مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (١) العدد (٣) سبتمبر ٢٠٢١م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز

العطاء

للاستشارات التربوية - الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية - جامعه الطفيله التقنية - الاردن

JSER

الرقم المعيارى الدولى

ISSN: 2709-5231

Journal of Studies and Educational Researches مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

رئيس التحرير

أ.د محسن حمود الصالحي- أستاذ ورئيس قسم أصول التربية ورئيس لجنة الترقيات سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

رئيس اللجنة العلمية

أ.د علي حبيب الكندري- جامعة الكويت

هيئة التحرير

أ.د عبد الله عبد الرحمن الكندري- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د خلف محمد أحمد البحيري- جامعة سوهاج- مصر

أ.د منال محمد خضيري- جامعة أسوان- مصر

د. غازي عنيزان الرشيدي- جامعة الكويت

د. أحمد فهمي السحيمي- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د أحمد محمد سالم

أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم- ووكيل كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د الغريب زاهر إسماعيل

أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د عبد الناصر السيد عامر

أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة

أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
لندن للبحوث والاستشارات الاجتماعية- بريطانيا

أ.د.م خالد محمد الفضالة
أستاذ أصول التربية المساعد- كلية التربية الأساسية-الكويت

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م أسامة محمد سالم
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. منى زايد عويس
مدرس الصحة النفسة- كلية التربية النوعية- جامعة القاهرة- مصر

د. جمال بلبكاي
المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي- سكيكدة- الجزائر

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د راشد علي السهل
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د.م خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ وتقوم بعض قواعد المعلومات الدولية بتوثيق أبحاث المجلة لديها، ومنها: Dar Almandumah& Shamaa.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي .
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية .
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية،

وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:
  - اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
  - اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
  - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
  - أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
  - تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاّ يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المنشورة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

الافتتاحية	viii
اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية وعلاقتهما بخبرة الكوابيس لدى طلاب الجامعة (دراسة سيكومترية ارتباطية)، أ.د أحمد كمال عبد الوهاب البهنساوى؛ د. زيد حسانين زيد عبد الخالق.....	41-1
ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي لدى الفتيات الجامعيات في المجتمع الكويتي: دراسة ميدانية تأصيلية، أ.د. لطيفة حسين الكندري.....	81-42
القلق والضغوط والاكتئاب كمتغيرات وسيطة بين الخوف من جائحة كورونا (COVID-19) وجودة الحياة لعينة في المجتمع العربي، أ.د. عبد الناصر السيد عامر.....	130-82
الاحتياجات التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة لامتلاك مهارات الدمج الفعال باستخدام نظرية معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي TPACK في ظل جائحة كورونا، أ.د مبارك الذروة، أ. رشا عبد الوهاب نجار.....	157-131
القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، أ.د. عبد الناصر ذياب الجراح؛ د. هدى سعود الهندال؛ د. صفية طه إبراهيم الزايد.....	210-158
تحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها، د. تهاني صالح العنزي؛ د. صفوت حسن عبد العزيز؛ أ. عدنان جمال؛ أ. ناصر المطيري؛أ. أحمد فاروق مسعود؛ أ. آمنة المؤمن؛ أ. هيا الطليحي؛ أ. فاطمة جاسم.....	263-211
الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 على عينة من كبار السن الكويتيين، د. أماني السيد عبد الرزاق الطبطبائي.....	300-264
أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة علم الاجتماع على التحصيل الدراسي لدى طلبة قسم التمريض بمدينة المحويت، أ. خالد مطهر حسين العدواني؛ أ. مروة صالح سعيد علوي.....	324-301
أساليبُ التَّفكيرِ وفقاً لنظريّةِ حكومةِ الذَّاتِ العقليّةِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثَّانِيّ للتّميّزِ في محافظةِ الطفيلةِ، أ.د محمد أحمد الرفوع؛ أ. وعد عبد الرحيم المعابرة.....	348-325

دور المعلم القائد في إصلاح المنظومة التعليمية بدولة الكويت، د. بدور خالد الصقعبي؛ أ. د جاسم يوسف الكندري.....	373-349
الفضاء السِّيبراني وعلاقته بالأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعاطفية لدى طلبة جامعة الطَّفيلة الِّتقنية، أ.د أحمد محمود الثوابية؛ أ. أمل عبد الحميد موسى الفراهيد.....	404-374
The Feasibility of Teaching Life Skills in Intermediate Stage, Dr. Safwat Hassan Abdel Aziz.....	405-427

المقالات

المعلم والعملية التعليمية، د. جمال بلبكاي؛ د. فراحتة دنيا	442-428

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوى المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ محسن حمود الصالحي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية
المجلد (1)ـ العدد (3)ـ سبتمبر 2021م

اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية وعلاقتهما بخبرة الكوابيس لدى طلاب الجامعة (دراسة سيكومترية ارتباطية)

Generalized anxiety disorder and depressive symptoms and their relationship to nightmare experiences among university students

أ.د أحمد كمال عبد الوهاب الهنساوى — أستاذ علم النفس المساعد-كلية الآداب – جامعة أسيوط

د. زيد حسانين زيد عبد الخالق — دكتوراه في علم النفس

Email: Ahmedk83@aun.edu.eg

الملخص: هدفت الدراسة إلى التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب القلق العام (GAD-7)، واستبانة صحة المريض لتشخيص الاكتئاب (PHQ-9) المكون من تسعة بنود، واستبانة خبرة الكوابيس (NEQ)، وكذلك التعرف على مدى وجود علاقة ارتباطية بين اضطراب القلق العام، والأعراض التسعة للاكتئاب باستبانة خبرة الكوابيس، ومدى إمكانية التنبؤ بخبرة الكوابيس من خلال اضطراب القلق العام، والأعراض للاكتئابية، وأجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة بلغ عددها 434 (65 من الذكور، 369 من الإناث)، وتراوحت أعمار العينة ككل ما بين 18-24 عامًا، بمتوسط عمرى 19.75 عامًا، وانحراف معياري 1.34 عامًا، وأظهرت النتائج أن مقاييس اضطراب القلق العام، والأعراض الاكتئابية، واستبانة خبرة الكوابيس يتمتعون بخصائص سيكومترية مرتفعة من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، والتوكيدي، والاتساق الداخلي، وألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، كما تشير النتائج إلى أن اضطراب القلق العام، والأعراض الاكتئابية يرتبطون باستبانة خبرة الكوابيس وأبعادها الفرعية (التأثير البدني، والمشاعر السلبية، وتفسير المعنى، واستثارة مرعبة)، كما توصلت النتائج إلى أن اضطراب القلق العام، والأعراض الاكتئابية يمكنهما التنبؤ بخبرة الكوابيس وأبعادها الفرعية وهي: التأثير البدني، والمشاعر السلبية، وتفسير المعنى، واستثارة مرعبة.

