المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (16)، العدد (4)، ربيع الثاني 1442هـ / كانون الأول 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 الدولية كروس رف (Crossref).

* 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).

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات العربية الرقمية "معرفة" وحاصلة على المرتبة الثالثة عربياً في العام 2020 (معامل أرسيف: 0.9559)، وعلى المرتبة الأولى عربيًا في تخصص التربية والتعليم، وصنفت ضمن الفئة الأولى (Q1)، وهي الفئة الأعلى.

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 العياصرة

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. 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: حيدر المومني

تنضيد وإخراج: عبد السلام غنيمات

ترسل البحوث إلى العنوان الآتي: -

الأستاذ الدكتورة شادية التل

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

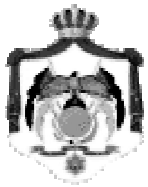
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، اربد - الأردن

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 (4)، ربيع الثاني 1442هـ / كانون الأول 2020 م

المجلة الأردنية في العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة
المجلد (16)، العدد (4)، ربيع الثاني 1442هـ / كانون الأول 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 (4)، ربيع الثاني 1442هـ / كانون الأول 2020 م

البحوث باللغة العربية

- **توجه الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم** 399
  نجوى الفواز
- **فاعلية العلاج القصصي في خفض اضطراب الشره العصبي والاندفاعية لدى عينة من المراهقات** 415
  أحمد الشريفين و نور بحر
- **درجة تمكّن طلبة معلم الصف في جامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطوّرة** 439
  عبد الغفور الأسود و حاتم البصيص
- **تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الفيزياء للمرحلة الأساسية العليا في الأردن: دراسة تحليلية** 461
  وصال العمري
- **القدرة التنبؤية للذات المهنية والكفاية الذاتية في فعالية المرشد المدرسي** 477
  أحمد صمادي و يوسف حواتمة
- **دليل إداري تربوي مقترح لتطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت** 489
  فواز الرشيدي و خالد السرحان
- **أثر استخدام المحاكاة الحاسوبية والعروض العملية في اكتساب المفاهيم والكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء** 505
  علي العمري
- **الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك** 519
  عبد الناصر الجراح و فيصل الربيع

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 16، عدد 4، 2020، 399-414

توجه الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم

نجوى الفواز*

Doi: //10.47015/16.4.1

تاريخ تسلم البحث 2019/8/29 تاريخ قبوله 2019/11/17

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية، بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وكانت مكونة من (53) قائدًا أكاديميًا بجامعة تبوك (عمداء الكليات). ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة باستخدام الاستبانة أداة للدراسة تم تطبيقها لجمع البيانات والإجابة عن أسئلة البحث. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن جامعة تبوك أظهرت توجهًا مرتفعًا جدًا لتحقيق الميزة التنافسية، بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. كما أظهرت أن مشروع نيوم يواجه معوقات كبيرة جداً لتحقيق الميزة التنافسية. كما بينت نتائج الدراسة حصول جامعة تبوك على درجة مرتفعة جدًا لبعد المتطلبات اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية، بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي. وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توجه جامعة تبوك نحو تحقيق الميزة التنافسية وفق مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتلاءم مع متطلبات مشروع نيوم تعزى إلى المتغيرات الآتية: المهام الوظيفية، والجنس، والرتبة الاكاديمية، وسنوات الخبرة.

(**الكلمات المفتاحية**: الميزة التنافسية للجامعات، تدويل التعليم العالي، مشروع نيوم)

The Universities Tendency to Achieve Competitive Advantage Based on the Principles of Internationalization of Higher Education in Line with the Requirements of the Objectives of the Neom Project

Najwa Al-Fawaz, *Tabuk University,Saudi Arabia.*

Abstract: The present study aims to identify the tendency of the University of Tabuk to achieve competitive advantage, based on the principles of internationalization of higher education, in accordance with the requirements of Neom project. To achieve the aims of the study, the researcher used the descriptive analytical method. The sample of the study was randomly selected and consisted of (53) academic leaders at the University of Tabuk (deans of colleges). The researcher used a questionnaire as the main tool applied to collect data and answer the research questions. The results of the study showed that the University of Tabuk has shown a very high tendency to achieve competitive advantage, based on the principles of internationalization of higher education in line with the requirements of the neom project. It was also shown that the Neom project faces great obstacles to achieve competitive advantage. The results of the study also showed that the University of Tabuk achieved a very high degree in the dimension of the requirements to achieve competitive advantage, based on the principles of internationalization of higher education. The results of the study revealed no statistically significant differences in the degree of the tendency of the University of Tabuk to achieve competitive advantage, in accordance with the principles of internationalization of higher education in line with the requirements of the Neom project due to the variables: "functional tasks, gender, academic rank and years of experience".

(**Keywords**: Competitive Advantage of Universities, Internationalzation of Higher Education, Neom Project)

مقدمة: تعد الجامعات من الروافد الرئيسية التي تعمل على تشكيل شخصية الإنسان من أجل التعامل مع المتغيرات الهائلة التي يواجهها في العصر الحالي، والتي تلبي متطلبات المجتمع وتحقق التنمية في ظل تلك المتغيرات؛ التي عملت على انفتاح رؤى المجتمعات العالمية بعضها على بعض. وبذلك سعت الجامعات لتطوير مخرجاتها وتحسينها من أجل تحقيق المنافسة.

وقد أثرت العولمة على قطاعات المجتمع المختلفة، بما في ذلك التعليم العالي. ومع التطور الكبير الذي شهدته جامعات الدول المتقدمة في جميع العلوم، التي قدمت برامجها التعليمية عبر الشبكات العالمية، لم يعد دور الجامعة مقتصرًا على المهمة المتعلقة بتقديم المعرفة، بل باتت الضرورة ملحة لإتاحة الرؤى المستقبلية للتعليم الجامعي وتحقيق الصلة مع الأوساط الدولية، من أجل الاستفادة من الاتجاه العالمي. لذلك باتت العديد من المؤسسات التعليمية تحاول جاهدة إبرام اتفاقيات تعاون مع الجامعات الإقليمية والدولية، وحتى العابرة للقارات، من أجل الوصول بالتعليم الجامعي نحو العالمية (Jibeen & Khan, 2015).

وتبرز أهمية تدويل التعليم العالي باعتباره آلية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات. فتضمين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي للبعد الدولي في كافة أنشطتها وأعمالها بات من أبرز أهداف التعليم العالي في العصر الحالي، وأبرز الخصائص التي تعيّن مكانة الجامعات والتعليم الجامعي وأدائها على كافة المستويات سواء المحلية، أو الاقليمية أو الدولية، لذا بات من الضروري تطوير إستراتيجية في مجال التعاون الدولي في التعليم العالي لجعل الجامعات أكثر قدرة على المنافسة الجاذبة لكل من الأسواق المحلية والعالمية (Gunsyma,2014).

* جامعة تبوك، السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

فتدويل التعليم العالي يعمل على إكساب الجامعات البصمة العالمية؛ إذ إن استخدام استراتيجيات تدويل التعليم العالي بشكل فعال يُعدّ من العوامل التي تعمل على تحويل مستوى الجامعات الدولية إلى جامعات تتسم بالمستوى العالمي، لا سيما أن التدويل يسهم في تحقيق مكانة عالية لهذة الجامعات، ويكسبها الميزة التنافسية، من خلال قدرتها على استيعاب الثقافات الأخرى وإكساب الطالب كامل المهارات التي تعدّه ليكون جزءاً من القوى العاملة العالمية، ودمجها في التعليم، واكتساب كل ما هو قادر على رفع مستوى المعرفة والثقافة العالمية للجامعات (Yeravdekar & Tiwari, 2014).

وقد جاء مشروع نيوم الذي أطلقه ولي العهد الأمير محمد بن سلمان آل سعود (Farag, 2019) لاستشراف المستقبل برؤى وتطلعات مستقبلية؛ إذ سوف يصبح أول منطقة ممتدة بين ثلاث دول، وبتكلفة تتخطى (500) مليار دولار، وتقع منطقة المشروع في شمال غرب المملكة على مساحة (26.500 كم^2)، وتطل من الشمال والغرب على البحر الأحمر وخليج العقبة بطول (468) كم، ويحيطها من الشرق جبال بارتفاع (2500 متر). ويُعدّ المشروع نقلة نوعية في مفهوم التخطيط الاستراتيجي للاقتصاد والتنمية الشاملة المستدامة، لوضع المملكة العربية السعودية في طليعة التكنولوجيا والابتكار والسياحة والتجارة في المنطقة، وفق تطلعات تستشرف المستقبل لبناء الإنسان وتحويل المناطق القاحلة إلى مدن حضارية، كتحويل منطقة تبوك إلى منطقة اقتصادية، وجعلها ترتقي بجودة الحياة بكل جوانبها، كالتعليم والصحة والغذاء والنقل والصناعة والترفيه والتقنيات الحديثة، وتوظيفها لإتاحة فرص اقتصادية كبيرة (Minawi, 2019).

وانتشر مفهوم الميزة التنافسية في الآونة الأخيرة؛ فقد سعت مؤسسات التعليم العالي إلى تبني هذا المفهوم في ظل البيئة شديدة المنافسة، وفق مبادئ تدويل التعليم العالي، من خلال صياغة استراتيجيات الميزة التنافسية وتطبيقها، التي تتحقق عن طريق استغلال القدرات والموارد، سواء المالية أو الفنية أو المادية، كما الكفاءات والمعارف والإمكانات التي تتميز بها الجامعة، والتي تتمكن من خلالها من تصميم استراتيجياتها التنافسية وتطبيقها وربطها بتحقيق الميزة التنافسية، ببعديها: القيمة المدركة للمستفيد، وقدرة المؤسسة على تحقيق الميزة التنافسية (Alsaleh, 2012).

وقد سعت مؤسسات التعليم العالي إلى كسب ميزة تنافسية على غيرها من المؤسسات المنافسة؛ إذ تحقق التميز والتنافسية من خلال استثمار الطاقات الفكرية. وتعرف الميزة التنافسية للجامعات بأنها: " قدرة الجامعات على تحقيق الجودة التعليمية والحفاظ عليها، وزيادة كفاءتها الداخلية وزيادة الطلب عليها وتحسين أدائها ومخرجاتها، بما يحقق أهدافها المحلية والعالمية، ويضمن لها الاستمرار في تقديم خدماتها بمستوى عالٍ، الأمر الذي يساعد في حصولها على مراكز متقدمة في الترتيب العالمي للجامعات والمؤسسات الأكاديمية والبحثية" (Aliabad, 2017).

لكن التغيرات العالمية المتلاحقة، وظهور العولمة، وبروز الأسواق العالمية، فرضت على أنظمة التعليم الجامعي ضرورة تطوير أنظمتها. فقد أصبح من الضروري لمؤسسات التعليم العالي مواكبة التطورات في بلدان أخرى، والتعاون الدولي، وإقامة شبكات التبادل والتواصل؛ إذ باتت الدول النامية مهددة مستقبلاً بالتهميش في الاقتصاديات العالمية التنافسية، ما لم يتم تطويرها نحو الاستثمار البشري، وإنتاج المعارف لأجل تطوير قدرتها التنافسية في الاقتصاد العالمي، ووصولها إلى الميزة التنافسية. وهذا أدى إلى حدوث تحول كبير في مؤسسات التعليم العالي والتعليم الجامعي؛ إذ بدأت الجامعات بالأخذ بثقافة تدويل التعليم العالي والتحول من جامعات محلية وإقليمية إلى جامعات عالمية. وهذا يحتاج إلى تغير جوهري في فلسفة التعليم العالي وتغيير توجهاته واستراتيجياته؛ فالجامعات التي لم تتبع المنهج العالمي باتت أقل تنافسية من الجامعات التي أخذت الصبغة العالمية (Yeravdekar & Tiwari, 2014).

وقد أشار ميناردس وفريرا (Mainardes & Ferreira, 2011) إلى تنامي اهتمام الجامعات بتحقيق الميزة التنافسية، والتوجه نحو التضامن بين الجامعات العالمية، والاشتراك في المهام والمسؤوليات التي تقع على عاتقها، لدعم عملياتها؛ لتوفير رؤية جديدة ونهج متقدم لأعمالها الأساسية. وفي ذلك النسق، ارتأت الجامعات أن تأخذ بفلسفة تدويل التعليم العالي وأن تصل للنسق العالمي في التعليم، وهو ما يحتاج إلى تغير جوهري في فلسفة الجامعة بما يتلاءم مع التنافس مع الجامعات في ميدان تدويل التعليم العالي، اضافة الى دعم الحكومات لهذا الجهد ماديًا.

وقد برز التوجه نحو تدويل التعليم العالي في أغلب الدول، عندما بدأت منظمة اليونسكو بتبني استراتيجية تدويل التعليم العالي؛ إذ وجدت أن التدويل من الأساليب التي يصل فيها التعليم والبحث العلمي لمستوى الارتقاء، عن طريق تضمين البعد الدولي في جميع الأنشطة والبحث والخدمات في التعليم العالي. كما أن منظمة اليونسكو حفزت الجامعات نحو إعادة هيكلة أعمالها لمسايرة التوجه الدولي نحو تدويل التعليم العالي، الذي اعتبرته وسيلة للتنافس على الصعيدين المحلي والعالمي (Gao, 2015).

ويشير تشن (Chen, 2011) إلى أن تدويل التعليم العالي في العصر الحالي يشهد ثلاث مراحل للتعاون الدولي ولتحقيق التدويل في ميدان التعليم العالي، جاءت على النحو الآتي:

1. المرحلة الأولى: تشتمل على التدويل في سفر الطلاب وانتقالهم من موطنهم الأصلي إلى الدول المتقدمة لإكمال دراستهم.
2. المرحلة الثانية: تمثل التعاون والترابط بين جامعات العالم لأجل التبادل العلمي، وعقد الاتفاقيات العالمية بينَ الجامعات، وإعداد برامج للإشراف المشترك بين الجامعات.

3. المرحلة الثالثة: برزت في الآونة الأخيرة، وتكمن في فتح العديد من الفروع للجامعات العالمية، واستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم (كالتعليم عن بعد)، والعمل على تشكيل الجامعات الافتراضية.

وتبعًا لهذه المراحل التي جاء فيها التدويل في الوقت الحالي، فإن مفهوم التدويل (Internationalization) تعدد واختلف، تبعًا لتعدد ممارساته وأشكاله ومهام التعاون الدولي وأنشطته بين مؤسسات التعليم العالي، التي تشتمل على عملية دمج البعد الدولي والثقافي في وظائف التدريس والبحث والخدمات، ووجود أعداد مرتفعة من الطلبة الذين يشاركون في البرامج التي تقدم درجات علمية في الدول الخارجية وتزيد من مستوى التعاون في ميادين البحث العلمي، وتكامل السياسات والبرامج والمبادرات الدولية ومواقف الكليات والجامعات، باعتبارها أكثر توجهًا نحو العالمية والمشاركة في تأليف المنشورات البحثية، وتشكيل مراكز البحوث، وسرد منظورات دولية في المناهج واكتساب اللغة الثانية، والاعتراف بين الجامعات بالساعات المعتمدة، وحراك الباحثين وأعضاء هيئة التدريس، ومعادلة الشهادات دوليًا، وشراء جامعات محلية من مستثمرين أجانب، وتشكيل تحالفات دولية في ميدان التعليم العالي، وتطوير مستويات علمية مشتركة عن بعد (Hawawini, 2016).

ووفقًا لهذا التعدد، اختلفت وجهات النظر حول تعريف تدويل التعليم العالي. فقد عرفت اليونسكو (UNESCO, 2004) التدويل بأنه:" التعليم عبر الحدود، الذي يشمل مجموعة واسعة من العناصر، مثل المناهج الدراسية، والتدريس / التعلم، والبحث، وتنقل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والتعاون في مجال التنمية. ويشمل مجموعة واسعة من الطرق التي تسمح بالتواصل، بدءًا من السفر إلى الخارج إلى التعلم عن بعد (باستخدام التقنيات بما في ذلك التعلم الإلكتروني)". وعرفه العمري (Alamri, 2012) بأنه: عملية بناء فلسفة مؤسسية ذات استراتيجية وبنية تنظيمية دولية، تدعم إضفاء البعد الدولي على المناهج، والبرامج الأكاديمية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع في الجامعات السعودية الحكومية بما يؤدي إلى حراك دولي للطلبة وأعضاء هيئة التدريس والباحثين، وتنوع ثقافي، وبناء علاقات تعاون وشراكة وتوأمة وتبادل معرفي مع الجامعات العالمية. ويعرف هوانج (Hwang, 2017) تدويل التعليم العالي بأنه: توسع التعليم العالي وإدخال نظرة دولية من خلال التنقل عبر الحدود، وإتاحة التواصل بين المؤسسات التعليمية والطلبة والعلماء ومقدمي المعرفة والبرامج. ويمكن تعريف التدويل بأنه: عملية تعزز الأهداف والوظائف التعليمية في التعليم بعد المرحلة المتوسطة على المستوى الدولي وعبر الثقافات أو على المستوى العالمي. ويلعب تدويل التعليم العالي دورًا مهمًا في التعليم وفي تحقيق التنمية للمجتمع ككل (Chen, 2011). ومن خلال الاطلاع على مفهوم تدويل التعليم العالي، فمن الممكن تحديد عدد من المبادئ التي ينطلق منها تدويل التعليم العالي، والتي تضمن نجاح التدويل في تجويد التعليم العالي. وقد جاءت على النحو الآتي (CBIE, 2014):

1. أن يضفي التدويل الدولي الصبغة الدولية على التعليم العالي، لتوفير الانتفاع العام به لكل الذين يملكون القدرة والجدارة والتهيئة الملائمة من الأفراد على المستوى العالمي.
2. أن يوفر الطابع العالمي للتعليم العالي العديد من الأنماط المختلفة من التعليم استجابة للمتطلبات التعليمية لجميع الطلبة.
3. أن يهتم التعاون الدولي للتعليم في مجال التعليم العالي بالدور الأخلاقي التوجيهي، في الوقت الذي يشهد أزمة القيم، وأن يضطلع بتطويره عبر تشكيل روابط تضامن عالمي وتفعيل أنشطة السلام ثقافيًا.
4. أن يطور الطابع العالمي للتعليم العالي نمطًا إداريًا يقوم على مبدأ الاستقلال، والخضوع للمساءلة وفق نسق من النزاهة والشفافية.
5. أن يقوم الطابع العالمي للتعليم العالي على مبدأ الجودة، وأن تتم صياغة معايير للجودة تتخطى المعايير المتعلقة بسياقات محددة.
6. أن يستند التعاون الدولي في مجال التعليم العالي إلى الترابط بين الأمم والشعوب وتضامنها مع بعضها البعض، والاحترام المتبادل، والعمل على تعزيز القيم والمبادئ الإنسانية، وتعزيز الحوار بين الثقافات.
7. أن تنهض مؤسسات التعليم العالي بالمسؤولية الاجتماعية، التي تكمن في تقديم المساعدة، وإغلاق الفجوات الإنمائية عن طريق نقل المعارف عبر الدول، وخاصة الدول النامية؛ لأجل توفير حلول فعالة ومشتركة، من أجل تطوير حركة العقول، والتقليل من الآثار السلبية لهجرتها للدول الغربية.
8. أن يعمل التدويل على إقامة الشراكات الجامعية الدولية من أجل تحقيق أهداف البحث العلمي، وتبادل الطلاب، وإقامة العلاقات التعاونية الدولية وتطويرها؛ لكي تعزز تلك الشراكات تشكيل القدرات المعرفية الوطنية، وأن تحقق العديد من المصادر المتنوعة لتوفير باحثين مرموقين، للوصول بالمعرفة إلى مستوى عالٍ، سواءً على الصعيد الإقليمي أو العالمي.
9. أن يضمن التدويل إتاحة فرص متكافئة للاستفادة من التعليم العالي، واحترام الاختلاف الثقافي بين الدول، وذلك لأجل تحقيق استفادة جميع الدول من تدويل التعليم العالي.
10. أن ينبثق التعاون الدولي بين الجامعات من الأنظمة الوطنية، وذلك من أجل ضمان الجودة واعتماد الشهادات، وتحفيز الربط بينهما على الصعيد العالمي.
11. التدويل وسيلة حيوية لتحقيق المشاركة المدنية على المستوى العالمي، والعدالة الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية، وبالتالي تحقيق المصلحة العامة.

12. التدويل شامل وواسع الانتشار، ويشمل جميع جوانب عمل المؤسسة (التدريس والبحث والخدمات والتواصل المجتمعي)، ومجموعة كاملة من الأهداف والإجراءات المؤسسية، بما في ذلك: تصميم المناهج والبرامج، وتطوير التعليم والتعلم، وحراك الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، وتعليم اللغة، والتدريب والبحث والابتكار، والمشاريع والخدمات، والتواصل مع المجتمع والتنمية الاقتصادية المحلية.

13. التدويل مهم للاستدامة المالية للعديد من مؤسسات التعليم العالي، ولا ينبغي القيام به دون تخصيص موارد كافية.

14. التدويل الذي يشمل بناء القدرات عبر الحدود والثقافات يجب أن يفيد جميع الأطراف المعنية، وعلى المؤسسات استخدام نهج جماعي تشاركي مفيد لجميع الأطراف لإقامة شراكات عالمية.

15. في التدويل تشارك مجموعة واسعة من أفراد المجتمع (بما في ذلك الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفون) في تصميم وتطوير الأنشطة. ويهدف إلى الوصول العادل للأنشطة. وإشراك جميع أعضاء مجتمع التعليم.

من خلال ما سبق، فإن الجامعات تسعى إلى تحقيق الميزة التنافسية من خلال اعتمادها على مبادئ تدويل التعليم العالي؛ لكي تضمن نجاحها في تطوير التعليم العالي. فقد لجأت أغلبية الجامعات للتوجه نحو تطبيق تلك المبادئ لتحسين جودتها وحصولها على الاعتماد الدولي، الذي يؤهلها للمنافسة، وتوظيف الآليات المناسبة للتقويم، التي تستند إلى المساءلة والمحاسبية. كما أن التدويل يحتاج إلى تقييم البرامج الدراسية وتطوير المقررات، بما يتلاءم واحتياجات السوق العالمية والعولمة، مع اعتماد التدويل على التعاون بين حميع الأطراف؛ لتحقيق الاعتدال في الحراك الطلابي الدولي. بالإضافة إلى اكتساب الطلبة للغات الأجنبية، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في تدويل التعليم العالي، والاستفادة من التكنولوجيا والتعليم عن بعد، وضمان حرية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وهذا جميعه يؤدي إلى تحقيق الميزة التنافسية للجامعات، معتمدةً في ذلك على مبادئ تدويل التعليم العالي.

وتكمن متطلبات أهداف مشروع "نيوم" في التنويع في اقتصاد السعودية المستقبلي، وجعلها منطقة اقتصادية مستقلة لها قوانينها وضرائبها ولوائحها بلا قيود. ويسعى هذا المشروع إلى أن يكون الحيز الواسع الذي يجمع أفضل العقول والشركات لكي تصل إلى أعلى مستوى في الإبداع من خلال الاهتمام بالتكنولوجيا المستقبلية في مجال النقل وتنمية وتجهيز الأغذية والرعاية الصحية والإنترنت، وتوفير حياة كريمة للسكان. كما أن تصميم هذا المشروع تم وفق عدة سمات من حيث الفرص الاقتصادية ونمط الحياة والمعيشة، وأيضًا الميزة التنافسية، التي تفوق سمات المدن العالمية الكبرى (Farag, 2019) .

كما يرنو مشروم نيوم إلى دعم القطاعات الاقتصادية وتطويرها، ومنها قطاعات التعليم والطاقة والمياه، والنقل، والتقنيات الحيوية، والغذاء والتصنيع والعلوم التقنية والإعلام والإنتاج والترفيه والمعيشة. وهذه يؤدي إلى أن تحقق المملكة تنافسية عالية مع دول العالم المتقدمة؛ إذ يوفر مشروع نيوم الفرص أمام المستثمرين الدوليين لاستقطابهم وجذبهم للاستثمار في السعودية، لأجل الوصول إلى السوق السعودية، ومن ثم إلى الأسواق العالمية، لكون مشروع نيوم يربط بين ثلاث دول (Ministry of Foreign Affairs in Denmark, 2018).

ويقدم مشروع نيوم استثمارًا للكثير من المشاريع، وأبرزها مشاريع الموارد الطبيعية، ومشاريع استثمار الجامعات السعودية، بحيث تكون منافسة للجامعات العالمية، معتمدةً على مبادئ تدويل التعليم العالي؛ إذ يعمل هذا المشروع على اتاحة الفرص الاقتصادية، وتوفير سبل العيش المريح لمن يعيش في هذه المنطقة، سواء كانوا سعوديين أو وافدين. ويعمل مشروع نيوم على تعزيز مسيرة الجامعات السعودية ودعمها لأجل مسايرة التطورات الأكاديمية العالمية والعمل على تحويل الأفكار إلى مشاريع استثمارية مستقبلية، والتوسع في مساهمتها في المشاركة مع المؤسسات العلمية والبحثية المحلية والعالمية، وأيضًا البحث في أساليب تطوير البحث العلمي في الجامعات، وتثبيت مفهوم التحول نحو جامعة بحثية عالمية، وطرق الاستفادة من الخبرات العالمية في مجال البحث العلمي بما يتلاءم وتوجه الجامعة ورؤيتها المستقبلية، والعمل على تطوير التعليم لتحقيق هذه الغايات، وتأهيل الطلبة للمشاركة في البحث العلمي، وتقوية العلاقات بين الجامعات السعودية والجامعات العالمية، واستثمار طاقة الجامعة في توطين التقنية، وتحويل أفكارها إلى مشروعات استثمارية تتلاءم وأهداف المملكة 2030 ورؤيتها (Saudi Vision, 2030).

ويتوقف نجاح هذا المشروع على إعداد كوادر سعودية مؤهلة تمتلك مهارات عالية ومتخصصة في جميع المجالات التي سيضمها المشروع، والتي تعمل على توطين فعاليات مشروع نيوم وضمان استمراره وترابطه مع الخبرات العالمية لمثل هذه المشاريع. وإن إنشاء جامعة الملك سلمان، وفق مشروع نيوم، يعدّ إحدى دعائم هذا المشروع؛ لتحقيق الميزة التنافسية للجامعة، التي تعتمد على مبادئ تدويل التعليم العالي، للوصول بمشروع نيوم للمستقبل الواعد. وهذا يؤدي إلى أن تتوجه جامعة تبوك لكونها من المنطقة التي يتضمنها مشروع نيوم إلى تحقيق الميزة التنافسية في خططها الاستراتيجية ورسالتها وأهدافها، وأن تنافس الجامعات العالمية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع أهداف مشروع نيوم.

وقد تم إجراء عدد من الدراسات حول هذا الموضوع، لعل من أبرزها:

أجرى العامري (Al-Amiri, 2013) دراسة حول متطلبات تدويل التعليم العالي كمدخل لتحقيق الريادة العالمية للجامعات السعودية، التي هدفت إلى بناء تصور مقترح لمتطلبات تدويل التعليم العالي كمدخل لتحقيق الريادة العالمية للجامعات السعودية. واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتمَّ اختيار عينة عشوائية طبقية من عشر جامعات سعودية هي (جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد، وجامعة أم القرى، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الباحة، وجامعة تبوك، وجامعة الطائف، وجامعة طيبة، وجامعة نجران) بلغ عدد أفرادها (512) قياديًا. واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة للدراسة وتكونت من ثلاثة مجالات اشتملت على (101) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى أن توفر متطلبات تدويل التعليم العالي في الجامعات السعودية الحكومية جاء بدرجة "ضعيفة"، بينما جاءت أهمية متطلبات تدويل التعليم العالي في الجامعات السعودية الحكومية بدرجة "عالية جدًا". وأوصت الدراسة بأن تتبنى الجامعات السعودية الحكومية تطبيق التصور المقترح لمتطلبات تدويل التعليم العالي، مع أخذ التركيز على الأبعاد الآتية بعين الاعتبار: الفلسفة المؤسسية الدولية، والاستراتيجية والرؤية الدولية، والبنية التنظيمية الدولية، والحراك والتنمية المهنية الدولية لأعضاء هيئة التدريس، والحراك الدولي للطلبة، وتدويل المناهج والبرامج الأكاديمية، وتدويل البحث العلمي، وتدويل خدمة المجتمع، وتمويل أنشطة التدويل، والتسويق الدولي للجامعات.

وأجرى كاماو (Kamau, 2013) دراسة حول الاستراتيجيات التنافسية التي تتبناها الجامعات الخاصة في كينيا، هدفت إلى تحديد الاستراتيجيات التنافسية التي تتبناها تلك الجامعات. تم استخدام المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (100) شخص يعملون في الجامعة من مسؤول، ورئيس قسم، ومدير كلية، ومدير عمليات، ومحاسب، ومسؤول مالي، ومحاضر، ومسجل أكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعات الخاصة في كينيا اعتمدت استراتيجيات تنافسية مختلفة لتظل قادرة على المنافسة في السوق، وهي: تميز المنتجات، وقيادة التكلفة، والتركيز على العملاء، واستخدام الإنترنت للتسويق، وتقديم التعليم الإلكتروني، والتسجيل، وإصدار النتائج عبر الإنترنت. وخلصت الدراسة إلى أن الجامعات الخاصة واجهت تحديات مختلفة تمثلت في إضراب الطلبة والمنافسة الناشئة من الجامعات الأجنبية والحكومية، والمتطلبات المالية الضخمة لإنشاء الجامعة وإدارتها، وعدم قدرة الطلبة على التمييز بين دورات الجامعة وتلك التي تقدمها الجامعات الأخرى، وتغير احتياجات السوق. وأوصت الدراسة بضرورة أن تقوم الجامعات بتبني الاستراتيجيات التي تعمل على زيادة الربحية وتقليل التكاليف، إضافة الى تحديد نقاط القوة التي تمكنها من توسيع نطاقها داخل سوق الجامعات الخاصة.

كما أجرى نجوجي (Ngugi, 2014) دراسة حول خلق ميزة تنافسية مستدامة في مؤسسات التعليم العالي، هدفت إلى استكشاف كيف يمكن لجامعة الولايات المتحدة الدولية (USI) إنشاء ميزة تنافسية والحفاظ عليها. تم استخدام المنهج الوصفي. وتم جمع المعلومات باستخدام الاستبانة. تكونت عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا، وعددهم (150). وأظهرت الدراسة أن الجامعة كانت قادرة على خلق ميزة تنافسية مستدامة، من خلال تقديم خدمات مميزة وعالية الجودة، بالإضافة إلى أن الجامعة تستثمر في مواردها البشرية لضمان تحفيزهم ومواكبة التطورات. وأوصت الدراسة بضرورة الاستثمار في الموارد البشري كونها وسيلة لخلق ميزة تنافسية مستدامة.

كما أجرى حسن (Hasan, 2014) دراسة حول تدويل التعليم الجامعي كمدخل لزيادة القدرة التنافسية للجامعات المصرية. وقد هدفت إلى التعرف على واقع القدرة التنافسية في الجامعات المصرية، ودور تدويل التعليم في زيادتها والارتقاء بها. ولتحقيق ذلك، تم تطبيق استبيان على عينة من (225) عضو هيئة تدريس في بعض الجامعات المصرية. وتوصلت الدراسة إلى أن القدرة التنافسية للجامعات المصرية متوسطة مقارنة بالجامعات العالمية، مما يتطلب بذل المزيد من الجهد لرفعها والارتقاء بها. كما أن تدويل التعليم له دور في زيادة القدرة التنافسية للجامعات وتحسين أدائها للحصول على مراكز متقدمة محليًا وعالميًا. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال واقع القدرة التنافسية للجامعات بين الكليات العملية والكليات النظرية، فيما وجدت فروق دالة إحصائيًا لصالح الكليات النظرية في مجال مساهمة تدويل التعليم في زيادة القدرة التنافسية للجامعات، ومجال متطلبات تدويل التعليم. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات الدراسة، لصالح الأساتذة المساعدين، في مجال واقع القدرة التنافسية، ومجال مساهمة تدويل التعليم في زيادة القدرة التنافسية، فيما لم توجد أي فروق دالة إحصائيًا في مجال متطلبات تدويل التعليم. وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لتطبيق آليات تدويل التعليم في الجامعات المصرية لزيادة قدرتها التنافسية.

ودراسة الديحاني (Daihani, 2017) تحت عنوان: تطوير دور التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في تحقيق الميزة التنافسية لجامعة الكويت: دراسة مستقبلية، التي هدفت إلى بناء رؤية مستقبلية حول دور التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في تحقيق الميزة التنافسية لجامعة الكويت، وتحديد دور النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعة من وجهة نظر الخبراء من القياديين في جامعة الكويت. واعتمدت الدراسة استخدام أسلوب دلفي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: تحديد دور التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في تحقيق الميزة التنافسية في جامعة الكويت من خلال: توكيد مفهوم الميزة التنافسية وتطوير الأداء التدريسي وتطوير البحوث العلمية وتطوير خدمة المجتمع وتطوير الموارد وتطوير مجال التكنولوجيا

وتطوير إنتاج المعرفة. بالإضافة إلى بناء رؤية مستقبلية لتطوير النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس لجامعة الكويت بوصفه مدخلاً لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الكويت.

وأجرى عبيد الله (Obeidallah, 2017) دراسة حول فاعلية تطبيق معايير الجودة (Baldrige) في التعليم العالي لتحقيق ميزة تنافسية. هدفت الدراسة إلى تقصي أثر تطبيق معايير الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات الجودة والميزة التنافسية. تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (220) عضوًا من جامعات خاصة من إدارة الجامعة. تم استخدام المنهج الوصفي. وكانت اداة الدراسة عبارة عن استبانة. وأشارت نتائج الدراسة إلى تطبيق الجامعات الأردنية لمعايير الجودة التالية: التزام الإدارة العليا بالجودة، وتوافر وتحليل المعلومات، وكفاءة القوى العاملة. كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لكل من التزام الإدارة العليا بالجودة، والتخطيط الاستراتيجي، وكفاءة القوى العاملة مع استراتيجيات المزايا التنافسية، مما يشير إلى وجود أثر لمعايير الجودة (Baldrige) على الميزة التنافسية. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعات بتطبيق مفهوم التخطيط الاستراتيجي من خلال تطوير استراتيجيات شاملة تتضمن تحديد خطوات لتطبيق معايير بالدريج (Baldrige) للجودة.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الديحاني (Daihani, 2017) في دور تطوير التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في تحقيق الميزة التنافسية، كما اتفقت مع دراسة عبيد الله (Obeidallah, 2017) في تطبيق معايير الجودة لتحقيق الميزة التنافسية التي هي أحد معايير مشروع نيوم. وكذلك اتفقت مع دراسة كاماو (Kamau, 2013) ودراسة نجوجي (Ngugi, 2014) في أهمية الميزة التنافسية في التعليم العالي، بينما تناولت الدراسة الحالية أثر مبادئ تدويل التعليم العالي في تحقيق الميزة التنافسية. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حسن (Hasan, 2014) ودراسة العامري (Al-Amiri, 2013) في الوقوف على واقع تدويل التعليم وأثره في الارتقاء بالقدرة التنافسية، ومدى توفر متطلبات تدويل التعليم العالي، وأهمية متطلبات تدويل التعليم العالي؛ بينما تناولت الدراسة الحالية مدى التوافق في تحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع أهداف مشروع نيوم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

برز توجه الجامعات السعودية نحو تحقيق الميزة التنافسية بعد العديد من الانتقادات التي واجهتها في تصنيفها عالميًا بين الجامعات المتميزة في عام (2006)، الذي بين انخفاض مستوى الجامعات السعودية عالميًا. ويرجع السبب في ذلك إلى تركيز الجامعات السعودية على التعليم وتخريج الكوادر فقط، وإلى عدم الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي، وغموض الرؤى التي توجهها نحو الميزة التنافسية عالميًا (Al-Amiri, 2013).

وقد جاء مشروع نيوم لإنجاز رؤية المملكة (2030) وإتمامها، وهو ينظر نحو استشراف المستقبل وتحقيق الرؤى المستقبلية المتميزة للمملكة العربية السعودية، وللتعليم بشكل خاص. فهو يسهم في استقطاب المواهب السعودية والدولية، وبناء اقتصاد مزهر غايته تنويع الاقتصاد الدولي، وبناء وطن طموح متميز، يستخدم أحدث التقنيات الرقمية لأجل زيادة كفاءة الدولة، مع مراعاة الاستدامة والمفاهيم الإنشائية الحديثة والمبتكرة (Saudi Vision, 2030).

ووفقًا لما تواجهه الجامعات السعودية بشكل عام وجامعة تبوك بشكل خاص من تحديات، فرضتها عليها التنافسية العالمية، فلن تتمكن من تحقيق الميزة التنافسية دون وجود رؤى استراتيجية عالمية وتطلعات استشرافية مستقبلية ودون اعتمادها على مبادئ تدويل التعليم العالي، وإضفاء البعد الدولي على أعمالها وأبحاثها العلمية وخدمة المجتمع، ودون فتح قنوات اتصال مع الجامعات العالمية للاستفادة من خبراتها العالمية من خلال التعاون الدولي، الذي يكمن في إقامة الشراكات في البحث العلمي والتبادل العلمي. وهذا يجعل الحاجة قائمة إلى توجه جامعة تبوك للاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي ومتطلبات أهداف مشروع نيوم لتحقيق الميزة التنافسية. ومن هنا تنبثق مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي، وهو: ما درجة توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم؟

وتنبثق عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما المتطلبات اللازمة لتوجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم؟
2. ما معوقات توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توجه جامعة تبوك نحو تحقيق الميزة التنافسية وفق مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتلاءم مع متطلبات مشروع نيوم، تعزى إلى المتغيرات: المهام الوظيفية، والجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى بيان درجة توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. كما تسعى إلى تحديد معوقات توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع

نيوم، إضافة إلى تحديد المتطلبات اللازمة لتوجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم، وإلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدرجة توجه جامعة تبوك نحو تحقيق الميزة التنافسية وفق مبادئ تدويل التعليم العالي، بما يتلاءم مع متطلبات مشروع نيوم، التي تعزى إلى المتغيرات: المهام الوظيفية، والجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في كونها تُعد إضافة علمية في مجال الإدارة والتخطيط في المملكة العربية السعودية وفي منطقة تبوك. وتنبثق أهمية الدراسة من التوجه السائد في الجامعات السعودية، وفي جامعة تبوك بشكل خاص؛ لأجل تحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. وهذا يحتاج إلى إضفاء البعد الدولي على خطط الجامعة وأهدافها وأنشطتها عن طريق تطبيق تدويل التعليم العالي. وتعد الدراسة الحالية من أوائل الدراسات التي تتناول توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم وهي دراسة تحليلية جاءت استجابة للرؤية المستقبلية بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. كما جاءت متوافقة مع توجه الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية ومدى رغبتها في تحقيق التقدم وتصنيفها ضمن الجامعات العالمية، وجاءت متوافقة مع توجه الجامعات السعودية وتوجه جامعة تبوك للتعاون الدولي والتبادل المعرفي، والعمل على عقد الاتفاقيات مع الجامعات العالمية. وهي تتضمن مبادئ تدويل التعليم العالمي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. كما يمكن أن تفيد هذه الدراسة المكتبة السعودية بشكل خاص والمكتبة العربية بشكل عام بإضافة معرفة جديدة.

أما الأهمية العملية (التطبيقية) للدراسة، فتتمثل في سعيها إلى تقديم دراسة علمية توضح توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. ومن المؤمل أن تفيد في فتح المجال أمام الباحثين للقيام بأبحاث مشابهة تتناول تدويل التعليم العالي وكيفية تحقيق الجامعات للميزة التنافسية بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. ويمكن لنتائج هذه الدراسة أن تفيد الباحثين في مجال الإدارة والتخطيط في المملكة العربية السعودية، وفيما يتعلق بموضوع توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية، بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم، من خلال الاستفادة من التوصيات التي ستخرج بها الدراسة.

حدود الدراسة

تناولت الدراسة توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. وقد تم تطبيق الدراسة على القيادات الاكاديمية (عمداء الكليات) في جامعة تبوك. خلال العام الدراسي 1440/1439هـ.

التعريفات الإجرائية

- **الميزة التنافسية:** هي المركز ذو الأجل البعيد، الذي تهدف جامعة تبوك لتحقيقه من أجل تحقيق قيمة مرتفعة لعملائها، لا تتمكن الجامعات المنافسة من تقديمها، بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على الاستبانة التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض.

- **التدويل:** أسلوب لإكساب الطابع الدولي للسياسات والأعمال التي يتم من خلالها تكوين علاقات تعاونية بين مؤسسات القطاع الحكومي ونظيراتها في الدول العالمية من أجل تحقيق التكامل والتشارك والغايات المشتركة بينها.

- **تدويل التعليم العالي:** هو أسلوب لتعديل عمليات جامعة تبوك وتطويرها وتحسينها وبنائها وفق استراتيجية منظمة دولية، تكسبها الطابع الدولي وتضفي الصبغة الدولية على التعليم العالي، وتدعمها في المناهج، والبحث العلمي، والبرامج التعليمية الاكاديمية، وخدمة المجتمع، مما يعمل على تشكيل حراك دولي لدى الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والعاملين في الجامعة، وتكوين علاقات تعاونية وشراكات وتبادل للمعارف مع العديد من الجامعات العالمية، بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي وبما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم.

- **مشروع نيوم:** واجهة خاصة ممتدة بين ثلاث دول تقع شمال غرب المملكة، وتهدف لتكون محورًا أساسيًا يجمع أفضل العقول والشركات معًا لتتجاوز حدود الابتكار والإبداع وتخلق التنافسية مع الدول العالمية من حيث القدرة التنافسية ونمط المعيشة، ومن المتوقع أن يكون المشروع أحد المراكز الرائدة في العالم أجمع.

الطريقة

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع البحث من جميع القيادات الأكاديمية في جامعة تبوك من (عمداء الكليات، ووكلائها) البالغ عددهم (70)، وبلغ حجم العينة (7.75%) من مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (53) قائدًا أكاديميًا في جامعة تبوك من (عمداء الكليات، ووكلائها)، موزعين كما في الجدول (1):

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المهام الوظيفية	عميد	17	%32.1
	عميدة	1	%1.9
	وكيل	18	%33.9
	وكيلة	17	%32.1
	المجموع	53	%100
الجنس	ذكر	35	%66
	أنثى	18	%34
	المجموع	53	%100
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	2	%3.8
	استاذ مشارك	17	%32.1
	استاذ مساعد	34	%64.1
	المجموع	53	%100
سنوات الخبرة	أقل من سنة	0	%0
	من 1 – اقل من 5 سنوات	0	%0
	من 5 - 10 سنوات	36	%67.9
	أكثر من 10 سنوات	17	%32.1
	المجموع	53	%100

أداة الدراسة

تم استخدام الإستبانة لجمع البيانات، وتم إعداد الاستبانة بعد الاطلاع على الدراسات المتعلقة بموضوع درجة توجه الجامعات نحو تحقيق الميزة التنافسية وفق مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتلاءم مع متطلبات مشروع نيوم. بعدها تمت صياغة الفقرات التي تتضمنها الاستبانة، وإعداد الاستبانة بصورتها الأولية؛ إذ اشتملت على (31) فقرة تندرج تحت ثلاثة مجالات:

1- معوقات توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم.
2- درجة توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم.
3- المتطلبات اللازمة لتوجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم.

صيغت جميع الفقرات بحيث تدلُ الدرجة المرتفعة على درجة عالية من توجه جامعة تبوك نحو تحقيق الميزة التنافسية. أما الدرجة المنخفضة فتدلُ على وجود درجة منخفضة من توجه جامعة تبوك نحو تحقيق الميزة التنافسية. وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا).

صدق الأداة

بعد أن تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على(10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التربوية في الجامعات السعودية؛ بهدف معرفة آرائهم وإبداء ملحوظاتهم حول مدى وضوح الفقرات وصحتها اللغوية، ومدى سلامة صياغة الفقرات وأنتمائها إلى المجال الذي تندرج تحته. وبعد جمع آراء المحكمين والعمل باقتراحاتهم وملاحظاتهم من إضافة وحذف وتعديل ودمج، تم تعديل ما يلزم حسب اتفاق المحكمين وملاحظاتهم العامة، إلى أن وصلت الأداة إلى صورتها النهائية.

صدق البناء

تم التوصل إلى دلالات الصدق الداخلي من خلال تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من القيادات الأكاديمية في جامعة تبوك، ثُم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المجال الذي تندرج تحته، كما يتضح في الجدول (2).

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع المجال الذي تندرج تحته

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.896**	1	0.896**	1	0.831**
2	0.885**	2	0.885**	2	0.813**
3	0.605**	3	0.605**	3	0.875**
4	0.780**	4	0.780**	4	0.838**
5	0.831**	5	0.913**	5	0.875**
6	0.813**	6	0.901**	6	0.838**
7	0.875**	7	0.800**	7	0.590**
8	0.838**	8	0.869**	8	0.672**
9	0.590**	9	0.790**	9	0.875**
10	0.672**			10	0.590**
11	0.488**				

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01).

يظهر من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والمجال الأول تتراوح بين (0.488- 0.896)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01). كما أن معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والمجال الثاني تتراوح بين (0.605- 0.913) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01). كذلك يظهر الجدول أن معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والمجال الثالث تتراوح بين (0.590- 0.875)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

ثبات الأداة

للتوصل إلى دلالات ثبات أداة الدراسة، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): معامل كرونباخ ألفا لأداة الدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل كرو نباخ الفا
درجة توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم	11	0.95
معوقات توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم	9	0.935
المتطلبات اللازمة لتوجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم	10	0.846
الأداة ككل	30	0.835

يظهر من الجدول (3) أن معامل كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة يتراوح بين (0.846-0.95)، بينما بلغ للأداة ككل (0.835)، وهي قيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

التصحيح

تمت الإجابة عن كل فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وقد تم التصحيح بحيث يعطى البديل كبيرة جداً (5) درجات، والبديل كبيرة (4) درجات، والبديل متوسطة (3) درجات، والبديل منخفضة درجتين، والبديل منخفضة جدًا واحدة.

النتائج

1- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: *ما درجة توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم؟*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال درجة التوجه، كما في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال درجة التوجه

الترتيب حسب المتوسط	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	تعطي الجامعة للطالب الموهوب فرصة التنافس العالمي للمشاركة في الأنشطة والانخراط في المجتمعات الجامعية العالمية.	4.26	0.65	مرتفع جدًا
2	تسعى الجامعة إلى تحقيق التنافسية من خلال الاطلاع على استراتيجيات التغيير التي تتبناها الجامعات العالمية.	4.09	0.81	مرتفع
3	تتيح الجامعة فرصًا ريادية لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية العالمية.	4.00	0.48	مرتفع
4	تطبق الجامعة المعايير العالمية لجودة التعليم والبحث العلمي.	3.92	1.08	مرتفع
5	رؤية الجامعة ورسالتها تركزان على تطبيق مفهوم التدويل من أجل تعزيز قدرتها التنافسية والعالمية.	3.66	0.89	مرتفع
6	تفعل الجامعة التوأمة مع الجامعات العالمية المرموقة بما يتناسب وتحقيق أهداف مشروع نيوم.	3.64	1.05	مرتفع
7	سياسة التعليم في جامعة تبوك تعكس مفهوم الريادة في التعليم.	3.49	0.91	مرتفع

الترتيب حسب المتوسط	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	خطط الجامعة الاستراتيجية تركز على البعد العالمي ومغامرة التنافسية العالمية.	3.37	0.76	متوسط
9	توفر الجامعة بنية تحتية ذات معايير عالمية لتطوير الابتكارات البحثية والإبداعية لدعم التنافسية.	3.22	0.86	متوسط
10	توجد مشاركات عالمية للجامعة على المستوى العلمي والبحثي.	3.11	1.06	متوسط
11	تطبق الجامعة الممارسات العالمية السائدة في الجامعات المتقدمة.	3.11	0.66	متوسط
	المتوسط العام	3.62	0.72	مرتفع

يشير الجدول (4) إلى أن أكبر متوسط حسابي كان للفقرة (9)، وبلغ (4.26)، بينما بلغ الانحراف المعياري (0.65)، وجاءت الفقرة بمستوى (مرتفع جدًا) وفي الترتيب الأول. وكان متوسطها الحسابي أكبر من المتوسط الحسابي العام، الذي بلغ (3.62). وكان أقل متوسط حسابي للفقرة (2)؛ إذ بلغ (3.11) بانحراف معياري مقداره (0.66) ومستوى (متوسط)، وجاءت الفقرة في الترتيب (11)، وكان متوسطها الحسابي أقل من المتوسط الحسابي العام للمجال المتعلق بدرجة التوجه.

2- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: *ما معوقات توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم؟*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المعوقات، كما في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المعوقات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	المناهج لا يتم تحديثها وفق متطلبات أهداف مشروع نيوم.	4.32	0.95	مرتفع
1	عدم تطوير الأنظمة الأكاديمية والإدارية بما يتوافق مع تدويل التعليم واهدف مشروع نيوم.	4.31	0.95	مرتفع
7	رسالة الجامعة ورؤيتها تفتقدان الصبغة الدولية في طياتهما، سواءً في خطط التدريس أو أنشطة البحث العلمي أو أساليب التعلم.	4.04	1.01	مرتفع
5	ضعف الدعم المادي الموجه نحو تدويل التعليم وتحقيق نظام تعليمي عالمي.	4.03	1.03	مرتفع
9	تفتقد الجامعة البنية التحتية ذات المعايير العالمية لتطوير الابتكارات البحثية.	4.00	0.75	مرتفع
3	ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات الدولية التي ترعاها الجامعات العالمية.	3.92	0.91	مرتفع
6	تفتقد جامعة تبوك وجود خطط واستراتيجيات شاملة وواضحة وهادفة لتدويل التعليم وتتلاءم مع متطلبات مشروع نيوم.	3.60	1.08	مرتفع
4	ضعف قدرات طلاب الجامعة للمنافسة في الأنشطة الطلابية العالمية.	3.58	1.30	مرتفع
8	ضعف قنوات التواصل مع الجامعات العالمية مما أضعف مستوى التنافسية لدى الجامعة.	3.28	1.00	متوسط
	المتوسط العام	3.90	0.82	مرتفع

يشير الجدول (5) إلى أن أكبر متوسط حسابي كان للفقرة (2)، وبلغ (4.32)، وبلغ الانحراف المعياري (0.95). وجاءت الفقرة بمستوى (مرتفع)، وفي الترتيب (1). وكان متوسطها الحسابي أكبر من المتوسط الحسابي العام، الذي بلغ (3.90). وكان أقل متوسط حسابي للفقرة (8)؛ فقد بلغ (3.28)، وبلغ الانحراف المعياري (1.00) وجاءت الفقرة بمستوى (متوسط) وفي البترتيب (9). وكان متوسطها الحسابي للفقرة أصغر من المتوسط الحسابي العام لمجال المعوقات.

3- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: *ما المتطلبات اللازمة لتوجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم؟*

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال درجة الموافقة على المتطلبات، كما في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الموافقة على المتطلبات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
10	السعي الدؤوب نحو تحقيق التنافسية من خلال تطبيقها للتوجهات العالمية التي نادى بها مشروع نيوم.	4.56	0.50	مرتفع جدًا
9	ضرورة توفر بنية تحتية ذات معايير عالمية لتطوير الابتكارات البحثية داخل الجامعة.	4.55	0.50	مرتفع جدًا
7	تخصيص ميزانية لدعم تطبيق فكرة نظام تعليمي عالمي يسهم مستقبلاً في تحقيق أهداف مشروع نيوم.	4.54	0.50	مرتفع جدًا
6	إشراك الطلاب في أنشطة عالمية لتفعيل دورهم في تحقيق مشروع نيوم.	4.52	0.50	مرتفع جدًا
5	تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في دعم التدويل في التعليم من خلال مشاركتهم المستمرة في المؤتمرات والندوات العالمية.	4.51	0.50	مرتفع جدًا
8	التحسين المستمر للخطط والاستراتيجيات الهادفة لتدويل التعليم وتحقيق أهداف مشروع نيوم التي تنادي الى بالعالمية.	4.43	0.69	مرتفع جدًا
3	تحديث رسالة الجامعة ورؤيتها وفق ما يقتضيه التدويل في التعليم ومتطلبات مشروع نيوم.	4.26	0.65	مرتفع جدًا
2	تحقيق المتطلبات المادية والبشرية والإدارية التي تسهم في إنجاح تطبيق مفهوم التدويل في التعليم.	4.26	0.65	مرتفع جدًا
4	تضمين المناهج والخطط الدراسية البعد العالمي والدولي.	4.20	0.79	مرتفع جدًا
1	التوجه نحو فتح قنوات للتواصل مع الجامعات الرائدة في مجال تدويل التعليم.	4.05	0.86	مرتفع
	المتوسط العام	4.39	0.40	مرتفع جدًا

يشير الجدول (6) إلى أن أكبر متوسط حسابي للفقرة كان (10)؛ إذ بلغ (4.56)، وبلغ الانحراف المعياري (0.50) وجاءت الفقرة بمستوى (مرتفع جدًا) وفي البترتيب (1). وجاء متوسطها الحسابي أكبر من المتوسط الحسابي العام، الذي بلغ (4.39). وكان أقل متوسط حسابي للفقرة (1)؛ إذ بلغ (4.05) وبلغ الانحراف المعياري (0.86). وجاءت الفقرة بمستوى (مرتفع) وفي البترتيب (10).

4- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: *هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توجه جامعة تبوك نحو تحقيق الميزة التنافسية وفق مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتلاءم مع متطلبات مشروع نيوم تعزى إلى المتغيرات: المهام الوظيفية، والجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة؟*

للإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء اختبار ت وتحليل التباين الأحادي، كما في الجداول (7 و 8 و 9 , 10).

أولاً: متغير المهام الوظيفية

تم اجراء تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية المتعلقة بالمتغير "المهام الوظيفية"، كما في الجدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي المتعلقة بالمتغير "المهام الوظيفية"

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التوجه	بين المجموعات	2.208	3	0.736	1.445	0.241
	داخل المجموعات	24.954	49	0.509		
	المجموع	27.161	52			
المعوقات	بين المجموعات	0.265	3	0.088	0.124	0.946
	داخل المجموعات	34.985	49	0.714		
	المجموع	35.251	52			
المتطلبات	بين المجموعات	0.203	3	0.068	0.392	0.760
	داخل المجموعات	8.457	49	0.173		
	المجموع	8.659	52			

يظهر من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع مجالات الاستبانة تعزى إلى متغير المهام الوظيفية.

ثانيًا: متغير الرتبة الاكاديمية

تم إجراء تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية المتعلقة بالمتغير الديموغرافي "الرتبة الأكاديمية"، كما في الجدول (8).

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي المتعلقة بالمتغير "الرتبة الأكاديمية"

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التوجه	بين المجموعات	1.697	2	0.849	1.666	0.199
	داخل المجموعات	25.464	50	0.509		
	المجموع	27.161	52			
المعوقات	بين المجموعات	0.841	2	0.421	0.611	0.547
	داخل المجموعات	34.410	50	0.688		
	المجموع	35.251	52			
المتطلبات	بين المجموعات	0.326	2	0.163	0.978	0.383
	داخل المجموعات	8.333	50	0.167		
	المجموع	8.659	52			

يظهر من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع مجالات الاستبانة تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية.

ثالثًا: متغير الجنس

تم إجراء اختبار ت لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية المتعلقة بمتغير "الجنس"، كما في الجدول (9).

جدول (9): اختبار ت للفروق ذات الدلالة الاحصائية المتعلقة بمتغير الجنس

المجال	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التوجه	ذكر	4.41	0.40	52	0.446	0.658
	أنثى	4.36	0.43			
المعوقات	ذكر	3.68	0.68	52	0.848	0.400
	أنثى	3.51	0.79			
المتطلبات	ذكر	3.85	0.83	52	0.621	0.537
	أنثى	4.00	0.80			

يظهر من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع مجالات الاستبانة تعزى إلى متغير الجنس.

رابعًا: متغير سنوات الخبرة

تم إجراء تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية المتعلقة بالمتغير الديموغرافي "سنوات الخبرة"، كما في الجدول (10).

جدول (10): اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية المتعلقة بالمتغير "سنوات الخبرة "

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التوجه	بين المجموعات	0.053	1	0.053	0.100	0.754
	داخل المجموعات	27.108	51	0.532		
	المجموع	27.161	52			
المعوقات	بين المجموعات	0.344	1	0.344	0.502	0.482
	داخل المجموعات	34.907	51	0.684		
	المجموع	35.251	52			
المتطلبات	بين المجموعات	0.047	1	0.047	0.278	0.601
	داخل المجموعات	8.612	51	0.169		
	المجموع	8.659	52			

يظهر من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول أن جامعة تبوك أظهرت توجهًا مرتفعًا جدًا لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. وتعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يؤمنون بأن تدويل التعليم العالي وفق متطلبات مشروع نيوم أضحى مطلبًا ضروريًا للاستجابة للتغيرات التي يعيشها العالم، ووسيلة لخلق ميزة تنافسية. كما أنه الوسيلة الوحيدة لتأسيس قاعدة تعليمية وبحثية، وغرس ثقافة الإبداع والتجديد والتحديث التي تتخطى سلبيات الحاضر، وتنقل التعليم الجامعي نقلة نوعية، وتسهم في تطوير المعرفة والتحول إلى اقتصاد المعرفة.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن دور الجامعات لم يعد مقصورًا على التدريس، بل أصبح أبعد من ذلك، لتكون الجامعات مراكز للبحث والتخطيط والمشاركة في البناء الثقافي والاجتماعي وتحقيق الميزة التنافسية للمحافظة على استمراريتها وبقائها. وقد تعود هذه النتيجة أيضًا إلى اهتمام جامعة تبوك بمسألة تدويل التعليم العالي، وبذلها جهودًا حثيثة في تطبيق متطلبات تدويل التعليم العالي وفق مشروع نيوم. وكذلك إلى اهتمامها بالمنافسة مع الجامعات الأخرى على اختلافها، وتحديث الخطط الدراسية، واستقطاب الخبراء، واستقطاب الطلبة، واهتمامها بتعزيز الشراكات، رغبةً في تحديث نوعية التعليم والبحث العلمي والنهوض بمستوى الخريجين. وربما يرجع ذلك إلى أن فلسفة جامعة تبوك تركز على المعطيات المعاصرة والتغيرات التقنية والعلمية التي تُعد من الأسباب المؤدية لنمو الجامعة، وخوضها غمار المنافسة العالمية بين الجامعات. كما يعزى ذلك إلى اقتناع القيادات الأكاديمية بأن عملية تدويل التعليم وفق مشروع نيوم تسهم في تنوع البيئات الأكاديمية وابتكار بيئات حديثة، وزيادة فرص التعلم وفرص انتقال الطلبة، وزيادة حركة أعضاء هيئة التدريس بين الجامعات العالمية لإكسابهم المزيد من الخبرات والمعارف التي تعود بالنفع على الجامعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء وعي أفراد عينة الدراسة بأن التنقل بين الطلبة الدوليين في الجامعة يوجد قيمة إضافية لديها، وذلك بتحقيق مكاسب مالية للجامعة، تكمن في زيادة المصروفات التي ينفقها الطلبة الدوليون. ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسن (Hasan, 2014) التي أظهرت أن القدرة التنافسية للجامعات المصرية متوسطة مقارنة بالجامعات العالمية، مما يتطلب ضرورة بذل المزيد من الجهد لرفعها والارتقاء بها.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن جامعة تبوك تواجه معوقات كبيرة جدًا لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن مشروع نيوم فكرة حديثة نسبيًا؛ إذ يشير الواقع الحالي إلى أن التعليم الجامعي يعاني من وجود عدد من التحديات التي من شأنها أن تعرقل جهود مشروع نيوم الرامية إلى تدويل التعليم الجامعي، نتيجة لضعف قدرة القيادات الأكاديمية على تطوير الأنظمة الأكاديمية والإدارية بما يتوافق مع تدويل التعليم وأهداف مشروع نيوم، وأن عمليات تدويل التعليم العالي في جامعة تبوك تتطلب موارد مادية ضخمة ربما تعجز الجامعة عن تلبيتها، لا سيما في ظل اعتمادها الكبير على التمويل الحكومي، وعدم تنويع مصادر التمويل التي تمكنّها من تخصيص الموارد المادية لهذا المشروع. ويشير الواقع أيضًا إلى توجه جامعة تبوك إلى صرف ميزانياتها على مشاريع البنى التحتية. ويرجع ذلك إلى عدم إيمان أفراد عينة الدراسة بمشروع نيوم في التعليم الجامعي، بسبب عدم نضج وعدم وضوح مشروع نيوم، وعدم أهلية البنى التحتية في جامعة تبوك لمشروع نيوم، وغياب القيادات الكفؤة التي يمكن أن تقود مشروع نيوم. ويعود أيضًا ذلك إلى نقص خبرة أفراد عينة الدراسة للحكم بدقة على التوجهات المستقبلية التي تسهم في تدويل التعليم العالي، وإلى تركيز خطط ورسالة الجامعة على خدمة قضايا المجتمع المحلي وعدم مشاركتها في قضايا المجتمع الدولي. وربما يعود ذلك أيضًا إلى أن المناهج والمقررات الدراسية أعدّت لإعداد الخريجين لسوق العمل المحلي، ولم تتضمن مقررات باللغة الإنجليزية ليكتسب الطلبة المهارات اللازمة لسوق عمل يتصف بالدولية والعالمية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى غياب الخطط والاستراتيجيات التي توضح آلية تحقيق تدويل التعليم عن طريق تأهيل الأفراد وإقناعهم بجدوى مشروع نيوم لتحقيق مستوى تنافسية جيد، وإلى عدم قدرة القيادات على المنافسة للتكيف مع متطلبات أسواق العمل والاستفادة من التقنيات الحديثة للتواصل مع الجامعات العالمية، مما أضعف من قدرتها على تحقيق ميزة تنافسية للجامعة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كاماو (Kamau, 2013) التي أظهرت أن الاستراتيجيات التنافسية في الجامعات الخاصة واجهت تحديات مختلفة تمثلت في إضراب الطلبة، والمنافسة الناشئة من الجامعات الحكومية والأجنبية، والمتطلبات المالية الضخمة لإنشاء الجامعة وإدارتها، وعدم قدرة الطلاب على التمييز بين الدور الذي تؤديه الجامعة وتلك التي تؤديها الجامعات الأخرى.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث أن جامعة تبوك حصلت على درجة مرتفعة جدًا على مجال المتطلبات اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. وتعزى هذه النتيجة إلى وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية مشروع نيوم وتدويل التعليم وتوفير الاعتمادات المالية لدعم أنشطة الجامعة لإضفاء البعد الدولي على عمليات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، لما يحققه ذلك من ميزة تنافسية للجامعة، وضرورة توفير بيئة أكاديمية تتسم بالتعددية الثقافية والتنوع، وخلق صورة مشرفة للجامعة على

المستوى العالمي، وتعزيز مسيرتها ودعمها لأجل مسايرة التطورات الأكاديمية العالمية، والعمل على تحويل الأفكار إلى مشاريع استثمارية مستقبلية، والتوسع في مساهمتها في المشاركة مع المؤسسات العلمية والبحثية المحلية والعالمية. ويرجع ذلك إلى حداثة فكرة مشروع نيوم. لذا فإن ثمة حاجة إلى توفير بنية تحتية ذات معايير عالمية لتطوير الابتكارات البحثية والابداعية لدعم التنافسية. وهناك أيضًا حاجة إلى تطبيق المعايير العالمية لجودة التعليم والبحث العلمي. كما أن الجامعة بحاجة ماسة إلى إعادة النظر من جديد في خططها الاستراتيجية وأنظمتها التعليمية للتأكد من رفع مكانتها العلمية وترسيخها ضمن متطلبات عالمية الجامعات. كما أن على الجامعة أن تمنح الطالب الموهوب فرصة التنافس العالمي للمشاركة في الأنشطة والانخراط في المجتمعات الجامعية العالمية، وأن تحرص على إتاحة الفرص لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية العالمية وتحفيزهم على إحداث التغيير المطلوب في الجامعة لبلوغ العالمية، وفتح قنوات اتصال مع الجامعات العالمية للاستفادة من خبراتها العالمية من خلال التعاون الدولي عبر إقامة الشراكات في البحث العلمي والتبادل العلمي لإرساء أهداف مشروع نيوم. فهذا في مجموعه يؤدي إلى تحقيق الميزة التنافسية لجامعة تبوك. ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العامري (Al-Amiri, 2013) التي بينت أن درجة توفر متطلبات تدويل التعليم العالي في الجامعات السعودية الحكومية ضعيفة.

وأظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الاستبانة، تعزى إلى متغير المهام الوظيفية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى وعي أفراد عينة الدراسة على اختلاف مهامهم الوظيفة بأهمية توجه جامعة تبوك نحو تحقيق الميزة التنافسية وفق مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتلاءم مع متطلبات مشروع نيوم، وما يحدثه من نقلة نوعية على المستويين الإداري والتعليمي. ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الديحاني (Daihani, 2017)، ودراسة حسن (Hasan, 2014)، ودراسة عبيد الله (Obeidallah, 2017) ، ودراسة نجوجي (Ngugi, 2014).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات تعزى إلى متغير الرتبة الاكاديمية. وتفسر هذه النتيجة بأن أفراد عينة الدراسة -على اختلاف رتبهم الأكاديمية- يدركون أهمية توجه جامعة تبوك نحو تحقيق الميزة التنافسية وفق مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتلاءم مع متطلبات مشروع نيوم، لا سيما فيما يخص البحث العلمي، لمساندتهم في تقديم البحوث العلمية لغرض الترقية، مما يمكّنهم من التعرف على أحدث ما توصل إليه الباحثون في مختلف جامعات العالم، وذلك بتمكينهم من نشر أبحاثهم وكتاباتهم في المجلات العالمية. ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العامري (Al-Amiri, 2013). التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة لدرجة توفر متطلبات تدويل التعليم العالي في الجامعات السعودية الحكومية تبعًا لمتغير الرتبة العلمية.

كما كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات تعزى إلى متغير الجنس. وتعزى هذه النتيجة إلى أن متغير الجنس عامل غير مؤثر في توجه جامعة تبوك نحو تحقيق الميزة التنافسية وفق مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتلاءم مع متطلبات مشروع نيوم، وذلك لوجود تماثل بين القيادات الأكاديمية في جامعة تبوك من حيث طبيعة المهام والمسؤوليات والحقوق، بغض النظر عن الجنس. ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسن (Hasan, 2014) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات الدراسة لصالح الأساتذة المساعدين في مجال واقع القدرة التنافسية، ومجال مساهمة تدويل التعليم في زيادة القدرة التنافسية.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة في جامعة تبوك يمتلكون القدرة الكافية، ويعملون ضمن بيئة عمل واحدة، ويتطلعون بشكل مستمر للمساهمة في الأنشطة والفعاليات التي تقدمها الجامعة، لإضفاء البعد الدولي عليها. فهم مدركون لأهمية تدويل التعليم العالي وفق مشروع نيوم في تحقيق الميزة التنافسية للجامعة. كما أنهم خلال عملهم في الجامعة اكتسبوا مهارات ومعلومات في مجال تدويل التعليم العالي، بالإضافة إلى خضوعهم لدورات وورش تدريبية للنهوض بقدراتهم على التواصل مع الهيئات والجامعات العالمية. وبذلك يتضح أن متغير سنوات الخبرة ليس له أثر جوهري في درجة توجه جامعة تبوك نحو تحقيق الميزة التنافسية وفق مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتلاءم مع متطلبات مشروع نيوم. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العامري (Al-Amiri, 2013)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة توفر متطلبات تدويل التعليم العالي في الجامعات السعودية الحكومية تبعًا لمتغير الخبرة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، تمت التوصية بما يأتي:

- تحديث السياسة العامة للتعليم العالي في جامعة تبوك بما يسهم في إيجاد فلسفة مؤسسية للجامعة ذات طابع دولي، تنسجم مع التوجهات العالمية، وتتصف بالتنوع والتمايز، وتوجّه عملياتها وفعالياتها نحو البعد الدولي.
- رفع تصنيف الجامعات السعودية، وخاصة جامعة تبوك، في التصنيفات الدولية للجامعات.
- تعيين مسؤولين متخصصين للإشراف على التدويل في جامعة تبوك بما يحقق أهداف مشروع نيوم.
- إيجاد البيئة الملائمة لعمليات الجامعة وأنشطتها وتوفير البنية التحتية اللازمة من مبانٍ ومختبرات ومصادر معرفة.
- تطبيق مشروع نيوم لتحديث مناهج التعليم الجامعي، بما ينسجم والتوجهات العالمية، ويسهم في إضفاء البعد الدولي على المناهج والمقررات الدراسية لتحسين مخرجات التعليم وإعدادها لخوض سوق العمل المتسم بالعالمية.
- توفير مصادر تمويل في جامعة تبوك وعدم الاقتصار على التمويل الحكومي، وذلك لتلبية المتطلبات المادية التي يحتاجها مشروع نيوم.
- توفير هيكل تنظيمي في الجامعة مسؤول عن فلسفة مشروع نيوم ويدعم جهودها في التعاون الدولي مع الجامعات العالمية، ويرسم لها الطريق لتجويد مراكزها في التصنيفات العالمية للجامعات.
- تفعيل الشراكة والتوأمة مع الجامعات ذات القيمة العلمية والأكاديمية والبحثية الرفيعة على المستوى العالمي لتحقيق اهداف مشروع نيوم.
- إطلاق برامج تعليمية في التخصصات النادرة التي من شأنها أن تدعم تميز جامعة تبوك وتفردها عبر تحقيق ميزة تنافسية لها.

References

Al-Amiri, A. (3013). *Higher education internationalization requirements as an approach for Saudi Universities global leadership*: A proposed model. Unpublished PhD Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

Aliabad, A. (2017). A proposed model to enhance competitiveness capabilities of King Saud University in light of international ranking standards of universities. *The International Journal of Specialized Education*, 6(3), 306-327.

Al Saleh, O. (2012). The Competitiveness of higher education institutions: A suggested framework. *Al-Baheth Magazine*, (10), 297-331.

Canadian Bureau for International Education (CBIE). (2014). *Internationalization statement of principles for Canadian educational Institutions*. *Published Report*, available at: https://cbie.ca/wp-content/uploads/2016/06/Internationalization-Principles-for-Canadian-Institutions-EN.pdf

Chen, D. (2011). Internationalization of higher education in China and its development direction. *Higher Education Studies*, 1(1), 79.

Daihani, S. (2017). Developing the role of professional development for faculty members in achieving the competitive advantage of the University of Kuwait: A Perspective study. *Educational and Psycho-logical Studies (Journal of the Faculty of Education in Zagazig University)*, (95), (2), 317-382.

Farag, S. (2019). The story of NEOM City: Opportunities and challenges. *New Cities and Community Extensions in Egypt and the Middle East*, 35-49.

Gao, X. (2015). On Internationalization of Higher education. *International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE2015)*, ISBN 978-94-62520-78-3.

Gunsyma, S. (2014). *Rationales for the internationalization of higher education: The case of Russia*. Master Thesis. University of Tampere, Finland.

Hasan, M. (2014). Internationalization of education: An approach to increase the competitiveness of Egyptian Universities .*The Educational Journal*, 29(113), 121-141.

Hawawini, G. (2016). *The internationalization of higher education and business schools*: Springer briefs in business. Available at: U.S.A. ISBN 978-981-10-1757-5. file:///C:/Users/only%202/Downloads/9789811017551-c2%20(1).pdf

Hwang, J. (2017) The role of internationalization of higher education to achieve SDG4. *Second Stakeholders Meeting on Indicators for Internationalization of Higher Education in Asia and the Pacific*, Nov.9, 1-17.

Jibeen, T. & Khan, M. (2015). Internationaliz-ation of higher education: Potential benefits and costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 4(4), 196-199.

Kamau, S. (2013) *Competitive strategies adopted by private Universities in Kenya*. Master Thesis, University of Nairobi.

Mainardes, E & Ferreira, J. (2011). Creating a competitive advantage in higher education institutions: Proposal and test of a conceptual Model. *Int. J. Management in Education*, 5(2/3), 164.

Minawi, M. (2019) Saudi Arabia's Mega-city: The NEOM Project. Overview of public perceptions towards "the World's Most Ambitious Project". Available at: https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2019-01/saudi_arabias_mega-city_the_neom_project.pdf.

Ministry of Foreign Affairs in Denmark. (2018). Explore NEOM; the Futuristic City. Available at: file:///C:/Users/ only%202/Downloads/ NEOM%20invitation.pdf.

Ngugi, R. (2014). *Creating sustainable competitive advantage in institutions of higher learning: A case of United States International University*. Master Thesis. International University.

Obeidallah, K. (2017). The effectiveness of applying the Baldrige Quality Standards in higher education to achieve competitive advantage: A case study on Jordanian Private Universities. *International Journal of Business and Management*, 12(11), 218.

Saudi_Vision2030_AR. https://www.vision2030.gov.sa/ar/download/file/fid/353.

Saudi_Vision2030_AR.file:///C:/Users/only/Downloads/Saudi_Vision2030_AR.pdf

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2004). Higher education in a globalized society. Paris: UNESCO.

Yeravdekar, V. & Tiwari, G. (2014) Internationalization of higher education and its impact on enhancing corporate competitiveness and comparative skill formation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 157, 203–209.

فاعلية العلاج القصصي في خفض اضطراب الشره العصبي والاندفاعية لدى عينة من المراهقات

أحمد الشريفين و نور بحر*

Doi: //10.47015/16.4.2

تاريخ تسلم البحث 2019/9/12 تاريخ قبوله 2020/2/6

ملخص: هدفت الدراسة إلى فحص فاعلية العلاج القصصي في خفض اضطراب الشره العصبي والاندفاعية لدى عينة من المراهقات المسجلات في المدارس الحكومية للبنات. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من الصفوف السادس، والسابع، والثامن، وتم تعيينهنّ بشكل عشوائي في مجموعتين متساويتين: المجوعة التجريبية التي شاركت في برنامج العلاج القصصي، والمجموعة الضابطة التي لم تشارك في أي برنامج تدخل. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الشره العصبي، ومقياس الاندفاعية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات الدرجات على مقياس الشره العصبي في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية. فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على أبعاد: "الإلحاح السلبي"، و"البحث عن المغامرة"، و"الإلحاح الإيجابي" في مقياس الاندفاعية. كما أشارت نتائج المقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي، لمقياس الشره العصبي، وأبعاد مقياس الاندفاعية، مما يعكس ثبات تأثير البرنامج.

(**الكلمات المفتاحية**: العلاج القصصي، الشره العصبي، الاندفاعية، المراهقات)

مقدمة: تُسهم الخصائصُ العمريّة لمرحلةِ المراهقة في خلقِ تحدياتٍ تواجه المرشدين، تَحول دُون تحقيق الأهداف الإرشاديّة؛ فالمراهقون أكثرُ مقاومةً لاطلاع الآخرين على شؤونهم ومشكلاتهم، لاعتقادهم أنّ ذلك يهدّد صورة ذاتهم أمام الآخرين. ومن المُلاحظ ارتفاعُ مستوى القلقِ لدى المراهقين في أثناء العلاج النفسيّ بالطرق التقليديّة المتعارَفِ عليها (Gardner, 1986). لذلك سعى المتخصصون لإيجادِ وسائل أكثرَ تلاؤمًا مع خصائص المراهقين، تمكّنهُم من تقديم المساعدة الإرشاديّة لهم بشكلٍ غير مباشرٍ وتَجَنُّب مقاومة المسترشِد (Slivinske & Slivinske, 2014).

ويُعدّ العلاج القصصي (Therapeutic Storytelling) إحدى المساهمات في هذا الصدد؛ إذ يعتبر أسلوبًا أخلاقيًا خاليًا من اللوم والمواجهة (Morgan, 2000; Perrow, 2003)، يقلّل من قلق المسترشدين ويَحُد من مقاومتهم؛ لكونه يتناول المشكلة بطريقة رمزيّة من خلال تحليل القصص، ويعمل على جعل المشكلة هي المشكلة وليس الفرد، وذلك يعدّ أقل تهديدًا للذات (Gardner, 1986)، كما يمكّن الأفراد من خلاله من تطوير مفهوم ذاتٍ إيجابي خلال عملية رواية القصص (Slivinske & Slivinske, 2014).

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

The Effectiveness of Therapeutic Storytelling in Reducing Binge Eating Disorder and Impulsivity among a Sample of Female Adolescents

Ahmad Al-Shrifin & Noor Bahr , *Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: The study aimed at examining the effectiveness of therapeutic storytelling in decreasing binge eating disorder and impulsivity among a sample of adolescents enrolled in the public schools for girls. The study sample consisted of (30) female students in grades from 6 to 8. They were randomly assigned to two equal groups: An experimental group that received the therapeutic storytelling program and a control group that did not participate in any intervention program. To achieve the aims of the study, Binge Eating Disorder Scale and Impulsivity Scale were used to gather study's data from the two study groups in the pre-post tests and from the experimental group only in the follow-up test, in addition to a Therapeutic Storytelling group-based counseling program. The results of the study showed statistically significant differences between the experimental group and the control group in the mean degrees at Binge Eating Disorder in the post-test, in favor of the experimental group. However, the results showed no statistically significant differences between the experimental group and the control group in the post-test at the subscales of: "Negative Urgency", "Seeking Sensation" and "Positive Urgency" dimensions in the Impulsivity Scale. Also, the results of the post -and follow-up comparisons pointed out that the differences were not significant on the scales at Binge Eating Disorder and the Impulsivity Scale Dimensions. which reflects the stability of the program effect.

