المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (16)، العدد (1)، رجب 1441هـ / آذار 2020 م

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية عالمية محكّمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة اليرموك، بدعم من صندوق دعم البحث العلمي، عمان، الأردن.

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات الدولية آولرخ.

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في مركز الاستشهادات العلمية في العالم الإسلامي (ISC).

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات العربية الرقمية "معرفة" وحاصلة على المرتبة الأولى عربياً في العام 2018 (معامل أرسيف: 0.7857).

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات العربية الرقمية "معرفة" وحاصلة على المرتبة الثانية عربياً في العام 2019 (معامل أرسيف: 0.6761).

رئيس التحرير: أ.د. شادية التل

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email:shadia.tal@yu.edu.jo

سكرتير التحرير: السيد عبد السلام غنيمات

هيئة التحرير

أ.د. أحمد الثوابية

كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، الطفيلة، الأردن

Email: m_ ahmadthawabieh@yahoo.com

أ.د. أحمد العباصرة

كلية العلوم التربية، جامعة العلوم الإسلامية، العالمية، عمان، الأردن

Email: draalayasrah@yahoo.com

أ.د . أديب حمادنة

كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن

Email: adeebhamadnah@yahoo.com

أ.د. جبرين حسين

كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن

Email: jhusan52@hotmail.com

أ.د. عبد الكريم جرادات

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email: a.m.jaradat@yu.edu.jo

أ.د. علي البركات

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email: alialbarakat@yu.edu.jo

أ.د. فؤاد طلافحة

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، الكرك، الأردن

Email: Fuad_talafha@hotmail.com

أ.د. محمد الزبون

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

Email: m.alzboon@ju.edu.jo

المحرر اللغوي (اللغة العربية): د. رائد خضير

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): أ.د. دينا الجمل

تنضيد وإخراج: عبد السلام غنيمات

ترسل البحوث إلى العنوان الآتي: -

الأستاذ الدكتورة شادية التل

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

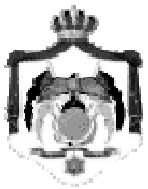
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، اربد - الأردن

هاتف 7211111 2 962 00 **فرعي** 3208

Email: *jjes@yu.edu.jo*

Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*

Website: *http://journals.yu.edu.jo/jjes*



المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية متخصّصة محكّمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (16)، العدد (1)، رجب 1441هـ / آذار 2020 م

المجلة الأردنية في
العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (16)، العدد (1)، رجب 1441هـ / آذار 2020 م

الهيئة الاستشارية

أ.د. أحمد حجي
جامعة حلوان / **مصر**
Email: aheggi@hotmail.com

أ.د.اخليف الطراونة
الجامعة الاردنية / **الاردن**
Email: ek_tarawneh@yahoo.com

أ.د. امل الاحمد
جامعة دمشق / **سوريا**
Email: amal.alahmad.edu@gmail.com

أ.د.راتب السعود
الجامعة الاردنية / **الاردن**
Email: rsaud@hotmail.com

أ.د.سعيد التل
الجامعة الاردنية / **الاردن**
Email: s.altal@ju.edu.jo

أ.د. شاكر فتحي
جامعة عين شمس / **مصر**
Email: shakermf51@yahoo.com

أ.د. صفاء عفيفي
جامعة عين شمس / **مصر**
Email: moali_2003@yahoo.com

أ.د. عبدالله عبابنة
المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية/ **الاردن**
Email: AbdallaA@nchrd.gov.jo

أ.د. عبدالله المنيزل
جامعة الشارقة / **الامارات العربية المتحدة**
Email: amneizel@sharjah.ac.ae

د. علي آيتن
جامعة مرمرة / **تركيا**
Email: aliayten@marmara.edu.tr

أ.د. علي الشعيلي
جامعة السلطان قابوس / **سلطنة عمان**
Email: alshuaili@squ.edu.om

أ.د. فاضل ابراهيم
جامعة الموصل / **العراق**
Email: fadhil_online@yahoo.com

أ.د. محمد البيلي
جامعة الامارات العربية / **الامارات العربية المتحدة**
Email: vice_chancellor@uaeu.ac.ae

أ.د. مريم الفلاسا
جامعة قطر/ **قطر**
Email: malflassi@qu.edu.qa

أ.د. ناصر الخوالدة
الجامعة الاردنية / **الاردن**
Email: naseerahkh@yahoo.com

أ.د.احمد حريري
جامعة ديوك / **امريكا**
Email: ahmad.hariri@duke.edu

أ.د. اماني صالح
جامعة ولاية آركسناس/ **امريكا**
Email: asaleh@astate.edu

أ.د. جاسم الحمدان
جامعة الكويت / **الكويت**
Email: djhamdan@yahoo.com

أ.د. ربى بطاينة
جامعة اليرموك / **الاردن**
Email: rubab@yu.edu.jo

أ.د. سناء ابو دقة
الجامعة الاسلامية – **غزة** / **فلسطين**
Email: sabudagga@gmail.com

أ.د. صالحة عيسان
جامعة السلطان قابوس / **سلطنة عمان**
Email: sissan@squ.edu.om

أ.د. عايش زيتون
جامعة جرش / **الاردن**
Email: azeitone@ju.edu.jo

أ.د. عبدالله عويدات
جامعة عمان العربية / **الاردن**
Email: oweidat2007@yahoo.com

أ.د. عثمان أميمن
جامعة المرقب / **ليبيا**
Email: omayman.othman @yahoo.com

أ.د. علي جفري
جامعة جدة / **السعودية**
Email: ajifri1@uj.edu.Sa

أ.د. فاروق الروسان
جامعة العلوم الاسلامية / **الاردن**
Email: farouqrousan@hotmail.com

أ.د. فهد الشايع
جامعة الملك سعود / **السعودية**
Email: falshaya@ksu.esu.sa

أ.د. محمود السيد
جامعة دمشق/ **سوريا**
Email: mahmoudsyd@gmail.com

أ.د. مزيان محمد
جامعة وهران / **الجزائر**
Email: mezianeoran@yahoo.fr

أ.د. نزيه حمدي
جامعة عمان العربية / **الاردن**
Email: nazhamdi@ju.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

قواعد النشر

1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.
2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.
3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.
4- يرسل البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية على بريد المجلة JJES@yu.edu.jo، حيث يكون مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة (سطر ونصف)، البحوث بالعربية [(نوع الخط Arial) (بنط 14)]، البحوث بالإنجليزية [(نوع الخط Times New Roman)، (بنط 12)]، شريطة أن يحتوي على **ملخص بالعربية بالإضافة إلى ملخص بالإنجليزية** وبواقع (150) كلمة على صفحة مستقلة ويوضع عدد الكلمات بين قوسين في آخر الملخص على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات، وأن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على **(30)** ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظللة.
5- على الباحث أن يوقع نموذج التعهد، الذي يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى، إضافة إلى معلومات مختصرة عن عنوانه وتخصصه وبريده الإلكتروني، بعد استلامه النموذج الخاص من سكرتير تحرير المجلة.
6- ينبغي الإلتزام بالعناصر الواجب توافرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:

- المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزءاً منها ومندمجة في جسم المقدمة (أي بدون عنوان مستقل)
- مشكلة الدراسة وأسئلتها / أو فرضياتها
- أهمية الدراسة
- محددات الدراسة (إن وجدت)
- التعريفات الإجرائية
- الطريقة، وتتضمن:(المجتمع والعينة، أفراد الدراسة، أداة الدراسة، اجراءات الدراسة، المنهج)
- النتائج
- المناقشة
- الاستنتاجات والتوصيات
- المراجع

7- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئيًا على محكميْن اثنيْن في الأقل من ذوي الاختصاص، يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
8- تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه، بما يتناسب وسياستها في النشر، وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
9- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
10- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام، تكتب جميع المراجع باللغة الإنجليزية، سواءً في متن البحث أو قائمة المراجع، ويلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحتفظ المجلة بحقها في رفض البحث والتعميم عن صاحبه في حال السرقات العلمية. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يُرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: **http://apastyle.apa.org** والموقع الفرعي:**http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html**.
11- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث (إن وجدت)، مثل: برمجيات، اختبارات، ... الخ، وأن يتعهد خطيًا بالمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية (الملكية الفكرية)، وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نسخة البرمجية أو الاختبار.
12- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.
13- تهدي المجلة للمؤلف الرئيسي للبحث بعد نشره، نسخة من المجلة.
14- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
15- **ينبغي تحديد ما إذا كان البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة**، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها توثيقاً كاملاً على نسخة واحدة من البحث، يذكر فيها اسم الباحث وعنوانه.

ملاحظة: "ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين، ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة صندوق دعم البحث العلمي في وزارة التعليم العالي".

محتويات العدد

المجلد (16)، العدد (1)، رجب 1441هـ / آذار 2020 م

البحوث باللغة العربية

- **استخدام نظرية إمكانية التعميم في تقدير ثبات اختبار تقييم كفاءة الرياضيات لدى طلاب السنة الرابعة ابتدائي** — 1
  فاروق طباع
- **فاعلية العلاج الأدلري ونموذج ساتير في معالجة اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من اللاجئات السوريات** — 19
  رؤى القرعان و عبد الكريم جرادات
- **علاقة الذكاء العاطفي بمعتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات بسلطنة عمان** — 33
  موزة الشعيبي و سعيد الظفري
- **فعالية طرق الإرشاد النفسي الإبداعية في تعديل معتقدات الضبط وتحسين التمكين النفسي لدى المراهقين** — 45
  أحمد الشريفين
- **درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية لديهم** — 65
  مروان المصري
- **فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى الدراما في تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى المراهقات** — 83
  رامي طشطوش و أميمة جدوع
- **القدرة التنبؤية للبناء الأسري باستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة** — 103
  أحمد صمادي و ميادة القرعان

البحوث باللغة الإنجليزية

- **أنماط سلوك المرؤوسين وعلاقتها بانماط السلوك القيادي للقادة الاكاديميين كما يدركها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات شمال الأردن** — 117
  ايمان بني عيسى و عارف العطاري

استخدام نظرية إمكانية التعميم في تقدير ثبات اختبار تقييم كفاءة الرياضيات لدى طلاب السنة الرابعة ابتدائي

فاروق طباع*

تاريخ تسلم البحث 2019/1/31 تاريخ قبوله 2019/8/25

ملخص: استخدمت الدراسة الحالية نظرية إمكانية التعميم في تقدير ثبات اختبار تقييم كفاءة الطلاب في الرياضيات، وأثناء الدراسة، طبق اختبار يشتمل تسع مهمات معقدة موزعة على ثلاث صيغ: أ) ثلاث مهمات محكمة البناء، ب) ثلاث مهمات غير محكمة البناء، ج) ثلاث مهمات ذات معلومات مشوشة، كأساس لتقييم كفاءة الأعداد والحساب، على عينة مكونة من (331) طالبًا في السنة الرابعة ابتدائي. وقد شارك في عملية تقييم أداء الطلاب ثلاثة مقدرين مدربين باستخدام شبكات تصحيح تحليلية، وتم تحليل البيانات بواسطة تصميم ثنائي البُعد متقاطع كليًا "طالب× مهمة× مقدر" باستخدام حزمة "EduG". أظهرت نتائج الدراسة وجود مصادر خطأ كبيرة راجعة إلى أثر تفاعل الطالب مع المهمة والتأثير الرئيسي للمهمة. ومن أجل ضمان مستويات ثبات مقبولة يجب زيادة عدد المهمات وليس عدد المقدرين. كما ينبغي العناية أثناء استخدام المهمات المعقدة في قياسات تقييم الكفاءة.

(**الكلمات المفتاحية**: نظرية التعميم، الثبات، اختبار تقييم الكفاءة، مصادر تباين الخطأ، المهمات المعقدة).

مقدمة: يعدّ تقييم الكفاءة قضيّة مهمة شغلت اهتمام الباحثين والمتخصصين في المجال التربوي خلال العقدين الماضيين، فمنذ ظهوره كرد فعل على الممارسات التقليدية أحدث تغييرات شاملة على إجراءات تقييم تعلّم الطلبة، فقد كانت الممارسات التربوية تركز على تقييم المعارف والمهارات المتفرقة باستخدام أسئلة الاختيار من متعدد، والصح والخطأ، والإجابات القصيرة التي تميّزت محتوياتها بسياقات مجردة، ثم انتقلت إلى استخدام أساليب بديلة لتقييم الكفاءات تعتمد على المهمات المعقدة، والمشكلات المفتوحة، والمقالات، والمحادثات الشفهية، والعروض، والتجارب العملية، والمشاريع، وملفات الأعمال...وغيرها (Alam, 2004 ; Feuer & Fulton, 1993 ; Johson, Penny & Gordon, 2009)، وتعتمد على مهمات واقعية متنوعة، وتتطلب بناء الإجابة من طرف الطالب، وتستدعي مهارات التفكير العليا، وتعتمد أثناء التصحيح على أحكام ذاتية، وتستخدم عدّة مقدرين أثناء التقييم، وتستدل على الأداء في مواقف متعددة (Scallon, 2004; Segers, Dochy & Cascallar, 2003).

وبالرغم من الخصائص المتميّزة لأساليب تقييم الكفاءة، إلا أن عملية فحص جودتها لا سيما الثبات، تواجه مشكلات باستخدام أساليب النظرية الكلاسيكية للاختبار كالاستقرار عبر الزمن (طريقة الاختبار-إعادة الاختبار)، والاتساق بين المهمات (طريقة الاتساق الداخلي)، واتساق تقديرات المصححين (طريقة الاتفاق بين المقدرين) (De Ketele & Gerard, 2005 ; Scallon, 2004; Tabba, 2017). ويعود ذلك حسب كرونباخ ولين وبرينان وهارتل (Cronbach, Linn, Brennan & Haertel, 1997) إلى أن أساليب تقييم الكفاءة تتصف بسمات أساسية بارزة، إنها تعتمد على اختبارات محكّية المرجع، والمهمات المستخدمة ذات نهاية مفتوحة ومعقّدة تجعل من الطرق الكلاسيكية لتقدير خطأ القياس غير ملائمة.

Using Generalizability Theory in Estimating Reliability of a Mathematical Competence Assessment Test of Fourth Year Primary School Students

Farouq Tebaa, *Mouloud Mammeri University, Algeria.*

Abstract: The current study used Generalizability Theory to estimate the reliability of a mathematical competence assessment test. During the study, the test was composed of nine different complex task formats: a) three well-defined tasks, b) three ill-defined tasks and c) three tasks with parasite data. These tasks were administered to a sample of (331) fourth year primary school students. Three trained raters participated in the scoring process by means of analytic scoring rubrics. Data collected were analyzed in terms of a fully crossed two-faceted design "person× task× rater" using "EduG" package. Research results showed substantial sources of error due to person-task interaction effect and task main effect. To ensure acceptable levels of reliability, the number of tasks should be increased but not the number of raters. As such, special caution should be put on the use of complex tasks in competence assessment measures.

(**Keywords**: Generalizability Theory, Reliability, Competence Assessment Test, Sources of Error Variance, Complex Tasks).

ويتطلب أثناء تقدير ثبات أساليب تقييم الكفاءة أن تكون الظروف التي يُجرى فيها التقييم نفسها قدر الإمكان لكل الطلبة، وتُصحح إجاباتهم بطريقة متسقة بواسطة المعايير نفسها، كما يتم تقييم الطلبة بواسطة مهمات متعددة، وتُصحّح إجاباتهم بواسطة عدّة مقيّمين، وفي عدّة مواقف لاتخاذ قرارات صائبة حول الطلبة (Baartman, Bastiaens, Kirschner & van der Vleuten, 2006; Baartman, Prins, Kirschner & van der Vleuten, 2007).

وفي ظل هذه الشروط يتم تقييم الطالب بواسطة مجموعة من المهمات الاختبارية التي يتم تقييمها باستخدام مجموعة من المقدّرين خلال فترات مختلفة، ويتحصل فيها على درجة شاملة أو كلية (Universe score) واحدة تمثّل متوسط درجاته إذا أنجز كل المهمات الممكنة، وصُحّحت إجاباته من طرف عدة مقدّرين، وأنجز مهمات الاختبار في فترات معينة (Shavelson, Baxter & Gao, 1993) ما قد يؤدي إلى اختلاف درجات الطالب باختلاف مجموعة المهمات الاختبارية التي تقدّم له، وتختلف باختلاف المقدّرين المعيّنين لتقييم أدائه، لأن درجاته تتأثر بمصادر خطأ قياس راجعة إلى اختلاف المهمات واختلاف المقدّرين.

* جامعة مولود معمري – الجزائر.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ومن بين الطرق التي يمكن أن توفر أدوات تقييم جيدة معرفة وتحديد حجم خطأ القياس الذي يمكن أن يسهم به كل بُعد من أبعاد خطأ القياس، والتفاعل بين هذه الأبعاد في الدرجات الملاحظة التي يتم الحصول عليها باستخدام أدوات التقييم. وتمثّل المهمات الاختبارية والمقدّرين أحد الأبعاد التي يمكن أن تؤثّر على ثبات درجات اختبارات تقييم كفاءة الطلبة التي تعتمد على المهمات المعقدة، وتمثل هذه المهمات مصدرًا مهمًا لخطأ القياس كون أداء الطالب يمكن أن يتباين في هذه المجموعة من المهمات عن مجموعة أخرى يتم اختيارها من نفس النطاق الواسع من المهمات (Dunbar, Koretz & Hoover, 1991)، حيث يمكن أن تكون بعض المهمات صعبة عند بعض الطلاب وسهلة عند بعضهم، كما يمكن أن يغيّر الطالب من استراتيجيات معالجته للمهمات من مهمة إلى أخرى (Shavelson, Baxter & Pine, 1992). ومن ثمّ تمثّل عينة المهمات مصدرًا لخطأ القياس عند محاولة تعميم درجات تقييم أداء الطلاب من عينة من المهمات إلى نطاق أوسع من المهمات، وهو ما يعرف لدى بعض المؤلفين بخطأ معاينة المهمة (Huang, 2009 ; Shavelson et al., 1993).

وفيما يتعلّق بالأشخاص المكلفين بتقييم كفاءة الطلبة، فيعتمد على المعلمين كمقيّمين لاتخاذ قرارات تحديد مستوى الأداء، فهم المسؤولون عن تقييم أداء طلبتهم، وهناك العديد من الأدلة البحثية التي تشير إلى ضرورة الاعتماد على المعلمين في عملية التقييم، كما يمكن أن يمثلوا أحد أبعاد خطأ القياس لا سيما إذا طلب إليهم إصدار أحكام حول أداء الطلبة (Scallon, 2004). ومن ثم فإن المقدّرين يمثلون مصدرًا لخطأ القياس؛ لأن تقييماتهم للطلبة يمكن أن تتأثّر بالذاتية، بحيث تتسم تقديراتهم بالتشدّد أثناء التصحيح فيميل بعضهم إلى الصرامة، في حين يميل الآخرون إلى التساهل، كما يمكن أن تتأثر أيضا تقديراتهم بأثر الهالة الناتج عن اختلاف فترات تصحيح المهمات أو الناتج عن استخدام موازين تقدير غير واضحة (Casanova & Demeuse, 2011)، فعينة المقدّرين أو المقيّمين قد تمثل أيضًا مصدرًا لخطأ القياس أثناء تعميم أداء الطلاب من عينة مقدّرين إلى نطاق أوسع من المقدرين، وهو ما يعرف بخطأ معاينة المقدّر.

وبهدف التحكم في مختلف مصادر خطأ القياس التي تؤثر على ثبات درجات الطلبة في الاختبار، وتقديم مؤشرات إحصائية عن الثبات التي تعبّر عن دقة تعميم درجة الفرد الملاحظة في اختبار معين مقارنة بالدرجة المتوسطة التي يحصل عليها ضمن الشروط الممكنة التي سوف يخضع لها (مهمات، ومقدرين)، فإنّه يتطلب استخدام نظرية إمكانية التعميم التي تمتلك إطارًا مفاهيميًا واسعًا ومجموعة قوية من الأساليب الإحصائية التي تسمح بمعالجة مختلف مشكلات القياس (Brennan, 2001 ; Cardinet, Johnson & Pini, 2010; Cardinet & Tourneur, 1985 ; Shavelson & Webb, 1991).

وتعدّ نظرية إمكانية التعميم امتدادًا للنظرية الكلاسيكية للاختبارات من خلال تطبيق أساليب تحليل التباين (ANOVA)، فهي إطار مفاهيمي وإحصائي موسع للنظرية الكلاسيكية للاختبارات تسمح بتقدير دقة القياسات في مواقف تتأثر فيها بمصادر متعددة للخطأ، وتُقدّم طرقًا فعّالة في تحسين إجراءات القياس المستقبلية (Brennan, 2001 ; Cardient et al., 2010)، وقد قدمها كرونباخ وراجاراتنام وجليزر (Cronbach, Rajaratnam & Gleser, 1993) لتحرير النظرية الكلاسيكية للاختبارات عن طريق إيجاد طرق كفيلة لمعالجة مختلف مصادر أخطاء القياس في الوقت نفسه، والتي قد تكون راجعة إلى خصائص الفاحصين، أو صيغ الاختبار، أو فترات تطبيق الاختبار، أو نوع عبارات الاختبار...إلخ.

وتلعب نظرية إمكانية التعميم دورًا فريدًا من نوعه مقارنة بالنظرية الكلاسيكية للاختبارات في تصميم إجراءات القياس، فهي تتميّز بأربعة خصائص بالنظر إلى النظرية الكلاسيكية للاختبارات، حيث بإمكانها إدماج مصادر متعددة للخطأ وتُقيَم في الوقت نفسه (ثبات الاختبار وإعادة الاختبار، وثبات الاتساق الداخلي، والصدق الظاهري، والثبات بين التقديرات)، وتقدير ليس فقط تأثير أبعاد القياس على حدة ولكن تأثيرات التفاعل أيضا، وتوسيع ثبات القياسات مع الاقتصاد من التكاليف والوقت، وتقديم معلومات عن ثبات التفسيرات النسبية وحتى التفسيرات المطلقة أثناء تقييم أداء الطالب (Yin & Shavelson, 2008).

وفي إطار نظرية إمكانية التعميم يقوم الباحث بجمع الملاحظات (مثلاً: درجات الطلبة) في موقف معين، وهذه الدرجات هي بمثابة عينة من "الملاحظات" التي يشتمل عليها نطاق شامل من الملاحظات الذي يتضمن "ظروف أو شروط جمع الملاحظات" أي المثيرات أو المواقف المعينة التي يتم في ضوئها جمع الملاحظات أو الحصول على القياسات (Allam, 2000)، ومجموعة الشروط التي يتم فيها قياس أداء الطلاب في الاختبار عبارة عن "نطاق الملاحظات المقبولة" (Universe of Admissible Observations)، والذي يحدده كل باحث حسب سياق التقييم المرغوب، وكل قياس يتم فيه أخذ عينة يُفترض أن يكون قابلاً للاستبدال بنطاقات أخرى. ويشير نطاق الملاحظات المقبولة إلى كل الأبعاد التي يمكن اختيارها من أجل تصميم وضعية القياس، فهو إطار معاينة يتم فيه تحديد خصائص كل بُعد يشتمل عليه القياس (Meyer, 2010)، ويمكن أن تتباين الدرجات التي تنتمي إلى نطاق شامل معين في أكثر من جانب أو بُعد (facet)، ويمكن أن تكون الأبعاد مهمات الاختبار التي تُطبّق على الطلبة أو المقدّرين المكلّفين بتصحيح إجابات الطلبة أو الفترات التي يُجرى فيها الاختبار.

وتُعدّ هذه الأبعاد منفردة أو بالتفاعل فيما بينها مصادر مهمة من مصادر خطأ القياس المتعددة، التي يمكن أن تأخذها نظرية إمكانية التعميم بعين الاعتبار في الوقت نفسه، وفي دراسات إمكانية التعميم (Generalizability Studies) يهتم الفاحص بدراسة تأثير شروط أو ظروف الاختبار على الدرجات من أبعاد مختلفة (مثلاً: المهمات، والمقدرين)، ومن خلال استخدام تحليل التباين يتم تقدير مكونات تباين الدرجات الملاحظة، التي يمكن أن تسهم في التباين الحقيقي الذي مصدره الفرد، ويعكس الفروق بين أداء الأفراد، ويُعرف بموضوع القياس (Object of Measurement)، وتباين الخطأ (Variance of Error) الذي مصدره كل بُعد من الأبعاد، وتفاعل الأبعاد مع بعضها البعض، وتفاعل الأبعاد مع الفرد.

ومن خلال مكونات التباين يمكن تقدير ثبات أداة القياس عن طريق حساب معاملات إمكانية التعميم (Generalizability Coefficients)، والتي تعبّر عن نسبة تباين الدرجة الشاملة (التباين الحقيقي) إلى تباين الدرجة الملاحظة أو التباين الكلي (التباين الحقيقي + تباين الخطأ)، وتعتمد مكونات تباين الخطأ على نوع الخطأ الذي سوف يتم مراعاته، ففي الخطأ النسبي (Relative Error) يهدف إجراء الاختبار إلى تصنيف الطلبة فيما بينهم، ويأخذ بعين الاعتبار أثر التفاعل بين الأبعاد، ويتم على أساسه حساب معامل إمكانية التعميم النسبي، بينما في الخطأ المطلق (Absoulte Error) يهدف الاختبار إلى تحديد مستوى الطلبة وفق مقياس معين، ويأخذ بعين الاعتبار الخطأ المطلق، والذي بدوره يأخذ بعين الاعتبار الآثار المباشرة للأبعاد وتفاعلاتها التي تسمح بحساب معامل إمكانية التعميم المطلق (Shavelson & Webb, 1991).

وتهدف دراسات القرار (Decision Studies) إلى الحصول على أفضل طريقة قياس تتمتع بالثبات في وضعية معينة بالاعتماد على المعلومات التي تقدمها دراسات إمكانية التعميم للوصول إلى أفضل الطرق، وأكثرها فعالية لاستخدام أداة القياس بالتقليل من أخطاء القياس لتحقيق هدف معين (Briesch, Swaminathan, Welsh & Chafouleas, 2014)، والتساؤل الذي تسعى دراسات القرار للإجابة عنه هو: ماذا لو؟ بمعنى ماذا لو تم استخدام خمس مهمات اختبارية عوضًا عن ثلاث مهمات؟، وماذا لو تم استخدام أربعة مقيّمين بدلاً من مقيّمَيْن اثنين؟ وذلك بهدف تحديد أثرها على الثبات لاتخاذ قرارات أكثر دقة في المستقبل.

يتضح مما سبق أنه من الضروري الرجوع إلى نظرية إمكانية التعميم لتقدير ثبات الاختبارات نظرًا لملاءمتها، وقدرتها على معالجة مختلف الظروف التي تتأثر فيها وضعيات التقييم بمصادر متعددة لخطأ القياس، والاستجابة لمختلف أنواع القرارات المتخذة من مختلف أنواع اختبارات تقييم الكفاءة (Tebba & Lifa, 2015; Bain, 2014; Brennan, 2000).

وفي هذا السياق أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى تقدير ثبات تقييمات أداء الطلبة في مختلف المستويات والمجالات الدراسية، من خلال فحص مصادر تباين الخطأ الراجعة إلى المهمات والمقدّرين وتفاعلاتها فيما بينها وتفاعلات هذه الأبعاد مع الأفراد، وتقدير معاملات إمكانية التعميم النسبية والمطلقة، وزيادة عدد مستويات الأبعاد للحصول على مستويات ثبات مقبولة.

وتعدّ الدراسة التي قام بها شافلسون وزملاؤه (Shavelson et al., 1993) من أوائل الدراسات في هذا المجال، حيث هدفت دراستهم إلى الكشف عن تغير معاينة تقييمات الأداء في العلوم لدى عينة مكوّنة من (186) طالبًا من طلبة الخامس والسادس ابتدائي في ولاية كاليفورنيا، وتم تصحيح أداء الطلبة بواسطة مقدّرين في ثلاث مهمات تقييم من المهمات البديلة، وتم تحليل البيانات باستخدام تصميميْن أحدهما ثنائي البُعد "فرد × مقدر × مهمة"، والآخر ثلاثي البُعد "فرد × مقدر × مهمة × فترة". وقد أظهرت النتائج أن أكبر مصدر تباين راجع إلى تفاعل الفرد مع المهمة وتفاعل الفرد مع المهمة مع المقدر، أما مصادر تباين المقدر وتفاعلاته جاءت منخفضة، وكانت معاملات إمكانية التعميم منخفضة، ومن أجل بلوغ معامل إمكانية التعميم (0.80) يتطلب (8) مهمات.

وفي دراسة أخرى لشافلسون وزملائه (Shavelson et al., 1993) نُشرت في نفس المقال، وهدفت إلى الكشف عن تغيّر معاينة تقييمات الأداء في الرياضيات لدى عينة تكونت من (105) طالبًا من طلبة السادس الابتدائي في ولاية كاليفورنيا، وبالإجابة عن ثلاث مهمات، وصُحّحت بواسطة مقدريْن، وتم تحليل البيانات وفق تصميم ثنائي البُعد "فرد × مقدر × مهمة"، وقد كشفت النتائج أن أكبر مصدر تباين راجع إلى تفاعل الفرد مع المهمة، أما مصادر تباين المقدر وتفاعلاته منخفضة، وجاءت أيضًا معاملات إمكانية التعميم منخفضة، ومن أجل بلوغ معامل إمكانية تعميم مقبول يتطلب ذلك (15) مهمة.

كما قام لين وليو وأنكمان وستون (Lane, Liu, Ankenmann & Stone, 1996) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من إمكانية تعميم وصدق اختبار تقييم أداء الرياضيات لدى عينة مكوّنة من طلبة السادس والسابع اختيرت من ست مدارس في أمريكا، وذلك بالإجابة عن تسع مهمات، وتم تحليل البيانات بواسطة تصميميْن أحادي البُعد "فرد × مهمة"، وثنائي البُعد "فرد × مهمة × مقدر"، وكشفت النتائج عن ارتفاع في مكون تفاعل الطالب مع المهمة، وانخفاض في مكونات تباين المقدر وتفاعلاته، كما كشفت عن معاملات إمكانية التعميم مقبولة، وأن زيادة عدد المهمات ترفع معاملات إمكانية التعميم أفضل بكثير من زيادة عدد المقدّرين .

وفي المجال نفسه، أجرى مكبي وبارنس (McBee & Barnes, 1998) دراسة للتحقق من إمكانية تعميم الأداء لقياس تحصيل الرياضيات لدى عينة مكوّنة من (101) طالبًا من طلاب الصف الثامن في مقاطعة ويدواسترن بأمريكا، وقام الباحثان باختيار أربع مهمات منها مهمتان أكثر تجانسًا للإجابة عليها من طرف الطلبة، وتصحيح أدائهم من طرف مقدريْن اثنين، واستخدم تصميم ثلاثي البُعد "فرد × مهمة × مقدر × فترة" لتحليل البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاعًا في تباين تفاعل الطالب مع المهمة وتفاعل الطالب مع المهمة مع المقدر الممزوج بالخطأ العشوائي، وانخفاضًا في مصادر تباين الخطأ بتحليل بيانات المهمات الأكثر تجانسًا، أما عدد المهمات المطلوبة لتحقيق مستويات مقبولة الثبات لا يمكن بلوغها حتى أثناء استخدام المهمات الأكثر تجانسًا.

كما أجرى ويب وشلكمان وسيرجي (Webb, Schlackman & Sugrue, 2000) دراسة على عينة مكوّنة من (57) طالبًا من طلبة الصف السابع والثامن في مقاطعة لوس أنجلس، وهدفت إلى فحص تقديرات إمكانية تعميم درجات تقييم العلوم وإمكانية استبدال صيغ الاختبار، وذلك بالإجابة عن أربع مهمات صُحّحت من طرف مقدريْن، وتم تحليل البيانات وفق تصميميْن الأول ثنائي البُعد "فرد × مهمة × مقدر" والثاني ثلاثي البُعد "فرد × مهمة × مقدر × فترة"، وقد أظهرت النتائج أن أكبر مصدر تباين راجع إلى تفاعل الفرد مع المهمة، وساهمت الفترة في خفض تأثير تفاعل الفرد مع المهمة، فأصبح تفاعل الفرد مع المهمة مع الفترة أكبر مصدر تباين، وجاءت معاملات إمكانية التعميم مرتفعة ولكن انخفضت بعد تضمين الفترة في التصميم، ومن أجل بلوغ معاملات مقبولة يتطلب زيادة عدد المهام.

وأجرى قاو وبرينان (Gao & Brennan, 2001) دراسة هدفت إلى تقييم الجودة الفنية لتقييمات الأداء بفحص تغير معاينة مكونات التباين المقدرة في الاستماع والكتابة، وذلك بتطبيق أعداد مختلفة من المهمات على عينات الطلبة بين السنوات (1992 و1993 و1994)، وتم تصحيح إجابات الطلبة بواسطة مقدّرين، وتحليل البيانات وفق تصميم ثنائي البُعد "فرد × مهمة × مقدر"، وقد أظهرت النتائج أن أكبر مصدر تباين راجع إلى تفاعل الفرد مع المهمة وتفاعل الفرد مع المهمة مع المقدر، وتباين المهمة، وجاءت مصادر التباين الأخرى ضعيفة، كما أظهرت انخفاضًا في معاملات إمكانية التعميم في الاستماع وارتفاعًا في الكتابة.

وفي دراسة أجراها ني ويو ولو (Nie, Yeo & Lau, 2007) حول استخدام نظرية إمكانية التعميم لفحص جودة كتابة مقالة في الرياضيات على عينة مكوّنة من (29) طالبًا من طلبة المتوسطة في سنغافورة، وذلك بإنجاز الطلبة لمهمتيْن وتصحيح أدائهم من طرف مقدرين، واستخدام تصميم ثنائي البُعد "فرد × مهمة × مقدر"، وقد كشفت النتائج عن معاملات إمكانية تعميم مقبولة، وارتفاع في مصدر تباين تفاعل الطالب مع المهمة، وجاءت مصادر تباين المهمات والمقدّرين ضعيفة، ومن أجل رفع معاملات إمكانية التعميم يتطلب زيادة عدد المهمات بدلاً من زيادة المقدرين.

وقام شين ونيمي وونج وميروشا (Chen, Niemi, Wang & Mirocha, 2007) بنشر تقرير عن دراسة هدفت إلى التحقق من إمكانية تعميم مهمات التقييم المباشرة في الكتابة، بحيث طبقت أربع مهمات (ثلاث مهمات في الأدب، ومهمة واحدة في القصة) على عينة مكوّنة من (397) طالبًا من طلبة الصف التاسع الذين أنجزوا مهمتيْن عشوائيًا، وتم الاعتماد في تصحيح المهمات على أربعة مقدّرين، وتم تحليل البيانات بواسطة تصميم ثنائي البُعد متقاطع كليًا "طالب × مقال × مقدر". كشفت النتائج أن أكبر مصدر تباين راجع إلى تفاعل الطالب مع المقال مع المقدر الممزوج بالخطأ العشوائي، وتفاعل الطالب مع المقال، وجاءت مصادر التباين الأخرى منخفضة، كما كشفت أن الطريقة المثلى لرفع معاملات إمكانية التعميم يتطلب زيادة عدد المقالات.

وهدفت دراسة لي وكانتور (Lee & Kantor, 2007) إلى فحص تأثيرات المهمات والمقدّرين على درجات الطلبة في الكتابة، وتأثير عدد المهمات والمقدرين، وتصميمات التقدير على ثبات الاختبار بواسطة نظرية إمكانية التعميم، استخدمت ستّ مهمات مدمجة في الكتابة (الاستماع والقراءة) طبقت على (448) طالبًا من طلبة اللغة الإنجليزية في خمسة بلدان (أمريكا، وكندا، وهونغ كونغ، ومكسيكو، وتايوان)، وصُحّحت المهمات من طرف ثلاث أزواج من المقدرين، وتم تحليل البيانات باستخدام تصميميْن، الأول ثنائي البُعد متقاطع جزئيا "فرد : مقدر × مهمة"، والثاني ثنائي متقاطع كليا "فرد × مهمة × مقدر"، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معاملات إمكانية التعميم كانت مقبولة، وأن أكبر مصدر تباين راجع إلى تفاعل الفرد مع المهمة مع المقدر الممزوج بالخطأ غير العشوائي، وتفاعل الفرد مع المهمة، في حين أظهرت انخفاضًا في مصادر التباين الأخرى، بالإضافة إلى أن زيادة عدد المهمات أكثر تأثيرا من زيادة عدد التقديرات في رفع معاملات الثبات.

وفي دراسة أجراها باين (Bain, 2008) هدفت إلى إعداد اختبار مشترك لتقييم كفاءات الرياضيات وفق نموذج إمكانية التعميم لدى عينة مكوّنة من (43) طالبًا من طلبة السنة التاسعة بجنيف، وطبق عليهم اختبار مكوّن من (15) مهمة، وتم تحليل البيانات وفق تصميم متقاطع جزئيًا "طالب × مهمة: مدرسة × مجموعة المستوى"، وقد كشفت نتائج الدراسة ارتفاعًا في معاملات إمكانية التعميم، وارتفاعًا في مصدر تباين تفاعل الطالب مع المهمة المتداخل مع المدرسة والمجموعة، وتباين المهمة، في حين كشفت عن انخفاض في مصادر التباين الأخرى.

وفي دراسة أجراها جبريل (Gebril, 2009) هدفت إلى الكشف عن أثر مختلف الأبعاد على ثبات درجات الكتابة باستخدام نظرية إمكانية التعميم لدى عينة مكوّنة من (115) طالبًا من طلبة السنة الرابعة في جامعة سوهاج بمصر، وتم الاعتماد على أربع مهمات كتابية منها مهمتان مستقلتان ومهمتان مندمجتان أخذت من اختبار الإنجليزية كلغة أجنبية، وتم تصحيحها من طرف ثلاثة مقدرين، واعتمد الباحث في تحليل البيانات على تصميم ثنائي البُعد متقاطع كليا "طالب × مهمة × مقدّر"، وكشفت النتائج أن أكبر مكوّن تباين كان راجعًا إلى تفاعل الطالب مع المهمة والمقدر الممزوج بالأخطاء العشوائية غير المقدرة في التصميم ثم يليها مكوّن تباين تفاعل الطالب مع المهمة، بينما جاءت مكونات التباين الأخرى منخفضة، وكشفت أيضًا عن معاملات إمكانية تعميم منخفضة لكنها مشجّعة، وأن زيادة عدد المقدرين لا يرفع من معاملات إمكانية التعميم.

وفي تحليل ما ورائي أجرى هوانج (Huang, 2009) مراجعة للدراسات التي استخدمت نظرية إمكانية التعميم بين سنتي (1980-2006)، وهدفت إلى فحص تغيّر معاينة المهمة في تقييمات الأداء، وقام الباحث بتحليل (50) دراسة تضمّنت (130) مجموعة بيانات مستقلة، وتم تحديد قيمة مكونات تباين المهمة، ومكوّنات تباين تفاعل الفرد مع المهمة في كل الدراسات لتقدير حجم الأثر، وقد كشفت النتائج أن نسبة تباين المهمة بلغت حوالي (12%)، وبلغت نسبة تباين تفاعل الفرد مع المهمة (26%)، كما كشفت أنه من أجل خفض تغيّر معاينة المهمة يتطلب إدماج أكبر عدد من الأبعاد في وضعية القياس، واستخدام تصميمات متقاطعة بدلاً من تصميمات متداخلة، وإدماج الفترة كبُعد من أبعاد القياس.

كما هدفت دراسة جولر وجيلبال (Güler & Gelbal, 2010) إلى تقدير ثبات أسئلة ذات نهاية مفتوحة بواسطة النظرية الكلاسيكية ونظرية إمكانية التعميم، واستخدم الباحثان اختبارًا مكوّناً من (24) مهمة مفتوحة في الرياضيات التي استخدمت في دراسة التوجّهات العالمية في الرياضيات والعلوم، وطبّق على عينة مكوّنة من (203) من طلبة الصف الثامن والتاسع في أنقرة، وصُحّحت إجاباتهم من طرف أربعة مقدرين، وتم تحليل البيانات باستخدام تصميم ثنائي البُعد متقاطع كليا "فرد × مهمة × مقدر"، وقد كشفت النتائج أن مصدر التباين الأكبر راجع إلى تفاعل الفرد مع المهمة، أما مصادر التباين الأخرى فهي منخفضة، كما كشفت عن معاملات إمكانية تعميم مرتفعة، وأن زيادة عدد المهام ترفع من معاملات إمكانية التعميم أفضل من زيادة عدد المقدرين .

وفي دراسة أجراها كازانوفا وديماس (Casanova & Demeuse, 2011) هدفت إلى فحص مصادر الخطأ المؤثرة على ثبات اختبار التعبير الكتابي في الفرنسية كلغة أجنبية باستخدام نظرية إمكانية التعميم ونموذج راش متعدّد الأبعاد، وطبق الاختبار على عينة مكوّنة من (33) طالبًا من الطلبة الأجانب في جامعة باريس، وتم تحليل البيانات وفق تصميميْن ثنائيين "طالب × مهمة × مقدّر" من خلال تقديم مهمتيْن في الكتابة، وتم تصحيحها من طرف أربعة مقدرين. وكشفت الدراسة أن مصادر تباين الخطأ في التصميم الأول راجعة إلى المقدرين وتفاعل المقدرين مع المهمات، وفي التصميم الثاني راجعة إلى تفاعل المقدرين مع المهمات، في حين كانت تباينات الخطأ الأخرى المتبقية ضعيفة، أما معاملات إمكانية التعميم المطلقة فقد جاءت مرتفعة، كما أن زيادة عدد المصححين ترفع من معامل إمكانية التعميم المطلق أفضل من زيادة عدد المقدرين.

وفي دراسة أجراها تيلور وباستور (Taylor & Pastor, 2013) هدفت إلى تطبيق نظرية إمكانية التعميم لفحص ثبات التقييمات البديلة في القراءة والرياضيات لدى طلبة صفوف السنوات الخامسة والثامنة والعاشرة الذين يعانون من إعاقات متنوعة، وقد أخذت بعين الاعتبار مهمتان في ثلاث محاولات تقييم لكل طالب اعتمد في تصحيحها على مقدريْن، واستخدم في تحليل البيانات على تصميم متقاطع جزئيًا "المهمة : الطالب × محاولة التقييم"، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معاملات إمكانية التعميم المطلقة منخفضة، ومصدر تباين الخطأ الأكبر راجع إلى تداخل المهمة مع الطالب، والتفاعل بين المهمة والمحاولة الممزوج بالتفاعل بين الطالب مع المهمة مع المحاولة، في حين كانت مصادر التباين الأخرى منخفضة، كما أظهرت النتائج أن زيادة عدد المهمات وعدد محاولات التقييم تسمح برفع معاملات إمكانية التعميم المطلقة.

وهدفت دراسة هيبرت وفالوا وسكالون وفرينيت (Hébert, Valois, Scallon & Frenette, 2014) إلى تقدير ثبات أداة لتقييم مهارة تحديد سلسلة عمليات حسابية لدى تلاميذ الثانوية في كيبك على عينة مكونة من (82) طالبًا من طلبة السنة الأولى، وطبقت عليهم (12) مشكلة، واستخدم في تحليل البيانات تصميم متقاطع جزئيًا "طالب × مشكلة: مجال الرياضيات × بناء المشكلة"، وقد أظهرت النتائج أن معاملات إمكانية تعميم النسبية والمطلقة ضعيفة، وأن أكبر مصدر تباين راجع إلى تفاعل الطالب مع المشكلة المتداخل بمجال وبناء المشكلة الممزوج بالأخطاء العشوائية غير المقدّرة، والتباين بين المشكلات، بينما جاءت مصادر التباين الأخرى منخفضة .

وفي دراسة أجراها إنّامي وكويزومي (In'nami & Koizumi, 2015) هدفت إلى تحليل دراسات تأثير المهمة والمقدر في المحادثة والكتابة باللغة الثانية، حيث قام الباحثان بمراجعة (38) دراسة استخدمت نظرية إمكانية التعميم في مجال المحادثة والكتابة باللغة الإنجليزية، وقد كشفت الدراسة أن أثر تفاعل المهمات أو تفاعل المقدرين أكبر من التأثيرات المستقلة للمهمات أو التأثيرات المستقلة للمقدرين، وفسّرت أيضًا تأثيرات المهمة والتفاعل المرتبط بالمهمة نسبة أكبر من تباين الدرجات بالمقارنة مع تأثيرات المقدر والتفاعل المرتبط بالمقدر على التباين الكلي للدرجات.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن معظمها أظهرت بأن أكبر مصدر للتباين راجع إلى تفاعل الطالب مع المهمة (Bain, 2008 ; Gao & Brenan, 2001; Güler & Gelbal, 2010; 2014 ; Lane et al., 1996 ; McBee & Hébert et al., Barens, 2008 ; Nie et al., 2007; Webb et al., 2000; Shavelson et al.,1993)، وهذا ما يتفق مع التحليل الما ورائي أي مجموعة من الطرق الكمية لجمع وتحليل نتائج الدراسات التي تركز على نفس الموضوع، والذي أجراه هوانج (Haung, 2009) حول الدراسات التي اهتمت بتغيّر معاينة المهمة في تقييم الأداء، والذي خلص إلى أن نسبة كبيرة من مصدر الخطأ راجع إلى تفاعل الطالب مع المهمة، وتتفق أيضًا مع ما توصلت إليه مراجعة إنّامي وكويزومي (In'nami & Koizumi, 2015) بأن أثر المهمة وتفاعل الطالب مع المهمة فسّرت نسبة أكبر من تباين الدرجات بالمقارنة مع تأثيرات المقدر والتفاعل المرتبط مع المقدر.

في حين أظهرت دراسات أخرى (Chen et al., 2007; Gebril, 2009; Lee & Kantor, 2007) بأن أكبر مصدر لتباين الخطأ راجع إلى تفاعل الطالب مع المهمة ومع المقدر الممزوج بالأخطاء العشوائية غير المقدرة، بالإضافة إلى دراسة كازانوفا وديماس (Casanova & Demeuse, 2011) التي كشفت أن أكبر مصدر للخطأ راجع إلى المقدرين، وتفاعل المقدرين مع المهمات.

وفيما يتعلق بمستوى ثبات الاختبارات المستخدمة في تقييم أداء الطلاب، فقد تباينت نتائج الدراسات، ففي حين أظهرت بعض الدراسات (Bain, 2008 ; Güler & Gelbal, 2010 ; Lane et al., 1996; Lee & Kantor, 2007) بلوغ درجات الاختبارات مستويات مقبولة من الثبات، نجد أن معظم الدراسات الأخرى (Hébert et al., 2014; McBee & Barens, 1998; Nie et al., 2007; Shavelson et al., 1993; Taylor & Pastor, 2013) كشفت عن ضعف في ثبات الاختبارات، وكشفت دراسة لين وزملائه (Lane et al., 1996) ودراسة قاو وبرينان (Gao & Brennan, 2001) عن مستويات ثبات مقبولة في اختبارات فرعية وغير مقبولة في اختبارات فرعية أخرى.

ومن ناحية أخرى أثبتت معظم الدراسات (Chen et al., 2007; Güler & Gelbal, 2010; Lane et al., 1996; Lee & Kantor, 2007; McBee & Barens, 1998; Nie et al., 2007; Shavelson et al., 1993; Taylor & Pastor, 2013; Webb et al., 2000) أن زيادة عدد المهمات الاختبارية تساهم أكثر في رفع معاملات إمكانية التعميم مقارنة بزيادة عدد المقدرين، ويعدّ هذا الاجراء أكثر فعالية من زيادة عدد المقدرين لأن مصادر تباين الخطأ التي تؤثر على ثبات درجات الاختبار راجعة بالأساس إلى تفاعل الطالب مع المهمة، وتأثير المهمة. في حين أثبتت دراسة كازانوفا وديماس (Casanova & Demeuse, 2011) عكس ما توصلت إليه الدراسات السابقة، حيث أشارت إلى أن زيادة عدد المقدرين أفضل من زيادة عدد المهمات في رفع معاملات إمكانية التعميم، ودراسة جبريل (Gebril, 2009) التي اعتمدت على زيادة عدد المقدرين، ولكنها كشفت عن عدم فعالية زيادة عدد المقدرين في رفع الثبات، كما كشفت دراسة هوانج (Huang, 2009) عن استخدام طرق أخرى لخفض مكوّنات تباين تفاعل الفرد مع المهمة، وتباين المهمة تمثّلت إدماج أكبر عدد من الأبعاد في وضعية القياس، واستخدام تصميمات متقاطعة بدلا من تصميمات متداخلة، وإدماج الفترة كبُعد من أبعاد القياس.

إن الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة حول مدى تحقيق الاختبارات لمستويات مقبولة من الثبات، وانعدام الدراسات في البيئة الجزائرية والعربية -حسب علم الباحث- يكون مبررًا لإجراء الدراسة الحالية، التي يتوقع أن تضيف نتائجها أساسًا للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول ثبات اختبارات كفاءة الطلاب باستخدام نظرية إمكانية التعميم، وتساعد التربويين على تسليط الضوء على استخدام نظرية إمكانية التعميم في تقدير ثبات الاختبارات لأساليب التقييم الجديدة القائمة على الكفاءة.

وفيما يتعلق بمصادر تباين الخطأ المؤثرة على ثبات درجات الاختبار يلاحظ أيضا اختلاف في النتائج، ففي حين أظهرت معظم الدراسات أن أكبر مصدر للخطأ راجع إلى تفاعل الطالب مع المهمة، نجد أن بعضها الآخر أظهر أن أكبر مصدر للخطأ راجع إلى تفاعل الطالب مع المهمة والمقدر الممزوج بالأخطاء العشوائية غير المقدرة، كما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن أكبر مصدر للخطأ راجع إلى تفاعل الطالب مع المقدر، مما يتطلب إجراء مثل هذه الدراسة.

ولا بد من الاشارة إلى أن الدراسة الحالية تتشابه مع دراسة هيبرت وزملائها (Hébert et al., 2014) في بعض الجوانب (من حيث نوع المهمات) إلا أنها تختلف في بعضها الآخر، فقد صُمّمت الدراسة الحالية وفق تصميم ثنائي البُعد متقاطع كليًا، ويتضمن المهمات والمقدرين كأبعاد، وأجريت كلا من دراسات إمكانية التعميم (تحديد مصادر تباين الخطأ) ودراسات القرار (زيادة عدد المهمات، وعدد المقدرين)، في حين استخدمت دراسة هيبرت وزملائها (Hébert et al., 2014) تصميم ثلاثي البُعد متقاطع جزئيًا، واهتمت فقط بإجراء دراسات إمكانية التعميم.

وفيما يتعلق بالإجراءات، فقد ركزت أغلب الدراسات السابقة على إعداد مهمات من نوع واحد، وغير معقّدة، وقليلة خاصة في الرياضيات، وهو مجال اهتمام الدراسة الحالية، حيث استخدمت أغلب الدراسات اختبارات لا يتعدى عدد مهماتها عن أربع، باستثناء دراسة لين وزملائه (Lane et al., 19996)، ودراسة جولر وجلبال (Guler & Gelbal, 2010)، ودراسة باين (Bain, 2008)، ودراسة هيبرت وزملائها (Hébert et al., 2014)، والتي كانت مهماتها قد أعدت في مشاريع بحث سابقة، وتم تحليل معظم بياناتها وفق تصميمات متداخلة، في حين استخدمت الدراسة الحالية مهمات معقّدة صيغت وفق ثلاثة أنواع (محكمة البناء، غير

محكمة البناء، ذات معلومات مشوّشة)، وعددها كبير بالنظر إلى المهمات التي استخدمت في معظم الدراسات السابقة، ومن إعداد الباحث، وهذا مما يتطلب إجراء الدراسة الحالية.

واعتمدت معظم الدراسات السابقة على عينات متنوعة اختيرت من مختلف المراحل الدراسية من الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، والجامعية، وأجريت أغلبها على عينات من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، كما اقتصرت على عينات صغيرة باستثناء الدراسات التي أجريت في مجال اللّغات كدراسة شين وزملائه (Chen et al., 2007)، ودراسة لي وكانتور (Lee & Kantor, 2007)، وباستثناء أيضًا الدراسات التي أجريت في مجال الرياضيات كدراسة جولر وجيلبال (Guler & Gelbal, 2010)، ودراسة تيلور وباستور (Taylor & Pastor, 2013) التي أجريت على عينات كبيرة، اعتمدت الدراسة الحالية على طلاب المرحلة الابتدائية نظرًا لقلة الدراسات التي أجريت على هذه المرحلة، وتحديدًا السنة الرابعة باعتبارها فترة تسمح للطلاب بالانتقال إلى السنة الخامسة التي تعدّ مرحلة حاسمة للطلاب للالتحاق بالمتوسطة، كما اعتمدت على عينة كبيرة تم تحليل بياناتها وفق تصميم متقاطع كليًا، مما يبرر إجراءها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يتضح مما سبق بأن مصادر خطأ القياس التي تؤثر على ثبات درجات تقييم الكفاءة راجعة إلى المهمات الاختبارية، وإلى المقيّمين أو المقدرين، فالحصول على تقييمات موثوقة تعكس واقع كفاءة الأعداد والحساب لدى الطلبة يحتاج بالدرجة الأولى إلى التعرف على أبعاد خطأ القياس، ومدى إسهام كل واحد منها منفردًا أو من خلال التفاعل فيما بينها في اختلاف أو تباين الدرجات الملاحظة المحصلة من الاختبار.

ومن خلال ما تم ذكره فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تقدير نسب تباين الخطأ التي يمكن أن تفسّرها كل من المهمات والمقدرين كأبعاد محتملة لخطأ القياس في التباين الكلي لدرجات طلاب الرابع ابتدائي على اختبار تقييم كفاءة الأعداد والحساب، كما تهدف إلى فحص أفضل الشروط التي تتيح لهذا الاختبار تحقيق أفضل المستويات من الثبات، وفي هذا الاطار تحاول هذه الدراسة الاجابة على السؤالين الآتيين:

1- ما مقدار تباين الخطأ الذي يفسّره كل من أبعاد (المهمات، والمقدرين) في التباين الكلي لدرجات طلاب الرابع ابتدائي في اختبار كفاءة الأعداد والحساب في الرياضيات؟

2- ما شروط تحقيق اختبار كفاءة طلاب الرابع ابتدائي في الأعداد والحساب في الرياضيات لأفضل مستويات الثبات؟

أهميـة الدراسة

بيّنت الأدبيات التربوية أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت استخدام نظرية إمكانية التعميم في تقدير ثبات اختبارات تقييم الكفاءة، إلا أن هذه الدراسات تباينت في بعض نتائجها من سياق تقييم إلى آخر، ومن أنواع الاختبارات إلى أخرى، ومن تصميم إلى آخر، ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية بما يمكن أن تضيفه إلى المعرفة، وما يمكن أن يستفاد منها في الممارسات التربوية، وذلك من خلال ما ستقدمه إلى الدراسات المنشورة باللغة العربية في مجال القياس والتقويم التربوي.

وكذلك من خلال توجيه اهتمام الباحثين والمهتمين بالمجال التربوي إلى استخدام نظرية إمكانية التعميم في تقدير ثبات (وحتى صدق) أساليب تقييم الكفاءة، وكيفية تصميم هذا النوع من الدراسات وتفسير مصادر تباين الخطأ، ومعاملات إمكانية التعميم النسبية والمطلقة، ومعرفة إجراءات تحسين القياسات في المستقبل.

بالإضافة إلى إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة عن طريق تشجيع المدرسين على تقديم محتوى نظرية إمكانية التعميم للطلبة على مستوى كافة التخصصات التربوية، وعلى إجراء بحوث على مستوى الماجستير والدكتوراه في مختلف التخصصات التربوية للاستفادة منها في إعداد اختبارات وفق هذه النظرية، الأمر الذي سينعكس ايجابًا على جودة أدوات القياس والتقييم المستخدمة في البحوث التربوية أو في الممارسة العملية.

التعريفات الاجرائية

- **الثبات:** هو مدى اتساق درجات الطلاب في الاختبار عبر المهمات الاختبارية والمقدرين، ويعبّر عنه في الدراسة الحالية بمعامل إمكانية التعميم النسبي الذي يشير إلى اتساق درجات الطلاب عبر المهمات والمقدرين لتحديد المكانة النسبية للطلاب بين زملائهم، ومعامل إمكانية التعميم المطلق الذي يشير إلى اتساق درجات الطلاب عبر المهمات والمقدرين بهدف مقارنة أدائهم بمحك أداء خارجي.
- **نظرية إمكانية التعميم:** هي مختلف الإجراءات والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الحالية لتقدير مصادر تباين الخطأ الموضحة في الجدول رقم (1) ومعاملات إمكانية التعميم النسبية والمطلقة (الموضحة في الصيغتين رقم 3 و4)، والطرق المتبعة في تحسين ثبات الاختبار بزيادة عدد المهمات وزيادة عدد المقدرين.
- **مصادر تباين الخطأ:** هي تقديرات كمية لتباين متوسط درجات الطلاب عبر المهمات والمقدرين، ويعبّر عنها في الدراسة الحالية بواسطة قيم ونسب تباين الخطأ النسبي وتباين الخطأ المطلق التي تتضمن ست مصادر للتباين: تباين المهمة، تباين المقدر، تباين تفاعل الطالب مع المهمة، وتباين تفاعل الطالب مع المقدر،

تفاعل المهمة مع المقدر، تفاعل الطالب مع المهمة والمقدر الممزوج بالأخطاء العشوائية غير المقدرة في التصميم.

- **اختبار تقييم الكفاءة:** هو مجموعة مكوّنة من تسع مهمات اختبارية أعدت في مجال الأعداد والحساب بهدف حلّها من طرف الطالب، ويتم تقدير كفاءته بواسطة سلم تقدير تفصيلي تتراوح درجاته في كل مهمة بين صفر وأربع درجات.
- **المهمة المعقدة:** هي مشكلة مركبة يجب على الطالب الاجابة عنها وفقًا لما هو مطلوب في العبارة (أو السؤال) التي تتضمنها لإثبات معرفته ومهارته في مجال الأعداد والحساب، وقد أعدّت المهمة المعقّدة وفق ثلاث صيغ: مهمة محكمة البناء، ومهمة غير محكمة البناء، ومهمة ذات معلومات مشوشة.

الطريقة

منهج الدراسة

بما أن الدراسة ذات طبيعة سيكومترية اهتمت بتقدير ثبات اختبار لتقييم كفاءة الطلاب باستخدام نظرية إمكانية التعميم، فإن أغلب هذا النوع من الدراسات في الأصل وصفية استكشافية، فالمنهج المستخدم في هذه الدراسة وصفي يهدف إلى الكشف عن أحجام مصادر تباين الخطأ، وتقدير معاملات إمكانية التعميم النسبية والمطلقة، بالإضافة إلى الكشف عن الأبعاد الأكثر كفاءة في رفع ثبات درجات الاختبار.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (331) طالبًا من طلاب السنة الرابعة ابتدائي في مقاطعة سطيف بالجزائر للعام الدراسي 2014/2013، وقد تم اختيار ست مدارس بطريقة عشوائية بسيطة من بين (10) مدارس اشتملت عليها المقاطعة، وتراوحت نسب تمثيل الطلاب في كل مدرسة بين (9-20%) من مجموع المدارس التي أجريت عليها الدراسة. وفي أثناء اختيار المدارس، تم الحصر الشامل لكل الطلاب الذين بلغ عددهم (358) طالبًا، وقد انخفض عدد الطلاب إلى (331) في العينة النهائية بسبب غياب (27) طالبًا في إحدى المرات الثلاث التي طبقت فيها المهمات.

أداة الدراسة

استخدم الباحث في الدراسة الحالية اختبارًا تحصيليًا مكوّن من تسع مهمات مركبة في مجال الأعداد والحساب في الرياضيات، وهي مشكلات معقّدة تسمح بقياس كفاءة "حل مشكلات في ميدان الأعداد والحساب تتعلق بتعيين الأعداد، ومقارنتها، وترتيبها، والحساب عليها لدى طلاب الرابع ابتدائي" (Ministry of National Education, 2011).

وتوزعت كل المهمات التي احتوى عليها الاختبار على نفس مجال محتوى الرياضيات، وهو مجال الأعداد والحساب، وتقيس المهمات كفاءة الطلاب في إنجاز العمليات الحسابية الأربع (الجمع، والضرب، والقسمة، والطرح) ومقارنة الأعداد، وتوزعت وفق ثلاث صيغ: ثلاث مهمات محكمة البناء، وثلاث مهمات غير محكمة البناء، وثلاث مهمات ذات معلومات مشوّشة حتى تكون شاملة لأنواع المهمات المعقدة.

وتشتمل المهمات محكمة البناء على كل المعلومات الضرورية للحل، ويكون العمل المطلوب من الطالب واضحًا، وتشتمل المهمات غير محكمة البناء أيضًا على كل المعلومات الضرورية، إلا أن العمل المطلوب غير بديهي وغير واضح لدى الطلاب، وتشتمل المهمات ذات المعلومات المشوّشة على معلومات ضرورية للحل ومعلومات إضافية أخرى غير ضرورية للحل. وقد وُضع سياق كل صيغة من صيغ المهمات في سياق واقعي مألوف، حيث يمكن أن يصادفها الطالب في حياته اليومية.

استعان الباحث في إعداد المهمات على مجموعة من معلمي ومفتشي التعليم الابتدائي بمراعاة الشروط الأساسية، وهي أن تكون واضحة الصياغة، وجديدة (لم يصادفها الطالب من قبل)، ومعقّدة (مركبة) وذات سياق عملي (أن تكون المهمة واقعية)، وتتضمن المهمة السند (وثيقة، أو معلومات، أو إحصائيات...)، والسياق (بناء المشكلة)، والتعليمة (السؤال).

اعتمد الباحث في التحقق من صدق محتوى الاختبار على أحكام الخبراء حول انسجام محتوى الاختبار مع المفهوم المقاس، ومدى تمثيل المحتوى لمجال المفهوم المقاس، وجودته الفنية (Messick, 1995)، وذلك بالإجابة عن مجموعة من الشروط المطلوبة في المهمات، والتي جُمعت في "قائمة مراجعة" استوحيت من خصائص المهمات المعقدة (Gerard, 2006; Roegiers, 2004; Scallon, 2004)، بحيث يقوم المحكمون بفحص مدى توفر هذه الشروط في كل مهمة من مهمات الاختبار على حدة.

استُخدم في التحقق من صدق محتوى الاختبار على معاملات الاتفاق بين (16) محكمًا ذوي خبرة، منهم خمسة مفتشين للتعليم الابتدائي، وستة معلمين يدرسون في الابتدائي، وخمسة أساتذة جامعيين، حيث يعطي للمحكم (1) للإجابة بـ "نعم"، و(0) للإجابة بـ "لا" على كل شرط، وتم تقدير معاملات الاتفاق بين المحكمين بقسمة عدد اتفاقات المحكمين على مجموع الاتفاقات والاختلافات في كل شرط من الشروط المطلوبة في المهمات، وقُدّرت معاملات الاتفاق في كل مهمة، وكشفت أن معظم هذه المعاملات تتعدى (0.80)، وفي بعض الشروط المطلوب توافرها في المهمات تم الحصول على معاملات اتفاق منخفضة تراوحت بين (0.56 - 0.75)، وعلى أساسها أجريت التعديلات المقترحة من طرف المحكمين.

أُعدت لكل مهمة من مهمات الاختبار سلم تقدير تفصيلي (Analytic Scoring Rubric)، وذلك بتجزئة نتيجة الطالب إلى عناصر منفصلة وإعطاء تقدير لكل عنصر منها (Boston, 2002;

(Gerard, 2006; Roegiers, 2000; Smit & Birri, 2014)، ويشتمل كل سلم تقدير أربعة معايير لإعطاء الدرجات، وهي:

- **الاستخدام الملائم للعمليات الحسابية:** يشير إلى استخدام الطالب للعمليات الحسابية بشكل صحيح (جمع، طرح، ضرب، قسمة، مقارنة) حتى وإن أخطأ في استخدام الأعداد المناسبة في الحل.
- **الاستخدام الملائم للأعداد:** يُعبّر عن استخدام الطالب للأعداد المناسبة التي تتضمنها المهمة في الحل حتى وإن أخطأ في اختيار العمليات المناسبة.
- **صحة الحسابات:** يشير إلى دقة الحسابات التي توصل إليها الطالب في الحل حتى وإن أخطأ في اختيار العمليات أو اختيار الأعداد المناسبة.
- **انسجام الإجابة مع السؤال:** يشير إلى ملاءمة الإجابة التي قدمها الطالب مع السؤال المطلوب في المهمة، واستخدام وحدة القياس المناسبة.

وتم التحديد الاجرائي لكل معيار بواسطة مجموعة من المؤشرات التي تدل على تحققه في كل مهمة، حيث يُعطي المقدّر الدرجة (1) إذا نجح الطالب في المعيار من خلال إجاباته على أكثر من (70%) من المؤشرات إجابة صحيحة، ويُعطي المقدّر الدرجة (0) إذا لم ينجح الطالب في الإجابة على (70%) من المؤشرات إجابة صحيحة، ويتحصل الطالب في كل مهمة على درجة كلية تتراوح بين (0-4) درجات.

وبعد التحقق من صدق محتوى الاختبار، قام الباحث بتجريب كل المهمات على عينة أولية من طلاب الرابع ابتدائي مكوّنة من (30) طالبًا بهدف التحقق من وضوح التعليمات ومناسبة الوقت، ومن خلالها تم التأكد من وضوح محتوى المهمات، وتعليماتها، وملاءمة زمن الإجابة عليها.

الإجراءات

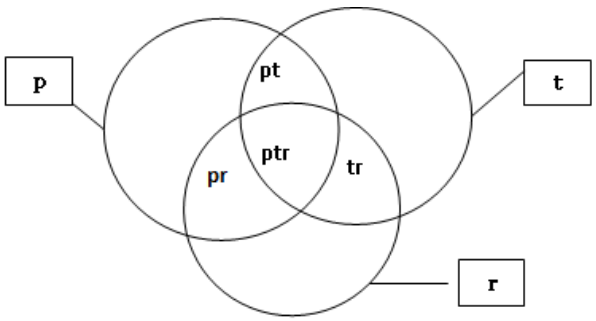
طبّق الباحث الاختبار على أفراد عينة الدراسة خلال الفترة الممتدة من 15 نيسان إلى 30 أيار 2014، وفي الفترة الصباحية في مدة (50) دقيقة بتقديم ثلاث مهمات ممزوجة (محكمة البناء، وغير محكمة البناء، وذات مهمة مشوشة) بمتوسط (15) دقيقة للمهمة الواحدة، وتم مراعاة نفس إجراءات تطبيق كل مجموعة من مهمات الاختبار.

وقبل بداية الاختبار، تم تقديم تعليمات حول الهدف من الاختبار، ومحتواه، وطريقة الإجابة عليه، والمدة الزمنية للإجابة عنه بهدف ضمان انغماس الطلاب في إنجاز المهمات، كما تمت مراعاة عدم تقديم أيّة مساعدة للطلاب لضمان ذاتية الإجابة، وتفادي التحيز لفئة معينة. وبعد استكمال تطبيق مهمات الاختبار عيّن الباحث ثلاثة مقدرين ذوي خبرة في التدريس في الطور الابتدائي لتقييم نتائج الطلاب، وبعد تعيينهم تم إخضاعهم لبرنامج تدريبي، حيث خُصّصت لكل مقدر ثلاث ساعات منفصلة لشرح إجراءات التقدير مع إعطاء أمثلة لنفس المهمات، وذلك بطريقة مفصلة مع متابعة الباحث لعملية التصحيح من أجل ضمان اتساق التقديرات.

تصميم الدراسة

تم تحليل بيانات الدراسة من خلال تصميم ثنائي البُعد (Two-facet design) متقاطع كليًا (Fully Crossed)، ويتصف هذا التصميم بأنه ثنائي البُعد لأنه يشتمل على بُعدين محتملين لتباين الخطأ، هما: المهمات والمقّدرين، وتجدر الإشارة أن الطلاب لا يمكن اعتبارهم بُعدا للقياس وإنما موضوعًا للقياس (Brennan, 1992)، والذي يشير إلى التباين الحقيقي الذي يعكس الفروق بين الطلاب في الكفاءة المقيسة، وبالتالي فهم لا يمثّلون مصدرًا محتملاً لتباين الخطأ.

ووُصف التصميم بأنه متقاطع كليًا، لأن كل الطلاب يجيبون عن كل مهمة من مهمات الاختبار، ويتم تقييم كل الطلاب من طرف كل مقدّر من المقدرين، كما أن التصميم الذي استخدم في الدراسة الحالية يشتمل على الأفراد (الطلبة) Persons (p) والمهمات Tasks (t) والمقدرين Raters (r)، ويُشار إلى التصميم بالصيغة "طالب × مهمة × مقدر"، وباختصار يرمز له بالرمز (p×t×r)، بحيث يتقاطع الطلاب مع المهمات ومع المقدرين (الذي يشير إليه الرمز ×)، والشكل (1) يوضح تصميم جمع بيانات الدراسة.



الشكل (1): رسم توضيحي لتصميم الدراسة "طالب × مهمة× مقدر"

يشتمل بُعد الطلاب (p) على (331) مستوى (P_{331}-P_1)، وبُعد المهمات على (9) مستويات (t_9-t_1)، واشتمل بُعد المقدّرين على (3) مستويات (r_3-r_1)، واعتبرت عينة الطلاب، ومهمات الاختبار، والمقدّرين أبعادًا "عشوائية غير محدودة" اختيرت من نطاق واسع من الطلبة، والمهمات، والمقدّرين، لأنه تتوفر عينة واسعة من الطلاب الذين يمكن اختيارهم، وعينة واسعة من المهمات التي يمكن اختيارها أو إعدادها من طرف الباحث، وعينة واسعة من المقدرين الذين يمكنهم تقييم كفاءة الطلاب في الاختبار، وهذا يتماشى مع نظرية إمكانية التعميم التي طوّرت في

الأصل كنظرية للتأثيرات العشوائية، أي أنها تعتبر الأبعاد عشوائية اختيرت من نطاق واسع (Shavelson & Webb, 2009).

يهدف الاختبار إلى التمييز بين الطلاب (p) من حيث كفاءتهم في الأعداد والحساب باستخدام مهمات التقييم (t) والمقدرين (r)، فقد تم اختيار تصميم قياس اعتبر فيه الطلاب موضوعًا للقياس يسهم في تباين الدرجة الشاملة أو الحقيقية، أما المهمات والمقدرون والتفاعلات بينها وبين الطلاب اعتبرت مصادر للتباين تسهم في تباين خطأ القياس، ويُشار إلى تصميم القياس "طلبة/مهمات مقدّرين" الذي يُرمز له "p/tr". ومن الناحية الإحصائية يتم تقدير أحجام مصادر تباين الخطأ الراجعة إلى أبعاد القياس التي تُعرف أيضا بمكونات التباين (Variance Components) باستخدام متوسطات المربعات الناتجة عن تحليل التباين، كما يوضحه الجدول رقم (1).

جدول (1): صيغ تقدير مكونات التباين في دراسة إمكانية التعميم للتصميم ثنائي البُعد (p × t × r)

مصدر التباين	مكون التباين	تقديرات مكونات التباين
الطالب (p)	$\sigma^2 p$	$\frac{MS_p - MS_{pt} - MS_{pr} + MS_{ptr,e}}{n_t n_r}$
المهمة (t)	$\sigma^2 t$	$\frac{MS_t - MS_{tr} - MS_{pt} + MS_{ptr,e}}{n_p n_t}$
المقدر (r)	$\sigma^2 r$	$\frac{MS_r - MS_{tr} - MS_{pr} + MS_{ptr,e}}{n_p n_t}$
تفاعل طالب-مهمة (pt)	$\sigma^2 pt$	$\frac{MS_{pt} - MS_{ptr,e}}{n_r}$
تفاعل طالب-مقدر (pr)	$\sigma^2 pr$	$\frac{MS_{pr} - MS_{ptr,e}}{n_t}$
تفاعل مهمة-مقدر (tr)	$\sigma^2 tr$	$\frac{MS_{tr} - MSp_{ptr,e}}{n_p}$
الباقي: تفاعل طالب-مهمة-مقدر (ptr,e)	$\sigma^2 ptr,e$	$\sigma^2 ptr,e = MS_{ptr,e}$

المرجع: (Brennan, 1992)

حيث يشير MS إلى متوسط المربعات (Mean of Squares) المحصلة من جدول تحليل التباين، أما n فيشير إلى عدد مستويات (عينة) البُعد، حيث يشير: n_p إلى عدد الطلاب، و n_t إلى عدد المهمات، و n_r إلى عدد المقدّرين.

ومن أجل تقييم ثبات درجات الاختبار في مرحلة دراسات القرار، تم تقدير معامل إمكانية التعميم النسبي الذي يهدف إلى تحديد دقة الاختبار في تحديد المكانية النسبية للطلاب (تحديد رتبة الطالب بين زملائه)، وتقدير معامل إمكانية التعميم المطلق الذي يهدف إلى تحديد مستوى أداء الطلاب بالنسبة لمحك خارجي، وقبل تقدير معاملات إمكانية التعميم تم تقدير تباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق باستخدام الصيغتين التاليتين: (Webb, Shavelson & Steedle, 2006)

(1) تباين الخطأ النسبي:

$$\widehat{\sigma}^2_{(\delta)} = \frac{\widehat{\sigma}^2_{\boldsymbol{pt}}}{n_t} + \frac{\widehat{\sigma}^2_{pr}}{n_r} + \frac{\widehat{\sigma}^2_{ptr,e}}{n_t n_r}$$

(2) تباين الخطأ المطلق:

$$\widehat{\sigma}^2_{(\Delta)} = \frac{\widehat{\sigma}^2_{t}}{n_t} + \frac{\widehat{\sigma}^2_{r}}{n_r} + \frac{\widehat{\sigma}^2_{tr}}{n_t n_r} + \frac{\widehat{\sigma}^2_{pt}}{n_t} + \frac{\widehat{\sigma}^2_{pr}}{n_r} + \frac{\widehat{\sigma}^2_{ptr,e}}{n_t n_r}$$

حيث يشير $\widehat{\sigma}^2_{(\delta)}$ إلى تباين الخطأ النسبي، و$\widehat{\sigma}^2_{(\Delta)}$ إلى تباين الخطأ المطلق، ويشير كل رمز من رموز البسط في الصيغتين إلى مكونات التباين، حيث يرمز $\widehat{\sigma}^2_{t}$ إلى تباين المهمة، و $\widehat{\sigma}^2_{r}$ إلى تباين المقدر، و $\widehat{\sigma}^2_{tr}$ إلى تباين تفاعل المهمة مع المقدر، و$\widehat{\sigma}^2_{pt}$ إلى تباين تفاعل الطالب مع المهمة، و $\widehat{\sigma}^2_{pr}$ إلى تباين تفاعل الطالب مع المقدر، $\widehat{\sigma}^2_{ptr,e}$ إلى تباين تفاعل الطالب مع المهمة ومع المقدر الممزوج بالأخطاء العشوائية غير المقدرة في التصميم. أما رموز المقام فتشير في الصيغتين إلى عدد مستويات (عينة) الأبعاد، حيث يشير n_t إلى عدد المهمات، و n_r إلى عدد المقدرين.