الكلمات المفتاحية: اضطراب القلق العام، الأعراض الاكتئابية، خبرة الكوابيس.

Abstract: The study aims at validating the psychometric properties of generalized anxiety scale, depression scale and nightmares experience inventory, in addition to identifying the correlation between generalized anxiety disorder and the nine depressive symptoms to nightmare experience and the ability of generalized anxiety disorder and depressive symptoms to predict nightmare experience. Sample of the study consists of 434 university students (65 males, 369 females) their age ranges from 18-24 years (M= 19.75, SD= 1.34). Results indicate high psychometric properties of scales of generalized anxiety, depressive symptoms and nightmare experience through using exploratory and confirmatory factor analysis, internal consistency, Cronbach's Alpha, half-split. Results also show that generalized anxiety and depressive symptoms correlated to nightmare experience and its sub-dimensions (physical influence, negative emotions, meaning interpretation, and horrible stimulation). Finally, results show that generalized anxiety and depressive symptoms Predicted nightmare experience and its sub-dimensions (physical influence, negative emotions, meaning interpretation, and horrible stimulation).

Keywords: generalized anxiety, depressive symptoms and nightmare experience

مقدمة:

يُعد القلق من أكثر الأعراض النفسية السلبية التي يعاني منها الإنسان في العصر الحالي على المستوى العالمي بشكل لم يشهده العالم من قبل، حيث إن هذه الأعراض تترك آثارًا سلبية على الإنسان سواء من الناحية النفسية والجسمية والأسرية والمهنية، وإذا لم يتم التفاعل السليم والتدخل العلاجي في الوقت المناسب مع كل هذه الأعراض فإنها غالبًا ما تتحول إلى أمراض مزمنة وتؤدي إلى سوء التكيف وتدهور في العلاقات.

كما أن الاكتئاب حالة من الهم والحزن والانطواء والانصراف عن الاستمتاع بالحياة، يصاحبه نقص في النشاط والحماس والفتور (فرج عبد القادر طه، 2010، 396). كما يصاحب الاكتئاب مجموعة من الأعراض الإكلينيكية التي توضح الحالة النفسية والمزاجية للفرد والتي تشمل الحزن الشديد، والشعور بالإحباط، وفتور الهمة وعدم الاستمتاع بأي شيء والشعور بالتعب والإرهاق عند القيام بأي نشاط وضعف القدرة على التركيز، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات والشعور بالذنب والإحساس بالتفاهة وعدم القيمة وعدم القدرة على النوم وانعدام الثقة بالنفس (ناصر محمد نوفل، 2016).

ومن أسباب اضطرابات النوم، الاضطرابات الانفعالية والقلق والتوتر والاكتئاب وعدم الشعور بالأمن والراحة وقراءة القصص المثيرة أو المخيفة، والخوف من الظلام والنوم المنفرد بالنسبة للأطفال، والهروب من مواجهة مشكلات الحياة إلى النوم وعدم تخفيف الدوافع والحاجات، وانتقال الأم خارج المنزل الذي يؤدي إلى اضطراب النوم لدى الأطفال، وكذلك الانفعالات المكبوتة التي يمكن أن تؤثر في النوم (فيصل محمد الزراد، 2009، 473). والكوابيس هي حالات متكررة من الأحلام المزعجة التي يمكن تذكر أحداثها وتتضمن عادة مجهوداً أثناء الحلم لتجنب التهديدات المتعلقة بأمن الفرد الجسدي وحياته، وعادة ما تكون مصحوبة بحالة من الزعر أو الهلع مما يؤدي إلى الاستيقاظ الفوري من النوم (APA, 2013). وتتكرر الكوابيس لدى جميع الأفراد على مدى الحياة سواء كانوا مرضى أو أصحاء (Levin & Fireman, 2002) كما تتكرر الكوابيس بصورة كبيرة لدى المراهقين والشباب والنساء مقارنة بغيرهم من الفئات (Levin & Nielsen, 2007)، كما أشار كل مادرد وماركويز ونجيوئين وهكس Madrid, Marquez, Nguyen & Hicks (1999) إلى أن الطلاب الذين يعانون من تكرار الكوابيس أظهروا شكاوى جسدية مثل الصداع واضطرابات المعدة مقارنة بغيرهم من الطلاب.

كما ترتبط الكوابيس بالعديد من الاضطرابات النفسية فهي تنتشر بصورة كبيرة لدى العينات الإكلينيكية (Sheaves, Onwumere, Keen, Stahl & Kuipers, 2015) حيث ترتبط السمات الشخصية والاضطرابات النفسية بتكرار حدوث الكوابيس(Blagrove & Fisher, 2009)، ومن أكثر الاضطرابات التي ترتبط بها الكوابيس هي اضطراب ما بعد الصدمة وخصوصاً الذين لديهم مستوى عالٍ من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (Gerhart, Hall, Russ,

(Canetti & Hobfoll, 2014)، وتركز المعايير التشخيصية للكوابيس على مدى تكرار الكوابيس خلال شهر واحد ومعدل تكرار الكوابيس لمرة واحدة على الأقل خلال الأسبوع (Titus, et al, 2018).

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة ومبرراتها في أن معظم الدراسات التي حاولت التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس القلق العام تم أجراؤها على عينة من المرضى وليس الأسوياء، وفي بلدان مختلفة، ولم يتم التحقق من خصائصه السيكومترية لدى عينة من الأسوياء وبالتحديد طلاب الجامعة بالمجتمع المصري، وذلك في حدود اطلاع الباحثين. وندرة الدراسات التي حاولت معرفة مدى إمكانية التنبؤ من خلال القلق والاكتئاب بالكوابيس لدى طلاب الجامعة بالمجتمع المصري، وذلك في حدود اطلاع الباحثين، حيث لم يجد الباحثان سوى دراستين وهما دراسة كل من إلير وزملائه Eller, Aluoja, Vasar & Veldi (2006) التي أجريت على عينة من الطلبة والطالبات بكلية الطب بجامعة تارتو وتراوحت أعمارهم ما بين (19- 33) عام، وتوصلت إلى إمكانية التنبؤ بالأعراض الكامنة للقلق والاكتئاب من خلال مشكلات النوم. ودراسة كل من شاناهان، كوبلاند، أنجولد، بوندي وكوستيلو Shanahan, Copeland, Angold, Bondy & Costello (2014) التي توصلت إلى إمكانية التنبؤ من خلال مشكلات النوم بكل من القلق العام والاكتئاب لدى عينة الدراسة من الأطفال والمراهقين، وعدم وجود دراسة واحدة عربية أو أجنبية حاولت التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة خبرة الكوابيس بصفة عامة ولدى طلاب الجامعة بالمجتمع المصري بالتحديد وذلك في حدود اطلاع الباحثين، ندرة الدراسات التي حاولت التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المريض في تشخيص الاكتئاب، لدى الأسوياء أو طلاب الجامعة بالتحديد، ولا توجد دراسة حاولت التحقق من خصائصة السيكومترية بالبيئة المصرية وبالتحديد لدى طلاب الجامعة، وذلك في حدود اطلاع الباحثين.