(**Keywords**: Therapeutic Storytelling, Binge Eating Disorder, Impulsivity, Adolescents)

وسعى جاردنر (Gardner, 1971) للبحث عن أسلوب علاجي يواجه به الصعوبات التي تعرض لها في أثناء عمله في التحليل النفسي؛ فقد تعذر معالجة العديد من الحالات لأسباب مختلفة، منها أنه وجد من الصعب استخدام الأساليب اللفظية والأريكة مع الأطفال (مع قناعته بأن الجلوس على كراسي متقابلة أكثر إنسانية)، كما لاحظ أن قلة قليلة من الأطفال يهتمون بمعرفة عملياتهم اللاواعية؛ ليستخدموها في تحسين حياتهم. لذلك ابتكر أسلوبًا أطلق عليه اسم العلاج القصصي (Therapeutic Storytelling)، افترض فيه أن الرموز والاستعارات من الممكن أن تتجنب الوعي، وتصل مباشرة إلى اللاوعي لتحقيق العلاج بدلاً من المبدأ التحليلي الذي يستند إلى ضرورة جعل اللاوعي في حيز الوعي.

وافترض أيضًا أن الفرد فعّال في مجال حياته الخاصة، ويستطيع إدراك وجهات النظر الأخرى والاحتمالات العديدة للمواقف، كما افترض أن الأشخاص لا يستمتعون فقط بالاستماع للقصص، بل وروايتها أيضًا.

ويستخدم العلاج القصصي كأداة تشخيص وأسلوب علاج. ففي مراحله الأولى، يتمكن المرشد - بعد تحليل الإسقاطات التي يقدمها المسترشد من خلال القصة - من تشخيص المشكلة، وفي بقية المراحل. وبعد أن يتم تبادل القصص الشخصية بين المسترشد وشخصيات القصة العلاجية، يتحقق العلاج. كما يمكن استخدام العلاج القصصي بالتزامن مع أساليب علاجية أخرى؛ من خلال تخصيص جزء من جلسات العملية الإرشادية له؛ إذ إن العلاج القصصي ليس علاجًا وحيدًا، بل هو سلاح من أسلحة المعالج (Gardner, 1986). ويمكن أيضًا استخدام هذا الأسلوب في الإرشاد الجمعي وأساليبه (Erford, 2014; Slivinske & Slivinske, 2014).

ويعد هذا الأسلوب -وفقًا لستايلز وكوتمان (Stiles & Kottman, 1990)- ملائمًا للاستخدام مع من هم في سن (9- 14) عامًا؛ لكونهم يملكون بشكل جيد مهارات لغوية، ونظرة واقعية، وقدرة على فهم العبر، مع توفر خبرات حياتية عديدة. أما إفورد، وستايلز وكوتمان (Erford, 2014; Stiles & Kottman, 1990) فقد أشاروا إلى أن هذا الأسلوب يصلح مع المراهقين عمومًا، وعلى وجه الخصوص مع الذين يبدون مقاومة للعلاج بالحديث. وأكد ذلك سليفنسيك وسليفنسيك (Slivinske & Slivinske, 2014) بالإشارة إلى أن المراهقين يستطيعون من خلال هذا الأسلوب حل مشكلاتهم استنادًا لشخصيات القصة.

ويسعى المرشدون لبناء علاقة إرشادية قوية قائمة على الثقة مع المسترشد؛ لتحقيق الأهداف المرجوة. ومما يميز العلاج القصصي احتياج العلاقة الإرشادية فيه لأقل مستوى من الثقة؛ فالمشكلة تقدم بطريقة رمزية لا يطالب المسترشد فيها بالكشف الصريح عن الذات الذي يتطلب درجات مرتفعة من الثقة. ويتم تحليل القصص بطريقة رمزية كذلك، وهذا يقلل من القلق وبالتالي من المقاومة بدرجة كبيرة جدًا مقارنة بالأساليب العلاجية الأخرى، إلا أنه يجب على المرشد قدر المستطاع فهم طبيعة الخلفية الثقافية والأسرية للمسترشد لاستخدامها بفاعلية عند رواية القصص العلاجية (Hammel, 2019).

ويتعين على المرشد قبل البدء باستخدام العلاج القصصي التحقق مما إذا كان الأسلوب العلاجي ملائمًا للمسترشد بالطريقة التي يراها مناسبة، بحيث تكون لدى المسترشد قابلية ورغبة في الاستماع للقصص. ويجب ألا تكون لديه صوبات لغوية تعوقه عن التعبير أو تكون من ذوي الخيال الوهمي أو ذهانيًا (Erford, 2014).

ويستخدم العلاج القصصي نوعين من القصص: القصة الشخصية، والقصة العلاجية. تتضمن القصة الشخصية شكلين هما: القصة التقدمية، وهي أول قصة يرويها المسترشد في الجلسات الأولى، وتمثل الصورة التي يحملها عن نفسه، والقصة البديلة، وهي القصة التي يرويها المسترشد بعد رواية القصة العلاجية من المرشد، وتتضمن التغيرات التي أدت إليها القصة العلاجية. والنوع الثاني هو القصة العلاجية، وهي التي يرويها المرشد استنادًا لمحاور القصة الشخصية التقدمية وشخصياتها وظروفها، لكنها تكون باتجاه مختلف؛ أي دون استخدام النمط المَرَضي (السلوكات والأفكار والمشاعر المَرَضية). ويهدف المرشد من العملية العلاجية بشكل رئيسي لأن يتبادل المسترشد قصته الشخصية مع شخصيات القصة العلاجية (Gardner, 1986).

ويمكن للمرشد توجيه المسترشد خلال رواية القصص الشخصية لغايات العلاج، بحيث يقوم بتوجيهه لجوانب معينة في حياته، فيقوم المسترشد برواية القصص عنها؛ مما قد يحقق وعي المسترشد بتلك الجوانب وأهداف العلاج. وقد يكون التوجيه لمشكلة معينة لا يعيرها المسترشد اهتمامًا أو يتجاهلها، بينما تكون الأساس في مشكلات أخرى ولها أولوية العلاج. وذلك التوجيه يكون من خلال طرح الأسئلة عن القصة، أو من خلال الوصلات التحفيزية (Motivational links)، وهي عبارة عن جمل يقولها المرشد في أثناء رواية المسترشد للقصة تدعوه لأن يكمل ما قاله المرشد، مثل: أما بالنسبة لوالدة الفتاة، فهي تعتبر ذلك...، وعند الغداء شعر بـ...، عندما جلس وحيدًا كان يفكر في ....، وغيرها (Slivinske & Slivinske, 2014).

ويعد العلاج القصصي أسلوبًا إبداعيًا يمكن من خلاله استخدام الألعاب، كالرسم، والكتابة، والغناء والشعر، وغيرها في التعبير عن القصص، ولا يهم إتقان ما يتم استخدامه من وسائل فنية وإبداعية، لكن المهم أن يساعد ذلك المسترشد على التعبير بأكبر درجة ممكنة من الفاعلية (Gladding & Drake, 2010; Morgan, 2000; Perrow, 2003; Burns, 2005).

ويعد التسجيل المرئي أحد الأساليب المساندة الرئيسة للعلاج القصصي؛ إذ يطلب إلى المسترشد الاستماع بشكل متكرر للتسجيلات المرئية كواجب بيتي؛ لتحقيق الوعي بجوانب القصة التقدمية، وتمكين محاور القصة العلاجية، وملاحظة التحسن بعد الاستماع للقصة البديلة. وفي البداية، كانت تستخدم التسجيلات الصوتية فقط، لكن لوحظ أن تسجيل الفيديو (المرئي) له العديد من المزايا؛ إذ إنه أكثر تشويقًا وجاذبية للمسترشدين، خاصة مع إمكانية حصولهم عليه بعد انتهاء الجلسات ومشاهدته له مجددًا في المنزل كواجب بيتي. لذا يقوم المرشد في العلاج القصصي بتخصيص جلسات قبل ختامية للاستماع مع المسترشد للتسجيلات الصوتية ومشاهدة التسجيلات المرئية وعمل مقارنة تنعكس على المسترشدين إيجابًا بتمكين الرسائل العلاجية المتضمنة في القصص (Erford, 2014).

ويشير جاردنر (Gardner, 1986) لمنهجية محددة يجب على المعالج القصصي اتباعها عند تطبيق الأسلوب، تتضمن مجموعة من الخطوات. ففي الخطوة الأولى، يعمل المرشد على الحصول على القصة الشخصية التقدمية من المسترشد، التي يجب أن تكون من خياله تمامًا، لا من أمورٍ حدثت معه أو مع أشخاصٍ يعرفهم، أو قرأ أو سمع عنهم، كما يجب أن تكون لقصته عبرة يستخلصها بعد الانتهاء من رواية القصة. ويقترح جاردنر رواية القصص في سيناريو لقاء تلفزيوني؛ لتكون فكرة تصوير الفيديو أكثر قبولاً لدى المسترشدين، وتكون رواية القصة أكثر جاذبية. وقبل أن يبدأ المسترشد برواية القصة، يطرح المرشد عليه مجموعة من الأسئلة تتضمن

الإجابة عنها معلومات شخصية عنه، تفيد المرشد في التعرف على حياة المسترشد والسياق الثقافي.

وعند البدء في رواية القصة، يواجه المرشد عدداً من الحالات: الحالة الأولى، قد يطلب فيها المسترشد مهلة من الوقت ليفكر في القصة، ويعطى ذلك. وفي الحالة الثانية، قد يأخذ المسترشد المهلة من الوقت، لكن لا يستطيع رواية القصة، مع وجود رغبة لديه في المحاولة، فيكون على المرشد أن يقول مثلاً: لا عليك، فالعديد من الأشخاص لا يستطيعون التفكير أمام الكاميرات للمرة الأولى [اصمت للحظات، ثم أكمل]. لدي طريقة للمساعدة في التفكير بقصة [اصمت للحظات، ثم أكمل بأسلوب حماسي]. سنقوم برواية القصة معًا، سأبدأ أنا، وعندما أتوقف وأشير بإصبعي إليك تقول أول شيء يخطر في بالك لتكمل الأحداث، وهكذا ستتمكن من رواية القصة، وعندما ينتهي ما خطر في بالك، أعود أنا لأكمل، ..... وبعدها أنت، وهكذا حتى نهاية القصة.

ويمكن لتحقيق هذه الخطوة، الاستعانة بالوصلات التحفيزية الآتية: في الزمن البعيد، البعيد جداً، كان هنالك...(ويكمل المسترشد)، وفي يوم من الأيام جاء...(ويكمل المسترشد)، يتكلم المسترشد بعبارة قصيرة غير مترابطة فيقول المرشد: ثم/ وبعد ذلك/ (إعادة آخر كلمة قالها المسترشد)...(ويكمل المسترشد). ويجب ألا يُسأل المسترشد عن رغبته أو عدمها في الاستمرار في أثناء مشاركته رواية القصة، حتى لا تتعزز لديه فكرة التوقف.

أما في الحالة الثالثة، وعلى الرغم من تقديم المرشد المساعدة، فقد يصعب على المسترشد رواية القصة. لذا فإن لم تنجح رواية القصة، يمكن القول: حسناً، يبدو أن ضيفنا متعب قليلاً اليوم. لترتح، ونبدأ من جديد في المرة القادمة.

وعلى المرشد في أثناء رواية القصة الشخصية التقدمية تسجيل الملاحظات كتابيًا حول: الشخصيات، والحالة النفسية العامة للمسترشد عند روايته للأحداث، ومدى استخدامه للخيال، وأي ملاحظات أخرى؛ فإن فقدان أي جزء من المعلومات قد يترتب عليه فشل في بناء القصة العلاجية. وعلى المرشد أيضًا طرح أسئلة حول القصة والعبرة؛ لتحقيق الفهم الدقيق لها. وغالبًا تتمحور الأسئلة حول جنس الشخصيات، وتصور المسترشد وتفسيراته لسلوك الآخرين في القصة، وفهم المسترشد للحالة الانفعالية للشخصيات، وتصور المسترشد لوجهة نظر الشخصيات في المواقف، وغيرها.

في الخطوة الثانية يتم تحليل القصة الشخصية التقدمية من المرشد خارج الجلسات، وبناء القصص العلاجية. وإذا لم تتم هذه الخطوة بالشكل المناسب، فلن تتحقق الأهداف المرجوة. وتتضمن هذه الخطوة مجموعة من الخطوات الفرعية؛ أولاً: تحليل القصص التقدمية، ويتضمن تحليل شخصيات القصة وربطها بالمسترشد، والأفراد المهمين في حياته، وتحديد ما إذا كان هناك شخصيتان في القصة ترمزان لشخص واحد؛ فقد يدل ذلك على الصراعات التي تحددها سمات الشخصية، أو ما إذا كان هناك عدد كبير من الشخصيات؛ مما قد يعبر عن عناصر قوة لدى الشخصية التي ترمز إليها، أو وجود شخصية صامتة؛ مما قد يعبر عن الغضب المكبوت، أو العداء لشخصية معينة. كما تتضمن هذه الخطوة فهم المظهر النفسي العام للقصة؛ هل أجواء القصة سعيدة، حزينة، مرعبة، محايدة،...؟ وقد تتعلق القصة بعدة تفسيرات نفسية مختلفة. كما أن ردود فعل المسترشد العاطفية في أثناء سرد القصة ذات أهمية كبيرة للتحليل. كذلك تتضمن هذه الخطوة تحليل مغزى القصة التي قدمها المسترشد؛ الذي يعبر بشكل كبير عن أفكاره، ويشير للمواضيع الأكثر أهمية بالنسبة له. وتتضمن أيضًا تحليل مدى استخدام المسترشد للخيال في قصته؛ للتنبؤ بمستوى الخيال الذي سيناسبه في بناء القصص العلاجية. ثانيًا: يسأل المرشد نفسه: ما الشكل المُرْضي للقصة؟ أو ما الحل الأساسي للصراعات المعروضة؟ وبعد الإجابة، ينتقل إلى الخطوة اللاحقة. ثالثًا: يسأل المرشد نفسه: ما الأسلوب الذي يُعد أكثر صحة للتكيف مع أسلوب المسترشد الحالي؟ رابعًا: يبدأ المرشد بتشكيل القصص العلاجية من خلال تخصيص القصة للمسترشد القصة العلاجية نفس الشخصيات، والظروف المحيطة، والأشخاص المهمين، والثقافة، والوضع العام للقصة، وغيرها.

ويقترح سليفنسيك وسليفنسيك (Slivinske & Slivinske, 2014)، - لكون جاردنر كان يخص بالذكر الأطفال - محكاتٍ لتخصيص القصة للمراهقين، وهي: تضمين اسم المراهق، وأسماء الأصدقاء والأهل إذا اقتضت الحاجة، وجنس الشخصية، بالإضافة إلى مظاهر السياق الثقافي للشخصيات في القصة، وإضافة سمات شخصية حول المراهق (لون البشرة والعيون، الطول،...)، وتضمين القصة أنشطة المراهق وهواياته. كما يمكن إضافة تفاصيل حول الأماكن والأحداث التي كانت مركزية في حياة المراهق، ودمج نقاط القوة والتحديات الخاصة بالشخصيات في حبكة القصة، بحيث تعكس ظروف حياة الفرد.

ثم يقوم المرشد بتطوير القصص باتجاه مغاير للنمط المَرَضي المتسبب في المشكلة لدى المسترشد. بالإضافة إلى استخدام الوضع النفسي العام للقصص التقدمية في صياغة بداية القصة العلاجية قبل أن تنحو المنحى الإيجابي. كما يقوم بإبراز السلوكات، والأفكار، والمشاعر الإيجابية البديلة في القصة؛ لمساعدة المسترشد على الوعي بخياراته السلبية في المشكلة. ويقوم المرشد أيضًا بتضمين القصة العلاجية بدائل عديدة وليس بديلاً واحداً، ليسمح للمسترشد باختيار البديل الذي يراه الأنسب. كما يحدد المغزى من القصة العلاجية؛ لتحقيق الأهداف، ولجعل المغزى هدفًا فرعيًا للعلاج.

وتصاغ عدّة قصص علاجية تغطي المحاور السلبية في مشكلة المسترشد وليس قصة واحدة، وتناقش كل منها في جلسة علاجية أو أكثر. ويشير جاردنر إلى أنه من غير المنطقي أن تؤدي قصة واحدة إلى تغير دائم لدى المسترشد، بل يحتاج الأمر للعديد من القصص والجلسات التي تغطي جميع نواحي المشكلة. كما يشير جاردنر إلى ضرورة تجزئة القصص أكثر كلما كان المسترشدون أصغر سنًا.

وفي الخطوة الثالثة يقوم المرشد برواية القصص العلاجية للمسترشد؛ التي يمكن أن تثير مشاعر المسترشد بدرجة كبيرة. وبعد رواية كل قصة علاجية، يُطلب إلى المسترشد استخلاص العبرة، بحيث يتحقق المرشد من أن الرسالة المضمنة في القصة قد وصلت، وإذا لم يتمكن المسترشد من استخلاصها، يقوم المرشد بمساعدته على ذلك. وفي حال كان المسترشد يعي المغزى ولكن يتعذر عليه التعبير عنه، يقوم المرشد بمحاولة لاستخلاصه

دون التشديد على ضرورة تعبير المسترشد عنه، فالهدف هو أن يعيه. وقد طور سليفنسيك وسليفنسيك (Slivinske & Slivinske, 2014) هذه الخطوة بالاستناد لما قدمه وايت وإيستون (White & Epston, 1990) في علم النفس السردي (Narrative Psychology)، وجعلا لهذه المرحلة عدة مراحل منظمة، قائمة على استخدام الأسئلة العلاجية؛ لتمكين المسترشد من فهم وتحديد القضايا المهمة، ومن ثم إعادة صياغة الاتجاهات والنتائج الأكثر إيجابية، وتكوين القصة الشخصية البديلة، وتضمنت أربع مراحل؛ المرحلة الأولى: يتم فيها طرح أسئلة مباشرة حول شخصيات القصة ومشاكلهم؛ مما يسمح بتوجيه تفكير المسترشد بعيدًا عن مشكلاته الخاصة. المرحلة الثانية: تُطرح فيها أسئلة تتعلق بشخص ما يعرفه وتكون لديه مشكلة مشابهة؛ مما يسمح بالقرب من تلك المشكلة بذاتها، والبعد عن ارتباط ذات المسترشد بالمشكلة، وأطلق على هذه المرحلة (مرحلة الترميم). المرحلة الثالثة: تتم فيها مناقشة القضايا ذات الصلة بحياة المسترشد؛ إذ يتم تقديم سؤال محدد حول التشابه بين حال المسترشد وحال شخصيات القصة، ثم يتم تقديم عدة أسئلة تعكس محاور ينبغي أن يركّز عليها. المرحلة الرابعة: يتم فيها الطلب من المسترشد أن يقوم برواية قصته (القصة البديلة) ووضع نهاية لها من خلال الكتابة أو الحديث أو الرسم أو غير ذلك.

أما في الخطوة الرابعة، فيقوم المرشد بعد انتهاء جميع القصص العلاجية ومناقشتها، بتكليف المسترشد برواية/كتابة/ رسم القصة الشخصية البديلة. ومن هذه القصة، تتضح للمرشد التغيرات التي حدثت للمسترشد من خلال التقارب بين القصة البديلة والقصة العلاجية، والاختلاف بين القصة البديلة والقصة التقدمية. فالعلاج القصصي يهدف بشكل رئيسي لأن يتبادل المسترشد قصته الشخصية مع شخصيات القصة العلاجية.

وتعد اضطرابات الأكل من أكثر الاضطرابات شيوعًا، وتمثل العلاقة بين الحالة النفسية للفرد ورغبته في الطعام أو العزوف عنه، ويصاحبها ضعف كبير في الأداء البدني والنفسي ونوعية الحياة (Cooper & Grave, 2017). واضطراب الشر لا العصبي أكثر أنواع اضطرابات الأكل شيوعًا (McCuen-Wurst, Ruggieri & Allison, 2017). وتشمل محكاته المعتمدة حاليًا، وفق الطبعة الخامسة للدليل التشخيصي (APA, 2013)؛ أولاً: نوبات متكررة من الشراهة عند تناول الأكل تتصف بأكل مقدار من الطعام أكبر بشكلٍ مؤكد مما يأكله معظم الناس في نفس الفترة من الوقت وتحت نفس الظروف، وذلك في فترة منفصلة من الوقت. ثانيًا: إحساس بانعدام السيطرة على الأكل في أثناء النوبة (الإحساس بأن المرء لا يستطيع التوقف عن الأكل أو السيطرة على ماهيته أو مقداره). ثالثًا: ترافق نوبات الأكل بشراهة ثلاثة أمور أو أكثر مما يلي: الأكل بسرعة أكثر بكثير من المعتاد، وتناول الطعام حتى الشعور غير المريح بالامتلاء، وتناول كميات كبيرة من الطعام رغم عدم الشعور بالجوع، وتناول الطعام على انفراد بسبب الشعور بالحرج من كمية الطعام المتناولة، والشعور بالاشمئزاز من الذات، والاكتئاب أو بالذنب الشديد بعد نوبة الشراهة. رابعًا: إحباط ملحوظ تجاه الأكل بشراهة. خامسًا: حدوث نوبات الشراهة بمعدل مرة أسبوعيًا على الأقل لمدة ثلاثة أشهر. سادسًا: لا ترافقه سلوكات تعويضية مثل اضطراب النهم العصبي (التقيؤ المتعمد، الرياضة العنيفة، أخذ مليّنات للأمعاء، وغيرها).

وقد عرفت منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2018) اضطراب الشره العصبي في دليلها (International Classification of Diseases, 11th Revision)، بأنه: اضطراب يتميز بنوبات متكررة من الأكل بشراهة، علماً بأن حلقة الشراهة عند تناول الطعام فترة يمر خلالها الفرد بفقدان التحكم في الأكل، وتناول الطعام أكثر من المعتاد بشكل ملحوظ، والشعور بعدم القدرة على التوقف عن الأكل أو الحدّ من نوع أو كمية الطعام الذي يتم تناوله. ويُعدّ ذلك أمراً مزعجًا للغاية بالنسبة للشخص، وغالبًا ما تصاحبه مشاعر سلبية مثل الشعور بالذنب أو الاشمئزاز بعد حلقة الشراهة، إلا أن تلك النوبات لا تتبعها سلوكيات تعويضية غير ملائمة تهدف إلى منع زيادة الوزن.

ويلجأ مرضى اضطرابات الأكل عمومًا، ومرضى الشره العصبي على وجه الخصوص، إلى تقييم مبالغ به للشكل والوزن، والحكم على قيمة الذات بالاستناد إلى نتائج هذا التقييم، وعادةً ما تكون تلك النتائج سلبية لما يلقاه مريض الشره العصبي ذو الوزن غير المثالي من آراء وانتقادات من الآخرين لشكل جسده مقارنةً بغيره، وكثرة التعليمات والتنبيهات الوالدية ذات الطابع السلبي حول ممارسات الطعام (Cooper & Grave, 2017). ولعل تدني مفهوم الذات وما يصاحبه من مشاعر الخجل والرفض وعدم الكفاءة، تدفع الفرد لأن يصبح مدمنًا على بعض السلوكات التي تجنبه هذا الشعور، كالاستغراق في الأكل (Hall & cohn, 1999).

ويرى هيبراند وهيربيرتز-دالمان وأولتمانز وإيمري (Hebebrand & Herpertz-Dahlmann, 2019; Oltmans & Emery, 2004) أن هذه المشكلة تبرز لدى الإناث بشكل أكبر من الذكور؛ نظرًا لتأثرهن بشكل أكبر بالعوامل الاجتماعية والثقافية. وتولد الضغوطات الثقافية والاجتماعية، والوعي بمخاطر الأمراض المصاحبة للسمنة، مخاوف مبالغًا فيها، تتعلق بالوزن، وصورة الجسد، تدفع بالفرد نحو إيجاد حل سريع وفوري للتحكم بالوزن، والسيطرة على شكل جسده؛ فيقوم بعمل حميات غذائية صارمة غالبًا ما يفشل في الالتزام بها (Spangler, Baldwin & Agras, 2004). وتشير الدراسات إلى أن ما نسبته (35-55) من الأشخاص المصابين باضطراب الشره العصبي كانت بداية اضطرابهم محاولات للقيام بحمية غذائية قاسية؛ إذ بدأ الاضطراب لديهم عندما كانوا في عمر (11- 13) عامًا، وكان مصحوبًا بالمزاج السلبي، والشعور بفقدان السيطرة على الذات في أثناء تناول الطعام (McCuen-Wurst, Ruggieri & Allison, 2017; Munsch & Beglinger, 2005; Zunker et al., 2011). وتشير الدراسات إلى أن اضطراب الشره العصبي يبدأ في مرحلة المراهقة، والمراهقة المبكرة على وجه الخصوص، وفقًا للخصائص التي يتمتع بها المراهقون، وتأثر ذواتهم بتقييماتهم وتقييمات الآخرين لهم بشكل أكثر من غيرهم. وتم تقديم توصيات بضرورة التدخل العلاجي في تلك المرحلة كنوع من التدخل المبكر (Capobianco, Pizzuto & Devescovi, 2017; Cimino et al., 2018; Cooper & Grave, 2017; Mustelin, Kaprio & Keski-Rahkonen, 2018).

ومن الأهمية بمكان تحقيق التدخل المبكر وبشكل متخصص للتعامل مع مرضى الشره العصبي (Cooper & Grave, 2017)، خاصة وأن الأفراد المصابين بالشره العصبي يأتون للعلاج في العيادات النفسية بسبب اضطرابات أخرى كالقلق والاكتئاب المصاحب للشره الذي لم يتم الكشف عنه في ذلك الحين (Fursland & Watson, 2014). هذا بالإضافة إلى أنهم يقللون من خطر مرضهم، ويؤجلون بالتالي طلب المساعدة المتخصصة لسنوات (Mathisen et al., 2017). وقد سعى المتخصصون لتحقيق التدخل المبكر، وإيجاد أساليب علاجية فعالة لعلاج اضطراب الشره العصبي، إلا أن العديد من المرضى لم يستجيبوا لأي نوع من العلاج، وما زالت أفضل خيارات علاج اضطراب الشره العصبي غير واضحة حتى الآن (Brownley, 2016; Hebebrand & Herpertz-Dahlmann, 2019).

وأولى العديد من الباحثين الاندفاعية الكثير من الاهتمام؛ لكونها تكمن خلف عدد كبير من الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية. ويُنظر لها وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الخامس (DSM-V) والتصنيف الدولي للأمراض الحادي عشر (ICD-11) باعتبارها معيارًا تشخيصيًا للعديد من الاضطرابات، كاضطراب فرط الحركة/نقص الانتباه (Attention-Deficit/Hyperactivity)، واضطرابات القلق (Anxiety Disorders) وغيرها من الاضطرابات الواردة في الدليل (DSM-V) (APA, 2013)، وهوس السرقة (Kleptomania)، والسلوك الجنسي القهري (Compulsive Sexual Behaviour)، وغيرها من الاضطرابات الواردة في النسخة المراجعة من التصنيف الدولي للأمراض الحادي عشر (ICD-11)، الذي صنف هذه الاضطرابات تحت ما يسمى بـ "اضطرابات التحكم في الدوافع"، التي تشترك في الفشل المتكرر في مقاومة الدافع، أو الرغبة في القيام بعمل له مكافأة على المدى القصير، دون النظر للأضرار التي قد تحدث على المدى الطويل أو على الآخرين (WHO, 2018). كما تظهر الاندفاعية بشكل غير مباشر في محكات بعض الاضطرابات؛ كاضطراب المقامرة (Gambling Disorder)، والاضطراب التوهمي (Delusional Disorder)، واضطراب الوسواس القهري (Obsessive-Compulsive Disorder)، واضطراب النهم العصبي (Bulimia Nervosa)، واضطراب الشره العصبي (Binge Eating Disorder) (APA, 2013).

وقام العديد من الباحثين بمحاولات لتعريف الاندفاعية والتعرف على ماهيتها؛ لقياسها، والعمل على توفير البدائل العلاجية المناسبة لها. فقد عرفها أيسنك وأيسنك (Eysenck & Eysenck, 1977) بأنها سلوكيات سريعة محفوفة بالمخاطر غير مخطط لها، تتضمن أربعة أبعاد، هي: الاندفاع الضيق، والمخاطرة، وعدم التخطيط، والحيوية. كما قدم ديكمان (Dickman, 1990) تفسيرًا للاندفاعية على منحيين وفق الاختلاف في معالجة المعلومات، هما: الاندفاع الوظيفي، الذي يشير إلى الميل للتصرف باستخدام القليل نسبيًا من التفكير؛ أي معالجة سريعة للمعلومات بأقل قدر من الخطأ (توازن بين السرعة والدقة)، والاندفاع المختل وظيفيًا، الذي يشير إلى الميل لتجاهل الحقائق الصعبة عند اتخاذ القرارات والعمل دون تفكير. ويعتبر هذا المنحنى أسرع من المطلوب من حيث معالجة البيانات بشكل يقود للوقوع في الخطأ، مع عدم إظهار اهتمام كافٍ (التثبيط).

وأشار بيتشارا وداماسيو وداماسيو وأندرسون (Bechara, Damasio, Damasio & Anderson, 1994) إلى أن الاندفاعية أمر معرفي مرتبط بعدم القدرة على مقارنة النتائج المباشرة بالنتائج بعيدة المدى، ويبرز ذلك في مهام اتخاذ القرار. أما باتون وستانفورد وبارات (Patton, Stanford & Barratt, 1995) فقد حدّدوا ثلاثة عوامل تتضمنها الاندفاعية، هي: الاندفاعية الانتباهية، والاندفاعية الحركية، واندفاعية عدم التخطيط. ويتكون كل عامل من عوامل فرعية؛ فالاندفاعية الانتباهية والتي تعرف بقصور الانتباه في أداء المهام المستمرة تتكون من عاملين هما: الانتباه (القدرة على التركيز على المهام في متناول اليد)، وعدم الاستقرار المعرفي (اتخاذ القرار المعرفي بشكل سريع). أما الاندفاعية الحركية التي تعرف بأنها الأداء دون منع للاستجابات الحالية أو المرجحة، فتتكون من: العمل وفق تحفيز اللحظة (التنفيذ)، والمثابرة (الاستمرار). وتعرف اندفاعية عدم التخطيط بأنها تركيز الفرد على الجوانب الحالية أكثر من تركيزه على الجوانب المستقبلية، وتتكون من: ضبط النفس (التحكم الذاتي)، والتعقيد المعرفي (القيام بالمهام الذهنية الصعبة) للتوجه المعرفي نحو المستقبل. ووفقًا لهذه العوامل، تم تطوير مقياس للاندفاعية سمي "مقياس بارات للاندفاعية" (Barratt Impulsiveness Scale-11/BIS-11)، وتكون من (30) فقرة تعكس جميع العوامل. وتم استخدام هذا المقياس لتعزيز فهم تركيب الاندفاعية للعديد من السنوات (Stanford et al., 2009).

أما إفندن (Evenden, 1999) فيعرف الاندفاعية -من منظور ضبط الذات والسيطرة على النفس- بأنها مجموعة من الأفعال تتسم بضعف القدرة على التصور، والتعبيرات السريعة غير الملائمة التي تؤدي إلى عواقب سلبية، وهي نقيض الضبط الذاتي. واتفق مع ذلك المنظور ديك وآخرون (Dick et al., 2010) الذين رأوا أن الاندفاعية بناء واسع، غالبًا ما يستخدم على نحو متبادل مع ضبط الذات. وبدوره عرف جودازاما (Chudasama, 2011) الاندفاعية بأنها عدم القدرة على ضبط السلوكات والأفكار، مما يسبب خللاً في الوظائف التنفيذية والأداء الاجتماعي والشخصي.

وعرف ويتسايد ولينام (Whiteside & Lynam, 2001) الاندفاعية بأنها الميل للتصرف بتهوّر؛ استجابةً للمشاعر السلبية الشديدة، ودون تفكير مسبق، مع عدم القدرة على الاستمرار في التركيز على مهمة أو البحث عن تجارب جديدة ومثيرة، وقد قاما ببناء مقياس للاندفاعية أطلقا عليه اسم (UPPS) اختصارًا للأبعاد التي تضمنها تعريفهما (Negative Urgency, Lack of Premeditation, Lack of Perseverance & Seeking Sensation). ولاحظ سايدر وزملاؤه (Cyders et al., 2007) أن مقياس الاندفاعية (UPPS) لم يغطِّ الاندفاعية في ظل المشاعر الإيجابية الشديدة؛ لذلك أضافوا عاملاً خامسًا أُطلق عليه (الإلحاح الإيجابي Positive Urgency) ليصبح اسم المقياس (UPPS-P).

ولا تختلف طبيعة الاندفاعية باختلاف المرحلة العمرية، كما تلعب دورًا مهمًا في نشوء العديد من المشكلات في جميع المراحل عمومًا، وفي مرحلة المراهقة على وجه الخصوص (Grant & Potenza, 2012; Reynolds, Penfold & Patak, 2008). أما من حيث النوع الإنساني، فإنه لم توجد فروق ذات دلالة حول الاندفاعية بين الذكور والإناث (Grant & Potenza, 2012).

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت فاعلية العلاج القصصي في مؤشرات الصحة النفسية لدى عينات مختلفة. فقد أجرى باركر ووامبلر (Parker & Wampler, 2006) دراسة هدفت إلى المقارنة بين فاعلية أسلوب العلاج القصصي وأسلوب تعليمي (تقديم معلومات نفسية مباشرة) في خفض المشاعر السلبية وزيادة المشاعر الإيجابية تجاه العلاقات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (42) طالبة تراوحت أعمارهن بين (18- 42) عامًا، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من طلبة جامعة "جنوب غرب تكساس"، من قسم العلوم والصحة الإنسانية. استخدمت الدراسة مقياس (Positive and Negative Affect Schedule)؛ لقياس مستوى المشاعر الإيجابية والسلبية. قدم العلاج أربعة معالجين مختصين من ذوي الخبرة في مجال الصحة النفسية، وتم إعطاؤهم دورة تدريبية في أساليب العلاج المستخدمة في الدراسة. تم تطبيق العلاج القصصي على المجموعة التجريبية والأسلوب التعليمي على مجموعة المقارنة. وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين؛ وهذا يشير لفاعلية الأسلوبين كليهما في خفض المشاعر السلبية، وزيادة المشاعر الإيجابية، وكشفت النتائج كذلك أن أسلوب العلاج القصصي كان أكثر فاعلية من الأسلوب التعليمي.

وقام مانيل وأحمد وأحمد (Mannell, Ahmad & Ahmad, 2018) بإجراء دراسة هدفت لاختبار فاعلية برنامج مستند للعلاج القصصي في تخفيف الشعور بالمعاناة ودعم الصحة النفسية لدى النساء المعرضات للعنف من الجنس الآخر. تكونت عينة الدراسة من (20) امرأة أفغانية، واستخدمت الدراسة برنامج العلاج القصصي على العينة. وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، وبين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يشير لفاعلية البرنامج العلاجي المستخدم.

وقام مكنتوش وآخرون (Mcintosh et al, 2016) بإجراء دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية العلاج المخطط (Schema Therapy)، الذي يركز على الرغبة في الطعام، إلى جانب العلاج السلوكي المعرفي التقليدي، الذي يركز على تجارب الحياة في التعرف على مدى الرغبة في الطعام والاستجابة بشراهة لها، في خفض اضطراب الشره العصبي. تكونت عينة الدراسة من (112) امرأة من نيوزيلاندا ممن تراوحت أعمارهن بين (16-65 عامًا) بشكل عشوائي من النساء المصابات باضطراب الشره العصبي، اللاتي تم تشخيصهن وفق (DSM-V). وزعت المشاركات عشوائيًا على مجموعتين، وتم تطبيق جلسة أسبوعيًا لمدة ستة أشهر، تلتها جلسة شهريًا لمدة ستة أشهر. وكشفت نتائج القياس البعدي انخفاض نوبات الشراهة عند تناول الطعام لدى أفراد العينة، وكشفت نتائج تقييمَي المتابعة حدوث تحسن في الجوانب السلوكية والنفسية الأخرى لاضطرابات الأكل لدى النساء اللواتي خصصن للدراسة.

وفيما يتعلق بالاندفاعية، أجرى أبو قيزان (Abu Qizan, 2007) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى إجراءات الضبط الذاتي في خفض النشاط الزائد، والاندفاعية، وضعف الانتباه الصفي. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا ممن تراوحت أعمارهم بين (11-13) عامًا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين الطلبة الذين يعانون من النشاط الزائد، والاندفاعية، وضعف الانتباه الصفي. استخدمت الدراسة القائمة التشخيصية، وقائمة ملاحظة السلوك. تم توزيع الأفراد على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتم تطبيق البرنامج القائم على إجراءات الضبط الذاتي على المجموعة التجريبية، وكان البرنامج عبارة عن (12) جلسة وجلستي متابعة. وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، ويشير ذلك إلى فاعلية البرنامج في خفض أعراض اضطراب النشاط الزائد، والاندفاعية، وضعف الانتباه الصفي. وأشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي؛ وهذا يشير إلى استقرار أثر المعالجة.

أما يعقوب (Yaequb, 2017)، فقام بدراسة لاختبار فاعلية برنامج تدريبي مبني على السيكودراما في تحسين الانتباه، وتقليل اضطراب النشاط الزائد والاندفاعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم ممن تراوحت أعمارهم بين (9-11) عامًا، من الملتحقين بغرف مصادر التعلم في مدينة إربد. وتم توزيع العينة بشكل عشوائي على مجموعتين (تجريبية وضابطة). كشفت نتائج الدراسة بعد إجراء القياس البعدي عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الانتباه، وخفض اضطراب النشاط الزائد والاندفاعية لدى أفراد عينة الدراسة.

كذلك قام ياو وآخرون (Yao et al., 2017) بدراسة هدفت إلى تقييم فاعلية التدخل السلوكي الجمعي، الذي يجمع بين العلاج الواقعي والتأمل الذهني، في الحد من الاندفاعية، وشدة اضطراب إدمان الإنترنت. تكونت عينة الدراسة من (21) طالبًا من جامعة بكين، ممن تراوحت أعمارهم بين (18-26) عامًا. استخدمت الدراسة مقياس تشن للإدمان على الإنترنت (Chen Internet Addiction Scale) لقياس شدة اضطراب إدمان الإنترنت؛ الذي يستند للمعايير الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية - الطبعة الخامسة (DSM-V)، ومقياس (Delay Discounting Task) لقياس الاندفاعية. وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية المكونة من (10) مشاركين على مدى (6) أسابيع (جلسة أسبوعية لمدة ساعتين). وكشفت نتائج الدراسة في القياس البعدي عدم حدوث انخفاض ملحوظ في اضطراب إدمان الإنترنت (IGD)، على خلاف الاندفاعية التي أظهرت النتائج فاعلية البرنامج العلاجي في خفض مستواها.

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن الدراسات التي تناولت فاعلية العلاج القصصي لم تتناول أي منها - في حدود اطلاع الباحثين - علاج اضطراب الشره العصبي والاندفاعية. وهذا يدعو إلى إجراء الدراسة الحالية، التي يؤمل أن توفر للمتخصصين برنامجًا قد يساعد في مواجهة تلك المشكلات والاضطرابات والتخفيف منها.

مشكلة الدراسة وفرضياتها

تُبرِز خصائص المرحلة العمريّة التي يمر بها المراهقون الحاجة الملحة للتدخل من قبل المتخصصين؛ إذ يتجنّب المراهقون مشاركة مشكلاتهم مع الآخرين؛ لاعتقادهم أن الإفصاح عنها يهدد صورة ذاتهم أمام الآخرين (Noller & Atkin, 2014). الأمر الذي يزيد من صعوبة الوصول

لمشكلاتهم للعمل على حلها. وفي حالة اضطراب الشره العصبي، تصبح الحاجة للتدخل ملحة أكثر فأكثر؛ فالأفراد الذين يعانون من الشره العصبي يقللون من خطر مرضهم، وبالتالي يؤجلون طلب المساعدة المتخصصة لسنوات (Mathisen et al., 2017; Mustelin, Kaprio & Keski-Rahkonen, 2018)، في حين أن مَن يأتي منهم للعيادات النفسية طلبًا للعلاج يكون ذلك بسبب اضطرابات أخرى كالقلق والاكتئاب المصاحب للشره الذي لم يتم الكشف عنه حتى ذلك الحين (Fursland & Watson, 2014). ويرتبط اضطراب الشره العصبي بالاندفاعية لدى المراهقين (Meule & Platte, 2015; Palavras, Hay, Filho & Claudino, 2017)، ويشكل وجود إجراءات علاجية خاصة بالاندفاعية أهمية كبيرة لإمكانية علاج اضطراب الشره العصبي (Moeller, Barratt, Dougherty, Schmitz & Swann, 2001).

وقد برز اهتمام الباحثين لإجراء الدراسة الحالية من أهمية الكشف والتدخل المبكر لعلاج اضطراب الشره العصبي لدى المراهقات، اللواتي تعتبر مرحلتهن العمرية (المراهقة) خط البدء لظهور الاضطراب (Mustelin, Kaprio & Keski-Rahkonen, 2018). والبحث عن طرق أكثر فاعلية وسبل أكثر تلاؤمًا للتعامل مع تلك المشكلات، خاصة وأن أفضل خيارات العلاج ليست واضحة حتى الآن (Brawnley, 2016; Hebebrand & Herpertz-Dahlmann, 2019). وبعد دراسة العديد من الأساليب الإرشادية والرجوع إلى آراء المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية، تم اعتماد أسلوب العلاج القصصي، الذي يمكن توقع فاعليته من خلال خصائصه في القدرة على الوصول للمراهقين والتعامل مع مشكلاتهم على وجه الخصوص. ومما زاد الاهتمام بهذا الأسلوب ندرة الدراسات الأجنبية وعدم توفر أي دراسة عربية تتناول ذلك (Kilani, 2017; Paing & Yangon, 2017).

وبشكلٍ أكثر تحديداً، تحاول الدراسة اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسط درجات المراهقات في المجموعة التجريبية، اللاتي طبق عليهن برنامج العلاج القصصي، ومتوسط درجات المراهقات في المجموعة الضابطة اللاتي لم يطبق عليهن أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس اضطراب الشره العصبي.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسط درجات المراهقات في المجموعة التجريبية، اللاتي طبق عليهن برنامج العلاج القصصي، ومتوسط درجات المراهقات في المجموعة الضابطة اللاتي لم يطبق عليهن أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على أبعاد مقياس الاندفاعية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات أداء المراهقات في المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: مقياس الشره العصبي وأبعاد مقياس الاندفاعية في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهن على المقياسين نفسهما في الاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على أحد المجالات الهامة في علم النفس الإرشادي، يرتبط بدراسة فاعلية برنامج إرشادي لخفض اضطراب الشره العصبي والاندفاعية لدى المراهقات، ويستند إلى توظيف أسلوب العلاج القصصي.

ويتوقع أن تقدم الدراسة الحالية إضافة جديدة للدراسات العربية في تناولها أسلوب العلاج القصصي، إذ تحاول فحص فاعليته في خفض مستوى اضطراب الشره العصبي والاندفاعية لدى عينة من المراهقات. وبذلك يمكن الاستناد إليها كإطار مرجعي ومقدمة لأبحاث ودراسات قادمة تتناول مشكلات أخرى تهم الباحثين، وعلى مراحل عمرية وفئات مختلفة.

وتبرز الأهمية التطبيقية للدراسة من كونها تقدم من خلال نتائجها للمرشدين والأخصائيين النفسيين العاملين في المؤسسات التربوية، برنامجًا إرشاديًا يمكنهم الاستفادة منه في التعامل مع مشكلتي الشره العصبي والاندفاعية لدى المراهقات. كما تعد محاول للتدخل المبكر لعلاج تلك المشكلات التي تعتبر مقدمة لمشكلات أخرى. وتعدّ الدراسة مهمة أيضًا؛ لما تحتويه من الأدب النظري الذي يمكن من خلاله العمل على توعية الأهل والمربين باضطراب الشره العصبي والاندفاعية، وأهمية التدخل المبكر والمتخصص؛ لمساعدة الأفراد بالطريقة الصحيحة المتخصصة عوضًا عن مراجعة مراكز التغذية، أو الأندية الرياضية فقط، أو حتى اللجوء للإهمال، أو العقاب كما في كثير من الأحيان.

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية تبعًا لعدة شروط هي: الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة من طالبات الصفوف السادس، والسابع والثامن ممن تراوحت أعمارهن بين (11- 13) عامًا، في مدرسة جفين الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الكورة، إربد، الأردن، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019م، ممن تبين أنهن يعانين من اضطراب الشره العصبي ولديهن درجة مرتفعة من الاندفاعية. وتتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية أيضًا تبعًا لتصميم الدراسة شبه التجريبي بمجموعتين تجريبية وضابطة، وتوزيع عشوائي بقياسات قبلية وبعدية وتتبعية، وتبعًا للخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة، التي استندت إلى نتائج المشاركين على مقياسي الشره العصبي، والاندفاعية. بالإضافة إلى مكونات البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، وطبيعة الظروف الزمانية لتطبيق الدراسة التي امتدت خلال الفترة (2019/2/20 م - 2019/5/30 م).

التعريفات الإجرائية

- **الاندفاعية (Impulsivity):** الميل للتصرف بتهوّر استجابةً للمشاعر السلبية الشديدة، ودون تفكير مسبق، مع عدم القدرة على الاستمرار في التركيز على مهمة، إلى جانب البحث عن تجارب جديدة ومثيرة، والتصرف بتهور استجابة للمشاعر الإيجابية الشديدة أيضًا. وتعرّف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي تحصل عليها المراهقة على مقياس الاندفاعية المستخدم في الدراسة الحالية.

• **اضطراب الشره العصبي (Binge Eating Disorder):** انعدام السيطرة على تناول الأكل في أثناء النوبة من حيث النوع والكم، وأكل مقدار من الطعام أكبر مما يأكله الآخرون في أثناء الفترة نفسها من الوقت، وتحت الظروف نفسها، بشرط حدوثه مرة أسبوعيًا لمدة ثلاثة شهور على الأقل، مع عدم وجود سلوكات تعويضية (التقيؤ المتعمد، أخذ ملينات للأمعاء،...)، وتترافق معه ثلاثة أمور أو أكثر من التالي: تناول الطعام أسرع من المعتاد، تناول الطعام حتى الشعور بعدم الراحة، وتناول كميات طعام كبيرة رغم عدم الشعور بالجوع، وتناول الطعام على انفراد بسبب الشعور بالحرج من كمية الطعام المتناولة، والشعور بالاشمئزاز من الذات والاكتئاب، والشعور بالذنب الشديد. ويعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي تحصل عليها المراهقة على مقياس الشره العصبي المستخدم في الدراسة الحالية.

• **العلاج القصصي (Therapeutic Storytelling):** استخدام رواية القصص كأداة تشخيص وأسلوب علاجي؛ من خلال عدة مراحل تبدأ برواية المسترشد لقصة شخصية من خياله، بحيث يمكنه الاستعانة بالألعاب، والرسم، والكتابة، والغناء والشعر، وغيرها للتعبير عن القصة، ثم يقوم المرشد بتحليل تلك القصة وإسقاطات المسترشد فيها، ثم يطور قصصًا علاجية تمثل النموذج الصحي للقصة الشخصية التي رواها المسترشد، ويرويها له عبر جلسات. وفي آخر الجلسات، يقوم المسترشد بإعادة رواية القصة الشخصية مع بعض التعديلات التي تعبر عن تبادله لقصته الشخصية مع شخصيات القصة العلاجية. وبذلك يتحقق العلاج (Gardner, 1986). ويعرف برنامج العلاج القصصي أيضًا بأنه: برنامج إرشاد جمعي مستند إلى أسلوب العلاج القصصي أعده الباحثان.

أفراد الدراسة

تم اختيار إحدى مدارس البنات التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الكورة، بالطريقة المتيسرة؛ نظرًا لتعاون إدارة المدرسة مع الباحثين، وتوفر الإمكانات التي تسمح بتطبيق البرنامج. تم تطبيق مقياسي الشره العصبي والاندفاعية على جميع طالبات الصفوف: السادس والسابع والثامن الأساسي، البالغ عددهن (184) طالبة، وفي ضوء الدرجات التي حصلت عليها الطالبات على المحكات التشخيصية في مقياس الشره العصبي المعد وفقًا لمحكات (DSM-V)، والدرجات على مقياس الاندفاعية، تم حصر (33) طالبة ممن تم تشخيصهن باضطراب الشره العصبي وفقًا لمحكات التشخيص، وممن حصلن على درجة (2.5) فأكثر على مقياس الاندفاعية. وبعد الاجتماع بالطالبات وتوضيح الغرض من الدراسة، تكونت عينة الدراسة بالشكل النهائي من (30) طالبة ممن تتوفر لديهن الرغبة في الاشتراك في البرنامج الإرشادي، وممن تم الحصول على موافقة أولياء أمورهن على الاشتراك فيه.

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس الشره العصبي

بهدف الكشف عن الطالبات المراهقات المصابات بالشره العصبي، قام الباحثان بتطوير مقياس الشره العصبي بالاستناد لمحكات اضطراب الشره العصبي الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية - الطبعة الخامسة (DSM-V)، وعدد من الدراسات والمقاييس ذات الصلة، كدراسات كاردي وليبانن وليسلي وإسبوسيتو وتريشور، وموشن وآخرون (Cardi, Leppanen, Leslie, Esposito & Treasure, 2019; Munsch et al., 2019). تكون المقياس بصورته الأولية من (23) فقرة، يستجيب عليها المفحوص وفق تدريج ثنائي (نعم/ لا) يعكس انطباق المحك على المفحوص أم لا، وموزعة وفق أربعة محكات تشخيصية، وعدد من الأسئلة الديموغرافية التي تمثل المحك الخامس.

دلالات صدق المقياس

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس بصورته الأولية المكونة من (23) فقرة على (12) من المحكمين من الجامعات الأردنية. وفي ضوء ملاحظاتهم، أجريت التعديلات المقترحة على المقياس. وتجدر الإشارة إلى أن التعديلات المقترحة أجريت بعد وجود اتفاق 80% فأكثر بين المحكمين، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (17) فقرة موزعة إلى أربعة محكات.

صدق البناء: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وحساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد ارتباط الفقرة بالمحك، والمقياس ككل. وقد لوحظ أن قيم معاملات ارتباط فقرات كل محك تراوحت بين (0.47- 0.72) مع محكها، وبين (0.45- 0.63) مع الدرجة الكلية للمقياس. وقد اعتمد الباحثان معامل ارتباط لا يقل عن (0.30) معياراً لقبول الفقرة، وفق ما أشار إليه هتي (Hattie, 1985). وبذلك فقد قبلت جميع فقرات المقياس. كما حسبت قيم معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لمحكات مقياس الشره العصبي، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ولوحظ أن قيم معاملات الارتباط البينية بين محكات مقياس الشره العصبي تراوحت بين (0.45- 0.57). كما أن قيم معاملات الارتباط بين المحكات والمقياس ككل تراوحت بين (0.63- 0.71)، وجميعها ذات دلالة إحصائية، وهذا يعد مؤشرًا على صدق البناء لمقياس الشره العصبي.

دلالات ثبات المقياس

تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الشره العصبي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية (Pilot Sample)، المكونة من (50) طالبة، وبلغت قيمته للمقياس ككل (0.89)، وتراوحت لمحكاته بين (0.70- 0.82). ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لمقياس الشره العصبي، تمت إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين على العينة الاستطلاعية، وبلغت قيمة المعامل للمقياس (0.86) ككل، ولمحكاته بين (0.76- 0.89). وتعد هذه القيم لثبات المقياس مقبولة لغايات تحقيق أهداف الدراسة.

تصحيح مقياس الشره العصبي

اشتمل مقياس الشره العصبي بصورته النهائية على (17) فقرة، يجاب عنها بـ (نعم/ لا) بحيث تعكس المحكات الأربعة، إضافة إلى ثلاثة أسئلة تلي

فقرات المقياس تعكس المحك الخامس. ولتصحيح المقياس، تعطى الاجابة "نعم" درجة (1)، والاجابة "لا" درجة (0) في جميع الفقرات، باستثناء الفقرة (5) التي يُعكس فيها التدريج؛ كونها ذات اتجاه سالب. ومن ثم يتم حساب الوسط الحسابي لكل محك من المحكات الأربعة. ويفترض أن تكون درجة المفحوص في كل من المحكات الثلاثة الأولى (0.50) فأكثر، أما المحك الرابع فيفترض أن تقل فيه درجة المفحوص عن (0.50). أما المحك الخامس فقد تم تحديده في ضوء الاجابة عن عدد من الأسئلة وهي:

- بدأت الشراهة عندي في تناول الطعام منذ:

◎ شهر فأقل ◎ شهرين ◎ ثلاثة أشهر أو أكثر (حتى يصنف على أنه اضطراب، يفترض أن تكون الاجابة ثلاثة أشهر أو أكثر).

- تحدث الشراهة عندي في تناول الطعام مرة أو أكثر:

◎ كل أسبوع ◎ كل أسبوعين ◎ كل ثلاثة أسابيع ◎ لا شيء مما ذكر (حتى يصنف على أنه اضطراب، يفترض أن تكون الاجابة كل اسبوع).

- عدد المرات التي تحدث فيها نوبة الشراهة في الأسبوع:

◎ 1-3 ◎ 4-7 ◎ 8-13 ◎ 14 فأكثر ◎ لا شيء مما ذكر (أي خيار يقبل، فهو يعكس الشدة).

وحتى يصنف الفردعلى أن لديه اضطراب الشره العصبي، يفترض أن تتوفر المحكات الخمس السابقة.

ثانيًا: مقياس الاندفاعية

تم استخدام مقياس سايدرز وليتلفيلد وكوفي وكاريادي (Cyders, Littlefield, Coffey & Karyadi, 2014) للاندفاعية - النسخة القصيرة (UPPS-P)، وتتكون من أربعة أبعاد (UPPS) هي: الإلحاح السلبي (Negative Urgency)، وعدم وجود تخطيط مسبق (Lack of Premeditation)، وعدم المثابرة (Lack of Perseverance)، والبحث عن المغامرة (Seeking Sensation)، وقد أضاف إليه لاحقًا سايدرز وزملاؤه (Cyders et al., 2007) بعدًا خامسًا (الإلحاح الإيجابي Positive Urgency) ليصبح (UPPS-P). تكون المقياس المختصر (UPPS-P) بصورته الأصلية من (20) فقرة موزعة على خمسة أبعاد. ويستجيب المفحوص على المقياس وفق تدريج خماسي، وبذلك فإنه كلما ارتفعت الدرجة، كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع مستوى الاندفاعية. وقد تمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة للاستخدام في دراسات مشابهة.

الخصائص السيكومترية للمقياس بصورته الحالية

للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس بصورته الحالية، قام الباحثان بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم إعادة ترجمته من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية على يد مترجم آخر، ثم إجراء المطابقة بين الترجمتين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة. بعدها تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص؛ للتأكد من صحة الترجمة؛ وقد طلب إليهم التأكد من صحة الترجمة ومطابقتها، وبعد ذلك تم الأخذ بملاحظاتهم حول الترجمة وسلامتها.

دلالات صدق المقياس

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين تكونت من (12) أستاذًا من المتخصصين في الجامعات الأردنية. وفي ضوء ملاحظاتهم، أجريت التعديلات المقترحة على المقياس. وتجدر الإشارة إلى أن نسبة اتفاق 80% فأكثر من المحكمين كانت المعيار لقبول الفقرات. وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية بعد التحكيم (27) فقرة، موزعة على خمسة مجالات.

صدق البناء: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبة من خارج عينة الدراسة. وتم حساب مؤشرات صدق البناء بحسب معامل ارتباط بيرسون؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي إليه. وقد لوحظ أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد "عدم وجود تخطيط مسبق" قد تراوحت بين (0.49- 0.67) مع بعدها، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد "الإلحاح السلبي" بين (0.71- 0.79) مع بعدها. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد "البحث عن المغامرة" بين (0.52- 0.68) مع بعدها؛ بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد "عدم المثابرة" بين (0.56- 0.78) مع بعدها؛ وقيم معاملات ارتباط فقرات بعد "الإلحاح الإيجابي" تراوحت بين (0.64- 0.76) مع بعدها. وقد اعتمد الباحثان معامل ارتباط لا يقل عن (0.30) معيارًا لقبول الفقرة. وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس. كما حسبت قيم معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لأبعاد مقياس الاندفاعية، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson). وقد لوحظ أن قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الاندفاعية تراوحت بين (0.44- 0.64)، وجميعها ذات دلالة إحصائية، وهذا يعد مؤشرًا على صدق البناء لمقياس الاندفاعية.

دلالات ثبات المقياس

تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الاندفاعية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، المكونة من (50) طالبة، وبلغت قيم معامل الارتباط لأبعاد المقياس كالآتي: عدم وجود تخطيط مسبق (0.85)، والإلحاح السلبي (0.87)، والبحث عن المغامرة (0.83)، وعدم المثابرة (0.90)، والإلحاح الإيجابي (0.82).

الثبات بإعادة الاختبار: لأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأبعاد مقياس الاندفاعية بصورته النهائية، تمت إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين على العينة الاستطلاعية، وبلغت قيمه لأبعاد المقياس (0.87) و(0.90) و(0.86) و(0.92) و(0.85) على التوالي. وتعد هذه القيم لثبات المقياس قوية ومقبولة لتحقيق أهداف الدراسة.

تصحيح مقياس الاندفاعية

اشتمل مقياس الاندفاعية بصورته النهائية على (27) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، يجاب عنها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل التالية: دائمًا؛ وتعطى عند تصحيح المقياس (4)، غالبًا؛ وتعطى (3)، أحيانًا؛ وتعطى (2)، نادرًا؛ وتعطى (1)، أبدًا؛ وتعطى (0). وهذه الدرجات تنطبق على الفقرات (6، 7، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 19، 20، 21، 23، 24، 25، 26، 27)؛ كونها مصوغة باتجاه موجب، ويُعكس التدريج للفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 8، 17، 18، 22)؛ كونها مصوغة باتجاه سالب، علمًا بأن المقياس بصورته الأصلية لا توجد له درجة كلية، وأن ارتفاع الدرجة على كل بعد من الأبعاد يعكس مؤشرًا من مؤشرات ارتفاع الاندفاعية.

برنامج العلاج القصصي

صُمم البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية بالاستناد إلى أسلوب العلاج القصصي (Therapeutic Storytelling) الذي قدمه جاردنر (Gardner, 1986) باعتباره أسلوبًا أخلاقيًا يراعي كيان المسترشد، ويجنبه المواجهة والقلق الناتج عن العملية الإرشادية بأكبر قدر ممكن، بالإضافة لما قدمه سليفنسيك وسليفنسيك (Slivinske & Slivinske, 2014) من أساليب لتخصيص العلاج القصصي للمراهقين. كما تمت الاستعانة بما أدخلاه من استخدام الأسئلة العلاجية المنظمة، وفقًا لما قدمه وايت وإبستون (White & Epston, 1990) في علم النفس السردي (Narrative Psychology)؛ لتمكين المسترشد من فهم وتحديد القضايا المهمة، ومن ثم إعادة صياغة الاتجاهات والنتائج الأكثر إيجابية، وتكوين القصة الشخصية البديلة بطرق علمية منظمة. كما تمت الاستفادة من مبادئ وتطبيقات الإرشاد الجماعي وبرامجه المختلفة؛ إذ قام الباحثان بدمجها مع مبادئ وافتراضات أسلوب العلاج القصصي، وتمت الاستعانة بما قدمه الدليل المرجعي للأنشطة الترفيهية للدعم النفسي والاجتماعي الصادر عن الأونروا وتضمين أنشطته في البرنامج بما يتفق مع مبادئه وأهدافه. تألف البرنامج من (26) جلسة إرشادية بواقع جلستين أسبوعيًا، بمدة (60) دقيقة لكل جلسة. وفيما يلي توضيح لمضمون هذه الجلسات:

الجلسة المبدئية: هدفت إلى التأكد من أن الطالبات اللاتي تم تشخيصهن باضطراب الشره العصبي وحققن مستوىً مرتفعًا من الاندفاعية بحيث يصلحن للانضمام لبرنامج العلاج القصصي، والتأكد من وجود القابلية والرغبة في ذلك.

الجلسة الأولى: هدفت إلى التعارف وبناء الثقة بين المرشدة والمسترشدات وبين المسترشدات أنفسهن، والتعرف على توقعاتهن، وتحديد الأهداف والمسؤوليات والقواعد داخل المجموعة، والتعرف على الأسلوب العلاجي.

الجلسة الثانية: هدفت إلى التعامل مع مخاوف المسترشدات وانخفاض الثقة، والتعرف على المسترشدات بدرجة أعمق، والإطار الثقافي الخاص بهن، والأشخاص المهمين في حياتهن، وبدء الاستماع للقصص الشخصية وتحليلها.

الجلسات الثالثة وحتى السابعة: هدفت إلى استمرار التعرف على المسترشدات بدرجة أعمق، والإطار الثقافي الخاص بهن، والأشخاص المهمين في حياتهن، والاستماع لجميع قصص المسترشدات الشخصية وتحليلها.

الجلسات الثامنة وحتى الحادية والعشرون: هدفت إلى استماع المسترشدات بشكل فعال للقصص العلاجية، وتحقيق الوعي بخياراتهن، وتوفير أكبر قدر ممكن من البدائل لهن، وإعادة رواية القصص الشخصية بشكل مبدئي.

الجلستان الثانية والعشرون والثالثة والعشرون: هدفت إلى تمكين محاور القصص العلاجية من خلال الاستماع للتسجيلات المرئية، وإعادة رواية القصص الشخصية بشكل نهائي، وملاحظة التغير بين القصص قبل رواية القصص العلاجية وبعدها لملاحظة التحسن من عدمه.

الجلسة الرابعة والعشرون: هدفت إلى التمهيد لختام البرنامج الإرشادي، والتعامل مع مشاعر المسترشدات، خاصة قلق الانفصال، وتقييم البرنامج الإرشادي.

الجلسة الخامسة والعشرون: هدفت إلى تطبيق القياس البعدي، والاتفاق مع المسترشدات على موعد القياس التتبعي ومكانه، وتكريم المشاركات في البرنامج.

الجلسة السادسة والعشرون: هدفت إلى إجراء القياس التتبعي، لمعرفة نتائج العملية الإرشادية ومدى فاعليتها، ومناقشة الخبرات الجديدة للمسترشدات، والتعرف على الصعوبات التي واجهتهن بعد انتهاء البرنامج ومناقشتها. وفي الجدول التالي ملخص الجلسات وأهدافها:

ملخص جلسات برنامج العلاج القصصي

رقم الجلسة	اسم الجلسة	مدة الجلسة	أهداف الجلسة
-	المقابلات المبدئية	60 دقيقة	الهدف الرئيسي: التأكد من أن الطالبات اللاتي تم تطبيق الأدوات عليهن ووجدت مؤشرات اضطراب الشره العصبي ومؤشرات الاندفاعية لديهن يصلحن للانضمام لبرنامج العلاج القصصي. 1. التأكد من رغبة الطالبة وقبولها للاستماع للقصص بشكل عام. 2. التأكد من أن الطالبة ليست من ذوي الخيال الواسع جداً (الخيال الوهمي). 3. تعريف الطالبة بالبحث وبالبرنامج العلاجي. 4. تعريف الطالبة بحقوقها في الانضمام والمشاركة في البحث، والبرنامج على وجه الخصوص. 5. أخذ الموافقة الطوعية من الطالبة وولي الأمر على الانضمام للبرنامج العلاجي. 6. التأكد من قدرة الطالبة على مشاركة الآخرين الحديث والتفاعل معهم.
1	التعارف وبناء الثقة	60 دقيقة	1. التعارف وبناء الألفة بين المرشدة والمسترشدات وبين المسترشدات أنفسهن. 2. التعرف على توقعات المسترشدات من البرنامج العلاجي. 3. التعرف على الأهداف وتوضيحها. 4. تحديد مسؤوليات كل من المرشدة والمسترشدات، وتوضيح دورهن في نجاح العملية العلاجية. 5. وضع قواعد العمل في المجموعة. 6. توضيح ماهية الأسلوب العلاجي دون الإشارة للمشكلة. 7. توضيح ماهية استراتيجية التسجيل المرئي وأهميتها وأخذ موافقة خطية عليها.
2	استمرار بناء الثقة، رواية القصص التقدمية (1)	60 دقيقة	1. مواجهة الخوف والقلق الذي يبرز لدى المسترشدات في هذه المرحلة. 2. التعامل مع انخفاض ثقة المسترشدات في هذه المرحلة. 3. التعرف على المسترشدات بدرجة أعمق. 4. التعرف على الأفراد المهمين في حياة المسترشدة. 5. التعرف على الإطار الثقافي الخاص بكل مسترشدة وبمشكلتها. 6. بدء الاستماع للقصص التقدمية. 7. تحليل القصص وتحديد محاورها لتطوير القصص العلاجية.
3-4-5-6-7	رواية القصص التقدمية (2)	60 دقيقة لكل جلسة	1. التعرف على المسترشدات بدرجة أعمق. 2. التعرف على الأفراد المهمين في حياة المسترشدة. 3. التعرف على الإطار الثقافي الخاص بكل مسترشدة وبمشكلتها. 4. الاستماع للقصص التقدمية لباقي المسترشدات. 5. الاستعداد لتحليل القصص وتحديد محاورها لتطوير القصص العلاجية.
8و9- 10و11- 12و13- 14و15- 16و17- 18و19- 20و21	القصص العلاجية 1-2-3-4-5-6-7	60 دقيقة لكل جلسة	1. استماع المسترشدات بشكل فعال للقصص العلاجية. 2. تحقيق الوعي لدى المسترشدات بخيارات حياتهن السلبية (سلوكات، مشاعر، أفكار...) في المشكلة. 3. توفير أكبر قدر ممكن من البدائل والحلول الإيجابية للمسترشدات. 4. التأكد من فهم المسترشدات للقصص العلاجية وعلاقتها بالقصص التقدمية. 5. رواية القصص البديلة المبدئية.

رقم الجلسة	اسم الجلسة	مدة الجلسة	أهداف الجلسة
23-22	الاستماع للتسجيلات المرئية وبناء القصص البديلة النهائية	60 دقيقة لكل جلسة	1. تمكين محاور للقصص العلاجية. 2. تطوير مفهوم ذات إيجابي لدى المسترشدات. 3. الحصول على القصص البديلة النهائية. 4. الكشف عن التحسن لدى المسترشدات أو عدمه. 5. التمهيد لختام البرنامج العلاجي.
24	الجلسة ما قبل النهائية	60 دقيقة	1. التمهيد لختام البرنامج العلاجي. 2. التعامل مع مشاعر المسترشدات، وخاصة قلق الانفصال. 3. تعزيز مفهوم الذات الإيجابي لدى المسترشدات. 4. تقييم البرنامج الإرشادي. 5. التأكيد على المتابعة.
25	الجلسة النهائيـــة	60 دقيقة	1. تطبيق القياس البعدي. 2. الاتفاق مع المسترشدات على موعد تطبيق قياس المتابعة ومكانه. 3. تكريم المسترشدات لانضمامهن للبرنامج وعلى جهودهن كافةً.
-	متابعة	60 دقيقة	1. مناقشة الخبرات الجديدة التي تعرضت لها المسترشدات. 2. معرفة نتائج العملية العلاجية ومدى فعاليتها. 3. التعرف على ممارسات المسترشدات بعد انتهاء البرنامج. 4. التعرف على الصعوبات التي واجهت المسترشدات بعد انتهاء البرنامج. 5. الاستماع لمواقف النجاح والتقدم.

وقد تم التحقق من الصدق المنطقي للبرنامج من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين، تكونت من (6) أساتذة من المختصين في الإرشاد النفسي من الجامعات الأردنية، لتحديد مدى مناسبة الأهداف التي أعد من أجلها. وقد رأى المحكمون أن البرنامج مناسب بعد إجراء بعض التعديلات. وفي ضوء المقترحات، أجريت التعديلات، وتم تطبيق البرنامج بعد ذلك.

تصميم الدراسة

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية، التي استخدم فيها تصميم عاملي (2*2) قبلي - بعدي لمجموعتين متكافئتين. فقد طبق البرنامج الإرشادي القائم على العلاج القصصي على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فبقيت على قائمة الانتظار حتى انتهاء تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، ويعبر عن ذلك بالرموز:

$$R\ G1: O1_{ab}\ X\ O2_{ab}\ O3_{ab}$$

$$R\ G2: O1_{ab} - O2_{ab}$$

حيث: (G1) المجموعة التجريبية، (G2) المجموعة الضابطة، (R) التوزيع العشوائي، (O1) القياس القبلي بمقياسي الدراسة، (O2) القياس البعدي بمقياسي الدراسة، (O3) القياس التتبعي بمقياسي الدراسة، ($_{ab}$) الشره العصبي والاندفاعية، (X) المعالجة، (-) دون معالجة.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: أسلوب المعالجة المستخدم (برنامج العلاج القصصي)، والمتغيرات التابعة: اضطراب الشره العصبي، والاندفاعية.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات الآتية: (1) التوزيع العشوائي لعينة الدراسة (ن= 30) إلى المجموعتين: التجريبية والضابطة. (2) تطبيق برنامج الإرشاد القائم على العلاج القصصي على أفراد المجموعة التجريبية. (3) تطبيق القياس البعدي باستخدام مقياسي الدراسة، ومن ثم جمع البيانات وتحليلها من أجل مقارنة أداء المجموعة التجريبية بأداء المجموعة الضابطة؛ للتعرف إلى الأثر الذي تركه برنامج الإرشاد الجمعي. (4) تطبيق القياس التتبعي بعد شهر من انتهاء البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية فقط.

المعالجة الإحصائية

لفحص فرضيات الدراسة، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على القياس القبلي والقياس البعدي وقياس المتابعة، إضافة إلى استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفرضية الأولى، وأسلوب تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص الفرضية الثانية، واستخدام اختبار (ت) (T-test) لعينتين مستقلتين لفحص الفرضية الثالثة.

النتائج

التكافؤ بين المجموعتين على مقياسي الدراسة

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الشره العصبي لدى الطالبات المراهقات على الاختبار القبلي وفقًا لمتغير المجموعة، والجدول (1) يوضح هذه القيم.

جدول (1): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس الشره العصبي تبعًا للمجموعة

المتغير	المجموعة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الشره العصبي	التجريبية	0.4863	0.06469
	الضابطة	0.4784	0.08279
	الكلي	0.4824	0.07311

يلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاستجابات المراهقات على مقياس الشره العصبي، وفقًا لاختلاف مستويات متغير المجموعة. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (2) يبين نتائج التحليل.

جدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المجموعة	0.001	1	0.001	0.084	0.775	0.003
الخطأ	0.155	28	0.006			
الكلي	0.155	29				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الشره العصبي تعزى لمتغير المجموعة؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في الأداء القبلي على الدرجة الكلية لمقياس الشره العصبي لدى الطالبات المراهقات. كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الاندفاعية لدى الطالبات المراهقات على الاختبار القبلي وفقًا لمتغير المجموعة، والجدول (3) يوضح هذه القيم.

جدول (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على أبعاد مقياس الاندفاعية تبعًا للمجموعة

بعد مقياس الاندفاعية	المجموعة	الوسط الحسابي	الإنحرافات المعيارية
عدم وجود تخطيط مسبق	التجريبية	3.2111	0.54360
	الضابطة	3.1111	0.52955
	الكلي	3.1611	0.52974
الإلحاح السلبي	التجريبية	2.9200	0.36878
	الضابطة	2.7467	0.40332
	الكلي	2.8333	0.38981
البحث عن المغامرة	التجريبية	3.4133	0.40332
	الضابطة	3.2800	0.43293
	الكلي	3.3467	0.41666
عدم المثابرة	التجريبية	3.1778	0.30516
	الضابطة	3.1222	0.44305
	الكلي	3.1500	0.37486
الإلحاح الإيجابي	التجريبية	2.8400	0.36410
	الضابطة	2.8933	0.43991
	الكلي	2.8667	0.39769

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاستجابات المراهقات على أبعاد مقياس الاندفاعية، وفقًا لاختلاف مستويات متغير المجموعة. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم إجراء تحليل التباين المتعدد، والجدول (4) يبين نتائج التحليل.

جدول (4): نتائج اختبار هوتيلينج لإختبار دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية تبعًا للمجموعة

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة الحرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
المجموعة	Hoteling's Trace	0.116	0.555	5.000	24.000	0.773	0.104

يتبين من الجدول (4) عدم وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على القياس القبلي لأبعاد مقياس الاندفاعية مجتمعة، كما تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للقياس القبلي لمقياس الاندفاعية لدى المراهقات وفقًا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي بين الأوساط الحسابية على أبعاد مقياس الاندفاعية تبعًا للمجموعة

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المجموعة	عدم وجود تخطيط مسبق	0.075	1	0.075	0.260	0.614	0.009
	الإلحاح السلبي	0.225	1	0.225	1.509	0.230	0.051
	البحث عن المغامرة	0.133	1	0.133	0.762	0.390	0.026
	عدم المثابرة	0.023	1	0.023	0.160	0.692	0.006
	الإلحاح الإيجابي	0.021	1	0.021	0.131	0.720	0.005
الخطأ	عدم وجود تخطيط مسبق	8.063	28	0.288			
	الإلحاح السلبي	4.181	28	0.149			
	البحث عن المغامرة	4.901	28	0.175			
	عدم المثابرة	4.052	28	0.145			
	الإلحاح الإيجابي	4.565	28	0.163			
الكلي	عدم وجود تخطيط مسبق	8.138	29				
	الإلحاح السلبي	4.407	29				
	البحث عن المغامرة	5.035	29				
	عدم المثابرة	4.075	29				
	الإلحاح الإيجابي	4.587	29				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد مقياس الاندفاعية تعزى لمتغير المجموعة؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في الأداء القبلي على أبعاد مقياس الاندفاعية لدى الطالبات المراهقات.

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

للتحقق من صحة الفرضية الأولى للدراسة (توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات المراهقات في المجموعة التجريبية، اللاتي طبق عليهن برنامج العلاج القصصي، ومتوسط درجات المراهقات في المجموعة الضابطة اللاتي لم يطبق عليهن أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس اضطراب الشره العصبي)، تم حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس الشره العصبي لدى الطالبات المراهقات على الاختبار البعدي وفقًا لمتغير الدراسة المجموعة، والجدول (6) يوضح هذه القيم.

جدول (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس الشره العصبي تبعًا للمجموعة

المتغير	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشره العصبي	التجريبية	0.3490	0.09554
	الضابطة	0.5137	0.08159
	الكلي	0.4314	0.12098

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاستجابات المراهقات على القياس البعدي لمقياس الشره العصبي وفقًا لاختلاف مستويات متغير المجموعة. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (7) يبين نتائج التحليل.

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المجموعة	0.203	1	0.203	25.779	0.000	0.479
الخطأ	0.221	28	0.008			
الكلي	0.424	29				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتبين من الجدول (7) وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) على القياس البعدي لمقياس الشره العصبي، لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ف" لمتغير الشره العصبي (25.779) وهي قيمة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)؛ ما يؤدي إلى قبول الفرضية الإحصائية. ولقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنه يوجد تأثير دالّ للبرنامج على مقياس الشره العصبي، ويدل ذلك على إسهام البرنامج في خفض مستوى أعراض الشره العصبي لدى مراهقات المجموعة التجريبية. ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج في تباين الأداء على مقياس الشره العصبي، تم استخراج قيمة مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر (Effect Size)، للتعرفِ إلى قيمة الدلالة العملية للفروق. وقد تبين أن قيمة مربع إيتا (η^2) للبرنامج على الشره العصبي بلغت (47.9%)، وهي قيمة مقبولة. ويعني ذلك أن البرنامج الذي استخدمه الباحثان أحدث تحسنًا لدى الطالبات اللاتي شاركن في البرنامج.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

للتحقق من صحة الفرضية الثانية للدراسة (توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط درجات المراهقات في المجموعة التجريبية، اللاتي طبق عليهن برنامج العلاج القصصي، ومتوسط درجات المراهقات في المجموعة الضابطة اللاتي لم يطبق عليهن أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على أبعاد مقياس الاندفاعية)، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الاندفاعية لدى الطالبات المراهقات على الاختبار البعدي وفقًا لمتغير المجموعة، والجدول (8) يوضح هذه القيم.

جدول (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على أبعاد مقياس الاندفاعية تبعًا للمجموعة

المتغير	المجموعة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
عدم وجود تخطيط مسبق	التجريبية	2.9222	0.39272
	الضابطة	3.1333	0.50474
	الكلي	3.0278	0.45713
الإلحاح السلبي	التجريبية	1.8000	0.29277
	الضابطة	2.7600	0.38693
	الكلي	2.2800	0.59330
البحث عن المغامرة	التجريبية	2.1333	0.31773
	الضابطة	3.1867	0.49838
	الكلي	2.6600	0.67497
عدم المثابرة	التجريبية	3.1000	0.44454
	الضابطة	3.1556	0.44305
	الكلي	3.1278	0.43699
الإلحاح الإيجابي	التجريبية	2.2267	0.53381
	الضابطة	3.0933	0.39182
	الكلي	2.6600	0.63713

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاستجابات المراهقات على القياس البعدي لأبعاد مقياس الاندفاعية، وفقًا لاختلاف مستويات متغير المجموعة. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول (9) يبين نتائج التحليل.

