دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٣١)
الجزء الأول
ديسمبر ٢٠٢٣

دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٣١) ديسمبر ٢٠٢٣ الجزء الأول

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (38)
No. (131) Part (1)
December
2023

دراسات تربوية ونفسية

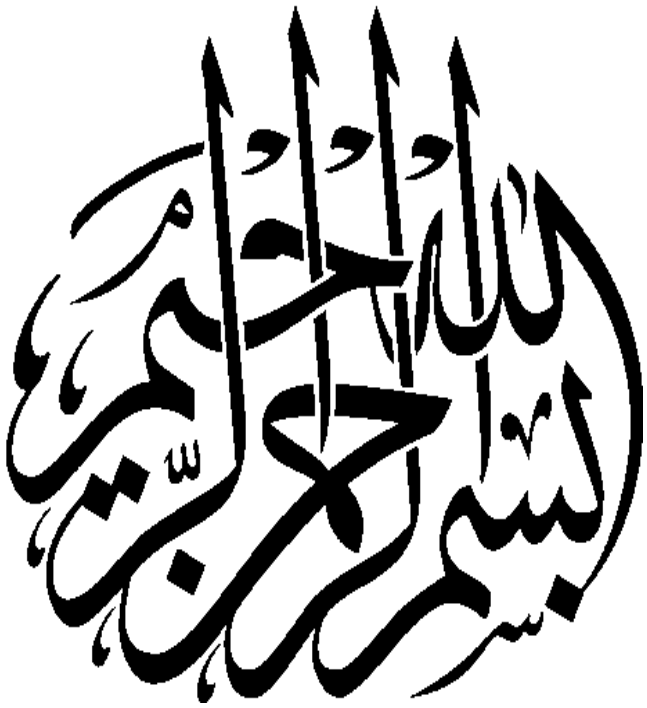
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٨) العدد (١٣١)

ديسمبر ٢٠٢٣ م

الجزء الأول


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسي

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د/ السيد محمد أبو هاشم حسن

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد صبري الحوت

هيئة تحرير المجلة

أ. د. أحمد نجم الدين عيداروس

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد

أ.د/ حمدى حسن عبد الحميد المحروقي

أ.د/ سوزان محمد حسن

أ.د/ السيد الفضالي عبد المطلب السباعي

سكرتير التحرير

د. أميرة الشرقاوي

المنسق الكتروني والمالي

أ. مجدى غبريال يوسف

المسئول المالي والإداري

أ. إيهاب أحمد محمد

الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. أحمد الرفاعى بهجت العزيزي	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. احمد محمد سالم	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. أحمد نجم الدين عيداروس	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. أشرف محمود أحمد	كلية التربية بالغردقة	جامعة جنوب الوادى
أ.د. السيد سلامة الخميسي	كلية التربية	جامعة دمياط
أ.د. بيومي محمد ضحاوي	كلية التربية	جامعة قناة السويس
أ.د. حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. حمدى حسن المحروقي	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. سعيد إسماعيل على	كلية التربية	جامعة عين شمس
أ.د. سيف الإسلام علي مطر	كلية التربية	جامعة الإسكندرية
أ.د. ضياء الدين زاهر	كلية التربية	جامعة عين شمس
أ.د. عبد الباسط متولي خضر	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد شوقي	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد عايض آل تميم	كلية التربية	جامعة أم القري
أ.د. على عبد الرحيم حسانين	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. فاطمة حلمى فرير	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. فريد على يحيى العامدي	كلية التربية	جامعة أم القري
أ.د. فوزي أحمد الحبشى	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. فوقية حسن رضوان	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد دسوقى	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد عبد الدايم	كلية التربية	جامعة الزقازيق

نابع الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. محمد أحمد ناصف	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد إسماعيل عبد المقصود	كلية التربية	جامعة الإسكندرية
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد المري إسماعيل	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد فتحي عكاشة	كلية التربية	جامعة دمنهور
أ.د/ محمد عبد الله الفقى	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. منصور أحمد عبد المنعم	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. نبيل سعد خليل	كلية التربية	جامعة سوهاج
أ.د. محمد ابراهيم عبد الله الشويعي	كلية التربية	جامعة القصيم
أ.د. نوال غرم الله الغامدي	كلية التربية	جامعة الملك عبد العزيز
أ.د. غازي عنيزان الرشيدي	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عيسي محمد ابراهيم الانصاري	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عدنان بدري الابراهيم	كلية التربية	جامعة اليرموك

قواعد النشر

١- تصدر كلية التربية جامعة الزقازيق مجلة علمية محكمة باسم " **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)** " وذلك بصفة دورية كل ثلاثة شهور (يناير- أبريل – يوليه – أكتوبر) وتهتم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقضايا التربوية والنفسية ٠

٢- تنشر المجلة ملخصات وعرض الكتب الحديثة، وإسهامات الأساتذة فى مجالات اهتمامات المجلة. ويتم النشر فى هذه الحالات مجاناً بشرط ألا يزيد عدد الصفحات عن عشرة صفحات، وفى حالة زيادة عدد الصفحات يتم دفع تكلفة نشر الصفحات الزائدة حسب تكلفة النشر فى المجلة ٠

٣- يعطى الباحث نسخة من المجلة وعدد (٥) مستلات من بحثه أو دراسته ٠

٤- تهدى نسخة من المجلة لكل كلية من كليات التربية بالجامعات المصرية والعربية.

٥- يكتب البحث أو الدراسة على الكمبيوتر حسب مواصفات النشر بالمجلة ٠

٦- يقوم الباحث برفع البحث الخاص به الكترونيًا من أجل التحكيم العلمي الذي الذي يتم عن طريق المراجعة العمياء، من خلال الموقع الالكتروني للمجلة على موقع بنك المعرفة المصري/https://sec.journals.ekb.eg

٧- يدفع الباحث مبلغ (٤٠٠) أربعمائة جنيه مصري للتحكيم العلمى.

٨- بعد قبول البحث أو الدراسة للنشر، يقدم الباحث نسخة أصلية من البحث وأسطوانة كمبيوتر. ويسدد الباحث مبلغ عشرون جنيهاً مصرياً عن كل صفحة من صفحات البحث أو الدراسة٠

٩- ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

١٠- تؤكد هيئة تحرير المجلة أن الآراء الواردة تعبر عن رأى الباحثين وليس عن رأى المجلة .

١١- المجلة متاحة على موقع جامعة الزقازيق http://www.journals.zu.edu.eg/

١٢- المجلة متاحة على موقع بنك المعرفة المصري https://sec.journals.ekb.eg/

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**رؤى حول نظام الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA في توثيق الرسائل والبحوث** أ.د السيد علي السيد شهده	١ - ٧
٢	**النموذج البنائى للعلاقات بين رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس الفعَّال لدى معلمى المرحلة الإعدادية** د/ سعاد محمد عيد د/ هانم أحمد أحمد سالم	٩-١٠٥
٣	**أثر استخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة التحليلية للنصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية** د. محمود السيد أحمد عبد الغفار	١٠٧-١٥٩
٤	**تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على الوسائط التفاعلية لتنمية مهارات المعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة الثانوية** إسراء ماجدي أحمد عبد اللطيف أ.د. أحمد محمد أحمد سالم أ.د. مجدي إبراهيم إسماعيل	١٦١-١٩٣
٥	**فعالية برنامج إرشادي وقائي مُكثف لتنمية الوعي الصحي لأمهات الأطفال بالروضة** ريهام السيد محمد سليمان أ.د/ عبد الباسط متولي خضر أ.د/ محمد أحمد سعفان	١٩٥-٢٢٩
٦	**أزمة منتصف العمر لدي الراشدين من معلمي التعليم الابتدائي وفقاً لمتغير الجنس ومراحل الرشد والحالة الاجتماعية** هالة زكريا محمد زيد الحكيم أ.د. عطية عطية محمد د. محمد محمود محمد مراد	٢٣١-٣١٣
٧	**الجدارات الوظيفية لمديري عموم كليات جامعة الزقازيق في ضوء نوع الكلية** صابرين السيد رمضان محمد	٣١٥-٣٧٠
٨	**دور تطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس في مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا-الأردن** عبير عودة خليفة المساتدة	٣٧١-٤٠٢
٩	**وحدة مقترحة في التربية الإسلامية قائمة على توظيف الأساليب التعليمية النبوية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي** سارة مسعد محمد حتحوت ا.د علي سعد جاب الله ا.د عيطة عبد المقصود يوسف	٤٠٣-٤٦٣

رؤى حول نظام الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA في توثيق الرسائل والبحوث

أ.د السيد علي السيد شهده

أستاذ متفرغ ، كلية التربية، جامعة الزقازيق

مقدمة:

منذ أن خلق الحق- سبحانه وتعالى- الإنسان أمره بالتعلم والتفكير في أموره الحياتية، وكان أول من تعلم بعض المعارف؛ والتي تتمثل في تعلم أسماء المخلوقات أبو البشرية آدم- عليه السلام- حيث يقول الحق سبحانه وتعالى في سورة البقرة

﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِي بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُواْ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ ﴾ .

وقد واجه آدم عليه السلام وذريته على مر السنين ظواهر ومشاكل حياتية وكان واجب عليه - عليه السلام- وذريته التكيف مع المتغيرات التي تواجههم في حياتهم. ومن ذلك الحين بدأ الإنسان في البحث عن حلول للمشكلات التي تواجههم والتوصل إلى حلول لها. ونتج عن ذلك التوصل إلى معارف ومعلومات، وسارت الأمور على هذا المنوال حتى تمكن الإنسان من التوصل إلى المعرفة بطريقة علمية. وبدأت الحركة العلمية الحديثة والتي أدت إلى تزايد المعرفة العلمية في العلوم الطبيعية وخاصة: الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا وما يرتبط بها من علوم أخرى، ولقد اهتم العلماء بإنتاج المعرفة ونقدها واستخدامها من أجل حل كثير من المشكلات التي تواجه

الإنسان والمجتمعات وتحقيق اهتمامات البشر ورفاهيته وتكيفه مع المتغيرات المتسارعة التي تواجههم.

ومع ازدياد المعارف العلمية المختلفة، وازدياد البشر، وانتشارهم في أماكن متباعدة كان من الطبيعي أن يتم تبادل الأفكار العلمية بين المهتمين بالمجالات العلمية المتنوعة إضافة إلى ضرورة تسجيل المعلومات التي تم التوصل إليها، وقد أدى ظهور آلة الطباعة لجوتنبرج Gutenberg عام ١٤٥٠م دورا كبيرا في إنتاج نسخ مطبوعة من المخطوطات والكتب والمجلات. وفي ضوء ذلك بدأ الاهتمام بالنشر العلمي حتى تصل المعارف الجديدة ونتائجها إلى العدد الأكبر من العلماء والدارسين والمهتمين بالجوانب العلمية المختلفة، وظهر العديد من المجلات العلمية المتخصصة في المجالات المعرفية المتنوعة، وأدى ذلك إلى تزايد التواصل البحثي Communicating Research بين الباحثين في اماكن متباعدة وتبادل الأفكار الجديدة بينهم.

وحتى ذلك الحين لم يكن هناك أسلوب متفق عليه؛ لتوثيق المعلومات والبيانات التي يعتمد عليها الباحث في كتابة بحثه؛ ولذلك بدأت المجلات والدوريات العلمية المتعددة في التفكير في نظام خاص بالمجلة في توثيق المعلومات، ولذلك تعددت أساليب التوثيق وفقا لرؤية أعضاء كل مجلة، وكان على الكاتب الالتزام بهذا الأسلوب. ومن الشائع حاليا أن يتبع الباحث في كتابة رسالة الماجستير أوالدكتوراه على وجه الخصوص ما يوافق عليه المشرف أو الناشر.

الهدف من الورقة:

هدف الباحث من هذه الورقة بيان أهم النقاط موضع اهتمام عدد من أعضاء هيئة التدريس والباحثين عن نظام APA والتي يرون ضرورة تعديلها، ومن ثم اقتراح التعديلات المرجوا تعديلها.

رؤى عن بعض نقاط النظام:

من أساليب التوثيق الشائعة والتي يتبعها بعض الباحثين - وغالبا ما يوافق عليها بعض المشرفين على الرسائل. أسلوب الجمعية الأمريكية لعلم النفس والذي ظهر منه الإصدار الأول في عام ١٩٥٢م والإصدار السابع في عام ٢٠٢٢م وهو النظام المعروف بإسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA) American Psychological Association وعلى الرغم من شيوع هذا الأسلوب إلا أنه يلاحظ على هذا الأسلوب أنه غير ثابت؛ ولكنه يتغير من فترة لأخرى، وقد أُجريت بعض التعديلات التي تلاشت كثيرا من العيوب في هذا النظام، إلا أن بعض التغييرات جاءت شكلية، وتؤدي إلى نوع من التشتت، والحيرة، والارتباك، بين المستخدمين لهذا الأسلوب ومن أهم هذه التغييرات: تغيير أنماط الخط من العادي إلى الغامق (Bold) إلى المائل أو وضع خط أسفل عنوان البحث أو الكتاب عند كتابة المراجع والتوثيق، وعدم ترقيم المراجع بقائمة المراجع، وعدم كتابة أرقام الصفحات التي تم الاقتباس منها.

ومما لا شك فيه وما لا يمكن إنكاره أنه قد حدثت عدة تغييرات ذات أهمية بالغة مثل عدم ذكر بيانات قليلة الأهمية وخاصة البيانات البيلوجرافية، وإمكانية كتابة هذه البيانات أو المعلومات في نهاية البحث سواء ذكرت في قائمة المراجع أو تحت مسميات أخرى مثل: مصادر الاقتباس أو الهوامش أو غير ذلك. ومن هذه التعديلات المهمة والتي تحفظ حق أى كاتب مشارك في مؤلف ما أى كان عدد المشاركين تم التعديل إلى كتابة الأسماء كلها مهما كان العدد في قائمة المراجع.

وعلى الرغم من إجراء عدد من التعديلات المهمة في الإصدارات السابقة إلا أن الكاتب يرى ضرورة إجراء بعض التعديلات، وليس ذلك اجتهادا فرديا،وإنما تم بناء على عدد من اللقاءات مع بعض زملاء المهنة والمشاركة في كثير من مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه وطرح بعض التعديلات المرغوبة، والتي ينبغي إعادة النظر فيها ومن أهمها ما يلي:

١) الرؤية الأولى:

تتعلق بكتابة اسم العائلة بدلا من الاسم الأول للكاتب وهو أسلوب يتعارض مع الطبيعة البشرية ويتعارض مع الأسلوب المتبع في الدول العربية والإسلامية. والأهم من ذلك يتعارض مع الأسلوب الإسلامي في كتابة الأسماء. فالقرآن الكريم المحفوظ من قبل الحق - سبحانه وتعالى - لم يذكر أسماء الرسل والأنبياء إلا باسمهم الحقيقي وليس اسم الجد أو الأب، فمن يستعرض الأسماء في القرآن يلحظ أن جميع الأسماء وردت بأسمائهم مثل: محمد، إبراهيم، إسماعيل، هود، نوح، يونس، أيوب، يوسف، يعقوب، موسى، هارون وغيرهم، وحتى أسماء غير المسلمين مثل: قارون، فرعون، وهامان ذكروا بأسمائهم. ويتأكد ذلك في قول إبراهيم لأبيه آزر.

ويرى الكاتب وكثير من الزملاء ضرورة الالتزام بكتابة الاسم الحقيقي للكاتب ويتبعه اسم الجد أو العائلة وفقا لما سيكتب في قائمة المراجع وبذلك فإننا نلتزم بثقافتنا وهويتنا كما التزم الصحابة والتابعون في الكتابة بذلك مثل: ذكر عمر بن الخطاب... قالت عائشة بنت أبي بكر:... وكان على بن أبي طالب...، وغير ذلك الكثير.

وتبعا لما سبق يرى الكاتب أنه عند التوثيق في البحوث والدراسات يجب الالتزام بكتابة الاسم الأول للكاتب ويتبعه اسم العائلة أو الجد وفقا لما هو موجود في قائمة المراجع، ويتبع ذلك كتابة سنة النشر والصفحة أو الصفحات التي تم الاقتباس منها مثل:

المرجع هو: السيد علي السيد شهده (٢٠١٢)، تدريس مناهج العلوم (الجزء الأول)، القاهرة، دار الفكر العربي.

التوثيق كما يلي:

وقد لخص السيد شهده (٢٠١٢، ٣٣) أهمية تعلم المفاهيم في الآتي.....

٢)الرؤية الثانية :

عند كتابة الاسم الأخير (العائلة) في التوثيق سنجد أن معظم الأسماء إن لم يكن كلها ستخاطب في الكتابة بلغة المذكر بصياغات مختلفة مثل: ذكر الهاشمي، عرّف النجار، كتب الشهراني، لخص عبد الحق، عرض القحطاني، عرض العنزي، لخص السعدي، قارن القدومي، أشار السالم. والأمثلة كثيرة فعندما تقرأ الاسم لن تتبين إن كان الكاتب ذكرا أم أنثى، ومعنى ذلك أننا ذكرنا جميع الأسماء كذكور وأهدرنا حق الإناث، وبذلك فإننا أهدرنا حق الباحثات، لأننا لم نذكر أفعال تدل على أسماء باحثات (مؤنثة) مثل كتبتْ، لخصتْ، عرضتْ، هدفتْ، وغير ذلك إضافة إلى أن معرفة جنس الكاتب يهم القارئ في بعض الحالات.

٣)الرؤية الثالثة :

الالتزام بكتابة اسم العائلة فقط قد يؤدي إلى بعض الأخطاء والتي تكون غير مقصودة من الباحث، وإن كان ذلك بنسبة ضئيلة جدا إلا أنه يحدث، وعليك عزيزي القارئ أن تتأمل المرجعين التاليين والذين ذكرا في رسالة ماجستير للباحثة دعاء محمد (٢٠١٩)، والتي لم تنتبه الباحثة إلى تشابه اسمى العائلة (حسن) وسنة الرسالتين (٢٠١٤) عند التوثيق في المتن والمرجعين هما:

- حسن، سحر حسن (٢٠١٤): تأثير استخدام المعمل الافتراضي في تنمية المهارات العلمية وعمليات العلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- حسن، عمر حسن (٢٠١٤): فاعلية برنامج قائم على استخدام الألعاب التعليمية في ضوء المعايير القومية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية بعض مهارات عمليات العلم الأساسية والتفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.

ووثقت الباحثة في متن الرسالة، دراسة حسن (٢٠١٤) (اسم العائلة في المرجعين)، فإذا أراد الباحث أن يكتب المرجع في التوثيق يقع في حيرة وخطأ أى المرجعين يقصد منهما وهذا ما أشار إليه أحد المناقشين، فأدركت الباحثة ذلك عند مناقشة الرسالة فأجرت تعديلا وعدلت في الرسالة إلى: أجرت (سحر حسن) دراسة هدفت إلى.....إلخ. وبذلك تم ذكر اسم الباحثة واسم الجد، ثم وثقت في نهاية الفقرة (حسن، ٢٠١٤). وبالتالي يمكن للقارئ الوصول إلى المرجع المشار إليه بسهولة.

ولذلك أتساءل أليس من الأفضل في توثيق المراجع العربية بمتن البحث أن يكتب الاسم الأول وإسم العائلة وبجوارها التاريخ والصفحة، وبذلك نتمسك بهويتنا الإسلامية العربية، ونترك توثيق الأسماء الإنجليزية كما هى، علما بأن السائد في الدول العربية والإسلامية الالتزام بنداء الفرد باسمه الأول دائما، ولا يذكر اسم العائلة إلا في حالات الضرورة.

٤)الرؤية الرابعة:

ما جدوى تغيير شكل خط كتابة المرجع في الرسائل من النمط الغامق إلى النمط المائل، أو وضع خط تحت اسم المرجع أو إلغاء الخط تحت المرجع من إصدار لآخر.

وعندما يعود الباحث إلى عدد من الرسائل ذات أعوام مختلفة في الإعداد فسيجد أساليب توثيق مختلفة من رسالة إلى أخرى، وبعض الباحثين ينسون الأسلوب الذي يتبعونه في التوثيق ويتم التوثيق كما هو في المصدر الذي اعتمد عليه الكاتب.

٥)الرؤية الخامسة:

عند كتابة قائمة المراجع لماذا لا ترقم القائمة بالأعداد المعروفة تصاعديا وترتب أبجديا؟! أليس ذلك أسهل بالنسبة للقارئ والمشرف في معرفة أعداد المراجع

عند العرض على لجنة المناقشة والحكم، وعند الحكم على الرسالة لأى سبب ما؟.

٦) الرؤية السادسة:

في قائمة المراجع يكتب بجوار رسالة الماجستير أو الدكتوراه غير منشورة (خاصة في دول الخليج) ولماذا يكتب غير منشورة أو منشورة، أليست الرسالة بطبيعتها غير منشورة، وعندما تنشر يكون لها دار نشر فلماذا يكتب غير منشورة؟

الخاتمة:

من المعروف أنه قد تم إجراء العديد من التعديلات على نظام APA والتعديل مطلوب دائما فى كثير من الأمور، وهذا لا يقلل من أهمية ماتم، فقد قدم أعضاء الجمعية جهدا كبيرا على مدى عدة سنوات، وما تم من اقتراحات ليس إلا جهد متواضع بخصوص بعض التعديلات المطروحة والتي يمكن إجراء مزيد من المناقشات حولها، والله الموفق والمستعان.

المراجع

المجلة التربوية : دليل الكتابة السريع بنظام APA الإصدار السابع، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلة التربوية.

محمد، دعاء محمود أحمد (٢٠١٩): فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الدماغي لتنمية بعض مهارات التفكير وعمليات العلم في العلوم لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا في الصف الخامس الابتدائي بمحافظة أسيوط، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

النمر،مدحت أحمد ، علي، محمد مصطفى علي، الجزار، فاطمة فتوح (٢٠١٧): نسق APA في الكتابة والنشر العلمي (فلسفته- بنيته- تطبيقاته)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

النموذج البنائى للعلاقات بين رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس الفعَّال لدى معلمى المرحلة الإعدادية

د/ سعاد محمد عيد
أستاذ التخطيط التربوى المساعد
كلية التربية - جامعة الزقازيق

د/ هانم أحمد أحمد سالم
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية - جامعة الزقازيق

الملخص:

هدف البحث الحالى إلى التحقق من إمكانية التوصل إلى نموذج بنائى يُفسر العلاقات بين رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس الفعَّال، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثتان: مقياس رأس المال النفسى، ومقياس التدريس الفعَّال، أما مقياس الهُوية المهنية فقد أعده فى صورته الأجنبية Zhang, et al(2016) وتم ترجمته وتعريبه من قِبل الباحثتان. وبعد تطبيق الأدوات البحثية الثلاث على عينة تقنين قوامها (٧١) معلم ومعلمة بالمرحلة الإعدادية بمدينة العاشر من رمضان، والتحقق من توافر شروطها السيكومترية، تم تطبيقها على عينة أساسية قوامها (١٧٤) معلم ومعلمة. ومن النتائج التى توصل إليها البحث: أن أقوى التأثيرات فى النموذج البنائى هو تأثير الهُوية المهنية (خاصةً بُعدها المتعلق بهُوية العمل المهنى) على التدريس الفعَّال (خاصةً البُعد المتعلق بتقييم التعلُم وتقدُم الطلاب)، والدرجة الكلية للتدريس الفعَّال؛ حيث كانت قيمة التأثير (٠,٤٥٩، ٠,٣٤٩) على التوالى. كما أن لرأس المال النفسى تأثير موجب على التدريس الفعَّال. لكن، عند دمج الهُوية المهنية (هوية العمل المهني) مع رأس المال النفسى لمعرفة تأثيرهما معًا على التدريس الفعَّال زادت قيمة التأثير الكلى لهما على التدريس الفعَّال. مما يدل على أهمية دراسة تأثير المتغيرين رأس المال النفسى والهُوية المهنية معًا على التدريس ليصبح أكثر فعَّالية. وفى ضوء هذه النتائج قدمت الباحثتان مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: النموذج البنائى -رأس المال النفسى -الهُوية المهنية -التدريس الفعَّال.

The Structural Model of the Relationships between Psychological Capital, Identity Professional, and Effectiveness Teaching among Preparatory School Teachers

Abstract;

The current research aims is to verify the possibility of arriving at a structural model that explains the relationships between psychological capital, professional identity, and effective teaching. To achieve this goal, the two researchers prepared: a measure of psychological capital and a measure of effective teaching. As for the measure of professional identity, it was prepared in its foreign form by Zhang, et al. (2016) and was translated and Arabized by the two researchers. After applying the three research tools to a standardization sample of (71) male and female middle school teachers in the Tenth of Ramadan City, and verifying the availability of their psychometric conditions, they were applied to a basic sample of (174) male and female teachers. the findings of the research: The strongest effects in the constructivist model are the effect of professional identity (especially its dimension related to professional work identity) on effective teaching (especially the dimension related to evaluating learning and student progress), and the overall score for effective teaching. The effect value was (0.459, 0.349), respectively. Psychological capital also has a positive impact on effective teaching. However, when professional identity (professional work identity) was combined with psychological capital to determine their impact on effective teaching, the value of their overall impact on effective teaching increased. This indicates the importance of studying the impact of the variables psychological capital and professional identity together on teaching to become more effective.In light of these results, the two researchers presented a set of recommendations and proposed research.

Key Words; Structural Model, Psychological Capital, Identity Professional, Effectiveness Teaching.

مقدمة :

يُمثل المعلم أحد أهم ركائز المؤسسة التعليمية، وعلى أدائه المهنى يتوقف تحديد قدرة هذه المؤسسة على تحقيق أهدافها المرجوة؛ إذ ترتبط فعالية أى مؤسسة بكفاءة العاملين فيها، وقدرتهم على القيام بأدوارهم. ونظرًا لأهمية الدور الذى يضطلع به المعلم وفعالية التأثير الذى يُحدثه فى مستوى التعليم، فإن الدول على اختلاف مستوياتها تضع قضية أداء المعلم فى مقدمة أولوياتها التعليمية.

ومهما تعددت وتطورت أدوار ومهام المعلم، فإن المَهمة التدريسية ستظل الشغل الشاغل له، ومعيار أساسى فى الحكم على مكانته؛ نظرًا لتأثيرها على تحصيل الطلاب لجوانب التعلُم المختلفة.

وتُشير الأدلة إلى أن المدارس يمكن أن تُحدث فرقًا جيدًا من حيث تحصيل الطلاب، ويُعزى جزء كبير من هذا الاختلاف إلى المعلمين. وعلى وجه التحديد، تُعد فعَّالية المعلم عاملاً محددًا قويًا للاختلافات فى تعلُم الطلاب، وتفوق بكثير تأثيرات الاختلافات فى حجم الفصل وعدم تجانسه (Darling-Hammond, 2000, 32). فالطلاب الذين يدرسون على يد معلم غير فعَّال يكون تحصيلهم وتعلُمهم منخفضًا بشكل ملحوظ، مقارنةً بأولئك الذين يدرسون مع فئة من المعلمين ذوى الكفاءة العالية (Sanders& Rivers, 1996, 7).

وفى ظل الاتجاهات المعاصرة لم تعد عملية التدريس كما كان سائدًا من قبل؛ فلم تعد عملية ذات اتجاه واحد، تتم من قِبل المعلم لنقل ما لديه من معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات وغيرها إلى المتعلم، بل صارت عملية تفاعلية بين طرفين -المعلم والمتعلم، ولكلٍ منهما أدوار ومسئوليات جديدة -وسيلتها الفكر والحواس والعاطفة واللغة، ونتيجتها إحداث تغييرات فى الجوانب المختلفة لشخصية الطالب. ويُشكل هذا التفاعل ما يُسمى بالموقف التدريسى الفعَّال.

ويؤكد Devamma(2018) على تأثير معنويات المعلم فى فعاليته التعليمية. ومن ثم، فمن الضرورى أن يتمتع المعلم بجميع الصفات اللازمة لإظهار التدريس

الفعَّال؛ إذ تعتمد فعَّالية التدريس على الخصائص والمؤهلات والممارسات التعليمية للمعلم.

كما تُعزز بيئة العمل المناسبة والداعمة بشكل إيجابى فعَّالية المعلمين. ودعمًا لهذا، وجد Podolsky, Kini& Darling-Hammond(2019) أن فعَّالية التدريس تزداد عندما يقوم المعلم بالتدريس فى بيئة داعمة وجماعية. علاوة على ذلك، فإن الاستخدام السليم للموارد يؤدى إلى بيئة تعليمية وتعلُمية ناجحة. وأفاد Omodan, Kolawole& Fakunle(2016) أن أسلوب القيادة، والمناخ المدرسى، والمرافق المادية، والفصول الدراسية الملائمة لها علاقة كبيرة بزيادة فعَّالية التدريس لدى المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، وجد Gupta& Goel (2016) أن المستوى العالى للإدارة التعليمية يؤدى إلى ارتفاع فعالية التدريس لدى معلمى المدارس.

ويُعد تكيُف المعلم مع مكان عمله أمرًا ضروريًا يُحدد فعَّاليته فى التدريس. حيث يأتى أداء المعلمين غير المتكيفين مع مكان العمل ضعيفًا (Gupta& Verma, 2021, 177).

وأظهرت دراسة أجراها Aiken (1991) أن الخبرة التعليمية للمعلمين ترتبط بشكل كبير بفعَّالية التدريس لديهم. واتفق معه Martin, Mullis, Gregory, Hoyle& Shen(2000) حيث أكدوا على أن لمستوى الخبرة تأثير كبير على فعَّالية التدريس لدى المعلمين.

ولما كانت معنويات المعلم أو بيئة العمل المهنى أو تَكيُف المعلم مع بيئة العمل المؤسسى أو امتلاكه لعنصر الخبرة إلى ما غير ذلك من عناصر، تشير إلى بعضٍ من المكونات التى تُشكل ما يُسمى برأس المال النفسى والهُوية المهنية. ولما كانت هذه العناصر تؤثر بدرجة كبيرة على فعَّالية التدريس، فإنه من المتوقع أن يؤثر رأس المال النفسى والهُوية المهنية أيضًا على فعَّالية التدريس.

وفى هذا الشأن، يذكر Paek, S., Schuckert, M., Kim, T. T., & Lee(2015) أن العديد من البحوث أظهرت أن رأس المال النفسى له تأثير إيجابى على مواقف عمل

الموظفين، بما فى ذلك الرضا عن وظائفهم مثل Luthans, F., Youssef, C. M., & Avoid(2007).

وفى السياق ذاته، أشار Chaudhary, Bidlan& Darolia(2015) إلى أن الموظفين ذوى رأس المال النفسى المرتفع يؤدون عملهم أفضل من الموظفين ذوى رأس المال النفسى المنخفض، ويرتبط رأس المال النفسى بالعديد من نتائج العمل، منها: الشعور بالسعادة، والرفاهية النفسية، والرضا عن العمل، والإبداع، وسلوكيات المواطنة، والهُوية، والالتزام، والأداء الجيد للعمل.

وبالتالى، يرى Kang& Busser(2018) أنه يجب التركيز على الصفات الشخصية الإيجابية فى مكان العمل و تحديدًا الكفاءة الذاتية المرتفعة، والتفاؤل، والأمل، والصمود، وهم مكونات رأس المال النفسى. حيث إن الأفراد الذين يتسمون بالكفاءة الذاتية يكون لديهم أهدافًا قوية ، ويرحبون بالتحديات الجديدة ويندمجون فيها، ويمتلكون دوافع ذاتية عالية، ويجتهدون لتحقيق أهدافهم، وينظرون للأمور من منظور إيجابى، ولديهم القدرة على حل المشكلات ومواجهة المواقف الصعبة ولذا من المتوقع أن يكون أدائهم أفضل.

وتحديدًا، فى مجال التعليم، يشير أبو المعاطى ، وأحمد(٢٠١٨) إلى أن منظومة التعليم لها دور كبير فى تعليم الطلاب، ولن يتم ذلك إلا عند امتلاك المعلم مستوى عالى من رأس المال النفسى الذى يُمكِّنه من أداء دوره، ويسهم فى زيادة جهده التدريسى وقبوله لمهنته والمشاركة الإيجابية والإقبال على عمله بتفاؤل ودافعية؛ لأنه يعتبر محفز داخلى للمعلم يساعده على بذل قصارى جهده لإنجاز العمل، بينما انخفاض رأس المال النفسى يؤدى إلى الإحباط وقلة الرغبة فى العمل.

وتوصل بحث Pan, Diao &Li(2018) إلى بناء النموذج النظرى للسلوك الابتكارى للمعلمين، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين كل من رأس المال النفسى والقيم المهنية والهُوية المهنية من جهة، والقدرة على التدريس لدى المعلمين

وسلوكيات العمل المبتكرة من جهة آخري. أى أنه توجد علاقة بين التدريس لدى المعلمين وكل من رأس المال النفسى والهُوية المهنية.

وتجدر الإشارة إلى ضروة التأكيد على تعدد المداخل البحثية لتناول الهُوية المهنية؛ فهناك المدخل الفلسفى والمدخل النفسى والمدخل الاجتماعى والمدخل التفاعلى/ النفسى الاجتماعى. واعتمد البحث الحالى على المنحى النفس اجتماعى كإطار عند تناول هذه القضية البحثية، التى لم تَنَل اهتمام الباحثين إلا من وقتٍ قريب لم يتعدَ العقدين من الزمان.

ومن ثم، فإنه عند الحديث عن البُعد المهنى للهُوية يبرز دور جماعة الانتماء فى تشكيل الهُوية، ومن هذه الجماعات، جماعة العمل التى تُعد مرجعًا لتشكيل الهُويات. كما أن المؤسسات تلعب هى الأخرى دورًا فى تشكيل الهُويات المهنية والاجتماعية، على أساس دورها فى التنشئة الاجتماعية للأفراد العاملين بها (نصر ومايدى، ٢٠١٧، ٤١٦). يُضاف إلى ذلك، الأفراد أنفسهم، فهم يُطورون هُويات متعددة ويحافظون عليها كجزء من تعلمهم ومشاركتهم فى الحياة الاجتماعية والمجتمعات المهنية وتوازن الحياة مع العمل؛ فالهُوية لها تأثير كبير على عمليات التعلم وكذلك على علاقتهم وسلوكياتهم (Harness& Boyd, 2021, 101). ويطور الفرد ذاتيته داخل ثقافة مؤسسية فيما يتعلق بالآخرين من: الزملاء والمستفيدين وأفراد المجتمع وغيرهم، بناءً على هويته التى يمكن تطويرها والتفاوض بشأنها (Hashemi& et al., 2021, 1).

ويُنظر للهُوية المهنية فى هذا السياق، على أنها عملية متسقة يتم بناؤها وإعادة بناؤها باستمرار من خلال تفاعل الشخص مع الآخرين داخل سياق معين، فتتشكل أبعادها الشخصية والاجتماعية والجماعية.

وتبدو أهمية التفكير فى الهُوية المهنية للمعلم، والطرق التى يمكن بها دعم المعلمين للإندماج بطريقة أكثر فاعلية فى مهنتهم؛ لأنها تعتبر عاملاً أساسيًا فى تطوير أداء المعلمين (Mahmoudi-Gahrouei, Tavakoli& Hamman, 2016, P. 582)، كما

أنها تؤثر على نتائج عملهم مثل: التزامهم المهنى، واندماجهم فى العمل (Noi, Kwok& Goh, 2016, P. 44). فالمعلم الذى يتمتع بهُوية مهنية قوية وإيجابية يكون معلمًا فعَّالاً، يوجه ذاته لاكتساب المعرفة والمهارات اللازمة للتدريس طوال حياته (Ivanova& SkaraMincane, 2016, P. 530).

كما أن إدراك المعلم لهُويته المهنية له تأثيره على تفسيره لأدواره المختلفة، وفى تصوره لكيفية تأدية هذه الأدوار. كما يؤثر فى الفاعلية الذاتية والدافعية والتنظيم الذاتى والرضا الوظيفى، بالإضافة إلى أنه يساعدهم فى تخطيط العملية التعليمية التعلُمية وتنفيذها وتقويمها، وفى إثراء المنهج الدراسى وتحسينه، وفى التواصل والتعاون مع الآخرين (البقيعى، د.ت، ٣٦٧).

وبالتالى، فالهُوية المهنية للمعلم لا تتعلق به وحده، وإنما بزملائه وإدارته كطرف ثانٍ، ثم تلاميذه كطرف ثالث، من خلال العملية التعليمية التى تشترك فيها الأطراف الثلاثة. وكلما كانت هُويته المهنية واضحة كلما ساعده ذلك على الالتزام والقيام بواجباته ومسئولياته وفق ضوابط أخلاقية تحددها طبيعة مهنة التدريس (مشرى، ٢٠١٨، ٨٢).

هذا وقد أوضحت نتائج دراسة Beijaard& et al.(2011) أن الهُوية المهنية ليست واحدة عند كل المعلمين، ولكنها تتشكل من خلال تفاعل مستمر بين المعلم والسياق المكانى والزمانى والاجتماعى والمؤسسى الذى يعمل فيه المعلم ويتفاعل معه، ونتيجة هذا التفاعل تنعكس على عدة متغيرات منها: مستوى أدائه، وإتقانه لعمله، ورضاه المهنى، والتزامه المهنى، وكفاءته المهنية. كما ذكر Chong& Quekb (2022) أن هُوية المعلم المهنية مفتاحًا للتدريس الناجح.

وبناءً على ما سبق، لاحظت الباحثتان أهمية رأس المال النفسى لتدريس أكثر فعَّالية، وكذلك أهمية امتلاك المعلم لهُوية مهنية من أجل التدريس الناجح. إلا أنه -فى حدود علم الباحثتين -لم تتناول الأدبيات بالبحث والدراسة علاقات التأثير والتأثُر المباشرة وغير المباشرة بين رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس

الفعَّال. من هنا، تتضح أهمية التوصل إلى نموذج بنائى يوضح هذه العلاقات الكلية والجزئية، ويُفسر أسبابها.

وتمثل النمذجة البنائية منهجية جديدة من حيث الاستخدام والتطبيق فى العلوم الاجتماعية، وتوفر مزايا منقطعة النظير مقارنةً بالأساليب الإحصائية التقليدية، هذه المنهجية التى تستند إلى بناء نموذج بيانى مُصور يتفوق فى سماته وخصائصه على الفرضيات، ويختبر شبكة من العلاقات بين متغيرات عديدة فى آنٍ واحد. وهى منهجية حققت أُلفة كبيرة بين علماء الاجتماع فى الغرب، نظرًا لما تُضيفه من قيمة علمية على الأبحاث ونتائجها (عزوز، ٢٠١٨، ٢٨٩).

مشكلة البحث:

انبثقت مشكلة البحث من مصدرين، أحدهما شخصى(*) يتعلق بملاحظات ومشاهدات الباحثتين لما يحدث فى الواقع؛ سواءً واقع الطلاب المعلمين بكليات التربية (المعلمون قبل الخدمة)، خاصةً طلاب الشُعب العلمية، حيث افتقادهم للانتماء المهنى بدرجة كبيرة جدًا، وكذلك تدنى ما بحوزتهم من رأس مال نفسى. ويظهر ذلك فى تدنى مستوى المواظبة والاهتمام بالمحاضرات المتعلقة بالمقررات المهنية التربوية، والإنجاز الأكاديمى فيما يتعلق بهذه المقررات.

وواقع آخر يتعلق بالمعلمين العاملين بالمؤسسات التعليمية (المعلمون أثناء الخدمة)، حيث ردود أفعال مختلفة تجاه المهنة التى يعملون فيها؛ فالقلة منهم تجدهم شغوفين بهذه المهنة حبًا وعطاءً وتضحية، مما يُسهم فى زيادة الكفاءة والدافعية الذاتية الإيجابية. والبعض الآخر تجده مستسلمًا لضغوطات الحياة التى يتعرض لها، خاصةً حينما يشعرون بأن المجهود الذى يبذلونه فى العمل غير فعَّال، ولا يكفى لإشباع شعورهم بالتقدير والثواب والإنجاز وتحقيق الذات. وتكون النتيجة

(*) وذلك من منطلق أن الباحثتين تعملان بالميدان التربوى، فهما أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وهناك تعامل مباشر مع الفئة المقصودة من خلال تدريس بعض المقررات التربوية، والتعامل معهم أيضًا فى الأعمال الامتحانية بالكنترولات المختلفة. بالإضافة إلى أنهما مشرفتان ببرنامج التربية العملية.

التراجع الشديد فى الأداء المهنى التدريسى، ونمطية الأداء، وعدم الاهتمام بتطوير الذات المهنية بصورة مستمرة.

ويتعلق المصدر الآخر بما أسفرت عنه الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت متغيرات البحث، وأسفرت عن وجود علاقات ارتباطية نظرية بينهم. ومن هذه الدراسات ما يلى: دراسة الرواحية (٢٠١٥) التى هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمات المجال الثانى (علوم ورياضيات) عن الهُوية المهنية، وعلاقة هذه التصورات بالممارسة التدريسية. وأظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين تصورات معلمات المجال الثانى عن الهُوية المهنية وممارستهن التدريسية. ودراسة عبدالغنى وطه (٢٠١٦) التى هدفت إلى فحص الهُوية المهنية للمعلم، وتحديد العوامل المؤثرة فى تشكيلها. وأشارت النتائج إلى تأثير الهُوية المهنية على فعَّالية المعلم وكفاءته المهنية، بحيث يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين الهُوية المهنية وكلٍ من الرضا المهنى وتقدير الذات وتطوير الذات. وفى دراسة Hendrickson(2016) لاستكشاف آثار المشاركة والتفاعل فى تطوير الهُوية المهنية لدى معلمى الرياضيات فى الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت إلى تطور الهُوية المهنية بشكل ملحوظ نتيجة المشاركة والتفاعل والخبرة والمثابرة والتعاون، وأن الهُوية المهنية قد تساعد فى حل المشكلات التى قد تصادف المعلمين. وتوصلت النتائج إلى أن تصورات المعلمين عن قدراتهم التدريسية مستقرة نسبيًا وأن تجارب المعلمين وخبراتهم تؤثر فى هُويات تدريس الرياضيات.

كما توصلت دراسة Chen (2016) إلى وجود تأثير إيجابى لكفاءة الذات الفعَّالة (كمؤشر لرأس المال النفسى) على الاندماج الوظيفى (كمؤشر للهوية المهنية)، وعدم وجود تأثير وسيط للانفتاح على الخبرات على العلاقة بين كفاءة الذات الفعَّالة والاندماج الوظيفى. وتوصلت دراسة Dilekli& Yezci (2016) إلى أن كفاءة الذات متغير مهم فى ممارسات تدريس مهارات التفكير لدى المعلمين. كما توصلت دراسة كلٍ من: حسن (٢٠١٧)، ونوارة (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كفاءة الذات الأكاديمية والأداء المهنى لدى المعلمين.

إلا أن هذه الدراسات لم تدرس المتغيرات: رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس الفعَّال فى نموذج واحد، يوضح شبكة العلاقات التى تربط بينهم، وعلاقات التأثير والتأثُّر المباشرة وغير المباشرة.

بناءً على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث فى الأسئلة التالية:

١ -ما طبيعة العلاقة النظرية بين رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس الفعَّال؟

٢ -ما تأثير رأس المال النفسى على التدريس الفعَّال لمعلمى المرحلة الإعدادية؟

٣ -ما تأثير الهُوية المهنية على التدريس الفعَّال لمعلمى المرحلة الإعدادية؟

٤ -ما النموذج البنائى الذى يوضح علاقات التأثير والتأثُّر المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بين رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس الفعَّال؟

أهداف البحث:

يسعى البحث بصورة أساسية إلى الكشف عن تأثير مُتغيرى: رأس المال النفسى والهُوية المهنية معًا على كفاءة أداء المعلم من الناحية التدريسية. ويتسنى ذلك من خلال إنجاز الأهداف الفرعية التالية:

١ -حصر الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث، رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس الفعَّال، والدراسات الأخرى المتعلقة بالربط بينهم.

٢ -التعرف على تأثير رأس المال النفسى على التدريس الفعَّال للمعلم، وتفسير أسباب ذلك.

٣ -التعرف على تأثير الهُوية المهنية على التدريس الفعَّال للمعلم، وتفسير أسباب ذلك.

٤ -بناء نموذج شبكى يوضح علاقات التأثير والتأثُّر المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بين رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس الفعَّال.

٥ -الكشف عن الاختلافات فى التأثير بين كل متغير مستقل (رأس المال النفسى، والهُوية المهنية) بمفرده على المتغير التابع (التدريس الفعَّال)، وتأثير المتغيرين المستقلين معًا على المتغير التابع، وتفسير أسباب ذلك.

٦ -تقديم مجموعة من التوصيات التى قد تساعد المعلمون أثناء الخدمة على تعزيز ما لديهم من رأس مال نفسى وهُوية مهنية إيجابية تجاه مهنة التدريس، والتى قد تساعد أيضًا على توجيه الطلاب المعلمون نحو ضرورة امتلاكهم رأس مال نفسى وهُوية مهنية إيجابية تجاه المهنة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث نظريًا وتطبيقيًا فى الجوانب الآتية:

الأهمية النظرية:

١ -تنبع أهمية البحث من المتغيرات التى يشملها بالدراسة معًا، والتى تجمع بين أكثر من حقل معرفى.

٢ -إثراء المكتبة العربية بأُطر نظرية عن متغيرات البحث.

٣ -ندرة البحوث والدراسات -فى ضوء ما اطلعت عليه الباحثتين -التى اهتمت بالجمع بين متغيرين هما: رأس المال النفسى والهُوية المهنية، والتنبؤ بتأثيرهما الإيجابى على نجاح الأداء المهنى للمعلم، حال امتلاكه لرصيد إيجابى منهما.

٤ -أهمية دراسة هذه المتغيرات لدى عينة من معلمى ومعلمات المرحلة الإعدادية، وما تُشكله هذه المرحلة من أهمية فى تشكيل الذات لدى تلاميذهما، والدور الذى يلعبه معلمو هذه المرحلة فى تعزيز ذلك.

الأهمية التطبيقية:

١ -إعداد مقاييس لكلٍ من: رأس المال النفسى، والتدريس الفعَّال، يمكن استخدامهما فى بحوث مستقبلية أخرى.

٢ -الاستفادة من نتائج البحث فى توجيه أنظار القائمين على برامج إعداد المعلم وتدريبه إلى أهمية امتلاك الطالب المعلم رأس مال نفسى وهُوية مهنية إيجابيين تجاه مهنة التدريس.

٣ -يتيح هذا البحث المجال أمام الباحثين حول مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع، من زوايا أخرى مختلفة.

مصطلحات البحث:

رأس المال النفسى Psychological Capital

بناءً على ما قدمته الأدبيات(*) من تعريفات بشأن رأس المال النفسى، أمكن للباحثتين تعريفه إجرائيًا بأنه: مجموعة السمات الشخصية الإيجابية التى يمتلكها المعلم، كالكفاءة الذاتية والتفاؤل والأمل والمثابرة والمرونة والصمود النفسى وغيرها، التى تبنى لديه القدرة والرغبة على أداء العمل المهنى والاستمرار فيه بكفاءة وفعالية، وبما يحقق للمؤسسة التعليمية ميزة تنافسية.

الهُوية المهنية Identity Professional

تبنت الباحثتان تعريف Zhang, Hawk, Zhang,& Zhao(2016,P.4) **للهُوية** المهنية للمعلم، حيث يُعرفها بأنها: إحساس المعلم بالانتماء إلى ممارسات التعليم والتعلُم، والشعور بالأهمية الشخصية، والإحساس بالاندماج مع العوامل المحيطة بالبيئة التعليمية، والتماسك والانضباط معها.

التدريس الفعَّال Effectiveness Teaching

تُعرف الباحثتان التدريس الفعَّال(**) إجرائيًا بأنه: عملية تفاعلية تتم بين طرفين، المعلم الذى يملك المعرفة المتخصصة ويقدمها بطريقة بارعة مستعينًا

(*) لمزيد من التفصيل حول التعريفات المتعلقة برأس المال النفسى، يمكن الرجوع إلى المحور الأول من الإطار النظرى للبحث، ص ص ١٧ -١٨.

(**) لمزيد من التفصيل حول التعريفات المتعلقة بالتدريس الفعَّال، يمكن الرجوع إلى المحور الثالث من الإطار النظرى للبحث، ص ص ٣٣ -٣٤.

بالتقنيات الحديثة، لتوجيه الطلاب نحو التعلُم النشط، بما يُعظِّم التحصيل الدراسى لديهم، ويحفزهم على مواصلة التعلُم، مع القدرة على تقييم هؤلاء الطلاب بالطرق المناسبة، بالإضافة إلى تكوين علاقات إيجابية مع المجتمع المدرسى، بما يساهم فى تحقيق النمو الشامل للطلاب، ومن ثم تحقيق الأهداف التربوية.

النموذج البنائى Structural Model

يُعرَف النموذج البنائى بأنه أحد النماذج الإحصائية الحديثة التى تُستخدم لتفسير شبكة العلاقات بين عددٍ من المتغيرات، استنادًا إلى منهجية تبتعد عن الجانب الإحصائى التقنى أو الأساليب الكمية المحضة فقط على حساب الدلالات النظرية، فهو نموذج يجمع بين التحليلات الكمية والكيفية معًا.

حدود البحث:

الحدود البشرية: معلمى ومعلمات المرحلة الإعدادية.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠٢٣ -٢٠٢٤.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الإعدادية بمدينة العاشر من رمضان، محافظة الشرقية.

الحدود الموضوعية: تناول البحث ثلاثة متغيرات، هم:

١ -متغير مستقل: رأس المال النفسى، ويتكون من أربعة أبعاد هم: الكفاءة الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والصمود النفسى.

٢ -متغير مستقل: الهُوية المهنية، وتشتمل على ثلاثة أبعاد هم: الهُوية الداخلية، والهُوية الخارجية، وهُوية العمل المهنى.

٣ -متغير تابع: التدريس الفعَّال، ويتكون من خمسة أبعاد هم: الخصائص الشخصية والاجتماعية، والخصائص المعرفية، وتقييم التعلُم وتقدُم الطلاب، والخصائص المهارية والتكنولوجية، والخصائص المهنية.

منهج وخُطة السير فى البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفى، واستخدم مجموعة من الأساليب الإحصائية من خلال البرنامج الإحصائى (Spss16)، وذلك لتقنين أدوات البحث واختبار أسئلته، وبرنامج (Lizeral 8.8) لقياس صدق الاختبار عن طريق التحليل العاملي التوكيدى ، والبرنامج الإحصائى (Amos24) لبناء وتأسيس العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات، بما يُعطى مرونة كافية للتعامل مع متغيرات البحث، ويقدم فرصة لبناء أكبر عدد ممكن من العلاقات وفى اتجاهات مختلفة، وفى الوقت ذاته يمكنه التعامل مع الفرضيات ككتلة واحدة وليس كشتات متناثرة (عزوز، ٢٠١٨، ٢٩٠).

وتتمثل أدوات البحث الحالى فى أدوات القياس الآتية:

١ -مقياس رأس المال النفسى (إعداد الباحثتين).

٢ -مقياس الهُوية المهنية (إعداد: Zhang, et al(2016)، وترجمة وتعريب الباحثتين).

٣ -مقياس التدريس الفعَّال (إعداد الباحثتين).

وجاءت خطوات البحث كما يلى:

الخطوة الأولى: الخلفية النظرية لمتغيرات البحث.. ويشتمل على أربعة محاور، تُغطى متغيرات البحث الثلاثة، والعلاقة النظرية بينهم.

المحور الأول: رأس المال النفسى: الماهية والأبعاد.

المحور الثانى: الإطار الفكرى للهُوية المهنية.

المحور الثالث: التدريس الفعَّال: الماهية والمكونات.

الخطوة الثانية: الإطار الميدانى.. ويشتمل على محورين هما:

المحور الأول: إجراءات الدراسة الميدانية.

المحور الثانى: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها.

الخلفية النظرية لمتغيرات البحث

المحور الأول: رأس المال النفسى: الماهية والأبعاد

أولاً- ماهية رأس المال النفسى

يُعد مصطلح رأس المال Capital مصطلحًا اقتصاديًا، فى الأساس، يُقصد به كل ما يملكه الأفراد أو المؤسسات أو المجتمعات من موارد، تمنحها قيمة وتساعد على زيادة تلك القيمة. وتعددت أنواع رأس المال وتطورت بتطور الحاجة، وتطور النظريات والعلوم وتكاملها. وعلى هذا الأساس، ظهرت أشكال عدة مع مرور الوقت، مثل: رأس المال البشرى، والفكرى، والاجتماعى، والنفسى.

وقد وُلِدَ رأس المال النفسى من رحم نظريات ودراسات علم الاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم النفس بشكل خاص، وبرز أول استخدام لهذا المفهوم من خلال عالم الاقتصاد Goldsmith عام ١٩٩٧، عندما أكد على أن إنتاجية العامل تتأثر بصفاته الشخصية، وبالتالى تنعكس هذه الصفات على احترام الذات والتى تسيطر على دوافع العامل وموقفه العام تجاه العمل (Huimei & Xuan, 2011, 662).

وتبلور مصطلح رأس المال النفسى بشكل أكثر وضوحًا فى أواخر التسعينيات من القرن العشرين، عندما أعلن العالم النفسى Martin Seligman (2002) أن احتياجات المجتمع للتفوق والسعادة الإنسانية سوف تتحقق على أفضل وجه إذا تم التركيز على المشاعر والصفات الإيجابية للفرد، فهو يركز على كيفية استغلال نقاط القوة لديه بدلاً من التركيز على نقاط الضعف، وعلى تحرى الفرص بدلاً من البحث عن التهديدات، وعلى تعزيز الإمكانيات بدلاً من التوقف عند المعوقات، وبالتالى فهو يهدف إلى تنشيط الفعالية والكفاءة الكلية للموظف بدلاً من التركيز على الاضطرابات وعلاجها (Seligman ,2002, 3).

وفى مجال علم النفس، يُعد رأس المال النفسى امتدادًا لعلم النفس الإيجابى (إسماعيل، ٢٠١٩، ٥٢)، الذى يهتم بتحسين المشاعر الإيجابية. ووجدت

فريدركسون(٢٠٠١) أن البحث الأساسى فى الإيجابية ينبثق من الفهم النظرى لرأس المال النفسى، وأُطلق عليه المصادر النفسية. ويعتبر رأس المال النفسى أحد مصادر الطاقة الإيجابية الناتجة عن نظرة الفرد الإيجابية لذاته ولمجتمعه، والقوة الدافعة لسلوك الفرد لإنجاز وتحقيق أهدافه؛ حيث يمكن توظيفه لتنمية وتطوير الذات بما ينعكس على سلوكه، ومن ثم تعزيز القدرات التنافسية للمؤسسة (Luthans & Youssef, 2004, 143).

ويوضح Thompson, lemmon& Walter (2015) أن هناك عدد كبير من البحوث يدعم نموذج مشاركة الفرد بالعمل على أساس هذه المصادر النفسية، التى يمكن للفرد أن يستفيد منها حسب الحاجة. وتظهر مشاركة الأفراد بالعمل فى ثلاثة أشكال من رأس المال، هى: رأس المال البشرى، ويرتبط: بماذا تعرف؟، أى: الخبرات والقدرات فى العمل، ويكون على أساس المعرفة النظرية المكتسبة من خلال العمل، أو ما يستطيع الفرد أدائه وظيفيًا. وهناك رأس المال الاجتماعى، ويتعلق: بمَنْ تعرف؟، أى: العلاقات والشبكات، وكيف تستطيع تفعيل تلك العلاقات فى العمل. ثم رأس المال النفسى أو مستوى المساندة فى تحقيق التوازن بين متطلبات كل من العمل والحياة، فهو يتعامل مع .. مَنْ أنت، وما يمكن أن تصبح فى المستقبل القريب. وكل شكل من أشكال رأس المال الثلاثة: البشري والاجتماعى والنفسى، يقدم طرقًا مختلفة فى كيفية تأثيره فى قدرة الفرد عل الشعور بالمشاركة فى عمله.

وبالرغم من الاختلاف بين هذه الأشكال؛ إذ لكل رأس مال مهمة محددة، إلا أنها تشكل منظومة متكاملة. فمن ناحية، الأفراد ذوى تقدير الذات المرتفع والثقة المرتفعة أكثر ميلًا إلى الإنجاز الأكاديمى أو تعلم مهام العمل بسرعة أكبر ، وهذه تنمية لمهارات رأس المال البشرى، وتطوير علاقات اجتماعية صحية، وهذه تمثل رأس المال الاجتماعى. ومن ناحية أخرى، فإن خبرات النجاح والعلاقات الاجتماعية الضمنية، ركائز المساندة، تعزز بدورها مشاعر القيمة الذاتية لرأس المال النفسى (Mak& Daly& Cole, 2009, 465).

ويمكن تلخيص مراحل تطور رأس المال النفسى من خلال الجدول التالى:

جدول (١)

مراحل تطور رأس المال النفسى (عن: عارف، ٢٠١٨، ص ١١٠)

م	السنة	اسم الباحث	التطور التاريخى
١	١٩٥٤	Maslow	نشوء الجذور الفكرية لرأس المال النفسى فى كتاب الدافعية والشخصية.
٢	١٩٩٧	Goldsmith	أول استخدام ظاهرى لمفهوم رأس المال النفسى
٣	١٩٩٨	M. Seligman	تبلور مصطلح رأس المال النفسى بشكل أكثر وضوحًا بهدف التركيز على الصفات الإيجابية للفرد.
٤	٢٠٠٦	F. Luthans	ظهور رأس المال النفسى كاتجاه جديد فى إدارة الموارد البشرية.
٥	٢٠١٠	نجم	تحديد مراحل تطور رأس المال النفسى الإيجابى فى ثلاثة مراحل أساسية: المرحلة الأولى دراسته كسلوك إنسانى، المرحلة الثانية كسلوك تنظيمى، المرحلة الثالثة كميزة تنافسية.
٦	٢٠١٠	A.Caza	اعتبار رأس المال النفسى نظام يتكون من أربعة مكونات هى: الأمل، والتفاؤل، والكفاءة، والمرونة.
٧	٢٠١١	K. Mathe	استخدام مصطلح رأس المال النفسى فى مجال السلوك التنظيمى الذى يركز على المتغيرات النفسية التى يمكن أن توجه إيجابيًا فى تحسين الأداء التنظيمى.
٨	٢٠١٥	موسى وكرجى	التمييز بين رأس المال البشرى ورأس المال النفسى من حيث: إمكانية القياس والرقابة والوضوح والتطور.
٩	٢٠١٧	Tosten& Toprak	التفرقة بين مصطلح رأس المال النفسى، والمفاهيم المتشابهة، مثل: رأس المال الاقتصادى، ورأس المال البشرى، ورأس المال الاجتماعى.

ثانيًا- مفهوم رأس المال النفسى

يُعد رأس المال النفسى أحد الاتجاهات الحديثة فى مجال السلوك التنظيمى؛ فهو تطور لفكرة السلوك الإيجابى لمواقف وسلوكيات العاملين والأداء فى العمل. وهو ككثير من المفاهيم فى العلوم الإنسانية لم يتم تحديده بشكلٍ قاطع، لذلك وردت العديد من التعريفات التى تناولت مصطلح رأس المال النفسى.

حيث يُعرف Goldsmith, Veum& Darity(1997) رأس المال النفسى بأنه: سمات الشخصية التى يعتقد علماء النفس أنها تسهم فى إنتاجية الفرد، وتؤثر فى المعتقدات الذاتية والاتجاهات نحو العمل، والتوجه الأخلاقى والنظرة العامة للحياة. وهذه

السمات منها: تقدير الذات، وفاعلية الذات، والثقة، ووجهة الضبط، والاتزان الانفعالى، والتفاؤل، والأمل، والمرونة، والصمود. والسمات الأخرى المُحتمل أن تتأثر بهذه المعتقدات الذاتية مثل: الإبداع، والرفاهية النفسية، والمهارات الاجتماعية.

ويشير (2002)Luthans إلى أن رأس المال النفسى هو: دراسة وتطبيق الموارد البشرية بشكل إيجابى، والسمات النفسية التى يمكن قياسها وتطويرها وإدارتها بشكل فعال لتحسين الأداء فى مكان العمل الحالى.

ويرى (2007).Luthans& et al أنه: حالة الفرد النفسية الإيجابية القابلة للتطوير والقياس والتى تتضمن: الكفاءة الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والصمود.

ويعتبر (2010) Avey, Luthans& Youssef أن رأس المال النفسى: بنية متعددة الأبعاد محددة بمجموعة من الموارد النفسية الإيجابية المتمثلة فى: فاعلية الذات، والأمل، والتفاؤل، والمرونة أو الصمود.

وتناول (2015) Aliyev& Tunc تعريفاً تفصيليًا لرأس المال النفسى على أنه: مجموعة مدمجة من الإمكانات مثل: الفعالية الذاتية، والأمل، والتفاؤل والصمود، والقابلة للتطور. حيث تشير الفعالية الذاتية إلى: نضال الشخص للوصول إلى هدفه فى ضوء معتقداته ومهاراته، والتفاؤل يمثل: الإشارات الإيجابية للشخص فى الوقت الحاضر وفى المستقبل وفى توقع النجاح، والأمل أو الرجاء يعنى: أن يجد الفرد طريقاً لتحقيق الأهداف والقدرة على استخدام هذا الطريق، والصمود: يعنى قدرة الشخص على التغلب على المشكلات لتحقيق النجاح بعد مواجهة متاعب ومشكلات كثيرة أو مواقف سلبية كثيرة.

ويضيف (2015) Gavus& Gokcen بأنه: حافز للدافعية البشرية، و للمعالجة المعرفية، و للكفاح من أجل النجاح، و للأداء الناجح فى مكان العمل.

ويلخص (2016) .Joo& et al القول بأن: رأس المال النفسى بناء جديد نسبيًا فى السلوك التنظيمى الإيجابى، ويشير إلى الحالة النفسية الإيجابية من أجل التنمية الفردية.

ويعرفه Mohammadpour& et al.(2017) بأنه: أحد مؤشرات علم النفس الإيجابى، والذى يتميز بإيمان الفرد بقدراته على الإنجاز والنجاح، والمثابرة فى السعى وراء الأهداف، وخلق سمات إيجابية عنه، وتحمُّل المشاكل.

ويستنتج إسماعيل (٢٠١٩) أن رأس المال النفسى يُقصد به: قدرة الفرد على الاحتفاظ بالحالة الإيجابية التى تساعده على تحقيق أهدافه، والتأقلم مع مصاعب الحياة المهنية، ويتبلور ذلك من خلال أربعة مكونات هى: الكفاءة الذاتية، والأمل، والصمود، والتفاؤل.

واستنادًا إلى ما سبق، يمكن تعريف رأس المال النفسى إجرائيًا بأنه: مجموعة السمات الشخصية الإيجابية التى يمتلكها المعلم، كالكفاءة الذاتية والأمل والتفاؤل والصمود النفسى، التى تبنى لديه القدرة والرغبة فى أداء العمل المهنى والاستمرار فيه بكفاءة وفعالية، وبما يحقق للمؤسسة التعليمية ميزة تنافسية.

ثالثًا- أبعاد رأس المال النفسى

مع تعدد وجهات نظر الباحثين حول مفهوم رأس المال النفسى، إلا أن هناك شبه اتفاق بين الأدبيات على وجود أربعة مكونات تشكل هذا المفهوم، وتمثل موارد نفسية تُمكن الأشخاص من المواجهة الجيدة والنمو والتعلم وروح المبادرة بمكان العمل، كما تحفز على الاندماج فى الجهد العميق والتغلب على التحديات. وهذه المكونات مجتمعة تعكس قدرة الفرد على التغلب على الصعاب والتحديات من خلال نظرة إيجابية والتعلم من التجارب الجديدة (Ahn, Rhee& Hur, 2015, 15).

وتشترك مكونات رأس المال النفسى فى جوانب أساسية هى: إمكانية التطوير من خلال التدريب والممارسة، وارتباطها طرديًا مع الأداء، بالإضافة إلى أنها مكونات فريدة وقابلة للقياس(Luthans& et al., 2004, 46) . وتتمثل هذه المكونات فى الأبعاد الأربعة التالية: الكفاءة الذاتية، والتفاؤل، والأمل، والصمود. ويمكن توضيح هذه الأبعاد تفصيلاً فيما يلى:

١- الكفاءة الذاتية

يعد Kanwhaite أول من اقترح الكفاءة أو الفعالية الذاتية كتعبير عن الدافعية التى لا يمكن إرجاعها إلى حاجة بيولوجية أو عوامل خارجية، وإنما ترتكز على الحاجة الذاتية للتعامل الناجح مع البيئة (شبوب، ٢٠١٤، ٣٨). ويعتبر Albert Bandura من أوائل الذين استطاعوا تحديد مفهوم الكفاءة الذاتية، الذى تعود أصوله إلى نظرية التعلم الاجتماعى، ومفادها أن للإنسان مجموعة من القدرات تميزه عن غيره من المخلوقات كالقدرة على التفكير، والتخطيط، وتنظيم الذات، والتكيف مع المواقف، وأن أداء الإنسان لوظائفه هو نتاج مجموعة من العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية (بنى خالد، ٢٠١٠، ٤١٥).

وتشير الكفاءة الذاتية كما حددها البحث الذى أجراه باندورا (١٩٨٩) حول النظرية المعرفية الاجتماعية بأنها: ثقة الفرد فى قدرته على استحضار الدافع والموارد المعرفية ومسارات العمل اللازمة لتنفيذ مسار عمل محدد فى سياق معين. وأحيانًا تكون المهام التنظيمية هذه صعبة، ويتطلب إنجازها الكثير من الجهد. ومع ذلك، فإن إكمالها بنجاح يكون نتاج الاعتقاد الذى يمتلكه الفرد فى قدرته على تحقيقه والمتوقع من نتائج جهوده. وعندما تكون توقعات النجاح عالية، يطور الأفراد طرقًا لتحقيق أهدافهم، وتنمو لديهم تصورات إيجابية عن القدرات، والتحفيز العالى، والرضا الوظيفى والأداء العالى. وبناءً عليه، يذكر Thompson& et al. (2015) أن الكفاءة الذاتية ترتبط بمستويات الثقة لدى الفرد وقدرته على إتمام المهمة أو اتخاذ قرار معين يرتبط بعمله، حيث يشعر الأفراد بالارتياح إلى مهمتهم وأنهم يعملون لتحقيق أهداف محددة، بالإضافة إلى التمكن من المهام، وفى هذا السياق فإن مشاعر اندماج الفرد فى المهمة تزداد.

وتتميز الكفاءة الذاتية بعددٍ من الخصائص، هى:

- ثقة الفرد بنفسه فى النجاح لأداء عمل ما.

- وجود قدر كافٍ من الاستطاعة سواء كانت عقلية أو نفسية أو جسمية، بالإضافة إلى توافر الدافعية فى المواقف المختلفة.
- الكفاءة الذاتية تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات الشخصية.
- ترتبط الكفاءة الذاتية بالتوقع والتنبؤ.
- الكفاءة الذاتية ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل الجهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.
- تركز علي القرارات والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.
- تتحدد الكفاءة الذاتية بعدة عوامل مثل صعوبة الموقف وكمية الجهد ومدى مثابرة الفرد. (سالم ومخلوفى، ٢٠١٩، ١١ - ١٢)

٢- التفاؤل : على حد قول Seligman(2012) يُعبر التفاؤل -كأحد أبعاد رأس المال النفسى - عن المشاعر والمكنون الإيجابى لدى الفرد تجاه الأحداث المستقبلية بالإضافة إلى التقييم الإيجابى لتلك الأحداث وإمكانية حدوثها. وهو ما يُزيد من فاعلية الشخص عند تعامله مع تلك الأحداث، فالتفاؤل كما ذكر Peterson& Luthans(2003) حالة أو موقف معين يرتبط بالتوقع الإيجابى تجاه المستقبل المادى، فيقود الفرد إلى الإنجاز ويتجه نحو العالم اتجاه إيجابى ويسعى إلى إيجاد حياة أقرب للمثالية وينظر إلى الجانب المُشرق (Seligman, 2006, 67).

ويُقصد بالتفاؤل مدى قدرة الفرد على تجنب الأحداث السلبية واعتبارها حوادث مؤقتة، وتوقع الأحداث الإيجابية واعتبارها حوادث مستمرة (عارف، ٢٠١٨، ١١٣).

وعلى المستوى التنظيمى، يرتبط التفاؤل ارتباطًا إيجابيًا بالمخرجات الوظيفية الإيجابية، مثل الرضا الوظيفى والالتزام الوظيفى. كما أن التفاؤل يُزيد من الرفاهية وتحسين القدرة على المواجهة. فقد وُجِدَ أن الأفراد المتفائلين يكون لديهم

معدلات أعلى من النمو فى الداخل بسبب التركيز على الصفات الداخلية من النجاح (رضوان، ٢٠٢١، ١٢١).

٣- **الأمل** : برز هذا المصطلح فى الخمسينيات من القرن العشرين فى دراسات الطب النفسى، ثم تبلور بشكل أكثر وضوحًا فى السبعينيات من القرن العشرين على يد العالم Snyder من خلال صياغته للمبادىء الأساسية لنظرية الأمل (Kibby& Pourkiani, 2015, 149).

والأمل حالة تحفيزية إيجابية بشأن المستقبل، تنتج عن شعور تفاعلى مشتق من عاملين يُشكلا هذا الشعور، وهما: الطاقة الكامنة لدى الفرد التى تدفعه لتحقيق الهدف، والتخطيط للنجاح. لذلك يرتبط الأمل بالعزم على اتباع الطريق الذى يؤدى إلى النجاح و إعادة النظر فى الخيارات عند الضرورة (Mohammadpour& et al., 2017, 495).

ويؤكد Sahin& et al.(2014) على أن الأفراد الذين يتوافر لديهم مستويات عالية من الأمل غالبًا ما يكونوا أكثر قدرة على تحقيق الأهداف، وكذلك التغلب على المشكلات والأزمات التى يتعرضون لها.

٤- **الصمود**

يظهر الصمود عند مواجهة المواقف الصعبة فى الحياة، حيث يعود الأفراد الصامدون إلى المستوى الطبيعى للأداء؛ إذ يتسم الأفراد ذوى الصمود النفسى بأن لديهم درجة مرتفعة من مستويات التحمل، والتسامح، والمرونة، وتعزيز التركيز على الهدف عند مواجهتهم الضغوط النفسية، وهذا يساعد المنظمات علي دمج الأفراد العاملة فى تدابير وقائية لتحسين الموارد داخليًا وخارجيًا أو تقليل عوامل الخطر داخل أو حول المنظمة، ويسمح الصمود النفسى للأفراد بقبول الواقع على حقيقته، والاعتقاد بأن الحياة ذات مغزى، وتكون قابلة للتكيف بدرجة عالية (Cutliff, 2022, 7-10).

ويُعرف Luthans(2002) الصمود النفسى بأنه: القدرة على الرجوع مرة أخرى من مواقف الفشل والأزمات مع التعلم والنمو خلال خبرات التغلب على التحديات. بينما أشارت صفاء الأعسر (٢٠١٠) إلى الصمود على أنه: مقاومة الانكسار، والصلابة، والتصالحية، والمرونة، والتعافى، وأعادت النظرة إلى مصطلح الصمود، وقامت بتقسيم حروف الكلمة إلى: (الصاد) صلابة، وفى(الميم) مرونة، وفى (الواو) وقاية، وفى (الدال) دافعية. ويشير مصطلح الصمود إلى استعادة الفرد لتوازنه بعد التعرض للمحن والصعاب، بل قد يوظف هذه المحن والصعاب لتحقيق النمو والتكامل، وبالتالى هو مفهوم يحمل فى معناه الثبات والتغيير معًا.

وبناءً على ماسبق، بشأن أبعاد رأس المال النفسى، يمكن التمييز بين تلك الأبعاد عند استخدامها فى البحث الحالى، من خلال الجدول التالى:

جدول (٢)

التمييز بين أبعاد رأس المال النفسى (عن: موسى وكرجى، ٢٠١٥، ص٩٢)

م	البُعد	التركيز الزمنى	التركيز الموضوعى/ المنهجى
١	الكفاءة الذاتية	التركيز على الحاضر	اعتقاد المعلم وتصوره عن قدراته على تحقيق المهام المطلوبة منه.
٢	التفاؤل	التركيز على المستقبل	ما يمتلكه المعلم من سمات تجنبه توقع الأحداث السلبية باعتبارها حوادث مؤقتة، وتوجهه للتوقعات الإيجابية للمواقف الحالية والمستقبلية باعتبارها حوادث مستمرة.
٣	الأمل	التركيز على المستقبل	ما يمتلكه المعلم من دوافع إيجابية تستثير لديه الحيوية والنشاط مع التخطيط الجيد والمثابرة لإنجاز العمل.
٤	الصمود	التركيز على الحاضر	قدرة المعلم على التحمل والرجوع إلى الحالة الطبيعية عند تعرضه للمشكلات أثناء أدائه المهنى، والتعلم خلال خبرات التعامل مع تلك الظروف، لتحقيق النجاح فى الأهداف.

وبالتالى، تستنتج الباحثتان أن رأس المال النفسى عبارة عن مجموعة التصورات الإيجابية والإمكانات التي يمتلكها الفرد لتحقيق التكيف والنجاح فى العمل، ويُقاس بالدرجة التى يحصل عليها فى المقياس المُعد لذلك. وأن هناك اتفاق على وجود أربعة مكونات لرأس المال النفسى سوف يتم استخدامهم فى البحث الحالى، وهم:

١ - الكفاءة الذاتية: يُعرّف هذا المصطلح بأنه اعتقاد المعلم وتصوره عن قدراته اللازمة لتحقيق النجاح فى المهام الحياتية من خلال تحفيز نفسه وقوة العزيمة وبذل قصار الجهد، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتخطى الصعوبات.

٢ - الأمل : يُعرف بأنه دافع إيجابى لدى المعلم يستثير لديه الحيوية والنشاط مع التخطيط الجيد والمثابرة لإنجاز العمل.

٣ - التفاؤل: ويشير إلى التقييم الشامل للنتائج المتوقعة، وهو السمة التى يمتلكها المعلم وتعكس توقعاته الإيجابية للمواقف الماضية والمستقبلية.

٤ -الصمود: هو القدرة على التحمل والرجوع إلى الحالة الطبيعية عند تعرض المعلم للمشكلات والمحن أثناء بذل الجهود، والاستدامة فى تلك الجهود لتحقيق النجاح فى الأهداف.

المحور الثانى: الإطار الفكرى للهُوية المهنية

من الواضح أن طبيعة البشر أنهم ينخرطون فى الأعمال ليصبحوا أشخاصًا ذوى قيمة، ويؤثر على ذلك أمانيهم حول نوع الشخص الذى يرغبون أن يُصبحوا عليه فى جميع نواحى حياتهم، من حيث: الوظيفة المرغوبة، والمكان المراد الاستقرار فيه، والأشخاص الذين يتفاعلون معهم، وحتى أمانيهم اللاحقة لها تأثير. ولكن معرفة ما تريده ومن تحلم أن تصبح عليه يؤثر على معرفة مَنْ أنت؟ وأين أنت؟ فى الوقت الحالى. بمعنى آخر، هُوية الشخص هى التى تساعده فى تحديد الأهداف وتبين له الطريق الذى يجب أن يسلكه. ودون فهم الهُوية الذاتية، لن تكون قادرًا على تحقيق ما تريد بفعالية لأنك لا تعرف إلى أين تتجه؟ (Wenger, 1998, 147).

أولاً - ماهية الهُوية المهنية

تتعدد المداخل البحثية لتناول قضية الهُوية المهنية؛ فهناك المدخل الفلسفى والمدخل النفسى والمدخل الاجتماعى والمدخل التفاعلى/ النفسى الاجتماعى. واعتمد البحث الحالى على المنحى النفس اجتماعى كإطار عند تحديد هذه القضية البحثية (الهُوية المهنية)، التى لم تنل اهتمام الباحثين إلا من وقتٍ قريب لم يتعدَ العقدين من

الزمان، رغم أن أحد مكوناتها: الهُوية، يعود لزمن بعيد؛ حيث تعود الإرهاصات الأولى لظهور مصطلح الهُوية إلى الفلاسفة، فهم الأسبق فى إثارة موضوع الهُوية من باب البحث فى جوهر الأشياء ووجودها بما فيها هوية الإنسان.. الروح والجسد، ثم جاءت بعدها النظريات النفسية التى اعتمدت كذلك على الفكر الفلسفى فى تفسير هُوية الإنسان، ثم انتقل إلى علماء النفس فى تفسيرهم لهُوية النفس البشرية حيث البحث فى استخدام أساليب علمية تطبيقية باستخدام المنهج التجريبى.

أما علماء الاجتماع، فقد كان الاهتمام بموضوع الهُوية متأخرًا؛ حيث لم يكن هناك اهتمام بموضوع الفرد وهُويته من طرف الباحثين فى الاتجاه الوظيفى، باعتبارها أولى المدارس الكبرى فى علم الاجتماع، وأبحاثهم كانت تركز آنذاك على دور المهن فى تنظيم المجتمع، لكن بعد ظهور منظور الصراع لكارل ماركس ودراسته لظاهرة الاغتراب التى تعنى فقدان العامل لهُويته فى ظل النظام الرأسمالى، بدأت الإرهاصات الأولى بضرورة الاهتمام بالفرد وهُويته المهنية، وهذا ما ظهر جليًا مع ظهور المدرسة التفاعلية الرمزية (نعيجة وعتيقة، ٢٠١٨، ٣٩).

ثم، جاءت الدراسات التى جمعت بين علم النفس وعلم الاجتماع فى تناول قضية الهُوية ومن ثم الهُوية المهنية. وأول باحث اهتم بالهُوية الفردية (الشخصية) فى مجال العلوم الاجتماعية هو الأمريكى Erik Erikson الأخصائى فى علم النفس، وذلك عام ١٩٥٠. فحسب ما جاء به إريكسون تعنى الهُوية: تلك الشخصية التى تُميز الفرد من حيث فلسفته الأخلاقية والعقلية، والتى يشعر عندها أنه نشيط، وأنه موجود وكأن صوتًا داخليًا يناديه: هذا أنا. وتنتج الهُوية الفردية من التنشئة التنظيمية، بما يعنى أنه لا يمكن تجاهل تأثير الهُوية الاجتماعية على الهُوية الفردية أى إدراك الفرد الخاص للطريق الذى يراه الآخرون (نصر ومايدى، ٢٠١٧، ٤١٦ -٤١٧). ثم كانت إسهامات claud dubar حول موضوع الهُوية المهنية وتحليلها حسب ما جاء به كتابه: أزمة الهُويات؛ حيث يتم بناء الهُوية حول ثلاثة أبعاد هى: نحن، والذات، والآخرون. فالهوية إذًا لا تكتسب معنى أو مدلول إلا على ضوء مواجهتها مع الآخر، الذى يمكن أن

يكون فردًا وجماعات ومجتمعات أو فئات اجتماعية مختلفة. وعلى ذلك يرى claud dubar أن الهُوية ذات تكوين مزدوج، هما: فهى نتاج هُوية ذاتية، وهُوية غيرية. وتتشكل ضمن بُعدين أساسيين، هما: البعد الشخصى، والبعد الاجتماعى. والهوية المهنية هى نتاج للعلاقات التفاعلية المطورة ضمن ميدان العمل (دوبار، ٢٠٠٨، ١٢٦ -١٢٧). وذلك بالإضافة إلى إسهامات Renaud sainseulieu من خلال كتابه: الهُوية فى العمل، فهو يرجح أن هُوية العامل فى العمل لا تكون حسب المؤسسة فقط، بل أيضًا تشمل الفئات المهنية المتواجدة فى كل مؤسسة، وهذا ما جعله يدرك أن الهُوية المهنية لا تتوقف على الاختيارات المهنية التى تقدمها المؤسسة فحسب، بل أيضًا على مدى تفاعل الأفراد العاملين فيها مع الظروف المحيطة بهم (بوسالم، ٢٠٢١، ٦٥).

وبذلك، تُعد الهُوية مفهومًا واسعًا ومعقدًا ومتطورًا أيضًا، وأنها ليست تكوينًا أحادى البُعد، وإنما تتكون من جوانب عديدة. فالهُوية لا تتعلق فقط بانطباعاتنا عن أنفسنا، بل بانطباع الآخرين عنا كذلك؛ أى أنها ذات معنى مزدوج: داخلى بمقدار ما نعتقده حول ماهيتنا، وخارجى يرتبط بالطريقة التى يرانا بها الآخرون. وتُكتسب الهُوية بالانتماء إلى الجماعات أو الطبقات الاجتماعية والفئات السوسيو مهنية، والتى تُعتبر مهنة الفرد من أهم محدداتها (نصر ومايدى، ٢٠١٧، ٤١٦).

وعند الحديث عن البُعد المهنى للهُوية يبرز دور جماعة الانتماء فى تشكيل الهُوية، ومن هذه الجماعات، جماعة العمل التى تعد مرجعًا لتشكيل الهُويات. كما أن المؤسسات تلعب هى الأخرى دورًا فى تشكيل الهُويات المهنية والاجتماعية، على أساس دورها فى التنشئة الاجتماعية للأفراد العاملين بها (نصر ومايدى، ٢٠١٧، ٤١٦). يُضاف إلى ذلك، الأفراد أنفسهم، فهم يُطورون هُويات متعددة ويحافظون عليها كجزء من تعلمهم ومشاركتهم فى الحياة الاجتماعية والمجتمعات المهنية وتوازن الحياة مع العمل؛ فالهُوية لها تأثير كبير على عمليات التعلم وكذلك على علاقتهم وسلوكياتهم (Harness& Boyd, 2021, 101). ويطور الفرد ذاتيته داخل ثقافة مؤسسية

فيما يتعلق بالآخرين من: الزملاء والمستفيدين وأفراد المجتمع وغيرهم، بناءً على هويته التى يمكن تطويرها والتفاوض بشأنها (Hashemi& et al., 2021, 1).

وعليه، يمكن تمثيل الهُوية المهنية، من المنظور النفس اجتماعى، بالمعادلة الآتية:

الهُوية المهنية= الهُوية الفردية(أنا) + الهُوية الجماعية (نحن)+ الهُوية الاجتماعية (الآخرون).

ثانيًا- مفهوم الهُوية المهنية

تتعدد هُويات الفرد وتتطور كجزء من مشاركته فى الحياة الاجتماعية والمجتمعات المهنية، فتنشأ هُويات متعددة، منها هُويات مهنية تتعلق بمجال العمل، وأخرى غير مهنية داخل الأسرة والمجتمع. وكان Renaud Sainsaulieu أول من جاء بمصطلح الهُوية المهنية فى كتابه: الهُوية فى العمل، ويقصد به: كل المعايير والقيم والقواعد والانتماءات المتعددة التى تعتبر المرجعيات التى يتم تعريف أعضاء جماعة العمل من خلالها، فهى تفسر كيف يؤدى الفاعل - سواءً على المستوى الفردى أو الجماعة - مهامه ودوره، وما هى الصورة التى يقدمه فيها زملاؤه فى العمل (Sainsaulieu, 1988, 14).

والهُوية المهنية هى: تلك الماهية التى يتبناها الفرد نتيجة تقاطع لتصوره حول مكانته وموقعه فى البناء التنظيمى، وتلك المكانة والموقع الذين يحددهما له زملاؤه. وكذا تنشئته الاجتماعية داخل المؤسسة التى تحوى كل القيم والمعايير التى يجدها داخل المؤسسة، وإذا كانت الهُوية ترتبط بالطبقة كمرجع لها، فإن الهُوية المهنية ترتبط بالفئة السوسيو - مهنية وجماعة العمل (نصر ومايدى، ٢٠١٧، ٤١٦).

وتطرق علماء الاجتماع إلى الهُوية المهنية على أنها: محصلة العلاقات القائمة بين الفرد العامل والمنظمة، من خلال تفاعله مع الإدارة والزملاء، كما أنها تحدد المجموعة المهنية التى ينتمى إليها، بحيث تسمح للفرد بتحديد موقعه داخل النسق التنظيمى (عبدالغنى وطه، ٢٠١٦، ٣٦٣).

والهُوية المهنية هى بُعد من أبعاد هُوية الشخص النفسية الاجتماعية، المُحدِدة لأنماط من تفاعلات هذا الشخص فى المجالات الاجتماعية التى يتواجد فيها وينشط داخلها كراشد مسئول عن مهمة محددة ويلعب دورًا متشابك الجوانب داخل تلك المهمة (على، ٢٠١٥، ٤٠). وتمثل الهُوية المهنية ما يُعرف بهُوية الدور، التى هى مجموعة متماسكة ومشتركة اجتماعيًا من المعانى التى تحدد الدور المهنى الخاص بالفرد، ويعكس كل معنى جزءًا صغيرًا من هُوية الفرد (Banegas, 2023, 375).

ونظرًا لما تشغله الهُوية المهنية من أهمية بالنسبة للأفراد العاملين ولمؤسساتهم وللمجتمع ككل، فإن الأشخاص عادة ما يقدمون أنفسهم انطلاقًا من المهنة التى يزاولونها، وتحمل بطاقة الهُوية التى يُصطلح عليها ببطاقة التعريف عنصرًا مهمًا يتم على أساسه تقدير الشخص أو عدم تقديره هو المهنة التى يعمل بها (عبدالغنى وطه، ٢٠١٦، ٣٥٠). ومن هذه المهن، مهنة التعليم، التى يرتبط بها - فى هذا السياق - ما يُعرف بالهُوية المهنية للمعلم، التى باتت موضع تركيز فى مجال إعداد وتطوير وتدريب المعلم؛ نتيجة للتطورات المستمرة التى تطرأ على مهنة التدريس.

من هنا، يمكن تسليط الضوء على مفهوم الهُوية المهنية للمعلم بأنها: أحد أنواع الهُوية، بشكلٍ مختلف. فقد عرفها البعض على أنها: نوعًا معينًا من الأشخاص فى سياق معين (Gee, 2000, 99). وعرفها البعض الآخر بأنها: التصور المفاهيمى الذى يمتلكه المعلمون عن أنفسهم، سواء كانوا واعيين أم لا (Murphey, 1988, 13-15). على اعتبار أن مفهوم الهوية المهنية مرتبطًا بمفاهيم المعلمين أو صورهم عن الذات، وقد قيل أن هذه المفاهيم أو الصور الذاتية تحدد بقوة الطريقة التى يقوم بها المعلمون بالتدريس، والطريقة التى يتطورون بها كمعلمين، ومواقفهم تجاه التغييرات التعليمية(Beijaard& et al., 2004, 108).

وتعنى الهُوية المهنية للمعلم أيضًا: كيف يُعرِّف المعلمون أنفسهم لأنفسهم وللآخرين(Lasky, 2005, 901). كما يعرفها Izadinia (2013, P.708) بأنها: تصورات المعلمين لما لديهم من معرفة، وإحساسهم بالقوة والوعى الذاتى والثقة، والعلاقة مع

الـزملاء والتلاميـذ وأوليـاء الأمـور، علـى النحـو الـذى تُشـكله سـياقاتهم التعليميـة وخبراتهم السابقة ومجتمعاتهم التعليمية.

ويرى Tickle(2000) أن الهُوية المهنية للمعلم لا تشير فقط إلى تأثير مفاهيم وتوقعات الآخرين، بما فى ذلك الصور المقبولة على نطاق واسع فى المجتمع حول ما يجب أن يعرفه المعلم ويفعله، ولكن أيضًا إلى ما يجده المعلمون أنفسهم أنه مهم فى عملهم وحياتهم المهنية بناءً على خبراتهم العملية وخلفياتهم الشخصية.

إذًا، لكى يصبح المعلمون محترفون، يجب أن يُنظر إليهم باعتبارهم أشخاصًا ومهنيين، تتأثر حياتهم وعملهم بالعوامل والظروف داخل وخارج الفصل الدراسى والمدرسة، وتجعلها ذات معنى. وعليه، تُعرف الهُوية المهنية للمعلم بأنها: عملية مستمرة من التكامل والتفاعل بين الجانبين الشخصى والمهنى؛ حيث إن هُوية المعلمين متجذرة فى كلٍ من الشخصية والمهنية.

والهُوية بصفةٍ عامة، والهُوية المهنية بصفةٍ خاصة، ليست كيانًا مستقرًا، ولا يمكن تفسيرها على أنها ثابتة. إنها توازن معقد وديناميكى، حيث يتم موازنة الصورة الذاتية المهنية مع مجموعة متنوعة من الأدوار التى يشعر المعلمون أنه يتعين عليهم لعبها (Volkmann& Anderson, 1998, 296). فى هذا السياق، أشار Coldron& Smith(1999, P.712) إلى التشابك بين الفاعلية (البُعد الشخصى فى التدريس)، والبنية (المُعطى اجتماعيًا)؛ ولخصا القول أن: كونك مدرسًا هو مسألة جدلية من حيث النظر إلى المعلم على أنه مدرس بنفسه أو بواسطة الآخرين؛ ثم أعادة تعريف الهُوية المشروعة اجتماعيًا. ورد ذلك إلى وجود مجموعة من العوامل الداخلية مثل: الدافع والعاطفة، والمتغيرات الخارجية مثل: السياق والتجارب السابقة، وكلاً من العوامل الداخلية والخارجية تؤثر على تكوين هُوية المعلم المهنية وتتركها فى حالة تغير مستمر.

وتعرف الباحثتان الهُوية المهنية للمعلم إجرائيًا بأنها: إحساس المعلم بالانتماء لمهنته، انتماءً ناتجًا عن إدراك المعلم لذاته بناءً على معتقداته حول فعاليته

الشخصية المنسوبة إليه من قِبل نفسه أو من قِبل الآخرين خلال تفاعلاته الاجتماعية. انتماءً يوجه المعلم للتفانى وبذل الجهود بشأن ممارساته التعليمية، ونوع العلاقات التى يحافظ عليها مع طلابه وجماعات العمل المهنية (المعلمون وغيرهم من أفراد المؤسسة التعليمية). انتماءً يفرض عليه البحث عن فرص للتنمية المهنية المستدامة، بما يحقق له التميز ويعطيه معنى فى اختياراته المهنية.

وتتبنى الباحثتان تعريف Zhang& et al. (2016, P.4) للهُوية المهنية للمعلم بأنها: إحساس المعلم بالانتماء إلى ممارسات التعليم والتعلم، والشعور بالأهمية الشخصية، والإحساس بالاندماج مع العوامل المحيطة بالبيئة التعليمية والتماسك والانضباط معها.

ثالثًا- أبعاد الهُوية المهنية

لا يوجد ثمة اتفاق بين الأدبيات على أبعاد بعينها تُشكل الهُوية المهنية للمعلم؛ فهى متعددة ومعقدة المكونات، بنفس القدر الذى تعددت به معانيها. على سبيل المثال، تبنت دراسة كلٍ من: الظفر، والداود، وخليل (٢٠١٤، ص١٤٠) أربعة أبعاد لقياس الهُوية المهنية لطلاب وطالبات كلية التربية جامعة الملك فيصل، وهى: الأداء المهنى، والطموح المهنى، وتقدير الآخرين، والبعد المعرفى. بينما قام عبدالرازاق، والجعيدى (٢٠٢٢، ص٢٧٤) ببناء مقياس للهُوية المهنية للطلبة المعلمين ببعض كليات التربية جامعة الأزهر، يشتمل على المكونات الآتية: الوعى بمهمة العمل بالتدريس، والدافعية للالتحاق بمهنة التدريس، والاهتمام بالتخصص الأكاديمى، وامتلاك المعرفة والمهارة بالتدريس، والانتماء لمجتمع المعلمين.

فى حين حددت دراسة Zivkovic(2016, P.19) الأبعاد الآتية لقياس الهُوية المهنية لمعلمى المرحلة الابتدائية: ممارسة التدريس، والمدرسة والمهنة، وتنمية الطالب، والتطوير الشخصى، وتوقع الأدوار، والالتزام بالأدوار. ودراسة Karaolis& Philippou (2019, P.400) التى طورت أداة لقياس الهُوية المهنية للمعلمين تتكون من سبعة أبعاد

هى: فاعلية الذات، والتصورات البنائية، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، والتصورات التقليدية، والمنظور المستقبلى، والالتزام المهنى.

وتتبنى الباحثتان مقياس Zhang& et al.(2016) لقياس الهُوية المهنية للمعلمين، والمُكون من ثلاثة أبعاد، يُغطيها ١٥ عنصرًا، هم: البُعد الأول: الهُوية الداخلية (الذاتية)، وتتعلق بشكل أساسى بمشاعر المعلمين تجاه مهنة التدريس، وتُقاس بالعناصر (١ -٧). والبُعد الثانى: الهُوية الخارجية، وتركز بشكل أساسى على إدراك المعلمين بالعوامل الخارجية لمهنة التدريس، وتُقاس بالعناصر (٨ -١٠). والبُعد الثالث: هُوية العمل المهنى، وتشير إلى مشاركتهم السلوكية لمهنة التدريس ورغبتهم للاستمرارية فيها، وتُقاس بالعناصر (١١ -١٥) (Zhang& et al., 2016, 4).

يرجع تبنى البحث الحالى لهذا المقياس تحديدًا إلى مكونات الهُوية بصفة عامة، والتى تقتضى العودة إلى جملة من العناصر، هى: الأنا (المعلم)، ونحن (زملاء العمل)، والآخر (السياق الخارجى للمؤسسة التعليمة والمؤثر فيها). وعلى نفس المنوال، نجد أن الهُوية المهنية تنحصر بين ثلاثة عناصر أساسية، هى: الفرد (المعلم) الذى يمثل المحور الأساسى للعملية التعليمية. ومجتمع الممارسة أو ما يُعرف بجماعات العمل (الزملاء المعلمون)، ويحتل زملاء العمل مكانة هامة فى بناء علاقات مهنية فى البيئة التعليمية. والبيئة الخارجية (السياق الخارجى المؤثر فى العمل المؤسسى)، ويمثل ثقافة المجتمع ككل والثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية التى تراكمت لديها منذ إنشائها وتميزها عن غيرها من المؤسسات الأخرى. وبالموازنة بين نموذج Zhang& et al. (2016) لقياس الهُوية المهنية للمعلمين، وما أسفرت عنه الأدبيات، يتأكد التوافق بين كليهما.

المحور الثالث: التدريس الفعَّال: الماهية والمكونات

يُمثل المعلم أحد أهم ركائز المؤسسة التعليمية، وعلى أدائه يتوقف تحديد مدى قدرة هذه المؤسسة على تحقيق أهدافها المرجوة؛ إذ ترتبط فعالية أى مؤسسة بكفاءة العاملين فيها، وقدرتهم على القيام بأدوارهم. ونظرًا لأهمية الدور الذى

يضطلع به المعلم وفعالية التأثير الذى يُحدثه فى مستوى التعليم، فإن الدول على اختلاف مستوياتها تضع قضية أداء المعلم فى مقدمة أولوياتها التعليمية.

ويُعد الأداء المهنى للمعلم المظلة لكل المسئوليات والمهام المُسندة إليه حسب المستوى الوظيفى الذى يشغله، سواءً كانت مهام تعليمية أو تربوية، بما يحقق أهدافًا مُعدة سلفًا للنظام التعليمى.

ويمكن الاطلاع على أداء المعلم من خلال تنفيذه لسلسلة من النشاطات فى مجال: التدريس.. التخطيط والتنفيذ والتقويم، وإدارة الصف، والتنمية المهنية، والتزامه بأخلاقيات المهنة (السيد وإبراهيم، ٢٠١٧، ٢٣٣).

وتجدر الإشارة إلى أنه مهما تعددت وتطورت أدوار ومهام المعلم، فإن المَهمة التدريسية ستظل الشغل الشاغل له، ومعيار أساسى فى الحكم على مكانته؛ نظرًا لتأثيرها على تحصيل الطلاب لجوانب التعلم المختلفة من: حقائق ومفاهيم ومهارات وتعميمات ونواتج تعلم وغيرها.

ومن المعلوم أن ليس كل تدريس يؤدى إلى تعلُم، لكن كل تعلُم هو ناتج لعملية تدريس فعَّالة؛ فالتدريس الفعَّال هو الذى يضمن وجود عملية تعلُم لدى الطلاب. لذا، يركز البحث الحالى على هذا الجانب من جوانب الأداء المهنى للمعلم، التدريس الفعَّال؛ باعتباره مرآه عاكسة لكل ما يحمله المعلم من معارف ومهارات واتجاهات نحو مهنة التدريس.

أولاً- ماهية التدريس الفعَّال

إن النظرة الحديثة للتدريس تلغى ما كان سائدًا من قبل؛ فلم تعد عملية ذات اتجاه واحد، تتم من قِبل المعلم لنقل ما لديه من معلومات إلى المتعلم. بل صارت عملية تفاعلية بين طرفين، المعلم والمتعلم، ولكلٍ منهما أدوار ومسئوليات جديدة، وسيلتها الفكر والحواس والعاطفة واللغة، ونتيجتها إحداث تغييرات فى الجوانب المختلفة لشخصية الطالب. ويُشكل هذا التفاعل ما يُسمى بالموقف التدريسى الفعَّال، والفعَّالية هنا صفة للموقف بكل أطرافه: المعلم، والمتعلم، والطريقة، والمحتوى العلمى،

والأهداف المرجوة، وبيئة العمل المدرسى المساندة للأنشطة الصفية وغيره. بما يعنى أن تحقيق الفعَّالية فى التدريس يفرض فعَّالية كل هذه المكونات.

وتتعلق فعالية التدريس بشكل رئيسٍ بالعلاقة بين تصرفات المعلمين وأفعال التدريس وبيئة الفصل الدراسى وتأثيرها على تعلُم الطلاب. ويعتمد ذلك على الكفاءة العاطفية (اللطيفة والدافئة والرحيمة)، والمعرفية (باستخدام تقنيات التدريس المبتكرة، وإتقان المادة)، والكفاءة السلوكية (الصبر، والالتزام بالمواعيد، والانتباه) للمعلم. ويُطلق على المعلم الذى يتمتع بمثل هذه الصفات لقب المعلم الفعَّال، وهو حلقة الوصل بين المؤسسة التعليمية والطالب، وهو قادر على استخدام مهارات التدريس لإخراج أفضل ما لدى الطالب وبالتالى زيادة فعَّالية التدريس (Gupta& Verma, 2021, 172). علاوة على ذلك، تعتمد فعالية التدريس بشكل مباشر على ما إذا كان المعلم فعالاً فى تدريسه أم لا. فالمعلمون أساسيون لتطوير مستقبل الطلاب، إذ أن فعالية التدريس تعنى قدرة المعلم على التدريس بطريقة تنجح فى إحداث التغييرات المرغوبة فى سلوك الطلاب. ولا تكمن فعَّالية المعلم فى عرض موضوعه بطريقة فعالة فحسب، بل فى جعل بيئة الفصل الدراسى بأكملها موصلة للتعلم مما يضمن التطور الكامل للطلاب (Toor, 2014, 54). بالإضافة إلى ذلك، تؤثر معنويات المعلم أيضًا على فعاليته التعليمية (Devamma, 2018, 5). ومن ثم، فمن الضرورى أن يتمتع المعلم بجميع الصفات اللازمة لإظهار التدريس الفعَّال. لذا، يمكن القول أن فعَّالية التدريس تعتمد على الخصائص والمؤهلات والممارسات التعليمية للمعلم الفعَّال(Gupta& Verma, 2021, 173).

ومن الشروط التى تجعل من التدريس فعَّالاً، أن يرتبط ارتباطًا وظيفيًا بالأهداف المنشودة، وأن يجعل الطالب إيجابيًا ومشاركًا فعالاً فى الموقف التعليمى، وأن تكون إدارة الصف إدارة ديمقراطية، وأن يكون الطالب قادرًا على النقد والتحليل والتركيب والاستنتاج،وأن يُثير الدافعية والتشويق والانتباه عند الطالب، وألا يكون الطالب فى موقف سلبى متلقى فقط، بل فى موقف إيجابى يُعطى رأيه بكل صراحة

ووضوح، وأن ينمى عند الطالب شخصية متكاملة عقليًا واجتماعيًا وحسيًا وحركيًا، وأن تتصف المعلومات التى يحصل عليها الطالب بالديمومة فترة طويلة دون نسيانها،و أن تكون مناسبة لمستوى الطالب العقلى والتحصيلى (ستيتى، ٢٠١٣، ١٨٢ -١٨٣).

ويتطلب تحقيق هذه الشروط من عملية التدريس الفعَّالة خمس خطوات متتالية: أولاً، تنظيم المعلم المحتوى العلمى للمادة التعليمية. وثانيًا، توصيل المعلم المعلومات بشكل واضح ومحدد لإقناع الطلاب بكيفية التعلم وفيما يفيدهم. ثالثًا، أن يقود المعلم فصولاً تفاعلية باستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية التى تتخللها أنشطة تعليمية جذابة. رابعًا، من خلال تقييمات التعلم، يقوم المعلم بتعزيز التعلم. خامسًا، استخدام الطلاب المعرفة والمهارات الجديدة التى تعلموها (Lumpkin, 2020, 33).

ثانيًا- مفهوم التدريس الفعَّال

يتكون مصطلح التدريس الفعَّال من كلمتين متلازمتين، أو هكذا يجب أن تكونا ؛ فالتدريس الذى هو عملية نقل المعرفة والمهارات والمواقف هدفه الأساسى ضمان حدوث تعلُم ذى معنى. أى يتم من أجل إحداث تغيير مرغوب فيه لدى الطالب، والقدرة على إحداث هذا التغيير الإيجابى هو ما يُعرف بالفعَّالية. إن فعَّالية الشىء تُقاس بما يُحدثه من أثر فى شىءٍ آخر. إذًا، لا معنى لتدريس لا يُحدث فرقًا، أى لا معنى لتدريس غير فعَّال. وهنا يتبادر سؤال ذو أهمية يتعلق ب: مَنْ/ ما المسئول عن إحداث هذا التغيير؟، هل المعلم؟ أم الطالب؟ أم المدرسة؟ أم البيئة الخارجية؟. والواقع يؤكد أن الجميع عليه دور تجاه إحداث هذا الفارق. من هنا، تعددت التعريفات التى تناولت مصطلح التدريس الفعَّال أو ما يُعرف بفعَّالية التدريس، لتعدد جوانبه، والعوامل المؤثرة فى حدوثه.

قام Palmer(1998) بتعريف فعَّالية التدريس بقوله: اختزال التدريس بالعقل فيصبح تجريداً مملاً، واختزاله فى العواطف فيصبح نرجسيًا، واختزله إلى

الروحانيات فيفقد مرساته للعالِم (...)، ولا يمكن اختزال التعليم الجيد فى التقنية، وإنما التدريس الجيد يأتى من هُوية المعلم ونزاهته.

وفى هذا السياق، عرف Afe(2003) التدريس الفعَّال بأنه: نوع التدريس الذى يتميز بإظهار الاستقرار الفكرى والاجتماعى والعاطفى، وحب الطلاب والتصرف الإيجابى تجاه مهنة التدريس، والقدرة على إلهام الصفات الجيدة لدى الطلاب. كما عرفه Evans(2006) بأنه: مظهر من مظاهر المعرفة بالمحتوى، ومهارات عرض الدرس، وخلق جو مرغوب للتعلم. فالتدريس الفعَّال لا يأتى بالصدفة من قِبل المعلم؛ فهو فى الواقع عملية تتطلب استعدادًا جيدًا من قِبل المعلم، من أجل تنفيذ ناجح.

ولما كان التدريس الفعَّال يتجاوز مجرد نقل المعرفة، ولكنه نشاط هادف يقوم به معلم لديه معرفة متخصصة، وبطريقة ماهرة، لمساعدة الطلاب على اكتساب أو تغيير بعض المعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو الأفكار، أى مساعدتهم على التعلُم. فقد عرَّف Evans(2006) فعَّالية التدريس بأنها: نوع من المعاملات الصفية التى تحدث بين المعلمين والطلاب مما يؤدى إلى زيادة معرفة الطلاب. ويشير هذا إلى مهارات الاتصال واستخدام المدح والمكافآت والتحفيز وما إلى ذلك أثناء عملية التدريس.

ويمكن تعريف التدريس الفعَّال من زاوية أخرى تُركز على الطالب، من خلال عرعور وكوسة (٢٠٢٢، ص ٢٦٩) حيث عرفا التدريس الفعَّال بأنه: نمط من التدريس يُفَعِّل من دور الطالب فى التعلُم، فلا يكون الطالب فيه متلقيًا للمعلومات فقط، بل مشاركًا وباحثًا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة. واتفق معه السليتى (٢٠٠٨، ٥٥) حيث عرفه بأنه: نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتى، والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتى من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدمًا مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية: كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج، والتى تساعده فى التوصل إلى المعلومة بنفسه، وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه. وهو بذلك، نوع من التدريس يُحفز الفضول لدى الطلاب، ويشجعهم على التفكير

التحليلى المنطقى والنقدى والإبداعى، ويعزز إحساسهم بالقدرة على التعلُم باستمرار، ويزيد من رغبتهم فى الاستزادة من المعرفة.

بينما قدم Gupta& Goel(2016) تعريفًا يُشير إلى الغرض من التدريس الفعَّال، حيث عرفه بأنه: نمط من التدريس يُؤدى إلى إحداث تغييرات فى سلوك الطالب العلنى والخفى. وهو ما يعنى أن التدريس الفعَّال يبتغى تحقيق التحسُن فى أداء الطلاب بعد فترة من التدريس بطريقة تتفق مع الأهداف الموضوعة مسبقًا.

