ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

فاعلية العلاج بالتنشيط السلوكي في علاج الاكتئاب لدى المراهقين - دراسة حالة

أبعاد جودة الحياة في ضوء نظرة الإسلام للإنسان وللحياة

فاعلية استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على إستراتيجية التخيل الموجه في تدريس وحدة "الماء" لتنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة

متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية جامعة إب من وجهة نظر القيادات الإدارية

واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين

المجلد 5 - العدد 4

للدراسات النفسية والتربوية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع المجلة

موقع الجامعة

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة - تعنى بالدراسات النفسية والتربوية - تصدر عن كلية الآداب

الإشراف العام:

أ.د. محمد محمد الحيفي

رئيس التحرير:

أ.د. عبده فرحان الحميري

مدير التحرير:

أ.م.د. لطف محمد حريش

المحررون:

أ.د. أحمد علي المعمري (السعودية)	أ.م.د. إنشراح أحمد إسماعيل (اليمن)	أ.د. عبدالكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)
أ.م.د. أمل صالح سليمان الشريدة(السعودية)	أ.د. ربيع عبده أحمد رشوان (مصر)	أ.م.د. مها عبد المجيد العاني (سلطنة عمان)
أ.د. ألطاف ياسين خضر الراوي (العراق)	أ.م.د. عبده سعيد الصنعاني (اليمن)	أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية)

التصحيح اللغوي:

القسم العربي	القسم الإنجليزي
أ.م.د. عبدالله علي الغُبَسي	أ.م.د. عبدالحميد عبدالواحد الشجاع

الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. أحمد علي الأميري (اليمن)	أ.د. عبدالله محمد الصلاحي (اليمن)
أ.د. أحمد محمد بن رقعان (اليمن)	أ.د. علاء الدين سعد متولي (مصر)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	أ.د. علي سعيد الطارق (اليمن)
أ.د. حنان عبدالله أحمد رزق (السعودية)	أ.د. محمد سعيد صباريني (الأردن)
أ.د. بنعيسى زغبوش (قطر)	أ.د. محمد إبراهيم الصانع (اليمن)
أ.د. محمد قاسم محمد المقابلة	أ.د. محمود فتحي عكاشة (مصر)
أ.د. سناء مجول فيصل (العراق).	أ.د. محمد يحيى حسين المعافا (اليمن)
أ.د. سندس عبد القادر عزيز الخالدي (العرق)	أ.د. نجاة محمد صائم خليل (تركيا)
أ.د. شرف أحمد الشهاري (اليمن)	أ.د. نصر محمد الحجيلي (اليمن)
أ.د. صادق حسن غالب الشميري (اليمن)	أ.د. وحيد محمد سليمان (اليمن)
أ.د. طارق ناشر مكرد (اليمن)	أ.د. وهيب عبدالله سعد (اليمن)
أ.د. عبدالواحد عبدالرحمن أحمد أحمد (اليمن)	أ.د. يحيى محمد أبو جحجوح (فلسطين)
أ.د. عبدالله عزام الجراح (الأردن)	أ.د. يحيى منصور بشر (اليمن)

المسؤول المالي	الإخراج الفني
علي أحمد البخراني	محمد محمد علي سبيع

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب

جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية اليمنية.

المجلد (5)

العدد(4)

ديسمبر 2023م

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

الترقيم المحلي:

(2020 - 1630)

هذه الدورية هي إحدى دوريات الوصول الحر، تتاح محتوياتها جميعًا مجانًا بدون أي مقابل للمستفيد أو الجهة المنتمي إليها، ويسمح للمستفيد بالقراءة والتحميل والنسخ والتوزيع والطباعة والبحث ومشاركة النص الكامل للمقالات، واستعمالها لأي غرض آخر قانوني دون الحاجة إلى تصريح مسبق من الناشر أو المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License .

قواعد النشر

تصدر مجلة (الآداب للدراسات النفسية والتربوية) المحكَّمة، عن كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية، وتقبل نشر البحوث بالعربية والإنجليزية والفرنسية، وفقًا للقواعد الآتية:

أولًا: القواعد العامة للنشر

- أن تتسم الأبحاث بالأصالة والمنهجية العلمية السليمة. وألا تكون منشورة من قبل أو تقديمها للنشر إلى جهة أخرى.
- تراعى فيها اللغة السليمة وقواعد الضبط ودقة الأشكال.
- تكتب البحوث بخط (Sakkal Majalla) وبحجم (15)، بالنسبة إلى البحوث باللغة العربية، وبخط (Sakkal Majalla)وبحجم (13) بالنسبة إلى الأبحاث باللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتكون العناوين الرئيسة بخط غامق (**Bold**)، وبحجم (16). على أن تكون المسافة بين الأسطر (1,5 سم)، ومسافة الهوامش (2,5 سم) من كل جانب.
- لا يتجاوز البحث (7000) كلمة، ولا يقل عن (5000) كلمة، بما فيها الأشكال والجداول والملاحق، ويمكن تجاوز الزيادة حتى (9000) كلمة.
- يتجنب الباحث بكل الطرق الانتحال أو اقتباس عبارات الآخرين أو أفكارهم، دون الإشارة إلى المصادر الأصلية.

ثانيًا: إجراءات التقديم للنشر

يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

- تحتوي الصفحة الأولى على العنوان بالعربية واسم الباحث ووصفه الوظيفي، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وبريده الإليكتروني، ومن ثم الملخص بالعربية.
- تحتوي الصفحة الثانية على ترجمة إلى اللغة الإنجليزية لمحتويات الصفحة الأولى.
- يحتوي الملخصان بالعربية والإنجليزية على العناصر الآتية: (هدف البحث، المنهجية، الأدوات والنتائج)، على ألا يتعدى كل منهما 170 كلمة، ولا يقل عن 120 كلمة، في فقرة واحدة، ويرفق معهما كلمات مفتاحية بحيث تتراوح بين 4-5 كلمات باللغتين.
- **المقدمة**: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزءًا منه، ومندمجة في جسم المقدمة بدون عنوان مستقل.

- **مشكلة البحث، وتساؤلاته، وفرضياته -إن وجدت- وأهدافه.**
- **الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث ومحدداته، والتعريفات الإجرائية لمصطلحاته.**
- **منهجية البحث:** وتتضمن وصف مجتمع البحث وعينته، وصدق الأدوات وثباتها، وتصحيحها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.
- **عرض النتائج: ويشمل ذلك على نتائج التحليل الإحصائي، والتعليق عليها.**
- **مناقشة النتائج: يمكن في بعض الأحيان دمج المناقشة مع النتائج.**
- **التوصيات و المقترحات.**
- **الجداول والهوامش والمراجع**
- يراعى في ضبط الجداول الدقة والتصميم وفق نظام APA الإصدار السابع.
- توثق الهوامش في متن البحث وفق نظام APA الإصدار السابع.
- ترتب المراجع في نهاية الأبحاث على وفق نظام APA الإصدار السابع. ويتم ترتيبها ألفبائيًّا (هجائيًّا)، على أن لا يدخل في الترتيب (أل، وأبو، وابن)، فابن منظور مثلا يرتب في حرف الميم.
- يقوم الباحث برومنة المراجع بعد اعتمادها وتدقيقها بشكلها النهائي من قبل هيئة تحرير المجلة.
- ترسل الأبحاث بصيغتي Word وPDF باسم رئيس التحرير على البريد الإلكتروني للمجلة: artsjep@tu.edu.ye
- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث باستلام بحثه، وإجازته للتحكيم أو التعديل عليه قبل إجازته للتحكيم.

ثالثا: إجراءات التحكيم والنشر

- بعد إجازة البحث للتحكيم من قبل رئيس التحرير أو مدير التحرير تتم إحالته إلى المحكمين.
- يرسل كلّ بحث إلى محكّمينِ اثنين في مجال التخصص من الحاصلين على ألقابٍ علميّة عالية (أستاذ، أو أستاذ مشارك)، وإذا رُفِضَ البحث من أحدهما يُرسل إلى محكِّم ثالث إنصافًا للباحث، فيكون تحكيمه حاسمًا في نتيجة قبول البحث أو عدمه.

- يصدر قرار قبول البحث للنشر من عدمه بناء على التقارير المقدمة من المحكّمين، وتكون مبنية على أساس قيمة البحث العلمية، ومدى استيفاء شروط النشر المعتمدة والسياسة المعلنة للمجلة. وعلى مبادئ الأمانة العلمية وأصالة البحث وجدته.

- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث بقرار المحكّمين حول صلاحية البحث للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات الموصي بها.
- يلتزم الباحث بالتعديلات التي يوصي بها المحكّمون في البحث وفقًا للتقارير المرسلة إليه، خلال مدة لا تتجاوز 15 يومًا.
- يعاد البحث إلى المحكمين عندما تكون التوصيات جوهرية؛ لمعرفة مدى التزام الباحث بما طُلب منه. ويتولى مدير إدارة التحرير متابعة التقييم عندما تكون التوصية بإجراء تعديلات طفيفة، ومن ثم يتم التحقّق النهائيّ، ويُمنح الباحث خطاب قبول بالنشر، متضمنا رقم العدد الذي سوف ينشر فيه وتاريخه.
- بعد التأكد من جاهزية البحث بصورته النهائية، يتمّ إحالته إلى التحرير والتدقيق اللغوي والمراجعة الفنية، ثم يحال إلى الإخراج النهائي.
- يعاد البحث بصورته النهائية إلى الباحث قبل النشر للمراجعة النهائية وإبداء الملاحظات إن وجدت، وفق النموذج المعدّ لذلك.
- يتم نشر الأعداد إلكترونيًّا في موقع المجلة وفق الخطة الزمنية المحددة للنشر، ويُتاح تحميلها مجانًا ودون شروط فور نشرها.
- يخضع ترتيب البحوث في الأعداد لمعايير فنية.

رابعًا: أجور النشر

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

- يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغًا وقدره (15000) ريال يمني.
- في حين يدفع الباحثون من داخل اليمن (25000) ريال يمني.
- ويدفع الباحثون من خارج اليمن (150) دولارًا أمريكيًّا أو ما يعادلها.
- كما يدفع الباحثون أجور إرسال النسخ الورقية من العدد.
- لا يعاد المبلغ إلى الباحث إذا رُفض البحث من قبل المحكمين.

للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط الآتي:
https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep
عنوان المجلة: كلية الآداب - جامعة ذمار، هاتف (00967-509584).
العنوان البريدي: ص.ب (87246)، كلية الآداب - جامعة ذمار. ذمار، الجمهورية اليمنية.

المحتويات

- فاعلية العلاج بالتنشيط السلوكي في علاج الاكتئاب لدى المراهقين - دراسة حالة
د. أحمد مجاور عبدالعليم..... 9
- الإسهام النسبي للقيم وإدارة الذات في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة- (دراسة عبر ثقافية)
د. محمد حسن علي الأبيض..... 62
- فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج المرتكز على التعاطف في خفض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر من طلاب المرحلة المتوسطة
د. معيوف بطي المحمودي،د. صالح سفير الخثعمي..... 114
- مهارات التفكير الناقد وكشف الذات بوصفها منبئات بالتوافق الزواجي-لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها
د. أحمد علي عبد الله آل عواض ، أروى محمد أحمد المطوع..... 160
- أبعاد جودة الحياة في ضوء نظرة الإسلام للإنسان وللحياة
د. عيادة عبد الله خالد العيادة الشمري..... 216
- دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- في تنمية المهارات الحياتية
سعاد يحيى جابر الفيفي..... 243
- دور المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي أثناء الأزمات: اليمن- تعز
د. عبد الكريم عبد الله أحمد شمسان..... 304
- فاعلية استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على إستراتيجية التخيل الموجه في تدريس وحدة "الماء" لتنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة
غادة بنت عثمان الرويلي`د. محمد بن صالح الزامل 352
- متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية جامعة إب من وجهة نظر القيادات الإدارية
د. ماجد علي حسن الدعيس..... 377
- واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين
خالد بن حامد أحمد العامري..... 422

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 08/ 08/ 2023م
تاريخ القبـول: 25/ 10/ 2023م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

فاعلية العلاج بالتنشيط السلوكي في علاج الاكتئاب لدى المراهقين

دراسة حالة

د. أحمد مجاور عبدالعليم*
a.abdelaliem@qu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية التدخل العلاجي القائم على التنشيط السلوكي في علاج الاكتئاب لدى المراهقين، من خلال دراسة حالة تجريبية (مراهق). وقد اعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة، لمراهق يعاني من الاكتئاب الشديد، انطلاقًا من تحديد مشكلات الحالة وصياغتها؛ حيث إن عمر الحالة (22) عامًا وهو طالب جامعي، طُبق عليه مقياس التنشيط السلوكي (Kanter, et al., 2007, 2009) (ترجمة مجاور، قيد النشر) وقائمة بيك الثانية للاكتئاب (غريب، 2000) والمقياس العيادي للقلق والاكتئاب (Terkawi, et al., 2017) بقياسات متكررة (قبلي، وبعدي، وتتبعي1، وتتبعي2). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معدلات التحسن لدى الحالة التجريبية أثرت جوهريا بدرجة مرتفعة في انخفاض أعراض الاكتئاب بعد تطبيق البرنامج العلاجي وبعد انتهاء فترة المتابعة، وأن هناك آثارا إيجابية جوهرية للتدخل العلاجي في تنمية مستوى التنشيط السلوكي لدى الحالة التجريبية بعد تطبيق جلسات البرنامج العلاجي، وبعد انتهاء فترة المتابعة؛ ما يشير إلى فاعلية التنشيط السلوكي في خفض أعراض الاكتئاب لدى المراهقين.

كلمات مفتاحية: التنشيط السلوكي، الاكتئاب، المراهقين، دراسة حالة.

* أستاذ الصحة النفسية المشارك - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: عبدالعليم، أحمد مجاور. (2023). فاعلية العلاج بالتنشيط السلوكي في علاج الاكتئاب لدى المراهقين- دراسة حالة، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(4)، 9-61.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1680

OPEN ACCESS
Received: 08-08-2023
Accepted: 25-10-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Effectiveness of Behavioral Activation Therapy in Treating Depression in Adolescents: A Case Study

Dr. Ahmed Megawer Abdelaliem *

a.abdelaliem@qu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to investigate the effectiveness of the behavioral activation-based therapeutic intervention in treating depression in adolescents through an experimental case study involving a teenager. The study adopted a case study approach involving a teenager suffering from severe depression, and began by identifying and formulating the case issues. The adolescent was a college student at the age of 22. The Behavioral Activation Scale (Kanter, 2007, 2009) (Translated by Megawer, in press), the Beck Depression Inventory-II (Ghareeb, 2000), and the Clinical Anxiety and Depression Scale (Terkawi, et al., 2017) were applied to the case. These scales were repeated at various stages (pre, post, follow-up 1, and follow-up 2). The study results revealed that the improvement rates in the experimental case were significantly high which led to reducing depression symptoms after the implementation of the therapeutic program and at the end of follow-up period. The therapeutic intervention also had significant positive effects on the development of behavioral activation levels in the experimental case after the implementation of the therapeutic program and at the end of the follow-up period. This suggests that the behavioral activation had an effect on reducing symptoms of depression in adolescents.

Keywords: Behavioral activation, Depression, Adolescents, Case study

* **Associate Professor of Mental Health, Department of Psychology, Faculty of Education, Qassim University, Saudi Arabia**

Cite this article as: Abdelaliem, Ahmed Megawer. (2023). Effectiveness of Behavioral Activation Therapy in Treating Depression in Adolescents: A Case Study, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies, 5* (3). 9-61.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

مقدمة:

يُعتبر الاكتئاب من الاضطرابات الوجدانية، التي تصف الحالة المزاجية للفرد، وقد يتضمن مشاعر الزهق أو مشاعر الذنب والشعور بفقدان القيمة وانخفاض تقدير الذات وفتور الهمة واللامبالاة. ويتضمن اضطراب الاكتئاب زملة من الأعراض المرضية، تتمثل في: فقدان الاهتمام، والقلق، واضطرابات النوم، وفقدان الشهية، ونقص الطاقة والأفكار الانتحارية. وقد توجد فيها حالات بكاء وبطء في الحديث والفعل، وأحيانا توجد أعراض انسحابية ويعاني بعض المرضى من الهلاوس، والتي غالبا ما تكون أصواتاً تسخر منهم، وقد تكون لديهم هذيانات، حول أنهم مسئولون عن مآسٍ رهيبة (ليندزاي وبول، 2000).

ويعبر الاكتئاب بشكل عام عن حالة صحية عقلية سائدة ومعيقة تتميز بالحزن وقلة الاهتمام، وتتسم بالعديد من الأعراض التي أشارت إليها الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association [APA] في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقليةDSM-5 (2013) وهي: المزاج المكتئب معظم اليوم (الشعور بالحزن، أو الفراغ، أو اليأس)، تناقص ملحوظ في الاهتمامات أو المتعة في كل الأنشطة التي يمارسها الفرد، واضطراب في وزن الجسم، والأرق أو كثرة النوم، والاهتياج أو التأخر النفسي الحركي، والإرهاق أو فقدان الطاقة والجهد، ومشاعر التحقير وعدم القيمة، وتناقص القدرة على التفكير أو التركيز، أو اتخاذ القرارات، والأفكار المتكررة عن الموت، إلى جانب التفكير في الانتحار بشكل متكرر.

وتبعًا للتصنيف العالمي الحادي عشر للأمراض -الفصل السادس- والصادر عن منظمة الصحة العالمية WHO (2021)، فإن الاضطرابات الاكتئابية تتميز بمزاج اكتئابي (مثل الحزن وسرعة التهيج والفراغ) أو بفقدان الشعور بالمتعة مع أعراض معرفية وسلوكية وعصبية مرافقة؛ مما يؤثر على قدرة الفرد على أدائه لوظائفه. وتتمثل الأعراض المرضية للاكتئاب في: انخفاض المزاج وقلة النشاط، واضطراب القدرة على الاستمتاع والاهتمام بالأشياء والتركيز، وصعوبة بالغة في الاستمرار في القيام بالأنشطة الاجتماعية أو المهنية أو الأكاديمية أو الأسرية. ويشيع الشعور بالتعب والإرهاق الشديد بعد أقل مجهود، وعادة ما يكون النوم مضطربًا والشهية للطعام قليلة، مع انخفاض تقدير الذات والثقة بالنفس، والإحساس بالذنب أو فقدان القيمة. ويبدو المستقبل مظلمًا وتشيع الأفكار والأفعال الانتحارية، ويصاحب ذلك بعض الأعراض الجسدية كفقدان الاهتمام

والأحاسيس المبهجة والاستيقاظ مرات عديدة أثناء النوم، وبطء نفسحركي وفقدان الشهية وفقدان الوزن والرغبة الجنسية (عكاشة، 2017).

ويعدّ الاكتئاب اضطرابًا عقليًا منتشرًا للغاية في جميع أنحاء العالم؛ حيث يقدر معدل انتشاره بنسبة 10,8٪ (Lim, et al., 2018)، و10 -15% (Lépine & Briley, 2011). وقد أوضح المعهد الوطني للصحة العقلية The National Institute of Mental Health (NIMH) أنه في عام 2017م، كان أكثر من 3,2 ملايين أمريكي، ممن تتراوح أعمارهم بين 12 و17 عامًا يعانون من الاكتئاب (Hossain, et al., 2017).

كما أشارت تقديرات منظمة الصحة العالمية إلى أنه من بين كل ستة أفراد ممن تتراوح أعمارهم بين 10 -21 عامًا، يعاني شخص واحد من الاكتئاب. وهي الفئة العمرية الأبرز بين الفئات العمرية الأخرى (Lu, 2019). وحسب تقديرات معهد التقييم والإحصاءات الصحية[1] Institute of Health Metrics and Evaluation فإن 3,8٪ من السكان حول العالم يعانون من الاكتئاب، بما في ذلك 5٪ من البالغين؛ حيث يعاني نحو 280 مليون شخص في العالم من الاكتئاب. علاوة على ذلك، يشير فريدريش Friedrich (2017) إلى أن ما يثير القلق هو حقيقة أن 80٪ من حالات الاكتئاب بين المراهقين والشباب لا تزال غير مكتشفة بسبب الفجوات في أنظمة وعمليات وأطر الرعاية الصحية والاجتماعية.

وبالرجوع لنتائج المسح الوطني السعودي للصحة النفسية بالمملكة العربية السعودية، تبين أن نسبة انتشار الاكتئاب الأساسي بشكل عام كانت 6% (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، أكتوبر 2019). بينما أشارت نتائج المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية بالمملكة إلى أن معدل انتشار أعراض الاكتئاب بلغت نسبته 12.7% لعام 2022م، كما أوضح المركز أن زيادة معدلات الإصابة بالاكتئاب قد تتضح لدى الأشخاص الذين لا يمارسون نشاطًا بدنيًا (وكالة الأنباء السعودية [واس]، يناير 2023)[2].

ومن العلاجات النفسية لعلاج الاكتئاب، الوسائل الطبية والنفسية؛ حيث تتضمن الطرق الأولى استخدام العقاقير المضادة للاكتئاب، والعلاج بالصدمات الكهربائية، بينما تتنوع الطرق غير

[1] Institute of Health Metrics and Evaluation. Global Health Data Exchange (GHDx). Accessed 1 March 2023
[2] https://www.spa.gov.sa/w1838334

الطبية-النفسية-، وتتضمن الأساليب العلاجية السلوكية (مثل: الاسترخاء العضلي التدريجي، والإغراق، والاتفاق التعاقدي، وزيادة المشاركة في الأنشطة السارة أو التنشيط السلوكي، والتدريب على المهارات الاجتماعية، والعلاج الأسري السلوكي). وهناك الأساليب العلاجية المعرفية (مثل: العلاج المعرفي للعالم بيك، والعلاج الوجداني العقلاني، وحل المشكلات، والتشريط المعرفي)، بالإضافة إلى استخدام طرق أخرى مثل: التمرينات والعلاج التفاعلي، وخفض مشاعر فقدان الحيلة، والعلاج المعرفي السلوكي (ليندزاي وبول، 2000).

ويتسم الأفراد المصابون بالاكتئاب بالهبوط الحركي، والكسل العام والخمول الذهني والجسدي، والذي يصل أحياناً إلى حد ضعف الحركة والنشاط وبطء الحركة، وهنا يتوقف الفرد عن الحركة والكلام والطعام والشراب وتحتاج مثل هذه الحالات إلى التدخل العلاجي الضروري، ومنه العلاج النفسي القائم على التنشيط السلوكي (عكاشة، 2017).

حيث يُعتبر التنشيط السلوكي علاجًا فعالًا للاكتئاب (Cuijpers, et al., 2007; Stein, Carl, Cuijpers, Karyotaki, & Smits, 2021). كما يُعتبر أيضًا علاجًا فعالاً من حيث التكلفة ويمكن تقديمه بسهولة، سواء للأفراد أو في مجموعات (Arjadi, et al., 2018; Carlbring, et al., 2013). ومع ذلك، فهناك حاجة إلى مزيد من البحوث لتوضيح تأثيرات العلاج القائم على التنشيط السلوكي في علاج الأعراض الاكتئابية (Janssen, et al., 2021).

وقد شهد العقد الماضي تجددًا في الفحص التجريبي للعلاجات السلوكية (Hayes, et al., 2004)؛ حيث ركزت أبحاث تطوير العلاج والتدخل على دمج الفهم المعاصر للنظريات السلوكية مع المعرفة الناتجة عن أبحاث العلاج السلوكي في السبعينيات، وكانت إحدى النتائج هي التطوير والدعم التجريبي لنوعين مختلفين من التنشيط السلوكي: التنشيط السلوكي (Martell, et al., 2001) والتنشيط السلوكي الموجز للاكتئاب (Lejuez, et al., 2001). وتشترك هذه التدخلات العلاجية في التقنيات الأساسية التي تم تعريفها وظيفيًا على أنها تساعد العملاء على تحديد مصادر التعزيز الإيجابي والوصول إليها والحفاظ عليها، بناءً على أهدافهم وقيمهم، وقد أثبت كلا التدخلين فعاليتهما مع مجموعة متنوعة من الحالات النفسية وخاصة الاكتئاب (Cuijpers, et al., 2007; Ekers, et al., 2014; Hopko, et al. 2003).

وتقوم النظرية التي يستند عليها التنشيط السلوكي -والمتجذرة في الأطر السلوكية- على تفسير الاكتئاب كنتيجة لانخفاض مستويات التعزيز الإيجابي (المشروط بالاستجابة): ويعني عواقب التفاعل البيئي الذي يزيد من احتمالية سلوك معين، وتفترض النظرية أن نقص هذا التعزيز الإيجابي يمكن أن يؤدي إلى انخفاض النشاط السلوكي أو الانسحاب من البيئة المحيطة؛ مما يُعجل بظهور الأعراض الاكتئاب (Manos, et al., 2010).

ولذلك، فإن الانخراط في أنشطة ومهام في التنشيط السلوكي يمكن أن يساعد في كسر الدورة السلبية للاكتئاب، من خلال تعزيز المشاركة الهادفة والتكيفية في الحياة (Martell, et al., 2013). ويسمح هذا الأساس النظري القوي بتقييم التغيرات في مستويات التنشيط والتجنب -أي مستوى التنشيط- باعتبارها العلاج المفترض للتغيير في علاج أعراض الاكتئاب (Curry & Meyer, 2016). ومع ذلك، لا تزال هناك فجوتان بحثيتان: أولاهما، على النقيض تمامًا من البحث في العمليات المعرفية، فإن هناك أدلة تجريبية محدودة على فاعلية العلاج القائم على التنشيط السلوكي كعلاج محتمل وفعال (Lemmens, Müller, Arntz, & Huibers, 2016; Moreno-Peral et al., 2020)، وثانيتهما، أنه نادرًا ما يتم فحص العلاج القائم على التنشيط السلوكي كعلاج مستقل بعيدًا عن العلاجات المقترنة به كالسلوكية أو المعرفية (Janssen, et al., 2021)، مما يشير إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات للتحقق من ذلك.

حيث يعتبر نهج التنشيط السلوكي من المناهج العلاجية التي أثبت التجارب فعاليتها عند التعامل مع المراهقين الذين يعانون من حالات الاكتئاب (Sanchez, 2022). كما أوضح ديميدجيان وآخرون (2011) Dimidjian et al. أن هذا التدخل يتضمن تطبيق استراتيجيات فعالة للغاية، من خلال التركيز على الأدلة القائلة بأنه عندما يتعرض الشخص العادي للتوتر، فإنه يميل إلى الابتعاد عن الأشياء والأحداث والأشخاص والتجارب التي من شأنها أن تولد السعادة أو المتعة. وبدلاً من ذلك، فإن الشخص المتوتر أو المكتئب سيعزز تجاربه السلبية من خلال المزيد من التجارب السلبية التي تظهر ظروفه وحالته. وباستخدام التنشيط السلوكي، يمكن دعم الأفراد -وخاصة المراهقين- بحيث يمكن توجيههم في رحلة مثيرة للذكريات والتجارب التي ستؤدي إلى مزاج إيجابي؛ ما يعني ضمناً أن الحالة المزاجية للأفراد تظل إيجابية لفترة طويلة، من خلال التكرار، بحيث يتم التخلص تمامًا

من التجارب السلبية التي تترجم إلى التوتر والاكتئاب في نهاية المطاف؛ مما يترك الفرد خاليًا من الاكتئاب (Jacobson, et al., 2001).

وقد بحثت معظم الأبحاث في التنشيط السلوكي كعنصر من عناصر العلاج السلوكي المعرفي (على سبيل المثال، Van Luenen, Kraaij, Spinhoven, Wilderjans, & Garnefski, 2019)، والتي يختلف الافتراض النظري الأساسي عنها، مما يشير بدلاً من ذلك إلى أن التغيير السلوكي يساعد على تحسين الأعراض من خلال إعادة الهيكلة المعرفية.

كما أكدت العديد من الدراسات على فاعلية التنشيط السلوكي لعلاج الاكتئاب بشكل مستقل عن باقي العلاجات الأخرى(Dimidjian, et al., 2017; Gaynor & Harris, 2008; Nasrin, et al., 2017; Richards, et al., 2016; Rovner, et al., 2014; Santos, et al., 2019; Silverstein, et al., 2018; Van Luenen, et al., 2019; Weidberg, et al., 2021)، ولم يقم أي منهم بتقييم التنشيط السلوكي أثناء العلاج؛ مما يحول دون التحقق من الفاعلية العلاجية خلال الجلسات للممارسات التي تم التدريب عليها (Weidberg, et al., 2021). ومن ثم، هناك حاجة لتجارب مدعومة بشكل مناسب لتدخلات التنشيط السلوكي بشكل مستقل لعلاج الاكتئاب للتحقق من مدى فاعلية مستوى التنشيط في عملية العلاج، في حين أشارت إحدى التجارب العلاجية إلى فاعلية التنشيط السلوكي في علاج الاكتئاب لدي المراهقين (McCauley, et al., 2016).

ويهدف هذا الأسلوب العلاجي إلى زيادة النشاط والتعرض للتعزيز الإيجابي، مع تقليل التعزيز للسلوك الاكتئابي، ويعتمد على استخدام أربعة مفاهيم رئيسة هي: النظر في مجالات الحياة الرئيسة، وتحديد القيم في كل مجال من مجالات الحياة، والاختيار والمشاركة اليومية في الأنشطة القيمة، والبناء وتقديم الدعم المتاح لعيش حياة ذات قيمة (عبدالفتاح، 2022؛ Clark, 2011).

ويمكن أن يكون التنشيط السلوكي بمثابة تدخل مفيد من شأنه أن يساعد في الحد من أعراض الاكتئاب. ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية بروتوكول التدخل العلاجي القائم على التنشيط السلوكي للأفراد الذين يعانون من أعراض الاكتئاب المتوسطة إلى الشديدة، من خلال التطبيق على حالة مراهق يعاني من أعراض الاكتئاب الأساسي.

مشكلة الدراسة:

يعد الاضطراب الاكتئابي الشديد (MDD) حالة منهكة تؤثر على 4,4% من عامة السكان البالغين (WHO, 2017)؛ حيث يتميز المريض بوجود اضطرابات مزاجية، وضعف القدرة على تنظيم المشاعر الإيجابية والسلبية؛ مما يؤثر على الأداء اليومي للمصابين؛ ويؤدي إلى ضائقة كبيرة وانخفاض نوعية الحياة (Marroquín, & Nolen-Hoeksema, 2015). بالإضافة إلى فقدان الاهتمام والمتعة في الأنشطة اليومية؛ وإلى تجنب المواقف الممتعة، ومن ثم، العزلة الاجتماعية العالية (Wenze; et al., 2012).

وتساهم هذه التحيزات، والسمات في خلق حلقة مفرغة غير قادرة على التكيف مع الحياة، وإلى إطالة الإصابة بأعراض الاكتئاب، ومن ثم فإن هذا التصرف السلبي الموجه نحو المستقبل من شأنه أن يعزز تجنب الأنشطة الممتعة والإيجابية، ويقلل من احتمالية الانخراط في سلوكيات قد تساهم في زيادة شعور الفرد بالإنجاز والإتقان، ونتيجة لذلك، يواجه مرضى الاكتئاب فرصًا أقل لتحسين مزاجهم؛ مما يزيد من شدة الأعراض (Martell; et al., 2013).

ومن التدخلات العلاجية لاضطراب الاكتئاب، نهج التنشيط السلوكي، وهو قابل للتطبيق بشكل أساسي ومستقل، خاصة مع المراهقين؛ نظرًا لبساطته في التطبيق، وتركيزه على ثلاثة جوانب أساسية في العلاج هي:

أولاً، يُستخدم التنشيط السلوكي لزيادة تعرض المراهق للتجارب والخبرات التي ستكافئه بمزاج إيجابي وسعيد، مع تجاهل التجارب والخبرات السلبية؛ فبدلاً من التركيز على القضايا والجوانب المسؤولة عن ميول الانسحاب التي تظهر لدى المراهق، يتم التركيز على دعم المنشطات والمثيرات الإيجابية.

ثانيًا، يعتبر هذا النهج قابلاً للممارسة وللتطبيق لأنه يعمل على تحديد المشكلات التي يعاني منها المراهق وتحول دون الحالة المزاجية الإيجابية والحد منها لاحقًا، من خلال عدم التركيز عليها وإعطاء الكثير من الاهتمام للعوائق؛ ما يدفعه إلى عيش حياة أكثر ملاءمة بمزاج جيد.

ثالثًا، التعرف على أنماط تجنب التجارب والخبرات المثيرة، التي قد تكون ساهمت في الإصابة بأعراض الاكتئاب، ومن ثم تعطي أنماط التجنب المعالج دليلاً حول المجالات التي يجب التركيز عليها عند توجيه المراهق خلال النهج العلاجي (Sanchez, 2022).

وتبقى الدراسات التي تناولت التدخل العلاجي القائم على التنشيط السلوكي في علاج أعراض الاكتئاب، محدودة ونادرة على مستوى البيئة العربية، رغم أهميته ورغم تأكيد العديد من الدراسات الأجنبية على فعاليته، وكان هذا مبررًا للتحقق من فاعلية التدخل العلاجي في الدراسة الحالية، في محاولة لاستيضاح أثر هذا العلاج في تخفيف أعراض اضطراب الاكتئاب لدى المراهقين، بالتطبيق على حالة مراهق يعاني من اضطراب الاكتئاب الأساسي.

ويسعى هذا العلاج إلى استبدال استراتيجيات التجنب باستراتيجيات أكثر فائدة لإدارة الصعوبات؛ من خلال زيادة المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والشخصية الممتعة، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى التأثيرات الإيجابية وتقليل أعراض الاكتئاب وزيادة التأثير الإيجابي اللاحق.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية هذا التدخل العلاجي في علاج أعراض الاكتئاب، سواء طبق بشكل جماعي (Limpächer, et al., 2023; Rethorst, et al., 2023; Gómez-Pérez, et al., 2018)، أو بشكل فردي من خلال دراسات الحالة (Pass, & Reynolds, 2014; Colombo, et al., 2022; Mairal, 2011). وفي ضوء ذلك يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر التدخل العلاجي القائم على التنشيط السلوكي في خفض أعراض الاكتئاب لدى الحالة التجريبية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما قدر التحسن لدى الحالة التجريبية في أعراض الاكتئاب قبل التدخل العلاجي القائم على التنشيط السلوكي وبعد تطبيق جلسات البرنامج العلاجي مباشرة، وبعد انتهاء الجلسات بفترة زمنية محددة (ثمانية أسابيع) خلال فترة المتابعة؟
2. هل يوجد تأثير للتدخل العلاجي في تنمية مستوى التنشيط السلوكي لدى الحال التجريبية بعد تطبيق جلسات البرنامج العلاجي مباشرة، وبعد انتهاء الجلسات بفترة زمنية محددة (ثمانية أسابيع) خلال فترة المتابعة؟

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم صياغة الفرضيات الآتية:

1- معدلات التحسن لدى الحالة التجريبية أعلى جوهريا في انخفاض أعراض الاكتئاب بعد تطبيق البرنامج العلاجي وبعد انتهاء فترة المتابعة.

2- هناك آثار إيجابية جوهرية للتدخل العلاجي في تنمية مستوى التنشيط السلوكي لدى الحال التجريبية بعد تطبيق جلسات البرنامج العلاجي، وبعد انتهاء فترة المتابعة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- الكشف عن مدى فاعلية التدخل العلاجي القائم على التنشيط السلوكي في علاج أعراض الاكتئاب لدى الحالة التجريبية.

2- التعرف على تأثير التدخل العلاجي في تحسين مستوى التنشيط السلوكي لدى الحالة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

3- التحقق من امتداد أثر جلسات التدخل العلاجي القائم على التنشيط السلوكي في علاج أعراض الاكتئاب لدى الحالة التجريبية إلى ما بعد انتهاء البرنامج العلاجي بفترة زمنية محددة " فترة المتابعة".

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أولًا: من الناحية النظرية:

- التركيز على أحد أكثر الاضطرابات النفسية شيوعًا بين المراهقين، وهو اضطراب الاكتئاب، والذي يظهر في التأثير السلبي على توافقهم النفسي والاجتماعي والأكاديمي..
- تناول أحد التدخلات العلاجية المستندة على نظرية العلاج المعرفي السلوكي، وهو التنشيط السلوكي، وسهولة تطبيقه وفق مبادئ علاجية بسيطة، تأتي آثارها الإيجابية بشكل سريع على الأفراد المصابين بالاكتئاب.
- في حدود علم وإطلاع الباحث على الدراسات السابقة في البيئة العربية، فإن هناك ندرةً في الدراسات التي تناولت التدخل العلاجي القائم على التنشيط السلوكي في علاج أعراض اضطراب الاكتئاب وخاصة لدى المراهقين.

ثانيًا: من الناحية التطبيقية:

1- توفير برنامجٍ علاجي قائم على التنشيط السلوكي في علاج أعراض اضطراب الاكتئاب لدى المراهقين، بما يتناسب ويتلاءم مع البيئة العربية؛ مما يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي لديهم.

2- توجيه أنظار العاملين في المجال التربوي والنفسي إلى الاهتمام بفئة المراهقين الذين يعانون من اضطراب الاكتئاب والسعي نحو تقديم خدمات إرشادية وعلاجية لهذه الفئة؛ من أجل مساعدتهم في التخلص من أعراض هذا الاضطراب.

مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

(1) اضطراب الاكتئاب Depression disorder:

عرّفه الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية DSM-5 والصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي[APA]) (مجاور، 2016) بأنه "اضطراب مزاجي يتميز بالشعور المستمر بالحزن واليأس وفقدان الاهتمام أو المتعة بالأنشطة. ويتضمن الاكتئاب مجموعة من الأعراض العاطفية والإدراكية والجسدية التي تؤثر بشكل كبير على الوظائف اليومية. ولتشخيص اضطراب الاكتئاب، يجب أن يعاني الفرد من خمسة أعراض على الأقل من الأعراض التالية لفترة مستمرة لا تقل عن أسبوعين:

- حالة مزاجية مكتئبة معظم الوقت، تقريبًا كل يوم.
- انخفاض ملحوظ في الاهتمام أو المتعة بجميع الأنشطة، أو تقريبًا جميعها.
- فقدان وزن كبير أو زيادة في الوزن، أو اضطراب في الشهية.
- أرق أو نعاس زائد تقريبًا كل يوم.
- حركات جسدية متهيجة أو بطيئة تقريبًا كل يوم.
- إرهاق أو فقدان للطاقة.
- مشاعر تحقير الذات أو الشعور بالذنب المفرط.

- ضعف القدرة على التفكير أو التركيز أو اتخاذ القرارات.
- أفكار متكررة عن الموت أو التفكير في الانتحار أو محاولات الانتحار.

بالإضافة إلى ذلك فقد أشار دليل الاضطرابات العقلية والسلوكية في التصنيف الدولي للأمراض-المراجعة الحادية عشرة ICD-11 والصادر عن منظمة الصحة العالمية WHO (2022) إلى أن اضطراب الاكتئاب يُعرف بأنه حالة مرضية تتميز بانخفاض مزاجي شديد ومستمر يؤثر على الحياة اليومية للفرد. مع ضرورة أن تكون الأعراض مستمرة لمدة لا تقل عن أسبوعين، وأن تسبب تأثيرًا سلبيًا على الحياة الشخصية والاجتماعية للفرد. ويتضمن التشخيص المعايير التالية:

1. وجود أحد الأعراض الرئيسة الثلاثة الآتية:

-انخفاض مزاجي شديد ودائم.

-فقدان الاهتمام والمتعة في معظم الأنشطة.

-فقدان الطاقة والشعور بالإرهاق الشديد.

2 .وجود أربعة أعراض إضافية على الأقل من الأعراض التالية:

-زيادة أو انخفاض في الشهية والوزن.

-اضطراب في النوم (أرق أو زيادة في النوم).

-اضطراب في الحركة والتحرك (تباطؤ أو اضطراب في الحركة).

-صعوبة في التركيز واتخاذ القرارات.

-أفكار متكررة عن الموت أو الانتحار.

ويمكن تعريف اضطراب الاكتئاب إجرائياً بأنه: حالة مرضية تتميز بانخفاض مزاجي شديد ومستمر يؤثر على الحياة اليومية للفرد، ويصاحب ذلك فقدان الاهتمام والمتعة في الأنشطة السابقة المحببة، وفقدان الطاقة، والشعور بالإرهاق الشديد، وصعوبة في التركيز واتخاذ القرارات، واضطراب في النوم، مع زيادة أو انخفاض في الشهية والوزن، وأفكار متكررة عن الموت أو الانتحار، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقاييس التشخيصية المستخدمة في الدراسة الحالية.

(2) - التنشيط السلوكي Behavioral activation:

التنشيط السلوكي هو نهج علاجي يستخدم في علاج اضطراب الاكتئاب وبعض الاضطرابات العاطفية الأخرى، ويهدف هذا النهج إلى تعزيز المشاركة في الأنشطة الإيجابية والممتعة في الحياة اليومية لدى الفرد المصاب بالاكتئاب، والتي تساعد في تحسين المزاج والشعور بالرضا والسعادة. ويتضمن مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تعزز الرفاهية النفسية والعاطفية وتوفر متعة ورضا للفرد؛ حيث يتم تحديد هذه الأنشطة بناءً على اهتمامات وقدرات الشخص المصاب بالاكتئاب. وقد تشمل هذه الأنشطة القراءة، وممارسة التمارين الرياضية، والاهتمام بالهوايات، والاجتماع مع الأصدقاء، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتطوعية (Chambless & Ollendick, 2001; DeRubeis, et al., 2005).

ويعتمد التنشيط السلوكي على مفهوم أن النشاط والمشاركة في الأنشطة الإيجابية يمكن أن يساعد في تحسين المزاج والشعور بالرضا والسعادة. ويمكن استخدام هذا النهج كجزء من برامج العلاج النفسي المعروفة مثل العلاج السلوكي المعرفي والعلاج النفسي الاجتماعي (Hollon, et al., 2002).

العلاج بالتنشيط السلوكي Behavioral Activation Therapy:

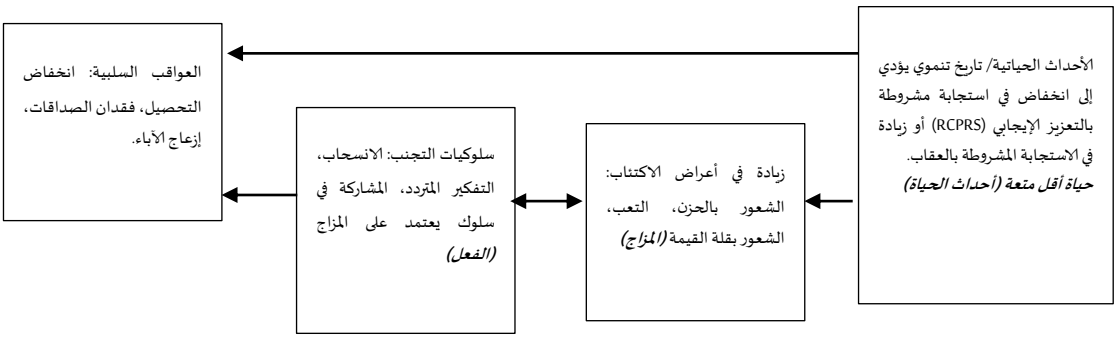
هو أحد الأساليب العلاجية للجيل الثالث من العلاجات المعرفية السلوكية، والذي يعتمد على محاولات المريض المنظمة في تنفيذ جدول نشاط يومي يحدده بناء على الأحداث الممتعة التي مرّ بها، والتي لها معنى وقيمة ومثيرة للاهتمام؛ بهدف إحداث زيادة في السلوك الذي يجعل الفرد على اتصال مع البيئة المعززة وزيادة دافعيته للإنجاز واتخاذ إجراءات تشعره بتحسن المزاج العام للمريض (Hopko, et al., 2003).

ويهدف العلاج بالتنشيط السلوكي إلى استبدال استراتيجيات التجنب باستراتيجيات أكثر فاعلية؛ لزيادة المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والشخصية الممتعة من أجل علاج اضطراب الاكتئاب(Jacobson, et al., 2001) . ويعتمد العلاج بالتنشيط السلوكي على نموذج تحليلي وظيفي للاكتئاب (شكل1) مع افتراضين رئيسيين:

الافتراض الأول: ضرورة تجربة التعزيز الإيجابي المرتبط بالاستجابة؛ للحفاظ على المزاج الطبيعي.

الافتراض الثاني: يُعد التجنب أمرًا شائعًا، ويعمل كحاجز أمام الانخراط في السلوكيات المضادة للاكتئاب ويمكن تعزيزه بشكل إيجابي وطبيعي (Lewinsohn, 2001).

شكل 1: نموذج التنشيط السلوكي للاكتئاب



في هذا النموذج، يتم تقييم وتحليل السياق بعناية؛ لتحديد العوامل التي تساهم في السلوكيات الاكتئابية وتحافظ عليها، وما هي السلوكيات أو الأحداث المطلوب تحديدها، للحد منها، ويوفر سلوك التجنب تخفيفًا للأعراض على المدى القصير، ولكنه يستمر بواسطة السلوك التعزيزي السلبي؛ مما يسهم في استمرار أعراض الاكتئاب على المدى البعيد.

وعلى الرغم من أن التجنب السلوكي عنصر أساسي في علاج الاكتئاب منذ أوائل السبعينيات، إلا أن العلاجات الأخرى للاكتئاب لم تحدد التجنب كهدف علاجي أساسي؛ مما يجعل التركيز على التجنب في التنشيط السلوكي فريدًا؛ حيث يعتمد على جدولة الأنشطة وتحديد السلوكيات الهامة في حياة الفرد، والتي تعزز تحقيق أهداف الفرد وتجربته بالسيطرة على الأحداث والشعور بالسعادة، مع مقاومة سلوك التجنب (Dimidjian, et al., 2011).

مراحل العلاج بالتنشيط السلوكي:

يتم تنظيم العلاج وفق ثلاث مراحل رئيسة:

(1) تطوير العلاقة العلاجية وعرض نموذج الاكتئاب وحلقة التجنب المفرغة وفق التنشيط السلوكي.

(2) التحليل الوظيفي لأعراض الاكتئاب والتخطيط للأهداف القصيرة والطويلة الأجل، بالإضافة إلى الأحداث اليومية.

(3) الوقاية ومنع الانتكاس من خلال جدولة الأنشطة اليومية والتعزيز الإيجابي والتعاقد (Jacobson, et al. , 2001).

المرحلة الأولى:

تهدف إلى تقييم سلوكيات المريض ونمط حياته الحالي من أجل تحديد نقاط الضعف في عادات المريض اليومية (النظافة، والنظام الغذائي، ومدة النوم، ووقت النوم، ووقت الاستيقاظ، وما إلى ذلك) من أجل مراقبة درجة الخمول لديه، وتحديد سلوكيات الانسحاب والتجنب، وتقييم الروابط بين المزاج والأنشطة اليومية. ويتم تنفيذ هذه المرحلة بشكل عام باستخدام جدول المراقبة الذاتية للأنشطة اليومية (بالساعة أو نصف الساعة)؛ ويتم إكمالها من قبل المريض خلال الأسبوع، وطوال فترة العلاج.

المرحلة الثانية:

يتم خلالها إجراء التحليل الوظيفي لهذه البيانات؛ حيث يعطي جدول المراقبة الذاتية أشياء تفصيلية للسلوكيات والأنشطة، وتأثيرها على المدى القصير والطويل، بالإضافة إلى تأثيرها على الحالة المزاجية للفرد (Blais & Boisvert, 2010)، ومن ثم يسمح للمعالج بملاحظة الروابط بين أنشطة الشخص وسياقاته ومزاجه (Martell, et al., 2001). ويتيح ذلك للعميل أن يصبح على دراية بتأثيرات عاداته وسلوكياته على مزاجه ومستوى طاقته، بالإضافة إلى تخصيص التدخلات العلاجية (Martell, et al., 2010).

ويتبنى العميل والمعالج نهجًا موجهًا نحو الهدف، الذي يسعى إلى مراعاة المشكلات في عاداته اليومية وأسلوب حياته، ومواجهة السلوكيات التجنبية، واستعادة الأنشطة الممتعة والمجزية في حياته اليومية؛ حتى يكون الشخص قادرًا على إعادة الانخراط في حياته من خلال تعديل بيئته؛ كي يشعر بمزيد من التعزيزات الإيجابية، ومشاعر الإتقان والكفاءة الذاتية والرضا عن الذات، والتحسن في المزاج المكتئب (Blais & Boisvert, 2010).

المرحلة الثالثة:

وفقًا للتحليل الوظيفي الذي يتم إجراؤه واهتمامات المريض والأنشطة اليومية والأحداث الحياتية، يقوم المعالج، بالتعاون مع العميل، بإنشاء تسلسل هرمي للأهداف متدرجة الصعوبة؛ حيث يختار العميل المهام أو الأنشطة التي يمكن أن تكون مثيرة ومجزية أو ممتعة، وقد تتعلق هذه الأهداف بتغييرات في نمط الحياة أو الأنشطة الترفيهية التي يجب ممارستها بشكل يومي أو في الأسبوع، أو زيادة عدد الأنشطة الاجتماعية أو إكمال المهام أو زيادة النشاط البدني، مع مساعدة العميل على توقع العقبات والصعوبات المحتملة، وإيجاد الحلول من خلال العقود، ومن ثم إدارة العقبات التي أعاقت تحقيق الأهداف المحددة مسبقًا للأسبوع. كما يتم تشجيع العميل، طوال فترة التدخل العلاجي وخلال كل أسبوع، على التسجيل الذاتي للأنشطة المكتملة، وكذلك تقييم مستوى المزاج، قبل وأثناء وبعد النشاط من أجل ملاحظة تأثير الأنشطة المختلفة على الحالة المزاجية والأعراض (Martellet et al., 2010).

(3) – دراسة الحالة Case Study:

تُعرف دراسة الحالة بأنها: وسيلة أو أسلوب يستخدم في التحليل الدقيق للموقف العام للمريض كلل، والتعرف على أهم خبراته وسماته الشخصية الانفعالية والاجتماعية والصحية والمعرفية والنواحي العامة والمشكلة، بهدف مراجعتها ودراستها وتحليلها وتشخيصها، وتقديم الخدامات الإرشادية والعلاجية اللازمة (زهران، 2005).

المنهجية والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية منهج دراسة الحالة التجريبية؛ حيث كانت التجربة العلاجية Therapeutic Trail هي أداة جمع البيانات، والدليل على كفاءة التدخل العلاجي القائم على التنشيط السلوكي الفردي وتأثيره في علاج الحالة التجريبية التي تعاني من الاكتئاب. وفي هذه التجربة كان المتغير المستقل هو جلسات البرنامج العلاجي، بينما كان المتغير التابع هو اضطراب الاكتئاب.

التصميم التجريبي:

استخدمت الدراسة تصميم القياس القبلي أثناء التطبيق، والبعدي التجريبي المتكرر للحالة التجريبية. ووفقاً لمقتضيات هذا التصميم الذي اقترحه ألان كازدين Allan Kazdin (1998) ضمن تصميمات الحالة الفردية التجريبية، تم إجراء قياسات للحالة على كل أعراض الاكتئاب ومظاهره المرضية، أربع مرات طوال فترة التدخل العلاجي وأثناء فترة المتابعة، وتم الحصول على متوسط الأداء للحالة التجريبية؛ حيث تم تحديد خط الأساسBaseline لها في المتغيرات التابعة وهي: اضطراب الاكتئاب والتنشيط السلوكي قبل التدخل العلاجي الذي قُدِّم للحالة، ويرمز لهذا التصميم كما يأتي:

الحالة تجريبية (م. ع.): قياس قبلي (ق1) قبل التدخل العلاجي، قياس بعدي (ق2) بعد التدخل العلاجي مباشرة، قياس تتبعي (ق3) بعد أربعة أسابيع من التدخل العلاجي (المتابعة1)، وأخير قياس تتبعي مرة أخرى (ق4) بعد أربعة أسابيع أخرى من التدخل العلاجي (المتابعة2).

وصف الحالة التجريبية (صياغة الحالة):

الاسم: (م. ع.) العمر: (22) عامًا، التعليم: طالب بكلية الهندسة بإحدى الجامعات السعودية.

التشخيص: تم تشخيصه من قبل بالإصابة باضطراب الاكتئاب ويتعاطى أدوية مضادة للاكتئاب.

- يعيش (م. ع.) وحيدًا بعيدًا عن الأهل، وقد تنقل بين عدة مدن بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وهو الابن الأكبر في الأسرة التي تتكون من الوالدين، والحالة، وأخ، وأختين.
- تعرضت الحالة لبعض المواقف المؤلمة أثناء الطفولة وخاصة من الأب؛ حيث إن الأب قاسٍ، ويضربه دائمًا (الحالة)، وقد تعرض خلال سنوات طفولته للإساءة الجسدية والضرب والجلد والإهانة من الأب، كما أن الأب يقوم بضربه باستمرار أو إهانته أمام الآخرين. وقد حاول الهرب من الأهل أثناء المرحلة الابتدائية نتيجة التعرض للضرب والإهانات.
- كان في الماضي يعتبر نفسه كثير المزاح واللعب مع الأطفال الآخرين، أما الآن فإنه يرغب في الوحدة والبعد عن الآخرين، كما أنه قليل الأصدقاء ويفضل البعد عنهم.

- بالنسبة للحالة التعلمية فقد كان يعاني من انخفاض المعدل الدراسي بالمرحلة الثانوية بسبب الانفصال عن علاقة غرامية مع فتاة في إنجلترا، وقد تنقل بين أربع جامعات بسبب عدم الانتظام في المواعيد والفشل في الدراسة.

- كما أنه يرفض رغبة الأب في الالتحاق بكلية البترول، كما يصفه الأب -وفق كلام الحالة- بأنه غير منظم في أعماله وأوقاته وأنه طالب فاشل.

- وقد ذكر أن أسوأ سنوات دراسته الجامعية في جامعة ليفربول "سنوات سوداوية" ، وقد تعاطى الشيشة وتعامل مع الفتيات، وتعاطى المخدرات والعقاقير، ولديه لامبالاة في التعليم، مما أغضب الأب. إلا أنه تم علاجه من الإدمان وتعاطي المخدرات. ثم انتقل بعدها للدراسة في أمريكا، إلا أنه تعرض لحالة من الانهيار النفسي؛ نتيجة السكن بمفرده والوحدة والعزلة، واستمر كذلك لأكثر من ثلاث سنوات.

- أثناء المقابلة تبين أن (م. ع.) يتصف بسرعة الملل والإثارة الشديدة، ويعاني من الانتباه البطيء وقلة التركيز، والسرحان الشديد -خاصة أثناء القيادة-، إلى جانب الفشل في حفظ الأسماء والأشياء، والملل أثناء تنفيذ المهام والقيام بالأعمال الجامعية المطلوبة منه، بالإضافة إلى أنه يعاني من الشعور بالوحدانية والشعور بالذنب، وتدني تقدير الذات.

- لا يوجد لديه هوايات ولا اهتمامات، ويفضل الجلوس بالمنزل وحيدًا؛ حيث يعاني من التردد في الكلام والرعشة أثناء الحديث، خاصة فيما يخص خبراته خلال المرحلة الثانوية والمواقف التي تعامل الأب فيها معه، كما أنه يعاني من عدم القدرة على التحكم في انفعالاته، والتسويف والفوضى وعدم الاهتمام بالذات، والخوف من الخطأ أمام ذاته وأمام الآخرين.

- تم تشخيصه من قبل الطبيب النفسي بأنه يعاني من الاكتئاب وفرط الحركة، كما أنه يتسم بالخوف الشديد من مواجهة الآخرين والخوف الاجتماعي، وعدم الرغبة في المشاركة بالأنشطة والمناسبات الاجتماعية أو الأسرية، ويتناول الآن مضادات الاكتئاب.

- ويذكر المراهق (الحالة) أن وجود الأهل معه في الإجازة الصيفية -أثناء دراسته الجامعية الحالية-، يُعطيه طاقة ودافعا للدراسة بالفصل الصيفي والعمل، ويستمر ذلك بعد سفرهم لمدة أسبوعين ثم يرجع إلى حالة الوحدة والعزلة والاكتئاب مرة أخرى.

- الحرمان من دراسة بعض المقررات الجامعية بسبب الغياب المتكرر، فهو دائم البحث عن وظيفة أثناء الإجازة الصيفية، مع عدم الرغبة في السفر إلى منزل الأهل لقضاء الإجازة والاستمتاع معهم.
- تنتابه أفكار انتحارية، ويتذكر دائما خبرات الإساءة التي تعرض لها في الطفولة من الأب، وهو السبب في ذلك.
- أشار المراهق (الحالة) لأحد المواقف أثناء تعرض الأب لحادث سير وإصابته، حيث ذهب للوقوف بجانبه وترك العمل من أجل رعايته، إلا أن الأب لم يراعِ ذلك، بل قال: "*إن وقوفه هو وأخيه بجانبه أثناء الإصابة من أجل النقود وليس لكونه أبا*". بالإضافة إلى رفض الأب وجوده وسط إخوته، والحرص على إبعاده عن الأسرة تمامًا، ورفض تحويله إلى الجامعة القريبة من مسكنه الأصلي، كما أن لديه الرغبة في الزواج، ولكن الأب يرفض ذلك تماما.

ملخص الحالة:

الحالة تعاني من اضطراب الاكتئاب الأساسي، مع الشعور بالحزن الشديد والعزلة والوحدة والرغبة في الجلوس وحيدا بالبيت، وعدم الاستمتاع بالأشياء المحيطة به، والتشاؤم من المستقبل، وتراوده فكرة في الانتحار ولكنه يرفضها لكونها محرمة شرعا، كما أنه سريع الملل والاستثارة، ولا يوجد لديه أي هوايات ولا أنشطة ولا يشعر بالسعادة أثناء التواجد مع الناس، كما أنه يشعر بأنه فاشل تماما مع الشعور بالذنب واللامبالاة في توقع العقاب، مع فقدان الثقة بالنفس، ونقد الذات بشكل مستمر، وفقدان الاهتمام بالآخرين، ويشعر أنه عديم القيمة، مع عدم الاهتمام بالناحية الصحية والنوم.

وقد عانت الحالة في الطفولة من خبرات الإساءة النفسية والجسدية من الأب، بالإضافة إلى ذلك فهناك رغبة من الأب في إبعاد الحالة عن الأهل والأسرة والعيش معهم.

وقد أظهرت نتائج تطبيق قائمة بيك للاكتئاب الدرجة (29) وهي تشير إلى أن الحالة تعاني من حالة اكتئاب شديدة، كما حصلت الحالة على المقياس العيادي للقلق والاكتئاب HADS على الدرجة (11) على القلق، والدرجة (15) على الاكتئاب، بالإضافة إلى حصول الحالة على درجة

مرتفعة على مقياس التنشيط السلوكي قيمتها (124 من 150)، ما يشير إلى أن الحالة تعاني من الاكتئاب بشكل حاد.

أدوات الدراسة:

1- مقياس التنشيط السلوكي:

تم بناء وتطوير المقياس من قبل كانتر ومولیك وآخرين (Kanter, Mulick, et al. (2007، وكانتر وروش وآخرين (Kanter, Rusch, et al. (2009؛ بهدف تتبع التغيرات السلوكية التي تكمن وراء الاكتئاب. وقام الباحث بتعريبه وتقنينه على البيئة السعودية (مجاور، قيد النشر)؛ حيث يتكون المقياس من (25) عبارة (18 عبارة سلبية، و8 عبارات إيجابية)، موزعة على أربعة عوامل:

العامل الأول: التنشيط السلوكي Activation (7 عبارات)، ويقيس القيام بأخذ قرارات مناسبة فيما يخص شكل الأنشطة أو المواقف، وكذلك وضع تصوُّر الفرد الخاص لأنشطته اليومية.

العامل الثاني: التجنب/ إمعان التفكير Avoidance/ Rumination (8 عبارات)، ويقيس ما يقوم به الفرد من شغل أوقات طويلة بالتفكير في الماضي وفي الأشخاص الذين ألحقوا به الأذى، وفي أخطائه التي ارتكبها في الماضي، وأشياء أخرى سيئة في حياته، وما يقوم به من تجنب الشعور بالحزن أو المشاعر السيئة.

العامل الثالث: الضعف الدراسي/ المهني Work/ School Impairment (5 عبارات)، ويقيس عدم تحقيق بعض الأهداف في مجال الدراسة أو العمل، والانشغال بأمور أخرى غير مرتبطة بمجال العمل أو الدراسة.

العامل الرابع: الضعف الاجتماعي Social Impairment (5 عبارات)، ويقيس بعض الجوانب السلبية لدى الفرد في المواقف الاجتماعية من الانعزال عن الآخرين.

حيث تتم الاستجابة عن عبارات المقياس من خلال تدرج ليكرت السباعي (تمامًا، كثيرًا جدًا، كثيرًا، بدرجة متوسطة، قليلًا، قليلاً جدًا، لا على الإطلاق)، لتقابل الدرجات (6، 5، 4، 3، 2، 1، صفر) في حالة العبارات السلبية، والعكس في العبارات الإيجابية. وتتراوح درجات المقياس بين

(صفر: 150) درجة؛ وتشير الدرجة المرتفعة إلى ضعف التنشيط السلوكي وارتفاع درجة الاكتئاب أو الصفة التي يقيسها البُعد الفرعي.

وكانت معاملات ثباته العامة بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار على التوالي 0,78، 0,72. وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (0,542-0,749) للعبارات، و(0,632- 0,825) للأبعاد، وجميعها دالة إحصائياً. في حين كانت مؤشرات المطابقة للمقياس بطريقة التحليل التوكيدي، تقع في المدى المثالي لكل مؤشر، بالإضافة إلى أن معامل صدقه بالمحك الخارجي [المقياس العيادي للقلق والاكتئاب] (0,87)، [قائمة بيك للاكتئاب] (0,63)، [قائمة بيك الثانية للاكتئاب] (0,62)، ما يشير إلى تمتع المقياس بنسب جيدة من مؤشرات الثبات والصدق.

2- قائمة بيك" الثانية للاكتئاب (BDI-II):

تعتبر قائمة بيك الثانية للاكتئاب BDI-II صورة مطورة لقائمة بيك الأولى للاكتئاب BDI، وتم إعدادها بواسطة بيك وآخرين Beck, et al. (1996)، وتم ترجمتها وتقنينها على البيئة العربية (غريب، 2000). وتتكون القائمة من (21) بنداً مستخدمة أسلوب التقرير الذاتي لقياس شدة الأعراض والاتجاهات الاكتئابية لدى المراهقين والبالغين، وتم ترتيب العبارات في كل بند على القائمة من أربع نقاط [صفر– 3]، وذلك حسب شدة العرض الذي تمثله؛ حيث تشير الدرجة (0-9) إلى أنه لا يوجد اكتئاب، و(10-15) اكتئاب بسيط، و(16-23) اكتئاب متوسط، و(24-36) اكتئاب شديد، و(أكثر من 37) اكتئاب شديد جدًا.

وقد تم تعريب وتقنين القائمة باللغة العربية بواسطة عبدالفتاح (2000)؛ حيث كان معامل ثباتها بطريقة إعادة التطبيق (0,74) وبطريقة معامل ألفا كرونباخ (0,83)، وكانت معاملات الارتباط بين درجات البنود الفرعية والدرجة الكلية تتراوح بين (0,18- 0,56) وجميعها دالة عند مستوى (0,01). كما أشار صدق القائمة بطريقة الصدق التقاربي مع الصورة الأولى المختصرة للاكتئاب BDI-IA (0,76)، ومقياس القلق (0,42)، ومقياس توكيد الذات (0,37). وباستخدام طريقة الصدق العاملي تبين أن قائمة بيك الثاني للاكتئاب BDI-II تقيس بعدين رئيسين للاكتئاب المقرر ذاتياً، وهما البعُد المعرفي– الوجداني، والبعد الجسدي.

3- المقياس العيادي للقلق والاكتئاب (HADS):

المقياس العيادي للقلق والاكتئاب The hospital anxiety and depression scale هو أداة تستخدم في المجال الطبي لتقييم مستوى القلق والاكتئاب لدى الأشخاص. وتم تطويره في عام 1983 من قبل زيجموند وسميث Zigmond and Snaith وهو يستخدم على نطاق واسع في العيادات والمستشفيات. ووفقًا لتركاوي وآخرين (2017) .Terkawi, et al فإن المقياس يتكون من (14) بندًا، وهو مقسم إلى بعدين فرعيين، يتكون كل بعد من (7) بنود، أحدهما يقيس القلق والآخر يقيس الاكتئاب، ويتم تقييم الأعراض على مقياس نقاط من صفر إلى 3، (لا يحدث إطلاقًا، قليلا، كثيرًا، كثير جدًا)؛ حيث يتم تسجيل النقاط ويتم حساب المجموع الإجمالي لكل مقياس فرعي.

ويتراوح نطاق المجموع الإجمالي لكل مقياس فرعي بين الدرجة صفر و21؛ حيث يعتبر المجموع الأعلى من 7 نقاط مؤشرًا على وجود قلق أو اكتئاب معتدل إلى شديد (صفر: 7 طبيعي، 8: 10 متوسط، 11-21 شديد). وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة السعودية، وكانت قيمة ألفا كرونباخ لمقياس القلق الفرعي (0,83)، و(0,77) للمقياس الفرعي للاكتئاب، وكانت معاملات الارتباط بين درجة مقياس القلق الفرعي ومقياس القلق العام (0,67)، ودرجة مقياس الاكتئاب الفرعي وقائمة الاكتئاب الأساسي (0,66).

4- البرنامج العلاجي القائم على التنشيط السلوكي:

بنية البرنامج العلاجي:

اعتمدت الدراسة الحالية في بناء البرنامج العلاجي على البرامج والأدلة العلاجية التي طورها ليويز وآخرون (2001; 2011) .Lejuez, et al، ومارتيل وآخرون (2022) .Martell, et al وهو نهج علاجي مبني على الأدلة للتعافي من أعراض الاكتئاب، ويتميز ببساطته ووضوح تركيزه.

ويهدف إلى مساعدة الأشخاص المصابين بالاكتئاب -ومنهم المراهقون - على تحسين مزاجهم من خلال مشاركتهم في أنشطة لها القدرة على زيادة التحفيز والنشاطات الإيجابية، والتغلب على العقبات القاسية في الحياة، وذلك من خلال التركيز على مجالات الحياة والقيم والأنشطة، والمراقبة الذاتية اليومية.

ويتكون البرنامج العلاجي للتنشيط السلوكي من (10) جلسات علاجية -مخطط البرنامج-، ومدة الجلسة الواحدة (45- 50 دقيقة) أسبوعيًا، ويمكن تعديل مدة الجلسة وفقًا لاحتياجات كل حالة ومتطلبات ممارسة الأنشطة، مع تلقي الحالة في نهاية كل جلسة وصفًا للواجب المنزلي أو المهام المنزلية المطلوب التدريب عليها، ونماذج المراقبة الذاتية اليومية لتسجيل تجاربهم وخبراتهم أثناء أداء هذه المهام المنزلية، بالإضافة إلى المقابلة التمهيدية التشخيصية لصياغة الحالة (جلستين)، والجلسة الختامية، وجلستي متابعة خلال ثمانية أسابيع.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى التخفيف من أعراض اضطراب الاكتئاب لدى حالة مراهق يعاني اضطراب الاكتئاب الأساسي من خلال التدريب على فنيات واستراتيجيات التدخل العلاجي القائم على التنشيط السلوكي.

الأهداف الإجرائية، وتشتمل على:

- التحليل الوظيفي لأعرض الاكتئاب وتحديد أنماط السلوك والأنشطة المرتبطة بالاضطراب.
- معرفة الأنماط والسلوكيات التي تحافظ على الاكتئاب والمجالات التي من المحتمل أن تحسن الحالة المزاجية.
- التدريب على المراقبة الذاتية للأنشطة والمهام اليومية.
- زيادة الفاعلية الذاتية والمشاركة في الأنشطة الحياتية.
- العمل على تثبيط بعض السلوكيات، مثل: سلوكيات الهروب والتجنب.
- مساعدة الحالة على التفاعل والقيام بسلوكيات ينتج عنها السعادة والمتعة والإنتاجية أو تحسين الحالة المزاجية.
- المساعدة على العمل وحل المشكلات للمواقف المثيرة وغير الممتعة.
- المساعدة على تغيير السلوكيات التي تساعد على استمرارية الأعراض الاكتئابية.

أسس ومبادئ العلاج بالتنشيط السلوكي:

تشير الأدلة العلاجية للتنشيط السلوكي إلى وجود العديد من المبادئ (Martell, et al., 2022) كما يلي:

- مفتاح تغيير مشاعر الأشخاص؛ هو مساعدتهم على تغيير ما يفعلونه وما يقومون به من سلوكيات روتينية يومية.
- إن التغييرات في الحياة والأحداث المفاجئة قد تكون سببًا في الإصابة بالاكتئاب والانسحاب من الأنشطة العادية، وقد تحافظ بعض استراتيجيات المواجهة غير المقصودة على الاكتئاب كوسيلة للتجنب مع مرور الوقت.
- معرفة وفهم العوامل التي تؤثر على حالة العميل والتي تفسر حالة الاكتئاب؛ كالأحداث أو المواقف التي تؤثر على حالة العميل وتسبب الاكتئاب، والمعتقدات السلبية أو الذاتية التي يحملها العميل وتساهم في الاكتئاب، والتفاعلات النفسية والاستجابات النفسية والسلوكية التي يظهرها العميل نتيجة للأحداث والمعتقدات السابقة.
- تنظيم وجدولة الأنشطة بناءً على خطة محددة، وليس بناءً على المزاج الاكتئابي للعميل الذي يرتكز على عدم الرغبة بالقيام بأي شيء على الإطلاق.
- سيكون التغيير أسهل عند البدء بأمور ومهام صغيرة وبسيطة، عندما يكون الشخص مصابًا بالاكتئاب، ويتم ذلك من خلال تقسيم أي سلوك أو نشاط إلى عناصره الصغيرة جدًا أو سلوكياته المكونة.
- التركيز على الأنشطة التي تكون محفزة بشكل طبيعي للعميل؛ بهدف المشاركة في الحياة بطرق تزيد من احتمال تعزيز السلوك المضاد للاكتئاب بشكل طبيعي من العالم المحيط به.
- يجب أن يكون المعالج مدربًا متعاطفًا وداعمًا وفعّالًا مع العميل، وتشجيعه على اتخاذ إجراءات المشاركة والفاعلية وحل المشكلات وتقديم الاقتراحات عند الضرورة، وأن يكون على أتم الاستعداد للبحث عن طرق لتعزيز مشاركة العميل الفعالة خلال مراحل العلاج المختلفة.

- التأكيد على ممارسة نهج تجريبي وعملي لحل المشكلات، والاعتراف بأن جميع النتائج مفيدة؛ حيث إن عملية العلاج الفعال هي عملية مستمرة لتطوير الحلول وتقييمها وتجريبها. وتعتمد التجارب على تحليل وظيفي للسلوك السابق وفرضيات تتعلق بالأنشطة المحتملة لزيادة التعزيز لكل عميل.

- الحرص على أن يكون العميل مستمعًا، وفاهمًا، وحريصًا على المشاركة في الأعمال والأنشطة العلاجية، ويتم ذلك خلال الواجب المنزلي في نهاية كل جلسة؛ باعتباره عنصرا أساسيا في كل استراتيجية علاجية.

- العمل على حل المشاكل المحتملة والفعلية التي تعترض التنشيط السلوكي والمشاركة في الأنشطة لدى العميل.

النماذج العلاجية (ملحق1):

1- **نموذج المراقبة اليومية:** يتم استخدام هذا النموذج طوال فترة العلاج؛ حيث يُطلب من المريض كتابة وتحديد أنشطة ممتعة ومهمة يمارسها طوال ساعات اليوم، وتصنيف مستوى المتعة والأهمية لكل نشاط على تدرج من (صفر-10)، وإجراء تصنيف مزاجي عام لليوم.

2- **قائمة مجالات الحياة، والقيم، والأنشطة:** تتضمن القائمة خمسة مجالات هي: (العلاقات- التعليم/ الحياة المهنية- الترفيه/ الاهتمامات- العقل والجسم والروح- والمسؤوليات اليومية)، ويطلب من العميل تحديد القيم ذات العلاقة بكل مجال من هذه المجالات، وعدد من الأنشطة المرتبطة بها ومن ثم تحديد درجة المتعة والأهمية على مقياس من (صفر-10).

3- **نموذج اختيار وتصنيف الأنشطة (نموذج الأنشطة ذات الصعوبة):** حيث يقوم العميل بسرد (15) نشاطًا يرغب في القيام بها، مع تحديد مدى صعوبة كل نشاط على مستويات من 1= الأقل صعوبة إلى 15= الأكثر صعوبةً.

4- **نموذج العقود (التعاقد):** ويشتمل على ثلاثة مكونات هي: (أ) نشاط صعب التحقيق ويحتاج فيه العميل إلى مساعدة، (ب) ثلاثة أشخاص داعمين، قد يكونون قادرين على

تقديم المساعدة والدعم، (ج) الطرق التي يمكن لهؤلاء الأشخاص من خلالها مساعدة العميل في هذا النشاط.

الاستراتيجيات العلاجية:

هناك العديد من الاستراتيجيات العلاجية المستخدمة خلال جلسات التنشيط السلوكي (Lejuez, et al., 2011; Pass, L, Reynolds, 2014; Reynolds, et al., 2011; Ruggiero, et al., 2005; Jacobson, et al., 200; Hopko, et al., 2003; Sanchez, 2022)، وهي:

المراقبة اليومية: وتتضمن مراجعة الأعراض أو التغيرات السلوكية بشكل تعاوني ومنتظم بين المعالج والحالة؛ مما يسهل مناقشة الأعراض أو المشاكل التي تثير القلق والتوتر لدى المراهق، بالإضافة إلى فهم أنواع التغيير في السلوك الذي يعملون من أجله. وتعتبر المراقبة الذاتية أيضًا وسيلة لتتبع الممارسات السلوكية الحرجة والتعرف على المشاكل الجديدة التي يتعرض لها المريض.

التحليل الوظيفي: هو عملية يعمل من خلالها المعالج مع المراهق لفهم كيفية جعل أنماط السلوك المختلفة معقولة ومقبولة وفقًا لسياق حياة المراهق، وفهم العوامل التي قد تحافظ على السلوك الاكتئابي أو تطفئ السلوك الذي يكون مكافأة إيجابية. ويتم دمج هذه الاستراتيجية في المناقشات المستمرة مع المراهق حول كيفية تقييمه للخيارات والممارسات للقيام بالأنشطة، وفحص الظروف التي تتسبب في حدوث سلوك معين ومراقبة العواقب لهذا السلوك.

التعزيز: هو عملية يمارسها المعالج عندما تكون الظروف كافية لزيادة احتمالية حدوث سلوك معين مرة أخرى في ظروف مماثلة، وقد يكون التعزيز إيجابيًا (أي تمت إضافة شيء إلى البيئة كنتيجة للسلوك)، أو سلبيًا (أي تمت إزالة شيء).

التغلب على التجنب: ويتم ذلك من خلالها تدريب المراهق على كيفية التعرف على الممارسات والسلوكيات التجنبية، مع إمكانية تجربة سلوكيات بديلة تركز على الاقتراب والمشاركة بدلاً من الهروب والانسحاب؛ بهدف الحد من الأعراض الاكتئابية، وتجنب أو محاولة الهروب من المشاعر السلبية، من خلال المشاركة في الأنشطة التي يمكن أن تغير في المقام الأول السياقات البيئية ذات التأثير المضاد للاكتئاب على المدى البعيد.

ممارسة السلوك / التمرين: ويتم ذلك من خلال تشجيع الأفراد على الممارسة والتمرين وتجربة سلوكيات جديدة، وتوجيه انتباههم لمراقبة تأثيرها على المزاج. وقد يتم ذلك أثناء الجلسة أو بين الجلسات، من خلال الممارسات المنزلية (الواجب المنزلي). وتعتبر ممارسة السلوك مهمة لسببين: أولًا: تسمح للمعالج والمراهق بتقييم مستوى مهارة المراهق أثناء تنفيذ استراتيجيات جديدة. ثانيًا: تجربة المراهق لاختبار استراتيجيات مختلفة لتحديد ما إذا كانت مفيدة.

بناء المهارات: التركيز خلال الجلسات العلاجية على تقديم وممارسة مجموعة من المفاهيم والمهارات والاستراتيجيات، مثل التحليل الوظيفي والتغلب على التجنب، والتعاقد والمراقبة الذاتية وغيرها من المهارات، بالإضافة إلى حل المشكلات ووضع الأهداف والتخطيط للأنشطة وتبني القيم والممارسات الإيجابية، وتوفر هذه المهارات للمراهق مجموعة من الخطوات الواضحة لاتخاذها عند التعامل مع المشكلات الحياتية، سواء المشكلات الاجتماعية أو التواصل مع الآخرين، أو تنظيم الانفعالات.

الممارسات المنزلية (الواجب المنزلي): وهو عنصر أساسي في العلاج بالتنشيط السلوكي، يساعد الأفراد على تطبيق وتعميم المهارات والمفاهيم والاستراتيجيات الجديدة، التي تمت مناقشتها في الجلسات للتغلب على المشكلات والحالات العملية واليومية؛ حيث يُعد إعادة النظر في الواجب المنزلي بداية كل جلسة علاجية واحدًا من أول عناصر جدول الأعمال بالجلسة، ويُعد تهيئة لتطبيق أو ممارسة المهارات الجديدة في الجلسة.

كما اعتمد البرنامج على بعض الفنيات الأخرى ذات الصلة بالمنحى العلاجي السلوكي، وهي: المحاضرة، والحوار والمناقشة، ولعب الدور.

تقييم أثر البرنامج العلاجي:

- **قبل تطبيق البرنامج:** للوقوف على المستوى القاعدي للأعراض الاكتئابية للحالة التجريبية، من خلال تطبيق مقاييس الدراسة بهدف قياس أعراض اضطراب الاكتئاب ومستوى التنشيط السلوكي.
- **بعد تطبيق البرنامج:** من خلال تطبيق مقاييس الدراسة مرة أخرى بعد الانتهاء من جلسات البرنامج العلاجي؛ للوقوف على فاعلية البرنامج العلاجي في خفض أعراض اضطراب الاكتئاب لدى الحالة التجريبية.

- **أثناء فترة المتابعة للبرنامج:** من خلال تطبيق مقاييس الدراسة مرة أخرى بعد الانتهاء من جلسات البرنامج العلاجي، بعد فترة أربعة أسابيع في جلسة المتابعة الأولى، ومثلها في جلسة المتابعة الثانية؛ للتحقق من استمرارية فاعلية البرنامج العلاجي في خفض الأعراض الاكتئابية لدى الحالة التجريبية.

جدول أعمال جلسات العلاج بالتنشيط السلوكي للاكتئاب:

فيما يلي عناصر الجلسات العلاجية للبرنامج:

المقابلة التمهيدية (جلستان):

1- وفيها تم جمع مجموعة مهمة من المعلومات تكاملت مع تاريخ الحالة ونتائج اختبارات الاكتئاب والتنشيط السلوكي، وفقاً لإجابة الحالة التجريبية عن هذه الأسئلة: ما التغيرات البيئية والمواقف الحياتية الصعبة التي مررت بها في حياتك؟ ما الأعراض الانفعالية والمشاعر السلبية التي تعاني منها؟ وما السلوكيات التي تريد تغييرها في حياتك؟ وإلى أي مدى يمكن تجنب المواقف والممارسات السلوكية التي تؤدي إلى الشعور بالاكتئاب؟ وما هي الممارسات والهوايات والأنشطة التي اعتدت عليها سابقا، وبعدت عنها خلال الفترة الحالية؟

2- تطبيق مقاييس الدراسة للتحقق من المستوى القاعدي للأعراض الاكتئابية ومهارات التنشيط السلوكي التي تعاني منها الحالة التجريبية (التطبيق القبلي).

الجلسة الأولى (مقدمة عن الاكتئاب والتنشيط السلوكي):

1- تقديم تعريف مختصر ودقيق حول الاكتئاب، وأهم الأعراض الاكتئابية التي يعيشها الفرد المكتئب، مع مناقشة النمط السلوكي الذي يُنتجه الاكتئاب والعمل على فهمه وتغييره.

2- مقدمة عن مبررات العلاج بالتنشيط السلوكي، باعتباره نهجا علاجيا يساعد الفرد على التخلص من الاكتئاب، وتطوير أنماط سلوكية صحية، من خلال التخطيط للأنشطة اليومية الممتعة، وتغيير النمط السلوكي بهدف تحسين الأفكار والمشاعر وجودة الحياة العامة للفرد.

- السؤال عن: ما الأحداث الحياتية الصعبة، والخسارة في حياة الفرد؟

التعرف على الأحداث الحياتية الصعبة والتجارب السيئة أو الأحداث المؤسفة التي أدت إلى الشعور بالاكتئاب، وأهم المشاعر والأفكار السلبية المصاحبة لها بشكل متكرر، ومناقشة ذلك في كل جلسة، وتحديد أفضل الاستراتيجيات التي تساعد على العيش بحياة أكثر إشباعًا ومعنى في المستقبل.

3- وصف استراتيجية المراقبة اليومية، بهدف زيادة سلوك الفرد الصحي، وأن يكون الفرد على دراية بما يقوم به كل يوم من مهام وأنشطة، بغرض تحديد النمط السلوكي للمزاج المكتئب، ومستوى النشاط الحالي، وإضافة بعض الأنشطة الصحية للحياة يوميًا. مع التدريب على كيفية استخدام نموذج المراقبة اليومي لتسجيل الأنشطة اليومية.

- طريقة تقدير الأهمية والمتعة للأنشطة اليومية وتحديد الدرجة التي يشعر بها الفرد عند القيام بها على تدرج من (صفر: 10).
- متى يجب أن تكمل استمارة المراقبة اليومية؟ الاتفاق مع الفرد على وقت تسجيل الأنشطة اليومية، بعد التنفيذ مباشرة أو الانتظار لنهاية اليوم والتسجيل مرة واحدة.

4- عرض نقاط مهمة حول بنية العلاج بالتنشيط السلوكي في نهاية الجلسة؛ مثل أهمية العلاج وخطواته، وخطورة السلوكيات الاكتئابية على المدى البعيد، مع ضرورة بذل الجهد والمداومة على حضور جميع الجلسات، وممارسة جميع الاستراتيجيات العلاجية.

5- تحديد الواجب المنزلي، المتمثل في ملء نموذج المراقبة اليومية الخاص بالأنشطة اليومية وتحديد درجة الأهمية والمتعة.

الجلسة الثانية (مجالات الحياة والقيم والأنشطة):

1- مراجعة واستعراض نموذج المراقبة اليومية (الواجب المنزلي_ نموذج1) للأسبوع الماضي، وتحديد أهم الأنشطة الممتعة والمهمة وغير ذلك، ومناقشة مستوى النشاط والمدة اللازمة لأداء الأنشطة، ومدى أهمية هذه الأنشطة في تحسين أو تدهور الحالة المزاجية.

2- مراجعة صعوبات ملء نموذج المراقبة اليومية في الأسبوع الماضي، ومعرفة الأسباب، وأهمية ذلك في الكشف عن السلوكيات الاكتئابية. ومناقشة الحلول الممكنة للتغلب على تلك الصعوبات.

3- استعراض مبررات العلاج التي نوقشت بالجلسة السابقة، وعرض مجالات الحياة والقيم والأنشطة (نموذج 2)؛ حيث تتحدد المجالات في (العلاقات والتعليم/المهنة، والترفيه/ الاهتمامات، العقل/ الجسم/ الروحانيات)، وبعدها يتم تحديد القيم ذات العلاقة بكل مجال من هذه المجالات.

4- وصف طريقة ملء الجداول الخاصة بمجالات الحياة والقيم والأنشطة (نموذج 2) والتدريب عليها من خلال تحديد القيم الرئيسية من كل مجال في الحياة وترجمتها إلى أنشطة حياتية يومية.

5- تحديد الواجب المنزلي في المهام الآتية:

- استكمال نموذج المراقبة اليومية (نموذج 1).
- مراجعة وتحرير قائمة مجالات الحياة والقيم والأنشطة (نموذج 2).

الجلسة الثالثة (اختيار وتصنيف الأنشطة):

1- مراجعة نموذج المراقبة اليومية في الواجب المنزلي (نموذج 1)، وتحديد الأنشطة المهمة التي تمت خلال الأسبوع الماضي، حتى لو كانت قليلة جدًا وغير ممتعة، ومناقشة مستوى كل نشاط والمدة اللازمة لأداء الأنشطة، ودور هذه الأنشطة في تحسين الحالة المزاجية.

2- مراجعة قائمة مجالات الحياة والقيم والأنشطة في الواجب المنزلي (نموذج 2)، وتحديد أهم هذه المجالات؛ مثال: المجال الحياتي (التعليم/المهنة) والقيم المرتبطة به (الحصول على الشهادة الجامعية)، وما يحتويه من أنشطة مرتبطة بهذا المجال، كالتحدث مع المرشد الأكاديمي، وتسجيل المقررات وحضور المحاضرات، وما إلى ذلك. بالإضافة إلى المجال الحياتي (العلاقات مع العائلة)، والقيمة المرتبطة به (تطوير علاقة وثيقة مع أحد أفراد العائلة)، وقد تشمل أنشطة محددة مثل تناول العشاء معًا في يوم الإجازة، والتحدث هاتفيًا مرتين في الأسبوع، أو تقديم مساعدة محددة، وهكذا في باقي مجالات الحياة أو التركيز على إكمال الأنشطة التي تستهدف مجالًا حياتيًا واحدًا وقيمة واحدة ترضي الفرد في البدء.

3- مناقشة الفرد في كيفية اختيار وتصنيف الأنشطة (نموذج 3)، من خلال تحديد العديد من الأنشطة لكل قيمة في مجالات الحياة، واختيار 15 نشاطًا كنقطة انطلاق، وتصنيفها من حيث الأسهل في التطبيق إلى الأكثر والأصعب.

4- تحديد الواجب المنزلي في المهام الآتية:

- تسجيل المراقبة اليومية (نموذج 1).
- متابعة ومراجعة وتحرير قائمة مجالات الحياة والقيم والأنشطة (نموذج 2).
- مراجعة وتحرير قائمة اختيار وتصنيف الأنشطة (نموذج 3).

الجلسة الرابعة (المراقبة اليومية بالتخطيط للأنشطة):

1- مراجعة أنماط النشاط اليومي الخاصة بنموذج المراقبة اليومية (نموذج 1) والتي نُفذت الأسبوع الماضي، ومدى أهمية ومتعة هذه الأنشطة للحالة، وكيفية قضاء الوقت في أداء الأنشطة الممتعة والمهمة. مع التركيز في هذه المرحلة على مجالات الحياة التي تحتوي على عدد قليل جدًا من الأنشطة المهمة والممتعة، والتدريب على اختيار وتخطيط الأنشطة بشكل أفضل مع وضع بعض الاستراتيجيات لجعل هذه المهمة أسهل بالنسبة للحالة.

2- مناقشة الحالة في التخطيط للأنشطة الخمسة عشر المحددة سابقًا بنموذج المراقبة اليومية (نموذج 1)، مع وضع خطة لتضمين هذه الأنشطة في جدول المهام اليومي وكيفية مراقبة التقدم فيها، من خلال البدء بـ 1-3 من الأنشطة السهلة، وإدراجها في نموذج المراقبة اليومي.

3- تحديد الواجب المنزلي في استكمال نموذج المراقبة اليومي والتخطيط للأنشطة في الأسبوع القادم (نموذج 1).

الجلسة الخامسة (العقود وطلب الدعم من الآخرين):

1- استعراض واجب الأسبوع الماضي في نموذج المراقبة اليومي والتخطيط للأنشطة (نموذج1)، وتحديد الأنشطة التي تم التخطيط لها وتنفيذها أو التي لم تنفذ، ومدى السهولة والصعوبة في التطبيق، مع تحديد أهم الأنشطة الممتعة والمهمة، والمشاعر المصاحبة لما تم إنجازه بعد

تلك الأنشطة، مع التعرف على مدى التحسن في المزاج العام، والرغبة في الاستمرارية في التخطيط لإدراج العديد من الأنشطة في نموذج المراقبة اليومي (نموذج 1).

2- وصف استراتيجية العقود (نموذج 4) للتغلب على الاكتئاب، من خلال طلب الدعم من الآخرين لتنفيذ الأنشطة اليومية، سواء من أفراد العائلة أو الأصدقاء بالطرق التي يحتاجها الفرد، من خلال تحديد الأنشطة التي قد يحتاج فيها الفرد إلى المساعدة والدعم لإكمالها بنموذج اختيار وتصنيف الأنشطة (نموذج 3)، مع تحديد ثلاثة أشخاص على الأقل للمساعدة والطريقة المطلوبة والدقيقة لتقديم الدعم.

3- التنسيق مع الحالة بناء على ما تم مناقشته بالجلسة الحالية، للتخطيط للأنشطة وإدراجه بنموذج المراقبة اليومي (نموذج1) للتنفيذ خلال الأسبوع القادم، بالإضافة إلى الأنشطة التي تم إنجازها في الأسبوع السابق.

4- تحديد الواجب المنزلي في المهام الآتية:

- المراقبة اليومية بالتخطيط للأنشطة في الأسبوع القادم (نموذج 1).
- متابعة إضافة/تحرير العقود (نموذج 4).

الجلسة السادسة (التخطيط للأنشطة ذات الصعوبة):

1- استعراض الواجب المنزلي ومراجعة نماذج الأنشطة اليومية مع التخطيط (نموذج1) خلال الأسبوع الماضي، والتعرف على كمّ الأنشطة التي تم التخطيط لها والقدرة على إنجازها، ومستوى السهولة والصعوبة في التطبيق، ودرجة أهمية ومتعة الحالة، مع وصف المشاعر المصاحبة عند إنجاز تلك الأنشطة، والرغبة في مواصلة تلك الأنشطة أو اختيار أنشطة أخرى مختلفة للأسبوع القادم. مع تحديد درجة التحسن في المزاج العام للحالة، بالإضافة إلى تحديد الأنشطة التي تم التخطيط لها ولم يتم إنجازها، والتعرف على صعوبات ذلك وكيفية حل المشكلات التي تواجه الحالة.

2- مراجعة واستعراض العقود (نموذج 4)، وما تم إنجازه، ومناقشة التحديات والصعوبات التي واجهت الحالة، مع مناقشة التخطيط لبعض الأنشطة التي تساعد الحالة في بناء شبكة

داعمة من الأقارب والأصدقاء في البيئة المحيطة، أو الأشخاص العاديين في الأماكن التي يمكنك الذهاب إليها.

3- مناقشة الحالة حول التخطيط للأنشطة ذات الصعوبة وإدراجها بنموذج المراقبة اليومي (نموذج1) في الأسبوع القادم، بالإضافة إلى الأنشطة التي تم إنجازها في الأسبوع السابق.

4- تحديد الواجب المنزلي في المهام الآتية:

- المراقبة اليومية مع التخطيط للأنشطة في الأسبوع القادم (نموذج 1).
- متابعة إضافة/تحرير العقود (نموذج 4).

الجلسة السابعة (مجالات الحياة والقيم والأنشطة المخطط لها):

1- استعراض المهام المطلوبة في الأسبوع الماضي ومراجعة أنماط الأنشطة اليومية التي تم التخطيط لها (نموذج1)، والتعرف على كمّ الأنشطة المخطط لها وما تم إنجازه، ومستوى سهولة وصعوبة القيام بهذه الأنشطة، ومستوى الأهمية والمتعة من وجهة نظر الحالة، مع التعرف على الحالة المزاجية عند إنجاز تلك الأنشطة، وتحديد مدى الرغبة في مواصلة تلك الأنشطة أو تحديد أنشطة أخرى مهمة وممتعة مختلفة للأسبوع القادم، بالإضافة إلى تحديد الأنشطة التي تم التخطيط لها ولم يتم إنجازها، وأهم الصعوبات والتحديات التي واجهت الحالة في ذلك وكيفية حل مشكلات التطبيق.

2- استعراض مفاهيم وتحرير قائمة مجالات الحياة والقيم، والأنشطة (نموذج 2)، من خلال التركيز مرة أخرى على مفهوم القيم المرتبطة بالعلاقات، والتعليم/المهنة، الترفيه/الاهتمامات، والعقل/الجسم/الروح، والمسؤوليات اليومية، للتحقق من أن الأنشطة التي يقوم بها الفرد متسقة مع القيم التي ذُكرت في وقت سابق بالجلسات، مع التأكيد على أن الأنشطة التي يتم اختيارها يجب أن تكون ممتعة ومهمة للفرد، ويشعر من خلالها بالسعادة والعيش بالحياة.

3- مناقشة الحالة حول التخطيط للأنشطة وإدراجها بنموذج المراقبة اليومي (نموذج1) في الأسبوع القادم، بالإضافة إلى الأنشطة التي تم إنجازها في الأسبوع السابق، وربطها بالقيم ذات العلاقة بمجالات الحياة (نموذج2).

4- تحديد الواجب المنزلي في المهام الآتية:

- المراقبة اليومية بالتخطيط للأنشطة في الأسبوع القادم (نموذج 1).
- متابعة إضافة/تحرير العقود (نموذج 4).

الجلسة الثامنة (مراجعة اختياروتصنيف الأنشطة والتعديل عليها):

1- استعراض المهام المنزلية ومراجعة نموذج الأنشطة اليومية مع التخطيط (نموذج1) والتي تمت خلال الأسبوع الماضي، والتعرف على عدد الأنشطة التي تم التخطط لها والقدرة على إنجازها، ودرجة السهولة والصعوبة في تطبيق الأنشطة، ومستوى الأهمية والمتعة، مع تحديد أهم المشاعر المصاحبة للأنشطة المنجزة، ومدى الرغبة في مواصلة تلك الأنشطة أو ممارسة أنشطة أخرى مختلفة في الأسبوع القادم، مع تحديد درجة التحسن في المزاج الاكتئابي للحالة، إلى جانب تحديد الأنشطة التي تم التخطيط لها ولم يتم إنجازها، والتعرف على صعوبات ذلك، وكيفية التغلب عليها من خلال حل المشكلات التي تواجه الحالة.

2- مراجعة قائمة اختيار وتصنيف الأنشطة (نموذج 3) واستعراض كيفية اختيار الأنشطة وإضافتها (أو حذفها أو تغييرها) في النموذج، خاصة الأنشطة التي ستجلب مشاعر المتعة والأهمية للحالة، مع ضرورة تحديد أي مجال من مجالات الحياة والقيم تتعلق بكل نشاط.

3- مناقشة الحالة حول رغبتها في إجراء تغييرات على الأنشطة الخمسة عشر في نموذج اختيار وتصنيف الأنشطة (نموذج 3)، مع التخطيط لأنشطة جديدة وإدراجها بنموذج المراقبة اليومي (نموذج1) في الأسبوع القادم، بالإضافة إلى الأنشطة التي تم إنجازها في الأسبوع السابق، مع البحث عن الدعم والمساندة من الآخرين.

4- تحديد الواجب المنزلي في المهام الآتية:

- المراقبة اليومية بالتخطيط للأنشطة في الأسبوع القادم (نموذج 1).
- متابعة إضافة/تحرير العقود (نموذج 4).

الجلسة التاسعة (التخطيط للأنشطة ذات الصعوبة وطلب الدعم من الآخرين):

1- استعراض مهام الأسبوع الماضي في التخطيط للأنشطة بنموذج المراقبة اليومية (نموذج1)، وتحديد الأنشطة التي تم تنفيذها أو التي لم تُنفذ، ودرجة السهولة والصعوبة في تطبيق الأنشطة، مع تحديد درجة المتعة والأهمية وأهم المشاعر المصاحبة لما تم إنجازه من الأنشطة، مع التعرف على مستوى التحسن في المزاج العام، ومدى الرغبة في الاستمرارية في التخطيط لإدراج العديد من الأنشطة في نموذج المراقبة اليومي (نموذج1) والتعديل في الأنشطة المدرجة في نموذج3.

2- مراجعة وتحرير نموذج العقود (نموذج 4)، وأهمية ذلك في استكمال الأنشطة الصعبة، مع مناقشة التحديات والصعوبات التي تواجه تنفيذ الأنشطة، والتخطيط لبناء شبكة داعمة من الأقارب والأصدقاء بالبيئة المحيطة، أو الأشخاص العاديين في الأماكن التي يمكنك الذهاب إليها، مع التركيز على أن العقود هي وسيلة للحصول على دعم الأشخاص المقربين للمساعدة في التغلب على الاكتئاب.

3- التخطيط لنشاطين إضافيين على نموذج اختيار وتصنيف الأنشطة (نموذج 3)، وإدراجهما في نموذج المراقبة اليومي الخاصة بالحالة خلال الأسبوع القادم (نموذج 1).

4- تحديد الواجب المنزلي في المهام الآتية:

- المراقبة اليومية بالتخطيط للأنشطة في الأسبوع القادم (نموذج 1).
- متابعة إضافة/تحرير العقود (الاستمارة 4).

الجلسة العاشرة (التهيئة لانتهاء العملية العلاجية):

1- استعراض الأنشطة اليومية التي تمت خلال الأسبوع الماضي والتي تم التخطيط لها (نموذج1)، والتعرف على عدد الأنشطة التي تم إنجازها، ومستوى سهولة وصعوبة التنفيذ، ودرجة أهمية ومتعة الأنشطة، مع تحديد مستوى الحالة المزاجية مع إنجاز الأنشطة، ومدى الرغبة في مواصلة تلك الأنشطة أو البحث عن أنشطة أخرى مهمة وممتعة خلال الفترة القادمة، مع تحديد الأنشطة التي تم التخطيط لها ولم يتم إنجازها، وأهم العقبات والتحديات في التنفيذ، وأهمية التعاقدات وطلب الدعم في مواجهة هذه الصعوبات.

2- التخطيط لنشاطين إضافيين - أسبوعيًا- على نموذج اختيار وتصنيف الأنشطة (نموذج 3)، وإدراجهما في نموذج المراقبة اليومي كل أسبوع خلال الفترة القادمة (نموذج 1).

3- التحضير لانتهاء العملية العلاجية، وتهيئة الحالة لانتهاء جلسات البرنامج، ومقارنة نماذج المراقبة اليومية (النموذج 1) من الأسبوع الأول للعلاج بنماذج المراقبة اليومية مع تخطيط الأنشطة (النموذج 1) في الأسبوع الأخير للعلاج، وتحديد أنماط السلوك الآن وفي بداية العلاج، ومعرفة الأنماط التي يجب البعد عنها في المستقبل، وكيفية مواصلة استخدام نماذج المراقبة والتخطيط في الأسابيع القليلة القادمة.

4- تحديد الواجب المنزلي في المهام الآتية:

- المراقبة اليومية بالتخطيط للأنشطة في الأسبوع القادم (نموذج 1).
- متابعة إضافة/تحرير العقود (نموذج 4).

الجلسة الختامية:

1- مناقشة كافة النماذج العلاجية التي تم التدريب عليها بالبرنامج (نموذج 1: المراقبة اليومية- نموذج 2: قائمة مجالات الحياة، والقيم، والأنشطة- نموذج 3: اختيار وتصنيف الأنشطة- نموذج 4: العقود)؛ والتي جعلت الحالة تتحسن كثيراً (متوسط تقديراتها للتحسن في المزاج العام 8,7 درجة من عشر) خلال فترة البرنامج العلاجي. وهو مؤشر للآثار الإيجابية لهذا البرنامج العلاجي. أما عن كفاءته، فسنعرض له في فقرة عرض النتائج.

2- التطبيق البعدي لمقاييس الدراسة للتحقق من مستوى الأعراض الاكتئابية ومهارات التنشيط السلوكي بعد انتهاء جلسات البرنامج مباشرة.

3- الاتفاق مع الحالة على موعد جلسة المتابعة الأولى بعد أربعة أسابيع، مع الاتصال بالهاتف إذا حدثت أي انتكاسة طوال فترة المتابعة، ثم جلسة أخيرة في نهاية فترة المتابعة التي استمرت شهرين، ونحصل خلالهما على قياس لأعراض الاكتئاب وأبعاد التنشيط السلوكي لدى الحالة (التطبيق التتبعي الأول والثاني).

جلستا المتابعة:

1- مناقشة الحالة في مدى الاستفادة من استخدام النماذج العلاجية التي تم التدريب عليها بالبرنامج، وما هي الآثار الإيجابية لها على المزاج العام للحالة.

2- التعرف على الحالة المزاجية للحالة، وأهم الأنشطة المخطط لها والتي تم تنفيذها، وأبرز الصعوبات التي واجهت الحالة أثناء التنفيذ.

1- التطبيق التتبعي لمقاييس الدراسة للتحقق من درجة الاكتئاب والتنشيط السلوكي خلال فترة المتابعة (ثمانية أسابيع على فترتين).

عرض النتائج ومناقشتها:

قبل عرض النتائج، توجد مجموعة من الاعتبارات يجب الإشارة إليها، أهمها عرض النتائج طبقاً لما تم الحصول عليه من درجات على مقاييس التنشيط السلوكي وقائمة بيك" الثانية للاكتئاب والمقياس العيادي للقلق والاكتئاب لدى الحالة التجريبية، قبل وبعد الانتهاء من جلسات البرنامج العلاجي القائم على التنشيط السلوكي وخلال فترة المتابعة لاستنتاج قدر التحسن واستقراره؛ بهدف الوقوف على كفاءة العلاج بالتنشيط السلوكي في علاجه للاكتئاب لدى المراهقين.

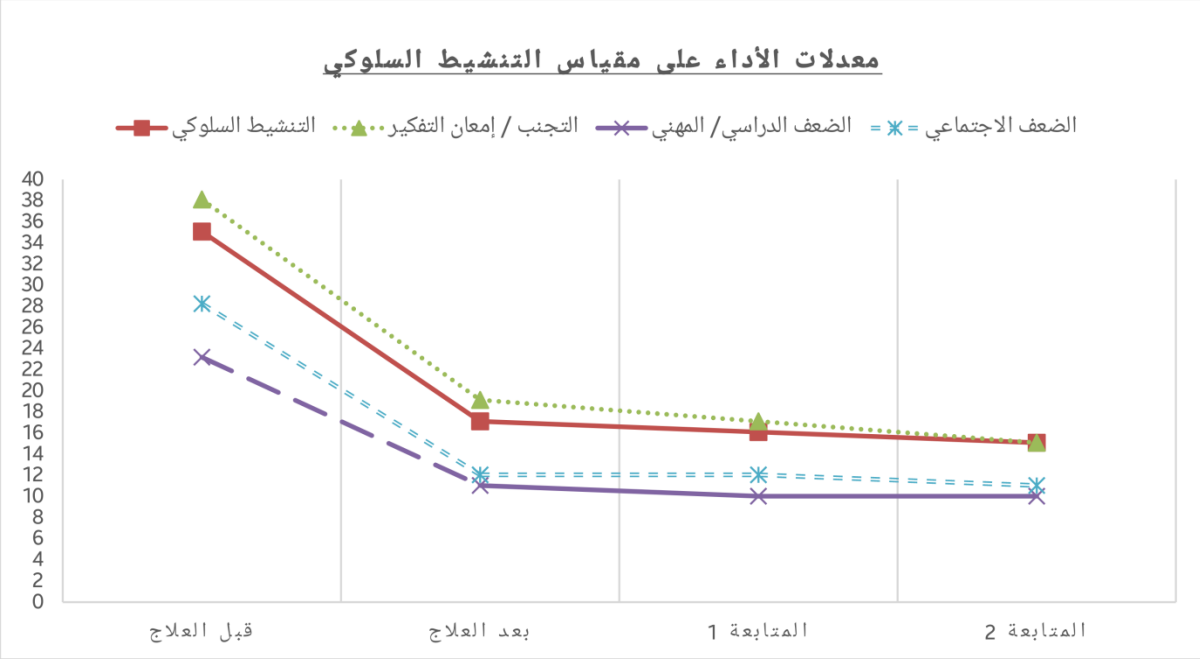
ويعرض الجدول (1) درجات الحالة التجريبية على مقاييس الدراسة؛ للتعرف على قدر التحسن، قبل البرنامج العلاجي وبعده وفي أثناء المتابعة، كما يوضح الشكلان (1، 2) معدلات الأداء للحالة التجريبية على مقاييس الدراسة الحالية.

جدول1: *درجات مقاييس الدراسة لقدر التحسن لدى الحالة التجريبية قبل العلاج وبعده وفي أثناء المتابعة*

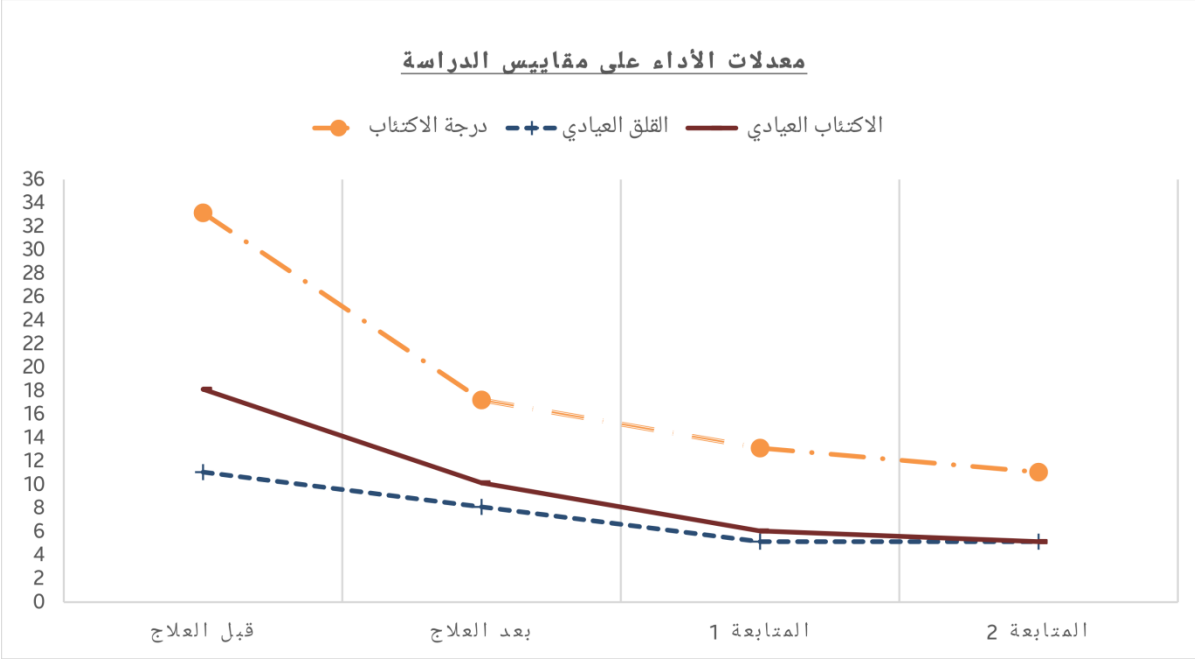
م	مقاييس الدراسة	قدر التحسن لدى الحالة التجريبية			
		قبل العلاج	بعد العلاج	المتابعة 1 (4 أسابيع)	المتابعة 2 (4 أسابيع)
أولًا: مقياس التنشيط السلوكي					
1	التنشيط السلوكي	35	17	16	15
2	التجنب / إمعان التفكير	38	19	17	15
3	الضعف الدراسي/ المهني	23	11	10	10

م	مقاييس الدراسة	قدر التحسن لدى الحالة التجريبية			
		قبل العلاج	بعد العلاج	المتابعة 1 (4 أسابيع)	المتابعة 2 (4 أسابيع)
4	الضعف الاجتماعي	28	12	12	11
	الدرجة الكلية للمقياس	124	59	55	51
ثانيًا: قائمة بيك الثانية للاكتئاب					
	درجة الاكتئاب	33	17	13	11
ثالثًا: المقياس العيادي للقلق والاكتئاب					
1	القلق	11	8	5	5
2	الاكتئاب	18	10	6	5

شكل2: *معدلات الأداء للحالة التجريبية على مقياس التنشيط السلوكي*



شكل2: معدلات الأداء للحالة التجريبية على قائمة بيك الثانية للاكتئاب والمقياس العيادي للقلق والاكتئاب



نتائج السؤال الأول:

فيما يلي سنعرض لنتائج هذه الدراسة العلاجية ومناقشتها للإجابة عن السؤال الأول، «ما قدر التحسن لدى الحالة التجريبية في أعراض الاكتئاب قبل التدخل العلاجي القائم على التنشيط السلوكي وبعد تطبيق جلسات البرنامج العلاجي مباشرة، وبعد انتهاء الجلسات بفترة زمنية محددة (ثمانية أسابيع) خلال فترة المتابعة؟».

بالنظر في الجدول (1) السابق وكذلك في الشكل (2) الخاص بمعدلات الأداء التي تشير إلى أداء الحالة التجريبية على قائمة بيك الثانية للاكتئاب (درجة الاكتئاب الشديد) والمقياس العيادي للقلق والاكتئاب (درجة القلق، ودرجة الاكتئاب)، يتبين أن النتائج تشير إلى وجود كفاءة للعلاج بالتنشيط السلوكي وفعالية شديدة في علاج أعراض الاكتئاب؛ حيث انخفضت درجات الأداء بعد انتهاء العلاج وخلال فترة المتابعة، التي استمرت ثمانية أسابيع لدى الحالة التجريبية على المقاييس السابقة، الأمر الذي يشير إلى فعالية العلاج بالتنشيط السلوكي في علاج الاكتئاب، ومعنى ذلك أنه

حدث تحسن جوهري ولم يحدث أي انتكاس للحالة التجريبية على مدى فترة المتابعة بعد انتهاء العلاج التي استمرت ثمانية أسابيع؛ مما يشير إلى تحقق الفرضية الأولى «معدلات التحسن لدى الحالة التجريبية أعلى جوهريًا في انخفاض أعراض الاكتئاب بعد تطبيق البرنامج العلاجي وبعد انتهاء فترة المتابعة».

نتائج السؤال الثاني:

فيما يلي سنعرض لنتائج هذه الدراسة العلاجية ومناقشتها للإجابة عن السؤال الثاني «هل يوجد تأثير للتدخل العلاجي في تنمية مستوى التنشيط السلوكي لدى الحالة التجريبية بعد تطبيق جلسات البرنامج العلاجي مباشرة، وبعد انتهاء الجلسات بفترة زمنية محددة (ثمانية أسابيع) خلال فترة المتابعة؟»

في محاولة للإجابة عن السؤال الثاني الذي طرحته هذه الدراسة تبين من الجدول (1) وشكل (1) لمعدلات أداء الحالة التجريبية على أبعاد مقياس التنشيط السلوكي الأربعة (التنشيط السلوكي، التجنب / إمعان التفكير، الضعف الدراسي/ المهني، والضعف الاجتماعي) والدرجة الكلية للمقياس، أن تقديرات الأداء قبل العلاج كانت مرتفعة للغاية ووصلت إلى ذروتها، ولكنها انخفضت بشكل حاد لدى الحالة التجريبية بعد تلقيها العلاج بالتنشيط السلوكي، كما أنها لم تنتكس طوال فترة المتابعة التي استمرت ثمانية أسابيع، الأمر الذي يشير إلى الآثار الإيجابية للعلاج بالتنشيط السلوكي للاكتئاب. مما يشير إلى تحقق الفرضية الثانية «هناك آثار إيجابية جوهرية للتدخل العلاجي في تنمية مستوى التنشيط السلوكي لدى الحالة التجريبية بعد تطبيق جلسات البرنامج العلاجي، وبعد انتهاء فترة المتابعة».

مناقشة النتائج:

بالنظر إلى نتائج الدراسة السابقة، تبين أنه قد حدث تغير إيجابي داخل الحالة التجريبية (حالة المراهق)، بمعنى أنه قد وجدت فروق بين أنماط سلوكه الاكتئابي قبل تلقيه العلاج بالتنشيط السلوكي، وبعد انتهائه منه، وطوال مدة المتابعة وفي أثنائها؛ إذ لم ينتكس، ولم تعد الحالة تعاني من حالة الاكتئاب والشعور بالحزن الشديد والعزلة والوحدة، بل سعت إلى ممارسة الأنشطة الحياتية الممتعة ذات الأهمية والاستمتاع بالأشياء المحيطة بها، مع العودة الطبيعية لممارسة الهوايات

والأنشطة الرياضية التي تشعرها بالسعادة، وأصبحت تسعى للتقرب من الأهل -خاصة الأم والإخوة- مع تكوين علاقات اجتماعية مع الزملاء بالجامعة، ما يشير إلى كفاءة العلاج بالتنشيط السلوكي في خفض أعراض الاكتئاب بدرجة كبيرة، وتحسن مهارات التنشيط السلوكي.

وعلى أية حال، فإن الدراسة قد أجابت عن السؤالين اللذين كانت قد طرحتهما إجابة كاملة وليست جزئية؛ حيث ثبت وفقاً لما حصلنا عليه من بيانات واقعية ومن التقديرات الذاتية للحالة التجريبية على مقاييس الدراسة الحالية، أن العلاج بالتنشيط السلوكي، يتمتع بكفاءة مرتفعة، وله آثاره الإيجابية الفعالة في علاج الاكتئاب.

وتتسق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي استخدمت العلاج بالتنشيط السلوكي لعلاج الاكتئاب (Pass, et al., 2015; Rethorst, et al., 2023; Gawrysiak, et al., 2009; Wallis, et al., 2012 Colombo, et al., 2022; McCauley, et al., 2016; Cullen, et al., 2006; Blanchet, & Provencher, 2020) والتي أشارت جميعها إلى فاعليته في علاج الاكتئاب؛ حيث اعتمدت الدراسة الحالية على البرتوكول العلاجي المختصر للتنشيط السلوكي في علاج الاكتئاب (Lejuez, et al., 2011) الذي يركز بشكل كبير على تبسيط وتوضيح العناصر الرئيسة للعلاج والإجراءات، مع التركيز على التحالف العلاجي، ومجالات الحياة والقيم والأنشطة، وتبسيط النماذج العلاجية، وتعزيز الأنماط السلوكية وحل المشاكل ومراجعة المفاهيم، وتوفر نموذج مراقبة يومية مع تخطيط الأنشطة، بالإضافة إلى ضرورة احتفاظ المريض بنسخ من جميع نماذج العلاج والواجبات المنزلية، بما في ذلك نماذج المراقبة اليومية المكتملة خلال فترة العلاج؛ مما يتيح الفرصة للمريض بالتفكير في قيمه والأنشطة المرتبطة بها والتغيرات في الأنشطة اليومية مع مرور الوقت خارج الجلسة.

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه، هو: هل يمكن رد أو عزو هذه النتائج الإيجابية إلى العلاج بالتنشيط السلوكي، أم أن هناك عوامل أخرى ساعدت على نجاحه؟

والإجابة هي: نعم، هناك عوامل عديدة ساعدت على نجاح هذا العلاج النفسي، وهي: انطلاق هذا العلاج من نموذج نظري واضح، وبروتوكول علاجي مختصر، يمكن تحويله إلى إجراءات علاجية بسهولة، وهو العلاج بالتنشيط السلوكي المختصر للاكتئاب The Brief Behavioral Activation

Treatment for Depression (B-BATD) (Lejuez, et al., 2011)، وكذلك التعاون الشديد من قبل الحالة التجريبية (المراهق) في مساعدة المعالج في تنفيذ الواجبات المنزلية العلاجية.

كما كانت اتجاهات الحالة نحو العلاج النفسي والمعالج إيجابية إلى حد كبير، وكان لدى الحالة دافعية مرتفعة طوال فترة العلاج والمتابعة للتخلص من معاناته النفسية، ودليل ذلك إنجازه للواجبات المنزلية العلاجية على الرغم من معاناته الشديدة التي كان يعانيها، خاصة عند ممارسة الأنشطة اليومية وتسجيلها في النماذج العلاجية المطلوبة بالبرنامج.

وقد يرجع ذلك إلى فاعلية الاستراتيجيات العلاجية للتنشيط السلوكي: المراقبة اليومية الذاتية للأنشطة، والتحليل الوظيفي للأنماط السلوكية، والتعزيز الذي يمارسه المريض والمعالج مع الحالة، مع التغلب على التجنب في الممارسات السلوكية، والتدريب المستمر في ممارسة السلوكيات الصحية طوال الفترة من خلال التخطيط للأنشطة اليومية، والتدريب خلال الجلسات على بناء المهارات كالتخطيط للأنشطة والتعاقد والمراقبة الذاتية وحل المشكلات وتبني القيم والممارسات الإيجابية، بالإضافة إلى أهمية الممارسات المنزلية (أو الواجب المنزلي) كعنصر فعال في العلاج، يساعد المريض على إتقان المهارات والاستراتيجيات التي تم التدريب عليها خلال البرنامج العلاجي.

المعوقات والتحديات التي تعوق استخدام العلاج بالتنشيط السلوكي:

من المعوقات والتحديات في استخدام العلاج بالتنشيط السلوكي؛ مقاومة المريض الاكتئابي للعلاج، ومدى الاستجابة الجيدة للقبول والمشاركة؛ فقد يشعر المريض بالارتباك أو الإحباط في البداية بسبب التركيز على الواجبات المنزلية، وخاصةً المراقبة اليومية وتخطيط الأنشطة؛ وفي هذه الحالة، يجب على المعالج أن يقضي وقتًا إضافيًا في شرح الأسس العلاجية وتشجيع المريض على الالتزام بهذا النهج العلاجي للاكتئاب، ومساعدته في التركيز على مهام العلاج (نماذج المراقبة اليومية، وتقدم الأنشطة المخططة)، وتطوير فرص الحصول على الدعم الاجتماعي من المحيطين بالمريض باستخدام التخطيط للأنشطة والعقود، مع الاتفاق على جدول أعمال واضح في بداية كل جلسة والالتزام به للتأكد من أن المريض والمعالج لديهما نفس التوقعات.

بالإضافة إلى أن إكمال الواجبات المنزلية من التحديات الهامة في العلاج بالتنشيط السلوكي خاصة من الجلسة الأولى، لذا يجب على المعالج أن يوضح للمريض أهمية الواجبات في العملية

العلاجية لمساعدته على فهم وتطبيق ما تم التدريب عليه خلال جلسة العلاج، من خلال استعراض نماذج المراقبة للأسبوع في بداية كل جلسة، وفي حالة إذا لم يتم إكمال الواجب المنزلي لأي أسباب، يجب على المعالج حل هذه المشكلة مع المريض، مع العمل خلال الجلسة على الواجبات غير المكتملة، دون إحداث خلل في سير الجلسة العلاجية.

ومن التحديات الأخرى تركيز المريض على حدث أو شرط واحد لا يمكن تغييره كسبب رئيس للاكتئاب (مثل: فقدان عزيز أو حبيب) وأن ذلك لا يشعره بتحسن ولا يمكنه الاستمرار بطريقة إنتاجية بدون هذا الشخص، وقد يكون المريض غير مستعد للاعتراف بفائدة الأنشطة الممتعة والهامة، ما لم تكن هذه الأنشطة لها تأثير فوري على هذه المسألة الخاصة، ما يستدعي من المعالج العمل على توسيع التجارب الإيجابية عبر مجموعات متعددة من مجالات الحياة للمساعدة في تحقيق هدف إيجاد حياة أكثر توازنًا.

كما أن اختيار الأنشطة والقيم والتخطيط لها، يجب أن يتناسب بشكل فريد مع كل مريض وظروفه الخاصة، لذلك يجب على المعالج مساعدة المريض على تطوير حياته اليومية بناء على القيم والأنشطة التي تتلاءم مع بيئته الخاصة وموارده وإمكانياته.

بالإضافة إلى أن فهم القيم الثقافية والعادات والأعراف التي يتباها المريض، من الأمور الضرورية في العلاج بالتنشيط السلوكي، لذلك يجب أن تُدمج هذه القيم في العلاج.

وفي الختام، فقد ثبت أن التنشيط السلوكي هو تدخل فعال لعلاج الاكتئاب وله خصائص علاجية يمكن دمجها في الموجة الثالثة من العلاجات السلوكية المعرفية، حيث يُعدّ هذا التدخل سهل التنفيذ مقارنة بتدخلات العلاج النفسي الأخرى، ومعترفًا به على نطاق واسع ويستند إلى أدلة قوية، ومع ذلك، لا تزال هناك حاجة لإجراء دراسات إضافية واسعة النطاق حول التنشيط السلوكي كتدخل مستقل لعلاج الاضطرابات النفسية الأخرى (Dimidjian, et al., 2006; Spates et al., 2006). فالتنشيط السلوكي هو تدخل فعال وبسيط ومختصر نسبيا لعلاج الاكتئاب الشديد (Lejuez, et al., 2011)، كما أشارت بعض الدراسات إلى أنه قد يكون فعالاً حتى بالنسبة للأفراد المكتئبين المقاومين للعلاج التقليدي (Bottonari, et al., 2008; Coffman, et al., 2007). ويمكن استخدام التدخل العلاجي للتنشيط السلوكي بأشكال مختلفة، منها العلاج الفردي والجماعي، والعلاج بالكمبيوتر (الإنترنت، وبرامج الكمبيوتر) (Soucy, et al., 2013)

توصيات وبحوث مقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها، هناك العديد من التوصيات والبحوث المقترحة كما يلي:

- الحاجة إلى مزيد من البحوث للتحقق من فاعلية التدخل العلاجي بالتنشيط السلوكي في علاج الاكتئاب على مجموعة من المراهقين، أو دمجه مع التدخلات العلاجية الأخرى للمرضى الذين يعانون من الاكتئاب الشديد والحاد.
- على الرغم من وجود العديد من الأدلة والشواهد على فاعلية التنشيط السلوكي في علاج الاكتئاب، إلا أنه يتطلب المزيد من الأبحاث المستقبلية حول فعاليته في علاج بعض الاضطرابات النفسية الأخرى مثل اضطرابات القلق واضطرابات الشخصية وغيرها من الاضطرابات.

المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

زهران، حامد. (2005). *الصحة النفسية والعلاج النفسي* (ط4). عالم الكتب.

عبدالفتاح، أسماء. (2022). فعالية العلاج بالتنشيط السلوكي في تحسين مستوى اليقظة العقلية لدى المراهقين الصم. *دراسات نفسية*، 32(4)، 703- 741).

عكاشة، أحمد؛ وعكاشة، طارق. (2017). *الطب النفسي المعاصر* (ط10). مكتبة الانجلو المصرية.

غريب، عبدالفتاح غريب. (2000). *مقياس بك الثاني للاكتئاب BDI-II*. مكتبة الأنجلو المصرية.

ليندزاي، س.، وبول، ج. (2000). *مرجع في علم النفس الإكلينيكي للراشدين* (ترجمة صفوت فرج). مكتبة الأنجلو المصرية. (نشر العمل الأصلي 1993).

منظمة الصحة العالمية (2022، فبراير). *التصنيف الدولي للأمراض-المراجعة الحادية عشر (ICD-11): فصل الاضطرابات النفسية والسلوكية واضطرابات النماء العصبي "اضطراب القلق الاجتماعي"*. مسترجع من: https://icd.who.int/browse11/l-/ar#/http%3a%2f%2fid.who.int%2ficd%2fentity%2f2062286624

مجاور، أحمد. (2016). *المحكات التشخيصية: الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية*. دار الزهراء.

مجاور، أحمد. (قيد النشر). الخصائص السيكومترية لمقياس التنشيط السلوكي للاكتئاب: الصورة العربية. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، جامعة المنوفية*.

Arabic References

Zahrān, Ḥāmid. (2005). al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah wa-al-ʿilāj al-nafsī (ṭ4 .(ʿĀlam al-Kutub.

Bdālftāḥ, Asmā'. (2022(). faʿālīyat al-ʿilāj bāltnshyṭ al-sulūkī fī Taḥsīn mustawá al-Yaqẓah al-ʿaqlīyah ladá al-murāhiqīn al-ṣumm. Dirāsāt nafsīyah, 32 (4), 703-741.

Ukāshah, Aḥmad ; wʿkāshh, Ṭāriq. (2017). al-ṭibb al-nafsī al-muʿāṣir (ed.10). Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

Gharīb ،ʿbdālftāḥ Gharīb. (2000)0. Miqyās Bik al-Thānī llākt'āb BDI-II. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

Lyndzāy, S., wa-Būl, J. (2000). marjiʿ fī ʿilm al-nafs al'klynyky llrāshdyn (tarjamat Ṣafwat Faraj). Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah. (Nashr al-ʿamal al-aṣlī 1993.)

Munaẓẓamat al-Ṣiḥḥah al-ʿĀlamīyah (2022 ،Fabrāyir). al-taṣnīf al-dawlī ll'mrāḍ-ālmrājʿh al-ḥādīyah ʿashar (ICD-11) : Faṣl al-iḍṭirābāt al-nafsīyah wa-al-sulūkīyah wāḍṭrābāt alnmā' alʿṣby" Iḍṭirāb al-qalaq al-ijtimāʿī ."mstrjʿ min : https://icd.who.int/browse11/l-/ar#/http%3a%2f%2fid.who.int%2ficd%2fentity%2f2062286624

Mujāwir, Aḥmad. (2016 .(almḥkāt al-tashkhīṣīyah : al-Dalīl altshkhyṣy wāl'ḥṣā'y al-khāmis llāḍṭrābāt al-nafsīyah. Dār al-Zahrā'.

Mujāwir, Aḥmad. (in press). al-Khaṣā'iṣ alsykwmtryh lmqyās al-Tanshīṭ al-sulūkī llākt'āb : al-Ṣūrah al-ʿArabīyah. al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah al-nawʿīyah, Jāmiʿat al-Minūfīyah.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية:

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Arjadi, R., Nauta, M. H., Scholte, W. F., Hollon, S. D., Chowdhary, N., Suryani, A. O.,... & Bockting, C. L. (2018). Internet-based behavioural activation with lay counsellor support versus online minimal psychoeducation without support for treatment of depression: a randomized controlled trial in Indonesia. *The Lancet Psychiatry*, 5(9), 707-716. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30223-2

Barkowski, S., Schwartze, D., Strauss, B., Burlingame, G. M., & Rosendahl, J. (2020). Efficacy of group psychotherapy for anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. Psychotherapy Research. *Journal of the Society for Psychotherapy Research*, 30 (8), 965 – 982. https://doi.org/10.1080/10503307.2020.1729440

Barth, J., Munder, T., Gerger, H., Nüesch, E., Trelle, S., Znoj, H., Jüni, P., & Cuijpers, P. (2016). Comparative efficacy of seven psychotherapeutic interventions for patients with depression: A network meta-analysis. *Focus American Psychiatric Publishing*, 14 (2), 229 – 243. https://doi.org/10.1176/appi.focus.140201

Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). *Beck Depression Inventory: Manual* (2nd ed.). The Psychological Corporation.

Blais, M.-C. et Boisvert, J.-M. (2010). La thérapie d'activation comportementale : une avancée importante dans le traitement de la depression [A sports activity therapy: An important advance in the treatment of depression]. R*evue québécoise de psychologie*, 31, 127-144. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.11.001

Blanchet, V., & Provencher, M. D. (2020). Évaluation des effets de l'activation comportementale de groupe pour le traitement de la dépression sévère en milieu clinique [Effectiveness of Behavioral Activation for the Treatment of Severe Depression in Clinical Settings]. *Sante Mentale au Quebec*, 45(1), 11–30. https://doi.org/10.7202/1070239

Bottonari, K.A., Roberts, J. E., Thomas, S. N., & Read, J. P. (2008). Stop thinking and start doing: Switching from cognitive therapy to behavioral activation in a case of chronic treatment-resistant depression. *Cognitive and Behavioral Practice,* 15, 376-386. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2008.02.005

Bunge, E.L., Walker, H., Hunt, G., Leykin, Y., & Kim, E. (2023). The Impact of a Behavioral Activation Online Micro Intervention on Mood and Activity Level. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 8, 196–204. https://doi.org/10.1007/s41347-023-00314-5

Carlbring, P., Hagglund, M., Luthstrom, A., Dahlin, M., & Kadowaki, A. (2013). Internet-based behavioral activation and acceptance-based treatment for depression: a randomized controlled trial. *Journal Affect Disorder*, 148, 331–337. https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.12.020

Chambless, D.L. & Ollendick, T.H. (2001). Empirically supported psychological interventions: Controversies and Evidence. **Annual Review of Psychology, 52**, 685-716. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.685

Clark, D. (2011). Implementing NICE guidelines for the psychological treatment of depression and anxiety disorders: The IAPT experience. *International Review of Psychiatry*, 23, 375–384. https://doi.org/10.3109/09540261.2011.606803

Coffman, S.J., Martell, C.R., Dimidjian, S., Gallop, R., & Hollon, S. (2007). Extreme nonresponse in cognitive therapy: Can behavioral activation succeed where cognitive therapy fails? **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75**, 531-541. https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.4.531

Colombo, D.; Suso-Ribera, C.; Ortigosa-Beltrán, I.; Fernández-Álvarez, J.; García-Palacios, A.; Botella, C. (2022). Behavioral Activation through Virtual Reality for Depression: A Single Case Experimental Design with Multiple Baselines. *Journal of Clinical Medicine*, 11, 1262. https://doi.org/10.3390/jcm11051262

Cuijpers, P., van Straten, A., & Warmerdam, L. (2007). Behavioral activation treatments of depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 27,* 318-326. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.11.001

Cullen, J. M., Spates, C. R., Pagoto, S., & Doran, N. (2006). Behavioral activation treatment for major depressive disorder: A pilot investigation. *The Behavior Analyst Today*, 7(1), 151–166. https://doi.org/10.1037/h0100150

Curry, J. F., & Meyer, A. E. (2016). Can less yield more? Behavioral activation for adolescent depression. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 23(1), 62–65. https://doi.org/10.1111/cpsp.12141

DeRubeis, R. J., Hollon, S. D., Amsterdam, J. D., Shelton, R. C., Young, P. R., Salomon, R. M.,... & Gallop, R. (2005). Cognitive therapy vs medications in the treatment of moderate to severe depression. *Archives of general psychiatry*, 62(4), 409-416. https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.4.409

Dimidjian, S., Barrera Jr, M., Martell, C., Muñoz, R. F., & Lewinsohn, P. M. (2011). The origins and current status of behavioral activation treatments for depression. *Annual review of clinical psychology*, 7, 1-38. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104535

Dimidjian, S., Goodman, S. H., Sherwood, N. E., Simon, G. E., Ludman, E., Gallop, R., Welch, S. S., Boggs, J. M., Metcalf, C. A., Hubley, S., Powers, J. D., & Beck, A. (2017). A pragmatic randomized clinical trial of behavioral activation for depressed pregnant women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 85(1), 26–36. https://doi.org/10.1037/ccp0000151

Dimidjian, S., Hollon, S. D., Dobson, K. S., Schmaling, K. B., Kohlenberg, R. J., Addis, M. E., Gallop, R., McGlinchey, J. B., Markley, D. K., Gollan, J. K., Atkins, D. C., Dunner, D. L., & Jacobson, N. S. (2006). Randomized trial of behavioral activation, cognitive therapy, and antidepressant

medication in the acute treatment of adults with major depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(4), 658–670. https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.4.658

Ekers, D., Webster, L., Van Straten, A., Cuijpers, P., Richards, D., & Gilbody, S. (2014). Behavioural activation for depression; an update of meta-analysis of effectiveness and sub group analysis. *PloS one*, 9(6), e100100. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0100100

Friedrich M. (2017). Depression Is the Leading Cause of Disability Around the World. *JAMA,* 2017;317(15):1517. https://doi.org/10.1001/jama.2017.3826

Gawrysiak, M., Nicholas, C., & Hopko, D. R. (2009). Behavioral activation for moderately depressed university students: Randomized controlled trial. *Journal of Counseling Psychology, 56(3), 468–475.* https://doi.org/10.1037/a0016383

Gaynor, S. T., & Harris, A. (2008). Single-participant assessment of treatment mediators: Strategy description and examples from a behavioral activation intervention for depressed adolescents. *Behavior modification*, 32(3), 372-402. https://doi.org/10.1177/0145445507309028

Gómez-Pérez, L., Vergés, A., Vázquez-Taboada, A.R. Durán, J. & González Tugas, M. (2018). The efficacy of adding group behavioral activation to usual care in patients with fibromyalgia and major depression: design and protocol for a randomized clinical trial. *Trials* 19, 660. https://doi.org/10.1186/s13063-018-3037-1

Hayes, S. C., Masuda, A., Bissett, R., Luoma, J., & Guerrero, L. F. (2004). DBT, FAP, and ACT: How empirically oriented are the new behavior therapy technologies? *Behavior Therapy*, 35, 35-54. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80003-0

Hollon, SD, Thase, ME, & Markowitz, JC (2002). Treatment and prevention of depression. **Psychological Science in the Public Interest, 3**, 1-39. https://doi.org/10.1111/1529-1006.00008

Hopko DR., Lejuez CW., LePage JP., Hopko SD., McNeil DW. (2003). A brief behavioral activation treatment for depression. A randomized pilot trial within an inpatient psychiatric hospital. Behavior Modification, 27(4), 458-469. https://doi.org/10.1177/0145445503255489

Hopko, D. R., Lejuez, C. W., Ruggiero, K. J., & Eifert, G. H. (2003). Contemporary behavioral activation treatments for depression: Procedures, principles, and progress. *Clinical Psychology Review*, 23, 699-717. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(03)00070-9

Hossain, H. U. A. D., Aftab, A., Soron, T. R., Alam, M. T., Chowdhury, M. W. A., & Uddin, A. (2017). Suicide and depression in the World Health Organization South-East Asia region: A systematic review. *WHO South-East Asia journal of public health*, 6(1), 60-66. https://doi.org/10.4103/2224-3151.206167

Jacobson, NS., Martell, CR. & Dimidjian, S. (2001). Behavioral activation treatment for depression: Returning to contextual roots. **Clinical Psychology: Science and Practice, 8**, 255-270. https://doi.org/10.1093/clipsy/8.3.255

Janssen, N. P., Hendriks, G.–J., Baranelli, C. T., Lucassen, P., Oude Voshaar, R., Spijker, J., & Huibers, M. J. H. (2021). How does behavioural activation work? A systematic review of the evidence on potential mediators. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 90 (2), 85 – 93. https://doi.org/10.1159/000509820

Kanter, J.W., Mulick P.S., Busch, A.M., Berlin, K.S., Martell, C.R. (2007). The Behavioral Activation for Depression Scale (BADS): Psychometric properties and factor structure. *Journal Psychopathology Behavior Assessment*, 29(3),191-202. https://doi.org/10.1007/s10862-006-9038-5

Kanter, J. W., Busch, A. M., & Rusch, L. C. (2009). B*ehavioral activation: Distinctive features*. *Routledge*.