جدول (9): نتائج اختبار هوتيلينج لإختبار دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية على أبعاد مقياس الاندفاعيةتبعًا للمجموعة

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
المجموعة	Hoteling's Trace	7.099	34.076	5.000	24.000	.000	.877

يتبين من الجدول (9) وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على القياس البعدي لأبعاد مقياس الاندفاعية مجتمعة، ولتحديد على أي الأبعاد كانت الفروق، تم إجراء تحليل التباين للقياس البعدي لمقياس الاندفاعية لدى المراهقات وفقًا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي بين الأوساط الحسابية على أبعاد مقياس الاندفاعية تبعًا للمجموعة

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المجموعة	عدم وجود تخطيط مسبق	0.334	1	0.334	1.635	0.212	0.055
	الإلحاح السلبي	6.912	1	6.912	58.718	0.000	0.677
	البحث عن المغامرة	8.321	1	8.321	47.641	0.000	0.630
	عدم المثابرة	0.023	1	0.023	0.118	0.734	0.004
	الإلحاح الإيجابي	5.633	1	5.633	25.695	0.000	0.479
الخطأ	عدم وجود تخطيط مسبق	5.726	28	0.204			
	الإلحاح السلبي	3.296	28	0.118			
	البحث عن المغامرة	4.891	28	0.175			
	عدم المثابرة	5.515	28	0.197			
	الإلحاح الإيجابي	6.139	28	0.219			
الكلي	عدم وجود تخطيط مسبق	6.060	29				
	الإلحاح السلبي	10.208	29				
	البحث عن المغامرة	13.212	29				
	عدم المثابرة	5.538	29				
	الإلحاح الإيجابي	11.772	29				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (10) عدم وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على القياس البعدي لكل من بعد عدم وجود تخطيط مسبق، وعدم المثابرة، فيما وجد أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على القياس البعدي لكل من بعد الإلحاح السلبي، والبحث عن المغامرة، والإلحاح الايجابي في مقياس الاندفاعية، لصالح المجموعة التجريبية. فقد بلغت قيمة "ف" لبعد الإلحاح السلبي (58.718)، وهي قيمة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبلغت قيمة "ف" لبعد البحث عن المغامرة (47.641)، وهي قيمة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبلغت قيمة "ف" لبعد الإلحاح الإيجابي (25.695)، وهي قيمة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ ما يؤدي إلى قبول الفرضية الاحصائية جزئيًا، ولقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنه يوجد تأثير دالّ للبرنامج على كل بعد من الأبعاد الآتية لمقياس الاندفاعية: الإلحاح السلبي، والبحث عن المغامرة، والإلحاح الإيجابي. ويدل ذلك على إسهام البرنامج في خفض مستوى مؤشرات الاندفاعية لدى مراهقات المجموعة التجريبية.

ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج في تباين الأداء على كل بعد من أبعاد مقياس الاندفاعية ذات الدلالة الاحصائية، تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر. وقد تبين أن قيمة مربع إيتا (η^2) للبرنامج على بعد الإلحاح السلبي بلغت (67.7%)، وهي قيمة مقبولة، وبلغت قيمة مربع إيتا (η^2) للبرنامج على بعد البحث عن المغامرة (63%)، وهي قيمة مقبولة، وبلغت قيمة مربع إيتا (η^2) للبرنامج على بعد الإلحاح الايجابي (47.9%)، وهي قيمة مقبولة. وهذا يشير إلى وجود أثر دال للعلاج القصصي على أبعاد الاندفاعية (الإلحاح السلبي، والبحث عن المغامرة، والإلحاح الايجابي)، ويعني أن البرنامج الذي استخدمه الباحثان أحدث تحسنًا في هذه الأبعاد لدى الطالبات اللاتي شاركن في البرنامج.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة للدراسة (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المراهقات في المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: مقياس الشره العصبي وأبعاد مقياس الاندفاعية في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهن على المقياسين في الاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج)، تم حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتطبيق اختبار ت للعينات المترابطة (Paired Samples T-test) للكشف عن الفروق بين القياس البعدي وقياس المتابعة لمقياس الشره العصبي، وأبعاد مقياس الاندفاعية، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): نتائج اختبار ت للعينات المترابطة للكشف عن دلالة الفرق بين الوسطين في القياس البعدي وقياس المتابعة على مقياس الشره العصبي وأبعاد مقياس الاندفاعية

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
الشره العصبي	البعدي	0.3490	0.09554	0.587	0.021	0.307	0.764
	المتابعة	0.3412	0.11807				
عدم وجود تخطيط مسبق	البعدي	2.9222	0.39272	0.905	0.000	0.764	0.458
	المتابعة	2.8889	0.38145				
الإلحاح السلبي	البعدي	1.8000	0.29277	0.869	0.000	2.103	0.054
	المتابعة	1.8800	0.28082				
البحث عن المغامرة	البعدي	2.1333	0.31773	0.785	0.001	11.767	0.107
	المتابعة	2.0222	0.21202				
عدم المثابرة	البعدي	3.1000	0.44454	0.923	0.000	1.234	0.238
	المتابعة	3.1556	0.37515				
الإلحاح الايجابي	البعدي	2.2267	0.53381	0.751	0.001	0.292	0.774
	المتابعة	2.2533	0.41034				

يظهر من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار (ت) للعينات المترابطة لمقياس الشره العصبي وأبعاد مقياس الاندفاعية الآتية: الإلحاح السلبي، والبحث عن المغامرة، والإلحاح الايجابي، مما يشير إلى أن هناك استمرارية لأثر البرنامج بشكل عام مع مرور الوقت. وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

مناقشة النتائج

سعت الدراسة الحالية لفحص فاعلية برنامج للإرشاد الجمعي مستند للعلاج القصصي في خفض اضطراب الشره العصبي والاندفاعية لدى عينة من الطالبات المراهقات، في الصفوف السادس والسابع والثامن في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الكورة، إربد، الأردن، وذلك من خلال فحص ثلاث فرضيات إحصائية. وقد أشارت **نتائج فحص الفرضيتين الأولى والثانية** إلى قبولهما؛ إذ وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية؛ فقد انخفض مستوى اضطراب الشره العصبي وكل من أبعاد الاندفاعية التالية: "الإلحاح السلبي"، و"البحث عن المغامرة"، "والإلحاح الإيجابي"، في المجموعة التجريبية مقارنة في المجموعة الضابطة.

وتتفق هذه النتيجة الإيجابية التي توصلت لها الدراسة الحالية من وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على متغير الشره العصبي مع ما توصلت إليه بعض الدراسات العربية والغربية، التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي في خفض اضطراب الشره العصبي لدى عينات متنوعة (Blom et al,. 2014; Cardi, Leppanen, Leslie, Esposito & Treasure, 2019; Castelnuovo, Manzoni, Villa, Cesa & Molinari, 2011; Hilbert, Hildebrandt, Agras, Wilfley & Wilson, 2015; Jackson, Pietrabissa, Rossi, Manzoni & Castelnuovo, 2018; Mathisen et al., 2017; McIntosh et al., 2016; Munsch et al., 2019; Palavras et al., 2015; Preuss, Pinnow, Schnicker & Legenbauer, 2017).

كما اتفقت النتيجة الإيجابية التي توصلت لها الدراسة الحالية من وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد متغير الاندفاعية (الإلحاح السلبي، والبحث عن المغامرة، والإلحاح الايجابي) مع ما توصلت له بعض الدراسات التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي في خفض الاندفاعية لدى عينات متنوعة (Fagundo et al., 2013; Tárrega et al., 2015; Yao et al., 2017).

ويمكن تفسير النتيجة الإيجابية للبرنامج الإرشادي المستند إلى العلاج القصصي على المراهقات في المجموعة التجريبية، وتأثيره في الشره العصبي والاندفاعية، في ضوء ما أشار إليه العديد من الباحثين؛ إذ يعد أسلوب العلاج القصصي استراتيجية فاعلة في مساعدة الأفراد على الحديث عن مشكلاتهم ومناقشتها مع الآخرين دون تهديد ذات المسترشد وكشفها كما في الأساليب الأخرى التي يؤدي استخدامها إلى ظهور القلق والمقاومة، وبالتالي إخفاء المشكلة أو تزييفها. ويتناول العلاج القصصي المشكلات -على اختلاف حساسيتها- ويحلها بطريقة رمزية (Gardner, 1971). واتضح ذلك في أثناء تطبيق البرنامج، من خلال ما قامت به بعض المسترشدات من عزو أحداث القصة التقدمية والبديلة للشخصيات في القصة، مثل رغبتهن في خسارة الوزن، أو عدم رضاهن عن سلوكاتهن، أو بعض خلافاتهن الأسرية، وغيرها. وكان ذلك عندما حدثت مواجهة بينهن وبين زميلاتهن، مشيراتٍ إلى أن ما تم تداوله يرتبط بالشخصية القصصية فقط ولا شأن لهن به، واتضح ذلك أيضًا بالتغيُّر في طبيعة الأسئلة الموجهة من قبل المسترشدات، بين ما وجهنه للمسترشدة نفسها في أثناء التعارف، وما وجهنه للشخصية في القصة. فقد قلل ذلك من حاجة العلاج القصصي لبناء الثقة في العلاقة الإرشادية، بين المرشدة والمسترشدات، وبين المسترشدات أنفسهن. فمدى الحفاظ على السرية لم يعد يشكل مصدرًا لقلق المسترشدات (Hammel, 2019).

ويمكن تفسير النتيجة الإيجابية في ضوء ما تميز به أسلوب العلاج القصصي من مرونة؛ فقد أمكن فيه توظيف الأساليب المتنوعة، والأنشطة المختلفة (خاصة ما ينسجم منها مع أهداف القصة العلاجية، وما يزيد من

فاعلية روايتها؛ من خلال تهيئة المسترشدات لمهارات معينة، وتقديم المحاور العلاجية بطرق عديدة)، مما ساهم في تحقيق الأهداف، وتحقيق المتعة، وكسر الجمود. وهذا يتفق مع ما أشار إليه جاردنر (Gardner, 1986) من إمكانية استخدام أسلوب العلاج القصصي بالتزامن مع أساليب وأنشطة أخرى. كما أمكن من خلال هذا الأسلوب استثمار وقت الجلسة بشكل كامل؛ إذ تمّ توجيه رواية القصص وإنهاؤها وفق ما يتطلبه وقت الجلسة، ويمكن أيضًا من خلال توجيه رواية القصص إيقاف المسترشدات اللاتي يستَفِضْنَ في تفاصيل غير مهمة، وتوجيه حديثهن للمحاور المهمة، واستثمار الوقت بشكل فاعل. كما يمكن استثمار الوقت المتبقي من الجلسة في حال حدوث طارئ دون الحاجة لإضاعته. وتتضح مرونة هذا الأسلوب كذلك في استجابته لثقافات المسترشدين المتنوعة؛ فهو يرتكز على رواية القصص التي تتجاوز الثقافة وتنتقل لصلب التجربة الإنسانية كما أشار جلادينغ ودريك (Gladding & Drake, 2010).

ونظرًا لكون هذا الأسلوب موجه للمراهقات في الدراسة الحالية، فيمكن النظر للنتائج الإيجابية من خلال ما يقدمه أسلوب العلاج القصصي للمراهقين من إمكانية اتخاذ المراهق للقرار الذي يراه مناسبًا من بين مجموعة البدائل. وقد انسجم ذلك مع مطالب المسترشدات المراهقات في مرحلتهن العمرية؛ إذ يسعى المراهقون للاستقلال واتخاذ القرارات الفردية (Noller & Atkin, 2014). كما وفر العلاج القصصي الجمعي لكل مسترشدة جماعة الأقران من المسترشدات، والشخصيات القصصية، ممن يشتركن معها في جوانب من مشكلتها، مما أتاح للمسترشدة النظر لمشكلتها من منظور مختلف، من خلال حديثهن عن مشكلاتهن؛ بما يقلل من تهويلها لمشكلتها ويعطيها الحجم المناسب، ويوضح للمسترشدة أنها ليست الوحيدة التي لديها تلك المشكلات. وبهذا تكون الدراسة اتفقت مع ما ذهب إليه ستايلز وكوتمان، وسليفنسيك وسليفنسيك (Stiles & Kottman, 1990; Slivinske & Slivinske, 2014) من أن العلاج القصصي أسلوب يصلح مع المراهقين.

وقد يكون ما أسهم في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي والوصول لنتائج إيجابية، ما افترضه الباحثان من فاعلية التطبيق؛ ففيما يتعلق بفاعلية مرحلة رواية القصص الشخصية التقدمية، أشارت الطالبات -من خلال ما قدمنه من تغذية راجعة- إلى أن رواية القصص-على حدّ تعبيرهن- ساعدتهن في التعبير عن أنفسهن من خلال الشخصيات، وأن الاطلاع على قصص الآخرين مكنهن من التعرف على أنفسهن واستكشافها. كما اتضحت فاعلية هذه المرحلة من زلات لسان الطالبات في أثناء سرد القصص التقدمية، واستخدام صيغة المتكلم وضمائر الملكية، بالإضافة إلى الأسئلة الفعالة التي وجهتها المسترشدات للمسترشدة التي تروي القصة، والتي حققت الاستيضاح المطلوب، وهو ما يشير إلى تحقق الفهم السليم لطبيعة الأسلوب المتبع. ومن الجدير بالذكر، أنه مع المضي في رواية القصص التقدمية، كان دور المرشدة في توجيه رواية القصص، واستخدام "الوصلات التحفيزية"، وتقديم المساعدة للمسترشدات، ينخفض شيئًا فشيئًا، وذلك يعكس تمكن الطالبات من الأسلوب بشكل كبير. كما اتضح ذلك أكثر عندما لم تستطع المسترشدة (ر.ز.) من رواية قصتها، فقامت المسترشدات بمساعدتها بشكل فاعل دون حاجة لتدخل المرشدة. ويبرر تلك الفاعلية افتراض جاردنر (Gardner, 1986) أن رواية القصص أمر جذاب بالنسبة للأفراد، وأن الأفراد لا يستمتعون فقط بالاستماع للقصص، بل وروايتها أيضًا. وما أشار إليه إرفورد (Erford, 2014) من أن هذا الأسلوب يناسب من لديهم صعوبات في الحديث عن أنفسهم ويصعب عليهم التعبير عن مشاعرهم.

وجاء افتراض الباحثين لفاعلية مرحلة القصص العلاجية وأسئلتها من فاعليتها في تسجيل البيانات وتحليلها وإيجاد المحاور العلاجية المشتركة بين مشكلات المسترشدات، التي تم بناء القصص العلاجية بما يخدمها. واتضحت تلك الفاعلية في أثناء رواية القصص العلاجية من إيماءات الطالبات، ولغة الجسد، التي تعكس انسجامهن مع أحداث القصة دون تململ أو شرود في الذهن، إلى جانب التغير الملحوظ في الحالة الانفعالية في أثناء رواية القصة، بالإضافة إلى الأسئلة الفعالة التي طرحتها المسترشدات على الشخصية والأحداث في القصة. أما فاعلية الأسئلة العلاجية، فتمثلت في التزام الباحثين بتقديم مستويات الأسئلة بالتدريج، وبما يغطي جوانب المشكلة؛ بهدف زيادة وعي المسترشدة بها، بحيث توفر للمسترشدات أكبر قدر ممكن من الخيارات والبدائل العلاجية للمشكلة، وتخلق الأمل في التحسن، وتجعل-في نهايتها- المشكلة، التي تعاني منها المسترشدة هي المشكلة وليست هي بذاتها المشكلة. وهذا ما أكد عليه سليفنسيك وسليفنسيك (Slivinske & Slivinske, 2014).

ويعتقد الباحثان أن ما أسهم أيضًا في تحقيق نتائج إيجابية، أهمية مشاهدة التسجيلات المرئية التي تحدث عنها جاردنر (Gardner, 1986). فقد التزمت الطالبات بالواجبات البيتية، التي ركزت بشكل أساسي على مشاهدة المسترشدات بشكل متكرر لتسجيلات الفيديو للقصص التقدمية والعلاجية والبديلة، مما زاد من وعي المسترشدات بأبعاد مشكلتهن، ومكّن محاور القصص العلاجية، وعمل على ملاحظة التحسن من خلال مقارنة المسترشدات لتسجيلات القصة التقدمية بالقصة البديلة الخاصة بهن. كما أسهمت العبر التي تم تداولها بعد كل قصة تقدمية وعلاجية وبديلة في تحقيق النتائج الإيجابية؛ فقد أشارت المسترشدات من خلال التغذية الراجعة إلى استفادتهن من تلك العبر وتعلمهن من مضامينها.

وقد يكون مما أسهم في تحقيق أهداف البرنامج والوصول إلى نتائج إيجابية دور المرشدة في إجراءات التطبيق، وسماتها الشخصية، وقدرتها على قيادة المجموعة؛ فمن حيث إجراءات التطبيق، التزم الباحثان بالإجراءات التي حددها العلماء لأسلوب العلاج القصصي المتضمنَة في البرنامج العلاجي، كما تم بناء الثقة مع المسترشدات بشكل فاعل؛ من خلال إتاحة الفرصة للمسترشدات لامتلاك أعمالهن الفنية والأدبية والتسجيلات المرئية، وهو ما شجع الطالبات على استخدام الأسلوب وزاد من فاعلية التطبيق. كما برز دور المرشدة في طرح الأسئلة العلاجية الفاعلة التي لعبت دورًا مهمًا في الانتقال للمرحلة اللاحقة، ومراعاة السياق الثقافي للمسترشدات، وتضمينه في القصص العلاجية لتحقيق أهداف البرنامج. ومن حيث السمات الشخصية، تمتع الباحثان بالمرونة، والتقبل، والاحترام، والتعاطف غير المشروط، والأصالة بشكل عام. وبشكل خاص، تمتعا بالقدرة على رواية القصص العلاجية بشكل جذاب، وتفعيل الأنشطة المستخدمة بعيدًا عن الجمود، وساهم في ذلك حجم التدريب الذي تلقاه الباحثان، والدورات التدريبية التي سهلت عملية قيادة المجموعة، مما وفر بيئة إرشادية آمنة في المجموعة، وساهمت في التزام الطالبات بالقواعد التي تم الاتفاق عليها في المجموعة منذ بدء البرنامج،

وشجعت على تنفيذ جميع المسترشدات للأنشطة، مما عمل على تعزيز الثقة فيما بينهم وتحقيق الأهداف والتوقعات.

وأشارت النتائج المتعلقة **بفرضية الدراسة الثالثة** إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات المراهقات في المجموعة التجريبية بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي بعد مرور شهر على الانتهاء من تطبيق البرنامج، على مقياسي الدراسة: الشره العصبي والاندفاعية. وهذا يدل على استقرار أثر البرنامج لدى المراهقات في المجموعة التجريبية، واحتفاظهن بالمكاسب العلاجية. ويدل أيضًا على أثر البرنامج الإرشادي في خفض الشره العصبي والاندفاعية حتى بعد مضي شهر على الانتهاء من تطبيق البرنامج.

ويمكن عزو استقرار إسهام البرنامج في خفض الشره العصبي والاندفاعية إلى أن البرنامج بمكوناته الإرشادية والتطبيقية أسهم في امتلاك المراهقات في المجموعة التجريبية العديد من المهارات في أثناء تنفيذ الجلسات الإرشادية. فقد عزز أسلوب العلاج القصصي قدرة المسترشدات على التفكير في عواقب قراراتهن، من خلال رواية القصص البديلة التي تعكس صورة مستقبلية للقرارات الحالية، مما ساعد في زيادة الوعي وتمهيد المسترشدات انفعاليًا للتغيير، وهو ما قد يكون له تأثير ثابت في كل من الاندفاعية والشره. فمن المتوقع أن تتأثر الاندفاعية بذلك بشكل مباشر، وخاصة فيما يتعلق بقصور التخطيط المسبق، وفي الشره بشكل غير مباشر، بحيث يزيد الوعي بأبعاد السلوكات التي يتضمنها، وبالتالي يزيد اهتمام المسترشدات بمشكلتهن وسعيهن لحلها. وهذا يتفق مع توجه ماثيزن وآخرين، وموستلين وكابريو وكيسكي-راكون (Mathisen et al., 2017; Mustelin, Kaprio & Keski-Rahkonen, 2018) للتعامل مع المصابين بالشره العصبي الذين يقللون من خطر شدة مرضهم ويؤجلون طلب المساعدة.

كما ساهم العلاج القصصي في تعزيز مهارات التفكير الواقعي لدى المسترشدات من خلال إكسابهن مهارة رواية القصص التي تُحدث اتساقًا لدى المسترشدات بين الأحداث الماضية والحالية، ولذلك كان من الملحوظ ميل المسترشدات المراهقات للقصص التي تتصل بالواقع. وهذا يدعم ما أشار إليه إرفورد (Erford, 2014) من أن المراهقين أكثر ميلاً للتفكير الواقعي. فتلك المهارات التي تنسجم مع احتياجات المراهقات تُكسب أثرها خاصية الاستقرار، فتؤثر على مستوى الاندفاعية بما يرتبط بالميل للمغامرة، وعلى مستوى الشره العصبي بما يرتبط ببعض الأفكار الخاطئة كالحرمان ورفض التدخل الأبوي.

ويمكن تفسير حالة الاستقرار لدى الطالبات المراهقات في ضوء ما أشار إليه سليفنسيك وسليفنسيك (Slivinske & Slivinske, 2014)، من أن العلاج القصصي يعمل على تحسين مفهوم الذات، وتصور المسترشدين عن أنفسهم، ويساعد في فهمهم لهوياتهم؛ من خلال تركيز الفرد على المشكلة بصفتها المشكلة التي تحتاج لحل، وأن الفرد نفسه ليس هو المشكلة. وذلك قد يكون ساهم في خلق أمل في التحسن لدى المسترشدات.

هذا بالإضافة للدور الذي لعبه التحسن في مستوى الصحة النفسية لدى المسترشدات في استقرار أثر البرنامج، من خلال رواية القصص. فقد تبين ذلك من خلال ما أشارت إليه المسترشدات في التغذية الراجعة من أن رواية القصص تعمل على تفريغ المشاعر وتخفيف الأعباء، وتبين ذلك أيضًا بتغير الحالة الانفعالية للمسترشدات بين بداية البرنامج الإرشادي ونهايته. وهذا يتفق مع ما أشار إليه فرويد (Freud, 1995) من أنه بمجرد رواية القصة، يصبح الأمر كوزن ثقيل تمت إزاحته من حياتهم، وما أضافه بينباكر (Pennebaker, 1997) من أن رواية القصص بحد ذاتها تحسن من الصحة النفسية والجسمية أيضًا. كما أن من المتوقع أن تلعب الجرأة والثقة بالنفس التي اكتسبتها المسترشدات-كما أشرن في التغذية الراجعة- دورًا في الحفاظ على المكاسب العلاجية.

هذا بالإضافة إلى أن استخدام العلاج القصصي يوفر للمسترشدات أكبر قدر ممكن من البدائل العلاجية، الأمر الذي يفيد في إتاحة الخيار للمسترشدات لاتخاذ القرار المناسب، ويعزز التفكير في العواقب، كما يفيد في توفير حلول واقعية غير مؤقتة لمشكلة الشره العصبي. كذلك يتناول العلاج القصصي مشكلات المسترشدات بدقة ويعالجها بالاستناد إلى محاورها وتحليلها، ما يجعل من الاحتفاظ بالأثر أمرًا متوقعًا. كما يساهم وعي المسترشدات بمشكلاتهن في إدراك جوانب القوة التي يمتلكنها، وبالتالي إمكانية توظيف تلك الجوانب في الحفاظ على المكاسب العلاجية.

التوصيات

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

- اعتماد البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية ضمن الإرشاد الجمعي في المدارس لفاعليته في خفض مستوى الاندفاعية والشره العصبي لدى الطلبة المراهقين.
- تدريب المرشدين التربويين على البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية المستند إلى العلاج القصصي.
- تضمين برنامج العلاج القصصي في خطة طلبة البكالوريوس في تخصص الإرشاد والصحة النفسية في الجامعات الأردنية، والعمل على تدريبهم عليه.
- إجراء دراسات تجريبية تتقصى فاعلية أسلوب العلاج القصصي على عينات أخرى، كالمجموعات الأسرية في العلاج الأسري، والمراهقين الذكور.
- إجراء دراسات وصفية لاحقة في مجال الشره العصبي والاندفاعية، على المراهقين ذكورًا وإناثًا، وعلاقة ذلك بمتغيرات أخرى؛ كالإدمان السلوكي، والرفض المدرسي.

References

Abu Qizan, O. (2007). *The effectiveness of a group counseling program based on self-control measures in reducing excessive and impulsive activity disorder and poor classroom attention in a selected sample of seventh grade students.* PhD Dissertation, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th edn.)*. Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edn.)*. Arlington, VA: Author.

Bechara, A., Damasio, A., Damasio, H. & Anderson, S. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition,* 50(1), 7–15.

Blom, T., Mingione, C., Guerdjikova, A., Keck, P., Welge, J. & McElroy, S. (2014). Placebo response in binge eating disorder: A pooled analysis of 10 clinical trials from one research group. *European Eating Disorders Review,* 22(2), 140–146; doi:10.1002/erv.2277.

Brownley, K., Berkman, N., Peat, C., Lohr, K., Cullen, K., Bann, C. & Bulik, C. (2016). Binge-eating disorder in adults. *Annals of Internal Medicine,* 165(6), 409-420; doi:10.7326/m15-2455.

Burns. G. (2005). *101 Healing stories for children and teens*. New York: Wiley.

Burrows, L. (2010). Restoring the pathways to relational wellbeing and learning for a young person with autism and relational trauma. *Paper presented at the MHS Conference Proceedings for the Mental Wellbeing, Sydney, AU*. Retrieved from https://www.academia.edu /21706753/ Restoring_the_pathways_to_relational_wellbeing_and_learning_for_a_young_person_with_autism_and_relational_trauma.

Capobianco, M., Pizzuto, E. & Devescovi, A. (2017). Gesture–speech combinations and early verbal abilities. *Interact,* 18, 55–76.

Cardi V., Leppanen J., Leslie M., Esposito M. & Treasure J. (2019). The use of a positive mood induction video-clip to target eating behaviour in people with bulimia nervosa or binge eating disorder: An experimental study. *Appetite,* 1 (133), 400-404; doi.org/10.1016/j.appet. 2018. 12.001.

Castelnuovo, G., Manzoni G., Villa, V. Cesa, G. & Molinari E. (2011). Brief strategic therapy *vs* cognitive behavioral therapy for the inpatient and telephone-based outpatient treatment of binge eating disorder: The stratob randomized controlled clinical trial. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health,* 7(1), 29-37.

Chudasama, Y. (2011). Animal models of prefrontal-executive function. *Behavioral Neuroscience,* 125(3), 327–343.

Cimino, S., Simonelli, A., Parolin, M., Ballarotto, G., Carbone, P. & Cerniglia, L. (2018). A theoretical and empirical linkage between road accidents and binge eating behaviors in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 15(2), 355-36; doi:10.3390/ijerph15020355.

Cooper, Z. & Grave, R. (2017). Eating disorders. *The Science of Cognitive Behavioral Therapy,* 14, 337–357; doi:10.1016/b978-0-12-803457-6.00014-3.

Cyders, M., Smith, G., Spillane, N., Fischer, S., Annus, A. & Peterson, C. (2007). Integration of impulsivity and positive mood to predict risky behavior: Development and validation of a measure of positive urgency. *Psychological Assessment,* 19(1), 107–118; doi:10.1037/1040-3590.19.1.107.

d'Acremont, M. & Van der Linden, M. (2005). Adolescent impulsivity: Findings from a community sample. *Journal of Youth and Adolescence,* 34, 427 – 435.

Dick, D., Smith, G., Olausson, P., Mitchell, S., leman, R., O'Malley, S. & Sher, K. (2010). Understanding the construct of impulsivity and its relationship to alcohol use disorders. *Addiction Biology,* 15, 217-226; doi:10/1111/ j1369.

Dickman, S. (1990). Functional and dysfunctional impulsivity: Personality and cognitive correlates. *Journal of Per-sodality and Social Psychology,* 58, 95-102.

Erford, B. (2014). *40 Techniques every counselor should know (2nd ed.)*. New York: Pearson.

Evenden, J. (1999). Varieties of impulsivity. *Psychopharmacology,* 146, 348-361.

Eysenck, S. & Eysenck, H. (1977). The place of impulsiveness in a dimensional system of personality description. *British Journal of Social and Clinical Psychology,* 16, 57-68.

Fagundo, A., Santamaría, J., Forcano, L., Giner-Bartolomé, C., Jiménez-Murcia, S., Sánchez, I., … & Fernández-Aranda, F. (2013). Video game therapy for emotional regulation and impulsivity control in a series of treated cases with bulimia nervosa. *European Eating Disorders Review,* 21 (6), 493–499. doi:10.1002/erv.2259.

Tárrega, S., Castro-Carreras, L., Fernández-Aranda, F., Granero, R., Giner-Bartolomé, C., Aymamí, N., … & Jiménez-Murcia, S. (2015). A serious videogame as an additional therapy tool for training emotional regulation and impulsivity control in severe gambling disorder. *Frontiers in Psychology,* 6, 1721-1733. doi:10.3389/fpsyg. 2015.01721.

Fursland, A. & Watson, H. (2014). Eating disorders: A hidden phenomenon in outpatient mental health? *International Journal of Eating Disorders,* 47(4), 422-425; doi:10.1002/eat. 22205.

Gardner, R. (1968). The mutual storytelling technique: Use in alleviating childhood oedipal problems. *Contemporary Psychoanalysis, 4* (2), 161-177; doi: 10.1080/00107530.1968. 10745136.

Gardner, R. (1970). The mutual storytelling technique: Use in the treatment of a child with post-trauma ticneurosis. *American Journal of Psychotherapy,* 24, 419-439.

Gardner, R. (1971). *Therapeutic communication with children: The mutual storytelling technique.* New York: Science House.

Gardner, R. (1986). *The psychotherapeutic techniques of Richard A. Gardner*. New Jersey: Creative Therapeutics.

Giuliani, F., Marchetti, B., Perrenoud, V. & ElKorh, P. (2016). Is storytelling therapy useful for children with autism spectrum disorders and severe mental retardation? *Advanced Techniques in Biology and Medicine,* 4, 166-167; doi: 10.4172/2379-1764.1000166.

Gladding, S. & Drake, M. (2010). The potency and power of counseling stories. *Journal of Creativity in Mental Health,* 5(1), 15–24; doi:10.1080/15401381003640569.

Grant, J. & Potenza, M. (2012). *Impulse control disorder*. New York: Oxfird University Press.

Hagan, J., Shaw, J. & Duncan, P. (2015). *Bright futures: Guidelines for health supervision of infants, children and adolescents (4th ed.)*. American Academy of Pediatrics. Retrieved from: https://bright futures.app.org/bright %20 future%20documents/18-adolescent.PDF.

Hall, L. & Cohn, L. (1999). *Bulimia: A guide to recovery*. Washington: Library of Congress.

Hammel, S. (2019). *Handbook of therapeutic storytelling*. New York: Routledge.

Hattie, J. (1985). Methodolgy review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement,* 9, 139-164.

Hebebrand, J. & Herpertz-Dahlmann, B. (2019). *Eating disorders and obesity in children and adolescents*. Amsterdam: Elsevier.

Hilbert, A., Hildebrandt, T., Agras, W., Wilfley, D. & Wilson, G. (2015). Rapid response in psychological treatments for binge eating disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 83(3), 649–654; doi:10.1037/ccp0000018.

Jackson, J., Pietrabissa, G., Rossi, A., Manzoni, G. & Castelnuovo, G. (2018). Brief strategic therapy and cognitive behavioral therapy for women with binge eating disorder and comorbid obesity: A randomized clinical trial one-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 86 (8), 688-701; doi.org/10.1037/ccp0000313.

Kilani, B. (2017). Prevalence of eating disorders among students at the University of Jordan. *The Arab Journal of Psychiatry*, 28(1), 76-82; doi:10.12816/0036884.

Manasse, S., Espel, H., Schumacher, L., Kerrigan, S., Zhang, F. & Forman, E. (2016). Does impulsivity predict outcome in treatment for binge eating disorder? A multimodal investigation. *Appetite,* 105, 172–179; doi.org/ 10.10116/j. appet.2016.05.026.

Mannell, J., Ahmad, L. & Ahmad, A. (2018). Narrative storytelling as mental health support for women experiencing gender-based violence in Afghanistan. *Social Science & Medicine, 214,* 91-98; doi: 10.1016/j.socscimed.2018.08.011.

Mathisen, T., Rosenvinge, J., Pettersen, G., Friborg, O., Vrabel, K., Bratland-Sanda, S. & Sundgot-Borgen, J. (2017). The ped-t trial protocol: The effect of physical exercise and dietary therapy compared with cognitive behavior therapy in treatment of bulimia nervosa and binge eating disorder. *BMC Psychiatry,* 17 (1). 108-119; doi:10.1186/s12888-017-1312-4.

McCuen-Wurst, C., Ruggieri, M. & Allison, K. (2017). Disordered eating and obesity: Associations between binge eating disorder, night-eating syndrome and weight-related comorbidities. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 141 (1), 96–105; doi:10.1111/nyas. 13467.

Mcintosh, V., Jordan, J., Carter, J., Frampton, C., McKenzie, J., Latner, J. & Joyce, P. (2016). Psychotherapy for transdiagnostic binge eating: A randomized controlled trial of cognitive-behavioural therapy appetite-focused cognitive-behavioural therapy and schema therapy. *Psychiatry Research,* 240, 412–420; doi:10.1016/j.psychres.2016.04.080.

Meule, A. & Platte, P. (2015). Facts of impulsivity interactively predict body fat and binge eating in young women. *Appetite,* 87, 352-357.

Mnessi, Dalia. (2012). *The effectiveness of a training program for the development of self-control and its effect on reducing impulsive behavior for middle-school pupils*. Unpublished Master Thesis, Cairo University, Cairo, Egypt.

Moeller, F., Barratt, E., Dougherty, D., Schmitz, J. & Swann, A. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *American Journal of Psychiatry,* 158 (11), 1783–1793; doi:10.1176/appi.ajp.158 .11.1783.

Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy to read in production.* Adelaide: Dulwich Centre.

Munsch, S. & Beglinger, C. (2005). *Obesity and binge eating disorder*. Switzerland: Karger.

Munsch, S., Wyssen, A., Vanhulst, P., Lalanne, D., Steinemann, S. & Tuch, A. (2019). Binge eating disorder treatment goes online – feasibility, usability and treatment outcome of an Internet-based treatment for binge eating disorder: Study protocol for a three-arm randomized controlled trial including an immediate treatment, a waitlist and a placebo control group. *Trials,* 20 (1), 128-139; doi:10.1186/s13063-019-3192-z.

Mustelin, L., Kaprio, J. & Keski-Rahkonen, A. (2018). Beyond the tip of the iceberg: Adolescent weight development of women and men with features of binge eating disorder. *Eating Behaviors,* 30, 83–87; doi:10.1016/j. eatbeh.

Noller, P. & Atkin, S. (2014). *Family life in adolescence*. Berlin, DE: Gruyter Open.

Oltmanns, T. & Emery, R. (2004). *Abnormal psychology*. New Jersey: Prentice-Hall Press.

Paing, M. & Yangon, H. (2017). *The relationship between perceived stress level and binge eating level*. Master Thesis, University of Myanmar International. Retrieved from: https://www. academia.edu/35908476/The_relationship_betw een_perceived_stress_and_binge_eating_disorde r.docx.

Painter, L., Cook, J. & Silverman, P. (1999). The effects of therapeutic storytelling and behavioral parent training on noncompliant behavior in young boys. *Child & Family Behavior Therapy,* 21(2), 47–66; doi:10.1300/j019v21n02_03.

Palavras, M., Hay, P., Filho, C. & Claudino, A. (2017). The efficacy of psychological therapies in reducing weight and binge eating in people with bulimia nervousa and binge eating disorder who are oversight or obese: A critical synthesis and meta-analysis. *Nutrients,* 9, 299-317.

Palavras, M., Hay, P., Touyz, S., Sainsbury, A., da Luz, F., Swinbourne, J., & Claudino, A. (2015). Comparing cognitive behavioural therapy for eating disorders integrated with behavioural weight loss therapy to ognitive behavioural therapy-enhanced alone in overweight or obese people with bulimia nervosa or binge eating disorder: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials,* 16 (1), 578-588; doi:10.1186/s13063-015-1079-1.

Parker, T. & Wampler, K. (2006). Changing emotion: The use of therapeutic storytelling. *Journal of Marital and Family Therapy, 32* (2), 155–166;doi:10.1111/j.1752-0606.2006.tb01597 .x.

Patton, J., Stanford, M. & Barratt, E. (1995). Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of Clinical Psychology,* 51, 768-774.

Pennebaker, J. (1997). Opening: *The healing power of expressing emotions*. New York: The Guilford Press.

Perrow, S. (2003, July). *Therapeutic storytelling, supporting the capacity of children through imagination. Paper presented at IRERG Conference*, Vancouver. Retrieved from: www.ierg.net/confs/2003/proceeds/ Perrow.pdf.

Preuss, H., Pinnow, M., Schnicker, K. & Legenbauer, T. (2017). Improving inhibitory control abilities (ImpulsE): A promising approach to treat impulsive eating? *European Eating Disorders*, 25 (6), 533–543. Doi; 10.1002/erv.2544.

Reynolds, B., Penfold, R. & Patak, M. (2008). Dimensions of impulsive behavior in adolescents: Laboratory behavioral assessments. *Experimental and Clinical Psychopharma-cology*, 16, 124–131.

Shafieyan, S., Soleymani, M., Samouei, R. & Afshar, M. (2017). Effect of storytelling on hopefulness in girl students. *Journal of Education and Health Promotion*, 6, 101-109; doi; 10.4103/jehp.jehp _59_16.

Slivinske, J. & Slivinske, L. (2014). *Therapeutic storytelling for adolescents and young adults*. New York: Oxford University Press.

Spangler, D., Baldwin, S. & Agras, W. (2004). An examination of the mechanisms of action in cognitive behavioral therapy for bulimia nervosa. *Behavior Therapy,* 35(3), 537-560; doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80031-5.

Stanford, M., Mathias, C., Dougherty, D., Lake, S., Anderson, N. & Patton, J. (2009). Fifty years of the Barratt impulsiveness scale: An update and review. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 385-395.

Stiles, K. & Kottman, T. (1990). The mutual storytelling technique: An Adlerian application in child therapy. *Individual Psychology*, 46, 148-156.

Tárrega, S., Castro-Carreras, L., Fernández-Aranda, F., Granero, R., Giner-Bartolomé, C., Aymamí, N., … & Jiménez-Murcia, S. (2015). A serious videogame as an additional therapy tool for training emotional regulation and impulsivity control in severe gambling disorder. *Frontiers in Psychology, 6,* 1721-1733. doi:10.3389/fpsyg. 2015.01721.

White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W.W.Norton.

Whiteside, S. & Lynam, D. (2001). The five-factor model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 669–689; doi:10.1016/s0191-8869(00)00064-7.

World Health Organization. (2018). *International classification of diseases: Mortality and morbidity statistics ICD-11*. Geneva, DC: WHO.

Yaequb, N. (2017). *The effectiveness of a psychodrama-based training program in improving attention and reducing hyperactivity and impulsivity in students with learning disabilities*. PhD Dissertation, University of Islamic Sciences, Amman, Jordan.

Yao, Y., Chen, P., Li, C., Hare, T., Li, S., Zhang, J., … & Fang, X. (2017). Combined reality therapy and mindfulness meditation decrease intertemporal decisional impulsivity in young adults with Internet gaming disorder. *Computers in Human Behavior*, 68, 210–216. Doi;10.1016/ j.chb.2016.11.038.

Zunker, C., Peterson, C., Crosby, R., Cao, L., Engel, S., Mitchell, J. & Wonderlich, S. (2011). Ecological momentary assessment of bulimia nervosa: Does dietary restriction predict binge eating? *Behaviour Research and Therapy,* 49 (10), 714-717; doi.org/10.1016/j.brat.2011. 06 .006.

درجة تمكّن طلبة معلم الصف في جامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطوّرة

عبد الغفور الأسود و حاتم البصيص*

Doi: //10.47015/16.4.3

تاريخ تسلم البحث 2019/9/16 تاريخ قبوله 2019/12/22

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف درجة تمكّن طلبة معلم الصف بجامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطوّرة. والكشف عما إذا كانت تختلف درجة التمكّن لديهم باختلاف الجنس والمعدل التراكمي. ولتحقيق ذلك، استخدمت الدراسة مقياسًا لتقييم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي. تكوّنت عينة الدراسة من (70) طالبًا وطالبة من طلبة معلم الصف بجامعة البعث. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة تمكّن طلبة معلم الصف من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مجتمعة كانت متوسطة؛ وجاء بُعد الاستماع التواصلي في المرتبة الأولى بدرجة تمكّن جيدة بلغت (53.47%)، ثم بُعد التعبير الشفوي التواصلي بدرجة تمكّن متوسطة بلغت (50.88%)، ثم بُعد الدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته بدرجة تمكّن متوسطة بلغت (47.2%)، وحلّ أخيرًا بُعد المسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية بدرجة تمكّن متوسطة، بلغت (43.45%). وبيّنت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائياً في درجة التمكّن من هذه المهارات لدى طلبة معلم الصف تبعاً لمتغيري الجنس، والمعدل التراكمي.

(**الكلمات المفتاحية**: طلبة معلم الصف، الكتب المطوّرة، مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي)

The Degree of Al-Baath University Class Teacher Students Proficiency of Verbal and Nonverbal Communication Skills Required for Teaching the Developed Textbooks

Abdel Ghafour Al-Aswad and Hatem Albases, *Al-Baath University, Syria.*

Abstract: The present study aimed to identify the degree of Al-Baath University class teacher students proficiency of verbal and nonverbal communication skills required for teaching the Developed Textbooks and to determine whether their degree of proficiency varies according to gender and cumulative average. To achieve the aims of the study, it used a scale of verbal and nonverbal communication skills. The sample of the study consisted of (70) male and female of class teacher students at Al-Baath University. The results of the study indicated that the degree of the students proficiency to both verbal and nonverbal communication skills was average. Communicative listening ranked first with a mastery degree of (53.47%); then came oral speech with an average score of (50.88%), followed by nonverbal indications on good listening, body movements and gestures with a medium score of (47.2%) and finally, proxemics and paralanguage came with a medium proficiency degree of (43.45%). The results revealed no statistically significant differences in proficiency degree of these skills according to gender and cumulative average.

(**Keywords**: Class Teacher Students, The Developed Textbooks, Verbal and Nonverbal Communication Skills)

مقدمة: يعدُّ التواصل بين المعلم والمتعلّم داخل غرفة الصف وخارجها مهمًا جدًا؛ إذ تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم وتبادل بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ بعضهم مع بعض. ويُقاس نجاح المعلم في الموقف التعليمي بمدى تمكّنه من مهارات التواصل في غرفة الصف؛ إذ يتحول دوره من ناقل للمعرفة إلى مُيَسّر لعملية التعلّم (Alastal & Alkhaldi, 2005) .

وتعتمد فاعلية المعلم على إلمامه بالمادة العلمية وحُسن إدارته للصف. كما تتأثر خبرته بمدى حماسته في التعامل مع التلاميذ، وقربه منهم وطريقة تواصله معهم. فهو مصدر التواصل عن طريق توظيف طرائق التدريس المتنوعة، ودوره التوجيهي والإرشادي، وقدرته على الضبط في مختلف المواقف التعليمية التعلّمية (Alasmar, 2000).

وقد صُنّف تواصل معلم الصف مع تلاميذه في مواقف التدريس الصفي في المجال التربوي إستنادًا إلى اللغة المستخدمة في فئتين رئيستين: التواصل اللفظي (Verbal Communication)، والتواصل غير اللفظي (Nonverbal Communication) (Ibrahim, 2014).

* جامعة البعث، سوريا.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وقد أشارت بعض الدراسات (Khio, 2012) إلى أنّ القدرة على التواصل والتعامل مع الآخرين تعدُّ من أبرز الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم في القرن الحادي والعشرين. ممّا جعل المعلم مطالبًا بالتمكّن من مهارات عملية التواصل، التي تمكّنه من أداء مهامه التعليمية بكفاءة ونجاح (Alhila, 2014). وهذا ينسجم مع تأكيد الإطار الاسترشادي لمعايير إعداد المعلم العربي، الصادر عن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة على أنّ يكون معيار التواصل اللفظي وغير اللفظي ضمن معايير إعداد المعلم العربي، الذي نصّه: "يستخدم المعلم معرفته بأساليب التواصل اللفظي وغير اللفظي"(General Secretariat of Arab States & UNICEF, 2009). وتؤكد وثيقة المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية لبرنامج معلم الصف في سورية على ضرورة تمكّن الطالب معلم الصف في مجال المهارات المهنية والعملية من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي وحُسن استخدامها في المواقف التربوية (Kanaan, Ghawi, Hassan, Allyas, Mortada, Abdullah, Abdullah, Abu Hamoud, Alhadib, Hamidouch, Morsi, Sari & Mirza, 2011).

وبما أنّ مهارات التواصل (Communication Skills) تعدُّ مهارات أساسية تتطلبها كلّ الموضوعات في الكتب المدرسية (Hibal, 2014)، فإنّه يبدو ضروريًا للمعلم حتى يكون تواصله فعّالاً وناجحًا مع تلاميذه أن يكون متمكّنًا من مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية (Farhat & Aoun, 2016). وفي هذا الصدد، أشارت بعض الدراسات إلى أهمية تمكّن المعلم من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي داخل الصف الدراسي وفاعليتها وتأثيرها في مستوى التعلّم وأداء المتعلّمين وزيادة دافعيتهم؛ كدراسة كلّ من: هانزفورد (Hansford, 1988) وبتلاند وبيبي (Butland & Beebe, 1992)، وفرايمر (Frymier, 1993)، وآرت مان (Artman, 2005).

من هنا، يُعدّ التمكّن من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي أمرًا لازمًا لكلّ المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم. فقد بيّنت دراسة جودمان (Goodman, 2005) أنّ كثيرًا من الفشل الدراسي للتلاميذ يعود لإهمال المعلم مهارات التواصل اللفظي بوجه عام أو عدم تمكّنه منها، وهو ما يمكن تفسيره بنتائج دراسات أخرى أظهرت أهمية تمكّن المعلم من مهارات معينة في التواصل اللفظي. فقد بيّنت دراسة شونويتر وستريثرس وبيري (Schonwetter, Struthers & Perry, 1995) أنّ هناك تفاعلاً بين سمات المتعلّم وقدرة المعلم على عرض الموضوع بشكل منظّم. وقد ظهر أثر هذا التفاعل واضحًا في متغيرات مثل: درجة انتباه المتعلّم وتحصيله ودافعيته. كما وجد هوسر وفريمر(2009 Houser & Frymier,) أنّ هناك علاقة بين مهارات التواصل غير اللفظي الفعّال لدى المعلمين، وشعور الطلاب بالثقة بموضوع الدراسة. وعلى العكس من ذلك، يؤدي الضعف فيها إلى تردّد الطلاب، وعدم ثقتهم بالموضوع.

لذا ينبغي أن يكون المعلم متمكّنًا من المهارات التواصلية، لا سيما مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، اللذين يُنظر إليهما كوحدة متكاملة غير قابلة للانفصام في تفاعله مع تلاميذه؛ على اعتبار أنه ينقل رسالتين في آن واحد، إحداهما لفظية يستخدم فيها الكلمات، والأخرى غير لفظية. وتمثل تلك المهارات الأساس لجميع الأنشطة التربوية التي يقوم بها المعلم؛ إذ إنّها الركيزة الأساسية في أدائه الوظيفي، التي يتوقّف عليها نجاحه أو فشله في تحقيق الهدف من رسالته التربوية.

ويتطلّب التدريس الفعّال من المعلم قدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي وإدارة التفاعل اللفظي وغير اللفظي بينه وبين تلاميذه بصورة ناجحة، لإثارة دوافعهم وتحقيق الأهداف المرجوة؛ إذ تربط بين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي ومهارات التفاعل اللفظي وغير اللفظي علاقة الكلّ بالجزء. فمهارات التفاعل، التي اهتم بها فلاندرز (Flanders) وزملاؤه، تستهدف أساسًا رفع حيوية التلميذ وإيجابيته في الموقف التعليمي إلى أقصى درجة ممكنة؛ ممّا يُحسّن تفكيره وبالنتيجة تعلّمه. أما مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي فلا تقف عند هذا الحدّ، بل تستهدف أيضًا وضوح تدريس المعلم، والمساعدة في إدارة الصف، وإقامة علاقة ودية بين التلميذ والمعلم؛ ممّا يحسن في النهاية أيضًا تعلّم التلميذ. فبينما تعدُّ مهارات مثل: استخدام الفصحى دون تكلّف، والتعبير الشفوي بطلاقة، وتلوين الصوت وتنغيمه، والتحكم بسرعة الحديث، من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، لا تحظى هذه المهارات بالقدر نفسه من الاهتمام في مهارات التفاعل (Rashid, 2007).

وقد بدأ العمل على تطوير المناهج في سورية منذ عام 2004. وقد أثمرت تلك الجهود عن بناء خطة لتطوير المناهج من سبع مراحل هي: وضع وثائق المعايير ووثائق المؤلف، وتقييم الوثائق، وإعلان مسابقة تأليف الكتب، ووضع معايير البيئة المدرسية، وتحديث نظم الاختبارات والتقويم، وإدراج الكتب الجديدة وفق خطة زمنية، ومتابعة تطبيق المناهج الجديدة (Ministry of Education in Syria, 2007). وفي عام 2007، تمّ إقرار المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي، ثم جرى العمل على بناء الكتب الجديدة في الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي، والمرحلة الثانوية بالتوازي. وتمّ بعد ذلك العمل على تقويم الكتب الجديدة وتعديلها مرارًا؛ بناء على مقترحات لجان التقويم، التي شملت خبراء ومتخصصين في المناهج في كلّ من وزارة التربية، وكليات التربية في الجامعات السورية؛ ليصار إلى اعتمادها وتجريبها قبل تطبيقها، ثم إجراء التعديلات المناسبة عليها، وتقويمها مرة أخرى استنادًا إلى نتائج التجريب. ومع بداية العام الدراسي 2011/2010، تمّ الشروع في تطبيقها على مستوى المدارس السورية، وبذلك انتهت المرحلة الأولى؛ لتبدأ المرحلة الثانية في تأليف الكتب الجديدة في الصف الثاني لكل من (الحلقة الثانية الأساسية والثانوية العامة). وبعد تقويمها وتجريبها،

جرى تطبيقها في العام الدراسي 2012/2011، وتمّ الانطلاق في استكمال سلسلة الكتب الجديدة للصفوف الأخيرة، وقد تمّ تقويمها أيضًا وتجريبها، ثم تطبيقها في العام الدراسي 2013/2012.

وبعد استحداث المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية في وزارة التربية السورية عام 2013، أُوكِلت إليه جميع مهمات تطوير المناهج التربوية. ففي عام 2016، أصدر المركز وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني في سورية، وقد وفرّت هذه الوثيقة التوجهات الرئيسة الشاملة والمنسّقة لتقويم المناهج التربوية، واستعراض آليات إعدادها، لتكون دليلاً للتربويين فيما يتعلّق بأهداف التعلّم ومعاييره وإستراتيجيات تنفيذه وتقويمه وضمان جودته، وتجلّت دواعي تطوير المناهج التربوية في سورية في الرغبة في مواكبة التطوّر العلميّ والمستجدات في مجال تصميم المناهج وتطويرها، وقصور الكتب القائمة بناء على ضعف مخرجات التعلّم في مختلف المواد الدراسية، وتوظيف التطور التقني في تطوير تعليم المناهج، واعتماد نظريات التعلّم، التي تعتمد المتعلّم محور العملية التربويّة، والأخذ بالاتجاهات التربوية المعاصرة، التي تؤكد اعتماد مدخل أساسيات المعرفة، والتكاملية، والاستناد إلى مدخل المعايير ومؤشرات الأداء، وضرورة إحداث نقلة نوعية من خلال استخدام الطرائق الحديثة والأساليب المناسبة لعرض المادة العلمية في المحتوى وتحويلها إلى أنشطة فعّالة تحفزّ المتعلّم (National Center for Curricula Development in Syria, 2016-2017).

وركّزت الكتب المدرسية المطورة في سورية على كفايات رئيسة، يأتي في مقدمتها تعلّم مهارات التواصل. وتنطلق أسس تطبيق الكتب المطورة من تطوير قدرة المتعلّم على الحوار ليكون محور العملية التربوية، واكتساب مهارات التواصل مع الآخر، ثم قبول الآخر واحترام آرائه (Khorasani et al., 2019).

واستند مشروع تطوير المناهج التربوية في سورية إلى بعض الاتّجاهات التربوية الحديثة، وهي: المرونة، والتكاملية، والتوازن، والشمولية، والخصوصية، والشراكة في الأدوار والمسؤوليات، والطلاقة اللغوية والحسابية، وبرامج التعلّم البديل، ومحورية دور المتعلّم في العملية التعليمية، والارتباط بالواقع، ومراعاة أنماط التعلّم المختلفة، والتعلّم التفاعلي. كما تهتم الكتب المدرسية بالعمل على تطوير مهارات التواصل لدى المتعلّمين، بوصفها جوانب أساسية في تعلّم كلّ منهاج؛ فهي الركيزة الأساسية للنجاح في المواد الدراسة جميعها. وينطلق تطوير المناهج من تحفيز المتعلّمين للتعبير الشفوي بوضوح وطلاقة، ونقل الأفكار بثقة، وربط الأفكار مع الأسباب، وطرح الأسئلة؛ للتأكد من الفهم وبناء المعرفة، والحوار والتقويم والبناء على أفكار الآخرين، واختيار الآلية المناسبة للتواصل الفعّال، وبناءً الفرضيات، واستكشاف الأفكار. وتسير عملية تطوير الكتب المدرسية وتنفيذها في سورية وفق مراحل متسلسلة، هي: التخطيط، وإعداد المحتوى والطرائق بناء على تقييم الاحتياجات وتحليلها، و تصميم الكتاب وإعداده للطباعة، والتنفيذ (National Center for Curricula Development in Syria, 2016).

واستنادًا إلى الإطار العام للمنهاج الوطني المطوّر، قام المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية بالعمل من خلال لجان متخصّصة على تعديل المعايير الوطنية لمختلف المواد الدراسية، فصدرت نسخة المعايير الوطنية المعدّلة في العام الدراسي (2017/2016)، التي تمّ على أساسها تعديل الكتب المدرسية؛ لتصدر النسخة المطوّرة في العام الدراسي (2018/2017). وقد ركّزت وثيقة المعايير الوطنية المعدّلة من خلال المعايير المصوغة في مؤشرات الأداء على إيلاء مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي في الكتب المطورة عناية كبيرة؛ لأهميتها البالغة في إكساب المتعلّمين مفاهيم المواد الدراسية، والتمكّن منها(National Center for Curricula Development in Syria, 2016-2017)؛ ممّا يتطلّب وجود مهارات تواصليّة نوعيّة لدى معلم الصف، خاصة بهذه الكتب المطوّرة.

وإنّ نجاح مشروع تطوير الكتب المدرسية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، الذي تنتهجه وزارة التربية في سورية، حاله حال أي تطوير تربوي، ينبغي أن تنعكس نتائجه على المنتج الرئيس للنظام التربوي، وهم التلاميذ؛ فإنّ الضمانة لذلك هي نجاح معلم الصف في تمكّنه من الأدوار المنوطة به، وطلبة معلم الصف في كليات التربية اليوم هم معلمو المستقبل، وبقدر النجاح في إعدادهم وتمكينهم من المهارات اللازمة للقيام بأدوارهم المهنية، وبخاصة مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، بقدر ما سينعكس ذلك إيجابًا على العملية التعليمية التعلّمية. فلا يمكن تصوّر أن يؤدي معلم الصف رسالته ودوره بعد التخرج في جامعته والخروج إلى ميدان العمل دون تمكّنه من هذه المهارات التواصلية.

لذا لا بدّ من البدء مع الطالب معلم الصف- الذي سيصبح في الميدان قريبًا- كونه سيكون الأداة الرئيسة لضمان التغيير الإيجابي المنشود في أي عملية تطوير تربوي. وقد أشارت بعض الأدبيات التي ترتبط بمهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي إلى بعض المهارات التي يمكن أن يستند إليها معلم الصف عند التدريس (Alessawi & Mousa, 2003; Ma, 2009; Mansour, 2011; Haji Iksan et al., 2012; Kozic, Zunac & Tomic, 2013; Bunyan, 2013; Kana, 2015). فالتواصل اللفظي يحتاج إلى طرفين للعمل في الوقت نفسه، يقوم أحدهما بتقديم أفكاره، والآخر يقوم بالاستماع وإعطاء التغذية الراجعة (Haji Iksan et al., 2012). فإذا كان التعبير الشفوي وسيلة للإفهام، فإنّ الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم وإعادة إنتاج اللغة (Madkour, Taima & Haridi, 2010). فمهارتا التعبير الشفوي والاستماع، المكونتان لعملية التواصل اللفظي، ليستا موروثتين، بل هما مكتسبتان، ويمكن تدريب الفرد عليهما (Olayan & Aldebs, 1999). وعملية التواصل اللفظي في المجال التعليمي تتطلب مهارتين أساسيتين يجب على المرسل

والمستقبل -سواء أكان معلمًا أم متعلمًا- أن يتمكّن منهما لكي تتمّ العملية التربوية بكفاءة وفاعلية عاليتين. وتتحدّد هاتان المهارتان بمهارتي التعبير الشفوي، والاستماع.

ويظهر الأدب التربوي المرتبط بالتعبير الشفوي اهتمام العلماء والباحثين بهذه المهارة اللغوية والتواصلية. ولعلّ أبرز المهارات التي يمكن أن يستخدمها معلم الصف ليقوم بأداء دوره في التواصل مع التلاميذ خلال مواقف التدريس: استخدام لغة بسيطة مفرداتها مفهومة ومألوفة للتلاميذ، والتحدّث في جمل تامة، وتجنّب استخدام العامية، واستخدام الأساليب اللغوية المختلفة في توصيل مضمون الرسالة، وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، وإعطاء تعقيب مناسب على ما يقال، ومراعاة الضبط الصحيح للعبارات والجمل المستخدمة، وسرد قصة أو حادثة تتصل بموضوع الدرس، وعرض الأفكار في تسلسل منطقي شائق للتلاميذ، وسؤال التلاميذ للحصول على معلومات حول وضوح الرسالة، وشرح النقاط التي يشعر بصعوبتها على التلاميذ، وعرض أفكاره وآرائه بالأدلة والبراهين، وتشجيع التلاميذ على المشاركة الإيجابية في أثناء التدريس، وتجنّب التعليق السلبي على الإجابات الخطأ، وتعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة، ومناقشة فِكر الموضوع مع التلاميذ، وضبط ما يتحدّث به ضبطًا صحيحًا، والتحدث بطلاقة في التعبير الشفوي، والتعبير عما يريد، وتصنيف المعلومات والأفكار في التحدث، واختيار الكلمة المناسبة للمعنى وللموقف المناسب، والتعبير عن أفكار الموضوع في جمل مفيدة، وتطبيق الأفكار الجديدة، والملاءمة بين الأفكار والجمل والكلمات، والتعبير عن المشاعر والوجدان، والإشراقة في بدء التعبير واستهلاله، وإنهاء الحديث نهاية طبيعية تدريجية (Mujawar, 1997; Teima & Manna, 2000; Abdel Hadi, Abu Hneish & Besandi, 2003; Aoun, 2012; Altayeb, 2012).

كما يظهر الأدب التربوي المرتبط بالاستماع اهتمام العلماء والباحثين بهذه المهارة اللغوية والتواصلية. ولعلّ أبرز المهارات التي يمكن أن يستخدمها معلم الصف؛ ليقوم بأداء دوره في التواصل مع التلاميذ خلال مواقف التدريس: إدراك هدف المتحدّث، وإدراك معاني الكلمات، وتذكر تلك المعاني، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق، وفهم الفِكر، وإدراك العلاقات بينها، وتنظيم الفِكر وتبويبها، وتلخيص الفِكر المطروحة، واصطفاء المعلومات المهمة، وتحليل حديث المتحدث، والحكم عليه، والتمييز السمعي، والتصنيف، واستخلاص الفكرة الرئيسة، والتفكير الاستنتاجي، وتحديد العلاقات في المادة المسموعة، والحكم على المادة المسموعة، وتقويم المحتوى (Madkour, 2006; Ma, 2009; Taher, 2010).

وبالنظر إلى مهارات التعبير الشفوي والاستماع التواصلي، يمكن ملاحظة أنّها تشتمل على مهارات متنوعة، ينبغي أن يتمكّن معلم الصف أو الطالب معلم الصف في كليات التربية منها؛ نظرًا لأنّه قد يكون الطرف الأول أو الثاني في التواصل اللفظي ولا غنى عنه، ولا يمكن للتواصل اللفظي أن يحدث دون أحد الطرفين. هذا من جانب، ومن جانب آخر، هو تدريب التلاميذ منذ الصغر على تلك المهارات وتنميتها لديهم. فتمكّن معلم الصف من مهارات التعبير الشفوي والاستماع التواصلي غاية ووسيلة في آن واحد. ومن وجهة أخرى، يزخر الأدب التربوي بالعديد من مهارات التواصل غير اللفظي. ومهما يكن من أمر تلك المهارات، فإنّ الدراسة ترى أنّ تحديد مهارات التواصل غير اللفظي يستند إلى المعايير الوطنية للمناهج المطوّرة، التي يمكن إجمالها في بعدين، هما: الدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته؛ والمسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية.

وتعرّف مهارات الدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع بأنّها: قدرة المستمع على ملاحظة التعابير غير اللفظية عند المتحدث، والحرص على فهم رسالة المتحدّث وأفكاره الرئيسة وإدراك الأمر الذي قد لا يكون قاله بصراحة (Qzamil, 2013). وتتجلّى المتطلّبات الخاصة بالدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع في الموقف التواصلي، وفي الإصغاء والإنصات وتركيز الانتباه، والإقبال على المتحدّث بالوجه، وعدم مقاطعة المتحدث في أثناء الحديث، وعدم الانشغال أو التفكير بأشياء خارجة عن الموضوع، والتفاعل مع المادة المسموعة (Albases, 2018). ولا يتطلب حُسن الاستماع فقط الاستماع بهدوء لحديث الطرف الآخر؛ إنّما يتطلّب كذلك انتباهًا لهذا الحديث، وربطًا للأفكار بعضها ببعض، وإظهار ذلك من خلال الدلائل غير اللفظية، وهي حركات الجسم وإيماءاته (Abu Alrab, 2016). وتُعرّف مهارات حركات الجسم وإيماءاته بأنّها: مجموعة من الحركات والإشارات المختلفة وأوضاع الجسم، التي تنقل العديد من المعاني، والرسائل غير اللفظية (Wainwright, 1985). وتناولت الدراسة الحالية حركات الجسم وإيماءاته، التي ركّزت عليها على النحو الآتي:

1- حركات الرأس: يقصد بحركات الرأس التعبيرات الحركية التي تصدر عن الرأس في أثناء عملية التواصل؛ مثل هزّات الرأس (Zaghloul, Haramla & Abdel Alim, 2015-2016). وتمثّل انحناءات الرأس نوعًا من الإيماءات، وتؤدي دورًا مميزًا في التدعيم لما حدث من قبل، والتحكّم في تزامن الحديث (Cromer & Hawthorn, 1980).

2- تعبيرات الوجه: تعرّف بأنّها: السلوك المواجهي، الذي يظهر معنى انفعاليًا للملاحظ الخارجي، ويحمل هدفًا لنقل رسالة ما (Russell & Fernandez ,1997). وتؤثر تعبيرات الوجه في عملية التواصل الصفي. فيمكن لتعبيرات الوجه أن تعزّز أو تناقض الكلمات الملفوظة. وغالبًا ما يستخدم المعلمون تعبيرات الوجه الدالّة على الغضب للتحكم في السلوكات الخطأ الصادرة عن التلاميذ، كما يستخدمون تعبيرات المرح لتخفيف التوتر أو لفت انتباه التلاميذ، والابتسام دليلاً على الاستحسان. كما قد يبدو المعلم من خلال تعبيرات وجهه مفكرًا بينما يجيب التلميذ، فهذا

يشير إلى أنّ المعلم يقدّر الإجابة، ويعطيها قدرًا كبيرًا من الأهمية (Hamida et al., 2003; AlSiliti, 2008).

3- حركات اليدين: تعدُ من أكثر الحركات الجسمية شيوعًا وفاعلية في غرفة الصف، وهي لغة تعبيرية تهدف إلى توصيل أفكار معينة، يُعبّر عنها المرسل بحركات مدروسة لليدين للحصول على استجابات مفيدة وصحيحة. ومن حركات اليدين التي يمكن أن يستخدمها معلم الصف في غرفة الصف لإرسال رسائل واضحة للتلاميذ والحصول على استجابات مفيدة وصحيحة: وضع اليدين على الكتف للتعبير عن الرضا والحنان، وتشجيع التلميذ وتعزيزه، وتحريك اليد على شكل دائري لتشجيع التلميذ على الاستمرار، ورفع إصبع الإبهام إلى أعلى تعبيرًا عن الموافقة، ورفع اليدين إلى أعلى تعبيرًا عن الاستحسان، ورفع كف اليد مفتوحًا أمامًا باتجاه التلميذ تعبيرًا عن الطلب إلى الآخرين أن يكفوا عن التعبير الشفوي أو عن أداء عمل معين، والإشارة بإصبع السبابة باتجاه شخص محدّد بقصد تحديد شخص معين، ووضع إصبع السبابة على الفم للطلب إلى شخص معين الكفّ عن التعبير الشفوي (AlMikhlafi, 2013).

4- تجنّب اللازمات الحركية في أثناء التواصل: يقصد باللازمة الحركية أي حركة جسمية تتكرّر باستمرار دون معنى؛ مثل لازمات تعبيرات الوجه دون معنى والنظرات المتكررة (AlShehri et al., 2014)؛ ممّا قد يؤثر في التواصل الفعّال، ولا بدّ للمعلم من تجنبها حتى يستطيع توصيل الفكرة التي يقصدها.

ومن مهارات البعد الثاني مهارة المسافة المكانية التي تشير إلى الحيز المادي الخاص بالشخص؛ فمهما كانت العلاقة بين الأفراد، فإنّه يمكن استخدام هذا الحيز لتوصيل رسائل عديدة مختلفة غير التواصل اللفظي، من مثل المودة (Segal, Smith & Jaffe, 2007).

وتعدُ المسافة بين المعلم والمتعلّم من العوامل المهمة التي تؤثر في عملية التواصل. فحركة المعلم داخل الصف لها أثر إيجابي على التلاميذ، فتشعرهم باهتمامه وقربه منهم، وتوفر للمعلم فرصة تعرّف ما يجري في الصفوف الخلفية في غرفة الصف (AlSiliti, 2008).

وعلى ذلك، فالمسافة بين معلم الصف والتلميذ تعطي إشارة معينة يمكن أن يفسرها التلميذ استنادًا إلى الموقف، فتؤثر في سلوك التلميذ بطريقة إيجابية أو سلبية. وكلما اقترب معلم الصف من التلميذ، فإن ذلك يدلّ على تقدير المعلم للتلميذ ويوفر علاقة اجتماعية بينهما (Aleajiz & Albanaa, 2007).

كما تعدّ من مهارات البُعد الثاني مهارات نظائر اللغة اللفظية (اللغة الموازية). ففي الحقيقة، إنّ المعاني لا تكمن في مجرد الكلمات التي ينطقها الناس فحسب؛ فالكثير من المعاني والرسائل التي يحملها المتحدّث؛ كسرعته وارتفاعه وعمقه وحدته وصمته ووقته، تنتمي إلى ما يسمّى اللغة الموازية (Paralanguage) ويشير هذا المفهوم في التواصل إلى المعنى المصاحب للغة اللفظية (Sari, 2014). ويرى روبنسون (Robinson, 1987) أنّ مفهوم نظائر اللغة (Paralinguistics) يتضمّن التلوين الصوتي والصمت وسرعة الحديث والتأكيد على المعنى العام للموضوع والوقت المناسب للحديث. وتناولت الدراسة الحالية مهارات نظائر اللغة اللفظية، التي ركّزت عليها على النحو الآتي:

1- التلوين الصوتي: يقصد به كيفية خروج الصوت من حيث الحدة والارتفاع والانخفاض والنغمة. وهذه كلها عوامل تؤثر بدرجة كبيرة في معاني الرسالة التي تنقلها، لدرجة أنّها قد تعكس معاني الحديث تمامًا، وهو ما يُعرَف "بالأداء الصوتي" الذي أكدت الدراسات أنّه يؤثر في الآخرين بنسبة (38%)؛ لأنّه يقوم بوظيفة شرح الحديث ونقل تصوّر المتحدّث لحظة الحديث (AlShehri et al., 2014).

ويؤدي التلوين الصوتي دورًا مهمًا جدًا في العملية التعليمية التعلّمية. فمن الممكن أن يستثمر المعلمون هذه الوسيلة في فهم معاني كلمات مختلفة. فمثلاً عندما تكون هناك نقاط مفتاحية في الدرس، يمكن أن يرفع المعلم نبرة صوته للتأكيد عليها أو تفسيرها (Harrigan, Rosenthal & Scherer, 2005). علاوة على ذلك، يعدُ التلوين الصوتي مكملاً لمحتوى الحديث، من لهجة، ونغمة، ويمكن أن يكون معبرًا عن الرسالة أو مفسّرًا أو مؤكدًا لها (Mansour, 2011).

2- التحكم بسرعة الحديث: يُعرّف بأنّه: معدل تدفّق الحديث، فالسرعة المثلى للحديث استنادًا إلى بعض الدراسات تتراوح ما بين (60-70) كلمة في الدقيقة (Jacobi, 1980). ولفهم مفهوم التحكّم بسرعة الحديث، لا بدّ من توضيح الفرق بين المصطلحين الآتيين (Abu Arqoub, 2005):

أ- سرعة الحديث: هي عبارة عن عدد الكلمات التي تُقال في فترة محدّدة، وقد تؤثر سرعة الصوت في المستقبل إيجابًا أو سلبًا.

ب- بطء الحديث: يتحدّث الفرد بصوت بطيء عندما يكون غير متأكد من الشيء أو لتوضيح نقطة أو تأكيدها أو عند الترجمة أو إملاء معلومات على الآخرين أو التأتأة أو التلعثم.

3- الصمت الوظيفي: لا يقتصر تحليل مهارات اللغة الموازية على دراسة خصائص الصوت، وتفسيراتها المتنوعة؛ بل يمتد إلى تفسير الصمت.

ويُعدّ الصمت جزءاً من التواصل غير اللفظي، ويتمّ توظيفه لنقل الرسائل والمعاني بفاعلية وكفاءة (Alali, 2013). ويعرّف الصمت الوظيفي بأنّه: انقطاع عن الحديث لفترة، لتوصيل رسائل للآخرين أو للاستماع إلى رسائلهم واستقبالها (Mansour, 2000).

ويعدُّ الصمت من الممارسات الجيدة التي تساعد على إثارة اهتمام التلاميذ، ذلك الصمت الذي يتخلّل عرضًا لموضوع معين؛ ممّا يشكّل تقسيمًا طبيعيًا للمادة المعروضة، ويسهّل على التلاميذ استيعابها. كما يمثّل مثيرًا جديدًا يساعد التلاميذ على التفكير أو الانتقال إلى فكرة جديدة. فضلاً عن ذلك، فإنّ الصمت يشجّع المعلم على الاستماع لاستجابات المتعلّمين، ويعطي فرصة للتلاميذ لتقديم المادة والإصغاء لهم. وبإمكان المعلم استخدام الصمت لإظهار عدم الموافقة على سلوك غير مرغوب فيه من جانب التلاميذ أو يستخدم الصمت للتركيز على جزء محدّد من المادة (Arnousi, 2016).

وبالاطلاع على مهارات التواصل غير اللفظي، يمكن ملاحظة أنّها متنوّعة، وينبغي أن يتمكن منها معلم الصف أو الطالب معلم الصف في كليات التربية؛ فلا غنى لمعلم الصف من أجل تدريس المناهج المطورة عن التمكّن من كيفية التواصل غير اللفظي، وهو الشق المكمل للتواصل اللفظي. هذا من جانب، ومن الجانب الآخر، يجب تدريب التلاميذ منذ الصغر على تلك المهارات وتنميتها لديهم، فتمكّن معلم الصف من مهارات التواصل غير اللفظي غاية ووسيلة في آن واحد.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بالتواصل اللفظي وغير اللفظي، أمكن للباحثين أن يقفا على بعض هذه الدراسات ذات الصلة الوثيقة بالدراسة الحالية، مع ملاحظة قلة الدراسات في هذا المجال:

فقد أجرى العيسوي وموسى (Alessawi & Mousa, 2003) دراسة هدفت إلى تعرّف مدى تمكّن الطالبات المعلمات من مهارات التواصل اللغوي الشفوي، وجرى تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة تكوّنت من (200) طالبة معلمة في تخصصات (الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات، والعلوم) في كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2003/2002. وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض ملحوظ في مستوى أداء الطالبات المعلمات بوجه عام في مهارات التواصل اللغوي الشفوي، وجاء مستوى الأداء الممتاز خاليًا من أيّة طالبة معلمة، أما مستوى الأداء المقبول فقد وقع فيه أكثر من (43.5%) من أفراد العينة.

كما هدفت دراسة حجي إيكسن وزملائه (Haji Iksan et al., 2012)، إلى تعرّف مستوى مهارات التواصل اللفظي لدى الطلبة المعلمين في ماليزيا. وجرى تطبيق استبانة تكوّنت من (16) مهارة، موزعة على أربعة أبعاد، هي: تحضير الأفكار لفظيًا، والاستماع، وتقديم التغذية الراجعة، والعرض الشفوي، على عينة عشوائية بسيطة تكوّنت من (254) طالبًا معلمًا وطالبة معلمة في تخصص العلوم الاجتماعية (السنة الدراسية الأخيرة) بجامعة كيبنجسان. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى أفراد العينة في مهارات التواصل اللفظي كان جيدًا، وتراوحت متوسطاتهم على الأبعاد الأربعة بين (3.89-3.98)، وتبين أنّ حوالي (20%) كان لديهم ضعف في مهارات الاستماع.

وهدفت دراسة بنيان (Bunyan, 2013) إلى تعرّف كفايات الطلاب المطبقين، ومدى استعمالهم لمهارات التواصل اللغوي من وجهة نظر المشرفين في العراق. وجرى تطبيق استبانة؛ لتعرّف مدى ممارسة الطلاب الذين أنهوا مدة التربية العملية لمهارات التواصل، والبالغ عددهم (83) طالبًا وطالبة في تخصص اللغة العربية في كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، على عينة قصدية تكوّنت من (25) مشرفًا على هؤلاء الطلبة. وبيّنت النتائج أنّ مهارات التواصل اللغوي حازت على متوسط كليّ بلغ (2.19)؛ إذ حازت جميع مهارات التواصل اللغوي على مستوى متوسطات متدنية، عدا مهارة الاستماع التي حازت على مستوى متوسط. وقد حلّت مهارة الاستماع في المرتبة الأولى، ثم التعبير الشفوي في المرتبة الثانية، والقراءة في المرتبة الثالثة، والكتابة المرتبة في الرابعة.

وأجرى كوزيك وزينك وتوميك (Kozic, Zunac & Tomic, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن أشكال السلوك غير اللفظي المستخدم في الصف الدراسي في كرواتيا. جرى تطبيق بطاقة ملاحظة لرصد السلوكيات غير اللفظية على عينة تكوّنت من (15) معلمًا من معلمي المرحلة الثانوية، و(15) طالبًا معلمًا في تخصص طرائق تدريس اللغة (السنة النهائية) بجامعة زغرب. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ ممارسة المعلمين والطلبة المعلمين لمهارات التواصل غير اللفظي المرتبطة بالتواصل البصري، والحركات داخل الدرس، وتلوين الصوت وتنغيمه، وتعبيرات الوجه، كانت تتمّ بمستوى جيد جدًا. كما لم توجد فروق دالّة إحصائيًا بين المعلمين والطلبة المعلمين في استخدام قنوات مختلفة من التواصل غير اللفظي.

وهدف دراسة كانا (Kana, 2015) إلى تحديد مستويات التواصل لدى الطلاب المعلمين في جامعة غرب تركيا. وتكوّنت عينة الدراسة من (218) طالبًا معلمًا، موزعين على (133) طالبة و (85) طالبًا، وتمّ استخدام بطاقة ملاحظة تضمنت مهارات التواصل الاجتماعي، ومهارات التواصل بحركات الجسم. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تمكّن الطلبة المعلمين من مهارات التواصل كان جيدًا، كما كشفت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا بين مهارات التواصل تبعًا لمتغير الجنس لصالح الطالبات المعلمات، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى تمكّن الطلبة المعلمين تبعًا لمتغير المعدل الدراسي التراكمي.