وانطلاقًا من اعتماد التدريس الفعَّال على التنسيق بين عدة مكونات: الأهداف، والطالب، والمحتوى، والمعلم. فإنه يمكن تعريف التدريس الفعَّال - أيضًا - بأنه: قيام المعلم بوضع خطة، يتم فيها تحديد الهدف وقابليته للتنفيذ ومتطلبات تحقيقه، مستعينًا بالأساليب التكنولوجية المتطورة والمناسبة لعرض ما لديه من معارف ومعلومات متخصصة ومتنامية، ويسانده فى ذلك شبكة علاقات طيبة يكونها مع المجتمع المدرسى، من أجل الوصول إلى أفضل أداء للدرس، مع القدرة على تقويم الطلاب بالطرق المناسبة، ومن ثم تحقيق النمو الشامل لشخصية الطلاب.

ومما سبق، يمكن تعريف التدريس الفعَّال إجرائيًا بأنه: عملية تفاعلية تتم بين طرفين، المعلم الذى يملك المعرفة المتخصصة ويقدمها بطريقة بارعة، لتوجيه الطلاب نحو التعلُم النشط، بما يُعظِّم التحصيل الدراسى لديهم، ويحفزهم على مواصلة التعلُم، ثم يساهم فى تحقيق النمو الشامل للطلاب.

ثالثًا- العوامل المؤثرة على التدريس الفعَّال

يؤثر على فعَّالية التدريس مجموعة من العوامل العامة، منها: تأثُر فعَّالية التدريس إيجابيًا ببرامج تدريب المعلمين؛ فمن أجل تعظيم فعَّالية المعلم، يجب أن توفر المؤسسة برامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، بحيث تُغطى هذه البرامج المجالات السلوكية والمعرفية والعاطفية للمعلم(Gupta& Verma, 2021, 176).

كما يُظهِر المعلم فعَّالية تعليمية عالية من خلال خبرته فى التدريس لنفس الصف لفترة طويلة؛ حيث ترتبط تجربة التدريس بشكل إيجابى بأداء الطلاب، ومع

اكتساب المعلم الخبرة، فمن المرجح أن يؤدى طلابه أداءً أفضل وتعزز بيئة العمل المناسبة والداعمة بشكل إيجابى فعَّالية المعلمين؛ حيث إن فعَّالية التدريس تزداد عندما يقوم المعلم بالتدريس فى بيئة داعمة وجماعية. علاوة على ذلك، فإن الاستخدام السليم للموارد يؤدى إلى بيئة تعليمية وتعلُمية ناجحة(Podolsky, et al, 2019,299) . وأفاد Omodan, Kolawole& Fakunle(2016) أن أسلوب القيادة، والمناخ المدرسى، والمرافق المادية، والفصول الدراسية الملائمة لها علاقة كبيرة بزيادة فعَّالية التدريس لدى المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، وجد Gupta& Goel (2016) أن المستوى العالى للإدارة التعليمية يؤدى إلى إرتفاع فعَّالية التدريس لدى معلمى المدارس.

وأظهر Walker (2008) ضرورة إجراء تغييرات فى الأيديولوجية الإدارية والعلاقات الشخصية والبيئة المدرسية، لأنها عوامل معروفة بتأثيرها على التدريس الفعَّال للمعلمين. وأضاف Gupta& Verma (2021,P.177) أن تكيُف المعلم مع مكان عمله أمرًا ضروريًا يُحدد فعَّاليته فى التدريس. حيث يميل المعلمون غير المتكيفين مع مكان العمل إلى إنتاج طلاب غير متكيفين وأداء ضعيف أيضًا، كما تؤثر ردود الفعل والتقدير والاعتراف من المشرفين أيضًا على دافعية المعلم للعمل، وتؤثر أيضًا على فعَّالية التدريس. ولذلك، ينبغى توفير المكافآت الجوهرية والخارجية من قبل المسؤولين. بالإضافة إلى ذلك، يساعد التنظيم المنتظم للندوات والمؤتمرات وورش العمل أيضًا فى تحسين التدريس الفعال. وتتأثر فعالية التدريس أيضا بالإنجاز والتحفيز والاهتمام والمواقف والمشاركة لدى الطلاب.

وقدم Simon& Boyer (2010) تلخيصًا للعوامل المؤثرة على تحقيق الفعَّالية فى التدريس ومن ثم التأثير على مكاسب الإنجاز، تتعلق هذه العوامل بالعناصر المُكوِنة للتدريس الفعَّال، على النحو التالى:

١ -عوامل تتعلق بالمعلم، ومنها: المؤهل الدراسى، والخبرة فى التدريس، والدافع/ التفانى.

٢ -عوامل تتعلق بالطالب، ومنها: الدافع للتعلم، والمعرفة السابقة، والتركيب الجينى/ القدرات الفطرية.

٣ -عوامل تتعلق بالبيئة/ الأسرة، ومنها: الخلفيات الاجتماعية والثقافية للطلاب، ومستوى ونوع تعليم الوالدين، والعلاقة الشخصية بين أفراد الأسرة.

٤ -عوامل تتعلق بالمدرسة، ومنها: أعداد المعلمون وكفاءاتهم، وتحفيز المعلمين، وظروف عمل المعلمين، وبيئة العمل المدرسى، مثل: المواد التعليمية والمكتبات والمختبرات المجهزة تجهيزاً جيداً.

وبالتالى، فإن تأثير فعَّالية المعلم أو عدم فعاليته يبدو إضافيًا وتراكميًا. لذا وضعت وزارة التعليم والتوظيف فى المملكة المتحدة (Department of Education and Employment, 1998) ستة معايير للمعلمين، تعتقد أنه إذا تم الالتزام بها بشكل صارم، قد يؤدى إلى زيادة مكاسب الإنجاز، هذه المعايير هى: المعرفة بالموضوع، والتخطيط، والتدريس وإدارة التلاميذ والحفاظ على الانضباط، والتقييم، وتقديم المشورة والدعم للمعلمين الآخرين، وإنجاز الطلاب.

ويرى Ayob, Hussain& Majid (2013) أن المعلمين الفعَّالين يتصفون بعدة خصائص تميزهم عن زملائهم غير الفعالين، وهى: مبتكرون، يتخطّون الحدود التقليدية من خلال مُركبات جديدة مخطط لها وينتج عنها عدة فوائد. ويملكون المعرفة، فيُكيفون ويعدلون المنهج ليخاطب الاحتياجات الخاصة للطلبة أو الأهداف التربوية. ويتحكمون فى العمليات التدريسية المستخدمة فى الموقف. ويستثمرون قيم اجتماعية متعددة مقبولة من الطلبة وملائمة لثقافتهم.

كما أضافوا أن المعلمين الفعَّالين يميلون إلى أن يكونوا: مستقلين، لديهم أفكارهم الخاصة وقادرون على العمل مع الآخرين. ولديهم منهج إنسانى، فيركزون على النمو الذاتى للطالب. ويوجههم هدف أخلاقى قوى. ومتمركزون حول المتعلم، يخلقون جواً يؤكد على تعلم واندماج الطالب. ويستخدمون التحكم الكامل ولكن بحذر شديد. ومتحمسون بشدة تجاه العمل.

رابعًا- ابعاد التدريس الفعَّال

اقترح العديد من الباحثين قائمة بمكونات التدريس الفعَّال، وقام آخرون بدمجها فى فئات وفئات فرعية لتطوير نماذج وأُطر التدريس الفعَّال. ومن بين هذه الأُطر ما قدمه Stronge (2012) من إطار تم فيه تنظيم صفات المعلمين الفعَّالين والمفاهيم المتعلقة بفعَّالية المعلم وتلخيصها فى سبعة أبعاد رئيسة هى:

البعدالأول: المعرفة المهنية

يوضح المعلم فهمه للمنهج الدراسى ومحتوى المادة والاحتياجات التنموية للطلاب من خلال توفير خبرات التعلم ذات الصلة. وتتضمن نماذج مؤشرات الأداء لهذا المعيار، على سبيل المثال لا الحصر، ما يلى: المعلم:

١. يعالج بشكل فعال معايير المنهج المناسبة.
٢. يدمج عناصر المحتوى الأساسية ويسهل على الطلاب استخدام مهارات التفكير العليا فى التدريس.
٣. يوضح القدرة على ربط المحتوى الحالى بتجارب التعلم الماضية والمستقبلية، ومجالات المواضيع الأخرى، وتجارب وتطبيقات العالم الحقيقى.
٤. يُظهر معرفة دقيقة بالموضوع.
٥. يُظهر المهارات ذات الصلة بالمجال (المجالات) التى يتم تدريسها.
٦. يبني التعليم على أهداف تعكس توقعات عالية وفهمًا للموضوع.
٧. يُظهر فهمًا للتطور الفكرى والاجتماعى والعاطف والجسد للفئة العمرية.
٨. يتواصل بوضوح ويتحقق من الفهم.

البعدالثانى: المهنية/ الاحترافية

يحافظ المعلم على الالتزام بالأخلاقيات المهنية، ويتواصل بشكل فعال، ويتحمل المسئولية ويشارك فى النمو المهنى الذى يؤدى إلى تعزيز تعلم الطلاب. عينة مؤشرات الأداء قد تشمل الأمثلة، على سبيل المثال لا الحصر، ما يلى: المعلم:

١. يتعاون ويتواصل بشكل فعال داخل مجتمع المدرسة لتعزيز رفاهية الطلاب ونجاحهم.
٢. يلتزم بالقوانين والسياسات المدرسية والمبادئ التوجيهية الأخلاقية.
٣. يدمج التعلم من فرص النمو المهنى فى الممارسة التعليمية.
٤. يحدد أهدافًا لتحسين المعرفة والمهارات.
٥. يشارك فى أنشطة خارج الفصل الدراسى تهدف إلى تعزيز المدرسة والطلاب.
٦. يعمل بطريقة جماعية وتعاونية مع الإداريين وموظفى المدرسة الآخرين والمجتمع.
٧. يبنى علاقات إيجابية ومهنية مع أولياء الأمور من خلال التواصل المتكرر والفعال فيما يتعلق بتقدم الطلاب.
٨. يعمل كعضو مساهم فى مجتمع التعلم المهنى بالمدرسة من خلال التعاون مع زملاء التدريس.
٩. يُظهر إتقانًا متسقًا للغة الشفهية والمكتوبة فى جميع الاتصالات.

البعدالثالث: التخطيط

يخطط المعلم باستخدام معايير الولاية والمناهج المدرسية والإستراتيجيات والموارد والبيانات الفعالة لتلبية احتياجات جميع الطلاب. ونماذج مؤشرات الأداء قد تتضمن الأمثلة، على سبيل المثال لا الحصر، ما يلى: المعلم:

١. يستخدم بيانات تعلم الطلاب لتوجيه التخطيط.
٢. يخطط الوقت بشكل واقعي للوتيرة وإتقان المحتوى والانتقالات.
٣. خطط للتعليم المتمايز.
٤. مواءمة أهداف الدرس مع مناهج المدرسة واحتياجات تعلم الطلاب.
٥. يطور الخطط المناسبة طويلة وقصيرة المدى، ويكيف الخطط عند الحاجة

البعدالرابع: بيئة التعلم

يستخدم المعلم الموارد والروتينات والإجراءات لتوفير بيئة محترمة وإيجابية

وآمنة تتمحور حول الطالب وتفضى إلى التعلم. نماذج مؤشرات الأداء قد تتضمن الأمثلة، على سبيل المثال لا الحصر، ما يلى: المعلم:

١. يقوم بترتيب الفصل الدراسى لتحقيق أقصى قدر من التعلم مع توفير بيئة آمنة.
٢. يضع توقعات واضحة، مع مدخلات الطلاب، لقواعد وإجراءات الفصل الدراسى فى وقت مبكر من العام الدراسى، وينفذها بشكل متسق وعادل.
٣. يزيد وقت التدريس إلى أقصى حد ويقلل من الاضطرابات.
٤. ينشئ مناخًا من الثقة والعمل الجماعى من خلال العدل والاهتمام والاحترام والحماس.
٥. يعزز الحساسية الثقافية.
٦. يحترم تنوع الطلاب، بما فى ذلك اللغة والثقافة والعرق والجنس والاحتياجات الخاصة.
٧. يستمع بفعالية ويهتم باحتياجات الطلاب واستجاباتهم.
٨. يزيد وقت التعلم التعليمى من خلال العمل مع الطلاب بشكل فردى وكذلك فى مجموعات صغيرة أو مجموعات كاملة.

البعدالخامس: تقييم التعلم

يقوم المعلم بجمع وتحليل واستخدام جميع البيانات ذات الصلة بشكل منهجى لقياس التقدم الأكاديمى للطلاب، وتوجيه المحتوى التعليمى وطرق التسليم، وتقديم التغذية الراجعة فى الوقت المناسب لكل من الطلاب وأولياء الأمور طوال العام الدراسى. نماذج مؤشرات الأداء قد تتضمن الأمثلة، على سبيل المثال لا الحصر، ما يلى: المعلم:

١. يستخدم بيانات التقييم المسبق لتطوير توقعات الطلاب، وتمييز التدريس، وتوثيق التعلم.
٢. يُشرك الطلاب فى تحديد أهداف التعلم ومراقبة تقدمهم.

٣. يستخدم مجموعة متنوعة من إستراتيجيات وأدوات التقييم الصالحة والمناسبة للمحتوى ولمجتمع الطلاب.
٤. مواءمة تقييم الطلاب مع معايير ومعايير المناهج المقررة.
٥. يستخدم أدوات التقييم للأغراض التكوينية والإجمالية، ويستخدم ممارسات التصنيف التى تشير إلى الإتقان النهائى فيما يتعلق بأهداف وغايات المحتوى.
٦. يستخدم أدوات التقييم للأغراض التكوينية والإجمالية لإعلام الطلاب وتوجيههم وضبطهم.
٧. يقدم تغذية راجعة بناءة ومتكررة للطلاب حول تعلمهم.

البعدالسادس: التواصل التعليمى

يقوم المعلم بإشراك الطلاب بشكل فعال في التعلم باستخدام مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات التعليمية من أجل تلبية احتياجات التعلم الفردية. ونماذج مؤشرات الأداء قد تتضمن الأمثلة، على سبيل المثال لا الحصر، ما يلى: المعلم:

١. يشرك الطلاب ويحافظ عليهم فى التعلم النشط.
٢. يبني على المعرفة والمهارات الموجودة لدى الطلاب.
٣. يميز التدريس بما يلبى احتياجات الطلاب.
٤. يعزز أهداف التعلم باستمرار طوال الدرس.
٥. يستخدم مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات والمصادر التعليمية الفعالة.
٦. يستخدم تكنولوجيا التعليم لتعزيز تعلم الطلاب.
٧. يتواصل بوضوح ويتحقق من الفهم.

البعدالسابع: تقدُم الطلاب

يؤدى عمل المعلم إلى تقدم أكاديمى مقبول وقابل للقياس ومناسب للطلاب. ونماذج مؤشرات الأداء قد تتضمن الأمثلة، على سبيل المثال لا الحصر، ما يلى: المعلم:

١. يضع أهداف إنجاز مقبولة وقابلة للقياس ومناسبة للتقدم الأكاديمي للطلاب بناءً على البيانات الأساسية.

٢. توثيق تقدم كل طالب على مدار العام.

٣. يقدم دليلاً على تحقيق أهداف الإنجاز، بما في ذلك مقياس النمو الذي توفره الدولة عند توفره بالإضافة إلى المقاييس المتعددة الأخرى لنمو الطلاب.

٤. يستخدم بيانات نتائج الأداء المتاحة للتوثيق المستمر وإبلاغ التقدم الأكاديمي للطلاب وتطوير أهداف التعلم المؤقتة.

وقدمت ستيتى (٢٠١٣) بعدين أساسيين للتدريس الفعَّال، هما:

البعدالأول: الإثارة الفكرية، وهى تعتمد على مهارة المعلم فى:

١ - الاتصال اللفظى مع المتعلمين عند شرح المادة العلمية.

٢ - أثر المعلم الإيجابى على المتعلمين، ويتولد هذا من طريقة عرض المادة العلمية.

البعدالثانى: الصلة الإيجابية بين المعلم والطلاب

وذكرت ستيتى أن إتقان المعلم لمحتوى المادة العلمية التى يقوم بتعليمها أمر مفترض حدوثه، ومع ذلك فإن هذا الإتقان لا يعنى بالضرورة قدرة المعلم على تقديم وعرض هذا المحتوى بطريقة جيدة. ولكى يستطيع المعلم أن يتقن عمله وأن يبدع فيه، عليه أن يكون قادرًا على تنظيم المادة العلمية وعرضها بمهارة الخبير المتمرس. والتدريس المتميز يتصف بإثارة العواطف المرتبطة بالنشاط العقلى؛ أى إثارة التمعُن فى الأفكار وإدراك المفاهيم المجردة ومعرفة وإظهار مدى صلة هذه المفاهيم بحياة الطالب.

ومن الناحية النظرية تكون غرفة الصف بمثابة حلبة للعروض الفكرية والمنطقية، ولكن من الناحية الواقعية هى حلبة تموج بالعلاقات الإنسانية. حيث تحدث العديد من الظواهر النفسية، فمثلاً تنخفض دافعية الطلاب للعمل إذا شعروا بعدم اهتمام المعلم بهم وإعراضه عنهم. وأيضًا، إذا شعروا بأن المعلم يعاملهم بطريقة قاسية. وهنا تكون عواطف الطلاب مضطربة. ويطلب ذلك من المعلم أن يكون على وعى كامل بالظواهر الشخصية للطلاب، وأن يمتلك مهارة التواصل معهم بأساليب تزيد من دافعيتهم للتعلم واستمتاعهم وتعلمهم المستقل.

بينما ذكر عبدالرازق (٢٠١٧) أن التدريس الفعَّال يتحدد بخمسة أبعاد هى: المعرفة، والتنظيم، والاتجاه الإيجابى، والنظام المعرفى، والحماس. ويتعلق كل مُكون بعدد من المهارات، هى:

البعدالأول: المعرفة بكل محتويات المنهج، وبمستويات نمو الطلاب، وبإستراتيجيات التدريس المختلفة، وبالتعليم المستمر أو التربية المستدامة، وبالكيفية التى يتم بها تكييف المنهج وفق متطلبات الفصل الدرسى.

البعدالثانى: التنظيم للفصل بطريقة حسنة، والدروس بطريقة جيدة، والابتكار فى ذلك، وتكييف المنهج ودروسه وفق حاجات الطلاب والظروف الطارئة.

البعدالثالث: الاتجاه الإيجابى المتمثل فى إسعاد المتعلم وتحقيق المتعة له، والعمل بإيجابية تستثير بيئة الفصل، والتشجيع، والاستماع الجيد.

البعدالرابع: النظام المعرفى يكون حازم لكنه مرن، ويستخدم إستراتيجيات تدريسية مناسبة للموقف، وهناك التخطيط للدروس تبعًا للأهداف ووفق حاجات الطلاب.

البعدالخامس: الحماس المتمثل فى الشرح بحماس، والرغبه فى التجريب وإدخال مداخل جديدة.

كما قدم Ramakrishnan (2019) ثلاثة مكونات للتدريس الفعَّال كما يدركها المعلم، وهى: التصور الذاتى، وعلاقة المعلم بالطلاب، والالتزام المهنى للمعلمين.

ووضع Suma (2022) نموذجًا للتدريس الفعَّال يشتمل على ثلاثة مكونات، هم:

البعدالأول: الكفاءة

يمكن وصف مُكون الكفاءة فى التدريس الفعَّال بأنه: القدرة على جعل الطلاب يحققون إنجازاتهم فى الأبعاد الثلاثة: المعرفية والعاطفية والحركية النفسية. ويكتسب الطلاب المعرفة والفهم فى المجال المعرفى، والمواقف والاهتمامات والتقدير وما إلى ذلك فى المجال العاطفى، والمهارات الحركية النفسية مثل الكتابة اليدوية

والرسم وما إلى ذلك فى المجال النفسحركى. وتشمل الكفاءة إتقان المادة الدراسية والمهارات المحددة فى تقديم المحتوى للطلاب. ومن أجل تقديم تعليم فعَّال، يجب أن يكون لدى المعلم عمق واتساع فى معرفته بالموضوع. والكفاءة هى الموقف العقلى الإيجابى الذى يتخذه المعلم تجاه عملية التدريس وتجاه الطلاب. وتشمل الكفاءة أيضًا مهارات حل المشكلات لدى المعلم فى الفصل الدراسى، وهى القدرة على اختيار طريقة التدريس المناسبة والوسائل التعليمية المناسبة أثناء العملية التعليمية. ويمكن إجمال عناصر الكفاءة كأحد أبعاد التدريس الفعَّال فى أربعة أنواع: كفاءة الموضوع، وكفاءة مهارات التدريس، وكفاءة تدريس السلوك، وكفاءة حل المشكلات.

البعدالثانى: الالتزام

الالتزام هو معيار آخر لفعَّالية التدريس، وهو إحدى سمات شخصية المعلم، وهو الوعد الرسمى بأداء الواجبات والمسؤوليات التى تحددها قوانين وأخلاقيات مهنة التدريس. فى الواقع، هذا هو البُعد الأكثر أهمية للتدريس الفعَّال؛ حيث إن جميع الأبعاد الأخرى هى نتيجة لهذا العامل. على سبيل المثال، لا يمكن للمعلم أن يكتسب الكفاءة إلا إذا كان ملتزمًا باكتساب المعرفة والمهارات. وبالمثل، لا يمكن للمعلم أن يؤدى أداءً جيدًا إلا إذا كان ملتزمًا بأداء التدريس. ومن مؤشرات الالتزام ما يلى: الثقة، والاحترافية، والتحفيز، والمسؤولية، والموقف الإيجابي، والتواصل الاجتماعى، والإخلاص، والمساءلة، والالتزام بالمواعيد.

البعدالثالث: مجال الأداء

يشير الأداء إلى ما يفعله المعلم وما يفعله الطلاب، ويعنى التفاعل بين المعلم والطلاب. ويجب أن يمتلك المعلم مهارات أداء معينة لتدريسه الفعَّال. ومن مهارات الأداء، ما يلى:

١. مهارة التقديم والشرح والتوضيح والتساؤل والتعزيز والبدء والتقويم وغيرها.

٢. ينعكس أداء المعلم فى سلوك الطلاب وأدائهم في الفصل. على سبيل المثال: يشارك الطلاب بشكل فعَّال فى عملية التعلم، ويطرحون الأسئلة، وينخرطون فى المناقشة وما إلى ذلك.

٣. التفاعل بين المعلم والطلاب مجالًا آخر للأداء فى التدريس الفعال. ويعد تبادل الأفكار والاستقبال الدافئ للمعرفة والاستجابة المتبادلة هى جزء من التفاعل.

وبناءً على ما سبق، قامت الباحثتان بتحديد خمسة مكونات للتدريس الفعَّال، هى:

البعدالأول: الخصائص الشخصية والاجتماعية.

يُقصد بها إهتمام المعلم بإقامة علاقات طيبة مع زملائه فى العمل، وتلاميذه، وأولياء الأمور، بالإضافة إلى وعيه بإنفعالاته وإنفعالات الآخرين، والحفاظ على مظهره العام وأناقته.

البعدالثانى: الخصائص المعرفية.

يُقصد بها المعارف والمعلومات والمهارات التى يجب أن يمتلكها المعلم فى مادة تخصصه، ومتابعة كل ما هو جديد فى مادة التخصص.

البعدالثالث: تقييم التعلُم وتقدم الطلاب.

هى قدرة المعلم على إعداد الإختبارات التحصيلية بصورة جيدة، وتصحيح هذه الاختبارات وتحليل نتائجها، وتحديد نواحى القصور لدى التلاميذ وعلاجها، وتبصرة التلاميذ بمستواهم العلمى ومدى تحقيقهم لأهداف المقرر الدراسى.

البعدالرابع: الخصائص المهارية والتكنولوجية.

يُقصد بها قدرة المعلم على الاستعانة بوسائل إلكترونية متنوعة (صوتية - مرئية) لتوفير بيئة تعلُم جذابة واستخدم السبورة لجذب انتباه وتحفيز الطلاب للتعليم.

البعدالخامس: الخصائص المهنية.

يُقصد بها قيام المعلم بوضع خطة محددة يتم فيها تحديد الهدف وقابليته

للتنفيذ ومتطلبات تحقيقه من أجل الوصول إلى أفضل أداء للدرس وترتيب وتسلسل الخطوات وأسلوب التعامل مع الدرس والوسائل والطرق المناسبة لشرح الدرس.

إطار البحث الميدانى

يتضمن البحث الميدانى محورين، هما:

المحور الأول- إجراءات البحث الميدانى

أولاً- هدف البحث الميدانى

يهدف البحث من إجراء الشق الميدانى إلى بناء نموذج للعلاقات بين متغيرات البحث: رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس الفعَّال.

ثانيًا- منهج البحث

اعتمد البحث فى إطاره الميدانى على مجموعة من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج (Spss16) ، وبرنامج (Lizeral 8.8) ، وبرنامج (Amos24) وذلك لتقنين أدوات البحث، واختبار أسئلته.

ثالثًا- عينة البحث

أ -عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة التقنين من (٧١) معلمًا ومعلمة من معلمى المرحلة الإعدادية بمدينة العاشر من رمضان. تم اختيار مدينة العاشر من رمضان بشكل مقصود؛ نظرًا لاحتوائها على عدد كبير من المدارس الخاصة والحكومية، وبشكل عشوائى تم اختيار المدارس بها. واُستخدمت بيانات هذه العينة فى التحقق من ثبات وصدق واتساق أدوات البحث.

ب -العينة النهائية:

تكونت من (١٧٤) معلمًا ومعلمة من معلمى المرحلة الإعدادية بمدينة العاشر من رمضان، منهم (٤٤) معلمًا ومعلمة من المدارس الخاصة، (١٣٠) معلمًا ومعلمة من

المدارس الحكومية، وتكونت من (٦٠ من الذكور) و(١١٤ من الإناث)، بمتوسط عمر زمنى(٣٥,٥) وانحراف معياري(٩,٩).

رابعًا- أدوات البحث

المقياس الأول: مقياس رأس المال النفسى لدى معلمى المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثتين)

أعدت الباحثتان هذا المقياس بعد الاطلاع على الإطار النظرى والمقاييس السابقة حول متغير رأس المال النفسى، ومنها بحث كلٍ من: (Luthans& et al., 2007& Joo& et.al., 2016& Mohammadpour& et.al. 2017& Cutliff, 2022). والذى يتضمن مجموعة من التساؤلات عن كل بُعد من أبعاد رأس المال النفسى، لذلك قامت الباحثتان بتحديد أربعة أبعاد لمتغير رأس المال النفسى، هى: الكفاءة الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والصمود النفسى. وتم صياغة جميع عبارات المقياس بشكل إيجابى، وعددها (٢٤) عبارة في صورته الأولية لتتناسب مع معلمي المرحلة الإعدادية، وتم الاستجابة عليها طبقًا لمقياس ليكرت الخماسي (ينطبق بدرجة كبيرة جدًا - ينطبق بدرجة كبيرة - ينطبق بدرجة متوسطة - ينطبق بدرجة قليلة - ينطبق بدرجة قليلة جدًا). وأُعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٥ -٤ -٣ -٢ -١)، حيث جميعها فى الاتجاه الموجب. وهذه المفردات موزّعة على أبعاد المقياس الأربعة، وعليه تكون أقل درجة على المقياس (٢٤) وتدل على انخفاض رأس المال النفسى، وأعلى درجة (١٢٠) وتدل على ارتفاع رأس المال النفسى. وتم عرض الصورة المبدئية على (١٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسمى علم النفس التربوى وأصول التربية بالكلية؛ من أجل معرفة أرائهم فى مدى انتماء مفردات المقياس لمتغير رأس المال النفسى بأبعاده الأربعة: الكفاءة الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والصمود النفسى. وقد كانت نسبة اتفاق المحكمين مرتفعة حول مدى مناسبة المفردات لقياس المفهوم. ولذا، أصبح المقياس مكون من (٢٤) مفردة، ويتميز بصدق المحكمين. واستنادًا إلى ما سبق، تم تطبيق المقياس فى صورته المبدئية على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (٧١) معلمًا ومعلمة من معلمى المرحلة

الإعدادية بمدينة العاشر من رمضان. وللتحقق من الثبات والصدق لمقياس رأس المال النفسى تم إتباع الخطوات الآتية:

أ -ثبات درجات مقياس رأس المال النفسى

تم حساب الثبات بطرقتين هما:

١ -ثبات أبعاد مقياس رأس المال النفسى عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات درجات أبعاد مقياس رأس المال النفسى باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت قيمة معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات البُعد ككل فى حالة حذف درجة المفردة، وكانت النتائج موضحة بالجدول رقم (٣) التالى:

جدول(٣)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس رأس المال النفسى بعد حذف درجة المفردة منه

الكفاءة الذاتية		الأمل		التفاؤل		الصمود النفسي	
المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠,٧٦٥	٧	٠,٨٠٣	١٣	٠,٨٢٢	١٩	٠,٧٩٦
٢	٠,٦١٦	٨	٠,٨٠٢	١٤	٠,٧١٨	٢٠	٠,٧٦٢
٣	٠,٥٩٨	٩	٠,٧٧٨	١٥	٠,٧٣٨	٢١	٠,٧٤٨
٤	٠,٦٠٧	١٠	٠,٧٧٩	١٦	٠,٧٢٠	٢٢	٠,٧٦١
٥	٠,٦٢٠	١١	٠,٧٥٣	١٧	٠,٧٤١	٢٣	٠,٧٨٨
٦	٠,٦٥٩	١٢	٠,٨٠٧	١٨	٠,٧٢٨	٢٤	٠,٧٧٢
معامل ألفا العام للبعد=٠,٦٨٧		معامل ألفا العام للبعد = ٠,٨١٧		معامل ألفا العام للبعد = ٠,٧٧٩		معامل ألفا العام للبعد = ٠,٨٠٢	

يتضح من جدول رقم (٣) أن معامل ألفا للبعد الفرعى فى حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه عدا المفردتين رقمى (١، ١٣)، لذا تم حذفهما وأصبح معامل ثبات درجات بُعد الكفاءة الذاتية (٠,٧٦٥)، وبُعد الأمل (٠,٨١٧)، وبُعد التفاؤل (٠,٨٢٢)، وبُعد الصمود النفسى (٠,٨٠٢). ومعظم مفردات المقياس المتبقية كانت ثابتة، وكانت قيمة معامل ألفا لمقياس رأس المال النفسى ككل هى (٠,٩٢٣).

٢ -ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس رأس المال النفسى:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس رأس المال النفسى بطريقة التجربة الصفية لـ "سبيرمان/ براون"، فكانت قيمة معامل ثبات بُعد الكفاءة الذاتية (٠,٨٦٣)، والأمل (٠,٨٩٤) والتفاؤل (٠,٨٨١)، والصمود النفسى (٠,٨٠٥)، والدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٣٢). ولذا فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات.

ب -صدق درجات مقياس رأس المال النفسى

١ -صدق المفردات (التجانس الداخلى):

تم حساب صدق مفردات مقياس رأس المال النفسى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البُعد محكًا للمفردة، ويوضح الجدول رقم (٤) التالى ذلك:

جدول(٤)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية لأبعاد مقياس رأس المال النفسي بعد حذف درجة المفردة

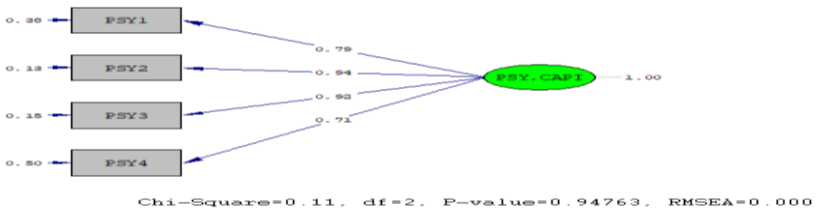
الكفاءة الذاتية		الأمل		التفاؤل		الصمود النفسي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,١٤٨	٧	٠,٥٠٦**	١٣	٠,٢٧٧	١٩	٠,٤٣٢**
٢	٠,٥٠٠**	٨	٠,٥١٦**	١٤	٠,٦٣٩**	٢٠	٠,٥٧٢**
٣	٠,٥٧٧**	٩	٠,٦٢٤**	١٥	٠,٥٥٤**	٢١	٠,٥٤٥**
٤	٠,٥٤٤**	١٠	٠,٦٢٠**	١٦	٠,٦٢٩**	٢٢	٠,٤٨٩**
٥	٠,٥٢٤**	١١	٠,٧٢٩**	١٧	٠,٥٤٨**	٢٣	٠,٥٠٥**
٦	٠,٣٧٧**	١٢	٠,٤٨٦**	١٨	٠,٦١٧**	٢٤	٠,٥٦٧**

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن معظم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس رأس المال النفسى دالة إحصائية عند مستويى (٠,٠٥، ٠,٠١) فى حالة حذف درجة المفردة عدا المفردتين رقمى(١، ١٣)، وتم حذف هاتين المفردتين. وبالتالى يتميز المقياس بالصدق الداخلى.

٢ -الصدق العاملى التوكيدى لمقياس رأس المال النفسى

تم التحقق من صدق مقياس رأس المال النفسي من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (Lizeral 8.8) لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس رأس المال النفسي لدى (٧١) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الإعدادية عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام، حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس رأس المال النفسي تنتظم حول عامل كامن واحد (حسن، ٢٠٠٨، ص٣٧٠ -٣٧١). وأسفرت النتائج عن تشبع الأبعاد الأربعة على العامل الكامن الواحد كما فى الشكل رقم (١) وبالجدول رقم (٥) التاليين:



شكل (١) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الأربعة لمقياس رأس المال النفسى التى تشبعت بعامل كامن واحد

جدول (٥)

نتائج التحليل العاملى التوكيدى لتشبعات الأبعاد الأربعة لمقياس رأس المال النفسى بالعامل الكامن العام

أبعاد رأس المال النفسى	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد)
الكفاءة الذاتية	٠,٧٨٩	٠,١٠١	٧,٧٧٥**	٠,٦٢٢
الأمل	٠,٩٣٥	٠,٠٩٢	١٠,١٥٢**	٠,٨٧٥
التفاؤل	٠,٩٢٢	٠,٠٩٣	٩,٩٠٤**	٠,٨٤٩
الكفاءة المعرفية	٠,٧١٠	٠,١٠٦	٦,٧٠٣**	٠,٥٠٤

** دال عند مستوي (٠,٠١)

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس،

ويلاحظ أن بُعد الأمل هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (رأس المال النفسى)؛ حيث إن معامل تشبعه كان (٠,٩٣٥)، وهو أكثر المتغيرات المشاهدة صدقًا حيث معامل التحديد (٠,٨٧٥)، ويليه بُعدالتفاؤل. وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة، وكانت قيمة كا٢= ٠,١١ ومستوى دلالة (٠,٩٤٧٦) وهى غير دالة إحصائياً، ودرجات حرية (٢)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (٠,٠٠)، وجذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (٠,٠٠٣١)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (٠,٩٩٩)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (٠,٩٩٦)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠,٩٩٦)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (١)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI (٠,٩٩٨) وجميعها تقع فى المدى المثالى للمؤشر (حسن، ٢٠٠٨، ص٣٧٠ -٣٧١). ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى ECVI (٠,٢٥٤) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (٠,٢٨٢)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

وفى ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق أصبح المقياس مكونًا من (٢٢) مفردة ويتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق، مما يسمح بتطبيقه على عينة البحث النهائية لاختبار فروض البحث الحالى.

المقياس الثانى: مقياس الهُوية المهنية لدى معلمى ومعلمات المرحلة الإعدادية (ترجمة وتعريب الباحثتين)

أعد هذا المقياس فى صورته الأجنبية(Zhang, et al(2016 وقد قامت الباحثتان بترجمة وتعريب هذا المقياس. وهو مكون من (١٥) مفردة يتم الاستجابة عليها طبقًا لمقياس ليكرت السباعى، ودرجة المعلم هى عبارة عن مجموع درجات مفردات المقياس، وقد ثَبُتَ ثباته وصدقه من خلال إجراء العديد من البحوث الأجنبية. وقد تم ترجمة وتعريب مقياس الهُوية المهنية ليناسب البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة وفقًا للخطوات التالية:

- حصلت الباحثتان على الصورة الأجنبية للمقياس وقامتا بترجمته إلى اللغة العربية، وعُرضت الترجمة باللغة العربية والأصل الأحنبي على اثنين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بالكلية تخصصي اللغة العربية واللغة الانجليزية للتأكد من الصياغة اللغوية للصورة المبدئية للمقياس المكونة من (١٥) مفردة.
- تم عرض الصورة المبدئية على (١٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسمى أصول التربية وعلم النفس التربوى بالكلية من أجل معرفة أرائهم فى مدى انتماء مفردات المقياس لمفهوم الهُوية المهنية. وقد كانت نسبة الاتفاق مرتفعة حول مدى مناسبة المفردات لقياس المفهوم، ولكنهم اقترحوا أن تكون الاستجابات طبقًا لمقياس ليكرت الخماسى (يحدث كثيرًا جدًا – يحدث كثيرًا – يحدث بدرجة متوسطة - يحدث قليلاً - يحدث قليلاً جدًا) لأنه أكثر ملائمة للبيئة المصرية. وقد تم صياغة جميع المفردات بشكل إيجابي وأُعطيت للاستجابة عليها الدرجات (٥ – ٤ – ٣ – ٢ -١) على الترتيب، وبالتالى فإن أقل درجة على المقياس (١٥) وتدل على انخفاض الهُوية المهنية، وأعلى درجة (٧٥) وتدل على ارتفاع الهُوية المهنية لدى معلمى المرحلة الإعدادية. وأصبح المقياس مكون من (٢١) مفردة ويتميز بصدق المحكمين. ولذا تم تطبيق المقياس فى صورته المبدئية علي عينة مكونة من (٧١) معلمًا ومعلمة من معلمى المرحلة الإعدادية.

وللتحقق من الثبات والصدق لمقياس الهُوية المهنية، تم اتباع الخطوات الآتية:

أ -ثبات مقياس الهُوية المهنية

تم حساب الثبات بطريقتين هما:

١ -ثبات أبعاد مقياس الهُوية المهنية عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات أبعاد مقياس الهُوية المهنية باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ "، حيث حُسبت معاملات ثبات أبعاد مقياس الهُوية المهنية عن طريق حساب

ثبات المقياس ككل فى حالة حذف درجة المفردة. وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول رقم (٦) التالى:

جدول (٦)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس الهُوية المهنية بعد حذف درجة المفردة منه

الهُوية الداخلية		الهُوية الخارجية		هُوية العمل المهنى	
المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠,٨٣٥	٨	٠,٥٨٧	١١	٠,٨١٢
٢	٠,٨٠٩	٩	٠,٤٣١	١٢	٠,٧٩٢
٣	٠,٨٢١	١٠	٠,٦٠٠	١٣	٠,٧٣٥
٤	٠,٨١٥			١٤	٠,٧٢١
٥	٠,٨٣٧			١٥	٠,٧٥٢
٦	٠,٧٩٢				
٧	٠,٨١٠				
معامل ألفا العام للبعد =٠,٨٣٩		معامل ألفا العام للبعد = ٠,٦٣٤		معامل ألفا العام للبعد = ٠,٨١٣	

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه، وهذا يعني ثبات جميع المفردات ولم يتم حذف أى مفردة من هذا المقياس، وبالتالى تمتع هذا المقياس (٠,٧٩٨) بثبات مرتفع.

٢ -الثبات الكلى لمقياس الهُوية المهنية باستخدام التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس ومن ثم حساب الثبات الكلي لمقياس الهُوية المهنية وأبعاده الفرعية باستخدام معادلة "سبيرمان / براون"، فكانت قيمة معامل الثبات لبُعد هُوية القيمة الداخلية(٠,٨٩٣)، وقيمة معامل الثبات لبُعد هُوية القيمة الخارجية(٠,٧٣٤)، وقيمة معامل الثبات لبُعد هُوية القيمة المهنية(٠,٨٣١)، وقيمة الثبات للدرجة الكلية لمقياس الهُوية المهنية (٠,٨٩٨)، وهو معامل ثبات مرتفع.

ب -صدق مقياس الهُوية المهنية

١ -صدق المفردات (التجانس الداخلى):

تم حساب صدق مفردات مقياس الهُوية المهنية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات المقياس محكاً للمفردة. والجدول رقم (٧) التالى يوضح ذلك:

جدول(٧)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية لمقياس الهُوية المهنية بعد حذف درجة المفردة

الهُوية الداخلية		الهُوية الخارجية		هُوية العمل المهنى	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٢٢**	٨	٠,٤٢١**	١١	٠,٤٢٦**
٢	٠,٦٤٤**	٩	٠,٥٤٦**	١٢	٠,٤٩٢**
٣	٠,٦٠٦**	١٠	٠,٣٩٥**	١٣	٠,٦٧٩*
٤	٠,٦٠٦**			١٤	٠,٧٢٢**
٥	٠,٤٥٠**			١٥	٠,٦٢٦**
٦	٠,٧٥٢**				
٧	٠,٦٣٧**				

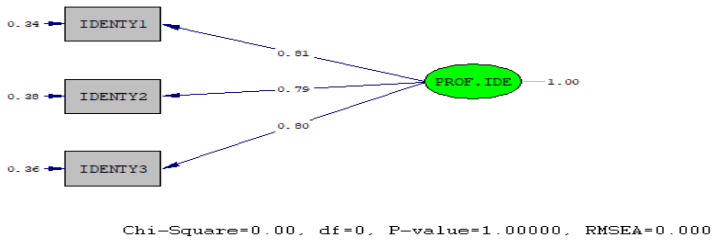
** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع معاملات الارتباط لمفردات مقياس الهُوية المهنية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبالتالى يتميز مقياس الهُوية المهنية بصدق التفسيرات المرتفع.

٢ -الصدق العاملى التوكيدى لمقياس الهُوية المهنية

تم التحقق من صدق مقياس الهُوية المهنية من خلال إجراء التحليل العاملى التوكيدى باستخدام برنامج (Lizeral 8.8) لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الهُوية المهنية لدى (٧١) معلمًا ومعلمة من معلمى المرحلة الإعدادية عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام، حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الهُوية المهنية تنتظم حول عامل كامن واحد (حسن، ٢٠٠٨، ص٣٧٠ -٣٧١)، وأسفرت

النتائج عن تشبع الأبعاد الثلاثة على العامل الكامن الواحد، كما فى الشكل رقم (٢) وبالجدول رقم (٨) التاليين:



شكل (٢)

المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الثلاثة لمقياس الهُوية المهنية التى تشبعت بعامل كامن واحد

جدول (٨)

نتائج التحليل العاملى التوكيدى لتشبعات الأبعاد الثلاثة لمقياس الهُوية المهنية بالعامل الكامن العام

أبعاد الهُوية المهنية	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد)
الهُوية الداخلية	٠,٨١٣	٠,١٠٩	**٧,٤٦٣	٠,٦٦٠
الهُوية الخارجية	٠,٧٨٥	٠,١١٠	**٧,١٦٠	٠,٦١٦
هُوية العمل المهنى	٠,٧٩٧	٠,١٠٩	**٧,٢٩٤	٠,٦٣٦

** دال عند مستوي (٠,٠١)

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس. ويلاحظ أن بعد هُوية القيمة الداخلية هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الهُوية المهنية)؛ حيث إن معامل تشبعه كان (٠,٨١٣) وهو أكثر المتغيرات المشاهدة صدقًا حيث معامل التحديد (٠,٦٦٠)، ويليه بعد هُوية القيمة المهنية. وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة، وكانت قيمة كا٢= ٠,٠٠٠ ومستوى دلالة (١,٠٠٠) وهى غير دالة إحصائياً، ودرجات حرية (٠)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (٠,٠٠)، وجذر متوسط مربعات البواقي

(RMSR) (٠,٠٠٠)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (١,٠٠)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (١,٠٠)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (١,٠٠)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (١)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI (١,٠٠) وجميعها تقع فى المدى المثالي للمؤشر. وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

وفى ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق أصبح المقياس مكونًا من (١٥) مفردة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق، مما يسمح بتطبيقه على العينة النهائية لاختبار فروض البحث الحالى.

المقياس الثالث: مقياس التدريس الفعَّال (إعداد الباحثتان)

أعدت الباحثتان هذا المقياس بعد الاطلاع على الإطار النظرى والمقاييس السابقة حول متغير التدريس الفعَّال، ومنها بحث عبدالرازق (٢٠١٧)، وبحث كلٍ من:Strong (2012)& Suma (2022) . والذى يتضمن مجموعة من التساؤلات عن كل بُعد من أبعاد التدريس الفعال، لذلك قامت الباحثتان بتحديد خمسة أبعاد هى: الخصائص الشخصية والاجتماعية، والخصائص المهنية، وتقييم التعلُم وتقدُم الطلاب، والخصائص المعرفية، والخصائص المهارية والتكنولوجية). وتم صياغة جميع عبارات المقياس بشكل إيجابى وعددها (٣٨) عبارة فى صورته الأولية لتتناسب مع معلمى المرحلة الإعدادية، وتم الاستجابة عليها طبقًا لمقياس ليكرت الخماسى (ينطبق بدرجة كبيرة جدًا -ينطبق بدرجة كبيرة -ينطبق بدرجة متوسطة - ينطبق بدرجة قليلة -ينطبق بدرجة قليلة جدًا)، وأُعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٥ -٤ -٣ -٢ -١). وهذه المفردات موزّعة على أبعاد المقياس الخمسة، وتنحصر درجات المقياس بين (٣٨ -١٩٠) درجة. وقد تم تطبيق المقياس فى صورته المبدئية على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (٧١) معلمًا ومعلمة من معلمى

المرحلة الإعدادية بمدينة العاشر من رمضان. وللتحقق من الثبات والصدق لمقياس التدريس الفعال تم إتباع الخطوات الآتية:

أ -ثبات مقياس التدريس الفعَّال

تم حساب الثبات بطرقتين هما:

١ -ثبات أبعاد مقياس التدريس الفعَّال عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات أبعاد مقياس التدريس الفعَّال باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت قيمة معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات البعد ككل فى حالة حذف درجة المفردة، وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول رقم (٩) التالى:

جدول (٩)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس التدريس الفعَّال بعد حذف المفردة منه

الخصائص الشخصية والاجتماعية		الخصائص المعرفية		تقييم التعلُم وتقدُم الطلاب		الخصائص المهارية والتكنولوجية		الخصائص المهنية	
المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠,٨٥٧	٨	٠,٨٥٩	١٦	٠,٨٨٠	٢٥	٠,٣٨٨	٣٢	٠,٨٤٢
٢	٠,٨٤٣	٩	٠,٨٢٨	١٧	٠,٨٨٣	٢٦	٠,٥٢٦	٣٣	٠,٨١١
٣	٠,٨٣٧	١٠	٠,٨٦٧	١٨	٠,٨٨٩	٢٧	٠,٢٢٦	٣٤	٠,٨٣٦
٤	٠,٨٥٦	١١	٠,٨٥٨	١٩	٠,٨٨٦	٢٨	٠,٢٧٥	٣٥	٠,٨٣٥
٥	٠,٨٢٤	١٢	٠,٨٥٧	٢٠	٠,٨٨٧	٢٩	٠,٥٢٤	٣٦	٠,٨٤٣
٦	٠,٨١٣	١٣	٠,٨٥٨	٢١	٠,٨٨٧	٣٠	٠,٥٠١	٣٧	٠,٨٣٨
٧	٠,٨٣٠	١٤	٠,٨٥٩	٢٢	٠,٨٨١	٣١	٠,٤٥٩	٣٨	٠,٨٦٢
معامل ألفا العام للبُعد= ٠,٨٥٧		١٥	٠,٨٥٣	٢٣	٠,٩٠١	معامل ألفا العام للبُعد= ٠,٥٠٠		معامل ألفا العام للبُعد= ٠,٨٦٢	
		معامل ألفا العام للبُعد= ٠,٨٦٧		٢٤	٠,٩٠٢				
				معامل ألفا العام للبُعد= ٠,٩٠٢					

ويتضح من الجدول رقم (٩) أن معامل ألفا للبعد الفرعى فى حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه عدا المفردات

أرقام (٢٦ -٢٩) ببُعد الخصائص المهارية والتكنولوجية، فقد وُجِدَ أن تدخل هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل ثبات ألفا لـ "كرونباخ" للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، ولذلك تم حذف هذه المفردات. وبإعادة حساب معامل ألفا لذلك البُعد بعد الحذف أصبح قيمته لبُعد الخصائص المهارية والتكنولوجية (٠,٥٢٦) وقيمته لبُعد الخصائص الشخصية (٠,٨٥٧) وقيمته لبُعد الخصائص المعرفية(٠,٨٦٧) وقيمته لبُعد التقويم لتعلم الطلبة (٠,٩٠٢) وقيمته لبُعد الخصائص المهنية (٠,٨٦٢). وكانت قيمة معامل ألفا لمقياس التدريس الفعَّال ككل هى (٠,٩٥١).

٢ -ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس التدريس الفعَّال:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس التدريس الفعَّال بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون". فكانت قيمة معامل ثبات لبُعد الخصائص المهارية والتقنية (٠,٥٦٥)، وقيمته لبُعد الخصائص الشخصية (٠,٨٦٥) وقيمته لبُعد الخصائص المعرفية (٠,٨٧٧) وقيمته لبُعد تقييم التعلم (٠,٩١٢)، وقيمته لبُعد الخصائص المهنية (٠,٨٧٢)، وكانت قيمة الثبات للدرجة الكلية لمقياس التدريس الفعَّال كل هى(٠,٩٦١). لذا، فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات.

ب -صدق مقياس التدريس الفعَّال

١ -صدق المفردات (التجانس الداخلى):

تم حساب صدق مفردات مقياس التدريس الفعَّال عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، باعتبار أن بقية مفردات البُعد محكًا للمفردة، وكانت كما هى موضحة فى الجدول رقم (١٠) التالى:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية لأبعاد مقياس التدريس الفعال بعد حذف درجة المفردة

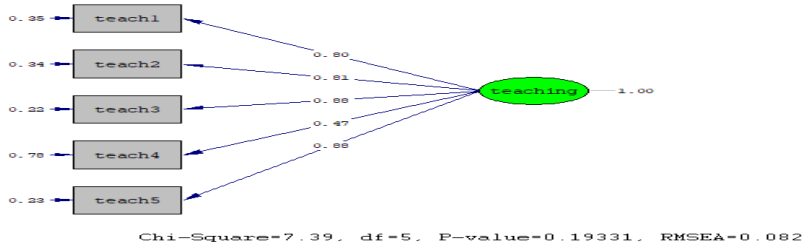
الخصائص الشخصية والاجتماعية		الخصائص المعرفية		تقييم التعلُم وتقدُم الطلاب		الخصائص المهارية والتكنولوجية		الخصائص المهنية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	0.571**	٨	0.665**	١٦	0.771**	٢٥	0.244*	٣٢	0.603**
٢	0.581**	٩	0.442**	١٧	0.739**	٢٦	0.046	٣٣	0.806**
٣	0.632**	١٠	0.544**	١٨	0.660**	٢٧	0.459**	٣٤	0.645**
٤	0.469**	١١	0.675**	١٩	0.705**	٢٨	0.449**	٣٥	0.651**
٥	0.732**	١٢	0.679**	٢٠	0.686**	٢٩	0.132	٣٦	0.592**
٦	0.775**	١٣	0.652**	٢١	0.707**	٣٠	0.461**	٣٧	0.629**
٧	0.675**	١٤	0.738**	٢٢	0.774**	٣١	0.581**	٣٨	0.461**
		١٥	0.594**	٢٣	0.491**				
				٢٤	0.490**				

*دال عند مستوى (٠,٠٥) **دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول رقم (١١) أن معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس التدريس الفعَّال دالة إحصائية عند مستويي (٠,٠٥، ٠,٠١) فى حالة حذف درجة المفردة. وبالتالى يتميز المقياس بالصدق الداخلى عدا المفردات أرقام (٢٦ -٢٩) بُعد الخصائص المهارية والتقنية لذا تم حذفهما، وبالتالى يتميز المقياس بالصدق الداخلى.

٢ -الصدق العاملى التوكيدى لمقياس التدريس الفعَّال

تم التحقق من صدق مقياس التدريس الفعَّال من خلال إجراء التحليل العاملى التوكيدى باستخدام برنامج (Lizeral 8.8) لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التدريس الفعَّال لدى (٧١) معلمًا ومعلمة من معلمى المرحلة الإعدادية عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام، حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس التدريس الفعال تنتظم حول عامل كامن واحد (حسن، ٢٠٠٨، ص٣٧٠ -٣٧١)، وأسفرت النتائج عن تشبع الأبعاد الخمسة على العامل الكامن الواحد كما فى الشكل رقم (٣) وبالجدول رقم (١١) التاليين:



شكل (٣)

المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الخمسة لمقياس التدريس الفعَّال التى تشبعت بعامل كامن واحد

جدول (١١)

نتائج التحليل العاملى التوكيدى لتشبعات الأبعاد الستة بالعامل الكامن

أبعاد التدريس الفعَّال	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد)
الخصائص الشخصية والاجتماعية	٠,٨٠٤	٠,١٠٢	**٧,٩١٥	٠,٦٤٦
الخصائص المعرفية	٠,٨١٥	٠,١٠١	**٨,٠٨٠	٠,٦٦٤
تقييم التعلُم وتقدُم الطلاب	٠,٨٧٥	٠,٠٩٧٠	**٩,٠٢٤	٠,٧٦٦
الخصائص المهارية والتكنولوجية	٠,٤٦٧	٠,١١٧	**٣,٩٨٠	٠,٢١٩
الخصائص المهنية	٠,٨٨٣	٠,٠٩٦٥	**٩,١٥٤	٠,٧٨٠

ويتضح من الجدول رقم (١١) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن بُعد الخصائص المهنية هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (التدريس الفعَّال)؛ حيث إن معامل تشبعه كان (٠,٨٨٣)، وهو أكثر المتغيرات المشاهدة صدقًا؛ حيث معامل التحديد (٠,٧٨٠). ويليه بُعد تقييم التعلم. وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة، و كانت قيمة كا^{٢}=

٧,٣٩ ، ومستوى دلالة (٠,١٩٣٣) وهى غير دالة إحصائيًا، ودرجات حرية (٥)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (0.082) ، وجذر متوسط مربعات البواقى (RMSR) (0.0385) ، ومؤشر حسن المطابقة (GFI) (0.963)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI) (0.889)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI) (0.965)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI) (0.988)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI) (0.930)، وجميعها تقع فى المدى المثالى للمؤشر. ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى (ECVI) (0.387) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (٠,٤٢٣)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

وفى ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق أصبح المقياس مكونًا من(٣٦) مفردة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق، مما يسمح بتطبيقه على العينة النهائية لاختبار فروض البحث الحالى.

المحور الثانى- نتائج البحث الميدانى وتفسيرها

التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:

قبل التحقق من الأسئلة ومناقشتها قامت الباحثتان باختبار اعتدالية توزيع البيانات، وذلك عن طريق حساب معامل الالتواء والتفلطح لدرجات عينة البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، وكذا حجم العينة أكبر من (٣٠)، وأظهرت النتائج اعتدالية توزيع البيانات، مما دفع الباحثتان لاستخدام الإحصاء البارامترى فى التحقق من أسئلة البحث.

نتائج السؤال الأول ومناقشته:

-ما العلاقة بين رأس المال النفسى والهُوية المهنية لدى معلمى المرحلة الإعدادية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار معامل الارتباط التتابعى لبيرسون بين أبعاد رأس المال النفسى كلٍ على حده والدرجة الكلية لمقياس رأس المال

النفسى، وكلٍ من الأبعاد الفرعية للهُوية المهنية والدرجة الكلية له، لدى معلمى المرحلة الإعدادية. والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين أبعاد رأس المال النفسى والأبعاد الفرعية للهُوية المهنية لدى معلمى المرحلة الإعدادية

رأس المال النفسى الهُوية المهنية	الكفاءة الذاتية	الأمل	التفاؤل	الصمود النفسى	الدرجة الكلية لمقياس رأس المال النفسى
الهُوية الداخلية	٠,٥١٧**	٠,٥٥٨**	٠,٥٠٠**	٠,٤٥٤**	٠,٥٦٧**
الهُوية الخارجية	٠,٤١٩**	٠,٥٣٢**	٠,٤٩٢**	٠,٣٨٦**	٠,٥١١**
هُوية العمل المهنى	٠,٢٤٣**	٠,٢٧٥**	٠,١٧٣*	٠,٢٢٧**	٠,٢٥٩**
الدرجة الكلية للهُوية المهنية	٠,٤٦٠**	٠,٥٢١**	٠,٤٣٩**	٠,٤١٤**	٠,٥١٤**

يتضح من الجدول (١٢):

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين بُعد رأس المال النفسى (الكفاءة الذاتية) وأبعاد الهُوية المهنية (الهُوية الداخلية، الهُوية الخارجية، هُوية العمل المهني)، والدرجة الكلية للهُوية المهنية.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين بُعد رأس المال النفسي (الأمل) وأبعاد الهُوية المهنية (الهُوية الداخلية، الهُوية الخارجية، هُوية العمل المهني)، والدرجة الكلية للهُوية المهنية.

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستويي (٠,٠١، ٠,٠٥) بين بُعد رأس المال النفسى (التفاؤل) وأبعاد الهُوية المهنية (الهُوية الداخلية، الهُوية الخارجية، هُوية العمل المهني)، والدرجة الكلية للهُوية المهنية.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين بُعد رأس المال النفسى (الصمود النفسى) وأبعاد الهُوية المهنية (الهُوية الداخلية، الهُوية الخارجية، هُوية العمل المهني)، والدرجة الكلية للهُوية المهنية.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لرأس المال النفسى وأبعاد الهُوية المهنية (الهُوية الداخلية، الهُوية الخارجية، هُوية العمل المهني)، والدرجة الكلية للهُوية المهنية.

وتتفق نتيجة السؤال الحالى مع نتائج بحث Chen (2016) الذى توصل إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والاندماج الوظيفى (كمؤشر للهُوية المهنية)؛ حيث يوجد تأثير إيجابى لكفاءة الذات الفعَّالة على الاندماج الوظيفى (الهُوية المهنية).

ويوضح Solansky(2011, P.249) أن مفهوم الهُوية المهنية يرتبط بالاندماج النفسى بين الفرد والمؤسسة التى يعمل بها، وأن الهُوية المهنية تتسم بمجموعة من الخصائص التى تميزه من بينها: أن الهُوية المهنية تعتبر ارتباط نفسى بين الفرد والمؤسسة التى يعمل بها، وأنها التزام وسلوك واستجابة لقيم وأهداف تلك المؤسسة، وكذلك تعتبر عملية تحاول من خلالها المؤسسة تعزيز علاقتها مع أعضائها. وبالتالى فإن رأس المال النفسى عامل ضرورى لتشكيل الهُوية المهنية.

كما يمكن تفسير ذلك فى ضوء ما توصل إليه Chaudhary& et al., (2015, P.693) من أن ذوى رأس المال النفسى المرتفع يؤدون عملهم أفضل عن الموظفين ذوى رأس المال النفسى المنخفض، ويرتبط رأس المال النفسى بالعديد من نتائج العمل ومنها: الشعور بالسعادة، والرفاهية النفسية، والرضا عن العمل، والإبداع، وسلوكيات المواطنة، والهُوية، والالتزام، والأداء الجيد للعمل.

ومن خلال الاطلاع على أدبيات البحث فإن فئة المعلمين عامة ومعلمى المرحلة الإعدادية خاصة يتميزون بالمثابرة والإصرار على تحقيق الهدف ولديهم روح المخاطرة و الثقة بالنفس وبالآخرين، و القدرة على التعامل مع مقتضيات التغيير، والسلوك التكيفى الذى يتضمن إستجابة المعلم للأفكار حوله بصورة عقلانية، وتحديد الترابطات بين الأفكار، بالإضافة إلى قدرته على التحدث بطلاقة ووضوح، وما لديه من مهارات مرتبطة بالمواقف الحياتية، وإهتمامه بالبيئة المحيطة، وتقبله لمن حوله إستعدادًا للاعتراف بأخطائه. كما أن طبيعة البشر وبالأخص فى مجال التدريس فإنهم يتمتعون بقدرتهم على التكيف مع ظروف العمل، ويعملون طبقًا لمبدأ "حب ما تعمل حتى تعمل ما تحب" ولذا يُعزز لديهم الشعور بالانتماء والولاء لمهنة التدريس.

كما تستخلص الباحثتان أن رأس المال النفسى من سمات الشخصية التى قد تسهم فى زيادة إنتاجية المعلم، وتؤثر فى المعتقدات الذاتية والاتجاهات نحو العمل، والتوجه الأخلاقى والنظرة العامة للحياة. وهذه السمات منها: فاعلية الذات والثقة والاتزان الانفعالى والتفاؤل والأمل والمرونة والصمود. وهذه السمات مجتمعة بالضرورة تُشكل الهُوية المهنية الداخلية والخارجية ومن ثم هوية العمل المهنى. كما وضحتا أن الهُوية المهنية للمعلم تعبر عن إحساسه بالانتماء إلى ممارسات التعليم والتعلم، والشعور بالأهمية الشخصية، والإحساس بالاندماج مع العوامل المحيطة بالبيئة التعليمية والتماسك والانضباط معها. وهذا التعريف يتضمن بداخله الأمل والتفاؤل والثقة بالنفس والمثابرة للاندماج فى العمل، وهذه جميعها تُشكل رأس المال النفسى للمعلم. ولذا، ظهرت علاقة موجبة بين رأس المال النفسى بأبعاده المختلفة والهُوية المهنية بأبعادها المختلفة.

نتائج السؤال الثانى ومناقشته :

-ما العلاقة بين رأس المال النفسى والتدريس الفعَّال لدى معلمى المرحلة الإعدادية.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار معامل الارتباط التتابعى لبيرسون بين أبعاد رأس المال النفسى كلٍ على حده والدرجة الكلية لمقياس رأس المال

النفسى، وكل من الأبعاد الفرعية للتدريس الفعَّال والدرجة الكلية له، لدى معلمى المرحلة الإعدادية. والجدول رقم(١٣) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين أبعاد رأس المال النفسى والأبعاد الفرعية للتدريس الفعَّال لدى معلمى المرحلة الإعدادية

رأس المال النفسى / التدريس الفعَّال	الكفاءة الذاتية	الأمل	التفاؤل	الصمود النفسى	الدرجة الكلية لمقياس رأس المال النفسى
الخصائص الشخصية والاجتماعية	٠,٦٥٥**	٠,٦٦٢**	٠,٦٦٢**	٠,٥٩٢**	٠,٧٠٥**
الخصائص المعرفية	٠,٥٧٢**	٠,٥٧٩**	٠,٦٢٤**	٠,٦٣٧**	٠,٦٦٨**
تقييم التعلُم وتقدُم الطلاب	٠,٥٥٠**	٠,٦١٣**	٠,٥٩٣**	٠,٥٣٨**	٠,٦٣٩**
الخصائص المهارية والتكنولوجية	٠,٣٢٢**	٠,٣٧٩**	٠,٤٢٥**	٠,٣١٧**	٠,٤٠٠**
الخصائص المهنية	٠,٧٠٦**	٠,٧٠٢**	٠,٧١٢**	٠,٧١٣**	٠,٧٨٦**
الدرجة الكلية للتدريس الفعَّال	٠,٦٩١**	٠,٧٢٥**	٠,٧٢٧**	٠,٦٨٥**	٠,٧٨٥**

يتضح من الجدول (١٣):

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين بُعد رأس المال النفسى (الكفاءة الذاتية) وأبعاد التدريس الفعال (الخصائص الشخصية، والخصائص المعرفية، والتقويم لتعلم الطلبة، الخصائص المهارية والتكنولوجية، الخصائص المهنية)، والدرجة الكلية للتدريس الفعَّال.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين بُعد رأس المال النفسى (الأمل) وأبعاد التدريس الفعال (الخصائص الشخصية، والخصائص المعرفية، والتقويم لتعلم الطلبة، الخصائص المهارية والتكنولوجية، الخصائص المهنية)، والدرجة الكلية للتدريس الفعَّال.

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين بُعد رأس المال النفسى (التفاؤل) وأبعاد التدريس الفعال (الخصائص الشخصية، والخصائص المعرفية، والتقويم لتعلم الطلبة، الخصائص المهارية والتكنولوجية، الخصائص المهنية)، والدرجة الكلية للتدريس الفعَّال.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين بُعد رأس المال النفسى (الصمود) وأبعاد التدريس الفعال (الخصائص الشخصية، والخصائص المعرفية، والتقويم لتعلم الطلبة، الخصائص المهارية والتكنولوجية، الخصائص المهنية)، والدرجة الكلية للتدريس الفعَّال.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لمقياس رأس المال النفسى و أبعاد التدريس الفعَّال(الخصائص الشخصية، والخصائص المعرفية، والتقويم لتعلم الطلبة، الخصائص المهارية والتكنولوجية، الخصائص المهنية)، والدرجة الكلية للتدريس الفعَّال.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع ما توصل إليه بحث Dilekli& Yezci (2016) من أن الكفاءة الذاتية (أحد مكونات رأس المال النفسى) متغير مُهم فى الممارسات التدريسية لدى المعلمين، ونتيجة بحث Ciftcia& Erkanlib(2020) التى أظهرت وجود علاقة بين رأس المال النفسى والأداء الوظيفى، وتتفق مع نتائج بحث نوارة (٢٠١٨) الذى كشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية (أحد مكونات رأس المال النفسى) والأداء المهنى للمعلمين، حيث أسفر عن علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية (أحد مكونات رأس المال النفسى) والأداء المهنى لدى المعلمين. ومع نتائج بحث Hirst, Knippenberg, Zhou, Zhu, & Tsai (2018) الذى تحقق من أنه إذا كانت كفاءة الذات (أحد مكونات رأس المال النفسي) مرتفعة، يكون أداء مناخ الفريق مرتفع. أى توجد علاقة بين كفاءة الذات (أحد مكونات رأس المال النفسي) والأداء الفعَّال.

وتفسر الباحثتان النتيجة من خلال الإطار النظرى؛ حيث إن المعلمين الذين يتسمون بالكفاءة الذاتية يكون لديهم أهدافًا قوية، ويرحبون بالتحديات الجديدة

ويندمجون فيها، ويمتلكون دوافع ذاتية عالية، ويجتهدون لتحقيق أهدافهم، وينظرون للأمور من منظور إيجابى ولديهم القدرة على حل المشكلات ومواجهة المواقف الصعبة. ولذا، من المتوقع أن يكون أدائهم أفضل. وقد ظهرت العلاقة الموجبة بين الكفاءة الذاتية والتدريس الفعَّال بأبعاده المختلفة.

كما تستنتج الباحثتان أن رأس المال النفسى يعمل على مساعدة المعلمين على التعامل مع تحديات العمل مما يساعدهم على التأقلم مع ظروف وتغيرات بيئة العمل مما يحقق التدريس الفعال، كما أن رأس المال النفسى بمكوناته من الكفاءة والأمل والتفاؤل والصمود من شأنهم أن يعززوا الخصائص الشخصية والمهنية للمعلم وطريقة تقييمه لعملية التعلُم وتقديم تغذية راجعة للطلاب وتوظيف التكنولوجيا فى التدريس؛ حيث تعمل الكفاءة الذاتية على زيادة ثقة المعلمين فى قدراتهم على التغلب على الصعاب التى تواجههم فى العمل. كما أن الأمل والتفاؤل يساعدا المعلمين على تعزيز الخصائص المعرفية والاجتماعية لديهم ، كما يعمل الصمود على مساعدة المعلمين على تحمل المسئولية وإدارة الصف والتركيز على الجوانب الإيجابية فيه وتعزيز الخصائص المهارية والتقنية فى بيئة الفصل للوصول إلى التدريس الفعَّال. وبالتالى، الكفاءة الذاتية والأمل والصمود والتفاؤل من المتغيرات التى من شأنها أن تدفع المعلم للنجاح فى المهنة وتحقيق تقدم ملحوظ، على العكس من غيابها الذى يحقق حالة من عدم الرضا وفقدان الأمل واليأس والشعور بالإحباط والعجز عن تحقيق ما يريد سواء فى بيئة العمل أو حتى فى حياته العامة.

وتلخص الباحثتان القول بأن رأس المال النفسى عامل مساعد قوى لتعزيز قدرات المعلمين على التخطيط والإعداد الجيد للدرس، والتنفيذ لفنيات التدريس وإدارة الصف، التقويم لعملية التعلم والتغذية الراجعة، والخصائص المعرفية والمهنية والمهارية وتكوين العلاقات الاجتماعية. ويرجع ذلك إلى أن الأفراد ذوى رأس المال النفسى يتميزون بالثقة فى النفس والقدرة على إدارة الذات وإدارة المهام وإدارة الآخرين والقدرة على التكيف وحل المشكلات الاجتماعية، بالإضافة إلى أن المعلمين قد

يتعاطفون مع زملائهم فى العمل بل مع الطلاب أنفسهم ويشاركونهم أحوالهم ويستفيدون من هذه المهارات فى التمكن من الخصائص التدريسية وإدارة الصف وتكوين المهارات الاجتماعية، كما لديهم أمل وتفاؤل وطموح أكاديمى مرتفع وتفاؤل فى العمل والانفتاح على الخبرات والتقبل ويقظة الضمير، لديهم روح المثابرة والمغامرة وحب الاستطلاع والحوار والمناقشة وتقبل الآخرين ومساعدتهم والتعاون بينهم وتبادل الخبرات والرغبة فى إنجاز المهام. ولديهم تصور قوى عن أنفسهم بالقدرة على الصمود ومواجهة المشكلات التدريسية ويتفاعلون معها بإيجابية بل الوعى بكل ما يحدث فى مجال العمل والإلمام به والتفاعل بإيجابية معه. ولذا ظهرت العلاقة الموجبة بين رأس المال النفسى بأبعاده المختلفة والتدريس الفعَّال لدى معلمى المرحلة الإعدادية.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته :

-ما العلاقة بين الهُوية المهنية والتدريس الفعَّال لدى معلمى المرحلة الإعدادية.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار معامل الارتباط التتابعى لبيرسون بين أبعاد الهُوية المهنية كلٍ على حده والدرجة الكلية لمقياس الهُوية المهنية، وكلٍ من الأبعاد الفرعية للتدريس الفعَّال والدرجة الكلية له، لدى معلمى المرحلة الإعدادية. والجدول رقم(١٤) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين أبعاد الهُوية المهنية والأبعاد الفرعية للتدريس الفعَّال لدى معلمى المرحلة الإعدادية

الهُوية المهنية / التدريس الفعَّال	الهُوية الداخلية	الهُوية الخارجية	الهُوية العمل المهنى	الدرجة الكلية لمقياس الهُوية المهنية
الخصائص الشخصية والاجتماعية	٠,٤٥٤**	٠,٣٤٧**	٠,١٣١	٠,٣٦٣**
الخصائص المعرفية	٠,٢٤٨**	٠,٢٩٦**	٠,٠٢١	٠,٢٠٢**
تقييم التعلم وتقدم الطلاب	٠,٤٨٥**	٠,٥٧٩**	٠,٢٢٣**	٠,٤٧٤**
الخصائص المهارية والتكنولوجية	٠,٤٦٥**	٠,٥٣٥**	٠,٣٦٤**	٠,٥١٦**
الخصائص المهنية	٠,٥٢٥**	٠,٥٦٧**	٠,٣١٤**	٠,٥٣١**
الدرجة الكلية للتدريس الفعَّال	٠,٥٣٨**	٠,٥٧٧**	٠,٢٥٥**	٠,٥١٤**

يتضح من الجدول (١٤):

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين بُعد الهُوية المهنية (الهُوية الداخلية) وأبعاد التدريس الفعَّال (الخصائص الشخصية، والخصائص المعرفية، وتقييم التعلُم وتقدم الطلبة، الخصائص المهارية والتكنولوجية، الخصائص المهنية)، والدرجة الكلية للتدريس الفعَّال.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين بُعد الهُوية المهنية (الهُوية الخارجية) وأبعاد التدريس الفعَّال(الخصائص الشخصية، والخصائص المعرفية، وتقييم التعلُم وتقدم الطلبة، الخصائص المهارية والتكنولوجية، الخصائص المهنية)، والدرجة الكلية للتدريس الفعَّال.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للهُوية المهنية وأبعاد التدريس الفعَّال(الخصائص الشخصية، والخصائص المعرفية، وتقييم التعلُم وتقدم الطلبة، الخصائص المهارية والتكنولوجية، الخصائص المهنية)، والدرجة الكلية للتدريس الفعَّال.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين بُعد الهُوية المهنية (هُوية العمل المهنى) وأبعاد التدريس الفعَّال (تقييم التعلُم وتقدم الطلبة، والخصائص المهارية والتكنولوجية، والخصائص المهنية)، والدرجة الكلية للتدريس الفعَّال.
- لا توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستويي (٠,٠١،٠,٠٥) بين بُعد الهُوية المهنية (هُوية العمل المهنى) وبُعدى التدريس الفعَّال(الخصائص الشخصية، الخصائص المعرفية).

تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره Banegas(2023) أن المعلمين ذوى الهُوية المهنية الضعيفة لا يلتزمون بقواعد العرض التدريسى باستخدام إستراتيجيات مناسبة لإدارة المشاعر، وهؤلاء المعلمون يقمعون عواطفهم فقط حتى يتمكنوا من الحصول على الراتب أملاً فى العثور على وظيفة أفضل، مما يتسبب فى إجهاد (الإرهاق العاطفى). بينما هُوية المعلم القوية تجعله متحمس لأدواره ويشارك فى

التدريس والرعاية للطلاب، وهذا الحماس للتدريس والرعاية يُحفز المعلمين على إنشاء نظام تغذية راجعة وتقييم لحالة الطلاب ومدى تقدمهم وتقييم شامل لعملية التعلُم، ومن ثم تحقيق التنشئة الاجتماعية السوية للطلاب، ويتكيفون فى حالات الطوارىء والاضطرابات المفاجئة مثل: تغيير المناهج الدراسية، وتعديل نُظم التقييم. كما تُعد الهُوية المهنية مورد شخصى يُقلل من احتمالية الإرهاق العاطفى، ومن ثم تحقيق التدريس الفعَّال.

ويفسر Rensijing& Hongbiao, (2023) هُوية المعلم على أنها صورة أو مجموعة من الصور والخصائص المثالية للمعلمين التى تنبع من التوقعات الخارجية لكيفية أداء المعلمين لمهنتهم. فمن المسلم به أن نجاح المعلمين فى بناء شعور بالهُوية المهنية أمر بالغ الأهمية للتدريس الفعَّال والتنمية المهنية، وبالتالى تم بذل العديد من الجهود لاستكشاف الهُوية المهنية للمعلمين وكيف يمكن للمعلمين الحصول على هُويتهم المهنية بشكل فعَّال، مثل: يجب أن يكون المعلم المحترف على دراية بالموضوع، وواثقًا فى الممارسة العملية، وملتزمًا بالمهنة. وبناءً على فهمهم للهُوية المهنية للمعلم، تم تصميم برنامج للتنمية المهنية وتنفيذه فى جامعة تكساس. ونتيجة لذلك، وجدوا أنه بالمقارنة مع البرنامج التقليدى، فإن برنامج التنمية المهنية لديهم يكون أكثر فاعلية فى تعزيز بناء الهُوية المهنية.

كما يذكر Chong& Quekb(2022) أن هُوية المعلم مفتاحًا للتدريس الفعَّال، حيث يمكنها إشراك المعلمين فى التعلُم المهني الفعَّال. كما أن الطريقة التى ينظر بها المعلمون إلى أنفسهم وما يتوقعه الآخرون من مهنة التدريس لها تأثير كبير على خبرة التدريس للمعلمين وتطورهم المهنى.

وقد أشار Zhang, Hawk, Zhang& Zhao(2016) أن من أبعاد الهُوية المهنية: هُوية العمل المهنى، التى تشير إلى مشاركة المعلمين ورغبتهم فى الانضمام إلى المهنة. لذا، استنتجت الباحثتان وجود علاقة موجبة بين هُوية العمل المهنى وأبعاد التدريس الفعَّال (تقييم التعلم وتقدم الطلبة، والخصائص المهارية والتكنولوجية، والخصائص

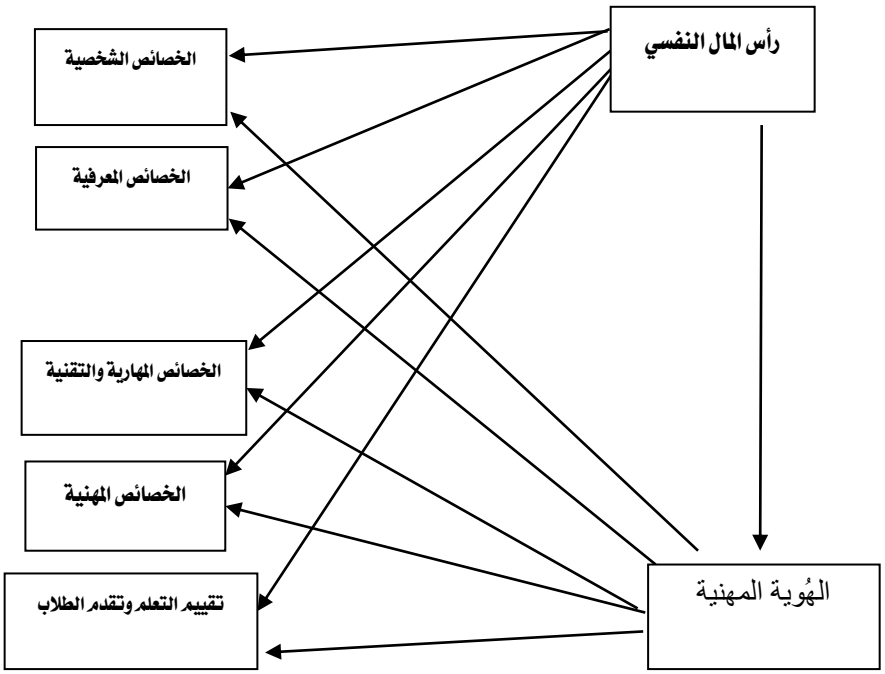
المهنية)، والدرجة الكلية للتدريس الفعَّال. نظرًا لارتباط هذه الأبعاد بالجانب المهارى فى أداء المعلم، وتحتاج منه إلى الأنشطة التفاعلية. بينما لا توجد علاقة دالة إحصائية بين هُوية العمل المهنى وبُعدي التدريس الفعَّال (الخصائص الشخصية، والخصائص المعرفية)؛ لأن كلاً من وبُعدي التدريس الفعَّال (الخصائص الشخصية، الخصائص المعرفية) تُخص الجانب المعرفى والوجدانى فى شخصية المعلم وتبعد عن الجانب المهارى.

وبالتالى، فإن نجاح المعلمين فى بناء شعورهم بالهُوية المهنية أمر بالغ الأهمية لفعَّالية للتدريس. وبالتالى، فإن المعلمين ذوو الهُوية المهنية المرتفعة يتميزون بالمشاركة الإيجابية فى العمل النابعة عن الإحساس بالانتماء، ويسعون لإنجاز علمهم على أفضل صورة ممكنة وتحقيق التدريس الفعَّال. كما أن المعلم المحترف يكون على دراية بهُويته، وواثقًا فى ممارساته العملية، وملتزمًا بالمهنة. لذا، ظهرت العلاقة الموجبة بين الهوية المهنية الداخلية والخارجية وهوية العمل المهنى من جهة، والتدريس الفعَّال (الخصائص الشخصية، والخصائص المعرفية، وتقييم التعلُم وتقدم الطلبة، الخصائص المهارية والتكنولوجية، الخصائص المهنية) من جهة أخرى.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته:

-ما التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كلٍ من رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس الفعَّال لدى معلمى المرحلة الإعدادية؟

يتضح ذلك من النموذج البنائى المُفترض، النموذج (١) شكل رقم (٤) التالى:



شكل (٤)

نموذج (١) النموذج البنائي المفترض للدرجات الكلية (رأس المال النفسي والهُوية المهنية) وأبعاد التدريس الفعَّال لدى العينة الكلية

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى الأسئلة الفرعية التالية:

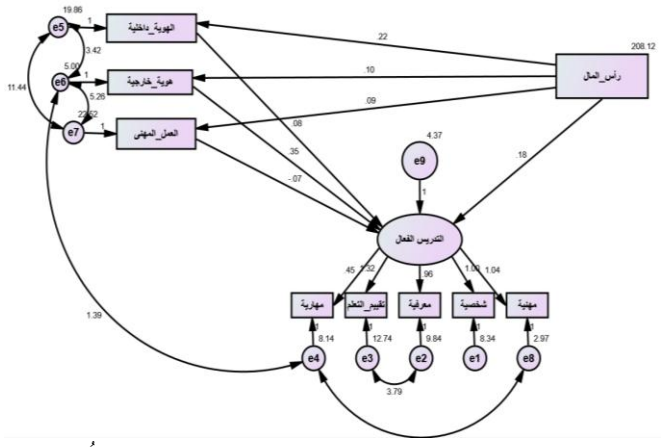
أ -**هل يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لرأس المال النفسى فى الهُوية المهنية (هُوية داخلية، هُوية خارجية، هُوية العمل المهنى) لدى معلمي المرحلة الإعدادية؟**

ب -**هل يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لرأس المال النفسى فى التدريس الفعَّال (الخصائص الشخصية والاجتماعية، الخصائص المعرفية، الخصائص المهنية، الخصائص المهارية، تقييم التعلم) لدى معلمي المرحلة الإعدادية؟**

ج - **هل يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للهُوية المهنية (هُوية داخلية، هُوية خارجية، هُوية العمل المهني) فى التدريس الفعَّال (الخصائص الشخصية والاجتماعية، الخصائص المعرفية، الخصائص المهنية، الخصائص المهارية، تقييم التعلم) لدى معلمي المرحلة الإعدادية؟**

د - **هل يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لرأس المال النفسى فى التدريس الفعَّال (الخصائص الشخصية والاجتماعية، الخصائص المعرفية، الخصائص المهنية، الخصائص المهارية، تقييم التعلم) من خلال الهُوية المهنية كمتغير وسيط لدى معلمي المرحلة الإعدادية؟**

وللإجابة علي هذا السؤال تم استخدام النموذج البنائى فى برنامج أموس(٢٤)، وقد اختبرت الباحثتان نموذج (١) المُفترض ويوضحه شكل (٤) السابق، إلا أن هذا النموذج كان غير مطابقًا. ويشير برنامج أموس أنه لحل هذه المشكلة يجب الرجوع إلى الإطار النظرى والبحوث السابقة ومؤشرات التعديل، وتم التوصل إلى نموذج تم توليده من برنامج أموس ويُحدَد فيه العلاقات والتأثيرات السببية (المباشرة وغير المباشرة) بين المتغيرات الكامنة، ويحدد كذلك نسبة التباين المفسرة وغير المفسرة فى المتغيرات التابعة (حسن، ٢٠٠٨، ٢٤٨)، وتم التوصل إلى النموذج السببى الأفضل المطابق للبيانات، والحصول على بيانات إمبريقية لاختباره، ويوضح ذلك الشكل رقم (٥) التالى:



شكل (٥) النموذج البنائى (معاملات التأثير المعيارية) للعلاقات بين متغيرات رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس الفعَّال

وقد حظى النموذج البنائي الموضح بشكل (٥) على مؤشرات حُسن مطابقة جيدة كما يوضحها الجدول (١٥) على الرغم من كون قيمة كا^{2} دالة إحصائيًا، وقد برر ذلك (حسن، ٢٠٠٨، ٣٦٢) بأن قيمة الدلالة الاحصائية لـ كا^{2} تصبح أقل

استقراراً عندما يكون عدد المتغيرات كبير، ومن ثم ينصح باستخدام مؤشرات مطابقة أخرى بجانب هذا المؤشر، كما أن مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنُموذج الحالى Expected Cross-Validation Index أقل من نظيره للنُموذج المشبع Saturated Cross-Validation Index، كما أن قيمة باقى المؤشرات وقعت فى المدى المثالى لها كما هو موضح فى الجدول التالى:

جدول (١٥)

مؤشرات حُسن المُطابقة للنموذج البنائي للعلاقات بين

رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس الفعَّال والمدى المثالى لكل منها (ن= ١٧٤)

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
قيمة كا٢ x^2	٦٥,١٧٨	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً
درجات الحرية df	١٨	من (١) إلي (٥)
نسبة كا٢ x^2/df	٣,٦٢١	من (صفر) إلى (٥)
جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب(RMSEA)	٠,١٢٣	من (صفر) إلى (٠,١)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI	٠,٥٢٠	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظريتها للنموذج المشبع(٠,٦٨٩)
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٢٤	من (صفر) إلى (١)
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٨١٠	من (صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٣٨	من (صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٥٤	من (صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٨٧٦	من (صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة التزايدىIFI	٠,٩٠٧	من (صفر) إلى (١)
معيار معلومات أكيك AIC	٢٠٤,٤٧٢	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظريتها للنموذج المشبع(٢٣٢,١٥٧)
اتساق معيار معلومات أكيك AIC	٢٣١,٤٧٢	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظريتها للنموذج المشبع(٢٧٧,١٥٧)

ويتضح من جدول (١٥) أن هذا النموذج قد حقق مؤشرات حُسن المطابقة المثالية لكل مؤشر بهذا النموذج مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. وتتمثل المتغيرات المتضمنة فى أفضل نموذج فى:

١ -**متغيرات مستقلة**: متغيرات تخرج منها مسارات فقط وهى رأس المال النفسى.

٢ -**متغيرات وسيطة**: متغيرات تؤثر وتتأثر حيث تخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات وهى الهُوية المهنية (هُوية داخلية، هُوية خارجية، هُوية العمل المهني).

٣ -**متغيرات تابعة**: متغيرات تتأثر بالمتغيرات المستقلة والوسيطة، ويدخل إليها مسارات، وهي التدريس الفعَّال. ويوضح جدول رقم (١٦) معاملات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة.

جدول(١٦)

معاملات تأثير الانحدار اللامعيارية (التأثيرات المباشرة ودلالة المسارات) ن=١٧٤

	التأثير الكلي	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة (قيمة ت)	مستوى الدلالة
رأس المال النفسي ← الهوية الداخلية	.220	.023	9.372	***
رأس المال النفسي ← الهوية الخارجية	.097	.012	8.289	***
رأس المال النفسي ← هوية العمل المهني	.094	.025	3.764	***
رأس المال النفسي ← التدريس الفعال	.٢٢٨	.019	9.323	***
الهوية الداخلية ← التدريس الفعال	.084	.049	1.700	.089
الهوية الخارجية ← التدريس الفعال	-.070	.050	-1.407	.159
هوية العمل المهني ← التدريس الفعال	.349	.097	3.583	***

ويتضح من الجدول (١٦) أنه:

- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لرأس المال النفسى فى الهُوية المهنية (هُوية داخلية، هُوية خارجية، هُوية العمل المهني) لدى معلمى المرحلة الإعدادية. تم الإجابة على (أ).
- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لرأس المال النفسى فى التدريس الفعَّال لدى معلمى المرحلة الإعدادية. تم الإجابة على (ب).
- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للهُوية المهنية (بُعد: هُوية العمل المهنى) فى التدريس الفعَّال لدى معلمى المرحلة الإعدادية. تم الإجابة على (ج).

- لا يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للهُوية المهنية (بُعدى: هُوية داخلية، وهوية خارجية) فى التدريس الفعَّال لدى معلمى المرحلة الإعدادية. تم الإجابة على (ج).

جدول (١٧)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التى يحتوى عليها النموذج البنائي للعلاقات بين رأس المال النفسي والهُوية المهنية والتدريس الفعَّال

المتغيرات الكامنة المؤثرة / المتغيرات المتأثرة	نوع التأثير	رأس المال النفسي	هوية العمل المهني
الهُوية الداخلية	مباشر	٠,٢٢٠**	
	غير مباشر	-	
	كلى	٠,٢٢٠**	
الهُوية الخارجية	مباشر	٠,٠٩٧*	
	غير مباشر	-	
	كلى	٠,٠٩٧*	
هُوية العمل المهني	مباشر	٠,٠٩٤*	
	غير مباشر	-	
	كلى	٠,٠٩٤*	
الخصائص المهنية	مباشر	-	٠,٣٦٣**
	غير مباشر	٠,٢٣٦**	-
	كلى	٠,٢٣٦**	٠,٣٦٣**
الخصائص المهارية	مباشر	-	٠,١٥٦**
	غير مباشر	٠,١٨٢**	-
	كلى	٠,١٨٢**	٠,١٥٦**
تقييم التعلم وتقدم الطلاب	مباشر	-	٠,٤٥٩**
	غير مباشر	٠,٢٩٩**	-
	كلى	٠,٢٩٩**	٠,٤٥٩**
الخصائص المعرفية	مباشر	-	٠,٣٣٦**
	غير مباشر	٠,٢١٩**	-

المتغيرات الكامنة المؤثرة / المتغيرات المتأثرة	نوع التأثير	رأس المال النفسي	هوية العمل المهني
	كلى	٠,٢١٩**	٠,٣٣٦**
الخصائص الشخصية	مباشر	-	٠,٣٤٩**
	غير مباشر	٠,٢٢٧*	-
	كلى	٠,٢٢٧*	٠,٣٤٩**
التدريس الفعَّال	مباشر	٠,١٨٢*	٠,٣٤٩**
	غير مباشر	٠,٠٤٦	-
	كلى	٠,٢٢٨**	٠,٣٤٩**

ويتضح من جدول (١٧) أنه:

- يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لرأرس المال النفسى فى التدريس الفعَّال (الخصائص الشخصية والاجتماعية، الخصائص المعرفية، الخصائص المهنية، الخصائص المهارية، تقييم التعلم) من خلال الهُوية المهنية كمتغير وسيط لدى معلمى المرحلة الإعدادية. تم الإجابة على (د)

ويمكن إجمال نتائج السؤال الرابع فى النقاط التالية:

- وجود تأثيرات موجبة كلية (دالة إحصائيًا) عند مستوى (٠,٠٥) لرأس المال النفسي على الهُوية المهنية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من: Solansky(2011), Chen(2016), Chaudhary, et al.(2015)، حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين رأس المال النفسى والهُوية المهنية.
- وجود تأثير مباشر وغير مباشر وكلى موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لرأس المال النفسي على التدريس الفعَّال، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج بحث كل من: Hirst, Knippenberg, Zhou, Zhu& Tsai(2018), Dilekli& Yezci(2016) ، وحسن (٢٠١٧). حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين رأس المال النفسي والتدريس الفعَّال. وبحث Paek, Schuckert, Kim& Lee(2015) الذى أظهر أن رأس المال النفسى له تأثير إيجابي على مواقف عمل الموظفين.

- وجود تأثيرات موجبة كلية (دالة إحصائيًا) عند مستوى (٠,٠١) للهُوية المهنية (هوية العمل المهني) على التدريس الفعَّال، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Rensijing& Hongbiao(2023), Banegas(2023). حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الهُوية المهنية والتدريس الفعَّال.
- وجود تأثيرات موجبة كلية (دالة إحصائيًا) عند مستوى (٠,٠١) لرأس المال النفسي والهُوية المهنية معًا على التدريس الفعَّال. وتتفق مع ما توصل إليه بحث Pan, Diao& Li(2018) من وجود علاقة موجبة بين كل من رأس المال النفسي والقيم المهنية والهُوية المهنية من جهة والقدرة على التدريس لدى المعلمين وسلوكيات العمل المبتكرة من جهة آخري. أي أنه توجد علاقة بين التدريس لدى المعلمين وكل من رأس المال النفسى والهُوية المهنية.

ويلاحظ أن أقوى التأثيرات فى النموذج البنائى هو تأثير هُوية العمل المهنى على تقييم التعلم وتقدم الطلاب، والدرجة الكلية للتدريس الفعَّال؛ حيث كانت قيمة التأثير (٠,٤٥٩، ٠,٣٤٩) على الترتيب. وبالتالى، هناك مجموعة من معادلات المسار يتم عرضها كما يلى:

١. الخصائص الشخصية = (٠,٢٢٧) رأس المال النفسى + (٠,٣٤٩) هُوية العمل المهنى.
٢. الخصائص المعرفية = (٠,٢١٩) رأس المال النفسى + (٠,٣٣٦) هُوية العمل المهنى.
٣. الخصائص المهنية = (٠,٢٣٦) رأس المال النفسى + (٠,٣٦٣) هُوية العمل المهنى.
٤. الخصائص المهارية = (٠,١٨٢) رأس المال النفسى + (٠,١٥٦) هُوية العمل المهنى.
٥. تقييم التعلم وتقدُم الطلاب = (٠,٢٩٩) رأس المال النفسى + (٠,٤٥٩) هُوية العمل المهنى.
٦. التدريس الفعال = (٠,٢٢٨) رأس المال النفسى + (٠,٣٤٩) هُوية العمل المهنى.
٧. التدريس الفعال = (٠,١٨٢) رأس المال النفسى.
٨. التدريس الفعال = (٠,٣٤٩) هُوية العمل المهنى.
٩. الهوية الداخلية =(٠,٢٢٠) رأس المال النفسى.

١٠.الهوية الخارجية =(٠,٠٩٧) رأس المال النفسى.

١١.هوية العمل المهني =(٠,٠٩٤) رأس المال النفسى.

ويتضح من المعادلات السابقة وجود تأثير موجب لرأس المال النفسى على التدريس الفعَّال، ولكن عند دمج الهُوية المهنية (هوية العمل المهني) مع رأس المال النفسي لمعرفة تأثيرهما على التدريس الفعَّال زادت قيمة تأثير رأس المال النفسي على التدريس الفعَّال؛ مما يدل على أهمية دراسة تأثير المتغيرين (رأس المال النفسي والهُوية المهنية) معًا على التدريس الفعَّال.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن ذوى رأس المال النفسى يُقيمون علاقات جديدة مع خبراتهم الداخلية من خلال تنظيم الانتباه والوعى بالخبرات الحاضرة والوعى بالمشاعر والأفكار وتقبلها بشكل غير تقييمي لها، بالإضافة إلى أن ذوى الهُوية المهنية المرتفع يستخدمون إستراتيجيات محددة أثناء المرور بالمواقف بشكل يُعزز التدريس الفعَّال لديهم. كما تؤثر مكونات رأس المال النفسى بشكل إيجابى على المخرجات التنظيمية ومنها الهُوية المهنية، كما أن زيادة مستويات الكفاءة الذاتية والتفاؤل والأمل والصمود لدى المعلمين تساهم أكثر من المتوقع فى أدائهم المهنى، ومن ثم التدريس الفعَّال. وبالتالى، فإن منظومة التعليم لها دور كبير فى تربية الطلاب، ولن يتم ذلك إلا عند امتلاك المعلم مستوى عالى من رأس المال النفسى الذى يُمكنه من أداء دوره، ويسهم فى زيادة جهده التدريسى وقبوله لمهنته والمشاركة الإيجابية والإقبال على عمله بتفاؤل ودافعية، لأنه يعتبر محفز داخلى للمعلم يساعده على بذل قصارى جهده لإنجاز العمل، بينما انخفاض رأس المال النفسى يؤدى إلى الإحباط وقلة الرغبة فى العمل.

كما أن الهُوية الداخلية تكون مرتبطة بشكل أساسى بالمشاعر الشخصية للأفراد تجاه مهنة التدريس، وهى بالطبع ترتبط بالخصائص الشخصية والاجتماعية للمعلم. بينما الهُوية الخارجية، التى تركز بشكل أساسى على إدراك المعلم للعوامل الخارجية المؤثرة فى مهنة التدريس ترتبط بالخصائص المعرفية والمهنية والمهارية

للمعلم، وهناك هُوية العمل المهنى ترتبط بالخصائص المهارية وتقويم عملية التعلُم وتقديم تغذية راجعة للطلاب.

ويمكن عزو ذلك أيضًا إلى ما تتضمنه عينة البحث من مجموعة معلمى المدارس الخاصة بالإضافة إلى المدارس الحكومية الذين يستثمرون الموارد المادية والامكانيات التكنولوجية والتقنية، التى تلبى احتياجات أعضاء الهيئة التدريسية فيما يحتاجون إليه من معلومات ومعرفة تتناسب مع متطلبات العصر، وخاصة فى ظل التطور المعرفى والتكنولوجى. كما أن معلمى المرحلة الإعدادية بالمدارس يُحسنون استثمار هذه الإمكانيات بما لديهم من الإمكانات والقدرات والمهارات والثقافة التقنية التى تُمكّنهم من ممارسة التدريس ومواجهة تحديات هذا العصر والتعامل مع التقدم المعرفى والتقنى المتسارع. ومن ثم تحقيق مستويات عالية من التدريس الفعَّال من خلال تحويل كل ما لديهم من معلومات واتجاهات وقيم ومعتقدات إلى ممارسات تحقق فعاليتهم وشعورهم بالرضا وكأنهم جزء من المدرسة والانتماء والتوافق والنجاح فى التدريس الفعَّال.

كما أن إكمال المهمة بنجاح يكون أحيانًا نتاج التصور الذى يمتلكه الفرد فى قدرته على تحقيقه والمتوقع من نتائج جهودهم (الكفاءة الذاتية)، وعندما تكون توقعات النجاح عالية، سيطورون الأفراد طرقًا لتحقيق أهدافهم، وتنشأ لديهم تصورات إيجابية عن قدراتهم، ويشعرون بالرضا الوظيفى والأداء العالى. والأمل يعبر عن حالة تحفيزية يُثابر فيها الأفراد على تحقيق هدف ما، وإعادة توجيه المسارات إلى الأهداف لتحقيق النجاح، والأمل لن يثني الفرد عن التحديات؛ بدلاً من ذلك، سيبدأون التكيف فى تلك الظروف حتى يجدون حلاً قابلاً للتطبيق. وعندما يقترن الأمل بمفهوم الكفاءة الذاتية، يمكن للمرء أن يلاحظ الشخص يتصرف بجهد مركّز ويشعر بالثقة تجاه قدرتهم على النجاح. بينما التفاؤل يظهر لدى الأفراد الذين يتفاؤلون كمورد يعرضون "النية النفسية"، وتوقع الأمل فى أفضل نتيجة ممكنة وإيجابية يمكن أن تؤثر بشكل إيجابى على صحة الناس العقلية والجسدية، والتفاؤل

يفرق صفات الأحداث الإيجابية والسلبية من خلال تحديد الأسباب الداخلية لتحقيق الأحداث الإيجابية والظروف الخارجية عند مراجعة النتائج السلبية، فعندما يكون التفاؤل مرتفعًا، يقضى الأفراد وقتًا أقل فى التركيز على التفكير السلبى، والمزيد من الوقت للنظر فى الأسباب المتعلقة بالنجاح وكيفية تكرار ذلك من أجل مستقبل أفضل. وعندما يتكامل مفهوم الكفاءة الذاتية والأمل سيقودان الفرد إلى الثقة فى قدرته على الإنجاز والاستدامة فى الجهود المبذولة للتغلب على العقبات، والبحث داخليًا عن الأدلة لدعم إنجازاتهم وتكرار هذه الجهود للأهداف المستقبلية. وهناك الصمود الذى يشير إلى قدرة الأفراد على الارتداد والاستدامة فى تلك الجهود لتحقيق النجاح، ويتسم الأفراد ذوى الصمود النفسى بأن لديهم درجة مرتفعة من مستويات التحمل، والتسامح، والمرونة، وتعزيز التركيز على الهدف عند مواجهتهم الضغوط النفسية، ويساعد هذا المنظمات على انخراط قوتهم العاملة فى تدابير وقائية لتحسين داخليًا وخارجيًا الموارد أو تقليل عوامل الخطر داخل أو حول المنظمة. ويسمح الصمود النفسى للأفراد بقبول الواقع على حقيقته، والاعتقاد بأن الحياة ذات مغزى، وتكون قابلة للتكيف بدرجة عالية. بشكل عام ، يعتبر الباحثون هذه المفاهيم بشكل فردى لتقييم مدى تأثيرها على مخرجات المؤسسات.

ويذكر Thompson, et al, (2015, Pp.187- 188) أن الكفاءة الذاتية ترتبط بمستويات الثقة لدى الفرد وقدرته على إتمام المهمة أو اتخاذ قرار معين يرتبط بعمله، حيث يشعر الأفراد بالارتياح إلى مهمتهم وأنهم يعملون لتحقيق أهداف محددة، بالإضافة إلى التمكن من المهام. وفى هذا السياق فإن مشاعر اندماج الفرد فى المهمة تزداد.

وبالتالي فإن عملية التطور النفسى الإيجابية للفرد تتميز بصفات الثقة فى بذل الجهد اللازم لتحقيق المهام الصعبة (الكفاءة الذاتية)، والإيمان بالنجاح الآن وفى المستقبل (التفاؤل)، والعزم على اتباع الطريق الذى يؤدى إلى النجاح وإعادة النظر فى الخيارات عند الضرورة (الأمل)، والامتلاك للقوة ضد المشاكل والصعوبات لتحقيق

النجاح (الصمود). وهذا كله يساعد المعلم علي التدريس الفعال ولذا ظهر التأثير الموجب لكل من رأس المال النفسى والهُوية المهنية (هُوية العمل المهنى) على التدريس الفعَّال.

التوصيات والبحوث المقترحة:

التوصيات:

فى ضوء نتائج البحث الحالى تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات:

- عمل لقاءات إرشادية للطلبة المعلمين يتم فيها تبصيرهم بمتغيرات الدراسة (رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس الفعّال) وأثرها فى تحقيق الأهداف والتفكير بطرق غير تقليدية.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل عن التدريس الفعَّال من أجل رفع كفاءة العملية التعليمية.
- الاهتمام ببرامج تنمية السلوك الفعَّال من خلال المناهج التربوية فى مراحل التعليم المختلفة.
- الاهتمام برأس المال النفسى والهُوية المهنية باعتبارهما جزء مهم فى النجاح المهنى لدى المعلمين.
- إعداد المناهج الدراسية بشكل يتيح للطلبة فرصة التفكير الفعَّال والتفكير التأملي ويزودهم بخبرات تساعدهم على اكتشاف ذواتهم الحقيقية.

البحوث المقترحة :

- دراسة الفروق بين المدارس الخاصة والحكومية فى متغيرات البحث: رأس المال النفسى والهُوية المهنية والتدريس الفعّال.
- دراسة مقارنة بين التدريس الفعَّال لدى معلمى المدارس الحكومية والخاصة فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.
- تنمية الهُوية المهنية لدى طلاب كلية التربية.
- إستراتيجية مقترحة لتعزيز رأس المال النفسى لدى طلاب كلية التربية.

المراجع

أولاً- المراجع العربية

أبو المعاطي، وليد محمد، وأحمد، منار منصور (٢٠١٨). رأس المال النفسي وعلاقته بالالتزام المهني لدى معلمي التعليم العام. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة القاهرة. كلية الدراسات العليا للتربية. ٢٦(٣)، ٤١٠ - ٤٤١

إسماعيل، هبة حسين (٢٠١٩). رأس المال النفسي وعلاقته بأساليب مجابهة الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة البحث العلمي في الآداب*. جامعة عين شمس. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. ٤(٢٠). ٤٧ - ٧٢.

الأعسر، صفاء(٢٠١٠). الصمود من منظور علم النفس الإيجابي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠(٦)، ٢٥ -٢٩.

البقيعى، نافر (د.ت). الهُوية الوظيفية لدى عينة من معلمى وكالة الغوث الدولية فى الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*. جامعة آل البيت. عمادة البحث العلمي. ٢٠(٢). ٣٦٣ -٣٨٧.

الرواحية، هدى (٢٠١٥). *تصورات معلمات المجال الثانى (علوم ورياضيات) عن الهُوية المهنية وعلاقتها بممارستهن التدريسية*. رسالة ماجستير. جامعة السلطان قابوس.

السليتى، فراس (٢٠٠٨). *إستراتيجيات التعليم والتعلم. النظرية والتطبيق*. عمان. عالم الكتاب الحديث.

السيد، محمد إبراهيم عبده وإبراهيم، محمود مصطفى محمد (٢٠١٧). الأداء المهنى للمعلمين المتعاقدين بمؤسسات التعليم الابتدائى وعلاقته برضاهم الوظيفى. *مجلة كلية التربية* . جامعة الإسكندرية. ٢٧(٤). الجزء الأول. ٢٣١ -٢٧٣.

الظفر، عواطف و الداود، هياء ، و خليل، منال (٢٠١٤). الشراكة المجتمعية وأثرها فى تشكيل الهُوية المهنية واتخاذ القرار المهنى لدى عينة من طلاب جامعة الملك فيصل. *مجلة كلية التربية*. جامعة الإسكندرية. ٢٤(٤)، ٩٣ - ١٧٢.

بنى خالد، محمد سليمان مجلى (٢٠١٠). التكيف الاجتماعى وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى جامعة آل البيت. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*. الأردن. ٢٤(٤)، ٤١٣ -٤٣٢.

بوسالم، شيماء (٢٠٢١). *التنشئة التنظيمية وتشكل الهوية المهنية لدى العمال. دراسة ميدانية بمؤسسة الخزف الصحى بالميلية - جيجل*. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد الصديق بن يحى - جيجل. الجزائر.

حسن، حنان عبد السلام عمر (٢٠١٧). أثر استخدام التدريس المتمايز والأسلوب المعرفي في تدريس الجغرافيا لتنمية فعالية الذات الأكاديمية وقيم التعايش مع الآخر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المؤتمر الدولي للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: التسامح وقبول الآخر*، ٢، ٩٣٨ -٩٨٢.

حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠٠٨). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل* . بنها. دار المصطفى للطباعة والنشر.

دوبار، كلود (٢٠٠٨): *أزمة الهُويات. تفسير تحول*. بيروت. المكتبة الشرقية. نوفمبر

رضوان، طارق رضوان محمد (٢٠٢١). التكيف الوظيفى كمحدد للعلاقة بين رأس المال النفسى والنجاح التنظيمى. دراسة تطبيقية. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية*. كلية التجارة. جامعة دمياط. ٢(١). الجزء ٣. يناير. ١١٣ -١٦٢.