وبناء على قيمة تباين الخطأ النسبي، وقيمة تباين الخطأ المطلق تم تقدير معامل إمكانية التعميم النسبي $\hat{\rho}^2$، ومعامل إمكانية التعميم المطلق Φ وفق الصيغة (3) والصيغة (4): (Meyer, 2010)

معامل إمكانية التعميم النسبي:

$$\hat{\rho}^2 = \frac{\sigma^2(p)}{\sigma^2(p)+\sigma^2(\delta)} \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots(3)$$

معامل إمكانية التعميم المطلق:

$$\Phi = \frac{\sigma^2(p)}{\sigma^2(p)+\sigma^2(\Delta)} \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots(4)$$

يشير $\hat{\rho}^2$ إلى تباين الدرجة الشاملة الذي يعكس الفروق الفردية بين الطلاب في المهمات والمقدرين على حد سواء، ويشير

$\sigma^2(\delta)$ في الصيغة (3) إلى تباين الخطأ النسبي الذي يتم تقديره من الصيغة (1)، ويشير $\sigma^2(\Delta)$ في الصيغة (4) إلى تباين الخطأ المطلق الذي يتم تقديره من الصيغة (2).

وفي دراسات القرار اعتمدت الدراسة الحالية على زيادة عدد المهمات من (9-12) مهمة، وزيادة عدد المقدرين من (3-6) مقدرين، بهدف خفض أحجام مصادر تباين الخطأ لبلوغ مستوى مقبول من الثبات، وفي هذه المرحلة تكون معاملات إمكانية التعميم وتباين الأخطاء النسبية والمطلقة غير واقعية، وإنما قيم افتراضية أو متوقعة يتم الحصول عليها في حالة تغيير عدد المقدرين و/ أو عدد المهمات.

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام برمجية (EduG) التي تعتمد على تحليل التباين وتحليلات إمكانية التعميم، وصُمّمت من طرف كادريني (Cardinet) بمساعدة برتراند (Bertrand)، وقدمتها الجمعية السويسرية للبحث التربوي (Cardinet et al., 2010; Swiss Society for Research in Education Working Group, 2010)، حيث تسمح البرمجية من خلال دراسات إمكانية التعميم بتقدير حجم التباين الحقيقي، وحجم تباين الخطأ الذي يفسره كل بُعد من الأبعاد في التباين الكلي، كما تسمح بإجراء دراسات القرار للتعرف على أفضل الشروط التي تسمح بالحصول على مستويات أفضل من الثبات في الدراسات المستقبلية، وتتيح البرمجية استخدامات مبدأ التماثل (Symmetry) في نظرية إمكانية التعميم الذي يُعطي إمكانية لأي بُعد أن يكون موضوعًا للقياس بغض النظر عن الأفراد (Cardinet, Tourneur, & Allal, 1976).

النتائج

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: *ما مقدار تباين الخطأ الذي يفسّره كل من أبعاد (المهمات، والمقدرين) في التباين الكلي لدرجات طلاب الرابع ابتدائي في اختبار كفاءة الأعداد والحساب في الرياضيات*؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تقدير مصادر تباين الخطأ ومعاملات إمكانية التعميم النسبية والمطلقة للتصميم ثنائي البُعد: "طالب× مهمة× مقدر" كما هو موضح في الجدول رقم (2)، والذي يتضمن سبعة مكونات تباين راجعة إلى الطلاب (p) (تباين الدرجة الشاملة)، والمقدرين (r)، والمهمات (t)، وتفاعل الطالب مع المهمة (pt)، وتفاعل الطالب مع المقدر (pr)، والباقي الذي يعكس تفاعل الطالب مع المهمة ومع المقدر الممزوج بالأخطاء العشوائية غير المقدرة في التصميم (ptr,e). مع العلم أن الأخطاء العشوائية غير المقدرة في التصميم قد تكون راجعة إلى أبعاد أخرى لم يشتمل عليها تصميم الدراسة الحالية، مثلاً: فترة تطبيق الاختبار أو صيغة المهمات أو معايير تصحيح المهمات، ومصادر تباين الخطأ الراجعة إلى هذه الأبعاد وتفاعلاتها تُدمج في الباقي Residual الذي يُشار إليه (e).

جدول (2): تحليل التباين للتصميم المتقاطع كليا "طالب × مهمة × مقدر"(p × t × r)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	المكون	النسبة (%)	الخطأ المعياري
طالب (p)	5046.504	330	15.292	0.449	22.5	0.044
مهمة (t)	2280.268	8	285.033	0.277	13.9	0.128
مقدر (r)	207.120	2	103.560	0.032	1.6	0.024
طالب- مهمة (p×t)	7659.0.46	2640	2.901	0.855	42.9	0.026
طالب- مقدر(p×r)	381.102	660	0.577	0.027	1.4	0.003
مهمة- مقدر (t×r)	103.609	16	0.475	0.018	0.9	0.006
الباقي (طالب- مهمة- مقدر) (p×t×r,e)	1760.168	5280	0.333	0.333	16.7	0.006
المجموع	17437.837	8935			%100	

وعلى اعتبار أن اهتمام الدراسة الحالية ينصب على تأثير مختلف مصادر تباين الخطأ على درجات الطلاب، فإنه تم الاعتماد على تصميم قياس يعتبر فيه الطلاب (p) كبُعد لتباين الدرجة الشاملة، والمهمة (t)، والمقدر (r) كأبعاد لتباين خطأ القياس، والجدول رقم (3) يعرض نسب تباين الخطأ النسبي، ونسب تباين الخطأ المطلق لكل بُعد من أبعاد تصميم القياس وتفاعلاتها فيما بينها.

جدول (3): تحليل إمكانية التعميم لتصميم القياس "طلاب/مهمات مقدرين" (p/tr)

مصدر التباين	تباين التمييز	تباين الخطأ النسبي	نسبة تباين الخطأ النسبي	تباين الخطأ المطلق	نسبة تباين الخطأ المطلق
طالب (p)	0.449	.....	.....	.....	.....
مهمة (t)	.....	.....	.....	0.0308	19.4
مقدر (r)	.....	.....	.....	0.0108	6.8
طالب- مهمة (pt)	.....	0.095	81.9	0.095	59.9
طالب- مقدر (pr)	.....	0.0090	7.8	0.0090	5.7
مهمة- مقدر (tr)	.....	.....	.....	0.0006	0.38
طالب- مهمة-مقدر (ptr,e)	.....	0.0123	10.6	0.0123	7.8
مجموع التباينات	0.449	0.116	100	0.158	100
الانحراف المعياري	0.670	الخطأ المعياري النسبي	0.341	الخطأ المعياري المطلق	0.398
معامل إمكانية التعميم النسبي			0.79		
معامل إمكانية التعميم المطلق			0.74		

يبيّن الجدول رقم (3) أن معامل إمكانية التعميم النسبي (0.79) ومعامل إمكانية التعميم المطلق (0.74) لم يصلا إلى الحد الأدنى المطلوب (0.80) (Bain & Pini, 1996)، وذلك رغم أنها قريبة من الحد الأدنى لمعامل إمكانية التعميم النسبي، وتجدر الاشارة إلى أن تقييم الكفاءة لأغراض اتخاذ قرارات نهائية حول الطلاب تتطلب مستويات مقبولة من الثبات أو إمكانية التعميم سواء لاتخاذ قرارات نسبية (مقارنة أداء الطالب بزملائه) أو قرارات مطلقة (مقارنة أداء الطالب بالأهداف المرجوة أو بمحك خارجي).

ويُلاحظ من الجدول (3) أن أكبر مصدر رئيسي للخطأ (النسبي والمطلق) راجع إلى التفاعل بين الطالب والمهمة بنسبة (81.9%) من تباين الخطأ النسبي، و(59.9%) من تباين الخطأ المطلق، والذي يعكس التغيّر في متوسط أداء الطلاب من مهمة إلى أخرى، بمعنى أن بعض الطلاب حصلوا على درجة عالية في مهمة، في حين حصلوا على درجات منخفضة في مهمة أخرى. وأهم مصدر للخطأ (المطلق) الذي يأتي بعد تفاعل الطالب مع المهمة هو التأثير الرئيسي لمهمات الاختبار (19.4%) من تباين الخطأ المطلق، والراجع إلى التغيّر أو الاختلاف في مستوى صعوبة المهمات بالنسبة لكل الطلاب.

ويتضح من الجدول رقم (3) أن بعض مهمات التقييم تبدو أكثر صعوبة من الأخرى، فعلى سبيل المثال يتبيّن أن مدى تباين صعوبة المهمات بين المهمة الأكثر صعوبة المهمة 6 = (0.279) والمهمة الأكثر سهولة المهمة 7 = (1.99) كان كبيرًا (1.711) درجة علمًا بأن أقصى مدى ممكن في كل مهمة (4.00).

جدول (4): الإحصاءات الوصفية لمهمات الاختبار

نوع المهمات	أرقام المهمات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
مهمات محكمة البناء	المهمة 1	0.961	1.395	1.947
	المهمة 2	0.725	1.283	1.646
	المهمة 3	0.309	0.655	0.430
مهمات غير محكمة البناء	المهمة 4	0.750	1.135	1.290
	المهمة 5	1.207	1.682	2.831
	المهمة 6	0.279	0.668	0.447
مهمات ذات معلومات مشوّشة	المهمة 7	1.99	1.640	2.690
	المهمة 8	1.188	1.501	2.254
	المهمة 9	1.379	1.508	2.275

بالنسبة للأثر الرئيسي للمقدر (6.8%) من تباين الخطأ المطلق والتفاعل بين الطالب والمهمة والمقدر الممزوج بالأخطاء العشوائية غير المقاسة في التصميم (10.6%) من تباين الخطأ النسبي و (7.8%) من تباين الخطأ المطلق، والتفاعل بين الطالب والمقدر (7.8%) من تباين الخطأ النسبي و (5.7%) من تباين الخطأ المطلق منخفضة مقارنة بمصدر تباين تفاعل الطالب مع المهمة والأثر الرئيسي للمهمات، ولكنها جديرة بالاهتمام.

ويعكس تفاعل الطلاب مع المهمات والمقدّرين الممزوج بالأخطاء العشوائية غير المقيسة في التصميم التغير في أداء الطلاب وترتيبهم عبر مختلف المهمات ومختلف المقدرين، ويعكس التأثير الرئيسي للمقدر التغير أو الاختلاف في درجة تساهل أو تشدّد المقدرين في تصحيح المهمات، كما يعكس تفاعل الطلاب مع المهمات التغير في درجات الطلاب من مقدر إلى آخر. أما تفاعل المقدر مع المهمة (0.38%) من تباين الخطأ المطلق منخفض جدًا وجدير بالإهمال.

ويتضح من نتائج الجدول رقم (4) بأن تقديرات المصححين متقاربة نسبيًا، بحيث لوحظ فارق صغير نسبيًا (0.398) درجة بين المقدر الأكثر تشدّدًا المقدر3 = (0.822) والمقدر الأقل تشدّدا المقدر1 = (1.22) علمًا بأن أقصى مدى ممكن (4.00).

جدول (5): الإحصاءات الوصفية للمقدرين

أرقام المقدرين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
المقدر 1	1.220	1.480	2.191
المقدر 2	0.888	1.391	1.936
المقدر 3	0.822	1.353	1.831

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: *ما شروط تحقيق اختبار كفاءة طلاب الرابع ابتدائي في الأعداد والحساب في الرياضيات لأفضل مستويات الثبات؟*

للإجابة عن السؤال الثاني، تم زيادة عدد المهمات وعدد المقدرين بهدف خفض مصادر تباين الخطأ ورفع معاملات إمكانية تعميم درجات الاختبار، وذلك عن طريق تجريب زيادة عدد المهمات من (9-12) وعدد المقدرين (3-6)، وكما في الجدول رقم (6) الذي يوضح معاملات إمكانية التعميم النسبية والمطلقة وتباينات الخطأ النسبية والمطلقة لكل خيارات دراسات القرار بناء على دراسات إمكانية التعميم الأولية.

جدول (6): دراسات القرار للتصميم ثنائي البُعد "طالب × مهمة × مقدر"

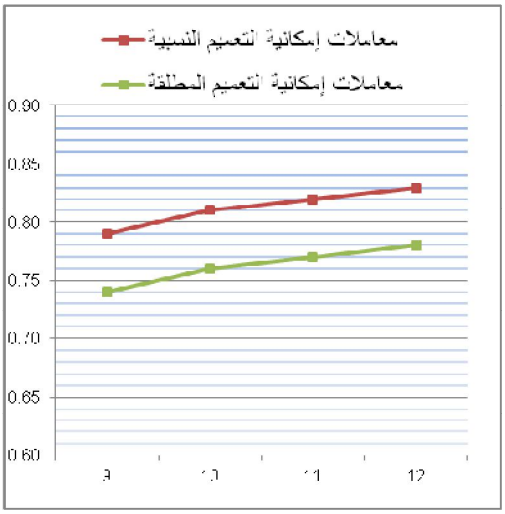
عدد المهمات	9	10	11	12	9	9	9
عدد المقدرين	3	3	3	3	4	5	6
Epˆ2	0.79	**0.81**	0.82	0.83	**0.80**	0.81	0.81
$\widehat{\sigma}^2(\delta)$	0.117	0.106	0.097	0.089	0.111	0.108	0.106
Φˆ	0.74	0.76	0.77	0.78	0.75	0.76	0.76
$\widehat{\sigma}^2(\Delta)$	0.156	0.145	0.137	0.124	0.151	0.146	0.142

ملاحظة: $E\hat{\rho}^2$: معامل إمكانية التعميم النسبي المتوقع، $\widehat{\sigma}^2(\delta)$: تباين الخطأ النسبي المتوقع، $\widehat{\sigma}^2(\Delta)$: تباين الخطأ المطلق المتوقع، $\widehat{\Phi}$: معامل إمكانية التعميم المطلق المتوقع.

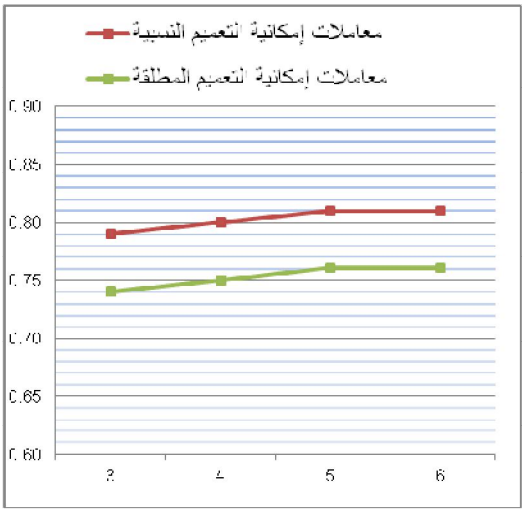
من خلال متابعة دراسة إمكانية التعميم بدراسات القرار عن طريق زيادة عدد المهمات وعدد المقدّرين، أظهرت النتائج أنه يجب زيادة عدد مهمات التقييم إلى (10) على الأقل لضمان ثبات القياس النسبي (معامل إمكانية تعميم نسبي = 0.81)، ورفع عدد المهمات إلى أكثر من 12 مهمة (14 مهمة) باستخدام (4) مقدرين لضمان ثبات القياس المطلق (معامل إمكانية التعميم المطلق = 0.80).

ومن ناحية أخرى، أظهرت نتائج تحليلات زيادة عدد المقدرين أنه يجب استخدام (4) مقدرين على الأقل في (9) مهمات لضمان معامل إمكانية تعميم نسبي مقبول (0.80)، في حين لا يمكن بلوغ المستوى المطلوب من معامل إمكانية التعميم المطلق حتى عند زيادة عدد المقدرين إلى أقصى حد ممكن، فرفع عدد المقدرين إلى 14 (وهو عدد هائل بالمقارنة بعدد المقدرين المستخدمين في تصميم الدراسة) يبقى معامل إمكانية التعميم المطلق عند مستوى (0.77).

ويوضح الشكلان (2) و(3) أن معاملات إمكانية التعميم في حال زيادة عدد المهمات من (9-12) أعلى من معاملات إمكانية التعميم في حال زيادة (عدد المقدرين من 3 - 6)، بحيث بلغ معامل إمكانية التعميم النسبي عند زيادة عدد المهمات إلى 12 (0.83) ومعامل إمكانية التعميم المطلق (0.78). في حين بلغ معامل إمكانية التعميم النسبي عند زيادة المقدرين إلى 6 (0.81) ومعامل إمكانية التعميم المطلق (0.76). وفي حال زيادة عدد المقدرين من (5 - 6) استقرت معاملات إمكانية التعميم النسبية والمطلقة عند (0.81 و0.76) على التوالي.



الشكل (2): معاملات إمكانية التعميم بعد زيادة عدد المهمات من (9-12)



الشكل (3): معاملات إمكانية التعميم بعد زيادة عدد المقدرين (3-6)

وهكذا تسهم زيادة عدد المهمات بشكل أفضل في رفع إمكانية تعميم وموثوقية درجات الاختبار من زيادة عدد المقدرين، وتصبح زيادة المهمات أفضل طريقة لتحقيق مستويات ثبات اختبار كفاءة الأعداد والحساب في الرياضيات لدى طلاب الرابع ابتدائي، فإذا تم الأخذ بعين الاعتبار ممارسات التقييم في المدرسة الجزائرية فإن السؤال المطروح: ما مستوى ثبات الاختبار إذا استخدم مقدر واحد فقط وليس ثلاثة مقدرين لتصحيح كل المهمات؟، فإنّه يُسجّل انخفاضًا في معامل إمكانية التعميم النسبي إلى (0.74)، ومعامل إمكانية التعميم المطلق إلى (0.67)، وما مستوى ثبات الاختبار إذا استخدمت ثلاث مهمات فقط وليس تسع مهمات وثلاث مقدرين لاعتبارات متعلقة بالجهد والتكلفة والوقت؟ فإنّه يُسجّل انخفاضًا أيضًا في معامل إمكانية التعميم النسبي إلى (0.58) وفي معامل إمكانية التعميم المطلق إلى (0.51).

وأكدت تحليلات إمكانية التعميم بأن درجات الطلاب في الاختبار باستخدام (9) مهمات و(3) مقدّرين غير قابلة للتعميم كفاية على مهمات تقييم أخرى وعلى مقدرين آخرين، وإن كانت النتائج مشجعة باعتبار أن قيمة معامل إمكانية التعميم النسبي (0.79) وقيمة معامل إمكانية التعميم النسبي (0.74)، إلا أنها لم تصل إلى الحدّ الأدنى المطلوب (0.80)، كما أن زيادة عدد المهمات ترفع من معاملات إمكانية التعميم النسبية والمطلقة أفضل من زيادة عدد المقدرين، وهذا كما أشرنا راجع إلى أثر تفاعل الطالب مع المهمة، والتأثير الرئيسي للمهمة على ثبات درجات الاختبار.

مناقشة النتائج

توصلت الدراسة إلى ثلاث نتائج رئيسية:

1) وجود مصدرين رئيسين للخطأ راجعين إلى تأثير تفاعل الطالب مع المهمة، وإلى التأثير الرئيسي للمهمة على ثبات درجات الاختبار.

2) عدم بلوغ ثبات درجات اختبار تقييم كفاءة الطلاب في الرياضيات (الأعداد والحساب) مستوى إمكانية التعميم (الثبات) المطلوب،

3) للحصول على معاملات إمكانية تعميم نسبية ومطلقة مقبولة نحتاج إلى 10 و14 مهمة على التوالي، ونحتاج إلى 4 مقدرين للحصول على معامل إمكانية تعميم نسبي مقبول، في حين لا يمكن بلوغ معامل إمكانية تعميم مطلق مقبول حتى عند زيادة عدد المقدرين إلى حد أكبر.

وأظهرت نتائج الدراسة بأن مصادر الخطأ التي أثّرت بشكل أكبر على ثبات درجات الاختبار راجعة إلى تأثير تفاعل الطالب مع المهمة، والتأثير الرئيسي للمهمة، وقد قدّرت نسبة تفاعل الطالب مع المهمة (81.9%) من تباين الخطأ النسبي و (59.9%) من تباين الخطأ المطلق، ويرجع ارتفاع تفاعل الطالب مع المهمة إلى اختلاف أو تغيّر في متوسط أداء الطالب من مهمة إلى أخرى، بمعنى حدوث تذبذب في أداء نفس الطلاب للمهمات نفسها التي تختلف فيما بينها من حيث صياغتها، والذي يمكن أن يرجع بدوره إلى تغيير الطالب لاستراتيجيات المعالجة من مهمة لأخرى سواء بسبب الاختلاف في سياق المهمة أو في طريقة بنائها (محكمة البناء، غير محكمة البناء، ذات معلومات مشوّشة) أو في مستوى صعوبتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت ارتفاع في حجم تفاعل الطالب مع المهمة في مختلف المجالات الدراسية (Gao & Brennan, 2001; Güler & Gelbal, 2010 ; Hébert & al., 2014 ; Huang, 2009 ; Lane et al., 1996 ; McBee & Barnes, 1998 ; Nie et al., 2007; Shavelson et al., 1993 ; Webb et al., 2000). في حين تتعارض مع نتائج بعض الدراسات (Chen et al., 2007; Gebril, 2009; Lee & Kantor, 2007) التي توصلت إلى أن أكبر مصدر لتباين الخطأ راجع إلى تفاعل الطالب مع المهمة مع المقدر الممزوج بالأخطاء العشوائية غير المقدرة في التصميم،

وتتعارض أيضا مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (Casanova & Demeuse, 2011) بأن أكبر مصدر تباين للخطأ راجع إلى المقدرين وتفاعل المقدر مع المهمة.

ويمكن أن يفسّر ارتفاع مكوّن تباين تفاعل الطالب مع المهمة من خلال مشكلة معرفية ناتجة عن انتقال أثر التعلم لدى الطلاب من مهمات معيّنة إلى أخرى (Parkes, 2001)، وذلك بسبب عدم قدرة الطلاب على نقل معارفهم من مهمة إلى أخرى، ومن السياق المدرسي إلى السياق العملي. وقد أدى ارتفاع تباين تفاعل الطالب مع المهمة إلى خفض إمكانية تعميم درجات أداء الطلاب في هذا النوع من التقييمات (Miller & Linn, 2000)، كما حاول بعض الباحثين تجريب بعض الاستراتيجيات المعرفية في التعلم اعتمدت على خرائط المفاهيم بهدف خفض تباين تفاعل الطالب مع المهمة (Parkes, Zimmaro, Zappe & Suen, 2000).

وفيما يتعلق بالتأثير الرئيسي للمهمة، فقد تبيّن أنه ثاني أكبر مصدر لتباين الخطأ، وقد بلغت نسبة تأثيره (19.4%) من التباين الكلي، ويرجع ارتفاع مصدر تباين المهمة بالأساس إلى الاختلاف في درجة صعوبة المهمات لدى جميع الطلاب، بحيث يمكن أن تكون بعض المهمات أكثر صعوبة من المهمات الأخرى لدى نفس الطلاب بسبب الاختلاف في سياق بعض المهمات عن المهمات الأخرى أو بسبب الاختلاف في السندات المقدمة أو في طريقة صياغة تعليمات المهمات، وهذا ما أدى إلى صعوبة بعض المهمات عن المهمات الأخرى. وقد توصلت بعض الدراسات إلى هذه النتيجة، فقد أكدت مراجعة الباحثين هوانج (Huang, 2009) وإنّامي وكويزومي (In'nami & Koizumi, 2015) إلى أن تأثيرات المهمة قد فسّرت نسبة كبيرة من تباين الخطأ في درجات أداء الطلاب.

وبالنظر إلى تقييم الكفاءة، فان تقديم عدد كبير من المهمات في الاختبار تنتج عنها تكاليف وجهود إضافية مرتفعة، وتتطلب توفير المزيد من الوسائل أثناء تمرير المهمات وتقدير أداء الطلاب (Parkes, 2000)، وتؤدي أيضًا إلى تأثيرات غير مرغوبة على الطلاب كالتعب والإرهاق، لذا من الضروري تقديم مهمات متجانسة لخفض مصدر تباين المهمة، فقد أشار مسيبي وبارنز (McBee & Barnes, 1998) إلى أن تجانس المهمات يسهم في خفض تباين الخطأ الراجع إلى المهمة وتفاعل الطالب مع المهمة، إلا أن إعداد مهمات متجانسة كذلك عملية صعبة للغاية نظرًا لاختلاف مهمات تقييم الكفاءة من حيث خصائصها ومستوى تعقيدها ودرجة صعوبتها.

ومن الممكن أن ينطبق هذا التفسير مع المهمات التي أدرجت في الاختبار، فكل مجموعة مهمات من المجموعات الثلاثة صيغت بطريقة مختلفة عن الأخرى، وهذا ما جعل مستوى صعوبة كل صيغة يختلف عن الأخرى، حيث كانت المهمات ذات المعلومات المشوّشة أقل صعوبة من المهمات غير المحكمة البناء، والمهمات غير محكمة البناء بدورها أقل صعوبة من المهمات محكمة البناء.

ويمكن أن يفسّر ذلك بأن المعلومات المشوّشة المقدّمة في سياق المشكلة لم تضف للمهمات ذات المعلومات المشوّشة مستوى تعقيد أكبر، وكذلك عدم وضوح طريقة الحل في المهمات غير محكمة البناء لم تكن كافية من حيث التعقيد بالمقارنة مع المهمات المحكمة البناء التي تم تقديم المعلومات الضرورية للحل ووضوح المطلوب من الطلاب.

وبيّنت دراسات القرار انخفاضًا في معاملات إمكانية التعميم النسبية والمطلقة بالمقارنة مع الحد الأدنى المطلوب، والذي يتطلب أن يصل أو يفوق "0.80" (Bain & Pini, 1996)، فإذا كانت نسبة تباين الدرجات الملاحظة إلى تباين الدرجة الشاملة الناتجة عن مصادر التباين تصل أو تفوق (80%) تعدّ مقبولة، وإذا كانت أقل من (80%) يجب البحث عن طرق لتحسين أداة القياس (Cardinet, 1988)، بحيث أن أظهرت النتائج أن قيمة معامل إمكانية التعميم النسبي (0.79) وقيمة معامل إمكانية التعميم المطلق (0.74) لم يصلا إلى المستوى المطلوب (0.80)، رغم أن هذه المعاملات مشجعة، وقريبة من الحدّ الأدنى، إلا أن تعميم درجات الطلاب في الاختبار على نطاق أوسع من المهمات والمقدرين يمكن أن ينتج عنه تحفظات.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت عدم بلوغ التقييمات مستويات ثبات مقبولة (Gao & Brennan, 2001; Hébert et al., 2014; McBee & Barnes, 1998; Nie et al., 2007; Shavelson et al., 1993 ; Taylor & Pastor, 2013)، في حين تتعارض نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليها عدد من دراسات (Bain, 2008 ; Güler & Gelbal, 2010; Lee & Kantor, 2007 ; Webb et al., 2000) فرغم كفاية عدد المهمات المتضمنة في الاختبار، إلا أن مستوى الثبات غير كاف، ويعود بالأساس كما أشرنا إلى تأثير مصادر تباين الخطأ الراجعة إلى تفاعل الطالب مع المهمة والتأثير الرئيسي للمهمة على ثبات درجات الاختبار. وقد اعتبرت مشكلة ضعف الثبات خاصية من خصائص تقييمات الكفاءة، وبالتالي تواجه هذه التقييمات مشكلتين أساسيتين، تتعلّق الأولى بانخفاض في معاملات ثباتها وتتعلق الثانية بارتفاع تكاليفها.

كما بينت دراسات القرار ضرورة رفع عدد المهمات إلى (14) مهمة لبلوغ معامل إمكانية تعميم نسبي (0.80) ورفع المهمات إلى (14) مهمة لبلوغ معامل إمكانية التعميم مطلق (0.80) باستخدام 3 مقدرين، بالإضافة إلى ضرورة رفع المقدرين إلى (4) باستخدام (9) مهمات للحصول على مستوى إمكانية التعميم النسبي (0.80)، كما أن رفع عدد المقدرين إلى أقصى حدّ ممكن لا يمكن بلوغ مستوى مقبول من معامل إمكانية التعميم المطلق.

ويمكن أن نستخلص أن زيادة عدد المهمات كانت أكثر فعالية من زيادة عدد المقدرين، ويمكن أن يفسّر ذلك بمصادر تباين الخطأ الأكثر تأثيرًا على ثبات درجات الطلاب، والتي كانت راجعة إلى الارتفاع في تغير معاينة المهمة (تفاعل الطالب مع المهمة، والتأثير

الرئيسي للمهمة)، ولم تكن راجعة إلى تغيّر معاينة المقدر وتفاعلاته مع الأبعاد الأخرى (التأثير الرئيسي للمقدر، وتفاعل الطالب مع المقدر، وتفاعل المهمة مع المقدر، وتفاعل الطالب مع المهمة ومقدر)، وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة هذه النتيجة (Chen et al., 2007; Gao et al., 1994 ; Gebril, 2009; Lane et al., 1996; McBee & Barnes, 1998 ; Nie et al., 2007; Shavelson et al., 1993 ; Taylor & Pastor, 2013)، ويمكن أن يفسر ذلك بالعناية الشديدة بعملية التصحيح، والتدريب الكافي للمقدرين، والاعداد المحكم لشبكات التصحيح، كل هذه العوامل ساهمت بشكل كبير في خفض مصادر تباين الخطأ الراجعة إلى المقدرين، وتفاعلات المقدرين مع الطلاب ومع المهمات.

وعلى ضوء ما تقدم يبدو من المهم جدا العناية بفحص أداء الطلاب في مواقف أكثر ملاءمة، وضمان انغماس الطلاب في انجاز المهمات، وضرورة إعداد موازين تقدير واضحة، والحرص على إعداد مهمات واقعية متجانسة للحصول على تقييمات ذات جودة فنية عالية.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح إجراء دراسات مستقبلية تسهم في إثراء أدبيات القياس والتقييم من خلال استخدام نظرية إمكانية التعميم حول:

- تجريب مدى فعالية تغيير تصميمات الدراسة، واستخدام مهمات التقييم الأكثر تماثلاً، واستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم من أجل خفض مصدر تباين تفاعل الطالب مع المهمة.
- إدماج بعض أبعاد القياس الأخرى في تصميمات إمكانية التعميم أثناء تقدير ثبات وصدق اختبارات تقييم الكفاءة، مثل: فترات التقييم، ومجالات المحتوى، وصيغ الاختبار، ومعايير التقدير.
- قياس صدق وثبات أنظمة تقييم الكفاءة الأخرى على غرار الاختبارات، وأساليب الملاحظة، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، وملفات الانجاز.
- فحص أدلة الصدق الحديثة لتقييمات الكفاءة وفق الاطار الفكري الذي قدمه ميسيك (Messick, 1995) لأدلة المحتوى، والعمليات والتأصيل النظري، والأدلة البنائية، وإمكانية التعميم، والأدلة الخارجية، والعواقب التربوية.

References

Allam, S. (2000). *Psychological and educational measurement and assessment: Principles, practices and modern perspectives*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Allam, S. (2004). *Alternative educational assessment: Theoritical and methodological basics and pratical applications*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Baartman, L., Bastiaens, T., Kirschner, P., & Van der Vleuten, C. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 32(2), 153-177.

Baartman, L., Prins, F., Kirschner, P., & Van der Vleuten, C. P. (2007). Determining the quality of competence assessment programs: A self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3-4), 258-281.

Bain, D. (2008). *Radiographie d'une épreuve commune de mathématiques au moyen du modèle de la généralisabilité. Actes du 20ème Colloque.* Genève: ADMEE-Europe. Availible online at: https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums.

Bain, D. (2014). Généralisabilité et évaluation des compétences: Pistes et fausses pistes. In C. Dierendonck (Ed.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Bain, D., & Pini, G. (1996). *Pour évaluer vos évaluations. La généralisabilité : Mode d'emploi*. Genève: Centre de Recherches Psychopédagogiques.

Boston, C. (2002). *Understanding scoring rubrics: A guide for teachers.* University of Maryland: ERIC Clearinghouse.

Brennan, R. (1992). Generalizability theory. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(4), 27-34.

Brennan, R. (2000). Performance assessments from the perspective of generalizability theory. *Applied Psychological Measurement*, 24(4), 339–353.

Brennan, R. (2001). *Generalizability Theory.* New York: Springer-Verlag.

Briesch, A., Swaminathan, H., Welsh, M., & Chafouleas, S. (2014). Generalizability theory: A practical guide to study design implementation, and interpretation. *Journal of School Psychology,* 52(1), 13–35.

Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Cardinet, J., & Tourneur, Y. (1985). *Assurer la mesure.* Berne: Peter Lang.

Cardinet, J., Sandra, J., & Pini, G. (2010). *Applying generalizability theory using EDUG.* New York: Routledge.

Cardinet, J., Tourneur, Y., & Allal, L. (1976). The symmetry of generalizability theory: Application to educational measurement. *Journal of Educational Measurement,* 13(2), 119-135.

Casanova, D., & Demeuse, M. (2011). Analyse de différentes facettes influant sur la fiabilité de l'épreuve d'expression écrite d'un test de français langue étrangère. *Mesure et Évaluation en Éducation,* 34(1), 25-53.

Chen, E., Niemi, D., Wang, H., & Mirocha, J. (2007). *Examining the generalizability of direct writing assessment tasks.* University of California. Los Angeles: CRESST (CSE Technical Report N° 718). Available online at: cresst.org/publications/cresst-publication-3089

Cronbach, L., Linn, R., Brennan, R., & Haertel, E. (1997). Generalizability analysis for performance assessments of student achievement or school effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 373-399.

Cronbach, L., Rajaratnam, N., & Gelser, G. (1963). Theory of generalizability: A liberalization of reliability theory. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 16(2), 137–163.

De Ketele, J., & Gerard, F. (2005). La validation des épreuves selon l'approche par compétences. *Mesure et Évaluation en Éducation,* 28(3), 1-26.

Dunbar, S. B., Koretz, D. M., & Hoover, H. D. (1991). Quality control in the development and ue of performance assessments. *Applied Measurement in Education,* 4(4), 289-303.

Feuer, M., & Fulton, K. (1993). The many faces of performance assessment. *The Phi Delta Kappan*, 74(6), 478.

Gao, X., & Brennan, R. (2001). Variability of estimated variance components and related statistics in a performance assessment. *Applied Measurement in Education,* 14(2), 191–203.

Gebril, A. (2009). Score generalizability of academic writing tasks: Does one test method fit it all? *Language Testing,* 26(4), 507–531.

Gerard, F. (2006). L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie. In N. Toualbi-Thaâlibi (Ed.), *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO: ONPS.

Güler, N., & Gelbal, S. (2010). Studying reliability of open-ended mathematics items according to the generalizability theory. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 10(2), 1011-1019.

Hébert, M., Valois, P., Scallon, G., & Frenette, E. (2014). Fiabilité d'un dispositif d'évaluation de l'habileté à déterminer le résultat d'une chaîne d'opérations chez des élèves québécois du secondaire. *Mesure et évaluation en éducation,* 37(1), 21-41.

Huang, C. (2009). Magnitude of task-sampling variability in performance assessment: A meta-analysis. *Educational and Psychological Measurement,* 69(6), 887-912.

In'nami, Y., & Koizumi, R. (2015). Task and rater effects in L2 speaking and writing: A synthesis of generalizability studies. *Language Testing,* 33(3), 341-366.

Johnson, R., Penny, J., & Gordan, B. (2009). *Assessing performance: Designing, scoring, and validating performance tasks.* New York: Guilford Press.

Lane, S., Liu, M., Ankenmann, R., & Stone, C. (1996). Generalizability and validity of a mathematics performance assessment. *Journal of Educational Measurement,* 33(1), 71-92.

Lee, Y., & Kantor, R. (2007). Evaluating prototype tasks and alternative rating schemes for a new ESL writing test through G-theory. *International Journal of Testing,* 7(4), 353-385.

McBee, M., & Barnes, L. (1998). The generalizability of a performance assessment measureing achievement in eight-grade mathe-matics. *Applied Measurement in Education,* 11(2), 179-194.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist,* 50(9), 741-749.

Meyer, J., (2010). *Reliability.* New York: Oxford University Press.

Miller, M., & Linn, R. (2000). Validation of performance-based assessments. *Applied Psychological Measurement,* 24(4), 367–378.

Ministry of National Education. (2011*). Fourth year primary school curriculum.* Algiers: The National Authority for School Publications.

Nie, Y., Yeo, S., & Lau, S. (2007). Application of generalizability theory in the investigation of the quality of journal writing in mathematics. *Studies in Educational Evaluation,* 33(3-4), 371-383.

Parkes, J. (2000). The relationship between the reliability and cost of performance assessments. *Education Policy Analysis Archives,* 8(16), 1-14.

Parkes, J. (2001). The role of transfer in the variability of performance assessment scores. *Educational Assessment,* 7(2), 143–164.

Parkes, J., Zimmaro, D., Zappe, S., & Suen, H. (2000). Reducing task-related variance in performance assessment using concept maps. *Educational Research and Evaluation,* 6(4), 357–378.

Roegiers, X. (2000). *Pour une pédagogie de l'intégration.* Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation.* Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (2003). *Optimizing new modes of assessment: In search for qualities and standards.* Boston: Kluwer Academic.

Shavelson, R., Baxter, G., & Pine, J. (1992). Performance assessments: Political rhetoric and measurement reality. *Educational Researcher,* 21(4), 22–27.

Shavelson, R., Baxter, G., & Gao, X. (1993). Sampling variability of performance assessents. *Journal of Educational Measurement,* 30(3), 215-232.

Shavelson, R., & Webb, N. (1991). *Generalizability theory: A primer.* California: Sage Publications.

Shavelson, R., & Webb, N. (2009). Generalizability theory and its contribution to the discussion of the generalizability of research findings. In K. Erickan., & W. Roth (Eds.), *Generalizability from educational research* (pp. 13-32). New York: Routledge.

Smit, R., & Birri, T. (2014). Assuring the quality of standards-oriented classroom assessment with rubrics for complex competencies. *Studies in Educational Evaluation, 43*, 5-13.

Swiss Society for Research in Education Working Group. (2010). *EduG user guide.* Neuchatel: IRDP. Available online at: http://www.irdp.ch /edumetrie/logiciels.html

Taylor, A., & Pastor, D. (2013). An application of generalizability theory to evaluate the technical quality of an alternate assessment. *Applied Measurement in Education,* 26(4), 279–297.

Tebaa, F. (2017). Critics of using competences concept in educational practices related to assessment. *Social Sciences Journal*, 24, 162-177.

Tebaa, F., & Lifa, N. (2015). Competences assessment from the perspective of generalizability theory. *Psychological and Educational Studies Review*, 12, 206-227.

Webb, N., Schlackman, J., & Sugrue, B. (2000). The dependability and interchangeability of assessment methods in science. *Applied Measurement in Education*, 13(3), 277–301.

Webb, N., Shavelson, R., & Steedle, J. (2012). Generalizability theory in assessment contexts. In C. Secolsky., & B. Denison (Eds.), *Handbook on mesurement, assessment and evaluation in higher education* (pp. 132-149). New York: Routledge.

Yin, Y., & Shavelson, R. (2008). Application of generalizability theory to concept map assessment research. *Applied Measurement in Education*, 21(3), 273-291.

فاعلية العلاج الآدلري ونموذج ساتير في معالجة اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من اللاجئات السوريات

رؤى القرعان و عبد الكريم جرادات*

تاريخ تسلم البحث 2019/8/22 تاريخ قبوله 2019/10/20

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى فحص فاعلية برنامج علاجي يستند إلى العلاج الآدلري، وبرنامج علاجي آخر يستند إلى نموذج ساتير في معالجة اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من اللاجئات المراهقات السوريات. تكون مجتمع الدراسة من (158) طالبة من طالبات الصفوف: السابع والثامن والتاسع والعاشر في إحدى مدارس محافظة اربد. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان نسخة معدّلة من قائمة مودسلي للوساوس والأفعال القهرية، وبناءً على درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس الوسواس القهري، اختيرت عينة الدراسة التي تكونت من (35) طالبة، تم توزيعهن عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وتألفت كل من المجموعتين التجريبيتين من (12) طالبة، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (11) طالبة. تلقت المجموعة التجريبية الأولى برنامج العلاج الآدلري، وتلقت المجموعة التجريبية الثانية برنامج علاجي يستند إلى نموذج ساتير. أما المجموعة الضابطة فلم تتلق أي برنامج علاجي. بينت النتائج أن البرنامج العلاجي الآدلري قد أظهر فاعلية أكبر في تخفيض الوسواس القهري من نموذج ساتير والضابطة في القياس البعدي، بينما كان نموذج ساتير أكثر فاعلية في تخفيض الوسواس القهري من الضابطة في المقياس البعدي.

(**الكلمات المفتاحية**: الوسواس القهري، نموذج ساتير، العلاج الآدلري، المراهقات اللاجئات).

مقدمة: تؤثر العديد من المشكلات والتغيرات الحياتية الناتجة عن الحروب، سواءً الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية أو غيرها، على ظهور اضطرابات نفسية متعددة لدى اللاجئين، والتي تظهر لدى جميع الفئات العمرية، وخاصةً الأطفال والمراهقين، والتي ربما تستمر وتتفاقم مع مرور الوقت. ومن الاضطرابات التي تصاحب هذه التغيرات، اضطراب الوسواس القهري والذي يُعد أحد اضطرابات القلق.

وهناك العديد من الباحثين وعلماء النفس الذين قاموا بتعريف الوسواس القهري تعريفات كثيرة ومتعددة من بينها أن الوسواس القهري عبارة عن أفكار متكررة غير مرغوبة لدى الفرد تقتحم تفكيره رغما عنه، وبشكل خارج عن سيطرته محاولاً تجاهلها والتخلص منها،حيث يقوم الفرد بتكرار أفعال لا يمتلك القدرة في التوقف عنها، إذ يدرك أن هذه الأفعال والأفكار الزائدة عن الحدّ تعمل على تخفيض درجة القلق والكرب التي تنتابه، إذ تستمر لفترة محددة وتظهر مرة أُخرى مما تدفع الفرد للقيام بالأفعال القهرية (Mcguire, 2012).

كما تعرفه الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (Diagnostic and Statistical Manual DSM-5) بأنها أفكار أو اندفاعات أو صور متكررة وثابتة، تُختبر في وقت ما أثناء الاضطراب، باعتبارها مقتحمة ومتطفلة وغير مرغوب فيها، وتسبب عند معظم الأفراد قلقًا، ويحاول الشخص تجاهلها أو قمعها، أو تحييدها بفكرة أو فعل قهري (American Psychiatric Association, 2013).

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Effectiveness of Adlerian Therapy and Satir's Model in the Treatment of Obsessive-Compulsive Disorder in a Sample of Female Syrian Refugees

Roa'a Alquran, *Yarmouk University, Jordan.*
Abdul-Kareem Jaradat, *Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: The present study aimed at investigating the effectiveness of a therapeutic program based on Adlerian Therapy, and on Satir's Model in treating obsessive-compulsive disorder (OSD) among a sample of Syrian refugee female adolescents. The study population consisted of (158) students in grades (7-10), selected from a school in Irbid Governorate. In order to achieve the aims of this study, a modified version of the Maudsley Obsessional-Compulsive Inventory was used. The sample of the study consisted of (35) students, who scored the highest on the OCD Scale. These students were randomly assigned to three groups. two experimental groups and one control group. Each of the experimental groups consisted of (12) participants. Wherease the control group consisted of (11) participants, One of the experimental groups received Adlerian therapy, while the other received training on Satir's Model. As for the control group, students in this group did not receive any treatment.Results showed that the Adlerian therapy was significantly more effective in reducing OCD than Satir's Model and the no treatment group in the posttest, while Satir's Model was significantly more effective in reducing OCD than the no treatment group in the posttest.

(**Keywords**: Obsessive Compulsive Disorder, Adlerian Therapy, Satir's Model, Refugee Adolescents).

وفيما يلي معايير تشخيص الوسواس القهري حسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5) والذي قامت بنشره جمعية الطب النفسي الأمريكية.

A - وجود إما وساوس أو أفعال قهرية

تُعرَّف الوساوس بـ (1) و(2):

1- افكار أو اندفاعات أو صور متكررة ومستديمة، يختبرها المريض، في وقت ما أثناء الاضطراب باعتبارها اقتحامية (تطفلية) وغير مناسبة، وتسبب قلقًا أو ضائقة واضحين.

2- يحاول المصاب تجاهل أو قمع مثل هذه الأفكار أو الاندفاعات أو الصور أو تعطيلها باندفاعات أو أفكار أخرى.

تعرف الأفعال القهرية بـ (1) و(2):

1- سلوكات متكررة (مثل غسل اليدين، الترتيب، التحقق) أو أفعال عقلية مثل (الدعاء، العد ، تكرار الكلمات بصمت) والتي يشعر فيها المريض أنه مساق لأدائها استجابة لوسواس أو وفقًا لقواعد ينبغي تطبيقها بصرامة.

2- تهدف السلوكات أو الأفعال العقلية إلى منع أو تقليل الضائقة أو منع حادث أو موقف فظيع، لكن هذه السلوكيات أو الأفعال العقلية إما أنها ليست مرتبطة بطريقه واقعية بما هي مصممه لتعطيله أو منعه أو أنها مفرطة.

B- إدراك المصاب في محطة ما من مسار الاضطراب، بأن الوساوس أو الأفعال القهرية مفرطة أو غير معقولة.

C- سبب الوساوس والأفعال القهرية ضائقة واضحة وهي مضيعه للوقت (تستغرق أكثر من ساعة يوميا) أو تتدخل بشكل بارز في الأداء الوظيفي الروتيني الطبيعي أو المهني (أو الأكاديمي) أو الأنشطة أو العلاقات الاجتماعية الاعتيادية.

D- إذا وجد اضطراب آخر من المحور (1)، فإن محتوى الوساوس أو الأفعال القهرية لا يكون محصورًا به (مثل الانشغال بالطعام أو بوجود احد اضطرابات الأكل، نتف الشعر بوجود هوس نتف الشعر، القلق حول المظهر بوجود اضطراب تشوه شكل الجسد، الانشغال بالمظهر في حال تعاطي العقاقير أو المخدرات، أو الانشغال بالإصابة بمرض خطير في حال توهم المرض، أو الانشغالات بالخيالات الجنسية أو وجود اضطراب اكتئابي جسيم.

E- لا ينجم الاضطراب عن تأثيرات فيزيولوجية مباشرة لماده مثل عقار أو تناول أدوية أو عن حالة طبية أخرى.

ويعدّ اضطراب الوسواس القهري أحد الاضطرابات العقلية (mental disorders) الأكثر شيوعًا. فنسبة انتشاره في المجتمع الأمريكي 2.3% (Ruscio, Stein, Chiu, & Kessler, 2010). ويتصف بأفكار أو صور اقتحامية (وساوس)، تزيد القلق، وبأعمال متكرّرة أو طقوسية (الأفعال القهرية)، والتي تخفض القلق. ومن أكثر الأعراض المتكررة في اضطراب الوساوس والأفعال القهرية قلق التلوث وما يتبعه من غسل، وقلق الأذى للذات أو للآخرين ومايتبعه من تفقد (Stein, 2002).

وبالرجوع إلى بداية مسار الاضطراب، فإن اضطراب الوسواس القهري شائع لدى الأشخاص تحت السن القانوني، وخصوصًا في بداية مرحلة المراهقة حيث إنهم يمرون في مرحلة الإصرار على أنواع معينة من النظام والروتين، لأن ذلك يجعلهم يشعرون بالأمان. وليتم تشخيص اضطراب الوسواس القهري، لابد أن يكون مستهلكًا للوقت (يستهلك أكثر من ساعة يوميًا). كما أنه يكون سبب للمحنة والضيق في الحياة اليومية لنفس الشخص ولعائلته، ولذلك فإنه من المهم معالجته بأسرع وقت، على الرغم من أن الأفراد الذين يعانون من الوسواس القهري يبقون كتومين لسنوات. وهذا يعني أن الشخص لن يحصل على العلاج حتى يصبح الاضطراب شديدًا (Atkinson & Hornby, 2002).

وهناك نظريات فسرت ظهور الاضطراب النفسي من بينها نظرية آدلر ونموذج فرجينيا ساتير. حيث يرى أدلر أن الإنسان تدفع سلوكاته ارتباطات اجتماعية، وأن السلوك الإنساني سلوك هادف يسعى إلى تحقيق أهداف معينة، حيث إن الفرد يبدء ببناء الصور الخيالية عن نفسه ككائن مبدع كامل. وتصبح هذه الصور هدفًا يسعى لتحقيقه في مسيرة حياته. كما أن هذا الهدف يعمل على توحيد الشخصية ويصبح هو نبع الدافعية للإنسان. ويصبح كل كفاح وكل جهد يقوم به الإنسان للتغلب على مشاعر النقص ينسجم مع هذا الهدف. كما يبدأ الفرد بتشكيل أسلوب حياته الفريد في الست سنوات الأولى من العمر، إلا أن الأحداث التي تلي هذا العمر تترك أثرًا عميقًا في تطور شخصيته، والأحداث بحدّ ذاتها ليست هي العامل الفاصل، وإنما تفسيره لتلك الأحداث تؤثر في طبيعة شخصيته. ويؤدي التفسير الخاطئ إلى ترك أثار سلبية خاطئة في منطقه وتفكيره، ويتبع ذلك التأثير بشكل عميق على سلوكه الحاضر (Corey, 2005).

بينما ركزت نظرية ساتير على أهمية تقدير الذات كخاصية أساسية توجد عند كل فرد سوي، إذ إن وجود هذه الخاصية هو سبب رئيسي للوصول إلى اتصال وتواصل فعال، سواء بين الأفراد وأزواجهم أو أسرهم أو المجتمع ككل. وركزت ساتير في أبحاثها حول الذات من خلال نموذجها العلاجي لتغيير النظم، حيث رأت أن الذات هي جوهر كل فرد، وتتألف من ثمانية أجزاء تشمل: الجانب الجسدي، والجانب الفكري، والجانب العاطفي، والجانب الحسي، والجانب التفاعلي، وجانب السياق، وجانب الغذاء، والجانب الروحي (Carlock, 2013).

ويشير الأدب النفسي إلى أنه من الشائع أن يرتبط اضطراب الوساوس والأفعال القهرية باضطرابات انفعالية أخرى لدى الأطفال والمراهقين، كاضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد (Peterson, Pine, Cohen, & Brook, 2001) واضطرابات الأكل (Hillemacher et al., 2007; Claes, Nederkoorn, Vandereycken, Guerrieri, & Vertommen, 2006; Kim, Ebesutani, Wall, & Olatunji, 2012). ويتطور اضطراب الوساوس والأفعال القهرية ويصبح مزمنًا إذا لم يعالج (Cochrane & Heaton, 2017). لهذا نجد دراسات عديدة فحصت فاعلية برامج علاجية في تخفيض هذا الاضطراب.

فقد أجرى سو وزملاؤه (Soo et al., 2006)، في كوريا الشمالية دراسة هدفت إلى تطوير برنامج تدريبي معرفي للمرضى الذين يعانون من اضطراب الوسواس القهري (OCD) وتقييم فعاليته. تكون البرنامج من تسع جلسات تركز على تحسين الاستراتيجيات التنظيمية لمدة (60) دقيقة ل (15) مريضًا يعانون من الوسواس القهري على مدى فترة (5) أسابيع. تألفت المجموعة الضابطة من (15) مريضًا تطابقوا من حيث العمر والجنس. حيث تم تطبيق اختبار شخصية ري-أوستريث المركب (Rey–Osterrieth Complex) واختبارالتعلم اللفظي الكوري-كاليفورنيا (Korean–California Verbal Learning Test) قبل التدريب المعرفي وبعده. كما تم تقييم الأعراض السريرية بواسطة مقياس ييلبراون للوسواس القهري. كشفت نتائج الدراسة تحسن وظيفة الذاكرة في مجموعة العلاج وتم تخفيف الأعراض السريرية بعد التدريب، مقارنة بأعراض المجموعة الضابطة. كما أسهم التدريب المعرفي لمرضى الوسواس القهري ليس فقط في تحسين وظائف الذاكرة الخاصة بهم، ولكن أيضا في تخفيف الأعراض السريرية. لذلك، فإن التدريب المعرفي، الذي يركز على تحسين الاستراتيجيات التنظيمية، يمكن أن يكون وسيلة علاج فعالة للمرضى الذين يعانون من الوسواس القهري.

أما في دراسة وروي ووايز (Wroe & Wise, 2012)، فقد قام الباحثان بفحص فاعلية العلاج الفردي مقارنة بالعلاج الجماعي حسب نظرية العلاج المعرفي السلوكي. وتم اختيار أفراد العينة من المراجعين لمركز يقدم خدمات الصحة النفسية في لندن، تكونت العينة في العلاج الجماعي من (17) شخصًا تم تقسيمهم إلى (4) مجموعات، و (11) شخصًا آخرين تلقوا العلاج الفردي، على مدار (13) شهر. أظهرت النتائج تحسنًا في حال كلا الأسلوبين العلاجيين، وأظهرت تحسنًا بشكل أكبر على مقياس الوسواس القهري للأفراد الذين تلقوا العلاج الجماعي.

بينما تناولت دراسة فاكيلي وغاراي (Vakili & Gharraee, 2014) أثر العلاج بالقبول والالتزام في معالجة اضطراب الوسواس القهري لحالة منفردة لرجل عمره (39) عامًا، استوفى المريض معايير التشخيص في الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع المعدل بالوسواس القهري، وتم تقييمه قبل المعالجة وبعدها. شملت المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة ما يلي: مقياس ييلبراون الوسواس القهري، طبعة بيك اكتئاب الجرد الثاني، وجرد القلق بيك (BAI). بعدالانتهاء من العلاج، تم تطبيق جميع المقاييس مرة أخرى بعد شهر، (3) أشهر، و (6) أشهر متابعات. أظهرت النتائج أن العلاج أدى إلى إنخفاض في أعراض الوسواس القهري والاكتئاب والقلق. كما تم الحفاظ على السلوك المكتسب في اختبار المتابعة.

وفي دراسة قام بها أمير وكوكيرتز و نجامي و كونلي (Amir, Kuckertz, Najmi, & Conley, 2015) هدفت إلى اختبار فعالية برنامج علاج للوسواس القهري الذي يدمج التعرض ومنع الاستجابة مع تدابير بناء الثقة. التحق اثنان وعشرون شخصًا بمعايير تشخيص الوسواس القهري المسجلين في برنامج العلاج لمدة (7) أسابيع. أشارت النتائج إلى أن استخدام أسلوب التعرض ومنع الاستجابة مع تدابير بناء الثقة أدى إلى انخفاض كبير في أعراض الوسواس القهري.

كما أظهرت دراسة فاريل وزملائه (Farrell et al., 2016) فاعلية الإرشاد المختصر في خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري، من خلال تطبيق برنامج يستند إلى إستراتيجية التعرض ومنع الاستجابة، وتطبيقه على عينة مكونة من عشرة مصابين تتراوح أعمارهم بين (11-16) سنة في معهد مينزيز للصحة في استراليا (Menzies Health Institute QLD). أشارت النتائج إلى وجود إنخفاض كبير في ظهور الأعراض، بالإضافة إلى استمرار انخفاض هذه الأعراض على مقياس المتابعة بعد (6) أشهر.

وفي دراسة أخرى قام بها سيلشن وهاولي وريجيف وريختر وريكتور (Selchen, Hawley, Regev, Richter & Rector, 2018) هدفت إلى فحص اختبار فاعلية العلاج المركز على الوعي في علاج اضطراب الوسواس القهري؛ حيث تم تصميم برنامج مكون من (8) جلسات موزعة على (8) أسابيع، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (37) مريضًا تم تشخيصهم بحسب DSM-5 وقد تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين؛ الأولى مكونة من (18) مريضًا تلقوا العلاج المعرفي السلوكي أولاً ثم تم تطبيق البرنامج المركز على الوعي عليهم. أما المجموعة الثانية، فقد تكونت من (19) مريضًا، تم تطبيق برنامج العلاج القائم على الوعي عليهم مباشرة دون تطبيق أي برنامج آخر عليهم. بينت النتائج وجود أثر دال إحصائيًا على انخفاض أعراض اضطراب الوسواس القهري في كلا المجموعتين على حد سواء، وما يدل على فاعلية البرنامج المركز على الوعي سواء تم إقرانه مع العلاج المعرفي السلوكي أو كعلاج مستقل.

كما قام آن وزملاؤه (Anne et al., 2019) بدراسة أثر كل من العلاج القائم على الوعي وبرنامج علاجي تربوي على المرضى الذين يعانون من الأعراض المتبقية لاضطراب الوسواس القهري بعد العلاج المعرفي السلوكي كخيار علاج تكميلي للعلاج المعرفي السلوكي. تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (125) مريضًا من المراجعين لمجموعة من مؤسسات تقديم الخدمات النفسية في ألمانيا. تكونت مجموعة العلاج القائم على الوعي من (61) مريضًا ومجموعة البرنامج العلاجي التربوي من (64) مريضًا. وقد بينت النتائج أنه لم يكن هناك فائدة كبيرة للعلاج القائم على الوعي مقارنة بالبرنامج النفسي التربوي على الأعراض الأساسية على مقياس ييل براون للوسواس القهري بينما كان معدل الاستجابة والتحسن في النتائج الثانوية لمعتقدات الهوسية ونوعية الحياة أكبر بكثير لمجموعة العلاج القائم على الوعي.

يلاحظ من الدراسات التي تم عرضها أن الباحثين اهتموا باختبار فاعلية كثير من الأساليب العلاجية لتخفيض أعراض اضطراب الوسواس القهري. وكانت هذه الأساليب معرفية سلوكية كالتدريب المعرفي (Soo et al., 2006)، والعلاج المعرفي السلوكي (Wroe & Wise, 2012)، والعلاج بالقبول والالتزام (Vakili & Gharraee, 2014)، والتعرض ومنع الاستجابة (Amir et al., 2015; Farrell et al., 2016)، والعلاج المركز على الوعي (Selchen et al., 2018; Anne et al., 2019). كما يلاحظ عدم اهتمام الباحثين بفحص فاعلية العلاج الأدلري ونموذج ساتير في معالجة اضطراب الوسواس القهري والأفعال القهرية.

لهذا، تهتم الدراسة الحالية بتقييم فاعلية أسلوبين لم يحظيا باهتمام الباحثين كأساليب علاجية للوساوس والأفعال القهرية، هما نموذج فرجينيا ساتير الذي يركز على تطوير تقدير الذات والاتصال الفعال لدى المسترشدين (Piddocke, 2010; Bani-Salameh & Jaradat, 2016)؛ والعلاج الأدلري الذي يركز على بناء علاقة مع المسترشدين، وإجراء تقييم شامل لحياة كل منهم للوصول إلى مرحلة التبصر التي يتعرف فيها على منطقه الخاص الذي أدى إلى أسلوب حياته الخاطئ، وضرورة العمل على تغيير أفكاره لكي يتغير أسلوب حياته نحو الأفضل (Corey, 2005).

مشكلة الدراسة

يعدّ اضطراب الوسواس القهري من الاضطرابات النفسية التي تنشأ عند الشعور بالقلق، حيث إن الفرد يقوم باستخدام أفكار أو سلوكات متكررة بهدف تخفيض مستوى القلق الناشئ لديه. وفي ظل ظهور الحروب التي ينتج عنها الكثير من الاضطرابات النفسية وأهمها اضطراب القلق والذي يستمر مع الأفراد فترات طويلة، حتى وإن تم الانتقال للعيش في مكان آخر (اللجوء إلى دولة أخرى) بعيدًا عن الحرب، والتي تؤثر بشكل كبير على الأشخاص في مرحلة المراهقة، حيث إن الأفراد في هذه المرحلة يميلون إلى الروتين في حياتهم والذي يشعرهم بالأمان. وغالبًا يعتقدون أن هذه الوساوس تساعدهم على تخفيض القلق الموجود لديهم، وبالتالي يشعرون بالأمان. كما أن الأعراض تكون أكثر ظهورًا لدى الإناث اللاجئات، وذلك ناتج عن طبيعة الأنثى التي تستخدم أسلوب الكبت كأسلوب دفاعي بشكل كبير، والتي تحتم عليها طبيعة الحياة عدم تفريغ انفعالاتها، والتعبير عن قلقها بالطريقة نفسها التي يعبر بها الذكور.

ولِما لاضطراب الوسواس القهري من تأثيرات سلبية متنوعة على حياة الأفراد وبالأخص اللاجئات اللواتي في مرحلة المراهقة والتي تسبب لهن انخفاضًا ملحوظًا في مجالات الحياة المختلفة، لا بد من إلقاء الضوء على أساليب علاجية تعمل على تخفيض هذا الاضطراب، والتي سيتم فيها التركيز على استخدام نموذج ساتير الذي يركز على أهمية تقدير الذات وأهمية الاتصال الفعال في خفض وإزالة اضطرابات ومشاكل متعددة، ولكنه لم يتم استخدامه مع اضطراب الوسواس القهري. بالإضافة إلى نظرية آدلر التي تركز على التشجيع والاهتمام المجتمعي وفاعليتهم في علاج اضطرابات متعددة، ولكنها أيضا لم يتم استخدامها مع اضطراب الوسواس القهري.

وبمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، المتعلقة بكل من الوسواس القهري واستخدام الأساليب العلاجية تبين أنه لا يوجد دراسات اختصت باستخدام كل من نظرية آدلر أو نموذج ساتير في خفض أو إزالة أعراض اضطراب الوسواس القهري بشكل عام، ولدى اللاجئات المراهقات بشكل خاص، كما أنه لم يتم التوصل إلى أي دراسة بحثت أثر العلاج الآدلري ونموذج فرجينيا ساتير في معالجة الوسواس القهري لدى المراهقات السوريات اللاجئات. وهذا كان دافعًا للقيام بهذا البحث للتأكد من فاعلية كلتا الطريقتين في علاج اضطراب الوسواس القهري.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي باستخدام نظرية آدلر، وبرنامج إرشادي آخر باستخدام نموذج فرجينيا ساتير في خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من الطالبات المراهقات السوريات اللاجئات.

فرضية الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($P=0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت العلاج الأدلري، والمجموعة التجريبية الثانية التي تلقت العلاج حسب نموذج ساتير، والمجموعة الضابطة تعزى إلى البرنامجين الإرشاديين.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في أنها تلقي الضوء على نظريات ونماذج لم يتم استخدامها مع اضطراب الوسواس القهري لدى المراهقات اللاجئات؛ حيث إن نموذج ساتير الذي أثبت فاعليته في معالجة مجموعة من المشكلات، ولكنه لم يتم استخدامه مع اضطراب الوسواس القهري، والطريقة الثانية تم فيها استخدام العلاج الآدلري والتركيز على مراحله الأربع، وهو أيضًا لم يتم استخدامه لعلاج اضطراب الوسواس القهري، على الرغم من أنه أثبت فعاليته في علاج اضطرابات متعددة ومتنوعة. وهنا قام الباحثان باستخدام كلا الأسلوبين ومعرفة مدى تأثيرهما على خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى اللاجئات، وبالتالي كانت المقارنة ليست فقط بين أسلوبين علاجيين، إنما بين فعالية نظرية أساسية في الإرشاد النفسي ونموذج أساسي في الإرشاد الأُسري في تخفيض أعراض اضطراب الوسواس القهري وهما النظرية الآدلرية ونموذج ساتير.

وتنبع الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من ما سيترتب على نتائجها من فوائد عملية في الميدان التربوي والنفسي والإرشادي، وتتمثل الأهمية التطبيقية في مساعدة المرشدين التربويين، والعاملين في مجالات العلاج والإرشاد النفسي والصحة النفسية للتعرف على طرق جديدة للتعامل مع اضطراب الوسواس القهري لدى المراهقين اللاجئين. كما يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تقدم أبعادًا مختلفة لأسباب الوسواس القهري، من خلال التأكد مما إذا كان من أسباب نشوء اضطراب الوسواس القهري الأسرة والمجتمع.

ويمكن لنتائج الدراسة الحالية أن تفتح الباب أمام بحوث مستقبلية ترتكز على نظريات ونماذج متنوعة لعلاج اضطراب الوسواس القهري، وربطها مع فئات اجتماعية وفئات عمرية مختلفة.

التعريفات الإجرائية

الطالبات المراهقات السوريات: طالبات سوريات الجنسية في الصفوف من السابع وحتى العاشر وتتراوح اعمارهن بين (13-16) عامًا.

الوسواس القهري: اضطراب نفسي يتصف بوجود أفكار وأفعال قهرية متكررة، لا يستطيع الفرد التحرر منها على الرغم من معرفته بأنها زائدة عن الحدّ وعن المعقول (Mcguire, 2012). ويتحدد مستوى هذا الاضطراب لدى المشاركين بالدرجة التي يحصل عليها كل منهم على النسخة المعدّلة من قائمة مودسلي للوساوس والأفعال القهرية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الطالبات السوريات في الصفوف من السابع حتى العاشر، في مدرسة القصيلة الثانوية للبنات، في محافظة إربد، خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2019/2018. كما أقتصر عدد الجلسات في كل برنامج على (8) جلسات، تم فيها استخدام طريقتين علاجيتين، هما العلاج الآدلري ونموذج فرجينيا ساتير.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من (158) طالبة من طالبات الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر في مدرسة القصيلة الثانوية للبنات/الفترة المسائية التابعة لمديرية تربية اربد الأولى ممن تتراوح أعمارهن (13-16) سنة، خلال الفصل الدراسي الثاني 2019/2018. وتكونت عينة الدراسة من (35) طالبة في الصفوف من السابع إلى العاشر ممن حصلن على درجات أعلى من المتوسط (68) على مقياس الوسواس القهري المستخدم، وممن لديهن رغبة في المشاركة بهذه الدراسة، وبعد أخذ موافقة أولياء أمورهن. وقد تم توزيع أفراد العينة عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات: تكونت كل من المجموعتين التجريبيتين من (12) طالبة، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (11) طالبة. طُبِّقَ على المجموعة التجريبية الأولى برنامج علاجي آدرلي، وعلى المجموعة التجريبية الثانية برنامج مبني على نموذج فرجينيا ساتير. ولم يتم تطبيق أي برنامج إرشادي على المجموعة الضابطة.

أداتا الدراسة

1. مقياس الوسواس القهري

استخدم الباحثان نسخة معدّلة من قائمة مودسلي للوساوس والأفعال القهرية (The Maudsley Obsessional-Compulsive Inventory)، تتكون من (30) فقرة. وتكون الاستجابة لكل من هذه الفقرات إما صح أو خطأ (Hodgson & Rachman, 1977). وقد قام الباحثان بترجمة القائمة، ومن ثم حذف (5) فقرات منها، وإضافة (12) فقرة أخرى. تكونت النسخة المعدّلة الأولية من (37) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد: النظافة، والشك، والبطء. وتم تعديل طريقة الاستجابة للفقرات، إذ أصبحت تتم وفق تدريجٍ خماسي (0-4)، بحيث تشير الدرجة الأعلى إلى مستوى أعلى من الوساوس والأفعال القهرية.

صدق المقياس

قام الباحثان بإجراء صدق محتوى لمقياس الوسواس القهري، وذلك بعرض المقياس على (6) محكمين، ثلاثة منهم أعضاء هيئة تدريسية في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك، وثلاثة آخرين من أعضاء هيئة تدريسية في قسم علم النفس في جامعة مؤتة. وقد طُلب إليهم تقديم رأيهم حول جميع فقرات المقياس من حيث نواحي الصياغة اللغوية، ومدى مناسبة كل فقرة للمقياس، ومدى مناسبة كل فقرة للبعد الذي تنتمي إليه، وقد أظهر جميعهم موافقتهم على (37) فقرة، مع إجراء تعديلات بسيطة على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. بعد ذلك، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (34) مراهقة سورية من خارج العينة من طالبات مدرسة الطيبة الأساسية للبنات/الفترة المسائية، ثم تم حساب معاملات الارتباط المصححة للفقرات، وتم حذف الفقرات التي كان ارتباطها ضعيفًا بالمقياس أقل من (0.30)، فأصبح المقياس بعد ذلك يتكون بصورته النهائية من (30) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: بعد النظافة (9) فقرات، بُعد الشك (14) فقرة، بُعد البطء (7) فقرات. وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية على مقياس الوسواس القهري بين (30-68). وأمثلة من فقرات بعد النظافة "أتجنب استخدام الحمامات العامة لأنها من الممكن أن تكون ملوثة"، وبعد الشك "أميل لمراجعة الأشياء أكثر من مرة واحدة"، وبعد البطء "أقضي وقتًا طويلاً في تجهيز نفسي قبل الخروج من المنزل".

ثبات المقياس

حُسَب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ– الفا، لدرجات العينة الاستطلاعية والتي تكونت من (34) مراهقة سورية، وقد بلغت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللمقياس ككل، على النحو الآتي: بعد النظافة (0.75)، وبعد الشك (0.81)، وبعد البطء (0.70)، وللمقياس ككل (0.86).

2. المقابلات التشخيصية

تم إجراء مقابلات تشخيصية لأفراد العينة اللواتي حصلن على درجات فوق المتوسط على مقياس الوسواس القهري واللواتي يبلغ عددهن (35) مراهقة سورية، للتأكد من وجود أعراض الوسواس القهري لديهن وتشخيصهن بناءً على محكات الوسواس القهري في DSM-5، وللتأكد من موافقتهن على المشاركة في الدراسة، بالإضافة إلى طرح سؤالين عليهن، هما:

1. ما مدى تأثير الوسواس عليك من مختلف النواحي كالاجتماعية والتعليمية؟
2. ما الإجراءات والطرق التي قمت باستخدامها سابقًا للتغلب على الأفكار الملحة التي تواجهك؟

وقد أجمعت الطالبات بالإجابة عن السؤال الأول بأن الوساوس قد أثرت على حياتهن بمختلف نواحيها. وقد أشارت (24) طالبة من أصل (35) بأن الوسواس القهري كان أكثر تأثيرًا على النواحي الاجتماعية. بينما تراوحت إجابة الأُخريات بين النواحي التعليمية والأسرية وأيضًا النواحي الاقتصادية حيث يقمن بإنفاق المصروف في شراء المواد المعقمة والمناديل الجافة والمناديل المبللة.

أما فيما يتعلق بإجابة السؤال الثاني، فقد أشارت (21) طالبة أنهن لم يقمن بأي إجراء للتغلب على الوسواس القهري، على الرغم من أنه يؤثر على حياتهن بشكل سلبي، بينما أكدت (4) طالبات أنهن لَجأنَ إلى المرشدة المدرسية لمساعدتهن، وقد أخبرتهن بأن الحل هو تجاهل الأفكار ولم تكن الطريقة فعالة بشكل جيد. كما أشارت (8) طالبات إلى أنهن قرأنَ عن الوسواس القهري عن طريق الإنترنت لمعرفة الطرق المناسبة لعلاج هذه المشكلة، وأخبرت كل من المراهقتين المتبقيتين بأنهن كنّ يعتقدن بأن هذه الأعراض طبيعية لأنه لم يقم أحدٌ بتنبيههن بأن ما يقمن به شيء سيّئ، بل على العكس من ذلك كنّ يحصلن على التعزيز من الأسرة والمدرسة لأنهن يحافظن على النظافة والنظام والترتيب.

البرنامج الإرشادي الأدلري

اشتمل هذا البرنامج على جميع مراحل العلاج عند آدلر؛ فقد تم تصميم البرنامج بحيث تكوّن من (8) جلسات إرشادية، كانت مدة كل جلسة تتراوح بين (60-90) دقيقة، وبمعدل جلسة كل أسبوع. وقد هدف البرنامج الإرشادي إلى خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى اللاجئات المراهقات السوريات. وقد شملت كل جلسة على توضيح وتطبيق كل مرحلة من مراحل العلاج الآدلري، بالإضافة إلى اشتمالها على نشاطات وواجبات منزلية، يتم تزويد المشاركات بها في نهاية كل جلسة. وتتم مناقشتها في بداية الجلسة التي تليها. وفيما يلي ملخص لجلسات البرنامج العلاجي:

الجلسة الأولى (الجلسة البنائية): هدفت هذه الجلسة إلى تعريف مرشدة المجموعة بنفسها، والتعرّف على أفراد المجموعة، وتوضيح القواعد العامة للجلسات الإرشادية، والتعرف على توقعات أفراد المجموعة من المشاركة في البرنامج الإرشادي، ووضع قواعد أساسية للمجموعة الإرشادية، وبناء الثقة من خلال التقدير والتقبل والاحترام والألفة المتبادلة بين كل من المرشدة وأعضاء المجموعة.

الجلسة الثانية (مفهوم الوسواس القهري و أنواعه): هدفت هذه الجلسة إلى التعرف على مفهوم الوسواس القهري، وإعطاء تصور واضح وشامل عن هذا المفهوم، والتعرف على أنواع الوسواس القهري المختلفة، وبيان أهمية البرنامج في مساعدة المراهقات على خفض مستوى الوسواس القهري، ومساعدتهن على تقليل مستوى القلق لديهن، ومناقشة الآثار المختلفة الناتجة عن الوسواس القهري (النفسية والجسمية والمعرفية).

الجلسة الثالثة (تقييم الوسواس الذي لدى كل مراهقة والتعرف على نوعه): هدفت هذه الجلسة إلى إعادة مناقشة أنواع الوسواس القهري، وأن تحدد كل مشاركة في المجموعة الوسواس القهري الذي لديها، سواء كان نظافة أو شك أو بطء، وأن تقوم بتقييم شدتها.

الجلسة الرابعة (تقييم المنطق الخاص وأسلوب الحياة لكل طالبة): هدفت هذه الجلسة بشكل أساسي إلى تعريف المشاركات بمفهومين جديدين، هما: أسلوب الحياة والمنطق الخاص، وأن تتعرف كل مشاركة على أسلوب حياتها، وعلى المنطق الخاص الذي لديها، وأن يتم توضيح طبيعة العلاقة بين ظهور أعراض اضطراب الوسواس القهري والمنطق الخاص وأسلوب الحياة.

الجلسة الخامسة (تشجيع فهم الذات والاستبصار): هدفت هذه الجلسة إلى أن تتعرف المشاركات على مفهوم فهم الذات ومفهوم الاستبصار، وزيادة وعي كل مشاركة بتوجهها في الحياة وبأهدافها وبمنطقها الخاص وسلوكها الحالي.

الجلسة السادسة (إعادة التوجيه والتثقيف): هدفت هذه الجلسة إلى أن يتم التعرف على معنى كل من التوجيه والتثقيف، وإلى أن يتم تثقيف المشاركات حول أهمية بناء أسلوب حياة جديد، وأيضًا إلى أن يتم توجيه المشاركات لوضع خطط لحياتهن وضمن إمكانياتهن والتأكد من تنفيذها.

الجلسة السابعة (نقل الخبرة إلى الحياة الواقعية خارج الجلسات الإرشادية): هدفت هذه الجلسة إلى أن يتم التعرف على

أسلوب الحياة الجديد الذي تشكل لدى كل عضو من أعضاء المجموعة، وأن يتم التعرف على أهمية نقل الخبرة إلى الحياة خارج الجلسات الإرشادية. بالإضافة إلى التأكيد بأن الجلسة التالية هي الأخيرة.