كما أن ظاهرة النوم تتأثر بالعوامل النفسية والأسرية وخلافات الأبوين داخل الأسرة والمنافسات بين زملاء الدراسة، وما يصاحب ذلك من الصراعات والقلق والمخاوف (فيصل محمد الزراد، 2009، 164)، وكذلك فإن اضطرابات القلق والمزاج والنوم من الأمور الشائعة بين عامة الأفراد (Eller, et al, 2006)، وما يقرب من (70%) من عامة البشر يتعرضون للكوابيس العرضية والتي لا تشكل اضطرابًا (Hublin, Kaprio, Partinen, & Kosenkenvou, 1999). ويلاحظ زيادة تكرار الكوابيس لدى الأشخاص الذين تم تشخيصهم باضطراب الفصام (Koffel & Watson, 2009). كما أشار فريمان وآخرون Freeman et el (2012) إلى أن قلة النوم تنبئ ببداية الأفكار المتعلقة بجنون العظمة(Sheaves, Onwumere, Keen, Stahl & Kuipers, 2015)، وكذلك توجد علاقة ارتباط بين مشكلات النوم والتي منها الكوابيس بالصداع النصفي والذي يرتبط بدوره بالقلق والاكتئاب (Vgontzas, Cui & Merikangas, 2008). وتهتم معظم الدراسات بدراسة الكوابيس لدى الأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين خمسة سنوات فأكثر باعتبار أن هذه الفئة لديها أعلى معدل لانتشار الكوابيس؛ فمن الشائع أن الأحلام المضطربة شائعة بصورة أكبر خلال فترة المراهقة والطفولة، وكذلك لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في انتشار الكوابيس بين الأطفال الأقل من 12

عامًا، في حين نجد أن الكوابيس أكثر انتشارًا لدى الفتيات مقارنة بالأولاد عند سن 13 عامًا وتكون هذه الفروق أكثر وضوحًا في سن 16 عامًا (Kirov & Brand, 2011).

وقد تظهر الكوابيس كمشكلة نفسية مستقلة كما هو معروف في مراجع تصنيف الأمراض مثل الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية DSM-IV-TR، في حين أن تكرار الكوابيس كان مرتبطاً بشكل خاطئ بالاضطراب النفسي العام، حيث أثبتت بعض الدراسات التي أجريت على عينات من غير المرضى بالاضطرابات النفسية، أنه لا توجد علاقة بين تكرار الكابوس والاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب (Martinez, Mir & Arriaza, 2005).

كما تكمن مشكلة الدراسة ومبرراتها في الحاجة إلى وجود أدوات مختصرة للقلق والاكتئاب، فمقياس القلق العام واستبانة الاكتئاب المكونة من تسعة بنود والمستخدمة في هذه الدراسة من الأدوات العالمية المستخدمة في العديد من الدول على مستوى العالم، ولكن لم يتم تعريبه سابقًا على أي من عينات المجتمع العربي أو المصري وتأتي الفرصة من خلال الدراسة الحالية في تعريب أدوات الدراسة للتأكد من مدى صلاحيتها لدى طلاب الجامعة بالبيئة المصرية، وذلك في حدود اطلاع الباحثين، وأيضًا ندرة الدراسات التي حاولت دراسة الكوابيس أو توفير أداة لها خصائصها السيكومترية لقياس خبرة الكوابيس، وذلك بصفة عامة وبالمجتمع العربي بصفة خاصة ولدى طلاب الجامعة بالبيئة المصرية بالتحديد، وذلك في حدود اطلاع الباحثين. كما لاحظ الباحثان عدم وجود دراسة واحدة حاولت التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس القلق العام واستبانة صحة المرضى لتشخيص أعراض الاكتئاب واستبانة خبرة الكوابيس، وكذلك معرفة العلاقة الارتباطية بين كل من القلق العام والاكتئاب والكوابيس، ومدى إمكانية التنبؤ من خلال خبرة الكوابيس بكل من القلق والاكتئاب لدى طلاب الجامعة بصفة عامة وبالمجتمع المصري بصفة خاصة، وذلك في حدود اطلاع الباحثين.

ومما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1- ما مدى الكفاءة السيكومترية لمقياس اضطراب القلق العام (GAD-7)، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟

2- ما مدى الكفاءة السيكومترية لاستبانة صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟

3- ما مدى الكفاءة السيكومترية لاستبانة خبرة الكابوس(NEQ)، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية بين القلق والأعراض الاكتئابية بخبرة الكابوس، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟

5- هل يمكن التنبؤ بخبرة الكابوس من خلال اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟

أهداف الدراسة:

1- معرفة مدى الكفاءة السيكومترية لكل من مقياس اضطراب القلق العام (GAD-7)، واستبانة صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب، واستبانة خبرة الكوابيس (NEQ)، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة.

2- معرفة العلاقة الارتباطية بين القلق والأعراض الاكتئابية بخبرة الكوابيس، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة.

3- معرفة مدى إمكانية التنبؤ بخبرة الكابوس من خلال اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

1- أهمية متغيرات الدراسة وهي القلق والاكتئاب والكوابيس ومحاولة معرفة العلاقة بينها، وتناولها بالدراسة لدى طلاب الجامعة.

2- المساهمة في جذب أنظار الباحثين إلى دراسة الكابوس في علاقته بمتغيرات نفسية أخرى.

3- العمل على إثراء المكتبة النفسية بدراسة تستهدف معرفة العلاقة الارتباطية بين القلق العام والاكتئاب والكوابيس والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، لدى عينة من طلاب الجامعة.

ب- الأهمية التطبيقية:

1- المساهمة في توفير أدوات عالمية لها خصائصها السيكومترية ومختصرة ومقننة على طلاب الجامعة بالمجتمع المصري، وهي: مقياس اضطراب القلق العام (GAD-7)، واستبانة صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب، واستبانة خبرة الكابوس (NEQ).

2- قد تسهم الدراسة في وضع البرامج العلاجية التي تقلل من الكوابيس وتخفض حدة القلق والاكتئاب.