سالم، حمزة أولاد ومخلوفى، محمد عبدالوهاب (٢٠١٩). *أثر الكفاءة الذاتية للقائد فى سلوكياته. دراسة حالة مديرية جامعة قاصدى مرباح -ورقلة*. مذكرة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمى. جامعة قاصدى مرباح -ورقلة: كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير. الجزائر.

ستيتى، مليكة (٢٠١٣). التدريس الفعَّال مهارات ومبادىء. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*. المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة. الجزائر. ٢(٤). ١٧٩ -١٩٠.

شبوب، أسماء (٢٠١٤). *الاضطرابات النفسعصبية وعلاقتها بكل من الالتزام الصحى والكفاءة الذاتية والتدين لدى مرضى السكرى*. رسالة ماجستير. جامعة قاصدى مرباح - ورقلة. الجزائر.

عارف، محمد عارف عبده (٢٠١٨). نموذج مقترح لقياس مدى تأثير رأس المال النفسى على إدارة المواهب البشرية: دراسة ميدانية بالتطبيق على شركات الأسمدة والكيماويات فى مصر. *مجلة البحوث المالية والتجارية*. جامعة بورسعيد. ١٩(٣). الجزء الأول. ١٠٥ - ١٦٢.

عبدالرازق، عمر محمد (٢٠١٧). *التدريس الفعَّال المشط: ماهيته، وأبعاده. عالم التربية*. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. ٥٨(٨)، ١٢٦ - ١٦٥.

عبدالرازق، مصطفى محمود حسن والجعيدى، عمر محمود أحمد عبدالله (٢٠٢٢). الهوية المهنية لدى الطلبة المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر. ١٩٥(٤). يوليو.

عبدالغنى، نسرين محمد و طه، منال عبدالنعيم محمد (٢٠١٦). الهوية المهنية للمعلم وعلاقتها بالرضا المهنى وتقدير الذات. بحث من منظور سردى. *مجلة كلية التربية*. جامعة كفر الشيخ. ١٦(٢)، ٣٤٤ - ٤١٦.

عرعور، بلال ، وكوسة ،خلود (٢٠٢٢). إستراتيجية التدريس الفعَّال. جامعة محمد بوضياف - المسيلة. ٢٦٨ - ٢٨١.

عزوز، عبدالناصر الهاشمى (٢٠١٨). استخدام النمذجة بالمعادلة البنائية فى العلوم الاجتماعية. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. الشارقة - الإمارات العربية المتحدة. ١٥(١)، يونيو. ٢٨٧ -٣٢٢.

لبوخ، علي(٢٠١٥). *التنشئة التنظيمية وعلاقتها بالأداء المهني عند الممرضين* ، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران. الجزائر.

مشرى، سلاف (٢٠١٨). الهُوية المهنية للمدرس وعلاقتها بالالتزام بأخلاقيات المهنة. مجلة الجامع فى الدراسات النفسية والعلوم التربوية. جامعة محمد بوضياف - المسيلة مخبر المهارات الحياتية. ع (٩). سبتمبر. ٧٩ -٩٦.

موسى، صباح محمد وكرجى، سحر أحمد (٢٠١٥). أثر رأس المال النفسى الإيجابى فى الأداء الإستراتيجى لإدارة الموارد البشرية. دراسة تحليلية لآراء هيئة التدريس فى الجامعة المستنصرية/ كلية الهندسة. *مجلة الإدارة والاقتصاد*. كلية الإدارة والاقتصاد. الجامعة المستنصرية. العراق. ٣٨(١٠٥). ٨٥ - ١٠٦.

نصر، يوسف ومايدى، زينب (٢٠١٧). الهُوية المهنية: الانتقال من الهُويات الفردية إلى الهُويات الجماعية. *الباحث الاجتماعى*. جامعة عبدالحميد مهري - قسنطينة ٢. الجزائر. ١٣. ٤١٥ - ٤٢٢.

نعيجة، رضا، وعتيقة، معزوزى (٢٠١٨). جماعة العمل ودورها فى تشكل الهُوية المهنية لدى الممرض المتربص. *مجلة الحقيقة*. جامعة أحمد دراية أدرار. الجزائر. ١٧(٤). ديسمبر. ٤٣٥ - ٤٦٨.

ثانيًا- المراجع الأجنبية

Afe, J. O. (2003). Teacher effectiveness: Imperative for implementing universal basic education in nigeria. *Journal of Nigeria Academy of Education*. A Publication of Nigerian Academy of Education. Lagos. Nigeria.1(1), 1-9.

Aiken, L. R. (1991). The effect of experience on mathematics performance of students. *Journal of Educational Psychology*. American Psychological Association. Washington, D.C. 5(11), 19-34.

Aliyev, Ramin& Tunc, Erhan(2015). Self- efficacy in counseling: The role of organizational psychological capital. job satisfaction. and burnout. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Elsevier Ltd. Amsterdam. Netherlands.190. 97- 105.

Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of management*, Southern Management Association. university of north carolina wilmington. North Carolina. 36(2), 430.

Aydini, Betül, Sari, Serkan Volkan& Sahin, Mustafa (2014).Parental Acceptance/ Involvement, Self-Esteem and Academic Achievement: The Role of Hope as a Mediator, Cumhuriyet *International Journal of Education-CIJE*, Cumhuriyet University Faculty of Education. Türkiye. *3*(4),37-48.

Ayob, A., Hussain, A., & Majid, R. A. (2013). A review of research on creative teachers in higher education. *International Education Studies*, Canadian Center of Science and Education. Toronto. 6(6), 8-14.

Banegas,D. (2023). Four spheres of student-teachers' professional identity formation through learning about curriculum development. *Journal of Education for Teaching.* Taylor & Francis Group. Oxfordshire United Kingdom. 49(3). 370-383.

Barman, P., Bhattacharyya, D.& Barman, P. (2015). Teaching Effectiveness of Teacher Educators in Different Types of B.Ed Colleges in West Bengal, *India American Journal of*

Educational Research. the American Educational Research Association. Washington D.C. 3(11),1164-1177.

Beijaard, D.,Meijer,P. C.&Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, Elsevier B.V. Amsterdam, Netherlands. 20 (2), Feb. 107–128.

Beijaard, D.& et al. (2011). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*. ScienceDirect.com by Elsevier B.V. Amsterdam, Netherlands. 16. 749–764.

Chaudhary, S.; Bidlan, J S; Darolia, C R.(2015). A study of relationship of psychological capital with job satisfaction and turnover intention of LIC employees, *Indian Journal of Health and Wellbeing.* IAHRW Publications Pvt. Ltd. India. 6(7), 692-695.

Chen, I.S. (2016). Examining the linkage between self-efficacy and work engagement: The moderating role of openness to experience. *Baltic Journal of Management,* Emerald Publishing. Leeds, West Yorkshire. England. *11(*4), 516-534.

Chong Y. & Quekb,A. (2022).Navigating the Contemporary Rites of Passage: A Typology of STEM Professional Identity Transition,*Research in Social Sciences and Technology (RESSAT)* , Haag. Netherlands. 7 (3), 86-110.

Ciftcia,D., Erkanlib,H. (2020). Mediating Role of the Positive Psychological Capital on the Relation between the Authentic Leadership Style and Employees' Work Engagement: An Applied Study on Hospitality Industry, *Business and Economics Research Journal*, Macrothink Institute, United States. 11(2), 461-478.

Coldron, J. & Smith, R.(1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies.* Taylor & Francis Group. Oxfordshire United Kingdom. 31(6). 711–726.

Cole,k., Daly,A., Mak,A.(2009).Good for the soul: The relationship between work, wellbeing and psychological capital,*The Journal of Socio-Economics,* Elsevier B.V., Amsterdam, The Netherlands. 38(3), 464- 474.

Cutliff, B.(2022). *The Mediating Effect of Psychological Capital on Self-Leadership and Work Engagement,* Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Psychology, BA, Utah State University.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives,* Mary Lou Fulton Teachers College. Arizona State University. AZ . United States. 8(1), Jan. 1-44.

Department for Education and Employment (1998). *Advanced Skills Teachers: Information Supplement 2*. London: HMSO.

Devamma, G.B.(2018). Teaching effectiveness of secondary school teachers in relation to their morale. *The International Journal of Indian Psychology.* REDSHINE Publication. Navamuvada.Gujarat. India. 6(4), Dec. 1-12.

Dilekli, Y., & Yezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity,* published by Elsevier. 21. 144-151.

Evans, E. D. (2006).*Transition to teaching. Holt, Rinehart and Winston Principles of eduction psychology series.* Holt,Rinehart & Winston of Canada Ltd.

Gavus, M. F., & Gokcen, A. (2015). Psychological capital: definition, components and effects. *British Journal of Education, society and Behavioral Sciences.* SCIENCEDOMAIN international. Tarkeshwar. India. *5*. 244-255.

Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education.* American Educational Research Association. Sage. *25(1).* Jan. 99-125.

Goldsmith, A., Veum, J.& Darity, W.(1997). The impact of psychological and human capital on wages. Economic Inquiry. Western Economic Association International. California. 35(4). 815-829.

Gupta, M.& Goel, R. (2016). Effect of principals instructional management behaviour on teaching effectiveness of teachers: A study of non-residential schools. *Bhartiyam International Journal of Education & Research.* Kablana. District Jhajjar. Haryana. India. 5(IV). 1-10.

Gupta, M.& Verma, G.(2021). Teaching Effectiveness of School Teachers: A Theoretical Perspective. International Journal of Creative Research Thoughts. IJCRT Gujarat, India. 9 (10). Oct. 172-179.

Harness,Susan& Boyd, Pete(2021).Academic identities and their deployment within tutorials. *International Journal of Educational Research.* Elsevier B.V .108. 777-789.

Hashemi, M., Karimi, M.,& Kharazmi, M.(2021). *Developing and Validating an EFL Teacher Professional Identity Inventory*: A Mixed Methods Study. University Tehran. Iran.

Hendrickson, K. A. (2016). *Math teacher's circle: the effects of a professional Development community on mathematics teachers' identities*. Doctoral dissertation. Ohio university.

Hirst, Giles , Knippenberg, Daan van, Zhou,Q., Zhu,M. & Tsai,C. (2018).Exploitation and Exploration Climates' Influence on Performance and Creativity: Diminishing Returns as Function of Self-Efficacy, *Journal of Management,* Southern Management Association. University of north carolina wilmington. North Carolina. 44(3), 870–891.

Huimei, Wang& Xuan, Li (2011). Study on Psychological Capital and Organizational Identity. *Proceedings of the 8th International Conference on Innovation & Management.* Wuhan University of Technology Press. Chine. 2(1). p. 662.

Hur, W., Rhee, S., & Ahn, K. (2016). Positive psychological capital and emotional labor in korea: The job demands-resources approach. *The International Journal of Human Resource*

Management, Taylor & Francis Group. United Kingdom. 27(5), 1-24.

Ivanova, I.& Skara-Mincane, R.(2016). Development of Professional Identity during Teacher's Practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences.* Elsevier B.V. Amsterdam, Netherlands. 232, 529-536.

Izadinia, M.(2013). A review of research on student teachers'professional identity. *British Educational Research Journal*, John Wiley & Sons, Inc. 39(4), Aug. 694-713.

Joo, Baek-Kyoo, Lim, Doo Hun& Kim, Sewon(2016). Enhancing work engagement,The roles of psychological capital. authentic leadership, and work empowerment, *Leadership& Organization, Development Journal.* Emerald Group Publishing Limited. 37(8), 1117-1134.

Kang, H. J., & Busser, J. A. (2018). Impact of service climate and psychological capital on employee engagement: the role of organizational hierarchy. *International Journal of Hospitality management*, Elsevier Ltd. 75, 1-9.

Karaolis A.& Philippou, G.(2019). Teachers' Professional Identity. In: Hannula, Markku S., Leder, Gilah C., Morselli, Francesca, Vollstedt, Maike, Zhang, Qiaoping. Editors. *Affect and Mathematics Education Fresh Perspectives on Motivation, Engagement, and Identity*, Cham: Springer Nature Group. Berlin, Germany. 397-417.

Kibby, M.& Pourkiani, M. (2015). Applying Hope Theory to First Year Learning. A Practice Report. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, Brisbane QLD. Australia. 6(1). 12March. 147-153.

Lasky, S.(2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education.* ScienceDirect.com by Elsevier B.V. Amsterdam, Netherlands. 21(8), Nov. 899-916.

Lumpkin, A.(2020). Effective Teaching and Learning—A Five Step Process. *Journal of Education and Culture Studies.* Scholink Inc. Los Angeles, CA. 4(3). July. 32-43.

Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*. John Wiley & Sons Inc. Hoboken, New Jersey. 23(6). 695- 706.

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social and now positive psychological capital management: Investing in People for Competitive Advantage. Organizational Dynamics, Elsevier. 33(2), 143-160.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avoid, B. J. (2007). *Psychological Capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.

Mahmoudi-Gahrouei, V., Tavakoli, M.,& Hamman, D.(2016). Understanding What Is Possible across a Career: Professional Identity Development Beyond Transition to Teaching. *Asia Pacific Education Review.* Education Research Institute. Seoul National University. Republic of Korea. 17(4). 581-597.

Martin, M. O., Mullis, I.V.S., Gregory, K. D., Hoyle, C.& Shen, C. (2000). *Effective schools in science and mathematics. International Study Centre,* Boston College: Chestnut Hill. MA. Dec.

Mohammadpour, Samaneh, Yaghoubi Nour Mohammad, Kamalian, Amin Reza & Salarzehi , Habibollah (2017).Authentic Leadership: A New Approach to Leadership (Describing the Mediatory Role of Psychological Capital in the Relationship between Authentic Leadership and Intentional Organizational Forgetting). *International Journal of Organizational Leadership*. Canadian Institute For Knowledge Development. Vancouver, British Columbia. 6, 491-504.

Murphey, T. (1988). In and between people: facilitating metacognition and identity construction. *The Language Teacher.* JALT. Shizuoka. Japan. 22(7), 13- 20.

Noi, L., Kwok, D.& Goh, K. (2016). Assessing Teachers' Professional Identity A Post-Secondary Institution Singapore. The Online

Journal of New Horizons in Education. Sakarya. Turkey. 6(4), 38-51.

Omodan, Isaiah.B., Kolawole, Adenike.O.& Fakunle, Francis.A. (2016). School climate as correlates of teaching effectiveness of secondary school teachers in Osun state. International Journal of Educational Foundations and Management. Department of Educational Management (JDEM). Ekiti State University. Nigeria. 10(1), 60-67.

Paek, S., Schuckert, M., Kim, T. T., & Lee, G. (2015). Why is hospitality employees' psychological capital important? The effects of psychological capital on work engagement and employee morale. *International Journal of Hospitality Management*. Elsevier Ltd. 50, 9-26.

Pan,Y., Diao,H., & Li, S. (2018). Path Analysis of Psychological Capital Affecting Teachers' Innovative Behavior Based on Structural Equation, *International Conference on Education, Psychology, and Management Science (ICEPMS 2018) ,571-575,* Francis Academic Press, DOI: 10.25236/icepms.2018.125.

Podolsky, A., Kini, T.& Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teaching effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, Emerald Publishing Limited. 4(4), 286-308.

Ramakrishnan, K. S. (2019). Dimensions of teachers effectiveness among teachers of normal and specially challenged. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR).* Publisher in Ahmedabad, India. 6(5), May. 435- 440.

Rensijing , L., & Hongbiao , Y. (2023). Three Approaches to the Inquiry into Teacher Identity: A Narrative Review Enlightened by Habermas's Human Interests. *ECNU Review of Education.* East China Normal University (ECNU). Shanghai. China. 6(1), 57–83.

Şahin, D. R., Çubuk, D., & Uslu, T. (2014). The effect of organizational support, transformational leadership, personnel empowerment, work engagement, performance and demographical variables on the factors of psychological capital.

EMAJ: Emerging Markets Journal. published by the University Library System, University of Pittsburgh. 3(3), 1-17.

Sainsaulieu, R. (1988). *Identité Au Travail. Presse de la fondation nationale des sciences politiques*. Paris.

Sanders, William L.& Rivers, June C. (1996). *Research Progress Report. Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.* University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center. Knoxville: Tennessee. Nov.

Seligman, M. E. (2012). *Positive psychology in practice*. U.S.A., John Wiley & Sons Inc. Hoboken, New Jersey.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology.* New York: Oxford University Press.

Simon, O. I.& Boyer, T. L. (2010). *Teaching Effectiveness: From the perspectives of Educators*. New York: Holt. Rinehart and Winston.

Solansky, S.T. (2011). Team identification: a determining factor of performance, *Journal of Managerial Psychology.* Emerald Publishing Limited. England. Kingdom. 26(3), 249-260

Stronge, J. H. (2012). *Stronge Teacher Effectiveness Performance Evaluation System.* Hand book 2012- 2013, Stronge& Associates Educational Consulating. LLC.

Suma, S.(2022). Dimensions of Effective Teaching. International Journal of Innovative Research in Technology.India. 8(11). April. 78- 82.

Tajeddin, Zia& Alemi, Minoo (2019). Effective Language Teachers as Persons: Exploring Pre-service and Inservice Teachers' Beliefs. 22 (4). *The Electronic Journal for English as a Second Language, TESL-EJ* . Berkeley, CA .February. 1- 25.

Thompson, Kenneth R.& Lemmon, Grace& Walter, Thomas J.(2015). Employee engagement and positive psychological capital. *Organizational Dynamics*, Elsevier. 3(44), 187- 189.

Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead. Buckingham, Buckingham*. Philadelphia: Open University Press.

Toor, K.(2014). A study of teacher effectiveness, general intelligence and creativity of secondary school teachers. *MIER Journal of Educational Studies. Trends& Practices*. Model Institute of Education& Research. MIER College of Education. India. 4(1), 51-65.

Volkmann, Mark J., & Anderson, Maria A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*. Wiley Periodicals LLC publisher. New Jersey. 82(3), 293–310.

Walker, R. J.(2008). Twelve Characteristics of an Effective Teacher. *Educational Horizon*s. Phi Delta Kappan publishers. Arlington. VA. Fall, 61-68.

Wenger, Etienne(1998). *Communities of practice. learning, meaning and identity. Cambridge:* Cambridge University Press.

Zhang, Yan, Hawk, Skyler. T., Zhang, Xiaohui& Zhao, Hongyu(2016). Chinese Preservice Teachers' Professional Identity Links with Education Program Performance: The Roles of Task Value Belief and Learning Motivations. *Frontiers in Psychology*. Frontiers Switzerland. 7(573), 26 April. 1-12.

Zivkovic, Predrag (2016). The nexus between Teacher Professional Identity and Some Socio-Demographic and Psychological Variables. *European Scientific Journal.* European Scientific Institute. Spain, and Macedonia. 12(10), April. 19-31.

أثر استخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة التحليلية للنصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. محمود السيد أحمد عبد الغفار

مدرس بكلية زايد – الإمارات العربية المتحدة

المستخلص

هدف هذا البحث إلى استقصاء أثر استخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ولتحقيق هدف البحث اتبع الباحث الإجراءات التالية : تحديد قائمة بمهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، وإعداد اختبار لقياس تلك المهارة قبليًا وبعديًّا ، وتحديد إجراءات التدريس القائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات القراءة التحليلية المستهدفة ، وتطبيقه ، وتعرف فعاليته. استخدم الباحث المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لتطبيق الاستراتيجية المقترحة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٢- ٢٠٢٣). وتكونت العينة الأساسية للبحث من (٦٦) طالبًا وطالبةً من طلاب الصف الأول الثانوي ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية ويبلغ عددها (٣٤) طالبًا وطالبةً ودرست باستخدام المدخل المنظومي ، والضابطة، ويبلغ عددها (٣٢) طالبًا وطالبةً وتدرس نفس النصوص بالطريقة المعتادة.

أظهرت نتائج البحث فعالية المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية ككل وفي كل مهارة على حدة لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

الكلمات المفتاحية : المدخل المنظومي – مهارات القراءة التحليلية – طلاب المرحلة الثانوية .

The Impact of Using the Systemic Approach on Developing Analytical Reading Skills of Literary Texts among Secondary Stage Students

Dr. Mahmoud El-Sayed Ahmed Abdelghaffar.

Abstract:

This research aims to investigate the impact of using the systemic approach on developing analytical reading skills among first-grade secondary students. To achieve the research objective, the researcher followed the following procedures: identifying a list of appropriate analytical reading skills for first-grade secondary students, preparing a pre- and post-test to measure these skills, determining teaching procedures based on the systemic approach to develop the targeted analytical reading skills, implementing these procedures, and assessing their effectiveness.The researcher utilized the quasi-experimental research method to apply the proposed strategy during the second semester of the academic year (2022-2023). The main sample of the research consisted of 66 male and female students from the first-grade secondary level, divided into two groups: the experimental group, consisting of 34 students who were taught using the systemic approach, and the control group, consisting of 32 students who were taught the same texts using the traditional method.The research results demonstrated the effectiveness of the systemic approach in developing analytical reading skills among first-grade secondary students. Statistically significant differences were found between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test of analytical reading skills as a whole and in each individual skill in favor of the experimental group.

Keywords:Systemic Approach, Analytical Reading Skills, Secondary Stage Students

المقدمة :

تتبوأ القراءة منزلة خاصة في بناء شخصية الفرد المتعلم، وتنميته عقليًا ومعرفيًا ووجدانيًا، فهي تساعده على اكتساب العديد من المعارف والمهارات والخبرات، التي تسهمفي اكتشافهلتراثه الحضاري والفكري، وإثراء رصيده اللغوي، واستقامة لسانه ، وضبط بيانه ، وتعتبر مفتاح نجاحه في دراسته وتحصيله ، وتوسيع آفاقه واستمتاعه بوقت فراغه ، لذا تعتبر القراءة من أهم المهارات اللغوية اللازمة لممارسة كافة المناشط المدرسية لطلاب المرحلة الثانوية .

وتعد القراءة التحليلية المدخل المناسب لفهم النص القرائي، والتعرف إلى جوانبه المختلفة ، وذلك من خلال ما يتضمنه النص من معانٍ وأفكار ، وقيم ظاهرة أو ضمنية ؛ مما يستدعي الانتباه والتركيز والعمق في القراءة ، كما تدفع القراءة التحليلية الطالب إلى القدرة على تحليل كل مكون من مكونات الموضوع المقروء ، والفهم العام له ، وكذلك فهم معانيه الفرعية التي يتضمنها الموضوع ، وربطها بما يمتلكه من خبرات وقراءات سابقة ، ومن ثمّ امتلاك الدافعية إلى ربط ما يقرأ بالواقع الذي يعيشه الطالب والاستفادة منه (حسن شحاتة ،٢٠١٧، ٤٨) *.

وتتطلب القراءة التحليلية من قارئ النص تقطيع النص إلى أجزائه الأساسية المكونة له، ألفاظٍ وجملٍ وتراكيب ومعان،وذلك للوصول إلى درجة عالية من فهم المعنى العام للنص المقروء والمعاني الفرعية المتضمنة به ، وربط المقروء بما لدى القارئ من خبرات وقراءات سابقة قد مر بها (سمير عبدالوهاب؛ ومحمد المرسي،٢٠٠٥،٤٦)

(*) يتبع الباحث التوثيق التالي في المراجع العربية: (اسم المؤلف واللقب، السنة، الصفحة)، وفي المراجع الأجنبية سيتبع الباحث نظام:(ABA).

وبالتالي تسهم القراءة التحليلية في نمو المتعلم لغويًا وفكريًا ووجدانيًا، حيث تشجعه على الإبحار في النص المكتوب، وفحصه، وتحليله، والوقوف على معانيه، وإبداء الرأي فيه .

وتتضح أهمية القراءة التحليلية لطلاب المرحلة الثانوية كونها القراءة المناسبة للنصوص القرائية والأدبية لهذه المرحلة ؛ إذ تعد من سمات المثقف الذي لا يقبل الفكر السطحي ، كما تؤدي دورًا كبيرًا في تشكيل شخصية طالب المرحلة الثانوية، ففي القراءة التحليلية يستطيع أن يربط الطالب بين المقروء وخبرته السابقة فطبيعة الحياة المعاصرة تحتاج إلى قراء لديهم القدرة على تحليل وجهات النظر والتعامل مع الحوار بفكر ثاقب يقود إلى الاستنتاج والتفسير ، كما تنمي لدى الطالب الوعي اللغوي والثقافي والفكري (أحمد عوض،٢٠٠١،*61*)

ونظرًا لأهمية القراءة التحليلية فقد حظيت باهتمام العديد من الباحثين ، الذين اقترحوا مزيدًا من المداخل والاستراتيجيات التدريسية الحديثة لتنمية مهاراتها في المرحلة الثانوية ، ومنها : دراسة سامح شحاتة (٢٠١٧) التي هدفت تعرف فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الخطوات الخمس "*SQ3R*" لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح ، ودراسة علي عبدالمنعم (٢٠١٩) التي هدفت تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل البلاغي لتنمية مهارات القراءة التحليلية والذائقة الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، توصلت إلى لفاعلية الاستراتيجية المقترحة ، ودراسة أسامة الموافي (٢٠٢٢) التي استهدفت تعرف فعالية برنامج قائم على نموذج التعلم التوليدي لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت لفعالية البرنامج المقترح في تنمية تلك المهارات.

كما أكدت العديد من الدراسات الأجنبية كدراسة(*Antonyan,2015*؛ *Kudinova,2018*؛ *Jones,2019*؛ *Yonghong,2019*؛ *Churat,2022*؛

Ucceli,2023)ضرورة تنمية مهارات القراءة التحليلية، وجعلها وسيلة لرفع الأداء اللغوي لدى الطلاب، وإكسابهم مهارات اللغةالمختلفة.

وعلى الرغم من أهمية مهارات القراءة التحليليةلطلاب المرحلة الثانوية، والجهود البحثية التي بذلت لتنميتها، إلا أنها مازالت لا تحظى بالقدر الكافي من الاهتمام؛ كما أن واقع تعليم القراءة في المرحلة الثانوية يشير إلى ضعف الطلاب في مهارات القراءة التحليلية، وحاجة هؤلاء الطلاب لاستراتيجيات تدريسية حديثة تمكنهم من الفهم العميق للنص المقروء، وتنمية تلك المهارات لديهم.

ويعد المدخل المنظومي من المداخل الحديثة التي تهتم بتنمية قدرة المتعلم ، وتجعله محورًا للتعلم ، حيث يصل إلى المعرفة بنفسه من خلال استخدامه وممارسته للعمليات العقلية المختلفة، والتي تكون فكرًا منظوميًا قادرًا على ترابط المعرفة داخل البنية العرفية للمتعلم (أمين فهمي ، منى عبدالصبور ، ٢٠٠٣) .

كماتتكشف أهميته بصورة كبيرة فيما يتعلق بقدرته على إعانة الطلاب داخل المؤسسات التعليمية على تحقيق عامل الاتزان بين المهارات والقدرات المبنية على الخبرات السابقة والمهارات الجديدة المكتسبة داخل المؤسسة، هذا إلى جانب عوامل التفكير ، وتكوين رؤية شاملة حول كيفية استقاء المهارات والقدرات الأكاديمية . (*Ovretveit ,2012,237*)

والمنظومة في جوهرها تعني وجود بنية ذاتية التكامل تترابط مكوناتها ببعضها البعض ترابطاً بينياً في علاقات تبادلية ديناميكية التفاعل قابلة للتعديل والتكيف، يعني ذلك أنها بنية مفتوحة وليست مغلقة، وأنها بنية متطورة، وليست جامدة، كما أنها عنكبوتية التشابك، وليست خطية التتابع. (محمد علي النمر ٢٠٠٤:٣٩)، وهذا الوصف يتفق تمامًا مع بنية النص الأدبي، والذي تتكامل فيه مستويات النص المختلفة وتترابط وتتفاعل لتكون لبنة النص.

ومن الدراسات التي تبنت المدخل المنظومي : دراسة أمين فاروق فهمي (٢٠٠٦) والتي استهدفت تنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الدارسين في محو الأمية

وتعليم الكبار، ودراسة حسن عمران (٢٠٠٧) والتي استهدفت تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة أماني عبدالحميد (٢٠١٠) والتي استهدفت تحسين التحصيل النحوي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، دراسة سحر إسماعيل (٢٠١٤) والتي استهدفت تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ، دراسة مرتضى الجنابي (٢٠٢٠) والتي استهدفت تنمية تحصيل المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالعراق ، دراسة دعاء عبد الرحمن (٢٠٢١) والتي استهدفت تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الفني.

وإذا كان للمدخل المنظومي هذه الأهمية بالنسبة لطالب المرحلة الثانوية عند معالجة النصوص الأدبية والقرائية ؛ لذا تسعى الدراسة الحالية إلى مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام المدخل المنظومي.

الإحساس بالمشكلة :

على الرغم من أهمية القراءة التحليلية لطلاب المرحلة الثانوية،إلا أنهم يعانون ضعفاً في مهاراتها ، كما يتم معالجة النصوص الأدبية والقرائية بشكل تقليدي دون الاهتمام بالقراءة التحليلية اللازمة لفهم النص وتحديد ما يتضمنه من سمات جمالية شكلًا ومضمونًا ، وتحليل المعاني القريبة والبعيدة والضمنية لكلمات النص المقروء وتراكيبه من خلال السياق ، ويؤكد هذا القصورما ذهبت إليه نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة، والتي أجريت في هذا الميدان، ومنها دراسة كل من: (مروان السمان، ٢٠١٦ ؛ سامح شحاتة ، ٢٠١٧ ؛ علي عبدالمنعم، ٢٠١٩ ؛ أماني قنصوة ، ٢٠٢٠ ؛ أسامة الموافي ، ٢٠٢٢) ، والتي تؤكد ضعف طلاب المرحلة الثانوية في التمكن من مهارات القراءة التحليلية، وحاجة هؤلاء الطلاب لطرق واستراتيجيات ومداخل تدريسية حديثة ونشطة وفعالة؛ لإكسابهم مهارات القراءة التحليلية .

ولدعم الإحساس بالمشكلة قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، بلغت اثنين وعشرين طالبًا، حيث تم بناء اختبار

لقياس المهارات الأساسية للقراءة التحليلية ، والمتمثلة في؛ مهارات الجانب : اللفظي،والفكري، والتركيبي، والدلالي ، وأسفرت نتائج التطبيق عن أن(٥٥٪) من الطلاب لديهم ضعف في مهارات الجانب اللفظي، و٢٧٪ ضعف في مهارات الجانب الفكري،و(٣٦٪) ضعف في مهارات الجانب التركيبي ، (٤٥٪) في مهارات الجانب الدلالي.

ولمواجهة هذا الضعف ومعالجته، فقد أوصى العديد من رواد التربية أمثال : (رشدي طعيمة،٢٠٠٠ ؛ فتحي يونس ، ٢٠٠٠؛ محمود الناقة ،٢٠٠١؛ حسن زيتون،٢٠٠١ ؛ على مدكور ،٢٠٠١) بضرورة تطبيق المدخل المنظومي في تدريس مختلف المواد الدراسية والمستويات التعليمية المتنوعة .

كما أوصت العديد من الدراسات؛ كدراسة:(حسن عمران،٢٠٠٧؛ ***Adimora 2014,***؛ أماني عبدالحميد،٢٠١٠؛ وسحر إسماعيل،٢٠١٤؛ وأميرة أبوبكر،٢٠١٦؛ ومرتضى الجنابي ،٢٠٢٠؛ ودعاء عبدالرحمن،٢٠٢١) بتوظيف المدخل المنظومي في تنمية المهارات اللغوية بمراحل التعليم المختلفة.

وهذا يؤكد على أن المدخل المنظومي يعد من المداخل التي يمكن أن تكون ذات فاعلية في هذا الشأن ، فهو من المداخل الأكثر أثرًا في إحداث التعلم ؛ نظرًا لأنه يقوم على إيجاد علاقات وترابطات بين الأجزاء المكونة للنص الأدبي كل متكامل .

وبناء على ماسبق فقد وجد الباحث الدافع لاستخدام المدخل المنظومي، والذي من المحتمل أن يسهم في تنمية مهارات القراءةالتحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسة تناولت المدخل المنظوميفي تنمية مهارات القراءةالتحليلية ، وكل ذلك يؤكد الحاجة إلى إجراء تلك الدراسة.

تحديد المشكلة:

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالية في العبارة التقريرية التالية: تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى طلاب المرحلة الثانوية في مهارات القراءة

التحليلية للنصوص الأدبية، وحاجة هؤلاء الطلاب لاستراتيجيات ومداخل تدريسية حديثة لتنمية هذه المهارات؛ وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تنمية مهارات القراءة التحليلية لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام المدخل المنظومي؟

وتنبثق عنه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ؟

٢. ما مدى توافر مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

٣. ما إجراءات استخدام المدخل المنظومي في تدريس النصوص الأدبية؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

٤. ما فاعلية استخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات القراء التحليلية للنصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام المدخل المنظومي، وقياس فاعليته .

أهمية البحث:

من المتوقع أن تفيد نتائج البحث الحالية في الآتي:

١. تزويد مخططي مناهج اللغة العربية وخبرائها بقائمة مهارات القراءة التحليليةالمناسبة لطلاب المرحلة الثانوية ؛ للإسهام في تطوير برامج تعليم اللغة العربية المقدمة لطلاب هذه المرحلة بصفة عامة، وبرامج تعليم القراءة بصفة خاصة.

٢. تزويد معلمي اللغة العربية بطرائق واستراتيجيات ومداخل حديثة لتنمية مهارات القراءة بصفة عامة، ومهارات القراءة التحليلية بصفة خاصة.

٣. مساعدة طلاب الصف الأول الثانوي على تنمية مهارات القراءة التحليليةلديهم، مما يؤثر إيجابيًا على نجاحهم الأكاديمي وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

٤. فتح المجال للباحثين لاستنباط مزيد من التطبيقات التربوية القائمة على المدخل المنظومي؛ لتنمية المهارات اللغوية الأخرى، في مراحل التعليم المختلفة.

فروض البحث:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليليةفي الدرجة الكلية للاختبار.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية في كل مهارة على حدة.

٣. يتسم المدخل المنظومي بفاعلية مقبولة في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدىطلاب الصف الأول الثانوي .

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي في الحدود الآتية:

١. الحدود**الموضوعية**: اقتصر البحث الحالي على النصوص المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي؛ لمناسبة هذه النصوص لتنمية مهارات القراءة التحليليةالمستهدفة، كما اقتصر البحث على بعض مهارات القراءة التحليلية، والتي أظهرت الدراسة الحالية قصورًا ملحوظًا فيها، لدى طلاب الصف الأول الثانوي–عينة البحث- .

٢. **الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق البحث الحالي على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي؛ لأن المتعلمين في هذا الصف يكونون قد اكتسبوا العديد من المهارات اللغوية والقدرات العقلية في المرحلتين التعليميتينالسابقتين، وأصبحوا أكثر قدرة على ممارسة القراءة التحليلية، كما أن هذا الصف يمثل بداية مرحلة تعليمية.

٣. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق المدخل المنظومي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٢- ٢٠٢٣)،خلال الفترة من (٢٠٢٣/٢/١٢) إلى (٢٠٢٣/٤/١٠).

٤. **الحدود المكانية:** مدرسة ميت سويد الثانوية المشتركة التابعةلإدارة بني عبيد التعليمية - محافظة الدقهلية.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهجين التاليين:

١. المنهج الوصفي التحليلي؛ لمراجعة البحوث والدراسات السابقة لتحديد قائمة مهارات القراءة التحليليةالمناسبةلطلابالصف الأول الثانوي ، وإعداد أدوات البحث ومواده التعليمية، وتفسير النتائج.

٢. المنهج التجريبي، وتضمن التصميم شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة؛ لتحديد مدى فاعلية المدخلالمنظومي في تنمية مهارات القراءةالتحليليةالمستهدفة.

أدوات البحث ومواده:

استخدم الباحث الأدوات والمواد الآتية:

١- قائمة مهارات القراءةالتحليلية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي(إعداد الباحث).

٢- اختبار مهارات القراءة التحليلية ، يطبق قبليًا وبعديًا. (إعداد الباحث)

٣- دليل المعلم لاستخدام المدخل المنظومي في تدريس النصوص الأدبية؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي . (إعداد الباحث)

٤- كتاب الطالب لمساعدته على إنجاز مجموعة من الأنشطة والتدريبات المتعلقة بالنصوص المختارة؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية المستهدفة .

إجراءات البحث:

لبلوغ أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، اتبع الباحث الخطوات الآتية:

- **للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه:** ما مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١- مراجعة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية السابقة المتعلقة بالقراءة بصفة عامة، والقراءة التحليلية ومهاراتها بصفة خاصة.

٢- مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بصفة عامة، وتعليم القراءة بصفة خاصة.

٣- مراجعة الأدبيات المتعلقة بطبيعة نمو الطلاب في المرحلة الثانوية وخصائصها بصفة عامة، ومتطلباتها القرائية بصفة خاصة.

٤- إعداد قائمة بمهارات القراءة التحليليةالمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين؛لإبداء آرائهم ومقترحاتهم ووضعها في صورتها النهائية..

- **للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه:** ما مدى توافر مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١- إعداد اختبار لقياس مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

٢- عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين،والخبراء، والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛لإبداء آرائهم ومقترحاتهم .

٣- وضع الاختبار في صورته النهائية والتأكد من صدقه وثباته.

٤- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي؛للتأكد من صدقه وثباته، وتحديد الزمن المناسب للاختبار، وصولًا للصورة النهائية.

- **للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه:** ما إجراءات استخدام المدخل المنظومي في تدريس النصوص الأدبية؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟ اتبع الباحث الخطوات الآتية :

١- تحديد النصوص الأدبية المراد معالجتها باستخدام المدخل المنظومي .

٢- تحديد المراحل والإجراءات التدريسية القائمة على المدخل المنظومي استنادًا للأدبيات والدراسات العربية والأجنبية السابقة ذات الصلة بالمدخل المنظومي وإجراءاته .

٣- إعداد دليل المعلم لتدريس النصوص الأدبية وفق المدخل المنظومي؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الأول الثانوي ، متضمنًا تحديد الأهداف العامة والإجرائية، والمحتوى التعليمي الذي سيتم تدريسه، والوسائل والأنشطة التعليمية، إضافة إلى أساليب التقويم المتبعة في التدريس ، وعرض الدليل على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من مناسبته وصدقه وسلامته العلمية ، وصولًا لصورته النهائية .

٤- إعداد كتاب الطالب لمساعدته على إنجاز مجموعة من الأنشطة والتدريبات المتعلقة بالنصوص المختارة؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية المستهدفة لديه ،

وعرضه على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من مناسبته وصدقه وسلامته العلمية ، وصولًا لصورته النهائية .

- **للإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه** مافاعلية استخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١. اختيار عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، وتقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وضبط المتغيرات.

٢. تطبيق اختبار مهارات القراءة التحليلية قبليًا على طلاب المجموعتين .

٣. تدريس النصوص الأدبية المختارة لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام المدخل المنظومي ، بينما تدرس نفس النصوص لطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة .

٤. تطبيق اختبار مهارات القراءةالتحليلية بعديًا على مجموعتي الدراسة - التجريبية والضابطة- ؛ لتعرف أثر المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءةالتحليلية لدى عينة الدراسة.

٥. رصد وتحليل النتائج ومعالجتها إحصائيًا وتفسيرها، وأخيرًا تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

مصطلحات البحث:

فيما يلي المفاهيم والمصطلحات الأساسية في الدراسة:

١- **المدخل المنظومي**(*Systemic Approach) :*

عرفه أمين فاروق فهمي (٢٠٠٠،٤) بأنه عبارة عن : دراسة المفاهيم والموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين أى مفهوم أو موضوع ، وغيره من المفاهيم أو الموضوعات، مما يجعل الطالب قادرًا على ربط

ما سبق دراسته مع ما سوف يدرسه في أي مرحلة من مراحل الدراسة، من خلال خطة محدودة وواضحة الإعداد في منهج معين أو تخصص معين .

ويعرف الباحث المدخل المنظومي إجرائيًا بأنه : دراسة النصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الثاني من خلال منظومة متكاملة وشاملة من الإجراءات التدريسية ، يتضح فيها العلاقات بين مستويات التحليل المختلفة لفظيًا وفكريًا وتركيبيًا ودلاليًا، بهدف مساعدة الطالب على تنمية مهارات القراءة التحليلية لديه .

٢- **القراءة التحليلية**(*Analytical reading):*

عرف كلٌ من حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣،٩٧) التحليل بأنه : قدرة الفرد على الفحص المدقق لمادة علمية ما ، وتجزئتها إلى عناصرها وتحديد ما بينها من علاقات وفهم البناء التنظيمي لها ، وقد تكون المادة التعليمية نصًا أدبيًا أو علميًا أو تاريخيًاأو عملًا فنيًا، أو خريطة أو تجربةً علميةً إلى غير ذلك من صور المادة التعليمية.

بيما يعرف (*Boyels,2013)* القراءة التحليلية بأنها : تلك القراءة التي تعنى بتحليل المقروء بشكل دقيق ومنظم ، وتوجه انتباه القارئ إلى الأفكار الرئيسة والفرعية والتفاصيل الدقيقة من خلال تقسيم النص إلى أجزاء بحيث يتناول كل جزء فكرة معينة ، كما أنها تتيح للقراء التفكير في معاني الكلمات والجمل والعبارات ، واستقامة معانيها من خلال السياق ، والتعرف على صياغتها وبنيتها ومظاهر الجمال بها ، بهدف التوصل إلى مستويات الفهم العميق لمعنى النص الأدبي

ويعرف الباحث مهارات القراءة التحليلية للنصوص الأدبية إجرائيًا بأنّها: قدرة طالب الصف الأول الثانوي على التفاعل مع النص الأدبي ، وتحليله تحليلًا دقيقًا ومنظمًا وفقًا للمستويات ؛ اللفظية ، والفكرية، والتركيبية ، والدلالية ؛ بهدف التوصل إلى مستويات الفهم العميق للنص ، واكتشاف مضامينه وأفكاره ومعانيه .

الإطار النظري:

المحور الأول :المدخل المنظومي :

أولاً : تعريف المدخل المنظومي :

عرفته منى عبدالصبور (٢٠٠٢) بأنه : طريقة تحليلية للتخطيط ونظامية تمكننا من التقدم نحو الأهداف التي سبق تحديدها ، وذلك بواسطة عمل منضبط ومرتب الأجزاء ، والتي تتألف منها المنظومة كلها، وتتكامل وتتشابك وتتفاعل تلك الأجزاء وفقاً لوظائفها التي تقوم بها في المنظومة الكلية ، وهذه المنظومة في حالة تغير ديناميكي دائم .

كما عرفته ريحاب نصر (٢٠٠٩،٢٦٤) بأنه :دراسة المفاهيم والموضوعات في شكل منظومي متكامل تتضح فيه كافة العلاقات بين الحقائق والمفاهيم لتحقيق الأهداف المرجوة .

بينما عرفتها كريستين إبراهيم (٢٠١٠ ،١٢) بأنه: إحدى استراتيجيات ما وراءالمعرفة، يقوم فيها القارئ بتعديل وتصويب تفكيره أثناء القراءة؛ وصولًا إلى فهم المادة المقروءة، كما أنه يتنبأ بما سيقرأه ، وهو خلال ذلك يحاول ألا يفقد تركيزه ، بحيث يتوقف ويعود إلى بداية الجملة ؛ لتعزيز عملية الفهم ، وتحديد المشتتات التي تعوق الفهم ، وتحديد الأسلوب المناسب لحل مشكلة صعوبة الفهم "

وباستقراء التعريفات السابقة أجد أن المدخل المنظومي مدخل لتنظيم المحتوى وتدريسه وتقويمه ، وينظر إلى الخبرات التعليمية نظرة شمولية تحليلية ، ويقوم بتقديم الخبرات التعليمية في صورة مخططات منظومية ، تتضح فيها العلاقات المتبادلة والتفاعلية بين الخبرات المختلفة .

ثانيًا :أهداف المدخل المنظومي :

يتشكل الهدف الأساسي للمدخل المنظومي في تنمية قدرة الطالب على التحليل لتراكيب المعلومات التي تقدم له على هيئة مناهج دراسية،وقد أشار كل من (

عبدالواحد الكبيسي،٢٠١٠،٢٧؛ وأماني عبدالحميد ،٢٠١٠ ،٤٥ ؛ وسحر إسماعيل،٢٠١٤،٢٩٤ ،) إلى أن استخدام المدخل المنظومي في التدريس يهدف إلى تحقيق ما يلي :

- رفع كفاءة التعلم والتعليم .
- جعل المواد العلمية مواد جذب للطلاب بدلا من كونها مواد منفرة لهم .
- تنمية قدرة الطلاب على رؤية العلاقات بين الأشياء أو العناصر .
- تنمية قدرة الطلاب على التفكير المنظومي ، بحيث يكون الطالب قادرًا على الرؤية الشاملة المتكاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته ،أي ينظر إلى الجزئيات في إطار شامل ومترابط ومتكامل .
- تنمية قدرة الطلاب على التحليل والتركيب وصولًا للإبداع الذي هو من أهم مخرجات أي نظام تعليمي .
- تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب واستراتيجيات التساؤل الذاتي أثناء عملية التعلم .
- تنمية قدرة الطلاب على مهارات التفكير العليا ، وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحو المادة المتعلمة.
- تنشئة جيل قادر على التفاعل الإيجابي مع النظم البيئية والاجتماعية التي يعيش فيها، وتقديم الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجهه .

ثالثًا :الأساس الفلسفي للمدخل المنظومي :

يعتمد المدخل المنظومي في التدريس والتعلم بشكل أساس على نظريات علم النفس المعرفي التي تهتم بتفسير السلوك العقلى الذي يمارسه الإنسان في كثير من

المواقف الحياتية، ودراسة العمليات العقلية الداخلية التي تحدث داخل عقل المتعلم نفسه. ومن أبرز تلك النظريات ما يلي :

- **النظرية البنائية** : تستند البنائية على أن عملية اكتساب المعرفة عملية بنائية نشطة ومستمرة ، تتم من خلال تعديل البنية المعرفية للفرد من خلال آليات التنظيم الذاتي للمعرفة الجديدة ، كما أن المتعلم يقوم بتفسير المعلومات وبناء المعنى وفقاً لحاجاته وخبراته وخلفياته المعرفية واهتماماته ، وهذا هو أساس التفكير المنظومي الذي يكون الفرد فيه واعياً بأنه يفكر في نماذج واضحة (محمد علي النمر ٢٠٠٤:٤١).

كما أن مبادئ التعلم البنائي ، والتي تؤكد على بناء المعرفة و استخدام المهارات العليا للتفكير ، وتقديم الرؤى المتعددة وتمثيلات المفاهيم والمحتويات ، وتوفير الأنشطة والأدوات والبيئات لتعزيز التحليل والتنظيم والتأمل البنائي تتفق تمامًا مع المدخل المنظومي .

- **نظرية أوزوبل في التعلم المعرفي** : ترتكز هذه النظرية على ما يسمى بالتعلم ذى المعنى ، ويقصد به التعلم الذي يحدث نتيجة لدخول معلومات جديدة إلى المخ لها صلة بمعلومات سابقة فتختزن في البنية المعرفية عند الفرد ، وكثيرًا ما تحتاج العملية التعليمية إلى استعمال أدوات ربط معرفية من شأنها إحداث الترابط المطلوب بين المعلومات القديمة والمعلومات الجديدة المراد تعلمها ، وبذلك يصبح التعلم ذا معنى (فاروق فهمي ومنى عبدالصبور،٢٠٠١،٨٤ ؛ ***Lagowski*** ، ٢٠٠٨،٦٦ ؛ أنور الشرقاوي ،٢٠١٢،١٢٦) .

وهذا يتفق مع المدخل المنظومي في ضرورة ربط المعارف الجديدة بالمعارف القديمة التي يمتلكها الفرد المتعلم ؛ لإبقاء أثر التعلم لأطول فترة ممكنة .

- **نظرية الذاكرة الإرتباطية** : تعمل على ضرورة توفير قيمة التفاعل والتشارك بين شبكات المفاهيم المعرفية، فهي تصف البناء المعرفي كمجموعة من المفاهيم والعلاقات المتشابكة والمتداخلة بين بعضها، وتعد هذه النظرية أساساً للمداخل المختلفة التي اهتمت بالبنية المعرفية للمتعلم . (الصافي الجهمي،٢٠١٤،١٠٧) ..

- **نظرية معالجة المعلومات** : تهتم نظرية معالجة المعلومات بالوسلية التي يسير وفقها العقل لتحليل البيانات ومعالجتها وتركيبها وإعادة صياغتها ، وتنتقل المعلومات من الذاكرة العاملة إلى الذاكرة بعيدة المدى .

رابعًا : مميزات التعليم المنظومي :

• يجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية.

• يهتم بمدخلات العملية التعليمية والعمليات اللازمة للوصول إلى مخرجات تحقق الجودة.

• يعمل على تحسين عمليتي التدريس والتعلم وتحديثهما بما يحقق الأهداف.

• يجعل المعلم مرشدا وموجها للطلاب في تنظيم بنيتهم المعرفية مما يمكنهم من إدارتها بكفاءة عالية.

• يجعل المتعلم قادراً - في أي موقف تعليمي- على ربط ما يدرسه بما سبق دراسته، وبما سوف يدرسه، وهذا يؤدي إلى التغذية الراجعة، مما يصحح المسار أولاً بأول، ويعمل على تسريع التعلم.

• يساعد على وضع استراتيجية تدريسية تخضع للتقويم المستمر مما يسهم في تنظيم جميع عمليات تصميم التدريس بصورة منظمة تعمل معاً على نحو متفاعل ومتوافق ومتناغم وذلك لتحقيق أهداف المنظومة والمعايير التي تعمل من أجلها.

• يقلل من الحشو والتكرار للمعلومات، ويعطي للمتعلم الفرصة للقيام بالعمليات العقلية، مما يزيد من قدرة الطالب على الاستنتاج الاستدلالي والاستنباطي وذلك نتيجة لاكتساب الطالب مهارات تعلم جيدة ومرتبطة معاً.

• يساعد على ترابط الخبرات السابقة مع الخبرات اللاحقة بشكل منظومي مما يساعد المتعلم على معالجة المعلومات بشكل أيسر وأسهل وأعمق.

خامسًا : إجراءات التدريس بالمدخل المنظومي :

يتم التدريس بالمدخل المنظومي وفقًا للخطوات الآتية :

١. تهيئة الطلاب وإعدادهم لموضوع الوحدة التعليمية أو الدرس الجديد لإثارة اهتمامهم .

٢. ترتيب المعارف السابقة للطلاب حول الموضوع من خلال المدخل المنظومي وربطها بالمعارف الجديدة منظوميًا مما يسهل دخولها في البنية المعرفية للطالب .

٣. حث الطلاب على البحث عن المعلومات والمفاهيم الجديدة باستخدام الأفكار المماثلة في الذاكرة وباستخدام الدرس وتلميحات المعلم .

٤. إيجاد حالة من المعالجة العميقة للمعلومات والمفاهيم بين المعلم وطلابه من خلال فهم الطلاب للمعارف الجديدة واستيعابها وذلك من خلال استخلاص أكثر من علاقة تربط بين ما يوجد لديهم من مفاهيم سابقة والمفاهيم الجديدة المتعلمة .

٥. تكليف الطلاب كل على حده بعمل مخطوطات طبقًا لرؤيته .

٦. اختبار الطلاب لتعرف مدى قدرتهم على استعمال المعرفة الجديدة في مواقف تعليمية جديدة . (أمين فهمي ومنى عبدالصبور،٢٠٠٣،١٣١)

المحور الثاني :القراءة لتحليلية :

أولًا : مفهوم القراءة التحليلية :

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم القراءةالتحليلية، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

عرفها ويلس (*Willis,2008,84*) بأنها : عملية عقلية نقدية يوظف خلالها المتعلم حصيلته اللغوية من أجل الوصول للفهم العميق والتفكير فيما يقرأ أو يدرس معتمدًا في كثير من الأحيات على ما يُعرف بالوظائف التنفيذية لتسهيل معالجة المعلومات .

كما عرفتها هدى عبدالرحمن (٢١١،٢٠١٩) بأنها : العملية التي يتم من خلالها التعامل مع النصوص المقروءة من خلال رد الكل إلى أجزائه والتعمق في المحتوى المقدم وتقويمه، والتي يستدل عليها من خلال بعض المهارات المحددة .

وعرفها فيشر وفيري (*Fisher&Fry,2012*) بأنها : تحليل ناقد وعميق للنص باستخدام إجراءات محددة تركز على التفاصيل والأنماط المهمة بهدف الفهم العميق والدقيق لمعنى النص ، وتؤكد على جذب انتباه القارئ إلى استخلاص المعنى من خلال النص باعتباره الوعاء الحامل للمعاني .

وعرفها أبو الدهب علي (٧٨،٢٠١٧) بأنها : ذلك النوع من القراءة الذي يتطلب دقة الفهم والتعمق فيه والتفاعل مع النص المراد تحليله، والتعرف على خصائصه من حيث الشكل والمضمون مهما اختلف في مجاله وموضوعه بما يضمن كشف ما بين السطور .

بينما عرفها حسن شحاتة (٥٤،٢٠١٧) بأنها : " عملية عقلية تتصف بالشمولية في القراءة، كأسلوب أفضل، وإجراء يتميز بالبساطة، تمنح القدرة على اكتشاف مضامين النصوص المكتوبة من مفردات وتراكيب وخيال، من خلال التعمق في قراءاته، مستغلًا الوقت وتسخيره في كسب خبرات جديدة مما يقرأه، تمكنه من توظيفها في حل المشكلات التي تواجهه، وتمكنه من إنتاج نص جديد يتسم بالإبداع "

وعرفها إبراهيم علي (٨٣،٢٠١٨) بأنها : نشاط عقلي يقوم به المتعلم عند قراءة النص وتأمل ألفاظه ومعانيه وإجراء عمليات تفسير وربط وإدراك علاقات واستنتاجات

فيستخلص المعاني الضمنية ويحلل المواقف الإنسانية ويعبر عن الخواطر والتأملات الذاتية ويحدد القيم المتضمنة ويطرح أسئلة تعكس فهمه العميق للنص .

ورغم تعدد هذه التعريفات إلا أنها تصب في مفهوم واحد، وهو أن هذا النوع من القراءة يستدعي قارئًا ناقدًا واعيًا يتميز بالقدرة على توظيف معارفه وخبراته ومهاراته الذهنية في فهم النص المقروء، وتحليل أفكاره، وإبداء الرأي فيه.

ثانيًا : أهداف القراءة التحليلية :

تهدف القراءة التحليلية إلى تنمية شخصية الفرد المتعلم من خلال تحقيق الغاية من القراءة وهي الفهم ، فالقراءة لا تعني القدرة على تعرف الرموز المكتوبة فحسب بل تنمية قدرة القارئ على الوصول إلى المعاني التي تحملها تلك الرموز ، وربطها بخبرة الفرد السابقة ، وتفاعلها مع المعلومات الجديدة ، فالقارئ يفسر ويعدل ما يقرأ بناء على الروابط بين الخبرة السابقة والمعلومات الجديدة (حسين ،٢٠١٤، ٩٣)

وقد أشارت هدى عبدالرحمن (٢٠١٩، ٢٧٦) إلى عددٍ من أهداف القراءة التحليلية للنص الأدبي على النحو التالي :

١. تحليل النص إلى الفكرة الرئيسة للنص المقروء ،
٢. استخلاص الأفكار الفرعية للنص المقروء .
٣. استخلاص السمات الأسلوبية للنص المقروء .
٤. استخلاص الجماليات في النص المقروء .
٥. استخراج جوانب القصور في النص .
٦. استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة من السياق .
٧. ربط المحتوى بشخصية الكاتب .
٨. تحليل الأسباب وراء المكتوب من وجهة نظر القارئ .

٩. ربط المحتوى بالحياة الواقعية للقارئ .

١٠. استخلاص المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب .

١١. استخلاص أدلة الكاتب والاستدلال على صحة الرأي .

ثالثًا :مستويات تحليل المقروء:

يرى حسن شحاتة (٢٠٠٤،١٠٨) أن تحليل المادة المقروءة يمر بثلاثة مستويات متدرجة ، هي ؛ مستوى الاستيعاب السطحي : وينحصر في فهم المعنى الحرفي للرمز أو الرموز المكتوبة من خلال نسج الكلمات مع بعضها البعض وإدراكها في شكل وحدات متكاملة ، مستوى الاستيعاب الاستنتاجي : ويقوم فيه القارئ بمراحل أكثر تعقيداً مما قبل حيث يتم التعرف على غرض الكاتب والمعاني الضمنية غير المصرح بها ، مستوى الاستيعاب الناقد : وفيه يستجيب القارئ للأفكار والمعاني المتضمنة في المقروء وخاصة الأفكار التي تشكل مركز اهتمامه ، وهنا يتم تجاوز الفهم السطحي إلى الفهم العميق .

بينما يرى يسري الزيود ، وطه الدليمي (٢٠١٥،١٦) أن تحليل المقروء يمر بالمراحل التالية :

- مرحلة تحليل ما جاء في التص، ويتضمن : تصنيف النص وفقاً لنوع الموضوع وتحديد الأفكار الرئيسة وترتيبها وتحليل المشكلات التي يحاول النص حلها .
- مرحلة تفسير المحتوى ، وتتضمن : تفسير الكلمات الرئيسة واقتراح بعض الحلول للمشكلات الواردة وتقديم آراء للحكم على ما ورد في النص .
- مرحلة نقد النص ، وتتضمن : تدوين الملاحظات لاستخدامها في تتدعيم التفسير ، ومناقشة الأفكار لفهم المادة المقروءة بشكل أفضل، وعرض الحكام مدعمة بالأدلة وتقديم رأي شخصي حول النص .

وتتفق أماني قنصوة (٨٨،٢٠٢٠) مع كل من (أحمد عوض ،٦٥،٢٠٠١ ؛ و إبتسام عافشي ،٦٥،٢٠١٦) أن ثمة مستويات متدرجة تزاول من خلالها عملية تحليل المقروء ، ويمكن تحديدها فيما يلي :

- فحص المقروء : ويشمل فهم لغة النص والوصول إلى الاستنتاجات الظاهرية والضمنية فيه
- التفاعل مع المقروء : ويشمل إظهار رد فعل القارئ تجاه المقروء وربطه بمنظومة خبراته السابقة.
- التقويم : وفيه يبدي القارئ اهتمامًا بالحكم على تلاؤم أجزاء المقروء ومصداقية العبارات .
- تكوين الانطباع الداخلي : وهي عملية ختامية يكون من خلالها القارئ رأيًا مستقلًا حول المقروء ليصبح جزءًا من خلفيته المعرفية باستخدام مهارات التحليل .

وقد استفاد الباحث من العرض السابق لمستويات تحليل المقروء للتوصل إلى مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي .

رابعًا : مهارات القراءة التحليلية :

تعددت التصنيفات التي تناولت مهارات القراءة التحليلية، نظرًا لاختلاف المرحلة التعليمية المستهدفة والرؤية الفلسفية التي بُنيت عليها ، ونوجز منها ما يلي:

- تصنيف مروان السمان (٤٣،٢٠١٦) لمهارات القراءة التحليلية للنصوص الأدبية اندرج تحت أربعة مستويات :

مهارات المستوى الصوتي ؛ وتشمل يحدد : مواضع النبر والتنغيم في النص الأدبي، دلالة تكرار بعض الأصوات ، أنواع الموسيقى الداخلية ، أنواع الموسيقى الخارجية.

مهارات المستوى الصرفي؛ وتشمل يوضح أثر: المعاني المعجمية والسياقية في تشكيل معنى النص الأدبي ، الإفراد والتثنية والجمع ، التذكير والتأنيث ، الجمود والاشتقاق .

مهارات المستوى النحوي (التركيبي) ؛ وتشمل: يحدد أنواع الجمل في النص الأدبي، يميز الأركان عن الفضلات، يحدد أنواع الروابط بين الجمل ، يضبط الكلمات ضبطًا صحيًا .

مهارات المستوى الدلالي ؛ وتشمل يوضح : دلالة الصور البيانية ، التراكيب اللغوية ، يحدد أغراض الأساليب في النص الأدبي .

وهذا التصنيف يتفق مع تصنيف كل من : (أحمد عوض، ٢٠٠١،٦٥ ؛ محمود خلف الله ،٢٠٢٢،٢٨ ؛ وعبدالله الفهيد ،٢٠٢٢،٤٢١؛ ونوال المسند ،٢٠٢٢،١٩٩؛ أحمد سيف،٢٠٢٢،٢٦٦).

ويرى إبراهيم علي (٢٠١٨،٨٧) أن للقراءة التحليلية عشر مهارات تتمثل في الآتي:

تحديد الفكرة العامة للنص ، استخراج المعاني الصريحة للنص ، استخلاص المعاني الضمنية من النص، توضيح إيحاءات الألفاظ ، توضيح مواطن الجمال ، تحليل المواقف الإنسانية، تحديد العلاقات بين أجزاء النص، التعبير عن الخواطر والتأملات الذاتية ، تحديد القيم المتضمنة في النص، طرح أسئلة تعكس الفهم العميق للنص .

بينما صنف أسامة الموافي (٢٠٢٢،١٦) مهارات القراءة التحليلية على النحو التالي:

١. تحليل الجانب اللفظي ، وتتمثل في: استنباط معاني الكلمات من السياق، التمييز بين الألفاظ المترادفة والمتضادة في النص، استنباط الدلالات الإيحائية، تحديد التلاؤم بين الألفاظ والمعاني في النص الأدبي.

٢. تحليل الجانب التركيبي والدلالي :تحليل الوظائف الدلالية للمشتقات الصرفية في النص ، استنباط الدلالات اللغوية لأدوات الربط في النص ، توضيح علاقات بين الجمل وبعضها ، استنباط دلالة الأساليب الخبرية والإنشائية في النص .

٣. تحليل الجانب الفكري ؛ ويتضمن التمييز بين : الأفكار الرئيسة والثانوية ، الحقائق والآراء، أوجه التشابه والاختلاف في أفكار النص، الربط بين الأفكار الواردة والقيم الإنسانية، واستخلاص المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الأديب.

والمتأمل للتصنيفات السابقة يجد أن هناك إتجاهين في تصنيف مهارات القراءة التحليلية ، الإتجاه الأول يتبنى مستويات اللغة الأربع : الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي ، والإتجاه الثاني يتبنى عناصر النص الأدبي : الألفاظ والأفكار واللغة والعاطفة ، ويتبنى الباحث الإتجاه الثاني في بناء قائمة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي: اللفظي ، الفكري، التركيبي، الدلالي .

إجراءات البحث وتطبيقه :

أولًا : إعداد مواد البحث وأدواته :

١- **قائمة مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الأول الثانوي** : هدفت القائمة تحديد مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي اعتمادًا على مجموعة من المصادر المتنوعة،منها:أهداف تعليم اللغة العربية للصف الأول الثانوي، وخصائص نمو طلاب هذه المرحلة، وبعض الدراسات والأدبيات النظرية السابقة العربية والأجنبية، والتي عنيت بالقراءة التحليلية ومهاراتها،بجانب آراء مجموعة منالخبراء والمتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.

وتضمنت الصورة الأولية للقائمة، والتي عرضت على السادة المحكمين ثماني عشرة مهارة فرعية موزعة على أربع مهارات رئيسة، وقد أسفرت تلك الخطوة عن اختيار المهارات التي اتفق عليها السادة المحكمون بنسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر، لتصبح القائمة في صورتها النهائية ثلاث عشرة مهارات فرعية موزعة على أربع مهارات رئيسة على النحو التالي:

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
مهارات الجانب اللفظي	استنباط معاني الكلمات من السياق .
	التمييز بين الألفاظ المترادفة والمتضادة في النص .
	استخلاص الدلالات الإيحائية للألفاظ .
مهارات الجانب الفكري	التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية للنص الأدبي .
	تحديد غرض الكاتب من النص .
	استخلاص المعاني الضمنية من النص .
	استخلاص القيم الإنسانية من النص .
مهارات الجانب التركيبي	تحديد أنواع الأساليب في النص .
	استنباط العلاقات بين أجزاء النص .
مهارات الجانب الدلالي	تحديد دلالة الصور البيانية في النص .
	تحديد أغراض الأساليب في النص .

	استنباط السمات الفنية لأسلوب الأديب .
	استباط دلالات أدوات الربط في النص .

٢- اختبار مهارات القراءة التحليلية : مر إعداد اختبار مهارات القراءة التحليلية بالخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي في بعض مهارات القراءة التحليلية قبل وبعد تطبيق المدخل المنظومي.
- صياغة أسئلة الاختبار : بُني الاختبار وصيغت أسئلته في ضوء قائمة مهارات القراءة التحليلية التي تم التوصل إليها سلفاً ، بالإضافة إلى الاطلاع على مجموعة من الاختبارات المماثلة في دراسة كل من: (علي عبدالمنعم،٢٠١٩ ؛ سامية عبدالله ، ٢٠٢٠ ؛ أماني قنصوة،٢٠٢٠ ؛ صفوت هنداوي،٢٠٢٢ ؛ أسامة الموافي ، ٢٠٢٢) ، وتضمن الاختبار أربعين مفردة من نوع الاختيار من متعدد بواقع ثلاث مفردات لكل مهارة عدا مهارة واحدة تضمنت أربع مفردات ، ويحصل الطالب على درجة لكل إجابة صحيحة من بين أربعة بدائل مطروحة لكل مفردة، لتصبح الدرجة الكلية للاختبار أربعين درجة.
- تعليمات الاختبار: صيغت تعليمات الاختبار بصورة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، واشتملت على بيان الهدف من الاختبار، وتحديد المطلوب من الطالب بدقة ووضوح.
- صدق الاختبار: يقصد به " أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه " (فؤاد السيد،٢٠٠٥،٤٠٠) ، وقد تم عرض الاختبار بعد الانتهاء من بنائه في صورته الأولية على عشرة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ للتأكد من صدقه ووضوحه، ومناسبته للهدف الذي وضع

لقياسه، وقد أجمع المحكمون على صدق الاختبار ووضوحه ، حتى أصبح الاختبار في صورته النهائية .

- ثبات الاختبار: تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار، إذ تمّ التطبيق على عينة استطلاعية قوامها (٢٤) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي، ثم أعيد الاختبار على نفس المجموعة بعد أسبوعين، وقام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين فوجد أن معامل الثبات هو (٠,٨٦)، وهو معامل مرتفع يدل على ثبات الاختبار .
- زمن الاختبار: في ضوء التجربة الاستطلاعية للاختبار تم التأكد من وضوح تعليماته بالنسبة للطلاب، وتم حساب الزمن المناسب للاختبار من خلال تدوين أزمنة إنتهاء الطلاب من الاختبار، وحساب متوسط أزمنة الطلاب، وقد تحدد زمن الاختبار خمسة وأربعون (٤٥) دقيقة.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز: تراوحت معاملات السهولة والصعوبة بين (٠,٣٢) إلى (٠,٨٢)، كما تراوح معامل التمييز بين (٠,٣٤) إلى (٠,٨٨)، وبذلك يتضح أن مفردات الاختبار تتمتع بدرجة صعوبة وسهولة وتمييز مقبولة، وبعد إجراء العمليات السابقة، والتأكد من صدق الاختبار وثباته وُضع الاختبار في صورته النهائية وأصبح جاهزًا للتطبيق.

ثانيًا : معالجة النصوص الأدبية باستخدام المدخل المنظومي :

١- أهداف المعالجة :هدفت المعالجة القائمة على المدخل المنظومي إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي (عينة البحث)، ولتحقيق هذا الهدف قامت الدراسة ببناء قائمة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

٢- النصوص المختارة :

تم اختيار ستة نصوص أدبية من كتاب اللغة العربية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الثاني (٢٠٢٢/٢٠٢٣)، وهي (البيت وطن (شعر لابن الرومي) مصر مطلع البدور (نثر للعماد الأصفهاني)،وصية إلى ولدي (المنفلوطي)،مصر تتحدث عن نفسها (شعر حافظ إبراهيم)،الحقوق والواجبات (نثر عباس العقاد)،باسم الشهداء (شعر فاروق شوشة)، وتم توزيع مهارات القراءة التحليلية المستهدفة على هذه الدروس بصورة منطقية ، مع مراعاة طبيعة كل مهارة والمحتوى الثقافي والمعرفي لكل نص من النصوص .

٣- إجراءات ومراحل التدريس باستخدام المدخل المنظومي :يلتزم الباحث أثناء معالجة النصوص الأدبية بالمراحل والإجراءات التدريسية الآتية:

- المرحلة الأولى : التعرف على المعرفة السابقة للمتعلم وتنشيطها : فالتعرف على البنية المعرفية للمتعلم من معلومات أو خبرات يساعد المعلم في اختيار أفضل الأساليب لتقديم الخبرة الجديدة للمتعلم، ومن الأساليب التي يمكن استخدامها لتنشيط المعرفة طرح الأسئلة، الحوار والمناقشة، وعمل رسم بياني ، ويسبق هذه المرحلة تقسيم الطلاب على مجموعات تعاونية صغيرة في حدود خمسة أفراد ، وتوزيع المهام بينهم بطريقة عشوائية .

- المرحلة الثانية : التفاعل والاندماج مع الخبرات السابقة : ويتم تحفيز المتعلمين على البحث عن معلومات ومعارف في بنيتهم المعرفية ترتبط بالخبرة الجديدة ، ويتم في هذه المرحلة تقديم عنوان النص الأدبي ، ويطلب من الطلاب إعطاء أكبر قدر ممكن من الأسئلة حول النص باستخدام العصف الذهني .

- المرحلة الثالثة : الاستكشاف : يقوم المتعلم باستكشاف الخبرات الجديدة بطرح أسئلة أو إجراء عمليات وأنشطة بحثًا عن إجابات لتلك الأسئلة ، وتزداد قدرته على التحليل والتركيب وصولًا للإبداع ، حيث يطلب المعلم

من طلابه قراءة النص بصورة استكشافيه ؛ لاستخلاص الفكرة العامة والرئيسة للنص بجانب الأفكار الفرعية .

- المرحلة الرابعة : تقديم المفهوم الجديد : يصل المتعلم إلى المفهوم الجديد أو الخبرة الجديدة نتيجة للمرحلة السابقة ، ويقوم بتقديمه في صورة لغوية ،أو مخطط ذهني لأفكار النص .
- المرحلة الخامسة : التوسع والتفسير والإيضاح للمفهوم الجديد : وهنا يوجه المعلم المتعلمين إلى مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تمكنهم من فهم الخبرة الجديدة بصورة أعمق ، وهنا يطلب المعلم من طلابه ربط الأفكار بالمستويات الأخرى للنص كالألفاظ والتراكيب والصور والأخيلة المستخدمة للتعبير عن أفكار الأديب ، فالنص بنية منظومية متكاملة .
- المرحلة السادسة : التقويم : تهدف إلى تحديد ما اكتسبه المتعلم من الخبرات الجديدة ، ومعرفة جوانب القوة والقصور ، وهنا تقوم كل مجموعة بعرض ملخص لما تم التوصل إليه من أفكار وآراء حول النص الأدبي . ويقوم المعلم بتعزيز الطلاب وتشجيعهم لمواصلة البحث والاستكشاف.

٤- <u>الوسائط والأنشطة التعليمية</u>:تم الاعتماد على عدد من الوسائط التعليمية،مثل: جهاز العرض فوق الرأس؛ لعرض النصوص الأدبية، الأجهزة اللوحية الخاصة بالطلاب، بالإضافة جهاز كمبيوتر مرتبط بالإنترنت، كما تنوعت الأنشطة ما بين أنشطة شفوية ، مثل : المناقشات والعصف الذهني للأفكار ، وأنشطة كتابية ، تتمثل في تدوين الأفكار وتنظيمها ، ورسم خرائط ذهنية لعناصر النص ، وكتابة ملخص للنص الأدبي .

٥- **أساليب التقويم:** تم استخدام عدة أساليب تقويمية، وهي: التقويم القبلي قبل بدء تطبيق التدريس، والتقويم البعدي أو الختامي بعد الانتهاء من التدريس باستخدام اختبار مهارات القراءة التحليلية، إضافة للتقويم البنائي أو التكويني أثناء مراحل تطبيق التدريس القائم على المدخل المنظومي؛ لتقديم التغذية الراجعة لتحسين أداء الطلاب أثناء عملية التطبيق.

٦- **إعداد دليل المعلم :** أعد الباحث دليلًا لمعلم اللغة العربية القائم بالتدريس ؛ لإرشاده إلى كيفية تدريس النصوص الأدبية وفقًا للإجراءات التدريسية للمدخل المنظومي ؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية المستهدفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي– عينة الدراسة – ، واشتمل الدليل على مقدمة توضح الجانب النظري للتدريس القائم على المدخل المنظومي، وأهدافه العامة والإجرائية ، والنصوص الأدبية المتضمنة ، ومراحل التدريس وإجراءاته ، والخطة الزمنية المخصصة للتدريس ، إضافة للوسائط التعليمية والأنشطة ، وأساليب التقويم المتبعة ، وقد تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين ؛ للتاكد من صدقه ومناسبته ، وتم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء مقترحاتهم ، وأصبح الدليل صالحاً للاستخدام .

٧- **إعداد كتاب الطالب:** أعد الباحث كتاب الطالب لمساعدته على تحقيق هدف الدراسة،والمتمثل في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تضمن الدليل: المقدمة، وقائمة النصوص الأدبية شعرًا ونثرًا المقررة على الطلاب (الفصل الدراسي الثاني)، والخطة الزمنية لتنفيذها ، والمهارات المستهدفة، والأنشطة التعليمية المصاحبة لكل نصٍ .

ثالثًا :إجراءات تطبيق البحث : مرّ التطبيق الميداني للبحث بالخطوات الآتية:

١- تحديد منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي المعروف بـ " بالتصميم القبلي البعدي لمجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة " ؛لقياس أثر استخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي– عينة البحث - .

٢- اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث عشوائيًا من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة ميت سويد الثانوية التابعة لإدارة بني عبيد التعليمية بمحافظة الدقهلية قوامها (٦٦) طالبًا، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين،أحدهما تجريبية، ويبلغ عددها ٣٤طالبًا ، وتدرس النصوص الأدبية باستخدام المدخل المنظومي، والأخرى ضابطة وتبلغ ٣٢طالبًا، وتدرس النصوص الأدبية بالطريقة المعتادة.

٣- التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التحليلية : هدف التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التحليلية إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات القراءة التحليلية قبل التطبيق، وتم تطبيق الاختبار على مجموعتي البحث يوم الأحد:٢٠٢٣/٢/١٢م، وقام الباحث برصد درجات كلا المجموعتين، واستخدام اختبار " ت " لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين، والجدول التالي يوضح الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لكلا المجموعتين، وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية.

جدول (٢) قيمة "ت" ودلالتها للفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التحليلية.

المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة
التجريبية	٣٤	١٦,٤٤	١,١٥٩	0.564	٦٤	غير دالة
الضابطة	٣٢	١٦,٢٨	١,١٤٢			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

٤- تدريس النصوص الأدبية باستخدام المدخل المنظومي: تم التدريس خلال الفترة من ٢٠٢٢/٢/١٤حتى ٢٠٢٢/٤/٦، أي أن التدريس استمر لمدة ثمانية أسابيع تقريبًا ، بواقع لقاءين كل أسبوع .

٥- التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية : بعد الانتهاء من التدريس وفقاً لإجراءات المدخل المنظومي ، تم إعادة تطبيق الاختبار بعديا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ؛ لقياس مدى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المجموعة التجريبية، وقد تم تطبيق الاختبار بعديا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الإثنين ٢٠٢٣/٤/١٠م، وتم رصد نتائج الطلاب، ومعالجتها إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي (*SPSS*)الإصدار السادس والعشرين، حيث استخدم الباحث اختبار "ت" للمجموعات المستقلة؛ لمقارنة نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التطبيق ، والتأكد من فاعلية المدخل المنظومي ، واستخدام مقياس (2η) مربع إيتا ؛ لتحديد مستويات حجم التأثير، وبعد الانتهاء من رصد النتائج وتحليلها إحصائيًا سأتناول في المحور التالي نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها، لمعرفة مدى فعالية التدريس باستخدام المدخل المنظومي في تحقيق أهداف البحث الحالي .

نتائج البحث " مناقشتها وتفسيرها " :

أولاً :مناقشة نتائج البحث:

١- **النتائج الخاصة بالفرض الأول ونَصِّهِ**:" لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية في الدرجة الكلية للاختبار."، للتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لقياس الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات القراءة التحليلية بعديًا، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣) يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيم "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءةالتحليلية

المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة
الضابطة	٣٢	١٨,٦٩	١,٨٨٢	٢٢,٨٠	٦٤	دالة
التجريبية	٣٤	٢٩,٣٩	١,٨٧٧			

من خلال جدول (٣) يتضح أنَّهُ: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين - التجريبية والضابطة - في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءةالتحليليةلصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية التدريس القائم على المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي– عينة البحث- ، وبناءً عليه تم رفض الفرض الأول من فروض البحث وقبول الفرض البديل .

٢- **النتائج الخاصة بالفرض الثاني ونَصِّه:**" لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية في كل مهارة على حدة."، للتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لقياس الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات القراءة التحليلية بعديًا، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيم "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية

م	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة مستوى الدلالة
١	استنباط معاني الكلمات من السياق	الضابطة	٣٢	١,٣٤	0.٤٨٣	٨,٦٣٩	٦٤	دالة
		التجريبية	٣٤	2.٣٨	0.٤٩٣			٠,٠١
٢	التمييز بين الألفاظ المترادفة والمتضادة في النص	الضابطة	٣٢	1.٤١	0.٤٩٩	٧,٦٥٢	٦٤	دالة
		التجريبية	٣٤	2.٣٢	0.٤٧٥			٠,٠١
٣	استخلاص الدلالات الإيحائية للألفاظ	الضابطة	٣٢	١,٢٥	0.٤٤٠	٧,٦٦٢	٦٤	دالة
		التجريبية	٣٤	2.١٢	0.٤٧٨			٠,٠١
٤	التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في النص	الضابطة	٣٢	١,٣٤	0.٤٨٣	٧,٦٦٥	٦٤	دالة
		التجريبية	٣٤	٢,٠٩	0.٢٨٨			٠,٠١
٥	تحديد غرض الكاتب من النص	الضابطة	٣٢	١,٥٣	0.٥٠٧	٦,٧٢٩	٦٤	دالة
		التجريبية	٣٤	2.٣٥	0.٤٨٥			٠,٠١
٦	استخلاص المعاني الضمنية	الضابطة	٣٢	1.٣٤	0.٤٨٣	٧,٧٥٧	٦٤	دالة

م	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة مستوى الدلالة
	من النص	التجريبية	٣٤	2.١٨	0.٣٨٧			٠,٠١
٧	استخلاص القيم الإنسانية من النص.	الضابطة	٣٢	١,٤٤	0.٥٠٤	٦,٦١٥	٦٤	دالة
		التجريبية	٣٤	٢,١٥	٠,٣٥٩			٠,٠١
٨	تحديد أنواع الأساليب في النص	الضابطة	٣٢	١.٣١	0.٤٧١	٨,٤٢٠	٦٤	دالة
		التجريبية	٣٤	٢.٢٦	0.٤٤٨			٠,٠١
٩	استنباط العلاقات بين أجزاء النص	الضابطة	٣٢	١,٣١	0.٤٧١	٨,١٢٢	٦٤	دالة
		التجريبية	٣٤	٢.١٥	0.٣٥٩			٠,٠١
١٠	تحديد دلالة الصور البيانية في النص	الضابطة	٣٢	٢.١٦	0.٣٦٩	١٠,٦٤٣	٦٤	دالة
		التجريبية	٣٤	٣,١٢	٠,٤٠٩			٠,٠١
١١	تحديد أغراض الأساليب في النص	الضابطة	٣٢	١,٤١	٠,٤٩٩	٧,٠٣١	٦٤	دالة
		التجريبية	٣٤	٢,١٨	٠,٣٨٧			٠,٠١
١٢	استنباط السمات الفنية لأسلوب الأديب	الضابطة	٣٢	١,٣٨	٠,٤٨٢	٧,٣٨١	٦٤	دالة
		التجريبية	٣٤	٢,١٨	٠,٣٨٧			٠,٠١

م	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة مستوى الدلالة
١٣	استنباط دلالات أدوات الربط في النص	الضابطة	٣٢	١,٤١	٠,٤٩٩	٦,٩٥١	٦٤	دالة
		التجريبية	٣٤	٢,١٥	٠,٣٥٩			٠,٠١

من الجدول السابق يتضح الآتي:

١- بالنسبة إلى المهارة الأولى "**استنباط معاني الكلمات من السياق**" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية؛حيث جاءت قيمة "ت" (٨,٦٣٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٢- بالنسبة إلى المهارة الثانية "**التمييز بين الألفاظ المترادفة والمتضادة في النص**" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، حيث جاءت قيمة "ت" (٧,٦٥٢)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

٣- بالنسبة إلى المهارة الثالثة "**استخلاص الدلالات الإيحائية للألفاظ**" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية؛حيث جاءت قيمة "ت" (٧,٦٦٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٤- بالنسبة إلى المهارة الرابعة " **التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية للنص الأدبي** " يوجد فرق ذو دلالة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية؛حيث جاءت قيمة "ت" (٧,٦٦٥)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

٥- بالنسبة إلى المهارة الخامسة "**تحديد غرض الكاتب من النص**" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت" (٦,٧٢٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٦- بالنسبة إلى المهارة السادسة "**استخلاص المعاني الضمنية من النص**" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية؛حيث جاءت قيمة "ت" (7.757)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٧- بالنسبة إلى المهارة السابعة " **استخلاص القيم الإنسانية من النص** " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت" (6.615)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٨- بالنسبة إلى المهارة الثامنة "**تحديد أنواع الأساليب في النص** "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ؛ حيث جاءت قيمة "ت" (8.420)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٩- بالنسبة إلى المهارةالتاسعة "**استنباط العلاقات بين أجزاء النص**" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية؛حيث جاءت قيمة "ت" (8.122)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

١٠- بالنسبة إلى المهارة العاشرة " **تحديد دلالة الصور البيانية في النص** " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية

لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت"(10.643)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

١١- بالنسبة إلى المهارة الحادية عشرة " **تحديد أغراض الأساليب في النص** "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت" (٧,٠٣١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

١٢- بالنسبة إلى المهارة الثانية عشرة " **استنباط السمات الفنية لأسلوب الأديب**" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت" (٧,٣٨١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

١٣- بالنسبة إلى المهارة الثالثة عشرة " استباط دلالات أدوات الربط في النص" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت" (٦,٩٥١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

وبناءً على ما سبق فإنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة التحليلية بعديًا في كل مهارة فرعية لصالح لدى طلاب المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فعالية التدريس القائم على المدخل المنظومي في تنمية تلك المهارات لدى طلاب الصف الأول الثانوي– عينة البحث- .

- **حجم تأثير المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي:**لحساب حجم تأثير المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، استخدم الباحث مربع إيتا، وذلك وفق الآتي:

$$\frac{t^2}{t^2 + df}$$ مربع إيتا(η^2)=

حيث t= قيمة "t" المحسوبة في اختبارت

$df = n - 2$ = درجة الحرية، وهي هنا = ٨٠– ٢ = ٧٨

ويكون حجم التأثير كبيرًا إذا كانت $0.80 \leq (\eta^2) > 0.50$

ويكون حجم التأثير متوسطًا إذا كانت $0.50 \geq (\eta^2) > 0.20$

ويكون حجم التأثير صغيرًا إذا كانت $(\eta^2) \geq 0.20$

(ممدوح الكناني، ٢٠١٢، ٥٧١- ٥٧٧)

والجدول الآتي يوضح قيم مربع إيتا لحجم تأثير المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي:

جدول رقم (٥) قيم مربع إيتا لحجم تأثير المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

م	المهارات	η^2	حجم التأثير
١	استنباط معاني الكلمات من السياق .	0.54	كبير
٢	التمييز بين الألفاظ المترادفة والمتضادة في النص .	0.48	متوسط
3	استخلاص الدلالات الإيحائية للألفاظ .	0.48	متوسط
4	التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية للنص الأدبي .	0.48	متوسط
5	تحديد غرض الكاتب من النص .	0.41	متوسط

م	المهارات	η^2	حجم التأثير
6	استخلاص المعاني الضمنية من النص .	0.48	متوسط
7	استخلاص القيم الإنسانية من النص .	0.41	متوسط
8	تحديد أنواع الأساليب في النص .	0.53	كبير
9	استنباط العلاقات بين أجزاء النص.	0.51	كبير
10	تحديد دلالة الصور البيانية في النص .	0.64	كبير
١١	تحديد أغراض الأساليب في النص .	0.44	متوسط
١٢	استنباط السمات الفنية لأسلوب الأديب.	0.46	متوسط
13	استباط دلالات أدوات الربط في النص .	0.43	متوسط
	اختبار مهارات القراءةالتحليلية ككل	0.88	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا ٢ لحجم تأثير المدخل المنظوميفي تنمية مهارات القراءةالتحليليةلدى طلاب الصف الأول الثانوي كان متوسطًا في بعض المهارات،بينما جاء التأثير كبيرًا في المهارات الأخري، حيث تراوحت بين (**0.41-0.64**)، وجاءت قيمة مربع إيتا لحجم تأثير المدخل المنظومي للاختبار ككل = (٠,٨٨)، وهو حجم تأثير كبير .

٣- **<u>النتائج الخاصة بالفرض الثالث، ونَصِّهِ</u>**:"يتسم المدخل المنظوميبفاعلية مقبولة في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدىطلاب الصف الأول الثانوي"، ولاختبار صحة هذا الفرضاستخدم الباحث معادلة بلاك للكسب المعدل، وذلك وفق الآتي:

القبلي المتوسط - البعدي المتوسط

القبلي المتوسط - للاختبار الكلية الدرجة +

القبلي المتوسط - البعدي المتوسط

للاختبار الكلية الدرجة

الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة التحليلية = (٤٠)

الدرجة الكلية للمهارات اللفظية =(٩)

الدرجة الكلية للمهارات الفكرية= (١٢)

الدرجة الكلية للمهارات التركيبية =(٦)

الدرجة الكلية للمهارات الدلالية = (١٣)

ويرى بلاك أنه إذا بلغت هذه النسبة أكبر من (١) فإنه يمكن الحكم بصلاحية وفعالية الاستراتيجية المستخدمة (مصطفى هريدي، ٢٠١٧،157)

والجدول الآتي يوضح فعالية المدخل المنظوميفي تنمية مهارات القراءةالتحليلية:

جدول رقم (٦) يوضح قيم معامل بلاك لفعالية المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءةالتحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

م	المهارات الرئيسة	قيمة معامل بلاك	درجة القبول
١	مهارات المستوى اللفظي	١,٦١	مقبولة
٢	مهارات المستوى الفكري	١,٢١	مقبولة

م	المهارات الرئيسة	قيمة معامل بلاك	درجة القبول
٣	مهارات المستوى التركيبي	١,٤١	مقبولة
	مهارات المستوى الدلالي	١,١٨	مقبولة
٤	اختبار مهارات القراءة التحليلية ككل	١,٣١	مقبولة

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع قيم معامل بلاك للكسب المعدل جاءت أكبر من (١)، مما يعني أنَّ المدخل المنظومي يتسم بفعالية مقبولة في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ثانيًا: تفسير فعالية التدريس القائم على المدخل المنظومي:

يرى الباحث أن الفاعلية الملحوظة للمدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة التحليلية يعود لعدة اعتبارات:

١ - مراعاة المدخل المنظومي لطبيعة وسمات طلاب المرحلة الثانوية،وخصائصهم العقلية، والمعرفية والتربوية.

٣- إحساس الطلاب بأهمية القراءة التحليلية، وحاجتهم للتمكن من مهاراتها، وقرب موضوعاتها من اهتماماتهم وخبراتهم السابقة.

٤- تدريب الطلاب على تحليل النصوص الأدبية بصورة منظومية شاملة لكل مستويات النص الأدبي، مما أسهم في زيادة وعي الطلاب بالنصوص وفهمها وتحليلها،ونقدها بصورة جيدة.

٥- معالجة النصوص الأدبية باستخدام المدخل المنظومي أدى إلى إيجاد علاقات بين مستويات التص الأدبي ، مما سهل فهم الطالب للنص وزاد ثقته بنفسه .

٦- أدى التدريس باستخدام المدخل المنظومي إلى جذب انتباه الطلاب، وإثارة تفكيرهمن وإكسابهم القدرة على التفسير والفهم والتطبيق والاستنتاج.

٧- تنوع الإجراءات التدريسية، والأنشطة التعليمية،مما أسهم في تنشيط الخبرات السابقة، وربطها بالخبرات الجديدة، وتنظيم البنية المعرفية لدى الطلاب.

٨- تنوع أساليب التقويم المستخدمة في أثناء التطبيق ،مثل: التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والتقويم البنائي من قبل المعلم؛ لتقديم التغذية الراجعة للطلاب، مما أسهم في تحسين أداء الطلاب في مهارات القراءة التحليلية المستهدفة.

ثالثًا: توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن للباحث تقديم التوصيات الآتية:

١- إعادة النظر في أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية في ضوء قائمة مهارات القراءة التحليلية التي تم التوصل إليها.

٢- إعادة النظر في برامج تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وبرامج تعليم القراءة بصفة خاصة في ضوء التدريس باستخدام المدخل المنظومي.

٣- إعادة النظر في طريقة عرض المحتوى الأدبي في الكتب التعليمية في ضوء المدخل المنظومي ، والذي أثبتت الدراسة الحالية قدرته على تنمية مهارات القراءة التحليلية للنصوص الأدبية .

٤- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ لتدريبيهم على تنفيذ التدريس باستخدام المدخل المنظومي لتنمية مهارات القراءةالتحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥- ضرورة توجيه المعلمين إلى تنوع الاستراتيجيات التدريسية والابتعاد عن الطرق التقليدية أثناء تعليم القراءة؛ لتحسين الأداءالقرائيللطلابوتجويده.

ثالثًا: مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، وخلصت إليه من توصيات، يمكنُ للباحث تقديم عدد من البحوث والدراسات المقترحة، وهي:

١- فاعلية المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- برنامج قائم على المخل النظومي لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- برنامج قائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤- برنامج قائم على التعليم المتمايز لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المـراجـع:

أولًا: المراجع العربية :

١- إبتسام بنت عباس عافشي (٢٠١٦) : مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأملي وعلاقته بمهارات التحليل القرائي، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر،٢ (١٦٩)، ٥٤- ٨٨.

٢- إبراهيم محمد علي (٢٠١٨) : استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس،(٢٠٠) ، ٧٥- ١١١.

٣- أبو الدهب البدري علي (٢٠١٧): فاعلية استراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية ومهارات تحليل

النصوص والاتجاه لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب ، (٨٣) ، ٥٣- ١٠٨.

٤- أحمد عبده عوض (٢٠٠١) : تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في القراءة والنصوص الأدبية في ضوء تنميتهم مهارات القراءة التحليلية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية** ، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٦(٢) ، ٥٦- ١٠٣.

٥- أحمد محمد سيف (٢٠٢٢) : فاعلية برنامج قائم على النظرية البنيوية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والكتابة التحليلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، (٤٠)، ٢٥٥- ٢٩٤.

٦- أسامة عبدالرحمن الموافي (٢٠٢٢) : برنامج قائم على نموذج التعلم التوليدي لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية** ، ٩ (١٥) ، ١- ٢٥ .

٧- أماني حلمي عبدالحميد (٢٠١٠) :أثر استخدام المدخل المنظومي على تحسين التحصيل النحوي وتنمية القدرة على الدافعية للإنجاز تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، (١٠٩) ، ٣٠- ٩٦.

٨- أماني محمد قنصوة (٢٠٢٠): فاعلية إستراتيجية قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، **مجلة كلية التربية** ، جامعة بني سويف ، ١٧ (٩٠) ، ٧٨- ١٣٥.

٩- أميرة عوض أبوبكر (٢٠١٦) : المدخل المنظومي وتنمية الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة عين شمس، ٤٠ (٢).

١٠- أمين فاروق فهمي (٢٠٠٠): المنظومة وتحديات المستقبل، المؤتمر العربي الثاني لمركز تطوير تدريس العلوم، المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ، جامعة عين شمس .

١١- أمين فهمي، ومنى عبدالصبور (٢٠٠٣) : المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، القاهرة، دار المعارف .

١٢- حاتم محمد المشد (٢٠١٩) : فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات القراءة التحليلية في النصوص الأدبية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية** ، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٥ (١٠) ، ١٩٩- ٢٤٠.

١٣- حسن حسين زيتون (٢٠٠١) : **تصميم التدريس رؤية منظومية**، القاهرة، عالم الكتب.

١٤- حسن سيد شحاتة (٢٠٠٤) : **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

١٥- حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣) : **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

١٦- حسن عمران عمران (٢٠٠٧) : فعالية استخدام المدخل المنظومي في تدريس النصوص الأدبية وأثره على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة أسيوط ، ٢٣ (١) ، ٤٨٦- ٥٤٥.

١٧- خلف عبدالمعطي طلبة (٢٠٢٠) : إستراتيجية قائمة على مدخل التعليم المتمايز في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم

الأمن الفكري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٧٧)، ١٩١٠- ١٩٥٧.

١٨- دعاء مصطفى عبدالرحمن (٢٠٢١) : فاعلية المدخل المنظومي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الفني، **مجلة شباب الباحثين**، كلية التربية، جامعة سوهاج ، (٧) ، ٤٨٥- ٥١٦.

١٩- دينا أحمد إسماعيل(٢٠٠٩) : **سيكولوجية التفكير المنظومي**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٠- رشدي طعيمة، ومحمد مناع (٢٠٠٠) : تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي .

٢١- ريحاب أحمد نصر (٢٠٠٩) : فعالية استخدام المدخل المنظومي للتغلب على صعوبات تعلم مادة العلوم وتنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **المؤتمر العلمي الثالث عشر** ، الجمعية المصرية للتربية العملية ، الإسماعيلية ، مصر.

٢٢- سامح محمد شحاتة (٢٠١٧) : فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الخطوات الخمس "***SQ3R***" في تتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٩٠) ، ٤٥- ٦٥.

٢٣- سامية محمد عبدالله (٢٠٢٠) : استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية بعض مهارات القراءة التحليلية وكفاءة الذات القرائية لدى تتلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٢١) ، ١٥- ١١٨.

٢٤- سحر فؤاد إسماعيل (٢٠١٤) : أثر المدخل المنظومي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، رابطة التربويين العرب، (٥٦) ، ٢٧١- ٣٠١.

٢٥- الصافي يوسف الجهمي (٢٠١٤) : أثر برمجية تعليمية قائمة على المدخل المنظومي في مادة المناهج على تنمية التفكير المنظومي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التعليم الصناعي بالسويس ، **مجلة كلية التربية بالسويس**، ٧(٢)، ١٠٥- ١٥٩.

٢٦- صفوت توفيق هنداوي (٢٠٢٢) : وحدة مقترحة قائمة على مدخل نحو النص لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي وأثرها في خفض قلق الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس،(٢٥٣) ، ١٤١- ١٩٤.

٢٧- عبد الله الفهيد ومرضي الزهراني (٢٠٢٢): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (١٩٤) ، ٣٩٣- ٤٥٠.

٢٨- عبدالله محمد الأنور (٢٠٠٤) : **الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم ، رؤية نقدية ونماذج استخدامه** ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

٢٩- عبدالواحد حميد الكبيسي (٢٠١٠) : التفكير المنظومي: توظيفه في التعلم والتعليم استنباطه من القرآن الكريم ، عمان، مركز ديبونو للنشر والتوزيع .

٣٠- علي أحمد مدكور (٢٠٠١) : التربية وثقافة التكنولوجيا، المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة ، جامعة عين شمس .

٣١- علي عبدالمنعم حسين(٢٠١٩):فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل البلاغي لتنمية مهارات القراءة التحليلية والذائقة الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية،**مجلة القراءة والمعرفة** ،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،(٢١٨)، ١٩٩- ٣٤٨ .

٣٢- فتحي علي يونس (٢٠٠٠) : **استراتتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث .

٣٣- فتحية المختار حسين (٢٠١٤) : استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم البنائي لتنمية مهارات الفهم القرائي ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٣٤- فؤاد البهي السيد (٢٠٠٥): **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٥- كريستين زاهر إبراهيم (٢٠١٠) : فاعلية استخدام استراتيجيتي المسارات المتعددة ومراقبة الفهم في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس .

٣٦- محمد المرسي، وسمير عبدالوهاب(٢٠٠٥): **قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية**، دمياط، مكتبة نانسي.

٣٧- محمد عبد القادر علي النمر (٢٠٠٤) أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات على التحصيل الدراسى والمهارات العليا للتفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٣٨- محمود عبد الحافظ خلف الله (٢٠٢٢) : تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة من خلال السياق اللغوي: فلسفة نحو النص ، **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل**، ٢٣ (٢) ، ٢٦- ٣٥.

٣٩- محمود كامل الناقة (٢٠٠١) : المنظومة التعليمية، المؤتمر العربي الأول لمركز تطوير تدريس العلوم، الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

٤٠- مرتضى جبار الجنابي (٢٠٢٠) : فاعلية بيئة تعليمية الكترونية قائمة على المدخل المنظومي لتنمية تحصيل المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية العراق ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ،(١١٢) ، ١٧١٨- ١٧٤١.

٤١- مروان أحمد السمان (٢٠١٦): فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي النقدية في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتأويلية للنصوص الأدبية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٤٠ (٤) ، ١٥- ٩٢ .

٤٢- منى عبدالصبور شهاب(٢٠٠٢): الدخول الآمن للمعرفة، المؤتمر العربي الثاني لمركز تطوير تدريس العلوم، المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

٤٣- نوال بنت صالح المسند (٢٠٢٣) : فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية السياقية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثاتوية، **المجلة التربوية** ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، (١٠٧) ، ١٨١- ٢١٨.

٤٤- هدى مصطفى عبدالرحمن (٢٠١٩) : **القراءة من أجل الإبداع طرق حديثة في التعليم والتقويم**، دسوق، دار العلم والإيمان .

٤٥- يسري محمد الزيود (٢٠١٥) : أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية .

ثانيًا : المراجع الأجنبية :

1. ***Willis, J.M (2008). Teaching the Brain to Read: Strategies for Improving***

Fluency, Vocabulary, and Comprehension. Association forSupervision and

Curriculum Development Alexandria, Virginia, USA.

2. ***Fisher, D. & Fry, N. (2012): Text Complexity and Close Reading, Engaging the Adolescent Learner, International Reading Association. Retrieved at: http://education.ucf.edu/mirc/docs/fisher and fry January 2012.pdf.***
3. ***Boyles, N. (2013): Closing in on Close Reading. Educational Leadership, 70 (4), 36-41.***
4. ***Ovretveit, J., Andreen-Sachs, M., Carlsson, J., Gustafsson, H., Hansson, J., Keller, C., Lofgren, S., Mazzocato, P., Tolf, S., & Brommels, M. (2012). Implementing organization and management innovations in Swedish healthcare: Lessons from a comparison of 12 cases. Journal of Health Organization and Management, 26(2), 237-257.***

5. *Lagowski (2008). Satl, learning theory, and the physiology of learning. In chemistry education in the ict age (pp. 65-74). Springer Netherlands.*
6. *Uccelli, P. (2023). The Language Demands of Analytical Reading and Writing at School. Written Communication, 40(2), 518–554*
7. *Kudinova.o.& kharamchenko,d.(2018) analytical reading as a way to improve professional competence of efl learners: linguistic aspects & teaching methodology, 11th annual International Conference of Education, Seville, Spain , 12-14 November, P9043-9048 .*
8. *Jones, Brian; Hale, Jamie. Analytical Reading: Primary Scientific Literature, KAHPERD Journal . Spring2019, Vol. 56 Issue 2, p8-15. 8p.*
9. *Antonyan z. H., bekaryan n. M.(2015) analytical reading as an important means of language teaching, foreign languages for special purposes,3(12),P8-16.*
10. *Yonghong Gao(2019). Analytical Reading as an Effective Model for Enhancing Critical Thinking , Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 329, P318-322.*
11. *Thanwarat Churat(2022). Developing Analytical Reading Skills using HABITSCAN Behavior Analysis Program Together with Project-based for Students in Grade 6, Master of Education, Mahasarakham University.*

تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على الوسائط التفاعلية لتنمية مهارات المعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة الثانوية

إسراء ماجدي أحمد عبد اللطيف

الأستاذ الدكتور

أحمد محمد أحمد سالم

استاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب

كلية التربية - جامعة الزقازيق

الأستاذ الدكتور

مجدي إبراهيم إسماعيل

أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم المتفرغ

كلية التربية - جامعة الزقازيق

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تقصي أثر تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على الوسائط التفاعلية في تنمية مهارات المعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة الثانوية، لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد المحتوى التدريبي لبيئة التدريب الإلكترونية باستخدام برنامج Wix، حيث تم استخدام المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتمثلت أدوات البحث ومواده في إعداد اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، وبيئة تدريبية إلكترونية، وطبقت أدوات البحث قبليا وبعديا على عينة البحث(٣٠) معلما من معلمي المرحلة الثانوية بإدارة العاشر من رمضان، وأظهرت النتائج ما يلي: يوجد فاعلية لبيئة التدريب الإلكترونية القائمة على الوسائط التفاعلية على تنمية الجانب المعرفي لمهارات المعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة الثانوية. يوجد فاعلية لبيئة التدريب الإلكترونية القائمة على الوسائط التفاعلية على تنمية الجانب المهاري لمهارات المعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة الثانوية. وأوصى البحث بضرورة استفادة المعلمين من البيئة التدريبية الإلكترونية لتنمية مهارات المعلم الرقمي.

الكلمات المفتاحية: بيئة تدريب إلكترونية - الوسائط التفاعلية - مهارات المعلم الرقمي -

Designing an Electronic Training Environment Based on Interactive Multimedia for Developing the Skills of Digital teacher of Secondary School Teachers

Abstract

The aim the current research is to investigate the effectiveness of using an Electronic Training Environment based on Interactive Multimedia for Developing the Skills of Digital teacher of Secondary School Teachers. To achieve this goal, the researcher prepared the training content for using web site (Wix) in education, and a note card, and an Electronic Training Environment , the research tools and materials were applied before and after the research group (30)Secondary School Teachers in basic education stage in Al-Ashar of Ramadan Education Administration, the results showed the following: There is an effectiveness of the Electronic Training Environment based on Interactive Multimedia for Developing the cognitive side of the Skills of Digital teacher of Secondary School Teachers. There is an effectiveness of the training program based on Interactive Multimedia in Developing the skill side of the Skills of Digital teacher of Secondary School Teachers. The research recommended the need for teachers to benefit from the electronic training environment to develop the skills of the digital teacher.

Keywords: **An Electronic Training Environment - Interactive Multimedia- the Skills of Digital Teacher**.

مقدمة :

بات من المهم على معلمي المرحلة الثانوية أن يطوروا من مهاراتهم الرقمية والتكنولوجية ليجاروا التطورات التكنولوجية الحادثة في مجتمعنا، فكان لابد من توفر البدائل التكنولوجية والتدرب الإلكتروني عن بعد لتقديم التدريبات المناسبة على المقررات الجديدة ومواكبة تحديات العصر من خلال إنشاء الفصول الافتراضية وتوظيف منصات التعليم والبرامج اللازمة لتدريس المقررات، حيث يتصف العصر الحالي الذي نعيش فيه بتسارع التطورات العلمية والتكنولوجية وهذا ما يدفعنا كتربويين إلى الاستفادة بالتطور العلمي في العملية التعليمية.

يؤثر التعليم على الاستدامة الاجتماعية، ويعتبر أحد العناصر الرئيسية للمجتمعات المستدامة حيث أصبح تطوير مهارات المعلم الرقمي أحد التحديات الأساسية لتحقيق هذه الاستدامة الاجتماعية في التعليم. وهكذا، فإن مفهوم الاستدامة الاجتماعية هو مفهوم الإدماج الرقمي «الذي يوصف بأنه تعزيز الحافز والقدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بطريقة مباشرة للأعمال الحرة، وهدفه تنمية المجتمع والتوعية التاريخية والسياسية والأخلاقية». وبوجه عام، يجب أن يكون البعد الاجتماعي للتعليم قادرا على توفير الدعم للناس لكي يعيشوا حياة كريمة ويؤثروا على حياتهم وفي المجتمعات التي يعيشون فيها من خلال تعزيز الحوار وتوافق الآراء من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والاستجابة السريعة للتغيرت في المجتمع.

توجد العديد من مهارات المعلم الرقمي الواجب أن يمتلكها المعلم خلال الخدمة في التعليم وهي مهارات تعليمية ومهارات تكنولوجية؛ حيث تجعل المعلم قادرا على توظيف الحاسوب في التعليم مستخدما تقنياته ووسائله؛ للبحث في مصادر المعلومات المختلفة على الإنترنت، وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتنمية مهاراتهم الرقمية مثل: دراسة سهام محمد(٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي باستخدام

مصادر المعلومات الإلكترونية لتنمية مهارات تصميم وإنتاج الورش التدريبية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ودراسة إبراهيم حسين (٢٠١٢) التي هدفت تنمية بعض مهارات علم العروض للطلبة المعلمين " شعبة اللغة العربية".

رغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في تدريب المعلمين أثناء الخدمة لإكسابهم المهارات التكنولوجية المختلفة للتعامل مع المستحدثات التكنولوجية ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي ومسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة في ضوء المستجدات الوبائية التي فرضت على المجتمعات التعليمية، لجئنا لاستخدام التكنولوجيا والمنصات التعليمية الإلكترونية، لذلك فإن المعلمين في حاجة ماسة إلى برامج تدريبية إلكترونية لإكسابهم المهارات الرقمية المختلفة اللازمة لتطوير المعلم إلى معلم رقمي.

من أهم مهارات توظيف تقنيات وتكنولوجيا التعليم الحديثة في العملية التعليمية، مهارة إعداد ملف إنجاز إلكتروني، التعامل مع المقررات الإلكترونية، و توجيه الطلاب للتعلم الذاتي، شرح المحتوى التعليمي علي الإنترنت، استخدام المنصات الإلكترونية والتواصل مع طلابه من خلالها، عمل اجتماعات والقدرة علي التواصل مع الطلاب من خلال تطبيقات إلكترونية مثل Zoom، استخدام بنك المعرفة، و إعداد وتصميم المواقع الإلكترونية.

ظهر ما يسمى بتكنولوجيا التعليم المدعوم بالوسائط التفاعلية بما فيها من أساليب وطرق تعليمية جديدة مستخدمين معها أجهزة الحاسب الآلي، الإنترنت، والأقمار الصناعية. يساهم التدريب الإلكتروني في تطوير منظومة التدريب في مصر؛ حيث يحقق العديد من الأهداف والتي حددها جمال الدهشان(١٠,٢٠١٩) في:

١. رفع المستوى العلمي والاجتماعي والمعرفي والثقافي للمعلمين.
٢. استمرارية التدريب.
٣. تبادل المعلومات والتعاون العلمي بين مؤسسات التدريب.

٤. الاستفادة من مصادر المعلومات المتاحة بالإنترنتمن خلال توفير برامج تدريبية تسبع حاجات المتدربين.

٥. التغلب على مشكلة أعداد المتدربين الكبيرة أثناء التدريب.

٦. دعم مهارات التدريب المستمر والتدريب الذاتي.

٧. دعم عملية التنمية المهنية للمتدربين والقيادات التربوية.

كما تغير شكل التعليم من الشكل التقليدي للشكل الحديث المعتمد على التعليم التعاوني العالمي والتدريب المستمرللعاملين جميعا في العملية التعليمية والعلمية، وتغير أيضا دور المعلم من الملقن للأخصائي التكنولوجي، المدرب للطلاب على الوسائل التعليمية التكنولوجية المستخدمة، الموجه، قائد للعملية التعليمية، وباحث عن المعارف دائما.

الإحساس بالمشكلة:

نبعت مشكلة البحث الحالي مما يلي:

١) نتائج الدراسات السابقة التي أوصت بإجراء أبحاث أخرى تدرس فعالية الوسائط التفاعلية في التنمية التكنولوجية للمعلمين خصوصا معلمي المرحلة الثانوية مثل دراسة علي الكلثمي(٢٠١٦)، دراسة أنجي توفيق إبراهيم (٢٠١٩)، دراسة أيمن محمود(٢٠١٨).

٢) إجراء مقابلات مع مجموعة من موجهي ومعلمي المرحلة الثانوية للتعرف على مستوى معلمي المرحلة الثانوية المعرفي والأدائي لمهارات المعلم الرقمي.

٣) نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة، حيث قامت بتطبيق استبانة بتاريخ٢٠٢٢/١٢/١٨م على عينة من معلمي المرحلة الثانوية بلغت (٣٠) معلما بمدارس العاشر من رمضان في محافظة الشرقية، وقد أكدت نتائج الاستبانة أن نسبة الاحتياج إلى التدريب كانت أكثر من ٨٠٪ للمهارات الرقمية التالية: تصميم المدونات التعليمية، تصميم واستخدام المواقع التعليمية الإلكترونية، تصميم واستخدام الفصول الافتراضية، إعداد اختبارات الإلكترونية، استخدام تطبيق جوجل

درايف لمشاركة الملفات وتخزينها، استخدام برنامج لضغط الملفات وفكها، استخدام برنامج (Excel).

بناء علي ذلك ظهرت لنا أهمية العمل على تنمية مهارات المعلم الرقمي لمعلمي المرحلة الثانوية باستخدام الوسائط التفاعلية من خلال تصميم بيئة تدريب إلكترونية.

تحديد المشكلة:

تخلصت مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف في مهارات المعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة الثانوية، ويمكن صياغة هذه المشكلة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة علي الوسائط التفاعلية في تنمية مهارات المعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة الثانوية؟

وتفرع من السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية وهي:

١. ما مهارات المعلم الرقمي اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية بالعاشر من رمضان؟
٢. ما أسس ومعايير تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على الوسائط التفاعلية لتنمية مهارات المعلم الرقمي لمعلمي المرحلة الثانوية يالعاشر من رمضان؟
٣. ما فعالية تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على الوسائط التفاعلية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات المعلم الرقمي لمعلمي المرحلة الثانوية بالعاشر من رمضان؟
٤. ما فعالية تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على الوسائط التفاعلية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات المعلم الرقمي لمعلمي المرحلة الثانوية بالعاشر من رمضان؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى :

١- تحديد مهارات المعلم الرقمي اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية.

٢- تحديد أثر بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على الوسائط التفاعلية لتنمية الجانب المعرفي لمهارات المعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة الثانوية.

٣- التعرف على أثر بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على الوسائط التفاعلية لتنمية الجانب المهاري لمهارات المعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالي في:

١. تطوير قدرات المعلمين بالمرحلة الثانوية والارتقاء بهم تكنولوجيا.
٢. توجيه أنظار المسئولين عن تدريب المعلمين بالمرحلة الثانوية نحو استخدام المستحدثات الرقمية وبيئات التدريب الإلكترونية في تدريب المعلمين.
٣. تطوير مهارات المعلمين للمساعدة في تطوير مهارات الطلاب.

فروض البحث:

حاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية:

١. يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.
٢. يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث فيما يلي:

١. الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالي على عينة من معلمي المرحلة الثانوية بمختلف التخصصات(اللغة الإنجليزية، اللغة العربية، الفيزياء، الكمياء، علم النفس، اللغة الفرنسية) بإدارة العاشر من رمضان.

٢. الحدود المكانية: بعض من مدراس العاشر من رمضان(مدرسة السادات الثانوية بنات، مدرسة اللغات التجريبية، مدرسة الثانوية العسكرية بنين، مدرسة المشير طنطاوي)؛ حيث مكان إقامة الباحثة، وتوافر معامل الحاسب الآلي بما فيها من أجهزة لازمة لتطبيق أدوات البحث ومواده.

٣. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على عدة مهارات رقمية تمثلت في: تصميم المدونات التعليمية، تصميم واستخدام المواقع التعليمية الإلكترونية، تصميم واستخدام الفصول الافتراضية، إعداد اختبارات الإلكترونية، استخدام تطبيق جوجل درايف لمشاركة الملفات وتخزينها، استخدام برنامج لضغط الملفات وفكها، استخدام برنامج (Excel)؛ لحاجة المعلمين للتدرب على تلك المهارات الرقمية. تم تطبيق بيئة التدريب الإلكترونية من خلال الموقع الإلكتروني (Wix).

٤. الحدود الزمنية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

١- استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن التساؤلات المطروحة حول مهارات المعلم الرقمي محل البحث باستخدام أدوات البحث ومواده(الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة، بيئة التدريب الإلكتروني)، وتحديد خصائص المعلمين، ومدى معرفتهم ومهاراتهم.

٢- استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لتطبيق بيئة التدريب الإلكترونية وإعداد الأدوات وذلك للوقوف على مدى فاعلية هذه البيئة التدريبية.

التصميم التجريبى:

استخدمت الباحثة في هذا البحث التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، لبيان فعالية بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على الوسائط التفاعلية لتنمية مهارات المعلم الرقمي لمعلمي المرحلة الثانوية.

خطوات البحث وإجراءاته:

للإجابة على السؤال الأول: ما مهارات المعلم الرقمي اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية؟

قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

١. الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة بمهارات المعلم الرقمي اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية وبيئات التدريب الإلكتروني.
٢. الاطلاع على بيئات تدريب إلكترونية المعلمين.
٣. مقابلات شخصية مع معلمي وموجهي المرحلة الثانوية العامة في التخصصات المختلفة.
٤. من ١، ٢، ٣ تم تحديد قائمة بمهارات المعلم الرقمي اللازم تنميتها.
٥. عرض قائمة مهارات المعلم الرقمي على المحكمين والمتخصصين للحكم عليها.

٦. إجراء التعديلات اللازمة على قائمة مهارات المعلم الرقمي.

٧. صياغة القائمة في صورتها النهائية.

وبهذا أجابت الباحثة على السؤال الأول.

للإجابة على السؤال الثاني: ما أسس ومعايير تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على الوسائط التفاعلية لتنمية مهارات المعلم الرقمي لمعلمي المرحلة الثانوية؟

قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

١ - الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بإعداد بيئات تدريب إلكترونية قائمة على الوسائط التفاعلية.

٢ - إعداد المحتوى التدريبي الخاص بمهارات المعلم الرقمي التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة على السؤال الأول والثاني، وتبنت الباحثة نموذج عبد اللطيف الجزار المطور لتصميم بيئة التدريب الإلكترونية وذلك من خلال:

- مرحلة التحليل وتشتمل هذه المرحلة على تحديد خصائص المتدربين، تحديد الحاجات التدريبية، الأهداف العامة للبرنامج الإلكتروني، احتياجات تصميم البرنامج التدريبي الإلكتروني، تحديد أسلوب التدريب.
- مرحلة التصميم وتشتمل على صياغة الأهداف التعليمية في المحتوى، صياغة أدوات القياس، تحديد عناصر المحتوى التعليمي للبرنامج التدريبي وتحديد شكل السيناريو، تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة من صوت، وصور، ورسومات ملائمة للمادة التعليمية، تحديد واحد أو أكثر من تطبيقات الوسائط التفاعلية مناسبة للمحتوى في بيئة التدريب الإلكترونية وللمتدربين.

- الإنشاء والإنتاج: تعديل أوإنتاج عناصر الوسائط التفاعلية، رقمنة الوسائط التفاعلية وتخزينها.
- التقويم: عرض بيئة التدريب الإلكترونية على المحكمين والمتخصصين للحكم عليها، إجراء التعديلات اللازمة على بيئة التدريب الإلكترونية السابق إعدادها، صياغة بيئة التدريب الإلكترونية في صورتها النهائية.
- الاستخدام.

وبهذا أجابت الباحثة على السؤال الثاني.

للإجابة على السؤالين الثالث والرابع: ما فعالية بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على الوسائط التفاعلية لتنمية الجانب المعرفي والأدائي لمهارات المعلم الرقمي لمعلمي المرحلة الثانوية؟

قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

١. إعداد اختبار تحصيلي لمعرفة مدى تمكن المعلمين من الجانب المعرفي لمهارات المعلم الرقمي لديهم.

٢. إعداد بطاقة ملاحظة لتحديد مدى تمكن المعلمين من مهارات المعلم الرقمي بعد التدريب .

٣. عرض الاختبار وبطاقة الملاحظة على مجموعة من المتخصصين لتقنينهم.

٤. عمل التعديلات اللازمة التي أقرها سعادة المتخصصين على الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة.

٥. إعداد الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.

٦. تطبيق أدوات الدراسة تطبيقا قبليا على عينة الدراسة.

٧. تطبيق بيئة التدريب القائمة على الوسائط التفاعلية.

٨. تطبيق أدوات الدراسة تطبيقا بعديا.

٩. جمع البيانات ومعالجتها احصائيا.

١٠. عرض النتائج وتفسيرها.

وبهذا أجابت الباحثة على السؤالين الثالث والرابع.

مصطلحات البحث:

أولا: بيئة التدريب الإلكترونية:

عرفها مأمون عبد الكريم محمد (٢٠١٨، ٢٣) بأنها: "عبارة عن منظومة متكاملة ومتفاعلة ومرنة تعتمد على الإنترنت، وتوظف فيها أدوات الاتصال الإلكترونية بنمطيه المتزامن وغير المتزامن لتقديم المحتوى التعليمي المطلوب في ضوء استراتيجية محددة بهدف تحقيق الأهداف التعليمية".

عرفتها الباحثة إجرائيا: " بأنها نوع مستحدث من أنواع التدريب عن بعد يعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتطورة يضم العديد من الوسائط التفاعلية للتواصل بين المتدرب والمدرب، مبني على الخبرات السابقة والفروق الفردية بين المعلمين بالمرحلة الثانوية، ويتم فيه تقديم المحتوى الإلكتروني، والتدرب من خلاله على المحتوى التعليمي لتنمية مهارات المعلم الرقمي لمعلمي المرحلة الثانوية.

ثانيا: الوسائط التفاعلية:

عرفها أحمد بن عبد الله بن إبراهيم (٢٠٠٤، ٢٠) الوسائط المتعددة التفاعلية على أنها أدوات ترميز الرسائل التعليمية من لغة لفظية مكتوبة على هيئة نصوص مكتوبة أو مسموعة أو منطوقه وكذا الرسوم الخطية والمتحركة والصور الثابتة والمتحركة . ويمكن استخدام خليط من هذه الأدوات لعرض فكرة أو مفهوم أو مبدأ أو أى نوع أخر من أنواع المحتوى الدراسى .

عرفتها الباحثة أجرائيا بأنها "هى تلك الوسائل التي تتوفر فيها عناصر الصوت والحركة والرسومات وغيرها من العناصر التي تثير انتباه المتدربين وتمكن المدربين من التواصل مع المتدربين والعكس بعضهم البعض من خلال التدريب عن بعد عن طريق إعداد برنامج تدريبي عن بعد باستخدام الوسائط التفاعلية".

ثالثا: مهارات المعلم الرقمي:

مهارات توظيف التكنولوجيا الرقمية بالشكل الأمثل والتمكن منها من قبل المعلمين بما يخدم العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة وفقاً لمتطلبات مجتمع والتطورات المستمرة.

عرفتها الباحثة إجرائيا على أنها :" هي تلك المعارف والمعلومات ومهارات توظيف التكنولوجيا الحديثة التي يجب أن يمتلكها المعلم ويتمكن منها جيدا عند تطبيقه لها أثناء العملية التعليمية وهي عبارة عن كفايات معرفية في مجال التعليم الإلكتروني، كفايات التعامل مع المتعلم الإلكتروني، كفايات استخدام الوسائط التفاعلية، و كفايات استخدام الإنترنت".

مقدمة:

لقد واكبت البرامج التدريبية الإلكترونية التغيرات السريعة الحادثة في مجال التكنولوجيا والمعرفة، لذلك احتلت مكانة كبيرة من اهتمام العاملين جميعا في العملية التعليمية، ومكاناتها أيضا عند وضع خطط التطوير التربوي.

يمكن تعريف التدريب الإلكتروني على أنه نوع جديد من أنواع التدريب الذي وجد نتيجة لوجود تكنولوجيا المعلومات والاتصال المتجددة دائما في عصرنا ويتم الاعتماد فيه على الإنترنت للاتصال بين المدرب والمتدرب أثناء فترة التدريب.

المحور الأول: بيئة التدريب الإلكترونية:

أولا: تعريف بيئة التدريب الإلكترونية:

عرفها محمد عطية خميس (٢٠١٨، ٨) بأنها: "بيئات تدريبية تحاكي البيئات التقليدية (فصول، معامل، متاحف ومعارض تعليمية)، ومن ثما فهي أشكال بديلة للمؤسسات التعليمية تخلو من بيئات التعلم التقليدية وجها لوجه، ومن ثما فهي أساس في نظام التعلم الإلكتروني على الخط، لذلك يجب أن يكون المعلمون والمتعلمون على دراية كافية بها، فبدون فهم البيئات الإلكترونية التي يعملون من خلالها وإمكانياتها؛ فلن يتمكنوا من استخدامها بالشكل السليم، والاستفادة من إمكانياتها المتعددة.

ثانيا: مكونات بيئة التدريب الإلكترونية:

تناولت العديد من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة منها دراسة(الشيمي، ٢٠١٣، ٤٨؛ الهادي، ٢٠١١، ٥٢؛ Matar, 2014, 11 ؛ Ciloglugil & Inceoglu, 2012, 550) وهي:

- المحتوى التدريبي الرقمي.
- نموذج المتدرب.
- تصميم بيئة التدريب الإلكترونية.
- أنماط التواصل والتفاعل داخل بيئة التدريب الإلكترونية.
- إدارة بيئة التدريب الإلكترونية.
- البرامج والتطبيقات المستخدمة لتطوير بيئة التدريب الإلكترونية التفاعلية.

ثالثا: خصائص بيئات التدريب الإلكترونية:

أشار آل عامر (٢٠٠٩، ١٢٤) إلى مجموعة من الخصائص، وتتمثل في كون بيئة التدريب تفاعلية حيث يتم التفاعل بين المدرب والمتدرب والعكس، كذلك تعتمد على

التعلم الذاتي والتعلم التعاوني، ويتميز التدريب التفاعلي بالمرونة في المكان والزمان، كما تساعد المعلم على التعلم المستمر مدى الحياة.

رابعا: مميزات بيئة التدريب الإلكترونية:

تتميز بيئات التدريب الإلكترونية بالتالي:

- توفر وسائل تكنولوجية تتيح للمتدرب إمكانية تلقى المعلومات بأقل جهد.
- وتتيح له الحوار والتفاعل بينه وبين زملائه.
- وتسهل تقديم التغذية الراجعة.
- وتوفر للمعلم إمكانية تقديم المساعدة والتواصل مع المتعلمين.
- وتطوير استراتيجيات التدريس التي يتبعها.

المحور الثاني: الوسائط التفاعلية:

مقدمة:

ترتبط الوسائط التفاعلية بوجود الحاسب الآلي وذلك لتصميم وإنتاج تلك البرامج التعليمية، فوجود الحاسب الآلى يوفر لنا عنصر التفاعلية، أي وجود استجابة من الفرد، ويتم من خلال جهاز الحاسب الآلى تحويل المعلومات وعناصر الوسائط المتعددة من نص وصور وحركة وغيرهم إلى صورة رقمية، وتعد تكنولوجيا المعلومات وسيلة لتعليم الدارسين ودعم العملية التعليمية ويلزم ذلك دعم المعلمين وتدريبهم.

أولا: تعريف الوسائط التفاعلية:

يمكن تعريف الوسائط التفاعلية بأنها وسائل تهدف توفير مصادر التعلم والمعلومات من خلال الإنترنت وجهاز الحاسب الآلي.

عرفها أكرم فتحي مصطفى (١٢،٢٠٠٨ -١٣) أنها وسائط غير خطية تعتمد فقط على الحاسوب وعي عروض تستخدم جميع وسائط الاتصالات المستخدمة في الوسائط المتعددة من نص مكتوب، وصوت مسموع، وصورة ثابتةأو متحركة، ورسوم وجداول وفيديو كما أنها تمكن المتعلم من التحكم المباشر في تتابع المعلومات، حيث تسمح له

بالتحكم في اختيار وعرض المحتوى والخروج والانتهاء من البرنامج من أية نقطة أو في أي وقت شاء.

ثانيا :أسباب استخدام الوسائط التفاعلية في التدريب الإلكتروني:

يوجد العديد من أسباب استخدام الوسائط التفاعلية في التدريب كما ذكرتها حسنية سنوسي(٢٠١٤،١٩) ومنها:

١. الفروق الفردية بين الطلاب، فالطلاب لهم نفس السن ولكن يختلفون في تفكيرهم وقدراتهم ورغباتهم وميولهم.

٢. تغير دور المعلم الذي يقوم به في العملية التعليمية مع تطور التكنولوجيا.

٣. زيادة دافعية الطلاب والتشويق وبقاء أثر التعليم.

٤. الإنفجار المعرفى بسبب الإنفتاح، حيث أصبح العالم الذي نعيشه قرية صغيرة واحدة.

٥. عند استخدام الوسائط التفاعلية لابد من اتباع قواعد معينة مثل:

٦. تحديد الأهداف المستخدم من أجلها تلك الوسائط.

٧. ملائمة الوسائط التفاعلية المستخدمة في التدريب مع مستويات المتدربين العقلية وميولهم وتفكيرهم.

٨. عدم استخدام الكثير من الوسائط التفاعلية في الدرس أو الحصة الواحدة، وعدم استخدمها بدون وعى وتخطيط بل يستخدم المعلم الوسائط التفاعلية التي تخدم أهدافه وتحقق تعليم أفضل.

ثالثا : مميزات استخدام الوسائط التفاعلية في التدريب الإلكتروني:

١. تهتم بالتعليم الذاتي وبقاء أثر التعلم.

٢. توفير التعليم التعاوني بين المتدربين.

٣. توفير المعلومات بأكثر من شكل بصورة رقمية وزيادة خبرة المتدربين.

٤. تزيد من دافعية الطلاب وتثير اهتمامهم وتراعي الفروق الفردية.

٥. زيادة خبرة المتدربين في مجال عملهم.

٦. تسهل توفير المعلومات المجردة كمعلومات واقعية ودون التعرض للخطر.

٧. توفير مصادر التعلم والمعلومات وتقليل الجهد والمال. (حسنية سنوسي،٢٠١٤,٣٠)

رابعا :خصائص الوسائط التفاعلية المستخدمة في التدريب الإلكتروني :

لابد من توافر العديد من المعايير في الوسائط التفاعلية عند استخدامها في عملية التدريب لكي يكون المدرب قادرعلى التحكم في عملية التدريب وهي:

١ -أن تخدم المحتوى التعليمي التي سوف توظف فيه.

٢ -أن يتوفر بها عنصر التشويق وإثارة الإنتباه الطلاب وجذبه.

٣ -أن تتسم بالإبداع والإبتكار وتوفير عنصر الحركة بها لإثارة الحواس المختلفة للطلاب.

٤ -أن تكون مناسبة للمساحة التي يوضع بها والتكاليف المتوفرة وصوتها وصيانتها جيدة.

٥ -أن تكون مناسبة للعمر العقلي.

٦ -أن يتوفر بها الجمال والدقة العلمية التي تخدم المحتوى التعليمي.

٧ -أن تكون بسيطة في التعامل والتفاعل معها .(غسان يوسف قطيط ، ٢٠١٥,١٢٨)

المحور الثالث : مهارات المعلم الرقمي :

مقدمة

ظهرت العديد من المصطلحات الجديدة نتيجة الظروف الراهنة والحاجة الماسة لاستخدام التعليم الإلكتروني والفصول الافتراضية، ومن أبرز تلك المصطلحات التي

ظهرت مصطلح المعلم الرقمي الذي يستخدم تطبيقات التكنولوجيا في التعليم لتحقيق الأهداف التعليمية وإرشاد الطلاب لبناء مجتمع رقمي، عن طريق استخدام الوسائل التعليمية المتطورة عن طريق منح الطلاب فرصة أكبر للمشاركة في عملية التعلم بدلا من أسلوب التلقين التقليدي.

لذلك كان لزاما على المعلم امتلاك مهارات المعلم الرقمي لتلبية الاحتياجات التكنولوجية والبحثية والمعرفية، التي يحتاجها لنقل المعرفة والمهارات من المعلم الرقمي إلى الطلاب لزيادة المشاركة في العملية التعليمية وذلك من خلال الدورات التدريبية.

من الضروري للمعلمين إتقان مجموعة من المهارات الرقمية الأساسية و الوظيفية لإظهار القيادة الرقمية في الفصول الدراسية ؛ حيث أنها تعد من متطلبات العصر الرقمي وضمانا لتمكين الطلاب في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجتمع المعلومات والمعرفة الحالي، ويُطلب من المعلمين اكتساب مهارات المعلم الرقمي التي تسمح لهم بإنشاء وتبادل المحتوى الرقمي والتواصل والتعاون وحل المشكلات. وبالتالي، فإن تدريب المعلمين على محو الأمية الرقمية والمعلوماتية ضروري لاكتساب ونشر المهارات الرقمية التي تعزز الاستخدام السليم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس. في الواقع، يشير الإطار الأوروبي للكفاءة الرقمية للمعلمين إلى حاجة المعلمين إلى تدريب الطلاب على تطبيق التقنيات الرقمية بطريقة حاسمة ومسؤولة.

أولا: تعريف مهارات المعلم الرقمي:

عرفها ياسين عبده سعيد(٧٤,٢٠١٥) بأنها "مستوى معين من القدرات والمهارات والاتجاهات، التي يمتلكها المتعلم ويتقن ممارستها في مجال تكنولوجيا التعليم في بيئة التعلم الإلكتروني، للوصول بالعملية التعليمية إلى درجة عالية من الكفاءة والفاعلية".

عرفتها أروى وضاح درعان (٧,٢٠٠٩) بأنها"عبارة عن مجموعة من المهارات التي تقوم بإدارة الموقف التعليمي الإلكتروني، وقد صنفت في أربع فئات رئيسية هي: مهارة إرسال البيانات، مهارة استقبال البيانات، مهارة البحث، مهارة تصميم صفحات الإنترنت، وتضم كل فئة عددًا من المهارات الفرعية، وتقاس إجرائيًا باستخدام بطاقة الملاحظة".

ثانيا: أدوار المعلم في العصر الرقمي:

يمكن تعريف المعلم الرقمي بأنه هو الشخص الذي يمتلك مهارات التعامل مع التقنيات والوسائط المتعددة، واستخدام مصادر المعلومات والاتصالات الرقمية. ويمكن تلخيص الأدوار التي يقوم بها المعلم في العصر الرقمي في عددة نقاط كما تم ذكرها في تلك الدراسات (عزمي، ٢٠٠٨، ١٨٥ -٢٠٥؛ Burkholder Collier&Branum,2-5,2013؛ حسانين،٢٠٢٠,٩) وهي:

١ .ميسر للعملية التعليمية: يتحول دور المعلم من ملقن للمحتوى التعليمي والمحاضر للطلاب في الفصل الدراسي إلى دور المصمم الذي يخلق تجارب التعلم ويوجهها، من خلال تقديم النصح والإرشاد للطالب أثناء العملية التعليمية ويتيح للمتعلمين اكتشاف خبرات التعلم بأنفسهم، كما يمكن أن يعطي المعلم الفرصة للطالب للمشاركة في القيادة، مما يعزز استقلالية المتعلم، يضمن النمو الشخصي له.

٢ .تكنولوجي: يجب على المعلم أن يكون على دراية بأحدث التقنيات التعليمية الرقمية والتكنولوجيا، ويمتلك القدرة على توظيفها وإدارتها في العملية التعليمية ، لمساعدة الطلاب على استخدام التكنولوجيا وبشكل فعال، كما أنه مطالب بتحديث معلوماته وتطوير مهاراته أول بأول ليتمكن من استيعاب واستخدام التكنولوجيا الحديثة والإنترنت في عملية التعليم.

٣ .مصمم للخبرات التعليمية: فدور المعلم أساسي في تصميم المقررات التعليمية إلكترونيا، والتنوع في أساليب عرض المحتوى للمتعلمين بطرق جذابة، وتصميم الاختبارات التقويمية إلكترونيا كأدوات للتقويم، والعمل على تطبيق التغذية

الراجعة الفورية، حيث توفر مهارات المعلم الرقمي للمعلمين القدرة على جمع وتفسير النقاط المختلفة لتقييم الطالب من خلال جمع البيانات الخاصة به.

٤ .باحث: دور المعلم هنا لا يقتصر على التشخيص ومعرفة مواطن القصور فقط، بل يمتد دوره ليكون قادرا على وضع التصورات لحل المشكلات من جذورها، ويتيح البحث الدائم والإطلاع المستمر للمعلم التطوير واكتساب المهارات المختلفة؛ حيث تتيح له الفرص للتجريب والابتكار والبحث عن أسباب المشكلات التي قد تواجهه، والقيام بتجريب ما يراه مناسبا.

٥ .قائد: فالمعلم هو صاحب القرار في العملية التعليمية، حيث يسمح للمتعلمين التفاعل وطرح الأسئلة والتحاور مع بعضهم البعض، والتعبير عن آرائهم بحرية، ويحفزهم على التعلم الجاد وتحقيق الأهداف التعليمية.

٦ .مرشد وناصح: فوظيفة المعلم في التعليم عن بعد عبر الشبكات والبرمجيات والمواقع التعليمية الإلكترونية وما تحتويه من محتوى تعليمي هوإرشاد وتوجيه المتعلمين أثناء تعاملهم معها، فيجيب المعلم على استفسارات المتعلمين، حيث يوفرالنصح والوقت للإجابة على استفسارات الطلاب وتوضيح السلوك الذي يجب اتباعه في عملية التعلم عن بعد وما تنص عليه أخلاقيات الشبكة وآداب التعامل مع الآخرين.

٧ .مقوم: ويتم ذلك من خلال وضع معايير التقويم الخاصة بالمقرر، واختيار أنماط الاختبار والتقويم المناسبة للمحتوىالتعليمي، وتدريب الطلاب على كيفية التفاعل والتعامل مع أساليب الاختبارات الإلكترونية، وإعداد ملفات الإنجاز للمتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة الفورية لتحسين مستواهم الأكاديمي وتقدمهم الدائم في المقرر، بالإضافة إلى تقييم أداء البرمجيات المستخدمة في النظام والاتصالات المتعلقة بها.

٨ .تقديم الخبرة الفنية: حيث يقدم الخبرة الفنية للمتعلمين للتنقل بين التكنولوجيا والموارد الرقمية بسهولة لدعم عملية التعلم.

ثالثا: مهارات المعلم الرقمي:

تندرج مهارات المعلم الرقمي بالقرن الحادي والعشرين ضمن أربع فئات رئيسة كما ذكرتها هدى يحيي اليامي(٢٠٢٠،٢٨)كالتالي:

١. طرق التفكير: وتشمل التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، حل المشكلات، صنع القرار.
٢. طرق العمل: وتشمل التواصل، التعاون .
٣. أدوات العمل: وتشمل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الوعي المعلوماتي.
٤. المهارات الحياتية: وتشمل المواطنة، المهنية، المسئولية الشخصية والاجتماعية.

كما يمكن تصنيف مهارات القرن الحادي والعشرين وفق تصنيف أخر يندرج ضمن ثلاث مستويات من المهارات، كالتالي:

١. مهارات التعلم والإبداع، وتشمل: التفكير الناقد وحل المشكلات، والتشارك، الابتكار والإبداع والقدرة التخيلية.
٢. مهارات المعلومات والتقنية، وتتضمن: الثقافة المعلوماتية التي تعمل على الوصول للمعلومات ونقدها وتقويمها وتوظيفها على أكمل وجه، والثقافة التقنية التي تعمل على الاستخدام الفعال للتقنية بمختلف مجالتها وأنواعها.
٣. مهارات الحياة والمهنة، وتشمل القدرة على التكيف وتقبل التغيير بمرونة عالية. (هدى يحيي اليامي،٢٠٢٠،٢٨)

الدراسة التجريبية للبحث:

تناولت الباحثة تحليلاً للبيانات الناتجة من تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبليا وبعدياً على أفراد العينة، ثم عرض النتائج التي توصلت لها الباحثة بعد إجراء المعالجات الإحصائية على البيانات المستخرجة، وتفسير تلك النتائج.

وللتحقق من صحة الفروض من عدمه استخدمت الباحثة برنامج SPSS statistics 25 لحساب قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة.

فروض البحث:

١ - يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

٢ - يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

اختبار صحة فروض الدراسة:

نص الفرض الأول على أنه: **يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.**

استخدمت الباحثة قيم (ت) للدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار وقد تم إدراج ذلك في الجدول (١)

جدول(١)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي والبعدي.

	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		ت	D	η^2	مستوى الدلالة الإحصائي
	م١	ع١	م٢	ع٢				
تصميم المدونات التعليمية لإستخدامها في العملية التعليمية	٩.٥٧	٢.٥٤	١٢.٦٣	١.١٩	٥.٩٩	1.57	0.38	كبير جداً

	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		ت	D	η^2	مستوى الدلالة الإحصائي
	م١	ع١	م٢	ع٢				
تصميم واستخدام المواقع التعليمية الإلكترونية في التعليم	٥.٢	٠.٨٩	٦.٩٣	٠.٢٥	١٠.٢٩	2.70	0.65	كبير جداً
تصميم واستخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية	٣.٦٠	٠.٦٧	٤.٠٠	٠.٠٠	٣.٢٥	0.85	0.15	كبير جداً
إعدادالاختبارات الإلكترونية كأداة تقويم إلكترونية لاستخدامها في العملية التعليمية	٨.٦٣	١.١٣	١١.٨٧	٠.٦٣	١٣.٧٠	3.59	0.76	كبير جداً
استخدام تطبيق جوجل درايف لمشاركة الملفات وتخزينها	٢.٠٣	١.٠٧	٣.١٣	٠.٧٨	٤.٥٧	1.19	0.26	كبير جداً
استخدام برنامج لضغط الملفات وفكها	3.37	0.67	6.30	1.05	12.86	3.38	0.74	كبير جداً
استخدام برنامج الإكسل (Excel) في العملية التعليمية	6.53	1.79	8.87	0.35	6.99	1.83	0.46	كبير جداً
الاختبار كامل	41.87	5.61	86.13	4.58	33.48	8.79	0.95	كبير جداً

يتضح من الجدول (١):

١. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي الإلكتروني للجانب المعرفي لمهارات المعلم الرقمي لمعلمي المرحلة الثانوية لصالح التطبيق البعدي.

٢. قيمة (ت) المحسوبة للاختبار ككل دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث أن قيمتها تساوي (٣٣.٤٨) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (٢.٥٨)، وجميع قيم (ت) المحسوبة لكل بعد من الأبعاد الفرعية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) مقارنةً بقيم (ت) الجدولية، وهذا يعني تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عن التطبيق القبلي لنفس الاختبار.

٣. بالنظر إلى جدول (٢) الذي يعرض درجات حجم الأثر (حسن، ٢٠١١، ٢٨٣) ، ومقارنة القيم الموجودة به بقيم (d) في الجدول (٣) الذي يعرض تأثير المتغير المستقل (الوسائط التفاعلية) على المتغير التابع (مهارات المعلم الرقمي) ، نجد أن حجم التأثير كبير عند كل بعد من أبعاد تنمية الجانب المعرفي لمهارات المعلم الرقمي، وأيضاً في النتيجة الكلية للاختبار، وذلك نتيجة لتطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة البحث.

جدول (٢)

درجات حجم الأثر

	حجم الأثر			
الأداة المستخدمة	صغير	متوسط	كبير	كبير جداً
D	٠.٢	٠.٥	٠.٨	١.١٠
η^2	٠.٠١	٠.٠٦	٠.١٤	٠.٢٠

جدول (٣) تأثير المتغير المستقل (الوسائط التفاعلية) على المتغير التابع (مهارات المعلم الرقمي)

المجال	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للكفايات التكنولوجية	٠.٩٥١	٨.٧٨٧	كبير جداً

وبهذا نقبل الفرض الأول الذي ينص على أنه **يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.**

ولاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أن **يوجد فروق دال إحصائيا بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.**

استخدمت الباحثة قيم (ت) للدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة في بطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي للبطاقة وقد تم إدراج ذلك في الجدول (٤)

جدول(٤)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة في بطاقة الملاحظة في التطبيق القبلي والبعدي.

	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		ت	D	η^2	مستوى الدلالة الإحصائي
	م١	ع١	م٢	ع٢				
تصميم المدونات التعليمية لإستخدامها في العملية التعليمية	128.1	9.67	164.7	7.49	6.55	1.72	0.425	كبير جداً
تصميم واستخدام المواقع التعليمية	29.03	6.14	36.63	1.35	6.75	١.٧٧	٠.٤٣٩	كبير جداً

	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		ت	D	η^2	مستوى الدلالة الإحصائي
	م١	ع١	م٢	ع٢				
الإلكترونية في التعليم								
تصميم واستخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية	32.90	4.63	35.73	0.69	3.32	٠.٨٧١	٠.١٥٩	كبير جداً
إعدادالاختبارات الإلكترونية كأداة تقويم إلكترونية لاستخدامها في العملية التعليمية	24.27	5.77	31.83	2.65	6.53	١.٧١	٠.٤٢٤	كبير جداً
استخدام تطبيق جوجل درايف لمشاركة الملفات وتخزينها	19.5	4.85	25.6	0.855	6.79	١.٧٨	٠.٤٤٢	كبير جداً
استخدام برنامج لضغط الملفات وفكها	27.80	7.75	32.97	1.87	3.55	٠.٩٣٢	٠.١٧٨	كبير جداً
استخدام برنامج الإكسل (Excel) في العملية التعليمية	16.53	2.46	21.03	3.18	6.13	١.٦١	٠.٣٩٣	كبير جداً
الاختبار كامل	282.27	51.88	348.47	12.87	6.78	١.٧٨	٠.٤٤٢	كبير جداً

يتضح من الجدول (٤):

١. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للجانب المهاري لمهارات المعلم الرقمي لمعلمي المرحلة الثانوية لصالح التطبيق البعدي.

٢. قيمة (ت) المحسوبة للبطاقة ككل دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥) حيث أن قيمتها تساوي (٦.٧٨) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (٢.٥٨)، وجميع قيم (ت) المحسوبة لكل بعد من الأبعاد الفرعية للبطاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) مقارنةً بقيم (ت) الجدولية، وهذا يعني تفوق أفراد العينة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة عن التطبيق القبلي لنفس البطاقة.

٣. بالنظر إلى جدول (٢) الذي يعرض درجات حجم الأثر (حسن، ٢٠١١، ٢٨٣) ، ومقارنة القيم الموجودة به بقيم (d) في الجدول (٥) الذي يعرض تأثير المتغير المستقل (الوسائط التفاعلية) على المتغير التابع (مهارات المعلم الرقمي) ، نجد أن حجم التأثير كبير عند كل بعد من أبعاد تنمية الجانب المهاري للكفايات التكنولوجية، وأيضاً في النتيجة الكلية للبطاقة، وذلك نتيجة لتطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة الدراسة.

جدول (٥)

تأثير المتغير المستقل (الوسائط التفاعلية) على المتغير التابع (مهارات المعلم الرقمي)

المجال	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
بطاقة الملاحظة للجانب المهاري للكفايات التكنولوجية	٠.٤٤٢	١.٧٨	كبير جداً

مناقشة النتائج:

يتضح من نتائج البحث السابقة أن استخدام الوسائط التفاعلية له أثر واضح في نجاح بيئة التدريب الإلكترونية، مما ساهم في تنمية مهارات المعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة الثانوية، وليس هذا وحسب بل تطبيق ما تدرب عليه المعلمون على طلابهم، مما سيساهم أيضا في تحسين مهامهم الأدائية، وقد يعزي ذلك إلى :

١ - عرض بيئة التدريب بصورتها الإلكترونية واستخدام الوسائط التفاعلية، ساهم في زيادة رغبة عينة البحث في التعرف بيئة التدريب الإلكترونية ومحتواه، حيث تحقق متعة التعلم؛ حيث تم تقديم المحتوى التدريبي في صورة وسائط تفاعلية لتزيد من رغبة المتدربين في الاطلاع والتعرف على المحتوى التدريبي دون الحاجة إلى الالتزام بالقراءة الورقية.

٢ - تم استخدام تطبيق الواتساب للتواصل مع المتدربين ومتابعة سير التدريب؛ لما توفره تطبيقات الهواتف الذكية من تفاعلية، حيث ساعد المتدربين(عينة البحث) على التعلم في أي وقت وأي مكان؛ لأنهم يستخدمون هواتفهم المحمولة في إرسال واستقبال الملفات بشكل يومي.

٣ - ساعدت بيئة التدريب الإلكترونية في عملية التواصل والتعاون وتبادل الخبرات بين المتدربين.

٤ - ساهمت بيئة التدريب الإلكترونية في تغيير دور المعلم و الطالب حيث ساهمت في تطبيق ما تدرب عليه المعلم ببيئة التدريب الإلكترونية على الطلاب.

٥ - تطوير القدرات العقلية والارتقاء بها واستخدامها في المواقف الحياتية لدى المتدربين وهذا يعد جوهر التدريب والتدريس الإيجابي.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن التوصية بالتالي:

١ - توظيف البيئات التدريبية الإلكترونية في تدريب المعلمين.

٢ - عقد برامج تدريبية ودورات لتزويد المعلمين بكل جديد وما يستحدث في مجال تخصصهم.

٣ - إدراج تدريس مهارات المعلم الرقمي في التعليم كأساس ضمن مقررات الدراسات العليا بكليات التربية.

٤ - ضرورة العمل على تطوير أداء المعلمين وتنميتها مهنيا وأكاديميا من خلال توظيف العديد من التقنيات التكنولوجية الحديثة.

٥ - تدريس مهارات المعلم الرقمي وإدراجها ضمن مقررات الدراسات العليا بكليات التربية.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج وتوصيات البحث يقترح إجراء البحوث التالية:

١ - فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوسائط التفاعية في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي المرحلة الثانوية.

٢ - فاعلية بيئة تدريب إلكترونية قائمة على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى معلمي المرحلة الثانوية.

٣ - تصميم بيئة تدريب تفاعلية قائمة على أساليب التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات إنتاج محتوى تعليمي إلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية.

المراجع

أولا المراجع العربية:

الجريوي، سهام بنت سلمان محمد(٢٠١٨). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي باستخدام مصادر المعلومات الإلكترونية لتنمية مهارات تصميم وإنتاج الورش التدريبية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مجلة الفتح، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، حزيران،ع٧٤.*

الدريويش، أحمد بن عبد الله بن أبراهيم (٢٠٠٤)، أثر استخدام الوسائط المتعددة على تحصيل طلاب الصف الثانى المتوسط بمادة العلوم بمدينة الرياض، (رسالة ماجستير)، قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

الدهشان، جمال علي(٢٠١٩). التدريب الإلكتروني مدخلا لتطوير منظومة التدريب في مصر، المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير، مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، بجامعة بنها.

المقطري، ياسين عبده سعيد(٢٠١٥)، الكفايات التكنولوجية في مجال التعلم الإلكتروني للطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم المهني في التدريس بجامعة العين للعلوم والتكنولوجيا ومدى استخدامهم لها، المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، ع٤، إبريل، جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا -دولة الإمارات، جامعة إب -الجمهورية اليمنية.

الوحيدي، أروى وضاح درعان(٢٠٠٩)، أثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات الالكترونية لاكتساب بعض مهاراتها لدى طالبات تكنولوجيا التعليم في الجامعة الإسلامية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

اليامي، هدى يحيي(٢٠٢٠)، برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، تخصص تقنيات التعليم، قسم المناهج وطرق التدريس، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ٥٨١، الجزء الثاني.

خميس، محمد عطية(٢٠١٨)، بيئات التعلم اإللكتروني الجزء ألاول، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

سنوسي، حسنية(٢٠١٤)،الوسائط المتعددة فى التعليم بين التوظيف وألمتناع، كلية الآداب والفنون، قسم اللغة والأدب العربى،جامعة عبد الحميد بن باديس،الجزائر.

عزمي، نبيل جاد(٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. القاهرة: دار الفكر العربي.

قطيط ،غسان يوسف(٢٠١٥)، تقنيات التعلم والتعليم الحديثة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع،ط١.

محمد، إبراهيم فريج حسين(٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية بعض مهارات علم العروض للطلبة المعلمين "شعبة اللغة العربية"، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع١٢٤.

مصطفى، أكرم فتحي(٢٠٠٨)، الوسائط المتعددة التفاعلية: رؤية تعليمية في التعليم عبر برمجيات الوسائط المتعدة التفاعلية، القاهرة: عالم الكتب.

ثانيا :المراجع الأجنبية :

Boldermo, S.; Ødegaard, E.E. What about the Migrant Children? The State-Of-The-Art in Research Claiming Social Sustainability. Sustainability 2019, 11, 459. [Google Scholar] [CrossRef][Green Version[

Brown, S.A. Conceptualizing digital literacies and digital ethics for sustainability education. Int. J. Sustain. High. Educ. 2014, 15, 280–290. [Google Scholar

Castañeda, L.; Esteve, F.; Adell, J. ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? Rev. Educ. Distancia (RED) 2018, 56, 6. [Google Scholar] [CrossRef[

CLIP. Definitions and Models Information Literacy. 2013. Available online: http://www.informationliteracy.org.uk/information-literacy-definitions/definitions-of-il/ (accessed on 2 September 2021.(

Collier, D., Burkholder, K., & Branum, T. (2013). Digital Learning: Meeting the Challenges and Embracing the Opportunities for Teachers. Issue Brief. Committee for Economic Development.

Cranton, P. Transformative learning and AVE for social sustainability. In Rethinking Work and Learning. Adult and Vocational Education for Social Sustainability; Willis, P., McKenzie, S., Harris, R., Eds.; Springer: New York, NY, USA, 2009; pp. 93–105. [Google Scholar{

Defining urban social sustainability. Sustain. Dev. 2011, 19, 289–300. [Google Scholar] [CrossRef[

Eizenberg, E.; Jabareen, Y. Social Sustainability: A New Conceptual Framework. Sustainability 2017, 9, 68. [Google Scholar]

De la Calle, A.M.; Pacheco-Costa, A.; Gómez-Ruiz, M.Á.; Guzmán-Simón, F. Understanding Teacher Digital Competence in the Framework of Social Sustainability: A Systematic Review. Sustainability 2021, 13, 13283. https://doi.org/10.3390/su132313283

INTEF. Marco de Competencia Digital Docente—Septiembre 2017; INTEF: Madrid, Spain, 2017; Available online: http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-

INTEF. Competencia Digital Educativa; INTEF: Madrid, Spain, 2021; Available online: https://intef.es/formacion-y-

ISTE. National Educational Technology Standards for Teachers; ISTE: Eugene, OR, USA, 2008; Available online: https://people.umass.edu/pelliott/reflections/netst.html

JISC. Developing Digital Literacies. Overview. 2013. Available online: http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/developin

McKenzie, S. Social Sustainability: Towards Some Definitions. Hawke Research Institute Working Paper Series, 27. Hawke Research Institute University of South Australia. 2004. Available online: https://www.unisa.edu.au/siteassets/episerver-6-

Redecker, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu; Publications Office of the European Union: Luxembourg, 2017 [Google Scholar]

UNESCO. Las Competencias Digitales son Esenciales Para el Empleo y la Inclusión Social; UNESCO: Paris, France, 2018; Available online: https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social

فعالية برنامج إرشادي وقائي مُكثف لتنمية الوعي الصحي لأمهات الأطفال بالروضة

ريهام السيد محمد سليمان

مدرس الصحة النفسية المُساعد

كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ.د/ عبد الباسط متولي خضر
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د/ محمد أحمد سعفان
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ
كلية التربية – جامعة الزقازيق

مُستخلص البحث:

يهدف البحث الحالي الى تنمية الوعى الصحي لأمهات الأطفال بالروضة من خلال برنامج إرشادي وقائي مُكثف، واعتمد البحث على المنهج التجريبي باستخدام تصميم المجموعة الواحدة بقياسين احدهما قبلي والآخر بعدى، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) من الأمهات للأطفال بالروضة منهن (١٩) من أمهات أطفال الروضة بالريف و (١٨) من أمهات أطفال الروضة بالمدينة، واعتمد البحث على مجموعة من الأدوات تحددت في مقياس الوعى الصحي لأمهات أطفال الروضة والبرنامج الإرشادي الوقائي المُكثف الذى تكون من (٩) جلسات تم تطبيقه على كل من أمهات الأطفال بكل من الريف والمدينة - كل مجموعة على حدة - ، وتوصل البحث الى مجموعة من النتائج تمثلت في أن مستوى الوعى الصحي لأمهات الأطفال بالروضة متوسط، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الوعى الصحي لأمهات أطفال الروضة بالريف والمدينة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأوصى البحث بمجموعة من التوصيات كان أهمها ضرورة تنمية الوعى الصحي لدى معلمات الأطفال بالروضة.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي وقائي مكثف - الوعي الصحي - أمهات الأطفال بالروضة

The effectiveness of an intensive preventive counseling program to develop the health awareness of mothers of children in kindergarten

Reham Elsayed Mohamed Soliman
Assistant Lectuurer, Department of Mental Health
Faculty of Education- Zagazig University

Prof.Dr.Abd Elbaset Metwally Khedr
Professor of Mental Health
Faculty Of Education - Zagazig University

Prof.Dr.Mohamed Ahmed Saafan
Professor of Mental Health
Faculty of Education- Zagazig University

Abstract:

The current research aims to develop the health awareness of kindergarten mothers through an intensive preventive counseling program, and the research relied on the experimental approach using the one-group design with two measures, one before and the other after, and the study sample consisted of (37) mothers for children in kindergarten, of whom (19) were mothers of children Kindergarten in the countryside and (18) mothers of kindergarten children in the city, and the research relied on a set of tools identified in the measure of health awareness for mothers of kindergarten children and the intensive preventive counseling program, which consisted of (9) sessions that were applied to each of the children's mothers in both the countryside and the city - each group separately -,The research reached a set of results represented in the fact that the level of health awareness of the mothers of children in kindergarten is average, and there were statistically significant differences between the average degrees of health awareness of mothers of kindergarten children in the countryside and the city between the pre and post measurements in favor of the post measurement, and the research recommended a set of

recommendations, the most important of which was necessity Developing health awareness among kindergarten teachers.

Keywords: intensive preventive counseling program - health awareness - mothers of children in kindergarten

مُقدمة:

تعد الصحة من أعظم نعم الله عز وجل، كما أنها رأس مال ورصيد شخصي ومجتمعي ومصدر رئيس للتنمية الاجتماعية والاقتصادية على صعيد الفرد والجماعة والمجتمع ككل، وكلما كان الإنسان يتمتع بصحة جيدة كان قادراً على التعلم واكتساب المعلومات والخبرات التعليمية، فالعقل السليم في الجسم السليم.

وقد تزايد في الفترة الأخيرة اهتمام الدولة بتنمية الوعى الصحي لمختلف فئات المجتمع وخاصة لدى المرأة (احمد مرسي، ٢٠٢٠)، ويعد تنمية الوعى الصحي للمرأة بشكل عام من المقومات الأساسية للمجتمع والتي تكفله الدولة للجميع (Godongwana et al., 2021)، حيث تشمل برامج الوعى الصحي التي يمكن أن تُقدم الى الأمهات على "التثقيف الصحي، والصحة البيئية، الوقاية من الأمراض المتوطنة، العلاج المناسب للأمراض والإصابات الشائعة، وتوفير الأدوية الضرورية التي تحقق الإسعافات الأولية و أسس التغذية الصحيحة" (الهيئة العامة للاستعلامات، ٢٠١٨)، وجدير بالذكر أن تنمية الوعى الصحي للأمهات تتمثل في عمليتين أساسيتين هما "الوقاية والعلاج" التي تساعد على تجنب حدوث المشكلات الصحية وما يترتب علي ذلك من مشكلات مادية واجتماعية ونفسية وتعليمية ومهنية (لبنى عبد المجيد، ٢٠٠٥، ٣٢٩٦)، كما أن تنمية الوعى الصحي للأمهات جزء لا يتجزأ من أي خدمة صحية تقدم للمرأة ويهدف الى مساعدة المرأة على اكتساب المعلومات والمفاهيم الصحية وتعديل السلوكيات غير الصحية الى سلوكيات صحية (وفاء سلمان، ٢٠١٦، ٢) تنعكس على تنمية الوعى الصحي لأبنائهن وخاصة أطفال الروضة، توازياً مع بروتوكول الأهداف العامة لرياض الأطفال الذى أكد على "ضرورة إكساب الأطفال العادات والاتجاهات والمفاهيم الصحية والغذائية السليمة، وتعويدهم على المحافظة

على سلامتهم ونظافتهم العامة" (فهيم مصطفى، ٢٠١١، ١٩)، وأضافت "ثناء الضبع" (٢٠٠٨، ٨١١: ٨١٢) انه يجب الاهتمام بتعليم الأطفال العناية الشخصية ومعرفة العادات الصحية السليمة ومدى تأثيرها على أجسامهم وصحتهم، وذلك لن يتحقق إلا برفع مستوى الوعى الصحي للأمهات أولا من خلال برنامج إرشادي وقائي.

وجدير بالذكر أن البرنامج الإرشادي الوقائي يهدف إلى الحدّ من انتشار المرض الجسمي والنفسي للأفراد والاهتمام بالجوانب الوقائية (Nutbeam, 2000; Jacobson et al., 2004) ، وفى ذات السياق أكدت الدراسات التي اجراها (Rootman & Gordan, 200; Stocks et al, 2009; Ross – Adkins & Corus, 2009) على أن الجانب الأكبر أن نماء الطفل وقدرته على التعلم يعتمد في الأساس على اهتمام القائمين على تربيته ورعايته بصحته ووقايته من الأمراض وإكسابه العديد من العادات والمفاهيم والمهارات اللازمة والتي يمارسها الطفل في حياته اليومية للحفاظ على مستوى جيد من الصحة العامة والحد من المخاطر الصحية.

وبذلك فإن الأسرة تلعب دوراً مهمًا في الاهتمام بصحة الطفل بمجالاتها المختلفة (Sedighi et al., 2012) النظافة العامة، والتغذية الصحيحة، وحفظ الأغذية، ونظافة الماء ونوعية الملابس، وممارساتهم لأسس الوقاية من الأمراض.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أن وعى الأسرة بالأمور الصحية يعد أساساً مهمًا لتنمية الوعى الصحي للأطفال في السن المُبكر (Handique et al., 2021)، ومن ثم فيمثل الوالدان القوة المباشرة التي تهتم ببناء شخصية الطفل وميوله وقدراته وتدارك أي خلل أو انحراف وتعديله أو تحسينه (Xie et al., 2022)

مشكلة البحث:

انطلاقا من الظروف الآنية وانتشار الأمراض المعدية والخوف من الإصابة بها لدى فئات المُجتمع ككل، ومما لا شك فيه أن انتشار الأمراض وانخفاض مستوى الرعاية الصحية يعكس أمراً سيئاً على كل جهود التنمية، ويشكل تهديداً للمجتمع

ككل، وقد يعرقل التقدم الاقتصادي والاجتماعي (Sanders et al., 2007)، ومن هنا توجب الاهتمام توجب الاهتمام بتنمية الوعي الصحي لجميع أفراد المجتمع (رشا حجازي، ٢٠٢٠)،

والأم هي المدرسة الأولى التي يتعلم منها الطفل عاداته وتقاليده واتجاهاته وسلوكياته، ومن ثم يعد تعليم المرأة وتثقيفها وتوعيتها صمام أمان للمجتمع والأسرة، كما يعد متغيرًا أساسيا في إقامة أسرة سوية صالحة تستطيع مواجهة المشكلات والتغلب عليها بوعى وإدراك (ليلى حسام الدين، ٢٠٠٠، ١٢٣)، وتأتى التوعية الصحية على رأس المسئوليات في الوقت الحالي.

واستنادا الى ذلك فإن تنمية الوعي الصحي لدى الأمهات وخاصة من لديهن أطفال في سن الروضة يعد حجر الأساس لتفادى ذلك من خلال اكتساب المعارف والمعلومات الصحية السليمة وكذلك الخبرات والمهارات اللازمة لمواجهة الأمراض المستجدة وتغيير العادات والمعتقدات الصحية الخاطئة بعادات صحية سوية.

ومما لاشك فيه أن تنمية الوعى الصحي لكافة أفراد المُجتمع وخاصة الأمهات أمرا يشغل أهمية كبيرة (Naderifar et al., 2006; Mohammed & Mohammed, 2013; Sehrawat et al., 2016) ، إذ أن تنمية الوعى الصحي للأمهات يوفر طاقات وجهود كبيرة في المستقبل لتنمية الوعى الصحي لدى الأطفال ومن ثم المراهقين والشباب، وبذلك فإن تنمية الوعى الصحي للأمهات يعتبر الخطوة الأولى والمهمة في الارتقاء بالمستوى الصحي في المجتمع بجميع مجالاته ، ووعى الأمهات يكون بمثابة وقاية كبيرة للأطفال من العديد من الأمراض (Johnson et al., 2010).

لذلك فقد أشارت دراسات عديدة (هبه حسن، ٢٠٠٣؛ هناء عبد الجليل، ٢٠٠٥؛ سولاف عبد العظيم، ٢٠٠٧؛ إيهاب قنديل، ٢٠٠٧) الى ضرورة تنمية الوعي الصحي لأفراد المجتمع بصفة عامة وللأمهات بصفة خاصة من خلال تنمية مفاهيم ومهارات الرعاية الصحية لديهم وذلك بالاعتماد على نشر الوسائل التثقيفية وإعداد البرامج

الصحية والإرشادات الخاصة بالوعي وإصدار الكتيبات والأدلة الإرشادية التي تساعد على تسهيل إيصال المعلومات وتسهيل فهم وإقناع المتلقين لتحقيق المستوى المطلوب من الوعي الصحي.

كما أوضحت دراسة (Renuka, 2011) الى ضرورة تعليم المرأة وتثقيفها صحياً لمواجهة المشكلات الصحية التي تواجه أسرهن وتعوقهن عن القيام بأدوارهن، كما أشارت دراسة (Karadeniz, 2018) على ضرورة الاهتمام بالاتجاه التكاملي لتنمية الوعى الصحي للمرأة وخاصة من الأمراض المُعدية وإشباع الاحتياجات الصحية لها لمواجهة المشكلات الصحية لذاتها وأسرتها، وأكدت دراسة (Periago et al., 2004) على ضرورة تقديم البرامج التوعوية للأمهات لتنمية الوعى الصحي لديهن وخاصة من الأمراض المعدية التي بلا شك ستعزز السلوكيات الصحية لها وللمجتمع كاملا .

لذا فان أمكن تثقيف المرأة صحيًا وتنمية وعيها الصحي يكون هناك أمل في تقدم أفراد الأسرة وبالتالي تساهم في تقدم المجتمع ورقيه، ونظراً للسرعة التي نعيش فيها وذلك قد أثر في ميدان الإرشاد النفسي، فقد اتجه بعض من العلماء إلى بحث ودراسة أساليب متطورة من الإرشاد المختصر، ومدى فعاليتها، وأطلقوا عليها مصطلحات كثيرة نجدها في البحوث العديدة، وكلها تعني الإرشاد المختصر "Brief Counselling"، أو الإرشاد المصغر "Micro counselling"، أو الإرشاد قصير الأمد "Short- term counselling". (Mangunkusumo et al., 2007)

ويعزز استخدام الإرشاد المكثف أن العينة سوية ولديها درجة من الوعي، كما أن الإرشاد النفسي الوقائي لا يتطلب إرشاد نفسي تحليلي طويل الأمد.

ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية :

١- ما مستوى الوعي الصحي لدى أمهات الأطفال بالروضة في كل من الريف والمدينة؟

٢- هل توجد فروق في مستوى الوعي الصحي لأمهات الأطفال بالريف والمدينة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي الوقائي المُكثف وبعده؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الى التعرف على مستوى الوعي الصحي بمجالاته المختلفة لدى أمهات الأطفال بالروضة في كل من الريف والمدينة مع التركيز على مجال الأمراض المعدية وطرق انتشارها وكيفية الوقاية منها، كذلك التعرف على الفروق في مستوى الوعي الصحي بين أمهات أطفال الروضة بالريف والمدينة.

كما يستهدف البحث تنمية الوعي الصحي لدى أمهات الأطفال بالريف والمدينة ذوي الوعي الصحي المنخفض من خلال برنامج إرشادي وقائي مُكثف، من خلال تقديم المعارف والمعلومات وتنمية اتجاهاتهن نحو السلوكيات الصحية السليمة التي تساعدهن على وقاية أنفسهن وأطفالهن من الأمراض المُعدية بأنواعها المختلفة وخاصة في ظل ما يعتري المجتمع من جوائح صحية وأشهرها على الإطلاق جائحة كورونا (Covid-19) ومتحوراته، وجدري القرود (Monkeypox Virus)، والأنفلونزا الموسمية غيرها من الأمراض المُعدية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في ضوء الجوانب الآتية:

- **الأهمية النظرية:** تنبثق الأهمية النظرية للبحث من أهمية العينة المُستهدفة بالبحث وهي "أمهات أطفال الروضة"، حيث إن الاهتمام بهذه الفئة يعنى الاهتمام بجيل من الأطفال والشباب.

كما انه لطبيعة متغير الوعي الصحي في الفترة الحالة أهمية كبرى يجب أن تُعالج بالبحث والتنظير لما يواجه العالم من جوائح صحية يجب التوعية لمواجهتها.

كما تتمثل الأهمية النظرية في أفضلية الإرشاد الوقائي حيث انه قليل التكلفة، ويمنع حدوث المشكلة وأثارة إيجابية على المدى القريب والبعيد

- **الأهمية التطبيقية:** تتمثل الأهمية التطبيقية لهذا البحث في تنمية الوعي الصحي لدى أمهات الأطفال بالروضة في حيزين مكانيين مختلفين وهما الريف والمدينة، ومن ثم تقديم برنامج إرشادي ودليل إرشادي متكامل للأمهات في مجالات الوعي الصحي المراد تنميته لديهن ومن ثم ينعكس ذلك على الأطفال.

كما تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث في إمكانية الاستفادة من البرنامج الإرشادي الوقائي المستخدم وتعميمه على نطاق واسع.

مصطلحات البحث:

تتحدد مصطلحات البحث فيما يلي:

١- **الوعي الصحي:** تعددت تعريفات "الوعي الصحي" على حسب توجه كل باحث، فقد أوردت مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية تعريف الوعي الصحي (عبد الباسط الجمل، ٢٠٠٦؛ بهاء الدين سلامة، ٢٠٠٧؛ رانيا حلمى، ٢٠١١، أحمد اللقاني وعلى الجمل، ٢٠١٣)، (Connie, 2001, 25; Farlex, 2012).

وبصفة عامة تتفق هذه الدراسات صراحة أو ضمنا على أن الوعى الصحي هو: مدى الإلمام بالسلوكيات والعادات الصحية السليمة، وإدراك فوائدها وأضرارها، وتحويل هذه السلوكيات الى ممارسات فعلية (Seymour, 2018)

وتعرف الباحثة الوعي الصحي على انه تنمية المعلومات والمعارف والاتجاهات لدى الأمهات حول الأمراض المُستجدة التي تُحدث شكلاً صحياً من أشكال السلوك والعادات التي تؤدى بدورها الى الوقاية من الأمراض وخاصة المُعدية منها، بهدف نقل أثر التعلم الى أطفالهن وخاصة من هم في سن الروضة.

٢- **البرنامج الإرشادي الوقائي المُكثف:** يعد الإرشاد الوقائي أحد أشكال الإرشاد النفسي (حامد زهران ، ٢٠٠٥)، والذى يتعامل مع الأفراد الأسوياء لوقايتهن من المشكلات السلوكية والنفسية وتجنبها بالوقاية والتحصين ، وللمنهج الوقائي مستويات ثلاثة هي الوقاية الأولية وتتضمن محاولة منع حدوث المشكلة، والوقاية الثانوية وتتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مراحلة الأولى في محاولة للسيطرة عليه ومنع تفاقمه ، والوقاية من الدرجة الثالثة وتتضمن محاولة تقليل اثر الاضطراب أو منع أزمان المرض (Conyne, 2004)، كما أن الوقاية عملية تسبق العلاج وتعمل على تقليل الحاجة اليه ومحاوله لمنع حدوث مشكلة وذلك بإزالة الأسباب المؤدية له (أميرة هاشم، ٢٠٠٨، ٢٠٧؛ شلالى الخضر، ٢٠٢٠)

وتعرف الباحثة البرنامج الإرشادي الوقائي بشكل عام: بأنه مجموعة من المهارات والفنيات والأساليب والتدريبات المختلفة التي تستهدف وقاية الطفل من الأمراض المعدية سواء الوقاية من العدوى المباشرة من "الكائن الحي" أو غير المباشرة من "الطفل المصاب" بغرض تنمية الوعي الصحي لتحسين سلوكيات السلامة والأمان لدى أطفال الروضة.

ويعتمد الأسلوب الإرشادي المُكثف المُعتمد عليه في البحث على تكثيف أوقات الجلسات من خلال تكثيف المعلومات وخاصة المهمّة منها، ويركّز هذا النوع من الأساليب الإرشادية على مجموعة من الأبعاد المحورية التي يتم اختيارها من خلال عملية الإرشاد، ويستخدم في حلّ المشكلات المحدودة (Ilbay & Akin, 2014)، ومن مزايا هذا الأسلوب اختصار الوقت والحصول على معلومات كثيرة في مدّة قليلة، وتركيزه على حلّ المعيقات بصورة مباشرة (Isom et al., 2022)

والإرشاد المُكثف هو إرشاد مصغر أو مختصر، محدود الوقت "خلال بضع ساعات" يقتصر على المهم، ويستخدم فنيات التدريب المصغر Micro-

training، ويركز على مهارات مطلوبة لإتقانها، واحدة في كل مرة، لمساعدة المسترشد ليصبح سلوكه فعالا. "باترسون (Patterson, 1967)، ومن مميزاته أن عدد الجلسات الإرشادية تتراوح بين ٦- ٨ جلسات، كل جلسة لا يزيد زمنها عن ٤٥ دقيقة، والمدة بين كل جلستين لا تزيد عن أسبوع (Ivey, 1990) (As cited in: Kävrestad & Nohlberg, 2022).

٣- **أمهات أطفال الروضة:** تعرف فاطمة جمعة ومها نافع (٢٠١٤) الأم: بأنها الشخص المسئول عن إدارة شئون المنزل والتسوق وتوفير الضروريات في المنزل الى جانب الرجل "رب الأسرة".

ومن ثم فتعرف الباحثة أمهات أطفال الروضة على أنهن: الأشخاص اللاتي لديهن أطفال ملتحقين بالروضة ممن تتراوح أعمارهن من (٤- ٦)، ويعتبرن المصدر الأول للخبرة والمعرفة والقيم عند الأطفال.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لقد اصبح التثقيف الصحي وتنمية الوعى الصحي ضرورة مُجتمعية مُلحة، لمساعدة أفراد المجتمع على تحسين سلوكهم بما يحفظ صحتهم ووقايتهم من انتشار الأمراض المُعدية (سهام مهدى، ٢٠٢١)، وللوعى الصحي أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع وتزداد أهمية الوعى الصحي في هذا العصر بالذات بحكم ازدياد الكثافة السكانية في معظم المجتمعات وانتشار التلوث البيئي وكذلك انتشار الأمراض والأوبئة الأمر الذى يقتضى الاهتمام بتنمية الوعى الصحي لدى جميع الأفراد (وفاء فضة، ٢٠٠٤) وخاصة الأمهات وعلى الأخص من لديهن أطفال بالروضة، لما يلعبه الوعى الصحي من دور كبير في الوقاية من الإصابة بالأمراض، ومن ثم فإن الوعى الصحي يؤدى الى حمايه الناس من الإصابة بالأمراض المختلفة ويؤدى الى تمتعهم بالصحة الجيدة (وفاء الدليمي، ٢٠١٦).

إذ يعد تنمية الوعي الصحي للأمهات احد خطوات بناء "الأمومة الآمن" (UNICEF, 2022)

وتتمثل أهداف الوعي الصحي كما ورد في (نجاح الحارثي، ٢٠٢٣، ٥١٧) في تحقيق السعادة والرفاهية للأفراد من خلال الارتقاء بالمستوى الصحي، والقضاء على العادات الضارة بالصحة العامة والنفسية وذلك من خلال توجيه الأفراد للعادات الصحية السليمة، وأيضا حث الأفراد على تغيير اتجاهاتهم وسلوكياتهم نحو الاتجاه الصحي، كما تتمثل أهدف الوعى الصحي في ادراك الأفراد أن الصحة العامة لهم هي مسئوليتهم في المقام الأول قبل أن تكون مسئولية الجهات الرسمية.

وللوعى الصحي عدداً من المكونات والتي تشمل على المعارف والمعتقدات التي يكونها الفرد عن الأمور والقضايا والمشكلات الصحية والأمراض لتكوين معرفه صحية تتكون من المعلومات والخبرات التراكمية التي يحصل عليها الأفراد من المصادر الموثوقة (ياسين عبده، ٢٠٠٣)، كما ينبغي أن تشمل عملية تنمية الوعي الصحي عدة مجالات ولا تقتصر على جانب واحد فيتعين أن يوفرها المنزل وخاصة الأم، حيث يتعين على الأم غرس القيم والآداب الصحية لدى أطفالها (وفاء فضة، ٢٠٠٤).

وانطلاقًا من أن أي تنمية لابد أن تبدأ من البيت عن طريق الأم (نجلاء حسن، ٢٠٢١)، حيث تعد المرأة نواه المجتمع حيث تقوم بأدوار مختلفة داخل الكيان المجتمعي ومن ثم فان مهمة تثقيفها صحياً تعد ضرورة خاصة مع انتشار الأمراض المعدية (Periago et al., 2004) التي تعد الخطر الأكبر على المجتمع بجميع أفراده (Gwatkin & Guillot, 2000) وحالات الوفاة وانتشار السلوكيات الصحية السيئة، وتنمية الوعى الصحي لدى الأمهات ليس مجرد إكسابها المعلومات بل أيضا التأثير على سلوكياتها الصحية (Starrs, 2006) من اجل تدعيمها أو تبنيها لسلوكيات صحية سليمة ومحاولة تغيير السلوكيات الصحية الخاطئة (محمد بشير، ٢٠١٢).

ووفقاً لتقرير الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء لعام (٢٠٢٠) قُدر عدد الإناث داخل مصر بحوالي (٤٨,٦) مليون نسمة (الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، ٢٠٢٠)، وبالتالي تمثل أساساً للمجتمع الذى يتوجب عليه تزويدها بثقافة صحية ترتكز على

أسس علمية وتشمل جميع مراحل حياتها ومن ثم فتهدف الى تغيير مفاهيم المرأة فيما يتعلق بالصحة والمرض والتأثير على سلوكياتها الصحية (سهير البيلي، ٢٠١٨) وفى تقرير منظمة الصحة العالمية "المرأة والصحة دليل اليوم وأجندة الغد" "Woman and Health Today Evidence Tomorrows Agenda" الذى اكد على الحاجة المُلحة للتربية والتثقيف الصحي Health Education والتوعية الصحية Health Awareness للمرأة للسيطرة على عوامل الخطر التي قد تتعرض لها المرأة لضمان تحقيق الصحة العامة (Beaglehole, 2003)، وفى ذات السياق فقد اكد (تقرير منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠٩: تقرير أعمال منظمة الصحة العالمية في إقليم شرق المتوسط، ٢٠١٦) على ضرورة تنمية الوعى الصحي للمرأة بوسائل أخرى دون الاقتصار فقط على الأطقم الطبية (AbouZahr & Boerma, 2005)

ويمكن تشكيل الوعي الصحي لأمهات الأطفال بالروضة من خلال بعدين أساسيين، الأول منهما الوعي الصحي الخاص بالأم، والوعي الصحي الخاص بالطفل (Renuka, 2011).

فروض البحث:

تتمثل فروض البحث فيما يلي:

١- ينخفض مُستوى الوعي الصحي لدى أمهات أطفال الروضة بكل من الريف والمدينة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي للوعي الصحي للمجموعة التجريبية في كل من الريف والمدينة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

الطريقة والإجراءات:

- **المنهج المستخدم:** تم استخدام المنهج التجريبي باستخدام المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي كونه الأنسب لهذا البحث.

- **العينة:** تكونت عينة الدراسة من (٣٧) أما لديهن أطفال برياض الأطفال، منهن (١٩) من أمهات أطفال الروضة بالريف و (١٨) من أمهات أطفال الروضة بالمدينة، والتي تم اختيارها بشكل قصدي من الأمهات ذوات مستوى الوعي الصحي الأقل من المتوسط بكل من الريف والمدينة، بعد اتباع عدداً من شروط الإبقاء والإقصاء،
- **الأدوات:** اعتمدت الدراسة في جمع البيانات مجموعة من الأدوات تمثلت في:

أ. **مقياس الوعي الصحي لأمهات الأطفال بالروضة:** "إعداد الباحثون"، واشتمل مقياس الوعي الصحي لأمهات الأطفال بالروضة في صورته النهائية على (٣٩) عبارة، مُقسمين الى بعدين (الوعي الصحي الذاتي - الوعي الصحي تجاه الأبناء) بواقع (١٨) عبارة للبعد الأول "الوعي الصحي الذاتي" و(٢١) عبارة للبعد الثاني "الوعي الصحي تجاه الأبناء"، يتم تصحيحها باستخدام (٣ - ٢ - ١) على أن تكون (٣) دائماً، (٢) أحياناً، (١) نادراً.

وتم التوصل الى الصورة النهائية للمقياس بعد التحقق من الخصائص السيكو مترية له، وإجراء الاتساق الداخلي لعبارات كل بعد مع البعد ذاته ونتج عن ذلك حذف عبارتين من البعد الأول، وثلاث عبارات من البعد الثاني، وكان معاملات اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية مرتفعة، حيث بلغ اتساق البعد الأول "الوعى الصحي الذاتي" مع الدرجة الكلية (٠,٧٩٨)، وبلغ معامل اتساق البعد الثاني "الوعى الصحي تجاه الأبناء" مع الدرجة الكلية (٠,٧٦٣)، كما اجرى الباحثون التحليل العاملي للمقياس ككل والذى أظهرت نتائجه تسبع العبارات على عاملين، مع حذف العبارات غير المُشبعة، كما تم حساب معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا لكرونباخ وبلغ معامل الثبات للمقياس للبعد الأول (٠,٨٧٤)، وللبعد الثاني (٠,٨٧٢)، وللدرجة الكلية (٠,٨٧٤)، وهذه معاملات ثبات مُرتفعة.

وتم عرض المقياس بشكل دائري بحيث يحمل البعد الأول عبارات (١، ٣، ٥، ....)، ويحمل البعد الثاني عبارات (٢، ٤، ٦، ....) ملحق (١):

وبذلك تم تصنيف مستويات الوعي الصحي لأمهات الأطفال بالروضة في صورته النهائية على النحو التالي:

جدول (١) تصنيفات مستوى الوعي الصحي لأمهات الأطفال بالروضة

الأبعاد	أدني درجة	اعلى درجة	مدى الدرجة	التصنيف
البعد الأول "الوعي الصحي الذاتي"	١٨	٥٤	(١٨ الى ٢٥)	منخفض جدا
			(٢٦ الى ٣٣)	منخفض
			(٣٤ الى ٤١)	متوسط
			(٤٢ الى ٤٩)	مرتفع
			(٥٠ الى ٥٤)	مرتفع جدا
البعد الثاني "الوعي الصحي تجاه الأبناء"	٢١	٦٣	(٢١ الى ٢٩)	منخفض جدا
			(٣٠ الى ٣٨)	منخفض
			(٣٩ الى ٤٧)	متوسط
			(٤٨ الى ٥٦)	مرتفع
			(٥٧ الى ٦٣)	مرتفع جدا
الدرجة الكلية	٣٩	١١٧	(٣٩ الى ٥٤)	منخفض جدا
			(٥٥ الى ٧٠)	منخفض
			(٧١ الى ٨٦)	متوسط
			(٨٧ الى ١٠٢)	مرتفع
			(١٠٣ الى ١١٧)	مرتفع جدا

ب. **البرنامج الإرشادي الوقائي المُكثف في تنمية الوعي الصحي لأمهات الأطفال بالروضة:** تم بناء البرنامج الإرشادي الوقائي المُكثف في ضوء مطالعة الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت تنمية الوعي الصحي، وتم إجراء البرنامج عن طريق عقد بعض اللقاءات لأمهات أطفال الروضة بالريف والمدينة كل منهم على حدة، كما تك عقد عدد من اللقاءات عن بعد On-Line باستخدام برنامج ZOOM.

واستهدف البرنامج بشكل عام تنمية الوعي الصحي لدى أمهات الأطفال بالروضة الى مستوى اعلى مما هو عليه، وذلك لرفع مستوى الوقاية من الأمراض المُعدية لديهن، مما ينعكس على تحسين سلوكيات السلامة والأمان لدى الأمهات وأطفالهن.

وتم بناء موضوعات جلسات البرنامج في ضوء أكثر الجوانب الصحية المكونة لمستوى الوعي الصحي لدى الأشخاص بشكل عام والأمهات على وجه الخصوص، ومن ثم استهدفت جلسات البرنامج "النظافة الشخصية - الطعام الصحي - اتخاذ التدابير والإجراءات الاحترازية - التعامل مع المصابين وأماكن الإصابة - الإسعافات الأولية - التحقق من الشائعات حول انتشار الأمراض).

والتزمت الباحثة نسبيًا بالترتيب الوارد في جدول (٢)، لما رأته من أن هناك بعض الجلسات مبنية على سابقتها وخاصة في الجلسات (٤ - ٥ - ٦)، وأنهت الباحثة البرنامج

تصميم وبناء البرنامج الإرشادي الوقائي المُكثف:

جدول (٢)

مخطط جلسات البرنامج الإرشادي الوقائي المُكثف لتنمية الوعي الصحي لأمهات الأطفال بالروضة

رقم الجلسة	المرحلة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	الزمن
١	التمهيدية	التعارف والقياس القبلي	- إعطاء التعليمات - كسر الجمود - الحوار والمناقشة	٨٠ دقيقة
٢	التنفيذية	النظافة الشخصية	- الحوار والمناقشة - النمذجة - لعب الدور - الواجب المنزلي	٨٠ دقيقة
٣		الطعام الصحي ZOOM للعينة التجريبية بالمدينة فقط	- الحوار والمناقشة - استخدام الأسئلة - السؤال	٩٠ دقيقة
٤		اتخاذ التدابير والإجراءات	- الحوار والمناقشة	٧٠ دقيقة

رقم الجلسة	المرحلة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	الزمن
		الاحترازية	- إبداع وخلق صور	
٥		التعامل مع المصابين وأماكن الإصابة	- الحوار والمناقشة - تنمية الوعي - التشجيع	٦٠ دقيقة
٦		الإسعافات الأولية ZOOM للعينة التجريبية بالمدينة فقط	- الحوار والمناقشة - تنمية الوعي - التعزيز - الوصف التصويري	١٠٠ دقيقة
٧		التحقق من الشائعات حول انتشار الأمراض	- الحوار والمناقشة - أسئلة البحث عن توقعات	١٠٠ دقيقة
٨		جوانب أخرى	- الوصف التصويري	٨٠ دقيقة
٩	الختامية	الإنهاء والقياس البعدي	- التغذية الراجعة	٤٥ دقيقة

- **أساليب التحليل الإحصائي:** تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة وتتمثل في:
  - **اختبار مقارنة المتوسطات.**
  - اختبار ولكوكسون.

النتائج ومناقشتها:

يمكن استعراض نتائج البحث من خلال التحقق من فروضه، على النحو التالي:

التحقق من صحة الفرض الأول ومناقشة نتائجه.

ينص الفرض الأول على انه: ينخفض مستوى الوعي الصحي لدى أمهات أطفال الروضة بكل من الريف والمدينة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي لأمهات الأطفال بالروضة وحساب التصنيف المُقابل له، وذلك كما بالجدولين (٣) و (٤):

جدول (٣) تصنيف متوسط مستوى الوعي الصحي من الأمراض المُعدية لأمهات الأطفال بالروضة

أمهات الأطفال بالريف ن - ٦٤			أمهات الأطفال بالمدينة ن - ٤٩		
البعد	المتوسط	التصنيف	البعد	المتوسط	التصنيف
البعد الأول الوعي الصحي الذاتي	٣٧,٧١	مستوى متوسط	البعد الأول الوعي الصحي الذاتي	٤٠,٢٣	مستوى متوسط
البعد الثاني الوعي الصحي تجاه الأبناء	٢٨,١٧	مستوى منخفض جداً	البعد الثاني الوعي الصحي تجاه الأبناء	٤٣,٧٣	مستوى متوسط
الدرجة الكلية	٦٥,٨٣	مستوى منخفض	الدرجة الكلية	٨٣,٩٦	مستوى متوسط

يتضح من الجدول (٣) أن مستوى الوعي الصحي لأمهات الأطفال بالروضة في الريف منخفض، ولأمهات الأطفال بالروضة في المدينة متوسط، ولمزيد من التفاصيل يمكن استعراض توزيع كل من أمهات الأطفال بالروضة في كل من الريف والمدينة بناء على مستويات التصنيف كما في جدول (٤):

جدول (٤) توزيع أمهات الأطفال بالريف والمدينة في مستوى الوعي الصحي من الأمراض المُعدية على مستويات التصنيف

أمهات الأطفال بالريف ن - ٦٤			أمهات الأطفال بالمدينة ن - ٤٩		
التصنيف	العدد	النسبة	التصنيف	العدد	النسبة
منخفض جدا	١٦	٢٥٪	منخفض جدا	٧	١٤,٢٨٦٪
منخفض	٢٦	٤٠,٦٢٥٪	منخفض	١٠	٢٠,٤٠٨٪

أمهات الأطفال بالريف ن - ٦٤			أمهات الأطفال بالمدينة ن - ٤٩		
التصنيف	العدد	النسبة	التصنيف	العدد	النسبة
متوسط	١٩	٢٩,٦٨٨٪	متوسط	٢٠	٤٠,٨١٦٪
مرتفع	٣	٤,٦٨٨٪	مرتفع	١٢	٢٤,٤٨٩٪

يتضح من جدول (٣) وجدول (٤) تحقق الفرض الأول جزئيًا، حيث ثبت انخفاض مستوى الوعي الصحي لأمهات الريف بشكل أكبر من أمهات المدينة، وخاصة في بعد "الوعي الصحي تجاه الأبناء"، إذ بلغ متوسط الوعي الصحي تجاه الأبناء لأمهات الريف (٢٨,١٧)، في مقابل (٤٣,٧٣) لمستوى الوعي الصحي تجاه الأبناء لأمهات المدينة.

وذلك يتفق مع ما توصلت اليه نتائج دراسة (راندا الديب وآخرون، ٢٠٢٠) أن مع ازدياد مشاغل الأمهات وضعف مواكبتهن لمتطلبات العصر تزداد حاجاتهن للتوعية، وان البرامج الإرشادية قد يكون لها دور في توفير خبرات توعوية متنوعة.

وتفسر الباحثة نتائج هذا الفرض في ضوء معايشتها لأمهات الريف وأمهات المدينة، حيث تعزى الباحثة الفروق بينهم للعامل الثقافي بين كل من أمهات الريف وأمهات المدينة، حيث تتاح فرصة أكبر لأمهات المدينة التعامل مع التكنولوجيا ووسائل التواصل والإعلام والنشرات التوعوية، والاطلاع على كل ما هو جديد أكثر من أمهات الريف، مما يرفع لديهم مستوى الوعي الصحي.

كما تعزى الباحثة ارتفاع مستوى الوعي الصحي لدى أمهات المدينة عنه لدى أمهات الريف الى انشغال أمهات الريف - في اغلب الأحوال- بالتوفيق في أعباء المعيشة، ومن ثم إهمال الجانب التوعوي وعدم الاهتمام بمتابعة برامج الوقاية الصحية، وكذلك لنقص الإمكانات المادية سواء كانت الداخلية أو الخارجية في تنفيذ تعليمات الوقاية الصحية.

كما تفسر الباحثة ارتفاع مستوى الوعي الصحي الذاتي عن مستوى الوعي الصحي تجاه الأبناء لدى أمهات الريف، على أن الوعي الصحي الذاتي هو سلوك ناتج عن خبرات حياتية لسنوات طويلة ومن ثم من الطبيعي أن يكون متوسط هذا البعد مرتفعا ولا توجد فروق كبيرة فيه بين أمهات الريف وأمهات المدينة، ولكن ما ينقص أمهات الريف عجزهن النسبي في نقل الوعي الصحي لأبنائهن.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشارت اليه دراسة (ليلى حسام الدين، ٢٠٠٠) في أن الأمهات المقيمات بالمناطق الريفية وخاصة من هن ذوات مستوى تعليمي متدني ليس لديهن وعى صحي كاف، مما يجعلهن غير قادرات على الحفاظ على صحتهن وصحة أسرتهن ورعايتهم رعاية شاملة.

وهو ذات ما أشارت اليه دراسة (Semra& Hande, 2009) والتي أكدت نتائجها على وجود فروق دالة في درجات الوعي بين الأفراد الذين ينتمون الى مستويات تعليمية مختلفة لصالح المستويات التعليمية الأعلى.

كما أكدت نتائج دراسة (وفاء سلمان، ٢٠١٦) على أن مستوى الوعي الصحي لأمهات المدينة اعلى من مستوى الوعي الصحي لأمهات الريف بفارق دال إحصائيًا ويرجع ذلك الى أن أمهات المدينة أكثر حرصا على متابعة برامج التوعية الصحية والتردد على عيادات صحة الأسرة بشكل دوري، ومراجعة الطبيب بشكل مستمر للوقاية والاطمئنان على الصحة العامة لها ولأسرتها.

ويمكن أن تخلص الباحثة مما سبق أن وحدات وبرامج التوعية الصحية متجددة بشكل مستمر، نظرًا للتطورات الكبيرة في الأمراض والتحولات والتطورات السريعة في مسببات الأمراض، الأمر الذي يتطلب السعي الدائم لاكتساب المعلومات المتعلقة بالوعي الصحي التي يتم عرضها في الوسائل المختلفة كالنشرات والمواقع الرسمية الخاصة بوزارة الصحة والسكان، وتجديد المعلومات والسلوكيات الخاصة بالمجال الصحي.

وذلك الأمر قد يغفل عنه معظم الأشخاص وخاصة السيدات سواء في الريف أو المدينة مما ينعكس سلبا على مستوى الوعي الصحي العام لديهم،

التحقق من صحة الفرض الثاني ومناقشة نتائجه.

ينص الفرض الثاني على انه: ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي للوعي الصحي للمجموعة التجريبية في كل من الريف والمدينة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ولكوكسون، وكانت النتائج كما في جدول (٥)، وشكل (١)

جدول (٥)

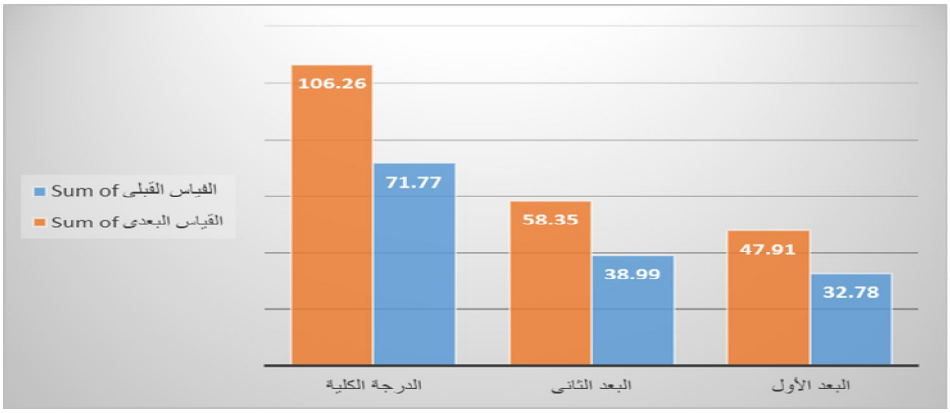
نتائج اختبار ولكوكسون ودلالتها للمتوسطات والانحراف المعياري

والفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية لأمهات الأطفال بالريف بين القياسين القبلي والبعدي

(ن = ١٩)

أبعاد الاختبار	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة Z	قيمة الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الوعي الصحي الذاتي	٣٢,٧٨	١,٨٧٤	٤٧,٩١	١,٥٢٠	-٢,٢٣٢	**٠,٠٠٦
الوعي الصحي تجاه الأبناء	٣٨,٩٩	١,٠٦٧	٥٨,٣٥	١,٧٧٢	-٢,٢٣٢	**٠,٠٠٦
الدرجة الكلية	٧١,٧٧	١,٩٦٠	١٠٦,٢٦	١,٧٤٣	-٢,٢٠٧	**٠,٠٠٧

(**) دالة عند ٠.٠١ (*) دالة عند ٠.٠٥



شكل (١)

الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية لأمهات الأطفال بالريف بين القياسين القبلي والبعدي

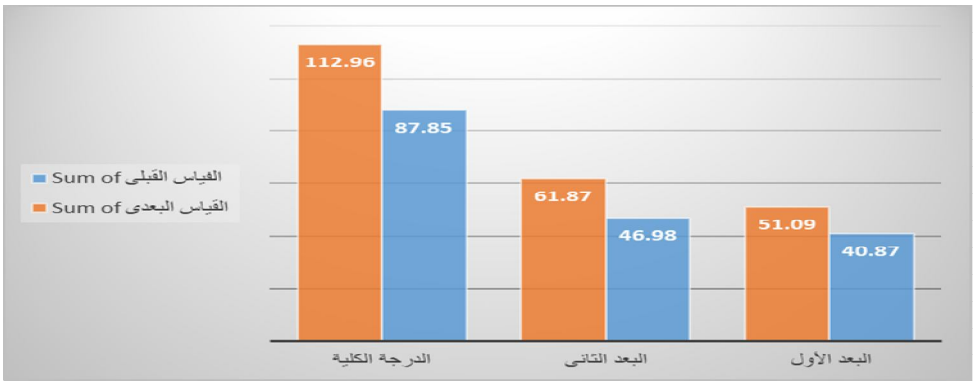
جدول (٦)

نتائج اختبار ولكوكسون ودلالتها للمتوسطات والانحراف المعياري والفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية لأمهات الأطفال بالمدينة بين القياسين القبلي والبعدي

(ن = ١٨)

أبعاد الاختبار	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة Z	قيمة الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الوعي الصحي الذاتي	٤٠,٨٧	١,٠٥٠	٥١,٠٩	١,٧٨٤	٢,٢٠٢	*٠,٠٢٦
الوعي الصحي تجاه الأبناء	٤٦,٩٨	١,٩٢٠	٦١,٨٧	١,٧٠٣	٢,٢٥٢	**٠,٠٠٤
الدرجة الكلية	٨٧,٨٥	١,٦٥٣	١١٢,٩٦	١,٧٤٠	٢,٢٣٨	**٠,٠٠٩

(**) دالة عند ٠.٠١ (*) دالة عند ٠.٠٥



شكل (٢)

الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية لأمهات الأطفال بالمدينة بين القياسين القبلي والبعدي

يتضح من جدول (٥) وشكل (١)، وكذلك من جدول (٦) وشكل (٢)، ثبوت فعالية البرنامج الإرشادي الوقائي المُكثف في تنمية الوعي الصحي لأمهات أطفال الروضة بالريف وكذلك بالمدينة، في الأبعاد والدرجة الكلية، من خلال الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية لأمهات الأطفال بالريف والمدينة بين القياسين القبلي والبعدي بمستوى دلالة (٠,٠١) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، عدا بعد "الوعي الصحي الذاتي" وذلك لأمهات أطفال الروضة بالمدينة كان مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وترجع الباحثة هذا التحسن الى فعالية البرنامج حيث كان مليا بالمعارف والأنشطة، ملئ بالأنشطة العملية التي تلبى حاجات الأمهات، وكذلك لمدى تفاعل أفراد المجموعة التجريبية بكل من الريف والمدينة مع الأنشطة وما تم تقديمه أثناء البرنامج

كما ترجع الباحثة فعالية البرنامج الى الاهتمام الكبير من أفراد العينتين التجريبيتين بالريف والمدينة على اكتساب المعلومات المتعلقة بالمجال الصحي لتوازى ذلك مع انتشار فيروس كورونا ومتحوراته المختلفة الأمر الذي سبب تهديد لهن مما

توجب عليهن الاهتمام بالبرامج الوقائية التي تستهدف تنمية مستوى الوعي الصحي لديهن.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث يمكن تقديم مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

١- الاهتمام بإكساب مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي سواء على مستوى الروضة أو المنزل.

٢- توعية الآباء والأمهات بدورهم البناء في تنمية الوعي الصحي لدى أطفالهم.

٣- تفعيل دور الإعلام في إقامة برامج متنوعة للطفل تُعنى بمفاهيم الوعي الصحي.

٤- تفعيل التعاون المشترك بين الأسرة والروضة في إطار تحسين مستوى الوعي الصحي لدى أطفال الروضة.

٥- إجراء بحوث للتعرف على الفروق في مستوى الوعي الصحي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

٦- عقد ندوات صحية بالريف المصري لمناقشة أهم القضايا والمشكلات الصحية التي تهم الريف والمرأة الريفية.

المراجع:

- أحمد حسين اللقاني وعلى أحمد الجمل (٢٠١٣). معجم المصطلحات التربوية. القاهرة، مكتبة عالم الكتب.
- احمد محمد مرسي (٢٠٢٠). إسهامات المبادرات التطوعية في تنمية الوعي الصحي للمرأة بالمناطق العشوائية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، ٥١(١)، ١٨١ - ٢٢٦.
- أعمال منظمة الصحة العالمية في إقليم شرق المتوسط (٢٠١٦). التقرير السنوي للمدير الإقليمي. منظمة الصحة العالمية.
- أميرة جابر هاشم (٢٠٠٨). بناء برنامج إرشادي وقائي مقترح للوقاية من الإدمان على المخدرات. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، جامعة القادسية، ٢(٧)، ٢٠٤ - ٢٢٦.
- إيهاب يوسف قنديل (٢٠٠٧). تنمية الوعي البيئي والصحي من خلال تدريس القصص الحركية في التربية الرياضية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- بهاء الدين إبراهيم سلامة (٢٠٠٧). الصحة والتربية الصحية. دار الفكر العربي: القاهرة.
- ثناء يوسف الضبع (٢٠٠٨). ورقة عمل معايير آداء معلمة رياض الأطفال في ضوء الجودة الشاملة. بحث منشور، المؤتمر الدولي العلمي الخامس عشر "إعداد المُعلم وتنميته" آفاق التعاون الدولي وإستراتيجيات التطوير، الجزء الثاني.
- الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء (٢٠٢٠). متاح على الموقع الإلكتروني WWW.Capadd.gov.eg
- حامد زهران (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي (ط٤). القاهرة: عالم الكتب.

- راندا مصطفى الديب ومرفت عبد الوهاب لاشين وحمدي عز العرب عميرة (٢٠٢٠). برنامج إرشادي لتنمية الوعي الغذائي لدى أمهات أطفال الروضة قائم على بعض مواقع التواصل الاجتماعي. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية جامعة سوهاج، (٦)، ١٠٢٨ - ١٠٥٨.

- رانيا وجيه حلمى (٢٠١١). فاعلية برنامج صحي إلكتروني في تنمية الوعي الصحي لدى طفل الروضة في ضوء معايير الجودة في رياض الأطفال. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

- رشا عبد الرحمن حجازي (٢٠٢٠). دور الحملات الإعلامية في تشكيل الوعي الصحي للمرأة المصرية. مجلة البحوث الإعلامية، ٥٣ (٢)، ٨٦٧ - ٩٢٨.

- سهام فاروق مهدى (٢٠٢١). تأثير استخدام برنامج صحي قصصي على مستوى الوعي الصحي لدى أطفال من ٤- ٦ سنوات في ظل انتشار فيروس كورونا المُستجد. مجلة بنى سويف لعلوم التربية البدنية والرياضية، ٤(٨)، ٢١٧ - ٢٣٦.

- سهير احمد البيلي (٢٠١٨). دور التربية الصحية في تنمية الوعي الصحي للمرأة في سن الأمان - تصور مقترح. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧١ (٣)، ٢٠٨ - ٢٨٠.

- سولاف أبو الفتح عبد العظيم (٢٠٠٧). دور التربية في تنمية بعض السلوكيات الصحية لطفل الرضوة. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

- شلالي الخضر (٢٠٢٠). مقترح برنامج إرشادي وقائي من الإدمان على المخدرات لدى طلبة الجامعة. مجلة أنسنه للبحوث والدراسات. ١١(١)، ٨- ٢٢.
- عبد الباسط محمد الجمل (٢٠٠٦). أمراض العصر وأنفلونزا الطيور. القاهرة: دار كنوز.
- فاطمة محمد جمعة ومها محمد نافع (٢٠١٤). دور الأم في تنمية الوعي الغذائي لدى أبناء الأسرة وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية للبنات، ٢٥(٤).
- فهيم مصطفى (٢٠٠١). الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية. دار الفكر العربي: القاهرة.
- لبنى محمود عبد المجيد (٢٠٠٥). خبرات وتجارب دولية في التوعية المجتمعية المؤتمر التاسع عشر للخدمة الاجتماعية والإصلاح الاجتماعي في المجتمع العربي المعاصر. رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.
- ليلى حسين حسام الدين (٢٠٠٠). وحدة مقترحة عن الأمراض المستوطنة في الريف المصري وأثرها في تنمية الوعي الصحي لدى السيدات الريفيات. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٣(١)، ١٢٣ - ١٥٩.
- نجلاء محمد حسن (٢٠٢١). العلاقة بين الاعتماد على المواقع الإلكترونية الصحية وأنماط السلوك الصحي لدى المرأة المصرية - دراسة ميدانية. المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال، ٣٥، ١٨٦ - ٢٢٠.

- هبه محمود حسن (٢٠٠٣). دور مراكز الأمومة والطفولة في تنمية مفاهيم ومهارات الرعاية الوالدية. رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.
- هناء محمد عبد الجليل (٢٠٠٥). فعالية تدريس العلوم باستخدام كلاً من خرائط السلوك والبنائية الاجتماعية في تنمية التربية الأخلاقية ووعى الطلاب بالمشكلات الصحية المعاصرة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- الهيئة العامة للاستعلامات (٢٠١٩). مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار. القاهرة.
- وفاء جاسم الدليمي (٢٠١٦). الوعي الصحي والثقافة الصحية لدى عينة من الأمهات بمنطقتي الحضر والريف في بغداد. مجلة كلية التربية للبنات، ٢٧(٦)، ٢١٦٠ - ٢١٦٨.
- وفاء جاسم سلمان (٢٠١٦). الوعي الصحي والثقافة الصحية لدى عينة من الأمهات "٢٠ - ٤٣" عام بمنطقتي الحضر والريف في بغداد. مجلة كلية التربية للبنات جامعة بغداد، ١- ١٩.
- وفاء منذر فضة (٢٠٠٤). التثقيف الصحي في مجالات التمريض. ط١، مكتبة النشر والتوزيع: الأردن.
- ياسين عبده (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتنمية المفاهيم الصحية لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظات غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- AbouZahr, C., & Boerma, T. (2005). Health information systems: the foundations of public health. *Bulletin of the World Health Organization*, *83*, 578-583.

- Beaglehole, R. (2003). *The world health report 2003: shaping the future*. World Health Organization.
- Farlex (2012). The Free Dictionary. Available at https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2016067
- Godongwana, M., Myburgh, N., Adedini, S. A., Cutland, C., & Radebe, N. (2021). Knowledge and attitudes towards maternal immunization: perspectives from pregnant and non-pregnant mothers, their partners, mothers, healthcare providers, community and leaders in a selected urban setting in South Africa. *Heliyon*, *7*(1), e05926.
- Gwatkin, D. R., & Guillot, M. (2000). The burden of disease among the global poor: current situation, future trends, and implications for strategy. *Chronic Diseases in Canada*, *21*(2), 87.
- HANDIQUE, J. B., SUNEETHA, K., RAI, G., & SHYLLA, B. (2021). EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL PACKAGE ON LEVEL OF KNOWLEDGE AND ATTITUDE REGARDING MISSION INDRADHANUSH AMONG MOTHERS OF UNDER FIVE CHILDREN IN SELECTED URBAN SLUM AREA, BENGALURU, INDIA. *Asian Journal of Advances in Medical Science*, 216-221.
- Ilbay, A. B., & Akin, A. (2014). The impact of solution-focused brief group psychological counseling on university students' burnout levels. *Üniversitepark Bülten*, *3*(1-2), 28.

- Isom, E., Dowda, R., & Olt, P. (2022). The Learning Intensive: Examining the Counseling Skills Acquisition between Hybrid Instructional Formats. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *44*(1), 112-125.
- Jacobson, N., Butterill, D., & Goering, P. (2004). Organizational factors that influence university-based researchers' engagement in knowledge transfer activities. *Science Communication*, *25*(3), 246-259.
- Johnson, H. L., Liu, L., Fischer-Walker, C., & Black, R. E. (2010). Estimating the distribution of causes of death among children age 1–59 months in high-mortality countries with incomplete death certification. *International journal of epidemiology*, *39*(4), 1103-1114.
- Karadeniz, H. (2018). Effects of a Safety-Awareness–Promoting Program Targeting Mothers of Children Aged 0–6 Years to Prevent Pediatric Injuries in the Home Environment: Implications for Nurses. *Journal of Trauma Nursing| JTN*, *25*(5), 327-335.
- Kävrestad, J., & Nohlberg, M. (2022). Context-Based Micro-training.
- Mangunkusumo, R. T., Brug, J., de Koning, H. J., van der Lei, J., & Raat, H. (2007). School-based internet-tailored fruit and vegetable education combined with brief counselling increases children's awareness of intake levels. *Public health nutrition*, *10*(3), 273-279.
- Mohammed, A. R., Mohammed, N. S., & Byoumi, M. H. (2013). Supportive strategies regarding

accidents prevention for mothers of children under five years old. *Jbah*, *3*, 1-11.

- Naderifar, M., Akbarsharifi, T., Pairovi, H., & Haghani, H. (2006). Mothers' Awareness, regarding Orodental Health of their Children at age of 1-6 Years old. *Iran Journal of Nursing*, *19*(46), 15-27.
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health promotion international*, *15*(3), 259-267.
- Periago, M. R., Fescina, R., & Ramón-Pardo, P. (2004). Steps for preventing infectious diseases in women. *Emerging infectious diseases*, *10*(11), 1968.
- Renuka, K. (2011). A Study to assess the effectiveness of teaching Programme in knowledge on selected infectious disease among mothers of under five children in Thiruvallur District. *Asian Journal of Nursing Education and Research*, *1*(2), 57-59.

- Renuka, K. (2011). A Study to assess the effectiveness of teaching Programme in knowledge on selected infectious disease among mothers of under five children in Thiruvallur District. *Asian Journal of Nursing Education and Research*, *1*(2), 57-59.

- Rootman, I., & Gordon-El-Bihbety, D. (2008). A vision for a health literate Canada. *Ottawa, ON: Canadian Public Health Association*.

- Ross - Adkins, N., & Corus, C. (2009). Health literacy for improved health outcomes: effective capital in the marketplace. *Journal of Consumer Affairs*, *43*(2), 199-222.
- Sanders, L. M., Thompson, V. T., & Wilkinson, J. D. (2007). Caregiver health literacy and the use of child health services. *Pediatrics*, *119*(1), e86-e92.
- Sedighi, I., Nouri, S., Sadrosadat, T., Nemati, R., & Shahbazi, M. (2012). Can children enhance their family's health knowledge? An infectious disease prevention program. *Iranian journal of pediatrics*, *22*(4), 493.
- Sehrawat, P., Shivlingesh, K. K., Gupta, B., Anand, R., Sharma, A., & Chaudhry, M. (2016). Oral health knowledge, awareness and associated practices of pre-school children's mothers in Greater Noida, India. *Nigerian Postgraduate Medical Journal*, *23*(3), 152.
- semra handle (2009). consumer awareness of food poisoning. pakistan journal of Nutrition, 8(8), 1218 - 1223.
- Seymour, J. (2018). The impact of public health awareness campaigns on the awareness and quality of palliative care. *Journal of palliative medicine*, *21*(S1), S-30.
- Starrs, A. M. (2006). Safe motherhood initiative: 20 years and counting. *The Lancet*, *368*(9542), 1130-1132.
- Stocks, N. P., Hill, C. L., Gravier, S., Kickbusch, L., Beilby, J. J., Wilson, D. H., & Adams, R. J.

(2009). Health literacy-a new concept for general practice? *Australian family physician*, *38*(3), 144-146.

- UNICEF (2022). The Child Survival and Development Program aims to contribute to the reduction of maternal and child morbidity and mortality, especially in the most deprived areas in Egypt, Available on the website https://www.unicef.org/egypt/ar/health

- Xie, E. B., Simpson, K. M., Reynolds, K., Giuliano, R. J., Protudjer, J., Soderstrom, M., ... & Roos, L. E. (2022). Building Emotion Awareness and Mental Health (BEAM): Study protocol for a randomized controlled trial of the BEAM App-based program for mothers of children 18-36 months.

ملحق (١)

مقياس الوعي الصحي لأمهات الأطفال بالروضة

الاسم: .....

محل السكن: .....

المستوى التعليمي: .....