الجلسة الثامنة (الجلسة الختامية): هدفت الجلسة إلى مناقشة التغيرات التي حدثت لكل عضو منذ الجلسة الأولى إلى هذه الجلسة، والربط بين جميع جلسات البرنامج الإرشادي، وإلى أن تعبر المشاركات عن مشاعرهن تجاه إنهاء جلسات البرنامج.

البرنامج الإرشادي المبني على نموذج ساتير

اشتمل هذا البرنامج على جميع استراتيجيات ومراحل العلاج عند ساتير. فقد تم تصميم البرنامج بحيث تكوّن من (8) جلسات إرشادية، كانت مدة كل جلسة تتراوح بين (60-90) دقيقة، وبمعدل جلسة كل أسبوع، وقد هدف البرنامج الإرشادي إلى خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى اللاجئات المراهقات السوريات. وقد شملت كل جلسة على توضيح وتطبيق لكل مرحلة من مراحل نموذج ساتير، بالإضافة إلى اشتمالها على نشاطات وواجبات منزلية يتم تزويد المراهقات بها في نهاية كل جلسة، ويتم مناقشتها في بداية الجلسة التي تليها. وفيما يلي ملخص لجلسات البرنامج العلاجي:

الجلسة الأولى (الجلسة البنائية): هدفت هذه الجلسة إلى التعريف بالمرشدة، والتعرف على أفراد المجموعة وبناء الألفة، وتوضيح القواعد العامة للجلسات الإرشادية، والتعرف على توقعات أفراد المجموعة من البرنامج الإرشادي، ووضع قواعد أساسية للمجموعة الإرشادية، وبناء الثقة من خلال التقدير والتقبل والاحترام والألفة المتبادلة بين كل من المرشدة وأعضاء المجموعة.

الجلسة الثانية (مفهوم الوسواس القهري وأنواعه): هدفت هذه الجلسة إلى توضيح مفهوم الوسواس القهري، وإعطاء تصور واضح وشامل عن هذا المفهوم، والتعرف على أنواع الوسواس القهري المختلفة، وبيان أهمية البرنامج في مساعدة المراهقات على خفض مستوى الوسواس القهري، ومساعدتهن على تقليل مستوى القلق لديهن، ومناقشة الآثار المختلفة الناتجة عن الوسواس القهري (النفسية والجسمية والمعرفية).

الجلسة الثالثة: تقييم الوسواس الذي لدى كل مراهقة والتعرف على نوعه: هدفت هذه الجلسة إلى إعادة مناقشة أنواع الوسواس القهري، وأن تحدد كل مشاركة الوسواس القهري الذي لديها، وأن تقوم بتقييم شدة الوسواس لديها، والتعرف على نوع الوسواس الأكثر مرافقة لها سواء كان نظافة أو شكًا أو بطئًا.

الجلسة الرابعة (الوضع الراهن، وتعليم تقدير الذات): هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركات بمعنى الوضع الراهن كما تراه ساتير والتعرف على مفهوم تقدير الذات، وأن تقوم المشاركات بتقييم الوضع الراهن لهن، وأن تتعلم أساليب تقدير الذات، ومحاولة إيجاد السبب الأساسي لظهور المشكلة واستمرارها لديهن، وأن يتم تعليم المشاركات وتوجيههن إلى معرفة العلاقة بين ظهور أعراض اضطرابهن واستمرارهن بالإبقاء على الوضع الراهن وعدم القيام بأي تغيير.

الجلسة الخامسة (تقديم عنصر غريب، وتقييم اختلال التوازن): هدفت هذه الجلسة إلى تقييم اختلال التوازن لدى المشاركات، وأن يتعرفن على الطريقة الصحيحة للتعامل مع العنصر الغريب، وأن يتعلمن أساليب الاتصال والتواصل الصحيحة، ومدى تأثيرها على التوازن.

الجلسة السادسة (التكامل): هدفت هذه الجلسة إلى توضيح معنى التكامل، وإلى أن يتم دمج الخبرة الجديدة مع الخبرة القديمة للتكامل مع بعضها بعضا، وأن تتعلم المشاركات مهارات التحدث عن الذات، وأن يتعلمن مهارات التواصل غير اللفظي.

الجلسة السابعة (التطبيق): هدفت هذه الجلسة إلى أن يتم التعرف على كيفية نقل وتطبيق الخبرة من داخل الجلسة إلى خارج الجلسة، بالإضافة إلى التعرف على أهمية ممارسة التعاليم الجديدة.

الجلسة الثامنة (الجلسة الختامية): هدفت هذه الجلسة إلى مناقشة التغيرات التي حدثت لكل مشاركة منذ الجلسة الأولى حتى هذه الجلسة، والربط بين جميع جلسات البرنامج الإرشادي، وإلى أن تعبر المشاركات عن مشاعرهن تجاه إنهاء جلسات البرنامج.

الإجراءات

تم الحصول أولاً على موافقة من وزارة التربية والتعليم على إجراء الدراسة على عينة من الطالبات اللاجئات السوريات في إحدى مدارس مدينة إربد. ومن ثم تطبيق المقياس على أفراد مجتمع الدراسة واختيار المراهقات اللواتي حصلن على درجات عالية على مقياس الوسواس القهري، واللواتي لديهن الرغبة في المشاركة، كما تم أخذ الموافقة الخطية من أولياء أمورهن، وقد بلغ عددهن (35) طالبة، تم توزيعهن بشكل عشوائي إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة. ومجموعة تجريبية باستخدام نظرية آدلر، ومجموعة تجريبية باستخدام نموذج ساتير. وقد تم استخدام أسلوب سحب الرقم دون إرجاعه، ومن ثم تم إجراء مقابلات تشخيصية لكل واحدة من أفراد العينة للتأكد من جديتهن للمشاركة في الدراسة، وللتأكد من وجود أعراض الوسواس القهري لديهن، وذلك بالرجوع إلى محكات DSM-5. بعد ذلك تلقت المشاركات في المجموعتين التجريبيتين للبرنامجين العلاجيين، بينما لم تتلق المشاركات في المجموعة الضابطة أي معالجة، وقد قادت الباحثة في الدراسة الحالية المجموعتين التجريبيتين. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامجين العلاجيين بأسبوع، تم إجراء القياس البعدي.

منهج الدراسة

أتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي، الذي تمثل باختبار فاعلية برنامجين علاجيين في خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري، وحسب التصميم شبه التجريبي الآتي:

R EG1 O1 X1 O2

R EG2 O1 X2 O2

R CG O1 - O2

(R) تعني تعيين عشوائي، (O1) تعني القياس القبلي، (X1) برنامج العلاج حسب نظرية آدلر، (O2) القياس البعدي، (X2) برنامج العلاج حسب نموذج ساتير، (O2) القياس البعدي ، (-) عدم تقديم برنامج علاجي.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام تحليل التباين الأُحادي المصاحب (ONE-WAY ANCOVA) للتعرف على الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعات الثلاث على مقياس الوسواس القهري، واستخدام تحليل التباين الأُحادي المصاحب المتعدد (ONE-WAY MANCOVA) للتعرف على الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعات الثلاث على أبعاد المقياس.

النتائج

حاولت الدراسة الحالية أن تفحص فرضية حول فاعلية العلاج الآدلري والعلاج باستخدام نموذج ساتير في خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى اللاجئات السوريات المراهقات. وفيما يأتي عرض النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

تم التأكد بداية من التوزيع الطبيعي للعينة باستخدام اختبار كولموغورف سميرنوف، وتبين أن جميع قيم الدلالة الإحصائية لاختبار كولمورغورف سميرونوف للمتغيرات تراوحت بين (0.187-0.605)، وجميعها أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية (p=0.05)، وهذا يدل على أن جميع المتغيرات تتبع التوزيع الطبيعي.

وللتحقق من تكافؤ المجموعات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المراهقات السوريات على مقياس الوسواس القهري في القياس القبلي حسب متغير المجموعة، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.05) تعزى إلى أثر المجموعة على جميع الأبعاد وعلى الأداة ككل. وتشير هذه النتيجة إلى تكافؤ المجموعات، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المراهقات السوريات على مقياس الوسواس القهري في القياس القبلي حسب متغير المجموعة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النظافة قبلي	ادلر	12	2.81	0.603
	ساتير	12	2.66	0.498
	الضابطة	11	2.57	0.514
	Total	35	2.68	0.535
الشك قبلي	ادلر	12	2.63	0.400
	ساتير	12	2.90	0.399
	الضابطة	11	2.62	0.384
	Total	35	2.71	0.404
البطء قبلي	ادلر	12	3.13	0.450
	ساتير	12	3.25	0.394
	الضابطة	11	3.06	0.437
	Total	35	3.14	0.423
الوسواس القهري ككل	ادلر	12	2.80	0.336
	ساتير	12	2.91	0.334
	الضابطة	11	2.71	0.273
	Total	35	2.80	0.316

وللتحقق من فرضية الدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الوسواس القهري في القياسين القبلي والبعدي تبعًا للمجموعة، كما يتضح في الجدول رقم (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الوسواس القهري ككل للقياسين القبلي والبعدي تبعاً لمجموعة العلاج

مجموعة العلاج	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
آدلر	12	2.80	.336	1.66	.471
ساتير	12	2.91	.334	2.27	.431
الضابطة	11	2.71	.273	2.50	.238
Total	35	2.80	.316	2.14	.526

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الوسواس القهري ككل في القياسين القبلي والبعدي وفقًا لمجموعة العلاج. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب للقياس البعدي لمقياس الوسواس القهري ككل وفقًا لمجموعة العلاج، بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم. وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للقياس البعدي لدرجات عينة الدراسة في مقياس الوسواس القهري ككل وفقًا لمجموعة العلاج بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	1.720	1	1.720	16.680	.000	.350
المجموعة	4.897	2	2.448	23.751	.000	.605
الخطأ	3.196	31	.103			
الكلي	9.391	34				

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.05) في درجات عينة الدراسة على مقياس الوسواس القهري وفقًا لمجموعة المعالجة، فقد بلغت قيمة (ف) (23.751) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يعني وجود أثر لمجموعة العلاج. كما يتضح من الجدول (3) أن حجم أثر مجموعة العلاج كان "كبيرًا"؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η^2) ما نسبته (60.5%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو مقياس الوسواس القهري. ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية، أجريت المقارنات البعدية بطريقة LSD كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): المقارنات البعدية بطريقة LSD لأثر مجموعة العلاج على الوسواس القهري

	المتوسط الحسابي	العلاج الآدلري	نموذج ساتير	الضابطة
آدلر	1.667			
ساتير	2.189	*.523		
الضابطة	2.571	*.904	*.382	

*دالة إحصائيًا (P=0.05)

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.05) بين مجموعة العلاج الآدلري من جهة، وكل من مجموعة نموذج ساتير والضابطة من جهة أُخرى، فقد كانت درجات مجموعة العلاج الآدلري على مقياس الوسواس القهري أدنى. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة نموذج ساتير والضابطة، فقد كانت درجات مجموعة نموذج ساتير على مقياس الوسواس القهري أدنى. كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الوسواس القهري وفقًا لمجموعة العلاج، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الوسواس القهري وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النظافة بعدي	آدلر	12	2.81	.603	1.66	.672
	ساتير	12	2.66	.498	1.81	.687
	الضابطة	11	2.57	.514	2.66	.522
	Total	35	2.68	.535	2.05	.759
بعد الشك بعدي	آدلر	12	2.63	.400	1.73	.424
	ساتير	12	2.90	.399	2.41	.534
	الضابطة	11	2.62	.384	2.37	.387
	Total	35	2.71	.404	2.16	.539
بعد البطء بعدي	آدلر	12	3.13	.450	1.54	.585
	ساتير	12	3.25	.394	2.57	.447
	الضابطة	11	3.06	.437	2.57	.334
	Total	35	3.14	.423	2.22	.674

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الوسواس القهري وفقًا لمجموعة العلاج، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد (One-Way MANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر مجموعة العلاج على أبعاد مقياس الوسواس القهري في القياس البعدي بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
النظافة القبلي (المصاحب)	النظافة بعدي	6.678	1	6.678	40.270	.000	.581
الشك القبلي (المصاحب)	بعد الشك بعدي	.427	1	.427	2.367	.135	.075
البطء القبلي (المصاحب)	بعد البطء بعدي	1.166	1	1.166	6.019	.020	.172
المجموعة	النظافة بعدي	9.256	2	4.628	27.908	.000	.658
	بعد الشك بعدي	3.053	2	1.527	8.459	.001	.368
	بعد البطء بعدي	8.130	2	4.065	20.978	.000	.591
الخطأ	النظافة بعدي	4.809	29	.166			
	بعد الشك بعدي	5.234	29	.180			
	بعد البطء بعدي	5.619	29	.194			
الكلي المصحح	النظافة بعدي	19.612	34				
	بعد الشك بعدي	9.883	34				
	بعد البطء بعدي	15.444	34				

يظهر جدول (6) وجود فروق دالة إحصائيا ($P = 0.05$) وفقا لأثر المجموعة في جميع الأبعاد. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة LSD كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): المقارنات البعدية بطريقة LSD لأثر مجموعة العلاج على أبعاد مقياس الوسواس القهري

		المتوسط الحسابي	آدلر	ساتير	الضابطة
النظافة	آدلر	1.573			
	ساتير	1.783	.209		
	الضابطة	2.765	*1.192	*.982	
الشك	آدلر	1.746			
	ساتير	2.332	*.587		
	الضابطة	2.426	*.681	.094	
البطء	آدلر	1.529			
	ساتير	2.532	*1.002		
	الضابطة	2.614	*1.085	.082	

*دالة إحصائيًا ($P \geq 0.05$)

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P = 0.05$) بين درجات المجموعة الضابطة من جهة، وكل من مجموعة العلاج الآدلري ومجموعة ساتير من جهة أخرى على بعد النظافة؛ إذ كانت درجات مجموعتي العلاج الآدلري ونموذج ساتير أدنى. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P = 0.05$) بين العلاج الآدلري من جهة وكل من ساتير والضابطة من جهة أخرى على بعدي الشك والبطء، إذ كانت درجات مجموعة العلاج الآدلري أدنى.

مناقشة النتائج

أشارت النتائج إلى أن البرنامج العلاجي حسب نظرية آدلر أكثر فاعلية من نموذج ساتير ومن الضابطة في خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى المراهقات اللاجئات السوريات. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن التركيز على كل من أسلوب الحياة والمنطق الخاص أدى إلى فهم الذات والاستبصار. وبالتالي تم إعادة توجيههن وزيادة تثقيفهن، ما أدى إلى خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري جرّاء الوعي بها والعمل على تغيير المنطق الخاص لديهن وكذلك أسلوب الحياة.

وقد تبين من خلال الجلسات العلاجية أن أكثر أساليب الحياة لدى المراهقات اللاجئات السوريات هدفت إلى السعي للوصول إلى مستوى عالٍ من الترتيب والنظافة، كي يُنظر إليهُن بأنهن فتيات صالحات للزواج. وأيضًا كُنّ يعتبرن أن النظافة المبالغ بها طريقة لنيل إعجاب أمهاتهن وكسب رضاهُن. وقد عملت المرشدة على إعادة توجيه أساليب الحياة لديهن، بحيث ناقشتهن بمثل هذه الأفكار التي تمثل المنطق الخاص لديهن، وتم التركيز على أفكار بديلة، مثلاً يمكنهن الحصول على نظرة إيجابية كفتيات صالحات للزواج من خلال وجود مجموعة من الصفات لديهن كشهادة علمية أو وظيفية، بالإضافة إلى حُسن الأخلاق.

وفيما يتعلق بأساليب الحياة ذات الصلة بوسواس الشك، فقد تبين أنهن يتأكدن كثيرًا من إغلاق الأبواب والنوافذ وتكرار التأكد من إغلاقها حتى لا يتم اقتحام بيوتهن من أشخاص غرباء، وخاصة في الليل وأثناء النوم. وهنا تم تغيير أسلوب الحياة لدى المشاركات باستخدام أسلوب الكتابة على اليد بعد التأكد من إغلاق الباب والتشجيع على النظر إلى اليد كلما شَعَرنَ بأنهن يُردن أن يتأكدن مرة أُخرى، وبإقناع أنفسهن أن هذا الإجراء يعد كافيًا ومطمئنًا لهنّ.

أما بالنسبة لبعد البطء، فيظهر كثيرًا في تأخر الطالبات قبل الخروج من المنزل للتأكد من أن مظهرهن جميل ومرتب، بالإضافة إلى التأخر في اللباس وتنسيق الملابس. وهنا عملت المرشدة على إحداث نوعٍ من التبصر، بضرورة تغيير أسلوب الحياة لديهن، بحيث تقوم كل طالبة بعمل جدول أسبوعي تكتب فيه ما هي الملابس التي ستلبسها كل يوم وخاصة في الصباح قبل الذهاب إلى المدرسة، وأن تحاول كل طالبة الالتزام بالجدول. وإذا كان بالإمكان أن تجهز كل طالبة ما ستلبسه للمدرسة قبل النوم. وهكذا، كان لا بد من استبدال أسلوب الحياة القديم الذي يؤدي إلى ظهور أعراض اضطراب الوسواس القهري بأسلوب حياة جديد يقوم على أفكار إيجابية وعقلانية.

كما أشارت النتائج إلى أن البرنامج العلاجي حسب نموذج ساتير أكثر فاعلية من الضابطة في خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى الطالبات اللاجئات السوريات على بُعد النظافة، ولكن لا يوجد له أثر دال إحصائياً على كل من بُعد الشك وبُعد البطء. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن التركيز على تقديم العنصر الغريب (المرشدة)، والذي يساعد في تقييم الوضع الراهن، وتقييم اختلال التوازن يؤدي إلى الوصول إلى مرحلة التكامل بين ما يوجد عند الطالبة من وضع راهن تقوم به في حياتها اليومية، وما يقوم المعالج بتقديمه لها من أجل الوصول إلى خفض أعراض الوسواس القهري. من خلال زيادة الاتصال والتواصل بين المعالج

والطالبة، ومن خلال زيادة ثقة الطالبة بنفسها وتقبلها لها دون اللجوء إلى القيام بسلوكات وسواسية بقصد زيادة ثقتها بنفسها وخفض القلق الناتج عن عدم الثقة لديها.

كما يمكن تفسير عدم وجود دلالة لنموذج ساتير على بُعدي الشك والبطء على أساس أن كلا البعدين يعتمدان على المعتقدات الراسخة لدى الأفراد، والتي نشأت لديهم بحسب عوامل متعددة منذ الصغر، وتطورت معهم إلى الآن. بينما عندما نتحدث عن وسواس النظافة، فإننا نتحدث عن سلوك ارتبط بخبرة ما غير سارّة أدت إلى تشكيله، وبالتالي فإنه من الممكن معالجة وسواس النظافة باتباع أساليب متعددة من بينها نموذج فرجينيا ساتير. بمعنى أن وسواس النظافة لا يتطلب بالضرورة العمل على تغيير المعتقدات أو الاتجاهات لدى المسترشدين، وإنما هناك بدائل أخرى.

ويشير انخفاض أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى المجموعتين التجريبيتين إلى فاعلية كلا البرنامجين العلاجيين. كما يشير إلى وجود تحسن في المجموعة التي تم تطبيق البرنامج الآدلري عليها بدرجة أعلى من التحسن الذي حصل لأفراد المجموعة التي تم تطبيق البرنامج المستند إلى نموذج ساتير، وذلك يعود إلى أن نظرية آدلر هي نظرية إرشادية تقوم بمعالجة السلوكات غير المرغوب بها، وتم تصميمها أساسًا لمعالجة الاضطرابات والمشكلات النفسية، بينما نموذج فرجينيا ساتير تم تصميمه لمعالجة المشكلات الأُسرية، فهو نموذج إرشاد أُسري، لذلك لم يكن مستوى التحسن لدى أفراد مجموعة فرجينيا ساتير كما هو لدى أفراد مجموعة العلاج الآدلري.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة التي أظهرت فاعلية البرامج العلاجية بشكل عام في خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري، حيث أشارت دراسة أمير وزملائه (Amir et al., 2015) ودراسة فاريل وزملائه (Farrell et al.,2016) ودراسة سيلشن وزملائه (Selchen et al., 2018) ودراسة آن وزملائه (Anne et al., 2019) إلى أثر البرامج المعرفية السلوكية (الإرشاد المختصر، وطريقة التعرض ومنع الإستجابة، وطريقة الإرشاد المركز على الوعي، بالاضافة إلى طريقة التأمل المنظم) في خفض اضطراب الوسواس القهري. وكذلك دراسة سو وزملائه (Soo et al., 2006) التي بينت أثر استخدام الإستراتيجيات التنظيمية في خفض اضطراب الوسواس القهري، ودراسة وروي ووايز (Wroe & Wise, 2012) التي أظهرت أن العلاج الجماعي أكثر فاعلية في علاج مرضى اضطراب الوسواس القهري، ودراسة فاكيلي وقهاراي (Vakili & Gharraee, 2014) التي بينت فاعلية طريقة العلاج بالقبول والالتزام في معالجة اضطراب الوسواس القهري.

ومن ناحية إرشادية يمكن أن يستفاد من نتائج الدراسة الحالية في مواقع عمل متعددة تقوم بتقديم خدمات الإرشاد النفسي كالمدارس والمراكز والمنظمات، فالبرنامجان اللذان تم استخدامهما أثبتا فاعليتهما في خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري. كما أنهما يعدّان من البرامج مختصرة الوقت التي لا تحتاج إلى جلسات إرشادية متعددة، ولا تحتاج إلى وقت طويل. كما أن لهذين البرنامجين أساليب ومراحل محددة يستطيع المرشد اتباعها أثناء تقديمه لخدمات الإرشاد فتكون كدليل له يُسهّل عليه عملية الإرشاد.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

- اختبار فاعلية البرنامجين العلاجيين المستخدمين في الدراسة الحالية على فئات عمرية أخرى وعلى عينات من اللاجئين وغير اللاجئين.
- إجراء دراسات تجريبية على عينات من الذكور ممن يعانون من اضطراب الوسواس القهري بحيث تختبر فيها فاعلية أساليب علاجية مختلفة بما فيها الأسلوبين اللذين استُخدما في الدراسة الحالية.
- تكرار الدراسة الحالية باستخدام أكثر من معالج، لمعرفة ما إذا كانت الفروق تعزى إلى البرنامج العلاجي أم إلى متغيرات أخرى كالمعالج.

References

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Amir, N., Kuckertz M., Najmi, S., & Conley, L. (2015*)*. Preliminary evidence for the enhancement of self-conducted exposures for OCD using cognitive bias modification. *Cognitive Therapy and Research*, 39(1), 424–440.

Anne, K., Landmann, S., Cludius, B., Rose, N., Heidenreich, T., Jelinek,… Moritz, S. (2019). Mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) in patients with obsessive–compulsive disorder (OCD) and residual symptoms after cognitive behavioral therapy (CBT): A randomized controlled trial. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 269(2), 223–233.

Atkinson, M. & Hornby, G. (2002) *Mental health handbook for schools*. London: Routledge.

Bany Salameh, M., & Jaradat, A. (2016). The effectiveness of Virginia Satir's model in improving marital communication patterns among wives. *Dirasat: Educational Sciences*, 43(2), 1085-1102.

Carlock, J. (2013). A "wheel of resources" for emergency first responders. *Satir Journal Counseling and Family Therapy*, 1, 1-9.

Claes, L., Nederkoorn, C, Vandereycken, W., Guerrieri, R., & Vertommen, H. (2006). Impulsiveness and lack of inhibitory control in eating disorders. *Eating Behaviors*, 7, 196-203.

Cochrane, T., & Heaton, K. (2017). Intrusive uncertainty in obsessive compulsive disorder . *Mind & Language*, 32(2), 182–208. https://doi.org/10.1111/mila.12139

Corey, G. (2005). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (7th ed.). Thomson: Brooks/Cole.

Farrell, L., Oar, E.,Waters, A., McConnell, H., Tiralongo, E., Garbharran, V., & Ollendick, T. (2016). Brief intensive CBT for pediatric OCD with E-therapy maintenance. *Journal of Anxiety Disorders*, 42(1), 85-94.

Hillemacher, T., Kraus, T., Rauh, J., Weiss, J., Schanze, A., Fheling, H., … Bleich, S. (2007). Role of appetite-regulating peptides in alcohol craving: An analysis in respect to subtypes and different consumption patterns in alcoholism. *Alcoholism: Clinical Et Experimental Research, 31*, 950-954.

Hodgson, R., & Rachman, S. (1977). Obsessive-compulsive complaints. *Behaviour Research and Therapy*, 15, 389-395.

Kim, E., Ebesutani, C, Wall, D., & Olatunji, B. (2012). Depression mediates the relationship between obsessive compulsive symptoms and eating disorder symptoms in an inpatient sample. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 1, 62-68.

McGuire, J. (2012). *The role of dysregulation in pediatric obsessive compulsive disorder: An examination of symptom severity, impairment and treatment outcome*. Master Thesis, University of South Florida, Florida.

Peterson, B., Pine, D., Cohen, P., & Brook, J. S. (2001). Prospective, longitudinal study of tic, obsessive-compulsive, and attention-deficit /hyperactivity disorders in an epidemiological sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40, 685-695.

Piddocke, S. (2010). The self: Reflections on its nature and structure according to the Satir model. *The Satir Journal*, 4(1), 109-154.

Ruscio, A., Stein, D., Chiu, W., & Kessler, R. (2010). The epidemiology of obsessive-compulsive disorder in the national comorbidity survey replication. *Molecular Psychiatry*, 15(1), 53-63.

Selchen, S., Hawley, L.,Regev, R., Richter, P., &Rector, N. (2018). Mindfulness-based cognitive therapy for OCD: Stand-alone and post CBT augmentation approaches. *International Journal of Cognitive Therapy*, 11(1), 58–79.

Soo, P., Wook, S., Hyon, H., Sup, S., Youn, K., Ho, L.,& Soo, K. (2006). Effect of cognitive training focusing on organizational strategiesin patients with obsessive-compulsive disorder. *Psychiatry & Clinical Neurosciences*, 60 (6), 718-726.

Stein, D. J. (2002). Obsessive-compulsive disorder. *The Lancet*, 360 (9330), 397–405. https://doi.org/10.1016/S0140-736(02)09620-4.

Vakili, Y., & Gharraee, B. (2014). The effectiveness of acceptance and commitment therapy in treating a case of obsessive compulsive disorder. *Iranian Journal of Psychiatry*, 9 (2), 115-117.

Wroe, A., & Wise, C. (2012).Evaluation of an adapted cognitive behavioural therapy (CBT) group programme for people with obsessive compulsive disorder: a case study. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 5(4), 112-123.

علاقة الذكاء العاطفي بمعتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات بسلطنة عمان

موزة الشعيبي* و سعيد الظفري**

تاريخ تسلم البحث 2019/3/21 تاريخ قبوله 2019/8/18

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة الذكاء العاطفي بمعتقدات الكفاءة الجماعية لمعلمي مادة الرياضيات بسلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية من (1226) معلم ومعلمة من جميع محافظات سلطنة عمان. اشتملت أدوات الدراسة على مقياسين: مقياس الذكاء العاطفي لسكوت وآخرين (Schutte et al., 1998) ومقياس معتقدات الكفاءة الجماعية للظفري (Aldhafri, 2006). أظهرت نتائج الدراسة وجود مستويات مرتفعة لأبعاد الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الجماعية، وتفوق الإناث على الذكور في أبعاد الذكاء العاطفي وكذلك معتقدات الكفاءة الجماعية، كما أظهرت النتائج أن بعض أبعاد الذكاء العاطفي (فهم المشاعر الذاتية والتعبير عنها، وتنظيم المشاعر الذاتية) تتنبأ بشكل موجب بمعتقدات الكفاءة الجماعية.

(**الكلمات المفتاحية**: الذكاء العاطفي، معتقدات الكفاءة الجماعية، معلمي الرياضيات، سلطنة عمان).

مقدمة: الانسان اجتماعي بطبعه فلا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين، وكثرة العقبات والتحديات تتطلب منه التفاعل مع الآخرين لإحداث التغيير للوصول إلى التوازن الذي تستقيم معه الحياة. وبحسب باندورا، فإن قوة الأسر والمجتمعات والمنظمات والأمم تقاس بمدى التشارك بين أعضائها (Bandura, 1997, P. 447)، وهذا التشارك يتطلب مهارات وإمكانات لضبط الأفكار والانفعالات والسلوكيات. ومن هذا المنظور، ركزت النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا في مضامينها على مفهوم معتقدات الكفاءة الذاتية القائمة على أن إدراك الفرد وتقييمه لقدراته وإيمانه بقدرته على التحكم بالأحداث والظروف تؤثر في أدائه وسلوكه. ولذلك فإنه كلما زادت معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الفرد زادت قدرته على السيطرة والتحكم (Al-Atom, Al-Jarrah & Al-Hamouri, 2015).

ونظرًا لأهمية التشاركية في أداء الأدوار، وتزايد أهمية فرق العمل، وسّع باندورا في نظريته من التركيز على المستوى الفردي في التحليل والكفاءة الذاتية إلى المستوى الجماعي في التحليل ومعتقدات الكفاءة الجماعية (Stajkovic & Luthans, 2003). وعرفها على أنها "اعتقاد الجماعة بمقدرتهم على تنظيم وتنفيذ الأعمال المطلوبة لبلوغ الهدف" (Bandura, 1997). كما وجد باندورا أن الآثار الإيجابية المترتبة على هذا المفهوم كبيرة بالنسبة للطالب، تفوق أي جوانب سلبية متعلقة بالنواحي الاجتماعية والاقتصادية ذات المستويات المنخفضة. وقد تأكدت هذه النتائج في الكثير من الدراسات، بالإضافة إلى تفاعلها الإيجابي مع الكفاءة الذاتية (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000; Hoy, Sweetland & Smith, 2002).

The Relationship of Emotional Intelligence to the Collective Efficacy Beliefs among Mathematics Teachers in the Sultanate of Oman

Moza Al Shuaibi, *Ministry of Education, Sultanate of Oman.*
Said Aldhafri, *Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*

Abstract: The study aimed at identifing the relationship between emotional intelligence and collective efficacy beliefs of mathematics teachers in Oman. The sample of the study was randomly stratified one, that consisted of (1226) teachers from all governorates of the Sultanate of Oman. The study used two measures: The emotional intelligence scale (Schutte et al., 1998) and the scale of the collective efficacy beliefs (Aldhafri, 2006). The results of the study showed that there are high levels of teachers' emotional intelligence and collective efficiency beliefs. Female teachers scored higher than males in the dimensions of emotional intelligence, as well as in collective efficacy beliefs. The results also indicated that some dimensions of emotional intelligence (understanding and expression of self-feelings and self-feelings regulation) are positively predicted by collective efficacy beliefs.

(**Keywords**: Emotional Intelligence, Collective Efficacy Beliefs, Math Teachers, Sultanate of Oman).

ونالت معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين اهتمامًا واسعًا من المنظرين في وقتنا الحاضر. ومنهم هاتي (Hattie, 2016) الذي وضع الكفاءة الجماعية في أعلى قائمة العوامل التي تؤثر في تحصيل الطلبة. كما أكدت دونوهوو (Donohoo, 2017) الدور الذي تلعبه معتقدات الكفاءة الجماعية في رفع مستويات الأداء في أي مؤسسة تعليمية، سواء على مستوى أداء المعلمين ككل أو الأداء التحصيلي للطلبة. وتعدّ معتقدات الكفاءة الذاتية جذورًا مهمةً لمعتقدات الكفاءة الجماعية، حيث تتشابهان في المصادر والأهداف، ولكن تختلفان في أن الكفاءة الجماعية تحتاج إلى تحليل العلاقات النفسية والاجتماعية، وتتطلب مهارات اجتماعية لتبني طرق التواصل الأنسب مع أفراد المجموعة ككل، ومقدرة على فهم الشخصيات التي بصدد التعامل معها للوصول إلى تحقيق الأهداف الموضوعة (Bandura, 1997).

* وزارة التربية التعليم - سلطنة عمان.
** جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.
*** هذا البحث ممول من جامعة السلطان قابوس.

وبحسب نظرية باندورا، فإن هناك أربعة مصادر رئيسية لمعتقدات الكفاءة سواء الذاتية أو الجماعية هي: خبرات الإتقان، والخبرات البديلة، والإقناع الاجتماعي، والحالة النفسية والجسمية للأفراد. وكل مصدر من هذه المصادر يتباين تأثيره في تشكيل معتقدات الكفاءة الذاتية أو الجماعية للمعلمين. كما يرى باندورا أن خبرات الإتقان مهمة في تشكيل معتقدات المعلمين الجماعية. فالمرور بخبرات أداء ناجحة يسهم في زيادة توقعاتهم المستقبلية للنجاح، والعكس صحيح في حال مرورهم بخبرات أداء فاشلة. وفي دراسة لجودارد (Goddard, 2001) اختبر من خلالها تأثير خبرات الإتقان في المعتقدات الجماعية للمعلمين، وجد أنها تعدّ مؤشرًا إيجابيًا مباشرًا في الاختلافات بين المدارس في معتقدات الكفاءة الجماعية. كما تؤثر الخبرات البديلة في معتقدات المعلمين الجماعية. ويقصد بالخبرات البديلة تلك الخبرات التي تُؤدى فيها المهارة من قبل نموذج معين (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004). وكلما كان أداء النموذج ناجحًا، أثر في معتقدات الكفاءة الجماعية بشكل إيجابي. وبالتالي انعكاسه في توقعاتهم المستقبلية للنجاح.

ويعدّ الإقناع الاجتماعي وسيلة من وسائل تقوية معتقدات الكفاءة الجماعية؛ فهو أداة تحفيز جماعية سواء في حلقات النقاش أو المحادثات أو ورش تطوير العمل. ومن خلاله يمكن التصدي لخبرات الفشل من خلال التحفيز المعنوي للمجموعة، وتشجيعهم على إيجاد الحلول والابتكار (Goddard et al., 2004). كما يُعد تغذية راجعة للوقوف على مدى التقدم الذي تم تحقيقه. وعلى الرغم من أن تأثيره غير ملاحظ كباقي المصادر، إلا أن تأثيراته تظهر على المدى الطويل لارتباطه بالجوانب العاطفية والاجتماعية التي لا شك في تأثيرها على السلوك الإنساني.

وللحالة النفسية والجسمية -المصدر الرابع- تأثير في معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين، فهي تعكس مدى استمتاع المعلمين ببيئة العمل. كما تعينهم على التكيف والتفاعل عند التعرض لخبرات الفشل والضغوط النفسية المختلفة. فالحالة العاطفية تعينهم على تفسير تلك التحديات وكيفية التعاطي معها (Goddard et al., 2000). وتتطلب هذه الحالة مهارات وذكاء عاطفي واجتماعي يسهل التعاطي مع التنوع في البيئة المدرسية. كما أن القدرة على تفسير هذه التحديات وإدارتها بصورة إيجابية تحتاج كذلك إلى ذكاء عاطفي يعين في تحقيق الأهداف مستقبلاً. ولذلك فإن الذكاء العاطفي يحتل حيزًا مهمًا في المناخ المدرسي سواء على الصعيد الشخصي أو الجماعي، والذي يمكن أن يؤثر في معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين. ويعكس الذكاء العاطفي قدرة الانسان على التعرف على العواطف وإدارتها، سواء كانت عواطف متعلقة بالشخص نفسه أو بالآخرين (Samadouni, 2007).

وهناك الكثير من النماذج والنظريات التي تناولت الذكاء العاطفي. ولعلّ من أوائل النظريات التي بحثت الذكاء العاطفي نظرية بار- أون (Bar-on, 1988) وأشارت إلى وجود علاقة بين الذكاء العاطفي وسمات الشخصية. ويشتمل الذكاء العاطفي على كفاءات غير معرفية هي: كفاءات ذاتية، وكفاءات ضرورية للعلاقة بين الأشخاص، والقدرة على التكيف، والقدرة على إدارة الضغوط والتحكم فيها، و المزاج العام. وعرف بار- أون الذكاء العاطفي على أنه "مجموعة من القدرات غير المعرفية ومهارات تؤثر على قدرة الفرد في التكيف مع المتطلبات البيئية وضغوطها" (Bar-on, 1997).

كما قدم مايرو وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) نظريتهما في الذكاء العاطفي. وحددا أربع قدرات رئيسية هي: القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها، والقدرة على استخراج الانفعالات لتسهيل عملية التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات، والقدرة على إدارة الانفعالات. وعرفا الذكاء العاطفي على أنه "القدرة على معرفة الشخص لمشاعره وانفعالاته الخاصة، كما تحدث بالضبط وكذلك معرفته بمشاعر الآخرين وقدرته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الآخرين والاحساس بهم وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية.

واستند نموذج جولمان (Goleman, 1995) على نظرية مايرو وسالوفي في الذكاء العاطفي، وحدد خمسة مكونات هي: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، وحفز الذات، والتعاطف، والتعامل مع الآخرين. ويعدّ نموذج ستينر (Steiner, 1997) امتدادا لنموذج جولمان، واشتمل على مجالات الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والتعاطف، والعلاقات الاجتماعية، والاتصال. أما كوبر وصواف (Cooper & Sawaf, 1997) فأشارا إلى أن العواطف تلعب دورًا في بناء الثقة بين الأفراد، سواء في العمل أو أي مجال آخر. كما تشجع العواطف على الابتكار والإنتاج. واشتمل نموذجهما على القدرة على تحديد وتقدير الانفعالات والقوى، وكذلك حفز الذات، والتعاطف، وتناول العلاقات الاجتماعية، والنمط الشخصي الذي يشير إلى تحمل المسؤولية. أما نموذج ديولويس وهيجز (Dulewicz & Higges, 1999) فقد احتوى على مكونات الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والقدرة على تأجيل إشباع الحاجات، وحفز الذات، والتعاطف، والمهارة الاجتماعية (Samadouni, 2007).

ومما تقدم يلاحظ أن كل النماذج والنظريات التي تناولت الذكاء العاطفي تشير إلى جوانب العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وقدرة الفرد على قراءة انفعالاته وإدارتها، وإظهار التعاطف نحو الآخرين، واستخدام الاقناع والتفاوض، والثقة والمهارة في تكوين شبكات علاقات اجتماعية مناسبة لتحقيق الأهداف. وهذا ما يتطلبه العمل الجماعي؛ حيث تفترض النظرية المعرفية الاجتماعية أن الأداء الناجح للمجموعة هو نتاج التعاون والتنسيق بين أعضاء المجموعة. كما تتحدد الكفاءة الجماعية من خلال ما تختاره الجماعة وكم الجهد المبذول في مواجهة التحديات (Stajkovic & Luthans, 2003).

وتأكيدًا لهذا الترابط النظري بين مكونات الذكاء العاطفي وبيئة العمل، كشفت نتائج مجموعة من الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي في محيط العمل أهميته في نجاح الفرد وتقدمه على الصعيد الاجتماعي وتحقيق الأهداف، كدراسة لوستش وسيربكنس (Lusch & Serpkenci) التي أوضحت أن المدراء الذين لديهم قدرة على إدارة انفعالاتهم قد حققوا أرباحًا سنوية عالية (Samadouni, 2007). وأيدته دراسة سكولمان (Schulman, 1995). كما توصلت دراسة مكدويل وبيل (McDowell & Bell, 1997) إلى أن الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والتعاطف تؤدي إلى نجاح وظيفي. وهكذا فإن نتائج هذه الدراسات، أكدت ضرورة تكوين علاقات اجتماعية وتبني طرق تواصل أنسب بين أعضاء فريق العمل وكذلك القدرة على إدارة الانفعالات والوعي وفهم العواطف والمرونة للوصول للنتائج المرجوة. ولذلك فإن الذكاء العاطفي يؤسس نوعًا ما لمعتقدات الكفاءة الجماعية، وتبنى على أساسه توجهات الجماعة وكيفية إدارتهم للأدوار المنوطة بهم. فالذكاء العاطفي له جذور تاريخية متصلة بالذكاء الاجتماعي؛ فهو يجمع بين الانفعالات الشخصية والانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال التعامل مع الآخرين. ونظرا لكون معتقدات الكفاءة الجماعية قائمة على التفاعل داخل فريق العمل، فهذا يستوجب عددًا من المهارات المتصلة بالذكاء العاطفي، والتي يمكن أن تسهم في تطوير هذه المعتقدات وتحسين مستواها.

وباستعراض الدراسات التي بحثت العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الجماعية، يمكن القول بوجود نقص في تناول هذين المفهومين. ومن أقرب الدراسات للدراسة الحالية دراسة ستيفانو وكافراس ودلكرديو (Stephanou, Gkavras, & Doulkeri-dou, 2013) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الجماعية لدى عينة من معلمي المدارس الابتدائية، البالغ عددهم (268) معلمًا ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة تنبؤية موجبة بين الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين. أما دراسة بيربتسكي وسالوم (Berebitsky & Salloum, 2017) فبحثت العلاقة بين العلاقات الاجتماعية للمعلمين والكفاءة الجماعية في المدارس الحضرية في دراسة امتدت لثلاث سنوات على (60) معلم ومعلمة لمادة الرياضيات. وقد كشفت النتائج وجود علاقة تنبؤية موجبة بين شبكات العلاقات الاجتماعية والكفاءة الجماعية.

وقد ركزت معظم الدراسات على العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية والتي تعدّ جذورًا للكفاءة الجماعية، كما حددها باندورا، مثل دراسة جرول واوزيركان ويالكان (Gürol, Özercan, & Yalçın, 2010) التي درست العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تركيا. واشتملت العينة على (248) معلم ومعلمة، واستخدم الباحثون مقياس الكفاءة الذاتية لتشانين موران وولفوك هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ومقياس الذكاء العاطفي لسكوت وآخرين (Schutte et al., 1998) وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والذكاء العاطفي. وتناولت دراسة عبدالوهاب وباجري وحقيقي وكريمي (Abdolvahabi, Bagheri, Haghighi & Karimi, 2012) العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمين في ايران. واشتملت العينة على (200) معلم ومعلمة. وكشفت النتائج وجود علاقة تنبؤية موجبة بين بعض أبعاد الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية. كما خلصت دراسة سينيل واديلوجاري واليوكان (Senel, Adilogullari & Ulucan,2014) التي تناولت العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى (278) معلمًا، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما. وأيدتها دراسة كلومسشي وتدور كلومسشي (Colomeischi & Colomeischi,2014) التي بحثت العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لعينة بلغت (575) وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية. أما دراسة باراري وباراري (Barari & Barari, 2015) فتناولت الدور الوسيطي للكفاءة الذاتية وعلاقتها بالذكاء العاطفي، شملت العينة (225) معلمًا ومعلمة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين. وبحثت دراسة الراجحي وآخرين (Alrajhi et al., 2017) العلاقة بين الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الذاتية، بلغت العينة (1240) معلم ومعلمة، وخلصت النتائج إلى وجود علاقة تنبؤية موجبة بين الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الذاتية.

كما تتوافر الدراسات التي بحثت معتقدات الكفاءة الجماعية مع متغيرات أخرى مثل دراسة جودارد وهوي وولفلوك هوي (Goddard et al., 2000) التي بحثت العلاقة بين الكفاءة الجماعية للمعلمين والتحصيل لدى الطلبة في مادتي الحساب والقراءة، شملت العينة (47) مدرسة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الجماعية للمعلمين وبين مستوى التحصيل لدى الطلاب. وأجرى الظفري (Aldhafri, 2006) دراسة بحثت العلاقة بين معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين والمناخ التنظيمي للمدارس ومعتقدات الكفاءة الذاتية. شملت العينة (2381) معلمًا. وكشفت النتائج وجود علاقة تنبؤية موجبة بين المناخ المدرسي ومعتقدات الكفاءة الجماعية ومعتقدات الكفاءة الذاتية. وتناولت دراسة بول (Ball, 2010) العلاقة بين المعلم ومتغيراته الديمغرافية ومعتقدات الكفاءة الذاتية والجماعية شملت العينة (746) معلمًا ومعلمة. وأشارت النتائج إلى وجود مستويات متوسطة من معتقدات الكفاءة بنوعيها، وارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية والجماعية لدى الإناث. كما قامت إليس (Eells, 2011) بدراسة ما وراء تحليلية، للعلاقة بين كفاءة المعلمين الجماعية وإنجاز الطلاب التحصيلي، شملت الدراسة (26) دراسة ما بين مقال منشور ورسائل جامعية، خلصت إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الجماعية للمعلمين والانجاز التحصيلي للطلاب.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتبين أن الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي مع معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين قليلة حسب علم الباحثين (Stephanou et al., 2013) أو أنها تناولت جوانب معينة من جوانب الذكاء العاطفي (Berebitsky & Salloum, 2017) وخلصت في نتائجها إلى وجود علاقة تنبؤية موجبة. كما يلاحظ كثرة الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي مع متغير الكفاءة الذاتية (Abdolvahabi et al., 2012; Alrajhi et al., 2017; Barari & Barari, 2015; Colomeischi & Colomeischi, 2014; Gurol et al., 2010; Senel et al., 2014) التي أيدت وجود علاقة موجبة بين المتغيرين. أما الدراسات الخاصة بالكفاءة الجماعية، فتناول أغلبها تأثيرها على تحصيل الطلاب وأثبتت وجود علاقة موجبة بين معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين والمستوى التحصيلي للطلاب (Goddard et al., 2000; Eells, 2011). وكان للمناخ التنظيمي للمدرسة أثر موجب على معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين (Aldhafri, 2006). كما بينت وجود مستويات متوسطة من معتقدات الكفاءة الجماعية، وارتفاعها لدى الإناث (Ball, 2010). مما يعكس أهمية معتقدات الكفاءة الجماعية، وأهمية دراسة العوامل المؤثرة فيها، لذلك تأتي الدراسة الحالية للتعرف على إمكانية التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الجماعية من خلال مستويات الذكاء العاطفي.

مشكلة الدراسة

تشير الدراسات إلى ضرورة تمكين المعلمين من أجل الشعور بالكفاءة الجماعية للتأثير على المستوى التحصيلي للطلبة (Bandura, 1997; Goddard et al., 2000). وهذا التمكين لن يتأتى إلا من خلال مهارات تتطلب وجودها لدى المعلمين، ومنها مهارات الذكاء العاطفي، الذي له أهمية بالغة في سلوك الفرد وتفاعله مع أقرانه. كما يعطي مقياسًا لتحديد النجاح الممكن تحقيقه في مجال العمل، كونه يشمل في جانب من جوانبه العلاقات الاجتماعية، وكيفية وعي وفهم الفرد مشاعره ومشاعر الآخرين من حوله (McDowell & Bell, 1997). فالعاطفة تغذي شغف العمل، فيصبح ممتعًا، فيقدم الأفراد أفضل ما لديهم، ويمنحهم إحساسًا بالتوافق مما يعزز الالتزام، وتحلّ المشاعر الإيجابية مكان السلبية، فيصل الأفراد إلى انسجام يدفع بمعتقدات كفاءتهم نحو النمو والتطور. وبالتالي ينعكس على نتائج العمل بشكل عام (Abraham, 2004). وقدرات المعلمين على التأقلم مع التأثيرات السلبية والإيجابية يعتمد على تجاربهم الشخصية وخبراتهم العامة والإقناع الاجتماعي. وهذه المصادر كلها تتأثر بالحالة العاطفية (Aldhafri, 2006).

كما أن مهنة التعليم مهنة شاقة وفيها الكثير من التحديات، سواء تحديات بيئية أو اجتماعية أو ثقافية أو حتى اقتصادية. ولذلك فإن رفع مستويات الطلبة تحصيليًا هو هدف كل مؤسسة تعليمية مهما كانت الظروف. ونظرًا للعلاقة الموجبة بين معتقدات الكفاءة الجماعية والمستوى التحصيلي، كان من المهم التعرف على دور الذكاء العاطفي في معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين. وهل للذكاء العاطفي دور تنبؤي في معتقدات الكفاءة الجماعية. كما أن الدراسات التي ناقشت هذين المتغيرين قليلة العدد، ولكون التعليم عملية تراكمية وتفاعل مشترك بين المعلمين، كان من الأهمية بحث العلاقة بين الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الجماعية، ولذلك فقد سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى أبعاد الذكاء العاطفي لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان؟
2. ما مستوى معتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات بسلطنة عمان؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في الذكاء العاطفي لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان إلى متغير الجنس؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في معتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان تعزى لمتغير الجنس؟
5. ما القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء العاطفي والجنس بمعتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات بسلطنة عمان؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية في الجانب النظري كونها تضيف للمعرفة، حيث تناقش العلاقة بين مستويات الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات، وهناك قلة في الدراسات التي بحثت في هذين المتغيرين -في حدود علم الباحثين- في حين نجد العديد من الدراسات التي بحثت في معتقدات الكفاءة الذاتية والذكاء العاطفي. أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة، فتتبدى في إسهامها في بناء برامج لرفع معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين من خلال الاهتمام بمعرفة مدى تأثير الذكاء العاطفي في هذه المعتقدات.

التعريفات الإجرائية

- **معتقدات الكفاءة الجماعية**

تعرف إجرائيًا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلمون في مقياس معتقدات الكفاءة الجماعية للظفري (Aldhafri, 2006).

- **الذكاء العاطفي**

يعرف إجرائيًا : بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلمون في مقياس الذكاء العاطفي لسكوت وآخرين (Schutte et al., 1998).

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بأبعاد الذكاء الوجداني وعلاقته بمعتقدات الكفاءة الجماعية لمعلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في سلطنة عمان للعام الدراسي 2018/2017.

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يهتم بدراسة المجالات الإنسانية والذي يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي لوصف ظاهرة ما، ثم جمع البيانات حولها وتحليلها وتفسيرها، وذلك للتعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان، والبالغ عددهم (3472) معلمًا ومعلمة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2018/2017، موزعين على جميع محافظات السلطنة، والبالغ عددها إحدى عشرة محافظة. وقد تم اختيار عينة البحث من جميع محافظات السلطنة بطريقة عشوائية طبقية. وتكونت العينة من (1226) معلمًا ومعلمة، شكلت الإناث ما نسبته (53.4%) بينما شكل الذكور ما نسبته (46.6%). كما تراوحت سنوات الخبرة من (1-34) سنة بمتوسط حسابي (13) سنة وانحراف معياري (6.29). ويعمل هؤلاء المعلمون في مدارس مختلفة في كثافة طلابها ومعلميها، فقد تراوح عدد الطلبة في مدارس العينة بين (71-1500) بمتوسط حسابي (690.31) وانحراف معياري (251.62). بينما تراوح عدد المعلمين بين (2-100) بمتوسط حسابي (9.19) وانحراف معياري (5.61).

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس معتقدات الكفاءة الجماعية

يتكون مقياس الظفري (Aldhafri, 2006) من (18) فقرة على تدريج تساعي للاستجابات، بحيث يمثل (1) أدنى درجات الاعتقاد بمعتقدات الكفاءة الجماعية و(9) أعلى درجات الاعتقاد بمعتقدات الكفاءة الجماعية. ومن أمثلة فقرات المقياس (ما مقدار ما يمكن أن يقوم به معلمو مدرستك لجعل تعلم الطلبة ذا معنى) و (ما مقدار ما يمكن أن تقوم به مدرستك لتنمية إبداع الطلبة) و (إلى أي مدى يتقن معلمو مدرستك التعامل مع الطلبة العدوانيين). وقد قام الظفري بتطويره من خلال مراجعة مقاييس سابقة للكفاءة الجماعية (Goddard et al., 2000; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran et al., 2006)، حيث اختار بعض الفقرات منها. كما قام بصياغة فقرات جديدة أكثر ملاءمة للبيئة العمانية.

تم التحقق من ثبات المقياس وصدقه في دراسة الظفري (Aldhafri, 2006)، حيث تمتع المقياس بمؤشرات صدق؛ بما في ذلك صدق المحكمين والصدق التلازمي وصدق البناء، وبمعاملات ثبات عالية بلغت (0.96) من خلال معامل كرونباخ ألفا. أما في الدراسة الحالية، فقد أشارت نتائج التحليل إلى تمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع بلغ (0.96) حسب معامل كرونباخ ألفا.

كما تم التحقق من ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون، وأوضحت النتائج معاملات ارتباط دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للمقياس وبين فقرات المقياس والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس معتقدات الكفاءة الجماعية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.76	10	0.76
2	0.75	11	0.77
3	0.80	12	0.79
4	0.74	13	0.76
5	0.81	14	0.76
6	0.76	15	0.82
7	0.83	16	0.80
8	0.79	17	0.80
9	0.80	18	0.74

ملاحظة: كل معاملات الارتباط دالة احصائيًا عند مستوى أقل من (0.001).

أما بالنسبة إلى معايير الحكم على مستوى معتقدات الكفاءة الجماعية، وهو مقياس تساعي، فقد تم توزيع المتوسطات الحسابية على خمس فئات؛ بحيث تتراوح متوسطات الفئة الأولى بين (1-2.59) بمستوى منخفض بشدة، بينما تتراوح متوسطات الفئة الثانية بين (2.60-4.19) بمستوى منخفض، والفئة الثالثة بين (4.20-5.79) بمستوى متوسط، والفئة الرابعة بين (5.8-7.39) بمستوى مرتفع، و الفئة الخامسة بين (7.4-9) بمستوى مرتفع بشدة.

ثانيًا: مقياس الذكاء العاطفي

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية مقياس الذكاء العاطفي لسكوت وآخرون (Schutte et al., 1998) والذي تمت ترجمته إلى اللغة العربية (Al-Busaidi & Aldhafri, 2017). وتكون المقياس من (33) فقرة يتم الاستجابة لها عن طريق تدريج ليكرت الخماسي بدءاً من (1) معارض بشدة إلى (5) موافق بشدة. ومن أمثلة فقرات المقياس (أعرف متى أتحدث عن مشاكلي الشخصية مع الآخرين) و (يستطيع الناس الوثوق بي بسهولة) و (أستطيع فهم المشاعر التي أحسّ بها).

وتم حساب صدق المقياس وثباته من قبل البوسعيدي والظفري (Al-Busaidi & Aldhafri, 2017). وقد توصل الباحثان إلى معاملات ثبات مناسبة كما يظهر في الجدول (2).

وفي الدراسة الحالية، تم حساب قيم الثبات من خلال استخدام معامل كرونباخ ألفا. وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمستويات جيدة من الثبات لجميع أبعاد الذكاء العاطفي، وجدول (2) يوضح النتائج.

جدول (2): قيم معاملات الثبات باستخدام معاملات كرونباخ ألفا لأبعاد الذكاء العاطفي

أبعاد الذكاء العاطفي	معامل كرونباخ ألفا Al-Busaidi & Aldhafri (2017)	معامل كرونباخ ألفا الدراسة الحالية
فهم المشاعر الذاتية	0.62	0.62
فهم مشاعر الآخرين	0.78	0.82
تنظيم المشاعر الذاتية	0.57	0.60
تنظيم مشاعر الآخرين	0.64	0.66
توظيف المشاعر	0.74	0.76

وفي الدراسة الحالية، قام الباحثان باستخراج معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون، كما في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس الذكاء العاطفي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.50	12	0.65	23	0.61
2	0.57	13	0.48	24	0.57
3	0.58	14	0.59	25	0.58
4	0.56	15	0.57	26	0.47
5	0.25	16	0.59	27	0.57
6	0.47	17	0.52	28	0.37
7	0.41	18	0.61	29	0.58
8	0.46	19	0.59	30	0.64
9	0.64	20	0.59	31	0.60
10	0.60	21	0.43	32	0.62
11	0.36	22	0.62	33	0.35

ملاحظة: كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى أقل من (0.001)

وبالنسبة إلى معايير الحكم على مستوى الذكاء العاطفي، وهو مقياس خماسي، فقد تم توزيع المتوسطات الحسابية على خمس فئات؛ حيث تتراوح متوسطات الفئة الأولى بين (1-1.79) بمستوى منخفض بشدة، بينما تتراوح متوسطات الفئة الثانية بين (1.8-2.59) بمستوى منخفض، والفئة الثالثة بين (2.6-3.39) بمستوى متوسط، والفئة الرابعة بين (3.4-4.19) بمستوى مرتفع، والفئة الخامسة بين (4.2-5) بمستوى مرتفع بشدة.

إجراءات الدراسة

تمت مخاطبة وزارة التربية والتعليم للحصول على الإذن لتطبيق المقياس على معلمي مادة الرياضيات في جميع محافظات السلطنة بالتعاون مع المديريات التابعة لكل محافظة، حيث قام الباحث الثاني بعقد اجتماعات مع معلمي مادة الرياضيات في مدارس عينة الدراسة، لتوضيح أهداف الدراسة وأدوات القياس المستخدمة، ثم تم تطبيق الاستبانات داخل مدارس العينة، حيث استغرق التطبيق حوالي ربع ساعة.

الأساليب الإحصائية

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني. ولإجابة السؤالين الثالث والرابع، استخدم الباحثان اختبار ت للعينات المستقلة، وتحليل التباين، وللسؤال الخامس، تم حساب تحليل الانحدار المتعدد المعياري للتنبؤ بمعتقدات الكفاءة الجماعية باستخدام أبعاد الذكاء العاطفي.

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض للنتائج من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: *ما مستوى أبعاد الذكاء العاطفي لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان؟*

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وبعض الإحصاءات الوصفية لأبعاد الذكاء العاطفي وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): الإحصاءات الوصفية لأبعاد الذكاء العاطفي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء	التفلطح	المستوى
توظيف المشاعر	1226	4.13	4.14	0.44	0.19	-0.33	0.31	مرتفع
تنظيم مشاعر الآخرين	1226	4.08	4.00	0.50	0.25	-0.40	0.31	مرتفع
تنظيم المشاعر الذاتية	1226	4.06	4.00	0.54	0.29	-0.48	0.59	مرتفع
فهم المشاعر الذاتية	1226	4.01	4.00	0.48	0.23	-0.25	0.29	مرتفع
فهم مشاعر الآخرين	1226	3.83	4.00	0.63	0.40	-0.38	0.57	مرتفع

يلاحظ من جدول (4) أن متوسطات أبعاد الذكاء العاطفي تراوحت بين (3.83-4.13)، وهي تقع ضمن المستويات المرتفعة حسب معيار الحكم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: *ما مستوى معتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان؟*

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى بعض الإحصاءات الوصفية لمعتقدات الكفاءة الجماعية، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): الإحصاءات الوصفية لمعتقدات الكفاءة الجماعية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء	التفلطح	المستوى
معتقدات الكفاءة الجماعية	1226	7.88	7.88	1.04	1.08	-1.55	3.63	مرتفع بشده

يلاحظ من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لمعتقدات الكفاءة الجماعية بلغ (7.88)، وهو يقع ضمن المستويات المرتفعة بشدة حسب معيار الحكم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: *هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في الذكاء العاطفي لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان تعزى إلى متغير الجنس؟*

للإجابة عن هذا السؤال المتصل بمعرفة الفروق بين الجنسين في مستويات أبعاد الذكاء العاطفي، قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الذكاء العاطفي، كما هو واضح في جدول (6). بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، لمعرفة دلالة الفروق في هذه الأبعاد بناء على المقارنة بين الذكور والإناث .

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الذكاء العاطفي وفقا للجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم المشاعر الذاتية	إناث	655	4.08	0.46
	ذكور	571	3.92	0.48
فهم مشاعر الآخرين	إناث	655	3.91	0.63
	ذكور	571	3.74	0.61
تنظيم المشاعر الذاتية	إناث	655	4.11	0.52
	ذكور	571	4.01	0.55
تنظيم مشاعر الآخرين	إناث	655	4.14	0.47
	ذكور	571	4.02	0.53
توظيف المشاعر	إناث	655	4.20	0.40
	ذكور	571	4.05	0.46

ولمعرفة مدى دلالة الفروق بين الذكور والإناث، اعتمد الباحثان على محك بيلالي (Pillali's Trace) وذلك بسبب عدم تجانس مصفوفة التباين والذي كان واضحًا من خلال قيمة (Box's M) والتي بلغت (67.73) وكانت دالة احصائيًا (P=0.001). وقد دلت نتائج تحليل التباين المتعدد على وجود فروق دالة إحصائيًا بناء على الجنس في جميع أبعاد الذكاء العاطفي؛ إذ بلغت قيمة محك بيلالي 9.86 (P=0.001). ويدل النموذج الإحصائي على أن تأثير الجنس في مستويات أبعاد الذكاء العاطفي له حجم أثر قيمته (3.9%)، وهو حجم أثر صغير (Cohen, 1988) ويستعرض جدول (7) نتائج تحليل التباين للفروق بناء على الجنس في مستويات أبعاد الذكاء العاطفي .

جدول (7): نتائج تحليل التباين المتعدد البيني للفروق في أبعاد الذكاء العاطفي حسب الجنس

مصدر التباين	أبعاد الذكاء العاطفي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	مربع ايتا
الجنس	فهم المشاعر الذاتية	8.30	1	8.30	36.79	0.000	0.029
	فهم مشاعر الآخرين	8.59	1	8.59	21.69	0.000	0.017
	تنظيم المشاعر الذاتية	2.69	1	2.69	9.22	0.002	0.007
	تنظيم مشاعر الآخرين	4.82	1	4.82	19.17	0.000	0.015
	توظيف المشاعر	7.10	1	7.10	37.04	0.000	0.029
الخطأ	فهم المشاعر الذاتية	276.17	1223	0.22			
	فهم مشاعر الآخرين	484.20	1223	0.39			
	تنظيم المشاعر الذاتية	357.42	1223	0.29			
	تنظيم مشاعر الآخرين	307.81	1223	0.25			
	توظيف المشاعر	234.54	1223	0.19			

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: *هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في معتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان تعزى إلى متغير الجنس؟*

للإجابة عن السؤال الرابع، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتغير، واختبار للعينات المستقلة، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق في معتقدات الكفاءة الجماعية تبعا لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الاثر
معتقدات الكفاءة الجماعية	أنثى	655	7.93	0.81	11.28	0.000	0.63
	ذكر	568	7.29	1.16			

يتضح من جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.01). في معتقدات الكفاءة الجماعية تعزى إلى الجنس، ولصالح الإناث. كما بلغ حجم الأثر في معتقدات الكفاءة الجماعية (0.63).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: *ما القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء العاطفي والجنس بمعتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان؟*

نظرًا للارتباط الدال إحصائيًا لجميع أبعاد الذكاء العاطفي مع معتقدات الكفاءة الجماعية، من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون كما هو واضح في جدول (9)، فقد تم إدخال جميع الأبعاد في معادلة التنبؤ. كما تم استخدام نموذجين في تحليل الانحدار للتعرف على القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء العاطفي في معتقدات الكفاءة الجماعية؛ اشتمل النموذج الأول على متغير الجنس، واشتمل النموذج الثاني على أبعاد الذكاء العاطفي بوجود متغير الجنس كمتغير ضابط، نظرا لدلالة فروق الجنس في مستوى متغيرات الدراسة، كنا يتضح في الجدول (10).

جدول (9): نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين معتقدات الكفاءة الجماعية وأبعاد الذكاء العاطفي

	فهم المشاعر الذاتية	فهم مشاعر الآخرين	تنظيم المشاعر الذاتية	تنظيم مشاعر الآخرين	توظيف المشاعر
معتقدات الكفاءة الجماعية	0.29	0.21	0.24	0.26	0.25

ملاحظة: جميع الارتباطات دالة عند مستوى أقل من (0.001)

جدول (10): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المعياري لأبعاد الذكاء العاطفي المنبئة بمعتقدات الكفاءة الجماعية

النموذج	المتغير	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري لمعامل الانحدار	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة	Adjusted R^2
1	الثابت	7.93	0.03		204.79	0.000	0.09
	الجنس	0.64	0.05	0.30	11.34	0.000	
2	الثابت	5.15	0.28		18.25	0.000	0.17
	الجنس	0.55	0.05	0.26	9.89	0.000	
	فهم المشاعر الذاتية	0.28	0.08	0.13	3.39	0.001	
	فهم مشاعر الآخرين	0.03	0.05	0.02	0.65	0.512	
	تنظيم المشاعر الذاتية	0.15	0.06	0.08	2.27	0.023	
	تنظيم مشاعر الآخرين	0.15	0.08	0.07	1.92	0.055	
	توظيف المشاعر	0.04	0.09	0.01	0.47	0.634	

يتبين من نتائج النموذج الأول أن تأثير متغير الجنس كان دالاً إحصائيًا ويفسر (9%) من التباين. وفي النموذج الثاني، بعد إضافة أبعاد الذكاء العاطفي، بلغت نسبة التباين المفسر (17%) في معتقدات الكفاءة الجماعية. كما يتبين من خلال النظر في قيمة بيتا الموضحة في جدول (10) أن مساهمة بعد فهم المشاعر الذاتية كانت الأعلى (β =0.13، ت= 3.39، مستوى الدلالة= 0.001)، تلا ذلك تأثير بعد تنظيم المشاعر الذاتية (β = 0.08، ت= 2.27، مستوى الدلالة= 0.023). فيما لم تصل بقية الأبعاد في تأثيرها إلى مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة الحالية (أقل من 0.05)؛ إذ بلغ بعد تنظيم مشاعر الآخرين (β = 0.07، ت= 1.92، مستوى الدلالة= 0.055)، وتلاه رابعًا بعد فهم مشاعر الآخرين (β = 0.02، ت= 0.65، مستوى الدلالة= 0.512)، وأخيرًا بعد توظيف المشاعر (β = 0.01، ت= 0.47، مستوى الدلالة= 0.634).

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة من أبعاد الذكاء العاطفي لدى معلمي الرياضيات بسلطنة عمان. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء طبيعة البيئة العمانية القائمة على احترام عواطف الآخرين والعادات السائدة في المجتمع من تقدير واهتمام بإظهار الجوانب العاطفية للأفراد، بصورة تتيح لهم التواصل الفعال مع الآخرين. حيث يمتاز المجتمع العماني بتماسكه الاجتماعي والعاطفي، والذي يمكن ملاحظته في الكثير من المناسبات الاجتماعية. كما يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء طبيعة مهنة المعلمين والتي تحتاج إلى مهارات عاطفية ذات مستويات عالية، كونها تتعامل مع شرائح مختلفة من المجتمع، وما يصاحب هذه المهنة من ضغوطات مختلفة، تحتاج إلى قدرة على تنظيم العواطف وإدارة تلك الضغوطات بشكل إيجابي. كما أن المناخ المدرسي الحالي أتاح للمعلمين تطورًا في مستويات الذكاء العاطفي؛ حيث توسعت صلاحيات المعلمين ومشاركتهم في القرار المدرسي. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الراجحي وآخرين (Alrajhi et al., 2017) ودراسة جرول وآخرين (Gurol et al., 2010). كما يمكن عزو هذة النتيجة إلى الخبرة التدريسية، التي يمكن أن يكون لها دور في نمو مستويات الذكاء العاطفي بناء على دراسات سابقة (Birol et al., 2009; Shipley et al., 2010)، وقد بلغ متوسط الخبرة في العينة الحالية (13) سنة.

كما أظهرت النتائج مستويات مرتفعة بشدة في معتقدات الكفاءة الجماعية. ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال وعي المعلمين بأهمية معتقدات الكفاءة الجماعية ودورها في رفع مستويات تحصيل الطلبة. كما يمكن عزوها إلى وجود اعتقاد لدى المعلمين بكفاءتهم الجماعية، وقدرتهم على التغلب على الصعوبات لتحقيق الأهداف. ولخبراتهم الناجحة دور في انعكاسها على معتقدات كفاءتهم الجماعية، كما للخبرات غير المباشرة (النماذج الناجحة) التي يمكن الاطلاع عليها من خلال التواصل الاجتماعي بين المدارس المختلفة. كما أن للإقناع اللفظي دورًا في رفع مستويات معتقدات كفاءتهم الجماعية؛ فالمناخ المدرسي الحالي بما فيه من تغذية راجعة ومشاركة وتبادل لوجهات النظر، أتاح مزيدًا من التأثير المعنوي واللفظي في رفع مستويات معتقدات الكفاءة الجماعية. كما يلعب الاستقرار النفسي دورًا في رفع معتقدات الكفاءة للمعلمين سواء الفردية أو الجماعية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة (Eells, 2011; Goddard et al., 2000; Goddard et al., 2004).

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الذكاء العاطفي، لصالح الإناث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الراجحي وآخرين (Alrajhi et al., 2017). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء إشارة بعض الباحثين بأن المناطق الدماغية التي لها علاقة بالذكاء العاطفي أكثر نموًا لدى الإناث بالمقارنة مع الذكور (Berrocal, Cabello, Gualda, & Extremera, 2012). كما يمكن تفسير هذة النتيجة في ضوء الطبيعة العاطفية للإناث. ولأساليب التربية دور كذلك في نمو الذكاء العاطفي للإناث، حيث تشجع البيئة على إظهار العواطف والتعبير عنها لدى الإناث، في حين تشجع الذكور على كبت مشاعرهم وعدم إظهارها. وأشارت نتائج دراسة مشكات ونجاتي (Meshkat & Nejati, 2017) إلى أن الإناث تفوقن على الذكور في بعض جوانب الذكاء العاطفي كالتعاطف والعلاقات الاجتماعية.

كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الكفاءة الجماعية لصالح الإناث. ويمكن تفسير ذلك بسبب أن المعلمات لديهن تجارب أفضل بشكل عام، وتميل الإناث أكثر للثقة بزملاء العمل، ما ينعكس على معتقدات الكفاءة الجماعية. كما أن ارتفاع مستويات الذكاء العاطفي لدى الإناث أثر في معتقدات كفاءتهن الجماعية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بول (Ball, 2010).

أما النتائج المتعلقة بالتنبؤ بمعتقدات الكفاءة الجماعية من خلال أبعاد الذكاء العاطفي، فأشارت إلى وجود قدرة تنبؤية موجبة دالة إحصائيًا لبعض أبعاد الذكاء العاطفي (فهم المشاعر الذاتية والتعبير عنها وتنظيم المشاعر الذاتية). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بيربتسكي وسالوم (Berebitsky & Salloum, 2017) ودراسة ستيفانو وكافراس ودلكيردو (Stephanou, Gkavras, & Doulkeridou, 2013) والتي كشفت القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء العاطفي على معتقدات الكفاءة الجماعية. ويمكن تفسير دلالة بعدي فهم المشاعر الذاتية والتعبير عنها وتنظيم المشاعر الذاتية في ضوء وعي المعلمين بعواطفهم الذاتية، وقدرتهم على تنظيم هذه العواطف على المستوى الذاتي، بحيث تنعكس إيجابيًا على معتقدات كفاءتهم الجماعية. فالعمل ضمن مجموعة أو الاعتقاد بقدرة الجماعة، يتطلب تنظيمًا ذاتيًا وتحكمًا بالعواطف وإدارتها في ظل التنوع واختلاف وجهات النظر، وذلك لتكييف جميع الموارد والإمكانات لخدمة الجماعة. كما يمكن تفسير عدم وجود أثر لبعض أبعاد الذكاء العاطفي (فهم مشاعر الآخرين وتنظيم مشاعر الآخرين وتوظيف المشاعر) في التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الجماعية، في ضوء حركة التنقلات السنوية للطاقم التدريسي والتغير المستمر، والتي بدورها تصعّب عملية التواصل وتكوين علاقات اجتماعية في مدة بسيطة، ما يجعل الأهمية الأكبر في التنبؤ بهذه المعتقدات مبنية على بعدي فهم المشاعر الذاتية وتنظيمها.

ويدل انخفاض نسبة التباين المفسرة من قبل أبعاد الذكاء العاطفي في معتقدات الكفاءة الجماعية إلى وجود عوامل أخرى مفسرة لهذا التباين لم تتناولها الدراسة الحالية، كالحالة النفسية والجسدية أو التدرج الوظيفي أو التخصص أو جودة الحياة الوظيفية، أو معتقدات الكفاءة الذاتية، أو سمات الشخصية، أو المناخ التنظيمي، وكذلك المستوى التحصيلي للطلاب وغيرها من العوامل.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1. إجراء دراسات تتناول العوامل المؤثرة على معتقدات الكفاءة الجماعية والتي لم تتناولها الدراسة الحالية، كالتدرج الوظيفي، وسمات الشخصية، والبيئة التنظيمية، وأنماط التدريس وغيرها.

2. إجراء دراسة حول تخصصات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية، سواء أدبية أو علمية.

References

Abdolvabi, Z., Bagheri, S,. Haghighi, S. & Karimi, F. (2012). Relationship between emotional intelligence and self-efficacy in practical courses among physical education teachers. *European Journal of Experimental Biology*, 2(5), 1778-1784.

Abraham, R. (2004). Emotional competence as antecedent to performance: A contingency framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130(2), 117–143.

Al-Atom, A., Al-Jarrah, A., Al- Hamouri, F. (2015). *Theories of learning*. Amman, Jordan: Dar Al Masirah.

Al-Busaidi, S., & Aldhafri, S. (2017, April). *Teachers' emotional intelligence*. Paper presented in the International Conference on Teaching Learning and E-learning, Budapest, Hungary.

Aldhafri, S. (2006). *The organizational climate of Omani schools in relation to teachers' sense of efficacy: A multilevel examination of the mediating effects of teachers' perceived collective efficacy*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No.304904864).

Alrajhi, M., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Albusaidi, S., Alkharusi, B., Ambusaidi, A. & Alhosni, K. (2017). The predictive effects of math teachers' emotional intelligence on their perceived self-efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 67*, 378–388.

Ball, J. (2010). *An analysis of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a southwest Texas school district.* Unpublished Ph.D. Texas A&M University. Available electronically from http ://hdl.handle.net /1969 .1 /edt -tamu -2010 -12 -9017.

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

Barari, R. & Barari, E. (2015). Mediating role of teachers self-efficacy in the relationship between primary teachers emotional intelligence and job burnout in Babol City. *International Journal of Management, Accounting and Economics,* 2(1), 46-63.

Bar-on, R. (1997). *Bar-on Emotional Quotient Inventory: Measure of Emotional Intelligence.* Toronto, Ontario: Mutti-Health Systems, Inc.

Berebitsky, D. & Salloum, S. (2017). The relationship between collective efficacy and teachers social networks in urban middle schools. *AERA Open*, 3(4),1-11.

Berrocal, P., Cabello, R. Gualda, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology/ Psicologia Conductu-al,* 20(1), 77-89.

Birol, C., Atamturk, H., Silman, F. & Sensoy, S. (2009). Analysis of the emotional intelligenge level of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 1(1), 2606-2614.

Colomeischi, A. & Colomeischi, T. (2014). Teachers' attitudes towards work in relation with emotional intelligence and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 159, 615–619.

Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: How educators beliefs impact student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Eells, R. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective efficacy and student achievement.* Unpublished Ph.D. Loyola University of Chicago.

Goddard, R. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.

Goddard, D., Hoy, W. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.

Goddard, R., Hoy, W. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher,* 33(3), 3-13.

Gürol, A., Özercan, M. & Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self-efficacy and emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 2, 3246–3251.

Hattie, J. (2016, July). *Keynote speech*. Third annual visible learning conference: Mindframes and maximizers, Washington, DC.