الخلفية النظرية للدراسة:

مفهوم الكوابيس:

تستخدم مصطلحات عديدة من قبل الباحثين للإشارة إلى الكوابيس مثل الأحلام السيئة وقلق الأحلام، والأحلام المخيفة والأحلام المزعجة والكوابيس، وغالباً ما يتم الاستشهاد بالمعايير التعريفية مثل ما إذا كانت الأحلام المزعجة تسبب الاستيقاظ أم لا (Simard, Nielsen, Tremblay, Boivin & Montplaisir, 2008). وفي علم تصنيف اضطرابات النوم يفهم اضطراب الكوابيس أنها اضطراب النوم الأولى (Krakow, Kellner, Pathak, & Lambert, 1995). فالكوابيس هي عبارة عن أحلام مخيفة أو مزعجة تعرقل نوم الفرد وتجعله يستيقظ في حالة من الذهول

(Levin & Nielsen, 2007) وأيضًا الكوابيس هي أحلام مزعجة للغاية تجعل الفرد يستيقظ من نومه نتيجة لوجود صور بصرية أو انفعالات غير سارة، أما الأحلام المفزعه فهي أحلام مزعجة ولا توقظ الفرد من نومه على الرغم من كونها غير سارة .(Zadra & Donderi, 2000)

كما يُعرف الكابوس في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات العقلية أنه حلم مخيف للغاية يستيقظ منه الشخص مباشرةً ورغم سرعة تعرض الفرد للكابوس إلا أنه يترك ذاكرة تفصيلية تتضمن عادةً تهديدات تتعلق ببقاء الفرد أو الأمان أو تقدير الذات (Spoormaker, Schredl & Bout, 2006). وتُعرف الكوابيس من الناحية التقليدية أنها أحلام مخيفة للغاية تؤدي إلى الاستيقاظ من النوم والتي قد تؤدي إلى البكاء والضيق أثناء النوم، وعادة ما تثير انفعالات سلبية مصحوبة بالنعاس وخلل في النواحي المعرفية خلال اليوم التالي (American Psychiatric Association, 2000). وفي التصنيف الدولي لاضطرابات النوم الطبعة الثانية لا يقتصر وجود الانفعالات السلبية في الكوابيس على الخوف وحده لأن الكوابيس قد يصاحبها أيضا الغضب أو الحزن (International Classification of Sleep Disorders, 2005).

ومما سبق من تعريفات يعرف الباحثان الكوابيس أنها "أحد اضطرابات النوم التي تتصف بوجود أحلام مزعجة تحدث أثناء نوم حركة العين السريعة، وتتضمن تهديداً لسلامة وأمن الفرد الجسدي أو الاجتماعي أو غيرها من التهديدات، والتي من شأنها إيقاظ النائم بسرعة، وهو في حالة فزع مع تذكر الأحداث المرئية التي شاهدها أثناء الحلم، تاركًا العديد من الآثار السلبية من الناحية النفسية والجسدية والاجتماعية".

نسبة انتشار الكوابيس:

يختلف معدل انتشار الكابوس حسب السن والنوع؛ حيث يتراوح انتشار الكوابيس ما بين (1,3- 3,9) لدى الأطفال قبل سن دخول المدرسة.(Simard et al, 2008) وقد يصل إلى 50% بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (3- 6) سنوات (American Psychiatric Association, 2013) وتكون الكوابيس أقل انتشارًا لدى كبار السن مقارنة بطلاب الجامعة حيث تبلغ (19,5%) لدى طلاب الجامعة و(4,3%) لدى كبار السن (Salvio, Wood, Schwartz & Eichling, 1992) وتكون معدلات الكوابيس مرتفعة حتى في أواخر العمر لدى الأشخاص الذين يعانون من القلق(Nadorff, Porter, Rhoades, Kunik, Greisinger & Stanley, 2014)). كما أن النساء أكثر عرضة لتكرار الكابوس وبصورة شهرية مقارنة بالرجال حتى سن 60 عامًا (Nadorff, Nadorff & Germain, 2015).

خصائص الكوابيس:

تم تصنيف اضطرابات الكوابيس في الدليل الرابع للاضطرابات النفسية 1994 وفي التصنيف الدولي لاضطرابات النوم 2005 كاضطرابات مستقلة تتسم بتكرار حدوث أحلام مخيفة تؤدي إلى الاستيقاظ من النوم؛ بحيث يصبح الفرد يقظًا تمامًا، والأحلام المخيفة أو انقطاع النوم الناتج عن مثل هذه الصحوات تجعل الأفراد

يعانون من الضيق أو ينتج عنها خلل اجتماعي أو مهني (Hansen, Hofling, Kroner-Borowik, Stangier & Steil, 2013) ومن الخصائص المميزة للكوابيس ما يلي:

1- الكوابيس من السمات البارزة في مرحلة المراهقة، فهي تعكس المشكلات الانفعالية والاجتماعية خلال مرحلة المراهقة، والكوابيس تحدث خلال مرحلة النوم ذو حركة العين السريعة، حيث تركز مرحلة النوم ذو حركة العين السريعة على الذكريات العاطفية السلبية، كما ترتبط الكوابيس بالعديد من الاضطرابات الانفعالية وبالتالي فإن الأفراد الذين يعانون من ارتفاع معدل انتشار الكوابيس معرضين للاضطرابات النفسية مثل القلق واضطراب ما بعد الصدمة والوسواس القهري والاكتئاب (Kirov & Brand, 2011).

2- تحدث الكوابيس عادة في النصف الثاني من الليل خلال نوم الشخص (A P A, 2000).

3- ينبئ تكرار الكوابيس لدى الطلاب الأصحاء بمستويات البارانويا والذهانية (Levin & Fireman, 2002).

4- قد يكون للكوابيس أسباب مجهولة أو قد تحدث نتيجة لأحداث مؤلمة كجزء من اضطراب ما بعد الصدمة (Ross, Ball, Sullivan, & Caroff, 1989).

5- غالبًا ما يصاحب الكوابيس الخوف من النوم؛ مما يؤثر على جودة النوم (Davis & Wright, 2007).

6- قد يلاحظ في العيادات النفسية أن الكوابيس تنتشر لدى مرضى فصام الشخصية بنسبة 16,7% ومرضى الاكتئاب بنسبة 17,5% ولدى مدمني الكحول والمواد المخدرة بنسبة 25% وبنسبة 49% لدى مرضى الشخصية الحدية، وبنسبة 90% لدى اضطراب ما بعد الصدمة (Chen et al, 2014).

الفرق بين الكوابيس والفزع الليلي والأحلام المفزعة:

تتصف الكوابيس بأنها تحتوي على صور مرئية للغاية ومكيدة أو مؤامرة معقدة، كما تختلف الكوابيس عن الفزع الليلي لأن الفزع الليلي لا يصاحبه صور مرئية وقد يستغرق التوجيه بعد الفزع الليلي عدة دقائق، ويحدث الفزع الليلي أثناء النوم ذو حركة العين البطيئة بينما الكوابيس تحدث أثناء نوم حركة العين السريعة والبطيئة أيضًا (Spoormaker, Schredl & Bout, 2006). ومن الناحية التشخيصة يمكن أن نفرق بين الكوابيس والفزع الليلي، حيث إن الفزع الليلي يحدث لدى الأطفال والمراهقين خلال مرحلة النوم ذو حركة العين البطيئة بعد مرور حوالي 15 إلى 60 دقيقة من النوم، ويجلس النائم في السرير ويصرخ بخوف ويستيقظ وعيونه مفتوحة للغاية ويتنفس بسرعة ولا يستجيب للتهدئه وعادة الأطفال لا يتعرفون على والديهم، وبعد هذه المرحلة يعود الأطفال للنوم مرة أخرى ولا يتذكرون ما حدث غالبًا في اليوم التالي بينما تحدث الكوابيس في مرحلة النوم ذو حركة العين السريعة خلال النصف الثاني من النوم (American Psychiatric Association, 2000).