Kanter, J. W., Rusch, L. C., Busch, A. M., & Sedivy, S. K. (2009). Validation of the Behavioral Activation for Depression Scale (BADS) in a community sample with elevated depressive symptoms. J*ournal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31(1), 36–42. https://doi.org/10.1007/s10862-008-9088-y

Kazdin, A. (1998). *Research Design in Clinical Psychology* (3rd ed.). McMillan.

Lejuez, C. W., Hopko, D. R., Acierno, R., Daughters, S. B., & Pagoto, S. L. (2011). Ten-year revision of the brief behavioral activation treatment for depression: Revised treatment manual. *Behavior Modification*, 35 (2), 111 – 161. https://doi.org/10.1177/0145445510390929

Lejuez, C.W., Hopko, DR., Hopko, S.D. (2001). A brief behavioral activation treatment for depression: Treatment manual. *Behavior Modification*, 25, 255–286.

Lemmens, L. H., Müller, V. N., Arntz, A., & Huibers, M. J. (2016). Mechanisms of change in psychotherapy for depression: An empirical update and evaluation of research aimed at

identifying psychological mediators. *Clinical Psychology Review*, 50, 95-107. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.09.004

Lépine, J. P., & Briley, M. (2011). The increasing burden of depression. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 7(1), 3-7. https://doi.org/10.2147/NDT.S19617

Lewinsohn, P. M. (2011). The origins and current status of behavioral activation treatments for depression. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, 1–38. https://doi.org/10.1146=annurev-clinpsy-032210-104535

Lim, G. Y., Tam, W. W., Lu, Y., Ho, C. S., Zhang, M. W., & Ho, R. C. (2018). Prevalence of depression in the community from 30 countries between 1994 and 2014. *Scientific Reports*, 8 (1), 2861 https://doi.org/10.1038/s41598-018-21243-x

Limpächer, C., Ziem, M. & Hoyer, J. (2023). Effects of Behavioral Activation Group Treatment Prior to Individual Therapy for Depression. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 52(3). 132-141. https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000707

Lu, W. (2019). Adolescent depression: national trends, risk factors, and healthcare disparities. *American journal of health behavior*, 43(1), 181-194. https://doi.org/10.5993/AJHB.43.1.15

Mairal, J.B. (2011). Behavioral Activation Intervention In A Patient With Depressive Symptomatology. P*sychology in Spain*, 15(1), 22-32. https://doi.org/10.7334/psicothema2016.325

Manos, R. C., Kanter, J. W., & Busch, A. M. (2010). A critical review of assessment strategies to measure the behavioral activation model of depression. *Clinical psychology review*, 30(5), 547-561. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.008

Manos, R. C., Kanter, J. W., & Luo, W. (2011). The behavioral activation for depression scale–short form: development and validation. *Behavior therapy*, 42(4), 726-739. https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.04.004

Marroquín, B., & Nolen-Hoeksema, S. (2015). Event prediction and affective forecasting in depressive cognition: Using emotion as information about the future. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 34(2), 117-134. https://doi.org/10.1521/jscp.2015.34.2.117

Martell, C.R., Addis, M.E., Jacobson, N.S. (2001). *Depression in Context: Strategies for Guided Action.* Norton.

Martell, C.R.; Dimidjian, S.; Herman-Dunn, R. (2022). *Behavioral Activation for Depression: A Clinician's Guide* (2ed). Guilford Press.

McCauley, E., Gudmundsen, G., Schloredt, K., Martell, C., Rhew, I., Hubley, S., & Dimidjian, S. (2016). The adolescent behavioral activation program: Adapting behavioral activation as a treatment for depression in adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(3), 291-304. https://doi:10.1080/15374416.2014.979933

Moreno-Peral, P., Bellón, J. Á., Huibers, M. J., Mestre, J. M., García-López, L. J., Taubner, S.,... & Conejo-Ceron, S. (2020). Mediators in psychological and psychoeducational interventions for the prevention of depression and anxiety. *A systematic review, Clinical Psychology Review*, 76, 101813. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101813

Nasrin, F., Rimes, K., Reinecke, A., Rinck, M., & Barnhofer, T. (2017). Effects of brief behavioural activation on approach and avoidance tendencies in acute depression: Preliminary findings. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 45(1), 58-72. https://doi.org/10.1017/S1352465816000394

National Institute for Health and Care Excellence (NICE). (2022). *Depression in adults: Treatment and management*. National Institute for Health and Care Excellence.

Pass, L., Reynolds, S (2014). T*reatment Manual for Brief Behavioural Activation for Depressed Adolescents (BATD-A)*. Charlie Waller Institute, University of Reading, Reading, UK.

Pass, L., Brisco, G. and Reynolds, S. (2015) Adapting brief Behavioural Activation (BA) for adolescent depression: A case example. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 8. e17.https://doi.org/10.1017/S1754470X15000446

Pass, L., Brisco, G., & Reynolds, S. (2014). Adapting brief Behavioural Activation (BA) for adolescent depression: a case example. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 8(17), 1-13. https://doi.10.1017/S1754470X15000446

Reynolds, E. K., MacPherson, L., Tull, M. T., Baruch, D. E., & Lejuez, C. W. (2011). Integration of the brief behavioral activation treatment for depression (BATD) into a college orientation program: Depression and alcohol outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 555–564. https://doi.org/10.1037/a0024634

Rethorst, C. D., Trombello, J. M., Chen, P., Carmody, T. J., Lazalde, A., & Trivedi, M. H. (2023). Adaption of tele-behavioral activation to increase physical activity in depression: Protocol for iterative development and evaluation. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 33, 101103. https://doi.org/10.1016/j.conctc.2023.101103

Rethorst, C., Trombello, J., Chen, P., Carmody, T., Lazalde, A., & Trivedi, M. (2023). Adaption of tele-behavioral activation to increase physical activity in depression: Protocol for iterative development and evaluation. C*ontemporary Clinical Trials Communications*, 33. https://doi.org/10.1016/j.conctc.2023.101103

Richards, D. A., Ekers, D., McMillan, D., Taylor, R. S., Byford, S., Warren, F. C.,... & Finning, K. (2016). Cost and Outcome of Behavioural Activation versus Cognitive Behavioural Therapy for Depression (COBRA): A randomized, controlled, non-inferiority trial. *The Lancet*, 388(10047), 871-880. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(16)31140-0

Ritschel, L. A., Ramirez, C. L., Jones, M., & Craighead, W. E. (2011). Behavioral activation for depressed teens: A pilot study. C*ognitive and Behavioral Practice*, 18(2), 281-299. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2010.07.002

Rovner, B. W., Casten, R. J., Hegel, M. T., Massof, R. W., Leiby, B. E., Ho, A. C., & Tasman, W. S. (2014). Low vision depression prevention trial in age-related macular degeneration: a randomized clinical trial. *Ophthalmology*, 121(11), 2204-2211. https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2014.05.002

Ruggiero, K. J., Morris, T. L., Hopko, D. R., & Lejuez, C. W. (2007). Application of behavioral activation treatment for depression to an adolescent with a history of child maltreatment. *Clinical Case Studies*, 6(1), 64-78. https://doi.org/10.1177/1534650105275986

Sanchez, J. (2022). *Behavioral Activation (BA) as an Intervention for Depressed Adolescents*. Preprints, 2022070303. https://doi.org/10.20944/preprints202207.0303.v1

Santos, M. M., Ullman, J., Leonard, R. C., Puspitasari, A. J., Cook, J., & Riemann, B. C. (2019). Behavioral activation as a mechanism of change in residential treatment for mood problems: A growth curve model analysis. *Behavior therapy*, 50(6), 1087-1097. https://doi.org/10.1016/j.beth.2019.05.004

Silverstein, M., Cabral, H., Hegel, M., Diaz-Linhart, Y., Beardslee, W., Kistin, C. J., & Feinberg, E. (2018). Problem-solving education to prevent depression among low-income mothers: A path mediation analysis in a randomized clinical trial. *JAMA Network Open*, 1(2), e180334-e180334. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.0334

Soucy Chartier, I., Blanchet, V. & Provencher, MD (2013). Behavioral activation and depression: A contextual treatment approach. *Mental health in Quebec*, 38 (2), 175–194. https://doi.org/10.7202/1023995ar

Spates, C. R., Pagoto, S. L., & Kalata, A. (2006). A qualitative and quantitative review of behavioral activation treatment of major depressive disorder. *The Behavior Analyst Today*, 7(4), 508–521. https://doi.org/10.1037/h0100089

Stein, A., Carl, E., Cuijpers, P., Karyotaki, E., & Smits, J. (2021). Looking beyond depression: A meta-analysis of the effect of behavioral activation on depression, anxiety, and activation. *Psychological Medicine*, 51(9), 1491-1504. https://doi.org/10.1017/S0033291720000239

Takagaki, K., Okamoto, Y., Jinnin, R., Mori, A., Nishiyama, Y., Yamamura, T.,... & Yamawaki, S. (2016). Behavioral activation for late adolescents with subthreshold depression: A randomized controlled trial. E*uropean child & adolescent psychiatry*, 25, 1171-1182. https://doi.org/10.1007/s00787-016-0842-5

Terkawi, A. S., Tsang, S., AlKahtani, G. J., Al-Mousa, S. H., Al Musaed, S., AlZoraigi, U. S., Alasfar, E. M., Doais, K. S., Abdulrahman, A., & Altirkawi, K. A. (2017). Development and validation of Arabic version of the Hospital Anxiety and Depression Scale. *Saudi journal of an aesthesia*, *11*(1), S11–S18. https://doi.org/10.4103/sja.SJA_43_17

Van Luenen, S., Kraaij, V., Spinhoven, P., Wilderjans, T. F., & Garnefski, N. (2019). Exploring mediators of a guided web-based self-help intervention for people with HIV and depressive symptoms: randomized controlled trial. *JMIR mental health*, 6(8), e12711. https://doi.org/10.2196/12711

Wallis, A., Roeger, L., Milan, S., & Allison, S. (2012). Short Report Behavioural activation for the treatment of rural adolescents with depression. *Austral Journal Rural Health (AJRH)*, 20, 95-96. https://doi.org/10.1111/j.1440-1584.2012.01261.x

Weidberg, S., González-Roz, A., Garcia-Fernandez, G., & Secades-Villa, R. (2021). Activation level as a mediator between behavioral activation, sex, and depression among treatment-seeking smokers. *Addictive Behaviors*, 114, 106715. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106715

Wenze, S. J., Gunthert, K. C., & German, R. E. (2012). Biases in affective forecasting and recall in individuals with depression and anxiety symptoms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(7), 895-906. https://doi.org/10.1177/014616721244

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 11/ 04/ 2023م
تاريخ القبـول: 14/ 06/ 2023م

الإسهام النسبي للقيم وإدارة الذات في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة (دراسة عبر ثقافية)

د. محمد حسن علي الأبيض *

m.alabyadh@psau.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بحث مقدار الإسهام لمتغيري القيم وإدارة الذات في التنبؤ بالمناعة النفسية، لدى عينة من طلبة جامعة سطام بن عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية، وطلبة جامعة مدينة السادات بجمهورية مصر العربية، وتكونت عينة الدراسة من (488) طالبا وطالبة، وتشكلت أدوات الدراسة من مقياس القيم، ومقياس المناعة النفسية، ومقياس إدارة الذات، وأشارت نتائج الدراسة إلى: ارتفاع مستوى متغيرات الدراسة (القيم - إدارة الذات- المناعة النفسية) بصورة دالة إحصائيا لدى عينة الدراسة. توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في ضوء متغير الجنسية (مصري - سعودي) على أبعاد مقياس القيم (العطاء والتسامح - الحيادية - الإدارة الفعالة للذات - المبادرة - الاستمتاع بالحياة- الإنجاز - القيم الخلقية - الدرجة الكلية) لصالح العينة المصرية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا على باقي الأبعاد (الالتزام - والاستقرار- والأمان). ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى إدارة الذات، لصالح العينة المصرية. ووجود فروق في مستوى المناعة النفسية وجميع أبعادها دالة إحصائيا لصالح العينة السعودية. ووجود علاقة دالة إحصائيا بين القيم المدروسة والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة. ووجود علاقة دالة إحصائيا بين إدارة الذات والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة. وإمكانية التنبؤ بالمناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة من خلال إدارة الذات والقيم المدروسة.

الكلمات المفتاحية: القيم، إدارة الذات، المناعة النفسية، طلبة الجامعة، السعودية.

* أستاذ الصحة النفسية المشارك - قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة سطام بن عبدالعزيز - المملكة العربية السعودية. وكلية التربية - جامعة ذمار - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الأبيض، محمد حسن علي. (2023). الإسهام النسبي للقيم وإدارة الذات في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة: دراسة عبر ثقافية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(4)، 62-113.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1709

OPEN ACCESS
Received: 11-04-2023
Accepted: 14-06-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The relative contribution of values and self-management in predicting :psychological resilience among university students cross-cultural study

Dr. Mohammed Hasan Ali Al-Abyadh *

m.alabyadh@psau.edu.sa

Abstract:

The study aimed to examine the contribution of values and self-management in predicting psychological immunity among a sample of students from Sattam bin Abdulaziz University, Saudi Arabia, and Sadat City University- Egypt, which consisted of (488) male and female students. The study tools consisted of three scales: values, self-management and psychological immunity. The study results revealed a statistically significant increase in the level of the study variables among the study sample. There were statistically significant differences between the sample members due to nationality variable (Egyptian- Saudi) in the values scale (giving and tolerance, neutrality, effective self-management, initiative, enjoyment of life, achievement, moral values, total score) in favor of the Egyptian sample, whereas there were no statistically significant differences in other dimensions (commitment, stability, security). Statistically significant differences were also found in the level of self-management, in favor of the Egyptian sample, and in all dimensions of psychological immunity in favor of the Saudi sample. The results also showed a statistically significant relationship between the examined values and psychological immunity as well as between self-management and psychological immunity among the study sample, which would make it possible to predict psychological immunity through self-management and values among university students. .

Keywords: Values, Self-management, Psychological immunity, University students, Saudi Arabia.

* Associate Professor of Mental Health, Department of Special Education, Faculty of Education, Sattam bin Abdulaziz University, Saudi Arabia. And the Faculty of Education. Thamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Abyadh, Mohammed Hasan. Ali (2023). The relative contribution of values and self-management in predicting psychological resilience among university students: cross-cultural study, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies, 5* (4). 62-113.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1709

مقدمة:

يمثل طلبة الجامعة العمود الفقري لأي مجتمع، وهدفًا لأي أمة ترغب في تحقيق معدلات نمو اقتصادية، واجتماعية وأكاديمية، وبالتالي فتحقيق الصحة النفسية لطلبة الجامعة وأيضًا رصد وتشخيص مشكلاتهم المرتبطة بالدافعية نحو تحقيق إنجازاتهم، ومحاولة التعرف على بعض المتغيرات النفسية محل الدراسة، كالقيم، ومهارات إدارة الذات، والمناعة النفسية؛ يُعد جزءًا لا يتجزأ من خطة أي أمة نحو تحقيق أهدافها المنشودة، والمخطط لها.

وقلما تمر هذه المرحلة الجامعية دون تعرض طلابها لكثير من المشكلات، يتعلق بعضها بالطلبة أنفسهم، وبعضها يتعلق بالوالدين والأسرة، والبعض الآخر منها يتعلق بمشكلات المجتمع. (زهران، 2005: 466).

ولا يخفى على أحد أن العصر الذي نعيش فيه هو عصر السرعة والتطور والتعقد؛ حيث تعقدت أساليب الحياة؛ ونتيجة لهذا التطور يتعرض المرء داخل المجتمع اليوم للصراع المستمر، يسعى الأفراد من خلاله إلى تحقيق صورة أفضل من الحياة يرضون عنها، مع صعوبة وجود الإمكانات والظروف الملائمة لتحقيق ذلك؛ مما ترتب عليه كثير من التوتر والاضطراب مما يقلل من كفاءة الأفراد؛ بل ويزيد كذلك من حدة القلق والمشكلات النفسية التي تواجههم، وانعكس ذلك سلبا على صحتهم النفسية. (بخيت، 2007، ص 152).

وبذلك فإن القيم بأشكالها المختلفة، الخلقية والمجتمعية، تحتل قدرا من الأهمية في تحقيق التوافق والاستقرار النفسي للفرد، كما ينعكس تأثيرها على المناعة النفسية للأفراد داخل المجتمع. وتُعد القيم الخلقية من أهم الدعائم الإيجابية في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والجسدي والروحي للفرد. (Masmuzidin et al., 2010).

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات منها (Hofer et al., 2006, Gilmour et al., 2001, Skarbski et al., 2005)، والتي أشارت إلى وجود ارتباط موجب بين القيم والسعادة الشخصية، والثقة، والتفاؤل، والرفاهية، والإدراك الإيجابي لمعنى الحياة، والرضا عن الحياة.

حيث أشارت نتائج دراسة جيلمور وآخرين (Gilmour et al., 2001) إلى وجود ارتباط موجب بين القيم الثقافية والسعادة الشخصية. وكذلك جاءت نتائج دراسة هوفر وآخرين (Hofer et al., 2006) لتدعم العلاقة أو الارتباط الموجب بين القيم الاجتماعية والرضا عن الحياة.

كما أشارت نتائج دراسة سكاربسكي وآخرين (Skarbski et al., 2005) إلى أن الالتزام بالقيم الخلقية يساعد الفرد على الإدراك الإيجابي لمعنى الحياة. وكذلك أشار لوفات Lovat (2011) إلى أن الالتزام بالقيم الخلقية يحقق للفرد السعادة، والثقة، والتفاؤل، والرفاهية.

ومن خلال نتائج الدراسات نلاحظ ارتباط القيم عند الفرد بالعديد من مظاهر الصحة النفسية، وبالتالي فقد يكون لها دور كبير في تقوية المناعة النفسية عنده، الأمر الذي يعزز عند الفرد القدرة على مواجهة الأزمات وتحمل الصعوبات بثقة ورضا؛ كونه يستند على قاعدة صلبة من القيم.

فالمناعة النفسية تساعد الفرد على زيادة معدلات الرضا النفسي، والمناعة النفسية يقصد بها قدرة الشخص على مواجهة الأزمات والكروب، وتحمل الصعوبات والمصائب، ومقاومة ما ينتج عنها من أفكار ومشاعر غضب وسخط وعداوة وانتقام، وأفكار ومشاعر يأس وعجز وانهزامية وتشاؤم. (مرسى، 2000، ص 96).

وجهاز المناعة عند الفرد يتكون من نوعين من المناعة (الجسدية، والنفسية)، فالمناعة الجسدية: تعمل على حماية الجسد من العدوى الفيروسية، أبرز أمراض العصر، وبالمثل تعمل المناعة النفسية: على تحقق التوازن النفسي والصحة النفسية اللتين يعملان على تقوية مناعة الجسم ضد المشكلات النفسية، والتقليل من معدلات القلق والتوتر. **(Vasile, C., 2020, p 1)**.

ومن ناحية أخرى يعتبر مفهوم إدارة الذات من المفاهيم التي لها دور إيجابي في تنظيم حياة الفرد بشكل سليم، بإدارة وقته، وانفعالاته...، مما يمكنه من الاستفادة من قدراته وطاقاته، لتحقيق أهدافه، كما أنها تعينه على التعامل مع المجتمع الذي يعيش ويعمل فيه بكفاءة.

وإدارة الذات يُقصد بها: قدرة الفرد على توجيه مشاعره وأفكاره وإمكانياته نحو الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها، وهناك عشر خطوات لإدارة الذات، وهي: وضوح الهدف – التفكير الجاد في الهدف - اتخاذ النموذج المناسب - الثقة بالنفس - التفكير الإيجابي المنطقي - التخطيط - التعلم - الصبر - المثابرة والإصرار - القدرة على الاستمتاع بالوقت. (أكرم رضا، 1999، ص 17).

ومن خلال ذلك يمكن أن يكون هناك دور إيجابي لمهارات إدارة الذات في تقوية المناعة النفسية خاصة أن هناك بعض الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة بين اكتساب الفرد لمهارات إدارة الذات، والمناعة النفسية التي يتمتع بها، منها دراسة (عبدالواحد، 2021)، التي أشارت نتائجها

إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جميع عوامل إدارة الذات وجميع عوامل المناعة النفسية، كما توصلت نتيجة دراسة مصطفى، أحمد سمير وآخرين (2020) إلى وجود علاقة ارتباطية بين إدارة الذات والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، في حين أشارت دراسة (الوكيل،2022) إلى إمكانية التنبؤ بالمناعة النفسية من خلال أبعاد كل من الشفقة بالذات والتنظيم الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة الإسكندرية.

من خلال العرض السابق وفي ضوء البحث في قواعد البيانات الخاصة بالدراسات العربية، وفي ضوء حدود علم الباحث – نجد ندرة في الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين متغير القيم ومتغير إدارة الذات وعلاقتهما بمتغير المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة، وهو ما دفع الباحث للقيام بالدراسة الحالية في محاولة لإلقاء الضوء على تأثير متغيرات القيم وإدارة الذات على متغير المناعة النفسية، وأيضًا كمتغيرات يمكن أن يكون لها قدرة تنبؤية بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة.

مشكلة الدراسة:

يذكر (جابر، ومهدي، 2011) أن الهدف الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في جميع البلدان هو تشكيل مواطنين صالحين لديهم مشاركة فاعلة، ورؤية صحيحة، ويشكلون اتجاهات إيجابية نحو مجتمعهم داخليا وخارجيًا، من خلال غرس القيم الاجتماعية لديهم، إلى جانب تعزيز مفاهيم المعرفة والبحث العلمي لديهم.

ولأن الطلبة هم أهم مكون مستهدف داخل المؤسسة الجامعية وأصبح من الضروري ضمان انتمائهم وغرس القيم الأخلاقية والمشاركة المجتمعية في شخصيتهم، فضلا عن منحهم أعلى الدرجات العلمية والأكاديمية، وذلك للاعتبارات السابقة وتأكيدًا للدور الوطني الذي تقوم به المؤسسة الجامعية في تحقيق التكيف الاجتماعي. (Paulsen, 2005).

وعلى الرغم من ذلك يستطيع كل من يتابع منظومة التعليم الجامعي في بلادنا أن يدرك ما تعانيه معظم المؤسسات الجامعية من ظواهر اجتماعية وتربوية سلبية نتيجة العديد من المتغيرات المعاصرة كالعولمة والانفتاح، والغزو الثقافي بما صاحب ذلك من مؤثرات ثقافية واجتماعية سلبية، وما أظهره من اتجاهات وقيم غربية على ثقافتنا تنعكس سلبًا على شبابنا الجامعي وعلى هويتهم

الثقافية والاجتماعية، ومن المحتمل أن يمتد تأثيرها إلى النيل من مستوى المناعة النفسية وانعدام الثقة بالنفس والوقوع عرضة لبعض المشاكل والاضطرابات النفسية والشعور بالاغتراب النفسي.

وانطلاقًا من هذه الخطورة وتأكيدًا لهذه المكانة العالية للجامعة باعتبار أنها تحتل قمة الهرم التعليمي بل والاجتماعي، ونظرا لدورها الهام بين كافة المؤسسات التعليمية والتربوية في أي مجتمع فإن مسؤوليتها تصبح أعظم وأكثر أهمية لسببين: أولهما أنها تدعم وتكمل عمل مؤسسات التعليم الأخرى التي سبقتها سواء كان ذلك في الجوانب التعليمية أو الثقافية أو الاجتماعية ومن بينها ترسيخ قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الشباب، أما السبب الثاني فهو أن الجامعة بما تتمتع به من إمكانات مادية وبشرية تستطيع أن تقوم بدور فعال في هذا المجال (الشرقاوي، 2005).

وفي نفس الإطار، تؤكد نتائج دراسة (Gupta, Nebhinani, 2020) أن بناء المناعة النفسية للأشخاص من حولنا أمر بالغ الأهمية، حيث تمثل المناعة النفسية كحاجز ضد الضغوط البيئية، والمتاعب اليومية، والسلبية، كما يمكن أن تؤدي متغيرات مهارة إدارة الذات والقيم دورًا مؤثرًا في المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة.

حيث أكدت نتائج دراسة (Aminuddin, et., al. 2021) أن المشاركين في برنامج لتحسين مهارات إدارة الذات من خلال برنامج للتليفون المحمول، أظهروا كفاءة ذاتية أفضل مع حجم تأثير كبير وكذلك مستوى عاليا من أنشطة الرعاية الذاتية، وانعكس على نوعية الحياة المتعلقة بالصحة، مصاحبًا لانخفاض الهيموغلوبين السكري.

كما أشارت نتائج دراسة (شلبي، 2011) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيم والرضا عن الحياة، وإمكانية التنبؤ بالرضا عن سياقات الحياة من خلال القيم.

ونظرًا لأهمية المتغيرات الثلاثة على تحقيق طلبة الجامعة لأهدافهم وطموحاتهم وصحتهم النفسية، وبالتالي تحقيق المجتمع لطموحاته وأهدافه التنموية؛ فإن الدراسة الحالية تسعى إلى التركيز على بعض مكامن الإرادة والقوة في الشخصية الإنسانية التي تؤدي إلى الرضا عن الذات والنجاح في الحياة، من خلال إلقاء الضوء على القيم وإدارة الذات كمتغيرات يمكن أن يكون لها قدرة تنبؤية بالمناعة النفسية التي تمثل خط الدفاع الأول في مواجهة تحديات الحياة وضغوطاتها لدى طلبة الجامعة.

ومن خلال العرض السابق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على بعض الأسئلة الآتية:

- ما مستوى كل من القيم موضع الدراسة وإدارة الذات والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين القيم موضع الدراسة والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الذات والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس القيم موضع الدراسة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس إدارة الذات؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية؟
- هل يمكن التنبؤ بالمناعة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم على مقياسي القيم وإدارة الذات؟

أهمية الدراسة:

1. أهمية نظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تحاول البحث في العلاقة بين مفهومي القيم وإدارة الذات وإسهامهما في بناء وتقوية المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة، الأمر الذي يعد إضافة للمكتبة العربية إذ تُعدُّ من أولى الدراسات التي تبحث في الثلاثة المتغيرات مجتمعة.

2. أهمية تطبيقية: تأتي الأهمية التطبيقية للدراسة من حيث إنها:

- تضع بين أيدي الباحثين في المجال ثلاثة مقاييس 1- القيم. 2- إدارة الذات 3-المناعة النفسية، ويمكن الاستفادة منها في بحوثهم على طلبة الجامعة.

- يمكن الإفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل الطلبة حيث توضح لنا إسهامات متغيري القيم ومهارات إدارة الذات، في إمكانية زيادة مستويات المناعة النفسية.
- يمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة كل من أساتذة الجامعات والباحثين والقائمين على تخطيط وتنفيذ البرامج الإرشادية من أجل تطوير أساليب التعامل مع المتغيرات التي تحد من القدرة على مواجهة مشكلات عدم التوافق، والقدرة على تحقيق أهدافهم.
- استفادة العاملين في المجال التربوي والتعليمي بصفة عامة والإخصائيين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي الذين تمكنهم الاستفادة من نتائجها في معالجة بعض المشكلات الاجتماعية والتربوية التي تواجه الطلبة.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية للتعرف على ما يلي:

1. التعرف على مستوى كل من القيم موضع الدراسة وإدارة الذات والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة.
2. التعرف على العلاقة الارتباطية بين القيم موضوع الدراسة والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة.
3. التعرف على العلاقة الارتباطية بين إدارة الذات والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة.
4. التعرف على الفروق بين متوسطي درجات الطلبة السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس القيم موضوع الدراسة.
5. التعرف على الفروق بين متوسطي درجات الطلبة السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس إدارة الذات.
6. التعرف على الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية.
7. إمكانية التنبؤ بالمناعة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم على مقياسي القيم وإدارة الذات.

مصطلحات الدراسة:

القيم Values:

مفهوم يدل على مجموعة من المعايير الاجتماعية المتعارف عليها والتي يقرها المجتمع في إطار الحفاظ على الهوية الخاصة، وتمثل نسيجا من الأعراف المتسقة والمتكاملة، والتي تساهم في تماسك المجتمع، وترابطه ونموه الاجتماعي السليم، وتقاس القيم إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية إعداد (Knoppen, & Saris:2009)

إدارة الذات Self-Management:

وهي قدرة الطالب على التحكم في استجاباته الانفعالية، تحت ضغط الظروف الأكاديمية الصعبة، بشكل يحقق التوازن مع ذاته، والدافعية تجاه تحقيق الأهداف المخطط لها، في ضوء مراعاة معايير اتخاذ القرار المناسب، والإدارة الفعالة لذاته.

وتقاس إدارة الذات إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية إعداد (Al-Abyadh & Abdel Azeem: 2022).

المناعة النفسية :Psychological Immunity

يمكن تعريف المناعة النفسية بأنها "نظام من القدرات والانفعالات الشخصية الإيجابية التي تمثل قدرة الفرد على مجابهة الأحداث الضاغطة والقدرة على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية، مما يحد من مستوى القلق والتوتر".

وتقاس المناعة النفسية إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية إعداد (السطوحي، 2022).

- **الإطار النظري للدراسة:**

اولًا: مفهوم القيم وتصنيفها:

إن القيم عبارة عن تكوين فرضي يستدل عليه من خلال التعبير اللفظي والسلوك الشخصي والاجتماعي، وهي عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية مصممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط.

وتُعرف القيم اصطلاحيًا: بأنها معايير اجتماعية ذات صيغة انفعالية قوية وتتصل من قريب بالمستويات الخلقية التي تقدمها الجماعة ويمتصها الفرد من بيئته الاجتماعية الخارجية ويتخذها هاديًا ومرشدًا، فالقيم عبارة عن معايير لها صفة الانفعال والعمومية وتتصل بالأخلاق التي تقدمها الجماعة وتكسب من البيئة الاجتماعية للفرد ويعتبرها الفرد موازين لتقدير أفعاله ولها صفة الانتشار في حياة الفرد.

تصنيف القيم:

حدد "فيليب فنكس" تصنيفا للقيم معتمدًا على وظيفة القيمة، وهي: قيم مادية تساعد الوجود المادي للإنسان، وقيم اجتماعية تشبع الحاجات الاجتماعية، وقيم عقلية تساعد على إدراك الحق، وقيم أخلاقية وهي مصدر الشعور بالمسئولية والالتزام، وقيم جمالية وهي اهتمامات الفرد الجمالية. وقيم روحيه أو دينية تشير لتعلق الإنسان باللانهائي". (أبو العينين، ص 1988).

كما حدد عبد الحميد الهاشمي وفاروق عبد السلام تصنيفًا للقيم الإسلامية (أبو العينين، ص 1988) كما وردت في القرآن الكريم على مستويين: المستوى الأول تصنيف ثلاثي يتمثل في القيم المتصلة بعلاقة الإنسان مع ربه، ثم القيم المتصلة بعلاقة الإنسان مع نفسه، ثم القيم المتصلة بعلاقة الإنسان مع الآخرين. أما المستوى الثاني فهو تصنيف سداسي يتمثل في: البعد الروحي، والبعد البيولوجي، والبعد العقلي (المعرفي)، والبعد الانفعالي العاطفي، والبعد السلوكي (الأخلاقي)، والبعد الاجتماعي الخاص والعام.

مما سبق يتضح لنا أهمية القيم باعتبارها من المفاهيم الراسخة للجنس البشري والتي يكتسبها عن طريق الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، وتعمل القيم على توجيه سلوك الفرد وتحقيق توازنه، فهي وسيلة للحكم على هذا السلوك. (مصطفى، الكناني، ص 2017).

بعض النظريات المفسرة للقيم:

نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد (Freud) أن الإنسان يولد مزودًا بطاقة غريزية يغلب عليها الطابع الجنسي أطلق عليها اسم الليبيدو (Libido) وهذه الطاقة تدخل في صدام محتم مع المجتمع، وعلى أساس شكل الصدام وطريقته وما يسفر عنه، يتوقف نمط الشخصية في المستقبل، وهذه الطاقة الغريزية تمر

بأدوار محددة في حياة الفرد، ويكون التعبير عنها في كل مرحلة له شكل معين، وخلال أعضاء مختلفة (علاء الدين كفافي، 1987، ص 266- 267).

النظرية السلوكية:

تركز على الاهتمام الرئيس بالسلوك: كيف يتعلم؟ وكيف يتغير؟ ويرى أصحابها أمثال: هيل (Hull)، وسكنر (Skinner)، وهوفلان (Hovlan) ودولارد وميلر (Dollard & Miller) أن معظم سلوك الإنسان متعلم، وأن الفرد يتعلم السلوك السوي والسلوك غير السوي، ويعطي أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم، فالسلوك الذي يتعلمه الفرد يقوى ويستمر ويدعم ويثبت إذا أعقبه تعزيز أو إثابة، (والتعزيز قد يكون إثابة أولية مثل إشباع دافع فسيولوجي، أو إثابة ثانوية مثل زوال الخوف)، ويضمحل السلوك ويتضاءل ويخمد (ينطفئ) إذا أعقبه عقاب، أو لم يعزز (تجاهل) (زهران، 2005، ص 102- 104).

النظرية الاجتماعية:

وفق هذه النظرية فإن "اكتساب القيم يتم من خلال ملاحظة نماذج اجتماعية ومن خلال التقليد والمحاكاة إذ إن الإنسان عند ملاحظته للنموذج إذا ما كوفئ أو عوقب هذا النموذج لسلوك ما فإنه سيخلق لديه توقعًا بأن قيامه بسلوك مشابه لسلوك النموذج سيجلب له نتائج مماثلة إذا ما قام بتقليده". (رحيم، آلاء، و عبدالحسين، اقبال، 2012، ص 433).

النظرية المعرفية:

تشير هذه النظرية إلى أن "الفرد يتأثر بالعديد من العوامل المعرفية والخلقية والثقافية، ويضع بياجيه تسلسلا ارتقائيا لنمو القيم لدى الفرد، يتألف من ثلاثة مستويات أساسية يتفرع كل مستوى منها إلى مرحلتين، فالمستوى ما قبل التقليدي يكون فيه الفرد متأثرا بعواقب سلوكه، والمستوى التقليدي يتأثر فيه الفرد بتوقعات الآخرين للتصرف بالأسلوب التقليدي، أما في المستوى الثالث ما بعد التقليدي فإن الفرد يتأثر بالقيم الأخلاقية الأكثر تجريدا". (رحيم، و عبدالحسين، 2012).

إدارة الذات:Self-Management

تعد مهارات إدارة الذات لدى الفرد محددًا مهمًا لتحديد مستوى دافعيته، ومستوى صحته النفسية، بل وسعادته وقدرته على تحقيق الإنجاز الشخصي والأكاديمي، بل وعلى طول مدة المقاومة

التي يبديها الفرد أمام أحداث الحياة الضاغطة، التي تواجهه داخل نطاق الجامعة وخارجها، وتتشكل مهارات إدارة الذات من خبرات الحياة، ومن أشخاص نتخذهم قدوة لنا.

وتعرف بأنها "مجموعة من المهارات والآليات يستخدمها الفرد في مواقف متعددة لتحسين سلوكه، وتحديد احتياجاته؛ ومن ثم تحقيق أهدافه التي يسعى إليها وتتضمن مهارة إدارة الوقت، وإدارة الانفعالات، وإدارة العلاقات الاجتماعية، والثقة بالنفس والدافعية الذاتية". (محمود، هويدة حنفي، 2012، ص 550).

بعض النظريات المفسرة لإدارة الذات:

الاتجاه السلوكي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ السّلوك الإنساني متعلم سواء أكان سلوكًا سويًّا أم غير سوي وذلك نتيجة لتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، فالفرد لا يأتي إلى الحياة بشكل فطري بسلوكه السيئ والجيد، فهو يأتي إلى الحياة بشكل طبيعي ونوع السلوك يعتمد على البيئة التي سوف يعيش فيها (الحياني، 1990، ص 70).

نظرية التحكم والسيطرة:

تم تطوير هذه النظرية من قبل (Carver&Scheie,1998)، فسلوك الأفراد يتحدد بموجب هذه النظرية من خلال الأهداف التي يضعها الفرد، والطرق التي يختارها لتحقيق تلك الأهداف، وبناءً على ذلك فإن سلوك إدارة الذات يتطلب من الأفراد تحديد الأهداف ورصد الإنجاز الذي تم تحقيقه، ومحاولة الحد من التناقضات بين الطرق التي يتبعها الفرد لتحقيق أهدافه، وذلك طبقًا للحالة الراهنة والموقف وشخصية الفرد. (Denise T.D & John B.F ,2006, p.5).

النّظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة " لباندورا ":

أشارت إلى أن مهارات إدارة الذات تساعد الفرد على اختيار ما هو السّلوك المناسب أو غير المناسب، وركزت على أهمية الاستراتيجيات السلوكيّة للأفراد، والتي تعني قدرة الفرد على التحكم في سلوكه، وأشارت إلى ثلاثة أنواع رئيسة تؤثر على مهارات إدارة الذات، وهي المؤثرات السّلوكيّة، والمؤثرات البيئيّة، والمؤثرات الذاتيّة (المعرفيّة والبيولوجية والانفعاليّة). كما أكد "باندورا" على ثلاثة مقومات أساسية لمهارات إدارة الذات، وهي الملاحظة الذّاتية والحكم الذاتي والاستجابة الذاتية.

المناعة النفسية Psychological Immunity:

فيما يتعلق **بالمناعة النفسية** لدى الفرد فقد أشار (Olah, 1995) إلى أن هناك عوامل مشتركة ومتداخلة تتفاعل فيما بينها تسهم في تحقيق ذلك منها: المعرفية، السلوكية، الانفعالية، البيئية

والمجتمعية، كما يعتمد تنشيطها أساسا على إرادة صاحبها وعزمه على تصحيح طريقته في التفكير بطرد الأفكار التشاؤمية ومشاعر اليأس وتوجيه اعتقاداته واتجاهاته وخبراته إيجابيًا، كما يمكن تنشيط

المناعة النفسية من خلال تجاوب الفرد مع جهاز الإلهامات وعدم تجاوبه مع جهاز الوساوس، وحسب علم المناعة النفسي يتم تنشيطها وتقويتها من خلال توجيه جهاز System B-A-Filter والمكون من الاعتقادات والاتجاهات، المشاعر والآمال، التفكير والخبرات والذكريات (**Olah, 1995, p.21**).

مكونات المناعة النفسية:

يتكون جهاز المناعة النفسية من:

- **التفكير الإيجابي:** وهو يمثل قوة الشخصية التي يمكن أن تشجع الناس على البحث عن الأمل في المواقف الصعبة مثل COVID-19.
- **الشعور بالتماسك والتحكم:** يمكن أن تساعد الأفراد في تحديد مغزى مواقف الأزمات وتشجيع إيمانهم بها والسيطرة على الوضع داخل أنفسهم.
- **التنظيم العاطفي الإيجابي:** يمكن أن يساعد الأشخاص الذين يتعاملون مع المشاعر السلبية المتعلقة بـ COVID-19 وما يرتبط بها من شكوك في المستقبل.
- **توجيه الهدف:** يمكن أن يشجع الأفراد على إعادة بناء أهدافهم قصيرة المدى في الحياة مع الأخذ في الاعتبار الموقف الحالي لـ COVID-19، ويمكن وضع أهداف كهدف اليوم الذي يشجع الأفراد على العيش في الوقت الحاضر.
- **التأثير الذاتي الإيجابي:** تزيد الفعالية الذاتية الإيجابية من خلال تعزيز إيمان الناس بقدراتهم على تحقيق أهدافهم المحددة مسبقًا.

- **مهارات حل المشكلات:** يمكن أن تساعد الأفراد على تحديد طبيعة المشاكل والبحث عن طرق بديلة للتعامل معها.(Gupta, & Nebhinani, 2020: 602).

كما تشير العديد من الدراسات إلى أن الخصائص الإيجابية الخمس للمناعة النفسية مرتبطة بعضها ببعض، ولها أيضًا تأثير على الأداء النفسي الإيجابي (Choochom، 2013 ؛ Choochom، 2014 ؛ Keng، Smoski، Robins &،2011)، فعلى سبيل المثال، ترتبط اليقظة بشكل إيجابي بالعديد من مؤشرات الصحة النفسية، مثل التأثير الإيجابي، والرضا عن الحياة، والرفاهية النفسية، والتكيف، وتنظيم العاطفة التكيفية (Keng et al., 2011)، وبالمثل، أفادت العديد من دراسات اليقظة الذهنية من العلاقات الإيجابية بين اليقظة والصحة النفسية، والرضا عن الحياة، والضمير، واحترام الذات، والتعاطف، والشعور بالاستقلالية، والكفاءة، والتفاؤل، والتأثير اللطيف؛ كما أظهرت الدراسات أيضًا وجود ارتباطات سلبية كبيرة بين اليقظة والاكتئاب، وصعوبة تنظيم المشاعر، والأعراض النفسية العامة. (Brown, et., al.., 2007).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة:

المحور الأول: دراسات اهتمت ببحث القيم بأنواعها المختلفة، من حيث علاقتها ببعض المتغيرات الإيجابية، لدى عينات مختلفة:

دراسة (الجلاد، 2008)، لبيان ترتيب القيم على عينة مكونة من (597) طالبا وطالبة، باستخدام أداتين إحداهما لقياس قوة مجالات القيم الدينية والمعرفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والجمالية، والأخرى لقياس قوة القيم الفرعية. وبينت النتائج أن القيم الدينية جاءت في المرتبة الأولى تليها القيم المعرفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والجمالية على التوالي.

كما وجد تأثير لمتغير الجنس في ترتيب منظومة القيم الاجتماعية لصالح الإناث والقيم الاقتصادية لصالح الذكور، ووجود تأثير لمتغير المستوى الدراسي في مجالات القيم الست جمعيها. وظهر أن قيم الصلاة والطموح والطاعة والحرية والإنتاجية وتأمل الطبيعة احتلت الرتب الأولى كقيم فرعية دينية ومعرفية واجتماعية وسياسية واقتصادية وجمالية، وأن القيم المتعلقة بالصلاة والإيمان والآخرة والإخلاص والخشوع والتوحيد والطهارة والطاعة والأسرة والتسامح قد احتلت

الرتب العشر الأولى من حيث الأهمية للطلبة. حيث تنتمي 7 قيم منها للقيم الدينية وثلاث للقيم الاجتماعية.

في حين احتلت الرتب الفرعية الخاصة بالربح والرسم والموسيقى والفن والتصنيع والمسرح والسلطة والشورى والخيال والثروة آخر عشر رتب من حيث الأهمية للطلبة، خمس منها للقيم الجمالية، وثلاث للقيم الاقتصادية، واثنتان للقيم السياسية، كما تم التنبؤ بالقيم من الجنس والتقدير العام والمستوى الدراسي ومكان السكن والكلية.

كما هدفت دراسة (شلبي، 2011) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين القيم الشخصية والرضا الذاتي عن الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة، ومعرفة إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال القيم، والكشف عن النسق القيمي (ترتيب القيم) لكل من مرتفعي ومنخفضي الرضا عن سياقات الحياة موضوع الدراسة لدى أفراد العينة.

وأجريت الدراسة على عينة قوامها (103) طلاب وطالبات من طلبة الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة البحرين، وكلية التربية جامعة الطائف من تخصصات متنوعة، ومتوسط عمرها (29,6) عامًا للذكور، (31,3) عامًا للإناث، واستخدمت الباحثة مقياس الرضا عن سياقات الحياة، واختبار القيم لألبورت وفرنون ولندزي، وأسفرت نتائج الدراسة عما يأتي: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيم والرضا عن الحياة، إمكانية التنبؤ بالرضا عن سياقات الحياة من خلال القيم.

كما هدفت دراسة (Momeni et., al, 2013) إلى معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين كل من: القيم الروحانية، والمرونة النفسية، واستراتيجيات المواجهة، وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة، وكذلك معرفة إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال القيم الروحانية، والمرونة النفسية، واستراتيجيات المواجهة الموجهة نحو حل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (375) طالبًا من طلبة جامعة الرازي بإيران، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الدراسة استبيانًا ديموغرافيًا، ومقياس رايف (Ryff) لجودة الحياة النفسية، ومقياس استراتيجيات المواجهة للازاروس وفوكمان، ومقياس المرونة النفسية، ومقياس القيم الروحانية، ومن أهم ما تضمنته نتائج الدراسة ما يأتي: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيم الروحانية وجودة الحياة النفسية، إمكانية التنبؤ بجودة الحياة النفسية من خلال القيم الروحانية.

أما دراسة (زياد، المسعودي، ص 2014) والتي حاولت بناء مقياس القيم الأخلاقية الإيجابية، والقيم الأخلاقية السلبية لدى طلاب وطالبات الجامعة، ومقياس المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي والثقافي في البيئة السعودية، فتكونت عينتها من (181) طالبًا وطالبة (79 طالبًا و102 طالبة) من طلبة كليتي الآداب والعلوم بجامعة الملك عبد العزيز، حيث توصل البحث إلى اختلاف ترتيب القيم الأخلاقية الإيجابية وكذلك السلبية حسب أهميتها، لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز، ووُجِدت فروق بين طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز في القيمة الأخلاقية الإيجابية، حيث لم توجد فروق في بقية القيم الإيجابية أو السلبية، كما لم توجد فروق حسب المستوى الاجتماعي الاقتصادي في كل القيم الأخلاقية الإيجابية والسلبية، ووجدت فروق حسب المستوى الثقافي في القيم الأخلاقية الإيجابية (التعاون عند 0.05، وتحمل المسئولية عند 0.01، وعلو الهمة عند 0.01) وفي القيمة الأخلاقية السلبية (التكبر عند 0.05)، وكلها فروق لصالح ذوي المستوى الثقافي المرتفع، ولم توجد فروق في بقية القيم الإيجابية أو السلبية.

كما هدفت دراسة (عبدالقادر وآخرين، 2015) إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين القيم الخلقية وأبعادها (الصدق، الأمانة، الصبر، الإيثار، التسامح، تحمل المسئولية) وجودة الحياة وأبعادها (النفسية، الصحية، التربوية، الاجتماعية) لدى عينة من طلبة الجامعة، وكذلك معرفة أثر متغيري الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على كل من القيم الخلقية وأبعادها وجودة الحياة وأبعادها، وتكونت عينة الدراسة من (228) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة بنها، تتراوح أعمارهم بين (19- 22) عامًا، واستخدم الباحث مقياس القيم الخلقية، ومقياس جودة الحياة (إعداد الباحث)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس القيم الخلقية وأبعاده ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة وأبعاده، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث في كل من القيم الخلقية وأبعادها، وجودة الحياة وأبعادها، ووجود فروق دالة إحصائيا في بعد الصبر فقط (بمقياس القيم الخلقية) لصالح التخصص العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيا في بُعد المهارات الاجتماعية فقط (بمقياس جودة الحياة) لصالح التخصص الأدبي، ولا يوجد تأثير دال لتفاعل الجنس والتخصص الدراسي في كل من القيم الخلقية وأبعادها وجودة الحياة وأبعادها.

أما دراسة حسام علي وأحمد عزازي (2018) فقد هدفت إلى تعرف القيم الأخلاقية المنبئة بالاتجاه نحو المخدرات والفروق بين الجنسين فيها، على عينة قدرها (475) من شباب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من الجنسين (243 ذكرا ، 232 أنثى)، واستخدمت الدراسة مقياسا من إعداد الباحثين لقياس القيم الأخلاقية، وتم استخدام المنهج الوصفي، ومما توصلت إليه من نتائج: وجود فروق بين الجنسين في القيم الأخلاقية محل الدراسة (الاقتصاد والوقت والمسؤولية والطموح)، وأن أكثر القيم استخداما من عينة الدراسة كانت قيمة المسؤولية، وأقلها كانت قيمة الطموح، وأن قيمتي الاقتصاد والوقت يمكن لهما التنبؤ بالاتجاه نحو المخدرات لدى العينة.

هدفت دراسة (حمد، 2021) إلى التعرف على واقع القيم الأخلاقية لدى طلبة جامعة أسيوط في العصر الرقمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت الاستبانة على عينة من طلبة جامعة أسيوط في الفرق الأولى والنهائية بلغت (1538) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن نسبة وعي الطلبة بالقيم الأخلاقية في العصر الرقمي جاءت بدرجة متوسطة، وتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط عينة الدراسة الكلية في المحاور الخمسة كل على حدة باختلاف متغير الفرقة الدراسية لصالح الفرقة النهائية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي لصالح الكليات العملية، وأوصت الدراسة بضرورة بناء المناهج والمقررات الدراسية الجامعية والأنشطة بصورة تتفق مع القيم العصرية السائدة في المجتمع الطلابي.

دراسة الجزار (2018) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المناعة النفسية وكل من الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (195) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث مقياس المناعة النفسية، مقياس الذكاء الأخلاقي، استمارة المقابلة الشخصية، اختبار تفهم الموضوع. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المناعة النفسية والذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، كما تبين وجود ارتباط موجب بين ضبط النفس كأحد أبعاد المناعة النفسية والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

دراسة حسن، دعاء جبر أحمد، وآخرين. (2021) والتي تهدف إلى تنمية درجة العفو لدى طالبات الجامعة لتحسين درجة المناعة النفسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالبة

للمجموعة الوصفية، وتكونت مجموعتا الدراسة التجريبية من: مجموعة تجريبية وقوامها (20) طالبة، ومجموعة ضابطة وقوامها (20) طالبة، وتكونت أدوات الدراسة من استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة، ومقياس المناعة النفسية لدى طالبات الجامعة، ومقياس العفو لدى طالبات الجامعة إعداد: سلسبيل ممدوح (2019)، وبرنامج تدريبي لتنمية درجة العفو لدى طالبات الجامعة لتحسين درجة المناعة النفسية (إعداد الباحثات)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين العفو والمناعة النفسية، وفعالية البرنامج التدريبي لتنمية درجة العفو في تحسين درجة المناعة النفسية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: دراسات تربط بين إدارة الذات والمناعة النفسية:

هدفت دراسة (عبدالواحد، 2021) إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات إدارة الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية واختبار أثره في دعم المناعة النفسية، والتعرف على الفروق الدالة إحصائيا وفقا للنوع، والتخصص الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (469) طالبا وطالبة من الفرق الأربع تتراوح أعمارهم بين (19- 22)، وقد أظهرت نتائج الدراسة : وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جميع عوامل إدارة الذات وجميع عوامل المناعة النفسية والدرجة الكلية، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الطلبة تعزى للنوع والتخصص الأكاديمي في إدارة الذات والمناعة النفسية، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنمية مهارات إدارة الذات، وقد كان لتنمية مهارات الذات تأثير دال في دعم المناعة النفسية.

كما هدفت دراسة (الوكيل، 2022) إلى فهم وتفسير العلاقة بين المناعة النفسية وكل من الشفقة بالذات والتنظيم الوجداني لدى طلبة كلية التربية بجامعة الإسكندرية والتعرف على الفروق في النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسي (علمي / أدبي) في متغيرات الدراسة وكذلك التعرف على درجة إسهام أبعاد كل من الشفقة بالذات والتنظيم الوجداني في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى الطلاب المشاركين في الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (252) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة الإسكندرية وتم استخدام مقياس المناعة النفسية إعداد (عصام محمد زيدان 2013) بعد التحقق من صلاحيته ومقياسي الشفقة بالذات والتنظيم الوجداني من إعداد الباحثة وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من المناعة النفسية والشفقة بالذات والتنظيم الوجداني تعزى إلى النوع الاجتماعي ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية

في كل من المناعة النفسية والشفقة بالذات والتنظيم الوجداني تعزى إلى التخصص الدراسي ولا يوجد تأثير عند مستوى 0.01 بين المناعة النفسية والشفقة بالذات وأبعاد كل منهما ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين المناعة النفسية والتنظيم الوجداني وأبعاد كل منهما كما أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالمناعة النفسية من خلال أبعاد كل من الشفقة بالذات والتنظيم الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة الإسكندرية.

في حين هدفت دراسة (عطا، 2022) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الانفعالات في المناعة النفسية لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (60) طالبًا، مقسمين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، كل مجموعة قوامها (30) طالبًا، وتم استخدام مقياس للمناعة النفسية مكون من أربعة أبعاد هي (الضبط الانفعالي، وفاعلية الذات، والمرونة، والتفكير الإيجابي)، وعدد عباراته (40) عبارة، من إعداد الباحثة، والبرنامج التدريبي القائم على إدارة الانفعالات.

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمناعة النفسية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للمناعة النفسية لصالح القياس البعدي، وقد أرجعت الباحثة تلك الفروق للبرنامج التدريبي، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

المحور الثالث: دراسات حاولت الربط بين بعض متغيرات الدراسة معا:

دراسة (حسن وآخرين، 2021) التي تهدف إلى تنمية درجة العفو لدى طالبات الجامعة لتحسين درجة المناعة النفسية من خلال برنامج تدريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة للمجموعة الاستطلاعية و (100) طالبة للمجموعة الوصفية، وتكونت مجموعتا الدراسة التجريبية من: مجموعة تجريبية وقوامها (20) طالبة، ومجموعة ضابطة وقوامها (20) طالبة، وجميعهن من طالبات الجامعة- الفرقة الثالثة – كلية التجارة- جامعة الأزهر فرع البنات بالقاهرة، للعام الجامعي(2021- 2022)، وتكونت أدوات الدراسة من استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة (إعداد الباحثات)، ومقياس المناعة النفسية لدى طالبات الجامعة (إعداد الباحثات)، ومقياس العفو لدى طالبات الجامعة إعداد: سلسبيل ممدوح (2019) (تعديل الباحثات)، وبرنامج تدريبي لتنمية درجة

العفو لدى طالبات الجامعة لتحسين درجة المناعة النفسية (إعداد الباحثات)، وتم استخدام المنهجين الوصفي والتجريبي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين العفو والمناعة النفسية، وفعالية البرنامج التدريبي لتنمية درجة العفو في تحسين درجة المناعة النفسية لدى طالبات المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثات بعقد دورات تدريبية لتنمية العفو، وأخرى لتحسين المناعة النفسية لطلاب وطالبات الجامعة،

أما دراسة (علي،2021) فقد هدفت إلى بناء برنامج إرشادي وفقا لرؤية الإرشاد البنائي الذاتي، وتعرف فاعليته في تنمية المناعة النفسية بأبعادها وجوانبها الأربعة (الديني والشخصي والمعرفي والاجتماعي)، على مجموعة إرشادية قوامها (11) من طلبة جامعة المنيا بمصر منخفضي المناعة النفسية، واسْتُخْدِمَ مقياس المناعة النفسية للباحث إضافة للبرنامج الإرشادي للباحث أيضا، ومما توصلت إليه الدراسة: إثبات فاعلية برنامج الإرشاد البنائي الذاتي في تنمية المناعة النفسية بأبعادها، كما كان مستوى حجم تأثير البرنامج الإرشادي كبيرا ودالا إحصائيا على المناعة النفسية في أبعادها ودرجتها الكلية، إضافة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في فاعلية البرنامج بشأن المناعة النفسية باستثناء الجانب الديني والدرجة الكلية فكانت الفروق دالة إحصائيا لصالح متوسطات درجات الإناث من المجموعة الإرشادية.

مناقشة الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استعراض الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسات الحالية: القيم ومهارات إدارة الذات والمناعة النفسية، أهمية الموضوع وتنوع الدراسات التي اهتمت بمتغيراته، ولكنها تناولت كل متغير على حدة، ولا توجد دراسة واحدة جمعت هذه المتغيرات، كما يلاحظ أنه لا توجد دراسات اهتمت ببحث العلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاثة لدى طلبة الجامعة، وهذا ما يميز الدراسة الحالية، وتسعى إليه من الكشف عن العلاقة بين المتغيرات وإمكانية التنبؤ بالمناعة النفسية من خلال القيم وإدارة الذات.

ومن الجدير بالذكر أن دراسة حسام علي (2021) حاولت تنمية المناعة النفسية بأبعادها والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالقيم، فقد جعل حسام علي (2021) من جوانب المناعة النفسية الجانب الديني، والذي هو أساس مهم للقيم، ورغم ذلك فالدراسة الحالية تختلف عنها في تركيزها على القيم وكذلك المنهج المستخدم في الدراستين.

فروض الدراسة:

الفرض الأول: يرتفع مستوى القيم لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة بصورة دالة إحصائيا.

الفرض الثاني: يرتفع مستوى إدارة الذات لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة بصورة دالة إحصائيا.

الفرض الثالث: يرتفع مستوى المناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة بصورة دالة إحصائيا.

الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس القيم.

الفرض الخامس: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس إدارة الذات.

الفرض السادس: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية.

الفرض السابع: توجد علاقة ارتباطية بين القيم والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

الفرض الثامن: توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الذات والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

الفرض التاسع: يمكن التنبؤ بالمناعة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم على مقياسي القيم وإدارة الذات.

حدود الدراسة:

1- **الحدود المكانية:** -تقتصر على عدد من كليات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، وجامعة مدينة السادات بجمهورية مصر.
2- **الحدود الزمانية:** وتتمثل في العام الجامعي (2022- 2023) خلال الفصل الدراسي الأول.

3- **الحدود البشرية:**

تتمثل في عينة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالمملكة العربية السعودية، في عدد من الكليات والتخصصات المختلفة، وطلبة جامعة مدينة السادات بجمهورية مصر.

4- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في دراسة الإسهام النسبي للقيم وإدارة الذات في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة

5- **عينة الدراسة**

تم التطبيق على عينة استطلاعية عشوائية قدرها 150 طالبا من جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، فرع وادي الدواسر والأفلاج (كلية الآداب والعلوم، كلية العلوم التطبيقية والطبية، كلية الهندسة، كلية الدراسات الإنسانية) بالسعودية، وجامعة مدينة السادات بجمهورية مصر، واستخدمت درجات العينة الاستطلاعية في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية، كما تم التطبيق الأساسي على عينة مكونة من 488 طالبا وطالبة من جامعة الأمير سطام بالمملكة العربية السعودية وجامعة مدينة السادات بجمهورية مصر العربية ولكن ممن لم يتم التطبيق الاستطلاعي عليهم، وجدول (1) يبين توصيفهما.

حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة من خلال عمل استبيان إلكتروني باستخدام خدمات جوجل المستندية والذي تم توزيعه على طلاب الجامعتين بالمملكة العربية السعودية وبمصر بعد الحصول على الموافقات الأخلاقية لتوزيع الاستبيان على الطلاب. ويشير جدول رقم (1) إلى أن نسبة الطلبة السعوديين المشاركين في البحث تمثل حوالي 55%، في حين كانت نسبة الطلبة المشاركين في البحث من جمهورية مصر تمثل 45%، وأن معظم الطلاب في كلا الجامعتين يلتحقون بالتخصص الإنساني 65%، كما تشير النتائج أيضا إلى أن نسبة مشاركة الطلاب الذكور أعلى من نسبة مشاركة الطالبات حيث تمثل 55% من العينة لصالح الذكور وهو يعد فارقا طفيفا، مما يدل على عدم وجود تحيز في اختيار العينة. وأخيرا أظهرت النتائج أن معظم الطلاب المشاركين يمثلون جميع مستويات الدراسة وأكثرهم مشاركة هم طلاب المستوى السابع 21.5%.

جدول (1)

توصيف العينة، الاستطلاعية والأساسية

العينة	الدولة		التخصص		الجنس (النوع)		العدد الكلي
	السعودية	مصر	إنساني	علمي	ذكر	أنثى	
الاستطلاعية	**79**	**71**	**78**	**72**	**81**	**69**	150
الأساسية	270	218	**317**	**171**	**268**	220	488

واستُخْدِم المنهج الوصفي، كما تم معالجة البيانات إحصائيا من خلال برنامج SPSS والأساليب الإحصائية المناسبة مثل اختبار T–Test.

6- **أدوات الدراسة:**

- مقياس القيم، إعداد(Knoppen, D., & Saris, W., 2009).
- مقياس إدارة الذات، إعداد (Al-Abyadh & Abdel Azeem: 2022) .
- مقياس المناعة النفسية، إعداد (السطوحي، 2020).

الخصائص السيكومترية للأدوات:

أولًا: مقياس القيم :

قام الباحث بترجمة مقياس القيم (Knoppen, D., & Saris, W., 2009) إلى اللغة العربية وتم عرض العبارات على مجموعة متخصصة في مجال علم النفس والصحة النفسية للحكم على صلاحية العبارات للتطبيق على أفراد العينة.

الصدق:

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

- **الصدق المرتبط بالمحك:**

تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس القيم المُعد في الدراسة الحالية ومقياس القيم إعداد (خليل، الفرساني، 2014)، وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (0.902) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى صدق المقياس باستخدام المحك الخارجي.

الثبات

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (1)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس القيم والدرجة الكلية باستخدام ألفا كرونباخ

م	البُعد	معامل الثبات
1	العطاء والتسامح	.712
2	الحيادية	.700
3	الإدارة الفعالة للذات	.701
4	المبادرة	.699
5	الاستمتاع بالحياة	.704
6	الرغبة في الإنجاز	.712
7	تحمل المسؤولية	.710
8	الاستقرار والأمان	.730
9	الالتزام	.725
10	القيم الخلقية	.712
11	الدرجة الكلية	.889

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.699 – 0.889) وهي معاملات ثبات مقبولة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق المقياس.

ثانيًا: مقياس إدارة الذات:

وتم تطبيق مقياس إدارة الذات من إعداد (Al-Abyad & Abdel Azeem: 2022) وتم حساب معاملات الصدق والثبات مرة أخرى على عينة استطلاعية من عينة الدراسة للتحقق من ملاءمة تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

الصدق:

تم حساب صدق المقياس باستخدام ما يلي:

- صدق المفردات:

تم حساب صدق المفردات للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية للبحث، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.612**	6	.706**
2	.605**	7	.619**
3	.688**	8	.721**
4	.592**	9	.675**
5	.652**	10	.709**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس إدارة الذات بعد حذف درجة المفردة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

الثبات

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (0.837) وهي قيمة مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

ثالثا: مقياس المناعة النفسية:

استخدم الباحث مقياس المناعة النفسية من إعداد (السطوحي، 2020) وتم حساب الصدق والثبات للتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

صدق المقياس:

اعتمدت الدراسة في حساب صدق المقياس على ما يلي:

- **صدق المفردات:**

تم حساب صدق المفردات من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة، وذلك بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، والتي بلغ عدد أفرادها (150) طالبا وطالبة من نفس المجتمع الأصلي لعينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة (ن = 150)

التفكير الإيجابي		التوجه الديني		ضبط النفس والاتزان		الصلابة والصمود النفسي		فاعلية الذات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.566**	10	.499**	15	.417**	20	.505**	25	.712**
2	.612**	11	.682**	16	.541**	21	.652**	26	.583**
3	.572**	12	.711**	17	.553**	22	.677**	27	.651**
4	.608**	13	.679**	18	.482**	23	.549**	28	.723**
5	.513**	14	.624**	19	.492**	24	.519**	29	.608**
6	.647**	الثقة بالنفس		التحدي والمثابرة		المرونة النفسية والتكيف		التفاؤل	
7	.701**	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
8	.518**	30	.502**	35	.550**	40	.690**	45	.625**
9	.651**	31	.571**	36	.516**	41	.679**	46	.639**
		32	.622**	37	.662**	42	.634**	47	.601**
		33	.472**	38	.731**	43	.455**	48	.658**
		34	.633**	39	.501**	44	.567**	49	.543**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وذلك لجميع المفردات؛ ما يشير إلى صدق المقياس.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4)

معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية

م	البُعد	معامل الارتباط
1	التفكير الإيجابي	.649**
2	التوجه الديني	.599**
3	ضبط النفس والاتزان	.617**
4	الصلابة والصمود النفسي	.714**
5	فاعلية الذات	.730**
6	الثقة بالنفس	.699**
7	التحدي والمثابرة	.721**
8	المرونة النفسية والتكيف	.698**
9	التفاؤل	.650**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 لجميع أبعاد المقياس؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

- الصدق المرتبط بالمحك:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس المناعة النفسية المُعد في الدراسة الحالية ومقياس المناعة النفسية إعداد (عبد الملك، قرني، 2018)، وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (0.874) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى صدق المقياس باستخدام المحك الخارجي.

الثبات

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (5)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس المناعة النفسية والدرجة الكلية باستخدام ألفا كرونباخ

م	البُعد	معامل الثبات
1	التفكير الإيجابي	.806
2	التوجه الديني	.766
3	ضبط النفس والاتزان	.735
4	الصلابة والصمود النفسي	.789
5	فاعلية الذات	.756
6	الثقة بالنفس	.724
7	التحدي والمثابرة	.780
8	المرونة النفسية والتكيف	.793
9	التفاؤل	.803
10	الدرجة الكلية	.912

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.724 – 0.912) وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق المقياس.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول- يرتفع مستوى القيم لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة بصورة دالة إحصائيا.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعة واحدة لمعرفة الفروق بين المتوسط الافتراضي والمتوسط الفعلي لعينة الدراسة على مقياس القيم، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (6)

قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الافتراضي والمتوسط الفعلي لعينة الدراسة على مقياس القيم (ن = 488)

البُعد	عدد العبارات	المتوسط الافتراضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العطاء والتسامح	4	14	16.898	7.329	2.898	8.734	0.01
الحيادية	6	21	24.297	10.963	3.297	6.644	0.01
الإدارة الفعالة للذات	4	14	16.934	7.59	2.934	8.540	0.01
المبادرة	3	10.5	12.426	5.826	1.926	7.303	0.01
الاستمتاع بالحياة	3	10.5	12.885	5.818	2.385	9.056	0.01
الرغبة في الإنجاز	4	14	16.709	7.520	2.709	7.957	0.01
تحمل المسؤولية	3	10.5	12.646	5.869	2.145	8.075	0.01
الاستقرار والأمان	5	17.5	21.391	10.120	3.891	8.494	0.01
الالتزام	4	14	15.383	6.875	1.383	4.444	0.01
القيم الخلقية	4	14	16.399	7.318	2.399	7.243	0.01
الدرجة الكلية	40	140	165.969	71.108	25.969	8.068	0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين المتوسط الافتراضي والمتوسط الفعلي لمجموعة القيم المدروسة والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة بلغت على الترتيب (8.734 -

6.644 - 8.540 - 7.303 - 9.056 - 7.957 - 8.075 - 8.494 - 4.444 - 7.243 - 8.068) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الافتراضي والفعلي على مقياس القيم وتعزى هذه الفروق لصالح المتوسط الأعلى وهو المتوسط الفعلي في جميع القيم المدروسة والدرجة الكلية ؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى القيم لدى عينة الدراسة.

الفرض الثاني: يرتفع مستوى إدارة الذات لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة بصورة دالة إحصائيا.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعة واحدة لمعرفة الفروق بين المتوسط الافتراضي والمتوسط الفعلي لعينة الدراسة على مقياس إدارة الذات بدرجته الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (7)

قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الافتراضي والمتوسط الفعلي لعينة الدراسة على مقياس إدارة الذات (ن = 488)

	عدد العبارات	المتوسط الافتراضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إدارة الذات	10	40	50.819	14.466	10.819	16.522	0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين المتوسط الافتراضي والمتوسط الفعلي لعينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس إدارة الذات بلغت (16.522) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى وجود فروق بين المتوسطين، وتعزى هذه الفروق لصالح المتوسط الفعلي؛ حيث كانت قيمته أعلى من المتوسط الافتراضي؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى إدارة الذات لدى عينة الدراسة.

الفرض الثالث: يرتفع مستوى المناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة بصورة دالة إحصائيا.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعة واحدة لمعرفة الفروق بين المتوسط الافتراضي والمتوسط الفعلي لعينة **الدراسة** على مقياس المناعة النفسية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8)

قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الافتراضي والمتوسط الفعلي لعينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية (ن= 488)

البُعد	عدد العبارات	المتوسط الافتراضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير الإيجابي	9	18	27.496	10.103	9.495	20.762	0.01
التوجه الديني	5	10	16.211	6.134	6.211	22.366	0.01
ضبط النفس والاتزان	5	10	13.607	4.900	3.606	16.258	0.01
الصلابة والصمود النفسي	5	10	15.412	5.689	5.411	21.014	0.01
فاعلية الذات	5	10	15.416	5.578	5.415	21.449	0.01
الثقة بالنفس	5	10	15.451	5.505	5.450	21.872	0.01
التحدي والمثابرة	5	10	14.592	5.312	4.592	19.095	0.01
المرونة النفسية والتكيف	5	10	15.084	5.406	5.084	20.773	0.01
التفاؤل	5	10	15.055	5.355	5.055	20.851	0.01
الدرجة الكلية	49	98	148.324	50.567	50.323	21.984	0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين المتوسطين الافتراضي والفعلي لعينة **الدراسة** على مقياس المناعة النفسية وأبعادها المدروسة بلغت على الترتيب (20.762 - 22.366 - 16.258 - 21.014 - 21.449 - 21.872 - 19.095 - 20.773 - 20.851 - 21.984) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الافتراضي والفعلي لعينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية، وتعزى هذه الفروق لصالح المتوسط

الفعلي ؛ حيث كانت قيمته أعلى من المتوسط الافتراضي، وهذا معناه ارتفاع مستوى المناعة النفسية لدى عينة **الدراسة**.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أبعاد مقياس المناعة النفسية (التفكير الإيجابي – المرونة النفسية- التدين) فالدراسة تم تطبيقها داخل البيئة السعودية والبيئة المصرية اللتين تتمتعان بالتدين والالتزام بما ورد في كتاب الله وسنة رسوله الكريم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (السطوحي، 2020) والتي أشارت نتائجها إلى توافر مستوى المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة، في ضوء أبعاد مقياس المناعة النفسية.

الفرض الرابع- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس القيم.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس القيم.

جدول (9)

قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الفرق بين متوسطي درجات السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس القيم.

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العطاء والتسامح	مصري	270	17.793	7.135	3.027	0.05
	سعودي	218	15.789	7.431		
الحيادية	مصري	270	25.359	11.230	2.393	0.05
	سعودي	218	22.982	10.501		
الإدارة الفعالة للذات	مصري	270	18.078	7.301	3.752	0.05
	سعودي	218	15.518	7.719		
	مصري	270	13.330	5.800	3.866	0.05

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المبادرة	سعودي	218	11.307	5.675		
الاستمتاع بالحياة	مصري	270	13.659	5.599	3.304	0.05
	سعودي	218	11.927	5.953		
الرغبة في الإنجاز	مصري	270	17.782	7.499	3.547	0.05
	سعودي	218	15.381	7.350		
تحمل المسؤولية	مصري	270	13.411	5.873	3.238	0.05
	سعودي	218	11.697	5.738		
الاستقرار والأمان	مصري	270	22.167	9.971	1.888	غير دال
	سعودي	218	20.431	10.244		
الالتزام	مصري	270	15.622	6.732	.854	غير دال
	سعودي	218	15.087	7.053		
القيم الخلقية	مصري	270	17.152	7.127	2.541	0.05
	سعودي	218	15.468	7.461		
الدرجة الكلية	مصري	270	174.352	69.811	2.920	0.05
	سعودي	218	155.587	71.490		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق في القيم (العطاء والتسامح – الحيادية – الإدارة الفعالة للذات – المبادرة –– الاستمتاع بالحياة- الإنجاز – القيم الخلقية - الدرجة الكلية) دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه القيم والدرجة الكلية ترجع إلى متغير الجنسية (مصري – سعودي) وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسطا حسابيا وهي مجموعة الجنسية المصرية؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعة السعوديين.

كما يتضح من الجدول أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المصريين والسعوديين في كل من (الاستقرار والأمان – الالتزام) حيث كانت قيمة "ت" غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى أنه لا توجد فروق في هاتين القيميتين ترجع إلى متغير الجنسية.

الفرض الخامس- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس إدارة الذات.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس إدارة الذات.

جدول (10)

قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الفرق بين متوسطي درجات السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس إدارة الذات.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مصري	270	51.674	14.620	2.308	0.05
سعودي	218	48.514	15.544		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفرق في إدارة الذات في ضوء متغير الجنسية (مصري – سعودي) بلغت (2.308) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا في متغير إدارة الذات، ويعزى هذا الفرق لصالح الجنسية المصرية؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعة السعوديين.

ما يميز الدراسة الحالية، تفردها بأنه الدراسة الوحيدة في حدود علم الباحث وفي ظل البحث في قواعد البيانات المعتبرة، حيث إنها الدراسة الوحيدة التي تضمنت دراسة الفروق في متغير إدارة الذات بين عينتين من مصر والسعودية.

الفرض السادس- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية.

جدول (11)

قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الفرق بين متوسطي درجات السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية.

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير الإيجابي	مصري	270	21.007	4.349	21.756	0.05
	سعودي	218	35.353	9.696		
التوجه الديني	مصري	270	12.426	2.913	20.864	0.05
	سعودي	218	20.899	5.834		
ضبط النفس والاتزان	مصري	270	10.633	1.646	20.220	0.05
	سعودي	218	17.289	5.090		
الصلابة والصمود النفسي	مصري	270	11.826	2.479	21.743	0.05
	سعودي	218	19.853	5.404		
فاعلية الذات	مصري	270	12.167	2.841	18.804	0.05
	سعودي	218	19.440	5.515		
الثقة بالنفس	مصري	270	12.059	2.503	20.802	0.05
	سعودي	218	19.651	5.312		
التحدي والمثابرة	مصري	270	11.400	2.395	19.863	0.05
	سعودي	218	18.546	5.278		
المرونة النفسية والتكيف	مصري	270	11.822	2.647	20.010	0.05
	سعودي	218	19.124	5.223		
التفاؤل	مصري	270	11.707	2.161	21.392	0.05
	سعودي	218	19.202	5.232		
الدرجة الكلية	مصري	270	115.048	19.339	23.564	0.05
	سعودي	218	189.358	47.146		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق في المناعة النفسية وأبعادها المدروسة في ضوء متغير الجنسية (مصري - سعودي) دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 لجميع أبعاد المناعة النفسية والدرجة الكلية، وتعزى هذه الفروق لصالح مجموعة السعوديين؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعة المصريين في جميع الأبعاد والدرجة الكلية.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (السطوحي، 2020) والتي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى المناعة النفسية لدي عينة الدراسة من المصرية،.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أبعاد مقياس المناعة النفسية، فالمناعة مكتسبة من مهارات التفكير الإيجابي، والتدين والصلابة النفسية.

الفرض السابع- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القيم والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين القيم والمناعة النفسية لدى عينة **الدراسة** من طلبة الجامعة، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجات عينة **الدراسة** على كل من مقياس القيم ومقياس المناعة النفسية.

جدول (12)

معاملات الارتباط بين القيم والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة

القيم	العطاء والتسامح	الحيادية	الإدارة الفعالة للذات	المبادرة	الاستمتاع بالحياة	الرغبة في الإنجاز	تحمل المسؤولية	الاستقرار والأمان	الالتزام	القيم الخلقية	الدرجة الكلية
المناعة النفسية	.659**	.201**	.338**	.640**	.235**	.540**	.367**	.655**	.608**	.259**	.635**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين القيم المدروسة والمناعة النفسية بلغت على الترتيب (0.659 – 0.201 - 0.338 - 0.640 - 0.235 - 0.540 – 0.367 -0.655 – 0.608 – 0.259 – 0.635) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين القيم المدروسة والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

الفرض الثامن: توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الذات والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

جدول (13)

معامل الارتباط بين إدارة الذات والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة

	إدارة الذات
المناعة النفسية	**.661****

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين إدارة الذات والمناعة النفسية بلغت (0.661) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين إدارة الذات والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

الفرض التاسع- يمكن التنبؤ بالمناعة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم على مقياسي إدارة الذات والقيم.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إمكانية التنبؤ بالمناعة النفسية من خلال القيم المدروسة وإدارة الذات لدى عينة **الدراسة** من طلبة الجامعة، وكذلك معرفة أكثر المتغيرات المدروسة إسهاما في التنبؤ بالمناعة النفسية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (14)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إمكانية التنبؤ بالمناعة النفسية من خلال القيم المدروسة وإدارة الذات لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة

المتغير المستقل	رمعامل الارتباط الجزئي	$ر^2$	$ر^2$ النموذج معامل التفسير	قيمة "ف"	bمعامل الانحدار	الخطأ المعياري	β معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	ثابت الانحدار
إدارة الذات	.523	.274	.269	112.256**	.637	.066	.521	14.534**	12.435
العطـــاء والتسامح	.428	.183	.178		.529	.107	.476	11.266**	

المتغير المستقل	رمعامل الارتباط الجزئي	$ر^2$	$ر^2$ النموذج معامل التفسير	قيمة "ف"	bمعامل الانحدار	الخطأ المعياري	β معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	ثابت الانحدار
الشـــعور بالأمن	.412	.170	.162		.617	.213	.538	11.149**	
الالتزام	.359	.129	.121		.420	.099	.410	10.214**	
المبادرة	.320	.102	.099		.611	.103	.537	9.560**	
الإنجاز	.299	.089	.075		.455	.059	.490	8.911**	

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالمناعة النفسية من خلال القيم وإدارة الذات بلغت (112.256) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالمناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة من خلال القيم المدروسة وإدارة الذات.

كما يتضح أيضا أن متغير إدارة الذات هو أكثر المتغيرات المدروسة إسهاما في التنبؤ بالمناعة النفسية؛ حيث كانت القيمة التنبؤية له (14.534) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، كما كانت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى معادلة الانحدار ر2 النموذج (0.269) وهذا معناه أن إدارة الذات تسهم بنسبة (26.9%) في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة.

ويأتي في المرتبة الثانية متغير القيم وجاء ترتيب أبعاد متغير القيم على النحو التالي: بعد إدارة الذات في المرتبة الثانية (العطاء والتسامح)؛ حيث القيمة التنبؤية له (11.266) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، كما بلغت قيمة معامل التفسير (0.178) وهذا معناه أن (العطاء والتسامح) يسهم بنسبة (17.8%) في التنبؤ بالمناعة النفسية.

ويأتي في المرتبة الثالثة (الشعور بالأمن) حيث كانت القيمة التنبؤية له (11.149) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وبلغت قيمة معامل التفسير (0.162) وهذا معناه أن (الشعور بالأمن) يسهم بنسبة (16.2%) في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة.

ويأتي في المرتبة الرابعة (الالتزام) حيث كانت القيمة التنبؤية له (10.214) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وبلغت قيمة معامل التفسير (0.121) وهذا معناه أن (الالتزام) يسهم بنسبة (12.1%) في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة.

ويأتي في المرتبة الخامسة (المبادرة) حيث كانت القيمة التنبؤية له (9.560) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وبلغت قيمة معامل التفسير (0.099) وهذا معناه أن (المبادرة) يسهم بنسبة (9.9%) في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة.

ويأتي في المرتبة السادسة والأخيرة (الإنجاز) حيث كانت القيمة التنبؤية له (8.911) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وبلغت قيمة معامل التفسير (0.075) وهذا معناه أن (الإنجاز) يسهم بنسبة (7.5%) في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة.

جدول (15):

القيمة التنبؤية للمتغيرات التي لم تدخل معادلة الانحدار:

المتغير المستقل	معامل الارتباط الجزئي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الحيادية	.061	.228	غير دال
الإدارة الفعالة للذات	.099	1.112	غير دال
الاستمتاع بالحياة	.101	1.335	غير دال
تحمل المسؤولية	.012	.901	غير دال
القيم الخلقية	.044	.659	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن القيمة التنبؤية لكل من (الحيادية – الإدارة الفعالة للذات – الاستمتاع بالحياة – تحمل المسؤولية – القيم الخلقية) وهي قيم غير دالة إحصائيا؛ لذا لم تدخل معادلة الانحدار.

مناقشة النتائج:

- **فيما يتعلق بالفرض الأول، ونصه "يرتفع مستوى القيم لدى عينة ا الدراسة من طلبة الجامعة"**

- يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء التراث الثقافي لمجتمع التطبيق، والذي يدعم تعزيز القيم بأنواعها وأشكالها من خلال تعزيز قيم الصدق والتسامح والإيثار وغيرها من المعاني الإنسانية النبيلة، ذات التأثير على طبيعة الشخصية العربية الأصلية، والمستمدة من أصل الدين الإسلامي والقيم الدينية والنبيلة المستمدة من السنة النبوية، ومن ثقافة وتراث شرقي، تميزه قيم أصيلة.

- وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي بحثت متغيرات القيم لدى المجتمعات العربية، والتي أشارت في مجملها إلى توافر القيم الإنسانية بوجه عام بنسبة جيدة، كنتيجة طبيعية للتنشئة الاجتماعية ودور المدرسة والأعراف والتقاليد الواضح في تشكيل هذه القيم، كدراسة، (حمد، 2021) ودراسة (زياد، المسعودي: 2014)، ودراسة (مصطفى، **الكناني، 2017**).

- **فيما يتعلق بالفرض الثاني، ونصه " يرتفع مستوى إدارة الذات لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة"**

وقد أشارت النتيجة إلى تحقق صحة الفرض "ارتفاع مستوى إدارة الذات لدى طلبة الجامعة"، ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة لجامعة أكثر فعالية في التعرف على المعلومات المتوافرة لديهم وإمكانية معالجة هذه المعلومات وتوظيفها، كما أن لديهم المعرفة الكافية بالظروف المحيطة بهم وقدرة على التعامل الإيجابي مع الضغوط التي قد يتعرضون لها، وبالتالي القدرة على التوافق مع المجتمع، كما أنهم يمتلكون القدرة على اتخاذ قراراتهم معتمدين على أنفسهم ولديهم خطط لإدارة الذات وتطوير المهارات اللازمة للوصول إلى أهدافهم في المستقبل.

- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجنابي، سلام أحمد غجر، ومهدى، منال صبحي، 2022) في حين تختلف النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Althwabeiah, Tannous, (2021).

والتي أظهرت أن مستوى الإدارة الذاتية لدى المرشدين المتدربين منخفض.

- **فيما يتعلق بالفرض الثالث، ونصه" يرتفع مستوى المناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة"**

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أبعاد مقياس المناعة النفسية (التفكير الإيجابي – المرونة النفسية- التدين) فطلبة الجامعية يمتعون بقدر مناسب من التفكير بشكل إيجابي في الأحداث التي تحيط بهم، وهذا بدوره يؤدي إلى السلوكيات الإيجابية إضافة إلى التفاؤل والنظرة الإيجابية والرضا عن الحياة، كما أن تمتعهم بقدر من المرونة النفسية يمكنهم من القدرة على

حل المشكلات ومواجهة الضغوط بفعالية، إضافة إلى أن الجانب الروحي يسهم بدور هام في تحمل المصائب والشدائد، وكون الدراسة تم تطبيقها داخل المجتمع السعودي والمصري وهما مجتمعان يتمتعان بقدر كبير من التدين .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (نور الدين، أفراح نصر الدين، والعنزي، علاء الدين على حسين، 2022، السطوحي، 2020) والتي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة.

- فيما يتعلق بالفرض الرابع ونصه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس القيم"

يتضح من خلال تحليل نتائج جدول رقم (9) وجود فروق طفيفة على جميع أبعاد مقياس القيم ما عدا بُعدي (الاستقرار والأمان، والالتزام) ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أبعاد مقياس القيم كما يلي:

- حيث إن سمة العطاء والتسامح من السمات المميزة للمجتمعات العربية بوجه عام ومجتمعات طلبة الجامعات المصرية والسعودية بشكل خاص؛ حيث إنها قيم تدعمها ثقافة وأعراف وعادات المجتمعات العربية.
- لا توجد فروق بين أفراد العينة (مصريين – سعوديين) على أبعاد (الالتزام – الاستقرار والأمان)، حيث تتشابه ظروف المجتمعين لدى طلبة الجامعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أدبيات مفهوم القيم، حيث تُعرف بأنها معايير اجتماعية يتوافق عليها المجتمع، ويقرها ويعززها من خلال ممارساته وتشريعاته ولوائحه التي يحترمها، حيث يمكن تُعرف القيم اصطلاحيًا: بأنها معايير اجتماعية ذات صيغة انفعالية قوية وتتصل من قريب بالمستويات الخلقية التي تقدمها الجماعة ويمتصها الفرد من بيئته الاجتماعية الخارجية ويتخذها هاديًا ومرشدًا، فالقيم عبارة عن معايير لها صفة الانفعال والعمومية وتتصل بالأخلاق التي تقدمها الجماعة وتكتسب من البيئة الاجتماعية للفرد ويعتبرها الفرد موازين لتقدير أفعاله ولها صفة الانتشار في حياة الفرد.

- كما تُؤكد النظرية السلوكية في هذا الإطار أن معظم سلوك الإنسان متعلَّم، وأن الفرد يتعلم السلوك السوي والسلوك غير السوي، وهي تعطى أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم (زهران، 2005: 102- 104).

فيما يتعلق بالفرض الخامس، ونصه" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس إدارة الذات"

نلاحظ من خلال استعراض نتائج الفرض الخامس وجود فرق دال إحصائيا في متغير إدارة الذات، على العينة السعودية، تختلف اختلافًا طفيفًا عن العينة المصرية على مقياس إدارة الذات.

حيث يكون الفرق في أبعاد متغير إدارة الذات (القدرة على حل المشكلات- القدرة على مواجهة الضغوط، وغيرها من وإدارة الذات) لصالح العينة المصرية، حيث يفسرها الباحث بأن انخفاض مستوى المعيشة يعطي فرصة أكبر لتفعيل مهارات إدارة الذات، والتعامل مع الضغوط الحياتية، وهو ما يميز طبيعة البيئة المصرية بشكل أكبر من البيئة السعودية، كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء خصائص العينة المصرية حيث يعتمد معظم الطلبة على أنفسهم في تدبير احتياجاتهم المالية ، مما يدفعهم إلى الانخراط في أعمال حرة، تُدر عليهم دخلًا يتمكنون من خلاله من الإنفاق على تكاليف الدراسة وتنظيم الوقت بين العمل والدراسة ، وهو ما قد يفسر قدرتهم على إدارة ذواتهم بشكل فعال، ربما أكثر من نظرائهم في البيئة السعودية والذين تصرف لهم مكافآت مالية شهرية من الدولة .

فيما يتعلق بالفرض السادس، ونصه" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات السعوديين والمصريين من عينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية"

أسفرت نتيجة الفرض عن وجود فروق في مستوى المناعة النفسية وأبعادها المدروسة في ضوء متغير الجنسية (مصري – سعودي) على جميع أبعاد المناعة النفسية والدرجة الكلية، لصالح مجموعة السعوديين.

وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة - في حدود إطلاع الباحث - تؤيد أو ترفض هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث إلا أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أبعاد مقياس المناعة النفسية، فالمناعة مكتسبة من مهارات التفكير الإيجابي، والتدين والصلابة النفسية...، إضافة إلى

أن البيئة التعليمية السعودية مهيأة ومجهزة بأحدث التجهيزات، والجامعات السعودية تقدم مكافآت مالية للطلبة بشكل شهري، والمستوى الاقتصادي المرتفع في المملكة العربية السعودية قد يكون له تأثير في وجود الفروق في المناعة النفسية لصالح الطلبة من الجنسية السعودية.

- فيما يتعلق بالفرض السابع، ونصه" توجد علاقة ارتباطية بين القيم والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة"

أسفرت نتيجة الفرض عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات طلبة الجامعة على مقياس القيم المدروسة ودرجاتهم على مقياس المناعة النفسية، مما يعني أنه كلما ارتفع مستوى القيم لدى الفرد ارتفع مستوى المناعة النفسية، فعندما ترتفع مثلًا قيمة العطاء والتسامح يتولد لدي الفرد مشاعر إيجابية نحو الآخرين، مما يعزز التقبل الاجتماعي؛ الأمر الذي يسهم في تعزيز المناعة النفسية، وهذا ينطبق على باقي القيم المدروسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أبعاد مقياس القيم، والذي اشتمل على عدد من الأبعاد ذات العلاقة بتقوية مهارات التفكير الإيجابي والمناعة النفسية بشكل عام لدى عينة الدراسة، فالقيم الإيجابية (كالعطاء والتسامح والإدارة الفعالة للذات، وقيم تحمل المسؤولية والمبادرة والرغبة في الإنجاز والشعور بالاستقرار والأمان، والقيم الخلقية) تساعد في تقوية مهارات الشخص وشعوره بالصلابة النفسية وبالتالي زيادة معدلات المناعة النفسية لدى الأفراد.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (شلبي، 2011) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيم والرضا عن الحياة، إمكانية التنبؤ بالرضا عن سياقات الحياة من خلال القيم.

كما تتفق مع نتائج دراسة (Momeni et al,, 2013) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيم الروحانية وجودة الحياة النفسية، إمكانية التنبؤ بجودة الحياة النفسية من خلال القيم الروحانية.

فيما يتعلق بالفرض الثامن، ونصه " توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الذات والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة"

من خلال تحليل نتائج الدراسة؛ اتضح تحقق صحة الفرض السابق.

وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (عبد الواحد، 2021) التي درست العلاقة بين مهارات إدارة الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية واختبار أثره في دعم المناعة النفسية، وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جميع عوامل إدارة الذات وجميع عوامل المناعة النفسية والدرجة الكلية، كما أظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنمية مهارات إدارة الذات، وقد كان لتنمية مهارات الذات تأثير دال في دعم المناعة النفسية.

كما تتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة (الوكيل، 2022) والتي هدفت لفهم وتفسير العلاقة بين المناعة النفسية وكل من الشفقة بالذات والتنظيم الوجداني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية وكذلك التعرف على درجة إسهام أبعاد كل من الشفقة بالذات والتنظيم الوجداني في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى الطلاب المشاركين في الدراسة.

وقد أسفرت نتائج الدراسةعن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من المناعة النفسية والشفقة بالذات والتنظيم الوجداني تعزى إلى النوع الاجتماعي ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين المناعة النفسية والتنظيم الوجداني وأبعاد كل منهما، كما أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالمناعة النفسية من خلال أبعاد كل من الشفقة بالذات والتنظيم الوجداني لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عطا، 2022) الهادفة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الانفعالات في المناعة النفسية لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمناعة النفسية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للمناعة النفسية لصالح القياس البعدي، وقد أرجعت الباحثة تلك الفروق للبرنامج التدريبي.

فيما يتعلق بالفرض التاسع، ونصه " يمكن التنبؤ بالمناعة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم على مقياسي القيم وإدارة الذات.

- من خلال تحليل نتائج جدول رقم (14) الخاص بتفسير الإسهام النسبي لبعض متغيرات القيم في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى أفراد العينة، فإننا نلاحظ أن أكثر الأبعاد إسهاما في التنبؤ بالمناعة النفسية؛ متغير إدارة الذات، الذي يسهم في زيادة قدرة الفرد على التحكم في تصرفاته وتوجيهها نحو التفكير الإيجابي، وتخلصه من الأفكار السلبية التي تستدعي حالة الإحباط والقلق لدى الفرد، مما تنخفض معه القدرة على مواجهة الضغوط وبالتالي المناعة النفسية.

- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد الواحد، 2021) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جميع عوامل إدارة الذات وجميع عوامل المناعة النفسية والدرجة الكلية، كما أظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنمية مهارات إدارة الذات، وقد كان لتنمية مهارات الذات تأثير دال في دعم المناعة النفسية.

- كما تتفق مع نتائج دراسة (عطا، 2022) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إدارة الانفعالات، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمناعة النفسية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للمناعة النفسية لصالح القياس البعدي.

- كما يسهم بُعد (العطاء والتسامح) بالمرتبة الثانية في التنبؤ بالمناعة النفسية، باعتباره أحد المتغيرات الإيجابية التي تدعم المناعة النفسية لدى الأفراد.

- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حسن، وآخرين، 2021) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين العفو والمناعة النفسية، وفعالية البرنامج التدريبي لتنمية درجة العفو في تحسين درجة المناعة النفسية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

- ويسهم بُعد (الشعور بالأمان) بالمرتبة الثالثة في التنبؤ بالمناعة النفسية، وهو ما يدعمه الإطار النظري "مجال العلوم النفسية والاجتماعية"، حيث يساعد شعور الفرد بالأمان النفسي والاجتماعي في دعم أبعاد المناعة النفسية لدى الأفراد.

- كم يسهم بُعد (الالتزام تجاه الآخرين) بالمرتبة الرابعة، ويسهم بُعد (المبادرة) بالمرتبة الخامسة بالإسهام في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى أفراد العينة، وأخيرًا يأتي في المرتبة الأخيرة بُعد (الإنجاز) في قدرته على الإسهام في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى أفراد العينة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتيجة دراسة (مصطفى، الكناني، 2017) حيث أشارت نتائجها إلى أن القيم من المفاهيم الراسخة للجنس البشري والتي يكتسبها عن طريق الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، وتعمل القيم على توجيه سلوك الفرد وتحقيق توازنه، فهي وسيلة للحكم على هذا السلوك، وفي نفس السياق، فقد أشارت نتائج دراسة (عبدالقادر وآخرين، 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية بين القيم الخلقية وأبعادها (الصدق، الأمانة، الصبر، الإيثار، التسامح، تحمل المسئولية) وجودة الحياة وأبعادها (النفسية، الصحية، التربوية، الاجتماعية) لدى عينة من طلاب الجامعة.

توصيات الدراسة:

1. من خلال الدراسة الحالية يوصي البحث الحالي بالتأكيد على دراسة القيم بأشكالها المختلفة لدى المراهقين والشباب.
2. تضمين المناهج الجامعية الجانب الأخلاقي والاهتمام بنشر القيم الأخلاقية الإيجابية.
3. تضمين المناهج الجامعية مهارات إدارة الذات.
4. تقديم برامج إرشادية لدعم تعزيز القيم الإنسانية لدى قطاع الشباب بوجه خاص.
5. عمل بحث لأبعاد أو محاور متغير القيم من حيث علاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى لدى قطاع الشباب.
6. عمل بحث عن أثر انصهار القيم على الهوية العربية المميزة.
7. عمل بحث عن متغير إدارة الذات وعلاقته ببعض المتغيرات الإيجابية، حيث لاحظ الباحث وجود ندرة في الأبحاث التي درست متغير إدارة الذات وعلاقته بالقيم.

المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

أبو العينين، على خليل. (1988). *القيم الإسلامية والتربية*، مكتبة إبراهيم الحلبي.

بخيت، محمد السيد. (2007). التدين وعلاقته بكل من الصحة النفسية والقلق والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب الجامعيين. *مجلة علم النفس*، (75)، 152- 176.

الجزار، رانيا خميس. (2018). المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي. *مجلة البحث العلمي، 19* (15)، 493-535.

الجنابي، سلام أحمد غجر، ومهدى، منال صبحي. (2022). إدارة الذات وعلاقتها بدافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (148)، 396-439.

رضا، أكرم. (1999). *إدارة الذات - دليل الشباب إلى النجاح*، دار التوزيع والنشر الإسلامية.

جابر، محمد، مهدي، ناصر. (2011). دور الجامعات في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها، دراسة مقارنة بين جامعتي حلوان (ج. م. ع) وجامعة الأزهر (فلسطين) تم الرجوع إليه على الشبكة العنكبوتية من خلال الرابط http://www.qou.edu/arabic/conferences/socialResponsibi

الجلاد، ماجد زكي. (2008). المنظومة القيمية لدى طلبة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 20* (2)، 366- 430.

حسن، جبر أحمد، سليمان، سناء أحمد وإبراهيم، أسماء عبد المنعم. (2021). تنمية درجة العفو لدى طالبات الجامعة لتحسين درجة المناعة النفسية، *مجلة بحوث، 1* (8)، 265-313.

حمد، أماني علي محمد مصطفى، الوشاحي، غادة السيد السيد، ومحمود، هناء فرغلي علي. (2021). واقع القيم الأخلاقية لدى طلاب جامعة أسيوط في العصر الرقمي: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار، 3* (2)، 18-52.

الحياني، عاصم محمود ندا. (1990). *الإرشاد التربوي والنّفسي*، دار الكتب للطباعة والنشر.

رحيم، آلاء، وعبد الحسين، إقبال. (2012). البناء القيمي وعلاقته بمستوى طموح طلبة جامعة بغداد، *مجلة كلية التربية الأساسية*، (73)، 429-448.

زايد، نبيل محمد عبد الحميد، والمسعودي، سعد بن بركي. (2014). القيم الأخلاقية السائدة لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز، *دراسات تربوية ونفسية*. (84)، 45-101.

زهران، حامد عبد السلام. (2005). *التوجيه والإرشاد النفسي*، عالم الكتب.

الزيات، فتحي مصطفى. (2001). *علم النفس المعرفي*، دار النشر للجامعات.

السطوحي، هاني عبد الحفيظ عبد العظيم. (2020). المناعة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء جائحة كورونا (COVID-19) ، *مجلة كلية التربية، 31* (124)، 659- 692.

الشرقاوي، موسى. (2005). وعي طلاب الجامعة ببعض قيم المواطنة-دراسة ميدانية. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (9)، 113-192.

شلبي، أمينة إبراهيم. (2011). القيم كمنبئات بالرضا عن الحياة، المجلة المصرية للدراسات النفسية. 21 (72)، 83-134.

عبد القادر، أشرف أحمد، الطنطاوي، حازم شوقي محمد، مظلوم، مصطفى علي رمضان، وجاب الله، منال عبد الخالق. (2015). القيم الخلقية وعلاقتها بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، 26* (103)، 343 - 366.

عبد الواحد، فاطمة الزهراء عبد الباسط. (2021). فعالية برنامج لتنمية مهارات إدارة الذات وأثره في دعم المناعة النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، *مجلة البحث العلمي في التربية، 9* (22)، 149-201.

عطا، إيمان السيد عدوي السيد. (2022). فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الانفعالات في المناعة النفسية لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (142)، 167-200.

علي، حسام محمود زكي. (2021). فاعلية الإرشاد البنائي الذاتي في تنمية المناعة النفسية لطلاب الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي*، (68)، 2021، 1- 53.

علي، حسام محمود زكي، عزازي، أحمد محمد عاطف. (2018). القيم الأخلاقية كمنبئ بالاتجاه نحو المخدرات لدى شباب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، *مجلة كلية التربية، 34* (11)، 1- 43.

كفافي، علاء الدين. (1987). *الصحة النفسية* (ط2). دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، هبة وحيد فريد، إمام، ونجوى السيد محمد، وشاهين، هيام صابر صادق. (2020). إدارة الذات وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم النمائية. *مجلة البحث العلمي في التربية. 12* (21)، 313-341.

محمود، هويده حنفي. (2012). الصلابة النفسية وإدارة الذات وعلاقتهما بالصحة النفسية والنجاح الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية. *مجلة دراسات عربية، 11* (4)، 541-618.

مرسي، كمال إبراهيم. (2000). *السعادة وتنمية الصحة النفسية، الجزء الأول" مسئولية الفرد في الإسلام وعلم النفس"*، دار النشر للجامعات.

مصطفى، أحمد سمير عوض، أبو سليمة، نجلاء فتحي محمد، ودسوقي، شيرين محمد أحمد. (2020). إدارة الذات وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*. (31)، 415-436.

مصطفى، أحمد كمال نصارى، والكناني، ريم عبد الله محمد. (2017). القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي ومفهوم الذات لدي الممارسين والغير ممارسين للنشاط الرياضي من ذوي الإعاقة الحركية بالمرحلة الثانوية، *مجلة تطبيقات علوم الرياضة*، (92)، 86 - 100.

نور الدين، أفراح نصر الدين، والعنزى، علاء الدين على حسين. (2022). المناعة النفسية لدى طلبة جامعة الموصل، *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية*، (3)، 545-571.

الوكيل، شيماء عبدالمعطي خضرجي. (2022). التنبؤ بالمناعة النفسية من خلال كل من الشفقة بالذات والتنظيم الوجداني لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، *مجلة كلية التربية، 32* (4)، 145 - 190.

Arabic references

Abū al-ʿAynayn, ʿalá Khalīl. (1988). al-Qayyim al-Islāmīyah & al-tarbiyah, Maktabat Ibrāhīm al-Ḥalabī.

Bakhīt, Muḥammad al-Sayyid. (2007). al-tadayyun & ʿalāqatuhu bi-kull min al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah & alqalaq & al-taḥṣīl al-dirāsī ladá ʿayyinah min al-ṭullāb al-Jāmiʿīyīn. Majallat ʿilm al-nafs, (75), 152-176.

al-Jazzār, Rāniyā Khamīs. (2018). al-manāʿah al-nafsīyah ladá ṭalabat al-Jāmiʿah & ʿalāqatuhā bāldhkā' al-akhlāqī & al-adā' al-Akādīmī. Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī, 19 (15), 493-535.

al-Janābī, Sallām Aḥmad ghajar, wmhdá, Manāl Ṣubḥī. (2022). Idārat al-dhāt & ʿalāqatuhā bdāfʿyh al-Itqān ladá ṭalabat al-Jāmiʿah, Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, (148), 396-439.

Riḍā, Akram. (1999). Idārat al-dhāt-Dalīl al-Shabāb ilá al-Najāḥ, Dār al-Tawzīʿ & al-Nashr al-Islāmīyah.

Jābir, Muḥammad, Mahdī, Nāṣir. (2011). Dawr al-jāmiʿāt fī taʿzīz Mafāhīm al-Mas'ūlīyah al-ijtimāʿīyah ladá ṭlbthā, dirāsah muqāranah bayna Jāmiʿatay Ḥulwān (J. M. ʿA) & Jāmiʿat al-Azhar (Filasṭīn.(http://www.qou.edu/arabic/conferences/socialResponsibi

al-Jallād, Mājid Zakī. (2008). al-Manẓūmah al-Qiyamīyah ladá ṭalabat Jāmiʿat ʿAjmān lil-ʿUlūm & al-Tiknūlūjiyā fī ḍaw' baʿḍ al-mutaghayyirāt, Majallat Jāmiʿat Umm al-Qurá lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 20 (2), 366-430.

Ḥasan, Jabr Aḥmad, Sulaymān, Sanā' Aḥmad & Ibrāhīm, Asmā' ʿAbd al-Munʿim. (2021). Tanmiyat darajat al-ʿAfw ladá ṭālibāt al-Jāmiʿah li-taḥsīn darajat al-manāʿah al-nafsīyah, Majallat Buḥūth, 1 (8), 265-313.

Ḥamad, Amānī ʿAlī Muḥammad Muṣṭafá, alwshāḥy, Ghādah al-Sayyid al-Sayyid, & Maḥmūd, Hanā' Farghalī ʿAlī. (2021). wāqiʿ al-Qayyim al-akhlāqīyah ladá ṭullāb Jāmiʿat Asyūṭ fī al-ʿaṣr al-raqmī: dirāsah maydānīyah. al-Majallah al-Tarbawīyah li-taʿlīm al-kibār, 3 (2), 18-52.

al-Ḥayyānī, ʿĀṣim Maḥmūd Nadā. (1990). al-Irshād al-tarbawī wālnnfsy, Dār al-Kutub lil-Ṭibāʿah & al-Nashr.

Raḥīm, Ālā', & ʿAbd al-Ḥusayn, Iqbāl. (2012). al-binā' al-qiyamī & ʿalāqatuhu bmstwá ṭumūḥ ṭalabat Jāmiʿat Baghdād, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah, (73), 429-448.

Zāyid, Nabīl Muḥammad ʿAbd al-Ḥamīd, wālmsʿwdy, Saʿd ibn Berki. (2014). al-Qayyim al-akhlāqīyah al-sā'idah ladá ṭullāb & ṭālibāt Jāmiʿat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz, Dirāsāt tarbawīyah & nafsīyah. (84), 45-101.

Zahrān, Ḥāmid ʿAbd al-Salām. (2005). al-Tawjīh & al-Irshād al-nafsī, ʿĀlam al-Kutub.

al-Zayyāt, Fatḥī Muṣṭafá. (2001). ʿilm al-nafs al-maʿrifī, Dār al-Nashr lil-Jāmiʿāt.

al-Suṭūḥī, Hānī ʿAbd al-Ḥafīẓ ʿAbd al-ʿAẓīm. (2020). al-manāʿah al-nafsīyah & ʿalāqatuhā bqlq al-mustaqbal ladá ʿayyinah min ṭullāb al-Jāmiʿah fī ḍaw' jā'ḥhک wrwnā (COVID-19), Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 31 (124), 659-692.

al-Sharqāwī, Mūsá. (2005). waʿy ṭullāb al-Jāmiʿah bi-baʿḍ Qayyim almwāṭnt-drāsh maydānīyah. Majallat Dirāsāt fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī, (9), 113-192.

Shalabī, Amīnah Ibrāhīm. (2011). al-Qayyim kmnb'āt bālrḍā ʿan al-ḥayāh, al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah. 21 (72), 83-134.

ʿAbd al-Qādir, Ashraf Aḥmad, al-Ṭanṭāwī, Ḥāzim Shawqī Muḥammad, Maẓlūm, Muṣṭafá ʿAlī Ramaḍān, wjāb Allāh, Manāl ʿAbd al-Khāliq. (2015). al-Qayyim al-khuluqīyah & ʿalāqatuhā bjwdh al-ḥayāh ladá ʿayyinah min ṭullāb al-Jāmiʿah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah: Jāmiʿat Banhā-Kullīyat al-Tarbiyah, 26 (103), 343-366.

ʿAbd al-Wāḥid, Fāṭimah al-Zahrā' ʿAbd al-Bāsiṭ. (2021). faʿālīyat Barnāmaj li-Tanmiyat mahārāt Idārat al-dhāt & atharuhu fī Daʿm al-manāʿah al-nafsīyah ladá ʿayyinah min ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat Ḥulwān, Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 9 (22), 149-201.

ʿAṭā, Īmān al-Sayyid ʿAdawī al-Sayyid. (2022). faʿālīyat Barnāmaj tadrībī qā'im ʿalá Idārat alānfʿālāt fī al-manāʿah al-nafsīyah ladá ṭullāb al-ḥalaqah al-thāniyah min al-Taʿlīm al-asāsī, Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah & ʿilm al-nafs, (142), 167. 200-

ʿAlī, Ḥusām Maḥmūd Zakī. (2021). fāʿilīyat al-Irshād al-binā'ī al-dhātī fī Tanmiyat al-manāʿah al-nafsīyah li-ṭullāb al-Jāmiʿah, Majallat al-Irshād al-nafsī, (68), 2021, 1-53.

ʿAlī, Ḥusām Maḥmūd Zakī, ʿzāzy, Aḥmad Muḥammad ʿĀṭif. (2018). al-Qayyim al-akhlāqīyah kmnb' bālātjāh Naḥwa al-mukhaddirāt ladá Shabāb Jāmiʿat al-Amīr Saṭṭām ibn ʿAbd al-ʿAzīz, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 34 (11), 1-43.

Kafāfī, ʿAlā' al-Dīn. (1987). al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah (ṭ2). Dār Hajar lil-Ṭibāʿah & al-Nashr & al-Tawzīʿ.

Muḥammad, Hibat Waḥīd Farīd, Imām, wnjwá al-Sayyid Muḥammad, & Shāhīn, Hiyām Ṣābir Ṣādiq. (2020). Idārat al-dhāt & ʿalāqatuhā bfāʿlyh al-dhāt al-Akādīmīyah ladá talāmīdh al-marḥalah al-iʿdādīyah dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum al-Namāʾīyah. Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah. 12 (21), 313-341.

Maḥmūd, hwydh Ḥanafī. (2012). alṣlābh al-nafsīyah & idārat al-dhāt & ʿalāqatuhumā bi-al-ṣiḥḥah al-nafsīyah & al-najāḥ al-Akādīmī fī ḍawʾ baʿḍ al-mutaghayyirāt ladá ṭullāb al-diblūm al-mihnīyah bi-Kullīyat al-Tarbiyah. Majallat Dirāsāt ʿArabīyah, 11 (4), 541-618.

Mursī, Kamāl Ibrāhīm. (2000). al-Saʿādah & Tanmiyat al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah, al-juzʾ al-Awwal "Masʾūlīyat al-fard fī al-Islām & ʿilm al-nafs", Dār al-Nashr lil-Jāmiʿāt.

Muṣṭafá, Aḥmad Samīr ʿAwaḍ, Abū Salīmah, Najlāʾ Fatḥī Muḥammad, wdswqy, Shīrīn Muḥammad Aḥmad. (2020). Idārat al-dhāt & ʿalāqatuhā bālkfāʾh al-ijtimāʿīyah ladá ṭullāb al-Jāmiʿah, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah. (31), 415-436.

Muṣṭafá, Aḥmad Kamāl Naṣārá, wālknāny, Rīm ʿAbd Allāh Muḥammad. (2017). al-Qayyim al-ijtimāʿīyah & ʿalāqatuhā bāltwāfq al-nafsī & mafhūm al-dhāt ladá almmārsyn wālghyr mmārsyn lil-nashāṭ al-riyāḍī min dhawī al-iʿāqah al-ḥarakīyah bi-al-marḥalah al-thānawīyah, Majallat taṭbīqāt ʿulūm al-Riyāḍah, (92), 86-100.

Nūr al-Dīn, Afrāḥ Naṣr al-Dīn, wālʿnzá, ʿAlāʾ al-Dīn ʿalá Ḥusayn. (2022). al-manāʿah al-nafsīyah ladá ṭalabat Jāmiʿat al-Mawṣil, Majallat Jāmiʿat alānbār lil-ʿUlūm al-Insānīyah, (3), 545-571.

al-Wakīl, Shaymāʾ ʿbdālmʿṭy khḍrjy. (2022). al-tanabbuʾ bālmnāʿh al-nafsīyah min khilāl kull min al-shafaqah bi-al-Dhāt & al-tanẓīm al-wijdānī ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat al-Iskandarīyah, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 32 (4), 145-190.

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية

Al-Abyadh, Mohammed Hassan Ali & Abdel Azeem, Hani abdelhafeez. (2022). Academic Achievement: Influences of University Students' Self-Management and Perceived Self-Efficacy. *Journal of Intelligence*, *10* (3), 55. https://doi.org/10.3390/jintelligence10030055

Althwabeiah Emanp, Tannous Adel. (2021). Self-Management and its Relationship to Anxiety Performance among trainee Counselors in Jordan. *Dirasat: Educationnel Sciences, 48* (3), 421-439.

Aminuddin, H. B., Jiao, N., Jiang, Y., Hong, J., & Wang, W. (2021). Effectiveness of smartphone-based self-management interventions on self-efficacy, self-care activities, health-related quality of life and clinical outcomes in patients with type 2 diabetes: A systematic review and meta-analysis. *International journal of nursing studies*, 116, 103286.

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry, 18*(4), 211-237.

Denise T.D.DE Ridder & John B.F. (2006). Self-Regulation in Health Behavior,West Sessex po19 8sq ,England..

Gupta, T., & Nebhinani, N. (2020). Let's build the psychological immunity to fight against COVID-19. *Indian Journal of Psychiatry*, *62* (5), 601.

Hofer, J., Chasiotis, A., & Campos, D. (2006). Congruence between social values and implicit motives: Effects on life satisfaction across three cultures. *European Journal of Personality*, 20(4), 305-324.

Knoppen, D., & Saris, W. (2009). Do we have to combine values in the Schwartz'human values scale? A comment on the Davidov studies. In *Survey Research Methods*, 3 (2), pp. 91-103.

Momeni, B., Waite, A. J., & Shou, W. (2013). Spatial self-organization favors heterotypic cooperation over cheating. *Elife*, *2*, e00960.

Lovat, T. (2011). Values and Well-being. *Journal of Values Pedagogy and Student Achievement*, 61-82.

Oláh, A. (1996). Psychological Immune System: An integrated structure of coping potential dimensions. In *9th conference of the European Health Psychology Society, Bergen, Norway*.

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

Paulsen, J. (2005). *Living the College Life-Real Students*, Real Experiences, Real Advice. 2nd Ed., USA, Wiley, Hoboken, NJ.

Vasile, C. (2020). Mental health and immunity. *Experimental and Therapeutic Medicine*, *20*(6), 1-1.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 14/ 09/ 2023م
تاريخ القبـول: 16/ 11/ 2023م

فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج المرتكز على التعاطف في خفض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر من طلاب المرحلة المتوسطة

د. معيوف بطي المحمودي *
mauof_22@hotmail.com

د. صالح سفير الخثعمي **
dr.saleh.alkhathami@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج المرتكز على التعاطف في خفض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر من طلاب المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، والتعرف على أثر فاعلية البرنامج بعد مرور شهر من تطبيقه، تكونت عينة الدراسة من عينة وصفية بلغت 338 طالبًا للتعرف على درجة تعرضهم للتنمر، استخرج منها ما مجموعه 35 طالبا باعتبارهم ضحايا تنمر، وعينة الدراسة التجريبية التي تكونت من 20 طالبا من ضحايا التنمر الذين لديهم درجة عالية من أعراض القلق تتراوح أعمارهم ما بين 12-15سنة. وقام الباحثان بتطبيق ثلاث أدوات بحثية، تمثلت في مقياس التنمر لدان ألويز Dan Olweus (2006)، ترجمة وتقنين الباحثين، ومقياس أعراض القلق لدى ضحايا التنمر، وبرنامج الإرشاد القائم على العلاج المرتكز على التعاطف وهما من إعداد الباحثين. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس أعراض القلق والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: العلاج المرتكز على التعاطف، أعراض القلق، ضحايا التنمر، التعاطف.

* موجّه طلابي - تعليم مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية

** أستاذ علم النفس المساعد - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: المحمودي، معيوف بطي. الخثعمي، صالح سفير. (2023). فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج المرتكز على التعاطف في خفض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر من طلاب المرحلة المتوسطة، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(4)، 114-159.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1711

OPEN ACCESS
Received: 14-09-2023
Accepted: 16-11-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Effectiveness of a Counseling Program Based on Empathy-centered Therapy in Reducing Anxiety Symptoms among Bullying Victims of Middel School Students

Dr. Mayouf Batti Al-Mahmoudi [*] mauof_22@hotmail.com

Dr. Saleh Safeer Al-Khathami [**] dr.saleh.alkhathami@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of a counseling program based on empathy-centered therapy in reducing anxiety symptoms among bullying victims of middel school students in Makkah. The study sample consisted of a descriptive sample of 348 students, from which a total of 35 students were selected as victims of bullying; and 20 students, who had high level of anxiety syptomps and whose age was between 12-15 years, were selected for the experimental study. Three study tools were applied: bullying scale proposed by Dan Olweus (2006), and was translated and modified be the researchers; the scale of anxiety symptoms among victims; and the proposed program. The study results revealed statistically significant differences of 0.01 between the mean scores of the two experimental and control groups on the dimensions of anxiety symptoms scale and its overall score in favor of the experimental group. There were also statistically significant differences of 0.01 between the mean scores of experimental group in pre- and post-application in favor of the post application. There were no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group in the pre- and post-application of the scale.

Keywords: Empathy-Centered, Therapy, Anxiety symptoms, Bullying victims.

[*] **Student Counselor, Mekka Education, Saudi Arabia**

[**] **Assistant Professor of Psychology , Department of Psychology, Faculty of Education, King Khalid University, Saudi Arabia**

Cite this article as: Al-Mahmoudi, Mayouf Batti. Al-Khathami, Saleh Safir. (2023). Effectiveness of a Counseling Program Based on Empathy-centered Therapy in Reducing Anxiety Symptoms among Bullying Victims of Middel School Students, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies, 5* (4). 114-159.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1711

مقدمة:

تظهر الكثير من الأعراض النفسية القلقة لدى الأطفال المتعرضين للتنمر كسوء التوافق الدراسي والتوتر والعزلة الاجتماعية وبعض الأعراض الاكتئابية. ويمتد تأثير التنمر إلى ما بعد مرحلة المراهقة فقد يكون له عواقب في المرحلة الجامعية مثل اضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب. هذه الأعراض تخفض من قدرة المراهق على إشباع حاجاته، مما يعني أن تعرض الطفل والمراهق للتنمر سيعيقه عن إشباع حاجاته المتمثلة في الشعور بالأمن والصحة النفسية. وإذا كان المراهق مشحونًا بأفكار توقع الإيذاء من المتنمر، فسيصعب عليه التكيف في المدرسة وسيعيق تفكيره عن التركيز في تلقي الدروس واستيعابها، وربما يستمر معه القلق مسببًا مزيدًا من الصعوبات في النوم ونشوء أعراض العزلة الاجتماعية والخوف من الذهاب إلى المدرسة.

ويؤكد مانريكا وآخرون (Manrica. et al,2020) أن التعرض للتنمر والتعرض للإيذاء في المرحلتين المتوسطة والثانوية مرتبط بشكل كبير بالاكتئاب والقلق واضطراب ما بعد الصدمة في المرحلة اللاحقة (الجامعية). حيث يعتبر التعاطف والتعاطف مع الذات من العوامل النفسية المرتبطة بمشاكل القلق (Meng et al., 2019) وفي المقابل أظهرت أبحاث جلبريت (2014) Gilbret أن العلاج القائم على التعاطف يحسن أعراض القلق لدى المراهقين والبالغين. وأظهرت العلاجات التحليلية المبنية على التعاطف أن هذه العلاجات تعمل على تحسين التعاطف بشكل كبير وتقلل بشكل كبير من أعراض القلق والاكتئاب والتوتر. ويعد العلاج الذي يركز على التعاطف فرصة علاجية مناسبة للأفراد ذوي القدرة المتضررة على تكوين تفاعلات هادفة مع أنفسهم ومع الآخرين.

وتشير الأبحاث والممارسة السريرية إلى أن أحد المجالات، التي قد نحتاج إلى النظر فيها لتحسين الأساليب التي تركز على القلق، مخصصة للأفراد الذين ينتقدون أنفسهم بشدة ويشعرون بالخجل. وقد وجد أن مثل هذه الظواهر النفسية ترتبط ارتباطًا وثيقًا ببعضها البعض Tangney & (Dearing, 2002). وبالاعتماد على مناهج مختلفة من علم الأعصاب وعلم النفس، يعتبر العلاج المتمركز على التعاطف Compassion Focused Therapy (CFT) جزءًا من "الموجة الثالثة" من العلاجات المعرفية والسلوكية، والتي تركز على اليقظة الذهنية والقبول وما وراء الإدراك والعواطف والقيم والأهداف (Carvalho et al., 2017).

ووفقًا لإيفانز (Evens, 2003)، فإن التجارب المعاشة للعلاج القائم على التعاطف لديها تحيز أقل مما يؤدي لاحقًا إلى إنتاج قاعدة أدلة أكثر صحة لتدخل الرعاية الصحية مقارنة بتصميمات الدراسات البديلة. وهذا ما أكده كيربي وآخرون (Kirby et al. 2007) من خلال فحص فاعلية العلاج المتمركز على التعاطف على سبعة متغيرات هي: التعاطف، والتعاطف مع الذات، واليقظة الذهنية، والاكتئاب، والقلق، والضيق النفسي، والرفاهية. وبالمقارنة مع مجموعات الملاحظة، فقد كشف تحليلهم عن اختلافات كبيرة بين المجموعات في درجات التغيير في هذه النتائج السبع. وهذه الاختلافات الهامة هي ما دعا الباحثان لإجراء هذه الدراسة التجريبية لكشف دور العلاج المتمركز على التعاطف في خفض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر.

بالإضافة إلى تلك الأدلة فإن نظرية العلاج المرتكز على التعاطف في تفسيرها للقلق تعتبر الأكثر انسجاما مع الواقع، حيث ترى من خلال فلسفتها للأنظمة التي تحكم العقل وتوجه الأفكار ومن ثم السلوك الناتج ومن خلال نظام التهديد مقابل الحماية أيضًا، أن القلق ناتج عن التضاد في الأفكار لمواجهة التنمر. حيث تتولد مشاعر القلق واضطراباته لدى الضحايا، فلا السلوكيات التي يتبعها للتعامل مع المتنمرين مريحة له ذاتيًا، ولا الحيل التي يتبعها مثل الظهور أمام الوالدين والمربين من المعلمين وغيرهم بأنه في أفضل حال اجتماعيًا مريحة كذلك.

مشكلة الدراسة:

للتنمر وقعه المعيق والمعطل لسير حياة الضحية بصورة طبيعية، ولذلك وجب التحرك وتقديم المساعدة من أجل تحقيق الأمان ومن ثم القدرة على إيجاد حلول من خلال تهيئة جو من التعاطف والدفء ومساعدة الضحية على تأمل أفكاره والتأكيد على أن المشكلة تكمن في اختيار الفكرة الخاطئة التي اختارها أثناء عمل نظام الحماية من التهديدات التي يتعرض لها أثناء التنمر وليست في ذاته. وهو ما يدفع الباحثين والمعالجين لتبني نظرية العلاج المرتكز على التعاطف الذي صمم لتطوير سمات ومهارات التعاطف ولا سيما تلك التي تؤثر على فعالية الضبط للأنظمة التي تدير عمليات التفكير في العقل.

لم يعد الطفل المراهق في المجتمع المدرسي محاطا بالرعاية الكاملة. حيث إنه معرض لمواجهة المواقف السارة والمواقف غير المحببة وغير السارة؛ حيث تتنوع المشكلات النفسية حسب مراحل النمو (الشربيني،2012)، وهنا من الممكن أن يمارس التنمر ضد الطفل، حيث تشير الإحصائيات

الدولية إلى أن معدل انتشار التنمر يتراوح بين 10و15٪ (أبو الديار، 2012). حيث ذكر دليل عن التنمر والصحة النفسية صادر عن مكتب الطفل الوطني في المملكة المتحدة National Children's Burea (2015)، أن التنمر يؤثر على الصحة النفسية كالاكتئاب ومشاكل القلق وإيذاء النفس واضطرابات الأكل، كما يعتقد أن التنمر يسبب أعراض قلق تؤثر بدورها على ما يصل إلى (1 من كل 6) من المراهقين وتشمل مشاكل القلق هذه الرهاب الاجتماعي ونوبات الهلع والوسواس القهري.

وأكد لي (2018) Lee على أن التعرض للتنمر أربع مرات أو أكثر يؤدي إلى زملة من أعراض القلق لدى ضحايا التنمر. ويرى آيدوز وآخرون (2012) .Idose et al ارتباطًا بين تكرار التعرض للتنمر وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة. كما وجد كل من إسولان وشالوم وأوسويسكي وزوتي ومانفرو (Isolan, Salum, Osowski,, Zottis, Manfro, 2013) أن الطلاب المتورطين في سلوكيات التنمر كضحايا، أو ضحايا ومتنمرين في نفس الوقت، كانوا أكثر عرضة للحصول على درجات على مقياس القلق وأبعاده من المتنمرين ومن الطلاب غير المتورطين في التنمر. وكذلك في دراسة لكل من مانريكيه وآخرين (2020) .Manirque et alوُجِد أن التنمر كان مرتبطًا بأعراض الاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة. وعلى المستوى المحلي أظهرت دراسة أجراها كل من البحيران وآخرين Albuhairan et al. (2016) أن من أهم الآثار الناجمة عن التعرض للتنمر كراهية المدرسة والعنصرية والعدوانية والعزلة الاجتماعية.

إن ما شجع الباحثين على معالجة مشكلة القلق لدى ضحايا التنمر، هو أن الدراسات التي استخدمت برامج إرشادية قائمة على العلاج المتمركز على التعاطف على قلتها في معالجة اضطرابات أخرى، أظهرت نتائج إيجابية في معالجة المتغيرات التي استهدفتها مثل دراسة شاهين Shain (2011) في فعالية التدريب على التعاطف لخفض التنمر. ودراسة كل من بيومنت وآخرين Beaumont et al (2016) التي أثبتت فعالية العلاج المرتكز على التعاطف كعامل مساعد للعلاج المعرفي بالمقارنة مع العلاج المعرفي منفردًا، ولوحظ انخفاض كبير في أعراض القلق والاكتئاب وفرط الإثارة وزيادة كبيرة في التعاطف مع الذات في حالة استخدام العلاجين معًا.

وهناك مبرر آخر يدعونا إلى استخدام العلاج المتمركز على التعاطف هو أنه " عندما لا يبدو المرضى مفهومين من وجهة نظرهم الخاصة، وعندما يشعرون بالإهانة أو الرفض فإنهم أقل احتمالًا وأقل عرضة للكشف عن أنفسهم أو البقاء في العلاج"(سلاتري وبارك، 2011). على أن الشعور

بالخزي والعار يمنع تصريح ضحايا التنمر بقلقهم، إلا أن العلاج المتمركز على التعاطف يفترض أن نظامًا معرفيًا معينًا يصعب الوصول إليه وفهمه من قبل ذوي الخجل الشديد بسبب نقدهم الذاتي لذواتهم يهدد نظامهم المعرفي ويهيمن على توجههم الداخلي وعالمهم الخارجي، ومن ثم فإن أحد المفاتيح الهامة لذلك هو تدريب العقل على التعاطف مع تجارب الدفء الداخلي (Gilbert,2009)، ومن ثم التصريح بقلقهم ومواجهة مصدره.

بالرغم من تحرك المختصين للتدخل في إيجاد برامج علاجية وإرشادية تستهدف التلاميذ سواء من المتنمرين أو ضحايا التنمر، إلا أنه من الملاحظ أن هناك ندرة في بناء برامج علاجية إرشادية قائمة على التعاطف، وهو ما استدعى الضرورة الملحة لتوفير برامج أكثر تركيزًا على ضحايا التنمر خاصة فيما يتعلق بخفض أعراض القلق لديهم وخلق جو آمن نفسيًا لهم داخل المدرسة، وبناء عليه أصبح من الضرورة تصميم برنامج علاجي إرشادي مبني على موقف إيجابي يحدث مشاعر إيجابية لا سيما في ظل توفر مهارة التعاطف لدى الباحثين بحكم الاختصاص في مجالي التوجيه الطلابي والعلاج النفسي لتخفيف أعراض القلق التي ظهرت من خلال الملاحظة الميدانية للباحثين.

وبناء على ما سبق ومع عدم وجود دراسات سابقة في -حدود علم الباحثين- تناولت خفض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر المدرسي في مرحلة المراهقة باستخدام العلاج المرتكز على التعاطف كمقدمة لتسهيل الإفصاح عن الشعور بالقلق من التعرض للتنمر، فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما مدى فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج المرتكز على التعاطف في خفض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر من طلاب المرحلة المتوسطة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس أعراض القلق في القياس البعدي؟
2. هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس أعراض القلق في القياس القبلي والقياس البعدي؟
3. هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس أعراض القلق في القياس البعدي والقياس التتبعي؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج المرتكز على التعاطف لخفض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر من طلاب المرحلة المتوسطة.
2. التعرف على الفرق بين متوسطي درجة أعراض القلق لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.
3. التعرف على الفرق بين متوسطي درجة أعراض القلق للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي.
4. التعرف على الفرق بين متوسطي درجة القلق للمجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في:

1. دراسة تفسير ظاهرة التنمر والنظريات المفسرة للقلق.
2. إلقاء الضوء على متغير حديث نسبيًا من حيث الاستقلالية كعلاج وهو الإرشاد القائم على العلاج المرتكز على التعاطف.