Hoy, W., Sweetland, S. & Smith, P. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly,* 38(1), 77–93.

McDowelle, J., & Bell, E. (1997, August). *Emotional intelligence and educational leadership at east Carolina University.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for Professors of Educational Administration, East Carolina.

Melhem, S. (2002). *Research methods in education and psychology*. Amman, Jordan: Dar Al-Masirah.

Meshkat, M. & Nejati, R. (2017). Does emotional intelligence depend on gender? A study on undergraduate English majors of three Iranian Universities. *SAGE Open,* 7(3), 1-8.

Samadouni, I. (2007). *Emotional intelligence*. Amman, Jordan: Dar Al-Fikr.

Schulman, P. (1995). Explanatory style and achievement in school and work. In G. Buchanan & M. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 159-172). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Senel, E., Adilogullari, I., & Ulucan, U. (2014). Examination of emotional intelligence level, teachers' self- efficacy beliefs and general self- efficacy beliefs of teachers. *Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 4(2), 225-232.

Shipley, N., Jackson, M. & Segrest, S. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1-8.

Stajkovic, A. & Luthans, F. (2003). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. In R. M. Steers, L. W. Porter., & G. A. Bigley (Eds.), *Motivation and Work Behaviour*. New York: McGraw-Hill.

Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology*, 4, 268-278.

فعالية طرق الإرشاد النفسي الإبداعية في تعديل معتقدات الضبط وتحسين التمكين النفسي لدى المراهقين

أحمد الشريفين*

تاريخ تسلم البحث 2019/5/21 تاريخ قبوله 2019/8/1

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى فحص فاعلية أساليب الإرشاد الإبداعية في تعديل معتقدات الضبط وتحسين التمكين النفسي لدى عينة من المراهقين المسجلين في المدارس العامة للبنين في مديرية التربية والتعليم في إربد الأردن. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا من الصف العاشر والحادي عشر، تم توزيعهم بشكل عشوائي، في مجموعتين: المجموعة التجريبية (ن = 15)، شاركت في برنامج الإرشاد الجمعي، والمجموعة الضابطة (ن = 15) التي لم تشارك في أي برنامج تدخل، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياسي معتقدات الضبط (**CB**)، والتمكين النفسي (**PE**) لجمع بيانات الدراسة في الاختبارات القبلية والبعدية لمجموعتي الدراسة، وفي الاختبار التتبعي مع أفرادِ المجموعة التجريبية فقط. بالإضافة إلى برنامج إرشادي جماعي، قائم على الفنون الإبداعية. أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسط الدرجات على مقاييس معتقدات الضبط (**CB**)، والتمكين النفسي (**PE**) في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي. كما أشارت نتائج المقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي، في مقياسي معتقدات الضبط (**CB**)، والتمكين النفسي (**PE**)، مما يعكس ثبات تأثير البرنامج.

(**الكلمات المفتاحية**: طرق الإرشاد الإبداعية، معتقدات الضبط، التمكين النفسي، المراهقون).

مقدمة: غالبًا ما يقاوم العديد من المراهقين المشاركة في العلاج النفسي، ومن أجل الحدّ من مقاومتهم؛ فإننا بحاجة إلى التدخلات الإرشادية التي تتناسب مع طبيعة النمو، والتي تتطلب تفاعُلاً لفظياً أقل (Riley, 1993). لذلك عمدَ المنظرون وعلماء الإرشاد النفسي لابتكار طرق علاجية تساعد المراهقين على التعبير عن أنفسهم بشكل أكبر من العلاج التقليدي (Hanes, 2001)، منطلقين من فكرة أن توظيف بعض طرق وأساليب الإبداع الشخصي في البرامج الإرشادية، يؤدي إلى تسهيل عملية النمو وزيادة الوعي لدى المسترشد (Mitchell & Campbell, 1972)، وذلك من خلال توفير الفرص للمسترشد، لكي يعيش الخبرة ويُزود بالطاقة التي تجعله أكثر حساسية تجاه نفسه والآخرين (Smith, 2011)؛ ما يجعل استخدام الأساليب الإبداعية في برامج الإرشاد النفسي وسيلة فعّالة تساعد في الكشف عن الخبرات الداخلية للفرد، وتسهّل عمليات الكشف عن النفس.

وقد أثبت العلاج بالفن، بوصفه أحد صور العلاج الذي يستخدم الطرق الإبداعية في برامج الإرشاد النفسي، فاعليته في مساعدة المراهقين على حل المشكلات، وزيادة تقدير الذات، وبناء المهارات الاجتماعية وإدارة السلوك (Edgar-Bailey & Kress, 2010).

The Effectiveness of Creative Counseling Methods in Modifying the Control Beliefs and Improving Psychological Empowerment Among Adolescents

Ahmad Al-Shraifin, *Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: The study aimed at examining the effectiveness of the creative counseling methods in modifying control beliefs and improving psychological empowerment among a sample of adolescents enrolled in the public schools for boys in the Directorate of Education in Irbid, Jordan. The study sample consisted of 30 tenth and eleventh-grade male students. They were randomly assigned to two equal groups: An experimental group (n=15), who participated in the group counseling program, and a control group (n=15) that did not participate in any intervention program. To achieve the aims of the study, measures of the Control Beliefs (CB), and Psychological Empowerment (PE) were used to gather the data from the two study groups in the pre-post tests, and from the experimental group, only for the follow-up test. In addition to a creative arts based- group counseling program. ANCOVA results showed that there were statistically significant differences between the experimental and the control groups in the mean scores of Control Beliefs (CB), and Psychological Empowerment (PE) scales in the post-test, in favor of the experimental group, indicating the effectiveness of the counseling program. Furthermore, results of the post-follow-up tests comparisons for each of the dependent variables for experimental group, showed that differences were not significant on the two scales of Control Beliefs (CB), and Psychological Empowerment (PE), which reflects the stability of the program effect.

(**Keywords**: Creative Counseling Methods; Control Beliefs (CB); Psychological Empowerment (PE); Adolescents).

وقد استفاد الباحثون من المدى الواسع للتطبيقات والمبادئ التي يوفرها الإرشاد الجمعي وبرامجه المختلفة في مجالي الوقاية والعلاج، حيث تم دمج المفاهيم والافتراضات التي تقوم عليها الأساليب الإبداعية في الإرشاد، مع عدد من المبادئ والتطبيقات الإرشادية والتدريبية الجمعية، لوضع نماذج علاجية توظف الطرق الإبداعية بطريقة جيدة في تلك البرامج. وقد ظهرت بعض النماذج من برامج الإرشاد الجمعي المستندة إلى الأساليب الإبداعية، بهدف استخدامها خلال تدريب المسترشدين على بعض الأساليب التي تساعدهم في تغيير معتقدات الضبط وتحسين مستوى التمكين النفسي لديهم؛ بحيث يصبحون على وعي بتفكيرهم، ومدركين لعلاقة تفكيرهم بسلوكياتهم، وقادرين على استبداله بطرق تفكير تكون أكثر موضوعية، وتعديل استجاباتهم في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

* جامعة اليرموك - الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ويوظف الإرشاد النفسي باستخدام الطرق والأساليب الإبداعية مختلف الفنون كالرسم، والرقص، والموسيقى، والشعر، والكتابة، والدراما، والسيكودراما، في بيئة داعمة للتجربة وفي التعبير عن المشاعر(Koiv & Kaudne, 2015). ويُطلق على العلاج بإستخدام الأساليب الإبداعية أيضًا العلاج بالفنون التعبيرية، أو العلاج الفني المتكامل، الذي يتضمن استخدام مجموعة متنوعة من الفنون في برامج الإرشاد والعلاج النفسي (Graham & Sontag, 2001). ويُعرفُ العلاج بالفنون التعبيرية على أنه: استخدام أنواع عديدة من الفنون مثل الرقص، والدراما، والموسيقى، والرسم، والتصوير الفوتوغرافي، والنحت، والكتابة، والشعر، والدراما، والمسارح المضمنة في سياق العلاج النفسي، أو الإرشاد، أو إعادة التأهيل (Adibah & Zakaria, 2015). كما عُرف العلاج بالفنون التعبيرية بأنه: تقنيات إبداعية متكاملة، ومولدة للنمو، وموجهة نحو التغيير في الاستشارات والعلاج النفسي والنمو الشخصي (Riley, 1993).

ويرى غرين ودروز (Green & Drewes, 2013) أن تأسيس الثقة هو الهدف الأساسي في العلاج عن طريق الفن؛ إذ يوفر علاقة آمنة بين المعالج والمسترشد. وأضاف هانيس (Hanes, 2001) أن الفن المطبق في إطار علاقة علاجية موثوقة يكون مفيدًا في بناء الشجاعة لمواجهة المخاوف، وإعادة بناء تقدير الذات، وتعليم مهارات حل المشكلات لأولئك الذين يعانون من مشاكل متعددة. كما أشار فرانكلين (Franklin, 2000) إلى أن العملية العلاجية توفر للفرد مساحة نفسية للتأمل في أفكاره ومشاعره وسلوكياته أثناء قيامه بممارسة النشاط الإبداعي. واقترح أن عمليات الوعي والاستبصار بالتفكير والشعور والأحاسيس والسلوك الخاص بالفرد الناتجة عن هذه العملية، تؤدي إلى حدوث التغييرات الهادفة داخل الفرد.

وينظر للأساليب الإبداعية في الإرشاد باعتبارها قدرة المرشد على التفكير خارج ما هو تقليدي، والانفتاح على الخبرة الجديدة والحرية في التعبير لكل من المرشد والمسترشد (Gladding, 2014)، وذلك بهدف تسهيل عملية النمو وزيادة وعي المسترشد وتحرره من المخاوف (Mitchell & Campbell, 1972). ولا يتم ذلك إلا من خلال إتاحة المجال للمسترشد لأن يعيش الخبرة الجديدة، وإمداده بالطاقة التي تجعله أكثر حساسية تجاه نفسه والآخرين (Smith, 2011)، مما يُساعده على التطور والتعبير عن أفكاره وسلوكه ومشاعره بشكل كامل، مع زيادة معدلات إحساسه بالتمكين النفسي (Leggett, 2009). ويمكن للأساليب الإبداعية أيضًا تسهيل التماسك في المجموعات الإرشادية، وتزويد المسترشدين بفرصة لاكتشاف مهاراتهم أو الجوانب الخفية في شخصياتهم (Veach & Gladding, 2007).

ويمكن استخدام الأساليب الإبداعية في الإرشاد مع مختلف المراحل العمرية، نظرًا للدور الذي تلعبه هذه الأساليب في تنمية كل من المرشد والمسترشد، وتطوير مهنة الإرشاد من خلال استخدامها لأساليب غير تقليدية (Gladding, 2014). ويسهل الإبداع والابتكار المستخدَم مع المسترشدين خلال العملية الإرشادية عملية التعبير. كما أنَّه يعدّ بمثابة آلية تساعد على التكيف وحل المشكلات الشخصية. كما تسهل الفنون التعبيرية الوعي الذاتي. ويمكن أن تكون العملية الإبداعية جذابة بشكل طبيعي ومهدئة للذات. وقد يساعد التعبير الإبداعي في تحقيق الوعي (Thomas & Morris, 2017). ويعود ذلك إلى أن المسترشدين غالبًا ما يكونون قادرين على التعبير عن المشاعر أو الخبرات من خلال الفنون الإبداعية بطريقة لا يستطيعون التعبير عنها شفهيًا (Edgar-Bailey & Kress, 2010).

ونظرًا لأن المراهقين يمرون في مرحلة انتقالية بين مرحلة الطفولة والرشد، فإن الأساليب الإبداعية قد تكون بمثابة وسيلة للفهم، أكثر من كونها مقاربة أو أسلوب معرفي تقليدي (Koiv 5 & Kaudne, 201). فمن الناحية التطورية، تعدّ التدخلات التعبيرية أكثر ملاءمة؛ إذ إن لدى هؤلاء المراهقين قدرات على التفكير والشعور التجريدي؛ ما يمكنهم من التعبيرات اللفظية وغير اللفظية للأفكار والمشاعر والسلوكيات بيسر وسهولة؛ من خلال استخدام الأساليب الإرشادية التي تجمع بين كل من "الكلام" و"اللعب" (Adibah & Zakaria, 2015). وهذا ما أكده كابوزي وجروس (Capuzzi & Gross, 2013) إذ أشارا الى أن استخدام الأساليب الإبداعية المختلفة يمكن أن يكون مفيدًا في مساعدة المراهقين على التعامل مع المشكلات العاطفية، واكتساب الوعي الذاتي. كما أشار لوبيز وبيرت (Lopez & Burt, 2013) إلى أن استخدام الإبداع في تقديم الإرشاد للمراهقين مفيد لعدة أسباب هي: الترابط بين العقل والجسم، وزيادة تدفق الطاقة، والتركيز على الهدف، وتنمية الإبداع، وتنمية الشعور بالذات، وإنشاء تدخلات فعالة، يمكن أن تعزز التعاون والتكيف النفسي والإجتماعي لهم.

وهناك العديد من المزايا التي تترتب على استخدام المرشدين التدخلات الإبداعية أو الأساليب الإبداعية في الإرشاد مع طلبة المدارس الثانوية؛ إذ يمكن أن تسهم في بناء العلاقة الإرشادية، وتعزيز التواصل بين المرشد والمسترشدين، ومساعدة المراهقين على التعرف على معتقداتهم، وتشجيع التعبير عن الذات، وتزويد المرشد النفسي بمجموعة متنوعة من الأدوات العلاجية (Gladding, 2011). وعليه، فإن استخدام الأساليب الإبداعية يتيح للمرشد النفسي التعامل مع مشكلة المراهق من وجهات نظر متعددة الحواس، والاستفادة من أسلوب التعلم المرئي والسمعي والتجريبي (Lopez & Burt, 2013)؛ مما يساعد على تلبية احتياجات المرشد النفسي لتبني منهج علاجي متعدد الأوجه لمساعدة المراهقين (Slyter, 2012).

يتضمن العلاج بالفنون الإبداعية مجموعة واسعة من جميع العلاجات المستندة إلى الفنون مثل: الشعر، والرقص، والحركة، والدراما، والفن، والموسيقى. وقد وصفت الفنون التعبيرية بأنها

مصطلح، يشمل مجموعة واسعة من التدخلات مثل: الدراما النفسية (السيكودراما)، والصور الموجهة، والعرائس، وصينية الرمال والطين (Thomas & Morris, 2017). وقد أشار العديد من الباحثين الى مجموعة متنوعة من الأساليب الإبداعية او التدخلات التي تستند إلى الفنون، والتي يمكن توظيفها في برامج الإرشاد الجمعي والتي تتضمن:

– العلاج بالفن (Art Therapy): ويطلق عليه أحيانًا العلاج بالفنون التعبيرية. ويشجع هذا النوع من العلاج المسترشدين على التعبير عن المشاعر وفهمها من خلال التعبير الفني. كما يوفر العلاج بالفن للمسترشد نظرة ثاقبة في العواطف والأفكار والمشاعر. ويتضمن المزايا الرئيسية لعملية العلاج عن طريق الفن ما يلي: اكتشاف الذات، وتحقيق الذات، والتمكين، والاسترخاء وتخفيف التوتر، وتخفيف الأعراض وإعادة التأهيل البدني (Kheibari, Anabat, Largany, Shakiba, & Abadi, 2014).

– العلاج بالموسيقى (Music Therapy): أحد العلاجات التعبيرية التي يستخدم فيها المعالج الموسيقى لمساعدة المسترشدين على تحسين أدائهم النفسي، وأدائهم المعرفي، ومهاراتهم الحركية، والسلوك والمهارات الاجتماعية، ونوعية الحياة (Koiv & Kaudne, 2015).

– العلاج بالدراما (Drama Therapy): يعتمد على العمل الدرامي، ولعب الأدوار الذي يعرض المشارك من خلاله المشاكل والصعوبات الشخصية. بالإضافة إلى الحلول وطرق التعامل، وذلك للكشف عن عالم الفرد الداخلي، وفهم نظام علاقاته وتوضيح أنماط السلوك (Veach & Gladding, 2007). الأمر الذي يسهّل النمو الشخصي ويعزّز الصحة النفسية للمسترشد (Karatas & Gokcakan, 2009).

– العلاج بالرقص/الحركة (Dance-Movement Therapy): علاج تعبيري، يفترض أن العقل والعاطفة يرتبطان ارتباطًا مباشرًا. ويعمل على توظيف الحركة والرقص كعملية لتعزيز النمو والتكامل العاطفي والمعرفي والسلوكي والجسدي للمسترشد (Gladding, 2011).

– العلاج بالشعر (Poetry Therapy): يصف الاستخدام المتعمد للشعر وأشكال الأدب المختلفة للشفاء والنمو الشخصي. ويتمثل أحد أهدافه الرئيسية في تشجيع الشباب على الكتابة عن التجارب المؤلمة، ومشاعرهم المرتبطة بتلك التجارب؛ لمساعدتهم على التعامل معها، واكتسابهم المزيد من الوعي والتحكم في استجاباتهم (Croom, 2014).

ويعدّ دمج الفن بالإرشاد، أداة من الأدوات التي يمكن لمرشدي المدارس استخدامها لتعزيز نمو الطالب وتطوير فهمه. كما أنّ استخدام الإبداع في تقديم الإرشاد يؤثر على حياة الطلبة بطرق لا تستطيع الطرق التقليدية القيام بها. فالفنون التعبيرية، تمكّن استخدام الطلبة خيالهم بطرق إنتاجية وتصحيحية. كما توفر لهم منفذاً آخر للتعبير عن أنفسهم وتسهيل اكتشاف الذات، والتغيير، والتعافي (Chibbaro & Camacho, 2011).

ويمكن للمرشدين والمتخصصين النفسيين استخدام الرسم كأداة، تسمح للطلبة التعبير عن مشاعرهم بصريًا، وتعزيز الصحة العامة والعافية النفسية. وقد يجد الطلبة أحياناً صعوبة في الإفصاح عن أحداث الحياة الحرجة والمؤلمة التي تعرضوا لها، إلا من خلال وسيط فني، يتم توظيفه في العملية الإرشادية. كما يمكن للأخصائيين النفسيين استخدام الفن لمساعدة المسترشدين على حل القضايا العاطفية، وتعزيز الوعي الذاتي، وتطوير المهارات الاجتماعية، وإدارة السلوك. بالإضافة إلى الحدّ من القلق، وحلّ المشاكل، وزيادة احترام الذات (Chibbaro & Camacho, 2011). وقد أشار جلادينغ (Gladding, 2011) إلى أن التدخلات الإبداعية مناسبة تمامًا للبيئة المدرسية؛ لأنها إيجابية ومثمرة؛ إذ إن هذه التدخلات غالبًا ما تكون اقتصادية، ويمكن أن تؤثر على الطلاب، إيجابًا، خلال فترة زمنية قصيرة. ويمكن أن يكون الإرشاد الجمعي-استنادًا إلى الأساليب الإبداعية- ملائمًا جدًا؛ لأنه يعزز الشعور بالانتماء والاتصال لدى المراهقين.

وقد أظهرت نتائج الأبحاث أن أساليب الإرشاد الإبداعية تعمل بفاعلية، في إطار المجموعات الإرشادية، ومع مختلف الفئات العمرية. ويمكن أن تكون مجموعات الإرشاد المستندة إلى الفنون الإبداعية مفيدة بشكل خاص في تسهيل التبصر والوعي الذاتي، وتعديل سلوك المراهقين (Veach & Gladding, 2007). وقد أشار كيباري وآخرون (Kheibari et al., 2014) إلى أن العلاج باستخدام الأساليب الإبداعية يوظف بشكل فردي أو جمعي، إلا أنه يفضل توظيف العلاج الجمعي مع الأطفال والمراهقين. ويساعد العلاج الجمعي القائم على استخدام الأساليب الإبداعية على خلق فرص التواصل والتفاعل والتفاوض وغير ذلك من أنواع التبادل الشخصي (Adibah & Zakaria, 2015). إذ إن المجموعات التي استخدمت العلاج بالفن (الأساليب الإبداعية) عكست التفاعلات التي حدثت خلال النشاط الفني، مثل من قام بدور القيادة؟ ومن قام بتوجيه النشاط؟ ومدى تعاون أفراد المجموعة مع بعضهم البعض (Graham & Sontag, 2001).

أما فيما يتعلق بمعتقدات الضبط (Control Beliefs) فينظر لها باعتبارها بناءً معرفيًا، ينظم علاقة الفرد بالمحيط الخارجي، من خلال تقييمه الشخصي لمستوى السيطرة والتحكم التي يملكها على الأحداث المحيطة به، أو عدم قدرته على ضبطها (Zuckerman, Knee, Kieffer, & Gange, 2004). وهو ما أشار إليه أناكوي (Anakwe, 2018) من أن معتقدات الضبط هي عبارة عن بنية نفسية تشير إلى المدى الذي يعتقد الأفراد أنه بإمكانهم ضبط الأحداث التي تؤثر عليهم. كما يرى زوا وزن ووواو (Zhoua, Zhen, & Wua, 2017) أن معتقدات الضبط تشير

إلى نظام المعتقدات الذي يرى الأفراد من خلاله أن لديهم بعض السيطرة على أحداث الحياة. أما لي (Lee, 2016) فيرى أن معتقدات الضبط تشير إلى إدراك الفرد لقدرته في التأثير على ما يحدث في الحياة، وإلى أي درجة ممكن أن يؤدي السلوك الشخصي إلى نتائج مفضلة. وتعرف معتقدات الضبط بأنها: اعتقاد الشخص بأنه قادر على أداء فعل أو سلوك ما، والاعتقاد بأن أعماله فارقة بالنسبة إلى النتائج والأحداث (Deardorff, Gonzales, & Sandler, 2003).

وتتضمن معتقدات الضبط فئتين؛ هما: معتقدات الضبط الأولية والثانوية. وتتألف معتقدات الضبط الأولية من معتقدات الضبط المباشرة وغير المباشرة، والتي تعني أن الناس يطورون الشعور بالسيطرة الشخصية، من خلال المعالجة أو التغيير المباشر، أو غير المباشر في الظروف الخارجية، أو البيئية؛ لتناسب احتياجاتهم ورغباتهم. وفي المقابل، تشكل معتقدات الضبط العاطفية والمعرفية معتقدات الضبط الثانوية، والتي تشير إلى أن الناس يقومون بتغيير ظروفهم الداخلية، بما في ذلك الإدراك والعواطف لإستيعاب الواقع القائم (Zhoua et al., 2017). ولكل من معتقدات الضبط الأولية والثانوية وظيفة تكيفية. فعلى وجه التحديد، تدفع معتقدات الضبط الأولية الناس إلى استثمار الوقت والجهد لتحقيق الهدف، أو التغلب على المشاكل. والأشخاص الذين ينجحون في تحقيق الأهداف أو حل المشاكل سيطورون شعورًا أفضل في التعامل مع المواقف الحرجة. وبالتالي يقل مستوى الإجهاد الذي يعانون منه (Hall, Chipperfield, Heckhausen, & Perry, 2010).

وبالرغم من ذلك، فإن معتقدات الضبط الأولية قد تكون غير قابلة للتكيف في سياق الفشل والإجهاد، ذلك أن الأهداف تكون غير قابلة للتحقيق. وفي هذه الحالة، قد يلجأ الفرد إلى معتقدات الضبط الثانوية، والتي قد تسهم في تحقيق التكيف؛ عن طريق الحدّ من الضائقة العاطفية، أو التخلي عن الأهداف التي يتعذر تحقيقها (Hall et al., 2010). وقد أشار كومباس وآخرون (Compas et al., 2006) إلى أن معتقدات الضبط الثانوية ترتبط - بشكل أضعف - مع الاكتئاب والشعور بالوحدة، فيما ترتبط إيجابًا مع المزاج، الذي يؤدي بدوره إلى حماية الفرد من الإرهاق. وبالتالي، فمن الأرجح أن معتقدات الضبط يمكن أن تخفف من الشعور بالإرهاق. كما أشار زوكرمان وآخرون (Zuckerman et al., 2004) إلى أن معتقدات الضبط الداخلية أكثر فائدة للصحة والعافية النفسية من معتقدات الضبط الخارجية.

وتتكون معتقدات الضبط من معتقدات احتمالية ومعتقدات الكفاءة. ويقصد بالمعتقدات الاحتمالية اعتقاد المراهق باحتمال أن يؤدي قيامه بأفعال معينة إلى الحصول على نتائج معينة. أما معتقدات الكفاءة فهي اعتقاد المراهق حول قدرته على القيام بالفعل المطلوب منه (Solvberg, 2003). إن اعتقاد الفرد بأنه يملك القدرة على ضبط الأشياء المحيطة به، يعزز امكانية بذل جهد أكبر، ومتابعة كل ما من شأنه أن يحول دون تحقيق الهدف. أما في حال اعتقاده بأنه يملك درجة منخفضة من الضبط، فإن سلوكه سيوسم بالانسحاب. ومن الممكن التمييز بين نوعين من معتقدات الضبط: معتقدات الضبط الواقعية، ومعتقدات الضبط غير الواقعية. وتتطلب معتقدات الضبط الواقعية الإدراك لمستوى الضبط للأحداث المحيطة، مع الأخذ بعين الاعتبار قابليتها للضبط. ويتطلب هذا تحمل مسؤولية التجريب لهذا الضبط، وما يترتب عليه من نتائج. أما معتقدات الضبط غير الواقعية فأصحابها لا يفرقون بين الأحداث القابلة للضبط والأحداث غير القابلة للضبط. ويعود إلى إدراك معرفي مشوّه لدى أصحابها (Zuckerman et al., 2004). ثم إن إدراك الفرد لمعتقداته يرتبط بمختلف النتائج الإيجابية التي تنعكس على تحسين رفاهية الفرد والأداء الأفضل في المهام المختلفة، والتعامل بشكل أفضل مع المواقف الصعبة التي يمر بها (Deardorff et al., 2003).

وتظهر أدلة كبيرة أن معتقدات الضبط المُدركة (Perceived control beliefs) لدى الطلبة تؤثر على أدائهم المدرسي الفعلي. ومن المرجح أن تتأثر هذه المعتقدات بالفلسفات أو الأديان المهيمنة والثقافة الاجتماعية السائدة، من مثل مستوى المسافة بين الطلبة ومعلميهم؛ أو بين الأطفال والوالدين؛ والتوجه الثقافي المهيمن للأفراد والجماعة؛ فضلًا عن البيئات المدرسية والبيئات المنزلية، مثل الأهداف، والإجراءات، والإعدادات، وممارسات التغذية الراجعه للتعليم، والتفاعلات الوسيطة بين الآباء والأطفال (Liu & Yussen, 2005).

ويرى ويلز (Wells, 2009) أن معتقدات الضبط تحدد الأسلوب الذي يستجيب من خلاله الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين، نتيجة لدورها في التأثير على أسلوب التفكير الخاص بالفرد. إنّ شعور المراهق بالتمكين النفسي قد يعزز من اعتقاده بأنه يملك القدرة على ضبط ما حوله، وأن لديه القدرة على مواجهة المشكلات التي قد تعترض طريقه؛ من خلال شعوره بالمسؤولية، وهو هدف أساسي، لابد من العمل على تحقيقه، من خلال استخدام الأساليب والبرامج الإرشادية.

وفيما يتعلق بالتمكين النفسي (Psychological Empowerment)، يمكن القول بأنه: مركب من التصورات والتفاعلات والسلوكيات التي تشير إلى مقدار السيطرة المتزايدة على ظروف حياة الفرد و/ أو تأثيره في مجالات الحياة ذات الصلة (Holden, Crankshaw, Nimsch, Hinnant, & Hund, 2004). وأشار شيل وديفيس وهندرسون (Scheel, Davis, & Henderson, 2013) إلى التمكين النفسي كمحفزات، حيث يتم تحفيز المراهقين على تجربة نقاط القوة المحددة لديهم، وتحسين استخدامها. وقد اقترح زيمرمان (Zimmerman, 1995) إطارًا مفاهيميًا للتمكين النفسي يتضمن ثلاثة مكونات هي: (1) المكوّن الشخصي (Intrapersonal) الذي يشير إلى الطريقة التي يفكر بها الأفراد عن أنفسهم، فيما يتعلق بقدرتهم على تحقيق نتيجة معينة في مجال معين من حياتهم. ويشمل مفاهيم السيطرة المدركة،

والكفاءة، والفعالية الذاتية، والدافع للسيطرة. (2) المكوّن التفاعلي (Interactional) ويُعنى بتقييم كيفية فهم الأفراد لبيئتهم الإجتماعية وارتباطهم بها. وتشمل الخصائص التفاعلية للأفراد الذين يمتلكون المهارات ذات الصلة، من مثل صنع القرار وحل المشكلات والوعي النقدي والقيادة، و(3) المكوّن السلوكي (Behavioral) الذي يشير إلى الإجراءات التي يتخذها الأفراد لإحداث التغييرات المرغوبة في بيئتهم (مثل المشاركة في الأنشطة الاجتماعية). ومن المتوقع أن يكون لبناء التمكين النفسي الذي تُظهره هذه المكونات، تأثير إيجابي على تنمية المراهقين (Eisman et.al, 2016).

وقد أشار دف (Duff, 2013) إلى أن عملية التمكين النفسي ضرورية للتطور الإيجابي والملائم اجتماعيًا خلال فترة المراهقة؛ إذ تساعد على إشراك المراهقين في عملية تطوير هوية إيجابية ومستقرة، من خلال استكشاف أدوارهم المختلفة، والنظر في ملاحظات الآخرين المؤثرين. ويمكن استخدام التمكين النفسي كأداة فعالة خلال التحولات التنموية المرتبطة بالمراهقة. فخلال هذه الفترة يستكشف المراهقون مفهوم الذات لديهم وهويتهم. فضلاً عن تجربة أدوار ومسؤوليات مختلفة في مجتمعهم. كما أنهم يبدؤون في تطوير العلاقات الاجتماعية، لا سيما مع الأقران والمجتمع الأوسع (Holden et al., 2004).

ويرى جولان وباور وليف (Gullan, Power & Leff, 2013) أن التمكين النفسي يعزز وعي الفرد والإيمان بالكفاءة الذاتية، والمعرفة والوعي بالمشاكل والحلول. كما يُساعد على معالجة المشاكل التي تضر بجودة حياته. ويُعزز الثقة بالنفس، ويعمل على تزويده بالمهارات اللازمة لإكتساب المعرفة. ويتم تمكين المراهق من خلال تسليط الضوء على نقاط القوة والموارد الشخصية. ونتيجة لذلك، تزداد مشاعر الثقة بالنفس وتقدير الذات والقدرة على حل المشاكل التي تواجهه (Eisman et.al, 2016). ويرتكز التمكين النفسي على عدة مبادئ أساسية، هي: أن يختار المراهق أهدافه الخاصة بنفسه، وأن يبادر إلى اتخاذ القرارات حول المشكلات التي تواجهه، كما يعد النجاح والفشل فرصًا للتعلم وبناء القدرات، واكتشاف القوى الداخلية للمراهق وتحصينها. بالإضافة إلى المشاركة في حل المشكلات لتعزيز إحساس المراهق بالمسؤولية، وتعزيز الدافعية لتحسين ظروفه (مثل تحقيق أهدافه، أو تحقيق الرفاهية له) (Scales, & Benson & Roehlkepartain, 2011). وترتكز مبادئ التمكين على المراهق نفسه؛ فدور المرشد هنا هو حثه على توليد القوة التي تنبثق من داخله.

وقد حدد كورسم واينز (Corsum & Enz, 1999) ثلاثة أبعاد نفسية للتمكين هي: الإحساس بالأثر (Sense of Impact)، والكفاية (Competence)، والاختيار (Choice). ولكي يشعر المراهق بالتمكين النفسي، يجب أن يكون لديه ثلاث خصائص هي: الكفاءة، والتحكم، وتوظيف القوة لتحقيق الأهداف. وبالتالي فإن الأفراد الذين يشعرون بالتمكين النفسي لديهم القدرة للعمل أكثر، والتعاون مع المحيطين بهم، ويوفرون احتياجاتهم في ضوء ما هو متاح في بيئتهم التي يعيشون بها. كما أنهم يملكون القدرة على تحويل أفكارهم إلى أفعال. وفي المقابل، فإن ذوي المستوى المنخفض من التمكين النفسي، يكونون أقل قوة، كما أن تأثيرهم محدود في الوسط الذي يعيشون فيه. كما يعد التمكين النفسي مصدر قوة وطاقة، يتم من خلاله تحرير المراهق من قيود الآخرين، ومن تحكم جماعة الرفاق، ويستطيع من خلاله تحقيق أهدافه الخاصة، والتعامل مع المواقف الضاغطة (Blanchard, Carlos & Randolph, 1999). وحتى يكون لدى المراهق مستوى من التمكين النفسي يعزز قدرته على الأداء ومواجهة المشكلات والإنجاز، وهناك العديد من الأدوات التي من المتوقع أن تحقق ذلك، وهي: إعطاء المعلومات، والمعرفة، والمكافآت، وتعزيز الذات، وتعميق الالتزام.

ويمكن قياس التمكين النفسي للمراهقين من خلال النتائج التي تعدّ جزءاً منه. وتشمل هذه النتائج: الكفاءة الذاتية، والثقة بالذات، وتقدير الذات، والقدرة على حل المشكلات. ويجب أن يتم تطويرها لدى المراهقين في بيئة داعمة وتعاونية، وقد يكون الإرشاد الجمعي القائم على استخدام التدخلات أو الأساليب الإبداعية هي إحدى الطرق للقيام بذلك (Duff, 2013).

وأشار زيمرمان وزملاؤه (Zimmerman et al., 2018) إلى أن البرامج الإرشادية القائمة على تعزيز التمكين لدى الشباب تُساعدهم على تطوير قدرات نفسية اجتماعية محددة، مثل الكفاءة والثقة والفعالية الذاتية، وهي مهارات ضرورية للنجاح في المستقبل. فمن خلال المشاركة في البرامج التي تسمح للمراهقين ببناء تعريفهم الخاص للذات، واستكشاف مسار حياتهم بحرية، وتطبيق خطط التغيير الخاصة بهم أو خطط مستقبلهم، يكتسب المراهقون فهمًا أفضل لهويتهم الخاصة. ويمكن لبرامج الإرشاد الجمعي، التي تهدف إلى إتاحة مساحة للمراهقين للنمو والدعم الشخصيين، أن تعمل على تسهيل مجالات النمو المتعلقة بالهوية الذاتية، والفعالية الذاتية، والمعتقدات الذاتية (Holden et al., 2004).

وقد أجري عدد من الدراسات التي تناولت تأثير البرامج الإرشادية باستخدام الطرق والفنيات الإبداعية على مؤشرات الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المدارس، فقد أجرى سينجال (Singal, 2003) دراسة لتقييم فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشاكل السلوكية (سلوكات معارضة ومتحدية) التي يعاني منها الطلبة المراهقون. تكونت عينة الدراسة من (24) طالبًا تم اختيارهم من مدرسة ثانوية في مونتريال، كندا. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية، وطبق على أفرادها برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكودراما. والضابطة. وتم استخدام مقياس تقييم الشخصية والاضطراب الشخصي (لتحديد المشكلات السلوكية الأكثر حدة). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين

التجريبية والضابطة على مقياس المشكلات السلوكية في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى الخطيب (AL-Khatib, 2007) دراسة لتقييم فاعلية برنامج إرشاد جمعي باستخدام أساليب اللعب (الفن- الدراما) في تخفيف المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الابتدائية الدنيا. طبق البرنامج على عينة من الذكور (1121) طالبًا، وعينة من الإناث (1162) طالبة، من الصفين الثاني والثالث الابتدائي، تم اختيارهم من عشر مدارس في قطاع غزة. وطبقت عليهم قائمة المشكلات السلوكية. تضمن برنامج الإرشاد الجمعي النفسي التربوي إدخال العنصر الفني الترفيهي المنظم ضمن العملية التربوية، من خلال تقديم المادة العلمية باستخدام التقنيات الإرشادية الفنية التربوية والنفسية كالدراما (التمثيل)، والفن (الرسم). أظهرت النتائجُ وجود فروق دالة إحصائيًا بين الاختبارين القبلي والبعدي على مقياسِ المشكلات السلوكية، لصالح الاختبار البعدي.

وأجرت روسو (Rousseau, 2007) دراسة لتقييم آثار برنامج علاجي بالدراما داخل الصف للمراهقين واللاجئين المراهقين المقيمين في كندا، والمصمم للوقاية من المشاكل العاطفية والسلوكية وتحسين الأداء المدرسي. شارك في البرنامج الذي استمر تسعة أسابيع (136) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم بين (12 -18) عاماً، تم توزيعهم على المجموعات التجريبية أو الضابطة. استخدمت مقاييس للتقرير الذاتي لتقييم تقدير الذات والمشكلات العاطفية والسلوكية. أظهرت النتائج أنه وعلى الرغم من عدم وجود تحسن جوهري على مقياس تقدير الذات أو المشاكل العاطفية والسلوكية، إلا أن المراهقين في المجموعات التجريبية أشاروا إلى انخفاض في المشاكل العاطفية والسلوكية، مقارنة بالمجموعات الضابطة. كما زاد مستوى أدائهم في مادة الرياضيات، مقارنة بأداء أقرانهم في المجموعة الضابطة.

أما سرّاج (Sarraj, 2009) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج قائم على الدراما النفسية المدرسيّة لتحسين الصحة النفسية للأطفال الفلسطينيين في قطاع غزة. تكونت عينة الدراسة من (84) طالبًا، تراوحت أعمارهم بين (12-17) عامًا. تم اختيارهم من ثلاث مدارس في غزة. وتم تطبيق مقياس نقاط القوة والصعوبات للصحة النفسية على عينة الدراسة في القياس القبلي قبل أسبوع من بدء البرنامج، وفي القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج. وأظهرت النتائج وجود انخفاض دالّ إحصائيًا في القياس البعدي على مقياس مشاكل الصحة النفسية حسب تقارير الطلبة. كما أظهرت النتائج وجود انخفاض دالّ في أعراض فرط النشاط وفي أعراض الوسواس والقلق المفرط حسب تقارير الآباء والأمهات.

وهدفت دراسة كاراتاس وغوككان (Karatas & Gokcakan, 2009) إلى تقييم أثر برنامج الإرشاد الجمعي، باستخدام تقنيات الدراما النفسية على مستوى العدوان لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (23) طالبًا من مدرسة نزيهي يالفاك الأناضولية، الذين سجلوا درجات مرتفعة على مقياس العدوان، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية حيث طبق عليها برنامج إرشاد جمعي قائم على الدراما النفسية لمدة (14) أسبوعًا، والمجموعة الضابطة لم تتلقَ البرنامج. أشارت النتائج إلى وجود انخفاض دالّ في مستويات العدوان للطلبة في المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة. كما استمر التأثير في قياس المتابعة بعد مرور (16) أسبوعًا من انتهاء العلاج.

وأجرى كاراتاس (Karatas, 2011) دراسة لفحص آثار الإرشاد الجمعي باستخدام تقنيات الدراما النفسية على مهارات حل النزاعات بين المراهقين. وتم اختيار أفراد الدراسة (36)، نصفهم من الطالبات، من بين طلبة المدارس الثانوية التركية، الذين لديهم مستويات عدوانية عالية، ومستويات منخفضة من حل المشكلات، وتم توزيعهم بالتساوي، على ثلاث مجموعات: التجريبية، والعلاج المموه، والضابطة. وتم استخدام مقياسي تحديد سلوك حل النزاعات وحل المشكلات في الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة. وقد تعرضت مجموعة الدراما النفسية التجريبية لعشر جلسات لمدة (10) أسابيع. أظهرت النتائج أن مستويات العدوان لطلبة المجموعة التجريبية قد انخفضت بشكل دال، وزادت مستويات حل المشكلات لديهم مقارنةً بمجموعتي العلاج، الوهمي والضابطة. كما استمر هذا التأثير بعد (12) أسبوعًا من العلاج.

وفحص تسياراس (Tsiaras, 2012) دور اللعب المسرحي كوسيلة لتطوير مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الابتدائية في اليونان. تم جمع البيانات باستخدام مقياس هارتر لقياس مفهوم الذات من (141) طالبًا وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (8-11 عامًا؛ منهم (66 طالب و75 طالبة) في الاختبار القبلي والبعدي. وكشفت النتائج أن أنشطة اللعب المسرحي لها تأثيرًا إيجابيًا على تعزيز مفهوم الذات لطلبة المرحلة الابتدائية. وأن التأثير الإيجابي للعب المسرحي لا يرتبط بعمر الطلبة.

كما قامت سيدني آندو (Sidney Ando, 2014) بدراسة هدفت إلى توظيف الفنون الإبداعية في علاج السلوك المزعج لدى الفتيات، تكونت عينة الدراسة من (12) فتاة بعمر (12-19) سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى دور الفنون الإبداعية في الكشف عن النظام القيمي للفتيات والمجتمع. وأكدت المشاركات على الشعور بالتقبل، وزيادة الثقة بالنفس، والتعاطف مع الآخرين، والتفاعل مع الأقران بشكل إيجابي؛ نتيجة لتنمية مهارات الإتصال والتعاطف والكفاءة.

كما أجرت خيباري وعنابات ولارجاني وشكيبا وعبادي (Kheibari, Anabat, Largany, Shakiba, & Abadi, 2014) دراسة لتقييم فعالية برنامج علاجي قائم على الفنون التعبيرية في الحد من قلق الفتيات اليتيمات، اللاتي يعشن في مراكز الأيتام في إحدى المدن الإيرانية. تكونت عينة الدراسة من (26)

فتاة، تم اختيارهن من مراكز مجتمعية للأيتام شبيهة بالبيوت الأسرية. وتم توزيعهم في مجموعتين: التجريبية وطبق عليها برنامج الفنون التعبيرية (الرسم، والطلاء الحر، والكولاج، وتشكيل الطين)، والضابطة لم تتلقَ البرنامج. أظهرت النتائج انخفاض مستوى القلق للفتيات في المجموعة التجريبية مقارنة بالفتيات في المجموعة الضابطة.

وأجرى كويف وكودن (Koiv & Kaudne, 2015) دراسة لتقييم أثر برنامج علاجي قائم على الفنون المتكاملة على الفتيات الجانحات، اللاتي عانين من مشاكل عاطفية وسلوكية. تكونت عينة الدراسة من (29) فتاة، تم اختيارهن من مؤسسة إصلاحية في أستونيا. وتم استخدام مقاييس للتقرير الذاتي لنقاط القوة والصعوبات، وتغيير السلوك؛ لتقييم المشاكل العاطفية والسلوكية. تم توزيع الفتيات في مجموعتين: التجريبية وطبق عليها برنامج الفنون المتكامل لمدة خمسة أسابيع (تضمن العلاج بالفن، والعلاج الدرامي، والعلاج بالموسيقى، وجلسات علاج الرقص/الحركة)، والضابطة لم تتلقَ أي تدخلات. أشارت النتائج الى وجود انخفاض في السلوك العدواني وزيادة في السلوك الاجتماعي لدى الفتيات المشاركات في المجموعة التجريبية، مقارنة بالضابطة.

أما جمعة (Joumah, 2016) فقد أجرى دراسة لفحص فعالية برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكودراما للتخفيف من حدّة بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية. تكونت عينة الدراسة من (35) طالبًا تم اختيارهم من واحدة من مدارس الذكور الإعدادية بمدينة غزة، بفلسطين. ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس المشكلات السلوكية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية، وطبق عليها برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكودراما، والضابطة على قائمة الإنتظار. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين على مقياس المشكلات السلوكية في الإختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لدى المجموعة التجريبية بين الاختبارين البعدي والتتبعي بعد شهرين على مقياس المشكلات السلوكية.

ومن جانب آخر، أجرى بالافان (Palavan, 2017) دراسة لفحص أثر الدراما والتربية الدرامية على الثقة بالنفس ومهارات حل المشكلات لدى مجموعة من الطلبة الجامعيين في تركيا. أجريت الدراسة على (34) طالباً جامعيًا. كشفت النتائج أن مستويات مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس لدى الطلبة الجامعيين قد تحسنت بعد إضافتها إلى مساق التعليم الدرامي.

وقام أبو أسعد (Abu Asad, 2017) بدراسة فعالية برنامج إرشادي يستند إلى التمكين النفسي في تحسين الرضا عن الحياة والأمل لدى الطلبة من ذوي الأسر المفككة في محافظة الكرك. تكونت عينة الدراسة من (64) طالبًا من طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع من ذوي الأسر المفككة؛ تم اختيارهم من أربع مدارس في محافظة الكرك، وتم توزيعهم على أربع مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين من كل من الذكور والإناث، طبق عليهما برنامج إرشاد جمعي يستند إلى التمكين النفسي، ومجموعتين ضابطتين من كل من الذكور والإناث، لم تتلقيا البرنامج. أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى الطلبة في المجموعتين التجريبيتين، مقارنة بالطلبة في المجموعتين الضابطتين.

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أنّها قد تناولت فعالية برنامج الإرشاد الجمعي باستخدام الأساليب الإبداعية في التأثير على مؤشرات نفسية ومعرفية متنوعة، باستثناء دراسة أبو أسعد (Abu Asad, 2017) التي تناولت متغير التمكين النفسي. ولم يعثر الباحث على دراسات أخرى على الصعيدين العربي والأجنبي تناولت معتقدات الضبط أو التمكين النفسي، وهذا ما تتميز به الدراسة الحالية، وهذا ما يدعو إلى ضرورة إجراء مثل هذه الدراسات، بحيث توفر للمتخصصين والمرشدين برنامجًا قد يساعد في مواجهة تلك المشكلات والاضطرابات والتخفيف منها لدى طلبة المدارس.

مشكلة الدراسة

يشعر المراهقون بحساسية تجاه صورتهم الذاتية خاصةً مع وجود أقرانهم، وغالبًا ما يعرّضون أنفسهم إلى العديد من الصعوبات والأخطار العاطفية عندما يمتنعون عن الاعتراف بحاجتهم إلى مساعدة متخصصة، بسبب ما يشعرون به من توتر وضيق. فهم قد يعانون من ضغوط الأقران والشكوك الذاتية، وقد يشعرون بأنهم غارقون في التوتر والغموض والتعقيد في العلاقات والخيارات التي يواجهونها، مما يهدد صحتهم النفسية. ويلجأ العديد من المراهقين إلى مقاومة أو تجنب المشاركة في العلاج، ويعتقدون أن العلاج النفسي "بالكلام" هو فقط للحالات ذات "الاضطرابات العقلية" الخطيرة. وعلى النقيض من ذلك، فإنهم يأتون للعلاج بالفن (Art Therapy)، الذي يوظف العديد من الأساليب الإبداعية، بدون مثل هذه الأفكار المسبقة، خاصة أن هذا النوع من العلاج قد أثبت فعاليته مع المراهقين. لذلك فإن العلاج بالفن يُعدّ وسيلة مثالية لإتاحة الفرص للمراهقين للتواصل مع الأفكار والمشاعر الصعبة من خلال استخدام وسائل وأساليب فنية مختلفة، كالألوان، أو الفنون، أو الموسيقى، أو الأنشطة، أو الحركة؛ للتعبير عن الأفكار والمشاعر والسلوكيات، ودورها في تحرير الأفراد من التوتر وتحسين العافية النفسية، من خلال توظيف منتج جديد وثيق الصلة بالفرد، نشأ عن تفرده. ويلاحظ ندرة الدراساتِ التي سعت للتعامل مع الصعوبات المتعلقة بمتغيري معتقدات الضبط الواقعية وغير الواقعية، والتمكين النفسي لدى الطلبة الذكور المراهقين، ما استدعى إجراء الدراسة الحالية وتتلخص مشكلة الدراسة من خلال طرح السؤال الرئيسي " ما مدى فعالية طرق الإرشاد النفسي الإبداعية في تعديل معتقدات الضبط وتحسين التمكين النفسي لدى عينة من الطلبة المراهقين".

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس معتقدات الضبط.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي المستند للأساليب الإبداعية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي في الاختبار البعدي على مقياس مقياس التمكين النفسي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: معتقدات الضبط والتمكين النفسي في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهم على المقياسين في الاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في أنها تلقي الضوء على أحد المجالات المهمة في علم النفس الإرشادي والتربوي المرتبط بدراسة فاعلية برنامج إرشادي لتغيير معتقدات الضبط وتحسين مستوى التمكين النفسي لدى المراهقين، والذي يستند إلى توظيف الأساليب الإبداعية في الإرشاد النفسي. وبالتالي فإنها قد تعد إضافة للدراسات العربية التي اهتمت بمتغيرات الدراسة، كما تتعزز أهميتها من خلال أهمية المرحلة التي تجري عليها، وهي مرحلة المراهقة، التي ينطوي عليها العديد من القرارات المستقبلية، والتي تحدد مدى فاعلية الفرد مستقبلاً في المجتمع.

كما تبرز الأهمية العملية التطبيقية للدراسة الحالية في كونها تعدّ إطارًا مرجعيًا ومقدمة للأبحاث والدراسات المستقبلية، كما أنّ البرنامج المطوّر بالإستناد إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد قد يعزز استخدام المرشدين التربويين للبرامج الإرشادية أثناء تعاملهم مع مشكلات الطلبة المختلفة. إضافة إلى ذلك، فإن الدراسة الحالية تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء العديد من الدراسات المستقبلية، بالإستناد إلى ما وفرته الدراسات الحالية من إطار نظري وتصوري من المفاهيم، والبيانات، والمعلومات، والفنيات الإرشادية.

حدود الدراسة

تتحدّد إمكانيّة تعميم نتائج الدراسة الحاليّة تبعًا لعدّة شروط هي: الخصائص الديموغرافية لأفراد عيّنة الدّراسة من طلاب الصف العاشر، والحادي عشر من الذكور، ممن تتراوح أعمارهم بين (15-17) سنة، في المدارس التابعة لمديرية تربية قصبة إربد، الأردن، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018، ممن تبيّن أنهم يعانون من مستويات متدنية في معتقدات الضبط الواقعية، ومرتفعة في مستوى معتقدات الضبط غير الواعية، ومنخفضة في مستوى التمكين النفسي. وتتحدّد إمكانيّة تعميم نتائج الدّراسة الحاليّة أيضاً تبعاً للخصائص السّيكومتريّة للأدوات المستخدمة فيها، والتي استندت إلى أسلوب التقرير الذاتي ونتائج المشاركين على مقياسي معتقدات الضبط، والتمكين النفسي. بالإضافة إلى مكونات البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية وطبيعة الظروف المكانية والزمانية لتطبيق إجراءات الدراسة، والتي امتدت خلال الفترة الواقعة من (2019/2/12-2019/4/21).

التعريفات الإجرائية

- **طرق الإرشاد النفسي الإبداعية:** مجموعة من الجلسات الإرشادية المنظمة والمجدولة زمنياً بِـ (11) جلسة إرشادية استمرت (9) أسابيع، تراوحت مدة كل منها بين (90-120) دقيقة، واستندت إلى بعض الأساليب الإبداعية التي تم توظيفها، وتتضمن الأغاني والأناشيد، والقصائد الشعرية، وفنون الكتابة، والتسجيلات الشخصية، والرسم والتلوين، وصنع الملصقات، والتي تهدف إلى تغيير معتقدات الضبط، وتحسين مستوى التمكين النفسي لدى المراهقين.
- **معتقدات الضبط:** الدرجة التي حصل عليها المراهق على مقياس معتقدات الضبط المستخدم في الدراسة الحالية.
- **التمكين النفسي:** الدرجة التي حصل عليها المراهق على مقياس التمكين النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.
- **المراهقون:** مجموعة من طلاب الصف العاشر والحادي عشر والذين تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم وشكلوا أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المراهقين الطلبة الذكور في الصف العاشر والحادي عشر في الفئة العمرية (15-17) عاماً من طلبة المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية قصبة إربد، الأردن، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018. وقد تم اختيار إحدى المدارس الثانوية الشاملة للبنين بالطريقة المتيسرة، نظراً لضمان تعاون الإدارة مع الباحث في الإعلان عن البرنامج الإرشادي والذي نفذ في إحدى قاعات الجمعيات الخيرية. حُدِّدت عينة الدراسة من الطلاب والبالغ عددهم (35) طالبًا الذين سجلوا أدنى وأعلى الدرجات، على مقياس معتقدات الضبط الواقعية وغير الواقعية، وعلى أدنى الدرجات على مقياس التمكين النفسي. وقد تم اختيار (30) طالبًا، ممن تتوافر لديهم الرغبة في الاشتراك بالبرنامج ليمثلوا أفراد عينة الدراسة. كما تم توزيع أفراد الدراسة، عشوائياً، في مجموعتين: المجموعة التجريبية (15) طالبًا (مجموعة برنامج الإرشاد الجمعي) والمجموعة الضابطة (15)

طالبًا (بدون أي تدخل إرشادي)، وهم الذين خضعوا لإجراءات الدراسة في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية بعد مرور شهر على القياس البعدي بعد انتهاء تطبيق البرنامج.

وقد تم تطبيق استبانة لجمع المعلومات الأساسية الديموغرافية الخاصة بأفراد العينة الكلية، وتحليلها وذلك بهدف التعرف إلى خصائص عينة الدراسة. وقد تبينَ لدى تحليل المعلومات الديموغرافية فيما يتعلق بتوزيع أفراد العينة من الطلاب حسب السن، أن المتوسط الحسابي بلغَ بالسنوات (16.3). وحسب الصف الدراسي، توزعت الأعداد كما يلي: العاشر (14) طالبًا؛ والحادي عشر (16) طالبًا.

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس معتقدات الضبط

تم استخدام مقياس زوكرمان ورفاقه (Zuckerman, et al, 2004) بهدف الكشف عن معتقدات الضبط. يتكون المقياس من (42) فقرة؛ (21) فقرة لقياس معتقدات الضبط الواقعية، و(21) فقرة لقياس معتقدات الضبط غير الواقعية، يستجيب عنها المراهق، وفق تدريج سباعي يتراوح بين (غير موافق) وتعطى درجة واحدة، إلى (موافق) وتعطى (7) درجات. وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين البعدين: معتقدات الضبط الواقعية، وغير الواقعية (09.-)، ويعدّ هذا مؤشرًا على استقلالية البعدين الخاصين بمعتقدات الضبط. ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة، حيث تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لمعتقدات الضبط الواقعية (0.79) ولمعتقدات الضبط غير الواقعية (0.77). وقد تم التحقق من صدق المقياس بأكثر من طريقة، حيث أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بالصدق التلازمي من خلال تطبيقه مع العديد من المقاييس مثل مقياس روتر (Rotter) ومقياس ليفنسون (Levenson).

صدق المقياس وثباته

الصدق الظاهري

تم عرض النسخة المترجمة من مقياس معتقدات الضبط على عشرة من المحكمين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، في جامعة اليرموك، والطلب إليهم الحكم على ملاءمة الفقرات للفئة العمرية المستهدفة في الدراسة، ومدى سلامة اللغة، ومدى انتماء الفقرات للمجال وللمقياس ككل. وفي ضوء آراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس من حيث الصياغة واللغة، وقد كانت نسبة (80%) للاتفاق بين المحكمين على صياغة الفقرات هي النسبة المعتمدة لدى الباحث لاعتماد الفقرات. وبذلك أصبح المقياس بعد التحكيم مكونًا من (42) فقرة، موزعة على بعدين: (21) فقرة لقياس معتقدات الضبط الواقعية، و(21) فقرة لقياس معتقدات الضبط غير الواقعية.

صدق البناء

تم تطبيق مقياس معتقدات الضبط على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، ثم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معاملات ارتباط الفقرة المُصحح مع البعد. وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد معتقدات الضبط الواقعية مع البعد بين (0.45 –0.53). وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات المتعلقة ببعد معتقدات الضبط غير الواقعية بين (0.39 – 0.50). وكان معيار قبول الفقرة أن لايقل معامل ارتباطها عن (0.20)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس.

ثبات الاتساق الداخلي

تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس معتقدات الضبط باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، والمكونة من (40) طالبًا وطالبة، حيث بلغت قيمته لمعتقدات الضبط الواقعية (0.81). وقد بلغت (0.78) لمعتقدات الضبط غير الواقعية.

ثبات الإعادة

تمت إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار، وإعادته، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغت قيمته لمعتقدات الضبط الواقعية (0.83). و(0.81) لمعتقدات الضبط غير الواقعية.

تصحيح مقياس معتقدات الضبط

اشتمل مقياس معتقدات الضبط بصورته النهائية على (42) فقرة، موزعة إلى معتقدات ضبط واقعية (21) فقرة، ومعتقدات ضبط غير واقعية (21) فقرة. يجاب عنها بتدريج ليكرت الخماسي. ولا توجد درجة كلية للمقياس. وبذلك تتراوح درجات كل بُعد من الابعاد بين (21 - 105) درجة، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى معتقدات الضبط الواقعية وغير الواقعية. وقد صنف الباحث استجابات أفراد الدراسة في ثلاث فئات على النحو الآتي: فئة المستوى المنخفض من معتقدات الضبط، وتتمثل في الحاصلين على درجة (2.33) فأقل. فئة المستوى المتوسط من معتقدات الضبط، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.34 – 3.66) درجة. وفئة المستوى المرتفع من معتقدات الضبط، وتتمثل في الحاصلين على درجة (3.67) فأكثر.

ثانيًا: مقياس التمكين النفسي

بهدف الكشف عن مستوى التمكين النفسي لدى الطلبة المراهقين، تم استخدام المقياس الوارد في دراسة أوزير وشوتلاند (Ozer & Schotland, 2011). تكون المقياس بصورته الأصلية من (61) فقرة، يستجيب عنها المراهق وفق تدريج سباعي، بحيث تعطى درجة (1) للبديل "غير موافق"، ودرجة (7) للبديل

"موافق"، وبعد إجراء التحليل العاملي على عينة مكونة من (439) من المراهقين المتنوعين عرقياً، أشارت نتائج التحليل العاملي إلى بقاء (26) فقرة، تغطي أربعة أبعاد هي: المهارات الاجتماعية والسياسية، والدافعية للتأثير على مدارسهم ومجتمعاتهم، والسلوك التشاركي، والضبط المتصور. وقد تمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة، ومن الممكن الاعتماد عليها لاستخدام المقياس في دراسات مشابهة.

صدق المقياس وثباته

الصدق الظاهري

عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، في جامعة اليرموك، وبلغ عددهم (10) عشرة، لبيان مدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، ومناسبتها للفئة المستهدفة في الدراسة الحالية،. وفي ضوء نتائج التحكيم أجريت التعديلات على فقرات المقياس، وقد اعتمد الباحث نسبة (80%) فأكثر للاتفاق بين المحكمين على تعديل الفقرة أو الابقاء عليها كما هي، وبذلك أصبح المقياس بعد التحكيم مكونًا من (22) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي: المهارات الاجتماعية والسياسية العامة، والدافع للتأثير، والسلوك التشاركي، والضبط المتصور. إلا أن الباحث وفي ضوء مقترحات المحكمين قد تعامل مع الدرجة الكلية للمقياس لأغراض فحص الفرضيتين الإحصائيتين الخاصتين بالتمكين النفسي.

صدق البناء

طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبًا وطالبة، وتم ايجاد معاملات ارتباط الفقرة المُصحح مع البعد والمقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد المهارات الاجتماعية والسياسية مع البعد بين (0.39–0.56)، وتراوحت بين (0.36–0.55) مع الدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الدافع للتأثير على المدرسة والمجتمع مع البعد بين (0.50–0.67)، وتراوحت بين (0.46–0.61) مع الدرجة الكلية للمقياس. أما قيم معاملات ارتباط فقرات بعد السلوك التشاركي فقد تراوحت بين (0.47–0.53)، وتراوحت بين (0.43–0.51) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأخيرًا تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات التمكين النفسي مع البعد بين (0.42 – 0.58)، وتراوحت بين (0.38–0.54) مع الدرجة الكلية للمقياس، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس.

ثبات الإتساق الداخلي

تم تقدير ثبات الإتساق الداخلي لمقياس التمكين النفسي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، والمكونة من (40) طالبًا وطالبة، حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (.86). وتراوحت القيم للأبعاد بين (0.79–0.84).

ثبات الإعادة

تمت إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار، وإعادته، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغت قيمته للمقياس (0.89). أما للأبعاد فقد تراوحت القيم بين (0.77–0.88).

تصحيح مقياس التمكين النفسي

اشتمل مقياس التمكين النفسي بصورته النهائية على (22) فقرة، يجاب عنها بتدريج ليكرت الخماسي، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (22 - 110) درجة، حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى التمكين النفسي. وقد صنف الباحث استجابات أفراد الدراسة في ثلاث فئات على النحو الآتي: فئة المستوى المنخفض من التمكين النفسي، وتتمثل في الحاصلين على درجة (2.33) فأقل. فئة المستوى المتوسط من التمكين النفسي، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.34 – 3.66) درجة. وفئة المستوى المرتفع من التمكين النفسي، وتتمثل في الحاصلين على درجة (3.67) فأكثر.

ثالثًا: البرنامج المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد

صُممَ البرنامجُ الإرشادي باستخدام الأساليب الإبداعية في الإرشاد النفسي. كما تم استخدام استراتيجيات وفنيات الإرشاد الجمعي والتعليم النفسي. واشتمل البرنامج على مجموعة من المهارات الإرشادية التي تساعد المراهقين على تغيير معتقدات الضبط، وتحسين مستوى التمكين النفسي لديهم. وتم بناؤه استنادًا إلى البرامج المماثلة التي استهدفت متغيرات الدراسة، قام الباحث بإعداده اعتمادًا على عدد من المصادر والمراجع العلمية المتخصصة في هذا المجال، مثل (Joumah, 2016;Kheibari et al., 2014; Sidney - Ando, 2014; Singal, 200) ويغطي العديد من الأساليب الإبداعية المستخدمة في الإرشاد وهي: الشعر، والكتابة والتسجيلات الشخصية، وكتابة الرسائل، والرسم، ولعب الدور، واستخدام المواد المعاد تدويرها، وغيرها من الأساليب التي تحقق هدف البرنامج الإرشادي. وقد تم تنفيذ جلسات البرنامج وعددها (11) جلسة إرشادية على مدى (9) أسابيع، وتراوح زمن الجلسة ما بينَ (90-120) دقيقة حسب مضمون كل جلسة. وفيما يأتي توضيح لمضمون هذه الجلسات:

الجلسة الأولى: هدفت إلى التعارف بين الباحث والمراهقين، وبين الطلبة أنفسهم، والتعرف إلى توقعات الطلبة حول البرنامج، وتعرّف الطلبة على البرنامج، والدور المتوقع من الباحث ومنهم.

الجلسة الثانية: هدفت إلى زيادة مستوى الوعي لدى المراهقين بكيفية توظيف الأغاني والأناشيد لمساعدتهم في التعبير عن مشاعرهم والتعامل مع مشاعر الألم والحزن.

الجلسة الثالثة: هدفت إلى زيادة مستوى الوعي لدى المراهقين بكيفية توظيف الشعر للمساعدة في التعبير عن المشاعر والاستبصار، والتنفيس الانفعالي.

الجلستان الرابعة والخامسة: هدفت إلى تدريب المراهقين على استخدام فن الكتابة والتسجيلات الشخصية.

الجلسة السادسة: هدفت إلى تنمية وعي المراهقين بكيفية استخدام الرسم مع التوترات والإجهاد، أو تغيرات الحياة، وتقوية الذات عن طريق الفن.

الجلسة السابعة: هدفت إلى تنمية الوعي بكيفية توظيف الفنون البصرية في العملية الإرشادية.

الجلسة الثامنة: هدفت إلى تنمية وعي المراهقين بكيفية توظيف الرسم والكولاج في الإرشاد في التعامل مع القضايا التعددية.

الجلسة التاسعة: هدفت إلى زيادة الوعي بكيفية توظيف لعب الدور في الإرشاد النفسي.

الجلسة العاشرة: هدفت إلى زيادة الوعي بكيفية توظيف المواد المعاد تدويرها في الإرشاد النفسي.

الجلسة الحادية عشرة: هدفت إلى مناقشة الأعمال غير المنتهية التي برزت في الجلسات السابقة، وتطبيق المقياس على الطلبة (تقييم بعدي)، وتحليل الطلبة من خلال إبراز ما كان ناجحاً وما كان أقل نجاحاً في الجلسات.

وقد تمَّ التحقّق من الصِّدق المنطقي لبرنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد، من خلال عرضه على ستة متخصصين في الإرشاد النفسي، لتحديد مدى مُناسبته للأهداف التي أُعدَّ من أجلها. وقد رأى المحكمون أنَ البرنامج مناسب مع إجراء بعض التعديلات، وفي ضوء المقترحات أجريت التعديلات المطلوبة وتم تطبيق البرنامج بعد ذلك.

اجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقًا للخطوات التالية:

(1) تطبيق مقياسي التمكين النفسي، ومعتقدات الضبط على مجموعة الطلاب المسجلين في الصفين العاشر والحادي عشر في مدرسة بيت يافا الثانوية الشاملة للبنين والمترددين على الجمعيات والنوادي الرياضية في البلدة تمهيداً للوصولِ إلى أفراد عينة الدراسة الذين يسجلون أدنى الدرجات على مقياسي الدراسة.

(2) تحديد أفراد عينة الدراسة من خلالِ جمع البيانات الديموغرافية عنهم، والحصول على موافقة أولياء أمورهم والتوزيع العشوائي بشكل متساوٍ لعينة الدراسة في مجموعتين: التجريبية والضابطة، وتطبيق برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد على أفراد المجموعة التجريبية.

(3) تطبيق القياس البعدي باستخدام مقياسي الدراسة، ومن ثم تطبيق القياس التتبعي بعد شهر من انتهاء البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية فقط.

تصميم الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج التَّجريبي بقياسات قبلية وبعدية لمجموعتين تجريبية وضابطة وتتبعية للتجريبية فقط، ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة الحالية كما يلي:

R G1: O1ab X O2ab O3 ab

R G2: O1ab - O2ab -

حيث: (G1): المجموعة التَجريبيّة. (G2): المجموعة الضَابطة. (R): توزيع عشوائي. (O1): القياس القبلي بمقياسي الدراسة. (ab): معتقدات الضبط والتمكين النفسي. (X): المعالجة. (-): بدون معالجة. (O2): القياس البعدي بمقياسي الدراسة. (O3): قياس المتابعة بمقياسي الدراسة.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: أسلوب المعالجة (البرنامج المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد، لا برنامج)، والمتغيرات التابعة: درجات الطلبة على مقياسي التمكين النفسي، ومعتقدات الضبط.

المعالجة الإحصائية

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على القياس القبلي والبعدي والمتابعة، واستخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA). واختبار (ت) (T-test) لعينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا *توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي المستند للأساليب الإبداعية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس معتقدات الضبط.*

لفحص الفرضية، تم حساب الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لمستوى معتقدات الضبط (الواقعية، غير الواقعية) لدى المراهقين وفقاً لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)، والجدول (1) يوضح هذه النتائج.

جدول (1): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفرادِ المجموعتين التجريبية والضابطة (ن = 30) على مقياس معتقدات الضبط في الاختبار القبلي والبعدي وفقاً لمتغير المجموعة

المتغير	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معتقدات الضبط الواقعية	التجريبية	15	2.1967	.39146	4.7127	.43900
	الضابطة	15	2.1733	.26316	2.1853	.25615
معتقدات الضبط غير الواقعية	التجريبية	15	4.9353	.32153	2.6540	.42205
	الضابطة	15	4.9173	.33423	4.9080	.32951

يلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس معتقدات الضبط. وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One-way ANCOVA)، بعد الأخذ بعين الاعتبار درجات القياس القبلي لفقرات مقياسِ معتقدات الضبط (واقعية، غير واقعية)، لكل من المجموعتين، كمتغير مشترك لوجود التباين في المقياس البعدي لمقياسِ معتقدات الضبط (واقعية، غير واقعية)، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): تحليل التباين الأحادي المشترك لمقياس معتقدات الضبط (الواقعي وغير الواقعي) في الاختبار البعدي وفقاً لمتغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
القياس القبلي معتقدات الضبط الواقعية	1.553	1	1.553	20.324	.000	.429
المجموعة	47.221	1	47.221	*617.885	.000	80.9
الخطأ	2.063	27	.076			
الكلي	51.522	29				
القياس القبلي معتقدات الضبط غير الواقعية	2.022	1	2.022	27.398	.000	.504
المجموعة	38.573	1	38.573	*522.774	.000	10.9
الخطأ	1.992	27	.074			
الكلي	42.118	29				

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =0.05)

يتضح من الجدول (2) وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياس القبلي والبعدي لكل من معتقدات الضبط الواقعية، ومعتقدات الضبط غير الواقعية للمراهقين وفقاً للمجموعة. ولتحديد لصالح أيّ من مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) كانت الفروق الظاهرية، تم حساب الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمعتقدات الضبط (الواقعية، غير الواقعية) بين المراهقين وفقًا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): الأوساط الحسابيه المعدلة والأخطاء المعيارية لمقياس المعتقدات الضبط في الاختبار البعدي وفقًا لمتغير المجموعة

المتغير	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
معتقدات الضبط الواقعية	التجريبية	4.704	0.07
	الضابطة	2.194	0.07
معتقدات الضبط غير الواقعية	التجريبية	2.647	0.07
	الضابطة	4.915	0.07

يتضح من الجدول (3) أن الفروق الظاهرية كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريبًا على الأساليب الإبداعية في الإرشاد، مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي تدريب، ما يؤدي إلى قبول فرضية الدراسة، علمًا أن حجم الأثر للبرنامج قد بلغ قيمته (90.8%) و(90.1%)، على الترتيب، ما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عملية لبرنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد على مقياس معتقدات الضبط. ويعني أن برنامج الإرشاد الجمعي الذي استخدمه الباحث قد أحدث تحسناً في مستوى معتقدات الضبط لدى الطلبة الذين شارَكوا في برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا *توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي المستند للأساليب الإبداعية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس التمكين النفسي.*

لفحص الفرضية، تم حساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لمستوى التمكين النفسي لدى المراهقين وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (4) يوضح هذه النتائج.

جدول (4): الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفرادِ المجموعتين التجريبية والضابطة (ن = 30) على مقياس التمكين النفسي في الاختبار القبلي والبعدي وفقاً لمتغير المجموعة

المتغير	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمكين النفسي	التجريبية	15	2.0160	.28402	3.9060	.14715
	الضابطة	15	1.8513	.22261	1.8700	.21870

يلاحظ من خلال الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التمكين النفسي. وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One-way ANCOVA)، بعد الأخذ بعين الاعتبار درجات القياس القبلي لفقرات مقياس التمكين النفسي، لكل من المجموعتين، وذلكَ كمتغير مشترك لوجود التباين في المقياس البعدي لمقياسِ التمكين النفسي، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): تحليل التباين الأحادي المشترك لمقياس التمكين النفسي في الاختبار البعدي وفقًا لمتغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
القياس القبلي للتمكين النفسي	.261	1	.261	9.895	.004	26.8
البرنامج	26.285	1	26.285	996.922	.000	.92.4
الخطأ	.712	27	.026			
الكلي	32.062	29	32.062			

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = 0.05)

يتضح من جدول (5) وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياس القبلي والبعدي لمقياس التمكين النفسي للمراهقين وفقًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة). ولتحديد لصالح أيّ من مجموعتي الدراسة (تجريبية، ضابطة) كانت الفروق الظاهرية، تم حساب الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي للتمكين النفسي بين المراهقين وفقًا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمقياس التمكين النفسي بين المراهقين وفقاً لمتغير المجموعة

المتغير	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التمكين النفسي	التجريبية	3.875	0.43
	الضابطة	1.901	0.43

يتضح من الجدول (6) أن الفروق الظاهرية كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريبًا على الأساليب الإبداعية في الإرشاد مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا

أي تدريب، ما يؤدي إلى قبول فرضية الدراسة، علماً أن حجم الأثر للبرنامج هو (92.4%)، ما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عملية لبرنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد على مقياسِ التمكين النفسي. ويعني أن برنامج الإرشاد الجمعي الذي استخدمه الباحث قد أحدث تحسناً في مستوى التمكين النفسي لدى الطلبة الذين شاركوا في برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: ***لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية*** ***($\alpha = 0.05$)*** ***بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: معتقدات الضبط والتمكين النفسي في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهم على نفس المقياسين في الاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.***

لفحص الفرضية، تم احتساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار "ت" للعينة المترابطة (Paired-Sample t-test)، لأداءِ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علَى مقياسي الدراسة: معتقدات الضبط والتمكين النفسي (الدرجة الكلية). ويوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجتي القياس البعدي والتتبعي ونتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي معتقدات الضبط (واقعية، غير واقعية)، والتمكين النفسي (الدرجة الكلية) لدى أفراد المجموعة التجريبية وعددهم (15) مشاركاً.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي معتقدات الضبط والتمكين النفسي لأفراد المجموعة التجريبية (ن = 15)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
معتقدات الضبط الواقعية	البعدي	3.4490	1.33290	1.824	0.079
	المتابعة	3.4187	1.30389		
معتقدات الضبط غير الواقعية	البعدي	3.7810	1.20513	1.839	0.076
	المتابعة	3.7547	1.19257		
التمكين النفسي	البعدي	2.8880	1.05148	0.660	0.515
	المتابعة	2.8783	1.01688		

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

تشيرُ بيانات الجدول (7) أعلاه، إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية المشاركين في البرنامج الإرشادي، على مقياسي الدراسة: معتقدات الضبط (الواقعية، غير الواقعية)، والتمكين النفسي (الدرجة الكلية). ما يشير إلى احتفاظ المشاركين بالمكاسبِ العلاجية.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج فحص الفرضيتين الأولى والثانية إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية؛ حيث ارتفع مستوى كل من معتقدات الضبط الواقعية والتمكين النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، إضافة إلى انخفاض مستوى معتقدات الضبط غير الواقعي لديهم. وتشير هذه النتائج إلى أنَ برنامج الإرشاد الجمعي، أثبتَ فعاليته في رفع مستوى كل من معتقدات الضبط الواقعي والتمكين النفسي، وخفض مستوى معتقدات الضبط غير الواقعي لدى المراهقين في المجموعة التجريبية مقارنة بالمراهقين في المجموعة الضابطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات (Joumah, 2016; Karatas, 2011; Karatas & Gokcakan, 2009; Khatib, 2007; Kheibari et.,2014; Koiv & Kaudne, 2015; Palavan, 2017; Sarraj, 2009; Sidney-Ando, 2014; Singal, 2003;Tsiaras, 2012; Taskin-Can, 2013)، التي أشارت نتائجها إلى فاعلية برامج الإرشاد الجمعي المستندة لاستخدام فنيات الإرشاد الإبداعية مع عينات متنوعة من الطلبة والمراهقين، والتي أجريت لاستكشاف كفاءة الفنيات الإبداعية الإرشادية المتنوعة، في معالجة صعوبات الصحة النفسية، ومنها المشكلات الأكاديمية والسلوكية، ومهارات حل النزاعات، وتحسين مفهوم الذات، ومستوى المهارات الأكاديمية المرتبطة بمراحل العمر المختلفة ومنها المراهقة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية لبرنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد، في ضوء ما أشارت إليه العديد من الدراسات (Thomas & Morris, 2017)، كدور فنيات الإرشاد الإبداعية في تسهيل عملية التعبير، والتكيف وحل المشاكل، وكيف أن الفنون التعبيرية يمكن أن تسهّل الوعي الذاتي، وأن تجعل العملية الإرشادية من خلال ممارسة الإنتاج الإبداعي جذابة بشكل طبيعي ومهدئة للذات. ويمكن أن يعزى تعديل معتقدات الضبط غير الواقعي إلى التعبير الإبداعي الذي زاد من الوعي الذاتي لدى المراهقين. وهذا ربما ساعد على وعي المراهقين بمعتقدات الضبط غير الواقعي، والعمل بنشاط على إعادة النظر في منطقيتها، وبالتالي زاد من مستوى معتقدات الضبط الواقعي والشعور بالسيطرة والتمكين النفسي، من خلال استخدام أساليب إبداعية حرة في التعبيرِ عما يدور داخل النفسِ

بشكل غير مألوف مقارنة بالأساليب التقليدية المتبعة في العملية الإرشادية.