من خلال اطلاع الباحثين على مجمل الدراسات السابقة، يمكن القول إنّ بعض الدراسات تناولت مهارات التواصل اللفظي بشكل عام، فيما تناول البعض الآخر منها مهارات التواصل غير اللفظي في بيئات مختلفة بشكل عام أيضًا؛ لكنها لم تتصد لمهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي التي ينبغي أن يتمكّن منها طلبة معلم الصف من أجل التدريس. لذا فإنّ الدراسة الحالية ستتعرض لهذه المهارات لدى طلبة معلم الصف من خلال تعرّف درجة تمكنهم منها في أثناء التدريس. كما أنّها ستتقصى ما أغفلته الدراسات السابقة فيما

يتعلق بدرجة تمكن طلبة معلم الصف من هذه المهارات اللازمة للتدريس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ظلّ تطوير كتب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية، لزم تعرّف مدى تمكّن طلبة معلم الصف، معلمي المستقبل، من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي؛ لتدريس تلك الكتب بشكل صحيح. فالمعلم سيعتمد في ممارسة عمله على مناقشته ومحاوراته وشرحه واستماعه للتلاميذ داخل الصفوف وخارجها، واستخدام حركات جسمه وتلوين صوته وصمته والمسافة المكانية وغيرها. والمواقف التي يتعرض لها –بعد ذلك- في المجتمع كثيرة ومتعدّدة، وكلّ تلك المواقف تتطلّب منه أن تكون مناقشته جيدة واستماعه جيدًا وحركات جسمه متوافقة وأسلوب حديثه وسرعته مناسبة. وما يؤكد ذلك إشارة دراسة خليل (Khalil, 1998) إلى أهمية مهارات التواصل اللفظي للمعلم في عملية التدريس. ويُضاف لما سبق ما أشارت إليه الأدبيات (Brown, 2005) من أنّ تمكّن المعلم من مهارات التواصل اللفظي يساعده على تكوين علاقة ودية مع التلميذ يسودها الاحترام المتبادل.

لذا فإنّ من يتصدى لممارسة العملية التعليمية التعلمية، لا بدّ من أن يأخذ مهارات التواصل بعين الاعتبار؛ ذلك أنّ عمله يقوم على التفاعل بينه وبين التلاميذ بالكلمة، والحركة، والإشارة، وبكلّ أشكال التعبير المتاحة له، وإغفال ذلك من شأنه أن يقلل من أثر التفاعل معهم؛ ممّا ينعكس سلبًا على تحقيق الأهداف التعليمية التي ينشد تحقيقها. ولعلّ إدراك طلبة معلم الصف لأهمية التواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي في تحقيق التواصل الفعّال بالمتعلّمين، والتمكّن من استخدامهما وتوظيفهما خلال التدريس، يسهم في تحقيق أهداف المناهج التربوية المطوّرة.

ولاحظ الباحثان بعض مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة للتدريس لدى (17) طالبًا وطالبة من طلبة معلم الصف في السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة البعث خلال تطبيق برنامج التربية العملية، باستخدام بطاقة ملاحظة مبدئية أُعدّت لهذا الغرض، وقد بيّنت نتائج الملاحظة أنّ درجة التمكّن تراوحت بين الدرجة الضعيفة (29%) والدرجة المتوسطة (48%) لدى طلبة معلم الصف في مجموعة من المهارات، وهي: التعبير الشفوي المنظّم، والتهيئة للتعبير الشفوي عن الدرس وإنهاؤه بكلمات مناسبة، وتقويم المسموع من التلاميذ، وتلوين الصوت في التواصل، واستخدام تعبيرات الوجه المناسبة.

وعليه، فإنّ مشكلة الدراسة الحالية تتحدّد في محاولة الوقوف على درجة تمكّن طلبة معلم الصف بجامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطوّرة.

ويندرج تحتها السؤالان الآتيان:

1- ما درجة تمكّن طلبة معلم الصف بجامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطوّرة؟

2- هل هناك فروق عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة تمكّن طلبة معلم الصف بجامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطوّرة، تُعزى لمتغيري الجنس والمعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تجري دراسته. فتقويم أداء الطالب المعلم يُعدّ من القضايا التربوية التي يوليها البحث العلمي الأهمية الكبرى؛ نظرًا لأنّه يتواءم مع الاتّجاهات المعاصرة في تقويم أداء الطالب المعلم بوصفه ممارسًا مهنيًا وفق أسس ومعايير تجعله قادرًا مهنيًا على الممارسة الواعية، ولما يترتب عليه من جودة في الأداء التعليمي. كما يتوقع أن تكشف الدراسة الحالية عن أوجه القصور في أداء طلبة معلم الصف (معلمي المستقبل)- الذين سيصبحون قريبًا معلمين- فيما يتعلّق بمهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، التي تعدُّ من أبرز متطلبات معلم الصف عند تكليفه بمهمة تدريس الكتب المطوّرة. هذا إضافة إلى تزويد مصممي مناهج إعداد معلم الصف وتدريبه في كليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية أو العاملين على تطويرها بتغذية راجعة؛ للعمل على تصميم مناهج تدريبية تركّز على مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة للتدريس وكيفية التدريب عليها. ومن الناحية التطبيقية، سيستفيد الباحثون من مقياس الدراسة في إعداد مقاييس لدراساتهم، وفي توجيه الأنظار نحو أهمية رصد مثل هذه المهارات لدى المعلمين والطلبة المعلمين. كما سيستفيد من الدراسة الموجهون التربويون من خلال إمدادهم بمقياس لتقييم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي؛ ممّا يمكنهم من الاستفادة منه في تقويم أداء معلم الصف خلال تنفيذ المواقف التدريسية التواصلية في الكتب المطوّرة، أو استخدامه في أثناء التربية العملية أو التدريس المصغّر لتقويم أداء طلبة معلم الصف. وتسهم الدراسة الحالية بما تقدّمه من نتائج في فتح باب البحث والدراسة في مجال التواصل اللفظي وغير اللفظي في العملية التعليمية.

حدود الدراسة ومحدّداتها

تقتصر الدراسة الحالية على عينة من طلبة برنامج معلم الصف في السنة الرابعة من كلية التربية بجامعة البعث المسجلين خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2019/2018 م.

كما تتحدّد بمقياس تقييم مهارات التواصل اللفظي ومهارات التواصل غير اللفظي، وما تحقّق له من مؤشرات الصدق والثبات.

التعريفات الإجرائية

- **طلبة معلم الصف:** هم الطلبة المعلمون، الذين يدرسون تخصص معلم الصف، للعام الدراسي 2019/2018 م في كلية التربية بجامعة البعث، ويُعدونّ لتدريس المواد الدراسية المختلفة، عدا المواد المرتبطة بالأنشطة الموسيقية والرياضية والفنية واللغات الأجنبية -بعد تخرجهم- لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
- **الكتب المطوّرة:** هي الكتب المدرسية الجديدة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، طبعة العام الدراسي (2019/2018)، التي أقرّها المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية في سورية استنادًا إلى وثيقتي الإطار العام للمنهاج الوطني المطوّر لعام (2016)، والمعايير الوطنية المعدّلة للعام الدراسي (2017/2016).
- **مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي:** هي مؤشرات الأداء المقيسة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث، التي يعتمد فيها الطالب معلم الصف اللغة اللفظية وغير اللفظية، التي ترتبط بالتعبير الشفوي والاستماع، وبالدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته والمسافة المكانية والتلوين الصوتي وسرعة الحديث والصمت الوظيفي في تبادل الأفكار والمشاعر؛ بهدف دفع عملية التعلّم عند تدريس الكتب المطوّرة. وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب معلم الصف عند ملاحظة تدريسه للكتب المطورة باستخدام المقياس المعدّ لهذا الغرض.

الطريقة

منهج الدراسة

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي؛ لملاءمته طبيعة الدراسة ومتغيراتها وأهدافها، وذلك من خلال الاطّلاع على الأدبيات التربوية المرتبطة بمهارات التواصل؛ لتحديد مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطوّرة، التي ينبغي أن يتضمنها مقياس تقييم الأداء؛ بغرض تعرّف مدى تمكّن طلبة معلم الصف من هذه المهارات.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة معلم الصف في السنة الرابعة بجامعة البعث في مدينة حمص، في العام الدراسي (2019/2018)، البالغ عددهم (324) طالبًا معلمًا وطالبة معلمة، وذلك بحسب آخر إحصائية رسمية صادرة عن شعبة شؤون الطلاب في كلية التربية. وقد تمّ اتباع طريقة المعاينة العشوائية البسيطة في اختيار العينة من مجتمع الدراسة. وقد بلغ عددها النهائي (70) طالبًا وطالبة من طلبة معلم الصف بنسبة مئوية بلغت (21.60%) من مجتمع الدراسة. وجاء توزّع عينة الدراسة على النحو المبين في الجدول (1).

جدول (1): توزّع عينة الدراسة وفق متغيري الجنس والمعدل التراكمي

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة%
الجنس	ذكور	19	27.14
	إناث	51	72.85
المجموع		70	100
المعدل التراكمي	ممتاز	7	10
	جيد جدًا	13	18.57
	جيد	39	55.71
	مقبول	11	15.71
المجموع		70	100

أداة الدراسة

قام الباحثان بتطوير مقياس لتقييم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى طلبة معلم الصف في أثناء التدريس، وتمّ الاستناد في إعداده إلى الإجراءات الآتية:

- مسح مرجعي للأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة؛ لاستخلاص مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة للتدريس، ومنها: (Mujawar, 1997; Alessawi & Mousa, 2003; Ma, 2009; Mansour, 2011; Kozic, Zunac & Tomic, 2013; AlShehri et al., 2014).
- الاطلاع على وثيقة المعايير الوطنية المعدّلة للمناهج المطورة للعام الدراسي (2017/2016)؛ من أجل استخلاص مهارات التواصل، التي ينبغي أن يمتلكها معلم الصف.
- الاطلاع على الأهداف الخاصة بدروس الكتب المطورة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستخلاص بعض مهارات التواصل التي تنشدها.
- بطاقة الملاحظة الخاصة بالدراسة الاستطلاعية، التي جرى من خلالها ملاحظة الباحثين لعدد من طلبة معلم الصف في برنامج التربية العملية؛ بحكم إشرافهما على التدريب الميداني.
- استطلاع رأي عدد من المعلمين ذوي الخبرة والموجهين التربويين، ووفق الاستطلاع، تمّ تحديد بعض المهارات.

واستنادًا إلى الإجراءات السابقة، حدّد الباحثان محوري المقياس وأبعاده، واستخلصا المهارات. واشتمل المقياس-في صورته الأولية- على (40) مهارة في محورين: الأول يمثّل مهارات التواصل اللفظي، وضمّ (25) مهارة، والمحور الثاني يمثّل مهارات التواصل غير اللفظي، وضمّ (15) مهارة، وتوزّعت القائمة على أربعة أبعاد، هي: بُعد مهارات التعبير الشفوي التواصلي، وبُعد مهارات الاستماع التواصلي، وبُعد المهارات التواصلية المرتبطة بالدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته، وبُعد المهارات التواصلية المرتبطة بالمسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية. وتمّ تقدير الدرجات فيه وفق تدريج ليكرت

(Likert) الخماسي، بحيث تتوزّع درجات المقياس على مدى ينحصر بين (40-200) درجة. ويستند المقياس إلى تسجيل الأداء، ثم الملاحظة من الملاحظ، ووضع الدرجة المناسبة للأداء في الخانة التي تعبّر عن مستوى هذا الأداء؛ بناءً على درجة تمكّن الطالب معلم الصف من المهارة. وتمّ تحديد توصيف دقيق للأداء وفق كلّ مستوى من المستويات الخمسة المتدرجة؛ لتحقيق أكبر قدر من دقة الملاحظة. وتبدأ هذه المستويات من التمكّن بدرجة ممتازة من المهارة، وتنتهي بالتمكن منها بدرجة ضعيفة. كما تمّ تقدير الدرجات، على النحو الآتي: ممتازة تحصل على (5) درجات، وجيدة جدًا تحصل على (4) درجات، وجيدة تحصل على (3) درجات، ومتوسطة تحصل على درجتين، وضعيفة تحصل على درجة واحدة. كما تمّ تصدير المقياس بتعليمات للملاحِظ تبين له طريقة الملاحظة وكيفية تطبيق المقياس.

وتمّ إرفاق محتوى ثلاثة أنشطة تدريسية مصمّمة من الباحثين (نشاط تمهيدي مدته 3 دقائق، ونشاط تنفيذي مدته 8 دقائق، ونشاط تقويمي مدته 4 دقائق) لكلّ درس من الدروس المختارة من الكتب المطوّرة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وهي: (درس "رئة الأرض" من اللغة العربية للصف الرابع، ودرس "الأشكال الهندسية" من الرياضيات للصف الثالث، ودرس "حق يقابله واجب" من الدراسات الاجتماعية للصف الرابع)؛ لأخذ رأي المحكمين لاختيار واحد منها، وذلك لملاحظة أداء طلبة معلم الصف عند تنفيذ الدرس المصغّر.

صـــدق المقياس

قام الباحثان بالتحقّق من صدق المقياس من خلال الطريقتين الآتيتين:

أ- **صـــدق المقياس من خلال المحكمين:** تمّ عرض المقياس على (23) محكّمًا من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم، و(5) من الموجهين والمعلمين من ذوي الخبرة؛ للتحقّق من صدق هذه المهارات، وتعرّف مدى صحة الصياغة اللغوية والعلمية للعبارات التي تصف المهارات، وانتماء المهارات للبُعد الذي تندرج تحته، ومدى مناسبتها، ومستوى أهميتها لتدريس الكتب المطوّرة لدى طلبة معلم الصف، ومدى كفاية المهارات لكلّ بُعد؛ وتعرّف ملحوظات المحكمين حول مناسبة توصيف الأداء في المستويات الخمسة المتدرجة للتعبير عن المهارة وطريقة قياسها، ووضوح تعليمات المقياس للملاحظ، وصحة الصياغة اللغوية لتوصيفات الأداء الدالّة على المهارة ووضوحها، وانتماء التوصيفات الخمسة للأداء للمهارة التي تندرج ضمنها، وصلاحية معيار تقدير الدرجات لقياس أداء التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى طلبة معلم الصف، وتمّ تقدير درجة أهمية المهارة على مقياس تدرّج ثلاثي، بحيث تُعطى الاستجابة (صفرًا إذا كانت غير مهمة، و1 إذا كانت المهارة مهمة، و2 إذا كانت المهارة مهمة جدًا). وبعد جمع آراء المحكمين، وتحليلها، ورصد استجاباتهم في كشوف خاصة، وحساب النسبة المئوية للتكرارات التي أشارت إلى درجة اتّفاق المحكمين على المهارات، تبيّن أنّها تراوحت بين (32%-93%)، وعلى هذا، تمّ استبعاد بعض المهارات التي حازت على أقل من نسبة (80%) من استجابات المحكمين، إضافة إلى تعديل بعضها الآخر؛ لتصبح أكثر تحديدًا ومناسبة لتدريس الكتب المطوّرة لدى طلبة معلم الصف، كما تم دمج بعض المهارات الفرعية في المهارات الرئيسة. وهكذا اشتملت الصورة النهائية للمقياس على(30) مهارة في محورين: الأول ضمّ (20) مهارة للتواصل اللفظي، والمحور الثاني ضمّ (10) مهارات للتواصل غير اللفظي؛ كما وزّعت المهارات على أربعة أبعاد، كما يظهر في الجدول (2).

جدول (2): توزّع مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي على أبعاد المقياس

المحـــور	بُعـــد مهـــارات التـــواصـــل	عـدد المهـــارات
مـهـارات الـتـواصـل اللـفـظـي	مهارات التعبير الشفوي التواصلي	12
	مهارات الاستماع التواصلي	8
مـهـــارات الـتـــواصـــل غـــيـــر الـلـفـظـي	مهارات الدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته	6
	المهارات المرتبطة بالمسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية	4
المجموع الكلي		30

وقام الباحثان بتعديل توصيف مستويات الأداء لبعض المهارات، والاستناد إلى عدد الأخطاء المرتكبة في الفصل بين مستويات الأداء لكلّ مهارة. وبذلك أصبح المقياس في صورته الصالحة لتطبيق التجربة الاستطلاعية. وقد أقرّ المحكمون مناسبة الأنشطة المصممة لدرس "رئة الأرض" من كتاب اللغة العربية المطوّر للصف الرابع الأساسي لتطبيق جميع المهارات المتضمنة في المقياس عند ملاحظة أداء الطالب المعلم في أثناء التدريس. وكمثال على توصيف الأداء في المستويات الخمسة المتدرجة للمهارات، يوضح الجدول (3) واحدة من هذه المهارات والمستويات الخمسة لها.

جدول (3): توصيف الأداء في المستويات الخمسة المتدرجة لمهارة الطلاقة الشفوية في التعبير الشفوي

المهارة	توصيف مستوى الأداء	تقدير درجة التمكن
التعبير عن الدرس بطلاقة شفوية موضحة لمعنى الحديث المراد بسهولة ويسر دون توقف ينبئ عن عجز.	تعكس الطلاقة الشفوية المقدّمة من الطالب معلم الصف إلمامًا متميزًا والتزامًا تامًا بالتعبير الشفوي عن الدرس دون تردد وتوقف.	5 درجات (ممتازة)
	تعكس الطلاقة الشفوية المقدّمة من الطالب معلم الصف إلمامًا والتزامًا جيدًا جداًبالتعبير الشفوي عن الدرس، لكن مع وجود تردّد وتوقّف لمرة واحدة.	4 درجات (جيد جدًا)
	تعكس الطلاقة الشفوية المقدّمة من الطالب معلم الصف إلمامًا جيدًا بالتعبير الشفوي عن الدرس، لكن مع وجود تردّد وتوقف لمرتين.	3 درجات (جيدة)
	تعكس الطلاقة الشفوية المقدّمة من الطالب معلم الصف إلمامًا والتزامًا محدودًا بالتعبير الشفوي عن الدرس، لكن مع وجود تردّد وتوقّف لثلاث مرات.	درجتان (متوسطة)
	تعكس الطلاقة الشفوية المقدّمة من الطالب معلم الصف إلمامًا والتزامًا ضعيفًا بالتعبير الشفوي عن الدرس، لكن مع وجود تردّد وتوقّف أكثر من ثلاث مرات.	درجة واحدة (ضعيفة)

ب- صدق الاتّساق الداخلي للمقياس: جرى تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبًا معلمًا من طلبة معلم الصف من غير عينة الدراسة؛ إذ طُلِب إلى كلّ واحد منهم على حدة، قبل الحضور من أجل تطبيق أنشطة درس "رئة الأرض" لتنفيذه كدرس مصغّر خلال مدة (15) دقيقة، تحضيره بشكل جيد، ثم في أيام التنفيذ، طُلِب إلى كلّ طالب معلم صف أن يقوم بتنفيذ الدرس كتدريس مصغّر أمام زملائه، ثم لاحظ أحد الباحثين الأداء. وقد تمّت الاستعانة بتسجيلات الفيديو؛ للرجوع إليها أكثر من مرة، إن تطلب الأمر ذلك. ثم تمّ حساب معاملات الارتباط بين درجات كلّ مهارة (مفردة) والدرجة الكلّية للبُعد الذي تنتمي إليه؛ وذلك لتعرّف قوة الارتباط الناتج، وهذا موضح في الجدول (4):

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجات كلّ مهارة والدرجة الكلية لكل بُعد في المقياس

رقم المهارة (المفردة)	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	رقم المهارة (المفردة)	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	رقم المهارة (المفردة)	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد
مهارات التعبير الشفوي التواصلي					
1	0.651**	5	0.739**	9	0.613**
2	0.633**	6	0.423*	10	0.581**
3	0.404*	7	0.608**	11	0.595**
4	0.503**	8	0.523**	12	0.577**
مهارات الاستماع التواصلي					
13	0.870**	16	0.905**	19	0.645**
14	0.592**	17	0.544**	20	0.561**
15	0.665**	18	0.432*		
المهارات المرتبطة بالدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته					
21	0.825**	23	0.758**	25	0.767**
22	0.662**	24	0.720**	26	0.903**
المهارات المرتبطة بالمسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية					
27	0.737**	29	0.840**	30	0.907**
28	0.812**				

(**): دالّة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.01) (*): دالّة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)

يتّضح من الجدول (4) أنّ جميع معاملات الارتباط بين درجات كلّ مهارة (مفردة) والدرجة الكلية لكلّ بُعد دالّة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = 0.01)، أو عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)؛ ممّا يدلّ على تمتّع المقياس بصدق الاتّساق الداخلي.

ثبات المقياس

جرى التأكد من ثبات المقياس، وجاهزيته للتطبيق النهائي، من خلال الطريقتين الآتيتين:

أ- ثبات المقياس بطريقة معامل كرونباخ ألفا: قام الباحثان بحساب معامل الثبات لمقياس تقييم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي بطريقة معامل كرونباخ ألفا، بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، ويوضح الجدول (5) نتائج ذلك.

جدول (5): معاملات الثبات لأبعاد مقياس تقييم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي والدرجة الكلية له

البُعـــد	أرقام المفردات	عدد المفردات	قيمة معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
مهارات التعبير الشفوي التواصلي	12-1	12	0.813
مهارات الاستماع التواصلي	20-13	8	0.894
الدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته	26-21	6	0.862
المسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية	30-27	4	0.841
المقياس ككلّ	30-1	30	0.852

يتّضح من الجدول (5) أنّ معاملات ثبات أبعاد المقياس كانت مرتفعة. فقد بلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للبُعد الأول (0.813)، وللثاني (0.894)، وللثالث (0.862)، وللرابع (0.841)؛ فيما كانت قيمته للمقياس ككلّ (0.852)؛ ممّا يشير إلى أنّ معاملات الثبات مقبولة، وأنّ المقياس يتمتّع بالثبات وصلاحيته للتطبيق على العينة.

ب- ثبات المقياس عبر الأفراد (اتّفاق الملاحظين): اتّفق الباحثان على تطبيق المقياس عند ملاحظة أداء أفراد العينة الاستطلاعية خلال تنفيذ الدرس المصغّر، وذلك بعد تحديد طريقة الملاحظة وضوابطها كتابة.

وقد قام كلّ ملاحظ بملاحظة الأداء منفردًا عن الآخر استنادًا إلى الإجراءات السابقة التي تمّ الاتّفاق عليها، ثم تمّ حساب عدد مرات الاتّفاق وعدم الاتفاق بين الملاحظين لكلّ مهارة على العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام معادلة كوبر(Cooper)، وهي على النحو الآتي (Almufti, 1986):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

كما تمّ حساب معامل الثبات (الاتفاق) للمقياس بين الملاحظين بعد حذف أثر عامل الصدفة عند القيام بالملاحظة باستخدام معادلة كابا (Kappa) على النحو الآتي (Crowley & Delfico,1996):

$$K = \frac{PA - PC}{1 - PC}$$

إذ إنّ K: معامل الثبات (الاتفاق) كابا، PA: النسبة الحقيقية للاتّفاق، PC: النسبة الحقيقية لعدم الاتّفاق. ويوضح الجدول (6) نتائج ذلك.

جدول (6): معامل الثبات بين الملاحظين على مقياس تقييم مهارات التواصل للعينة الاستطلاعية (ن=30)

البُعـــد	أرقام المفردات	عدد المفردات	معامل الثبات باستخدام معادلة "كوبر" (Cooper)	معامل الثبات باستخدام معادلة "كابا" (Kappa)
مهارات التعبير الشفوي التواصلي	12-1	12	(0.93-0.80) متوسط≅ (87)	(0.88-0.75) متوسط ≅ (82)
مهارات الاستماع التواصلي	20-13	8	(0.88-0.78) متوسط≅ (83)	(0.84-0.72) متوسط (78)
الدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته	26-21	6	(0.86-0.80) متوسط=(83)	(0.83-0.75) متوسط =(79)
المسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية	30-27	4	(0.90-0.83) متوسط≅ (87)	(0.86-0.74) متوسط= (80)
المقياس ككلّ	30-1	30	متوسط 85	متوسط≅ 80

يتّضح من الجدول (6) أنّ معاملات الثبات (الاتّفاق) للمهارات بين الباحث والملاحظ الآخر باستخدام معادلة "كوبر" تراوحت بين (0.80-0.93). وباستخدام معادلة "كابا" بعد حذف أثر عامل الصدفة في الملاحظة بين الباحث والملاحظ الآخر، تراوحت بين (0.75-0.88)، وهي قيم ثبات (اتّفاق) مرتفعة تؤكد ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

الإجراءات

تمّ الاتّفاق مع طلبة معلم الصف، الذين تمّ اختيارهم عشوائيًا من أجل تحضير درس مصغّر لا تتجاوز فترة تنفيذه (15) دقيقة، بعنوان "رئة الأرض" وفق وقت محدّد لكلّ طالب خلال جلسات التدريس المصغّر. ثم تّم تطبيق مقياس تقييم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي خلال تنفيذ كلّ طالب معلم صف للتدريس، مع الاستعانة بتسجيلات الفيديو. وقد استمر التطبيق مدة خمسة أيام.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول: *ما درجة تمكّن طلبة معلم الصف بجامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطوّرة؟ ومناقشتها*

للإجابة عن السؤال الأول، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لدرجات عينة الدراسة على مقياس تقييم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي. وطالما أنّ التدريج خماسي، يصبح المعيار الإحصائي للحكم على مستويات المتغيرات على النحو الآتي: من (84%-100%) درجة تمكّن ممتازة، ومن (68%-أقل من 84%) درجة تمكّن جيدة جدًا، ومن (52%-أقل من 68%) درجة تمكّن جيدة، ومن (36%-أقل من 52%) درجة تمكّن متوسطة، ومن (20-أقل من 36%) درجة تمكّن ضعيفة. ويوضّح الجدول (7) درجة تمكّن طلبة معلم الصف من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.

جدول (7): درجة تمكّن طلبة معلم الصف من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي

رقم	البُعد	عدد المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التمكّن
1	مهارات التعبير الشفوي التواصلي	12	2.54	0.84	50.88	2	متوسطة
2	مهارات الاستماع التواصلي	8	2.67	0.90	53.47	1	جيدة
3	المهارات التواصلية المرتبطة بالدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته	6	2.36	0.90	47.2	3	متوسطة
4	المهارات التواصلية المرتبطة بالمسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية	4	2.17	0.85	43.45	4	متوسطة
	المقياس ككلّ	30	2.43	0.87	48.75	-	متوسطة

يتّضح من الجدول (7) ما يلي:

- إنّ متوسط درجة تقويم الأداء لدى عينة الدراسة على أبعاد المقياس ككلّ بلغ (2.43)، وبنسبة مئوية بلغت (48.75%)، وهي درجة تمكّن متوسطة. وربّما تمثّل طرائق التدريس التي ينفذ بها برنامج إعداد معلم الصف في كلية التربية واحدًا من أبرز أسباب درجة التمكّن المتوسطة في مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي؛ إذ إنّ الطريقة التقليدية التي تعتمد على إلقاء المحاضرات هي الغالبة في إعداد معلم الصف، وأحيانًا يتمّ استخدام المناقشة وتبادل الأسئلة والأجوبة، ونادرًا ما يتمّ استخدام العروض العملية، وينعدم استخدام التعلم الذاتي والتعلم التعاوني بوجه عام وتمثيل الأدوار وغيرها من طرائق التدريس التفاعلية. وهذا يعني أنّ الفرص الحقيقية للتمكن من هذه المهارات داخل قاعات الدراسة قليلة، وحتى التربية العملية التي يفترض أن توفر مثل هذه الفرص تعاني من عدّة معوقات أشارت إليها دراسة الأسود والبصيص (Alaswad & Albases, 2018)، وهي قصر المدة الزمنية المخصصة للتدريب، وعدم الجدية الكاملة سواء من المتدربين أو المشرفين، بالإضافة إلى قلة عدد الحصص المتاحة لطلبة معلم الصف من أجل ممارسة التدريب؛ ممّا يؤثر في الأداء التواصلي. ومن ناحية أخرى، فإنّ قلق الطالب معلم الصف من موقف التدريس ربّما يمثل أيضًا أحد الأسباب المهمة وراء التمكّن المتوسط من التواصل اللفظي وغير اللفظي داخل الصف. فقد اعتاد الطالب معلم الصف لسنوات طويلة المواقف التعليمية التي يكون فيها متعلمًا لا معلمًا، وتحوّل دوره في هذه المواقف ليكون معلمًا لا متعلمًا يمثل تغيرًا جوهريًا، يسبّب له قدرًا كبيرًا من القلق وعدم الارتياح. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة رضوان (Radwan, 2001) من أنّ الطلبة المعلمين أصحاب المستوى الأعلى في قلق التدريس يواجهون مشكلات أكبر في تقديم الدروس وكيفية تنفيذها مقارنة بأصحاب المستوى الأدنى؛ ممّا يؤثر في أدائهم التواصلي.

- جاء بُعد مهارات الاستماع التواصلي في المرتبة الأولى بدرجة تمكّن جيدة بلغت (53.47%)، وذلك نظرًا لاعتياد الطالب معلم الصف على القيام بدور المستمع؛ ممّا أثر في تمكّنه من مهارات الاستماع بدرجة جيدة. فنمط التدريس المعتمد في الكلية بسبب كثرة أعداد الطلبة، يعتمد في غالبه على طرائق التدريس العرضية،

التي تكون من طرف الأستاذ في غالب الأحيان، وطلبة معلم الصف يكون دورهم في التفاعل والمشاركة والتعبير محدودًا خلال مقررات برنامج إعداد معلم الصف.

وأتى في المرتبة الثانية بُعد مهارات التعبير الشفوي التواصلي بدرجة تمكّن متوسطة بلغت (50.88%)، تلاه في المرتبة الثالثة بُعد المهارات التواصلية المرتبطة بالدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته بدرجة تمكّن متوسطة أيضًا بلغت (47.2%)، فيما حلّ في المرتبة الرابعة والأخيرة بُعد المهارات التواصلية المرتبطة بالمسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية بدرجة تمكّن متوسطة بلغت (43.45%). وربّما يعود ذلك إلى أنّه يتاح للطالب معلم الصف خلال فترة إعداده بعض التدريب على مهارات التواصل المرتبطة بالتعبير الشفوي وحركات الجسم ونظائر اللغة اللفظية من خلال حلقات البحث أو الجوانب العملية لمقررات أصول التدريس وطرائقه، ومقررات التربية العملية. لكن ذلك يُعدّ غير كافٍ؛ فهذه المهارات تحتاج إلى تدريب منظّم وممارسة وخبرة كافية للتمكّن منها. ومن الصعب أن يتمكّن الطالب معلم الصف منها خلال برنامج الإعداد الخاص ببرنامج معلم الصف كونه لا يتضمّن تطبيقات عملية كافية ومكثّفة. هذا إضافة إلى التركيز على الجانب النظري في برنامج إعداد طلبة معلم الصف أكثر من التركيز على جانب الممارسة أو التطبيق في جانبي الإعداد التخصصي والمهني. فضلاً عن عدم اهتمام المدرسة من خلال المناهج التربوية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي بالدروس التي تنمي مهارات التواصل بنوعيها اللفظي وغير اللفظي؛ ممّا يؤدي إلى التحاق طلبة معلم الصف بالجامعة وهم غير متمكّنين من مهارات أساسية في التواصل. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة العيسوي وموسى (Al-Essawi & Mousa, 2003) من أنّ الطلبة المعلمين يستخدمون مهارات التواصل اللفظي بمستوى مقبول (المستوى المقبول يعادل في هذه الدراسة الدرجة المتوسطة)، فيما تختلف مع ما أشارت إليه دراسة كوزيك وزينك وتوميك (Kozic, Zunac & Tomic, 2013) من أنّ الطلبة المعلمين يستخدمون مهارات التواصل غير اللفظي بدرجة جيدة جدًا، كما تختلف مع ما أشارت إليه دراستا حجي إيكسن وزملائه، وكانا (Haji Iksan et.al., 2012; Kana, 2015) من أنّ الطلبة المعلمين يستخدمون مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي بدرجة جيدة. وتختلف مع ما أشارت إليه دراسة بنيان (Bunyan, 2013) من أنّ الطلبة المعلمين يستخدمون مهارات التواصل اللفظي بدرجة ضعيفة.

وبدراسة أيّ المهارات أكثر تأثيرًا في بُعدها، تمّ تناول كلّ بُعد على حدة مع حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية، وتحديد درجة التمكّن، وترتيب المهارات التواصلية ترتيبًا تنازليًا في بُعدها، كما في الجداول (8) و(9) و(10) و(11).

أ- البعد الأول

جدول (8): درجة تمكّن طلبة معلم الصف من مهارات التعبير الشفوي التواصلي

رقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التمكّن
1	البدء بتهيئة حافزة استهلالية شفوية مناسبة للدرس في أثناء التواصل.	2.82	0.77	56.4	6	جيدة
2	التعبير عن الدرس بطلاقة شفوية موضحة لمعنى الحديث المراد بسهولة ويسر بدون توقف ينبئ عن عجز.	1.91	0.71	38.2	10	متوسطة
3	عرض فِكر الدرس في تسلسل وترتيب منطقي في أثناء التواصل.	2.80	0.89	56	7	جيدة
4	تقديم الفِكر الرئيسة للدرس قبل البدء في التفصيلات في أثناء التواصل.	3.08	0.86	61.6	2	جيدة
5	مراعاة مواطن الوصل والفصل في التعبير الشفوي عن الدرس.	2.91	0.95	58.2	5	جيدة
6	خلو التعبير الشفوي عن الدرس من استخدام اللازمات اللفظية.	2.38	0.98	47.6	8	متوسطة
7	استخدام أقل عدد من الكلمات في التعبير عن معنى فكرة من فِكر الدرس للتلاميذ في إيجاز لا يخل بالمعنى.	3.05	0.79	61	3	جيدة
8	عرض وجهات النظر المختلفة المرتبطة بالدرس عرضاً شفويًا مناسبًا.	1.88	0.82	37.6	11	متوسطة
9	مناقشة الآراء المختلفة حول فِكر الدرس مناقشة موضوعية.	1.42	0.84	28.4	12	ضعيفة
10	استعمال العبارات المشجّعة على استمرار التعبير الشفوي في الدرس استعمالاً مناسباً للموقف؛ مثل: (ثم وماذا بعد ذلك، حديثك صحيح تابع...إلخ)..	2.12	0.61	42.4	9	متوسطة

رقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التمكّن
11	سرد مثير لفظي مناسب (قصة أو حادثة أو دعابة لطيفة) للتلاميذ بما يخدم أهداف الدرس.	3.14	0.90	62.8	1	جيدة
12	إنهاء الدرس بخاتمة شفوية مناسبة.	3.02	0.97	60.4	4	جيدة
	البُعد ككلّ	2.54	0.84	50.88	2	متوسطة

يتّضح من الجدول (8) أنّه تمّ ترتيب مهارات التعبير الشفوي التواصلي ترتيبًا تنازليًا، فتبيّن تفاوت درجة التمكّن لدى طلبة معلم الصف من تلك المهارات بين الدرجات الضعيفة والجيدة، إلا أنّه تفوق عدد المهارات بدرجة تمكّن جيدة؛ إذ بلغ عددها (7) مهارات. وتراوحت درجات التمكّن الجيدة ما بين (56% و62.8%)، فيما بلغ عدد المهارات بدرجة تمكّن متوسطة (4) مهارات. وتراوحت درجات التمكّن المتوسطة ما بين (37.6% و42.4%)، فيما حازت المهارة ذات الرقم (9) على درجة تمكّن ضعيفة، بلغت (28.4%). وتشير هذه النتيجة إلى أنّ محتوى مقررات الإعداد في برنامج معلم الصف في كلية التربية لم يرق للمستوى الذي يوائم التدريس وفق متطلبات مهارات التعبير الشفوي التواصلي. وبالتحديد، تبيّن أنّ أفضل درجات التمكّن في هذا البُعد كانت في مهارة سرد مثير لفظيّ مناسب للتلاميذ بما يخدم أهداف الدرس، وتقديم الفِكر الرئيسة للدرس قبل البدء في التفصيلات في أثناء التواصل، في حين جاءت أقل المهارات تمكنًا من قبل طلبة معلم الصف مهارة مناقشة الآراء المختلفة حول فِكر الدرس مناقشة موضوعية، وكذلك مهارة عرض الآراء المختلفة المرتبطة بالدرس عرضًا شفويًا مناسبًا. وهذا يؤكد قلة الفرص التي يتيحها برنامج إعداد معلم الصف أمام الطلبة المعلمين للتدريب على هذه المهارات؛ نظرًا لأنّ نمط التدريس السائد هو النمط الذي يسيطر فيه المدرّس على الموقف التعليمي في القاعة التدريسية، ولا يتيح المجال للطالب أن يعرض رأيه ويناقشه مع مدرّسه وزملائه إلا فيما ندر.

وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة شونويتر وزملائه (Schonwetter et. al., 1995) من أنّ هناك تفاعلاً بين سمات المتعلّم وقدرة المعلم على عرض الموضوع بشكل منظم، وقد ظهر أثر هذا التفاعل واضحًا في متغيرات مثل: درجة انتباه المتعلّم وتحصيله ودافعيته.

ب- البعد الثاني

جدول (9): درجة تمكّن طلبة معلم الصف من مهارات الاستماع التواصلي

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	الترتيب	درجة التمكّن
13	تحليل الفِكر المسموعة في الدرس إلى عناصرها الأساسية في أثناء التواصل مع التلاميذ.	2.82	0.96	56.4	5	جيدة
14	التمييز بين ما هو وثيق الصلة بفِكر الدرس وما هو أقل صلة وارتباطًا في أثناء التواصل مع التلاميذ.	1.68	0.69	33.6	8	ضعيفة
15	ربط مضمون المسموع في الدرس بالمعاني والدلالات السابقة لدى التلميذ المستمع.	3.12	0.88	62.4	1	جيدة
16	تحديد آراء المتحدث وتوجهاته حول الفِكر المطروحة في الدرس في أثناء التواصل مع التلاميذ.	2.78	0.89	55.6	6	جيدة
17	استنتاج المعاني الضمنية في فِكر الدرس المسموع في أثناء التواصل مع التلاميذ.	2.91	0.95	58.2	3	جيدة
18	التنبؤ بما سيقوله المتحدث في الدرس حول النهاية المتوقعة للحديث في أثناء التواصل مع التلاميذ.	2.15	1.03	43	7	متوسطة
19	تلخيص الأفكار المسموعة في الدرس بدقة في أثناء التواصل مع التلاميذ.	3.05	0.88	61	2	جيدة
20	تقويم الأفكار المسموعة في الدرس في أثناء التواصل مع التلاميذ.	2.88	0.98	57.6	4	جيدة
	البُعد ككلّ	2.67	0.90	53.47	1	جيدة

يتّضح من الجدول (9) أنّه تمّ ترتيب مهارات الاستماع التواصلي ترتيبًا تنازليًا. فتبيّن تفاوت درجة التمكّن لدى طلبة معلم الصف من تلك المهارات بين الدرجات المتوسطة والجيدة، إلا أنّه تفوق عدد المهارات بدرجة تمكّن جيدة؛ إذ بلغ عددها (6) مهارات. وتراوحت درجات التمكّن الجيدة ما بين (55.6% و62.4%)، فيما جاءت مهارة واحدة بدرجة تمكّن متوسطة بلغت (43%)، كما حازت مهارة واحدة على درجة تمكّن ضعيفة بلغت (33.6%). وتتفق هذه النتيجة مع النمط التدريسي السائد خلال تدريس المحاضرات في الكلية؛ إذ يكون دور الطلبة الاستماع إلى الأستاذ الذي يلقي المحاضرة؛ ممّا ساعد على اكتسابهم لمهارات الاستماع بدرجة جيدة، وانعكس على أداءاتهم التدريسية في الاستماع التواصلي خلال تنفيذ الدرس المصغّر. وبالتحديد، تبيّن أنّ أفضل درجات التمكن في هذا البُعد كانت في مهارة ربط مضمون المسموع في الدرس بالمعاني والدلالات السابقة لدى التلميذ المستمع، وتلخيص الأفكار المسموعة في الدرس بدقة في أثناء التواصل مع التلاميذ، في حين جاءت أقل المهارات تمكنًا من قبل طلبة معلم الصف مهارة التمييز بين ما هو وثيق الصلة بفِكر الدرس وما هو أقل صلة وارتباطًا في أثناء التواصل مع التلاميذ، وكذلك مهارة التنبؤ بما سيقوله المتحدث في الدرس حول النهاية المتوقعة للحديث في أثناء التواصل مع التلاميذ. وهذا يشير إلى صعوبة هاتين المهارتين؛ فهما من المهارات الصعبة التي تحتاج إلى جهد وتركيز كبيرين، وتدريب لفترة طويلة حتى يتمّ التمكّن منهما. وتتفق نتيجة التمكن الجيدة في مهارات الاستماع التواصلي مع نتيجة دراسة حجي إيكسن وزملائه (Haji Iksan et al., 2012) التي أشارت إلى أنّ حوالي (20%) من الطلبة المعلمين كان لديهم ضعف في مهارات الاستماع التواصلي؛ ممّا يشير إلى تمكن (80%) منهم من مهارات الاستماع التواصلي، فيما تختلف نتيجة التمكن الجيدة في مهارات الاستماع التواصلي مع نتيجة دراسة بنيان (Bunyan, 2013) التي أشارت إلى استعمال الطلبة المعلمين لمهارات الاستماع التواصلي بدرجة متوسطة.

ج- البعد الثالث

جدول (10): درجة تمكّن طلبة معلم الصف من المهارات التواصلية المرتبطة بالدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	الترتيب	درجة التمكّن
21	إظهار المتابعة والتركيز جيدًا لكلّ ما يقوله المتحدث بغض النظر إن كان هناك اتفاق معه أو لا من خلال حركات الجسم.	2.32	0.88	46.4	3	متوسطة
22	الالتزام بعدم مقاطعة التلميذ المتحدث في أثناء التعبير الشفوي حول فكرة من فكر الدرس حتى انتهاء حديثه.	2.20	0.62	44	4	متوسطة
23	استعمال حركات الرأس المناسبة في أثناء التواصل مع التلاميذ خلال الدرس.	2.68	0.86	53.6	2	جيدة
24	توظيف تعبيرات الوجه المناسبة في أثناء التواصل مع التلاميذ خلال الدرس.	2.05	0.99	41	5	متوسطة
25	استخدام حركات اليدين المناسبة في أثناء التواصل مع التلاميذ خلال الدرس.	2.94	1.11	58.8	1	جيدة
26	خلو الموقف التواصلي مع التلاميذ من استخدام اللازمات الحركية.	1.97	0.94	39.4	6	متوسطة
	البُعد الثالث	2.36	0.90	47.2	3	متوسطة

يتّضح من الجدول (10) أنّه تمّ ترتيب المهارات التواصلية المرتبطة بالدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته ترتيبًا تنازليًا، فتبيّن تفاوت درجة التمكّن لدى طلبة معلم الصف من تلك المهارات بين الدرجات المتوسطة والجيدة، إلا أنّه تفوق عدد المهارات بدرجة تمكّن متوسطة؛ إذ حيث بلغ عددها (4) مهارات. وتراوحت درجات التمكّن المتوسطة ما بين (39.4% و46.4%)؛ فيما حازت مهارتان على درجة تمكّن جيدة، وهما ذات الرقمين (25 و 23)، وبنسبة قدرها على التوالي (58.8% و 53.6%).

وتشير هذه النتيجة إلى أنّ محتوى مقررات الإعداد في برنامج معلم الصف في كلية التربية لم يرق للمستوى الذي يوافق التدريس وفق متطلبات مهارات التواصل غير اللفظي المرتبطة بالدلائل غير اللفظية على حُسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته؛ كونه لا يتضمن تطبيقات مخططة ومباشرة في مقررات طرائق التدريس وأصول التدريس للتدريب على هذه المهارات بشكل مقصود، وإنّما يتمّ التدريب عليها بشكل عرضي عند تنفيذ التدريس المصغر وبرنامج التربية العملية. وبالتحديد، تبيّن أنّ أفضل درجات التمكن في هذا البُعد كانت في مهارة استخدام حركات اليدين المناسبة في

أثناء التواصل مع التلاميذ خلال الدرس، واستعمال حركات الرأس المناسبة في أثناء التواصل مع التلاميذ خلال الدرس.

وكانت أقل المهارات تمكنًا من قبل طلبة معلم الصف مهارة خلو الموقف التواصلي مع التلاميذ من استخدام اللازمات الحركية، وكذلك مهارة توظيف تعبيرات الوجه المناسبة في أثناء التواصل مع التلاميذ خلال الدرس. وهذا يؤكد أنّ عدم إتاحة برنامج إعداد معلم الصف الفرصة أمام الطلبة للتدريب على هذه المهارات يؤثر في تواصل الطالب معلم الصف مع تلاميذه، وتحقيق الهدف المنشود من الرسالة التدريسية.

وتختلف هذه النتيجة مع ما أظهرته نتيجة دراسة كوزيك وزينك وتوميك (Kozic, Zunac & Tomic, 2013) من أنّ الطلبة المعلمين يمارسون مهارات التواصل غير اللفظي المرتبطة بالتواصل البصري، والحركات داخل الدرس، وتعبيرات الوجه بمستوى جيد جدًا. كما تختلف مع نتائج دراسة كانا (Kana, 2015) التي أشارت إلى أنّ مستوى تمكّن الطلبة المعلمين من مهارات التواصل غير اللفظي المرتبطة بحركات الجسم كان جيدًا، وتختلف أيضًا مع دراسة أورلاندو (Orlando, 2005) التي أظهرت أنّ المعلمين الذين يتواصلون مع تلاميذهم من خلال بعض أشكال التواصل غير اللفظي؛ من مثل: تعبيرات الوجه، يعدّهم التلاميذ أفضل من المعلمين غير المتمكّنين من هذه المهارات.

د- البعد الرابع

جدول (11): درجة تمكّن طلبة معلم الصف من المهارات التواصلية المرتبطة بالمسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	الترتيب	درجة التمكّن
27	استخدام وضعية المسافة المناسبة(الاقتراب والابتعاد) في أثناء التواصل مع التلاميذ خلال الدرس.	2.88	1.09	57.6	1	جيدة
28	تلوين الصوت وتنغيمه في أثناء التواصل مع التلاميذ في الدرس.	1.98	0.89	39.6	3	متوسطة
29	التحكّم بسرعة مناسبة لمعدل تدفق الكلمات في التعبير الشفوي عن فِكر الدرس بما يُناسب التلاميذ.	1.72	0.75	34.4	4	ضعيفة
30	توظيف الصمت الوظيفي في أثناء التواصل مع التلاميذ في الدرس.	2.11	0.67	42.2	2	متوسطة
	البُعد الرابع	2.17	0.85	43.45	4	متوسطة

يتّضح من الجدول (11) أنّه تمّ ترتيب المهارات التواصلية المرتبطة بالمسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية ترتيبًا تنازليًا، فتبيّن تفاوت درجة التمكّن لدى طلبة معلم الصف من تلك المهارات بين الدرجات الضعيفة والجيدة، إلا أنّه تفوق عدد المهارات بدرجة تمكّن متوسطة؛ إذ بلغ عددها مهارتين. وتراوحت درجات التمكّن المتوسطة ما بين (39.6% و42.2%)، فيما حازت مهارة واحدة على درجة تمكّن ضعيفة، وهي ذات الرقم (29)، بنسبة بلغت (34.4%)، وحازت مهارة أخرى على درجة تمكّن جيدة، وهي ذات الرقم (27)، بنسبة بلغت (57.6%).

وتشير هذه النتيجة إلى أنّ محتوى مقررات الإعداد في برنامج معلم الصف في كلية التربية لم يرق للمستوى الذي يناسب التدريس وفق متطلبات مهارات التواصل غير اللفظي المرتبطة بالمسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية؛ كونه لا يتضمن تطبيقات مخططة ومباشرة في مقررات طرائق التدريس وأصول التدريس للتدريب على هذه المهارة بشكل مقصود، وإنّما يتمّ التدريب عليها بشكل عرضي عند تنفيذ التدريس المصغر وبرنامج التربية العملية، ويتمّ توجيه الطالب من مشرف التربية العملية للعمل على استخدامها في مواقف التواصل بشكل صحيح. وبالتحديد، تبيّن أنّ أفضل درجات التمكن في هذا البُعد كانت في مهارة استخدام وضعية المسافة المناسبة في أثناء التواصل مع التلاميذ خلال الدرس، وتوظيف الصمت الوظيفي في أثناء التواصل مع التلاميذ في الدرس، في حين جاءت أقل المهارات تمكنًا من قبل طلبة معلم الصف مهارة التحكّم بسرعة مناسبة لمعدل تدفق الكلمات في التعبير الشفوي عن فِكر الدرس بما يُناسب التلاميذ، وكذلك مهارة تلوين الصوت وتنغيمه في أثناء التواصل مع التلاميذ في الدرس؛ وهذا يؤكد عدم إتاحة برنامج إعداد معلم الصف الفرصة أمام الطلبة للتدريب على هذه المهارات المصاحبة لمهارات التواصل اللفظي، التي تسهم في تأكيدها وتعزيزها وتقويتها وقد تكون أبلغ منها في توصيل الرسالة التدريسية وتحقيق الهدف الذي يرمي التواصل إلى تحقيقه. وتختلف النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة كوزيك وزينك وتوميك (Kozic, Zunac & Tomic, 2013) التي أظهرت أنّ الطلبة المعلمين يمارسون مهارة تلوين الصوت وتنغيمه بمستوى جيد جدًا. كما تختلف مع ما كشفت عنه نتائج دراسة روزا (Rosa, 2002) من وجود علاقة بين نبرة صوت المعلم ونجاحه في إدارة الصف؛ أي تمكنه من مهارة التلوين الصوتي.

ثانياً- نتائج السؤال الثاني: *هل هناك فروق عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) في درجة تمكّن طلبة معلم الصف بجامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطوّرة، تُعزى لمتغيري الجنس والمعدل التراكمي؟ ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ تناول المتغيرين على النحو الآتي:

أ- متغير الجنس: تمّ استخدام اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney U) لتعرّف دلالة الفروق في درجة تمكّن طلبة معلم الصف بجامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي تبعًا لمتغير الجنس. وكانت النتائج كما هي مبيّنة في الجدول (12).

جدول (12): دلالة الفروق في درجة تمكّن طلبة معلم الصف بجامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي تبعاً لمتغير الجنس باستخدام اختبار "مان-ويتني" (ن = 70)

البعد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مهارات التعبير الشفوي التواصلي	ذكر	19	32.45	616.50	-0.770	0441
	أنثى	51	36.64	1868.50		
مهارات الاستماع التواصلي	ذكر	19	32.16	611.00	-0.848	0.396
	أنثى	51	36.75	1874.00		
المهارات المرتبطة بالدلائل غير اللفظية على حسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته	ذكر	19	31.50	598.50	-1.016	0.310
	أنثى	51	36.99	1886.50		
المهارات المرتبطة بالمسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية	ذكر	19	38.37	729.00	-0.738	0.460
	أنثى	51	34.43	1756.00		
المهارات ككلّ	ذكر	19	32.66	620.50	-0.714	0.475
	أنثى	51	36.56	1864.50		

يتّضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) في درجة تمكّن طلبة معلم الصف بجامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي تبعًا لمتغير الجنس. ويمكن تفسير ذلك على أساس أنّ التعليم الجامعي تعليم مختلط، ولا يفرّق بين الطلبة المعلمين من حيث الجنس. فهم يدرسون المقررات الجامعية نفسها، والمحتوى العلمي نفسه، ويمارسون مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي نفسها التي يتمّ توجيههم إليها من خلال محتوى تلك المقررات، ومن خلال الأساتذة المشرفين في أثناء تطبيق برنامج التربية العملية، وينتمون إلى بيئات متشابهة، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجة التمكن من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي في أثناء التدريس. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة كانا (Kana, 2015) التي أشارت إلى وجود فروق إحصائية كبيرة في مستوى تمكّن الطلبة المعلمين من مهارات التواصل غير اللفظي تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث. وتعزو الدراسة ذلك إلى أنّ الطلبة المعلمين الذكور يقلّلون من أهمية التعلّم والتحصيل لدى التلاميذ من خلال استخدام مختلف مهارات التواصل غير اللفظي، ولا يعيرونه الاهتمام الكافي، وعلى العكس من ذلك يعدّون التواصل اللفظي هو الأساس والنمط الرئيس في تعلّم التلاميذ وتحصيلهم.

ب- متغير المعدل التراكمي: تمّ استخدام اختبار كروسكال- ويلز (Kruskal-Wallis) لتعرّف دلالة الفروق في درجة تمكّن طلبة معلم الصف بجامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي تبعًا لمتغير المعدل التراكمي. وكانت النتائج كما هي في الجدول (13).

جدول (13): دلالة الفروق في درجة تمكّن طلبة معلم الصف بجامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي تبعًا لمتغير المعدل التراكمي باستخدام اختبار "كروسكال-واليس" (ن = 70)

البُعد	المعدل التراكمي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التعبير الشفوي التواصلي	ممتاز	7	37.00	0.765	3	0.858
	جيد جدًا	13	31.12			
	جيد	39	36.27			
	مقبول	11	37.00			
مهارات الاستماع التواصلي	ممتاز	7	48.21	4.166	3	0.244
	جيد جدًا	13	31.50			
	جيد	39	36.10			
	مقبول	11	30.00			
المهارات المرتبطة بالدلائل غير اللفظية على حسن الاستماع وحركات الجسم وإيماءاته	ممتاز	7	36.07	0.476	3	0.924
	جيد جدًا	13	32.04			
	جيد	39	36.38			
	مقبول	11	36.09			
المهارات المرتبطة بالمسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية	ممتاز	7	40.64	1.159	3	0.763
	جيد جدًا	13	38.58			
	جيد	39	33.55			
	مقبول	11	35.50			
المهارات ككلّ	ممتاز	7	40.00	0.978	3	0.806
	جيد جدًا	13	31.35			
	جيد	39	36.35			
	مقبول	11	34.55			

يتّضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) في درجة تمكّن طلبة معلم الصف بجامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي تبعًا لمتغير المعدل التراكمي. ويمكن تفسير ذلك على أساس أنّ درجة تمكّن الطالب معلم الصف من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطوّرة لا علاقة لها بالمعدل التراكمي؛ إنّما ترتبط بنوعية الإعداد والتدريب الذي تلّقاه الطالب معلم الصف خلال فترة إعداده في كلية التربية. فطلبة معلم الصف يعيشون الظروف الأكاديمية نفسها. إضافة إلى ذلك، فالأدوار المتوقعة من طلبة معلم الصف تكاد تكون محدّدة ومتقاربة في التواصل اللفظي وغير اللفظي عند تدريس تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كانا (Kana, 2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى تمكّن الطلبة المعلمين من مهارات التواصل غير اللفظي تبعًا لمتغير المعدل الدراسي التراكمي؟

التوصيات

استنادًا إلى ما تمّ التوصل إليه من نتائج، توصي الدراسة بالآتي:

- ضرورة تصميم برامج تدريبية أو وحدات تدريبية خاصة؛ لتحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي التي ثبت ضعفهم فيها، وإدراجها في مقرّر خاص بتدريب طلبة معلم الصف في كلية التربية على مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطوّرة.
- زيادة الساعات العملية المقرّرة للمقرّرات التي تُعنى بإكساب طلبة معلم الصف مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي؛ كمقرر اللغة العربية وطرائق تدريسها، وأصول التدريس، وطرائق التدريس، والتربية العملية، وتدريب طلبة معلم الصف خلال جلسات التدريس المصغّر أو خلال برنامج التربية العملية على استخدام مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي التي ثبت ضعفهم فيها.
- إجراء دراسة مستقبلية للكشف عن أسباب ضعف طلبة معلم الصف في بعض مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي وطرح الحلول المناسبة لمعالجة تلك الأسباب.

References

Abdul Hadi, N., Abu Hneish, A. & Basandi, K. (2005). *Skills in language and thinking*. Amman: Dar Al-Masirah.

Abu Alrab, O. (2016). *Good listening and dialogue management*. Cairo: The World of Books.

Abu Arqoub, I. (2005). *Human communication and its role in social interaction*. (2nd ed.). Amman: Majdalawi Publishing House.

Alali, S. (2013). *Communication skills analyze verbal and nonverbal personal communication*. Aleppo: Dara Al-Rifai and the Arab Pen.

Alasmar, H. (2000). *The availability of effective communication skills among the principals of public and private basic schools in Irbid governorate.* Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Alaswad, A. & Albases, H. (2018). Degree of obstacles to the training communication faced by students of the classroom teacher at the Syrian Universities during the implementation of practicum program. *Al-Baath University Journal (Human Science Series)*, 40(8), 47-80.

Alastal, I. & Alkhalidi, F. (2005). *The teaching profession and teacher roles in the school of the future*. Al Ain, United Arab Emirates: University Book House.

Albases, H. (2018). *Arabic language and teaching methods (2)*. Homs, Syria: Baath University Publications, University Books and Publications Directorate.

Aleajiz, F. & Albana, M. (2007). *Classroom management between theory and practice.* (3rd edn.). Gaza: AlMiqdad Printing House.

Alessawi, J. & Mousa, M. (2003). The extent to which the students of the faculties of education in the UAE University have some oral language communication skills. *Journal of Reading and Knowledge*, 28, 20-70.

General Secretariat of Arab States & UNICEF. (2009). *Guiding framework for Arab teacher preparation standards*. Cairo: League of Arab States Publications.

Alhayla, M. (2014). *Classroom teaching skills*. (4th ed.). Amman, Dar Al Masirah.

Almikhlafi, M. A. (2013). *Effective classroom management*. Amman: Dar Al-Manhal.

Almufti, M. (1986). *Teaching behavior: educational milestones.* (2nd ed.). Cairo: Arab Gulf Foundation.

AlShehri, N., Alhayani, A., Al ghamdi, A., Najiduh, A., Alkhulaifi, S. & Alnamar, A. (2014). *communication skills.* (3rd ed.). Jeddah: Dar Hafez.

AlSiliti, F. (2008). *Learning and teaching strategies: Theory and practice*. Amman: Dar Wael.

Altayeb, B. (2012). *Language skills of the teacher: Self-learning*. Alexandria: New University Publishing House.

Aoun, F. (2012). *Methods of teaching Arabic language*. Amman: Dar Al Safa.

Arnousi, D. (2016). *Primary school teacher*. Amman: Dar Al Radhwan.

Artman, M. (2005). *What we say and do: The nature and role of verbal and nonverbal communication in teacher-student writing conferences*. PhD Thesis. University of Wisconsin, Milwaukee.

Brown, D. (2005). The significance of congruent communication in effective classroom management. *Clearing House*, 79(1), 12-15.

Bunyan, F. (2013). *Competencies of applied students in the use of communication skills from the point of view of scientific and educational supervisors.* Master Thesis, Mustansiriya University, Baghdad.

Butland, M. & Beebe. S. (1992). A study of the application of implicit communication theory to teacher immediacy and student learning. Paper presented at *the Annual Meeting of the International Communication Association*, Miami. ED 346532.

Cromer, J. & Hawthorn, J. (1980). *Communication studies*. London: Edward Arnold, Ltd.

Crowley, P. & Delfico, F. (1996). *Content analysis: A methodology for structuring and analyzing written material*. Washington, D.C: United States General Accounting Office, Program Evaluation and Methodology.

Dwarfs, S. (2013). *Modern lexicon in education*. Cairo: Books World.

Farhat, A. & Aoun, A. (2016). Difficulties of educational linguistic communication among primary education teachers, *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 2 (1), 281-300.

Frymier, A. (November 18-21, 1993). The impact of teacher immediacy on students motivation over the course of a semester. Paper presented *at the Annual Meeting of the 79th Instructional Development Divsion of the Speech Communication Association*, Miami Beach. ERIC, ED367020.

Goodman, E. (2005). Dispatches. *Teacher Magazine*. 16(4), 11.

Haji Iksan, Z., Zakaria, E., Meerah, T., Osman, K., Lian, D., Mahmud, S. & Krish, P. (2012). Communication skills among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59 ,71–76. DOI: 10.1016/ j.sbspro.2012.09.247.

Hamida, I., Alnajdi, A., Arfuh, S., Rashid, A., Abdel alsamie, S. & Alqarsh, H. (2003). *Teaching skills*. Cairo: Zahraa El-Sharq Publishing House.

Hansford, B. C. (1988). *Teachers and classroom communication*. Sydney: Harcourt Brace Jovanovich.

Harrigan, J., Rosenthal, R. & Scherer, K. (2005). *The new handbook of methods in nonverbal behavior research*. Oxford: Oxford University Press.

Hibal, N. (2014). The role of the Arabic language in developing language skills among learners. Presented to the *Third International Conference on Arabic Language (Investing in Arabic Language and Its National, Arab and International Future)*, International Council for Arabic Language. Dubai, United Arab Emirates.

Houser, M. & Frymier, A. (2009). The role of student characteristics and teachers' behaviors in students' learner empowerment. *Journal Communication in Education. 58* (1), 35-53. DOI: 10.1080/03634520802237383. Retrieved November 22, 2018. From: https://tandfonline, com/doi/abs/10.1080/03634520802237383?src =recsys&journalCode=rced20

Ibrahim., S. (2014). *Life skills: Introduction to successful handling of everyday situations*. Cairo: Book Center.

Jacobi, J. (1980). *How to say it with your voice*. New York: Rison Wade.

Kanaan, A., Ghawi, M., Hassan, A., Allyas, A., Mortada, S., Abdullah, M. K., Abdullah, F., Abu Hamoud, H., Alhadib, K., Hamidouch, A., Morsi, M., Sari, S. & Mirza, M. (2011). *National academic references standards for the classroom teacher program: Building national academic reference standards for the educational sciences sector*. Damascus: Ministry of Higher Education of the Syrian Arab Republic.

Kana, F. (2015). Investigation of pre-service teachers' communication skills. *The International Journal of Educational Researchers*, 6(3), 34-42.

Khalil, A. (1998). The effectiveness of a proposed program in verbal interaction to raise the efficiency of teaching skills and reduce the fears of the profession among teachers' students in the Faculty of Education in Aswan. *Studies in Curriculum and Instruction*, (52), 1-35.

Khio, R. (2012). *Teacher competencies in light of his/her new roles in the twenty-first century from the viewpoint of faculty members in the faculties of education: A field study in the universities of Damascus, Aleppo and Al-Baath*. Master Thesis, Damascus University.

Khorasani, S., Tiba, D., Jamus, Y., Abu Airaj, N., Khudour, A., Altawel, J., Zakhoor, L., Shah, F. A., Zakaria, S., Daeda, D., Qanawati, M., Mohammad, A., Sadiq, B., Zakaria, E., Assi, R., Ali, N., Aldaebul, W. & Qablan, B. (2019). *Life skills guide for pupils of the first cycle of basic education*. Damascus: National Center for Educational Curriculum Development in the Syrian Arab Republic.

Kozic, D., Zunac, A. & Tomic, L. (2013). Use of nonverbal communication channels in the classroom. *Croatian Journal of Education*, 15(1),141-153.

Madkour, A. (2006). *Teaching Arabic arts*. Cairo: Dar Al Fikr Al Arabi.

Madkour, A., Taima, R. & Haridi, I. (2010). *Reference in Arabic language curricula for speakers of other languages*. Cairo: Arab Thought House.

Majawir, M. (1997). *Experimental study to determine the language skills in Arabic language branches*. (2nd ed.). Kuwait: Dar Al Qalam.

Mansour, H. (2000). *Effective communication: Concepts, methods and skills*. Alexandria: University House.

Mansour, M. (2011). Nonverbal communication in educational attitudes. Research presented to the *Conference on Communication and Educational Dialogue "Towards a Better Palestinian Society"*. Islamic University, Gaza.

Ma, T. (2009). An empirical study on teaching listening CLT. *International Education Studies*, 2(2), 126-134. Retrieved on March 16, 2018 from:https://files.eric.ed.gov/fulltext /pdf.

Ministry of Education in Syria. (2007). *National standards for pre-university general education curricula in the Syrian Arab Republic*.

National Center for Educational Curricula Development. (2016). *Document of the general framework of the national curriculum in the Syrian Arab Republic*. Damascus, Syria.

National Center for Educational Curricula Development. (2016-2017). *National standards for pre-university general education curricula in Syrian Arab Republic (Revised Document)*. Damascus.

Olayan, R. & Aldebs, M. (1999). *Communication and educational technology*. Amman: Dar Al Safa.

Orlando, J. (2005). Student observations of teachers: A caveat. *The Teaching Professor*, 19(8), 2-11.

Radwan, A. (2001). The problems of practicum and teaching anxiety of the student teacher. *Studies in Curricula and Teaching Methods*, (74), 147-192.

Rashid, H.(2007). A program to develop some of the oral communication skills needed to teach and reduce anxiety among female teachers. *Journal of Reading and Knowledge*, (63), 158-210.

Robinson, G. (1987). Culturally diverse I speech styles; in: W. M. Rivers (Ed.) *Interactive language teaching*. (126-164). New York: Cambridge University Press.

Rosa, S. (2002). Understanding the role and potential impact of nonverbal communication in the primary inclusion classroom. Paper presented at *the Annual Meeting of Eastern Educational Research Association (Sarasota)*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED.464728).

Russell, J. & Fernandez, J. (1997). *The psychology of facial expression*. New York: Cambridge University Press.

Sari, H. (2014). *Social networking dimensions, principles and skills*. Amman: Knorr Knowledge House.

Schonwetter, D., Struthers, C. & Perry, R. (1995). An empirical investigation of effective college teaching behaviors and student differences: Lecture organization and test anxiety. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Recearch Association* (ERIC Document Reproduction Service No. ED.392378).

Segal, J., Smith, M. & Jaffe, J. (2007). *Nonverbal communication: Improving your nonverbal skills and reading body language*. Retrieved on May 25, 2018 from: http://www.helpguide. org/articles/relationships/nonverbal-communicatin.htm.

Taher, A. (2010). *Teaching Arabic according to the latest educational methods*. Amman: Dar Al-Masirah.

Toaima, R. & Manaa, M. (2000). *Teaching Arabic in general education: Theories and experiences*. Cairo: Dar Al Fikr Al Arabi.

Wainwright, G. (1985). *Body language*. London: NTC Publishing Group.

Zaghloul, H., Haramla, A. & Abdel Alim, A. (2015-2016). C*ommunication skills*. (2nd ed.). Arar: University of Northern Borders, KSA.

تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الفيزياء للمرحلة الأساسية العليا في الأردن: دراسة تحليلية

وصال العمري*

Doi: //10.47015/16.4.4

تاريخ تسلم البحث 2019/6/16 تاريخ قبوله 2019/10/31

ملخص: سعت الدراسة الحالية إلى تعرف مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الفيزياء للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. تمثلت عينة الدراسة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي بجزأيه الأول والثاني من كتب الفيزياء للمرحلة الأساسية العليا في العام الدراسي 2019/2018. وبهدف جمع البيانات وتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى اعتمادًا على بطاقة تحليل تم تطويرها، تضمنت مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية والفرعية، وتم التحقق من صدق بياناتها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء للصف التاسع الاساسي جاءت بشكل عام متدنية في جميع المهارات الرئيسة، ما عدا مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات؛ إذ أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع نسبتها. كما كشفت نتائج الدراسة تدني درجة المهارات الفرعية لمهارات القرن الحادي والعشرين في عدد كبير منها، بالإضافة إلى عدم توفر عدد من المهارات الفرعية هي: تحليل الإعلام، وتنفيذ الابتكارات، وابتكار منتجات إعلامية، وإدارة المشروعات، وقيادة الآخرين، والمسؤولية عن الآخرين.

(**الكلمات المفتاحية**: مهارات القرن الحادي والعشرين، كتب الفيزياء، المرحلة الأساسية العليا)

مقدمة: في ظل التطورات التقنية الحديثة، شهد العالم تطورات هائلة في مجالات الحياة المختلفة، وخصوصًا في المجالات العلمية والتكنولوجية، مما ترتب عليه ضرورة التكيف مع هذه التغيرات. وتطلب ذلك استحداث آليات يمكن من خلالها مسايرة التطور في كافة المجتمعات. وتأتي الأنظمة التربوية في مقدمة النظم المنوطة بضرورة مسايرة التطوير والبحث عن هذه الآليات، وذلك من خلال تطوير العملية التربوية التعليمية، وبالذات تطوير المناهج التربوية لتتكيف مع مهارات القرن الحادي والعشرين، فكان لا بد من إعادة النظر في المناهج، ومعرفة مدى ارتباطها مع توجهات القرن الحادي والعشرين.

ويواجه التعليم في القرن الحادي والعشرين العديد من التحديات، ومن أبرزها التحدي الثقافي والفكري والقيمي في عصر العولمة، ونمطية وتقليدية التعليم والتي جعلت التعليم عاجزًا عن مواكبة تطلعات القرن الحادي والعشرين، والتربية المستدامة، وما تمتاز به من مرونة، والثورة التكنولوجية الثالثة والتي تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المرافقة، وعلى العقل البشري، والإلكترونيات الرقيقة، والكمبيوتر وغيرها، مما يجعلها تتطلب تجديد وتطوير مناهج العلوم وطرق تدريسها لتلبي الاحتياجات والتغيرات الاجتماعية المتسارعة. وهناك أيضًا تحدي العنف والتطرف والإرهاب، وتحدي زيادة حدة بعض المشكلات العالمية، مثل: الأزمات البيئية والانفجار السكاني، ونقص الغذاء والدواء، والحروب المستمرة (Raphael & Youssef, 2001).

Embedding the 21st Century Skills in Physics Textbooks for the Higher Basic Stage in Jordan: An Analytical Study

Wesal Al-Omari, *Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: The present study aimed at investigating the extent of embedding of the twenty-first century skills in physics textbooks for the higher basic stage in the Hashemite Kingdom of Jordan. The sample consisted of the physics textbook for the ninth grade of the first and second parts for the scholastic year 2018/2019. In order to collect the data and achieve the aims of the study, the researcher used the descriptive method by analyzing the content based on an analysis card that was developed. The results of the study showed that the degree of inclusion of the skills of the twenty-first century in the physics textbook for the ninth grade was generally low in all main skills, except the skills of critical thinking and problem-solving, where the results of the study cleared their high proportion. The results of the study also revealed low percentage of sub-skills of the 21st century skills in a large number of them, in addition to the absence of inclusion number of sub-skills such as: Analyzing media, implementing innovations, creating media products, managaging products, guiding and leading others and being responsible to others.

(**Keywords**: 21st Century Skills, Physics Textbooks, Higher Basic Stage)

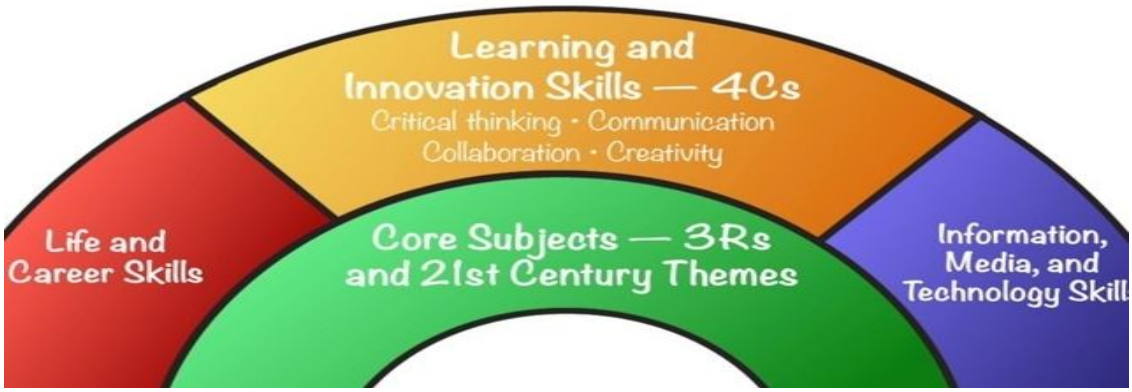
وأصبحت "الكفاءة الرقمية" مفهومًا رئيسًا في الحوارات المختلفة التي تدور حول نوع المهارات ومستوى الفهم الذي يجب أن يمتلكه الفرد في مجتمع المعرفة. لذلك جاءت مهارات القرن الحادي والعشرين لدعم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتشمل الكفاءة الرقمية إدارة المعلومات والتعاون والتواصل والمشاركة وإنشاء المحتوى والمعرفة والأخلاق والمسؤولية والتقييم وحل المشكلات والعمليات الفنية (Ferrari, 2012)؛ إذ يبدأ الابتكار بالأشخاص، مما يجعل رأس المال البشري داخل القوى العاملة حاسمًا في اقتصاد المعرفة السريع، وتقود المهارات الرقمية للقرن الحادي والعشرين قدرة المنظمات على المنافسة وقدرتها على الابتكار. وعلى الرغم من أن هذه المهارات تُعدُ حاسمة، فإن الجانب الرقمي المتكامل مع مهارات القرن الحادي والعشرين لم يتم تعريفه بشكل كافٍ بعد.

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وقد ظهر اهتمام التربويين بمهارات القرن الحادي والعشرين عام 2002 من خلال مؤسسة الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership for the 21st Century Skills)، التي هدفت إلى تحديد المهارات التي يجب أن يمتلكها المتعلم في القرن الحادي والعشرين. كما أشارت إلى الطرق التي يمكن من خلالها دمج تلك المهارات في المناهج حتى يتمكن الطلبة المتعلمون من التكيف مع التطورات الحديثة. وتم طرح إطار للتعلم يناسب متطلبات القرن الحادي والعشرين فيما يخص المتعلم، أُطلق عليه "إطار التعلم للقرن الحادي والعشرين"، كما في الشكل (1).

الشكل (1): إطار التعلم للقرن الحادي والعشرين (Partnership for the 21st Century Skills, 2009a: 211)



وقسَمت مؤسسة الشراكة مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاثة مجالات (Trilling & Fadel, 2013):

أولاً: مهارات التعلم والابتكار، وتشمل: التفكير الناقد وحل المشكلات (التفكير بفاعلية، واستخدام التفكير الكلي، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات، وحل المشكلات)، والتواصل والتعاون (التواصل بوضوح، والتعاون مع الآخرين)، والابتكار والإبداع (التفكير بشكل خلاق، والعمل الابتكاري مع الآخرين، وتنفيذ الابتكارات).

ثانيًا: مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام، وتشمل: الثقافة المعلوماتية (الوصول إلى المعلومات وتقييمها، واستخدام المعلومات وإدارتها)، وثقافة وسائل الاعلام (تحليل الإعلام، وابتكار منتجات إعلامية)، ومهارات ثقافة المعلومات والاتصال (تطبيق التكنولوجيا بفاعلية).

ثالثًا: مهارات الحياة والمهنة، وتشمل: مهارات المرونة والتكيف (التكيف مع التغيير، والمرونة)، والمبادرة والتوجيه الذاتي (إدارة الوقت والأهداف، والعمل باستقلالية، والتعلم الذاتي)، والمهارات الاجتماعية وفهم الثقافات المتعددة (التفاعل بكفاءة مع الآخرين، والعمل بفاعلية في فرق متنوعة)، ومهارات الإنتاجية والمساءلة (إدارة المشروعات، والوصول إلى نتائج)، والقيادة والمسؤولية (قيادة الآخرين وتوجيههم، والمسؤولية عن الآخرين).

وقد أضافت مؤسسة الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership for the 21st Century Skills, 2008) ثلاثة أنواع من المهارات هي: مهارات التعلم (الإبداع والابتكار والتفكير النقدي وحل المشكلات والاتصال والتعاون)، ومهارات محو الأمية (المعلومات والإعلام ومحو الأمية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، والمهارات الحياتية (المرونة والقدرة على التكيف والمبادرة والتوجيه الذاتي والمهارات الاجتماعية والمهارات العابرة للثقافات والإنتاجية والمساءلة والقيادة والمسئولية).

هذا في حين اقترحت مجموعات ومنظمات أخرى أطرًا مختلفة لمعايير القرن الحادي والعشرين. فقد صنف فريق خبراء تقييم وتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين مهارات القرن الحادي والعشرين على النحو الآتي: طرق التفكير (الإبداع والابتكار، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، وصنع القرار، وتعلم ما وراء المعرفة)، وطرق العمل (التواصل، والتعاون والعمل الجماعي)، وأدوات العمل (محو الأمية المعلوماتية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومحو الأمية)، والحياة في العالم (الحياة والوظيفة، والمسؤولية الشخصية والاجتماعية) (Binkley et al., 2012). وينصب التركيز الرئيسي على ممارسات التعليم والتعلم لضمان إتقان الطلبة مهارات القرن الحادي والعشرين في الصف، كإعداد لحياة العمل (Leahy & Dolan, 2010).

وعُرّفت خدمة الاختبارات التعليمية (Educational Testing Service: ETS, 2007) بأنها القدرة على جمع المعلومات، وتنظيمها وإدارتها، وتقييم جودتها وأهميتها وفائدتها، وتوليد معلومات دقيقة من خلال استخدام الموارد الحالية. كما عرفها بورخاردت وآخرون (Burkhardt et al, 2003) بأنها معرفة القراءة والكتابة في العصر الرقمي والتفكير الإبداعي

والتواصل الفعال والإنتاجية العالية. ومن جانبها، حددت شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين، ستة عناصر أساسية لتعزيز تعلم القرن الحادي والعشرين وهي: التركيز على المواد الأساسية، والتأكيد على مهارات التعلم، واستخدام أدوات القرن الحادي والعشرين لتطوير مهارات التعلم، والتعليم والتعلم في سياق القرن الحادي والعشرين، وتدريس وتعلم محتوى القرن الحادي والعشرين، واستخدام تقييمات القرن الحادي والعشرين التي تقيس مهارات القرن الحادي والعشرين.