الأهمية التطبيقية:

1. تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما وفرته من برنامج إرشادي قائم على العلاج المرتكز على التعاطف، قد يساعد المختصين في الميدان من المعالجين النفسيين والمرشدين الطلابيين في حال استخدامه لمعالجة حالات القلق الناتجة عن التعرض للتنمر المدرسي خصوصا في المرحلة المتوسطة.
2. كما أن الدراسة وفرت مقياسا نفسيا يمكن استخدامه في الكشف عن اضطراب القلق لدى ضحايا التنمر. الأمر الذي سيساعد بدوره في التعرف على العملاء المحتاجين للمساعدة ومن ثم إيجاد العلاجات المناسبة لهم.

مصطلحات الدراسة:

التنمر Bullying:

يعرف دان ألويز التنمر بأنه "أفعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر لإلحاق الأذى بتلميذ آخر، تتم بصورة متكررة، طوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات مثلًا: بالتهديد أو التوبيخ أو الإغاظة والشتائم، ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، ويمكن كذلك أن تكون بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله عن المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته، مع عدم وجود توازن في الطاقة أو القوة"(في القحطاني، 2013، ص. 234).

ويمكن تعريفه على أنه "ذلك السلوك المتكرر الذي يهدف إلى إيذاء شخص آخر جسديًا، أو لفظيًا، أو اجتماعيًا أو جنسيًا من قبل شخص واحد أو عدة أشخاص وذلك بالقول أو بالفعل للسيطرة على الضحية وإذلالها ونيل مكتسبات غير شرعية منها" (بهنساوي وحسن، 2015).

ضحايا التنمر Victims of Bullying:

تعرفهم إسماعيل (2010) "بأنهم مجموعة الأطفال الذين تقع عليهم الإساءة من زملائهم، سواء أكان ذلك بصورة فردية أو جماعية، يساء إليهم بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أو جنسية أو إلكترونية أو كتابية أو حتى يساء إليهم لأنهم يدينون بديانة معينة أو ينتسبون لسلالة مختلفة عنهم، وتكون الإساءة بصورة متكررة ومقصودة، وغالبا ما تكون الضحية أقل قوة من المتنمر".

تعرفهم إبراهيم (2018) نقلًا عن Sciarra (2004) أنهم "أولئك الأطفال الذين يكافئون المستقوين ماديًا أو عاطفيًا عن طريق عدم الدفاع عن أنفسهم، أو إعطاء جزء من مصروفهم أو كله للمستقوين، كما أنهم يستجيبون لطلباتهم بسهولة ويتصفون بقلة وضعف المهارات الاجتماعية، ولا يستخدمون المرح ولا يدخلون في جماعات اجتماعية أو صفية" (ص202).

كما يعرفون إجرائيا بأنهم أولئك التلاميذ الذين يصنفون على أنهم ضحايا تنمر وفقًا لمقياس دان ألويز للتنمر (Olweus,2006).

القلق Anxiety:

يشتمل هذا المفهوم على الاستجابات السلوكية والوجدانية والمعرفية لإدراك الخطر؛ حيث تعد هذه الاستجابات أساسية لبقاء النوع وينظر إليه كظاهرة طبيعية لدى أي إنسان، إلا أنه يصبح مشكلة مرضية عندما يزداد عن الحد الطبيعي ويجعل الإنسان غير قادر على التكيف النفسي والاجتماعي ويؤدي إلى انخفاض مستوى الإنتاج لديه ويؤثر في نشاطاته اليومية وفاعليته النفسية والاجتماعية وتنخفض سعادته وشعوره بالأمان والاطمئنان" (فاضل،2019، ص.297).

أعراض القلق Anxiety Symptoms:

"تعرف الأعراض بأنها مجموعة من الإشارات التي ينبئ المضطرب نفسيًا بوجودها لديه في حديثه عما يشكو منه وتشمل كل الإشارات الدالة على الاضطراب النفسي سواء أكانت مما يشعر به المضطرب نفسيا بقوله عن حاله من خلال التقرير الذاتي، أم كانت مما يكشفه المعالج من خلال الفحص (عز، 2015)" ويعرف أبو زيتون (2021) أعراض القلق بأنها " تلك السمات الخاصة بالقلق مثل الانزعاج والتوتر والتغيرات الجسمانية".

ويعرفها الباحثان بأنها" كل ما يعتري ضحية التنمر من تغيرات سلبية وغير اعتيادية في مشاعره وعواطفه وتفكيره واضطراب العمليات المعرفية لديه وانعكاسها على تصرفاته وظهورها عليه نفسيًا وفسيولوجيًا".

ويعرف الباحثان أعراض القلق لدى ضحايا التنمر إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس أعراض القلق لدى ضحايا التنمر من إعداد الباحثين.

التعاطف Compassion:

يعرف جيلبرت (Gilbert et al, 2017) التعاطف بأنه "عملية معرفية وانفعالية وسلوكية تتكون من العناصر الخمسة التالية التي تشير إلى كل من التعاطف مع الذات ومع الآخرين، والتعرف على المعاناة في التجربة الإنسانية والشعور بالتعاطف مع الشخص الذي يعاني، والتواصل مع الضيق (الصدى العاطفي)، والتسامح مع المشاعر المثارة كردة فعل للشخص الذي يعاني مثل الضيق والغضب والخوف؛ لذا نظل منفتحين على الشخص الذي يعاني، ومن ثم ندفعه للعمل على تخفيف المعاناة".

التعاطف الذاتي Self-Compassion:

تعرفه نيف (Neff, 2003, p. 226) بأنه" تقبُّل الفرد لذاته وما لديه من نقاط قوة وضعف، ومدى رضاه الشخصي عن قدراته وإمكانياته بشكل يجعله مستمتعًا بحياته راضيًا عن نفسه، ويتكون من الشفقة مع الذات والمشاعر الإنسانية المشتركة والتعقل" (في الجندي وطنطاوي، 2021).

ويمكن أن يعرف التعاطف مع الذات "بأنه شكل من أشكال المساندة الذاتية للفرد تجاه معوقاته وأزماته وضغوطه، أو أنه الدعم الموجه من الذات للذات، أثناء الأزمات، والذي يتمثل في الحنو على الذات والرفق بها، والبعد عن النقد الذاتي والتعامل مع الأزمات بموضوعية، ورؤيتها في إطار خبرات إنسانية مشتركة، والوعي بالأفكار والمشاعر والانفعالات دون إصدار أحكام تلقائية سلبية" (الحربي،2020، ص.10).

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية:

تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2022.

الحدود البشرية والمكانية:

اقتصر تطبيق الدراسة على ضحايا التنمر الذين لديهم أعراض قلق مرتفعة من طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة.

الحدود الموضوعية:

طبقت الدراسة برنامجا إرشاديا قائما على العلاج المرتكز على التعاطف في ضوء نظريتي العلاج الإنساني لروجرز كمدخل لتسهيل الإفصاح عن القلق من التعرض للتنمر، والعلاج المرتكز على التعاطف لجيلبرت لتدريب المسترشدين على التعاطف وذلك لخفض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر من طلاب المرحلة المتوسطة، باستخدام مقياس ضحايا التنمر ومقياس أعراض القلق وبرنامج الإرشاد القائم على العلاج المرتكز على التعاطف.

أدبيات الدراسة:

ماهية القلق:

يميز الباحثون بين القلق الطبيعي الذي ينتج عن أسباب خارجية واضحة والقلق المرضي داخلي المنشأ، فالقلق الطبيعي هو الذي يخبره الفرد أثناء مواجهة الأحداث الطبيعية كرد فعل للضغط النفسي، أما المرض داخلي المنشأ فهو خوف مزمن بدون وجود مبرر موضوعي، مع توفر أعراض نفسية وجسمية عديدة ودائمة إلى حد كبير، وينظر لكلا النوعين من القلق كاستجابات اعتيادية توجد بصورة متأصلة لدى كل شخص بهدف حماية الإنسان من الأخطار، ولكن يصبح القلق مشكلة مرضية عندما يزداد عن الحد الطبيعي ويجعل الإنسان غير قادر على التكيف النفسي والاجتماعي(فاضل، 2019).

القلق العصابي(المرضي):

ينشأ القلق العصابي بسبب صعوبة تحديد مصدر الخطر الذي يواجهه الفرد، إذ إن اللوم يقوم على أكثر من مثير واحد، وقد لا تكون هناك صلة بين مصدر الخطر ومصدر القلق الذاتي الذي يشعر به الفرد مما يتسبب في استمرار القلق وتكراره، وفي هذه الحالة تكون ردة الفعل متكررة مما ينشأ عنه اضطراب نفسي شديد، قد يصل فيها الفرد إلى حالة هستيرية (الأزرق، 2016).

فالقلق المرضي أو العصابي له آثار سلبية على حياة الإنسان بصفة عامة، فهو يعوق أداء الفرد، كما أن الأفراد الذين يعانون من اضطرابات هذا النوع من القلق لديهم شعور بعدم الراحة واضطرابات النوم والرعشة والتوتر الحاد والاضطراب الجنسي والاضطراب العضلي، والخوف الاجتماعي، والاضطرابات العقلية والنفسية كالاكتئاب، بالإضافة إلى الاضطرابات في وظائف الجسم المختلفة (عبدالعال، 2008).

العلاقة بين الاضطرابات النفسية والتعرض لإيذاء الأقران:

إن تعرض التلاميذ للتنمر يسبب العديد من الاضطرابات النفسية المصنفة في الأدلة التشخيصية للأمراض النفسية، ومن هذه الاضطرابات التي أثبتت الدراسات الارتباطية وجودها، مجموعة من اضطرابات القلق مثل، اضطراب القلق العام واضطراب الهلع، وكذلك بعض الاضطرابات النفسية الأخرى المجاورة مثل اضطراب كرب ما بعد الصدمة والاكتئاب والوحدة

النفسية، فمن الدراسات الارتباطية التي أظهرت وجود الاضطرابات على وجه الاستشهاد، دراسة كوبلان وآخرين (Copland et al,2013) التي وجدت ارتباطا كبيرا بين اضطرابات القلق العام واضطراب الهلع من جهة والتعرض لإيذاء الأقران من جهة أخرى في مرحلة الطفولة، كما أن بعضها يستمر في مرحلة الشباب مثل اضطراب الهلع بالإضافة إلى ظهور اضطرابات أخرى في هذه المرحلة مثل الاكتئاب والانتحار. كما أن إيذاء الأقران مرتبط بشكل كبير بمجموعة من المشاكل الداخلية لدى الأطفال والمراهقين سيلزو وكامبل (Scielzo & Campble ,2015).

إن التنمر بكافة أشكاله يرتبط بالكثير من الاضطرابات السلوكية والنفسية الشائعة، بما في ذلك التعرض للتنمر الإلكتروني، ويبرهن على هذا القول دراسة الحبشي (2021) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين كل من التعرض للتنمر والاضطرابات السلوكية.

النظريات المفسرة للقلق:

يشير القلق عند سيغموند فرويد إلى وجود صراعات ونزاعات بين مكونات الشخصية المختلفة خلال محاولة تلك الأجزاء أو المكونات للسيطرة على مصادر الطاقة النفسية، ويكون القلق كرد فعل للصراع وللخطر ويكون مكانه في الأنا (ضمرة،2008). في المقابل اتجهت هورني اتجاهًا مغايرا لآراء فرويد في تفسيرها للقلق، إذ رأت أن القلق ينتج بسبب ثلاثة عناصر أساسية تحيط بالفرد منذ طفولته، تتمثل في الشعور بالعزلة أو الانفراد، وفي مجمل هذه الحالات يصاب الإنسان بالقلق، فالعجز الذي يحيط بالفرد أمام حاجاته الأساسية، وشروط الأسرة في تلبية تلك الحاجات وأشكال المعاملة التي يستمدها من أسرته كالحرمان العاطفي وانعدام الحب والحنان والعزلة علاوة على فقدان التقدير ونكران الحقوق وعدم العدالة والسيطرة القاسية على الطفل تكون مصادر قوية لظهور حالات القلق(الأزرق،2016).

ويرى سكنر أن السلوك إجمالًا ينتج عن مرور الفرد بخبرات مثيرة للقلق عززت بدرجة جعلت منها مثيرًا قويًا ومستمرًا، بينما يرى دولارد وميلر أن القلق نتاج لتوقع الألم الذي يرتبط بالمثيرات الخارجية من جهة وبالعمليات الداخلية من جهة أخرى، فالقلق حالة غير سارة تحدث نتيجة للصراع الذي ربما يأخذ أشكالًا عدة ومن شأنه أن يولد حالة من عدم الاتزان (عصمان والحسيني، 2014).

وتفترض نظرية العلاج المرتكز على التعاطف بناء على الأبحاث في الفسيولوجيا العصبية للعواطف أنه يمكننا التمييز بين ثلاثة أنماط من أنظمة ضبط العواطف: (أنظمة التهديد والحماية – أنظمة الرضا والسكينة والأمان- أنظمة الدافعية والدراسة عن الموارد والإثارة)، فنظام التهديد مقابل الحماية تتمثل وظيفته في ملاحظة التهديدات بسرعة من خلال تركيز الانتباه وتحيز الانتباه ثم إعطاء دفعات من الشعور مثل القلق أو الغضب، فتنتشر هذه المشاعر في أجسادنا، وتنبهنا وتحثنا على اتخاذ إجراءات لفعل شيء ما حيال التهديد لحماية أنفسنا، تشتمل على مخرجات سلوكية مثل الهرب أو القتال أو الخضوع، وقد يكون الضبط السلس لنظام الحماية من التهديدات أمرا صعبا، لأن العديد من خيارات الاستجابة الخاصة به على سبيل المثال تتعارض مع بعضها البعض، فمن الصعب الانخراط في القتال و سلوك الهرب في نفس الوقت، فسلوك الخاضع قد يتضمن البقاء في مكانه والسلبية والتخلي عن كل من الهرب والقتال؛ ففي العلاج المرتكز على التعاطف يستكشف الأطباء هذا الأمر ويشرحونه للعملاء(Gilbert,2009).

حيث يتمتع البشر بدوافع عالية لخلق صور إيجابية وتأثير إيجابي في أذهان الآخرين وأن ينظر إليهم على أنهم عوامل اجتماعية جذابة، وينبثق العار باعتباره عاطفة ذاتية، من قدراتنا المتطورة لنكون مدركين لكيفية وجودنا في أعين الآخرين كرد فعل على التهديد الاجتماعي المتمثل في كوننا غير جاذبين اجتماعيا كارون وآخرون (2018) Caron et al.

ويفترض منهج جيلبرت البيولوجي النفسي الاجتماعي نوعين من العار: العار الخارجي والعار الداخلي، ويعني العار الخارجي النظر إلى العالم على أنه غير آمن، ويؤدي هذا إلى الانخراط في مناورات دفاعية، مما يؤدي إلى بذل جهود سلوكية لتحقيق صورة إيجابية في أذهان الآخرين، ومع ذلك يمكن أن يؤدي استيعاب هذه التجارب إلى التقليل من قيمة الذات، بما يتماشى مع تلك التجارب السلبية نفسها، فيعتبر الفرد نفسه معيبا، قليل القيمة ويشعر بالنقص والفشل اجتماعيا، ويمكن النظر إلى هذه التقييمات والمشاعر الذاتية السلبية، والمعروفة باسم النقد الذاتي، على أنها شكل من أشكال العلاقة الذاتية، وهي عملية داخلية تؤدي إلى نفس استراتيجيات الهزيمة الثانوية المستخدمة عادة للاستجابة لإشارات التهديد الخارجية، وهذه عند تنشيطها تؤدي إلى مشاعر سلبية ومرض نفسي كارون وآخرون(2018) Caron et al.

ماهية التنمر المدرسي:

وبما أن التعرض للتنمر هو المسبب الرئيسي لما يدرسه الباحثان من أعراض قلق لدى ضحايا التنمر، لذا وجب عليهما تسليط بعض الإضاءة عليه من حيث ماهيته، وأنواعه، ونسبة انتشاره بين طلبة المدارس ومن هم أطراف هذه المشكلة التربوية النفسية المتشابكة نوعا ما، ومن ثم التركيز على الجزء الأهم فيه بالنسبة إلى موضوع الباحثين والمتضرر الأكبر من هذه المشكلة وهم ضحايا التنمر وما هي صفاتهم ولماذا يتعرضون للتنمر وما الآثار المترتبة عليهم نتيجة التعرض لهذا التنمر.

يعد التنمر شكلا من أشكال الإساءة والإيذاء والسخرية والعنف اللفظي أو الجسدي (العواد، 2023، ص278)، وهو سلوك سلبي يطلق على الترهيب والاستقواء والتسلط وإيذاء الآخر (القبيلي، 2023، ص680)، وهو سلوك يحدث إما داخل المدرسة أو خارجها، وقد يحدث في أي مكان تقريبا في المدرسة أو حولها، ورغم أنه قد يحدث غالبا أثناء فترات الراحة المدرسية؛ في الممرات ودورات المياه والحافلات المدرسية وأثناء انتظار الحافلات، وفي الفصول التي تتطلب عملا جماعيا أو أنشطة ما بعد المدرسة، فإنه سلوك يتعلق بمتعلمين يهددون أو يؤذون أو يخوفون متعلما، بدافع كسب ولاء المتفرجين الذين يريدون تجنبهم أو يصبحون هم ضحايا تالين، ويتضمن سلوك نية الأذى في ضوء عدم توازن في القوة بين المعتدي والضحية وبشكل متكرر (محمود وصموئيل، 2021).

الأعراض النفسية والفسيولوجية الناتجة عن التنمر على الضحايا:

ومن آثار التنمر على الضحايا التمارض حتى لا يذهبون إلى المدرسة، كما أنهم مشغولون عن متابعة الدروس داخل الفصل بالتفكير في كيفية تجنب التنمر، ويترك آثارا سلبية في شخصية الضحية لدرجة أن أصدقاء الضحية يحاولون ألا يقيموا علاقة معه على اعتبار أن هؤلاء الضحايا مستسلمون للتنمر برغبتهم مما يسبب آثارا سيئة على شخصية الضحية حيث تعاني من عواقب قصيرة المدى وطويلة المدى (إبراهيم،2019).

إنه ليس من المستغرب أن يظهر ضحايا التنمر العديد من مشاكل التكيف، بما في ذلك المزاج المكتئب والقلق والمشاكل الجسدية مثل الصداع وآلام المعدة والصعوبات الأكاديمية، كما يمكن أن يجعل التنمر الأطفال لا يريدون اللعب في الخارج والذهاب إلى المدرسة، ويجعلهم يعتقدون أن المدرسة هي واحدة من الأماكن المخيفة للذهاب إليها، أيضا يؤثر التنمر على العلاقة بين من يتعرض

للتنمر ووالديه أو الأوصياء عليه، وقد تكون العلاقة بين الوالد والطفل متوترة بسبب عداء الطفل تجاه المدرسة (Juvonen&Graham,2014).

خصائص ضحايا التنمر:

تذكر بن زورال (2020) بعض الصفات لضحايا التنمر، بأنهم يتميزون بالطبيعة الفردية، أيضا يتصف الأطفال الذين يقعون ضحية للتنمر بطبيعة خجولة وضعيفة، كما أن بعض الأطفال الذين يقعون ضحية للتنمر تنقصهم بعض المهارات الاجتماعية ومهارات توكيد الذات التي تمكنهم من استثمار المواقف لصالحهم، أو أن يكون الضحية مختلفا عن غيره بصورة من الصور، كالجماعات العرقية مثلا، أو أن يكون عاجزا أو ضعيفا عن دفع الأذى عن نفسه، كما تذكر أسباب أخرى كالاهتمام الزائد أو المفرط من قبل الوالدين، وكذلك بعض الطلاب الذين لديهم عجز أو حاجات خاصة.

الإرشاد القائم على العلاج المرتكز على التعاطف:

التعاطف في العملية الإرشادية:

تم تصوير التعاطف على نطاق واسع على أنه سمة من السمات التي يجب أن يتمتع بها المعالج في الخمسينيات من قبل روجرز وأتباعه، ثم بدأ هذا الاتجاه في الخفوت مما أدى إلى ندرة البحوث فيه. ثم عاد مرة أخرى كموضوع اهتمام علمي في علم النفس السريري والتنموي والاجتماعي، مما ساعد على إضفاء الشرعية على التعاطف كعنصر مركزي في العلاج النفسي الأمر الذي أدى إلى انفجار أبحاث التعاطف في العشرين عاما الماضية اليوت وآخرون Elliott, et al (2018).

فتقريبا منذ بداية العلاج الذي يركز على العميل، كانت هناك جهود لتحليل وفهم عملية التعاطف، وتلخيص وتحديث وجهة النظر الكلاسيكية المتمركزة حول العميل لتوضيح ماهيته أو كيفية عمله بشكل أكثر وضوحا، ففي العلاج الذي يركز على العميل لا يكفي الشعور بألم العميل أو ضيقه العاطفي أو فرحه أيا كان الشكل الذي يتخذه هذا الشعور، حيث تعتمد فعالية العلاج على فهم المعالج لعمليات العميل وإدراك العميل لهذا الفهم، بعبارة أخرى على الرغم من أن التعاطف قد يكون تجربة عميقة أو جسدية أو عاطفية، إلا أنه يلزم على الأقل درجة من المعالجة المعرفية

لتحويلها إلى فهم قائم على العلاج المرتكز على التعاطف، فالتعاطف بدون فهم قد يكون ضارا(Wilkins(2016.

فعالية التعاطف:

يعمل التعاطف على زيادة ثقة العملاء بأنفسهم، فهو مكون نشط يعمل على تسهيل العمليات المعرفية للعميل وكذلك التنظيم الانفعالي للذات، فعندما يشمل التعاطف كل المستويات الثلاثة: التفاعل الشخصي، المعرفي، والعاطفي يصبح أقوى أداة بيد المعالج (كوري،2013).

مكونات التعاطف:

حدد مورسر وآخرون (Mercer, Jani, Maxwell, Wong, Watt, 2012) أربعة مكونات للتعاطف، المكون العاطفي ويعني القدرة على التجربة الذاتية والمشاركة في الحالة النفسية أو المشاعر الجوهرية لدى الآخرين، المكون الأخلاقي ويعني قوة إيثارية داخلية محفزة على ممارسة القائم على العلاج المرتكز على التعاطف، المكون المعرفي ويقصد به القوة الفكرية المساعدة على تحديد وفهم مشاعر شخص آخر وتصوراته من موقف موضوعي، المكون السلوكي وهو الاستجابة الاتصالية لنقل الفهم من موقف موضوعي.

التعاطف كتدخل علاجي:

إن استخدام العلاج المرتكز على التعاطف يتضمن تمكين الأفراد من تطوير التعاطف مع الذات والتعاطف مع الآخرين وكذلك الانفتاح على تعاطف الآخرين معه، وخصوصا في مواجهة الشدائد والمواقف المهددة. إذ يشجع العلاج المرتكز على التعاطف العميل على التركيز على التعاطف وفهمه والشعور به مع نفسه أثناء حضور عمليات التفكير السلبي، وذلك بالتركيز القوي على رعاية التعاطف داخل الذات (leaviss,2014).

نظرية العلاج المرتكز على التعاطف لباول جيلبرت:

يشير العلاج المرتكز على التعاطف إلى النظرية التي تقوم على تطبيق نموذج العلاج المرتكز على التعاطف لباول جيلبرت. حيث يتبنى العلاج المرتكز على التعاطف فلسفة مفادها أن فهمنا للعمليات النفسية والفسيولوجية العصبية يتطور بوتيرة سريعة لدرجة أننا نتحرك الآن إلى ما وراء مدارس العلاج النفسي نحو علم أكثر تكاملا حيويا ونفسيا واجتماعيا للعلاج النفسي

(Gilbert,2009). في حين يركز منهج العلاج المعرفي على المعاني التي نعطيها للمحفزات والتجارب المختلفة ويسعى إلى مساعدة الناس على التغلب على القلق من خلال ملاحظة القلق وتحفيز الأفكار وتغيير التفكير بشكل مباشر لتقليل الضيق (2006) Gilbert.

ويصنف جيلبرت (Gilbert et al, 2017) ثلاثة توجهات لتعاطف الأفراد، حيث يتمثل التوجه الأول في التعاطف من أجل الآخرين كتركيز أساسي للتعاطف، ويتضمن مساعدة الآخرين، والقدرة على ملاحظة إشارات الضيق والتوجيه إليها والاتصال القائم على العلاج المرتكز على التعاطف الذي لا يصدر أحكاما على معاناة الآخرين. ويتمثل التوجه الثاني في قبول التعاطف من الآخرين وتقييم تجربتنا لتعاطف الأشخاص من حولنا. بينما التوجه الثالث في التعاطف الذاتي يتمثل في الرغبة في تحسين الذات كإحدى طرق التفكير في التعاطف مع الذات كبديل للنقد الذاتي السلبي العام.

ولكي تعمل أنظمة العقل في نظرية العلاج المتمركز على التعاطف عند جيلبرت كالدفاع ضد التهديدات والدراسة عن الموارد والتهدئة بشكل تفاعلي وتؤثر بشكل متبادل على بعضها البعض، يرى كارونا (2017) .caron, et al أن التجارب المبكرة السلبية للمبالغة في تحفيز نظام الدفاع ضد التهديدات، المصمم للاستجابة السريعة والتلقائية لإشارات التهديد، مع التقليل من شأن نظام التهدئة، يمكن أن تولد تأثيرا سلبيًا دائمًا وسلوكيات دفاعية. بينما نظام الدراسة عن الموارد ضروري للبقاء والازدهار؛ لأنه مسؤول عن المشاعر الإيجابية مثل النشاط والسرور والإثارة والرضا، التي توجهنا وتحفزنا على الدراسة عن موارد مثل الطعام. ويأتي نظام التهدئة ليضمن حالة من الهدوء وعدم السعي، والسعادة والرضا، ويتزامن نضج هذا النظام وتفعيله مع تطور نظام التعلق، حيث من المتوقع أن تعمل أشكال التعلق كعوامل مطمئنة ومهدئة ومن ثم فإن علاقات التعلق المبكرة ستحفز هذا النظام من خلال إشارات الدفء والحب، وتوفير الذكريات التي تكون متاحة ليتم تجنيدها في المستقبل.

ولهذا نجد أن نظرية العلاج الإنساني والعلاج المرتكز على التعاطف علاجان مكملان لبعضهما في علاج الاضطرابات النفسية، فحين اهتمت نظرية العلاج الإنساني بمبدأ التعاطف من قبل المعالج للعميل في العلاقة العلاجية، كمسهل للإفصاح عن المعاناة، وبناء الثقة والمناخ الآمن، فإن العلاج المرتكز على التعاطف بالإضافة إلى اهتمامه بتوفير المناخ الآمن والدافئ، والاهتمام بالعلاقة الذاتية

للعميل مع نفسه وأهمية تعاطفه مع ذاته ومع الآخرين، وهذا التكامل مناسب إلى حد كبير لمعالجة أعراض القلق لدى ضحايا التنمر.

ثانيا: الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء دارسات سابقة اختبرت برامج إرشادية من اتجاهات نظرية مختلفة للتحقق من فعاليتها في خفض القلق وأعراضه واضطراباته، ثم دراسات تناولت برامج إرشادية قامت على التعاطف لاختبار فعاليته في علاج بعض الاضطرابات النفسية.

دراسات تناولت خفض القلق:

من الدراسات التي تناولت خفض القلق دراسة كل من جريجوري وبيكارا (2015) Gregory & Baykara وهدفت إلى التعرف على فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض اضطراب قلق الطفولة قبل العلاج وبعده، على عينة من الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب قلق الطفولة طبقا للدليل التشخيصي الخامس، وتم الحصول على العينة من عيادة الطب النفسي للأطفال التابع لجامعة إزمير، بواقع 24 طفلا ووالديهم بعينة بلغ إجمالي المشاركين فيها 72 فردا، وتم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين تجريبية 12 طفلا وضابطة 12 طفلا لمن هم على قائمة الانتظار، وطبق على المجموعتين قائمة جرد القلق كحالة وسمة قبل وبعد التدخل. واحدة للأطفال وأخرى للوالدين، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض ملحوظ في مستويات القلق، حيث كانت هناك فروق كبيرة ودالة بين المجموعتين.

وكذلك دراسة إبراهيم (2018) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي قائم على الإثراء النفسي في تخفيف اضطراب القلق ونقص تقدير الذات لدى ضحايا التنمر من أطفال الروضة، وطبقت عليهم مقاييس كل من القلق وتقدير الذات على عينتين تجريبية مكونة من 30 طفلًا من الجنسين وضابطة مكونة من 30 طفلًا من الجنسين أيضا، وتوصلت إلى وجود فروق في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأيضا دراسة كل من ونج وآخرين (2018) .Wong, et al التي هدفت إلى التعرف على فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض أعراض القلق وتعزيز النمو الشخصي لدى المراهقين المعرضين لخطر الإصابة باضطرابات القلق في البيئات المدرسية بهونج كونج، على عينة مكونة من 46 طالبا،

قسموا إلى مجموعتين تجريبية ٢٦ طالبا تلقوا العلاج المعرفي السلوكي، وضابطة ٢٠ طالبا تلقوا العلاج المعتاد، وأظهرت النتيجة تحسنا كبيرًا في أعراض القلق بشكل عام، وأعراض اضطراب القلق العام.

ودراسة كل من العازمي والمرتجى (2019) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى القلق الاجتماعي وإدمان تطبيقات التواصل لدى عينة مكونة من ٣٠ طالبا من المراهقين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وطبق عليهم مقياسان: أحدهما للقلق التفاعلي والآخر لإدمان مواقع التواصل، وتوصلت دراستهما إلى فعالية البرنامج في خفض مستوى القلق الاجتماعي لدى أفراد العينة.

كذلك أجرى كل من سترنيكلار وآخرون Stjernklar et al (2019) دراسة للتعرف على فعالية النسخة الدنماركية من العلاج المعرفي الانفعالي المستند على الإنترنت في خفض اضطرابات القلق لدى عينة من المراهقين ما بين 13-17 سنة، ويعانون من اضطرابات القلق وفقا للدليل التشخيصي الخامس، وتوصلت دراستهم إلى انخفاض كبير لدى أفراد العينة التجريبية مقارنة بالضابطة، وكذلك ثبات فعالية العلاج بعد مرور 3 – 12 شهرا من المتابعة.

بالإضافة إلى دراسة حافظ (2019) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أعراض القلق وتحسين جودة الحياة لعينة من طلاب الجامعة ذوي الاضطرابات السيكوسوماتية، تتراوح أعمارهم ما بين (18-23) عاما، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبق عليهم مقياس تايلور للقلق الصريح وقائمة كوزنل للأعراض السيكوسوماتية ومقياس جودة الحياة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين رتب درجات المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لتطبيق البرنامج على مقياس تايلور للقلق الصريح.

ودراسة كل من الهدمي والصمادي (2020) التي هدفت لاختبار فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض القلق المعمم لدى المراهقين الذين تعرضوا للحبس المنزلي في القدس، على عينة تكونت من 30 مراهقا في سن (15-18) وطبق عليهم مقياس القلق المعمم قبل البرنامج وبعده، وأثبتت النتائج فعالية البرنامج واستمرارية أثره في القياس التتبعي.

ومن الدراسات التي اهتمت بخفض القلق لدى المراهقين دراسة كل من جونستن وآخرين Johnston, et al. (2020) لاختبار ما إذا كانت اليقظة العقلية القائمة على الفصول الدراسية فعالة في الحد من القلق والتوتر، على عينة بلغت 285 طالبا تتراوح أعمارهم من 14-16 عاما، تم اختيارهم عشوائيا من 13 صفًا دراسيًا، وأظهرت نتائج ما قبل التدخل وبعده انخفاض درجة القلق انخفاضًا دالًا مقارنة بأولئك الذين تلقوا الرعاية المعتادة.

ودراسة زيكوباولو Zikopoulu, et al. (2021) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض القلق لدى (41) طفلا تتراوح أعمارهم بين (9-12) عاما، ممن يعانون من أعراض قلق مرتفعة برفقة أحد الوالدين، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهر الأطفال الذين تلقوا العلاج انخفاضًا ذا دلالة في الأعراض مقارنة بمن لم يتلقوه، بعد التدخل وكذلك في فترة التتبع.

دراسات اختبرت فاعلية برامج قائمة على التعاطف في معالجة بعض المتغيرات:

هدفت دراسة شاهين Sahin (2012) إلى التعرف على فعالية التدريب على التعاطف في خفض التنمر في ست مدارس ابتدائية على عينة تكونت من (38) طالبا، قسموا إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين من كل من المتنمرين والضحايا، وجدت الدراسة أن التنمر انخفض بشكل ملحوظ عند مقارنة المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة، كما أن مهارات التعاطف ارتفعت في المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة.

كما أجرى كل من لوكر وكورين Lucre & Corren (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية العلاج المتمركز على التعاطف في خفض النقد الذاتي والأفكار والمشاعر المهاجمة للذات، بالإضافة إلى الأعراض العامة للقلق والتوتر والاكتئاب لمجموعة من مضطربي الشخصية في العيادات الخارجية، حيث بلغ مجموعة العينة 8 أفراد، واستمر البرنامج 16 أسبوعا، واستخدم في تقييم فعالية العلاج طريقة مختلطة تجمع بين الأساليب النوعية والكمية، وأثبت البرنامج فعالية كبيرة في انخفاض المتغيرات المستهدفة في القياس البعدي، وكذلك بعض التحسن في التتبعي وإن كانت القيم ليست ذات دلالة في القياس التتبعي.

بالإضافة إلى دراسة لكل من بيومنت وآخرين Beaumont et al(2016) هدفت إلى التحقق من فعالية العلاج المتمركز على التعاطف كعامل مساعد للعلاج المعرفي بالمقارنة مع العلاج المعرفي منفردًا، للحد من أعراض الصدمات والقلق والاكتئاب وزيادة التعاطف مع الذات على عينة مكونة من 17 فردًا من أفراد الدفاع المدني، تمت إحالتهم للعلاج بعد حادث صادم، وطبق عليهم ثلاث استبيانات قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي، واحد للقلق والاكتئاب ومقياس لأثر الصدمات وآخر للتعاطف الذاتي، ولوحظ انخفاض كبير في أعراض القلق والاكتئاب وفرط الإثارة وزيادة كبيرة في التعاطف مع الذات في حالة استخدم العلاجين معا.

وكذا دراسة لكل من تيواري وآخرين Tiwari, et al. (2018) للتعرف على فعالية العلاج المرتكز على التعاطف لخفض مستوى الاكتئاب في مستشفيات مختارة في أندور، على 12 مريضا يعانون من الاكتئاب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع ستة أفراد في كل مجموعة وطبقت عليهم قائمة بيك للاكتئاب ومقياس التعاطف الذاتي، واستمر العلاج لمدة 15 يوما، ثم الاختبار البعدي والمتابعة لمدة شهر، وأثبت العلاج فعاليته في القياسين.

ومن الدراسات التي اختبرت فعالية العلاج المرتكز على التعاطف، دراسة لكل من برات وآخرين Bratt, et al (2020) حيث اختبروا فعالية برنامج قائم على العلاج المرتكز على التعاطف في خفض الضغوط المتصورة وتنمية التعاطف مع الذات، وذلك على عينة إكلينيكية من المراهقين الذين يتلقون رعاية نفسية لمشاكل صحية نفسية معقدة وأولياء أمورهم، بمشاركة 43 مراهقا تم تقسيمهم إلى 19 عينة تجريبية و 24 منهم لم يرغبوا في العلاج تم تعيينهم كعينة ضابطة، بالإضافة إلى ٧٧ فردا من أولياء أمورهم، وطبق عليهم مقياسان واحد للضغوط وآخر للتعاطف قبل وبعد العلاج. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في رفع التعاطف مع الذات أو خفض الضغوط، وكانت أحجام التأثير للبرنامج صغيرة إذ بلغت (0.25) فقط.

وكذلك دراسة مصطفى (2020) التي هدفت إلى تنمية التعاطف مع الذات لدى عينة من ضحايا التنمر الإلكتروني وكذلك خفض حدة اضطراب ما بعد الصدمة لديهم من خلال برنامج إرشادي مرتكز على التعاطف، والتعرف على استمرارية فعالية البرنامج أثناء فترة المتابعة على عينة تجريبية تكونت من (7) طلاب من ضحايا التنمر الإلكتروني منخفضي التعاطف مع الذات والذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة وذلك بمدينة أبها، وقد طبق عليهم الباحثان مقياس ضحايا

التنمر الإلكتروني من إعدادهما ومقياس التعاطف مع الذات وقائمة اضطراب ما بعد الصدمة من تعريب الباحثين، وبرنامجا إرشاديا مرتكزا على التعاطف من إعداد الباحثين، وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في تنمية التعاطف الذاتي وكذلك خفض اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة الدراسة.

ودراسة كل من دريسكول ومكاليس Driscol & Mcaleese(2021) التي هدفت إلى التعرف على فعالية العلاج المرتكز على التعاطف كتدخل مدرسي لقلق الاختبار بين المراهقين، على عينة تكونت من 47 مراهقا تراوحت أعمارهم بين 16-17 عاما، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة التدخل 22 طالبا ومجموعة الضبط ٢٥ طالبا، وطبق عليهم ثلاثة مقاييس؛ مقياس لقلق الاختبار ومقياس للقلق العام ومقياس للتعاطف مع الذات، وأشارت النتائج إلى أن العلاج كان فعالا ومجديا، حيث لوحظ انخفاض كبير في قلق الاختبار والقلق العام.

كما أظهرت دراسة للضبع (2021) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي إلكتروني قائم على التعاطف مع الذات في خفض القلق متعدد الأوجه للحجر المنزلي أثناء جائحة كورونا لدى طلاب الجامعة، على عينة تكونت من 13 طالبا بكلية التربية بجامعة الملك خالد بمتوسط أعمار 20 سنة، أظهرت فروقا في نتائج القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، مما يعني فعالية البرنامج الإرشادي القائم على التعاطف مع الذات في خفض القلق.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لاحظ الباحثان من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تنوعت فيما هدفت إلى معالجته. فبعضها ركز على خفض أعراض القلق، وهي متفقة في هذا مع هدف الدراسة الحالي، مثل دراسة جريجوري وبيكارا Gregory & Baykara (2015) ودراسة إبراهيم (2018) ودراسة ونج وآخرين wong, et al. (2018) وستينكلر وآخرين Stjernklar et al (2019) وجوستن وآخرين (2020) Johnston, et al. وزيكوباولو وآخرين Zikopoulu, et al. (2021).

كما أن الدراسات السابقة في المحور الثاني من هذه الدراسة هدفت إلى اختبار فاعلية العلاجات المرتكزة على التعاطف من اتجاهات مختلفة، أو بالمصاحبة مع علاج من مدرسة أخرى في علاج مشكلات مختلفة عن مشكلة الدراسة الحالية، مثل دراسة تيواري وآخرين Tiwari, et al.

(2018) التي استخدمته لخفض مستوى الاكتئاب ودراسة برات وآخرين (2020) .Bratt, et al التي استخدمته لخفض الضغوط المتصورة، بالإضافة إلى أن هناك دراسات استخدمت العلاج المرتكز على التعاطف لخفض القلق إلا أنها مختلفة من حيث مصدر القلق مثل دراسة ودريسكول ومكاليس Driscol & Mcaleese(2021)، التي استخدمته لخفض قلق الاختبار.

وتعتبر دراسة مصطفى (2020) التي هدفت إلى تنمية التعاطف الذاتي وخفض اضطراب ما بعد الصدمة لدى ضحايا التنمر الإلكتروني هي الأقرب لهذه الدراسة وإن كانت هناك فروق في التدخل العلاجي، حيث اقتُصر في دراسة مصطفى (2020) على العلاج المرتكز على التعاطف لباول جيلبرت بينما الدراسة الحالية جمعت بين العلاج بالتعاطف من المنظور الإنساني وبين العلاج المرتكز على التعاطف، كما أن الدراسة الحالية اهتمت بخفض أعراض القلق المتعلق بالتعرض للتنمر في الواقع والوقت الراهن داخل المدرسة وخارجها، بينما اهتمت دراسة مصطفى بخفض اضطراب كرب ما بعد الصدمة، الذي يصيب الضحية في وقت لاحق من التعرض للتنمر الإلكتروني.

وقد اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث استخدام المنهج، وهو المنهج شبه التجريبي، وإن اختلفت التصميمات من دراسة إلى أخرى من حيث وجود مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، أو الاكتفاء بمجموعة تجريبية بقياسين قبلي وبعدي.

وبناء على ما سبق فإن الباحثين توصلا إلى استنتاج مفاده أن الدراسات التي تناولت معالجة أعراض القلق وأنواع مختلفة منه من خلال برامج إرشادية بناء على اتجاهات نظرية مختلفة، أثبتت فعاليتها في علاجه، مما يعني إمكانية معالجة هذه المشكلة التي يهدف إليها الباحثان، بالإضافة إلى أن الدراسات التجريبية التي قامت على العلاج القائم على العلاج المرتكز على التعاطف بأنواعه أثبتت جدواها في معالجة المشكلات التي تناولتها ومنها أنواع مختلفة من اضطرابات القلق، وهذا الأمر ساعد في صياغة فروض الدراسة كالتالي:

فروض الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجة أعراض القلق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

2- توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجة أعراض القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجة أعراض القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

منهج الدراسة:

قام الباحثان باستخدام المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعة الضابطة مع اختبار قبلي وبعدي، وتتبعي لاختبار مدى استمرارية الأثر، ويعتبر هذا التصميم ذا مجموعتين، ضابطة وتجريبية، كما أن الأفراد في هذا التصميم يوزعون عشوائيًا على كل مجموعة قبل الاختبار القبلي (أبو علام، 2011)، ويرجع اختيار الباحثين لهذا المنهج إلى ارتباطه بمشكلة الدراسة ومناسبته لاختبار فرضياتها، وذلك لأن العلاقة في الدراسة التي طبقت هي علاقة علة ومعلول، أو سبب ونتيجة؛ وتمثلت في اختبار مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المرتكز على التعاطف في خفض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر.

مجتمع الدراسة:

جميع طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة من البنين والذين تتراوح أعمارهم بين 12 - 15 عامًا.

عينة الدراسة:

قام الباحثان من أجل اختيار عينة الدراسة بالآتي:

أولا: طبق الباحثان مقياسًا لضحايا التنمر من أجل تحديد الطلاب الذين تعرضوا لدرجة عالية من التنمر، حيث وزع على أربع مدارس متوسطة بمكة المكرمة، وقد أجاب ما مجموعه 338 طالبا، حيث أظهرت النتائج تعرض 35 طالبًا لدرجة عالية من التنمر.

جدول 1:

نسبة المستجيبين لمقياس ضحايا التنمر لكل مدرسة بالنسبة للعدد الكلي للمستجيبين

م	اسم المدرسة	عدد المستجيبين	نسبة الاستجابة
1	ذي البجادين المتوسطة	216	٪64
2	جعفر بن أبي طالب المتوسطة	61	٪18
3	عثمان بن طلحة المتوسطة	50	٪15
4	الفتح المتوسطة	11	٪3
	المجموع	338	٪100

ثانيا: قام الباحثان بتطبيق مقياس أعراض القلق لدى ضحايا التنمر على الطلاب الذين تعرضوا لدرجة عالية من التنمر وعددهم ٣٥ طالبًا، وتوصلا إلى أن ٢٠ طالبًا حصلوا على درجة مرتفعة على مقياس أعراض القلق.

ثالثا: قام الباحثان بتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وذلك باستخدام التعيين العشوائي؛ بحسب درجات الطلاب على مقياس أعراض القلق والصف الدراسي.

جدول2:

يمثل العينة التجريبية بالنسبة للصف والعمر الزمني

الصف	العدد	المتوسط	متوسط العمر
الأول	12	٪60	12
الثاني	6	٪30	13.5
الثالث	2	٪10	15

أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان لتنفيذ الدراسة الأدوات التالية:

مقياس دان ألويس (قسم الضحية) Olweus' questionnaire on bullying for students (2006):

حيث يتكون مقياس (قسم الضحية) ضمن مقياس ألويز للتنمر، من (10) عبارات لقياس درجة تعرض التلاميذ للفئة العمرية من 12-16 عاما للتنمر، وقد تم تصميم عباراته لتقيس عوامل التعرض للإيذاء اللفظي والجسدي والعلائقي.

خطوات إعداد وترجمة المقياس:

تم إعداد وترجمة المقياس بعد عدد من الخطوات، حيث اختير مقياس العالم النرويجي دان ألويز، نظرا لمناسبته لموضوع الدراسة، ثم تمت ترجمة المقياس في صورته الأولية، وتعديل العبارات التي تحتاج إلى تعديل. تم عرض المقياس على متخصص في اللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة. وعرض المقياس بعدها في صورته الأولية على 5 محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال القياس النفسي والتقويم والإحصاء وعلم النفس، وقد أقروا مناسبته لقياس الظاهرة، وأبدوا ملاحظاتهم على صياغة بعض العبارات، لتتناسب مع بيئة المستهدفين من القياس. وعدلت العبارات وفقا لرأي المحكمين، للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس. ثم طبق المقياس على 5 طلاب من نفس الفئة العمرية والبيئة الاجتماعية للتأكد من وضوح العبارات ومدى مناسبتها لمستوى فهم هذه الفئة، ولم يكن هناك ملاحظات توجب التعديل في العبارات. ثم تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرق التالية:

صدق المقياس:

من أجل التحقق من صدق مقياس ضحايا التنمر، قام الباحثان باستخدام عدة طرق للتحقق من ذلك وهي كالتالي:

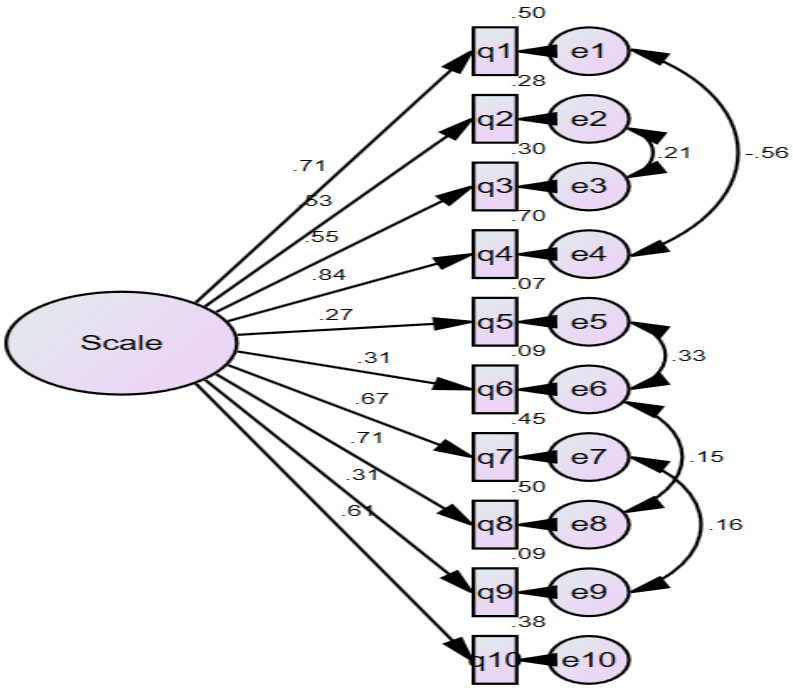
صدق المحكمين:

حيث عرض المقياس على خمسة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص في القياس النفسي والتقويم والإحصاء وعلم النفس.

صدق البناء (التحليل العاملي التوكيدي):

وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس ضحية التنمر ومدى مناسبة النموذج الذي تم بناؤه وكان عدد مفرداته (10) مفردات وطبق على عينة حجمها مناسب (312 استجابة)، وكان التوزيع طبيعيا لكي يسمح بعمل التحليل العاملي، ويتبين من خلال الشكل بالأسفل وجود

ارتباط للفقرات بالدرجة الكلية للمقياس وهذا يؤكد وجود عامل واحد لمقياس ضحايا التنمر، والشكل رقم (1) يوضح التحليل العاملي التوكيدي للنموذج.



شكل (1) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس ضحايا التنمر

وكانت قيم مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات والمتمثلة في قيم مربع كاي المعياري ومؤشر المطابقة المقارن ومؤشر رمسي كما في النموذج أعلاه والقيم مع الحكم في الجدول (3) أدناه:

جدول 3:

نتائج التحليل العاملي التوكيدي

المؤشر	القيمة	الحكم
مربع كاي المعياري	88.528	متحقق
المطابقة المقارن	0.94	متحقق
توكر – لويس	0.94	متحقق
رمسي	0.052	متحقق

حيث تعتبر قيمة مربع كاي المعياري مناسبة، وكذلك قيمة مؤشر المطابقة المقارن (0.94) وتوكر – لويس فتعتبر متحققة (0.94) أما مؤشر رمسي مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب فيعتبر مناسب.

جدول 4:

درجة تشبع العبارات لمقياس ضحايا التنمر

العبارة	التشبعات
1	0.70
2	0.53
3	0.55
4	0.84
5	0.30
6	0.31
7	0.67
8	0.71
9	0.40
10	0.61

ويوضح الجدول (4) درجات التشبع بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي في النموذج. حيث يلاحظ من الجدول أن جميع فقرات المقياس لديها درجة تشبع جيدة، تراوحت ما بين (0.30 – 0.84)، وهذا مؤشر على جودة المطابقة للمقياس.

صدق المفهوم (الاتساق الداخلي للفقرات):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي نتائجها.

جدول 5:

معاملات ارتباط بيرسون للعبارات بالدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط والدرجة الكلية للمقياس
1	0.730 **
2	0.636 **
3	0.643 **
4	0.766 **
5	0.375 **
6	0.371 **
7	0.735 **
8	0.709 **
9	0.398 **
10	0.692 **

** دال عند المستوى (0.01)

من خلال الجدول السابق يتضح أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم معاملاتها جيدة إحصائيًا، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.371 – 0.766)، مما يدل على توفر درجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي.

ثانيا الثبات:

قام الباحثان بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معامل الثبات لأداة الدراسة.

جدول 6:

معامل الثبت ألفا كرونباخ لمقياس ضحايا التنمر

عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
10	0.81

يتضح من الجدول السابق أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مرتفع إحصائيًا، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.81).

مقياس أعراض القلق لدى ضحايا التنمر:

نظرا لعدم التمكن من العثور على أداة تتناسب مع مشكلة الدراسة التي يسعى الباحثان للتحقق منها وهي التعرف على مستوى أعراض القلق لدى ضحايا التنمر في التراث النفسي، قام الباحثان بالاطلاع على مجموعة من المقاييس المتنوعة في قياس القلق. كما اعتمدت الدراسة علامات وأعراض القلق الرئيسية في دليل المساعدة النفسية الأولية للجنة الوطنية لتعزيز الصحة النفسية (1436)، أبعادًا لمقياس أعراض القلق لدى ضحايا التنمر في المرحلة المتوسطة.

وصف المقياس:

وقد تكون المقياس في صورته النهائية من الأبعاد التالية:

البعد الأول: أعراض العواطف والمشاعر (وتم صياغة 10 عبارات لقياس هذا البعد).

البعد الثاني: أعراض التفكير والوظائف المعرفية (وتم صياغة 10 عبارات لقياس هذا البعد أيضا).

البعد الثالث: الأعراض السلوكية (وتم صياغة 11 عبارة لقياس هذا البعد).

البعد الرابع: الأعراض الجسدية (وتم قياس 12 عبارة لقياس هذا البعد). حيث تتراوح درجات المستجيب على المقياس بين (129) كدرجة عليا، و(صفر) كدرجة دنيا، حيث تشير الدرجة العالية إلى وجود مستوى عالٍ لأعراض القلق لدى ضحية التنمر، والعكس من ذلك الدرجة المتدنية.

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرق التالية:

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (164) فردا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للأداة وبين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه. والجدول (7) يبين ذلك.

جدول 7:

نتائج معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبعد لمقياس أعراض القلق لدى ضحايا التنمر

المحور	الفقرة	معامل الارتباط والبعد	معامل الارتباط والدرجة الكلية	المحور	الفقرة	معامل الارتباط والبعد	معامل الارتباط والدرجة الكلية
أعراض العواطف والمشاعر	1	** 0.634	** 0.631	الأعراض السلوكية	21	** 0.396	** 0.369
	2	** 0.472	** 0.564		22	** 0.660	** 0.648
	3	** 0.489	** 0.570		23	** 0.519	** 0.686
	4	** 0.668	** 0.705		24	** 0.563	** 0.699
	5	** 0.520	** 0.580		25	** 0.512	** 0.621
	6	** 0.575	** 0.594		26	** 0.465	** 0.616
	7	** 0.523	** 0.622		27	** 0.531	** 0.610
	8	** 0.630	** 0.620		28	** 0.479	** 0.563
	9	** 0.607	** 0.650		29	** 0.431	** 0.461
	10	** 0.668	** 0.762		30	** 0.657	** 0.638
أعراض التفكير والوظائف المعرفية	11	** 0.657	** 0.723		31	** 0.715	** 0.690
	12	** 0.546	** 0.679	الأعراض الجسدية	32	** 0.778	** 0.811
	13	** 0.767	** 0.785		33	** 0.584	** 0.676
	14	** 0.700	** 0.749		34	** 0.613	** 0.687
	15	** 0.744	** 0.775		35	** 0.700	** 0.763
	16	** 0.505	** 0.560		36	** 0.556	** 0.647
	17	** 0.598	** 0.647		37	** 0.568	** 0.658
	18	** 0.579	** 0.588		38	** 0.713	** 0.768
	19	** 0.669	** 0.737		39	** 0.742	** 0.797
	20	** 0.739	** 0.778		40	** 0.647	** 0.686
					41	** 0.668	** 0.660
					42	** 0.695	** 0.728
					43	** 0.546	** 0.563

يتبين من خلال الجدول (7) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للبعد حيث تراوحت قيم المعاملات ما بين (0.472 إلى 0.668)، وتراوحت القيم للفقرات والدرجة الكلية ما بين (0.564 إلى 0.762). كما تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.505 إلى 0.767)، والفقرة والدرجة الكلية ما بين (0.560 إلى 0.785)، أما فقرات المحور الثالث فتراوحت القيم والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.396 إلى 0.715) والدرجة الكلية تراوحت القيم ما بين (0.369 إلى 0.699)، وأخيرًا في فقرات المحور الرابع تراوحت القيم والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.546 إلى 0.742) وتراوحت قيم الدرجة الكلية ما بين (0.563 إلى 0.811). وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$.

يتبين من خلال الجدول (8) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية حيث تراوحت قيم المعاملات بين الأبعاد ما بين (0.752 إلى 0.851) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$، كما تراوحت قيم المعاملات للمحاور والدرجة الكلية ما بين (0.893 إلى 0.927). مما سبق يتبين أن الأداة المستخدمة في الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول8:

معاملات الارتباط البينية بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس أعراض القلق لدى ضحايا التنمر

المحور	أعراض التفكير والوظائف المعرفية	الأعراض السلوكية	الأعراض الجسدية	الدرجة الكلية
أعراض العواطف والمشاعر	**0.851	**0.755	**0.808	**0.921
أعراض التفكير والوظائف المعرفية		**0.752	**0.797	**0.926
الأعراض السلوكية			**0.766	**0.893
الأعراض الجسدية				**0.927

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الأداة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت (164) فردا، ومن ثم تم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول9:

معاملات ثبات مقياس أعراض القلق لدى ضحايا التنمر

المحور	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
أعراض العواطف والمشاعر	10	0.83
أعراض التفكير والوظائف المعرفية	10	0.88
الأعراض السلوكية	11	0.82
الأعراض الجسدية	12	0.91
المقياس ككل	43	0.96

يتبين من خلال النتائج في الجدول (9) أن معاملات ثبات محاور أداة الدراسة بطريقة كرونباخ ألفا تراوحت ما بين (0.82 إلى 0.91) والدرجة الكلية بلغت (0.96)، مما سبق يتبين أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قامت الدراسة بالتحقق من فروض البحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. للإجابة عن فرضية الدراسة الأولى تم استخدام اختبار مان وتني وهو اختبار لا معلمي بديل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

٢. للإجابة عن فرضية الدراسة الثانية وفرضية الدراسة الثالثة تم استخدام اختبار ولكوكسون وهو اختبار لا معلمي بديل اختبار (ت) لعينتين مترابطتين.

٣. التحقق من الدلالة العملية وقياس حجم تأثير البرنامج الإرشادي باستخدام معادلة كوهن (Cohen, 1988) $r= Z \div \sqrt{n}$.

عرض نتائج الدراسة:

قام الباحثان بمعالجة فروض الدراسة باستخدام أساليب الإحصاء اللابارامتري، نظرًا لصغر حجم العينة، فقد استخدم الأسلوب الإحصائي (مان ويني) البديل لاختبار (ت) في الإحصاء البارامتري للمقارنة بين عينتين مستقلتين وذلك للتعرف على الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، كما استخدم اختبار (ويلككسون) للتعرف على الفروق

بين متوسط رتب درجات القياس القبلي والبعدي ثم البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية، وفيما يلي استعراض نتائج الدراسة وفقا لكل فرض:

فرض الدراسة الأول: توجد فروق دالة إحصائيا في أعراض القلق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

للإجابة عن فرضية الدراسة الأولى تم استخدام اختبار مان وتني وهو اختبار لا معلمي بديل لاختبار (ت) لعينتين مستقلتين، تم استخدامه لصغر حجم العينة. والجدول (10) يبين ذلك.

جدول10:

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والتجريبية للاختبار البعدي

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Z	الدلالة الإحصائية sig	الدلالة العملية
أعراض العواطف والمشاعر	الضابطة	10	15.5	155	-3.79	***0.00**	
	التجريبية	10	5.5	55			
أعراض التفكير والوظائف المعرفية	الضابطة	10	15.5	155	-3.80	***0.00**	
	التجريبية	10	5.5	55			
الأعراض السلوكية	الضابطة	10	15.5	155	-3.79	***0.00**	
	التجريبية	10	5.5	55			
الأعراض الجسدية	الضابطة	10	14.85	148.85	-3.30	***0.001**	
	التجريبية	10	6.15	61.50			
الدرجة الكلية	الضابطة	10	15.5	155	-3.782	***0.000**	1.19
	التجريبية	10	5.5	55			

يتبين من خلال النتائج في جدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الرتب تبعًا للمجموعة الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس أعراض القلق ودرجته الكلية، حيث تراوحت قيمة اختبار ز

بين (3.30- إلى 3.80) للأبعاد و (-3.782) للدرجة الكلية للمقياس، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة α ≥ 0.01، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما تبين من خلال الجدول أن الدلالة العملية كانت في المستوى المرتفع وفقًا لكوهن (Cohen, 1988) حجم الأثر وفقا للمعادلة الآتية:

$r = Z \div \sqrt{n}$، مما يدل على تحقق الفرض الأول وتحقيق البرنامج لأهدافه لدى أفراد المجموعة التجريبية.

فرض الدراسة الثاني: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أعراض القلق للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

للإجابة عن فرضية الدراسة الثانية تم استخدام اختبار ولكوكسون وهو اختبار لا معلمي بديل لاختبار (ت) لعينتين مترابطتين، تم استخدامه لصغر حجم العينة. والجدول (11) يبين ذلك.

جدول11:

نتائج اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الاختبار (قبلي –بعدي)

البعد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Z	الدلالة الإحصائية sig	حجم الأثر
أعراض العواطف والمشاعر	السالبة	10	5.5	55	-2.8	*0.005	
	الموجبة	0	0	0			
أعراض التفكير والوظائف المعرفية	السالبة	9	6	54	-2.71	*0.007	
	الموجبة	1	1	1			
الأعراض السلوكية	السالبة	10	5	55	-2.8	*0.005	
	الموجبة	0	0	0			
الأعراض الجسدية	السالبة	9	5.89	53	-2.6	*0.009	
	الموجبة	1	2	2			
الدرجة الكلية	السالبة	10	5.50	55	-2.8	*0.05	0.88
	الموجبة	0	0	0			

تظهر نتائج جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس أعراض القلق لدى ضحايا التنمر ودرجته الكلية في اتجاه القياس البعدي، حيث تراوحت قيمة (Z) لأبعاد المقياس بين (2.6- إلى2.8-) و(2.8-) للدرجة الكلية، وهي جميعها قيم دالة إحصائيًا، حيث إن الفروق في جميع الأبعاد والدرجة الكلية في اتجاه القياس البعدي، كما تبين من خلال الجدول أن الدلالة العملية كانت في المستوى المرتفع وهذه النتائج تعني تحقق الفرض الثاني للبحث.

فرض الدراسة الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أعراض القلق للمجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي.

جدول12:

نتائج اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الاختبار (بعدي – تتبعي)

البعد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Z	الدلالة الإحصائية sig
أعراض العواطف والمشاعر	السالبة	9	5.22	47	-2	***0.045**
	الموجبة	1	8	8		
أعراض التفكير والوظائف المعرفية	السالبة	5	5.60	28	-0.51	**0.959**
	الموجبة	5	5.40	27		
الأعراض السلوكية	السالبة	3	3.33	10	-1.485	**0.138**
	الموجبة	6	5.83	35		
الأعراض الجسدية	السالبة	5	4.20	21	-0.423	**0.672**
	الموجبة	3	5	15		
الدرجة الكلية	السالبة	5	4.30	21.50	-0.492	**0.623**
	الموجبة	3	4.83	14.50		

تظهر نتائج جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس أعراض القلق لدى ضحايا التنمر، باستثناء البعد الأول (أعراض العواطف والمشاعر) حيث بلغت قيمة (Z) له (-2) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاه القياس التتبعي، فيما لم تظهر بقية الأبعاد (التفكير والوظائف المعرفية - وبعد الأعراض السلوكية – وبعد الأعراض الجسدية) أيَّ فروق ذات دلالة، حيث جاءت قيم (Z) كالتالي(0.51-، 1.485-، 0.423-)، وهي جميعها قيم غير دالة إحصائيا، حيث إن الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، كما يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب الدرجات تبعا للاختبار (بعدي – تتبعي) للدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت قيمة اختبار Z (0.492-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.01$.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج الفرض الأول يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين الرتب تبعًا للمجموعة الضابطة والتجريبية، على مقياس أعراض القلق لصالح المجموعة التجريبية، وتعني هذه النتيجة قبول الفرض البديل بوجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على مقياس أعراض القلق لصالح المجموعة التجريبية، بعد إجراء المعالجة للمجموعة التجريبية وعدم إجراء أي معالجة للمجموعة الضابطة، ومن ثم رفض الفرض الصفري، وهذا يعني أن هناك انخفاضًا في مستوى أعراض القلق، حيث ظهر تحسن في عواطف المسترشدين وتغير في الأفكار والسلوك وكذلك خفت الأعراض الجسدية لدى أفراد المجموعة التجريبية، في حين لم يحدث تحسن لدى أفراد المجموعة الضابطة، وقد يرجع هذا نتيجة لمجموعة من الممارسات العلاجية التي تم إجراؤها خلال البرنامج الإرشادي القائم على العلاج المرتكز على التعاطف، حيث استطاعوا التخلي عن الأفكار السابقة والمخاوف التي كانوا يشعرون بها، وتحرروا من توجيه النقد الذاتي واستبداله بالتعاطف الذاتي، وكذلك التخلص من الشعور بالعار والوصمة الاجتماعية عند الإفصاح عن معاناتهم من التعرض للتنمر، والتي تكونت في عقولهم اجتماعيًا عبر الأجيال. وهذا ما ذهب إليه جيلبرت (2009) من أنه من المعروف منذ زمن طويل أن مشاكل العار والنقد الذاتي غالبا ما تكون متجذرة في التاريخ من سوء المعاملة والتنمر وصعوبة التعبير الانفعالي الواضح في الأسرة

والإهمال والافتقار إلى المودة، فمثل هؤلاء يمكن أن يصبحوا مهاجمين ذاتيا، فهم يواجهون عوالمهم الداخلية والخارجية.

أيضا كان لفنية كتابة الخطاب الحاني، دور مهم في تخفيف اللوم والنقد الداخلي لدى أفراد المجموعة، إذا ما علمنا أنه غالبا لدى أفراد المجموعة اختلاف أو قصور يرونه سبب العجز والشعور بعدم القدرة على الاندماج مع الرفاق، ويتفق هذا السبب مع ما جاء به (Juvonen&Graham,2014) من أن العديد من الخصائص غير السلوكية تزيد من خطر التعرض للتنمر، على سبيل المثال فإن السمنة والبلوغ قبل الوقت المحدد تضع الشاب في خطر متزايد من سخرية الأقران وترهيبهم، بالإضافة إلى الأطفال ذوي الإعاقة، ويعني ذلك أن أي حالة أو خاصية تجعل الطفل يتميز عن أقرانه تزيد من احتمالية تعرضه للتنمر، ومن ثم فإنهم يلقون باللوم على أنفسهم نتيجة لذلك، بالرغم من أن الواقع يقول إنه من المفترض تقبل الآخرين أيا كانت صفاتهم من المنظور القائم على العلاج المرتكز على التعاطف ومن ثم إزاحة هذا اللوم الملقى على ذواتهم، وهو ما اكتسبوه من خلال كتابة الخطاب الحاني.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة الضبع (2021) التي أثبتت فاعلية برنامج مرتكز على التعاطف في خفض القلق متعدد الأوجه للحجر المنزلي، وأظهرت النتيجة قدرة البرنامج على خفض القلق، كما اتفقت نتيجة هذا الفرض مع دراسة بيومنت (2016) التي استخدمت العلاج المرتكز على التعاطف بمصاحبة العلاج المعرفي لخفض مجموعة من اضطرابات القلق والاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة وأثبتت فعاليته في خفض الاضطرابات المستهدفة بالعلاج، كما أثبتت دراسة مصطفى (2020) فعاليته لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة، وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن دراسة ستلانكير وآخرين (2019) التي لم تظهر تأثيرًا كبيرًا للبرنامج المرتكز على التعاطف.

وجاءت نتائج الفرض الثاني والذي يفيد بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، داعمة لنتائج الفرض الأول مؤكدةً على فعالية البرنامج القائم على العلاج المرتكز على التعاطف في خفض أعراض القلق الناتج عن التعرض للتنمر لدى الضحايا. ومبرهنة على جودة المعالجات التي تمت أثناء الجلسات، وكذلك فعالية المشاركين في البرنامج خصوصا أولئك الذين ساهموا في مساعدة أفراد المجموعة التجريبية في أداء بعض الواجبات وهم المعلمون الذين تم اختيارهم لتقديم التعاطف الخارجي لمن أسند إليهم من أفراد

المجموعة، وهذا يتفق مع ما جاء به كلا من سلاتري وبارك (2011) حول التعاطف مع الخاضعين للعلاج الذين غالبًا ما يخضعون له بسبب الخزي والحياء كالتعرض للضرب أو الاغتصاب.

ويأتي صبر الموجّه الطلابي وعدم استعجاله للنتيجة، انطلاقًا من رأي سلاتري وبارك (2011) في "مساعدة المعالجين للعملاء الذين يمرون بمرحلة ما قبل التأمل بأن يؤكدوا ويصدقوا ويقبلوا خبرة العملاء بشكل تدريجي لإدراك العواقب السلبية لسلوكهم حيث يمكن أن تكون قدرة المعالجين على الصبر والتقبل عندما يخفق العملاء بالتحرك سريعا مساعدة جدا" حيث يحث المعالج أو المرشد المستفيدين من البرنامج على إعادة التركيز في تعاطفهم مع ذواتهم وتذكيرهم بالنتائج الجيدة التي تعود عليهم بالاطمئنان.

وكان لتخفيف القلق نتيجة هذا التعاطف دور إيجابي في فعالية العلاج، وهو ما ينسجم أيضًا مع ما جاء به Gilbert (2009) في نظرية العلاج المرتكز على التعاطف "من المهم فهم وظائف التفكير النقدي الذاتي والمخاوف التي يشعر بها الناس في حال التخلي عن الأفكار السابقة، ولذلك لا بد أن يقوم المعالج بتعليم أشكال معينة من الاجترار وكيفية استبدال إعادة التركيز القائم على العلاج المرتكز على التعاطف في تفكير الفرد".

ويتضح من خلال نتائج الفرض الثالث والذي ينص على أنه لا توجد فروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، على مقياس أعراض القلق لدى ضحايا التنمر؛ عدم وجود فروق في الرتب بين القياسين، باستثناء البعد الأول والذي كانت فيه الفروق لصالح القياس التتبعي، وثبات أثر البرنامج الإرشادي القائم على العلاج المرتكز على التعاطف بعد مرور شهر من تطبيقه، وهذا يعطي انطباعًا جيدًا عن فعالية البرنامج وجودة المعالجات في استمرارية أثرها على أفراد المجموعة التجريبية.

وقد يرجع سبب استمرار وثبات الفعالية إلى أن أفراد المجموعة ما زالوا يستفيدون من مهارات التعاطف التي استخدمت أثناء المعالجات خلال فترة تطبيق البرنامج، حيث من الممكن أنه قد تشكل لديهم ما يسمى بالعقل المتعاطف والذي يعتبر الهدف النهائي في العلاج المرتكز على التعاطف، حيث يقول Gilbert (2009) بـ"أن العلاج المرتكز على التعاطف يشير إلى نموذجه الذي يهدف إلى تشكيل ما يسمى بالعقل المتعاطف، حيث يشير تدريب العقل المتعاطف إلى أنشطة محددة صممت لتطوير سمات ومهارات التعاطف ولا سيما تلك التي تؤثر على فعالية الضبط فسيولوجيًا

وعصبيًا ونفسيًا"، ويبدو أن هذه الأنشطة أصبحت جزءًا متأصلًا ومستمرًا، في حل المشكلات بالنسبة لأفراد المجموعة لاستخدمها في التعامل مع الشعور بأي من أعراض القلق الناتج عن التعرض للتنمر.

أمر آخر يبدو أنه ساهم في استمرار فعالية العلاج، هو التشارك القائم على العلاج المرتكز على التعاطف لأفراد المجموعة في الأنشطة خلال فترة التتبع، حيث يذكر كلا من سيلزو وكامبل Scielzo & Campble (2015) "أن الأفراد يحتاجون إلى تشكيل علاقات ذات مغزى والحفاظ عليها. حيث إن إيذاء الأقران يهدد هذه الحاجة الأساسية وعلى هذا النحو يمكن أن يؤدي إلى القلق والاكتئاب".

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة كل من مصطفى (2020) التي أثبتت استمرار فعالية برنامج إرشادي مرتكز على التعاطف في خفض اضطراب ما بعد الصدمة، وكذلك دراسة الضبع (2021) التي أثبتت فعالية برنامج إلكتروني مرتكز على التعاطف مع الذات في خفض القلق متعدد الأوجه للحجر المنزلي في زمن كورونا في القياس التتبعي.

ومن خلال نتائج الفروض الثلاثة السابقة، يمكننا الإجابة عن تساؤل الدراسة بوجود فعالية للبرنامج الإرشادي القائم على العلاج المرتكز على التعاطف لخفض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر، وقد أظهرت الفروض دلالة عملية عالية، حيث بلغ حجم تأثير البرنامج، من خلال نتيجة الفرض الأول 1.19، كما بلغ حجم التأثير من خلال نتيجة الفرض الثاني 0.88، وكلاهما يعبر عن حجم تأثير مرتفع للبرنامج في خفض أعراض القلق.

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والبحوث المقترحة:

أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات الأفراد في أعراض القلق بعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على العلاج المرتكز على التعاطف بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية. وفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات الأفراد في أعراض القلق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في أعراض القلق وذلك في اتجاه القياس البعدي. بينما لا تجد الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أعراض القلق.

قصور البحث:

وأخيرا ينبغي الإشارة إلى أنه رغم ما تهيأ للبرنامج من ظروف تطبيق مناسبة، سواء على المستوى البشري أو الإمكانيات المادية داخل المدرسة وحتى الظروف البيئية، فإنه لا يمكن تعميم نتائجه إلا في ظروف مماثلة بمعنى أن تطبيقه يظل مقتصرًا على البيئات المدرسية، ومن ثم قد لا يمكن تطبيقه في العيادات المعزولة عن الميدان المدرسي.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بأهمية:

1. تطبيق برامج إرشادية تقوم على التعاطف لدعم الضحايا.
2. تشجيع الطلبة على الإبلاغ عن كل ما يتعرضون له من أي نوع من الإيذاء، وأن الإبلاغ ليس عيبا، بل هو الخطوة الأولى للتخلص من قلق الإيذاء.
3. إعداد برامج إرشادية لتدريب المرشدين على أفضل الممارسات القائمة على العلاج المرتكز على التعاطف في الجلسات العيادية.
4. التأكيد على تشكيل العقل المتعاطف لدى التلاميذ المتعرضين للتنمر، بدلًا من العقل المهدد الذي يجلد الذات ويلومها باستمرار من خلال تدريب المرشدين على تطبيق برنامج الإرشاد القائم على العلاج المرتكز على التعاطف الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة لخفض أعراض القلق لدى ضحايا التنمر.
5. دمج بعض التجارب العالمية لمعالجة ظاهرة التنمر في برامج التنمر المدرسي المحلية بما يتوافق مع قيم المجتمع.

البحوث المقترحة:

ترى الدراسة أنه من المفيد جدًا إجراء مزيد من البحوث في فاعلية برنامج إرشادي مرتكز على التعاطف بمصاحبة العلاج المعرفي في خفض العديد من الاضطرابات النفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

المراجع

أولا: المراجع العربية

إبراهيم، نجلاء. (2018). فعالية برنامج قائم على الإثراء النفسي في تخفيف اضطراب القلق ونقص تقدير الذات لدى ضحايا التنمر من أطفال الروضة. *مجلة التربية بجامعة المنصورة*، 4(4)، 188-245.

إبراهيم، السعيد (2019) *التنمر المدرسي، رؤية من داخل مدارس التعليم الثانوي*. مؤسسة الباحثين للاستشارات الدراسية والنشر الدولي.

أبو الديار، مسعد (2012). *سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج*. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

أبو زيتون، موسى (2021). *أعراض القلق وتحسين تنظيم الانفعالات لدى عينة من المراهقين الناطقين ذوي اضطراب طيف التوحد*. مجلة طبنة للدراسات العلمية والأكاديمية، 4(1)، 81-102.

أبو علام (2011) مناهج الدراسة في العلوم النفسية والتربوية. مصر: دار النشر للجامعات.

الأزرق، صالح (2016). مستوى القلق من بعض الشائعات المنتشرة في أوساط الشباب الجامعي. *مجلة العلوم الإنسانية والعلمية والاجتماعية، 1*، 145-169.

إسماعيل، هالة (2010). *بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي. مجلة كلية التربية بجامعة حلوان*، 16(2)، 137-170.

بن زورال، رانية (2020). فعالية بعض استراتيجيات تعديل السلوك في تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي. جامعة باتنة: كلية العلوم الإنسانية. رسالة دكتوراة.

بهنساوي، أحمد؛ حسن، رمضان (2015) التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة سوهاج*،17(8)، 1-40.

الجندي، نبيل؛ طنطاوي، حنان (2021). الخصائص السيكومترية لمقياس نيف للتعاطف الذاتي. مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات النفسية، 12(34)، 174-183.

حافظ، داليا. (2019). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض أعراض القلق وتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة ذوي الاضطرابات السيكوسوماتية. مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، 58، 123-186.

الحربي، جابر (2020). التعاطف مع الذات وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة شباب الباحثين*، 3 (10)، 75-98.

الحبشي، نجلاء (2021). الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بالتعرض للتنمر الالكتروني كضحية لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة. مجلة الدراسة العلمي في التربية، 6(22)، 418-443.

الشربيني، زكريا (2012). المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة. دار الفكر العربي

سلاتري، ج. م.؛ بارك، س. ل (2011). *الإرشاد القائم على العلاج المرتكز على التعاطف*. ترجمة الشريفين، أحمد؛ وجدوع، أميمة؛ ودودين، نبيلة؛ والمفلح، إيمان. عمان: دار الفكر.

ضمرة، جلال (2008) *الاتجاهات النظرية في الإرشاد*. عمان: دار صفاء للنشر.

الضبع، فتحي (2021). *فاعلية برنامج إرشادي إلكتروني قائم على التعاطف مع الذات في خفض مستوى القلق متعدد الأوجه للحجر المنزلي أثناء جائحة كورونا لدى طلاب الجامعة*. مجلة كلية التربية بجامعة سوهاج، 2(85) 598-633.

العازمي، أحمد؛ والمرتجي، يوسف (2019). فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى القلق الاجتماعي وأثره في خفض إدمان تطبيقات التواصل الاجتماعي لدى عينة من المراهقين. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 2(107)، 798-830.

عبدالعال، السيد (2008). *القلق مفهومه وتفسيره. مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 1(68).

عز، إيمان (2015). انتشار أعراض اضطرابات القلق لدى الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة *جامعة تشرين*، 37 (4)، 187-205.

عصمان، أنور؛ الحسيني، حسين (2014). القلق والنظريات المفسرة. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة المنصورة*، 1(2)، 356-368.

العواد، ريم عبدالله صالح. (2023). التنمر: أسبابه، آثاره، وعلاجه في ضوء السنة النبوية، *الآداب*، *11* (3)، 279-313، https://doi.org/10.35696/.v11i3.1591

فاضل، فهمي (2019). علم الأمراض النفسية. جدة: دار جمال العلمية.

القبيلي، ذكرى يحيى. (2023). تحليل نقدي لخطاب التنمر الإليكتروني، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *5*(1)، 677-796، https://doi.org/10.53286/arts.v5i1.1440

القحطاني، نورة. (2013). التنمر المدرسي وبرامج التدخل. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*. *2*(3)، 233-250.

محمود، الفرحاتي؛ صموئيل، مصطفى (2021). سلوك التنمر المدرسي: طبيعته وتفسيره والوقاية التربوية والنفسية. مجلة الطفولة والتنمية. (41). 13-82.

مصطفى، محمد (2020). فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج المرتكز على التعاطف في خفض اضطراب ما بعد الصدمة لدى ضحايا التنمر. *مجلة التربية بجامعة عين شمس*. 73. 876-868.

الهدمي، دينا؛ الصمادي، أحمد (2020) فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض القلق المعمم لدى المراهقين الذين تعرضوا للحبس المنزلي. *مجلة جامعة القدس*، 11(30)، 159-176.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Albuhairan, F, Eissa, M. Alkufeidy, N. Almuneef, M. (2016). Bullying in Early Adolescence: An Exploratory Study in Saudi Arabia. International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine, 3 (2), 64-70.

Beaumont, E., Durkin, M., Mcandrew, S, Martin, C. (2016). *Using Compassion Focused Therapy as an adjunct to Traum-Focused CBT for Fire Service personnel suffering with trauma-related symptoms. the Cognitive Behaviour Therapist, 9(32), 1-24.*

Bratt, A, Rusner, M, Svensson, I. (2020) An exploration of group- based compassion- focused therapy for adolescents and their parents. *Scandinavian Journal of child and adolescents' psychiatry and psychology, 8, 38-47.*

Caron, C, Rajo, D; Salvador, C, Castilho, P, Gilbert, P. (2018) Compassion Focused therapy with Children and adolescents. *Bjpsych Advances, 23(4),240-252.*

Carvalho, S., Martins, C. P., Almeida, H. S., & Silva, F. (2017). The evolution of cognitive behavioural therapy—The third generation and its effectiveness. *European Psychiatry*, 41(S1), s773-s774.

Copeland, W. P., Wolk, D., Angold, A., Costello, E. J. (2013) Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Beers in Childhood and Adolescenece. *Jama Psychiatry, 70(4), 419-426.*

Driscol, D., McAleese, M. (2021) The Feasibility and Effectiveness of Compassionate Mind Training as a Test Anxiety intervention for adolescents Investigation for adolescents A Preliminary. *Counseling and Psychotherapy Researsh,301-310.*

Elliott, R.; Bohart, A.; Watson, J.; Murphy, D. (2018). Therapist Empathy and Clinical Outcome: An Update Meta-analysis. *Psychotherapy,* 55, 399-410.

Evans, D. (2003). Hierarchy of evidence: a framework for ranking evidence evaluating healthcare interventions. *Journal of clinical nursing,* 12(1), 77-84.

Gilbert, P., Procter, S. (2006). Compassionate Mind Training for People with High Shame and Self-Criticism: Overview and Pilot Study of a Group Therapy Approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy,* 13, 353-379.

Gilbert, P. (2009). Introducing Compassion- Focused Therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15, 199-208.

Gilbert, P. (2014). The Origins and Nature of Compassion Focused Therapy. *British journal of clinical psychology*, 53(1), 6-41.

Gilbert, P., Catarino, F., Duarte, C., Matos, M., Kolts, R., Stubbs, J., Ceresatto, L., Duarte, J., Gouveia, J., Basran, J. (2017) The development of Compassionate Engagment and action Scales for Self and Others. Journal of Compassionte Health Care, 4 (4). 1.24.

Gregory, N., Baykara, B. (2015). Efficacy of Cognitive Behavioral Group Therapy (CBGT) among children with anxiety disorders. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research, 1, 26-37.*

Health Guidance for Teachers and Other Professionals. London: National Children's Bureau.from: www.anti-bullyingalliance.org.uk

Idese,T. , Dyregrov, A. & Cosmovici. (2012) Bullying and PTSD Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40(6), 901-910.*

Isolan, L., Salum, A., Osowski, A. T., Zottis, G. H, Manfro, G. G. (2013) Victims and Bully- Victims but not Bullies are Groups Associated with Anxiety Symptomatology among Brazilian Children and Adolescents. *European Child Adolescent Psychiatry, 22, 641-648.*

Johnstone, M., Ribbers, A., Jenkins, D., Atchley, R., Gustafsson, H., Nigg, J., Wahbeh, H., Oken, B. (2020). Classroom-Based Mindfulnss Training Reduces anxiety in Adolescents: Acceptability and Effectiveness of a Cluster-Randomized Pilot Study. *Journal of Restorative Medicine, 10(1),1-16.*

Juvonen, J., Graham, S. (2014). Bullying in Shool: The Power of Bullies and the plight of Victims. *Annual Review of Psychology, 65, 159-185.*

Kirby, J.N., Tellegen, C.L., Steindl, S.R., (2017). A meta-analysis of compassion-based interventions: current state of knowledge and future directions. Behav. Ther. 48 (6), 778–792. https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.06.003.

Leaviss, J., Uttley, L. (2014). Psychotherrapeutic Benefits of Compassion- Focused Therapy: An Early Systemic Review. *Psychlogical Medicine, 1-19.*

Lee, J. H. (2018). Victimization by Bullying Physical Symptoms among South Korean School Children. *Journal of Nursin, 34(2),149-155.*

Lucre, K., Corren, N. (2013) An Exploration of Group Compassion – Focused Therapy for Personality Disorder. *Psychol Psychother*, 86 (4). 387-400.

Luo, Y., Meng, R., Li, J., Liu, B., Cao, X., & Ge, W. (2019). Self-compassion may reduce anxiety and depression in nursing students: a pathway through perceived stress. *Public Health*, 174, 1-10.

Manrque, M., Allwood, M.., Pugaceh, C. P., Amoh, N., Cerbone, A. (2020). Mental Health Corelates of Past Bullying among College Students, *Journal of American College Health*, 68(3), 227-235.

Mercer, S., Jani, B., Maxwell, M., Wong, S., Watt, G. (2012). Patient Enablement Requires Physician Empathy: A Cross-Sectional Study of General Practice Consultations in Areas of High and Low Socioeconomic Deprivation in Scotland. *BMC Family Practice, 13 (6), 1-9.*

Neff, K. (2003). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of Healthy Attitude Toward oneself. *Psychology Press, 2, 85-101.*

Scielzo, S., Campble, L. (2015). The Impact of Social and Relational Victimization on Depression, Anxiety, and Loneliness: A Meta-Analytic Review. *Journal of Bullying & Social Aggression, 1(1).*

Stjerneklar, S., Hougaard, E., Mclellan, F., Thastum, M. (2019) A randomaized Controlled Trail Examining the Efficacy of an Internet-based cognitive Behavioral Therapy for Adolescents with Anxiety disorders. *Pone Journal, 14(9), 1-26.*

Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2003). Shame and guilt. Guilford press.

Todur, K. (2011). Understanding Empathy. Transactional Analysis Journal, 41(1), 39-57.

Tiwari, V., Antony, B., Acharya, M. (2018) Effect of Compassion Focused Therapy on Level of Depression and Self-Compassion. I*ndian Journal of Mental Health. 5(4) 443-452.*

Wilkins, p. (2016) Person-Centered Therapy. New York. Tylor & Fracis publication.

Wong, D., Kwok, S., Man, K., Ip, P. (2018). Evaluating effectiveness of Cognitive- Behavior therapy for Hong Kong adolescents with anxiety problems. Research on Social Work Practice. 28(5), 585-594.

Zikopoulou, O., Rapee, R., Simos, G. (2021). A Randomized Controlled Trial of a Cognitive Behavior Therapy Program for Children with Clinical Anxiety Symptoms. *psychiatry international, 2, 211-22.*

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 11/ 04/ 2023م
تاريخ القبـول: 14/ 06/ 2023م

مهارات التفكير الناقد وكشف الذات بوصفها منبئات بالتوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها

د. أحمد علي عبد الله آل عواض *
ahalaseri@kku.edu.sa

أروى محمد أحمد المطوع **
442812752@kku.edu.sa

الملخص:

هدف البحث إلى التّعرُّف على مستوى مهارات التفكير الناقد وكشف الذات والتوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها، والتحقق من وجود فروق في مهارات التفكير الناقد وكشف الذات والتوافق الزواجي تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي)، وكذلك التحقق من إمكانية التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال مهارات التفكير الناقد وكشف الذات لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة البحث من (342) سيدة متزوجة حديثًا بمدينة أبها، طُبق عليهن مقياس مهارات التفكير الناقد، من إعداد جبر (2018)، ومقياس كشف الذات، لجورارد (1971) وتعريب وتعديل جرادات (1995)، ومقياس التوافق الزواجي من إعداد الهيثمي (2018)، وقد أظهرت نتائج البحث أن المتزوجات حديثًا في مدينة أبها يتمتعن بمستوى مرتفع من مهارات التفكير الناقد والتوافق الزواجي، بينما كان مستوى كشف الذات لديهن متوسطًا، وقد كشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات عينة البحث على مقياس (مهارات التفكير الناقد، التوافق الزواجي) تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات على مقياس كشف الذات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، كما بيّنت النتائج إمكانية التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال كشف الذات ومهارات التفكير الناقد لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الناقد، كشف الذات، التوافق الزواجي، المتزوجات حديثًا.

---

* أستاذ الإحصاء والبحوث النفسية المشارك - قسم علم النفس - كلية التربية- جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

** ماجستير التوجيه والإرشاد النفسي- قسم علم النفس - كلية التربية- جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: آل عواض، أحمد علي عبد الله. المطوع، أروى محمد أحمد. (2023). مهارات التفكير الناقد وكشف الذات بوصفها منبئات بالتوافق الزواجي- لدى المتزوجات حديثاً بمدينة أبها، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(4)، 160-215.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1713

OPEN ACCESS
Received: 11-04-2023
Accepted: 14-06-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Critical Thinking Skills and Self-Disclosure as Predictors of Marital Harmony among Newly Married Women in Abha City

Dr. Ahmed Ali Abdullah Al Awad* ahalaseri@kku.edu.sa

Arwa Mohammed Ahmed Almutawa** 442812752@kku.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify the level of critical thinking skills, self-disclosure and marital harmony among newly married women in Abha; differences in these variables due to women's education; and the possibility of predicting marital harmony through the same variables. The analytical descriptive approach was adopted, and three scales were applied to a sample of (342) newly married women. The scales were: critical thinking skills (Jabr, 2018), self-disclosure (Jorrard, 1971), translated and modified by Jaradat (1995), and marital harmony (Al-Haythami, 2018). The study results showed that the newly married women in the city of Abha have a high level of critical thinking skills and marital harmony, while their level of self-disclosure was medium. The results also revealed that newly married women had a high level of critical thinking skills and marital harmony, whereas they had a medium level of self-disclosure skills. There were statistically significant differences between the mean scores of the sample regarding critical thinking skills and marital harmony attributed to education, while there were no statistically significant differences between the mean scores regarding the self-disclosure scale attributed to education. It was also possible to predict marital harmony through self-disclosure and critical thinking skills among the participants.

Keywords: Critical thinking skills, Self-disclosure, Marital harmony, Newly married women.

* Assoc. Prof. of Statistics and Psychology Research, Department of Psychology, Faculty of Education, King Khaled University, Saudi Arabia.

** MA Student in Psychological Guidance and Counselling, Department of Psychology, Faculty of Education, King Khaled University, Saudi Arabia.

Cite this article as:: Al Awad, . Ahmed Ali Abdullah. Almutawa, Arwa Mohammed Ahmed. (2023). Critical Thinking Skills and Self-Disclosure as Predictors of Marital Harmony among Newly Married Women in Abha City, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (4). 160-215.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1713

المقدمة:

يُعد الزواج الأساس الذي تقوم عليه حياة مشتركة بين كل من الطرفين لتوفر لكل منهما الاستقرار النفسي والشعور بالسكينة والمودة والرحمة، قال تعالى: "ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة" (الروم ،21)، وقال الرسول صلى الله عليه وسلم: "من أحب فطرتي فليستن بسنتي، وإن من سنتي النكاح".

إن الهدف الأول للزواج هو تشكيل أسرة يسودها الوئام والمودة والرحمة، ولتحقيق هذا الهدف يجب أن يسود بين الزوجين أسلوب تواصل سليم وفعّال على جميع المستويات الفردية، والنفسية، والجسدية والعقلية، والمودة والرحمة في العلاقة بين الزوجين تنمو بالتواصل والحوار والثقة واستخدام مهارات التفكير الناقد وكشف كل منهما للآخر عن مشاعره ورغباته وطموحاته.

ويُعد التفكير الناقد من أرقي العمليات العقلية وأكثرها استخدامًا، وتختلف ممارسته من شخص إلى آخر، بحسب نشاطه العقلي، ومهاراته التي اكتسبها أو تعلمها، ليوسع مداركه، وليكون أكثر فاعلية في مواجهة مشكلاته، وأقدر على الإبداع، كما أن الإنسان لا يستطيع تنفيذ كل ما يتوصل إليه من أفكار جديدة، بل عليه إخضاعها للتقويم، وذلك للحكم على مدى أهميتها وإمكانية تحقيقها.

ولا شك أن اختلاف البيئة والظروف التي نشأ فيها الزوجان لهُ أثر كبير في خلق ردود أفعال سلوكية متفاوتة ومختلفة في الاستجابة للمواقف، هذا بالإضافة إلى الاختلافات الطبيعية بين الرجل والمرأة ومتطلبات واهتمامات كلا منهما وغير ذلك من الأمور، وتؤكد دراسة ناصر (2004) وجود علاقة بين التواصل الإيجابي والقدرة على الحب؛ ذلك أن الطبيعة التبادلية التفاعلية للتواصل تجعلها علاقة تأثير وتأثر، الأمر الذي ينعكس على تحديد نوع العلاقة ودرجة التوافق والانسجام بين الزوجين.

وقد حدد أنيس (Annis, 1985) عددًا من المهارات في التفكير الناقد وهي:(التركيز، وتحليل الحجج، وطرح الأسئلة الجيدة، وتعريف المصطلحات والحكم عليها، وتحديد الافتراضات، والحكم على مصداقية مصادر المعلومات، والملاحظة وتقييم التقارير عنها، والاستنتاج، والاستقراء، وإصدار الأحكام القيمية)، وقد زاد سكريفن وبول (Scriven & Paul, 1992) على هذه المهارات مهارات (التواضع الفكري، والنزاهة الفكرية، والشجاعة الفكرية، والمثابرة الفكرية، والثقة في السبب،

ومقارنة المواقف المتشابهة، ونقد النصوص، ومحاورة الذات، والحوار السقراطي، وعمل الروابط، وفحص الافتراضات).

ويُعد كشف الذات القائم على أساس الحوار البناء واستخدام مهارات التفكير الناقد، من الأساليب الفعالة في تقوية واستقرار العلاقة الزوجية وتدعيم مشاعر المودة والألفة والثقة وتحقيق التوافق الزواجي (Waring & Chelune, 1983). فعن طريقه يقوم الفرد بإظهار تفكيره الذي يُعبر عمَّا يجول بداخله من أفكار ورغبات وطموحات لشخص آخر يرتبط معه بعلاقة قوية فيصبح كل منهما معروفًا ومفهومًا لدى الآخر (Sprecher & Hendrick, 2004).

وقد أشار وارنج وآخرون (Waring, et al., 1995, p. 4) إلى أن كشف الذات من الأساليب الفعالة في علاج المشكلات الزواجية بصفة عامة، وفي علاج الاكتئاب والقلق الزواجي بصفة خاصة، وأن التدريب على كشف الذات له فاعلية في خفض الاضطرابات الانفعالية وتحسين مظاهر التوافق الزواجي وبناء علاقة حميمية بين الزوجين.

ويرى الباحثان أن كشف الذات يُعد من المقومات الأساسية للصحة النفسية، حيث يُساعد الفرد على التخلص من الانفعالات والرغبات المكبوتة والتعبير عنها، وبذلك يصل إلى حالة الاستقرار النفسي، ولما لكشف الذات واستخدام مهارات التفكير الناقد من تأثير واضح في تقوية وتدعيم العلاقة الزوجية والصحة النفسية؛ فإن غياب أو نقص كشف الذات في العلاقة الزوجية يعوق التواصل بين الزوجين، كما أن غياب مهارات التفكير الناقد قد يقود إلى عدم تفهم كل من الطرفين للآخر، ويتوقف الحوار والتفاهم بينهما، ومن ثم يكون الكبت وسوء الفهم، مما يُسهم في ظهور المشكلات الزوجية والاضطرابات الانفعالية والنفسية.

ويعد التوافق الزواجي مظهرًا هامًا في النسق الزواجي وله أهمية كبيرة لإمكانية مساعدة كل من الزوج والزوجة على شق طريقهما في الحياة معًا، وتحديد نوع العلاقة الزوجية باستخدام مفاهيم معينة مثل: (مهارات التفكير الناقد، وكشف الذات، والتوافق الزواجي)، وتتضمن تبادل الآراء والأفكار والمعتقدات، وهذا التفاعل عامل بالغ الأهمية في العلاقات الزوجية، والزوج المحب يتوافق آليًا مع زوجته، فالعلاقة التي تسودها المحبة والمودة والعاطفة، تؤدي الى نتائج تختلف كثيرًا عن تلك التي تسودها الكراهية وهذا يدل على أهمية استخدام مهارات التفكير الناقد وكشف الذات في تحقيق التوافق الزواجي.

وقد أشارت دراسة كل من (حسن، 2008؛ رقبان، 2000؛ محمود، 2010) إلى أن أسباب الأزمات وعدم التوافق الزواجي والمشكلات الأسرية ترجع إلى عدم تحمل المسؤولية لدى الزوجين، وعدم القدرة على حل المشكلات، والتفكير السلبي وعدم القدرة على وضع الأهداف واتخاذ القرارات وكلها عوامل تحددها المرونة المعرفية للفرد.

ويرى الباحثان أن استخدام مهارات التفكير الناقد وكشف الذات هو الضمان الأول لمعالجة المشكلات الأسرية والقضاء عليها للوصول إلى مستوى مرتفع من التوافق الزواجي بين الزوجين، ومن هذا المنطلق تبرز أهمية البحث الحالي في محاولته الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال مهارات التفكير الناقد والكشف عن الذات لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها، خصوصًا في ظل عدم وجود دراسات سابقة -في حدود علم الباحثين- اهتمت بدراسة هذه العلاقة التنبؤية بين المتغيرات.

مشكلة البحث

يجمع علماء النفس على أن الزواج من أهم الأحداث السلوكية التي يقدّرها الفرد على أنها من أحسن أو من أسوأ ما يحدث له، وأن قرار اختيار شريك الحياة من أهم القرارات المصيرية التي يتخذها الفرد في حياته، وأن البيت السعيد هو الأمنية التي تحلم بها كل زوجة، ويعتبر التوافق الزواجي عاملًا أساسيًا لإقامة حياة أسرية سعيدة، وشكلًا من أشكال نجاح الزواج، كما يعتبر نوعًا من التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الزوجين، وعلاقة متبادلة بين شخصين لكل منهما خصاله الخاصة، ومرآة عاكسة لمدى تقبل الزوجين لعلاقتهما الزوجية، ومحصلة لطبيعة التفاعلات المتبادلة بين الزوجين في جوانب متنوعة.

وبالرغم من أن أغلب الدراسات التي تقدم بها الباحثون في هذا المجال؛ تشير إلى أهمية التوافق الزواجي بين الزوجين بشكل عام، إلا أن هناك أكثر من سبب للاعتقاد بأن المتزوجين حديثًا قد يختلفون عن الأزواج الذين استمر ارتباطهم لفترة طويلة، أو أولئك الذين أصبحوا آباء، فقد أشار بيرنس وسيندر (Behrens& Sander, 1994) إلى أن السنوات الأولى من الزواج تتسم بنوع من التغير المستمر بين الطرفين، ويمكن أن يكون أنماط التفاعل فيها أكثر انفتاحًا على التأثير والتغيير، فعلى سبيل المثال، وجد كل من نولر وفيني (Noller & Feeney,1998) مؤشرات على تغير الكثير من أنماط الاتصال بين الزوجين خلال السنتين الأولى من الزواج، واقترحا أن مهمة الزوجين في

بداية حياتهما الزواجية هي معرفة المزيد عن كيفية التواصل بنجاح وإيجاد سبل لحل الصراع بطريقة بناءة.

فعلماء النفس المعرفيون بدأوا بدراسة مفهوم التفكير الناقد عند الناس، وذلك نتيجة لما يحمل من خصائص وصفات تعمل وتساعد على تناول الموضوعات المثارة بكل دقة وجودة للوصول إلى أفضل الدرجات، مما ينعكس بشكل إيجابي عند مناقشة القضايا في الحياة الزوجية وأثرها على التوافق الزواجي، وفي ذلك تشير دراسة علي (2013) إلى أن التفكير الناقد يُعتبر من أهم المهارات التي يحتاجها الشباب، لأنها تجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم، وقد بينت دراسة كل من (أيوب، 2014؛ شنة، 2014 ؛ القاسم، 2014) أهمية استخدام مهارات التفكير الناقد في جوانب الحياة المختلفة، ويرى الحربي (2013) أن الفترات الأخيرة شهدت تحولات كبيرة في نسق الأسرة السعودية عامة، كما حدثت مجموعة من التغيرات في الاتجاه نحو الزواج وأنماطه، إضافة إلى ظهور أنماط جديدة من العلاقات الأسرية، وتغيرات في الأدوار المرتبطة بالرجال والنساء ترتب عليها حدوث تغيرات عديدة، إذ يجب حيال ذلك التغيير استخدام مهارات التفكير الناقد التي بدورها تساعد على مواجهة التحديات التي قد تطرأ على نسقها الأسري جراء ما يحدث من تغيرات.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية أسلوب كشف الذات والإفصاح عنها في تحسين وتقوية العلاقات الشخصية، وفي علاج الاضطرابات النفسية، في حين لم ينل هذا الأسلوب الاهتمام الكافي في مجال العلاقات الزوجية، حيث توجد ندرة في هذه الدراسات في مجال العلاج والإرشاد الزواجي (Harris, Dersch, & Mittal, 1999).

ويبدو أن للبيئة وطبيعة التنشئة الاجتماعية تأثيرًا مهمًا في مستوى كشف الذات إذ لم تنشر أي دراسة عربية تمتُّع مجتمعات هذه البيئة بكشفِ ذاتٍ عالٍ، فقد أجمعت أغلبها على انخفاض مستوى كشف الذات فيها ومن هذه الدراسات دراسة (جرادات،1995؛ سليمان والدحادحة 2006؛ الصبيحين، 1999).

وتم حصر العديد من العوامل المسؤولة عن التوافق الزواجي، والتي كانت من أهمها: التدين كما في دراسة محمود (2004)، والذكاء الانفعالي وفعالية الذات كما في دراسة مخيمر (2007)، وتوكيد الذات كما في دراسة فرج وعبدالله (1999)، وقد أشار زكي (2008) إلى عددٍ من المتغيرات الشخصية المنبئة بالتوافق الزواجي، ومنها النضج الانفعالي للزوجين، وإدراك كلا الزوجين لتصرفات

الآخر، ومفهوم الذات والالتزام الديني، في حين توصلت دراسة فايق والصبوة (2013) إلى بعض المتغيرات الأخرى المنبئة بالتوافق الزواجي من أهمها: القابلية للتقبل العاطفي، والتوقعات الإيجابية، والتدين والتواصل الجسمي، والتعبيرات العاطفية.

ومن العوامل المفترض تأثيرها في التوافق الزواجي والتي لم يتم التعرض لها معًا في البحوث العربية – في حدود ما اطلع عليه الباحثان- مهارات التفكير الناقد وكشف الذات، وتلك العوامل تعد عوامل ميسرة لاستمرار الحياة الزوجية والوصول للتوافق الزواجي، ويعتبر استخدام مهارات التفكير الناقد شكلًا فريدًا من أشكال التفاعلات الاجتماعية بين الزوجين، فهي الميسرة للدخول في علاقة زوجية جديدة، وهي المسؤولة عن استمرار العلاقة الزوجية أو إنهائها، كما أوضحت دراسة يونس (2012) التي اهتمت بدراسة كشف الذات وعلاقته بالتفكير الناقد؛ بوجود علاقة ارتباطية بين مستوى كشف الذات والتفكير الناقد.

وكذلك يُعد كشف الذات سمة شخصية ومهارة اجتماعية مهمة لتمكين الزوجين من تحقيق الأهداف الشخصية وتحسين نوعية الحياة. كما أن هناك عددا من الدراسات التي تحدثت عن مفهوم كشف الذات وعلاقته بالتوافق الزواجي ومنها دراسة العجمي (2021) التي بينت أن هناك علاقة ارتباطية بين كشف الذات والتوافق الزواجي، وأظهرت نتائج دراسة العمري (2009) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كشف الذات والتوافق الزواجي.

وعليه فإن الباحثان يسعيان في هذا البحث إلى التحقق من إمكانية التنبؤ بالتوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها من خلال مهارات التفكير الناقد وكشف الذات.

أسئلة البحث

من خلال العرض السابق يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها؟
2- ما مستوى كشف الذات لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها؟
3- ما مستوى التوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها؟
4- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارات التفكير الناقد لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في كشف الذات لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي؟

6- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في التوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي؟

7- هل يمكن التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال مهارات التفكير الناقد وكشف الذات لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1- التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها.

2- التعرف على مستوى كشف الذات لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها.

3- التعرف على مستوى التوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها.

4- التحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات التفكير الناقد لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

5- التحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا في كشف الذات لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

6- التحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا في التوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

7- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال مهارات التفكير الناقد وكشف الذات لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها.

أهمية البحث:

يكتسب البحث الحالي أهميته على مستويين هما:

الأهمية النظرية:

- تعتبر متغيرات البحث من المفاهيم الأساسية في علم النفس الإيجابي، الذي يعتبر توجهًا جديدًا نسبيًا تندر الدراسات المقدمة فيه، مما قد يفتح آفاقًا للبحث العلمي.

- يُقدم البحث إطارًا مفاهيميًا متكاملًا لمتغيراته (مهارات التفكير الناقد، كشف الذات، التوافق الزواجي) من خلال الأدبيات والدراسات التي تناولت تلك المتغيرات.
- لفت انتباه الباحثين إلى أهمية دراسة المتغيرات النفسية لدى المتزوجات -وبخاصة المتزوجات حديثًا- لما لها من أثر في مستوى التوافق الزواجي لديهم.

الأهمية التطبيقية:

- إجراء ورش عمل ومحاضرات توعوية وإرشادية للمتزوجات حديثًا وبيان أهمية استخدام مهارات التفكير الناقد وكشف الذات لتحقيق التوافق الزواجي.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في تصميم برامج تدريبية وإرشادية، وتطوير أساليب تخص المقبلات على الزواج، حيث يقدم البحث بعض النتائج والتوصيات التي يمكن أن تفيد في هذا الشأن وصولًا إلى تحسين العلاقة الزواجية.

مصطلحات البحث:

يمكن توضيح مصطلحات البحث على النحو التالي:

التفكير الناقد (Critical Thinking)

عرف جبر (2018) التفكير الناقد بأنه عملية عقلية معرفية تتميز بمهارات وجدانية تكون مرتبطة عند تناول المعلومات بقدرات ومهارات التصنيف والمقارنة والتفسير والتذكر والملاحظة للأفكار، التي تتداخل مع مهارات التأمل العقلي والاستدلال المنطقي والاستقراء والميل والتوجه كالنزعة الى التساؤل، والتقصي عن الأدلة والمعرفة والتنبؤ بالافتراضات التي يتخللها قدرات طرح التساؤلات وتوليد الحلول، والمرونة وتقويم الحجج لاتخاذ قرار بخصوص الموضوعات بناءً على معايير ومحكات محددة جاءت تحت بعد المهارات العقلية المعرفية وبعد المهارات الوجدانية وهو ما ستقيسه الأداة التي أعدت خصيصًا لهذا الغرض (ص.9).

ويُعرّف إجرائيًا بأنه مجموع الدرجات التي تحصل عليها المتزوجة حديثًا على مقياس جبر (2018) للتفكير الناقد، المستخدم في الدراسة الحالية.

كشف الذات (Self-Disclosure)

يعرّفه جورارد (1971) بأنه "عملية جعل الذات معروفة للآخرين عن طريق الإفصاح عن معلومات خاصة بشخصيته لهم" (ص.4).

ويُعرّف إجرائيًا بأنه الدرجة التي تحصل عليها المتزوجة حديثًا على مقياس جورارد (1971) لكشف الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

التو افق الزواجي (Marital Adjustment)

يُعرف كُل من (فرج وعبد الله،1999؛ الهيثمي، 2018) التوافق الزواجي بأنه حالة وجدانية تشير إلى مدى تقبل العلاقة الزوجية، وتعد محصلة لطبيعة التفاعلات بين الزوجين في جوانب منها التعبير عن المشاعر للطرف الآخر، فضلًا عن مقدار التشابه بينهما في القيم والأفكار والعادات، ومدة الاتفاق حول أساليب تنشئة الأطفال، وأوجه إنفاق ميزانية الأسرة، بالإضافة إلى التوافق في حل المشكلات التي تواجه حياتهما الزوجية (ص.26).

ويُعرّف إجرائيًا بأنه الدرجة الكلية التي تحصل عليها الزوجة على فقرات مقياس التوافق الزواجي للهيثمي (2018) المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على دراسة مهارات التفكير الناقد وكشف الذات كمُنبئات بالتوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا.

الحدود البشرية: يقتصر البحث الحالي على المتزوجات حديثًا بمدينة أبها واللاتي صدر لهن عقد نكاح من تاريخ 1/1/ 2020م حتى تاريخ 1/1/ 2022م.

الحدود المكانية: تقتصر الحدود المكانية للبحث الحالي على مدينة أبها.

الحدود الزمانية: عام 1444هـ

الإطار النظري للبحث

مفهوم التفكير الناقد:

عرفت الجمعية الأمريكية للفلسفة (American philosophical association (APA: التفكير الناقد بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يهدف إلى الوصول إلى حكم منظم ذاتيا، ينتج من خلال التفسير والتحليل والتقييم والاستدلال وإلى جانب ذلك يهتم بشرح الأدلة والمفاهيم والطرق والمعايير وكذلك السياق التي استند عليها الحكم الذي تم التوصل إليه (Facionne, 1990).

أهمية التفكير الناقد

تكمن أهمية التفكير الناقد وفقًا لما يراه نوريس (Norris, 1985) في أنه يحول عملية اكتساب المعرفة من مادة أو عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له، على فرض واعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير، فهو يكسب الطلبة القدرة على تقديم تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المتناولة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعليلات غير الصحيحة، كما أنه يؤدي إلى متابعة ومراقبة الأشخاص لتفكيرهم وضبطه، وبذلك تصبح أفكارهم أكثر صحة ودقة، مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية.

في حين يورد المالكي (2012) أن العديد من الدراسات العلمية بينت أهمية التفكير الناقد في العديد من المجالات التربوية والمهنية والاجتماعية والسياسية، فعلى الصعيد النفسي والاجتماعي يعتبر تعليم واكتساب التفكير الناقد مبكرًا من الأسباب الرئيسة في انخفاض فرص ارتكاب الجريمة والجنوح الأخلاقي، ويأتي ذلك من خلال إعداد الإنسان لإدراك العدالة الاجتماعية.

فهو يساعد على تقصي الحقائق وإجراء المحاكمات الموضوعية عليها، كما أنه في نفس الوقت يطور تربية وطنية مثالية، وكذلك يطور الشعور بالمسؤولية تجاه البيئة المحيطة والمجتمع ويعزز لديهم مضمون المواطنة الصالحة، حيث إن التفكير الناقد يكسب الأشخاص مهارات حل المشكلة والتفكير الإبداعي والمتشعب، ويجعلهم يمتلكون القدرة على استيعاب أهم الفروق الثقافية والحضارية بين الأمم.

ويسهم التفكير الناقد في فهم وجهات النظر المتنوعة، ويسهل تحصيل الاستفادة القصوى من التكنولوجيا الحديثة، كما أنه يحسن قدرة الإنسان على الثقيف النفسي والتعلم الذاتي، ويساعده على البحث الجاد في الكثير من الأشياء (المالكي، 2012).

مهارات التفكير الناقد

يذكر عفانة (1998، ص.46) أن التفكير الناقد يتضمن عددًا من المهارات نلخصها فيما يلي:

- مهارة التنبؤ بالافتراضات: وهي قدرة تتعلق بتفحص الحوادث أو الوقائع ويحكم عليها في ضوء البيانات أو الأدلة المتوفرة.

- مهارة التفسير: وتتمثل في القدرة على إعطاء تبريرات أو استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع أو الحوادث المشاهدة يقبلها لعقل الإنساني.
- مهارة تقييم المناقشات: وهي تتمثل في قدرة الشخص على التمييز بين مواطن القوة والضعف في الحكم على قضية أو واقعة معينة في ضوء الأدلة المتاحة.
- مهارة الاستنباط: وتتمثل في قدرة استخلاص الشخص للعلاقات بين الوقائع المعطاة له بحيث يحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع ارتباطًا حقيقيًا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف المتعلم منها.
- مهارة الاستنتاج: وتتمثل في قدرة الشخص على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعًا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة معطاة.

بينما أشار الشطناوي (2003) إلى مجموعة من مهارات التفكير الناقد تشمل: مهارات التصنيف، مهارة التفريق بين الرأي والحقيقة، مهارات التفسير، مهارات التحليل، مهارات الاستنتاج، مهارات تقويم الحجج، مهارات تقييم الذات.

وبغض النظر عن تعدد مهارات التفكير الناقد فإنه يمكن رؤيتها تتضمن جميعًا عناصر مشتركة تشير بطبيعة الحال إلى مجموعة القدرات والعمليات المعرفية التي تتمثل في الحكم على صحة رأي أو اعتقاد وفعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها بهدف التمييز بين ما هو إيجابي وما هو سلبي.

مفهوم كشف الذات

عرفه جرجيس (2007) بأنه عملية فردية أو تبادلية تحدث أثناء التفاعل داخل الإطار الاجتماعي عن طريقها يظهر فرد ما مقدار من معلوماته الخاصة والعامة لجوانب مختلفة من حياته (الشخصية، والنفسية، والجسدية، والاتجاهات وتشمل الأفكار والآراء والمشاعر والمثل والخبرات المتنوعة) وهي تحديد مستوى الثقة والارتباط بالآخرين ومدى قوة علاقات الفرد الاجتماعية مع الآخرين. (ص. 22).

ويرى كوزبي (Cozby, 1973) المشار إليه في (Adler, Rosenfeld & Towne, 1992) أن كل سلوك تشارك به الآخرين هو كشف للذات ويرى بأنه من المستحيل ألا تجعل نفسك معروفًا للآخرين

ففي كل مرة تفتح بها فمك للكلام فإنك تكشف عن ذوقك واهتمامك ورغباتك وآرائك أو بعض المعلومات عن نفسك وحتى عندما لا يكون الموضوع شخصيًا فإن اختيارك لما ستقوله سيخبر الناس شيئًا عمن تكون، وكل واحد منا قد يتواصل مع الآخرين بشكل غير لفظي حتى عندما لا يتكلم فمثلًا التثاؤب يعني أن الفرد متعب أو يشعر بالملل.

بينما يذكر مايرز (Meyers, 1996) أن كشف الذات يعني أن يكون الشخص منفتحًا وقادرًا على جعل الآخرين يعرفون من هو وكما ينظر إلى نفسه بدون أقنعة وحواجز وأغطية وقائية فهو يستند على تفاعل صادق أصيل مع الآخرين وهو متطلب سابق لبناء علاقات ذات مغزى، وهذا يعني أن الشخص سيكون قادرًا على أن يكون مستقبلًا لمظاهر الكشف الذاتي للآخرين ومهتمًا بهم ويسمع لهم ويهتم بما يشعرون وما يفكرون فيه.

ويرى الباحثان أن كشف الذات عبارة عن عملية يقوم الإنسان من خلالها بالإفصاح عن معلومات شخصية، أو غير شخصية، أو التعبير عن آرائه ومعتقداته أمام الآخرين ممن يثق بهم، بشكل يتيح لهم فهم شخصيته، ويوطد العلاقات الاجتماعية. ويتطلب كشف الذات مستوى متزايدا من الوعي الذاتي لدوافع الفرد ومفهومه عن ذاته وقوة مشاعره، كما أنه يتطلب مستوى عاليا من الثقة ويعد كشف الذات عنصرا مهما لبحث الشخص عن التكيف النفسي الأفضل.

أهمية كشف الذات في العلاقات الإنسانية

يعد كشف الذات جزءًا مهمًا في تكوين العلاقات الإنسانية وتشكيلها، وتنميتها، وتطويرها، وتقويتها، حيث يمكن تفسير كشف الذات في اللقاءات الأولى على أنه رغبة في تشكيل علاقة حميمة، ويكون أيضًا بمثابة تغذية راجعة لسلوك الفرد سلبًا أو إيجابًا، وقد تسمح هذه العملية للفرد الخروج من ذاته والانخراط في اكتشاف الذات، وأن السمات الإيجابية واهتمام الفرد في تكوين علاقات جديدة مع الأفراد الآخرين يعزز من سلوكيات كشف الذات (Matsushima & shiomi, 2002; Sprecher& Hendrick,2004).

ويعتبر كشف الذات القوة والمحرك الخاص لبناء علاقات شخصية عميقة، ففي البداية تكون العلاقات الشخصية سطحية نوعًا ما، وعندما تتطور العلاقة فإن كشف الذات يتطور فيما بين الطرفين، الأمر الذي ينعكس على تطور علاقة المودة والتقبل (chen & cheng, 2001).

وكذلك بيَّن روسيو (Rousseau, 2005) أن بناء الروابط على أسس سليمة مع الآخرين يسهل الطريق أمام الفرد للكشف عن ذاته، وبهذا تؤدي عملية كشف الذات وظائف سليمة وصحيحة بين الزوجين ويوضح روسيو بعض الوظائف التي تساعد على كشف الذات، فهو طريقة لكسب المعلومات عن الفرد الآخر، إذ يمكننا من التنبؤ حول أفكار وأعمال الناس الذين نعرفهم، وكشف الذات بطريقة لمعرفة كيف يشعر ويفكر الآخر (ص.1-2).

ويرى الباحثان أن كشف الذات يحقق العديد من الفوائد من أبرزها: أنه وسيلة تكيف، فالفرد يكشف ذاته ليشعر بالراحة النفسية ويعود إلى حالة التوازن النفسي، وكشف الذات مؤشر على الصحة النفسية فالفرد ينفس انفعاليًا عندما يكشف ذاته ويحافظ على علاقاته لأبعد مدى ممكن، كما أن كشف الذات يزيل الحواجز بين الأفراد، كما يرتبط كشف الذات بمفهوم ذات إيجابي ويزيد من مستوى وعي وفهم واستبصار الفرد لذاته وهو يُعد بذلك القاعدة لبناء العلاقات والتقبل والمودة.

مفهوم التو افق الزواجي

يذكر فرج (2003، ص.155-156) أن التوافق الزواجي وفقًا لما يراه سبانيير وكول يتضمن أربعة عوامل:

- الاتفاق الثنائي: وهو مدى الاتفاق على الأمور المهمة وتقسيم الأدوار في العلاقة الزوجية.
- التماسك الثنائي: هو مدى التعاون بين الطرفين في الحياة الزوجية.
- التعبير الوجداني: هو حاجة الفرد للوجدان والجنس، المحصل عليها من العلاقة الزوجية.
- الرضا المتبادل: هو سعادة كلٍّ منهما بالعلاقة والرضا المتبادل بينهما.

وقد عرف شحاته (2003) التوافق الزواجي بأنه حالة وجدانية، تشير إلى مدة تقبل العلاقة الزواجية ويعتبر محصلة للتفاعلات المتبادلة بين الزوجين في جوانب عدة منها: التعبير عن المشاعر الوجدانية للطرف الآخر، واحترامه والثقة به، وإبداء الحرص على استمرار العلاقة معه والتشابه معه في القيم والأفكار والعادات، والاتفاق على أساليب تنشئة الأطفال، وأوجه إنفاق الميزانية، إضافة إلى الشعور بالإشباع الجنسي في العلاقة (ص.160).

أهمية السنوات الأولى في التو افق الزواجي

يعتبر كثير من علماء النفس أن السنوات الأولى من عمر الزوجين خطًا فاصلًا في تحديد مآل الزواج، ويعتبر الزواج هو الخطوة الأولى نحو تأسيس الأُسرة، والقاعدة الأولى لتشكيل المجتمعات البشرية، وإذا ما تمت تلك الخطوة على أُسس صحيحة ينعم المجتمع بالاستقرار الاجتماعي، فالزواج هو علاقة مقدسة تجمع بين الرجل والمرأة، ويجب أن تبنى هذه العلاقة على أساس متين وقوي، يسوده المحبة والتفاهم والترابط بينهما، ويجب أن يفهم كل منهما الطرف الآخر، وذلك لتكون الحياة الزوجية حياة سعيدة وخالية من المشاكل التي تنتج عادة عن اختلاف في وجهات النظر، أو عدم قدرة أحد الزوجين على فهم الآخر.

والتوافق الزواجي نتاج للتفاعل بين شخصية الزوجين والمحدد لنجاح الزواج أو فشله والذي يتأثر بالذات الانفعالية فيزيد إدراك الفرد لمعاني الحب والسعادة الزوجية، أي أن زيادة وعي الفرد وكشفه عن ذاته واستخدامه لمهارات التفكير الناقد يزيد من السعادة الزوجية والتي بدورها تؤدي إلى التوافق الزواجي (الشمسان، 2004).

ويتضمن التوافق الزواجي أربعة جوانب وهي: "الرضا الزواجي، النجاح الزواجي، إثراء الحياة الزوجية، والسعادة الزوجية" (الصغير، 1428، ص.19).

ويتوقف نجاح العلاقة الزوجية وزيادة التوافق الزواجي والانسجام بين الطرفين على مدى إدراكهما لأساليب المعاملة التي يلقاها كل طرف من الآخر خلال دورة الحياة الزوجية والمرتبطة بمواقف الفرح والألم وخبرات الحياة التي يتعرضان لها" (محمد، 2006، ص.278).

لذا يرى الباحثان أنه في هذه المرحلة يبدأ كل طرف منهما في كشف الذات للآخر ومقارنة توقعاته الزواجية بالواقع المعاش، ومن ثم يحاول كل منهما استخدام مهارات التفكير الناقد وتحديد الأدوار والمسؤوليات الاجتماعية لكل منهما برغم التفاهم الذي سبق حدوثه بينهما أثناء فترة الخطوبة، ففي السنوات الأولى من الزواج يتم الاتفاق الفعلي الواقعي على تنظيم الحياة الاجتماعية والاقتصادية والدينية والنفسية بين كل من الزوجين، ويختبر نضجهما العقلي والعاطفي، وإلى أي حد يستطيع كل طرف أن يغير ما بنفسه في سبيل التكيف مع شريك حياته وإلى أي حد يستطيعان الانفصال عن الأهل في سبيل تكوين أسرة جديدة قائمة بذاتها، والسنوات الأولى مهمه جدًا في

التوافق الزواجي فمن خلالها يحاول كل من الطرفين فهم شخصية الآخر بما يوافق عاداته وميوله واتجاهاته، فإذا مرت هذه الفترة دون حدوث مشاكل واضطرابات أسرية، يبدأ كل طرف في التقارب والتكيف مع الشريك الآخر.

بحوث ودراسات سابقة

بحوث ودراسات سابقة تناولت مهارات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات.

هدفت دراسة ألبير (Alper, 2010) إلى تحديد مستوى التفكير الناقد لدى عينة من الطلاب الجدد والطلاب الكبار، الذين هم في السنة الرابعة في كلية العلوم التربوية بتركيا، وتم اتباع المنهج المسحي في الدراسة، وقد استخدم الباحث النسخة المعدلة إلى اللغة التركية من اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى المعلمين في مستوى التفكير الناقد من الفئتين يتسم بالضعف، وأن الفئتين تمتلكان مستويات متوسطة في بعض المهارات التي يقيسها الاختبار.

كما قام هيلس دينجتن وآخرون (Helsdingen, et al., 2010) بدراسة هدفت إلى تقييم آثار تعليم التفكير الناقد على التدريب وتحسين مهارة اتخاذ القرار المعقد، وقام الباحث باتباع المنهج التجريبي، حيث قسمت العينة المختارة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تلقت تعليم التفكير الناقد ومجموعة ضابطة لم تتلق تعليم التفكير الناقد، ومن نتائج الدراسة إظهار المجموعة التجريبية التي تلقت تعليم التفكير الناقد تحسنا وتعزيزا في استراتيجية صنع القرار وفي حل المشكلات المعقدة التي لم يسبق التدريب عليها.

وقد أجرى ليتش (Leach, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة التفكير الناقد بالجنس والانضباط الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وقام الباحث باتباع المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (1455) طالبًا وطلبَة، وكانت أداة الدراسة اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الناقد لصالح الذكور، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الكليات لصالح كلية التمريض بالمقارنة مع كلية إدارة الإعمال وكلية التربية، بينما بيَّنت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الكلية والجنس.

وأجرى الحدي والعبدلي (2021) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بيافع، متخذة من المنهج الوصفي والقائم على التحليل منهجا للبحث ومن طلبة المستوى الرابع عينة قصدية بلغت (68) طالبا وطالبة طبق عليهم اختبار كاليفورنيا 2000م، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج حيث احتلت مهارة التقييم المرتبة الأولى لدى طلبة كلية التربية يافع، بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0,509)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاءت مهارة الاستنتاج، بمتوسط حسابي (2,90) وانحراف معياري (0,511)، بينما تدرجت بقية المهارات: الاستدلال (المرتبة الثانية) والتحليل (المرتبة الثالثة) والاستقراء (المرتبة الرابعة). وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس في مهارة الاستدلال لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05).

في حين هدفت دراسة عطروز (2021) إلى الكشف عن مدى معرفة مديري المدارس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (115) مديرًا ومديرة من مديرية التربية والتعليم للواء قصبة أربد وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة استبانة قامت ببنائها، وقد بينت نتائج الدراسة أن معرفة مديري المدارس لمهارات التفكير الناقد وفقا لتقديراتهم كانت متوسطة وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى للجنس في مدى معرفة مديري المدارس لمهارات التفكير الناقد بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى للمرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الثانوية.

كما قام نصر (2021) بدراسة هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد للشاب الجامعي وذلك عن طريق التدخل المهني لطريقة العمل مع الجماعات والتي اشتملت على منظومة مهارات التفكير الناقد: معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم الحجج، وتكونت عينة الدراسة من (16) طالبا تم اختيارهم من مجتمع طلاب الفرقة الثالثة كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط، وتراوحت أعمارهم بين (20) وحتى (23) عاما، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام مقياس واطسون وجليسر لمهارات التفكير الناقد، كما تم بناء برامج لتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، حيث تم تدريب الطلاب في المجموعة التجريبية على هذا البرنامج مدة (3) شهور، وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية التدخل المهني بطريقة العمل مع الجماعات في تنمية

مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة في القدرة العامة للتفكير الناقد، وكذلك في المهارات الفرعية المكونة له.

بحوث ودراسات سابقة تناولت كشف الذات وعلاقته ببعض المتغيرات

أجرى سولانو وباتن وباريش (Solano, Batten & Parish, 1982) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين كشف الذات والشعور بالوحدة لدى عينة من طلبة الجامعة من كلا الجنسين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمد على مقياس كاليفورنيا للشعور بالوحدة، ومقياس جورارد لكشف الذات، وأظهرت نتائج الدراسة أن كشف الذات يرتبط سلبيًا بالشعور بالوحدة لدى عينة الدراسة، وأن جميع الارتباطات بين أبعاد كشف الذات لدى كل من الذكور والإناث والشعور بالوحدة كانت ارتباطات سلبية.

كما أجرى نايبرزيدويسكي (Niebrzydowski, 1996) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين كشف الذات ومراحل تطور العلاقات البين شخصية، وقام الباحث باتباع المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم الباحث مقياس كشف الذات الذي طُبق على (70) طالبًا، وكشفت نتائج الدراسة أن عمق كشف الذات يرتبط بتطور العلاقات بين الأشخاص، كما أن كشف الذات في مجال الاهتمامات والاتجاهات والعمل أو الدراسة يكون بدرجة أكبر لشخص خارجي أو غريب، وكشفت النتائج عن أن كشف الذات لدى أفراد العينة كان بدرجة أقل في مجال المعلومات الشخصية والجسدية والصحية، كما أن الذكور يكشفون ذواتهم بدرجةٍ أكبر من الإناث.

كما هدفت دراسة النحيلي (2016) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين كشف الذات وعلاقتها بقوة الشخصية لدى عينة من طلبة التعليم المفتوح بجامعة دمشق، حسب متغير التخصص الدراسي (رياض أطفال، محاسبة) وقد تم استخدام مقياس كشف الذات إعداد المهداوي والطائي (2015) وقوة الشخصية للكبيسي (1987) وبلغ أعداد أفراد العينة ككل (150) طالبا وطالبة وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كشف الذات وقوة الشخصية لدى أفراد عينة البحث.

كما هدفت دراسة الخرشة والربابعة (2018) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لمقياس كشف الذات عبر الإنترنت بالاتجاه نحو التطرف الفكري لدى طلاب كلية الجامعة بأملج، وتكونت عينة

الدراسة من (259) طالبا من طلاب الكلية الجامعية بأملج تم اختيارهم عشوائيًا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الإفصاح عن الذات عبر الإنترنت ومقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري، وقد بينت النتائج وجود علاقة موجبة وضعيفة بين كشف الذات عبر الإنترنت والاتجاه نحو التطرف الفكري، وأظهرت أيضًا أن مستوى كشف الذات عبر الإنترنت جاء بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج تدنيًا في مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كشف الذات والاتجاه نحو التطرف الفكري، تعزى لمتغير المسار(أدبي- علمي).

وقد هدفت دراسة بن سلامة (2020) إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين كشف الذات والشعور بالنقص، وكذلك التعرف إلى مستوى كشف الذات ومستوى الشعور بالنقص لدى النساء اللائي تزوجن زواجًا مبكرًا في عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسي كشف الذات والشعور بالنقص، وتطبيقهما على عينة مؤلفة من (250) امرأة من النساء اللائي تزوجن زواجًا مبكرًا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس كشف الذات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين كشف الذات والشعور بالنقص لدى النساء اللائي تزوجن زواجا مبكرا.

بحوث ودراسات سابقة تناولت التو افق الزواجي وعلاقته ببعض المتغيرات.

هدفت دراسة هاسيبراوك (Hasseprauck, 1990) إلى معرفة العلاقة بين التوافق الزواجي والتشابه بين الأزواج في الاتجاهات، والاستمتاع، والسمات الشخصية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (40) زوجًا و (40) زوجة من غرب ألمانيا طبق عليهم مقياس التوافق الزواجي ومقياس للاتجاهات فيما يتعلق بمدى واسع للسياسية والمجتمع والأمور الشخصية والقدرة على فهم اتجاهات الزوج الآخر والاستمتاع في وقت الفراغ والهوايات والسمات الشخصية، وقد أظهرت النتائج ارتباطًا قويًا بين التوافق الزواجي والتشابه في السمات الشخصية وكذلك التشابه في الاتجاهات والتشابه في الهوايات والاستمتاع سويًا في وقت الفراغ.

بينما هدفت دراسة حداء (2018) إلى معرفة العلاقة بين الاحتراق النفسي والتوافق الزواجي لدى عينة تكونت من (200) أستاذة متزوجة وعاملة بمرحلة التعليم المتوسط بولاية الوادي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الباحثة مقياس الاحتراق النفسي

ومقياس التوافق الزواجي، وتم التوصل إلى نتائج عديدة وكان من أهمها: معاناة المعلمات المتزوجات في ولاية الوادي من مستوى منخفض من التوافق الزواجي.

أما دراسة حماد ودغيش (2020) التي هدفت إلى الكشف عن التوافق الزواجي لدى أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة جامعة ولاية الوادي، فقد اعتمدت على المنهج الوصفي الاستكشافي، وقد استخدم الباحثان مقياس التوافق الزواجي، وتكونت عينة الدراسة من (70) أستاذًا للتعليم الابتدائي اختيروا بطريقة عشوائية طبقية، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من التوافق الزواجي لدى أستاذة التعليم الابتدائي.

أما دراسة الخوري وسعدا (2022) فقد هدفت إلى الكشف عن درجة التوافق الزواجي لدى العاملات وغير العاملات وترتيب عوامل التوافق الزواجي من وجهة نظرهن، والكشف عن طبيعة الفروق في التوافق الزواجي بين العاملات والغير عاملات تبعًا لعدد المتغيرات؛ حيث تكونت العينة من (411) سيدة متزوجة بواقع (199) سيدة عاملة، إضافة إلى (210) سيدات غير عاملات، وبالاعتماد على المنهج الوصفي، استخدم الباحثان مقياسا للتوافق الزواجي من إعدادهما، وكان من أهم النتائج؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الزواجي بين العاملات وغير العاملات لصالح العاملات تبعًا للمتغيرات التالية: الفئة العمرية، المؤهل العلمي، طبيعة السكن، العمر عند الزواج، عدد الأولاد، عدد سنوات الزواج.