كما يوجد تداخل بين الكوابيس والأحلام السيئة فهما من أشكال الأرق، والكوابيس هي أحلام مزعجة أو مخيفة تتسبب في إيقاظ الشخص وجعله في حالة من الذهول (Levin & Nielsen, 2007). والأحلام السيئة هي أحلام مزعجة للغاية وعلى الرغم من كونها غير سارة إلا أنها لا تتسبب في إيقاظ الحالم (Robert & Zadra, 2008, 133). ولم يتم الاتفاق في الأدبيات حول ما إذا كانت الكوابيس والأحلام السيئة هي في الواقع ظواهر منفصلة Nadorff et al, (2014). وقد أشار كل من ليفين ونلسن Levin & Nielsen (2007, 84) إلى أن كل من الأحلام المفزعة والكوابيس متداخلتان ولا يزال من غير المعروف ما إذا كانت الكوابيس والأحلام السيئة ظاهرتين منفصلتين أم ظاهرة واحدة تختلف من حيث الشدة. فالكوابيس والأحلام السيئة تشتركان في العديد من السمات فكليهما ناتج عن أحلام مخيفة ومزعجة وصور مرئية للأحداث (Nadorff et al, 2014).

علاقة الكوابيس بالقلق والاكتئاب:

يمكن عرض العلاقة بين الكوابيس والقلق والاكتئاب من خلال النقاط التالية:

1- يتكرر حدوث الكوابيس لدى مرضى القلق والاضطراب الوجداني ثنائي القطب (Mehl, O'Brien, Jones, Dreisbach & Mervis, 2006).

2- توجد علاقة ارتباط قوية بين تكرار الكوابيس وشدة أعراض القلق والاكتئاب (Levin & Nielsen, 2007).

3- يمكن التنبؤ من خلال تكرار الكوابيس في مرحلة المراهقة المبكرة ببداية أعراض القلق بعد خمس سنوات ((Nielsen, Laberge, Paquet, Tremblay & Vitaro, 2000).

4- يصاحب اليقظة التي تثيرها الأحلام المفزعة إحساس بالخوف والقلق (Martinez, Mir & Arriaza, 2005).

5- يمكن التنبؤ من خلال تكرار الكوابيس بزيادة الميل للانتحار لدى المرضى الذين يعانون من الاكتئاب الشديد، واضطراب الشخصية الحدية، ومرضى الفصام (Sjostrom, Hetta & Waern, 2009).

6- كما وجد كل من بيليسي ويازيجي وأوزر وكافاك Bilici, Yazici, Ozer & Kavakç (2002) أن المرضى الذين يعانون من الاكتئاب الشديد يمكن أن نستخدم مستوى القلق من الحلم الذي يتعرضون له في التمييز بين الحالات التي تتسم بالحزن والكآبة وغيرهم من الذين ليس لديهم سمات حزن وكآبة.

7- ترتبط الكوابيس بالقلق، والذهان، والفصام، واضطراب الشخصية الحدية، وتعاطي المخدرات (Titus, Speed, Cartwright, Drapeau, Heo & Nadorff, 2018).

8- ترتبط الكوابيس بالقلق، واضطرابات المزاج، والاضطرابات الذهانية، واضطرابات التكيف، والاضطرابات الشخصية، وفي بعض الحالات قد يكون حدوث عدد كبير من الكوابيس التي ينتج عنها حالات كبيرة من الكرب

والتوتر مؤشراً لشدة المرض النفسي؛ حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن الظهور المفاجئ لتكرار الكوابيس بصورة كبيرة قد يكون منبئاً بنوبة ذهانية (Hobson, 2004).

وأيضًا أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين القلق العام والكوابيس في مرحلة الطفولة، وكذلك توجد علاقة ارتباط إيجابي بين سمة القلق وتكرار الكوابيس أو الأحلام المزعجة لدى الأطفال، كما أن القلق في سن الثلاث سنوات ينبئ بالأحلام المفزعه في سن الخامسة من عمر الطفل، كما تعد الكوابيس من الأعراض الأساسية لاضطراب ما بعد الصدمة (Reynolds & Alfano, 2015). كما أشار كل من أجارجون، سيلي، كارا، تارهان، كينسير وأوز Agargun, Cilli, Kara, Tarhan, Kincir & Oz (1998) إلى أن مرضى الاكتئاب الذين يتعرضون لتكرار الكوابيس كانوا أكثر عرضة للاتجاه للانتحار مقارنة بغيرهم من المرضى الذين لم يتعرضوا لكوابيس على الإطلاق.

الدراسات السابقة:

تمكن الباحثان من تصنيف الدراسات السابقة التي تم التوصل إليها في أربع مجموعات، وفي نهاية عرض الدراسات السابقة أمكن التعقيب عليها تعقيبًا عامًا، ومن ثم صياغة فروض الدراسة والاستفادة منها في تفسير النتائج النهائية للدراسة، وهي:

أولاً- دراسات اهتمت بالخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب القلق العام (GAD- 7):

توجد العديد من الدراسات التي حاولت التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب القلق العام (GAD- 7)؛ حيث ترجم إلى العديد من اللغات واللهجات، وقد أمكن الاقتصار فقط في عرض الدراسات الحديثة خلال السنوات الخمس الأخيرة، وتأتي دراسة كل من سوزا، فيفاريوس، تشاي، فيسانت، جيسوس، كارنوت، جوردو وفيراريا Sousa et al (2015) في الصدارة حيث هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس القلق العام (GAD-7) لدى عينة من المرضى البرتغاليين، حيث تكونت عينة الدراسة من (100) مشارك من الذكور والإناث وتراوحت أعمارهم ما بين (21- 72) عامًا، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتكون من عامل واحد كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للمقياس (0,88)، كما تراوح الثبات عن طريق إعادة الطبيق بعد أسبوع ما بين (0,57- 0,93) بين البنود.