وهدفت الشراكة من خلال تنمية مهارات القرن 21 إلى تطوير المعرفة الأساسية للمادة العلمية للطلبة. وحتى يتمكن الطلبة من خوض عمليات التفكير وأنماطه المختلفة (التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفاعل والتواصل مع الآخرين بفعالية عالية، وامتلاك الثقافة التكنولوجية العالية، وامتلاك مهارات المرونة والإبداع والابتكار). فلا بد من أن يكون الأساس في ذلك معرفة علمية متخصصة؛ فهي عنصر أساسي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership for the 21st Century Skills, 2009a).

ولتحقيق الرؤية بضرورة أن تكون مهارات القرن الحادي والعشرين لجميع الطلبة، فمن الأهمية بمكان أن يتقن المعلمون الكفايات التي تضمن نتائج تعليمية إيجابية للطلبة. لذلك يجب مواءمة التكنولوجيات بنجاح مع المحتوى والتربية، وتطوير القدرة على استخدام التقنيات بطريقة مبتكرة، لتلبية احتياجات التعلم المحددة. كما لا بد من مواءمة التعليم مع المعايير، وخاصة تلك المعايير التي تُجسد معارف القرن الحادي والعشرين ومهاراته، وموازنة التعليم المباشر استراتيجيًا مع أساليب التدريس الموجهة للمشروع، وتطبيق المعارف المتعلقة بتنمية الطفل والمراهق على برامج إعداد المعلم وسياسته التعليمية، واستخدام مجموعة من استراتيجيات تقييم أداء الطلبة وتميز التدريس، والمشاركة بنشاط في مجتمعات التعلم؛ للاستفادة من الخبرة داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية، من خلال التدريب والتوجيه، وتبادل المعرفة، وتعليم الفريق، و القيام بدور الموجهين والمدربين الأقران مع زملائهم المعلمين، واستخدام مجموعة من الاستراتيجيات (مثل التقييمات التكوينية)، للوصول إلى الفروقات الفردية بين الطلبة، وخلق بيئات تدعم التدريس والتعلم المختلفين، والسعي وراء فرص التعلم المستمر وتبني التعلم مدى الحياة (Greenhill, 2010).

وقد تقدمت شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين بمجموعة من التوجهات اللازمة لتنمية المعلم مهنيًا في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، أهمها أن يتم استحداث برامج للتنمية المهنية للمعلم تركز على مهارات القرن الحادي والعشرين، وإنشاء برامج عمل تعاونية بين المعلمين والإداريين من أجل دعم التعليم المهني القائم على علاقات تعاونية. وركزت على ضرورة وجود مراكز مصادر تعلم في المدارس تقوم على معرفة تكنولوجية معلوماتية، وإمداد المعلمين بالمراجع والمصادر لتفعيلها في عمليات التخطيط والتنفيذ والتواصل مع الطلبة في المواقف الصفية بشكل فعال (Partnership for the 21st Century Skills, 2009 b).

وفي مجال تدريس العلوم، رأت الرابطة القومية لمعلمي العلوم (National Science Teachers Association, 2011) أنه لتحقيق جودة تعليم العلوم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، يجب أن يسعى المتخصصون إلى دمج مهارات القرن الحادي والعشرين بالتوازي مع تدريس العلوم الجيد. وهناك اتفاق في تدريس العلوم بالاعتماد على المعايير القومية للتربية العلمية ومعايير الثقافة العلمية، وأن يمتلك الطلبة مهارات البحث والاستقصاء، والفهم الدقيق لطبيعة العلم، وتشجيع بناء المناهج القائمة على الاستقصاء، والتركيز على توفير بيئات واقعية لإشراك الطلبة في عمليات استقصائية، وممارسة التفكير الناقد، وحل مشكلات واقعية، وتفسير الظواهر العلمية.

وقد حظيت مناهج العلوم بالعديد من الجهود التي بذلت لأجل إصلاحها لتتماشى مع ما يستجد من متطلبات العصر. وركزت هذه الجهود على هدفها المتمثل بضرورة أن يكون المتعلم مثقفًا علميًا. واستمرت الجهود من خلال تطوير العديد من البرامج والحركات الإصلاحية لتحقيق الثقافة العلمية في مجالات العلوم عامة، ومجالات الفيزياء خاصة؛ فقد نالت مناهج الفيزياء الاهتمام الواسع، وتركز الضوء على تمشيها مع التطورات العلمية والتكنولوجية، كما جاء في العديد من الدراسات (Al-Daheri 2002; Al-Sheikh Eid, 2009; Al-Tweissat, 2011; Al-Yousef, 2011; Hammad, 2013).

ولا شك في أن الاكتشافات العلمية في المجالات المختلفة للفيزياء أخذت دورًا بارزًا في تقدم البشرية، وترتب على ذلك العديد من الاكتشافات التي تحدّت الفكر الانساني، وسبرت أعماق الكون (Zaanin & Shabat, 2002). ونظرًا لأهمية علم الفيزياء، فقد كان هناك اجتهاد في نقل الاكتشافات العلمية من جيل إلى آخر، وترك المجال مفتوحًا للعديد من الاكتشافات المستقبلية، فظهرت المشاريع والبرامج التي تعزز علم الفيزياء في نفوس المتعلمين، وتقديم الفيزياء للطلبة بطرائق تُيسر فهمهم لأساسياته.

وبمراجعة الدراسات السابقة التي أجريت في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين، فقد أجرى الظاهري (Al-Daheri, 2002) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتب الفيزياء في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل العلم والتقنية والمجتمع. قام الباحث ببناء قائمة بالقضايا والمشكلات الناجمة عن التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، وقام بتحليل كتب الفيزياء على ضوء تلك القائمة. أظهرت نتائج الدراسة وجود عدد من القضايا لم تتم معالجتها في كتب الفيزياء، وهي: التلوث الكهربائي، والتلوث الحراري، والتلوث الصوتي، والإنترنت، والتلوث في مجال الاتصالات، والنفايات النووية.

وأجرى حمودة (Hammoudeh, 2009) دراسة استخدم فيها الإطار اللغوي الاجتماعي في تحليل كتب العلوم المدرسية للتحقق من درجة توافر محتوى متخصص في العلوم (التصنيف)، ورموز لغوية كافية (الرسمية)، وقواعد تنظم تعلم العلوم بوصفه عملية اجتماعية (التأطير)، وما إذا كانت هذه الأبعاد الثلاثة تختلف باختلاف الصف، والموضوع، والنص. تم تطبيق الدراسة على كتابي العلوم للصفين الرابع والثامن الأساسيين. وكشفت النتائج سيادة النصوص التقريرية على التجريبية والتاريخية، وأن التصنيف كان قويًا، وأعلى هذه النسب هو للمواضيع الفيزيائية. كما أظهرت النتائج تأطيرًا قويًا لكتب العلوم، وبخاصة في موضوع الفيزياء.

وفي دراسة أجراها الشيخ عيد (Al-Sheikh Eid, 2009) بهدف التعرف على أبعاد التنور الفيزيائي لدى طلبة الصف الحادي عشر، قام الباحث بإعداد قائمة بأبعاد التنور الفيزيائي، واختبارًا للتنور الفيزيائي. طبق الاختبار على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى التنور الفيزيائي لدى الطلبة. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيًا في مستوى التنور لدى الطلبة تعزى إلى الجنس.

وهدفت دراسة الطويسات (Al-Tweissat, 2011) إلى تحليل محتوى كتب الفيزياء في المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التنور العلمي (طبيعة العلم، والمحتوى المعرفي للعلم، والعلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع). تكونت عينة الدراسة من كتابي الفيزياء للصفين الأول الثانوي العلمي والثاني الثانوي العلمي. أُعد الباحث لهذه الدراسة أداة لتحليل المحتوى بحسب متطلبات التنور العلمي وعناصرها. وأظهرت نتائج الدراسة أن مجالات التنور العلمي غير متوازنة في كتابي الصفين الأول والثاني الثانويين. كما أن نسب تضمين متطلبات التنور العلمي في كتابي الفيزياء عينة الدراسة لا تتفق مع المعايير المحكية، باستثناء متطلب طبيعة العلم. كما جاءت نسب متطلب المحتوى المعرفي للعلم أعلى من النسبة المحك، ومتطلب العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع دون النسبة المحك. وأخيرًا جاء متطلب المحتوى المعرفي في المرتبة الأولى، ثم متطلب طبيعة العلم، وأخيرًا متطلب العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

وفي دراسة أجرتها الباز (El-Baz, 2013) وهدفت إلى تطوير منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في جمهورية مصر العربية، استخدمت الباحثة أداة تحليل احتوت على مهارات القرن الحادي والعشرين، وحللت محتوى منهاج العلوم من خلال الأهداف والمحتوى العلمي والأنشطة والتقويم. وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى تضمُّن منهاج العلوم للصف الثالث الاعدادي لمهارات القرن الحادي والعشرين.

ومن جانبها، أجرت حماد (Hammad, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى التقديرات التقويمية لمعلمي ومعلمات الفيزياء للصفين التاسع والعاشر، حول درجة ملاءمة محتوى كتب الفيزياء للصفين التاسع والعاشر لنتاجات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (139) معلمًا ومعلمةً من معلمي الفيزياء في محافظة الزرقاء. واستخدمت في الدراسة أداتان؛ لكل صف أداة خاصة تتناسب مع محتوى كتاب الفيزياء الخاص به. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين جاءت متوسطة لمحتوى كتاب الفيزياء للصف التاسع، ومرتفعة لمحتوى كتاب الفيزياء للصف العاشر.

وهدفت دراسة هيونج وعثمان (Hiong & Osman, 2013) إلى اقتراح إطار مفاهيمي لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في تعليم الأحياء في ماليزيا، من خلال منهاج متعدد التخصصات لعلم الأحياء والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية الحالية، تضمن حل مشكلات البيولوجيا العالمية المعقدة والمتعددة التخصصات. طُلب إلى الطلبة فهم الروابط الموجودة عبر التخصصات، وكيفية إجراء تلك الروابط. واعتمدت الدراسة على استراتيجيات التعليم والتعلم الرئيسية، مثل التعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم القائم على الاستفسار (الذي يتطلب تنسيق المعرفة والمهارات في وقت واحد). وأظهرت نتائج الدراسة غرس مهارات القراءة والكتابة الرقمية لمهارات القرن الحادي والعشرين، والتفكير الإبداعي، والتواصل الفعال، والإنتاجية العالية، والقيم الروحية والنبيلة، لدى الطلبة الماليزيين.

وهدفت دراسة شلبي (Shalaby, 2014) إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن دمجها في مناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بمصر، وتقويم محتوى كتب العلوم الحالية في هذه المرحلة في ضوء توافر هذه المهارات، ووصف كيفية دمج هذه المهارات في مناهج العلوم. ولتحقيق تلك الأهداف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي للوصول إلى قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين الأساسية والفرعية، واستخدم تحليل المحتوى لتحليل محتوى كتب العلوم في التعليم الأساسي التي بلغ عددها (6) كتب دراسية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى إطار مقترح يتكون من ثلاث مجموعات من المهارات (مهارات التعلم والابتكار، ومهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا، ومهارات الحياة والمهنة)، كما أشارت إلى أن هناك تدنيًا واضحًا في تناول هذه المهارات في كتب العلوم.

وأجرت سبحي (Sebhy, 2016) دراسة الهدف منها تحديد مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم المطورة للصف الأول المتوسط في التعليم الأساسي في السعودية. استخدمت الباحثة أداة تحليل تكونت من سبعة مجالات رئيسة تمثل مهارات القرن الحادي والعشرين التي اقترحت تضمينها في محتوى مناهج العلوم. وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم بنسبة (22.86%). وبلغ تناول المناهج لبعض المهارات الحياتية (0%).

وفي دراسة أجراها لار ودورسن وديجيك وهان (Laar, Deursen, Dijk & Haan, 2017) وهدفت إلى توضيح العلاقة بين مهارات القرن الحادي والعشرين والمهارات الرقمية، تمت إجراء مراجعة منهجية للأدب السابق ذي الصلة المتعلق بالمهارات الرقمية في القرن الحادي والعشرين؛ إذ تم فحص (1592) بحثًا، منها (75) بحثًا تفي بمعايير التضمين. وأظهرت النتائج أن مهارات القرن الحادي والعشرين أوسع من المهارات الرقمية. كما أن مهارات القرن الحادي والعشرين لا تدعم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. علاوة على ذلك، كان من أبرز نتائج الدراسة تحديد سبع مهارات أساسية هي: التقنية، وإدارة المعلومات، والاتصالات، والتعاون، والإبداع، والتفكير الناقد، وحل المشكلات. كما تم تحديد خمس مهارات سياقية هي: الوعي الأخلاقي، والوعي الثقافي، والمرونة، والتوجيه الذاتي، والتعلم مدى الحياة.

وأجرت نوفل (Nofal, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توفر الممارسات العلمية والهندسية، ورصدها، وتحليلها، في كتاب العلوم المطور للصف الثامن الأساسي في الأردن. تبنت الباحثة المنهج النوعي بأدواته (استبانة، ومشاهدات صفية)، وشارك في الدراسة (13) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم للصف الثامن في لواء سحاب، ومشرفون تربويون. وأظهرت نتائج الدراسة وجود ندرة في تضمين الممارسات العلمية والهندسية في كتاب العلوم المطور للصف الثامن، إضافة إلى وجود ضعف في إلمام المعلمين بالممارسات العلمية والهندسية، وبالتالي استخدامها في الغرفة الصفية.

وأجرى تشالكيداكي (Chalkiadaki, 2018) دراسة عمل فيها على مراجعة للدراسات التي عُنيت بمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعليم الأساسي، شملت الفترة من عام 2003 وحتى عام 2017، وذلك بتحليل محتوى نصوص (40) دراسة اشتملت على مهارات القرن الحادي والعشرين. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك توجهًا للتركيز على مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعولمة والابتكار.

وهدفت دراسة حجة (Hijah, 2018) إلى استقصاء مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية للصفوف السابع والثامن والتاسع في فلسطين لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية والفرعية. طور الباحث أداة تحليل تضمنت مهارات القرن الحادي والعشرين، وتم تحديد وجود المهارات في كل من الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم. وقد أشارت النتائج إلى تدني تضمين كتب العلوم مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية والفرعية، وعدم تضمينها مهارات أخرى، منها: استخدام التكنولوجيا، والمبادرة، والتوجه الذاتي، والقيادة، والمسؤولية.

وأجرت المنصور (AlMansor, 2018) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من محتوى كتب العلوم للصفوف (الخامس، والسادس، والسابع)، واستخدم تحليل المحتوى، وذلك بتطوير أداة تمثلت في قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين جاء بدرجة متوسطة في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي. وقد حلت مهارة التعلم والابتكار في المرتبة الأولى بدرجة تضمين مرتفعة، ثم مهارة المهنة والحياة في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة، ثم جاءت مهارة الثقافة الرقمية في المرتبة الأخيرة بدرجة منخفضة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يُلاحظ اهتمام بشكل مباشر بمهارات القرن 21، وأكدت تلك الدراسات أهمية تناولها في مناهج التعليم. وبينت بعض الدراسات وجود قصور في تناول مناهج العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين، كدراسة حجة (Hijah, 2018)، ودراسة تشالكيداكي (Chalkiadaki, 2018)، ودراسة المنصور (Al-Mansor, 2018)، ودراسة لار ودورسن وديجيك وهان (Laar, Deursen, Dijk & Haan, 2017)، ودراسة سبحي (Sebhy, 2016)، ودراسة شلبي (Shalaby, 2014)، ودراسة الباز (El-Baz, 2013)، ودراسة هيونج وعثمان (Hiong & Osman, 2013). هذا في حين تناولت بعض الدراسات مناهج العلوم بشكل عام ودرست آلية تضمينها مهارات القرن الحادي والعشرين كدراسة الباز (El-Baz, 2013)، ودراسة شلبي (Shalaby, 2014)، ودراسة سبحي (Sebhy,2016). ولم تتناول الدراسات السابقة جميعها مناهج الفيزياء على وجه الخصوص، مما شجع الباحثة لإجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجه العالم تطورات سريعة في المجالات الاقتصادية، والتعليمية، والتقنية. ونظرًا لأهمية اكتساب المتعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، فقد ورد في خطة التطوير التربوي (Ministry of Education, 2017) ضرورة تحقيق النمو الشامل للفرد في جميع جوانب شخصيته في ظل حتى يكون قادرًا على العيش، ولكي يتمكن من النجاح في مستقبله في ظل التحديات التي سيواجهها في المجتمع، خصوصًا بعد الانفتاح على العالم من خلال التطورات التكنولوجية في القطاعات كافة.

كما أن هناك اعتقادًا لدى الطلبة بأن مادة الفيزياء صعبة الفهم والاستيعاب، هذا الاعتقاد يشكل معوقًا لدى الطلبة في المرحلة الثانوية في تعلم المفاهيم الفيزيائية من وجهة نظر معلمي الفيزياء (Al-Qadri, 2005). ونظرًا لأن المفاهيم الفيزيائية التي تقدم للطلبة في المرحلة الأساسية هي أساس مهم في تعلم الطلبة في المرحلة الثانوية، فقد كان لا بد من إعادة النظر في مدى تضمين كتب الفيزياء في المرحلة الأساسية العليا مهارات القرن الحادي والعشرين حتى تتناسب مخرجاتها مع التطورات العالمية المختلفة. ولتحقيق ذلك، تم اختيار كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي. ومن هنا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مدى تضمين كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين؛ إذ

تحاول الدراسة الاجابة عن السؤال الرئيس: ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الفيزياء للمرحلة الأساسية العليا في المملكة الأردنية الهاشمية؟

وانبثق عن هذا السؤال الرئيس سؤالان فرعيان هما:

السؤال الأول: ما مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية والفرعية في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي؟

السؤال الثاني: ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية والفرعية في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية تماشيًا مع حركات تطوير المناهج عامة، ومناهج الفيزياء خاصة، وذلك استجابة للتوجهات العالمية حول أهمية تضمين مناهج العلوم مهارات القرن الحادي والعشرين. ويتوقع من الدراسة تقديم تغذية راجعة لمخططي مناهج العلوم حول أهمية تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم في المرحلة الأساسية. وتُعد هذه الدراسة من الدراسات النادرة التي تناولت تحليل محتوى منهاج الفيزياء حسب مهارات القرن الحادي والعشرين، مما يعني أنها تتيح للمهتمين تناول تحليل المحتوى بنفس الطريقة في دراسات أخرى. كما يتوقع أن تفيد نتائجها وتوصياتها في تطوير مناهج الفيزياء.

حدود الدراسة ومحدداتها

تم تحليل محتوى كتاب الفيزياء المطور للصف التاسع الأساسي في الأردن لعام 2019/2018، بكل ما يحتويه من نتاجات تعلمية، ومحتوى معرفي، وأنشطة، وتقويم. ويتحدد موضوع الدراسة الحالية بقائمة مهارات القرن الحادي والعشرين بمجالاتها ومؤشراتها. كما أن صدق أداة الدراسة، وثبات عملية التحليل، ودقة وجدية المحللين المشاركين في الدراسة، تُعدّ جميعها محددات للدراسة الحالية.

التعريفات الإجرائية

- **مهارات القرن الحادي والعشرين:** مجموعة المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلبة، الواردة في بطاقة تحليل المحتوى في الدراسة الحالية، والتي يتوقع أن تكون متضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي.
- **تحليل المحتوى:** تحديد درجة شمولية كتاب الفيزياء للصف العاشر لمهارات القرن الحادي والعشرين، المتمثلة في المجالات الثلاثة: مهارات التعلم والابتكار (التفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل والتعاون، والابتكار والإبداع)، ومهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام (الثقافة المعلوماتية، وثقافة وسائل الإعلام، ومهارات ثقافة المعلومات والاتصال)، ومهارات الحياة والمهنة (مهارات المرونة والتكيف، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية وفهم الثقافات المتعددة، ومهارات الإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية)، باستخدام أداة التحليل المعدة لهذا الغرض.

الطريقة

منهج الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ من أجل تحديد مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي، وذلك من خلال تحليل محتوى الكتاب اعتمادًا على مجموعة المهارات الواردة في بطاقة التحليل الخاصة بمهارات القرن الحادي والعشرين.

مجتمع الدراسة وعينتها

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع كتب الفيزياء للمرحلة الأساسية العليا في العام الدراسي (2019/2018)، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، على اعتبار أن كتب كل صف تمثل وحدة واحدة؛ فكل كتاب يتضمن وحدات دراسية منفصلة تغطي موضوعات من الفيزياء بشكل منطقي. واقتصرت عينة الدراسة على كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي بجزأيه الأول والثاني. والجدول (1) يوضح مواصفات الكتاب.

جدول (1): مواصفات كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي

كتاب	الجزء	الصفحات	الوحدات	الدروس	الأهداف	الفقرات	الأنشطة	التقويم
الصف التاسع	الأول	135	2	15	41	84	11	109
	الثاني	106	2	9	31	65	13	83

أداة الدراسة

تم استخدام بطاقة تحليل المحتوى التي أعدها تريلنج وفادل (Trilling & Fadel, 2009)، وتبنتها عدد من الدراسات (El-baz, 2013; Shalaby, 2014; Hijah, 2018)، حيث عملت الباحثة على إعادة ترجمتها وعرضها على مجموعة من متخصصي اللغة. وللتحقق من صدق بطاقة التحليل بصورتها الأولية، تم عرضها على عشرة من المحكمين من أعضاء هيئة

التدريس في جامعة اليرموك، ومن ذوي الاختصاص في مناهج وطرق التدريس في العلوم، واللغة العربية، والقياس والتقويم، وذلك للأخذ بملاحظاتهم حول سلامة الفقرات، وصياغتها اللغوية، ومدى انتمائها للمهارة الرئيسية التي تندرج تحتها. وقد تم الاعتماد على رأيهم في إبقاء البطاقة بمهاراتها الرئيسية والفرعية والمؤشرات التابعة لها. واستقرت بطاقة التحليل على (11) مهارة رئيسية و(24) مهارة فرعية، و(64) مؤشرًا. والجدول (3) يوضح بطاقة تحليل المحتوى، بما فيها من مهارات رئيسية ومهارات فرعية ومؤشرات.

ولأغراض التحقق من دلالات الثبات، تم استخدام معادلة هولستي (Holsti) لحساب ثبات الاتساق عبر المحللين، من خلال تحليل وحدة دراسية من وحدات كتاب الفيزياء للصف العاشر الأساسي، وقام بعملية التحليل محللان متخصصان في تدريس الفيزياء. ويوضح الجدول (2) معاملات الثبات.

جدول (2): عدد نقاط الاتفاق بين المحللين ومعاملات ثبات تحليل كتاب الفيزياء عينة الدراسة على مستوى المهارات الرئيسية

	المهارة الأولى	المهارة الثانية	المهارة الثالثة	المهارة الرابعة	المهارة الخامسة	المهارة السادسة	المهارة السابعة	المهارة الثامنة	المهارة التاسعة	المهارة العاشرة	المهارة الحادية عشرة	المجموع
المحلل الأول	53	41	17	14	11	11	7	15	4	0	0	173
المحلل الثاني	46	59	10	8	16	17	11	25	13	3	1	208
نقاط الاتفاق	46	41	10	8	11	11	7	15	4	0	0	153
معامل الثبات	0.85	0.69	0.83	0.89	0.73	0.65	0.78	0.60	0.56	0	0	0.81

يلاحظ من الجدول 2 أن قيمة معامل الثبات الكلية بلغت (0.81)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة (Wang, 2011).

خطوات التحليل

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. تحديد كتاب الصف التاسع الأساسي من مادة الفيزياء، وذلك ليكون عينة التحليل، ويشمل التحليل جزأيه الأول والثاني.
2. تحديد فئات التحليل، التي اشتملت على: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم.
3. تحديد وحدة التحليل لكل فئة؛ إذ تمثلت في الهدف كوحدة تحليل للأهداف، والفقرة كوحدة تحليل للمحتوى، والنشاط كوحدة تحليل للأنشطة، والسؤال كوحدة تحليل للتقويم.
4. تحديد مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا لعدد المؤشرات التي تعبر عن كل مهارة فرعية، وذلك بحساب عدد تكرارات المؤشرات لكل مهارة فرعية. ثم حساب الدرجة التي تعبر عن كل مهارة رئيسية بجمع تكرارات المؤشرات التابعة لكل مهارة فرعية تابعة لها.

النتائج ومناقشتها

أولاً: **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** *ما مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية والفرعية في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي؟*

تتمثل الإجابة عن هذا السؤال في تحديد مجالات ومؤشرات أداة التحليل، بعد عرضها على عدد من المحكمين. وقد شملت المهارات الرئيسة، والمهارات الفرعية، والمؤشرات لكل مهارة، التي تم اعتمادها ضمن أداة التحليل، كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): بطاقة تحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي وفق مهارات القرن الحادي والعشرين

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	المؤشرات
التفكير الناقد وحل المشكلات	التفكير بفاعلية	يستخدم أنواعًا مختلفة من التفكير (الاستقراء، الاستنباط...)... بما يناسب الموقف التعليمي.
	استخدام التفكير الكلي	يحلل كيف تتفاعل أجزاء من الكل لإنتاج مخرجات نهائية في نظم معقدة.
	إصدار الأحكام واتخاذ القرارات	يحلل ويقوم الأدلة، والحجج، والفروض، والمعتقدات بفاعلية.
		يحلل ويقوم وجهات نظر أساسية وبديلة.
		يجمع ويربط بين المعلومات والحجج.
		يفسر البيانات ويتوصل لاستنتاجات قائمة على التحليل.
		يفكر تفكيرًا ناقدًا في خبرات وعمليات التعلم.
	حل المشكلات	يحل أنواعًا مختلفة من المشكلات غير المألوفة بطرق تقليدية وطرق إبداعية.
		يسأل أسئلة مهمة توضح وجهات نظر متعددة لحلول أفضل.
التواصل والتعاون	التواصل بوضوح	يعبر عن الأفكار والآراء بشكل فعال باستخدام مهارات التواصل الشفهية، والمكتوبة، وغير اللفظية في مجموعة متنوعة من الأشكال والسياقات.
		يستمع بفاعلية للوصول إلى المعنى.
		يستخدم التواصل لتحقيق أهداف متنوعة (الإخبار، التوجيه، الدافعية، الحث، الإقناع).
		يستفيد من الوسائط المتعددة والتكنولوجيا، ويعرف كيف يحكم على فاعليتها وتقييم تأثيرها.
		يتواصل بفاعلية في بيئات متنوعة متعددة اللغات.
	التعاون مع الآخرين	يعمل بفاعلية واحترام مع مجموعات متنوعة.
		يبدي مرونة ورغبة في أن يكون متعاونًا.
		يقدم التنازلات الضرورية لتحقيق هدف نهائي مشترك.
		يقدر تشارك المسؤولية في العمل الجماعي، والمساهمات الفردية التي يقوم بها كل من أفراد الفريق.
الابتكار والإبداع	التفكير بشكل خلاق	يستخدم مدى واسعًا من أساليب ابتكار الأفكار (مثل العصف الذهني).
		يبتكر أفكارًا جدية وقيمة على نحو تدريجي أو جزئي.
		يوسع، وينقح، ويحلل، ويقيم أفكاره لتحسين ومضاعفة جهوده الابتكارية.
	العمل الابتكاري مع الآخرين	يطور أفكارًا جديدة وينفذها، ويتواصل مع أفكار الآخرين بفاعلية.
		يكون منفتحًا ومتجاوبًا مع وجهات النظر الجديدة والمتنوعة، ويدمج مدخلات المجموعة والتغذية الراجعة في عمله.
		يبرهن على الأصالة والإبداع في عمله، ويفهم حدود العالم الواقعي عند تبني أفكار جديدة.
		ينظر إلى الفشل عل أنه فرصة للتعلم، ويفهم أن الابتكار والإبداع عملية دائرية طويلة الأمد تتكون من نجاحات صغيرة، وأخطاء متكررة.
	تنفيذ الابتكارات	يعمل على الأفكار المبتكرة للوصول إلى إسهام ملموس مفيد للمجال الذي يعمل فيه الابتكار.
الثقافة المعلوماتية	الوصول إلى المعلومات وتقييمها	يصل إلى المعلومات بكفاءة (الوقت) وبفاعلية (المصادر).
		يقيم المعلومات تقيمًا نقديًا.
	استخدام المعلومات وإدارتها	يستخدم المعلومات بدقة وإبداع في التقنية أو المشكلة التي يتناولها.
		يدير تدفق المعلومات من مصادر واسعة متنوعة.
		يطبق الفهم الجوهري للقضايا الأخلاقية القانونية المرتبطة بالوصول إلى المعلومات واستخدامها.
ثقافة وسائل الاعلام	تحليل الإعلام	يفهم كيف ولماذا تبنى الرسالة الإعلامية والهدف منها.
		يفهم كيف يمكن تفسير الرسائل بطرق مختلفة، وكيف يتم تضمين القيم ووجهات النظر أو استبعادها، وكيف يمكن أن تؤثر وسائل الإعلام في المعتقدات والسلوكيات.
		يطبق الفهم الجوهري للقضايا الأخلاقية والقانونية المتعلقة بالوصول إلى الرسائل الإعلامية واستخدامها ويطبق القوانين المتعلقة بها.
	ابتكار منتجات إعلامية	يفهم ويستخدم الأدوات والخصائص والأعراف الأكثر ملاءمة للإنتاج الإعلامي.
		يفهم ويستخدم بفاعلية التعبيرات والتفسيرات الأكثر ملاءمة في بيئات متنوعة ومتعددة الثقافات.

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	المؤشرات
مهارات ثقافة المعلومات والاتصال	تطبيق التكنولوجيا بفاعلية	يستخدم التكنولوجيا كأداة للبحث، والتنظيم، والتقييم وتوصيل المعلومات.
		يستخدم التكنولوجيا الرقمية وأدوات التواصل وشبكات التواصل الاجتماعي بنجاح للوصول إلى إدارة المعلومات وتكاملها وتقييمها للعمل بنجاح في اقتصاد المعرفة.
		يطبق فهمًا أساسيًا للقضايا الأخلاقية والقانونية المتعلقة بالوصول إلى المعرفة التكنولوجية واستخدامها.
مهارات المرونة والتكيف	التكيف مع التغيير	يتكيف مع الأدوار والمسؤوليات، وجداول وسياسات متنوعة، وسياقات مختلفة.
		يعمل بفاعلية في جو من الغموض وتغير الأولويات.
	المرونة	يستثمر التغذية الراجعة بفاعلية.
		يتعامل بإيجابية مع النجاح والإخفاق والنقد.
		يفهم وجهات نظر واعتقادات متنوعة، ويتفاوض بشأنها، ويقيمها للوصول إلى حلول عملية، خصوصًا في بيئات متعددة الثقافات.
المبادرة والتوجيه الذاتي	إدارة الوقت والأهداف	يصوغ أهداف بمعايير نجاح ملموسة وغير ملموسة.
		يحقق التوازن بين الأهداف قصيرة المدى والأهداف الاستراتيجية طويلة المدى.
	العمل باستقلالية	يراقب المهام ويحددها في أولويات وينجزها دون إشراف مباشر.
		يكون متعلمًا موجهًا ذاتيًا.
		يتجاوز إتقان المهارات الأساسية ومتطلبات المنهج إلى استكشاف وتوسيع التعلم الشخصي والفرص لاكتساب الخبرة.
		يبرهن على الالتزام بالتعلم كعملية مستمرة مدى الحياة.
		يتأمل بطريقة ناقدة في خبراته الماضية لتوجيه تقدمه في المستقبل.
المهارات الاجتماعية وفهم الثقافات المتعددة	التفاعل بكفاءة مع الآخرين	يعرف متى من المناسب أن يتكلم ومتى يستمع.
		يقود فرق العمل بطريقة مهنية، ويوجه سلوكها بأسلوب ملائم.
	العمل بفاعلية في فرق متنوعة	يحترم الاختلافات الثقافية ويعمل بكفاءة مع الناس من مختلف الخلفيات الاجتماعية والثقافية.
		يستجيب بعقل متفتح لمختلف الأفكار والقيم.
		يستفيد من الاختلافات الاجتماعية والثقافية لخلق أفكار جديدة وزيادة كل من الإبداع وجودة العمل.
مهارات الإنتاجية والمساءلة	إدارة المشروعات	يضع الأهداف ويحققها، حتى في حالة المعيقات وضغط المنافسة.
		يضع أولويات، ويخطط، ويدير العمل لتحقيق النتائج المرجوة.
	الوصول إلى نتائج	يعرض سمات إضافية مرتبطة بإنتاج منتجات عالية الجودة بما في ذلك القدرة على العمل الإيجابي الخلاق.
		يدير الوقت والمشروعات بفاعلية.
		يقوم بمهام متعددة.
		يشارك بفاعلية، وواقعية، ودقة في العمل.
		يتعاون ويتآزر بفاعلية مع الفريق.
		يقدر التنوع بين أفراد الفريق، ويتحمل المسؤولية عن النتائج.
القيادة والمسؤولية	توجيه الآخرين وقيادتهم	يستخدم مهارات الاتصال الشخصية ومهارات حل المشكلات للتأثير على الآخرين وتوجيههم نحو الهدف.
		يستثمر نقاط القوة عند الآخرين في تحقيق الأهداف المشتركة.
		يبرهن على السلوك المستقيم والأخلاقي في استخدام قوة التأثير.
	المسؤولية عن الآخرين	يتصرف بمسؤولية نحو اهتمامات المجتمع الأكبر ومصالحه.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: *ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية والفرعية في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي؟*

للإجابة عن السؤال الثاني، استخرجت التكرارات والمجاميع والنسب المئوية لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية والفرعية على مقياس التحليل.

أ. نتائج التحليل المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية

من خلال اداة الدراسة، تمت عملية تحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي بجزأيه الأول والثاني.

ثم تم حساب عدد المؤشرات المتحققة لكل مهارة رئيسية في مجالات: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): مواصفات كتاب الفيزياء للصف التاسع والنسب المئوية لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية والفرعية

المهارات الرئيسية	عدد المؤشرات	الأهداف		المحتوى		الأنشطة		التقويم		المجموع	النسبة المئوية للمهارة الفرعية (%)
		الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الأول	الجزء الثاني		
		المؤشرات المتحققة	المؤشرات المتحققة	المؤشرات المتحققة	المؤشرات المتحققة	المؤشرات المتحققة	المؤشرات المتحققة	المؤشرات المتحققة	المؤشرات المتحققة		
التفكير الناقد وحل المشكلات	9	2	10	5	12	4	10	9	9	61	**89.7**
التواصل والتعاون	9	0	0	1	1	17	4	0	0	23	**33.82**
الابتكار والإبداع	8	1	0	1	1	0	4	0	0	7	**10.29**
الثقافة المعلوماتية	5	0	0	0	7	0	4	0	0	11	**16.17**
ثقافة وسائل الإعلام	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
ثقافة المعلومات والاتصال	3	2	0	0	1	0	0	0	0	3	**4.41**
المرونة والتكيف	5	1	2	1	2	0	0	1	0	7	**10.29**
المبادرة والتوجيه الذاتي	7	0	4	0	4	0	8	0	0	16	**23.52**
المهارات الاجتماعية وفهم الثقافات المتعددة	4	0	0	0	0	1	1	1	0	3	**4.41**
الإنتاجية والمساءلة	8	0	0	0	0	2	6	0	0	8	**11.76**
القيادة والمسؤولية	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
المجموع الكلي	**68**	**6**	**16**	**8**	**28**	**24**	**37**	**11**	**9**	**139**	
النسبة المئوية		**32.35**		**52.94**		**89.70**		**29.41**			

يتضح من الجدول (4) عدد المؤشرات المتحققة لكل مهارة رئيسية، ولكل مهارة فرعية، وكذلك النسبة المئوية لكل منها من مجموع المؤشرات الكلية في استمارة التحليل لكل فئة من فئات التحليل: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، وفيما يلي عرض لما تم التوصل إليه من نتائج:

1. هناك تفاوت في مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي؛ إذ يبين الجدول (4) أن أعلى النسب التي تحققت للمؤشرات كانت في محور الأنشطة؛ إذ تحقق منها 24 في الفصل الأول و37 في الفصل الثاني من إجمالي (68) مؤشرًا، وبنسبة مئوية قدرت بـ (89.70%) من إجمالي قائمة المؤشرات. ويأتي محور المحتوى في المرتبة الثانية؛ إذ تحقق منها 8 في الفصل الأول و28 في الفصل الثاني بما مجموعه 36 مؤشرًا، وبنسبة مئوية قدرت بـ (52.94%) من إجمالي قائمة المؤشرات. ويأتي محور الأهداف في المرتبة الثالثة؛

إذ تحقق منها 6 في الفصل الأول و16 في الفصل الثاني بما مجموعه 22 مؤشرًا، وبنسبة مئوية قدرت بـ (32.35%) من إجمالي قائمة المؤشرات. وأخيرًا جاء التقويم في المرتبة الأخيرة؛ إذ تحقق منها 11 في الفصل الأول و9 في الفصل الثاني بما مجموعه 20 مؤشرًا، وبنسبة مئوية قدرت بـ (29.41%) من إجمالي قائمة المؤشرات.

ومن خلال استعراض النسب السابقة، نجد أن محور الأنشطة حاز على نسبة عالية لمهارات القرن الحادي والعشرين؛ إذ إنها تمثل الجانب التطبيقي للمعرفة الفيزيائية. وبالتالي، فالأنشطة موجهة ليقوم الطالب بتنفيذها. ومن خلالها يقوم بجمع البيانات والمعلومات من مصادرها، وفيها تكون لديه الفرصة للقيام بالاستكشاف والاستقصاء والتفكير والإبداع والاعتماد على النفس، وغيرها من العمليات التي يمكن من خلالها أن يكتسب مهارات القيادة، وبناء الذات، والمرونة، والتعاون مع الاخرين، والتواصل، والعمل بروح الفريق الواحد. هذا فيما تدنت النسب لمحاور الأهداف والمحتوى والتقويم. وقد تعزى هذه النتائج إلى أنه عند بناء كتب الفيزياء، يكون التركيز في الغالب على أهداف معرفية دنيا من مستويات التذكر والفهم والتطبيق، قد تشمل أحياناً مستوى التحليل. وبالتالي، فإن هذه المستويات لا تعطي الطلبة الفرصة لإجراء ممارسات إبداعية، وعمل جماعي، ومرونة، وتكيف، ومبادرات. كما تخلو من القيادة والمسؤولية.

2. أظهرت نتائج الدراسة -على مستوى المهارات الرئيسية- أن أعلى النسب التي تحققت كانت لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات إذ بلغت النسبة (89.70%)، تليها مهارات التواصل والتعاون بنسبة (33.82%)، ثم مهارات المبادرة والتوجيه الذاتي بنسبة (23.52%)، وبعدها مهارات الثقافة المعلوماتية بنسبة (16.17%). وفي المرتبة الخامسة جاءت مهارات الإنتاجية والمساءلة بنسبة (11.76%). وجاءت كل من مهارات الإبداع والابتكار، ومهارات المرونة والتكيف بنسبة متشابهة بلغت (10.29%)، فيما حققت كل من مهارات ثقافة المعلومات، والاتصال، والمهارات الاجتماعية، وفهم الثقافات المتعددة ما نسبته (4.41%). وأخيرًا لم تظهر أية مؤشرات لمهارات ثقافة وسائل الإعلام، ومهارات القيادة، والمسؤولية؛ إذ بلغت النسبة (0%).

وتكشف النسب تفاوتًا واضحًا بين ما حققته مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والمهارات الأخرى. وقد تعزى هذه النتائج إلى أن طبيعة منهاج الفيزياء له خصوصية من حيث إمكانية توفير أنشطة يمكن للطلبة من خلالها القيام بالعديد من الممارسات العملية، التي يمكن من خلالها مواجهتهم بمشكلات حياتية، والتعامل مع ظواهر طبيعية، مما يمكنهم من تفعيل التفكير الناقد وحل المشكلات. لذلك كانت نسبة مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات هي الأعلى من بين جميع المهارات التي تم البحث فيها. أما باقي المهارات، فقد أظهرت النتائج تدني تضمينها في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي.

وقد يعزى ذلك إلى غياب هذه المهارات عن أسس ومعايير بناء مناهج الفيزياء. وقد يعود السبب في ذلك إلى تدني إلمام القائمين على إعداد المناهج بأهمية هذه المهارات في بناء شخصية المتعلم، وتطوير قدراته العلمية؛ إذ إن هذه التوجهات حديثة. ويمكن أن تعزى هذه النتائج أيضًا إلى الشكل العام لطريقة طرح الكتاب، والكيفية التي يتم فيها استعراض المعرفة العلمية؛ فهو يركز بالدرجة الأولى على عرض الحقائق والمفاهيم والمبادئ دون توفير فرص حقيقية للطلبة ليتمكنوا من عمليات البحث فتكون لهم الفرصة الكافية لتوظيف العديد من المهارات العلمية التي تساعدهم على تفعيل مهارات إبداعية، وثقافة معلوماتية وإعلامية، ومرونة وتكيف، وتحقيق الإنتاجية، والمسؤولية، والتوجيه الذاتي، وفهم الثقافات الإجتماعية.

وتتفق هذه النتائج بجميع مهاراتها الرئيسية مع نتائج دراسة حجة (Hijah, 2018)، التي أشارت إلى تدني تضمين كتب العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية، ولكنها تختلف معها في نتيجة مهارتي التفكير الناقد وحل المشكلات؛ فقد أشارت نتائج دراسة حجة إلى انخفاض نسبتها، فيما كانت النتائج في الدراسة الحالية مرتفعة. كما تتفق مع نتائج دراسة سبحي (Sebhy, 2016) التي أظهرت نتائجها انخفاض مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المنصور (AlMansor, 2018) في مهارة التعلم والابتكار، التي حلت في المرتبة الأولى بدرجة تضمين مرتفعة، فيما اتفقت معها في مهارة الثقافة المعلوماتية الرقمية التي احتلت درجة منخفضة.

ب. نتائج التحليل المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين الفرعية

من خلال أداة الدراسة، تمت عملية تحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، وبعدها تم حساب عدد المؤشرات المتحققة لكل مهارة رئيسية في مجالات: الأهداف، والمحتوى، والانشطة، والتقويم، كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5): مواصفات كتاب الفيزياء للصف التاسع والنسب المئوية لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية والفرعية

المهارات الفرعية	عدد المؤشرات	الأهداف		المحتوى		الأنشطة		التقويم		المجموع	النسبة المئوية للمهارة الفرعية (%)
		الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الأول	الجزء الثاني		
		المؤشرات المتحققة	المؤشرات المتحققة	المؤشرات المتحققة	المؤشرات المتحققة	المؤشرات المتحققة	المؤشرات المتحققة	المؤشرات المتحققة	المؤشرات المتحققة		
التفكير بفاعلية	1	2	5	0	4	3	3	0	0	17	25.37
استخدام التفكير الكلي	1	0	1	1	4	1	2	3	3	15	22.38
إصدار الأحكام واتخاذ القرارات	5	0	2	2	3	0	3	4	6	20	29.85
حل المشكلات	2	0	2	2	1	0	2	2	0	9	13.43
التواصل بوضوح	5	0	0	1	1	8	2	0	0	12	17.91
التعاون مع الآخرين	4	0	0	0	0	9	2	0	0	11	16.41
التفكير بشكل خلاق	3	0	0	0	0	0	4	0	0	4	5.97
العمل الابتكاري مع الآخرين	4	1	0	1	1	0	0	0	0	3	4.47
تنفيذ الابتكارات	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
الوصول إلى المعلومات وتقييمها	2	0	0	2	0	4	0	0	0	6	8.95
استخدام المعلومات وإدارتها	3	0	0	5	0	0	0	0	0	5	7.46
تحليل الإعلام	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ابتكار منتجات إعلامية	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
تطبيق التكنولوجيا بفاعلية	3	2	0	1	0	0	0	0	0	3	4.47
التكيف مع التغيير	2	0	0	2	1	0	0	0	0	3	4.47
المرونة	3	1	2	0	0	0	0	1	0	4	5.97
إدارة الوقت والأهداف	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2	2.98
العمل باستقلالية	5	0	2	0	4	0	8	0	0	14	20.89
التفاعل بكفاءة مع الآخرين	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1.49
العمل بفاعلية في فرق متنوعة	3	0	0	0	0	0	1	1	0	2	2.98
إدارة المشروعات	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
الوصول إلى نتائج	6	0	0	0	0	2	6	0	0	8	11.94
توجيه الآخرين وقيادتهم	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المسؤولية عن الآخرين	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

يوضح الجدول (5) نتائج التحليل على مستوى المهارات الفرعية، ويظهر تدنٍ واضح لدرجة تضمينها في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي. ومن خلال قسمة عدد مؤشرات كل مهارة فرعية متحققة على المجموع الكلي لمؤشرات المهارات الفرعية وعددها (68)، وجد أن مهارة "إصدار الأحكام واتخاذ القرارات" حققت أعلى نسبة مقارنة بجميع المهارات الفرعية لأداة الدراسة؛ إذ بلغت النسبة (29.85%). ثم جاءت مهارة "التفكير بفاعلية" بنسبة (25.37%)، تلتها مهارة "استخدام التفكير الكلي" بنسبة (22.38%)، وتلتها مهارة "العمل باستقلالية" بنسبة (20.89%). وبلغت نسبة مهارة "التواصل بوضوح" (17.91%)، فيما بلغت نسبة مهارة "التعاون مع الآخرين" (16.41%)، تلتها مهارة "حل المشكلات" بنسبة (13.43%)، ثم مهارة "الوصول إلى نتائج" بنسبة (11.94%)، وبعدها مهارة "الوصول إلى المعلومات وتقييمها" بنسبة (8.95%)، وبعدها مهارة "استخدام المعلومات وإدارتها" بنسبة (7.46%). وجاءت مهارة "التفكير بشكل خلاق"، ومهارة "المرونة" بنسبة (5.97%) لكل منهما. كما حققت مهارة "العمل الابتكاري مع الآخرين"، ومهارة "تطبيق التكنولوجيا بفاعلية"، ومهارة "التكيف مع التغيير" نسبة (4.47%) لكل منها. وتنسحب هذه الملاحظة على مهارة "إدارة الوقت والاهداف"، ومهارة "العمل بفاعلية في فرق متنوعة" اللتين حققت كا منهما ما نسبته (2.98%) من إجمالي المؤشرات. وكانت أقل النسب لمهارة "التفاعل بكفاءة مع الآخرين" بنسبة (1.49%)، وبينت النتائج عدم تضمين كتاب الفيزياء للصف التاسع مهارات "تحليل الإعلام" و"تنفيذ الابتكارات" و"ابتكار منتجات إعلامية" و"إدارة المشروعات"، و"توجيه الآخرين وقيادتهم" و"المسؤولية عن الآخرين".

وتعزو الباحثة تدني مستوى تضمين المهارات الفرعية للقرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي إلى أن بعض المهارات الفرعية ذات طبيعة قد تبدو جديدة بالنسبة للقائمين على تخطيط وتصميم المناهج، مقارنة بالمهارات التي اعتادوا عليها ضمن المعايير التي تم تأليف الكتب في ضوئها. وهذا يقود إلى وجود صعوبات تحول دون إدراجها بوضوح في كتب الفيزياء، مثل: مهارات التفكير الابتكاري، وتحليل الإعلام، وإدارة المشاريع، وابتكار المنتجات الإعلامية. ويمكن أن يشكل عدد الحصص المقررة من وزارة التربية والتعليم لتدريس كتاب الفيزياء خلال الأسبوع الواحد، بمعدل حصتين، عائقاً أمام تفعيل هذه المهارات. الأمر الذي يترتب عليه توجيه اهتمام المؤلفين نحو الجوانب المعرفية أكثر من الجوانب المهارية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الباز (El-Baz, 2013)، ونتائج دراسة شلبي (Shalaby, 2014)، ونتائج دراسة حجة (Hijah, 2018)، التي أشارت جميعها إلى تدنٍ واضح في تناول مهارات القرن الحادي والعشرين في الكتب التي خضعت للتحليل.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة إدخال مهارات القرن الحادي والعشرين ضمن الخطوط العريضة لتطوير كتاب الفيزياء، بحيث يُعمل على بناء الكتاب من خلال تضمين هذه المهارات أجزاء الكتاب كافة.
- ضرورة تضمين المناهج مهارات تنمية جوانب الشخصية كافة، وخصوصًا ما يتعلق منها بمهارات المعلومات، والاتصال، والمهارات الاجتماعية، وفهم الثقافات المتعددة، ومهارات ثقافة وسائل الإعلام، ومهارات القيادة، والمسؤولية.
- تركيز دائرة المناهج بشكل أكبر على موضوع التقويم، وتضمين المناهج جوانب تقويمية تراعي مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل واضح.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بمهارات القرن الحادي والعشرين على فروع العلوم الأخرى للصف التاسع الأساسي، وكذلك على جميع فروع العلوم للصف العاشر للمرحلة الأساسية.

References

Al-Dahery, Y. (2002). *Analysis of the content of physics books in the secondary stage in light of the entrance of science, technology and society.* PhD Dissertation, Um Al-Qura University, Saudi Arabia.

AlMansor, A. (2018). *Inclusion of 21st century skills in the content of science textbooks at the basic education stage in Jordan*. PhD. Dissertation, Aal-Al Bayt University, Jordan.

Al-Qadri, S. (2005). Obstacles to learning physical concepts from the viewpoint of physical teachers in northern Jordan. *Al-Manara*, 10 (4), 101-126.

Al-Sheikh Eid, J. (2009). *Physical dimensions of literacy included in the platform for the content of physics for the eleventh-grade students and their acquisition of it.* Master Thesis, Islamic University in Gaza, Gaza.

Al-Tweissat, N. (2011*). Analytical study of secondary stage physics textbooks' content in light of the scientific literacy requirements*. Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Al-Yousef, I. (2018). *An analytical study of the content of textbooks developed for secondary school in light of STEM-oriented criteria.* Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. et al. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach* (pp. 17-66). Dordrecht: Springer.

Burkhardt, G., Monsour, M., Valdez, G., Gunn, C., Dawson, M., Lemke, C. Coughlin, E., Thadani, V. & Martin, C. (2003). *21st century skills: Literacy in the digital age.* https:// pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf.

Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education**.** *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16.

Educational Testing Service (ETS). (2007). *Digital transformation: A literacy framework for ICT literacy.* https://www.ets.org/Media/ Research/ pdf/ICTREPORT.pdf.

El-Baz, M. (2013). Developing the science curriculum for the third preparatory grade in light of the skills of the 21st century. *Journal of Scientific Education*, 16(6), 1-42. Retrieved on 7 January 2019 from the website: https://portal. arid.my/Publications/f0b6ddd7-b75b-48.pdf.

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks. Seville:* Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. http://dx.doi.org/ 10. 2791/82116.

Greenhill, V. (2010). *21st century knowledge and skills in educator preparation. partnership for century skills.* https://eric.ed.gov/?id =ED519336.2/2/2018.

Hammad, I. (2013). *The degree of relevance of the physics textbooks for the ninth and tenth grades of basic learning outcomes from the point of view of physics teachers in Zarqa governorate.* Master Thesis, University of Jordan, Jordan.

Hammoudeh, M. (2009). *Analysis of Jordan's science textbooks: A socio-linguistic perspective.* Master Thesis, Hashemite University, Jordan.

Hassania, G. (2013). Assessment of the 9th grade physics textbook in Jordan including the content standard of the National Science Education Standards (NSES). *Al-Manara Research and Studies - Social Sciences*, 19(3), 173-211.

Hijah, H. (2018). The extent to which science textbooks fpr the upper basic stage include the 21st century skills. *Dirasat*, 45(3). 163-178.

Hiong, L. & Osman, K. (2013). A conceptual framework for the integration of 21st century skills in biology education. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 6(16), 2976-2983; DOI:10.19026/ rjaset.6.3681.

Laar, E., Deursen, A., Dijk, J. & Haan, J. (2017). The relation between 21st century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588.

Leahy, D. & Dolan, D. (2010). *Digital literacy: A vital competence for 2010 in key competencies in the knowledge society* (pp. 210-221). Berlin -Heidelberg: Springer.

Ministry of Education. (2017). *The general framework for research, evaluation and the general and special results of all academic textbooks*. Retrieved on August 17, 2019, from: http://www.moe.gov.jo/SectionDetails. aspx?SectionDetailsID=226.

National Science Teachers Association (NSTA). (2011). " Quality science education and 21st-century skills**".** http://science.nsta.org.

Nofal, D. (2017). *The degree of 21st century science practices in 8th grade science book in Jordan*. Master Thesis, Hashemite University, Jordan.

Partnership for 21st Century Skills. (2009a). *Curriculum and instruction*: *A 21st century skills implementation guide.* http://www.p21. org.

Partnership for 21st Century Skills (2009b). *Professional development: A 21st century skills implementation guide*. http://www.p21. org**.**

Partnership for 21st Century Skills. (2008). *21st century skills, education and competitiveness*: *A resource and policy guide.* Washington: Author.

Raphael, E. & Youssef, M. (2001). *Teaching and learning mathematics in the 21st century*. Cairo: Anglo Egyptian Library.

Sebhy, N. (2016). The extent to which the skills of the 21st century are included in the science curriculum developed for the first intermediate grade in Saudi Arabia. *Journal of Educational Sciences*, 1(1), 9 -50.

Shalaby, N. (2014). A proposed framework for integrating 21st century skills in science curricula with basic education in Egypt. *International Journal of Educational Specialization*, 10(3), 2-30.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, Jossey-Bass.

Trilling, B. & Fadel, C. (2013). *21st century skills: Learning for life in our times*. Riyadh: King Saud University.

Wang, W. (2011). *A Content analysis of reliability in advertising content analysis*. Retrieved from: http://dc.etsu.edu/etd/1375.

Zaanin, J. & Shabat, M. (2002). Development of physics curricula in secondary schools in Palestine for the 21st century. *Journal of the Islamic University of Natural Studies*, 10(1), 33-43.

.

القدرة التنبؤية للذات المهنية والكفاية الذاتية في فعالية المرشد المدرسي

أحمد صمادي* و يوسف حواتمة**

Doi: //10.47015/16.4.5

تاريخ تسلم البحث 2019/10/10 تاريخ قبوله 2020/2/23

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للذات المهنية والكفاية الذاتية في فعالية المرشد المدرسي لدى المرشدين المدرسيين في محافظة إربد. شارك في الدراسة (232 مرشدًا ومرشدة) منهم (110) مرشدين و(122) مرشدة من المرشدين العاملين في مدارس محافظة إربد خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019/2018). ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ استخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس الذات المهنية، ومقياس الكفاية الذاتية، ومقياس فعالية المرشد المدرسي، بعد التأكد من خصائصها السيكومترية. وأظهرت النتائج أن مستوى كل من: الذات المهنية و الكفاية الذاتية في فعالية المرشدين المدرسيين في محافظة إربد جاء بدرجة "متوسطة". كما أظهرت النتائج أن الذات المهنية فسرت ما نسبته (15%) من التباين في فعالية المرشد، فيما فسرت الكفاية الذاتية ما نسبته (10%) من التباين في فعالية المرشد. وأوصت الدراسة بعقد الدورات التدريبية التخصصية للمرشدين لرفع الذات المهنية والكفاية الذاتية لديهم، وهو ما ينعكس على فعاليتهم الإرشادية، وتوظيف متغيري الذات المهنية والكفاية الذاتية في انتقاء المرشدين.

(**الكلمات المفتاحية**: الذات المهنية، الكفاية الذاتية، فعالية المرشد المدرسي)

مقدمة: يعد الإرشاد النفسي والتربوي من الخدمات الأساسية لأي مؤسسة تربوية؛ إذ يعمل المرشدون جنبًا إلى جنب مع بقية الكوادر الفنية والإدارية في المؤسسة التربوية، سواء كانت مدرسة أو جامعة. فهم يعملون في مساعدة الطلبة لتحقيق التكامل في تطور شخصياتهم؛ وخاصة في الجوانب غير الأكاديمية التي تقع خارج اهتمام المعلمين، وهم يعملون ضمن الكادر الفني لمعالجة مشكلات الطلبة النفسية والتربوية، وتقييم قدراتهم ومساعدتهم في تحديد ميولهم، وتشخيص إمكاناتهم، واستطلاع فرصهم، تمهيداً لمساعدتهم في تحديد الخيارات، واتخاذ القرارات فيما يخص مستقبلهم المهني، والوصول بهم إلى أقصى مستويات التطور الشخصي والمهني، من خلال استغلال قدراتهم وميولهم وفرصهم لتحقيق أعلى مستويات الصحة النفسية. لذلك تعدّ قضية إعداد المرشدين المدرسيين في الوطن العربي من الأولويات الأساسية لتنفيذ خطط إصلاح منظومة التعليم وتطوره؛ إذ بدون الاهتمام بهذه القضية، تصبح خطط إصلاح التعليم بلا جدوى (Alhareri, 2011). ويعدّ المرشد أحد المهنيين المتخصصين في التعامل مع السلوك الإنساني عامة والتربوي خاصة، مما يوجب أن يكون المرشد مهنيًا متخصصًا وعلى درجة عالية من الإحتراف والمهنية.

* جامعة اليرموك، الأردن.

** وزارة التربية والتعليم، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

The Predictability of Professional Self and Self Efficacy in the Effectiveness of School Counselors

Ahmad Smadi, *Yarmouk University, Jordan.*

Yousef Hwatmeh, *Ministry of Education, Jordan.*

Abstract: The study aimed to explore the predictive ability of professional self and self-efficacy in the counselor effectiveness among school counselors in Irbid Governorate. 232 school counselors (110 males, 122 females) working in the schools of Irbid Governorate participated in the study. To achieve the aims of the study, three measures were used: Professional Self, Self-efficacy and Counselor Effectiveness, after their psychometric properties were enssured. The results showed that the levels of professional self, self-efficacy and counselor effectiveness among school counselors were moderate. Also, the results of the study showed that professional self explained (15%) of the variation in counselor effectiveness, while self-efficacy explained (10%) of the variation in the counselor effectiveness. In light of the results, the researchers recommended conducting in-service training workshops for counselors to improve their self-efficacy and professional self and applying both self- efficacy and professional self in the counselor selection procces.

(**Keywords**: Professional Self, Self-efficacy, School Counselor Effectiveness)

لذا فهو يحتاج إلى مجموعة من الصفات الشخصية التي تُعد معايير لأداء المرشدين. وتشمل هذه الصفات: العدالة، والإخلاص، والثقافة الاجتماعية، والصحة الجسمية والنفسية التي تتمثل في مفهوم ذات مرتفع، وخاصة في المجال الإرشادي، إضافة إلى إدراك الشباب وفهمهم، والتعاطف معهم، والثبات الانفعالي، والقدرة على التعامل مع الناس وميولهم، وتمكنهم مهنيًا في مجال الإرشاد من خلال امتلاك المعرفة الأساسية والمهارات الإرشادية الأساسية والمتقدمة عن طريق الإعداد النظري والتدريب العملي الميداني، مما يؤهله لممارسة دوره كمرشد محترف (Smadi, 2019)، يقوم بمجموعة من المهمات من مثل: إعداد خطة عمل، وتصميم برنامج للإرشاد المدرسي، وعمل مسوح لمعرفة مشكلات الطلبة وحاجاتهم، وتوعية أعضاء الهيئة التدريسية وأولياء الأمور بتلك الحاجات والمشكلات. وإظهار أهمية الإرشاد، وإبراز دور المرشد المدرسي في التخفيف من تلك المشكلات، وإيجاد طرق لعلاجها، وعقد ندوات ولقاءات، ودعوة اختصاصيين.

لذا لابد من إيلاء المرشد المدرسي –في أثناء إعداده أكاديميًا- قسطًا كبيرًا من الرعاية في الجانب العملي التطبيقي، ليستطيع مساعدة المسترشدين في التكيف مع ما يستجد، في مجتمع معاصر مليء بالتحديات (Ahmad, 2011). ويصبح ذلك من المكونات الأساسية لذات المرشد التربوي، التي تدخل ضمن مفهومه لذاته، التي تعرف بالذات المهنية.

ويعد تحقيق مفهوم الذات المهنية جوهر عملية النمو المهني؛ إذ تعد مرحلة وسط العمر مرحلة تقييم الذات حول النمو المهني، ويعيد الفرد في هذه المرحلة النظر في أهدافه الماضية في ضوء الإنجازات الراهنة في عمله. وتتمثل إحدى مهمات النمو الهامة لهذه المرحلة في وصول الفرد إلى دور مهني يبدو مثيرًا ومنتجًا ومرضيًا من الوجهة المالية. فالأفراد الذين لم يحققوا إنجازاتٍ في بداية هذه المرحلة، يسعون إلى إعادة تقييم أهداف حياتهم (Alalousi, 2014).

وتمثل المهنة مصدرًا لشعور الفرد بقيمته. وبالتالي فإنه وثيق الصلة بتقديره لذاته، وتحديده لهويته المهنية. فالمهنة ترتبط بمفهوم الذات، وهي العمل الذي سيقضي الفرد حياته فيه، ويجعل للحياة معنى. ومن خلاله يشعر الفرد بقيمته الاجتماعية؛ إذ إن المهنة التي تناسب قدرات الفرد وميوله، تساعده في تحقيق النمو، والوصول إلى تحقيق الذات (Alnawaiseh, 2013).

وأشارت بعض الدراسات (Al-Shurafa, 2011; Al-Shammari, 2014) إلى أن مفهوم الذات المهنية يجعل الفرد يشعر بالرضا عن عمله، ويكون أكثر جدية واندماجًا فيه، وأكثر إيجابية لمفهوم المهنية، وكذلك الأمر بالنسبة للكفاية الذاتية للمرشد المدرسي الناجح.

ولكي يستطيع المرشد أن يكتسب - وبصورة تدريجية- كيفية بناء علاقاته الاجتماعية ومعاييره الأخلاقية، عليه أن ينمي أبعاد كفايته الذاتية المختلفة، التي توجه قدراته للتعاون مع الآخرين، ومن ثم ينمو عنده المفهوم الإيجابي للذات، ويرتفع مستوى تقديرها.

ويعدّ اختيار المهنة المناسبة في الوقت الحاضر من أهم القضايا التي يتفاعل معها الفرد، وذلك لما يحمله من تأثيرات. وقد أكدت عدة نظريات أهمية مفهوم الذات المهنية للتعبير عن شخصية الفرد. فالمهنة بالنسبة للفرد تمثل طريقة حياته. كما تعكس الوسط البيئي الذي يتفاعل فيه، أكثر من كونها تمثل مجموعة من الوظائف العامة المعزولة، أو مجموعة من المهارات.

وتشكل المهنة بالنسبة للفرد وسيلة مهمة لخدمة الذات وشعور الفرد أمام نفسه بأنه فرد له قيمة؛ إذ يمكنه أن يُسدي لمن حوله نفعًا. فقد يكون العمل مصدرًا للسعادة والارتياح، وعاملاً هامًا من عوامل استقراره المهني، وشعوره بالثقة بنفسه وقدرته وكفاءته في عمله. أما إذا وضع الفرد في عمل لا يصلح له، فإنه سيصبح مصدرًا لقلقه وتوتره وعدم اتزانه، ويعد بالتالي عاملاً هامًا من عوامل عدم استقراره في العمل، وسببًا من أسباب ضعف ثقته بنفسه، وشعوره بالضجر والفشل (Abu Asaad, 2011).

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في مفهوم الذات المهنية، منها المعايير الاجتماعية؛ التي تؤدي دورًا كبيرًا في مفهوم الذات. وهذه تختلف من مجتمع إلى آخر؛ إذ يؤثر فيها الجنس، والعمر، والمركز الاجتماعي، والدور الاجتماعي، من خلال سلسلة الأدوار الاجتماعية للفرد في أثناء تحركه في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها. هذا بالإضافة إلى التفاعل الاجتماعي؛ إذ إن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات. كما أن وضع الفرد في المهنة التي تناسبه من العوامل التي تساعد في الاتزان الذاتي والاجتماعي، على اعتبار أن المهنة هي الهدف الذي يسعى إليه الفرد، لكي يصبح عضوًا فاعلاً في الجماعة والمجتمع ككل.

وللشخصية الإرشادية اعتبارات وملامح خاصة يجب أن تتوافر في الأشخاص العاملين في البرامج الإرشادية. وهذه الصفات يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار وإعداد وتدريب المرشدين. فقد أبرز العزة (Al-Azzeh, 2009) السمات والملامح والكفايات الشخصية الإرشادية اللازمة لدور المرشد، ولتعزيز شعوره بالكفاءة الذاتية، وتشمل: المظهر العام، والذكاء، وسرعة البديهة، والتفكير المنطقي والحكم السليم، وسعة الاطلاع والثقافة العامة، وحب الاستطلاع، وتنوع الخبرات، والقدرة على قراءة وتفسير ما بين السطور، والقدرة على فهم الآخرين، والقدرة على التصرف في المواقف المختلفة، والتسامح، والمرونة العقلية المعرفية، والاهتمام بالآخرين، وحب مساعدتهم وخدمتهم، وحسن الإصغاء، والمودة. والصداقة. واحترام الآخرين، والثقة بالنفس, وفهم الذات واعتبارها، والقدرة على تحمل المسؤولية, والقيادة، والاهتمام بمشكلة المسترشد، والصبر, والمثابرة والأمل والتفاؤل، والتوافق النفسي والصحة النفسية.

ويُقصد بمفهوم الذات المهنية (Professional Self) إدراك الفرد لنفسه وذاته كعضو في المهنة. إنه الإدراك الذي يؤثر في أفكار الفرد وأفعاله وعواطفه. وكلما كان مفهوم الذات المهني أكثر إيجابية، كان التقدير واحترام الذات هو الشائع في المهنة، ما يساهم في تعزيز الأداء والفاعلية والشعور بالكفاءة الذاتية لدى المرشد. وبتعبير أدق، يشير مفهوم الذات المهنية إلى تصورات أحد أعضاء مجموعة معينة حول مهاراته ومعرفته ومعتقداته وقيمه ودوافعه، التي يتم تشكيلها وتغييرها في عملية تقييم سماته / قدراته الخاصة من خلال مختلف التجارب والتفاعلات مع الآخرين (Smadi, 2019).

ويرى هولاند (Holland, 1972) أن في اختيار الفرد لمهنته تعبيرًا عن شخصيته؛ فقد صنف أنماط الشخصية في ستة أنماط، يقابل كل نمط منها مهنة تأخذ الإسم نفسه وتشترك معه في العديد من السمات والمطالب. وبالتالي، فإن نمط شخصية الفرد

يقوده في الوقت المناسب إلى قرارات تربوية ومهنية وأكاديمية محددة تناسب نمط شخصيته.

كما تؤكد نظرية سُوبَر في الإرشاد المهني دور مفهوم الذات في الاختيار والتطور المهني. فالاختيار والتطور المهني يمثلان جوهر عملية التَطوير والتَطبيق لمفهوم الذات لدى الفرد (Leung, 2008). وتنتج الذات المهنية (Professional Self) أو هوية الذات المهنية عن عملية التطور، التي تسهل فهم الذات بشكل متزايد في الحقل الذي يتم اختياره، مما يتيح للشخص التعبير عن دوره للآخرين داخل المهنة وخارجها (Brott & Myers, 1999). وعندما ينخرط المرشدون في عملية تنمية الذات المهنية، يكون من المأمول أن تتعزز مهنة الإرشاد ككل (Gale & Austin, 2003).

ويحظى مفهوم الذات المهنية باهتمام العديد من الباحثين؛ إذ كشفت دراسة فابيو وليتزيا (Fabio & Letizia, 2008) أن البعد الشخصي كان أفضل مؤشر لتفسير فاعلية الذات المهنية لدى عينة من المعلمين في إيطاليا. وكشفت دراسة المحمد (Almohmmad, 2010) أن فاعلية الذات المهنية للمرشدين جاءت مرتفعة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى متغيرات مكان العمل، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة لدى عينة من المرشدين في السعودية. كما أظهرت نتائج دراسة الشرفا (Al-Shurafa, 2011) أن الذات المهنية للمرشدين النفسيين العاملين في قطاع غزة جاءت مرتفعة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى متغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، والمنطقة التعليمية، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير العمر، لصالح الذين أعمارهم أكثر من 40 سنة، وإلى متغير الحالة الاجتماعية لصالح غير المتزوجين، وإلى متغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس، وإلى متغير التخصص لصالح تخصص الإرشاد النفسي.

وأكد عبدالله وإبراهيم (Abdullah & Ibrahim, 2016) أن الذات المهنية لدى المرشدين التربويين في العراق جاءت بمستوى مرتفع، وأنهم يتمتعون باستقرار مهني مرتفع. كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين الذات المهنية للمرشدين التربويين والاستقرار المهني لديهم. وبين محمد (Muhammad, 2018) أن مستويات الذات المهنية والرضا الوظيفي للمرشدين النفسيين جاءت مرتفعة. كما أكد وجود علاقة طردية بين الذات المهنية والرضا الوظيفي للمرشدين النفسيين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذات المهنية تعزى إلى متغير الخبرة. كما كشفت دراسة صمادي (Smadi, 2019) أن مستوى الذات المهنية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك جاءت متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذات المهنية تعزى إلى متغيري الجنس والسنة الدراسية، ولكنها أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذات المهنية تعزى إلى متغير المستوى التحصيلي، لصالح الطلبة ذوي التقديرات المرتفعة.

أما ما يتعلق بمفهوم الكفاية الذاتية المدركة، فقد ظهر المفهوم في أواخر السبعينيات من القرن الماضي في ضوء أبحاث عالم النفس الكندي ألبرت باندورا، الذي اهتم بمعرفة العلاقة المباشرة بين نظرة الشخص وإدراكه لكفايته الذاتية والتغير السلوكي، وذلك في ضوء زيادة دافعية الفرد، واكتساب سلوكيات ومهارات جديدة تساعده في تحقيق أهدافه وحاجاته، ومواجهة الضغوط والمثيرات البيئية المزعجة وغيرها (Katami, 2014).

وحسب باندورا (Bandura)، تتعلق الكفاية الذاتية المدركة بمعتقدات الفرد وأفكاره حول قدراته وإمكاناته الفردية. فهي تقييم وإدراك معرفي للمقدرات الشخصية، وفقًا للخبرات التي اكتسبها الفرد في أثناء التنشئة الاجتماعية والتجارب والأحداث التي واجهها في وقت سابق. لذا يشير هذا المفهوم إلى المسار الذي يتبعه الفرد بوصفه إجراءات سلوكية للتعامل النشط مع الأحداث والمواقف الخارجية، كما يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي تقتضيها هذه المواقف (Rabie, 2005).

وتشير الكفاية الذاتية إلى أفكار الفرد ومعتقداته حول قدراته على إحداث التغيير المطلوب لتحقيق الهدف المنشود؛ بمعنى أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكامه وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية، ومدى كفايتها للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة به (Bandura, 1997).

وتؤكد الكفاية الذاتية المدركة على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، والمهارات التي يمتلكها. و تعتمد الكفاية الذاتية المدركة جزئيًا على إدراك الذات من خلال الصورة التي يطورها الفرد عن نفسه، ومدى تأثيرها على مستوى الجهد المبذول في أداء المهمات، ومعتقداته في إنجاز مستويات متباينة من المهمات (Fayed, 2014).

ويعتقد رالف شوارزر (Ralf Schwarzer) (Dabour & Al-Safi, 2017) أن توقعات الكفاية الذاتية تمثل بعدًا بعد من أبعاد الشخصية. وتعني القدرة على التغلب على المهمات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد، وتدفع الفرد لاختيار المتطلبات والقرارات المتعلقة باستراتيجيات التغلب على المشكلات، كما تؤثر في الجهود المبذولة ومدى الاستهلاك المادي والمعنوي الذي سيبذله الفرد لمواجهة مشكلة ما. وتقوم توقعات كفاءة الذات على فرضيات الفرد حول إمكانات تحقيق خيارات سلوكية معينة. وهذا يتضمن إدراكه وتقديره لحجم القدرات الذاتية التي تمكنه من القيام بسلوك معين بشكل ناجح (Melhem, 2010).

ويشير باندورا (Bandura) إلى أن الكفاية الذاتية تعدّ بمثابة مرآة للفرد، تدله على قدرته على التحكم في أفعاله الشخصية وأعماله. فالفرد الذي يمتلك إحساسًا عاليًا بالكفاية الذاتية يمكن أن

يتصرف بطريقة أكثر نشاطًا وحيوية. ويكون أكثر قدرة على مواجهة تحديات بيئته، واتخاذ القرارات، ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوى عالٍ. أما الشعور بنقص الكفاية الذاتية فيرتبط بالاكتئاب، والقلق، والعجز، وانخفاض التقدير الذاتي، وامتلاك أفكار تشاؤمية عن القدرة على الإنجاز والنمو الشخصي. ولا يستجيب الأفراد ببساطة للتأثيرات البيئية، وإنما يسعون بنشاط لتفسير المعلومات الخارجية من أجل تحقيق أهدافهم، وإشباع حاجاتهم، والتكيف مع الأحداث الخارجية. وعلى الرغم من أهمية ذلك لكل فرد، فإن الأشخاص يختلفون في سعيهم ونشاطهم نحو القيام بهذه المهمات، ويرجع ذلك إلى ما يمتلكونه من كفاية ذاتية تتمثل في معتقدات الفرد تجاه قدراته نحو إنجاز المهمات أو الأهداف التي يرغب في تحقيقها (Ahmad, 2011).

وتعد الكفاية الذاتية وفقًا لباندورا (Bandura, 1997) أفضل منبئ بالأداء المستقبلي، والمثابرة والإصرار في مواجهة المواقف الصعبة؛ إذ توجد علاقة موجبة بين تقرير الكفاية الذاتية والأداء الفعلي وإنجاز المهمات، كما أن اعتقاد الأفراد بكفاءتهم الذاتية يؤثر في اختيارهم وطموحاتهم و الجهد الذي يبذلونه في موقف ما. وتنعكس الكفاية الذاتية في قدرة الفرد على التحكم في معطيات البيئة من خلال أفعاله، ووسائل التكيف التي يستخدمها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة.

وتعدّ الكفاية الذاتية -وفق رؤية باندورا- جانبًا مهمًا من جوانب الدافعية والسلوك البشري. فضلاً عن تأثيرها في أفعال الفرد التي يصنع من خلالها حياته ويدير أعماله ومستقبله؛ لأن اعتقاد الفرد بأنه غير قادر على القيام بالمهمات التي هو مكلف بها باستخدام مهاراته، يفقده العديد من الفرص، ويعمل على تدني احترامه لذاته، ويقلل من مشاركته في مختلف الأنشطة التعليمية والاجتماعية والحياتية، ويؤدي إلى شعوره بالفشل. ولا تُعد الكفاية الذاتية سمة من سمات الشخصية، ولا تقاس على أنها كذلك، بل تُقاس على اعتبار أنها توقعات محددة مرتبطة بسلوك معين في موقف معين. وهي قابلة للتعميم عبر السلوكات والمواقف المختلفة بناءً على مدى التشابه بينها من حيث المهارات المطلوبة (Al-Asadi & Ibraheem, 2013).

ويُعد إيمان الأفراد بالكفاءةِ الذاتية (Self-efficacy) لديهم واحدة من الخصائص العاطفية التي تؤثر في الإنجاز والشعور بالفاعلية في تأدية المهمات المطلوبة. كما تؤثر في خيارات نشاطهم وتوجهاتهم نحو الهدف الذي يسعون إلى تحقيقه، والجهد والمثابرة والتعلم والإنجاز في مجال عملهم المحدد، من الجوانب المختلفة (Bandura, 1997).

وقد حظي مفهوم الكفاية الذاتية المدركة باهتمام الباحثين؛ إذ تبين أن فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين عالية (Al-Ghurabi, 2013)؛ فيما كشفت نتائج دراسة الشمري (Al-Shammari, 2014) وجود مستوى عالٍ من الذات المهنية ومستوى منخفض من الكفاية الذاتية لدى عينة من المرشدين التربويين في العراق، وأظهرت أن العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات المهنية والكفاية الذاتية علاقة عكسية وقوية.

أما موضوع فاعلية المرشد التربوي في أداء عمله الإرشادي، وخاصة في المجال التربوي، فيخضع إلى العديد من العوامل الداخلية للمرشد، كسماته الشخصية وقدراته واستعداداته واتجاهاته وميوله المهنية ودافعيته. كما يخضع إلى العوامل الخارجية كالإعداد والتدريب وبيئة العمل والإشراف. وقد أكدت كايت (Kite, 1976) أن أنماط الشخصية يمكن أن تميز بين المرشدين ذوي الفاعلية الإرشادية المرتفعة والمتوسطة والمتدنية. وأضاف لورنز (Lorenz, 2009) أن عناصر العملية الإشرافية (تحالف العمل الإشرافي، ونمط الإشراف، وسلوك المشرف) تنبأت بفاعلية المرشدين المتدربين في منتصف ونهاية الفصل الإشرافي. وأكد جوندوز (Gunduz, 2012) أن المرشدين الحاصلين على الدعم الإجتماعي يمتلكون إتجاهات ايجابية تجاه تخصصهم، مع وجود علاقة عكسية بين الاحتراق والفعالية الذاتية. وكشف أبو عميرة (Abu-Amerrah, 2013) أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلبة الإرشاد في الجامعة الهاشمية في الأردن كان منخفضًا، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية بين أفراد العينة تعزى إلى الأداء الأكاديمي، لصالح ذوي المعدلات المرتفعة.