وتكمن أهمية البحث الحالي وقيمته في تقديم تصور واضح، من خلال دراسة مستوى مهارات التفكير الناقد وكشف الذات والتوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا، كما أنه يتفرد عن معظم الدراسات السابقة في دراسة الفروق في كل متغير من متغيرات البحث من حيث المؤهل العلمي، ودراسة إسهام مهارات التفكير الناقد وكشف الذات في تحقيق التوافق الزواجي، ومن خلال الاطلاع على الأدبيات المتاحة لم يسبق أن تناولت أي دراسة-في حدود علم الباحثين- هذه المتغيرات معًا، ومع عينة البحث الحالية.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لتحقيق أهداف البحث.

مجتمع البحث

اقتصر مجتمع البحث على المتزوجات حديثًا بمدينة أبها اللاتي صدر لهن عقد نكاح من تاريخ 01/01/ 2020م إلى تاريخ 01/01/ 2022م، حيث تبين أن مجموع عقود الزواج التي تم إجراؤها في مدينة أبها خلال المدة المشار إليها بلغ (2515)، حسب الإحصائية التي تم الحصول عليها من مدير عام الإدارة العامة لمأذوني عقود الأنكحة، ومدير عام فرع وزارة العدل بمنطقة عسير.

عينة البحث الاستطلاعية

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (54) سيدة متزوجة حديثًا بمدينة أبها، واستُخدِمت البيانات المستخلصة منها في التحقق من صلاحية التطبيق لهذه الأدوات في البحث الحالي.

عينة البحث الأساسية

اختيرت عينة البحث بطريقة المعاينة الطبقية العشوائية وفقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي)، وقد بلغ حجم العينة الأساسية وفقًا لمعادلة روبرت ماسون (342) سيدة متزوجة حديثًا بمدينة أبها، ويبين الجدول (1) وصفًا لهذه العينة.

جدول رقم (1) ***وصف العينة الأساسية***

المتغير		العدد	النسبة المئوية٪
المؤهل العلمي	دون الجامعي	75	٪21.9
	بكالوريوس	179	٪52.4
	دراسات عليا	88	٪25.7
المجموع		342	%100

أدوات البحث

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة؛ توصل الباحثان إلى المقاييس الآتية لاستخدامها في البحث الحالي:

مقياس مهارات التفكير الناقد

استخدم الباحثان مقياس مهارات التفكير الناقد لجبر (2018) الذي تكون من (45) عبارة موزعة على مجالين رئيسيين هما: المهارات العقلية المعرفية، والمهارات الوجدانية. وتتم الإجابة عن عبارات المقياس وفق بدائل تدرج ليكرت الخماسي، تتراوح بين (تنطبق تمامًا – لا تنطبق أبدًا).

وقد قام الباحثان بالتحقق من الخصائص السيكو مترية له كما يلي:

صدق المحكمين:

عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين في التخصص من ذوي الخبرة والكفاءة، وتم الأخذ بآرائهم في إعادة الصياغة حتى تتناسب مع عينة البحث الحالي، وتم استبعاد بعض العبارات من المقياس الأصلي، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات حتى تتناسب مع مجتمع البحث، وبذلك أصبح العدد النهائي لعبارات المقياس (44).

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد، كما حُسبت معاملات الارتباط بين مجموع كل بُعد والمجال المنتمية إليه، ومعاملات الارتباط بين كل مجال والمجموع الكلي للمقياس، والتي توضح نتائجها الجداول أرقام (2)، (3)، (4) الآتية:

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي للبُعد المنتمية له في مقياس مهارات التفكير الناقد

المجال الأول (المهارات العقلية المعرفية)				
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
المهارات الدنيا	1	**0.58	6	**0.53
	2	**0.66	7	**0.69
	٣	**0.46	8	**0.71
	٤	**0.57	9	**0.59
	٥	**0.73	---	---
المهارات الوسطى	10	**0.63	18	**0.71
	11	**0.55	19	**0.66
	12	**0.49	20	**0.59
	13	**0.72	21	**0.74
	14	**0.66	22	**0.64
	15	**0.72	23	**0.61
	16	**0.71	24	**0.44

المجال الأول (المهارات العقلية المعرفية)					
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	
	17	**0.56	---	---	
المهارات العليا	25	**0.61	31	**0.60	
	26	**0.71	32	**0.68	
	27	**0.76	33	**0.77	
	28	**0.63	34	**0.71	
	29	**0.76	35	**0.76	
	30	**0.76	36	**0.72	
المجال الثاني (المهارات الوجدانية)					
المهارات الوجدانية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	
	37	**0.54	41	**0.52	
	38	**0.63	42	**0.61	
	39	**0.60	43	**0.68	
	40	**0.72	44	**0.53	

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

جدول (3) *معاملات الارتباط بين مجموع كل بُعد والمجال المنتمية له*

البعد	معامل الارتباط بالمجال
المهارات الدنيا	**0.85
المهارات الوسطى	**0.87
المهارات العليا	**0.92

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

جدول (4) *معاملات الارتباط بين مجموع كل مجال، والمجموع الكلي لمقياس مهارات التفكير الناقد*

المجال	معامل الارتباط بالمقياس
المجال الأول: المهارات العقلية المعرفية	**0.97
المجال الثاني: المهارات الوجدانية	**0.85

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجداول (2، 3، 4) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية له ومعاملات الارتباط بين مجموع كل بُعد وكل مجال ينتمي له، ومعاملات الارتباط بين مجموع كل مجال والمجموع الكلي للمقياس؛ كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذه النتيجة تدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ثبات المقياس:

تحقق الباحثان من ثبات المقياس عن طريق حساب قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ سواء للمجالات أو الأبعاد الفرعية، والمقياس ككل، ويبين الجدول (5) نتائج ذلك.

جدول (5) ***معاملات ثبات مقياس مهارات التفكير الناقد بطريقة ألفا كرونباخ***

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
1	المهارات الدنيا	0.79
2	المهارات الوسطى	0.89
3	المهارات العليا	0.91
4	المجال الأول: المهارات العقلية المعرفية	0.95
5	المجال الثاني: المهارات الوجدانية	0.75
	المقياس ككل	0.90

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) إلى أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس ومجالاته كانت مقبولة، حيث تراوحت ما بين (0.79- 0.95)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.90) مما يعني تمتع مقياس مهارات التفكير الناقد بمستوى عالٍ من الثبات، وإمكانية الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث.

المعيار الإحصائي لتحديد مستوى مهارات التفكير الناقد:

جدول (6) ***المعيار الإحصائي لتحديد مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث***

مدى المتوسطات	المستوى
1.79-1.00	منخفض جدًا
2.59-1.80	منخفض
3.39-2.60	متوسط
4.19-3.40	مرتفع
5.00-4.20	مرتفع جدًا

مقياس كشف الذات، لجورارد (1971) والذي قام جرادات (1995) بتعريبه وتعديله:

تكون المقياس الأصلي من (60) فقرة وبعد التعديل تكون المقياس من (50) فقرة موزعة على ستة أبعاد، حيث قام جرادات (1995) بإضافة وحذف بعض الفقرات وتغيير في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات بما يتناسب مع مجتمع الدراسة، ويقاس كشف الذات الموجه في هذا المقياس للزوجة في جميع الفقرات على الأبعاد الستة لكشف الذات وهي: الاتجاهات والآراء، الأذواق والميول، العمل، الوضع المالي، الشخصية، الحالة الجسمية. وتتم الإجابة عن هذا المقياس باختيار العبارة المناسبة التي تعبر عن كشف الذات ووضع الرقم الذي يدل على العبارة أمام كل فقرة وهذه العبارات هي:

1- أتحدث بتفصيل تام حول هذه الفقرة للشخص الآخر.

2- أتحدث بشكل عام حول هذه الفقرة للشخص الآخر.

3- لا أتحدث حول هذه الفقرة للشخص الآخر.

4- أكذب أو أقدم معلومات خاطئة للشخص الآخر لجعله يكوّن صورة غير حقيقية بشأني.

ولتصحيح عبارات المقياس؛ تعطى الفقرة التي يجاب عنها بالبديل رقم (1) درجتين وبالبديل رقم (2) درجة واحدة والبديلين (3) أو (4) صفرًا.

وقد قام الباحثان بالتحقق من الخصائص السيكومترية له كما يلي:

صدق المحكمين

عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين في التخصص من ذوي الخبرة والكفاءة، وتم الأخذ بآرائهم في إعادة الصياغة حتى تتناسب مع عينة البحث الحالي، وتم استبعاد بعض العبارات من المقياس الأصلي، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات حتى تتناسب مع أفراد عينة البحث، وبذلك أصبح العدد النهائي لعبارات المقياس (45).

صدق الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد، كما حُسبت معاملات الارتباط بين مجموع كل بُعد والمجموع الكلي للمقياس، والتي توضح نتائجها الجدولان (7، 8) الآتيان:

جدول (7) *معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي للبُعد المنتمية له في مقياس كشف الذات*

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
الاتجاهات والآراء	1	**0.60	7	**0.67
	2	**0.62	8	**0.66
	٣	**0.67	9	**0.73
	٤	**0.69	10	**0.70
	٥	**0.69	11	**0.43
	6	**0.62	12	**0.58
الأذواق والميول	13	**0.65	18	**0.53
	14	**0.52	19	**0.65
	15	**0.67	20	**0.74
	16	**0.62	21	**0.56
	17	**0.55	---	---
الدراسة أو العمل	22	**0.41	26	**0.59
	23	**0.78	27	**0.74
	24	**0.74	28	**0.66
	25	**0.74	---	---
الوضع المالي	29	**0.84	31	**0.85
	30	**0.85	32	**0.78
الشخصية	33	**0.75	37	**0.60
	34	**0.75	38	**0.70
	35	**0.56	39	**0.58
	36	**0.58	40	**0.62
الحالة الجسمية	41	**0.85	44	**0.75
	42	**0.73	45	**0.87
	43	**0.85	---	---

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

جدول (8) *معاملات الارتباط بين مجموع كل بُعد والمجموع الكلي لمقياس كشف الذات*

البعد	معامل الارتباط بالمقياس
الاتجاهات والآراء	**0.81
الأذواق والميول	**0.85
الدراسة أو العمل	**0.89
الوضع المالي	**0.86
الشخصية	**0.91
الحالة الجسمية	**0.87

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من جدولي (7) و(8) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية له؛ كانت جميعًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، كما أنه بالنظر إلى معاملات الارتباط بين مجموع كل بُعد والمجموع الكلي للمقياس وجد أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذه النتيجة تدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ثبات المقياس:

تحقق الباحثان من ثبات المقياس عن طريق حساب قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية، والمقياس ككل، ويبين الجدول (9) نتائج ذلك.

جدول (9)*معاملات ثبات مقياس كشف الذات بطريقة ألفا كرونباخ*

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
1	الاتجاهات والآراء	0.87
2	الأذواق والميول	0.79
3	الدراسة أو العمل	0.80
4	الوضع المالي	0.85
5	الشخصية	0.79
6	الحالة الجسمية	0.87
	المقياس ككل	0.93

تشير النتائج الواردة في الجدول (9) إلى أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس كانت مقبولة، حيث تراوحت بين (0.79- 0.87)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل

(0.93) مما يعني تمتع مقياس كشف الذات بمستوى عالٍ من الثبات، وإمكانية الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث.

المعيار الإحصائي لتحديد مستوى كشف الذات:

جدول (10) المعيار الإحصائي لتحديد مستوى كشف الذات لدى عينة البحث

مدى المتوسطات	المستوى
0.00 – أقل من 0.67	متدني
0.67- أقل من 1.33	متوسط
1.33 – 2.00	مرتفع

مقياس التوافق الزواجي، إعداد الهيثمي (2018):

اعتمد الباحثان على هذا المقياس والذي تكوَّن من (79) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: التوافق العاطفي، التوافق الفكري، التوافق الاجتماعي، التوافق الاقتصادي، التوافق في حل المشكلات.

ويستجيب المفحوص للمقياس وفقًا لتدريج خماسي يتراوح ما بين (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة).

وقد قام الباحثان بالتحقق من الخصائص السيكومترية له كما يلي:

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد، كما حُسبت معاملات الارتباط بين مجموع كل بُعد والمجموع الكلي للمقياس، والجدولان (11، 12) الآتيان يوضحان ذلك:

جدول (11) ***معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي للبُعد المنتمية له في مقياس التوافق الزواجي***

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
	1	**0.85	11	**0.77
	2	**0.84	12	**0.84
	٣	**0.77	13	**0.92
	٤	**0.85	14	**0.90

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
التوافق العاطفي	٥	**0.69	15	**0.87
	6	**0.89	16	**0.94
	7	**0.78	17	**0.80
	8	**0.84	18	**0.90
	9	**0.55	19	**0.52
	10	**0.57	20	**0.83
التوافق الفكري	21	**0.71	29	**0.61
	22	**0.52	30	**0.57
	23	**0.72	31	**0.60
	24	**0.51	32	**0.47
	25	**0.65	33	**0.68
	26	**0.64	34	**0.52
	27	**0.63	35	**0.66
	28	**0.51	36	**0.68
التوافق الاجتماعي	37	**0.72	44	**0.88
	38	**0.86	45	**0.72
	39	**0.85	46	**0.65
	40	**0.81	47	**0.83
	41	**0.69	48	**0.80
	42	**0.67	49	**0.85
	43	**0.72	--	---
التوافق الاقتصادي	50	**0.74	57	**0.61
	51	**0.74	58	**0.42
	52	**0.72	59	**0.49
	53	**0.86	60	**0.42
	54	**0.73	61	**0.61
	55	**0.47	62	**0.69
	56	**0.52	---	---

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
التوافق في حل المشكلات	63	**0.80	72	**0.85
	64	**0.85	73	**0.48
	65	**0.86	74	**0.85
	66	**0.48	75	**0.72
	67	**0.85	76	**0.82
	68	**0.78	77	**0.48
	69	**0.79	78	**0.79
	70	**0.70	79	**0.81
	71	**0.84	---	---

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

جدول (12)*معاملات الارتباط بين مجموع كل بُعد والمجموع الكلي لمقياس التوافق الزواجي*

البعد	معامل الارتباط بالمقياس
التوافق العاطفي	**0.82
التوافق الفكري	**0.91
التوافق الاجتماعي	**0.87
التوافق الاقتصادي	**0.85
التوافق في حل المشكلات	**0.75

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من جدولي (11، 12) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية له كانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، كما كانت معاملات الارتباط بين مجموع كل بُعد والمجموع الكلي للمقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذه النتيجة تدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ثبات المقياس:

تحقق الباحثان من ثبات المقياس عن طريق حساب الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية، والمقياس ككل، ويبين الجدول (13) نتائج ذلك.

جدول (13) *معاملات ثبات مقياس التوافق الزواجي بطريقة ألفا كرونباخ*

م	الأبعاد	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
1	التوافق العاطفي	0.96
2	التوافق الفكري	0.88
3	التوافق الاجتماعي	0.94
4	التوافق الاقتصادي	0.86
5	التوافق في حل المشكلات	0.95
	المقياس ككل	0.88

تشير النتائج الواردة في الجدول (13) إلى أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس كانت مقبولة، حيث تراوحت ما بين (0.86- 0.96)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.88) مما يعني تمتع مقياس كشف الذات بمستوى عالٍ من الثبات، وإمكانية الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث.

المعيار الإحصائي لتحديد مستوى التوافق الزواجي:

جدول (14) المعيار الإحصائي لتحديد مستوى التوافق الزواجي لدى عينة البحث

مدى المتوسطات	المستوى
1.79-1.00	منخفض جدًا
2.59-1.80	منخفض
3.39-2.60	متوسط
4.19-3.40	مرتفع
5.00-4.20	مرتفع جدًا

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ألفا كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، اختبار "تحليل التباين الأحادي"، الاختبار البعدي "شيفيه"، اختبارات التعددية الخطية، اختبار الانحدار الخطي المتعدد.

نتائج البحث وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: "ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها؟"

تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات مقياس مهارات التفكير الناقد، وقد جاءت النتائج كما في جدول (15) الآتي:

جدول (15) ***مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المتزوجات حديثا في مدينة أبها***

م	البعد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	المهارات الدنيا	9	3.82	0.65	2	مرتفع
2	المهارات الوسطى	15	3.81	0.65	3	مرتفع
3	المهارات العليا	12	3.87	0.66	1	مرتفع
4	البعد الأول: المهارات العقلية المعرفية	36	3.83	0.60	1	مرتفع
5	البعد الثاني: المهارات الوجدانية	8	3.71	0.65	2	مرتفع
	مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها	44	3.81	0.56	---	مرتفع

يتضح من خلال جدول (15) أن المتزوجات حديثًا في مدينة أبها يمتلكن مستوى مرتفعا من مهارات التفكير الناقد، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع المهارات (3.81) وانحراف معياري قدره (0.56). وقد تفوق بعد المهارات العقلية المعرفية على بعد المهارات الوجدانية، حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.83) بانحراف معياري (0.60) في مقابل متوسط حسابي لبعد المهارات الوجدانية بلغ (3.71) بانحراف معياري قدره (0.65)، وقد صُنف بعد المهارات العليا كأعلى مستوى من مستويات المهارات العقلية المعرفية، حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.87) وانحراف معياري (0.60).

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: "ما مستوى كشف الذات لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها؟"

تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات مقياس كشف الذات، وقد جاءت النتائج كما في جدول (16) الآتي:

جدول (16) ***مستوى كشف الذات لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها***

م	البعد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	الاتجاهات والآراء	12	1.01	0.50	1	متوسط
2	الأذواق والميول	9	0.95	0.55	4	متوسط

م	البعد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
3	الدراسة أو العمل	7	0.92	0.56	6	متوسط
4	الوضع المالي	4	0.96	0.62	3	متوسط
5	الشخصية	8	0.99	0.56	2	متوسط
6	الحالة الجسمية	5	0.94	0.57	5	متوسط
	مستوى كشف الذات لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها	45	0.96	0.50	---	متوسط

يتضح من خلال جدول (16) أن المتزوجات حديثًا في مدينة أبها يمتلكن مستوى متوسط من كشف الذات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأبعاد مجتمعة (0.96) وانحراف معياري قدره (0.50). وقد جاء بُعد الاتجاهات والآراء كأعلى بُعد يكشِفنَ عنه المتزوجات حديثًا لأزواجهن، حيث بلغ متوسطه الحسابي (1.01) بانحراف معياري قدره (0.50)، بينما جاءت بقية أبعاد مقياس كشف الذات بمستويات متقاربة.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على: "ما مستوى التوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها؟".

تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات مقياس التوافق الزواجي، وقد جاءت النتائج كما في جدول (17) التالي:

جدول (17) ***مستوى التوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها***

م	البعد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	البعد الأول: التوافق العاطفي	20	3.83	0.68	2	مرتفع
2	البعد الثاني: التوافق الفكري	16	3.53	0.68	3	مرتفع
3	البعد الثالث: التوافق الاجتماعي	13	3.92	0.70	1	مرتفع
4	البعد الرابع: التوافق الاقتصادي	13	3.48	0.81	4	مرتفع
5	البعد الخامس: التوافق في حل	17	3.36	0.82	5	متوسط

م	البعد المشكلات	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
	مستوى التوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها	79	3.62	0.60	---	مرتفع

يتضح من خلال جدول (17) أن المتزوجات حديثًا في مدينة أبها يتوافقن مع أزواجهن بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأبعاد التوافق الزواجي (3.62) وانحراف معياري قدره (0.60). وقد بيّنت نتائج الجدول أن المتزوجات حديثًا في مدينة أبها يتوافقن اجتماعيًا بمستوى مرتفع بلغ متوسطه الحسابي (3.92) وانحراف معياري (0.70) وقد صُنف كأعلى مستوى من مستويات أبعاد التوافق الزواجي، في حين جاء بُعد التوافق في حل المشكلات بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.36) وانحراف معياري (0.82) كأقل مستوى بين مستويات أبعاد التوافق الزواجي.

وللإجابة عن السؤال الرابع الذي نص على: " هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارات التفكير الناقد لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي؟".

تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (18) ***اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات على مقياس مهارات التفكير الناقد تبعًا لمتغير المؤهل العلمي***

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها الإحصائية
المهارات الدنيا	بين المجموعات	1.269	2	0.634	1.52
	داخل المجموعات	141.466	339	0.417	
	المجموع	142.735	341	---	
المهارات الوسطى	بين المجموعات	3.38	2	1.690	*4.08
	داخل المجموعات	140.252	339	0.414	

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها الإحصائية
	المجموع	143.631	341	---	
المهارات العليا	بين المجموعات	3.389	2	1.695	*3.97
	داخل المجموعات	144.598	339	0.427	
	المجموع	147.988	341	---	
البعد الأول: المهارات العقلية المعرفية	بين المجموعات	2.531	2	1.265	*3.569
	داخل المجموعات	120.179	339	0.355	
	المجموع	122.710	341	---	
البعد الثاني: المهارات الوجدانية	بين المجموعات	2.229	2	1.115	2.630
	داخل المجموعات	143.682	339	0.424	
	المجموع	145.911	341	---	
مهارات التفكير الناقد لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها	بين المجموعات	2.208	2	1.104	*3.605
	داخل المجموعات	103.814	339	0.306	
	المجموع	106.022	341	-	

*دالة عند مستوى 0.05

من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول (18) يتبين أن قيمة (ف= 3.605) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني وجود فروق بين متوسطات استجابات عينة البحث على مقياس مهارات التفكير الناقد، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) في بعد المهارات العقلية المعرفية بجميع أبعاده باستثناء بُعد المهارات الدنيا، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد المهارات الوجدانية حيث كانت قيمة (ف= 1.52)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

وللكشف عن اتجاه هذه الفروق بين فئات المؤهل العلمي؛ تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe، والذي جاءت نتائجه كما يلي:

جدول (19) ***نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات المجموعات على مقياس مهارات التفكير الناقد تبعًا لاختلاف المؤهل العلمي***

البعد	المستوى الدراسي	العدد	فرق المتوسطات ودلالتها		
			دون الجامعي	بكالوريوس	دراسات عليا
المهارات الوسطى	دون الجامعي	75	---	0.06-	*0.26-
	بكالوريوس	179	0.06	---	0.20-
	دراسات عليا	88	*0.26	0.20	---
المهارات العليا	دون الجامعي	75	---	0.80-	*0.27-
	بكالوريوس	179	0.80	---	0.19-
	دراسات عليا	88	*0.27	0.19	---
البعد الأول: المهارات العقلية المعرفية	دون الجامعي	75	---	0.07-	*0.24-
	بكالوريوس	179	0.07	---	0.16-
	دراسات عليا	88	*0.24	0.16	---
مهارات التفكير الناقد لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها	دون الجامعي	75	---	0.10-	*0.23-
	بكالوريوس	179	0.10	---	0.13-
	دراسات عليا	88	*0.23	0.13	---

*دالة عند مستوى 0.05

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين أفراد عينة البحث اللاتي مؤهلهن العلمي دون الجامعي وبين اللاتي مؤهلهن دراسات عليا في مهارات التفكير الناقد لصالح من كان مستواهن العلمي دراسات عليا.

وللإجابة عن السؤال الخامس الذي نص على: " هل توجد فروق دالة إحصائيًا في كشف الذات لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي؟".

تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (20) ***اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات على مقياس كشف الذات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي***

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها الإحصائية
الاتجاهات والآراء	بين المجموعات	1.492	2	0.746	2.97
	داخل المجموعات	85.190	339	0.251	
	المجموع	86.682	341	---	
الأذواق والميول	بين المجموعات	1.313	2	0.657	2.18
	داخل المجموعات	102.064	339	0.301	
	المجموع	103.378	341	---	
الدراسة أو العمل	بين المجموعات	1.194	2	0.597	1.91
	داخل المجموعات	105.889	339	0.312	
	المجموع	107.082	341	---	
الوضع المالي	بين المجموعات	3.556	2	1.778	*4.64
	داخل المجموعات	129.993	339	0.383	
	المجموع	133.549	341	---	
الشخصية	بين المجموعات	1.611	2	0.806	2.58
	داخل المجموعات	105.759	339	0.312	
	المجموع	107.370	341	---	
الحالة الجسمية	بين المجموعات	0.740	2	0.370	1.08
	داخل المجموعات	116.473	339	0.344	
	المجموع	117.213	341	---	
مستوى كشف الذات لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها	بين المجموعات	1.527	2	0.764	3.14
	داخل المجموعات	82.479	339	0.243	
	المجموع	84.006	341	---	

*دالة عند مستوى 0.05

من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول (20) يتبين أن قيمة (ف= 3.14) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات على مقياس كشف الذات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يعني عدم وجود أثر لاختلاف المؤهل العلمي على مستوى كشف الذات لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا في بُعد وحيد فقط وهو بُعد الوضع المالي حيث بلغت قيمة (ف= 4.64)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

وللكشف عن اتجاه هذه الفروق بين فئات المؤهل العلمي؛ تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe، والذي جاءت نتائجه كما يلي:

جدول (21) ***نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات المجموعات في بُعد الوضع المالي تبعًا لاختلاف المؤهل العلمي***

البعد	المستوى الدراسي	العدد	فرق المتوسطات ودلالتها		
			دون الجامعي	بكالوريوس	دراسات عليا
الوضع المالي	دون الجامعي	75	---	*0.25-	0.23-
	بكالوريوس	179	*0.25	---	0.03
	دراسات عليا	88	0.23	0.03-	---

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين أفراد عينة البحث اللاتي مؤهلهن العلمي دون الجامعي وبين اللاتي مؤهلهن بكالوريوس في بُعد الوضع المالي لصالح من كان مستواهن العلمي بكالوريوس.

وللإجابة عن السؤال السادس الذي نص على: " هل توجد فروق دالة إحصائيًا في التوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي؟".

تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (22) *اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات على مقياس التوافق الزواجي تبعًا لمتغير المؤهل العلمي*

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها الإحصائية
البعد الأول: التوافق العاطفي	بين المجموعات	6.149	2	0.074	**6.82
	داخل المجموعات	152.813	339	0.451	
	المجموع	158.962	341	---	
البعد الثاني: التوافق الفكري	بين المجموعات	2.020	2	1.010	2.23
	داخل المجموعات	153.484	339	0.453	
	المجموع	155.504	341	---	
البعد الثالث: التوافق الاجتماعي	بين المجموعات	3.141	2	1.570	*3.27
	داخل المجموعات	162.853	339	0.480	
	المجموع	165.994	341	---	
البعد الرابع: التوافق الاقتصادي	بين المجموعات	7.740	2	3.870	**6.08
	داخل المجموعات	215.852	339	0.637	
	المجموع	223.592	341	---	
البعد الخامس: التوافق في حل المشكلات	بين المجموعات	1.114	2	0.557	0.82
	داخل المجموعات	229.034	339	0.676	
	المجموع	230.148	341	---	
التوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها	بين المجموعات	3.506	2	1.753	**4.92
	داخل المجموعات	120.863	339	0.357	
	المجموع	124.369	341	---	

*دالة عند مستوى 0.05 **دالة عند مستوى 0.01

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في التوافق الزواجي لدى عينة البحث، وهذه الفروق تُعزى لاختلاف المؤهل

العلمي، حيث بلغت قيمة (ف= 4.92)، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعاد المقياس باستثناء بُعدي التوافق الفكري والتوافق في حل المشكلات.

وللكشف عن اتجاه هذه الفروق بين فئات المؤهل العلمي؛ تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe، والذي جاءت نتائجه كما يلي:

جدول (23) نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات المجموعات على مقياس التوافق الزواجي تبعًا لاختلاف المؤهل العلمي

البعد	المستوى الدراسي	العدد	فرق المتوسطات ودلالتها		
			دون الجامعي	بكالوريوس	دراسات عليا
التوافق العاطفي	دون الجامعي	75	---	**0.29-	**0.36-
	بكالوريوس	179	**0.29	---	0.07-
	دراسات عليا	88	**0.36	0.07	---
التوافق الاجتماعي	دون الجامعي	75	---	0.16-	*0.28-
	بكالوريوس	179	0.16	---	0.12-
	دراسات عليا	88	*0.28	0.12	---
التوافق الاقتصادي	دون الجامعي	75	---	**0.34-	**0.40-
	بكالوريوس	179	**0.34	---	0.07-
	دراسات عليا	88	**0.40	0.07	---
التوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها	دون الجامعي	75	---	*0.22-	*0.28-
	بكالوريوس	179	*0.22	---	0.06-
	دراسات عليا	88	*0.28	0.06	---

*دالة عند مستوى 0.05 **دالة عند مستوى 0.01

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الزواجي وفي أبعاده (التوافق العاطفي، التوافق الاجتماعي، التوافق الاقتصادي) لدى عينة البحث وهذه الفروق تعود دائمًا لصالح المتزوجات اللاتي يحملن مؤهلًا علميًا مرتفعًا (بكالوريوس، دراسات عليا) في مقابل من يحملن مؤهلات دون الجامعية.

وللإجابة عن السؤال السابع الذي نص على: " هل يمكن التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال مهارات التفكير الناقد وكشف الذات لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها؟".

قام الباحثان بما يلي:

أولًا: فحص مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرين المستقلين (مهارات التفكير الناقد، كشف الذات)، والمتغير التابع (التوافق الزواجي)، وهو ما أظهرته نتائج جدول (24) الآتي:

جدول (24) ***مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة***

المتغيرات	مهارات التفكير الناقد	كشف الذات	التوافق الزواجي
مهارات التفكير الناقد	1.00	**0.40	**0.43
كشف الذات	**0.40	1.00	**0.56
التوافق الزواجي	**0.43	**0.56	1.00

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من نتائج جدول (24) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المتغيرات المستقلة (مهارات التفكير الناقد، كشف الذات) مع المتغير التابع (التوافق الزواجي)، ونظرًا لوجود ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين المتغيرات المستقلة، وللتأكد من عدم وجود التعددية الخطية بين المتغيرات المستقلة؛ قام الباحثان بإيجاد قيم معامل تضخم التباين (VIF) وقيم التحمل (Tolerance) لكل متغير من المتغيرات المستقلة وقد جاءت نتائجها كما في جدول (25) الآتي:

جدول (25) ***قيم معامل تضخم التباين وقيم التحمل***

المتغيرات	معامل تضخم التباين (VIF)	التحمل (Tolerance)
مهارات التفكير الناقد	1.19	0.84
كشف الذات	1.19	0.84

(المتغير التابع: التوافق الزواجي)

من خلال نتائج جدول (25) نجد أن قيمة معامل تضخم التباين (1.19) وهي قيمة مقبولة لأنها أقل من (10) كما بلغت قيمة التحمل (0.84) وهي قيمة أكبر من (0.1) مما يعني عدم وجود ازدواج خطي بين المتغيرات المستقلة (علام، 2016، ص.472).

ثانيًا: للتحقق من إمكانية التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال مهارات التفكير الناقد وكشف الذات لدى المتزوجات حديثًا في مدينة أبها؛ تم استخدام "تحليل الانحدار الخطي المتعدد"

(Multiple Linear Regression)، بطريقة الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise) لفائدتها في ترتيب المتغيرات المستقلة حسب أهميتها في تفسير التباين الحاصل في المتغير التابع، والتي كانت نتائجها في جدول (26) الآتي:

جدول (26) *تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال كشف الذات ومهارات التفكير الناقد*

النموذج	المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	(ت) ودلالتها الإحصائية	(ف) ودلالتها الإحصائية	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R2
1	الثابت	التوافق الزواجي	2.965	0.059	---	**50.010	**155.086	0.560	0.313
	كشف الذات		0.681	0.055	0.560	**12.453			
2	الثابت	التوافق الزواجي	2.093	0.182	---	**11.483	**95.814	0.601	0.361
	كشف الذات		0.565	0.058	0.464	**9.794			
	مهارات التفكير الناقد		0.259	0.051	0.239	5.041			

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (26) دلالة قيمة (ف) إحصائيًا عند مستوى (0.01)، حيث بلغت في النموذج الأول (155.086) وفي النموذج الثاني (95.814)، ويتبيّن لنا من النموذج الأول أن كشف الذات يُعد أفضل المنبئَين بالتوافق الزواجي، حيث فسّر ما نسبته (31.3%) من تباين التوافق الزواجي، بينما عند دخول المتغيرين المستقلين معًا (كشف الذات، والتفكير الناقد) في النموذج الثاني فإنهم يفسرون ما نسبته (36.1%) من تباين التوافق الزواجي.

ونتيجة لذلك يمكننا كتابة معادلة الانحدار التنبؤية للمتغيرات كما يلي:

التوافق الزواجي = 2.093 + (0.565 × كشف الذات) + (0.259 × مهارات التفكير الناقد)

وبناءً على إمكانية التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال كشف الذات ومهارات التفكير الناقد، قام الباحثان بإجراء تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال أبعاد كل متغير كما يلي:

أولًا: تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال أبعاد كشف الذات، لمعرفة أي الأبعاد أكثر تنبؤًا، وقد جاءت نتائجه في جدول (27) الآتي:

جدول (27) ***تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال أبعاد كشف الذات الناقد***

المتغير المستقل	المتغير التابع	ثابت الانحدار	(ف) ودلالتها الإحصائية	R	R2	بيتا	(ت) ودلالتها الإحصائية
الدراسة أو العمل	التوافق الزواجي	2.949	**54.881	0.572	0.327	0.242	**2.893
الحالة الجسمية						0.205	**3.000
الاتجاهات والآراء						0.254	**2.980

** دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01

يتضح من نتائج جدول (27) أن تحليل الانحدار المتعدد أبقى على ثلاثة أبعاد في النموذج ذات معاملات انحدار دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهي على الترتيب: (الاتجاهات والآراء، الدراسة أو العمل، الحالة الجسمية) باعتبارها متغيرات مستقلة يمكن التنبؤ بها في التوافق الزواجي، بينما استبعد ثلاثة أبعاد من النموذج وهي: (الأذواق والميول، الوضع المالي، الشخصية) لعدم إمكانية التنبؤ من خلالها بالتوافق الزواجي. وقد فسّرت الأبعاد الثلاثة الداخلة في النموذج مجتمعة ما نسبته (32.7%) من تباين التوافق الزواجي، في حين كان بُعد الدراسة أو العمل كأكثر الأبعاد تنبؤًا بالتوافق الزواجي، يليه بُعد الحالة الجسمية، ويأتي أخيرًا بُعد الاتجاهات والآراء كأقل المتغيرات تنبؤًا بالتوافق الزواجي.

وبذلك يمكننا كتابة معادلة الانحدار التنبؤية لأبعاد كشف الذات باعتبارها متغيرات مستقلة كما يلي:

التوافق الزواجي = 2.949 + (0.254 × الاتجاهات والآراء) + (0.242 × الدراسة أو العمل) + (0.205 × الحالة الجسمية)

ثانيًا: تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال أبعاد كشف الذات، لمعرفة أي الأبعاد أكثر تنبؤًا، وقد جاءت نتائجه في جدول (28) الآتي:

جدول (28) ***تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال المجالات الرئيسية لمهارات التفكير الناقد***

المتغير المستقل	المتغير التابع	ثابت الانحدار	(ف)	R	R2	بيتا	قيمة ت
مهارات البعد الوجداني	التوافق الزواجي	1.862	**121.322	0.513	0.263	0.473	**11.015

** دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01

يتضح من نتائج جدول (28) أن تحليل الانحدار المتعدد استبعد مجال المهارات العقلية المعرفية من النموذج لعدم إمكانية التنبؤ من خلاله بالتوافق الزواجي، بينما أدخل في النموذج مجال المهارات الوجدانية باعتباره ذا معامل انحدار دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وقد فسّر هذا المجال وحده ما نسبته (26.3%) من تباين التوافق الزواجي.

ونتيجة لذلك يمكننا كتابة معادلة الانحدار التنبؤية لمجالات مهارات التفكير الناقد باعتبارها متغيرات مستقلة كما يلي:

التوافق الزواجي = 1.862 + (0.473 × المهارات الوجدانية)

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

تبين من خلال نتائج الإجابة عن السؤال الأول أن المتزوجات حديثًا في مدينة أبها يمتلكن مستوى مرتفعا من مهارات التفكير الناقد، وتتفق هذه النتائج جزئيًا مع نتائج دراسة الحدي والعبدلي (2021) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى بعض مهارات التفكير الناقد والتي تمثلت في القدرة على قياس العلاقات المنطقية الاستدلالية.

بينما تختلف نتائج البحث مع نتائج دراسة ألبير (Alper, 2010) التي بيّنت انخفاض مستوى مهارات التفكير الناقد بشكل عام لدى الطلاب الجدد والطلاب الكبار الذين هم في السنة الرابعة في كلية العلوم التربوية بتركيا.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدة أسباب لعل أهمها:

- تكوُّن عينة البحث من فئات مختلفة من المستويات التعليمية التي حظيت بها المتزوجات حديثًا بمدينة أبها، وهذا يدل على أن المناهج التعليمية والمقررات الدراسية كان لها دور كبير في تزويد هؤلاء المتزوجات بمهارات التفكير الناقد.
- تغيرات العصر الحديث الذي نعيشه وما يتوفر فيه من وسائل تطويريه متاحة كالأجهزة الذكية وأجهزة الحاسوب، وشبكة الإنترنت وما يتوفر فيها من معلومات وبرامج ذات فاعلية في التطوير الذاتي لكل شخص في المجتمع؛ كل هذا يُعتقد أنه أسهم في ارتفاع مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث.

وما يؤكد هذه الأسباب هو ما توصلت إليه نتائج دراسة نصر (2021) ودراسة هيلس دينجتن وآخرون (Helsdingen, et al., 2010) حيث بينت كلا الدراستين أن التطوير والتدريب يسهمان بشكل كبير في رفع مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الأفراد.

كما اتضح من خلال نتائج الإجابة عن السؤال الثاني أن المتزوجات حديثًا في مدينة أبها يمتلكن مستوىً متوسطًا من كشف الذات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة بن سلامة (2020) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط في كشف الذات لدى النساء اللائي تزوجن زواجًا مبكرًا في عمان.

كما تتفق مع بعض النتائج التي توصل إليها نايبرزيدوفيسكي (Niebrzydowski, 1996) والتي أشارت إلى أن كشف الذات في مجال الاهتمامات والاتجاهات والعمل أو الدراسة يكون بدرجة أكبر لشخص خارجي أو غريب، بينما تختلف نتائج البحث الحالي معه في كشف الذات في مجال المعلومات الشخصية والجسدية والصحية، حيث جاءت جميع الأبعاد في نتائج البحث الحالي بدرجة متوسطة في كشف الذات.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المتزوجات حديثًا قد يعتقدن أن كشف الذات ربما يضر بعلاقتهن مع أزواجهن ومن ثم يحاولن إنجاح هذه العلاقة والإبقاء عليها بعدم كشف ذواتهن في جميع أمور الحياة.

كما تبين من خلال نتائج الإجابة عن السؤال الثالث أن المتزوجات حديثًا في مدينة أبها يتوافقن مع أزواجهن بمستوى مرتفع، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة حماد، ودغيش (2020) والتي وجدت مستوى مرتفعا من التوافق الزواجي لدى أستاذة التعليم الابتدائي.

بينما تختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة العفيفي (2020) التي استهدفت شريحة الأزواج، فقد وجدت الدراسة مستوىً متوسطًا من التوافق الزواجي لدى عينة الدراسة. كما تختلف مع نتائج دراسة حداء (2018) التي أظهرت مستوىً منخفضًا في التوافق الزواجي في أبعاده كاملة لدى المتزوجات.

ويرى الباحثان أن امتلاك المتزوجات حديثًا بمدينة أبها لمستوى مرتفع من التوافق الزواجي يعود بشكل كبير إلى أن المراحل الأولى من الزواج تتسم بالود والتقرب والرومانسية، وتحرص الزوجات في بداية هذه الحياة الزوجية على بناء أسرة يسودها الحب والسعادة، كما أن عمر الزوجين وتقاربهما ومدى النضوج والرشد في شخصيتهما يجعلهما قادرين على التوافق فيما بينهما.

وقد بيّنت نتائج البحث من خلال الإجابة عن السؤال الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في مهارات التفكير الناقد تبعًا لاختلاف المؤهل العلمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) في بعد المهارات العقلية المعرفية بجميع أبعاده باستثناء بُعد المهارات الدنيا وقد جاءت هذه الفروق لصالح من كان مستواهن العلمي دراسات عليا، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد المهارات الوجدانية بين أفراد عينة البحث.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة يانسي (Yenice, 2011) التي لم تجد فروقًا ذات دلالة إحصائية لكافة متغيرات الدراسة على مقياس التفكير الناقد لدى المعلمين.

ويعزو الباحثان سبب وجود هذه الفروق إلى أن التأهيل العلمي المرتفع يحسن من مهارات التفكير لدى الفرد ومن ثم يحسن من مستوى مهارات التفكير الناقد لديه، وهذا ما أكدته نتيجة دراسة نصر (2021) التي بيّنت فعالية التدريب والتدخل المهني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة في القدرة العامة للتفكير الناقد، وكذلك في المهارات الفرعية المكونة له. ودراسة هيلس دينجتن وآخرين (Helsdingen, et al., 2010) التي أظهرت أن التعليم والتدريب يُحسِّنان ويُعززان من استراتيجية صنع القرار.

كما تبين من خلال نتائج الإجابة عن السؤال الخامس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كشف الذات لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها باختلاف مؤهلهن العلمي.

ويرى الباحثان أن عدم وجود فروق بين جميع الفئات في كشف الذات يؤكد ما سبق ذكره، حيث إن المتزوجات حديثًا بغض النظر عن مؤهلهن العلمي ودرجة تعليمهن، قد يعتقدن أن كشف الذات ربما يضر بعلاقتهن مع أزواجهن ومن ثم يحاولن إنجاح هذه العلاقة والإبقاء عليها بعدم كشف ذواتهن في جميع أمور الحياة.

وقد تبين من خلال الإجابة عن السؤال السادس وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الزواجي وفي أبعاده (التوافق العاطفي، التوافق الاجتماعي، التوافق الاقتصادي) لدى عينة البحث وهذه الفروق تعود دائمًا لصالح المتزوجات اللاتي يحملن مؤهلًا علميًا مرتفعًا (بكالوريوس، دراسات عليا) في مقابل من يحملن مؤهلات دون الجامعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخوري، وسعدا (2022) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الزواجي بين العاملات وغير العاملات لصالح العاملات تبعًا لاختلاف المؤهل العلمي، كما تتفق مع ما ذكره حسيمي وآخرون (Hashmi, et al., 2006) من أن مستوى التعليم الجيد للمرأة المتزوجة العاملة وغير العاملة يمكن أن يسهم بدور إيجابي في الحياة الزوجية.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن التأهيل العلمي الجيد والمرتفع يدعم قدرة الفرد على التعامل مع الحياة، ويزوده بخبرات كبيرة، مما يحسن من مستوى التوافق الزواجي لديه.

وأخيرًا بيّنت نتائج البحث أمكانية التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال مهارات التفكير الناقد وكشف الذات لدى المتزوجات حديثًا بمدينة أبها، وقد اتضح أن كشف الذات يُعد أفضل المنبئَين بالتوافق الزواجي، حيث فسّر ما نسبته (31.3%) من تباين التوافق الزواجي، بينما عند دخول المتغيرين المستقلين معًا (كشف الذات، والتفكير الناقد) فإنهما يفسران ما نسبته (36.1%) من تباين التوافق الزواجي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به نتائج دراسة العجمي (2021) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين كشف الذات والتوافق الزواجي لدى عينة الدراسة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن كشف الذات يُعد بمثابة المفتاح الذي يوصل العلاقة الزواجية إلى برِّ الأمان، حيث إن الحوار والتفاهم والانسجام بين الزوجين يُعد منبئًا قويًا في استقرار العلاقة الزواجية واستمرارها.

توصيات البحث:

- البحث في العوامل التي تحد من التوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا ومعالجتها.
- العمل على تحسين مهارات التفكير الناقد لدى المتزوجات حديثًا.
- الاهتمام بتقديم برامج إرشادية للمتزوجات حديثًا لدعم مستوى التوافق الزواجي لديهن.
- إجراء تقويم مستمر لواقع التوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا.

مقترحات البحث:

- إجراء دراسات حول معوقات التوافق الزواجي لدى المتزوجات حديثًا وطرق الحد منها.
- بناء برامج إرشادية قائمة على كشف الذات لتحسين التوافق الزواجي لدى السيدات المتزوجات.
- بناء برامج إرشادية لتنمية وتعزيز كل من مهارات التفكير الناقد وكشف الذات لدى السيدات المتزوجات.

المراجع

أيوب، حسين. (2014). علاقة التفكير الناقد بمهارة حل المشكلات والتحصيل الدراسي لطلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية، 22* (3)، 281-320.

بن سلامة، هدى لطفي. (2020). كشف الذات وعلاقته بالشعور بالنقص لدى النساء اللائي تزوجن زواجًا مبكرًا في عمان. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن 28*(6)، 484-470.

جبر، حسام صالح سالم. (2018). *التفكير الناقد وعلاقته بالمشاركة السياسية واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعات الفلسطينية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]،الجامعة الإسلامية بغزة.

جرادات، عبد الكريم. (1995). *كشف الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة اليرموك بالأردن.

جرجيس، مؤيد إسماعيل. (2007). *كشف الذات وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى مدرسي الجامعة والمحامين والصحفيين*. [أطروحة دكتوراة غير منشورة]، جامعة بغداد.

حداء، سليمة. (2018). *الاحتراق النفسي لدى المرأة العاملة وعلاقته بالتوافق الزواجي، جامعة الشهيد حمصة لخضر الوادي، دراسة ميدانية على عينة من أساتذة تعليم المتوسط*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية، شعبة علوم التربية.

الحدي، عبد الرب صالح، والعبدلي، محمد صالح. (2021). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية يافع. *مجلة جامعة عدن الإلكترونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2* (4)، 453-470.

الحربي، سلطان بن مسفر الصاعدي. (2013). *المضامين التربوية للعلاقات الزوجية من خلال كتاب النكاح من صحيح البخاري*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

حسن، منى عبد الله. (2008). *أساليب مواجهة الأزمات الأسرية، دراسة ميدانية لعينة من أسر مدينة القاهرة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]،جامعة عين شمس.

حماد، لويزة، ودغيش، مروة. (2020). *التوافق لدى أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة جامعة ولاية الوادي، دراسة ميدانية لعينة من الأساتذة والأستاذات لبعض المدارس الابتدائية بجامعة ولاية الوادي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

الخرشة، طه عقله، والربابعه، جعفر كامل. (2018). القدرة التنبؤية لمقياس كشف الذات عبر الإنترنت بالاتجاه نحو التطرف الفكري لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بأملج. *مجلة كلية التربية، 29* (113)، 305-328.

الخوري، منذر، وسعدا، محمد عماد. (2022). الكشف عن درجة التوافق الزواجي لدى العاملات وغير العاملات وترتيب عوامل التوافق من وجهة نظرهن، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 18* (3)، 234-279.

الخولي، سناء. (1987). *الزواج والأسرة في عالم متغير*. دار المعرفية الجامعية.

رقبان، نعمة مصطفى. (2000). فعالية مكاتب التوجيه والاستشارات الأسرية نحو إدارة أزمات الأسرة وأثر ذلك على المناخ الأسري، المؤتمر السنوي الخامس لإدارة الأزمات والكوارث، *جامعة عين شمس، 2*(2)، 338-375.

زكي، حسام محمود علي. (2008)، *الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم الصحة النفسية، كلية التربية جامعة المنيا.

سليمان، سعاد محمد، والدحاحه، باسم. (2006). مستوى كشف الذات لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة العلوم التربوية، 9*(9) 17- 49.

الشطناوي، محمد خالد (2003). *تقنين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد للطلبة الجامعيين في الأردن*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤته بالأردن.

الشمسان، منيرة عبد الله. (2004). *التوافق الزواجي وعلاقته بأساليب المعاملة الزوجية وبعض سمات الشخصية، دراسة مقارنة بين العاملات وغير العاملات*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة ام القرى.

شنة، زكية. (2014). فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد دراسة ميدانية على عينة من طلبة علم النفس بجامعة باتنه. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح الجزائر*، (13)، 63-84.

صالح، قاسم حسين. (1987). *الإنسان من هو*. دار الحكة للنشر والترجمة والتوزيع.

الصبيحين، علي موسى سليمان. (1999). *العوامل المؤثرة في كشف الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة المفرق*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة اليرموك.

العجمي، معيض ناصر مهدي. (2021). كشف الذات وعلاقته بالتوافق الزواجي. *مجلة كلية الآداب بقنا (دورية أكاديمية عليمة محكمة)، جامعة جنوب الوادي قسم علم النفس*، (52)، 432-447.

عطروز، أماني مصطفى سعيد. (2021). الكشف عن مدى معرفة مديري المدارس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم. *مجلة الفنون والأدب والعلوم الإنسانية بكلية التربية، جامعة اليرموك*، (72)، 161-164.

عفانة، عزو. (1998). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 1* (1).

علام، صالح الدين محمود. (2016). *مقدمة لحزمة البرامج الإحصائية SPSS في علم النفس*. دار الفكر.

علي، سلوى. (2013). تنمية مهارات التفكير الناقد وأثرها على اتخاذ القرار لدى عينة من الشباب الخريجين. *مجلة البحث العلمي في التربية، 1* (14).59-85.

العمري، واصل احمد. (2009). *العلاقة بين كشف الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من معلمي ومعلمات تربية اربد الأولى*. [رسالة ماجستير]، اربد، الأردن.

فايق، أميرة؛ الصبوة، محمد نجيب. (2013). بعض متغيرات القابلية للتغير الإيجابي والقابلية للتقبل العاطفي المنبئة بنجاح العلاقة الزوجية لدى الأزواج المنفصلين عاطفيًا. *مجلة علم النفس الإكلينيكي والإرشادي، 1* (4)، 613-658.

فرج، طريف شوقي، وعبد الله، محمد. (1999). توكيد الذات والتوافق الزواجي. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية بجامعة الكويت، 17* (67)، 178-213.

فرج، طريف شوقي محمد. (2003). *المهارات الاجتماعية والاتصالية*، دار غريب.

القاسم، جمال. (2014). مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين الملتحقين بدبلوم التوجيه والإرشاد النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية بجامعة طيبة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق بمصر*، (82)، 303-346.

لعفيفي، إيمان. (2020). *قياس مستوى الذكاء الوجداني ومستوى التوافق الزواجي*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة العربي بن مهدي.

المالكي، فهد عبد الله. (2012). *نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

محمود، فتحي محمد محمود. (2010). التدخل المهني للخدمة الاجتماعية لتنمية وعي الفتيات بأساليب التوافق الزواجي، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية بجامعة حلوان، 5*(29)، 2340-2391.

مخيمر، هشام محمد إبراهيم. (2007). الذكاء الانفعالي وفعالية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المتزوجين. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، (3).

ناصر، عائشة احمد. (2004). *التواصل غير اللفظي بين الزوجين وعلاقته بسمات الشخصية والتوافق الزواجي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة.

النحيلي، علي احمد عبد الله. (2016). طبيعة العلاقة بين كشف الذات وعلاقتها بقوة الشخصية، جامعة البعث. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 38*(58)، 111-144.

نصر، عثمان محمد. (2021). تنمية مهارات التفكير الناقد للشاب الجامعي، كلية الخدمة الاجتماعية. *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية بجامعة أسيوط، 1* (13)، 131-147.

الهيثمي، راجح محمد علي. (2018). *فاعلية برنامج إرشادي محوسب قائم على نظرية جيفري يونج للمخططات المعرفية في تعزيز التوافق الزواجي لدى المتزوجين حديثًا في مدينة جدة*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك خالد.

يونس، رائد ادريس. (2012). كشف الذات وعلاقة بالتفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (94) 464-504.

Arabic references

Ayyūb, Ḥusayn. (2014). ʿAlāqat al-tafkīr al-Nāqid bmhārh ḥall al-Mushkilāt &al-taḥṣīl al-dirāsī li-ṭalabat Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 22 (3), 281-320.

Ibn Salāmah, Hudá Luṭfī. (2020). Kashf al-dhāt &ʿalāqatuhu bi-al-shuʿūr bi-al-naqṣ ladá al-nisāʼ allāʼy tzwjn zwājan mbkran fī ʿAmmān. Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah &al-nafsīyah, Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, al-Urdun 28 (6), 484-470.

Jabr, Ḥusām Ṣāliḥ Sālim. (2018). al-tafkīr al-nāqid &ʿalāqatuhu bi-al-mushārakah al-siyāsīyah &ittikhādh al-qarār ladá ṭalabat al-jāmiʿāt al-Filasṭīnīyah. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Jāmiʿah al-Islāmīyah bi-Ghazzah.

Jarādāt, ʿAbd al-Karīm. (1995). Kashf al-dhāt &ʿalāqatuhu bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt ladá ṭalabat Jāmiʿat al-Yarmūk.] Risālat mājistīr ghayr manshūrah [, Jāmiʿat al-Yarmūk bi-al-Urdun.

Jirjīs, Muʼayyad Ismāʿīl. (2007). Kashf al-dhāt &ʿalāqatuhu bāl'wāml al-khamsah al-Kubrá lil-shakhṣīyah ladá Mudarrisī al-Jāmiʿah &al-muḥāmīn &al-Ṣuḥufīyīn. [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmiʿat Baghdād.

Ḥidā', Salīmah. (2018). alāḥtrāq al-nafsī ladá al-mar'ah al-ʿāmilah &ʿalāqatuhu bāltwāfq al-zawājī, Jāmiʿat al-Shahīd ḥmṣh Lakhḍar al-Wādī, dirāsah maydānīyah ʿalá ʿayyinah min asātidhat Taʿlīm al-Mutawassiṭ. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Qism al-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah &al-insānīyah, Shuʿbat ʿulūm al-Tarbiyah.

Alḥdy, ʿAbd al-Rabb Ṣāliḥ, wālʿbdly, Muḥammad Ṣāliḥ. (2021). mustawá mahārāt al-tafkīr al-nāqid ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah Yāfiʿ. Majallat Jāmiʿat ʿAdan al-iliktrūnīyah lil-ʿUlūm al-Insānīyah &al-Ijtimāʿīyah, 2 (4), 453-470.

al-Ḥarbī, Sulṭān ibn Musfir al-Ṣāʿidī. (2013). al-maḍāmīn al-Tarbawīyah lil-ʿalāqāt al-zawjīyah min khilāl Kitāb al-nikāḥ min Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Jāmiʿah al-Islāmīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah.

Ḥasan, Munā ʿAbd Allāh. (2008). Asālīb muwājahat al-azamāt al-usarīyah, dirāsah maydānīyah li-ʿayyinah min Usar Madīnat al-Qāhirah. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat ʿAyn Shams.

Ḥammād, Luwīzah, wdghysh, Marwah. (2020). al-tawāfuq ladá asātidhat al-Taʿlīm al-ibtidā'ī bi-dā'irat Jāmiʿat Wilāyat al-Wādī, dirāsah maydānīyah li-ʿayyinah min al-asātidhah wāl'stādhāt li-baʿḍ al-Madāris al-ibtidā'īyah bi-Jāmiʿat Wilāyat al-Wādī. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah &al-insānīyah.

Alkhrshh, Ṭāhā ʿUqlah, wālrbābʿh, Jaʿfar Kāmil. (2018). al-qudrah altnb'yh lmqyās Kashf al-dhāt ʿabra al-intirnit bālātjāh Naḥwa al-taṭarruf al-fikrī ladá ʿayyinah min ṭullāb al-Kullīyah al-Jāmiʿīyah b'mlj. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 29 (113), 305-328.

al-Khūrī, Mundhir, wsʿdā, Muḥammad ʿImād. (2022). al-kashf ʿan darajat al-tawāfuq al-zawājī ladá al-ʿāmilāt &ghayr al-ʿāmilāt &tartīb ʿawāmil al-tawāfuq min wijhat nẓrhn, Majallat Ittiḥād al-jāmiʿāt al-ʿArabīyah lil-Tarbiyah &ʿilm al-nafs, 18 (3), 234-279.

al-Khūlī, Sanā'. (1987). al-zawāj &al-usrah fī ʿĀlam mutaghayyir. Dār al-maʿrifīyah al-Jāmiʿīyah.

Rqbān, Niʿmah Muṣṭafá. (2000). faʿālīyat Makātib al-Tawjīh &al-Istishārāt al-usarīyah Naḥwa Idārat Azamāt al-usrah &athar dhālika ʿalá al-munākh al-usarī, al-Mu'tamar al-Sanawī al-khāmis li-idārat al-azamāt &al-kawārith, Jāmiʿat ʿAyn Shams, 2 (2), 338-375.

Zakī, Ḥusām Maḥmūd ʿAlī. (2008), al-inhāk al-nafsī &ʿalāqatuhu bāltwāfq al-zawājī &baʿḍ al-mutaghayyirāt al-dīmūghrāfīyah ladá ʿayyinah min Muʿallimī al-Fi'āt al-khāṣṣah bi-Muḥāfaẓat

al-Minyā. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Qism al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah, Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat al-Minyā.

Sulaymān, Suʿād Muḥammad, wāldḥāḥh, Bāsim. (2006). Mustawá Kashf al-dhāt ladá ṭalabat Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs fī ḍaw' baʿḍ al-mutaghayyirāt aldymwjrāfyh. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 9 (9) 17-49.

Shnh, Zakīyah. (2014). fāʿilīyat Barnāmaj muqtaraḥ li-taʿlīm al-tafkīr al-nāqid dirāsah maydānīyah ʿalá ʿayyinah min ṭalabat ʿilm al-nafs bi-Jāmiʿat bātnh. Majallat Dirāsāt nafsīyah &tarbawīyah, Jāmiʿat qāṣdy mrbāḥ al-Jazā'ir, (13), 63-84.

Ṣāliḥ, Qāsim Ḥusayn. (1987). al-insān min huwa. Dār alḥkh lil-Nashr &al-Tarjamah &al-Tawzīʿ.

Alṣbyḥyn, ʿAlī Mūsá Sulaymān. (1999). al-ʿawāmil al-mu'aththirah fī Kashf al-dhāt ladá ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah fī Muḥāfaẓat al-Mafraq. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Yarmūk.

al-ʿAjamī, Maʿīḍ Nāṣir Mahdī. (2021). Kashf al-dhāt &ʿalāqatuhu bāltwāfq al-zawājī. Majallat Kullīyat al-Ādāb bqnā (dawrīyah Akādīmīyat ʿlymh Maḥkamat), Jāmiʿat Janūb al-Wādī Qism ʿilm al-nafs, (52), 432-447.

ʿṬrwz, Amānī Muṣṭafá Saʿīd. (2021). al-kashf ʿan Madá maʿrifat mudīrī almdrās lmhārāt al-tafkīr al-nāqid min wijhat naẓarihim. Majallat al-Funūn wāl'ādb &al-ʿUlūm al-Insānīyah bi-Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Yarmūk, (72), 161-164.

ʿAfānah, ʿIzzū. (1998). mustawá mahārāt al-tafkīr al-nāqid ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Jāmiʿah al-Islāmīyah bi-Ghazzah. Majallat al-Buḥūth &al-Dirāsāt al-Tarbawīyah al-Filasṭīnīyah, 1 (1).

ʿAllām, Ṣāliḥ al-Dīn Maḥmūd. (2016). muqaddimah lḥzmh al-barāmij al-iḥṣā'īyah SPSS fī ʿilm al-nafs. Dār al-Fikr.

ʿAlī, Salwá. (2013). Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid &atharuhā ʿalá ittikhādh al-qarār ladá ʿayyinah min al-Shabāb al-Khirrījīn. Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 1 (14). 59-85.

al-ʿUmarī, Wāṣil Aḥmad. (2009). al-ʿalāqah bayna Kashf al-dhāt &al-tawāfuq al-zawājī ladá ʿayyinah min Muʿallimī wmʿlmāt tarbiyat Irbid al-ūlá.] Risālat mājistīr [, Irbid, al-Urdun.

Fāyiq, Amīrah ; alṣbwh, Muḥammad Najīb. (2013). baʿḍ mutaghayyirāt alqāblyh lil-taghayyur al-ījābī wālqāblyh lltqbl al-ʿāṭifī almnb'h bnjāḥ al-ʿalāqah al-zawjīyah ladá al-azwāj almnfṣlyn ʿāṭfyan. Majallat ʿilm al-nafs al'klynyky wāl'rshādy, 1 (4), 613-658.

Faraj, Ṭarīf Shawqī, &ʿAbd Allāh, Muḥammad. (1999). tawkīd al-dhāt &al-tawāfuq al-zawājī. al-Majallah al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Insānīyah bi-Jāmiʿat al-Kuwayt, 17 (67), 178-213.

Faraj, Ẓarīf Shawqī Muḥammad. (2003). al-mahārāt al-ijtimāʿīyah wālāṭṣālyh, Dār Gharīb.

al-Qāsim, Jamāl. (2014). mustawá al-tafkīr al-nāqid ladá al-Muʿallimīn almlṭḥqyn bdblwm al-Tawjīh &al-Irshād al-nafsī &ʿalāqatuhu bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt al-dīmūghrāfīyah bi-Jāmiʿat Ṭaybah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Zaqāzīq bi-Miṣr, (82), 303-346.

Lʿfyfy, Īmān. (2020). Qiyās mustawá al-dhakāʾ al-wijdānī &mustawá al-tawāfuq al-zawājī. [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-ʿArabī ibn Mahdī.

al-Mālikī, Fahd ʿAbd Allāh. (2012). nmdhjh al-ʿAlāqāt bayna madākhil taʿallum al-Iḥṣāʾ &mahārāt al-tafkīr al-nāqid &al-taḥṣīl al-Akādīmī ladá ṭullāb Jāmiʿat Umm al-Qurá. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat Umm al-Qurá bi-Makkah al-Mukarramah.

Maḥmūd, Fatḥī Muḥammad Maḥmūd. (2010). al-tadakhkhul al-mihnī lil-Khidmah al-ijtimāʿīyah li-Tanmiyat waʿy al-Fatayāt bʾsālyb al-tawāfuq al-zawājī, Majallat Dirāsāt fī al-khidmah al-ijtimāʿīyah &al-ʿUlūm al-Insānīyah bi-Jāmiʿat Ḥulwān, 5 (29), 2340-2391.

Mukhaymar, Hishām Muḥammad Ibrāhīm. (2007). al-dhakāʾ alānfʿāly &faʿālīyat al-dhāt &al-tawāfuq al-zawājī ladá ʿayyinah min almtzwjyn. Majallat Dirāsāt tarbawīyah &ijtimāʿīyah, (3).

Nāṣir, ʿĀʾishah Aḥmad. (2004). al-tawāṣul ghayr al-lafẓī bayna al-zawjayn &ʿalāqatuhu bsmāt al-shakhṣīyah &al-tawāfuq al-zawājī. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Maʿhad al-Dirāsāt &al-Buḥūth al-Tarbawīyah bi-Jāmiʿat al-Qāhirah.

Alnḥyly, ʿAlī Aḥmad ʿAbd Allāh. (2016). ṭabīʿat al-ʿalāqah bayna Kashf al-dhāt &ʿalāqatuhā bqwh al-shakhṣīyah, Jāmiʿat al-Baʿth. Majallat Jāmiʿat al-Baʿth lil-ʿUlūm al-Insānīyah, 38 (58), 111-144.

Naṣr, ʿUthmān Muḥammad. (2021). Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid llshāb al-Jāmiʿī, Kullīyat al-khidmah al-ijtimāʿīyah. al-Majallah al-ʿIlmīyah lil-Khidmah al-ijtimāʿīyah bi-Jāmiʿat Asyūṭ, 1 (13), 131-147.

al-Haythamī, Rājiḥ Muḥammad ʿAlī. (2018). fāʿilīyat Barnāmaj irshādī mḥwsb qāʾim ʿalá Naẓarīyat Jīfrī Yūngh llmkhṭṭāt al-maʿrifīyah fī taʿzīz al-tawāfuq al-zawājī ladá almtzwjyn ḥdythan fī Madīnat Jiddah. [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Malik Khālid.

Yūnus, Rāʾid Idrīs. (2012). Kashf al-dhāt &ʿalāqat bāltfkyr al-nāqid ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat al-Mawṣil. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah &al-nafsīyah, (94) 464-504.

المراجع الأجنبية:

Adler, B., Rosenfeld, L. & Towne, N. (1992). *Lnterplay: the process of interpersonal communicational*. (5th ed.). fort worth: holt, Rinehart and Winston, lnc.

Alper, A. (2010). Critical Thinking Disposition of Preservice Teachers. *Turk Egitim Derneg, 35* (158), 130-133.

Annis,r.(1985) *logical basis for measuring critical thinking skills*. Educational leadership.

Behrens, B. C.& Sanders, M. R. (1994). Prevention of martial distress: current issues in programming and research. Behavior Change, 11, 82-93.

Chen, L. & Cheng, S. (2001). Perceived family communication patterns and self-disclosure to parents: A study of youngsters in Hong Kong. ERIC, ED: 454563.

Facionne,p. (1990). Statement of expet consensus for purposes of educational assessment and lnstrution.the educational resource information center (ERLC).

Harris,S. Dersch,C. Mittal, M. (1999). Look who's talking: measuring Self-*disclosure in MFT Contemporary family therapy, 21*(3), 405-415.

Hashmi, Hina Ahmed, khurshid, Maryam, Hassan, lshtiaq. (2006). Marital adjustment, stress and Depression among Working and Non- working married women, department of Applied psychology, Bahauddin Zakariya University, Multan, Pakistan. *Internet journal of Medical Update,2* (1).

Hasseprauck ,M. (1990): About the relationship between similarity of attitudes and personality attributes and marital adjustment. *zeitchrift fuer sozialpsychology, 21*(4).

Helsdingen AS, van den Bosch K, van Gog T, van Merriënboer JJ. (2010). The effects of critical thinking instruction on training complex decision making. *Hum Factors, 52*(4), 537-45.

Leach, Tyler Brent. (2011). *Critical Thinking Skills as Related to University Students, Gender and Academic Discipline*. UMI Dissertations publishing.

Niebrzydowski, L. (1996). Self-disclosure in youth at different stages of development of interpersonal relationship. Eric, ED 403997, 16- 21.

Noller, P.& Feeny, J. A. (1998) Communication in early marriage: response to conflict, nonverbal accuracy, and conversational patterns. The Developmental Course of Martial Dysfunction, *Cambridge University Press*, 22-43.

Norris, Stephen, p. (1985)."synthesis of research on critical thinking" *Education Leadership, 42*(8), pp40-45.

Park, w. (2009). Parental attachment among koreum American adolescents. *Child adolescent work journal, 26*(1),307-319.

Rousseau paul. (2005). Interpersonal communication relating to others st. college prentice hall allying bacod Canada- higher education.

Scriven. L, paul r (1992) defining critical thinking. *National council for excellence in critical thinking Instruction retrieved*, march 30,2005.

Solano, H., Batten, G., & Parish, A. (1982). Loneliness and patterns of self-disclosure. *Journal of personality & Social psychology, 43*(3),524-531

Sprecher, S.& Hendrick,S.(2004). Self-disclosure in intimate relationships: associations with individual and relationship characteristics over time. *journal of social and clinical psychology, 23*(6), 857-878.

Waring, E.& Chelune, G. (1983). Marital intimacy and Self-disclosure. *journal of clinical psychology, 49*(2), 183-190.

Waring, E. Chamderlaine, C. Carver, C. Stalker, C. & Schaefer, B. (1995). A pilot study of marital therapy as a treatment for depression. *The American journal of family therapy, 23*(1), 3-10.

Yenice, N. (2011) Investigating Pre- Service Teachers, Critical Thinking Disposition in Terms of Different Variables. *European Journal of Social Science, 20* (4), 497-508.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 14/ 08/ 2023م
تاريخ القبـول: 26/ 10/ 2023م

أبعاد جودة الحياة في ضوء نظرة الإسلام للإنسان وللحياة

د. عيادة عبد الله خالد العيادة الشمري *

ayad.alshammari@uoh.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد أبعاد جودة الحياة في ضوء نظرة الإسلام للإنسان وللحياة، من خلال معرفة أبعاد جودة الحياة في الطروحات النظرية المعاصرة، وخلصت إلى أن: مصطلح جودة الحياة وجد لأجل الإنسان، وهو مرتبط بالإنسان أكثر من ارتباطه بالأشياء المادية من حوله، وتوصلت الدراسة الى أن جودة الحياة وفق تصور الإسلام للإنسان وللحياة لها بعدان هما: مطالب عالم الغيب، مطالب عالم الشهادة، ولكل بعد منهما متطلباته. وإن تحقيق جودة الحياة في بعديها (مطالب عالم الغيب، ومطالب عالم الشهادة) يتم من خلال تنمية جميع جوانب شخصية الإنسان والعناية بها، مع تلبية متطلبات كل جانب، في كل مرحلة من مراحل النمو، على النحو الذي حدده الإسلام.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، أبعاد جودة الحياة، نظرة الإسلام، مراحل النمو.

* أستاذ أصول التربية المشارك - قسم التربية - كلية التربية - جامعة حائل - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الشمري، عيادة عبد الله خالد العيادة. (2023). أبعاد جودة الحياة في ضوء نظرة الإسلام للإنسان وللحياة، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(4)، 216-242.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1722

OPEN ACCESS
Received: 14-08-2023
Accepted: 26-10-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Dimensions of Life Quality from Islamic Perspective towards Mankind and Life

Dr. Eyada Abdullah Khaled Aleyada Al-Shammari *

ayad.alshammari@uoh.edu.sa

Abstract:

This study aimed to identify the dimensions of life quality (LQ) in view of Islam perspective to mankind and life, compared to modern theoretical perspectives. The study concluded that the term LQ has been made for mankind, which is connected to their life more than the material things around them. According to Islamic perception of mankind, LQ is based on two dimensions: the unseen and the witnessed, each of which has its own requirements. Achieving the LQ in its two dimensions can become true through developing and taking care of all the human personal aspects as well meeting the requirements of each aspect in all stages of growth in the manner set by Islam.

Keywords: Life quality, Life quality dimensions, Islam perception, Growth stages

* **Associate Professor of Education Fundamentals, Department of Education, Faculty of Education, Hayel University, Saudi Arabia**

Cite this article as:: Al-Shammari Eyada Abdullah Khaled Aleyada. (2023). Dimensions of Life Quality from Islamic Perspective towards Mankind and Life, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies, 5* (4). 216-242.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1722

مقدمة:

بدأ مفهوم جودة الحياة في العصر الحديث بعد أن وعد رئيس الولايات المتحدة جونسون عام 1964م بقيادة بلاده لتتجه الى مجتمع لا يقاس فيه التقدم بحجم الأرصدة في البنوك، بل عن طريق نوعية الحياة التي يعيشها الشعب (البقلي، 2014).

وقد زاد الاهتمام بمفهوم جودة الحياة حينما نظر المخططون وصناع القرار إلى دورهم على أنه يمتد إلى ما هو أبعد من مجرد تقديم السلع والخدمات، إلى تحسين جودة الحياة في المجتمع، باعتبارها هدفا للسياسة العامة، فأصبح مفهوم جودة الحياة مادة للبحث، من حيث المفهوم، والأبعاد، وطرق القياس العلمي لجودة الحياة، والبحث عن الطرق التي يكون من شأنها تقويم السياسات العامة في مجال تحقيق جودة الحياة، ومدى قدرتها على تحقيقها (جمال الدين، 2020).

ومن جانب آخر حظيت جودة الحياة باهتمام الباحثين والمتخصصين بعد ظهور تيار جديد في علم النفس وتحليل الشخصية، حيث أصبحت موضوعًا مركزيًا في البحوث المختلفة التي تجرى ضمن علم النفس الإيجابي، الذي أتى مخالفًا للاتجاهات القديمة التي كانت سائدة في علم النفس بصفة عامة، التي كانت تركز على دراسة الجوانب السلبية للشخصية الإنسانية والبحث عن كيفية معالجتها، فقد ركز علم النفس الإيجابي على دراسة الخبرات الذاتية الإيجابية، والسمات الشخصية الإيجابية، والعادات الإيجابية، لأنها تؤدي إلى تحسن جودة الحياة، وتجعل لها قيمة ومعنى (حسن والمحرزي، 2006).

فقد حاول علم النفس الإيجابي فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الإنسان، من حيث نظرته إلى جودة الحياة بأنها تعبير عن الإدراك الذاتي لتلك الجودة، فالحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها (كاظم وعبدالخالق، 2007).

ومما لا شك فيه أن الإسلام قد سبق ذلك كله إلى تحقيق مصلحة الإنسان، وضمان الحياة الكريمة له، وما يشتمل عليه من تشريعات شاملة كاملة، قد جاءت من خالق الإنسان، الذي هو أعلم بمصلحته من الإنسان نفسه، وأعلم بحاضره ومستقبله والعوامل المحيطة به، ففي تشريعه ما يحقق جودة الحياة وفق نظرة الإسلام للإنسان، وللحياة.

مشكلة البحث:

جاء الإسلام لينظم حياة الإنسان، وينقذه من الظلمات إلى النور، ومن الضلال إلى الهدى، ومن العيش الضنك، إلى السعادة في الدنيا والآخرة، بوصف الإنسان العنصر الأهم قبل البيئة والمادة، وجعل كل ما في الكون مسخرا للإنسان.

وقد بين الإسلام مكانة الإنسان ورفعها على سائر المخلوقات، وجعله مخلوقا مكرما، وقدم تصورا واضحا لماهية الإنسان، وبيّن وظيفته، والغاية من وجوده، كما قدّم تصوراً واضحاً لماهية الحياة، والغاية منها، ووضّح الكيفية التي يسير عليها الإنسان في هذه الحياة بما يضمن له حياة سعيدة، ويحقق جودة الحياة.

وقد اعترى مفهوم جودة الحياة ما يعتري المفاهيم الحديثة من غموض، وتجلى هذا الغموض من خلال العديد من التعريفات المختلفة، فقد أكد عدد من الباحثين (عبد الفتاح ومحمد، 2005) على وجود صعوبات لصياغة تعريف محدد لجودة الحياة، وأنه لا يزال غير واضح ويتسم بالغموض.

وانعكس غموض مفهوم جودة الحياة على تحديد أبعادها، فقد حددت موسوعة علم النفس سبعة أبعاد لجودة الحياة (حسن وراشد، 2006)، فيما حددتها الجمعية الأمريكية لعلم النفس ومنظمة الصحة العالمية بأربعة متغيرات (الغباشي وهناء، 2009)، وهناك من ينظر إلى أبعاد جودة الحياة بهدف قياسها من خلال محكي التقدير الذاتي، والتقدير الموضوعي لجودة الحياة.

وذلك يعد مدعاة إلى المساهمة في بحث أبعاد جودة الحياة في ضوء نظرة الإسلام للإنسان وللحياة، وفي هذا الصدد أكدت دراسة (حموني، 2021) على أهمية ربط مفهوم جودة الحياة بالقيم الإسلامية لأن ذلك يحمي مفهومها من الانحراف نحو الاتجاهات النفعية المجردة من القيم والمبادئ.

ولذا يأتي هذا البحث محاولا التعرف على أبعاد جودة الحياة في ضوء نظرة الإسلام للإنسان وللحياة.

أسئلة الدراسة:

1. ما أبعاد جودة الحياة في الطروحات النظرية المعاصرة؟
2. ما أبعاد جودة الحياة في ضوء نظرة الإسلام للإنسان وللحياة؟

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث في النقاط الآتية:

1) الحاجة إلى تأصيل أبعاد جودة الحياة وربطها بفلسفة التربية الإسلامية.
2) اهتمام الدول والباحثين بالقضايا والمباحث التي تختص بجودة الحياة.
3) الحاجة إلى فهم معنى جودة الحياة وتحديد أبعادها وفق تصور الإسلام للإنسان وللحياة.
4) تعد أحد مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

أهداف البحث:

تكمن أهداف البحث في النقاط الآتية:

1) التعرف على التصنيفات المختلفة لأبعاد جودة الحياة.
2) محاولة الوصول إلى تصنيف أبعاد جودة الحياة في ضوء تصور الإسلام للإنسان وللحياة.

حدود البحث:

- الحد الموضوعي: يقتصر هذا البحث على أبعاد جودة الحياة من منظور إسلامي.
- الحد الزماني: تم إعداد هذا البحث خلال النصف الاول من العام 1445هـ،2023م،

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل الظاهرة المدروسة ووصفها بالتعبير عنها كميا أو كيفيا بحسب طبيعة الظاهرة المدروسة.

مصطلحات البحث:

مفهوم جودة الحياة

في اللغة: يُعد مصطلح جودة الحياة من المصطلحات المركبة التي تتكون من كلمتين، هما: جودة مصدر (ج و د)، وحياة: مصدر (ح ي ي).

جودة: مأخوذة من جادَ يَجود، وجاد الشيء: صار جيدا، والتجويد مثله، وقد جاد جودة وأجاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل. ويقال: أجاد فلان في عمله، جادَ العَمَلُ: حسُن، علا مستواه،

وفرس جواد، بيّن الجودة (الزبيدي، ب ت).

أما كلمة الحياة: مصدر: (ح ي ي) الحاء والياء والحرف المعتل أصلان: أحدهما خلاف الموت، والآخر الاستحياء الذي هو ضد الوقاحة، والحي: حي من العرب (الرازي، 1979)، فجودة الحياة في اللغة تعني حُسنها.

وفي الاصطلاح: يتسع مفهوم جودة الحياة ليشمل كافة السمات السلبية والإيجابية في الحياة، فيرى (Gregory, 2009) أن المعايير القياسية لجودة الحياة لا يمكن حصرها، فهي لا تشمل الثروة والتوظيف فقط، وإنما تشمل أيضا كلا من البيئة المادية، والصحة الجسدية، والعقلية، والتعليم، والاستجمام، ووقت الفراغ، والانتماءات الاجتماعية.

وتعرف منظمة الصحة العالمية جودة الحياة بأنها: "إدراك الفرد لوضعه المعيشي في سياق أنظمة الثقافة والقيم في المجتمع الذي يعيش فيه، وعلاقة هذا الإدراك بأهدافه وتوقعاته ومستوى اهتمامه"(آمال، 2014م، 73).

فيما تعرفها اليونسكو (Unisco) بأنها: "تصور الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنظمة القيم التي يعيشون فيها، وفيما يتعلق بأهدافهم وتوقعاتهم ومعاييرهم واهتماماتهم"(www.unescwo.org)

ورغم أن جودة الحياة تُعد هدفا واضحا للعديد من البلدان، إلا أن هناك تعدداً واختلافاً في التعريفات وفي السياقات التي يستخدم فيها هذا المفهوم، ونظرًا لأهمية الموضوع، زادت الحاجة إلى تحديد أبعادها وفق تصور الإسلام للإنسان وللحياة.

الإطار النظري

أولاً: جودة الحياة من منظور فلسفة التربية الإسلامية

تهدف التربية الإسلامية إلى تحقيق سعادة الإنسان في الحياة الدنيا وفي الحياة الآخرة، وهو هدف مباشر يسعى لتحقيق جودة الحياة عن طريق بناء الإنسان، باعتبار كل ما يحيط بالإنسان مسخرا له، لأجل تمكين الإنسان من القيام بوظيفته التي وجد من أجلها، وهي الخلافة في الأرض، التي تتحقق من خلال تطبيقه لأوامر الله وتنفيذها تجاه ربه، وتجاه نفسه، وتجاه غيره، المتمثلة في الشريعة الإسلامية، التي بمقتضاها تتحقق له السعادة.

وبناء الإنسان من منظور التربية الإسلامية يتحقق من خلال رعاية الفطرة التي فطر الله الناس عليها، وتنمية كافة جوانب الشخصية تدريجيا شيئا فشيئا وفق تعاليم الإسلام، والأخذ بها في مسلك التقوى وتجنيبها مسلك الفجور في كافة جوانب نموها، إلى أن يصل الإنسان إلى مستوى النفس المطمئنة، كي يقوم بوظيفته التي خلق من أجلها على الوجه الأكمل، وهي الوظيفة التي كلف الله الإنسان بالقيام بها في الأرض، قال تعالى: {إني جاعل في الأرض خليفة} البقرة: 30.

وحتى يقوم بها خير قيام، يلزم بناء الإنسان من مختلف جوانبه، لأن أي إهمال لأي جانب من جوانب شخصيته، هو كإهمال المهندس المعماري لأحد الأساسات التي يقوم عليها البناء فينهار، ولأن الإنسان في مستوى فطرة الله مقر بالغاية، قال تعالى:{وإذ أخذ ربك من بني آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم قالوا بلى شهدنا أن تقولوا يوم القيامة إنا كنا عن هذا غافلين} الأعراف: 172، ولأن نفس الإنسان ملهمة بالفجور والتقوى، قال تعالى: {ونفس وما سواها (7) فألهما فجورها وتقواها}الشمس:7-8، كان لازماً على التربية الإسلامية أن تأخذ بمختلف جوانب نمو الإنسان وتسلك بها في مسلك التقوى، وتجنبها مسلك الفجور، حتى تتحقق له السعادة في الدارين، الذي يشكل الأساس لجودة الحياة.

ثانيا: الاتجاهات النظرية في تفسير جودة الحياة

أورد مسعودي (2015) أربعة اتجاهات نظرية تفسر جودة الحياة، هي: الاتجاه الفلسفي، والاتجاه الاجتماعي، والاتجاه الطبي، والاتجاه النفسي. وترى هذه الدراسة إضافة الاتجاه الإسلامي باعتباره أهم الاتجاهات المؤثرة في تفسير جودة الحياة، وذلك على النحو الآتي:

أ- الاتجاه الفلسفي:

ينظر إلى أن السعادة المأمولة يصل إليها الإنسان إذا حرر نفسه من أسر الواقع الخانق وتسامى في فضاء مثالي، فجودة الحياة مفارقة للواقع، وعلى من يطلب السعادة أن يعيش حالة من التجاهل التام لآلام ومصاعب الحياة، والذوبان في صفاء روحي مفارق لكل ما هو مادي.(مسعودي، 2015)، وقد تكون هذه النظرة مقتصرة على الفلسفة المثالية، أما الفلسفات الأخرى كالواقعية والفلسفة الطبيعية والفلسفة الماركسية فجميعها تنطلق من منطلق مادي بحت، إذ ترى أن الحقيقة تتمثل في المادة ولا يوجد حقيقة غيبية، فيما تنطلق الفلسفة الوجودية من منطلق المشاعر

والأحاسيس الخاصة بالأفراد، وتعد الإنسان الموجود هو الإنسان الذي يمارس حريته كاملة دون تأثير من خارج وجوده، وأن الحقيقة هي فقط ما يشعر به الإنسان، ولذا فإن لكل فلسفة رؤيتها الخاصة لجودة الحياة.

ب- الاتجاه الاجتماعي:

ركز على المؤشرات الموضوعية في الحياة، مثل حالات المواليد، معدل الوفيات، معدل ضحايا المرض، نوعية السكن، المستوى التعليمي لإفراد المجتمع، مستوى الدخل، وطبيعة العمل الذي يقوم به الأفراد، وعلاقاتهم فيما بينهم (أحمد، 2009).

ت- الاتجاه الطبي:

ينظر هذا الاتجاه إلى جودة الحياة على أنها تحسين الحالة الصحية للأفراد الذين يعانون من أمراض جسمية أو نفسية أو عقلية، وتقييم الاحتياجات الصحية للأفراد، وتوفير البدائل لهذه الاحتياجات حتى لو لم يكن هناك تشخيص لمرض معين (Raphael and Others, 1996)

ث- الاتجاه النفسي:

ينظر إلى جودة الحياة على أنها إشباع للحاجات الأساسية للأفراد، فيظهر الفرد الرضا في حالة الإشباع، أو عدم الرضا في حالة عدم الإشباع، في كل مرحلة عمرية، نتيجة لتوافر مستوى معين لجودة الحياة.(أحمد، 2009م)

وقد أضافت هذه الدراسة إلى هذه الاتجاهات **اتجاها خامسا** يعكس نظرة الإسلام لجودة الحياة، وينبثق عن نظرة الإسلام للإنسان وللحياة، ويمكن أن يوصف بأنه الاتجاه الإسلامي، وذلك على النحو الآتي:

ج- الاتجاه الإسلامي:

ينظر إلى جودة الحياة نظرة شاملة، فلا يقتصر على الجانب الفلسفي، أو الاجتماعي، أو الطبي، أو النفسي لجودة الحياة، وإنما يحيط بها جميعا في وجه أكمل وصورة أشمل، ويضيف إلى تلك الجوانب بقية جوانب الشخصية الإنسانية بمختلف أبعادها، ويقدم ذلك للإنسان بصورة مضمونة الصحة والدقة والانعكاسات الطيبة، من خلال الإيمان بالله، وعبادته وحده لا شريك له،

وفق هدي رسول الله ﷺ وما بيّنه الإسلام في تصوره الشامل الكامل للإنسان وللحياة.

ويمكن إيجاز نظرة الإسلام للإنسان وللحياة على النحو الآتي:

- نظرة الإسلام إلى الإنسان:

يقدم الإسلام نظرة شاملة ودقيقة للإنسان، ومنها:

- أن الإنسان مخلوق لله خلقًا هادفًا، وهو عبادة الله، قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾﴾ الذاريات: 56.
- أن الإنسان مخلوق مكرم، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴿٧٠﴾﴾ الإسراء: 70.
- أن الإنسان خليفة لله، ينفذ أوامره، ويقيم الحق على الأرض تجاه سائر المخلوقات الأخرى، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ البقرة: 30.
- أن الإنسان محاسب على جميع أعماله يوم القيامة، وأن هذه المحاسبة تستند إلى حريته الكاملة، قال تعالى: ﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ﴾ المؤمنون: 115، وفي حرية الإنسان، قال تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ ۖ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ۚ فَمَن يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انفِصَامَ لَهَا ۗ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ البقرة: 256.
- أن الإنسان كل متكامل يتألف من: روح، وعقل، ونفس، وجسم. الروح من عند الله وهي سر من أسرار الله، والعقل ما يميز بيه الإنسان بين الخير والشر، والنفس هي المنازل الأخلاقية من الفجور والتقوى، والجسم هو البدن وما يحويه من أعضاء.
- يعترف الإسلام بالإنسان كما هو، فيعمل على تحقيق رغباته وتنظيمها على الوجه الذي يحقق الخير له، قال تعالى: ﴿زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ

ٱلْمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلْفِضَّةِ وَٱلْخَيْلِ ٱلْمُسَوَّمَةِ وَٱلْأَنْعَٰمِ وَٱلْحَرْثِ ۗ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسْنُ ٱلْمَـَٔابِ ﴾آل عمران:14.

- أن الإنسان يولد على الفطرة السليمة، قال تعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾﴾ الروم: 30. ولديه الاستعداد ليسلك مسلك التقوى، كما لديه الاستعداد ليسلك مسلك الفجور، قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ﴿٨﴾﴾ الشمس: 7-8.

ومن خلال هذه النظرة يتضح أن الإسلام يرعى شخصية الإنسان من كافة جوانبها، ويحقق متطلباتها بحدود تحقق له السعادة في حياته ومآله، مما ينعكس على جودة حياته.

- نظرة الإسلام إلى الحياة:

يقدم الإسلام نظرة شاملة ودقيقة عن الحياة، ومنها:

- أن الحياة مخلوقة لله خلقًا هادفًا، قال تعالى: ﴿ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلْمَوْتَ وَٱلْحَيَوٰةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْغَفُورُ﴾ الملك: 2.

- أن الحياة الدنيا في عالم الشهادة مقدمة للحياة الآخرة في عالم الغيب، قال تعالى: ﴿فَمَا مَتَٰعُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا فِى ٱلْءَاخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ﴾ التوبة: 38.

- أن الحياة الدنيا حياة مكابدة وتعب ونصب ومجاهدة، وهي فترة اختبار لا فترة تكريم، قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِى كَبَدٍ﴾ البلد: 4.

- تتحقق مطالب الحياة إذا تحقق للإنسان الصحة في الجسم، والأمن، وغذاء يوم، ومصداق ذلك قول الرسول ﷺ: {من أصبح منكم آمنا في سربه، معافى في جسده، عنده قوت يومه، فكأنما حيزت له الدنيا بأسرها} رواه البخاري.

- أن جودة الحياة للإنسان المسلم تتمثل في الحياة الطيبة، وقد حدد الإسلام أعظم أسبابها وهو الإيمان والعمل الصالح، قال تعالى: ﴿ مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾ النحل: 97.
- أن الحياة خلقت من أصل واحد وهو الماء، قال تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ أَنَّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَٰهُمَا ۖ وَجَعَلْنَا مِنَ ٱلْمَآءِ كُلَّ شَىْءٍ حَىٍّ ۖ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ ﴿٣٠﴾﴾ الأنبياء: 30.
- أن الحياة قائمة على قاعدة الزوجية، قال تعالى: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى مَدَّ ٱلْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَٰسِىَ وَأَنْهَٰرًا ۖ وَمِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ ٱثْنَيْنِ ۖ يُغْشِى ٱلَّيْلَ ٱلنَّهَارَ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٣﴾﴾ الرعد: 3.
- أن جميع ما يدب على وجه الأرض من أحياء هي أمم كالبشر، وأن الله هو الذي سخرها للإنسان.

ومن خلال هذه النظرة يتضح أن الإسلام يرفع من مكانة الحياة، ويراعي أبعادها المختلفة، ويوازن بين مطالبها المادية والمعنوية، ويربطها بحاجات الإنسان، وبوظيفته، وبالغاية من وجوده.

الدراسات السابقة:

بعد البحث والاطلاع عما كتب حول موضوع جودة الحياة في قواعد البيانات المختلفة، تم التوصل إلى عدد من الدراسات ذات الصلة، وتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

(1) دراسة جودة (2010): بعنوان: سمات الشخصية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة.

سعى هذا البحث إلى الكشف عن مستوى الرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة، ومعرفة العلاقة بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة، ومعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في سمات الشخصية والرضا عن الحياة، والتي يمكن أن تعزى إلى النوع (ذكر- أنثى)، وقد بلغت عينة الدراسة (293) معلماً ومعلمة (١٤٤ معلماً – 149 معلمة)، وقد

استخدمت الباحثة مقياسين أحدهما لقياس الرضا عن الحياة، والآخر لقياس سمات الشخصية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الرضا عن الحياة كان مقبولاً فقد بلغ (64.24%)، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين العصابية والرضا عن الحياة، وعلاقة ارتباط موجبة ودالة بين الانبساطية ويقظة الضمير والرضا عن الحياة، كذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في العصابية والانبساطية والمجاراة والرضا عن الحياة تعزى لمتغير النوع.

(2) دراسة القحطاني (2015): بعنوان: السعادة وجودة الحياة: استقصاء مفهومها وسبل تحقيقها.

هدفت إلى إلقاء الضوء على بعض جوانب السعادة التي وردت في القرآن الكريم والسنة المطهرة، لاستخراج سبل ووسائل عملية لتحقيق السعادة، وتوصلت الدراسة إلى أن السعادة ليست في مدى توفر المادة بل في معرفة الله واتباع المنهج القويم، ثم ذكر بعض سبل تحقيق السعادة ومنها: الإيمان والعمل الصالح، الأخلاق الفاضلة التي تدفع إلى الإحسان للخلق، الإكثار من ذكر الله، صنع المعروف وقضاء حوائج الناس، الدعاء، العافية والصحة، السعي لأسباب السرور والبعد عن أسباب الهموم، القناعة وعدم الإسراف، الجمال الظاهري والباطني، الموازنة في النظرة للبشر بين الخير والشر، الصبر على المصائب والفتن عامة.

(3) دراسة مسعودي (2015): بعنوان: بحوث جودة الحياة في العالم العربي: دراسة تحليلية.

هدفت الدراسة إلى تحليل (18) دراسة عربية في موضوع جودة الحياة، وتوصلت إلى أن هناك اهتماما بجودة الحياة إلا أن هناك نقصا في برامج رفع جودة الحياة، وأشارت إلى أن النقص لا يقصد به الجانب المادي، وإنما الجانب النفسي، وهو ما يسمى بجودة الحياة النفسية، وأنه يمكن التغلب على ذلك من خلال وضع برامج إرشادية علاجية، كدراسة مستوى التدين، لأن جودة الحياة تعني جعلها حياة حلوة، وذلك لا يقتصر على الأغنياء فقط، بل يستطيع أي فرد أن يعيشها شرط أن يتبع مجموعة من التعليمات مثل: المشي نصف ساعة يوميا، البوح بالمتاعب، تعلم مهارات أو هوايات جديدة، الاندماج في صداقات وعدم الانعزال، تعلم الاسترخاء، ولا مانع من أن يحلم.

(4) دراسة محمد (2016): بعنوان: المشي الترويحي كمؤشر لتحقيق الشعور بجودة الحياة لدى كبار السن.

هدفت الدراسة إلى تحديد العناصر التي تحدد مفهوم جودة الحياة لدى كبار السن، وأهداف أخرى، طبقت أداة الدراسة على عينة من المسنين بلغ عددهم (63) مسنا ومسنة من محافظة الشرقية، وتوصلت الدراسة إلى أن عناصر مفهوم جودة الحياة تتحدد في: الرضا عن الحياة، والسعادة الشخصية، القدرة على العمل في الحياة اليومية، والصحة البدنية، والإدراك الذاتي للحياة، أما فيما يتصل بدوافع ممارسة المشي الترويحي فهي: إشباع الحاجة إلى التواصل مع الآخرين، والتسوق الشخصي، وإن أهم الإمكانات المتاحة للمشي هي: ترك المشي، والساحات الخضراء.

(5) دراسة أحمد (2017): بعنوان: جودة الحياة النفسية.

سعى هذا البحث إلى تحليل موضوع جودة الحياة، وفيها تقديم لمعنى جودة الحياة النفسية كما تطرق إلى تعاريف مختصرة، ثم نظرة حول نشأة وتطور البحث في جودة الحياة النفسية، وتم تسليط الضوء على المفاهيم ذات الصلة بجودة الحياة النفسية، محدداتها وأبعادها، وانتهت بإظهار العلاقة بين جودة الحياة النفسية والتدين، ولا سيما أن الدين الإسلامي يعتبر من مقومات الشخصية الجزائرية، وأوصى بدفع الباحثين الجزائريين للبحث في هذا الموضوع بالتفصيل نظريا وميدانيا.

(6) دراسة القحطاني (2017): بعنوان: جودة الحياة وعلاقتها بالسمات الشخصية لدى الطلاب الجامعيين. سعى هذا البحث إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، والتعرف على السمات الشخصية المرتبطة بجودة الحياة لدى الطلاب الجامعيين، والتوصل لمعادلة تنبؤية بين جودة الحياة كمتغير تابع وسمات الشخصية كمتغير مستقل، والتعرف على الفروق بين منخفضي ومرتفعي جودة الحياة في سمات الشخصية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى جودة الحياة للطلاب الجامعيين يعد ضمن المستوى المرتفع، كما أشارت الدراسة إلى أن هناك علاقة عكسية سالبة بين الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة وبين بعد العصابية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأن هناك علاقة طردية (موجبة) بين درجات أبعاد مقياس جودة الحياة وبين درجة أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانبساط، الطيبة، يقظة الضمير)، وأن العلاقة منعدمة أو شبه منعدمة بين درجات أبعاد مقياس جودة الحياة وبين درجة بعد الصفاوة

لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما أشارت إلى أن سمات الشخصية تفسر (٦٥ %) من التباين الكلي لدرجة جودة الحياة، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة منخفضي جودة الحياة ومتوسطات درجات عينة مرتفعي جودة الحياة في السمات الشخصية.

(7) دراسة بوعمامة (2019): بعنوان: جودة الحياة: المفهوم والأبعاد: دراسة تحليلية

هدفت إلى دراسة مفهوم جودة الحياة وأبعاده وتفسيره، والكشف عن مختلف التعاريف لمفهوم جودة الحياة مع التركيز على توضيح أبعاد هذا المفهوم، حيث تم التطرق في هذه الورقة إلى: أولاً: صعوبات تعريف جودة الحياة، ثانياً: مفهوم جودة الحياة، ثالثا: أبعاد جودة الحياة. حيث تم التوصل إلى أهمية كل من الجانب الموضوعي والذاتي في تفسير مفهوم جودة الحياة من خلال التعاريف وكذا من خلال أبعاد هذا المفهوم، مع التأكيد على أهمية المحددات الذاتية في تحديد وتفسير مفهوم جودة الحياة.

(8) دراسة بوجمعة (2020): بعنوان: جودة الحياة المجتمعية.

سعى هذا البحث إلى إظهار مدى أهمية الرقي بالأفراد في المجتمع وذلك من خلال التطوير في أساليب جودة الحياة والتي زاد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة (جودة الحياة المجتمعية والأسرية)، نظرا لأهميتها في توافق الأفراد على المستوى الاجتماعي والثقافي، وذلك بشعور الفرد بالرضا والسعادة، وبالقدرة على إشباع حاجاته في أبعاد الحياة الذاتية والموضوعية، وجودة الحياة هي بمثابة النزول لمركز الفرد، والتي تؤدي إلى إحساسه بمعنى الحياة الذي يعد محور وجود الإنسان، فجودة الحياة الوجودية هي التي يشعر من خلالها الفرد بوجوده وقيمته، ومن خلال ما يستطيع أن يحصل عليه الفرد من عمق للمعلومات البشرية المرتبطة بالمعايير والقيم والجوانب الروحية والدينية التي يؤمن بها الفرد، والتي يستطيع من خلالها الشعور بذاته داخل المجتمع.

(9) دراسة جمال الدين (2020)بعنوان: جودة الحياة والتنمية المستدامة: المفاهيم والمضامين التربوية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم جودة الحياة، وأبعاده التربوية، وعلاقته بالمفاهيم الأخرى، وأشارت إلى أن الاهتمام بجودة الحياة انتقل من مرحلة القياس إلى مرحلة تطبيق

السياسات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من المضامين التربوية لأجل تحقيق جودة الحياة، منها: أن مفهوم جودة الحياة يتضمن ثلاثة أبعاد: بعد شخصي، وبعد مجتمعي، وبعد سياسي، وبعد تعليمي يتداخل مع كل تلك الأبعاد ويؤثر فيها.

(10) دراسة معمرية (2020) بعنوان: جودة الحياة: تعريفها، محدداتها، مظاهرها، أبعادها.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم جودة الحياة، ومحدداته، ومظاهره، وأبعاده من مصادر نظرية ومن القياس النفسي، وتوصلت الدراسة إلى أن جودة الحياة لها بعدان هما: البعد الموضوعي والبعد الذاتي، وأن مظاهر جودة الحياة في بعدها الموضوعي تتمثل في أربعة مظاهر: المظهر الأول عبارة عن عوامل مادية، والمظهر الثاني هو إشباع الحاجات، والمظهر الثالث فهو القوى والقدرات الحياتية، والمظهر الرابع هو الصحة والبناء الجسمي، أما البعد الذاتي فإن مظاهر جودة الحياة تتمثل في: حسن الحال، والرضا عن الحياة، ومعنى الحياة، والشعور بالإشباع والرضا. فيما قسم أبعاد جودة الحياة إلى أبعاد وردت في التعريفات النظرية، وأبعاد وردت من خلال المقاييس، وخلصت الدراسة إلى أن مفهوم جودة الحياة له تعريفات كثيرة، ومتغيرات كثيرة مرتبطة به، وتعددت أبعاده، مما يدعو إلى مواصلة البحث العلمي لتوضيحه بدقة.

(11) دراسة حموني (2021) بعنوان: جودة الحياة ومعاييرها الإسلامية.

سعى هذا البحث إلى بيان أن مصطلح الجودة ليس وليد العصر الحديث، بل هو متقدم قديم، وله استخداماته في الكثير من مجالات الحياة، سواء كانت دينية أو دنيوية، والمفردات المماثلة لها في الشريعة الإسلامية هي الإتقان، الإحسان، التجويد، الإحكام، وقد عالج الإسلام إصلاح العمل بإتقان، وإتقان الأعمال جاءت به النصوص الشرعية من القرآن الكريم والسنة النبوية. وأن ارتباط جودة الحياة بالقيم الإسلامية يحمي مفهومها من الانحراف نحو الاتجاهات النفعية المجردة من القيم والمبادئ. وتقييم الجودة في الحياة يتطلب معايير، ومعايير الجودة في الإسلام تتمثل في معايير دنيوية وأخروية، والمعايير الدنيوية هي الدقة والوضوح والإتقان والرغبة والاستمرارية، أما المعايير الأخروية، فتتمثل في شعور الإنسان بالمسؤولية والرقابة الإلهية؛ لأن الأعمال مرتبطة بالجزاء.

(12) دراسة البشر وحسن (2021) بعنوان: أساليب الحياة الشخصية المنبئة بكل من الحاجات إلى الحب والتوجه نحو الحياة لدى طلبة جامعة الكويت.

سعى هذا البحث إلى الكشف عن أساليب الحياة الأكثر انتشارًا بين طلبة جامعة الكويت، ودرجة إسهامها في التنبؤ بالحاجة إلى الحب والتوجه نحو الحياة، والمقارنة بين الذكور والإناث على هذه المتغيرات، وتكونت العينة من (332) طالبا وطالبة من جامعة الكويت، طبق عليهم مقياس أساليب الحياة الشخصية، ومقياس الحاجة إلى الحب، ومقياس التوجه نحو الحياة.

وأشارت النتائج إلى ترتيب أساليب الحياة لدى العينة كالتالي: المفيد اجتماعيا، ثم أسلوب الحياة الاعتمادي، ثم أسلوب الحياة المتسلط، وأسلوب الحياة المتجنب. وأسهمت الأساليب التالية (المفيد اجتماعيا، المتجنب، والمتسلط) في التنبؤ بدرجات الحاجة إلى الحب، كما توصل إلى أن المفيد اجتماعيا والمتسلط، والاعتمادي في التنبؤ جاء بصورة دالة إحصائيا بدرجات التوجه نحو الحياة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أساليب الحياة والحاجة إلى الحب والتوجه نحو الحياة بين الذكور والإناث.

(13) دراسة السليماني (2023) بعنوان: مفهوم جودة الحياة وأبعادها من منظور التربية الإسلامية دراسة مقارنة بين مكة المكرمة وبعض المدن السعودية.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تحقق مفهوم جودة الحياة من منظور التربية الإسلامية في مكة المكرمة وبعض المدن الأخرى، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وكانت أداة الدراسة هي المقابلة، وبلغ حجم العينة (19) فردا من الذكور والإناث، وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: أن مفهوم جودة الحياة في مكة المكرمة انطلق منذ دعاء إبراهيم عليه السلام فهو ذو عمق تاريخي قديم، وأنه مفهوم واقعي شامل متكامل، وأن أبعاد جودة الحياة متعددة أهمها البعد الديني الذي يقوي كافة الأبعاد الأخرى.

مناقشة الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في التعرف على المناهج البحثية المختلفة التي اتبعتها تلك الدراسات، والأدوات البحثية المستخدمة، والأطر النظرية التي عالجت من خلالها موضوع جودة الحياة، كما استفادت منها في تأكيد ارتباط أبعاد جودة الحياة بجوانب الشخصية الإنسانية، فقد أظهرت نتائج دراسة (جودة، 2015) وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين العصابية والرضا عن الحياة، وعلاقة ارتباط موجبة ودالة بين الانبساطية ويقظة الضمير والرضا عن الحياة،

ويستنتج من ذلك أن الرضا عن الحياة متغير تابع للحالة النفسية، وتؤكد هذه النتيجة وتدعمها ما توصلت إليه دراسة (محمد،2017م) حيث توصلت إلى أن هناك علاقة بين جودة الحياة النفسية والتدين، مما يعبر عن أن جودة الحياة ليست متصلة بما هو خارج الإنسان بقدر ما هي مرتبطة بجانب من جوانب الإنسان، كما أكد (Layard, 2006) على أن العديد من الدراسات أظهرت أن السعادة لا تتزايد بالضرورة مع الراحة الناتجة عن زيادة الدخل، ولذا فإنه لا يجب أخذ مستوى المعيشة كمقياس لمستوى السعادة، وكذلك دراسة (السليماني، 2023م) التي توصلت الى أن أبعاد جودة الحياة متعددة أهمها البعد الديني الذي يقوي كافة الأبعاد الأخرى، ويختلف البحث الحالي عن هذه الدراسات من حيث إنه يتناول موضوع جودة الحياة وأبعادها من خلال نظرة الإسلام للإنسان وللحياة، ويستفيد البحث الحالي من نتائج هذه الدراسات في تأكيدها على ارتباط جودة الحياة بما يشعر به الإنسان أكثر من ارتباطها بالمادة المحيطة به، مما يؤكد على أهمية بحث أبعاد الحياة من منظور التربية الإسلامية، كما توصلت دراسة (القحطاني، 2017) إلى معادلة تنبؤية بين جودة الحياة كمتغير تابع وسمات الشخصية كمتغير مستقل، مما يشير إلى ارتباط بين جودة الحياة وجوانب الشخصية، وهو الأمر الذي يعزز من أهمية البحث الحالي حيث سيكون لبنة في هذا المجال، خاصة أن الدراسات السابقة أكدت على العلاقة الوثيقة بين جودة الحياة وجانب من جوانب الشخصية الإنسانية، وهو الأمر الذي سبق إليه الإسلام، وهذا ما تحاول أن تبينه وتضيفه الدراسة الحالية.

إجابة السؤال الأول: ما أبعاد جودة الحياة وفق الطروحات النظرية المعاصرة؟

وفقا للأطر النظرية المعاصرة، اختلفت أبعاد جودة الحياة، إما نتيجة لاختلاف تعريفاتها، أو نتيجة لاختلاف طرق قياسها، فالمحاولات المختلفة والمتعددة لتحديد مفهوم جودة الحياة، أدت إلى اختلاف وتباين في تحديد أبعاد جودة الحياة، وبيان ذلك على النحو الآتي:

أ. أبعاد جودة الحياة بناء على تعريفاتها.

ب. أبعاد جود الحياة بناء على طرق قياسها.

وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

أ. أبعاد جودة الحياة بناء على تعريفاتها:

بعد أن عرّفت موسوعة علم النفس الأمريكية Encyclopedia of Psychology مفهوم جودة

الحياة، حددت جمعية علم النفس الأمريكية أبعاد جودة الحياة في الآتي: (حسن وراشد، 2006)

الحالة الصحية للجسم، التوازن الانفعالي، الاستقرار المهني، الاستقرار الأسري وتواصل العلاقات داخل البناء العائلي، استمرارية العلاقات الاجتماعية خارج نطاق الأسرة، الاستقرار الاقتصادي، التواؤم الجسمي والرضا عن المظهر العام.

بينما منظمة الصحة العالمية حددت أبعاد جودة الحياة في: (الغباشي وهناء، 2009)

اللياقة الجسمية، واللياقة النفسية، اللياقة الاجتماعية، اللياقة الروحية التي تعكس معنى الحياة.

ب. أبعاد جود الحياة بناء على طرق قياسها:

رغم الصعوبات التي تحد من دقة عمليات قياس جودة الحياة، حاول البعض قياسها عن طريق بعض المؤشرات أو الأبعاد، فقد ذكر حبيب(2006م) أن فالوفيلد (Fallowfield, 1990) قد حدد مؤشرات قياس جودة الحياة وهي:

مؤشرات نفسية، ومؤشرات اجتماعية، ومؤشرات مهنية، ومؤشرات جسمية.

فيما صمم حبيب (2006) استبيانا لقياس أبعاد جودة الحياة، وقد حددها في خمسة أبعاد هي: البعد النفسي، البعد المعرفي، البعد الثقافي، البعد الاجتماعي، البعد الشخصي، بينما حدد سليمان (2010م) خمسة أبعاد لجودة الحياة هي: الصحة العامة، الحياة الأسرية والاجتماعية، التعليم، الصحة النفسية، إدارة الوقت، وقدم منسي وعلي (2010م) مقياسا لجودة الحياة تضمن ستة أبعاد هي:

الصحة العامة، الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم، جودة العواطف، الصحة النفسية، جودة شغل الوقت.

أما المقياس المئوي لنوعية الحياة (WHOOL-100) الصادر عن منظمة الصحة العالمية فقد حدد ستة أبعاد لجودة الحياة هي: (محمد، 2011م)

البعد الجسمي، البعد النفسي، بعد الاستقلالية، بعد العلاقات الاجتماعية، البعد البيئي، البعد الديني.

إجابة السؤال الثاني:

ما تصنيف أبعاد جودة الحياة في ضوء تصور الإسلام للإنسان وللحياة؟

إن جودة الحياة في أبعادها المختلفة تستهدف الإنسان وهي متصلة به، فهو الذي يعيشها ويشعر بها، وإن الطريق المباشر لتحقيق جودة الحياة للإنسان هو الاقتراب من الإنسان، وإن أكثر الطرق قربا للإنسان هو طريق الاهتمام المباشر بجوانب شخصية الإنسان، وقد أكد (Vreekec & Stolk, 1997) أن المؤشرات الخارجية لجودة الحياة لا قيمة ولا أهمية لها في ذاتها، بل تكتسب أهميتها من خلال إدراك الفرد وتقييمه لها، وهو الطريق الذي أكدت عليه التربية الإسلامية من قبل، حيث رفعت من مكانة الإنسان، وقدمته على سائر المخلوقات والمواد، وجعلت كل ما حول الإنسان مسخرا للإنسان، وأن الطريق الأقرب لتحقيق ذلك يكون من خلال تنمية جميع جوانب شخصية الإنسان، وتلبية متطلبات كل جانب من جوانبها، وفق ما قرره خالق الإنسان، وعلى النحو الذي حدده في القرآن الكريم، وفي سنة رسوله ﷺ، وهو الأمر الذي يشمل جودة الحياة في أبعادها، الخارجي والداخلي، والموضوعي والذاتي، وهو التصنيف الذي يعكس أبعاد جودة الحياة في ضوء تصور الإسلام للإنسان وللحياة، الذي يهتم بعالم الغيب وعالم الشهادة.

فالإنسان والحياة والوجود كله وفق نظرة الإسلام مقسم إلى قسمين أو عالمين هما:

- عالم الشهادة: الذي يتمثل في العالم المحسوس.
- عالم الغيب: الذي يتمثل فيما علمه الله وأخبر به عن طريق الوحي في القرآن والسنة لرسول الله محمد بن عبد الله ﷺ.

ولذا فإن أبعاد جودة الحياة في ضوء تصور الإسلام للإنسان وللحياة تتمثل في بعدين، هما:

- متطلبات عالم الغيب.
- متطلبات عالم الشهادة.

ولكي تتحقق جودة الحياة للإنسان، على هيئات المجتمع ومؤسساته تلبية متطلبات الشخصية الإنسانية في بعديها (متطلبات عالم الغيب، متطلبات عالم الشهادة) في جميع جوانب الشخصية الإنسانية التي من أهمها:

الجانب الجسمي، الجانب العقلي، الجانب الإيماني، الجانب الروحي، الجانب النفسي الوجداني، الجانب الاجتماعي، جانب الضمير أو الوازع، الجانب الأخلاقي، الجانب الإرادي، الجانب الجنسي، الجانب الجمالي الإبداعي، الجانب المهني المالي، الجانب الأمني، الجانب البيئي.

وعلى نظام التعليم ومؤسسات التربية القيام بتنمية جميع جوانب نمو الشخصية الإنسانية في بعديها (عالم الغيب، وعالم الشهادة) وتلبية متطلباتها في كل مرحلة من مراحل نموها في ضوء تعاليم الإسلام وطرائقه وأساليبه التي بينها. وأن بيان ذلك لكل جانب من تلك الجوانب، هو موضوع بحث مستقل، وجدير أن يحظى بعناية الباحثين والمهتمين.

وحتى تتضح الصورة للقارئ، سيتم عرض متطلبات عالم الغيب ومتطلبات عالم الشهادة لجانب واحد من جوانب الشخصية الإنسانية كمثال يقاس عليه بقية جوانب الشخصية الأخرى، وهو الجانب الجسمي وذلك على النحو الآتي:

متطلبات الجانب الجسمي في البعد الأول عالم الغيب:

إن مطالب جسم الإنسان لا تقف عند المطالب المادية المشاهدة، بل تتعداها إلى مطالب روحانية تتصل بعالم الغيب، مثل الحاجة إلى الحماية الدائمة، الحب الدائم، الرعاية الدائمة، وجميع هذه الحاجات لا تتوفر في عالم الشهادة، ولن تتحقق هذه المطالب إلا بالإيمان بالله وهو بعد غيبي لجودة الحياة، فالحب الخالد للذي يعطي ولا يحتاج ولا يمن ولا يتخلى، والحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى تفسير سبب وجود هذا الجسم، والهدف منه، ومعرفة مصيره، كل هذه الحاجات لا تجد لها إشباعا إلا في عالم الغيب، وهي حاجة ملحة دونها لن تتحقق جودة الحياة للإنسان.

متطلبات الجانب الجسمي في البعد الثاني عالم الشهادة:

تتعدد مطالب الجسم في عالم الشهادة المحسوس، وهي كما رتبها ماسلو تتمثل في المستويين الأول والثاني، تبدأ في الحاجات الفسيولوجية كالحاجة للتنفس والنوم والغذاء، ثم احتياجات الأمن كالسلامة الجسدية والأمان الأسري والصحي والوظيفي ...إلخ.

ولكل جانب من جوانب الشخصية الإنسانية متطلبات تقع في ميدان عالم الغيب، ومتطلبات أخرى تقع في ميدان عالم الشهادة، وكلما تحققت تلك المتطلبات في بعديها وفق تصور الإسلام كلما تحققت جودة الحياة في ذلك الجانب، وتقع المسئولية في ذلك على كافة مؤسسات المجتمع.

النتائج والتوصيات:

1. أن مصطلح جودة الحياة وجد لأجل الإنسان، وهو مرتبط بالإنسان أكثر من ارتباطه بغيره.
2. أن جودة الحياة وفق تصور الإسلام للإنسان وللحياة لها بعدان هما: عالم الغيب، وعالم الشهادة، ولكل بعد منهما متطلباته.
3. أن تحقيق جودة الحياة في بعديها (عالم الغيب، وعالم الشهادة) يتم من خلال تنمية جميع جوانب شخصية الإنسان والعناية بها، مع تلبية متطلبات كل جانب، في كل مرحلة من مراحل النمو، على النحو الذي حدده الإسلام، ومنها: الجانب الجسمي، الجانب العقلي، الجانب الإيماني، الجانب الروحي، الجانب النفسي الوجداني، الجانب الاجتماعي، جانب الضمير أو الوازع، الجانب الأخلاقي، الجانب الإرادي، الجانب الجنسي، الجانب الجمالي الإبداعي، الجانب المهني، الجانب الأمني، الجانب البيئي.
4. أن أساليب تنمية كل جانب من جوانب الشخصية الإنسانية في بعديها (عالم الغيب، عالم الشهادة)، وكذلك تحقيق متطلبات كل جانب من جوانب الشخصية الإنسانية قد حددته التربية الإسلامية، وتلبيه، وتحققه على الوجه الأمثل، وهي موضوع خصب للبحث العلمي.
5. يوصي البحث بمواصلة الجهد بإجراء دراسات عن كيفية تحقيق جودة الحياة في كل جانب من جوانب الشخصية الإنسانية كل على حدة، وفق تصور الإسلام للإنسان وللحياة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أحمد، سليمان رجب سيد. (2009). جودة حياة ذوى صعوبات التعلم وجودة حياة أسرهم. مجلة اطفال الخليج. على الرابط http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=18&id=1329 .

أحمد، مسعودي. (2017). جودة الحياة النفسية. روافد. (عدد الأول). الجزائر: المركز الجامعي عين تموشنت.

أمال، بوعيشة. (2004م). جودة الحياة والهوية النفسية لدى ضحايا الارهاب، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة.

البشر، سعاد عبد الله، وحسن عبد الله الحميدي. (2021). أساليب الحياة الشخصية المنبئة بكل من الحاجة للحب والتوجه نحو الحياة لدى طلبة جامعة الكويت. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. المجلد (31). العدد (112). الجزء (2). 281-312.

البقلي، أحمد عبد العزيز أحمد. (2014). مفهوم نوعية الحياة، النشأة، والتطور. ورقة بحثية مقدمة إلى معهد التخطيط القومي والمركز الديموجرافي. *المؤتمر السنوي الثالث والأربعين لقضايا السكان والتنمية*. الواقع وتحديات المستقبل ما بعد 2015م، القاهرة 17-18ديسمبر. 1-19.

بوجمعة، عمارة، وجحيط حمزة. (2020). جودة الحياة المجتمعية. *الملتقى الوطني حول جودة الحياة والتمية المستدامة في الجزائر* من 2الى5-4 2020، جامعة الوادي. 423-432.

بوعمامة، حكيم. (2019). جودة الحياة: المفهوم والأبعاد: دراسة تحليلية. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المركز الجامعي بتبيازة، الحزائر. المجلد (5) العدد (1).343-360.

جمال الدين، نجوى يوسف. (2020). جودة الحياة والتنمية المستدامة: المفاهيم والمضامين التربوية. *بحوث في التربية النوعية*. كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة. العدد (37)، 131-168.

جودة، آمال عبد القادر. (2010). سمات الشخصية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في محافظة غزة. رسالة التربية وعلم النفس (جستن). الرياض. العدد (34). 11-34.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (2006). فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان. 98-130.

حسن، عبد الحميد سعيد، وراشد سيف المحرزي. (2006). جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس. عمان. 114-148.

حموني، فاطمة. (2021). جودة الحياة ومعاييرها الإسلامية. *مجلة المعيار*. المجلد (25). عدد(58)، 197-209.

الرازي، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني. (1979). معجم مقاييس اللغة. [تحقيق: عبد السلام محمد هارون]. بيروت: دار الفكر.

الزَّبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني أبو الفيض(د ت).تاج العروس من جواهر القاموس، الكويت: دار الهداية.

السليماني، خيرية جميل ياسين(2023م). مفهوم جودة الحياة وأبعادها من منظور التربية الإسلامية دراسة مقارنة بين مكة المكرمة وبعض المدن السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 147، 25-56.

سليمان، شاهر خالد. (2010). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض. العدد (117). 117-155.

عبد الفتاح، فوقية أحمد، ومحمد حسين سعيد. (2005). علم النفس التطبيقي وجودة الحياة. *المؤتمر العلمي الثالث: الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة*. جامعة الزقازيق. مصر. 1-56.

الغامدي، عبد الرحمن عبد الخالق حجر. (1416). الجوانب المكونة لشخصية الإنسان المسلم. *رسالة التربية وعلم النفس*. الرياض. جامعة الملك سعود. العدد (5). 1-42.

الغباشي، سهير فهيم، وهناء أحمد محمد شويخ. (2009). بعض منبئات نوعية الحياة المرتبطة بالصحة لدى مرضى الالتهاب الفيروسي "c" المزمن من المصريين. *دراسات نفسية*. القاهرة. المجلد (19) العدد (2). 217-260.

القاضي، سعيد اسماعيل عثمان. (1995). جوانب شخصية الفرد ودور التربية الإسلامية في تنميتها. *مجلة كلية التربية بأسوان*. مصر. العدد (10). 112-144.

القحطاني، ظافر بن محمد. (2017). جودة الحياة وعلاقتها بالسمات الشخصية لدى الطلاب الجامعيين. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. العدد (45). 4-45.

القحطاني، علي بن سعيد هادي. (2015). السعادة وجودة الحياة: استقصاء مفهومها وسبل تحقيقها. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية*. جامعة الملك خالد. أبها. المجلد (2). العدد (2). 35-48.

كاظم، علي مهدي، وعبد الخالق نجم الهادلي. (2007). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العُمانيين والليبيين "دراسة ثقافية مقارنة". *مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة*. الدنمارك.. العدد (3). 45-74.

محمد، أحمد حسانين أحمد. (2011). الخصائص القياسية للمقياس المئوي لنوعية الحياة WHOOOL-100، الصادر عن منظمة الصحة العالمية على عينات من المجتمع الليبي. دراسات نفسية. مركز البصيرة للبحوث والخدمات التعلمية. الجزائر. العدد (4). 2-42.

محمد، عبده إبراهيم عبده. (2016). المشي الترويحي كمؤشر لتحقيق الشعور بجودة الحياة لدى كبار السن. المؤتمر العلمي الدولي السابع: التنمية البشرية والقضايا الرياضية المعاصرة. كلية التربية الرياضية للبنات. جامعة حلوان. مصر. 86-107.

مسعودي، أحمد. (2015). بحوث جودة الحياة في العالم العربي: دراسة تحليلية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة وهران. الجزائر. العدد (20). 203-220.

معمرية، بشير. (2020). جودة الحياة: تعريفها، محدداتها، مظاهرها، أبعادها. مركز فاعلون للبحث في الأنثربولوجيا والعلوم الإنسانية والاجتماعية ومخبر اقتصاديات الطاقات المتجددة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة. اعمال الملتقى الوطني: جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر. الأبعاد والتحديات، جامعة الشهيد حمة لخضر. الجزائر. المجلد (1). 37-58.

منسي، محمود عبد الحليم، وعلي محمد كاظم. (2010). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة في سلطنة عمان. أباراماك. *المجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا*. المجلد (1). العدد (1). 41-60.

المملكة العربية السعودية.، وثيقة برنامج جودة الحياة 2020 وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 متاح على الرابط: https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/qol/

Arabic references

Aḥmad, Sulaymān Rajab Sayyid. (2009). Jawdah ḥayāt dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum wjwdh ḥayāt usarihim. Majallat aṭfāl al-Khalīj. ʿalá alrābṭ: http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=18&id=1329.

Amḥammad, Masʿūdī. (2017). Jawdah al-ḥayāh al-nafsīyah. Rawāfid. (ʿadad al-Awwal). al-Jazā'ir : al-Markaz al-Jāmiʿī ʿAyn Timūshint.

Amāl, bwʿyshh. (2004). Jawdah al-ḥayāh & al-huwīyah al-nafsīyah ladá Ḍaḥāyā al-irhāb, Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, Jāmiʿat Muḥammad Khayḍar Baskarah.

al-Bashar, Suʿād ʿAbd Allāh, & Ḥasan ʿAbd Allāh al-Ḥumaydī. (2021). Asālīb al-ḥayāh al-shakhṣīyah almnb'h bi-kull min al-ḥājah lil-ḥubb & al-tawajjuh Naḥwa al-ḥayāh ladá ṭalabat Jāmiʿat al-Kuwayt. al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah. al-Jamʿīyah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah. al-mujallad (31). (112). al-juz' (2). 281-312.

al-Baqlī, Aḥmad ʿAbd al-ʿAzīz Aḥmad. (2014). Mafhūm nawʿīyah al-ḥayāh, al-nash'ah, & al-taṭawwur. Waraqah baḥthīyah muqaddimah ilá Maʿhad al-Takhṭīṭ al-Qawmī & al-Markaz al-Dīmūjrāfī. al-Mu'tamar al-Sanawī al-thālith & al-arbaʿīn li-qaḍāyā al-Sukkān & al-tanmiyah. al-wāqiʿ & taḥaddiyāt al-mustaqbal mā baʿda 2015m, al-Qāhirah 17-18dysmbr. 1-19.

Būjumʿah, ʿImārah, wjḥyṭ Ḥamzah. (2020). Jawdah al-ḥayāh al-mujtamaʿīyah. al-Multaqá al-Waṭanī ḥawla Jawdah al-ḥayāh wāltmyh al-mustadāmah fī al-Jazā'ir min 2āl á5-4 2020, Jāmiʿat al-Wādī. 423-432.

Bwʿmāmh, Ḥakīm. (2019). Jawdah al-ḥayāh : al-mafhūm & al-abʿād : dirāsah taḥlīlīyah. Majallat al-ʿUlūm al-nafsīyah & al-tarbawīyah. al-Markaz al-Jāmiʿī btbyāzh, alḥzā'r. al-mujallad (5) (1). 343-360.

Jamāl al-Dīn, Najwá Yūsuf. (2020). Jawdah al-ḥayāh & al-tanmiyah al-mustadāmah : al-mafāhīm & al-maḍāmīn al-Tarbawīyah. Buḥūth fī al-Tarbiyah al-nawʿīyah. Kullīyat al-Tarbiyah al-nawʿīyah, Jāmiʿat al-Qāhirah. (37), 131-168.

Ḥabīb, Majdī ʿAbd al-Karīm. (2006). faʿālīyat istikhdām Tiqniyāt al-maʿlūmāt fī taḥqīq Abʿād Jawdah al-ḥayāh ladá ʿayyināt min al-ṭullāb alʿmānyyn. waqā'iʿ Nadwat ʿilm al-nafs wjwdh al-ḥayāh, Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs. Salṭanat ʿAmmān. 98-130.

Ḥasan, ʿAbd al-Ḥamīd Saʿīd, wrāshd Sayf al-Miḥrizī. (2006). Jawdah al-ḥayāh & ʿalāqatuhā bālḍghwṭ al-nafsīyah & istirātījīyāt muqāwamatihā. waqāʾiʿ Nadwat ʿilm al-nafs wjwdh al-ḥayāh. Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs. ʿAmmān. 114-148.

Ḥmwny, Fāṭimah. (2021). Jawdah al-ḥayāh wmʿāyyrhā al-Islāmīyah. Majallat al-Miʿyār. al-mujallad (25). ʿadad (58), 197-209.

al-Rāzī, Aḥmad ibn Fāris ibn Zakarīyāʾ al-Qazwīnī. (1979). Muʿjam Maqāyīs al-lughah. [taḥqīq : ʿAbd al-Salām Muḥammad Hārūn]. Bayrūt : Dār al-Fikr.

Alzzabydy, Muḥammad ibn Muḥammad ibn ʿAbd al-Razzāq al-Ḥusaynī Abū al-Fayḍ (N D). Tāj al-ʿarūs min Jawāhir al-Qāmūs, al-Kuwayt : Dār al-Hidāyah.

al-Sulaymānī, Khayrīyah Jamīl Yāsīn (2023). Mafhūm Jawdah al-ḥayāh & abʿāduhā min manẓūr al-Tarbiyah al-Islāmīyah dirāsah muqāranah bayna Makkah al-Mukarramah & baʿḍ al-mudun al-Saʿūdīyah. Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah & ʿilm al-nafs, 147, 25-56.

ʿAbd al-Fattāḥ, fwqyh Aḥmad, & Muḥammad Ḥusayn Saʿīd. (2005). ʿilm al-nafs al-taṭbīqī wjwdh al-ḥayāh. al-Muʾtamar al-ʿIlmī al-thālith : al-Inmāʾ al-nafsī & al-tarbawī lil-insān al-ʿArabī fī ḍawʾ Jawdah al-ḥayāh. Jāmiʿat al-Zaqāzīq. Miṣr. 1-56.

al-Ghāmidī, ʿAbd al-Raḥmān ʿAbd al-Khāliq Ḥajar. (1416). al-jawānib al-mukawwinah li-shakhṣīyat al-insān al-Muslim. Risālat al-Tarbiyah & ʿilm al-nafs. al-Riyāḍ. Jāmiʿat al-Malik Saʿūd. (5). 1-42.

al-Ghubāshī, Suhayr Fahīm, whnāʾ Aḥmad Muḥammad Shuwaykh. (2009). baʿḍ mnbʾāt nawʿīyah al-ḥayāh al-murtabiṭah bi-al-ṣiḥḥah ladá Marḍī alālthāb alfyrwsy "c" almzmn min al-Miṣrīyīn. Dirāsāt nafsīyah. al-Qāhirah. al-mujallad (19) (2). 217-260.

al-Qāḍī, Saʿīd Ismāʿīl ʿUthmān. (1995). jawānib shakhṣīyah al-fard & dawr al-Tarbiyah al-Islāmīyah fī tanmiyatihā. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bʾswān. Miṣr. (10). 112-144.

al-Qaḥṭānī, Ẓāfir ibn Muḥammad. (2017). Jawdah al-ḥayāh & ʿalāqatuhā bālsmāt al-shakhṣīyah ladá al-ṭullāb al-Jāmiʿīyīn. Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah & al-Ijtimāʿīyah. Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah. (45). 4-45.

al-Qaḥṭānī, ʿAlī ibn Saʿīd Hādī. (2015). al-Saʿādah wjwdh al-ḥayāh: astqṣāʾ mafhūmuhā & subul taḥqīqihā. Majallat Jāmiʿat al-Malik Khālid lil-ʿUlūm al-Insānīyah. Jāmiʿat al-Malik Khālid. Abhā. al-mujallad (2). (2). 35-48.

Kāẓim, ʿAlī Mahdī, & ʿAbd al-Khāliq Najm al-Bahādilī. (2007). jwdh al-ḥayāh ladá ṭalabat aljāmʿh alʿumānyyn wāllybyyn "dirāsah thaqāfīyah muqāranah". mjlh al-Akādīmīyah alʿrbyh almftwḥh. aldnmārk, (3). 45-74.

Muḥammad, Aḥmad Ḥasānayn Aḥmad. (2011). al-Khaṣāʾiṣ al-qiyāsīyah llmqyās al-miʾawī lnwʿyh al-ḥayāh WHOOOL-100, al-ṣādir ʿan Munaẓẓamat al-Ṣiḥḥah al-ʿĀlamīyah ʿalá ʿayyināt min al-mujtamaʿ al-Lībī. Dirāsāt nafsīyah. Markaz al-baṣīrah lil-Buḥūth & al-Khidmāt al-taʿlīmīyah. al-Jazāʾir. (4). 2-42.

Muḥammad, ʿAbduh Ibrāhīm ʿAbduh. (2016). al-Mashy altrwyḥy kmʾshr li-taḥqīq al-shuʿūr bjwdh al-ḥayāh ladá kibār al-Sinn. al-Muʾtamar al-ʿIlmī al-dawlī al-sābiʿ : al-tanmiyah al-basharīyah & al-qaḍāyā al-riyāḍīyah al-muʿāṣirah. Kullīyat al-Tarbiyah al-riyāḍīyah lil-Banāt. Jāmiʿat Ḥulwān. Miṣr. 86-107.

Masʿūdī, Amḥammad. (2015). Buḥūth Jawdah al-ḥayāh fī al-ʿālam al-ʿArabī: dirāsah taḥlīlīyah. Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah & al-Ijtimāʿīyah. Jāmiʿat Wahrān. al-Jazāʾir. (20). 203-220.

Maʿmarīyah, Bashīr. (2020). Jawdah al-ḥayāh: taʿrīfuhā, mḥddāthā, maẓāhiruhā, abʿāduhā. Markaz fāʿilūn lil-Baḥth fī al-antharūbūlūjiyā & al-ʿUlūm al-Insānīyah & al-Ijtimāʿīyah wmkhbr Iqtiṣādīyāt al-ṭāqāt al-mutajaddidah & dawruhā fī taḥqīq al-tanmiyah al-mustadāmah. aʿmāl al-Multaqá al-Waṭanī: Jawdah al-ḥayāh & al-Tanmiyah al-mustadāmah fī al-Jazāʾir. al-abʿād & al-taḥaddiyāt, Jāmiʿat al-Shahīd Ḥammah Lakhḍar. al-Jazāʾir. al-mujallad (1). 37-58.