إن برنامج الإرشاد الجمعي القائم على العديد من الأساليب الإبداعية والمستخدم مع المجموعة التجريبية، قد وظف العديد من الفنيات الإبداعية كالأغاني، والأناشيد، والقصائد الشعرية، وفنون الكتابة، والتسجيلات الشخصية، والرسم والتلوين، وصنع الملصقات. الأمر الذي أدى إلى مساعدة المراهقين في التعبير عن مشاعرهم، وعلى تعزيز العافية النفسية لديهم. كما يبدو أن استخدام الأساليب الإبداعية كوسيط فني في العملية الإرشادية، قد ساعد على حل القضايا العاطفية العالقة وتعزيز الوعي الذاتي، وتطوير المهارات الاجتماعية، وإدارة السلوك لدى المراهقين المشاركين بالبرنامج الإرشادي، بالإضافة إلى الحد من القلق، وزيادة تقدير الذات. وهذا ربما انعكس بأثره الإيجابي على مستوى التمكين النفسي، وعزز من امتلاك معتقدات الضبط الواقعية بشكل أفضل. ذلك أن استخدام الإبداع في تقديم الإرشاد يؤثر على حياة الطلاب بطرق لا تستطيع الطرق التقليدية القيام بها، من خلال ما توفره من استخدام الخيال بطرق إنتاجية وتصحيحية، وهو ما يحقق تكامل الشخصية على المستوى الذهني والنفسي والاجتماعي والسلوكي، إضافة إلى إكساب الأفراد القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية لتأثير البرنامج الإرشادي على المراهقين في المجموعة التجريبية أيضًا بأنها تتعلق بطبيعة عمليات الإرشاد الجمعي وخبراته، التي تحث أعضاء المجموعة على الشعور بالتماسك والوحدة والثقة، وتعمل على تطبيع المشكلات المعلنة وغير المعلن عنها، وغرس الأمل (Powell, Illovsky, O'Leary, & Gazda, 1988)، مما عزز الشعور بالتفاؤل والتفريغ الانفعالي، والكشف عن النفس، والحرية في التعبير عن الأفكار والمشاعر باستخدام الفنون البصرية والكولاج. وقد يكون توظيف أسلوب المواد المعاد تدويرها قد ساعد على ابتكار أفكار جديدة، وعمل على تنمية بعض القيم الإنسانية والتعبير عن الذات. وقد يكون للبيئة الإرشادية الآمنة التي تم توفرها في المجموعة، ومستوى التزام المراهقين بالقواعد التي تمَ الإتفاق عليها عند بدء البرنامج، دور إيجابي في الوصول إلى هذه النتائج. كما أن السمات الشخصية التي أظهرها قائد المجموعة عند التعامل مع المجموعة والمتمثلة بالمرونة، والتقبل، والتعاطف، ربما كان لها أثر في الوصول إلى هذه النتائج؛ حيث أشار المراهقون إلى قدرتهم على الاستفادة من هذه الخبرة بسبب الجو والمناخ الذي وفره القائد وأعضاء المجموعة الآخرين.

وخلال جلسات برنامج الإرشاد الجمعي كان يُطلب من المسترشد، مثلاً، عمل ملصق، أو عمل بعض العلامات والرموز على الورق، أو تشكيل قطعة صغيرة من الصلصال؛ لتوضيح الصعوبات التي أدت به للوصول إلى العلاج النفسي. وعندها كان المسترشدون أحرارًا في مشاركة قائد المجموعة التفسير بأكبر قدر ممكن من معنى إنتاجهم الفني.

وأخيرًا، أشارَت النتائجُ المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة للدراسة إلى استقرار أثر البرنامج لدى المراهقين في المجموعة التجريبية، واحتفاظهم بالمكاسب العلاجية في قياس المتابعة. وهذا يدل على استمرار فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في تحسين معتقدات الضبط الواقعي والتمكين النفسي، وخفض معتقدات الضبط غير الواقعي حتى بعد مضي شهر على الإنتهاء من تطبيق البرنامج. وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية من استمرارية فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية مع نتيجة دراسة كاراتس وجوكاكان (Karatas & Gokcakan, 2009)، التي أشارت نتائجها إلى استمرار أثر برامج الإرشاد الجمعي المستندة لاستخدام فنيات الإرشاد الإبداعية مع المراهقين. كما تنسجم مع الفكر النفسي الذين يؤكد أهمية استخدام الفنون الإبداعية كالألوان، أو الفنون، أو الموسيقى، أو الأنشطة، أو الحركة؛ في التعبير عن الأفكار والمشاعر والسلوكيات، ودورها في تحرير الأفراد من التوتر، وتحسين العافية النفسية، من خلال توظيف منتج جديد وثيق الصلة بالفرد (Rogers, 1993). وكيف أن توظيف الأساليب الإبداعية في العملية الإرشادية يسهّل عملية النمو، ويزيد وعي المسترشد (Mitchell & Campbell, 1972)؛ من خلال السماح له أن يعيش الخبرة، ويصبح أكثر حساسية تجاه نفسه والآخر من خلال الكشف عن الخبرات الداخلية والكشف عن الذات (Smith, 2011).

ويمكن تفسير احتفاظ الطلبة في المجموعة التجريبية بمكاسبهم العلاجية في ضوء ما توفر للمراهقين من فرصة للتواصل في سياقات اجتماعية وثقافية مختلفة، وبالتالي نقل الخبرة خارج السياقات المحدودة التي نشؤوا فيها، ما قد يعزز إمكانية الوصول إلى الوعي الذاتي بشكل أفضل. وبالتالي، الاستمرار في تبني معتقدات تحكم واقعية، والابتعاد عن تبني المعتقدات غير الواقعية، ما قد يعزز من مستوى التمكين النفسي لدى المراهقين. كما في ضوء الخبرة التي تعرض لها المراهقون في المجموعة التجريبية، المتمثلة بتوفير الأنشطة المختلفة التي تنطوي عليها الأساليب الإبداعية الفرصة للتعامل مع خصوصية كل حالة، ما قلّل من الشعور بعدم الثقة لدى المراهقين، وتحويل تركيزهم إلى الناتج الإبداعي، لا على المشكلة لديهم، وتخفيف شعورهم بالقلق، وجعلهم أكثر اتصالاً مع أنفسهم، وأكثر وعيًا بذواتهم وآلية التعامل مع الآخرين (Rousseau, 2007). وبالتالي، الوصول إلى مستوى مرتفع من التمكين النفسي ومعتقدات الضبط الواقعية، وهو ما احتفظ به المراهقون خلال فترة القياس التتبعي.

كما وفّر البرنامج الإرشادي أنشطة عملية ممتعة لكل من المرشد والمراهقين أعضاء المجموعة التجريبية؛ مما ساعد في الكشف عن بعض المواهب. وقد حازت الأفكار الجديدة والأنشطة على اهتمام المراهقين، كونها أخرجت العملية الإرشادية من القالب التقليدي، وبدوره ساعد على تشكيل حالة متوازنة جديدة، تجذب المراهقين إلى عمل الرموز والرسومات، لذلك، وجدوا متعة في استخدام المعالجين للفن معهم كلغة علاجية أكثر من أسلوب الاستجواب اللفظي. وعندما تمّ توضيح ما لديهم من سلوك سلبي، أصبح هذا السلوك خارجيًا بالنسبة للمراهق، وبالتالي يصبح السلوك هو المشكلة وليس المراهق الذي توجه إلى العمل نحو حلول بديلة للمشكلة.

التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- الانتقال من الأسلوب التقليدي في إعطاء الحصص الإرشادية إلى الأساليب الإبداعية في تنفيذ التوجيه الجمعي.
- إجراء دراسات مماثلة مع المراهقات اللواتي يواجهن صعوبات في مجال معتقدات الضبط والتمكين النفسي، مع إضافة مكون الإرشاد الأسري عن طريق تقديم خدمات التعليم النفسي للوالدين، من أجل الوصول إلى أعلى مستوى ممكن من التمكين النفسي والمعتقدات الواقعية، وضبط المعتقدات غير الواقعية.
- عقد ورشات عمل تدريبية للمرشدين التربويين العاملين في المدارس، وإثارة الانتباه إلى ضرورة الاهتمام بحاجات المراهقين، عن طريق تطبيق مقاييس تشخيصية للكشف عن الصعوبات النفسية التي يعاني منها المراهقون.

References

Abu Asaad, A. (2017). The effectiveness of psychological empowerment-based counseling program in improving life satisfaction and hope among middle school students with broken families in Karak. *Dirasat*, 44(4-Annexure 2), 319-334.

Adibah, A., & Zakaria, M. (2015). The efficacy of expressive arts therapy in the creation of catharsis in counselling. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6), 298- 306.

Anakwe, A. (2018). Adolescents and academic achievement in Nigeria today. *International Journal of Education and Research*, 6(1), 69-76.

Blanchard, K., Carlos, J., & Randolph, W. (1995). *The empowerment barometer and action plan*. Escondido, CA: Blanchard Training and Development.

Capuzzi, D., & Gross, D. (2013). *Introduction to the counseling profession*, (6th ed). NY: Taylor & Francis.

Chibbaro, J., Camacho, H. (2011). Creative approaches to school counseling: Using the visual expressive arts as an intervention. *Georgia School Counselors Association Journal*, 18(1), 41-44.

Compas, B., Boyer, M., Stanger, C., Colletti, R., Thomsen, A., Dufton, L., & Cole, D. (2006). Latent variable analysis of coping, anxiety/depression, and somatic symptoms in adolescents with chronic pain. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(6),1132–1142.

Corsum, D., & Enz, C.(1999) Predicting psychological empowerment among service workers: The effect of support-based relationships. *Human Relations*, 52(2), 205-224.

Croom, A. (2014). The practice of poetry and the psychology of wellbeing. *Journal of Poetry Therapy*, 28(1), 21-41.

Deardorff, J., Gonzales, N., & Sandler, I. (2003). Control beliefs as a mediator of the relation between stress and depressive symptoms among inner-city adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 205–217.

Duff, T. (2013). *Empowering adolescents through solution-focused counselling: The experiences of New Zealand adolescents*. Unpublished Master Thesis, University of Canterbury, New Zealand.

Edgar-Bailey, M., & Kress, V. (2010). Resolving child and adolescent traumatic grief: Creative techniques and interventions. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(2), 158–176.

Eisman, A., Zimmerman, M., Kruger, D., Reischl, T., Miller, A., Franzen, S., & Morrel-Samuels, S. (2016). Psychological empowerment among urban youth: Measurement model and associations with youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 58(3-4), 410–421.

Franklin, M. (2000). Art practice, psychotherapy practice, contemplative practice: Sitting on the doves tail. *Guidance and Counseling*, 15(3), 18-23.

Gladding, S. (2011). *Counseling as an art: The creative arts in counseling* (4th ed). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Gladding, S. (2014). *Creative arts in counseling* (4th ed). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Graham, M., & Sontag, M. (2001). Art as an evaluative tool: A pilot study: Art therapy. *Journal of the American Art Therapy Association*, 18(1), 37-43.

Green, E., & Drewes, A. (2013). *Integrating expressive arts and play therapy with children and adolescents*. Texas: Wiley & Sons, Inc.

Gullan, R., Power, T., & Leff, S. (2013). The role of empowerment in a school-based community service program with inner-city, minority youth. *Journal of Adolescent Research*, 1(6),664–689.

Hall, N., Chipperfield, J., Heckhausen, J., & Perry, R. (2010). Control striving in older adults with serious health problems: A 9-year longitudinal study of survival, health, and well-being. *Psychology and Aging*, 25(2), 432–445.

Hanes, M. (2001). Retrospective review in art therapy: Creating a visual record of the therapeutic process. *American Journal of Art Therapy*, 40(2), 149-160.

Holden, D., Crankshaw, E., Nimsch, C., Hinnant, L., & Hund, L. (2004). Quantifying the impact of participation in local tobacco control groups on the psychological empowerment of involved youth. *Health Education & Behavior*, 31(5), 615-628.

Joumah, A. (2016). The effectiveness of a psycodrama-based counseling program to alleviate some behavioral problems among students in the preparatory stage. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 2(1), 228-258.

Karatas, Z. (2011). Investigating the effects of group practice performed using psychodrama techniques on adolescents' conflict resolution skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 609-614.

Karatas, Z., & Gokcakan, Z. (2009). The effect of group-based psychodrama therapy on decreasing the level of aggression in adolescents. *Turkish Journal of Psychiatry*, 20(4), 357-66.

Khatib, M. (2007). The effectiveness of a psycho-educational counseling program to alleviate the behavioral problems of students in the lower primary stage using the play techniques (Art-Drama) in UNRWA schools in Gaza. *Al-Azhar University Journal*, 9(1), 213-272

Kheibari, S., Anabat, A., Largany, S., Shakiba, S., & Abadi, M. (2014). The effectiveness of expressive group art therapy on decreasing anxiety of orphaned children. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 2(2), 109-166.

Koiv, K., & Kaudne, L. (2015). Impact of integrated arts therapy: An intervention program for young female offenders in correctional institution. *Psychology*, 6(1),1-9.

Lee, P. (2106). Control beliefs level and change as predictors of subjective memory complaints. *Aging & Mental Health*, 2(3), 329-335.

Leggett, E. (2009). A creative application of solution-focused counseling: An integration with children's literature and visual arts. *Journal of Creativity and Mental Health*, 4(2), 191–200.

Liu, Y., & Yussen, S. (2005). A comparison of perceived control beliefs between Chinese and American students. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 14–23.

Lopez, A., & Burt, l. (2013). Counseling groups: A creative strategy increasing children of incarcerated parents' socio-relational interact-tions. *Journal of Creativity and Mental Health*, 8(4), 395–415.

Mitchell, D., & Campbell, J. (1972). Creative writing and counseling. *Journal of Counseling & Development*, 50(8), 690–691.

Ozer, E., & Schotland, M. (2011). Psychological empowerment among urban youth: Measure development and relationship to psychosocial functioning. *Health Education & Behavior*, *38*(4), 348 – 356.

Palavan, O. (2017). Impact of drama education on the self-confidence and problem-solving skills of students of primary school education. *Kastamonu Education Journal, 25*(1), 187-202.

Perry, A. (2013). *Effect of demographic factors on empowerment attributions of parents of children with autism spectrum disorders*. Unpublished Ph.D. Dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.

Powell, M., Illovsky, M., O'Leary, W., & Gazda, G. (1988). Life-skills training with hospitalized psychiatric patients. *International Journal of Group Psychotherapy*, 38(1), 109-117.

Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over preventi-on. *American Journal of Community Psychology*, 9 (1), 1-25.

Riley, S. (1993). Illustrating the family story: Art therapy a lens for viewing the family's reality. *Art in Psychotherapy*, 20(3), 254-264.

Rogers, N. (1993). *The creative connection: Expressive arts as healing*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

Rousseau, C. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451–465.

Sarraj, S. (2009). Effectiveness of school based psychodrama in improving mental health of Palestinian adolescents. *Arabpsynet Journal*, 24, 67-71.

Scales, P., & Benson, P., & Roehlkepartain, E. (2011). Adolescent thriving: The role of sparks, relationships, and empowerment. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (3), 263-77.

Scheel, M., Davis, C., & Henderson, J. (2013). Counsellor use of client strengths: A qualitative study of positive processes. *The Counseling Psychologist*, 41(3), 392-427.

Sidney-Ando, A. (2014). *Art and creative expression for positive social change: Values, identity, and efficacy*. Unpublished Ph.D. Dissertation. Faculty of Saybrook University, San Francisco.

Singal, S. (2003). The efficacy of psychodrama in the treatment of oppositional and defiant ddolescents. Unpublished Ph.D. Dissertation, McGill University, Montreal, Canada.

Slyter, M. (2012). Creative counseling interventions for grieving adolescents. *Journ-al of Creativity in Mental Health*, 7, 17–34.

Smith, A. (2011). Teaching a course on creativity in counseling: Ideas for counselor educators. *Journal of Creativity and Mental Health*, 6(2), 149 – 165.

Solvberg, A. (2003). Computer-related control beliefs and motivation. *Journal of Research on Technology in Education* . 35(4), 473–487.

Thomas, D., & Morris, M. (2017). *Creative counselor self-care. Ideas and research you can use*. Retrieved from https://www.counseling.org/docs/defaultsourcevistas/createveounselorselfcare.pdf?sfvrsn=ccc24a2c_4.

Tsiaras, A. (2012). Dramatic play as a means of developing primary school students' self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia, 3*(1), 2012, 47-67.

Veach, L., & Gladding, S. (2007). Using creative group techniques in high schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32, 71-81.

Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression.* NY: Guilford Press.

World Health Organisation (WHO). (2010). *User empowerment in mental health: A statement by the WHO Regional Office for Europe*. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe Press.

Zhou, X., Zhen, R., & Wu, X. (2017). Posttraumatic stress disorder symptom severity and control beliefs as the predictors of academic burnout amongst adolescents following the Wenchuan Earthquake. *European Journal of Psychotraumatology*, 8(1),1412227. doi:10.1080/20008198.2017. 1412227.

Zimmerman, M. (1995). Psychological empower-ent: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–599.

Zimmerman, M., Eisman, A., Reischl, T., Morrel-Samuels, S., Stoddard, S., Miller, A., Hutchison, P., Franzen, S., Rupp, L. (2018). Youth empowerment solutions: Evaluation of an after-school program to engage middle school students in community change. *Health Education & Behavior*, 45(1), 20–31.

Zuckerman, M., Knee, C., Kieffer, S., & Gagne, M. (2004). What individual believe they can or can not do? Exploration of realistic and unrealistic control beliefs. *Journal of Personality Assessment*, 82(2), 215–232.

درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية لديهم

مروان المصري*

تاريخ تسلم البحث 2019/1/15 تاريخ قبوله 2019/4/7

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية لديهم من وجهة نظر المعلّمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت العينة من (459) معلّماً ومعلّمة، طبقت عليهم استبانة. توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المديرين للقيادة التبادلية كانت "كبيرة"، وأن مستوى البراعة التنظيمية لدى المديرين كان "كبيراً" أيضاً. كما وُجدت علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المديرين للقيادة التبادلية ومستوى البراعة التنظيمية لديهم.

(**الكلمات المفتاحية**: القيادة التبادلية، البراعة التنظيمية، محافظات غزة، المدارس الثانوية).

مقدمة: نتيجة للتطوّرات والمتغيّرات، المعاصرة أصبحت المؤسسات التعليميّة عامة، والمدارس خاصة، تواجه مجموعة من التحديّات الجسام؛ ما ألقى بظلاله على طبيعة عمل مديرها بوصفه المسؤول الأول عن قيادة مدرسته وإدارتها، وممثل للسلطة التربوية والتعليميّة، حتى أصبحت طبيعة عمله مسألة بالغة التشابك والتعقيد وذات واجبات متعدّدة ومسؤوليات متنوّعة ومهام متداخلة وأدوار متشابكة، تأتي في طليعتها القيادة نظرًا للدور المحوري الذي تؤديه في الواجبات والمسؤوليات والمهام والأدوار الأخرى. غير أن ممارسة المهام القيادية في الإدارة ليست بالأمر السهل.

فالقيادة في حقيقتها وجوهرها نوع من العلاقات المعقدة التي تنشأ بين قائد ومجموعة من العاملين معه في موقف جماعي وضمن أطر بيئية معينة. وهي علاقة تختلف وتتمايز باختلاف المواقف وتمايزها (Tawil, 2006). ويتوقف نجاح الإدارة التعليميّة والمدرسية على القيادة؛ ذلك أن القائد التربوي يؤدي دورًا مهمًا في تحديد الأهداف، وفي رسم الطرق وتحديد الوسائل الموصلة إليها، كما أن للقائد دورًا في وضع خطط النشاط المختلفة (Heggi, 2005).

وتعدّ القيادة من الموضوعات التي شغلت العالم منذ القدم، وعلى الرغم من اتفاق كثير من الباحثين والدارسين على استراتيجيات القيادة الكفؤة والفعالة، فإن ما صلح منها بالماضي قد لا يصلح في الوقت الحاضر أو في المستقبل؛ نظراً للتغيّر المستمر الذي يطرأ على مختلف جوانب الحياة وما يرافقه من تأثير في المنظمات المختلفة، لاسيما التربوية منها (Al-refai, 2013). غير أن القيادة تبقى أحد العناصر المهمة في تعزيز الأداء التنظيمي، وتؤدي القيادة الفعالة دائمًا دورًا مهمًا في التطوير والأداء الأفضل، انطلاقاً من حقيقة أن العصر الحالي لا يتطلب فقط ميزة تنافسية مستدامة، بل يقتضي الحفاظ على المعايير الأخلاقية، وتلبية المتطلبات المدنية، وتهيئة بيئة عمل آمنة ومنصفة. وهذه المتطلبات توفرها القيادة الفعالة (Riaz & Haider, 2010).

The Degree of Practicing Transactional Leadership among Secondary School Principals in Gaza Governorates and its Relation to their Level of Organizational Ambidexterity

Marwan El-Massry, *Al-Quds Open University,Palestine Arabia.*

Abstract: This study aimed at identifying the degree of practicing transactional leadership among secondary school principals in Gaza governorates, and its relation to their level of organizational ambidexterity, from teachers' point of view. The study used the descriptive correlative approach.The sample consisted of (459) male and female teachers, who were invited to fill in a questionnaire. The study found that the degree of principals' practice of transactional leadership was "high", and that the level of organizational ambidexterity was also "high". It further revealed a positive correlation relationship between the degree of practicing transactional leadership among principals and their level of organizational ambidexterity

(**Keywords**: Transactional leadership, Organizational Ambidexterity, Gaza Governorates, Secondary Schools).

يضاف إلى ذلك، أن القيادة تعدّ أحد أهم العوامل التي تؤثر في الأداء بشكل عام؛ لأن القادة يؤثرون بشكل مباشر في اتجاهات المنظمات وسياساتها (Sheshi & Kërçini, 2017). واستنادًا للدور المحوري للقيادة في المنظمات المعاصرة، ظهرت أنماط وأساليب ومداخل متعددة للقيادة، تختلف باختلاف الوسائل والآليات التي يمكن للقائد من خلالها التأثير في سلوك المرؤوسين. وتُعد القيادة التبادلية من الأنماط والأساليب والمداخل المرتبطة بالمنظمات العصرية؛ فهي تركز على تبادل المنافع بين القائد والمرؤوسين، وتقيس نتائج الأداء لمكافأة المرؤوسين على الأداء الجيد ومعاقبتهم على الأداء غير الجيد.

وتُعرّف القيادة التبادلية بأنّها: عملية تبادلية ذات طرفين؛ كل طرف فيها يمتلك شيئاً ويحتاج إلى شيء آخر، فتحصل عملية التبادل لتحقيق الحاجات بالاعتماد على معايير لإنجاز العمل مقابل حصول المرؤوسين على المكافآت مقابل إنجازهم العمل (Majid & Badrawi, 2013).

وتُعرّف أيضًا بأنها: قيادة تعاملات ترتكز على المبادرات وعلاقات تبادل المنفعة، فتربط بين جهد العاملين وإنتاجهم وولائهم، والمكافآت المقدمة لهم، وتعتمد توضيح التوقعات وتقديم المكافآت مقابل الأداء والولاء والجهد المبذول، وتركز على تحقيق الأهداف قصيرة الأجل (Sheshi & Kërçini, 2017).

* جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وتعتمد القيادة التبادلية على مبدأ العصا والجزرة، كما تعتمد على قدرة القائد على تعزيز المرؤوسين وحثهم على الإنجاز الناجح للصفقة. والتعزيز يمكن أن يكون ماديًا أو معنويًا، وقد يكون فوريًا أو متأخرًا، جزئيًا أو كليًا، صريحًا أو ضمنيًا (Bass, 1997). ومن ثم، فالقيادة التبادلية عملية ديناميكية تعتمد على التعزيز الذي يتضمن الثواب والعقاب وسيلة لتحفيز الأفراد وإثارة دافعيتهم للإنجاز وتحقيق أهداف محددة وقصيرة المدى.

وتركز القيادة التبادلية على نتائج الأداء، وبالتحديد على النتائج الحقيقية المنجزة لأهداف العمل. وإلى ذلك المدى يوجه القادة التبادليون جهود مرؤوسيهم نحو إنجاز أهداف المؤسسة المنشودة من خلال توضيح الدور ومتطلبات إنجاز المهمة (Almutairy, 2011). فالقيادة التبادلية تعني أن القائد يبحث عن الإفادة من إمكانات العاملين بطريقة تبادلية اقتصادية؛ إذ يقدم لهم احتياجاتهم المادية مقابل عقد يلزمهم بأداء كل ما يطلبه منهم من أعمال (Wahab, 2016).

وتعمل القيادة التبادلية على تدعيم الثقة بين المدير والمعلّمين لتحقيق النتائج المتوقعة منهم؛ فالمدير التبادلي يتفاوض مع المعلّمين لمبادلة جهودهم وإنجازهم بالحوافز والمكافآت، في ضوء ما يحققونه من إنجازات. وهذا يؤدي دورًا أساسيًا في رفع إنجاز المعلّمين في المدرسة، ويعود بالنفع على المعلّمين، وعلى المدرسة وأولياء الأمور، ما يزيد قدرة المعلّمين على العطاء والإنجاز، ويحقق الفائدة التربوية المرغوبة للمدرسة والطلبة على حد سواء (Yousef, 2017).

وقد أشارت كثير من الدراسات، مثل دراسة باس وأفوليو ويونغ وبيرسون (Bass, Avolio, Jung & Berson, 2003)، ودراسة مرسي (Mursi, 2014)، ودراسة العايدي (Alaidy, 2015)، ودراسة واعر (Ouaar, 2015)، ودراسة وهاب (Wahab, 2016)، إلى أن هناك بعدين أساسيين للقيادة التبادلية، هما:

1. المكافآت المشروطة (Contingent Rewards)

المكافأة المشروطة تعني إبرام صفقة بين القائد والتابعين تنص على المكافأة مقابل الأداء، ويتم فيها توضيح التوقعات والمعايير، وتوفير الموارد، وتقديم الدعم اللازم من القيادة، وترتيب اتفاقيات مرضية للطرفين، وتبادل المساعدة، وتقديم الثناء مقابل الأداء الناجح للتابعين (Bass, 1997). فالمكافآت المشروطة تتمثل في توضيح المعايير أو التوقعات للعاملين ومنحهم مكافآت عند تحقيق الأهداف(Bass et al., 2003). والمكافأة المشروطة تعني أن القائد يقوم بتبادل المنفعة مع العاملين، بحيث يقوم بمكافأة العاملين ذوي الأداء الجيد باستخدام التعزيز الموجب كزيادة الأجر أو الترقية أو منح امتيازات خاصة (Wahab, 2016).

ويجب أن ترتبط المكافأة في القيادة التبادلية بإيجابية الأداء، وذلك بعد توضيح التوقعات والتعرف إلى الإنجازات ومقارنتها بالتوقعات والمعايير المحددة ومدى مساهمتها الإيجابية في تحسين الأداء(Bass et al., 2003). ويستخدم القادة المكافآت المشروطة لتحديد الأهداف التي يفترض أن يحققها المرؤوسون وتوضيحها والإعلان عن المكافآت المناسبة (Salim, 2013). كما تتطلب المكافآت المشروطة إعطاء تغذية راجعة متكررة وإيجابية ومنح مكافآت للعمل الجيد، والإطراء على الأداء المتميز (Salim, 2013). ويستنتج مما سبق أن المكافأة المشروطة تتمثل في منح المكافأة مقابل الجهد والأداء.

2. الإدارة بالاستثناء(Management by Exception)

تصف الإدارة بالاستثناء ميل القائد لتجنب إعطاء توجيهات للمرؤوسين إذا كان مستوى أدائهم مرضيًا (Salim, 2013)؛ فهي تُعنى بالنقد التصحيحي والتركيز على الأخطاء والنتائج السلبية من خلال التغذية الراجعة، والتدخل إذا لم يقم العامل بتحقيق الأداء المطلوب بغرض التصدي لها وحلها (Al-refai, 2013). والإدارة بالاستثناء نوعان: الإدارة الإيجابية بالاستثناء، والإدارة السلبية بالاستثناء(Bass et al., 2003). وتستخدم الإدارة بالاستثناء - سواء كانت إيجابية أو سلبية - من القادة الذين يلزمون أنفسهم بالأدوار الرقابية والتدخل في الحالات الاستثنائية (Salim, 2013). وفيما يلي توضيح لنوعي الإدارة بالاستثناء:

أ- الإدارة الإيجابية بالاستثناء (Active Management by Exception)

الإدارة الإيجابية بالاستثناء، أو النشطة، يحدد فيها القائد معايير الأداء، وقد يعاقب المرؤوسين لعدم التزامهم بتلك المعايير. وينطوي هذا النمط القيادي على رصد دقيق للانحرافات والأخطاء ومن ثم اتخاذ الإجراءات التصحيحية في أسرع وقت ممكن عند حدوثها(Bass et al., 2003). ففي الإدارة الإيجابية بالاستثناء، فإن القائد يراقب أداء التابعين، ويتخذ الإجراءات التصحيحية عند حدوث انحرافات عن المعايير المعتمدة؛ بمعنى أن القائد يطبق القواعد أو المعايير لتجنب الأخطاء أو الانحرافات (Bass, 1997). وهذا يعني أن يقوم القائد بتصحيح الانحرافات أولاً بأول، وأن لا ينتظر إلى أن تستفحل.

ب- الإدارة السلبية بالاستثناء (Passive Management by Exception)

في الإدارة السلبية بالاستثناء، ينتظر القائد إلى أن تظهر المشكلات قبل اتخاذ أي إجراء، أو لا يتخذ أي إجراء على الإطلاق، ولذلك يوصف القائد بأنه سلبي؛ إذ يحاول عدم التدخل (Bass et al., 2003). ففي الإدارة السلبية بالاستثناء، لا يتدخل القائد إلا عند حدوث مشكلات أو أخطاء؛ بمعنى أن القائد ينتظر حدوث المشكلات أو الأخطاء، ومن ثم يوجه التابعين أو

يتخذ الإجراءات التصحيحية (Bass, 1997). ومن هنا فإن الإدارة السلبية بالاستثناء تعني عدم تدخل القائد إلا عند الضرورة.

وتؤكد الدِّراسات أن البراعة التنظيمية تعمل على فهم التوازنات التي يجب على القادة إدارتها في البيئات التنظيمية المعقدة، وتشجيع الدعم التنظيمي الذي يقوم على التركيز على الاستغلال والاكتشاف في وقت واحد؛ من أجل زيادة القدرة على التكيّف مع البيئة، التي قد تكون مصدرًا رئيسًا للميزة التنافسية للقادة في القرن الحادي والعشرين (Salanti, 2015). فمجال عمل البراعة التنظيمية يتعلق باستكشاف ما هو جديد، ومن ثم استغلال ما تم اكتشافه بأفضل ما يمكن (Albashqali & Dawod, 2015).

والبراعة في اللغة العربية تعني كمال الفضل (Encyclopedia of General Islamic Concepts, 2000). وبرع بَرَاعةً وبُرعاً: فاق علمًا أو فضيلة أو جمالاً؛ فهو بارِع (Almonjed in Languages and Media, 2000). وبَرَعَ يَبْرُعُ بُروعًا وبَراعةً وبَرُعَ؛ فهو بارِعٌ: تَمَّ في كلِّ فَضِيلة وجمال وفاق أَصحابه في العلم وغيره (Ibn Manzur, 2003).

وفي اللغة الإنجليزية، فإن مصطلح (Ambidexterity) يعود إلى كلمة لاتينية مكونة من مقطعين أولهما "ambos"، بمعنى كلاهما، والثاني "dexter"، بمعنى يمين، وتستخدم لوصف قدرة الإنسان على استخدام يديه كلتيهما معًا بمهارة متساوية. وقد تم تقديم مفهوم البراعة لأول مرة في السياق التنظيمي على يدي دونكان Duncan عام 1976 لوصف المنظمات التي لديها القدرة والكفاءة على إدارة مطالب العمل الحالية وتلبيتها وفي الوقت ذاته التكيّف مع المتغيّرات البيئية المستقبليّة (Schindler, 2015).

وتعرّف البراعة التنظيمية بأنّها قدرة المنظمة على الربط المتزامن بين الاستغلال والاستكشاف (Bodwell, 2011). وتعرّف أيضًا بأنّها: القدرة على المواءمة والتكيّف (Gibson & Birkinshaw, 2004). والبراعة التنظيمية تطلق على المنظمات التي لديها القدرة على المواءمة والتكيّف وتحقيق التوافق والتوازن. وتعني المواءمة تماسك الأنشطة لزيادة الميزة التنافسية، أما القدرة على التكيّف فتعني القدرة والسرعة في إعادة هندسة الأنشطة لتلبية المتطلبات المتغيرة وتحقيق الاستجابة اللازمة (Fiset, 2009).

ويؤكد بعض الباحثين أن أنشطة المواءمة (Alignment) تهدف إلى تحسين الأداء على المدى القصير، بينما تهدف أنشطة التكيّف (Adaptation) إلى تحسين الأداء على المدى الطويل (Gibson & Birkinshaw, 2004). وهناك من يؤكد أن البراعة التنظيمية تعني قدرة المنظمة على أداء مهمات مختلفة ومتضاربة، أو متابعة أشياء متباينة في الوقت ذاته (Fiset, 2009). في حين يرى آخرون أن البراعة هي القدرة على الابتكار والتغيير المستمر وغير المتزامن في آن واحد (Tushman & O'Reilly, 1996).

وتسعى المنظمات البارعة إلى تحقيق التوازن بين عمليتي استثمار المقدرات الحالية وتحشيدها واستكشاف الفرص لتحقيق التكيّف والاستجابة للتغيرات المتسارعة في بيئتها الخارجية. إلا أن التحدي الأكبر الذي يواجه تلك المنظمات هو اختيار الطريقة المناسبة التي تمكنها من الحصول على أقصى منفعة من مقدراتها الحالية لتحقيق إبداعات مستمرة، في الوقت الذي تتابع فيه التغيّرات والتطوّرات البيئية الخارجية من خلال مواصلة عملية الاستكشاف لتحقيق إبداعات جذرية دون أن تؤثر إحدى العمليتين في الأخرى (Rashid & Jaber, 2014).

وتتطلب البراعة التنظيمية استمرار التوازن بين الاستكشاف والاستغلال (Schindler, 2015). وتعد الرغبة في التغيير أحد أهم متطلبات تحقيق البراعة التنظيمية (Fiset, 2009). ويرى الباحث أن تحقيق التوازن بين الاستغلال والاستكشاف يتطلب براعة هيكلية تفصل بين النشاطين، وفي الوقت نفسه تضمن التكامل والتوازن بينهما.

وقد أشارت كثير من الدِراسات، مثل دراسة جيبسون وبيركينشاو (Gibson & Birkinshaw, 2004)، ودراسة فيست (Fiset, 2009)، ودراسة محمد والسلنتي والزهار (Mohammed, Salanti & Zahar, 2014)، ودراسة السلنتي (Salanti, 2015)، ودراسة علي وخوشافي (Ali & Khoshavy, 2017)، ودراسة المحاسنة (Al-Mahasneh, 2017)، إلى أن هناك بعدين أساسيين للبراعة التنظيمية، هما:

1. الاستغلال (Exploitation)

الاستغلال يعني الاستفادة القصوى من الإمكانات المتوافرة في المنظمة بغرض التحسين وإشباع حاجات المستفيدين الحاليين، الأمر الذي يمكن أن يحقق نتائج على المدى القصير (Gibson & Birkinshaw, 2004). ويشير استغلال الفرص إلى الاختيار، والإنتاج، والكفاءة، والتطبيق، وتكون وحدات الاستغلال ذات مركزية أكبر وعمليات وثقافات مرتبطة بالمنظمة (Algaraawi, 2017).

2. الاستكشاف (Exploration)

الاستكشاف يعني البحث عن فرص جديدة للتغيير والتطوير، الأمر الذي يمكن أن يحقق نتائج على المدى البعيد (Gibson & Birkinshaw, 2004). وتؤكد الدِّراسات أهمية الابتكار واكتساب المعرفة الجديدة ودورهما في الاستكشاف وتحقيق البراعة التنظيمية، كما تؤكد أن الاستكشاف يتطلب توافر الإمكانات وتوافر درجة عالية من المرونة واللامركزية، أكثر من تلك التي يتطلبها الاستغلال (Raisch, Birkinshaw, Probst & Tushman, 2009).

وتؤكد الدِّراسات أن المنظمات تحتاج إلى الاستغلال والاستكشاف معاً، ذلك أن التركيز على الاستكشاف واستبعاد الاستغلال يمكن أن يزيد من تكاليف التجريب دون كسب فوائد أو

مزايا جديدة، في حين أن التركيز على الاستغلال واستبعاد الاستكشاف يمكن أن يؤدي إلى عدم الاستقرار أو عدم القدرة على تحقيق التوازن وتلبية متطلبات التطوير. من هنا تبدو أهمية التركيز المتزامن على الاستغلال والاستكشاف من أجل بقاء المنظمة وازدهارها (Gibson & Birkinshaw, 2004). غير أن الاستكشاف يقتضي الإبداع الابتكار، وذلك عكس الاستغلال الذي يتطلب الفهم والتركيز على تلبية المتطلبات والاحتياجات الحالية (Fiset, 2009). علمًا بأن الاستغلال والاستكشاف يعدّان من أشكال التعلم التنظيمي (Schindler, 2015).

وتؤكد الأدبيات أهمية القيادة ودورها في تحقيق البراعة التنظيمية، لأن القيادة هي المسؤولة عن استكشاف الفرص وقيادة التَّغيير واستغلال الموارد والفرص المتاحة (Fiset, 2009). كما تؤكد الأدبيات أن البراعة التنظيمية أساس تطور المنظمات، وأن المنظمات البارعة لديها الاستعداد والميل نحو استغلال الفرص المتاحة أمامها في بيئة العمل وفي الوقت نفسه استكشاف الجديد منها (Ali & Khoshavy, 2017). فالمنظمات البارعة هي التي لديها القدرة على استغلال الفرص الحالية واستكشاف فرص جديدة في آن واحد (Raisch et al., 2009).

وقد اهتم كثير من الباحثين بمدخلي القيادة التبادلية والبراعة التنظيمية ودورهما في التمكين وتحسين الأداء التنظيمي، ورافق ذلك الاهتمام جهد بحثي موازٍ. فقد أجرت الرفاعي (Al-Refai, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة نمطي القيادة التحويلية والقيادة التبادلية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت بتمكين المعلّمين من وجهة نظرهم. تكونت العينة من (370) معلمًا ومعلمة، طبقت عليهم (3) استبانات. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين ممارسة المديرين لنمط القيادة التبادلية ومستوى تمكين المعلّمين.

وأجرت مرسي (Mursi, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر القيادة التبادلية في الشعور بعدم الأمن الوظيفي والانسحاب من العمل. تكونت العينة من (420) من المعيدين والمدرسين المساعدين بجامعة الزقازيق، طبقت عليهم قائمة استقصاء. وقد أشارت النتائج إلى أن مدركات أفراد العينة للقيادة التبادلية تؤثر تأثيرًا معنويًا وسلبيًا في شعورهم بعدم الأمن الوظيفي، وأن القيادة التبادلية تؤثر تأثيرًا معنويًا وسلبيًا في مستوى الانسحاب النفسي من العمل.

وقام محمد وآخرون (Mohammed et al., 2014) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر القيادة التحويلية في البراعة التنظيمية بالتطبيق على البنوك التجارية المصرية. تكونت العينة من (278) فردًا. طبقت عليهم استبانة. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين أبعاد القيادة التحويلية وأبعاد البراعة التنظيمية.

وقامت السلنتي (Salanti, 2015) بدراسة هدفت إلى اختبار العلاقة التبادلية بين القائد ومرؤوسيه على كل من إبداع الموظف والبراعة التنظيمية. تكونت العينة من (255) عاملاً في المراكز الصحية المتخصصة بمدينة دمياط. طبقت عليهم استبانة. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين جودة العلاقة التبادلية للقائد ومرؤوسيه والبراعة التنظيمية، ووجود ارتباط دال إحصائياً بين إبداع الموظف والبراعة التنظيمية.

وأجرى الباشقالي والداود (Albashqali & Dawod, 2015) دراسة هدفت إلى تحديد طبيعة علاقة الارتباط والأثر بين أبعاد البراعة التنظيمية ومصادر الانهيار التنظيمي لدى عينة من كليات جامعة دهوك العراقية. تكونت العينة من (48) من القيادات الإدارية. طبقت عليهم استبانة. وقد أشارت النتائج إلى توافر أبعاد البراعة التنظيمية في الكليات المبحوثة، ولكن بنسبة "ضعيفة"، وعدم توافر مؤشرات مصادر الانهيار التنظيمي باستثناء مصدر الصراع التنظيمي، ووجود علاقة ارتباط وأثر معنوي لأبعاد البراعة التنظيمية في الانهيار التنظيمي.

وقامت يوسف (Yousef, 2017) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المعلّمين، وعلاقتها بدافعية الإنجاز. تكونت العينة من (1471) معلماً ومعلمة. طبقت عليهم استبانة. وقد أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة القيادة التبادلية كانت "كبيرة"، مع وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة القيادة التبادلية ودافعية الإنجاز لدى المعلّمين.

وأجرت المحاسنة (Al-Mahasneh, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر البراعة التنظيمية كمتغير وسيط في العلاقة بين القدرات الديناميكية والرشاقة التنظيمية في الشركات الأردنية للصناعات الصيدلانية. تكونت العينة من (240) فردًا. طبقت عليهم استبانة، وقد أشارت النتائج إلى أن القدرات الديناميكية تؤثر في البراعة التنظيمية؛ وأن البراعة التنظيمية تؤثر في تحقيق الرشاقة التنظيمية؛ وأن القدرات الديناميكية تؤثر في تحقيق الرشاقة التنظيمية بوجود البراعة التنظيمية كمتغير وسيط.

وأجرى الروسان (Alrousan, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة نمطي القيادتين التحويلية والتبادلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء الأردنية. تكونت العينة من (414) معلمًا ومعلمة. طبقت عليهم استبانة. وقد أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية كانت "مرتفعة"، وأن درجة ممارستهم للقيادة التبادلية كانت "متوسطة"، بينما كانت درجة ممارسة المعلّمين لسلوك المواطنة التنظيمية "مرتفعة"، كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين نمطي القيادة التحويلية والتبادلية وبين سلوك المواطنة التنظيمية.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدِّراسات السابقة في انفرادها بتقصي درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس

الثانوية بمحافظات غزة، وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية لديهم. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدِّراسات السابقة، على الرغم من اختلافها عنها، في بناء فكرة الدراسة، وتدعيم إطارها النظري، وتحديد منهجها، كما استفادت من تحليلاتها ونتائجها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

المدرسة الثانوية في محافظات غزة هي المدرسة التالية للمدرسة الأساسية، والمرحلة السابقة للتعليم العالي والجامعي، وهي أكثر المراحل التعليميّة أهميّة ومكانة في سلم التعليم النظامي؛ لأنها تعد الطلبة للتعليم العالي بالتزامن مع إعدادهم للحياة العمليّة، فتوجههم إما إلى التعليم العالي المناسب أو إلى المهنة الملائمة (El-Massry, 2015).

ويرى غالبية المتخصصين في مجال الإدارة أن مدير المدرسة الثانوية هو القائد المباشر، والمسؤول الأول عن نجاح المدرسة في تربية طلبتها وتحقيق أهدافها، وهو العنصر الأساس في تنمية العلاقات المدرسية على اختلاف أنواعها (Ali & Lami, 2006). وبالرغم من الجهود التطويرية والإصلاحات الجوهرية التي قامت بها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وشملت أركان العمل التعليمي كافة على وجه العموم، والمدرسة الثانوية على وجه الخصوص، فإن الدِّراسات السابقة شخصت بعض المشكلات ونواحي القصور في البيئة التنظيمية والأداء العام لتلك المدرسة.

وتؤكد الدِّراسات أن المدارس الثانوية بمحافظات غزة في مأزق متعدد الأبعاد والجوانب، سياسيًا واقتصاديًا وتنظيميًا، الأمر الذي يتطلب حلولاً مبتكرة غير مألوفة لمشكلاتها (El-Massry, 2016). كما أن درجة تحقق متطلبات بناء القيادات الريادية من المديرين في المدارس الثانوية منخفضة، ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأسلوب الإدارة بالاستثناء منخفضة أيضًا (Khalafallah, 2017). ودرجة ممارستهم للشفافية الإدارية متوسطة (Ajez & Alhalaq, 2015). يضاف إلى ذلك ضعف مشاركة المعلّمين في القيادة المدرسية (El-Massry, 2015).

وبناءً على ذلك، تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في وجود جملة من المشكلات وأوجه الضعف ونواحي القصور في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تستوجب الدراسة والبحث في العلاقة بين القيادة التبادلية والبراعة التنظيمية، على اعتبار أن القيادة التبادلية مدخل جديد في القيادة يركز على نتائج الأداء، ومبادلة الجهود بالحوافز والمكافآت، وسيلة لتحفيز الأفراد وإثارة دافعيتهم للإنجاز وتحقيق الأهداف. وتسعى البراعة التنظيمية لتحقيق التوازن بين استغلال الفرص والموارد المتوافرة في المدارس الثانوية واستكشاف فرص جديدة، وصولاً إلى مقترحات وتصورات للإصلاح وتحسين مستوى الأداء في تلك المدارس. وعليه، تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلّمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرين للقيادة التبادلية تُعْزَى إلى متغيّرات: (جنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وسنوات الخدمة للمدير)؟
3. ما مستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلّمين؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى البراعة التنظيمية لدى المديرين تُعْزَى إلى متغيّرات: (جنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وسنوات الخدمة للمدير)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التبادلية ومستوى البراعة التنظيمية لديهم؟

أهميّة الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها النظرية والتطبيقية من خلال كونها:

1. تشكل نقطة انطلاق لمنحى بحثي يمكن البناء عليه في الدِّراسات المستقبليّة المتعلقة بتطوير الأداء القيادي وتحسين البراعة التنظيمية في المدارس الثانوية كاستجابة منطقية للتحديّات العصرية.
2. تجمع بين موضوعين مختلفين، وتواكب التوجهات التربوية المعاصرة التي تدعو إلى الاهتمام بتحسين الواقع التنظيمي في المدارس الثانوية لمواكبة المتطلبات والتحديّات الحالية والمستقبليّة.
3. تأتي متزامنة مع بعض الجهود المبذولة من جانب وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للارتقاء بأداء مديري المدارس الثانوية وتطويره.
4. قد تساعد نتائجها في استنباط أهم الممارسات التي يمكن أن تساعد في تحسين الواقع التنظيمي في المدارس الثانوية.
5. قد تُفيد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وتوجه اهتمامهم لمدخلي القيادة التبادلية والبراعة التنظيمية ودمجهما ضمن برامج التنمية المهنية للمديرين.
6. قد تساعد نتائجها في تطوير برامج وورش عمل خاصة بتطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل الحدود الموضوعية للدراسة الحالية في بعدي القيادة التبادلية، وهما: (المكافآت المشروطة، والإدارة بالاستثناء: الإيجابية والسلبية)، وبعدي البراعة التنظيمية، وهما: (الاستغلال والاستكشاف).
- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على معلّمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة ومعلّماتها.
- **الحدود المكانية:** محافظات غزة الخمس، وهي: شمال غزة، وغزة، والوسطى، وخان يونس، ورفح.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الجزء الميداني من الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2018م.

التعريفات الإجرائية

تتضمن الدراسة عدة مصطلحات، ولأغراض هذه الدراسة، يقصد بها إجرائيًا ما يأتي:

القيادة التبادلية: سلوك قيادي قائم على علاقة تبادل للمنفعة بين مدير المدرسة الثانوية والمعلّمين، يتم من خلاله التركيز على النتائج الفعلية للأداء، واقتران المكافأة بالإنجاز، والاعتماد على مبدأي الثواب والعقاب، بحيث يتم ربط الأداء الجيد بالمكافآت وغير الجيد بالعقوبات، وذلك بعد تحديد معايير الأداء. ويتم تصحيح الأخطاء قبل وقوعها أو اتخاذ الفعل التصحيحي إذا كان هناك خطأ أو مخالفة في المعايير.

البراعة التنظيمية: الجهود والممارسات التي يبذلها مدير المدرسة الثانوية، والتي تتضح بصورة ملموسة يمكن ملاحظتها من خلال شواهد وأدلة محددة في الممارسات الفعلية كافة ذات العلاقة بتحقيق التوازن بين الاستغلال الأمثل للموارد والفرص المتاحة واستكشاف الفرص الجديدة.

المدارس الثانوية: المدارس التي تديرها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وتتضمن الصفين الحادي عشر والثاني عشر، وتسمى هذه المرحلة من التعليم مرحلة الانطلاق.

محافظات غزة: المحافظات الفلسطينية الجنوبية التي تمتد على هيئة شريط ساحلي، يبلغ طوله حوالي (*45*) كيلو متراً في المتوسط، ويتراوح عرضه بين (*5-8*) كيلومترات، وتبلغ مساحته الكلية حوالي (*325*) كم^2. ويحدّها من الشمال والشرق خط الهدنة عام *1948*م، ومن الغرب البحر الأبيض المتوسط، ومن الجنوب جمهورية مصر العربية. وتضم خمس محافظات هي: شمال غزة، وغزة، والوسطى، وخان يونس، ورفح.

الطريقة

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمة هذا المنهج لأهداف الدراسة وما تنطوي عليه من رصد للواقع وللعلاقة بين المتغيرات ووصفها وصفاً كمياً.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة ومعلّماتها البالغ عددهم (4716) معلّماً ومعلّمة وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للعام 2018/2017م. وقد تم اختيار عينة عشوائية منتظمة منهم بنسبة (10%)، بلغت (472) معلّماً ومعلّمة، طبقت عليهم الاستبانة. وتم استرداد (464) منها. وبعد فحصها قبل المعالجة الإحصائية، تبين أن الصالح منها (459) استبانة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيّرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيّرات الدراسة

المتغيّر	الفئات	العدد	النسبة
جنس المدير الذي يعمل معه المعلّم/ة	مَنْ مديره ذكر	218	% 47.5
	مَنْ مديرتها أنثى	241	% 52.5
المؤهل العلمي للمدير الذي يعمل معه المعلّم/ة	مَنْ مديره يحمل درجة البكالوريوس	262	% 57
	من مديره يحمل دراسات عليا	197	% 43
سنوات الخدمة للمدير الذي يعمل معه المعلّم/ة	مَنْ سنوات خدمة مديره كمدير مدرسة أقل من 5 سنوات	84	% 18.3
	مَنْ سنوات خدمة مديره كمدير مدرسة من 5-10 سنوات	64	% 13.9
	مَنْ سنوات خدمة مديره كمدير مدرسة أكثر من 10 سنوات	311	% 67.8

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطوير استبانة كأداة للتعرف إلى درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وعلاقتها بمستوى البراعة التنظيمية لديهم، وذلك من وجهة نظر المعلّمين. وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (38) فقرة موزعة على (5) مجالات، وتم تحديد استجابة العينة عبر سلم ليكرت الخماسي (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدًا). وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة من صدق وثبات على النحو الآتي:

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، هما: صدق المحكمين (الصدق الظاهري): فقد تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال أصول التربية بالجامعات الفلسطينية، وعددهم (11) محكمًا. وفي ضوء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (34) فقرة، موزعة على (5) مجالات هي: (المكافآت المشروطة، والإدارة الإيجابية بالاستثناء، والإدارة السلبية بالاستثناء، والاستغلال، والاستكشاف). وبعد ذلك، تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال قياس معامل الارتباط بين الدرجة على كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (30) معلمًا ومعلّمة من خارج العينة الأصلية. وكانت معاملات الارتباط على النحو الآتي: (0.59)، (0.65)، (0.65)، (0.76)، (0.66)، على التوالي، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كذلك تم التأكد من الصدق الداخلي بحساب معامل ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وقد بلغت معاملات الارتباط في المجال الأول (0.45-0.59)، والمجال الثاني (0.43-0.63)، وفي الثالث (0.46-0.67)، وفي الرابع (0.40-0.70)، وفي الخامس (0.43-0.61)، وتم التأكد من دلالاتها المعنوية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية. وكان معامل الثبات للمجال الأول (0.74)، وللثاني (0.79)، وللثالث (0.79)، وللرابع (0.86)، وللخامس (0.79)، وكان معامل الثبات للاستبانة ككل (0.77). كما تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا، وكان معامل الثبات للمجال الأول (0.72)، وللثاني (0.78)، وللثالث (0.76)، وللرابع (0.79)، وللخامس (0.73). وكان معامل الثبات للاستبانة ككل (0.79). وهذا يدل على أن معاملات الثبات للاستبانة مطمئنة للإجراء والتطبيق.

المعالجات الإحصائية

استخدمت الدراسة بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الاستبانة، وتصلح لتحقيق أهدافها، وهي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار (T) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون، وطريقة التجزئة النصفية، ومعامل كرونباخ ألفا. وللحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على المجالات والفقرات، تم اعتماد المعيار الآتي لاحتساب طول الفئة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى) ÷ عدد بدائل الأداة أو مستويات الممارسة؛ أي (5-1=4) ÷ 5 = (0.8). وحددت قيم المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: كبيرة جداً (من 4.21 إلى 5)؛ كبيرة (من 3.41 إلى 4.20)؛ متوسطة (من 2.61 إلى 3.40)؛ قليلة (من 1.81 إلى 2.60)؛ قليلة جداً (من 1.00 إلى 1.80).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: *ما درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلّمين؟*

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة، كما في الجدول (2).

جدول (2): درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
المكافآت المشروطة	4.01	0.28	كبيرة	2
الإدارة الإيجابية بالاستثناء	4.00	0.25	كبيرة	3
الإدارة السلبية بالاستثناء	4.07	0.29	كبيرة	1
الدرجة الكلية	4.02	0.20	كبيرة	

يتضح من الجدول (2) أن درجة التقدير الكلية لممارسة القيادة التبادلية لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين في جميع المجالات بلغت (4.02). ويدل ذلك على أن درجة التقدير الكلية بشكل عام كبيرة. أما بالنسبة للمجالات، فقد حصل مجال (الإدارة السلبية بالاستثناء) على الترتيب الأول، يليه مجال (المكافآت المشروطة) في الترتيب الثاني، ثم مجال (الإدارة الإيجابية بالاستثناء) في الترتيب الثالث. ويمكن أن تُعْزَى هذه النتيجة إلى أن هناك إدراكاً لدى المديرين لمضمون القيادة التبادلية، وذلك نتيجة للدورات والبرامج التدريبية التي تنظمها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لمديري المدارس. وتتفق هذه النتائج مع نتائج

دراسة يوسف (Yousef, 2017)، ودراسة مرسي (Mursi, 2014)، بينما تختلف مع نتائج دراسة الرفاعي (Al-Refai, 2013)، ودراسة صبري (Sabri, 2011). وفيما يلي عرض ومناقشة لدرجة تقدير المعلّمين لممارسة القيادة التبادلية لدى المديرين داخل كل مجال من مجالات الاستبانة؛ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية لجميع فقرات الاستبانة، وهي مفصلة تحت مجالاتها، كما هو موضح في الجداول (3)، (4)، (5).

أ- المجال الأول: المكافآت المشروطة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات المعلّمين لدرجة ممارسة المكافآت المشروطة لدى المديرين، وذلك كما في الجدول (3).

جدول (3): درجة ممارسة المكافآت المشروطة لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	يعتبر أن مستوى الإنجاز هو المعيار الحقيقي لمنح المكافأة	4.06	0.57	كبيرة	1
2	يوضح المكافآت المتوقعة عند تحقيق الأهداف	3.96	0.58	كبيرة	6
3	يكافئني مقابل الجهود التي أبذلها	4.03	0.57	كبيرة	3
4	يمنح المكافآت للمعلّمين بإنصاف	4.05	0.42	كبيرة	2
5	يناقش المسؤوليات الملقاة على عاتقي للوصول إلى الهدف	3.98	0.51	كبيرة	5
6	يوفر الدعم والمساندة اللازمة لإنجاز العمل	3.95	0.52	كبيرة	7
7	يعبر عن رضاه وسروره عند حسن الإنجاز	4.02	0.50	كبيرة	4
	التقدير العام للمجال	4.01	0.28	كبيرة	

يتضح من الجدول (3) أن المستوى العام لتقدير المعلّمين لدرجة ممارسة المكافآت المشروطة لدى المديرين بلغ (4.01). ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت كبيرة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يعتبر أن مستوى الإنجاز هو المعيار الحقيقي لمنح المكافأة). ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى موضوعية المديرين في منح المكافأة، وذلك بالاعتماد على الإنجاز الفعلي باعتباره المحك الحقيقي. كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يوفر الدعم والمساندة اللازمة لإنجاز العمل)، لكن درجة التقدير بالنسبة لهذه الفقرة تظل كبيرة. ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أنه بالرغم من الظروف الاقتصادية الصعبة التي تمر بها محافظات غزة نتيجة للحصار، والعجز الكبير في تغطية احتياجات المدارس من الأدوات المساندة، فإن هناك اجتهادات لدى المديرين وحرصاً على توفير الدعم والمساندة اللازمة لإنجاز العمل وضمان تحقيق الأهداف. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرفاعي (Al-Refai, 2013).

ب- المجال الثاني: الإدارة بالاستثناء (الإيجابية والسلبية)

1) الإدارة الإيجابية بالاستثناء

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات المعلّمين لدرجة ممارسة الإدارة الإيجابية بالاستثناء لدى المديرين، وذلك كما في الجدول (4).

جدول (4): درجة ممارسة الإدارة الإيجابية بالاستثناء لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	يضع قواعد ومعايير موحدة للأداء	4.05	0.63	كبيرة	2
2	يرشدني حول سبل تحقيق المعايير الموضوعة	4.04	0.42	كبيرة	3
3	يتخذ الفعل التصحيحي عند ظهور خطأ أو انحراف عن المعايير	4.06	0.22	كبيرة	1
4	يتابع الإخفاقات، ولا ينتظر أن تستفحل	3.99	0.53	كبيرة	4
5	يصحح الأخطاء أو الانحرافات أولاً بأول	3.96	0.55	كبيرة	5
6	يحرص على تزويدي بالتغذية الراجعة المستمرة	3.88	0.56	كبيرة	6
	التقدير العام للمجال	4.00	0.25	كبيرة	

يتضح من الجدول (4) أن المستوى العام لتقدير المعلّمين لدرجة ممارسة الإدارة الإيجابية بالاستثناء لدى المديرين بلغ (4.00). ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت كبيرة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يتخذ الفعل التصحيحي عند ظهور خطأ أو انحراف عن المعايير). ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن المديرين مسؤولون عن المدرسة مسؤولية مباشرة أمام الجهاز الإداري في المديرية التي يتبعون لها، وأن ظهور إخفاقات أو أخطاء تعوق تحقيق الأهداف يعد تقصيرًا أو إهمالاً في عملهم. كما يتضح

أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يحرص على تزويدي بالتغذية الراجعة المستمرة)، لكن درجة التقدير لهذه الفقرة تظل كبيرة. ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أنه بالرغم من كثرة الواجبات التي يكلف بها المدير، وتعدد المسؤوليات الملقاة على عاتقه، فإن ذلك لم يؤثر في المجهود المنتظر منه في تزويد المعلّمين بالتغذية الراجعة المستمرة. وربما يعود ذلك إلى الوعي بأهمية التغذية الراجعة المستمرة ودورها في نجاح العملية التعليمية. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرفاعي (Al-Refai, 2013)، ودراسة الروسان (Alrousan, 2017).

2) الإدارة السلبية بالاستثناء

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات المعلّمين لدرجة ممارسة الإدارة السلبية بالاستثناء لدى المديرين، وذلك كما في الجدول (5).

جدول (5): درجة ممارسة الإدارة السلبية بالاستثناء لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	يترك للمعلّمين حرية إنجاز المهام الموكلة إليهم دون تدخل	3.62	0.63	كبيرة	6
2	ينتظر حدوث مشكلات أو أخطاء ومن ثم يوجه المعلّمين	3.89	0.55	كبيرة	4
3	يعزز فكرة "إذا كان الشيء يعمل فلا تصلحه"	4.90	0.30	كبيرة جداً	1
4	ينتظر حتى تستفحل المشكلات قبل أن يحلها	3.88	0.63	كبيرة	5
5	يركز على معالجة المشكلات الاستثنائية	4.08	0.64	كبيرة	2
6	يتخذ الإجراءات التصحيحية عندما تصبح المشكلات أو الانحرافات معيقة للعمل	4.05	0.52	كبيرة	3
التقدير العام للمجال		4.07	0.29	كبيرة	

يتضح من الجدول (5) أن المستوى العام لتقدير المعلّمين لدرجة ممارسة الإدارة السلبية بالاستثناء لدى المديرين بلغ (4.07). ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت كبيرة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يعزز فكرة "إذا كان الشيء يعمل فلا تصلحه"). ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى محدودية الموارد المالية، والضعف الكبير في الإمكانات التي تعين المدارس وتمكن مديريها من التَّغيير. كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يترك للمعلّمين حرية إنجاز المهام الموكلة إليهم دون تدخل)، لكن درجة التقدير لهذه الفقرة تظل كبيرة. ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي المديرين بأهمية منح الحرية للمعلّمين في إنجاز المهام وما يترتب على ذلك من أثر إيجابي في الثقة التنظيمية وأداء المعلّمين. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرفاعي (Al-Refai, 2013).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: *هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرين للقيادة التبادلية تُعْزَى إلى متغيّرات: (جنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وسنوات الخدمة للمدير)؟*

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي. وقد كانت النتائج على النحو الآتي:

أ- متغيّر جنس المدير

تم إجراء اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (6).

جدول (6): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة التي تُعْزَى إلى متغيّر جنس المدير

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
المكافآت المشروطة	مَنْ مديره ذكر	218	4.10	0.24	6.88	0.02
	مَنْ مديرتها أنثى	241	3.93	0.28		
الإدارة الإيجابية بالاستثناء	مَنْ مديره ذكر	218	4.04	0.23	3.55	0.04
	مَنْ مديرتها أنثى	241	3.96	0.26		
الإدارة السلبية بالاستثناء	مَنْ مديره ذكر	218	4.07	0.27	0.25	0.23
	مَنْ مديرتها أنثى	241	4.07	0.31		
الدرجة الكلية	مَنْ مديره ذكر	218	4.07	0.17	4.38	0.05
	مَنْ مديرتها أنثى	241	3.99	0.21		

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى إلى متغيّر جنس المدير، على (الاستبانة ككل ومجالي المكافآت المشروطة والإدارة الإيجابية بالاستثناء)، لصالح المديرات. ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن المديرات - بحكم طبيعتهن - أكثر فاعلية في ممارسة القيادة التبادلية بالمقارنة مع المديرين، وذلك لأنهن أكثر اختلاطاً وتواصلاً مع المعلّمات، وأكثر اهتماماً بمنح المكافآت، وربما أكثر دقة في تحديد المعايير. كما يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى إلى متغيّر جنس المدير، في (مجال الإدارة السلبية بالاستثناء). ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى حرص المديرين والمديرات على التوجيه المستمر للمعلّمين والمعلّمات لتجنب الإخفاقات أو الأخطاء التي يمكن أن تعيق تحقيق الأهداف، ومن ثم تجنب المساءلة أمام الجهاز الإداري في المديرية التي يتبعون لها، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة يوسف (Yousef, 2017)، ودراسة العايدي (Alaidy, 2015).

ب- متغيّر المؤهل العلمي للمدير

تم إجراء اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (7).

جدول (7): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة التي تُعْزَى إلى متغيّر المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
المكافآت المشروطة	مَنْ مؤهل مديره بكالوريوس	262	4.01	0.29	0.17	0.78
	مَنْ مؤهل مديره دراسات عليا	197	4.00	0.27		
الإدارة الإيجابية بالاستثناء	مَنْ مؤهل مديره بكالوريوس	262	3.99	0.25	0.19	0.46
	مَنْ مؤهل مديره دراسات عليا	197	4.00	0.25		
الإدارة السلبية بالاستثناء	مَنْ مؤهل مديره بكالوريوس	262	4.01	0.25	4.78	0.01
	مَنْ مؤهل مديره دراسات عليا	197	4.15	0.33		
الدرجة الكلية	مَنْ مؤهل مديره بكالوريوس	262	4.00	0.19	2.34	0.07
	مَنْ مؤهل مديره دراسات عليا	197	4.05	0.21		

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى إلى متغيّر المؤهل العلمي للمدير على (الاستبانة ككل ومجالي المكافآت المشروطة والإدارة الإيجابية بالاستثناء). ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى إدراك المديرين من حملة المؤهلات العلمية المختلفة لأهمية القيادة التبادلية ودورها في تحسين الأداء المدرسي وتطويره، وزيادة قدرة المدرسة على أداء دورها وتحقيق أهدافها. يضاف إلى ذلك تشابه الظروف الوظيفية والبرامج التأهيلية والتدريبية للمديرين من حملة المؤهلات العلمية المختلفة. كما يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى إلى متغيّر المؤهل العلمي للمدير، في (مجال الإدارة السلبية بالاستثناء)، لصالح مَنْ مؤهل مديره دراسات عليا. ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى حرص المديرين والمديرات من حملة المؤهلات العلمية العليا على تجنب انتظار حدوث المشكلات أو الأخطاء لتوجيه التابعين أو اتخاذ الإجراءات التصحيحية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة خلف الله (Khalafallah, 2017).

ج- متغيّر سنوات خدمة المدير

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد كانت النتائج كما في الجدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة التي تُعْزَى إلى متغيّر سنوات خدمة المدير

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المكافآت المشروطة	بين المجموعات	0.26	2	0.13	1.65	0.19
	داخل المجموعات	36.13	456	0.07		
	المجموع	36.40	458			
الإدارة الإيجابية بالاستثناء	بين المجموعات	1.05	2	0.52	8.39	0.00
	داخل المجموعات	28.55	456	0.06		
	المجموع	29.61	458			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الإدارة السلبية بالاستثناء	بين المجموعات	4.97	2	2.48	31.82	0.00
	داخل المجموعات	35.62	456	0.07		
	المجموع	40.59	458			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.88	2	0.44	10.99	0.00
	داخل المجموعات	18.41	456	0.04		
	المجموع	19.30	458			

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى إلى متغيّر سنوات خدمة المدير على (الاستبانة ككل ومجالي الإدارة الإيجابية والسلبية بالاستثناء. كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (مجال المكافآت المشروطة). ولمعرفة اتجاه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه. وكانت النتائج كما في الجدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار شيفيه للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها التي تُعْزَى إلى متغيّر سنوات خدمة المدير

سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	من5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	-		
من 5 إلى 10 سنوات	4.00		
أكثر من 10 سنوات	4.13	4.02	-

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرين للقيادة التبادلية تُعْزَى إلى متغيّر سنوات خدمة المدير، وذلك لصالح المديرين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات). ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن الخبرة العملية تساعد في إكساب المديرين المعارف والمهارات ذات العلاقة بتبادل المنفعة مع المعلّمين، وتحديد معايير الأداء، والتركيز على النتائج الفعلية للأداء، واقتران المكافأة بالإنجاز، وتصحيح الأخطاء قبل وقوعها أو اتخاذ الفعل التصحيحي إذا كان هناك خطأ أو مخالفة في المعايير، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة درجة ممارسة القيادة التبادلية لديهم بالمقارنة مع المديرين من ذوي الخبرة العملية الأقل. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة العايدي (Alaidy, 2015).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: *ما مستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلّمين؟*

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة، كما في الجدول (10).

جدول (10): مستوى البراعة التنظيمية لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
براعة الاستغلال	3.99	0.35	كبيرة	1
براعة الاستكشاف	3.97	0.35	كبيرة	2
الدرجة الكلية	3.98	0.29	كبيرة	

يتضح من الجدول (10) أن درجة التقدير الكلية لمستوى البراعة التنظيمية لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين في المجالين كانت (3.98). ويدل ذلك على أن مستوى البراعة التنظيمية لدى المديرين بشكل عام كان كبيراً. أما بالنسبة للمجالات، فقد حصل مجال (براعة الاستغلال) على الترتيب الأول، يليه مجال (براعة الاستكشاف). ويمكن أن تُعْزَى هذه النتيجة إلى إدراك المديرين لأهمية وضرورة تلبية المتطلبات الحالية والتكيّف مع المتغيّرات البيئية، وتحقيق الاستغلال الأمثل للموارد والفرص المتاحة واستكشاف فرص جديدة، الأمر الذي أوجد حالة كبيرة في تقدير البراعة التنظيمية. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الباشقالي والداود (Albashqali & Dawod, 2015). وفيما يلي عرض ومناقشة لدرجة تقدير المعلّمين لمستوى البراعة

التنظيمية لدى المديرين داخل كل مجال من مجالات الاستبانة؛ حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية لجميع فقرات الاستبانة، وهي مفصلة تحت مجالاتها، كما هو موضح في الجدولين (11)، (12).

أ- المجال الأول: براعة الاستغلال

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات المعلّمين لمستوى براعة الاستغلال لدى المديرين، وذلك كما في الجدول (11):

جدول (11): مستوى براعة الاستغلال لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	يستفيد من الإمكانات المتوافرة في المدرسة بغرض التحسين وإشباع حاجات المستفيدين	4.10	0.59	كبيرة	1
2	يوظف التقنيات التكنولوجية المتوافرة في المدرسة لاستغلال الوقت بكفاءة	3.96	0.52	كبيرة	4
3	يسعى لتمكين المعلّمين من التعامل مع الظروف المتغيرة	3.95	0.68	كبيرة	5
4	يضع استراتيجيات تنظيمية للتكيّف مع مختلف الظروف البيئية واغتنام الفرص ومواجهة التحديّات	3.97	0.56	كبيرة	3
5	يهتم بتدريب المعلّمين وتزويدهم بالمعارف الجديدة	3.91	0.57	كبيرة	7
6	يوظف أساليب متعددة للكشف عن حاجات الطلبة	4.08	0.68	كبيرة	2
7	يستفيد من المعرفة المكتسبة في إثراء الذاكرة التنظيمية وتحسين الأداء المدرسي	3.94	0.73	كبيرة	6
	التقدير العام للمجال	3.99	0.35	كبيرة	

يتضح من الجدول (11) أن التقدير العام لمستوى براعة الاستغلال لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين بلغ (3.99). ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت كبيرة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يستفيد من الإمكانات المتوافرة في المدرسة بغرض التحسين وإشباع حاجات المستفيدين). ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى الضائقة المالية التي تمر بها الحكومة في غزة، والتوقف شبه الكامل للدعم المقدم من المجتمع ومن الجهات المانحة لاسيما المتعلق منه بالتحسين والتطوير. كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يهتم بتدريب المعلّمين وتزويدهم بالمعارف الجديدة) لكن درجة التقدير لهذه الفقرة تظل كبيرة. ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى الوعي بأهمية التدريب كمدخل علمي وأثره في تحسين أداء المعّلمين، وذلك بالرغم من افتقار المدارس الثانوية إلى ميزانيات خاصة بالتدريب. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المحاسنة (Al-Mahasneh, 2017)، بينما تختلف مع نتائج دراسة الباشقالي والداود (Albashqali & Dawod, 2015).

ب- المجال الثاني: براعة الاستكشاف

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات المعلّمين لمستوى براعة الاستكشاف لدى المديرين، وذلك كما في الجدول (12).

جدول (12): مستوى براعة الاستكشاف لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	يهيئ مناخاً تنظيمياً داعماً للتغيير	3.90	0.62	كبيرة	6
2	يحلل التغيُرات البيئية لاكتشاف ما فيها من فرص ورؤيتها	4.02	0.70	كبيرة	3
3	يعدل أهداف المدرسة ويعيد جدولة أعمالها وفقاً للاحتياجات والظروف المتغيرة	4.07	0.72	كبيرة	2
4	يضع قواعد تنظيمية مرنة لزيادة قدرة المدرسة على تكييف أدائها وفقاً لاحتياجات مجتمعيها الداخلي والخارجي	4.08	0.59	كبيرة	1

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
5	يتبع طرقاً وأساليب جديدة للعمل	3.89	0.65	كبيرة	7
6	يفوض الصلاحيات الكافية للمعلّمين لتمكينهم من أداء الأعمال التي يكلفون بها	3.86	0.73	متوسطة	8
7	يسمح للمعلّمين بتقديم المبادرات والمقترحات الجديدة	3.95	0.83	كبيرة	5
8	يقدم مكافآت لتشجيع المعلّمين على الابتكار	4.00	0.61	كبيرة	4
	التقدير العام للمجال	3.97	0.35	كبيرة	

يتضح من الجدول (12) أن التقدير العام لمستوى براعة الاستكشاف لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين بلغ (3.97). ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت كبيرة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يضع قواعد تنظيمية مرنة لزيادة قدرة المدرسة على تكييف أدائها وفقاً لاحتياجات مجتمعيها الداخلي والخارجي). ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى طبيعة الظروف السياسية والاقتصادية والأمنية غير المستقرة في محافظات غزة، الأمر الذي يفرض على المديرين وضع استراتيجيات تنظيمية مرنة للتكيف مع الظروف المتغيّرة لضمان أقصى استغلال للموارد وتحقيق أهداف مدارسهم. كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يفوض الصلاحيات الكافية للمعلّمين لتمكينهم من أداء الأعمال التي يكلفون بها)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي المديرين بأهمية التفويض وفوائده. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المحاسنة (Al-Mahasneh, 2017)، بينما تختلف مع نتائج دراسة الباشقالي والداود (Albashqali & Dawod, 2015).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: *هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى البراعة التنظيمية لدى المديرين تُعْزَى إلى متغيّرات: (جنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وسنوات الخدمة للمدير)؟*

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي. وقد كانت النتائج على النحو الآتي:

أ- متغيّر جنس المدير

تم إجراء اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما في الجدول (13).