وأشار البهدل (Al-Bahdal, 2013) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جميع الأساليب الإرشادية وأبعاد الفاعلية الذاتية الإرشادية، ما عدا العلاقة بين الفاعلية الذاتية في مهارة الاستكشاف والأسلوب الإرشادي الإنساني. كما توصل إلى أن أبعاد فاعلية الذات الإرشادية ذات قدرة تنبؤية دالة بالأساليب الإرشادية. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع الأساليب الإرشادية تعزى إلى تأثير مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشد النفسي. وأخيرًا كشفت النتائج عدم وجود أثر للمتغيرات الديموغرافية في فاعلية الذات الإرشادية أو الأساليب الإرشادية.

وأظهرت نتائج دراسة الصقر وهنداوي (Alsager & Hindawi, 2016) أن مستوى فاعلية المرشد التربوي ككل جاء بدرجة مرتفعة على جميع المجالات، باستثناء مجال التخطيط لبرنامج الإرشاد التربوي، الذي جاء بدرجة متوسطة. وكشف العكيلي والمالكي (Al-Ukayli & Al-Malki, 2016) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين فاعلية ذات المرشد وكل من التفاعل الإجتماعي والنضج الإجتماعي. كما أسهم النضج الإجتماعي والتفاعل الإجتماعي في تفسير ما نسبته (42.4%) من التباين الكلي في فاعلية ذات المرشد.

وأجرت الصمادي (Al-Smadi, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على الفاعلية الذاتية لدور المرشد من وجهة نظر طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن.

وأظهرت النتائج أن أدنى مستوى للفاعلية الذاتية كان لطلبة السنة الأولى والسنة الثانية، بينما كان أعلى أداء للإناث من مستوى السنتين الثالثة والرابعة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية تعزى إلى المستوى والمعدل الدراسي.

من العرض السابق لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، التي تناولت الذات المهنية، والكفاية الذاتية، وفعالية المرشد المدرسي، تلاحظ ندرة الدراسات التي فحصت القدرة التنبؤية للذات المهنية والكفاية الذاتية في فعالية المرشد. لذا تأتي الدراسة الحالية لتحديد القدرة التنبؤية للذات المهنية والكفاية الذاتية في فعالية المرشد المدرسي في محافظة إربد من وجهة نظر المرشدين أنفسهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال عمل الباحثين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، ومن خلال تواصلهما ولقاءاتهما مع العديد من المرشدين في المدارس، لاحظا تباينًا في قدرات المرشدين المدرسيين على إقامة علاقات ناجحة مع المديرين والمعلمين والطلبة في المدرسة ومع المجتمع المحلي، كما لاحظا وجود تباين في قدراتهم لإيجاد المناخ الإرشادي الملائم للمسترشدين، وامتلاكهم للكفاية الذاتية، والذات المهنية، وقدراتهم على المتابعة والتشخيص والتقويم. بالإضافة إلى قدراتهم على مراعاة خصائص المسترشدين وظروفهم، وامتلاكهم لاتجاهات وقيم تؤثر في فاعليتهم الإرشادية. وفي ظل ندرة الدراسات التي تركز على العلاقة بين مستوى الكفاية الذاتية ومستوى تقدير الذات المهنية لدى المرشدين المدرسيين، وقدرة هذين المتغيرين على التنبؤ بفاعلية المرشد المدرسي، تبلورت لدى الباحثين الرغبة في تقصي القدرة التنبؤية لكل من الذات المهنية والكفاية الذاتية في فعالية المرشد المدرسي، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما مستوى الذات المهنية والكفاية الذاتية الإرشادية لدى المرشدين المدرسيين في محافظة إربد من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: ما القدرة التنبؤية للذات المهنية والكفاية الذاتية في فعالية المرشد المدرسي في محافظة إربد؟

أهمية الدراسة

يأمل الباحثان أن تضيف الدراسة الحالية للمعرفة الإنسانية والمكتبة العربية معلومات جديدة تتعلق بموضوعات الذات المهنية، والكفاية الذاتية، وفعالية المرشد المدرسي، وأن توفر قاعدة بيانات حول واقع المرشدين المدرسيين في محافظة إربد. من حيث تحديد مستوى هذه المتغيرات لديهم، وإثراء الإطار النظري فيما يخص شروط إعداد المرشدين المدرسيين وتدريبهم. كما تزود الدراسة الباحثين وطلبة الدراسات العليا في الجامعات العربية بالأدب النظري المتعلق بموضوعات الذات المهنية، والكفاية الذاتية، وفعالية المرشد المدرسي، بالإضافة إلى الاستفادة من النتائج في تطوير برامج إعداد المرشدين وتدريبهم، وتحديد معايير الإختيار المهني للمرشدين. كما أن دراسة الذات المهنية والكفاية الذاتية كمتنبئات في فعالية المرشد المدرسي - في حدود علم الباحثين- هي من الدراسات القليلة التي ستساعد في التحقق من صحة الاعتقاد المتمثل في أن متغيرات معينة تؤثر في فاعلية المرشدين المدرسيين، وترتبط بالمستويات المختلفة لإنجازاتهم، إلى جانب الفائدة المرجوة التي يمكن أن توفرها للمرشدين المدرسيين من معلومات في ضوء ما تكشف عنه النتائج. كما تساعد القائمين على الإرشاد المدرسي في وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم لتحديد سبل الارتقاء المهني لهم، سواءً من خلال تطوير برامج الإعداد والتدريب، أو أساليب الإختيار للمرشدين.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت العينة على مجموعة من المرشدين المدرسيين من الجنسين في مديريات التربية والتعليم، التي شملت قصبة إربد، وبني عبيد، وبني كنانة، والطيبة، والوسطية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019/2018).

كما تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة المقاييس المستخدمة المستندة لأسلوب التقرير الذاتي وما توصلت إليه من دلالات صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

الذات المهنية: تصورات المرشد لمهنته من حيث كونها مناسبة لقدراته وشخصيته وإمكانياته، وتنعكس من خلال مهاراته وميوله لتحقيق الشعور بالتوافق المهني. وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يسجلها المرشد أو المرشدة على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية.

الكفاية الذاتية: المعتقدات والإدراكات المرتبطة بشعور المرشد بكفاءته على الإنجاز في مجال العمل الإرشادي، والتفاعل مع المسترشدين، وقدرته على التصرف إزاء ما يواجهه من صعوبات. وتعرّف إجرائيًا تبعًا للدرجة التي يسجلها المرشد/المرشدة على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية.

فعالية المرشد: قدرة المرشد على بناء العلاقات الاجتماعية، وتوفير المناخ الإرشادي البناء، والقيام بمهمات المتابعة والتشخيص والتقييم، ومراعاة خصائص المسترشدين، والتنمية الذاتية للاتجاهات والمهارات والقيم. وتقاس بالدرجة التي يسجلها المرشد / المرشدة على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية.

الطريقة

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي لملائمته طبيعة الدراسة الحالية.

أفراد الدراسة

شارك في الدراسة (110) مرشدين و(122) مرشدة من المرشدين المدرسيين في مديريات التربية والتعليم، التي شملت قصبة إربد، وبني عبيد، وبني كنانة، والطيبة، والوسطية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019/2018) كعينة متيسرة من المرشدين العاملين في مدارس محافظة إربد.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس الذات المهنية

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول موضوع الذات المهنية، تم تطوير مقياس صمادي (Smadi, 2019) لقياس الذات المهنية لدى المرشدين المدرسيين في محافظة إربد. تكون المقياس في صورته الأصلية من (36) فقرة، وتم التأكد من خصائص المقياس السيكومترية باستخدام عدة مؤشرات للصدق والثبات.

صدق المقياس: لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية، تحقق الباحثان من صدق مقياس الذات المهنية المكون من (36) فقرة، من خلال عرضه على مجموعة محكمين وبلغ عددهم (10) من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك. وقد طلب إليهم الحكم على مناسبة محتوى الفقرات، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية للفقرات وسلامتها. بالإضافة إلى أية ملاحظات يرونها مناسبة. وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم. وتم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (90%) فأكثر من المحكمين. وعليه أصبح مقياس الذات المهنية المطور للمرشدين مكونًا من (33) فقرة.

وللتحقق من صدق البناء، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات على الفقرات والمقياس ككل، وتراوحت القيم المحسوبة بين (0.36-0.81)، وهي جميعًا قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وتعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق مقياس الذات المهنية.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس الذات المهنية في الدراسة الحالية، تم حساب معاملات الثبات له بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق؛ إذ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة (من المرشدين المدرسيين في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية)، وعددهم عشرون مرشدًا ومرشدة، وذلك مرتين، بفاصل زمني قدره أسبوعان. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج مرتي التطبيق، وبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي (0.73).

كما تم استخراج معامل الاتساق الداخلي بين الفقرات باستخدام طريقة كرونباخ-ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.78)، وهي قيمة مقبولة لإجراء الدراسة الحالية.

ثانيًا: مقياس الكفاية الذاتية

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول موضوع الكفاية الذاتية، تم استخدام مقياس الشريفين (Al-Shraifin, 2015) لقياس الكفاية الذاتية لدى المرشدين المدرسيين في محافظة إربد. وتكون المقياس من (20) فقرة.

صدق المقياس: للتحقق من صدق مقياس الكفاية الذاتية، المكون من (20) فقرة، وملاءمته لأغراض الدراسة الحالية، قام الباحثان بعرض المقياس على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك. وقد طلب إليهم الحكم على جودة محتوى الفقرات، وإبداء الرأي في صياغتها اللغوية ودقتها، بالإضافة إلى أية ملاحظات يرونها مناسبة. وقد اعتمدت الفقرات التي أجمع عليها (90%) فأكثر من المحكمين. وبذلك استقر المقياس على (20) فقرة.

وللتحقق من صدق البناء، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات على الفقرات والمقياس ككل، وقد تراوحت القيم المحسوبة بين (0.27-0.71)،، وهي جميعًا قيم دالة إحصائيًا ($\alpha = 0.05$) وتعدّ مؤشرات جيدة للحكم على صدق مقياس الكفاية الذاتية.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس الكفاية الذاتية، تم حساب معاملات الثبات له بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق؛ إذ تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من عشرين مرشدًا ومرشدة من خارج مجتمع الدراسة مرتين بفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني قدره أسبوعان. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج مرتي التطبيق، وبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي (0.76). كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي بين الفقرات باستخدام طريقة كرونباخ-ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.77)، وهي قيمة مقبولة لإجراء الدراسة الحالية.

ثالثًا: مقياس فعالية المرشد

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول موضوع فعالية المرشد، تم استخدام مقياس أبو الهيجا (Abu – El-Haija, 1988) لقياس فعالية المرشد لدى المرشدين المدرسيين في محافظة إربد. وقد تكون المقياس من (84) فقرة موزعة على عدة مجالات.

صدق المقياس: للتحقق من صدق مقياس فعالية المرشد، تم عرضه على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك. وقد طلب إليهم الحكم على جودة محتوى الفقرات، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وسلامتها، بالإضافة إلى أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وتم اعتماد نسبة الاتفاق (100%)، مما أدى إلى حذف بعض الفقرات. وأصبح مقياس فعالية المرشد مكوناً من (29) فقرة.

وللتحقق من صدق البناء، تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس. وقد تجاوزت جميعها (0.25)، وهي جميعًا قيم دالة إحصائيًا ($\alpha = 0.05$)، وتعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق مقياس فعالية المرشد.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس فعالية المرشد في الدراسة الحالية، تم حساب معاملات الثبات له بطريقة التطبيق واعادة التطبيق؛ إذ تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية مرتين، بفاصل زمني قدره أسبوعان. وتم حساب معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق.

كذلك تم حساب قيمة الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل كرونباخ-ألفا، الذي بلغت قيمته (0.89)، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.82). وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة لأغراض البحث الحالي.

تصحيح المقاييس: تم استخدام تدريج ليكرت (Likert) الخماسي لاستجابات عينة الدارسة، وتم تقدير درجات مقاييس الدراسة على النحو الآتي: دائمًا (5) درجات، وغالبًا (4) درجات، وأحيانًا (3) درجات، ونادرًا درجتان، ومطلقًا درجة واحدة. كما تم استخدام تدريج إحصائي ذي ثلاثة مستويات هي: (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) لتوزيع المتوسطات الحسابية لجميع مقاييس الدراسة على النحو الآتي: (أقل من 2.33) مستوى منخفض؛ و (2.34 - أقل من 3.66) مستوى متوسط؛ و (3.67 فأكثر) مستوى مرتفع.

الإجراءات

تم توزيع أدوات الدراسة على جميع المرشدين المدرسيين في مديريات التربية والتعليم لألوية قصبة إربد، وبني عبيد، وبني كنانة، والطيبة، والوسطية، البالغ عددهم (247) حالة. وتم استرداد الأدوات من (235) حالة، وعند مراجعتها كانت (3) منها غير مكتملة البيانات، لذلك خضعت (232) حالة للتحليلات الإحصائية.

النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: *ما مستوى الذات المهنية والكفاية الذاتية والفعالية الإرشادية لدى المرشدين المدرسيين في محافظة إربد من وجهة نظرهم؟*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقاييس الذات المهنية والكفاية الذاتية والفعالية الإرشادية لدى أفراد الدراسة، والجدول (1) يوضح النتائج.

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المرشدين على المقاييس

المقاييس	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية
الذات المهنية	3.42	0.48
الكفاية الذاتية	3.46	0.40
الفعالية الإرشادية	3.30	0.46

يبين الجدول (1) المتوسطات الحسابية لدرجات المرشدين على جميع مقاييس الدراسة. وفي ضوء معيار الحكم الإحصائي المعتمد في الدراسة، يتبين أن مستوى الذات المهنية جاء ضمن المستوى المتوسط. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المرشدين المدرسيين قد حصلوا في أثناء دراستهم الجامعية على الحدّ الأدنى من المعرفة النظرية بعملية الإرشاد ونظرياتها وتطبيقاتها. بالإضافة إلى معرفتهم بالمهارات الإرشادية اللازمة للعمل كمرشدين، التي تشمل العمل بروح الفريق، وتحمل المسؤولية، والالتزام بمبادئ وأخلاقيات المهنة، وتكوين علاقات اجتماعية مع المعلمين وأولياء الأمور والطلبة. وفي المقابل، فإنهم يتحملون أعباءً يومية، إضافة لعملهم كمرشدين، يكلفهم بها مديرو المدارس. وهذه الأعباء تحدّ من اطلاعهم على كل ما هو جديد في العمل الإرشادي، وتحدّ من مشاركتهم في الندوات والمؤتمرات المرتبطة بالعمل الإرشادي. كما أن وزارة التربية والتعليم قد أضافت عددًا من الحصص اليومية للمرشدين المدرسيين في المرحلة الثانوية فضلاً عن متطلبات عملهم الإرشادي.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صمادي (Smadi, 2019)، التي أشارت إلى أن مستوى الذات المهنية لدى عينة الدراسة كان متوسطًا. وقد يعزى هذا الاتفاق إلى تشابه خصائص العينتين في كل من الدراستين. وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات أخرى (Al-Shurafa, 2011; Abdullah & Ibrahim, 2016; Shammari, 2014; Muhammad, 2018)، أشارت إلى أن مستوى الذات المهنية لدى عينة الراسة كان مرتفعًا. وقد يعزى ذلك إلى اختلاف خصائص العينات وظروف التطبيق الزمنية والمكانية.

كما أظهرت النتائج أن مستوى الكفاية الذاتية لدى المرشدين المدرسيين في محافظة إربد من وجهة نظرهم جاء ضمن المستوى المتوسط. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ضعف التأهيل المهني العملي للمرشدين المدرسيين، وقلة البرامج التدريبية المتطورة في مجال العمل الإرشادي الميداني في الأردن. فأغلب البرامج التدريبية في السنوات الأخيرة تركز على الإداريين من خلال برامج القيادة التربوية، وعلى المعلمين من خلال برامج التنمية المهنية، وبرامج الإنتل وغيرها من البرامج المتعلقة بالعملية التدريسية. كما أن كثرة الأعباء الإرشادية والإدارية التي تقع على كاهل المرشدين تعوّق

تطورهم المهني، وتقلل من فرصهم للاطلاع على كل ما هو جديد في مهنة الإرشاد، أو متابعة وحضور الندوات والورش المتعلقة بالعملية الإرشادية. فقد ظهرت لدى بعض أفراد عينة الدراسة مجموعة من التوقعات السلبية بشأن كفايتهم وقدرتهم على أداء واجباتهم ومسؤولياتهم في العملية الإرشادية في المدرسة، وهو ما انعكس على مستوى الكفاية الذاتية لديهم.

واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الشمري (Al-Shammari, 2014)، التي أشارت إلى أن مستوى الكفاية الذاتية لدى عينة الدراسة كان متوسطًا. وقد اختلفت مع نتيجة دراسة الغرابي (Al-Ghurabi, 2013)، التي أشارت إلى أن مستوى الكفاية الذاتية لدى عينة الدراسة كان مرتفعًا.

وقد أظهرت النتائج أن مستوى الفعالية الإرشادية لدى المرشدين المدرسيين في محافظة إربد من وجهة نظرهم جاء ضمن المستوى المتوسط. ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم وجود الخبرة الكافية بالعملية الإرشادية لعدد من المرشدين، بسبب قلة البرامج التدريبية المقدمة لفئة المرشدين في مجال العملية الإرشادية، بالإضافة إلى قلة توافر البيئة المناسبة للعمل الإرشادي في المدارس؛ فهناك نقص في التجهيزات والأدوات اللازمة لممارسة العملية الإرشادية، فضلاً عن قلة تعاون بعض إدارات المدارس والمعلمين مع المرشدين المدرسيين لإنجاح برنامج الإرشاد في المدرسة. هذا بالإضافة إلى الأعباء الإدارية الأخرى - خارج نطاق العمل الإرشادي- التي يقوم بها المرشد داخل المدرسة، والتي تؤثر في فعاليته وقدرته على القيام بأعماله من علاج وتوجيه ومتابعة بالشكل الكامل.

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أبو عميرة (Abou-Amerreh, 2013)، التي أشارت إلى أن مستوى فعالية المرشد المدرسي لدى عينة الدراسة كان منخفضًا. كما اختلفت مع نتيجة دراسة الصقر وهنداوي (Alsager & Hindawi, 2016)، التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى فعالية المرشد المدرسي لدى عينة الدراسة كان مرتفعًا. وقد يعزى ذلك إلى اختلاف الظروف الزمانية والمكانية، واختلاف خصائص العينات في تلك الدراسات عن خصائص عينة الدراسة الحالية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: *ما القدرة التنبؤية للذات المهنية والكفاية الذاتية في فعالية المرشد المدرسي في محافظة إربد؟*

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطية البينية للمتغيرين المُتَنَبِئين، والمتغير المتنبأ به، وذلك كما في الجدول (2).

جدول (2): معاملات الارتباط البينية للمتغير المتنبأ به والمتغيرين المُتَنَبِئين للعينة

البعد		الذات المهنية	الكفاية الذاتية
فعالية المرشد	معامل الارتباط	0.39	0.49
المدرسي ككل	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00

يتضح من الجدول (2) أن هناك علاقة ارتباطية طردية ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.01) بين كل من مقياسي الذات المهنية والكفاية الذاتية من جهة ومقياس فعالية المرشد المدرسي من جهة أخرى.

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للمتغيرين المُتَنَبِئين بالمتغير المتنبأ به، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة (Multiple)، وذلك كما في الجدول (3).

جدول (3): نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية للمتغير المتنبأ به ومعامل الارتباط المتعدد له ومقدار تفسيره حسب أسلوب (Multiple) للمتغيرين المُتَنَبِئين على المعادلة الانحدارية للعينة الكلية

المتغير المتنبأ به	النموذج الفرعي	ر	$ر^2$	$ر^2$ المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصائيات التغير: ف المحسوبة للتغير	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية للتغير
فعالية المرشد المدرسي	1أ	0.39	0.15	0.14	0.42	22.958	1	130	0.00
	2ب	0.50	0.25	0.24	0.40	17.195	1	129	0.00

أ المتنبئات : (ثابت الانحدار)؛ الذات المهنية

ب المتنبئات : (ثابت الانحدار)؛ الذات المهنية، الكفاية الذاتية

يتضح من الجدول (3) أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغير المستقل (المتنبئ: الذات المهنية) والمتغير المتنبأ به (فعالية المرشد المدرسي). قد كان دالاً إحصائيًا (α=0.05) بأثر نسبي مُفسِّرًا ما نسبته (15%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي الخاص بالمتغير المتنبأ به (فعالية المرشد المدرسي ككل). كما يتضح من الجدول (3) أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغيرات المستقلة (المتنبئة: الذات المهنية، الكفاية الذاتية) والمتغير المُتَنَبَأ به (التابع: فعالية المرشد المدرسي ككل) كان دالاً إحصائيًا (α=0.05)، بأثر نسبي مُفسرًا ما نسبته (25%) من التباين المُفسر الكلي للنموذج التنبؤي الخاص بالمتغير المتنبأ به (فعالية المرشد المدرسي ككل).

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية، وأوزان الانحدار المعيارية، وقيم (ت) المحسوبة للمتغيرات المتنبئة (المستقلة: الذات المهنية، الكفاية الذاتية) في المتغير المتنبأ به (فعالية المرشد المدرسي ككل) وفقًا لطريقة إدخال المتغيرات المتنبئة إلى النموذج التنبؤي (Multiple). كما في الجدول (4).

جدول (4): الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرات المتنبئة في المتغير المتنبأ به (فعالية المرشد)

المتغير المتنبأ به	النموذج الفرعي	المتنبئات	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الإحصائيات التساهمية	
			B	الخطأ المعياري	B			الإطناب	معامل تضخم التباين
فعالية المرشد المدرسي	1	(ثابت الانحدار)	2.05	0.26		7.82	0.00		
		الذات المهنية	0.36	0.08	0.39	4.79	0.00	1.00	1.00
فعالية المرشد المدرسي	2	(ثابت الانحدار)	1.46	0.29		5.11	0.00		
		الذات المهنية	0.12	0.09	0.13	1.29	0.20	0.60	1.68
		الكفاية الذاتية	0.41	0.10	0.41	4.15	0.00	0.60	1.68

يتضح من الجدول (4) أن النتائج الخاصة بالنماذج التنبؤية كانت على النحو الآتي:

أ. نتائج النموذج التنبؤي الأول: كلما زادت الذات المهنية لدى المرشدين المدرسيين بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة، فإن فعالية المرشد المدرسي تزداد بمقدار (0.39) من الوحدة المعيارية، علمًا بأن المتغير المتنبئ كان دالاً إحصائيًا.

ب. نتائج النموذج التنبؤي الثاني: كلما زادت الذات المهنية لدى المرشدين المدرسيين بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة، فإن فعالية المرشد المدرسي تزداد بمقدار (0.13) من الوحدة المعيارية، علمًا بأن المتغير المتنبئ كان دالاً إحصائيًا ($\alpha = 0.05$)، وكذلك كلما زادت الكفاية الذاتية وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة، فإن فعالية المرشد المدرسي تزداد بمقدار (0.41) من الوحدة المعيارية، علمًا بأن المتغير المتنبئ كان دالاً إحصائيًا.

وتجدر الإشارة إلى أن قيم معامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية كانت متدنية، وهو ما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة، التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المرشد المدرسي ذا الذات المهنية العالية والكفاية الذاتية العالية يسعى دائمًا إلى استثمار مهاراته ومجهوداته وخبراته في العمل الإرشادي في تحقيق دور فعال وإيجابي داخل المدرسة، وممارسة أدوار متعددة في حل مشكلات المسترشدين، وفي تحقيق أهداف العملية التربوية. كما أن تعاونه مع الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور يجعل منه شخصية مرغوبة من الآخرين، ويسهم إيجابًا في قيامه بأدواره كافة في العملية الإرشادية.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن معتقدات المرشد المدرسي عن ذاته المهنية وكفايته الذاتية تظهر عن طريق إدراكه المعرفي لقدراته الشخصية وخبراته المتعددة، واكتسابه المهارات الإرشادية الأساسية، وثقته بقدرته، على القيام بتقديم الخدمات الإرشادية للطلبة. الأمر الذي يزيد من فعاليته وتمكنه من القيام بدوره في مساعدة المسترشدين وحل مشكلاتهم. وبالتالي، فإن التركيز على سمات الشخصية ذات العلاقة بمفهوم الذات المهني في المجال الإرشادي - من حيث اكتسابه المهارات الإرشادية الأساسية لتصبح جزءاً من كيانه المهني الذاتي، وكفايته المهنية من حيث قدراته الأساسية - يسهم كثيرًا في التنبؤ بنجاح المرشد مهنيًا. كما يساعد في اختيار المرشدين المتميزين للعمل كمشرفين في الميدان الإرشادي. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات (Al-Sager & Hindawi, 2016; Loren, 2009; Al-Ukaili & Al-Maliki, 2016)، التي أشارت إلى أن هناك قدرة تنبؤية لعدد من العوامل في فعالية المرشد المدرسي التي منها بعض المتنبئات في هذه الدراسة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

- عقد الدورات التدريبية التخصصية للمرشدين المدرسيين في مجال يستهدف جميع المحاور الفنية التي تتعلق بعملهم؛ لرفع الذات المهنية والكفاية الذاتية لديهم، وهو ما ينعكس على فعاليتهم الإرشادية.
- توظيف متغيري الذات المهنية والكفاية الذاتية في مجال انتقاء المرشدين والمشرفين.
- إجراء دراسات حول العوامل الأخرى التي قد تزيد من القدرة على التنبؤ بفعالية المرشد المدرسي، وفي مناطق جغرافية أخرى.

References

Abdullah, M. & Ibrahim, A. (2016). Vocational self and its relation to career stability among educational counselors. *Journal of Basra Researches for Human Sciences*, 41(4), 313 - 338.

Abu-Amerreh, O. (2013). The level of counselor self-efficacy among samples of students at the Hashemite University. *European Journal of Business and Social Sciences*, 2(3), 92-101.

Abu Asaad, A.(2011). *School counseling*. Amman: Dar Al Massira for Publishing, Distribution and Printing.

Abu-El-Haija, A. (1988). *Evaluating the effectiveness of educational counselors and counselees in Jordanian schools*. Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Ahmad, S. (2011). *Psychological guidance and counseling*. Alexandria: Alexandria Book Center.

Alalousi, A. (2014). *Self-efficacy and its relationship to self-esteem among university students: A field study in social psychology*. Amman: Arab Society Library.

Al-Asadi, S. & Ibrahim, M. (2013). *Educational counseling: Its concept, characteristics and what it is*. Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Al-Azzeh, S. (2009). *Manual of educational counselor in schools*. Amman, Jordan: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Al-Bahdal, D. (2013). The self-effectiveness of the psychological counselor and its relationship with his selection of the appropriate counseling method among a sample of male and female counselors: A field study in some of Saudi Arabia's regions. *Message of Education and Psychology*, 41(1), 92 -124.

Al-Ghurabi, A. (2013). *Self-efficacy and its relationship with the vocational competence among educational counselors in Al-Najaf Al-Ashraf Governorate*. Master Thesis, Baghdad University, Iraq.

Al-Hareri, R. (2011). *Educational and psychological counseling in educational institutions*. Amman, Jordan: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Muhammad, N. (2010). *The effectiveness of the vocational self among students' counselor in the integration schools and general education schools and its relationship to some variables*. Master Thesis, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

Alnawaiseh, F. (2013). *Psychological and educational counseling*. Amman: Dar ElHamed for Publishing and Distribution.

Alsager,T. & Hindawi, G. (2016). The predictive power of health behavior and personality styles and stress coping skills with the effectiveness of educational counselor. *Mutah for Research and Studies: Humanities and Social Sciences*, 31(3), 153-188.

Al-Shammari, S. (2014). Vocational self-concept and its relation to self-efficacy among educational counselors. *Journal of the College of Basic Education*, 83(20), 581-616.

Al- Shraifin, A. (2015). The effect of a counseling supervision program based on the skill development model on raising the professional self-efficacy level among counselor trainees in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 1(9), 1-23.

Al-Shurafa, A. (2011). *Vocational-self of psychological counselors in educational counseling work in the Gaza Strip*. Master Thesis, The Islamic University of Gaza, Ghaza.

Al-Smadi, E. (2017). The counselor role self-efficacy from the perspective of students of the faculty of educational sciences at the International University of Islamic Sciences. *Dirasast Journal: Educational Sciences*, 44(3), 137-147.

Al-Ukayli, J. & Al-Malki, M. (2016). Self-efficacy of the educational counselor and its relationship to social interaction and social maturity. *Journal of Arab Research in the Fields of Specific Education*, 2 (2), 221 - 258.

Attom, A. (2010). *Cognitive psychology: Theory and application*. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

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

Brott, P. & Myers, J. (1999). Development of professional school counselor identity. *Professional School Counseling*, 2(5), 339-348.

Cronbach, L. & Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. https://doi.org/10.1037/h0040957.

Dabour, A. & Al-Safi, A. (2016). *School counseling between theory and practice*. Amman: Dar Al-Fikr Publishers and Distributors.

Fabio, A. & Latizia, P. (2008). Emomotional intelligence, personality traits and career decision difficulties. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 9(2),135-146.

Fayed, H. (2014). G*eneral psychology: Contemporary vision.* Cairo: Taybah Foundation for Publishing and Distribution.

Gale, A. & Austin, D. (2003). Professionalism's challenges to professional counselors' collective identity. *Journal of Counseling & Development*, 81, 3-10.

Gunduz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in professional school counselors. *Educational* S*ciences: Theory and Practice*, 12(3), 1761-1767.

Holland, J. (1972). The present status of a theory of vocational choice. In: Whiteley, J. & Resnikoff, A. (Eds.). *Perspectives on vocational development*. Washington, D.C.: American Personnel and Guidance Association

Katami, Y. (2014). *Cognitive social theory and its applications.* Amman: Dar Al Fikr Publishers and Distributors.

Kite, J. (1976). *Personality characteristics of effective rehabilitation counselors in a counselor training program and in a state rehabilitation agency*. Ph.D. Dissertation, The University of Arizona, Tucson, Arizona. https://repository.arizona.edu/handle/10150/289392. *Dissertation Abstracts International*, 37, 03A. (UMI No. AAG7621439).

Leung, S. (2008). *The effectiveness of personal development opportunities at the Hong Kong Institute of Vocational Education (Tsing Yi).* Ph.D.Dissertation, University of Nottingham, UK.

Lorenz, D. (2009). *Counseling self-efficacy in practicum students: Contributions of supervision*. Doctoral Dissertation, Pennsylvania State University, Pennsylvania, USA.

Melhem, S. (2010). *Principles of guidance and psychological counseling*. Amman, Jordan: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Messick, S. (1996). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist***,** 50**(**9), 741–749. https://doi.org/10.1037/0003- 66X.50. 9.741

Muhammad, O. (2018). Professional self and its relation to achievement motivation among school counselors in Al-Khartoum State. *Higher Education Journal, 2*(47), 93-115.

Rabie, H. (2005). *Educational and psychological counseling from a modern perspective*. Amman: Arab Society Library for Publishing and Distribution.

Smadi, A. (2019). Vocational self-esteem among psychological counseling students at Yarmouk University. Paper presented at the 1st, *International Conference: Education and Higher Education in the Arab World: Problems and Solutions,*(2 -4, April 2019), Yarmouk University, Irbid, Jordan.

دليل إداري تربوي مقترح لتطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت

فواز الرشيدي* و خالد السرحان**

Doi: //10.47015/16.4.6

تاريخ تسلم البحث 2019/10/16 تاريخ قبوله 2019/12/22

ملخص: هدفت الدراسة إلى بناء دليل إداري تربوي مقترح لتطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت. تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، البالغ عددهم (4370) عضوًا. وتم تطبيق الدراسة على عينة الدراسة البالغ عدد أفرادها (300) عضو، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية. تم تطوير أداة الدراسة لمعرفة واقع تطبيق اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي. وتضمنت الأداة أربعة مجالات بواقع (65) فقرة. وبعد توزيعها على عينة الدراسة وجمع المعلومات وتحليلها، أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت كان متوسطًا. كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي تعزى إلى متغير الجنس على مجالي تكنولوجيا المعلومات، والحاكمية الرشيدة، لصالح الذكور. وأظهرت النتائج أن الدليل المقترح يتمتع بقدر كافٍ من الملاءمة، واقترحت الدراسة دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى تبني الدليل المقترح وتطبيقه وتطويره من خلال التغذية الراجعة.

(**الكلمات المفتاحية**: دليل إداري تربوي، مبادئ اقتصاد المعرفة، مؤسسات التعليم العالي، الكويت)

مقدمة: تواجه المنظمات المعاصرة مجموعة من التحديات والتغيرات الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والسياسية؛ نتيجة التقدم التكنولوجي والانفتاح المعرفي الهائل في وسائل الاتصال التكنولوجي، الأمر الذي حتم على تلك المنظمات الاهتمام بالمعرفة وإدارتها لمجابهة تلك التحديات ومسايرتها والانتفاع منها، وذلك بتوظيفها في الإطار ذاته لكي تحافظ على ديمومتها وبقائها في الساحتين المحلية والعالمية. والمنظمات التربوية بمختلف أنواعها ومستوياتها التعليمية تعد من بين تلك المنظمات المعاصرة التي يقع على عاتقها البحث عن أفضل السبل لإداراتها بطريقة أكثر فعالية من أجل تشجيع إيجاد عمليات تبادل المعرفة ونشرها وتطبيقها لتكون أكثر استجابةً لمتطلبات مجتمعها ورغباته. وتعد المعرفة أساس نجاح الجامعات، وذلك بتحولها إلى الاقتصاد العالمي الذي يعرف باقتصاد المعرفة، ويؤكد على رأس المال الفكري الذي يتوافر في أذهان الأفراد وعقولهم، ويعتمد على قدراتهم وخبراتهم ومهاراتهم أكثر من العناصر التقليدية (الأرض، والمال، والعمل). وكذلك لا بد من تحول الجامعات إلى مجتمعات معرفية تتكيف مع التغير السريع في البيئة، بهدف تمكين الجامعات من إعادة تحديد أهدافها وسياساتها، وهندسة عملياتها، سعيًا إلى زيادة الاعتراف بالمعرفة بوصفها موجودًا جوهريًا غير ملموس -ولكنه محسوس- يضع تحديات أمام الجامعات للبحث في أفضل السبل لإداراتها

* وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت.
** الجامعة الأردنية، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

A Proposed Educational Administrative Guide to Apply the Principles of Knowledge Economy in Higher Education Institutions in the State of Kuwait

Fawaz Al-Rasheedi, *Ministry of Endowments and Islamic Affairs, Kuwait.*

Khaled Al-Sarhan, *University of Jordan, Jordan.*

Abstract: This study aimed at building a proposed educational administrative guide to apply the principles of knowledge economy in higher education institutions in the state of Kuwait. The population of the study consisted of all faculty members in Kuwaiti universities, amounting to (4370) members and the study has been applied on a sample amounting to (300) members randomly selected. The instrument of the study has been developed to test the *status quo* of the application of the principles of knowledge economy in higher education institutions in the State of Kuwait. The instrument included four domains of (65) items. After distributing the study tool on the sample of the study and collecting the information, the study results indicated the following: The *status quo* of the principles of knowledge economy in higher education institutions in the State of Kuwait was medium. The results also revealed statistically significant differences in the reality of the application of the principles of knowledge economy in the higher education institutions due to gender in the areas of information technology and governance in favour of males. In light of the results, the researcher built a proposed educational administrative guide to apply the principles of knowledge economy in higher education institutions in the State of Kuwait and came up with recommending that the model be adapted, applied and developed according to the feedback.

(**Keywords**: Proposed Educational Administrative Guide, Principles of Knowledge Economy, Higher Education Institutions, Kuwait)

بطريقة أكثر نظامية وفاعلية؛ من أجل تشجيع عمليات إيجاد المعرفة وتبادلها، ونشرها، وتطبيقها، الأمر الذي يؤثر بالإيجاب على الإنتاجية، والتجديد، والابتكار، والكفاءة، وعلاقات أفضل بين العاملين.

وتعد مؤسسات التعليم العالي محورًا رئيسًا في تلبية احتياجات المجتمع والوفاء بمتطلبات التنمية المستدامة في ظل التغيرات العالمية المتلاحقة، التي أدت إلى انفتاح مجتمعات العالم بعضها على بعض. وقد أدى هذا الانفتاح إلى سعي مؤسسات التعليم العالي لتحسين مخرجاتها للمنافسة والتميز؛ إذ أصبحت الجامعة متعددة الوظائف والمهمات بفعل التحولات التي شهدها القرن العشرون، وأصبح على رأس مهامها وأهدافها: البحث العلمي، وإنتاج المعرفة وتطويرها، وإتاحة فرصة التعليم الجامعي للجماهير لتلبية حاجاتهم الثقافية والمهنية المتجددة (Mahmoud & 2009 ,Ammar). ومن الأغراض الرئيسة للتعليم الجامعي أنه المسؤول عن إعداد القوى البشرية، والقيادات الفكرية والعلمية والأدبية والمهنية بمختلف مستوياتها ولجميع قطاعات ومؤسسات المجتمع، وله دور مهم في مجال الخدمة العامة في المجتمع، والارتقاء به حضاريًا، والتنشيط الثقافي والفكري العام (Morsi, 2002).

وتواجه مؤسسات التعليم العالي الرسمية في دولة الكويت مشكلات إدارية، وعدم وضوح التعليمات، وعدم امتلاك قنوات اتصال فعالة على المستويين الداخلي والخارجي، ومحدودية الانفتاح في الإفصاح عن المعلومات على المستويين الداخلي للأفراد العاملين في هذه المؤسسات، والخارجي للمستفيدين من خدماتها كمنهج مؤسسي. ويعد وجهًا من أوجه ضعف الاتصال، مما يؤدي إلى ظهور وانتشار ظواهر غير مرغوب فيها مثل: عدم الوضوح، والغموض في الأدوار، وعدم المشاركة في صنع القرارات، وتردي فاعلية الاتصال الإداري، ما يؤثر سلبًا على مدى الانتقال والتحول من المعرفة القائمة على تنمية الإنسان إلى التحول نحو اقتصاد المعرفة القائم على الاهتمام بمواكبة النمو المعرفي، والتقنيات الرقمية، والخبرات المهنية، والمهارات الواجب توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس والعاملين (Altashuh, 2015).

وتبرز أهمية اقتصاد المعرفة من خلال الدور الذي تؤديه مضامين اقتصاد المعرفة ومعطياته، وما تفرزه من تقنيات متقدمة في مختلف المجالات. وتتمثل في أن المعرفة العلمية والعملية التي يتضمنها تعد الأساس المهم لتوليد الثروة وزيادتها وتراكمها. وتبرز أهميتها أيضًا في الإسهام في تحسين الأداء ورفع الإنتاجية من خلال استخدام الوسائل والأساليب التقنية المتقدمة التي يتضمنها اقتصاد المعرفة (Olean, 2012). وتتسم المعرفة من الناحية الاقتصادية بخصائص أصبحت تمثل الإطار الفكري لاقتصاد المعرفة، وتتضمن: الاهتمام بالبحث العلمي، والإبداع، والابتكار بما يساعد في توليد المعارف المفيدة في شتى المجالات، والعمل على نشر المعارف من خلال التعليم والتدريب من أجل بناء الإنسان الذي يتمتع بالمعارف والمهارات والقدرات التي تمكنه من العمل بفاعلية واقتدار، وتوفير البيئة التفاعلية المناسبة لذلك، وتأمين بنية تقنية مناسبة (Alathari & Aldaghmi, 2010).

وقد ركز النموذج الأمريكي على تطوير أساليب وآليات تقويم ومساءلة في مختلف جوانب العملية التعليمية ومؤسساتها، وذلك من أجل جعل التعليم والتعلم والأداء على مستوى عالٍ من الكفاءة. وعلى مستوى قياس وتقويم الأداء المؤسسي، يجري تطوير وتعميق مبدأ المحاسبة والمساءلة وربط الثواب والعقاب بالنتائج والإنجازات للمؤسسات والأفراد العاملين فيها (Qarni, 2009).

من خلال ما سبق، وفي ظل قلة الدراسات التي تعنى بوضع دليل إداري تربوي ظهرت حاجة الجامعات الكويتية إلى الاهتمام بوضع دليل إداري تربوي مستحدث نابع من عدة تجارب عالمية. وقد وجد الباحث أن هناك اهتمامًا كبيرًا بتطبيق وتوظيف مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم الجامعي. وهذا ما جاء في دراسة محمد (Mohammad, 2016) ودراسة العنزي (Aleanzi, 2017)، إلا أنه بالرغم من تلك الجهود، برزت العديد من التحديات والمشكلات التي أضعفت تلك الجهود، وجعلت هناك قصورًا في توظيف اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي. كما لم يقم الباحثون بأي تصورات منهجية نحو تطبيق مثالي لاقتصاد المعرفة في المؤسسات الجامعية لحل تلك المشكلات. ومن هنا ظهرت مجموعة من المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي في دولة الكويت، أظهرتها التقارير الدولية والمحلية، كالتقرير الدولي حول التعليم في الكويت، وتقارير جمعية الشفافية الكويتية (Transparency Society Kuwaiti, 2010). وهناك مجموعة من التحديات التي تتعلق بالتعليم العالي، منها: أن الرؤية المستقبلية للكويت تتطلب قطاعًا جامعيًا على مستوى عالٍ من الجودة والكفاءة، يفرز خريجات وخريجين متمكنين من ذوي المواهب الحقيقية، إلا أن الوضع الحالي يشكل واحدًا من أدنى مستويات المشاركة في التعليم العالي الذي تصاحبه علامة استفهام بشأن جودة وكفاءة التعليم العالي، كما أن معدلات الالتحاق بالتعليم العالي في دولة الكويت ما زالت قليلة مقارنة مع الوضع الاقتصادي، يضاف إلى ذلك عدم توفير الإدارة لمتطلبات العمل الأكاديمي، والإشراف المركزي على مؤسسات التعليم العالي، وتفشي الواسطة والروتين في إنجاز المعاملات. لذلك جاءت هذه الدراسة لتقديم دليل إداري تربوي مقترح لتطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت.

وفيما يلي عرض للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وقد تم تقسيمها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية، وعرضها وفق تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى صمادي (Smadi, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن إمكانية تطبيق جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لمبادىء اقتصاد المعرفة. تكونت عينة الدراسة من (45) قائدًا أكاديميًا، وقام الباحث بإعداد استبانة لجمع المعلومات. وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها أن إمكانية تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة

في جامعة نورة كانت عالية على مجالي (التخطيط والبنية التحتية)، في حين كانت إمكانية التطبيق لمجال (مخرجات التعليم) متوسطة. ومن جهة أخرى، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الخبرة.

وأجرى محمد (Mohammad, 2016) دراسة هدفت التعرف على الواضع الراهن لتطبيق مؤسسات التعليم العالي لمفاهيم اقتصاد المعرفة في تنمية المجتمع، بالإضافة إلى التعرف على التحديات الراهنة التي تؤثر على تكامل العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع، مع تقديم رؤية مستقبلية لتطوير الواقع القائم لتلبية حاجات المجتمع استنادًا على مفاهيم اقتصاد المعرفة. تكونت عينة الدراسة من (35) عضو هيئة تدريس في بعض الجامعات الحكومية في ولاية الخرطوم. وقام الباحث بإعداد استبانة لجمع المعلومات، وتوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الوضع الراهن لتطبيق مفاهيم اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في السودان يشير إلى قصور في الأبعاد الجوهرية لتطبيق هذه المفاهيم وفقًا للمعايير العالمية، وأن مؤسسات التعليم العالي في السودان تساهم إلى حد ما في المحافظة على الهوية الثقافية والقيم الاجتماعية، لكنها لا ترتقي بهذه المساهمة إلى ما يواكب الثورة المعرفية والاقتصادية المتسارعة.

وأجرى الشمري (Alshamri, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توافر متطلبات اقتصاد المعرفة في الجامعات السعودية: المعوقات، وسبل التحسين. تكونت عينة الدراسة من (603) أعضاء هيئة تدريس من أكثر من جامعة سعودية، مثل جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود وجامعة القصيم وجامعة حائل وجامعة طيبة في المملكة العربية السعودية. وقام الباحث بتطبيق استبانة لجمع المعلومات. وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها مدى توافر متطلبات اقتصاد المعرفة في الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة؛ إذ جاء بهذا الترتيب: عضو هيئة التدريس في المرتبة الأولى، يليه مجال تجهيز البنية التحتية، ثم مجال التدريس الجامعي. كما أظهرت الدراسة أن هناك (34) معوقًا لتوافر متطلبات اقتصاد المعرفة في الجامعات السعودية، وقد احتل مجال التدريس الجامعي المرتبة الأولى، وجاء مجال البحث العلمي ومجال خدمة المجتمع والشراكة المجتمعية في المرتبة الثانية، ومجال القيادة الجامعية في المرتبة الثالثة، تلاه مجال الإبداع والإرشاد الأكاديمي، بينما احتل مجال تجهيز البنية التحتية ومجال عضو هيئة التدريس المرتبة الأخيرة من حيث عدد المعوقات. وكان من أهم سبل التحسين المقترحة من عينة المقابلة تحديث البرامج التعليمية في الجامعات لتلبي متطلبات سوق العمل المستقبلية وتواكب التغيرات المتسارعة.

وأجرت شويحات (Shweihat, 2016) دراسة هدفت إلى تعرف درجة فهم مبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقها لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش في الأردن. تم استخدام المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة؛ إذ تكونت عينة الدراسة من (545) معلمًا ومعلمة، وتكونت أداة الدراسة من (61) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فهم مبادئ اقتصاد المعرفة جاءت مرتفعة، في حين أن درجة تطبيقها جاءت متوسطة. وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة فهم مبادئ اقتصاد المعرفة ودرجة تطبيقها، لصالح درجة فهم مبادئ اقتصاد المعرفة.

وأجرى العنزي (Aleanzi, 2017) دراسة هدفت إلى اقتراح تصور لتطوير الأداء الوظيفي للمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية في ضوء اقتصاد المعرفة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي التطويري، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة؛ اذ تكونت من (770) مديرًا ومعلمًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأداء الوظيفي للمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر قادة المدارس ومعلميها جاء بدرجة متوسطة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيري الخبرة والمركز الوظيفي.

وأجرى عيد (Eid, 2017) دراسة هدفت إلى إيجاد استراتيجية لتأهيل الموارد البشرية لتلبية متطلبات بناء اقتصاد المعرفة في الدول العربية في ضوء استخدام مدخل التعليم المستمر. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة؛ إذ تكونت عينة الدراسة من (461) مفردة، وتكونت أداة الدراسة من (72) فقرة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وذلك من خلال استعراض الأدبيات التي تناولت متغيرات الدراسة بالنقد والتحليل لاستخلاص العناصر التي تحقق أهداف الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تأهيل الموارد البشرية لتلبية متطلبات بناء اقتصاد المعرفة جاءت متوسطة.

وأجرى العزيزي والهبيدي (Alazizi & Alhudabe, 2018) دراسة للتعرف على واقع اقتصاد المعرفة في الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم استخدام أداة الدراسة لجمع المعلومات؛ إذ تكونت الاستبانة من أربعة مجالات هي: البحث والتطوير والابتكار، والتعليم والتدريب، والبنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والحوكمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات واقع اقتصاد المعرفة في جامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها جاءت بدرجة منخفضة جدًا في جميع المجالات، باستثناء مجال التعليم والتدريب الذي جاء بتقدير منخفض، مع وجود فروق دالة إحصائيًا بين آراء أفراد عينة الدراسة لصالح الجامعات الخاصة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في تقديم دليل إداري تربوي مقترح لتطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي وفقًا لمتغير الجنس؟
3. ما الدليل الإداري التربوي المقترح لتطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت؟
4. ما درجة مناسبة الدليل الإداري التربوي المقترح لتطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت، وإلى فحص الفروق بين الأوساط الحسابية لواقع تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي وفقًا لمتغيري الجنس والدرجة الوظيفية. هذا فضلاً عن تقديم دليل إداري تربوي مقترح لتطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تتناول موضوع مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، وهي قضية مهمة في مجال التعليم العالي. وتأتي أهمية الدراسة من الناحية النظرية من أهمية النظريات التي سيتم الحصول عليها من مصادرها والتي تتعلق بمبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي. وهي الدراسة الأولى من نوعها حول هذا الموضوع، في حدود علم الباحث، مما يشكل إضافة جديدة للمكتبة العربية. وتبرز أهمية الدراسة من الناحية العملية من إمكانية الاستفادة منها من جانب:

1. أعضاء هيئة التدريس؛ إذ يتوقع ان يستفيدوا من الدليل المقترح في التطوير والتحسين والتجديد المستمر، ومعرفة مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لإصلاحها.
2. مؤسسات التعليم العالي؛ إذ يتوقع أن تستفيد منها تلك المؤسسات من خلال تطوير أعضاء هيئة التدريس وتطبيق أفضل الاستراتيجيات لتحسين جودة المخرجات لمواكبة متطلبات سوق العمل.
3. الخبراء، وذلك من خلال تقديم العون لصناع القرار في مؤسسات التعليم العالي في اتخاذ القرارات المناسبة للارتقاء بالعملية التعليمية.
4. اما بالنسبة الباحثين، فيمكنهم الاستفادة من الأدب النظري ونتائج الدراسة.

التعريفات الإجرائية

تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

الدليل: مجموعة من الإجراءات والسياسات والإرشادات والملحقات والمعلومات الضرورية التي تشكل قواعد فهم تساعد القارئ وترشده من مرحلة إلى أخرى في التعامل مع الوضع الجاري.

اقتصاد المعرفة: الاقتصاد الذي ينشئ الثروة من خلال عمليات وخدمات المعرفة (الإنشاء, التحسين, التقاسم, التعلم, التطبيق, والاستخدام للمعرفة بأشكالها) في القطاعات المختلفة بالاعتماد على الأصول البشرية و اللاملموسة وفق خصائص وقواعد جديدة (Najam, 2005). **ويعرف إجرائيًا بأنه**: الاقتصاد الذي يعتمد على صناعة، وإنتاج، وتداول، وتقييم المعرفة؛ من أجل تحقيق التنمية الشاملة المستدامة التي تقاس من خلال الأداة التي أعدت لأجلها.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت في العام الدراسي (2018/ 2019).

وتتحدد نتائج الدراسة بما توصلت إليه أداة الدراسة من خصائص سيكومترية، وبدقة أفراد عينة الدراسة وموضوعيتهم في استجاباتهم على فقرات أداة الدراسة المستخدمة لجمع البيانات.

الطريقة

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي التطويري، الذي يتضمن مسحًا مكتبيًا بالرجوع إلى المراجع لبناء الإطار النظري للدراسة، والاستطلاع الميداني لجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة، وصولاً إلى بناء الدليل الإداري التربوي المقترح.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت البالغ عددهم (1570) عضوًا، وأعضاء الهيئة العامة للتعليم والتدريب البالغ عددهم (2800) عضوًا، (Ministry of Higher Education and Scientific Research, 2018). ويبين الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق الجنس والدرجة الوظيفية.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة وفق الجنس والدرجة الوظيفية

المتغير		جامعة الكويت	الهيئة العامة للتعليم والتدريب
الجنس	ذكور	1100	2000
	إناث	470	800
	المجموع	1570	2800
الدرجة الوظيفية	أستاذ	468	1225
	أستاذ مشارك	678	918
	أستاذ مساعد	424	657
	المجموع	1570	2800

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقام الباحث بمسح آراء عينة الدراسة، وبتوزيع الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (300) عضو. وتم استرداد (289) استبانة؛ أي بنسبة (96%) من مجموع الاستبانات الكلي. ويوضح الجدول (2) توزع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس والدرجة الوظيفية.

جدول (2): توزع عينة الدراسة وفق الجنس والدرجة الوظيفية

المتغير		العدد	العدد المسترجع
الجنس	ذكور	187	180
	إناث	113	109
	المجموع	300	289
الدرجة الوظيفية	أستاذ	99	94
	أستاذ مشارك	112	109
	أستاذ مساعد	89	86
	المجموع	300	289

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال الرجوع الى بعض الدراسات السابقة (Mohammad, 2016)، و (Alshamri, 2016). وتم بواسطتها جمع المعلومات عن واقع اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت، وصياغة فقرات الأداة، وإعدادها في صورتها الأولية. وبعد التحكيم، تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (65) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وهي: الابتكار(البحث والتطوير)، والتعليم والتدريب، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والحاكمية الرشيدة.

صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم اعتماد صدق المحتوى؛ إذ تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية المكونة من (68) فقرة على (10) محكمين من الأساتذة الجامعيين الخبراء ممن يحملون درجة الدكتوراه في تخصصات الإدارة التربوية وأصول التربية من الجامعة الأردنية، وجامعة الكويت. وطلب منهم قراءة فقرات الاستبانة، وحذف، أو تعديل، أو إضافة، أو دمج، أو إعادة صياغة تلك الفقرات، وتوضيح بعض العبارات التي يعتقدون أنها غير مناسبة من وجهة نظرهم. وقد أجمع المحكمون على صحة عدد كبير من الفقرات، واقترحوا بعض التعديلات في صياغة الفقرات التي تم تعديلها بالفعل، وإضافة فقرات أخرى. وقد قام الباحث بالأخذ بجميع الملاحظات، وتعديل وإضافة الفقرات المقترحة من المحكمين؛ إذ تم حذف (3) فقرات حتى خرجت أداة الدراسة في صورتها النهائية مكونة من (65) فقرة.

ثبات الأداة

تم حساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، لاستخراج درجة ثبات أداة الدراسة حسب المجالات. ويبين الجدول (3) معاملات الثبات لمجالات الدراسة.

جدول (3): قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات الأداة

المجال	الاتساق الداخلي
مجال الابتكار	0.97
مجال التدريب والتعليم	0.97
مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	0.94
مجال الحاكمية الرشيدة	0.94

وقد زادت معاملات الثبات على (0.94). وتعد هذه المعاملات مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "*ما واقع تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس***؟"**

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت لكل مجال ولكل فقرة، والجدول (4) يبين نتائج ذلك.

جدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	2.81	0.82	1	متوسطة
4	الحاكمية الرشيدة	2.66	0.68	2	متوسطة
2	التعليم والتدريب	2.66	1.10	2	متوسطة
1	الابتكار (البحث والتطوير)	2.63	1.07	4	متوسطة
	المجموع الكلي	2.69	0.67	__	متوسطة

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول (4) أن جميع المجالات كانت درجة تقديرها متوسطة. ويعني ذلك أن هذا الواقع لم يصل إلى المستوى المطلوب. وقد يعزى ذلك إلى اكتفاء أعضاء هيئة التدريس بهذه المهارات، وإلى وجود ضعف في استخدام هذه المجالات؛ لأن أعضاء التدريس يفتقدون المعرفة الكافية المستجدة حول أهمية هذه المجالات لتحقيق مبادئ اقتصاد المعرفة. وقد اتفقت في ذلك مع دراسة الشمري (Alshamri, 2016) بينما اختلفت مع دراسة الصمادي (Smadi, 2012).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، وكانت على النحو الآتي:

المجال الأول: الابتكار (البحث والتطوير)

لبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال الابتكار مرتبة ترتيبًا تنازليًا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	وجود خطة استراتيجية للبحوث العلمية	3.16	0.93	1	متوسطة
9	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تقديم الاستشارات البحثية المجتمعية	2.99	0.94	2	متوسطة
8	تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس البحثية	2.95	0.97	3	متوسطة
14	الحرص على استمرار التحسين لتطوير جودة التعليم	2.93	1.11	4	متوسطة
11	إصدار مجلات علمية محكمة في التخصصات كافة بشكل دوري	2.81	1.15	5	متوسطة
7	تعزيز ذوي الأفكار الإبداعية	2.77	1.35	6	متوسطة
4	تطوير المناهج الدراسية في كل ما هو ضروري متعلق بتطوير تعليم الاقتصاد المعرفي في التعليم العالي	2.73	1.12	7	متوسطة
13	توفير المناخ العلمي المناسب لإنتاج المعرفة	2.72	1.12	8	متوسطة
12	تشجيع الجامعات على توفير سبل تبني الأعمال الابتكارية	2.61	1.55	9	متوسطة
3	استحداث تخصصات جديدة مرتبطة باقتصاد المعرفة	2.47	1.49	10	متوسطة
6	تشجيع البحوث العلمية في القضايا المرتبطة بالاقتصاد المعرفي كافة	2.46	1.21	11	متوسطة
2	توفير متطلبات البحث العلمي بهدف تطويره	2.46	1.21	11	متوسطة
10	التركيز على البحوث التي تهتم بقضايا احتياجات المجتمع	2.39	1.24	13	متوسطة
5	إنشاء برامج بحثية تتعلق بالاقتصاد المعرفي والتعليم من اجل التنمية المستدامة	2.27	1.50	14	متوسطة
16	إنشاء مراكز بحثية تابعة للجامعة هدفها تطبيق المفاهيم المتعلقة بالاقتصاد المعرفي	2.18	1.46	15	منخفضة
15	الاهتمام بعمل مشاريع مرتبطة بالاقتصاد المعرفي لطلبة الجامعة	2.17	1.52	16	منخفضة
	المجال الكلي	2.63	1.07	__	متوسطة

تبين النتائج الموضحة في الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.17–3.16)، وحصلت الفقرة (1) التي تنص على: "وجود خطة استراتيجية للبحوث العلمية" على أعلى متوسط. وقد يعزى ذلك إلى الأهمية المعطاة للجانب الاستراتيجي؛ فهو الجانب التطبيقي الذي يهتم بمتطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع المستقبلية، بالإضافة إلى الخبرات والأساليب التي تهدف إلى تنمية مهارة الأسلوب العلمي في التفكير. لذلك لا بد من وجود وإعداد الخطط الاستراتيجية بشكل دوري ومستمر. وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (15) التي تنص على: "الاهتمام بعمل مشاريع مرتبطة بالاقتصاد المعرفي لطلبة الجامعة".

وقد يعزى ذلك إلى قلة الموارد المالية والمادية والتكنولوجية للقيام بذلك، بالإضافة إلى قلة الوقت الكافي نتيجة زيادة الأعباء الوظيفية، مما يقلل الاهتمام بإنشاء وتحفيز العمل في المشاريع المرتبطة بتحسين الاقتصاد المعرفي.

المجال الثاني: مجال التعليم والتدريب

لبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال التعليم والتدريب مرتبة ترتيبًا تنازليًا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
7	عقد دورات تدريبية بالشراكة مع بعض المؤسسات لنشر تكنولوجيا اقتصاد المعرفة	3.27	1.05	1	متوسطة
1	مواكبة المقررات الجامعية للمتغيرات المعرفية	3.21	1.11	2	متوسطة
3	تطابق البرامج الموجودة مع معايير الاعتماد الأكاديمي	3.07	0.95	3	متوسطة
16	التعاون مع التعليم (التقني والفني) في مجال التدريب المتعلق بالقضايا المرتبطة بالاقتصاد المعرفي	3.02	1.47	4	متوسطة
12	توفر الجامعة متطلبات عملية التعليم والتدريب	2.93	1.16	5	متوسطة
5	إدخال تخصصات جديدة تلبي حاجات ومتطلبات التنمية الشاملة	2.89	1.00	6	متوسطة
8	الاهتمام بإنشاء مراكز تدريب نموذجية بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي للارتقاء بالمهاراتهم (الذهنية والمعرفية)	2.70	1.43	7	متوسطة
2	تطور البرامج بشكل دوري	2.64	1.00	8	متوسطة
13	توفير برامج التدريب الميداني لجميع التخصصات	2.60	1.53	9	متوسطة
9	الاهتمام بالتدريب من خلال تبني فلسفة جديدة للتطوير	2.49	1.29	10	متوسطة
6	التوسع في برامج التدريب المهني الهادف إلى تأهيل القوى العاملة	2.44	1.24	11	متوسطة
14	تمكن البرامج الطلبة من مهارات التعلم الذاتي	2.42	1.36	12	متوسطة
10	الاهتمام بتنمية أعضاء هيئة التدريس معرفيًا	2.41	1.36	13	متوسطة
15	توفر برامج الجامعة فرصة التدريب الميداني لجميع التخصصات	2.29	1.34	14	منخفضة
11	الالتزام بالمعايير الأكاديمية في اختيار أعضاء هيئة التدريس	2.26	1.52	15	منخفضة
4	تلبية التخصصات الجامعية لاحتياجات سوق العمل المحلي	2.26	1.38	15	منخفضة
17	تصمم الجامعة برامج تدريبية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عمليتي (التعليم والتدريب)	2.25	1.44	17	منخفضة
	المجال الكلي	2.66	1.10	—	متوسطة

تبين النتائج الموضحة في الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.25 -3.27). جاءت الفقرة (7) التي تنص على: "وجود لوائح تنظم الصلاحيات والمسؤوليات (الإدارية والأكاديمية)" في المرتبة الأولى. وقد يعزى ذلك إلى وجود نسبة كبيرة ممن تلقوا التدريب اللازم لقناعتهم بأن استخدام هذه الصلاحيات ضمن اللوائح الموجودة يجعل عملهم أكثر متعة. وحصلت الفقرة (1) على المرتبة الثانية، وتنص على "مواكبة المقررات الجامعية للمتغيرات المعرفية". وقد يعزى ذلك إلى مجاراتها لكل التطورات والتغيرات الحاصلة في البيئة والعمل على ترجمتها داخل المناهج والمقررات لتطبيقها في المواد النظرية ومن ثم في الحياة العملية للارتقاء بكل ما هو جديد.

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (17) التي تنص على: "سيادة التعامل الديمقراطي بين الإدارة وجميع العاملين فيها". وقد يعزى ذلك إلى قلة الاتصال والتواصل بينهم نتيجة الأعمال التي تستهلك جل وقتهم. وقد اختلفت هذه الدراسة في ذلك مع دراسة العزيزي والهبيدي (Alazizi & Alhubade, 2018).

المجال الثالث: مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

لبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مرتبة ترتيبًا تنازليًا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
14	وضع آليات تمويل جديدة لتسريع انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	3.06	1.01	1	متوسطة
2	تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا	3.04	1.01	2	متوسطة
7	توفر قواعد بيانات إلكترونية للبحوث والمراجع العلمية	2.95	1.01	3	متوسطة
6	تمتلك الجامعة موقعًا الكترونيًا يوفر قواعد معلوماتية محدثة عن أنشطتها	2.86	1.08	4	متوسطة
4	تشجع على التواصل مع مصادر المعرفة العالمية	2.84	1.08	5	متوسطة
12	تسيير الجامعة لعملياتها (الإدارية والأكاديمية) إلكترونيًا	2.82	1.14	6	متوسطة
10	استخدام الطلبة الإنترنت في (التعلم والبحث)	2.82	1.12	6	متوسطة
5	توفر خدمة الإنترنت في جميع المرافق	2.81	0.97	8	متوسطة
8	توفر الجامعة مصادر (التعلم والتعليم) الإلكتروني في جميع التخصصات	2.80	1.16	9	متوسطة
1	تساعد على اختصار الوقت والجهد	2.80	1.09	9	متوسطة
3	تسهم في نقل الطالب إلى مجتمع تقني متقدم	2.75	1.18	11	متوسطة
6	توفر الإدارة التدريب اللازم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل الجامعة	2.73	1.10	12	متوسطة
13	نشر الجامعة مجلات إلكترونية علمية محكمة على الموقع	2.72	1.10	13	متوسطة
15	استخدام التواصل الإلكتروني من أجل تسهيل التفاعل الوظيفي	2.71	1.00	14	متوسطة
11	توظف الجامعة أنظمة المعلومات في مجال (التدريس والبحث العلمي)	2.59	1.03	15	متوسطة
	المجال الكلي	2.82	0.81	__	متوسطة

تبين النتائج الموضحة في الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.59-3.06). وجاءت الفقرة (14) التي تنص على: "وضع آليات تمويل جديدة لتسريع انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات " في المرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى بدء الاهتمام بسرعة انتشار هذه المعرفة وإلزام بعض الجهات المعنية بذلك لتنمية وتطوير وتعزيز ثقافتها المؤسسية. وجاءت الفقرة (2) في المرتبة الثانية، وتنص على: "تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا"، وقد يعزى ذلك إلى أهمية هذه التكنولوجيا لما لها من آثار تعود بالنفع على الفرد والمؤسسة والمجتمع ككل. وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (11) التي تنص على: "توظف الجامعة أنظمة المعلومات في مجال (التدريس والبحث العلمي)". وقد يعزى ذلك إلى غياب المعرفة الكافية بأهمية استخدام هذه الأنظمة، مما يقود إلى استخدام أسهل الطرق.

المجال الرابع: مجال الحاكمية الرشيدة

لبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال الحاكمية الرشيدة مرتبة ترتيبًا تنازليًا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
13	وجود نظام لتقييم أداء البرامج والكليات في الجامعة	2.82	1.01	1	متوسطة
7	وجود لوائح تنظم الصلاحيات والمسؤوليات (الإدارية والأكاديمية)	2.80	1.01	2	متوسطة
1	وجود خطة استراتيجية معلنة للجامعة	2.77	1.09	3	متوسطة
6	يزيد تطبيق الحاكمية من فاعلية اتخاذ القرار	2.77	1.05	3	متوسطة
11	تتعامل الجامعة بشفافية مع أدائها (المالي والإداري والتعليمي)	2.75	1.11	5	متوسطة
4	تطبيق سياسات وتعليمات واضحة لنشر المعلومات وحق الحصول عليها	2.73	1.02	6	متوسطة
12	مراعاة العدالة والموضوعية في تطبيق الأنظمة	2.69	1.09	7	متوسطة
5	تطبيق نظام المساءلة على المستويين (الفردي والجماعي)	2.66	1.09	8	متوسطة
15	وجود مراكز علمية في الجامعة تهتم بتطوير أدائها في ضوء مستجدات العصر	2.65	1.17	9	متوسطة
8	وجود أنظمة عادلة للرواتب والتعيين والترقية	2.64	1.01	10	متوسطة
17	سيادة التعامل الديمقراطي بين الإدارة وجميع العاملين ف الجامعة	2.63	1.15	11	متوسطة
10	تطوير الهيكل التنظيمي للجامعة	2.62	1.09	12	متوسطة
9	تعمل قيادة الجامعة على تطوير سمعة مؤسستها	2.61	1.09	13	متوسطة
14	توجد مراكز خدمية تابعة للجامعة موجهة نحو خدمة المجتمع	2.60	1.06	14	متوسطة
16	إشراك الجامعة بعض الخبراء من مؤسسات المجتمع المحلي في لجان تطوير برامجها	2.60	1.03	14	متوسطة
3	تسهم الإجراءات والممارسات على منع تضارب المصالح بين المصلحة الشخصية والمصلحة العامة	2.51	1.10	16	متوسطة
2	وجود مدونة للسلوك معروفة ومطبقة على (العاملين والطلبة)	2.51	1.08	16	متوسطة
	المجال الكلي	2.69	0.67	__	متوسطة

تبين النتائج الموضحة في الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.51 -2.82). وجاءت الفقرة (13) التي تنص على: "وجود نظام لتقييم أداء البرامج والكليات في الجامعة" في المرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى شعور العاملين وثقتهم بعدالة التقييم ومعاييره المطبقة عليهم، مما يجعلهم يؤدون الأعمال بكفاءة أعلى لتواكب اقتصاد المعرفة. وجاءت الفقرة (7) في المرتبة الثانية، وتنص على: "وجود لوائح تنظم الصلاحيات والمسؤوليات (الإدارية والأكاديمية)"، وقد يعزى ذلك إلى أن وجود اللوائح التي تنظم الصلاحيات والمسؤوليات في العمل بدقة تزرع في العاملين الشعور بالثقة والاطمئنان، مما يجعل كل عامل يؤدي الأعمال المؤكلة إليه، إلى جانب الإحساس بأن الأعمال الملقاة على عاتقهم موزعة بالتساوي. وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (2) التي تنص على: "وجود مدونة للسلوك معروفة ومطبقة على (العاملين والطلبة)". وقد يعزى ذلك إلى قلة تطبيق هذه المدونات وتفعيلها وإلزام الجميع بها. وقد اختلفت هذه الدراسة في ذلك مع دراسة العزيزي والهبيدي (Alazizi & Alhubade, 2018).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "*هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي وفقاً لمتغير الجنس؟***"**

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار ت (t-test) للوقوف على واقع تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي وفقًا لمتغير الجنس. ويبين الجدول (9) ذلك.

جدول(9): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة وفقًا لمتغير الجنس

المجال	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الابتكار	ذكر	2.59	1.07	-0.605	287	0.54
	أنثى	2.67	1.07			
التدريب والتعليم	ذكر	2.61	1.08	-0.734	287	0.46
	أنثى	2.71	1.14			
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	ذكر	2.92	0.70	2.674	287	0.00
	أنثى	2.64	0.95			
الحاكمية الرشيدة	ذكر	2.75	0.61	2.269	287	0.02
	أنثى	2.51	0.98			
المجال الكلي	ذكر	2.72	.62	0.968	287	0.33
	أنثى	2.63	.73			

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، تعزى إلى الجنس، لصالح الذكور، على مجالي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والحاكمية الرشيدة، ويعزى ذلك إلى أن الذكور يمتلكون وقتًا أكثر ليكونوا على دراية تامة وعلم واضح بالسلوكات والممارسات التي تعمل على تفعيل مبادئ اقتصاد المعرفة، بالإضافة إلى أنهم أكثر الأشخاص الذين يقومون بالأعمال الميدانية ويتفرغون لها، وأن أغلب الأعمال توكل وتفوض إليهم. وقد اتفقت هذه الدراسة في ذلك مع دراسة الصمادي (Smadi, 2012).

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "*ما الدليل الإداري التربوي المقترح لتطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت؟***"**

للإجابة عن السؤال الثالث، تم حساب معاملات الارتباط بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت، على فقرات كل مجال، وتقديراتهم على المجال ككل، وعلى الدليل ككل. وبناءً على النتائج، قام الباحث ببناء الدليل على النحو الآتي:

اسم الدليل: دليل إداري تربوي مقترح لتطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت.

الفئة المستهدفة: مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت.

خطوات بناء الدليل ومكوناته: يتكون الدليل من عدة مراحل أو خطوات إجرائية، وهي كالآتي:

1. الخلفية النظرية للدليل، وجمع المعلومات بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، وذلك لتصميم أداة الدراسة، واستخدامها لجمع المعلومات اللازمة عن واقع اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت.
2. فرز المتغيرات التي ستكون بنية الدليل.
3. معرفة الواقع من خلال الكشف عن واقع اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت، وذلك عبر توزيع أداة الدراسة على العينة، واستخراج نتائجها. وتمثل هذه الخطوة الجانب العملي للدليل.
4. وضع معايير لاقتصاد المعرفة، وتتضمن: الابتكار، والتعليم والتدريب، والبنية التحتية المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الحاكمية الرشيدة. وقد تم تحويل كل معيار من هذه المعايير إلى بيانات كمية (نسب مئوية).
5- اعتماد مكونات الدليل، وفي هذه المرحلة تم العمل على دمج الجانب النظري والجانب العملي، وفرز الجوانب ذات الأهمية، والخروج بالشكل النهائي للدليل المقترح.

أنواع المعرفة

1. المعرفة الصريحة: هي المعرفة الرسمية الموجودة داخل مؤسسات التعليم العالي، كالقوانين والأنظمة والتعليمات والكتب والأدلة والمؤتمرات والبحوث وإجراءات العمل، والسياسات، والنشرات، والخطط. وهي المعرفة المرمزة المنظمة الجاهزة القابلة للوصول والنقل والتعليم، ويمكن تقاسمها بين جميع العاملين على أساس تشاركي، وتظهر دون غموض، وتكون موثقة في مصادر المعرفة الرسمية.
2. المعرفة الضمنية: هي المعرفة التي يمتلكها العاملون في مؤسسات التعليم العالي. وتتمثل في النماذج العقلية والخبرات والاعتقادات والقيم والمهارات التي تستقر في العقل البشري أو المنظمات. وهي ذاتية قابلة للنقل والتعلم من خلال تراكم الخبرات

السابقة، مثل التعلم من خلال الأقران، أو مزاملة الخبراء، أو الدورات التدريبية. وهي المعرفة غير الرسمية، أو غير المكتوبة.

لماذا اقتصاد المعرفة؟ لأن اقتصاد المعرفة يعمل على:

1. توفير وإدامة المعرفة اللازمة لعمل مؤسسات التعليم العالي، وتوظيفها في أنشطتها المختلفة بصورة تؤدي إلى تحقيق أهدافها.
2. تشجيع أفضل الممارسات التي تتمركز حول الخبرة والمعرفة، والعمل على تنفيذها لتحسين أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي.
3. إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات من خلال تجذير ثقافة التعلم والإبداع لتوليد المعرفة الجديدة اللازمة لحلها.
4. تعزيز القيمة المضافة للخدمات، وذلك من خلال تحسين مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها.

أهمية اقتصاد المعرفة: تأتي أهمية اقتصاد المعرفة من أنه:

1. يعد أساس توليد الثروة وزيادتها وتراكمها، والمحرك الرئيس للنمو الاقتصادي.
2. يعمل على إيجاد بيئة ايجابية تعاونية تسهم في تحقيق الأهداف بيسر وسهولة.
3. يعمل على تحسين الأداء باستخدام التكنولوجيا المتقدمة، مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية والدخل القومي.
4. يسهم في توليد فرص عمل جديدة، وخاصة في المجالات التي يتم فيها استخدام التكنولوجيا المتقدمة التي تتطلب المهارات والقدرات العلمية والعملية المتخصصة.
5. أداة فاعلة في استثمار رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي، عن طريق جعل عملية الوصول إلى المعرفة ميسرة وممكنة.
6. يعمل على تحفيز القدرات الإبداعية للعاملين في مؤسسات التعليم العالي، لتجديد ذاتها ومواجهة التغيرات المستمرة في بيئتها.
7. يسهم في إحداث التجديد والتحديث والتطوير والنمو في الأنشطة الاقتصادية، لتحقيق الاستمرارية في تطور الاقتصاد ونموه بسرعة عالية.
8. يعتمد التعلم والتدريب المستمرين للعاملين لامتلاكهم المهارات اللازمة للتعامل مع التطورات الحاصلة في ميادين المعرفة.

متطلبات تطبيق اقتصاد المعرفة: يجب على مؤسسات التعليم العالي، قبل البدء بتطبيق اقتصاد المعرفة، العمل على:

1. تحديد رؤية ورسالة وأهداف واضحة ومحددة، داعمة لتطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة.
2. تطوير مجتمع المعرفة بكل مستوياته، وتطوير أنظمة التعليم بحيث تكون قادرة على التعامل مع التكنولوجيا واستخدامها في مجال عملها.
3. تطوير خطة استراتيجية واضحة للأنشطة والمهمات، بحيث تدعم وتنظم تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة.
4. دعم البحث والتطوير لإيجاد الحلول السريعة للمشكلات الفنية والإدارية والمالية.
5. إيجاد بنية تحتية معلوماتية فاعلة تساعد على الاتصال وتوليد المعرفة وتوالدها وتزايدها.
6. إيجاد نظم وطنية للابتكار.
7. توفير بيئة قانونية وتشريعية ومناخ عام يتضمن الحرية والشفافية في تداول المعلومات وتدويرها بلا عوائق.
8. الانتقال بالمنظمات إلى المنظمات الرقمية من خلال تبني الدور الملائم حيال التطورات التكنولوجية، والانتقال إلى الهياكل التنظيمية الشبكية المرنة.

مفهوم الدليل

الدليل هو ما تستدل أو تسترشد به جهات معينة، كالمؤسسات التربوية وغيرها، من أجل تحقيق هدف أو مجموعة أهداف مخطط لها، لضمان فاعلية العملية التربوية بعناصرها كافة. وكل ذلك ضمن إجراءات مخططة ومحددة. وتقاس فاعلية نجاحها في ذلك من خلال مجموعة من المؤشرات، والدلائل الملموسة التي يحددها الدليل.

وقام الباحث ببناء هذا الدليل وفقًا لنتائج الدراسة الميدانية المسحية، التي هدفت إلى بناء دليل إداري تربوي مقترح لتطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت. ويمكن لأعضاء هيئة التدريس الاستعانة بهذا الدليل لتغيير، وتحسين، وتطوير مستوياتهم، ورفع كفاياتهم، للتكيف مع الاحتياجات المحلية، وزيادة قدراتهم التنافسية وفقًا لمبادئ اقتصاد المعرفة.

أهمية الدليل

تكمن فائدة هذا الدليل في أنه يعد وسيلة لأعضاء هيئة التدريس لممارسة التغيير والتطوير والتحسين. ويتطلب ذلك وجود أفراد مؤهلين يتميزون بصفات خاصة (كالإبداع، والإنتاجية، وسرعة التكيف مع المتغيرات العالمية)، لاستخدام أفضل الإمكانات الجديدة لتوزيع ونشر المعرفة، ودمج التكنولوجيا الحديثة في العمل وفي العملية التربوية لتتمكن وزارة التعليم العالي من تحقيق رسالتها على أفضل وجه، للارتقاء بمهنة التعليم، ونوعية الأفراد فيها، وهو ما يؤدي إلى دعم النشاط الاقتصادي، وتحفيز المشاريع على إنتاج قيم مضافة عالية.