Mansī, Maḥmūd ʿAbd al-Ḥalīm, & ʿAlī Muḥammad Kāẓim. (2010). taṭwīr & taqnīn miqyās Jawdah al-ḥayāh ladá ṭullāb al-Jāmiʿah fī Salṭanat ʿAmmān. abārāmāk. al-Majallah al-Akādīmīyah al-Amrīkīyah al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm & al-Tiknūlūjiyā. al-mujallad (1). (1). 41-60.

al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah., wathīqah Barnāmaj Jawdah al-ḥayāh 2020 wafqa ruʾyah al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah 2030 mtāḥ ʿalá alrābṭ: https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/qol /

ثانيًا: المراجع الإنجليزية

Bishop, M., & Feist-Price, S. (2001). Quality of life in rehabilitation counseling: Making the philosophical practical. Rehabilitation Education.

Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin.

Gilman, R., Easterbrooks, S., & Frey, M. (2004). A preliminary study of multidimensional life satisfaction among deaf/hard of hearing youth across environmental settings. Social Indicators' Research.

Gregory, Derek; Johnston, Ron; Pratt, Geraldine; Watts, Michael; et al., (June 2009). "Quality of Life". Dictionary of Human Geography (5th). Oxford: Wiley-Blackwell.

Layard, Richard (6 April 2006). Happiness: Lessons from a New Science. London: Penguin.

Michalos, A.C. (1991). Global report on student well-being: Volume L Life satisfaction and happiness. New York: Springer-Verlag & Myers, D.G., & Diener, E. (1995). Who is happy? Psychological Science.

Rapheal,D,.Brown,I,.Renwick,R,& Rootman,I.(1996).Quality Of Life Indicator And Health: Current Status And Emerging Conceptions. Center For Health Promotion ,University Of Toronto, Canada.

Taylor, S.J. & Bogdan R. 1996. Quality of life and the individual's perspective. In Quality of Life: Conceptualisation and measurement. Ed. R. Schalock. American Association on Mental Retardation. Washington D.C.

Vreeke, G.J., Janssen, S., Resnick, S., & Stolk J. 1997. The quality of life of people with mental retardation: in search of an adequate approach. International Journal of rehabilitation Research.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 11/ 04/ 2023م
تاريخ القبـول: 14/ 06/ 2023م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية

سعاد يحيى جابر الفيفي*
Talent6666@gmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية (المهارات الشخصية، المهارات الاجتماعية، المهارات المهنية)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واتخذت الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات، من عينة الدراسة التي تمثلت في (437) من الطالبات الملتحقات بالدورات التدريبية خلال الثلاث سنوات الأخيرة، من (1435هـ-1436هـ)، تم اختيارهن من مجتمع الدراسة 8744 طالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: أن دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية للملتحقات للمجالات ككل جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3,23 من 5)، وقد جاء دور الدورات التدريبية في مجال تنمية المهارات الشخصية في المرتبة الاولى بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3,35 من 5) يليه دورها في تنمية المهارات الاجتماعية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,24 من 5)، وجاء أخيراً جاء دورها في تنمية المهارات المهنية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3,09 من 5).

الكلمات المفتاحية: المهارات الشخصية، المهارات الاجتماعية، المهارات المهنية، تنمية المهارات، التدريب.

* طالبة ماجستير- قسم أصول التربية-كلية التربية- جامعة القصيم – المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الفيفي، سعاد يحيى جابر. (2023). دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(3)، 243-303.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1723

OPEN ACCESS
Received: 11-04-2023
Accepted: 14-06-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Role of Training Courses in Developing Life Skills at the Islamic University of Imam ibn Saud

Suad Yahya Jaber Al Fifi *
Talent6666@gmail.com

Abstract:

This study aimed to distinguish the role of training courses in developing life skills (personal skills, social skills, professional skills) at the Islamic University of Muhammad bin Saud. The study adopted the descriptive survey method, and the questionnaire was used as a tool to collect relevant data, from the study sample, which was represented by (437) of female students who joined courses during the last three years (1435 AH - 1436 AH). They were selected from the study population which was 8744 female students. The study revealed a number of results: the role of training courses at the university in developing students' life skills was medium with a mean of (3.23 out of 5); the role of training courses in the field of personal skills development scored the first place of a medium degree, with a mean of (3.35 out of 5); the role of training courses in developing social skills was scored second place, with a mean of (3.24 out of 5); and finally their role in developing professional skills was medium, with a mean of (3.09 out of 5).

Keywords: personal skills, social skills, professional skills, skills development, training

* **MA in Educational Fundamentals, Saudi Arabia.**

Cite this article as: Al Fifi, Suad Yahya Jaber. (2023). Role of Training Courses in Developing Life Skills at the Islamic University of Imam ibn Saud, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5*(4). 243-303.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

تُعد التنمية أحد أهم متطلبات كل بلد يسعى إلى التقدم والرقي في جميع الجوانب مما يحقق النمو الشامل لهذه البلدان، وتتنافس الدول فيما بينهما من خلال تأهيل كوادر قادرة على الخوض في أغلب المجالات لاسيما بأننا في عصر يتطلب المزيد من العمل على إعداد أشخاص ذوى كفاءات عالية؛ ويتحقق ذلك عن طريق التدريب الذي تقوم به كافة المؤسسات الخاصة والعامة في البلدان التي تحرص على التنمية بالشكل الصحيح، حيث يسهم التدريب بشكل ملاحظ في إكساب الفرد العديد من المهارات الحياتية التي من شأنها مساعدته على التعايش في المجتمع والإسهام فيه بشكل أفضل.

ونظراً لأن مشكلة النمو والتنمية تشغُلُ بالِ الكثيرين في الدول النامية والدول المتقدمة على حد سواء، وتجد الكثير من الدول نفسها أمام طريقين، فإما أن يُترك النمو يأخذ مجراه الطبيعي التلقائي البطيء، وإما أن يُلجأ إلى التدخل في عملية النمو من أجل تحقيق التنمية الشاملة؛ لذلك فإن عدد غير قليل من علماء الاقتصاد يوجهون الأنظار الى أهمية الموارد البشرية وضرورة تنميتها بالتعليم والتدريب. (الرشدان، 2015م)

ويؤكد جميل وزملاؤه .Jamil et al(2010م) على "أنه في هذا العصر الذي يتميز بالتقدم والتسارع في جميع المجالات، تحتاج البلاد إلى بناء رأس مال فكري، وتحويل القوى العاملة إلى قوة عاملة ماهرة، من أجل النجاح في هذا العالم التنافسي الحديث؛ حيث إن القوى العاملة الماهرة هي القوة الدافعة للنجاح؛ والتي لابد أن تكون مبتكرة، ومجهزة بالمعرفة، والتدريب على المهارات ذات الصلة". (ص 404).

ويُعد التدريب في المرحلة المعاصرة ضرورة حياة لأية مؤسسة من المؤسسات طالما أنها تحرص على أن تحفظ وجودها في المستقبل، ولذلك تسعى المنظمات بشكل مستمر لتأهيل العنصر البشري لديها من خلال التدريب؛ ليبقى على درجة عالية من الكفاءة والفعالية. (العتيبي، 2008م).

ونظراً لأهمية التدريب فإنه "يلقى اهتماماً متزايداً في معظم المنظمات العامة والخاصة التي تهتم بالتدريب، حيث يُعد من أهم الوسائل في المنظمات التي يتم من خلالها تزويد الفرد بمعارف ومهارات، وتزويدهم بالأساليب والطرق الجديدة لأداء الأعمال بالشكل المطلوب واللازم بما يساعد على تحقيق الأهداف". (السعدون، 2013م، ص2)

كما يُعد التدريب من الأساليب المهمة للعنصر البشري، حيث يزود الفرد بالمعلومات والمهارات اللازمة، فهو عملية ضرورية مهمة، وحركةً ونشاطاً عالمياً يتجسد فيه فكرة التربية المستمرة مدى الحياة.

(سفر،2012م)، ويرى عبد الرحمن (2010م) أن البرامج التدريبية تهدف إلى تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات.

وهذا لا يتوفر إلا من خلال امتلاكه للمهارات الحياتية التي تجعله قادراً على التواصل مع الآخرين، والتفاعل بإيجابية معهم. (عبد المعطي ومصطفى، 2008م)

حيث تسهم المهارات الحياتية بشكلٍ مباشر في مساعدة الفرد على حسن التصرف في المواقف المختلفة التي تواجهه في حياته.

ولأن التعليم العالي يُعد مسؤولاً عن إعداد الفرد وتقديمه للمجتمع بشكل متكامل علمياً وفكرياً، ويتمثل في الجامعات التي تُعد مؤسسات اجتماعية وثقافية وتربوية، وبذلك توصف الجامعات بأنها مراكز إشعاع حضاري وعلمي للإنسانية جمعاء، علاوة على أن الجامعة لا يمكن لها أن تعيش في برج عاجي ومنعزلة عن المجتمع وثقافته.(الزبيدي،2007م).

حيث يؤكد صالح (2003م) على أن المجتمعات بمثابة محور الارتكاز الذي تدور حوله أهداف الجامعة وسياساتها واستراتيجياتها وخطط عملها، وفي هذا الصدد يرى الحسن(2004م)أن "الجامعات أصبحت مطالبة بتقديم التدريب للتكيف مع المتغيرات والتحديات في هذا العصر". (ص3)

وكان نتيجة لذلك أن "زاد اهتمام الجامعات بتنمية الموارد البشرية، وزاد بالتالي العناية بإعدادها وتدريبها من أجل رفع كفايتها وتجويد مردودها". (عتيق،2012م، ص 2).

وبمراجعة الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة يتضح تأكيد العديد من الدراسات على أهمية التدريب وبرامج التنمية المهنية في إعداد وتأهيل الكوادر البشرية، مثل دراسة الغامدي (2011م) ودراسة السيد (2007م)

وتلاحظ الباحثة ندرة الدراسات المحلية التي تناولت دور الدورات التدريبية في تنمية المهارات الحياتية في المؤسسات التربوية بشكل عام ، وهو الأمر الذي دفع الباحثة إلى محاولة تسليط الضوء على هذا الموضوع حيث حددت موضوع بحثها في التعرف على دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية

مشكلة الدراسة:

ونظر لأهمية المهارات الحياتية فقد أشارت نتائج دراسة الحارثي (2010م) إلى أن مخرجات المؤسسات التربوية والتعليمية تعاني من قلة المهارات وغالباً ما يفشل البعض في حياتهم الشخصية والوظيفية بسبب غياب بعض المهارات الحياتية .

وكما بينت دراسة وافي (2010م) أن غياب دراسة المهارات الحياتية له أثر في إعاقة مسيرة إنهاض المجتمعات، وفي هذا الصدد أيضاً فقد أوضح فرحان (2016م) أن المهارات الحياتية التي يحتاجها الأفراد تختلف باختلاف المجتمعات والأزمنة.

وتعد جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية من الجامعات التي اهتمت بتنمية الموارد البشرية متمثلة بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، واستشعاراً من العمادة لأهمية العناية بالطلاب وتأهيلهم لسوق العمل لكونهم العمود الفقري للجامعات؛ فقد تبنت العمادة منذ عام 1429هـ برنامجا تأهيلياً مخصصاً للطلاب والطالبات في الجامعة يهدف إلى تزويدهم بالمهارات اللازمة والحديثة، وقد أطلق على البرنامج اسم (إعداد) وهو الاسم الذي يعبر عن هوية البرنامج ورسالته، وقد صمم برنامج (إعداد)، ليضم حزمة من البرامج التدريبية التي يقدمها نخبة من أعضاء هيئة التدريس ويبلغ عددها (86) دوره تدريبية، حيث قدمت العمادة خلال الثلاث سنوات الأخيرة (322) دورة تدريبية التحقت بها (8744) متدربه. (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،1435هـ)

وبناءً على ما سبق تكمن مشكلة الدراسة في الكشف عن دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس:

مادور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما دور **الدورات** التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الشخصية للملتحقات بها ؟
- ما دور **الدورات** التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الاجتماعية للملتحقات بها ؟
- ما دور **الدورات** التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات المهنية للملتحقات بها ؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة بشكل رئيس إلى التعرف على **دور الدورات التدريبية** بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية ،وينبثق عن هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

- التعرف على دور **الدورات** التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الشخصية للملتحقات بها .
- التعرف على دور **الدورات** التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الاجتماعية للملتحقات بها .
- التعرف على دور **الدورات** التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات المهنية للملتحقات بها .

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها من الدراسات العلمية التي تهدف إلى الكشف عن **دور الدورات التدريبية التي** تقدمها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر الملتحقات بالدورات؛ وتبرز تلك الأهمية في المجالين النظري والتطبيقي وذلك على الوجه التالي:

- أولاً: الأهمية النظرية:
  - تأطير الواقع الحالي لإسهامات الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر الملتحقات بالدورات.
  - قد تساعد الدراسة الحالية المسؤولين عن إعداد الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية للملتحقات بها ،وبما يحقق تنميتهم؛ وإيجاد الطرق والوسائل المساعدة على تحقيقها.
  - تأمل الباحثة في إثراء إضافة علمية للمعرفة والمكتبات العربية فيما يتعلق بدور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية للملتحقات بها في ظل ندرة البحوث والدراسات على حد علم الباحثة.
- ثانياً: الأهمية التطبيقية:
  - أن نتائج هذه الدراسة وتوصياتها قد تفيد القائمين على إعداد البرامج التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في التركيز على تفعيل الدورات التدريبية التي تنمي المهارات الحياتية لدى الملتحقات بها.

- قد تساهم هذه الدراسة في مساعدة القائمين على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في التخطيط والتنظيم للبرامج التدريبية لتحقيق المبادئ التي تتضمنها المهارات الحياتية.
- قد تساعد هذه الدراسة القائمين على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إعادة النظر في مسارات البرامج التدريبية الحالية وتوجيهها بما يحقق التوازن بين المهارات الشخصية والاجتماعية والمهنية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على معرفة دور الدورات التدريبية التي تقدمها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية (الشخصية، والاجتماعية، والمهنية)، ويتم تحديد هذه المهارات تبعا للدورات التدريبية المطروحة وفق المسارات المحددة لبرنامج (إعداد) لثلاث سنوات الأخيرة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1439/1438هـ.

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على الدورات التدريبية التي تقدمها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود البشرية: تتناول هذه الدراسة عينة من الطالبات الملتحقات بالدورات التدريبية التي تقدمها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الفترة المسائية، وتشمل مجموعة من الملتحقات حالياً وبعض اللاتي سبق التحاقهن بالدورات التدريبية خلال الثلاث سنوات الأخيرة.

مصطلحات الدراسة:

- **التدريب**: يعرف عبد الباقي (2000م،ص96) التدريب على أنه: "نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد".
- **الدورات التدريبية**: تُعرف الدورات التدريبية بأنها: "كافة الجهود المخططة والمنفذة لتنمية قدرات ومعارف ومهارات العاملين بالمؤسسة على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم، بما يعظم من فعالية أدائهم وتحقيق ذاتهم من خلال تحقيق اهدافهم الشخصية واسهامهم في تحقيق اهداف المؤسسة"(محمد، واخرون،1435،ص 27).

وتعرف الدورات التدريبية إجرائياً في هذه الدارسة بأنها: "مجموعة النشاطات والبرامج التدريبية التي تقوم بها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؛ بهدف تنمية وتطوير المهارات الحياتية للطالبات الملتحقات بها، والمندرجة تحت برنامج إعداد".

- **المهارات الحياتية:** يعرفها أسكاوس وآخرون (2005م، ص4) بأنها: "المدركات والقيم والأداء الذي يستثمر في المواقف الحياتية، بغض النظر عن تخصص وعمل الإنسان، ونوعه الاجتماعي ذكر أو أنثى".

وتعرف على أنها: "قدرة الفرد على السلوك التكيفي الإيجابي والتي تجعله يتعامل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها". (مسعود، 2003م،ص50)

وتعرف المهارات الحياتية إجرائياً بأنها: "المهارات الشخصية والاجتماعية والمهنية التي ينميها الفرد من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية التي تقدمها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تحت مسمى برنامج (إعداد)ويصبح من خلالها قادراً بشكل أكثر فاعلية على التعامل مع المجتمع والتعايش فيه من خلال امتلاك مهارة ونشاط معين بكيفية معينة وبطريقة صحيحة ".

الإطار المفهومي والدراسات السابقة

أولاً: الإطار المفهومي

المبحث الأول: الدورات التدريبية:

مفهوم الدورات التدريبية: يعرفها كلاً من شبات وشابط (2014م)على أنها: "مجموعة من الأنشطة والفعاليات التي يتم توجيهها للمتدربين من خلال نظام تدريبي مصمم بدرجة كفاءة عالية من ناحية التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ويلبي احتياجات الفرد عن طريق تجديد المعارف والمهارات المطلوب اكتسابها في مجالات العمل وإتقانها من قبل الفرد المستهدف، ويطلق البعض مسمى الدورات على البرامج التدريبية" (ص161).

وهناك من يصفها بأنها:" النشاط الذي تقوم به إدارة التدريب من إعداد البرامج التدريبية بشكل متكامل والتي يلتحق بها العاملين، من أجل رفع كفاءة أداء موظفيها، وتطوير مستوياتهم، واطلاعهم على المستجدات". (السعدون،2013م، ص10)

ويعرفها نور الهدى (2015م) أنها: "مجموعة من العمليات والوسائل التي من خلالها يتمكن الفرد من تحسين معارفه، والتغيير في سلوكه وأدائه؛ بهدف تحقيق أهداف المؤسسة أولاً وأهدافه الشخصية ثانياً، كما يساعد الأشخاص على أداء أعمالهم بالشكل الذي يناسب الحاضر والمستقبل" (ص584).

ومما سبق نجد الاتفاق على أن الدورات التدريبية عمليات منظمة ومخطط لها وتؤدي دور فعال في تطوير الفرد وزيادة كفاءته وإمداده بثراءٍ معرفي. كما يمكن القول بأن الدورات التدريبية هي البرامج التي

تطبق إلى جانب التعليم الرسمي وتزود الفرد بمعارف ومهارات، وتمده بالخبرة والتجربة ذات الصلة بالتطوير في المجال الشخصي أو الاجتماعي او المهني.

أهمية الدورات التدريبية:

إن موضوع التدريب هو صفة المؤسسات الحديثة التي تحرص على مواكبة كل تغيير في المجالات التكنولوجية والإدارية، فبدونِ قوةٍ بشريةٍ مطورة ومدربة، وقادرة على استيعاب التغيير لن تستطيع المؤسسة تحقيق أهدافها الاستراتيجية، حيث إن التدريب يعتبر الوسيلة المثلى لتطوير القدرات بما يمكن العاملين من القيام بما هو مطلوب بكفاءة، كما أن التدريب أصبح ذا أهمية كبرى، تبدأ بالارتقاء بقدرات الأفراد على التعامل مع الأساليب التكنولوجية الحديثة، وآليات توافر الخدمات، وكيفية استخدام المعلومات في هذا العصر الذي يشهد ثورة تكنولوجية كبرى أساسها المعرفة ومواكبة المستجدات العلمية. (أبو كرش،2015م، ص3)

ويرى السعدون (2013م) أن التدريب يُعد خياراً أساسياً مهماً لأي جهة تتطلع إلى إعداد عاملين قادرين على تلبية حاجات العمل، ومواكبة التطورات والتغيرات السريعة التي تحدث في مجالات العمل. وإن للتدريب أهمية كبيرة نظراً لما يهيئه التدريب للموظف من معارف ومهارات جديدة يتطلبها منه العمل، مما يزيده تمكناً في أداء عمله، ويساعده على تجنب الأخطاء قدر الإمكان، لذا فإن الإعداد والتأهيل الجيد للعاملين هو الأساس الذي يمكنها من الوصول إلى الأهداف المنشودة (ص15)

ولا تقتصر أهمية التدريب على تطوير قدرات العاملين على أداء العمل فقط، وإنما تمتد تلك الأهمية لتشمل تحسين وتطوير سلوكيات العاملين في العمل، وتعاملهم مع المنظمة ومع الزملاء والرؤساء والمرؤوسين وجمهور المنظمة، بمعنى أن التدريب يفيد في ترشيد الأنماط والعادات السلوكية وتطوير قيم واتجاهات العاملين، مما يحتم على المتخصصين في إدارة الموارد البشرية لعب دوراً بارزاً وأساسياً عند إعداد البرامج التدريبية لتسهم بفعالية في إحداث التغييرات السلوكية المرجوة. (المري، 2011م، ص1)

ويساعد التدريب في رفع جودة برامج تنمية العاملين في المنظمات الحديثة بشكل عام كما يساهم التدريب في تمكين الفرد من أداء واجبات الوظيفة التي يشغلها بفعالية، إضافة إلى تأهيل الأفراد لتولي وظائف ذات مسؤوليات أكثر شمولا. إن نجاح التدريب يتوقف بشكل أساسي على مدى ملائمة البرامج التدريبية للاحتياجات التدريبية. (الجربوع، 2010م، ص7)

كما يتم تصميم الدورات التدريبية المتعلقة بتغيير المهارات السلوكية الإيجابية كالمهارات الحياتية من أجل تحسين معتقدات الأفراد وسلوكياتهم إلى سلوكيات ومعتقدات إيجابية؛ كما أنها تساعد الفرد على

تغيير الطريقة والكيفية التي يتصور وينظر بها إلى نفسه؛ كما تعمل تلك البرامج على إعداد الثقة بالنفس داخل الأفراد، وتعمل على تحسين مهاراتهم في التواصل ومهاراتهم الداخلية. (Lin et al, 2004, p.657).

ومن خلال العرض السابق يمكن القول أن الدورات التدريبية ذات أهمية كبيرة للفرد وخاصةً التي تتناول المهارات المفيدة لحياته، والتي تعمل على التنمية الإيجابية للملتحقين بها، حيث تعمل تلك البرامج على تعزيز مهارات حياتية متنوعة ، وتنمي المعارف المختلفة لدى الأفراد؛ فضلاً على أنها تجعلهم مؤهلين لتطبيق تلك المهارات والأساليب التي تعلموها في البرنامج في حياتهم الواقعية.

أنواع الدورات التدريبية:

من أهم الدورات والبرامج ما يلي:

برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير: يعد برنامج كورت من البرامج الحديثة نوعا ماً في التعليم المباشر للتفكير الإبداعي كمهارة وقام بتصميم برنامج الكورت لتعليم التفكير العالم دي بونو في بداية السبعينيات من القرن الماضي، ودي بونو هو المدير المسئول لمؤسسة البحث العلمي واسم كورت جاء من الحروف الأولى لهذه المؤسسة.

وثمة مجموعة من العوامل قد جعلت هذا البرنامج من أشهر البرامج وأكثرها استخداماً في مجال تعليم التفكير للأسباب الآتية: (مازن 2016م، ص189)

1. يمتاز البرنامج بقدرته على توسيع إدراك المتدربين؛ وذلك من خلال استخدامه طريقة الأداء منهجاً في تعليم التفكير، حيث تم تقديم مهارات التفكير مصممة بعناية للطلاب كأدوات عملية يمكن تدريب الطلاب عليها في مواقف متنوعة.
2. صمم البرنامج لتعليم الطلاب مجموعة من أدوات التفكير تتيح لهم الانطلاق بوعي تام من أنماط التفكير المتعارف عليها؛ وذلك لرؤية الأشياء بشكل واضح وأوسع لتطوير نظرة إبداعية أكثر في حل المشكلات.

برنامج النشاطات الترفيهية: وهي من العناصر الرئيسية التي تساعد الفرد على الاندماج في مجتمعه، وإعطاء الفرد ذي الإعاقة حركيا الفرصة لممارسة نشاطات معينة وفق ميوله ورغباته، وهذا يحسن من نظرته لنفسه ومفهومه عن ذاته، ويهدف هذا البرنامج إلى تعريف المنتفع من خدمات المركز بالإمكانيات الترفيهية له، وكيفية الاستمتاع بها، وأنجح السبل إلى تعديلها.

برنامج المهارات والخبرات الحياتية: لا تقتصر هذه الخبرات على المركز أو البيت ولكن تطبق خارج نطاقها في الشارع والأماكن العامة واستعمال وسائل النقل والاستفادة من الخدمات الموجودة في المجتمع (أبو الديار والحويلة، 2015م، ص ص148-149).

برنامج التدريب على الخيال الخلاق: وهو برنامج للتدريب على الخيال الخلاق من وضع دافيز، وقد وضع هذا البرنامج بعنوان: "استراتيجية عمل للفصل الدراسي لتدريب التفكير الابتكاري عند المراهقين"، وقد صاغ دافيز هذا البرنامج على شكل حوار بين أربعة أشخاص هم:

- **الشخص الأول:** وهو عبارة عن عالم مخترع مجدد، أفكاره متقدمة ومرنة، وهو يمارس نشاطه في مناخ يساعد على التفكير الابتكاري.
- **الشخص الثاني:** وهو عبارة عن شخص صغير السن، يتسم بالاندفاعية والتهور وعدم التعقل، غير لبق، أحياناً يميل إلى الفكاهة.
- **الشخص الثالث:** وهو شخص يعد صديقاً للشخص الثاني، ويحتاج لمساعدة في تعلم كيفية إيجاد حل للمشكلات، واقتراح الأفكار المناسبة للحل.
- **الشخص الرابع:** وهو شخص يبدي سذاجة في معالجته لأي مشكلة تواجهه، ونادراً ما يفهم ما يقال له بوضوح.

والبرنامج ينهض على فكرة أو فرضية خلاصتها: أن هؤلاء الأفراد الأربعة يقومون بتقديم الحلول المناسبة لكل مشكلة من خلال مجموعة من الافتراضات. (مازن، 2016م، ص ص202-203)

برنامج أدوات التفكير لتوجيه الانتباه: حيث قام ديبونو بتصميم برنامج أدوات التفكير لتوجيه الانتباه عام 1997م، ويستند هذا البرنامج إلى الفهم الأساسي لعملية معالجة الدماغ للمعلومات التي يتلقاها، وقد صمم البرنامج على أساس أنه يتكون من عشر مهارات تعطي القدرة لتوجيه التفكير بشكل فعال وهذه المهارات أو الأدوات هي: التتابع والنواتج، الإيجابي- السلبي- الاهتمام أو الإثارة، عرف- حلل- قسم أو جزء، اعتبار جميع العوامل، الأهداف والغايات، البدائل والاحتمالات والخيارات، وجهات نظر الآخرين، القيم المشتركة، الأولويات المهمة، التصميم- القرار- المخرجات- القنوات- الفعل.(مازن، 2016م،ص ص204-205)

وقد عرض الموسوي (2015م، ص48) برنامجين للبرامج التدريبية هما:

- **برنامج التعلم بالاكتشاف:** تؤكد هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات وتهدف إلى تزويد الطلبة بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة، والتي يمكن تطبيقها بعد توعية الطلبة بالشروط الخاصة الملائمة لكل مجال، وهي تقوم على إعادة بناء المشكلة وتمثيل المشكلة بالرموز والصور والرسم البياني.

- **برنامج تعليم التفكير المنهجي:** تتبنى هذه البرامج منحى بياجيه في التطور المعرفي، وتهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة التي يبدأ فيها تطور التفكير المنطقي والعلمي، وتركز على الاستكشاف ومهارات التفكير والاستدلال والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية التقليدية.

ومما سبقيمكن القول أن كل نوع من البرامج التدريبية السابقة لا يقل أهمية عن غيره، فكل نوع له مميزاته الخاصة، وأسسه التي وضع من أجلها ليعالج مشكلة ما، ويمكن القول إن برنامج "المهارات والخبرات الحياتية" هو أكثر البرامج أهمية حيث أنه يرتبط بموضوع الدراسة، ويعالج مشكلة الدراسة، فلم يوضع برنامج المهارات والخبرات الحياتية لتدريب المتعلمات في مكان واحد، بل شمل كل الأماكن التي يذهبن إليها المتدربات، سواء الجامعة أو البيت أو المدرسة، أو الأماكن العامة.

الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال الثلاث سنوات الاخيرة:

برنامج إعداد: وهو برنامج تدريبي متكامل موجة لطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية متاح إمام كافة الطلاب من كافة الفصول الدراسية، ويتكون من مجموعة من الدورات التدريبية بمختلف المجالات والتي تساعدهم في الحصول على وظائف بالقطاعين العام والخاص.

أهداف برنامج اعداد:

- تعزيز سمعة الجامعة بخدمة المجتمع من خلال إيصال المعرفة لكل الناس.
- الإسهام في تطوير وتنمية الموارد البشرية للمجتمع.
- إتاحة التعليم المستمر لأفراد المجتمع.
- التعاون مع مؤسسات المجتمع المدني لخدمة المجتمع.
- تطوير وتحسين جودة الأداء الإداري للعمادة.(جامعة الإمام،1435هـ، ص5)

و اقع الدورات التدريبية خلال الثلاث سنوات الأخيرة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

أولاً: عام 1436/1435هـ:بلغ عدد الدورات التدريبية التي قدمتها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر هذا العام (100) دورة تدريبيه، وعدد الملتحقات بهذه الدورات (٢٧٩٤) طالبه مقسمه كالتالي:

- في الفصل الدراسي الأول بلغ عدد الدورات التي قدمتها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر (59) دورة تدريبية، وكان عدد الطالبات الملتحقات بها (1520) طالبة؛ وقد حرصت العمادة على تقديم (35) دورة تدريبة في المجال المهني بنسبة59% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، بينما قدمت العمادة (10) دورات فقط فيما يتعلق بالمجال الاجتماعي بنسبة17% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، بينما قدمت العمادة (24) دورة فيما يتعلق بالمجال الشخصي بنسبة 24% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي.
- في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي نفسه يتضح أن عدد الدورات التدريبية المقدمة للطالبات (41) دورة تدريبية وكان عدد الملتحقات بها (1274) طالبة؛ وقد حرصت العمادة على تقديم (30) دورة تدريبة في المجال المهني بنسبة 73% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، بينما قدمت العمادة (4) دورات فقط فيما يتعلق بالمجال الاجتماعي بنسبة 10% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، بينما قدمت العمادة (5) دورات فيما يتعلق بالمجال الشخصي بنسبة 12% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي.

وتستخلص الباحثة من ذلك أن الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1436/1435هـ كان أفضل من الفصل الثاني للعام نفسه؛ من حيث عدد الدورات التدريبية المقدمة، ومن حيث عدد المشتركات بهذه الدورات، وقد يرجع السبب في ذلك إلى وجود بعض المعوقات التي تواجهها العمادة بخصوص الدورات التدريبية وتجهيزها وتوفير المتخصصين لتنفيذها بشكل أكاديمي علمي صحيح.

ثانياً: عام 1437/1436هـ:بلغ عدد الدورات التدريبية التي قدمتها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر هذا العام (103) دورات تدريبية، وعدد الملتحقات بهذه الدورات (3005) طالبات، وكانت مقسمه كالتالي:

- في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1437/1436هـ كان عدد الدورات التدريبية للطالبات الملتحقات بالبرامج التي قدمتها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر (38) دورة تدريبية، وكان عدد الملتحقات بها (1147) طالبة؛ وقد حرصت العمادة على تقديم (30) دورة تدريبية في المجال المهني بنسبة 79% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي بينما قدمت العمادة (3) دورات فقط فيما يتعلق

بالمجال الاجتماعي بنسبة 8% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، بينما قدمت العمادة (5) دورات فيما يتعلق بالمجال الشخصي بنسبة 13%من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، كما يتبين من نتائج الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي نفسه أن عدد الدورات التدريبية التي قدمتها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر كانت (65) دورة تدريبية، وكان عدد الطالبات الملتحقات بها (1858) طالبة؛ وقد حرصت العمادة على تقديم (51) دورة تدريبة في المجال المهني بنسبة 78% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، بينما قدمت العمادة (9)دورات فقط فيما يتعلق بالمجال الاجتماعي بنسبة 14% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي بينما قدمت العمادة (3) دورات فيما يتعلق بالمجال الشخصي بنسبة 5% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، في حين قدمت العمادة دورتين فقط فيما يتعلق بمجالات أخرى مختلفة عما سبق بنسبة 3% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، ملحق رقم (2).

ويتبين للباحثة من تلك النتائج تركيز العمادة على الدورات التدريبية في المجال المهني بنسبة 78% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي؛ وربما كان السبب في ذلك قناعة الإدارة الجامعية بأهمية تنمية الطالبات مهنيا وزيادة كفاياتهن المهنية؛ لإعدادهن إعداد مناسب لشغل وظيفتهن المستقبلية وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

ثالثاً: عام 1438/1437هـ:بلغ عدد الدورات التدريبة التي قدمتها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر هذا العام (119) دورة تدريبية، وعدد الملتحقات بهذه الدورات (2945) طالبة، وكانت مقسمه كالتالي:

- في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1437/1436هـ يتضح أن عدد الدورات التدريبية التي قدمتها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر كانت (64) دورة تدريبية، وكان عدد الطالبات الملتحقات بها (1348) طالبة، وقد حرصت العمادة على تقديم (39) دورة تدريبية في المجال المهني بنسبة 61% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، بينما قدمت العمادة(6) دورات فقط فيما يتعلق بالمجال الاجتماعي بنسبة 9% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، بينما قدمت العمادة (9) دورات فيما يتعلق بالمجال الشخصي بنسبة 14% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، في حين قدمت العمادة (10) دورات فيما يتعلق بمجالات أخرى مختلفة عما سبق بنسبة 16% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي.
- يتبين من نتائج الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي نفسه أن عدد الدورات التدريبية للطالبات الملتحقات بالبرامج التدريبية التي قدمتها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر كانت(55) دورة

تدريبية وكان عدد الطالبات الملتحقات بها (1597) طالبة؛ وقد حرصت العمادة على تقديم (37) دورة تدريبة في المجال المهني بنسبة 67% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، بينما قدمت العمادة (8) دورات فقط فيما يتعلق بالمجال الاجتماعي بنسبة 15% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، بينما قدمت العمادة (7) دورات فيما يتعلق بالمجال الشخصي بنسبة 13% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي، في حين قدمت العمادة (3) دورات فيما يتعلق بمجالات أخرى مختلفة عما سبق بنسبة 5% من الدورات المقدمة لهذا الفصل الدراسي.

ويمكن القول أن تلك النتائج تدل على اهتمام العمادة بإدخال المزيد من التخصصات والمجالات المتعددة بعيداً عن المجال المهني، والاجتماعي، والشخصي، مع اهتمامها المتزايد بتلك المجالاتوذلك بهدف إكساب الطالبات المزيد من الخبرات، والكفايات؛ بهدف تنمية ذواتهن بصورة أفضل.

وبشكل مجمل يمكن القول إن الدورات التدريبية المقدمة تتزايد عاماً بعد عام، ويتزايد تبعاً لذلك عدد الطالبات الملتحقات بها كما هو موضح في الجدول (1-2) التالي:

جدول (1-2) يوضح عدد الدورات التدريبية التي تقدمها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعدد الملتحقات بها خلال الثلاث سنوات الأخيرة

العام	عدد الملتحقات	عدد الدورات
1436/1435هـ	٢٧٩٤	100
1437/1436هـ	٣٠٠٥	103
1438/1437هـ	٢٩٤٥	119

كما يتضح أنه في كل عام كان عدد الدورات المقدمة في المجال المهني أكثر من الدورات المقدمة في باقي المجالات، وهذا ما يتفق مع أهداف برنامج إعداد.

المبحث الثاني: المهارات الحياتية

مفهوم المهارات الحياتية: لتعريف مصطلح المهارات الحياتية، يمكن النظر لعدد من المداخل، وهذا التعدد راجع إلى أنه لا تتوفر قائمة محددة لهذه المهارات ومن تلك المداخل: المدخل الأول الذي يعرف المهارات الحياتية بأنها مجموعة الأداء، والاختيارات الشخصية التي تسبب أو تزيد من سعادة وفائدة وراحة الفرد. ويعرفها المدخل الثاني بأنها القدرات العقلية والحسية المستخدمة في تحقيق أهداف مرغوبة لدي الفرد. ويعرفها المدخل الثالث بأنها مجموعة العمليات والإجراءات التي من خلالها يستطيع الفرد حل مشكلة، أو مواجهة تحدي، أو إدخال تعديلات في مجالات حياته.(الغامدي، 2011م، ص 15)

وتعرف المهارات الحياتية بأنها "القدرات للقيام بسلوك تكيفي وإيجابي يمكن الفرد من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية وتتضمن المهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الاتصال الفعال، وعي الذات، التعامل مع العواطف والتعامل مع الضغوط". (النعيمي، 2014م، ص 470).

ويمكن تعريف المهارات الحياتية بأنها "مجموعة السلوكيات والمهارات الشخصية والاجتماعية التي يجب أن يمتلكها الفرد؛ لزيادة قدرته على التفاعل مع محيطه اليومي في جوانبه المختلفة، ومن أهمها الجوانب النفسية، والاجتماعية، والشخصية، مثل مسئولية المواطنة الاجتماعية والذاتية، ومهارات الاتصال التي تتمثل في التفاوض، والإصغاء، وتقدير الذات، وغيرها."(فرحان، 2016م، ص 320)

ويعرفها البقمي (2013م) بأنها "تلك المهارات المستمرة باستمرار الحياة، وتسهم بشكل فعال في إكساب الفرد مجموعة من المهارات الأساسية، تمكنه من التكيف مع صعوبات البيئة المحيطة، وتعزز الإيجابيات بما يكفل له القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات" (ص 36).

ومما سبق يمكن القول بإن المهارات الحياتية هي:"مجموعة من المهارات والقدرات التي تساعد الفرد على مواجهة مواقف الحياة وصراعاتها، وكذلك تساعده في المجال الشخصي أو الاجتماعي أو المهني؛ وتمكن هذه المهارات الفرد من التصرف بشكل جيد في مواجهة المواقف الحياتية".

أهمية اكتساب المهارات الحياتية:

تظهر أهمية المهارات الحياتية من خلال طبيعة حياة الإنسان ذات المواقف المتغيرة، وتكمن تلك الأهمية في أنها تحقق التكامل بين الحياة والفرد، خاصة في هذا العصر الذي يتسم بانفجار معرفي وتكنولوجي متلاحق، كما أنها تساعد الفرد على تعزيز الثقة بالنفس، والتغلب على المشكلات الحياتية، والتعامل معها بحكمة، كما أنها سبيل لسعادة الفرد، وتقبله للآخرين والعيش معهم وحبهم، وتعد سبباً من أسباب النجاح، وتساعد على تفعيل المهارات التي يمتلكها الفرد، كما تنمي شخصيته، وتساعده على اكتساب الخبرات، وتهيئه للإبداع، والتفكير الناقد، وتتيح له الاستفادة من كل الإمكانات المتاحة التي تسهم في تنمية شاملة على جميع المستويات.(الغامدي، 2011م)

ويُعد تعلم المهارات الحياتية مرتبط بقيم الشخصية مثل المسؤولية، والانسجام، والمثابرة والمخاطرة، والشجاعة، وضبط النفس؛ ووفقا لمنظمة الصحة العالمية، فإن تعليم المهارات الحياتية أمر ضروري لتعزيز التنمية الصحية للأطفال والمراهقين، وإعداد الشباب لظروفهم الاجتماعية المتغيرة. (Papacharisis et al, 2005, p. 248)

كما تتجسد أهمية المهارات الحياتية فيما يلي: (سعد الدين، 2007م، ص 17)

- أنها تجعل الفرد قادراً على إدارة التفاعل بينه وبين الآخرين في مجتمعه؛ فالفرد لابد أن تكون لديه مهارات الاتصال مما يساعده على عرض أفكاره بوضوح وإيجاز.
- تجعل المهارات الفرد - إذا تمكن منها - يشعر بالفخر والاعتزاز والثقة في النفس امتلاك الفرد مهارة أعلى من مستواه يشجعه على الارتقاء بمستوى المهارة من أجل فتح أفاق جديدة للعمل.
- تمكن الفرد من المهارات الحياتية الجديدة يساعد على استيعاب التكنولوجيا، إن كثرة المهارات الحياتية وتعددها يجعل المرء محتاج إلى اكتساب وممارسة تلك المهارات في كافة مجالات الحياة.

كما تكمن أهمية اكتساب المهارات الحياتية في النتائج التي تترتب على التحلي بتلك القدرات، ويمكن إبراز تلك الأهمية فيما يلي: (وافي، 2010م، ص 36)

- تكسب المتعلم خبره مباشره: وتنتج هذه الخبرة عن طريق الاحتكاك المباشر بالأشخاص والأشياء، والظواهر، والتفاعل معها مباشراً؛ مما يجعله قادراً على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، والقدرة على التغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها بحكمة.
- تجعل الفرد قادراً على إدارة التفاعل الصحيح بينه وبين الآخرين، وبينه وبين البيئة والمجتمع، ومثال ذلك أن الفرد لابد من أن يكون لديه المهارة للاتصال اللغوي، وهذا الأمر يساعده على عرض أفكاره بوضوح.
- إنّ تمكن الفرد من المهارات الحياتية وممارستها يشعر الفرد بالفخر والاعتزاز بالنفس فعندما يطلب منه أن يؤدي عملاً فيتقنه، فإنه حتماً سيُشْعر الآخرين بالثقة فيه، ويزيد من ثقته بنفسه ويرفع من تقديره لذاته، ومن ثم فإن الفرد يحاول دائماً أن يحتفظ بتقدير الآخرين ويحظى دائما بنظرات الإعجاب، ولعل هذا ينطبق على القول الشائع" إن النجاح يؤدي إلى نجاح".
- إنّ تمكن الفرد من مهارة معينه، يشجعه دائماً على الارتقاء بمستوى المهارة من أجل فتح أفاق جديدة للعمل، وبالتالي تحقيق مكاسب وموارد أكثر، بانتقال الفرد بالمهارة من مستوى لمستوى أفضل حتى يصل لدرجة التمكن من المهارات الكلية يساعد الفرد بالارتقاء في مستواه المهني والنفسي والاجتماعي، وتضمين المهارات الحياتية في ما يتعلم الشخص بصوره أو بأخرى في زيادة دافعية وحافز المتعلم.

- تساعد المهارات الحياتية على الربط بين الدراسة والتطبيق للفرد؛ وذلك لكشف الواقع والسير الواعي على هدى من قوانين العلم والمعرفة، إلى جانب كثرة التدريب والمران على استخدام و تطبيق تلك القوانين في الحياة بينهم مما لا شك فيه زيادة انضباط الذهن ويجعل التفكير أقوى حجة وفعالية.

ومن خلال العرض السابق يمكن القول أنه بالنسبة لأهمية المهارات الحياتية أنها تجعل الفرد أكثر ثقة بنفسه، قادراً على مواجهة مصاعب الحياة، وقادراً على حلها من خلال ما مر به من خبرات وتجارب سابقة، والتعامل المباشر مع الآخرين.

أنواع المهارات الحياتية:

ليس هناك تصنيف موحد للمهارات الحياتية، وإنما يتم تحديد هذه المهارات من خلال معرفة حاجات الطلاب، وكذلك بحسب المشكلات التي تنجم عندما لا يحقق الطلاب السلوك المتوقع منهم، ومن تلك التصنيفات، تصنيف منظمة اليونيسف الذي حدد المهارات كالآتي: (الغامدي، 2011م، ص 20)

- مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص، وتضم التواصل اللفظي، وغير اللفظي والإصغاء الجيد، والتعبير عن المشاعر، وإبداء الملاحظات.
- مهارات التفاوض والرفض، وتضم مهارات التفاوض وإدارة النزاع، ومهارات توكيد الذات، ومهارات الرفض.
- مهارات التقمص العاطفي، وتضم قدرة الفرد على الاستماع لاحتياجات الآخر وظروفه وتفهمها والتعبير عن هذا التفهم.
- مهارات التعاون وعمل الفريق وتضم المهارات التعبير عن الاحترام، ومهارات تقييم الشخص لقدراته.
- مهارات الدعوة لكسب التأييد، وتضم مهارات الإقناع، ومهارات الحفز.
- مهارات صنع القرار والتفكير الناقد.
- مهارات جمع المعلومات، وتضم مهارات تقييم النتائج وتحديد الحلول.
- مهارات التفكير الناقد، وتضم مهارات تحليل تأثر الأقران ووسائل الإعلام.
- مهارات لزيادة تركيز العقل الباطن للسيطرة، وتضم مهارات تقدير الذات والوعي الذاتي.

- مهارات إدارة المشاعر، وتضم امتصاص الغضب، والتعامل مع الحزن والقلق، والتعامل مع الضغوط.

وتشمل المهارات الحياتية: القدرة على الأداء تحت الضغط، وحل المشاكل، والوفاء بالمواعيد النهائية و / أو التحديات، وتحديد الأهداف، والتواصل، والتعامل مع كلاً من النجاح والفشل، والعمل مع فريق وضمن نظام، وتلقي ردود الفعل (الإفادات أو التغذية الراجعة) والاستفادة منها. (Papacharisis et al., 2005)

ويتم تحديد هذه المهارات الحياتية من خلال معرفة حاجات المتعلمين وتطلعاتهم والمشكلات التي تنجم عندما لا يحققون السلوكيات المجتمعية، ومن تلك التصنيفات، التصنيف إلى: مهارات وقائية، ومهارات صحية، ومهارات غذائية، ومهارات بيئية، ومهارات يدوية. وهناك تصنيف آخر مثل مهارات تقدير الذات، والمهارات الاجتماعية، ومهارات الاتصال والمهارات الشخصية، ومهارات التعامل مع المشاعر، ومهارات اتخاذ القرارات وحل المشكلة ومهارات خاصة بالتعلم، ومهارات التعامل مع المشاعر، ومهارات حل مواقف الصراع، ومهارات القيادة، ومهارات المواطنة. (مرسي، 2012م، ص 362)

كما يمكن تصنيف المهارات الحياتية المرتبطة بالفرد إلى ثلاث مهارات رئيسية كما يلي:

المهارات الشخصية: لقد أدرك التربويون في دول أخرى- مثل دول النمور الآسيوية وبخاصة ماليزيا- أهمية صقل شخصية الطالب وتعديل سلوكه، وتزويده بمجموعة من المهارات وأساليب التفكير الصحيح؛ لكي يستطيع أن يتكيف مع نفسه ومع الآخرين، ولكي يستطيع أن يواجه الحياة فيما بعد، بالإضافة إلى ذلك أدركت تلك الدول أن المدارس يجب أن تعمل على تحقيق ما يلي: (محمد، 2005م، ص ص121-122).

- تهيئة المناخ المناسب لتنمية شخصية الطالب بحيث تتفق الشخصية مع حاجات المجتمع؛ لكي يساعد الطالب نفسه على اكتساب الخبرات والتجارب من خلال ما يمارسه من أنشطة تربوية وعملية في المدرسة.
- الارتقاء بالمستوى المهاري لجميع الطلاب، وزيادة مساهمة النظام التعليمي في التطور المعرفي، والنمو الثقافي والحضاري، والتقدم التكنولوجي لديهم.
- إعداد الطالب بحيث يكون قادراً على الاستجابة بكفاءة وفعالية لتحديات الحاضر ومشكلاته، ومواجهة المستقبل ومخاطرة، ويتكيف مع تغيرات الحاضر والمستقبل واتجاهاته محلياً وعالمياً.

- إعداد جيل من المبدعين المبتكرين الذين يستطيعون الإسهام في تنمية المجتمع، وتطبيق النظم التكنولوجية المتطورة التي تساعد الطلاب على الفهم والاستيعاب والتذكر والتحليل والاستنتاج.
- إحداث تغيير جذري في مفاهيم وأساليب وممارسات التعليم والتحول من الكم إلى الكيف، والانتقال من التعليم إلى التعلم، ومن التلقين والحفظ والاستظهار إلى التفكير والتأمل والتخيل والابتكار.
- تحقيق التنمية البشرية من خلال تطبيق المناهج الدراسية التي تؤهل الطالب الدخول في سوق العمل من خلال التدريب على المهارات الحياتية.

المهارات الاجتماعية: تمثل المهارات الاجتماعية أحد العناصر المهمة التي يحتاجها الفرد للتعامل مع الآخرين وبدونها تصبح العلاقات بين الأفراد والجماعات غير مستقرة وغير مستمرة، وبالتالي فإن الفرد قد يتعرض للعزلة، ومن ثم يعاني من كثير من الاضطرابات النفسية، وذلك لأن تلك المهارات تمكن الفرد من إقامة علاقات قوية مع المحيطين به، والحفاظ عليها وتدعيم أواصرها. (الشرقاوي، 2016م،ص ص16-17).

وفي هذا السياق أوضحآل عارم (2012م، ص 38) أنه يمكن توضيح المهارات الاجتماعية كما يلي:

- **مهارات اجتماعية وتشمل:** مهارات الحوار، التفاوض، السلوك التوكيدي، والتعاون التواصل الاجتماعي، تكوين العلاقات، تقبل الاختلافات، تقدير مشاعر الآخرين والتسامح.
- **مهارات اجتماعية عقلية، وتشمل:** القدرة على حل المشكلات، القدرة على التفكير الناقد، القدرة على التفكير الإبداعي، القدرة على التعلم الذاتي، القدرة على التخطيط السليم، القدرة على التنبؤ بالأحداث، القدرة على إدارة الوقت، والقدرة على اكتساب المعلومات.
- **مهارات اجتماعية نفس حركية، وتشمل:** قراءة الخرائط والصور والرسوم، مهارة الكتابة التعبيرية، ومهارة استخدام أجهزة الرصد والقياس.

المهارات المهنية: يعمل توافر المعارف والمهارات المهنية على تشكيل الفكر التربوي للمعلم، ومساعدته على فهم عملية التربية، وفلسفتها، والأسس التي تقوم عليها، ونتيجة للتزايد المعرفي في شتى العلوم والتخصصات في العصر الراهن من الضروري إلمام المعلم ببعض المعلومات العامة من خارج نطاق تخصصه الأكاديمي. (يحي والخطابي والعقيلي، 2016م،ص ص43- 44)

وقد ذهب دهشان (2014م) إلى تعريف المهارات المهنية على أنها "المعارف والمهارات والمعلومات، والاتجاهات والقيم الأساسية الضرورية، التي تمكن المدير من القيام بأداء مهامه بشكل مقبول، وبما يؤدي إلى أن ينجح في تحقيق التكيف مع المتغيرات المستجدة بتحدياتها المختلفة" (ص98)..

ويندرج تحت المهارات المهنية عدداً من المهارات، أهمها ما يلي: (العريشي وعلي والسيد وعبد المعطي، 2015م،ص ص23-25):

- **المهارات الفنية:** وهي التي تتعلق بالجانب التنفيذي، وغالباً ما تعكس المعرفة والخبرة، معرفة بالأصول والقواعد؛ والطرائق، وخبرة عملية في استخدام هذه الطرائق، ومتطلبات وترتيبات الانتفاع بها على أحسن وجه.
- **المهارات الإنسانية:** وهي اكتساب ثقة الناس وتعاونهم، وحفزهم للعمل والنشاط، وفي الميدان التربوي تظهر أهمية توفر هذه المهارة بشكل كبير؛ لأن أهداف العمل التربوي أساسا تتعلق بالإنسان مباشرة وتعديل سلوكه، وضبط انفعالاته، وتطوير طرقه في التفكير والحوار والتكيف مع الآخرين، والتي لا تأتي مع أوامر يذعن لها، وتعليمات يرغم على الالتزام بها.
- **المهارات الفكرية:** وهي أن يتمتع القائد بالقدرة على الدراسة، والتحليل، والاستنتاج بالمقارنة، وكذلك تعني المرونة والاستعداد الذهني لتقبل أفكار الآخرين، وكذا أفكار تغير المنظمة وتطويرها حسب متطلبات العصر والظروف.
- **مهارة اتخاذ القرار:** تعد مهارات اتخاذ القرار من المهارات الأساسية في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، حيث أصبحت ضرورة ملحة ومن أهم المتغيرات في البيئة الاجتماعية، كما تعد من المهارات اللازمة للفرد؛ حتى يكون قادراً على جمع المعلومات المرتبطة بشؤون المجتمع واستخدامها، والمشاركة الفعالة في حل المشكلات الاجتماعية. (محمد، 2015م، ص225)

ومن خلال العرض السابق لأنواع المهارات الحياتية، الشخصية والاجتماعية والمهنية، يمكن القول إن المهارات الحياتية التي تكتسبها الملتحقات بالبرامج التدريبية، تشمل جميع أنواع المهارات العامة، والخاصة، لتحقق بذلك تكاملا تاماً لتلك المهارات، وتجعل الملتحقات بالبرامج التدريبية على مستوى عالٍ من المهارة.

أساليب تنمية المهارات الحياتية:

أدت قناعات كثيرٍ من المربين والمختصين بضرورة تعلم المهارات الحياتية إلى إيجاد اتجاهات مختلفة لتعليم المهارات الحياتية، ذكر منها أربعة اتجاهات: الاتجاه المباشر ويقصد به تعليم المهارات الحياتية كمادة مستقلة بذاتها كغيرها من المواد، والاتجاه الثاني هو التجسير وهو يتفق مع الاتجاه السابق بتعليم المهارات الحياتية في مقرر مستقبل بذاته، ولكن يفرق عنه بمد جسور تربط بين هذا المقرر وبين المقررات الدراسية

الأخرى، ويعني تطبيق المهارات الحياتية التي تعلمها في المقرر المستقل في محتوى المقررات الأخرى، والاتجاه الثالث هو الصهر وهو يجمع بين الاتجاه المباشر واتجاه التجسير، حيث تعلم المهارات الحياتية بصورة صريحة أثناء تعليم أي محتوى دراسي، ويتطلب هذا الاتجاه إعادة بناء محتوى الدرس بما يحقق تعلم المهارات الحياتية، أما الاتجاه الرابع فهو الاتجاه الإثرائي ويعنى بتعلم المهارات الحياتية من خلال أنشطة إثرائية متعددة داخل أو خارج المدرسة بإشراف وبغير إشراف، مثل عقد البرامج التدريبية المقننة في المهارات الحياتية.(الغامدي، 2011م، ص 22)

وتشمل معظم برامج المهارات الحياتية ذات المنهج الرسمي بالمدارس المتوسطة، مزيج من جلسات التعليم الجماعي المنظمة، والدعم الفردي، وإرشاد الأقران، ولعب الأدوار، والتدريب وفرص التعلم التجريبي، وفي العديد من الحالات يتم خلق فرص فردية أو جماعية وفقاً للأهداف والاحتياجات.(Kingsnorth, King, McPherson, Jones-Galley, 2015)

وهناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن إتباعها لتنمية المهارات الحياتية من أهمها ما يلي:(البقمي، 2013م، ص 43):

- تركيز الانتباه عن طريق وصف مضمونها باختصار.
- تحديد الهدف من المهارة، إذ أن ذلك يجعل تفكير المتعلم منصباً ومتجهاً نحو تحقيق الهدف المطلوب، ولا يحيد أو يبتعد عنه.
- إثارة دافعية المتعلم عن طريق إبراز قيمة وأهمية المعرفة التي يتعلمها، أو عن طريق إقناعه بأن التعلم يسبب البهجة للإنسان لأنه معرفة وإدراك لأشياء جديدة بالنسبة له لم يكن يعرفها من قبل.
- النمذجة والحديث الهادف الجاد.
- الكتابة في المفكرة اليومية والإجراءات المكتوبة و محاكات واضحة لتوضيح التوقعات.

كما تعد الأنشطة والبرامج المخططة في كافة المجالات من أكثر الأساليب فعالية في تطوير المهارات الحياتية؛ حيث تعمل الأنشطة على:

1- تساعد الأنشطة على تنمية المهارات الاجتماعية، ومهارات الاتصال مع الآخرين ومنها مهارة العمل في جماعة والتعاون مع الآخرين.

2- تساعد الأنشطة على اتصال التلاميذ ببيئتهم من خلال ربط الحياة المدرسية بالبيئة والتعامل معها من خلال الأنشطة التي تهدف التعرف عليها، والمساهمة في حل مشكلاتها.

3- تساعد الأنشطة على تنمية المهارات المعرفية لدى المتعلم؛ حيث إن الأنشطة تثير الاهتمام وتدفع إلى التساؤل مما يعد أسلوباً جيداً لتعليم الفرد كيفية التفكير.

وبالرغم من اختلاف المهارات الحياتية التي يحتاج إليها الفرد عن الفرد الآخر، فالمهارات الحياتية في حد ذاتها واضحة، ولكن أسلوب تنمية المهارات الحياتية هو الذي قد يختلف من شخص لآخر، ومن مرحلة عمرية لأخرى، فالأسلوب الذي يمكن اتباعه مع أطفال الروضة في تنمية المهارات الحياتية لديهم بالضرورة يختلف عن أساليب تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الجامعة، كما يختلف أسلوب تنمية المهارات الحياتية مع الذكور عنه مع الإناث، فدائماً الطالبات خجولات، لا يندمجن مع المجتمع بسهولة، وغالباً ما تكون مهارات التواصل والاتصال واتخاذ القرار لديهن ضعيفة وبحاجة إلى تنمية، ولذلك يجب تكثيف البرامج التدريبية، وتشجيعهن على المشاركة بها، كذلك إقامة ورش عمل مستمرة يتعرض خلالها الطالبات مع الكثير من المواقف التي من الممكن أن تقابلهن في الحياة الواقعية، يجب وضعهن في مواقف ويطلب منهن مواجهتها، وعرض المشكلات عليهن ويطلب منهن حلها، فالطالبات الجامعيات لديهن القدرة على التعلم، واكتساب الخبرة بسرعة فائقة، لكن يجب اختيار الأسلوب الذي يتوافق معهن، ومع المجتمع الذي يتعاملن مع أفراده.(آل عارم، 2012م، ص 47)

ويمكن القول أنه يمكن تنمية المهارات الحياتية عبر الفنون التعبيرية (مثل الدراما، وعمل الفيديوهات، والصناعات اليدوية، والقصص، والقراءات التاريخية)، أو عبر الأنشطة البدنية (مثل الرياضة أو المشي)، أو عبر الأنشطة الاجتماعية (مثل الأعمال التطوعية، والاحتفالات، والتزاور)، أو عبر الأنشطة التعليمية (مثل التعليم والتعلم، والعضويات الاجتماعية، والأعمال في سياق المؤسسة التعليمية) والتي يمكن أن تساهم بشكل كبير في تنمية المهارات الحياتية لدى الملتحقين بها.

أهمية الدورات التدريبية في تنمية المهارات الحياتية:

تتميز برامج التدريب على المهارات الحياتية عن برامج التدريب العادية أو برامج التدريب على المهارات الاجتماعية في أنها غالباً ما تضع تركيزاً بسيطاً على مبادئ التعلم الاجتماعي وتركز بشكل أكبر على المهارات الضرورية اللازمة لإدارة مهام الحياة اليومية بنجاح، وتلعب البرامج التدريبية دور بالغ الأهمية في تطوير وتنمية المهارات الحياتية، ويمكن عرض تلك الأهمية في النقاط التالية: (البقمي، 2013م، ص 38)

1. زيادة تقدير الذات والمسؤولية الذاتية.

2. تشجيع الأفراد على البقاء في التعليم.
3. تكوين صداقات مع الآخرين، وزيادة دافعيتهم بصورة مستمرة للتعلم.
4. تطوير مهارات الطلاب الاجتماعية والإيجابية.
5. تدريبهم على حماية أنفسهم من المخدرات، والعنف، والمؤثرات الضارة الأخرى.
6. تنمية الوعي الذاتي لديهم، وإتاحة الفرصة لهم لتحمل مسؤوليتهم أمام أنفسهم وأمام المجتمع.

وتحتوي البرامج التدريبية على المهارات الحياتية، على مجموعة من المهارات والقدرات التي تساعد على المقاومة الفردية الأكثر فعالية، وأيضاً في مواجهة حالات الصراعات الحياتية؛ وهذه المهارات تمكن الفرد من التصرف التكيفي، والتعامل بطريقة صحيحة في اتصال مع البيئة التي يتواجد فيها وتزوده بالثقة بالنفس. (Sobhi-Gharamaleki and Rajabi, 2010, p.1818)

وقد وجدت عمليات التقييم من جميع أنحاء العالم أن برامج التدريب على المهارات الحياتية يمكن أن تؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي، وتحسين الحكم الاجتماعي، وإدارة الغضب بشكل أفضل، وقلة استخدام المخدرات؛ ويمكن تدريس المهارات الحياتية من خلال المدارس، أو مؤسسات التدريب على العمل، أو بمنهج التعلم عن طريق الفعل، (على سبيل المثال، كجزء من مشاريع التنمية المجتمعية أو برامج تدريب القيادة الشبابية) (Naudeau et al., 2008, p. 80)

ومما سبق يمكن القول بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية في تنمية المهارات الحياتية وإن كانت المتدربات على قدر من المهارات الحياتية المختلفة، واللاتي حصلن عليها من خلال حياتهن العامة، إلا أنه لا يمكن إغفال الدور الكبير والفعال للبرامج التدريبية والتي تصقل خبراتهن وتجعلها على أساس علمي أكاديمي مدروس، وتجعلهن أكثر قدرة على فهم مواقف الحياة اليومية، وأكثر قدرة على التعامل الجيد معها، وتمكنهن من التفاعل الايجابي مع المجتمع، كما تكسبهن مهارات شخصية تسهل فهم الأمور، وتزودهن بمهارات مهنيه تساعدهن في الالتحاق ببيئة وظيفية تناسبهن.

ثانياً: الدراسات السابقة

تم تصنيفها إلى محورين: المحور الأول الدراسات التي تناولت الدورات التدريبية، والمحور الثاني الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية وتم عرضها من الأحدث فالأقدم وعلى النحو التالي.

الدراسات التي تناولت الدورات التدريبية:

أجرى الخطيب (2012م) دراسة هدفت إلى التعرف على وجهات نظر المتدربين الخاضعين لهذه البرامج التدريبية من حيث مدى استفادتهم من البرامج التدريبية، وقياس الأثر وفقاً لمتغيرات متنوعة: (الجنس، الإقليم، المستوى التعليمي)، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع طلبة المدارس الحكومية وطلبة الجامعة الأردنية المنخرطين في البرامج التدريبية السبعة، والبالغ عددهم (65500) طالباً وطالبةً، إضافة إلى (24) متطوعاً ومتطوعةً في مؤسسة إنجاز في البرامج التدريبية السبعة. وتكونت عينة الدراسة من (6366) طالباً وطالبةً، و(13) متطوعاً، وكانت أدوات الدراسة المستخدمة هي الاستبانة، والمقابلة؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بتصميمه الكمي والنوعي، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: ان العمل على زيادة الساعات التدريبية؛ إذ أن ساعة واحدة أسبوعياً لا تكفي، وأن تكون البرامج مساقاً أكاديمياً، أو أن يحصل الطالب على نقاط إضافية في ديوان الخدمة المدنية.

ودراسة خميس (2012م) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة ما بين اتجاهات الطلبة الخريجين ومعارفهم ومهاراتهم المكتسبة من خلال برامج مؤسسة الإنجاز ومدى مساعدتها لهم في إيجاد فرص عمل والتعرف على العلاقة بين ما يكتسبه الخريجون من مهارات ومعارف، ومدى ارتباطها بالجنس وحصولهم على هذه الدورات أثناء فترة الدراسة المدرسية، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلبة الخريجين الذين التحقوا ببرامج مؤسسة إنجاز في الجامعات الأردنية والبالغ عددها (19) جامعة، وعددهم (2832) طالب وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من محافظتي عمان والبلقاء من (190) خريج وخريجة، وكانت أدوات الدراسة المستخدمة هي الاستبيان والمقابلة. واعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود دورات إنجاز ضمن نشاطات وإنجازات الخريج في سيرته الذاتية تُعد بحد ذاتها محفزاً للطلاب على الالتحاق بها، وان الطلاب لديهم توجه أكبر للبرامج المتعلقة بمواضيع القيادة؛ وهذا يدل على وجود وعي كبير بأهمية التحلي بصفات القائد، وتتميز دورات إنجاز بالجانب التطبيقي.

وأجرى الزوري (2011م) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الدورات التدريبية القائمة على الاقتصاد المعرفي في تطوير المهارات الحياتية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية في عمان تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، والصف الدراسي من وجهة نظرهم، واشتمل مجتمع الدراسة على مديريات التربية والتعليم في العاصمة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (509) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مديريتي لواء الموقر، والبادية الوسطى ومديرية عمان الثالثة، وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة هي الاستبانة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن أثر

الدورات التدريبية القائمة على الاقتصاد المعرفي في تطوير المهارات الحياتية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية في عمان من وجهة نظرهم متوسطة في معدلها، ويوجد أثر للدورات التدريبية القائمة على الاقتصاد المعرفي في تطوير المهارات الحياتية المهنية عموماً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة أقل من (5) سنوات.

كما هدفت دراسة يلماظ Yilmaz(2009م) إلى التحقيق في آثار برنامج للتدريب على مهارات الذكاء العاطفي على مستويات الغضب المستمر لدى طلاب الجامعات التركية، وتكون مجتمع الدراسة من كل طلاب جامعة اون دوكوز مايس في تركيا، واشتملت عينة الدراسة على (32) طالب مقسمين إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي القائم على برنامج للتدريب على الذكاء العاطفي للمجموعة التجريبية؛ ومقياس سمة حالة الغضب لقياس مستويات الغضب لدى الطلاب قبل وبعد التدخل بالبرنامج؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان من أهمها: قلّت مستويات الغضب بصورة غير دالة إحصائياً لدى طلاب المجموعة التجريبية أكثر من الطلاب في المجموعة الضابطة بعد البرنامج؛ مما يدل على أن البرنامج التدريبي على مهارات الذكاء العاطفي قد يعمل على تقليل مستويات الغضب، ويمكن للطلاب ذوي مستويات الغضب العالية الاستفادة واللجوء إلى الإرشاد النفسي لتقليل مستويات الغضب لديهم.

ودراسة أبو حمدان (2008م) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر، وتكون مجتمع الدراسة من إحدى المدارس من مديرية التربية والتعليم لعمان الثانية بصورة قصدية شريطة احتوائها على أكثر من شعبة في الصف العاشر، واستخدمت الدراسة ثلاث أدوات البرنامج التدريبي واختبار مهارات الذكاء الناجح، ومقياس إدارة الذات للتعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي كمنهج للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات الذكاء التحليلي، ومهارات الذكاء العملي ومهارات الذكاء الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا في مهارات تحديد الهدف والتخطيط، ومهارات معرفة الذات ومهارات التعلم والتفكير، ومهارات الصبر والمثابرة، ومهارات مراقبة الذات والتغذية الراجعة، ومهارات تقويم الذات لصالح المجموعة التجريبية.

الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية:

أجرى صاصيلا (2011م) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تحصيل طلبة كلية التربية في جامعة دمشق للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة التي حددها البحث بالجودة، ومدرسة المستقبل، والثقافة العلمية، وتألف مجتمع البحث من طلاب كلية التربية وطالباتها في

جامعة دمشق في السنة الأخيرة والبالغ عددهم (1017) طالبا وطالبة في العام الدراسي 2009/2008م، وتم اختيار عينة مكونة من (150) طالبا وطالبة من أربعة اختصاصات دراسية في كلية التربية هي (التربية، معلم الصف، علم النفس، الإرشاد التربوي والنفسي)، وتم بناء إستبانة المهارات الحياتية كأداة للدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن تحقق المهارات الحياتية حصل على تقدير متوسط لدى طلبة كلية التربية، في حين حصل محور المهارات التكنولوجية والتقنية على تقدير منخفض.

وهدفت دراسة الغامدي (2011م) إلى معرفة فعالية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لطلاب الصف الثالث المتوسط، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبا من طلاب الصف الثالث المتوسط، وقام الباحث ببناء ثلاث أدوات لهذه الدراسة الأولى قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة، ثم قائمة بالأنشطة التعليمية التي تنمي هذه المهارات من خلال مقرر الحديث، ثم مقياس المهارات الحياتية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي كمنهج للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: بناء قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة، وبناء قائمة بالأنشطة التعليمية التي يمكن من خلالها تنمية المهارات الحياتية، وإثبات فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في كافة المجالات الاجتماعية، والعلمية، والصحية، والبيئية، لصالح المجموعة التجريبية.

فيما دراسة عياد وسعد الدين (2010م) هدفت إلى وضع تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر، والتعرف إلى فاعلية تطبيق وحدة من وحدات التصور المقترح على تنمية المهارات الحياتية، والتفكير المنظومي لدى الطلبة، ويتكون مجتمع البحث من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي بفلسطين، وقد قام الباحثان بالاختيار العشوائي لإحدى مدارس الصف العاشر التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة شمال غزة، والمدرسة التي تم اختيارها هي مدرسة فيصل الفهد الثانوية للبنات ثم قام الباحثان بالاختيار العشوائي لإحدى شعب هذه المدرسة وقد بلغ عدد تلاميذ هذه الشعبة (35) طالبة، وقد تمثلت أدوات البحث في بطاقة ملاحظة المهارات الحياتية المتعلقة ب (حل المشكلات، السلامة، الأمان، الاتصال، إدارة الوقت، الاقتصاد، اتخاذ القرار) واختبار التفكير المنظومي، حيث طبقت هاتان الأداتين قبليا وبعديا على أفراد العينة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي كمنهجين للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: بناء قائمة بالمهارات الحياتية، والتي اشتملت في صيغتها النهائية على (49) مهارة فرعية، توزعت على ستة مجالات رئيسية هي: حل

المشكلات (11) مهارة، السلامة والأمان (5) مهارات، الاتصال (9) مهارات، إدارة الوقت (8) مهارات، الاقتصاد (8) مهارات، اتخاذ القرار (8) مهارات.

ودراسة هولت و تينك وماندیغو وفوكس Holt, Tink, Mandigo, Fox**(2008م)** هدفت إلى فحص إمكانية تعلم الشباب مهارات حياتية من خلال مشاركتهم في رياضة كرة القدم أثناء المرحلة الثانوية وكيفية حدوث ذلك، وتكون مجتمع الدراسة من الطلاب الرياضيين بفريق كرة القدم ومدربهم بمدرسة ثانوية في كندا، واشتملت العينة على (12) طالب والمدرب، وأعتمد الباحثون على المنهج الكيفي القائم على الملاحظة والمقابلات الشخصية، وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج، أهمها: لا يوجد أدلة على أن الطلاب الرياضيين تعلموا المهارات الحياتية الخاصة بـ (المبادرة والاحترام والقيادة والعمل الجماعي) من خلال المشاركة الرياضية لكنها بالأحرى توفر لهم الفرصة لتطبيقها، ويبدو أن الطلاب هم المنتجين لمهاراتهم في العمل الجماعي والقيادي، وإن السياسات المدرسية عكست مدى أهمية الرياضة في تعلم الطلاب للمهارات الحياتية.

ودراسة الختاتنة (2007م) التي هدفت إلى بناء برنامج لتدريب الأمهات لأطفالهن على المهارات الحياتية واستقصاء أثره في تحسين الكفاية الاجتماعية، ومفهوم الذات، ومهارات الحياة لدى أطفالهن وتكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات الصف الثالث الأساسي في مدرسة رحمة الأساسية المختلطة في مدينة الكرك، وكان عدد الطلبة في مجتمع الدراسة (120) طالبا وطالبة، منهم (60) يعانون من ضعف في المهارات الحياتية والكفاية الاجتماعية وتدني في مفهوم الذات واعتمدت الدراسة على اختبار المهارات الحياتية كأداة للدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي كمنهج للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى لمتغير الجنس.

ودراسة السيد (2007م) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى حاجات طلبة جامعة الإسراء من المهارات الحياتية وهل تختلف هذه الحاجات باختلاف الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، ومكان الإقامة واشتمل مجتمع الدراسة على طلاب جامعة الإسراء، وتكونت عينة الدراسة من (440) طالباً وطالبة، وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة ومقياس الحاجة إلى المهارات الحياتية واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: الحاجة إلى المهارات الحياتية لسكان المدينة من طلبة جامعة الإسراء هي الأعلى من نظرائهم المقيمين في الريف على جميع المحاور وعلى الدرجة الكلية للمقياس، وان طلبة السنة الأولى والذين ظهرت فروق لصالحهم فهم بحاجة ماسة إلى التكيف

الانفعالي والاجتماعي، وإتقان مهارات الاتصال والتواصل، واحترام الآخرين، وتقبل الاختلاط والثقافات المختلفة.

فيما دراسة اللولو وقشطه (2006م) هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات الحياتية الواجب توافرها لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، ومعرفة مستواها لديهم، ومعرفة مدى وجود فروق في مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة الخريجين تعزى للعوامل التالية للتخصص (علمي-أدبي)، والجنس (ذكر أو أنثى)، المعدل التراكمي (جيد جداً، جيد، مقبول)، واشتمل مجتمع الدراسة من جميع المتوقع تخرجهم من كلية التربية بالجامعة الإسلامية، وتكونت عينة من (93) طالباً وطالبة وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي قائمة المهارات الحياتية الواجب توافرها لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود اختلاف في مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية باختلاف الجنس، ووجود استجابة للطلبة لدرجة امتلاك المهارات بدرجة كبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة تم رصد أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية، والدراسات السابقة، وأوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة؛ والتي كان لها أثر في بناء الدراسة الحالية.

أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة الغامدي (2011م)، ودراسة صاصيلا (2011م)، ودراسة الخطيب (2012م)، ودراسة الزوري (2011م)في تناولها تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب من خلال التدريب. كما اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي، وهو ما يتفق مع مناهج العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة صاصيلا (2011م)، ودراسة هولت وآخرون Holt et al. (2008م)، ودراسة الخطيب (2012م)، ودراسة الزوري (2011م)، ودراسة السيد (2007م) ودراسة اللولو وقشطه (2006م)، وكذلك اتفقت الدراسة الحالية في استخدامها لأداة الاستبانة مع العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة صاصيلا (2011م)، ودراسة الخطيب (2012م)، ودراسة خميس (2012م)، ودراسة الزوري (2011م)، واتفقت في عينتها وهي الطلاب مع عينات العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة الغامدي (2011م)، ودراسة صاصيلا (2011م)، ودراسة عياد وسعد الدين (2010م)،

ودراسة أبو حمدان (2008م)، ودراسة الختاتنة (2007م)، ودراسة يلماظYilmaz (2009م)، ودراسة الخطيب (2012م)، ودراسة السيد (2007م)، ودراسة اللولو وقشطه (2006م).

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اختلف هدف الدراسة الحالية مع أهداف بعض من الدراسات السابقة مثل: دراسة عياد وسعد الدين (2010م) حيث هدفت تلك الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر، ودراسة أبو حمدان (2008م) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح، وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر، ودراسة الختاتنة (2007م) التي هدفت إلى بناء برنامج لتدريب الأمهات لأطفالهن على المهارات الحياتية واستقصاء أثره في تحسين الكفاية الاجتماعية ومفهوم الذات ومهارات الحياة لدى أطفالهن، ودراسة يلماظYilmaz (2009م) التي هدفت إلى التحقيق في آثار برنامج للتدريب على مهارات الذكاء العاطفي على مستويات الغضب المستمر لدى طلاب الجامعات التركية، ودراسة هولت وآخرون .Holt et al (2008م) حيث هدفت إلى فحص إمكانية تعلم الشباب مهارات حياتية من خلال مشاركتهم في رياضة كرة القدم أثناء المرحلة الثانوية وكيفية حدوث ذلك، ودراسة السيد (2007م) التي هدفت إلى التعرف على حاجات طلبة جامعة الإسراء من المهارات الحياتية، ودراسة اللولو وقشطه (2006م) حيث هدفت إلى تحديد المهارات الحياتية الواجب توافرها لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وقد اختلف منهج الدراسة الحالية مع مناهج بعض من الدراسات السابقة مثل: دراسة الغامدي (2011م)، ودراسة أبو حمدان (2008م)، ودراسة الختاتنة (2007م)، ودراسة يلماظYilmaz (2009م)، والتي اعتمدت جميعها على المنهج التجريبي كمنهج للدراسة، ودراسة عياد وسعد الدين (2010م) التي اعتمدت على المنهج الوصفي والمنهج التجريبي كمنهجين للدراسة، ودراسة خميس (2012م) التي اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي كمنهج للدراسة، كما اختلفت أدوات الدراسة الحالية مع أدوات بعض من الدراسات السابقة مثل: دراسة الغامدي (2011م)، ودراسة أبو حمدان (2008م)، ودراسة الختاتنة (2007م)، والتي اعتمدت جميعها على المقاييس والاختبارات كأدوات للدراسة ودراسة عياد وسعد الدين (2010م) التي اعتمدت على بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة، ودراسة يلماظYilmaz (2009م) التي اعتمدت على كل من برنامج للتدريب على الذكاء العاطفي، ومقياس سمة حالة الغضب كأدوات للدراسة ودراسة هولت وآخرون .Holt et al (2008م) التي اعتمدت على كل من الملاحظة والمقابلات الشخصية كأدوات للدراسة، ودراسة السيد (2007م) التي اعتمدت على المقاييس كأدوات للدراسة، واختلفت عينة الدراسة الحالية مع عينات الدراسات السابقة حيث كانت كالتالي: دراسة هولت وآخرون .Holt et al (2008م) التي اشتملت عينتها على عدد من الطلاب

والمدربين، خميس (2012م) التي اشتملت عينتها على عدد من الخريجين، ودراسة الزوري (2011م) التي تكونت عينتها من المعلمات.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها: بناء مشكلة الدراسة من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث ذات الصلة بشكل ملائم، وفي محاور الإطار النظري، واختيار منهج الدراسة وبناء أداتها، والتعرف إلى نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في جمع البيانات والمعلومات

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الملتحقات بالبرامج التدريبية التي تقدمها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الفترة المسائية خلال الثلاث سنوات الأخيرة والبالغ عددهن (8744) خلال فترة إجراء الدراسة من الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1439/1438هـ.

عينة الدراسة: تم أخذ عينة عشوائية بسيطة تمثل 5 % من مجتمع الدراسة، ويبلغ عدد أفرادها (437) طالبة، استجاب منهن (375) طالبة، من الطالبات الملتحقات بالدورات التدريبية التي تقدمها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الفترة المسائية واللاتي سبق التحاقهن بالبرامج التدريبية خلال الثلاث سنوات الأخيرة، وتشمل أيضاً مجموعة من الملتحقات حالياً.

خصائص عينة الدراسة: فيما يلي وصف تفصيلي لخصائص عينة الدراسة وفق المتغيرات المختارة:

- **متغير المرحلة الدراسية:** يوضح الجدول (1-3) التالي توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية:

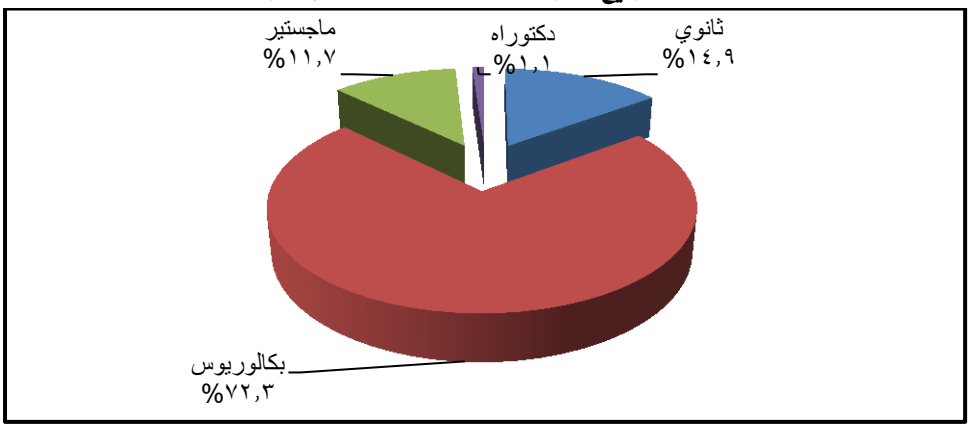
جدول (1-3)توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة
ثانوي	56	14.9
بكالوريوس	271	72.3
ماجستير	44	11.7
دكتوراه	4	1.1
المجموع	375	%100

يتضح من الجدول رقم (1-3) أن (271) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 72.3% من إجمالي مفردات عينة الدراسة مرحلتهن الدراسية بكالوريوس وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة،

بينما (56) منهن يمثلن ما نسبته 14.9% من إجمالي مفردات عينة الدراسة مرحلتهن الدراسية ثانوي، و(44) منهن يمثلن ما نسبته 11.7% من إجمالي مفردات عينة الدراسة مرحلتهن الدراسية ماجستير، و(4) منهن يمثلن ما نسبته 1.1% من إجمالي مفردات عينة الدراسة مرحلتهن الدراسية دكتوراه، وترى الباحثة أن سبب ارتفاع عينة الدراسة من الملتحقات بالبرامج التدريبة واللاتي يحملن مؤهل البكالوريوس يرجع لسهولة الالتحاق بالدورات التدريبية فترة الدراسة، سواء كانت الدراسة صباحية أو مسائية، وهن الفئة المستهدفة أولاً في الدورات التدريبية كما وضحت ذلك رؤية ورسالة برنامج إعداد، وأتاحت العمادة الالتحاق بالدورات من خارج الجامعة لهذا كان الاقبال من حاملات الشهادة الثانوية بما يناسب احتياجاتهن وفق الدورات المطروحة، كما أن وجود ملتحقات بالدورات التدريبية من طالبات الدراسات العليا يدل على مناسبة الدورات للجميع دون استثناء. والشكل (1-3) التالي يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية:

شكل(1-3) توزيع مفردات عينة الدراسة وفق المرحلة الدراسية



- **متغير عدد الدورات التدريبية:** يوضح الجدول (2-3) التالي توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية التي تم الالتحاق بها ضمن برامج المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

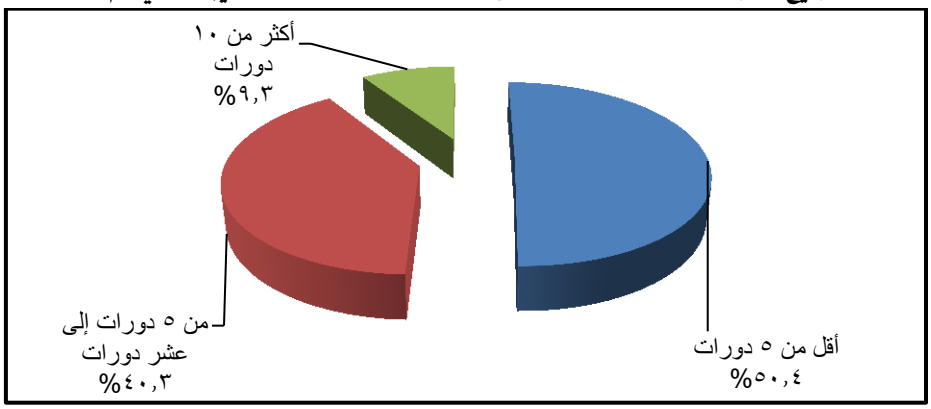
جدول (2-3) توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية التي تم الالتحاق بها

عدد الدورات التدريبية	التكرار	النسبة
أقل من 5 دورات	189	50.4
من 5 دورات إلى عشر دورات	151	40.3
أكثر من 10 دورات	35	9.3
المجموع	375	%100

يتضح من الجدول رقم (2-3) أن (189) من مفردات عينة الدراسة ويمثلن ما نسبته 50.4% من إجمالي مفردات عينة الدراسة يبلغ عدد الدورات التدريبية التي التحقن بها ضمن برامج المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من 5 دورات إلى عشر دورات، وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، بينما (151) منهن يمثلن ما نسبته 40.3% من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد الدورات التدريبية التي التحقن بها ضمن برامج المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من 5 دورات إلى عشر دورات، و(35) منهن يمثلن ما نسبته 9.3% من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد الدورات التدريبية التي التحقن بها ضمن برامج المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أكثر من 10 دورات.

ويوضح الشكل (2-3) التالي توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية التي تم الالتحاق بها ضمن برامج المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

شكل (2-3) توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية التي تم الالتحاق بها



- **متغير فترة الالتحاق بالدورات التدريبة:** يوضح الجدول (3-3) التالي توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير فترة الالتحاق بالدورات التدريبية.

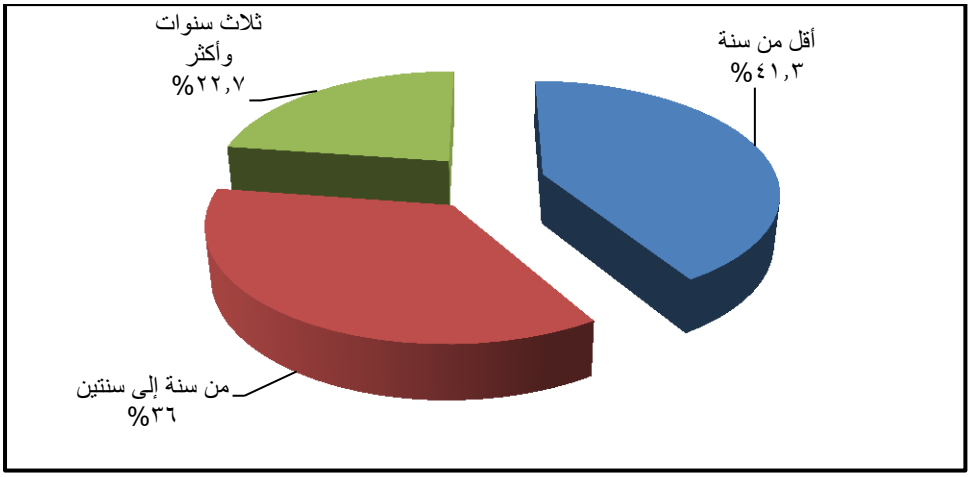
جدول (3-3) توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير فترة الالتحاق بالدورات التدريبية

فترة الالتحاق	التكرار	النسبة
أقل من سنة	155	41.3
من سنة إلى سنتين	135	36.0
ثلاث سنوات وأكثر	85	22.7
المجموع	375	%100

يتضح من الجدول رقم (3-3) أن (155) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 41.3% من إجمالي مفردات عينة الدراسة كانت فترة التحاقهن بالدورات التدريبية أقل من سنة وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، بينما (135) منهن يمثلن ما نسبته 36.0% من إجمالي مفردات عينة الدراسة كانت فترة التحاقهن بالدورات التدريبية من سنة إلى سنتين، و(85) منهن يمثلن ما نسبته 22.7% من إجمالي مفردات عينة الدراسة كانت فترة التحاقهن بالدورات التدريبية ثلاث سنوات وأكثر.

ويوضح الشكل (3-3) التالي توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير فترة الالتحاق بالدورات التدريبية.

شكل (3-3) توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير فترة الالتحاق بالدورات التدريبية



أداة الدراسة واجراءاتها: استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لها، وذلك لمناسبتها تحقيق أهداف الدراسة، والاجابة عن أسئلتها؛ من خلال الكشف عن واقع دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات المهنية للملتحقات بها.

تصميم الاداة: بعد اطلاع الباحثة على عدد من المصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة، قامت بتصميم الاستبانة في صورتها الأولية والتي اشتملت على جزأين: الجزء الأول تناول البيانات الأولية الخاصة بمفردات العينة وهي (المؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، وفترة الالتحاق بالدورات التدريبية)، والجزء الثاني تناول محاور الدراسة وهي ثلاثة كما يلي:

- **المحور الأول:** دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الشخصية، وعدد عبارته (12) عبارة.

- **المحور الثاني:** دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الاجتماعية، وعدد عبارته (12) عبارة.

- **المحور الثالث:** دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات المهنية، وعدد عباراته (12) عبارة.

وقد تكونت عبارات الاستبانة في صورتها الأولية من (36) عبارة، ملحق رقم (4).

صدق أداة الدراسة: يقصد بصدق الأداة إلى أي مدى يقيس المقياس ما صمم من أجله، ويعرفه عبيدات وعبد الحق وعدس (2014م) بأنه: "شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تتدخل في التحليل من ناحية وضوح فقراتها، وأفرادها من ناحية ثانية بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (ص179)، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

الصدق الظاهري للأداة: للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (23) محكماً، ملحق رقم (5)وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية؛ حيث تم حذف العبارات التي أجمع 80% من المحكمين على عدم أهميتها وذلك بالاتفاق مع المشرف العلمي، وتم الخروج بالصورة النهائية للاستبانة حيث بلغ عدد عباراتها (30) عبارة،.

صدق الاتساق الداخلي للأداة: تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

الجدول (4-3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.570	6	**0.689
2	**0.706	7	**0.635
3	**0.672	8	**0.704
4	**0.688	9	**0.722
5	**0.618	10	**0.712

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول (3-5) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.668	6	**0.620
2	**0.674	7	**0.653
3	**0.647	8	**0.678
4	**0.645	9	**0.682
5	**0.663	10	**0.576

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول (3-6) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.735	6	**0.752
2	**0.521	7	**0.762
3	**0.551	8	**0.749
4	**0.522	9	**0.758
5	**0.567	10	**0.649

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجداول السابقة أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبات أداة الدراسة: لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (3-7) التالي يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (3-7) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
دور البرامج التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الشخصية	10	0.8655
دور البرامج التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الاجتماعية	10	0.8288
دور البرامج التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات المهنية	10	0.8575
الثبات العام	30	0.9368

يتضح من الجدول رقم (7-3) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.9368) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي المستخدم في محاور الدراسة تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي(4/5= 0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي :

- من 1.00 إلى 1.80 يمثل (موافقة بدرجة ضعيفة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.81 إلى 2.60 يمثل (موافقة بدرجة ضعيفة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.61 إلى 3.40 يمثل (موافقة بدرجة متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 3.41 إلى 4.20 يمثل (موافقة بدرجة عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 4.21 إلى 5.00 يمثل (موافقة بدرجة عالية جدا) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح)؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
3. المتوسط الحسابي؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
4. تم استخدام الانحراف المعياري؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

1.عرض ومناقشة السؤال الرئيس: ما دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية للملتحقات بها؟

للتعرف على دور الدورات التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في تنمية المهارات الحياتية للملتحقات بها؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على أبعاد دور البرامج التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في تنمية المهارات الحياتية للملتحقات بها وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (4-1) التالي:

جدول (4-1) استجابات مفردات العينة على أبعاد دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية للملتحقات بها

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	دور البرامج التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الشخصية	3.35	0.730	1	متوسطة
2	دور البرامج التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الاجتماعية	3.24	0.737	2	متوسطة
3	دور البرامج التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات المهنية	3.09	0.777	3	متوسطة
	دور البرامج التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في تنمية المهارات الحياتية للملتحقات بها	3.23	0.680	-	متوسطة

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية للملتحقات بمتوسط (3,23 من 5)، واتضح من النتائج أن أبرز الأدوار ، تمثلت في دورها في تنمية المهارات الشخصية بمتوسط (3,35 من 5) يليه دورها في تنمية المهارات الاجتماعية بمتوسط (3,24 من 5)، وأخيراً جاء دورها في تنمية المهارات المهنية بمتوسط (3,09 من 5).

ويمكن القول أن حصول دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الشخصية على الترتيب الأول بمتوسط (3.35 من 5) يعود إلى عدة أسباب منها: حاجة الفتيات في

هذا العمر إلى مهارات شخصية تمكنهن من فهم الكثير من الأمور الحياتية بصورة أفضل، وتنوع الدورات التدريبية المقدمة في هذا المجال وتناسب مسمياتها مع مضمونها، إضافة إلى جودة المضمون وتمكن المدربين من المادة العلمية.

وحصول دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الاجتماعية على الترتيب الثاني بمتوسط (3.24 من 5) يعود إلى إقبال المتدربات على هذا المجال بعد المجال الشخصي؛ حيث تقدم جامعة الامام محمد بن سعود دورات متنوعة تتناسب واحتياج الطالبات، أما حصول دور الدورات التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في تنمية المهارات المهنية على الترتيب الأخير بمتوسط (3.09 من 5) يعود إلى عدة أمور فبالرغم من ارتفاع عدد الدورات المقدمة في هذا المجال بما يفوق المجال الشخصي والاجتماعي، إلاّ أنه من الممكن أن يعود ذلك إلى: عدم تناسب الدورات المطروحة واحتياج سوق العمل، وعدم كفاية الوقت المحدد لبعض الدورات في هذا المجال، وكذلك عدم وضوح وفاعلية المادة العلمية المطروحة، وعدم إسناد مهمة التدريب في هذا المجال إلى المختصين، وأخيراً كون بعض الدورات تحتاج لتطبيق عملي وعدم توفر ذلك.

وفيما يلي عرض النتائج مفصلة فيما يتعلق بدور الدورات التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في تنمية المهارات الحياتية للملتحقات بها:

2-عرض ومناقشة السؤال الأول: ما دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الشخصية؟

وللإجابة على السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الشخصية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (2-4):

جدول(2-4)استجابات مفردات العينة على عبارات محوردور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الشخصية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		النسبة %	موافقة بدرجة عالية جدا	موافقة بدرجة عالية	موافقة بدرجة متوسطة	موافقة بدرجة ضعيفة	موافقة بدرجة ضعيفة جدا				
1	تنمية طرق تحمل المسؤولية	ك	63	141	126	42	3	3.58	0.924	1	عالية
		%	16.8	37.6	33.6	11.2	0.8				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		النسبة %	موافقة بدرجة عالية جدا	موافقة بدرجة عالية	موافقة بدرجة متوسطة	موافقة بدرجة ضعيفة	موافقة بدرجة ضعيفة جدا				
2	إتاحة تحديد الأولويات	ك	57	107	113	81	17	3.28	1.102	8	متوسطة
		%	15.3	28.5	30.1	21.6	4.5				
3	إكساب أساسيات إدارة الوقت	ك	60	112	117	70	16	3.35	1.086	5	متوسطة
		%	16.0	29.8	31.2	18.7	4.3				
4	تطوير مهارة حل المشكلات	ك	61	109	117	71	17	3.34	1.096	7	متوسطة
		%	16.3	29.1	31.2	18.9	4.5				
5	تنمية التفكير الإبداعي	ك	50	118	115	69	23	3.27	1.098	9	متوسطة
		%	13.3	31.5	30.7	18.4	6.1				
6	تعزيز مهارة اتخاذ القرار	ك	69	111	118	58	19	3.41	1.107	3	عالية
		%	18.4	29.6	31.4	15.5	5.1				
7	المساعدة في تحديد الأهداف	ك	64	110	124	67	10	3.40	1.050	4	متوسطة
		%	17.1	29.2	33.1	17.9	2.7				
8	تقوية مهارة إدارة الضغوط	ك	53	86	123	81	32	3.13	1.158	10	متوسطة
		%	14.2	22.9	32.8	21.6	8.5				
9	المساعدة في معرفة طرق التركيز	ك	62	112	105	85	11	3.34	1.090	6	متوسطة
		%	16.5	29.9	28.0	22.7	2.9				
10	تحفيز الذكاء الوجداني	ك	79	100	114	67	15	3.43	1.126	2	عالية
		%	21.1	26.7	30.3	17.9	4.0				
	المتوسط العام							3.35	0.730		متوسطة

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الشخصية بمتوسط (3.35 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافقة بدرجة متوسطة على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هنالك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الشخصية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الشخصية ما بين (3.13 إلى 3.58) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (موافقة بدرجة متوسطة / موافقة بدرجة عالية) على أداة الدراسة، مما يوضح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة على دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الشخصية حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة عالية على ثلاثة من الأدوار تتمثل في العبارات رقم (1 ،10 ، 9) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي "تنمية طرق تحمل المسؤولية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.58 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (10) وهي "تحفيز الذكاء الوجداني" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.43 من 5).
3. جاءت العبارة رقم (6) وهي "تعزيز مهارة اتخاذ القرار" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.41 من 5).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على سبعة من الأدوار أبرزها تتمثل في العبارات رقم (7 ،4،9،3، 8،5،2) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (7) وهي "المساعدة في تحديد الأهداف" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.40 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (3) وهي "إكساب أساسيات إدارة الوقت" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.35 من 5).
3. جاءت العبارة رقم (9) وهي "المساعدة في معرفة طرق التركيز" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.34 من 5).

4. جاءت العبارة رقم (4) وهي "تطوير مهارة حل المشكلات" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.34 من 5).
5. جاءت العبارة رقم (2) وهي "إتاحة تحديد الأولويات" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.28 من 5).
6. جاءت العبارة رقم (5) وهي "تنمية التفكير الإبداعي" بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.27 من 5).
7. جاءت العبارة رقم (2) وهي "تقوية مهارة إدارة الضغوط" بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.13 من 5).

وسيتم فيما يلي تناول العرض المفصل للعبارات الحاصلة على موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية وهي كالتالي:

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز أدوار الدورات التدريبية دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الشخصية تتمثل في دورها في تنمية طرق تحمل المسؤولية حيث جاءت في المرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.58 من 5)، ويعزى ذلك إلى أن الدورات المقدمة في مجال تحمل المسؤولية تحقق الأهداف المرجوة بسبب جودتها وتوافقها مع السن المناسب للملتحقات بالدورات التدريبية، والتي منها القيادة كجانب من جوانب تحمل المسؤولية والتي يرون أنها من المكونات الأساسية للشخصية، وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة خميس (2012م) والتي بينت أن الطلاب لديهم توجه أكبر للبرامج المتعلقة بمواضيع القيادة وهذا يدل علي وجود وعي كبير بأهمية التحلي بصفات القائد.

وجاءت في المرتبة الثانية عبارة "تحفيز الذكاء الوجداني" من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.43 من 5)، ويعزى ذلك إلى أن من أهم المهارات الشخصية الذكاء الوجداني، وهو التعامل مع المواقف الحياتية وفق انفعالات الشخص نفسه وانفعالات الاخرين، وهذا يدخل غالباً في جميع الدورات المقدمة في الجانب الشخصي ولو بإشارات بسيطة، ومن ذلك على سبيل المثال دورة ألوان الذكاء ودورة أنماط الشخصية التي تقدمها الجامعة ويتفق

ذلك مع نتيجة دراسة كومار Kumar (2014م) أنه يمكن رعاية الكفاءات العاطفية وتطويرها، وهي عامل رئيسي في الصحة البدنية والعقلية، والكفاءة الاجتماعية، والإنجاز الأكاديمي وغيرها من جوانب التنمية الشخصية للشباب.

وجاءت في المرتبة الثالثة العبارة رقم (6) وهي "تعزيز مهارة اتخاذ القرار" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.41 من 5)، وترى الباحثة أن ذلك يعزى إلى مدى وعي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بضرورة إقامة دورات عن اتخاذ القرار حيث أن الملتحقات بها في سن يحتاج إلى المساعدة في مفاضلة أمور عدة في حياتهن، سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو المهني ومثال ذلك دورة اتخاذ القرار ويتفق ذلك مع نتائج دراسة خميس (2012م)الإقبال على الدورات المتعلقة في المجال التطبيقي في الحياة عامة.

3-عرض ومناقشة السؤال الثاني: ما دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الاجتماعية؟

وللإجابة على السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الاجتماعية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (3-4) استجابات مفردات العينة على عبارات محو دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الاجتماعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		النسبة %	موافقة بدرجة عالية جدا	موافقة بدرجة عالية	موافقة بدرجة متوسطة	موافقة بدرجة ضعيفة	موافقة بدرجة ضعيفة جدا				
1	زيادة الدافعية للمبادرة المجتمعية	ك	74	124	99	66	12	3.49	1.092	1	عالية
		%	19.7	33.1	26.4	17.6	3.2				
2	تشجيع الحوار	ك	78	111	104	68	14	3.46	1.120	2	عالية
		%	20.9	29.6	27.7	18.1	3.7				
3	إكساب مهارة فن التعامل مع الآخرين	ك	70	114	112	57	22	3.41	1.129	3	عالية
		%	18.6	30.4	29.9	15.2	5.9				

م	العبارات	التكرار	درجة المو افقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		النسبة %	مو افقة بدرجة عالية جدا	مو افقة بدرجة عالية	مو افقة بدرجة متوسطة	مو افقة بدرجة ضعيفة	مو افقة بدرجة ضعيفة جدا				
4	تطوير مهارة الاستماع	ك	78	82	95	78	42	3.20	1.292	7	متوسطة
		%	20.8	21.9	25.3	20.8	11.2				
5	إتاحة التواصل الفعال مع المجتمع	ك	54	85	113	85	38	3.09	1.196	8	متوسطة
		%	14.4	22.7	30.1	22.7	10.1				
6	تشجيع العمل ضمن فريق	ك	53	80	97	111	34	3.02	1.200	9	متوسطة
		%	14.1	21.3	25.9	29.6	9.1				
7	تطوير العلاقات العامة	ك	62	114	117	66	16	3.37	1.084	4	متوسطة
		%	16.5	30.4	31.2	17.6	4.3				
8	الحث على التطوع	ك	73	103	101	72	26	3.33	1.190	5	متوسطة
		%	19.5	27.5	26.9	19.2	6.9				
9	تنمية الذكاء الاجتماعي	ك	57	108	100	75	35	3.21	1.196	6	متوسطة
		%	15.2	28.8	26.7	20.0	9.3				
10	الإسهام في تعليم طرق التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	ك	36	96	78	110	55	2.86	1.227	10	متوسطة
		%	9.6	25.6	20.8	29.3	14.7				
	المتوسط العام							3.24	0.737		متوسطة

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الاجتماعية بمتوسط (3.24 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق بدرجة متوسطة على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة على دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الاجتماعية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين (2.86 إلى 3.49) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (موافق بدرجة متوسطة وموافق بدرجة عالية) على أداة الدراسة، مما يوضح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة على دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الاجتماعية، حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة عالية على دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الاجتماعية تتمثل في العبارات رقم (1 ،2 ، 3) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي "زيادة الدافعية للمبادرة المجتمعية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.49 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (2) وهي "تشجيع الحوار" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.46 من 5).
3. جاءت العبارة رقم (3) وهي "إكساب مهارة فن التعامل مع الآخرين" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.41 من 5).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على سبعة من الأدوار تتمثل في العبارات رقم (7 ،9،8، 5،4، 6، 10) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (7) وهي "تطوير العلاقات العامة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.37 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (8) وهي "الحث على التطوع" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.33 من 5).
3. جاءت العبارة رقم (9) وهي "تنمية الذكاء الاجتماعي" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.31 من 5).

4. جاءت العبارة رقم (4) وهي "تطوير مهارة الاستماع" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.20 من 5).

5. جاءت العبارة رقم (5) وهي "إتاحة التواصل الفعال مع المجتمع" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.09 من 5).

6. جاءت العبارة رقم (6) وهي "تشجيع العمل ضمن فريق" بالمرتبة السادسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.02 من 5).

7. جاءت العبارة رقم (10) وهي "الإسهام في تعليم طرق التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة" بالمرتبة السابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (2.86 من 5).

وستتناول الباحثة فيما يلي العرض المفصل للعبارات الحاصلة على موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية وهي كالتالي:

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز أدوار الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في في تنمية المهارات الاجتماعية تتمثل في دورها في تنمية زيادة الدافعية للمبادرة المجتمعية؛ حيث جاءت هذه العبارة بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.49 من 5)لدى الطالبات؛ ويعزى ذلك الى أن دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تتضمن أنشطة تتيح للطالبات المشاركة في برامج خدمة المجتمع أو في برامج محاكاة لها، مما عزز من دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية زيادة الدافعية للمبادرة المجتمعية لدى الطالبات، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة الغامدي (2011م) والتي بينت إثبات فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في كافة المجالات الاجتماعية، والعلمية، والصحية، والبيئية.

وجاءت العبارة رقم (2) وهي "تشجيع الحوار" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.46 من 5)، ويعزى ذلك إلى وعي القائمين على الدورات بأهمية الحوار كمهارة اجتماعية تحتاجها الملتحقات بالدورات التدريبية، ولجامعة الامام دور بارز في الحوار حيث نظمت ندوة بعنوان دور الجامعات والمراكز البحثية في حوار الحضارات عام 1436هـ

وأصدرت كتاباً بعنوان جهود جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية في خدمة السنة وحوار الحضارات.(جامعة الإمام محمد بن سعود،1436هـ) لهذا أجادت عمادة خدمة المجتمع في تقديم دورات تشجع على الحوار ومنها مهارات الحوار والاتصال الفعال.

وجاءت العبارة رقم (3) وهي "إكساب مهارة فن التعامل مع الآخرين" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.41 من 5)؛ ويعزى ذلك إلى وعي عمادة خدمة المجتمع بأهمية تنمية المهارات الاجتماعية متمثلة بتوعية المتدربات بأهمية الطرق المناسبة للتعامل الفعال مع الاخرين حتى تستطيع التعايش مع المجتمع بشكل أفضل، ولعل من أبرز الدورات المقدمة، قوة التميز والتواصل مع الآخرين، كما يمكن القول أن الاستجابة العالية لعبارة الذكاء الوجداني في المهارات الشخصية لها الدور في رفع مهارة التعامل مع الآخرين، بحيث تصبح المتدربة أكثر وعياً بالمهارة الشخصية الموصلة للمهارة الاجتماعية.

4-عرض ومناقشة السؤال الثالث: ما دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات المهنية؟

وللإجابة على السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات المهنية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(4-4)استجابات مفردات العينة على عبارات محوردور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات المهنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		النسبة %	موافقة بدرجة عالية جدا	موافقة بدرجة عالية	موافقة بدرجة متوسطة	موافقة بدرجة ضعيفة	موافقة بدرجة ضعيفة جدا				
1	تحفيز تعلم لغة اجنبية لتطوير المهنة	ك	64	123	105	76	7	3.43	1.052	2	عالية
		%	17.1	32.7	28.0	20.3	1.9				

م	العبارات	التكرار	درجة المو افقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		النسبة %	مو افقة بدرجة عالية جدا	مو افقة بدرجة عالية	مو افقة بدرجة متوسطة	مو افقة بدرجة ضعيفة	مو افقة بدرجة ضعيفة جدا				
2	تنمية مهارة القيادة الإدارية	ك	58	124	107	69	17	3.37	1.088	3	متوسطة
		%	9.9	16.5	20.8	29.3	23.5				
3	تطوير أخلاقيات المهنة	ك	53	110	122	73	17	3.29	1.074	4	متوسطة
		%	14.2	29.3	32.5	19.5	4.5				
4	تشجيع تعلم التقنية	ك	60	128	118	57	12	3.45	1.032	1	عالية
		%	16.0	34.1	31.5	15.2	3.2				
5	تعليم كيفية الإبداع في العمل	ك	57	83	94	96	45	3.03	1.252	6	متوسطة
		%	15.2	22.1	25.1	25.6	12.0				
6	الإسهام في تطوير الموارد البشرية	ك	62	83	114	86	30	3.16	1.187	5	متوسطة
		%	16.6	22.1	30.4	22.9	8.0				
7	التشجيع على تعلم أساسيات إدارة الأعمال	ك	51	79	99	107	39	2.99	1.208	8	متوسطة
		%	13.6	21.1	26.4	28.5	10.4				
8	الإسهام في تعليم طرق التسويق	ك	49	81	105	99	41	2.95	1.202	7	متوسطة
		%	13.1	21.6	28.0	26.4	10.9				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		النسبة %	موافقة بدرجة عالية جدا	موافقة بدرجة عالية	موافقة بدرجة متوسطة	موافقة بدرجة ضعيفة	موافقة بدرجة ضعيفة جدا				
9	إتاحة البحث عن فرص عمل	ك	37	62	78	110	88	2.60	1.279	10	ضعيفة
		%	9.9	16.5	20.8	29.3	26.4				
10	التشجيع على إعداد المشاريع الناجحة	ك	39	63	74	100	99	2.58	1.318	9	ضعيفه
		%	10.4	16.8	19.7	26.7	26.4				
	المتوسط العام							3.09	0.777		متوسطة

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات المهنية بمتوسط (3.09 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق بدرجة متوسطة على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة على دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات المهنية؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على ما بين (2.58 إلى 3.45)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (موافق بدرجة ضعيفة، وموافق بدرجة عالية) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة على دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات المهنية، حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة عالية على اثنين تتمثلان في العبارتين رقم (4 ،1) واللتان تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليهما بدرجة عالية كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (4) وهي "تشجيع تعلم التقنية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.45 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (1) وهي "تحفيز تعلم لغة أجنبية لتطوير المهنة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.43 من 5).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على سته من دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات المهنية، أبرزها تتمثل في العبارات رقم (2، 3،6، 5، 8، 4) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (2) وهي "تنمية مهارة القيادة الإدارية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.37 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (3) وهي "تطوير أخلاقيات المهنة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.29 من 5).
3. جاءت العبارة رقم (6) وهي "الإسهام في تطوير الموارد البشرية" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.16 من 5).
4. جاءت العبارة رقم (5) وهي "تعليم كيفية الإبداع في العمل" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (3.03 من 5).
5. جاءت العبارة رقم (8) وهي "الإسهام في تعليم طرق التسويق العمل" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (2.95 من 5).
6. جاءت العبارة رقم (7) وهي "التشجيع على تعلم أساسيات إدارة الأعمال" بالمرتبة السادسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (2.99من5).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة ضعيفة على اثنين من الأدوار ، تتمثلان في العبارتين رقم (9 ،10) واللتان تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليهما بدرجة ضعيفة كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (9) وهي "إتاحة البحث عن فرص عمل" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة ضعيفة بمتوسط (2.60 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (10) وهي "التشجيع على إعداد المشاريع الناجحة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة ضعيفة بمتوسط (2.58 من 5).

وسيتم فيما يلي تناول العرض المفصل للعبارات الحاصلة على موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية كالتالي:

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز أدوار الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات المهنية تتمثل في دورها في تشجيع تعلم التقنية لدى الطالبات حيث جاءت العبارة رقم (4) وهي "تشجيع تعلم التقنية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.45 من 5)، ويعزى ذلك إلى أن الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تتضمن محتويات وأنشطة تُعرّف الطالبات بمزايا التقنية مما عزز من دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تشجيع تعلم التقنية لدى الطالبات حيث تنوعت الدورات التدريبية في هذا المجال بشكل كبير جداً مثل دورة الأرشفة الإلكترونية، ودورة استخدام التقنيات الحديثة في الدعوة إلى الله، والأنفوجرافيك، وغيرها من الدورات في هذا المجال.

وجاءت العبارة رقم (1) وهي "تحفيز تعلم لغة اجنبية لتطوير المهنة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.43 من 5)؛ ويعزى ذلك إلى تعدد الدورات المقدمة في هذا المجال وارتباطها بعدد الأيام المناسبة لكل دورة، حيث تقدم الجامعة دورات في اللغة الانجليزية على ثلاث أقسام مبتدئ، ومتقدم، ودورات مخصصة في اللغة الانجليزية لأعضاء هيئة التدريس، وتتراوح الأيام المتاحة لكل دورة من يوم إلى ثلاثة أيام، وهذا ما تبحث عنه الكثير من الملتحقات بالدورات التدريبية بهدف مساعدتهن في البحث عن وظيفة أو التنمية المهنية للموظفات.

التعليق على العبارات الحاصلة على درجة استجابة ضعيفة وهي كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (9) وهي "إتاحة البحث عن فرص عمل" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة ضعيفة بمتوسط (2.60 من 5)؛ ويعزى ذلك إلى ضعف

الشراكة المجتمعية بين الجامعة وبين الشركات والمؤسسات التي بإمكانها تسهيل عملية البحث عن عمل للراغبات بذلك.

2. جاءت العبارة رقم (10) وهي "التشجيع على إعداد المشاريع الناجحة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة ضعيفة بمتوسط (2.58 من 5)؛ ويعزى ذلك إلى كون الدورات المقدمة في هذا المجال تخلو من الجانب التطبيقي العملي الذي من شأنه تدعيم المادة العلمية النظرية المقدمة وحصول الفائدة للمتدربة بصورة أفضل.

خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

خلاصة نتائج الدراسة:

- جاء موافقة عينة الدراسة بدرجة متوسطة على دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية للملتحقات للمجالات ككل بمتوسط (3,23 من 5).
- جاء دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في في مجال تنمية المهارات الشخصية من وجهة نظر عينة الدراسة بدرجة متوسطة ، وبمتوسط (3,35 من 5) للفقرات ككل ، وعلى مستوى الفقرات جاءت الفقرة التي تنص على تنمية طرق تحمل المسؤولية على الترتيب الأول بدرجة استجابة عالية بمتوسط (3.58 من 5) والفقرة التي تنص على تحفيز الذكاء الوجداني، على الترتيب الثاني بدرجة استجابة عالية بمتوسط (3.43 من 5)، والفقرة التي تنص على تعزيز مهارة اتخاذ القرار، وجاءت في الترتيب الثالث بدرجة استجابة عالية وبمتوسط (3.41 من 5).بينما جاءت بقية الفقرات بدرجة متوسطة وهي على التوالي(المساعدة في تحديد الأهداف، إكساب أساسيات إدارة الوقت، المساعدة في معرفة طرق التركيز، تطوير مهارة حل المشكلات، إتاحة تحديد الأولويات، تنمية التفكير الإبداعي، تقوية مهارة إدارة الضغوط).
- جاء دور الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مجال تنمية المهارات الاجتماعية من وجهة نظر عينة الدراسة بدرجة متوسطة بمتوسط (3,24 من 5)، وفيما

يخص الفقرات جاءت الفقرة التي تنص على زيادة الدافعية للمبادرة المجتمعية، جاءت في المرتبة الاولى بدرجة استجابة عالية بمتوسط (3.49 من 5) تلتها الفقرة "تشجيع الحوار، جاءت في المرتبة الثانية بدرجة استجابة عالية بمتوسط (3.46 من 5) ثم فقرة إكساب مهارة فن التعامل مع الآخرين، في المرتبة الثالثة بدرجة استجابة عالية بمتوسط (3.41 من 5) فيما جاءت بقية الفقرات بدرجة متوسطة وهي مرتبة تنازليا (تطوير العلاقات العامة، الحث على التطوع، تنمية الذكاء الاجتماعي، تطوير مهارة الاستماع، إتاحة التواصل الفعال مع المجتمع، تشجيع العمل ضمن فريق، الإسهام في طرق التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة).

- جاء دور الدورات التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مجال تنمية المهارات المهنية من وجهة نظر عينة الدراسة بدرجة متوسطة بمتوسط (3,09 من 5) وفيما يخص الفقرات جاءت الفقرة التي تنص على تشجيع تعلم التقنية، وجاءت في الترتيب الأول باستجابة عالية بمتوسط (3.45 من 5)، والفقرة التي تنص على تحفيز تعلم لغة أجنبية لتطوير المهنة. وجاءت في الترتيب الثاني باستجابة عالية بمتوسط (3.43 من 5).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بما يلي:

- استحداث دورات جديدة في المجال الشخصي، والاجتماعي، والمهني مثل :
- العناية بدورات مهارة ادارة الضغوط
- اعادة هيكلة دورات التفكير الإبداعي
- استحداث دورات جديدة تنمي مهارة العمل ضمن فريق
- الاهتمام بالدورات في المجال الشخصي وزيادة عددها.
- إعادة صياغة محتويات البرامج التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المجال المهني.
- تقديم استفتاءات من فترة لأخرى تقيس رضا الطالبات واستفادتهن من الدورات المقدمة وتلبي احتياجاتهن في الدورات المستقبلية في المجال المهني.

- تنويع الدورات المتعلقة في طرق التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة
- تبني مشاريع إنتاجية من الطالبات تبعاً للدورات المهنية المقدمة، ودعمها بالإعلان عنها وتقديم الاستشارة لهن.
- التعاون مع شركات ومؤسسات لتقديم دورات في المجال المهني على حسب احتياجات سوق العمل.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسات مستقبلية حول سبل تفعيل الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- إجراء دراسة حول معوقات تفعيل الدورات التدريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- إجراء دراسات عن واقع الدورات التدريبية في التنمية المهنية.
- إجراء دراسة مستقبلية حول تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي ينمي المهارات الحياتية.
- إجراء دراسة تحليلية لدورات المجال المهني.
- إجراء دراسة عن دور الدورات التدريبية المهنية في اعداد الطالبات لسوق العمل.

المراجع

المراجع العربية

أبو حمدان، على عبد الجليل. (2008م). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

أبو الديار، مسعد والحويلة، أمثال. (2015م). دليل الإعاقات والاضطرابات المختلفة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

أبو كرش، شريف. (2015م). البرامج التدريبية في القطاع المصرفي في فلسطين: واقع وطموح. مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، 1(1)، 23-1.

البقمي، هند ماجد. (2013م). فاعلية مسرح العرائس في تنمية المهارات الحياتية المتعلقة بوحدة صحتي وسلامتي لدى طفل الروضة بالعاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية (1435هـ). تقرير برنامج إعداد بعمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر. الرياض: جامعة الإمام.

الجربوع، عبد المجيد سليمان. (2010م). دور تحديد الاحتياجات التدريبية في جودة برامج تنمية العاملين بجوازات منطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الحارثي، صبحي معروف. (2010م). فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتنمية مهارات الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. مجلة بحوث التربية النوعية جامعة المنصورة، (16).

الختاتنة، سامي محسن. (2007م). بناء برنامج لتدريب الأمهات على المهارات الحياتية واستقصاء أثره في تحسين الكفاية الاجتماعية ومفهوم الذات ومهارات الحياة لدى أطفالهن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الخطيب، انتصار إبراهيم. (2012م). تقويم فعالية البرامج التدريبية لمؤسسة إنجاز لمهارات طلبة الجامعات والمدارس الحكومية من منظور المتدربين وسبل تطويرها في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

دهشان، محسن. (2014م). الكفايات المهنية للتعليم ما قبل الجامعي. القاهرة: دار الإبداع للنشر والتوزيع.

الرشدان، عبد الله. (2015م). في اقتصاديات التعليم. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الزوري، عواد غصاب. (2011م). أثر الدورات التدريبية القائمة على الاقتصاد المعرفي في تطوير المهارات الحياتية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية في عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

سعد الدين، هدى بسام. (2007م). المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

السعدون، فهد حمد. (2013م). دور البرامج التدريبية التخصصية في تحسين أداء العاملين في هيئة التحقيق والادعاء العام بمنطقة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

السيد، مريم. (2007م). حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (49)، 103-141.

شبات، جلال إسماعيل وشابط، ناصر أحمد. (2014م). دور البرامج التدريبية في تنمية رأس المال البشري من وجهة نظر العاملين: دراسة تطبيقية على وزارة الداخلية والأمن الوطني- الشق المدني بقطاع غزة. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، (22)، 155-201.

الشرقاوي، محمود عبد الرحمن. (2016م). التدريب على المهارات الاجتماعية ورفع الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

صاصيلا، رانيا. (2011م). دور كلية التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحياتية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 9(4)، 162-190.

آل عارم، صالح جابر محمد. (2012م). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الصفية المرتبطة بمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العتيبي، مشعل. (2008م). دور البرامج التدريبية في رفع مستوى الولاء التنظيمي: دراسة مسحية على العاملين بمجلس الشورى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

العريشي، جبريل وعلي، عيد والسيد، فايزة وعبد المعطي، أحمد. (2015م). هندسة القيادة التربوية وثقافة التغيير. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

عياد، فؤاد إسماعيل وسعد الدين، هدى بسام. (2010م). فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين. مجلة جامعة الأقصى، 14(1)، 174- 218.

الغامدي، ماجد سالم. (2011م). فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

فرحان، حميد خلف. (2016م). درجة توافر المهارات الحياتية في منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في العراق. ورقة مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية الرياضية الحادي عشر، الجامعة الأردنية، الأردن، (20-21 يوليو 2016م).

اللولو، فتحية وقشطه، عوض. (2006م). مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

مازن، حسام الدين محمد. (2016م). تعليم وتعلم العلوم لتنمية التفكير المعرفي وفوق المعرفي. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

محمد، هيثم عبد المجيد، واخرون (1435) دراسة تقييمية لأثر البرامج التدريبية في عمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل، عمادة الجودة والتطوير. جامعة حائل.

محمد، آمال جمعة. (2015م). مهارات التفكير رؤية تربوية معاصرة. بيروت: دار الكتاب الجامعي.

محمد، فهيم مصطفى. (2005م). المهارات الحياتية في المدرسة الثانوية والطريق إلى صناعة الشخصية العصرية. مجلة التربية في قطر، 34(152)، 120- 155.

مرسي، منال. (2012م). مدي توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السعودية، مجلة الفتح، (48)، 1- 20.

المري، سعيد علي حمد. (2011م). دور البرامج التدريبية في تحسين السلوك التنظيمي للعاملين دراسة تطبيقية على العاملين بالهيئة العامة لشؤون القاصرين بدولة قطر. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الخليجية، البحرين.

الموسوي، عبد العزيز حيدر. (2015م). التفكير وتعلم مهاراته. عمّان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

ميس، أميرة وليد. (2012م). أثر البرامج التدريبية للمنظمات غير الحكومية في تمكين خريجي الجامعات الأردنية للدخول في سوق العمل. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

النعيمي، لطيفة ماجد. (2014م). المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة ديالى، العراق، (63)، 1- 40.

نور الهدى، حموي. (2015م). دور برامج التدريب والتأهيل في تكوين عمال المعرفة داخل المكتبات: دراسة ميدانية بمكتبات جامعة قسنطينة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السادس والعشرين اختصاصيو المكتبات والمعلومات كعمال للمعرفة، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، الأردن، (2-4نوفمبر 2015م).

وافي، عبد الرحمن جمعة. (2010م). المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

يحيى، حسن عائل والخطابي، عبد الحميد والعقيلي، محمد طه. (2016م). مناهج التعليم في مواجهة التحديات المعاصرة. ط2، جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

Arabic references

Abū Ḥamdān, ʿalá ʿAbd al-Jalīl. (2008). Athar Barnāmaj tadrībī fī Tanmiyat mahārāt al-dhakāʾ al-Nājiḥ & idārat al-dhāt llt'lm fī Mawāqif ḥayātīyah ladá ṭalabat al-ṣaff al-ʿāshir. Risālat mājistīr ghayr manshūrah, al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, al-Urdun.

Abū al-diyār, Musʿad wālḥwylh, Amthāl. (2015). Dalīl al-Iʿāqāt wālāḍṭrābāt al-mukhtalifah. al-Qāhirah: Dār al-Kitāb al-ḥadīth.

AbūKarsh, Sharīf. (2015). al-barāmij al-Tadrībīyah fī al-qiṭāʿ al-maṣrifī fī Filasṭīn: wāqiʿ & ṭumūḥ. Majallat al-Jāmiʿah al-ʿArabīyah al-Amrīkīyah lil-Buḥūth, 1 (1), 23-1.

al-Baqmī, Hind Mājid. (2013). fāʿilīyat masraḥ al-ʿarāʾis fī Tanmiyat al-mahārāt al-ḥayātīyah al-mutaʿalliqah bi-Waḥdat ṣḥty wslāmty ladá ṭifl al-Rawḍah bi-al-ʿĀṣimah al-Muqaddasah. Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmiʿat Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.

Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah (1435). taqrīr Barnāmaj iʿdād bʿmādh al-Markaz al-Jāmiʿī li-Khidmat al-mujtamaʿ & al-taʿlīm al-Mustamirr. al-Riyāḍ: Jāmiʿat al-Imām.

al-Jarbūʿ, ʿAbd al-Majīd Sulaymān. (2010). Dawr taḥdīd al-iḥtiyājāt al-Tadrībīyah fī Jawdah Barāmij Tanmiyat al-ʿāmilīn bjwāzāt minṭaqat al-Qaṣīm. Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmiʿat Nāyif al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Amnīyah, al-Riyāḍ.

al-Ḥārithī, Ṣubḥī Maʿrūf. (2010). fāʿilīyat Barnāmaj irshādī nafsī li-Tanmiyat mahārāt al-ḥayāh ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah bi-Muḥāfaẓat al-Ṭāʾif. Majallat Buḥūth al-Tarbiyah al-nawʿīyah Jāmiʿat al-Manṣūrah, (16).

al-Khatātinah, Sāmī Muḥsin. (2007). binā' Barnāmaj li-tadrīb al-ummahāt ʿalá al-mahārāt al-ḥayātīyah & istiqṣāʾ atharuhu fī Taḥsīn al-Kifāyah al-ijtimāʿīyah & mafhūm al-dhāt & mahārāt al-ḥayāh ladá aṭfālhn. Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmiʿat ʿAmmān al-ʿArabīyah, al-Urdun.

al-Khaṭīb, Intiṣār Ibrāhīm. (2012). Taqwīm faʿālīyat al-barāmij al-Tadrībīyah li-Muʾassasat injāz lmhārāt ṭalabat al-jāmiʿāt & al-madāris al-ḥukūmīyah min manẓūr almtdrbyn & subul taṭwīrihā fī al-Urdun, Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, Jāmiʿat al-Yarmūk, al-Urdun.

Dahshān, Muḥsin. (2014). al-kifāyāt al-mihnīyah lil-taʿlīm mā qabla al-Jāmiʿī. al-Qāhirah: Dār al-ibdāʿ lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-Rashdān, ʿAbd Allāh. (2015). fī Iqtiṣādīyāt al-Taʿlīm. ʿAmmān: Dār Wāʾil lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Alzwry, ʿAwwād Ghaṣṣāb. (2011). Athar al-Dawrāt al-Tadrībīyah al-qāʾimah ʿalá al-iqtiṣād al-maʿrifī fī taṭwīr al-mahārāt al-ḥayātīyah al-mihnīyah li-muʿallimī al-marḥalah al-asāsīyah fī ʿAmmān, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, al-Urdun.

Saʿd al-Dīn, Hudá Bassām. (2007). al-Mahārāt al-ḥayātīyah al-mutaḍamminah fī muqarrir al-tiknūlūjiyā lil-ṣaff al-ʿāshir, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

al-Saʿdūn, Fahd Ḥamad. (2013). Dawr al-barāmij al-Tadrībīyah al-Takhaṣṣuṣīyah fī Taḥsīn adāʾ al-ʿāmilīn fī Hayʾat al-taḥqīq & al-Iddiʿāʾ al-ʿāmm bi-Minṭaqat al-Riyāḍ. Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmiʿat Nāyif al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Amnīyah, al-Riyāḍ.

al-Sayyid, Maryam. (2007). Ḥājāt ṭalabat Jāmiʿat al-Isrāʾ ilá al-mahārāt al-ḥayātīyah. Majallat Ittiḥād al-jāmiʿāt al-ʿArabīyah, (49), 141-103.

Shbāt, Jalāl Ismāʿīl wshābṭ, Nāṣir Aḥmad. (2014). Dawr al-barāmij al-Tadrībīyah fī Tanmiyat Raʾs al-māl al-Bishrī min wijhat naẓar al-ʿāmilīn: dirāsah taṭbīqīyah ʿalá Wizārat al-dākhilīyah & al-amn alwṭny-al-Shaqq al-madanī bi-Qiṭāʿ Ghazzah. Majallat al-Buḥūth & al-Dirāsāt al-Insānīyah al-Filasṭīnīyah, (22), 155-201.

al-Sharqāwī, Maḥmūd ʿAbd al-Raḥmān. (2016). al-Tadrīb ʿalá al-mahārāt al-ijtimāʿīyah & rafʿ al-kafāʾah al-ijtimāʿīyah ladá al-aṭfāl al-muʿāqīn ʿaqliyan alqāblyn lltʿlm. Miṣr: Dār al-ʿIlm & al-Īmān lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Ṣāṣylā, Rāniyā. (2011). DawrKullīyat al-Tarbiyah fī Jāmiʿat Dimashq fī Tanmiyat al-mahārāt al-ḥayātīyah fī ḍawʾ al-Ittijāhāt al-Tarbawīyah al-muʿāṣirah. Majallat Ittiḥād al-jāmiʿāt al-ʿArabīyah lil-Tarbiyah & ʿilm al-nafs, 9 (4), 162-190.

Āl ʿārm, Ṣāliḥ Jābir Muḥammad. (2012). fāʿilīyat Barnāmaj qāʾim ʿalá al-anshiṭah al-ṣufīyah al-murtabiṭah bi-manhaj al-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah fī Tanmiyat baʿḍ al-mahārāt al-ḥayātīyah. Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmiʿat Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.

al-ʿUtaybī, Mashʿal. (2008). Dawr al-barāmij al-Tadrībīyah fī Rafʿ mustawá al-Walāʾ al-tanẓīmī: dirāsah mashḥīyah ʿalá al-ʿāmilīn bi-Majlis al-Shūrá. Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmiʿat Nāyif al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Amnīyah, al-Riyāḍ.

Al'ryshy, Jibrīl & 'Alī, 'Īd & al-sayyid, Fāyizah & 'Abd al-Mu'ṭī, Aḥmad. (2015). Handasat al-Qiyādah al-Tarbawīyah & thaqāfat al-taghyīr. al-Dār al-manhajīyah lil-Nashr & al-Tawzī'.

'Ayyād, Fu'ād Ismā'īl ws'd al-Dīn, Hudá Bassām. (2010). fā'ilīyat Taṣawwur muqtaraḥ li-taḍmīn ba'ḍ al-mahārāt al-ḥayātīyah fī muqarrir al-tiknūlūjiyā lil-ṣaff al-'āshir al-asāsī bi-Filasṭīn. Majallat Jāmi'at al-Aqṣá, 14 (1), 174-218.

al-Ghāmidī, Mājid Sālim. (2011). fā'ilīyat al-anshiṭah al-ta'līmīyah fī Tanmiyat al-mahārāt al-ḥayātīyah fī muqarrir al-ḥadīth li-ṭullāb al-ṣaff al-thālith al-Mutawassiṭ. Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmīyah, al-Riyāḍ.

Farḥān, ḤamīdKhalaf. (2016). darajat twāfr al-mahārāt al-ḥayātīyah fī Minhāj al-Tarbiyah al-riyāḍīyah lil-marḥalah al-thānawīyah fī al-'Irāq. Waraqah muqaddimah ilá Mu'tamarKullīyat al-Tarbiyah al-riyāḍīyah al-ḥādī 'ashar, al-Jāmi'ah al-Urdunīyah, al-Urdun, (20-21 Yūliyū 2016).

Allwlw, Fatḥīyah wqshṭh, 'Awaḍ. (2006). mustawá al-mahārāt al-ḥayātīyah ladá al-ṭalabahKhirrījīKullīyat al-Tarbiyah bi-al-Jāmi'ah al-Islāmīyah bi-Ghazzah, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, al-Jāmi'ah al-Islāmīyah, Ghazzah.

Māzin, Ḥusām al-Dīn Muḥammad. (2016). Ta'līm & ta'allum al-'Ulūm li-Tanmiyat al-tafkīr al-ma'rifī & fawq al-ma'rifī. Miṣr: Dār al-'Ilm & al-Īmān lil-Nashr & al-Tawzī'.