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
١	أحرص على طهى الطعام بشكل جيد			
٢	احث طفلي على تناول الأطعمة الطازجة بدلاً من الأطعمة المحفوظة			
٣	احرص على نظافة المطبخ وأواني الطهي			
٤	اعلم طفلي آداب السعال والعطس			
٥	احرص على تزويد الوجبات بالخضراوات الطازجة			
٦	اشدد على طفلي عدم تبادل الأدوات مع الزملاء في الروضة			
٧	احرص على حفظ الأطعمة سريعة التلف في درجات حرارة آمنة			
٨	أوجه طفلي أن ينام مُبكراً			
٩	افصل الأطعمة النيئة عن الأطعمة المطبوخة			
١٠	احث طفلي على تعقيم ملابسه قبل الدخول للمنزل			
١١	احرص على تناول المشروبات الدافئة التي تعزز مناعة الجسم			
١٢	أوجه طفلي أن يقتنى (كمامة، مطهر، مناديل ورقية، زجاجة مياه شخصية)			
١٣	احرص على إعداد وجبات متوازنة ومتكاملة			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
١٤	اعلم طفلي سرعة إبلاغي أو المُعلمة إذا شعر بأي أعراض تنفسية			
١٥	استخدم عسل النحل بدلاً من السكر للتحلية			
١٦	الاحظ طفلي بشكل مستمر			
١٧	احرص على تعقيم وتطهير الأسطح باستخدام الكحول			
١٨	اعلم طفلي الطريقة الصحيحة لارتداء الكمامة			
١٩	احرص على تعقيم الضيوف قبل دخل المنزل			
٢٠	اعلم طفلي الطريقة الصحيحة لغسيل وتعقيم اليدين			
٢١	احرص على أن تكون هناك مسافات آمنة بيني وبين الآخرين			
٢٢	أوجه طفلي على تحية زملائه من بعيد دون تقارب أو تلامس أو تقبيل			
٢٣	احرص على اتباع الإجراءات الاحترازية أثناء التسوق			
٢٤	اعلم طفلي الأوقات الصحيحة لغسل اليدين			
٢٥	احرص على تطهير وتعقيم مقابض الأبواب			
٢٦	اشرح لطفلي أنواع الأطعمة وفوائدها			
٢٧	ارفض تربية أي حيوانات أو طيور داخل المنزل			
٢٨	احرص على تعريض طفلي لضوء الشمس فترة الصباح			
٢٩	احرص على التوجه للوحدات الصحية القريبة لإجراء فحصاً دورياً			
٣٠	اعلم طفلي السلوكيات السليمة لاستخدام الحمام			
٣١	احرص على عرض الأفلام الكرتونية التوعوية الصحية على			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
	طفلي			
٣٢	اتبع عادات صحية لحماية نفسي من الأمراض المُعدية			
٣٣	أوجه طفلي على استبدال المشروبات الغازية بعصائر طبيعية			
٣٤	أقوم بغلق النوافذ جيداً أثناء التقلبات الجوية			
٣٥	أوجه طفلي على عدم الشراء من الباعة الجائلين			
٣٦	استخدم أكواب وأطباق ذات الاستعمال الواحد			
٣٧	أوجه طفلي على عدم الجلوس بجوار المُدخنين			
٣٨	احرص على تعريف طفلي محتويات حقيبة الإسعافات الأولية			
٣٩	اشدد على طفلي استخدام المنديل أثناء العطس			

أزمة منتصف العمر لدي الراشدين من معلمي التعليم الابتدائي وفقاً لمتغير الجنس ومراحل الرشد والحالة الاجتماعية

هالة زكريا محمد زيد الحكيم

باحثة ماجستير بقسم الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

Halazakaria089@gmail.com

الاستاذ الدكتور / عطية عطية محمد

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة

كلية علوم ذوي الاعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق

الدكتور / محمد محمود محمد مراد

أستاذ متفرغ الصحة النفسية

كلية التربية جامعة الزقازيق

خلاصة البحث باللغة العربية

يهدف البحث إلي التعرف علي أزمة منتصف العمر ومدى الفروق فيها بين الجنسين لدي معلمي التعليم الابتدائي بالمدارس الحكومية بمحافظة الشرقية، وتكونت العينة من (٢٠٠) معلماً ومعلمة، وشملت أدوات البحث مقياس أزمة منتصف العمر (إعداد مايسة النيال ١٩٩٨)،وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم التوصل إلي النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والاناث (من الراشدين) علي مقياس أزمة منتصف العمر لصالح الاناث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الراشدين الأصغر عمراً، والراشدين الأكبر عمراً علي مقياس أزمة منتصف العمر لصالح الراشدين الأكبر عمراً. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الراشدين المتزوجين، والراشدين العزاب لأزمة منتصف العمر لصالح الراشدين المتزوجين. وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الراشدين المطلقين أو الأرامل، والراشدين العزاب لأزمة منتصف العمر والفروق دالة لصالح الراشدين

المطلقين/الأرامل. وجميع الفروق بين متوسطات درجات المتزوجين، والراشدين المطلقين أو الأرامل لأزمة منتصف العمر غير دالة إحصائياً.

وقد أوصت الباحثة لخفض أزمة منتصف العمر ضرورة اكتساب الافراد في هذه المرحلة المهارات اللازمة لرفع مستوي المرونة النفسية عن طريق برامج ارشادية متخصصة لكي يتم تخطيها بأمان، وتري الباحثة أن الأفراد في منتصف العمر في حاجة إلي إثراء نشاطهم واهتماماتهم بالأسرة والمجتمع وتطوير تأكيد الذات في المواقف المختلفة ليكونوا أكثر اقبلاً علي الحياة وأقل معاناه في هذه المرحلة، وأن هذه المرحلة تفتح أبواب مرحلة جديدة تحمل معني الخبرة والحكمة فلا يحدث الركود في هذه المرحلة وتستمر عملية الانتاجية وتخطي هذه الأزمة، ومساعدتهم علي التكيف والاستمتاع بالحياة.

الكلمات المفتاحية: أزمة منتصف العمر.

Midlife crisis among adult primary school teachers according to the variables of sex, stages of adulthood, and marital status

Abstract

The research aims to identify the midlife crisis and the extent of its differences between both genders through a sample of primary education teachers in government schools at Sharkia Governorate. The sample consisted of (200) male and female teachers, The research tools included the midlife crisis scale (prepared by Maysa Al-Nayal 1998), using appropriate statistical methods where the following results were reached: there are statistically significant differences between the mean scores of males and females (adults) on the midlife crisis scale in favor of females. There are statistically significant differences between the mean scores of the younger adults and the older adults on the midlife crisis scale in favor of the older adults. There are statistically significant differences between the mean scores of married adults and single adults for midlife crisis in favor of married adults. There are statistically significant differences between the mean scores of divorced or widowed adults, and single adults of mid-life crisis, and the differences are significant in favor of

divorced/widowed adults. All the differences between the mean scores of married, divorced or widowed adults for mid-life crisis are not statistically significant.

The researcher recommended that in order to reduce the mid-life crisis, there is a need for individuals to acquire the necessary skills in this stage to raise the level of psychological resilience through specialized counseling programs in order to overcome it safely. The researcher also believes that middle-aged individuals need to enrich their activities and interests in family and society, develop self-affirmation in different situations to be more accepting of life changes and less suffering at this stage, as well as opening the doors of a new stage that carries the meaning of experience and wisdom, as to avoid stagnation in this stage, as the process of productivity continues, overcoming this crisis, and helping them to adapt and enjoy life.

Keywords: midlife crisis.

أولاً : مقدمة البحث

لقد بدأ الاهتمام في النصف الثاني من هذا القرن بالنمو النفسي في ما بين مرحلتي المراهقة و الشيخوخة بعد أن تأخر الاهتمام بها كثيرا وما ذلك إلا نتيجة الافتراض بأن هذه السنوات هي فترة استقرار وبالتالي لا يتوقع فيها حدوث أية تغيرات تهم علماء نفس النمو. ولكن من الملاحظ أن هذه النظرية أخذت في التحول خلال الأربعة عقود الماضية، ومن أبرز الأعمال العلمية التي ساهمت بشكل فاعل في توجيه الاهتمام الى النمو النفسي ما كتبه إريكسون في الخمسينيات حول النمو النفسي في نظريته المشهورة حول المراحل الثماني التي يمر بها الفرد من الميلاد الى الشيخوخة (Erickson 1985) وقد توالت الكتابات والدراسات بعد ذلك وتكونت جمعيات فرعية تحت مظلة علم نفس النمو التي تعتنى بمرحلة الرشد وصدرت دوريات علمية متخصصة تنشر فيها الأبحاث والدراسات المتعلقة بالمرحلة الفاصلة بين المراهقة والشيخوخة (عمر بن عبد الرحمن المفدى ، ١٩٩٥، ٥١٩- ٥٢٠).

ويبدو انه في الوقت الحاضر كان هناك اتفاقا سائداً بين أكثر علماء نفس النمو على أن مرحلة الرشد ليست مرحلة استقرار كما كان يعتقد وإنما هناك تغيرات عديدة تحدث سواء في المجال العقلي أو الانفعالي أو غير ذلك من جوانب الشخصية إلا أن الآراء تتباين حول حجم وطبيعة هذه التغيرات وأسبابها. ولعل مرحلة منتصف العمر مرحلة تتسم بخصائصها و أعراضها المميزة عند النساء والرجال على حد سواء، ففي هذه المرحلة يبدأ المرء في مراجعة حياته الماضية وكيف سارت به الأيام، و كيف يمكن أن يكون عليه الحال في المستقبل ، و لاسيما عند النساء حيث تمثل هذه المرحلة الانتقال من سن الخصوبة إلى مرحلة عدم القدرة على الإنجاب .

وتشير النظريات النفسية، والاجتماعية و البيولوجية إلى وجود مراحل عمرية مختلفة يمر بها الفرد، منذ الولادة و حتى الموت، و لكل مرحلة متطلبات نمائية على الفرد اجتيازها؛ لينتقل إلى المراحل الأخرى بصورة سليمة ، وكما تشير النظريات و الدراسات إلى وجود تغيرات داخلية و خارجية تطرأ على الانسان في كل مرحلة من مراحل عمره المختلفة، ذات طبيعة بيولوجية، نفسية، اجتماعية ومعرفية مختلفة. ويرى بعض العلماء أن فترة الرشد الوسطى تبدأ في سن الأربعين أو الخامسة والأربعين او لربما قبل ذلك بقليل وتمتد حتى الستين، حيث تبدأ الشيخوخة (ماجدة حلمى، ٢٠٠٨، ٨) .

ونجد ايضا ان بعض العلماء الغربيين مثل إريكسون استخدم مفهوم الأزمة في تقسيمه لمراحل النمو حيث عبر عنها بعدم قدرة الشخص على التوافق مع التغيرات التي تحدث في كل مرحلة ، وعدم قدرته على مواجهة التحدي المفروض عليه، وعبر عن مرحلة منتصف العمر والتي تبدأ من سن (٣٦) حتى (٥٥) عام، بأنها امتداد متصل تمثل الانتاجية أحد أطرافه generatively بينما يمثل الركود أو الاستغراق في الذات Stagnation الطرف الآخر . (محمد سعيد محمد الغامدي (٢٠١٠) : Erikson (1980) .

وقد ذكر كارل يونغ أن العوامل الأساسية والجوهرية للنمو وتحقيق الشخصية هي تلك التي تقع في النصف الثاني من العمر , Midlife- crisis) (5 -1 , 2008 وهى الفترة التي تخضع الفرد إلى أعادة التقدير والتقييم وفترة التعلم التي تعطينا الفرصة لأحداث التغيرات حيث نصبح أكثر قدرة واهتماماً في اكتشاف دواخلنا التي لم نكتشفها من قبل، وتطوير معارفنا والشعور بالقوة من الداخل وتقليل الاعتماد على الآخرين. واضاف يونغ أن حدوث تغييرات في النصف الثاني من الحياة ما بين (٣٥ – ٤٠) ففى هذا العمر تكون مشكلات التكيف عادةً محلولة ،علي الرغم ان الشخص قد قام علي توطيد وتثبيت مجال عمله ومجتمعه وزواجه فبالتالي كل الطاقة التي وظفت في توطيد وتثبيت كل ما سبق يعاد توجيهها من اجل التكيف، فالنصف الأول يوظف لأنشطة الشعور والثاني يجب أن يوجه إلى اللاشعور حيث يصبح الفرد أكثر استيطاناً وتحل الاهتمامات الروحية محل الاعتبارات المادية التي كانت سائدة في النصف الأول من الحياة ، وهذا هو العمر الذى تظهر فيه الذات ، وبالنسبة ليونغ أن العمر الوسط أكثر أهمية في تطور ونمو الشخصية من الطفولة. و إذا لم يحدث التوازن بين الشعور واللاشعور فإنه قد يؤدى إلى حدوث أزمات وصراعات كبيرة تؤثر على الشخصية (يونغ ، ٢٠٠٣ ، ١٨٨ – ١٩٠).

غير ان هناك أفكار كثيرة تتعلق بالجوانب الاجتماعية والنفسية و التغيرات التي تحدث خلال هذه المرحلة و تأثيرها على الفرد ، حيث نرى الفرد يواجه تغيرات عديدة تتعلق بالعلاقة الأسرية والعمل وينشغل في هذه المرحلة بتأدية واجبات تشعره بالضيق والضغط والتوتر. ولكن هناك مجموعة من الباحثين يرون أن احساس كل فرد في هذه المرحلة يرتبط بخبرته الذاتية وقدراته و طبيعة عمله وأدائه و هناك من يربطها بفكرة الأزمة Crisis حيث ان الأفراد سوف يواجهونها عند بلوغهم سن (٤٠ – ٥٥) واقترابهم من سن الشيخوخة. ويرى (Tamir , 1989) أن الرجال في سن الأربعين يتعرضون لتجربة الانتقال إلى سن الخمسينيات حيث تتغير مفاهيمهم عن

الحياة وقد يؤدى هذا التغيير إلى صراع أو أزمة وقد لا يصل إلى ذلك (حسين حسن سليمان ، ٢٠٠٥ ، ٢٢٦).

كما يشير ليفنسون (Levinson, 1978) أن هذه الفترة قد تغير التركيز من الماضي إلى الحاضر فيبدأ الرجال بمواجهة الآمال والأحلام التي وضعوها في الماضي ومقارنته بمدى ما تحقق منها. وأن عملية الاخفاق في تحقيق الآمال و الطموحات قد تؤدى إلى توترات كبيرة قد تنتهي بقرارات مصيريه مثل حدوث طلاق أو استقالة من عمل ظنا منه انها لا تتناسب مع طموحاته.

ويرى كوستا وميك كرى (Costa and Mc Crae, 1989) أن النمو في هذه المرحلة يجب أن ينظر له كونه مرحلة نمو وليس أدوار اجتماعية أو بناء وظيفي وهو مرحلة من مراحل نمو الشخصية.

وتشير فوزية الدريع (٢٠٠٨) إلى ان التغيرات التي تحدث في المرحلة المتوسطة من العمر بأنها جملة من المشاعر والأحاسيس تكون طبيعتها حادة التي تصيب الفرد بالملل والضجر والخوف من المستقبل وعدم الشعور بقيمة الاشياء والتي يستجيب لها انفعالياً وسلوكياً.

ويبحث الرجل والمرآة عن إشباعاتهم المتحققة وغير المتحققة في الحياة الذي يشمل كل الإشباع الاجتماعي والأسرى والعاطفي والجنسي والحياتي حيث يجرى حوار مع الذات بشكل شعوري أو لا شعوري ومن ثم تطرح أسئلة على الذات مثل : ماذا أعطتني وظيفتي من إشباع مادى ؟ وهل هذه المكانة التي أستحقها ؟ هل حققت ما أريد لأسرتي ؟ . إن هذه المرحلة هي نقطة وقوف المرء في منتصف الطريق حائرا بين نظرته إلى ماضٍ فيه حسرة و ندم وبين مستقبل فيه خوف وترقب (فوزية الدريع ، ٢٠٠٨ ، ٢٥ – ٢٦) .

وقد وجد الباحثون بأن فترة منتصف العمر تكون انعكاساً لأحداث الماضي وما يقارب من ١٠٪ ممن هم في منتصف العمر خاضوا أزمة تتعلق بهذه الفترة من العمر

التي تمتد بين (٣٥–٥٠) سنة، وفى دراسة اخرى وُجد أن مرحلة أزمة منتصف العمر قد تبدء من ٤٦ عاماً وأن الازمة تمتد من (٣ – ١٠) سنوات عند الرجال ومن (٢- ٥) سنة عند النساء (Wikinedia, 2008, 1)

ثانياً : مشكلة البحث

لعل تزايد أعداد من هم في منتصف العمر مما يعانون معانى سلبية في حياتهم، بل قد يصل بعضهم في معاناته إلي حد خواء المعنى، هو ما دفع الباحثة للبحث في أزمة منتصف العمر، ومحاولة التعرف عليها لدى المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية ، ومحاولة التعرف على الفروق بينهما في درجة أزمة الهوية. فبعض الذين يمرون بفترة منتصف العمر يكونون على موعد مع المشاعر السلبية والقلق والشعور بالإحباط من التغيرات التى تطرأ علي اجسامهم ، يضاف الى ذلك التجارب الشخصية والاجتماعية والمهنية التي يمرون بها وما يصاحبها من صعوبات وأزمات في الحياة قد تجعلهم في أزمة نفسية وصحية وعصبية ومزاجية نتيجة للضغوط والاجهاد الذى تعرضوا له حيث تفرض تلك الاحداث والمتغيرات الصعبة واقع جديد علي الفرد من شخص مخيرا لتخطيط حياته ومستقبله الي فرد مسير في عجله الزمن تَغلّب عليه مشاعر التشاؤم والاحباط كإرث لهذه المرحلة العمرية.

يوجد العديد من المؤشرات التى تعكس وجود أزمة يعانى منها من هم في منتصف حياتهم، ومن ضمن تلك المؤشرات ما يروجه الإعلام ان هناك موجة كبيرة من الإدانات حول ما تخلفه هذه الأزمة من مشكلات تضر بالكيان الأسرى و المجتمع بشكل عام.(هيفاء بيطار، ٢٠٠٩ ، مريم الجابر ٢٠١٠ ، أسامة الفيصل ٢٠١١ ، دعاء بهاء الدين ٢٠١٢)

ومن وجهة نظر أخرى تناولتها الدراسات في السياقين المباشر وغير المباشر.

ففى السياق الأول قامت مايسة النيال (٢٠٠٨) بالتحقق من وجودها لدى الذكور، أما إجلال فاروق محمود (٢٠٠٨) فقد حددت الفروق بين النوعين عند حدوثها .

أما في السياق الثانى فقد تناولت بعض الدراسات مشكلات العنف (احمد محمد الزغبي ٢٠٠٩) ، (جوهر سعود عبد العزيز آل سعود ، ٢٠١١) ، والطلاق (محمد سعيد محمد الغامدي ، ٢٠٠٩) ، (سلوي عبد الحميد الخطيب ،٢٠٠٩) ، والتفكك الأسرى (عبدالله محمد قازان ، ٢٠٠٥ ؛ نايف محمد الحربى وحسن مصطفي عبد المعطى ،٢٠١١) ، والخيانة الزوجية (هبه بهي الدين ربيع و نشوي ذكي حبيب ، ٢٠٠٩) ، والاضطرابات الأسرية (سمرة سالم عياد الجهينى ، ٢٠٠٨ ؛ نورة عبدالله الصويان ، ٢٠٠٩)، وغيرها . حيث ترى الباحثة أن السبب الكامن خلف هذه المشكلات في منتصف العمر تحديداً ، قد يرجع إلى إخفاق بعض الراشدين (ذكور أو اناث أو كلاهما) في تجاوز هذه الأزمة ، والذى قد يظهر جليا في كثير من التغييرات سواء في الحالة الصحية والجسدية والنفسية والاجتماعية و العملية ، فأزمة منتصف العمر هى نتاجا للعديد من المشكلات ، وقد تكون سببا لها ، لذلك فالباحثة تهدف إلى الكشف عن حقيقة وجود أزمة منتصف العمر والفروق في درجتها لدى الجنسين.

تساؤلات البحث :

وبالتالى يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التعليم الابتدائي من الراشدين (ذكور–أناث) بمحافظة الشرقية علي مقياس أزمة منتصف العمر؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التعليم الابتدائي من الراشدين الأصغر عمراً (٣٥ سنة فأقل)، والراشدين الأكبر

عمراً (أكبر من ٣٥ سنة) بمحافظة الشرقية علي مقياس أزمة منتصف العمر؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التعليم الابتدائي من الراشدين تبعاً للحالة الاجتماعية (أعزب ، متزوج ، مطلق أو أرمل) بمحافظة الشرقية علي مقياس ازمة منتصف العمر؟

ثالثا : أهداف البحث

يسعي البحث الحالي إلي:

١. التعرف على الفروق بين متوسطي درجات معلمي التعليم الابتدائي (ذكور – أناث) من الراشدين بمحافظة الشرقية وفقا علي مقياس أزمة منتصف العمر وفقا لمتغير الجنس.

٢. التعرف علي الفروق بين متوسطي درجات معلمي التعليم الابتدائي من الراشدين الأصغر عمراً (٣٥ سنة فأقل) ،والراشدين الأكبر عمراً (أكبر من ٣٥ سنة) بمحافظة الشرقية علي مقياس أزمة منتصف العمر.

٣. التعرف علي الفروق بين بين متوسطي درجات معلمي التعليم الابتدائي من الراشدين تبعاً للحالة الاجتماعية (أعزب ، متزوج ، مطلق أو أرمل) بمحافظة الشرقية علي مقياس ازمة منتصف العمر.

رابعاً : أهمية البحث

تكمن أهمية البحث والحاجة اليه في أهمية الموضوع الذي تتناوله الباحثة بالبحث وهو "التعرف علي أزمة منتصف العمر لدي عينة من معلمي التعليم الابتدائي من الراشدين بالمدارس الحكومية بمحافظة الشرقية وفقا لمتغير الجنس ومراحلة الرشد المختلفة والحالة الاجتماعية لهم". ويمكن تحديد الاهمية كالتالي:

١ – الاهمية النظرية:

أ- فهم التغيرات المختلفة التي تظهر خلال المراحل المتوسطة من العمر وتأثيرها علي أنماط السلوك.

ب- يواجه الفرد تحديات في تلك المرحلة تتطلب نوعاً من التوازن النفسي والجسدي لكلا من الجنسين حيث تتطلب القدرة علي اتخاذ قرارات صعبه والتفاعل مع انماط جديدة من السلوك والمهارات.

٢ – الأهمية التطبيقية:

أ- هذا البحث يساعد مع غيره من الابحاث في التعرف علي بعض الخصائص النفسية والانفعالية والجسدية والاجتماعية والمعرفية التي يمر بها كل من الرجل والمرأة في مرحلة منتصف العمر والتي يمكن الاستفادة من معرفتها في جوانب تطبيقية متعددة خصوصا في مجال الإرشاد النفسي وفي مجال تصميم البرامج المختلفة للأفراد .

ب- قد تفيد نتائج البحث في توجيه أنظار المسؤولين في مواجهة أزمة منتصف العمر لدى معلمي التعليم الابتدائي ، وعمل البرامج الإرشادية اللازمة للتخفيف من آثارها السلبية .

خامساً : مصطلحات البحث

أزمة منتصف العمر :

وتعرفها مايسة النيال (١٩٩٨، ١٩٦) أنها مرحلة معاناة شخصية فى مختلف جوانب حياة الإنسان ، فسوء توافق الفرد مع هذه التغيرات البيولوجية والشخصية والمهنية يجعل المجال مفتوحاً بالنسبة للبعض على الأقل لتراكم المشكلات والصعوبات والإخفاقات ، وبالتالى تقدير المرء لذاته ومن تعرضه لهذه الأزمة.

سادساً : أدوات البحث

١- مقياس أزمة منتصف العمر (إعداد مايسة أحمد النيال ١٩٩٨).

سابعاً : محددات الدراسة

تم تحديد مجال البحث الحالية بالمحددات التالية :

١- المحددات المكانية :

تم تحديد نتائج البحث بالبيئة المكانية التي اجري البحث علي عينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية بالتعليم الابتدائي بمحافظة الشرقية.

٢- المحددات الزمنية:

تم إجراء البحث الحالي في الفترة الزمنية التي تم تطبيق الأدوات فيها وهي العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.

٣- المحددات المنهجية: استخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي.

٤- المحددات البشرية : تكونت عينة البحث من (٢٠٠) معلماً ومعلمة من المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة الشرقية ممن تتراوح أعمارهم من (٣٥) إلي (٥٥).

ثامناً : الأساليب الاحصائية

في ضوء أهداف وفروض الدراسة الحالية استخدمت الباحثة بعض الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات واختبار صحة الفروض باستخدام برنامج spss (حزمة البرامج الاحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية) والتي تمثلت في الآتي:

١- تحليل التباين البسيط .

٢- المقارنات البعدية باستخدام أقل فرق دال LSD .

٣- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين من البيانات.

الإطار النظري للبحث

أولاً : مفهوم أزمة منتصف العمر

لقد تناول الكثير من الباحثين مفاهيم مختلفة لازمه منتصف العمر لعل من ابرزها من وصف فتره منتصف العمربفترة الشك حول الذات التى يشعر بها بعض الأفراد فى منتصف العمر من الحياة نتيجة للشعور بانقضاء الشباب والدخول فى الكبر والشيخوخة ، وهى عملية طبيعية وجزء من عملية (النضج) (Briggs,2008,p1) ، كما عرفها (Ballard , 2001) بأنها الاضطراب الناشئ عن فقدان السيطرة أثناء التغيرات الجسدية.

وتعرفها مايسة أحمد النيال (١٩٩٨، ١٩٦) أنها مرحلة معاناة شخصية فى مختلف جوانب حياة الإنسان ، و نظرا لسوء توافق الفرد مع هذه التغيرات البيولوجية والشخصية والمهنية فلربما يجعل ذلك المجال مفتوحاً بالنسبة للبعض لتراكم المشكلات والصعوبات والإخفاقات ، وبالتالى قد تؤثر علي تقدير المرء لذاته إثر تعرضه لهذه الأزمة.

وتشير(فوزية الدريع ٢٠٠٨) إلى الأزمة بأنها التغيرات التي تحدث في المرحلة المتوسطة من العمر بأنها مجموعه من المشاعر والأحاسيس ذات طبيعة حادة والتي قد تصيب الفرد بالملل والضجر والخوف من المستقبل وعدم الشعور بقيمة الاشياء مما يجعل لها انعكاس انفعالي وسلوكي علي الفرد ، وحينئذٍ قد يبحث الرجل والمرأة عن إشباعاتهم المتحققة وغير المتحققة في الحياة من خلال الإشباع الاجتماعي والأسرى والعاطفي والجنسي والحياتي حيث يجرى حوار مع الذات بشكل شعوري أو لا شعوري وتطرح أسئلة على الذات ماذا أعطتني وظيفتي من إشباع مادى؟ وهل هذه المكانة التي أستحقها؟ هل حققت ما أريد لأسرتي؟ ،و تعتبر هذه المرحلة بمثابه نقطة الوقوف في منتصف الطريق حيث ينظر المرء إلى ماضيه بحسرة وندم وإلى مستقبله بخوف وترقب (فوزية الدريع، ٢٠٠٨ ، ٢٥ – ٢٦).

قامت عزيزة محمد السيد (٢٠٠١، ٧٥٦) ببحث مفهوم أزمة منتصف العمر عند المرأة واستدلت على ذلك بأنها قد تحدث في الفترة من (٤٥- ٥٥) سنة ، و نظرا لأن تلك المرحلة العمرية هي احدى حلقات النمو، فإن المرأة والرجل مشتركان فيها ، فكلاهما يمر بهذه المرحلة وتبعاتها للمتزوجين وغير المتزوجين مع اختلاف محاور الارتكاز في حياة كل منهم ، وفي كثير من الدراسات تم الاتفاق على استخدام مصطلح أزمة منتصف العمر لدى كل من الرجل والمرأة مثل الدراسات التالية:

(Anderson، 2008) ودراسة Hargrve (2006) ودراسة فريال عبدالسلام الحسيني (٢٠٠٢) ، وغيرهم من الدراسات التي اتفقت على صحة استخدام هذا المصطلح على الرجال والنساء الذين يمرون بعدد من التغيرات والتحولات مع عدم القدرة على التوافق معها في مرحلة منتصف العمر، وسيستخدم هذا المفهوم في البحث الحالي لوصف هذه الحالة لدى الرجال والنساء معاً .

ولعل من اهم من عرفوا ازمة منتصف العمر هو الدكتور احمد خيرى حافظ الذي وصفها بأنها مرحلة الشدة والمعاناة والمحن ، مرحلة عمرية تمتلئ بقضايا وتساؤلات وأفكار وهموم ومشاعر متناقضة وأحكام قاسية على النفس وعلى الآخرين يعيشها الرجل وتعيشها المرأة بأشكال وصور متنوعة جوهرها مراجعة صفحات الماضي مراجعة دقيقة وحساب مكاسب الحاضر وخسائره واعادة النظر إلى كل شيء حولنا من جديد وخلال ذلك يتفجر القلق والهم والحيرة والحزن والخوف والألم بلا حدود .(احمد خيري حافظ ١٩٩٤)

يعرف (سكالين ١٩٨٥) أزمة منتصف العمر علي أنها ظاهرة طبيعية محتملة الحدوث ، فهي تنتشر لدي الذكور ،ولكن يختلف توقيت حدوثها من فرد إلي آخر في مرحلة الرشد ، وشأنها شأن أى أزمة يتعرض لها الفرد ، فهى تؤثر علي التوازن النرجسى Nareissistic Balance ، وهي الحالة التي يتوافر فيها توازن منسجم بين الأنا والأنا الأعلي . ويشير (سكالين) إلي أن تعرض الفرض لهذه الأزمة يؤدي إلى تغيرات مؤلمة نحو الذات (Schulin. L. G. 1985) .

وأشار كل من (هاري، ولامب) إلي اهتمام البحوث العلمية بدراسة مرحلة الرشد ، فيما توصل إليه الباحثون من أن هذه المرحلة العمرية ينتابها التغير وعدم الاستقرار، كان من الأسباب المباشرة لشيوع مصطلح " أزمة منتصف العمر" ويرجع كل من (هارى، لامب) أسباب الأزمة إلي عوامل عضوية داخلية Intrinsic أو أخرى عرضية خارجية Extrinsic ، اجتماعية ووجودية Existential.

ومن ناحية أخرى . أشار كوستا و آخرون Costa, (١٩٨٣) إلى أن لأزمة منتصف العمر أنماطاً معينة من الشخصيات كالشخصية العصابية ،وقد لا تكون ظاهرة نمائية عامه في مرحلة الرشد (Harre. R.& Lamb).

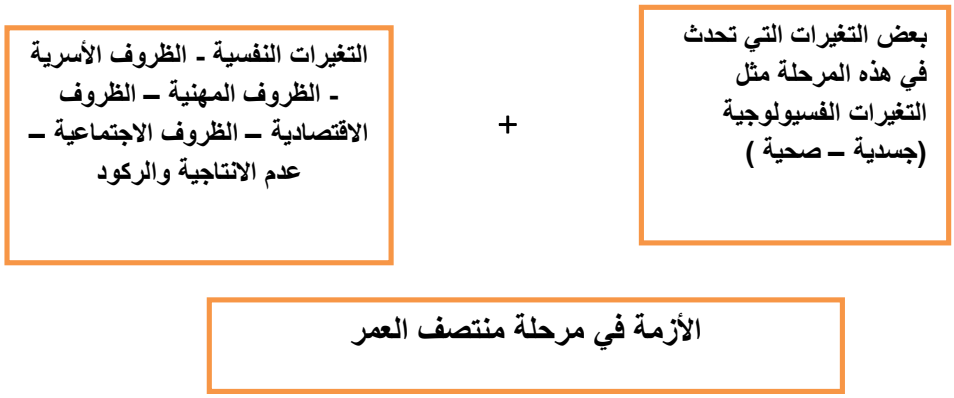
أما الباحث أوكنر (O'Conner R. 1986) يرى أن أزمة منتصف العمر هي مرحلة البحث عن الهوية ؛ إذ يتعرض الفرد فيها لمراجعة دقيقة عن إنجازاته وتقييم شامل و متفحص لخطوات حياته . ويتفق باركر (Parker) مع ما أورده أوكونر من تعريف ويضيف أن أزمة منتصف العمر مرحلة يتعرض فيها الفرد إلي الشك في ذاته ، فضلاً عن معاناته من أعراض عصابية شتى يتصدرها اليأس والاكتئاب . وقد اكدت (كوادريو) أن للثقافة دوراً لا يستهان به في هذه الأزمة؛ فنظرة المجتمع إلى تقدم العمر وإلي قدرة الفرد على الإنجاز ، كلها متغيرات ثقافية لها تأثير جاد في هذه الأزمة ، والتى تنعكس على نظرة الفرد لذاته من حيث تقدم عمره هبوط قواه الجسدية والجنسية ، فكلها عوامل من وجهة نظر (كوادريو) ذات مغزى ثقافي مؤثر في بزوغ هذه الأزمة ونموها (Quadrio, Carolyn : 1986) . وقد عرف كل من (جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى) أزمة منتصف العمر بأنها أزمة نفسية تحدث خلال سنوات منتصف العمر التى تنحصر بشكل تقريبى بين (٤٥) وسن (٦٠) ، وكثيراً ما يذكر أن الحوادث المنتجة للأزمة عند الرجال ممثلة في المشكلات الصحية والاهتمامات الجنسية والتهديد الذى يمثله العاملون الاصغر سناً في العمل (جابر عبد الحميد ، علاء الدين كفافى ١٩٩٢).

تعريف الباحثة لازمة منتصف العمر:

ومما سبق عرضه من تعريفات توصلت الباحثة إلي وجود حالة لدي بعض الأفراد تسمي بأزمة منتصف العمر التي يمكن أن يتعرض لها أي فرد تبعا للظروف والتغيرات والحالة الصحية والجسدية والنفسية والاجتماعية والعملية والانتاجية مما قد يعوق سبل التكييف علي متغيرات الحياة وبالتالي يصعب تقبل مرحلة منتصف العمر بكل ما فيها واستعداد الفرد لمرحلة الكبر .

كما إنها تعتبر حالة من الاضطراب النفسي التي تصيب الأفراد فى منتصف العمر والتي تعمل علي تغيير أولوياتهم وقناعتهم ، وقد تصدر عنهم سلوكيات غير توافقية مقارنةً بمن حولهم ممن يمروا بنفس المرحلة العمرية وذلك لتعرضهم لبعض التغييرات الصحية والجسدية والنفسية والاجتماعية والعملية مما يؤدي لانخفاض الانتاجية لديهم ونمو إحساسهم بالركود إثرَ تعرضهم إلي ما يعرف بأزمة منتصف العمر وقد يختلف الاستعداد النفسي لتلك المرحلة من شخص لأخر والتي تعد بمثابة البوابة الانتقالية لمرحلة الشيخوخة .

وهنا ترى الباحثة أن اهم مسببات أزمة منتصف العمر ينصب في احساس الأفراد بالركود والتوقف عن الانتاجية بما يعني غياب الهدف وانعدام معني الحياة لديهم او نستطيع القول أن العمر قد ذهب هباءً دون تحقيق الاهداف المرجوة ومن هنا تكمن الازمة (الركود مقابل الانتاجية اريكسون). حيث لخص اريكسون تلك الازمة بصورة عملية بعيداً عن الفلسفة الفكرية بعقدهِ مقارنةً بين شخصين يمرون بتلك الأزمة ، أحدهما يسعي إلي تحقيق معني الحياة فيتجه نحو الانتاجية فهو يواجه تلك الأزمة بصورة ايجابية، بينما الشخص الذي يفتقر إلي معني الحياة يتحرك نحو الركود أي أنه يدرك أن حياته قد وصلت إلي طريق مسدود ومن هنا تظهر أزمة منتصف العمر.



والحقيقة أن ارتباط أزمة منتصف العمر بالثقافة هو ارتباط واضح وواقعي، فبناءً علي موقف المجتمع والثقافة من التغيرات ومن بلوغ الفرد لسن معينة يتحدد إدراك الفرد إلى حد كبير لحالته عند بلوغه هذا السن ، ففي المجتمع الريفي المصري علي سبيل المثال لا يزال ينظر إلى التقدم في السن باعتباره عاملاً يجلب المزيد من الاحترام أكثر مما يحدث في المجتمع المدني أو الحضري ، وبالتالي فإننا نتوقع أن تكون وطأة التقدم في السن أثرا في المدينة عنها في الريف. وقد يذكرنا هذا الأمر بالدراسات التي أجريت على مرحلة المراهقة ،حيث تتباين التوجهات العلمية والمنهجية نحو هذه المرحلة ، فمنها ما يحسب حسابها باعتبارها مرحلة حرجة وعاصفة وتكتنفها الصعوبات الكثيرة ، ومنها ما ينظر إليها على أنها مرحلة عادية وليست عاصفة وحرجة كما تعامل معها الفريق الأول.

وتسمى أزمة منتصف العمر في بعض الاحيان (أزمة الهوية الثانية) Second identity crisis بشكل يشبه ما يعانيه المراهقين فى الأزمة الأولى وقد يعانى فيها الأفراد من الشك والحيرة والمرض ولا يمكن تجنب هذه المشاعر وقد يقومون ببعض السلوكيات الآتية:

- الإفراط فى الكحول (الرجال).
- العزلة والإحباط (الكآبة).

- الاهتمام الزائد بالمظهر الخارجى.
- الاستهلاك المنافى للذوق كالحصول على أشياء ثمينة و الغريبة كالملابس الفاخرة، السيارات، الجواهر، الأجهزة الالكترونية الحديثة(فوزية الخليوى، ٢٠٠٨، ٢)

وعلى أية حال، فإن ما عرضناه من تعريفات يعود بنا إلى قضية رئيسية وهى أن أزمة منتصف العمر هى مرحلة معاناة شخصية فى مختلف جوانب حياة الإنسان، فسوء توافق الفرد مع هذه التغيرات البيولوجية والشخصية والمهنية يجعل المجال مفتوحاً بالنسبة للبعض على الأقل لتراكم المشكلات والصعوبات والإخفاقات، وبالتالى تقدير المرء لذاته، ومن ثم تعرضه لهذه الأزمة.

كما تصور بعض الباحثين أنه اذا فرضنا جدلا ان بعض الثقافات تتحمل مسئوليه مباشره أو غير مباشره فى نشأة ونمو أزمة منتصف العمر كما فى المجتمع الأمريكى (Riegel. K. F. 1976). فإن ايضا للفرد دوراً لا ينبغى أن ينكر فى مقاومة هذه الأزمة؛ بمعنى أن الحوادث المتسببة فى لأزمة قد تولد ضغوطاً جديدة على الفرد، ولكن مازالت الفرصة قائمة الفرد كي ينمى إحساساً خصباً بالذات وكفاءات جديدة لمواجهة تعقيدات الحياة.

ثانياً : بعض المفاهيم القريبة من أزمة منتصف العمر

و يجدر بالقول ان لمصطلح أزمة منتصف العمر بعض المفاهيم القريبة منه واللصيقة به ، ومن أكثر هذه أكثر هذه المصطلحات اقتراناً به (سن اليأس) Menopause ، وهو مصطلح يشير إلى الفترة التى يتوقف فيها الحيض، وهى تمثل نهاية الدورة الإنتاجية أو التواليدية عند المرأة، ويحدث ذلك نتيجة التغيرات فى إفراز الغدد الجنسية ، وقد تكون استجابة بعض النساء لذلك استجابة تتسم بالاكتئاب والقلق ومشاعر الدونية والذنب والحط من قيمة الذات، كما تفكر بعضهن فى الانتحار وهى أعراض الاكتئاب الانتكاسى.

والحقيقة أن هناك قاسماً مشتركاً بين المصطلحين في كونهما يعبران عن معاناة نفسية وأزمة حقيقية تعترى كلا الجنسين، ويبدو واضحا أن مصطلح (سن اليأس) يخص النسا أكثر من الرجال ، ولكن ظهرت بعض الكتابات التى أطلقت على أزمة منتصف العمر لدى الرجال مصطلح (سن اليأس لدى الرجال) كما أوردها (عمر عبد الرحمن المفدى ١٩٩٥) عن (بورلاند Borland 1978)، و لربما قد يختلف هذا مع وجهه نظر الباحثة، حيث يمكننا القول ان مصطلح سن اليأس كما أوردنا تعريفه يشير إلي توقف قدرة المرأة عن الإنجاب نتيجة للخلل الهرموني وضمور وظائف الغدد الصماء والأعضاء التناسلية (الرحم) وتوقف التبويض ، وسيتتبع هذا دخول المرأة في نطاق معاناة نفسية متباينة الأبعاد وتتصدرها أعراض أقرب إلى العصابية مع انخفاض تقديرها لذاتها وفقدان الثقة بالذات، وتستمر هذه الأعراض لفترة طويلة (أحمد عبد الخالق ، مايسة النيال ١٩٩٠) . وفى تصورنا أن مصطلح أزمة منتصف العمر ينطبق بدرجة أكبر على الرجال ، حيث تصف حالتهم بدرجة أكثر من الدقة من مصطلح سن اليأس ؛ فالرجل يتعرض لهبوط في قواه الجنسية والصحية ، وينظر إلى كثير من الأمور نظرة تختلف عن ذى قبل.

ولكن قد تستمر هذه الحالة لفترة زمنية تتراوح بين سنة وثلاث سنوات يعود بعدها إلى حالته الطبيعية ، أو إلى منطلقات جديدة في حياته، أو إحساس خصب بالذات وكفاءات جديدة (Collin, Aundry : 1979). وعلى الرغم مما يصيب بعض الرجال من هبوط في قواهم الجسدية والجنسية إلا أنه من المعروف لدينا أن خصوبة الرجل قائمة لفترات زمنية أطول من الإناث. وهذا أدعى إلى القول بأن ما يعتري الفرد الذكر من تغيرات في جوانب الشخصية يصلح لوصفه بمصطلح ازمة منتصف العمر اكثر من سن اليأس الذى يناسب النساء بدرجة أكثر .

أما المصطلح الثانى فهو مصطلح التحول Transition ، وكان أول من ادخل هذا المصطلح للإشارة إلى أزمة منتصف العمر هو (ليفنسون Levinson)، و

(نيوجارتن Neugarten) .ويتضمن مفهوم التحول تغيرات تعترى الفرد في جوانب مختلفة جسمية وشخصية لتنقله من مرحلة إلى أخرى .

ومن وجهة نظر(ليفنسون) وآخرين (Levinson, et al 1975) ، فإن مصطلح التحول يرتبط بتغيرات في الدور chages in role الذى يمارسه الفرد في حياته ، على سبيل المثال ، الزواج ، التقاعد فضلا عن ارتباطه بتغييرات في بنية حياة الفرد Life structure البالغ ودور الخريج ودور الزوج ودور الوالد أو أن (يصبح الفرد رجل نفسه) (Becoming one's own man)(Boom) .

ويرى (ليفنسون) أن التحول قد يحدث بهدوء نسبى وتسير الأمور سيرها الطبيعى ، بحيث تتكامل التغيرات التحولية في سيرة النمو والارتقاء او قد تحدث بشكل حاد ، ومن ثم تكون النتائج وخيمة إذ يكون الفرد في هذه الحالة عرضة للإصابة باضطرابات نفسية وحالات من الاهتياج الشديد ، فضلا عن شعوره بالتمزق Disruption أثناء مرحلة التحول (Brim, O. : 1976) .

وفى تصورنا أن مصطلح (أزمة منتصف العمر) قد يكون اكثر دقة ، فهو يعبر عن معاناة فعلية تعترى الفرد في سنوات معينة في مرحلة الرشد ، وقد تكون هذه الأزمة مسئولة عن بحثه لمنطلقات جديدة تختلف كليا عن ذى قبل ، اما بخصوص مصطلح التحول الذى أشار إليه كل من (ليفنسون) و (نيوجارتن) فنشير إلى أنه كثيراً ما يعترى الفرد تحول في امور شتى وجوانب شخصية متباينة ، ولكن قد لا يكون واعيا أو مدركاً لهذا التحول كما يحدث في حالة الأزمة . ومصداقاً لهذا ، فقد افترض (كلاوزن Clausen 1972) أنه ليس من الضروري أن يرتبط التحول الذى يعترى الفرد في مرحلة الرشد بأزمة والعكس صحيح.

ومن وجهة نظر كلاوزن فإن مفهوم الأزمة يتضمن جانبين اساسيين ألا وهما: السرعة والتغييرات الجوهرية، وبعبارة أخرى فإن الأزمة تقترن بالسرعة وبالتغيرات الجوهرية في الشخصية. وهذان العاملان يؤثران بدورهما على إحساس الفرد بهويته،

و المرجعية المعتادة، ونماذج أدواره ،ومبادئه، وقيمه، وعلاقته الزوجية، ومن ثم فإن إطار حياته برمته يكون موضعاً للتساؤل .

ومن هذه التفرقة بين مصطلحى الأزمة والتحول يبدو أن المصطلح الأول أكثر شمولاً وعمقاً فى تحديد مدى وقدر وأبعاد المعاناة الشخصية ، فضلا عن أنه أكثر شيوعاً وانتشاراً.

وقد ورد في الأطر النظرية ما يشير إلى المراهقة في أواسط العمر Middlescence & Midolescence، إذ تشير كولين إلى ان مصطلح المراهقة في أواسط العمر يمثل المرحلة العاصفة Stormy life stage التى تعترى الفرد في مرحلة المراهقة (Ccollin , Audrey : 1979) .

وفي الواقع، أن هناك قاسماً مشتركاً بين المصطلحين ممثلاً في تعرض الفرد لأزمة سواء في المراهقة أو في الرشد ، ولكن إذا تفحصنا المصطلحين فقد نرصد بعض الفروق في مظاهر الأزمة في المراهقة وفى منتصف العمر ، حيث نجد أن أزمة المراهقة تشير إلى التغيرات الانفعالية عند المراهق التى تصاحب الدافع السوي للانا لتحقيق الاستقلال بالتخلي عن الروابط الانفعالية القديمة وتنمية علاقات جديدة ، وكذلك تقبل التغيرات التى تحدث في جسده والتكيف معها (أندرية مورالى ، دانيفر ، ١٩٧٩)

كذلك ، فإن أزمة منتصف العمر تتضمن تغيرات انفعالية هى الأخرى ، ولكن نمط وطبيعة التغير يختلف عما يحدث في المراهقة . كما أن التغيرات في المراهقة هي تغيرات في النمو تتصاعد Growth بينما التغيرات في منتصف العمر تغيرات من النمط الارتقائى التذبذبى Developmental Change، فضلاً عن أن فحوى الأزمة في منتصف العمر تتضمن قلق الموت، الشعور بالاغتراب، إحساس الفرد بتشويش في هويته ، وكلها مظاهر تختلف عما يحدث في ازمة المراهقة .

ويستخدم (أندرية مورالى _ دانيفر) مصطلح السن الحرجة Critical age ويقصد بها تلك الفترة من حياتنا التى تنحدر فيهما الإفرازات الهرمونية التى كانت تسهم في تعزيز أو صيانة المناشط النفسية والجسدية والجنسية ، وهو مفهوم يكاد يتوافق مع أزمة منتصف العمر في بعدها العضوى (أندرية مورالى ، دانيفر : ١٩٧٩ ، ٩٥) .

ولا ريب في أن عملية النمو عملية مستمرة متدرجة ومنتظمة ومتداخلة و أن كل مرحلة من مراحل النمو تؤثر في المرحلة التى تليها ، ولكن ليس معنى ذلك أن نقوم بتعميم مصطلحات تصف ما يحدث في مرحلة على ما يحدث في مرحلة أخرى، فإن الدقة في استخدام المصطلحات من وجهة النظر المنهجية لهو امر في غاية الأهمية.

يشير مصطلح Crisis عن انقطاع في السياق السوى للأحداث في حياة الفرد أو مجتمع مما يتطلب إعادة تقويم أشكال الفعل والتفكير لدي الفرد و يمكننا القول ان الغاء او فقدان الأسس السوية للنشاط اليومى هو المعنى السائد للأزمة، وعلى سبيل المثال يقال أن فرداً يتعرض لأزمة سيكولوجية حين يحدث انحراف مفاجئ عن السائد في حياته كموت من يحب . وعلى اية حال فإن معنى الأزمة يعنى شيئاً لا يمكن السيطرة عليه و حتمية المضى في مساره. (جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى : ١٩٩٢).

أزمة منتصف العمر قد تكون قوة دافعة للإنسان تنهض به فكرياً وعملياً ولربما تكون وبالاً على صاحبها فتنصدع حياته وربما تنهار وتتدهور. (مايسة احمد النيال ١٩٥: ٢٠١) ، وحينما تناولت (اليوت جيكوس Jaques ١٩٦٥) مصطلح أزمة منتصف العمر في مقالة بعنوان (الموت وأزمة منتصف العمر Death and Mid life Crisis)، وأشارت إلى أنها تمثل أزمة البلوغ والمرهقة (Schalin, L. J. : 1985) وظهرت كتابات (أريك اريكسون Erickson) ونظريته حول المراحل الثمان التى يمر بها الفرد منذ الميلاد وحتى الشيخوخة وآراء ليفنسيون Levinson ونظريته عن فترات أو مراحل في حياة الإنسان Season's of a man's life. وتركيزه على

الفترة العمرية الممتدة بين ٣٥ – ٤٢ عاماً ، واعتبرها مرحلة حرجة في حياة الإنسان قد يتعرض فيها إلى ازمة منتصف العمر (Wringts Smon L. : 1981) وكان لهذه الكتابات والنظريات دور في إعادة النظر في مرحلة الرشد على انها مرحلة قد يعتريها تغيرات شخصية وانفعالية . وإن كانت هذه التغيرات تتباين وتختلف في حدتها من شخص إلى آخر (Steiner , Betty : 1973) .

وحينما نستعرض نتائج الدراسات الأجنبية التى اهتمت بتناول أزمة منتصف العمر بالبحث والتحليل، يتضح ان هناك اتفاقاً شبه تام على أن هذه الأزمة ظاهرة عالمية Universal تعترى معظم الرجال في هذه السن (Balswiek, J.: 1979; Mrim, O.: 1979; Teresa, et al.: 1990) .

وقد أورد كل من (روزنبرج ، وفاربل) في مقالهما عن (الهوية والأزمة لدى الرجال في أوساط العمر). أن كلا من المنظور التحليلى والمنظور الطبي النفسى في الثقافة الأمريكية يفترضان أن أزمة منتصف العمر ظاهرة نمائية حتمية الحدوث (Rosenberg, S.et al. : 1976) وتشير (كولن) من خلال مسحها للتراث النفسى الذى اهتم بدراسة أزمة منتصف العمر ، إلى أن هذه الأزمة تحدث بشكل مفاجئ دون مقدمات . وقد تستمر بعض سنوات قد يخرج منها الفرد بمنطلقات جديدة وبداية حياة جديدة تختلف عن ذى قبل . أو قد تمر بأمن وسلام ويعود الفرد إلى حالته الأولى قبل حدوث الأزمة (Collin, Audrey : 1981) .

والشائع أنه بسبب التغيرات الغدية التى تحدث في منتصف العمر يشعر الفرد بإعراض التوتر والقلق والأرق والكآبة . وإذا كانت هذه الأعراض لا تحدث للجميع ، وحتى عند من تحدث لهم ، فإنها تحدث بدرجات متفاوتة بين شخص وآخر .

والحقيقة أن هذه النتائج تستوقفنا لنتساءل : هل يعانى الرجل العربى من أزمة منتصف لعمر كما يعاني منها الغربى ؟ هل تسهم الثقافة العربية وأساليب التنشئة الوالدية والاجتماعية والقيم والعادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية في الحد من انتشار هذه الأزمة في الوطن العربى ؟ ثم ، إذا كان لهذه الأزمة وجود في

المجتمعات فهل تظهر في مرحلة أواسط العمر كما أشار (ليفنسون Levinson, D. et al. : 1976).

وإذا كان التراث على الصعيد الأجنبى يزخر بدراسات تناولت أزمة منتصف العمر لدى الرجال . فإن الدراسات العربية في هذا المجال تعد قليلة في حدود علمنا ومنها دراسة (جتمان) على عينة من اللبنانيين في أواسط العمر وعينة أخرى من الأوروبيين و الأمريكيين في المرحلة العمرية ذاتها. والتى أسفرت عن ان أزمة منتصف العمر ترتبط بالتغيرات الداخلية والخارجية للفرد وبسنه . وبغض النظر عن اختلاف الثقافة (Gutman, D.: 1976). ودراسة (عمر بن عبد الرحمن المفدى) والتى أجرها على عينة من الذكور السعوديين قوامها (٢٠٤) أفراد تروحت أعمارهم بين ٢٦- ٥٥ عاماً . والتى لم تسفر عن ظهور أزمة تميز مرحلة أواسط العمر : أى حول سن الأربعين في المجتمع السعودى . وقد استخدم الباحث مقياس أزمة منتصف العمر الذى أعده وله أربعة أبعاد : الجسم ، العمل ، الأسرة ، الحياة (عمر بن عبد الرحمن المفدى :١٩٩٥) (مايسة احمد النيال ١٩٥ : ١٩٩) .

غير ان هناك أفكار كثيرة تتعلق بالجوانب الاجتماعية والنفسية و التغيرات التي تحدث خلال هذه المرحلة و تأثيرها على الفرد ، حيث نرى الفرد يواجه تغيرات عديدة تتعلق بالعلاقة الأسرية والعمل وينشغل في هذه المرحلة بتأدية واجبات تشعره بالضيق والضغط والتوتر . ولكن هناك مجموعة من الباحثين يرون أن احساس كل فرد في هذه المرحلة يرتبط بخبرته الذاتية وقدراته و طبيعة عمله وأدائه و هناك من يربطها بفكرة الأزمة Crisis حيث ان الأفراد سوف يواجهونها عند بلوغهم سن ٤٠ – ٥٥ و اقترابهم من سن الشيخوخة . ويرى (Tamir , 1989) أن الرجال في سن الأربعين يتعرضون لتجربة الانتقال إلى سن الخمسينيات حيث تتغير مفاهيمهم عن الحياة وقد يؤدى هذا التغيير إلى صراع أو أزمة وربما لا يصل إلى ذلك (حسين حسن سليمان ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٢٦) .

كما يشير ليفنسون (Levinson, 1978) أن هذه الفترة تغير التركيز من الماضي إلى الحاضر فيبدأ الرجال بمواجهة الآمال والأحلام التي وضعوها في الماضي ويرى مدى ما حققه منها . وأن عملية التغيير في الآمال و الطموحات هذه قد تؤدى إلى توترات وتغيرات كبيرة مثل حدوث طلاق أو استقالة من عمل والتي لا تتناسب مع طموحاته .

ويرى كوستا وميك كرى (Costa and Mc Crae, 1989) أن النمو في هذه المرحلة يجب أن ينظر له كونه مرحلة نمو وليس أدوار اجتماعية أو بناء وظيفي وهو مرحلة من مراحل نمو الشخصية.

تعد المرحلة المتوسطة من العمر مرحلة النضوج (الرشد) حيث يتطور السلوك الإنساني خلالها بتأثير الجوانب الشخصية والظروف البيئية والمجتمعية التي يمر بها الفرد ، حيث نجد التفاعلات والمسؤوليات والارتباطات الاجتماعية . وخلال هذه المرحلة التي تتزايد اتساعا وتعقيداً يصبح الفرد مسؤولا عن مجموعة من الأدوار وتتعدد الواجبات وتصبح أكثر عمقا ولذلك يواجه الفرد تحديات مختلفة تتطلب نوعا من التوازن النفسي والقدرة علي اتخاذ القرارات الصعبة والتفاعل مع مستويات مختلفة من المهارات . فنجد في هذه المرحلة يتم للفرد تحقيق نوع من التقدم والترقي في المستوي الوظيفي ونجده يسعي إلي تحقيق الاستقرار العائلي ، بالإضافة إلي متطلبات التكيف مع التغيرات التي تحدث علي المستوي الاجتماعي في الأسرة والعمل وتطور الأعباء والمسؤوليات الحياتية بشكل عام (حسين حسن سليمان ، ٢٠٠٤ ، ٢١١) ومع امتداد عمر الإنسان وزيادة عدد السنوات التي يعيشها فإن هذه المرحلة تتمتع بخصائص أساسية تؤثر علي أنماط السلوك الإنساني وهي :

- التغيرات في القدرات الجسمية والعقلية .
- ظهور علاقات أسرية جديدة .
- الترقي في الوظيفة والعمل (فوزية الدريع ، ٢٠٠٨ ، ص٧٧ – ٨٧)

ثالثاً : أسس نظرية

إن أزمة منتصف العمر قد حظيت باهتمام كبير في الثقافة العامة أكثر مما حظيت به في الأبحاث الجادة، غير إن هناك بعض المفاهيم النظرية طُرحت في نظريات علم النفس من أبرزها :

- نظرية كارل يونغ في منتصف العمر .
- ونظرية أريكسون في تقسيمه لمراحل العمر لدى البشر .
- وجهة نظر كوستا وميك كرى costa & McCrea , 1989 .

وستقوم الباحثة بتوضيح كل نظرية علي حدة :

١- نظرية كارل يونغ (عن النفس التحليلي) :

يشير يونغ (١٨٧٥ – ١٩٦١) إلي إننا كلما اقتربنا من منتصف العمر نكون قد حققنا أنفسنا داخل الشخصية ومركزنا الاجتماعي وفي أكثر الأحيان نكون علي درايه بالطريق الصحيح واكثر ادراكاً للمثل العليا ومبادئ السلوك القويم التي نعتقد بأنها هي الاصلح والاصح للأبد وعلي الجانب الاخر فإننا نغفل عن الكثير من الحقائق في المجتمع والتي بدورها تكون على حساب الانتقاص من شخصياتنا حيث إن جوانب كثيرة في الحياة تبقي قابعة في اللاشعور تؤثر علينا بشكل مباشر. ويشير يونغ إلي نزوغ الجداول الإحصائية في زيادة تكرار حالات الكآبة عند الرجال الذين بلغوا الأربعين ، أما النساء فتبدأ عندهن المتاعب العصابية في سن أبكر بعض الشيء تقريبا بين (٣٥ – ٤٠) حيث تتغير النفس البشرية تغيراُ كبيراً في هذه المرحلة ولا يكون هذا التغير شعورياً ظاهراً بل يظهر في علامات بطيئة وغير مباشرة. ولربما تكون هذه تعويضات للنفس و الناتجة عن التوهم بأن النصف الثاني من الحياة يجب أن تحكمه مبادئ النصف الأول.

وأخيراً يشير يونغ إلي مقولة فرنسية توجز لنا الإذعان في هذه المرحلة لكل التغيرات هي:

ليت الشباب يدرى وليت الشيخوخة تقدر

(يونغ ، ٢٠٠٣ ، ١٨٨ – ١٩٩) ويمكن تلخيص ما جاء به يونغ في ازمه منتصف العمر في العناصر التالية:

- هي مرحلة طبيعية لعملية النضج الإنساني.
- هي تجربة ذات مشاعر مفرطة في الحساسية تقوم بتغير في التفكير والتمسك العنيد بالقيم والنمطية والوسواسية والتي بدورها قد تؤدي الي اضطراب في حياة الشخص و في مسار حياته.
- هي العوامل الأساسية والجوهرية للنمو وتحقيق الشخصية الواقعية تكون في النصف الثاني من العمر.

٢- نظرية أريكسون ومراحل الحياة

كان لابد لنا حين تتطرق لأزمه منتصف العمر ان نشير إلي أريكسون ومنظوره في مراحل الحياة ومهامها التي يكثر ذكرها في علم نفس النمو وقد وضع أريكسون هذه القائمة عام ١٩٥٠ في كتابه المعروف (الطفولة والمجتمع) وهي عبارة عن ثمانية ثنائيات متقابلة يشكل الثنائي الأول منها الصحة والنمو والثاني يشكل الأزمة والاضطراب منذ الميلاد وحتي سن الشيخوخة ، وما يهمنا هنا هو مرحلة منتصف العمر التي أطلق عليها أريكسون سنوات النضج (العطاء والانجاز مقابل الركود) والتي وصفها بأنها الشخصية التي تحقق انجازات وعطاء وتحقيق للذات ،حيث تكون الشخصية في هذه المرحلة قادرة علي توظيف الطاقات في الإنتاج بكفاءة عالية وقادرة على توظيف الإمكانيات المتاحة للنجاح بينما الأزمة في الشخصية المضطربة والمتعثرة والتي تصاب بالخيبة والركود وضياع الفرص وهدر للطاقات (حجازي ، ٢٠٠٤ ، ٤٦) وقد حّددت هذه المرحلة والتي اعتبرها أريكسون السابعة في

سلسة النمو النفسي الاجتماعي التي يكون فيها الفرد ما بين (٣٥ – ٥٠) سنة، حيث يحتاج الأفراد في هذه المرحلة إلي التواصل والوئام مع الآخرين وأن يكونوا فاعلين ومشمولين في تعليم وتوجيه الآخرين.

وقد تمتد هذه الرغبة في أبعد من الأسرة لتشمل آخرين في المجتمع ولربما يحتاج الفرد أن يكون اباً لكي يظهر (روح الأبويهGenerativelyعلي الرغم من ان وجود الأطفال لا يستلزم هذه الحاجة دائماً (شلتز، ١٩٨٣، ٢٢١) .

وبهذا نستنتج أن الأزمة تتمثل في الظروف الاجتماعية وتأثيرات البيئة وعواملها علي حياة الفرد والضغوط الناتجة من ضرورة الاستمرارية بالحياة وتراكم الأعباء . فعندما يحاول الفرد إشباع كل الحاجات وتهيئة كل المسؤوليات والحفاظ علي علاقات أسرية متوازنة والرعاية care التي يجب أن يوفرها للأسرة هو المحك الأساسي لتلك المرحلة سواء للرجل أم للمرأة إبتداءاً من معاونة الأبناء علي النمو وإنتهاءاً بزواجهم وعملهم. فعندما يفشل بالقيام بتلك المهام حينها يشعر بأنه غير مفيد ويفقد ميزة النفعية للآخرين ويشعر بالأزمة ويدرك معني (الركود) وينغمس في الاهتمام بالذات واقتناء الأشياء المادية وينغلق على مصالحه ، وعندما يٌقيم الفرد انجازاته ومساهماته ومقدار ما تركه من انطباع في تغيير حياة الآخرين وما جرى من تطور ونمو لأبنائه فأنه يقرر جدوي حياته بالنسبة لنفسه وللآخرين والبشرية (حسين حسن سليمان، ٢٠٠٥، ٢٤٢).

٣- وجهة نظر كوستا وميك كرى costa & McCrea , 1989

يري كوستا وميك كرى ١٩٨٩ أن النمو عند الراشدين يجب أن ينظر إليه بأنه نمو بعيداً عن الأدوار اجتماعية أو البناء الوظيفي ويمكننا القول أن النمو عند الراشدين متعلق بالجوانب الشخصية وليس الادوار الاجتماعية. وقد حدد Costa & McCrea خمسة خصائص أساسية تعكس درجة التوازن في الشخصية لمرحلة منتصف العمر وهي:

- العصابية Neuroticism وتمثل ابتعاد الفرد عن المعاناة من المشاعر السلبية مثل الغضب والخوف والحزن .
- الانبساط Extraversion وهي النزعة للاهتمام بأشياء أخرى لا تتعلق بالذات والمشاركة الفعالة في الأنشطة المبهجة والمثيرة والتي تعكس الشعور بالسعادة والانسجام.
- الانفتاح على التجارب الجديدة Openness to Experience وتعكس ترحاب الفرد بالتجارب الجديدة وتنمية الخيال وحب الاطلاع.
- التوافقية Agreeableness أي درجة التعاطف مع الآخرين والاتفاق والترحيب بالأنماط والأفكار الجديدة والثقة والتعاون والأثرة.

التكيف مع مبادئ الضمير ، Conscientiousness ويعكس ارتياح الفرد مع مبادئه وأخلاقه واهتمامه بتنظيم حياته وفقاً لمعايير فلسفة ذات أبعاد إنسانية كبيرة يّظهر فيها التحرر والحافز Motivation على أنجاز الأهداف (حسين حسن سليمان، ٢٠٠٥، ٢٢٧).

رابعاً: خصائص أزمة منتصف العمر

إن الافراد الذين يمرون بفترة منتصف العمر لديهم بعض من هذه المشاعر :

١- البحث عن حلم أو هدف غير محدد المعالم.

٢- مشاعر الندم العميقة لعدم تحقق الأهداف (تأنيب الضمير).

٣- الرغبة فى إعادة مشاعر الشباب الماضية.

٤- الحاجة لقضاء مزيد من الوقت وحيداً أو مع شخص وفى.

٥- الاستياء من الحياة.

٦- الشعور بالملل من الأشياء.

٧- مشاعر الاتجاه نحو المغامرة والرغبة فى عمل أشياء مختلفة (غريبة).

٨- التساؤل عن جدوى الحياة ومدى صحة القرارات التى تم اتخاذها قبل سنوات.

الحيرة حول من يكون و إلى أين تتجه الحياة (فوزية الدريع، ٢٠٠٨، ٥٣ – ٨٧)

خامساً: الأسباب وراء الأزمة

بعض الثقافات قد تطرح بعض الصور المثالية عن الشباب ، و تلك التصورات النمطية تدعمها الكثير من المجتمعات عن طريق وسائل الإعلام وبرامج التلفزيون والأفلام وهذا ما يؤكده الكاتب الأمريكى دورثى باركر بمقولته: ان على الناس أن يكونوا واحد من أثنين أما شباباً أو أمواتا ، وكما ذكرنا من قبل فوسائل الأعلام تدعم الأفكار النمطية السائدة عن الكبار فى كونهم لا يتمتعون بالحيوية و النشاط أو الإبداع و الطاقة و بحاجة إلى رعاية و عناية مثل الأطفال (Mid-life crisis , 2008 , P1) معتقدين ان المظهر الشبابى هو الأهم ويجدون صعوبة فى إدراك قيمة المظهر المختلف للشخص الناضج الكبير ، حيث يزعمون ان الشاب يمتاز بالجاذبية والجمال متجاهلين بذلك الحكمة و المهارة و الخبرة التى يتمتع بها الكبار من مكتسبات الحياة الصعبة . إضافة لذلك هناك معتقد ربما يكون خاطئً بأن التقدم فى العمر يعنى الاعتلال و المرض بالرغم من ان الأكثرية يواصل حياته بنشاط و صحة و يعيش بشكل مستقل حتى فى أيامه الاخيرة . (Mid-life encyclopedia , 2008 , P4)

وقد تختلف هذه المشاعر تبعاً للحالة الاقتصادية والجنس (ذكر ، و أنثى) فالناس الأثرياء قادرين فى الحفاظ على معايير ثابتة لمستوى معيشتهم ، وقد يكونوا أكثر وضوحا فى رؤية المستقبل و أكثر قدره لرسم مسار حياتهم و اعمالهم بعد وصولهم إلى سن متقدم، أما من هم دون الاغنياء فلربما يجدون من الصعوبة بتأمين الراحة والأمان فى سنوات الكبر و الشيخوخة فى حالة عدم توفر الحالة المادية الميسورة وعدم حصولهم على المال بسبب المسؤوليات العائلية الكثيرة الملقاة على

عاتقهم و حتى لو حصلوا على عمل ستكون رواتبهم قليلة ورواتبهم التقاعديه أقل، بالإضافة إلى ذلك ان مسالة العمر من المطالب المهمة عندما يتم الاعلان عن وظيفة فغالباً ما تحدد الأعمار المطلوبة التي تتطلب الطاقة و الحيوية فى مختلف الأعمال ، لذلك فإن الأفراد ممن تجاوزوا سن ال (٤٥) من الصعب عليهم الحصول على وظيفة ، وغالباً ما تدور معانتهم ومخاوفهم على النحو التالي :

١- الخوف من الموت :

جميع الناس عامة يعيشون وبداخلهم رغبة قوية فى تأخر موتهم لكن فى منتصف العمر يصبحون أكثر تفكيراً و إدراكاً بأنهم يتقدمون بالعمر و كذلك باتجاه حتفهم النهائى . ويزداد ذلك الشعور حينما يفقد المرء من حوله كأن يفقد أبا أو أماً وفي تلك اللحظات الصعبة عليهم التعايش مع ألام الفقدان مع إدراكهم بانهم قد يكونوا اللاحقون لأهلهم وأن دورهم فى الوفاة لابد آت (The Mid-life Retreat , 2008 , P1-2) .

٢- البيت الخالى :

بسبب ميل بعض النساء المستمر فى قضاء الوقت للعناية بالأولاد ربما يعانين من مصاعب جمة فى منتصف العمر تتمثل فى انشغالهم المستمر بالأولاد ورعايتهم وهم يكبرون ثم يتركوا البيت ليعيشوا حياتهم المستقلة ، وقد تكون هناك صعوبة لدى الرجال أيضاً في تللك الفترة عند رؤية أبناءهم يكبرون و يستقلون ولربما يتابع الاباء رسم المسار لحياة ابنائهم المهنية لغرض الحفاظ على العلاقة القوية فيما بينهم.

٣- الحياة العملية :

منتصف العمر هي الفترة العمرية التى يجب أن يشعر فيها الفرد بالقبول بالواقع الصعب بان هناك أخرين ممن هم أصغر منهم يمتلكون الفرصة الاكبر نحو الرقى والتطور .

٤- الزواج ومشكلاته :

٣٠٪ من حالات الزواج تنتهى بالانفصال فى الأعمار ما بين ٤٠ – ٦٠ وهذه النسبة تشير لها دراسة امريكية حيث تعتبر تلك الدراسة فترة منتصف العمر هى الفترة الحرجة فى العلاقات الزوجية ، حيث أن توازن القوى فى العلاقات الزوجية قد تتغير فى تلك المرحلة، كأن يتقاعد الزوج من عمله فى الوقت الذي قد تكون فيه الزوجة تبدأ فى بناء ثقتها بنفسها وتتمتع بحرية أكبر بسبب أن الأولاد كبروا و أصبحوا معتمدين على انفسهم.

٥- الرعاية :

عدد كبير من الناس وخاصة النساء فى فترة منتصف العمر ينهمكون فى رعاية (معاقين) من العائلة أو كبار سن او بزوج مريض ويبذلون كل الجهود الفكرية والجسدية التى تستنزف قواهم فى هذا العمل (Mid-life crisis stress,2000,1-2)

سادساً : تغيرات مرحلة منتصف العمر

مما لاشك فيه إن المرحلة المتوسطة من العمر تتميز بتغيرات جسدية وعقلية وصحية ومعرفية ويمكن توضيحها فيما يلى:

1) التغيرات و تأثيرها فى القدرات الجسدية والعقلية على السلوك :

فى هذه المرحلة تصل الوظائف الجسدية إلى ذروتها ولكن قد تنحسر تدريجيا و حينها قد يعانى الفرد من انخفاض فى وظائف أجهزة الجسم وهذا قد يختلف من فرد إلى أخر حيث باختلاف مستوى الإدراك للفرد ووعيه الصحى حيث أن ممارسة عادات وسلوكيات معينة مثل التدخين والسهر والشراهة فى الغذاء قد تسبب مشكلات صحية مع بداية هذه المرحلة السنية وأحيانا ينتبه إلى خطورتها اذا أصيب أحد أصدقائه بمرض خطير مثل الجلطة القلبية أو الذبحة الصدرية . وقد أظهرت الدراسات أن ضغوط الحياة وارتفاع مستوى التوتر قد تؤدى إلى مشكلات مرتبطة

بالقلب وتصلب الشرايين والتى عادةً ما تظهر بين الذكور فى الثلاثينيات أو الأربعينيات من عمرهم ، وبالتالى يقومون بتغيير بعض السلوكيات للمحافظة على صحتهم و تجنب التعرض للأخطار .

واكد علي تأثير تلك التغييرات الكثير من الباحثين مثل الحسين سلمان الذي اوضح ان تعرض الأفراد لمثل هذه المشكلات الصحية تؤدى إلى تدهور فى مستويات الصحة والقدرة البدنية وزيادة فرص الإصابة بالأمراض المزمنة الأمر الذى يؤثر على كفاءة الفرد واداءه للعمل وأدواره المكلف بها ، مما يعرض الاسرة إلى مجموعة من المشكلات الاجتماعية و الاقتصادية مثل انخفاض الدخل والذى يؤدى إلى الاعتمادية على الآخرين لتوفير متطلبات الحياة وقد يؤدى إلى الوفاة المكبرة. (حسين حسن سليمان ، ٢٠٠٤،ص٢١٣).

2) المشكلات الصحية وتأثيرها على الحالة النفسية للأفراد :

اثبتت الدراسات الحديثة ان هناك مجموعة من الاضطرابات والأمراض التى قد يواجهها بعض الأفراد خلال المرحلة المتوسطة من العمر وإذ ربما تتسبب في تعرضهم لضغوط وتوترات نفسية تؤثر على قدراتهم بشكل كبير وبالتالى على السلوك وأنماطه المختلفة وتختلف التأثيرات الصحية على الرجال مقارنة بالنساء ونوضحها بالاتى :

أ- **مشكلات سن اليأس عند النساء Meonpause وتأثيرها على الجوانب النفسية :**

يستخدم مصطلح سن اليأس تعبيراً سلبيا عن الحالة الفسيولوجية التى تمر بها النساء فى الفترة المتوسطة من العمر، والمعنى العلمى للمينابوز هو مرور فترة عام على المرأة بدون حدوث الدورة الشهرية ،فليس من السهل علي النساء ان يكن عاجزات تماماً بسبب ارتفاع أو انخفاض الهرمونات المسببة لفترة الطمث وبالتالي يصبحن غير قادرات على التفكير السوى والسلوك المنطقى العقلانى ويكن ميالات إلى العزلة والانكماش، وهنا يلاحظ ان ردود الأفعال تختلف من واحدة الي أخري، فبعضهن

يندبن حظهن لعدم قدرتهن على الانجاب وبينما تشعر نساء اخريات بانهن قد تحررن من هذا القيد . فالنساء اللائي يرغبن بالإنجاب وهن غير قادرات على الانجاب ربما يشعرن بالكرب الشديد وتعانين من ألام نفسية وجسدية مبرحة كما تعانى النساء من التعرق الزائد والفوران الجسدى الزائد فى حين تعانى اخريات من الشعور بقلة الراحة فقط. (Williis,1989,P58) .

ب- **مشكلات من اليأس عند الرجال :**

تشير بعض الدراسات ان ازمة منتصف العمر عند الرجل ناتجة من عدم النضج العاطفى وعدم إشباع تلك المشاعر فى سن المراهقة والشباب ، وقد تكون العلاقات التى يخوضها الرجل فى هذه المرحلة غير مجدية وتؤدى إلى نتائج سلبية عليه وعلى الأخرين (فوزية الخليوى،٢٠٠٨،ص٢) وقد يعانى العديد منهم من الوهن الجسدى والضعف الجنسى ويمرون بتغيرات فيزيائية (جسدية) وكيميائية (هرومونية) فى اجسامهم وهذه المظاهر يمكن ان يطلق عليها سن اليأس للرجال .(فوزية الخليوى،٨،٢٠٠٨) .

وقد يعانى الرجل فى منتصف العمر من اعراض نفسية و اجتماعية وهى :

- الشعور بالتوتر على تعلم الاشياء الجديدة والرغبة فى الوحدة .
- يقوم الرجل بتغيرات جذرية على مظهره الخارجى ويعتنى بزينته
- يعبر عن حنينه للماضى ويكثر من الذكريات .
- قد يفقد اهتمامه بزوجته .
- وقد يتصيد عيوب الزوجة ويختلق المشاكل .
- يتخلف تدريجيا عن مسؤوليات المنزل وقد يوكلها إلى الأخرين .
- يتخذ قرارات عشوائية فيما يتعلق بالتصرف بأمواله .

- ظهور علامات الاكتئاب كالنوم الكثير وفقدان الشهية والاستيقاظ عند منتصف الليل (فوزية الخليوى،٢٠٠٨،٢)

٣) النمو الإدراكي المعرفى وتأثيره على السلوك :

فى منتصف العمر هناك توازن فى المهارات الإدراكية والعقلية كما اشار ويلز (Willis,1989) وهو عكس ما جاء به سابقا بان هناك تدهورا فى القدرات العقلية خلال هذه المرحلة (Willis,1989,P.105) . كما قام ساشى (1996) بدراسة تتبعيه Follow up على (٥٠٠) فرداً اعمارهم تتراوح ما بين (٢٢- ٧٠) سنة للتعرف على نمو القدرات العقلية لهم وقد وجدت المعدلات الاتية :

- القدرات الرقمية (القدرة على استخدام الارقام واجراء الحساب البسيط).
- القدرات اللفظية (فهم معنى كلمة معينة أو جملة معينة).
- القدرة على إدراك حيز مكاني (قدرة الفرد على قراءة خريطة معينة).
- المنطق الاستقرائي (استخدام قاعدة معينة).
- الطلاقة اللغوية(وهى القدرة على استخدام كلمات فى جمل مفيدة)

سابعاً : الحلول المقترحة لأزمة منتصف العمر

منتصف العمر الأزمة : كما ذكرنا من قبل فإن ازمة منتصف العمر هي مرحلة من مراحل عمرنا المختلفة التي نمر بها ويّفترض ان نصل فيها إلى قمة النضج والوعى والعطاء وهى المرحلة التي نحقق فيها أحلامنا ونسعد فيها بكفاحنا وحصاد رحلة التعليم والعمل والزواج والانجاب وقد شغلت مرحلة منتصف العمر عددا من علماء النفس الذين أشاروا إلى أهمية فهم التغيرات التي تحدث فيها وإلى بعض المشكلات التي تنتج عنها ، مما قد يؤدي الي حتمية مواجهة أزمة شديدة بمجرد وصولنا لتلك المرحلة وهو ما نطلق عليه **أزمة منتصف العمر .**

وتتجسد **أزمة منتصف العمر** في مجموعة من القضايا تختلف لدينا باختلاف همومنا التي نعانيها لحظة وصولنا لمرحله منتصف العمر ولكل قضية محتوى ولكل قضية تاريخ قريب أو بعيد وحين تدخل الأزمة مع دخول منتصف العمر فإنها تصطبغ بهذه الازمة وتشكل ملامحها وإن كانت ليست بحال من الأحوال هي المسبب الرئيسي الذى إذا قمنا بإزالته توقعنا زوال الهم والآلام . ومن أبرز هذه القضايا قضية اختلال العالم من حولنا حين نكافح طوال عمرنا من أجل مبادئ سامية ونبيلة وحين نصل لمرحلة منتصف العمر نُعيد النظر فيما وصلنا إليه فلا نجد سوى حفنة من العبث والخلل والاضطراب ، ولعل اكثر ما يؤجج ازمة منتصف العمر هو غياب السند الذي قد يخلق جو من الوحدة المؤلمة حينها نلهث في البحث عن هؤلاء الذين كانوا يمنحونا القوة عند مواجهة الأزمة ، فإذا بنا نكتشف اننا نحارب وحدنا دون معين .

منتصف العمر الازمه والحل : مرحلة منتصف العمر مرحلة لا مفر من المرور بها والدخول فيها ومواجهة التغيرات التي تنشأ بسببها ، ورحلتنا معا منذ البداية رحلة هدفها الفهم وسعي نحو العلاج . ولقد حاولنا نفسر أهمية مرحلة منتصف العمر كمرحلة ذات خصائص بعينها ، ماذا يجرى فيها من تحولات؟ وما هي أبعاد هذه التحولات البيولوجية والنفسية والاجتماعية ؟ وقدمنا منظورا شاملا لكل هذه التحولات والذي مكننا عبر هذه الصفحات ان نحقق درجة معقولة من فهم أزمة منتصف العمر ، أما الان فكان لزاماً علينا محاولة تحقيق هدف اخر وهو علاج ازمة منتصف العمر كمحاوله جاده منا لتقليل ما نستطيع من الآثار السلبية لتلك الازمه، و ذلك يقتضى منا أن نمضى في مسارين متوازيين في نفس الوقت لكي نتمكن من حل تلك الازمه من شتي الجوانب .

المسار الأول (وقائي) : هو مسار الوقاية ، والوقاية تعني خطة دفاعية إستباقيه لمواجهة أزمة منتصف العمر بحيث تجئ ونحن مستعدون لها ومنتظرين حدوثها متلافين لأخطائها وأخطارها. واول خطوة في الوقاية هي قبول ازمة منتصف العمر

قبولا واعيا وايجابيا، فالدخول إلى ازمة منتصف العمر أمر لابد منه والتغيرات التي تحدث فيها لا يمكن بحال من الاحوال تعطيلها ولذلك فعلينا في البداية أن نتقبل ما يحدث في منتصف العمر من تحولات بيولوجية ونفسية واجتماعية كما نتقبل ما يحدث في مرحلة المراهقة من تغيرات مرهقة وتحولات مقلقة ، ولكن تختلف تلك المرحلة عن مرحله المراهقة بانها مرحلة تقييم لكل مراحل العمر السابقة والتقييم عادة ما يتبعه رضا أو سخط وألم أو سعادة أو احباط أو امتنان وعلينا أن نتفهم ما وراء السخط والألم والاحباط وتتمثل الوقاية ايضا في أن نستعد لمرحلة منتصف العمر بعمل أكثر ونشاط أوسع وهمة أقوى وطموحات أبعد وأهداف متجددة حتى نتلافى في هذه المرحلة ما يُعرف بالوقوف على الاطلال والبكاء على اللبن المسكوب، وحين تتوافر لنا خلفية واسعة وشاملة وعميقة عما يحدث في منتصف العمر سوف نكون أقل حساسية وأقل تخوفا حين نواجه بتلك التغيرات وهذه التحولات.

وبعد المعرفة التامة لتلك المرحلة وفهم ابعاداها تأتي الوقاية وهي الاستعداد المسبق للالتفاف حول الألم ومحاصرة الخوف ومواجهة الاحباط وتدارك السخط كما أن الوقاية تعني وجود البدائل، فالفشل في جانب لا يمنع من محاولة النجاح في جوانب أخرى والعودة من طريق مسدود لا تعني عدم وجود طرق أخرى مفتوحة وواعدة وهذا يُمكننا من الدخول لتلك المرحلة ونحن قد حصنا أنفسنا بالمصل الواقي لها . وليس ثمة مصل واحد يقي منها بل لكل فرد مصله الذى يقيه، فعلي سبيل المثال الذي تخلى عنه الآخرون قد يجد مصله في مزيد من التواصل مع الأخرين والذى فقد السند و درعه الواقية في وجود من يمكن الاعتماد عليهم والذى قد تزلزله الكوارث لغيابهم ،عليه ان يعلم أن الزلزال له زمن ينتهي فيه وعليه وان يعيد دعائم بنائه مرة أخرى ليصبح البناء أقوي وأكثر صلابة بحيث لا تؤثر فيه زلازل قادمة وحين نتفاءل بالمستقبل وبإمكانياتنا التي لم نوظف إلا بعضا منها بينما لا يزال لدينا مخزون كبير ينفعنا حين الحاجة ويطمئننا حين تتدهور الأحوال ويختل العالم من حولنا.

المسار الثاني (علاجي) : هو العلاج ، كيف نواجه الأزمة عندما تقع مواجهة علمية تسمح لنا بتحقيق أهدافنا وآمالنا بأقل الخسائر وبأفضل الحلول . وفى تقديري أن العلاج لابد أن يتحقق على مستويات ثلاثة وفى آن واحد معا:

المستوي الأول (المستوي الشخصي): هو المستوي الشخصي أو بمعنى أدق مستوى الفرد الذى يواجه أزمة منتصف العمر مواجهه فعلية، وهذا المستوي للعلاج ربما يمر بمرحلتين فالمرحلة الاولي تكون كما أشرت في البداية إلى أن هناك من يفضفضون عن معاناتهم عند دخولهم الأزمة وأعتقد أن هذه هي أول الخطوات في العلاج ، انها ليست سرا نخفيه ولا عيبا يشيننا ولذلك فنصيحتي لأولئك الذين يعانون منها أن يبدؤا فورا بالتحدث عنها للأهل وللأصدقاء وللزملاء ولأهل الاختصاص، و يكفى أن نبدأ حوارنا قائلين هناك أشياء تراودني وأريد أن اتحدث عنها ولسوف نجد من يستمع ويفهم ويقدر ويساعد وبل وقد يشارك .

أما المرحلة الثانية في هذا المستوي هي أن نتيقن أن أفضل حل للأزمة هو الخروج الفوري من آثارها، ولكن الخروج يتطلب البحث عن أهداف بديلة واعادة النظر في الجوانب الايجابية التي تبقت في ايدينا ونستطيع استثمارها لا ان تترك نفسك رهينة للمحاكمة وانما عليك بالخروج من القفص إلى الواسع وسوف تجد هواء نقيا وطريقا أكثر اتساعا وشمسا تضئ لك وأيدي تمتد إليك حتى تقيك شر التعثر وتعينك على تحقيق ما تبتغيه ، وليس ثمة عيب إذا زادت وطأة الأزمة ان تتجه إلى من تستشيره دون تردد ولتعلم انك لست مريضا نفسيا وانك مجرد انسان في أزمة وهناك من تم اعداده علميا لكي يساعدك ويرشدك، وسوف تجد الطبيب النفسي أو المعالج النفسي أو الاخصائي، فعليك الا تنتظر حتى تتعقد الأمور.

المستوى الثاني (المستوي الأسرى): وللأسرة دور هام في مساندة من يقع من افرادها في أزمة منتصف العمر سواء كان أبا أو زوجا وسواء كانت أما أو زوجة ، والأسرة هي حصننا الحصين وهى الحصن الدافئ حين تغلق في وجوهنا كل الأبواب

وعلى الأسرة أن تتقبل بصدر رحب حين يمر الأب أو الأم بأزمة منتصف العمر فلا نفزع حين نرى أبانا تصدر منه بعض التصرفات الطائشة أو الكلمات غير المألوفة أو السلوك غير العادي ، فإنه بشر "وكل ابن آدم خطاء" وعلينا ان نلتف حوله ونغمره بمشاعر الحب والاهتمام والرعاية ونحذر من السخرية والاقلال من شأنه والحط من القدر والتأنيب والتوبيخ والخصام والهجر والعناد والصدام وكلها وسائل تضر أكثر مما تنفع وسبيل العلاج هو الحب والاحتواء و التشجيع ولكن علي النقيض فنجد ان العناد والصدام كلها وسائل تضر أكثر مما تنفع وسبيل العلاج كما ذكرنا هو الحب والفهم والاقتراب والمساندة وبغير ذلك لا يمكن احتواء الأزمة ولا يمكن تجنب ما يصدر عنها من اخطار.

أما المستوى الثالث (المستوى الاجتماعي): وأعنى به المسئولية المجتمعية تجاه أفراده الذين يمرون بأزمة منتصف العمر ، فوسائل الاعلام تتحمل مسئولية نشر الوعى بمتطلبات مرحلة منتصف العمر والتغيرات والتحولات التي تنتج عنها والعيادات والمستشفيات يجب أن تفتح ابوابها لأولئك الذين يعانون ولا يجدون من يستمع لهم ويأخذ بأيديهم والمؤسسات التعليمية يجب أن تضع في برامجها ما ييسر فهم هذه الأزمة ويساعد على اجتيازها وأجهزة البحث العلمي عليها أن ترصد طبيعة التغيرات التي تحدث والاضطرابات التي تنشأ والمخاطر التي تتحقق.

ولكن للأسف لا توجد حتى الأن اهتمامات واضحة في الجامعات او المؤسسات البحثية لدراسة أزمة منتصف العمر لدى المصريين كظاهرة تستحق الدراسة وتتطلب الفهم والتفسير، بينما نجد أن هذه الظاهرة قد نالت اهتماما كبيرا في المجتمعات المتقدمة وهناك مئات الأبحاث والكتب والدراسات التي تعرضت لأزمة منتصف العمر وقد اسهمت فيها تيارات علمية كثيرة ومؤسسات أبحاث عديدة ولعل اكثر من تناول تلك الازمه وسعي لحلها هم علماء النفس فهم أكثر من تناول هذه الظاهرة بالبحث والتأصيل .

وهناك برامج كثيرة لعلاج أزمة منتصف العمر تحفل بها الكتب والدراسات وكلها مبنيه على الارشاد النفسي وتوجيهات جماعات العلاج الجمعي وأهمها جماعات التنمية الذاتية وجماعات المواجهة والجماعات ذات الهدف الموجه، ويستطيع القارئ الكريم أن يجد كل ما يتعلق بالإرشاد النفسي و سبل علاج تلك الازمه بسهولة في كتب العلاج النفسي الجمعي الصادرة حديثا والتي تمثل رصيدا لا بأس به في هذا المجال .(احمد خيرى حافظ ١٢٤- ١٢٨)

دراسات وبحوث سابقة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل مرجعه لدراسات وبحوث سابقة باللغات العربية و الأجنبية التي تناولت علاقة أزمة منتصف العمر بعدة متغيرات فسيولوجية ونفسية، في حين لم تصل الباحثة إلي دراسة تناولت علاقة هذين المتغيرين ببعضهما البعض ولذا فقد عمدت الباحثة إلى اختيار الدراسات التى تناولت موضوع أزمة منتصف العمر إما بالوصف أو التحقيق، وبعض الدراسات التى تناولت مظاهرها ، أو أثرها وتأثرها ببعض العوامل الأخرى وهى كما يلى:

أولى هذه الدراسات هى لفاريل وروزينبرج Farrell & Rosenberg (1981) اللذان هدفا فى دراستهم "**الرجال فى منتصف العمر**" : أنماط النمو لدى الرجال فى مرحلة منتصف العمر"(Men at Mid-life : Patterns of Development) إلى الكشف عن حقيقة الفرضيات المتعلقة بمنتصف العمر ، وقد بلغ عدد أفراد العينة لتلك الدراسة(٥٠٠)عينه تنقسم الي (٢٠٠) ممن يبلغون (٢٥- ٣٠) و(٣٠٠) ممن يبلغون (٣٨- ٤٨) . وقد طبق على كلا الشريحتين مقياس تكامل الهوية Identity Integration Scale لكينستون Keniston (1965) ، ومقياس الشذوذ Anomaly Scale لنيتلر Nettler (1978) ، ومقياس أزمة منتصف العمر للباحثان. وقد توصل الباحثان الي نتيجة ربما تكون عكس اتجاه التيار السائد حيث

اسفرت نتائجهم عن عدم وجود ما يسمى بأزمة منتصف العمر حيث ان الاختبارات التي اجريت علي العينات المختلفة باستخدام المقاييس الثلاثة المذكورة لم تُشر الي اي ازمات او نوع من اغتراب مرتبط بدخول الأفراد لمرحلة منتصف العمر ،علي الرغم ان هذا الاستنتاج يختلف تماما عن دراستهما عام (1976) التى سايرت التيار وهدفت إلى وضع نموذج للأزمة بغض النظر عن مدى واقع وجودها و هذا ما توافق معه العديد من الباحثين.

كما هدف كل من أوكنر وولف O'Connor & Wolfe (1991) فى دراستهما "من الأزمة إلى النمو فى منتصف العمر : التغيرات فى نموذج الشخصية"

(From Crisis to Growth at Midlife : Changes in Personal Paradigm) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أزمة منتصف العمر والنمو الشخصى فى منتصف العمر . حيث بلغ عدد أفراد العينة (٦٤) من الذكور والإناث ما بين (٣٥- ٥٠)عاماً.

وقد تم استخدام العديد من الأدوات التي شملت المقابلة الشخصية، والمراجعة العيادية، وكما استخدم مقياس للباحث سكوت Schott(1981) لمعرفة التوجهات الداخلية والخارجية للأفراد ، بالاضافه الي مقياس اخر لقضايا الحياة الشخصية واختبار المهنة لبوجليتى Bocialetti Career Inventory (1984)، واختبار إكمال الجمل للوفينجر Loevinger Sentence Completion Inventory (1976). وقد أسفرت النتائج عن وجود تغييرات فى نموذج الشخصية تزداد مع التقدم إلى المرحلة الانتقالية لمنتصف العمر، مما قد يؤدي لحدوث أزمة تؤدى إلى تشكيك الافراد فى معتقداتهم وأولوياتهم. وفى خضم هذه الأزمة قد يميل البعض إلى هجر المبادئ والأولويات القديمة، وبناء توجهات جديدة تتماشى مع التغييرات المستحدثة فى حياتهم، أما البعض الآخر فيرفض التغيير بشكل قطعى، ويستمر فى ممارسة ما اعتاد عليه. وبناءً عليه لم تسفر نتائج الدراسة عن وجود ارتباط الزامي بين أزمة

منتصف العمر والنمو فى مرحلة منتصف العمر، أى أن إصابة الفرد بالأزمة لا ينتج عنه بالضرورة نموا شخصيا فى حياة الفرد.

أما دراسة عبد الرحمن المفدى (١٩٩٥) "أزمة منتصف العمر: مقارنة عمرية على عينة من المجتمع السعودي" فقد هدفت إلى الكشف عن الفروق بين ثلاث فترات عمرية فى مرحلة الرشد من حيث حدة أزمات النمو على المقياس بشكل كلى، و أبعاده الفرعية (الجسدي، المهني، الأسرى، الحياة) ، من خلال مقياس أزمة منتصف العمر التي اعدها الباحث، والذى طُبق على عينة من المتزوجين الذكور تتراوح أعمارهم بين (٢٦ – ٥٥)، إلا أنه لم يحدد قوامها. وعلي الرغم من أن الدراسة لم تحقق الفرضين الأساسيين منها، إلا أنها أظهرت فروق فى جانب الحياة لصالح الرشد المتوسط عند مستوى (٠,٨).

وقد ارجع المفدى غياب الفروق الدالة علي أزمة منتصف العمر الي عاملين إما أن تكون ظاهرة ثقافية تتعلق بالغرب، أو أن زمن ظهور الأزمة قد يتفاوت من مجتمع لأخر ، و بمعني اخر أن الأزمة قد تحدث ولكن فى مرحلة عمرية أخرى . أيضا أفاد المفدى أن غياب الفروق قد يرجع إلى احتمالية ميل الأفراد إلى إنكار وجود هذه الأزمة وخاصة فى مرحلة الرشد المتوسط .

أما شيك Shek (1996) فقد هدف فى دراسته "أزمة منتصف العمر لدى الصينيون والصينيات (Midlife Crisis in Chinese Men & Women) إلى الكشف عن أزمة منتصف العمر لدى المجتمع الصينى تبعا لمتغيرى العمر والنوع حيث طبق مقياس أزمة منتصف العمر الصينى (C-Chinese Midlife Ceisis Scale (MCS من إعداد شيك و آخرون Shek et al. (1993) ، على عينة بلغت (١٥٠١) من الأزواج ، ما بين (٣٠- ٦٠) عاماً . وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود دلالات إحصائية لأزمة فى منتصف العمر بشكل عام، أو فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيرى الدراسة. إلا أن

الدراسة أسفرت عن ارتفاع معدل القلق والمخاوف المتعلقة بالشيخوخة لصالح الإناث وذلك باستخدام المزيد من الأساليب الإحصائية.

وفى بداية عام (1999) هدف أولز Oles فى دراسته "نحو نموذج نفسى لأزمة منتصف العمر" (Towards a Psychological Model of Midlife Crisis) إلى تقديم نموذج لأزمة منتصف العمر، وتحديد المتغيرات التى تؤثر فى الانتقال إلى مرحلة منتصف العمر لدى البولنديين. حيث طبقت الدراسة على (١٤٤) فرداً من الذكور فى بولندا يبلغون من العمر ما بين (٣٥- ٤٥) عاماً، وباستخدام استبانة أزمة منتصف العمر Midlife Crisis Questionnaire (MCQ) للباحث (Oles, 1994) ، ومقياس الصفات Adjective Check List لجوف وهايلبرن Gough & Heilbrun (1983)، والنسخة المعدلة لقائمة طرق التكيف Ways of coping Checklist لفولكمان و لازروس Folkman & Lazarus (1980) ، واستبانة تقدير الأزمات Value Crisis Questionnaire للباحث (Oles,1991)، أسفرت النتائج عن أن أزمة منتصف العمر تتكون من ثلاث أبعاد مستقلة نسبيا، وهى : شدة الأعراض المتركزة على تغييرات فى مفهوم الذات ، والنضج النفسي، بالإضافة الي تقبل مرور الوقت والموت . كما أسفرت النتائج على أن تقدير الأزمة يرجع إلى الصعوبات المتراكمة ، وكذلك إلى الصعوبات فى التكامل والاندماج وإدراك القيم ، كما يزداد شعور الفرد بالانطواء والانفتاح على الخبرات، إلى جانب يقظة الضمير.

أما فى عام (1999) هدف روزنبيرج وآخرون .Rosenberg et al فى دراستهم "إعادة النظر فى أزمة منتصف العمر" (The Midlife Crisis Revisited) الي التحقيق فى مدى واقعية أزمة منتصف العمر عن طريق مراجعة الدراسات والنظريات التى تناولت أزمة منتصف العمر بما فى ذلك الدراستين التى نفذها مع زميله فاريل عامى (١٩٧٦) و(١٩٨١)، والذي استعراض موضوع أزمة منتصف العمر كما ظهر فى الستينيات والسبعينيات، و أخيراً زيارة مجموعة من الذكور ممن

قابلوهم فى بداية السبعينيات. وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن التحول الذى يحدث للأفراد فى منتصف العمر يظهر غالباً فى الخمسينيات ، وأن أزمة منتصف العمر عبارة عن نموذج متسلسل وليست حدثاً واحداً، وهى تؤثر على استقرار الفرد وثباته، فتظهر إما على شكل عاطفى بطولى أو إنكارى درامى، وهى أزمة مؤقتة تغير من منظور الفرد لذاته وحياته ومستقبله المحدود . كما أكد على أن أزمة منتصف العمر التى وصفها ليفنسون Levinson متعلقة بجيل معين أو مجموعة الذكور الذين عاصروا الحرب العالمية الثانية والحرب الكورية، حيث أن الأزمة الخاصة بعقدي الستينيات والسبعينيات تعكس رغبة الفرد للهروب من هوية مستبدة تمنعه من الشعور بذاته ، أما الأزمة الخاصة بعقدي الثمانينيات والتسعينيات تتضمن سعى الشاب فى اكتساب هوية الراشد .

كما هدفت ويتنجتون Wethington (2000) فى دراستها "توقع الضغوط : الأمريكيون و أزمة منتصف العمر" (Expecting Stress : Americans and the Midlife Crises) إلى اختبار وجهات النظر المتضاربة بين الأبحاث العلمية والعامة حول مرحلة منتصف العمر و الأزمة المرافقة له ، والكشف عن مفهوم الأمريكيين للأزمة ، وتحليل الإقرار الذاتى لإصابتهم بها . حيث بلغ أفراد عينة الدراسة (٧٢٤) فرداً مستمدة من قاعدة الاتصال الرقمى العشوائى Random Digit Dial (RDD) ، وهى قاعدة تابعة لعينة المسح الوطنى للنمو فى مرحلة منتصف العمر (MIDUS) ، وقد انحصر عمر العينة ما بين (٢٨- ٧٨) عاماً، كما تم اختبارهم بتوجيه أسئلة تتعلق عن ماهية الأزمة ، وموعد حدوثها ، وسببها عن طريق المقابلات الهاتفية . وقد أسفرت النتائج عن تميز (٩٠٪) من العينة لمفهوم الأزمة كما ورد فى النظريات النفسية والتحليلية ، كما أفاد (٢٦٪) منهم ممن بلغوا سن (٤٠) فما فوق ذكوراً وإناثاً بمرورهم بأزمة منتصف العمر ، وأفاد أكثر من (٥٠٪) ممن هم أقل من (٤٠) وأكبر من (٥٠) بإصابتهم بها . كما أسفرت النتائج على ان السبب الكامن وراء

الأزمة هو الأحداث الحرجة فى حياة الفرد والتى تحصل فى منتصف العمر ، وليس بسبب الانتقال لسن الأربعين ، أو منتصف العمر.

و نجد ان هدف ألدوين و ليفنسون Aldwin & Levenson (2001) فى دراستهما "الضغوط والمواجهة والصحة فى منتصف العمر : منظور نمائى" (Stress, Coping, and Health at Mid-life : A Developmental Perspective) إلى الكشف عن حقيقة وجود أزمة فى منتصف العمر ، والأحداث المسببة لها ، ومن ثم تحديد الأثر الفارق الذى تحدثه فى منتصف العمر مقارنة بالرشد المبكر ، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة الضغوط فى المرحلتين عن طريق مراجعة الأدبيات السابقة . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود ازمة متعلقة بمنتصف العمر بشكل خاص ، وأن الدراسات التى أثبتت وجودها ما تزال قليلة فى الحقل النفسى ، إلا أنهما يؤكدان على ان مرحلة منتصف العمر فترة تغيير يصاحبها العديد من الأحداث والضغوط ، وعليه فإن ما يحدث للفرد فى هذه المرحلة إنما هو نتيجة للأحداث وليس العمر بحد ذاته .

وقد قامت مينون Menon (2001) بتطبيق دراسة عبر ثقافية "منتصف العمر من منظور عبر ثقافى : المتخيل والواقع فى ثلاث ثقافات"

(Middle Adulthood in Culltural Perspective : The Imagined and the Experienced in Three Cultures) .

حيث هدفت من خلالها إلى الكشف عن حقيقة الثقافة الوهمية السائدة لأزمة منتصف العمر فى ثلاث ثقافات مختلفة . وباستخدام البيانات المتوفرة والمتعلقة بالطبقة الوسطى للأنجلو الأمريكيين Anglo-Americans ، والطبقة الوسطى لليابانيين ، والطبقة العليا للريفيين فى الهند ، أسفرت دراستهما عن أن أزمة منتصف العمر إنما هى ظاهرة ثقافية تتعلق بالمجتمع الغربى فقط . وقد عزت ذلك إلى ميل الغرب للتأكيد على وجود أزمة فى منتصف العمر ضمن ثقافة مرحلة الرشد لديهم .

والجدير بالذكر أن الباحثة توصلت إلى وجود اتفاق لدى الثقافات الثلاث فى وصف مرحلة منتصف العمر بمرحلة نضوج الفكر والقدرة على اتخاذ القرارات ، وكذلك على أن المرحلة الانتقالية فى منتصف العمر ترتبط بالضرورة بتغييرات فى النشاط الجنسى ، ومستوى التعليم ، ووجود طفل مراهق ضمن أفراد العائلة .

كما أجرت (سميرة شند ٢٠٠١) هذه الدراسة للتعرف علي ما تمر به المرأة في مرحلة منتصف العمر من تغيرات نفسية من حيث تقديرها لذاتها ، وعلاقة هذا التقدير بالمساندة النفسية من الأسرة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦٤) امرأة ، تتراوح أعمارهن ما بين (٣٥- ٥٥) عاماً ، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً بين تقدير الذات والمساندة الأسرية للمرأة ، كما ان هناك ارتباط بين حدة أعراض تقدير الذات والمساندة الأسرية .

كما هدف أليدا وهورن Almeida & Horn (2004) فى دراستهما "هل الحياة اليومية أكثر إجهاداً وضغوطاً خلال منتصف العمر؟"

(Is Daily Life More Stressful During Middle Adulthood?)

إلى الكشف عن الفروق فى مستوى الضغوط اليومية التى يتعرض لها الفرد فى منتصف عمره مقارنة بمرحلتى الشباب والشيخوخة ، حيث بلغ حجم العينة (١٠٣١) فرداً ، (٥٦٢) منهم من الإناث ، و (٤٦٩) من الذكور ، وهى العينة التابعة للدراسة الوطنية للخبرات اليومية National Study of Daily Experiences (NSDE) أحد الدراسات التابعة لمؤسسة ماك آرثر المعنيه بالدراسات الخاصة بالنمو فى مرحلة منتصف العمر (ICPSR, 2012) ،وقد استخدم فيها اختبار الضغوط اليومية (لأليدا وآخرون)

Almeida et al. The Daily Inventory of Stressful (DISE (2002) وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا للضغوط اليومية لصالح مرحلتى الشباب والرشد المتوسط مقارنةً بالشيخوخة ، وأن هذه الضغوط تؤثر سلبا على الروتين اليومى للأفراد . كما أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً للضغوط

التى تتعلق بالأبناء أو المخاطر الاقتصادية لصالح منتصف العمر مقارنة بمرحلتى الشباب والشيخوخة . من ناحية أخرى أثبتت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً للضغوط وفقد السيطرة لصالح مرحلتى الشباب والشيخوخة مقارنة بمنتصف العمر ، أى ان مرحلة منتصف العمر هى اكثر المراحل التى تتزايد فيها قدرات الفرد وسيطرته على الأمور . بالتحليل الكيفي للنتائج أسفرت عن انخفاض معدل الضغوط اليومية فى مرحلة الشباب ، وصولاً إلى مرحلة منتصف العمر، فالشيخوخة، وفى المقابل ازدياد معدل الضغوط المتعلقة بالعلاقة الشخصية على نفس المسار ، وبشكل عام توجد فروق كمية لصالح منتصف العمر مقارنة بالشباب.

وفى عام (2004) اجرت لاكمان دراسة " النمو فى منتصف العمر " Lachman (Development in Midlife) هدفت من خلالها إلى تلخيص نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بالمواضيع الأساسية والقضايا البارزة فى مرحلة منتصف العمر كالتعامل مع الأسرة والعمل والموازنة بينهما فى خضم التغيرات الجسدية والنفسية المرتبطة بالتقدم فى العمر ، وعرض الآراء المتضاربة حول مرحلة منتصف العمر وهل هى أزمة أم ذورة الأداء الوظيفى . وقد أسفرت نتائج دراستها عن ان (٢٦٪) من الراشدين يعانون من أزمة منتصف العمر ، والذى قد يرجع إلى الخوف من الموت ، أو الأحداث الحرجة فى الحياة كالطلاق أو المرض ، واللذان لا يرتبطان بالضرورة بمرحلة منتصف العمر . أما غالبية الأحداث التى وصفت بأنها " ازمة منتصف العمر " تتعلق بفقدان الوظيفة والمشاكل الاقتصادية والمرض . كما أسفرت الدراسة على أن بعض سمات الشخصية تلعب دورا بارزاً فى تهيئة الفرد للإصابة بالأزمات وخاصة العصابية . وبينما تميل الإناث للإصابة بأزمة منتصف العمر فى الثلاثينات ، والتي أطلق عليها لاحقا بأزمة ربع العمر quarter-life crisis .

كما قامت مايسة النيال (٢٠٠٨) بدراسة " أزمة منتصف العمر : دراسة مقارنة عبر مرحلة الرشد" ، هدفت من خلالها إلى وضع أداة عربية لقياس أزمة منتصف العمر ، والكشف عن الاتجاه الإرتقائى لأزمة منتصف العمر عبر ثلاث فترات

عمرية من مرحلة الرشد ، وأخيراً إلى الكشف عن العلاقة بين أزمة منتصف العمر وكل من التوكيدية ، والتوجه نحو الإنجاز ، والشعور بالامان أو عدمه . وقد استخدمت النيال عدة ادوات وهى مقياس أزمة منتصف العمر من إعدادها ، ومقياسى التوكيدية Assertiveness والتوجه نحو الإنجاز Ambition المتضمنين فى مقياس ويلسون وأيزنك للشخصية (1991) Personality Profiler (EPP) Eysenck ، واخيراً اختبار الأمان / عدم الأمان Security-Insecurity Inventory (S-I Inventory) (اختبار الصحة النفسية Mental Health) من إعداد ماسلو (1952) Maslow وتعريب عبد الرحمن العيسوى (د.ت.) . تم اختيارهم من قطاعات تعليمية ومهنية مختلفة . وقد أسفرت الدراسة عن إمكانية تعرض الفرد لأزمة فى منتصف عمره ، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ازمة منتصف العمر وكل من التوجه نحو الإنجاز ، وعدم الشعور بالأمان .