كما يأمل الباحث أن يستفيد من هذا الدليل كل المهتمين بالعملية التربوية، وعلى رأسهم المتخصصون، للتقليل من السلبيات، والتركيز على الإيجابيات، بغية تحقيق الأهداف التي تنشدها وزارة التعليم العالي في دولة الكويت.

أهداف الدليل

تم تقديم دليل إداري تربوي في ضوء مبادئ اقتصاد المعرفة للقطاع التربوي الكويتي، بهدف تعزيز ثقة المجتمع المحلي بعمل المؤسسات التربوية، وزيادة الاحترام والتقدير لدورها في بناء والارتقاء به بأفضل الطرق الممكنة، وتقديم مجموعة من الإجراءات والإرشادات التي يمكن أن يطبقها أعضاء هيئة التدريس لتغيير وتحسين وتطوير أدوارهم وممارساتهم ضمن مجموعة من مصادر ومؤشرات النجاح.

القائمون على الدليل وبيئة التطبيق

للإفادة من هذا الدليل، لابد من أن تتضافر الجهود التي تقوم بها وزارة التعليم العالي، والجامعات، والهيئة العامة للتعليم والتدريب، التي تقوم بدوها في تطبيق هذا الدليل. ويمكن الإفادة من آراء الخبراء والمتخصصين في وزارة التعليم العالي، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

ويمكن إنشاء وحدة إدارية خاصة تسمى (وحدة التطوير والتحسين) لتسهيل تطبيق ومتابعة الدليل، كي تكون حلقة وصل بين جميع القائمين على تطبيق هذا الدليل، ومن ثم تقويمه في جميع مراحله، وتعديله، أو تطويره، إذا دعت الحاجة لذلك.

طريقة استخدام الدليل

تم بناء هذا الدليل لكي يتم استخدامه بشكل مبسط ومنظم. فهو عبارة عن مجموعة من الجداول التي تتضمن مجالات مبادئ اقتصاد المعرفة كي تكون مرشدًا لأعضاء هيئة التدريس في العمل على تطوير وتحسين أدائهم وممارساتهم، وتتضمن كذلك مؤشرات نجاح تقيس درجة نجاح كل مجال.

المجالات التي يتناولها الدليل

المجال الأول: الابتكار (البحث والتطوير)

نظام فعال من الروابط التجارية مع المؤسسات الأكاديمية وغيرها من المنظمات التي تستطيع مواكبة ثورة المعرفة المتنامية واستيعابها وتكييفها مع الاحتياجات المحلية.

الإجراءات المتبعة في هذا المجال

- تقديم المعلومات الكافية عن التطوير والتحسين، وذلك من خلال وجود قاعدة للمعلومات شاملة ومتكاملة في المنظمة بحيث تكون مرجعًا في التطوير والتحسين للارتقاء بها.
- إشراك جميع العاملين في وضع خطة التطوير لكي يتمكن كل فرد من معرفة أدائه، وتعزيز ذوي الأفكار الإبداعية.
- إشراك العاملين في إنشاء البرامج البحثية التي تعمل على تحقيق التنمية المستدامة.
- وضع خطة استراتيجية مشتركة للتطوير والتحسين.
- تشجيع العاملين على تقديم الاستشارات البحثية والمجتمعية.

مؤشرات النجاح لهذا المجال

- وضع خطة زمنية للتطوير والتحسين.
- ممارسة القيم الداعمة للتطوير والتحسين.
- تشكيل فرق العمل.
- استحداث تخصصات جديدة.
- التطوير الدوري والدائم للمناهج.
- تبني الأعمال الابتكارية.

المجال الثاني: التعليم والتدريب

يتضمن الاحتياجات الأساسية للإنتاجية والتنافسية الاقتصادية؛ إذ يتعين على الحكومات أن توفر اليد العاملة الماهرة والإبداعية و رأس المال البشري القادر على إدماج التكنولوجيات الحديثة في العمل، وتلبية الحاجة إلى دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، فضلاً عن المهارات الإبداعية في المناهج التعليمية وبرامج التعلم مدى الحياة.

الإجراءات المتبعة في هذا المجال

- تنمية العاملين ذاتيًا ومعرفيًا ومهنيًا.
- وضع متطلبات عملية للتعليم والتدريب.
- التعاون مع التعليم الفني والتقني في مجال التدريب.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليتي التعليم والتدريب.
- إشعار المتعلمين والمتدربين بتوقع مستويات أداء عالية.

مؤشرات النجاح لهذا المجال

- التوسع في برامج التدريب المهني الهادف إلى تأهيل القوى البشرية للارتقاء بها ذهنيًا ومعرفيًا.
- تطوير البرامج بشكل دوري.
- تلبية احتياجات سوق العمل والمجتمع المحلي.

المجال الثالث: البنية التحتية المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

تسهل نشر وتجهيز المعلومات والمعارف وتكييفها مع الاحتياجات المحلية لدعم النشاط الاقتصادي وتحفيز المشاريع على إنتاج قيم مضافة عالية.

الإجراءات المتبعة في هذا المجال

- عقد دورات تدريبية بالتعاون مع بعض المؤسسات لنشر تكنولوجيا اقتصاد المعرفة.
- توفير التدريب اللازم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل الجامعة.
- استخدام التكنولوجيا في البحث والتعليم.
- وضع آليات تمويل جديدة لتسريع انتشار التكنولوجيا.

مؤشرات النجاح لهذا المجال

- وضع خطة عملية للتعامل مع التكنولوجيا.
- توضيح مهام أعضاء هيئة التدريس والمهام الإدارية.
- استحداث المجلات الإلكترونية.

المجال الرابع: الحاكمية الرشيدة

تقوم على أسس اقتصادية قوية تستطيع توفير كل الأطر القانونية والسياسية التي تهدف إلى زيادة الإنتاجية والنمو. وتهدف هذه السياسات إلى جعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أكثر إتاحة ويسرًا، وتخفيض التعريفات الجمركية على منتجات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وزيادة القدرة التنافسية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة.

الإجراءات المتبعة في هذا المجال

- تحديد مدونة للسلوك معروفة ومطبقة على العاملين والطلبة.
- تكليف الأفراد بوضع أهداف العمل.
- توزيع المهام والأدوار على الأفراد وفقًا لمؤهلاتهم وميولهم، وتفويض الصلاحيات.
- تنمية العمل بروح الفريق.
- عقد اجتماعات دورية.
- تحديد النقاط الأساسية لاتخاذ القرار.

مؤشرات النجاح لهذا المجال

- ممارسة الإدارة الديمقراطية.
- تحديد المهمات في ضوء مبادئ اقتصاد المعرفة.
- تطبيق نظام المساءلة على المستويين الفردي والجماعي.
- وجود أنظمة عادلة.
- تطوير الهيكل التنظيمي.

جدول (10): محتويات الدليل

المجال	الإجراءات	مؤشرات النجاح	المصادر	ملاحظات
الابتكار	- تقديم معلومات كافية عن التطوير والتحسين. - إشراك العاملين في وضع خطة التطوير وتعرف أدائهم وتعزيز ذوي الأفكار الإبداعية. - إشراك العاملين في إنشاء برامج بحثية لتحقيق التنمية المستدامة. - وضع خطة استراتيجية مشتركة للتطوير والتحسين. - تشجيع العاملين على تقديم الاستشارات البحثية والمجتمعية.	- وضع خطة زمنية للتطوير والتحسين. - ممارسة القيم الداعمة للتطوير والتحسين. - تشكيل فرق العمل. - استحداث تخصصات جديدة. - التطوير الدوري والدائم للمناهج. - تبني الأعمال الابتكارية.	- خطة تطوير استراتيجية	
التعليم والتدريب	- تنميتهم ذاتيًا ومعرفيًا ومهنيًا. - وضع متطلبات عملية للتعليم والتدريب. - التعاون مع التعليم الفني والتقني في مجال التدريب. - توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليتي التعليم والتدريب. - إشعار العاملين بتوقع مستويات أداء عالية.	- التوسع في برامج التدريب المهني الهادف إلى تأهيل القوى البشرية للارتقاء بها ذهنيًا ومعرفيًا. - تطوير البرامج بشكل دوري. - تلبية احتياجات سوق العمل والمجتمع المحلي.	- مادة عملية - لقاءات تربوية - اجتماعات وندوات	

المجال	الإجراءات	مؤشرات النجاح	المصادر	ملاحظات
البنية التحتية المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	- عقد دورات تدريبية مع بعض المؤسسات لنشر تكنولوجيا اقتصاد المعرفة. - توفير التدريب اللازم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل الجامعة. - استخدام التكنولوجيا في البحث والتعليم. - وضع آليات تمويل جديدة لتسريع انتشار التكنولوجيا.	- وضع خطة عملية للتعامل مع التكنولوجيا. - توضيح مهام أعضاء هيئة التدريس والمهام الإدارية. - استحداث المجلات الإلكترونية.	- خطة تطويرية - نتاجات عامة	
الحاكمية الرشيدة	- تحديد مدونة للسلوك معروفة ومطبقة على العاملين والطلبة. - تكليف الأفراد بوضع أهداف العمل. - توزيع المهام والأدوار وفقا لمؤهلاتهم وميولهم وتفويض الصلاحيات. - تنمية العمل بروح الفريق. - عقد اجتماعات دورية. - تحديد النقاط الأساسية لاتخاذ القرار.	- ممارسة الإدارة الديمقراطية. - تحديد مهامهم في ضوء مبادئ اقتصاد المعرفة. - تطبيق نظام المساءلة على المستوى الفردي والجماعي. - وجود أنظمة عادلة. - تطوير الهيكل التنظيمي.	- خطة تطويرية - القوانين والأنظمة والتعليمات	

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "*ما درجة مناسبة الدليل الإداري التربوي المقترح لتطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟***"** تم تحكيم هذا الدليل من قبل مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الجامعات الأردنية، لإبداء آرائهم في أهدافه وغاياته ومرتكزاته ومنطلقاته. وكانت لهم ملاحظات أسهمت في تحسين هذا الدليل، في حال تم تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت. وقد دلت نتائج مسح الخبراء للدليل على أنه اتصف بالواقعية والمرونة، مع وجود إمكانية الإفادة منه في مؤسسات التعليم العالي الكويتي في حال تطبيقه على شكل مراحل زمنية متتالية. وبذلك يعد الدليل مناسبًا للاستخدام، مع إمكانية تطبيقه على أرض الواقع.

التوصيات

يعرض الباحث فيما يلي مجموعة من التوصيات التي انبثقت من نتائج الدراسة:

- ضرورة عقد الدورات التدريبية المستمرة والمناسبة ومؤسسات التعليم العالي المتعلقة بكل ما هو جديد في مجال اقتصاد المعرفة، وذلك من اجل الارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم العالي.
- ضرورة مواكبة كل ما هو جديد لتطوير الأداء المؤسسي في ضوء مبادئ اقتصاد المعرفة، والقيام بدراسات أخرى مماثلة تستهدف تطوير مبادئ اقتصاد المعرفة.
- دعوة مؤسسات التعليم العالي الكويتية إلى تبني الدليل المقترح الذي توصلت إليه الدراسة، والعمل على تطبيقه وتطويره من خلال التغذية الراجعة. وهذا إلى جانب إعادة إجراء هذه الدراسة من قبل باحثين آخرين للتحقق من نجاعة الدليل المقترح.

References

Alathari, A. & Aldaghmi, H (2010). *Knowledge economy and its implications for human development.* Amman: Dar Jarir.

Alazizi, M & Alhudabe, D. (2018). The current situation of knowledge economy at Yemeni universities from academic staff perspective: A field study at Sana'a University and University of Science and Technology. *Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education*, 11(1), 97-125.

Aleanzi, R. (2017**).** *A proposal to develop the performance of educational supervisors in Saudi Arabia in light of knowledge economy.* Ph.D Dissertation, University of Jordan, Amman, Jordan.

Alshamri, K. (2016). *The availability of knowledge economy requirements in Saudi universities: Obstacles and ways of improvement.* Ph.D Dissertation, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Altashuh, G. (2015). The effectiveness of administrative liaison among academic departments in public higher education institutions in the State of Kuwait from the perspective of faculty members. *Jerash Journal for Research and Studies*, 6(2), 25-42.

Ben Rajeh, K. (2014). *Developing an educational manual for legal and administrative frameworks in dealing with scholarship students from Saudi Arabia.* Ph.D. Dissertation, The University of Jordan, Amman, Jordan.

Eid, F (2017). Qualifying human resources for building knowledge economy in Arab countries through continuing education. *Journal of Arts & Social Sciences (JASS)*, 8(2), 129-148.

Kuwait Transparency Society. (2010). Website of the Association, Transparency Reports. Retrieved on 5/ 2/ 2018 from http://www. shafafeyah.org.

Mahmoud, Y. & Ammar, H. (2009**).** *New visions for the development of university education.* Egypt**:** Egyptian House.

Mohammad, A. (2016). The concepts of knowledge economy in higher education institutions and their role in the development of Sudanese society: Vision for the future. *Jerash Journal for Research and Studies*, 17(1), 55-73.

Morsi, M. (2002). Contemporary university education and teaching methods, Cairo. Egypt.

Najam, A. (2005). K*nowledge management: Concepts and strategies.* Amman: Alwaraq House.

Olean, R. (2012). *Knowledge economy.* Amman: Dar Alsafa'.

Qarni, A. (2009). *The requirements of educational transformation in the future secondary schools in Saudi Arabia in light of the challenges of knowledge economy.* Ph.D. Dissertation, Um Al Qura University, Saudi Arabia.

Shweihat, S. (2016). The assimilation degree of the principles of knowledge economy and their implementation of public school secondary teachers in Jerash governorate in Jordan. *An-Najah University Journal for Research*, 30 (10), 2-28.

Smadi, H. (2012). The degree of application of the principles of knowledge economy at Princess Nourah bint Abdulrahman University from the perspective of faculty members. *Saudi Journal of Higher Education*, 3(6), 76- 93.

أثر استخدام المحاكاة الحاسوبية والعروض العملية في اكتساب المفاهيم والكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء

علي العمري*

Doi: //10.47015/16.4.7

تاريخ تسلم البحث 2019/10/21 تاريخ قبوله 2020/1/16

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى أثر استخدام المحاكاة الحاسوبية والعروض العملية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء. أجريت الدراسة على طالبات الصف الحادي عشر العلمي، وتألفت عينة الدراسة من (61) طالبة وزعت في مجموعتين؛ المجموعة الأولى (31) طالبة درست باستخدام المحاكاة الحاسوبية، والمجموعة الثانية (30) طالبة درست باستخدام العروض العملية، واستغرقت عملية التطبيق إحدى عشرة حصة صفية لكل مجموعة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار لقياس اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية، ومقياس للكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الوسطين الحسابيين لاستجابات أفراد العينة في القياس البعدي على اختبار اكتساب مفهوم الأمواج والحركة الاهتزازية ككل وأبعاده (مفهوم الموجة، وخصائص الأمواج، والحركة التوافقية البسيطة)، يعزى إلى استراتيجية التدريس. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء بين مجموعتي المحاكاة الحاسوبية والعروض العملية.

(**الكلمات المفتاحية**: المحاكاة الحاسوبية، العروض العملية، اكتساب المفاهيم، الكفاءة الذاتية، تعلم الفيزياء)

The Effect of Computer Simulation and Practical Demonstration in Acquiring Physics Concepts and Self-Efficacy in Learning Physics

Ali Al-Omri, *Yarmouk University, Jordant.*

Abstract: This study aimed at identifying the effect of computer simulation and practical demonstration in acquiring physics concepts and self-efficacy in learning physics. The study was conducted on 11th grade female students. The research sample consisted of (61) students, divided into two groups; the first group (n=31) was taught using computer simulation, whereas the second group (n=30) was taught using practical demonstration, and the implementation process took eleven classes for each group. To achieve the aims of the study, a physics concept test and self-efficacy questionnaire were prepared. The results of the study showed no statistically significant difference between the mean scores of the two groups in the post-test of the acquisition of waves and vibration motion concept as a whole and its dimensions (wave concept, wave characteristics and simple harmonic motion) due to the instructional strategy. Furthermore, the results showed no statistically significant difference in self-efficacy in learning physics between the two groups of computer simulation and practical presentation.

(**Keywords**: Computer Simulation, Practical Demonstration, Concept Acquisiition, Self-Efficay, Physics Learning)

مقدمة: يعنى علم الفيزياء بدراسة الظواهر الطبيعية، وما يرتبط بها من تغيرات في المادة والطاقة. ويستخدم الفيزيائيون في دراستهم طرائق وأساليب مختلفة، كالملاحظة، والتجربة، والقياس الكمي، والمعادلات الرياضية؛ بهدف وصف الظواهر، وفهم المبادئ والقوانين التي تحكمها. ويتبوأ علم الفيزياء مكانًا بارزًا بين فروع العلم المختلفة؛ لما له من أثر في إحداث التقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر.

وعلى الرغم من أهمية علم الفيزياء بوصفه مادة أساسية في التعليم المدرسي لدى مختلف النظم التربوية على المستوى العالمي، هناك شبه إجماع بين التربويين العلميين على أن واقع تدريسها لا يلبي الطموح؛ إذ يشير البحث التربوي إلى أن التربية الفيزيائية تعاني مشكلات عديدة، منها: ضعف التحصيل، وتدني اكتساب المفاهيم، وانتشار المفاهيم الخاطئة، واتجاهات سلبية نحو الفيزياء، ونفور من دراستها، وفهم سطحي يفتقر للمعنى الفيزيائي المتكامل، وضعف في القدرة على تطبيق المعرفة الفيزيائية في الحياة (Abu Jahjouh, 2013; Alshaya & Al-Qadere, 2012). ويعتقد أن المشكلات المشار إليها ظهرت نتيجة التفاعل بين مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية للمتعلمين.

وتعد المفاهيم من أهم عناصر المعرفة العلمية بوجه عام، والمعرفة الفيزيائية بشكل خاص. وفضلاً عن كونها لبنات أساسية في بناء التعميمات والقوانين والنظريات، فهي تمثل أداة للإدراك والتفسير والتحليل والتقويم والتنبؤ. وتؤدي دورًا مهمًا في العملية التعليمية التعلمية. كما تستخدم لغة للتواصل بين الأفراد داخل المجتمعات العلمية (Al-Kaleely, Haider & Yunos, 1996)، وتسهم في تنظيم البنية المعرفية للمتعلم، وبناء مناهج دراسية مترابطة، واختيار محتوى المنهج، وانتقال أثر التعلم (Ali, 2003).

ويعدّ اكتساب المفاهيم العلمية هدفًا رئيسًا من أهداف تدريس العلوم، على المستويين العالمي والمحلي. وفي هذا الصدد، أشار كل من الجمعية القومية الأمريكية لمعلمي العلوم (National Science Teacher Association: NSTA, 1995)، والجمعية القومية الأمريكية لتقدم العلوم (American Association for the Advancement of Science: AAAS, 1993) إلى أن إعداد المواطن المثقف علميًا يمثل هدفًا رئيسًا من أهداف تعليم العلوم

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

للقرن الحادي والعشرين، وأن من أبرز صفات الفرد المثقف علميًا الفهم العلمي السليم للمفاهيم العلمية الأساسية؛ فهي تساعده في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية. أما على المستوى المحلي في الأردن، فيعدّ اكتساب المفاهيم من أهم النتاجات التعلمية المحورية في جميع مباحث العلوم (Ministry of Education, 2013).

وتتأثر عملية اكتساب المفاهيم بعدة عوامل، مثل: طبيعة المفهوم، واستراتيجيات التدريس. وقد حظيت هذه العملية باهتمام العديد من التربويين؛ بهدف التغلب على صعوبات تعلم المفاهيم، وضمان سلامة تكوينها لدى الطلبة (Zaitoon, 2013). وكما هو معروف، تتضمن المعرفة الفيزيائية عددًا من المفاهيم المجردة التي يتطلب إدراكها مستويات عليا من التفكير، ومعالجات رياضية متقدمة. ولا غرو أن يصفها زولمان (Zollman, 1997) بالصعبة والمعقدة والمملة. وبغرض تسهيل معالجة الخصائص المتأصلة في المفاهيم الفيزيائية، يوجه الأدب التربوي المعلمين إلى استخدام عدد من الطرائق والاستراتيجيات الفاعلة في إكساب الطلبة المفاهيم (Ambu Saeedy, Al-Blooshy & Al-Shuaili, 2013; Khourey-Bowers, 2011; Kataybeh, 2008). ومع ذلك، يسيطر نمط الإلقاء والتلقين على أغلب الممارسات التدريسية في الميدان (Zuitoon, 2013). وقد يكون ذلك واحدًا من أسباب تدني مستوى المفاهيم الفيزيائية لدى عدد من الطلبة في مختلف المراحل التعليمية، بما فيها مرحلة التعليم الجامعي (Al-Omari & Bawaneh, 2019).

كما تتأثر عملية اكتساب المفاهيم بطبيعة المتعلمين؛ فالعوامل الداخلية ذات تأثير في تعلم الطلبة، وفي تفاعلهم مع المعارف الجديدة، ومستوى إتقانهم لها (Al-Otoum, Alawneh, Al-Jarah & Abu Gazal, 2005). وتؤكد النظريات النفسية أهمية الذات في التعلم، كما في نظرية باندورا (Bandura) المعرفية الاجتماعية حول مفهوم الكفاءة الذاتية؛ الذي يشير إلى أن المبادرة والمثابرة لدى الفرد تعتمدان على أحكامه، وتوقعاته المتعلقة بقدرته على تحقيق الأهداف في مجال معين (Bandura, 1997). وهناك علاقة وثيقة بين الكفاءة الذاتية والتعلم (Obaidi, 2018)؛ فهي تؤثر في دافعية الأفراد من حيث الاستعداد، وتحديد الجهود المبذولة، واختيار الأنشطة لإنجاز المهمات المطلوبة. ويشعر الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية العالية بالقدرة على الإنجاز والتعلم، ويميلون لبذل المزيد من الجهد والإصرار عاى تحقيق الأهداف. وفي المقابل، يميل الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المتدنية إلى الكسل، وبذل القليل من الجهد، وربما الاستسلام، وترك المهمات المطلوبة (Bandura, 1997; Schunk, 2003). وبالتالي، إذا اعتقد الطالب أنه قادر على تعلم الفيزياء، يتوقع أن يزيد هذا الاعتقاد من دافعيته، وأن يتكون لديه الإصرار والمثابرة على تجاوز المشكلات التي تواجهه في تعلمها.

ويوصي عدد من التربويين العلميين (Olymita & Zacharia, 2014; Zuitoon, 2013; Bell, 2004; Hofstein & Lunetta, 2004) بتوظيف العمل المخبري عند دراسة الظواهر الطبيعية لإكساب الطلبة المفاهيم العلمية بشكل سليم؛ ذلك أن التجريب اليدوي يوفر للطلبة خبرات تتضمن تناول المواد والأدوات، ويساعدهم في تطوير عدد من المهارات، كالقياس وجمع البيانات ومعالجتها. كما يوفر بيئة طبيعية لتطبيق المبادئ والمفاهيم العلمية، الأمر الذي يساعدهم على بناء النماذج الفيزيائية واختبارها. وفي المقابل، أشار زاكاريا ودي جونغ (Zacharia & De Jong, 2014) إلى جوانب قصور ترافق توظيف العمل المخبري في تدريس الفيزياء، مثل: التكلفة العالية، والأثر السلبي للنتائج المترتبة على أخطاء القياس، وعدم مناسبتها للطلبة أحيانًا، وخطورة بعض التجارب، وكون الوقت المخصص لإعداد التجارب وتنفيذها أكثر من الوقت المخصص للنقاش.

ويرى زيتون (Zaitoon, 2013) أن معظم العمل المخبري في المدارس يتم على صورة عروض عملية. ويرجع السبب في ذلك إلى أن طريقة العروض العملية توفر الكثير من الوقت والجهد والتكاليف، وتمكن المعلم من تقديم قدر كبير من المادة بطريقة منظمة في وقت قصير، وتوفر أساسًا مشتركًا من الخبرات الحسية بين الطلبة، وتعمل على توحيد الصور الذهنية للمفاهيم العلمية في تفكيرهم، وهي طريقة آمنة، خاصة عند إجراء التجارب الخطرة أو استخدام الأدوات غالية الثمن والنادرة.

ومع التقدم العلمي والتكنولوجي، انتشر استخدام المحاكاة الحاسوبية للظواهر العلمية في المواقف الصفية؛ نظرًا للمزايا التي تتمتع بها، بالمقارنة مع العمل المخبري؛ إذ تسمح باختبار الظواهر العلمية تحت ظروف مثالية، يصعب الحصول عليها في الواقع العملي(Zacharia & Anderson, 2003)، كانعدام الاحتكاك والجاذبية. وفضلاً عن ذلك، فهي توفر للطالب فرصة التعلم بالاكتشاف والوصول إلى النتيجة من خلال الملاحظات التي يجمعها استجابة للمثيرات التي يقدمها الحاسوب (Al-Far, 2004)، وتسمح له بدراسة الظواهر والمشكلات تحت ظروف ومتغيرات مختلفة، وتحليلها، وتعديلها، وارتكاب الأخطاء، ومعرفة ما يرافق ذلك دون الخوف من النتائج أو التكلفة (Al-Nawashy, 2010). وفي السياق نفسه، أضاف قطيط (Kotait, 2011) أن المحاكاة الحاسوبية توفر بدائل يصعب على المعلم توفيرها في الغرفة الصفية؛ بسبب الوقت، أو التكلفة، أو درجة الخطورة. وعلى الرغم من المزايا السابقة للمحاكاة، تجدر الإشارة إلى أن الخبرات التي يتعرض لها الطلبة تبقى افتراضية، وقد ينتج عنها تشويش أو إرباك في فهم العلاقات بين المفاهيم المتعلقة بالظاهرة.

وعلى صعيد آخر، ما الأثر الذي يتركه التجريب والمحاكاة في تعلم الفيزياء؟ لا توجد في الأدب التربوي إجابة محددة عن هذا السؤال؛ فقد أشارت نتائج عدد من الدراسات التي قارنت بين طريقتي المحاكاة الحاسوبية والتجريب (Olympiou &

Zacharia, 2018; Ma & Nickerson, 2006; Triona, 2003) إلى عدم وجود فروق في تعلم الطلبة عند استخدام أي منهما، فيما أشارت النتائج في دراسات أخرى (Finkelstein et al., 2005; Zacharia, 2007) إلى أن استخدام المحاكاة عزز تعلم الطلبة بشكل أفضل من التجريب. وفي مجال تعلم الفيزياء تحديدًا، حاول عدد من الباحثين استقصاء فاعلية المحاكاة الحاسوبية، ضمن سياقات تعلم مختلفة. فقد قام الصم (Al Sum, 2009) بدراسة أثر المحاكاة الحاسوبية في تنمية مهارة حل المسائل الفيزيائية والاتجاهات نحو الفيزياء لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مدينة صنعاء. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: مجموعة تجريبية من (41) طالبًا، وضابطة من (36) طالبًا، وصمم برنامج محاكاة حاسوبية في تدريس وحدتي الكهرباء والمغناطيسية. وأظهرت النتائج فاعلية استخدام المحاكاة الحاسوبية في تنمية مهارة حل المسألة، وتنمية الاتجاهات نحو الفيزياء لدى أفراد عينة الدراسة.

وقام دينغ وفانغ (Ding & Fang, 2009) بدراسة أثر المحاكاة الحاسوبية في تعلم الطلبة في إحدى المقاطعات الصينية لموضوع انكسار الضوء، مستخدمين برمجية (C++) في محاكاة ظاهرة انكسار الضوء. وأظهرت النتائج تفوق أفراد المجموعة التي درست بالمحاكاة الحاسوبية في مهارات البحث، كما تحسنت قدراتهم الاستكشافية.

وأجرى الغشم (Al-Gashm, 2009) دراسة لاستقصاء أثر تدريس الفيزياء بطريقتي العرض العملي المباشر والعرض العملي بالمحاكاة الحاسوبية في التحصيل لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في الجمهورية اليمنية. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ فدرست مجموعة من الطلبة بطريقة العرض العملي المباشر، ومجموعة بطريقة العرض العملي بالمحاكاة الحاسوبية. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استخدام العرض العملي المباشر واستخدام المحاكاة الحاسوبية في التحصيل في مادة الفيزياء.

وأجرت جهني (Juhani, 2012) دراسة بهدف معرفة أثر المحاكاة الحاسوبية في تنمية بعض عمليات العلم في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة، استخدم فيها المنهج شبه التجريبي، وتم تدريس موضوع القوة والحركة باستخدام المحاكاة الحاسوبية لمجموعة واحدة من الطالبات، بلغ عددها (63) طالبة. وأظهرت النتائج وجود أثر للتدريس باستخدام المحاكاة الحاسوبية في تنمية عمليات تحديد المتغيرات، والتعريف الإجرائي، وفرض الفروض، وتفسير البيانات، ولكن لم يظهر أثره في تنمية عملية التصميم التجريبي.

وقام أدغوك (Adegoke, 2013) باستقصاء فاعلية المحاكاة الحاسوبية في التحصيل والمهارات العملية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في نيجيريا. تكونت عينة الدراسة من (359) طالبًا، تم توزيعهم عشوائيًا في ثلاث مجموعات. استخدم الباحث معالجات مختلفة مع المجموعات (المحاكاة الحاسوبية، والمحاكاة الحاسوبية مع المختبر، والمختبر)، ثم طبق عليها اختبارًا تحصيليًا واختبارًا للمهارات العملية. وأظهرت النتائج أن درجات الطلبة في مجموعتي (المحاكاة الحاسوبية، والمحاكاة الحاسوبية مع المختبر) كانت أفضل من درجات الطلبة في مجموعة المختبر.

وقام رنكين ونيونز (Renken & Nunes, 2013) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين المحاكاة الحاسوبية والتجريب العملي في تدريس البندول البسيط. تكونت العينة من (147) طالبًا في الصف السابع في ولاية جورجيا الأمريكية؛ تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ درست الأولى باستخدام المحاكاة الحاسوبية، والثانية بالتجريب العملي. وطبقت على المجموعتين ثلاثة اختبارات؛ قبل المعالجة، وفي أثنائها، وبعدها. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في التغيير المفاهيمي لدى الطلبة تعزى إلى طريقة التدريس.

وأجرى أجرديني وإزيري وزاجكوف (Ajredini, Izairi, Azajkov, 2014) دراسة في جمهورية مقدونيا كان الهدف منها فحص أثر المحاكاة الحاسوبية مقارنة بالتجارب الحقيقية في اكتساب طلبة الصف العاشر لمفهوم الكهرباء الساكنة. استخدم الباحثون منهجًا شبه تجريبي. وضمت عينة الدراسة ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين؛ الأولى (81) طالبًا درست باستخدام المحاكاة الحاسوبية، والثانية (86) طالبًا درست باستخدام تجارب حقيقية، ومجموعة ضابطة (58) طالبًا درست بالطريقة السائدة. وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في أداء المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي.

وقامت المسعودي والمزروعي (Al-Masoudi & Al-Mazroui, 2014) بتقصي فاعلية المحاكاة الحاسوبية وفق الاستقصاء في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في موضوع التيار الكهربائي المستمر، لدى عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي العلمي في المملكة العربية السعودية. استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي، بحيث درست المجموعة التجريبية باستخدام المحاكاة الحاسوبية وفق الاستقصاء، ودرست المجموعة الضابطة بطريقة الاستقصاء. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين الوسطين الحسابيين لأداء المجموعتين على اختبار الاستيعاب المفاهيمي، لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى المعمري (Al-Mamari, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام المحاكاة الحاسوبية في تعديل الأخطاء المفاهيمية، في موضوع الحركة الدورية في مادة الفيزياء لدى عينة من طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، بحيث درست المجموعة التجريبية باستخدام المحاكاة الحاسوبية، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في تعديل الأخطاء المفاهيمية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى طريقة

التدريس، لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في تعديل تلك الأخطاء تعزى إلى الجنس.

وأجرى المزيدي والشعيلي (Al-Mzidi & Al-Shuaili, 2017) دراسة هدفت إلى معرفة أثر المحاكاة الحاسوبية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية، وتنمية مهارات العمل المخبري، في وحدتي الحركة والديناميكا، والحركة الدورية، لدى عينة من طالبات الصف الحادي عشر في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى تجريبية بواقع (28) طالبة درست باستخدام المحاكاة الحاسوبية، والثانية ضابطة بواقع (26) طالبة درست وفق الطريقة السائدة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا سواء أكان ذلك في اكتساب المفاهيم أم في تنمية مهارات العمل المخبري.

يلاحظ مما تقدم من عرض للدراسات السابقة أن استخدام المحاكاة الحاسوبية قد حسّن بعضًا من الجوانب المتعلقة بتعلم الفيزياء (Al-Mamari, 2014; Al-Masoudi & Al-Mazroui, 2014; Juhani, 2012; Al-Sum, 2009; Ding & Fang, 2009). وهذه نتيجة منطقية؛ لأن استخدام الحاسوب وسيلة للتعلم من شأنه أن يحسّن من التعلم بوجه عام. وفيما يتعلق بالدراسات التي قارنت بين استخدام المحاكاة الحاسوبية واستخدام العمل المخبري في تعلم الفيزياء وتعليمها، فكانت نتائجها مختلفة؛ إذ أشارت نتائج بعضها (Al-Mzidi & Al-Shuaili, 2017; Ajredini, Izairi, Azajkov, 2014; Renken & Nunes, 2013; Al-Gashm, 2009) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الاستراتيجيتين. وفي المقابل، أشارت دراسات أخرى (Adegoke, 2013; Al Sum, 2009) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا، لصالح اسراتيجة المحاكاة الحاسوبية. كما يلاحظ أن الدراسات السابقة التي تمكن الباحث من الوصول إليها لم تتعرض لمفهوم الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشير الأدب التربوي إلى وجود مشكلات في فهم الطلبة للمفاهيم الفيزيائية؛ سواءً على المستوى الجامعي (Al-Omari & Bawaneh, 2017) أو على المستوى المدرسي (Al Mamari, 2014; Al-Masoudi & Al-Mazroui, 2014; Abu Jahjuh, 2013; Al-Shaya & Al-Qadere, 2012). وإن تحقيق نتاجات تعلم الفيزياء، مثل اكتساب المفاهيم وغيرها من النتاجات، يتطلب البحث في مختلف العوامل ذات العلاقة بالتعلم، ومنها: استراتيجيات التدريس، والكفاءة الذاتية في التعلم. ومع التوسع في استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة في التدريس، كالحواسيب والهواتف الذكية والإنترنت، ازداد استخدام المحاكاة في وصف الظواهر الطبيعية، وبالتالي أصبح من الضرورة بمكان البحث في أثر المحاكاة الحاسوبية ومقارنتها بأنماط التجريب العملي المستخدمة في الميدان. ونظرًا لندرة الدراسات التي أجريت في الأردن في هذا المجال، ولأن العروض العملية هي أكثر أنماط التجريب العملي استخدامًا في البيئة الأردنية، بسبب عدم كفاية التجهيزات المخبرية للأعداد المتزايدة من الطلبة في الصفوف، فقد جاءت الدراسة الحالية لتقصي أثر كل من المحاكاة الحاسوبية والعروض العملية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء، وبالتحديد للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لأداء الطالبات على اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية تعزى إلى استراتيجية التدريس (محاكاة حاسوبية، عروض عملية)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لاستجابات الطالبات على مقياس الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء تعزى إلى استراتيجية التدريس (محاكاة حاسوبية، عروض عملية)؟

أهمية الدراسة

يتوقع من الدراسة الحالية أن تضيف معرفة جديدة لمعلمي الفيزياء، والجهات ذات العلاقة بتدريس الفيزياء، تساعدهم في اتخاذ قرارات تتعلق باختيار استراتجيات التدريس المناسبة لإكساب الطلبة مفاهيم أساسية في الفيزياء، وتنمية كفاءتهم الذاتية في تعلمها. كما يتوقع منها أن تسهم في توفير بدائل للعروض العملية التقليدية، تساعد معلمي الفيزياء والطلبة في التغلب على الصعوبات التي تواجههم في العمل المخبري. ومن المؤمل أن تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات مستقبلية تتعلق بأثر كل من المحاكاة الحاسوبية والعروض العملية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية المختلفة في ضوء متغيرات أخرى، وإجراء دراسات حول أثرهما في اكتساب المفاهيم في مواد العلوم المختلفة؛ كالأحياء والكيمياء.

التعريفات الاجرائية

- **المحاكاة الحاسوبية**: مجموعة من الأنشطة التعليمية المحوسبة، قام الباحث بتوفيرها بالاستعانة بمواقع عالمية على شبكة الإنترنت، أهمها موقع مشروع تعليم الفيزياء بالتكنولوجيا (Physics Education Technology: PHET) في جامعة كولورادو-http://phet.colorado.edu/en/simulation، ويتم من خلال هذه الأنشطة تقديم المفاهيم الفيزيائية المتعلقة بالأمواج والحركة الاهتزازية في منهاج الفيزياء للصف الحادي عشر العلمي.
- **العروض العملية:** مجموعة من التجارب العلمية يقوم بها المعلم أمام الطالبات، لتقديم المفاهيم الفيزيائية المتعلقة بالأمواج والحركة الاهتزازية في منهاج الفيزياء للصف الحادي عشر العلمي.

- **اكتساب المفاهيم**: كل ما يتكون لدى المتعلم من معنى وفهم يرتبط بالمصطلحات، أو العمليات، أو استنتاج عقلي يعبر عنه عادة بواسطة كلمات أو مصطلحات. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على اختبار اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية الذي طوره الباحث.
- **الكفاءة الذاتية:** معتقدات الطالبة حول قدرتها على تنظيم الإجراءات اللازمة، وتنفيذها لتحقيق نتائج معينة. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الكفاءة الذاتية الذي طوره الباحث.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على فحص أثر استخدام المحاكاة الحاسوبية والعروض العملية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والكفاءة الذاتية، وجرى تطبيقها خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2018/2017 في مدرسة خاصة للإناث، تم اختيارها بطريقة قصدية من مدارس قصبة إربد، توجد فيها شعبتان للصف الحادي عشر العلمي. وقد اقتصرت المفاهيم الفيزيائية على المفاهيم المتضمنة في وحدة الأمواج والحركة الاهتزازية من كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر العلمي. كما يعتمد تعميم نتائج الدراسة الحالية على الأداتين المستخدمتين فيها، وما تحقق لهما من خصائص سيكومترية.

الطريقة

منهج الدراسة

استخدم المنهج شبه التجريبي لملاءمته أغراض الدراسة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (61) طالبة في شعبتين، في مدرسة ثانوية تم اختيارها بطريقة قصدية. تكونت الشعبة الأولى من (30) طالبة، ودرست باستخدام استراتيجية العروض العملية، فيما تكونت الشعبة الثانية من (31) طالبة، ودرست باستخدام استراتيجية المحاكاة الحاسوبية.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت أداتان. وفيما يلي توضيح لكيفية بنائهما:

أولاً: اختبار اكتساب المفاهيم

قام الباحث ببناء اختبار لقياس اكتساب المفاهيم المتضمنة في وحدة الأمواج والحركة الاهتزازية من كتاب الفيزياء في الصف الحادي عشر العلمي. تكون الاختبار في صورته الأولية من (24) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل. تم عرض الصورة الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) من المتخصصين في الفيزياء، ومناهج العلوم، والقياس والتقويم، وطلب إليهم إبداء الرأي في صياغة الفقرات، ومناسبة البدائل، وشمولية فقرات الاختبار، وانتمائها للمفهوم المقصود. وفي ضوء آراء المحكمين، تمت إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها، وأصبح الاختبار مكونًا بصورته النهائية من (20) فقرة، توزعت في ثلاثة أبعاد: مفهوم الموجة (6 فقرات)، وخصائص الأمواج (9 فقرات)، والحركة التوافقية البسيطة (5 فقرات). ولتصحيح الاختبار، أعطيت الإجابة الصحيحة (درجة واحدة)، والإجابة غير الصحيحة (صفرًا)، وبذلك أصبحت الدرجة النهائية للاختبار (20).

صدق بناء الاختبار

للتحقق من صدق بناء الاختبار، تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (35) طالبًا من خارج عينة الدراسة، وحساب معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة مع الاختبار ككل والمفهوم الذي تتبع له. وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة لفقرات مفهوم الموجة بين (0.38-0.67)، وقيم معاملات تمييزها مع بعد مفهوم الموجة بين (0.57-0.79)، ومع الاختبار ككل بين (0.41-0.72). وفيما يتعلق بخصائص الأمواج، فقد تراوحت معاملات الصعوبة للفقرات بين (0.31-0.72)، وقيم معاملات تمييزها مع بعد خصائص الأمواج بين (0.58-0.84)، ومع الاختبار ككل بين (0.42–0.79). وبالنسبة لبعد الحركة التوافقية البسيطة، فقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة للفقرات بين (0.26–0.61)، وقيم معاملات تمييزها مع بعد الحركة التوافقية البسيطة بين (0.62–0.80)، ومع الاختبار ككل بين (0.46–0.76)، وتشير هذه القيم إلى جودة بناء الاختبار (Odeh, 2010).

ولأغراض التحقق من صدق البناء الداخلي للاختبار والأبعاد التابعة له، حسب معامل ارتباط بيرسون لعلاقة الاختبار بأبعاده من جهة، والارتباطات البينية للأبعاد من جهة أخرى، كما في الجدول (1).

جدول (1): معاملات الارتباط بين الاختبار وأبعاده، وللأبعاد فيما بينها

العلاقة	الإحصائي	مفهوم الموجة	خصائص الأمواج	الحركة التوافقية البسيطة
خصائص الأمواج	*P*	**0.45**		
	الدلالة الإحصائية	0.00		
الحركة التوافقية البسيطة	*P*	**0.57**	**0.45**	
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	
الاختبار ككل	*P*	**0.81**	**0.82**	**0.73**
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00

ثبات الاختبار

تم التحقق من ثبات الاستقرار للاختبار بتطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، وحسب معامل الاتساق الداخلي ومعامل ثبات الإعادة لكل من الاختبار وأبعاده (مفهوم الموجة، وخصائص الأمواج، والحركة التوافقية البسيطة)، فكان معامل الاتساق الداخلي للاختبار (0.89)، ومعامل ثبات الإعادة له (0.79)، وتراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار بين (0.81-0.84)، في حين تراوحت معاملات ثبات الإعادة للأبعاد بين (0.83-0.88)، وتعد هذه القيم للثبات كافية لأغراض تطبيقه على عينة الدراسة (Odeh, 2010).

ثانيًا: مقياس الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء

قام الباحث بإعداد مقياس للكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء لدى طلبة الصف الحادي عشر، وتضمن المقياس بصورته النهائية (24) فقرة تشير إلى الكفاءة الذاتية للطالب، وقد تم الاستناد في بناء هذا المقياس إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، أهمها: دراسة بنتريش وإليزابيث (Pintrich & Elizabeth, 1990)، ودراسة المغربي (Moghrapi, 2008)، ودراسة العلوان والمحاسنة (Alwan & Mahasneh, 2001)، ودراسة مشاقبة (Mahaqbeh, 2014).

صدق مقياس الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء

تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (8) في الجامعات الأردنية، من ذوي الاختصاص في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم، وعلم النفس، وذلك لتحديد مدى ملاءمة كل فقرة لقياس الكفاءة التي تعبر عنها. كما طلب إليهم إبداء آرائهم حول فقرات المقياس من حيث: دقة الصياغة، ومناسبة الفقرات للغرض من المقياس، واقتراح تعديل أو حذف فقرات، أو إضافة فقرات جديدة. وللتحقق من صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، واستخرجت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، كما في الجدول (2).

جدول (2): معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء مع الدرجة الكلية

الرقم	مضمون فقرات الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء	الارتباط المُصحح للفقرة مع المقياس
1	أعتقد أنني قادرة على فهم الموضوعات الفيزيائية	0.62
2	أنتظر حصة الفيزياء بشغف	0.40
3	أستطيع التخطيط لإنجاز واجبات الفيزياء في الوقت المحدد	0.69
4	أستطيع تحديد خطوات الحل في واجبات الفيزياء ومسائلها	0.56
5	أستطيع تحديد عدة طرق لحل المسائل الفيزيائية ثم أختار الأفضل من بينها	0.65
6	أثق بقدرتي على حل المسائل والواجبات في الفيزياء	0.69
7	لدي دافعية عالية نحو تعلم الفيزياء	0.54
8	أستطيع التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في حصص الفيزياء	0.71
9	أستطيع توضيح المفاهيم الفيزيائية لزملائي	0.49
10	أتحقق من نتيجة الحل بعد إنهاء الواجبات المطلوبة	0.42
11	أسأل نفسي بعد الانتهاء من المهمة عما إذا كانت هناك طريقة أسهل لحل المشكلة الفيزيائية	0.55
12	أثق بقدرتي على إجراء التجارب العلمية لفهم الظواهر الفيزيائية وتفسيرها	0.53
13	أخصص جزءاً من وقت فراغي لإجراء بعض التجارب في مجال الفيزياء	0.47
14	أستمر في تعلم الفيزياء حتى لو واجهتني بعض المسائل الصعبة	0.67
15	أستطيع تطبيق ما أتعلمه في الفيزياء في حياتي اليومية	0.51

الرقم	مضمون فقرات الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء	الارتباط المُصحح للفقرة مع المقياس
16	أمتلك القدرة على الربط بين ما تعلمته سابقًا وما أتعلمه في حصة الفيزياء	0.49
17	أحكم بشكل جيد على مستوى فهمي لموضوعات الفيزياء التي تعلمتها	0.61
18	أنهي واجبات الفيزياء في الموعد المحدد	0.54
19	أثق بقدرتي على المشاركة في النقاشات الصفية في حصص الفيزياء	0.54
20	أعمل واجباتي في الفيزياء بشكل جيد	0.65
21	أثق بقدرتي على الوصول للحل الصحيح في الواجبات والمسائل الفيزيائية	0.72
22	أُميّز بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية اللازمة لحل المسائل الفيزيائية	0.54
23	أستطيع الحصول على علامات جيدة في الفيزياء	0.68
24	أعتمد على نفسي في حل واجبات الفيزياء المطلوبة مني	0.60

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط المصحح للفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.40 – 0.72)، وهي درجات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على العينة الاستطلاعية. وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي (0.93)، في حين كانت قيمة معامل ثبات الإعادة (0.78).

الإجراءات

اتبعت الاجراءات الآتية:

1. اختيار إحدى الشعبتين لتطبيق استراتيجية التدريس بالعروض العملية، وبالمحاكاة الحاسوبية للشعبة الثانية.
2. اختيار وحدة الأمواج والحركة الاهتزازية من كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر العلمي، ومن ثم تحديد المفاهيم الفيزيائية المتضمنة فيها.
3. تحديد التجارب العملية اللازمة لتدريس الوحدة المقصودة، و بلغ عددها (11) تجربة.
4. تجهيز المختبر وتوفير المواد اللازمة؛ إذ تم تنفيذ التجارب من المعلم قبل البدء بتدريس الوحدة المقررة، للتأكد من كفاية المواد، وضمان نجاح العروض العملية.
5. تجهيز غرفة التعلم الإلكتروني، وتوفير البرمجيات اللازمة. وقد تم تنفيذ التجارب من المعلم قبل البدء بتدريس الوحدة المقررة باستخدام المحاكاة الحاسوبية؛ للتأكد من أن البرمجيات تعمل بالشكل المطلوب.
6. إعداد خطط يومية تتضمن إجراءات تنفيذ الأنشطة والتجارب باستخدام العروض العملية، وإعداد خطط يومية تتضمن إجراءات تنفيذ الأنشطة والتجارب باستخدام المحاكاة الحاسوبية.
7. التطبيق القبلي لأداتي الدراسة على الشعبتين.
8. تدريس الوحدة التعليمية المقررة للشعبة الأولى باستخدام العروض العملية، فيما تم تدريس الوحدة التعليمية المقررة للشعبة الثانية باستخدام المحاكاة الحاسوبية. واستغرق تنفيذ عملية التدريس حوالي ثلاثة أسابيع (11 حصة).
9. إجراء التطبيق البعدي لأداتي الدراسة على الشعبتين.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغير المستقل؛ استراتيجية التدريس (العروض العملية، المحاكاة الحاسوبية)**.**

ثانيًا: المتغيران التابعان

1. اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية.
2. الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "*هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لأداء الطالبات على اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية تعزى إلى استراتيجية التدريس (محاكاة حاسوبية، عروض عملية)؟*"، *ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لاستجابات أفراد العينة على اختبار اكتساب مفاهيم الأمواج، والحركة الاهتزازية لدى طلبة الصف الأوّل الثانوي العلمي وفقًا لاستراتيجية التدريس، كما هو مُبيّن في الجدول (3).

جدول (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لاستجابات أفراد العينة على اختبار اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية وفقًا لاستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عروض عملية	32	8.06	2.09	14.41	3.57
محاكاة	30	8.07	1.64	14.50	3.78

يلاحظ من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين الوسطين الحسابيين لاستجابات أفراد العينة في القياس البعدي على اختبار اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية، وهذا الفرق ناتج عن اختلاف استراتيجيتي التدريس. وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهر بينهما، أجري تحليل التباين المُصاحب للقياس البعدي على الاختبار وفقًا لاستراتيجية التدريس بعد تحييد أثر القياس القبلي على الاختبار لدى أفراد العينة، كما هو مُبيَّن في الجدول (4).

جدول (4): نتائج تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي على اختبار اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية وفقًا لإستراتيجية التدريس بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
القياس البعدي للاختبار	54.76	1	54.76	**4.28**	0.04	0.07
استراتيجية التدريس	0.13	1	0.13	0.01	0.92	0.00
الخطأ	754.46	59	12.79			
الكلي	809.35	61				

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين لاستجابات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي على اختبار اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية ككل يعزى إلى استراتيجية التدريس. وتشير هذه النتيجة إلى أن الأثر الذي تحدثه استراتيجية المحاكاة الحاسوبية لا يختلف عن الأثر الذي تحدثه استراتيجية العروض العملية في اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية. وتتفق النتيجة في الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الغشم (Al-Ghashm, 2009)، ويمكن أن تعزى إلى أن لكل استراتيجية خصائص مميزة تمكن الطلبة من اكتساب المفاهيم؛ فالعروض العملية تؤدي دورًا مهمًا في تعليم وتعلم العلوم، فهي تنمي مهارة الملاحظة المباشرة عند الطلبة، الأمر الذي يساعدهم في تفسير النتائج، وتكوين استنتاجات والتوصل إلى قواعد وتعميمات علمية، وهذه العوامل تسهم في إكساب الطلبة المفاهيم (Zaitoon, 2013). وفي المقابل، توجد للمحاكاة الحاسوبية ميزات خاصة جعلت مستوى اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية لدى طالبات الصف الأول الثانوي العلمي مكافئًا لذلك المستوى عند استخدام العروض العملية. فالبرامج الحاسوبية التي استخدمت في تنفيذ الأنشطة في الدراسة الحالية يستطيع المعلم إيقافها، وإعادة تشغيلها لتوضيح المطلوب، وتقديم تغذية راجعة متسلسلة تقدم فهمًا أفضل للمفهوم.

وعلاوة على ذلك، فإن البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال المحاكاة الحاسوبية تمتاز بالدقة. كما يمكن التحكم بقيم العوامل المؤثرة في الظاهرة قيد الدراسة، والحصول على رسومات بيانية مباشرة تعكس التغيرات التي تحدث، الأمر الذي يشكل وسيلة إضافية لتعميق الفهم. ويرى أديجوك (Adegoke, 2013) أن استخدام المحاكاة الحاسوبية لا يتطلب من المعلم وقتًا لإعداد المواد وتحضيرها لإجراء التجارب، وبالتالي يصبح لديه وقت إضافي يمكن استغلاله خلال الحصة لمزيد من التعمق والإثراء للمفاهيم.

أما فيما يتعلق بأبعاد اختبار اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية، فقد حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي وفقًا لاستراتيجية التدريس، كما في جدول (5).

جدول (5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للاستجابات على أبعاد اختبار اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية وفقًا لاستراتيجية التدريس

أبعاد الاختبار	استراتيجية التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مفهوم الموجة	عروض عملية	32	3.25	1.27	4.81	1.18
	محاكاة	30	3.50	1.04	5.27	1.36
خصائص الأمواج	عروض عملية	32	3.16	1.63	4.53	1.39
	محاكاة	30	3.40	1.35	4.27	1.51
الحركة التوافقية البسيطة	عروض عملية	32	1.66	0.79	3.16	1.19
	محاكاة	30	1.17	0.91	2.87	1.04

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين الوسطين الحسابيين لاستجابات أفراد العينة في القياس البعدي على أبعاد اختبار اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية ناتجة عن اختلاف استراتيجيتي التدريس. وللتحقق من جوهرية الفروق، حسبت معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الاختبار بعضها ببعض؛ متبوعة بإجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية وفقًا لاستراتيجية التدريس؛ بهدف التحقق من إمكانية إجراء تحليل التباين المُصاحب المتعدد من عدمه، بين الأوساط الحسابية للقياس البعدي لأبعاد اختبار اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية وفقًا لاستراتيجية التدريس، كما هو مُبيَّن في الجدول (6).

العلاقة وفق استراتيجية التدريس	القياس البعدي لمفهوم الموجة	القياس البعدي لخصائص الأمواج
القياس البعدي لخصائص الأمواج	0.43	
القياس البعدي للحركة التوافقية البسيطة	0.59	0.39
نتائج اختبار Bartlett للكروية		
χ^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
39.76	5	0.00

جدول (6): نتائج اختبار بارتليت للكروية لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة القياس البعدي للاستجابات على أبعاد اختبار اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية وفقًا لاستراتيجية التدريس

يتضح من الجدول (6) وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين القياس البعدي لأبعاد اختبار اكتساب مفاهيم الأمواج، والحركة الاهتزازية لدى عينة الدراسة تُعزى إلى استراتيجية التدريس؛ ما ترتب عليه ضرورة إجراء تحليل التباين المُصاحب المتعدد بين الأوساط الحسابية للقياس البعدي على أبعاد اختبار اكتساب المفاهيم مجتمعة وفقًا لاستراتيجية التدريس بعد تحييد أثر القياس القبلي عليها، كما هو مُبيَّن في الجدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين المُصاحب المتعدد بين الأوساط الحسابية للقياس البعدي لأبعاد اختبار اكتساب مفاهيم الأمواج والحركة الاهتزازية مجتمعة وفقًا لاستراتيجية التدريس بعد تحييد أثر القياس القبلي

الأثر	اختبار تحليل التباين المصاحب المُتعدد		ف الكلية	درجة الحرية لِـ:		الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
	نوعه	قيمته		الفرضية	الخطأ		
القياس القبلي لمفهوم الموجة	Wilks' Lambda	0.87	**2.85**	3	55	0.05	0.13
القياس القبلي لخصائص الأمواج	Wilks' Lambda	0.96	0.83	3	55	0.48	0.04
القياس القبلي للحركة التوافقية البسيطة	Wilks' Lambda	0.99	0.18	3	55	0.91	0.01
استراتيجية التدريس	Hotelling's Trace	0.14	2.53	3	55	0.07	0.12

يتضح من الجدول (7) عدم وجود أثر دال إحصائيًا (α=0.05) لاستراتيجية التدريس في أبعاد اختبار اكتساب مفاهيم الأمواج، والحركة الاهتزازية؛ أي أن الأثر الذي تحدثه استراتيجية العروض العملية لا يختلف إحصائيًا عن الأثر الذي تحدثه المحاكاة الحاسوبية على أبعاد اختبار اكتساب المفاهيم (مفهوم الموجة، وخصائص الأمواج، والحركة التوافقية البسيطة). ويرى الباحث أن مجموعة من العوامل قد أسهمت في ظهور هذه النتيجة؛ إذ كانت الأنشطة والتجارب التي تم تنفيذها في الاستراتيجيتين محكمة في الصياغة والتنفيذ، والمعلم الذي قام بالتدريس يمتلك خبرة وكفاءة عالية في استخدام العروض العملية من حيث دقة العرض، والتأثير، والإيحاء، والتشويق تقترب كثيرًا من المحاكاة الحاسوبية. ومن جانب آخر، فإن المفاهيم الفيزيائية المضمنة في الاختبار مترابطة، ويعتمد بعضها على بعض؛ فالموجة كمفهوم يتم بناؤه بالاعتماد على سمات أساسية حرجة (Critical Attributes)، هي: التردد، والطول الموجي، والسعة، وهي السمات ذاتها المستخدمة لإدراك مفهوم خصائص الموجات، ودراسة الحركة التوافقية البسيطة كحركة البندول البسيط، أو نظام كتلة – نابض (Serway & Beichner, 2000). وهذه العلاقة العضوية بين المفاهيم الفيزيائية (مفهوم الموجة، وخصائص الأمواج، والحركة التوافقية البسيطة) إلى جانب عدم وجود فروق على الاختبار ككل، ربما أسهمت هي الأخرى في عدم وجود فروق بين الاستراتيجيتين على أبعاد الاختبار.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني *"هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي تُعزى إلى ستراتيجية التدريس (عروض عملية، محاكاة)؟"، ومناقشتها*

للإجابة عن السؤال الثاني، حسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء وفقًا لاستراتيجية التدريس، كما هو مُبيَّن في الجدول (8).

جدول (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء وفقًا لاستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عروض عملية	32	3.69	0.58	3.76	0.59
محاكاة	30	3.88	0.47	3.68	0.55

يلاحظ من الجدول (8) وجود فرق ظاهري بين الوسطين الحسابيين لاستجابات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء ناتج عن اختلاف استراتيجيتي التدريس. وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري، أجري تحليل التباين المُصاحب للقياس البعدي للكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء، وفقًا لاستراتيجية التدريس، بعد تحييد أثر القياس القبلي، كما هو مُبيَّن في الجدول (9).

جدول (9): نتائج تحليل التباين المُصاحب للقياس البعدي للكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء وفقًا لاستراتيجية التدريس بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
القياس البعدي للمقياس	2.63	1	2.63	**9.25**	0.00	0.14
استراتيجية التدريس	0.11	1	0.11	0.37	0.54	0.01
الخطأ	16.75	59	0.28			
الكلي	19.47	61				

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي للكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء لدى أفراد العينة يعزى إلى استراتيجية التدريس. ويرى الباحث أن التكافؤ الجوهري للاستجابات على القياس البعدي للكفاءة الذاتية، للطالبات اللواتي درسن باستخدام العروض العملية واللواتي درسن باستخدام المحاكاة الحاسوبية، يمكن تفسيره من جانبين: الجانب الأول أن الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء للمجموعتين كانت عالية في القياس القبلي؛ إذ كان الوسط الحسابي لأداء الطالبات اللواتي درسن بالعروض العملية (3.69)، وللطالبات اللواتي درسن بالمحاكاة (3.88). ونظرًا لأن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية العالية قادرون على التأقلم مع المهمات الأكاديمية، ويتفاعلون معها بنشاط وحماس لإنجازها (Bandura, 1997)،

يتوقع أن كل مجموعة من الطالبات في الدراسة الحالية قد تفاعلت مع التجارب والأنشطة التي قدمت لها، وتأقلمت مع الطريقة المستخدمة معها (عروض عملية أو محاكاة حاسوبية) لتحقيق النتاجات المطلوبة. والجانب الثاني، الذي ربما أسهم في عدم ظهور فرق دال إحصائيًا على القياس البعدي للكفاءة الذاتية، يعود إلى التشابه الكبير في مصادر اكتساب الكفاءة الذاتية؛ إذ كانت الأنشطة والتجارب العلمية المستخدمة مع الشعبتين متماثلة. وعلاوة على ذلك، قام المعلم نفسه بتدريسهما الوحدة المقررة، وبالتالي تعرضت كل مجموعة منهما إلى المستوى نفسه من الإقناع اللفظي (Kotamy, 2004)، تلك المعلومات التي حصلت عليها الطالبات لفظيًا من المعلم أكسبتهن الرغبة في تعلم الفيزياء.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يوصي الباحث بالاتي:

1. استخدام أي من الطريقتين (عروض عملية أو محاكاة حاسوبية) لإكساب الطلبة المفاهيم العلمية بشكل عام، والمفاهيم الفيزيائية بشكل خاص، وذلك في ضوء الإمكانات المتوافرة.
2. دراسة أثر المحاكاة الحاسوبية والعروض العملية في متغيرات مختلفة ذات علاقة بتعلم الطلبة، ومقارنته بأثر استراتيجية التجريب العملي.

References

Abu Jahjouh, Y. (2013). Nature of physics science and its relation to teaching methods among secondary school physics teachers. *Al-Aqsa University Journal (Human Sciences), 17*(2), 177-217.

Adegoke, B. (2013). Improving students' learning outcomes in practical physics: Which is better? Computer simulated experiment or hands-on experiment? *Journal of Research & Method in Education (ISOR-JRME), 2*(6), 18-26.

Ajredini, F., Izairi, N. & Zajkov, O. (2014). Real experiment *versus* Phet simulation for better high-school students' understanding of electrostatic charging. *European Journal of Physics Education, 5*(1), 59-70.

Al-Alwan, A. & Mahasneh, R. (2011). Reading self-efficacy and its relation to the use of reading strategies among a sample of Hashemite University students. *Jordan Journal of Educational Sciences, 7*(4), 399-418.

Al-Deek, S. (2010). *The impact of computer simulation to achieve immediate and deferred eleventh-gradestudents and their attitudes towards the unit mechanics and mentor*. Master Thesis, Al-Najah University, Palestine.

Al-Far, I. (2004). *Computer education and the challenges of the 21st century*. Cairo: Dar Elfikr Elarabi.

Al-Ghashm, K. (2009). *The effects of teaching physics using the methods of direct practical demonstration and exposition through computer-aided simulation in achievement of secondary students.* Master Thesis, Sana'a University, Yemen.

Ali, M. (2003). *Scientific education and science teaching*. Amman: Dar Almasirah for Publishing & Distribution.

Al-Kaleely, K., Haider, A. & Yunos, M. (1996). *Teaching science in general education stages.* United Arab Emirates: Dar Al Kalam for Publishing & Distribution.

Al-Mamari, R. (2014). *The impact of teaching physics by using computer simulation on correcting the misconceptions among the eleventh-grade students in the Sultanate of Oman*. Master Thesis, Yarmouk University. Jordan.

Al-Masoudi, A. & Al-Mazroui, H. (2014). Effectiveness of an inquiry-based computer simulation in developing secondary school. *Dirasat (Educational Sciences),* 41(2), 173-190.

Al-Mzidi, N. & Al-Shuaili, A. (2017). Identifying the impact of using simulation programs on acquiring physics concepts for female students in grade 11. *Journal of Educational and Psychological Studies,* 11(2), 390-406.

Al-Nawashy, K. (2010). *The use of ICTs in education*. Amman: Dar Al Thaqafa for Publishing & Distribution.

Al-Omari, A. & Bawaneh, A. (2019). Misconceptions in the subject of force and motion among physics students. *Dirasat (Educational Sciences),* 46(3), 1-18.

Al-Otoum, A., Alawneh, S., Al-Jarah, A. & Abu Gazal, M. (2005). *Educational psychology: Theory and practice*. Amman: Dar Almasirah.

Al-Shaya, F. & Al-Qadere, S. (2012). The epistemological perceptions of learning physics concepts amongst faculty members and students in the physics faculty members at some Saudi and Jordanian universities. *Journal of Educational Sciences*, 24(1), 285-310.

Al-Sum, A. (2009). *The effect of using computer simulation to develop physics problems-solving skills for second-class students in secondary schools and their attitudes towards physics*. Master Thesis, Sana'a University, Yemen.

Ambu Saeedy, A., Alblooshy, S. & Al Shuaili, A. (2013). *Alternative conceptions in science: your guide to correct them.* Sultan Qaboos University Press, Oman.

American Association for the Advancement of Science "AAAS". (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press.

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

Ding, Y. & Fang, H. (2009). Using a simulation laboratory to improve physics learning: A case exploratory learning of diffraction grating. *First International Workshop on Education Technology and Computer Science*, 3, 3-6.

El Aisawi, T. (2008). *The effect of constructive "V" shape strategy on scientific concepts and learning processes acquisition by seventh-grade students in Gaza*. Master Thesis, Islamic University, Gaza.

Finkelstein, N., Adams, W., Keller, C., Kohl, P., Perkins, N., Podolefsky, N. & Reid, S. (2005). When learning about the real world is better done virtually: A study of substituting computer simulations for laboratory equipment. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 1(1), 1-8.

Hofstein, A., & Lunetta, V. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.

Juhani, A. (2012). *The impact of computer simulation on the development of some science processes in physics curriculum in first-grade secondary students in al-Madinah al-Munawarah.* Master Thesis, Taibah University, Saudi Arabia.

Kataybeh, A. (2008). *Teaching science for all*. Amman: Dar Almasirah for Publishing & Distribution.

Khourey-Bowers, C. (2011). Active learning strategies: Top 10. *The Science Teacher*, 5(11), 39-42.

Kotamy, Y. (2004). *Social cognitive theory and its applications.* Amman: Dar Al Fikr Publishers and Distributers.

Kotiat, G. (2011). *Teaching computing*. Amman: Dar Al Thaqafa for Publishing & Distribution.

Mashaqbeh, T. (2014). *The effect of teaching science using self-regulated skills on the acquisition of concepts and self-efficacy by 7th grade students.* Master Thesis, Al-Bayt University, Jordan.

Ministry of Education. (2013). *Framework: General and spatial outcomes of science*. Amman, Jordan.

Moghrapi, R. (2008). *Academic self-efficacy among basic stage science teachers and its relationship with their students' self-efficacy and their science achievement*. Ph.D Dissertation, The University of Jordan, Jordan.

National Science Teacher Association "NSTA". (1995). *A high-school framework for national science education standards.* Scope, Sequence and Coordination of Secondary School Science, Vol. 3, Washington, D.C. NSTA.

Obaidi, A. (2018). *The effectiveness of using Thomas and Robinson (PQ4R) strategy in the acquisition of physical concepts and level of self-efficacy among 11th grade students.* Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Olympiou, G. & Zacharia, C. (2018). *Students' actions while experimenting with blended combination of physical manipulation and virtual manipulation in physics. (In: Research on e-learning and ICT Education).* Retrieved from: http://doi.org/10.1007/978-3-319-95059-4.

Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Renken, D. & Nunes, N. (2013). Computer simulation and clear observation do not guarantee conceptual understanding. *Learning and Instruction*, 23, 10-23.

Sabry, M., Hagag, A. & Al-Baaly, I. (2016). The effectiveness of using mind maps in the acquisition of scientific concepts among first-grade preparatory stage pupils. *Journal of Arabic Research in Qualitative Education-Association of Arab Educators*, 3, 153-178.

Serway, R. & Beichner, R. (2000). *Physics for scientists and engineers*. Orlando: Harcourt College Publishers.

Shunk, D. (2012). *Learning theories and educational perspective*. Boston: Pearson Education, Inc.

Triona, L. & Klahr, D. (2003). Point and click or grab and heft: Comparing the influence of physical and virtual instructional materials on elementary-school students' ability to design experiments. *Cognition and Instruction*, 21(2), 149-173.

Zacharia, Z. & Constantinou, C. (2008). Comparing the influence of physical and virtual manipulatives in the context of the physics by inquiry curriculum: The case of undergraduate students' conceptual understanding of heat and temperature. *American Journal of Physics*, 76(4&5), 425-430.

Zacharia, Z. & Anderson, O. (2003). The effects of interactive computer-based simulation prior to performing a laboratory inquiry-based experiment on students' conceptual understanding of physics. *American Journal of Physics*, 71(6), 618-629.

Zacharia, Z. & de Jong, A. (2014). The effects on students' conceptual understanding of electric circuits of introducing virtual manipulatives within a physical manipulatives-oriented curriculum. *Cognition and Instruction*, 32(2), 101-158.

Zacharia, Z., Olympiou, G. & Papaevripidou, M. (2008). Effects of experimenting with physical and virtual manipulatives on students' conceptual understanding of heat and temperature. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(9), 1021-1035.

Zacharia, Z. (2007). Comparing and combining real and virtual experimentation: An effort to enhance students' conceptual understanding of electric circuits. *Journal of Computer-assisted Learning*, 23(2), 120-132.

Zollman, D. (1997). From concrete to abstract: How video can help. *Proceedings of the Conference on the Introductory Physics Course*. New York: J. Wilson.

Zaitoon, A. (2013). *Methods of teaching science*. Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing & Distribution.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 16، عدد 4، 2020، 519-539

الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك

عبد الناصر الجراح* و فيصل الربيع**

Doi: //10.47015/16.4.8

تاريخ تسلم البحث 2019/10/29 تاريخ قبوله 2020/1/2

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، في ضوء متغيرات: الجنس، والمهنة، والبرنامج الدراسي، ومستوى الدخل، لدى عينة تكونت من (230) طالبًا وطالبة (48 طالبًا، و182 طالبة)، اختيروا بالطريقة المتيسرة من الطلبة الملتحقين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس فاليراند وآخرين (Vallerand et al., 2003) للشغف الأكاديمي ومقياس رايس وآخرين (Riase et al., 2015) للاحتراق الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: أن مستوى الشغف المتناغم لدى أفراد العينة كان مرتفعًا؛ بينما مستوى الشغف الاستحواذي كان متوسطًا. كذلك تبين أن مستوى الاحتراق الأكاديمي، سواءً كان على مستوى المقياس الكلي أو على مستوى الأبعاد، كان متوسطًا. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الاستحواذي تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة برنامج الدكتوراه، ووجود فروق تعزى إلى متغير مستوى الدخل لصالح الطلبة ذوي الدخل المرتفع، وبين ذوي الدخل المتوسط والدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المتوسط. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف المتناغم تعزى لمتغير الجنس أو متغير المهنة. أما في الشغف الاستحواذي، فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير مستوى الدخل بين ذوي الدخل المرتفع وكل من ذوي الدخل المتوسط والمنخفض لصالح ذوي الدخل المرتفع. كذلك بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين بُعدي الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

(**الكلمات المفتاحية**: الشغف الأكاديمي، الاحتراق الأكاديمي، طلبة الجامعة)

مقدمة: في هذا العصر الذي يتسم بالتغير السريع والتطور التكنولوجي الهائل، وما يصاحب ذلك من آثار في جميع الجوانب، يسود اتجاه لدى علماء النفس إلى التركيز على ما يسمى علم النفس الإيجابي، الذي يدعو إلى التركيز على القوى الإيجابية للإنسان، ومن المتغيرات الحديثة التي تندرج تحت إطار علم النفس الإيجابي ما يسمى الشغف.

ويشير روني وروسياو وفاليراند (Rony, Rousseau & Vallerand, 2003) إلى أن هناك وجهتي نظر حول الشغف، إحداهما سلبية تنظر للشغف على أنه معاناة، وأن الطلبة الذين يعانون منه لديهم مشكلة ما، وأن هذه المشكلة تسيطر عليهم إلى درجة أنهم أصبحوا كالعبيد. وثانيتهما تنظر إلى الشغف بصورة أكثر إشراقًا، وتعدّ الشغف مشاعر إنسانية إيجابية وضرورية ليصل الفرد إلى القمة في الأداء.

Academic Passion and Its Relationship to Academic Burnout among Yarmouk University Students

Abdelnaser Al-Jarrah, *Arabian Gulf University,Bahrain.*

Faisal Alrabee, *Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: This study aimed to explore the relationship between academic passion and academic burnout, in light of the variables of: Gender, occupation, program and income level, in a sample of 230 students (48 male and 182 females), who were chosen using the available method from the students enrolled in the master's and doctoral programs at Yarmouk University. To achieve the aims of the study, two measures were used; the measure of academic passion (Valerand et al., 2003) and the academic burnout measure (Riese et al., 2015). The results indicated that the level of harmonious desire in the sample was high; the level of obsessive-compulsive desire was moderate, and the level of academic burnout, whether at the total level or the at the dimensions' levels, was moderate. Moreover, there were significant differences in the level of obsessive passion, in favor of the doctoral program. Statistically significant differences were found for the variable of income level between high-income and middle-income, in favor of the high level, as well as between the low level and moderate level, in favor of middle-income level. There were no statistically significant differences in the level of harmonious passion due to gender or profession. As for obsessive passion, results indicated statistically significant differences due to the variable of income level (high, middle and low income), in favor of the high level of income. The results also showed a negative relationship between the two dimensions of passion and academic burnout.

(**Keywords**: Academic Passion, Academic Burnout, University Students)

ويستخدم مصطلح الشغف في الأدب النفسي بشكل متكرر، لكن دون تعريفه، أو تحديد معناه، أو التحقق منه تجريبيًا. ومع ذلك؛ يمكن الاستدلال على معنى الشغف من خلال السياق، كشارح لأنشطة التعلم المكثفة والتحصيل العالي؛ إذ غالبًا ما يشار إلى الشغف كتفسير لدافعية التعلم، والممارسة، والوصول إلى التحصيل العالي (Delcourt, 2003).

* جامعة الخليج العربي، البحرين.

** جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

كما يُنظر إلى الشغف من خلال تركيز الاهتمام على موضوع، بحيث يعبر عن اهتمام متطرف أو أقصى اهتمام (Gange, 2007). ويستخدم مصطلح الشغف مرادفًا للتفضيلات القوية، أو المصالح الشخصية (Achter & Lubinski, 2005). وينظر إليه البعض كسمة شخصية؛ فيقال مثلاً إن الأطفال الموهوبين مليئون بالشغف (Winner, 2007). كما يشير فلوريدا (Florida, 2002) إلى أن الشغف هو من خصائص الأشخاص المبدعين، وأنه محفز للإبداع، ويؤدي دورًا كبيرًا في حياة المبدعين وأعمالهم (Amabile & Fisher, 2009).

وأكد علماء النفس الذين درسوا هذا المفهوم على الجانب التحفيزي له. فعلى سبيل المثال، ترى فريجيدا وميسكويتا وسونيمانز وجوزين (Frijda, Mesquitea, Sonnemans & Goozen, 1991) أن الشغف يتم تعريفه على أنه أهداف ذات أولوية عالية، وذات نتائج انفعالية هامة، وأن الأفراد يبذلون جهدًا كبيرًا، ويمضون وقتًا طويلاً في الوصول إلى أهدافهم المرسومة، أو في النشاط الذي يشعرون بأنهم يحبونه.

ويمكن القول إن الشغف الأكاديمي ميل قوي نحو نشاط يحبه الشخص، ويستشعر أهميته، ويستثمر فيه الوقت والطاقة (Vallerand et al., 2003). كما ينظر إليه على أنه: العواطف القوية، والرغبات، والرؤى المستقبلية، والالتزام على المدى الطويل في مسار العمل (Renzulli, Koehler & Forgarty, 2006). وهو عاطفة إيجابية شديدة، تعزى إلى الفرص والمهمات أو الأنشطة المتعلقة بالمغامرة، التي تدفع إلى التغلب على العقبات (Klaukien & Breugst, 2009). والشغف أيضًا ميل طويل الأمد لشخص نحو نشاط يتميز بتجارب المتعة والإعجاب، ودافع قوي للنهج، ومثابرة سلوكية طويلة الأمد (Cardon, Sudek & Mitteness, 2009)، أو هو الرغبة في القيام بالنشاط طوال الوقت، وتكريس الوقت والطاقة بشكل كبير له، أو الانخراط بشكل كامل في النشاط (Fredricks, Alfeld & Eccles, 2010). أما في المجال الأكاديمي، فيعرّف الشغف الأكاديمي على أنه اهتمام الطالب في مجال معين، والتركيز فيه مدة طويلة من الزمن، مع عدم اهتمامه بالأنشطة التي تهم الطلبة الأخرين (Goleman & Guo, 2013). كما يرى بونيفيلي روسي وفاليراند وبوفارد (Bonneville-Roussey, Vallerand & Bouffard, 2013) أن الشغف الأكاديمي هو ميل الطالب إلى التركيز على تحسين كفاءته الخاصة في الجوانب الأكاديمية.

وقد طوّر فاليراند وآخرون (Vallerand et al., 2003) نموذجًا للشغف يعدّ الأكثر شمولاً، هو النموذج (الثنائي). ووفقًا لهذا النموذج، فإن هناك نمطين من الشغف: الشغف المتناغم (Harmonious Passion) الذي ينتج عن الاستقلالية الذاتية والاستعداد للنشاط الذي يتطابق مع هوية الفرد، والشغف الاستحواذي (Obsessive Passion) الذي ينتج عن التخطيط للنشاط الخاضع للرقابة والمقيد مع غياب التحكم. وفي هذا النموذج، يُعرّف الشغف بأنه ميل قوي نحو النشاط الذي يُعجب الناس، والذي يجدونه مهمًا، ويستثمرون فيه الوقت والطاقة. ويتطور النموذج الثنائي للشغف تماشيًا مع نظرية تقرير المصير؛ إذ ينخرط الناس في أنشطة مختلفة طوال الحياة على أمل تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية: كالاستقلالية (الرغبة بالشعور بالمبادرة الشخصية)، والكفاءة (الرغبة بالتفاعل مع البيئة)، والترابط (الرغبة بالشعور بالارتباط مع الآخرين المهمين). فعلى الرغم من أن الناس لديهم الكثير من الخيارات حول المشاركة أو عدم المشاركة في بعض الأنشطة، فهم يفعلون ذلك على حساب أنشطة أخرى، لا سيما تلك التي يمارسونها في أوقات فراغهم.