Muḥammad, Haytham 'Abd al-Majīd, wākhrwn (1435) dirāsah taqyīmīyah li-athar al-barāmij al-Tadrībīyah fī 'Imādat al-jawdah & al-Taṭwīr bi-Jāmi'at Ḥā'il, 'Imādat al-jawdah & al-Taṭwīr. Jāmi'at Ḥā'il

Muḥammad, Āmāl Jum'ah. (2015). mahārāt al-tafkīr ru'yah tarbawīyah mu'āṣirah. Bayrūt: Dār al-Kitāb al-Jāmi'ī.

Muḥammad, Fahīm Muṣṭafá. (2005). al-mahārāt al-ḥayātīyah fī al-Madrasah al-thānawīyah & al-ṭarīq ilá ṣinā'at al-shakhṣīyah al-'Aṣrīyah. Majallat al-Tarbiyah fī Qaṭar, 34 (152), 120-155.

Mursī, Manāl. (2012). Madá twāfr al-mahārāt al-ḥayātīyah fī Manāhij Riyāḍ al-aṭfāl fī al-Jumhūrīyah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah, Majallat al-Fatḥ, (48), 1-20.

al-Murrī, Sa'īd 'Alī Ḥamad. (2011). Dawr al-barāmij al-Tadrībīyah fī Taḥsīn al-sulūk al-tanẓīmī lil-'āmilīn dirāsah taṭbīqīyah 'alá al-'āmilīn bi-al-Hay'ah al-'Āmmah li-Shu'ūn alqāṣryn bi-Dawlat Qaṭar. Risālat mājistīr ghayr manshūrah, al-Jāmi'ah al-Khalījīyah, al-Baḥrayn.

al-Mūsawī, ʿAbd al-ʿAzīz Ḥaydar. (2015). al-tafkīr & taʿallum mhārāth. ʿAmmān: al-Dār al-manhajīyah lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Mīs, Amīrah Walīd. (2012). Athar al-barāmij al-Tadrībīyah lil-Munaẓẓamāt ghayr al-ḥukūmīyah fī TamkīnKhirrījī al-jāmiʿāt al-Urdunīyah lil-dukhūl fī Sūq al-ʿamal. Risālat mājistīr ghayr manshūrah, al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, al-Urdun.

al-Nuʿaymī, Laṭīfah Mājid. (2014). al-mahārāt al-ḥayātīyah ladá ṭalabat al-Jāmiʿah, Majallat Jāmiʿat Dīyālá, al-ʿIrāq, (63), 1-40.

Nūr al-Hudá, Ḥamawī. (2015). Dawr Barāmij al-Tadrīb & al-ta'hīl fī takwīn ʿUmmāl al-Maʿrifah dākhil al-Maktabāt: dirāsah maydānīyah bi-maktabāt Jāmiʿat Qusanṭīnah. Waraqah muqaddimah ilá al-Mu'tamar al-sādis & al-ʿishrīn akhtṣāṣyw al-Maktabāt & al-MaʿlūmātKʿmāl lil-maʿrifah, al-Ittiḥād al-ʿArabī lil-Maktabāt & al-Maʿlūmāt, al-Urdun, (2-4nwfmbr 2015).

Wāfī, ʿAbd al-Raḥmān Jumʿah. (2010). al-mahārāt al-ḥayātīyah & ʿalāqatuhā bāldhkā'āt al-mutaʿaddidah ladá ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

Yaḥyá, Ḥasan ʿā'il wālkhṭāby, ʿAbd al-Ḥamīd wālʿqyly, Muḥammad Ṭāhā. (2016). Manāhij al-Taʿlīm fī muwājahat al-taḥaddiyāt al-muʿāṣirah. ṭ2, Jiddah:Khuwārizm al-ʿIlmīyah lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

المراجع الأجنبية:

Botvin, G.,& Griffin، K. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, *25*(2), 211-232.

Danish, S., Forneris, T.,& Wallace, I. (2005).Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, *21*(2), 41-62.

Herold, D., Davis, W., Fedor, D., & Parsons, C., (2002). Dispositional influences on transfer of learning in multistage training programs. *Personnel Psychology*, *55*(4), 851-869.

Holt, N., Tink, L., Mandigo, J.,& Fox, K. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study.*Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 281-304.

Jamil, M., Omar, M., Osman, S., Kofli, N., Rahman, M., & Mat, K. (2010, July). Competencies achieved through industrial training programme. In *Proceedings of the 7th World Scientific and*

Engineering Academy and Society (WSEAS) International Conference on Engineering Education (Education'10), 22-24.

Kumar, A. (2014). Emotional Education: A Innovative Trend in Formal Schools.*BHARTIYAM INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION & RESEARCH*, 4(4), 25-30.

Kingsnorth, S., King, G., McPherson, A.,& Jones-Galley, K. (2015).A retrospective study of past graduates of a residential life skills program for youth with physical disabilities. *Child: care, health and development*, *41*(3), 374-383.

Lin, Y., Shiah, I., Chang, Y., Lai, T., Wang, K., & Chou, K. (2004).Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness، self-esteem، and interpersonal communication satisfaction. *Nurse education today*, *24*(8), 656-665.

Naudeau, S., Cunningham, W., Lundberg, M., & McGinnis, L. (2008). Programs and policies that promote positive youth development and prevent risky behaviors: An international perspective. *New directions for child and adolescent development*, *2008*(122), 75-87.

Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S., &Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of applied sport psychology*, *17*(3), 247-254..

Yilmaz, M. (2009).The effects of an emotional intelligence skills training program on the consistent anger levels of Turkish university students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *37*(4), 565-576.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 29/ 07/ 2023م
تاريخ القبـول: 22/ 09/ 2023م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

دور المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي أثناء الأزمات: اليمن- تعز

د. عبد الكريم عبد الله أحمد شمسان*
adrashamsan@taiz.edu.ye

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي أثناء الأزمات في مدينة تعز من وجهة نظر بعض فئات المجتمع، وقد تم استخدام استبانة مكونة من (4) أبعاد طبقت بمديريات: (المظفر - القاهرة - صالة)، في العام الدراسي (2023-2024م)، على عينة مكونة من (70) فردًا من مجتمع الدراسة، وقد استخدم المنهج الوصفي، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى أن الفئات المجتمعية المشاركة هي: (المتطوعون والمنظمات والمبادرات الأهلية وممثلو المدرسة، والطلبة وأولياء الأمور، والعلماء، والنقابات التعليمية، ثم رجال المال والأعمال)، وتمثلت أنواع المشاركات المجتمعية ب: (التخطيط والتنفيذ - الدعم المادي والعيني - البناء والصيانة - التوعية والدعم النفسي والمعنوي - التعليم والتدريب - التواصل والتنسيق - التطوع - المشاركة في القرار)، وبلغ دور المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمة في محافظة تعز في ضوء توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات نسبة (60%)، كما أوضحت الدراسة أن هناك عددًا من التحديات التي تواجه المشاركة المجتمعية.

الكلمات المفتاحية: المشاركة المجتمعية، التعليم الأساسي، التعليم أثناء الأزمات، التطوع.

* أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك - قسم تكنولوجيا التعليم - كلية التربية فرع التربة - جامعة تعز – الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: شمسان، عبد الكريم عبد الله احمد. (2023). دور المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي أثناء الأزمات- اليمن- تعز، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(4)، 304-351.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1724

OPEN ACCESS
Received: 29-07-2023
Accepted: 22-09-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Role of Community Participation in Basic Education during Crises: Yemen - Taiz

D. Abdulkareem Abdullah Ahmed Shamsan *

adrashamsan@taiz.edu.ye

Abstract:

The current study aimed to identify the role of community participation in basic education during crises in Taiz city - Yemen from the perspective of some community groups. A questionnaire consisting of (4) dimensions was employed in districts of Al-Mudhaffar, Al-Qahira, and Salah during the academic year (2023-2024) on a sample of (70) individuals selected from the study population. The study adopted a descriptive-analytical approach. After analyzing the data, the study results revealed that the community groups participating in education were volunteers, civil organizations and private initiatives, school representatives, students, parents, religious scholars, educational unions and businessmen. It also found that the types of community participation included planning and implementation, cash and in-kind support, construction and maintenance, awareness-raising and psychological and moral support, teaching and training, communication and coordination, volunteering, and participation in the decision-making. The study concluded that the role of community participation in education during the crisis in Taiz, in light of the availability of minimum standards for education in crisis situations, reached 60%. The study also highlighted a number of challenges facing community participation

Keywords: Community participation, Basic education, Education during crises, Volunteering.

* Assoc. Prof of Educational Technology, Dept of Ed. Technology Faculty of Education, At-Turba Taiz University, Republic of Yemen.

Cite this article as:: Shamsan, Abdulkareem Abdullah Ahmed. (2023). The Role of Community Participation in Basic Education during Crises, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (4). 304-351.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1724

مقدمة الدراسة وإطارها النظري:

تُعد المشاركة المجتمعية أحد العوامل الرئيسية التي تسهم في نجاح المجتمعات لتخطي الأزمات، والحفاظ على استمرارية الحياة، عن طريق الإسهام في تخطيط وإدارة وتنفيذ الخطط والإستراتيجيات التي تهدف إلى التعامل مع الأزمات، وآثارها السلبية المدمرة ، لأن مواجهة الأزماتت تتطلب عملًا جماعيًا يشمل المجتمع بأسره، كما تتطلب أيضًا إستراتيجيات عمل تتخذها الحكومات والمانحون الدوليون، والمجتمع المحلي (ازيلتون، وآخرون، بدون، ص7).

إذ إن للمشاركة المجتمعية دورًا مؤثرًا جدًا في مجالات الحياة المختلفة، بما فيها التعليم، الذي يُعد حقًا من حقوق الإنسان، التي ينبغي حمايتها وإتاحتها للجميع في كل الأوقات، وبخاصة في حالات الأزمات، فهو حق منصوص عليه في العديد من الاتفاقيات والوثائق الدولية، منها الإعلان العالمي لتوفير التعليم، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ (1948م)، والاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين (1951م)، واتفاقية جنيف (الرابعة) المتعلقة بحماية المدنيين وقت الحرب، والعهد الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ (1966م) واتفاقية حقوق الطفل؛ (1989م). والميثاق الإنساني لمشروع " أسفير"([1])، الذي اعتمد "معايير التعليم في حالات الأزمات، التي وضعتها الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) (Dakar 2008)، وإطار عمل منتدى داكار العالمي للتعليم (2000م) (INEE،2014).

وبفضل تلك الاتفاقيات والقرارات تم الاعتراف بالتعليم وجعله أحد المجموعات الأكثر بروزا في الاستجابة الإنسانية في السنوات الأخيرة تلبية للمفهوم الإنساني "حفظ الحياة" (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE، 2020، ص ص 31-32)، (INEE،2014). ما يعني أن الحق في التعليم في زمن الاضطرابات هو قانون ملزم وحق مكفول للجميع (وفقا للقوانين والاتفاقيات الدولية المختلفة)، وليس عملا إنسانيا فحسب.

[1]) دليل أسفير: دليل بدأ عام 1997 على يد مجموعة من المتخصصين في المجال الإنساني بهدف تحسين جودة العمل الإنساني عند التصدي للكوارث.

الإطار النظري للدراسة:

المشاركة المجتمعية في التعليم (Community Participation in Education):

تُعرف **المشاركة المجتمعية** بأنها: " تعبئة جهود أفراد المجتمع وجماعته وتنظيمها للعمل مع الأجهزة الرسمية، وغير الرسمية ،لرفع المجتمع اقتصاديا واجتماعيا وتعليميا" (الخطيب،2006). أي إن المشاركة المجتمعية الفعالة تأتي نتيجة لتكاتف أبناء المجتمع فيما بينهم.

وقد برزت في هذا السياق نظريات اجتماعية ركزت على العلاقات الاجتماعية، وقيمة المشاركة والعمل المتبادل، وأهميته بين أعضاء المجتمع، ومن تلك النظريات نظرية التبادل الاجتماعي، التي تم من خلالها تحديد الإطار العام الذي يحكم دور المشاركة المجتمعية (القصاص،2011) على النحو التالي:

1. أن المساهمين لا ينتظرون بمشاركتهم الحصول على عائد مادي، ولكنهم ينظرون إلى المكاسب المعنوية، التي لا حصر لها نتيجة لإسهاماتهم الفعالة.
2. الرغبة الأساسية من المشاركين في دعم المشاركة المجتمعية لخدمة المجتمع وتفعيلها، وهي رغبة إنسانية مرتبطة أساسًا بالدافع الإنساني لحب الخير.
3. ثمة قدر كبير من تبادل المنفعة بين المشاركين والمؤسسات القائمة بالمشاركة المجتمعة، منها حصول القائمين بالمشاركة المجتمعية على المكافأة المعنوية، وحصول المؤسسات على الدعم الكافي لأداء أدوارها بفاعلية.
4. تكامل مبدأ الأخذ والعطاء، وكذلك التوازن بين الحقوق والواجبات بين المشاركين والمجتمع.
5. كلما نجح المشاركون في إدارة الأزمة، بادروا إلى الاشتراك في أي برامج لاحقة.

وعليه، تُعد المشاركة المجتمعية رابطًا اجتماعيًا متميزًا يربط بين أفراد المجتمع لفئاته المختلفة، لأنها طريقة عمل تعترف بدور أعضاء المجتمع، وتقدّر قيمتهم كشركاء متساوين، وتدخل آراؤهم في تصميم العمل وتوجيهه (IFRC،2021).

المشاركة المجتمعية في التعليم: هي الأدوار الفعالة والنشطة التي تقوم بها مجموعة من الأفراد الذين يعيشون في منطقة أو بيئة طبيعية محددة النطاق، كمجموعة أهل القرية أو القبيلة

أو أحد أحياء المدينة، بالإعداد والتخطيط، والتنفيذ، والمتابعة، والتقويم لأي نشاط في مجال التعليم (وزارة التربية والتعليم،2005، ص102).

وتُعرف **المشاركة المجتمعية في التعليم أيضًا** بأنها: كافة الإسهامات والمبادرات والجهود الطوعية غير الملزمة، سواء أكانت عينية أو مالية أو معنوية يقدمها أفراد المجتمع بكافة فئاته، للإسهام في دعم التعليم وتطويره، لمواجهة بعض قضايا التعليم ومعالجتها (بهجت، السيد، 2006، ص79).

وتعرف شبكة الآيني (INEE) المشاركة المجتمعية للتعليم في حالات الأزمات بأنها العمليات والأنشطة التي تسمح بسماع أعضاء من السكان المتضررين، وتمكينهم ليكونوا جزءًا من عمليات صنع القرار، واتخاذ إجراءات مباشرة بشأن تحديد قضايا التعليم في مجتمعاتهم، وأن المشاركة النشطة للمجتمع تسهل تحديد الهوية، وتعمل كإستراتيجية لتحديد الموارد المحلية، وتعبئتها داخل المجتمع، فضلاً عن بناء توافق في الآراء ودعم برامج التعليم، وبناء قدرات التمكين الحقيقي والمستدام، وأن تُبنى على الجهود الجارية بالفعل على أرض الواقع (INEE, 2004: 80).

الجدير ذكره أنه لم يتم الخروج بتعريف موحد للمشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمات، بسبب العدد الكبير من الأفراد الذين أصبحوا مشردين (داخليًا أو خارجيًا) أثناء الصراع، ما خلق قواعد مجتمعية غير مستقرة لها أشكال ومستويات مختلفة من المشاركة. Joan Sullivan-owomoyela & Laura Brannelly, 2009,p19).

وينبغي في حالات الأزمات أن تُمثل لجان المجتمع تمثيلًا شاملاً في المشاركة في العملية التعليمية، ومن ثم تتعدد الفئات المجتمعية المشاركة في التعليم وتتنوع، فيكون منها:(المنظمات غير الحكومية، والعلماء، ولجان المجتمع، وجماعات ذوي الاحتياجات الخاصة، والفئات المهمشة، والنساء والفتيات، وإداريو المدرسة، والمعلمون، والموظفون، والأهل، أو مقدمو الرعاية، والطلبة، والعشائر، والفئات العمرية المختلفة، ونقابات المهن التعليمية، والسلطة المحلية، والجامعات والمراكز البحثية، والقطاع الخاص، والأحزاب السياسية، والمؤسسات الإعلامية، والعاملون الصحيون) (المعمري والحاج، 2017؛ LOEURT ,2016 ؛ INEE ,2004،). وتتماثل الفئات السابقة مع ما تم الأخذ به أثناء تكوين اللجان المجتمعية التي تم تشكيلها في مدينة تعز باليمن أثناء النزاع.

أما بالنسبة لأنواع المشاركة المجتمعية، فقد تجلت في أشكال مختلفة، فمثلًا طورت شركة (Pretty) تصنيفًا للمشاركة المجتمعية في التعليم، مكونًا من سبعة أنواع من المشاركات، مرتبة من الأضعف إلى الأقوى، وهي: (السلبية - تقديم المعلومات - التشاور - الحوافز المادية - الوظيفية – التفاعلية - التعبئة الذاتية) (Pretty et al. 1995). كما طور إبشتاين (Epstein,2006) إطار عمل لها من ستة أنواع هي: (الأبوة والأمومة – التواصل - التطوع - التعلم في المنزل - صناعة القرار - التعاون مع المجتمع).

ويرى كل من جرفن وستين (Griffin and Steen, 2010) وكذلك لورت (LOEURT TO,2016, p80-104) إضافة عنصر القيادة لتعزيز المشاركة المجتمعية، وصنفها كمال (2015) إلى المشاركة بالآراء، وبالمواد: (الأيادي العاملة -الإسهامات العينية والمادية، الإسهام بالوقت)، ووضع شيفر (Shaeffer 1994) مستويات من المشاركة المجتمعية تختلف وفقًا لدرجة المشاركة والنشاط في التعليم، إذ تتراوح فيه المشاركة بين التعاون السلبي، إلى الدور النشط.

وقريبًا من ذلك يرى لبراي (Bray,2001) أن المشاركة المجتمعية في التعليم تقع بين طرفين من المشاركة " حقيقية" و"زائفة"، فالحقيقية هي العملية التي يشارك فيها المشاركون طواعية في عملية التنمية، ولديهم حقوق متساوية من القوة والتأثيرات في اتخاذ القرار، أما الزائفة فتقتصر فيها المشاركة من قبل المشاركين على تقديم الاستشارة والمعلومات في التنمية، أو في استكمال الاستطلاعات، علمًا بأن بين المشاركة الحقيقية، والمشاركة الزائفة فروقا، تحدد بعدة أمور هي : (حضور الاجتماع - المساهمة بالموارد - استخدام الخدمة – التشاور- تقديم الخدمات- السلطة المفوضة- السلطة الحقيقية). وفي اليمن بالنسبة للمشاركة في اتخاذ القرار هناك تأييد وعدم تأييد من قبل أفراد المجتمع في المشاركة في عملية صنع القرار، وخاصة في المستويات العليا مثل تصميم السياسات أو تطوير المناهج.

وقد قام لورت (LOEURT TO,2016,p54) بدمج إطاري جرفن وإبستن (Griffin and Steen, 2010) وإبشتاين (Epstein,2006) في إطار واحد شامل للمشاركة المجتمعية في التعليم ضم: (التخطيط والتعبئة- مراقبة المدارس- تدريب المعلمين- تصميم الكتاب المدرسي وتوزيعه -التصديق- البناء والصيانة).

كما ميزت منظمة الصحة العالمية (1999) المشاركة المجتمعية بثلاثة مستويات: هامشية، وجوهرية، وهيكلية، ففي الهامشية، تُعد مساهمة المجتمع "محدودة وعابرة، وليس لها تأثير مباشر يذكر حول نتائج نشاط التنمية ". وتتميز الجوهرية بوجود المجتمع مشاركًا بأنشطة معينة في تحديد الأولويات وتنفيذها، مع وجود إمكانية التحكم في آليات هذه الأنشطة خارجيا. في حين تتميز الهيكلية، بأن مساهمة المجتمع تُعد جزءًا لا يتجزأ من المشروع، وتصبح إسهاماته على أساس المشروع نفسه (WHO, 1999: 16-17).

خلاصة ما سبق أن المشاركة المجتمعية في التعليم يمكن أن تتحقق لدى المشاركين من خلال القدرة على المشاركة الشكلية، من خلال جمع المعلومات، وتقديم الاستشارات، وتُعد تلك مشاركة بالتشاور، أو من خلال المشاركة المادية، مثل توفير الأسمنت، أو المال، أو بتشكيل مجموعات للدعم من أجل المشاركة الوظيفية، أو التشخيص والتحليل اللذين يؤديان إلى الإسهام التفاعلي، مثل التعاون في وضع خطة إستراتيجية لمؤسسة تعاونية، أو المشاركة من خلال الأخذ بزمام المبادرة، بدلا من اعتماد التعبئة الذاتية على الدعم الخارجي، وهو ما تم في محافظة تعز إذ تم إنشاء حوالي(50) مبادرة تعليمية أثناء الأزمة.

وبناًء عليه لا يوجد منهج واحد يمكن اتباعه بشكل عام لتنظيم عملية المشاركة المجتمعية في التعليم، لأن الطريقة التي تنظم بها تعتمد على الكثير من المتغيرات والعوامل التي يصعب حصرها، إلا أن هناك مجموعة من الشروط والركائز التي تبنى عليها المشاركة بين المجتمعات والسلطات والتعليم، أهمها عاملان رئيسان هما:

(1) توافر الثقة بين المشاركين في الأنشطة التعليمية في حالات النزاع.

(2) وجود توازن بين العقلانية السياسية والعقلانية التقنية لضمان أن تكون برامج التعليم ملائمة وفعالة في المحيط الاجتماعي الثقافي،(Joan. S and Laura. B, op. cit,p137).

مع الأخذ في الاعتبار أنه في حالات النزاع، وما بعده، ترتبط تلك الإسهامات ودور رأس المال الاجتماعي بالمعايير الاجتماعية والثقافية (ibid ,131)، ولعل هذا الوضع يتماثل مع الوضع في اليمن، بمعنى أن هناك العديد من الخصائص والعوامل التي تعزز نجاح المشاركة المجتمعية، وهي تتضمن معايير اجتماعية للمشاركة متفاوتة كما يوضحها الإطار (1).

إطار(1) معايير الأساس المنطقي للمشاركة المجتمعية	
الأساس المنطقي	**السرد / التعليقات.**
خبرات المشاركة	ما المعرفة / المهارات التي جلبها كل شريك؟
الدعم المتبادل	كيف قدم كل شريك الدعم المتبادل؟
قسم العمال	ما المهام التي يمكن أن يقوم بها كل شريك بشكل أفضل؟
زيادة الموارد	ما الموارد التي أسهم بها كل شريك؟
زيادة الشعور بالملكية	كيف أعطت الشراكة إحساسًا بالملكية؟
وصول ممتد	إلى أين وصل مدى تأثير وصول "صوت" كل شراكة؟
زيادة الفعالية	إلى أين وصل "صوت" كل شراكة؟
التقييم والرصد	ما الذي أسهم به كل شريك في مراقبة العمل التربوي؟
المصدر: بري (Bray, 2001, p5)	

وهناك أيضًا مجموعة مبادئ عامة للمشاركة المجتمعية كما يوضحها الإطار (2) (ibid,p33).

إطار(2) مبادئ المشاركة العامة المجتمعية	
المبدأ	**السرد / التعليقات**
الثقة	هل الشركاء يثقون في بعضهم بعضًا؟ كيف يتم التعامل مع المصالح المؤسسية الذاتية والتوقعات والثقافة الخاصة بكل شريك؟
التزام (طويل الأجل).	كيف يتم خلق ظروف الاستدامة؟
أدوار واضحة ومقبولة بشكل متبادل	كيف يتم تحديد الأدوار لضمان التفاهم والاتفاق المتبادلين؟
التركيز على الصورة الكبيرة والصغيرة	كيف تعالج الشراكة التوترات المتعلقة بالإنصاف بين (أو حتى داخل) المجتمعات؟ كيف يتم التعامل مع الاحتياجات المحلية في إطار الإستراتيجية الوطنية الأكبر؟
رعاية الشراكة.	كيف يتم الحفاظ على الشراكات وتطويرها؟
العلاقات بين الأفراد والمؤسسات	ما العلاقة (العلاقات) بين الأفراد والمؤسسات؟
مشاركات تتجاوز الإسهامات المالية.	من هم المسهمون فيها؟ ما الإسهامات التي تتجاوز تدفق المدخلات المادية؟ ما هو دور رأس المال الاجتماعي في تطوير وتحديد الشراكات؟
المصدر: عدل من شيفروبري (Shaeffer, 1994 and Bray, 2001: 42-43)	

وتستخدم تلك المعايير وهذه المبادئ لفحص كيفية مشاركة الجهات الخارجية الأخرى، والمجتمعات ودعم المبادرات التعليمية المجتمعية، وتطوير أدوات جمع البيانات، وتوفير هيكل

المقابلات والبحوث، وتحليل المعلومات، كما تستخدم تلك المعايير والمبادئ لقياس العوامل التي تعزز أو تقوض مشاركة المجتمع في حالات النزاع وإعادة الإعمار (Joan. S and Laura. B, op. cit,p33).

ولتقديم مشاركة حقيقية بناءة، غالبًا ما تكون هناك حاجة إلى مدخلات إيجابية من خارج المجتمع المباشر، والعمل من خلال الهياكل الاجتماعية القائمة لتوسيع أدوار المجتمع في التعليم (Joan.S and Laura. B, op. cit,,p141). إذ يلاحظ أن هناك عددًا من التنسيقات بين عدد من المنظمات الخارجية، والمنظمات المحلية في تنفيذ عدد من الأنشطة في مجال التعليم في محافظة تعز، بطريقة تستند إلى أهداف مشتركة، بحيث يُعد البناء عليها مقدمة لمشاركة مجتمعية إيجابية في التعليم، ولعل الاجتماع الشهري للتعليم (كلستر) في غرب محافظة تعز للمنظمات المحلية والدولية والسلطة المحلية الذي ما زال يعقد إلى وقت كتابة هذه الدراسة بتاريخ 2023م، قد أمكن من خلاله إعادة تأسيس كثير من الروابط الاجتماعية، مع التركيز على المشاركة المجتمعية المستدامة والبناءة في التعليم.

ويرى كل من جون ولور (ibid) أن الأساليب التي تجمع بين أعمال الأطراف المجتمعية لتحسين العملية التعليمية هي أعظم النجاحات، إذ توفر تنمية مستمرة وشاملة للتعليم في حالات الأزمات.

لقد عرف الإنسان الأزمات منذ زمن طويل، وعرف كيف يضع إستراتيجيات لتخفيف حدتها، والتغلب على آثارها، أو الخروج منها بأقل الخسائر. وتتفاوت المجتمعات من منطقة إلى أخرى في إدراك الأزمات، وإدارتها بدرجات متفاوتة، استنادا على خبرات أفرادها والقدرة على فهم أبعاد هذه الأزمات ونتائجها.

علمًا بأن الأزمات تشكل تهديدا، أو خطرا متوقعا، لأهداف وممتلكات الأفراد أو أرواحهم أو المؤسسات والدول بشكل يتطلب سرعة التعامل معها ومجابهتها في وقتها بالتدخل السريع لمعالجتها والتخفيف من أضرارها.

وفي المجتمع اليمني بدأت الأزمة بالربيع العربي عام 2011م، ثم زادت شيئًا فشيئا، ولسوء الحظ طال زمنها في اليمن إلى الآن، ولم تدخل المرحلة الأخيرة ما أثر في نقص التمويل في مجال التعليم لدى الجهات الدولية المانحة، وهذا الاستنتاج يتفق مع دراسة رعاية الأطفال (Save the Children) (Save the Children UK, 2007)، (INEE، 2020، ص8،16).

وتتعدد المراحل التي تمر بها الأزمة من بدايتها، وتختلف هذه المراحل باختلاف الأزمات من حيث أطرافها وموضوعها، وأسبابها، والعوامل المباشرة التي أدت إلى ظهور الحاجة لإدارتها ومعالجتها، وعلى الرغم من هذا الاختلاف، فإن هناك شبه اتفاق حول المراحل الأساسية التي تمر بها الأزمة (العنزي،2013م، ص244)؛ وهي:

- **المرحلة الأولى:** مرحلة ما قبل الأزمة: وتعرف أيضًا باسم مرحلة الأعراض المبكرة أو مرحلة بوادر الأزمة، وتتميز هذه المرحلة بارتفاع درجة التهديد المتجه نحو أهداف المنظومة (المنظمة) وقيمها أو الجهاز الإداري الذي يدركه صانعو القرار فيها، وفي هذه المرحلة يمكن إدارة الأزمة بسهولة أكثر من إدارتها في المراحل التالية لها.
- **المرحلة الثانية:** مرحلة تصاعد الأزمة وتعرف بمرحلة النمو والتسارع، وفيها ترتفع درجة التهديد، ويتزايد الإحساس بضيق الوقت المتاح لصنع القرار، كما يتزايد إدراك القيادة للخطر الذي يحيط بالمنظمة أو العاملين فيها. وربما تتدخل في المنظمة أطراف من خارجها.
- **المرحلة الثالثة:** وهي مرحلة انفجار الأزمة، وحدوث أضرار جسيمة نتيجة لها.
- **المرحلة الرابعة:** انتهاء الأزمة وتعرف باسم (الانحصار والتقلص)، وفيها تقل الضغوط الناجمة عن ضيق عنصر الوقت، وتنحصر الأزمة وتتلاشى بفقدها لقوة الدفع المولدة لها أو العوامل المحركة لها، وتعود المنظمة إلى الوضع الطبيعي قبل وقوع الأزمة، وعند تطبيق المراحل السابقة على الأزمة اليمنية نجد أنها مرت تقريبا بالترتيب نفسه.

وهناك عدد من العوامل التي تساعد في نجاح إدارة الأزمات (أحمد،2012م)، أهمها:

- القدرة على حشد الموارد المتاحة وتعبئتها، وإنشاء قاعدة شاملة ودقيقة من المعلومات والبيانات.
- توافر نظام اتصال يتسم بالكفاءة والفاعلية، ونظم إنذار مبكر تتسم بالكفاءة، والاستعداد الدائم لمواجهة الأزمات.

المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمات.

تتطلب إدارة الأزمات وجود تخطيط علمي لإدارتها ومواجهة آثارها، كما أن إدارتها مسؤولية جماعية تتداخل وتتكامل فيه أدوار وأنشطة أجهزة وكيانات متعددة، وينبغي أن يبنى التنسيق

والتنظيم لإدارة الأزمات على منظومة تتفاعل فيها أنشطة، وجهود كل الكيانات والخبرات ذات العلاقة بالأزمة، وهي عملية تتسم بالمرونة بالقدر الذي يسمح لها بالتكيف مع التغيرات المستجدة مع الأزمات (محمد،2012).

ونظرا لكون قطاع التعليم يمثل ركنا رئيسا في مجابهة الأزمات، فإن الاستعداد الجيد من أبناء المجتمع داخل هذا القطاع لمواجهة الأزمات يؤدي إلى رفع كفاءته التقديرية والفعلية وهو ما يساعد على الارتقاء بالأداء(خليفة،2014م)، ويكون له أثر إيجابي كبير في أثناء الأزمات في جوانب الحياة المختلفة.

ويلاحظ أن طول الصراع أضفى الطابع المؤسسي على المشاركة المجتمعية (التعلم من الماضي لبناء المستقبل)، الأمر الذي يوجب ضرورة حماية أسس المشاركة المجتمعية الإيجابية على المدى الطويل وإدراجها في الممارسة حين يستقر البلد، ويتحرك نحو إعادة الإعمار. ويمكن تحقيق ذلك بتطوير سياسة أو مبادئ توجيهية وطنية بشأن مشاركة المجتمع أو تشريعات لحماية حقوق المجتمع، وتوفير إطار للشراكات مع الدولة. كما أن طول الصراع أيضًا أضفى طابعًا مؤسسيًا على المشاركة المجتمعية (Joan. S and Laura. B, 2009,p79-81).

وتُعد المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء النزاع حافزًا حيويًا في تمكين الوصول إلى التعليم الجيد، إذ تدفع الظروفُ المتأثرَ بالنزاع إلى المشاركة بنشاط أكبر، وتوفر فرصًا لتحسين الوصول إلى التعليم، وبخاصة للفئات المستبعدة، مثل الفتيات، وتعمل على معالجة قضايا الجودة (Miller-Grandvaux, 2004). وفي أوضاع ما بعد الصراع يمكن أن يُنظر إلى مشاركة المجتمع على أنها آلية لبناء السلام، بسبب قدرتها على استعادة العلاقات، والتماسك المجتمعي (World Bank, 2005).

وللمشاركة المجتمعية في التعليم، أهمية كبيرة، فهي تسهم إيجابًا في إنجاح البرامج التعليمية، وفي إشباع الحاجات وحل المشكلات، وتحقق التعاون والتكامل بين الوحدات المختلفة، وتوفر إحساسًا قويًا بالانتماء، كما تنبع أهميتها من أهمية التعليم نفسه أثناء الأزمات، ذلك أن التعليم: (يخفف من الأثر النفسي الناتج عن الصراعات والأزمات، من خلال إعطاء شعور بالاستقرار وبناء الأمل في المستقبل، ويُعد إنقاذًا للحياة من خلال الحماية ضد الاستغلال والأذى، بما في ذلك تجنيد الأطفال في الصراعات، وتوفير الحماية المادية، والنفسية، والجسدية، والاجتماعية، والمعرفية، ومن

ثم يُعد التعليم أمرًا حيويًا في بناء السلام والتنمية المستدامين، والتوعية المنقذة للحياة، منها السلامة من الألغام التي يمكن أن تحافظ على الأرواح وتنقذها (INEE Annual Report ,2010). كما أن البرامج التعليمية قد تعمل كمساحة محايدة يمكن أن يتفاعل فيها أفراد المجتمع ويعززون آليات رأس المال الاجتماعي، وتوفر نقطة ارتكاز يمكن أن يحدث حولها تفاعل اجتماعي مع عمل المنظمات في التوسط في العمليات، وتسهيل توسيع نطاق المبادرات، وقد لوحظ هذا بشكل خاص في الضفة الغربية (Joan. S and Laura. B, op. cit,p78).

كما أن للتعليم دورًا أساسيًا في جهود الإغاثة في حالات الأزمات، وفي مرحلة ما بعد الصراع، فهو يلعب بشكل خاص دورا وقائيا، إذ يتيح للمتعلمين ثقافة في مجال حقوق الإنسان، منها الاعتراف بحقوقهم، واحترام حقوق الآخرين، ويساعد الأطفال المشردين خارجيًا، والنازحين داخليًا، وجميع المتضررين من حالات الأزمات على الاندماج من جديد في المجتمع، والتغلب على الآثار السلبية التي يمكن أن تحدث أثناء الأزمات، ويُوفر مساحات آمنة للأطفال، لبناء الصداقات واللعب، ويتيح لهم رفع أصواتهم فيسمعهم العالم، كما يمنحهم مساحة آمنة للتواصل فيما بينهم، والوصول المستمر للتعليم مع دمج خدماته في جميع التدخلات أثناء الأزمات (GCPEA,2015). (INEE Annual Report,2010). ومن ثم ينبغي عدم التقليل من أهمية التعليم للمتضررين من حالات الأزمات، نظرا لترابط حقوق الإنسان وتشابكها على نحو شامل.

كما يمكن أن تحدث عملية توأمة بين التعليم والمشاركة المجتمعية، تتوافر فيها مهارات البقاء، وآليات التعامل من خلال نشر المعلومات، والتسامح مع الآخرين، والمساعدة في تحقيق المواطنة المسؤولة، إذ غالبا ما ينشأ النزاع عندما يساء استخدام التعليم، من خلال التمييز المنهجي، أو المناهج المتحيزة، أو التحريض على الكراهية. في الوقت الذي يمكن فيه التقليل إلى أدنى حد من تلك الأضرار، من خلال التركيز على التعليم الجيد، والجهود المتضافرة لتعليم القيم الإنسانية المشتركة، واستخدام التعليم كأداة فعالة في جهود بناء السلام (اللوح الأبيض،2016)،

وهو ما يستند إليه عمل اليونسكو في هذا المجال بجدولة أعمال التعليم حتى عام 2030م الرامي إلى ضمان" أن تقام نظم تعليمية أكثر قدرة على الصمود وتلبية الاحتياجات في

مواجهة ظروف النزاع والاضطرابات الاجتماعية والمخاطر الطبيعية، مع ضمان استمرارية توافر التعليم في حالات الطوارئ وفي أوضاع النزاع وما بعد النزاع." (Unesco, Education 2030).

وبناء على التداخلات بين المشاركة المجتمعية والحق في التعليم عمومًا، وفي حالات الأزمات خصوصًا يمكن استخلاص الآتي:

- أن المشاركة المجتمعية في التعليم ضرورة حياتية لا يمكن الاستغناء عنها، خصوصًا في حالات الأزمات.
- أن التعليم في حالات الأزمات يتطلب الحماية الجسدية والنفسية للمتعلمين والعاملين في التعليم.
- التعليم حق مكفول للفرد في كل الأحوال والأزمات.

ولضمان جودة التعليم في حالات الأزمات على مدار السنوات العديدة الماضية، تم تطوير مجموعات أدوات ومواد إرشادية مختلفة لمساعدة مجموعة واسعة من المنظمات والأفراد الذين ينفذون برامج تعليمية مع مكون المشاركة المجتمعية في حالات الأزمات، وإعادة الإعمار، وتشمل على سبيل المثال لا الحصر:

- الحد الأدنى من معايير التعليم في حالات الطوارئ والأزمات المزمنة، وإعادة الإعمار المبكر (INEE, 2004).
- مجموعة أدوات الحد الأدنى من معايير التعليم في حالات الطوارئ والأزمات اللاحقة (INEE, 2008).
- دليل (IEP) لليونسكو لتخطيط التعليم في حالات الطوارئ، وإعادة الإعمار (IIEP, 2006).
- اليونيسف للتعليم في حالات الطوارئ، مجموعة أدوات الموارد (UNICEF ROSA, 2006).
- إرشادات مجال التعليم الخاصة بالمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR, 2003).

وقد عملت هذه الأدوات والمبادرات العالمية جنبًا إلى جنب مع شركاء التنمية، لتوطيد شراكة مجتمعية كأولوية في برامج التعليم في حالات الأزمات، وإعادة الإعمار، فمثلًا بدأت وكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية (USAID) في تنفيذ برنامج التعليم الأساسي (SBEP) بالسودان لثلاث سنوات

قبل التوقيع على اتفاق السلام الشامل بين الخرطوم والحركة الشعبية لتحرير السودان، والتي تضمنت التركيز على بناء القدرات (Joan.S and Laura. B, op. cit,p33).

كما هدف مشروع تحالفات مدارس المجتمع (CSA) في غانا إلى تحسين مشاركة المجتمع في المدارس الابتدائية الغانية، والذي رعته الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) لتحسين الجودة في المدارس الابتدائية (QUIPS)، ومن ثم تحسين فعالية التعليم الابتدائي، إذ يُعد (QUIPS) جزءًا من المبادرات في إطار برنامج حكومة غانا للتعليم الأساسي الإلزامي الشامل (FCUBE). وقد كان مشروعًا تشاركيًا للغاية، يسعى إلى بناء بيئة من الاحترام المتبادل والمسؤولية، والعمل بين أفراد المجتمع والمدارس ومديري التعليم، لتلبية احتياجات التعليم للأطفال الغانيين. Leherr. Kay, Boardman.Jerry, Akwasi Addae-Boahene & Arkorful.Kingsley, 2001).

وبشكل أكثر تفصيل فإن مشروع تحالفات مدارس المجتمع (CSA) هدف إلى:(زيادة الوعي المجتمعي، والمسؤولية، والمناصرة من أجل التعليم وتعزيز منظمات دعم المدارس المجتمعية وتعزيز المشاركة المجتمعية في تصميم وتنفيذ/مراقبة المدرسة)(Leherr, & et al Leherr., 2001) .

وفي أفغانستان ضم منتدى التعليم المجتمعي (CBE) مجموعة من المنظمات غير الحكومية العاملة مع وزارة التربية والتعليم، للعمل على تنفيذ التعليم المجتمعي في المناطق الريفية، واعتبار المشاركة المجتمعية النشطة "مشاركة مستدامة من بدء الفصل الدراسي، والاستمرار بعد الاندماج في أنظمة وزارة التربية والتعليم؛ مع إنشاء لجنة إدارة المدرسة (SMC)، وأخذ زمام المبادرة في إشراك المجتمع، وتشجيع المشاركة في الأنشطة التعليمية؛ من قبل أعضاء المجتمع من الرجال والنساء" (Helen. S and others, 2008.p1).

وفي اليمن وضعت وزارة التربية والتعليم أهدافًا للمشاركة المجتمعية في التعليم (وزارة التربية والتعليم،2005، ص18) تمثلت في:(تحقيق النجاح للأنشطة التربوية بجهد وكلفة أقل، وتعزيز روح التعاون، وضمان إيصال رسالة المدرسة إلى المجتمع بشكل أفضل، وتعزيز وتشجيع قدرات المجتمع المحلي على المشاركة في اتخاذ القرارات، وتعزيز الثقة بين المجتمع المحلي والإدارات التعليمية والمدرسة، وتفعيل دور أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي في قضايا التعليم).

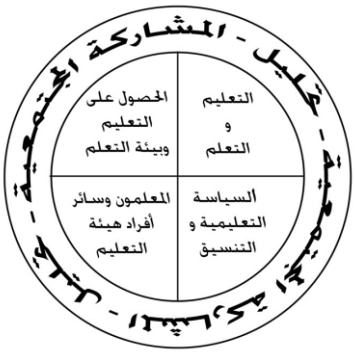
وقد اعتمدت الدراسة الحالية على مدى توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات ومن ثم سوف يتم تناول تلك المعايير بنوع من التفصيل التي وضعتها الآيني (INEE)، وهي شبكة دولية مؤلفة من منظمات وجهات دولية تعنى بالتعليم، تلك الشبكة التي جاءت لتحركات مستمرة لضمان حصول الجميع على التعليم أثناء الأزمات، وما بعد الأزمات، وإعادة الإعمار.

ومنها انطلقت فكرة تشكيل "الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ" (INEE) (INEE,2004)، وهي شبكة مفتوحة تأسست في العام 2003؛ وتضم أكثر من (11) ألف شخص، و(130) مؤسسة عاملة على دعم وتعزيز التعليم في حالات الأزمات، يمثلون وكالات الأمم المتحدة، والمنظمات غير الحكومية، والجهات المانحة ومعلمين ومتعلمين (INEE). وتمثل تلك المعايير وثيقة تعبر عن الالتزام بحق التعليم لجميع الأفراد من الأطفال والشباب والبالغين، وتحدد المعايير الحد الأدنى من نوعية التعليم والوصول إليه في حالات الأزمات، بدءاً من مرحلة الجهوزية والاستعداد، وصولاً إلى التعافي والبناء(INEE ,2004).

وتضم (19) معيارًا تتلاءم مع حقوق الفرد في التعليم، ترافقها خطوات أساسية، وملاحظات إرشادية، تشمل جميع المراحل التعليمية (التعليم الأساسي، والثانوي، والجامعي، والمهني، والتعليم غير النظامي)، وتغطي خمسة نطاقات يتمثل النطاق الأول " في المعايير المؤسسية" وتشمل ثلاثة مجالات هي المشاركة المجتمعية، والتنسيق، والتحليل، ويتمثل النطاق الثاني في " الحصول على التعليم، وبيئة التعلم" ، ويأتي النطاق الثالث تحت عنوان " التدريس والتعلم، فيما يشكل " والنطاق الرابع "المعلمون وغيرهم من العاملين في مجال التعليم " ، أما النطاق الخامس والأخير فيتمثل في " سياسة التعليم".

وتُعد تلك المعايير الأداة العالمية الوحيدة التي تؤكد المعايير الدنيا لجودة التعليم في حالات الطوارئ (INEE ,2004)، وتعزيز المساءلة، والقدرة على التنبؤ فيما بين الجهات الفاعلة في المجال الإنساني، وتحسين التنسيق بين الشركاء، بما في ذلك السلطات التعليمية (INEE، 2020، ص12) (INEE، 2020، ص12). كما أن تلك المعايير تُعد أسسًا يمكن من خلالها الانطلاق في تقديم خدمات التعليم عبر الوكالات الإنسانية، والحكومات، والسكان المتضررين من أجل تعزيز فعالية وجودة التعليم أثناء الأزمات (INEE، 2014) والإطار (4) التالي يوضح تلك المعايير.

إطار (3) يوضح نطاقات ومعايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ.



م	النطاق		المعيار
1	النطاق الأول: المعايير الأساسية	مشاركة المجتمع	1- المشاركة
			2- الموارد
		التنسيق	3-التنسيق
		التحليل	4- التقويم
			5- إستراتيجية الاستجابة
			6- المراقبة
			7- التقييم
2	النطاق الثاني: إمكانية الحصول على التعليم والبيئة التعليمية		8- تكافؤ الفرص في الحصول على التعليم
			9- الحماية والمعيشة الجيدة
			10- المرافق والخدمات
3	النطاق الثالث: التدريس والتعلم		11- المناهج
			12- التدريب والتطور المهني والدعم
			13- التدريس وعمليات التعلم
			14- تقييم نتائج التعلم
4	النطاق الرابع: المعلمون وسائر العاملين في التعليم		15- التوظيف والاختيار
			16- ظروف العمل
			17- الدعم والإشراف
5	النطاق الخامس: سياسة التعليم		18- القانون وتشكيل السياسة
			19- التخطيط والتنفيذ

المرجع(INEE، 2014)

علمًا بأنه يتم إعادة تكييف معايير الحد الأدنى للتعليم أثناء الأزمات، بحسب أوضاع كل بلد، وذلك بهدف استخدامها في مراقبة الجودة، ومرونة المدارس إزاء الأطفال، إذ إن بناء أنظمة تعليمية مرنة في البلدان المتضررة من الأزمات أمر بالغ الأهمية لجميع حالات الأزمات. (INEE، 2020، ص24)،

وقد تم تكييف تلك المعايير للبيئة اليمنية في هذه الدراسة بعرضها على مجموعة من المختصين في مجال التربية والتعليم باليمن من الأساتذة في جامعة صنعاء، وجامعة تعز، وجامعة

العلوم والتكنولوجيا، ومكتب التربية والتعليم بمحافظة تعز، وكذلك المعلمين في محافظة تعز، وحضورهم عدة لقاءات لذلك، ملحق(1)، من أجل الاستفادة من آرائهم وتطبيقها في مجال التعليم أثناء الأزمات لتصف استخدام الحد الأدنى لمعايير التعليم أثناء الأزمات في اليمن/ ملحق (2)، لضمان مشاركة المجتمع والتنسيق في خلق أماكن تعلم آمنة (Fred ،2013)، وبخاصة في أثناء الأزمات، حيث تلح الحاجة إلى فهم أوضح للمسائل المتصلة بإشراك الجهات الفاعلة غير الربحية العاملة في التعليم أثناء الأزمات، وطرق معالجة التوتر الذي قد ينشأ عن هذه المشاركة.

ومن ذلك ما حدث في فلسطين من انقطاع رواتب المعلمين عام 2006م، عندما أضرب المعلمون عن التعليم، فقد دعمت اليونيسف التعليم من أجل تلبية حقوق واحتياجات الأطفال في المنطقة، وأخذت معها وزارة التعليم العالي الفلسطينية كشريك باعتبارها الجهة المسؤولة عن سياسة التعليم والتنسيق (Hersi،2006).

وبينت دراسة ماس (Maas 2011) التي أجريت في اليمن بعد نزوح آلاف الأفراد من محافظة صعدة إلى محافظة عمران بسبب الحرب آنذاك، كيف صار لدى الأطفال فرص محدودة للحصول على التعليم، لأن معظمهم لم يذهبوا إلى المدارس، نتيجة لذلك تمت الاستجابة التعليمية، فتم التركيز على تعزيز الوصول إلى المدارس القائمة بمجموعة من الأنشطة بالتنسيق مع جهات فاعلة، مع تأكيد على مشاركة جميع أفراد المجتمع، وهو ما ينسجم مع المعيار(1) من المشاركة المجتمعية من المعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ، لتنفيذ وتشغيل المدارس الصديقة للأطفال.

فعمل السكان المضيفون، والنازحون معا، من أجل قضية مشتركة، وقد ساعد ذلك السكان المضيفين، على إدراك أن الأطفال المشردين لا يشكلون تهديدا لهم، وأن جميع الأطفال لهم الحق في التعليم، كما خلصت الدراسة إلى بعض النتائج منها:

(الصعوبة في تحديد الأطفال النازحين، نظرًا لأن النازحين يعيشون مشتتين بين السكان المضيفين، وكذلك النظر إلى النازحين بتخوف كبير في بداية النزوح)، وأن المشاركة المجتمعية تواجه تحديات إضافية قد تجعل المشاركة الإيجابية في التعليم صعبة بسبب النزاعات Joan. S & Laura. B, (op. cit,p19)، ولكن في نفس الوقت يمكن أن يسهم التعليم بشكل كبير في جهود إعادة الإعمار (ibid,p19).

وقد هدفت الدراسة الحالية إلى عرض واقع المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي في محافظة تعز أثناء الأزمة من 2015 إلى 2023م، على النحو التالي:

تتضمن محافظة تعز (1620) مدرسة حكومية وأهلية، موزعة في (23) مديرية، بعض هذه المدارس تعمل فترتين دراسيتين صباحية، ومسائية؛ نظرا لكثافة أعداد الطلبة، وقد بلغ عدد الطلبة في التعليم العام بالمحافظة سنة 2015م (850000) طالب وطالبة، منهم (260000) في عاصمة المحافظة (صالة- القاهرة- المظفر)، أي بنسبة(31 %)، وكان تعداد القوى العاملة في التعليم العام في المحافظة (42953) إداريا /إدارية ومعلم/معلمة، منهم (10456) في عاصمة المحافظة، أي بنسبة (24%) (المصدر، مكتب التربية والتعليم محافظة تعز،2015).

إلا أنه مع بداية الأزمة في العام الدراسي 2016/2015م تم استخدام المدارس لأغراض عسكرية، أو مأوى للنازحين، في الوقت الذي تؤكد فيه دراسة التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجوم (GCPEA,2015) أنه ينبغي التركيز على الممارسات الجيدة التي اعتمدت فيها الحكومات سياسات تمنع بشكل صريح العسكريين من استخدام المرافق التعليمية أثناء الصراع، كما دعت الدراسة أيضًا الدول والمنظمات المحلية، والوكالات الدولية ذات الصلة بسياسة رصد الاستخدامات العسكرية للمؤسسات التعليمية بدقة، لوضع استجابات فعالة ومنسقة، تشمل التدخلات الوقائية، والاستجابة السريعة، وإجراءات المساءلة القانونية وغير القانونية لهؤلاء الأفراد أو الجماعات الذين يخالفون القوانين القائمة أو الأوامر القضائية والعسكرية.

وسببت الأزمة التي بدأت في العام الدراسي 2016/2015م، تضرر (11%) من المدارس تضررًا كليًا، ونسبة(42%) تضررًا كليًا، وبلغ عدد من تسرب ونزح من التعليم (61607) طلاب، منهم (38167) إناث، (23440) ذكور، وصار عدد المعلمين الرسميين بالمحافظة (37059)، منهم(32565) إناث، و(4494) ذكور، وبلغ عدد المعلمين المتطوعين (15799) على مستوى المحافظة منهم(12639) إناث، و(3160) ذكور، ولم يتم توظيف أي معلم إلى زمن كتابة هذه الدراسة (المصدر، مكتب التربية والتعليم محافظة تعز،2023).

وأغلقت المدارس أبوابها في عاصمة محافظة تعز (صالة- القاهرة- المظفر)، فشعر أفراد المجتمع بالقلق بدخول العام الجديد، ومن ثم بدأت الفكرة بسد الفجوة في الجانب التعليمي في

الثلاث المديريات من قبل أبناء المجتمع لتبني قضية التعليم كقضية اجتماعية، والتفاعل معها، فأنشئت مبادرات مجتمعية تعليمية طوعية بلغت (50) مبادرة ([2]).

وتدخلت عدد من المنظمات المحلية والإقليمية والدولية العاملة في التعليم في محافظة تعز. وتمت الدعوة إلى عقد بعض اللقاءات غير المنتظمة من قبل كثير من الفئات والمكونات الاجتماعية المهتمة بالتعليم، ومع مرور الوقت تبلورت تلك الأفكار وتشكل مكونان هما:(السلطة المحلية في محافظة تعز، والمؤسسات والمبادرات غير الحكومية المشاركة في التعليم)، ثم بوجود كلستر التعليم (اجتماع مصغر) في غرب محافظة تعز أخذت العملية الطابع الرسمي للمكونات المختلفة المشاركة في التعليم، وانتظمت اجتماعاتها، ورسمت رؤية واضحة للمشاركة في عملية التعليم، تمثلت في:

(الاتفاق على أهداف واضحة وواقعية قابلة للتطبيق لرسم الشراكات لدى جميع الشركاء في مجال التعليم)، وانبثق عن ذلك عدد من الأهداف ينبغي تطبيقها، منها:

1- الأمن أولا، والتعليم ثانيا: وتعني ضرورة الوصول الآمن إلى التعليم وتحديد مساحات التعليم البديلة (المدرسة البديلة)، مع توفير بعض المتطلبات الأساسية، مثل: (الإضاءة الطبيعية في الفصول الدراسية-التهوية- دورات المياه والصرف الصحي - توفير مياه الشرب-المساحات المخصصة للعب والترفيه بشكل آمن.... إلخ)، مع مراعاة عدم خروج الأطفال من المنازل أو أماكن الدراسة في أوقات الشعور بالخوف - التعاون لتحسين المحيط البيئي لجعله أكثر أمنا، وقابلية للوصول للتعليم الآمن - إطلاق صيحات التحذير أثناء سماع أصوات القصف- توظيف الاتصالات اللاسلكية ومواقع التواصل الاجتماعي في عملية التحذير من المخاطر لتوفير الحماية- إيقاف التعليم في الأيام التي يزداد فيها الصراع في المدينة).

2- تبني التخطيط التشاركي بين الفئات المشاركة في التعليم، مع وجود السلطة المحلية.

3- اعتماد المنهج النظامي في التعليم، والعمل بمبدأ الاستجابة الطارئة، وتطبيق نظام اللامركزية في اتخاذ القرارات.

4- اعتماد مبدأ التمويل المرن لتوفير الدعم لتلبية الاحتياجات الأساسية للتعليم أثناء الأزمة.

2) تمت مقابلة المهندس عادل طاهر مدير المشاريع بمكتب التربية، والأستاذ/ داوود الحمادي في مكتب التربية والتعليم بمحافظة تعز 1/1/ 2022م.

5- انتظام الاجتماعات لفئات المجتمع المشاركة في عملية التعليم (السلطة المحلية- كلستر التعليم- منظمات المجتمع المحلي والدولي، والمبادرات التعليمية) ملحق (3)، لمناقشة بعض البنود مثل التغطية الجغرافية للمناطق، وتنسيق تقديم الخدمات والعمل لتحقيق بعض المعايير العادلة للتدخل المجتمعي، وتخطي التحديات التي تتواجد، وتوزيع المهام والواجبات فيما بينها.

بدأت عملية تنفيذ التعليم في العام الدراسي 2016/2015م، مع الاسترشاد بالأسس والضوابط اللازمة لممارسة المبادرات التعليمية المعدة من قبل مكتب التربية والتعليم بمحافظة تعز ملحق (4)، مع التركيز على بعض القضايا من قبيل: (حل بعض المشكلات - التغلب على بدل التنقل من وإلى مكان التعليم- اختيار أماكن آمنة وقريبة في كل حارة - تغيير بعض أماكن الدراسة في حالة الشعور بعدم الأمان).

وقد لوحظ من معايشة الواقع المجتمعي أثناء الأزمة بمحافظة تعز، أنه تم تنفيذ بعض الأنشطة في العملية التعليمية، منها:

1- بدء كل عام دراسي بفعالية حملة العودة إلى المدرسة بالتعاون بين جميع الفئات المشاركة في العملية التعليمية، والاستعداد بالنداءات والمناشدات لاستقبال العام الدراسي الجديد.
2. إنشاء المجلس الأعلى للتعليم في مديرية المواسط بمحافظة تعز 2020م.
3. تنفيذ ما يسمى التعليم المسرع، (كمرحلة تجريبية) لبعض الطلبة من الذين فاتهم جزء كبير من التعليم.

كما أنه تم رصد عدد من الملاحظات أثناء تنفيذ العملية التعليمية منها:

- نشر المناهج الدراسية إلكترونيا.
- وظف بعض المعلمين والمعلمات بعض مواقع التواصل الاجتماعي للمساعدة في العملية التعليمية، وأشهرها: (WhatsApp،Facebook،).
- وظف كثير من الأهالي بعض مواقع التواصل الاجتماعي في مجال الحماية والجانب الأمني المتعلقة بالتعليم، ومنها: (WhatsApp،Facebook،Telegram).
- تم تمثيل الجنس في عملية التدريس في المدارس الحضرية؛ إذ كانت نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور في المشاركة التعليمية، وعلى العكس من ذلك في المدارس الريفية.

- شاركت جميع فئات المجتمع في العملية التعليمية، والتكيّف مع الواقع.
- إصدار تعميمات من قبل السلطة المحلية للمعلمين بممارسة أعمالهم في أماكن نزوحهم أو أقرب مدرسة أو مبادرة لسكنهم.
- أمكن استغلال كثير من الإمكانيات المتاحة في المجتمع لصالح التعليم، رغم الأزمة المعقدة، وكانت عملية سلامة الأفراد تأتي في مقدمة الاهتمامات.

وبالنظر إلى تلك المشاركات يمكن القول: إن التعليم أثناء الأزمة في محافظة تعز(2015-2023م) ربما لم يتضمن جودة التعليم أثناء الأزمات (الاستبقاء في التعليم والانتقال إلى مستويات تعليم أعلى) (إطار العمل الإستراتيجي لليونسكو ، مرجع سابق،ص6) وإنما مر بعدة مراحل هي:

- **الأولى(2015م)**: وتميزها البساطة والتلقائية، وتفاعل المتطوعين من الشباب الجامعي، وقد تخلل هذه المرحلة تنفيذ بعض الأعمال من قبل بعض المنظمات، مثل الاهتمام بالدعم النفسي، بتنفيذ نشاط المساحات الصديقة. كما تمت عملية إنشاء المبادرات المجتمعية في الفصل الدراسي الأول لعام2015م.
- **الثانية (2016-2018م)**: وفيها تمت استعادة التعليم الرسمي بشكل متدرج، والتنفيذ المباشر للتعليم الأساسي، ثم تبعه التعليم الثانوي، مع ظهور المدرسة البديلة، علما بأن هذه المرحلة في مدينة تعز لا تعد مرحلة استقرار كلي، إذا تخللها كثير من الاضطرابات لعدم توقف الحرب أصلا.
- **الثالثة (2019-2023م)**: وتتميز هذه المرحلة بالمعالجة الجزئية للأضرار، مثل ترميم المدارس المهدمة جزئيًا، وإدخالها في الخدمة، إذ لا يزال هناك تبادل لإطلاق النار من حين لآخر بين الأطراف المتصارعة، ولم تتم عملية إعادة إعمار المدارس التي تضررت كليًا، وقد فرض هذه المرحلة (الإنعاش المبكر)، طول أمد الحرب التي لا تزال مستمرة منذ أكثر من ثمان سنوات.
- **الرابعة**: حين يعود النظام التعليمي إلى وضعه الطبيعي بعد انتهاء الأزمة. وهذه المرحلة لم تنفذ في محافظة تعز، إلى حين كتابة هذه الدراسة.

علمًا بأن هناك بعض التحديات التي يمكن أن تَحد من نجاح المشاركة المجتمعية في التعليم في حالات الأزمات، ويرجع ذلك ربما إلى نقص الوعي الجيد بمعنى المشاركة المجتمعية الواسعة،

وأهميتها، ومن التحديات التي قد تقف عائقا أمام المشاركة المجتمعية في التعليم (السحيباني، 2022) أثناء الأزمات، ما يلي:

- وجود مناخ اجتماعي لا يقبل الشراكة في بعض المناطق فيعمل دائمًا على فرض هيمنته وسيطرته.
- قلة الأجهزة المختصة التي تعمل على تشجيع المشاركة وتدير المتطوعين وتنظمهم.
- الإجراءات التقليدية، ومنها الإجراءات الإدارية المعقدة التي تأخذ وقتا طويلًا وجهدًا كبيرًا من أجل اعتماد الممارسة الميدانية.
- قلة المثقفين المهتمين بالمشاركة المجتمعية في التعليم.
- الشعور باليأس لدى البعض من إمكانية إحداث تغيير في الواقع المحيط.
- الشعور بالاغتراب في المجتمع وبخاصة لدى النازحين، ما ينجم عنه من ضعف للإحساس بالانتماء.
- ضعف التحفيز من قبل مؤسسات المجتمع المدني للأفراد على المشاركة المجتمعية في التعليم.

مشكلة الدراسة:

لقد تضرر التعليم في اليمن، ومن ثم احتلت اليمن المرتبة الأخيرة في التصنيف العالمي لمجال التعليم للعام 2013م، إذ افتقرت إلى أبسط معايير التصنيف، حتى استُبعدت من تقرير مؤشر جودة التعليم العالمي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في دافوس لعام 2015– 2016م، ونظرًا لاندلاع الحرب فيها؛ أشار التقرير الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف) للعام 2016م، إلى أن(2.9) مليون طفل في اليمن محتاجون إلى التعليم (UNICEF YEMEN CRISIS S INEE ITUATION REPORT,2016).

كما صنفت اليمن كأكبر دولة في عام 2020م من حيث عدد الأطفال خارج المدرسة (INEE، 2020، ص 41). فقد دمر الصراع البنية التحتية التعليمية، فتضررت (2,916) مدرسة (أي واحدة على الأقل من بين كل 4 مدارس) تضررًا كليًا أو جزئيًا نتيجة (8) سنوات من النزاع الذي تشهده البلاد (اليونيسف، تموز/4 يوليو 2021)، فضلًا عن أن العملية التعليمية في اليمن تواجه مزيداً من التحديات الأخرى مثل: عدم حصول أكثر من ثلثي المعلمين على رواتبهم بشكل منتظم منذ عام 2016م، أي ما يقرب من (172,000) معلم ومعلمة، ومن ثَمّ انقطاعهم عن التدريس بحثًا عن

أنشطة أخرى مدرة للدخل، كما اضطرت المدارس إلى إغلاق أبوابها أمام المتعلمين بسبب تفشي جائحة فيروس كورونا (كوفيد- 19) خلال معظم أيام الدراسة للأعوام الدراسية، ما بين 2019-2021، ما أدى إلى تعطيل العملية التعليمية، لحوالي (5,8) مليون طالب/ة، بمن فيهم (2,5) مليون فتاة.

كما أدى الصراع إلى نزوح السكان وتقييد الوصول إلى التعليم، إذ تشير التقديرات إلى أن حوالي (90%) من الأشخاص المشردين داخليًا لا يحصلون على التعليم (YEC , 2023). علاوة على أمور تتعلق بالسلامة والأمن، بما في ذلك مخاطر المتفجرات، وعدم إمكانية الوصول إلى مرافق المياه والصرف الصحي التي تراعي الفوارق بين الجنسين (INEE، 2020، ص16،8)، ونقص الموارد المالية اللازمة لتغطية النفقات التشغيلية للمدارس(إطار العمل الاستراتيجي لليونسكو 2017ص26)، وعدم تأهيل بعض المدارس المتضررة لإعادتها إلى الخدمة، والافتقار لدعم الأنشطة الاجتماعية، والدعم النفسي والصحي للطلبة والمعلمين على حد سواء(اليونيسف، تموز/4 يوليو 2021،. وكذا النقص في أعداد الكتاب المدرسي، وهو ما اضطر مكتب رئاسة الجمهورية باليمن إلى دعوة المنظمات الدولية والمحلية إلى الاجتماع بتاريخ (2023/2/5م) في العاصمة المؤقتة عدن، لمناقشة كيفية سد ثغرة العجز في الكتاب المدرسي.

وتعد محافظة تعز من المحافظات اليمنية الأشد تضررا بسبب الحرب، إذ خلّفت الحرب دمارا واسعا بالمحافظة في مجال التعليم، وهناك عدد من المناطق في محافظة تعز تُعد مناطق مواجهات أو خاضعة لسلطات مختلفة، وتصنف تلك المناطق من أشد المناطق المحرومة من التعليم، فبيانات التعليم فيها غير محدثة بسبب درجة الخطورة الحالية فيها (YEC , 2023)، وبحسب تقرير مركز الإحصاء في مكتب التربية بمحافظة تعز للعام 2022م، بلغت تكلفة الدمار في قطاع التعليم بالمحافظة أكثر من (413) مليون دولار نتيجة الحرب والحصار خلال الفترة 2015م و 2022م، إلى جانب (883) حالة وفاة لعاملين في قطاع التعليم، فيما نزح نحو (6) آلاف موظف، وأصيب نحو (20) ألف آخرين بالإعاقة، وكذلك مقتل (500) طالب وطالبة في محافظة تعز منذ بداية الحرب نتيجة القصف العشوائي للتجمعات السكانية بالمحافظة، وتدمير (48) مدرسة تدميرا كليًا، و (294) تدميرًا جزئيًا.

كما تعرض (90%) من المدارس الحكومية لعملية نهب للأثاث والتجهيزات المدرسية الخاصة بها. فضلًا عن تحويل (50) مركزاً تعليميا في المحافظة إلى مراكز أعمال عسكرية.

وبسبب الأزمة التي بدأت في العام الدراسي 2016/2015م أيضًا تضرر (11%) من المدارس في محافظة تعز تضررًا كليًا، و(42%) تضررت كليًا، مع العلم بأن عدد المعلمين الرسميين بالمحافظة (37059) معلمًا، منهم(32565) إناث، و(4494) ذكور، وأن عدد المعلمين المتطوعين (15799) على مستوى المحافظة، منهم(12639)إناث، و(3160) ذكور. وعدد الطلبة المتسربين من التعليم بسبب النزوح منذ عام 2016/2015م (61607)، منهم (38167) إناث، (23440) ذكور.

واستنادًا إلى التقييمات التي قامت بها المنظمات الشريكة في كتلة التعليم للجانب التعليمي في عام 2022م، علاوة على المعلومات المحدثة للطلبة والمعلمين والمدارس التي وردت من وزارة التربية والتعليم تبين أن نسبة وصول الأطفال إلى التعليم على مستوى المنطقة (معدل الالتحاق) كان بنسبة (35%) من الأطفال في سن الدراسة، وأن نسبة(20%) من الأطفال نازحون/ عائدون في سن الدراسة كنسبة مئوية من نفس الفئة العمرية في المجتمع المقيم، وأن نسبة (15%) من المدارس غير عاملة ومدمرة كليا أو متضررة جزئيًا، أو تستضيف نازحين داخليًا، أو تستخدم كمراكز للحجر الصحي، أو تستخدمها الجماعات المسلحة، وأن حوالي (20%) من المعلمين يتلقون حوافز فقط (YEC,2023).

وعليه يُعد التعليم من أكثر القطاعات المتضررة في محافظة تعز، نظرا لاستمرار النزاعات، بدءًا من الخسائر المادية والبشرية، والبنى التحتية، ووصولًا إلى الأداء التعليمي وجودته، في الوقت الذي ما زال فيه المجتمع اليمني يعاني من اختلالات في جميع المجالات، ومنها مجال التعليم، نظرًا لأن الأزمة لا تزال قائمة حتى لحظة كتابة هذه الدراسة بتاريخ نوفمبر 2023م.

ولذلك كله تفهّم المجتمع بمحافظة تعز مدى تضرر قطاع التعليم فيها، فشارك في العملية التعليمية من بداية العام الدراسي 2015 /2016 م، إذ غالبًا ما تشارك المجتمعات في توفير التعليم أثناء الأزمات (Joan. S & Laura. B, 2009, p158). وبحسب علم الباحث لم تتوافر دراسة تناولت دور المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمات في المجتمع اليمني، وهذا ما أوصت به دراستا كل من: الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE، 2020، ص7)، والحاوري (2019). ومن ثم جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمات بمحافظة تعز في اليمن، لتجيب عن الأسئلة التالية:

1- ما الفئات المجتمعية المشاركة في عملية التعليم الأساسي أثناء الأزمات في محافظة تعز؟

2- ما أنواع المشاركات التي تمت المشاركة بها من قبل تلك الفئات؟

3- ما دور المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمة في محافظة تعز في ضوء توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات؟

4- ما التحديات التي واجهت المشاركة المجتمعية في عملية التعليم الأساسي أثناء الأزمات في محافظة تعز؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1- معرفة الفئات المجتمعية المشاركة في عملية التعليم الأساسي أثناء الأزمات في محافظة تعز، وأنواع تلك المشاركات.

2- تحديد درجة توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات بمدارس محافظة تعز باليمن.

3- الكشف عن التحديات التي واجهت المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي أثناء الأزمات في محافظة تعز.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى:

1. الإسهام في عملية تطوير المعرفة في مجال التعليم في حالات الأزمات وإعادة الإعمار.
2. تزويد الباحثين بالمقترحات والتوصيات بإجراء مزيد من الدراسات ذات العلاقة للوصول إلى نتائج تسهم في تحسين التعليم وتطويره أثناء الأزمات.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تطبيقها في ثلاث مديريات من مديريات مدينة تعز باليمن هي: (صالة -القاهرة- المظفر)، في العام الدراسي 2023/ 2024م،على مجموعة من مديري المدارس

ووكلائها، بالتركيز على واقع المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي، في أثناء الأزمة بمحافظة تعز، بحسب ما تضمنته أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

التعريف الإجرائي للمشاركة المجتمعية:

هي إسهام المجتمع من خلال أطرافه المختلفة أفرادًا وجماعات ومؤسسات (خاصة وعامة)، ومنظمات المجتمع المدني، في دعم التعليم الأساسي ماديًا ومعنوياً، والإشراف على تسيير مهامه، وحل المشكلات التي تواجهه، وذلك في المديريات الثلاث بمدينة تعز وهي: (صالة – القاهرة - المظفر)، في أثناء الأزمة للمدة من (2015-2023م).

الأزمة هي " فترة حرجة غير مستقرة يترتب عليها حدوث نتيجة مؤثرة، وتنطوي في الأغلب على أحداث سريعة وتهديد للقيم التي يؤمن بها من يتأثر بالأزمة". (جاد الله، 2010، ص9). كما تعرف الأزمة بأنها: وضع غير متوقع يؤثر على حياة العديد من المواطنين في بلد أو إقليم (أزيلتون، وآخرون، بدون، ص2).

التعريف الإجرائي للأزمة:

هي اضطراب يواجه المجتمع في محافظة تعز، أدى إلى تفكك أنماط الحياة المعتادة لديه في مجال التعليم، بسبب الأزمة القائمة بمدينة تعز منذ عام2015م وحتى العام 2023م، وأخل بالتوازن الطبيعي للأمور، واستدعى التدخل السريع من المؤسسات والأطراف، والأفراد، والجماعات لمواجهة هذا الاضطراب.

التعليم أثناء الأزمات: يشير هذا المصطلح إلى الحصول على فرص التعلم الجيدة لجميع الأعمار للمتضررين من الأزمات، وعدم الاستقرار، بما في ذلك تنمية الطفولة المبكرة، والتعليم الأساسي، والثانوي وغير النظامي، والتقني، والمهني، والتعليم العالي، وتعليم الكبار. (وزارة التربية والتعليم،2005، ص102).

وتعرف حالات التعليم أثناء الأزمات بأنها: جميع الحالات التي تؤثر في التعليم، والناتجة عن الكوارث الإنسانية، أو الطبيعية، في فترة زمنية محددة، مغيرة للظروف المعتادة للحياة والرعاية

والمرافق التعليمية للأطفال، ومن ثم تعطل أو تعرقل التقدم أو التأخير في إعمال الحق في التعليم. (Report of the Committee on the Rights of the Child,2008).

التعريف الإجرائي للتعليم أثناء الأزمات:

هو الحالة التي تأثر فيها التعليم الأساسي، في مديريات مدينة تعز: (صالة -القاهرة- المظفر) في اليمن، بالحرب القائمة بين أطراف الصراع في المحافظة، في المدة الزمنية منذ عام 2015م وحتى 2023م.

التعليم الأساسي:

يعرفه الباحث بأنه " المرحلة التعليمية التي تستمر لمدة (9) سنوات دراسية من الصف الأول إلى الصف التاسع بمدارس مدينة تعز".

التطوع: يعرف الباحث التطوع في المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمات بأنه" يشير إلى الجهود الذاتية والمبادرة التي يبذلها الأفراد للمساعدة في تقديم الدعم والمساعدة في مجال التعليم خلال فترات الأزمات والطوارئ مثل المشاركة في التدريس "

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على واقع المشاركة المجتمعية في التعليم، في ظل التداعيات والمتغيرات الاجتماعية التي مر بها المجتمع بمحافظة تعز أثناء الأزمة، مع إقامة حلقة تدريبية لفريق مساعدي مراقبة المناطق لمدة يومين، متضمنة مراجعة عناصر الأداة، وإستراتيجيات جمع البيانات، وتقنيات المقابلة، والممارسة الميدانية.

مجتمع الدراسة، وعينتها: تمثل مجتمع الدراسة بالفئات المجتمعية المشاركة في العملية التعليمية وعددها (8) فئات في المديريات الثلاث بمدينة تعز (صالة -القاهرة- المظفر)، ويقدر عدد الأفراد فيها ب (300) فرد للعام الدراسي (2023م/2024م)، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية (القصدية) عن طريق مقابلة مديري المدارس ووكلائها ممن لديهم معرفة بالمشاركة المجتمعية وسؤالهم عنها، مع تزويدهم برابط الاستبانة الإلكترونية، وقد بلغ عدد الاستجابات (70) استجابة، أي بنسبة (23%) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

بُنيت أداة الدراسة بالاطلاع على مصادر عدة منها: دراسة لورت (LOEURT TO,2016,p54)، ومعايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات (INEE،2014)، ومشروع تحالفات مدارس المجتمع (CSA) (Leherr, and et al, 2001)، ودليل المتدرب للبرنامج التدريبي للعاملين في مشاركة المجتمع (وزارة التربية والتعليم، اليمن،2005،ص18)، وما أعده مكتب التربية التعليم داخل مدينة تعز في العام (2015م)، بعنوان: (أهم الأسس والضوابط والشروط اللازمة لممارسة المبادرات التعليمية الطوعية في مجال التعليم العام) (مكتب التربية والتعليم، محافظة تعز،2015)، والتقييم الشامل لنتائج التعلم والتطوير (HALDO) (ديسا نيكهي وأليسون، وكروبار كالي، ويسرتوب،2019، ص 74)، مع الأخذ بمشورة بعض أبناء المجتمع بمحافظة تعز من المتضررين أثناء الأزمات، وكذلك السلطات المحلية، والجهات الفاعلة في مجال التعليم، وغيرها من الجهات الرسمية، وغير الرسمية. وقد تمت الافادة من هذه المصادر في بناء أداة الدراسة والمتمثلة بالاستبانة التي تكونت من (4) أبعاد رئيسة، وصممت بصورتها الأولية، وهو ما يوضحه الجدول(2).

جدول(2) أبعاد أداة الدراسة ومجالاتها

م	البعد	مجالاته/أنواعه	الفقرات
1	الفئات المجتمعية المشاركة في التعليم في حالات الأزمات.	8	8
2	أنواع المشاركة المجتمعية في التعليم في حالات الأزمات.	8	25
3	درجة توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات بمدارس محافظة تعز باليمن.	5	112
4	التحديات التي تواجه المشاركة المجتمعية في عملية التعليم العام أثناء الأزمات	13	13

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق صدق المحكمين عبر توزيع الأداة على (10) محكمين من ذوي الخبرة في المجال، ملحق(1) وذلك للتحقق من مدى ملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها، ومدى كفاية العبارات والإضافة إليها أو الحذف منها، وفي ضوء آراء واقتراحات بعض السادة المحكمين أجريت التعديلات المناسبة حيث تم حذف

وإعادة صياغة بعض الفقرات، لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية كما هي واردة في متغيرات الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

لحساب ثبات أداة الدراسة، استخدم الباحث معادلة الاتساق الداخلي باستخدام اختبار ألفا كرونباخ، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجالات أداة الدراسة

م	المجال	معامل ألفا كرونباخ
1	الفئات المجتمعية المشاركة في التعليم في حالات الأزمات	0.75
2	أنواع المشاركات المجتمعية في التعليم في حالات الأزمات	0.95
3	معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات	0.93
4	التحديات التي تواجه المشاركة المجتمعية في التعليم في حالات الأزمات	0.79

يتضح من الجدول(3) أن قيم ثبات ألفا كرونباخ لجميع متغيرات الدراسة، تتراوح بين (0.75-0.95)، وهي نسب مقبولة في البحوث والدراسات، وبذلك أصبحت الأداة قابلة للتطبيق.

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تبعاً لأسئلة الدراسة ،إذ تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة:

1- **للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "** ما الفئات المجتمعية المشاركة في عملية التعليم العام أثناء الأزمات في محافظة تعز؟ **تم ما يلي:** بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة بينت التكرارات والنسب المئوية للفئات المجتمعية المشاركة في التعليم أثناء الأزمات في محافظة تعز على النحو الذي يوضحه الجدول(4).

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية للفئات المجتمعية المشاركة في عملية التعليم أثناء الأزمات مرتبة ترتيبًا تنازليا

م	الفئات	نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
1	المتطوعون.	70	100.0	0	0
2	المنظمات والمبادرات الأهلية.	68	97.1	2	2.9
3	ممثلو المدرسة.	67	95.7	3	4.3
4	الطلبة.	63	90.0	7	10.0
5	أولياء الأمور.	62	88.6	8	11.4
6	العلماء.	50	71.4	20	28.6
7	النقابات التعليمية.	48	68.6	22	31.4
8	رجال المال والأعمال.	46	65.7	24	34.3

يوضح الجدول(4) أن هناك ثماني فئات مشاركة في التعليم في حالات الأزمات بمحافظة تعز، مرتبة ترتيبًا تنازليا أولها المتطوعون وآخرها رجال المال والأعمال، وقد أتت مشاركة (المتطوعين) في المرتبة الأولى، ويمكن أن يعزى ذلك إلى كثرة الشباب والشابات في محافظة تعز من الطلبة والخريجين الجامعيين، إذ تعد محافظة تعز أولى المحافظات اليمنية من حيث عدد السكان.

وقد لوحظ أن المتطوعين كانوا نشطين في تعزيز ودعم التغيير في مجتمعاتهم المدرسية. كما يمكن أن يعزى ذلك إلى كثرة نزوح المعلمين من عاصمة المحافظة إلى ريفها، ومن ثم حل المتطوعون في التعليم محل المعلمين الأصليين، وصار المتطوع يمثل المعلم في العملية التعليمية، ولذلك يُعد حجر الزاوية بالنسبة للتعليم، فلولاه لفشلت العملية التعليمية، وقد أيد ذلك بعض مديري المدارس أثناء مقابلاتهم.

وجاءت فئة (المنظمات والمبادرات الأهلية) في المرتبة الثانية، إذ كان لها تأثير كبير، في المشاركة المجتمعية في التعليم، وذلك لأثرها الملموس، وبخاصة في توفير الدعم العيني، وتدريب المتطوعين، وهذا يتفق مع ما ورد في توصية دراسة لهر وآخرين، (Leherr, and et al, 2001)، وهذا ما كانت تقوم بتنظيمه المنظمات، في محافظة تعز، في أثناء الأزمة، وإذا ظهرت فجوة فغالبًا ما كان يتم سدها من قبل الجهات الفاعلة غير الحكومية لضمان استمرارية التعليم Joan. S & Laura. B, (2009,p19).

وجاءت فئة (ممثلو المدرسة) في المرتبة الثالثة ويمكن أن يعزى ذلك إلى احتكاك تلك الفئة بالمدرسة مباشرة، وجاءت فئة (الطلبة) في المرتبة الرابعة، وفئة أولياء الأمور في المرتبة الخامسة وفئة (العلماء) في المرتبة السادسة، وفئة(النقابات التعليمية) في المرتبة السادسة، وفئة (رجال المال والأعمال) في المرتبة الثامنة والأخيرة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن كثيرًا منهم خرج من عاصمة المحافظة بسبب الأزمة، ومن ثم فإن هذه الفئات لم تلامس الواقع الذي تعيش فيه عاصمة المحافظة.

ونظرا لأن الباحث عاش الحدث خلال الفترة(2015-2023م) عن كثب، فقد لاحظ أن الفئات المشاركة في التعليم مجتمعة كان لها أثر في نجاح استمرار العملية التعليمية، وخاصة في أوج الأزمة الذي كانت فيه المدارس في عاصمة المحافظة إما مغلقة، أو ثكنات للمسلحين. فقد نشط في الوقت ذاته كثيرون، بمن فيهم مديرو المدارس، وكان التعاون ملموسا بين أفراد المجتمع عمومًا، وهو ما عزز استمرار التعاون المجتمعي في مجال العملية التعليمية، وهذا يتفق مع دراسة لهر وآخرين (Leherr, and et al, 2001).

2- **للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على** " ما أنواع المشاركات المجتمعية في عملية التعليم الأساسي أثناء الأزمات في محافظة تعز"؟ **تم ما يلي:** بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة اتضحت صور المشاركة المجتمعية التي شاركت بها الفئات المجتمعية في العملية التعليمية في أثناء الأزمة القائمة بمحافظة تعز، على نحو ما يبينه الجدول (5).

جدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ونوع المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي أثناء الأزمات

م	نوع المشاركة المجتمعية	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة	الرتبة
1	التخطيط والتنفيذ	1- المشاركة في التخطيط للأنشطة المدرسية المختلفة.	2.76	0.82	69.00	متوسطة	2
		2- المشاركة في تنفيذ الأنشطة المدرسية.	2.93	0.79	73.25	متوسطة	1
		3- المشاركة في المتابعة والتقييم للأنشطة المدرسية.	2.67	0.78	66.75	متوسطة	3

م	نوع المشاركة المجتمعية	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة	الرتبة
		المجال	2.79	0.67	69.75	متوسطة	
2	الدعم المادي والعيني	4- المشاركة في تقديم الدعم المادي لخدمة العملية التعليمية.	2.51	0.85	62.75	متوسطة	3
		5- المشاركة في توفير المواد العينية من التجهيزات والمستلزمات المدرسية.	2.57	0.86	64.25	متوسطة	2
		6- المشاركة في توفير المدرسة البديلة واحتياجاتها.	2.57	0.84	64.25	متوسطة	1
		المجال	2.55	0.73	63.75	متوسطة	
3	البناء والصيانة	7- المساهمة في توفير خزانات مياه صالحة للشرب بالمدرسة.	2.69	0.88	67.25	متوسطة	1
		8- المشاركة في صيانة بعض مكونات المبنى التربوي.	2.61	0.77	65.25	متوسطة	2
		9-المشاركة في توسيع المبنى المدرسي أو بناء مبنى جديد.	2.26	0.90	56.50	ضعيفة	3
		المجال	2.52	0.73	63.00	متوسطة	
4	التوعية والدعم النفسي والمعنوي	10- المشاركة في نشر الدعم النفسي للتعامل مع حالات الخوف أثناء الأزمات.	2.70	0.92	67.50	متوسطة	3
		11- الأبوة والأمومة.	2.84	0.90	71.00	متوسطة	2
		12- المساهمة في تقديم الخبرات والاستشارات للإدارات التعليمية والمدرسية.	2.50	0.86	62.50	متوسطة	4
		13-المساهمة بالدفع في عملية إخلاء المدارس من المسلحين.	2.96	0.94	74.00	متوسطة	1
		14-المساهمة في توفير معدات الأمن والسلامة.	2.39	0.89	59.75	ضعيفة	5
		المجال	2.68	0.70	67.00	متوسطة	
5	التعليم والتدريب	15-المشاركة في التعلم في المنزل.	2.54	0.92	63.50	متوسطة	2
		16- المشاركة في التدريب.	2.63	0.87	65.75	متوسطة	1
		المجال	2.59	0.75	64.75	متوسطة	
6	التواصل والتنسيق	17- المشاركة في تقديم المعلومة المتعلقة بالعملية التربوية.	2.76	0.89	69.00	متوسطة	1

م	نوع المشاركة المجتمعية	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة	الرتبة
		18- المشاركة في تعزيز عملية الاتصال والشراكات مع القطاعات الحكومية.	2.64	0.87	66.00	متوسطة	2
		19-يتم التواصل لاستعادة الطلبة المتسربين ودعمهم لمواصلة تعليمهم.	2.39	0.94	59.75	ضعيفة	3
		المجال	2.60	0.75	65.00	متوسطة	
7	التطوع	20- المشاركة في الترويج للعمل الطوعي داخل المدرسة وخارجها.	2.80	0.91	70.00	متوسطة	3
		21- المشاركة في التدريس الطوعي.	3.20	0.86	80.00	متوسطة	1
		22- يتم إنشاء وتشجيع المبادرات التعليمية الطوعية والمجالس الطلابية بالمدرسة.	3.00	0.85	75.00	متوسطة	2
		المجال	3.00	0.75	75.00	متوسطة	
8	المشاركة في القرار	23- المشاركة في الانضمام إلى مجالس الآباء في المدرسة.	2.86	0.86	71.50	متوسطة	2
		24- تعبير أولياء الأمور عن آرائهم في الخدمة التعليمية المقدمة لأبنائهم.	2.90	0.84	72.50	متوسطة	1
		25- يتم إشراك مجالس الآباء والأمهات بقرارات تحسين العملية التعليمة.	2.81	0.92	70.25	متوسطة	3
		المجال	2.86	0.78	71.50	متوسطة	
		الكلي	2.70	0.60	67.50	متوسطة	

يوضح الجدول (5) أن هناك عددًا من أنواع المشاركات في التعليم أثناء الأزمات، وعددها (8) أنواع، حيث بلغت الموافقة على توافر تلك الأنواع بشكل عام حوالي (67,50%)، والتي تتمثل في:(التخطيط-الدعم المادي والعيني- البناء والصيانة- التوعية والدعم النفسي والمعنوي- التعليم والتدريب- التواصل والتنسيق- التطوع- المشاركة في القرار).

ويدل تعدد تلك الأنواع من المشاركات المجتمعية في التعليم، على اهتمام المجتمع بالتعليم. وقد تراوحت المشاركات المجتمعية في التعليم بين التخطيط، وتقديم الدعم المادي والعيني، والبناء والصيانة، والتوعية والدعم النفسي والمعنوي، والتعليم والتدريب، والتواصل والتطوع، والمشاركة في القرار، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (السحيباني،2022)،

كما يوضح الجدول(5) أن كل نوع من تلك الأنواع حصل على درجة متوسطة تراوحت نسبتها بين(63%- 75%)، فمحور(التطوع) حصل على المرتبة الأولى بدرجة متوسطة بنسبة (75.00%)، وحصل محور(المشاركة في القرار) على المرتبة الثانية بدرجة متوسطة أيضًا بنسبة (71.50%)، إذ تُعدّ المشاركة المجتمعية في المجتمعات الضعيفة ضرورية للمساعدة على بناء القبول والثقة، وتتمثّل إحدى الطرق الأكثر فعالية لبناء الثقة في التأكّد من أنّ الأشخاص لديهم دائمًا القدرة على التفاعل، وضمان أن يتم التصرف بناءً على ملاحظاتهم واحتياجاتهم، لأن بناء الثقة والعلاقات العلاجية هي الخطوة الأولى لضمان التنفيذ الفعال للأنشطة الإنسانية أو التنموية Joan. S & Laura. B, op. cit, (p158).

وحصل محور (التخطيط والتنفيذ) على المرتبة الثالثة بنسبة (69.75%)، وحصل محور (التوعية والدعم النفسي والمعنوي) على المرتبة الرابعة بنسبة (67.00%)، ثم حصل محور(التواصل والتنسيق) على المرتبة الخامسة بنسبة(65.00%)، وقد أمكن تعزيز الترابط المحلي وآليات رأس المال الاجتماعي من خلال فهم أصول كل شريك، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة جون وليورا (Joan. S & Laura. B, op. cit,p20). وحصل محور (التعليم والتدريب) على المرتبة السادسة بنسبة (64.75%)، وحصل المحور (المادي والعيني) على المرتبة السابعة بنسبة (63.75%)، ثم أتى محور (البناء والصيانة) في المرتبة الثامنة والأخيرة بنسبة (63.00%).

وقد لوحظ أن مساهمات المنظمات والمؤسسات غير الحكومية ورجال المال والأعمال تتمثل في توفير الموارد المادية للمشاركة في العملية التعليمية بشكل أساسي، من ذلك توفير الأرض لبناء المدارس أو قاعات الدراسة، وإعادة تأهيل المدارس وصيانتها، وتوفير الأثاث المدرسي والحوافز لعدد من المعلمين المتطوعين، وهذا يتفق مع ما أوصت به دراسة جون وليورا (Joan. S & Laura. B, op. cit,p20).

3-تمت الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على " ما دور المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمة في محافظة تعز في ضوء توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات؟ من خلال تطبيق بُعد الأداة الخاص بالإجابة عن هذا السؤال، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير الحد الأدنى للتعليم أثناء الأزمات

م	النطاق	المعيار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة التوافر	الرتبة
1	مشاركة المجتمع	1-المشاركة	2.23	0.62	74.33	متوفرة إلى حد ما	1
	التنسيق	2-الموارد	1.57	0.60	52.33	غير متوفرة	7
	التنسيق	3-التنسيق	1.90	0.64	63.33	متوفرة إلى حد ما	4
	التحليل	4-التقييم/ القياس	1.81	0.64	60.33	متوفرة إلى حد ما	6
		5-استراتيجية الاستجابة	1.87	0.64	62.33	متوفرة إلى حد ما	5
		6-المتابعة	1.99	0.67	66.33	متوفرة إلى حد ما	2
		7-التقويم	1.99	0.69	66.33	متوفرة إلى حد ما	3
المجال			1.91	0.47	63.67	متوفر إلى حد ما	
2	إمكانية الحصول على التعليم والبيئة التعلمية	8- تكافؤ الفرص في الحصول على التعليم	1.80	0.69	60.00	متوفرة إلى حد ما	1
		9- الحماية والمعيشة الجيدة	1.46	0.58	48.67	غير متوفرة	3
		10- المرافق والخدمات	1.77	0.62	59.00	متوفرة إلى حد ما	2
المجال			1.68	0.51	56.00	متوفر إلى حد ما	
3	التدريس والتعلم	11-المناهج	1.60	0.62	53.33	غير متوفرة	4
		12-التدريب والتطور المهني والدعم	1.63	0.64	54.33	غير متوفرة	3
		13-التدريس وعمليات التعلم	2.19	0.64	73.00	متوفرة إلى حد ما	1

المعايير الأساسية

م	النطاق	المعيار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة التوافر	الرتبة
		14- تقييم نتائج التعلم	1.91	0.72	63.67	متوفرة إلى حد ما	2
المجال			1.83	0.51	61.00	متوفر إلى حد ما	
4	المعلمون وسائر العاملين في التعليم	15- التوظيف والاختيار	1.51	0.65	50.33	غير متوفرة	3
		16-ظروف العمل	1.67	0.63	55.67	متوفرة إلى حد ما	2
		17- الدعم والإشراف	1.77	0.71	59.00	متوفرة إلى حد ما	1
المجال			1.65	0.57	55.00	غير متوفر *	
5	سياسة التعليم	18-القانون وتشكيل السياسة	1.63	0.71	54.33	غير متوفرة	2
		19-التخطيط والتنفيذ	1.93	0.64	64.33	متوفرة إلى حد ما	1
المجال			1.78	0.61	59.33	متوفر إلى حد ما	
الكلي			1.80	0.44	60.00	متوفرة إلى حد ما	

يوضح الجدول (6) أن دور المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمة في محافظة تعز في ضوء توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات في القطاعات الخمسة مجتمعة كان بدرجة (متوفرة إلى حد ما) حيث بلغت نسبة (60.00%)، وربما ترجع تلك النسبة إلى تصنيف التعليم أنه أحد أهم العوامل في حث النازحين داخلياً على العودة إلى ديارهم، كما أنه يُعد بالنسبة للعائدين أولى أولوياتهم، قبل الغذاء والرعاية الصحية والمياه النظيفة والأمن، وهذا يتفق مع ما حدث في جنوب السودان (Sullivan-owomoyela and Laura Brannelly, 2009, p23).

فعندما اجتمعت مثلًا الجهة المختصة بإعداد خطة الاستجابة لمديرية المسراخ بمحافظة تعز بتاريخ 2023/3/7م، جاء تصويت اللجنة في المديرية بالدرجة الأولى لصالح التعليم، ثم الصحة، ثم الطرقات، ثم المياه، والأمن الغذائي، ثم الزراعة، وسبل العيش،

كما لوحظ توسيع المبادرات القائمة المستندة إلى إجراء تحسينات مهمة في جودة التعليم المقدم في أوضاع الأزمات، بما في ذلك تلبية احتياجات التعلم النفسية والاجتماعية والعاطفية للأطفال والشباب، ومع ذلك تتطلب استدامة هذه التحسينات بناء قدرات المعلمين باتباع نهج طويل المدى يتطلب التخطيط والتمويل على حد سواء، فضلًا عن أن هناك مجموعة من المتطلبات لم يتم تلبيتها منها انعدام:(تأهيل المعلمين في الريف- تطوير المنهج الدراسي- دفع الحوافز لكافة المعلمين- مسايرة الواقع التعليمي في طرق التعليم والمناهج الدراسية- تعليم إدارة الأزمات والكوارث لدى معلمي الأطفال- تأهيل المدارس المتضررة كليا- توظيف الكادر التعليمي منذ أكثر من (8) سنوات بدلا من المتوفين والمتقاعدين، وكذلك زيادة عدد السكان مع توقف بناء مدارس جديدة).

كما يمكن تفسير عدم توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات بمدارس محافظة تعز باليمن ب (متوفرة بدرجة عالية) بعدد من الأسباب أهمها: وجود كثير من التحديات التي واجهت المشاركة المجتمعية في التعليم، وكذلك ما أعرب عنه الكثير من العاملين في المنظمات المحلية والدولية، من أن مجال التعليم هو أقل مجالات العمل الإنساني حصولًا على التمويل في محافظة تعز أثناء الأزمة مقارنة ببعض المجالات الإنسانية مثل الأمن الغذائي، والمياه، والصحة، وهذا يتفق مع ما تؤكده الآيني (INEE، 2020، ص 35) من أن اليمن من أقل البلدان حصولا على التمويل في مجال التعليم، وربما يرجع ذلك أيضًا إلى أن المحافظة تعاني لفترة طويلة من الأزمة، نتيجة كونها جزءا من اليمن الذي يعد واحدًا من البلدان الفقيرة عمومًا.

كما يوضح الجدول (6) أن أربعة قطاعات من خمسة جاءت بدرجة (متوفرة إلى حد ما)، وهي: قطاع (المعايير الأساسية) الذي أتى في المرتبة الأولى بنسبة (63.67%)، وفيه يشارك أفراد المجتمع المتأثر بالأزمة بنشاط في تخطيط التعليم وتنفيذه ومراقبته وتقييمه، وتحديد مواد المجتمع المحلي، وتعبئتها، واستخدامها لتنفيذ البرامج التعليمة وأنشطة التعلم الأخرى، وجاء قطاع (التدريس والتعلم) في المرتبة الثانية بنسبة (61.00%)، وفيه تستخدم المناهج التي توفر التعليم الرسمي، وغير الرسمي المناسب لحالات الأزمات، ويتلقى المعلمون وغيرهم من العاملين في مجال التعليم التدريب وفقًا للحاجة، واستخدام طرق التعليم المناسبة كالتعليم الشامل والتشاركي، والتعلم النشط، مع استخدام أساليب التقييم المناسبة، وكذا تلقي ورش العمل والتدريب لتحسين المهارات.

وجاء قطاع (سياسة التعليم) في المرتبة الثالثة بنسبة (59.33%)، وفيه يتم دعم القوانين والتشريعات واحترامها للحق في التعلّم وحمايته، وسلامة مرافق التعليم، وتحليل إطار العمل القائم على المشاركة، والسماح للأطراف غير الحكومية بتأسيس مرافق تعليم في برامج الأزمات.

يليه قطاع (إمكانية الحصول على التعليم والبيئة التعلمية) الذي جاء في المرتبة الرابعة بنسبة (56.00%) وفيه يتمتع جميع الأفراد بإمكانية الوصول إلى فرص التعليم الجيد والحماية من المخاطر، ثم أتى قطاع (المعلمون وسائر العاملين في التعليم)، في المرتبة الخامسة والأخيرة بدرجة غير متوفرة، وبنسبة (55.00%). وفيه شروط محددة وواضحة للعاملين في التعليم ليتبعوا قواعد لسلوك، مع إنشاء آليات الإشراف والدعم للمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم، واختيار المعلم وفقًا لمعايير معينة، مع الفهم الواضح لبيئة العمل.

وربما يعزى ذلك إلى شدة ما يعانيه العاملون في التعليم من توقف رواتبهم، وقلة الحوافز، وارتفاع الأسعار، ما أدى إلى تردي الأوضاع الاقتصادية وأثر سلبًا في سائر العاملين في التعليم، وهذا يؤكد ما أورده التصنيف العالمي في مجال التعليم للعام 2013م من استبعاد اليمن من تقرير مؤشر جودة التعليم العالمي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في دافوس لعام (2015-2016م) (Op.Cit).

4-تمت الإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: " ما التحديات التي تواجه المشاركة المجتمعية في عملية التعليم العام أثناء الأزمات؟ من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة فتبينت جملة التحديات التي واجهت المشاركة المجتمعية في التعليم في مدينة تعز أثناء الأزمة كما يوضحه الجدول(7).

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية للتحديات التي واجهت المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء النزاعات مرتبة ترتيبًا تنازليا

م		نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
1	قصور تمويل التعليم.	69	98.6	1	1.4
2	الحالة المعيشية المتدنية لدى الأسرة.	68	97.1	2	2.9
3	نقص الخبرة في العمل أثناء الأزمات.	65	92.9	5	7.1

م		نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
4	ضعف الاستجابة السريعة.	65	92.9	5	7.1
5	نزوح العائلات من مكان إلى آخر بشكل متكرر.	65	92.9	5	7.1
6	ضعف التعاون والتنسيق بين الجهات الفاعلة في مجال التعليم.	65	92.9	5	7.1
7	ضعف إعطاء الأولوية للتعليم.	64	91.4	6	8.6
8	الانشغال بأعمال خاصة.	62	88.6	8	11.4
9	ضعف التواصل مع أولياء الأمور.	58	82.9	12	17.1
10	ضعف الاهتمام بالمشاركة المجتمعية.	52	74.3	18	25.7

يوضح جدول (7) أن هناك عددًا من التحديات التي تواجه المشاركة المجتمعية في التعليم مرتبة ترتيبًا تنازليًا، حيث حصل التحدي رقم(1) على المرتبة الأولى بنسبة(98.6%)، وحصل التحدي قم (2) على المرتبة الثانية بنسبة(97.1%)، فعلى الرغم أنه كان هناك نشاط لدى كثير من أبناء المجتمع في المشاركة في التعليم في بداية الأزمة، فقد انخفض ذلك النشاط بعد أن سببت الأزمة أزمة أخرى، وهي غلاء الأسعار، ما سبب انشغال كثير من أبناء المجتمع عن المشاركة في التعليم إلى البحث عن لقمة العيش، بسبب عدم الأمان الوظيفي (قلة الراتب وانقطاعه)، وهذا يتفق مع دراسة لهر وآخرين (Leherr, and et al, 2001).

وحصلت التحديات ذات الأرقام(3)،(4)،(5)،(6) على المرتبة الثالثة بنسبة(92.9%)، ويمكن تفسير هذه التحديات الأربع المتقاربة فيما بينها بوجود ترابط ونقاط التقاء فيما بينها تتمثل في خلق قواعد مجتمعية غير مستقرة وذات أشكال ومستويات متساوية من المشاركة. كما قد يرجع ذلك إلى سيادة البنى التقليدية على نظم التعليم تنظيمًا وإدارةً وشكلًا ومضمونا، وكذلك وجود ضعف في مستوى الوعي بأهمية المشاركة المجتمعية في التعليم، ووجود ضعف في الخبرة العملية أثناء الأزمات، في الوقت الذي ينبغي للبرامج التعليمية الفعالة في حالات الأزمات أن تستند إلى فهم شامل للمجتمع المتأثر بالأزمة ومشاركته النشطة في التعليم (INEE ,2004).

ثم حصل التحدي (7) على المرتبة الرابعة بنسبة (91.4%)، وربما ظهر هذا التحدي لأن كثيرًا من أبناء المجتمع يعانون من الفقر والأمية، بحيث صار الغذاء والصحة قضايا ذات أولوية لديهم

أكثر من أولويات التعليم. وحصل التحدي رقم (8) على المرتبة الخامسة بنسبة (88.6%)، إذ من الملاحظ أنه بعد أن كان النشاط عاليا لدى كثير من أبناء المجتمع في المشاركة في التعليم في بداية الأزمة، فقد انخفض ذلك النشاط بسبب زيادة أزمة غلاء الأسعار، ما سبب انشغال كثير من أبناء المجتمع بالبحث عن لقمة العيش.

ثم حصل التحدي (9) على المرتبة السادسة بنسبة (82.9%) ، ويرجع هذا إلى أن كثيرًا من أولياء الأمور ليس لديهم وسائل للتواصل، ثم حصل التحدي رقم (10) على المرتبة السابعة والأخيرة بنسبة(74.3%) ويرجع هذا إلى نقص الثقافة حول أهمية المشاركة المجتمعية.

ويذكر المخلافي (2022) (3) عوامل أخرى تعمل على تقويض مشاركة المجتمع في التعليم أثناء الأزمات تتمثل ب: السياسات الحكومية الروتينية التي تعمل على التعقيد، وضعف تسهيل إنجاز المهام الخاصة بالتعليم مقارنة بمهام العمل الإنساني في مجالات أخرى مثل الغذاء والصحة، علاوة على الحالة الاقتصادية المتردية للبلد، وانتشار الفقر، واستمرار النزاع، ومخلفات الحرب، وندرة وجود قيادات مجتمعية في كثير من المناطق، ونقص الجانب الأمني في بعض المناطق، وضعف الدور الحكومي في توثيق علاقة التعاون بين نظم التعليم والمؤسسات العامة والخاصة ؛ وكلها أمور تقلل من فرص الشراكة المجتمعية.

على الرغم من وجود هذه التحديات لوحظ أن الفئات المجتمعية المشاركة في التعليم سعداء بأن تتاح لهم فرص المشاركة في التعليم.

وعلى كل حال، فبالنسبة لبعض الفئات في البلدان المتضررة من الأزمات، وخاصة الناس الأكثر تهميشا والفئات الضعيفة يظل توفير التعليم الشامل والمنصف عالي الجودة، وفرص التعلم مدى الحياة لهم حلما بعيد المنال على الرغم من أنه الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE، 2020، ص10).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما سبق من استنتاجات توصي الدراسة بما يلي:

1- الالتزام المستمر بدعم التعليم الحكومي على المدى الطويل من قبل المشاركة المجتمعية الفعالة في التعليم في حالات الأزمات باليمن عامة ومحافظ تعز خاصة.

3) تمت مقابلة الخبير التربوي أ.د/ توفيق المخلافي في محافظة عدن 3/3/ 2022م.

2- إعطاء الأولوية للمعلمين في العملية التعليمية، بتوفير احتياجاتهم، وتعويضهم تعويضًا ملائمًا، وإشعارهم بالأمن؛ ليتمتعوا بظروف عمل آمنة.

3- على وزارة التربية والتعليم في اليمن تدريب المعلمين على معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات.

4- على الفئات المجتمعية المشاركة في التعليم مضاعفة تقديم الدعم بجميع أشكاله، للقيام بالعملية التعليمية، وربط جميع المساعدات الإنسانية بالتعليم.

5- على جهات المشاركة في التعليم في حالات الأزمات الاستعداد للاستجابة السريعة.

6- ضرورة العمل على تدبير حلول للمدارس البديلة، من خلال دفع نفقات إيجار لمبانٍ مؤقتة، أو غيرها من الحلول.

7- التخطيط لترميم المباني التعليمية المتضررة كليا وجزئياً، وتزويدها بالتجهيزات المدرسية لإعادتها إلى الخدمة.

8- على أصحاب المصلحة في التعليم اقتراح حلول للتحديات التي تواجهها الفئات المجتمعية المشاركة في التعليم أثناء الأزمات.

مقترحات الدراسة:

1- إجراء دراسات مشابهة في بقية المحافظات اليمنية المتأثرة بالأزمة.

2- إجراء دراسة حول آثار الحروب والنزاع على التعليم قبل الأساسي والثانوي والجامعي، وتعليم ذوي الإعاقة.

3- إجراء دراسة حول أفضل السبل لتعزيز قدرة أنظمة التعليم الوطنية في مواجهة الأزمات بشكل مستدام، من خلال زيادة التعاون بين الجهات الفاعلة في مجال التنمية والعمل الإنساني.

المراجع:

المراجع العربية:

أحمد، إبراهيم أحمد. (2012). *إدارة الأزمات: الأسباب والعلاج*، دار الفكر العربي.

أزيلتون آرون، ميمز رايتشل، آتوود ميشيل: دليل عملي لمنظمات المجتمع المدني خلال الأزمات، *المعهد الديمقراطي الوطني (NDI)*.

إطار العمل الإستراتيجي لليونسكو للتعليم في حالات الطوارئ في المنطقة العربية (2018-2021)، (2017)، مكتب *اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية*.

بهجت، أحمد الرفاعي والسيد محمد ناس. (2006). *دراسات في تمويل التعليم والتنمية البشرية*، مكتبة النهضة المصرية.

جاد الله، محمود. (2010). *إدارة الأزمات*، دار أسامة.

ديسا نيكهي و كروبار أليسون ويسرتوب كالي. (2019، مارس). القياس المجدي للتعلم في أوضاع الطوارئ: الدروس من أوغندا، التعليم: الحاجات والحقوق والوصول إليها في أوضاع التهجير، *نشرة الهجرة القرسية*، (60)، 74، 75.

الحاوري، عبد الغني. (2019). تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء الخبرات العربية والعالمية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 15 (3)، 309- 329.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2006). *المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل* ، عالم الكتب الحديث.

خليفة، مجدي أنور. (1999). *خطط مجابهة الكوارث الصحية ملامح ومشكلات*، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التجارة، المؤتمر السنوي الرابع لإدارة الكوارث والأزمات، 314 - 306.

السحيباني، علي بن حمد. (2022). المشاركة المجتمعية في وقت الأزمات: جائحة كورونا كوفيد-19أنموذجا، *مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية*، (1)، 135-166.

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) (2020): *إطار عمل جودة التعليم في حالات الطوارئ*، (للشراكة بين الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ ومترجمون بلا حدود (TWB) ترجمة)، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية. موقع الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ: www.inee.org.

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) (2014). الحد الأدنى لمعايير التعليم (الجهوزية، الاستجابة، التعافي)، (رامي شمس الدين، ترجمة) *اليونيسيف* - قسم التعليم. موقع الإنروا:
https://www.unrwa.org/sites/default/files/3.2_inee_guidebook_ms_arabic_lowres_final.pdf

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) (2020). تقرير 20 عامًا من الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ: *منجزات وتحديات مجال التعليم في حالات الطوارئ*، نيو يورك.
https://inee.org/resources/20-years-of-inee

صادق، أمينة مصطفى. (2012). *إدارة الأزمات والكوارث في المكتبات*، الدار المصرية اللبنانية.

العنزي، عبد الرحمن خلف. (2013). *التخطيط والتدريب والوقاية من الأزمات والكوارث (نموذج مقترح لدول مجلس التعاون الخليجي)*، المؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

علي، مرشد جابر أحمد. (2011). *مشاركة المجتمع ودورها في التنمية الريفية في الجمهورية اليمنية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، في الارشاد الزراعي والتنمية الريفية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي.

اللوح الأبيض حول التعليم المراعي للنزاع من الآيني (اللغة العربية) فيديو، 2016:

ttps://www.youtube.com/watch?v=ty7mnbCWatc

القصاص، ياسر عبد الفتاح. (2011). مهام تخطيطية لمواجهة معوقات مشاركة الشباب الجامعي السعودي في العمل التطوعي، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، 7 (30)، 3413 - 3362.

مؤسسة تكامل لاستدامة التنمية. (2015). *الدليل الارشادي للتنمية بالمشاركة، مفاهيم عامة وإطار تنفيذي المبادرات المحلية كنموذج، مؤسسة تكامل لاستدامة التنمية*، مؤسسة هانس زايدل للتنمية، 11-15.

المعمري، أحمد ومحمد والحاج، أحمد علي. (2017). *تصور مقترح لتطوير المشاركة المجتمعية الفاعلة في مدارس التعليم العام في اليمن وقياسها وتقويمها*، دراسة مقدمة لجائزة مكتب التربية العربي لدول الخليج، 75-81.

محمد، عبد الفتاح. (2012). *إدارة الجودة الشاملة وبناء قدرات المنظمات الاجتماعية*، قضايا ورؤى معاصرة، المكتب الجامعي الحديث.

وزارة التربية والتعليم: دليل المتدرب للبرنامج التدريبي للعاملين في مشاركة المجتمع، *الجمهورية اليمنية*، مايو، 2005.

اليونسف تحذر، تموز / 4 يوليو 2021). استرجعت بتاريخ نوفمبر 25، 2022.

www.unicef.org/yemen viewed on 25/11/2022

Arabic References

Aḥmad, Ibrāhīm Aḥmad. (2012). Idārat al-azamāt: al-asbāb & al-ʿilāj, Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Azyltwn ārwn, mymz rāytshl, ātwwd Mīshīl: Dalīl ʿamalī li-munaẓẓamāt al-mujtamaʿ al-madanī khilāl al-azamāt, al-Maʿhad al-dīmuqrāṭī al-Waṭanī (NDI).

Iṭār al-ʿamal al-istirātījī lil-Yūniskū lil-taʿlīm fī ḥālāt alṭw ār' fī al-Minṭaqah al-ʿArabīyah (2018-2021), (2017), Maktab al-Yūniskū al-iqlīmī lil-Tarbiyah fī al-Duwal al-ʿArabīyah.

Bahjat, Aḥmad al-Rifāʿī & al-sayyid Muḥammad Nās. (2006). Dirāsāt fī tamwīl al-Taʿlīm & al-tanmiyah al-basharīyah, Maktabat al-Nahḍah al-Miṣrīyah.

Jād Allāh, Maḥmūd. (2010). Idārat al-azamāt, Dār Usāmah.

Dysā nykhy wa krwbār alyswn wysrtwb kāly. (2019, Mārs). al-qiyās al-Majdī lltʿlm fī Awḍāʿ alṭwār': al-durūs min Ūghandā, al-Taʿlīm: al-ḥājāt & al-ḥuqūq & al-wuṣūl ilayhā fī Awḍāʿ al-tahjīr, nashrah al-Hijrah al-Qurashīyah, (60), 74, 75.

al-Ḥāwirī, ʿAbd al-Ghanī. (2019). Taṣawwur muqtaraḥ li-Inshāʾ Waḥdat li-idārat al-azamāt bi-Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm bi-al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah fī ḍawʾ al-khibrāt al-ʿArabīyah & al-ʿālamīyah, al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 15 (3), 309-329.

al-Khaṭīb, Aḥmad & al-khaṭīb, rdāḥ. (2006). al-Madrasah al-mujtamaʿīyah & taʿlīm al-mustaqbal, ʿĀlam al-Kutub al-ḥadīth.

Khalīfah, Majdī Anwar. (1999). khiṭaṭ mujābahat al-Kawārith al-ṣiḥḥīyah Malāmiḥ & mushkilāt, al-Qāhirah, Jāmiʿat ʿAyn Shams, Kullīyat al-Tijārah, al-Muʾtamar al-Sanawī al-rābiʿ li-idārat al-Kawārith & al-azamāt, 306-314.

al-Suḥaybānī, ʿAlī ibn Ḥamad. (2022). al-mushārakah al-mujtamaʿīyah fī waqt al-azamāt: jāʾḥh kwrwnā kwfyd-19ʾnmwdhjā, Majallat al-Buḥūth & al-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah, (1), 135-166.

al-Shabakah al-mushtarakah li-wakālāt al-Taʿlīm fī ḥālāt alṭwārʾ (INEE) (2020): iṭār ʿamal Jawdah al-Taʿlīm fī ḥālāt alṭwārʾ, (lil-sharākah bayna al-Shabakah al-mushtarakah li-wakālāt al-Taʿlīm fī ḥālāt alṭwārʾ wmtrjmwn bi-lā ḥudūd (TWB) tarjamat), Niyūyūrk, al-Wilāyāt al-Muttaḥidah al-Amrīkīyah. Mawqiʿ al-Shabakah al-mushtarakah li-wakālāt al-Taʿlīm fī ḥālāt alṭwārʾ: www.inee.org.

al-Shabakah al-mushtarakah li-wakālāt al-Taʿlīm fī ḥālāt alṭwārʾ (INEE) (2014). al-ḥadd al-Adná li-maʿāyīr al-Taʿlīm (aljhwzyh, al-istijābah, altʿāfy), (Rāmī Shams al-Dīn, tarjamat) al-Yūnīsīf-Qism al-Taʿlīm. Mawqiʿ al'nrwā: https://www.unrwa.org/sites/default/files/3.2_inee_guidebook_ms_arabic_lowres_final.pdf

Alshbkh almshtrkh li-wakālāt altʿlym fī ḥālāt alṭwārʾ (INEE) (2020). taqrīr 20 ʿāman an mn alshbkh almshtrkh li-wakālāt altʿlym fī ḥālāt alṭwārʾ: mnjzāt wṭḥdyāt mjāl altʿlym fī ḥālāt alṭwārʾ, nyw ywrk. https://inee.org/resources/20-years-of-inee

Ṣādiq, Amīnah Muṣṭafá. (2012). Idārat al-azamāt & al-kawārith fī al-Maktabāt, al-Dār al-Miṣrīyah al-Lubnānīyah.

al-ʿAnzī, ʿAbd al-Raḥmān Khalaf. (2013). al-Takhṭīṭ & al-Tadrīb & al-wiqāyah min al-azamāt & al-kawārith (namūdhaj muqtaraḥ li-Duwal Majlis al-Taʿāwun al-Khalījī), al-Muʾtamar al-Saʿūdī al-dawlī al-Awwal li-idārat al-azamāt & al-kawārith, Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd, al-Riyāḍ.

ʿAlī, Murshid Jābir Aḥmad. (2011). Mushārakat al-mujtamaʿ & dawruhā fī al-tanmiyah al-rīfīyah fī al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah, Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, fī al-Irshād al-zirāʿī & al-tanmiyah al-rīfīyah, Jāmiʿat al-Sūdān lil-ʿUlūm & al-Tiknūlūjiyā, Kullīyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā & al-Baḥth al-ʿIlmī.

al-Lawḥ al-Abyaḍ ḥawla al-Taʿlīm al-Marāghī lil-nizāʿ min al'āyny (al-lughah al-ʿArabīyah) fydyw, 2016: ttps://www.youtube.com/watch?v=ty7mnbCWatc

al-Qaṣṣāṣ, Yāsir ʿAbd al-Fattāḥ. (2011). mahāmm takhṭīṭīyah li-muwājahat Muʿawwiqāt Mushārakat al-Shabāb al-Jāmiʿī al-Saʿūdī fī al-ʿamal al-taṭawwuʿī, Majallat Dirāsāt fī al-khidmah al-ijtimāʿīyah & al-ʿUlūm al-Insānīyah, 7 (30), 3362-3413.

Mu'assasat takāmul lāstdāmh al-tanmiyah. (2015). al-Dalīl al-Irshād lil-Tanmiyah bi-al-mushārakah, Mafāhīm ʿāmmah w'ṭār tanfīdhī al-Mubādarāt al-Maḥallīyah ka-namūdhaj, Mu'assasat takāmul lāstdāmh al-tanmiyah, Mu'assasat Hāns zāydl lil-Tanmiyah, 11-15.

al-Muʿammarī, Aḥmad & Muḥammad & al-ḥājj, Aḥmad ʿAlī. (2017). Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭwīr al-mushārakah al-mujtamaʿīyah al-fāʿilah fī Madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm fī al-Yaman wqyāshā wtqwymhā, dirāsah muqaddimah li-Jā'izat Maktab al-Tarbiyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj, 75-81.

Muḥammad, ʿAbd al-Fattāḥ. (2012). Idārat al-jawdah al-shāmilah & binā' qudrāt al-munaẓẓamāt al-ijtimāʿīyah, Qaḍāyā & ru'á muʿāṣirah, al-Maktab al-Jāmiʿī al-ḥadīth.

Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm: Dalīl almtdrb lil-barnāmij al-tadrībī lil-ʿāmilīn fī Mushārakat al-mujtamaʿ, al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah, Māyū, 2005 .www.unicef.org/yemenviewed on25/11/2022.

المراجع الأجنبية:

Bray, M. (2001, January) . Community partnerships in education: dimensions, variations, and implications. *Thematic study for the World Education Forum*. Paris: UNESCO. Retrieved in June 27,2017 from https://www.researchgate.net/publication/44824310_Community_partnerships_in_education_dimensions_variations_and_implications .

Epstein, J. L. (2006, January). Families, schools, and community partnerships. *YC Young Children*, 61(1), 40-40. http://search.proquest.com/docview/197603268?accountid=14782

Helen Stannard and et al, (2008, June). Emergencies, Chronic Crisis and Early Reconstruction, INEE Minimum Standards Contextualized for Community Based Education in Afghanistan, *ublished by, (INEE)*. Retrieved in August 8,2023 from https://inee.org/sites/default/files/resources/3._example_of_minimum_standards_contextualized_for_Afghanistan_.pdf

Daka. (2008, Nov 13). Emergency education gains ground. Retrieved in August 1,2023 from https://www.thenewhumanitarian.org/news/2008/11/13/emergency-education-gains-ground

Fred. M. (2013). INEE Minimum Standards Case Stud: Temporary Learning Spaces in South Sudan، *Hold the Child*.، Retrieved in May 1,2016 from http://www.www.ineesite.org/en/minimum-standards/case-studies

Griffin, D., & Steen, S. (2010, Apr). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling*, 13(4), 218-226.

Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA) .(2016, April 15). *Lessons in War 2015: Military Use of Schools and Universities during Armed Conflic*t. Retrieved in July 1, 2017 from http://www.right-to-education.org/taxonomy/term/34

Hersi. S. (2009, Apr). Case study on the utilization of the INEE minimum standards Responding to an educational emergency in the occupied Palestinian territory، *UNICEF* . Retrieved in June 1, 2016 from http://www.www.ineesite.org/en/minimum-standards/case-studies

IFRC, (2021, August 16). *Community Engagement and Accountability (CEA) Toolkit.* Retrieved in February 24, 2023 from https://www.ifrc.org/document/cea-toolkit

INEE Annual Report, (2010). Promoting access to quality, safe, and relevant education for all persons affected by crisis. Retrieved in June 1, 2017 from https://inee.org/about-inee

Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) . (2004). Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction, *DS Print*, Paris France, p5. Retrieved in January 1, 2017 from, https://inee.org/

Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE), (2008). INEE minimum standards toolkit. Retrieved in March 3, 2022 from www.ineesite.org/toolkit/

International Institute for Educational Planning (IIEP). (2006). Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction. Paris: *IIEP*-UNESCO.

Joan Sullivan-owomoyela and Laura Brannelly, (2009, December 1). Promoting participation: Community contributions to education in conflict situation, UNESCO-IIEP Education,7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France. 978-92-803-1327-7

Leherr.Kay, Boardman. Jerry, Akwasi Addae-Boahene and Arkorful.Kingsley, (2001, March). BEST PRACTICES' IN COMMUNITY PARTICIPATION IN EDUCATION: IMPACT AND SUSTAINABILITY, *Community School Alliances Project*, Education Development Center, *Inc*, Ghana. Retrieved in March 3, 2023 from https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/2728.pdf/

LOEURT TO ,(2016).Community Participation in Education A Case Study in the Four Remote Primary Schools in Samlot District, Battambang Province, Cambodia, *A thesis submitted to Victoria University of Wellington in partial fulfilment of requirements for the degree of Master of Development Studies* School of Geography, Environment and Earth Sciences ,Victoria University of Wellington.

Maas. L .(2011). INEE Minimum Standards Case Stud.: *Setting Up Child Friendly Spaces in Yemen*. Retrieved in June 12, 2017 from https://inee.org/sites/default/files/resources/Case_study_yemen_StC.pdf Save the Children

Miller-Grandvaux, Y. (2004, September) . USAID and community schools in Africa: the vision, the strategy, the reality. Washington DC: USAID. Retrieved in June 15, 2017 from https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadb992.pdf

Pretty, J., Guijt, I., Scoones, I., & Thompson, J. (1995). *A trainer's guide for participatory learning and action*. International Institute for Environment and Development. Retrieved in September 12, 2018 from https://www.iied.org/sites/default/files/pdfs/migrate/6021IIED.pdf

Committee on the Rights of the Child (CRC). (2008, September 19). *Report of the Committee on the Rights of the Child on its General Discussion on the Right of the Child to Education in Emergencies Situation*, 49th session. Retrieved in September 10, 2018 from https://www.right-to-education.org/resource/report-committee-rights-child-its-general-discussion-right-child-education-emergencies

Save the Children UK. (2007). Last in line, last in school: how donors are failing children in conflict-affected fragile states. London: *International Save the Children Alliance*. Retrieved in February 12, 2019 from https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/emergency-humanitarian-response/rtf-last-line-school.pdf

Shaeffer, S. (1994). *Participation for change: a synthesis of experience*. Paris: IIEP-UNESCO. Retrieved in January 3, 2018 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000099230

Unesco. (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all (ara) Education 2030*. Retrieved in February 13, 2023 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2003). Education: field guidelines: Tool. Geneva: UNHCR.

United Nations Children's Fund Regional Office of South Asia (UNICEF ROSA). (2006). *Education in emergencies*: a resource toolkit. Nepal: UNICEF. Retrieved in January 11, 2022 from https://inee.org/sites/default/files/resources/doc_1_50_Education_in_Emergencies_-_A_Resource_Tool_Kit.pdf

UNICEF Yemen, (2016, May 31). UNICEF *Yemen Crisis Humanitarian Situation Report, Originally published*, (31). Retrieved in February 24, 2023 from https://reliefweb.int/report/yemen/unicef-yemen-crisis-humanitarian-situation-report-may-2016-enar

World Bank. (2005). Engaging civil society organizations in conflict -affected and fragile states: three African country case studies. Washington DC: World Bank.

World Health Organization (WHO). (1999). *Community emergency preparedness: a manual for managers and policy-makers*. Geneva: WHO. Retrieved in January 1, 2022 from http://cidbimena.desastres.hn/docum/crid/Abril-Mayo2005/CD2/pdf/eng/doc12356/doc12356-1a.pdf

Yemen Education Cluster (YEC) ,(2023, January 25). Methodological Note for the 2023 Humanitarian Needs Overview Calculation of Education PIN and Severity. IDP site in Ibb, UNHCR/2022.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 06/ 08/ 2023م
تاريخ القبـول: 24/ 10/ 2023م

فاعلية استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على إستراتيجية التخيل الموجه في تدريس وحدة "الماء" لتنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة

غادة بنت عثمان الرويلي *
Ghhada.001@gmail.com

د. محمد بن صالح الزامل **
mstrad@ju.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه في تدريس وحدة "الماء" لتنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة. ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتمثَّلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير البصري لطفل الروضة (من إعداد الباحثَين)، ودليل المعلمة للأنشطة التدريسية باستخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه، والأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه. وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طفلًا من أطفال الروضة في مدينة (سكاكا - الجوف) تم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين تجريبية وضابطة، تكونت المجموعة الضابطة من (15) طفلاً منهم عشر إناثٍ وخمسة ذكور، والمجموعة التجريبية من (15) طفلًا منهم عشر إناثٍ وخمسة ذكور. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير البصري لصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: الأفلام ثلاثية الأبعاد، التخيل الموجه، التفكير البصري، أطفال الروضة.

* طالبة ماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية – جامعة الجوف - المملكة العربية السعودية

** أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية – جامعة الجوف - المملكة العربية السعودية

للاقتباس: الرويلي، غادة بنت عثمان. الزامل، محمد بن صالح. (2023). فاعلية استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على إستراتيجية التخيل الموجه في تدريس وحدة "الماء" لتنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(4)، 352-376.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1725

OPEN ACCESS
Received: 06-08-2023
Accepted: 24-10-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Effectiveness of the 3D-Guided Imagery Films on Teaching the "Water" Unit for Developing the Visual Thinking Skills among Kindergarten Children

Ghada Othman Al-Ruweili* Ghhada.001@gmail.com

Dr. Mohammed Saleh Al-Zamel** mstrad@ju.edu.sa

Abstract:

The present study aimed to explore the effectiveness of 3D-guided imagery films on teaching the "Water" Unit for developing the visual thinking skills among kindergarten children. This study adopted the quasi-experimental approach and the tools included a test of the visual thinking of kindergarten children prepared by the researchers and the teacher's manual of school activities via the 3D films based on imagination-oriented strategies. The study sample consisted of 30 kindergarten children in Sakaka town, Al Jouf. The children were distributed randomly into an experimental group and a controlled group. The experimental group consisted of 15 children (10 males and 5 females), and the controlled group included 15 children (10 males and 5 females). The results indicated a statistically significant difference of (0.01) between the mean scores of the experimental group and the controlled group in the visual thinking in favor of the experimental group. There was also a statistically significant difference of (0.01) between the mean scores of the experimental group in the pre-test and the post-test of the visual thinking in favor of the post-test.

Keywords: 3D Films, Focused Imagination, Visual Thinking, Kindergarten Children

*MA Student of General Curriculum and Teaching Methods, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Al-Jouf University, Saudi Arabia

**Assistant Professor of Curriculum and Science Teaching Methods, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Al-Jouf University, Saudi Arabia

Cite this article as:: Al-Ruweili Ghada Othman. Al-Zamel, Mohammed Saleh (2023). The Effectiveness of the 3D-Guided Imagery Films on Teaching the "Water" Unit for Developing the Visual Thinking Skills among Kindergarten Children, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies, 5* (4). 352-376.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1725

المقدمة:

يعدُّ التفكير البصري أحد أهم أنواع التفكير؛ إذ يقوم على سلسلة من العمليات تتم داخل الدماغ البشري، فهو يسهم في زيادة أثر التفاعل والتعلم في ذاكرة الفرد لمدة زمنية أطول مقارنةً بالأثر الذي ينتج عن أي نوع من أنواع التفكير، كما يتصل بالنصف الأيمن من الدماغ لكونه المسؤول عن الإدراك الكلي، وإمكانية الفرد من التعلم البصري، إذ إن النصف الأيسر من المخ يُعد مسؤولًا عن إجراءات العمليات التحليلية المتصلة بالوقت (عامر والمصري، 2016).

ويوضح الديب (2015) أن تنمية مهارات التفكير البصري تؤدي إلى تجويد الأداء في العملية التدريسية، وذلك وفق نظرية الذكاءات المتعددة التي تقوم على ثماني استراتيجيات لأجل تنمية الذكاء، ومنها تنمية الذكاء البصري، والاستكشاف عن طريق الارتكاز على العديد من الأشكال والصور والرسوم، والتفاعل مع المعلم داخل الغرفة الصفية يكون بالاستناد إلى التصور البصري، واستحضار الصور من الذاكرة.

وأشارت نتائج دراسة راين (Raiyn, 2016) إلى دور التعلم البصري في تحسين مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب، وتقديم مفهومٍ جديدٍ لتحسين مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب بناءً على استراتيجية التعلم البصري، كما بينت دراسة غولام (Gholam, 2019) أن تنفيذ إجراءات التفكير البصري في الفصل كانت ملهمة لعملية التعلم في الفصل الدراسي، ووفر الوقت لأسئلة الطلاب، ومساهماتهم، وتفكيرهم.

ويُعرف التفكير البصري بأنه "قدرة عقلية متصلة بصورة مباشرة بالنواحي البصرية الحسية، إذ يتم هذا التفكير عند وجود تلاؤم متبادل بين ما يراه المتعلم من صور، ورسومات، وما يتم من ربط ونتاجات عقلية تقوم على البصر، والرسوم، والأشكال" (Maedi, 2013, p 293). ويرى عبد الرحمن (2017، ص 260) أنه: "منظومة من العمليات تترجم قدرة المتعلم على توظيف حاسة البصر في إدراك المعاني والدلالات، واستخلاص المعلومات التي تتضمنها الأشكال، والصور، والرسومات، والرموز، والألوان، وتحويلها إلى لغة لفظية مكتوبة، أو منطوقة مع إمكانية الاحتفاظ بها في بنيته المعرفية".

وتشير الدراسات إلى إمكانية تنمية مهارات التفكير البصري من خلال استخدام استراتيجيات ونماذج تدريسية مقترحة، فقد بينت دارسة الديب (2015) فاعلية استخدام استراتيجية (فكر-

زاوج- شارك) في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة، وأظهرت نتائج دراسة نزال (2016) أثر نموذج ديفز في تنمية التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ، وأشارت دراسة محيي الدين (2019) إلى أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على الثقافة البصرية الرقمية على تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة أم القرى.

وتُعد استراتيجية التخيل الموجه من الاستراتيجيات المهمة في عملية التدريس، والتي تكمن في أنها تعمل على إثارة تخيل المتعلم وتجعله مشاركًا أثناء العملية التدريسية بشكل فعال، كما أن كل ما يتعلمه الفرد ويتلقاه من معارف، وحقائق، وعلاقات من خلال أنشطة التخيل، يكون أشبه بالخبرة الحقيقية التي تستمر في ذهنه لفترات طويلة، وأيضًا يسهم التعلم التخيلي في مساعدة الفرد على العيش والانخراط في الحدث؛ مما يؤدي إلى إتقانه عملية التعلم (Garcia, 2017).

ويرى ووكر (Walker, 2019) أن استراتيجية التخيل الموجه تساعد على تهيئة ذهن الطلبة وعقولهم عبر الحدّ من التوتر، والخوف، والضغوطات، والعمل على زيادة التركيز لديهم، والحد من الانفعالات السلبية، وتحسين الإمكانيات المعرفية، مما ينعكس بشكل إيجابي على مستويات التفكير وقدراته، وتجويد مظاهر النمو الانفعالية وتحسينها، مما يُحسن من تكوين مفهوم الذات عند الأطفال، ويسهم في مساعدتهم على تحسين القدرة على الحب والعاطفة، كما تعمل على رفع مستوى النمو الاجتماعي، واكتشاف كثير من الأحاسيس العميقة التي تتخطى الإدراك والاستيعاب، ويحقق الطفل فيها علاقاته مع المحيطين به.