أما اجلال فاروق محمود (٢٠٠٨) فقد هدفت فى دراسة " أزمة منتصف العمر : المحدثات ، الأعراض المصاحبة ، عمليات التحمل والمواجهة " إلى الكشف عن الفروق النوعية فى أزمة منتصف العمر ، والمحدثات التى تفجرها ، وكذلك إلى تحديد الأعراض التى تصاحبها ، وطبيعة العمليات التى يتبناها الأفراد فى مواجهتهم لها على اختلاف النوعين . وقد طبق فى الدراسة ثلاث أدوات ، وهى قائمة محدثات أزمة منتصف العمر من إعدادها ، وقائمة الأعراض (SCL-90) من إعداد محدثات ديروجاتس وآخرون (1973) Derogatis Lipman & Covi وتعريب عبدالرقيب البحيرى (١٩٨٤) ، ومقياس عمليات تحمل الضغوط من إعداد لطفى عبد الباسط (١٩٩٤) . وتكونت عينة الدراسة من موظفين بجمهورية مصر العربية بلغت (٤٠٠) فرداً من النوعين ، أعمارهم ما بين (٤١ _ ٦٠) عاما . وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا فى محدثات أزمة منتصف العمر الفسيولوجية والنفسية والأسرية لصالح الإناث دون الذكور ، وعدم وجود فروق مشابهة فى المحدثات الصدمية ، إلا أن هناك ارتفاع فى المتوسطات الحسابية بفروق غير دالة إحصائياً لصالح الذكور فى المحدثات

المهنية والاجتماعية . وكذلك أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا فى قائمة الأعراض فى جميع أبعادها لصالح الإناث ، فيما عدا البارانويا التخيلية paranoid ideation كانت لصالح الذكور.

وفى محاولة اخري من احد الباحثين للحد من التعارض القائم حول " أزمة منتصف العمر " هدف كل من فرويند وريتر (2009) Freund & Ritter فى دراستهما " أزمة منتصف العمر : المناظرة (Midlife Crisis: A Debate) إلى محاولة التوفيق بين المؤيدين والمعارضين لوجود أزمة منتصف العمر، عن طريق مراجعة الدراسات التى تناولتها إما بالتنظير أو التجريب . وقد أسفرت دراستهما عن استحالة دحض مفهوم "أزمة منتصف العمر" بشكل كلى . وعليه يوصى الباحثان بضرورة تبنى مفهوم أكثر تساهلا ومرونة لأزمة منتصف العمر . فعلى الصعيد النظرى سيتوافق مفهوم الأزمة مع القواعد المسلمة للنمو التى تؤكد على أهمية التفاعل بين التوقعات المجتمعية والأهداف الشخصية للفرد ، أما على الصعيد التجريبى فالتعريف المتساهل سيعمل على تحفيز الباحثين لإتباع توجيهات جديدة تجسد عمليات التفاعل بين المجتمع والفرد بدلا من عزلهما .

وقد هدفت ويفر (2009) Weaver فى دراستها " منتصف العمر : أزمة وقت أم إمكانيات جديدة " (Mid-Life – A Time of Crisis or New Possibilities)

إلى مقارنة وجهة نظر فرويد Freud نحو منتصف العمر ، وأفكار يونج Jung للفردية، واعتقادات فرانكل Freud حول الإدارة والمعنى ، ومبادئ روجرز Rogers فى النمو الشخصى بالإضافة إلى منظور كل من أريكسون Erikson وبيك Beck حول منتصف العمر كمرحلة فى دورة حياة النمو . وقد اسفرت دراستها على أن انعكاسات الفرد وإعادة تقيمه لحياته لا تنعكس بالضرورة على وجود أزمة أو خبرات سلبية ، وعلى الرغم من أن تشكيك الفرد بنفسه لا يعد سهلا لأن الفرد فى منتصف العمر يجب أن يبحث عن معنى حياته من خلال الإبداع فى العمل والحب وتقبل الذات وامتلاكها .

كما هدف كفاليون Cavaglion (2010) فى دراسته " التفسير اليونغى للإدمان الجنسى : دراسة حالة لأزمة منتصف العمر "

(Jungian Interpretation of Sexual Addiction : A Case Study of Mid-Life Crisis)

إلى تفسير الإدمان الجنسى لدى أحد الذكور والذى كان فى منتصف الأربعينات ، وباستخدام منهج يونج Jung فى تفسير المرحلة الثانية من العمر ، ومفهوم " الظل " (shadow) تحديداً ، أسفرت النتائج على أنها حالة واضحة من الاكتئاب فى منتصف العمر ، و أن الإدمان نحو الجنس يعود إلى امتلاك الفرد للمكونات الخام المكبوتة فى الظل ، والذى أدى إلى ظهور السلوك الجنسى بتطرف .

هدفت دراسة كل من ماكفادين وراوسون سوان McFadden & Rawson Swan (2012) فى دراستهما " النساء فى منتصف العمر : انتقال أم أزمة ؟ " (Women During Midlife : Is It Transition or Crisis)

إلى التحقق من صحة الأعراض والتغييرات المصاحبة لأزمة منتصف العمر عن طريق مراجعة الأدبيات والبحوث التى تناولتها . وقد توصل الباحثان إلى أن النشاط الاجتماعي للمرأة فى منتصف العمر يقل ، فيما عدا علاقتها بوالديها ، كما أسفرت الدراسة عن وجود أثر دال إحصائيا للأصدقاء دون الأقرباء على سعادة المرأة فى منتصف العمر، ووجود فروق دالة إحصائيا فى السعادة تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث، واخيراً وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا للدخل الأسرى والتعليم ، والحالة الاجتماعية والتدين على السعادة فى منتصف العمر .

ثانيا : تعقيب على بحوث ودراسات تناولت أزمة منتصف العمر :

١ – انقسمت الدراسات فى توصيفها لمرحلة منتصف العمر إلى قسمين :

- أن مرحلة منتصف العمر هى مرحلة الاستقرار ، والنضج الفكرى، واتخاذ القرارات ، والقدرة على مواجهة المسئوليات الشخصية والاجتماعية والمهنية ،

وهى مرحلة مواجهة ازدياد السيطرة ، والإنتاجية ، والكفاءة ، مثل دراسة مينون Menon (2001) ، ودراسة أميدا وهورن Almeida & Horn (2004) .

- أن مرحله منتصف العمر هي مرحلة زيادة الضغوط ، والمسؤوليات ، والمشكلات ، وضيق الوقت ، كما ذكر أولز Oles (1999) ، الدوين وليفنسون في دراستهما Aldwin & Levenson (2001) ، ودراسة لاكمان Lachman (2004).

٢- انقسمت الدراسات في نظرتها لأزمة منتصف العمر إلى ثلاث أقسام :

- القسم الأول يرى أنه لا وجود لما يسمى بأزمة منتصف العمر ، وأنه لا توجد مشكلات تتعلق بدخول الأفراد لهذه المرحلة على وجه الخصوص ، مثلما ذُكر في دراسة فاريل وروزينبرج Farrell & Rosenberg (1981) ، ودراسة المفدى (١٩٩٥) .
- القسم الثاني يرى أن هذه المرحلة قد ترافقها ضغوط أو مشكلات إلا أنها لا تصل إلى الحد الذي يستدعى أن يطلق عليها "أزمة" ، وأن التغيرات الحاصلة فى منتصف العمر تندرج ضمن ما يسمى بالمرحلة الانتقالية لمنتصف العمر ، مثل دراسة شيك Shek (1996) ، ودراسة ويفر Weaver (2009) .
- القسم الثالث يرى أن مرور الأفراد بأزمة منتصف العمر هو أمر حتمي ، والخلاف الوحيد قد يكون في مدتها ، وشدتها ، وأسباب حدوثها ، مثل دراسة ويتنجتون Wethington (2000) ، ودراسة مايسة النيال (٢٠٠٨) ، ودراسة اجلال محمود (٢٠٠٨) ، ودراسة فرويند وريتر Freund & Ritter (2009).

٣- علاقة أزمة منتصف العمر بالثقافة :

- بينما يؤكد البعض على أن أزمة منتصف العمر ظاهرة تتعلق بالغرب ، ويؤكد بعض الغربيون بأنه لا وجود لأزمة في منتصف العمر ، وما يحدث من

اضطرابات إنما يتعلق بالأحداث التي يتصادف أن تشيع في منتصف العمر ، مثل دراسة ويتنجتون Wethington (2000) ، ودراسة ألدوين وليفينسون Levenson & Aldwin (2001).

- الأزمة ظاهرة حتمية في أحد مراحل الرشد ، إلا أن وقت ظهورها و حدتها يتباينان من ثقافة لأخرى مثل دراسة المفدى (١٩٩٥) .
- تختلف شدة الأزمة و مظاهرها تبعا لاختلاف الثقافة ، مثل دراسة مينون Menon (2001) .
- قد تختلف الأزمة من جيل إلى جيل ، حيث تعكس أزمات السبعينيات رغبة الفرد للهروب من هوية مستبدة ، أما أزمات التسعينيات فتتضمن سعى الشاب في اكتساب هوية الراشد ، وهو ما أسفرت عنه دراسة روزنبيرج و آخرون Rosenberg et al. (1999) .

٤- علاقة أزمة منتصف العمر بالعمر :

- تصاب الإناث بأزمة منتصف العمر في الثلاثينات ، أما الذكور فغالباً في الأربعينات ، وهو ما أسفرت عنه دراسة لاكمان Lachman (2004) .
- تختلف شدة الإصابة بأزمة منتصف العمر تبعاً لسنوات منتصف العمر المختلفة ، مثل دراسة أميدا وهورن Almeida & Horn (2004) .

٥- علاقة أزمة منتصف العمر بالنوع :

- تختلف الدراسات في حدة الأثر الذي تخلفه أزمة منتصف العمر بشكل عام تبعاً لمتغير النوع ، إلا أن الغالبية كانت تشير إلى الارتفاع لدى الإناث أكثر من الذكور ، مثل دراسة شيك Shek (1996) ، ودراسة النيال (2008) .
- تختلف المسببات والأعراض المصاحبة لأزمة منتصف العمر بين النوعين وهو ما يجب مراعاته عند تصميم مقياس لأزمة منتصف العمر .

٦ – علاقة أزمة منتصف العمر بالشخصية :

- أثر الشخصية على الأزمة :اتجهت بعض الدراسات الي وجود أثر للشخصية على أزمة منتصف العمر ، مثل دراسة لاكمان وبيرتراند Lachman & Bertrand (2001) ، ودراسة Lachman (2004) .
- أثر الأزمة على الشخصية : غالبية الدراسات أسفرت عن عدم وجود أثر لأزمة منتصف العمر على الشخصية مثل دراسة أوكنر وولف O'Connor &Wolfe (1991) ، إلا أن القليل منها أسفرت عن وجود فروق في الانطوائية ، والانفتاح ويقظة الضمير ، والتوجه نحو الإنجاز مثل دراسة أولز Oles (1999) ، ودراسة مايسة النيال (٢٠٠٨) ، مما يعكس وجود تاثير للازمه علي الشخصيه.

٧- **علاقة الأزمة بالحالة الاجتماعية : إن الدراسات التي تناولت تاثيرالحالة الاجتماعية كمتغير مؤثر فى الأزمة قليلة جدا ولذلك صعب علينا تحديد اتجاه أثر الحالة الاجتماعية وعلاقته بالأزمة.**

- **من مجمل الدراسات السابقة يمكن تحديد أعراض أزمة منتصف العمر كما يلي:** الاكتئاب ، والملل ، و القلق ، والاغتراب ، والصراع مع الهوية وتغير مفهوم الذات ، وإنكار المشاعر ، والتسلط ، والانغماس في العمل ، وإدراك التقدم فى العمر وضيق الوقت ، والخوف من الشيخوخة ، وارتفاع مستوى التعزيز السلبى.
- **من مجمل الدراسات السابقة يمكن تحديد العوامل المؤثرة فى أزمة منتصف العمر كما يلى:**

خبرات الطفولة ، وصعوبات الاندماج والتكامل، والمستوى التعليمى، والتدين ، ودخل الأسرة ، والعمر ، والأصدقاء ، ووجود طفل مراهق ضمن العائلة، والأحداث الحرجة فى الحياة (المرض ،والطلاق، الموت، الضغوط المهنية)،

والتغير فى النشاط الجنسى، والمشكلات البيولوجية و الفسيولوجية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية، واخيراً الدعم الاجتماعى .

وبعد ان استعرضنا اعراض الأزمة و مسببتها، يمكننا ايضا ان نستفيض في بحث ما يتعلق بالأزمة بالاستعانة بمبادئ النمو لدى أريكسون الذي فصل توابع تلك بإنكار الفرد لإصابته بالأزمة مما يترتب عليه ظهور أزمات لاحقه فى حياته وهو ما أسفرت عنه دراسة ويفر Weaver (2009) أيضاً .

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات معلمي التعليم الابتدائي من الراشدين (ذكور- اناث) علي أزمة منتصف العمر بمحافظة الشرقية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التعليم الابتدائي من الراشدين الأصغر عمراً (٣٥سنة فأقل) ، والراشدين الأكبر عمراً (أكبر من ٣٥) علي مقياس ازمة منتصف العمر.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التعليم الابتدائي من الراشدين تبعاً للحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج، مطلق أو أرمل) علي مقياس أزمة منتصف العمر.

خطوات إجراء البحث:

أولاً منهج البحث:

اتبعت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفى الارتباطي في تناولها لمتغيرات الدراسة ،وهو المنهج المناسب لطبيعة البحث وهدفه والمتمثل في الكشف عن أزمة منتصف العمر لدي عينة من المعلمين الراشدين والكشف عن الفروق بين المعلمين

الراشدين في منتصف العمر في مرحلة التعليم الابتدائي بالمدارس الحكومية بمحافظة الشرقية وفقاً لمتغير الجنس ومراحل الرشد المختلفة والحالة الاجتماعية.

ثانياً: عينة البحث

١- عينة الخصائص السيكومترية للمقياس، بلغت (٣٠) معلماً ومعلمة وتتراوح أعمارهم (٣٥- ٥٥) عاماً وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي .

٢- شملت العينة الكلية للبحث علي عدد (٢٠٠) من المعلمين الراشدين (ذكور، وإناث) تتراوح أعمارهم بين (٣٥- ٥٥) عاماً من معلمي التعليم الابتدائي بالمدارس الحكومية بمحافظة الشرقية.

٣- تم اختيار العينة عن طريق المقابلات الفردية، وادارة المدرسة، والاخصائي الاجتماعي، وتمثلت العينة المختارة من معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بمحافظة الشرقية.

خصائص العينة :

وفقا لمتغير الجنس

الجنس	الذكور	الإناث	الاجمالي
العدد	٨٠	٨٠	١٦٠

وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	الاجمالي
متزوج	٨١	

اعزب	٥٤	١٦٠
مطلق أو ارمل	٢٥	

وفقا لمراحل الرشد

مراحل الرشد	أصغر من ٣٥	أكبر من ٣٥	الاجمالي
العدد	٨٨	٧٢	١٦٠

ثالثاً أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث الحالية في الآتى :

١- مقياس ازمة منتصف العمر اعداد (مايسة احمد النيال ١٩٩٨)

وصف المقياس :

تم توجيه سؤال مفتوح النهاية Open Ended Question لعينة من الرجال في أواسط العمر (ن=٤٠) ذكراً وذلك بشكل شخصي ، وكان السؤال ينص على الآتي : " اذكر أكبر عدد ممكن من الأسباب التي تتصور أنها وثيقة الصلة بأزمة منتصف العمر ". وقد أرفق بهذا السؤال تعريف مبسط لأزمة منتصف العمر منبثق من التعريفات التي وردت في التراث النفسي ، ونتيجة لهذا الإجراء أمكن الحصول علي ٢٠ بنداً . إلي جانب هذا الإجراء ، فقد تم صياغة عدد آخر من البنود اشتق مما أورده التراث النفسي فيما يتعلق بقضية أزمة منتصف العمر ، وقد انتظمت مسببات الأزمة وأعراضها ونظمت البنود في المحاور التالية :

١- الإحساس بكبر السن وانخفاض القوة الحيوية للجسم .

٢- الوعي بالموت ومتعلقاته .

٣- الفجوة بين الطموحات والإنجاز ومحاولة البحث عن منطلقات حياتيه جديدة .

٤- إدراك عامل الزمن .

٥- متعلقات أسرية ومهنية وتنقسم إلي : عدم الرضا الزواجي – وفجوة في العلاقة بين الأب وأبنائه – وعدم الرضا المهني .

وعاء البنود : Items Pool

بناءً علي ما تقدم ، تكون وعاء البنود النهائي من خمسة وأربعين بنداً ، وذلك قبل إجراء التحليل العاملي ، ووفقا لما أسفر عنه السؤال المفتوح وما تم إضافته من بنود من خلال الاطلاع على المراجع المتخصصة وبعض المقاييس .

بدائل الإجابة :

وضعت للمقاييس تعليمات بسيطة تتضمن أن يجيب المفحوص عن كل بند من بنود المقياس تبعاً لبدائل خمسة ، كما يلي: لا ينطبق عليَّ مطلقاً ، لا تنطبق عليَّ بصفة عامة ، لا أعرف ، تنطبق عليَّ بصفة عامة ، تنطبق عليَّ تماماً . وتصحح البدائل الخمسة السابقة . عند إجابة المفحوص بوضع أوزان متدرجة لها كما يلي ١، ٢، ٣، ٤، ٥. وقد استخدمت طريقة البدائل المتماثلة في النظام الخماسي نظراً لمرونتها.

أبعاد المقياس فهى كالتالى :-

العامل الأول: عدم الشعور بالرضا عن الحياة الزوجية .

العامل الثاني: عدم الثقة بالنفس والنظرة القاتمة نحو المستقبل .

العامل الثالث: قلق الموت .

العامل الرابع: الاحساس بانخفاض القوى الحيوية للصحة والجسم .

العمل الخامس: الاحساس بكبر السن وإدراك الزمن .

العامل السادس: الفجوة بين الطموحات ومحاولة البحث عن منطلقات جديدة .

- **الخصائص السيكومترية لمقياس ازمة منتصف العمر فهى كالتالي :**

- **الاتساق الداخلي Internal Consistency**

وقد قمنا بحساب الارتباط المفرد بالدرجة الكلية لدى العينة الكلية (ن = ١٣٦) ذكور، حيث تراوح معامل الارتباط المفرد بالدرجة الكلية للمقياس (٠,٤٧٣ ، ٠,٧٦٠) وجميع معاملات الارتباط المستخرجة دالة عند مستوى ٠,٠١ ومن ثم يصبح طول المقياس في صورته قبل الأخيرة . وقبل إجراء التحليل العاملي مكوناً من (٤٥) مفردة .

- **ثبات المقياس :**

تم حساب ثبات مقياس أزمة منتصف العمر عن طريق : الاتساق الداخلي بمعادلة " ألفا " لكرونباخ Cronbach's والتجزئة النصفية Coefficient Alpha (فردى ، وزوجي) ، معاملات ثبات مقياس أزمة منتصف العمر مرتفعة ومناسبة وباستخدام أسلوب معامل ألفا لكرونباخ ، فإن معاملات الثبات مرضية ويمكن الوثوق بها والركون إليها كدليل علي الاتساق الداخلي لدي عينة من الراشدين الذكور .

الخصائص السيكومترية لمقياس أزمة منتصف العمر

نظراً لان المقياس تم اعداده عام ١٩٩٨م فكان لازماً اعداد خصائص سيكومترية للمقياس وتم تطبيق المقياس علي العينة المبدئية، المكونة من(٣٠) من الراشدين العاملين بمؤسسات التربية والتعليم، وحساب الخصائص السيكومترية كما يلي:

(١) الاتساق الداخلي للعبارات مع الأبعاد

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات أبعاد مقياس أزمة منتصف العمر، والنتائج كما يلي:

نتائج الفرض الأول

ينص الفرض علي أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات: الذكور والإناث من الراشدين علي مقياس أزمة منتصف العمر (الأبعاد والدرجات الكلية) لصالح الإناث، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين من البيانات، واستخدام مربع إيتا لحساب حجم ومستوي التأثير، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث (من الراشدين) علي مقياس أزمة منتصف العمر (الأبعاد والدرجات الكلية)

مقياس أزمة منتصف العمر	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)	مستوي التأثير
(١) عدم الرضا عن الحياة الزوجية	الذكور	٨٠	٢٠,٢٠	٤,١٩٣	٤,٨٦٢	٠,٠١	٠,١٢٩	متوسط
	الإناث	٨٠	٢٣,٢١	٣,٦٢٤				
(٢) عدم الثقة بالنفس والنظرة القاتمة للمستقبل	الذكور	٨٠	٢٠,٦٥	٥,٤٢٩	٤,٧٣٨	٠,٠١	٠,١٢٤	متوسط
	الإناث	٨٠	٢٤,٦٥	٥,٢٤٨				
(٣) قلق الموت	الذكور	٨٠	١٥,٠٧	٣,٢٥٤	٥,٠٢٥	٠,٠١	٠,١٣٧	متوسط
	الإناث	٨٠	١٧,٥٥	٣,٠٠٢				
(٤) انخفاض القوي الحيوية للصحة والجسم	الذكور	٨٠	٢٠,١٠	٤,٦٣٢	٥,٩٠٠	٠,٠١	٠,١٨٠	كبير
	الإناث	٨٠	٢٤,٢٣	٤,٢٠١				
(٥) الإحساس بكبر السن ، وإدراك الزمن	الذكور	٨٠	١١,٨١	٣,١٠٦	٤,٧١٠	٠,٠١	٠,١٢٢	متوسط
	الإناث	٨٠	١٣,٩٧	٢,٦٨٦				
(٦) الطموحات والبحث عن منطلقات جديدة	الذكور	٨٠	١٤,٦٨	٣,٩٠٣	٤,٧٢٩	٠,٠١	٠,١٢٣	متوسط
	الإناث	٨٠	١٧,٤٣	٣,٤٣٨				
الدرجة الكلية لمقياس أزمة منتصف العمر	الذكور	٨٠	١٠٢,٥١	٢١,٣٥٣	٥,٨٩٥	٠,٠١	٠,١٧٨	كبير
	الإناث	٨٠	١٢١,٠٤	١٨,٣٠٤				

يتضح من الجدول أن :

(١) جميع قيم (ت) دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث (من الراشدين) علي مقياس أزمة منتصف العمر (جميع الأبعاد ، والدرجة الكلية) لصالح الإناث.

(٢) مستوي التأثير (كبير) للفروق في كل من : الإحساس بانخفاض القوي الحيوية للصحة والجسم ، والدرجات الكلية لمقياس أزمة منتصف العمر ، بينما كان مستوي التأثير (متوسط) للفروق في كل من : عدم الشعور بالرضا عن الحياة الزوجية، وعدم الثقة بالنفس والنظرة القاتمة نحو المستقبل ، وقلق الموت، والإحساس بكبر السن وإدراك الزمن، والفجوة بين الطموحات ومحاولة البحث عن منطلقات جديدة.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة (سيرينا١٩٨٥) حيث كشفت الدراسة عن أن المفحوصين الذين عبروا عن معانتهم الحادة من ازمة منتصف العمر حصلوا علي درجات مرتفعة علي مقياس الاهتمام بالموت ، كما عبر كبار السن من أفراد عينة الدراسة عن معاناة أكثر حدة من أزمة منتصف العمر مقارنة بأفراد عينة الدراسة من الأصغر سنا .

كما تتفق مع دراسة (بريفرمان ، باريس ١٩٩٣) حيث اسفرت النتائج عن أن من مسببات أزمة منتصف العمر لدى عينة من الرجال الذين تمتعوا بنجاح مهنى يرجع إلي طبيعة التنشئة الاجتماعية التى تلقوها من الوالدين واتباع أحد الوالدين لأسلوب النبذ معهم أثناء مرحلة الطفولة ، وشعر هؤلاء الرجال فيما بعد بنقص في ذواتهم ، وتشير الدراسة إلى أن معظم المشكلات التى يواجهها الأبناء في مرحلة الطفولة تنشط في مرحلة الرشد وتظهر في شكل أزمة (Braverman, S. & Paris, J. : 1983) .

كما تتفق مع دراسة إجلال فاروق محمود (٢٠٠٨) حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا فى محدثات أزمة منتصف العمر الفسيولوجية والنفسية

والأسرية لصالح الإناث دون الذكور ، وعدم وجود فروق مشابهة فى المحدثات الصدمية ، إلا أن هناك ارتفاع فى المتوسطات الحسابية بفروق غير دالة إحصائياً لصالح الذكور فى المحدثات المهنية والاجتماعية . وكذلك أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا فى قائمة الأعراض فى جميع أبعادها لصالح الإناث ، فيما عدا البارانويا التخيلية Paranoid ideation كانت لصالح الذكور.

وتختلف مع نتائج دراسة كل من (أوكنر وولف ١٩٩١) حيث أسفرت النتائج عن وجود تغييرات فى نموذج الشخصية تزداد مع التقدم إلى المرحلة الانتقالية لمنتصف العمر ، وبالتالى يمر الأفراد بأزمة تؤدى إلى تشكيكهم فى معتقداتهم وأولوياتهم . وفى خضم هذه الأزمة قد يميل البعض إلى هجر المبادئ والأولويات القديمة ، وبناء توجهات جديدة تتماشى مع التغييرات الحاصلة فى حياتهم ، أما البعض الآخر فيرفض التغيير بشكل قطعى ، ويستمر فى ممارسة ما اعتاد عليه . وبنا عليه لم تسفر الدراسة عن وجود ارتباط بين أزمة منتصف العمر والنمو فى مرحلة منتصف العمر ، أى أن إصابة الفرد بالأزمة لا ينتج عنه بالضرورة نموا شخصيا فى حياة الفرد .

كما اختلفت مع دراسة شيك Shek (1996) حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود دلالات إحصائية لأزمة فى منتصف العمر بشكل عام ، أو فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيرى الدراسة . إلا أن الدراسة أسفرت عن ارتفاع معدل القلق والمخاوف المتعلقة بالشيخوخة لصالح الإناث وذلك باستخدام المزيد من الأساليب الإحصائية .

كما تختلف مع دراسة أولز (١٩٩٩) حيث أسفرت النتائج عن أن أزمة منتصف العمر تتكون من ثلاث أبعاد مستقلة نسبيا ، وهى : شدة الأعراض المتركزة على تغييرات فى مفهوم الذات ، والنضج النفسى ، وتقبل مرور الوقت والموت . كما أسفرت النتائج على أن تقدير الأزمة يرجع إلى الصعوبات المتراكمة ، وكذلك إلى صعوبات

فى التكامل والاندماج وإدراك القيم ، كما يزداد شعور الفرد بالانطواء والانفتاح على الخبرات ، إلى جانب يقظة الضمير لصالح الذكور .

وتفسير الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث (من الراشدين) علي مقياس أزمة منتصف العمر (جميع الأبعاد ، والدرجة الكلية) لصالح الإناث ترجع إلي أن معاناة المرأة من أعراض ومتاعب في منتصف العمر يشعرها بتدني الذات لدرجة الشعور بعدم القدرة علي اتخاذ القرارات وتحمل المسئولية والميل إلي التبعية ، بالإضافة الي التغيرات الفسيولوجية حيث أن صورة الجسم تعتبر أحد المكونات الأساسية التي تسهم في تقدير الفرد لذاته لذا فإن أي تغير في هذه الصورة قد يتبعه تغير في تقدير الذات أو اختلال صورة الفرد عن ذاته ، وبالتالي عند ظهور التجاعيد وتغيير طبيعة بشرة المرأة في مرحلة منتصف العمر ، وبالإضافة إلي تغير ملامح جسمها بسبب زيادة الوزن ، جميع هذه الأعراض قد ينعكس أثرها علي تقدير الذات لدي المرأة ، حيث تنخفض كفاءتها الشخصية وبالتالي تتأثر ثقتها بذاتها . كما أن المرأة تستمد تقييمها لنفسها من تقييمات الآخرين لها وبالتالي شعور المرأة بعدم الرضا عن صورة الجسم بسبب التغيرات التي تحدث في منتصف العمر يجلب معه عدم الارتياح وضعف الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات .

إن المرأة في مرحلة منتصف العمر قد تعاني من تغيرات في المزاج وينتابها أعراض حادة من الاكتئاب ، ولكن هذا لا يعني أن هذه المرحلة تتصف بوجود أعراض الاكتئاب والذي قد لا يكون بالضرورة ناتجاً للتغيرات الفسيولوجية فقط ولكن نظرة المرأة لنفسها ونظرة المجتمع لها وتركيزهما علي أهمية مرحلة الشباب حيث الجمال ونضارة البشرة وتألقها وصورة الجسم من المتغيرات التي تؤثر علي شخصية المرأة وتجعلها تعاني من بعض أعراض الاكتئاب ، إن اكتئاب التقدم في العمر هو اكتئاب يحدث للمرأة بسبب التقدم في العمر وما يصاحب ذلك من تغيرات فسيولوجية وضعف في الحيوية وعادة ما تعاني المرأة في منتصف العمر ، وهذا النوع من الاكتئاب

يتميز بعدد من الأعراض أهمها الشعور بالحزن والهم والشك والقلق والتوتر العاطفي والشعور بعدم الأهمية .

وترتبط مرحلة منتصف العمر بانقطاع الطمث وانتهاء الخصوبة وهذا يرجع إلي تغيرات واضطرابات في مستويات الهرمونات وخاصة هرمون الاستروجين والبروجستيرون مما يؤثر علي نفسية المرأة ويصيبها بالاكتئاب، وهذا في حد ذاته له وقعه النفسي علي المرأة إذ تشعر بأن دورها الأساسي في الحياة ، والذي تم الإعداد له من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية وهو الانجاب والخصوبة قد انتهي ، وعدم تحقيق بعض الاهداف المنشودة للمرأة كالزواج وانجاب الأطفال التي تعطي لحياتها معني وإحساس بالمكانة بين الأمهات وتدعيمها لدورها بجانب الزوج ومعه فقد تجد في مرحلة منتصف العمر نهاية فترة الأمل في الحيوية والخصوبة فهذه الأعراض تزيد من شدة الازمة ومع دخولها في مرحلة منتصف العمر قد يعرضها إلي الوقوع فريسة في أزمة منتصف العمر والاكتئاب مع شعورها بالوحدة وفقدان الأمل والميل نحو الانعزالية وتدني مستوي التواصل والمشاركة بشكل عام ، والأنثى التي تعاني من أزمة منتصف العمر فهي اما أن تهمل ذاتها وتستسلم لمشاعر الحزن والكآبة فتبدو كما لو كانت علي بوادر الشيخوخة ، أو أن تتصابي لتتراجع نحو مرحلة الشباب . وتشير الدراسات أن المرأة في هذا العمر تعيد النظر في اهدافها المتحققة وغير المتحققة علي الصعيد المهني والأسري والعاطفي ويزداد هذا الشعور في حالة النساء غير المتزوجات فقد تشعر بعدم الانجاز وانقضاء الحياة وهذا يتوقف علي عدة عوامل منها الانجاز المهني والثقة بالنفس والحالة الاقتصادية وغيرها من المتغيرات

وهذ ما يتفق مع دراسة (سميرة شند ٢٠٠١) حيث أوضحت أن الاكتئاب في مرحلة منتصف العمر قد يكون ناتجا لنقص الأدوار المهمة في حياة المرأة فالمجتمعات التي تكرم المرأة الأكبر سنا ينخفض فيها تعرض المرأة للاكتئاب .

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض علي أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

الراشدين الأصغر عمراً (٣٥ سنة فأقل) ، والراشدين الأكبر عمراً (أكبر من ٣٥ سنة) علي مقياس أزمة منتصف العمر(الأبعاد والدرجات الكلية) لصالح الراشدين الأكبر عمراً، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين من البيانات ، واستخدام مربع إيتا لحساب حجم ومستوي التأثير، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الراشدين (الأصغر عمراً، والأكبر عمراً) علي مقياس أزمة منتصف العمر (الأبعاد والدرجات الكلية)

مقياس أزمة منتصف العمر	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التأثير	مستوي التأثير
(١) عدم الرضا عن الحياة الاجتماعية	الأصغر عمراً	٨٨	٢١,٠٢	٤,٢١٥	٣,٨٤٢	٠,٠١	٠,٠٨٥	متوسط
	الأكبر عمراً	٧٢	٢٣,٤٠	٣,٤٧١				
(٢) عدم الثقة بالنفس والنظرة القاتمة للمستقبل	الأصغر عمراً	٨٠	٢١,٦٦	٥,٥٩٣	٣,٧٠٢	٠,٠١	٠,٠٧٩	متوسط
	الأكبر عمراً	١٢٠	٢٤,٧٦	٤,٨٦٣				
(٣) قلق الموت	الأصغر عمراً	٨٠	١٥,٨٦	٣,٢٣١	٣,٣٢٩	٠,٠١	٠,٠٦٥	متوسط
	الأكبر عمراً	١٢٠	١٧,٤٩	٢,٨٥٣				
(٤) انخفاض القوي الحيوية للصحة والجسم	الأصغر عمراً	٨٠	٢١,٣٥	٤,٦٧٦	٤,٢١٦	٠,٠١	٠,١٠١	متوسط
	الأكبر عمراً	١٢٠	٢٤,٢٦	٣,٩٠٤				
(٥) الإحساس بكبر السن، وإدراك الزمن	الأصغر عمراً	٨٠	١٢,٣٢	٣,١٢٠	٣,٩٥٨	٠,٠١	٠,٠٩٠	متوسط
	الأكبر عمراً	١٢٠	١٤,١٥	٢,٦٤٧				
(٦) الطموحات والبحث عن منطلقات جديدة	الأصغر عمراً	٨٠	١٥,٢٦	٣,٩٢٩	٤,٠٤٤	٠,٠١	٠,٠٩٣	متوسط
	الأكبر عمراً	١٢٠	١٧,٦٣	٣,٣٤٦				
الدرجة الكلية لمقياس أزمة منتصف العمر	الأصغر عمراً	٨٠	١٠٧,٤٨	٢١,٦٥٢	٤,٥٤٩	٠,٠١	٠,١١٥	متوسط
	الأكبر عمراً	١٢٠	١٢١,٦٩	١٦,٩١٩				

يتضح من الجدول أن :

(١) جميع قيم (ت) دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الراشدين الأصغر عمراً ، والراشدين الأكبر عمراً علي مقياس أزمة منتصف العمر (جميع الأبعاد ، والدرجة الكلية) لصالح الراشدين الأكبر عمراً.

(٢) مستوي التأثير (متوسط) لجميع الفروق.

وهذه النتائج تتفق مع دراسة روزنبيرج وآخرون (١٩٩٩) حيث أسفرت نتائج الدراسة على أن التحول الذى يحدث للأفراد فى منتصف العمر يظهر غالباً فى الخمسينيات ، وأن أزمة منتصف العمر عبارة عن نموذج متسلسل وليست حدثاً واحداً ، وهى تؤثر على استقرار الفرد وثباته ، فتظهر إما على شكل عاطفى بطولى أو إنكارى درامى ، وهى أزمة مؤقتة تغير من منظور الفرد لذاته وحياته ومستقبله المحدود . كما أكد على أن أزمة منتصف العمر التى وصفها ليفنسون متعلقة بجيل معين أو مجموعة الذكور الذين عاصروا الحرب العالمية الثانية والحرب الكورية ، حيث أن الأزمة الخاصة بعقدي الستينيات والسبعينيات تعكس رغبة الفرد للهروب من هوية مستبدة تمنعه من الشعور بذاته ، أما الأزمة الخاصة بعقدي الثمانينيات والتسعينيات تتضمن سعى الشاب فى اكتساب هوية الراشد .

كما تتفق أيضا مع ويتنجتون (٢٠٠٠) حيث أسفرت النتائج عن تميز (٩٠٪) من العينة لمفهوم الأزمة كما ورد فى النظريات النفسية والتحليلية . كما أفاد (٢٦٪) منهم ممن بلغوا سن (٤٠) فما فوق ذكوراً وإناثاً بمرورهم بأزمة منتصف العمر ، وأفاد أكثر من (٥٠٪) ممن هم أقل من (٤٠) وأكبر من (٥٠) بإصابتهم بها . كما أسفرت النتائج على ان السبب الكامن وراء الأزمة هو الأحداث الحرجة فى حياة الفرد والتى تحصل فى منتصف العمر ، وليس بسبب الانتقال لسن الأربعين ، أو منتصف العمر .

كما تتفق أيضا مع دراسة أليدا وهورن (٢٠٠٤) حيث أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا للضغوط اليومية لصالح مرحلتى الشباب والرشد والمتوسط مقارنة بالشيخوخة ، وأن هذه الضغوط تؤثر سلبا على الروتين اليومى للأفراد . كما أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً للضغوط التى تتعلق بالأبناء أو المخاطر الاقتصادية لصالح منتصف العمر مقارنة بمرحلتى الشباب والشيخوخة . من ناحية أخرى أثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً للضغوط وفقد السيطرة لصالح مرحلتى الشباب والشيخوخة مقارنة بمنتصف العمر ، أى ان مرحلة منتصف العمر هى اكثر المراحل التى تتزايد فيها قدرات الفرد وسيطرته على الأمور . بالتحليل والكيفي للنتائج أسفرت عن انخفاض معدل الضغوط اليومية فى مرحلة الشباب ، وصولاً إلى مرحلة منتصف العمر ، فالشيخوخة ، وفى المقابل ازدياد معدل الضغوط المتعلقة بالعلاقة الشخصية على نفس المسار . وبشكل عام توجد فروق كمية لصالح منتصف العمر مقارنة بالشباب .

وتختلف مع دراسة المفدى (١٩٩٥) حيث أن الدراسة لم تحقق الفرضين الأساسيين منها ، إلا أنها أظهرت فروق فى جانب الحياة لصالح الرشد المتوسط عند مستوى (٠,٨) . وقد عزى المفدى غياب الفروق الدالة إلى أن أزمة منتصف العمر إما أن تكون ظاهرة ثقافية تتعلق بالغرب ، أو أن زمن ظهور الأزمة قد يتفاوت من مجتمع لأخر ، أى أن الأزمة تحدث لكن فى مرحلة عمرية أخرى . أيضا أفاد المفدى أن غياب الفروق قد يرجع إلى احتمالية ميل الأفراد إلى إنكار وجود هذه الأزمة وخاصة فى مرحلة الرشد المتوسط .

تفسر الباحثة أن وجود فروق دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات الراشدين الأصغر عمراً ، والراشدين الأكبر عمراً علي مقياس أزمة منتصف العمر (جميع الأبعاد ، والدرجة الكلية) لصالح الراشدين الأكبر عمراً ترجع إلي

١- التغيرات الفسيولوجية والتي تنقسم الي :

أ- تغيرات جسمية أو تغيرات في الشكل العام للجسم كظهور تجاعيد في الوجه ، انخفاض في افراز الغدد التي تقوم بتليين الجلد ، اتساع مساحة الجلد والترهل ، تغيير لون الشعر فيزداد نسبة الشعر الابيض في الرأس .

ب- التغيرات الصحية وترجع التغيرات الصحية لأسباب منها :

<u>بسبب بعض العادات السيئة للفرد في منتصف العمر</u> : إن ممارسة عادات وسلوكيات معينة مثل الشراهة في الاكل والتدخين وشرب الخمور والسهر قد يسبب مشكلات صحية مع بداية هذه المرحلة السنية وأحيانا ينتبه الفرد إلي خطورة هذه العادات إذا اصيب أحد أصدقائه بمرض خطير مثل الجلطة القلبية أو الذبحة الصدرية ، إن تعرض الافراد لمثل هذه المشكلات الصحية تؤدي إلي تدهور في مستويات الصحة والقدرة البدنية وزيادة في فرص الاصابة بالأمراض المزمنة الامر الذي يؤثر علي كفاءة الفرد في العمل وأدواره المكلف بها ومن هنا يبدأ بشعوره بالأزمة مقارنة بمرحلة الرشد الأصغر .

<u>نقص كفاءة جسم الفرد في منتصف العمر</u>: حيث أن في هذه المرحلة تصل الوظائف الجسمية إلي ذروتها ولكن تبدأ بالانحسار تدريجاً فيعاني الفرد من انخفاض في وظائف اجهزة الجسم والتي تختلف من فرد لآخر وتبدأ عضلة القلب في مواجه القصور في وظائفها نتيجة للتغيرات في أجهزة الجسم ونقص مستويات استخدام الاكسجين ، كما تتأثر بعض الحواث في منتصف العمر مثل ضعف البصر وضعف حاسة السمع .

<u>ومن المشكلات الصحية أيضا وتأثيرها علي الحالة النفسية للفرد</u> : حيث اثبتت الدراسات الحديثة أن هناك مجموعة من الاضطرابات والامراض التي يواجهها بعض الافراد خلال مرحلة منتصف العمر والتي تسبب تعرضهم لضغوط وتوترات نفسية

تؤثر علي قدراتهم بشكل كبير وبالتالي علي السلوك وانماطه وقد تؤدي غلي كآبة شديدة .

وأخيراً تختلف التأثرات الصحية علي الرجال مقارنة بالنساء .

٢- التغيرات النفسية ومنها بعض العوامل التي تؤثر علي نفسية الافراد في منتصف العمر :

كالفراغ العاطفي ، والفشل في تحقيق الأهداف ، وفقدان معني الحياة ، والتوتر الدائم ، وموت أحد الاباء ، ومرض احد الاصدقاء ، واصابة الشخص نفسه بالمرض ، وانعدام الطموح ، والفتور الجنسي ، والخوف من الشيخوخة والتقدم في العمر ، والطلاق أو الترمل ، ووفاة احد الابناء ، ووفاة احد الاصدقاء .

أي أن أزمة منتصف العمر تظهر في أعلي حالاتها في فترة الرشد الأكبر عمراً (أكبر من ٣٥) وهو ما يتفق مع دراسة المفدي (١٩٩٥) الذي توصل إلي وجود ارتفاع غير دال احصائيا للأفراد في مراحل الرشد الأكبر في أزمة منتصف العمر ، فالأزمة في هذه الفترة قد ترجع إلي انتهاء الافراد من تحقيق اهدافهم ، وتزويج أبنائهم ، وقرب وقت التقاعد ، إلي جانب الكثير من الأحداث التي عاصروها من آلام ووفاة وأمراض وحوادث وغيرها ، مما أثر علي الجوانب النفسية لديهم .

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض علي أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الراشدين علي مقياس أزمة منتصف العمر(الأبعاد والدرجات الكلية) ترجع إلي الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج، مطلق أو أرمل)، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام استخدمت الباحثة (تحليل التباين)، وتم إجراء المقارنات البعدية باستخدام : أقل فرق معنوي ، والنتائج موضحة كما يلي :LSD

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين (قيم ف ودلالتها) للفروق بين متوسطات درجات الراشدين علي مقياس أزمة منتصف العمر(الأبعاد والدرجات الكلية) التي ترجع إلي الحالة الاجتماعية

(أعزب، متزوج، مطلق أو أرمل)

مقياس أزمة منتصف العمر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
(١) عدم الرضا عن الحياة الاجتماعية	بين المجموعات	١٩٦,٤٢٩	٢	٩٨,٢١٥	٦,٧٤١	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٢٨٧,٤١٤	١٥٧	١٤,٥٧٠		
(٢) عدم الثقة بالنفس والنظرة القاتمة للمستقبل	بين المجموعات	٢٠١,٥٧٥	٢	١٠٠,٧٨٨	٣,٨٠٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢١٦٤,٠٢٥	١٥٧	٢٦,٥٢٢		
(٣) قلق الموت	بين المجموعات	١٢٤,٠٦٧	٢	٦٢,٠٣٤	٦,٧٩٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٤٣٣,٨٧٧	١٥٧	٩,١٣٣		
(٤) انخفاض القوي الحيوية للصحة والجسم	بين المجموعات	٢٧٩,٠٨٨	٢	١٣٩,٥٤٤	٧,٨٤٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٧٩٤,٦٠٥	١٥٧	١٧,٨٠٠		
(٥) الإحساس بكبر السن، وإدراك الزمن	بين المجموعات	١٠١,٨٩٨	٢	٥٠,٩٤٩	٦,٣٥٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٢٥٨,٥٠٢	١٥٧	٨,٠١٦		
(٦) الطموحات والبحث عن منطلقات جديدة	بين المجموعات	١٤٩,٨٨٩	٢	٧٤,٩٤٥	٥,٨٨٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٠٠٠,٠٨٦	١٥٧	١٢,٧٣٩		
الدرجة الكلية لمقياس أزمة منتصف العمر	بين المجموعات	٦٠٤٣,٥٨٣	٢	٣٠٢١,٧٩٢	٥,٣٨٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٦٥٩١,٤٠١	١٥٧	٣٦٠,٤٥٥		

يتضح من الجدول أن :

جميع قيم (ف) **دالة إحصائياً** (عند مستوي ٠,٠١)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مقياس أزمة منتصف العمر(جميع الأبعاد والدرجة الكلية)، ترجع إلي الحالة الاجتماعية (أعزب ، متزوج ، مطلق أو أرمل) ، ولمعرفة اتجاه الفروق الدالة إحصائياً تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام أقل فرق معنوي ، والنتائج موضحة كما يلي :**LSD**

جدول (٤) وجهة الفروق الدالة إحصائياً للمقارنات الثنائية بين متوسطات درجات الراشدين علي مقياس أزمة منتصف العمر، والتي ترجع إلي الحالة الاجتماعية (أعزب ، متزوج ، مطلق أو أرمل)

أزمة منتصف العمر	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المقارنات الدالة	الفرق بين المتوسطين	وجهة الدلالة
(١) عدم الرضا عن الحياة الاجتماعية	(أ) أعزب (ب) متزوج (ج) مطلق/أرمل	٥٤ ٨١ ٢٥	٢٠,٩٦ ٢٣,٤٢ ٢٢,٦٤	٣,٧٤١ ٣,٦٢٦ ٤,٥٣٦	(أ) &(ب)	٢,٤٥٧	لصالح متزوج (ب)
(٢) عدم الثقة بالنفس والنظرة القاتمة للمستقبل	(أ) أعزب (ب) متزوج (ج) مطلق/أرمل	٥٤ ٨١ ٢٥	٢١,٩٦ ٢٤,٤٦ ٢٣,٤٠	٥,٤١٥ ٥,٠٨٤ ٤,٧٥٢	(أ) &(ب)	٢,٤٩٤	لصالح متزوج (ب)
(٣) قلق الموت	(أ) أعزب (ب) متزوج (ج) مطلق/أرمل	٥٤ ٨١ ٢٥	١٥,٧٠ ١٧,٦٤ ١٧,٢٠	٣,٢٣٧ ٢,٨٤٧ ٣,٠٩٦	(أ)&(ب) (أ)&(ج)	١,٩٣٨ ١,٤٩٦	لصالح متزوج (ب) لصالح مطلق/أرمل (ج)
(٤) انخفاض القوي الحيوية للصحة والجسم	(أ) أعزب (ب) متزوج (ج) مطلق/أرمل	٥٤ ٨١ ٢٥	٢١,٣٠ ٢٤,١٤ ٢٣,٩٢	٤,٤٤٥ ٤,١١٩ ٤,٠٣٠	(أ)&(ب) (أ)&(ج)	٢,٨٤٠ ٢,٦٢٤	لصالح: متزوج (ب) لصالح مطلق/أرمل (ج)
(٥) الإحساس بكبر السن، وإدراك الزمن	(أ) أعزب (ب) متزوج (ج) مطلق/أرمل	٥٤ ٨١ ٢٥	١٢,٣٠ ١٤,٠٥ ١٣,٦٨	٢,٩٠٥ ٢,٦٦٩ ٣,١٧٢	(أ)&(ب) (أ)&(ج)	١,٧٥٣ ١,٣٨٤	لصالح متزوج (ب) لصالح مطلق/أرمل (ج)
(٦) الطموحات والبحث عن منطلقات جديدة	(أ) أعزب (ب) متزوج (ج) مطلق/أرمل	٥٤ ٨١ ٢٥	١٥,٢٦ ١٧,٢٦ ١٧,٤٤	٣,٩٥٣ ٣,٤٢٣ ٣,١٢٤	(أ)&(ب) (أ)&(ج)	٢,٠٠٠ ٢,١٨١	لصالح: متزوج (ب) لصالح مطلق/أرمل (ج)
الدرجة الكلية لمقياس أزمة منتصف العمر	(أ) أعزب (ب) متزوج (ج) مطلق/أرمل	٥٤ ٨١ ٢٥	١٠٧,٤٨ ١٢٠,٩٦ ١١٨,٢٨	٢٠,٥٢ ١٧,٨٤ ١٩,١٨	(أ)&(ب) (أ)&(ج)	١٣,٤٨١ ١٠,٧٩٩	لصالح متزوج (ب) لصالح مطلق/أرمل (ج)

يتضح من الجدول :

(١) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الراشدين **المتزوجين**، والراشدين غير المتزوجين (**العزاب**) في **جميع الأبعاد والدرجة الكلية لأزمة منتصف العمر** لصالح **الراشدين المتزوجين**.

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الراشدين **المطلقين** (أو الأرامل)، والراشدين غير المتزوجين (**العزاب**) في كل من: الأبعاد: **الثالث** (قلق الموت) ، **والرابع** (انخفاض القوي الحيوية للجسم والصحة)، **والخامس** (الإحساس بكبر السن وإدراك الزمن)، **والسادس** (الطموحات والبحث عن منطلقات جديدة) ، **والدرجة الكلية لأزمة منتصف العمر** والفروق دالة لصالح الراشدين **المطلقين/الأرامل** ، بينما كانت الفروق في كل من البعد **الأول** (عدم الرضا عن الحياة الزوجية) والبعد **الثاني** (عدم الثقة بالنفس والنظرة القاتمة للمستقبل) **غير دالة** إحصائياً.

(٣) جميع الفروق بين متوسطات درجات الراشدين **المتزوجين**، والراشدين المطلقين (أو الأرامل) في **جميع الأبعاد والدرجة الكلية لأزمة منتصف العمر** غير دالة إحصائياً.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة ألدوين وليفنسون (٢٠٠١) حيث أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود ازمة متعلقة بمنتصف العمر بشكل خاص ، وأن الدراسات التى أثبتت وجودها ما تزال قليلة فى الحقل النفسى ، إلا أنهما يؤكدان على ان مرحلة منتصف العمر فترة تغيير يصاحبها العديد من الأحداث والضغوط ، وعليه فإن ما يحدث للفرد فى هذه المرحلة إنما هو نتيجة للأحداث وليس العمر بحد ذاته .

كما تتفق أيضا مع دراسة مينو (٢٠٠١) حيث أسفرت الدراسة عن أن أزمة منتصف العمر إنما هى ظاهرة ثقافية تتعلق بالمجتمع الغربى فقط . وقد عزت ذلك إلى ميل الغرب للتأكيد على وجود أزمة فى منتصف العمر ضمن ثقافة مرحلة الرشد لديهم . والجدير بالذكر أن الباحثة توصلت إلى وجود اتفاق لدى الثقافات الثلاث فى وصف مرحلة منتصف العمر بمرحلة نضوج الفكر والقدرة على اتخاذ القرارات ، وكذلك على أن المرحلة الانتقالية فى منتصف العمر ترتبط بالضرورة

بتغييرات فى النشاط الجنسى ، ومستوى التعليم ، ووجود طفل مراهق ضمن أفراد العائلة .

كما تتفق أيضا مع دراسة لاكمان (٢٠٠٤) حيث أسفرت الدراسة على أن بعض سمات الشخصية تلعب دورا بارزاً فى تهيئة الفرد للإصابة بالأزمات وخاصة العصابية . وبينما تميل الإناث للإصابة بأزمة منتصف العمر فى الثلاثينات ، أطلق عليها لاحقا بأزمة ربع العمر .

كما تتفق أيضا مع دراسة مايسة النيال (٢٠٠٨) حيث أسفرت الدراسة عن إمكانية تعرض الفرد لأزمة فى منتصف عمره ، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ازمة منتصف العمر وكل من التوجه نحو الإنجاز ، وعدم الشعور بالأمان .

كما تتفق أيضا مع دراسة ماكفادين وراوسون سوان (٢٠١٢) حيث أسفرت الدراسة عن وجود أثر دال إحصائيا للأصدقاء دون الأقرباء على سعادة المرأة فى منتصف العمر ، ووجود فروق دالة إحصائيا فى السعادة تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث ، واخيراً وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا للدخل الأسرى ، والتعليم ، والحالة الاجتماعية والتدين على السعادة فى منتصف العمر

وتختلف مع دراسة ويفر (٢٠٠٩) حيث أسفرت دراستها على أن انعكاسات الفرد وإعادة تقيمه لحياته لا تنعكس بالضرورة على وجود أزمة أو خبرات سلبية ، وعلى الرغم من أن تشكيك الفرد بنفسه لا يعد سهلا ، لأن الفرد فى منتصف العمر يجب أن يبحث عن معنى حياته من خلال الإبداع فى العمل والحب ، وتقبل الذات وامتلاكها .

وتفسر الباحثة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الراشدين **المتزوجين**، والراشدين غير المتزوجين (**العزاب**) في **جميع الأبعاد والدرجة الكلية لأزمة منتصف العمر** لصالح **الراشدين المتزوجين** قد ترجع إلي

كما أن المتزوجين يستطيعون بدخولهم مرحلة منتصف العمر أن يتقبلوا تغيرات هذه المرحلة الفسيولوجية ويتكيفوا معها ويسعوا إلي تحقيق درجة من النجاح في المستويات الاسرية والاجتماعية ويتجهوا إلي أدوار أكثر بهجة وعمقا وتحقيق مستوي معيشي مناسب ودرجة معقولة من النضج في العلاقة مع الزوج ومع الآخرين . كما أن عدم تقبل المتزوجين في مرحلة منتصف العمر التغيرات التي تطرأ عليهم في هذه المرحلة حيث أن هذه التغيرات جاءت بعد فترة طويلة من الاستقرار والانهماك في الادوار التي كانوا يقومون بها في مرحلة الشباب ، والتي تؤدي إلي اتجاهين وهما الشعور بالندم علي عدم تحقيق معني الحياة الذي كانوا يطمحون اليه أو الشعور بعدم ملاءمة المعني السابق للمرحلة والادوار الجديدة التي ينبغي التكيف معها فتنخفض قيمة المعني لدي المتزوجين في مرحلة منتصف العمر ومن هنا تظهر أزمة منتصف العمر . كما أن هناك علاقة بين مشكلات أزمة منتصف العمر المتعلقة بالخوف من الشيخوخة والمثابرة فقد ترجع إلي أن الخوف من الشيخوخة والقلق من تراجع القدرات الجسمية والمعرفية يورث شعور العجز واليأس فتنخفض لديهم المثابرة والرغبة في الكفاح من أجل إعادة التوازن للحياة بعد الشدائد ، وبالنسبة للمرأة فإن المخاوف المتعلقة بالشيخوخة قد ترتبط بفقدان الدور الإنجابي ولهذا تحس بمشاعر اليأس في مرحلة منتصف العمر .وبالنسبة لعلاقة مشكلات أزمة منتصف العمر المتعلقة بالخوف من الشيخوخة فقد ظهر ارتباطها بالعزلة ، وهذه النتيجة تتفق مع العديد من النظريات مثل نظرية يونج وأريكسون بأن الفرد في هذه المرحلة ينمو لديه الوعي بمحدودية العلاقات مع الآخرين ويتجه نحو التفرد حسب وصف يونج والتوجه المتزايد نحو الداخل

كما تفسر الباحثة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الراشدين **المطلقين** (أو الأرامل)، والراشدين غير المتزوجين (**العزاب**) في بعض الابعاد **والدرجة الكلية لأزمة منتصف العمر** والفروق دالة لصالح الراشدين **المطلقين/الأرامل** ترجع اسباب ارتفاع الأزمة لدي المطلقين والارامل هو ارتفاع مسئولياتهم الأسرية إلي

الضعف ، إلي جانب معانتهم النفسية بسبب فقدان شريك حياتهم وافتقادهم بشكل خاص إلي المساندة الاجتماعية التي لها دور كبير في التخفيف من معاناتهم ، ويميل المطلقين والارامل في مرحلة منتصف العمر إلي السوداوية والتشاؤم ، والشعور بالقلق والحيرة والاندفاع واليأس والشعور بمرارة الواقع

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لاكمان (٢٠٠٤) التي توصلت إلي وجود أثر للحالة الاجتماعية علي أزمة منتصف العمر .

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة شيك (١٩٩٦) من حيث ارتفاع معدل القلق والمخاوف المتعلقة بالشيخوخة لصالح الإناث، بينما تختلف مع نتائج الدراسة الحالية من حيث عدم وجود دلالة إحصائية لأزمة منتصف العمر بشكل عام أو فروق دالة إحضائيا تبعا لمتغيري النوع والعمر، اتفقت مع نتائج دراسة فاروق محمود (٢٠٠٨)، حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا في محدثات أزمة منتصف العمر الفسيولوجية والنفسية والأسرية لصالح الإناث دون الذكور، بينما وجدت فروق في البارانويا التخيلية لصالح الذكور بينما تختلف معها في الفروق في المحدثات الصدمية وتتفق مع نتائج دراسة ماكفادين وراوسون (٢٠١٢)، حيث توصلت إلى فروق دالة إحصائيا في السعادة تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث.

وتري الباحثة للتغلب علي ازمة منتصف العمر

ولخفض أزمة منتصف العمر ضرورة اكتساب الأفراد في مرحلة منتصف العمر المهارات الازمة لرفع مستوي المرونة النفسية عن طريق برامج ارشادية متخصصة والتعرف علي التغيرات والمشاكل وأسباب التي تودي إلي ظهور الازمة وطرق التعامل معها لكي يتم تخطي هذه المرحلة بأمان ، حيث تري الباحثة أن الافراد في منتصف العمر في حاجة إلي إثراء نشاطهم واهتماماتهم وتطوير تأكيد الذات في المواقف المختلفة ليكونوا أكثر اقبلا علي الحياة وأقل معاناه في هذه المرحلة ، وأن هذه المرحلة تفتح ابواب مرحلة جديدة تحمل معني الخبرة والحكمة وتغيير اهتماماتهم في هذه المرحلة لتشمل الأسرة والأصدقاء بشكل خاص والمجتمع ودورهم الإيجابي في

مجتمعهم بشكل عام فبالتالي لا يحدث ركود في هذه المرحلة وتستمر عملية الانتاجية فبالتالي لا تحدث الأزمة أو تخطي هذه الأزمة إذا حدثت .

التوصيات والبحوث المقترحة :

أولا التوصيات والخاتمة :

لقد غفلت البيئة العربية الدراسات التي تتعلق بمرحة منتصف العمر ، علي الرغم من الإدراك العام لوجود مشكلات تتعلق بها ، وعلي الرغم من كونها احدي المراحل الحرجة في حيات الأفراد ، وقد يرجع ذلك إلي توجه غالبية الباحثين نحو الاعتقاد بأنها مرحلة الاتزان الانفعالي والاستقرار والنضج ،ولعل الحال كان كذلك ، إلا أن عصر الانفتاح زاد من هذه المشكلات في كمها وكيفها ، حتي أصبحت حيث المجالس والصحف ، ويكمن الحرج في هذه المرحلة في جمعها بين نقيضين ، فمن جهة هي مرحلة بلوغ الأشد والاتزان والنضج ، ومن جهة أخري هي مرحلة الاضطرابات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية . وقد يميل البعض نحو الجهة الأولي وهم ممن يجتازون المرحلة بسلام ورضا ، والبعض الاخر قد يميل إلي الجهة الاخري أو قد يجمع بين النقيضين مما قد يوقعه في شباك أزمة المرحلة التي تظهر علي شكل سلوكيات غير مقبولة للمجتمع . وعلي الرغم من أن أزمة منتصف العمر في جوهرها واحدة إلا انها تختلف في ملامحها ورد فعلها بين الذكور والإناث . وتؤثر أزمة منتصف العمر علي الافراد في كل مناحي الحياة النفسية والصحية والاجتماعية والعملية وعلي اهدافه وعلي مستوي طموحه كما تؤثر في احساسه بعدم السعادة والاحباط والاكتئاب وقد يصل الي تمني انتهاء حياته ، حيث أكد هذا البحث إلي جانب الكثير من الأبحاث علي أن للأزمة دورا في تغيير شخصية الافراد واهتمامتهم ومستوي طموحاتهم واهدافهم نحو المستقبل والاستعداد لمرحلة الشيخوخة ، والذي يرجع حسب ما أسفرت عنه النتائج إلي التغييرات والاضطرابات التي تطرأ علي الأفراد أثناء مرورهم بها .

ومن جملة النتائج التي أسفر عنها البحث ، وفي ضوء جوانب النقص التي تم رصدها ، تم الخروج بمجموعة من التوصيات قد تساعد في خدمة الفرد ذكراً كان أو أنثي سواء كان في مرحل الرشد الاصغر عمراً أو مراحل الرشد الأكبر عمراً ، وسواء كان أعزب ،متزوج ، مطلق أو أرمل ، مما قد ينعكس إيجابيا علي كافة شرائحه وهي :

١. تثقيف المجتمع بالتغييرات التي تطرأ علي الفرد خاصة وعلي المجتمع بصفة عامة عبر مراحل الحياة وخاصة منتصف العمر ، ولمواجهة جميع الاحتمالات الممكنة في المستقبل .

٢. عمل برامج إرشادية ووقائية وعلاجية للأفراد في منتصف العمر ، تؤهلهم لتجاوز عقبات المراحلة قبل الدخول فيها .

٣. عمل برامج تتضمن توعية الأسرة و المجتمع بأزمة منتصف العمر وبحاجات الافراد الذين يمرون بأزمة منتصف العمر وضرورة الشعور بهم بدلا من التركيز علي مشكلاتهم وسلوكهم فقط .

٤. تكثيف جلسات الاستشارات للافراد المتزوجين وغير المتزوجين والمطلقين والارامل الذين يمرون بمنتصف العمر لحل مشكلاتهم أولا بأول قبل أن تصل إلي حد الأزمة .

٥. ضرورة مواجهة أزمة منتصف العمر لدى الراشدين ومساعدتهم على التكيف والاستمتاع بالحياة .

٦. الاهتمام بتدريس مرحلة منتصف العمر ضمن مراحل النمو الإنساني في مقررات علم نفس النمو .

٧. إعداد كتيبات ونشرات ثقافية وصحية عن أهمية مرحلة منتصف العمر والتركيز علي أن كل مرحلة نمائية لها أدوارها ومتطلباتها وجمالها .

٨. الاهتمام بإعداد مراكز الإشراف الأسري والزوجي في جميع مؤسسات الدولة وخاصة وزارة التربية والتعليم وتدعيمها بالأخصائي النفسي الإكلينيكي .

٩. اهتمام وسائل الاعلام المرئية والمسموعة باهمية مرحلة منتصف العمر وما يتبعها من تغييرات صحية ونفسية وجسمية وانفعالية واجتماعية وعملية وذلك للنهوض بالافراد في هذه المرحلة .

البحوث المقترحة:

١. اجراء دراسة مماثلة يأخذ من خلالها عدد من المتغيرات العمل (موظفين وغير موظفين) ،الحالة الاقتصادية (متدنية ، متوسطة ، ميسورة) .

٢. فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من حدة أعراض واضطرابات ازمة منتصف العمر لدي الافراد في مرحلة منتصف العمر .

٣. اتجاهات الافراد نحو مرحلة منتصف العمر دراسة عبر ثقافية .

٤. تعديل اتجاهات الافراد نحو مرحلة منتصف العمر .

٥. فاعلية برنامج إرشادي قائم علي جودة الحياة في مواجهة أزمة منتصف العمر لدي الافراد في منتصف العمر .

المراجع

١. أحمد خيرى حافظ (١٩٩٤): **أزمة منتصف العمر**، أخبار اليوم، العدد (١٤٦)

٢. إيمان محمد محمد بكرى الخشاب (٢٠٠٩): مكونات العلاقة بين التوافق الزواجى وتأكيد الذات فى مرحلة منتصف العمر (دراسة الفروق بين المرأة العاملة و غير العاملة) ، **رسالة ماجستير** ، جامعة عين شمس ، كلية الآداب .

٣. حسين حسن سليمان (٢٠٠٥) : **السلوك الإنسانى والبيئة الاجتماعية** (بين النظرية والتطبيق) المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت .

٤. رحاب حسن محمد العيسوى (٢٠٠٣) : الفروق فى أساليب التفاعل الزواجى فى مرحلة منتصف العمر بين الأزواج والزوجات المنجبين وغير المنجبين ، **رسالة ماجستير** ، جامعة عين شمس ، كلية الآداب .

٥. سميرة على جعفر أبو غزالة (٢٠٠٧ أ) : أزمة الهوية و معنى الحياة كمؤشرات للحاجة إلى الإرشاد النفسي ، دراسة على طلاب الجامعة ، بحث منشور في **مجلة العلوم التربوية** ، (عدد خاص) المؤتمر الدولي الخامس : **التعليم الجامعي في مجتمع المعرفية** : الفرص و التحديات ، الفترة من ١١- ١٢ يوليو ٢٠٠٧ ، تصدر عن معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، ص ٢٥٣ – ٣٢٥ .

٦. سميرة على جعفر أبو غزالة (٢٠٠٧ ب) : فعالية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابى للحياة لدى طلاب الجامعة ، بحث منشور في **المؤتمر السنوى الرابع عشر ، مركز الإرشاد النفسى** ، جامعة عين شمس ، ١٥٧- ٢٠٢ .

٧. عمر بن عبد الرحمن المفدى (١٩٩٥) : أزمة منتصف العمر مقارنة عمرية على عينة من المجتمع السعودي ، جامعة قطر ، **حولية كلية التربية** ، العدد (١٢) ص ص ٥١٧ – ٥٤٨ .

٨. عزيزة محمد السيد (٢٠٠١) : منتصف العمر لدى المرأة والعلاقات الأسرية ، **المؤتمر السنوى الثامن لمركز الإرشاد النفسى** ، الأسرة فى القرن الواحد والعشرين ، مجلد (٢) ص ص ٧٥٥ – ٧٦٩ .

٩. فوزية الخليوى (٢٠٠٨) : **أزمة منتصف العمر عند الرجال** .

١٠. فوزية الدريع (٢٠٠٨) : **الحب فى منتصف الأربعين** ، بغداد ، منشورات الجمل

١١. فيكتور فرانكل (١٩٨٢) : **الإنسان يبحث عن المعنى ، مقدمة في العلاج بالمعنى والتسامى بالنفس** ، ترجمة : طلعت منصور ، الكويت ، دار القلم .

١٢. مايسة أحمد النيال (١٩٩٨) : أزمة منتصف العمر ، **مجلة دراسات نفسية** ، مجلد (٧) ، عدد (٢) ص ص ١٩٣ – ٢٤٤ .

١٣. يونغ ، ك . ج (٢٠٠٣) : **علم النفس التحليلى** ، ترجمة نهاد خياط ، أعداد محمد محمد عنانى ، القاهرة سلسلة أمهات الكتب .

١٤. إجلال فاروق محمود (٢٠٠٨) : أزمة منتصف العمر: المحدثات ، الأعراض المصاحبة ، عمليات التحمل والمواجهة . **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، المجلد ١٨ ، العدد ٥٩ . القاهرة الجمعية المصرية للدراسات النفسية .

١٥. ماجدة حلمي (٢٠٠٨) : **مشاكل الصحة بعد الخمسين _ شباب دائم وعظام بدون هشاشة** ، القاهرة : مكتبة الشروق الدولية .

١٦. مصطفي حجازي (٢٠٠٤) : **الصحة النفسية** ، الغرب ، المركز الثقافي العربي.

١٧. دوان شلتز (١٩٨٣) : **نظريات الشخصية** ، ترجمة حمد دلي الكربولي ، وعبد الرحمن القيس ، بغداد ، مطبعة جامعة بغداد.

١٨. حسين عبد الفتاح الغامدي (٢٠١٠) : مقياس النمو النفس – اجتماعي : مقياس لتقييم طبيعة حل أزمات النمو وفق نظرية أريكسون ، الرياض ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، مركز الدراسات والبحوث.

١٩. هيفاء بيطار (٢٠٠٩) : **مرحلة منتصف العمر : هل هي بداية النهاية أو نهاية البداية ؟** ،صحيفة العرب ، لندن ، العدد ٨٣٤٤ ، ١ ديسمبر ٢٠٠٩ .

٢٠. مريم جابر (٢٠١٠) أزمة منتصف العمر "أم العيال" خائفة والرجل "عينه زائغة" جريدة الرياض ، العدد ١٥٤٨٩ ، ٢٠ نوفمبر٢٠١٠ من موقع : http://riy.cc/578413 .

٢١. أسامة الفيصل (٢٠١١) كل الوطن تفتح ملف أزمة منتصف العمر لدي الرجال والنساء . كل الوطن ، ٢٤ نوفمبر ٢٠١١ من موقع http://goo.g/eOZZu .

٢٢. دعاء بهاء الدين (٢٠١٢) زوجات يحددن ملامح "يأس الرجال" : عصبية وإحباط نفسي وضعف جنسي . صحيفة سبق الإلكترونية ، ٢٠ يناير ٢٠١٢ من موقع http://sabd.org/8wpo5d .

٢٣. أحمد محمد الزغبي (٢٠٠٩) : العنف الأسرى وآثاره علي شخصية الآباء والأبناء ، **مجلة التربية ، العدد ١٦٨، قطر** ، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم.

٢٤. الجوهر سعود عبد العزيز آل سعود (٢٠١١) دور الخدمة الاجتماعية مع حالات العنف الأسري ضد المرأة في محاكم الأسرة بمدينة الرياض . **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، العدد ٣٠ ، الجزء ٥** . حلوان ، جامعة حلوان : كلية الخدمة الاجتماعية .

٢٥. محمد سعيد محمد الغامدي (٢٠٠٩) : التكيف الاجتماعي والاقتصادي والنفسي للمرأة السعودية المطلقة في محافظة جدة . **مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية ، المجلد ١، العدد ٢**. مكة المكرمة ، جامعة أم القري .

٢٦. سلوي عبد الحميد الخطيب (٢٠٠٩) : التغيرات الاجتماعية وأثرها علي ارتفاع معدلات الطلاق في المملكة من وجهة نظر المرأة السعودية . مجلة جامعة الملك عبدالعزيز : الآداب والعلوم الإنسانية ، المجلد ١٧ ،العدد١ ، جدة ، جامعة الملك عبد العزيز : كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

٢٧. عبدالله محمد قازان (٢٠٠٥) : إدمان المخدرات والتفكك الأسري : دراسة سوسيولوجية ، عمان ، دار الحامد .

٢٨. نايف محمد الحربي ؛ وحسن مصطفي عبدالمعطي (٢٠١١) : **التفكك الأسري وأثره علي شخصية الأبناء ومشكلاتهم السلوكية والانفعالية** ، المدينة المنورة ، مكتبة دار الزمان .

٢٩. هبه بهي الدين ربيع ؛ ونشوى زكي حبيب (٢٠٠٩) : بعض السمات الشخصية والديموجرافية المنبئة بالخيانة عبر الانترنت ، **مجلة دراسات عربية في علم النفس (ASEP) ، المجلد ٨ ، العدد ٢** ، القاهرة ، رابطة التربويين العرب .

٣٠. نورة عبدالله الصويان (٢٠٠٩) : **اضطربات الوسط الأسري وعلاقتها بانحراف الفتيات في المجتمع الأسرى** ، رسالة دكتوراه ، الرياض جامعة الإمام محمد بن سعود ،كلية العلوم الاجتماعية .

٣١. سميرة سالم عياد الجهيني (٢٠٠٨) **عدم الإستقرار الأسرى في المجتمع السعودي وعلاقته بإدراك الزوجين للمسئوليات الأسرية ، دراسة مقارنة** ، رسالة ماجستير ، مكة المكرمة ، جامعة أم القري ، كلية التربية.

٣٢. فريال عبد السلام (٢٠٠٢) : **دراسة نفسية لأزمة منتصف العمر وعلاقتها بممارسة النشاط الرياضي والتغذية المعرفية** ، رسالة ماجستير ، القاهرة ، جامعة عين شمس .

٣٣. سميرة شندة (٢٠٠١) : تقدير الذات والمساندة الأسرية للمرأة في سن ما قبل انقطاع الطمث ، مجلة كلية التربية وعلم النفس ، الجزء الثاني ، العدد ٢٥ ، ص ٣٠٥- ٣٥٧ .

٣٤. احمد محمد عبد الخالق ، ومايسة أحمد النيال (١٩٩٠) : سن اليأس وعلاقته بكل من الاكتئاب والقلق والمخوف لدي عينتين من العاملات وغير العاملات ، مجلة علم النفس ، العدد ١٣ ، القاهرة ، والهيئة المصرية العامة للاكتئاب .

٣٥. لطفي الشربيني (٢٠٠٣) : معجم مصطلحات الطب النفسي ، الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .

36. Ardelt, M (2003) : Effect of Religion and Purpose in Life on Elders Subjective Well- Being and Attiudes Toward Death , Journal of Religion Gerontology, Vol., (14), No (4) pp 55-57.

37. **Ballard , D , Kuh, J.and Wadsworth , J.(2001) :** The role of the menopause in women's experiences of the " Change of life " . Sociology of health and Illness , 23 (4) , 397 – 424 .

38. **Brim , Orville** , Teeories of the male mid-life crisis , The Counsling Psychoglist , V . 6 , No . 1 , 2-9 , 1976 .

39. **Collin , Audrey** . Mid-life crisis and its implication in counslling . British Journal of Guidance and Counselling , V 7 , No. 2, 1979 .

40. **Damon, W. & Bronk, K. (2003) :** The Developmental of during, Adolescence, **Applied Developmental Science** Vol., (7), No (3) pp 119-128 .

41. **Das, A. (1998) :** frankl and Realm of Meaning, **Jouenal of Humanistic Education & Development** Vol.,(36), No (4), pp 199-211 .

42. **Greenstein, M. & Breitbart, W. (2000) :** Career and Experience of Meaning : A group Psychotherapy Program for People with Career, **American Journal of Psychotherapy**, Vol., (54) No. (4), pp 486-500 .

43. **Wong, P. (1999)** : Towards Integrative Model of Meaning-Centered Counseling and Therapy, The International Forum For Logo therapy, Vol., (22), No (3) .

44. **Merriam , Sharan** . Middle age a review of the research In knox , Alan (edt) programming for adult facing mid-life change . London ,

45. Hutzell, R.R. & Jerkins, M. E., (1990) : The use of logo therapy in the treatment of multiple personality disorder,. **Dissertation** 3 (2) pp 113-114 .

46. **Duffy**, D.; Sedlacek, w. (2010). The salience of a career calling among college students : xploring group differences and links to religiousness, life Meaning, and life satisfaction. *Career Development Quarterly, 59 (1) , 27-41.*

47. Midlife Crisis – wiki pedia , **The free , 2008 : encyclopedia .** 1-5 .

48. Hedlund, B. & Ebersole, P. (1983). A Test of Levinson's Mid-Life Re-Evaluation. **The Journal of Genetic psychology,** 143, pp. 189-192.

49. Levinson, D. (1977). The mid-life transition: A period in adult psychosocial development. Psuchiatry : **Journal for the study of Interpersonal processes ,** 40 (2), pp 99-112.

50. Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H.& Mckee, B. (1978) The Seasons of a Man's Life. New York : Ballantine Books.

مصادر الشبكة العالمية (الانترنت)

1- WWW. Mid- life crisis 2008: / information / Book lets by series / P.1-10.

2 - WWW. Mid- life crisis 2008 : queendom . com / advice . htm ? P.1-3 .

3- WWW . You going through Mid- life crisis . htm

الجدارات الوظيفية لمديري عموم كليات جامعة الزقازيق في ضوء نوع الكلية

صابرين السيد رمضان محمد

ملخص:

حاول البحث التعرف على الجدارات الوظيفية اللازمة لمديري عموم الكليات بجامعة الزقازيق وقد استخدم البحث المنهج الوصفي ؛ باعتباره أكثر المناهج الملائمة لوصف الإطار النظري من خلال عرض الاسس النظرية ذات العلاقة بالجدارات الوظيفية لمديري عموم الكليات بالجامعة ، وعليه يتناول مفهوم الجدارات واهميتها ، وخصائص الجدارات الوظيفية ، ومجالات الجدارات الوظيفية وأبعادها ، ورصد واقع اختيار مديري عموم كليات جامعة الزقازيق وطرق اختيارهم ، وبرامج تنمية مديري عموم كليات الجامعة مهنياً ، واستطلاع رأي الخبراء حول الجدارات الوظيفية لمديري عموم كليات جامعة الزقازيق روعى في اختيارهم بعض الاعتبارات الاساسية ، شغل الوظائف القيادية الإدارية الجامعية ، والمشاركة في انشطة التنمية والتطوير ذات العلاقة بالقيادات الإدارية . وتوصل البحث إلي وضع تصور مقترح انطلق من الإهتمام بتفعيل عملية اختيار القيادات الإدارية باعتبارهم الاصول الحقيقية للجامعة ، والتطوير في متطلبات شغل وظائف القيادات من الكفايات الى الجدارات ، اما المنطلقات المحلية فتتمثل في التعديلات المتلاحقة التى طرأت على قانون تنظيم الجامعات بشان شغل الوظائف القيادية ، ثم عرض التصور المقترح لعدد من الجدارات الوظيفية المشتركة اللازمة لاختيار القيادات الإدارية لمديري عموم كليات جامعة الزقازيق وتتمثل في جدارات التقنية فتتمثل في امتلاك القدرة على توظيف شبكات المعلومات وتوظيف

البيانات والوسائط التكنولوجية ، اما الجدارات الشخصية فهى تتعلق باهتمام القائد بالتأثير في الاخرين وتحفيزهم ، اما جدارات القيادية والمتعلقة بالتعامل مع الصعوبات والضغوط ، أما الجدارات المعرفية وتتمثل في في مجموعة من المعارف والمعلومات والمفاهيم والقيم والاتجاهات اللأزمة لدي القائد لممارسة شتي مجالات عمله الإداري والقيادي .

الكلمات المفتاحية : الجدارة الوظيفية ، مديري عموم الكليات ، نوع كليات جامعة الزقازيق .

Job competencies of the general managers of the faculties of Zagazig University in light of the type of college .

Sabreen Elsayed Ramadan Mohamed

***Abstract* :**

The research tried to identify the functional competencies necessary for the general managers of the faculties at Zagazig University and the research used the descriptive approach as the most appropriate approach to describe the theoretical framework by presenting the theoretical foundations related to the functional competencies of the general managers of the faculties at the university, and accordingly deals with the concept of competencies and their importance, the characteristics of functional competencies, the areas of functional competencies and their dimensions, monitoring the reality of selecting the general managers of the faculties of Zagazig University and their selection methods, and programs for the development of general managers of the university's faculties professionally, and a survey The opinion of experts on the functional competencies of the general managers of the faculties of Zagazig University took into account in their selection some basic considerations, occupying university

administrative leadership positions, and participating in development activities related to administrative leaders. The research reached the development of a proposed conception that started from the interest in activating the process of selecting administrative leaders as they are the real assets of the university, and the development of requirements for filling leadership positions from competencies to competencies, while the local premises are represented in the successive amendments that have occurred to the law organizing universities on filling .

Key Words : Job competence , general managers of faculties , type of faculties of Zagazig University .

مقدمة :

تعد الجامعات مصدرًا مهمًا لمد المجتمع بالكفاءات البشرية المؤهلة لخدمته وتطويره ، الأمر الذى يتطلب إدارة فعالة تمتلك كفايات رئيسة تؤهله لتحقيق أهداف الجامعة، فالعنصر البشرى هو من أغلى الثروات التي تملكها الجامعات ، وهى الوسيلة الأولى لتحقيق الجودة والتميز، فمهما توافرت الموارد التكنولوجية والمادية والهياكل التنظيمية فإنها تبقى خامات ولابد من وجود إدارة تعليمية قوية قادرة على استثمارها لتحقيق الغايات الخاصة بالجامعة [١] .

(١) زينهم مشحوت سيد احمد خواجه : " الجدارات القيادية كآلية لتنمية رأس المال الفكري لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة حلوان " ، **مجلة كلية الخدمة الأجتماعية للدراسات والبحوث الأجتماعية** ، جامعة الفيوم ، كلية الخدمة الأجتماعية ، العدد ١٩ ، أبريل ٢٠٢٠ م ، ص ٨٨ .

لذا تمثل الجدارة الوظيفية التي يمتلكها القادة من مدير عام ومرؤوسين والتابعين لهم هي المعيار الذي يحدد نجاح أي تنظيم، وغالبًا ما يُعزي نجاح التنظيم أو فشله في تحقيق الأهداف إلي كفاءة قيادية؛ فالجدارة الوظيفية الفاعلة عبارة عن نشاط إيجابي يقوم به شخص بقرار رسمي، يصبح من خلاله قائدًا إداريًا، تتوفر به جدارات وخصائص قيادية؛ ليشرف على مجموعة من المرؤوسين لتحقيق أهداف واضحة بواسطة التأثير والاستمالة، واستخدام السلطة بالقدر المناسب [١].

وترتكز الجدارات الوظيفية على مجموعة من العناصر تتمثل في الاختيار السليم للأشخاص المؤهلين ، والتدريب والتنمية العلمية الهادفة لزيادة قدرات الفرد على استخدام وتطبيق المبادئ والمفاهيم والأساليب والتقنيات الإدارية في التطبيق العملي ، والتثقيف المستمر لتنمية معلومات الفرد الإدارية وإحاطته بالنظريات والاتجاهات والأساليب الحديثة في مجال الإدارة المعاصرة ، والإشراف والتوجيه والقيادة وتقويم الأداء على أسس ومعايير علمية سليمة [٢] .

---

(٢)أشرف السعيد أحمد محمد : " تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية " ، **مجلة كلية التربية بالمنصورة** ، جامعة المنصورة ، كلية التربية ، العدد ٧٥ ، المجلد ٢ ، يناير ٢٠١١ م ، ص ١٨٣ .

(١) أحمد عبدالله الصغير البنا : "

أساليب اختيار وتدريب القيادات الجامعية بمصر :دراسة تحليلية للواقع ورؤية للتطوير في ضوء مؤشرات الجودة " ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الأسكندرية ، كلية التربية ، العدد ٥ ، المجلد ٢٦ ، ٢٠١٦ م ، ص ٤٥٤ .

وهنا يمكن تحقيق التميز في مؤسسات التعليم العالي ما لم تكن ترتكز علي مواردها البشرية وتوليهم الاهتمام البالغ ، لأنهم مفتاح التميز التي تقوم علي الكفاءات المتعلقة بالاستقطاب والاختيار وتصميم الوظائف وإدارة الأداء وتنمية العاملين وكفاءتهم ، وبالتالي أصبح إطلاق الطاقات البشرية هو المدخل الذي تتبعه إدارة الموارد البشرية الجديدة لتعظيم القيمة المضافة من الأداء البشري بالنسبة لتكلفته ؛ وعليه يعد الاهتمام بتنمية الجدارات نموذجًا للتقويم الشامل الذي يهتم بجوانب التعلم الثلاثة لدي المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات، لذا واجب الاهتمام بتنميتها لدي الموارد البشرية ، والتأكيد عليها استجابة لمتطلبات العصر الحالي [٢] .

وتنبثق أهمية الجدارات الوظيفية كونها عنصرًا مساعدًا في تفعيل عمل ومهام إدارة الموارد البشرية في مؤسسات العمل بالقطاعين الحكومي والخاص وتمكينها من تحقيق أهدافها وتوجهاتها الاستراتيجية ، وذلك عندما يتمتع

---

(٢) Haitham Al Shibly : "Human Resources Information Systems success Assessment: An integrative model" , Australian Journal of Basic and Applied Sciences, Al Balqa Applied University, Department of business administration, As _ salt , Jordan, 2011, Vol. 5, No. 5, P. 158 .

(٣) Maha Mohamed Elbanawey : "Proactive Personality, Job Antonomy and Career Is Competencies as Antecedents of job Crafting Among Academicians In Zagazig University " ,**Scientific Journal of Business Research** , Commerce College, al-manoufia University , 2018 , Vol. 3 , No. 5 , P. 56.

جميع العاملين في المؤسسة بالجدارات الوظيفية المطلوبة والتعبير عنه بمجموع القدرات والمعارف والمهارات التي يمتلكها العامل في المؤسسة.

وقد أحدث نموذج الجدارة الوظيفية تطوراً مهمًا في جميع وظائف ومهام إدارة الموارد البشرية ، حيث أصبحت الجدارات عنصراً أساسياً في جميع هذه الوظائف ، وهي : توصيف الوظائف المبني على الجدارة ، والاختيار و التعيين المبني على الجدارة ، والتدريب والتطوير المبني على الجدارة ، ونظام الترقية المبني على الجدارة ، ونظام المسار الوظيفي المبني على الجدارة ، وإدارة الأداء المبني على الجدارة ، وإعداد قادة المستقبل ، وإعداد هيكلة العمالة [٣] .

لذا يتضح مما سبق إن تنمية الجدارات الوظيفية وتطويرها في المؤسسة التعليمية يجب أن تحظي بأكبر قدر من الرعاية والاهتمام ، إلي جانب التركيز علي وضع آليات وخطط تنموية متكاملة لدعمها بحيث تتمكن من المنافسة ومواكبة عصر التحول الرقمي والتطورات المستقبلية، وتحقيق المستوي المطلوب من المرونة. ولن يأتي ذلك إلا من خلال دراسة عميقة وتحليل علمي وأسلوب فاعل يتناول المنهجيات الحديثة والتطبيقات العالمية الرائدة كافة، ويتم اختيار أفضلها أسلوًا وأكثرها ملائمة لبناء قدرات مديري عموم الكليات بالجامعات بعناية ومصداقية، وتأهيلهم

لإثبات جدارتهم وتحقيق الاستفادة من طاقاتهم بإيجابية وكفاءة وفاعلية لمواكبة عصر التحول الرقمي والاستفادة منه .

مشكلة البحث:

تعد الجدارات الوظيفية من المسائل المهمة التي ينبغي أن يتميز ويتسلح بها القادة الجامعيون علي كافة المستويات الإدارية داخل وظائفهم ، فالجدارة تتطلب العديد من القدرات والمزيد من المعارف والعديد من المهارات للوصول إلي معايير مطلوبة في التوظيف مثل كيفية حل المشكلات ، ومواكبة متطلبات التغيير، والقدرة علي أداء القائد داخل بيئة عمله ، وكذلك القدرة علي الاستجابة للتحديات الجديدة داخل بيئة العمل .

لذا تقوم الدولة بمزيد من المجهود لتطوير البنية الرقمية في الجامعات المصرية ومنها جامعة الزقازيق إلا أن مؤسسات التعليم الجامعي مازالت تعاني من العديد من المشكلات ، والتوقف عائقا أمام تحقيق التمكين الرقمي بالجامعة ومنها وجود قلة في الدورات المتخصصة التي تمكن مديري عموم كليات الجامعة من استخدام التعليم الإلكتروني بكفاءة وفاعلية بالإضافة إلى ضعف مهارات تكنولوجيا المعلومات التي تساعد على استخدام التعلم

الإلكتروني [١] . وتخوف مديري عموم كليات الجامعة من تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهما السلبية نحوها ، وعدم توفر المهارات اللازمة لاستخدامها لديهم خاصة المهارات الفنية الجديدة [٢] .

وقدت وصلت نتائج دراسة "رمضان محمد" إلى مجموعة من التحديات التقنية التي تواجه الجامعات المصرية ومنها ما يلى [٣] : ضعف الثقافة الرقمية في الأوساط الجامعية ، قلة المخصصات المالية لتوفير الأجهزة المادية التكنولوجية الإدارية ، ضعف شبكة الإنترنت في كثير من المناطق مما يصيب الطلاب بالملل والضجر، قلة توافر التقنيات الحديثة المتصلة بالإنترنت من أجل تدريب الطلاب ، ضعف مستوى الطلاب في التعامل مع التقنيات الحديثة ، ضعف درجة استفادة أعضاء هيئة التدريس من التطورات التكنولوجية والمعلوماتية ، تراجع مستوى النظام التدريسي بالجامعات المصرية ، حيث يمثل عائقا أمام إمكانية تطبيق التعليم الرقمي ؛ لاعتماده في بنائه وتنظيمه على الأساليب التقليدية ، غياب دافعية الطلاب وضعف

(١)أيمن علي عمر : " تقييم أثر التدريب على تنمية الموارد البشرية : دراسة تطبيقية على جامعة الإسكندرية " ، مجلة البحوث التجارية المعاصرة ، كلية التجارة ، جامعة سوهاج ، العدد ١ ، المجلد ٢٧ ، ٢٠١٣ م ، ص ١٥٣ .

(٢)نفس المرجع : ص ١٥٤ .

(٣)رمضان محمد محمد السعودي : " دراسة مقارنة لبعض الجامعات الرقمية الأجنبية والعربية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية " ، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٤ ، المجلد ٤٣ ، ٢٠١٩ م ، ص ٤٥٥ .

استجابتهم للتعليم الالكترونى، قلة توافر كوادر تدريبية مؤهلة وكافية لتدريب الموارد البشرية على التكنولوجيا .

الأمر الذي دفع الباحثة إلي التفكير بدراسة تطوير الجدارات الوظيفية لدي مديري عموم كليات جامعة الزقازيق في ضوء متطلبات عصر التحول الرقمي

أسئلة البحث:

يمكن صياغة أسئلة البحث فيما يلي:

١- ما درجة توافر الجدارات الوظيفية الملاءمة للعصر الرقمي لمديري عموم كليات جامعة الزقازيق؟

٢- هل تختلف الجدارات الوظيفية الملاءمة للعصر الرقمي لمديري عموم كليات جامعة الزقازيق باختلاف نوع الكلية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي لتحقيق ما يلي:

١ - التعرف علي درجة توافر الجدارات الوظيفية الملاءمة للعصر الرقمي لمديري عموم كليات جامعة الزقازيق.

٢ - الكشف عن مدي اختلاف الجدارات الوظيفية لدي مديري عموم كليات جامعة الزقازيق باختلاف نوع الكلية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي: -

- تتناول الدراسة موضوعًا مهما من موضوعات الإدارة وهو للجدارات الوظيفية لدي مديري عموم كليات جامعة الزقازيق ، حيث لم يعد معيار الاختيار لشغل هذه الوظائف يعتمد علي مجرد التوصيف الوظيفي ولكن علي الدوافع والقدرات والاتجاهات والقيم التي توجد لدي المديرين وذلك لشغل المناصب القيادية الإدارية ، وما تواجه الجامعات من تحديات عالمية مثل العولمة وثورة الاتصالات والمعلومات ، والتوجه نحو تدويل التعليم الجامعي ، والتنافسية ، وما فرضته هذه التحديات من ضرورة وجود جدارات لازمة لدي القيادات الإدارية للتعامل مع هذه التحديات .
- أهمية توافر أداة قياس الجدارات الوظيفية لمديري عموم الكليات بالجامعة ، مما يعد إضافة للمكتبة العربية في مجال قياس مهارات الإدارة .
- قد يسهم البحث الحالي في إفادة صناع القرار والمعنيين بتطوير الأداء الجامعي من خلال ما يقدمه من نتائج ومقترحات تم التوصل إليها لتطوير الجدارات الوظيفية لمديري عموم الكليات بالجامعة .

منهج البحث:

تحقيقا لأهداف الدراسة وإبرازآ لأهميتها استخدمت المنهج الوصفي لكونه أكثر ملائمة لطبيعة الدراسة والأنسب لتحقيق أهدافها . حيث يتم من خلاله جمع المعلومات وتنظيمها وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها " والمنهج الوصفي بأساليبه المختلفة " لا يقتصر علي جمع البيانات وتبويبها ، وإنما يمضي إلي ما هو أبعد من ذلك ، حيث يتضمن قدرآ من التفسير لهذه البيانات [١] .

وتستخدم الدراسة هذا المنهج في جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها عن الجدارات الوظيفية ومدي توافرها لدي مديري عموم كليات جامعة الزقازيق ودورها في مواكبة عصر التحول الرقمي ، ومن خلال الدراسة الميدانية التي ستطبقها الدراسة علي عينة من مديري عموم كليات جامعة الزقازيق – حيث تم تصميم استبانة – والتي تعد أداه من ادوات المنهج الوصفي – للوقوف علي الجدارات الوظيفية ومدي توافرها لدي مديري عموم كليات جامعة الزقازيق في ضوء نوع الكلية .

(١)احمد خيري كاظم ، جابر عبدالحميد جابر : " **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** " ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، الطبعة ١ ، المجلد ١ ، ١٩٩٦ م ، ص ١٣٤ .

مصطلحات البحث:

أولاً :الجدارات الوظيفية :Job Competencies

يعرف مفهوم الجدارة الوظيفية : هي مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الملائمة للتنظيم من أساسيات تمتع الموظف بالجدارة الوظيفية بصفة مستمرة ، وهي قدرة الفرد علي استخدام مجموعة من المعارف ، والاتجاهات والمهارات لأداء مجموعة أنشطة متماسكة بأسلوب ملائم(١) .

ويري (زين ، وآخرون ،٢٠١٨ م) الجدارة الوظيفية بأنها هي " أي مهارة أو اتجاه أو سلوك أو دافع أو خاصية شخصية تعتبر ضرورية لأداء العمل بشكل متميز وفعال وتكون ذات صلة بوظيفة محددة أو بنشاط داخل وظيفة محددة أو مجموعة وظائف متشابهة ، وهي ليست مباشرة ولكن يمكن ملاحظتها بشكل علني من خلال تحليل الأداء المتميز (٢) .

---

(1)Fabiola Sáenz Blanco, Cristian David García Munevar, & Duvan Felipe Espitia Romero : "Job Competencies and Skills in Latin America: a Look from Industry 4.0", International Journal of Business Marketing and Management (IJBMM) , Universidad Distrital Francisco José de Caldas,Department of Engineering,Bogotá-Colombia, May 2020, Vol: 5, Issue: 5, P. 39.

(١) آمال شوقي محمد زين ، عايدة سيد ، عنايات محمد ، خطاب : " العلاقة بين الجدارات الوظيفية وفعالية 2 النشاط التدريبي : بالتطبيق علي وزارة الزراعة " ، المجلة العلمية للأقتصاد والتجارة ، جامعة عين شمس ، كلية التجارة ، ديسمبر ٢٠١٨ م ، العدد ٤ ، ص ١٥٦ .

ثانياً : التحول الرقمي Digital transformation :

عرف مفهوم التحول الرقمي بأنه يقصد به : " الانتقال من الاتجاهات التعليمية التقليدية الحالية إلى الاتجاهات التعليمية المستقبلية ، التي تشدد على إنتاج المعرفة وابتكارها ، والانفتاح على الثقافة العالمية بما يكفل عدم العزلة عن العالم من جهة ، ويحفظ الهوية الدينية والقيم والعادات الحسنة في المجتمع من جهة أخرى ، وتوجيه التعليم نحو التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة ، والتركيزعلى زيادة المعرفة بالممارسة والاستخدام ونشرها بسرعة من خلال الشبكات الإلكترونية التي تلغي الزمان والمكان ، في نظام إداري تمكيني يخضع للتقويم والمساءلة والمشاركة المجتمعية " [٢] .

الدراسات السابقة :

1) بحث بعنوان " الجدارات الوظيفية اللازمة للقيادات الأكاديمية بالجامعات المصرية " تصور مقترح " . [٣]

حاول البحث التعرف على الجدارات الوظيفية اللازمة للقيادات

---

(٢) مصطفي أحمد أمين : " التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة " ،**مجلة الإدارة التربوية**، جامعة دمنهور ، كلية التربية ، سبتمبر ٢٠١٨ م ، العدد ١٩، ص ٤٤ .

(٣) عبدالناصر محمد رشاد ، هشام سيد عباس : " الجدارات الوظيفية اللازمة للقيادات الأكاديمية بالجامعات المصرية "تصور مقترح" " ، **مجلة الإدارة التربوية** ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، العدد ٢٥ ، يناير ٢٠٢٠ م ، ص ١٠٥ .

الاكاديمية بالجامعات المصرية وقد استخدم البحث المنهج الوصفي ؛ باعتباره أكثر المناهج الملائمة لوصف الإطار النظري من خلال عرض الاسس النظرية ذات العلاقة بالجدارات الوظيفية للقيادات الاكاديمية بالجامعات ، وعليه يتناول نشأة الجدارات واهميتها ، وخصائص الجدارات الوظيفية ، وانواع الجدارات الوظيفية ومجالاتها ، وعرض التحديات الثلاثة المتعلقة بتدويل التعليم الجامعى ، والعولمة ، والتنافسية ، ورصد واقع اختيار القيادات الاكاديمية بالجامعات المصرية وطرق اختياره موفقاً لقانون تنظيم الجامعات رقم49 لسنة 1972 وتعديلاته ، وبرامج تنمية القيادات الاكاديمية بالجامعات المصرية مهنياً ، واستطلاع اراء الخبراء حول الجدارات الوظيفية المشتركة للقيادات الاكاديمية بالجامعات المصرية وعددهم اثنين وعشرين استاذاً روعى في اختيارهم ثلاثة اعتبارات اساسية ، وهى التخصص ، وشغل الوظائف القيادية الاكاديمية الجامعية ، والمشاركة في انشطة الجودة والتطوير ذات العلاقة بالقيادات الاكاديمية ، والجدارات اللازمة لها .وتوصل البحث إلي وضع تصورمقترح انطلق من نوعين من المنطلقات هما :المنطلقات النظرية والتى تمثلت في طبيعة التحديات العالمية التى تواجه الجامعات ، والاهتمام بتفعيل عملية اختيارالقيادات الاكاديمية باعتبارهم الاصول الحقيقية للجامعة ، والتطور في متطلبات شغل وظائف القيادات من الكفايات والجدارات ، اما المنطلقات المحلية فتتمثل في التعديلات المتلاحقة التى طرأت على قانون تنظيم الجامعات بشان شغل الوظائف القيادية ، واعتبار مشروع

تنمية قدرات اعضاء هيئة التدريس والقيادات كأحد المشروعات القومية لتطوير التعليم العالى في مصر ، ثم عرض التصور المقترح لعدد من الجدارات الوظيفية المشتركة اللازمة لاختيارالقيادات الاكاديمية وتتمثل في جدارات خاصة بالتفكيرالاستراتيجي مثل التعاون مع الاطراف المعنية في صياغة رؤية واضحة لمستقبل الكلية والجامعة ، وربط اولويات العمل لدى المرؤسين بالأهداف الاستراتيجية للجامعة ، وجدارات الانجاز و هى تهتم بالمهام اكثر من التأثير في الاخر يتمثل البحث عن الفرص الافضل لتحقيق التنافسية المحلية والعالمية للجامعة وتشجيع اعضاء هيئة التدريس على التطوير والابتكار في ابحاثهم العلمية ، اما الجدارات المتعلقة بالحزم التقنية فتتمثل في امتلاك القدرة على توظيف شبكات المعلومات والتعامل مع البرمجيات وتوظيف البيانات والوسائط التكنولوجية فيصنع القرارالتعليمى الجامعى ، اما الجدارات الخاصة بالحزم الشخصية السلوكية فهى تتعلق باهتمام القائد بالتأثير في الاخر يمثل الحزم في مواجهة المرؤوسين بأسباب تدنى ادائهم وتحفيزهم ، وامتلاك مهارة الاستماع والتعامل مع التكتلات غير الرسمية ، وتنمية مشاعر الولاء والانتماء المؤسسى لدى العاملين ، والجدارات الخاصة بالمساعدات والخدمات الانسانية والمتعلقة بالاستجابة لاحتياجات اعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب من خلال الاصغاء لهم وتفهم افكارهم ، وتلبية احتياجاتهم وحل مشكلاتهم والتواصل معهم وتوثيق العلاقات الانسانية معهم ، اما جدارات الفعالية الشخصية والمتعلقة بالتعامل مع الصعوبات والضغوط

المباشرة كالثبات الانفعالى في مواجهة الازمات ، وتذليل العقبات التى تعوق اعضاء هيئة التدريس عن اداء عملهم ، والتمسك بتطبيق القرارات الصعبة .

2) دراسة بعنوان " تطوير أداء القيادات الادارية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الموزعة " [1] .

هدفت الدراسة إلي تشخيص واقع ممارسة القيادات الإدارية في الجامعات السعودية للقيادة الموزعة وتحديد متطلبات تطوير أداء القيادات الإدارية في الجامعات السعودية وتقديم توصيات مقترحة لتطوير الأداء الإداري للقيادات في العمادات المساندة بالجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الموزعة . لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للكشف عن واقع ممارسة القيادة الموزعة لدي القيادات الإدارية في العمادات المساندة للجامعات السعودية . استخدم الباحثان الاستبانة لجمع البيانات عن ممارسة القيادة الموزعة لدى القيادات الإدارية والكادر الإداري بالعمادات المساندة في الجامعات السعودية واشتملت على أربعة أبعاد رئيسة . وكان مجتمع الدراسة المستهدف والمتمثل في القيادات الإدارية والإداريين بالعمادات المساندة في الجامعات الحكومية السعودية الثلاثة وهي (جامعة

(١) ايمان بنت سعد الطويل : " تطوير أداء القيادات الادارية فى الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الموزعة " ، **المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمى** ، جامعة أسيوط ، كلية التربية ، العدد ٢ ، المجلد ٣٨ ، فبراير ٢٠٢٢ م ، ص ٨٩ .

الملك سعود ، جامعة الملك عبد العزيز ، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل) ، أما عينة الدراسة فقد بمغت (٨٧٣) من الموظفين الإداريين و(٥٨٢) من القيادات الإدارية بالعمادات المساندة . توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها ما يلي : - أن واقع ممارسة القيادات الإدارية للقيادة الموزعة فيما يتعلق بالرسالة والرؤية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الإداريين جاء بدرجة منخفضة ، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة منخفضة على أن القائد الإداري (يحصر المشكلات التي تواجة الكادر الإداري ليتجنبها عند إعداد الخطة المستقبلية) .

3) بحث بعنوان " تطوير الجدارات الوظيفية التقنية لدي مديري مراكز القياس والتقويم بالجامعات المصرية لتحقيق متطلبات التحول الرقمي : دراسة ميدانية .[١]

هدف البحث إلي التعرف علي كيفية تطوير الجدارات الوظيفية التقنية لدي مديري مراكز القياس والتقويم بالجامعات المصرية لتحقيق متطلبات التحول الرقمي ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وصممت

---

[١] محمد أحمد عوض البربري : " تطوير الجدارات الوظيفية التقنية لدي مديري مراكز القياس والتقويم بالجامعات المصرية لتحقيق متطلبات التحول الرقمي : دراسة ميدانية " ، **مجلة رابطة التربوين العرب** ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية ، المجلد ١٣٤ ، العدد ١٣٤ ، يونيو ٢٠٢١ م ، ص ١٠٣ .

استبانة لقياس التحول الرقمي وأخري لقياس الجدارات الوظيفية التقنية . وتوصلت الدراسة إلي وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين كل من بعد التغيرات الهيكلية التنظيمية يليه بعد ابتكار القيمة المضافة المستجدة ثم بعد التوظيف الفوري للتقنيات التكنولوجية وكذلك بين الدرجة الكلية لقيادة التحول الرقمي والجدارات الوظيفية التقنية ككل لدي مديري مراكز القياس والتقويم بالجامعات المصرية ووجود ارتباط موجب ودال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين كل من إدارة المشروعات والبعد المالي والجدارات الوظيفية التقنية ككل . وأوصي البحث برسم مجموعة من البدائل والسيناريوهات المستقبلية وتبني استراتيجيات متنوعة لتحقيق المشاركة والتعاون بشكل لا محدود علي مستوي منظومة العمل بين المراكز والوحدات الفرعية بمختلف الكليات الجامعة مما يسهم في التغلب علي قضايا التحكم بالعمليات والمعلومات والأنظمة وامتلاكها ، وبناء جدارات ومهارات تقنية لدي مديري مراكز والوحدات يركزون من خلالها علي الابتكار والتغيير جنباً إلي جنب مع التركيز علي التكنولوجيات الجديدة مثل : الذكاء الأصطناعي وإنترنت الأشياء وبرمجيات مستودعات وبنوك الأسئلة والاختبارات الإلكترونية ، والتطوير المستمر لمجموعة الجدارات التقنية لتعظيم فعالية أدوار إدارة الموارد البشرية المختلفة بهذه المراكز ، وتغطية الفجوه بين

الجدارات الحالية للمديرين والجدارات المطلوبة للتحول الرقمي مع التغلب علي العوائق المالية التي تعرقل عمليات التحول الرقمي من حيث نقص الكفاءات والقدرات المتمكنة داخل المراكز والقادرة علي قيادة برامج التحول الرقمي والتغيير .

الدراسات الأجنبية :

Leadership Skills And Competenices For Extension Directors And Administrators . (1)

١ - المهارات القيادية والكفاءات لمديري الإرشاد والمسؤولين .