جدول (13): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة التي تُعْزَى إلى متغيّر جنس المدير

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
الاستغلال	مَنْ مديره ذكر	218	4.08	0.29	5.00	0.00
	مَنْ مديرتها أنثى	241	3.91	0.38		
الاستكشاف	مَنْ مديره ذكر	218	4.14	0.29	0.56	0.01
	مَنْ مديرتها أنثى	241	3.82	0.34		
الدرجة الكلية	مَنْ مديره ذكر	218	4.11	0.24	9.35	0.00
	مَنْ مديرتها أنثى	241	3.87	0.30		

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى إلى متغيّر جنس المدير، على (الاستبانة ككل ومجالي الاستغلال والاستكشاف)، لصالح المديرات. ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن المعلّمات أكثر طاعة وتقبلاً لتوجيهات القيادة من المعلّمين، الأمر الذي يزيد قدرة المديرات على تحقيق البراعة التنظيمية. يضاف إلى ذلك أن المديرات - بحكم طبيعتهن - أكثر استعداداً وقدرة على التكيّف والتأقلم مع المتغيّرات، وأكثر قدرة على العمل الدقيق، بالمقارنة مع المديرين. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة خلف الله (Khalafallah, 2017).

ب- متغيّر المؤهل العلمي للمدير

تم إجراء اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما في الجدول (14).

جدول (14): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة التي تُعْزَى إلى متغيّر المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
الاستغلال	مَنْ مؤهل مديره بكالوريوس	262	3.92	0.32	2.78	0.00
	مَنْ مؤهل مديره دراسات عليا	197	4.05	0.39		
الاستكشاف	مَنْ مؤهل مديره بكالوريوس	262	3.92	0.36	3.39	0.40
	مَنْ مؤهل مديره دراسات عليا	197	4.04	0.32		
الدرجة الكلية	مَنْ مؤهل مديره بكالوريوس	262	3.95	0.28	3.75	0.17
	مَنْ مؤهل مديره دراسات عليا	197	4.04	0.30		

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى إلى متغيّر المؤهل العلمي للمدير على (الاستبانة ككل ومجال الاستكشاف). ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى إدراك المديرين من حملة المؤهلات العلمية المختلفة لأهمية البراعة التنظيمية كمطلب عصري. بالإضافة إلى تشابه الظروف الوظيفية والبرامج التأهيلية والتدريبية للمديرين من حملة المؤهلات العلمية المختلفة. فيما يتضح من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى إلى متغيّر المؤهل العلمي للمدير، في (مجال الاستغلال)، لصالح مَنْ مؤهل مديره دراسات عليا. ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى حرص المديرين والمديرات من حملة المؤهلات العلمية العليا على الاستفادة القصوى من الإمكانات المتوافرة في المدرسة. وتتفق هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة خلف الله (Khalafallah, 2017).

ج- متغيّر سنوات خدمة المدير

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، وكانت النتائج كما في الجدول (15):

جدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة التي تُعْزَى إلى متغيّر سنوات خدمة المدير

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الاستغلال	بين المجموعات	0.50	2	0.25	1.96	0.14
	داخل المجموعات	58.08	456	0.12		
	المجموع	58.58	458			
الاستكشاف	بين المجموعات	0.53	2	60.2	2.11	0.12
	داخل المجموعات	57.50	456	0.12		
	المجموع	58.03	458			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.25	2	0.12	1.43	0.23
	داخل المجموعات	40.69	456	0.08		
	المجموع	40.94	458			

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى إلى متغيّر سنوات خدمة المدير على (الاستبانة ككل ومجالي الاستغلال والاستكشاف). ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى إدراك المديرين من ذوي الخبرات المختلفة لأهمية البراعة التنظيمية ودورها في إحداث التَّحسين والتَّطوير، بالإضافة إلى تعرض المديرين لظروف وظيفية متشابهة. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة خلف الله (Khalafallah, 2017).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "*هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التبادلية ومستوى البراعة التنظيمية لديهم؟***"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما في الجدول (16).

جدول (16): نتائج اختبار العلاقة الارتباطية بين القيادة التبادلية والبراعة التنظيمية

المتغير التابع / المتغير المستقل		قيمة معامل ارتباط بيرسون/ مستوى الدلالة	مجالات البراعة التنظيمية		الدرجة الكلية للبراعة التنظيمية
			الاستغلال	الاستكشاف	
مجالات القيادة التبادلية	المكافآت المشروطة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	0.28**	0.23**	0.30**
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00
	الإدارة الإيجابية بالاستثناء	قيمة معامل ارتباط بيرسون	0.30**	0.22**	0.31**
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00
	الإدارة السلبية بالاستثناء	قيمة معامل ارتباط بيرسون	0.46**	0.23**	0.42**
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00
	الدرجة الكلية للقيادة التبادلية	قيمة معامل ارتباط بيرسون	0.48**	0.31**	0.47**
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00

يتضح من الجدول (16) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين جميع مجالات القيادة التبادلية والبراعة التنظيمية. فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون الكلية بين المتغيّرين (0.47)، كما تراوحت بين مجالات المتغيّرين بين (0.22-0.46)، ووجود إشارة (**) يؤكد دلالة هذه العلاقة. وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة المديرين للقيادة التبادلية ومستوى البراعة التنظيمية لديهم، ومن هنا يمكن القول بأن القيادة التبادلية عامل أساسي في تحقيق البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن القيادة التبادلية بما تتضمنه من أبعاد ذات علاقة بتبادل المنفعة بين المدير والمعلّمين، وتحديد معايير الأداء، ومنح المكافأة بالاستناد إلى نتائج الأداء الفعلية، وتصحيح الأخطاء قبل وقوعها أو اتخاذ الفعل التصحيحي إذا كان هناك خطأ أو مخالفة في المعايير، جميعها تساعد مديري المدارس الثانوية في تحسين مستوى البراعة التنظيمية لديهم، وذلك من خلال زيادة قدرتهم على الربط المتزامن بين الاستغلال والاستكشاف؛ أي الاستفادة القصوى من الإمكانات المتوافرة في المدرسة وفي الوقت ذاته البحث عن إمكانات وفرص جديدة للتغيير والتطوير. وتتفق هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة السلنتي (Salanti, 2015) التي أظهرت وجود أثر إيجابي لجودة العلاقة التبادلية بين القائد ومرؤوسيه والبراعة التنظيمية.

التوصيات

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحث بما يأتي:

1. تنظيم دورات تدريبية لتمكين مديري المدارس الثانوية وتزويدهم بكل ما يحتاجون إليه من معارف ومهارات تساعدهم في صياغة الاستراتيجيات التي تحقق المواءمة بين القدرات والإمكانات الداخلية للمدرسة وبين متطلبات البيئة الخارجية.
2. تنظيم لقاءات توعوية لمديري المدارس الثانوية لتثقيفهم وتعريفهم بمدخلي القيادة التبادلية والبراعة التنظيمية وأثرهما في التطوير التنظيمي في المدارس.
3. تنظيم لقاءات توعية لمديري المدارس الثانوية حول أهمية تزويد المعلّمين بالتغذية الراجعة المستمرة، وتفويضهم الصلاحيات الكافية لتمكينهم من أداء الأعمال التي هم مكلفون بها.
4. وضع خطة متكاملة في كل مدرسة للاستفادة من آراء المعلّمين ومهاراتهم وقدراتهم في صناعة القرارات المدرسية وفي إيجاد حلول ابتكارية للمشكلات التي تواجه المدرسة.
5. تنظيم ورش عمل مركزية لمناقشة آليات مساعدة مديري المدارس الثانوية في الاستغلال الأمثل للموارد والفرص المتاحة وفي الوقت ذاته استكشاف فرص جديدة.
6. تنظيم دورات تدريبية لتمكين معلّمي المدارس الثانوية وتزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات الجديدة لتحسين أدائهم الوظيفي، وتشجيعهم على إحداث التغيير في طرق أدائهم لأعمالهم.
7. تنظيم ندوات علمية مركزية لمناقشة آليات توفير الدعم اللازم لتغطية احتياجات المدارس الثانوية من الأدوات المساندة في ظل العجز المالي للحكومة.

References

Ajez, F. & Alhalaq, D. (2015). The degree of administrative transparency by secondary school principals and provinces in Gaza from the point of view of their teachers. *Journal of Scientific Research in Education*, 16(5), 179-210.

Alaidy, E. (2015). *The impact of transactional leadership on achieving goals of NGOs' projects: an applied study on disabled rehabilitation associations in Gaza Strip*. Unpublished Master Thesis, The Islamic University, Gaza, Palestine.

Albashqali, A. & Dawod, A. (2015). The effect of organizational ambidexterity on organizational burnout limitation: an exploratory study of managerial leaderships' opinions in the faculties of Dohuk University. *Arab Journal of Administration*, 35(2), 329-356.

Algaraawi, M. (2017). The role of the pillars of strategic ambidexterity in promoting and building the reputation of higher education institutions: an applied study on a sample of university lecturers of private universities in Al-Najaf Al-Ashraf. *Journal of Administration and Economics*, 5(20), 24-48.

Ali, A. & Khoshavy, D. (2017). The impact of organizational ambidexterity in improving the quality of hotel service: a survey of the views of managers of a sample of four - and five - star hotels in the governorates of Dohuk and Erbil. *Journal of Innovation and Marketing*, 4, 11-29.

Ali, K. & Lami, N. (2006). Characteristics of successful secondary school principal. *Journal of the College of Basic Education*, 48, 71-86.

Al-Mahasneh, L. (2017). *The mediating role of organizational ambidexterity in the relationship between dynamic capabilities and organizational agility: A field study in Jordanian companies for pharmaceutical industries*. Unpublished Master Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.

Almonjed in Languages & Media. (2000). 21st ed., Beirut: Dar El Machreq.

Almutairy, A. (2011). *The impact of interactive leadership on achieving the strategic goals: an applied study on the oil industry sector in the state of Kuwait*. Unpublished Master Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.

Al-Refai, Z. (2013). *The relationship of transformational and transactional leadership styles for high school principals in the state of Kuwait with teachers' empowerment from their point of view.* Unpublished Master Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.

Alrousan, E. (2017). transformational leadership and transactional leadership among public school principals and their relationship to organizational citizenship behavior of teachers. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 6(12), 166-181.

Bass, B. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist Association*, 52(2), 130-139.

Bass, B., Avolio, B., Jung, D. & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, American Psychological Association, 88(2), 207-218.

Bodwell, W. (2011). *A theoretical model of organizational ambidexterity in hospitals*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Colorado State University, Colorado, United States of America.

El-Massry, M. (2015). *Developing the performance of secondary school principals at Gaza Governorates in light of the complex systems leadership theory*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Institute of Arab Research and Studies, the Arab League States, Cairo, Egypt.

El-Massry, M. (2016). A proposed strategy for improving the level of organizational agility in secondary schools at Gaza governorates. *Journal of Faculty of Education for Educational Sciences*, 40(2), 257-341.

Encyclopedia of General Islamic Concepts.(2000). 1st ed., supervised by Zaqzoq, M., Supreme Souncil for Islamic Affairs, Ministry of Endowments, Cairo: Al-Ahram Commercial Presses.

Fiset, J. (2009). *Cleared for liftoff: An evaluation of ambidexterity and team performance in the aerospace industry*. Unpublished Master Thesis, Administration Science, Concordia University, Montreal, Canada.

Gibson, C. & Birkinshaw, J. (2004). The antecedents, consequences and mediating role of organizational ambidexterity, *Academy of Management Journal*, 47(2), 209-226.

Heggi, A. (2005). *Educational management and school management*, Cairo: Dar El Fikr El Arabi.

Ibn Manzur, A. (2003). *Lisan al-Arab*, Part 1, Cairo: Dar El Hadeeth.

Khalafallah, M. (2017). Secondary school principals' practicing of exceptional management and its relation to the achievement of prominent leadership building: an applied study. *Journal of Al-Aqsa University*, 21(2), 328-373.

Majid, Z. & Badrawi, A. (2013). Leadership styles and their impact on organizational commitment through empowering employees: a survey on a sample of Iraqi business organizations. *Journal of Economic Sciences*, 34(9), 52-102.

Ministry of Education & Higher Education. (2018). *Educational statistics yearbook for the scholastic year 2017/2018*, Gaza, Palestine.

Mohammed, N., Salanti, L. & Zahar, R. (2014). The impact of transformational leadership on organizational ambidexterity: a study applied on the commercial banks in the Arab Republic of Egypt. *Journal of Commerce and Finance*, 3, 45-72.

Mursi, M. (2014). The impact of transactional leadership on sense of job insecurity and psychological withdrawal from work: a field study. *Jordan Journal of Business Administration*, 10(2), 165-198.

Ouaar, W. (2015). *The role of leadership styles in the development of administrative creativity: A case study on Saidal Group*. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Mohamed Khider Biskra, Biskra, Algeria.

Raisch, S., Birkinshaw, J., Probst, G. & Tushman, M. (2009). Organizational ambidexterity: balancing exploitation and exploration for sustained performance. *Organization Science*, 20(4), 685-695.

Rashid, S. & Jaber, W. (2014). The role of TMT behavioral integration in achieving contextual ambidexterity. *Al-Qadisiyah Journal for Administrative and Economic Sciences*, 16(4), 6-32.

Riaz, A. & Haider, M. (2010). Role of transformational and transactional leadership in job satisfaction and career satisfaction. *Peer-reviewed and Open Access Journal*, 1 (1), 29-38.

Sabri, H. (2011). Transformational leadership and transactional leadership in Jordanian business organizations and the requirements for knowledge economy: A field study. *Conference of Distinguished Organizations in a Renewable Environment*, October, Arab Administrative Development Organization & Jadara University, Irbid, Jordan, 417-439.

Salanti, L. (2015). The impact of the quality of reciprocal relationship between the leader and his subordinates on the employees' creativity and organizational skill: A study on specialized health centers in Damietta. *The Egyptian Journal for Commercial Studies*, 39 (1), 85-122.

Salim, A. (2013). Testing the effectiveness of transactional and transformational leadership in the Egyptian environment. *Journal of Economics and Administration Sciences*, 19 (71), 94-124.

Schindler, A. (2015). *The role of flexibly switching between opening and closing leadership behaviors in team innovative outcome in the case of management consultancies*. Unpublished Master Thesis, University of Twente, Overijssel, Holland.

Sheshi, A. & Kërçini, D. (2017). The role of transactional, transformational and participative leadership in performance of SME's in Albania. *Albanian Journal of Agricultural Sciences*, Special edition, 285-292.

Tawil, H. (2006). *Educational management: concepts and prospects*. 3rd ed., Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Tushman, M. & O'Reilly, C. (1996). Ambidextrous organizations: managing, evolutionary and revolutionary change. *California Management Review*, 38(4), 8-30.

Wahab, Z. (2016). The impact of some modern leadership styles on achievement the requirements of total quality management: A field study of the opinions of a sample of managers in the General Company for Electrical Industries. *Journal of Baghdad College of Economic Sciences University*, 49, 415-440.

Yousef, A. (2017). *The degree of practicing mutual leadership by the principals of secondary governmental schools in the northern directorates of the west bank and its relationship with the motivation of achievement from the teachers' perspective.* Unpublished Master Thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى الدراما في تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى المراهقات

رامي طشطوش* و أميمة جدوع**

تاريخ تسلم البحث 2019/2/12 تاريخ قبوله 2019/9/8

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى الدراما في تحسين تقدير الذات، وخفض القلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقات. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من طالبات الصف الثامن والتاسع والعاشر اللواتي أظهرن تدنيًا في تقدير الذات، وارتفاعًا في القلق الاجتماعي، تم توزيعهن عشوائيًا إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية خضعت للبرنامج الإرشادي، ومجموعة ضابطة لم تخضع لأي برنامج إرشادي.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم مقياسين، هما: مقياس هيثرتون و بوليفي (Heatherton & Polivy) لتقدير الذات، ومقياس القلق الاجتماعي لماتيك وكلارك (Mattick & Clark)، إضافة إلى برنامج إرشادي مستند إلى الدراما أعده الباحثان. أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيًا على القياس البعدي للقلق الاجتماعي وتقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنَ متوسطي الدرجات على مقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات استمرا في التحسنِ إيجابًا في القياس التتبعي، مقارنة بالقياسِ البعدي، حيث كانت الفروق بينَ القياسين التتبعي والبعدي غير دالة إحصائيًا، ما يشير إلى احتفاظِ الطالبات المراهقات بأثر التدريب، وهذا يدل على استقرار أثر البرنامج.

(**الكلمات المفتاحية**: البرنامج الإرشادي، الدراما، القلق الاجتماعي، تقدير الذات، المراهقات).

The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on Drama in Self-Esteem and Social Anxiety among Female Adolescents

Rami Tashtosh, *Yarmouk University, Jordan.*
Omaima Jdooa3, *Ministry of Education, Jordan.*

Abstract: This study aimed at exploring the effectiveness of a group counseling program based on drama in improving self-esteem and in reducing social anxiety among a sample of female adolescents. The sample of the study consisted of (30) eighth, ninth and tenth grade female students, who showed low self-esteem and high social anxiety. They were randomly divided into two equal groups: An experimental group and a control group. The experimental group undertook the connselling program, whereas the control group did not.
To achieve the aims of the study, two scales: Heatherton and Polivy for self-esteem, for social anxiety Mattick and Clark were used. Meanwhile, the researchers designed a counseling program based on drama. Results revealed a statistical significant difference in the post-test of self-esteem and social anxiety in favor of the experimental group. In the same time, the study showed that means of social anxiety and self-esteem continued to improve positively in the follow up measurement, compared to the post-test, Thus, there are no statistical significant differences between post-test and follow up measurements. which reveal the effectiveness of the program for adolescents' students This indicates female adolescents, retention of the effect of training, and as such demonstrating the stability of the program's impact.

(**Keywords**: Counseling Program, Drama, Self-Esteem, Social Anxiety, Adolescents).

مقدمة: تتسم الحياة المعاصرة بوجود العديد من الضغوطات النفسية التي تسهم في زيادة معدلات الإصابة بالاضطرابات النفسية، والانحرافات السلوكية الناتجة عن الانفعالات المختلفة لدى الأفراد في جميع المراحل العمرية (Oltmanns & Emery, 2014). ويعد المراهقون من أكثر الفئات تعرضًا للاضطرابات؛ لأنهم ليسوا في منأى عن المواقف الضاغطة والمؤثرات الشديدة الناتجة عن مطالب الحياة، وتسارع التغيرات التكنولوجية والثقافية والقيمية، إضافة إلى أنهم يتعرضون لتغيرات نمائية: نفسية، واجتماعية، وفسيولوجية ينتج عنها مطالب وحاجات تتطلب الإشباع (Torres, 2001).

لذلك، تبرز الحاجة إلى تمكين المراهقين نفسيًا ليحققوا الاتزان ويشاركوا في الحصول على المعلومات التي تهم حياتهم والتخطيط لها بهدف الوصول إلى النتائج الإيجابية في حياتهم الأسرية والأكاديمية والاجتماعية؛ مما يدعم نموهم النفسي ليصبحوا قادرين على القيام بأدوارهم، مما يحقق نموًا لشخصياتهم في كافة جوانبها الاجتماعية، والانفعالية، والمعرفية.

وتعدَ الذات اللبنة الأساسية في بناء الشخصية، إذ يعتمد نموها على المراحل العمرية السابقة وما تعلمه المراهق وما يرغب في تعلمه بما يتلاءم مع ميوله ورغباته، وبالتالي فإن لطبيعة إدراك المراهق للمحيط الذي يعيش فيه دورًا مهمًا في تحديد طبيعة الاستجابات السلوكية الصادرة عنه (Al-Alwan, Ashraah & Al-Nabvawi, 2013)؛ فالمراهقون والراشدون على حد سواء يواجهون نوبات يومية من القلق تستثار من المواقف التي يعيشونها، والمرتبطة بالصحة ومتطلبات الدراسة، والعلاقات الاجتماعية، لذا فإن إدراك المراهق لما يدور حوله بطريقة سليمة يعد عاملاً أساسيًا من العوامل التي تساعده على تنظيم علاقاته بالآخرين.

* جامعة اليرموك - الأردن.
** وزارة التربية والتعليم - الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ويرى حاجي (Hajji, 2007) أن حياة المراهق الاجتماعية مليئة بالصراع والغموض والتناقضات، فهو في أغلب الأحيان لا يعرف قيم الكبار واهتماماتهم وحاجاتهم، وهذا ما يجعله يعيش صراعًا بين رغبته في الاستقلال عن والديه وحاجته إلى مساعدتهما، فهو يخطط ولا ينفذ، يقول ولا يفعل، ويريد الامتثال إلى قيم الأسرة، ويسعى في الوقت نفسه إلى تأكيد ذاته.

لذلك، فالحاجة قائمة للعمل على تمكين المراهقين نفسيًا من خلال تنمية تقديرهم لذواتهم، وخفض مستوى القلق الاجتماعي لديهم ليتمكنوا من تيسير أمور حياتهم ضمن إطار بيئتهم الاجتماعية والثقافية؛ لأن تقدير الذات الإيجابي لدى المراهقين قد يساعد في خفض مستوى القلق الاجتماعي، فالقلق ليس جزءًا أساسيًا من تقدير الذات، إلا أن تقدير الذات المنخفض قد يتسبب في خلق مشاعر القلق لدى المراهقين وخاصة عندما يقيمون أنفسهم على أنهم غير قادرين على التفاعل مع الآخرين في المواقف المختلفة (Sahin, Barut, Ereasnli & Kumcagiz, 2014).

وقد أوصت المنظمة الدولية لرعاية الأطفال والمراهقين باستخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تلبي احتياجاتهم، بما يكفل تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، وحماية الذات، والاستقلالية، والاعتماد على النفس، إضافةً إلى تنمية مفهوم ذات إيجابي، ليصبحوا أكثر قدرة على استخدام قدراتهم المختلفة (United Nations Population Fund-UNFPA, 2005). وتوفر الدراما باعتبارها أحد الأساليب الإبداعية في الإرشاد فرصة ليقوم المراهق بتمثيل العديد من الأدوار التي تساعده في الكشف عن مشاعره وانفعالاته من خلال التعبير اللفظي وغير اللفظي.

ويعدّ تقدير الذات مفهومًا ذا أهمية كبيرة في علم النفس، وقد تم تعريف تقدير الذات استنادًا إلى نظريات وبحوث مختلفة، حيث عرفه روزنبرج (Rosenberg, 1979) بأنه تقييم الفرد لنفسه، وهو الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية وتقييم الآخرين له. ويعرف تقدير الذات بأنه تقييم الفرد لذاته الذي يعبر عن الموافقة أو الرفض، ويشير إلى المدى الذي يعتقد الفرد به نفسه لتكون قادرة وناجحة وجديرة بالاحترام والتقدير (Anderson & Olnhausen, 1999).

وفي تعريف مركز صحة النساء الشابات (Center for Young Women's Health, 2016) فإن تقدير الذات يرتبط بمدى تقدير الفتاة لخصائصها، ومهاراتها، وإنجازاتها الشخصية، وهو مبني على تصورات الفتاة حول أحكام الآخرين نحوها، ومن الممكن أن يؤدي تقدير الذات المنخفض إلى عدم الثقة بالنفس. بينما عرفه غوميز-بايا ومندوزا وبينو (Gomez-Baya, Mendoza & Paino, 2016) بأنه التقدير الذاتي الذي يعبر في حكم الفرد على قيمه الذاتية المنطوي على القبول الذاتي سلبًا أو إيجابًا. هذا وتتبنى الدراسة الحالية تعريف هيثرتون وبوليفي (Heatherton & Polivy, 1991)، الذي يشير إلى الطريقة التي يقيّم الفرد بها نفسه، من حيث إدراكه لكفاءتها وأهميتها.

وتقدير الذات من الحاجات الأساسية التي يسعى الفرد إلى إشباعها؛ ذلك أن شعور الفرد بالتقدير الإيجابي نحو نفسه غالبًا ما يدعم لديه فرص النجاح في حياته، ويساعد في تحقيق أهدافه. فهو يشير إلى الفهم الانفعالي الذي يعكس الثقة بالنفس، كما يتضمن معتقدات الفرد وتصوراته عن نفسه (Overholser, Adams, Lehnert & Brinkman, 1995).

بالإضافة إلى ما سبق، فإن تقدير الذات الإيجابي يعدّ عنصرًا أساسيًا في تحقيق الصحة النفسية، كما يسهم في تحسين الصحة الجسدية والسلوك الاجتماعي، ويتضمن تقدير الذات لدى المراهقين جزءًا واسعًا من التعاطف الذاتي الذي من خلاله يتقبل المراهق التأثيرات المختلفة في شخصيته (Uba, Yaacob, Talib, Mofrad & Abdullah, 2013). وينطوي تقدير الذات على مشاعر القبول الذاتي، وهو تقييم الفرد لقيمته باعتباره شخصًا فاعلاً (Yu, 2016).

ولكي يحقق الفرد الصحة النفسية والعاطفية والاجتماعية، لا بد أن يكون تقديره لذاته إيجابيًا (Mann, Hosman, Schaalma & De Vries, 2004). كما أن تقدير الذات يؤدي دورًا محوريًا في التكيف النفسي للمراهقين، ويعمل كقوة دافعة للتطور الإيجابي (Gomez-Baya et al., 2016).

واستنادًا إلى ما أشار إليه آندرسون وأولنوسن (Anderson & Olnhausen, 1999) فإن تقدير الذات ينطوي على أربعة مكونات، هي: (1) النجاح، ويتألف من السلطة والأهمية والقوة والكفاءة التي يحددها داخليا تصور الفرد لإنجازه (2) القيم أو الأهمية التي يضعها الفرد في حالة ما (3) التطلعات أو الأهداف الشخصية والعامة التي ينشئها الفرد لنفسه (4) الدفاعات أو القدرة على مقاومة انخفاض درجة تقدير الذات.

ويتكون تقدير الذات من خلال التقييمات الشخصية للسمات والقدرات الجسدية للفرد، وكذلك من خلال مجموعة متنوعة من الرسائل الواردة من الآخرين نتيجة للتفاعلات الاجتماعية المختلفة (Yu, 2016). وتقدير الذات متجذر داخليًا، ويتكون من الشعور بالفعالية الشخصية (الكفاءة الذاتية)، والشعور بالذات (احترام الذات) (Anderson & Olnhausen, 1999).

ويؤكد جومز-بايا وآخرون (Gomez-Baya et al., 2016) أن الإناث يبدين تقدير ذات أقل من الذكور، لذلك، فمن المتوقع أن انخفاض تقدير الذات لدى المراهقات يعوّق قدرتهن على مواجهة التحديات للوصول إلى مرحلة البلوغ، وقد يكون عاملاً حاسمًا في ظهور العديد من الاضطرابات في المراحل اللاحقة (Lee & Hankin, 2009).

وقد حاول بعض الباحثين تقديم تفسير للفروق في تقدير الذات بين الجنسين من خلال دراسة التغييرات المختلفة؛ مثل: التغييرات المرتبطة بالبلوغ، والتغييرات المرتبطة بالسياق الاجتماعي، فقد أشار بولس-لينش ومايرز وكليور وكيلمارتين (Polce-Lynch, Myers, Kliewer & Kilmartin, 2001) إلى أن انخفاض تقدير الذات لدى المراهقات يرتبط بالتعبير العاطفي، ويتأثر بوسائل الإعلام، ومستوى الرضا عن صورة الجسم، مقارنة بالذكور.

وقد اختلفت آراء الباحثين في تحديد المجالات التي تشكل تقدير الذات فيرى بعضهم أن تقدير الذات يعتمد على الشعور بالقيمة، ويرى بعضهم الآخر أنه يعتمد على الشعور بالكفاءة. وهناك من يرى أنه مبني على الجمع بين الشعور بالقيمة والكفاءة معًا (Arslan, Hamarta & Uslu, 2010). وهذا ما أشار إليه جوشي وسريفاستافا (Joshi & Srivastava, 2009) وهو أن تقدير الذات يتكون من بعدين، هما: الكفاءة والقيمة، يشير البعد الخاص بالكفاءة إلى الدرجة التي يرى فيها الأفراد أنفسهم قادرين وفعالين، فيما يشير بعد القيمة إلى الدرجة التي يشعر بها الأفراد بأنهم هم الأشخاص الذين يجب تقييمهم.

ولا ينظر إلى تقدير الذات الإيجابي على أنه سمة أساسية من سمات الصحة النفسية فحسب، وإنما ينظر إليه على أنه عامل وقائي يسهم في تحسين الصحة والسلوك الاجتماعي الإيجابي (Mann et al., 2004). ويتسم الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع بالثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، والتفاؤل، كما يتسمون بالقدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، والدافعية والصحة النفسية والسعادة (Overholser et al., 1995).

ويتميز المراهقون ذوو تقدير الذات المرتفع بأن حياتهم أكثر متعة وإثارة، فهم يمتلكون القدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، ولديهم اتجاهات إيجابية في التعامل مع الأخطاء التي يرتكبونها (Center for Young Women's Health, 2016). في حين تنتاب ذوي تقدير الذات المنخفض مشاعر عدم الكفاءة في تحقيق الأهداف، وإنجاز المهام الموكولة إليهم، ولديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم تتمثل في التعليقات والعبارات السلبية التي يصفون أنفسهم بها (Carranza, You, Chhoun & Hudley, 2009).

أما القلق الاجتماعي فهو أحد الاضطرابات التي يعاني منها المراهقون، حيث يحدّ من إمكانية الوصول للسلوك التوافقي المتوقع خلال تفاعلهم، وهذا ما يؤدي إلى ضعف القدرة لدى المراهقين على ضبط انفعالاتهم نتيجة للتفسير غير الموضوعي للواقع الذي يتفاعل فيه المراهق (Shamma, 2015). ويعرف لمبيريار وفيليني وجوتمان (Lemperiere, Feline & Gutmann, 2000) القلق الاجتماعي بأنه حالة يمر بها الأفراد من كلا الجنسين في مرحلتي المراهقة والرشد، وغالباً ما يتسمون بعدم القدرة على الحديث، أو الظهور أمام الآخرين، وهذا ما يؤدي إلى تجنب مثل تلك المواقف.

ويرى إراث وفلاناغان وبيرمان (Erath, Flanagan & Bierman, 2007) القلق الاجتماعي بأنه ينطوي على الخوف المفرط من التدقيق من الآخرين، وما يرتبط به من احتمال الحرج أو الإهانة. ويعرّف القلق الاجتماعي بأنه سلسلة من المشاعر التي تتراوح من القلق إلى الخوف الشديد حول التقييمات السلبية، وتجنب المواقف الاجتماعية المرتبطة بالعمر الزمني للفرد (Cavanaugh & Buehler, 2016). كما يعرف بأنه خوف ملحوظ ومستمر من التقييم السلبي في الأوضاع الاجتماعية أو الأداء، إذ يخشى الأفراد المتضررون من تقييمهم سلبًا، أو أنهم سيتصرفون بطريقة مهينة أو محرجة (Mekuria et al, 2017).

ويعرّف القلق الاجتماعي في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM5, 2015) بالخوف أو القلق الشديد من المواقف الاجتماعية التي يمكن أن يخضع فيها الفرد للتدقيق من الآخرين، وتتداخل هذه الحالة بشكل كبير مع الروتين والأداء الأكاديمي والأنشطة الاجتماعية والعلاقات. وتتبنى الدراسة الحالية تعريف ماتيك وكلارك (Mattick & Clark, 1998) للقلق الاجتماعي بأنه الخوف من التفاعل مع الآخرين والتحدث معهم.

وينطوي القلق الاجتماعي على خوف مبالغ فيه ومتواصل وغير عقلاني ومزعج من موضوع معين أو حدث معين (Akinsola & Udoka, 2013). ويؤدي إلى تجنب المواقف التي تؤدي إلى الضيق (Blasi et al., 2015). ويتميز بخوف الفرد المفرط والمتواصل من أن يتم تقييمه سلبًا من الآخرين في المواقف الاجتماعية (Olivares, Sánchez-García, López-Pina & Rosa-Alcázar, 2010). والسمة الأساسية للقلق الاجتماعي هي خوف شديد من المواقف الاجتماعية، حيث يحدث الإحراج (Bellini, 2006). ويرى عبدالحي وأبو طالب (Abdollahi & Abu Talib, 2016) أن القلق الاجتماعي مشكلة حرجة في فترة المراهقة، فهو يؤثر في الأداء الحالي والمستقبلي.

والمراهقة هي فترة نمو رئيسة من حيث تطور القلق المرضي، وقد تكون مرحلة الطفولة والمراهقة فترات نمو خاصة تظهر فيها المخاوف الاجتماعية العابرة. ويتجلى القلق الاجتماعي في مرحلة المراهقة بالخوف من التفاعلات الاجتماعية ومحاولة تجنبها، وغالبًا ما يرتبط القلق الاجتماعي في مرحلة المراهقة بالنتائج السلبية في عملية التفاعلات الاجتماعية (Khandagale, 2015).

ويواجه المراهقون الذين يعانون من القلق الاجتماعي صعوبات في العلاقات بين الأفراد (التفاعلات الأسرية والاجتماعية)، وانخفاض تقدير الذات، بالإضافة إلى انخفاض الأداء المدرسي، والتسرب من المدرسة (Cruz, Martins & Diniz, 2017).

ويظهر الطلبة الذين يعانون من القلق الاجتماعي صعوبة في التحدث أمام مجموعة من الناس، وفشلاً دراسيًا، وتسربًا من المدرسة بسبب الخوف، كما أن انتباه الطلاب إلى المعلومات الأكاديمية قد يكون مشتتًا بسبب التركيز المفرط على قلقهم، كما تكون القدرة على مراقبة وتعديل التواصل مع الزملاء والمعلمين غامضة بسبب الخوف من السلبية، وعندما يشارك الطلبة في حلقة دراسية، فإن الذين يشعرون بالقلق الاجتماعي يحكمون على كفاءتهم بصورة سيئة، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي (Mekuria et al, 2017).

ويتسم الأفراد الذين يعانون من القلق الاجتماعي بالتمركز حول الذات، وتقدير الذات المنخفض، والعصابية (Weekes, 2002). ويترك القلق الاجتماعي آثارًا سلبية في المراهق، فينخفض معدل أدائه للمهام المدرسية، وعدم القدرة على ممارسة الأنشطة الاجتماعية، والشعور بالخزي، وتدني تقدير الذات (Brock, 1999).

وتعرّف الدراما بأنها استخدام اللعب من أجل عرض محتوى تعليمي، وتعدّ امتدادًا للعب التخيلي لدى الأطفال، وعند ممارستها فإن الفرد يستخدم التفكير والخيال والخبرات الاجتماعية (Edmiston, 2007). كما عرّفت الدراما النفسية بأنها: إعادة تمثيل حدث سابق، أو فكرة، أو في بعض الأحيان مفهوم مجرد باستخدام أساليب الارتجال، أو لعب الأدوار مع الأخذ بالاعتبار العديد من الأبعاد، مثل العواطف، والمشاعر، والخبرات (Palavan, 2017).

أما العناني (Anani, 2007) فيعرّف الدراما كأحد أشكال الفن القائم على تصور الفنان لقصة تدور حول شخوص تدخل في أحداث، وعن طريق المواد المتبادلة بين الشخصيات لتحكي القصة نفسها. وينظر للتمثيل الدرامي باعتباره نوعًا من اللعب يشترك من خلاله الطلبة بأدوار معينة متفاعلين مع بعضهم بعضًا، ويتعلمون من خلاله الأدوار والتفاعلات الاجتماعية (Lawrence, 2011). ويعرّف العلاج الدرامي على أنه الاستخدام المنهجي والمتعمد للدراما والمسرح لتحقيق النمو والتغيير، وتعدّ الدراما جزءاً من مجال العلاج بالسيكودراما (Psychodrama)، والمسرح الاجتماعي، ومسرح القراءة، والحركة كنشاط لغوي (Butler, Bakker, & Viljoen, 2013).

وتوفر أنشطة الدراما العديد من الفرص للكشف عن الإبداع ودعمه وتطويره، والدراما هي أداء كلمة، أو مفهوم، أو سلوك، أو جملة، أو فكرة، أو تجربة، أو حدث من خلال استخدام تقنيات المسرح، وتطوير لعبة أو ألعاب (Ozdemir & Cakmak, 2008).

وتعرف جمعية العلاج الدرامي في أمريكا الشمالية العلاج الدرامي بأنه نهج نشط ومختبر لتسهيل التغيير، من خلال سرد القصص، واللعب الإسقاطي، والارتجال الهادف، والأداء، ويدعى المشاركون إلى تكرار السلوكيات المرغوبة، والتوسع وإيجاد المرونة بين أدوار الحياة، وإجراء التغيير الذي يرغبون في رؤيته في العالم (Pellicciari et al., 2013).

والدراما واحدة من الطرق المستخدمة للتعليم في السنوات الأخيرة، والعلاج بالدراما هو الاستخدام المنتظم والمتعمد للعمليات المسرحية لتحقيق أهداف علاجية تتمثل في تخفيف الأعراض المرضية النفسية، والمساعدة في النمو الشخصي، ولا يساعد استخدام هذه الطريقة في الحصول على معلومات جديدة فحسب، بل يمنح المراهق أيضاً فرصة لتجربة طرق جديدة، وإيصال الأفكار والمشاعر، وإحداث تغيير إيجابي، وبناء الثقة بالنفس، واحترام الذات، وتعزيز الصحة والرفاهية (Rousseau, 2007).

والدراما طريقة فعالة للغاية تمكّن المراهقين من تحسين مهاراتهم الاجتماعية، وتساعد في تحقيق تنمية عاطفية وجسدية وعقلية وإبداعية خلاقة (Conard & Asher, 2000). وفي الدراما، ينتحل المشاركون شخصًا آخر، ويستخدمون خيالهم في النظر إلى المواقف من وجهة نظر هذا الشخص، وبالتالي حل مشكلة معينة (Gundogan, Ari, & Gonen, 2013).

كما تعد الدراما إحدى مناهج العلاج النفسي الجماعي، وتتلخص فكرتها في مشاركة عضو المجموعة الإرشادية في أداء موقف تمثيلي من مواقف الحياة؛ إذ يقوم بتمثيل هذا الدور على المسرح أمام المرشد وأعضاء المجموعة وبعض المشاهدين الآخرين، ومن خلال هذا العرض يكشف عن مشاعره وانفعالاته وآرائه في الموضوعات ذات الصلة في مشكلته (Alsafasifa, 2003).

والعلاج بالدراما نهج فعال ومختبر يسهل قدرة الفرد على سرد قصته، وحل المشكلات، وتحديد الأهداف، والتعبير عن المشاعر بشكل مناسب، وتحقيق التنفيس، وتوسيع عمق التجربة الداخلية واتساعها، وتحسين المهارات والعلاقات الشخصية، وتعزيز القدرة على أداء أدوار الحياة الشخصية مع زيادة المرونة بين الأدوار (Snape & Vettraino, 2007).

كما يوفر العلاج الدرامي منصة مسرحية للأشخاص في العلاج للتعبير عن مشاعرهم، وحل المشكلات، وتحقيق الأهداف العلاجية (Pellicciari et al., 2013). وتوفر الأنشطة المختلفة التي تنطوي عليها الدراما الفرصة للطلبة ليصبحوا أكثر اتصالاً مع أنفسهم. وبالتالي، يصبحون أكثر وعيًا بمشاعرهم، وبمن حولهم؛ إذ إن التواصل مع واقع المرء هو الخطوة الأولى نحو بناء مفهوم الذات (Rousseau, 2007).

وتساعد الدراما الطلبة الذين لديهم مشكلات في التواصل على التخلص من مخاوفهم من خلال إعادة دمجهم في المجتمع بغض النظر عن المجال الذي يتم استخدامه فيه، وتسمح الدراما للطلاب بأن يكون لديهم تجارب ذاتية تقودهم إلى الثقة بالنفس من

أجل الثقة بالآخرين والتعاون والتعاطف معهم، وفي الوقت نفسه تتحسن القدرة على حل المشكلات بشكل أساسي، والتفكير الإبداعي، والثقة بالنفس، والعديد من المهارات المماثلة الأخرى. وتحسّن الدورات الدرامية إبداع الطالب في الصف الدراسي والثقة بالنفس، والتعاون، والعلاقات الاجتماعية، ومهارات التفكير المتعاطفة (Palavan, 2017).

كما يؤدي العلاج الدرامي دورًا مهمًا في تنمية تقدير الذات لدى المراهقين والمهارات الاجتماعية، كما يوفر بيئة ممتعة ومليئة بالتحديات، حيث يتم السماح للتعبير بأي طريقة متاحة. إضافة إلى ذلك يساعد العلاج الدرامي الأشخاص الذين يعانون من متلازمة داون وغيرها من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية، كما أن العلاج الدرامي مفيد جداً للأشخاص الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة وغيرها من الصدمات التي قد تكون لديهم خبرة في حياتهم في مرحلة ما (Butler et al., 2013).

وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية استخدام الدراما كأسلوب إرشادي، ودورها في تحقيق أهداف العملية الإرشادية، فقد هدفت دراسة روسو (Rousseau, 2007) إلى معرفة أثر برنامج علاج الدراما المدرسية للمراهقين المهاجرين في التكيف الاجتماعي، والحدّ من الأعراض العاطفية والسلوكية وتحسين احترام الذات، والأداء المدرسي. حيث تضمن البرنامج الذي استمر(9) أسابيع (136) مراهقاً من المهاجرين الجدد، الذين تتراوح أعمارهم بين (12-18) عاماً، والذين يحضرون دروس الاندماج في مدرسة متعددة الأعراق. في نهاية البرنامج أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من عدم وجود تحسن في تقدير الذات أو الأعراض العاطفية والسلوكية، إلا أن المراهقين في المجموعة التجريبية أظهروا انخفاضًا في مستوى الأعراض مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة، كما ازداد أداؤهم في الرياضيات بشكل ملحوظ مقارنة بأقرانهم.

وهدفت دراسة زهران (Zahran, 2010) إلى قياس فاعلية برنامج علاجي في الدراما في تحسين مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في فلسطين. بلغ عدد أفراد الدراسة أربعة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد تراوحت أعمارهم بين (7-11) سنة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مهارات السلوك التكيفي لدى أفراد الدراسة بعد تطبيق برنامج العلاج المستند على الدراما.

وفي دراسه لكاراتاس (Karatas, 2011) هدفت إلى معرفة تأثير الممارسة الجماعية التي تتم باستخدام تقنيات الدراما النفسية في مهارات حل النزاعات للمراهقين. تكونت عينة الدراسة من (36) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، ومجموعة العلاج الوهمي. تكونت كل مجموعة من (12) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج أن مستويات العدوان لدى الطلبة في المجموعة التجريبية انخفضت بشكل ملحوظ، وزادت مستويات قدرتهم على حل المشكلة مقارنة مع المجموعة الضابطة، ومجموعة العلاج الوهمي، مما انعكس بآثاره الإيجابية على مهارات حل النزاعات للمراهقين.

وضمن الإطار ذاته أجرى تسياراس (Tsiaras, 2012) دراسة هدفت إلى معرفة دور المسرحية الدرامية كوسيلة لتطوير مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (141) طالبًا (66 ذكورًا، 75 إناثًا) تتراوح أعمارهم بين (8-11) عامًا من طلبة المدارس الابتدائية. أظهرت النتائج أن أنشطة اللعب الدرامي لها تأثير إيجابي في تعزيز مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الابتدائية. كما أشارت إلى أن التأثير الإيجابي للألعاب الدرامية لا يرتبط بعمر الطلبة.

في حين هدفت دراسة غوندوغان وآخرون (Gundogan, et al., 2013) إلى إظهار أثر الدراما في الخيال الإبداعي للأطفال من مختلف الفئات العمرية. تكونت المجموعتين التجريبية والضابطة من (60) طفلاً، وتم تنفيذ برنامج الدراما للمجموعة التجريبية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن برنامج الدراما له تأثير إيجابي في تطور الخيال الإبداعي للأطفال.

وحاولت دراسة الرواشدة (Ar-Rawashedh, 2013) استقصاء فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالدراما في تخفيض مستوى العناد لدى طلاب المرحلة الأساسية في لواء المزار الجنوبي. تكونت عينة الدراسية من (30) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العناد لدى طلبة المرحلة الأساسية جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق بين متوسطات أداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي؛ ما يشير إلى فاعلية البرنامج في خفض مستوى العناد لدى طلبة المرحلة الأساسية.

وفي دراسة أجراها بافالان (Pavlan, 2017) هدفت إلى معرفة أثر تعليم الدراما في الثقة بالنفس ومهارات حل المشكلات لدى طلبة كلية التربية. تكونت عينة الدراسة من (34) طالبًا جامعيًا من كلية التربية بجامعة زيرف. أظهرت النتائج أن مستويات مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة قد تحسنت بعد إدخال الدراما في التعليم.

كما هدفت دراسة سليم (Salim, 2017) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الدراما العلاجية في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المعوقين بصريًا. تكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة البصرية، في مدرسة عبد الله ابن أمّ مكتوم للمكفوفين بمدينة عمّان، اختيروا بطريقة قصديّة ممن لا يعانون من أية إعاقة أخرى سوى كف البصر، وتم توزيعهم الى مجموعتين: التجريبية وأخرى ضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على

مقياس مفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج القائم على الدراما العلاجية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبيّة على مقياس مفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج القائم على الدراما العلاجية.

من خلال عرض الدراسات السابقة يلحظ بان أغلبها أجريت في البيئات الغربية، حيث أكد معظم هذه الدراسات ضرورة استخدام الدراما في التعامل مع بعض المشكلات أو الاضطرابات، وإن لم تتناول معظم الدراسات متغيري الدراسة تقدير الذات والقلق الاجتماعي، حيث لم يجد الباحثان في حدود اطلاعهما أية دراسة على الصعيدين العربي والأجنبي تناولت دراسة فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الدراما في تقدير الذات، والقلق الاجتماعي.

وامتازت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الدراما في تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى عينة من الطلبات المراهقات المسجلات في إحدى المدارس الحكومية في منطقة قصبة إربد في الأردن، بحيث توفر للمعنيين والمهتمين بمجال المشكلات والاضطرابات النفسية والبرامج الإرشادية برنامجًا قد يساعد في مواجهة تلك المشكلات والاضطرابات، والتخفيف منها.

مشكلة الدراسة

يواجه الفرد عادةً العديد من المشكلات التي تعتري حياته نتيجة الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وكل مرحلة لها خصائصها ومتطلباتها، والمراهقة مرحلة حرجة تتمحور فيها التغيرات النمائية بمختلف الجوانب التي بدورها تشكل عبئًا على المراهق وأسرته للتعامل معها، فإن لم يتم التعامل معها بشكل تكيفي، مثل الحرمان، وعدم تلبية حاجات المراهق بسبب العلاقة غير الآمنة بين المراهق ووالديه، أو فقدان أحد الوالدين، أو كليهما سيكون المراهق عرضة للاضطرابات المختلفة، والخلل في التنظيم الانفعالي، والبناء النفسي، الذي يظهر بمظاهر، مثل: انخفاض مستوى تقدير الذات، والقلق الاجتماعي ويعود ذلك لوجود تحريف معرفي في بعض الأحيان لدى المراهقين (Hermenau, Eggert , Landolt, & Hecker, 2015; Dontsov, Perelygina, & Veraksa, 2016).

ونتيجة لملاحظات الباحثين وعملهما مرشدين تربويين، فقد تم رصد العديد من المؤشرات على وجود مستويات منخفضة من تقدير الذات لدى الطالبات المراهقات، يرافقها قلق اجتماعي عند التواصل مع الآخرين، لذلك، برزت الحاجة إلى البحث عن أسلوب إرشادي يتماشى وطبيعة المرحلة العمرية ومشكلات الطالبات المراهقات بغرض التخفيف من حدتها. وبعد دراسة العديد من الأساليب الإرشادية، والرجوع للمتخصصين في مجال الإرشاد تم اعتماد استخدام الدراما مع مشكلات الطالبات المراهقات، لأن الدراسات التجريبية التي تناولت فاعلية الدراما ما زالت غير كافية وتشكل مصدر قلق لأنها فشلت في توفير بيانات كافية حول حجم الأثر الناتج عن تطبيق الدراما؛ فبعض الدراسات لم يكن بها مجموعة ضابطة، كما تم وصف الأنشطة الخاصة بالدراما بحذر واختصار شديدين، ولم تكن هناك بيانات حول مدة البرامج وعدد الجلسات وتسلسل الأنشطة (Conard & Asher, 2000). ويؤكد بيتر (Peter, 2003) أن الدراما تتيح المجال للأفراد للاتصال والتواصل في سياقات اجتماعية وثقافية خارج السياقات المحدودة التي نشأوا فيها، وهذا ما يعزز إمكانية الوصول للوعي الذاتي بشكل أفضل. وتحديدًا فإن مشكلة الدراسة تتلخص في محاولة الاجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المراهقات على كل من: مقياس تقدير الذات، ومقياس القلق الاجتماعي تعزى إلى المجموعة (تجريبية، ضابطة)؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المراهقات اللواتي خضعن لبرنامج الدراما على كل من: مقياس تقدير الذات، ومقياس القلق الاجتماعي تعزى إلى القياس (البعدي، المتابعة)؟

وللإجابة عن هذين السؤالين تم وضع الفرضيتين الآتيتين:

فرضيتا الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المراهقات على مقياسي تقدير الذات والقلق الاجتماعي تعزى إلى المجموعة (التجريبية، الضابطة).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المراهقات اللواتي خضعن لبرنامج الدراما على مقياسي تقدير الذات والقلق الاجتماعي تعزى إلى القياس (البعدي، المتابعة).

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في كونها تمثل إضافة جديدة للدراسات العربية القليلة التي تناولت أثر أسلوب الدراما في تنمية تقدير الذات، وخفض القلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقات في مدارس محافظة إربد، حيث أن هذه الدراسة –في حدود معرفة الباحثين- هي الأولى على الصعيد العربي التي تدرس هذه المتغيرات، بل يمكن الاستناد إليها كإطار مرجعي ومقدمة للأبحاث والدراسات القادمة التي تتناول مشكلات أخرى قد تعاني منها المراهقات.

وتسهم الدراسة الحالية في فتح المجال أمام باحثين آخرين في المستقبل للاهتمام بهذا الموضوع ودراسته من جوانب أخرى، وفتح آفاق جديدة لدراسات وموضوعات أخرى بتقريب وجهات النظر ودعم الدراسة علميًا وبحثيًا، بالإضافة إلى توفير إطار نظري وتصوري من المفاهيم والبيانات والمعلومات والفنيات الإرشادية،

ورفد المرشدين والاخصائيين النفسيين العاملين في المؤسسات التربوية وخاصة المدارس ببرامج إرشادية يمكنهم الاستفادة منها.

كما تسهم الدراسة في دعم حاجة البحث العلمي إلى تصميم برامج إرشادية فاعلة لمساعدة الطالبات المراهقات على الاندماج والمشاركة في الحياة الاجتماعية، وزيادة ثقتهن بأنفسهن سواء داخل أو خارج المدارس بما يحقق طموحاتهن وتوافقهن النفسي، وتحسين نظرتهن لأنفسهن، ويحقق مسعى وزارة التربية والتعليم نحو التنمية المتكاملة للشخصية الإنسانية.

كما تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في كونها تقدم برنامجًا إرشاديًا مستندًا إلى الدراما، كما أنها وفرت تغذية راجعة لعدد من المفاهيم والبيانات والمعلومات والفنيات الإرشادية التي يمكن استخدامها؛ لتحسين مستوى تقدير الذات، وخفض مستوى القلق الاجتماعي للمراهقات. كما رفدت المرشدات والاخصائيات النفسيات العاملات في المؤسسات التربوية التي تتعامل مع الطالبات ببرنامج ارشادي يستند إلى الدراما يمكنهم الاستفادة منه في التأثير على مستوى تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى الطالبات، ومساعدة العاملين في مجال إعداد البرامج الإرشادية والمتخصصين الذين يتعاملوا مع المراهقين والمراهقات للاستفادة من البرنامج ونتائجه من أجل عمل برامج أخرى جديدة تسهم في تحسين التوافق النفسي والاجتماعي لديهم.

التعريفات الإجرائية

القلق الاجتماعي: حالة تشير إلى الخوف من التفاعل مع الآخرين والتحدث معهم (Mattick & Clarke, 1998). ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصلت عليها المراهقة على مقياس القلق الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

تقدير الذات: عبارة عن الطريقة التي تقيم بها المراهقة نفسها من حيث إدراكها لكفاءتها وأهميتها (Heatherton & Polivy, 1991)، ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصلت عليها المراهقة على مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

برنامج الإرشاد الجمعي: شكل من أشكال الإرشاد، يضم عددًا من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة (Corey, Corey, & Corey, 2013)، ويهدف إلى مساعدة الطالبات المراهقات على مواجهة العقبات التي تعترض نموهن، وعلى تحقيق أقصى درجات النمو الشخصي. ويعّرف في الدراسة الحالية، بأنه عبارة عن برنامج إرشاد جمعي مستند إلى الدراما، ويتكون من (10) جلسات إرشاد جمعي في مدة زمنية تتراوح بين (60-90) دقيقة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يأتي:

1. مجتمع الدراسة وعينتها: طبقت الدراسة على عينة من طالبات الصف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة كفر جايز الثانوية الشاملة للبنات في محافظة إربد خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018/2017 م، وقد تم اختيار المدرسة بالطريقة المتيسرة. أما أفراد الدراسة فقد تم توزعيهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين (التجريبية، والضابطة)، وهذا يحدّ من إمكانية تعميم النتائج إلا على عينات ومجتمعات مماثلة ومشابهة في الخصائص.

2. البرنامج الإرشادي المستخدم فيها، وهو برنامج إرشادي مستند إلى الدراما كأسلوب في الإرشاد النفسي الذي أعده الباحثان بحيث يتواءم مع هدف الدراسة وعينتها.

3. مقياسا الدراسة اللذان استخدما، لذا فإن تعميم النتائج يتحدد بكل من صدقهما وثباتهما، علمًا بأنه تم التحقق من الخصائص السيكومترية لهما بما يتناسب والدراسة الحالية.

الطريقة

أفراد الدراسة

اختير أفراد الدراسة من مدرسة كفر جايز الثانوية الشاملة للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، بالطريقة المتيسرة (Convenience Sampling)؛ وذلك لسهولة تطبيق الدراسة فيها، كما تم اختيار بعض الشعب لتطبيق مقياسي تقدير الذات والقلق الاجتماعي على الطالبات، حيث تكوّن عدد الطالبات في الصفوف: الثامن، والتاسع، والعاشر في المدرسة من (197) طالبة، وتم تحديد الطالبات المراهقات المشتركات في البرنامج بعد أن تم اختيار (38) طالبة ممن حصلن على درجة (2.50) فأقل على مقياس تقدير الذات، وممن حصلن على درجة (2.50) فأكثر على مقياس القلق الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة بشكلها النهائي من (30) طالبة ممن تتوفر لديهن الرغبة في الاشتراك بالبرنامج الإرشادي، وممن تم الحصول على موافقة أولياء أمورهن للاشتراك بالدراسة وموافقتهن الشخصية. وقد تم توزيع عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (15) طالبة (مجموعة البرنامج الإرشادي)، ومجموعة ضابطة (15) طالبة (بدون تدخل إرشادي وعلى قائمة الانتظار).

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأداتين الآتيتين:

1- مقياس تقدير الذات

تم استخدام مقياس هيثرتون وبوليفي (Heatherton & Polivy, 1991)، المكون من (24) فقرة موزعة إلى ثلاثة أبعاد، هي: الأكاديمي، والاجتماعي، والجسمي. ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة للاستخدام في دراسات مماثلة، حيث قام هيثرتون وبوليفي (Heatherton & Polivy, 1991) باستخدام

التحليل العاملي للكشف عن دلالات صدق المقياس، وبلغ ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.92) وللأبعاد بين (0.94- 0.91).

وللتأكد من معاملات صدق المقياس تمت ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وعرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص للتأكد من صحة الترجمة، حيث طلب إليهم التأكد من صحة ومطابقة الترجمة، بعد ذلك تم الأخذ بملاحظاتهم حول الترجمة وسلامتها.

دلالات الصدق والثبات لمقياس تقدير الذات

أ- دلالات الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس وأبعاده؛ بعرضه على مجموعة محكمين تكونت من (10) أساتذة من المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، لبيان مدى وضوح الفقرات ومناسبتها للمشاركين المستهدفين في الدراسة الحالية، وقياس ما وضعت لأجله، ولقياس مدى الاتفاق على العبارات، وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين التي تم استعراضها بعد الاجتماع مع عدد منهم، أجريت التعديلات المقترحة على فقرات مقياس تقدير الذات، التي تتعلق بإعادة صياغة الفقرات، لتصبح أكثر وضوحًا، كما حذفت فقرتان، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع المحكمين، وتجدر الإشارة إلى أن معظم المحكّمين اتفقوا على صلاحية المقياس، ووضوح ومناسبة فقراته، حيث بلغت نسبة الاتفاق (90%)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (21) فقرة، موزعة إلى ثلاثة أبعاد، هي: تقدير الذات الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعي، وتقدير الذات الجسمي.

ب- مؤشرات صدق البناء

بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة من خارج عينة الدراسة، وقد أوضحت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد تقدير الذات الأكاديمي تراوحت بين (0.57 - 0.72) مع بُعدها، وبين (0.44–0.62) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد تقدير الذات الاجتماعي تراوحت بين (0.47–0.70) مع بُعدها، وبين (– 0.43 0.64) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد تقدير الذات الجسمي تراوحت بين (0.48–0.68) مع بُعدها، وبين (0.42–0.58) مع الدرجة الكلية للمقياس.

ويلاحظ من مؤشرات صدق البناء السابقة، أن معامل ارتباط جميع الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة للبُعد كانت أعلى من (0.30)، وكانت جميع القيم ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$). وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.30)، وفق ما أشار إليه هتي (Hattie, 1985)، وبذلك فقد قبلت جميع فقرات المقياس.

كما يتضح مما تقدم جودة بناء فقرات مقياس تقدير الذات، وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (21) فقرة، موزعة إلى ثلاثة أبعاد. كما أوضحت معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لأبعاد مقياس تقدير الذات، أن قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس تقدير الذات تراوحت بين (0.39 0.59 –)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل تراوحت بين (0.65–0.83)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعد مؤشرًا على صدق البناء لمقياس تقدير الذات.

ج- الثبات بإعادة الاختبار (Test – Retest Reliability)

تم تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وباستخدام معادلة بيرسون، تم حساب معامل الاستقرار بين درجات المفحوصات في مرتي التطبيق، ووجد أن قيمة الثبات الكلي للمقياس، باستخدام معادلة بيرسون بلغت (0.90)، وتعد قيمة معامل الارتباط التي تم استخراجها لمقياس تقدير الذات مرتفعة.

د- الاتساق الداخلي

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، المكونة من (40) طالبة وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.81)، وتراوحت أبعاده ما بين (0.72 – 0.78).

تصحيح مقياس تقدير الذات

اشتمل مقياس تقدير الذات بصورته النهائية على (21) فقرة، موزعة إلى ثلاثة أبعاد، يجاب علنها بتدريج خماسي يشتمل البدائل الآتية: بدرجة كبيرة جدًا، وتعطى عند تصحيح المقياس (5)، بدرجة كبيرة، وتعطى عند تصحيح المقياس (4)، وبدرجة متوسطة، وتعطى عند تصحيح المقياس (3)، وبدرجة قليلة، وتعطى عند تصحيح المقياس (2)، وبدرجة قليلة جدًا، وتعطى عند تصحيح المقياس (1). وهذه الدرجات تنطبق على فقرات المقياس (1, 4, 5, 7, 9, 14, 15, 18) كونها مصوغة باتجاه موجب، ويعكس التدريج للفقرات (2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21) كونها مصوغة باتجاه سالب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (21-105) درجة، حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع مستوى تقدير الذات، وقد صنفت استجابات أفراد الدراسة إلى ثلاث فئات على النحو الآتي: فئة المستوى المنخفض من تقدير الذات، وتتمثل في الحاصلين على درجة (2.33) فأقل؛ فئة المستوى المتوسط من تقدير الذات، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.34–3.66) درجة؛ وفئة المستوى المرتفع من تقدير الذات، وتتمثل في الحاصلين على درجة (3.67) فأكثر.

2- مقياس القلق الاجتماعي

استخدم مقياس قلق التفاعل الاجتماعي لماتيك وكلارك (Mattick & Clark, 1998)، المكون من (20) فقرة، وقد قام بتطوير المقياس للبيئة الأردنية فرانسيس وجرادات (Francis & Jaradat, 2012). وقد تحققا من مؤشرات صدق البناء حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (0.31-0.67). إضافة إلى ذلك بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.82).

دلالات الصدق والثبات لمقياس القلق الاجتماعي

أ- دلالات الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس عرض على مجموعة محكمين تكونت من (10) أساتذة من المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، لبيان مدى وضوح الفقرات ومناسبتها للمشاركين المستهدفين في الدراسة الحالية، وقياس ما وضعت لأجله، ولقياس مدى الاتفاق على العبارات، وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة على فقرات مقياس القلق الاجتماعي، التي تتعلق بإعادة صياغة الفقرات، لتصبح أكثر وضوحاً، كما حذفت (6) فقرات بسبب تكرار المعنى، وعدم مناسبة بعضها للمشاركات المراهقات، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع المحكمين، وتجدر الإشارة إلى اتفاق معظم المحكّمين على صلاحية المقياس، ووضوح ومناسبة فقراته بعد حذف الفقرات الستة حيث بلغت نسبة الاتفاق (90%)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (14) فقرة.

ب- مؤشرات صدق البناء

للتحقق من مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس بين (0.49-0.72) مع الدرجة الكلية للمقياس. ويلاحظ من مؤشرات صدق البناء السابقة؛ أن جميع الفقرات كان معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس أعلى من (0.30)، وكانت جميع القيم ذات دلالة إحصائية (α=0.05). وقد تم قبول الفقرات التي لم يقل معامل ارتباطها عن (0.30)، وبذلك فقد قبلت جميع فقرات المقياس.

ج- الثبات بإعادة الاختبار (Test – Retest Reliability)

طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وباستخدام معادلة بيرسون، تم حساب معامل الاستقرار بين درجات المفحوصات في مرتي التطبيق، ووجد أن قيمة الثبات الكلي للمقياس، باستخدام معادلة بيرسون بلغت (0.92)، وتعد قيم معاملات الارتباط التي تم استخراجها لمقياس القلق الاجتماعي مرتفعة.

د- الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)

وللتحقق من ثبات الاتساق الداخلي حسب باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، المكونة من (40) طالبة وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (0.86)، وبذلك يكون مقياس القلق الاجتماعي صادقاً وثابتاً وقابلاً للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس القلق الاجتماعي

تكون مقياس القلق الاجتماعي بصورته النهائية من (14) فقرة، يجاب عليها بتدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: بدرجة كبيرة جدًا، وتعطى عند تصحيح المقياس (5)، بدرجة كبيرة، وتعطى عند تصحيح المقياس (4)، وبدرجة متوسطة، وتعطى عند تصحيح المقياس (3)، وبدرجة قليلة، وتعطى عند تصحيح المقياس (2)، وبدرجة قليلة جدًا، وتعطى عند تصحيح المقياس (1). وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس كونها مصوغة باتجاه موجب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (14-70) درجة، حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع مستوى القلق الاجتماعي، وقد صنفت استجابات أفراد الدراسة إلى ثلاث فئات على النحو الآتي: فئة المستوى المنخفض من القلق الاجتماعي، وتتمثل في الحاصلين على درجة (2.33) فأقل؛ فئة المستوى المتوسط من القلق الاجتماعي، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.34–3.66) درجة؛ وفئة المستوى المرتفع من القلق الاجتماعي، وتتمثل في الحاصلين على درجة (3.67) فأكثر.

البرنامج الإرشادي المستند إلى الدراما

صُممَ برنامجُ الإرشاد المستخدم في الدراسة الحالية تبعًا لأسلوب الدراما، كما تم استخدام استراتيجيات وفنيات الإرشاد الجمعي والتعليم النفسي، واشتمل البرنامج على مجموعة من المهارات الإرشادية التي تساعد الطالبات على خفض مستوى القلق الاجتماعي، وتحسين مستوى تقدير الذات. وتم بناؤه استنادًا إلى البرامج المماثلة التي استهدفت متغيرات الدراسة، كدراسة روس وارميسترونج ومكلويد (Rouse, Armstrong & McLeod, 2015)، ودراسة باور (Power, 2013)، كما تم الاعتماد في انتقاء التمارين والأنشطة وبشكل مباشر على دليل التدريب في التقنيات المسرحية – أدوات لتربية الشباب من خلال النظراء، الصادر عن صندوق الأمم المتحدة للسكان (UNPF, 2005)، والدليل العربي للمسرح المدرسي لمرحلة الروضة، والابتدائية، والمتوسطة، والثانوية (Abdulla et al., 2015)، وهو من إعداد الهيئة العربية للمسرح. وقد تم تنفيذ جلسات البرنامج (10)

جلسات إرشادية على مدى (8) أسابيع، وتراوح زمن الجلسة بينَ (60-90) دقيقة حسب مضمون كل جلسة.

وقد تمّ َالتحقّق من الصِّدق المنطقي لبرنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الدراما من خلال عرضه على مجموعة محكمّين مكونة من (4) متخصصين في الإرشاد النفسي والدراما من حملة درجة الدكتوراه، في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم لتحديد مدى مُناسبته للأهداف التي أُعدّ من أجلها، وقد رأى المحكمون أنَ البرنامج مناسب مع إجراء بعض التعديلات، وفي ضوئه تم تطبيق البرنامج بعد إجراء التعديلات المطلوبة. وفيما يأتي توضيح لهذه الجلسات:

الجلستان الأولى والثانية: هدفت إلى التعارف بين قائدة المجموعة والطالبات، وبين الطالبات أنفسهن، والتعرف إلى توقعات الطالبات حول البرنامج، وتعرّف الأعضاء على البرنامج، والدور المتوقع من القائدة ومنهن. وتعرف الطالبات أكثر على بعضهن بعضًا، وتعزيز التقارب بينهن وإشاعة جو من الدفء والإحساس بالاطمئنان والراحة والألفة.

الجلسة الثالثة: تعزيز التفاهم والتركيز بين الطالبات، والتعرف إلى الأشخاص المهمين في حياة الطالبات، وزيادة مستوى استبصار الطالبات بحاجاتهن، وتحديد أهدافهن في ضوء معرفة ذواتهن.

الجلسة الرابعة: هدفت إلى تقييم الطالبات ذواتهن، وتنمية الوعي بعناصر القوة والضعف لديهن، وتنمية القدرة التعبيرية لدى الطالبات.

الجلسة الخامسة: هدفت إلى تعريف الطالبات بمعنى التواصل الاجتماعي، ودور التواصل في تعزيز بناء العلاقات الاجتماعية، ومعرفة معوقات الاتصال، والتعبير عن المشاعر، وتنمية القدرة على تحويل المعلومات إلى كلمات.

الجلسة السادسة: هدفت إلى تنمية الوعي بالطاقة الجسمية لدى الطالبات، وتحسين مستوى الإتصال البصري مع الآخرين، والتعبير عن النفس بالأصوات والأجسام.

الجلسة السابعة: هدفت إلى مساعدة الطالبات على بناء الثقة ببعضهن بعضًا، واكتشاف الطاقة الحركية الموجودة لدى الطالبات، والقدرة على توقع المشاعر وردود الفعل، وإدراك مستوى تأثير المشاعر على الحركة، وتنمية الارتجال كمهارات أساسية في العلاقات الشخصية.

الجلسة الثامنة: هدفت إلى زيادة الوعي برسائل الجسم، وتنمية فهم الذات بجوانبها المختلفة، والتعرف إلى جوانب الكفاءة الذاتية.

الجلستان التاسعة والعاشرة: هدفت إلى مناقشة الأعمال غير المنتهية التي برزت في الجلسات السابقة، وتطبيق المقياس على الطالبات (تقييم بعدي)، وتحليل الطالبات ما كان ناجحًا وما كان أقل نجاحاً في الجلسات.

الإطار النظري للبرنامج الإرشادي

طور البرنامج الإرشادي بالاستناد إلى الدراما بإعتبار أن أنشطة الدراما توفر الكثير من الفرص للكشف عن الإبداع ودعمه وتطويره (Ozdemir & Cakmak, 2008). وهو طريقة فعالة تمكّن المراهقين من تحسين مهاراتهم الاجتماعية، وتساعد في تحسين الجوانب العاطفية والجسدية والعقلية والإبداعية لديهم (Gundogan et al., 2013). وتقدم الدراما للمراهقين الفرصة لممارسة السلوك البناء، وتوفر وسيلة من خلالها يتعلمون التعاون، ويطورون الثقة بالنفس، واحترام الذات، وهي تركز على الطاقة الكامنة لدى المراهقين، وتساعد في اكتساب مهارات حل المشكلات، ومهارات الاتصال (Edmiston, 2007). كما تم الاستفادة من المدى الواسع من التطبيقات والمبادئ التي يوفرها الإرشاد الجماعي وبرامجه المختلفة في مجالي الوقاية والعلاج، إذ قام الباحثان بدمج المفاهيم والافتراضات التي تقوم عليها الدراما مع عدد من المبادئ والتطبيقات الإرشادية والتدريبية الجماعية في إعداد هذا البرنامج.

الافتراضات الأساسية للبرنامج

- التمثيل يجعل الطالبات يعبرن عن حالة الوعي من خلال لعب الأدوار المختلفة.

- التمثيل ولعب الأدوار يعزز من مهارات التواصل الاجتماعي.

- الارتجال هو نشاط ذاتي عفوي ينقل الطالبة إلى اللعب الإسقاطي بحيث يظهر مقاربًا للواقع.

الهدف العام للبرنامج

يهدف البرنامج الإرشادي إلى تدريب المشاركات على بعض فنيات الدراما التي قد تساعدهن في تنمية تقدير الذات، وخفض القلق الاجتماعي لديهن؛ بحيث يصبحن على وعي بتفكيرهن ومدركات لعلاقته بسلوكهن، وقادرات على استبداله بتفكير أكثر موضوعية، وتعديل استجاباتهن لمواجهة القلق الاجتماعي وتنمية تقدير الذات في مواقف الحياة المختلفة، من خلال تدريبهن على بعض الفنيات والمهارات، وتعليمهن أساليب حياة جديدة تساعدهن في تقبل أنفسهن، وتعزز من مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي لديهن.

الأهداف الفرعية للبرنامج

- بناء شخصية المشاركات وإكسابهن مهارات التعبير عن الذات.
- تنمية المهارات الحركية والمعرفية والوجدانية لدى المشاركات.
- تنمية القدرة على الاهتمام الاجتماعي، والتواصل مع الآخرين من خلال الوعي الذاتي.
- تنمية شخصية المشاركات من خلال المشاركة في أنشطة وتمارين واقعية من الممكن ممارستها.
- تنمية الثقة بالنفس، والإيمان بالقدرات الذاتية وتقبلها.
- إشباع الحاجات الأساسية الخاصة بالمرحلة العمرية التي تمر بها المشاركات.
- تنمية القدرة التعبيرية لدى المشاركات من خلال إكسابهن حصيلة لغوية يمكن توظيفها أثناء التفاعل مع الآخرين.
- تنمية القدرة على التحكم بالجسد والتركيز والتخيل.
- اختيار أهداف واقعية وإيجابية لتنمية الذات وذلك بالتعاون بين الباحثة والمشاركات.
- تعليم المشاركات كيفية تطبيق الفكر المنطقي والمشاركة في أنشطة المجموعة، بالإضافة إلى إنجاز الواجبات المنزلية؛ من أجل إحداث التغيير.
- تعليم المشاركات مراجعة تقييم مدى تقدمهن بشكل دوري، ورسم الخطط، وتحديد الاستراتيجيات لمواجهة المشاكل الصعبة والمستمرة.
- تعليم المشاركات أهمية التقبل غير المشروط للذات، والنظر إلى أنفسهن كأشخاص لهن احترامهن وتقديرهن.
- إعادة اتصال المشاركات بالواقع من خلال خفض مستوى القلق الاجتماعي لديهن.

الإجراءات

تم تنفيذ الدراسة وفقًا للخطوات التالية:

1. تم التوزيع العشوائي بشكل متساوٍ لثلاثين طالبة (ن = 30) ممن حصلن على أدنى الدرجات على مقياس تقدير الذات وأعلى الدرجات على مقياس القلق الاجتماعي إلى المجموعتين التجريبية والضابطة.
2. تم تطبيق برنامج الإرشاد المستند إلى الدراما على أفراد المجموعة التجريبية بواقع (10) جلسات إرشادية على مدى (8) أسابيع، وتراوح زمن الجلسة بينَ (60-90) دقيقة حسب مضمون كل جلسة. بينما وضع أفراد المجموعة الضابطة على قائمة الانتظار ليطبق عليهم برنامج الإرشاد المستند إلى الدراما بعد انتهاء تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية.
3. تطبيق القياس البعدي باستخدام مقياسي الدراسة، ومن ثم جمع البيانات وتحليلها من أجل مقارنة أداء المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة للتعرف إلى الأثر الذي تركه برنامج الإرشاد الجمعي.
4. تطبيق القياس التتبعي بعد شهر من انتهاء البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية فقط.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: أسلوب المعالجة المستخدم (مجموعات الدراسة): وله مستويان: (مجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج المستند إلى الدراما، ومجموعة ضابطة بقيت على قائمة الانتظار، وبقي التعامل معها خلال فترة التجريب باستخدام الطرق الاعتيادية).

المتغيرات التابعة: تقدير الذات، والقلق الاجتماعي.

تصميم الدراسة

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية، التي استخدم فيها تصميم عاملي (2*2) قبلي بعدي لمجموعتين متكافئتين؛ حيث طُبق البرنامج الإرشادي المستند إلى الدراما على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فبقيت على قائمة الانتظار، ويعبر عن ذلك بالرموز:

G1exp: R O X O

G2cont: R O – O

حيث (R): عشوائية الاختيار للعينة، (O): قياس (تقدير الذات، والقلق الاجتماعي)، (X): المعالجة المستخدمة.

نتائج الدراسة

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات لدى الطالبات المراهقات على الاختبار القبلي، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لمتغير الدراسة المجموعة، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول(1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس القلق الاجتماعي وتقدير الذات وفقاً للمجموعة على الاختبار القبلي

المتغير	المجموعة	الوسط الحسابي	الإنحرافات المعيارية	العدد
القلق الاجتماعي	التجريبية	4.0429	0.34763	15
	الضابطة	4.0524	0.13624	15
	الكلي	4.0476	0.25947	30
تقدير الذات	التجريبية	1.7683	0.37834	15
	الضابطة	1.8857	0.14376	15
	الكلي	1.8270	0.28748	30

يلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المراهقات على مقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات وفقاً لاختلاف مستويات متغير المجموعة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (2) يبين نتائج التحليل.