وقد أشارت عدد من الدراسات إلى فاعلية استخدام استراتيجية التخيل الموجه في العملية التعليمية، فقد أظهرت نتائج دراسة الحراحشة (2014) وجود أثر لبرنامج تعليمي قائم على استراتيجية التخيل في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في أبحاث العلوم.

كما بينت نتائج دراسة عبيس وكريم (2014) وجود أثر لاستعمال استراتيجية التخيل الموجه في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، واستبقاء المفاهيم الجغرافية، وكذلك أسفرت دراسة بانيرسيلفام وجوفيندراج (Panneerselvam & Govindharaj, 2016) عن فعالية التدريس باستخدام استراتيجية التخيل الموجه في خفض قلق الامتحان لدى طلاب المدارس،

حيث ساعد في الحد من القلق لدى الطلاب في جميع مستويات الامتحان، والوصول إلى أداء جيد في المدرسة.

وأشارت دراسة صالح (2017) إلى فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي في العلوم في المدارس اليمنية.

وفي السياق ذاته، بينت نتائج دراسة السراي وعباس (2018) وجود أثر لاستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وكشفت نتائج دراسة الفرطوسي (2019) عن وجود أثر لاستراتيجية التخيل الموجه في تنمية تحصيل طلبة الكلية التربوية المفتوحة في مادة علم النفس التربوي. وأشارت نتائج دراسة ووكر (Walker,2019) إلى أن التدريس باستخدام استراتيجية التخيل الموجه مع الطلاب يساعد في تعزيز مناخ الفصل الدراسي ودافعية الطلاب، وتحسين الذاكرة والأداء الأكاديمي لديهم. وبينت دراسة جارسيا (Garcia, 2017) أن التدريس باستخدام استراتيجية التخيل الموجه كان له تأثير ذو دلالة إحصائية في تقليل مستويات الإجهاد، والتوتر لدى معلمي المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتعد تقنية الأفلام ثلاثية الأبعاد من أبرز المستحدثات التقنية الحديثة التي ينبغي توظيفها داخل الموقف التعليمي وفق بيئة افتراضية رقمية، وتعتمد تقنية الأفلام ثلاثية الأبعاد على دمج الموقف التعليمي بكائنات رقمية على الحاسوب؛ بهدف تحويل الرسومات إلى نماذج ثلاثية الأبعاد، بحيث يتمكن المعلم من تحميل الفيلم، وتقديمه للطلبة لمشاهدته بكل وضوح ودقة (الجندي، 2019).

ويرى عبد وحسين (Abd & Hussein, 2017) أن تقنية الأفلام ثلاثية الأبعاد تتسم -كتقنية- بأنها تتمكن من تقريب التصميم الجرافيكي إلى الواقع بشكل افتراضي من خلال الرسومات المتحركة، والإضاءة، والمؤثرات الطبيعية؛ كالرياح، والانفجارات، والمياه، وهذه التقنية يمكن استخدامها بشكل كبير في إنتاج الأفلام السينمائية، وأيضًا عبر برمجة ألعاب الرسوم المتحركة ثنائية الأبعاد.

وتستخدم تقنية الأفلام ثلاثية الأبعاد في التعليم؛ لأجل مساعدة الطلبة ليتمكنوا من التعامل مع المعلومات، ومشاهدتها بكل يسر وسهولة، كما أنها تقدم تعليمًا مفيدًا، وتزودهم بأساليب متنوعة

لتمثيل المعلومات، وفحصها بصورة سريعة (Hosťovecký et al., 2012)، كما أن استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد (3D) واستخدام الرسوم المتحركة (GIF) من الأساليب التي من شأنها أن تجعل تدريس الأطفال في مرحلة الروضة أكثر متعة وإثارة، ومن ثم يثير اهتمام ودافعية المتعلمين للتعلم؛ لما لها من تأثير قوي في تحسين بيئة التعلم (Yingprayoon, 2015).

ويُقصد بالأفلام ثلاثية الأبعاد الأفلام التي تقدم الإيهام بكل عمق؛ إذ تمتد فيها اللقطات خارج الشاشة، وذلك جرّاء الأنماط المتبعة خلال التصوير، والمونتاج، ونظارات (3D)، وأجهزة العرض؛ وذلك لاكتمال حلقة الرؤية ثلاثية الأبعاد (Khodabakhsh, 2012).

كما يقصد بها الأفلام التي تعتمد على صور متحركة صُممت لإعطاء التصميم ثلاثي الأبعاد، وعادةً ما يتم ذلك بمساعدة أجهزة عرض خاصة (نظارات يرتديها المشاهدون) (Sarno, 2015)، ويرى عبد وحسين (Abd & Hussein,2017, p 31) أن الأفلام ثلاثية الأبعاد هي: "الأفلام المجسمة التي ترتكز على التقنية ثلاثية الأبعاد، والتي تحسّن إدراك العمق، وبالتالي تشمل قياسًا ثالثًا".

وتأتي أهمية استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد في العملية التدريسية من أهمية بيئات التعلم الافتراضية؛ وذلك لأنها تمكن المتعلم من القيام بالتجارب، والخبرات التي لا يستطيع تعلمها من خلال الواقع الحقيقي، بل يستند إلى استخدام الخيال عن طريق صناعة بيئة افتراضية تخيلية حية، تمثل الواقع الحقيقي من خلال الأفلام ثلاثية الأبعاد (Hosťovecký et al., 2012).

وقد أشارت دراسة محمد (2016) إلى أن الواقع التعليمي يؤكد على أن الطلاب في البيئة التعليمية داخل الصف الدراسي المغلق يفتقرون إلى تنمية الخيال في مختلف الأنشطة التعليمية والعملية، ولذلك لا بدّ من العمل على تنمية الخيال لدى الطلاب في بيئة تعلمٍ استكشافية متنوعة المثيرات، ونحاول في البيئة الافتراضية أن نوفر ما لا يمكن توفيره في البيئة الطبيعية، فتنمية الخيال لدى الأطفال هو الطريق الأمثل لعلاج جمود الشخصية، وتجاوز النمطية في التفكير.

وكشفتْ دراسة بامفورد (Bamford, 2011) عن أنَّ الطلبة الذين درسوا باستخدام الأفلام (3D) كانوا أكثر ميلًا لاستخدام الإيماءات، أو لغة الجسد عندما يصفون المفاهيم، وكانوا أفضل في ترتيب (تسلسل) المفاهيم، وأيضًا كانت معرفتهم بالمفاهيم أكبر خصوصًا عندما أُدخِل مفهوم جديد من خلال (3D)، فالتدريس باستخدام أفلام (3D) عزَّز لديهم مهارات وصْف ما تعلموه، وشمل ذلك

الكتابة والتحدث بشكل أكثر من أقرانهم الذين لم يتعرضوا لهذه الأفلام في دراستهم، وكانوا أكثر ميلًا لاستخدام نماذج التعلم.

كما أدَّى استخدام (3D) في الفصول الدراسية إلى إحداث تغييرات إيجابية في أنماط سلوك الطلبة وتواصلهم، وتحسين التفاعل الصفي، حيث لاحظ المعلمون أنَّ هؤلاء الطلاب أكثر ميلًا لطرح الأسئلة المعقدة، وأنَّ استخدام تكنولوجيا (3D) أدى إلى تعميق فهم الطلبة، وزيادة انتباههم ودافعيتهم للتعلم، وارتفاع مستوى مشاركتهم الصفية. ومن ناحية المعلمين، أشارت النتائج إلى أنَّهم تحاوروا وتعاونوا بشكل أكبر مع الطلبة خلال دروس (3D)، ورأى الطلبة أنَّ معلميهم كانوا أفضل.

وبينت نتائج دراسة كاريير وآخرين (Carrier et al., 2012) وجود آثار للعرض ثلاثي الأبعاد، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر على الذاكرة، وأشارت دراسة الخليلي وكوبوك (Al-Khalili & Coppoc, 2014) إلى أنَّ أداء المجموعات التي شاهدت أفلام (2D) و(3D) أفضل من المجموعات التي استخدمت الدليل الورقي فقط في اختبار التشريح، وأنَّ الطلاب يُفضِّلون أشرطة الفيديو على الدليل الورقي، وبينت نتائج دراسة الموسوي وآخرين (Al-Musawi et al., 2017) فعالية المختبر ثلاثي الأبعاد في تعليم العلوم واكتساب التفكير العلمي، وأن مواقف الطلاب إيجابية تجاه استخدام المعمل ثلاثي الأبعاد في التدريس، ولُوحِظ أيضًا تحسُّن في التفكير المنطقي والبصري. وأظهرت نتائج دراسة عبد وحسين (Abd & Hussein, 2017) أن تأثيرات اللون والصوت التي تقدمها تقنية البانوراما لأفلام الرسوم المتحركة ثلاثية الأبعاد تلعب دورًا نشطًا في جودة الفيلم، ولا تقل قيمة الصوت أهمية عن قيمة الصورة، فهي تضيف قيمة فنية وجمالية عالية تجعل المشاهد يتفاعل مع الفيلم بإحساس عالٍ وأقرب إلى الواقع.

وتأسيسًا على ما سبق فإن الرسوم المتحركة ثلاثية الأبعاد تُعدُّ وسيلةً فعَّالةً للتعلُّم، لكن الأمر يتطلب وقتًا طويلًا لإنتاج رسوم متحركة ثلاثيَّة الأبعاد، مما يستلزم البحث عن سبل وآليات لتقليل تكلفة إنتاج محتويات تعليميَّة ثلاثيَّة الأبعاد، وتحسين قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف الخاصة بالتفكير البصري؛ لأن الرسوم المتحركة ثلاثيَّة الأبعاد تُسهم بشكل مباشر في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة (Matsuda & Shindo, 2006).

وقد يكون من الصعب التعبير عن هذه القدرة على التفكير البصري؛ لأنها قدرة لا علاقة لها بالألفاظ، ولكنها قدرة تُستخدم من خلال ما تتلقاه العين من معلومات عن الأشياء من المشهد

البصري، ومن ثم يقوم الجهاز البصري بعد ذلك بتحديد بعض المعلومات التي توضِّح المسافة والعمق، ومن ثم يمكن زيادة القدرة على الفهم والمعالجة لتلك المعلومات عبر تنمية قدرة الطفل على التفكير البصري (مطر، 2018).

مشكلة الدراسة:

إن سمة العصر الحالي الأساسية هي التقدم التكنولوجي، وظهور التقنيات الحديثة في مجال المعلومات ونظم الاتصالات، وانتشار تطبيقاتها المتنوعة التي كان لها أثر بالغ في شتى مجالات الحياة المعاصرة، ومن أهمها المجال التعليمي. وقد برزت العديد من التجارب التي هدفت إلى التوسع في توفير التعليم والتدريب الذي يتلاءم مع وتيرة العصر سريع التغير في تقنية المعلومات، وهناك بالفعل تطبيقات عديدة قد ظهرت في المجال التربوي، كما أن هناك محاولات جادة لتفعيلها، وتدريب المعلمين والطلاب على استخدامها على نطاق واسع (الفارسية، 2010).

وبالرغم من ذلك التطور الكبير؛ فإنه ما زالت هناك ضرورة ملحّة لتعزيز العملية التعليمية من خلال توظيف التكنولوجيا وتفعيلها، وخاصةً تكنولوجيا المعلومات في الوقت الحالي وفي المستقبل؛ وذلك من أجل أداء دورها في النهوض بالعملية التعليمية، وزيادة مخرجاتها وتحسينها، ومن ثمَّ الإسهام بشكلٍ فعال في تقدم المجتمع، من حيث تلبية احتياجاته ورغبات أفراده.

ولا شك في أن المناهج التعليمية المخصصة لأطفال الروضة ما زالت تفتقر إلى التقنيات والأساليب المتطورة الحديثة التي تعمل على تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة، لذلك تقترح الدراسة استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه في تدريس وحدة "الماء" لتنمية التفكير البصري لدى أطفال الروضة.

ويعمل استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد على تنمية التخيل والتركيز والإبداع، كما ينمي جزء الدماغ الأيمن، الذي بدوره يعمل على تنمية عقل الطفل بأكمله، ومن ثم تنمية المهارات الأساسية في التفكير لدى أطفال الروضة (الأمين وآخرين، 2016).

وتعد استراتيجية التخيل الموجه إحدى الطرق الفعالة التي تجعل المتعلم يتواصل مع ملَكة الخيال الموجودة لديه، كما تعمل على تنمية مهارات التفكير البصري، وتعمل على تقريب المفاهيم المجردة، وتنمية قدرات ما وراء المعرفة، وتعمل كذلك على تنمية الذكاءات المتعددة، وتصفية الذهن

وتبديد القلق، فضلًا عن أن التخيل الموجه يكسب الطفل معلومات وحقائق وعلاقات ومهارات تفكير إبداعية، تقوده إلى اكتشافات جديدة (خلة، 2014).

ولا شك في أن التفكير البصري لدى أطفال الروضة يحتاج إلى عدة متطلبات لكي يُنمَّى لدى الطفل، ومن أهم تلك المتطلبات التي يجب أن تتوافر في المناهج التعليمية المخصصة لأطفال الروضة، هي توفير مهام تشجع الطفل على التصور والتخيل البصري بشكل يستثير مهارات توليد المعلومات لديه، سواء أكانت تلك المعلومات استدلالات أم كانت استجابات ابتكارية، كما يجب مراعاة تصميم واختيار الوسيط البصري الذي يمكن أن يستثير تفكير الأطفال تجاه معالجة المعلومات بصريًا بطرقٍ متنوعة (المنير، 2015).

وقد لاحظ الباحثان أن هناك نقصًا في الدراسات التي تناولت أطفال الروضة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، وأن تعليم الأطفال يعاني من تدنٍّ شديد في مستوى مهارات التفكير بوجه عامٍّ، ومهارات التفكير البصري على وجه التحديد لدى أطفال الروضة؛ بسبب ميل معلمي ومعلمات أطفال الروضة إلى الاعتماد في التدريس داخل الروضة على الأساليب التقليديَّة اللفظيَّة بصورة كبيرة، والتي تهدف إلى الحفظ والتلقين والاستظهار، وذلك دون أي استفادة من الوسائل التكنولوجيَّة الحديثة كالأفلام ثلاثية الأبعاد التي أصبحت تُقدِّم لأطفال الروضة المعرفة في جوٍّ من المتعة والتشويق، وتساعد على بقاء أثر التعلم لأطول فترة ممكنة، ويبقى أثر ما تعلموه ممتدًا إلى كل مراحل حياتهم التعليميَّة والحياتيَّة، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من (البيز،1429هـ؛ الشنواني، 2020).

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في **السؤال الرئيس الآتي:**

ما فاعلية استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه في تدريس وحدة "الماء" لتنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة؟

فروض الدراسة:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات للتفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

2. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير البصري لصالح القياس البعدي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- قد تسهم في تقديم معرفة نظرية حول متغيرات الدراسة.
- قد تفيد في تقديم مجموعة من الأدوات والمواد التعليمية التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال.
- محاولة تقديم بدائل عملية لتنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة.
- قد تفيد في مساعدة المعلمات على إكساب الأطفال بعض المفاهيم الحياتية، والتي تجد المعلمات صعوبة في إكسابها للأطفال باستخدام الطرق والأساليب التقليدية.

حدود الدراسة:

طبقت الدراسة على عينة من أطفال الروضة في مدينة سكاكا بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وعددهم (30) طفلاً، وأجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي1442/1441هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **الأفلام ثلاثية الأبعاد:**

تعرَّف الأفلام ثلاثية الأبعاد بأنها: "صورة متحركة تعزز إدراك العمق، مشتق من التصوير المجسم، ويتم إنتاج الصور بواسطة الحاسب الآلي في مرحلة ما بعد الإنتاج، وتُستخدم أجهزة أو نظارات الإسقاط الخاصة لتوفير وفهم العمق عند مشاهدة الفيديو" (Hengtaweesub, 2017, p14).

وتعرَّف إجرائيًا بأنها: الأفلام التي تركز على التصوير بكاميرات خاصة، تجعل العقل يدركها كأنها صورة مجسمة، وتحاكي الشكل الطبيعي للرؤية؛ فالرؤية البصرية لدى المتعلم تقدم له الإمكانية

على الإدراك العميق؛ إذ يقوم المخ بترجمة معلومات العُمق من خلال الاختلاف الموجود بين الصور الملتقطة من العين اليُمنى واليُسرى، وكلما كانت الاختلافات أكبر، كانت الأجسام أقرب.

- **استراتيجية التخيل الموجه:**

عرّفها جارسيا (Garcia, 2017)بأنها: "عملية استخدام تقنيات مثل التصور البسيط، والإبداع الذي يتضمن استخدام الصور، ورواية القصص، والخيال النشط، حيث تصبح أجزاءً من اللاوعي حاضرة داخل العقل الواعي"(p16).

وتعرّف إجرائيًا بأنها: مجموعة من الإجراءات التي تقوم بها المعلمة بتحويل الدروس، والموضوعات إلى سيناريوهات تخيلية باستخدام الحواس والمحفزات –الأفلام ثلاثية الأبعاد- والأصوات والألوان؛ لتكوين صورة ذهنية حيّة في ذهن طفل الروضة.

- **التفكير البصري:**

يعرِّف راين (Raiyn, 2016) التفكير البصري بأنه: "استيعاب المعلومات من خلال الأشكال البصرية، وتقديم المعلومات البصرية بأنماط مختلفة، مثل الصور، والمخططات الانسيابية، والفيديو، والمحاكاة، والرسوم البيانية، والرسوم المتحركة، وكتب التلوين، والملصقات، والأفلام، والألعاب" (p116).

وتعرَّف مهارات التفكير البصري إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطفل في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري المستخدم في الدراسة، وتتبنى الدراسة مهارات التفكير البصري الآتية:

- مهارة التمييز البصري: وهي قدرة الطفل على التعرف على الرسوم والأشكال المعروضة والأفراد والكلمات، وفهمها وإدراكها وتمييزها وإيجاد الفروق بينها.
- مهارة إدراك العلاقات المكانية: وهي إدراك طفل الروضة للعلاقة ما بين المكونات المتاحة في بيئته من حيث شكلها، وحجمها، واتجاهها وتناظرها.
- مهارة تفسير المعلومات على الشكل البصري: تشير هذه المهارة إلى قدرة الطفل على تفسير وتحليل كل جزئية من جزئيات الشكل البصري الذي يُعرض أمامه.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة)، وقد تم اختيار هذا التصميم لضمان التأكد من تأثير العامل المستقل وهو فاعلية الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه في تدريس وحدة "الماء"، على المتغير التابع وهو تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أطفال الروضة في مدينة سكاكا – الجوف في المملكة العربية السعودية، وتم اختيار مدرسة التطبيق بطريقة قصدية، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلا من الذكور والإناث تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين هما: المجموعة الضابطة وتكونت من (15) طفلًا، منهم عشر إناثٍ وخمسة ذكور، والمجموعة التجريبية وتكونت من (15) طفلا، منهم عشر إناثٍ وخمسة ذكور، كما هو موضح في الجدول رقم (1) التالي:

جدول (1) توزيع أفراد العينة على مجموعتي الدراسة

المجموعة	عدد الأطفال	المجموع الكلي
التجريبية	15	30
الضابطة	15	

يتضح من الجدول (1) أن عينة الدراسة تكونت من (30) طفلًا، ما بين إناث وذكور، تم توزيعهم بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات الدراسة وموادها:

لتحقيق هدف الدراسة، تم تصميم عددٍ من الأدوات والمواد البحثية، وهي على النحو الآتي:

أولاً: اختبار مهارات التفكير البصري:

هدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة، وتم إعداد اختبار مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة وصياغة فقراته بما يتناسب مع أهداف الدراسة ومجتمعها وبيئتها؛ حيث تكون الاختبار في صورته المبدئية من (25) سؤالًا، توزعت على ثلاثة مجالات

هي: (إدراك العلاقات المكانية، التمييز البصري، تفسير المعلومات على الشكل البصري)، ويوضح الجدول (2) توزيع أسئلة الاختبار على مهارات التفكير البصري:

جدول (2) توزيع أسئلة الاختبار على مهارات التفكير البصري

م	مهارات التفكير البصري	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة
1	إدراك العلاقات المكانية	7	1- 2-3-4-5-6-7
2	التمييز البصري	7	8 – 9 – 10- 11- 12- 13- 14
3	تفسير المعلومات على الشكل البصري	11	15- 16- 17- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24- 25

وعُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والتخصص؛ وذلك لإبداء الرأي فيما يتعلق بمدى انتماء السؤال للمهارة الرئيسة والفرعية، ومدى صحة الصياغة اللغوية للأسئلة وسلامتها. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة.

صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من (30) طفلاً ذكورًا وإناثًا من مرحلة الروضة، وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وبين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاختبار، فجاءت النتائج كما في الجدول رقم (3) التالي:

جدول (3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، وبين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير البصري

رقم السؤال	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل	رقم السؤال	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل	رقم السؤال	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل
1	.505**	.696**	11	.885**	.594**	21	.838**	**.694****
2	.831**	.827**	12	.605**	.385**	22	.596**	**.690****
3	.813**	.683**	13	.780**	.431**	23	.498**	**.687****
4	.875**	.827**	14	.589**	.662**	24	.800**	**.724****
5	.838**	.769**	15	.623**	.684**	25	.869**	**.760****

رقم السؤال	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل	رقم السؤال	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل	رقم السؤال	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل
6	.875**	.735**	16	.687**	.628**			
7	.838**	.600**	17	.676**	.442**			
8	.590**	.713**	18	.479**	.365**			
9	.672**	.601**	19	.625**	.653**			
10	.885**	.563**	20	.579**	.277**			

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول (3) أن أسئلة الاختبار ترتبط بأبعادها عند مستوى دلالة (0.01)، مما يعني أن الأسئلة تقيس ما تقيسه الأبعاد ويوجد اتساق عالٍ للاختبار. كما يتضح من الجدول أن جميع أبعاد الاختبار ترتبط بالدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة (0,01).

ثبات الاختبار:

تم التأكد من تقدير ثبات اختبار مهارات التفكير البصري لأطفال الروضة عن طريق حساب معاملات الثبات للاختبار في صورته الأولية من خلال إعادة التطبيق، وجاءت قيم معاملات الثبات للاختبار كما في الجدول (4) التالي:

جدول (4) معاملات ثبات الاختبار لجميع المهارات وللقائمة بشكل كلي

المهارات	عدد الأسئلة	عامل الثبات "إعادة التطبيق"
إدراك العلاقات المكانية	7	0.98
التمييز البصري	7	0.87
تفسير المعلومات على الشكل البصري	11	0.74
الاختبار ككل	25	0.84

يظهر من الجدول (4) أن معاملات إعادة الاختبار لمجالات الدراسة تراوحت بين (0.98-0.74)، وبلغ معامل ثبات الإعادة للاختبار بشكل كلي (0.84)، وهي قيمة مقبولة وتشير إلى ثبات الاختبار.

وتم تحليل إجابات الأطفال، واستخراج معاملات الصعوبة والتمييز، وقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.13 – 0.69)، في حين بلغت معاملات التمييز بين (0.27– 0.98)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة.

كما تم تحديد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة غير صحيحة. أما بالنسبة لزمن الاختبار فقد تم تحديده بحساب المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه أول طفل وآخر طفل تم تطبيق الاختبار عليهم من أطفال العينة الاستطلاعية وحساب المتوسط لهما، وهو (30) دقيقة. ويوضح الجدول رقم (5) كل مهارة من مهارات التفكير البصري والوزن النسبي لعدد الأسئلة.

جدول (5) مواصفات اختبار مهارات التفكير البصري

المهارة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
مهارة إدراك العلاقات المكانية	(7) أسئلة	**%28**
مهارة التمييز البصري	(7) أسئلة	**%28**
مهارة تفسير المعلومات على الشكل البصري	(11) سؤالًا	**%44**
المجموع الكلي	25 سؤالًا	**%100**

ثانيًا: دليل المعلمة للأنشطة التدريسية باستخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه في تدريس وحدة "الماء":

تم إعداد دليل استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد، حيث يحتوي هذا الدليل على (الأهداف الإجرائية، المحتوى المعرفي، المواد التعليمية، الاستراتيجية التدريسية، أنشطة الأركان التعليمية، التقويم) لكل درس من دروس الوحدة المحددة (وحدة الماء)، والتي تكونت من أربعة دروس وهي: الكائنات في الماء، السمك والماء، وسائل النقل في الماء، الماء والمهن. وتتضمن خمسة أركان وهي: ركن القراءة والمطالعة، ركن البحث والاكتشاف، ركن الإدراك، الركن الفني، ركن الماء.

وتم عرض الدليل على مجموعة من المحكّمين من أصحاب الخبرة والتخصص؛ وذلك لإبداء الرأي فيما يتعلق بمدى انتماء الأنشطة التدريسية، ومدى صحة الصياغة اللغوية للأسئلة وسلامتها، واعتُمد اتفاق (90%) من المحكمين معيارًا لصدق الأنشطة التدريسية في قياس ما وُضعت من أجله، وكانت أغلب ملاحظات المحكمين تركز على التقويم وضرورة مناسبته لمستوى فئة أفراد عينة الدراسة.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة في التقويم، وإخراج دليل المعلمة للأنشطة التدريسية باستخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه، والمكون من أربعة دروس من (وحدة المياه)، حيث قسم الدرس الأول لحصة واحدة، والدرس الثاني لثلاث حصص، والدرس الثالث لثلاث حصص، والدرس الرابع لحصتين.

ثالثًا: الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه:

تم إعداد وتصميم مجموعة من الأفلام ثلاثية الأبعاد (3D) القائمة على استراتيجية التخيل الموجه، والمتعلقة بالدروس الأربعة (الكائنات في الماء، السمك والماء، وسائل النقل في الماء، الماء والمهن) من وحدة المياه. وتضمنت الأفلام التي تم تصميمها الموضوعات الآتية:

- الماء على سطح الأرض.
- التمساح، وحصان البحر، وسمكة القرش: الشكل الخارجي، كيف يتنفس، كيف يتحرك، خطورته على البشر.
- الإخطبوط، والضفدعة، والسلحفاة.
- الكائنات الثلاثة: جراد البحر، وثعبان البحر، وسمكة الأعماق.
- سفينة نقل الركاب.
- وسائل النقل البحرية.
- الغوص.
- الصيد، وأدواته، وأشهر أسماك الخليج العربي.

التحقق من التكافؤ القبْلي للمجموعات:

تم التحقق من التكافؤ في القياس القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك على متغير الدراسة، ويوضح الجدول (6) هذه النتائج:

جدول(6) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير البصري في القياس القبلي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (w)	قيمة (Z)	مستوي الدلالة
المهارة الأولى	تجريبية	15	16.53	248.0	97.00	217.00	-.659	غير دال
	ضابطة	15	14.47	217.0				
المهارة الثانية	تجريبية	15	16.87	253.0	92.00	212.00	-.881	غير دال
	ضابطة	15	14.13	212.0				
المهارة الثالثة	تجريبية	15	16.80	252.0	93.00	213.00	-.818	غير دال
	ضابطة	15	14.20	213.0				
الدرجة الكلية	تجريبية	15	17.40	261.0	84.00	204.00	-1.198	غير دال
	ضابطة	15	13.60	204.0				

يتضح من نتائج الجدول (6) أنه لا يوجد فرق دال بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس التفكير البصري؛ حيث كانت جميع قيم z المحسوبة غير دالة إحصائيًا، الأمر الذي يشير إلى تحقق التكافؤ بين المجموعتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم اختبار صحة الفروض فجاءت النتائج على النحو الآتي:

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول:

نصَّ الفرض الأول على أنه "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة الفرض استُخدم اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات اللابارامترية، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول(7) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير البصري في القياس البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوي الدلالة	حجم الأثر
المهارة الأولى	تجريبية	15	22.70	340.50	4.500	124.500	-4.526	.01	.42
	ضابطة	15	8.30	124.50					
المهارة الثانية	تجريبية	15	22.93	344.00	1.000	121.000	-4.661	.01	.42
	ضابطة	15	8.07	121.00					
المهارة الثالثة	تجريبية	15	23.00	345.00	0.000	120.000	-4.679	.01	.42
	ضابطة	15	8.00	120.00					
الدرجة الكلية	تجريبية	15	23.00	345.00	0.000	120.000	-4.673	.01	.42
	ضابطة	15	8.00	120.00					

يتضح من نتائج الجدول (7) تحقق الفرض البحثي، الذي نصَّ على أنه"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية"؛ حيث كانت جميع قيم z المحسوبة في كل الأبعاد والدرجة الكلية دالةً إحصائيًا، الأمر الذي يشير إلى وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية، ومن ثم وجود فاعلية وتأثير للمتغير المستقل المتمثل في (الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على

استراتيجية التخيل الموجه في تدريس وحدة "الماء") على تنمية مهارات التفكير البصري لأفراد المجموعة التجريبية.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني:

نصَّ الفرض الثاني على أنه "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير البصري لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة الفرض استُخدم اختبار ويلكوكسن للمجموعات اللابارامترية المرتبطة، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (8) نتائج اختبار ويلكوكسن للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على التفكير البصري

المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	حجم الأثر η2
المهارة الأولى	سلبي	0[a]	0.00	0.00	3.430-[b]	.01	.55
	إيجابي	15[b]	8.00	120.00			
	محايد	0[c]					
	كلي	15					
المهارة الثانية	سلبي	0[d]	0.00	0.00	3.315-[b]	.01	.55
	إيجابي	14[e]	7.50	105.00			
	محايد	1[f]					
	كلي	15					
المهارة الثالثة	سلبي	0[g]	0.00	0.00	3.412-[b]	.01	.55
	إيجابي	15[h]	8.00	120.00			
	محايد	0[i]					
	كلي	15					
المقياس ككل	سلبي	0[j]	0.00	0.00	3.415-[b]	.01	.55
	إيجابي	15[k]	8.00	120.00			
	محايد	0[l]					
	كلي	15					

يتضح من نتائج الجدول (8) تحقق الفرض البحثي، والذي نصّ على أنه"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير البصري لصالح القياس البعدي"؛ حيث كانت جميع قيم z المحسوبة في كل الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائيًا، الأمر الذي يشير إلى وجود فرق لصالح القياس البعدي؛ ومن ثم وجود فاعلية وتأثير للمتغير المستقل -المتمثل في الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه في تدريس وحدة "الماء"- على تنمية مهارات التفكير البصري، لصالح القياس البعدي.

وتدعم النتائج التي تم التوصل إليها فكرة إمكانية تطوير مهارات التفكير البصري؛ وذلك عبر توظيف الاستراتيجيات القائمة على التخيل الموجه لاسيما في مرحلة رياض الأطفال، وقد أشار حامد والقباني (2011) إلى أنه ومن أجل تحسين قدرة أطفال الروضة على ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة ولتنمية مهارات التفكير البصري، لا بد من اتباع عدد من الاستراتيجيات والأساليب، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات: استراتيجية تصميم وإنتاج التكوينات الخطية، واستراتيجية الألغاز، واستراتيجية حل المشكلات البصرية، واستراتيجية الخرائط العقلية باستخدام الحاسوب، واستراتيجية التخيل الموجه.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الأمين وآخرين (2016)، ونتائج دراسة صالح (2017)، ونتائج دراسة محيي الدين (2019). ويمكن أن تعود نتائج الدراسة الحالية والتي تشير إلى فاعلية الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه في تدريس وحدة "الماء" لتنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة إلى أن بيئة التعلم هذه قادرة على تقديم المحتوى التعليمي المتعلق بوحدة الماء بشكل مرئي وواضح يساعد الأطفال على الفهم والإدراك بسهولة وتخيل المفاهيم والعمليات المجردة من خلال التعرف على الأشكال البصرية ووصفها وتحليل المعلومات المتوفرة فيها وإدراك العلاقات وترجمة وتفسير ما تم رؤيته أثناء التدريس، مما يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير البصري.

كما يمكن عزو هذه النتيجة والمتمثلة بفاعلية الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة إلى ملاءمة هذا الأسلوب وهذه الاستراتيجية التي تم استخدامها في الدراسة لطبيعة المهام والأهداف المطلوبة من الطلاب، أو لملاءمتها لخصائص أطفال الروضة ولمرحلتهم العمرية ولنمط التعلم لديهم، أو لكون هذه البيئة

التعليمية-التعلمية مثيرةً وممتعةً ومحفزةً للأطفال ومناسبةً لحاجاتهم وميولهم نظراً لارتكازها على العديد من الرسوم والأشكال والصور والأصوات والمؤثرات المختلفة، فقد أشار ينجبرايون (Yingprayoon,2015) إلى أن استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد (3D) واستخدام الرسوم المتحركة (GIF) من الأساليب التي من شأنها أن تجعل تدريس الأطفال في مرحلة الروضة أكثر متعة وإثارة، ومن ثم يثير اهتمام ودافعية المتعلمين للتعلم؛ لما لها من تأثير قوي في تحسين بيئة التعلم.

التوصيات:

استنادًا إلى نتائج الدراسة قدمت التوصيات الآتية:

- الاهتمام بالتفكير البصري ومهاراته لا سيما لدى الأطفال في مراحل مبكرة.
- العمل على توظيف الأفلام ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال والطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.
- حثّ المعلمين والمعلمات على متابعة المستحدثات التقنية وتوظيف المناسب منها أثناء عملية التدريس، وعقد الورش والبرامج التدريبية المتنوعة لهم في هذا المجال.

المقترحات:

اقترح الباحثان إجراء البحوث والدراسات المستقبلية التالية:

- دراسة أثر استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية.
- دراسة أثر البيئات التعليمية ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية.
- دراسة تصورات المعلمين والمعلمات حول استخدام البيئات التعليمية ثلاثية الأبعاد.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

الأمين، طاهرة، وجنيدي، جيهان، وعواد، هناء. (2016). فاعلية برنامج مقترح باستخدام تكنولوجيا ثلاثية الأبعاد لتنمية مهارات التفكير الأساسية لطفل الروضة بمنطقة الجوف المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *5*(4)، 292- 313.

البيز، نجلاء بنت عيسى. (1429هـ). *تقويم أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الجندي، أيمن. (2019). دراسة الأساليب الفنية الحديثة لدمج الرسوم المتحركة ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد وفقًا لمتطلبات أفلام الرسوم المتحركة. *مجلة العمارة والفنون*، (16)، 207-220.

حامد، محمد عيد؛ القباني، نجوان حامد. (2011). *التفكير البصري في تكنولوجيا التعليم*. دار المعرفة الجديدة.

الحراحشة، كوثر عبود. (2014). أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التخيل في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس، 12* (1)، 188-221.

خله، أسامة عبد الرحيم. (2014). *إستراتيجية التخيل الموجه*. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الديب، نضال. (2015). *فاعلية استخدام إستراتيجية (فكر-زاوج-شارك) على تنمية مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

السراي، ميعاد، وعباس، غفران. (2018). أثر تدريس الرياضيات باستخدام إستراتيجية التخيل الموجه في مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. *مجلة الطريق التعليمي والعلوم الاجتماعية، 5*(8)، 1201 -1232.

الشنواني، هيا. (2020). تقييم برنامج رياض الأطفال من حيث المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة العمل لخريجات رياض الأطفال حسب المستوى الدراسي والمعدل من وجهة نظر الطالبات الملتحقات بالبرنامج في جامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (45)، 185-225.

صالح، إفتكار أحمد. (2017). فاعلية إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس اليمنية. *مجلة الدراسات الاجتماعية بجامعة العلوم والتكنولوجيا، 23*(2)، 53-80.

عامر، طارق، والمصري، إيهاب. (2016). *التفكير البصري مفهومه- مهاراته- إستراتيجيته*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الرحمن، محمد عبد الرحمن. (2017). فاعلية برمجية وسائط فائقة لمبادئ الإدراك البصري وفق نظرية الجشطالت في التحصيل وتنمية مهارات إنتاج مصادر التعلم البصرية الرقمية والتفكير البصري لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (11)، 243-351.

عبيس، فرحان، كريم، حيدر. (2014). أثر استعمال إستراتيجية التخيل الموجه في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل*، (16)، 413- 441.

الفارسية، فاطمة بنت عبد العزيز. (2010). برنامج تعليمي لمادتي العلوم والرياضيات يحتوى على Eureka. in 3d أفلام تعليمية ثلاثية الأبعاد. *مجلة التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، 9*(60)، 11- 14.

الفرطوسي، عبد الله. (2019). أثر إستراتيجية التخيل الموجه في تحصيل مادة علم النفس التربوي لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة. *مجلة الدراسات المستدامة، 1* (1)، 117-158.

محمد، صلاح محمد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نادي الفضاء في تنمية الخيال لدى الأطفال. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، (71)، 429- 476.

محيي الدين، أمجاد. (2019). *تصميم برنامج تعليمي قائم على الثقافة البصرية الرقمية وتأثير استخدامه على تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة أم القرى* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

مطر، طه محمد. (2018). علاقة التفكير البصري بمجال تطور تكنولوجيا التعليم - دراسة تحليلية. *مجلة دراسات تربوية*، (7)، 163- 202.

المنير، راندا عبد العليم. (2015). *كيف تنمي التفكير البصري لطفلك؟ دليل أنشطة*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

نزال، حيدر. (2016). أثر أنموذج ديفز في التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (26)، 486-504.

Arabic references

al-Amīn, Ṭāhirah, wJnydy, Jīhān, wʿWād, Hanā'. (2016). Fāʿilīyat Barnāmaj muqtaraḥ bi-istikhdām Tiknūlūjiyā thulāthīyat al-abʿād li-Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-asāsīyah li-ṭifl al-Rawḍah bi-Minṭaqat al-Jawf al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. al-Majallah al-Dawlīyah al-Tarbawīyah al-mutakhaṣṣiṣah, 5 (4), 292-313.

Albyz, Najlā' bint ʿĪsá. (1429h). Taqwīm Ahdāf marḥalat Riyāḍ al-aṭfāl fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, al-Riyāḍ.

al-Jundī, Ayman. (2019). dirāsah al-Asālīb al-Fannīyah al-ḥadīthah ldmj al-rusūm al-mutaḥarrikah thunā'īyat al-abʿād & thulāthīyat al-abʿād wafqan li-mutaṭallabāt Aflām al-rusūm al-mutaḥarrikah. Majallat al-ʿImārah & al-Funūn, (16), 207-220.

Ḥāmid, Muḥammad ʿĪd ; al-Qabbānī, Najwān Ḥāmid. (2011). al-tafkīr al-Baṣrī fī Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm. Dār al-Maʿrifah al-Jadīdah.

al-Ḥarāḥishah, Kawthar ʿAbbūd. (2014). Athar Barnāmaj taʿlīmī qā'im ʿalá istirātījīyah al-Takhyīl fī tadrīs al-ʿUlūm fī Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid wāldāfʿyh Naḥwa al-taʿallum ladá

ṭalabat al-marḥalah al-asāsīyah fī al-Urdun. Majallat Ittiḥād al-jāmiʿāt al-ʿArabīyah & ʿilm al-nafs, 12 (1), 188-221.

Khlh, Usāmah ʿAbd al-Raḥīm. (2014). istirātījīyah al-Takhyīl al-muwajjah. Kullīyat al-Tarbiyah, al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

al-Dīb, Niḍāl. (2015). fāʿilīyat istikhdām istirātījīyah (fkr-zāwj-shārk) ʿalá Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-Baṣrī & al-Tawāṣul al-riyāḍī ladá ṭullāb al-ṣaff al-thāmin al-asāsī bi-Ghazzah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-Tarbiyah, al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

al-Sarāy, Mīʿād, & ʿAbbās, ghufrān. (2018). Athar tadrīs al-riyāḍīyāt bi-istikhdām istirātījīyah al-Takhyīl al-muwajjah fī mahārāt al-tafkīr alt'mly ladá ṭālibāt al-ṣaff al-Thānī al-Mutawassiṭ. Majallat al-ṭarīq al-taʿlīmī & al-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah, 5 (8), 1201-1232.

al-Shanawānī, Hayā. (2020). Taqyīm Barnāmaj Riyāḍ al-aṭfāl min ḥaythu al-maʿlūmāt & al-mahārāt & al-ittijāhāt al-lāzimah li-mumārasat al-ʿamal lkhryjāt Riyāḍ al-aṭfāl Ḥasab al-mustawá al-dirāsī & al-muʿaddal min wijhat naẓar al-ṭālibāt almlthqāt bi-al-barnāmaj fī Jāmiʿat al-Malik Saʿūd. al-Majallah al-Dawlīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, (45), 185-225.

Ṣāliḥ, iftkār Aḥmad. (2017). fāʿilīyat istirātījīyah al-Takhyīl al-muwajjah fī Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-Baṣrī fī al-ʿUlūm ladá ṭalabat al-ṣaff al-thāmin al-asāsī fī al-Madāris al-Yamanīyah. Majallat al-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah bi-Jāmiʿat al-ʿUlūm & al-Tiknūlūjiyā, 23 (2), 53-80.

ʿĀmir, Ṭāriq, & al-Miṣrī, Īhāb. (2016). al-tafkīr al-Baṣrī mfhwmh-mhārāth-istrātyjyth. al-Majmūʿah al-ʿArabīyah lil-Tadrīb & al-Nashr.

ʿAbd al-Raḥmān, Muḥammad ʿAbd al-Raḥmān. (2017). fāʿilīyat brmjyh wasā'iṭ Fā'iqah li-mabādiʾ al-idrāk al-Baṣrī wafqa Naẓarīyat aljshṭālt fī al-taḥṣīl & Tanmiyat mahārāt intāj maṣādir al-taʿallum al-baṣarīyah al-raqmīyah & al-tafkīr al-Baṣrī ladá ṭullāb al-Dirāsāt al-ʿUlyā. Majallat al-Buḥūth fī majālāt al-Tarbiyah al-nawʿīyah, (11), 243-351.

ʿBys, Farḥān, Karīm, Ḥaydar. (2014). Athar istiʿmāl istirātījīyah al-Takhyīl al-muwajjah fī iktisāb al-mafāhīm al-jughrāfīyah wāstbqā'hā ladá ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-Mutawassiṭ. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah bi-Jāmiʿat Bābil, (16), 413-441.

al-Fārisīyah, Fāṭimah bint ʿAbd al-ʿAzīz. (2010). Eureka. in 3d Barnāmaj taʿlīmī lmādty al-ʿUlūm & al-riyāḍīyāt yḥtwá ʿalá Aflām taʿlīmīyah thulāthīyat al-abʿād. Majallat al-taṭwīr al-tarbawī, Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm, 9 (60), 11-14.

al-Farṭūsī, ʿAbd Allāh. (2019). Athar istirātījīyah al-Takhyīl al-muwajjah fī taḥṣīl māddat ʿilm al-nafs al-tarbawī ladá ṭalabat al-Kullīyah al-Tarbawīyah al-Maftūḥah. Majallat al-Dirāsāt al-mustadāmah, 1 (1), 117-158.

Muḥammad, Ṣalāḥ Muḥammad. (2016). fāʿilīyat Barnāmaj tadrībī qā'im ʿalá Nādī al-faḍā' fī Tanmiyat al-Khayyāl ladá al-aṭfāl. Majallat Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah & ʿilm al-nafs (ASEP), (71), 429-476.

Muḥyī al-Dīn, Amjād. (2019). taṣmīm Barnāmaj taʿlīmī qā'im ʿalá al-Thaqāfah al-baṣarīyah al-raqmīyah & ta'thīr astkhdāmh ʿalá Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-Baṣrī ladá ṭālibāt Qism Riyāḍ al-aṭfāl bi-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat Umm al-Qurá [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Maṭar, Ṭāhā Muḥammad. (2018). ʿalāqat al-tafkīr al-Baṣrī bi-majāl Taṭawwur Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm-dirāsah taḥlīlīyah. Majallat Dirāsāt tarbawīyah, (7), 163-202.

al-Munīr, Rāndā ʿAbd al-ʿAlīm. (2015). Kayfa tnmy al-tafkīr al-Baṣrī li-ṭiflik? Dalīl anshiṭat. Markaz dybwnw li-taʿlīm al-tafkīr.

Nizāl, Ḥaydar. (2016). Athar Unmūdhaj dyfz fī al-Tafkīr al-Baṣrī ladá ṭullāb al-ṣaff al-rābiʿ al-Adabī fī māddat al-Tārīkh. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-insānīyah, (26), 486-504.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abd, O., & Hussein, K. (2017). Panorama Technique for 3D Animation movie, Design and Evaluating. *Journal of Computer Engineering*, *19*(1), 31-36.

Al-Khalili,S. & Coppoc, G. (2014). 2D and 3D stereoscopic videos used as pre-anatomy lab tools improve students' examination performance in a veterinary gross anatomy course. *Journal of Veterinary Medical Education*, *41*(1), 68-76.

Al-Musawi, A., Ambusaidi A., Al-Balushi S. & Alsinani, M. (2017). Effectiveness of Learning with 3D-Lab on Omani Basic Education Students' Achievement, Attitudes and Scientific Thinking. *Journal of Education and Training Studies*,*5*(11), 177- 188.

Bamford, A, (2011). *The 3D in education white paper*. available on: https://www.lifeliqe.com/download/The-3D-in-education.pdf

Carrier, L. M., Rab, S. S., Rosen, L. D., Vasquez, L., & Cheever, N. A. (2012). Pathways for learning from 3D technology. *International journal of environmental and science education: IJESE*, *7*(1), 53-69.

Garcia, E. (2017). *Guided Imagery Relaxation Effects on South Texas Public School Teachers' Stress. Dissertation*. Walden University, United States.

Gholam, A. (2019). Visual Thinking Routines: Classroom Snapshots. *Athens Journal of Education*, *6*(1), 53-76.

Hengtaweesub, P. (2017). *Investigating the Effects of Cinematic Lighting In 3d Animated Scenes on Viewers' Emotions and Perceived Story*. Master Thesis. Texas A&M University, United States.

Hosťovecký, M., Štubňa, J., & Stankovský, J. (2012). *The potential implementation of 3D technology in science education*. International Conference on Emerging eLearning Technologies ,Slovakia.

Khodabakhshi, N. (2012). *Copy detection of 3D videos*. available on: https://cs-nsl wiki.cs.surrey.sfu.ca/theses/khodabakhshi12.pdf.

Maedi, A. (2013). Piaget's Theory in the Development of Creative Thinking. *Korean Society of Mathematical Education*, *17*(4), 291–307.

Matsuda, H. & Shindo, Y. (2006). Education System Using Interactive 3D Computer Graphics (3D-CG) Animation and Scenario Language for Teaching Materials, *Innovations in Education and Teaching International*, *43*(2), 163-182.

Panneerselvam, S., & Govindharaj, P. (2016). Effectiveness of Guided Imagery in Reducing Examination Anxiety among Secondary School Students in South India. *The International Journal of Indian Psychology*, *3*(3), 54-61.

Raiyn, J. (2016). The Role of Visual Learning in Improving Students' High-Order Thinking Skills. *Journal of Education and Practice*, *7*(24), 115-121.

Sarno, D. (2015). *The Effect of Stereoscopic (3D) Movies onPsychological and Physiological Experiences*. InBSUHonorsProgram Theses and Projects. Item 99. Available at: http://vc.bridgew.edu/honors_proj/99

Walker, M. (2019). *The Effects of a Guided Imagery Intervention on the Working Memory of Primary Aged Students*. Dissertation. Philadelphia College of Osteopathic Medicine, United States.

Yingprayoon, J. (2015). *Teaching Mathematics using Augmented Reality*. International College, Suan Sunandha Rajabhat University, Bangkok, Thailand, http://atcm.mathandtech.org/EP2015/full/23.pdf

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 11/ 04/ 2023م
تاريخ القبـول: 14/ 06/ 2023م

متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية جامعة إب من وجهة نظر القيادات الإدارية

د. ماجد علي حسن الدعيس *
magedalihasan@gmail.com

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية-جامعة إب من وجهة نظر القيادات الإدارية، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتحدد مجتمع البحث بجميع القيادات الإدارية في كلية التربية جامعة إب وعددهم (18) عضوًا، وتم أخذ المجتمع كله لتطبيق إجراءات الدراسة عليه، ولغرض جمع البيانات استخدمت أداة من نوع استبانة، تم إعدادها وبناء فقراتها، والتأكد من صدقها وثباتها، تضمنت (35) فقرة موزعة على أربعة مجالات (المتطلبات التشريعية والتنظيمية، المتطلبات التقنية، المتطلبات البشرية، المتطلبات المالية)، وتم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج (*SPSS*)، والأساليب الإحصائية التالية: ألفا كرونباخ، المتوسطات والانحرافات المعيارية، توصل البحث إلى عدد من النتائج من أبرزها، إن متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية جامعة إب للأداة ككل جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (1.07)، كما أن مجال المتطلبات التشريعية والتنظيمية جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.28)، وانحراف معياري (0.91)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال المتطلبات المالية بمتوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري (1.33)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال المتطلبات البشرية بمتوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (1.04)، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال المتطلبات التقنية بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (1.25).

كلمات مفتاحية: متطلبات الإدارة، الإدارة الإلكترونية، القيادات الإدارية، كلية التربية.

* أستاذ أصول التربية المساعد - قسم الإدارة وأصول التربية - كلية التربية - جامعة إب - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الدعيس، ماجد علي حسن. (2023). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية جامعة إب من وجهة نظر القيادات الإدارية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(4)، 377-421.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1726

OPEN ACCESS
Received: 11-04-2023
Accepted: 14-06-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Requirements for Implementing Electronic Management at the Faculty of Education, Ibb University from the Viewpoint of Administrative Leaders

Dr. Majid Ali Hassan Al-Duais *

magedalihasan@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the requirements for implementing electronic management at the Faculty of Education - Ibb University from the administrative leadership perspective. The descriptive survey method was used, and all administrative leaders in the Faculty of Education constituted the population which amounted to (18) members, who also made the study sample. For collecting data, a questionnaire was developed and tested for validity and reliability. The questionnaire included (35) items distributed over four dimensions: legislative and regulatory requirements, technical requirements, human requirements and financial requirements. To analyze the data, these statistical methods were applied: Cronbach's alpha, means and standard deviations and Kruskal-Wallis Test for more than two samples. The study results revealed that the requirements for implementing electronic management scored a high mean of (4.17) and a standard deviation of (1.07). The dimension of legislative and regulatory requirements scored the highest mean (4.28) and standard deviation (0.91), followed by financial requirements with a mean of (4.22) and a standard deviation of (1.33), human requirements with a mean of (4.18) and a standard deviation of (1.04), and technical requirements with a mean of (4.02) and a standard deviation of (1.25).

Keywords: Management requirements, Electronic management**,** Administrative leaders, Faculty of Education.

* Assistant Professor of Education Fundamentals, Department of Administration and Education Fundamentals, Faculty of Education, Ibb University.

Cite this article as:: Al-Duais, Majid Ali Hassan. (2023). Requirements for Implementing Electronic Management at the Faculty of Education, Ibb University from the Viewpoint of Administrative Leaders, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (4). 377-421.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

مقدمة:

يتسم العصر الحديث بالسرعة الهائلة في التقدم العلمي والتكنولوجي، وهذا التقدم لم يكن ليصل إلى هذا الحد إلا من خلال الجهود الكبيرة التي تبذل في مجال التحسين والتطوير والتجديد، والإدارة تعتبر أداة هذا التقدم، فهي بشكلها العام تمتاز بدورها في نجاح أي عمل والتنسيق بين الجهود البشرية بشكل كبير، لذلك هناك اهتمام كبير في المجال التربوي بقيمة إدارة المؤسسات التربوية والتعليمية، حيث إن الجامعة إحدى هذه المؤسسات التعليمية الهامة، ونظرا للدور الملقى عليها نجد أنها تحتاج إلى إدارة جامعة ناجحة متميزة تعتمد على عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة؛ بهدف الوصول إلى تحقيق الأهداف الجامعة المنشورة بأعلى كفاءة وأقل جهد، لذلك فالإدارة الجامعية المتطورة والعصرية يجب أن لا يبقى نظامها الإداري روتينيا بل يجب عليه استعمال الأساليب الحديثة (علي وجيلالي،2019: 224).

وتعتبر الإدارة الإلكترونية منظومة تقنية شاملة تختلف أنشطتها عن أنشطة الإدارة التقليدية، كونها تمثل منعطفا كبيرا وشاملا لجميع المجالات الإنسانية، والاجتماعية، والاقتصادية، والإنتاجية، والتطويرية من أجل تقديم أفضل الخدمات قياسا على ما تقدمه الإدارة التقليدية. وتستطيع الإدارة الإلكترونية توفير المعلومات المطلوبة بالكمية والنوعية والوقت المناسب من وإلى الجهات المستفيدة.

ويقترن مستوى نجاح وتطور الإدارة الإلكترونية بمستوى التطور التقني المستخدم، فتوفير البنية التحتية من أجهزة الحاسوب والأجهزة والمعدات بالنوعية المطلوبة وتوفير شبكات ووسائل الاتصال الحديثة السلكية واللاسلكية لتأمين المعلومات بالكمية والوقت المناسب، كذلك استخدام أساليب العمل وفق البرامج المطلوبة، كل ذلك يعد شرطا أساسيا لنجاح مشروع تطبيق الإدارة الإلكترونية (محسن،2010: 2).

وتعد الإدارة الإلكترونية أحد الأساليب الحديثة، بل أصبحت مطلبًا مهمًا وضرورة ملحة للرفع من كفاءة وجودة العمل الإداري في المنظمات المختلفة، حيث أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة غنيم (2006) ، ودراسة التمام (2008)، ودراسة سناري (2008) أن تطبيق الإدارة الإلكترونية يسهم في تطوير العمل الإداري، ورفع كفاءته وجودته، كما أكدت دراسة السلمي (2006) على أهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية في منظمات القرن الواحد والعشرين، والتحرر من قيود الزمان

والمكان، والتركيز على المفاهيم والتوجهات الجديدة المرتبطة بالطفرات التقنية، كما أوصت دراسة المسعود (2008) بضرورة تشجيع العمل الإداري الإلكتروني من قبل المسئولين في الإدارات العليا، وحث جميع العاملين على استخدام تقنية المعلومات الإدارية (القحطاني،1438هـ: 228).

وتؤكد دراسة الحازمي (2002) ودراسة البشري (2009)، ودراسة السميري (2009)، ودراسة رمضان وعبدالمجيد (2011)، والتي تضمنت في محتواها أن المؤسسات التعليمية، والمعول عليها أن تكون نموذجًا راقيًا في العمل الإداري ومواكبةً للتكنولوجيا الحديثة، ما تزال تدار في معظم البلدان العربية بطرق تقليدية متخلفة، تعتمد على الورقية والأساليب التي عفى عليها الزمن، متجاهلة تجارب البلدان المتقدمة في تحديث إدارتها بطرق إلكترونية أكثر احترافية.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك تجارب عالمية وعربية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في منظمات التعليم العالي (الجامعات) حققت نجاحًا ملحوظًا في تلك الجامعات، فعربيًا مثل(السعودية، الإمارات، الأردن، والكويت) وأجنبيًا مثل(الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا، ماليزيا) إلا أن الأمر مختلف بالنسبة للجامعات اليمنية نظرًا للظروف السياسية والاقتصادية والأمنية التي تعيشها البلاد بصورة عامة، ولذلك جاء هذا البحث للتعرف على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية-جامعة إب.

مشكلة البحث:

إن المتتبع للواقع الحالي في مؤسساتنا التعليمية على المستوى العربي عمومًا والمستوى المحلي خصوصًا، يجد أن معظم هذه المؤسسات تدار بطريقة تقليدية وأساليب قديمة بعيدةً عن المداخل الإدارية الحديثة، ومنها مدخل الإدارة الإلكترونية والتي تعد امتدادًا لثورة التكنولوجيا وتقنية المعلومات، وخاصةً في المجال الإداري؛ مما جعلها عاجزةً عن تحقيق أهدافها، فضلًا عن فشل بعضها في تقديم خدماتها للمجتمع المحلي بالطريقة المرغوب فيها (الجماعي،2016: 4)، وتشير دراسة الهبوب (2006)، ودراسة الحاج (2007)، ودراسة السماوي (2011)، ودراسة جغمان (2013)، و دراسة محمد (2013)، ودراسة اسكندر (2014) إلى أن ممارسة الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية جاءت بدرجة متدنية ودون المستوى المطلوب، وأن هناك متطلبات لتطبيق الإدارة الإلكترونية لا بد من توافرها في تلك المؤسسات.

وكون الباحث يعمل في قسم الإدارة وأصول التربية بكلية التربية جامعة إب ومن خلال تعامله في أروقة الكلية المختلفة شعر بمسيس الحاجة لتطبيق الإدارة الإلكترونية داخل الكلية لما لها من مردود إيجابي على جميع المستويات، وعليه فقد تحددت مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس التالي:

ما متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية جامعة إب من وجهة نظر القيادات الإدارية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما المتطلبات التشريعية والتنظيمية لتطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية جامعة إب من وجهة نظر القيادات الإدارية؟
2- ما المتطلبات التقنية لتطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية جامعة إب من وجهة نظر القيادات الإدارية؟
3- ما المتطلبات البشرية لتطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية جامعة إب من وجهة نظر القيادات الإدارية؟
4- ما المتطلبات المالية لتطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية جامعة إب من وجهة نظر القيادات الإدارية؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في ما يلي:

1- قد يسهم هذا البحث في نشر ثقافة الإدارة الإلكترونية لدى القيادات الأكاديمية والإدارية وأعضاء هيئة التدريس والمهتمين بتطوير الأداء الإداري والإلكتروني بكلية التربية جامعة إب.
2- توجيه نظر المسؤولين في جامعة إب ومنها كلية التربية نحو تبني مدخل الإدارة الإلكترونية كمدخل ثبت نجاحه في إدارة النظم التعليمية في الدول الأجنبية والعربية.
3- يمثل هذا البحث إضافة معرفية متواضعة للمكتبات بجامعة إب.
4- يمثل هذا البحث بما يتضمنه من خلفية نظرية إطارًا مرجعيًا للباحثين والمهتمين بمجال تطبيق الإدارة الإلكترونية.
5- يفيد البحث الحالي الباحثين الجدد في إجراء دراسات أخرى مشابهة أو مكملة لهذه الدراسة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1- المتطلبات التشريعية والتنظيمية، المتطلبات التقنية، المتطلبات البشرية، المتطلبات المالية لتطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية- جامعة إب.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية-جامعة إب المتمثلة في (المتطلبات التنظيمية والتشريعية، المتطلبات التقنية، المتطلبات البشرية، المتطلبات المالية) من وجهة نظر القيادات الإدارية بالكلية.
- الحدود البشرية: القيادات الإدارية.
- الحدود المكانية: كلية التربية-جامعة إب.
- الحدود الزمنية: الفصل الثاني من العام الجامعي (2022/2021).

مصطلحات البحث:

المتطلبات: تعرف بأنها:" كل ما يجب توافره من عناصر بشرية ومادية مما يتيح تنفيذ العملية الإدارية بأساليب تكنولوجية حديثة تسهم في إنجاح برامج الإدارة الإلكترونية (الدعيس ومحسن،2018، 108).

التعريف الإجرائي للمتطلبات: هي الحاجات التشريعية، والمواد التقنية، والكفاءات البشرية، والموارد المالية التي يجب توافرها لتطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التربية- جامعة إب.

الإدارة الإلكترونية:

تعرف بأنها: " الإدارة التي تستخدم فيها التقنيات الحديثة مثل الكمبيوتر وشبكة الاتصالات المحلية والشبكة العالمية الإنترنت في أثناء أداء المهام الإدارية والتواصل بين الإدارة في مستوياتها الإشرافية والتنفيذية " (أبو سنينة، 2002: 346).

وتعرف بأنها: " الاستغناء عن المعاملات الورقية وإحلال المكتب الإلكتروني محلها عن طريق الاستخدام الواسع لتكنولوجيا المعلومات، وتحويل الخدمات العامة إلى إجراءات مكتبية تم معالجتها حسب خطوات متسلسلة منفذة مسبقًا"(السالمي،2008: 32).

وتعرف الإدارة الإلكترونية إجرائيًا بأنها: الإدارة التي تقوم على استخدام التقنيات الإلكترونية المختلفة لتسهيل العمليات الإدارية للقيادات الأكاديمية والإدارية في كلية التربية – جامعة إب إلكترونيا وبأسرع وقت وأقل تكلفة وجهد.

الإطار النظري

أولًا:- الإدارة الإلكترونية:-

مقدمة: تعتبر الإدارة الإلكترونية منظومة تقنية شاملة تختلف أنشطتها عن أنشطة الإدارة التقليدية، كونها تمثل منعطفا كبيرا وشاملا لجميع المجالات الإنسانية، والاجتماعية، والاقتصادية، والإنتاجية، والتطويرية من أجل تقديم أفضل الخدمات قياسا لما تقدمه الإدارة التقليدية، وتستطيع الإدارة الإلكترونية توفير المعلومات المطلوبة بالكمية والنوعية والوقت المناسب من وإلى الجهات المستفيدة، ويقترن مستوى نجاح وتطور الإدارة الإلكترونية بمستوى التطور التقني المستخدم، فتوفير البنية التحتية من أجهزة الحاسوب والمعدات بالنوعية المطلوبة وتوفير شبكات ووسائل الاتصال الحديثة السلكية واللاسلكية لتأمين المعلومات بالكمية والوقت المناسب، كذلك استخدام أساليب العمل وفق البرامج المطلوبة، كل ذلك يعد شرطا أساسيا لنجاح مشروع تطبيق الإدارة الإلكترونية(محسن،2010: 2).

التطور التاريخي للإدارة الإلكترونية:

إن التطور التاريخي لتطبيق الإدارة الإلكترونية يمكن تحديد أبعاده على مستويات متعددة على النحو التالي (نجم، 2004: 160):

- الإدارة الإلكترونية هي امتداد للمدارس الإدارية: ذلك أن دراسة تطور الفكر الإداري والمدارس الإدارية كشفت عن أن المختصين في الإدارة قد حددوا مسارًا تاريخيا متصاعدًا لتطور الفكر الإداري والمدارس الإدارية على مدى أكثر من قرن من الزمن، بدءًا بالمدرسة الكلاسيكية ثم مدرسة العلاقات الإنسانية التي تنامت وتوجهت في المدرسة السلوكية، إلى المدخل الكمي في أثناء الحرب العالمية الثانية، ثم مدرسة النظم في بداية الخمسينيات، ثم المدرسة الموقفية في الستينيات فمدخل منظمة التعلم في الثمانينيات؛ لتتوج مسيرة التطور في منتصف التسعينيات بصعود الإدارة الإلكترونية.

- الإدارة الإلكترونية هي امتداد للتطور التكنولوجي في الإدارة الذي اتجه منذ البدء إلى إحلال الآلة محل العامل، والإنترنت وشبكات الأعمال هي التكنولوجيا الأرقى والأكثر عولمة وأسرع توصيلًا وأكثر تشبيكًا، وكل هذا يجعل الإدارة الإلكترونية ذات أبعاد تكنولوجية أكثر من أية مرحلة تاريخية تعاملت فيها الإدارة مع التكنولوجيا، ولعل هذا يفسر أن التطور التكنولوجي في مجال الإنترنت لا يقف عند الأجهزة وإنما يتجاوزها وبدرجة أكبر إلى البرمجيات التي تتعلق بالوظائف والعلاقات وإنجاز الأعمال والصفقات رقميًا عن بعد.

- الإدارة الإلكترونية هي نتاج تطور تبادل البيانات الإلكترونية الضيقة إلى مجال الأعمال الإلكترونية الواسعة، إذ إن الأشكال الأولى لتبادل البيانات الإلكتروني مع الإنترنت أصبحت شبكة داخلية يمكن أن تغطي جميع العاملين في الشركة وشبكة خارجية تغطي علاقات الشركة مع الموردين والزبائن والمجموعة المشتركة من الشركات في شبكة الأعمال، وكذلك التبادل المفتوح عبر الويب مع جميع مستخدمي الإنترنت في العالم، ومع هذا التبادل ظهرت الإدارة الإلكترونية في نطاقها الضيق لتتسع مع التجارة الإلكترونية ولتبلغ المدى الأوسع المعروف حتى الآن مع الأعمال الإلكترونية.

- **من التفاعل الإنساني إلى التفاعل الآلي:** حيث إن الإدارة (خاصة الكلاسيكية) نظرت في البداية إلى التفاعل الإنساني كنظرة سلبية لأنه يؤدي إلى علاقات شخصية وتنظيم رسمي، في حين كانت البيروقراطية تقوم في أحد مبادئها الأساسية على فصل العلاقات الشخصية عن العمل والوظيفة، وفيما بعد نظرت الإدارة (خاصة السلوكية) إلى التفاعل الإنساني كنظرة إيجابية لأنه يمكن أن يؤدي إلى تعاون إيجابي بين الإدارة والعاملين، وكذلك بين العاملين أنفسهم لخدمة أهداف المؤسسة، ولكن مع الإنترنت وشبكات الأعمال فإن التفاعل يمكن أن يبلغ مداه تنظيميًا وجغرافيًا وفنيًا وزمنيًا، فالإنترنت تجعل الاتصال ممكنًا الآن وفي كل مكان باعتمادية عالية وأقل ما يمكن من الضوضاء مهما كانت المسافات.

ويذكر السالمي (2008: 32) أن الإدارة الإلكترونية ظهرت بشكل بسيط مع بداية منتصف القرن العشرين الميلادي عند بدء إدخال الآلة إلى العمل الإداري، ثم برزت بقوة في عقد السبعينات والثمانينات عند توظيف تقنيات الحاسب الآلي لخدمة العمليات الإدارية نتيجة ما يتمتع به من قدرات فائقة على التعامل مع البيانات، حيث إن بداية الإدارة الإلكترونية(أتمتة المكاتب) بدأت منذ 1960م عندما ابتكرت شركة IBM مصطلح معالج الكلمات على فعاليات طابعتها الكهربائية.

ويمكن تتبع تطور الإدارة في ظل الإدارة الإلكترونية من خلال ما يلي(خلوف،2010: 13):

الانتقال من إدارة الأشياء إلى إدارة الرقميات.

الانتقال من الإدارة المباشرة إلى الإدارة عن بعد.

الانتقال من التنظيم الهرمي إلى التنظيم الشبكي.

الانتقال من قيادة الآخر إلى قيادة الذات.

أهمية الإدارة الإلكترونية:

تتضح أهمية الإدارة الإلكترونية في قدرتها على مواكبة التطور النوعي والكمي الهائل في مجال تطبيق تقنيات ونظم المعلومات كما تمثل الإدارة الإلكترونية نوعًا من الاستجابة القوية لتحديات القرن الواحد والعشرين بمتغيراته السريعة التي تختصر العولمة والفضاء الرقمي واقتصاديات المعلومات والمعرفة وثورة الإنترنت وشبكة المعلومات العالمية في كل متغيراته وحركة اتجاهاته (ياسين، 2010: 35).

وللإدارة الإلكترونية أهمية تتمثل فيما يلي (السالمي،2008: 37-38):-

- تبسيط الإجراءات داخل المؤسسات.
- اقتصار وقت تنفيذ إنجاز المعاملات الإدارية المختلفة.
- الدقة والوضوح في العمليات الإنجازية المختلفة داخل المؤسسة.
- تسهيل إجراء الاتصال بين دوائر المؤسسة المختلفة وكذلك مع المؤسسات الأخرى.
- يقلل استخدام الأوراق بشكل ملحوظ مما يؤثر إيجابا على عمل المؤسسة، وتقليل استخدام الورق يؤدي إلى عدم الحاجة إلى أماكن تخزين حيث يتم الاستفادة منها في أمور أخرى.

أهداف الإدارة الإلكترونية:

للإدارة الإلكترونية العديد من الأهداف يمكن تحديدها فيما يلي:

- تكامل أجزاء التنظيم وتوحيدها كنظام مترابط من خلال تقنية المعلومات، وكذلك تطوير عمليات الإدارة وتعزيز فعاليتها في خدمة الأهداف المؤسسية، وتقديم متطلبات فاعلة

وداعمة لاتخاذ القرارات وإيجاد البيئة والمناخ التنظيمي الملائم للبحث والتطوير الإداري الشامل والمتواصل (العواملة، 2003: 265).

- اختصار وقت تنفيذ المعاملات الإدارية، والدقة والوضوح في العمليات الإدارية المختلفة داخل المؤسسة، وتقليل استخدام الأوراق، وبالتالي تجنب المعاناة المترتبة على الحفظ وتخزين الوثائق (الهوش،2006: 22).
- تبسيط الإجراءات داخل المؤسسة، وتسهيل الاتصال بين دوائرها، وتحويل الأيدي العاملة الزائدة عن الحاجة إلى أيدي عاملة لها دور أساس في تنفيذ العمل الإداري عن طريق إعادة التأهيل لمواكبة التطور، والتعاضد مع رأس المال الفكري، والاستخدام الواسع لتكنولوجيا المعلومات (القرني،2007: 17).
- تقليل كلفة الإجراءات الإدارية وما يتعلق بها من عمليات، وزيادة كفاءة العملية الإدارية، وإزالة الفجوة التنظيمية بين الإدارة العليا والإدارة التنفيذية، وإلغاء التقسيم التقليدي بين الإدارة التي تتخذ القرار والعاملين الذين ينفذون القرار (الحمدان والعنزي،2008: 101).
- تقديم فرص ميسرة لتقديم الخدمات الإلكترونية لطالبيها، وتخفيف حدة المشكلات الناجمة عن تعامل طالب الخدمة مع موظف محدود الخبرة أو غير ماهر في التعامل مع الجمهور، وتخفيف مساوئ مركزية السلطة، وحدة البيروقراطية، وتضخم الهرم الإداري، والاعتماد على الشبكة العنكبوتية الرشيقة دون الشبكة الهرمية المعوقة (حمدي، 2008: 39).
- إدارة الملفات بدلًا من حفظها، واستعراض المحتويات بدلًا من القراءة، والبريد الإلكتروني بدلًا من الصادر والوارد، والإجراءات التنفيذية بدلًا من محاضر الاجتماعات، والإنجازات بدلًا من المتابعة، واكتشاف المشكلات بدلًا من المتابعة، والتجهيز الناجح للاجتماعات(السالمي والسليطي،2008: 39).

وظائف الإدارة الإلكترونية:

للإدارة الإلكترونية العديد من الوظائف منها(ياسين،2005: 35):-

الانتقال من منظومة المعلومات المحوسبة المستقلة إلى منظومة المعلومات المحوسبة الشبكية.

الانتقال من نظم المعلومات الإدارية التقليدية إلى نظم المعلومات الإدارية الذكية.

الانتقال من نظم المعالجة بالدفعات إلى نظم المعالجة التحليلية الفورية.

العمل من خلال الشبكات من خلال ربط نظم المعلومات بتقنية الاتصالات المهمة مثل شبكة الإنترنت.

تحول المنظمات من الهياكل المركزية إلى الهياكل المرنة البيئية.

- وهناك عدد من الوظائف للإدارة الإلكترونية تتمثل فيما يلي(العمار،2008: 24):

التخطيط الإلكتروني.

التنظيم الإلكتروني.

القيادة الإلكترونية.

الرقابة الإلكترونية.

خصائص الإدارة الإلكترونية:

للإدارة الإلكترونية خصائص وسمات تتمثل فيما يأتي(التكريتي والعلاق،2002: 111):

استخدام مكثف لتكنولوجيا المعلومات في شتى الأعمال التعليمية.

تسود أنماط العمل الفوري.

كثافة العمليات ومحدودية عنصر العمل.

هواجس إبداعية للموظفين داخل المؤسسة التربوية.

- وهناك خصائص أخرى تتسم بها الإدارة الإلكترونية في البيئات التعليمية وهي(الحسنات،2011: 39):

- تستخدم النظم المتطورة وتبعد عن التنظيمات الجامدة التي تسود الإدارة التربوية التقليدية.
- تتميز بالابتكارية والعالمية والاعتماد على المعرفة كأساس لتنفيذ الأعمال.
- تقلل من التكاليف الباهظة التي تنفقها الجامعة في الملفات والسجلات الخاصة.
- تهتم باكتشاف المشاكل وحلها.
- التركيز على الإجراءات التنفيذية والإنجازات.

- للإدارة الإلكترونية عدد من الخصائص التي تعطيها طابعها الخاص نحو النجاح وهذه الخصائص هي(جبر، 2002: 182):

- الانفتاح والانتشار: أي أن الإدارة الإلكترونية منفتحة لاعتماد الخدمات المباشرة على معايير الإنترنت؛ كونها متوفرة للجميع أي أنها تصل إلى أي شخص وفي أي مكان وعلى أي جهاز.
- التوجه نحو الزبون: تؤكد الإدارة الإلكترونية على وضع الزبون في مركز تفكيرها من خلال استخدام إجراءات إدارة علاقات الزبائن التي تتمكن من خلالها المنظمات متابعة البيانات والمعلومات عن الزبون وتحليلها بهدف توفير خدمات نوعية شخصية تجذب من خلالها المواطنين نحو الوصول إلى تلك الخدمات عبر الإنترنت.
- الأمانة والخصوصية: حماية وتأمين سرية المعلومات المتعلقة بالأفراد والمنظمات من خلال إجراءات ووسائل أمن المعلومات.
- الإبداع و التوجه نحو النتائج: الإدارة الإلكترونية تؤكد على السرعة والنتائج وتسخر آخر التطورات الإبداعية في مجال التكنولوجيا.
- التعاونية: تتطور الحلول فيها تعاونيا وبشكل مفتوح بين القطاع الخاص والجمهور والحكومة معتمدة على قاعدة الخبرة والخبراء.
- فاعلية التكاليف: من خلال استثمارات استراتيجية تتيح وفورات وفعاليات طويلة الأجل.
- التحويلية: تسخير التكنولوجيا من خلال قيادة شخصية وتنظيمية تمتلك القدرة على تغيير الطريقة.

مميزات الإدارة الإلكترونية:

إن تطبيق الإدارة الإلكترونية سيؤدي إلى تحقق عدد من المميزات منها(السالمي،2006: 40):

- إدارة بلا أوراق: حيث تتكون من الأرشيف الإلكتروني والبريد الإلكتروني والأدلة والمفكرات الإلكترونية والرسائل الصوتية ونظم تطبيقاتها والمتابعة الآلية.
- إدارة بلا مكان: وتتمثل في الهاتف المحمول والمؤتمرات الإلكترونية والعمل عن بعد من خلال المؤسسات التخيلية.
- إدارة بلا زمان: تستمر 24 ساعة متواصلة ففكرة الليل والنهار والصيف والشتاء هي أفكار لم يعد لها مكان في العالم الجديد.
- إدارة بلا تنظيمات جامدة: فهي تعمل من خلال المؤسسات الشبكية والمؤسسات الذكية التي تعتمد على صناعة المعرفة.

مجالات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعة:

تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة شؤون الطلبة:

ومن خدمات الإدارة الإلكترونية في هذا المجال ما يلي(حسين،2006: 589):

- بناء قاعدة بيانات جامعية متطورة خاصة بالطلبة لاتخاذ القرار الأنسب.
- توزيع الطلبة حسب الأقسام.
- متابعة حضور وغياب الطلبة.
- استخراج نتائج الطلبة وتحليلها وتقويمها.
- حفظ وأرشفة سجلات اجتماعية وصحية للطلبة.
- التواصل مع أولياء الأمور.
- التعلم الإلكتروني.

تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة شؤون الموظفين:

وتقوم بمهام منها (اللامي،2008: 57-58):

- إدخال بيانات جميع العاملين.
- توفير جميع أنواع الخدمات التي يحتاجها الموظفون.
- متابعة جميع الموظفين عن طريق استخدام البرامج التطبيقية الخاصة بمتابعة أداء الموظفين.
- القضاء على مشكلتي البعد الجغرافي والزماني في الاتصال والتواصل مع جميع العاملين بالجامعة.

تطبيقات الإدارة الإلكترونية في إدارة شؤون الجامعة:

وتتمثل فيما يلي(الحسنات،2011: 47-48):

تطبيقات الاتصالات.

التطبيقات المكتبية.

إعداد جدول المحاضرات الأسبوعي.

تطبيقات خاصة باللوازم الجامعية.

تطبيقات خاصة بالموازنة الجامعية (السجل المالي).

تطبيقات خاصة بالمكتبات الجامعية.

دواعي التحول نحو تبني نموذج الإدارة الإلكترونية:

إن التحول إلى الإدارة الإلكترونية ليس دربًا من دروب الرفاهية، وإنما حتمية تفرضها التغيرات العالمية، ففكرة التكامل والمشاركة وتوظيف المعلومات، أصبحت أحد محددات النجاح لأي مؤسسة، فالتقدم العلمي والتقني والمطالبة المستمرة برفع جودة المخرجات، وضمان سلامة العمليات، كلها من الأمور التي دعت إلى التطور الإداري نحو الإدارة الإلكترونية، ويمثل عامل الوقت أحد أهم مجالات التنافسية بين المؤسسات، فلم يعد من المقبول الآن تأخر تنفيذ العمليات بدعوى التحسين والتجويد، وذلك لارتباط الفرص المتاحة أمام المؤسسات بعنصر التوقيت (رضوان، 5:2004).

- وهناك الكثير من المبررات التي جعلت كثيرا من الدول والمنظمات تسارع في تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارتها، ومنها (العواملة، 2003: 266):

تسارع التقدم التكنولوجي والثورة المعرفية المرتبطة به: حيث أدى ذلك إلى إظهار مزايا نسبية عديدة لتطبيقاتها العلمية في مختلف مجالات الحياة الإنسانية.

توجهات العولمة وترابط المجتمعات الإنسانية.

الاستجابة والتكيف مع متطلبات البيئة المحيطة.

- وهناك أسباب ودواعٍ للتحول إلى الإدارة الإلكترونية تتمثل في(المتولي ،2003: 3):

1- تحسين أداء المنظمات الحكومية من خلال:

- تخفيض الإنفاق الحكومي والتكاليف المباشرة.

- تحقيق التنسيق بين المنظمات الحكومية فيما بينها.

- الانفتاح على العالم الخارجي، والتعرف إلى التقنيات الحديثة في تقديم الخدمات، وتبسيط الإجراءات الحكومية.

- تقديم الخدمات من خلال عدد محدود من العمالة الإدارية ذات الكفاءة العالية في استخدام تكنولوجيا المعلومات.

- عدم وجود مستويات إدارية معقدة، وتحسين الخدمات من خلال التقارير الواردة بالبريد الإلكتروني، للتعرف إلى معوقات الخدمة وكيفية مواجهتها وتطويرها.

2- تقديم نماذج جديدة من الخدمات الإلكترونية مثل: التعلم الإلكتروني الذي يقصد به التعلم بواسطة الحاسبات الآلية وبرمجياتها المختلفة سواء على شبكات مغلقة أو مفتوحة أو شبكة الإنترنت، وهو تعلم مرن مفتوح.

- الطابع الدولي أو العالمي للخدمات الإلكترونية، حيث يتم تقديم الخدمات من خلال الوسائط الإلكترونية (الإنترنت)، غياب المستندات الورقية للخدمات الإلكترونية حيث يتم تقديم الخدمة دون تبادل مستندات ورقية.

وهناك عدة عوامل تدفع بنا إلى التحول إلى الإدارة الإلكترونية منها(حسين،2011: 104):

عامل الزمن: طالما كان عنصر الزمن عقبة كبرى أمام الشركات والمؤسسات التي تخوض مضمار المنافسة عالميا أو محليا بصدد تقديم منتجاتها، فتقديم منتج جيد ليس كل شيء في ظل تسابق المنافسين إلى تقديم منتج أفضل فثم عنصر أخر كثيرا ما حسم المنافسة لصالح إحدى الشركات و المؤسسات ألا و هو الزمن.

قفزة الحاسوب: انعكست تقنية الحاسوب على نظريات الإدارة والمفاهيم الإدارية التي بدأت تخرج من وضعها الاستاتيكي القديم، فبدأت الآلات تنوب عن الإنسان في كثير من مواقع العمل.

تطور الاتصالات: نعني هنا الاتصالات الإلكترونية، حيث إن الإنترنت عززت بقوة فكرة تحول الإدارات إلى تعميم تطبيقات التقنية، كما أتاحت الاتصالات التواصل الفعال والسريع المختصر للوقت عبر شبكة الاتصالات الداخلية للإدارة.

العوامل السياسية: كانت التحولات الديمقراطية وما تبعها من متغيرات اجتماعية و تطلعات شعبية أحد العوامل الدافعة لكثير من جهات الإدارة إلى تعميم تطبيقات التقنية على دوائرها.

ومن الأسباب التي أدت إلى التحول إلى الإدارة الإلكترونية ما يأتي(نصار،2002: 4):

الإجراءات والعمليات المعقدة وأثرها على زيادة تكلفة الأعمال.

القرارات والتوصيات الفورية التي من شأنها إحداث ضعف التوازن في التطبيق.

العجز عن توحيد البيانات على مستوى المؤسسة التربوية.

صعوبة الوقوف على معدلات قياس الأداء.

صعوبة توفير البيانات المتداولة للعاملين في المؤسسة التربوية الواحدة.

ضرورة توحيد البيانات على مستوى المؤسسة التربوية الواحدة.

التوجه نحو توظيف استخدام التطور التكنولوجي والاعتماد على المعلومات في اتخاذ القرارات.

ازدياد المنافسة بين المؤسسات التربوية وضرورة وجود آليات للتميز داخل المؤسسة تسعى للتنافس.

متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية:

أولًا: متطلبات تنظيمية:

تحتاج الإدارة الإلكترونية لكي تحقق للجامعة الأهداف المبتغاة منها إلى إدارة جيدة تساند التطور والتغيير وتدعمه، وتأخذ بكل جديد ومستحدث في الأساليب الإدارية، وإلى ضرورة وجود قيادات إدارية إلكترونية تتعامل بكفاءة وفعالية مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مع قدرتها على الابتكار وإعادة هندسة الثقافة التنظيمية وصنع المعرفة، لأن الإدارة الرقمية تستلزم تطويرًا واضحًا للمكونات التقليدية لثقافة الجامعة باتجاه تجاوز العلاقات والاتصالات الهرمية إلى الشبكية، ومن العمودية إلى الأفقية ومن التخصص إلى التمكين الإداري(ياسين،2005: 238).

ومن المتطلبات التنظيمية اللازمة أيضًا للتحول نحو الإدارة الإلكترونية الآتي(النمر،2004: 4):

إعادة تشكيل الهرم الإداري، وبيان حدود السلطات والمسئوليات والواجبات.

تغيير شكل الإجراءات الجامعية لتتناسب مع مبادئ الإدارة الإلكترونية.

استحداث إدارات جديدة أو إلغاء أو دمج إدارات قائمة.

تطوير نظم التعليم والتدريب بما يتلاءم مع التحول إلى البيئة الإلكترونية.

إجراء ودعم البحوث والدراسات المتعلقة بمجال تقنيات المعلومات.

الحصول على دعم القطاع الخاص لتنفيذ بعض المراحل من المشروع أو المشاركة في بعضها.

ويضيف الصيرفي(2006: 2) مجموعة من المتطلبات التنظيمية من أهمها ما يلي:

تحديد درجة مساهمة كل عملية أو وظيفة في تحقيق الأهداف المرجوة.

استيعاب العمليات غير الضرورية بهدف تبسيط النظام وجعله متماشيًا مع متطلبات التحول للإدارة الإلكترونية.

إضافة العمليات اللازمة لتدعيم عملية التحول إلى الأعمال الإلكترونية.

توفير القدر الكافي من المرونة للنظام وتحديد مدى قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة منه.

ويذكر الحسنات(2011: 57) عددا من المتطلبات التنظيمية أهمها:

إعادة هندسة الهياكل والعمليات والإجراءات للإدارات والأقسام في الجامعات التي يتقرر أن تدار إلكترونيا.

ضرورة المشاركة الجدية لجميع إدارات وموظفي الجامعة.

إعداد برامج تدريبية مكثفة للتعريف بالإدارة الإلكترونية، بالإضافة إلى تأسيس وعي اجتماعي تقني في هذا المجال.

وضع قوانين وتشريعات لاستخدامات الإدارة الإلكترونية.

ثانيًا: متطلبات تقنية:

تعد الإدارة الإلكترونية أسلوبا إداريا حديثا يهدف إلى تطوير أداء الجامعة، بما يمكنها من تحقيق نتائج كبيرة على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بالإضافة إلى التعليمية، لكن هذا الأسلوب الحديث يتطلب توفير البنى التحتية الملائمة لإقامة مشروع الإدارة الإلكترونية. ومن المهم الإشارة في هذا الجانب إلى ضرورة ارتباط الإدارة الإلكترونية بجميع أنماط التكنولوجيا الرقمية من وسائط وشبكات وأدوات وتقنيات، فالتكنولوجيا الرقمية تتطور بسرعة عالية، كما تتنوع أنماطها، مما يضع خيارات دائمة ومفتوحة أمام الإدارة مثل ربط بعض أنشطة(SMS) الأعمال بخدمات الهاتف الخلوي مع الإنترنت وتقنياتها مثل خدمات الرسائل والوسائط المعلوماتية الأخرى،

واستخدام أدوات،(WAP) وبروتوكول الاتصال بالإنترنت ونظم تكنولوجيا المعلومات، وتقنيات شبكات الإنترنت، والإنترانت، والإكسترانت، وتعتبر هذه الشبكات عنصرًا مهمًا وأساسيًا وسببًا في تطبيق الإدارة الإلكترونية، ومما زاد من أهميتها انتشار استخدام الحاسوب في مختلف المجالات بغرض تحسين أداء العمل وسرعته وازدياد الحاجة إلى تبادل المعلومات والبيانات بين أقسام الجامعة أو بين الجامعات فيما بينها (ياسين،2005: 235).

ويمكن تصنيف بعض المكونات المادية للبنية التحتية التقنية للإدارة الإلكترونية إلى(عدوان،2007: 74):

1 - تقنيات الاتصال:

تعد العمود الفقري لتنفيذ العمل إلكترونيا لقيامها بدور نقل المعلومات وتبادلها عبر المواقع المختلفة وتتكون من عنصرين رئيسيين هما:

أ) قنوات الاتصال: تمثل الوسيط الناقل للمعلومات من موقع إلى آخر سواء عبر القنوات السلكية والمتمثلة في الأسلاك النحاسية أو خطوط الألياف البصرية التي تنقل المعلومات الفضائية التي تعمل من خلال أقمار الاتصال والتي تعرف بالأقمار الصناعية.

ب) محطات الاتصال أو إعادة الإرسال أو التحكم: وتمثل العنصر المتحكم بنقل المعلومات وتتكون من مكونات إلكترونية مختلفة قد توجد آليًا أو جزئيًا في المحطات المختلفة لوظائف المحطة، ومن هذه المكونات: أجهزة تختص بالإرسال والاستقبال، وهناك أيضًا أجهزة المضاعفة والتوجيه التي تعمل على تجميع المعلومات من مصادر مختلفة وإرسالها عبر قناة واحدة، إضافة لتوجيه المعلومات عبر أفضل الطرق بين المرسل والمستقبل، وهناك كذلك مكونات إلكترونية تكفل التكامل بين شبكات الاتصال بالربط بينها إلكترونيا وبالتالي تحقق الجودة في الاستخدام.

2 - تقنيات الحاسب الآلي ومكوناته:

من أهم المكونات الحاسوبية للبنية التحتية للإدارة الإلكترونية ما يلي:

أ) المكونات المادية: وتتمثل في أجهزة الحاسب الآلي بمختلف أنواعها وقدراتها، إضافة إلى الأجهزة الملحقة بها، والتي تعتبر ضرورية كأجهزة الإدخال أو الإخراج بمختلف أنواعها.

ب) المكونات المنطقية: وتشمل نظم برامج التشغيل وبرامج التطبيقات وخلافها.

ج) مستلزمات البنية التحتية لأعمال الحاسب الآلي داخل مبنى الجامعة مثل: المواقع المكانية، التوصيلات السلكية، الأجهزة المساندة، الطاولات الخاصة بالأجهزة التقنية المختلفة.

3 - شبكات الحاسب الآلي: تعني كلمة شبكة هنا توصيل مجموعة من الحاسبات معًا بواسطة سلك بشكل مباشر، أو عن طريق خطوط الهاتف السلكية أو اللاسلكية، أو عن طريق الأقمار الصناعية، بغرض الحصول على المعلومات والبيانات وتبادلها فيما بين هذه الحاسبات، وفيما يلي توضيح لأهم أنواع الشبكات:

أ) شبكة الإنترنت:(Internet)،(World Wide Web) هي الشبكة العنكبوتية العالمية ورغم كبر حجم الكرة الأرضية وامتدادها الجغرافي إلا أنها باتت تغطي أجزاء كبيرة منها، وهي مفتوحة لأي شخص في العالم.

ب) شبكة الإنترانت:(Intranet) وتعرف بأنها الشبكة الداخلية لأي منظمة، والتي تسمح للموظفين والمنتسبين لهذه المنظمة بالحصول على البيانات والمعلومات وتبادلها داخل المنظمة مع فتح قنوات اتصال جديدة بين الموظفين، والفرق الرئيسي بينها وبين شبكة الإنترنت، هو أن الأخيرة مفتوحة لأي شخص في العالم، بينما الأولى خاصة فقط بمنتسبي المنظمة وتحمى بما يسمى بالجدار الناري من الغرباء.

ج) شبكة الإكسترانت:(Extranet) وتعرف بأنها شبكة إنترنت خاصة يسمح لبعض المستفيدين المحددين سلفًا بالدخول عبر شبكة الإنترنت إلى الإنترانت ولكن بصلاحيات وقيود محددة، وبذلك تكون تطويرًا لشبكة الإنترانت تلبية لمتطلبات أنشطة المنظمات على اختلاف أنواعها، وخاصة في المجالات التجارية.

ثالثًا: متطلبات بشرية:

يعد العنصر البشري من أهم العناصر في المنظمات، إذ بدون هذا العنصر لن تتمكن الجامعات من تحقيق أهدافها حتى وإن امتلكت أضخم المعدات والآلات والأجهزة، لذا لا بد من تأهيل العناصر البشرية تأهيلًا جيدًا وعلى مستوى عال من الكفاءة، ويمكن إعداد الكوادر البشرية الفنية المتخصصة ذات الارتباط بالبنية المعلوماتية ونظم العمل على شبكات الاتصالات الإلكترونية،

من خلال تنفيذ مجموعة من البرامج التدريبية التي تساعد في إعداد الكوادر البشرية الفنية المطلوبة لمواكبة التطور التقني ولتحقيق الكفاءة عند تنفيذ تطبيقات الإدارة الإلكترونية(النمر،2006: 43).

وهناك عدد من المتطلبات البشرية تتمثل فيما يلي (غنيم،2004: 347-348):

- تحديد الاحتياجات الحالية والمستقبلية من الأفراد المؤهلين في نظم المعلومات والبرمجيات والعمل على الإنترنت.

- استقطاب أفضل الخريجين المؤهلين في مجالات نظم المعلومات والبرمجيات.

- إيجاد نظم فعالة للمحافظة على الإداريين وتطويرهم وتحفيزهم.

- التمكين الإداري للأفراد من أجل إتاحة الفرصة أمامهم للتعامل السريع مع المتغيرات في البيئة التكنولوجية.

رابعًا: متطلبات مالية: يعد مشروع الإدارة الإلكترونية من المشاريع الضخمة التي تحتاج إلى أموال طائلة لكي نضمن له الاستمرار والنجاح وبلوغ الأهداف المنشودة، من تحسين مستوى البنية التحتية، وتوفير الأجهزة والأدوات اللازمة والبرامج الإلكترونية، وتحديثها من وقت لآخر، وتدريب العناصر البشرية باستمرار، لذلك لا بد من توفير التمويل الكافي لهذا المشروع، وهي متطلبات تختلف في نوعها وحجمها عن المتطلبات المالية اللازمة لتطبيق نظم وأساليب الإدارة التقليدية، لذلك يجب على صناع القرار التخطيط المالي الرشيد، ورصد المخصصات الكافية لتطبيقات الإدارة الإلكترونية، مما يقتضي إعادة النظر في نظام الأولويات وتوفير الأموال الكافية لإجراء التحول المطلوب وضمان ديمومة التمويل المستمر(العواملة،2003: 269).

كما يتطلب تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة الجامعة توفير الدعم المالي اللازم من أجل (باكير،2006: 67):

1 - توفير البنية التحتية فيما يتعلق بشراء الأجهزة، وإنشاء المواقع، وربط الشبكات.
2 - تصميم وتطوير البرامج الإلكترونية اللازمة لتطبيقات الإدارة الإلكترونية في إدارة الجامعة.
3 - الاستعانة بالمدربين المؤهلين لتدريب القوى البشرية في الجامعة.
4 - صيانة الأجهزة والبرامج الإلكترونية.
5 - تحديث الأجهزة والبرمجيات.

ثانيًا: الدراسات السابقة

1- **دراسة الدعيس ومحسن(2018):** هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية مجتمع صنعاء بالجمهورية اليمنية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، واستبانة تكونت من (34) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي المتطلبات (التشريعية، البشرية، التقنية، المالية)، تم تطبيقها على عينة المجتمع التي بلغ عددها (70) موزعة بين القيادات الأكاديمية والإدارية وقد خلصت الدراسة إلى:

درجة الموافقة على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية مجتمع صنعاء بالجمهورية اليمنية كانت عالية جدًا، على مستوى الأداة وعلى مستوى كل مجال من مجالات الدراسة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الديموغرافية(الجنس، التوصيف الوظيفي، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإدارية)، وذلك على مستوى الدرجة الكلية للأداة وعلى مستوى كل مجال من مجالات الدراسة.

2- **دراسة فندي وخليل (2019):** هدف البحث إلى التعرف على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في جامعة الموصل في ضوء بعض المتغيرات، تكونت عينة البحث من(32) رئيس قسم من تدريسي جامعة الموصل للعام الدراسي (2018/2017) تم اختيارهم عشوائيا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي.

ولتحقيق هدف البحث ولعدم توفر أداة جاهزة -على حد علم الباحثين- تم إعداد استبانة مكونة من (24) فقرة موزعة وفق ثلاثة مجالات (إدارة بيئة الإدارة الإلكترونية، المستخدم، المحتوى الإداري) وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها:

- تقارب وجهات نظر رؤساء الأقسام وإجماعهم على كون المتطلبات جميعها ضرورية لتطبيق الإدارة الإلكترونية ولا يمكن الاستغناء عنها في المجالات الثلاثة على حدٍ سواء.
- تباين وجهات نظر رؤساء الأقسام حول فقرات كل مجال من مجالات المقياس واعتبار المتطلبات ضرورة لتطبيق الإدارة الإلكترونية تبعًا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ومتغير التخصص (علمي، إنساني).

3- **دراسة القحطاني(1438هـ):** هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير ورصد معوقاتها، وتحديد متطلبات تطبيقها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات

حيث طبقت على عينة بلغت (١٢٠) عضوًا من مديري الإدارات ورؤساء الأقسام والموظفين بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير. وقام الباحثون بتحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS) وأسفر البحث عن عدد من النتائج من أبرزها:

أنه لا يوجد لدى الإدارة خطة استراتيجية واضحة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في إداراتها وأقسامها ، وغموض مفهوم الإدارة الإلكترونية لدى بعض موظفي الإدارة.

إضافة إلى نقص التمويل اللازم لتصميم البرامج الإلكترونية وتطويرها، وصيانة الأجهزة، والعمل على توفير شبكة إنترنت عالية المستوى.

كما حازت متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية البشرية والإدارية والتقنية والمالية على موافقة أفراد البحث بدرجة كبيرة ؛ مما أسهم في الوصول إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات البحثية في ضوء نتائج البحث.

4- **دراسة خوالدة(2015):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وفيما إذا كان ذلك يختلف تبعا لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجا لدراسته، وذلك لملاءمته لطبيعة دراسته. و تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس في محافظة العاصمة (تربية عمان الأولى، تربية عمان الثانية، تربية عمان الثالثة، تربية عمان الرابعة، تربية عمان الخامسة)، والبالغ عددهم (208) من المديرين والمديرات. أما عينة الدراسة فقد بلغت (140) مديرًا،(66) منهم ذكور، و(74) منهم إناث، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت استبانة مكونة من (60) فقرة موزعة على مجالات: البنية التحتية والتجهيزات التعليمية، والخدمات الإدارية، وخدمات المستفيدين. تكونت عينة الدراسة من (140) مديرًا اختيروا بالطريقة العشوائية، أشارت نتائج الدراسة إلى: أن (0.05) في تصورات المديرين كانت عالية لجميع المجالات.

وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة تصورات المديرين تُعزى للجنس لصالح الذكور، وسنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى، وللمؤهل العلمي لصالح درجة الدبلوم إلى بكالوريوس فأعلى.

5- **دراسة العريمي(2014):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية ومعوقاتها بكليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان.

ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستبانة تكونت من (50) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: (المتطلبات التشريعية، البشرية، التكنولوجية، المادية)، تم تطبيقها على عينة المجتمع التي بلغ عددها(183) فردًا من القيادات الإدارية وقد خلصت الدراسة إلى:

درجة الموافقة على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان كانت متوسطة، على مستوى الأداة.

جاء في الترتيب الأول مجال(المتطلبات التكنولوجية)، وفي الترتيب الثاني مجال(المتطلبات المادية)، وفي الترتيب الثالث مجال(المتطلبات البشرية)، وفي المجال الرابع(المتطلبات التشريعية).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الديموغرافية(الوظيفة، الخبرة، مؤهل العمل).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير(النوع) في مجال المتطلبات البشرية لصالح الإناث.

6- **دراسة الطشة (2013):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين فيها، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستبانة تكونت من (51) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي(المتطلبات الإدارية، البشرية، الفنية، المادية)، تم تطبيقها على عينة المجتمع والتي بلغ عددها(380) فردًا وقد خلصت الدراسة إلى:

درجة الموافقة على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين فيها كانت متوسطة، على مستوى الأداة.

- جاء في الترتيب الأول مجال(المتطلبات الإدارية)، وفي الترتيب الثاني مجال(المتطلبات المادية)، وفي الترتيب الثالث مجال(المتطلبات الفنية)، وفي المجال الرابع(المتطلبات البشرية).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الديموغرافية(الوظيفة، الخبرة، مؤهل العمل).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير(النوع) في مجال المتطلبات البشرية لصالح الإناث على الذكور.

7- **دراسة السميري (2009):** هدفت إلى التعرف على درجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل التطوير من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم استبانة مكونة من(48) فقرة موزعة على (5) مجالات هي (المتطلبات المادية، الإدارية، البشرية الفنية، المالية، السلامة والأمان). وقد تكونت عينة الدراسة من (120) مديرا ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

درجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل التطوير من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بشكل عام قليلة، بنسبة (50.27%).

بينما درجة توافر المتطلبات المادية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل التطوير كانت قليلة بنسبة(48.81%)، ودرجة توافر المتطلبات البشرية الفنية كانت متوسطة بنسبة(54.17%)، وكذلك درجة توافر المتطلبات الإدارية كانت متوسطة بنسبة(58.08%).

وكذلك درجة توافر المتطلبات المالية كانت متوسطة بنسبة(54.17%)، أما درجة توافر متطلبات السلامة والأمان فكانت قليلة جدًا بنسبة(33.1%).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل التطوير تعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث)، وكذلك متغير المؤهل (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل التطوير في المجال الأول (المتطلبات المادية)، والمجال الرابع (المتطلبات المالية) والفروق بين فئتي (أقل من5 سنوات، ومن 5-10 سنوات) لصالح فئة من 5-10 سنوات.

الجوانب المستفادة من الدراسات السابقة:

- إثراء الإطار العام والإطار النظري في ضوء الأطر المرجعية، النظرية للدراسات السابقة.
- تحديد الأسلوب العلمي المناسب لاختيار مجتمع البحث وعينته، وتحديد وبناء أداة البحث الحالي.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة في معالجة بيانات البحث الحالي.
- إثراء الباحثين معلوماتهم وخبراتهم البحثية من خلال اطلاعهم على الدراسات السابقة.
- التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين نتائج البحث الحالي ونتائج الدراسات السابقة.
- بناء فقرات المجالات المختلفة للاستبانة.
- تقسيم المتطلبات المتنوعة (التشريعية والتنظيمية، التقنية، البشرية، والمالية).

منهجية البحث وإجراءاته

أولًا: منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي.

ثانيا: مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع القيادات الإدارية في كلية التربية جامعة إب وعددهم(18) عضوًا حسب إحصائيات كلية التربية للعام 2021-2022، ونظرًا لصغر حجم المجتمع فقد اختير المجتمع كله بأسلوب الحصر الشامل ليمثل عينة البحث والجدول(1) التالي يوضح ذلك:

جدول (1): *يوضح مجتمع البحث*

	الدرجة الوظيفة				
القيادات الإدارية في كلية التربية جامعة إب	عميد	نائب عميد	مدير عام ومساعده	رئيس قسم	المجموع
	1	3	2	12	18

ثالثًا: أداة البحث وخطوات إعدادها:

الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمراجع ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.

تم استخلاص أربعة مجالات موضحة بالجدول(2).

جدول (2): *يوضح مجالات الاستبانة وعدد فقرات كل مجال*

م	المجالات	عدد الفقرات
1	المتطلبات التشريعية والتنظيمية	10
2	المتطلبات التقنية	9
3	المتطلبات البشرية	9
4	المتطلبات المالية	7
	المجموع	35

وتم صياغة فقرات الاستبانة بصورتها الأولية والبالغ عددها(35) فقرة، شملت مجالات متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية.

صدق أداة البحث:

تم التحقق من الصدق الظاهري (face validity)، وبناءً عليه تمت الإجراءات الآتية:

- عرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والمتخصصين في مجال الإدارة وأصول التربية، البالغ عددهم (7) محكمين، وطُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم إزاء فقرات الاستبانة من حيث صلاحيتها وانتمائها للمجال والمحور، ووضع الملاحظات الأولية حولها من حيث التعديل أو الحذف أو الإضافة.
- تم جمع الاستبانات الموزعة على المحكمين، والاطلاع على آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم، إذ بلغ عدد الذين أبدوا آراءهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم (7) محكمين، ملحق (1).
- تحديد نسبة اتفاق بنسبة 80 % كمعيار لاعتماد الفقرة، وتم أخذ جميع الفقرات التي حصلت على النسبة المحددة وما فوق، إذ أجمع المحكمون على صلاحية (35) فقرة من فقرات الاستبانة وسلامتها.
- تم إعداد الاستبانة بصورتها النهائية تكونت من أربعة مجالات و (35) فقرة،(ملحق3).
- تم توزيع الاستبانات على القيادات الإدارية في كلية التربية جامعة إب وعددهم (21).
- إعطاء الوقت الكافي لأفراد عينة البحث، للاطلاع والإجابة عن فقرات البحث.
- تم إجراء المعالجات الإحصائية لتلك البيانات عبر البرنامج الإحصائي(SPSS).

والجدول (3)، يوضح نتائج صدق الأداة على النحو الآتي:

جدول(3) *يوضح نتائج صدق الأداة*

م	المجالات	عدد الفقرات				
		قبل التحكيم	تعديل	حذف	إضافة	بعد التحكيم
1	المتطلبات التشريعية والتنظيمية	10	3	0	0	10
2	المتطلبات التقنية	9	2	0	0	9
3	المتطلبات البشرية	9	2	0	0	9
4	المتطلبات المالية	7	2	0	0	7
المجموع		35	9	0	0	35

ثبات أداة البحث:

لاستخراج معامل ثبات أداة البحث، تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية بلغ عددها (18) عضوًا، من أعضاء مجتمع البحث، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية لفقرات الاستبانة الزوجية والفردية، بلغ قيمة معامل الثبات لجميع مجالات الاستبانة(89،0)، وهي قيمة مناظرة لقيمة معامل صدق الأداة، مما يجعل قياس صدق الأداة وثباتها قياسا يتسم بالموضوعية والدقة، الأمر الذي يجعل البحث مقبولًا، والجدول (4) يبين معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

جدول(4) *يبين معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية و معامل ألفا كرونباخ*

المجال	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
المتطلبات التشريعية والتنظيمية	10	%97	%98
المتطلبات التقنية	9	%91	%98
المتطلبات البشرية	9	%87	%92
المتطلبات المالية	7	%96	%99
المجموع	35	%99	%99

يتضح من الجدول (4) أن معامل ألفاكرونباخ للاتساق الداخلي بلغ (99%)، ومجموع التجزئة النصفية بلغ (99%) للثبات وهما معاملان مقبولان ومرتفعان.

أعطيت كل فقرة مقياسا متدرجا من خمس درجات بناء على مقياس ليكرت الخماسي كما يوضحه الجدول(5)، باعتباره المقياس المناسب لهذا البحث.

جدول(5) ***يبين مقياس ليكرت والحدود الحقيقية لبدائله***

الدرجة المكافئة	حدود البدائل		الدلالة اللفظية
	من	إلى	
1	1	1.79	صغير جدا
2	1,80	2,59	صغير
3	2,60	3,39	متوسط
4	3,40	4,19	كبير
5	4,20	5	كبير جدا

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

معامل (التجزئة النصفية)، للتأكد من ثبات الأداة.

معامل ألفاكرونباخ، للتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمعرفة آراء أفراد الدراسة تجاه متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التربية جامعة إب.

عرض ومناقشة النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس ومناقشته:

للإجابة عن السؤال: ما متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية جامعة إب من وجهة نظر القيادات الإدارية؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقا لمقياس ليكرت الخماسي المتدرج من(5-1)، كما في الجدول(6).

جدول(6) ***يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة، والأداة ككل***

رقم المجال	المجالات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	المتطلبات التشريعية والتنظيمية	1	4.28	0.91	كبيرة جدا
2	المتطلبات التقنية	4	4.02	1.25	كبيرة
3	المتطلبات البشرية	3	4.18	1.04	كبيرة
4	المتطلبات المالية	2	4.22	1.33	كبيرة جدا
	الإجمالي		4.17	1.07	كبيرة

يتضح من الجدول (6) أن تقديرات استجابات القيادات الإدارية بكلية التربية جامعة إب لمجالات الاستبانة الأربعة للأداة ككل جاءت بدرجة تقدير كبيرة، بمتوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (1.07)، ويتضح من الجدول أن ترتيب المجالات بين أعلى متوسط وأدنى متوسط ما بين (4.02-4.28)، إذ تتفاوت التقديرات لجميع المجالات، وهذا يدل على أن القيادات الإدارية في كلية التربية يحتاجون لمتطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بشكل كبير ويحتاجون للمتطلبات التشريعية والتنظيمية والمتطلبات المالية بشكل كبير جدا؛ لما لها من أهمية كبيرة جدا في الواقع العملي، ويختلف البحث الحالي مع دراسة(الدعيس ومحسن،2018) في أن متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية حصل على درجة عالية جدا، ومع دراسة(العريمي،2014)، ومع دراسة(الطشة،2013) في أن متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية حصل على درجة متوسطة ويرجع ذلك لأسباب المجتمعات والمكان والوقت اللذين طبقت فيهما الدراسات.

ويتضح من الجدول (6) أيضا أن المجال (الأول) ونصه " المتطلبات التشريعية والتنظيمية " حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.28)، وانحراف معياري(0.91).

ويليه المجال(الرابع) ونصه" المتطلبات المالية " حصل على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري(1.33).

والمجال(الثالث) ونصه" المتطلبات البشرية " حصل على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري(1.04).

والمجال(الثاني) ونصه" المتطلبات التقنية " حصل على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.02)، وانحراف معياري(1.25)، وسوف يتم مناقشة النتائج على مستوى كل مجال من مجالات متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية على حدة.

النتائج المتعلقة بمجال المتطلبات التشريعية والتنظيمية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضح ذلك الجدول(7):

جدول(7) *يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لفقرات مجال المتطلبات التشريعية والتنظيمية*

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	وجود تشريعات معتبرة لاستخدام الإدارة الإلكترونية.	3	4.33	1.19	كبيرة جدا
2	وجود قوانين نافذة لاستخدامات الإدارة الإلكترونية.	1	4.50	0.92	كبيرة جدا
3	ضرورة المشاركة الجدية لجميع أقسام وموظفي الكلية في تطبيق الإدارة الإلكترونية	4	4.28	0.96	كبيرة جدا
4	إعداد برامج تدريبية مكثفة للتعريف بالإدارة الإلكترونية.	5	4.28	0.89	كبيرة جدا
5	تأسيس وعي اجتماعي تقني في مجال الإدارة الإلكترونية	2	4.33	0.91	كبيرة جدا
6	وجود هيكل تنظيمي يتوافق مع تطبيقات الإدارة الإلكترونية	6	4.22	1.00	كبيرة جدا
7	وجود التنسيق بين الاقسام الإدارية في رئاسة الجامعة والكلية	6	4.22	1.00	كبيرة جدا
8	قناعة الإدارة العليا في الجامعة بمشروع الإدارة الإلكترونية.	4	4.28	0.96	كبيرة جدا
9	التخطيط السليم لعملية التحول نحو الإدارة الإلكترونية.	7	4.06	1.00	كبيرة
إجمالي المجال الأول			4.28	0.91	كبيرة جدا

أظهرت النتائج في الجدول (7) أن تقديرات استجابات القيادات الإدارية بكلية التربية جامعة إب لفقرات المجال الأول جاءت بدرجة تقدير كبيرة جدا، بمتوسط حسابي (4.28)، وانحراف معياري (0.91)، وتتفاوت التقديرات بين كبيرة للفقرة (9)، وكبيرة جدا لبقية الفقرات، وهذا يدل على أن القيادات الإدارية في كلية التربية يحتاجون لمتطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بدرجة كبيرة جدا، ويعزى ذلك للأهمية الكبيرة لوجود قوانين نافذة لاستخدامات الإدارة الإلكترونية، وتأسيس وعي اجتماعي تقني في مجال الإدارة الإلكترونية، ووجود تشريعات معتبرة لاستخدام الإدارة الإلكترونية، وقناعة الإدارة العليا في الجامعة بمشروع الإدارة الإلكترونية، وضرورة المشاركة الجدية لجميع

أقسام وموظفي الكلية في تطبيق الإدارة الإلكترونية، وإعداد برامج تدريبية مكثفة للتعريف بالإدارة الإلكترونية، ووجود التنسيق بين الأقسام الإدارية في رئاسة الجامعة والكلية، ووجود هيكل تنظيمي يتوافق مع تطبيقات الإدارة الإلكترونية، والتخطيط السليم لعملية التحول نحو الإدارة الإلكترونية.

ويتضح من الجدول (7) أن الفقرة (2) التي نصها " وجود قوانين نافذة لاستخدامات الإدارة الإلكترونية " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.50)، وانحراف معياري(1.19).

وجاءت الفقرة(5) التي نصها " تأسيس وعي اجتماعي تقني في مجال الإدارة الإلكترونية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(4.33)، وانحراف معياري(0.91).

وجاءت الفقرة(1) التي نصها " وجود تشريعات معتبرة لاستخدام الإدارة الإلكترونية " في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(4.33)، وانحراف معياري(1.19).

وجاءت الفقرتان(6، 7) اللتان نصهما " وجود التنسيق بين الأقسام الإدارية في رئاسة الجامعة والكلية"، و"وجود هيكل تنظيمي يتوافق مع تطبيقات الإدارة الإلكترونية " في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي(4.22)، وانحراف معياري(1.00).

وجاءت الفقرة (9) التي نصها " التخطيط السليم لعملية التحول نحو الإدارة الإلكترونية " جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (1.00).

النتائج المتعلقة بمجال المتطلبات التقنية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضح ذلك الجدول(8):

جدول(8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المتطلبات التقنية

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	توفر أجهزة الحاسب الآلي المتطورة اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.	3	4.06	1.30	كبيرة
2	وجود موقع إلكتروني فعال للكلية ويحدث باستمرار.	4	4.00	1.37	كبيرة
3	توفر شبكة إنترنت عالية المستوى في الكلية.	3	4.06	1.30	كبيرة
4	وجود شبكة إنترنت داخلية مفعلة لتبادل المعلومات بين العمادة والأقسام المختلفة بالكلية	5	4.00	1.28	كبيرة

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
5	توفر نظام إلكتروني أمني لحماية البيانات والمعلومات وضمان سريتها.	7	3.94	1.47	كبيرة
6	تحديث برامج المعاملات الإلكترونية بشكل مستمر.	8	3.94	1.30	كبيرة
7	توفر كاميرات رقمية وبرمجيات لإجراء المحادثات والاجتماعات والندوات والمحاضرات عبر الشبكة.	6	3.94	1.43	كبيرة
8	توفر قواعد بيانات إلكترونية باللغة العربية للتغلب على عائق اللغة لدى الإداريين.	2	4.06	1.39	كبيرة
9	توفر نظام تشغيل احتياطي للتعامل مع الأزمات عند تعطل أجهزة الحاسب، وشبكات الاتصال.	1	4.22	1.35	كبيرة جدا
إجمالي المجال الثاني			4.02	1.25	كبيرة

أظهرت النتائج في الجدول(8) أن تقديرات استجابات القيادات الإدارية في كلية التربية جامعة إب لفقرات المجال الثاني جاءت بدرجة تقدير كبيرة، بمتوسط حسابي(4.02)، وانحراف معياري(1.25)، وتتفاوت التقديرات بين كبيرة جدا للفقرة(9)، وكبيرة لبقية الفقرات، وهذا يدل على أن القيادات الإدارية بكلية التربية جامعة إب يدركون أهمية توفير المتطلبات التقنية لتطبيق الإدارة الإلكترونية، من خلال توفير نظام تشغيل احتياطي للتعامل مع الأزمات عند تعطل أجهزة الحاسب، وشبكات الاتصال، وتوفير قواعد بيانات إلكترونية باللغة العربية للتغلب على عائق اللغة لدى الإداريين، وتوفير شبكة إنترنت عالية المستوى في الكلية، وتوفير أجهزة الحاسب الآلي المتطورة اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية، ووجود موقع إلكتروني فعال للكلية ويحدَّث باستمرار، ووجود شبكة إنترنت داخلية مفعلة لتبادل المعلومات بين العمادة والأقسام المختلفة بالكلية، وتوفير كاميرات رقمية وبرمجيات لإجراء المحادثات والاجتماعات والندوات والمحاضرات عبر الشبكة، وتوفير نظام إلكتروني أمني لحماية البيانات والمعلومات وضمان سريتها، وتحديث برامج المعاملات الإلكترونية بشكل مستمر.

ويتضح من الجدول(9) أن الفقرة(9) التي نصها " توفر نظام تشغيل احتياطي للتعامل مع الأزمات عند تعطل أجهزة الحاسب، وشبكات الاتصال." جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.22)، وانحراف معياري(1.35).

وجاءت الفقرة(8) التي نصها " توفير قواعد بيانات إلكترونية باللغة العربية للتغلب على عائق اللغة لدى الإداريين " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(4.06)، وانحراف معياري(1.39).

وجاءت الفقرتان(3، 1) اللتان نصهما " توفر شبكة إنترنت عالية المستوى في الكلية"، و"توفر أجهزة الحاسب الآلي المتطورة اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (1.30).

وجاءت الفقرة(5) التي نصها " توفر نظام إلكتروني أمني لحماية البيانات والمعلومات وضمان سريتها " في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.94)، وانحراف معياري (1.47).

وجاءت الفقرة (6) التي نصها " تحديث برامج المعاملات الإلكترونية بشكل مستمر " جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(3.94)، وانحراف معياري(1.30).

النتائج المتعلقة بمجال المتطلبات البشرية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضح ذلك الجدول(9):

جدول(9) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المتطلبات البشرية

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	توفير قاعة تدريب متكاملة للعاملين، فيها جميع الاحتياجات التدريبية.	1	4.94	1.73	كبيرة جدا
2	تدريب العاملين على مهارات تطبيق برامج الإدارة الإلكترونية.	2	4.22	1.44	كبيرة جدا
3	تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للعاملين؛ لتطبيق برامج الإدارة الإلكترونية.	4	4.17	1.42	كبيرة
4	وجود عدد كاف من الكوادر البشرية اللازمة لتطبيق برامج الإدارة الإلكترونية.	8	3.94	1.51	كبيرة
5	نشر ثقافة أهمية الإدارة الإلكترونية بين العاملين في الكلية.	9	3.89	1.53	كبيرة
6	تنمية القيم والأخلاق المهنية لدى القائمين	3	4.22	1.06	كبيرة جدا

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
	على البرامج التطبيقية				
7	عمل تغذية راجعة للعاملين في ضوء التقييم.	5	4.17	0.99	كبيرة
8	استقطاب أفضل الخريجين المؤهلين في مجالات نظم المعلومات والبرمجيات.	6	4.06	1.06	كبيرة
9	عمل برامج تقييمية عن مدى استفادة العاملين من برامج التدريب المنفذة من خلال أدائهم.	7	4.00	1.14	كبيرة
	إجمالي المجال الثالث		4.18	1.04	كبيرة

أظهرت النتائج في الجدول(9) أن تقديرات استجابات القيادات الإدارية بكلية التربية جامعة إب لفقرات المجال الثالث جاءت بدرجة تقدير كبيرة، بمتوسط حسابي(4.18)، وانحراف معياري(1.04)، وتتفاوت التقديرات بين كبيرة جدا للفقرات (1، 2، 6)، وكبيرة لبقية الفقرات، وهذا يدل على أن القيادات الإدارية يدركون أهمية المتطلبات البشرية من حيث توفير قاعة تدريب متكاملة للعاملين، فيها جميع الاحتياجات التدريبية، وتدريب العاملين على مهارات تطبيق برامج الإدارة الإلكترونية، وتنمية القيم والأخلاق المهنية لدى القائمين على البرامج التطبيقية، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للعاملين؛ لتطبيق برامج الإدارة الإلكترونية، وعمل تغذية راجعة للعاملين في ضوء التقييم، واستقطاب أفضل الخريجين المؤهلين في مجالات نظم المعلومات والبرمجيات، وعمل برامج تقييمية عن مدى استفادة العاملين من برامج التدريب المنفذة من خلال أدائهم، ووجود عدد كاف من الكوادر البشرية اللازمة لتطبيق برامج الإدارة الإلكترونية، ونشر ثقافة أهمية الإدارة الإلكترونية بين العاملين في الكلية.

ويتضح من الجدول(10) أن الفقرة(1) التي نصها " توفير قاعة تدريب متكاملة للعاملين، فيها جميع الاحتياجات التدريبية "جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.94)، وانحراف معياري (1.73).

وجاءت الفقرة(6) التي نصها "تنمية القيم والأخلاق المهنية لدى القائمين على البرامج التطبيقية " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(4.22)، وانحراف معياري(1.06).

وجاءت الفقرة(2) التي نصها " تدريب العاملين على مهارات تطبيق برامج الإدارة الإلكترونية." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(4.22)، وانحراف معياري(1.44).

وجاءت الفقرة(4) التي نصها " وجود عدد كاف من الكوادر البشرية اللازمة لتطبيق برامج الإدارة الإلكترونية." في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي(3.94)، وانحراف معياري(1.51).

وجاءت الفقرة(5) التي نصها " نشر ثقافة أهمية الإدارة الإلكترونية بين العاملين في الكلية." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(3.89)، وانحراف معياري(1.53).

النتائج المتعلقة بمجال المتطلبات المالية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضح ذلك الجدول(10):

جدول(10) ***يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المتطلبات المالية***

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	رصد موازنة مالية لخطة تطبيق الإدارة الإلكترونية في الكلية.	6	4.00	1.28	كبيرة
2	توفر الدعم المالي الكافي لتوفير البنية التحتية للإدارة الإلكترونية.	5	4.06	1.47	كبيرة
3	توفر الدعم المالي اللازم لتصميم البرامج الإلكترونية الإدارية وتطويرها.	4	4.17	1.42	كبيرة
4	توفر الدعم المالي اللازم لصيانة وتحديث الأجهزة والبرامج.	2	4.33	1.37	كبيرة جدا
5	توفر موارد مالية للاستعانة بمتخصصين في مجال الإدارة الإلكترونية.	3	4.28	1.41	كبيرة جدا
6	تخصيص حوافز ومكافآت مناسبة للعاملين في البرنامج.	2	4.33	1.37	كبيرة جدا
7	توفير المخصصات المالية لبرامج تدريب وتأهيل العاملين داخليًا وخارجيًا.	1	4.39	1.33	كبيرة جدا
	إجمالي المجال الرابع		4.22	1.33	كبيرة

أظهرت النتائج في الجدول(11) أن تقديرات استجابات القيادات الإدارية بكلية التربية جامعة إب لفقرات المجال الرابع جاءت بدرجة تقدير كبيرة، بمتوسط حسابي(4.22)، وانحراف

معياري(1.33)، وتتفاوت التقديرات بين كبيرة للفقرات (3، 2، 1)، وكبيرة جدا لبقية الفقرات، وهذا يدل على أن القيادات الإدارية يدركون أهمية المتطلبات المالية لتطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية جامعة إب من خلال توفير المخصصات المالية لبرامج تدريب وتأهيل العاملين داخليًا وخارجيًا، وتخصيص حوافز ومكافآت مناسبة للعاملين في البرنامج، وتوفر الدعم المالي اللازم لصيانة وتحديث الأجهزة والبرامج، وتوفر موارد مالية للاستعانة بمتخصصين في مجال الإدارة الإلكترونية، وتوفر الدعم المالي اللازم لتصميم البرامج الإلكترونية الإدارية وتطويرها، وتوفر الدعم المالي الكافي لتوفير البنية التحتية للإدارة الإلكترونية، ورصد موازنة مالية لخطة تطبيق الإدارة الإلكترونية في الكلية.

ويتضح من الجدول (11) أن الفقرة (7) التي نصها " توفير المخصصات المالية لبرامج تدريب وتأهيل العاملين داخليًا وخارجيًا" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.39)، وانحراف معياري (1.33).

وجاءت الفقرتان (6،7) اللتان نصهما " تخصيص حوافز ومكافآت مناسبة للعاملين في البرنامج"، و"توفر الدعم المالي اللازم لصيانة وتحديث الأجهزة والبرامج " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.33)، وانحراف معياري(1.37).

وجاءت الفقرة(3) التي نصها " توفر الدعم المالي اللازم لتصميم البرامج الإلكترونية الإدارية وتطويرها." في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(4.17)، وانحراف معياري(1.42).

وجاءت الفقرة(2) التي نصها " توفر الدعم المالي الكافي لتوفير البنية التحتية للإدارة الإلكترونية" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي(4.06)، وانحراف معياري(1.47).

وجاءت الفقرة(1) التي نصها " رصد موازنة مالية لخطة تطبيق الإدارة الإلكترونية في الكلية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(4.00)، وانحراف معياري(1.28).

ثانيا: النتائج:

توصل البحث الحالي للنتائج الآتية:

1- متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التربية جامعة إب جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي(4.17) وانحراف معياري(1.07)، وهذا يدل على أهمية توفير المتطلبات الأساسية للإدارة الإلكترونية.

2- مجال المتطلبات التشريعية والتنظيمية جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.28) وانحراف معياري(0.91)، مما يدل على وجوب توفير الخبرات التشريعية والتنظيمية للتحول نحو الإدارة الإلكترونية، وفي المرتبة الثانية جاء مجال المتطلبات المالية بمتوسط حسابي(4.22) وانحراف معياري(1.33)، فالمال عصب الحياة ولكن بدون جوانب تشريعية سيكون عامل هدر وإسراف. وفي المرتبة الثالثة جاء مجال المتطلبات البشرية بمتوسط حسابي(4.18) وانحراف معياري(1.04)، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال المتطلبات التقنية بمتوسط حسابي(4.02) وانحراف معياري(1.25).

ثالثا: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث هناك عدد من التوصيات أهمها:

1. على الجامعة وعمادة كلية التربية عمل خطط سليمة ومتدرجة لعملية التحول نحو الإدارة الإلكترونية..
2. على الجامعة وعمادة كلية التربية عمل هيكل تنظيمي يتوافق مع تطبيقات الإدارة الإلكترونية.
3. على الجامعة وعمادة كلية التربية العمل على توفير نظام إلكتروني أمني لحماية البيانات والمعلومات وضمان سريتها.
4. على الجامعة وعمادة كلية التربية عمل تحديثات لبرامج المعاملات الإلكترونية بشكل مستمر.
5. على الجامعة وعمادة كلية التربية عمل ندوات ثقافية لنشر أهمية الإدارة الإلكترونية بين العاملين في الكلية.
6. على الجامعة وعمادة كلية التربية عمل دورات تدريبية للكوادر البشرية لتطبيق برامج الإدارة الإلكترونية.
7. على الجامعة وعمادة كلية التربية العمل على رصد موازنة مالية لخطة تطبيق الإدارة الإلكترونية في الكلية.

رابعا: المقترحات: إجراء بحوث عن تطبيق متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات اليمنية.

المراجع :

- القرآن الكريم.

أبو سنينة، عونية طالب. (2002). الإدارة الإلكترونية ل مدارس التعليم قبل الجامعي في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر مديري المدارس دراسة ميدانية، *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، (110)، 341-377.

إسكندر، نهى.(2014). *درجة توفر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة إب من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة اب، الجمهورية اليمنية.

باكير، علي حسين. (2006).المفهوم الشامل لتطبيق الإدارة الإلكترونية، *مجلة آراء حول الخليج*، (23)، 55-85..

البشري، منى عطية.(2009).*معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في أدارات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر الإداريات وعضوًات هيئة التدريس بالجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى.

التمام، عبدالله علي.(2008). *الإدارة الإلكترونية كمدخل للتطوير الإداري. دراسة تطبيقية على الكليات التقنية*، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

جبر، محمد صدام. (2002). الموجة الإلكترونية القادمة: الحكومة الإلكترونية، *مجلة الإداري*، (91)، 167- 209.

جغمان، أحلام حسن قاسم عبده. (2013). *بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام تقنيات المعلومات لدى القيادات الإدارية لمدارس التعليم العام بمدينة إب في ضوء مهامهم الإدارية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة اب.

الجماعي، مجيب الرحمن علي عبده. (2016). *الاحتياجات التدريبية في الإدارة الإلكترونية للعاملين الإداريين في الادارات التعليمية بمديريات محافظة إب* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة إب، اليمن.

الحاج، أحمد علي. (1999). *التعليم اليمني جذور تشكيله واتجاهات تطوره*، دار الشوكاني للطباعة والنشر.

الحازمي، عبدالله بن عبد المعين. (2002). معوقات استخدام الحاسب الآلي في العمل الإداري. دراسة مسحية على امارة منطقة المدينة المنورة، [رسالة ماجستير غير منشورة]،، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الحسنات، ساري عوض.(2011). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الفلسطينية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، معهد البحوث والدراسات، جامعة الدول العربية، مصر.

حسين ، حسين محمد. (2011). الإدارة الإلكترونية المفاهيم، الخصائص، المتطلبات، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

حسين، سلامة عبد العظيم.(2006). الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلى المدرسة الفعالة. دار الفكر للنشر والتوزيع.

حمدي، موسى بن عبدالله محمد مهدي. (2008). الصعوبات التي تواجه استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

خلوف، إيمان حسن.(2010). *واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الثانوية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الدعس، زياد أحمد. (2009). *معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة* [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الاسلامية، غزة.

الدعيس، عبدالكريم سعيد عبده، و محسن، ناصر سعيد علي. (2018). *متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية مجتمع صنعاء بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإداريين، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (8)، 103-135.

رمضان، عصام جابر و عبد المجيد، اشرف عبد التواب. (2011). الاحتياجات التدريبية لأعضاء الهيئة الإدارية بجامعة الأزهر لتطبيق الإدارة الإلكترونية. بحث منشور، *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، *6*(2)، 231-262.

رهيو، سحر عناوي. (د. ت). *معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر القيادات الجامعية في جامعة القادسية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة القادسية، فلسطين.

السالمي، علاء عبد الرازق. (2003). *نظم إدارة المعلومات*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

السالمي، علاء عبد الرازق. (2008). *أتمتة المكاتب المتقدمة*، دار وائل للنشر.

السالمي، علاء عبد الرزاق، والسليطي، خالد ابراهيم. (2008). *الإدارة الإلكترونية*. دار وائل للنشر.

السالمي، علاء عبدالرزاق محمد. (2006). *الإدارة الإلكترونية*، دار وائل للنشر والتوزيع.

السميري، مريم عبدربه. (2009). *درجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية وسبل تطويرها* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة غزة الإسلامية.

سناري، بيان محمد. (2008). *الإدارة الإلكترونية مدخل لتطوير أداء المكتبات الجامعية: دراسة تطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جماعة أم القرى، مكة المكرمة.

الصيرفي، محمد.(2006). *الإدارة الإلكترونية*، دار الفكر الجامعي.

الطشة، غنيم حمود. (2013). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين فيها، *مجلة كلية التربية*، (37)، 398-418.

عدوان، إياد. (2007). *مدى تقبل المواطنين للحصول على الخدمات من خلال الحكومة الإلكترونية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، غزة.

العريشي، محمد بن سعيد. (2008). *إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة بنين* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

العريمي، حليس محمد حليس. (2014). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية ومعوقاتها بكليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان، *مجلة الإدارة التربوية*، *1* (3)، 89-145.

العلاق، بشير عباس.(2005). *الإدارة الرقمية المجالات والتطبيقات*. مركز الامارات للبحوث والدراسات.

علي، مكيد، وكيلالي، بوزكري. (2019). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الجزائرية (دراسة حالة المركز الجامعي بتيسمسيلت)، *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية*، (2)، 223-243

العمار، عبدالله سليمان. (2008). *الإدارة التقليدية والتحول الإلكتروني*، مكتبة الملك فهد الوطنية.

العواملة، نائل عبد الحفيظ. (2003). نوعية الإدارة والحكومة الإلكترونية في العالم الرقمي دراسة استطلاعية، *مجلة جامعة الملك سعود*، *15* (2)، 249-293.

غنيم، أحمد محمد.(2004). *الإدارة الإلكترونية آفاق الحاضر وتطلعات المستقبل*. المكتبة المنصورية.

القحطاني، منصور بن عوض. (1438هـ). تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير: دراسة ميدانية، *مجلة العلوم التربوية*، (11)، 221-310.

اللامي، عوض علي.(2008). *واقع استخدام تطبيقات الحاسب الألى في مجالات الإدارة المدرسية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الخليجية، البحرين.

المتولي، محمد.(2003). *تأهيل الكوادر البشرية لتطبيق الحكومة الإلكترونية في الدول العربية*، مؤتمر الحكومة الإلكترونية، الواقع والتحديات، مسقط، سلطنة عمان.

مجمع اللغة العربية. (1961). *المعجم الوسيط*، مطبعة مصر.