وهدفت دراسة كل من تيريل وزملائه Terrill, Hartoonian, Beier, Salem & Alschule (2015) إلى معرفة الخصائص السيكومترية لمقياس القلق العام (GAD-7) لدى عينة من مرضى التصلب العصبي المتعدد، ومعرفة العلاقة بين القلق العام والنوع والعمر، حيث تكونت عينة الدراسة من (513) مشاركًا من الذكور والإناث، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتكون من عامل واحد ويصلح لقياس القلق لدى عينة الدراسة من مرضى التصلب العصبي المتعدد، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0,75)، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين

المقياس ومقياس القلق والاكتئاب المستخدم في المستشفى، وأن النساء أكثر معاناة من القلق مقارنة بالذكور، كما توجد علاقة ارتباط سلبية بين العمر والمدة والدرجة على مقياس القلق العام، كما توجد علاقة ارتباط إيجابي بين الدرجة على مقياس القلق العام وأعراض الاكتئاب.

وهدفت دراسة كل من زونغ وآخرين Zhong et al (2015) إلى معرفة الخصائص السيكومترية لمقياس القلق العام (GAD-7) لدى عينة من النساء الحوامل بمدينة بيرو الأمريكية، حيث تكونت عينة الدراسة من (2978) مشاركًا، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتكون من عامل واحد، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0,89)، وأيضا وجود علاقة ارتباط عكسية بين ارتفاع الدرجة على مقياس القلق العام والصحة العقلية والجسدية.

وهدفت دراسة كل من العماني السامانى وآخرين Omani-Samani, Maroufizadeh, Ghaheri & Navid (2018) إلى معرفة الخصائص السيكومترية لمقياس القلق العام (GAD-7) النسخة الفارسية لدى عينة من الأشخاص الذين يعانون من العقم، حيث تكونت عينة الدراسة من (539) مشاركًا من الذكور والإناث بإيران، كما استخدم في هذه الدراسة مقياس القلق والاكتئاب ومقياس الهلع، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يصلح لقياس القلق العام لدى عينة الدراسة حيث أشارت الدراسة إلى أن المقياس يتكون من عامل واحد، كما توجد علاقة ارتباط بين مقياس القلق العام المكون من سبعة بنود ومقياس القلق والاكتئاب ومقياس الهلع، وأيضاً بلغ الاتساق الداخلي للمقياس وفق معامل ألفا كرونباخ (0,87).

كما حاولت دراسة كل من روتر وبراون Rutter & Brown (2018) معرفة الخصائص السيكومترية لمقياس القلق العام (GAD-7) المكون من سبعة بنود لدى عينة من مرضى القلق واضطرابات المزاج بالعيادات الخارجية، حيث تكونت عينة الدراسة من (536) مشاركًا من المرضى تراوحت أعمارهم ما بين (18- 80) عامًا، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتكون من عامل واحد كما توجد علاقة ارتباط مرتفعة بين المقياس ومقاييس القلق مقارنة بمقياس الاكتئاب وقائمة الوسواس القهري المستخدمة بالدراسة، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0,85).

وأيضًا سعى كل من جوهانسون وزملائه Johnson, Ulvenes, Otedalen & Hoffart (2019) إلى معرفة الخصائص السيكومترية لمقياس القلق العام (GAD-7) لدى عينة من المرضى الخاضعين للعلاج، حيث تكونت عينة الدراسة من (1201) من المشاركين، كما استخدم في هذه الدراسة مقياس الرفاهية وقائمة بيك للاكتئاب والقلق، وأظهرت الدراسة أن المقياس يتكون من عامل واحد، كما توجد علاقة ارتباط قوية بين مقياس القلق العام، ومقياس القلق، وكذلك كل من مقياس الاكتئاب والرفاهية، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0,88).

ثانيًا- دراسات اهتمت بالخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المريض (PHQ- 9) لتشخيص الاكتئاب:

توجد العديد من الدراسات التي حاولت التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المريض PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب؛ حيث ترجمت الاستبانة إلى العديد من اللغات واستخدمت في الكثير من البلدان، ومن هذه

الدراسات على سبيل المثال لا الحصر، درسة كل من بهانا وزملائه Bhana, Rathod, Selohilwe, Kathree & Petersen (2015) التي هدفت إلى معرفة الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المريض (PHQ-9) في تشخيص الاكتئاب لدى عينة من مرضى الأمراض المزمنة بجنوب أفريقيا؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (676) مشاركًا من الذكور والإناث من مرضى الأمراض المزمنة وهي (نقص المناعة، والسكري، الربو، الصرع، السل، الأمراض النفسية، مشكلات بالقلب، الاضطراب الرئوي المزمن، وضغط الدم) بمراكز الرعاية الأولية وتراوحت أعمارهم ما بين (18- 88) عامًا، وتوصلت الدراسة إلى صلاحية الاستبانة في تشخيص وتحديد مستوى الاكتئاب لدى عينة الدراسة من مرضى الرعاية الأولية بجنوب أفريقيا، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0,73)، كما توصلت الدراسة إلى أن معامل ألفا كرونباخ (0,85) لعينة نقص المناعة و(0,86) لمرضى ضغط الدم، وأيضًا توصلت الدراسة إلى أن 11,4% من المرضى لديهم مستوى مرتفع من الاكتئاب.

كما هدفت دراسة تشين وآخرين Chen et al (2016) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المرضى (PHQ-9) للاكتئاب لدى عينة من المرضى المسنين التايوانيين؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (634) مشاركًا من الذكور والإناث وامتدت أعمارهم من 60 عامًا فأكثر، واستخدم في هذه الدراسة مقياس جودة الحياة والرضا عن الحياة، وتوصلت الدراسة إلى تمتع الاستبانة بخصائص سيكومترية جيدة ويمكن الاعتماد عليها في قياس اضطراب الاكتئاب العام لدى المرضى المسنين التيوانيين، حيث وجدت علاقة ارتباط سلبية بين الاستبانة ومقياس جودة الحياة والرضا عن الحياة، كما بلغ الاتساق الداخلي للاستبانة (0,77) وبلغ ثبات إعادة التطبيق (0,79)، كما توصلت الدراسة من خلال صدق التحليل العاملي للبنود إلى أن الاستبانة تتكون من عاملين تشمل بنود المقياس التسعة وهما: العامل الأول وهو البعد الجسدي أي الأعراض الجسدية Somatic dimension ويتكون من خمسة بنود وهي (3، 4، 5، 7، 8)، والعامل الثاني وهو البعد غير الجسدي أي الأعراض غير الجسدية dimension non-somatic ويتكون من أربعة بنود هي: (1، 2، 6، 9).

وأيضًا هدفت دراسة كل من أربي وزملائه Erbe, Eichert, Rietz & Ebert(2016) إلى معرفة الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المريض (PHQ-9) من خلال مقارنة تطبيق الاستبانة من خلال الاستمارات المباشرة على المريض وتطبيقها على المريض من خلال الكمبيوتر؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (130) مشاركًا من المرضى النفسيين الذين طبقت عليهم الاستبانة من خلال الكمبيوتر ومن خلال الاستمارات الورقية، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية تطبيق الاستبانة من خلال الحاسوب؛ حيث لا توجد فروق مرتفعة بين التطبيقين حيث بلغ الاتساق الداخلي للتطبيق من خلال الحاسوب (0,88) ومن خلال الاستمارات الورقية (0,89) كما بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0,92).