ويتميز الشغف المتناغم بالمشاعر الإيجابية، والقدرة على اتخاذ القرارات المستقلة، والحفاظ على السيطرة والنشاط. أما الشغف الاستحواذي فيتميز بالعواطف السلبية، وفقدان السيطرة على النشاط (Philippe Vallerand & Lavigne, 2009). كما وجد الباحثون أن الشغف المتناغم يرتبط إيجابًا بالإيجابية، والخبرات الحقيقية، مثل: التدفق، والعواطف الإيجابية، والرفاهية، والبقاء في السيطرة، والممارسة المؤثرة، والأداء (Philippe et al., 2009). كما أن للأفراد في هذا النوع من الشغف الحرية في القيام بالنشاط الذي يريدونه، ويكونون قادرين على التركيز على أعمالهم. وبالتالي، يحصلون على نتائج إيجابية، ويشعرون بالرضا (Deci & Ryan, 2000)، في حين يرتبط الشغف الاستحواذي بالعواقب غير التكيفية، مثل: الإصرار الشديد، وفقدان السيطرة، والمشاعر السلبية، والمخاطر الصحية (Philippe & Vallerand, 2007).

لقد تمت دراسة الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي في مجالات مختلفة، مثل: العمل، والرقص، والموسيقا، والألعاب الرقمية (Carbonneau, Vallerand, Fernet & Guay, 2008). وبشكل عام، تشير النتائج إلى أن الشغف المتناغم يميل إلى أن يرتبط بالخصائص والعمليات الإيجابية، في حين يميل الشغف الاستحواذي إلى الارتباط بالخصائص والعمليات والنتائج السلبية (Vallerand, 2008; Vallerand et al., 2010). كما تمت دراسة الشغف مع متغيرات أخرى، كعلاقة الشغف بالمحبة والعلاقات الواسعة (Hatfield & Rapson, 2006)، وعلاقة الشغف بالاعتمادية (الاتكالية) (Goertz, 2000)، وحل المشكلات (Overskeid, 2000)، والاستهلاك (Belk, Ger & Askegaard, 2003)، والقيادة (Marsh & Collet, 1987).

وفي الشغف المتناغم، ينخرط الأفراد في النشاط بكامل إرادتهم الحرة. ولا يشكل هذا الانخراط نزاعًا مع مجالات الحياة الأخرى، وهنا يسيطر الفرد على الشغف. أما في حال الشغف الاستحواذي، فينخرط الفرد في النشاط بسبب الضغط الداخلي، أو ضغط الأشخاص الآخرين. والانخراط في هذا النشاط يلهي الشخص، ويبعده عن مجالات الحياة الأخرى، وفي هذه الحالة، فإن الشغف هو الذي يسيطر على الفرد (Vallerand, 2008).

أما في مجال التعليم، فقد ركزت معظم الدراسات على الشغف المتاغم، وذلك بسبب فوائده في التعليم؛ إذ إنه يؤثر إيجابًا في أداء الطلاب، والمثابرة، وتوجيه الهدف، والدافع للتعلم، والتركيز، والمرونة (Ruiz-Alfonso & León, 2017; Vallerand et al.,2007).

كما قد ينشأ الشغف الاستحواذي من الضغوط داخل الشخصية، أو بين الأشخاص؛ التي قد تعود إلى حالات مرتبطة بالقبول الاجتماعي، أو احترام الذات، أو لأن الإحساس بالإثارة المستمدة من المشاركة في النشاط يصبح غير قابل للسيطرة. وعلى الرغم من أن الأفراد يحبون هذا النشاط، فهم يشعرون بأنهم مجبرون على المشاركة فيه، بسبب هذه الحالات الطارئة الداخلية التي تسيطر عليهم. وفي نهاية الأمر، يأخذ النشاط حيزًا غير مناسب في هوية الشخص، ويسبب تعارضًا مع الأنشطة الأخرى في حياته. الأمر الذي قد يؤدي إلى تعرضهم لبعض المظاهر السلبية، كالاحتراق الأكاديمي (Vallerand et al., 2003).

ويرتبط الشغف الاستحواذي مع الاحتراق النفسي للعاملين في المجال الإنساني، إذ يحدث (الشغف الاستحواذي) عندما يتم استيعاب نشاط ما في هوية الشخص بطريقة تفتقر إلى الاستقلالية، وتقرير المصير. وهذا يؤدي إلى حدوث النشاط الذي يجري من أجل الحصول على ميزات طارئة، مثل المكافأة الملموسة، أو احترام الذات (Amiot, Vallerand & Blanchard, 2006). ويقترح تاسيل وفليت (Tassel & Flet, 2007) أن غياب الاستقلال لدى الفرد، وتقرير المصير من الصفات المميزة لهذا النوع من الشغف، وهذا وثيق الصلة بنشوء الاحتراق النفسي.

وتشير الدراسات إلى أنه ليس جميع الأفراد الذين يتعرضون إلى الضغوطات، يمكن أن يعانوا من الاحتراق (Uskun, Ozturk, Kisioglu & Kirbiyik, 2005). وفي الواقع، هناك عوامل أخرى يمكن أن تعدل أو تؤثر في أثر الضغوطات في الاحتراق؛ إذ تركز كثير من الأدبيات على الاحتراق، وعلى الدور الوسيط للعلاقة بين الاحتراق والتوتر، والدعم الاجتماعي (Uchino, 2004)، والتأقلم، وعوامل شخصية (Carver & Scheier, 1999)، والسلوكات التي تعوق الصحة، مثل: التدخين، وسوء التغذية، وعدم ممارسة الرياضة (Nobrega & Cifuentes, 2008).

ويشير الاحتراق الأكاديمي بين طلبة الجامعات إلى التعب والإعياء والضجر (الإنهاك العاطفي) الناتجة عن المطالب الأكاديمية، ووجود شعور بالتشاؤم، وعدم الاهتمام بالمهام الأكاديمية، والشعور بعدم الفعالية كطالب (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002). كما يشير إلى شعور الطالب بالاستنفاد انفعاليًا، ومعرفيًا، وجسديًا بسبب متطلبات الدراسة، وبالتالي عدم المشاركة في الأنشطة الدراسية (Riese, Xanthopoulou & Tsaousis, 2015). وكذلك هو شعور الطالب بالإرهاق نتيجة متطلبات الدراسة، وشعوره بالقلق والتوتر من واجباته، وتدني قدرته على الأداء في المواقف الأكاديمية (Pirani, Faghihi & Moradizade, 2016).

والاحتراق النفسي عند الطلبة الجامعيين لم يلق الاهتمام الكافي، كما هو الحال عند الموظفين، والرياضيين، مع أن هناك اعترافًا متزايدًا بأن الاحتراق مشكلة تؤثر في العديد من طلبة الكليات والجامعات (Jacobs & Dodd, 2003). ومع ذلك، فإن الدراسات التي تناولت الاحتراق النفسي لدى طلبة الجامعات أشارت إلى أن الاحتراق الأكاديمي يمثل مشكلة كبيرة مرتبطة بالأداء الأكاديمي الضعيف (Schaufeli et al., 2002)، وانخفاض الكفاءة الذاتية، وتصورات سلبية عن بيئة التعلم (Yang & Fam, 2005)، ومستويات عالية من عبء العمل المدرك (Jacobs & Dodd, 2003)، والقلق بشأن الأخطاء، والشكوك حول العمل (Zhang, Gan & Cham, 2007)، وانخفاض التعاون الفعّال (Gan, Shang & Zhang, 2007).

ومن خلال الغياب التدريجي للمثالية، والطاقة، والهدف (Hare, Pratt & Andrews, 1988)، يظهر الاحتراق في ثلاثة أشكال، هي: الإعياء العاطفي، وضعف الإنجاز الشخصي، والعزلة، أو ما يسمى الانسلاخ عن الواقع (Borritz et al., 2005).

ويتميز الأفراد المنهكون بالعواطف المفرطة، والافتقار إلى الحماس والطاقة للقيام بمتطلبات عملهم. ويكونون عديمي الإحساس، ولا تكون لديهم علاقات شخصية مع الآخرين، ويكونون منخفضي التحصيل الأكاديمي. وغالبًا ما يدركون أنهم يفتقرون إلى الكفاءة الذاتية والكفاءة في محاولتهم مساعدة الآخرين (Leiter & Laschinger, 2006).

وهناك الكثير من العوامل التي تسبب الاحتراق؛ منها ما يرتبط بمتطلبات وضغط العمل، ونقص الموارد (Duquette, Sandhu & Beaudet, 1994; Rupert & Kent, 2007)، والتعرض للضغوطات لفترات طويلة (Hare et al., 1988)، والصراع وغموض الدور، ووتيرة العمل العالية مع ضعف أو قلة في الإمكانيات (Borritz et al., 2005)، ومحدودية الموارد. ويضيف ماسلاش وليتر (Maslach & Leiter, 2008) إلى هذه العوامل عدم وجود توافق كبير بين طبيعة المهمة وطبيعة الفرد الذي يقوم بالمهمة، وغياب المكافأة، ووجود الصراع في العمل، وعدم العدالة، ويشيران إلى أن الاحتراق يمكن أن يؤدي إلى انخفاض الالتزام بالمهمة، وسرعة التغير، والتعب، وانخفاض الإنتاجية، وانخفاض الروح المعنوية، وانخفاض الاهتمام بالآخرين.

ومن منظور نفسي، يمكن اعتبار أنشطة الطلبة بمثابة عمل؛ فهم يتشاركون في أنشطة منظمة وقسرية؛ كحضور الحصص، واستكمال المهمات الموجهة نحو هدف محدد؛ كاجتياز الامتحانات، ومن ثم يظهر الاحتراق الأكاديمي. ويتجلى ذلك من خلال الشعور بالإنهاك بسبب متطلبات الدراسة، أو اتخاذ موقف سلبي من الدراسة، والشعور بعدم الكفاءة (McCarthy, Pretty &

Catano, 1990). كما يمكن أن يؤدي الاحتراق الأكاديمي إلى ارتفاع نسبة الغياب، وانخفاض الدافع للقيام بالمهمة، وارتفاع نسبة التسرب (Meier & Schmeck, 1985).

ويتأثر الأداء الأكاديمي للطلبة بعدد من العوامل؛ منها ما يحسّن الأداء الأكاديمي، ومنها ما له آثار ضارة. ولعل من أكثر العوامل التي تمت دراستها مؤخرًا وتؤثر في الأداء الأكاديمي للطلبة الاحتراق الأكاديمي، الذي يعرف تقليديًا باعتباره متلازمة ثلاثية الأبعاد تشمل: الإنهاك العاطفي (Emotional Exhaustion)، وضعف الإنجاز الشخصي (Reduced Personal Accomplishment)، وإلغاء الشخصية أو الانسلاخ عن الشخصية (Depersonalization Maslach & Jackson, 1982).

وتشير الأدلة إلى أن الأشخاص الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي قد يعانون من علامات، مثل: عدم الاهتمام بالقضايا الأكاديمية، وعدم القدرة على الحضور المستمر في الصفوف الأكاديمية، وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية، والشعور بعدم جدوى الأنشطة التعليمية، وعدم الاهتمام بالقضايا الأكاديمية (Yang & Farn, 2005).

ومن أسباب الاحتراق الأكاديمي أيضًا ضغط الوقت (Pienaar & Sieberhage, 2005)، والتنافس مع الأقران، والعلاقات الضعيفة مع المدرس، والالتزامات في مجالات الحياة الأخرى (Moneta, 2010). ومن أسباب الاحتراق أيضًا النظرة الاجتماعية، وضغوط الأهل، والنمط الثقافي والاجتماعي السائد في المجتمع، وتشبع سوق العمل بالخريجين، وانعدام فرص العمل بعد التخرج، وعدم قناعة الطالب بتخصصه (Fu & Yang, 2013) .

ويخضع الطلبة الجامعيون للضغوط للقيام بواجبات مختلفة، ولأنهم بحاجة إلى تسهيلات ومواد كافية عندما تكون المهمات كثيرة ولا تتوفر موارد كافية، وهو ما يجعلهم أكثر عرضة للاحتراق الأكاديمي، ويؤدي إلى انخفاض مستوى دافعيتهم للقيام بهذا العمل. ومن بين الموارد الضرورية التي يجب توفيرها لهم المكتبات والحواسيب. ويمكن أن يؤدي الضغط المزمن إلى الاحتراق. ولذلك يمكن أن يؤدي الجمع بين المتطلبات الأكاديمية العالية والموارد المنخفضة إلى مزيد من الاحتراق الأكاديمي (Bakker, Demerout, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2003).

ونتيجة للاحتراق، يفتقر الطلبة إلى القدرة على الأداء، ويتكون لديهم موقف سلبي تجاه دراستهم (Pienaar & Sieberhagen, 2005). وأشارت الدراسات المختلفة إلى وجود أسباب مختلفة لحدوث الاحتراق لدى الطلبة، يمكن تلخيصها في المستويات العالية من عبء العمل، وكثرة متطلبات الدراسة (Noushad, 2008)، وانخفاض مستويات التكيف الفعال (Gan et al., 2007).

ويمكن لطلبة الجامعة أيضًا أن يعانوا من الاحتراق (Jacobs & Dodd, 2003). وأشار لو (Law, 2010) إلى أن الأداء الأكاديمي يمكن أن يتأثر سلبًا بالاحتراق لدى الطلبة. ووضح مكارثي وآخرون (McCarthy et al., 1990) أن الاحتراق لدى الطلبة له علاقة سالبة مع الإنجازات الأكاديمية، ويتمثل الجانب الخطير من الاحتراق في: الإحباط، والسخط، والإعياء، ووجهات نظر متشائمة. ويشير لو (Law, 2010) إلى أن الطلبة الذين لا يحضرون المحاضرات بانتظام، ويحصلون على علامات متدنية في الواجبات والامتحانات، ويميلون إلى ترك التعليم أو عدم مواصلة دراستهم، يكون من المحتمل أنهم يعانون من الاحتراق الأكاديمي.

كما تشير جان ويانغ وزهو وزهانج (Gan, Yang, Zhou & Zhang, 2007) إلى أن الطلاب الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي يكثرون الغياب عن المدرسة، ويظهرون السلوكيات العدوانية، وهو ما يؤثر سلبًا في الحياة الشخصية للطالب والبيئة الأكاديمية، الأمر الذي قد يؤدي إلى التسرب.

وهناك واجبان رئيسان على أعضاء هيئة التدريس للحدّ من ظاهرة الاحتراق الأكاديمي؛ يتمثل الأول في عمل برامج تدريبية منظمة، وأخرى إرشادية لمساعدة الطلبة. ويتمثل الثاني في تقديم الدعم النفسي والمعنوي للطلبة والتواصل معهم بشكل ايجابي، وأن يكون الأساتذة حساسين تجاه مشاعر طلبتهم ومفهوم الذات لديهم، وأن يتعاطفوا معهم (Naami, 2009).

وباستعراض الأدب السابق، يمكن استنتاج ما يلي: أولاً: نموذج الشغف المزدوج هو الأوسع انتشارًا، والأكثر قبولاً لدى الباحثين. ثانيًا: لا يزال دور الشغف والاحتراق في المجال الأكاديمي ضئيلاً. ثالثًا: من أهم فوائد الشغف المتناغم أنه يوجه الطلبة نحو الهدف. رابعًا: يؤثر الشغف المتناغم في رفاهية الطلبة، والوقت الذي يقضونه في النشاط، والمثابرة، والمشاركة الأكاديمية.

ويلاحظ أن هناك نقصًا في الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشغف المتناغم والاستحواذي والجوانب الأكاديمية المختلفة. فلم تبحث أي دراسة العلاقة بين شكلي الشغف والاحتراق الأكاديمي. ومع ذلك فهناك دراسات تناولت العلاقة بين الشغف والاحتراق لدى الموظفين، كدراسة الشغف الأكاديمي والاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس (Carbonneau et al., 2008)، ودراسات تناولت الشغف مع الممرضات (Vallerand et al., 2010)، وأظهرت تلك الدراسات وجود علاقة سالبة بين الشغف المتناغم والاحتراق النفسي؛ فقد أظهر الموظفون الذين لديهم مستويات عالية من الشغف المتناغم درجة أقل من الاحتراق النفسي، مقارنة بالموظفين الذين أظهروا مستويات منخفضة من الشغف. وفي المقابل، وجد كاربونيو وآخرون (Carbonneau et al., 2008) علاقة موجبة بين الشغف الاستحواذي والاحتراق النفسي. كما وجد فاليراند وآخرون (Vallerand et al., 2007) علاقة موجبة منخفضة بين الشغف الاستحواذي والاحتراق النفسي.

وهدفت دراسة فاليراند وآخرين (Vallerand et al., 2008) إلى فحص نموذج للكشف عن دور الشغف في العمل والاحتراق المهني. تكونت عينة الدراسة من (97) ممرضة في فرنسا، و258 ممرضة في كندا. وبينت نتائج الدراسة أن الشغف المتناغم يزيد الرضا عن العمل ويؤدي إلى انخفاض الصراع، بينما يؤدي الشغف الاستحواذي إلى زيادة الصراع. كما بينت النتائج أن الشغف الاستحواذي يرتبط إيجابًا مع الاحتراق المهني، فيما يرتبط الشغف المتناغم سلبًا مع الاحتراق المهني.

وأجرى ستوبر وكيلدز وهايوارد وفيست (Stoper, Childs, Hayward & Feast, 2011) دراسة لبحث العلاقة بين الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي على الدراسة والمشاركة الأكاديمية والاحتراق لدى الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (105) من الطلبة (92 طالبة، و13 طالبًا) من طلبة علم النفس من جامعات بريطانية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الشغف الاستحواذي والاحتراق، وأن الشغف الاستحواذي يرتبط سلبًا مع بعدين من أبعاد الاحتراق (السخرية، وعدم الكفاءة). كما أشارت النتائج إلى أن الشغف المتناغم يرتبط سلبًا مع الاحتراق، وأن الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي يفسران التباين في الاحتراق؛ إذ تبين أن الشغف المتناغم يتنبأ بتفانٍ أعلى وسخرية أقل، فيما يتنبأ الشغف الاستحواذي بانهماك أكثر.

أما دراسة مارتن (Martin, 2011) فقد هدفت إلى تحديد ما إذا كان مستوى الاحتراق لدى الرياضيين المراهقين يرتبط مع نوع الشغف لديهم، تكونت عينة الدراسة من (218) من طلبة المخيمات الصيفية في أمريكا. وبينت نتائج الدراسة أن الشغف المتناغم يرتبط سلبًا مع الاحتراق، وأن الشغف الاستحواذي يرتبط سلبًا مع الاحتراق.

وفيما يتعلق بدراسة كيوران وأبلتون وهيل وهال (Curran, Appleton, Hill & Hall, 2011)، فقد هدفت إلى بحث العلاقة بين نوعي الشغف (المتناغم والاستحواذي) والاحتراق لدى الرياضيين. تكونت عينة الدراسة من (120) رياضيًا في بريطانيا. وبينت نتائج الدراسة أن الشغف المتناغم يرتبط سلبًا بالاحتراق، وأن الشغف الاستحواذي غير مرتبط بالاحتراق.

وبحثت دراسة شيلنبرج وجودريو وكروكر (Schellenberg, Gaudreau & Crocker, 2013) العلاقة بين الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي والتكيف، ومعرفة ما إذا كان التكيف يعمل وسيطًا بين أنواع الشغف والاحتراق الأكاديمي، وتحقيق الأهداف. تكونت عينة الدرسة من (421) لاعبًا من لاعبي الكرة الطائرة في جامعات كندا. وبينت النتائج ارتباطًا قويًا للشغف -بشكل غير مباشر- بالتغير في الاحتراق وتحقيق الأهداف، وأن الشغف المتناغم من خلال التكيف يرتبط إيجابًا بالتعلم الموجه نحو المهمات، وأن الشغف الاستحواذي يرتبط إيجابًا مع الاحتراق.

وهدفت دراسة تشاركابي وباركهيو وحياتي (Charkhabi, Abarghuei & Hayati, 2013) إلى الكشف عن العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وكل من نوعية التعلم والكفاءة الذاتية، على عينة بلغت (233) من الطلبة الجامعيين في إحدى جامعات إيران. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الاحتراق والكفاءة الذاتية، وكذلك بين الاحتراق ونوعية التعلم.

كما هدفت دراسة الحارثي (Alharthy, 2015) إلى معرفة مستوى كل من الشغف والسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، لدى عينة تكونت من (1157) طالبًا. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى كل من الشغف المتناغم والسعادة كان مرتفعًا، فيما كان مستوى الشغف الاستحواذي متوسطًا لدى أفراد عينة الدراسة.

وهدفت دراسة رحمتي (Rahmati, 2015) إلى تقصي الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين مرتفعي ومنخفضي مستوى الفعالية الذاتية لدى عينة من (120) من الطلبة الجامعيين في إحدى جامعات إيران. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين الاحتراق الأكاديمي والفعالية الذاتية.

أما دراسة عبد الله (Abdellah, 2017)، فهدفت إلى بحث العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والتسويف الأكاديمي في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (280) طالبًا وطالبة (110 من الذكور، و270 من الإناث) من طلبة كلية التربية في جامعة سوهاج بمصر. وبينت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين الاحتراق الأكاديمي والتسويف الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق الأكاديمي تعزى إلى الجنس، فيما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا على بعد الإعياء تعزى إلى الجنس، لصالح الإناث.

وهدفت دراسة كاستيللو والفارس وإستيفا وكويرالت ومولينا –جارسيا (Castillo, Alvares, Estwva, Queralt & Molina-Garcia, 2017) إلى فحص العلاقة بين الارتباط بين شغف معلمي الرياضة وإدراكهم للاحتراق، واختبار الدور الوسيط لسلوكيات المعلمين كمصدر موجه في هذه العلاقة. تكونت عينة الدراسة من (161) معلمًا ومعلمة (108 معلمين، و53 معلمة) تتراوح أعمارهم بين (24-63) عامًا. وكشفت نتائج الدراسة ارتباطًا سالبًا بين الشغف المتناغم والاحتراق الأكاديمي، وارتباط الشغف الاستحواذي إيجابًا مع الاحتراق الأكاديمي، وأن سلوكات المعلمين تؤدي دور الوسيط بين الشغف الاستحواذي والاحتراق الأكاديمي.

أما دراسة كنت وكينغستون وباراديس (Kent, Kingston & Paradis 2018)، فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف (المتناغم والاستحواذي) والاحتراق، لدى عينة تكونت من (120) رياضيًا من (21) رياضة مختلفة. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين نوعي الشغف ومكوني الاحتراق (الإنهاك، وضعف الإنجاز

الشخصي). كما بينت النتائج أن الحاجات النفسية الأساسية تتوسط العلاقة بين الشغف والاحتراق.

كما هدفت دراسة ديميرسي وكيبكورت (Demirci & Cepikkurt, 2018) إلى فحص العلاقة بين الشغف والكمالية والاحتراق النفسي لدى الرياضيين، لدى عينة تكونت من (267) رياضيًا من مختلف فروع الرياضة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكمالية تتنبأ بدرجة دالة إحصائيًا بالاحتراق النفسي، وأن الرياضيين لديهم شغف استحواذي نحو رياضتهم، ولديهم اتجاه نحو الكمالية غير التكيفية، وبذلك كانوا أكثر عرضة للاحتراق الأكاديمي.

أما دراسة الثعلبي (Al Tha'labi, 2019) فقد هدفت الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز لخفض الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين. تم اختيار عينة مكونة من (60) طالبًا من طلبة الصف التاسع والصف الأول الثانوي، مقسمة إلى مجموعة تجريبية مكونة من (30) طالبًا، ومجموعة ضابطة من (30) طالبًا. وبينت نتائج الدراسة انخفاض مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى إلى متغير الصف الدراسي.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها توصل إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشغف المتناغم والاحتراق الاكاديمي (Curran et al., 2011; Martin, 2011; Vallerand et al., 2008)، فيما توصلت دراسات أخرى إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشغف الاستحواذي والاحتراق (Demirici & Cepikkurt, 2018; Martin, 2011; Stoper et al., 2011). كما بينت دراسات أخرى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشغف الاستحواذي والاحتراق (Castellio et al., 2017; Shellenberg et al., 2013; Vallerand et al., 2008). أما بالنسبة للعينة، فقد تناولت بعض الدراسات الشغف والاحتراق أو الاحتراق لدى طلبة الجامعات (Abdellah, 2017; Charkhabi et al., 2013; Rahmati, 2015; Stoper et al., 2011)، وبعضها تناول أصحاب بعض المهن كالممرضين (Vallerand et al., 2008)، وبعضها تناول الرياضيين (Castellio et al., 2017; Curran et al., 2011; Demirici & Cepikkurt, 2018; Kent et al., 2018; Martin, 2011; Shellenberg et al., 2013). كما نلاحظ من الدراسات السابقة وجود تباين، سواءً في نتائج الدراسات أو في طبيعة العينة. كما تبين من الدراسات السابقة وجود دراسة عربية تناولت الشغف والسعادة، هي دراسة الحارثي (Alharthy, 2015) لدى طلاب جامعة أم القرى. كما بحثت دراسة الثعلبي (Al Tha'labi, 2019) أثر برنامج تدريبي مقترح في خفض مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين. وما يميز الدراسة الحالية أنها الثانية التي تناولت الشغف الأكاديمي تحديدًا، وخصوصًا عند دراسته مع متغير الاحتراق النفسي، إضافة إلى أن عينتها هي طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظ الباحثان أنه على الرغم من أننا نعيش حاليًا في ظروف تقل فيها فرص العمل، سواءً داخل الأردن أو خارجه، وفي بيئة اقتصادية صعبة، مع وجود أعداد كبيرة من الخريجين، هناك ميل وشغف من الطلبة لمواصلة الدراسات العيا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه. كما لاحظ الباحثان أن بعض الطلبة لديهم أريحية، وتبدو عليهم الثقة بالنفس وعدم القلق، فيما يبدو على بعضهم مظاهر القلق والتوتر، خاصة كلما اقتربت استحقاقات الفصل التالي. وهنا برز في ذهن الباحثين تساؤل حول وجود أو عدم وجود علاقة لهذا الشغف بمواصلة الدراسة العليا مع الاحتراق الأكاديمي. وبالتحديد، تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الشغف الأكاديمي ببعديه (المتناغم والاستحواذي) لدى طلبة جامعة اليرموك؟

2- ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات التقديرات على مقياس الشغف الأكاديمي ببعديه (المتناغم والاستحواذي) لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى متغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات التقديرات على مقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى متغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة

تعدّ الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تناولت مفهوم الشغف الأكاديمي، ودراسة علاقته مع الاحتراق الأكاديمي، مما يعد إضافة نظرية للمكتبة العربية. كما تلقي الدراسة الضوء على الدور الكبير والمهم الذي يؤديه الشغف الأكاديمي، وخاصة الشغف المتناغم، أو في مساعدة الطلبة في الوصول إلى القمة في الأداء. كما تعدّ مفتاحًا لدراسات أخرى يجريها باحثون آخرون. كما أوجدت الدراسة مقياسين جديدين (مقياس الشغف الأكاديمي، مقياس الاحتراق الأكاديمي) توفرت فيهما دلالات الصدق والثبات.

أما الأهمية التطبيقة للدراسة، فتكمن في أنها توجه أنظار المهتمين بالعملية التعليمية إلى ضرورة بناء برامج ارشادية للحد من ظاهرة الاحتراق الأكاديمي. كما تلفت أنظار المدرسين إلى ضرورة استخدام الأساليب التدريسية التي تنمي الشغف الأكاديمي وتدعمه لدى الطلبة.

التعريفات الإجرائية

الشغف الأكاديمي: هو ميل قوي نحو نشاط يحبه الطالب، ويستشعر أهميته، ويستثمر فيه الوقت والطاقة. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الشغف الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

الاحتراق الأكاديمي: هو شعور الطالب بالاستنفاد انفعاليًا، ومعرفيًا، وجسديًا بسبب متطلبات الدراسة، وبالتالي عدم المشاركة في الأنشطة الدراسية. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاحتراق الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) في كلية التربية في جامعة اليرموك اختيرت بالطريقة المتيسرة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018. كما تتحدد بأداتي الدراسة وما تتمتعان به من دلالات صدق وثبات.

الطريقة

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة اليرموك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018، البالغ عددهم (1195) طالبًا وطالبة (342 طالبًا، و853 طالبة) و(557 من طلبة الماجستير، و638 من طلبة الدكتوراه).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة متيسرة مكونة من (230) طالبًا وطالبة، من الطلبة المسجلين في مساقات الدراسات العليا الذين تعاونوا مع الباحثين في تعبئة الاستبانات. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل

		التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	48	20.9
	أنثى	182	79.1
	المجموع	230	100.0
البرنامج الدراسي	ماجستير	118	51.3
	دكتوراه	112	48.7
	المجموع	230	100.0
المهنة	قطاع عام	50	21.7
	قطاع خاص	53	23.0
	بلا عمل	127	55.2
	المجموع	230	100.0
مستوى الدخل	مرتفع	31	13.5
	متوسط	83	36.1
	منخفض	116	50.4
	المجموع	230	100.0

أداتا الدراسة

استخدمت في الدراسة أداتان رئيستان، وفيما يلي توضيح لهما:

أولاً: مقياس الشغف الأكديمي

استخدم الباحثان مقياس فليراند وآخرين (Vallerand et al., 2003) للشغف الأكاديمي، ويتكون من (14) فقرة موزعة في مجالين هما: الشغف المتناغم وعدد فقراته (7)، والشغف الاستحواذي وعدد فقراته (7). وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للشغف المتناغم (0.89)، وللشغف الاستحواذي (0.79)، وكان معامل الارتباط بين مجالي المقياس (0.46)، وهو دال إحصائيًا.

صدق المقياس

قام الباحثان بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وبعد ترجمته عُرض المقياس على اثنين من المتخصصين في علم النفس التربوي ممن يتقنون اللغة الإنجليزية للتحقق من دقة الترجمة. بعد ذلك، تم توزيعه على (10) من المحكمين

المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم حول المقياس، وتم الأخذ بمعيار اتفاق (8) من المحكمين على الفقرة لاعتمادها، وتم الأخذ بملاحظاتهم. كما تم التحقق من مؤشرات صدق البناء للمقياس، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، لدى عينة استطلاعية تكونت من (30) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لمجال الشغف المتناغم بين (0.319-0.600)، ولمجال الشغف الاستحواذي بين (0.319-0.791).

ثبات المقياس

لاستخراج قيم معاملات الثبات للمقياس، تم تطبيقه على عينة الصدق -من خارج عينة الدراسة- وتكونت من (30) طالبًا وطالبة، وبلغ معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا للشغف المتناغم (0.832)، وللشغف الاستحواذي (0.825). كما بلغ معامل الارتباط بين البُعدين (0.53).

ثانيًا: مقياس الاحتراق الأكاديمي

تم استخدام مقياس رايس وآخرين (Riese et al., 2015)، الذي يتكون من (16) فقرة موزعة على بعدي عدم الاندماج (Disengagement)، والإعياء (Exhaustion). وكان معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا لبعد عدم الاندماج (0.87)، ولبعد الإعياء (0.81).

وفي الدراسة الحالية، قام الباحثان بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وبعد ترجمته عُرض المقياس على اثنين من المتخصصين في علم النفس التربوي ممن يتقنون اللغة الإنجليزية بهدف التحقق من دقة الترجمة. بعد ذلك، تم توزيعه على (10) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم حول المقياس. وتم الأخذ بمعيار اتفاق (8) من المحكمين على الفقرة لاعتمادها، ثم تم إيجاد معامل ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوح معامل ارتباط الفقرة مع المقياس الكلي بين (0.343-0.645)، ومعامل ارتباط الفقرة مع المجال لمجال الاندماج بين (0.327-0.777)، ولمجال الإعياء بين (0.382-0.711).

أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد تم تطبيقه على عينة من خارج عينة الدراسة، وتم إيجاد معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، وقد بلغ للمقياس الكلي (0.784)، ولمجال عدم الاندماج (0.764)، ولمجال الإعياء (0.789).

تصحيح المقياسين

تم استخدام سُلَّم "ليكرت" خماسي التدريج (موافق بدرجة كبيرة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة)؛ إذ تعطى هذه التقديرات الدرجات (5،4،3،2،1). كما تم اعتماد المعيار الآتي للحكم على مستوى كل من الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي مستوى منخفض، (أقل من 2.34)، ومستوى متوسط (من 2.34- أقل من 3.67)، ومستوى مرتفع (من 3.67-5).

الإجراءات

تمت الدراسة وفق الخطوات التالية:

تم توزيع الأداتين على الطلبة المسجلين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في مختلف أقسام كلية التربية في جامعة اليرموك، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2019/2018. واحتاج الطلبة إلى (15-20) دقيقة تقريبًا للإجابة عن فقرات الأداتين.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات التصنيفية: الجنس، وله فئتان: ذكور وإناث، والبرنامج الدراسي (ماجستير ودكتوراه)، والمهنة، لها ثلاث فئات: (موظف قطاع عام، وموظف قطاع خاص، وعاطل عن العمل)، ومستوى الدخل، وله ثلاث فئات: (مرتفع: أكثر من 800 دينار، ومتوسط: من 400 دينار إلى أقل من 800 دينار، ومنخفض: أقل من 400 دينار).

المتغيرات التابعة: الشغف الأكاديمي (المتناغم والاستحواذي)، والاحتراق الأكاديمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "*ما مستوى الشغف الأكاديمي ببعديه (المتناغم والاستحواذي) لدى طلبة جامعة اليرموك؟***"** ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعدي مقياس الشغف الأكاديمي، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعدي مقياس الشغف الأكاديمي

المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشغف المتناغم	4.24	.35
الشغف الاستحواذي	3.22	.75

يتبين من الجدول (2) أن الوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على بُعد الشغف المتناغم بلغ (4.24) بمستوى مرتفع، فيما بلغ الوسط الحسابي لبُعد الشغف الاستحواذي (3.22) بمستوى متوسط. ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الدراسات العليا مدفوعون برغبة داخلية لمتابعة دراساتهم العليا لتحقيق طموحاتهم بالتغير نحو الأفضل، سواء كان ذلك بهدف الحصول على وظيفة أفضل

للعاملين منهم، أو بهدف تحسين أوضاعهم الوظيفية. ولذلك، فهم يقبلون على الدراسة بشغف متناغم. هذا الشغف يعمل شارحًا لأنشطة التعلم المكثفة والتحصيل العالي، والذي غالبًا ما يشار إليه كمفسّر لدافعية التعلم، والممارسة، والوصول إلى التحصيل العالي (Delcourt, 2003; Waltters, 2010). ولذلك جاء مستوى الشغف المتناغم مرتفعًا، فيما جاء مستوى الشغف الاستحواذي متوسطًا. وقد يعود ذلك إلى أن الضغوط الخارجية، وخاصة الاجتماعية، على الطلبة لإكمال دراساتهم العليا ليست مرتفعة. كما أن الواجبات التي تطلب منهم في فترة الامتحانات، وما يرافق الامتحانات من قلق. إضافة إلى الأعباء المالية المترتبة عليهم جراء ارتفاع رسوم الدراسة ومتطلباتها، كلها جعلت مستوى الشغف الاستحواذي متوسطًا. ولعل هذ يتوافق مع ما جاء به فاليراند وآخرون (Vallerand et al., 2003) من أن الطلاب يحبون هذا النشاط، إلا أنهم يشعرون بأنهم مجبرون على المشاركة فيه بسبب ظروف طارئة تسيطر عليهم، وفي نهاية الأمر، يأخذ النشاط حيزًا غير مناسب في هوية الشخص، ويسبب تعارضًا مع الأنشطة الأخرى في حياة الطالب. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الحارثي (Alharthy, 2015).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "*ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك***؟" ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراق الأكاديمي، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعدي الاحتراق النفسي، والدرجة الكلية للمقياس

المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدم الاندماج	2.94	0.54
الإعياء	3.26	0.71
الاحتراق الاكاديمي	3.10	0.53

يتبين من الجدول (3)، أن متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل بلغ (3.10) بمستوى متوسط. وبلغ على بُعد عدم الاندماج (2.94) بمستوى متوسط، وعلى بُعد الإعياء (3.26) بمستوى متوسط أيضًا. وهذا يشير إلى أن أفراد العينة لديهم قدر من المعاناة، ويعيشون حالة من الضيق والضجر والتوتر، ويشعرون بأن طاقاتهم مستنزفة نسبيًا. ويمكن تفسير سبب ذلك بطبيعة الدراسة، وصعوبتها، ومتطلباتها كالواجبات الأكاديمية، والمتطلبات الاقتصادية، إضافة إلى أن جزءًا كبيرًا من أفراد العينة هم من الموظفين، سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص؛ الأمر الذي قد يشكل عبئًا إضافيًا للتوفيق بين العمل والدراسة، إلى جانب ما قد يتعرضون له من إحباطات من رؤسائهم في العمل، كعدم السماح لهم بالخروج مبكرًا للالتحاق بالدراسة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن نسبة من أفراد عينة الدراسة هم عاطلون عن العمل، وهو ما يشكل ضغطًا عليهم، ويجعلهم أكثر عرضة للاحتراق الأكاديمي، فهُم بين متفائل ومتشائم؛ ومتفائل بأن حصوله على درجة علمية جديدة سيسهم في تحسين وضعه الاجتماعي، وقد يساعده في الحصول على فرصة عمل أفضل قد تحسن من وضعه الاقتصادي، متشائم عندما يرى زملاءه الخريجين من حملة مختلف الدرجات العلمية الذين انضموا إلى قوائم المتعطلين عن العمل.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "*هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات التقديرات على مقياس الشغف الأكاديمي ببعديه (المتناغم والاستحواذي) لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى متغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل***؟" ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى بُعدي الشغف الأكاديمي (المتناغم، والاستحواذي)، وفقًا لمتغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من بعدي مقياس الشغف الأكاديمي وفقًا لمتغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل

المتغير	الفئة		الشغف المتناغم	الشغف الاستحواذي
الجنس	ذكر	الوسط الحسابي	4.25	3.30
		الانحراف المعياري	0.32	0.68
	أنثى	الوسط الحسابي	4.23	3.19
		الانحراف المعياري	0.36	0.77
	المجموع	الوسط الحسابي	4.24	3.21
		الانحراف المعياري	0.35	0.75
البرنامج الدراسي	ماجستير	الوسط الحسابي	4.24	3.10
		الانحراف المعياري	0.37	0.81
	دكتوراه	الوسط الحسابي	4.23	3.33
		الانحراف المعياري	0.32	0.67
	المجموع	الوسط الحسابي	4.23	3.21
		الانحراف المعياري	0.35	0.75
المهنة	قطاع عام	الوسط الحسابي	4.14	3.26
		الانحراف المعياري	0.25	0.61
	قطاع خاص	الوسط الحسابي	4.30	3.27
		الانحراف المعياري	0.38	0.67
	عاطل عن العمل	الوسط الحسابي	4.24	3.17
		الانحراف المعياري	0.36	0.84
	المجموع	الوسط الحسابي	4.23	3.21
		الانحراف المعياري	0.35	0.75
مستوى الدخل	مرتفع	الوسط الحسابي	4.46	3.72
		الانحراف المعياري	0.45	0.86
	متوسط	الوسط الحسابي	4.27	3.24
		الانحراف المعياري	0.27	0.86
	منخفض	الوسط الحسابي	4.14	3.06
		الانحراف المعياري	0.33	0.56
	المجموع	الوسط الحسابي	4.23	3.21
		الانحراف المعياري	0.35	0.75

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى بُعدي الشغف الأكاديمي: المتناغم والاستحواذي، تبعًا لاختلاف متغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل. وللكشف عن دلالة الفروق الظاهرية بين الأوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد 4-Way Manova، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل التباين الرباعي للأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعدي الشغف الأكاديمي، وفقًا لمتغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل

مصدر التباين	المتغيرات المستقلة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الاحصائية
الجنس	الشغف المتناغم	0.210	1	0.210	3.590	0.060
هوتلنج V. 0.024 S 0.088	الشغف الاستحواذي	0.316	1	0.316	0.741	0.390
البرنامج الدراسي	الشغف المتناغم	0.934	1	0.934	2.734	0.100
ويلكس لامبدا V.0.923 S. 0.000	الشغف الاستحواذي	1.167	1	1.167	15.971	0.000
المهنة	الشغف المتناغم	0.156	2	0.078	1.333	0.266
ويلكس لامبدا V. 0.984 S. 0.517	الشغف الاستحواذي	0.125	2	0.063	0.146	0.864
مستوى الدخل	الشغف المتناغم	1.665	2	0.833	14.231	0.000
ويلكس لامبدا V. 0.852 S 0.000	الشغف الاستحواذي	5.023	2	2.512	5.885	0.003
الخطأ	الشغف المتناغم	11.935	204	0.059		
	الشغف الاستحواذي	87.060	204	0.427		
الكلي	الشغف المتناغم	4156.796	230			
	الشغف الاستحواذي	2511.816	230			
الكلي المصحح	الشغف المتناغم	28.487	229			
	الشغف الاستحواذي	131.866	229			

يلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق في مستوى الشغف المتناغم أو الاستحواذي يعزى إلى متغير الجنس، أو متغير المهنة. ويمكن النظر إلى هذه النتيجة في ضوء تشابه التطلعات والطموح والآمال لدى الجنسين، ولدى العاملين في القطاع العام والقطاع الخاص، أو حتى لدى المتعطلين عن العمل. فالجميع يرون أن الدراسات العليا مفتاح يفتحون به أبواب المستقبل لتأمين فرصة وظيفية أفضل تنعكس عليهم بمستوى أرقى اقتصاديًا واجتماعيًا. فهذه التطلعات والطموحات واحدة للذكور والإناث، وهي تطلعات وآمال مشروعة، وإن كانت هناك عقبات فهي أيضًا تكاد تكون واحدة. وبالتالي لا توجد فروق بين الجنسين. وهذا ما أكده تشامبرلين (Chamberlain, 2009) من أن الطلبة يرون أن الدراسات العليا توفر فرصًا مريحة للتوظيف في المستقبل والتقدم الوظيفي.

ويظهر من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الاستحواذي تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة برنامج الدكتوراه. ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الدكتوراه يشعرون بأن هناك نقلة نوعية في حياتهم من مرحلة الماجستير إلى مرحلة الدكتوراه. وبالتالي، فهم أمام تحدٍ اجتماعي واقتصادي، مما يجعلهم يبذلون جهودًا مضاعفة للنجاح في هذا التحدي، ومن ثم يقعون تحت وطأة الشغف الاستحواذي.

كما يظهر من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف ببعديه المتناغم والاستحواذي تعزى إلى متغير مستوى الدخل. ولمعرفة توجه تلك الفروق، تم إجراء اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): اختبار شيفيه على بُعدي الشغف المتناغم والاستحواذي تبعًا لمتغير مستوى الدخل

	المستوى	الوسط الحسابي	متوسط	منخفض
المتناغم	مرتفع	4.46	0.18*	0.32*
	متوسط	4.27		0.13*
	منخفض	4.14		
الاستحواذي	مرتفع	3.72	-0.48*	-0.66*
	متوسط	3.24		0.18
	منخفض	3.03		

يتبين من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف المتناغم بين ذوي الدخل المرتفع وكل من ذوي الدخل المتوسط والدخل المنخفض، لصالح ذوي الدخل المرتفع، وكذلك بين ذوي الدخل المتوسط وذوي الدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المتوسط. ويبدو أن النتيجة منطقية وتتطابق مع واقع الحال؛ فالالتحاق بالدراسات العليا تترتب عليه تكلفة مادية باهظة. وبالتالي، فإن هذه التكاليف تشكل مصدر إزعاج؛ فمن كان دخله مرتفعًا، لا يعبأ بكيفية تأمين تكاليف الدراسة، وبالتالي، فهو يقبل على الدراسة ويندفع إليها دون أن يشغل باله بأي شيء آخر.

كما يتبين وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الاستحواذي بين ذوي الدخل المرتفع وكل من ذوي الدخل المتوسط وذوي الدخل المنخفض، لصالح ذوي الدخل المرتفع. وترتبط هذه النتيجة بالنتيجة السابقة؛ إذ إن ذوي الدخل المرتفع لديهم شغف أكاديمي أكبر. ويعني ذلك أن الوضع المالي لا يؤثر في شغفهم وحبهم وإصرارهم ومثابرتهم على الدراسة، على عكس الطلبة ذوي الدخل المتوسط والمنخفض الذين يحملون همومًا كبيرة جراء دفع رسوم الدراسة ومتطلباتها، مما يؤثر في شغفهم الأكاديمي من حيث القدرة على تأمين التكاليف المرتفعة للدراسة؛ فمن كان دخله منخفضًا، يواجه مشكلة في تأمين هذه التكاليف، ويعتمد على غيره في تأمينها. وحسب ما يرى أميوت وأخرون (Amiot et al., 2006)، يحدث الشغف الاستحواذي عندما يتم استيعاب نشاط ما في هوية الشخص بطريقة تفتقر إلى الاستقلالية، وتقرير المصير، وهو ما يؤدي إلى حدوث النشاط الذي يجري من أجل الحصول على ميزات طارئة، مثل المكافأة الملموسة، أو احترام الذات. ويقترح تاسل وفليت (Tassel & Flet, 2007) أن عدم وجود الاستقلال، وتقرير المصير من الصفات المميزة لهذا النوع من الشغف، وهذا وثيق الصلة بنشوء الاحتراق.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: *هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات التقديرات على مقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى متغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل؟ ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق الأكاديمي الكلي وبُعديه، وفقًا لمتغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعدي الاحتراق النفسي، والدرجة الكلية للمقياس وفقًا لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل

المتغير			الاحتراق الأكاديمي	عدم الاندماج	الإعياء
الجنس	ذكر	الوسط الحسابي	3.12	2.85	3.39
		الانحراف المعياري	0.36	0.34	0.54
	أنثى	الوسط الحسابي	3.09	2.96	3.22
		الانحراف المعياري	0.56	0.58	0.75
	الكلي	الوسط الحسابي	3.09	2.94	3.25
		الانحراف المعياري	0.53	0.54	0.71
المستوى الدراسي	ماجستير	الوسط الحسابي	3.11	2.91	3.31
		الانحراف المعياري	0.53	0.51	0.76
	دكتوراه	الوسط الحسابي	3.08	2.96	3.19
		الانحراف المعياري	0.53	0.57	0.65
	الكلي	الوسط الحسابي	3.09	2.94	3.25
		الانحراف المعياري	0.53	0.54	0.71

المهنة	قطاع عام	الوسط الحسابي	3.19	3.03	3.35
		الانحراف المعياري	0.39	0.49	0.56
	قطاع خاص	الوسط الحسابي	3.02	2.90	3.14
		الانحراف المعياري	0.45	0.46	0.56
	عاطل	الوسط الحسابي	3.09	2.92	3.26
		الانحراف المعياري	0.60	0.59	0.81
	الكلي	الوسط الحسابي	3.09	2.94	3.25
		الانحراف المعياري	0.53	0.54	0.71
مستوى الدخل	مرتفع	الوسط الحسابي	2.94	2.63	3.25
		الانحراف المعياري	0.69	0.32	1.07
	متوسط	الوسط الحسابي	3.13	2.97	3.29
		الانحراف المعياري	0.55	0.67	0.61
	منخفض	الوسط الحسابي	3.11	2.99	3.23
		الانحراف المعياري	0.46	0.45	0.66
	الكلي	الوسط الحسابي	3.09	2.94	3.25
		الانحراف المعياري	0.53	0.54	0.71

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية لمستوى الاحتراق الأكاديمي، وبعديه، تبعًا لاختلاف متغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل. وللكشف عن دلالة الفروق الظاهرية بين الأوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الرباعي لمقياس الاحتراق الأكاديمي الكلي، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8): نتائج تحليل التباين الرباعي للأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي وفقًا لمتغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الاحصائية
الجنس	0.539	1	0.539	3.142	0.078
البرنامج الدراسي	0.149	1	0.149	0.868	0.353
المهنة	2.333	2	1.167	6.797	0.001
مستوى الدخل	1.447	2	0.723	4.214	0.016
الخطأ	35.014	204	0.172		
الكلي	2274.727	230			
الكلي المصحح	65.201	229			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى إلى الجنس، أو البرنامج الدراسي. ويمكن تفسير النتيجة في ضوء ما أشار إليه دخان والحجار (Dukhan & Alhajar, 2006) من أن الضغوط التي يتعرض لها الطلبة في الجامعة تكاد تكون واحدة، كما أن الخدمات التي تقدم لهم متشابهة؛ فالمكان واحد، والمحاضرون أنفسهم، مما أدى إلى عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق الأكاديمي. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه كريغ وفارتشيلد (Craig & Farrchild, 2007) من أن التكلفة العالية للتعليم تعد معضلة كبيرة، لأن تأمينها من مصادر دخل هزيلة يشكل عبئًا على الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالله (Abdellah, 2015).

ويلاحظ أيضًا من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى إلى متغير المهنة. ولمعرفة توجه تلك الفروق، تم إجراء اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9): اختبار شيفيه على مقياس الاحتراق الأكاديمي تبعًا لمتغير المهنة

المستوى	الوسط الحسابي	قطاع خاص	عاطل
القطاع العام	3.19	-0.16*	-0.10*
القطاع الخاص	3.02		-0.64
المتعطلون عن العمل	3.09		

يشير الجدول (9) إلى وجود فروق في مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى موظفي القطاع العام وموظفي القطاع الخاص لصالح موظفي القطاع العام، وبين موظفي القطاع العام والمُتعطلين عن العمل لصالح موظفي القطاع العام. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة العمل في القطاع العام، وخصوصًا في المدارس الحكومية؛ إذ يلتحق المعلم بالكثير من الدورات والورش التدريبية المفروضة عليه من وزارة التربية والتعليم بهدف تحسين نموّه المهني، التي يكون لها كثير من المتطلبات والمهمات، سواء في أثناء انعقاد الدورة أو بعد ذلك، من خلال تطبيق ما تم تعلمه في هذه الدورات والورش، وهو ما يشكل عبئًا إضافيًا على المعلمين في القطاع العام.

وفي المقابل فإن معلمي القطاع الخاص والمتعطّلين عن العمل لا يتعرضون لمثل هذه الضغوط. وهذا ما يشير إليه جان وآخرون (Gan et al., 2007) من أن من أسباب حدوث الاحتراق النفسي لدى الطلبة هو متطلبات الدراسة، وما ينشأ عنها من أعباء.

ويلاحظ أيضًا من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى إلى متغير مستوى الدخل. ولمعرفة توجه تلك الفروق، تم إجراء اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): اختبار شيفيه على مقياس الاحتراق الأكاديمي تبعًا لمتغير مستوى الدخل

	المستوى	الوسط الحسابي	متوسط	منخفض
الاحتراق الأكاديمي	مرتفع	2.94	-0.19*	-0.17*
	متوسط	3.13		0.02
	منخفض	3.11		

يتضح من الجدول (10) وجود فروق في مستوى الاحتراق الأكاديمي بين ذوي الدخل المرتفع وذوي الدخل المتوسط لصالح ذوي الدخل المتوسط، وبين ذوي الدخل المرتفع وذوي الدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المنخفض. ولا شك في أن هناك تكلفة مالية للدرسات العليا؛ كالرسوم المرتفعة، والمواصلات. وهذه التكاليف لا يستطيع الطالب أن يتجنبها. وبالتالي، فهي تشكل ضغطًا عليه؛ فكلما قل دخل الطالب، زادت هذه الضغوط، لدرجة أن بعض الطلبة قد يسجلون الحد الأدنى فقط من الساعات المعتمدة.

أما بالنسبة للتحليل على مستوى المجالات؛ فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص أثر الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل في مجالي مقياس الاحتراق الأكاديمي، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11): تحليل التباين المتعدد عديم التفاعل (MANOVA) لأثر الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل في مجالي الاحتراق الأكاديمي

مصدر التباين	المتغيرات المستقلة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	عدم الاندماج	0.061	1	0.061	0.264	0.608
هوتلنج V. 0.024 S. 0.093	الإعياء	1.495	1	1.495	4.816	0.029
البرنامج الدراسي	عدم الاندماج	0.002	1	0.002	0.009	0.923
ويلكس لامبدا V.0.991 S. 0.416	الإعياء	0.527	1	0.527	1.698	0.194

مصدر التباين	المتغيرات المستقلة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المهنة	عدم الاندماج	2.048	2	1.024	4.458	0.013
ويلكس لامبدا V. 0.936 S.0.010	الإعياء	2.680	2	1.340	4.318	0.015
مستوى الدخل	عدم الاندماج	1.624	2	0.812	3.535	0.031
ويلكس لامبدا V. 0.927 S. 0.004	الإعياء	2.797	2	1.399	4.506	0.012
الخطأ	عدم الاندماج	46.859	204	0.230		
	الإعياء	63.316	204	0.310		
الكلي	عدم الاندماج	2058.953	230			
	الإعياء	2557.266	230			
الكلي المصحح	عدم الاندماج	68.425	229			
	الإعياء	117.317	229			

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد الإعياء تعزى إلى الجنس، لصالح الذكور. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكور أقل قدرة على التحمل من الإناث، كون الإناث أكثر قدرة ومهارة وتعودًا على إدارة الأمور المنزلية، مما يكسبهن مزيدًا من المهارات كالتحمل والصبر. وبالتالي، لا تظهر عليهن علامات الإعياء، حتى لو كنّ كذلك. ويتميز الأفراد المنهكون عاطفيًا بالعواطف المفرطة، والافتقار إلى الحماس والطاقة للاضطلاع بمتطلبات عملهم، ويكونون عديمي الإحساس، ولا يقيمون علاقات شخصية مع الآخرين، ويكون التحصيل الشخصي لديهم منخفضًا. وغالبًا ما يدركون أنهم يفتقرون إلى الكفاءة الذاتية، وإلى الكفاءة والفعالية في محاولتهم مساعدة الآخرين (Leiter & Laschinger, 2006). وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالله (Abdellah, 2015) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى بعد الإعياء تعزى إلى الجنس، لصالح الإناث.

كما يلاحظ من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى عدم الاندماج والإعياء تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي. وهذا يعود إلى التشابه الذي يتعرض له أفراد العينة من حيث طبيعة المواد، وصعوبتها، وأوقات المحاضرات، وطبيعة المدرسين، وطريقة التدريس.

ويتضح من الجدول (11) أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى عدم الاندماج والإعياء تعزى إلى متغير المهنة. ولمعرفة توجه تلك الفروق، تم إجراء اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12): اختبار شيفيه على بعدي الاحتراق الأكاديمي (عدم الاندماج، والإعياء) تبعًا لمتغير المهنة

	المستوى	الوسط الحسابي	موظف قطاع خاص	عاطل عن العمل
عدم الاندماج	موظف قطاع عام	3.03	-0.12*	0.11
	موظف قطاع خاص	2.90		0.01-
	عاطل عن العمل	2.92		
الإعياء	موظف قطاع عام	3.35	-0.21*	0.09
	موظف قطاع خاص	3.14		0.11-
	عاطل عن العمل	3.26		

يشير الجدول (12) إلى وجود فروق في مستوى عدم الاندماج بين موظفي القطاع العام وموظفي القطاع الخاص لصالح موظفي القطاع الخاص، ووجود فروق في بُعد الإعياء بين موظفي القطاع العام والخاص لصالح موظفي القطاع الخاص. وقد يكون سبب عدم الاندماج في القطاع الخاص انعدام الأمان الوظيفي، وخاصة في المدارس الخاصة، أو تدني الأجور والبحث عن وظيفة ذات دخل أعلى من الوظيفة الحالية، مما يؤدي إلى تغير العاملين باستمرار، ويقود بالتالي إلى عدم الاندماج، كما يشكل ذلك عبئًا نفسيًا إضافيًا عليهم، مما يشعرهم بالاعياء أكثر من موظفي القطاع الحكومي الذين يشعرون بالأمن الوظيفي.

ودائمًا ما يكون الاحتراق أكثر احتمالاً عندما يكون هناك عدم توافق كبير بين طبيعة الوظيفة وطبيعة الشخص الذي يقوم بالمهمة، وتشمل العوامل الرئيسة للاحتراق: العمل الزائد، وعدم السيطرة، وعدم المكافأة، وقيمة الصراع، وعدم العدالة، وهي مؤشرات على عدم تطابق الشخص مع الوظيفة (Maslach & Leiter, 2008).

ويتضح من الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى عدم الاندماج والإعياء تعزى إلى متغير مستوى الدخل. ولمعرفة توجه تلك الفروق، تم إجراء اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13): اختبار شيفيه على بعدي مقياس الاحتراق الأكاديمي (عدم الاندماج، والإعياء) تبعاً لمتغير مستوى الدخل

	المستوى	الوسط الحسابي	متوسط	منخفض
عدم الاندماج	مرتفع	2.63	0.34*	0.35*
	متوسط	2.97		-0.02
	منخفض	2.99		
الإعياء	مرتفع	3.25	-0.04*	-0.02
	متوسط	3.23		0.05*
	منخفض	3.29		

يبين الجدول (13) وجود فروق في مستوى عدم الاندماج تعزى إلى متغير مستوى الدخل بين ذوي الدخل المرتفع من جهة وذوي الدخل المتوسط وذوي الدخل المنخفض من جهة أخرى، لصالح ذوي الدخل المنخفض والمتوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء انخفاض مستوى الدخل لدى هاتين الشريحتين مقارنة بأصحاب الدخول المرتفعة، فإنهم يشعرون بالإحباط. وبالتالي يبتعدون عن الآخرين، كما يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن هذا المستوى من الدخل، سواءً كان المنخفض أو المتوسط، لا يكفي لتأمين الحاجات الأساسية. وبالتالي فإن أصحاب هذه الدخول يمضون جل وقتهم في محاولة تحسين مستوى الدخل لديهم ليواكب متطلبات معيشتهم اليومية؛ فكيف إذا أضيفت لتلك الأعباء الرسوم الدراسية؟ الأمر الذي يؤدي إلى عدم اندماجهم مع الآخرين.

كما يلاحظ من الجدول (13) وجود فروق في مستوى الإعياء بين ذوي الدخل المرتفع وذوي الدخل المتوسط لصالح ذوي الدخل المرتفع. كما توجد فروق في مستوى الإعياء بين ذوي الدخل المتوسط وذوي الدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المنخفض. ويبدو أن ذوي الدخل المرتفع يبذلون جهودًا مضاعفة في محاولة لزيادة مستوى دخلهم أكثر وأكثر للمحافظة على هذا المستوى المرتفع من الدخل؛ أما أصحاب الدخول المنخفضة، فإن مستوى دخلهم المتدني يدفعهم لبذل المزيد من الجهد، ومحاولة البحث عن أعمال متعددة، أو محاولة التقليل من النفقات غير الضرورية، لكي يؤمنوا الحاجات الأساسية، والرسوم الدراسية. الأمر الذي يؤدي بهم إلى الإصابة بالإعياء.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "*هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك***؟"** ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب قيم معاملات بيرسون بين الدرجات على مقياس الشغف بمجاليه (المتناغم، والاستحواذي)، والاحتراق الأكاديمي، والجدول (14) يبين ذلك.

جدول (14): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مقياس الشغف الأكاديمي بمجاليه (المتناغم، والاستحواذي)، والاحتراق الأكاديمي

	الاحتراق الأكاديمي	عدم الاندماج	الإعياء
الشغف المتناغم	-0.20*	-0.17*	-0.02
الشغف الاستحواذي	0.26*	0.25*	0.29*

يبين الجدول (14) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الشغف المتناغم والاحتراق الأكاديمي ككل، وبين الشغف المتناغم وبُعد عدم الاندماج. كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الشغف الاستحواذي والاحتراق الأكاديمي ككل، وبين الشغف المتناغم وبُعدي عدم الاندماج والإعياء. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن الشغف المتناغم يرتبط إيجابًا بالإيجابية، والخبرات الحقيقية، مثل: التدفق، والعواطف الإيجابية، والرفاهية، والبقاء في السيطرة، والممارسة المؤثرة، والأداء (Philippe et al., 2009)، في حين أن الشغف الاستحواذي (الوسواسي) يرتبط بالعواقب غير التكيفية، مثل: الإصرار الخطير والصارم، وفقدان السيطرة، وأعراض التبعية، والمشاعر السلبية، والمخاطر الصحية (Philippe & Vallerand, 2007).

وعلى النقيض من ذلك، ينشأ الشغف الاستحواذي عن استيعاب داخلي للنشاط في هوية الشخص، ينشأ من الضغط داخل الشخصية، أو بين الأشخاص؛ إما لأن بعض الحالات الطارئة مرتبطة بالنشاط، مثل القبول الاجتماعي، أو احترام الذات، أو لأن الإحساس بالإثارة المستمدة من المشاركة في النشاط يصبح غير قابل للسيطرة. وهكذا على الرغم من أن الأفراد يحبون هذا النشاط، فهم يشعرون بأنهم مجبرون على المشاركة فيه بسبب هذه الحالات الطارئة الداخلية التي تأتي للسيطرة عليهم. وفي نهاية الأمر، يأخذ النشاط حيزًا غير مناسب في هوية الشخص، ويسبب تعارضًا مع الأنشطة الأخرى في حياة الشخص (Vallerand et al., 2003)، الأمر الذي قد يؤدي إلى تعرضهم لبعض المظاهر السلبية، كالاحتراق الأكاديمي. وبناءً على ما سبق، فإن الشغف الاستحواذي وثيق الصلة مع تجربة الاحتراق للعاملين في المجال الإنساني، وقد ينطبق بالمثل على مهن أخرى لخدمة البشر (Amiot et al., 2006). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة: فاليراند وآخرين (Vallerand et al., 2008)، ودراسة مارتين (Martin, 2011)، ودراسة كوران وآخرين (Qurran et al., 2011)، ودراسة كاستيللو وآخرين (Castillo et al., 2017)، التي بينت جميعها وجود علاقة سالبة بين الشغف المتناغم والاحتراق الأكاديمي. كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من: فاليراند وآخرين (Vallerand et al., 2008)، وستوبر وآخرين (Stoper et al., 2011)، ومارتين (Martin, 2011)، وشيلينبرغ (Schellenberg, 2013)، وكاستيللو وآخرين (Castillo et al., 2017)، التي أشارت جميعها إلى وجود ارتباط موجب بين الشغف الاستحواذي والاحتراق الأكاديمي. بينما تختلف مع نتيجة دراسة كوران وآخرين (Qurran et al., 2011) التي بينت عدم وجود ارتباط بين الشغف الاستحواذي والاحتراق الأكاديمي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

- بث روح الأمل لدى الطلبة من المدرسين في مستقبل أكاديمي أفضل؛ الأمر الذي يساعد على أن يبقى الطالب شغوفًا بدراسته، ويخفف من مستوى الاحتراق الأكاديمي.

- ضرورة تركيز المدرسين على أهمية المحتوى الذي يشرحونه في الحياة اليومية؛ لزيادة شغف الطلبة.

- إجراء دراسات تتناول علاقة الشغف الأكاديمي مع متغيرات أخرى؛ كالذكاء الروحي، والكفاءة الذاتية، والاندماج الأكاديمي، لدى عينات أخرى؛ كالطلبة المتفوقين والطلبة الموهوبين مثلاً.

References

Abdellah, A. (2017). Learning burnout and its relationship with academic procrastination for students at the faculty of education in Sohag University in light of gender and academic major variables. *Educational Journal*, (49), 1-50.

Achter, J. & Lubinski, D. (2005). Blending promise with passion: Best practices for counseling intellectually talented youth. In: S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 600-624). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Alharthy, A. (2015). *Passion and its relation with well-being for secondary school students in the Holy City of Makkah*. Master Thesis, Umm Al-Qura University, KSA.

Al Tha'labi, I. (2019). *The effectiveness of a TRIZ-based training program is the creative solution to problems to reduce academic burnout among adolescent students.* Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Amabile, T. & Fisher, C. (2009). Stimulate creativity by fueling passion. In: E. A. Locke (Ed.), *Blackwell handbook of principles of organizational behavior (2nd Ed.)* (pp. 481-498). London: Wiley-Blackwell.

Amiot, C., Vallerand, R. & Blanchard, C. (2006). Passion and psychological adjustment: A test of the person-environment fit hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(2), 220-229.

Bakker, A., Demerouti, E., Taris, T., Schaufeli, W. & Schreurs, P. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 16.-38.

Belk, R., Ger, G. & Askegaard, S. (2003). The fire of desire: A multisited inquiry into consumer passion. *Journal of Consumer Research*, 30(3), 326-351.

Borritz, M., Bultmann, U., Rugulies, R., Christensen, K., Villadsen, E. & Kristensen, T. (2005). Psychosocial work characteristics as predictors for burnout: Findings from 3-year follow-up of the PUMA study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 47(10), 1015-1025.

Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C. & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology,* 100, 977-987; doi: 10.1037/a0012545.

Cardon, M., Sudek, R. & Mitteness, C. (2009). The impact of perceived entrepreneurial passion on angel investing. *Frontiers of Entrepreneurship Research,* 29(2), 1-15.

Carver, C. & Scheier, M. (1999). Optimism. In: C. R.Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works*. New York: Oxford University Press.

Castillo, I., Álvarez, O., Estevan, I., Queralt., A. & Molina-García., J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Journal of Sport Psychology*, 26(l 3), 57-61.

Chamberlain, W. (2009). Grades matter, but service matters more. Retrieved from: http:// www.law.com/jsp/nlj/PubArticleNLJ.jsp?Id=1 202435980553 &slreturn=1&hbxlogin= 1.

Charkhabi, M., Abarghuei, M. A. & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Springer-plus*, 2(1), 677-681; doi: 10.1186/ 2193-1801-2-677

Curran, T., Appleton, P., Hill, A. & Hall, H. (2011). Passion and burnout in elite junior soccer players: The mediating role of self-determined motivation. *Psychology of Sport and Exercise,* 12(6), 655–661.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The ‘‘what’’ and ‘‘why’’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

Delcourt, M. (2003). Five ingredients for success: Two case studies of advocacy at the state level. *Gifted Child Quarterly,* 47(1), 26-37.

Demirci, E. & Çepikkurt, F. (2018). Examination of the relationship between passion, perfectionism and burnout in athletes. *Universal Journal of Educational Research,* 6(6), 1252-1259.

Dukhan, N. & Alhajar, B. (2006). Stress among the Islamic University students and its relationship with psychological hardiness. *Journal of the Islamic University (Human Studies Series),* 14(2), 369-398.

Duquette, A., Kérowc, S., Sandhu, B. & Beaudet, L. (1994). Factors related to nursing burnout review of empirical knowledge. *Issues in Mental Health Nursing,* 15(4), 337-358.

Florida, R. (2002). *The rise of the creative class. and how it's transforming work: leisure and everyday life*. New York: Basic Books.

Fredricks, J., Alfeld, C. & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passions in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly,* 54(1), 18-30; doi:10.1177/ 0016986209352683.

Frijda, N., Mesquita, B., Sonnemans, J. & Van Goozen, S. (1991). The duration of affective phenomena of emotions, sentiments, and passions. In: K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (Vol. 1, pp. 187–225). New York: Wiley.

Fu, J. & Yang, H. (2013). An empirical study of the tourism management undergraduates’ learning burnout. *International Conference on the Modern Development of Humanities and Social Science, (MDHSS 2013),* December 1-2, 2013, Hong Kong, (193-196).

Gan, Y., Shang, J. & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality,* 35, 1087-1098.

Gan, Y., Yang, M., Zhou, Y. & Zhang, Y. (2007). The two-factor structure of future-oriented coping and its mediating role in student engagement. *Personality and Individual Differences,* 43, 851-863; doi: 10.1016/j. paid.2007.02.009.

Gange´, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly,* 51, 93–118.

Goertz, J. (2000). Creativity: An essential component for effective leadership in today’s schools. *Roeper Review,* 22(3), 158-162.

Hare, J., Pratt, C. & Andrews, D. (1988). Predictors of burnout in professional and paraprofessional nurses working in hospitals and nursing homes. *International Journal of Nursing Studies,* 25(2), 105-115.

Hatfield, E. & Rapson, R. (2006). Passionate love, sexual desire and mate selection: Cross-cultural and historical perspectives. In: Noller, P. & Feeney, J. A. (Eds.), *Close relationships: Functions, forms and processes.* (pp. 227-243). Hove, England: Psychology Press/ Taylor & Francis (UK).

Jacobs, S. & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support and workload. *Journal of College Student Development,* 44, 291–303; doi:10.1353/csd. 2003.0028.

Jenaro, C., Flores, N. & Arias, B. (2007). Burnout and coping in human service practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice,* 38(1), 80-87.

Kent, S., Kingston, K. & Paradis, K. (2018). The relationship between passion, basic psychological needs satisfaction and athlete burnout: Examining direct and indirect effects. *Journal of Clinical Sport Psychology,* 12, 75–96; https://doi.org/10.1123/jcsp.2017-0030.

Klaukien, A. & Breugst, N. (2009). Displays of entrepreneurial passion and employee's commitment to new ventures (summary). *Frontiers of Entrepreneurship Research:* 29(5), 10. Retrieved from: http://digitalknowledge.babson.edu/fer/vol29/iss5/10.

Law, D. (2010). A measure of burnout for business students. *Journal of Education for Business,* 85, 195-202.

Leiter, M. & Laschinger, H. (2006). Relationships of work and practice environment to professional burnout. *Nursing Research,* 55(2), 137-146.

Marsh, P. & Collet, P. (1987). Driving passion. *Psychology Today,* 21, 16-24.

Martin, E. (2011). *The role of athletic identity and passion in predicting burnout in adolescent female athletes.* Master Thesis, Miami University.

Maslach, C. & Jackson, S. (1982). Burnout in health professionals: A social psychological analysis. In: G. S. Sanders & J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness* (pp. 227-251). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Maslach, C. & Leiter, M. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology,* 93, 498-512.

McCarthy, M., Pretty, G. & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development,* 31(3), 211–216.

Meier, S. & Schmeck, R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personal January,* 26(1), 63–69.

Moneta, G. (2010). Need for achievement, burnout and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences,* 50, 274-278.

Naami A. (2009). The relationship between quality of learning experience with academic burnout among MA students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Psychological Studies,* 5(3),19–28.

Nobrega, S. & Cifuentes, M. (2008). How does job stress contribute to cardiovascular disease and what can be done to intervene? *CPH News and Views,* 1, 1-2.

Noushad, P. (2008). *From teacher burnout to student burnout.* Retrieved from: ERIC database (ED502150).

Overskeid, O. (2000). The slave of the passions: Experiencing problems and selecting solutions. *Review of General Psychology,* 4(3), 284-309.

Philippe, F. & Vallerand, R. (2007). Prevalence rates of gambling problems in Montreal, Canada: A look at old adults and the role of passion. *Journal of Gambling Studies,* 23, 275-283.

Philippe, F., Vallerand, R. & Lavigne, G. (2009). Passion does make a difference in people's lives: A look at well-being in passionate and non-passionate individuals. *Applied Psychology: Health and Well-Being,* 1, 3-22; doi:10. 1111/j.1758-0854.2008. 01003.x.

Pienaar, J. & Sieberhagen, C. (2005). Burnout and engagement of student leaders in a higher education institution. *South African Journal of Higher Education,* 19(1), 155-166.

Pirani, Z., Faghihi, A. & Moradizade, S. (2016). Testing a structural equation model based on school climate, academic self-efficacy and perceived social support in high school students in Lorestan Province, Iran. *Turkish Journal of Psychology,* 31(77), 81-88.

Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55.

Renzulli, J., Koehler, J. & Fogarty, E. (2006). Operation hounds-tooth intervention theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today*, 29(1), 14-24.

Riese, D., Xanthopoulou, D. & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg burnout inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2(1), 8–18.

Rony, J., Rousseau, F & Vallerand, R. (2003). The role of passion in the subjective well-being of the elderly. *Revue Quebecoise de Psychologie*, 34, 143–311.

Ruiz-Alfonso, Z. & León, J. (2017). Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation and grades. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 284-292: http://doi.org /10.1016/j. cedpsych.2017.08.010.

Rupert, P. & Kent, J. (2007). Gender and work setting differences in career sustaining behaviours and burnout among professional psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice,* 38(1), 88-96.

Schaufeli, W., Martínez, I., Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Passion and motivation for studying burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 33, 464-481; doi:10.1177/ 0022022102033005003.

Schellenberg, B., Gaudreau, P. & Crocker, P. (23013). Passion and coping: Relationships with changes in burnout and goal attainment in collegiate volleyball players. *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 35(3), 270-280.

Stoper, J., Childs, J., Hayward, J. & Feast, A. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4),513–528; http://doi.org/10. 1080/ 01443410.2011.570251.

Tassel, N. & Flet, R. (2007). Obsessive passion as an explanation for burnout: An alternative theoretical perspective applied to humanitarian work. *Australian of Journal Rehabilitation Counseling*, 13, 101-114.

Uchino, B. (2004). *Social support and physical health outcomes: Understanding the health consequences of our relationships.* New Haven, CT: University Press.

Uskun, E., Ozturk, M., Kisioglu, A. & Kirbiyik, S. (2005). Burnout and job satisfaction amongst staff in Turkish community health services. *Primary Care and Community Psychiatry*, 10(2), 63-69.

Vallerand, R. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology*, 49, 1–13.

Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M. & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'Ame: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756–767; http://doi.org/10.1037/0022-3514-85.4.756.

Vallerand, R., Salvy, S., Mageau, G., Elliot, A., Denis, P., Grouzet, F. & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality*, 75(3), 505–534; http://doi.org/ 10.1111/j.1467-494.2007.00447 .x.

Vallerand, R., Paquet, Y., Philippe, F. & Charest, J. (2010). On the role of passion for work in burnout: A process model. *Journal of Personality*, 78, 289-312; doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00616.x.

Winner, E. (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist,* 52, 1070-1081.

Yang, H. & Farn, C. (2005). An investigation of the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior,* 21, 917-932; doi: 10.1016/j.chb.2004.03.001.

Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences,* 43, 1529-1540. Doi; 10.1016/j.paid.2007.04.010.

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.

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.

أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية

I would like to subscribe to the Journal

لمدة

For

- ☐ سنة واحدة — ☐ One Year
- ☐ سنتان — ☐ Two Years
- ☐ ثلاث سنوات — ☐ Three Years

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

المراسلات

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

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. 4, Rabi Al-Thani, 1442 H, December 2020

Articles in Arabic

- **The Universities Tendency to Achieve Competitive Advantage Based on the Principles of Internationalization of Higher Education in Line with the Requirements of the Objectives of the Neom Project** **399**

  Najwa Al-Fawaz

- **The Effectiveness of Therapeutic Storytelling in Reducing Binge Eating Disorder and Impulsivity among a Sample of Female Adolescents** **415**

  Ahmad Al-Shrifin and Noor Bahr

- **The Degree of Al-Baath University Class Teacher Students Proficiency of Verbal and Nonverbal Communication Skills Required for Teaching the Developed Textbooks** **439**

  Abdel Ghafour Al-Aswad and Hatem Albases

- **Embedding the 21st Century Skills in Physics Textbooks for the Higher Basic Stage in Jordan: An Analytical Study** **461**

  Wesal Al-Omari

- **The Predictability of Professional Self and Self Efficacy in the Effectiveness of School Counselors** **477**

  Ahmad Smadi and Yousef Hwatmeh

- **A Proposed Educational Administrative Guide to Apply the Principles of Knowledge Economy in Higher Education Institutions in the State of Kuwait** **489**

  Fawaz Al-Rasheedi and Khaled Al-Sarhan

- **The Effect of Computer Simulation and Practical Demonstration on Acquiring Physics Concepts and Self-efficacy in Learning Physics** **505**

  Ali Al-Omari

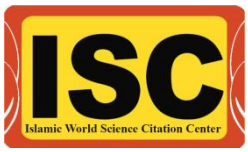
- **Academic Passion and Its Relationship to Academic Burnout among Yarmouk University Students** **519**

  Abdelnaser Al-Jarrah and Faisal Alrabee

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).***
- ***Arab Online Database (MAREFA), and ranked <u>Third</u> in 2020 (ARCIF: <u>0.9559</u>), and ranked <u>First</u> in Education and Teaching Section, It was classified under category (Q1).***

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. 4, Rabi Al-Thani, 1442 H, December 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. 4, Rabi Al-Thani, 1442 H, December 2020

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 16, No. 4, Rebi Al-Thani, 1442 H, December 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 International database (Crossref).**
*** (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).**
*** (JJES) is indexed in Arab Online Database (MAREFA), and ranked Third in 2020 (ARCIF: 0.9559), and ranked First in Education and Teaching Section, It was classified under category (Q1).**

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: aliah320033@gmail.com

Prof. Fuad Talafha
Faculty of Educational Sciences, Mutah University, Al-karak, Jordan.
Email: Fuad_talafha@hotmail.com

Prof. Mohammad Al Zboon
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.
Email: m.alzboon@ju.edu.jo

Hyder Al-Momani, **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*