جدول (2): نتائج تحليل التباين المتعدد لمقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات مجتمعة ولابعاد مقياس تقدير الذات وفقا للمجموعة

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	المقياس	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
البرنامج	Hotelling's Trace	القلق الاجتماعي وتقدير الذات	.062	.837	2.000	27.000	0.444	0.058
		أبعاد تقدير الذات	.108	.935	2.000	26.000	0.438	0.097

يتبين من الجدول (2) عدم وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) على القياس القبلي لمقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات، وعدم وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) على القياس القبلي لأبعاد تقدير الذات؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في الأداء القبلي على الدرجة الكلية لمقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات وأبعاد تقدير الذات لدى الطالبات المراهقات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: *لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) بين متوسطات أداء المراهقات على مقياسي تقدير الذات والقلق الاجتماعي تعزى إلى المجموعة (تجريبية، ضابطة).*

لفحص هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من مقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات لدى الطالبات المراهقات على الاختبار البعدي وفقاً لمتغير الدراسة المجموعة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات وفقاً للمجموعة على الاختبار البعدي

المتغير	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	العدد
القلق الاجتماعي	التجريبية	1.9286	0.21933	15
	الضابطة	3.7952	0.48585	15
	الكلي	2.8619	1.01898	30
تقدير الذات	التجريبية	3.5492	0.76124	15
	الضابطة	2.5619	0.71115	15
	الكلي	3.0556	0.88090	30

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المراهقات على مقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات وفقاً لاختلاف مستويات متغير المجموعة. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول (4) يبين نتائج التحليل.

جدول (4): نتائج تحليل التباين المتعدد لمقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات مجتمعة وفقاً للبرنامج

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
البرنامج	Hotelling's Trace	6.689	90.305	2.000	27.000	0.000	0.870

يتبين من الجدول (4) وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) على القياس البعدي لمقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات مجتمعة، ولصالح المجموعة التجريبية، كما تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للقياس البعدي لمقياسي القلق الاجتماعي، وتقدير الذات لدى المراهقات وفقاً للبرنامج، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المجموعة

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المجموعة	القلق الاجتماعي	26.133	1	26.133	183.934	.000	.868
	تقدير الذات	7.311	1	7.311	13.473	.001	.325
الخطأ	القلق الاجتماعي	3.978	28	.142			
	تقدير الذات	15.193	28	.543			
الكلي	القلق الاجتماعي	30.112	29				
	تقدير الذات	22.504	29				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يبين الجدول (5) أنَ قيمة "ف" قد بلغت (183.934) وهي قيمة دالّة إحصائيًا (a=0.05)؛ ما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ أي أنه يوجد تأثير دالّ للبرنامج على مقياسِي تقدير الذات والقلق الاجتماعي، ويدل على إسهام البرنامج في تنمية تقدير الذات، وخفض القلق الاجتماعي لدى مراهقات المجموعة التجريبية.

ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج في تباين الأداء على مقياسِي القلق الاجتماعي وتقدير الذات، تم استخراج قيمة مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر (Effect Size)، للتعرفِ إلى قيمة الدلالة العملية للفروق. ويبين الجدول (5) أن قيمة مربع إيتا (η^2) للبرنامج على القلق الاجتماعي بلغت (86.8%) وهي قيمة مرتفعة، في حين بلغت (32.5%) لأثر البرنامج في تقدير الذات ككل؛ ما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عملية لبرنامج الإرشاد الجمعي على مقياسِي القلق الاجتماعي وتقدير الذات، وهذا يعني أن البرنامج المستند إلى الدراما قد أحدث تحسناً لدى الطالبات المشاركات.

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس تقدير الذات لدى الطالبات المراهقات على الاختبار البعدي وفقاً لمتغير الدراسة المجموعة، والجدول (6) يوضح هذه القيم.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد مقياس تقدير الذات وفقاً للمجموعة على الاختبار البعدي

المتغير	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	العدد
تقدير الذات الأكاديمي	التجريبية	3.5048	0.95047	15
	الضابطة	2.5143	0.72200	15
	الكلي	3.0095	0.97031	30
تقدير الذات الاجتماعي	التجريبية	3.6000	0.92613	15
	الضابطة	2.4857	0.78766	15
	الكلي	3.0429	1.01720	30
تقدير الذات الجسمي	التجريبية	3.5429	0.65510	15
	الضابطة	2.6857	0.66832	15
	الكلي	3.1143	0.78282	30

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المراهقات على أبعاد مقياس تقدير الذات وفقاً لاختلاف مستويات متغير المجموعة. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (7) يبين نتائج التحليل.

جدول (7): نتائج تحليل التباين المتعدد لأبعاد مقياس تقدير الذات مجتمعة وفقاً للبرنامج

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
البرنامج	Hotelling's Trace	.504	4.367	3.000	26.000	0.013	0.335

يتبين من الجدول (7) وجود أثر دال إحصائيًا ($\alpha = 0.05$) على القياس البعدي لأبعاد مقياس تقدير الذات مجتمعة، كما تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للقياس البعدي لأبعاد مقياس تقدير الذات لدى المراهقات وفقاً للبرنامج، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المجموعة

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المجموعة	تقدير الذات الأكاديمي	7.358	1	7.358	10.329	0.003	0.269
	تقدير الذات الاجتماعي	9.312	1	9.312	12.600	0.001	0.310
	تقدير الذات الجسمي	5.510	1	5.510	12.583	0.001	0.310
الخطأ	تقدير الذات الأكاديمي	19.946	28	.712			
	تقدير الذات الاجتماعي	20.694	28	.739			
	تقدير الذات الجسمي	12.261	28	.438			
الكلي	تقدير الذات الأكاديمي	27.303	29				
	تقدير الذات الاجتماعي	30.006	29				
	تقدير الذات الجسمي	17.771	29				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)

يبين الجدول (8) أنَ قيمة "ف" قد بلغت (10.329) (12.600) (12.583) على التوالي، وهي قيمة دالّة إحصائيًا ($\alpha = 0.05$) مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ أي أنه يوجد أثر دال للبرنامج على أبعاد تقدير الذات، ويدل على إسهام البرنامج في تنمية أبعاد تقدير الذات لدى مراهقات المجموعة التجريبية.

ولتحديد نسبة إسهام البرنامج في تباين الأداء على أبعاد مقياسِ تقدير الذات تم استخراج قيمة مربع إيتا (2η) لقياس حجم الأثر (Effect Size)، للتعرف إلى قيمة الدلالة العملية للفروق. ويبين الجدول (8) أن قيمة مربع إيتا (2η) للبرنامج على أبعاد مقياس تقدير الذات بلغت (26.9%) (31.0%) (30.1%)؛ مما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عملية لبرنامج الإرشاد المستند إلى الدراما على أبعاد مقياس تقدير الذات، ويعني أن البرنامج الذي استخدم قد أحدث تحسناً لدى الطالبات اللواتي شارَكن في البرنامج.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: ***لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المراهقات اللواتي خضعن لبرنامج الدراما على كل من: مقياس تقدير الذات، ومقياس القلق الاجتماعي تعزى للقياس (البعدي، المتابعة).***

لفحص الفرضية حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وطبق اختبار(Paired Samples T-Test) للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة للدرجة الكلية لمقياس القلق الاجتماعي وللدرجة الكلية وأبعاد مقياس تقدير الذات مجتمعة، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): نتائج اختبار (Paired Samples T-Test) للكشف عن الفروق في القياسين البعدي والمتابعة لمقياس القلق الاجتماعي وتقدير الذات ككل ولأبعاده مجتمعه

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
القلق الاجتماعي ككل	البعدي	1.9286	0.21933	0.010	0.972	1.258	0.229
	المتابعة	1.8381	0.16960				
تقدير الذات ككل	البعدي	3.5492	0.76124	0.739	0.002	1.410	0.180
	المتابعة	3.7460	0.39130				
بعد تقدير الذات الأكاديمي	البعدي	3.5048	0.95047	6610.	0.007	1.294	0.217
	المتابعة	3.7524	0.42675				
بعد تقدير الذات الاجتماعي	البعدي	3.6000	0.92613	0.679	0.005	0.832	0.419
	المتابعة	3.7524	0.42675				
بعد تقدير الذات الجسمي	البعدي	3.5429	0.65510	0.637	0.011	1.451	0.169
	المتابعة	3.7333	0.35762				

يظهر من الجدول (9) أنَ متوسطات الدرجات على مقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات استمرا في التحسنِ إيجابًا في القياس التتبعي، مقارنة بالقياسِ البعدي، وقد كانت الفروق بينَ القياسين التتبعي والبعدي غير دالة إحصائيًا، ما يشير إلى احتفاظِ الطالبات المراهقات بأثر التدريب، وهذا يدل على استمرارية أثر البرنامج.

مناقشة النتائج

توصلت الدراسة فيما يتعلق بالفرضية الأولى، إلى وجود فروق في متوسطات أداء المراهقات على القياس البعدي لمقياسي تقدير الذات والقلق الاجتماعي تعزى إلى المجموعة ولصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية. وتشير هذه النتائج إلى أنَ برنامج الإرشاد الجمعي الذي صمم لغايات الدراسة الحالية أثبتَ تأثيرَه وفعاليته في تحسين مستوى تقدير الذات، وخفض مستوى القلق الاجتماعي لدى المراهقات في المجموعة التجريبية مقارنة بالمراهقات في المجموعة الضابطة.

وتبينَ أنَ المراهقات في المجموعة التجريبية مقارنة بالمراهقات في المجموعة الضابطة، حصلَن على مستويات أفضل على مقياسِ تقدير الذات بحسب تقديراتهن الذاتيّة، وقد حصلن على مستويات أفضل على مقياس القلق الاجتماعي، وبلغَ مقدار أثر استخدام البرنامج الإرشادي المستند إلى الدراما على المتغيرين (87%)، وهي نسبة عالية تشير إلى تأثير فعّال لبرنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية.

وتتفق هذه النتيجة الإيجابية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي في خفض مستوى القلق الاجتماعي كنتيجة دراسة روسو (Rousseau, 2007) التي كشفت فاعلية الدراما المدرسية في تحسين مستوى التكيف الاجتماعي واحترام الذات والأداء المدرسي لدى المراهقين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كاراتاس (Karatas, 2011) التي أشارت إلى فاعلية تقنيات الدراما النفسية في مهارات حل النزاعات للمراهقين.

وتتفق أيضًا مع نتيجة دراسة تسياراس (Tsiaras, 2012) التي كشفت فاعلية المسرحية الدرامية كوسيلة لتطوير مفهوم الذات لدى طلبة المدارس، كما تنسجم مع ما أشارت إليه دراسة بافالان (Palavan, 2017) التي كشفت فاعلية تعليم الدراما على الثقة بالنفس، ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة.

ويمكن تفسير الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي في تقدير الذات والقلق الاجتماعي في ضوء ما أشارت إليه العديد من الدراسات (Ozdemir & Cakmak, 2008)، حيث تعد الدراما استراتيجية فاعلة في مساعدة الأفراد على التكيف ومواجهة المواقف الحياتية الطارئة، إذ تتيح للأفراد الفرصة للتعبير عن أنفسهم وبشكل حر بعيداً عن القيود التي تفرض في المواقف المختلفة، كما أنها تعمل على تنمية القدرة على التخيل، وهو ما يحقق تكامل الشخصية على المستوى الذهني والنفسي والاجتماعي والسلوكي، إضافة إلى أنها تكسب الأفراد القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين، وتوفر أنشطة الدراما الكثير من الفرص للكشف عن الإبداع ودعمه وتطويره.

ويمكن تفسير النتيجة أيضًا في ضوء معرفة ما تضمنه البرنامج من أنشطة متنوعة وفرص حقيقية لخفض القلق الاجتماعي، وتحسين تقدير الذات، والواجبات البيتية ومتابعتها، وأسلوب جذب انتباه الطالبات المراهقات في عرض الأنشطة والتمارين المختلفة التي اعتمدت على الارتجال الذي يمنح المراهقة الفرصة للحصول على معلومات جديدة، وتجربة عالمها بطرق جديدة، وإيصال الأفكار والمشاعر، وإحداث تغيير إيجابي، وبناء الثقة بالنفس، واحترام الذات، وتعزيز الصحة النفسية والرفاهية (Rousseau, 2007).

إضافة إلى ما تقدم، فقد وفر البرنامج الفرصة للمراهقات لاستخدام الخيال في النظر إلى المواقف من وجهة نظر مختلفة، ويعد ذلك طريقة فعالة تمكّن المراهقين من حلّ مشكلاتهم، وتحسن من مستوى مهاراتهم الاجتماعية (Gundogan et al., 2013). كما أن جلسات البرنامج بما تضمنته من أنشطة مختلفة عملت على إكساب المراهقات مهارات الاتصال التي ساعدتهن في التواصل الفاعل مع الآخرين. ويرى تاسكن-كان (Taskın-Can, 2013) أن ممارسة المراهقين للأنشطة الدرامية تعزز الشعور بالاستقلال، والقدرة على اتخاذ القرار، وتعطي الفرصة لتحقيق الذات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية إلى ما تضمنه البرنامج من مكونات وبالتحديد الجلسة الثالثة (الوعي بالذات وبالآخرين) والرابعة (تقييم الذات)، بالإضافة إلى الجلسة الخامسة (الاتصال مع الذات والآخرين)، حيث وفرت هذه الجلسات الفرصة للمشاركات لزيادة الاستبصار بحاجاتهن وتحديد أهدافهن، وزيادة مستوى وعي الطالبات بذواتهن؛ مما يسهم في زيادة ثقة الطالبة بنفسها من خلال ما وفرته التمارين من فرصة لتنمية القدرة التعبيرية لديهن، التي يمكن أن تكون قد أسهمت بدورها في مساعدة الطالبات المراهقات لتقدير ذواتهن بشكل موضوعي بعد تنمية إدراك الطالبات المراهقات لذواتهن.

كما يمكن تفسير النتيجة الإيجابية التي أوضحت تحسن تقدير الذات الجسمي لدى الطالبات في ضوء ما احتواه البرنامج من إجراءات عدلت تصور المشاركات السلبية تجاه مظهرهن الجسمي وبالتحديد الجلسة السادسة (الوعي بالطاقة الجسمية) والسابعة (اكتشاف الطاقة الحركية). والجلسة الثامنة الهادفة إلى زيادة الوعي برسائل الجسم، وتنمية فهم الذات بجوانبها المختلفة، والتعرف إلى جوانب الكفاءة الذاتية. إضافة إلى أن جلسات البرنامج ركزت بشكل واضح على موضوعات ترتقي بتقدير الذات الاجتماعي لدى الطالبات مثل: تعريف الطالبات بمعنى التواصل الاجتماعي، ودور التواصل في تعزيز بناء العلاقات الاجتماعية، ومعرفة معوقات الاتصال، والتعبير عن المشاعر. كما زودت الطالبات بمهارات حركية وفنية ومهارات اجتماعية تفاعلية وعاطفية تدعم علاقاتهن مع الآخرين. والدراما طريقة فعالة للغاية تمكن المراهقين من تحسين مهاراتهم الاجتماعية، وتساعد في تحقيق تنمية عاطفية وجسدية وعقلية وإبداعية خلاقة (Conard & Asher, 2000).

أما تقدير الذات الأكاديمي فيمكن تفسيره إستنادًا إلى الإطار النظري الذي تحدث عن أثر الدراما في متغيرات أخرى كالثقة بالنفس، والاستقرار العاطفي، ومهارات حل المشكلات، وكذلك جلسات البرنامج التي تناولت الكفاءة الذاتية والوعي بجوانب القوة والضعف لدى الفرد. إذ تقدم الدراما للمراهقين الفرصة لممارسة السلوك البناء، وتوفر وسيلة من خلالها يتعلمون التعاون، ويطورون الثقة بالنفس، واحترام الذات، فضلاً عن توفير التعلم والتنشئة الاجتماعية، وتساعد في اكتساب مهارات حل المشكلات، ومهارات الاتصال (Edmiston, 2007).

وتساعد الدراما باعتبارها طريقة تعليمية الطلبة على تطوير أنفسهم بأبعاد متعددة من خلال التعاطف مع الآخرين، وأن يكونوا نشطين في العمليات التعليمية والتدريسية، قادرين على التعبير عن أنفسهم، مبدعين، وحريصين على البحث والتعلم، بالإضافة إلى تمكين الطلبة في جميع مستويات التعليم من تطوير مهاراتهم وأفكارهم، مثل: الإبداع، وحل المشكلات، والاتصال، والتنشئة الاجتماعية، والتعاطف، وتعطي الأفراد الفرصة لتحقيق الذات (Ozek, 2016).

وقد يكون مما أسهم في تحقيق أهداف البرنامج والوصول إلى نتائج إيجابية، البيئة الإرشادية الآمنة التي توفرت في المجموعة؛ وتقيد الطالبات بالقواعد التي تمَ الاتفاق عليها من بدء البرنامج، وتلبية مكونات الجلسات لتوقعات الطالبات، حيث ساعد الالتزام بالسرية والتأكيد عليها، والجدية في الأنشطة، تحقيق تلك التوقعات والأهداف، هذا بالإضافة للسمات الشخصية التي تمتعت بها قائدة المجموعة الإرشادية كالمرونة، والتقبل، والتعاطف غير المشروط والأصالة.

وأخيرًا، أشارَت النتائجُ المتعلقة بالفرضية الثانية إلى عدم وجود فروق بين درجات الاختبار البعدي والاختبار التتبعي للمراهقات في المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: تقدير الذات والقلق الاجتماعي، بعد مرورِ شهر على الانتهاء من تطبيق البرنامج؛ وهذا يدل على استقرار أثر البرنامج لدى المراهقات في المجموعة التجريبية، مما يعني احتفاظِ المشاركات بالمكاسبِ العلاجية، ولأثر البرنامج الإرشادي في تحسين تقدير الذات، وخفض القلق الاجتماعي حتى بعد مضي شهر على الانتهاء من تطبيق البرنامج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في استمرارية إسهام البرنامج في تحسن تقدير الذات، وخفض القلق الاجتماعي، أن البرنامج بمكوناته الإرشادية والتطبيقية، أسهم في امتلاك المراهقات في المجموعة التجريبية للعديد من المهارات في أثناء تنفيذ الجلسات الإرشادية، حيث توفر الأنشطة المختلفة التي تنطوي عليها الدراما الفرصة للطلبة ليصبحوا أكثر اتصالاً مع أنفسهم. وبالتالي، يصبحون أكثر وعياً في مشاعرهم وبمن هم، إذ إن التواصل مع واقع المرء هو الخطوة الأولى نحو بناء مفهوم الذات (Rousseau, 2007). إضافة إلى أن الأنشطة ساعدت المراهقات على بناء مفهوم ذات واقعي، وهو ما أعطى الفرصة للاتصال مع الذات والوعي بها، وهو ما احتفظت المراهقات به حتى عند إجراء القياس التتبعي.

كما أن البرنامج الإرشادي المستند إلى الدراما وفّر أنشطة التمثيل كمهارة رئيسة، ما ساعد الطالبات على تشكيل حالة متوازنة جديدة لهن، وهذا ما يؤكده بوتلر وزملاؤه (Butler, et al., 2013) حيث يرون أن ممارسة الانشطة الدرامية تساعد على تحقيق حالة مستقرة من التوازن لدى الأفراد. ويمكن تفسير حالة الاستقرار لدى الطالبات المراهقات في ضوء ما أشار إليه جانج

ولاين (Chang & Lin, 2006) بأن للدراما أهمية في إتاحة الفرصة للأفراد للتخلص من البيئات السلبية التي تدفع بهم لاكتساب السلوك السلبي، حيث تعطي الدراما الفرصة أمام الأفراد للتفاعل والاندماج مع المواقف المختلفة، وهذا ما يساعد على تعزيز البناء السوي لشخصياتهم.

ومن الممكن تفسير استمرارية أثر البرنامج الإرشادي لدى الطالبات المراهقات في القياس التتبعي في ضوء ما أشار إليه بيتر (Peter, 2003) بأن الدراما أتاحت المجال أمام الأفراد للتواصل في سياقات اجتماعية وثقافية مختلفة، وبالتالي نقل الخبرة خارج السياقات المحدودة التي انشأوا فيها، ما قد يعزز من إمكانية الوصول إلى الوعي الذاتي بشكل أفضل، وبالتالي الاستمرار في تقدير الذات بشكل إيجابي، والتواصل مع الآخرين بعيدًا عن القلق.

ومن الممكن تفسير الاستقرار في أثر البرنامج الإرشادي في ضوء ما أشار اليه فتشر (Fischer, 1993) الذي يؤكد أن الدراما لها أهمية في اكساب الثقة بالنفس، وتنمية الوعي، وتعزيز الاستقرار العاطفي والتعاون الاجتماعي، وتنمية مهارات الاتصال والمرونة. كما أنها تساعد الطلبة على التخلص من مخاوفهم، وتسمح الدراما بأن يكون لديهم تجارب ذاتية تقودهم إلى الثقة بالنفس من أجل الثقة بالآخرين والتعاون والتعاطف معهم (Palavan, 2017).

التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن الإشارة إلى التوصيات الآتية:

1. تدريب المرشدين التربويين على البرنامج المستخدم في هذه الدراسة والمستند إلى الدراما.
2. اعتماد البرنامج المستخدم في هذه الدراسة ضمن الإرشاد الجمعي في المدارس لفاعليته في تحسين تقدير الذات، وخفض مستوى القلق الاجتماعي.
3. الانتقال من الأسلوب التقليدي في التوجيه والإرشاد في إعطاء الحصص الإرشادية إلى الأساليب الابداعية في تنفيذ التوجه الجماعي؛ لما لهذه الأساليب من أثر واضح في تقدير الذات، وخفض القلق الاجتماعي.
4. تعميم البرنامج الإرشادي على المدارس الحكومية، وتدريب القائمين على تقديم الخدمات النفسية للمراهقين والمراهقات على البرنامج الإرشادي.
5. إجراء الدراسات للتحقق من فاعلية الدراما في تحسين الثقة بالنفس، وتحقيق الاندماج الاجتماعي، وخفض الانسحاب الاجتماعي والخجل لدى فئات عمرية مختلفة.

References

Abdollahi, A. & Abu Talib, M. (2016). Self-esteem, body-esteem, emotional intelligence, and social anxiety in a college sample: The moderating role of weight. *Psychology Health Med.*, 21(2), 221-225.

Abdulla, I., Hameisi, F., Akwendi, S., Abu Al-Khair, M., Musa, S., Shara, M., Zaqai, J., Magari, M., Ghannam, G., & Yaidabi, Y. (2015). *The strategy of developing the school theater in the Arab World*. Arab Theater Authority: Sharjah, United Arab Emirates.

Akinsola, E., & Udoka, P. (2013). Parental influence on social anxiety in children and adolescents: Its assessment and management using psychodrama. *Psychology*, 4(3A), 246-253.

Al-Alwan, A., Ashraah, M., & Al-Nabrawi, I. (2013). Undergraduate students level of need for cognition and its relation to their meaningful cognitive engagement: A frame-work to understanding student's motivation. *European Journal of Social sciences*, 38 (1), 59- 65.

Al-Safasifa, M. (2003). *Basics of psychological counseling and education*. Amman: Dar Haneen for Publishing and Distribution.

American Psychiatric Association. (2015). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM–5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.

Anani, Hanan. (2007). *Drama and theater in the education of the child*. Amman: Dar Al Fikr Publishers & Distributors.

Anderson, J., & Olnhausen, K. (1999). Adolescent self-esteem: A foundational disposition. *Nursing Science Quarterly*, 12(1), 62-67.

Ar-Rawashedh, D. (2013). *Efficiency of counseling drama therapy based program to reduce level of stubbornness for the students of higher basic stage in southern Al-Mazar Directorate of Education*. Unpublished Master Thesis. Mutah University, Jordan.

Arslan, C., Hamarta, E., & Uslu, M. (2010). The relationship between conflict communication self-esteem and life satisfaction in university students. *Educational Research and Reviews*, 5(01), 31-34.

Bellini, S. (2006). The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3),138-145.

Blasi, M., Cavani, P., Pavia, L., Lo Baido, R., La Grutta, S., & Schimmenti, A. (2015). The relationship between self-image and social anxiety in adolescence. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(2),74-80.

Brock, K. 1999. Social conflict avoidance: Is it unique construct?. *Dissertation Abstract International: Section -B- and Engineering*, 59(8-B), 4522.

Butler, E., Bakker, T., & Viljoen, G. (2013). Poetic and therapeutic encounters in an adolescent drama group. *South African Journal of Psychology*, 43(1), 94-104.

Carranza, F., You, S., Chhoun, V., & Hudley, C. (2009). Mexican American adolescents' academic achievement and aspirations: The role of perceived parental educational involvement, acculturation, and self-esteem. *Adolescence*, 44(174), 313-333.

Cavanaugh, A., & Buehler, C. (2016). Adolescent loneliness and social anxiety: The role of multiple sources of support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(2), 149-170.

Center for Young Women's Health. (2016). *Self-esteem and body image*. Retrieved 10-11-2017 Form https://youngwomenshealth.org/ 2012/05/30/self-esteem/.

Chang, W., & Liu, W. (2006). A study of the application of the drama therapy on ADHD students social abilities at the resource class of the elementary school. *The International Journal of Arts Education*, 4(2), 36-64.

Conard, F. & Asher, J. (2000). Self-concept and self-esteem through drama: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 14(1), 78-84.

Corey, M., Corey, G., & Corey, C. (2013). *Groups: Process and practice*. 9th ed. NY: Brooks/Cole.

Cruz, E., Martins, P., & Diniz, P. (2017). Factors related to the association of social anxiety disorder and alcohol use among adolescents: A systematic review. *The Journal of Pediatrics*, 93(5), 442-451.

Dontsov, I., Perelygina, E., & Veraksa, A. (2016). Manifestation of trust aspects with orphans and non-orphans. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 18-21.

Edmiston, B. (2007). Mission to Mars: Using drama to make a more inclusive classroom for literacy learning. *Language Arts*, 84(4), 337-346.

Erath, S., Flanagan, K., & Bierman, K. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 405-416.

Fischer, I. (1993). The pedagogical and psychological, meaning of drama in education: Possibilities of enhancing a progressive personalization in school. *Dissertation Abstract International*, 54(4), 974.

Francis S., & Jaradat, A. (2012). A comparison of rational emotive behavior therapy with social skills training in the treatment of social phobia. *An-Najah University Journal for Research*, 26(6), 132-166.

Gomez-Baya, D., Mendoza, R., & Paino, S. (2016). Emotional basis of gender differences in adolescent self-esteem. *Revista Psicologia*, 30(2), 1-14.

Gundogan, A., Ari, M., & Gonen, M. (2013). The effect of drama on the creative imagination of children in different age groups. *Journal of Education*, 28(2), 206-220.

Hajji, Mohammed. (2007). *Adolescence*. Damascus: Dar Al-Maktabi Printing, Publishing & Distribution.

Hattie, J. (1985). Methodolgy review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9, 139-164.

Heatherton, T., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state Self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895-910.

Hermenau, K., Eggert, I., Landolt, M., & Hecker, T. (2015). Neglect and perceived stigmatization impact psychological distress of orphans in Tanzania. *European Journal of Psychotraumatology*, 6(1), 1-9.

Joshi, S., & Srivastava, R. (2009). Self-esteem and academic achievement of adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35 Special Issue, 33-39.

Karatas, Z. (2011). Investigating the effects of group practice performed using psychodrama techniques on adolescents' conflict resolution skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 609-614.

Khandagale, C. (2015). An exploratory study to assess social anxiety among adolescents studying in higher secondary schools of Pune city. *Asian Journal of Nursing Education and Research*, 5(2), 262-269.

Lawrence, B. (2011). *Dramatic play and social/emotional development*. Unpublished Master's thesis. Concordia University Portland.

Lee, A., & Hankin, B. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of* C*linical Child and Adolescent Psychology*, 38(2), 219-231.

Lemperiere, Th., Feline, A., & Gutmann, A. (2000). *Adult Psychiatry*. Paris: Masson.

Mann, M., Hosman, C., Schaalma, H., & De Vries, N. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19(4), 357-372.

Mattick, R., & Clarke, J. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behavior Research and Therapy*, 36(4), 455-470.

Olivares, J., Sánchez-García, R., López-Pina, J., & Rosa-Alcázar, A. (2010). Psychometric properties of the social phobia and anxiety inventory for children in a Spanish sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 961-969.

Oltmanns, T., & Emery, R. (2014). *Abnormal psychology***.** New York: Prentice Hall.

Overholser, J., Adams, D., Lehnert, K., & Brinkman, D. (1995). Self-esteem deficits and suicidal tendencies among adolescents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 34(7), 919-928.

Ozdemir, S., & Cakmak, A. (2008). The effect of drama education on prospective teachers' creativity. *International Journal of Instruction*, 1(1),13-30.

Ozek, M. (2016). The effect of creative drama on student achievement in the course of information technologies. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 51-57.

Palavan, O. (2017). Impact of drama education on the self-confidence and problem-solving skills of students of primary school education. *Kastamonu Education Journal*, 25(1), 187-202.

Pellicciari, A., Rossi, F., Iero, L., Di Pietro, E., Verrotti, A., & Franzoni, E. (2013). Drama therapy and eating disorders: A historical perspective and an overview of a Bolognese project for adolescents. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 19(7), 607-612.

Peter, M. (2003). Drama narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27.

Polce-Lynch, M., Myers, B., Kliewer, W. & Kilmartin C. (2001). Adolescent self-esteem and gender: Exploring relations to sexual harassment, body image, media influence, and emotional expression. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 225-244.

Power, L. (2013). *Creative arts in group supervision of counselors-in-training*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Texas A&M University-Corpus Christi, Texas.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Book Inc.

Rouse, A., Armstrong, J., & McLeod, J. (2015). Enabling connections: Counsellor creativity and therapeutic practice. *Counselling and Psychotherapy Research*, 15(3), 171-179.

Rousseau, C. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: a pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451-465.

Sahin, E., Barut, Y., Ersanli, E., & Kumcagiz, H. (2014). Self-esteem and social appearance anxiety: An investigation of secondary school students. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 4(3), 152-15.

Salim, S. (2017). The Effect of therapeutic drama program in improving self- concept among visually impaired children. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Studies*, 5(18), 1-16.

Shamma, Y. (2015). Social anxiety and its relationship with Self-esteem "A field study on the first stage of basic education pupils in the city of Homs". *Al-Baath University Journal*, 37(6). 139-165.

Snape, D., & Vettraino, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social emotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.

Taskın-Can, B. (2013). The effects of using creative drama in science education on students' achievements and scientific process skills. *Elementary Education Online*, 12(1), 120-131.

Torres, P.(2001). Prevention and eradication of domestic violence- with the health system as the starting point: A new parading. *Journal of Gender Violence, Health and Rights in the Americas*, 4(2), 284-297.

Tsiaras, A. (2012). Dramatic play as a means of developing primary school students' self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3(1), 47-67.

Uba, I., Yaacob, S., Abu Talib, M., Mofrad, S., & Abdullah, R. (2013). Effect of self-esteem in the relationship between stress and substance abuse among adolescents: A mediation outcome. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3(3), 214-217.

Weekes, C. (2002). *Simple, effective treatment of agoraphobia*. New York: Hawthorn Book.

United Nations Population Fund-UNFPA. (2005). *Tools for youth education through peers: Training manual in theatrical techniques*. Retrieved on 15 December 2017. Available on:https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/iiep_trousse_ar.pdf

Yu, J. (2016). The Intertwined Relationship between Self esteem and peer stress among Korean adolescents: A prospective longitudenal study. *Social Development*, 25(1), 157-175.

Zahran, N. (2010). *The effectiveness of a therapeutic program in drama in improving the skills of adaptive behavior in children with autism disorder in Palestine*. Unpublished M.A Thesis. Amman Arab University, Jordan.

القدرة التنبؤية للبناء الأسري باستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة

أحمد صمادي* و ميادة القرعان**

تاريخ تسلم البحث 2018/12/26 تاريخ قبوله 2019/4/7

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للبناء الأسري لاستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. شارك في الدراسة (726) طالبًا وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس في إحدى الجامعات الأردنية، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية - بعد التأكد من خصائصه السيكومترية. أظهرت النتائج أن إستراتيجية حل المشكلات والتعامل النشط جاءت في المرتبة الأولى، في حين جاءت إستراتيجية الاسترخاء والترفيه في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد وجود فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط لدى الطلبة تبعاً لمتغيرات (الترتيب بين الأخوة لصالح الابن الأخير في مجال إستراتيجية لوم الذات، الدخل الشهري لمن دخل أسرته الشهري (500) دينار فأقل في مجال إستراتيجية الاسترخاء والترفيه، والمستوى التعليمي للأب لصالح حملة الدبلوم فأقل في مجال إستراتيجية التدين والتفريغ الانفعالي، ولصالح حملة الماجستير فأعلى في مجال إستراتيجية الاسترخاء والترفيه).

(**الكلمات المفتاحية**: البناء الأسري، استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية، طلبة الجامعة).

مقدمة: تعد الأسرة اللبنة الأساسية لتكوين المجتمع، والتي تسهم في تكوين شخصية الفرد، من خلال رعايته وتربيته، وتعليمه العادات، والتقاليد، والقيم، والمعايير الاجتماعية. كما أنها تمثل البيئة التربوية الأولى التي يبدأ فيها الطفل حياته، بما لها من أهمية كبيرة في حياة الإنسان؛ كما تعد مصدر خبرات إيجابية يشبع الطفل من خلالها معظم حاجاته، وتعد المظهر الأول للاستقرار وبوابته للعالم الخارجي؛ لذا فان استقرار شخصية الفرد وتفاعله البناء مع المحيط يعتمد اعتمادا كبيرا على ما يسود الأسرة من علاقات اجتماعية تفاعلية.

ويعدّ الوالدان العامل الرئيس في التكوين النفسي والاجتماعي للفرد، وتحديد شخصيته وملامحها، كما أن للوالدين الأثر الكبير في النمو العقلي والجسمي والاجتماعي والأخلاقي؛ وذلك من خلال نمط التنشئة الأسرية المتبع في الأسرة، والذي قد يكون واحدًا من ثلاثة أساليب هي: الأسلوب الديمقراطي، أو الأسلوب التسلطي، أو الأسلوب المتسيب (Corey, 2011).

ففي الأسلوب الديمقراطي تقوم العلاقة بين الوالدين والأبناء على مبدأ التعاون والتفاعل البناء، من خلال الحوار والتشاور المستمر مع الأبناء فيما يتعلق بأمورالأسرة وأمورهم الخاصة، واحترام آراء الأبناء وتقديرها، وعدم الوقوف منها موقف التسلط والرفض، بل اتباع أسلوب الإقناع واحترام الرأي والرأي الآخر (Aljbory, 1991).

ويشير الأسلوب التسلطي إلى القمع، والمنع، والرفض الدائم، والمستمر لجميع مطالب الفرد، والقسوة والصرامة في التفاعل مع الأبناء، وتحميلهم مهام ومسؤوليات فوق قدراتهم من خلال أساليب النهي، والأمر، والعقاب، والحرمان، وهذا النوع من أساليب التعامل مع الأبناء يعني الإكثار من تعظيم الأخطاء الصغيرة، والنقد اللاذع (Alkhazrajy, 2007).

في حين يتمثل الأسلوب المتساهل في ترك الفرد لتحقيق رغباته على النحو الذي يريد والاستجابة المستمرة والمفرطة لمطالبه، وعدم استخدام الثواب والعقاب، وعدم توجيهه لتحمل المسؤولية. ويترتب على الإفراط في التساهل العديد من المشكلات، مثل صعوبة التكيف، وتأخر النضج، والشعور بالإحباط، والغضب (Alrashdan, 2005).

The Predictability of Family Structure for Coping Strategies with Psychological Stress among College Students

Ahmad Smadi, *Yarmouk Universirty, Jordan.*
Mayadah Alquraan, *Ministry of Education, Jordan.*

Abstract: This study aimed at identifing the predictability of family structure for psychological stress coping strategies among college students. A volunteer convenient sample of (726) undergraduate college students at a Jordanian University, answered the Coping Strategies Scale which was used to achieve the aim of the study after considering its pychometric properties. The results indicated that the strategy of solving problems and interactive coping strategy were ranked first, whereas the relaxing and entertainment strategy was the last. Furthermore, the results indicated that multiple regression analysis suggests differences in the coping strategies among students based on the variables of (birth-order in favor of the last child in self blaming strategy, family monthly income in favor of les than 500 JD or les and fathers with master degrees or higher in the leisure and relaxation strategy, and level of father education in favor of high Diploma or les in feelings and religion strategies).

(**Keywords**: Family Structure, Coping Strategies, College Students).

* جامعة اليرموك - الأردن.
** وزارة التربية والتعليم - الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وتقوم الأسرة تجاه أبنائها بجملة من الوظائف، ولعل من أبرزها ما أوردته مزاهره (Mazahreh, 2009):

- الوظيفة البيولوجية: والتي تقتصر على الإنجاب وتنظيمه.
- الوظيفة الأمنية: فالأسرة في معظم المجتمعات تقدم لأبنائها أنواعاً متعددة من الحماية الجسمانية، والاقتصادية، من خلال توفير المأوى، والغذاء، والدواء، والكساء.
- الوظيفة الاجتماعية: يقع على عاتق الأسرة تعليم الأبناء ثقافة التعامل مع الآخرين، والسلوك، ونقل المبادئ، والقيم، والعادات، والأعراف، والتقاليد. حيث لا بد من تعليم الأبناء تحمل المسؤولية الاجتماعية.
- الوظيفة النفسية: وتعد من أهم وظائف الأسرة، فهي التي تبث بين أفراد الأسرة الراحة النفسية، والإحساس بالأمان، والاستقرار، من خلال إعطاء الأبناء الاحترام والتقدير، وتنمية الثقة بالنفس، كما تساعدهم في حل مشاكلهم من خلال اكسابهم مهارات التكيف، والتعامل مع مصادر الضغوط النفسية والاجتماعية.
- الوظيفة التربوية: تعمل الأسرة تربويا في تعليم الأبناء كيفية الاعتماد على ذواتهم وتنمية مهاراتهم، وعدم التوقف عند تعلم المناهج الدراسية، بل مساعدتهم في تعلم المهارات الحياتية، واللغة، والتكنولوجيا، وغيرها من المهارات، كذلك تساعده في ممارسة هواياته، وميوله.

وتصنف نظرية الأنساق الأسرة من حيث قيامها بوظائفها في تنشئة الأبناء إلى ثلاثة أنماط هي: الأسر الفوضوية الغوغائية (Enmeshed) التي تفتقد إلى الحدود التي تنظم العلاقات بين الأفراد والأنظمة الفرعية، كما تتميز بتقطع سبل الاتصال وتقاطعاتها، وعدم احترام الفروق الفردية، وإهمال حاجات الأفراد وعدم التمايز، والتداخل بين الأنظمة الفرعية داخل الأسرة وخارجها، وتتصف كذلك بعدم استقرار القواعد والأنظمة، وأساليبها التربوية متذبذبة ومتسيبة. وفي الجهة الثانية تقع الأسر المنعزلة (Disengaged) التي تفتقد إلى الاتصال سواء بين الأفراد أو الأنظمة الفرعية داخل الأسرة الواحدة، كما تتميز بجمود القوانين والقواعد والحدود وصرامتها، والمبالغة بالفردية والتمايز، وتتسلط بأساليب تنشئتها مع الأبناء. ويمتاز النمطان السابقان من الأسر بأنهما يختلفان من حيث الديناميكيات ولكنهما يتشابهان من حيث افرازاتهما لأشخاص مرشحين للإصابة ببعض الاضطرابات النفسية والاجتماعية. وما بينهما تقع الأسر الديمقراطية الواضحة (Clear) التي تتمتع بقوانين مستقرة نسبيا وأنماط اتصال مكتملة وواضحة وأسلوبها في التنشئة يتسم بالديمقراطية، وتراعي الفروق الفردية ولها حدود تسمح بانسياب الاتصال المنظم والنفاذية بين الأنظمة الفرعية والخارجية، وفي الوقت نفسه تسمح بالتمايز؛ وهذه الأسر تفرز أشخاصًا أسوياء (Smadi & Abdallah, 1996).

كما أكد أدلر دور البناء الأسري في تشكيل شخصية الفرد، حيث اعتبره أهم متغير بعد العوامل البيولوجية، التي تشكل ما يعرف بأسلوب حياة (Life-style) الفرد الذي يسلكه في التفاعل مع المحيط من أجل التغلب على مشاعر النقص لديه. ويرى أدلر أن مفهوم البناء الأسري يشتمل على جميع المكونات، والعناصر، والعوامل، والظروف، والخبرات التي يعايشها الفرد داخل أسرته، يضاف إلى ذلك الترتيب الولادي للطفل، ونمط تنشئة الأسرة التي يتعرض لها، وعدد أفراد الأسرة، وتعليم الوالدين، ووضعهما الاقتصادي، وظروفهما المعيشية، وغيرها، والتي تعد المسؤول الأول عن تشكل أسلوب حياة الأفراد في تحقيق أهدافهم الحياتية، التي وصفت بالخيالية، والمتمثلة بالإهتمام الاجتماعي. ويمكن للبناء الأسري أن يفرز فردًا من أربعة أنماط محتملة، وهي: المسيطر، والمتجنب، والمحصل (جميعها مرشحة للاضطراب النفسي) والاجتماعي الذي يتمتع بمستوى مقبول من الصحة النفسية، وعادة ما تتضح معالم شخصية الفرد في حدود السنة السادسة (Corey, 2011).

ويمكن للبيئة المدرسية كمؤسسة تربوية اجتماعية رسمية أن تحدث بعض التعديلات في أنماط شخصية الطالب إذا ما تظافرت الجهود التربوية والنفسية والإجتماعية في التركيز على تنمية الإهتمام الإجتماعي لدى الطالب، من خلال الأنشطة المنهجية واللامنهجية التي يقدمها معلمون مؤهلون ومرشدون نفسيون وتربويون وأخصائيون اجتماعيون. وعند انتقال الطلبة من البيئة المدرسية ذات النظام والدوام والمناهج المحددة إلى البيئة الجامعية التي تتمتع بدرجة أعلى من الحرية سواء من حيث التنوع في التخصصات والمناهج والبيئات والوسائل، فإن ذلك يشير إلى تغير جوهري في البيئة، ونمط الدراسة، واسلوب المعيشة، والمستوى الأكاديمي، مما يولد بعض المشكلات لدى الطلبة في البيئة الجديدة، حيث أظهرت إحدى الدراسات (Alquraan, 2016) أن طلبة جامعة اليرموك على سبيل المثال يواجهون مجموعة من مصادر الضغوط، التي تتلخص في الضغوط الدراسية، والجامعية، والشخصية، والاجتماعية، والأسرية، والمالية، والتي لا بد للطالب الجامعي من مواجهتها والتعامل معها بفاعلية، لتحقيق أعلى مستويات التوافق والنجاح في دراستهم الأكاديمية.

وللتكيف مع البيئة الجديدة يستخدم الأفراد جهودًا فردية معرفية وسلوكية للتخفيف من أثار الأحداث الضاغطة وتأثيراتها الجسمية والانفعالية من خلال أسلوبين: يتضمن الأول عملية التواؤم (Adaptation) مع الوضع الضاغط من خلال العمليات والإجراءات الروتينية التي يعمد الفرد إلى ممارستها بشكل متكرر، ويتضمن الثاني عمليات المواجهة، وهي الإجراءات التي يتخذها الفرد من أجل حل المشكلة وتحقيق التوازن (Almeshaan, 2004) .

ويمكن تصنيف استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية إلى صنفين هما: استراتيجيات التعامل الإيجابية في مواجهة الضغوط، وهي المهارات الإيجابية في التعامل مع الصدمة التي من الممكن أن يتعلمها الفرد، كما يمكن استخدامها بمرونة وفقاً لمتطلبات الموقف, وتتحدد مهارات المواجهة في التركيز على المشكلة، والترفيه، واستخدام الدعابة، والاسترخاء، وضبط النفس. أما استراتيجيات التعامل السلبية في مواجهة الضغوط، فتتمثل بالعدوانية، والتجنب، والتحويل، والنكوص، وأحلام اليقظة (Almoselly & Mahmoud, 2007).

وحظي تأثير البناء الأسري في تكوين شخصية الفرد بأبعادها المختلفة بالعديد من الدراسات، إذ تبين أنه يؤثر في السلوك العدواني لدى الفرد (Yu, & Gamble, 2008) والدافعية للتحصيل (Guasmeh & Gharaibeh, 2005؛ Alazam, 2010)، ومفهوم الذات لدى طلبة الجامعات (Mahafzah & Alzuabi, 2008).

أما فيما يخص تأثير البناء الأسري الذي يعيش فيه الفرد في أساليبه للتعامل مع الضغوط النفسية، فقد تصدت له العديد من الدراسات التي كشفت أن هذه الاستراتيجيات تتأثر بجنس الطالب ومنطقة سكنه ومستوى تعليم الوالدين ومستوى دخل الأسرة الشهري (Alyamani & Alahmad & mariam, 2009,؛ Alzuabi, 2009, Alzuod, 2013, Alshakah, 2009؛ Budair, 2013, labad, 2013؛ Kumar, & Bhukar, 2013).

ويلاحظ ندرة الدراسات السابقة التي تركز على معرفة استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية التي يواجهها طلبة الجامعات ومدى تأثرها بالعديد من متغيرات البناء الأسري كالترتيب الولادي للطفل، وحجم الأسرة، وعدد أفرادها، ونمط التنشئة السائد فيها والتي لم تحظ بالداراسات الكافية، من حيث تأثيراتها في أساليب أبنائها في التعامل مع الضغوط النفسية التي يتعرضون لها خلال سنوات دراستهم عامة، والجامعية خاصة. كما يلاحظ قلة الدراسات التي تحاول فحص القدرة التنبؤية لبعض المتغيرات المرتبطة بالبناء الأسري بالتنبؤ بأساليب طلبة الجامعة في التعامل مع الضغوط النفسية، لذا تأتي الدراسة الحالية للتعرف على هذه الأساليب وقدرة بعض متغيرات البناء الأسري بالتنبؤ بهذه الأساليب.

مشكلة الدراسة وسؤالها

أكدت العديد من الدراسات أهمية البناء الأسري في تحديد بعض معالم شخصية الأبناء، ومنها استراتيجياتهم بالتعامل مع الضغوط النفسية التي تواجههم، (Budair, 2013, lshamari, 2015 ; 2013;Dukhan & Alalhajar, 2006 O'Brien,) و ; 2011; Labad, 2013 Sabbar, 2011,; Mathieson, Leafman & Spearman, 2012). وعلى الرغم من أهمية البناء الأسري في تنمية بعض سمات شخصية الطالب، إلا أنها - وفي حدود علم الباحثين- لم تنل القدر الكافي من البحث والدراسة، ونظراً لغياب المعلومات فيما يتعلق بمستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لإستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية التي تواجههم أثناء دراستهم الجامعة والتي أكدتها دراسة القرعان (Alquraan, 2017)، وكذلك غياب المعرفة فيما يخص القدرة التنبؤية لبعض متغيرات التركيبة الأسرية لهؤلاء الطلبة بالتنبؤ بمستوى استراتيجيات التعامل مع هذه الضغوط، جاءت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى استراتيجيات طلبة جامعة اليرموك في التعامل مع الضغوط النفسية التي تواجههم، وعلى قدرة بعض متغيرات البناء الأسري (عدد أفراد الأسرة، والترتيب الولادي بين الأخوة، والدخل الشهري للأسرة، ونمط التنشئة الأسرية، والمستوى التعليمي للوالدين) بالتنبؤ باستراتيجيات التعامل مع هذه الضغوط. وبالتحديد سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما أهم استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك؟
2. ما القدرة التنبؤية للتركيبة الأسرية باستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة من الناحية النظرية في أنها تعدّ من أوائل الدراسات –وفي حدود علم الباحثين- التي تجرى في مجال الكشف عن القدرة التنبؤية للتركيبة الأسرية بالاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة الجامعة في التعامل مع الضغوط. وبالتالي رفد الأدب التربوي بالمعرفة النظرية حول استراتيجيات التعامل معها لدى الطلبة الجامعيين، والتي قد تكون مرجعاً للباحثين، من خلال ما توفره من نتائج، وحافزًا لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في هذا المجال، وفي ضوء أبعاد أخرى للتركيبة الأسرية. كما يمكن اعتبار هذه الدراسة كدليل على مصداقية النظريات التي تناولت موضوع تأثير البناء الأسري كنظرية الأنساق وعلم النفس الفردي، واستراتيجيات طلبة الجامعات في التعامل مع الضغوط.

ومن الناحية التطبيقية، يُؤمل من الدراسة الحالية توظيف النتائج في مساعدة المسؤولين على معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك في تعاملهم مع الأحداث الضاغطة، وفهم دور البناء الأسري بالتنبؤ بذلك، مما قد يُسهِل من إيجاد الحلول المناسبة لمعاناتهم. ومساعدة الباحثين والمختصين في تصميم برامج تربوية ونفسية يمكن أن تسهم في توجيه وإرشاد الطلبة نحو استراتيجيات التكيف المناسبة والفعالة التي تتوافق مع قدراتهم الشخصية وبيئتهم الأسرية والاجتماعية. وكذلك وضع برامج إرشادية للطلبة الذين يواجهون الضغوط باستخدام استراتيجيات سلبية غير فاعلة. إضافةً إلى استفادة أولياء أمور الطلبة من نتائج الدراسة في تحديد نمط التنشئة الأسري المناسب، وأساليب التعامل مع أبنائهم، لاسيما في مرحلة الدراسة الجامعية.

التعريفات الإجرائية

- **استراتيجيات التعامل مع الضغوط:** تعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على كل استراتيجية من استراتيجيات التعامل التي تم استخدامها في هذه الدراسة.
- **البناء الأسري:** يشير إلى العوامل والمتغيرات المتعلقة بالأسرة، ويقصد بها في هذه الدراسة الترتيب بين الأخوة، وحجم الأسرة، والدخل الشهري للأسرة، ونمط التنشئة الأسرية، والمستوى التعليمي للوالدين.

الطريقة

أفراد الدراسة

شارك في الدراسة الحالية (726) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من شعبتي العلوم العسكرية التي تضم طلبة يمثلون جميع التخصصات، ومختلف المستويات. حيث تم توزيع أدوات الدراسة على (757) طالبًا وطالبة موزعين على شعبتين، وزعت الاستبانات بشكل جمعي من الباحثين وبمساعدة مشرفي مساق العلوم العسكرية، استغرقت مدة التطبيق بحدود ثلاثين دقيقة بعد توضيح تعليمات الاستجابة للطلبة، وبعد الانتهاء استعيدت جميع الاستبانات من الطلبة الحاضرين والبالغ عددها (757) استبانة، وبعد التدقيق في الاستبانات المرتجعة تم استبعاد (31) استبانة لعدم استكمال البيانات الأساسية في بعضها، ووجود إجابات نمطية في البعض الآخر، ليصبح عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل الإحصائي (726) استبانة. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات البناء الأسري.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات عناصر البناء الأسري

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الترتيب بين الأخوة	الأوّل	189	%26.04
	الأوسط	415	%57.16
	الأخير	122	%16.80
	الكلي	726	%100.00
عدد أفراد الأسرة	4 فأقل	56	%7.72
	5-9	569	%78.37
	10 فأكثر	101	%13.91
	الكلي	726	%100.00
الدخل الشهري للأسرة	500 فأقل	374	%51.51
	501- 1000	272	%37.47
	1001 فأكثر	80	%11.02
	الكلي	726	%100.00
نمط التنشئة السائد (من وجهة نظر الطالب)	المتسلط	48	%6.61
	المتساهل	243	%33.47
	الديمقراطي	435	%59.92
	الكلي	726	%100.00
المستوى التعليمي للأب	دبلوم فأقل	435	%59.92
	بكالوريوس	224	%30.85
	ماجستير فأعلى	67	%9.23
	الكلي	726	%100.00
المستوى التعليمي للأم	دبلوم فأقل	489	%67.36
	بكالوريوس	212	%29.20
	ماجستير فأعلى	25	%3.44
	الكلي	726	%100.00

يلاحظ من الجدول (1) قلة عدد المشاركين في الدراسة حسب بعض المتغيرات مثل: عدد أفراد الأسرة (4) فأقل، من ذوي الدخل (1001) فأكثر، ممن يحمل الأب أو الأم ماجستير فأعلى.

مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية

تم استخدام مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية المُعد من المومني والزغول (Almomani & Alzghool, 2011). وتكون المقياس من (38) فقرة، موزعة على ثماني استراتيجيات؛ هي: حل المشكلات والتعامل النشط، والتدين، والدعم الاجتماعي، والانسحاب والتجنب، وإعادة البناء المعرفي، والتفريغ الانفعالي، ولوم الذات، والاسترخاء والترفيه.

دلالات صدق المقياس الأصلي وثباته

للتحقق من صدق المقياس، قام المومني والزغول (Almomani & Alzghool, 2011) بعرضه على تسعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسمي الإرشاد وعلم النفس التربوي في جامعتي اليرموك والأردنية. وقد طلب إليهم التحكيم وفقاً للمعايير التالية: انتماء الفقرة للمجال، ووضوح الفقرة، وسلامة اللغة، وأية تعديلات واقتراحات يمكن أن يراها المحكم مناسبة. وقد تم الاحتفاظ بالفقرات التي أجمع المحكمون على صحتها من حيث اتفاقها مع المعايير السابقة، وأصبح المقياس يتألف في صورته النهائية من (38) فقرة.

وللتأكد من صدق مقياس الاستراتيجيات الذي تم بناؤه من الباحثين، تم تطبيق مقياس كارفر (Carver, 1997) المشابه للمقياس الذي بناه الباحثان، والمكون من (28) فقرة حيث تراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية بين (0.40-0.87)، كما تم تطبيق المقياس المعد من الباحثين على العينة نفسها، والمكونة من (20) فردًا من غير أفراد الدراسة، وبلغت قيمة معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون على الأبعاد

المتشابهة (حل المشكلات والتكيف النشط، والتدين، الدعم الاجتماعي، والانسحاب والتجنب، وإعادة البناء المعرفي، والتفريغ العاطفي، ولوم الذات، والاسترخاء والترفيه) على التوالي (0.65، 0.69، 0.67، 0.63، 0.68، 0.74، 0.70، 0.72)، ويعتبر ذلك مؤشراً على تحقق ما يسمى بالصدق المرتبط بمحك وتحديدًا الصدق التزامني/ التلازمي Concurrent Validity، حيث كانت قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وللتأكد من ثبات المقياس قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (20) فردًا من ضحايا تفجيرات فنادق عمان من خارج عينة الدراسة باستخراج معامل الاتساق الداخلي بين فقرات كل استراتيجية من مقياس الاستراتيجيات وبين فقرات المقياس ككل، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي ما بين (0.73-0.77).

صدق المقياس الحالي وثباته

لأغراض التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية استخدم الباحثان المؤشرات الآتية:

صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية؛ تم عرضه بصورته الأولية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجالات (علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم) في جامعة اليرموك في الأردن، بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة الفقرات وملاءمتها من الناحية اللغوية ومن الناحية المنطقية، وحذف وإضافة أي من الفقرات، ومدى مناسبة الفقرات للأبعاد التي أدرجت ضمنها، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة.

وأشار (80%) من المحكمين إلى أن المقياس مناسب، ويقيس السمة المراد قياسها، وتم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين التي اقتصرت على تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وبهذا بقي المقياس يتكون من (38) فقرة بصورته النهائية موزعةً على ثمانِ استراتيجيات هي: حل المشكلات، والتدين، والدعم الاجتماعي، والتجنب (الانسحاب)، وإعادة البناء المعرفي، والتفريغ الانفعالي، ولوم الذات، والاسترخاء (الترفيه).

صدق البناء

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة المستهدفة في جامعة اليرموك، لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وبين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية التي تنتمي لها، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرات وبين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية التي تنتمي لها

إستراتيجية:	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	الارتباط مع الإستراتيجية
حل المشكلات والتعامل النشط	1	أعالج مشكلاتي منذ بداياتها وبدون تأجيل	0.51
	9	أتعايش مع الواقع	0.55
	17	أنظر للمشكلة من جوانبها المختلفة	0.58
	25	أقوم بجمع المعلومات عن المشكلة التي تواجهني	0.49
	32	تكسبني الصعاب خبرات إيجابية	0.53
التدين	2	أصلي أكثر من المعتاد	0.53
	10	أشاهد الفضائيات الدينية أكثر مما كنت عليه	0.50
	18	أصل رحمي أكثر من السابق	0.53
	26	أعتبر ما يحدث قضاءً وقدرًا	0.47
	33	أقرأ القرآن الكريم أو أنصت إليه أكثر من السابق	0.52
الدعم الاجتماعي	3	أحصل على النصيحة من الآخرين	0.53
	11	أتحدث إلى أصدقائي حول المشكلة التي تواجهني	0.54
	19	أسأل الأشخاص الذين مروا بتجارب مشابهة عما فعلوه	0.53
	27	أحصل على المساعدة من الآخرين	0.56
	34	أبحث عن شخص يستمع لي	0.52

إستراتيجية:	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	الارتباط مع الإستراتيجية
الانسحاب والتجنب	4	أنفرد بنفسي	0.47
	12	أذهب إلى النوم	0.44
	20	ألجأ إلى تعاطي الأقراص المهدئة أكثر مما كنت عليه	0.49
	28	أتجنب مخالطة الناس	0.52
	35	أتجنب القيام بأعمال تذكرني بالموقف المشكل	0.47
إعادة البناء المعرفي	5	أقنع نفسي بأنني قادر على إيجاد حل للمشكلة	0.54
	13	أنظر إلى المشكلة من منظور إيجابي	0.55
	21	عندما أنظر إلى مشاكل الآخرين تهون عليّ مشكلتي	0.58
	29	أغير من اتجاهاتي لأخفف من حدة المشكلة	0.46
	36	أحدث نفسي بطريقة إيجابية	0.53
التفريغ العاطفي	6	أتعامل مع الآخرين بعصبية	0.46
	14	أنهمك بالعمل لأنسى همومي	0.52
	22	أفكر بالأشياء السارة بدلًا من الانشغال بهمومي	0.43
	30	أقوم بكبت مشاعري	0.51
	37	ألجأ إلى البكاء	0.54
لوم الذات	7	أشعر بالأسى لما يحدث معي	0.65
	15	أعاقب نفسي نتيجة لما يحدث	0.71
	23	ألوم نفسي على ما يحدث	0.63
الاسترخاء والترفيه	8	أذهب مع أصدقائي في نزهة	0.53
	16	أمارس الرياضة	0.48
	24	أمارس الاسترخاء بهدوء	0.48
	31	أشاهد البرامج التلفزيونية	0.47
	38	أستمع للموسيقى	0.49

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الاستراتيجيات التي تنتمي إليها قد تراوحت بين (0.43-0.71)**.** كما أنّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع الإستراتيجية الذي تتبع لها لم يقل عن معيار (0.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات أداة الدراسة (Aoudeh, 2010)؛ وهذا يؤكد مناسبة بناء فقرات أداة الدراسة.

ثبات المقياس

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة الحالية؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، كما في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط

استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية	معامل الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
حل المشكلات والتعامل النشط	0.67	0.81	5
التدين	0.76	0.89	5
الدعم الاجتماعي	0.69	0.75	5
الانسحاب والتجنب	0.54	0.72	5
إعادة البناء المعرفي	0.59	0.88	5
التفريغ الانفعالي	0.70	0.89	5
لوم الذات	0.53	0.69	3
الاسترخاء والترفيه	0.50	0.82	5

ويمكن تفسير تدني معاملات الاتساق الداخلي في ضوء انتهاك تجانس التباين بين فقرات كل من استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية، أو ازدياد التجانس بين استجابات أفراد العينة الاستطلاعية بخصوص فقرات المقياس, ويمكن أن يعزى إلى قلة عدد الفقرات في بعض الأبعاد.

معيار تصحيح مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية

تكون مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بصورته النهائية من (38) فقرة، وتمت الإجابة عن فقرات مقياس مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك حسب تدريج ليكرت (Likert) الرباعي؛ وذلك على النحو الآتي: (كبيرة جدًا = 4 درجات، كبيرة = 3 درجات، قليلة =درجتان، قليلة جدًا =درجة واحدة)، علماً بأن جميع الفقرات تم صياغتها بصورة موجبة، وبذلك تكون أعلى علامة يحصل عليها المستجيب (152) وأدنى علامة (38). وكلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على أن هذه الاستراتيجية هي السائدة بين الاستراتيجيات الثمانية (حل المشكلات والتعامل النشط، التدين، الدعم الاجتماعي، الانسحاب والتجنب، إعادة البناء المعرفي، التفريغ الانفعالي، لوم الذات، الاسترخاء والترفيه).

ولتحديد المعيار الإحصائي للحكم على مستوى الاستراتيجيات تم تطبيق المعادلة الإحصائية التالية:

التدريج (4)-1=3 مقسومًا على درجات المعيار (3)، الناتج(1) + 1= 2.00 فأقل= مستوى منخفض، 2.01 – 2.99 = مستوى متوسط، 3.00 فأكثر= مستوى مرتفع.

الإجراءات

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، تم توزيع مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية على أفراد الدراسة بعد شرح هدف الدراسة لهم، والطلب إليهم الإجابة عن فقرات المقياس كما يرونها معبرة عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية. وذلك بعد أن تمت إحاطتهم علمًا أن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بسرية تامة، وإعطائهم الوقت الكافي في الإجابة عن الفقرات.

النتائج

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: *ما أهم استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك*؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك، مرتبة تنازليًا، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعامل مع مصادر الضغوط النفسية التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك، مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الترتيب	استراتيجيات التعامل مع مصادر الضغوط النفسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	حل المشكلات والتعامل النشط	2.96	0.52	متوسط
2	إعادة البناء المعرفي	2.89	0.52	متوسط
3	الدعم الاجتماعي	2.88	0.52	متوسط
4	التدين	2.88	0.49	متوسط
5	الانسحاب والتجنب	2.68	0.49	متوسط
6	التفريغ الانفعالي	2.67	0.51	متوسط
7	لوم الذات	2.64	0.69	متوسط
8	الاسترخاء والترفيه	2.60	0.51	متوسط

يلاحظ من الجدول (4) أنَّ مستوى جميع استراتيجيات التعامل مع مصادر الضغوط النفسية التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك كانت ضمن المستوى "المتوسط"، حيث جاءت استراتيجيات التعامل مع مصادر الضغوط النفسية التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك وفقًا لأهميتها لدى الطلبة على الترتيب الآتي: استراتيجية حل المشكلات، والتعامل النشط في المرتبة الأولى، تلتها استراتيجية إعادة البناء المعرفي في المرتبة الثانية، واستراتيجية الدعم الاجتماعي في المرتبة الثالثة، ثم استراتيجية التدين في المرتبة الرابعة، فاستراتيجية الانسحاب والتجنب في المرتبة الخامسة، ثم استراتيجية التفريغ الانفعالي في المرتبة السادسة، واستراتيجية لوم الذات في المرتبة السابعة، وأخيرًا؛ استراتيجية الاسترخاء والترفيه في المرتبة الثامنة.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: *ما القدرة التنبؤية للتركيبة الأسرية باستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك؟*

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المُتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوة (Stepwise) لكل نموذج تنبؤي بعدد المتغيرات المتنبأ بها، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية للمتغيرات المتنبئة من متغيرات البناء الأسري ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار تفسيرها حسب أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة Stepwise على المعادلة الانحدارية لكل نموذج تنبؤي

المتنبأ به إستراتيجية	النموذج	ر	$ر^2$	$ر^2$ المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصائيات التغير				
						$ر^2$ للتغير	ف التغير	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية للتغير
حلّ المشكلات والتعامل النشط	1	0.09	0.84%	0.70%	2.60	0.84%	6.10	1	724	0.01
	أ	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستوى التعليمي لأمي دبلوم فأقل								
التدين	1	0.09	0.90%	0.76%	2.43	0.90%	6.58	1	724	0.01
	2	0.12	1.55%	1.27%	2.43	0.65%	4.74	1	723	0.03
	أ	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستوى التعليمي لأبي دبلوم فأقل								
	ب	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستوى التعليمي لأبي دبلوم فأقل، نمط التنشئة السائد في أسرتي الديمقراطي								
الدعم الاجتماعي	1	0.13	1.79%	0.14%	2.61	1.79%	1.08	12	713	0.37
	أ	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، جميع المتنبئات وفقًا لطريقة الإدخال								
الانسحاب والتجنب	1	0.09	0.78%	0.64%	2.43	0.78%	5.68	1	724	0.02
	أ	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستوى التعليمي لأمي ماجستير								
إعادة البناء المعرفي	1	0.13	1.60%	1.47%	2.57	1.60%	11.79	1	724	0.00
	2	0.15	2.21%	1.94%	2.56	0.61%	4.52	1	723	0.03
	أ	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستوى التعليمي لأمي دبلوم فأقل								
	ب	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستوى التعليمي لأمي دبلوم فأقل، ترتيبي الأوسط بين أخوتي								
التفريغ الانفعالي	1	0.11	1.22%	1.08%	2.51	1.22%	8.91	1	724	0.00
	أ	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستوى التعليمي لأبي دبلوم فأقل								
لوم الذات	1	0.11	1.14%	1.00%	2.06	1.14%	8.36	1	724	0.00
	أ	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، ترتيبي الأخير بين أخوتي								
الاسترخاء والترفيه	1	0.09	0.83%	0.70%	2.57	0.83%	6.09	1	724	0.01
	2	0.13	1.57%	1.30%	2.56	0.73%	5.39	1	723	0.02
	أ	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الدخل الشهري لأسرتي 500 فأقل								
	ب	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الدخل الشهري لأسرتي 500 فأقل، المستوى التعليمي لأبي ماجستير								

تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية، والمعيارية، وقيم (ت) المحسوبة للمتغيرات المستقلة (المتنبئات)، وهي متغيرات البناء الأسري لطلبة جامعة اليرموك التي ثبت وجود قدرة تنبُّؤية لها ممثلة بـ (ترتيبي الأوسط بين أخوتي، وترتيبي الأخير بين أخوتي، والدخل الشهري لأسرتي 500 دينار فأقل، ونمط التنشئة السائد في أسرتي الديمقراطي، المستوى التعليمي لأبي دبلوم فأقل، المستوى التعليمي لأبي ماجستير، المستوى التعليمي لأمي دبلوم فأقل، المستوى التعليمي لأمي ماجستير) بالمتغيرات المتنبأ بها (التابعة) وهي استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية (حل المشكلات والتعامل النشط، والتدين، والدعم الاجتماعي، والإنسحاب والتجنب، وإعادة البناء المعرفي، والتفريغ الانفعالي، ولوم الذات، والاسترخاء والترفيه)، التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك كلٌ على حدةٍ في كل نموذج تنبُّؤي، وفقًا لطريقة إدخال المتغيرات المتنبئة إلى النموذج التنبؤي Stepwise، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرات المتنبئة من متغيرات البناء الأسري بالمتغيرات المتنبأ بها من استراتيجيات التعامل مع الضغوط لدى طلبة جامعة اليرموك

المتنبأ به إستراتيجية	النموذج	المتنبئات	الأوزان اللامعيارية B	الأوزان اللامعيارية الخطأ المعياري	الأوزان المعيارية β	ت	الدلالة الإحصائية
حل المشكلات والتعامل النشط	1	(ثابت الانحدار)	14.43	0.17		**85.50**	0.00
		المستوى التعليمي لأمي دبلوم فأقل	0.51	0.21	0.09	**2.47**	0.01
التدين	2	(ثابت الانحدار)	14.35	0.18		**79.48**	0.00
		المستوى التعليمي لأبي دبلوم فأقل	0.47	0.18	0.09	**2.55**	0.01
		نمط التنشئة السائد في أسرتي الديمقراطي	-0.40	0.18	-0.08	**-2.18**	0.03
الدعم الاجتماعي	1	(ثابت الانحدار)	15.06	0.41		**36.71**	0.00
		ترتيبي الأوسط بين أخوتي	0.23	0.23	0.04	1.00	0.32
		ترتيبي الأخير بين أخوتي	-0.23	0.31	-0.03	-0.73	0.46
		عدد أفراد أسرتي من 5 وحتى 9	-0.69	0.38	-0.11	-1.84	0.07
		عدد أفراد أسرتي 10 فأكثر	-0.45	0.45	-0.06	-1.01	0.31
		الدخل الشهري لأسرتي 501-1000	0.03	0.22	0.01	0.14	0.89
		الدخل الشهري لأسرتي أكثر 1000	0.45	0.35	0.05	1.30	0.20
		نمط التنشئة السائد في أسرتي المتسلط	0.13	0.40	0.01	0.33	0.74
		نمط التنشئة السائد في أسرتي المتساهل	-0.02	0.21	0.00	-0.09	0.93
		المستوى التعليمي لأبي بكالوريوس	-0.25	0.24	-0.05	-1.08	0.28
		المستوى التعليمي لأبي ماجستير	-0.25	0.39	-0.03	-0.64	0.52
		المستوى التعليمي لأمي بكالوريوس	-0.26	0.23	-0.04	-1.09	0.28
		المستوى التعليمي لأمي ماجستير	-0.84	0.59	-0.06	-1.41	0.16
الانسحاب والتجنب	1	(ثابت الانحدار)	13.38	0.09		**145.72**	0.00
		المستوى التعليمي لأمي ماجستير	1.18	0.49	0.09	**2.38**	0.02
إعادة البناء المعرفي	2	(ثابت الانحدار)	13.74	0.20		**70.26**	0.00
		المستوى التعليمي لأمي دبلوم فأقل	0.67	0.20	0.12	**3.32**	0.00
		ترتيبي الأوسط بين أخوتي	0.41	0.19	0.08	**2.13**	0.03
التفريغ الانفعالي	1	(ثابت الانحدار)	13.01	0.15		**88.35**	0.00
		المستوى التعليمي لأبي دبلوم فأقل	0.57	0.19	0.11	**2.99**	0.00
لوم الذات	1	(ثابت الانحدار)	8.01	0.08		**95.45**	0.00
		ترتيبي الأخير بين أخوتي	-0.59	0.20	-0.11	**-2.89**	0.00
الاسترخاء والترفيه	2	(ثابت الانحدار)	13.39	0.15		**91.65**	0.00
		الدخل الشهري لأسرتي 500 فأقل	-0.57	0.19	-0.11	**-2.92**	0.00
		المستوى التعليمي لأبي ماجستير	-0.78	0.34	-0.09	**-2.32**	0.02

يتضح من الجدول (6) أن النتائج الخاصة بالنماذج التنبُؤية الرئيسة الستة كانت على النحو الآتي:

أ. نتائج النموذج التنبؤي الفرعي الأوّل وفقًا للنموذج التنبؤي الرئيس الأوّل: كلما زاد المستوى التعليمي لأمي باتجاه الدبلوم فأقل من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (إنحراف معياري) واحدة فإن استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية (حل المشكلات والتعامل) التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك تزداد بمقدار (0.09) من الوحدة المعيارية، علمًا بأن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائيًا.

ب. نتائج النموذج التنبؤي الفرعي الثاني وفقًا للنموذج التنبؤي الرئيس الثاني: أ) كلما زاد المستوى التعليمي لأبي باتجاه الدبلوم فأقل من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية (التدين) التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك تزداد بمقدار 0.09 من الوحدة المعيارية، علمًا بأن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائيًا. ب) كلما زاد نمط التنشئة السائد في أسرتي باتجاه الديمقراطي من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية (التدين) التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك تتراجع بمقدار (0.08) من الوحدة المعيارية، علمًا بأن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائيًا.

ج. أن جميع المتغيرات المتنبئة بالنسبة لمستوى الدعم الاجتماعي غير دالةً إحصائيًا.

د. نتائج النموذج التنبؤي الفرعي الأوّل وفقًا للنموذج التنبؤي الرئيس الرابع: كلما زاد المستوى التعليمي لأمي باتجاه الماجستير من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية (الانسحاب والتجنب) التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك تزداد بمقدار (0.09) من الوحدة المعيارية، علمًا بأن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائيًا.

ه. نتائج النموذج التنبؤي الفرعي الثاني وفقًا للنموذج التنبؤي الرئيس الخامس: أ) كلما زاد المستوى التعليمي لأمي باتجاه دبلوم فأقل من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية (إعادة البناء المعرفي) التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك تزداد بمقدار (0.12) من الوحدة المعيارية، علمًا بأن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائيًا. ب) كلما زاد ترتيبي باتجاه الأوسط بين أخوتي من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن إستراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية (إعادة البناء المعرفي) التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك تتراجع بمقدار (0.08) من الوحدة المعيارية، علمًا بأن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائيًا.

و. نتائج النموذج التنبؤي الفرعي الأوّل وفقًا للنموذج التنبؤي الرئيس السادس: كلما زاد المستوى التعليمي لأبي باتجاه الدبلوم فأقل من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية (التفريغ الانفعالي) التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك تزداد بمقدار (0.11) من الوحدة المعيارية، علمًا بأن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائيًا.

ز. نتائج النموذج التنبؤي الفرعي الأوّل وفقًا للنموذج التنبؤي الرئيس السابع: كلما زاد ترتيبي باتجاه الأخير بين أخوتي من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية (لوم الذات) التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك تتراجع بمقدار (0.11) من الوحدة المعيارية، علمًا بأن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائيًا.

ح. نتائج النموذج التنبؤي الفرعي الثاني وفقًا للنموذج التنبؤي الرئيس الثامن: أ) كلما زاد الدخل الشهري لأسرتي باتجاه 500 فأقل من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية (الاسترخاء والترفيه) التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك تتراجع بمقدار (0.11) من الوحدة المعيارية، علمًا بأن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائيًا. ب) كلما زاد المستوى التعليمي لأبي باتجاه الماجستير من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية (الاسترخاء والترفيه) التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك تتراجع بمقدار (0.09) من الوحدة المعيارية، علمًا بأن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائيًا.

المناقشة

أشارت نتائج الدراسة إلى تنوع الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك في التعامل مع الضغوط النفسية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص المرحلة العمرية والنمائية التي يمرون بها، والتي من أبرزها النضج الفكري والانفعالي، وإثبات الذات، والجرأة، وحب المغامرة. ومن جهة أخرى، فإن ما تفرزه الحياة الجامعية من مشكلات أكاديمية، ونفسية، واقتصادية، وعلاقات مع الزملاء والأساتذة، تستدعي استخدام العديد من الاستراتيجيات للتكيف مع الضغوط النفسية المرافقة بشتى أنواعها ومستوى حدتها. يضاف إلى ذلك تأثير خصائص البيئة الجامعية الجديدة التي تفتح له أفاقًا واسعة وتنوعًا في العلاقات والخصائص الثقافية والاجتماعية للمجتمع الجديد، يضاف إلى ذلك تعرضهم لمناهج دراسية متعددة ومتنوعة وخبرات واسعة.

وقد يعزى حصول استراتيجية حل المشكلات والتعامل النشط على المرتبة الأولى إلى أن الطالب الجامعي بحاجة إلى أن يثبت وجوده كشخص متميز في محيطه ويريد أن يرى نفسه متميزًا عن الآخرين، مما يدفعه إلى مواجهة الواقع، إضافة إلى الطبيعة

الاندفاعية التي يتميز بها الشباب. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحمد ومريم (Alahmad & Mariam, 2009) ودراسة العويدة (Aloaidah, 2009) اللتين أشارتا إلى أن استراتيجية حل المشكلات هي الاستراتيجية الأكثر شيوعًا في التعامل مع الضغوط النفسية لدى الطلبة. فيما اختلفت مع نتائج دراسة بدير (Budair, 2013) ودراسة شن وبول (Chun & Poole, 2009) اللتين أشارتا إلى حصول استراتيجية حل المشكلات في مراتب متوسطة بين ترتيب استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى الطلبة.