كما هدفت دراسة هنز وآخرين Hinz et al (2016) إلى معرفة الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المريض (PHQ- 9) المكونة من تسعة بنود في تشخيص الاكتئاب لدى عينة من المرضى بأنواع مختلفة من السرطان

وعينة من العاديين بألمانيا، حيث تكونت عينة الدراسة من (2059) مشاركًا من المرضى و(2693) مشاركًا من العاديين وتراوحت أعمار العينة ما بين (18- 94) عامًا، وتوصلت الدراسة إلى صلاحية الاستبانة في تشخيص الاكتئاب لدى المرضى والعاديين، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاستبانة (0,84)، كما أشارت النتائج إلى أن الاستبانة تتكون من عامل واحد لدى عينة العاديين وعاملين للمرضى.

في حين هدفت دراسة الهادي وآخرين AlHadi et al (2017) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المريض المكون من تسعة بنود في تشخيص الاكتئاب (PHQ- 9) بالمجتمع السعودي، حيث تكونت عينة الدراسة من (731) طالباً وطالبة بجامعة الملك سعود، كما استخدم في هذه الدراسة مقياس صحة المريض المكون من تسعة بنود PHQ9 ومقياس القلق العام المكون من سبعة بنود GAD7 ومقياس صحة المريض المكون من 15 بندًا PHQ15 ومقياس الهلع، وكان الاتساق الداخلي لهذه المقاييس كما يلي على التوالي (0,85، 0,76، 0,82، 0,69)، وهذا يشير إلى أن النسخة العربية السعودية صالحة لقياس الاكتئاب والقلق واضطراب الهلع.

وكذلك هدفت دراسة أريتا وآخرين Arrieta et al (2017) إلى معرفة الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المريض (PHQ-2; PHQ- 9) في تشخيص الاكتئاب بالمكسيك، وتكونت عينة الدراسة من (223) من الراشدين الريفيين بتشياباس بالمكسيك، واستخدم في هذه الدراسة استبانة صحة المرضى الإصدار المكون من بندين وأيضًا المكون من تسعة بنود، وكذلك مقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية، ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباط عكسية بين ارتفاع الدرجة على استبانة صحة المرضى المكون من تسعة بنود لتشخيص الاكتئاب ومقياس جودة الحياة، وكذلك وجود صلاحية جيدة لمقياس صحة المريض الإصدار المكون من تسعة بنود في تشخيص الاكتئاب بالمناطق الريفية الناطقة بالأسبانية وأن الاستبانة تتكون من عامل واحد كما بلغ الاتساق الداخلي للمقياس (0,80) بشكل عام، وللمجموعات الفرعية أيضًا وفقًا لمتغير العمر ومستوى التعليم والنوع.

كما هدفت دراسة كل من أحمد، حسين، أختار وشاه Ahmad, Hussain, Akhtar & Shah (2018) إلى معرفة الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المريض (PHQ-9) في تحديد شدة الاكتئاب بعد ترجمة المقياس إلى اللغة الأردية بباكستان، حيث تكونت عينة الدراسة من (293) مشاركًا من المرضى المتواجدين بمراكز الرعاية الأولية بالمستشفيات العسكرية بواقع (164 من الذكور، 129 من الإناث)، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس له خصائص سيكومترية جيدة يمكن الاعتماد عليه في تشخيص ومعرفة شدة الاكتئاب في بيئات الرعاية الأولية الباكستانية، حيث أشار التحليل العاملي الاستكشافي إلى أن الاستبانة تتكون من عامل واحد لنفس بنود المقياس مع اختلاف ترتيب البنود، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0,91)، وبلغ ثبات الاستبانة عن طريق التجزئة النصفية (0,77)، كما أن للاستبانة قدرة تميزية حيث أشارت النتائج إلى أن الإناث أكثر إصابة وعرضة للاكتئاب مقارنة بالذكور.

وهدفت دراسة كل من دادفار، كاليباتسيفا وليستر Dadfar, Kalibatseva & Lester (2018) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المرضى (PHQ-9) لدى عينة من المرضى النفسيين الإيرانيين؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (130) مريضاً نفسيًا، واستخدم في هذه الدراسة أيضًا استبانة صحة المريض المكون من 15 بنداً (PHQ-15) ومقياس منظمة الصحة العالمية للرفاه النفسي والمكون من خمسة بنود (WHO-5) وقائمة بيك للاكتئاب النسخة المختصرة، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستبانة تتكون من عامل واحد يسمى الاكتئاب العام، كما بلغ الاتساق الداخلي للمقياس (0,88) وثبات إعادة التطبيق بعد أسبوع واحد (0,79)، كما توجد علاقة ارتباط بين الاستبانة والمقاييس السابق ذكرها وهي كما يلي على التوالي (0,64، 0,35، 0,70).

كما حاولت دراسة ولدتنسي وآخرين Woldetensay et al (2018) إلى معرفة الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المريض (PHQ- 9) المكونة من تسعة بنود في تشخيص الاكتئاب لدى عينة من النساء الحوامل بأثيوبيا، حيث تكونت العينة من (246) مشاركًا، كما تم استخدام المقابلة الدولية المختصرة للنواحي النفسية والعصبيةThe Mini International Neuropsychiatric Interview، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستبانة تتكون من عامل واحد ويصلح لتشخيص الاكتئاب لدى عينة الدراسة، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس (0,84) وبلغ معامل الثبات لإعادة التطبيق بعد أسبوع واحد (0,98) كما بلغ معامل الارتباط بين المقياس والمقابلة المختصرة للنواحي النفسية والعصبية (0,88).

وسعت دراسة كل من ماريوفيزداني، العماني- الساماني، الماسي - الحشياني، أميني وسيبيركديش Maroufizadeh, et al (2019) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المرضى (PHQ- 2; PHQ-9) في تشخيص الاكتئاب لدى عينة من مرضى العقم بطهران، حيث تكونت عينة الدراسة من 539 مشاركًا، كما استخدم في هذه الدراسة مقياس القلق العام GAD-7 ومقياس القلق والاكتئاب HADS ومقياس الرفاه النفسي لمنظمة الصحة العالمية (WHO-5) WHO-Five Well-being Index، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستبانة المكونة من تسعة بنود والمكونة من بندين يتكونان من عامل واحد ويمكن الاعتماد عليهما في تشخيص الاكتئاب لدى مرضى العقم، كما بلغ الاتساق الداخلي للاستبانة المكونة من تسعة بنود وفق معامل ألفا كرونباخ (0,851)، وللمكونة من بندين (0,767)، كما توجد علاقة ارتباط بين الإصدارين ومقياس القلق والاكتئاب ومقياس الرفاه النفسي والقلق العام والاكتئاب.