الغرض الأساسي من هذه الدراسة هو التعرف على المهارات القيادية الرئيسية ومجالات محددة الكفاءات القيادية في كل مجال من مجالات المهارات التي يحتاجها قادة الإرشاد . عينة هادفة رؤساء إداريين للزراعة من ١٨٦٢ و ١٨٩٠ تم اختيار مؤسسات منح الأراضي للمشاركة في المقابلات النوعية. شارك سبعة أفراد في مقابلات طويلة (Creswell، 1998؛

(1) Lori Moore & Rick D Rudd : " Leadership Skills And Competenices For Extension Directors And Administrators " , **Journal of Agricultural Education** , 03 February 2017 , Texas A&M University , Vol. 45, No. 3, P. 22 .

(2) WILLIAM C. BYHAM : " DEVELOPING DIMENSION-/ COMPETENCY-BASED HUMAN RESOURCE SYSTEMS " **, PH.D.** , Development Dimensions International , 2006, Vol. 55 , No. 55 , P.P 2-3 .

McCracken، 1988) مصمم لتحديد المهارات القيادية اللازمة ليكون زعيم داخل CSREES. حدد المشاركون ستة مجالات مهارات القيادة الرئيسية التي يحتاجها قادة الامتداد : الإنسان ، المفاهيمي ، التقني ، التواصل ، الذكاء العاطفي ، و مهارات المعرفة الصناعية . تم تطوير ما مجموعه ٨٠ كفاءات قيادية محددة و متجمعة تحت واحد من ستة مجالات مهارات القيادة.

DEVELOPING DIMENSION-/ COMPETENCY-BASED HUMAN RESOURCE SYSTEMS . (2)

البعد المتطور - / على أساس الكفاءة نظم الموارد البشرية .

تناقش هذه الدراسة تطوير وإثبات فعالية وفعالية أنهج النظم القائمة على البعد / الكفاءة لأنشطة الموارد البشرية. قبل المناقشة ، ومع ذلك ، من الأهمية بمكان توضيح قضية تركز على الدلالات أو المصطلحات بدلاً من المفهوم : الأبعاد مقابل الكفاءات . لأبعاد التنمية يمكن تعريف الكفاءات والأبعاد الدولية (DDI) على النحو التالي : أوصاف مجموعات أو مجموعات من السلوكيات والدوافع و المعرفة المتعلقة بنجاح الوظيفة أو الفشل الذي تحته البيانات يمكن تصنيف الدافع أو المعرفة أو السلوك بشكل موثوق . يمكن للمنظمات استخدام أي من المصطلحين ، وفقاً لتفضيلاتهم. ومع ذلك ، تفضل DDI بعد المصطلح للكفاءة لعدة أسباب :١ - مصطلح البعد خالي من

معاني الاستخدام الشائع أو التفسيرات عادة ينسب إلى الكفاءات . بينما تصف بعض المنظمات سمات الوظيفة / الدور بأنها الكفاءات ، يستخدم عدد متساوٍ المصطلح لوصف سمات المنظمة نفسها (مثل "الكفاءة الأساسية" لشركة Canon Corporation هي التكنولوجيا البصرية) . ٢ - الأبعاد هو المصطلح المستخدم في العديد من الكتب والمجلات العلمية . ٣ - لأن مصطلح البعد ليس له معنى متأصل ، يمكن تعريفه بطرق

الأكثر استجابة للجنة تكافؤ فرص العمل (EEOC) القواعد الارشادية . من ناحية أخرى ، يرتبط مصطلح الكفاءة بالفرد القدرة أو الكفاءة ويعني التمكن من منطقة قد لا تكون متضمنة من قبل تحليل الوظيفة / الدور . وناقشت أيضآ هذه الدراسة DDI والكفاءات والنجاح التنظيمي الإيجابيات والسلبيات من حيث الأبعاد والكفاءات ويصف التقنيات المستخدمة في تعريفها . يمكن اشتقاق الأبعاد / الكفاءات من : ١ - دراسة الأنشطة الوظيفية ودوافع شاغلي الوظائف الناجحين وغير الناجحين (تحليل الوظيفة التقليدية) . ٢ - معرفة بالمستوى الوظيفي أو الوظيفي مصحوبًا بفهم كامل لـ رؤية وقيم المنظمة (نموذجية في الوظائف أو المنظمات المتغيرة بسرعة) . ٣ -مزيج من التقنيات الموضحة في ١ و ٢ . لذلك إذا تم القيام به بشكل صحيح ، يمكن أن تؤدي جميع الأساليب الثلاثة إلى أبعاد محددة سلوكياً / الكفاءات . في معظم هذه

الدراسة ، نستخدم كلا المصطلحين - البعد / الكفاءة ؛ نأمل هذا لا تسبب البلبلة . المهم هنا هو التعريف . نحن نستخدم التعريف كـ إنه يقف فوق ، ويظل كما هو بالنسبة لكل من الأبعاد والكفاءات . خلال هذه الدراسة ، نستخدم فقط أسماء أبعاد / كفاءات محددة ، غير مصحوبة بتعريفاتها الكاملة كما ستظهر في الموارد البشرية الفعلية النظام أو النظام الفرعي. يقدم الملحق الثاني أمثلة على التعريفات الكاملة لشخصين الأبعاد / الكفاءات . أبعاد / كفاءات كاملة وحسنة الصياغة وغير متداخلة وسلوكية للغاية مهم ، والعديد من دراسات DDI تتناول هذه الأهمية . (انظر أبعاد الفعالية أداء التسعينيات [١٩٩٢] وفهم تحليل الوظيفة [١٩٩٠]) . تطوير تميز الأبعاد الدولية بوضوح نهجها القائم على السلوك للأبعاد / الكفاءات من النماذج الأكثر تركيزًا على النفس المستخدمة في بعض الأحيان . DDI تم تطوير نهج للأبعاد / الكفاءات لتلبية تفضيل EEOC للمحتوى الصلاحية على بناء الصلاحية لإثبات ارتباط الوظيفة (ملاءمة الاستخدام) بالاختيار أو معايير الترقية .

Expatriate leadership competencies and performance : a qualitative study . (1)

١ - الكفاءات القيادية والأداء الوافد: دراسة نوعية .

الغرض من هذه الورقة هو التحقيق في الكفاءات القيادية للمديرين المغتربين العمل داخل دولة الإمارات العربية المتحدة وتحديد ما إذا كانت هذه الكفاءات فريدة من نوعها عن تلك المطلوبة في وطنهم بلد . بالإضافة إلى ذلك ، تهدف الورقة إلى تحديد الكفاءات الجديدة للقادة المغتربين تم تطويرهم أثناء وجودهم في مناصبهم الحالية وكيف يعزز ذلك قدرتهم على إدارة الموظفين بشكل أفضل دولة الإمارات العربية المتحدة . الكفاءات القيادية هي مهارات وسلوكيات تساهم في تحسين الأداء . في حين أن بعض الكفاءات القيادية ضرورية لجميع الشركات ، إلا أن بعض سمات القيادة المميزة قد تكون ذات صلة خاصة بالمنظمات التي تضم جالية كبيرة من المغتربين . التصميم / المنهجية / النهج - تم استخدام المقابلات الشخصية وأخذ العينات الطبقية فحص الصفات والمهارات المتعلقة بنجاح المديرين المغتربين في

(1) Hanan AlMazrouei & Robert Zacca : " Expatriate leadership competencies and performance : a qualitative study "**, International Journal of Organizational Analysis** , Department of Business and Economics, United Arab Emirates University, Al Ain, United Arab Emirates, 2015 ,Vol. 23, No. 3, P. 404 .

المؤسسات الإماراتية الرائدة . لم يفرق تصميم البحث بين أصول وأعراق القادة . القادة ، سواء كانت أمريكية أو أوروبية أو هندية باكستانية أو آسيوية ، تم التعامل معها ككيان واحد . النتائج - عوامل مثل القدرة على الاتصال وخصائص بناء الفريق والقدرة على التعامل مع الأمور المحلية وجد أن للمواطنين تأثير كبير على التكيف مع المغتربين والنجاح في الإدارة المنظمات الإماراتية . الآثار العملية - من خلال التحقيق في الكفاءات والمهارات المحددة التي يقوم بها المدراء المغتربون تحتاج إلى قيادة المنظمات في دولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج الأوسع، وتطلع الدراسة المنظمات على كيف يمكنهم تحديد وتطوير المهارات القيادية التي تؤدي إلى تحسين الأداء بشكل أفضل . الأصالة / القيمة - تركز الدراسة على الكفاءات القيادية داخل مجتمع المغتربين الإمارات .

الإطار النظري للبحث

مفهوم الجدارات الوظيفية

يؤكد بعض الباحثين علي أن الجدارات الوظيفية هي جملة الخبرات المختلفة والمهارات والمعارف ، وأيضآ القدرة المرتبطة بأداء الفرد ومهامة المتوقعة بمستوي يجاوز المستويات الفائقة للأداء داخل المنظمة ، وذلك في إطار تطويره وسعيه المتواصل والدؤوب لتلبية احتياجات ومتطلبات اقتصاد المعرفة [١] .

كما أنها مزيج وتوليفة من المهارات والسلوكيات والمعارف والأتجاهات التي يملكها الأفراد العاملين في المنظمة بما يعطيهم القدرة علي تحقيق ميزة التنافس والتقدم لمنظماتهم عن المنظمات الأخري المنافسة [٢] .

---

(1) Naveed Saif&Muh Saqib Khan : ''Competency Based Job Analysis'', **International Journal of Academic Research in Accounting**, Finance and management Sciences , Gomal University , Department of Business Administration , Vol. 3, No. 1, January 2013, P. 5 .

(٢) أشرف السيد عبد الباري : " تأثير حزم الجدارات الوظيفية في تفعيل التسويق الإبتكاري " ، **المجلة العلمية للأقتصاد والتجارة** ، مصر ، جامعة عين شمس ، كلية التجارة ، المجلد ٣ ، العدد ١ ، ٢٠١٤ م ، ص ٥٤٠ .

(3) Jos Akkermans & Maria Tims : " Crafting Your Career : How Career Competencies Relate to Career Success Via Job Crafting" , **Journal Applied Psychology** , University Amsterdam , The Netherlands , Vol. 66, No. 1, PP. 175 .

(4) Mohd Noor, K. Dola : " Job Competencies For Malaysian Managers in Higher Education Institution " , Asian **Journal of Management and Humanity Sciences** , University Industry Selangor , Faculty of Industrial Management , Malaysia , 2009 , Vol. 1, No. 4, P. 230 .

ويري كل من اكرمان Akkermans و تميس Tims أن الجدارات الوظيفية ترجع في الأساس إلي أداء الأفراد داخل المنظمة بما يعطيهم القدرة علي تحقيق ميزة التنافس والتقدم لمنظماتهم عن المنظمات الأخري المنافسة [٣]

وتعرف الجدارات الوظيفية لمديري عموم الكليات علي أنها الكفاءة الخاصة بالوظيفة ؛ فهي الكفاءة المرتبطة بأداء المدير في العمل بشكل جيد ، وهذه الكفاءة تكون مطلوبة من قبل المدير لأداء مهمة أو مسئولية معينة في وظيفة معينة ويجب أن يكون المدير مؤهلاً لذلك لإنجاز هذه الوظيفة [٤] .

أهمية الجدارات الوظيفية

الجدارات الوظيفية ذات أهمية أساسية لجميع المؤسسات للتعامل مع المتطلبات الجديدة والتحديات المفروضة ، تنبثق أهمية الجدارات الوظيفية كونها عنصراً مساعداً في تفعيل عمل ومهام إدارة الموارد البشرية في مؤسسات العمل بالقطاعين الحكومي والخاص ؛ وتمكينها من تحقيق أهدافها وتوجهاتها الأستراتيجية ، وذلك عندما يتمتع جميع العاملين في المؤسسة بالجدارات الوظيفية المطلوبة والتي يعبر عنه بمجموع المعارف والقدرات والمهارات التي يمتلكها العاملين بالمنظمة ، وقد أحدث نموذج الجدارة الوظيفية تطوراً مهماً في جميع وظائف ومهام إدارة الموارد البشرية ، حيث أصبحت الجدارات عنصراً أساسياً في جميع هذه الوظائف وهي: توصيف الوظائف المبني

علي الجدارة – الأختيار والتعيين المبني علي الجدارة – التدريب والتطوير المبني علي الجدارة – نظام الترقية المبني علي الجدارة [١].

ولذلك يشهد أسلوب الجدارة ازدهارآ واسعآ في قطاع المؤسسات ؛ بسبب ما تتيحه الجدارة من أهمية تخدم قرارات مديري عموم الكليات في تطوير الجدارات الوظيفية ؛ من أجل تحسين عمليات اختيار واستقطاب وتعيين العاملين بالمؤسسة ، ومن هنا تعتمد أهمية الجدارات الوظيفية لدي مديري عموم الكليات في: ١ - الأختيار والتعيين: وتعتمد قرارات الاختيار والتعيين علي معلومات متعلقة بإمكانيات النجاح الفعلية للوظائف ؛ ٢ - الترقية والمسارات الوظيفية: ويعتمد المدير العام في هذه الجدارة علي الترقية والتطوير الوظيفي علي معلومات موثقة عن احتمالات نجاح الفرد في الوظيفة ، ومن ثم تساعد الجدارة المدير العام في اتخاذ ممثل هذه القرارات ؛ ٣ - التدريب والتطوير: تساعد هذه الجدارة لدي المدير العام في تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين ؛ حيث توضح الفرق بين ما يتمتع به الموظف

([1])Touron, M.Muratbekova, D. Horts : " A Competency – Based Model For Managers in Practice , XVIII Annual Congress of French Association of Human Resource Management (AGRH)", **International Journal of Management**, 2007 , Vol. 11, No. 9, P. 9 .

(٢) سامح عبد المطلب إبراهيم عامر : " دور الجدارات الإدارية في تحسين الأداء التنظيمي للموارد البشرية " رؤية تنموية للمؤسسة التعليمية " ، **من بحوث المؤتمر الدولي لمعهد التخطيط القومي " نحو تعليم داعم للتنمية المستدامة في مصر بعنوان " دور الجدارات الإدارية في تحسين الأداء التنظيمي للموارد البشرية " رؤية تنموية للمؤسسة التعليمية ، في الفترة من ٦ ـ ٨ مايو** ٢٠١٧ م ، ص ٤٦٠ .

فعلياً من مهارات ، وبين ما تحتاج إليه الوظيفية ؛ ٤ - إدارة الأداء: تقوم هذه الجدارة بوضع مؤشرات قياسية للمعايير المطلوبة لتقييم الأداء ، وهذه المعايير تتدرج بتسلسل ، ومن ثم فهي تقلل الجدل حول تقييم الأداء وتحديد التعويضات والأجور في إطار أسلوب علمي متكامل [٢] .

خصائص الجدارات الوظيفية :

من خصائص الجدارات الوظيفية المهمة لدي المدير العام والموظفين داخل المؤسسة التي يجب العمل علي تطويرها في المستقبل ؛ وتشمل الجدارات التي تعتبر متزايدة الأهمية للمدير العام والموظفين وللتنفيذيين في مؤسسات المستقبل تلك ما يلي : أولاً : خصائص المدير العام والرؤساء التابعين له وتتمثل في : ١ - المرونة: وهي الرغبة والقدرة علي تغيير الهياكل والعمليات الإدارية عند الحاجة ؛ من أجل تنفيذ استراتيجيات التغيير في مؤسساتهم ٢ . - تنفيذ التغيير: وهي القدرة علي قيادة التغيير ؛ لابد أن يوقن الجميع أن المؤسسة في حاجة إلي التغيير ويشمل تنفيذ التغيير كذلك مهارات إدارة التغيير بما فيها عمليات الاتصال والتدريب . ٣ - نوعية الابتكار في الأعمال الحرة : وهي دوافع مناصرة خدمات وعمليات إنتاجية جديدة . ٤ - تفهم الآخرين: وهي القدرة علي تفهم الاسهامات التي يقدمها الآخرون بأشكالها المتنوعة . ٥ - التمكين: يمكن تقاسم المعلومات وطلب أفكار زملاء العمل

بأسلوب المشاركة ؛ وتعزيز وتطوير الموظفين ؛ ثم تفويض مسئوليات ذات مغزي. ٦ - القابلية للنقل: وهي القدرة علي التكييف بسرعة والعمل بكفاءة في أي بيئة غريبة ؛ بحيث يكون المدير قابلاً للنقل في مناصب في أي مكان [١] .

ثانياً : الموظفين وتتمثل فيما يلي : المرونة : وهي الاستعداد للنظر إلي التغيير علي أنه فرصة سانحة وليس تهديداً . ١ - دوافع البحث عن المعلومات والقدرة علي التعلم: وهي تحمس صادق لفرص تعلم مهارات فنية ومهارات جديدة للتعامل مع الآخرين . ٢ - دوافع الإنجاز: الدافع للابتكار والتحسين المستمر في الجودة والإنتاجية . ٣ - دوافع العمل تحت ضغوط العمل : وهو خليط من المرونة وحوافز الإنجاز ومقاومة الضغوط والولاء للمؤسسة . ٤ - التعاون: وهو القدرة علي التعاون مع الغير ؛ في مجموعات متعددة النظم ومع زملاء العمل . ٥ - التوجه نحو خدمة الآخرين: وهي الرغبة في مساعدة الآخرين وتقديم المساعدة لهم وتفهم الآخرين والاستماع إلي حاجات الموظفين ومشاعرهم [٢] .

---

(1) Irfan Ullah Khan & Kashif Ahmed & Wajid Zulqarnain & Samina Jamil : " Impact of HR Competencies on Employee's Job Satisfaction ", **An Internaitnal Peer – Reviewed Journal** , Shaheed Zulfiar Ali Bhutto Institue of Science and Technology (SZABIST) Islamabed, Pakistan , 2015, Vol. 5, No. 2, P. 19 .

(2) Audrey J. Jaeger : " Job Competencies and The Curriculum an Inquiry into Emotional Intelligence in Graduate Professional Education **", Ph.D** , Research in Higher Education , North Carolina State University , Raleigh , December 2003, Vol. 44, No. 6, PP. 623 – 624 .

(٣) Omotayo Adewale Osibanjo & Anthonia Adeniji : " **Human Resource Management : Theory and Practice** ",Convenant University, Department of Business Student , Ota , August 2012, P. 8.

ثالثاً : للتنفيذيين وتتمثل فيما يلي : ١ - التفكير الاستراتيجي: وهي القدرة علي تفهم اتجاهات البيئات ذات النسق المتسارع من التغيير والتهديدات التنافسية وذلك من أجل تحديد الاستجابة الاستراتيجية المثلي. ٢ - قيادة التغيير: وهي القدرة علي تبليغ رؤية مقنعة لاستراتيجية المؤسسة بطريقة تجعل أصحاب الحصص المتعددين ينظرون إلي الاستجابة للتعديل كأمر مرغوب ، وهي أيضآ التصرف كراعي ومساند للابتكار والأعمال الحرة ٣٠ - إدارة العلاقات: وهي المقدرة علي إنشاء علاقات مع شبكات اتصالات بين الأفراد في المؤسسة [٣] .

مجالات الجدارات الوظيفية :

يمكن تحديد مجالات الجدارات الوظيفية المتعلقة بالمدير العام ؛ وقد يري بعض الباحثين أن الجدارات الوظيفية للمدير العام داخل المؤسسة تتحدد فيما يلي : ١ - تحديد التأثير الخاص بالقوانين المتعلقة بالعمل والعاملين علي المؤسسة وعلي العمل والعاملين . ٢ - التأكد من أن المؤسسة لديها استراتيجيات وسياسات وثقافة وبرامج فعالة ؛ والتي تؤكد علي مطابقة ومقابلة المتطلبات القانونية والتي تحافظ علي الأمن الصناعي والصحة والسلامة المهنية للعاملين في كل وقت . ٣- التفهم التام وإظهار العلاقة بين أهداف المؤسسة وهيكلها الوظيفي وثقافتها وأنظمتها المختلفة وبين البيئة

الخارجية في المنظمة . ٤- المهارات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية . ٥- إدارة وظيفة الموارد البشرية وجعلها وظيفة مؤثرة وجزء هام وفعال في المؤسسة . ٦- الإسهام في تطوير ثقافة المؤسسة وبيئة العمل والهيكل التنظيمي والنظم وعمليات إجراءات العمل . ٧- تحديد وتحليل احتياجات المؤسسة من القوي العاملة ؛ والتنبؤ بهذه الاحتياجات المستقبلية . ٨- إعداد وتنفيذ وإدارة الرقابة علي السياسات والنظم الملاءمة للاستحقاقات والمزايا والمكافآت والتقدير والتي تتماشي وتتكامل مع استراتيجيات المنظمة ؛ والتي تشجع العاملين علي الالتحاق بالمؤسسة والاسهام والمشاركة الفعالة في الجهود المبذولة في العمل ؛ وأيضاً تشجيعهم علي البقاء في المؤسسة . ٩- وضع وتنفيذ الإجراءات الفعالة للانضباط والشكاوي والتظلمات . ١٠- التأكد من أن نظام المعلومات يوفر المعلومات الدقيقة والمطلوبة للإدارة ؛ لاستخدامها في اتخاذ القرارات . ١١- تحديد أفضل وسائل وطرق تقديم خدمات الموارد البشرية ؛ سواء من داخل المؤسسة أو خارجها والقيام بتقييم مقدمي هذه الخدمات في كل وقت (التعيينات ، والتدريب ..... وغيره) .[1]

(1) Mitja Gorenak & Tomi Sindler & Bostjan Brumen : " The Influence of Competencies of Managers on Job Satisfaction of Employees in The Hotel Industry ", **Research Papers** , University of Maribor , Faculty of Tourism , May 2019 , Vol. 52, Issue 2, P. 83 .

أبعاد الجدارات الوظيفية :

تعد الجدارات الوظيفية جزءآ لا يتجزأ من تنمية الموارد البشرية ، وتقوم علي مكونين سلوكيين مهمين وهما : الأداء والتعلم ، وتشمل الجدارات الوظيفية قدرات ومهارات خاصة ومعارف ، وتطبيق تلك المعارف والقدرات والمهارات علي معايير الأداء اللازمة مهمة معينة ، ويمكن الحصول علي الجدارة من خلال التدريب والتعلم وأيضآ من خلال الخبرة [٢] .

وقد أبرز ماكليلاند MC Clelland من خلال نموذجه " جبل الجدارة الجليديThe Iceberg Model of the Competence " أن الخصائص الشخصية التي تتضمن الدور الاجتماعي وصورة الذات والسمات والدوافع تمثل الجدارات السلوكية الخفية ؛ التي تمثل جزءآ من الجدارات الكلية ، وتشكل الجزء الأكبر من جبل الجليد ، والتي من الصعب تغييرها (الجزء الأسفل من الجبل الجليدي ويقع تحت الماء) ، أما المهارات والمعرفة فهي الجدارات الوظيفية المرئية ؛ التي تتطلب المزيد من التطوير ومن السهل تغييرها (الجزء الأعلي من الجبل الجليدي ويقع فوق سطح الماء) [٣] .

---

(٢) عدنان أحمد فاضي العلوان : " جدارات القيادة الاستراتيجية وأثرها في تحقيق التميز التنظيمي – الدور الوسيط للالتزام التنظيمي – دراسة حالة علي المركز الوطني للأمن وإدارة الأزمات ، **رسالة دكتوراة غير منشورة** ، كلية الدراسات العليا ، جامعة العلوم الإنسانية العالمية ، الأردن ، ٢٠١٨ م ، ص ٢٦ .

)3(Shraddha, A. & Sunil, K. : " Competency Mapping A Strategic Tool in Managing Employee Performance'', **Op.Cit.,** P. 58 .

أي أن أبعاد الجدارات الوظيفية تتمثل في : أبعاد وظيفية ظاهرة للعيان يمكن ملاحظتها بوضوح وتتطلب المزيد من التطوير ومن السهل تغييرها وهي المهارات والمعرفة ؛ وأبعاد شخصية خفية وهي ثابتة ومن الصعب تغييرها وهي الاتجاهات والدوافع والأدوار الاجتماعية والسمات الشخصية لدي المدير العام . وتتمثل أبعاد الجدارات الوظيفية في أربع أبعاد وهما : الجدارات القيادية – الجدارات التقنية – الجدارات الشخصية – الجدارات المعرفية .[١]

ويمكن توضيح أبعاد هذه الجدارات فيما يلي : -

أولاًالجدارات القيادية : والتي تعتبر العنصر الأساسي لإعداد القادة الإداريين ؛ ويجب عند تأسيسها فهم التوجهات الاستراتيجية والقيم المؤسسية للجهة ، وتصنيف مستويات الجدارات حسب المستوي القيادي والعمل علي تحديثها بصفة دورية ، والاستفادة من أفضل الممارسات وعدد من أهم الجدارات التي تم تطويرها في مؤسسات الأعمال العالمية والإقليمية والمحلية ، هذه الجدارات

---

(1)Idamymoon, I. & Norlena, H. : **Development and Application of Competency Model in Manufacturing Operations : An Overview** , ICTOM 04 – The 4th International Conference on Technology and Operations Management , Malaysia, 2012, P. 143 .

(٢)غادة عبد المنعم عبد الحميد دياب : " أثر أبعاد الجدارات الوظيفة علي الأداء المؤسسي دراسة تطبيقية علي شركات إنتاج الدواء " ، **مجلة البحوث التجارية**، جامعة الزقازيق ، كلية التجارة ، المجلد ٤٣ ، العدد ٣ ، يوليه ٢٠٢١ م ، ص ٢٦٥ .

القيادية بالترتيب التالي:[٢] أ - **التوجه الاستراتيجي**: والمقصود فيه السمات المتعلقة بإستشراف المستقبل ووضع الرؤي المستقبلية الطموحة وجهودة الشخصية في نشرها ومتابعتها. ب - **تحفيز العاملين وإسعادهم**: وتركز هذه الجدارة علي رفع الروح المعنوية للمرؤوسين من خلال إطلاق برامج مكافآت وتقدير العاملين وبناء بيئة جاذبة لهم تمكنهم من تحقيق الإنجازات متبنياً أفكاراً إبداعية جديدة والبعد عن مفاهيم الإدارة التقليدية القديمة. ج - **التواصل بفعالية**: التبني الشخصي والمنتظم لأساليب وأداوات التواصل مع منسوبي الجهة بمختلف مستوياتهم التنظيمية في جميع الأحوال وبالذات في وقت الأزمات والتحولات المؤسسية الاستراتيجية مثل إعادة الهيكلة وهندرة العمليات والتحول الرقمي وإعادة توزيع وتسكين العاملين من أهم الممارسات سياسة الباب المفتوح والتجول الميداني. د – **العالاقات الإنسانية**: حسن التعامل مع كافة العاملين من رؤساء وزملاء ومرؤوسين وإدارة الخلافات المهنية والوظيفية ، وخلق أجواء أسرية وبناء النموذج القدوة المتوافقة مع القيم المؤسسية والإنسانية والسلوك الأخلاقي ، والنجاح في التعامل مع الغاضبين والمشاكسين والقدرة علي إدارة الضغوط. هـ - **المعرفة المؤسسية**: وتوجه للقيادات الواعدة لأهمية تعزيزها مبكراً وتشمل بناء المعارف التقنية ونماذج العمل والتوجهات الحديثة لإدارة الموارد البشرية والمالية وأساسيات الصناعة

للجهات التي يعملون فيها ، مثل تاريخها المؤسسي ومؤشرات الأداء المستخدمة فيها،وقد ظهر في الوقت الراهن الاهتمام بأحد الجدارات القيادية التي تتطلبها الأزمات والمعروف اصطلاحآ والذي يمكن تعريبه بالمنعة القيادية وتركزعلي التقنيات المناسبة وإدارة المخاطر والتي تعكس اهتمام القادة الإداريين الشخصي والمباشر . [١]

ثانيآ:الجدارات التقنية: وتعرف هذه الجدارات بأنها تلك المهارات المتخصصة التي تحتاج إلي تخصص معين ، ويستخدمها الشخص في ممارسة عملة الفني ، ومعالجة المواقف المحددة المتعلقة التي يصادفها في عمله ، وتأتي هذه المهارات بعد توفر معلومات وتدريب تقني يستند إلي أصول عملية ، لتوفير نجاحآ في شتي المجالات والأعمال ، هكذا ترتبط المهارات التقنية والفنية بالجانب العملي

---

(١) ماريام منير حنا أندوراس : " أثر الأنماط القيادية على تنمية الجدارات الوظيفية (دراسة ميدانية علي البنك الأهلي المصري) " ، **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة** ، جامعة عين شمس ، كلية التجارة ، المجلد ١ ، العدد ٤ ، ديسمبر ٢٠٢٠ م ، ص ٣٨ .

(٢) Mokhtarian M.N. : " A Note on " Developing Global Manager's Competencies using the Fuzzy Dematel Method " , Journal Homepage : WWW.elsevier.com/locate/eswa, Department of Industrial Engineering , Islamic Azad University , Science and Research Branch, Tehran, Iran, 2011, Vol. 38, No. 3, P. 12 .

(٣) Midhat Ali Siddiqui & Sheheryar Mohsin Qureshi & Muhammad Fahad : " Building on Technical Competencies ", Journal Research Gate , Department of Industrial and Manufacturing Engineering , NED University of Engineering and Technology , Karachi, Pakistan , January 2016 , P. 61 .

والمعرفي وما تستند إليه من حقائق ومفاهيم وأصول علمية ، وتشتمل مهارات Soft Ware والتعاملمع البرامج ومهارات Hard Ware والتعامل مع الأدوات والأجهزة والتقنيات [٢].

ومع التحولات الرقمية المتجددة التي تحدث في العالم كل يوم ، هناك أمور ضرورية لابد منها لبقاء الأعمال المؤسسية في القرن ٢١ والعمل علي تطويرها ومنها [٣] : مواكبة أحداث الاتجاهات التقنية ، اكتساب المهارات التقنية اللازمة ، تكييف عمليات الأعمال الأساسية ، التحول الرقمي السريع[٣].

لذا فإن كل المؤسسات التعليمية وقطاع الأعمال تدرك أن المهارات التقنية ضرورية للقادة والمديرين وللموظفين في العصر الرقمي ، وبالتالي هي دائمة البحث عن الشخص الذي يمتلك الجدارات التقنية الرقمية في القرن ٢١ ، والقادر علي تحقيق أقصي استفادة من استخدام جهاز الحاسب والانترنت ، حتي أصبح امتلاك حاسب يمكنك التنقل فيه بسرعة وكفاءة أكثر أهمية من الحصول علي مكتب ومرتب ؛ إن التحول الرقمي أمر أساسي لجميع المؤسسات التعليمية لكي تتمكن من التحول إلي الأقتصاد الرقمي ، ومع التسارع الرقمي الذي يشهده العالم ، وما تحملة الثورة الصناعية الرابعة وما يبدعه ذكاؤها الصناعي AI ، وما تقدمة ثورة الاتصالات اللاسلكية وما يتحفنا به الجيل السادس منها G6 ، وجاءت جائحة كورونا لتحدث زلزالاً

شديد التأثير علي الممارسات التجارية والصناعية المختلفة ، فقد أجبرت المؤسسات من جميع الأحجام علي سرعة إنجاز التحول الرقمي ، وأصبح هذا التغيير الرقمي عنصراً رئيسياً في تحقيق نجاح المؤسسات [١] .

لذلك فإن الجدارات التقنية هي مهارات تكنولوجية وتعليمية ، وكذلك أيضاً أدائية وإنتاجية ، إضافة إلي كونها مهارات تقنية تتعلق بالأجهزة والتقنيات ، وفكرية تتعلق بالأفكار الإبداعية التي تحل المشكلات ، فمهارات تكنولوجيا التعليم لا تقتصرعلي الأجهزة والتقنيات والأفكار المستحدثة في العملية الإدارية والتعليمية بما تتضمنة من مهارات رئيسية وفرعية ، بل وفئات فرعية للمهارات الفرعية ؛ وعلي الجانب الآخر فإن الفرد الذي يملك تفكيراً إبداعياً يمكنه من التعامل مع العديد من المشكلات والعمل علي حلها ، يعتبر أيضاً إحدي أهم مهارات التقنية،كونها تصل إلي هدف معين وهو تطوير المنظمة الإدارية والتعليمية . لكن في نهاية الأمر سنجد أن بإمكان كل فرد النظر إلي مهارات التقنية من زاوية قد تختلف كلياً مع فرد

---

(1) Phyllis Felton Parker : " Evolving Job Competencies for the Human Resource Prfessional in the 21 st Century " , Ph.D. , School of Busniess and Technology , Capella University , April 2013, Vol. 17, No. 10, PP. 21-22 .

(2) Nicole Richman, MBA : " Human Resource Management and Human Resource Development : Evolution and Contributions ", Journal of Interdisciplinary Leadership, George Fox University , November 2015, Vol. 1, No. 2, P.P. 124-125 .

آخر، وقد تتفق في بعض الجوانب ، لكن أياً كان ذلك ، فنحن جميعاً نتفق علي كونها مهارات تمكننا من التعامل مع المواقف الإدارية تكنولوجياً وفكرياً[٢].

ثالثاً: الجدارات الشخصية:

الجدارات الشخصية هي المهارات التي من الممكن الحصول عليها عند تحديد نقاط القوة،ومن الجدارات الشخصية التي تختص بإدارة العلاقات الشخصية داخل المؤسسة ، وتساعد الجدارات الشخصية القائد علي صنع علاقات قوية بين الناس،مما يحدث أثراً إيجابياً علي العمل والعالم بشكل عام ، وتنقسم المهارات الشخصية للقائد لعده أقسام ، منها ما يأتي : - **الشجاعة:** وتعني الشجاعة في هذه الحالة القدرة علي العمل دون الشعور بالخوف ، وهي من الجدارات التي تساعد علي الإتقان. - **الغضب الصحي:** يمتلك الغضب سمعة سيئة في الثقافة والمجتمع بشكل عام،إلا أن صفة الغضب تمتلك سلطة كبيرة في خلق رؤيا ما ، وخاصة الغضب الصحي الذي يحدد العمل غير الصائب في الوقت الحالي ، وهو من الجدارات التي يحتاج كل قائد إلي امتلاكها. - **الأهتمام بالذات:** يجب عدم إهمال الجسد ، خصوصاً عند قيادة الموظفين في العمل ، لأن الاهتمام بالصحة يساعد علي بناء الجدارات الأساسية التي يحتاجها مديروعموم الكليات في المؤسسات التعليمية والقادة في قطاع الأعمال ، ويجب تحقيق التوازن بين العمل والحاجة إلي الراحة. - **الإصرار :** يساعد الإصرار علي التعامل مع الأشخاص في الأوقات الصعبة ، وأن يكون

الإنسان أكثر التزاماً [1]. **رابعاً: الجدارات المعرفية:** وتتمثل الجدارات المعرفية في مجموعة من المعارف والمعلومات والمفاهيم والقيم والأتجاهات اللأزمة لدي القائد لممارسة شتي مجالات عمله الإداري والقيادي،وهذه المعارف تشمل الوعي بأهداف الكلية ورسالة الجامعة، وبالقوانين واللوائح والقرارات والتعليمات الجامعية، وبالقيم والثقافة التنظيمية للجامعة، وبأساليب العمل الإداري داخل الكلية، وباستراتيجيات وخطط العمل والتطوير بالكلية داخل الجامعة، وبمعايير جودة العمل الإداري، وما يرتبط بها من مفاهيم وحقائق وقيم واتجاهات يمتلكها القادة في المؤسسات التعليمية، والتي تمكنهم من تحويل المعرفة النظرية لتطبيق عملي واقعي، والمعرفة بثقافة المجتمع والأتجاهات المختلفة للأفراد، وبنظرات القيادة وأنماطها ومهارتها ، وبمشكلات الإدارة الجامعية وطرق مواجهتها، والتي يمكن توافرها لدي القائد داخل الكلية وتتمثل فيما يلي: معرفة أهداف الكلية ، ومعرفة إدارة البيانات والمعلومات الخاصة بالعمل الإداري، معرفة القيم والثقافة التنظيمية للكلية والجامعة، يلتزم بمعايير جودة العمل، يتمتع بالقدرة علي التعامل مع المعلومات والاستفادة منها، وتمكن القائد يتفاعل القائد مع الآخرين عبر الحوار الثقافي

(1)Faye R. Jones & Marcia A. Mardis & Jinxuan Ma & Chandrahasa Ambavarapu & Laura, Spears : " Work-Integrated Learning (WIL) in Information Technology an Exploration of Employabillity Skills Gained from Internships " , Journal is Available on Emerald Insight at : www.emeraldinsight.com/2042-3896.htm., College of Communication and Information , Florida State University , Tallahassee, Florida, USA, 13 September 2017, Vol. 7, No. 4, P.P. 395-396 .

الإلكتروني، وتمكن أيضآ القائد بتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التنمية المهنية [1] .

نتائج الإجابة عن أسئلة البحث:

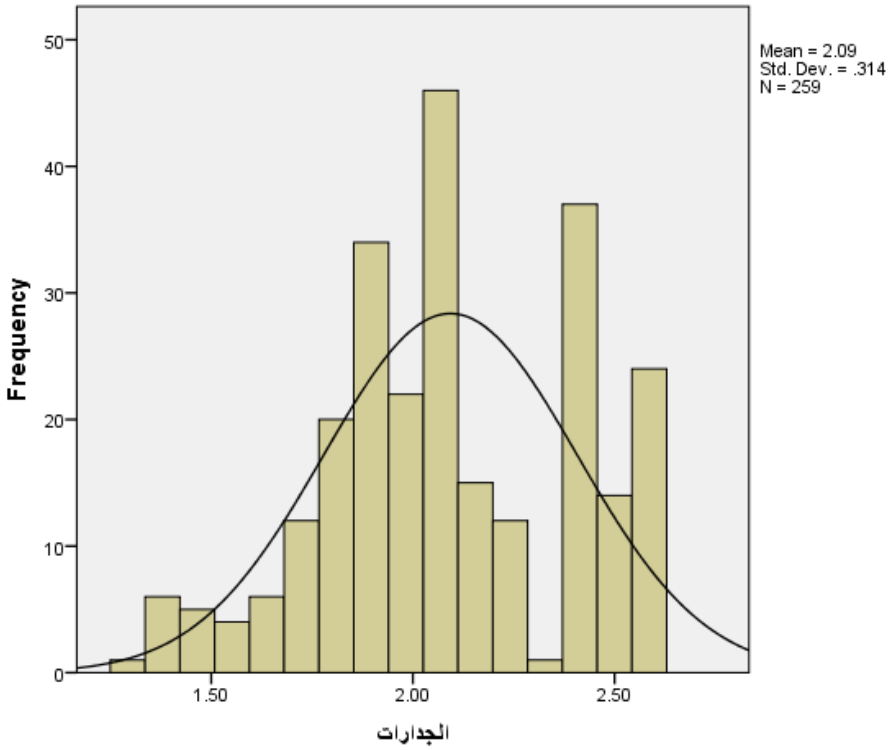
لاختيار الأسلوب الإحصائي المناسب للإجابة عن أسئلة البحثقامت الباحثة بالتحقق من التوزيع المعياري لبيانات استبيان الجدارات الوظيفية لمديري عموم كليات جامعة الزقازيق من خلال حساب معاملي الالتواء والتفرطح، والنتائج موضحة بالجدول والشكل التاليين:

جدول (١) : نتائج حساب معاملي الالتواء والتفرطحللتحقق من التوزيع المعياري لبيانات الدرجة الكلية للجدارات الوظيفية لمديري عموم كليات جامعة الزقازيق(ن=٢٥٩)

	معامل الالتواء		معامل التفرطح	
	القيمة	الخطأ المعياري	القيمة	الخطأ المعياري
الدرجة الكلية للجدارات الوظيفية	٠.٠٨٠	٠.١٥١	٠.٥٢٤	٠.٣٠٢

❖❖ دال عند مستوى (٠.٠١). ❖ دال عند مستوى (٠.٠٥).

[2] محمد أبو النور عبد الرسول : " الجدارات الإدارية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة جنوب الوادي :دراسة ميدانية " ، **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي ، العدد ٥١ ، أبريل ٢٠٢٢ م ، ص ١٥٣ .



شكل (١): التوزيع المعياري للدرجة الكلية للجدارات الوظيفية لمديري عموم كليات جامعة الزقازيق(ن=٢٥٩)

أظهرت النتائج بالجدول رقم (١) والشكل رقم (١) أن قيمة معامل الالتواء تقع بين (-١) و(+١)، كما أن قيمة معامل الالتواء أقل من قيمة ضعف الخطأ المعياري لمعامل الالتواء، كما أن قيمة معامل التفرطح تقع بين (-٣) و(+٣)، كما أن قيمة معامل التفرطح أقل من قيمة ضعف الخطأ المعياري لمعامل

التفرطح، مما يعني تحقق معيارية التوزيع لدرجات الجدارات الوظيفية،وبالتالي فإن الأساليب الإحصائية البرامترية هي الأساليب الأنسب للإجابة عن أسئلة البحث.

الإجابة عن السؤال الأول للبحث:

ينص السؤال الأول للبحث على: **"ما مستوى توافر الجدارات الوظيفية لمديري عموم الكليات النظرية والعملية بجامعة الزقازيق؟"**. وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياريلدرجات استبيان الجدارات الوظيفية لمديري عموم كليات جامعة الزقازيق، وتم الحكم على مستوى التوافر من خلال المعيار الإحصائي بالجدول التالي:

جدول (٢) : معايير الحكم على مستوى التوافر

حساب فئات التحقق	فئات التوافر	مستوى التوافر
المدى= أعلى درجة- أقل درجة = ٣ – ١ = ٢ عدد الفئات = ٣ إذا طول الفئة= المدى/ عدد الفئات= ٢/٣ = ٠.٦٧	من (١) حتى أقل من ١.٦٧	منخفض
	من ١.٦٧ حتى أقل من ٢.٣٤	متوسط
	من ٢.٣٤ حتى ٣.٠٠	مرتفع

والجدول التالي يوضح نتائج الإجابة عن السؤال الأول للبحث:

جدول (٣) : المتوسط والانحراف المعياري لدرجات استبيان الجدارات الوظيفية لمديري عموم كليات جامعة الزقازيق (ن=٢٥٩)

الجدارات الوظيفية	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	مستوى التوافر*	الترتيب
الجدارات التقنية	١.٧٤٣	٠.٦٥٤	متوسط	٤
الجدارات القيادية	٢.١٦٩	٠.٣٣٠	متوسط	١
الجدارات الشخصية	٢.١٦٤	٠.٣٣٩	متوسط	٢
الجدارات المعرفية	١.٩٩٦	٠.٣٤١	متوسط	٣
الجدارات الوظيفية ككل	٢.٠٩٣	٠.٣١٤	متوسط	

❖ منخفض = من (١) حتى أقل من (١.٦٧). متوسط = من (١.٦٧) حتى أقل من (٢.٣٤).
مرتفع = من (٢.٣٤) حتى (٣.٠٠).

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي:

- تتوافر الجدارات الوظيفية لمديري عموم الكليات النظرية والعملية بجامعة الزقازيق بدرجة متوسطة، حيث كانت أكثر الجدارات الوظيفية لمديري عموم الكليات النظرية والعملية بجامعة الزقازيق تحققاً هي الجدارات القيادية بمتوسط وزني بلغت قيمته (٢.١٦٩)، يليها الجدارات الشخصيةبمتوسط وزني بلغت قيمته (٢.١٦٤)، وفي الترتيب الثالث تأتي الجدارات المعرفيةبمتوسط وزني بلغت قيمته

(١.٩٩٦)، بينما أقل الجدارات تحققا هي الجدارات التقنيةبمتوسط وزني بلغت قيمته (١.٧٤٣).

وترى الباحثة أن توافر الجدارات الوظيفية لمديري عموم الكليات النظرية والعملية بجامعة الزقازيق بدرجة متوسطة قد يرجع إلى وجود مجموعة من المهارات الحديثة وخاصة ذات الصلة بالجدارات التقنية، كما أن بعض الجدارات مثل الشخصية تتأثر بطبيعة السمات الشخصية لدى مديري العموم.

الإجابة عن السؤال الثاني للبحث:

ينص السؤال الثاني للبحث على:**"هلتوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الجدارات الوظيفية لمديري عموم الكليات النظرية والعملية بجامعة الزقازيق"**. وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent samples T-Test) لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات الجدارات الوظيفيةلمديري عموم الكليات النظرية والعملية بجامعة الزقازيق، والجدول التالي يوضح النتائج:جدول (٤): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الجدارات الوظيفيةلمديري عموم الكليات النظرية والعملية بجامعة الزقازيق (ن=٢٥٩)

الجدارات الوظيفية	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجدارات التقنية	نظرية	١٣٥	١.٥٩٨	٠.٥٩١	3.817	**٠.٠٠٠
	عملية	١٢٤	١.٩٠٢	٠.٦٨٣		
الجدارات القيادية	نظرية	١٣٥	٢.١٣٥	٠.٢٥٠	١.٦٧٤	٠.٠٩٦
	عملية	١٢٤	٢.٢٠٥	٠.٣٩٧		
الجدارات الشخصية	نظرية	١٣٥	٢.٢٥٥	٠.٢٧٩	٤.٦٦٢	**٠.٠٠٠
	عملية	١٢٤	٢.٠٦٤	٠.٣٧٠		
الجدارات المعرفية	نظرية	١٣٥	٢.٠٠١	٠.٣٠٧	٠.٢٢٥	٠.٨٢١
	عملية	١٢٤	١.٩٩١	٠.٣٧٥		
الجدارات الوظيفية ككل	نظرية	١٣٥	٢.١٠٦	٠.٢٣٦	٠.٦٩٢	٠.٤٩٠
	عملية	١٢٤	٢.٠٧٩	٠.٣٨٢		

❖ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ❖❖ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق تباين دلالة قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات الجدارات الوظيفية لمديري عموم الكليات النظرية والعملية بجامعة الزقازيق، حيث وجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات الجدارات التقنية لمديري عموم الكليات النظرية والعملية بجامعة الزقازيق لصالح مديري عموم الكليات العملية، بينما وجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات الجدارات الشخصية لمديري

عموم الكليات النظرية والعملية بجامعة الزقازيق لصالح مديري عموم الكليات النظرية، في حين كانت الفروق غير دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات مديري عموم الكليات النظرية والعملية بجامعة الزقازيق في كل من الجدارات القيادية والجدارات المعرفية والجدارات الوظيفية ككل.

وهذا يعني أن مديري عموم الكليات النظرية بجامعة الزقازيق أكثر تميزًا من نظرائهم بالكليات العملية في الجدارات الشخصية، بينما كان مديرو عموم الكليات العملية بجامعة الزقازيق أكثر تميزًا من نظرائهم بالكليات النظرية في الجدارات التقنية.

ترى الباحثة أن مديري عموم الكليات النظرية بجامعة الزقازيق أكثر تميزًا من نظرائهم بالكليات العملية في الجدارات الشخصية قد يرجع إلى طبيعة تواصل مديري عموم الكليات النظرية مع موضوعات وأنشطة وفاعليات تتعلق بالمهارات الشخصية والحوار مع الآخرين، بينما كان مديرو عموم الكليات العملية بجامعة الزقازيق أكثر تميزًا من نظرائهم بالكليات النظرية في الجدارات التقنية نظرا لطبيعة الأعمال التي تتطلب تقنيات وجوانب عملية بالكليات العملية أكثر من النظرية.

توصيات البحث:

تقديم دورات تدريبية نوعية لتحسين الجدارات لدى مديري عموم كليات جامعة الزقازيق.

الاهتمام بتدريب مديري عموم الكليات النظرية على التقنيات الحديثة في الإدارة.

الاهتمام بتدريب مديري عموم الكليات العملية على برامج تنمية الشخصية في الإدارة.

البحوث المستقبلية المقترحة:

دراسة تحديات الإدارة التربوية لدى مديري العموم بجامعة الزقازيق.

الصعوبات الإدارية والمالية في إدارة المؤسسات التعليمية.

الصلاحيات والمسؤوليات في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

المراجع العربية :

١ -زينهم مشحوت سيد احمد خواجه : " الجدارات القيادية كآلية لتنمية رأس المال الفكري لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة حلوان " ، **مجلة كلية الخدمة الأجتماعية للدراسات والبحوث الأجتماعية** ، جامعة الفيوم ، كلية الخدمة الأجتماعية ، العدد ١٩ ، أبريل ٢٠٢٠ م ، ص ٨٨ .

٢ -أشرف السعيد أحمد محمد : " تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية " ، **مجلة كلية التربية بالمنصورة** ، جامعة المنصورة ، كلية التربية ، العدد ٧٥ ، المجلد ٢ ، يناير ٢٠١١ م ، ص ١٨٣ .

٣ - أحمدعبدالله الصغير البنا :

"أساليب اختيار وتدريب القيادات الجامعية بمصر :دراسة تحليلية لـ لواقع ورؤية للتطوير في ضوءمؤشراتالجودة " ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الأسكندرية ، كلية التربية ، العدد ٥ ، المجلد ٢٦ ، ٢٠١٦ م ، ص ٤٥٤ .

٤ - أيمن علي عمر : " تقييم أثر التدريب على تنمية الموارد البشرية : دراسة تطبيقية على جامعة الإسكندرية " ، **مجلة البحوث التجارية المعاصرة** ،

كلية التجارة ، جامعة سوهاج ، العدد ١ ، المجلد ٢٧ ، ٢٠١٣ م ، ص ١٥٣ .

٥ -**نفس المرجع** : ص ١٥٤ .

٦ - رمضان محمد محمد السعودي : " دراسة مقارنة لبعض الجامعات الرقمية الأجنبية والعربية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية " ، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٤ ، المجلد ٤٣ ، ٢٠١٩ م ، ص ٤٥٥ .

٧ - احمد خيري كاظم ، جابر عبدالحميد جابر : " **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** " ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، الطبعة ١ ، المجلد ١ ، ١٩٩٦ م ، ص ١٣٤ .

٨ -آمال شوقي محمد زين ، عايدة سيد ، عنايات محمد ، خطاب : " العلاقة بين الجدارات الوظيفية وفعالية النشاط التدريبي : بالتطبيق علي وزارة الزراعة " ، **المجلة العلمية للأقتصاد والتجارة** ، جامعة عين شمس ، كلية التجارة ، ديسمبر ٢٠١٨ م ، العدد ٤ ، ص ١٥٦ .

٩ -مصطفي أحمد أمين : " التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة " ، **مجلة الإدارة التربوية** ، جامعة دمنهور ، كلية التربية ، سبتمبر ٢٠١٨ م ، العدد ١٩ ، ص ٤٤ .

١٠ - عبدالناصر محمد رشاد ، هشام سيد عباس : " الجدارات الوظيفية اللازمة للقيادات الأكاديمية بالجامعات المصرية "تصور مقترح" " ، **مجلة الإدارة التربوية** ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، العدد ٢٥ ، يناير ٢٠٢٠ م ، ص ١٠٥ .

١١ - ايمان بنت سعد الطويل : " تطوير أداء القيادات الادارية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الموزعة " ، **المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي** ، جامعة أسيوط ، كلية التربية ، العدد ٢ ، المجلد ٣٨ ، فبراير ٢٠٢٢ م ، ص ٨٩ .

١٢ - محمد أحمد عوض البربري : " تطوير الجدارات الوظيفية التقنية لدي مديري مراكز القياس والتقويم بالجامعات المصرية لتحقيق متطلبات التحول الرقمي : دراسة ميدانية " ، **مجلة رابطة التربويين العرب** ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية ، المجلد ١٣٤ ، العدد ١٣٤ ، يونيو ٢٠٢١ م ، ص ١٠٣ .

١٣ - أشرف السيد عبد الباري : " تأثير حزم الجدارات الوظيفية في تفعيل التسويق الإبتكاري " ، **المجلة العلمية للأقتصاد والتجارة** ، مصر ، جامعة عين شمس ، كلية التجارة ، المجلد ٣ ، العدد ١ ، ٢٠١٤ م ، ص ٥٤٠ .

١٤ - سامح عبد المطلب إبراهيم عامر : " دور الجدارات الإدارية في تحسين الأداء التنظيمي للموارد البشرية " رؤية تنموية للمؤسسة التعليمية " ، **من بحوث المؤتمر الدولي لمعهد التخطيط القومي " نحو تعليم داعم للتنمية المستدامة في مصر بعنوان " دور الجدارات الإدارية في تحسين الأداء التنظيمي للموارد البشرية " رؤية تنموية للمؤسسة التعليمية ، في الفترة من ٦ – ٨ مايو** ٢٠١٧ م ، ص ٤٦٠ .

١٥ - عدنان أحمد فاضي العلوان : " جدارات القيادة الاستراتيجية وأثرها في تحقيق التميز التنظيمي – الدور الوسيط للالتزام التنظيمي – دراسة حالة علي المركز الوطني للأمن وإدارة الأزمات ، **رسالة دكتوراة غير منشورة** ، كلية الدراسات العليا ، جامعة العلوم الإنسانية العالمية ، الأردن ، ٢٠١٨ م ، ص ٢٦ .

١٦ - غادة عبد المنعم عبد الحميد دياب : " أثر أبعاد الجدارات الوظيفة علي الأداء المؤسسي دراسة تطبيقية علي شركات إنتاج الدواء " ، **مجلة البحوث التجارية**، جامعة الزقازيق ، كلية التجارة ، المجلد ٤٣ ، العدد ٣ ، يوليه ٢٠٢١ م ، ص ٢٦٥ .

١٧ - ماريام منير حنا أندوراس : " أثر الأنماط القيادية علي تنمية الجدارات الوظيفية (دراسة ميدانية علي البنك الأهلي المصري) " ،

المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة ، جامعة عين شمس ، كلية التجارة ، المجلد ١ ، العدد ٤ ، ديسمبر ٢٠٢٠ م ، ص ٣٨ .

١٨ - محمد أبو النور عبد الرسول : " الجدارات الإدارية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة جنوب الوادي :دراسة ميدانية " ، **مجلة العلوم التربوية** ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي ، العدد ٥١ ، أبريل ٢٠٢٢ م ، ص ١٥٣ .

المراجع الأجنبية :

1- Haitham Al Shibly : "Human Resources Information Systems success Assessment: An integrative model" , **Australian Journal of Basic and Applied Sciences**, Al Balqa Applied University, Department of business administration, As _ salt , Jordan, 2011, Vol. 5, No. 5, P. 158 .

2- Maha Mohamed Elbanawey : "Proactive Personality, Job Antonomy and Career Is Competencies as Antecedents of job Crafting Among Academicians In Zagazig University " , **Scientific Journal of Business Research** , Commerce College, al-manoufia University , 2018 , Vol. 3 , No. 5 , P. 56.

3- Fabiola Sáenz Blanco, Cristian David García Munevar, & Duvan Felipe Espitia Romero : "Job Competencies and Skills in Latin America: a Look from Industry 4.0", **International Journal of Business Marketing and**

Management (IJBMM) , Universidad Distrital Francisco José de Caldas,Department of Engineering, Bogotá-Colombia, May 2020, Vol: 5, Issue: 5, P. 39.

4- Naveed Saif & Muh Saqib Khan : ''Competency Based Job Analysis'', **International Journal of Academic Research in Accounting**, Finance and management Sciences , Gomal University , Department of Business Administration , Vol. 3, No. 1, January 2013, P. 5 .

5- Jos Akkermans & Maria Tims : " Crafting Your Career : How Career Competencies Relate to Career Success Via Job Crafting" , **Journal Applied Psychology** , University Amsterdam , The Netherlands , Vol. 66, No. 1, PP. 175 .

6- Mohd Noor, K. Dola : " Job Competencies For Malaysian Managers in Higher Education Institution " , Asian**Journal of Management and Humanity Sciences** , University Industry Selangor , Faculty of Industrial Management , Malaysia , 2009 , Vol. 1, No. 4, P. 230 .

7- Touron, M.Muratbekova, D. Horts : " A Competency – Based Model For Managers in Practice , XVIII Annual Congress of French Association of Human Resource Management (AGRH)", **International Journal of Management** , 2007 , Vol. 11, No. 9, P. 9 .

8- Irfan Ullah Khan & Kashif Ahmed & Wajid Zulqarnain & Samina Jamil : " Impact of HR Competencies on Employee's Job Satisfaction ", **An Internaitnal Peer –**

Reviewed Journal , Shaheed Zulfiar Ali Bhutto Institue of Science and Technology (SZABIST) Islamabed, Pakistan , 2015, Vol. 5, No. 2, P. 19 .

9- Audrey J. Jaeger : " Job Competencies and The Curriculum an Inquiry into Emotional Intelligence in Graduate Professional Education**", Ph.D** , Research in Higher Education , North Carolina State University , Raleigh , December 2003, Vol. 44, No. 6, PP. 623 – 624 .

10- Omotayo Adewale Osibanjo & Anthonia Adeniji : " **Human Resource Management : Theory and Practice** ",Convenant University, Department of Business Student , Ota , August 2012, P. 8 .

11- Mitja Gorenak & Tomi Sindler & Bostjan Brumen : " The Influence of Competencies of Managers on Job Satisfaction of Employees in The Hotel Industry " , **Research Papers** , University of Maribor , Faculty of Tourism , May 2019 , Vol. 52, Issue 2, P. 83 .

12- Shraddha, A. & Sunil, K. : " Competency Mapping A Strategic Tool in Managing Employee Performance'' , **Op.Cit. ,** P. 58 .

13- Idamymoon, I. & Norlena, H. : **Development and Application of Competency Model in Manufacturing Operations : An Overview** , ICTOM 04 – The 4th International Conference on Technology and Operations Management , Malaysia, 2012, P. 143 .

14- Mokhtarian M.N. : " A Note on " Developing Global Manager's Competencies using the Fuzzy Dematel Method "

, **Journal Homepage : WWW.elsevier.com/locate/eswa**, Department of Industrial Engineering , Islamic Azad University , Science and Research Branch, Tehran, Iran, 2011, Vol. 38, No. 3, P. 12 .

15- Midhat Ali Siddiqui & Sheheryar Mohsin Qureshi & Muhammad Fahad : " Building on Technical Competencies ", **Journal Research Gate** , Department of Industrial and Manufacturing Engineering , NED University of Engineering and Technology , Karachi, Pakistan , January 2016 , P. 61 .

16- Phyllis Felton Parker : " Evolving Job Competencies for the Human Resource Prfessional in the 21 st Century " , **Ph.D.** , School of Busniess and Technology , Capella University , April 2013, Vol. 17, No. 10, PP. 21-22 .

17- Nicole Richman, MBA : " Human Resource Management and Human Resource Development : Evolution and Contributions ", **Journal of Interdisciplinary Leadership**, George Fox University , November 2015, Vol. 1, No. 2, P.P. 124-125 .

18- Faye R. Jones & Marcia A. Mardis & Jinxuan Ma & Chandrahasa Ambavarapu & Laura, Spears : " Work-Integrated Learning (WIL) in Information Technology an Exploration of Employabillity Skills Gained from Internships " , **Journal is Available on Emerald Insight at : www.emeraldinsight.com/2042-3896.htm.**, College of Communication and Information , Florida State University ,

Tallahassee, Florida, USA, 13 September 2017, Vol. 7, No. 4, P.P. 395-396 .

دور تطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس في مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا-الأردن

عبير عودة خليفة المساندة

amasanda111@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة الحالية لمعرفة دور تطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس في مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الباحثة الاستبانة الإلكترونية كأداة للدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها، تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (٥٨) مدير ومديرة من مدارس التربية التعليم في محافظة مأدبا تم اختيارهم بالطريقة العنقودية الطبقية، وبعد جمع البيانات تم تحليلها إحصائياً باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، أظهرت النتائج وجود أث ذو دلالة إحصائية لتطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء التربية والتعليم في محافظة مأدبا، حيث بلغ متوسط تطبيق الحوكمة في مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا (٤.٤٦) وبدرجة مرتفعة، وأن متوسط تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى المدراء فيها بلغ (٤.٣٦) وبدرجة مرتفعة، كما وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتحسين مستوى الأداء الوظيفي يعزى للجنس، وهناك فروق تعزى فقط للمؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة، الأداء الوظيفي، المدراء.

The role off applying governance on improving level of the job performance of school in education directorates in Madaba- Jordan

The current study aimed to find out the role of applying governance in improving the level of job performance among school principals in the Directorate of Education in Madaba Governorate. To achieve this, the study followed the descriptive survey approach. Their number is (58) male and female principals from education schools in Madaba governorate, who were selected using the stratified cluster method. After collecting the data, they were analyzed statistically using the statistical analysis program (SPSS). And education in Madaba Governorate, where the average of the application of governance in the Directorate of Education in Madaba Governorate was (4.46), with a high degree, and that the average improvement in the level of job performance among managers there was (4.36), with a high degree. The results also showed that there were no statistically significant differences. To improve the level of job performance due to gender, and there are differences attributed only to the academic qualification and in favor of postgraduate studies. In light of the results, the study recommended several recommendations.

Keywords: governance, job performance, managers.

مقدمة

في السنوات الأخيرة شهد العالم العديد من المتغيرات في كافة القطاعات ولا سيما مع التطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية ومواقع التواصل الاجتماعي، ظهر مفهوم جديد في عالم الاقتصاد وهو ما يعرف بالحوكمة باعتبارها أساسا للتنمية الاقتصادية حيث تعتبر مفاهيم حوكمة المؤسسات من المفاهيم الحديثة في عالم الاقتصاد والأعمال والاستثمار للمؤسسات والمنظمات العاملة في القطاع العام والخاص على حد سواء، ومع هذا المفهوم شهدت الأنظمة التربوية تحولاً كلياً في العمل الإداري لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

ومن ذلك ملامح الحوكمة في قانون وزارة التربية والتعليم الأردني، ممّا الزم وزارة التربية والتعليم للمراجعة المستمرة لخططها وبرامجها، بهدف تطوير سياساتها الحالية وتوجهاتها وتوثيقها، وذلك بتحديد أولويات وأهداف ومعايير تربوية، ترسم معالم السياسة التربوية، والتوجهات الاستراتيجية للوزارة، لتواكب وتيرة التغيير الاقتصادي والاجتماعي العالمي المتسارع (Mraweh,2017).

كما أن القدرة المؤسسة على إدارة الموارد البشرية والمادية والتفاعل الإداري بين أفرادها بطريقة مثالية وفعالة، يؤدي إلى تحسين الأداء الوظيفي وتحقيق الأهداف المنشودة من خلال استراتيجية مبنية على أساس الأداء الوظيفي (Alharbi & Alyahya, 2013).

ولأن الحوكمة أصبحت من أكثر القضايا التي حازت على اهتمام المجتمعات الدولية، نظرا لما لها من أهمية متزايدة في ضمان حسن سير العمل، وتحسين جودة المؤسسات بمختلف قطاعاتها كإطار تنظيمي للعمل بشفافية ودون تحيز. من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن دور تطبيق في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا.

مشكلة الدراسة

تعد العلاقة بين تطبيق الحوكمة والأداء الوظيفي علاقة تشاركية وتكاملية، حيث تعتبر مديريات التربية والتعليم من المؤسسات الرئيسية والهامة التي يجب أن تهتم في

تطبيق الحوكمة المؤسسية، والتي وجدت لإدارة مؤسسات البناء الإنساني والمتمثلة بالمدارس وتنشئة أجيال صالحة لخدمة الدولة. لذلك فإن الحوكمة المؤسسية وتطبيقها بشكل فعّال تضمن سير العملية الإدارية بكل شفافية ونزاهة وتساعد في تطبيق الأنظمة والقوانين لصالح أصحاب العلاقة (Hatamlh & Salamh,2017).

ومن خلال عمل الباحثة في إدارة المدارس ومن شعورها بضرورة الكشف عن دور تطبيق الحوكمة على الأداء الوظيفي لدى مدراء مدارس محافظة مأدبا، ولا سيما في الوقت الذي تتصدر فيه عملية الحوكمة أداء المؤسسات والدول، ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة الحالية التي تحدد موضوعها بالإجابة عن السؤال الرئيس: هل يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لتطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الجانبين النظري والتطبيقي كالتالي:

الأهمية العلمية (النظرية): تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع ذاته، في كونها توضح وتؤكد دور تطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن بالإضافة إلى إثراء أدبيات الحوكمة والأداء الوظيفي وذلك للحاجة إلى مزيد من الأبحاث في هذا المجال على حد معرفة الباحثة.

الأهمية العملية (التطبيقية): تتمثل في التوصيات والنتائج التي ستعلن عنها الدراسة والتي من شأنها مساعدة صناع القرار في المؤسسات التعليمية على اتخاذ المسارات الصحيحة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي من خلال تطبيق الحوكمة في مديريات التربية والتعليم، حيث تعتبر الحكومة المؤسسية من أهم الركائز الأساسية في تحقيق

الجودة والتميز وحفظ حقوق أصحاب العلاقة ومشاركتهم في صنع القرار، وبالتالي تعزيز وتطوير الأداء الوظيفي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة دور لتطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن وذلك من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على أهم المجالات التي تقيس درجة تطبيق الحوكمة في المؤسسات والمنظمات.
٢. الكشف عن دور لتطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن.
٣. الكشف عن مستوى تطبيق الحوكمة في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظر المدراء
٤. الكشف عن مستوى الأداء الوظيفي لمدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظرهم.
٥. الكشف عن الفروق في تطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي).

تساؤلات البحث:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مفهوم الحوكمة وأبعادها ، وما دورها فى تحسين الاداء الوظيفي ؟
٢. هل يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لتطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن؟
٣. ما هي أهم المجالات التي تقيس درجة تطبيق الحوكمة؟

٤. ما مستوى تطبيق الحوكمة في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظر المدراء؟
٥. ما مستوى الأداء الوظيفي لمدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظرهم؟
٦. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لتطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي)؟

حدود الدراسة

المحددات البشرية: تقتصر الدراسة على المدراء والمديرات للمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا.

المحددات الزمانية: في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢ -٢٠٢٣.

المحددات المكانية: تقتصر الدراسة على مدارس مديرية التربية والتعليم بمحافظة مأدبا في الأردن.

محددات موضوعية: دور تطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي.

مصطلحات الدراسة

الحوكمة: " نظام يقوم على العقلانية والشفافية، وهو نظام ضمني متحكم قائم على المبادئ والمثل والقيم الأخلاقية، ويتضمن وجود كيان إداري داخل كل دولة أو مؤسسة أو منظمة أو مشروع (Qarawani, 2016:16).

بينما تعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها المتوسطات الحسابية لموافقة مدراء المدارس على مقياس تطبيق الحوكمة في مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا والمستخدم في الدراسة الحالية.

الأداء الوظيفي: "الطرائق التي تمارس بها الأعمال والمسؤوليات في شكل أنشطة أو سلوكيات محددة قابلة للملاحظة، والقياس وفقا لمتطلبات الرؤى والغايات والأهداف المرسومة في خطة التطوير التربوي الأردنية المأمولة"(Al-Rifai. 2018: 170) .

وتعرف إجرائياً: بأنها المتوسطات الحسابية لقياس مستوى مدراء المدارس على مقياس الأداء الوظيفي في مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا والمستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

مفهوم الحوكمة

تعددت تعريفات حوكمة بين القانونيين والاقتصاديين والمحللين، والسبب في ذلك تداخل المفهوم في العديد من الأمور التنظيمية والاقتصادية والمالية الاجتماعية للمؤسسة، ومن هذه التعريفات تعريف الأمم المتحدة: الحوكمة: " هي ممارسة السلطة الاقتصادية والسياسية والإدارية لإدارة شؤون الدولة على كافة المستويات من خلال آليات وعمليات ومؤسسات تمكن الأفراد والجماعات من تحقيق مصالحها" (سكارنة،٢٠١٤، ص٣٢١)

أما تعريف لجنة Cordonللحوكمة المؤسسية في تقريرها الصادر عام ١٩٩٨ في بلجيكا بأنها:" مجموعة من القواعد القابلة للتطبيق في مجال توجيه ورقابة الشركة" (علاونة وعبد الكريم،٢٠١٣، ص٤٧٤) . كما عرف Coulter & Robbins حوكمة المؤسسات بأنها " النظام الذي يستعمل لحكم المنظمة للتأكد من حماية مصالح المالكين، ويكون هذا النظام ناجحا عند استخدام مجلس إدارة كفاء وتقارير مالية صحيحة" (Coulter & Robbins,٢٠٠٧,p553)

بينما عرف باركنسون(Parkinson) الحوكمة المؤسسية بأنها " عملية الإشراف والرقابة على إدارة الشركة وذلك للتأكد بأنها تعمل وفقا لمصالح المالك"

(Solomon, 2007,p13). كما ويرى (Mraweh, 2017) أنه يمكن تعريف الحوكمة التربوية بأنها مجموعة من القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء الإداري والتعليمي عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف العملية التربوية.

ومن هنا فإن تطبيق الحوكمة في القطاع العام يعزز ثقة المواطنين بالدولة ومؤسساتها وذلك من خلال تحقيق عدة أهداف أهمها (Jordanian Ministry of Public Sector Development, 2014):

١ - زيادة نسبة رضا المواطن عن الخدمات التي يقدمها القطاع العام.

٢ - تحقيق مبدأ المحاسبة والمساءلة للدوائر الحكومية وموظفها والالتزام بالقوانين والأنظمة.

٣ - تحقيق مبدأ النزاهة والعدل والشفافية في استخدام السلطة وإدارة المال العام وموارد الدولة، والحد من استغلال السلطة العامة لأغراض خاصة.

٤ - تحقيق تكافؤ الفرص بين المواطنون.

٥ - تحقيق الحماية اللازمة للملكية العامة مع مراعاة مصالح الأطراف ذات العلاقة.

٦ - العمل على تحقيق الأهداف الوطنية الاستراتيجية وتحقيق الاستقرار المالي للدوائر الحكومية.

٧ - رفع مستوى قدرات الدوائر الحكومية من خلال تعزيز وتطوير الأداء المؤسسي عن طريق المتابعة والتقييم بشكل مستمر.

٨ - إنشاء أنظمة فعالة لإدارة مخاطر العمل المؤسسي وتخفيف آثار المخاطر والأزمات المالكة.

مكونات نظام الحوكمة

يتكون نظام حوكمة المؤسسات من ثلاث مكونات رئيسة وهي: (عمر،٢٠٠٩)

- مدخلات النظام: يتكون هذا الجانب مما تحتاجه الحوكمة من مستلزمات وما يتعين توفيره لها من متطلبات سواء متطلبات قانونية، تشريعية، إدارية أو اقتصادية.
- نظام تشغيل الحوكمة ويقصد به الجهات المسؤولة عن تطبيق الحوكمة وكذلك الجهات المشرفة على التطبيق، وأيضا جهات الرقابة وأي جهة تشجع الالتزام بها وتطوير أحكامها والارتقاء بفاعليتها.
- مخرجات النظام حيث إن للحوكمة أهداف نتائج يجب تحقيقها كتحقيق الإفصاح والشفافية والحفاظ على حقوق أصحاب المصالح.

مجالات الحوكمة

وسيتم تناول المجالات على النحو الذي تناولته الدراسة الحالية:

مجال الإفصاح والشفافية: حيث تقدم المؤسسات التعليمية معلومات لجميع المواطنين دون استثناء، فلا بد أن يكون فيها شفافية، بأن المعلومات المتوفرة فيها كافية لفهم ومتابعة العمليات في المؤسسات، وتساعد على تيسير عملية المساءلة لتوفر كافة المعلومات المطلوب معرفتها حول القرارات والعمليات التي يقوم بها أي من فاعلي التنمية (Hussein,2005).

ويرى هيرمان (Herman, 2010) أن للإدارة بالشفافية والإفصاح دوراً مهماً في علاج الظواهر والسلوكات السلبية في المؤسسة التربوية، حيث يؤكد (الزعابي، ٢٠١٤) على أن الشفافية والإفصاح في منظومة العمل التربوية عبارة عن عملية تلتزم بها الإدارة والمعلمين والموظفين والطلاب وأوتي تكفل أولياء الأمور، في إدارة الشؤون العامة التي تماسها الإدارة لصالح الطلبة مع الالتزام باتخاذ الإجراءات الضرورية التي تمد الجهات المعنية بالبيانات والمعلومات الصادقة ومناقشة السياسات التربوية بالمكاشفة والوضوح والصراحة للكشف عن القصور في الأداء الوظيفي وتطويره من اجل الوصول لدرجة التميز والفاعلية.

ومن أجل تطبيق الشفافية لا بد من إيجاد قوانين وتشريعات تلزم الهياكل الإدارية في المؤسسات العمل على تحقيق الشفافية، وتشكيل أجهزة مختصة تراقب المؤسسات للتحقق من مدى تحقيق الشافية، وأن تقدم المكافآت والحوافز للمديرين الذين يعملون على تحقيق الشفافية (AL-Hashash,2014).

مجال الرقابة والمسؤولية الإدارية: وتتمثل الرقابة بمسؤولية أصحاب القرار في القطاعين: الحكومي والخاص أمام الجمهور، وأمام المعنيين ولهم مصلحة في المؤسسة، ولا تتوافر المساءلة إلا إذا توافرت الشفافية (Hussein,2005). وترتبط بتفعيل دور القوانين في ملاحقة كل من يرتكب خطأ أو يتعدى على حقوق الغير بالمخالفة للقرارات والقوانين، وتطبق القوانين على جميع العاملين كبيرهم وصغيرهم دون تمييز، ويوجد فيها حوافز لتشجيع المسؤولين على أداء مهامهم بإخلاص وفعالية، فكل شخص مسؤول بواجب معين (Abdul Karim,2006).

وتتوافر الرقابة والمسؤولية الإدارية في المؤسسات التعليمية بالتزام جميع الأطراف العاملة داخل المؤسسة، تحقيق العدالة بين الأعضاء، ومراقبة العمل، وتطبيق الأنظمة والقوانين والتعليمات على جميع الأعضاء، وتحديد حوافز تشجيعية للأعضاء (Najm,2017).

وينقسم مصادر الرقابة والمسؤولية الإدارية إلى: مصدر غير ذاتي: تأتي من خلال الأجهزة التي تكتشف الانحرافات، وتتخذ الإجراءات اللازمة تجاه الشخص المنحرف، وتأتي من الرئيس المباشر، يستطيع أن يحاسب مرؤوسيه. الذاتي: تنبع المساءلة من خلال قيم الفرد التي يؤمن بها، وتحد القيم من عمليات الفساد (Al-Hashsh ,2017).

مجال المشاركة الفاعلة: كما تتحقق المشاركة الفاعلة بالتعاون البناء والمثمر والمشاركة الإيجابية بين جميع عناصر النظام التعليمي، وأنها تخفف العبء الإداري عن طريق تفويض أفراد آخرين للقيادة دون أن تنقص من حق مدير المدرسة، وتتمثل

في مشاركة المعلم في اتخاذ القرارات، وبالتخطيط الاستراتيجي على تحقيق سياسات تربوية تضمن تطوير التعليم بشراكات فاعلة، وبتخطيط استراتيجي يدعم القرار التربوي بمعلومات شاملة وموثوقة.

ويتشارك في صنع القرارات والتخطيط التربوي مجالس الآباء على مستوى مديريات التربية والتعليم بناء على التخطيط المحلي على مستوى مديرية التربية والتعليم، وذلك بمشاركة المجتمع المحلي والمعنيين في العملية التربوية، لوضع خطة تتضمن مبادرات نحو التحسينات العملية في مديريات التربية والمدارس (Mrawh,2017).

مجال الكفاءة والفعالية: كما تتحقق الكفاءة والفعالية في أي مؤسسة عند استخدام الموارد البشرية والمادية في تلبية احتياجاتها المحددة في أفضل طريقة، أي التعرف على الاحتياجات عن طريق المشاركة، فتضع كل المؤسسات المعنية بالتخطيط أو التنفيذ الاستغلال الأمثل للموارد للحصول على النتائج المرجوة (Najm,2017).

وتتوافر الكفاءة والفاعلية في المؤسسات التعليمية؛ فالعاملون في مديريات التربية يعملون في نظام اجتماعي وإطار تنسيقي يجمعهم مع مجموعة أخرى من العاملين وتربطهم علاقات مترابطة ومتداخلة، ويتجهون نحو تحقيق نفس الأهداف، وهذا يؤدي إلى خلق قنوات اتصال وتواصل بين العاملين بالمديريات وبيئتها المحيطة، والتكامل والتنسيق فيما بينهم بحيث يتبادلون من خلال نظم المعلومات، المعلومات المهمة لتسيير الأعمال المتداخلة بين وحداتهم الإدارية، فيتواصل المستويات الإدارية المختلفة، مما ينعكس إيجابا على تبادل الخبرات والمعلومات والبناء عليها (Ashour et al,2012).

الأداء الوظيفي

يعتبر الأداء الوظيفي الركن الأساسي الذي تسعى المؤسسة لزيادة كفاءته وتحسينه، فكلما ارتفع مستوى الأداء الوظيفي للمواد البشرية ارتقت المؤسسة وتميزت عن غيرها. حيث يمثل الأداء الوظيفي موضوعاً أساسياً في نظريات التنظيم الإداري لما يمثله من

أهمية للوصول للأهداف المرجوة للمؤسسة، حيث يتحقق الأداء من خلال القيام بالأدوار التي هي أطر النشاط المطلوب من كل فرد القيام بها، وأن الأداء محصلة لكافة العمليات التي تقاوم بها المؤسسة وأي خلل في أي منها لابد وأن يؤثر في الأداء الذي يعد مرآة المؤسسة (عمرو، ٢٠٢١).

العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي:

تصنف (نايفة، ٢٠١٨) العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي لمجموعتين كما يلي:

- عوامل تتصل بالفرد نفسه: من حيث المهارات والتركيب الاجتماعي والنفسي والشخصي.
- عوامل تتصل بالعمل ذاته: من حيث طبيعة العمل والتنظيم والواجبات والموارد والإمكانات المادية.

أهمية قياس الأداء الوظيفي:

وتنبع أهمية قياس الأداء بأنه يحقق الرقابة من خلال تقليل الانحرافات التي تحدث في أثناء سير العمل وتنفيذ الخطط والتحسين المستمر له، وتقييم الإدارة من خلال قياس المخرجات والنتائج التي يمكن أن تحققها الإدارة، ودرجة كفاءتها وفعاليتها (Leszczyńska, 2011)، وبالتالي يعد قياس الأداء مدخلا لعملية صنع القرار، إذ يستخدمها صانعو القرار أداة في الحوار والتعديلات التي قد تجرى في السياسة التربوية (Al- Rifai,2018).

وترى الباحثة أن أهمية تطبيق الحوكمة في مدارس محافظة مأدبا ومن خلال حرص وزارة التربية والتعليم والتركيز على تطوير الأداء الوظيفي وتحسينه، أصبح امرأ ضرورياً لما له من إيجابيات وتأثير على مستوى الأداء لدى المدراء.

ثانيا : الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة من حيث المحاور والمنهجية المستخدمة والعينة، حيث كان عددها (٦) دراسة منها (٣) دراسات عربية و (٣) أجنبية، سيتم عرضها حسب الموضوع حيث كانت من عام (٢٠١٦ -٢٠٢١):

هدفت دراسة (Mahmoud,2016) إلى الكشف عن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة وعلاقتها بجودة إجراءات العمل في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، وبلغ حجم عينة الدراسة ١٢٣ مديرا ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية جاءت بدرجة متوسطة، في حين جاءت جودة العمل بين أفراد العينة بدرجة مرتفعة، كما أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين درجة تطبيق الحوكمة وبين جودة العمل في مديريات التربية والتعليم يعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، وتقييم الأداء المدرسي.

كما هدفت دراسة العدوان (٢٠١٧) إلى التعرف إلى واقع معايير الحوكمة لدى البلديات الأردنية من وجهة نظر موظفيها، والكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة حول واقع تطبيق معايير الحوكمة تبعا لمتغيرات البحث، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغت (١٨١) موظف وموظفة، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى أن واقع تطبيق معايير الحوكمة في البلديات الأردنية التابعة لمحافظة العاصمة كان متوسطا، وتوصلت ايضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجالات معايير الحوكمة لدى البلديات التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغيري الجنس وعدد الدورات لتدريبية في مجال الحوكمة. بينما ظهرت فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وسعت دراسة (Mraweh, 2017) إلى استقصاء واقع معايير الحوكمة في قانون وزارة التربية والتعليم الأردني والمأمول تطبيقه لضمان الجودة الشاملة، وتوصلت الدراسة إلى أهمية وضع المعايير التي تحقق مفهوم الحوكمة في المناهج ، وطريقة بنائها وتصميمها لتحقق الهدف المنشود بتكوين جيل مؤمن بربه خادم لوطنه وبلده ، وأشارت الدراسة إلى أهم القوانين والسياسات التربوية التي تحقق المعايير وربطها بالواقع من خلال بعض الأبحاث المسحية لهذه المعايير ومنها: المشاركة والمحاسبة والشفافية والاستجابة والكفاءة وحكم القانون، كما خلصت الدراسة إلى أهم مؤشرات تطبيق معايير الحوكمة والمأمول الالتفات لها قانونا وتطبيقا لضمان تحقيق متطلبات الجودة الشاملة.

أما دراسة (Al-Azzawi, 2018) هدفت إلى الكشف عن درجة أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج التربية الإسلامية في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بغداد من وجهة نظر المدرسين والمشرفين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة تم تطبيقها على عينة بلغت ٣٢٥ من مدرسي ومشرفي مادة التربية الإسلامية في مدارس ٤ مديريات في بغداد، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج التربية الإسلامية كانت متوسطة من وجهة نظر المدرسين والمشرفين للأداة ككل، حيث جاء مبدأ الممارسات السليمة في المراجعة والرقابة في المرتبة الأولى، ومبدأ دعم الممارسات السليمة والفعالة في الحوكمة في المرتبة الثانية، ومبدأ تعزيز المسؤولية والأخلاقيات في المرتبة الثالثة، وأخيراً لمبدأ تعزيز الشفافية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في استجابات أفراد العينة لدرجة أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج التربية الإسلامية في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بغداد من وجهة نظر المدرسين والمشرفين تعزى للجنس، ووجود فروق في مجالات مبادئ الحوكمة في مناهج التربية في المدارس الثانوية تعزى إلى المؤهل العلمي لصالح حملة شهادة الماجستير، ووجود فروق لصالح متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من ١٢ سنة.

بينما هدفت دراسة (عمرو، ٢٠٢١) إلى معرفة أثر تطبيق الحوكمة على جودة الأداء الوظيفي للعاملين في مديريات التربية والتعليم، حيث يتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، ولأجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال بناء استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٢٥٠) موظفا وموظفة، وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق الحوكمة في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل كان متوسطا، وأن جودة الأداء الوظيفي متوسطة، ووجود أثر دال إحصائيا لتطبيق الحوكمة على جودة الأداء الوظيفي.

كما هدفت دراسة (الوكيل، ٢٠٢١) الكشف عن تأثير مبادئ الحوكمة على الأداء الوظيفي بتطبيق دراسة تطبيقية على حي شرق مدينة النصر في مصر، باتباع المنهج التحليلي الوصفي، بتوزيع استبانة على عينة عشوائية بلغ عددها (٢٤٦) من الموظفين والقيادات العاملين في المنظمات العامة، حيث نتج عنها وجود علاقة ارتباطية طردية بين تطبيق الحوكمة وتحسين الأداء الوظيفي، وعلاقة ارتباطية طردية بين تبني القيادات الإدارية لتطبيق مبادئ الحوكمة وتحسين الأداء الوظيفي، كما أكدت النتائج أن تطبيق الحوكمة يساهم وبشكل إيجابي في تحسين الأداء المؤسسي للإداريين.

التعقيب على الدارسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة في هذا البحث يمكن التعقيب عليها من خلال الآتي:

من خلال المنهج المستخدم: نلاحظ أن بعض الدراسات اتبعت المنهج المسحي للحصول على النتائج المناسبة لأهدافها كدراسة (Mrawah, 2017) بينما اتبعت أغلب الدراسات المنهج الوصفي التحليلي كدراسة (الوكيل، ٢٠٢١) و دراسة (عمرو، ٢٠٢١) (العدوان، ٢٠١٧) وتتفق الدراسة الحالية في اتباع المنهج المسحي الوصفي مع دراسة (Al-Azzawi, 2018).

من ناحية عينة الدراسة: فقد تراوحت العينات بين الموظفين بشكل عام كدراسة (العدوان، ٢٠١٧) و (الوكيل، ٢٠٢١)، وبين العاملين في مديريات التربية والتعليم كدراسة () و(عمرو، ٢٠٢١) واتفقت عينة الدراسة الحالية باختيار المدراء كعينة لها مع دراسة (Mahmoud, 2016).

ومن خلال ما سبق فإن الدراسة الحالية تتميز وبشكل عام عن باقي الدراسات بالموضوع المتناول والذي يعد موضوعاً مستحدثاً ومواكباً للتطورات من خلال المجتمع والعينة التي تم دراستها والتي من شأنها إدارة العملية التعليمية بشكل أفضل ونحو القمة من خلال خبرتها وتطبيقها للحوكمة ومبادئها.

منهجية وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

سيتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المدراء والمديرات العاملين في مدارس التربية والتعليم في محافظة مأدبا، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٢/٢٠٢٣، والبالغ عددهم (٧١) منهم (٢٦) مدير و(٤٥) مديرة، وتم اختيار عينة بالطريقة

الطبقية العشوائية بلغ عددها (٥٨). والجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي).

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	22	٪37.9
	أنثى	36	٪62.1
المؤهل العلمي	بكالوريوس	16	٪27.6
	دراسات عليا	42	٪72.4
المجموع		58	٪100

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على جمع البيانات الأولية من المراجع والأدبيات السابقة، كما تم استخدام استبانة محكمة بالاستعانة بدراسة كلا من (Al-Jamal, 2018) و (عمرو، ٢٠٢١)، وتكونت من أربع محاور تقيس أثر تطبيق الحوكمة على تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء في مديرية التربية والتعليم. على النحو التالي:

المحور الأول: يمثل أبعاد الحوكمة وتكون من (٣٠) عبارة، موزعة على أربع أبعاد (الإفصاح والشفافية، المشاركة الفاعلة، الرقابة والمسؤولية، الكفاءة والفعالية)

المحور الثاني: فقرات تقيس مستوى تحسين الأداء الوظيفي لمدراء المدارس في مديرية التربية والتعليم محافظة مأدبا بلغ عددها (١٦) عبارة.

تصحيح المقياس

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

جدول ١ مقياس تحليل النتائج

م	الدرجة	حدود الدرجة	
		من	إلى
١	درجة قليلة	١.٠٠	٢.٣٣
٢	درجة متوسطة	٢.٣٤	٣.٦٧
٣	درجة كبيرة	٣.٦٨	٥.٠٠

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١))/ عدد الفئات المطلوبة (٣)

=(٥ -١)/٣ =١.٣٣ ومن ثم إضافة الجواب (١.٣٣) إلى نهاية كل فئة.

صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرض الاستبانة على محكمين متخصصين ذوي الاختصاص بهدف

تحكيمها والتحقق من صدق محتواها وقد حصلت جميع فقرات الأسئلة على نسبة موافقة من المحكمين (٩٠٪)، وتعتبر هذه النسبة مناسبة لتحقق أهداف هذه الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

أما بالنسبة لثبات أداة الدراسة فقد تم التأكد منه من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α)) على عينة استطلاعية بلغت (١٠) من مديري محافظة مأدبا من داخل العينة الأصلية، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة. ويوضح الجدول (٢) هذه النسب.

جدول (٢): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات والدرجة الكلية

المجالات	الاتساق الداخلي
الإفصاح والشفافية	0.83
المشاركة الفاعلة	0.71
الرقابة والمسؤولية	0.77
الكفاءة والفعالية	0.80
تطبيق الحوكمة	0.85
الأداء الوظيفي	0.82

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

التكرارات، والنسب المئوية المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية. (المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي. الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.

اختبار (الانحدار الخطي البسيط) "ANOVA" للكشف عن دور تطبيق الحوكمة على تحسين الأداء الوظيفي.

اختبار تحليل التباين الثنائي (Two-Way Analysis of Variance) للمقارنة بين المتوسطات لإيجاد الفروقات.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما هي أهم المجالات التي تقيس درجة تطبيق الحوكمة؟

بعد النظر في الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، فقد تم تحديد المجالات التي تقيس درجة تطبيق الحوكمة في الإطار النظري للدراسة الحالية وهي كالآتي: الرقابة والمسؤولية، المشاركة الفاعلة، الإفصاح والشفافية الكفاءة والفعالية.

السؤال الثاني: ما مستوى تطبيق الحوكمة في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظر المدراء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق الحوكمة في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظر المدراء، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق الحوكمة في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظر المدراء مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	٣	الرقابة والمسؤولية	4.54	.391	مرتفع
2	٢	المشاركة الفاعلة	4.49	.425	مرتفع
3	١	الإفصاح والشفافية	4.43	.365	مرتفع
4	٤	الكفاءة والفعالية	4.37	.376	مرتفع
تطبيق الحوكمة ككل			4.46	.334	مرتفع

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.37 - 4.54)، حيث جاء مجال الرقابة والمسؤولية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.54)، بينما جاء مجال الكفاءة والفعالية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.37)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى تطبيق الحوكمة في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظر المدراء ككل (٤.٤٦) وتعزو الباحثة هذه النتيجة لاهتمام الأردن بتطبيق الحوكمة ومبادئها في جميع القطاعات بشكل عام وفي القطاع التعليمي بشكل خاص، وذلك لسعي وزارة التربية والتعليم لتحسين جودة العملية التعلمية والتعليمية بكافة الوسائل المتاحة وتختلف هذه النتيجة مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي أظهرت مستوى متوسط من تطبيق الحوكمة كدراسة (عمرو، ٢٠٢١) ودراسة (Al-Azzawi, 2018).

السؤال الثالث: ما مستوى تحسين الأداء الوظيفي لمدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء الوظيفي لمدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظرهم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمستوى تحسين الأداء الوظيفي لمدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	13	احرص على الشعور بالأمان والاستقرار الوظيفي في العمل	4.62	.489	مرتفع
2	12	أعزز القيم الإيجابية التي من شأنها تطور وتحسين إجراءات العمل.	4.60	.493	مرتفع
3	16	أحاول مواكبة المفاهيم الإدارية التي تسعى إلى تحقيق النمو والتجديد والتميز.	4.45	.502	مرتفع
4	10	أساهم في توفير الدعم المادي والمعنوي للعاملين للقيام أبداء أفضل.	4.43	.500	مرتفع
5	7	أسعى إلى تحقيق حالة من الأبداع في أداء العمل وزيادة مبادرات العاملين في المدرسة.	4.41	.497	مرتفع
6	11	احرص على العمل بسياسة الجودة في جميع المستويات الإدارية.	4.40	.560	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	5	أسعى على تبسيط وتوحيد إجراءات العمل باستمرار.	4.38	.671	مرتفع
8	2	احرص على تعزيز مفهوم التعلم والتشارك المعرفي.	4.36	.485	مرتفع
٨	1	احرص على تعزيز ثقافة الولاء وزيادة انتماء العاملين للمديرية والعمل بروح الفريق الواحد.	4.34	.579	مرتفع
10	3	احرص على جذب وتطوير الكفاءات والمحافظة عليها.	4.34	.579	مرتفع
11	8	أسعى إلى تحسين عمليات الدراسة والتطوير.	4.29	.649	مرتفع
١١	15	أسعى إلى تأهيل العاملين لاستلام المواقع الإدارية العليا	4.29	.562	مرتفع
13	14	احرص على انتقاء الموظفين بناء على مؤهلات الأفراد ومتطلبات الوظيفة وبدون وساطة وتحيز.	4.24	.709	مرتفع
14	9	أسعى بسرعة لمعاجلة شكاوي ومقترحات العاملين.	4.22	.817	مرتفع
15	6	أسعى إلى تطوير إجراءات العمل لمواكبة المستجدات المختلفة المتعلقة بالعمل.	4.21	.932	مرتفع
16	4	أحدد الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية العاملة بالمديرية لتحسين وتطوير	4.19	.438	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		أداء العاملين.			
		الأداء الوظيفي	4.36	.318	مرتفع

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.19 - 4.62)، حيث جاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على "احرص على الشعور بالأمان والاستقرار الوظيفي في العمل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.62)، بينما جاءت الفقرة رقم (4) ونصها "أحدد الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية العاملة بالمديرية لتحسين وتطوير أداء العاملين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.19). وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الأداء الوظيفي لمدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظرهم ككل (٤.٣٦) وتعزو الباحثة هذه النتيجة لحرص المدراء على شعور العاملين بالأمان الوظيفي والراحة النفسية التي من شأنها تعزيز الأداء الوظيفي لديهم وتحسينه، ومن ناحية أخرى فإن وعي المدراء بأهمية الدورات التدريبية للعاملين والاهتمام بتطوير مهاراتهم الوظيفية يجعلهم أكثر اندفاعا ونشاطاً لتقديم كل ما لديهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠.٠٥) في مستوى تحسين الأداء الوظيفي لمدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظرهم لتعزى متغيري الجنس، والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحسين الأداء الوظيفي لمدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظرهم حسب متغيري الجنس، والمؤهل العلمي والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحسين الأداء الوظيفي لمدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظرهم حسب متغيري الجنس، والمؤهل العلمي

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	4.38	.421	22
	أنثى	4.35	.241	36
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4.22	.244	16
	دراسات عليا	4.42	.329	42

يبين الجدول (٥) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحسين الأداء الوظيفي لمدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظرهم بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس، والمؤهل العلمي ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (٦).

جدول رقم (٦): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي على مستوى تحسين الأداء الوظيفي لمدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظرهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.046	1	.046	.476	.493
المؤهل العلمي	.463	1	.463	4.815	.032
الخطأ	5.289	55	.096		
الكلي	5.764	57			

يتبين من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (٠.٤٧٦) وبدلالة إحصائية بلغت (٠.٤٩٣)، وتبرر الباحثة هذه النتيجة إلى أن المدراء في مديرية التربية والتعليم في مأدبا يسعون دوماً لتحسين مستوى الأداء الوظيفي لديهم مما يعود بالنفع على العملية التعليمية بغض النظر عن الجنس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف (4.815) وبدلالة إحصائية بلغت (٠.٠٣٢) وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المدراء الحاصلين على المؤهلات العلمية العليا لديهم اهتمام أكبر في تحسين مستوى أداءهم الوظيفي وتطويره من خلال الدراسات في الكليات العليا للاستفادة من خبرات الدكاترة وذو الاختصاص في الجامعات الأردنية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Al-Azzawi, 2018) و (العدوان، ٢٠١٧) التي أظهرت فروقاً تعزى للمؤهل العلمي

ولصالح الدراسات العليا. ونتيجة دراسة (Mahmoud, 2016) التي لم تظهر فيها فروق تعزى للجنس.

السؤال الخامس: هل يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لتطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن؟

للتحقق من صحة الفرضية الفرعية الأولى، فقد تم استخدام الانحدار الخطي البسيط لدور تطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (٧): نتائج الانحدار الخطي البسيط لدور تطبيق الحوكمة في تحسين الأداء الوظيفي لدى مدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن

المتغير التابع	ملخص النموذج Model summary		تحليل التباين ANOVA			جدول المعاملات Coefficient					
	R معامل الارتباط	R^2 معامل التحديد	F المحسوبة	درجات الحرية DF	Sig. F الدلالة الإحصائية	البيان	B	الخطأ المعياري	Beta	t المحسوبة	Sig. t الدلالة الإحصائية
الأداء الوظيفي	.697	.486	53.040	1	.000	الثابت	1.401	.408		3.436	.001
						تطبيق الحوكمة	.664	.091	.697	7.283	.000

وتشير النتائج إلى وجود اثر ذو دلالة إحصائية لتطبيق الحوكمة في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لمدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا في الأردن، حيث بلغ معامل الارتباط (R=0.697) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المتغير المستقل (تطبيق الحوكمة)، والمتغير التابع (تحسين الأداء

الوظيفي) وقد ظهر أن قيمة معامل التحديد (R^2=0.486) مما يشير إلى أن (تطبيق الحوكمة) فسر ما نسبته 48.6٪ من التباين الحاصل في (الأداء الوظيفي) في حين أن المتبقي يعود إلى متغيرات أخرى لم تدخل في الأنموذج، كما بلغت قيمة (F=53.040) عند مستوى ثقة تساوي (sig=000) وهذا يؤكد معنوية الانحدار عند مستوى دلالة (α <0.05).

ويظهر من جدول المعاملات أن قيم (B) عند تطبيق الحوكمة قد بلغت (.664) وان قيمة (t) كانت (7.283) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) مما يشير إلى أن أثر هذا البعد معنوي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأنه كلما زادت درجة تطبيق الحوكمة في مديريات التربية تنعكس إيجابا في مستوى تحسين الأداء الوظيفي وتطويره من خلال مجالات الحوكمة، مما يساهم في مواكبة التطورات الراهنة والتكنولوجيا الرائدة في العصر الحالي وهذه ما تسعى له وزارة التربية والتعليم الأردنية من خلال رؤيتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الوكيل، ٢٠٢١) و(عمرو، ٢٠٢١) التي أظهرتا وجود علاقة إيجابية وأثر إيجابي لتطبيق الحوكمة على تحسين وتعزيز الأداء الوظيفي.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصي بما يلي:

١ - العمل على رفع مستوى تطبيق الحوكمة في باقي مديريات التربية والتعليم في الأردن.

٢ - إقامة برامج تدريبية للعاملين في مديريات التربية والتعليم بشكل عام لرفع مستوى الأداء الوظيفي لديهم مما ينعكس على المستوى التعليمي العام.

٣ - إجراء دراسات مشابهة وإدخال المدارس الخاصة في عينة الدراسة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

١ - عمر، عبدالصمد(٢٠٠٩) *دور المراجعة الداخلية في تطبيق حوكمة المؤسسات*. رسالة ماجستير، جامعة المدينة.

٢ - عمرو، فريال. (٢٠٢١).أثر تطبيق الحوكمة على جودة الأداء الوظيفي للعاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل: دولة فلسطين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(٤٧)، ٣٢ -٥٦.

٣ - نايفة، علي. (٢٠١٨). دور الاتصال الإداري في تحسين جودة الأداء الوظيفي لجامعة طرطوس من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية: دراسة ميدانية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٦ (٢)، ٢٤٩ - ٢٩٠.

٤ - الوكيل، منال. (٢٠٢١). تأثير مبادئ الحوكمة على الأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية على حي شرق مدينة نصر. *المجلة العربية للإدارة*، ٤١ (٤)، ١٠٧ - ١٢٧.

٥ - العدوان، نضال. (٢٠١٧). واقع تطبيق الحوكمة في البلديات الأردنية من وجهة نظر موظفيها، *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٦(١٥)، ٤٢٣ - ٤٦٣.

٦ - علاونة، سعيد وعبد الكريم، نصر(٢٠١٣). مدى التزام الشركات المساهمة العامة الفلسطينية بقواعد مدونة الحوكمة، المؤتمر الثالث للحاكمية الشركات والمسؤولية الاجتماعية، تجربة الأسواق الناشئة، ١٨ ،١٧ نيسان ٢٠١٣ ، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك، الأردن.

٧ - سكارنة، بلال(٢٠١٤) **أخلاقيات العمل**. دار المسيرة: عمان، الطبعة الرابعة.

٨ - الزعابي، سليمان. (٢٠١٢). درجة التزام مديري المدارس الثانوية الرسمية بتطبيق الشفافية من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية جامعة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٥(١)، ٤٥٩ -٤٨٥.

المراجع الأجنبية

9- Leszczyńska, A. (2011). *Performance management and control system in Servico ApS* . Unpublished Master Degree، Department of Business Studies, Aarhus University, Denmark.

10- Mahmoud, J. (2016), *Degree of Application of the Principles of Governance and its Relationship to the Quality of Work Procedures in the Directorates of Education in the Governorates of the Northern West Bank from the views of the Principals of Public Secondary Schools*, an unpublished master's thesis, National University of Success, Palestine.

11- Al-Azzawi, H. (2018), *The Importance of Applying the Principles of Governance in Islamic Education Curricula in Public Secondary Schools in Baghdad from the point of view of parents, teachers and supervisors*, an unpublished master's thesis, Middle East University, Jordan.

12- Abdul Karim, N. (2006). *Educational Accountability as an Entry Point for Evaluating the Performance of the University Faculty Member*, the 13th Annual National Conference of the Center for The Development of University Education arab universities in the 11th century: Ain Shams University, University Education Development Center, 26-27 November.

13- Najm, N., (2017), *Degree of Practice of Governance Principles at the University College of*

Applied Sciences in Gaza from the point of view of its staff and ways to develop it, an unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza.

14- Al-Hashash, K. (2014). *The Degree of Administrative Transparency Achieved by the Directors of the Directorates of Education in the Governorates of Gaza and its Relationship to the Performance of its Employees*, an unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza.

15- Solomon, J, Corporate Governance and Accountability, Second Edition, John Wiley & Sons, ltd., England, 2007

16- Robbins, Stephen p. & Coulter, Mary, "Management ", 9thédition, prentice-Hall, 2007

17- Al-Rifai, H. (2018), assessing the Need to Rely on Administrative Oversight to Improve Performance in the Directorates of Education in Jordan from the point of view of the Education Managers and their Assistants, *The Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology*, 16(4), 165-190.

18- Qarwani, K. (2016), The Extent to Which Governance is practiced in Secondary Schools in Palestine from the point of view of Teachers. *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology*, 14 (4), 157-111.

19- Alharbi, A.M. Alyahya, S.M. (2013). Impact of organizational culture on employee performance. International review of management and business research Journal, 2 (1): 166- 189

20- Jordanian Ministry of Public Sector Development (2014): https://portal.jordan.gov.jo/wps/wcm/connect/56d75661-abb5-4ecb-8826-67a1c3ee30df/e-Government_StrategyJO_Draft.pdf?MOD=AJPERES

21- Harman, J. (2010). perceptions of technology transfer specialists and science and Technology academics. Journal of Higher Education Policy and Management, 32(1): 69-83.

وحدة مقترحة في التربية الإسلامية قائمة على توظيف الأساليب التعليمية النبوية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

سارة مسعد محمد حتحوت

معلمة لغة عربية بالأزهر

ا.د علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق التدريس.