محسن، ناصر سعيد علي. (2010). *اتجاهات القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

محمد، فهمي علي احمد، (2013)، *إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في مكتب التربية والتعليم محافظة عدن* [رسالة ماجستير غير منشورة]، عدن، الجمهورية اليمنية.

المسعود، خليفة بن صالح، (2008)، *المتطلبات البشرية والمادية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها بمحافظة الرس* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المغيدي، حسن محمد.(1997). *معوقات الاشراف التربوي كما يراه المشرفون والمشرفات في محافظة الاحساء التعليمية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة قطر، قطر.

نجم ، نجم عبود. (2008). *الإدارة الإلكترونية :الاستراتيجية والوظائف والمجالات*، دار اليازوري العلمية للنشر.

نصار، صلاح شحاتة. (2002). نحو المؤسسة الإلكترونية هدف نشارك في تحقيقه، *مجلة مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار لمجلس الوزراء جمهورية مصر العربية*، 2-37.

النمر، سعود محمد. (2006). *الإدارة العامة، الأسس والوظائف*، مطابع الفرزدق التجارية.

الهبوب، أحمد غالب. (2006). *فلسفة التعليم الجامعي في البلدان العربية، دراسة تحليلية نقدية، لأهداف التعليم الجامعي في الاردن واليمن*، المؤتمر الخامس للفترة 26-27 نوفمبر 2006، مركز تطوير التعليم الجامعي جامعة عين شمس.

الهوش، أبو بكر محمود. (2006). *الحكومة الإلكترونية: الواقع والآفاق*، مجموعة النيل العربية للنشر.

ياسين، سعد غالب. (2005). *الإدارة الإلكترونية وآفاق تطبيقاتها العربية*، معهد الإدارة العامة.

ياسين، سعد غالب. (2010). *الإدارة الإلكترونية*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

Arabic References

-al-Qur'ān al-Karīm.

Abū Sunaynah, ʿwnyh Ṭālib. (2002). al-Idārah al-iliktrūnīyah L Madāris al-Taʿlīm qabla al-Jāmiʿī fī al-Mamlakah al-Urdunīyah al-Hāshimīyah min wijhat naẓar mudīrī al-Madāris dirāsah maydānīyah, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat al-Azhar, (110), 341-377.

Iskandar, Nuhá. (2014). darajat tawaffur Mutaṭallabāt taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah fī Jāmiʿat ib min wijhat naẓar al-qiyādāt al-Akādīmīyah & al-idārīyah. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat Āb, al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah.

Bākīr, ʿAlī Ḥusayn. (2006). al-mafhūm al-shāmil li-taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah, Majallat Ārā' ḥawla al-Khalīj, (23), 55-85.

al-Bishrī, Muná ʿAṭīyah. (2009). Muʿawwiqāt taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah fī adārāt Jāmiʿat Umm al-Qurá bi-madīnat Makkah al-Mukarramah min wijhat naẓar al'dāryāt wʿḍwant Hay'at al-tadrīs bi-al-Jāmiʿah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Umm al-Qurá.

al-Tamām, Allāh ʿAlī. (2008). al-Idārah al-iliktrūnīyah ka-madkhal lil-Taṭwīr al-idārī. dirāsah taṭbīqīyah ʿalá al-Kullīyāt al-Tiqniyah, [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmiʿat Umm al-Qurá, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Jabr, Muḥammad Ṣaddām. (2002). al-Mawjah al-iliktrūnīyah al-qādimah : al-Ḥukūmah al-iliktrūnīyah, Majallat al-idārī, (91), 167-209.

Jghmān, Aḥlām Ḥasan Qāsim ʿAbduh. (2013). binā' Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ li-Tanmiyat mahārāt istikhdām Tiqniyāt al-maʿlūmāt ladá al-qiyādāt al-Idārīyah li-Madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm bi-madīnat ib fī ḍaw' mhāmhm al-Idārīyah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Āb.

al-Jamāʿī, Mujīb al-Raḥmān ʿAlī ʿAbduh. (2016). al-iḥtiyājāt al-Tadrībīyah fī al-Idārah al-iliktrūnīyah lil-ʿāmilīn al-idārīyīn fī alādārāt al-taʿlīmīyah bmdyryāt Muḥāfaẓat ib [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat ib, al-Yaman.

al-Ḥājj, Aḥmad ʿAlī. (1999). al-Taʿlīm al-Yamanī Judhūr tshkylh & ittijāhāt taṭawwuruh, Dār al-Shawkānī lil-Ṭibāʿah & al-Nashr.

al-Ḥāzimī, Allāh ibn ʿAbd al-Muʿīn. (2002). Muʿawwiqāt istikhdām al-Ḥāsib al-Ālī fī al-ʿamal al-idārī. dirāsah mashḥīyah ʿalá Imārat minṭaqat al-Madīnah al-Munawwarah, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah],, Jāmiʿat Nāyif al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Amnīyah, al-Riyāḍ.

al-Ḥasanāt, Sārī ʿAwaḍ. (2011). Muʿawwiqāt taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah fī al-jāmiʿāt al-Filasṭīnīyah. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Maʿhad al-Buḥūth & al-Dirāsāt, Jāmiʿat al-Duwal al-ʿArabīyah, Miṣr.

Ḥusayn, Ḥusayn Muḥammad. (2011). al-Idārah al-iliktrūnīyah al-mafāhīm, al-Khaṣā'iṣ, al-Mutaṭallabāt, Mu'assasat al-Warrāq lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Ḥusayn, Ḥusayn Muḥammad. (2011). al-Idārah al-iliktrūnīyah al-mafāhīm, al-Khaṣā'iṣ, al-Mutaṭallabāt, Mu'assasat al-Warrāq lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Ḥusayn, Salāmah ʿAbd al-ʿAẓīm. (2006). al-Idārah al-madrasīyah wālṣfyh al-Mutamayyizah al-ṭarīq ilá al-Madrasah al-faʿʿālah. Dār al-Fikr lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Ḥamdī, Mūsá ibn Allāh Muḥammad Mahdī. (2008). al-ṣuʿūbāt allatī tuwājihu istikhdām al-Idārah al-iliktrūnīyah fī Idārat al-Madāris al-thānawīyah bi-madīnat Makkah al-Mukarramah, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Qism al-Idārah al-Tarbawīyah & al-takhṭīṭ, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.

Khallūf, Īmān Ḥasan. (2010). wāqiʿ taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah fī al-Madāris al-ḥukūmīyah al-thānawīyah fī al-Ḍiffah al-Gharbīyah min wijhat naẓar al-mudīrīn wālmdyrāt [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā, Jāmiʿat al-Najāḥ al-Waṭanīyah, Nābulus, Filasṭīn.

Aldʿs, Ziyād Aḥmad. (2009). Muʿawwiqāt al-ittiṣāl & al-Tawāṣul al-tarbawī bayna al-mudīrīn & al-muʿallimīn bi-madāris Muḥāfaẓat Ghazzah & subul muwājahatihā fī ḍaw' al-Ittijāhāt al-muʿāṣirah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

al-Daʿīs, ʿAbd-al-Karīm Saʿīd ʿAbduh, wa Muḥsin, Nāṣir Saʿīd ʿAlī. (2018). Mutaṭallabāt taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah fī Kullīyat mujtamaʿ Ṣanʿā' bi-al-Jumhürīyah al-Yamanīyah min wijhat naẓar al-qiyādāt al-Akādīmīyah wāl'dāryyn, Majallat al-Jāmiʿ fī al-Dirāsāt al-nafsīyah & al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, (8), 103-135.

Ramaḍān, ʿIṣām Jābir wa ʿAbd al-Majīd, Ashraf ʿAbd al-Tawwāb. (2011). al-iḥtiyājāt al-Tadrībīyah li-aʿḍā' al-Hay'ah al-Idārīyah bi-Jāmiʿat al-Azhar li-taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah. baḥth manshūr, Majallat Jāmiʿat al-Khalīl lil-Buḥūth, 6 (2), 231-262.

Rhyw, Saḥar ʿnāwy. (N. D). Muʿawwiqāt taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah min wijhat naẓar al-qiyādāt al-Jāmiʿīyah fī Jāmiʿat al-Qādisīyah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-Idārah & al-iqtiṣād, Jāmiʿat al-Qādisīyah, Filasṭīn.

al-Sālimī, ʿAlāʾ ʿAbd al-Rāziq. (2003). naẓm Idārat al-maʿlūmāt, al-Munaẓẓamah al-ʿArabīyah lil-Tanmiyah al-Idārīyah.

al-Sālimī, ʿAlāʾ ʿAbd al-Rāziq. (2008). atmth al-makātib al-mutaqaddimah, Dār Wāʾil lil-Nashr.

al-Sālimī, ʿAlāʾ ʿAbd al-Razzāq, wālslyṭy, Khālid Ibrāhīm. (2008). al-Idārah al-iliktrūnīyah. Dār Wāʾil lil-Nashr.

al-Sālimī, ʿAlāʾ ʿAbd-al-Razzāq Muḥammad. (2006). al-Idārah al-iliktrūnīyah, Dār Wāʾil lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-Samīrī, Maryam ʿbdrbh. (2009). darajat twāfr Mutaṭallabāt taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah fī al-Madāris al-thānawīyah bmḥāfẓāt Ghazzah min wijhat naẓar mudīrī al-Madāris al-thānawīyah & subul taṭwīrihā [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat Ghazzah al-Islāmīyah.

Sinnārī, bayān Muḥammad. (2008). al-Idārah al-iliktrūnīyah madkhal li-taṭwīr adāʾ al-Maktabāt al-Jāmiʿīyah : dirāsah taṭbīqīyah min wijhat naẓar aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs fī Jāmiʿat Umm al-Qurá [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jamāʿat Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.

al-Ṣayrafī, Muḥammad. (2006). al-Idārah al-iliktrūnīyah, Dār al-Fikr al-Jāmiʿī.

Alṭshh, Ghunaym Ḥammūd. (2013). Mutaṭallabāt taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah fī Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm fī Dawlat al-Kuwayt min wijhat naẓar al-ʿāmilīn fīhā, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, (37), 398-418.

ʿAdwān, Iyād. (2007). Madá tuqbalu al-muwāṭinīn lil-ḥuṣūl ʿalá al-Khidmāt min khilāl al-Ḥukūmah al-iliktrūnīyah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

Alʿryshy, Muḥammad ibn Saʿīd. (2008). imkānīyat taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah fī al-Idārah al-ʿĀmmah lil-Tarbiyah & al-taʿlīm bi-al-ʿĀṣimah al-Muqaddasah banīn [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Umm al-Qurá, al-Saʿūdīyah.

al-ʿArīmī, Ḥulays Muḥammad Ḥulays. (2014). Mutaṭallabāt taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah & muʿawwiqātihā bi-Kullīyāt al-ʿUlūm al-taṭbīqīyah fī Salṭanat ʿAmmān, Majallat al-Idārah al-Tarbawīyah, 1 (3), 89-145.

al-ʿAllāq, Bashīr ʿAbbās. (2005). al-Idārah al-raqmīyah al-majālāt & al-taṭbīqāt. Markaz al-Imārāt lil-Buḥūth & al-Dirāsāt.

ʿAlī, mkyd, wkylāly, bwzkry. (2019). Muʿawwiqāt taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah fī al-jāmiʿāt al-Jazāʾirīyah (dirāsah ḥālat al-Markaz al-Jāmiʿī btysmsylt), Majallat al-Ḥuqūq & al-ʿUlūm al-Insānīyah, (2), 223-243

al-ʿAmmār, Allāh Sulaymān. (2008). al-Idārah al-taqlīdīyah & al-taḥawwul al-iliktrūnī, Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah.

Alʿwāmlh, Nāʾil ʿAbd al-Ḥafīẓ. (2003). nawʿīyah al-Idārah & al-ḥukūmah al-iliktrūnīyah fī al-ʿālam al-raqmī dirāsah istiṭlāʿīyah, Majallat Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, 15 (2), 249-293.

Ghunaym, Aḥmad Muḥammad. (2004). al-Idārah al-iliktrūnīyah Āfāq al-ḥāḍir & taṭalluʿāt al-mustaqbal. al-Maktabah al-Manṣūrīyah.

al-Qaḥṭānī, Manṣūr ibn ʿAwaḍ. (1438h). taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah bi-al-idārah al-ʿĀmmah lil-taʿlīm bi-Minṭaqat ʿAsīr : dirāsah maydānīyah, Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, (11), 221-310.

al-Lāmī, ʿAwaḍ ʿAlī. (2008). wāqiʿ istikhdām taṭbīqāt al-Ḥāsib al-ʾŪlá fī majālāt al-Idārah al-madrasīyah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-Tarbiyah, al-Jāmiʿah al-Khalījīyah, al-Baḥrayn.

al-Mutawallī, Muḥammad. (2003). Taʾhīl alkwādr al-basharīyah li-taṭbīq al-Ḥukūmah al-iliktrūnīyah fī al-Duwal al-ʿArabīyah, Muʾtamar al-Ḥukūmah al-iliktrūnīyah, al-wāqiʿ & al-taḥaddiyāt, Masqaṭ, Salṭanat ʿAmmān.

Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah. (1961). al-Muʿjam al-Wasīṭ, Maṭbaʿat Miṣr.

Muḥsin, Nāṣir Saʿīd ʿAlī. (2010). Ittijāhāt al-qiyādāt al-Idārīyah fī Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm bi-al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah Naḥwa taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Ṣanʿāʾ, al-Yaman.

Muḥammad, Fahmī ʿAlī Aḥmad, (2013), imkānīyat taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah fī Maktab al-Tarbiyah & al-taʿlīm Muḥāfaẓat ʿAdan [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], ʿAdan, al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah.

al-Masʿūd, Khalīfah ibn Ṣāliḥ, (2008), al-Mutaṭallabāt al-basharīyah & al-māddīyah li-taṭbīq al-Idārah al-iliktrūnīyah fī al-Madāris al-ḥukūmīyah min wijhat naẓar mudīrī al-Madāris wwklāʾhā bi-Muḥāfaẓat al-Rass [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.

al-Maghīdī, Ḥasan Muḥammad. (1997). Muʿawwiqāt al-ishrāf al-tarbawī kamā yarāhu almshrfwn wālmshrfāt fī Muḥāfaẓat al-Aḥsā' al-taʿlīmīyah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat Qaṭar, Qaṭar.

Najm, Najm ʿAbbūd. (2008). al-Idārah al-iliktrūnīyah : al-Istirātījīyah & al-waẓā'if & al-majālāt, Dār al-Yāzūrī al-ʿIlmīyah lil-Nashr.

Naṣṣār, Ṣalāḥ Shiḥātah. (2002). Naḥwa al-Mu'assasah al-iliktrūnīyah hadaf nshārk fī taḥqīqihi, Majallat Markaz al-maʿlūmāt & Daʿm ittikhādh al-qarār li-Majlis al-Wuzarā' Jumhūrīyat Miṣr al-ʿArabīyah, 2-37.

al-Nimr, Saʿūd Muḥammad. (2006). al-Idārah al-ʿĀmmah, al-Usus & al-waẓā'if, Maṭābiʿ al-Farazdaq al-Tijārīyah.

Alhbwb, Aḥmad Ghālib. (2006). Falsafat al-Taʿlīm al-Jāmiʿī fī al-buldān al-ʿArabīyah, dirāsah taḥlīlīyah naqdīyah, l'hdāf al-Taʿlīm al-Jāmiʿī fī al-Urdun & al-Yaman, al-Mu'tamar al-khāmis lil-fatrah 26-27 Nūfimbir 2006, Markaz taṭwīr al-Taʿlīm al-Jāmiʿī Jāmiʿat ʿAyn Shams.

al-Hawsh, Abū Bakr Maḥmūd. (2006). al-Ḥukūmah al-iliktrūnīyah : al-wāqiʿ & al-āfāq, majmūʿah al-Nīl al-ʿArabīyah lil-Nashr.

Yāsīn, Saʿd Ghālib. (2005). al-Idārah al-iliktrūnīyah & āfāq taṭbīqātuhā al-ʿArabīyah, Maʿhad al-Idārah al-ʿĀmmah.

Yāsīn, Saʿd Ghālib. (2010). al-Idārah al-iliktrūnīyah. Dār al-Yāzūrī al-ʿIlmīyah lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

المراجع باللغة الإنجليزية

Draft، R. (2000) *Management For Worth*, The Dryolen press, Kenyatta University, New South Wales.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 11/ 04/ 2023م
تاريخ القبـول: 14/ 06/ 2023م

واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين

خالد بن حامد أحمد العامري *
abobassal2025@hotmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين، وتم استخدام المنهج الوصفي (المسحي)، وتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع المشرفين العاملين بمنطقة الرياض وفقًا لإحصائية وزارة التعليم للعام 2021 - 2022م وعددهم (330) مشرفًا تربويًا بمنطقة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (110) مشرفين تربويين بمنطقة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة. وأن هنالك فروقا إحصائية في تكرارات استجابات أفراد العينة على بدائل عبارات المحور الأول. وأن من أهم وأبرز الإجراءات المُقترحة لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين إضافة مقرر باسم أخلاقيات مهنة التعليم في برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية. وتضمين برنامج التدريب الميداني للطلاب المواقف والخبرات التي تعكس جوانب الميثاق الأخلاقي في إطار إعداده للمهنة وأخلاقياتها. ومن خلال نتائج تحليل اختبار (ت) للفروقات بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة الثلاثة وفقًا لمتغير (المؤهل، نوع المؤهل، التخصص، الخبرة)، تبين أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، أخلاقيات المهنة، أهداف التعليم الابتدائي، الخبرة.

* طالب دكتوراه - قسم السياسات التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العامري، خالد بن حامد أحمد. (2023). واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(4)، 422-471.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1727

OPEN ACCESS
Received: 11-04-2023
Accepted: 14-06-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The reality of primary school teachers' commitment to the ethics of the teaching profession from the point of view of educational supervisors

Khaled Bin Hamed Ahmed Alameri *
abobassal2025@hotmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the primary school teachers' commitment to the ethics of teaching profession from educational supervisors' perspectives. The descriptive method was used, and the study population consisted of all supervisors (330) working in Riyadh, according to the statistics of the Ministry of Education for 2021-2022, (110) of which were selected as the study sample. The study results revealed that the correlation coefficient values of each statement and the total score of the dimension were positive and statistically significant at (0.01) or less, and were of medium and high scores. The results also showed statistical differences among the sample responses to the first dimension. Major measures proposed to enhance the teaching ethics among primary school teachers from the educational supervisors' perspective were: introducing a course entitled Teaching Professional Ethics in the teacher preparation program at Education Colleges; and designing situations that reflect the code of ethics for the field training program to be given to student-teachers. Based on the results of the T-test analysis of the differences between the responses of the study sample in the study three dimensions (according to the variables: qualification- type of qualification- specialization- experience), the T-value was found statistically significant at (0.05).

Keywords: Educational supervision, professional ethics, goals of primary education, experience

* **PhD Scholar, Dept of Educational Policies,Faculty of Education, King Saud University, Saudi Arabia**

Cite this article as:: Alameri, Khaled Bin Hamed Ahmed. (2023). The reality of primary school teachers' commitment to the ethics of the teaching profession from the point of view of educational supervisors, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies, 5* (4). 422-471.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1727

المقدمة:

تعد التربية ضرورة اجتماعية وفردية فلا يستطيع الفرد أن يستغني عنها، ولا المجتمع، وكلما ارتقى الإنسان في سلم الحضارة زادت حاجته إلى التربية باعتبارها حقًا من حقوقه؛ ولذلك يعد المعلم المنطلق والقدوة باعتباره موضع تقدير المجتمع، واحترامه وثقته (مرعي؛ وتوفيق، 2015، 35). فقد حدد إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج، أنها الإطار الذي يعني مجمل ما يشعر كل مدرس مخلص لمهنته أنه يتعين عليه مراعاته في أداء الواجب وقيامه قبل أبنائه الطلاب وقبل زملائه العاملين في الحقل التربوي، وقبل المجتمع بوجه عام وقبل الأمة التي ينتمي إليها بوجه أعم (الغساينة، 2009). ويرى ناصر (2004) أن التعليم يرتبط بالتربية ارتباطًا وثيقًا، حيث إنهُ يسعى إلى تنمية العقل وصقله وإكسابه المهارات، والمعارف، والأخلاقيات التي تلزمه في حياته (عفيفي، 2003)، والمعلم هو الأساس في العملية التربوية، فهو القائد والقدوة الصالحة لطلبته الذين يتولى إعدادهم وتأهيلهم ليكونوا على قدر من المسؤولية في تقديم الخدمات الإنسانية محليًا وعالميًا (الحياري، 2000)، ويرى بلاكنغتون (Blackington، 1991) أن التعليم كمهنة، عمل منظم يقتنع به الإنسان ويحاول أن ينهض من خلاله بمطالب وظيفية محددة، ومن أهم السمات أو المعايير التي تتفق عليها معظم الأدبيات لوصف المهنة ما يلي: أن ممارسة المهنة يجب أن تقوم وتؤسَس على معارف نظرية واتجاهات، وغالبًا ما يحتاج المهني إلى إعداد طويل نسبيًا كي يؤهل لممارستها، فهناك أيضًا أخلاقيات خاصة بمهنة التعليم (البيلاوي، 1988)، ويرى الطراونة (1990) أن الأخلاقيات تمثل مجموعة من المبادئ والمعايير التي تحكم سلوك الفرد والمجتمع وتحدد السلوك الصواب في موقف معين. والمرحلة الابتدائية تُعدُ اللبنة الأولى وحجر الأساس لبناء الفرد في مختلف النواحي للمراحل التعليمية اللاحقة.

ويذكر (مصطفى، 2017) أن مرحلة التعليم الابتدائي تعتبر من المراحل المهمة جدًا في حياة المتعلم والتي أولتها الشعوب أهمية كبيرة فجعلتها مرحلة إلزامية ومجانية لكونها مرحلة حساسة تضمن للتلميذ النمو السليم والتكوين المتوازن وإكسابه المعارف اللازمة والتي تمهده للانتقال إلى المرحلة المقبلة، ولقد أولتها المملكة العربية السعودية عناية كبيرة فجعلتها مرحلة إلزامية ومجانية.

وبما أن معلم المرحلة الابتدائية يعد الركن الأساسي في بناء هؤلاء الأفراد ليصبحوا قادرين على اكتساب المهارات والمعارف، والمعلومات التي تجعل منهم أفرادًا مؤهلين لخوض غِمار المراحل

التعليمية اللاحقة للمرحلة الابتدائية (يوسف، 2016، 25)، فإننا نجد أن **المرحلة الابتدائية** تُعدُ اللبنة الأولى وحجر الأساس لبناء الفرد في مختلف النواحي للمراحل التعليمية اللاحقة، ولهذا يعرف (يعقوب، 2015، 54) المعلم بأنه أهم عنصر لنجاح العملية التعليمية فهو الذي يقود عملية التعلم ويؤثر فيها وهو المسؤول عن حمل أعباء التدريس ومتطلباته، والتأثير على مدى اكتساب التلميذ للخبرات والمعارف والمهارات والمواقف التي تسعى المدرسة إلى تكوينها.

فإذا كان لكافة المهن) أخلاقيات (تحكمها، فإن مهنة التعليم أولى بأن يتوافر لها أخلاقيات معلنة وواضحة ومقننة تحكم سلوك المعلمين في علاقاتهم مع الطلاب والمجتمع، وتسعى إلى تطوير مهنتهم بما يحقق أهداف المجتمع وأهداف مهنتهم (دهيش، 2009). كما أن مهنة التعليم تعد رسالة رفيعة الشأن عالية المنزلة تحظى باهتمام الجميع لما لها من تأثير عظيم في حاضر الأمة ومستقبلها، فنستمد أخلاقيات مهنة التعليم من عقيدتنا الإسلامية المقررة في القرآن والسنة المطهرة، ورسول الله ﷺ قدوتنا ومعلمنا (وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، 2006).

وأما ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية فيعُرف بأنهُ: " مجموعة الضوابط التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم من السجايا الحميدة والسلوكيات الفاضلة التي يتعين أن يتحلى بها العاملون في حقل التعليم العام فكرًا وسلوكًا أمام الله ، ثم أمام أنفسهم والآخرين ، وترتب عليهم واجبات أخلاقية، كما وردت في ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم الذي تم اعتماده برقم 211/م ب وتاريخ 1427/1/8هـ" (ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، 2007، 7)، وقد صدرت موافقة المقام السامي الكريم رقم 211م ب في 1427/1/8هـ باعتماد ميثاق وأخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (التوثيق التربوي، 1428هـ، 5).

ونتيجةً لأن أهم الدراسات التي تناولت أخلاقيات مهنة التعليم كدراسة (العميرة، والرميضي، 2020) التي بينت أهمية التزام معلمي مدارس التعليم العام بأخلاقيات المهنة، ودراسة (الطراونة، والخريشا، 2018) التي أكدت على مدى التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم، ودراسة (الفدعان، والخوالدة، 2017) التي بينت أن درجة التزام مديري المدارس في مخيم الزعتري بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمين كانت عالية ومهمة، ودراسة (محمد، وعبدالله، 2019)، التي وضحت أهمية الالتزام بأخلاقيات المهنة لما له من آثار إيجابية على العملية التعليمية، ودراسة (قشمر، 2017) التي بينت أن درجة التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات

مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر مديري المدارس كانت ذات دلالات إحصائية تؤكد على أهمية الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم، ودراسة (العتيبي، 2014) التي وضحت مفهوم أخلاقيات المهنة في مجال الإدارة المدرسية، وأهم مصادرها، والعوامل المؤثرة فيه، ونتيجة لذلك كله فقد **جاءت فكرة الدراسة الحالية وهي التعرف على مدى** التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الرياض.

مشكلة الدراسة:

من المعلوم أن للعملية التعليمية محاور أساسية ترتكز عليها وتكتمل بها، ويبقى المحور الأهم بينها المعلم الذي تدور حوله الأسس ويتوقف نجاحها عليه، وخصوصاً معلم المرحلة الابتدائية، ومعلمي المرحلة الابتدائية لأنهم أساس بناء المستقبل، وقد بلغ عدد المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض وفقًا لإحصائية وزارة التعليم للعام (1442هـ- 2021م) "560" مدرسة ابتدائية حكومية، و"202" مدرسة ابتدائية أهلية، وبلغ عدد المعلمين العاملين في المدارس الابتدائية الحكومية "10423" معلمًا، وفي المدارس الأهلية "6139" معلمًا، وهم أكثر فئة توظيف من مراحل التعليم الأخرى (وزارة التعليم، 2021).

وعلى الرغم من الاهتمام بهذه المرحلة التعليمية كأساس للمراحل التعليمية اللاحقة إلا أن هنالك بعضًا من جوانب القصور لدى معلمي هذه المرحلة في تطبيق مبادئ وأهداف وأسس ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم الذي تم صدوره من قبل وزارة التربية والتعليم سابقًا عام 2006م،وهنا تشير نتائج بعض الأدبيات والدراسات إلى أن هناك إشكالية وخللاً في التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث بينت دراسة (الغامدي ودهيش، 2005) ضعف وعي المعلم بمهام ومسؤوليات مهنته، وبينت دراسة (الفالح، 2007) وجود بعض القصور في اتجاهات المعلمين نحو أخلاقيات مهنة التعليم، وأن هناك اهتمامًا عالميًا متزايدًا في تأكيد أهمية امتلاك الفرد لأخلاقيات المهنة، وأشارت دراسة (الغامدي، 2007، 10)،إلى أن الباحثين في الميدان التربوي يرون مظاهر القصور في الاهتمام بأخلاقيات مهنة التعليم حيث ظهرت بعض السلبيات والمشكلات التربوية، ومنها عدم إلمام المعلم برسالة التعليم المتمثلة في إعداد الناشئة للحياة وضعف عناية المعلم بتنشئة الجانب الخلقي لدى طلابه، وندرة وجود المعلم القدوة الذي يستطيع التأثير في طلابه تأثيرًا إيجابيًا، كما وضحت دراسة(الغامدي، 2014، 75 – 76) أن هناك جهودًا كبيرة من أجل إعداد

المعلمين، إلا أن الجانب الأخلاقي لم يأخذ حقه كما يجب، وأن المتابع لواقع التربية في المملكة العربية السعودية يلاحظ وجود مظاهر القصور في الاهتمام بأخلاقيات مهنة التعليم في مؤسسات المجتمع التربوية، مما أدى لظهور بعض السلبيات، منها: ضعف وعي المعلم برسالة التعليم، وندرة وجود المعلم القدوة، وضعف عناية المعلم بتنمية الجانب الخلقي لدى طلابه، وتفشي ظاهرة الغش في الاختبارات بين الطلاب، وانتشار ظاهرة العنف في المدارس، كما أن أخلاقيات مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية لا تزال تواجه بعضًا من العقبات التي لها آثار سلبية على مهنة التعليم، ولعل في كل ذلك ما يوضح أن هناك ضعفًا في مستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات، وهو ما ينعكس على أدائهم وعلاقاتهم كما يؤثر على فاعلية المدرسة ومخرجاتها بشكل سلبي (الغامدي، 2014، 239).

ونتيجة لما أشارت إليه دراسة الشويش (2014) من أن المشرفين التربويين يرون أن مستوى وعي معلمي المرحلة التعليمية بمنطقة القصيم التعليمية بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم ومستوى التزامهم الأخلاقي والمهني يعتبر متوسطًا، ونتيجةً لما توصلت إليه دراسة (العميرة، والرميضي، 2020) من أن هنالك قصورا حول أهمية التزام معلمي مدارس التعليم العام بأخلاقيات المهنة، ودراسة (الطراونة، والخريشا، 2018) التي أكدت على مدى التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم، ودراسة (الفدعان، والخوالدة، 2017) التي بينت أن درجة التزام مديري المدارس في مخيم الزعتري بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمين كانت عالية ومهمة، وأن الالتزام بها مهم، والإخلال بها يؤدي إلى الفشل في العملية التعليمية، ودراسة (محمد، وعبدالله، 2019)، التي وضحت أهمية الالتزام بأخلاقيات المهنة لما له من آثار إيجابية على العملية التعليمية، ودراسة (قشمر، 2017) التي بينت أن درجة التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر مديري المدارس كانت ذات دلالات إحصائية تؤكد على أهمية الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم، ودراسة (العتيبي، 2014) التي وضحت مفهوم أخلاقيات المهنة في مجال الإدارة المدرسية، وأهم مصادرها، والعوامل المؤثرة فيه، ولأن لمعلم المرحلة الابتدائية دورا هاما ومؤثرا في بناء الأجيال للمستقبل فإن الاهتمام بتطويره والحرص على نجاح الدور الذي يقوم به من الأولويات التي تحرص وزارة التعليم السعودي على إعطائها الاهتمام الأكبر؛ وذلك انطلاقًا من مبادئ وأهداف ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم السعودي، وبما يحقق آمال وطموحات رؤية المملكة 2030، وبرنامج التحول الوطني 2020، وبرنامج تنمية القدرات البشرية، ونتيجة لذلك كله **فإن هذه الدراسة تسعى إلى**

التعرف على واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الرياض.

أسئلة الدراسة:

- ما واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
- ما التحديات التي تواجه التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
- ما أبرز الإجراءات المُقترحة لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين تُعزى لمتغير (المؤهل، نوع المؤهل، التخصص، الخبرة)؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- معرفة التحديات التي تواجه التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- التعرف على أبرز الإجراءات المُقترحة لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين تُعزى لمتغير (المؤهل، نوع المؤهل، التخصص، الخبرة).

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة من خلال الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

- تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الرياض.

- كما أنها تنبه القائمين في وزارة التعليم السعودي إلى ضرورة تدريب وتأهيل معلم المرحلة الابتدائية من أجل أن يتمكن من الالتزام بالقواعد الأخلاقية، والمهنية لمهنة التعليم بحكم أن هذا المعلم هو الذي يبدأ في بناء اللبنات الأولى في مراحل التعليم.

- تنبع أهمية الدراسة من أهمية رؤية المملكة 2030، وبرنامج التحول الوطني 2020، وبرنامج تنمية القدرات البشرية في تبني رؤى مستقبلية مرنة لتأهيل وتدريب معلمي المرحلة الابتدائية بعيدة المدى لتحقيق حاجات المجتمع ومواجهة تحدياته، وبناء جيل واعٍ ومتعلم، ويمتلك القدرات العلمية والعملية معًا.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- تساعد الدراسة الحالية القائمين على مهنة التعليم على إعادة النظر في نظام إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة والوقوف على ما من شأنه التأثير على جودة الالتزام بمبادئ وأسس وأخلاقيات مهنة التعليم المنصوص عليها في ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم السعودي.
- إمكانية الاستفادة من نتائج البحث لمعرفة احتياجات وزارة التعليم السعودية من برامج التعليم المستمر التي تسهم في التنمية المهنية للمعلمين.
- يؤمل أن يساعد هذا البحث الجهات المعنية في إعداد البرامج التدريبية والدورات التدريبية لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية لممارسة أخلاقيات مهنة التعليم وتطبيقها في الواقع العلمي.

مصطلحات الدراسة:

أخلاقيات مهنة التعليم :الأخلاق لغةً: جمع خُلُق، وهو السجية والطبع، وفي المعجم الوسيط: "الخُلُقُ: حال للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال من خير أو شر من غير حاجة إلى فكر وروية" (مصطفى وآخرون، 2015).

أما الأخلاق اصطلاحًا: فتعددت تعريفات علماء التربية للأخلاق، ولعل المختار منها أن الخُلُقَ: "هيئة للنفس راسخة، عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسر، من غير حاجةٍ إلى فكر وروِية" (الجرجاني، 2018).

أما أخلاقيات المهنة فتُعرف بأنها عبارة عن: " مجموعة القيم والنظم المحققة للمعايير الإيجابية العليا المطلوبة في أداء الأعمال الوظيفية والتخصصية، وفي أساليب التعامل داخل بيئة العمل، ومع المستفيدين، وفي المحافظة على صحة الإنسان، وسلامة البيئة" (الغامدي؛ وبادحدح، 1433). **ويقصد بها إجرائيًا في هذه الدراسة:** "ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم السعودي الذي يحدد المبادئ والقيم وكذلك الواجبات التي يجب أن يلتزم بها جميع المعلمين لأداء مهمتهم بالطريقة المثلى".

الالتزام: يقصد بالالتزام في هذه الدراسة إجرائيًا: "مدى تمسك المعلم واقتناعه التام بأخلاقيات مهنة التعليم المنصوص عليها في الأنظمة واللوائح والقوانين السعودية".

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي – 1444هـ).

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مكاتب الإشراف التربوي التابعة لوزارة التعليم السعودي بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من المشرفين التربويين العاملين في مكاتب الإشراف التربوي التابعة لوزارة التعليم السعودي بمدينة الرياض.

الإطار النظري: تعد التربية من أهم أدوات الحياة التي تسعى إلى تحقيق تنمية شاملة للإنسان كونها عملية أخلاقية اجتماعية ثقافية، وأداة مهمة في مواجهة التغيرات السريعة التي يشهدها عصر العولمة والتفجر المعرفي، وفي الإطار النظري سيتم تناول المرحلة الابتدائية من حيث مفهومها، وأهدافها، ومن ثم تناوُل معلم المرحلة الابتدائية، وأخلاقيات مهنة التعليم كما يأتي:

أولًا: المرحلة الابتدائية: تُعرف المرحلة الابتدائية بأنها عبارة عن: "أول فرصة تتاح للطفل من أجل تربية نظامية يتولاه فيها مربون مختصون في فنهم التربوي" (الصانع، 2015، 19). كما تعرف بأنها مرحلة إلزامية ومجانية لجميع الأطفال في كثير من دول العالم، باعتبار التعليم إلى جانب أنه حق وطني وأساسي لكل مواطن فهو أيضا وقبل هذا من أولى حقوق الإنسان كإنسان، ومن المعروف بأن مدة التعليم الابتدائي تبدأ من سن السادسة إلى الثانية عشرة (صادق، 2018، 25).

فـ"هي القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها بناء المنظومة التربوية بأكملها لكونها مؤسسة عمومية تربوية تحتضن الأطفال لأول مرة في حياتهم، لتزودهم بالعلوم والمعارف ولتكسبهم القدرات والمهارات الكافية طبقًا لنموهم النفسي والاجتماعي، والأخلاقي، واللغوي، ولا يتحقق هذا إلا بفضل معلمين أكفاء وإدارة علمية وبالإضافة إلى دور المدرسة في تربيتهم وتهذيبهم فهي تقوم بتعليمهم وفق منهج محدد وبطريقة معينة من طرف مربين متكونين في ذلك. (مرسي، 1998، 53).

وتُعرف في سياسات التعليم بالمملكة العربية السعودية، الفصل الثاني، بأنها عبارة عن: القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعا، وتزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات. (وزارة التربية والتعليم، 1420).

أهداف التعليم الابتدائي: حددت سياسة التعليم أهداف التعليم الابتدائي بالباب الثالث الفصل الثاني، فيما يأتي (وزارة التربية والتعليم، 1420):

- تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته تربية إسلامية متكاملة، في خلقه، وجسمه، وعقله، ولغته، وانتمائه إلى أمة الإسلام.
- تدريبه على إقامة الصلاة، وأخذه بآداب السلوك والفضائل.
- تنمية المهارات الأساسية المختلفة وخاصة المهارة اللغوية، والمهارة العددية، والمهارات الحركية.
- تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف ا لموضوعات.
- تعريفه بنعم الله عليه في نفسه، وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية، ليحسن استخدام النِّعَم، وينفع نفسه وبيئته.

- تربية ذوقه البديعي، وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.
- تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وما له من الحقوق، في حدود سنِّه وخصائص المرحلة التي يمر بها، وغرس حب وطنه، والإخلاص لولاة أمره.
- توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه.
- إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته.

ثانيًا: معلم المرحلة الابتدائية: يُعرف المعلم بأنه: "العمود الفقري للعملية التعليمية، فإذا أحسن تدريبه وأظهر العناية به والاهتمام بما يقوم به، فمن المحتمل أن يبذل مجهودا ملموسًا للمساهمة في إنجاح العمل التربوي" (فواز، 2016، 93).

ثالثًا: أخلاقيات مهنة التعليم: إن مهنة التعليم تُعدُ من أشرف المهن في المجتمع، وأكثرها تأثيرا فيه، ومن هنا كان لا بد من أن يوضع لهذه المهنة دستور عمل، وأن تحدد تماما العلاقات بين أفراد هذه المهنة والمجتمع الخارجي، بما يتماشى مع اتساع مفهوم التربية وأهدافها، والاهتمام بالمعلم الذي هو جوهر العملية التعليمية كلها، بحيث يتماشى هذا الدستور مع تطور العصر ومتطلبات التقدم في العالم. (الحجري، 2009، 38) (الكبسي، 2011، 91).

وعُرفت الأخلاق بأنها: (مجموعة من الضوابط والقيم المحددة للسلوك السوي للفرد والمجتمعات، فهي مرشد للسلوك، ضابط للتصرفات، وأي خروج عنها يعرض لنوع من الجزاء سواء في صورته الإيجابية أم السلبية) (العثيمين، 1414، 24)، والأخلاق في الإسلام، هي: "المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني التي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان وتحديد علاقته بغيره على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه" (أحمد وآخرون، 1420هـ، ص66، العثيمين، 1414هـ، 24).

أما المهنة فهي مفهوم يطلق على كل "عمل يشغله العامل بعد أن يتلقى دراسة نظرية كافية وتدريبا عمليًا طويلًا في مراكز أو مدارس أو جامعات" (عبد الحميد والحياري، 1985، 9). من هنا نجد أن (predmore, 2005) يقول: يجب أن يسيطر الالتزام بممارسة أخلاق المهنة على عقول جميع

منسوبي المؤسسة ليتحقق نجاحه، لذلك فإنه من الضروري جدًا أن تشمل أخلاق المهنة جميع أعمال المؤسسة.

الدراسات السابقة:

أجرى القحطاني (1434هـ) دراسة لمعرفة درجة التزام مديري مدارس التعليم العام الحكومية في محافظة خميس مشيط بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التزام مديري مدارس التعليم العام الحكومية في محافظة خميس مشيط بمواد ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: أن ترتيب مواد ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم تنازليا حسب درجة التزام مديري مدارس التعليم العام الحكومية في محافظة خميس مشيط كانت كالتالي: العلاقة مع المجتمع المدرسي، رسالة التعليم، العلاقة مع المجتمع، الأداء المهني، العلاقة مع الطلاب، العلاقة مع الأسرة.

وسعت دراسة الزعبي، (2013) بعنوان: "درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطالبات المتدربات في جامعة آل البيت" إلى تعرف درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطالبات المتدربات في جامعة آل البيت. ولتحقيق هدف الدراسة بنيت استبانة وزعت على عينة الدراسة المكونة من (113) طالبة متدربة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأشارت نتائج الدراسة، إلى أن درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم، في مجالات الدراسة الستة، كانت عالية. وأشارت النتائج –أيضًا- إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم، تعزى لمتغير الخبرة العملية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المعلمة المتعاونة بأخلاقيات مهنة التعليم، بحسب متغير المستوى الأكاديمي.

فيما هدفت دراسة (العميرة، والرميضي، 2020) إلى التعرف على واقع التزام معلمي مدارس التعليم العام بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر مديري المدارس بدولة الكويت وعلاقته ببعض المتغيرات، متبعة بذلك المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هذا الهدف، طبقت الأداة على عينة عشوائية (ن= ٣٣٨) مديراً ومديرة من مدارس التعليم العام في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية-المتوسطة -الثانوية) بدولة الكويت. وأظهرت الدراسة العديد من النتائج أهمها أن الالتزام بأخلاقيات

المهنة في مدارس التعليم العام جاء بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٠). أما محاور الدراسة الستة فقد كانت على النحو التالي: جاء محور (علاقة المعلم بالتقييم والامتحانات) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرتفع بلغ (٢,٦٩) و هو أكبر محاور الدراسة من حيث المتوسط، فيما جاء محور (علاقة المعلم بالمجتمع الخارجي) في المرتبة الثانية، وجاء محور (علاقة المعلم بالمجتمع المدرسي) في المرتبة الثالثة، وجاء محور (علاقة المعلم بأولياء أمور المتعلمين) في المرتبة الرابعة، وجاء محور (الأداء المهني للمعلم) في المرتبة الخامسة، وجاء محور (علاقة المعلم بالطلاب) في المرتبة السادسة والأخيرة؛ حيث كان أقل متوسط من نصيب هذا المحور البالغ (٢,٣٩). وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير (الجنس) لصالح المديرات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقا لمتغير (المؤهل العلمي)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة في مجال الإدارة في جميع محاور الدراسة ما عدا محور الأداء المهني، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء المهني تبعا لمتغير الخبرة في مجال الإدارة لصالح ذوى الخبرة أكثر من (١٠) سنوات، حيث يرتفع تقديرهم لأخلاقيات الأداء المهني مقارنة بذوي الخبرة الأقل. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقا لمتغير (المنطقة التعليمية التابعة لها المدرسة) وكانت لصالح منطقتي الأحمدي والجهراء التعليمية. كما لم تجد الباحثة فروقا ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير (المرحلة التعليمية للمدرسة).

أما دراسة (الطراونة، والخريشا، 2018) فقد هدفت إلى التعرف على مدى التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك، وتكونت عينة الدراسة من (389) معلماً ومعلمة من محافظة الكرك، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية وعلى مراحل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام (الاستبانة) كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الموافقة لمدى التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر معلمي مدارسهم جاءت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المعلمين نحو التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة(10سنوات فأكثر)، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. وفي ضوء النتائج خلصت الدراسة إلى عدة توصيات منها: عقد دورات تدريبية

وورش عمل لمديري المدارس والمعلمين الجدد، لاطلاعهم على آخر المستجدات في الأخلاقيات المهنية، وضرورة أن يتم إدراج مساقات جامعية لمختلف المؤهلات تتعلق بأخلاقيات المهنة.

في حين نجد دراسة (عبيد، ويراني، 2017) قد هدفت إلى تعرف درجة التزام مديري المدارس الثانوية الخاصة في لواء القويسمة بأخلاقيات مهنة التعليم وعلاقتها بفاعلية المعلمين من وجهة نظرهم. واستخدم المنهج المسحي الوصفي ذو العلاقة الارتباطية. وتكون مجتمع الدراسة من (1073) معلماً ومعلمة، منهم (211) من الذكور، و(862) من الإناث. وتكونت عينة الدراسة من (290) معلما ومعلمة، منهم (77) من الذكور، و(213) من الإناث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانتين: الأولى استبانة أخلاقيات المهنة، والثانية استبانة فاعلية المعلمين، وقد تم التأكد من صدقهما وثباتهما، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن درجة التزام مديري المدارس الثانوية الخاصة في لواء القويسمة بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وأن درجة فاعلية المعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في لواء القويسمة من وجهة نظرهم كانت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة التزام مديري المدارس الثانوية الخاصة في لواء القويسمة بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتخصص والخبرة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة فاعلية المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعا لمتغيري: الجنس ولصالح الذكور، ومتغير التخصص ولصالح تخصص العلمي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة التزام مديري المدارس الثانوية الخاصة في لواء القويسمة بأخلاقيات مهنة التعليم وبين فاعلية المعلمين في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين.

أما دراسة (الفدعان، والخوالدة، 2017) فهدفت إلى التعرف على درجة التزام مديري المدارس في مخيم الزعتري بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمين. واعتمدت الباحثة في الدراسة المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها. وتم تطوير أداة لقياس التزام مديري المدارس في مخيم الزعتري بأخلاقيات المهنة، وتكونت عينة الدراسة من (135) معلماً ومعلمة من

معلمي مدارس مخيم الزعتري التابعة لمديرية تربية البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة التزام مديري المدارس في مخيم الزعتري بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، وأنَّه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التزام مديري المدارس في مخيم الزعتري بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، ومتغير الخبرة باستثناء أخلاقيات المدير مع أولياء الأمور، وأخلاقيات المدير تجاه المجتمع المحلي وجاءت الفروق لصالح من كان لديه خبرة 5 سنوات فأكثر. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بتعزيز مبادئ أخلاقيات المهنة لدى مديري المدارس في مخيم الزعتري للمحافظة على المستوى المرتفع لديهم في مختلف المجالات.

أما دراسة (محمد، وعبدالله، 2019)، فهدفت إلى الوقوف على أهمية الالتزام بأخلاقيات المهنة لما له من آثار إيجابية على العملية التعليمية، وتكونت عينة البحث من (39) معلماً يعملون بمدارس المرحلة الثانوية، ضمن نطاق مكتب التعليم بمنطقة الداوون، ولتحقيق هدف البحث تم تطبيق بطاقة ملاحظة أخلاقيات المهنة (إعداد: الباحثين)، وأسفرت النتائج المتعلقة بالبعد الأول: عن مدى التزام المعلمين بتخطيط الدروس اليومية والمواقف الصفية، بدرجة كبيرة ومتوسطة بنسبة (83.5%)، أما البعد الثاني فقد أسفرت النتائج المتعلقة بمدى قدرة المعلمين على الإدارة الصفية والنشاطات غير الصفية ونقل القيم بدرجة كبيرة ومتوسطة، بنسبة (80%) وبانحراف معياري (4.91) عند مستوي دلالة (2.02)، أما ما يخص البعد الثالث والمتعلق بمدى حرص المعلمين على تكوين وتحسين العلاقات البينية مع الزملاء ومع الأسرة المدرسية، فقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ضمن هذا البعد وبدرجات متفاوتة. وأما ما يخص المحور الرابع فقد أسفرت النتائج عن أن هناك جانبا من الاهتمام يدل على حرص المعلمين على تطوير أنفسهم من خلال إثراء قدراتهم المهنية والمعرفية بدرجات متوسطة بانحراف معياري (1.6) لمجموع استجابات أفراد العينة بدرجة كبيرة ومتوسطة.

في حين نجد دراسة (قشمر، 2017) قد سعت إلى التعرف على درجة التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر مديري المدارس. ولتحقيق هدف الدراسة بنيت استبانة وزعت على عينة الدراسة المكونة من (324) مديراً ومديرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر مديري المدارس في مجالات الدراسة الستة كانت عالية

.أما دراسة (العتيبي، 2014) فهدفت إلى التعرف على مفهوم أخلاقيات المهنة في مجال الإدارة المدرسية، وأهم مصادرها، والعوامل المؤثرة فيها، والتعرّف على واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمين تجاه كل من (الطلبة، المعلمين، ومؤسسات المجتمع المحلي)، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول تقدير درجة ممارسة المديرين لأخلاقيات المهنة بمدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت تبعاً للمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة قدرها (600) معلم بطريقة العينة العشوائية، حيث تم اختيار (4) مدارس من كل منطقة تعليمية، منها مدرستان للبنين، ومدرستان للإناث، ووزعت على كل روضة (25) استمارة من الاستبانة، ومن ثم فقد تم توزيع (600) استمارة من الاستبانة، وأفرزت الدراسة النتائج الآتية: أن درجة التزام مديري المدارس الثانوية هي (3.98)، من أصل 5 درجات، وهذا يعادل وزنا نسبيا قدره (79.6%). وهذا يكشف عن أن مستوى ممارسة أخلاقيات المهنة هو مستوى مرتفع من وجهة نظر المعلمين، وجاء التزام المديرين بأخلاقيات المهنة تجاه الطلبة في المرتبة الأولى، ثم تجاه مؤسسات المجتمع المحلي، وفي المرتبة الثالثة تجاه المعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء ما جاء في هذه الدراسات وغيرها، حول أخلاقيات مهنة التعليم، ومدى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم يمكن القول إن الباحث استفاد من الإطار النظري الذي احتوته هذه الدراسات في كتابة الإطار النظري لهذه الدراسة، وكذلك استفاد منها في صياغة أهداف الدراسة، وبيان أهميتها، واختيار العينة، ومنهج الدراسة، وفي إعداد الاستبانة سواء في المجالات أو حتى العبارات التي احتواها كل مجال.

أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع أخلاقيات مهنة التعليم، الذي يحظى بأهمية كبيرة من قِبل المؤسسات الحكومية وغير الحكومية محلياً وعربياً وعالمياً، ولهذا فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة القحطاني (1434هـ)، ودراسة (الطراونة، والخريشا، 2018)،

ودراسة (عبيد، ويراني، 2017)، ودراسة (الفدعان، والخوالدة، 2017)، ودراسة (قشمر، 2017) في استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين، في حين ركزت الدراسات السابقة على دراسة أخلاقيات مهنة التعليم بشكل عام، كما أنها تختلف عن دراسة (الزعبي، 2013)، ودراسة (محمد، وعبدالله، 2019)، ودراسة (العتيبي، 2014) في استخدام الدراسة الحالية للمنهج الوصفي المسحي في حين استخدمت الدراستان المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (محمد، وعبدالله، 2019) في استخدامها لأداة البطاقة كوسيلة لجمع البيانات في حين اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: تبعًا لموضوع الدراسة المتمثل في تسليط الضوء على معرفة واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين، استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي) لكونه منهجًا ملائمًا لمعالجة مشكلة الدراسة وتحقيق أهدافها، ولأنه منهج يتم من خلاله جمع المعلومات عن ظاهرة ما بقصد التعرف على الوضع الحالي، بهدف الوصول إلى استنتاجات عن صلاحية هذا الوضع أو عن حاجته لتغيرات جزئية أو جذرية (عبيدات؛ عدس؛ عبد الحق، 2014).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين العاملين بمنطقة الرياض وفقًا لإحصائية وزارة التعليم للعام 2021 – 2022م وعددهم (330) مشرفًا تربويًا بمنطقة الرياض.

أداة الدراسة: تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (110) مشرفين تربويين بمنطقة الرياض، وقد تم توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة، وبلغ العائد منها والصالح للإدخال والتحليل واستخراج النتائج من (110) استبانات، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة ومن أهم خصائص عينة الدراسة، الآتي:

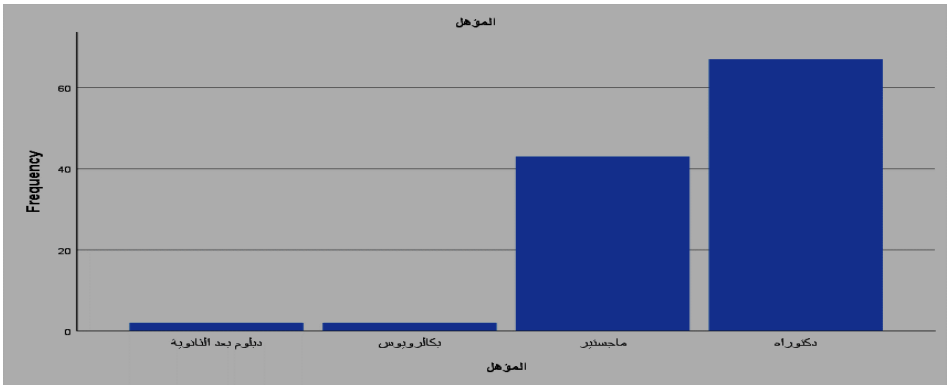
1- المؤهل العلمي

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	التكرارات	النسبة
دبلوم بعد الثانوية	2	1.8
بكالوريوس	2	1.8
ماجستير	43	37.7
دكتوراه	67	58.8
المجموع	**114**	**100.0**

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، حيث يتبين أن (67) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (58.8 %) مؤهلهم دكتوراه، وهم الفئة الأكثر بين أفراد الدراسة، في حين وجد أن (43) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (37.7 %) مؤهلهم ماجستير، بينما وجد أن (2) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (1.8 %) مؤهلهم بكالوريوس، والشكل الآتي يبين ذلك:

شكل (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

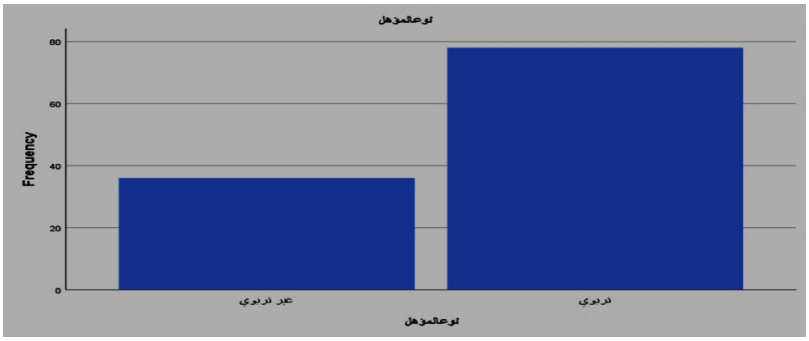


2- نوع المؤهل العلمي

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير نوع المؤهل العلمي

نوع المؤهل	التكرارات	النسبة
غير تربوي	36	31.6
تربوي	78	68.4
المجموع	**114**	**100.0**

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير نوع المؤهل العلمي، حيث يتبين أن (78) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (68.4 %) نوع مؤهلهم تربوي، وهم الفئة الأكثر بين أفراد الدراسة، في حين وجد أن (36) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (31.6 %) نوع مؤهلهم غير تربوي، والشكل الآتي يبين ذلك:



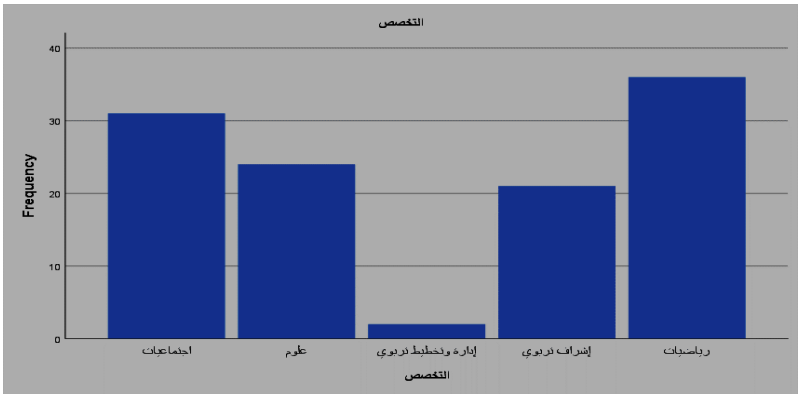
شكل (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير نوع المؤهل العلمي

3- التخصص العلمي

جدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص العلمي

المؤهل	التكرارات	النسبة
اجتماعيات	31	27.2
علوم	24	21.1
إدارة وتخطيط تربوي	2	1.8
إشراف تربوي	21	18.4
رياضيات	36	31.6
المجموع	**114**	**100.0**

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص، حيث يتبين أن (36) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (31.6 %) تخصصهم رياضيات، وهم الفئة الأكثر، في حين وجد أن (31) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (27.2 %) تخصصهم اجتماعيات، بينما وجد أن (2) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (21.1 %) تخصصهم علوم، بينما وجد أن (21) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (18.4 %) تخصصهم إشراف تربوي، بينما وجد أن (2) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (1.8 %) تخصصهم إدارة وتخطيط تربوي، والشكل الآتي يوضح ذلك:



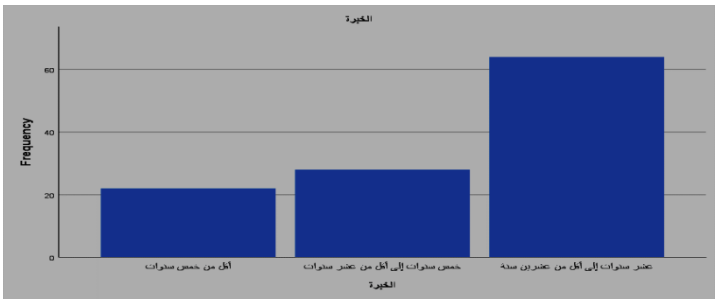
شكل (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص العلمي

4- الخبرة

جدول (4) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة

المؤهل	التكرارات	النسبة
أقل من خمس سنوات	22	19.3
من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	28	24.6
من عشر سنوات إلى أقل من عشرين سنة	64	56.1
المجموع	**114**	**100.0**

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة، حيث يتبين أن (64) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (56.1 %) خبرتهم تتراوح من عشر سنوات إلى أقل من عشرين سنة، في حين وجد أن (28) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (24.6 %) خبرتهم تتراوح من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، بينما وجد أن (22) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (19.3 %) خبرتهم أقل من خمس سنوات، والشكل الآتي يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة:



شكل (4)توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة

صدق أداة الدراسة: تم إخضاع أداة الدراسة لنوعين من الصدق، هما:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة: للتأكُّد من دلالات صدق أداة الدراسة تم عرضها على عدد (5) من المحكّمين المتخصصين في مجال أصول التربية، والمتخصصين في المواد التربوية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وطُلب منهم إبداء رأيهم في فقرات أدوات الدراسة من حيث مدى ملاءمة كل فقرة للمجال الذي أُدرجت فيه، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وتم اعتماد ما ورد في رأي المحكمين، وتبين اتفاق جميع الأعضاء المحكمين بنسبة 95%، وبهذه النسبة تبين صلاحية الأداة للتطبيق.

صدق الاتساق الداخلي: صدق الاتساق الداخلي يعطي صورة عن مدى التناسق الموجود بين الفقرات الموجودة داخل نفس المحور، ومدى اتساق هذه الفقرات مع المحور الذي ينتمي إليه، كذلك مدى التناسق الداخلي بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وفيما يلي عرض لنتائج صدق الاتساق الداخلي:

المحور الأول: و اقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين.

جدول (5) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (و اقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين) بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	نص العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	نص العبارة	معامل الارتباط
1	الإخلاص في العمل	00.155	36	يبذل جهده في تعليم طلابه وتقويم أدائهم	00.156
2	الصدق مع النفس ومع الناس.	0.2250*	37	تعويد الطلاب على التفكير السليم والحوار البناء	00.144
3	نقاء السيرة وطهارة السريرة.	00.169	38	تنمية التفكير العلمي الناقد لدى الطلاب	0.2250*
4	الانتماء للمهنة.	0.3300**	39	تنمية الدافعية لحب التعليم الذاتي المستمر وممارسته	00.169
5	استشعار عظمة رسالة التعليم	0.1880*	40	الرغبة في النفع	0.3300**
6	الإيمان بأهمية رسالة التعليم	0.010	41	الشفقة على الطلاب والبر بهم.	0.1880*
7	الاعتزاز بمهنة التعليم	0.3580**	42	المودة الحانية.	00.144

رقم العبارة	نص العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	نص العبارة	معامل الارتباط
8	العطاء المستمر لنشر العلم وفضائله	0.4500**	43	الحزم الضروري	0.2250*
9	الأداء بمهنية عالية	0.036	44	تحقيق خير الدنيا والآخرة للجيل المأمول	00.169
10	الوسطية في تعاملاته وأحكامه	00.144	45	النهضة والتقدم	0.3300**
11	الاستقامة والصدق.	0.2250*	46	حسن الظن بالطلاب	0.1880*
12	الحلم والحزم.	00.169	47	بذل جهده في توجيههم.	00.144
13	الأمانة.	0.3300**	48	يدلهم على طريق الخير ويبين لهم الشر ويذودهم عنه	0.2250*
14	الانضباط.	0.1880*	49	العدالة بين الطلاب في العطاء والتعامل والرقابة	00.169
15	التسامح.	0.010	50	صون الكرامة	0.3300**
16	حسن المظهر	0.3580**	51	تجنب العنف والنهي عنه	0.1880*
17	بشاشة الوجه.	0.4500**	52	حسن الاستماع إلى آراء الآخرين	00.041
18	الضمير اليقظ.	0.036	53	نشر مبدأ الشورى	0.2290*
19	الحس الناقد.	00.156	54	تجنب العقاب البدني والنفسي وينهى عنهما	00.155
20	بث روح الرقابة الذاتية بين طلابه ومجتمعه	00.041	55	الحرص على ألا يؤثر عنه إلا ما يؤكد ثقة المجتمع به واحترامه له	0.2250*
21	ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الطلاب	00.144	56	تعزيز الإحساس بالانتماء لدينه ووطنه لدى الطلاب	00.169
22	غرس أهمية مبدأ الاعتدال والتسامح والتعايش بعيدًا عن الغلو والتطرف	0.2250*	57	تنمية أهمية التفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى.	0.3300**
23	النمو المهني كواجب أساسي.	00.169	58	العمل من أجل أن تسود المحبة والاحترام بين المواطنين	0.1880*
24	الثقافة الذاتية المستمرة كمنهج في الحياة	0.3300**	59	العمل من أجل أن تسود المحبة والاحترام بين المواطنين وولي الأمر	0.010
25	تنمية معارفه منتفعًا بكل جديد	0.1880*	60	توسيع نطاق الثقافة وتنويع	0.3580**

رقم العبارة	نص العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	نص العبارة	معامل الارتباط
	في مجال تخصصه وفنون التدريس ومهاراته			مصادرها التي تعين الطلاب على سعة الأفق ورؤية وجهات النظر المتباينة باعتبارها مكونات ثقافية تتكامل وتتعاون في بناء الحضارة الإنسانية (الانفتاح الواعي على الثقافات الأخرى).	
26	أن يكون قدوة في تمسكه بالرقابة الذاتية.	0.2290*	61	نشر الشمائل الحميدة بين الطلاب للتقدم المعرفي	0.4500**
27	التمسك بالقيم الأخلاقية والمثل العليا.	00.155	62	نشر الشمائل الحميدة بين الطلاب للارتقاء العلمي	0.036
28	التسامح مع الناس	0.2250*	63	نشر الشمائل الحميدة بين الطلاب للإبداع الفكري	00.155
29	ينشر القيم الأخلاقية بين طلابه والناس ما استطاع إلى ذلك سبيلا	00.169	64	المشاركة الإيجابية في نشاطات المدرسة وفعالياتها المختلفة	0.2250*
30	تعليم طلابه حسن الظن بغيرهم	0.3300**	65	الثقة المتبادلة والعمل بروح الفريق الواحد	00.169
31	يبذل جهده في تربيتهم	0.1880*	66	الالتزام بالأنظمة والتعليمات والعمل على تنفيذها	0.3300**
32	رعاية النمو المتكامل للطلاب دينيًا وعلميًا وخلقيًا ونفسيًا واجتماعيًا وصحيًا	0.010	67	العمل على تأدية واجبهم المهني بروح المسؤولية	00.155
33	استثمار الوقت بكل مفيد (لا يسمح باتخاذ دروسه ساحة لغير ما يعنى بتعليمه في مجال تخصصه).	0.3580**	68	العمل على توطيد أواصر الثقة بين البيت والمدرسة	0.2250*
34	الحوار في إطار الخلق الحسن	0.4500**	69	التشاور مع الأسرة في مستقبل الطالب وكل ما يطرأ من تغيير على سلوكهم	00.169
35	التمسك بالقيم الأخلاقية والمثل العليا.	0.036			

يتضح من الجدول (5) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يشير إلى أن عبارات محور الدراسة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين

جدول (6) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (التحديات التي تواجه التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين) بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	نص العبارة	معامل الارتباط
1	الافتقار إلى دليل تفسيري يشرح مواد ميثاق أخلاقيات المهنة.	0.2700**
2	لم يتم توزيع الميثاق على معلمي المرحلة الابتدائية	0.1860*
3	ندرة البرامج التدريبية للمعلمين للتعريف بمواد الميثاق	00.092
4	خلو استمارات التقييم من بنود الالتزام بميثاق أخلاقيات المهنة	00.113
5	ندرة تقديم حوافز للمعلمين الملتزمين بأخلاقيات مهنة التعليم	0.2650**
6	ندرة تطبيق العقوبات معن يخالف مواد الميثاق	0.2870**
7	الافتقار لتأهيل المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة	0.3400**
8	قلة الاهتمام بمشكلات المعلمين	0.2320*
9	نقص الطاق الإداري المعاون في المدرسة	0.4320**
10	عدم منح رخص مزاولة مهنة التعليم	0.2700**
11	تدني نظرة المجتمع للمعلمين	0.1860*
12	قلة الدافعية للعمل لند بعض المعلمين	00.092
13	كثرة الأعباء والالتزامات الأسرية	00.113
14	ضعف الحس الديني لدى بعض المعلمين	0.2970**

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

* دالة عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل.

يتضح من الجدول (6) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يشير إلى أن عبارات محور الدراسة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

المحور الثالث: أبرز الإجراءات المُقترحة لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين

جدول (7) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (أبرز الإجراءات المُقترحة لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين) بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	نص العبارة	معامل الارتباط
1	إضافة مقرر باسم أخلاقيات مهنة التعليم كمكون نظري في برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية.	0.3990**
2	تضمين برنامج التدريب الميداني للطلاب المواقف والخبرات التي تعكس جوانب الميثاق الأخلاقي في إطار إعداده للمهنة وأخلاقياتها.	0.4330**
3	طبع الميثاق في كتيب صغير، مع لائحة تفسيرية لكل مادة من مواده، وتوزيعه على كل معلم ممارس مهنة التعليم.	0.2720**
4	التأكيد على ضرورة اعتبار الالتزام ببنود الميثاق ضمن شروط حصول المعلم على امتياز كادر المعلمين.	0.2300*
5	عمل ورش عمل للمعلمين الجدد يتم فيها حلقات نقاشية حول أخلاقيات المهنة، والتركيز على الجانب الديني في توعية المعلمين والتزامهم بها تسليماً لإتباع تعالي الدين الإسلامي ومراقبة الله عز وجل.	0.2990**
6	عقد ندوات ودورات تدريبية قبل بداية العام الدراسي لتولية المعلمين ببنود الميثاق.	0.3030**
7	توفير الدعم المهني للمعلم بتوفير المتطلبات التعليمية من أجهزة ووسائل تعليمية، وتوفير الإمكانات اللازمة لتحسين الأداء المهني لديه.	00.148
8	وضع إجراءات وضوابط لمحاسبة المخالفين، وإيقاع العقوبات التأديبية عليهم، وإبعاد المعلمين الذين يرتكبون مخالفات أو ممارسات تسيء لمهنة التعليم عن العمل بالتدريس.	0.053
9	الاهتمام بوضع بعض البنود التي توضح مدى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في استمارات تقييم المعلمين.	0.3990**
10	عمل ملف خاص لكل معلم يتضمن مدى التزام المعلم بالميثاق، ويستخدم هذا الملف بغرض ترقية المعلمين الملتزمين، وتكريمهم، وتقديم المكافآت لهم.	0.4330**
11	دعم وسائل الإعلام للمعلمين، والتأكيد على الدور الأخلاقي لهم، والمحافظة على هيبتهم، وعدم التركيز على بعض الأخطاء الفردية التي ترتكب من قبل بعض المعلمين.	0.2720**
12	والتأكيد على حقوق المعلم في المجتمع، وذلك	0.2300*
13	من خلال تقديم الأعمال الأدبية والفنية المختلفة في وسائل الإعلام المتنوعة.	0.2990**
14	تقديم مكافآت وحوافز تشجيعية معنوية ومادية للمعلمين المتميزين الذين يلتزمون بميثاق أخلاقيات المهنة.	0.049

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

* دالة عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل.

يتضح من الجدول (7) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يشير إلى أن عبارات محور الدراسة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدِّراسَة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت المعادلة على عينة استطلاعية مكونه من (30) مفردة، والجدول رقم (6) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة، وهي:

جدول (8) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين	69	0.980
التحديات التي تواجه التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين	14	0.972
أبرز الإجراءات المُقترحة لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين	14	0.973
الثبات الكلي للاستبانة	97	0.985

من خلال النتائج الموضحة أعلاه بالجدول (8) يتضح أن معامل الثبات لمحاور الدراسة عال، حيث يتراوح ما بين (0.98000.972)، وبلغت قيمة معامل الثبات العام (0.985)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:1.التكرارات والنسب المئوية. 2.المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) 3. الانحراف المعياري. 4.استخدام معامل الارتباط بيرسون، لقياس صدق أداة الدراسة. 5. معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة. 6.اختبار (T Test).

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما و اقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

للإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (8) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور (واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين)

رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة	رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة	رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة
1	غير موافق	2	1.8	11	غير موافق	20	17.5	21	غير موافق	2	1.8
	محايد	10	8.8		محايد	25	21.9		محايد	10	8.8
	موافق	67	58.8		موافق	38	33.3		موافق	68	59.6
	موافق بشدة	35	30.7		موافق بشدة	31	27.2		موافق بشدة	34	29.8
	المجموع	114	100		المجموع	114	100		المجموع	114	100
2	غير موافق	20	17.5	12	غير موافق	18	15.8	22	غير موافق	20	17.5
	محايد	25	21.9		محايد	14	12.3		محايد	25	21.9
	موافق	38	33.3		موافق	55	48.2		موافق	38	33.3
	موافق بشدة	31	27.2		موافق بشدة	27	23.7		موافق بشدة	31	27.2
	المجموع	114	100		المجموع	114	100		المجموع	114	100
3	غير موافق	18	15.8	13	غير موافق	6	5.3	23	غير موافق	18	15.8
	محايد	14	12.3		محايد	21	18.4		محايد	14	12.3
	موافق	55	48.2		موافق	63	55.3		موافق	55	48.2
	موافق بشدة	27	23.7		موافق بشدة	24	21.1		موافق بشدة	27	23.7
	المجموع	114	100		المجموع	114	100		المجموع	114	100
4	غير موافق	6	5.3	14	غير موافق	6	5.3	24	غير موافق	6	5.3

رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة	رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة	رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة
	محايد	21	18.4		محايد	29	25.4		محايد	21	18.4
	موافق	63	55.3		موافق	53	46.5		موافق	63	55.3
	موافق بشدة	24	21.1		موافق بشدة	26	22.8		موافق بشدة	24	21.1
	المجموع	114	100		المجموع	114	100		المجموع	114	100
5	غير موافق	6	5.3	15	غير موافق	10	8.8	25	غير موافق	6	5.3
	محايد	29	25.4		محايد	29	25.4		محايد	29	25.4
	موافق	53	46.5		موافق	57	50.0		موافق	53	46.5
	موافق بشدة	26	22.8		موافق بشدة	18	15.8		موافق بشدة	26	22.8
	المجموع	114	100		المجموع	114	100		المجموع	114	100
6	غير موافق	10	8.8	16	غير موافق	14	12.3	26	غير موافق	12	10.5
	محايد	29	25.4		محايد	15	13.2		محايد	14	12.3
	موافق	57	50.0		موافق	61	53.5		موافق	56	49.1
	موافق بشدة	18	15.8		موافق بشدة	24	21.1		موافق بشدة	32	28.1
	المجموع	114	100		المجموع	114	100		المجموع	114	100
7	غير موافق	14	12.3	17	غير موافق بشدة	4	3.5	27	غير موافق	2	1.8
	محايد	15	13.2		غير موافق	27	23.7		محايد	10	8.8
	موافق	61	53.5		محايد	20	17.5		موافق	67	58.8
	موافق بشدة	24	21.1		موافق	49	43.0		موافق بشدة	35	30.7
	المجموع	114	100		موافق بشدة	14	12.3		المجموع	114	100
8	غير موافق	4	3.5		المجموع	114	100	28	غير موافق	20	17.5
	محايد	27	23.7	18	غير موافق	6	5.3		محايد	25	21.9

رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة	رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة	رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة
	موافق	20	17.5		محايد	26	22.8		موافق	38	33.3
	موافق بشدة	49	43.0		موافق	59	51.8		موافق بشدة	31	27.2
	المجموع	14	12.3		موافق بشدة	23	20.2		المجموع	114	100
9	غير موافق	114	100		المجموع	114	100	29	غير موافق	18	15.8
	محايد	6	5.3	19	غير موافق	6	5.3		محايد	14	12.3
	موافق	26	22.8		محايد	24	21.1		موافق	55	48.2
	موافق بشدة	59	51.8		موافق	49	43.0		موافق بشدة	27	23.7
	المجموع	23	20.2		موافق بشدة	35	30.7		المجموع	114	100
10	غير موافق بشدة	114	100		المجموع	114	100	30	غير موافق	6	5.3
	غير موافق	2	1.8	20	غير موافق	12	10.5		محايد	21	18.4
	محايد	10	8.8		محايد	25	21.9		موافق	63	55.3
	موافق	68	59.6		موافق	55	48.2		موافق بشدة	24	21.1
	موافق بشدة	34	29.8		موافق بشدة	22	19.3		المجموع	114	100
	المجموع	114	100		المجموع	114	100				

يتضح من خلال الجدول رقم (8) لاستجابات أفراد العينة على المحور الأول من محاور الدراسة، أن هنالك فروقا إحصائية في تكرارات استجابات أفراد العينة على بدائل عبارات المحور الأول، ويُعزى هذا التفاوت من وجهة نظر الباحث إلى وعي أفراد العينة بمسؤولياتهم المهنية، وبنود ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، وكذلك يبين لنا الجدول رقم (9) الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة في استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول وانحرافاتها المعيارية، على النحو الآتي:

جدول رقم (9) متوسطات استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور (واقع التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف	رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف	رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف
1	الإخلاص في العمل	4.18	0.66	24	الإخلاص في العمل	3.92	0.78	45	يبذل جهده في تعليم طلابه وتقويم أدائهم	4.18	0.66
2	الصدق مع النفس ومع الناس.	3.70	1.06	25	الصدق مع النفس ومع الناس.	3.87	0.83	46	تعويد الطلاب التفكير السليم والحوار البناء	3.70	1.06
3	نقاء السيرة وطهارة السريرة.	3.80	0.98		نقاء السيرة وطهارة السريرة.	3.95	0.91	47	تنمية التفكير العلمي الناقد لدى الطلاب	3.80	0.98
4	الانتماء للمهنة.	3.92	0.78	26	الانتماء للمهنة.	4.18	0.66	48	تنمية الدافعية لحب التعليم الذاتي المستمر وممارسته	3.92	0.78
5	استشعار عظمة رسالة التعليم	3.87	0.83	27	استشعار عظمة رسالة التعليم	3.70	1.06	49	الرغبة في النفع	3.87	0.83
6	الإيمان بأهمية رسالة التعليم	3.73	0.83	28	الإيمان بأهمية رسالة التعليم	3.80	0.98	50	الشفقة على الطلاب والبر بهم.	3.76	0.89
7	الاعتزاز بمهنة التعليم	3.83	0.90	29	الاعتزاز بمهنة التعليم	3.92	0.78	51	المودة الحانية.	3.95	0.91
8	العطاء المستمر	3.37	1.08	30	العطاء المستمر	3.87	0.83	52	الحزم الضروري	4.18	0.66

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف	رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف	رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف
	لنشر العلم وفضائله				لنشر العلم وفضائله						
9	الأداء بمهنية عالية	3.87	0.79	31	الأداء بمهنية عالية	3.73	0.83	53	تحقيق خير الدنيا والآخرة للجيل المأمول	3.70	1.06
10	الوسطية في تعاملاته وأحكامه	4.18	0.66	32	الوسطية في تعاملاته وأحكامه	3.83	0.90	54	النهضة والتقدم	3.80	0.98
11	الاستقامة والصدق.	3.70	1.06	33	الاستقامة والصدق.	3.37	1.08	55	حسن الظن بالطلاب	3.92	0.78
12	الحلم والحزم.	3.80	0.98	34	الحلم والحزم.	3.87	0.79	56	بذل جهده في توجيههم.	3.87	0.83
13	الأمانة.	3.92	0.78	35	يبذل جهده في تعليم طلابه وتقويم أدائهم	3.99	0.86	57	يدلهم على طريق الخير ويبين لهم الشر ويذودهم عنه	3.73	0.83
14	الانضباط.	3.87	0.83		تعويد الطلاب التفكير السليم والحوار البناء	4.18	0.66	58	العدالة بين الطلاب في العطاء والتعامل والرقابة	3.83	0.90
15	التسامح.	3.73	0.83	36	تنمية التفكير العلمي الناقد لدى الطلاب	3.70	1.06	59	صون الكرامة	3.37	1.08
16	حسن المظهر	3.83	0.90	37	تنمية الدافعية لحب	3.80	0.98	60	تجنب العنف والنهي عنه	3.87	0.79

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف	رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف	رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف
					التعليم الذاتي المستمر وممارسته						
17	بشاشة الوجه.	3.37	1.08	38	الرغبة في النفع	3.92	0.78	61	حسن الاستماع إلى آراء الآخرين	4.18	0.66
18	الضمير اليقظ.	3.87	0.79	39	الشفقة على الطلاب والبر بهم.	3.87	0.83	62	نشر مبدأ الشورى	3.70	1.06
19	الحس الناقد.	3.99	0.86	40	المودة الحانية.	4.18	0.66	63	تجنب العقاب البدني والنفسي وينهى عنهما	3.80	0.98
20	بث روح الرقابة الذاتية بين طلابه ومجتمعه	3.76	0.89	41	الحزم الضروري	3.70	1.06	64	الحرص على ألا يؤثر عنه إلا ما يؤكد ثقة المجتمع به واحترامه له	3.92	0.78
21	ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الطلاب	4.18	0.66	42	تحقيق خير الدنيا والآخرة للجيل المأمول	3.80	0.98	65	تعزيز الإحساس بالانتماء لدينه ووطنه لدى الطلاب	4.18	0.66
22	غرس أهمية مبدأ الاعتدال والتسامح والتعايش بعيدًا عن الغلو والتطرف	3.70	1.06	43	النهضة والتقدم	3.92	0.78	66	تنمية أهمية التفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى.	3.70	1.06
23	النمو	3.80	0.98	44	حسن	3.87	0.83	67	العمل من	3.80	0.98

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف	رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف	رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف
	المهني كواجب أساسي.				الظن بالطلاب				أجل أن تسود المحبة والاحترام بين المواطنين		

يتضح لنا من الجدول رقم (9) أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم بين (4.18)، و(3.37)، وقد حصلت العبارات رقم (1) و(21) و(40) و(61) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ متوسط كل منها (4,18) بدرجة مرتفعة، فيما حصلت العبارات رقم (8) و(17) و(59) على أقل متوسط حسابي بلغ (3. 17) بدرجة متوسطة، وهذا يعني أن هنالك تفاوتا في التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم، ويرى الباحث أن هذه الفروق تُعزى إلى متغير الخبرة المهنية لأفراد عينة الدراسة، ومعرفتهم العميقة بمعلمي المرحلة الابتدائية.

إجابة السؤال الثاني: ما التحديات التي تواجه التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

للإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور التحديات التي تواجه التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (10):

تكرارات ونسب استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور (التحديات التي تواجه التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين)

رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة	رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة
1	غير موافق	10	8.8	8	غير موافق	4	3.5
	محايد	14	12.3		محايد	4	3.5
	موافق	70	61.4		موافق	41	36.0
	موافق بشدة	20	17.5		موافق بشدة	40	35.1
	المجموع	114	100.0		المجموع	25	21.9
2	غير موافق	14	12.3	9	غير موافق	114	100.0

رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة	رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة
	محايد	17	14.9		محايد	11	9.6
	موافق	71	62.3		موافق	23	20.2
	موافق بشدة	12	10.5		موافق بشدة	56	49.1
	المجموع	114	100.0		المجموع	24	21.1
3	غير موافق	11	9.6	10	غير موافق بشدة	114	100.0
	محايد	28	24.6		غير موافق	10	8.8
	موافق	53	46.5		محايد	14	12.3
	موافق بشدة	22	19.3		موافق	70	61.4
	المجموع	114	100.0		موافق بشدة	20	17.5
4	غير موافق	40	35.1		المجموع	114	100.0
	محايد	26	22.8	11	غير موافق	14	12.3
	موافق	34	29.8		محايد	17	14.9
	موافق بشدة	14	12.3		موافق	71	62.3
					موافق بشدة	12	10.5
	المجموع	114	100.0		المجموع	114	100.0
5	غير موافق	19	16.7	12	غير موافق	11	9.6
	محايد	28	24.6		محايد	28	24.6
	موافق	41	36.0		موافق	53	46.5
	موافق بشدة	26	22.8		موافق بشدة	22	19.3
	المجموع	114	100.0		المجموع	114	100.0
6	غير موافق	32	28.1	13	غير موافق	10	8.8
	محايد	17	14.9		محايد	7	6.1
	موافق	40	35.1		موافق	70	61.4
	موافق بشدة	25	21.9		موافق بشدة	27	23.7
	المجموع	114	100.0		المجموع	114	100.0
7	غير موافق	37	32.5	14	غير موافق بشدة	4	3.5
	محايد	17	14.9		غير موافق	4	3.5
	موافق	47	41.2		محايد	28	24.6

رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة	رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة
	موافق بشدة	13	11.4		موافق	45	39.5
	المجموع	114	100.0		موافق بشدة	33	28.9
					المجموع	114	100.0

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (10) لاستجابات أفراد العينة على المحور الثاني من محاور الدراسة، أن هنالك فروقا إحصائية في تكرارات استجابات أفراد العينة على بدائل عبارات المحور الثاني، ويُعزى هذا التفاوت من وجهة نظر الباحث إلى وعي أفراد العينة بأهم التحديات التي تُعيق طريق عملهم من ناحية، وتطبيق أخلاقيات مهنة التعليم، وبنود ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية من ناحية ثانية، وكذلك يبين لنا الجدول رقم (11) الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثاني وانحرافاتها المعيارية، على النحو الآتي:

جدول رقم (11):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور(التحديات التي تواجه التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين)

رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط	الانحراف
1	الافتقار إلى دليل تفسيري يشرح مواد ميثاق أخلاقيات المهنة.	3.82	0.878
2	لم يتم توزيع الميثاق على معلمي المرحلة الابتدائية	3.88	0.800
3	ندرة البرامج التدريبية للمعلمين للتعريف بمواد الميثاق	3.71	0.817
4	خلو استمارات التقييم من بنود الالتزام بميثاق أخلاقيات المهنة	3.75	0.878
5	ندرة تقديم حوافز للمعلمين الملتزمين بأخلاقيات مهنة التعليم	3.19	1.055
6	ندرة تطبيق العقوبات معن يخالف مواد الميثاق	3.65	1.013
7	الافتقار لتأهيل المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة	3.51	1.123
8	قلة الاهتمام بمشكلات المعلمين	3.32	1.050
9	نقص الطاق الإداري المعاون في المدرسة	3.68	0.971
10	عدم منح رخص مزاولة مهنة التعليم	3.82	0.878
11	تدني نظرة المجتمع للمعلمين	3.88	0.800
12	قلة الدافعية للعمل لند بعض المعلمين	3.71	0.817
13	كثرة الأعباء والالتزامات الأسرية	3.75	0.878
14	ضعف الحس الديني لدى بعض المعلمين	4.00	0.81

يتضح من الجدول رقم (11) أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم بين (4.00)، و(3.19)، وقد حصلت العبارة رقم (14) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ متوسطها (4) بدرجة مرتفعة، فيما حصلت العبارة رقم (5) على أقل متوسط حسابي بلغ (3.19) بدرجة متوسطة، وهذا يعني أن هنالك فروقًا إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة وانحرافاتها المعيارية في أهم التحديات التي تواجه التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم، ويرى الباحث أن هذه الفروق تُعزى إلى متغير الخبرة المهنية لأفراد عينة الدراسة، ومعرفتهم العميقة بمعلمي المرحلة الابتدائية.

إجابة السؤال الثالث: ما أبرز الإجراءات المُقترحة لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أبرز الإجراءات المُقترحة لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (12):

تكرارات ونسب استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور (أبرز الإجراءات المُقترحة لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين)

رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة	رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة
1	غير موافق بشدة	4	3.5	8	غير موافق بشدة	4	3.5
	غير موافق	14	12.3		غير موافق	14	12.3
	محايد	13	11.4		محايد	13	11.4
	موافق	64	56.1		موافق	64	56.1
	موافق بشدة	19	16.7		موافق بشدة	19	16.7
	المجموع	114	100.0		المجموع	114	100.0
2	غير موافق	11	9.6	9	غير موافق	11	9.6
	محايد	36	31.6		محايد	36	31.6
	موافق	49	43.0		موافق	49	43.0
	موافق بشدة	18	15.8		موافق بشدة	18	15.8
	المجموع	114	100.0		المجموع	114	100.0

رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة	رقم العبارة	درجة الموافقة	التكرار	النسبة
3	غير موافق	12	10.5	10	غير موافق	12	10.5
	محايد	16	14.0		محايد	16	14.0
	موافق	65	57.0		موافق	65	57.0
	موافق بشدة	21	18.4		موافق بشدة	21	18.4
	المجموع	114	100.0		المجموع	114	100.0
4	غير موافق	15	13.2		غير موافق	15	13.2
	محايد	22	19.3	11	محايد	22	19.3
	موافق	51	44.7		موافق	51	44.7
	موافق بشدة	26	22.8		موافق بشدة	26	22.8
	المجموع	114	100.0		المجموع	114	100.0
5	غير موافق	8	7.0			11	9.6
	محايد	30	26.3	12	غير موافق	28	24.6
	موافق	52	45.6		محايد	53	46.5
	موافق بشدة	24	21.1		موافق	22	19.3
	المجموع	114	100.0		موافق بشدة	114	100.0
6	غير موافق	10	8.8		المجموع	4	3.5
	محايد	21	18.4	13	غير موافق	10	8.8
	موافق	61	53.5		محايد	11	9.6
	موافق بشدة	22	19.3		موافق	60	52.6
	المجموع	114	100.0		موافق بشدة	29	25.4
					المجموع	114	100.0
7	غير موافق	4	3.5	14	غير موافق بشدة	4	3.5
	محايد	10	8.8		غير موافق	10	8.8
	موافق	61	53.5		محايد	11	9.6
	موافق بشدة	39	34.2		موافق	60	52.6
	المجموع	114	100.0		موافق بشدة	29	25.4
					المجموع	114	100.0

يتضح من خلال الجدول رقم (12) لاستجابات أفراد العينة على المحور الثالث من محاور الدراسة، أن هنالك فروقا إحصائية في تكرارات استجابات أفراد العينة على بدائل عبارات المحور الثالث، ويُعزى هذا التفاوت من وجهة نظر الباحث إلى وعي أفراد العينة بأهم الإجراءات التي من شأنها أن

تُسهم في تعزيز التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من ناحية، وتطبيق أخلاقيات مهنة التعليم، وبنود ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية من ناحية ثانية، وكذلك يبين لنا الجدول رقم (13) الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثالث وانحرافاتها المعيارية، على النحو الآتي:

جدول رقم (13):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور (أبرز الإجراءات المُقترحة لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين)

رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط	الانحراف
1	إضافة مقرر باسم أخلاقيات مهنة التعليم كمكون نظري في برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية.	3.87	0.991
2	تضمين برنامج التدريب الميداني للطلاب المواقف والخبرات التي تعكس جوانب الميثاق الأخلاقي في إطار إعداده للمهنة وأخلاقياتها.	3.70	1.004
3	طبع الميثاق في كتيب صغير، مع لائحة تفسيرية لكل مادة من مواده، وتوزيعه على كل معلم ممارس مهنة التعليم.	3.65	0.862
4	التأكيد على ضرورة اعتبار الالتزام ببنود الميثاق ضمن شروط حصول المعلم على امتياز كادر المعلمين.	3.83	0.851
5	عمل ورش عمل للمعلمين الجدد يتم فيها حلقات نقاشية حول أخلاقيات المهنة، والتركيز على الجانب الديني في توعية المعلمين والتزامهم بها تسليماً لإتباع تعالي الدين الإسلامي ومراقبة الله عز وجل.	3.77	0.950
6	عقد ندوات ودورات تدريبية قبل بداية العام الدراسي لتولية المعلمين ببنود الميثاق.	3.81	0.851
7	توفير الدعم المهني للمعلم بتوفير المتطلبات التعليمية من أجهزة ووسائل تعليمية، وتوفير الإمكانات اللازمة لتحسين الأداء المهني لديه.	3.83	0.841
8	وضع إجراءات وضوابط لمحاسبة المخالفين، وإيقاع العقوبات التأديبية عليهم، وإبعاد المعلمين الذين يرتكبون مخالفات أو ممارسات تسيء لمهنة التعليم عن العمل بالتدريس.	4.18	0.736
9	الاهتمام بوضع بعض البنود التي توضح مدى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في استمارات تقييم المعلمين.	3.87	0.991
10	عمل ملف خاص لكل معلم يتضمن مدى التزام المعلم بالميثاق، ويستخدم هذا الملف بغرض ترقية المعلمين الملتزمين، وتكريمهم، وتقديم المكافآت لهم.	3.70	1.004
11	دعم وسائل الإعلام للمعلمين، والتأكيد على الدور الأخلاقي لهم، والمحافظة على	3.65	0.862

رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط	الانحراف
	هيبتهم، وعدم التركيز على بعض الأخطاء الفردية التي ترتكب من قبل بعض المعلمين.		
12	التأكيد على حقوق المعلم في المجتمع، وذلك	3.83	0.851
13	من خلال تقديم الأعمال الأدبية والفنية المختلفة في وسائل الإعلام المتنوعة.	3.77	0.950
14	تقديم مكافآت وحوافز تشجيعية معنوية ومادية للمعلمين المتميزين الذين يلتزمون بميثاق أخلاقيات المهنة.	3.88	1.006

يتضح من الجدول رقم (13) أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم بين (4.18)، و(3.65)، في أهم الإجراءات التي من شأنها أن تُسهم في تعزيز التزام معلمي المرحلة الابتدائية لأخلاقيات مهنة التعليم من ناحية، وتطبيق أخلاقيات مهنة التعليم، وبنود ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية من ناحية ثانية، وقد حصلت العبارة رقم (8) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ متوسطها (4. 18) بدرجة مرتفعة، فيما حصلت العبارة رقم (3)، ورقم (11) على أقل متوسط حسابي بلغ (3.65) بدرجة متوسطة، ويرى الباحث أن هذه الفروق تُعزى إلى متغير الخبرة المهنية لأفراد عينة الدراسة، ومعرفتهم العميقة بمعلمي المرحلة الابتدائية، وكذلك المؤهل العلمي.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين تُعزى لمتغير (المؤهل، نوع المؤهل، التخصص، الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال ولمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متغيرات الدراسة فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة.

والجدول رقم (14) يوضح لنا نتائج اختبار (ت) بين متغيرات الدراسة الأربعة على النحو الآتي:

جدول رقم (14):

نتائج اختبار(ت) للفروق بين استجابات أفراد العينة على المحاور الثلاثة وفق متغيرات الدراسة

المحور	المتغير	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	متوسط المربعات
المحور الأول (الواقع)	المؤهل	60.242	113	0.05	3.53509
	نوع المؤهل	38.516	113	0.02	1.68421

المحور	المتغير	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	متوسط المربعات
	التخصص	19.653	113	0.04	3.06140
	الخبرة	32.009	113	0.05	2.36842
المحور الثاني (التحديات)	المؤهل	54.242	113	0.01	4.33509
	نوع المؤهل	60.516	113	0.04	3.68421
	التخصص	45.653	113	0.03	5.46140
	الخبرة	65.109	113	0.05	3.66842
المحور الثالث (الإجراءات)	المؤهل	75.542	113	0.02	4.73509
	نوع المؤهل	45.716	113	0.03	2.58421
	التخصص	18.553	113	0.04	1.66140
	الخبرة	22.010	113	0.03	4.46842

نلاحظ من خلال نتائج تحليل اختبار (ت) للفروقات بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة الثلاثة وفقًا لمتغير (المؤهل، نوع المؤهل، التخصص، الخبرة)، أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل على أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية متوسطة بين استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محاور الدراسة الثلاثة تُعزى لمتغيرات الدراسة، وهذه النتائج تتفق مع دراسة القحطاني (1434هـ) التي توصلت إلى عدة نتائج كان من أهمها: أن ترتيب مواد ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم تنازليا حسب درجة التزام مديري مدارس التعليم العام الحكومية في محافظة خميس مشيط كانت كالتالي: العلاقة مع المجتمع المدرسي، رسالة التعليم، العلاقة مع المجتمع، الأداء المهني، العلاقة مع الطلاب، العلاقة مع الأسرة، كما تتفق مع دراسة الزعبي، (2013) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم في مجالات الدراسة الستة كانت عالية. وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم، تعزى لمتغير الخبرة العملية، كما تتفق مع دراسة (العميرة، والرميضي، 2020) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير (الجنس) لصالح المديرات، وتختلف الدراسة الحالية معها في أنها توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقا لمتغير (المؤهل العلمي)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة في حين بينت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تُعزى لمتغير الخبرة، كما تتفق الدراسة

الحالية في نتائجها مع دراسة (الطراونة، والخريشا، 2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المعلمين نحو التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة(10سنوات فأكثر)، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وهذا ما يختلف مع الدراسة الحالية حيث أظهرت الدراسة الحالية وجود فروق تعزى لمتغيري التخصص والمؤهل العلمي، كما تختلف مع دراسة (عبيد، ويراني، 2017) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة التزام مديري المدارس الثانوية الخاصة في لواء القويسمة بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتخصص والخبرة، كما تختلف مع دراسة (الفدعان، والخوالدة، 2017) التي بينت نتائجها أنَّه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التزام مديري المدارس في مخيم الزعتري بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، ومتغير الخبرة باستثناء أخلاقيات المدير مع أولياء الأمور، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (محمد، وعبدالله، 2019) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ضمن هذا البعد وبدرجات متفاوتة.

خلاصة النتائج:

بعد تحليل البيانات والإجابة على تساؤلات الدراسة توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحاور الذي تنتمي إليها العبارات موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة
- أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم بين (4.18)، و(3.37).
- أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم بين (4.00)، و(3.19).
- أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم بين (4.18)، و(3.65).
- بينت نتائج الدراسة أن من أهم التحديات التي تواجه التزام معلمي المرحلة الابتدائية في الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم التحديات الآتية:

1. الافتقار إلى دليل تفسيري يشرح مواد ميثاق أخلاقيات المهنة.
2. لم يتم توزيع الميثاق على معلمي المرحلة الابتدائية
3. ندرة البرامج التدريبية للمعلمين للتعريف بمواد الميثاق
4. خلو استمارات التقييم من بنود الالتزام بميثاق أخلاقيات المهنة
5. ندرة تقديم حوافز للمعلمين الملتزمين بأخلاقيات مهنة التعليم
6. ندرة تطبيق العقوبات مع من يخالف مواد الميثاق
7. الافتقار لتأهيل المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة
8. قلة الاهتمام بمشكلات المعلمين
9. نقص الطاقم الإداري المعاون في المدرسة
10. عدم منح رخص مزاولة مهنة التعليم
11. تدني نظرة المجتمع للمعلمين
12. قلة الدافعية للعمل لدى بعض المعلمين
13. كثرة الأعباء والالتزامات الأسرية
14. ضعف الحس الديني لدى بعض المعلمين

- بينت نتائج الدراسة أن من أهم وأبرز الإجراءات المُقترحة لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين، الإجراءات الآتية:

1. إضافة مقرر باسم أخلاقيات مهنة التعليم كمكون نظري في برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية.
2. تضمين برنامج التدريب الميداني للطلاب المواقف والخبرات التي تعكس جوانب الميثاق الأخلاقي في إطار إعداده للمهنة وأخلاقياتها.
3. طبع الميثاق في كتيب صغير، مع لائحة تفسيرية لكل مادة من مواده، وتوزيعه على كل معلم ممارس مهنة التعليم.
4. التأكيد على ضرورة اعتبار الالتزام ببنود الميثاق ضمن شروط حصول المعلم على امتياز كادر المعلمين.

5. عمل ورش عمل للمعلمين الجدد يتم فيها حلقات نقاشية حول أخلاقيات المهنة، والتركيز على الجانب الديني في توعية المعلمين والتزامهم بها، تسليماً واتباعًا لتعاليم الدين الإسلامي ومراقبة الله عز وجل.
6. عقد ندوات ودورات تدريبية قبل بداية العام الدراسي لتعريف المعلمين ببنود الميثاق.
7. توفير الدعم المهني للمعلم بتوفير المتطلبات التعليمية من أجهزة ووسائل تعليمية، وتوفير الإمكانات اللازمة لتحسين الأداء المهني لديه.
8. وضع إجراءات وضوابط لمحاسبة المخالفين، وإيقاع العقوبات التأديبية عليهم، وإبعاد المعلمين الذين يرتكبون مخالفات أو ممارسات تسيء لمهنة التعليم عن العمل بالتدريس.
9. الاهتمام بوضع بعض البنود التي توضح مدى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في استمارات تقييم المعلمين.
10. عمل ملف خاص لكل معلم يتضمن مدى التزام المعلم بالميثاق، ويستخدم هذا الملف بغرض ترقية المعلمين الملتزمين، وتكريمهم، وتقديم المكافآت لهم.
11. دعم وسائل الإعلام للمعلمين، والتأكيد على الدور الأخلاقي لهم، والمحافظة على هيبتهم، وعدم التركيز على بعض الأخطاء الفردية التي ترتكب من قبل بعض المعلمين.
12. التأكيد على حقوق المعلم في المجتمع، وذلك من خلال تقديم الأعمال الأدبية والفنية المختلفة في وسائل الإعلام المتنوعة.
13. تقديم مكافآت وحوافز تشجيعية معنوية ومادية للمعلمين المتميزين الذين يلتزمون بميثاق أخلاقيات المهنة.

- تبين من نتائج تحليل اختبار (ت) للفروقات بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة الثلاثة وفقًا لمتغير (المؤهل، نوع المؤهل، التخصص، الخبرة)، أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية القيام بما يلي:

- إجراء دارسة تتضمن تصور مقترح لتطوير مراكز التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء آراء خبراء في برامج التدريب المهني المستمر والتوجهات الحديثة لها.

- إجراء دارسة ميدانية مسحية عن احتياجات معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض من برامج وأنشطة في التدريب المهني المستمر من وجهة نظر العاملين فيها.
- إجراء دارسة تقويمية لمعلمي المرحلة الابتدائية من منظور السياسة التعليمية الجديدة بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهدافها وبرامجها ومخرجاتها.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

أحمد، محمد أحمد سيد وآخرون. (1420). *موسوعة نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم* ﷺ. ط (2). دار الوسيلة للنشر والتوزيع: جدة. المملكة العربية السعودية.

البيلاوي، حسن. (1988). العلاقة بين النظرية والممارسة العملية في مهنة التعليم: وجهة نظر نقدية. *حولية كلية التربية. جامعة قطر. ع (6)*. 122-79.

التوثيق التربوي. (1428). *ميثاق أخلاقيات مهنة التربية والتعليم*. وزارة التربية والتعليم. مطابع دار الهلال للإفست. ع 51. الرياض.

الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف. (2018). *التعريفات*. تحقيق: مجموعة من العلماء بإشراف الناشر. ط (4). دار الفكر العربي المعاصر: القاهرة. مصر.

الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن. (2004). *التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية*. دار الخريجي للطباعة والنشر: الرياض.

الحمادنة، أديب ذياب. (2013). مدى التزام معلمي اللغة العربية ومعلماته بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس في مديريات التربية والتعليم لمحافظة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية. م9. ع1*. الأردن.

الحياري، حسن. (2000). *معالم الفكر التربوي الإسلامي*. دار الأمل: الأردن.

دهيش، خالد عبد الله. (2009). *أخلاقيات مهنة التعليم ودورها*. http://www.moelp.org/forum/forum_posts.asp?TID=4175..

الزعبي، ريم. (2013). درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطالبات المتدربات في جامعة آل البيت. *مجلة المنارة. م19. ع3*. 476-440 .

الشويش، خالد بن عبيد علي؛ والشايع، علي بن صالح بن علي. (2014). *مستوى وعي معلمي المرحلة الابتدائية بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وعلاقته بالتزامهم الأخلاقي والمهني من وجهة نظر المشرفين والمعلمين بمنطقة القصيم*. (رسالة ماجستير). كلية التربية: جامعة القصيم. المملكة العربية السعودية.

صادق، طلال محمود. (2018). *التعليم في الوطن العربي بين الماضي والحاضر*. دار الوفاء للنشر والتوزيع: عمان. الأردن.

الصانع، عبد العزيز ناصر. (2015). *مراحل التعليم في الوطن العربي*. دار الفكر العربي المعاصر: القاهرة. مصر.

طراونة، تحسين. (1990). "أخلاقيات القرارات الإدارية". *مجلة مؤتة للبحوثوالدراسات. مج 2، ع 15*.155-137 .

الطراونة، رشا سالم، و الخريشا، ملوح باجي عايد. (2018). *مدى التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.

عبد الحميد، رشيد، ومحمود الحياري. (1985). *أخلاقيات المهنة*. ط (2). دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان.

العبد العزيز، منيرة عيد. (2010). مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التعليم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية. الرياض. م3. ع22*. 542-467 .

عبيد، أحمد ربجي علي، وديراني، محمد عيد حسن. (2017). *التزام مديري المدارس الثانوية الخاصة في لواء القويسمة بأخلاقيات مهنة التعليم وعلاقته بفاعلية المعلمين من وجهة نظر المعلمين*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جرش، جرش.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (2014). *البحث العلمي مفهومه – أدواته – أساليبه*. دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان. الأردن.

العتيبي، تركي الحميدي جزاع. (2014). درجة التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة: من وجهة نظر المعلين بدولة الكويت. *التربية المعاصرة، س31، ع98*، 101 - 149.

العثيمين، فهد سعود. (1414). *أخلاقيات الإدارة في الوظيفة العامة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية*. مؤسسة الرسالة: بيروت.

العسانية، هناء بنت أبو بكر سالم. (2009). *ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم*. التطوير التربوي: عمان. الأردن.

عفيفي، صديق محمد. (2003). *أخلاق المهنة لدى أستاذ الجامعة*. وكالة الأهرام للتوزيع: القاهرة.

العميره، ندى مفرح مرزوق الطمار، و الرميضي، خالد مجبل. (2020). مدى التزام معلمي مدارس التعليم العام بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر مديري المدارس بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية، مج31، ع123*، 349 - 376.

الغامدي، حمدان أحمد، ودهيش، خالد عبد الله. (2005). أخلاقيات مهنة التعليم وسبل تعزيزها في نظام التعليم السعودي. *ندوة أخلاقيات العمل في القطاعين الحكومي والأهلي*. معهد الإدارة العامة: المملكة العربية السعودية، الرياض.

الغامدي، حمدان بن أحمد. (2007). *أخلاقيات مهنة التعليم العام*. مكتبة الرشد: الرياض.

الغامدي، حمدان بن أحمد. (2014). *أخلاقيات مهنة التعليم العام في نظام التعليم السعودي*. ط 1. مطابع الخريجي للطباعة والنشر: الرياض.

الغامدي، سعيد؛ وبادحدح، علي. (1433). *أخلاق المهنة أصالة إسلامية ورؤية عصرية*. ط (3). دار حافظ: جدة. المملكة العربية السعودية.

الفالح، عبد العزيز بن عثمان. (2007). *اتجاهات المعلمين في مدينة الرياض نحو أهمية ميثاق أخلاقيات مهنة التعلي في المملكة العربية السعودية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية: الجامعة الأمريكية لندن.

الفدعان، نوره حمدان، والخوالدة، تيسير محمد أحمد. (2022). *درجة التزام مديري المدارس في مخيم الزعتري بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمين*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

فواز، عبد الرحيم. (2016). *تطوير المعلم في القرن الحادي والعشرين*. دار النهضة الحديثة: الإسكندرية. مصر.

القحطاني، حسين بن ناصر بن حسين. (1434). *درجة التزام مديري مدارس التعليم الحكومية في محافظة خميس مشيط بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية: جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

قشمر، علي لطفي علي. (2017). درجة التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر مدراء المدارس. *مجلة العلوم الإنسانية، ع8*، 291 - 320.

الكبسي، عبد الواحد حميد وآخرون. (2011). *أخلاقيات وآداب مهنة التدريس الجامعي*.مركز ديبونو لتعليم التفكير: عمان.

محمد، سعد هدية، وعبدالله، مصطفى سالم علي. (2019). مدى التزام معلمي التعليم الثانوي بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مدراء المدارس بمنطقة ترهونة. *مجلة جامعة الزيتونة، ع29*، 126 - 143.

مرسي، محمد منير. (1998). *المعلم وميادين التربية*. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة. مصر.

مرعي، توفيق؛ وبلقيس، أحمد. (2015). *أخلاقيات مهنة التعليم*. ط (3). مسقط: شركة مطبعة عمان ومكتباتها المحدودة.

مصطفى، إبراهيم وآخرون. (2015). *المعجم الوسيط*. ط (5). المجمع اللغوي بالقاهرة. مصر.

مصطفى، طارق علي. (2017). *التعليم في الوطن العربي آفاق وتطلعات*. دار الفكر العربي المعاصر: القاهرة. مصر.

ناصر، إبراهيم. (2004). *مقدمة في التربية*. دار عمار: عمان.

وزارة التربية والتعليم (1420). *القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام*. الأمانة العامة: الرياض. المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم. (1427). *التطوير التربوي. ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم*. الإدارة العامة: الرياض.

وزارة التربية والتعليم. (2007). *ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم*. مطبوعات وزارة التربية والتعليم: الرياض. السعودية.

وزارة التعليم. (2021). *إحصائية التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*. منشورات وزارة التعليم: الرياض.

يعقوب، عبده جاد الله. (2015). *تعليمنا إلى أين؟*. دار الأنوار: الإسكندرية. مصر.

يوسف، عبد الرؤوف حسنين. (2016). *التعليم الابتدائي في الوطن العربي*. دار النهضة الحديثة: الإسكندرية. مصر.

Arabic References

Aḥmad, Muḥammad Aḥmad Sayyid & ākharūn. (1420). Mawsūʿat Naḍrat al-Naʿīm fī Makārim Akhlāq al-Rasūl al-Karīm ṣallá Allāh ʿalayhi & sallam. Ṭ (2). Dār al-wasīlah lil-Nashr & al-Tawzīʿ : Jiddah. al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Albylāwy, Ḥasan. (1988). al-ʿalāqah bayna al-naẓarīyah & al-mumārasah al-ʿamalīyah fī mihnat al-Taʿlīm : wijhat naẓar naqdīyah. Ḥawlīyat Kullīyat al-Tarbiyah. Jāmiʿat Qaṭar. ʿA (6). 79-122.

al-Tawthīq al-tarbawī. (1428). Mīthāq Akhlāqīyāt mihnat al-Tarbiyah & al-taʿlīm. Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm. Maṭābiʿ Dār al-Hilāl ll'fst. ʿA 51. al-Riyāḍ.

al-Jurjānī, ʿAlī ibn Muḥammad ibn ʿAlī al-Zayn al-Sharīf. (2018). altʿryfāt. Ed. Majmūʿah min al-ʿulamā' bi-ishrāf al-Nāshir. Ṭ (4). Dār al-Fikr al-ʿArabī al-muʿāṣir : al-Qāhirah. Miṣr.

al-Ḥaqīl, Sulaymān ibn ʿAbd al-Raḥmān. (2004). al-Taʿlīm al-ibtidā'ī fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. Dār al-Khurayjī lil-Ṭibāʿah & al-Nashr : al-Riyāḍ.

Alḥmādnh, Adīb Dhiyāb. (2013). Madá iltizām Muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah wmʿlmāth b'khlāqyāt mihnat al-Taʿlīm min wijhat naẓar mudīrī al-Madāris fī mudīrīyāt al-Tarbiyah & al-taʿlīm li-Muḥāfaẓat. al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah. m9. ʿ1. al-Urdun.

al-Ḥayyārī, Ḥasan. (2000). Maʿālim al-Fikr al-tarbawī al-Islāmī. Dār al-Amal : al-Urdun.

Duhaysh, Khālid ʿAbd Allāh. (2009). Akhlāqīyāt mihnat al-Taʿlīm & dawruhā. http://www.moelp.org/forum/forum_posts.asp?TID=4175.

al-Zuʿbī, Rīm. (2013). Darajat Iltizām almʿlmāt almtʿāwnāt b'khlāqyāt mihnat al-Taʿlīm min wijhat naẓar al-ṭālibāt almtdrbāt fī Jāmiʿat Āl al-Bayt. Majallat al-Manārah. m19. ʿ3. 440-476.

Alshwysh, Khālid ibn ʿUbayd ʿAlī ; wālshāyʿ, ʿAlī ibn Ṣāliḥ ibn ʿAlī. (2014). mustawá waʿy Muʿallimī al-marḥalah al-ibtidā'īyah bmythāq Akhlāqīyāt mihnat al-Taʿlīm & ʿalāqatuhu bāltzāmhm al-akhlāqī & al-mihnī min wijhat naẓar almshrfyn & al-muʿallimīn bi-Minṭaqat al-Qaṣīm. (Risālat mājistīr). Kullīyat al-Tarbiyah : Jāmiʿat al-Qaṣīm. al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Ṣādiq, Ṭalāl Maḥmūd. (2018). al-Taʿlīm fī al-Waṭan al-ʿArabī bayna al-Māḍī & al-ḥāḍir. Dār al-Wafā' lil-Nashr & al-Tawzīʿ : ʿAmmān. al-Urdun.

al-Ṣāniʿ, ʿAbd al-ʿAzīz Nāṣir. (2015). Marāḥil al-Taʿlīm fī al-waṭan al-ʿArabī. Dār al-Fikr al-ʿArabī al-muʿāṣir : al-Qāhirah. Miṣr.

Ṭarāwinah, Taḥsīn. (1990). "Akhlāqīyāt al-qarārāt al-Idārīyah". Majallat Mu'tah llbḥwthwāldrāsāt. V 2, I A 15. 137-155.

al-Ṭarāwinah, Rashā Sālim, wa al-Khurayshā, Mallūḥ Bājī ʿĀyid. (2018). Madá iltizām mudīrī al-Madāris al-thānawīyah b'khlāqyāt mihnat al-Taʿlīm min wijhat naẓar al-Muʿallimīn fī Muḥāfaẓat al-Karak. (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat Mu'tah, Mu'tah.

ʿAbd al-Ḥamīd, Rashīd, & Maḥmūd al-Ḥayyārī. (1985). Akhlāqīyāt al-mihnah. Ṭ (2). Dār al-Fikr lil-Nashr & al-Tawzīʿ : ʿAmmān.

ʿUbayd, Aḥmad Ribḥī ʿAlī, wdyrāny, Muḥammad ʿĪd Ḥasan. (2017). iltizām mudīrī al-Madāris al-thānawīyah al-khāṣṣah fī Liwā' alqwysmh b'khlāqyāt mihnat al-Taʿlīm & ʿalāqatuhu bfāʿlyh al-Muʿallimīn min wijhat naẓar al-Muʿallimīn. (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat Jarash, Jarash.

ʿUbaydāt, Dhūqān, wʿds, ʿAbd al-Raḥmān, & ʿAbd al-Ḥaqq, Kāyid. (2014). al-Baḥth al-ʿIlmī mafhūmuhu – adawātuh – asālībuh. Dār al-Fikr lil-Nashr & al-Tawzīʿ : ʿAmmān. al-Urdun.

al-ʿUtaybī, Turkī al-Ḥumaydī Jazzāʿ. (2014). darajat iltizām mudīrī al-Madāris al-thānawīyah b'khlāqyāt al-mihnah : min wijhat naẓar almʿlyn bi-Dawlat al-Kuwayt. al-Tarbiyah al-muʿāṣirah, V31, I 98, 101-149.

al-ʿUthaymīn, Fahd Saʿūd. (1414). Akhlāqīyāt al-Idārah fī al-waẓīfah al-ʿĀmmah & taṭbīqātuhā fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. Mu'assasat al-Risālah : Bayrūt.

Alʿsānyh, Hanā' bint Abū Bakr Sālim. (2009). Mīthāq Akhlāqīyāt mihnat al-Taʿlīm. al-taṭwīr al-tarbawī : ʿAmmān. al-Urdun.

ʿAfīfī, Ṣiddīq Muḥammad. (2003). Akhlāq al-mihnah ladá ustādh al-Jāmiʿah. Wakālat al-Ahrām lil-Tawzīʿ : al-Qāhirah.

Alʿmyrh, Nadá Mufraḥ Marzūq al-Ṭammār, wa al-Rumayḍī, Khālid Mujbil. (2020). Madá iltizām Muʿallimī Madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm b'khlāqyāt al-mihnah min wijhat naẓar mudīrī al-Madāris bi-Dawlat al-Kuwayt. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, mj31, ʿ123, 349-376.

al-Ghāmidī, Ḥamdān Aḥmad, wdhysh, Khālid ʿAbd Allāh. (2005). Akhlāqīyāt mihnat al-Taʿlīm & subul taʿzīzihā fī Niẓām al-Taʿlīm al-Saʿūdī. Nadwat Akhlāqīyāt al-ʿamal fī al-qiṭāʿayn al-ḥukūmī & al-ahlī. Maʿhad al-Idārah al-ʿĀmmah : al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, al-Riyāḍ.

al-Ghāmidī, Ḥamdān ibn Aḥmad. (2007). Akhlāqīyāt mihnat al-Taʿlīm al-ʿāmm. Maktabat al-Rushd : al-Riyāḍ.

al-Ghāmidī, Ḥamdān ibn Aḥmad. (2014). Akhlāqīyāt mihnat al-Taʿlīm al-ʿāmm fī Niẓām al-Taʿlīm al-Saʿūdī. Ṭ 1. Maṭābiʿ al-Khurayjī lil-Ṭibāʿah & al-Nashr : al-Riyāḍ.

al-Ghāmidī, Saʿīd ; wbādḥdḥ, ʿAlī. (1433). Akhlāq al-mihnah Aṣālah Islāmīyah & ru'yah ʿaṣrīyah. Ṭ (3). Dār Ḥāfiẓ : Jiddah. al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

al-Fāliḥ, ʿAbd al-ʿAzīz ibn ʿUthmān. (2007). Ittijāhāt al-Muʿallimīn fī Madīnat al-Riyāḍ Naḥwa Ahammīyat Mīthāq Akhlāqīyāt mihnat altʿly fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. (Risālat duktūrāh ghayr manshūrah). Kullīyat al-Tarbiyah : al-Jāmiʿah al-Amrīkīyah Landan.

Alfdʿān, Nūrah Ḥamdān, wālkhwāldh, Taysīr Muḥammad Aḥmad. (2022). darajat iltizām mudīrī al-Madāris fī Mukhayyam alzʿtry b'khlāqyāt al-mihnah min wijhat naẓar al-Muʿallimīn. (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat Āl al-Bayt, al-Mafraq.

Fawwāz, ʿAbd al-Raḥīm. (2016). taṭwīr al-Muʿallim fī al-qarn al-ḥādī & al-ʿishrīn. Dār al-Nahḍah al-ḥadīthah : al-Iskandarīyah. Miṣr.

al-Qaḥṭānī, Ḥusayn ibn Nāṣir ibn Ḥusayn. (1434). darajat iltizām mudīrī Madāris al-Taʿlīm al-ḥukūmīyah fī Muḥāfaẓat Khamīs mshyṭ bmythāq Akhlāqīyāt mihnat al-Taʿlīm min wijhat naẓar al-Muʿallimīn. (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Kullīyat al-Tarbiyah : Jāmiʿat Umm al-Qurá. Makkah al-Mukarramah.

Qshmr, ʿAlī Luṭfī ʿAlī. (2017). darajat iltizām Muʿallimī wmʿlmāt al-Madāris al-Filasṭīnīyah b'khlāqyāt mihnat al-Taʿlīm & qawāʿid al-sulūk min wijhat naẓar mdrā' al-Madāris. Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah, ʿ8, 291-973.

al-Kibsī, ʿAbd al-Wāḥid Ḥamīd & ākharūn. (2011). Akhlāqīyāt & ādāb mihnat al-tadrīs al-Jāmiʿī. Markaz dybwnw li-taʿlīm al-tafkīr : ʿAmmān.

Muḥammad, Saʿd Hadīyah, wʿbdāllh, Muṣṭafá Sālim ʿAlī. (2019). Madá iltizām Muʿallimī al-Taʿlīm al-thānawī b'khlāqyāt mihnat al-Taʿlīm min wijhat naẓar mdrā' al-Madāris bi-Minṭaqat Tarhūnah. Majallat Jāmiʿat al-Zaytūnah, ʿ29, 126-143.

Mursī, Muḥammad Munīr. (1998). al-Muʿallim & mayādīn al-Tarbiyah. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah : al-Qāhirah. Miṣr.

Marʿī, Tawfīq ; wblqys, Aḥmad. (2015). Akhlāqīyāt mihnat al-Taʿlīm. Ṭ (3). Masqaṭ : Sharikat Maṭbaʿat ʿAmmān & maktubātuhā al-Maḥdūdah.

Muṣṭafá, Ibrāhīm & ākharūn. (2015). al-Muʿjam al-Wasīṭ. Ṭ (5). al-Majmaʿ al-lughawī bi-al-Qāhirah. Miṣr.

Muṣṭafá, Ṭāriq ʿAlī. (2017). al-Taʿlīm fī al-waṭan al-ʿArabī Āfāq & taṭalluʿāt. Dār al-Fikr al-ʿArabī al-muʿāṣir : al-Qāhirah. Miṣr.

Nāṣir, Ibrāhīm. (2004). muqaddimah fī al-Tarbiyah. Dār ʿAmmār : ʿAmmān.

Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm (1420). al-qawāʿid al-tanẓīmīyah li-Madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm. al-Amānah al-ʿĀmmah : al-Riyāḍ. al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm. (1427). al-taṭwīr al-tarbawī. Mīthāq Akhlāqīyāt mihnat al-Taʿlīm. al-Idārah al-ʿĀmmah : al-Riyāḍ.

Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm. (2007). Mīthāq Akhlāqīyāt mihnat al-Taʿlīm. Maṭbūʿāt Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm : al-Riyāḍ. al-Saʿūdīyah.

Wizārat al-Taʿlīm. (2021). iḥṣāʾīyah al-Taʿlīm al-ʿāmm bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. Manshūrāt Wizārat al-Taʿlīm : al-Riyāḍ.

Yaʿqūb, ʿAbduh Jād Allāh. (2015). Taʿlīmunā ilá ayn?. Dār al-anwār : al-Iskandarīyah. Miṣr.

Yūsuf, ʿAbd al-Raʾūf Ḥasanayn. (2016). al-Taʿlīm al-ibtidāʾī fī al-waṭan al-ʿArabī. Dār al-Nahḍah al-ḥadīthah : al-Iskandarīyah. Miṣr.

ثانيًا: المرجع الأجنبية

Blackington, P. (1991). *School Society and the Professional Education*, N.Y. *Holt Rinehart and Winston Inc*. 1991, p.6.

Predmore, Sarah R. (2005). "Another Positive for Career and Technical Education, A Good Work Ethic." Techniques, March 2005, 52-55.

Cevat, C. (2002). "Teachers Organizational Commitment In Educational Organizations". National forum Journals. Vol. 11 Issue 3, p 1-10.

Contents

- Effectiveness of Behavioral Activation Therapy in Treating Depression in Adolescents: A Case Study
  Dr. Ahmed Megawer Abdelaliem.....9
- The relative contribution of values and self-management in predicting psychological resilience among university students: cross-cultural study
  Dr. Mohammed Hasan Ali Al-Abyadh.....62
- Effectiveness of a Counseling Program Based on Empathy-centered Therapy in Reducing Anxiety Symptoms among Bullying Victims of Middel School Students
  Dr. Mayouf Batti Al-Mahmoudi, Dr. Saleh Safeer Al-Khathami.....114
- Critical Thinking Skills and Self-Disclosure as Predictors of Marital Harmony among Newly Married Women in Abha City
  Dr. Ahmed Ali Abdullah Al Awad, Arwa Mohammed Ahmed Almutawa.....160
- Dimensions of Life Quality from Islamic Perspective towards Mankind and Life
  Dr. Eyada Abdullah Khaled Aleyada Al-Shammari.....216
- Role of Training Courses in Developing Life Skills at the Islamic University of Imam ibn Saud
  Suad Yahya Jaber Al Fifi.....243
- The Role of Community Participation in Basic Education during Crises: Yemen - Taiz
  D. Abdulkareem Abdullah Ahmed Shamsan.....304
- The Effectiveness of the 3D-Guided Imagery Films on Teaching the "Water" Unit for Developing the Visual Thinking Skills among Kindergarten Children
  Ghada Othman Al-Ruweili, Dr. Mohammed Saleh Al-Zamel.....352
- Requirements for Implementing Electronic Management at the Faculty of Education, Ibb University from the Viewpoint of Administrative Leaders
  Dr. Majid Ali Hassan Al-Duais.....377
- The reality of primary school teachers' commitment to the ethics of the teaching profession from the point of view of educational supervisors
  Khaled Bin Hamed Ahmed Alameri.....422

- In cases where substantial revisions are recommended, the research is re-evaluated by the reviewers to assess the researcher's compliance. For minor amendments, the editorial department oversees the process. Once final verification is completed, the researcher is issued an acceptance letter for publication, specifying the issue number and publication date.
- After ensuring that the research is in its final form, it undergoes editing, linguistic review, and technical review before proceeding to the final stages of publication.
- Researchers are provided with the research paper in its final form for one last review and to address any remaining comments, if applicable, using a designated form.
- Issues are published electronically on the journal's website according to the predefined publication schedule and are available for free download immediately upon publication.
- The organization of research papers within issues adheres to technical standards.

Fourth: Publication Fees

Researchers are required to pay the following prescribed fees:

- Faculty members at Thamar University are charged a fee of 2000 Yemeni riyals.
- Researchers from within Yemen are charged 30,000 Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen are charged $200 or the equivalent in their currency.
- Additionally, researchers are responsible for covering the expenses associated with sending hard copies of the publication.
- Please note that the fees are non-refundable, even if the research is rejected during the review process.

Note: For having a look on the previous issues of the journal, please viit the journal's website as follows:

https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep

Jornal Address: Faculty of Arts, Thamar University, Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246, Faculty of Arts, Thamar University, Dhamar, Republic of Yemen.

- Research Methodology: Describe the research population, the sample used, tool validity and reliability, corrections made, and the statistical methods employed for data analysis.
- Presentation of Results: This section presents the results of the statistical analysis and provides commentary.
- Results Discussion: Sometimes, the discussion can be integrated with the results section.
- Offer recommendations and proposals.
- Include reference tables and footnotes.
- Ensure that tables follow APA 7th edition guidelines in terms of accuracy and design.
- Use APA 7th edition for documenting footnotes within the research body.
- Arrange references at the end of the research in alphabetical order, following APA 7th edition guidelines. Exclude common prefixes such as "Al," "Abu," and "Ibn" from the alphabetization. For example, "Ibn Manzur" would be sorted under "M."
- After final approval and review by the journal's editorial board, romanize the references.
- Submit research papers in both Word and PDF formats to the editor-in-chief via the journal's email address: artsjep@tu.edu.ye
- The editor-in-chief will acknowledge receipt of the research and inform the researcher whether it will be subjected to peer review or require revisions before being considered for review.

Third: Editorial Review and Publication Procedures

- Once the editor-in-chief or managing editor approves a research paper for editorial review, it is forwarded to the assigned reviewers.
- Two reviewers, holding prestigious academic titles (professor or associate professor) in the relevant field of specialization, review each research paper. If one reviewer rejects it, a third reviewer is consulted for fairness to the researcher. The final decision is made based on the reports from the reviewers, considering the research's scientific merit, adherence to publication conditions, and the journal's stated policy, rooted in principles of scientific integrity and research originality.
- The editor-in-chief is responsible for communicating the reviewers' decision regarding publication suitability, potential amendments required, or rejection to the researcher.
- Researchers are obligated to implement the amendments suggested by the reviewers, as outlined in their reports, within a maximum of 15 days.

Author Guidelines:

The Journal of *(Arts for Psychological & Educational Studies*), a peer-reviewed publication, is issued by the Faculty of Arts at Thamar University in the Republic of Yemen. We welcome research submissions in Arabic, English, and French, following the guidelines outlined below:

First: General Publishing Guidelines

- Research should exhibit originality and adhere to rigorous scientific methodology. It must not have been previously published or submitted for publication elsewhere.
- Correct language usage, adherence to grammar rules, and precision in formatting are essential.
- Research papers should be typeset in the "Sakkal Majalla" font, size 15, for Arabic submissions, and in the "Sakkal Majalla" font, size 13, for English and French submissions. Main titles should be in bold and size 16. Line spacing should be set at 1.5 cm, and there should be a margin of 2.5 cm on each side.
- The research manuscript should fall within the range of 5,000 to 7,000 words, encompassing figures, tables, and appendices. It is permissible to exceed this limit up to 9,000 words.
- Researchers must avoid all forms of plagiarism, including the use of others' phrases or ideas without proper attribution to the original sources.

Second: Submission Procedures

Researchers are expected to follow these steps when submitting their researches:

- The first page should include the title in Arabic, the researcher's name and affiliation, email address, and an Arabic abstract.
- The second page should provide an English translation of the information on the first page.
- Both the Arabic and English abstracts should include the following elements: research objectives, methodology, tools, and results. Each abstract should not exceed 170 words or fall below 120 words, presented in a single paragraph. Additionally, include 4-5 keywords in both languages.
- Introduction: This section encompasses the research's theoretical framework and integrates previous studies without a separate title.
- Address the research problem, its questions, hypotheses (if any), and objectives.
- Highlight the theoretical and practical significance of the research, define its terms, and outline the factors that influenced it.

Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Thamar,

Republic of Yemen.

(Volume. 5)

(Issue. 4)

December: 2023

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

Local No:

(1631 -2020)

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author. under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Scientific and advisory board

Prof. Ahmed Ali Al-Amiri (Yemen)	Prof. Ali Saeed Al-Tariq (Yemen)
Prof. Ahmed Muhammed Bin Rakan (Yemen)	Prof. Mohammed Ibraheem Al-Sanea (Yemen)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	Prof. Mohammed Saeed Sabrani (Jordon)
Prof. Benaissa Zaghboush (Qatar)	Prof. Mohammed Abdu Khalid Al-Mikhlafi (Yemen)
Prof. Sultan Saeed Abdu Al-Mikhlafi (Saudi Arabia)	Prof. Mahamoud Fathi Ukasha (Egypt)
Prof. Sana Majoul Faisal (University of Baghdad - Iraq)	Prof. Mohammed Yahya Hussen Al-Muafa (Yemen)
Prof. Sondos Abdulqadir Aziz Al-Khaldi (Iraq)	Prof. Najat Mohammed Saim Khalil (Turkey)
Prof. Sharaf Ahmed Al-Shahari (Yemen)	Prof. Nasr Mohammed Al-Hogaili (Yemen, Yemen)
Prof. Sadiq hasan Ghalib Al-Shamiri (Yemen)	Prof. Waheed Muhammad Sulaiman (Yemen)
Prof. Abdulwahed Abdulrahman Ahmed Ahmed (Yemen)	Prof. Waheeb Abdullah Sa'ad (Yemen)
Prof. Abdullah Azzam Al-Jarrah (Jordan)	Prof. Yahya Muhammed Abu Jahjouh (Palestine)
Prof. Abdullah Mohammed Al-Salehi (Yemen)	Prof. Yahya Mansour Bishr (Yemen)
Prof. Ala'a Al-Deen Saad Mutualli (Egypt)	

Technical Output	Financial Officer
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani

Arts

for Educational & Psychological Studies

A Quarterly Refereed Scientific Journal for Psychological & Educational Studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Muhammed Muhammed Al-Haifi

Editor in Chief

Prof. **Abdu Farhan Al-Hymiari**

Editorial Manager

Dr. Lutf Hurish

Editors

Prof. Ahmed Ali Al-Mamari (Saudi Arabia)	Dr. Inshirah Ahmed Ismail **(Yemen)**	**Prof. Abdulkareem Ismail Zbiba (Yemen)**
Dr.Amal Saleh Suleiman Al-Sharida (Saudi Arabia)	Prof. Rabea Ahmed Abdu Rashwan (Egypt)	**Dr. Maha Abdulmajeed Al-Ani (Oman)**
Prof. Altaf Yeaseen Khdher Al-Rawi (Iraq)	**Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen)**	**Prof. Nabeel Saleh Sefian (Saudi Arabia)**

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Abdulhameed Abdulwahed Ashuja'a	Dr. Abdullah Al-Ghobasi

Arts

ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal for Psychological & Educational Studies

**Issued by the Faculty of Arts,
Thamar University**

Effectiveness of Behavioral Activation Therapy in Treating Depression in Adolescents: A Case Study

Dimensions of Life Quality from Islamic Perspective towards Mankind and Life

The Effectiveness of the 3D-Guided Imagery Films on Teaching the "Water" Unit for Developing the Visual Thinking Skills among Kindergarten Children

Requirements for Implementing Electronic Management at the Faculty of Education, Ibb University from the Viewpoint of Administrative Leaders

The reality of primary school teachers' commitment to the ethics of the teaching profession from the point of view of educational supervisors

Volume:5- Issue.:4