ويُلاحظ من النتائج السابقة أن استراتيجية إعادة البناء المعرفي جاءت في المرتبة الثانية، تلتها استراتيجية الدعم الاجتماعي في المرتبة الثالثة، وجاء ذلك مباشرة بعد استراتيجية حل المشكلات والتعامل النشط، وبفروق بسيطة جدًا في الأوساط الحسابية لتقديرات الطلبة حول أهمية هذه الضغوط لديهم، وتعتبر هذه النتيجة منطقية، نظرًا للارتباط الوثيق بين استراتيجية حل المشكلات وإعادة البناء المعرفي من جهة، وبين حل المشكلات والدعم الاجتماعي من جهة أخرى، ومما يؤكد ذلك ما أشار إليه العتوم وآخرون (Atoum et al., 2005) بأن مهارات حل المشكلات تتمثل في: البنية المعرفية؛ واستراتيجيات حل المشكلة، سواء الاستراتيجيات العامة أو الاستراتيجيات الخاصة؛ إضافة إلى الاستراتيجيات ما وراء المعرفية المتمثلة في التخطيط والضبط والمراقبة والتقييم؛ فضلاً عن الجانب الانفعالي المتعلق بحل المشكلات، والذي يتضمن الاتجاهات والمعتقدات السائدة حول حل المشكلات. ومن جانب آخر، فإذا ما حاول الطالب حل المشكلة التي تواجهه، ثم أخفق أو فشل في حلها أو تجاوزها، فإنه بحاجة إلى الدعم والمساندة الاجتماعية من الآخرين.

ومن جانب ثالث، يعد استخدام استراتيجية إعادة البناء المعرفي مؤشرًا على درجة مناسبة من النضج والوعي لدى الطلبة الجامعيين، كما أن الجانب المعرفي يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في الجانب الانفعالي أولاً، وكما أشار ألبرت أليس: "أنت تشعر مثلما تفكر"، وعلى الجانب الاجتماعي ثانيًا، إذ إن الجانب المعرفي يؤثر في تحديد سوية التفاعل الاجتماعي، وفي تحديد الشكل النهائي للسلوك الصادر عن الفرد. ويمكن تفسير حصول إستراتيجيتي لوم الذات والاسترخاء والترفيه على المرتبتين الأخيرتين في ضوء أن كلاً من هاتين الإستراتيجيتين لدى طلبة الجامعة لم يتم استخدامهما ببساطة، لأنها خارج حدود الثقافة الخاصة بالمجتمعات التي جاء منها هؤلاء الطلبة وغالبًا ما يأتون من القرى المجاورة، وغالبا ما يلجأ هؤلاء الطلبة إلى أساليب أكثر فعالية في التعامل مع مصادر الضغوط النفسية، سيما أنهم أصبحوا على درجة من الوعي الشخصي والنضج الفكري وتحمل المسؤولية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة (Alsmadi, 2015؛ Almohtaseb, 2008؛ Pierceall & Keim, 2007) التي أكدت استخدام الطلبة الجامعيين استراتيجيات لوم الذات والاسترخاء والترفيه للتفاعل مع الضغوط النفسية.

كما أشارت النتائج إلى أنه كلما كان المستوى التعليمي للأم من مستوى الدبلوم فأقل؛ فإن استراتيجية (حل المشكلات والتعامل) التي يستخدمها الطالب تزداد. وقد يعزى ذلك إلى أن مستوى التعليمي دبلوم فأقل لدى الأم، ربما يدفعها إلى الاستعانة بوالده ومشاركته في التغلب على المشكلات الأسرية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجههم، مما يكسبه الخبرة في حل المشكلات. ومن جانب آخر، فإن الصعاب والتحديات، وخاصة الدراسية منها، التي تواجه الطلبة، وليس لدى والدته القدرة على مساعدته فيها، ربما تضطره إلى الاعتماد على نفسه في مواجهتها، وبالتالي تكسبه خبرات إيجابية في حل المشكلات. واتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة لبد (Labad, 2013) التي أشارت إلى وجود ارتباط بين استراتيجيات التعامل والمستوى التعليمي للوالدين. في حين اختلفت مع نتائج دراسة ساني وآخرين (Sani et.al., 2012) التي أشارت إلى أن عدد أفراد الأسرة لا يرتبط باستراتيجيات التفاعل مع الضغوط النفسية.

وكشفت النتائج كذلك أنه كلما زاد المستوى التعليمي للأب باتجاه الدبلوم فأقل؛ فإن استراتيجية (التدين) التي يستخدمها الطالب تزداد. وقد يعزى ذلك إلى تأثير الثقافة الدينية للمجتمع الأردني كونه مجتمعًا مسلمًا، فإن الطالب يلجأ إلى السلوك الديني في تجاوز تلك الضغوط والمشاكل التي ترافقها، وذلك من خلال الذكر والدعاء والصلاة والإيمان بالقضاء والقدر، والتي نشأ وترعرع عليها. مما يزيد من استمرارية وتفعيل استراتيجية التدين التي يستخدمها الطالب في التعامل مع الضغوط النفسية. واتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة لبد (Labad, 2013) التي أشارت إلى وجود ارتباط بين استراتيجيات التفاعل والمستوى التعليمي للوالدين. كما تشير إلى أنه كلما زاد نمط التنشئة السائد باتجاه الديمقراطي؛ فإن استراتيجية (التدين) التي يستخدمها الطالب تتراجع. ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة التنشئة الوالدية الديمقراطية التي تتيح للطالب المزيد من حرية الاختيار والسلوك، كما أن طبيعة الأسر الديمقراطية تتيح للطالب حرية الحوار والمناقشة والتفكير والنقد والتقييم والمنطق والإقناع. ففي النمط الديمقراطي يستخدم الأب مع أبنائه أسلوب الحوار والنقاش أكثر من أسلوب القمع والعقاب (Shaw, 2008).

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود قدرة تنبؤية لجميع المتغيرات المتنبئة السابقة في استراتيجية الدعم الاجتماعي التي يستخدمها الطلبة في التعامل مع مصادر الضغوط النفسية، فالجميع يبحث عمن يستمع له ليتحدث عن مشاكله، والكل يحتاج إلى النصيحة والاستفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم، بغض النظر عن عدد أفراد الأسرة، وترتيب الفرد داخلها، ومستواها الاقتصادي، ونمط التنشئة السائد فيها، والمستوى التعليمي للوالدين. واتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة ساني وآخرين (Sani et.al.,

2012) التي أشارت إلى أن كلاً من عدد أفراد الأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين لا يرتبط باستراتيجيات التفاعل مع الضغوط النفسية. بينما اختلفت جزئيًا مع نتائج دراسة لبد (Labad, 2013) التي أشارت إلى وجود ارتباط بين استراتيجيات التفاعل من جهة، وكل من المستوى التعليمي للوالدين، وحجم الأسرة من جهة أخرى.

وأشارت النتائج كذلك إلى أنه كلما زاد المستوى التعليمي للأم باتجاه الماجستير؛ فإن استراتيجية الانسحاب والتجنب التي يستخدمها الطالب في التعامل مع الضغوط النفسية تزداد. واتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة لبد (Labad, 2013) التي أشارت إلى وجود ارتباط بين استراتيجيات التفاعل والمستوى التعليمي للوالدين، وربما يعود ذلك غلى أنه كلما ارتفع مستوى تعليم الأم ما بعد الماجستير فإن الأم تصبح أكثر انشغالاً عن الأبناء مما يترك الأبناء لمواجهة الضغوط وحدهم، مما يدفعهم إلى التجنب والانسحاب.

كما أكدت النتائج أنه كلما كان المستوى التعليمي للأم من مستوى دبلوم فأقل؛ فإن استراتيجية إعادة البناء المعرفي التي يستخدمها الطالب في التعامل مع الضغوط النفسية تزداد، ويمكن تفسير ذلك أنه عندما يعيش الابن الجامعي مع أب متدني التعليم فإن الطالب الجامعي يعتمد كثيرًا على نفسه، وبالتالي يتأثر بالمناخ الجامعي المليء بالأفكار والحوار ومصادر المعرفة. واتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة لبد (Labad, 2013) التي أشارت إلى وجود ارتباط بين استراتيجيات التفاعل والمستوى التعليمي للوالدين. كما تشير إلى أنه كلما زاد ترتيب الطالب باتجاه الأوسط بين أخوته؛ فإن استراتيجية إعادة البناء المعرفي التي يستخدمها الطالب في التعامل مع الضغوط النفسية تتراجع. ويمكن تفسير ذلك في ضوء التنشئة الأسرية، إذ إن ترتيب الطالب الأوسط قد يعود عليه بالاعتماد على الآخرين في مواجهة المشكلات، وخاصة إخوانه الأصغر والأكبر منه سنًا، وربما لم يتعرض للكثير من التجارب والخبرات والمواقف الضاغطة التي تسهم في تنمية قدرته على استثمار بنائه المعرفي وإعادة بنائه في حل المشكلات التي تواجهه، وهذا يختلف عن وجهة نظر أدلر الذي يرى أن الطفل الأوسط يطور شخصية عصامية، ويكون أكثر مرونة ومنافسة (Corey, 2011).

كما أوضحت النتائج أنه كلما زاد المستوى التعليمي للأب باتجاه الدبلوم فأقل؛ فإن استراتيجية التفريغ الانفعالي التي يستخدمها الطالب في التعامل مع الضغوط النفسية تزداد. وقد يعزى ذلك إلى عدم اكتساب الخبرات الكافية في مواجهة المشكلات من والده ذي المستوى التعليمي المتدني، أو في مشاركة الوالد في حل مشاكله بالطرق الإيجابية، وخاصة الدراسية منها، وربما أدى ذلك للجوئه للانشغال في دراسته، والكتابة عن مشاعره، أو النوم. وبالتالي يزداد تفعيله لاستراتيجية التفريغ الانفعالي. واتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة لبد (Labad, 2013) التي أشارت إلى وجود ارتباط بين استراتيجيات التفاعل والمستوى التعليمي للوالدين.

وأشارت النتائج إلى أنه كلما زاد ترتيب الطالب باتجاه الأخير بين إخوته؛ فإن استراتيجية لوم الذات التي يستخدمها الطالب في التعامل مع الضغوط النفسية تتراجع. ويمكن تفسير ذلك في ضوء التنشئة الأسرية، إذ إن الابن الأصغر ينشأ على تعليق أخطائه على الأكبر سنًا، ويحملهم معظم نتائج سلبياته، ويلقي باللوم على الآخرين، وربما ذلك قد أسهم في تراجع استراتيجية لوم الذات التي يستخدمها في التعامل مع الضغوط النفسية، وهذا يؤيد وجهة نظر أدلر حول أسلوب الطفل الأخير في التعامل مع مشاكله وأخطائه، حيث طور أسلوبًا اتكاليًا (Corey, 2011).

وتبين من النتائج كذلك أنه كلما زاد الدخل الشهري للأسرة باتجاه (500) فأقل، وزاد المستوى التعليمي للأب باتجاه الماجستير؛ فإن استراتيجية الاسترخاء والترفيه التي يستخدمها الطالب في التعامل مع الضغوط النفسية تتراجع. وقد يعزى ذلك إلى أن تدني الدخل المادي يقلل من ذهاب الطالب مع أصدقائه للتنزه، وممارسة التمارين الرياضية التي أصبحت في الوقت الراهن تحتاج إلى إمكانات مادية، وبشكل خاص لدى فئة الشباب، وفي ظل انتشار النوادي المتخصصة والملاعب المستأجرة. ومن جانب آخر، فإن مستوى الأب التعليمي المرتفع يتيح للطالب فرص الاعتماد على الذات، والتركيز على الدراسة والابتعاد عن كل ما يبعده عنها كمشاهدة التلفاز والاستماع للموسيقى، مما يؤدي إلى تراجع تفعيل استراتيجية الاسترخاء والترفيه التي يستخدمها في التعامل مع الضغوط النفسية. واتفقت هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة لبد (Labad, 2013) التي أشارت إلى وجود ارتباط بين استراتيجيات التفاعل والمستوى التعليمي للوالدين.

التوصيات

استنادًا إلى نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- عقد الورش التدريبية لطلبة جامعة اليرموك لتعزيز استخدامهم الأساليب الإيجابية في التعامل مع الضغوط النفسية التي قد تواجههم.
- عقد ورش تدريبية لتوعية الأمهات من حملة الدبلوم فأقل في إثراء أساليب إعادة البناء المعرفي للأبناء، وحل المشكلات كأساليب للتعامل مع الأزمات التي قد تواجههم.
- عقد ورش تدريبية لتوعية الأمهات من حملة درجة الماجستير فأعلى بمخاطر استراتيجية الانسحاب، والتجنب كأسلوبين لمواجهة الضغوط النفسية التي قد تواجه أبناءهن من طلبة الجامعات.
- عقد ورش تدريبية لتوعية الآباء من حملة الدبلوم فأقل في دور التدين، والتفريغ الانفعالي في التخفيف من الضغوط النفسية التي قد تواجه أبناءهم من طلبة الجامعات.
- عقد ورش تدريبية لتوعية الآباء من حملة درجة الماجستير فأعلى لتشجيع أبنائهم على الاستمرار باستخدام أساليب الترفيه

والاسترخاء في مواجهة الضغوط النفسية التي قد تواجههم في حياتهم الجامعية.

- عقد ورش تدريبية لتوعية الطلبة ممن كان ترتيبه الأخير في الأسرة من مخاطر أسلوب لوم الذات في مواجهة الضغوط النفسية التي قد تواجههم في حياتهم الجامعية.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتضمن تحليل مسار، سواء مع المتغيرات الحالية، أو متغيرات أخرى، بهدف معرفة العلاقات المباشرة وغير المباشرة، لا سيما فيما يتعلق بأنماط التنشئة الأسرية، والأبعاد الأخرى للتركيبة الأسرية التي لم تشملها الدراسة الحالية.

References

Ajbory, K. (1991). *Effect of cognitive dissonance in changing attitudes toward others in light of parenting style*. Unpublished Master Thesis, Almustanseriah University, Bagdad, Iraq.

Alahmad, A. & Mariam, R. (2009). Coping strategies with stress among college students: Field study for a sample of Damascus University. *Educational & Psychological Journal*, 10(1), 24–34.

Alasam, A. (2010). Family atmosphere and its relation to achievement motivation among non Jordanian students in Yarmouk University. *Arabic Childhood Journal*, 1(57), 9-41.

Alkhazrajy, D. (2007*). Emotional intelligence and its relation with parenting style among preparatory students*. Unpublished Master Thesis, Dialy University, Bagoubah, Iraq.

Almeshaan, O. (2004). *Psychological stressors: Practical model and skills for success*. Kuwait: Dar Elorobah Press.

Almohtaseb, M. (2008). *Optimism and pessimism and its relation to stressing daily life events and coping strategies among Alquds University students.* Unpublished Master Thesis. Alquds University, Palestine.

Almomani, F & Alzghool, R. (2011). Coping strategies among survivors of Amman hotels explosion and their families. *Humanities and Social Sciences Journal.* 38(2), 391-411.

Almoselly, W. & Mahmoud, H. (2007). *Mental health*. Amman: Zahran Press.

Alquraan, M. (2017). The predictability of family structure for stressors and coping strategies among Yarmouk University students. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Alrashdan, A. (2005). Education & socialization. Amman: Wael Press.

Alshakah, A. (2009). Facing strategies of daily life stressors among Alquds Open University students in Nablus Governorate. *Alnajah University Journal for Research*, 32(2), 351-378.

Alshamary, M. (2015). *Social phobia and psychological stress resources among preparatory college students of Hail University*. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Alsmadi, E. (2015). Psychological stress resources among world Islamic University students and coping strategies. *College of Education Journal*.1(5), 135-185.

Alyamani, A. & Alzuabi, N. (2013). Psychological stress coping strategies among educational bachelor's degree students in the Jordanian Universities. *Alquds Open University Journal for Educational and Psychological studies and Researches*, 1(2), 226-240.

Alzuod, N. (2006). Stress coping strategies among Qatar university students and its relation to some variables. *Educational Office of Gulf Countries.* (99), 1-12.

Aoudeh, A. (2010). *Measurement and evaluation in teaching process*. Irbid: Alamal library.

Atoum, A., Allawneh, S., Aljarrah, A., & Abu gazal, M. (2005). *Educational psychology: Theory and application.* Amman: Dar Almasearah.

Budair, E. (2013). Family support and its relation to coping strategies of life stressors among college students. *Sciences, Arts, Studies, & Egyptian Research.* 25(1), 227-254.

Chun, J. & Poole, D. (2009). Conceptualizing stress and coping strategies of Korean social work students in the United States: A concept mapping application. *Journal of Teaching in Social Work*, 29(1), 1-17.

Corey, G. (2011). *Theory and practice in counseling and psychotherapy*. (Sameh Alkhofash, Trans.). Amman; Dar Alfekir.

Dukhan, N. & Alalhajar, B. (2006). Psychological stress among Islamic University students and its relation to their psychological hardness. *Islamic University Journal* (*Humanitiesseries*), 14(1),369-389.

Guasmehm A. & Gharaibeh, F. (2005). Learning motivation and its relation to some variables. *Educational Sciences Journal*. 1(7), 177-193.

Kumar, S. & Buhkar, P. (2013). Stress level and coping strategies of college students, *Journal of Physical Education and Sports Management*, 4(1), 5-11.

Labad, Moataz (2013). *Life stressors coping styles and its relation to psychological adjustment among community college students in Gaza strip*. Unpublished Master Thesis. Alazhar University, Gaza, Palestine.

Mahafzah, S. & Alzuabi, Z. (2008). Effect socioeconomic and academic factors in forming self-concept among Hashemite University. *Educational Sciences*, 35(1), 110-127.

Mazahreh, A. (2009). *Family and child rising*. Amman; Dar El Manaheg.

O'Brien, L., Mathieson, K., Leafman, J. & Spearman, L. (2012). Level of stress and common coping strategies among physician assistant students. *The Journal of Physician Assistant Education*, 23(4), 9-25.

Pierceall, E. & Keim, M. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community college Journal of Research and Practice*, 31(9), 703-712.

Ramadan, J. (1999). *Psychological burnout and adjustment strategies among workers in ministries of Palestinians national authority*. Unpublished Master Thesis. Alnajah University, Nablus, Palestine.

Sabbar, H. (2011). Psychological stress and its relation to self-confidence among college students. *Alfarahidi Arts Journal*, 9, 279-289.

Sani, M., Mahfouz, M., Bani, I., Alsomily, A., Alagi, D., Madkhaly, F., Hakami, A., Shaqraa, S. Al Ebrahim, S., Mashiakhi, S., Ageel, B. & Asiri, S. (2012). Prevalence of stress among medical students in Jizan University, Kingdom of Saudi Arabia. *Gulf Medical Journal*, 1(1), 19-25.

Shaw, N. (2008). *The relationship between perceived parenting style, academic self-efficacy and college adjustment of freshman engineering students.* Unpublished Ph.D. Dissertation, University of North Texas, Denton, Texas.

Smadi, A. & Abdallah, A. (1996). Psychological problems produced by Arab Family system: Analytic study. *Psychological Counseling Journal*, 5, 89-114.

Yu, J. & Gambel, C. (2008). Familial correlates of overt and relational aggression between young adolescent siblings. *Journal of Youth Adolescence*, 3(7), 231-254.

Thomas, D. (2014). Comparison of Rwandan and American followership styles. *Faculty Publications* George Fox University, Oregon.

Tight, M. (2004). Research into higher education: A theoretical community of practice? *Higher Education Research & Development*, 23(4), 395-411.

Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654-676.

Uhl-Bien, M., Riggio, R., Lowe, K. & Carsten, M. (2014). Followership theory: A review and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 83-104.

VanDoren, E. (1998). The relationship between leadership/followership in staff nurses and employment setting. Doctoral Dissertation, Western Michigan University, Michigan.

Walia, B. (2015) Relationship between leadership style and followership style, *International Journal of Advanced Research*, 4(4), 170-182.

Williams, G. & Miller, R. (2002). Change the way you persuade. *Harvard Business Review*, 80(5), 64-73.

Winston, B. & Hartsfield, M. (2004). Similarities between emotional intelligence and servant leadership, In: *Proceedings of the servant leadership research roundtable.* School of Leadership Studies, Regent University, Virginia.

Wong, S. & Giessner, S. (2016). The thin line between empowering and laissezfaire leadership: An expectancy-match perspective. *Journal of Management*, 44(2), 757-783.

Ye, Y. (2009). Factors relating to teachers followership in international universities in Thailand. *Scholar: Human Sciences*, 1(1), 1-9.

Yukl, G. & Chavez, C. (2002). Influence tactics and leader effectiveness. *Leadership*, Charlotte: North Carolina, Information Age Publishing.

Yukl, G., (2013) *Power in organizations.* Boston: Pearson.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different, *Harvard Business Review*, Issue May-June, 67-78.

Fujita, K., Agi, W, & Kyaw, W. (2009) *Primary study of leader and follower relationship in Asia,* GSIM Working Paper No. IM-2009-04, Inter-national University of Japan.

Hackman, J. & Wageman, R. (2007). Asking the right questions about leadership. *American Psychologist, 62*, 43– 47.

Hakimi, N., Van Knippenberg, D. & Giessner, S. (2010). Leader empowering behaviour: The leader's perspective. *British Journal of Management, 21*(3), 701-716.

Henry, B. (2012). Leadership models for effective change management. *International Journal of Computer Science and Management Research, 1*(4), 817-819.

Hollander, E.(2009*) Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*, NY: Routledge.

Ibrahimi, M. (2016) *Followership styles as predictors towards effective leadership development*, Unpublished Doctoral Disseration, International Islamic University Malaysia, Malaysia

Johnson, J. (2003) *A study of the relationship between followership modalities and leadership styles among educators at selected high schools in Jackson, Mississippi*, Unpublished Doctoral Disseration, Andrews University. Jackson, Missippi.

Johnson, C. (2009). Introducing followership into the leadership classroom: An integrative approach. *Journal of Leadership Education*, 8(2), 20-31.

Kellerman, B. (2008). *Followership: How followers are creating change and changing leaders*. Boston: Harvard Business School Press.

Kelley, R. (1992). *The power of followership: How to create leaders people want to follow, and followers who lead themselves*.. NY: Broadway Business.

Konczak, L., Stelly, D. & Trusty, M. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological measurement*, 60(2), 301-313.

Metcalfe, B. & Murfin, T., (2011) Leadership, social development and political economy in the Middle East: An introduction. In: B. Mimouni, (Ed.), *Leadership development in the Middle East*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

Mohammad, R., and Saad, N. (2016) Power distance and the construction of the followership identity, *Asia Pacific Journal of Advanced Business and Social Studies*, 2(1) 148-160.

Murji, S. (2015). Taking followership education to the next level. *Journal of Leadership Education*, 14(3), 168-177.

Nejad, M., Naami, A. & Beshlideh, K. (2015). Followership styles: The difference of employees in their job motivation and job performance. *International Journal of Psychology*, 9(1). 24-38.

Novikov, V. (2016) *Followership and performance in acquisition, research and development organizations*, Virginia: Regent University.

Oplatka, I. & Arar, K. (2017). The research on educational leadership and management in the Arab world since the 1990s: A systematic review. *Review of Education,* 5(3), 267-307.

Oyetunji, C., (2013) The relationship between followership style and job performance in Botswana Private Universities, *International Educational Studies*, 6(2) 1-9.

Peachey, G. (2002). *The effect of leader empowering behaviors on staff nurses workplace empowerment, psychological empowerment, organizational commitment, and absenteeism*, Unpublished Doctoral Dissertation, McMaster University, Hamilton, Canada.

Pearce, C., Yoo, Y. & Alavi, M. (2004). Leadership, social work, and virtual teams: The relative influence of vertical vs. shared leadership in nonprofit sector. In Riggio, R., Smith-Orr, S., & Shakely, J., (Eds.). *Improving Leadership in nonprofit Organizations.* Claremont, California: Kravis Leadership.

Ricketson, R. (2008). *An exploration of the relationship of leadership styles and dimensions of courageous followership*, Regent University, Virginia.

Rittle, D. (2007). Value diversity and affective conflict reduction model: Reducing value diversity through servant leadership. *Servant Leadership Research Roundtable* .Regent University, Virginia.

Rost, J. (1994). Leadership: A new conception. *Holistic Nursing Practice*, 9(1), 1-8.

Smith, J. (2009) *Followership behaviors among Florida Community College Faculty*,(Unpublished Doctoral Dissrtaton, University of Florida, Florida.

Strong, R. & Williams, J. (2014). Understanding students as followers: Discovering the influence of followership style on self-directed learning. *Journal of Agricultural Education*, 55(2), 201-213.

Thody, A. (2003). Followership in educational organizations: A pilot mapping of the territory. *Leadership and Policy in Schools, 2*(2), 141-156.

found a correlation between the leadership and followership style. Similarly, Uhl-bien et al (2014) related the passive style of followers to the autocratic style of leaders and the exemplary style to the empowering style. Ye (2009) found that to some extent the autocratic leadership was likely to produce passive followers, participative leadership was likely to produce exemplary or pragmatist follower; delegative leadership was likely to produce pragmatist or conformist follower. Whatever the reason this issue needs further investigations.

Recommendations

Based on the findings, the researchers recommend:

- As the followership styles are still under researched topic, despite its importance further research is needed using different methodologies and in different settings
- As followership is still under appreciated further research re-conceptualization should be reconsidered to remove the negative 'stigma' which has been attached to it
- As the finding did not show a significant relationship between followership and leadership styles further research is needed to articulate the relationship between followership and leadership styles.

References

Alfaouri, A. (2002). The factors affecting subordinate's management of his boss and it's behavioral implications (Empirical Study on the staff of the minimum administration at Mutah University), *Mutah Journal for Research and Studies*, 2(17) 123-146.

Al-Kalbani, M. (2015). *Leadership and Followership Practices in Leadership Organisations:A Case Study of ABU DHABI Education Council*, Doctoral Dissertation, Lancaster University. UK.

Al-Sakarneh, B. (2010). *Effective administrative leadership*. Amman: Dar Al Masirah For Publishing, Distribution and Printing.

Amgheib, A. (2016). *How leadership styles and follower characteristics predict follower work outcomes in Libyan organisations*. Doctoral Dissertation, Kingston University.

Ammon, R. (2013). *Active Followership: An essential component of the teacher-principal relationship* Unpublished Doctoral Dissertation. University of Victoria, Australia.

Amundsen, S. & Martinsen, O. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 487-511.

Antelo, A.; Prilipko, E. & Sheridan-Pereira, M. (2010). Assessing effective attributes of followers in a leadership process. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(9), 33.

Beekun, R. & Badawi, J. (1999). The leadership process in Islam. *Proteus-Shippensburg*, 16, 33-38.

Beever, S. (2008) *Second Fiddle? An Interpretive study of followers of servant leaders*, Unpublished Doctoral Dissertation, Iowa State University, Iowa.

Behery, M. (2016). A new look at transformational leadership and organizational identification: A mediation effect of followership style in a non-western context. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 21(2), 70-94.

Billig, M., (2015). Kurt Lewin's leadership studies legacy to social psychology: is there nothing as practical as a good theory? *Journal for the Theory of Social Behavior*, 45(4), 440-460.

Bjugstad, K., Thach, E. Thompson, K. & Morris, A. (2006). A fresh look at followership: A model for matching followership and leadership styles. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 7(3), 304-351.

Cerff, K. & Winston, B. (2006). The inclusion of hope in the servant leadership model; an extension of Patterson and Winston's models. *Servant Leadership Roundtable Proceedings*, Regent University, Virginia Beach. August, 2006.

Chaleff, I. (2009) *The courageous follower:Sstanding up to and for our leaders*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Corrothers, E. (2009). *Say No to" Yes Men": Followership in the Modern Military*, A research report submitted to the Air Command and Staff Coll Maxwell, Air Force Base, Alabama.

Cross, R., & Parker, A. (2004). *The hidden power of social networks: Understanding how work really gets done in organizations*. Harvard, Harvard Business Press..

Daft, R. (2008). *The leadership experience*, 4th ed., Canada: Southwestern –Thomson.

Dierendonck, D., & Dijkstra, M. (2012). The role of the follower in the relationship between empowering leadership and empowerment: A longitudinal investigation. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(S1).1-20.

Favara, L (2009) Putting followership on the map: Examining followership styles and their relationship with job satisfaction and job performance, *Journal of Business & leadership: Research, Practice, and Teaching*, 5(2), 68-77. http://scholars.fhsu.edu/jbl/vol5/iss2/9.

The figures displayed in table 3 show that all leadership styles are practiced with different levels as follows: The empowering (39.4%), the democratic (30%) and the autocratic (28.7%). Chi-square results suggest that the discrepancy is statistically significant.

Question (3): *Is there any statistically significant relationship between leadership styles and followership styles as perceived by academic staff at the universities of Northern Jordan?*

Table (4): The Relationship Between Followership Styles and Leadership Styles

		Followership Style	Exemplary	Passive	Pragmatic	Alienate	Conformist	Total
LS	Autocratic	Number	80	0	9	0	0	89
		%	26.3%	0.0%	3.0%	0.0%	0.0%	29.3%
	Democratic	N	83	0	10	0	0	93
		%	27.3%	0.0%	3.3%	0.0%	0.0%	30.6%
	Empowering	N	109	1	11	1	0	122
		%	35.9%	0.3%	3.6%	0.3%	0.0%	40.1%
	Total	N	272	1	30	1	0	304
		%	89.5%	0.3%	9.9%	0.3%	0.0%	100.0%
	X2	3.15						
	Sig.	.789						

The figures given in Table 4 show that there are no statistically significant differences between the followership and leadership styles.

Discussion

The first finding revealed by this study was that "a considerable percentage of participants replied that they project the "exemplary" style", that is they reflect critically on and engage to their best in their work. This finding may be lent support by the findings of previous studies (Beever, 2008; Ammon, 2013). VanDoren (1998) found that 75% of the respondents used exemplary followership, 22% used a pragmatic style and 3% conformist style. Alienated or passive styles were not used. The finding of this study also lends support to the findings revealed by Ye's study in Thailand (2009) regarding the followership styles reported by teachers at Thailand International universities; yet with different rank order. As a matter of fact, the exemplary pattern ranked first in this study, Nevertheless Ye's descending order of followership styles was as follows: the pragmatist, exemplary, conformist, alienated and finally passive. It is highly probable that the prevalence of the 'exemplary' behavior is the function of the academic profession being one of the most respected and service-oriented professions. The advanced education and preparation of academics is more likely to make them aware of and dedicated to their noble mission (Strong & Williams, 2014; Oyetunji, 2013). The pragmatic style came second, which is a logical result as it is not reasonable to expect all academics to be 'exemplary' all the time. Some people sometime are expected to be realistic with practical considerations. It could be that 'exemplary' does not mean necessarily "idealism" much less "over idealism". Generally speaking, this finding converges with the finding arrived at by Ibrahimi (2016) who found that, except for the "conformist", all other followership styles are practiced with different levels.

The second finding was that "all three leadership styles are displayed by the academic leaders at the universities of Northern Jordan with different percentages". This finding comes in contrary to the main followership style namely the 'exemplary' style practiced by participants in this study". The likelihood is high that the participants gave an ideal picture of themselves but gave a more realistic picture of their leaders. Another possibility is that the 'role expectations' and 'reference groups' of both categories are different. Leaders are accountable before a higher echelon in the management therefore academic leaders have to balance 'democracy' and 'empowerment' with using 'power'-related mechanisms such as applying laws and bylaws. Expressed differently they use both the soft and hard power. This mixture of soft and hard power may reflect a gradual shift from the "colleagueship' model according to which universities were traditionally run to the recent 'managerialism corporate' model which is 'busnocratic' model that calls to manage universities as any other business (Tight, 2004). This finding converges with the finding revealed by Ye (2009) and Walai et al (2015) who found that the most used leadership styles practiced by leaders were the participative, followed by the delegative then the autocratic.

The present study did not find any significant relationship between the followership and leadership styles. This finding is not congruent with the mainstream literature and research. Bjugstad et al (2006) anchored his integrated model on matching followership styles to leadership styles. Johnson (2003)

styles. It consists of 30 items distributed on three dimensions: the autocratic (items 1.4.7.10.13.16.19.22 .25 and 28) the democratic (items 2,5,8,11,14,17,20,23, 26, and 29) and the empowering (items 3.6.9.12.15.18. 21.24.27 and 30). Translation-Back-Translation was used to ensure the accuracy of language. Face validity was used to ensure that the instruments measure what they claim to measure. A panel of 13 academics of Jordanian and Qatar universities was requested to judge the suitability of the questionnaires and accuracy of language. The internal consistency of the instruments was tested through Cronbach Alpha. A pilot study of 20 academics of the population was administered the initial instruments. Cronbach Alpha ranged between (0.78-0.79) for the followership styles and (0.71-0.84) for the leadership styles which are adequate for the purposes of the study.

Data Analysis

To answer the questions of this study these methods are used:

1. The items representing every particular dimension were computed, then represented in the figure of followership styles to identify the intersecting point between the two groups (X and Y axis). In the ideal situation the numerical value on both axes represents the "exemplary" followership style; the numerical value > 35 on the acting axis and < 25 on the thinking axis represents the 'conformist' style. Values (25-35) represent the "pragmatic" style. Values > 35 on the thinking axis and < 25 on the acting axis represent the "alienated" style. Finally, values less than 25 on both axes represent the 'passive' style. Such as (40 on acting, 45 on thinking = Exemplary) or such (20 on acting, 40 on thinking = Alienated), Then Chi-Square Goodness of Fit was used to reveal the values for each style.
2. To answer the second question, the total number of paragraphs represented for each field was calculated, the type of the largest value obtained by each style was adopted and considered as the practiced style, then used The Chi-square (X2) Goodness of Fit to reveal the values for each style.
3. The third question was answered by computing the "agreement Coefficient" of followership styles and leadership styles.

Results

Question (1): *What are the most followership styles practiced by academic staff as perceived by academic staff at the universities of Northern Jordan?*

Table (2): Chi-Square Goodness of Fit Regarding Followership Styles

F Styles	Observed N	%	Expected N	Residual	Standardized Residuals	DF	Chi-square	Sig.
1Exemplary	272	89.4	60.8	211.2	27.31	1		
2 Passive	1	0.3	60.8	-59.8	-7.75	1		
3 Pragmatic	30	9.86	60.8	-30.8	-3.93	1	927.67	0.00
4 Alienated	1	0.3	60.8	-59.8	-7.75	1		
5Conformist	0	0.0	60.8	-60.8	-7.87	0		
Total	304	100				4		

* statistically significant = 0.05

The figures in Table 2 suggest that there is a statistically significant correlation relationship at (α=0.05) between the observed and expected frequencies of the followership styles as tested by Chi Square Goodness of Fit. The computation of the standardized resultant points to significant difference between the observed and expected styles. The findings show that the exemplary behavior ranked first (89.4%), followed by the pragmatic style (9.86%) then the conformist, passive and alienated styles which were almost not prevailing.

Question (2): *What are the most leadership styles practiced by academic leaders as perceived by academic staff at the universities of Northern Jordan?*

Table (3): Frequencies, Percentages and Chi-Square Regarding Practiced Leadership Styles

Leadership Styles	Observed N	%	Expected N	Residual	DF	Chi-square	Sig.
Autocratic	89	29.3	101.3	-12.3	1		
Democratic	93	30.6	101.3	-8.3	1	6.401	0.041*
Empowering	122	40.1	101.3	20.7	0		
Total	304	100			2		

* statistically significant = 0.05

management system was introduced as mediating variable. A sample of (395) of the executive officers in eight Malaysian universities participated in the study. The results revealed statistically significant relationship between the followership styles and leadership development.

Al Mgheib (2016) examined the relationships between leadership styles, followership behavior and three work outcomes (job satisfaction, organizational commitment, and work engagement) in Libya. A deductive approach is employed, using a questionnaire to collect data from 667 participants, from 141 work groups, across (24) Libyan public sector organizations. The findings suggest that followers with high levels of performance characteristics demonstrate positive attitudes of job satisfaction and work engagement, while those who have strong relationship characteristics are associated with positive levels of work engagement. It also suggests that followers' relationship characteristics alongside transformational leadership predict follower organizational commitment. The study suggests that managers should adopt an appropriate leadership style to achieve the desired follower work outcomes and organizations would benefit from investing in followership development to enhance these work outcomes. Specifically, followers should be educated on how their characteristics might affect not only their own performance, but also that of their leader. Finally, organizations should recruit employees who exhibit positive characteristics that enable them to be more engaged in their work when this behavior is desired for achieving the job task.

Behery (2016) called for a new conceptualization of leadership and organizational identity with the followership styles introduced as a mediating factor. A sample of 847 employees from different sectors in the United Arab Emirates administered three measures; namely: one to measure the transformational leadership acts, another for the followership styles and one of the organizational identity. The main result is that the 'exemplary' behavior adds value to the organizational success.

Oplatka and Arar's (2017) study aimed at analyzing the leadership and the educational management researches in the Arab world since 1990 on a sample of 48 documents, the results of these analyses indicate that the vast majority of research focus on the style of leadership methods, and on the directions and the barriers that the leader is facing when applying the leadership Models.

The above review of research shows that the followership studies are still in an embryonic or at best in a nascent stage in Arabic scholarship and research. The present study converges with some other studies in investigating followership styles and their relationship with leadership styles. It benefited from other studies in the design of the study and the general framework and in benchmarking the results.

Method

Participants

The population of the study consisted of all academic staff at the private and public universities in Northern Jordan (Yarmouk, JUST, Irbid Private University, Jadara, Al-Bait, Philadephia, Jerash Private University and Ajloun Private University). A random sample of 304 academic staff representing 10% of the population was selected. Table 1 displays the population and sample:

Table (1)*:* Population and Sample of the Study

University	Population	Sample
Yarmouk	1052 (33.9)	102 (33.6%)
JUST	994 (32%)	98 (32.3%)
Irbid Private University	80 (2.6%)	8(2.6%)
Jadara	137(4.4%)	14(4.6%)
Al-Bayt	266 (8.5%)	25(8.2%)
Philadelphia	282 (9.1%)	28(9.2%)
Jerash Private University	193 (6.2%)	19(6.2%)
Ajloun Private University	100 (3.2%)	10(3.3%)
	3104 (100%)	304(100%)

The figures in table 1 show an uneven distribution of the population and the sample as more than 50% are affiliated with the two core universities, Yarmouk and JUST both are public universities.

Method

Kelley's questionnaire (1992) was used for the followership styles. It consists of 20 items evenly distributed along two dimensions: critical thinking (items 1,5,11,12,14,16,17,18,19 and 20) and effectiveness (items 2.3.4.6.7.8.9.10.13.and 15). Stellar's questionnaire was used for the leadership

Organizational Citizenship Behaviors scale (Williams &Anderson, 1991). Findings indicate that a significant positive relationship exists between followership styles and the two organizational variables; namely: Job satisfaction and job performance. The findings enhance the theoretical study of followership by providing empirical evidence needed to validate further research

In Thailand, Ye (2009) conducted a study to identify teachers' followership styles and Leadership styles in international universities in Thailand. The sample comprised 365 randomly selected instructors from a number of universities. The study found that (1) Followership styles from the most to the least frequent were pragmatist or exemplary followership, conformist followership, alienated followership and passive followership. (2) Study on Leadership Styles showed that most leaders were using Participative leadership, followed by Delegative leadership and Autocratic leadership. (3) To some extent, Autocratic leadership was likely to produce passive followers; namely: (a) Participative leadership was likely to produce exemplary or pragmatist followers; and (b) Delegative leadership was likely to produce pragmatist or conformist followers.

Smith's study (2009) related the characteristics of followers' styles as categorized by Ricketson (2008) which includes (responsibility, service, challenge, change and ethical behavior) and some demographic and organizational variables besides organizational culture. The sample comprised 661 staff in 27 community colleges in Virginia. The findings revealed a correlation between responsibility and age, educational level, specialization and tenure. On the other hand, the service was related to gender, rank, specialization, tenure and organizational culture. The challenge was related to age, specialization and organizational culture. Change was related to tenure, gender, specialization and organizational culture. Finally, ethical behavior was related to tenure and age.

Ammon (2013) conducted a study on the relationship between teachers and principals from the perspective of followers in some secondary schools in Victoria, Canada. The researcher employed questionnaires and interviews and concluded that the 'exemplary' follower style is the prevailing among teachers. The responses were affected by demographic variables.

Oyetunji's study (2013) aimed at determining if there is a significant relationship between followership styles in relation to job performance. A total of 102 randomly selected lecturers from the two private universities completed followership and job performance questionnaires. The data indicate that in Botswana private universities: (a) followership styles include passive, alienated, pragmatist and exemplary followership styles. The most common followership style among the lecturers is pragmatist followership style. (b) There is no relationship between exemplary, pragmatist and alienated followership styles and job performance; and (c) there is a high relationship between passive followership style and job performance.

Walia, Bansal, Mittal (2015) conducted a study entitled 'Relationship Between Leadership Style And Followership Style' to measure the relationship between leadership styles and followership style (i.e. Independent thinking and Active Engagement) using 79 usable questionnaires obtained from employees who are working in Delhi NCR, showed important findings by using Pearson Correlation analysis: first, the most preferred style of leadership is Participative leadership style; second, Exemplary style of followership is the most preferred followership style; third, Participative leadership is not significantly correlated with Independent and Critical thinking.

Nejad et al (2015) conducted a research study to compare different kinds of employees in terms of their job motivation and job performance. The statistical population consists of 320 employees of various parts of an industrial organization in Iran who were selected through the stratified random sampling. The researchers employed valid tools and scales for assessing the variables of this study. The analysis of variance was used for data analysis. Findings show that there are significant differences between various followers in their job motivation and job performance and Scheffe follow-up tests revealed that exemplary and conformist followers had substantially higher numbers of these job outcomes than other followers. The researchers concluded that leaders and mangers of an organization should regard the worthwhile roles of their followers in the achievement and productivity of the organization.

Mohammad and Saad (2016) conducted a study to examine how the followership was constructed and how identities were enacted within the 'power distance' culture. It is a qualitative study, utilizing in-depth interviews with 20 employees in the Malaysian higher education sector, using purposive sampling. Findings demonstrate that in higher 'power distance' culture, the followers were more of dependent type with subdued behaviors, high obedience to higher authority and conformity to the leaders' directives. In organizational studies, these prominent features need to be embraced appropriately so as not to be the inhibiting factors to the development of creative and innovative society, as has been laid out in the country's transformation plan and strategies to achieve the developed nation that is able to compete in the global arena.

In a questionnaire study that employed the Exploratory and Confirmatory Factor Analysis, Ibrahimi (2016) sought to explore the perceptions of executive academic officers in a number of eight Malaysian universities regarding the followership styles as predictors of developing effective leadership. Quality

about discipline, but this may disappear with the absence of the leader.

2. "The Democratic Leader" derives power from human relationship. He gives freedom and trust to followers, takes a decision via consultation and keeps channels of communication open with employees at different levels so that individuals feel they are respected, important and appreciated.

3. "The Laissez-faire" style provides a wide space for followers to choose and decide for themselves. The leader keeps a low profile and may not have the final word, but without sacrificing the goals of the organization.

The above model was extended by many authors. Daft (2008) for instance, proposed four types of leadership styles (the authoritarian, participative, stewardship and servant). This study extended the above model to include the "Empowering Style" which is influenced by the ideas of empowerment, organizational learning, and the theories of parallel, distributive, horizontal, accommodative, servant and transformational management that emerged in the last few decades (Peachey, 2002; Hakimi, Knippenberg & Giessner, 2010; Konczak, Stelly & Trusty, 2000); and (Amundsen & Martinsen, 2014). The thread that goes through these theories is that it is in the best interests of the organization to empower employees and make them responsible and accountable for their acts, decisions and problem solving after exchanging information and ideas with the empowering leader (Dierendonck, Dijkstra, 2012; Wong, Giessner, 2016). Such follower-centered theories seem more likely to empower followers and make them as partners to achieve important objectives (Pearce, Yoo & Alavi 2004).

Leadership and Followership Relationship

Researchers investigated the relationships between followership and many other constructs such as job satisfaction, organizational commitment and engagement. Others examined the relationship with leadership theories: the transformational and servant theories to cite but few (Hollander, 2009; Winston & Hartsfield, 2004; Cerff & Winston, 2006; Rittle, 2007). This current study seeks to unearth the relationship between followership and leadership styles. One of the earliest models to articulate this relationship was Garen and Cashman's "Leader-Member Exchange Theory (LMX Model)" (in Fujita el al, 2009). Drawing on the social exchange theory the LMX model conceptualized a reciprocal relationship between supervisors and followers that influences the performance of the organization (Yukl & Chavez, 2002). They pointed to the followers' influence (upward influence and impression management tactics) that denotes actions taken by a follower to advance a personal or organizational goal of influencing the boss. Bjugstad et al (2006) presented a model for matching leadership and followership style drawing on Kelley's conceptualization of followership on the one hand and Hersey and Blanchard's situational theory on the other. The present study employed Kelley's followership model and the leadership styles typology as elaborated above.

Previous Studies

This part includes studies on the behavior of followers and leaders, some researchers were interested in classifying followers' behavior, looking at prevailing patterns, linking patterns and other variables. Studies are presented from oldest to newest.

Alfaouri (2002) conducted a study aiming at identifying the factors that influence a follower to accept the power of his superior. A sample composed of 213 employees of the bottom management in Muata University was administered a questionnaire for this purpose. The findings revealed that self-understanding and preparedness of the follower work to make him accept his superior. The responses were affected by some demographic variables such as gender, academic qualification and years in service while the responses were independent of the age and position of respondents. In a study conducted by Johnson (2003) on the relationship between the followership styles and leadership styles in some selected schools in Jackson, Mississippi, a sample of (500) hundred teachers and (8) principals responded to two questionnaires one for the followership styles and another for the leadership styles. The findings, revealed that followership styles correspond with leadership styles. The majority of followers seemed to emulate their leader's general style. Based on this finding, the author concluded that competent, visionary, inspiring and stimulating leaders will predictably have followers who demonstrate similar traits. Responses were independent of the demographic variables.

Beever's qualitative study (2008), on the followers' styles in the light of the principles of the servant leadership, used interviews with five of the nursing professors at two universities. One is a small religiously oriented university and the other is a public university. The followers reported exemplary followership styles characterized by openness, caring, honesty, respect, trust and integrity which correspond to the characteristics of Kelley's 'exemplary' follower.

Favara (2009) conducted a study to examine followership styles and their relationship with job satisfaction and job performance. This non-experimental study employed a quantitative survey design with a set of surveys returned representing 131 employees at a Midwestern automotive engineering and manufacturing company. The three standardized instruments used in this study include the Followership Questionnaire (Kelley, 1992), the Job in General Scale (Ironson, Smith, Brannick, Gibson, & Paul, 1989), and the

Significance of Followership

Researchers highlighted the importance of the role of followers and the significance of studying followership behavior. Barnhart (2008) and Johnson (2009) hold that the role of followers is not less important than the role of leaders and that both enhance each other. Corrothers (2009) described the relationship between both as that which exists between 'water and fish'. (Hackman & Wageman, 2007) and Antelo (2010) are of the view that leaders sometimes play the role of followers and the latter show sometimes the behavior of leaders.

Typology of Followership Patterns

Having established the significance of followers and followership, researchers embarked on categorizing the behavior of followers. Kellerman (2008) reported the following typology of followers: "Isolates", "Bystanders", "participants", "Activists" and "diehard". Chaleff (2009) classified the follower into the 'Implementer', Partner', 'Resource', and 'Individualistic'. However, it is Kelley's categorization which is the most widely used and is used in the current study. Therefore, the researchers elaborated on it. (Kelly, 1992) classified followers into five categories:

1. The 'alienated' follower is competent, independent and critical thinker, but has a sense of 'no belonging' to the organization probably as a result of a perceived feeling of ignorance and under appreciation. He does not hide his feelings, but rather expresses his different views, his resentment and dissatisfaction. He does not have a high level of job satisfaction and may gradually lose job loyalty and motivation which leads to under performance. In general, he needs to be empowered and emancipated from negative feelings to get out of this alienation.

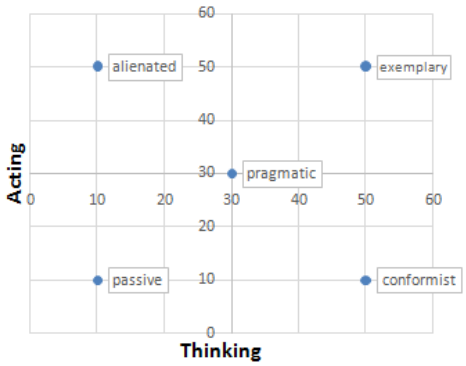
2. The "passive" follower is a dependent under-enthusiastic person. He lacks the capacity to perform tasks on his own; lacks innovation and ambition. Quickly he feels subdued and fatigue. In sum, he is ineffective and avoids tasks that need independent thinking or act. He does not invest extra time to complete tasks much less to go extra mile to accomplish them. He neither challenges instructions nor discusses their suitability.

3. "Mr. Yes/The conformist" appreciates the decisions of leaders and diligently implements them, but never critically participate in taking them or discuss the method to implement them. He does all his best to satisfy his leader literally and maintain a good relationship with him. He is happy with his job and maintains a friendly environment with defined parameters. He executes instructions without queries or quarrels and finds that through that he serves his personal interests. Therefore, he is prepared to sacrifice and compromise own needs to satisfy the leader or the organization. He has a low level of courage, initiative and sense of innovation.

4. "The exemplary" follower is prepared to initiate acts and inquire from leaders. He ponders the consequences of acts prior to undertaking those acts. He is interested in perfection and distinction; fits properly with colleagues, provides support and enlightened criticism. He is not reluctant to withdraw support from incompetent leaders without interrupting the institutional performance. He goes to the utmost to serve the best interests of the organization. He can configure what is required and works to accomplish it. He subscribes to the vision and mission of the organization, has the skills of self-management and evaluation and is interested to leave his impact on the organization.

5. "The pragmatic" follower projects the characteristics of the above types of followers and apply the type that is suitable to the situation. He prefers his interest to the interest of the organization. He carries out tasks, but not beyond expectations. When the organization faces a dilemma, he tries to walk out, but not necessarily to rescue the organization.

Figure 1. Kelley Followership Model



Source (Kelley, 1992, 97)

Leadership styles:

The Lewin, Lippit and White model of leadership styles has been described as the most widely cited studies in the history of leadership research and the benchmark study of its time (Billig, 2015). According to this model leaders show the following three types of leadership styles:

1. "The Autocratic style" draws on and ab(uses) the official authority to coerce followers to execute instructions. An autocratic leader monopolizes power and sets forth directions of work for all employees. This is reflected badly on productivity, job satisfaction and performance. It may have a short-term positive effect on productivity and may bring

justification to investigate the followership behavior in non-Western culture. It is within this context that this study of the followership styles is conducted in Jordanian universities as there is a dearth of research on the topic in this part of the world as far as the researchers are informed. The researchers found only few empirical studies on the subject in Arab countries. Only one of them is in Arabic language (Alfaouri, 2002) while the others were in English (Behery, 2016; Al mgheib, 2016; Al kalbani, 2015). Metcalfe & Murfin (2011) pointed to the deficit in the literature of research evaluating the impact of contemporary theories of followership on follower work outcomes in developing countries in the Middle East.

Statement of Problem

The role of followers in organizations has been attached special significance in the last two decades (Barnhart, 2008; johnson, 2009). Empirical research studies followed suit (Chaleff, 2009; Henry, 2012). However, there is still a paucity in research on the followership and followership-leadership relationship compared with the studies on leadership and leadership styles which are firmly established in the legacy of educational leadership (Uhl-Bien, 2006). Arabic language literature is still dominated by leadership focused studies (Oplatka & Arar, 2017) and it is almost reticent on followership. The present authors being academics affiliated with a university in North Jordan feel that the Arabic legacy on educational administration concentrates on leadership with a shy attention to the role of followers except to the extent that it may be annexed to the role of leaders. The authors submit that the role of followers should be investigated as an independent topic. Out of this concern the researchers conducted this study which solicits answers for the following main and sub-questions:

The Main Question is "What are the followership patterns of behavior shown by the academic staff at Universities in Northern Jordan". From this main question the following sub questions emanate:

1- What are the most followership styles practiced by the academic staff as perceived by academic staff at the universities of Northern Jordan?

2- What are the most leadership styles practiced by academic leaders as perceived by academic staff at the universities of Northern Jordan?

3- Is there any statistically significant relationship between leadership styles and followership styles as perceived by academic staff at the universities of Northern Jordan?

Significance of the Study

This study is expected to contribute to the burgeoning literature on followership by providing data from different settings. The researchers assume as well that the study may be useful to policy and decision makers in the immediate setting of the study and beyond.

Opperational Definitions

- Follower as Kellerman (2008: 213) defines "is a person with less power, authority and influence compared with the leader. The former provides support to the latter in a mutual relationship". The definition of "follower" in this study is: A faculty member in the universities of Northern Jordan, who did not occupy an administrative position at the time of the study, which gives him/her the authority to decide in his/her department.
- Followers' styles are types of behavior produced by followers and measured by the research instrument developed for this purpose.
- According to Al-Sakarneh (2010: 27) a leader is " the person who is influenced by the needs of the group, expresses the wishes of its members and then focuses attention, and unleashes the energies of the members of the group in the desired direction". The definition of "Leader" in this study is: A faculty member who holds academic position at the universities of Northern Jordan, which gives him/her the authority to make decisions in his/her organizational units such as department heads, deans and others.
- Leadership styles are the types of behavior produced by leaders while performing their roles and will be measured in this study by the instrument developed for this purpose.

Limitations and Delimitations of the Study

This study is limited to identifying the types of the followers' styles and leadership styles in the universities of North Jordan as perceived by the academic faculty members in those universities in the first term of academic year 2017-2018. The findings could also be affected by the research tools and methodology and the extent of honesty in responses of participants.

Review of Related Literature

This part starts with the significance attached by researchers to followers and followership, followed by an account on the followership patterns, leadership styles and the relationship between followership patterns and leadership styles.

Moreover, there is no way to escape the 'disproportionate influence'. The fact is that most people act both as superiors and followers or only as followers and rarely a person plays the "superior" role all the time (Williams & Miller, 2002).

The interest in followership intensified since the 1990s, when scholars of management recognized the importance of followership in giving the organization a competitive edge. Conversely marginalization of followers may lead to their indifference and resistance. In sum, there is no leadership without followership. Kelley (1992) stated that followers account for 80% of the success of organizations.

Several developments contributed to the increased interest in the role of followers namely: The globalization and the concomitant phenomenon of diversity in the workplace made it imperative for organizations considering the follower's role in the success of the firms. Diversity and change in the workplace highlight the need for examining dynamic relationships in more depth as organizations have become more complex. The advent of the information age and the "Knowledge based economy" made followers more expressive, empowered and engaged and thus transferred leadership from the hierarchical to the parallel, horizontal and distributive forms (Fujita et al, 2009). The expanding social networks and the growing empowerment of followers through their ability to access information more easily erode the barriers between the traditional hierarchical echelons (Cross & Parker, 2004; Bjugstad et al, 2006) and calls for more flexible leader-follower relationships (Hackman & Wageman, 2007). This 'change' of glasses revealed the need for empirical studies. Uhl-Bien (2006) considered the paucity of research on followership in organizations a significant gap that should be bridged. Henry (2012) holds that studying followers is essential to understand the role due to the mutual relationship between both sides of the coin (leaders and followers).

Awareness in institutions of the importance of the role of followers spawned a series of empirical studies in firms as well as institutions of education and higher education where leadership positions are often rotated so that many academics time and again assume leadership positions. Oyetunji (2013) called for studying the behavior of followers in higher educational institutions. Strong and Williams (2014) considered the students as followers whose behavior is worthy of research from this perspective. Although number of academics do not assume leadership positions, their influence on students inside and outside universities make them intellectual leaders. Murji (2015) finds it ironic to concentrate on the leadership part of the equation, while ignoring the followership despite the fact that leadership is the sum of mutual relationship between leaders and followers. Murji adds that the systematic review of research, books, articles and conference papers show that our interest is concentrated mainly on leaders rather than on followers. As we in the higher education prepare the leaders of the future, we should prepare them to understand the followership, she adds, suggesting that researching the followers is a new research line in its right own rather than a secondary variable. This is not meant to ignore the leadership research but it is an approach from a different perspective.

Review of research on followership points to different lines of inquiry. Earlier studies analyzed types of followership styles (Kelley, 1992; Thody, 2003; Chaleff, 2009; Beekun & Badawi, 1999). Later researchers searched for correlation between followership and other concepts. Favara (2009) investigated followership styles and their relationship with job satisfaction and job performance. Almgheib (2016) studied the predictive power of followership style of followers' work outcomes in Libya. Ibrahimi (2016) investigated the correlation relationship between followership styles and organizational performance. Novikov (2016) studied the impact of followership styles on both 'in-role behavior' and 'organizational citizenship behavior'. Nejad, Naami and Beshlideh (2015) researched the relationship between followership styles and job motivation and job performance. Bjugstad et al (2006) worked to articulate a model that combines followership styles and leadership styles. In his attempts to conceptualize the influence tactics in organizations (Yukl & Chavez, 2002; Yukl, 2013) addressed the upward and downward influence that is the influence practiced by followers on leaders and the influence practiced by leaders on followers. Expressed otherwise, the relationship between followers and leaders flows in two directions rather that as a one-way direction.

Despite the relative recent visibility of the studies on the followers' role there is still lacunae in research from more than one perspective. Kellerman (2008) holds that although theories and models were developed to understand the followership styles more research is needed to see how those theories are applied. Novikov (2016) believes that the findings on followership behavior are so far not conclusive therefore there is need for 'future empirical research on the relationship between followership patterns of behavior and other organizational dimensions and variables". Kelley (1992) emphasized the significance of conducting research in Non-Western cultures as "Other cultures" generate different followership styles. Fujita et al (2009) pointed to the role of culture in determining leaders-follower's relationship in six Asian countries. By the same token, Mohammad and Saad (2016) found that followers in the Malaysian culture show patterns of behavior that are related to a strong 'power distance' as coined by Hofstead. Thomas (2014) compared followership styles in two cultural contexts: American and Rwandan. The above observations of Kelley (1992), Fujita et al (2009) and Mohammad and Saad (2016) provide support and

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 16, No. 1, pp 117-128

Followership Styles and their Relationship with Leadership Styles of Academic Leaders as Perceived by Faculty Members at Universities of Northern Jordan

Eman Baniissa and Aref Alattari

Received Date: 14/8/2018 **Accepted Date: 19/3/2019**

Abstract: This study aimed at identifying patterns of the followership styles and their relation to the leadership styles of academic leaders as perceived by faculty members in public and private universities in northern Jordan. The researchers used the descriptive correlational approach. The Kelley's scale was adopted for the followership styles, and Stellar' leadership scale for leadership styles.The study instruments were administered to a stratified random sample of 304 faculty members (Yarmouk, JUST, Al-Bayt, Philadelphia, Ajloun Private University, Jerash Private University and Irbid Private University). The validity and reliability of the study tools were verified. Chi-Square Goodness of Fit was used to correlate followers' observation frequencies of conduct with the expected frequencies, and so it was for leaders' frequencies conduct.The results showed that the exemplary followership style was the most observed, followed by the pragmatic style, whereas the alienated and the passive style came last. The results showed that the most prevalent leadership style is the empowering style, followed by the democratic, whereas the autocratic came last. Study results also showed that there were no statistically significant differences between the styles of leadership and those of followership.

(**Keywords**: Followership Styles, Leadership Styles, Jordanian Universities).

أنماط سلوك المرؤوسين وعلاقتها بأنماط السلوك القيادي للقادة الأكاديميين كما يدركها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات شمال الأردن

ايمان بني عيسى و عارف العطاري، جامعة اليرموك، الأردن.

ملخص: هدفت هذه الدراسة تعرف أنماط سلوك المرؤوسين وعلاقتها بأنماط سلوك القادة الأكاديميين كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العامة والخاصة شمال الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. وقد تم تبني مقياس "كيلي" لأنماط سلوك المرؤوسين ومقياس "ستيلر" لقياس أنماط السلوك القيادي. ووزع المقياسان على عينة عشوائية طبقية مكونة من (304) عضو هيئة تدريس في جامعات (اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا، وآل البيت، وفيلادلفيا، وعجلون الوطنية، وجرش الأهلية، إربد الأهلية، جدارا). وقد تم التحقق من صدق وثبات الأداتين، كما تم استخدم اختبار مربع كاي لحسن مطابقة تكرارات المشاهدة لأنماط سلوك المرؤوسين للتكرارات المتوقعة لها، وكذلك الأمر لأنماط سلوك القادة. كشف تحليل نتائج الدراسة أن أنماط المرؤوسين الأكثر انتشارًا هي النمط المثالي في المرتبة الأولى، ثم النمط البراغماتي، وأخيرا النمط الاغترابي والسلبي. وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط سلوك القادة انتشارًا التمكيني. وفي المرتبة الثانية النمط الديمقراطي، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة النمط الأوتوقراطي. وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط سلوك القادة وأنماط سلوك المرؤوسين.

(**الكلمات المفتاحية**: (أنماط سلوك المرؤوسين، أنماط سلوك القيادة، الجامعات الأردنية)

Introduction:

Leaders and followers account for the breakthroughs or breakdowns in organizations. However, leaders are often portrayed as the element that 'makes or breaks'. By contrast, follower's role is undervalued or neglected. Followers are treated as 'silent or passive participants' rather than assertive doers. That is why leadership literature and research studies are "leader-centric" while followership received scant attention staying on the periphery rather than at the core of leadership research. Although some leadership scholars referred to the role of followers since 1960s (Zaleznik, 1977), they did not assign an active role to them. Searching for references on leadership and followership confirms the wide gulf in favor of the former (Chaleff, 2009; Kellerman, 2008; Ye, 2010). Bjugstad, Thach, Thompson and Morris (2006) attribute the pause of research on followership to the negative connotations of 'followership' as this term conjures up weakness, submission, passivity and dependence. A follower may be thought of as a person who is on the receiving end occupying a lower position in the hierarchy. Rost (1994) mentions that followers are usually viewed as "passive, submissive, unintelligent, not in control of their lives…". As Bjugstad et al (2006) put it, followership is both under researched and under-appreciated. However, followership is an imperative irrespective of any negative association.

* Yarmouk University, Jordan.

© Publishers\Yarmouk University, Irbid, Jordan. All Right Reserved.

Subscription Form

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan

قسيمة اشتراك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

I would like to subscribe to the Journal أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية

For **لمدة**

☐ One Year ☐ سنة واحدة

☐ Two Years ☐ سنتان

☐ Three Years ☐ ثلاث سنوات

Name: ..... الاسم:

Speciality: ..... الاختصاص:

Address: ..... العنوان:

P.O. Box: ..... ص.ب:

City & Postal Code: ..... المدينة والرمز البريدي:

Country: ..... الدولة:

Phone: ..... هاتف:

Fax: ..... فاكس:

E-mail: ..... البريد الإلكتروني:

No. of Copies: ..... عدد النسخ:

Payment: ..... طريقة الدفع:

Signature: ..... التوقيع:

ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا- جامعة اليرموك"

Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.

سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price	أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates	
	داخل الأردن Inside Jordan	خارج الأردن Outside Jordan
سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750	الأفراد 7 دنانير Individuals JD 7.00	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00	المؤسسات 10 دنانير Institutions JD 10	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops		

ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.

Correspondence

Subscriptions and Sales:

Prof. Shadia Al-Tel
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University
Irbid – Jordan
Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3208
Fax: 00 962 2 7211121

المراسلات

مراسلات البيع والاشتراكات:

عميد البحث العلمي والدراسات العليا
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك
اربد – الأردن
هاتف 7211111 2 962 00 فرعي 3208
فاكس 7211121 2 962 00

TABLE OF CONTENTS

Volume 16, No. 1, Rajab, 1441 H, March 2020

Articles in Arabic

- **Using Generalizability Theory in Estimating Reliability of a Mathematical Competence Assessment Test of Fourth Year Primary School Students** **1**

  Farouq Tebaa

- **Effectiveness of Adlerian Therapy and Satir's Model in the Treatment of Obsessive-Compulsive Disorder in a Sample of Female Syrian Refugees** **19**

  Roa'a Alquran and Abdul-Kareem Jaradat

- **The Relationship of Emotional Intelligence to the Collective Efficacy Beliefs among Mathematics Teachers in the Sultanate of Oman** **33**

  Moza Al Shuaibi and Said Aldhafri

- **The Effectiveness of Creative Counseling Methods in Modifying the Control Beliefs and Improving Psychological Empowerment Among Adolescents** **45**

  Ahmad Al-Shraifin

- **The Degree of Practicing Transactional Leadership among Secondary School Principals in Gaza Governorates and its Relation to their Level of Organizational Ambidexterity** **65**

  Marwan El-Massry

- **The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on Drama in Self-Esteem and Social Anxiety among Female Adolescents** **83**

  Rami Tashtosh and Omaima Jdooa3

- **The Predictability of Family Structure for Coping Strategies with Psychological Stress among College Students** **103**

  Ahmad Smadi and Mayadah Alquraan

Articles in English.

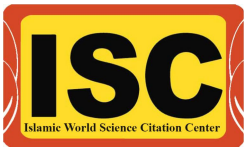
- **Followership Styles and their Relationship with Leadership Styles of Academic Leaders as Perceived by Faculty Members at Universities of Northern Jordan** **117**

  Eman Baniissa and Aref Alattari

Jordan Journal of Educational Sciences is currently indexing in:

- ***Ulrich's Periodical Directory.***

- ***Islamic World Science Citation Center (ISC).***



- ***Arab Online Database (MAREFA), and ranked First in 2018 (ARCIF: 0.7857).***
- ***Arab Online Database (MAREFA),, and ranked Second in 2019 (ARCIF: 0.6761).***

Publication Guidelines

1. *JJES* publishes genuine research characterized by originality and scientific methodology by following standards and guidelines.
2. *JJES* publishes papers in all fields of educational sciences.
3. *JJES* refrains from considering manuscripts not following instructions and publication guidelines.
4. Manuscripts in Arabic or in English can be emailed as an attachment to jjes@yu.edu.jo, Manuscripts should be computer-typed and (**1.5 Lines)** spaced, font (**14 Arial** in Arabic) and (**12 Times New Roman** in English). All manuscripts must include an abstract in both Arabic and English, each containing a maximum of 150 words typed on a separate sheet of paper, and followed by the word count in brackets and then keywords put in brackets to help researchers access manuscripts in related databases. Manuscripts, including figures, tables, drawings and appendices, should not exceed **(30** pages, paper size (A4. Figures and tables should not be colored or shaded, and should be placed in their appropriate places within the text with their captions.
5. The author(s should submit a signed written form that the submitted manuscript has not been published and is not submitted simultaneously to any other journal to be considered for publication. The author must submit a short bio including his affiliation and his specific scientific field, after receiving the form from the journal secretary.
6. The manuscript must conform to the following sequence:
   - Introduction: it should include both the theoretical framework and a review of related literature.
   - Statement of the problem; questions or hypothesis.
   - Significance of the study.
   - Study limitations, if applicable.
   - Operational Definitions.
   - Methodology (including study population, samples, instruments, procedures, etc.,….
   - Findings/results.
   - Discussion.
   - Conclusions and recommendations.
   - References.
7. Manuscripts submitted for publication in JJES are blind-reviewed, if they initially meet the guidelines, by two specialist referees, who are confidentially selected by the editor-in-chief.
8. *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or rephrase the manuscript or any part thereof to conform to its publication policy. *JJES* has the right to make technical changes to meet the nature and scope of the journal.
9. *JJES* informs the author(s of receipt, acceptance, or rejection of the manuscript.
10. Citation: *JJES* applies APA (American Psychological Association guide for scientific research publication. The author(s must conform to the guidelines of citation, documentation of all sources and references, and the ethics of scientific research publication. JJES reserves the right to reject a manuscript and denounce its author(s if plagiarism is verified. For citation guidelines, please visit the website: http://apastyle.apa.org, and the following URL: *http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html*
11. The author must submit a copy of each appendix from the research appendices (if applicable such as programs, applications, tests ... etc., and must submit a signed form to maintain other authors' copyrights (intellectual property, and must identify means of access to obtain a copy of the programs, applications, or tests to interested researchers.
12. *JJES* does not award the author(s for its publication of their manuscripts.
13. *JJES* sends a copy of the published manuscript, to the principal author of the published manuscripts.
14. The manuscripts are the copyright of *JJES* once the authors are informed of accepting their manuscripts to be published.
15. Authors must specify whether the manuscript is extracted from an M.A. or a Ph.D. thesis in the title page with complete documentation, on one copy of the manuscript, where the name and affiliation of the author(s are typed.

Note:" Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, Yarmouk University, nor the policy of the Scientific Research Fund at the Ministry of Higher Education".

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 16, No. 1, Rajab, 1441 H, March 2020

ADVISORY BOARD

Prof. Abdalla Ababneh
*NCHRD, **JORDAN***
Email: AbdallaA@nchrd.gov.jo

Prof. Abdallah Oweidat
*Amman Arab University, **JORDAN***
Email: oweidat2007@yahoo.com

Prof. Ahmad Heggi
*Helwan University, **EGYPT***
Email: aheggi@hotmail.com

Prof. Ali Ayten
*Marmara University, **TURKEY***
Email: aliayten@marmara.edu.tr

Prof. Amal AL-Ahmad
*Damascus University, **SYRIA***
Email: amal.alahmad.edu@gmail.com

Prof. Ayesh Zeiton
*Jerash University, **JORDAN***
Email: azeitone@ju.edu.jo

Prof. Fadhil Ibrahim
*University of Mosul, **IRAQ***
Email: fadhil_online@yahoo.com

Prof. Farouq Rousan
*WISE University, **JORDAN***
Email: farouqrousan@hotmail.com

Prof. Mahmoud AL-Sayed
*Damascus University, **SYRIA***
Email: mahmoudsyd@gmail.com

Prof. Meziane Mohammed
*University of Oran, **ALGERIA***
Email: mezianeoran@yahoo.fr

Prof. Naseer ALkhawaldeh
*University of Jordan, **JORDAN***
Email: naseerahkh@yahoo.com

Prof. Othman Omayman
*Elmergib University, **LIBYA***
Email: omayman.othman @yahoo.com

Prof. Ruba Bataineh
*Yarmouk University, **JORDAN***
Email: rubab@yu.edu.jo

Prof. Said AL-Tal
*University of Jordan , **JORDAN***
Email: s.altal@ju.edu.jo

Prof. Sanaa Aboudagga
*Islamic University, **Gaza,PALASTINE***
Email: sabudagga@gmail.com

Prof. Abdalla El-Mneizel
*University of Sharjah, **UAE***
Email: amneizel@sharjah.ac.ae

Prof. Ahmad Hariri
*Duke University, **USA***
Email: ahmad.hariri@duke.edu

Prof. Ali AL-Shuaili
*Sultan QaboosUniversity, **OMAN***
Email: alshuaili@squ.edu.om

Prof. Ali Jifri
*University of Jeddah, **KSA***
Email: ajifri1@uj.edu.Sa

Prof. Amany Saleh
*Arkansas State University, **USA***
Email: asaleh@astate.edu

Prof. Ekhleif Tarawneh
*Univdersity of Jordan, **JORDAN***
Email: ek_tarawneh@yahoo.com

Prof. Fahad Alshaya
*King Saud University, **KSA***
Email: falshaya@ksu.esu.sa

Prof. Jasem Al-Hamdan
*Kuwait Univesity, **KUWAIT***
Email: djhamdan@yahoo.com

Prof. Maryam AL-Falasi
*Qatar University, **QATAR***
Email: malflassi@qu.edu.qa

Prof. Mohamad AL-Baili
*United Arab Emirate University, **UAE***
Email: vice_chancellor@uaeu.ac.ae

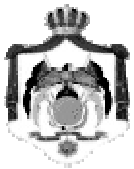
Prof. Nazeih Hamdi
*Amman Arab University, **JORDAN***
Email: nazhamdi@ju.edu.jo

Prof. Rateb AL-Soud
*University of Jordan, **JORDAN***
Email: rsaud@hotmail.com

Prof. Safaa Afifi
*Ain Shams University, **EGYPT***
Email: moali_2003@yahoo.com

Prof. Salha Issam
*Sultan Qaboos University, **OMAN***
Email: sissan@squ.edu.om

Prof. Shaker Fathi
*Ain Shams University, **EGYPT***
Email: shakermf51@yahoo.com



The Hashemite Kingdom of Jordan

Yarmouk University

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research Support Fund

Volume 16, No. 1, Rajab, 1441 H, March 2020

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 16, No. 1, Rajab, 1441 H, March 2020

Jordan Journal of Educational Sciences (JJES): An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research support Fund, Amman, Jordan, and published quarterly by the Deanship of Research and Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

*** (JJES) is indexed in Ulrich's Periodical Directory.**
*** (JJES) is indexed in Islamic World Science Citation Center (ISC).**
*** (JJES) is indexed in Arab Online Database (MAREFA), and ranked First in 2018 (ARCIF: 0.7857).**
*** (JJES) is indexed in Arab Online Database (MAREFA), and ranked Second in 2019 (ARCIF: 0.6761).**

EDITOR-IN-CHIEF: **Prof. Shadia Al-Tel**
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Email:shadia.tal@yu.edu.jo

EDITORIAL SECRETARY: **Mr. Abed AL-Salam Ghnimat**

EDITORIAL BOARD:

Prof. Abdul-Kareem Jaradat
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Email: a.m.jaradat@yu.edu.jo

Prof. Adeeb Hamadneh
Faculty of Educational Science, Al al-BAYT University, MAfraq, Jordan.
Email: adeebhamadnah@yahoo.com

Prof. Ahmad Al-Ayasrah
Faculty of Education Sciences, The World Islamic Sciences & Education University, Amman, Jordan.
Email: draalayasrah@yahoo.com

Prof. Ahmad Thawabieh
Faculty of Educational Sciences, Tafila Technical University, Tafila, Jordan.
Email: m_ ahmadthawabieh@yahoo.com

Prof. Ali Al-Barakat
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Email: alialbarakat@yu.edu.jo

Prof. Fuad Talafha
Faculty of Educational Sciences, Mutah University, Al-karak, Jordan.
Email: Fuad_talafha@hotmail.com

Prof. Jebreen Hussain
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.
Email: jhusan52@hotmail.com

Prof. Mohammad Al Zboon
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.
Email: m.alzboon@ju.edu.jo

Dr. Raed Khdeer, **Arabic Language Editor**

Prof. Dina Al-Jamal, **English Language Editor**

Abed AL-Salam Ghnimat, **Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

Prof. Shadia Al-Tel
Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan
Tel. 00 962 2 7211111 **Ext**. 3208
E-mail: jjes@yu.edu.jo
Yarmouk University Website: http://www.yu.edu.jo

Website: *http://journals.yu.edu.jo/jjes*