بكلية التربية جامعة بنها

ا.د عيطة عبد المقصود يوسف

أستاذ المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية جامعة الزقازيق

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية وحدة مقترحة في التربية الإسلامية قائمة على توظيف الأساليب التعليمية النبوية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وقد تكونت عينة البحث من ٦٠ تلميذا مقسمين بالتساوي على مجموعتين ، تجريبية وضابطة واستخدمت الباحثة اختبارا للمهارات الحياتية لقياس فاعلية الوحدة المقترحة، وبعد أن تم التأكد من صدق الاختبار وثباته تم تطبيقه قبليا على مجموعتي الدراسة وبعد الانتهاء من تطبيق الوحدة المقترحة أجرت الباحثة التطبيق البعدي للاختبار، وبعد الحصول على البيانات تحققت الباحثة من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة والدلالة الإحصائية للفروق بين الأداء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المهارات الحياتية وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ٠١.٪ في القياس البعدي للمهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى ٠١.٪ في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الحياتية لصالح القياس البعدي

وفي ضوء هذه النتائج توصي الباحثة بما يلي

١- ضرورة تطبيق الأساليب التعليمية النبوية في تنمية المهارات الحياتية للمتعلمين في المراحل المختلفة

٢- تطوير مناهج التربية الإسلامية والاهتمام بالمهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية

٣- اعتماد مجالات المهارات الحياتية التي توصلت إليها الباحثة وما تضمنته من مهارات فرعية في تطوير منهج التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية

الكلمات المفتاحية : الأساليب النبوية - المهارات الحياتية- التربية الإسلامية

A proposed unit in Islamic education based on employing the life skills among prophetic educational methods in developing .sixth grade students

:Study summary

This study aimed to reveal the effectiveness of a proposed unit in Islamic education based on employing the prophetic educational methods in developing life skills among sixth students divided ٦٠ample consisted of The research s .graders The .experimental and control ،equally into two groups researcher used a life skills test to measure the effectiveness of the proposed unit After confirming the validity and reliability of

،viously on the two groups of the studyit was applied pre ،the test the ،and after completing the application of the proposed unit -and post .application of the test-researcher conducted the post The results .test for the experimental group in the life skills test :d in the followingof the study resulte

1. There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups at the measurement of life skills in favor-level in the post %٠١. .of the experimental group.
2. There are statistically ficant differences between theimean level in %٠١.scores of the experimental group at the sign post measurements of life skills in favor of the pre and the researcher recommends the ،.the post measurement following . The need to apply the prophetic methods in developing the life skills of learners at educational different stages
3. Developing Islamic education curricula and paying attention to the necessary life skills for primary school students. Adopting the areas of life skills that the and skills they included in-the sub researcher reached curriculum for the developing the Islamic education .primary stage

مقدمة الدراسة :

التربية الإسلامية تربية مستمدة من كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم ،غايتها إعداد المسلم الصالح للاستخلاف في الأرض ،وعمارتها بإقامة شرع الله فيها؛ ولذا دار محورها حول جميع جوانب الشخصية الإنسانية،للوصول بها ليس إلى مرتبة الكمال ،إذ الكمال لله وحده، ولكن إلى درجة من السمو الروحي،والاستقرار النفسي ،واليقظة العقلية، والسلامة الجسدية ؛ليكون مؤهلا للقيام بمهمته التي خلق من أجلها وهي عبادة الله والخضوع المطلق له يقول الله عز وجل:{وَما خَلَقتُ الجِنَّ

وَالإِنسَ إِلّا لِيَعبُدونِ}الذاريات:٥٦ وتربية الإنسان وفق منهج الإسلام خاضعة للغاية التي خلقه الله من أجلها ، قائمة على الارتقاء بفكره، وتهذيب سلوكه وعواطفه على أساس هذا الدين الحنيف

وتتكفل التربية الإسلامية ببناء الجوانب الثلاثة في الإنسان الجسم والعقل والروح وتمكن الإنسان من إقامة علاقة صحيحة مع خالقه ومع العالم وتجعله عنصرا فاعلا ومفيدا في المجتمع ،أي أنها تصنع الإنسان الطامح لبلوغ القيم السامية والقادر على الابتكار واتخاذ القرار، والعارف بآداب الحياة (علي القائمي ، ١٩٩٥ ، ١٢٨)❖ ولذا اهتمت المؤسسات التربوية بالتربية الإسلامية من أجل رعاية متكاملة، و تنشئة صالحة للشخصية المسلمة، وكان من مظاهر هذا الاهتمام أن وضعت لها مناهجًا تدرس في المراحل التعليمية المختلفة، تهدف إلى فهم الإسلام فهما صحيحًا، وغرس العقيدة الإسلامية في نفوس النشء، وإعدادهم ليكونوا أعضاء نافعين لأنفسهم ولمجتمعهم ،ويسلكوا في حياتهم سلوكًا سويًا، وقد أكد حسن الخليفة وكمال الدين هاشم(٢٠٠٥ ،١٥) على أهمية مناهج التربية الإسلامية وتدريسها حتى يستطيع المتعلم مواجهة ظروف العصر ومتغيراته وهو متسلح بالعلم والشرع والقيم الإسلامية وأوضحا أن التربية الإسلامية تكتسب أهميتها من أنها :

١- تسمو بأخلاق الناشئة وتطهر نفوسهم وتربي ضمائرهم وتعمل على إسعادهم
٢- تحدد للإنسان الأحكام والمبادئ والقواعد التي تحكم سلوكه وعبادته وعلاقته بربه
٣- تعيد التوازن لحياة العصر التي طغت عليها الناحية المادية
٤- تعين أفراد المجتمع المسلم على مواجهة التيارات الفكرية الوافدة من خلال توعيتهم وتحصينهم ضد كل ضار
٥- تقوي الوازع الديني على الحد من انتشار الجرائم والانحرافات في المجتمع

وتهدف مناهج التربية الإسلامية ضمن ما تهدف إليه إلى إعداد الأفراد للحياة عن طريق تزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة لممارسة أنشطة الحياة المختلفة وفق

رؤية إسلامية مستمدة من كتاب الله عز وجل وسنة نبيه الكريم، وهو ما يقتضي أن يهتم القائمون على مناهج التربية الإسلامية بتضمين المهارات الحياتية في هذه المناهج تحقيقا لهذه الغاية؛ لأن "المهارات الحياتية تعد ضمن المتطلبات الضرورية والمهمة لبناء شخصية الإنسان،ومساعدته على تحسين نمط معيشته، ومواكبة المتغيرات السريعة التي يتصف بها هذا العصر، فالفرد في حاجة ماسة إلى مجموعة مهارات تمكنه من التعايش مع الحياة ومواجهة مشكلاتها بطريقة أكثر إيجابية كما تمكنه من التفكير البناء في مجريات الأمور من حوله مع الاعتماد على نفسه في اتخاذ قراراته"(سليمان عبد الواحد،٢٠١٤، ٢٥)

ويقصد بالمهارات الحياتية السلوكيات التي يستطيع الفرد القيام بها بحيث تساعده على التعامل بفعالية مع متطلبات الحياة بشتى مجالاتها ،الاجتماعية، والاقتصادية، والمهنية بالإضافة إلى معرفة الفرد لما ينبغي عليه فعله وكيفية مزاولته لأنشطة حياته اليومية ، وبعبارة أكثر وضوحاً ،المهارات الحياتية هي ما يستطيع الفرد القيام به من أفعال إيجابية لمواجهة مواقف الحياة المختلفة بحيث تتميز هذه الأفعال بالسرعة والدقة والإتقان.(محمود عبد العليم،خديجة بخيت ،٢٠١٠ ،٧)

وقد ظهر الاهتمام بالمهارات الحياتية في المجال التربوي من خلال الدراسات البحثية التي تناولتها تارة بتحليلها ،وبيان أنواعها وتارة ببناء البرامج لتنميتها، وأخرى بإظهار العلاقة بينها وبين غيرها من المتغيرات ومن هذه الدراسات دراسة أحمد السيد (٢٠٠١) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام برنامج قائم على التعلم البنائي الاجتماعي على التحصيل وبعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ،وقد اعتمدت الدراسة على اختبار تحصيلي ومقياس للمهارات الحياتية،وانتهجت المنهج التجريبي على عينة بلغت ثمانين تلميذا ،وأسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج في تنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس كما استهدفت دراسة هدى سعد الدين(٢٠٠٧) تحديد المهارات الحياتية الواجب تضمينها في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي ودرجة تضمينها، وتمكن الطلبة منها وقد أظهرت الدراسة ضعف تناول مقرر التكنولوجيا والعلوم

التطبيقية للمهارات الحياتية ،وعدم وصول الطلبة الى حد التمكن من هذه المهارات ، كما هدفت دراسة أحمد قشطة(٢٠٠٨)بيان أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس على تنمية المهارات الحياتية والمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي وقد أثبتت النتائج فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية، والمهارات الحياتية، ورصد عبد الرحمن وافي (٢٠٠٩) العلاقة بين المهارات الحياتية، والذكاءات المتعددة، وأوضحت نتائج الدراسة أن لاعلاقة بين المهارات الحياتية، والذكاءات المتعددة وأن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات حياتية بشكل جيد، ونسبة فوق المتوسطة . وحددت سمر صايمة (٢٠١٠) المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج اللغة العربية ومدى ممارسة تلاميذ الصف الثالث الأساسي لها من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور وكان من نتائج الدراسة الكشف عن نسبة تضمين المهارات الحياتية في منهج اللغة العربية فقد قدرت ب ١٥,٥٠٪ أما نسبة ممارسة التلاميذ للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين بلغ ٥٨,١٪ ومن وجهة نظر أولياء الأمور بلغ٦٥,٤٪

محمد أبو دف (٢٠٠٦) :استهدفت دراسته الكشف عن خصائص ومقومات منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في تقويم السلوك وتحديد أبرز الأساليب النبوية التي استخدمت في ذلك وتقديم تصور مقترح للاستفادة من منهجه.

٢- منال دبابش (٢٠٠٨):كشفت عن أهم الأسس التربوية التي يقوم عليها المنهج النبوي من خلال السيرة النبوية كما كشفت عن المبادئ التربوية المستمدة من السيرة وحددت الأساليب التربوية التي استخدمها الرسول في تربيته لأصحابه و تصور مقترح للاستفادة من منهج الرسول في التربية من خلال السيرة في المؤسسات التربوية ،وقد كان من نتائج الدراسة إثبات اهتمام النبي بالتربية والتعليم معا وحرصه على تثبيت الفضائل وتدعيمها .

٣- محمد الزغبي(٢٠٠٨) فقد هدف في دراسته إلى إبراز معالم المنهج النبوي في التربية والتعليم وبيان أثره في نفوس الصحابة وانعكاسه على حياتهم ، و استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمواقف السيرة النبوية ،وتوصل إلى أن سيرة النبي صلى الله عليه وسلم هي الأصل في العملية التربوية التعليمية؛ وذلك لأن شخصيته صلى الله عليه وسلم هي الصورة الكاملة للمنهج الإسلامي، كما أثبت أن أقوال النبي صلى الله عليه وسلم بها أكثر من وجه تعليمي فالحديث الواحد يصلح للاستشهاد في كثير من الأمور

٤- عبد الرحمن الشنقيطي(٢٠١٣) : بحث الأساليب النبوية لبناء الذات وتطبيقها في الأسرة المسلمة ، و توصل الى مجموعة من النتائج مفادها أن الإسلام قد سبق الغرب إلى كثير من النظريات التربوية التي دل عليها القرآن والسنة ،وأن الرسول صلى الله عليه وسلم قد اعتنى ببناء ذاته الشريفة وذوات أصحابه ، كما أثبتت الدراسة تنوع الأساليب التي استخدمها النبي لبناء الذات من خلال أفعاله وأقواله وتوجيهاته .

٥- دراسة أحمد البنا(٢٠١٣)بحث بعض الأساليب النبوية للكشف عن الموهوبين واستنباط بعض سماتهم وسمات معلميهم من السنة النبوية من خلال تتبع الأحاديث والمواقف النبوية وتحليلها وتصنيفها، ومن هذه الأساليب أسلوب الملاحظة ، وقياس القدرات الابداعية ، والترشيح ، وتوصلت الدراسة إلى أن شخصية النبي صلى الله عليه وسلم تعد النموذج الأمثل في رعاية الموهوبين،

٦- محمد الديهي (٢٠١٥) :استنتج أسس المنهج النبوي في تعزيز القيم المهارية من خلال تتبعه الأساليب النبوية المتبعة في ذلك وتتلخص في الاقتناع بالقيمة وتقبلها، فالاهتمام بها وتفضيلها، ومن ثم تحويلها إلى سلوك يلتزم، وقد لاحظت الباحثة تنوع المتغيرات التي عولجت من خلال بحث الأساليب التربوية النبوية مما يؤكد فاعليتها في جميع مناحي الحياة ،كما لاحظت ندرة الدراسات التي اهتمت بتنمية المهارات الحياتية وفق رؤية إسلامية مستمدة من سنة النبي صلى الله عليه وسلم، لذا قدمت

هذه الدراسة وحدة مقترحة تقوم على الأساليب التربوية النبوية لتنمية المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وعملت على إثبات فاعليتها من خلال المنهج التجريبي

الإحساس بالمشكلة

أحست الباحثة بمشكلة البحث من خلال:

١- الدراسات السابقة التي أظهرت قصورا في مستوى ممارسة التلاميذ للمهارات الحياتية في المراحل المختلفة وضعفا في تضمين هذه المهارات في المناهج الدراسية رغم أهميتها واضفائها لونا من الواقعية على العملية التربوية حيث تربط بين المناهج الدراسية ومواقف الحياة اليومية ومن هذه الدراسات دراسة (هدى بسام سعد الدين ،٢٠٠٧) ،(أحمد عودة قشطة ،٢٠٠٨) ،(عبد الرحمن جمعة وايفي ،٢٠٠٩) ،(سمر صايمة ،٢٠١٠) ،(ماجد الغامدي ،٢٠١١) ،(نجلاء السيد ،٢٠١١)،(طيبة الزنيدي،٢٠١٣)

واقع تدريس مادة التربية الإسلامية الذي لاحظته الباحثة من خلال حضور حصص التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية حيث تدرس في الأعم الأغلب بمعزل عن حياة التلميذ وواقعه ولا يهتم المعلمون غالبا بالربط بين موضوعات المنهج وحياة التلميذ فتبقى مجرد معلومات جوفاء يحفظها التلميذ ويكتبها في ورقة الامتحان بعيدة عن التطبيق في حياته اليومية ولا أثر لها في الارتقاء بمستوى مهاراته الحياتية

ومن هنا كانت الحاجة ماسة الى الاهتمام بتنمية المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

تحديد مشكلة الدراسة :

يمكن صوغ مشكلة البحث الحالي في السؤال التالي

كيف يمكن تنمية المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال وحدة مقترحة قائمة على توظيف الأساليب التعليمية النبوية ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الاسئلة الفرعية التالية :

١- ما المهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

٢- ما مكونات وأسس الوحدة المقترحة القائمة على الأساليب التعليمية النبوية لتنمية المهارات الحياتية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟

٣- ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المهارات الحياتية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات الحياتية لصالح المجموعات التجريبية

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الحياتية لصالح القياس البعدي

أهداف الدراسة :

يهدف البحث الحالي إلى :

١- قياس مستوى تمكن تلاميذ المرحلة الابتدائية من المهارات الحياتية

٢- التعرف على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المهارات الحياتية

أهمية الدراسة:

يستمد البحث الحالي أهميته من إمكانية إفادته للفئات التالية:

١. واضعي المناهج: حيث يقدم لهم قائمة بالمهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية لتضمينها في مقررات التربية الإسلامية .

٢. المعلمين: حيث يمدهم البحث بوحدة تعليمية يمكنهم من خلالها تنمية المهارات الحياتية لتلاميذهم .

٣. التلاميذ: وذلك من خلال تربيتهم بالهدي النبوي و تنمية المهارات الحياتية لديهم مما يزيد من خبراتهم ويصقل شخصياتهم ويجعلهم قادرين على مواجهة الحياة

٤. الباحثين :يلبي هذا البحث المطالب التربوية التي تدعو الى الاهتمام بربط المناهج الدراسية بالحياة الواقعية وذلك من خلال الاهتمام بالمهارات الحياتية وتضمينها في المناهج والبرامج الدراسية .

كما أنه يمد الباحثين بقائمة بالمهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية التي يمكن الاسترشاد بها في أبحاثهم في هذا المجال .

مصطلحات البحث:

الوحدة التعليمية : تنظيم مختلف الأنشطة وأنواع التعليم حول هدف أساسي يعمل على تحقيقه مجموعة من الطلبة متعاونين مع بعضهم تحت إشراف مدرس ويتضمن ذلك وضع الخطة وتنفيذها وتقويمها (محمد حمدان، ٢٠٠٧، ٥٠)

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنه: مجموعة من الخبرات المخططة والمنظمة والمناسبة لخصائص المرحلة العمرية للمتعلمين والقائمة على توظيف الأساليب التعليمية النبوية في تنمية المهارات والتي تهدف إلى تنمية المهارات الحياتية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

التربية الإسلامية في إطار المناهج الدراسية :هي تلك المواد أو العلوم الشرعية المتضمنة في المناهج الدراسية التي يدرسها الطلاب في المراحل المختلفة بفروعها المتعددة (حسن الخليفة، كمال الدين هاشم ،٢٠٠٥، ٦)

ويمكن تعريفها إجرائيا :بأنها إحدى المواد الدراسية التي تقوم على العلوم الشرعية الدينية والتي تهدف إلى غرس العقيدة الإسلامية في نفوس المتعلمين وتهذيبهم بالقيم والأخلاق والآداب الإسلامية.

المهارات الحياتية: أي عمل يقوم به الإنسان في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص ومؤسسات وتحتاج هذه التفاعلات إلى التمكن من مهارات أساسية .(أحمد اللقاني ،٢٠١٣، ٨٦)

وتعرفها الباحثة إجرائيا : بالسلوكيات التكيفية التي يصدرها تلميذ المرحلة الابتدائية إزاء مواقف الحياة المختلفة .

الإطار النظري:

مفهوم المهارات الحياتية :

تعددت تعريفات المهارات الحياتية تعددا أثرى المفهوم العام لهذه المهارات ودل على كثرتها واختلاف مجالاتها المنبثقة من مجالات الحياة ،فعرفت في معجم المصطلحات التربوية بأنها مهارات تساعد الأطفال على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه وتركز على النمو اللغوي وتناول الطعام وارتداء الملابس و القدرة على تحمل المسئولية و التوجيه الذاتي والمهارات المنزلية والأنشطة الاقتصادية والتفاعل الاجتماعي(اللقاني والجمل، ٢١٨،١٩٩٩)

وعرفها محمود منسي وخديجة بخيت (٢٠١٠، ١٠) بأنها كل ما يقوم به الفرد من سلوك توافقي يساعده على التعامل بفاعلية مع مطالب الحياة ،وذلك عن طريق ترجمة المعلومات التي يعرفها والاتجاهات والقيم والمعتقدات

التي يعتنقها وتوظيفها في عمل ما أو في أي نشاط يجب عليه عمله لمزاولة حياته العادية

وتعرفها منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونيسيف بأنها مجموعة من المهارات النفسية والاجتماعية والشخصية التي تساعد الأشخاص على اتخاذ قرارات مستنيرة والتواصل بفعالية مع الآخرين وتطوير مهارات التأقلم مع الظروف المحيطة وإدارة الذات مما يساعد على الاستمتاع بحياة صحية ومنتجة (unicef، ٢٠١٢، viii)

أما المنظمة الدولية للشباب(٢٠١٤ ،٣) فعرفتها بأنها مجموعة شاملة من المهارات والأداءات الإدراكية وغير الإدراكية العامة ، وسلوكيات الاتصال، والتوجهات الشخصية، والمعرفة التي ينميها الشباب ويحتفظون بها طوال حياتهم

وعرفتها نسيم الطويرقي(٢٠١٧،١١) بقولها: هي المهارات التي يحتاجها كل شخص لتحقيق أقصى استفادة من الحياة و عادة ما تكون مرتبطة بطريقة إدارة الحياة وعيشها بصورة أفضل لتحقيق الطموح

وعرفت في معجم المصطلحات التربوية بأنها مهارات تساعد الأطفال على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه وتركز على النمو اللغوي وتناول الطعام وارتداء الملابس و القدرة على تحمل المسئولية و التوجيه الذاتي والمهارات المنزلية والأنشطة الاقتصادية والتفاعل الاجتماعي(اللقاني والجمل، ١٩٩٩،٢١٨)

خصائص المهارات الحياتية

تختلف المهارات الحياتية تبعا لطبيعة المجتمع ،وثقافته واحتياجات أبنائه، وتساعد على إيجاد تفاعل بناء بين الإنسان وجميع ما يحيط به في بيئته ،كائنا حيا كان أو جمادا ،لتطوير أساليب معايشة الحياة ،وقد ذكرت تغريد عمران وأخريان(٢٠٠١،١٦) بعض الخصائص التي تختص بها المهارات الحياتية وهي كما يلي :

١- المهارات الحياتية تختلف تبعا لطبيعة كل مجتمع وعاداته وتقاليده ودرجة تقدمه وفق الفترة الزمنية التي تتأثر بكل من الزمان والمكان

٢- تعتمد على طبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع ودرجة تأثير كل منهما في الآخر

٣- تستهدف مساعدة الفرد على التفاعل الناجح مع الحياة وتطوير أساليب معيشتها

وتضيف مروة الجدي (٢٠١٢ ، ٤٣) بعض الخصائص منها

٤- أن المهارات الحياتية تضم مهارات عقلية وأخرى أدائية

٥- أنها واسعة ومتداخلة في كافة المواد الدراسية

٦- أنها تكون عرضة للنسيان ما لم يتم تعزيزها من خلال نشاط الطالب

وأما سهير شاش (٢٠١٧، ١١٧) فترى أن من أهم السمات التي تتسم بها المهارات الحياتية أنها:

٧- نتاج عملية التدريب والتعلم

٨- مجموعة من الخبرات المنظمة التي تساعد الفرد على الاتصال والتفاعل مع البيئة

٩- مجموعة من المعارف التي تساعد الطفل على حل المشكلات واتخاذ قرارات صائبة

<u>واعتمادا على ما سبق يمكن تلخيص خصائص المهارات الحياتية في النقاط التالية</u>

١- إنها متنوعة كتنوع مجالات الحياة متداخلة كتداخل مواقفها

٢- إنها تكتسب بالتجربة أو بالتعلم

٣- إن اكتساب المهارات الحياتية وتطورها مستمر باستمرار الحياة

٤- إنها مشتقة من ثقافة المجتمع تحكمها عاداته وتقاليده

٥- إنها تنمو وتتطور بالمران والممارسة

أهداف المهارات الحياتية: يمكن تحديد مجموعة من الأهداف لتنمية المهارات الحياتية على النحو التالي:(أحمد عبد المعطي، دعاء مصطفى ، ٢٠٠٨، ٢٢)

أ - زيادة تقدير الذات والمسئولية الذاتية

ب - تشجيع الأطفال على البقاء في المدرسة

ج - تكوين صداقات مع الآخرين

د- زيادة دافعيتهم بصورة مستمرة للتعلم

هـ- تطوير مهاراتهم الاجتماعية الإيجابية

و - تدريبهم على حماية أنفسهم من المخدرات والعنف والمؤثرات الضارة الأخرى

وينبغي للمعلم الناجح أن يكون بصيرا بالأهداف المرجوة من تعليم المهارات الحياتية في المرحلة

التي يقوم بتدريسها؛ ليسير وفق ما تقتضيه هذه الأهداف ويعمل على تحقيقها ، وقد ذكر المختصون

جملة من الأهداف لتعليم المهارات الحياتية في المرحلة الابتدائية منها :

(عبد العظيم صبري ،حمدي أحمد ، ٢٠١٥، ٥٥)

١- تحقيق النمو النفسي المتكامل للطفل واستثمار قدراته

٢- بناء شخصية متوازنة متكاملة لدى الطفل في هذه المرحلة

٣- تنمية قدرة الطفل على التفكير المنطقي من خلال تصميم مواقف تعليمية تنمي هذه القدرة

٤- تنمية مهارة التعلم الذاتي تحقيقا لمبدأ التعليم المستمر

٥- تنمية القيم الأخلاقية والاتجاهات الإيجابية في نفس الطفل لإكسابه أنماط السلوك السليم

٦- اكساب الطفل مهارات البحث والتجريب والتطبيق العملي

أهمية المهارات الحياتية

تنبع أهمية المهارات الحياتية من الحاجة الملحة إليها؛ فالإنسان لا غنى له عن قدر من المهارات يساعده في مواجهة مواقف الحياة وتحدياتها ، وما يستجد فيها وما يطرأ عليها من متغيرات متسارعة ينبغي له مواكبتها كما أن طبيعته الإنسانية المطبوعة على التفاعل والتعايش تفرض عليه إجادة قدر من المهارات تساعده في تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين،

ويلخص سليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ٢٦ ، ٢٧) أهمية المهارات الحياتية للفرد في أنها:

١- تكسب الفرد القدرة على تحمل المسؤولية

٢- تساعد على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي

٣- تنمي القدرة على التعبير عن المشاعر وتهذيبها

٤- تكسب الفرد القدرة على التحكم الانفعالي

٥- تنمي التفاعل الاجتماعي والاقتصادي الجيد مع الآخرين

٦- تنمي القدرة على مواجهة مشكلات الحياة

٧- توفر النمو الصحي الجيد للشخصية

عوامل اكتساب المهارات الحياتية:

هناك الكثير من العوامل والمؤثرات التي تساعد الفرد على اكتساب مهارات الحياة منها :

١- الإيمان بأهمية المهارة و الاقتناع التام بضرورة اكتسابها

٢- توفر الهدف المحفز والدافع لاكتساب مهارات الحياة باختلاف مجالاتها

٣- الممارسة العملية المتكررة للمهارة المستهدفة

٤- تقبل النقد بهدف تحسين أداء المهارة

وقد ذكر محمد خليل وخالد الباز (١٩٩٩،٨٩) مجموعة من العوامل التي تؤثر في اكتساب المهارات الحياتية منها :

أ- العلاقات المدعمة بين المعلم والمتعلم والتي تتمثل في وجود قدر من الاهتمام والمحبة والتفاهم بينهما ، فوجود أو غياب هذه العلاقات تجعل الفرد يصر على اكتساب المهارة أو يهملها

ب- نماذج الدور أو نماذج التقويم : فقوة المهارة أو ضعفها يتأثر بملاحظة الفرد لنماذج تقوم على أداء تلك المهارة وتقويمها

ج- تتابع الإثابة : وقد تكون هذه الإثابة أساسية مثل الحصول على الغذاء أو الدفء الإنساني وقد كون ثانوية مثل الحصول على التشجيع والثناء

د- التعليمات: فمعظم تعليمات أداء المهارات الحياتية مكتسبة من المنزل إلا أن هناك تعليمات لمهارات العمل والدراسة والحفاظ على الصحة ينبغي تعلمها بطريقة صحيحة خارج المنزل

هإتاحة الفرصة: وذلك بأن يمارس الفرد المهارة بنفسه ولا يعتمد على الآخرين لأن اعتماده على الآخرين يجعل اكتساب المهارات صعبا عليه

و- التفاعل مع الأقران : ويتوقف ذلك على طبيعة هؤلاء الأقران ومهاراتهم،فقد يكون تعلم المهارات من الأقران مفيدا وقد يكون ضارا

ز- مراعاة نوع الجنس: فنوعية الجنس تؤثر على اكتساب نوعية معينة من المهارات

ح- المستوى الاجتماعي والثقافي

ط- وجود تحديات تواجه الفرد

وأضافت فتحية اللولو (٢٠٠٥، ٦٦٥، ٦٦٦)جملة من العوامل التي تؤثر في اكتساب مهارات الحياة وهي :

ي- القدوة :فالممارسة السليمة للمهارات الحياتية من قبل المعلم تجعله قدوة لتلاميذه

ك- الإقناع: بعرض البراهين المنطقية والدلائل لجميع المهارات الحياتية اللازمة لحياة أفضل

ومناقشتها بأسلوب علمي دقيق

ل- استخدام الأساليب الحديثة في التدريس: مثل لعب الأدوار والألعاب التعليمية وحل المشكلات

تصنيفات المهارات الحياتية

تعددت تصنيفات المهارات الحياتية تبعا لتعدد أنماط حياة الإنسان واختلاف أشكالها ومن هذه

التصنيفات تصنيف أحمد اللقاني و فارعة حسن(٢٠٠١،٢٢٥)حيث يصنفان المهارات الحياتية إلى :

١- مهارات عقلية متعلقة بالتفكير و الإبداع والجهد الذي يبذله الفرد في التعامل مع الموقف التعليمي

٢- مهارات يدوية وهي التي يستخدم فيها الفرد عضلاته مثل قيادة السيارة أو قاطرة أو إدارة ماكينة أو

الكتابة على الحاسبات الآلية أو الآلة الكاتبة أو نسج قطعة من القماش أو غزل خيوط معينة أو صناعة قطعة من السجاد

٣- مهارات اجتماعية و هي المهارات اللازمة للتعامل مع الواقع الذي يعيش فيه الفرد مثل التعامل مع

الآخرين واتخاذ القرار والمناقشة والتعاون والحياد والموضوعية

وقدمت منظمة اليونيسيف(٢٠١٧،٣٠) تصنيفا للمهارات الحياتية يعتمد على نموذج رباعي الأبعاد

للتعلم يقترح هذا النموذج عنقودا من المهارات الحياتية لكل بعد وعليه فقد تم تحديد اثنتي عشرة مهارة

أساسية ١- مهارات من أجل التعلم وتشمل: الإبداع، التفكير النقدي ،حل المشكلات

٢- مهارات من أجل القدرة على التوظف وتشمل: التفاوض، التعاون ،صنع القرارات

٣- مهارات من أجل التمكين الشخصي وتشمل: إدارة الذات، الصمود ، التواصل

٤- مهارات من أجل المواطنة النشطة وتشمل: احترام التنوع ، التعاطف ، المشاركة

وصنفت وزارة التربية والتعليم المهارات الحياتية وفق رؤية التعليم الجديدة ٢٠٣٠ إلى أربع مهارات أساسية تتضمن عدة مهارات فرعية (تفيده غانم، ٢٠١٨،٣٠)

١- المهارات العلمية وتشمل مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداع

٢- المهارات الذاتية وتشمل مهارات إدارة الذات والمحاسبية والتواصل والصمود

٣- مهارات التعايش وتشمل مهارات احترام التنوع والتعاطف والمشاركة

٤- مهارات العمل وتشمل مهارات التعاون وصنع القرار والتفاوض والإنتاجية

وبعد هذا السرد لتصنيفات المهارات الحياتية توصلت الباحثة إلى نتيجة مفادها ألا تصنيف موحد لهذه المهارات لكنها تحدد وفقا لما تقتضيه حاجات المتعلمين في مراحلهم المختلفة ،ووفقا لأهداف كل مرحلة تعليمية ، كما لاحظت الباحثة ما يلي

أ- اختلاف تصنيفات المهارات الحياتية في كثير من الدراسات المعنية بها تبعا لأغراض واتجاهات تلك الدراسات

ب- اختلاف تصنيفات المنظمات الدولية للمهارات الحياتية حسب رؤية كل منظمة لأهم مهارات الحياة

ج- اشتراك بعض التصنيفات في مهارات أساسية ومهارات فرعية

وبناء على أن طبيعة الدراسة وأهدافها تؤثر في التصنيف الذي تتبناه ؛ فإن الباحثة تشتق من طبيعة هذه الدراسة وأهدافها تصنيفا ينطلق من رؤية التربية الإسلامية في تنشئة الإنسان المسلم المتكامل وتكوينه في جميع جوانب شخصيته ، عقليا، وانفعاليا ، واجتماعيا ،وجسديا ، هذا بالإضافة إلى إعداده ليكون فردا صالحا في مجتمعه، يسهم في تحسينه وتنميته، فتصنف الباحثة المهارات الحياتية إلى خمسة محاور ١- محور المهارات العقلية: وهي مجموعة من الأنشطة العقلية ،تحتاج إلى إعمال العقل بالنظر والتأمل والتفكير من أجل الوصول إلى الهدف المنشود، ويتفرع عن هذا المحور مجموعة من المهارات الفرعية مثل: التفكر والتأمل ، التمييز والنقد، ممارسة التفكير الإيجابي

٢- محور المهارات الانفعالية: وهي مجموعة من السلوكيات ،تكسب الفرد القدرة على فهم انفعالاته والتحكم في ردود الأفعال الناتجة عن الانفعالات المختلفة، ويندرج تحت هذا المحور مجموعة من المهارات الفرعية مثل : مواجهة الانفعالات السلبية، التحكم في ردود الأفعال الناتجة عن الانفعال، توجيه عواطف القبول والرفض

٣- محور المهارات الاجتماعية: وهي سلوكيات مكتسبة ،تمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين ،وإقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة و تندرج تحتها مجموعة من المهارات مثل: التهنئة في المناسبات السارة، التعزية ومواساة الآخرين، الاعتذار عند الخطأ، الالتزام بالآداب الاجتماعية، اختيار الأصدقاء

٤- محور المهارات الصحية والوقائية: وهي سلوكيات تساعد الفرد على الوقاية من الأمراض التي تهدد حياته، كما تساعده على الوقاية من كل ما يؤدي إلى تدهور صحته البدنية أو النفسية والاهتمام بالتغذية

السليمة و تندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية مثل: ممارسة العادات الصحية وتجنب الضارة ،اختيار الغذاء الصحي ، تجنب الحوادث والمخاطر

٥- محور المهارات البيئية: وهي سلوكيات مكتسبة تسهم في حماية البيئة والمحافظة عليها وإنمائها ،وتدعم الاستخدام الأمثل لمرافقها العامة ومواردها الطبيعية وتتفرع عنها بعض المهارات الفرعية مثل: المشاركة في تحسين البيئة، المحافظة على ثروات البيئة ومرافقها العامة

خطوات تنمية المهارات الحياتية

يتسم هذا العصر بالتغيرات المتسارعة، فكل يوم يحمل الجديد الذي قد يغير شكل الحياة إلى حد بعيد ،وهو ما يجعل الإنسان في سباق مع الزمن لمواكبة هذه التطورات من خلال تنمية مهارات الحياة باختلاف أنواعها، وقد حدد سليمان عبد الواحد (٢٠١٢، ١٩، ٢٠) الخطوات اللازمة لتنمية المهارات الحياتية في النقاط التالية:

١- التأكد من نقص المهارة لدى المتعلمين

٢- التأكد من فهم المتعلمين لمعنى المهارة وطبيعتها وأهميتها وكيف تؤدي

٣- إحاطة المتعلم مسبقا بالشروط التي يجب توافرها لاكتساب المهارة من حيث شروط

وقواعد تنمية المهارات

١- تهيئة المتعلمين وإعداد مواقف لتدريبهم على ممارسة المهارة

٢- التأكد من اكتساب المهارة من خلال ممارستها في مواقف مختلفة

٣- توفير أساليب الثواب والمكافأة كتغذية مرتدة من أجل مساعدة المتعلمين على تصحيح أخطائهم و معرفة مدى اكتسابهم للمهارات مما يؤدي إلى بقاء أثر تعلم المهارة.

٤- متابعة المتعلمين للتأكد من ممارستهم للمهارة بشكل مستمر

المحور الثاني :

الأساليب التعليمية النبوية كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يتخير في تعليمه أفضل الأساليب وأحسنها ليقرب العلم إلى عقل المتعلم وفهمه ، كما كان يلون الحديث لأصحابه فتارة يسألهم وتاره يجيبهم وتارة يضرب لهم الأمثال وتارة يصرح وتارة يلمح حسب ما يقتضيه الموقف وحالة المتعلم وفيما يلي توضيح لأبرز الأساليب التعليمية المأثورة عن النبي صلى الله عليه وسلم:

١- **التعليم بالموعظة :** والموعظة كما عرفها الخليل بن أحمد (٢٠٠٣ ،٤/٣٨٤)بأنها التذكير بالخير ونحوه مما يرق له القلب وقد كانت مواعظ الرسول صلى الله عليه وسلم بالغة الأثر في نفوس أصحابه لما اجتمع فيها من صدق وبلاغة وما تضمنته من وعد ووعيد وترغيب وترهيب ، فحينا يرغبهم في ثواب الله وما أعده في الجنة من ألوان النعيم المقيم لمن خافه واتقاه ،وحينا يخوفهم من عقاب الله، وأليم عذابه لمن خالف أمره وعصاه ؛ ليجعلهم في حالة بين الخوف والرجاء، فلا هم ممن يئس من رحمة الله، ولا هم ممن أتبع نفسه هواها وتمنى على الله الأماني .عن العرباض بن سارية رضي الله عنه قال : وعظنا رسول الله صلى الله عليه وسلم يوما بعد صلاة الغداة موعظة بليغة ذرفت منها العيون ووجلت منها القلوب فقال رجل : إن هذه موعظة مودع فماذا تعهد إلينا يا رسول الله ؟ قال: أوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة وإن عبد حبشي فإنه من يعش منكم ير اختلافا كثيرا ،وإياكم ومحدثات الأمور فإنها ضلالة فمن أدرك ذلك منكم فعليه بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين عضوا عليها بالنواجذ) (رواه الترمذي ٢٦٧٦)

٢- **التعليم بالقصة :** والقص كما عرفه الأصفهاني(د ت،٥٢٣،٥٢٢) هو تتبع الأثر يقال قصصت أثره، والقصص الأخبار المتتبعة قال تعالى "لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب "سورة يوسف، وللقصة أهمية كبيرة ودور بارز في التربية ،وقد حفلت كتب السنة بكثير من القصص النبوي ومنه قصة قاتل المائة ،

والثلاثة الذين أطبق عليهم باب الغار ،وأصحاب الأخدود ،وقصة الأعمى والأقرع والأبرص وغير ذلك كثير

٣- التعليم بالحوار والإقناع: كان الحوار والإقناع من الأساليب التي استخدمها النبي الكريم صلى الله عليه وسلم في تربية أصحابه وتعليمهم وتكون عن طريق السؤال والاستجواب لاجتثاث الباطل وترسيخ الحق ومنه ما رواه أحمد والطبراني عن أبي أمامة الباهلي رضي الله عنه أن فتى شابا أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال :يارسول الله ائذن لي بالزنا فأقبل القوم عليه فزجروه وقالوا مه مه! فقال صلى الله عليه وسلم : ادنه، فدنا منه قريبا فجلس، قال : أتحبه لأمك ؟ قال : لا والله جعلني الله فداءك، قال: ولا الناس يحبونه لأمهاتهم، قال : أفتحبه لابنتك ؟ قال لا والله يا رسول الله جعلني الله فداءك، قال ولا الناس يحبونه لبناتهم ،قال: أفتحبه لأختك ؟ قال لا والله جعلني الله فداءك ،قال ولا الناس يحبونه لأخواتهم ، قال : أفتحبه لعمتك ؟ قال لا والله جعلني الله فداك قال: ولا الناس يحبونه لعماتهم ، قال أفتحبه لخالتك ؟ قال لا والله جعلني الله فداءك قال : ولا الناس يحبونه لخالاتهم ، قال فوضع رسول الله صلى الله عليه وسلم يده عليه وقال : اللهم اغفر ذنبه وطهر قلبه وحصن فرجه قال : فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت إلى شيء" (رواه أحمد ٢٢٢١١والطبراني ٧٦٧٩)

٤- التعليم باستغلال الأحداث الجارية والمناسبات العارضة : كان رسول الله صلى الله عليه وسلم ينتهز المناسبة المشاكلة لما يريد تعليمه فيربط بين المناسبة القائمة والعلم الذي يريد بثه وإذاعته فيكون من ذلك للمخاطبين أبين الوضوح، وأفضل الفهم، وأقوى المعرفة بما يسمعون ويلقى إليهم (عبد الفتاح أبو غدة ، ١٩٩٦، ١٥٨) ومنه ما رواه مسلم عن جابر بن عبد الله أن رسول الله صلى الله عليه وسلم مر بالسوق داخلا من بعض العالية والناس كنفته فمر بجدي أسك ميت فأخذ بأذنه ثم قال : أيكم يحب أن هذا له بدرهم ؟ قالوا ما نحب أنه لنا بشيء

وما نصنع به ؟ قال: أتحبون أنه لكم ؟ قالوا: والله لو كان حيا كان عيبا فيه لأنه أسك فكيف وهو ميت ؟ فقال : فوالله للدنيا أهون على الله من هذا عليكم" (رواه مسلم٢٩٥٧)

٥- التعليم بضرب المثل: حرص الرسول صلى الله عليه وسلم على تقريب المعنى البعيد بضرب المثل له من واقع ما يدركه المتعلم وما يحيط به في بيئته ومنه ما رواه البخاري عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال :مثل الذي يقرأ القرآن كالأترجة :طعمها طيب ،وريحها طيب ، والذي لا يقرأ القرآن كالتمرة :طعمها طيب ،ولا ريح لها، ومثل الفاجر الذي يقرأ القرآن كمثل الريحانة : ريحها طيب ،وطعمها مر ، ومثل الفاجر الذي لا يقرأ القرآن كمثل الحنظلة :طعمها مر ، ولا ريح لها ." (رواه البخاري٥٠٢٠)

٦- التعليم بطرح الأسئلة :السؤال هو مفتاح العلم وقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يختبر أصحابه ويسألهم عن الشيء وهو يعلمه ليثير فطنتهم ، وينشط عقولهم ، ويسقيهم العلم في قالب الأحجية ،فعن عبد الله بن عمر رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وهي مثل المسلم ،حدثوني ما هي؟ فوقع الناس في شجر البادية ووقع في نفسي أنها النخلة ،قال عبد الله :فاستحييت ،فقالوا يا رسول الله ،أخبرنا بها، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : هي النخلة قال عبد الله : فحدثت أبي بما وقع في نفسي ،فقال لأن تكون قلتها أحب إلي من أن يكون لي كذا وكذا" (رواه البخاري ١٣١)،

٧- استخدام التشويق في التعليم : كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يشوق أصحابه للمعرفة، عن طريق إبهام الشيء ،ليحمسهم على استكشافه، ويبعثهم على سبر أغواره فيكون أوقع في نفوسهم عند معرفته ومن ذلك ما رواه أنس بن مالك رضي الله عنه قال :كنا جلوسا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال يطلع الآن عليكم رجل من أهل الجنة ،فطلع رجل من الأنصار تنطف لحيته من وضوئه ،قد علق نعليه بيده الشمال ،فلما كان الغد قال النبي صلى الله عليه

وسلم مثل ذلك، فطلع ذلك الرجل مثل المرة الأولى، فلما كان اليوم الثالث قال النبي صلى الله عليه وسلم مثل مقالته أيضا، فطلع ذلك الرجل على مثل حاله الأولى. فلما قام النبي صلى الله عليه وسلم تبعه عبد الله بن عمرو - أي تبع ذلك الرجل- فقال إني لاحيت أبي فأقسمت أني لا أدخل عليه ثلاثا، فإن رأيت أن تؤويني إليك حتى تمضي فعلت ،قال :نعم، قال أنس : فكان عبد الله يحدث أنه بات معه تلك الثلاث الليالي فلم يره يقوم من الليل شيئا غير أنه إذا تعار وتقلب على فراشه ذكر الله عز وجل ،وكبر حتى يقوم لصلاة الفجر . قال عبد الله غير أني لم أسمعه يقول إلا خيرا ،فلما مضت الثلاث الليالي وكدت أحتقر عمله ،قلت ياعبد الله لم يكن بيني وبين أبي غضب ولا هجر ،ولكن سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول لك ثلاث مرات : يطلع عليكم رجل من أهل الجنة ،فطلعت أنت الثلاث المرات . وأردت أن آوي إليك فأنظر ما عملك ، فأقتدي بك فلم أرك تعمل كثير عمل ،فما الذي بلغ بك ما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ قال :ما هو إلا ما رأيت .فلما وليت دعاني، فقال: ما هو إلا ما رأيت يا ابن أخي غير أني لا أجد في نفسي لأحد من المسلمين غشا ولا أحسد أحدا على خير أعطاه الله إياه . فقال عبدالله هذه التي بلغت بك وهي التي لا نطيق)(أخرجه النسائي في السنن الكبرى ١٠٦٩)

٨- التعليم بالتكرار : كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يكرر حديثه تأكيدا لمضمونه وتنبيها للسامع ليدرك أهميته فيعيه ويفهمه ،فعن أنس بن مالك رضي الله عنه :عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه كان إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا حتى تفهم عنه "

٩- التعليم بالتلميح والتعريض : كان رسول الله صلى الله عليه يستخدم التلميح إذا تعلق التعليم بما يستحيا منه فقد روى البخاري ومسلم عن أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها : أن أسماء سألت النبي صلى الله عليه وسلم عن

غسل المحيض فقال :تأخذ إحداكن ماءها وسدرتها فتطهر ،فتحسن الطهور ،ثم تصب على رأسها فتدلكه دلكا شديدا حتى تبلغ شؤون رأسها ،ثم تصب عليها الماء ،ثم تأخذ فرصة ممسكة فتطهر بها ،فقالت أسماء وكيف تطهر بها؟ فقال: سبحان الله، تطهرين بها، فقالت عائشة كأنها تخفي ذلك :تتبعي أثر الدم" رواه مسلم ٣٣٢

١٠- التعليم بالمرور بالخبرة المباشرة : لم يكن رسول الله صلى الله عليه وسلم يقدم لأصحابه إجابة شفهية عن تساؤلاتهم حين يتطلب الموقف ما هو أجدى وأوقع، لذلك كان يحيلهم إلى الخبرة المباشرة كما فعل رسول الله صلى الله عليه وسلم مع الأنصاري الذي سأله الصدقة فعن أنس بن مالك رضي الله عنه أن رجلًا من الأنصارِ أتى النبيَّ ﷺ يسألُه فقال أما في بيتِكَ شيءٌ؟ قال بلى حِلْسٌ نلبسُ بعضَه ونَبسطُ بعضَه وقعبٌ نشربُ فيه من الماءِ قال ائتني بهما قال فأتاه بهما فأخذهما رسولُ اللهِ ﷺ بيده وقال من يشتري هذينِ؟ قال رجلٌ أنا آخذهما بدرهمٍ قال من يزيد على درهمٍ؟ مرتينِ أو ثلاثًا قال: رجلٌ أنا آخذُهما بدرهمينِ فأعطاهما إياه وأخذ الدرهمينِ وأعطاهما الأنصاريَّ وقال اشترِ بأحدِهما طعامًا فانبِذْهُ إلى أهلِكَ واشترِ بالآخر قدُّومًا فأتني به فأتاه به فشدَّ فيه رسولُ الله ﷺ عودًا بيدِه ثم قال له اذهبْ فاحتطبْ وبعْ ولا أَرَينَّكَ خمسةَ عشرَ يومًا فذهب الرجلُ يحتطبُ ويبيعُ فجاء وقد أصاب عشرةَ دراهمَ فاشتَرى ببعضِها ثوبًا وببعضِها طعامًا فقال رسول الله ﷺ هذا خيرٌ لكَ من أن تجيءَ المسألةُ نكتةً في وجهِكَ يومَ القيامةِ إنَّ المسألةَ لا تصلَحُ إلا لثلاثةٍ لذي فقرٍ مُدْقِعٍ أو لذي غُرْمٍ مُفْظِعٍ أو لذي دَمٍ مُوجِعٍ (رواه أبوداود ١٦٤١)

١١- التعليم بالتدرج: من فقه الداعية إلى الله تعالى مراعاة الأولويات، والتدرج في دعوته حتى يصل بمن يدعوهم إلى الالتزام التام بأوامر الله عز وجل ويتضح ذلك فيما رواه البخاري عن ابن عباس رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لمعاذ بن جبل حين بعثه إلى اليمن : إنك تأتي قوما أهل كتاب فإذا

جئتهم فادعهم إلى أن يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله ،فإن هم أطاعوا لك بذلك فأخبرهم أن الله قد فرض عليهم خمس صلوات في كل يوم وليلة ،فإن هم أطاعوا لك بذلك فأخبرهم قد فرض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فترد على فقرائهم ،فإن هم أطاعوا لك بذلك فإياك وكرائم أموالهم واتق دعوة المظلوم فإنه ليس بينه وبين الله حجاب .(رواه البخاري ١٤٦٩)

١٢- تعليم الأقران : أثر عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه كان يأمر الصحابة أن يعلم بعضهم بعضا ليتيح لهم فرصة لممارسة ما تعلموه ومن شواهده ما رواه ربعي بن حراش أن رجلا من بني عامر استأذن على النبي صلى الله عليه وسلم وهو في بيت فقال : أألج ؟ فقال النبي صلى الله عليه وسلم لخادمه: أخرج إلى هذا فعلمه الاستئذان "رواه أبو داود ومنه ما رواه عبد الله بن زيد رضي الله عنه قال : لما أجمع رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يضرب بالناقوس وهو له كاره لموافقته النصارى طاف بي من الليل طائف وأنا نائم رجل عليه ثوبان أخضران وفي يده ناقوس يحمله قال: فقلت: يا عبد الله أتبيع الناقوس ؟قال: وما تصنع به ؟قال: قلت ندعو به إلى الصلاة . قال: أفلا أدلك على خير من ذلك فقلت :بلى قال : تقول الله أكبر....إلى نهاية الأذان قال: فلما أصبحت أتيت رسول الله صلى الله عليه وسلم فأخبرته بما رأيت فقال إنها لرؤيا حق إن شاء الله فقم مع بلال فألق عليه ما رأيت فإنه أندى صوتا منك قال: فقمت مع بلال فجعلت ألقيه عليه ويؤذن به " رواه الترمذي ١٨٩ وأبو داود ٤٩٩ وابن ماجه ٧٠٦

١٣- التعليم بافتراض الموقف أو تخيله: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يفترض بعض الأمور ويسأل أصحابه عن تصرفهم وموقفهم منها إن حدثت؛ وذلك حتى يطمئن على سلوكهم الفعل الصحيح في تلك المواقف إن عرضت لهم، فإن وفق السائل للجواب الصحيح أقره عليه، وإن جانب الصواب بين له ما ينبغي عليه ان كان ضمن ذلك الموقف ومن ذلك ما رواه أنس بن مالك رضي

الله عنه قال: دخلت مع النبي صلى الله عليه وسلم نعود زيد بن أرقم وهو يشتكي عينه فقال له: يا زيد لو كان بصرك لما به كيف كنت تصنع؟ قال إذا اصبر واحتسب قال: إن كان بصرك لما به ثم صبرت واحتسبت لتلقين الله وليس لك ذنب" رواه أحمد في المسند

١٤- التعلم الذاتي: أقر رسول الله صلى الله عليه وسلم أسلوب التعلم الذاتي بل دعا إليه وحث عليه، ويدل على ذلك طلبه من زيد بن ثابت أن يتعلم لغة اليهود فقد روى الترمذي بسنده عن زيد بن ثابت قال: أمرني رسول الله صلى الله عليه وسلم أن أتعلم له كلمات من كتاب يهود وقال: إني والله ما آمن يهود على كتابي قال: فما مر بي نصف شهر حتى تعلمته له، قال فلما تعلمته كان إذا كتب إلى يهود كتبت إليهم وإذا كتبوا إليه قرأت له كتابهم رواه الترمذي ٢٧١٥

١٥- التعلم الجماعي:

كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يكلف أصحابه بمهام جماعية وقد تكرر ذلك في عدد من المواقف وتنوع تعامله فيها ففي بعضها يحدد المهمة والتفاصيل بدقة كما حدث في سرية عبد الله بن جحش حيث بعثه إلى نخلة وطلب منه أن يبقى بها حتى يأتي بخبر من أخبار قريش، ولم يأمره بقتال، وأحيانا يكلف أصحابه بمهمة عامة ويأمر عليهم أحدهم، ويترك لهم تفاصيل العمل كما في قصة قتل كعب بن الأشرف ؛ لأنه كان قد آذى الله ورسوله، وأحيانا يترك التأمير مفتوحا، ويعهد إلى الصحابة أن يختاروا من بينهم من يتولى الإمارة كما في غزوة مؤتة فقد أمر عليهم زيد بن حارثة فإن أصيب فجعفر بن أبي طالب فإن أصيب فعبد الله بن رواحة، فإن أصيب عبد الله قال: يرتضي المسلمون من بينهم رجلا فيجعلوه عليهم.(محمد الدويش، ١٤٣٧، ٣٠٢: ٣٠٤)

وبعد هذا العرض لبعض الأساليب النبوية التي اتبعها النبي الكريم صلى الله عليه وسلم في تعليمه صحابته رضوان الله عليهم ترى الباحثة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يختار الأسلوب الذي يلائم الموقف والشخص والحال؛ ولذا

فإن حسبان أحد أساليبه في التعليم قاعدة عامة تعميم في غير محله؛ لأنه لم يرد عنه صلى الله عليه وسلم أنه كان يقتصر على أسلوب من الأساليب كالترغيب مثلا أو الترهيب أو الإقناع إنما كان يتعامل مع كل موقف بما يقتضيه، ويعلم كل شخص بما يناسب حاله وعملا بذلك سوف تقوم الباحث باستثمار الأساليب التربوية التي استخدمها النبي الكريم صلى الله عليه وسلم في تربية أصحابه وتفعلها في المواقف التعليمية ضمن الوحدة المقترحة القائمة على توظيف الأساليب التعليمية النبوية في تنمية المهارات الحياتية حيث تختار اسلوبا نبويا أو أكثر في كل خطوة إجرائية من خطوات تنمية المهارة حسب ما تقتضيه طبيعة المهارة والموقف التعليمي كالتالي:

الخطوة الأولى: تحديد المهارة وإثارة الانتباه والاهتمام بها، فسوف تعمل الباحثة على إثارة انتباه التلاميذ واهتمامهم بالمهارة من خلال الأساليب والطرق التي كان يستخدمها الرسول صلى الله عليه وسلم لإثارة انتباه أصحابه كطرح سؤال متعلق بموضوع المهارة أو سوق قصة تحقق ذلك الهدف

الخطوة الثانية: التحفيز لاكتساب المهارة بصورة من صور التحفيز النبوي ، كإظهار الحب والاهتمام، أو التحفيز المادي بالمكافآت المادية، أو المعنوية كالمدح والثناء والتشجيع، أو التحفيز بالترغيب بذكر الفوائد التي ستعود عليه من اكتساب هذه المهارة أو الترغيب في ثواب الله ومرضاته والفوز بالجنة ونعيمها أو التحفيز بالترهيب والتحذير من خلال ذكر الأضرار والمفاسد التي ستنتج بسبب إهمال تلك المهارة أو التحفيز بالإقناع العقلي أو غير ذلك

الخطوة الثالثة: التعريف بالمهارة من خلال عرض التوجيهات النبوية والأحاديث المتعلقة بها وشرحها واستنتاج ما ترشد إليه مستخدمة في ذلك أسلوب الحوار الهادف والمناقشة

الخطوة الرابعة: التدريب على المهارة وذلك باستخدام مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تقوم على بعض الأساليب النبوية كالممارسة العملية ، و تعليم الأقران، والتعليم بافتراض حدوث الموقف، والتعليم باستغلال الأحداث الجارية وغيرها من الأساليب سالفة الذكر

الخطوة الخامسة: تقويم المهارة وذلك بتطبيق أحد الأساليب النبوية التي اعتمدها الرسول صلى الله عليه وسلم في التقويم وهي الملاحظة والتقويم المباشر حيث تقوم الباحثة بملاحظة استجابات التلاميذ في الأنشطة المختلفة وتقويمها بتوضيح السلوك الصحيح المقتبس من الهدي النبوي الكريم

سادسا: الوسائل التعليمية النبوية نظرا لأهمية الوسيلة التعليمية في تقليل الجهد واختصار الوقت وإيضاح المعلومات وتيسير تلقيها واستيعابها فقد استخدم نبينا الكريم صلى الله عليه وسلم مجموعة من الوسائل التعليمية التي أتيحت له في ذلك العصر وفي تلك البيئة التي عاش فيها هو وصحابته الكرام رضوان الله عليهم ،ومن هذه الوسائل

أ- الكتابة على اللوح والرقاع وغيرها: فقد اتخذ رسول الله صلى الله عليه وسلم كتابا للوحي كلما نزل عليه شيء من القرآن أمرهم بكتابته ،فكانوا يكتبون على جريد النخل وبعض الحجارة العريضة وعظام الأكتاف والرقاع وهي قطع الجلد أو الورق .عن البراء بن عازب رضي الله عنه قال :لما نزلت (لا يستوي القاعدون من المؤمنين والمجاهدون في سبيل الله قال النبي صلى الله عليه وسلم: ادع لي زيدا وليجيء باللوح والدواة والكتف أو الكتف والدواة قال اكتب لا يستوي القاعدون ،وخلف النبي عمرو ابن أم مكتوم الأعمى فقال يا رسول الله فما تأمرني فإني رجل ضرير البصر ؟فنزلت مكانها لا يستوي القاعدون من المؤمنين "والمجاهدون في سبيل الله "غير أولي الضرر" رواه البخاري ٤٩٩٠ومسلم ١٨٩٨)

ب- الرسوم التوضيحية :رسم النبي صلى الله عليه وسلم خطوطا مربعة وخطوطا مستقيمة مبينا بها بعض المعاني لصحابته الكرام ومنه ما رواه عبد الله

بن مسعود رضي الله عنه قال :خط لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم خطا ثم قال :هذا سبيل الله ،ثم خط خطوطا عن يمينه وعن شماله وقال: هذه سبل على كل سبيل منها شيطان يدعو إليه وقرأ{ وَأَنَّ هذا صِراطي مُستَقيمًا فَاتَّبِعوهُ وَلا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُم عَن سَبيلِهِ}[الأنعام: ١٥٣] (رواه أحمد ٤٤٣٧ والنسائي في السنن الكبرى ١١١٧٤)

ج- العروض العملية :علم الرسول صلى الله عليه وسلم أصحابه كيفية الصلاة بالممارسة العملية ثم قال لهم: "صلوا كما رأيتموني أصلي" وكذلك علمهم مناسك الحج ثم قال لهم :"خذوا عني مناسككم"

د- العينات والنماذج العينية من البيئة :كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يستعين ببعض المواد الموجودة في البيئة ليوضح معنى أو ليقرب فكرة ومن أمثلة الأشياء التي استخدمها :

- الحصى: فعن أنس بن مالك رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أخذ ثلاث حصيات فوضع واحدة ثم وضع أخرى بين يديه ورمى بالثالثة فقال: "هذا ابن آدم، وهذا أجله وذاك أمله التي رمى به " (رواه أحمد ١٣٧٩٥)

- العصا: عن أبي سعيد الخدري أن النبي صلى الله عليه وسلم غرز بين يديه غرزا ثم غرزا إلى جنبه آخر ثم غرز الثالث فأبعده ثم قال هل تدرون ما هذا ؟قالوا الله ورسوله أعلم قال: "هذا الإنسان وهذا أجله وهذا أمله ،يتعاطى الأمل، والأجل يختلجه دون ذلك " (رواه أحمد ١١١٣٢)

الذهب والحرير: عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال : إن نبي الله صلى الله عليه وسلم أخذ حريرا فجعله في يمينه وأخذ ذهبا فجعله في شماله ثم قال إن هذين حرام على ذكور أمتي " (رواه أبو داود ٤٠٥٧)

وترى الباحثة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قد استعان بمجموعة من الوسائل التعليمية التي تخدم غايته و تحقق أهدافه مما أتيح له في تلك البيئة و ذلك

العصر وسوف تستعين الباحثة بالوسائل التعليمية التي استعان بها رسول الله صلى الله عليه وسلم من أجل تحقيق أهداف برنامجها لكن بما يواكب العصر ويخدم الموقف التعليمي ذلك لأن الوسائل تختلف باختلاف الزمان والمكان فما يناسب الأمس قد لا يناسب اليوم ،وما يناسب موقفا قد لا يناسب آخر، ومع ذلك فتغير الزمان والبيئة لا يلغى الاستدلال بما ورد في باب الوسائل النبوية فعلى سبيل المثال كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يخط على التراب ويرسم بعض الأشكال التوضيحية التي تقرب المعنى المراد والتأسي به صلى الله عليه وسلم يتحقق باستخدام السبورة أو اللوحات أو أجهزة العرض المختلفة مما يؤدي إلى تصوير المعنى المجرد في نموذج محسوس وكذلك الكتابة على الألواح و الرقاع والعظام يتحقق باستخدام الوسائل الحديثة كالسبورة و أجهزة العرض الحديثة، ويسري هذا على جميع الوسائل النبوية التي استخدمها رسول الله صلى الله عليه وسلم في التعليم

ثامنا : أساليب التقويم النبوية :

كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يبحث عن جوانب القوة والتميز في شخصية أصحابه فيعززها وينميها ويرى جوانب الضعف فيعالجها ويقومها، وقد دلت السنة النبوية الشريفة على أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان كثيرا ما يختبر أصحابه ببعض الأسئلة ليكشف عن معارفهم السابقة قبل أن يلقي إليهم المعلومة الصحيحة وهو ما يوثق اهتمام النبي صلى الله عليه وسلم بأحد أهم أركان العملية التعليمية وهو التقويم ،ومن ذلك سؤاله أصحابه عن تصورهم لحقيقة الإفلاس في الحديث الذي يرويه أبو هريرة رضي الله عنه :أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : أتدرون من المفلس ؟ قالوا: المفلس فينا يا رسول الله من لا درهم له ولا متاع ،قال : المفلس من أمتي يوم القيامة من يأتي بصلاة وصيام وزكاة ويأتي قد شتم عرض هذا ،وقذف هذا، وأكل مال هذا، وضرب هذا، فيقعد

فيقتص هذا من حسناته ،وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضى ما عليه ،أخذ من خطاياهم، فطرح عليه ، ثم طرح في النار" (رواه مسلم ٢٥٨١)

فقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يهدف من وراء هذا السؤال إلى الاطلاع على معنى المفلس في تصورهم ،وما يملكون عنه من معارف سابقة ،ولما أفصحوا في جوابهم عن المعنى المعهود للإفلاس بحسب عرفهم، الذي يفيد أن المفلس هو من لا يملك درهما ولا متاعا ،قدم لهم معنى غير مألوف، يبين من خلاله معنى الإفلاس الحقيقي الذي ينتقل فيه المفلس من الإفلاس المادي إلى الإفلاس المعنوي وهو الإفلاس الأخروي الذي يؤدي بصاحبه إلى الطرح في النار. وهذا النوع من التقويم هو ما يعرف حديثا بالتقويم التشخيصي ،كما استخدم رسول الله صلى الله عليه وسلم أسلوب استظهار المادة المتعلمة وهو ما يعرف بتسميع المحفوظ الذي يهدف إلى التأكد من مدى رسوخ المعلومة بعد تلقيها فله شواهده ومنه ما رواه البراء بن عازب رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال له: إذا أخذت مضجعك فتوضأ وضوءك للصلاة، ثم اضطجع على شقك الأيمن ثم قل :اللهم إني أسلمت نفسي إليك، ووجهت وجهي إليك، وفوضت أمري إليك، وألجأت ظهري إليك، رغبة ورهبة إليك، لا ملجأ ولا منجا منك إلا إليك آمنت بكتابك الذي أنزلت، وبنبيك الذي أرسلت، واجعلهن آخر كلامك فإن مت في ليلتك مت وأنت على الفطرة : فرددتهن لأستذكرهن فقلت: آمنت برسولك الذي أرسلت، قال:قل آمنت بنبيك الذي أرسلت (رواه البخاري ٢٤٧ومسلم٢٧١) فقد علم رسول الله صلى الله عليه وسلم البراء بن عازب دعاء النوم ثم ردده البراء بعده ليتأكد من رسوخه في ذاكرته فلما أخطأ في بعض ألفاظه صحح له النبي صلى الله عليه وسلم وذكره باللفظ الصحيح، كما دلت بعض المواقف النبوية على أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يعتمد أسلوب التقويم المباشر للسلوك الخطأ الذي يحدث أمامه، كما فعل مع المسئ في صلاته حيث قومه بإرشاده إلى الكيفية الصحيحة

للصلاة الكاملة المقبولة. وقد اعتمدت الباحثة هذه الأساليب جميعا في الوحدة المقترحة

إجراءات الدراسة :

منهج البحث: يعرف بأنه الأسلوب الذي يستخدمه الباحث في دراسة ظاهرة معينة والذي من خلاله يتم تنظيم الأفكار المتنوعة بطريقة تمكنه من علاج مشكلة البحث (محمد المحمودي ٢٠١٩، ٣٥) وقد استخدمت الباحثة مجموعة من المناهج البحثية لتحقيق أهداف الدراسة بيانها كالتالي:

١- المنهج الوصفي: وهو دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الميدان ووصفها وصفا دقيقا، والتعبير عنها كيفيا بوصفها وبيان خصائصها، وكميا باعطائها وصفا رقميا يوضح مقدارها أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة (محمود درويش ٢٠١٨، ١١٨) وقد استخدمت الباحثة هذا المنهج لإعداد الإطار النظري الخاص بمتغيرات هذه الدراسة

٢- المنهج التجريبي: وهو الطريقة التي يقوم فيها الباحث بتحديد مختلف الظروف والمتغيرات التي تظهر في التحري عن المعلومات التي تخص ظاهرة ما وكذلك السيطرة على مثل تلك الظروف والمتغيرات والتحكم بها(عامر قنديلجي ٢٠١٩، ١٤٨) وقد استخدمت الباحثة هذا المنهج لقياس فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

حدود البحث :

أ- الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على تنمية المهارات الحياتية في خمس مجالات هي

١- المهارات الحياتية العقلية. ٢- المهارات الحياتية الانفعالية ٣- المهارات الحياتية الاجتماعية ٤- المهارات الحياتية الصحية ٥- المهارات الحياتية البيئية

ب- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينتين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرستي الفتح وطه حسين وهما من مدارس التعليم العام التابعة لإدارة بلبيس التعليمية بمحافظة الشرقية

مجتمع البحث : وهو المجتمع الإحصائي الذي تجرى عليه الدراسة (محمد المحمودي ،٢٠١٩، ١٨٥) والمجتمع البحثي لهذه الدراسة يمثله تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية

عينة البحث : العينة هي نموذج يعد جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث يكون ممثلا له بحيث يحمل صفاته (عامر قنديلجي ،٢٠١٩، ١٨٦) وقد تكونت عينة هذا البحث من مجموعتين الأولى تجريبية وتتكون من ٣٠ تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الفتح الابتدائية والثانية ضابطة وتتكون من ٣٠ تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة طه حسين الابتدائية ، أما العينة الاستطلاعية فقد تم اختيارها من مدرسة أبي بكر الصديق وعددها ٣٠ تلميذا وتقع المدارس الثلاث بمدينة بلبيس التابعة لمحافظة الشرقية

أدوات البحث ومتطلباتها :

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١- قائمة بالمهارات الحياتية المرتبطة بمادة التربية الإسلامية مناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

٢- اختبار مهارات حياتية لقياس فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المهارات الحياتية

٣- وحدة مقترحة قائمة على توظيف الأساليب التعليمية النبوية في تنمية المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ويتكون من :

أ- دليل المعلم للاسترشاد به في تطبيق الوحدة

ب- كتاب الطالب وبه أنشطة وتدريبات تعين التلميذ على اكتساب المهارات الحياتية

الأداة الأولى: قائمة المهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية

وقد تم إعدادها من خلال:

أ- الاستفادة من الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة المعنية بالمهارات الحياتية

ب- مراجعة التنظير الخاص بالأساليب التعليمية النبوية

ج- الاطلاع على طبيعة وخصائص النمو لتلاميذ المرحلة الابتدائية

أعدت الباحثة قائمة مبدئية بالمهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في خمسة مجالات على النحو التالي :المهارات العقلية، المهارات الاجتماعية، المهارات الصحية، المهارات البيئية عرضت الباحثة القائمة السابقة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس والدراسات الإسلامية، وبعض العاملين في المجال التربوي من موجهين ومعلمين وبعض الباحثين في المناهج وطرق التدريس حيث طلبت منهم الباحثة إبداء آرائهم في مناسبة المهارات للعينة المستهدفة ومدى ارتباط المهارات الفرعية بالمهارة الرئيسة

وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين وآرائهم واقتراحاتهم أجرت الباحثة التعديلات التي أوصى بها المحكمين من حذف ،لبعض المهارات ، وضم لمجموعة من المهارات في مهارة واحدة ، و تغيير لصياغة بعض المهارات، وبعد إجراء التعديلات تم إعداد القائمة في صورتها النهائية، وقد تكونت من خمس مهارات رئيسة وست عشرة مهارة فرعية بيانها كالتالي:

أ- المهارات الحياتية العقلية وتتضمن ثلاث مهارات فرعية هي ممارسة التفكر والتأمل ،التمييز والنقد، ممارسة التفكير الإيجابي

ب- المهارات الحياتية الانفعالية وتتضمن ثلاث مهارات فرعية هي مواجهة الانفعالات السلبية' التوازن في رد الفعل الناتج عن الانفعال' ضبط عواطف القبول والرفض

ج- المهارات الحياتية الاجتماعية وتتضمن خمس مهارات فرعية هي: التهنئة في المناسبات السارة ،مواساة الآخرين وتقديم العزاء، الاعتذار عند الخطأ ،الالتزام بالآداب الاجتماعية، اختيار الأصدقاء

د- المهارات الحياتية الصحية وتتضمن ثلاث مهارات فرعية هي: ممارسة العادات الصحية السليمة، اختيار الغذاء الصحي ،تجنب الحوادث والمخاطر

هالمهارات الحياتية البيئية وتتضمن مهارتين فرعيتين هما:

المشاركة في تحسين البيئة وتنميتها، والمحافظة على ثروات البيئة ومرافقها العامة

الأداة الثانية: اختبار المهارات الحياتية: تكون اختبار المهارات الحياتية من ٤٨ سؤالا موضوعيا من نوع الاختيار من متعدد وذلك لقياس فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية لإعداد الاختبار

تحديد الهدف من اختبار المهارات الحياتية :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تمكن التلاميذ من المهارات الحياتية قبل تطبيق البرنامج وبعده وذلك للحكم على فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الحياتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي

تحديد أبعاد الاختبار :

استفادت الباحثة من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتمحورة حول موضوع المهارات الحياتية كما اعتمدت على رؤية التربية الإسلامية التي اهتمت ببناء شخصية المسلم من جميع جوانبها العقلية والجسدية والنفسية والاجتماعية هذا

بالإضافة إلى اهتمامها بأن تكون هذه الشخصية إيجابية مع كل ما يحيط بها في بيئتها واشتقت الباحثة من هذه الرؤية مجالات المهارات الحياتية التي كونت أبعاد الاختبار الخمسة وهي: بعد المهارات العقلية، بعد المهارات الانفعالية، بعد المهارات الاجتماعية، بعد المهارات الصحية، بعد المهارات البيئية .

صياغة تعليمات الاختبار:

صيغت تعليمات الاختبار بلغة سهلة تناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية واشتملت على هدف الاختبار، وعدد الاسئلة والطريقة التي يجب اتباعها في الإجابة، كما تم تحديد الوقت المحدد للاختبار، والبيانات المطلوبة من التلميذ

إعداد الصورة الأولية لاختبار المهارات

تضمن اختبار المهارات الحياتية في صورته الأوليه ٤٨ سؤالا تقيس مستوى التلاميذ في خمس مجالات للمهارات الحياتية

ضبط اختبار المهارات الحياتية:

حكم الاختبار من قبل مجموعة من ذوي التخصص في المناهج وطرق التدريس والدراسات الإسلامية والعاملين في المجال التربوي من معلمين وموجهين أبدوا آرائهم حول مناسبة الاختبار للتلاميذ، وارتباطه بالمهارات المقاسة، ودقة صياغته ووضوحها وعدل الاختبار وفقا لآراء المحكمين وتعليماتهم

الطريقة المتبعة في تصحيح الاختبار:

تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة و صفر لكل إجابة خطأ

تطبيق التجربة الاستطلاعية:

طبق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها ٣٠ تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مدرسة أبي بكر الصديق التابعة لمدارس إدارة بلبيس التعليمية بمحافظة الشرقية وذلك للتحقق من ثبات الاختبار وصدقه، وإيجاد معاملات الصعوبة والسهولة ، وحساب زمن الاختبار

الخصائص السيكومترية لاختبار المهارات الحياتية:

تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، المكونة من (٣٠) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الابتدائية، وحساب الخصائص السيكومترية كما يلي

الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي، بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها كل مفردة، واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١)، وهذا يعني اتساق جميع المفردات مع الأبعاد التي تنتمي لها أي ثبات جميع المفردات

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للأسئلة

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للأسئلة، فكانت النتائج كالتالي:

١- امتداد معاملات السهولة للأسئلة من (٠,١٧) إلى (٠,٦٠)

٢- امتداد معاملات الصعوبة للأسئلة من (٠,٤٠) إلى (٠,٨٣)

٣- امتداد معاملات التمييز للأسئلة من (٠,١٤١) إلى (٠,٢٥٠)

٤- لا توجد أي أسئلة سهلة تماماً (معامل سهولتها = ١)، أو أسئلة صعبة تماماً (معامل صعوبتها=٣)

مما سبق يتضح أن جميع الأسئلة تتمتع بمعاملات سهولة ومعاملات صعوبة ، ومعاملات تمييز مناسبة.

الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معاملات ألفا للأبعاد، ثم حساب معاملات ألفا للأبعاد (مع حذف كل مفردة)، فكانت النتيجة أن جميع معاملات ألفا (مع حذف المفردة) أقل من أو تساوي معاملات ألفا للبعد الذي تنتمي له المفردة، وهذا يعني ثبات جميع المفردات

الثبات بطريقة إعادة التطبيق : تم إعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وحساب معاملات الثبات للأبعاد وللاختبار بحساب معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين،

فكانت النتيجة أن جميع معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعني ثبات جميع الأبعاد ، وثبات الاختبار ككل

اتساق الأبعاد مع الدرجات الكلية للاختبار

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية للاختبار أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١)، وهذا يعني اتساق جميع الأبعاد مع الدرجات الكلية للاختبار وبهذا يتحقق ثبات جميع الأبعاد

الثبات بالتجزئة النصفية

تم حساب الثبات الأبعاد والدرجات الكلية للمقياس (بمعادلتي سبيرمان / براون، وجتمان)، فنتج عن ذلك

أن جميع معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بمعادلتي: سبيرمان/ براون ، وجتمانقيم مرتفعة نسبياً، وهذا يدل على ثبات جميع الأبعاد، وثبات الاختبار ككل

إعداد الوحدة المقترحة :

أعدت الباحثة وحدة مقترحة قائمة على توظيف الأساليب التعليمية النبوية في تنمية المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالأساليب التعليمية النبوية وكذلك المتعلقة بالمهارات الحياتية فضلا عن الاستفادة من الأدبيات الخاصة بكيفية إعداد الوحدة التعليمية حيث تم تحديد مكوناتها ووضعها في صورة دروس تعليمية تدريبية تشمل العناصر الأساسية التالية، الأهداف المحتوى، أساليب التدريس، الأنشطة التعليمية، التقويم

أسس بناء الوحدة المقترحة :

الأساس الفلسفي : استنادا على أن التربية الناجحة لابد فيها من الاعتناء بكافة

مكونات شخصية الإنسان فإن هذه الوحدة تهتم بتنمية جميع جوانب شخصية الإنسان عن طريق إكسابه مجموعة من المهارات الحياتية في مجالات متعددة لأن اكتساب المهارات الحياتية وتنميتها ضرورة حتمية ولبنة أساسية في بناء شخصية الإنسان الصالح للاستخلاف في الأرض وتقوم هذه الوحدة على الأساليب التعليمية النبوية في تنمية هذه المهارات لأن الرجوع إلى السنة النبوية لمعرفة الأساليب التعليمية التي استخدمها رسول الله صلى الله عليه وسلم في تربية جيل الصحابة أمر بالغ الأهمية لتكوين شخصية إسلامية، ولا غرو في ذلك فالرسول صلى الله عليه وسلم هو المثل الأعلى في التربية والتعليم، والتوجيه والإرشاد، ومنهجه هو المنهج الأكمل والأولى بالاتباع في جميع مناحي الحياة؛ لأنه مؤيد ومسدد من الله عز وجل.

الأساس النفسي : تقوم هذه الوحدة على مراعاة الجوانب النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك عن طريق مراعاة خصائص النمو في هذه المرحلة ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وإشباع حاجاتهم النفسية.

الأساس الاجتماعي: تركز الوحدة على الاهتمام بالجانب الاجتماعي لما له من أهمية بالغة، فكثير من متطلبات حياة الإنسان لا تقوم إلا من خلال اجتماعه بالآخرين؛ لذا تعمل الوحدة على تنمية التعاون والعمل الجماعي، حتى يتحول إلى اتجاه يقدره الفرد، ويؤمن به، فيمكنه من التكيف مع المجتمع.

أهداف الوحدة المقترحة:

تهدف هذه الوحدة إلى تنمية المهارات الحياتية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وذلك بتحقيق الأهداف العامة التالية:

١. إكساب المتعلم مجموعة من المهارات العقلية التي تساعده على استقلالية التفكير
٢. اكساب المتعلم مجموعه من المهارات الاجتماعية التي تنمي قدرته على التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخر

٣. إكساب المتعلم مجموعة من المهارات الانفعالية التي تساعده على التحكم في انفعالاته وضبطها

٤. إكساب المتعلم مجموعة من المهارات الصحية والوقائية التي تمكنه من المحافظة على صحة جسده وسلامته

٥. إكساب المتعلم مجموعة من المهارات البيئية؛ ليكون مشاركا في تحسين بيئته، محافظا عليها، وعلى ثرواتها

ويمكن ترجمة هذه الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية كما يلي:

الأهداف المعرفية :

١. أن يعرّف التلميذ بعض المفاهيم مثل التفكر، التفكير الإيجابي ،الفرح، الغضب.

٢. أن يحدد المجال المناسب للتفكر حسب الموقف

٣. أن يعدد بعض الخرافات المنتشرة في أوساط الناس ليتجنبها

٤. أن ينتقد بعض الممارسات القائمة على الأفكار الخرافية

٥. أن يميز بين النافع وغير النافع

٦. أن يبدي رأيه في التقليد الأعمى

٧. أن يفرق بين أنواع التفكير الإيجابي

٨. أن يبرهن على أهمية التفكير الإيجابي

٩. أن يحفظ مجموعة من الأدعية لمواجهة الانفعالات السلبية

١٠. أن يوضح كيفية مواجهة الانفعالات السلبية

١١. أن يستنتج طرق معالجة الغضب من الأحاديث النبوية

١٢. أن يستنتج أساليب التعبير عن الفرح من الأحاديث النبوية

١٣. أن يحدد المناسبات التي تصح فيها التهنئة

١٤. أن يحدد المناسبات التي تصح فيها التعزية.

١٥. أن يستنتج آداب الاستئذان من خلال الأحاديث النبوية.

١٦. أن يستنتج آداب المجلس من خلال الأحاديث النبوية.

١٧. أن يستنتج آداب الحديث من خلال الأحاديث النبوية.

١٨. أن يوازن بين أثر الجليس الصالح وجليس السوء .

١٩. أن يطبق العادات الصحية في السنة النبوية.

٢٠. أن يحدد أوجه الرعاية النبوية للبيئة.

٢١. أن يعدد بعض الأغذية التي نبهت السنة إلى عظيم نفعها.

٢٢. أن يقترح بعض الأنشطة للنهوض بالبيئة.

٢٣. أن يصنف العادات الصحية المختلفة.

الأهداف المهارية :

١. أن يمارس عبادة التفكر.

٢. أن يمارس التفكير الإيجابي في المواقف المختلفة .

٣. أن يمارس التفكير المستقل المتحرر من التبعية للآخرين .

٤. أن يضبط ردود أفعاله الناتجة عن الانفعالات.

٥. أن يستخدم الكلمات المناسبة للتهنئة حسب الموقف .

٦. أن يستخدم الكلمات المناسبة للتعزية ومواساة الآخرين.

٧. أن يجيد تقديم الاعتذار عند الخطأ .

٨. أن يتأدب بآداب الحديث الواردة في السنة النبوية.

٩. أن يتأدب بآداب المجلس الواردة في السنة النبوية.

١٠. أن يتأدب بآداب الاستئذان الواردة في السنة النبوية.

١١. أن يمارس العادات الصحية الواردة في السنة النبوية.

١٢. أن يجيد اختيار الغذاء الصحي .

١٣. أن يطبق قواعد الأمن والسلامة في مواقف الخطر المختلفة.

١٤. أن يشارك في تحسين بيئته في المنزل والمدرسة.

الأهداف الوجدانية :

١. أن يستشعر عظمة الله من خلال آياته في الكون.

٢. أن يرفض التبعية العمياء للآخرين.

٣. أن يفضل ممارسة التفكير الإيجابي.

٤. أن يتقبل قضاء الله وقدره بالرضا والتسليم.

٥. أن يظهر حبه لله ولرسوله ولإخوانه.

٦. أن يقدر نعم الله عز وجل .

٧. أن يقدر أهمية الالتزام بالآداب الاسلامية المختلفة.

٨. أن يعظم خطر رفيق السوء على صاحبه .

٩. أن يستحسن تناول الغذاء الصحي الجيد .

١٠. أن يبدي اهتمامه باحتياطات الأمن والسلامة .

١١. أن يهتم بالعادات الصحية التي وجهنا إليها النبي صلى الله عليه وسلم.

١٢. أن يحترم التوجيهات النبوية للمحافظة على البيئة وثرواتها .

محتويات الوحدة:

تكونت الوحدة من خمسة دروس

١- الدرس الأول : نعمة العقل ، ويهدف إلى تنمية بعض المهارات العقلية

الدرس الثاني : انفعالاتنا كيف نضبطها ، ويهدف إلى تنمية بعض المهارات الانفعالية

الدرس الثالث: هيا نتواصل ،ويهدف إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية

الدرس الرابع: عادات صحية ،ويهدف إلى تنمية بعض المهارات الصحية

الدرس الخامس: ضع بصمتك في بيئتك ،ويهدف إلى تنمية بعض المهارات البيئية

دليل المعلم : تم إعداد دليل المعلم للاسترشاد به في تطبيق دروس الوحدة حيث حددت فيه الأهداف والوسائل التعليمية المستخدمة في كل درس وطريقة تنفيذ الأنشطة للتدريب على المهارات الحياتية وأساليب التقويم المتبعة في كل درس

نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما هي المهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات وتوصلت إلى قائمة بالمهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تضم خمسة مجالات للمهارات الحياتية يندرج تحتها ١٦ مهارة فرعية على النحو التالي:

أ- المهارات الحياتية العقلية وتضم ثلاث مهارات فرعية

١- التفكر والتأمل

٢- التمييز والنقد

٣- التفكير الإيجابي

ب- المهارات الحياتية الانفعالية وتضم ثلاث مهارات فرعية

١- مواجهة الانفعالات السلبية

٢- التوازن في ردود الأفعال الناتجة عن الانفعال

٣- ضبط عواطف القبول والرفض

ج- المهارات الحياتية الاجتماعية وتضم خمس مهارات فرعية

١- التهنئة في المناسبات السارة

٢- التعزية ومواساة الآخرين

٣- الاعتذار عند الخطأ

٤- الالتزام بالآداب الاجتماعية

٥- اختيار الأصدقاء

د- المهارات الحياتية الصحية والوقائية وتضم ثلاث مهارات فرعية

١- الالتزام بالعادات الصحية وتجنب الضارة

٢- اختيار الغذاء الصحي

٣- تجنب الحوادث والمخاطر

هالمهارات الحياتية البيئية وتضم مهارتين

١- المشاركة في تحسين البيئة وتنميتها

٢- المحافظة على ثروات البيئة ومرافقها العامة

وتتشابه هذه القائمة إلى حد كبير مع القائمة التي أعدها ماجد الغامدي لطلاب المرحلة المتوسطة في ثلاثة من الأبعاد الرئيسة ،هي المهارات الاجتماعية، والمهارات الصحية، والمهارات البيئية، وتزيد هذه القائمة عن قائمة الغامدي ببعدين للمهارات الحياتية هما المهارات الحياتية الانفعالية، والمهارات الحياتية العقلية، ورغم تشابه قائمة الغامدي مع هذه القائمة في ثلاثة أبعاد رئيسة إلا أنها تختلف إلى حد كبير في

المهارات الفرعية المندرجة تحت هذه الأبعاد، ويرجع ذلك الى اختلاف المرحلة الدراسية وما يناسبها من مهارات، كما تشابهت هذه القائمة مع القائمة التي أعدتها(مروه الجدى ٢٠١٢) في بعدين رئيسين للمهارات الحياتية هما المهارات الصحية، والمهارات البيئية، واختلفت عنها في بقية الأبعاد، واختلفت هذه القائمة عن القائمة التي أعدها (أحمد السيد ٢٠٠١) في معظم أبعاد المهارات الحياتية، ويرجع ذلك إلى اختلاف المواد الدراسية والمهارات المرتبطة بها.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه ما أسس ومكونات الوحدة المقترحة ؟

اتبعت الباحثة الخطوات التالية

١. مسح الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بكيفية عمل الوحدة التعليمية
٢. تحديد الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية للوحدة
٣. صياغة مقدمة للوحدة وتحديد أهدافها
٤. تحديد محتوى الوحدة وتنظيمها
٥. تحديد طرق التدريس المستخدمة في الوحدة
٦. تحديد الوسائل المستخدمة في الوحدة
٧. تحديد الأنشطة المصاحبة
٨. تحديد أساليب التقويم
٩. ضبط الوحدة والتأكد من صلاحيتها ووضعها في صورتها النهائية

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه : ما فاعلية وحدة مقترحة قائمة على توظيف الأساليب التعليمية النبوية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

قامت الباحثة بالإجراءات التالية

١- اختبار الفرض الأول: للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بالآتي :

أولا- التأكد من التكافؤ بين المجموعتين

تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة (من تلاميذ المرحلة الابتدائية) في القياس القبلي

للمهارات الحياتية وذلك بحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين من البيانات، والنتائج كما يلي

جدول (١) الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمهارات الحياتية (الأبعاد والدرجات الكلية)

القياس القبلي للمهارات الحياتية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
(١) المهارات العقلية	التجريبية	٣٠	٤,٣٧	١,٩٥٦	١,١٨٧	٠,٢٤٠
	الضابطة	٣٠	٤,٨٧	١,٢٢٤		غير دالة
(٢) المهارات الانفعالية	التجريبية	٣٠	٣,٨٣	١,٤٨٧	٠,٣٢٩	٠,٧٤٤
	الضابطة	٣٠	٣,٩٧	١,٦٥٠		غير دالة
(٣) المهارات الاجتماعية	التجريبية	٣٠	٥,٦٠	١,٨٥٠	٠,٩٩٥	٠,٣٢٤
	الضابطة	٣٠	٦,١٠	٢,٠٤٠		غير دالة
(٤) المهارات الصحية	التجريبية	٣٠	٤,٣٠	١,٧٠٥	٠,٥٧٧	٠,٥٦٦
	الضابطة	٣٠	٤,٠٦	١,٤١٣		غير دالة
(٥) المهارات البيئية	التجريبية	٣٠	٢,٨٣	١,٤٤٠	٠,٢٨١	٠,٧٨٠
	الضابطة	٣٠	٢,٩٣	١,٣١١		غير دالة
المهارات الحياتية ككل	التجريبية	٣٠	٢٠,٩٣	٥,٢٤٥	٠,٧٣٢	٠,٤٦٧
	الضابطة	٣٠	٢١,٩٣	٥,٥٣٣		غير دالة

يتضح من الجدول أن جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لاتوجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمهارات الحياتية (جميع الأبعاد والدرجات الكلية) ، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في المهارات الحياتية قبل الإجراءات التجريبية

ثانياً - حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في القياس البعدي باستخدام اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين من البيانات، وتم استخدام (مربع إيتا) لحساب حجم ومستوى التأثير، والنتائج موضحة كما يلي

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات الحياتية (الأبعاد، والدرجة الكلية)

المهارات الحياتية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
(١) المهارات العقلية	التجريبية	٣٠	٨,٢٠	٠,٨٠٥	١١,٢١٢	٠,٠١	٠,٦٨١	كبير جداً
	الضابطة	٣٠	٤,٣٣	١,٧٠٩				
(٢) المهارات الانفعالية	التجريبية	٣٠	٧,٧٣	١,١٤٣	١٠,٤٨٠	٠,٠١	٠,٦٥١	كبير جداً
	الضابطة	٣٠	٤,١٠	١,٥١٧				
(٣) المهارات الاجتماعية	التجريبية	٣٠	١٢,٩٧	١,٧٣٢	١٥,٢٥٩	٠,٠١	٠,٧٩٨	كبير جداً
	الضابطة	٣٠	٥,٩٣	١,٨٣٧				
(٤) المهارات الصحية	التجريبية	٣٠	٧,٩٠	٠,٨٨٥	١٣,٠٧٧	٠,٠١	٠,٧٤٣	كبير جداً
	الضابطة	٣٠	٣,٩٠	١,٤٢٣				
(٥) المهارات البيئية	التجريبية	٣٠	٥,٥٠	٠,٧٣١	٩,٨٨٤	٠,٠١	٠,٦٢٣	كبير جداً
	الضابطة	٣٠	٢,٩٠	١,٢٤٢				
المهارات الحياتية ككل	التجريبية	٣٠	٤٢,٣٠	٣,٦٣١	١٨,١١٢	٠,٠١	٠,٨٤٨	كبير جداً
	الضابطة	٣٠	٢١,١٦	٥,٢٥٩				

يتضح من الجدول أن:

جميع قيم (ت) دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات الحياتية (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية وجميع قيم مربع إيتا (حجم التأثير) قيم مرتفعة، ومستوى التأثير (كبير جداً) لجميع الفروق، وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة(أحمد السيد٢٠٠١) (استيبان ٢٠١٠)(نجلاء السيد ٢٠١١) (حنان سالم ٢٠١٤)(رورك وآخرين ٢٠١٦) فقد عملت هذه الدراسات على تنمية المهارات الحياتية من خلال البرامج التعليمية كما هو الحال في هذه الدراسة وقد تأكدت فاعلية هذه البرامج في تنمية المهارات الحياتية

وتختلف عن دراسة(أحمد قشطه ٢٠٠٨) (ماجد الغامدي ٢٠١١) و(أفراح مليباري ٢٠١٢) حيث عمدت هذه الدراسات إلى تنمية المهارات الحياتية من خلال الاستراتيجيات و المداخل التدريسية لكنها أثبتت فاعليتها ايضا

.جدول (٣) المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات الحياتية

المهارات الحياتية	الضابطة بعدي	التجريبية بعدي
(١) المهارات العقلية	٤,٣٣	٨,٢٠
(٢)المهارات الانفعالية	٤,١٠	٧,٧٣
(٣) المهارات الاجتماعية	٥,٩٣	١٢,٩٧
(٤) المهارات الصحية	٣,٩٠	٧,٩٠
(٥) المهارات البيئية	٢,٩٠	٥,٥٠
المهارات الحياتية ككل	٢١,١٦	٤٢,٣٠

يتبين من الجدول (٣) الفرق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في

التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية فقد كان قيمة متوسطات درجات المجموعة الضابطة في جميع أبعاد المهارات الحياتية متوسطة بل وأقل من المتوسطة، وتدل على عدم تمكن تلاميذ المجموعة من المهارات الحياتية وتفصيل ذلك كما يلي

١- بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في بعد المهارات العقلية ٤,٣٣ من مجموع درجات هذا البعد وهو ٩ درجات

٢- بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في بعد المهارات الانفعالية ٤,١٠ من مجموع درجات هذا البعد وهو ٩ درجات

٣- بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في بعد المهارات الاجتماعية ٥,٩٣ من مجموع درجات هذا البعد وهو ١٥ درجة

٤- بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في المهارات الصحية ٣,٩٠ من مجموع درجات هذا البعد وهو ٩ درجات

٥- بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في المهارات البيئية ٢,٩٠ من مجموع درجات هذا البعد وهو ٦ درجات

٦- بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في المهارات ككل ٢١,١٦ من مجموع درجات الاختبار وهو ٤٨ درجة

في حين ظهر أثر البرنامج على تلاميذ المجموعة التجريبية فقد ارتفعت متوسطات درجاتهم بشكل

ملحوظ عن متوسطات المجموعة الضابطة وتفصيل ذلك كالتالي:

١- بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في محور المهارات العقلية ٨,٢٠ من مجموع درجات هذا البعد وهو ٩ درجات

٢- بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في محور المهارات الانفعالية ٧,٧٣ من مجموع درجات هذا البعد وهو ٩ درجات

٣- بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في محور المهارات الاجتماعية ١٢,٩٧ من مجموع درجات هذا البعد وهو ١٥ درجة

٤- بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في محور المهارات الصحية ٧,٩٠ من مجموع درجات هذا البعد وهو ٩ درجات

٥- بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في محور المهارات البيئية ٥,٥٠ من مجموع درجات هذا البعد وهو ٦ درجات

٦- بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار المهارات الحياتية ككل ٤٢,٣٠ من مجموع درجات الاختبار وهو ٤٨ درجة

ثالثا- اختبار الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الحياتية (الأبعاد والدرجات الكلية) ، لصالح القياس البعدي، وللتحقق عن هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين من البيانات، وتم استخدام (مربع إيتا) لحساب حجم ومستوى التأثير، والنتائج كما يلي:

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الحياتية (الأبعاد والدرجات) في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الحياتية

(الأبعاد ،والدرجة الكلية)

مقياس المهارات الحياتية	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
(١) المهارات العقلية	القبلي	٣٠	٤,٣٧	١,٩٥٦	١١,١٣٩	٠,٠١	٠,٨١١	كبير جداً
	البعدي	٣٠	٨,٢٠	٠,٨٠٥				
(٢) المهارات الانفعالية	القبلي	٣٠	٣,٨٣	١,٤٨٧	١١,٥٧٩	٠,٠١	٠,٨٢٢	كبير جداً
	البعدي	٣٠	٧,٧٣	١,١٤٣				
(٣) المهارات الاجتماعية	القبلي	٣٠	٥,٦٠	١,٨٥٠	١٥,٨٠٧	٠,٠١	٠,٨٩٦	كبير جداً
	البعدي	٣٠	١٢,٩٧	١,٧٣٢				

مقياس المهارات الحياتية	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
(٤) المهارات الصحية	القبلي	٣٠	٤,٣٠	١,٧٠٥	١١,١١٩	٠,٠١	٠,٨١٠	كبير جداً
	البعدي	٣٠	٧,٩٠	٠,٨٨٥				
(٥) المهارات البيئية	القبلي	٣٠	٢,٨٣	١,٤٤٠	٩,٧٨١	٠,٠١	٠,٧٦٧	كبير جداً
	البعدي	٣٠	٥,٥٠	٠,٧٣١				
المهارات الحياتية ككل	القبلي	٣٠	٢٠,٩٣	٥,٢٤٥	٢٠,٥٨٩	٠,٠١	٠,٩٣٦	كبير جداً
	البعدي	٣٠	٤٢,٣٠	٣,٦٣١				

يتضح من الجدول أن :

(١) جميع قيم (ت) دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الحياتية (في جميع الأبعاد،والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

(٢) جميع قيم مربع إيتا (حجم التأثير) قيم مرتفعة، ومستوى التأثير (كبير جداً) لجميع الفروق .

مما يعني أن هناك أثرا إيجابيا واضحا للبرنامج في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة(نجلاء السيد ٢٠١١) من وجود أثر للبرامج التدريبية في تنمية المهارات الحياتية وهو ما توصلت إليه أيضا دراسة (حنان سالم ٢٠١٤) و(خالد النجار ٢٠١٦) وباستعراض حجم الأثر للبرنامج في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية ككل نجد أنه بلغ ٠,٩٣٦ وهو أثر مرتفع يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الحياتية، أما حجم الأثر للأبعاد الرئيسة فقد كانت على الترتيب الآتي:

١- المهارات الاجتماعية ٠,٨٩٦

٢- المهارات الانفعالية ٠,٨٢٢

٣- المهارات العقلية ٠,٨١١

٤- المهارات الصحية ٠,٨١٠

٥- المهارات البيئية ٠,٧٦٧

وتعزو الباحثة هذا التأثير للبرنامج إلى اقبال التلاميذ وتفاعلهم أثناء تطبيق البرنامج وذلك للأسباب التالية

١- توظيف الأساليب التعليمية النبوية بتنوعها في تدريس موضوعات الوحدة

٢- اشتقاق أهداف الوحدة من أهداف التربية الإسلامية التي تسعى الى بناء الإنسان ذي الشخصية المتكاملة من جميع الجوانب وهو ما وضحته الباحثة للتلاميذ ليدركوا أهمية الوحدة وثمارها التي ستنعكس على جوانب شخصيتهم وهو ما زاد من اهتمامهم

٢- محتوى الوحدة الذي قام على التعليمات النبوية المأخوذة من أحاديث المصطفى عليه الصلاة والسلام الذي لا ينطق عن الهوى اكسبته أصالة ومصداقية وصلاحية للتطبيق مع ضمان النتائج، كما عمل ارتباط موضوعات الوحدة بحياة التلاميذ وواقعهم إلى حد بعيد، ومعاصرتها للأحداث والمستجدات الواقعة في حياتهم على زيادة اهتمامهم به والحرص على الاستفادة من الخبرات التي يحتويها

٣- الوسائل التعليمية التي استخدمت في تطبيق الوحدة متنوعه ومقتبسه من الهدي النبوي لكن بما يناسب ويواكب التطور الحادث في هذا العصر وهو ما أثرى الحصص وأكد المعلومات ورسخها في أذهان التلاميذ.

٣- الأساليب التعليمية النبوية التي قامت عليها الأنشطة المستخدمة في تنمية المهارات الحياتية كانت متنوعة بين ما يعتمد على الممارسة العملية، واستغلال الأحداث الجارية، والعمل التعاوني، وتعليم الأقران،وغير ذلك من الأساليب، وهو ما كسر حاجز الملل الذي عهده التلاميذ في الحصص التقليدية وأشعرهم بالتجديد ،والاختلاف ،وشجعهم وآثار دافعيتهم نحو اكتساب المهارات، كما أفسح لهم المجال ليتحدثوا عن أنفسهم، و يبدوا آراءهم في كثير من القضايا، وأتاح لهم الفرصة

لمشاركة خبراتهم مع زملائهم ،و شجعهم على التفكير وتقديم آرائهم في كثير من القضايا

٤- تقويم الأداء وفق الأساليب النبوية ساعد التلاميذ على تصحيح أخطائهم وتداركها والمحاولة من جديد لإتقان المهارات كما عمل التعزيز بالإثابة على الأداء الجيد ماديا ومعنويا على تشجيع التلاميذ وحثهم على تقديم أفضل ما لديهم

جدول (٥) المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

المهارات الحياتية	التجريبية قبلي	التجريبية بعدي
(١) المهارات العقلية	٤,٣٧	٨,٢٠
(٢) المهارات الانفعالية	٣,٨٣	٧,٧٣
(٣) المهارات الاجتماعية	٥,٦٠	١٢,٩٧
(٤) المهارات الصحية	٤,٣٠	٧,٩٠
(٥) المهارات البيئية	٢,٨٣	٥,٥٠
المهارات الحياتية ككل	٢٠,٩٣	٤٢,٣٠

ملخص النتائج:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ٠١.٪ في القياس البعدي للمهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى ٠١.٪ في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الحياتية (الأبعاد والدرجات الكلية) ، لصالح القياس البعدي

وتدل هذه النتائج على فاعلية الوحدة المقترحة ض في تنمية المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية توصيات الدراسة:

١- ضرورة تطبيق الأساليب التعليمية النبوية في تنمية المهارات الحياتية للمتعلمين في المراحل المختلفة

٢- تطوير مناهج التربية الإسلامية والاهتمام بالمهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية

٣- اعتماد مجالات المهارات الحياتية التي توصلت إليها الباحثة وما تضمنته من مهارات فرعية في تطوير منهج التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية

٤- تنظيم دورات تدريبية للمعلمين للتدريب على تطبيق المنهج النبوي في تنمية المهارات الحياتية

٥- مواصلة البحث في المنهج النبوي فهو معين لاينضب وصلاحيته للتطبيق لا يحدها زمان أو مكان

٦- تضمين المهارات الحياتية في المقررات الدراسية وفقا لطبيعة كل مادة والمهارات المرتبطة بها

مقترحات الدراسة : تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية :

١- المهارات الحياتية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية ومدى اكتساب الطلاب لها

٢- برنامج في التربية الإسلامية قائم على منهج القرآن الكريم في التفكير لتنمية مهارات التفكير والتأمل لطلاب المرحلة الثانوية

٣- برنامج في التربية الإسلامية قائم على المنظور الإسلامي في مواجهة الغزو الفكري لطلاب المرحلة الثانوية

المراجع :

١- أحمد جابر السيد(٢٠٠١): استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة، عين شمس، العدد ٧٣ سبتمبر ص ص ١٣- ٤٧

٢ - أحمد حسين عبد المعطي، دعاء مصطفى(٢٠٠٨): المهارات الحياتية، القاهرة، دار السحاب

٣- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن(٢٠٠١): مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة، عالم الكتب

٤ - أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب

٥ - أحمد بن شعيب النسائي ت ٣٠٣ (٢٠١٢): السنن الكبرى تحقيق: مركز البحوث وتقنيات المعلومات القاهرة، دار التأصيل

٦ - أحمد عبد الله الصغير البنا (٢٠١٣): المنهج النبوي في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، دراسة تحليلية مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد ٢٩ العدد ٣ ص ص ٣٤٩- ٤٠٢

٧- أحمد عودة قشطة(٢٠٠٨): أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسيّ بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة

٨- أحمد بن محمد بن حنبل ت ٢٤١(١٩٩٥): المسند، تحقيق: أحمد شاكر، القاهرة، دار التأصيل

٩- أفراح عبدالله محمد مليباري(٢٠١٢): فاعلية إستراتيجية التعلم البنائي في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة التربية الأسرية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى

١٠- تغريد عمران، رجاء الشناوي، عفاف صبحي(٢٠٠١): المهارات الحياتية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق

١١- تفيده سيد أحمد غانم(٢٠١٨): ملامح مناهج المرحلة الابتدائية في نظام التعليم الجديد، صحيفة التربية، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، العدد الأول، أكتوبر.ص ص ٢٣- ٤٠

١٢- حسن جعفر الخليفة، كمال الدين محمد هاشم (٢٠٠٥): فصول في تدريس التربية الاسلامية ابتدائي متوسط ثانوي، الرياض ،مكتبة الرشد

١٣- الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني(د ت): المفردات في غريب القرآن، مكتبة نزار مصطفى الباز

١٤- حنان عبد الرحيم عبد الهادي سالم (٢٠١٤): فعالية برنامج مقترح(H٤) في تنمية المهارات الحياتية و عمليات العلم بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسيّ، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة

١٥- خديجة أحمد السيد بخيت(٢٠١١): فعالية الدراسة الجامعية في تنمية المهارات الحياتية، دراسة ميدانية على طالبات كليات التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، مجلد ٥ العدد ١ يناير ص ص ١٣- ٣٥

١٦- الخليل بن أحمد الفراهيدي(٢٠٠٣): كتاب العين، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، بيروت، دار الكتب العلمية

١٧- سليمان عبد الواحد إبراهيم(٢٠١٠): المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية- رؤية سيكو تربوية، القاهرة، ايتراك

١٨- سليمان عبد الواحد إبراهيم(٢٠١٢): فن المهارات الحياتية مدخل الى تنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، القاهرة، دار السحاب

١٩- سمر عبد المنعم كامل صايمة(٢٠١٠): المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي ومدى ممارسة التلاميذ لها في مدارس الوكالة، رسالة ماجستير كليه التربية ،جامعة الأزهر بغزة

٢٠- سهير محمد سلامة شاش(٢٠١٥): تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق

٢١- طيبة عبد الرحمن الزنيدي (٢٠١٣): دور مقرر العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود

٢٢- عامر إبراهيم قنديلجي (٢٠١٩): منهجية البحث العلمي ،عمان ،دار اليازوري العلمية

٢٣- عبد الرحمن جمعة واخرون(٢٠٠٩):المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة

٢٤- عبد العظيم صبري عبد العظيم، حمدي أحمد محمود(٢٠١٥): المؤسسة التعليمية ودورها في إعداد القائد الصغير، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر

٢٥- عبد الفتاح أبو غدة(١٩٩٦): الرسول المعلم وأساليبه في التعليم، حلب، مكتب المطبوعات الإسلامية

٢٦- عبد الله عبد الوهاب العباسي(٢٠٢٠): فاعلية استخدام الرحلات الميدانية في تنمية المهارات الحياتية بمادة التفسير لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية ،رسالة الدكتوراه، كلية التربية جامعة المدينة العالمية.

٢٧- علي القائمي(١٩٩٥): تربية الطفل دينيا واخلاقيا ،المنامة ،مكتبة فخراوي

٢٨ - ماجد سالم الغامدي(٢٠١١): فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود

٢٩- محمد أبو الفتوح حامد محمد خليل، خالد صلاح الباز (١٩٩٩): دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثالث، مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الأول، يوليو،ص ص ٨١- ١٠٨

٣٠- محمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري ت ٢٥٦(٢٠١٢): صحيح البخاري، القاهرة، دار التأصيل

٣١- محمد حمدان (٢٠٠٧):معجم مصطلحات التربيه والتعليم، عمان ،دار كنوز المعرفة

٣٢- محمد خليل أبو دف(٢٠٠٦): منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في تقويم السلوك وكيفية الاستفادة منه في تعليمنا المعاصر مؤتمر تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية، كلية التربية، جامعة الزقازيق في الفترة ٨ - ٩ فبراير

٣٣- محمد سرحان علي المحمودي(٢٠١٩):مناهج البحث العلمي،ط٣،صنعاء ،دار الكتب

٣٤- محمد بن عبد الله الدويش(١٤٣٧)التربية النبوية،ط ٢- الرياض ،مركز البيان للبحوث والدراسات

٣٥- محمد بن عيسى بن سورة الترمذي ت ٢٧٩(٢٠١٤): سنن الترمذي، تحقيق مركز البحوث وتقنية المعلومات، القاهرة، دار التأهيل

٣٦- محمد مصلح محمد الزعبي (٢٠٠٨): المنهج النبوي في التربية والتعليم وأثرها على المجتمع الإسلامي ،المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مجلد ٤،العدد ٤،جامعة ال البيت

٣٧محمود أحمد درويش (٢٠١٨):مناهج البحث في العلوم الإنسانية ،القاهرة،مؤسسة الأمة العربية للتوزيع والنشر

٣٨- محمود عبد العليم منسي ،خديجة أحمد بخيت(٢٠١٠): مهارات الحياة تعليمها وتعلمها ،الرياض،دار الزهراء

٣٩- مروة عدنان الجدي(٢٠١٢): أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر

٤٠- مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري ت ٢٦١ (٢٠١٤): صحيح مسلم، تحقيق: مركز البحوث وتقنيات المعلومات، القاهرة، دار التأصيل

٤١- منال موسى على دبابش(٢٠٠٨): منهج الرسول في التربية من خلال السيرة النبوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية

٤٢- المنظمة الدولية للشباب(٢٠١٤): تعزيز المهارات الحياتية لدى الشباب، دليل عملي، تصميم برامج نوعية الشراكة العالمية لتوظيف الشباب

٤٣- نسيم ونس الطويرقي(٢٠١٧): تدريس مهارات الحياة، لندن، الكتب المحدودة

٤٤- نجلاء السيد عبد الحكيم (٢٠١١): فاعلية برنامج لتنمية بعض آداب التصرف وأصول التعامل في المواقف الحياتية للطالبة المعلمة، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال فال جامعة الإسكندرية مجلد ٣ العدد ٨ شهر سبتمبر ص ص ٥٥ - ١٢٦

٤٥- هدى بسام سعد الدين (٢٠٠٧): المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة

المراجع الأجنبية

1. .C ،anand Rost،A ،Amado ،j،serrano ،f.Sidera ،m،Esteban understanding of preschool.improving social (٢٠١٠) Evaluation of training program Electronic :children (٢) ٨ ،Journal of Research in Educational psychology .٨٦٠-٨٤١
2. The .(٢٠١٩) .M ،Rapee & ،.A ،Lanui ،.D ،Manmanah A :Skills Development Models for Muslim Students Life Case Study of Islamic Private Schools in Pattani Prince of Songkla ،Journal of Islamic Studies .Province .٦١-٥١ ،(١)١٠ ،Pattani Campus ،University
3. ،Staunton ،.D ،Sullivan'O ،.S ،Hammond ،.M ،Rourke'O eMatters programme forThe Lif .(٢٠١٦) .S ،Brien'O & ،.C .an evaluation :skills in children-developing life International Journal of Mentoring and Coaching in .١٥٧-١٤٤ ،(٢)٥ ،Education
4. global Evaluation of :Evaluation report :(٢٠١٢)Unicef ٧and ١ ،viii ،vi .life skills Education programmes pp
5. Life skills Education (١٩٩٤)world Health organization for Children and adulescent in schools introduction introduction Guide lines to facilitate the development and .implementation of life skills programs world Health ps/mnf/health doc WHO program on mental-organization ١،p.Geneva world Health organization ٢ .Rev .A٣٧ /f

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772