كما هدفت دراسة كل من أوديدي ومولا وستيوارت وبنس Udedi, Muula, Stewart & Pence (2019) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المرضى المكونة من تسعة بنود في تشخيص الاكتئاب (PHQ- 9) لدى عينة من مرضى السكر النوع الثاني بمالاوي، حيث تكونت عينة الدراسة من (323) مريضاً تم تشخيصهم بالاكتئاب وفق معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية الإصدار الرابع المعدل، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية من خلال صدق المحكمين ومقارنة تشخيص الاكتئاب بواسطة المقياس ومعايير تشخيص الاكتئاب بالدليل التشخيصي الرابع المعدل للأمراض العقلية الذي توصل إلى وجود تقارب بين التشخيصين وكذلك

بلغ الاتساق الداخلي للاستبانة (0,83) مما يشير إلى صلاحية الاستبانة في تشخيص الاكتئاب وشدته لدى هذه الفئة من المرضى.

كما هدفت دراسة يورتسن وآخرين Urtasun et al (2019) إلى معرفة الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المريض المكونة من تسعة بنود (PHQ- 9) في تشخيص الاكتئاب وشدته لدى عينة من الأرجنتينيين، حيث تكونت عينة الدراسة من 169 مشاركًا من الذكور والإناث المترددين على مراكز الرعاية الأولية وكان متوسط أعمارهم (47,4) عاماً، كما استخدم في هذة الدراسة المقابلة الدولية المختصرة للنواحي النفسية والعصبية، ومقياس وقائمة بيك للاكتئاب الإصدار الثاني، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستبيان يصلح لتحديد درجة الاكتئاب وتشخيصه بالمجتمع الارجنتيني، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0,87)، كما توجد علاقة ارتباط بين الاستبانة والمقابلة المختصرة للنواحي النفسية والعصبية، وكذلك توجد علاقة ارتباط بين الاستبانة ومقياس بك للاكتئاب وتقارب في تشخيص شدة الاكتئاب بين المقياسين.

ثالثًا- دراسات اهتمت بالخصائص السيكومترية لاستبانة خبرة الكوابيس (NEQ):

لم يجد الباحثان سوى دراستين استخدم بهما استبانة خبرة الكوابيس بعد التحقق من خصائصة السيكومترية وهما دراسة ما وزملائه Ma, Zhu, Shen, Wang, Wang & Fan (2018) التي هدفت إلى معرفة القدرة التمييزية للكوابيس بين الاضطراب الوجداني ثنائي القطب وأحادي القطب والأفراد العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (200) مشارك من الأشخاص العاديين، و(141) من ذوي الاضطراب الوجداني أحادي القطب، و(78) من ذوي الاضطراب الوجداني ثنائي القطب، واستخدم في هذه الدراسة استبانة خبرة الكوابيس the Nightmare Experience Questionnaire (NEQ) واعتمدت الدراسة على الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي باللغة الصينية، ومقياس للهوس والهوس الخفيف والاكتئاب، وتوصلت الدراسة إلى أن عينة المرضى من ذوي الاضطراب الوجداني ثنائي وأحادي القطب يعانون من الكوابيس أعلى من الأشخاص العاديين، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين بعدي التأثير البدني والاستثارة المرعبة لاستبانة خبرة الكوابيس بالاكتئاب لدى عينة الأشخاص الأصحاء، وأيضا كانت بعض الأبعاد الفرعية لاستبانة خبرة الكابوس كانت نتائجها أعلى لدى عينة الاضطراب ثنائي القطب لكنها لا تميز بين الاضطراب ثنائي وأحادي القطب.

كما هدفت دراسة كل من وانغ وشاو وجيا وشين ووي Wang, Shao, Jia, Shen & Wei (2019) إلى معرفة العلاقة بين تكرار الكوابيس والعلاقات الأسرية والاكتئاب، حيث تكونت عينة الدراسة من (62) مشاركًا من ذوي اضطراب الكابوس و(135) مشاركًا من الأصحاء، واستخدم في هذه الدراسة استبانة خبرة الكابوس ومقياس العلاقات الأسرية ومقياس للاكتئاب، ومن نتائج هذه الدراسة ارتفاع درجات ذوي اضطراب الكابوس في كل من الاكتئاب والإساءة الأبوية والاكتئاب وأبعاد استبانة خبرة الكوابيس، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين

الاكتئاب وكل من الكوابيس والعلاقات الأسرية لدى كل من المرضى والأصحاء، وأيضًا توصلت الدراسة إلى أن الاتساق الداخلي وفق معامل ألفا كرونباخ لمقياس خبرة الكوابيس تراوح ما بين (0,62- 0,80).

رابعًا- دراسات اهمت بدراسة العلاقة الارتباطية بين كل من القلق والاكتئاب بالكوابيس:

حيث كان من ضمن أهداف دراسة كل من زادرا ودونديري (Zadra & Donderi 2000) التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الكوابيس والأحلام السيئة بالهناء النفسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (89) مشاركًا من الذكور والإناث متوسط أعمارهم (20,5) عامًا، واستخدم في هذه الدراسة سبعة مقاييس للهناء النفسي (العصابية، الاكتئاب، حالة القلق، سمة القلق، أحداث الحياة، التوافق الشخصي، مؤشرات الأعراض) ومقياس الكوابيس والأحلام السيئة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين الكوابيس والأحلام السيئة بالهناء النفسي.

في حين هدفت دراسة كل من إلير وألوجا، فاسار وفيلدي (Eller, et al (2006 إلى معرفة مدى انتشار أعراض القلق والاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة الذين يعانون من مشكلات في النوم؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (413) من الطلبة والطالبات بكلية الطب بجامعة تارتو وتراوحت أعمارهم ما بين (19- 33) عامًا، واستخدم في هذه الدراسة مقياس الحالة الانفعالية، ومقياس عادات النوم، ومقياس القلق، والاكتئاب، ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباط بين القلق والاستيقاظ بسبب الكوابيس، إمكانية التنبؤ بالأعراض الكامنة للقلق والاكتئاب من خلال مشكلات النوم.

كما هدفت دراسة كل من كورني ودتويلر وموريس وكين(Chorney, Detweiler, Morris & Kuhn (2008 إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين اضطرابات النوم وكل من القلق والاكتئاب لدى الأطفال، وذلك من خلال استعراض ما جاء بالأدبيات وقواعد البيانات والأبحاث فيما يخص هذه العلاقة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين اضطرابات النوم وكل من القلق والاكتئاب.

وهدفت دراسة كل من ساميز باسغلو إبرينس وستين(Semiz, Basoglu, Ebrinc & Cetin (2008 إلى معرفة تكرار الكوابيس وقلق الأحلام، وكذلك مدى ارتباط قلق الأحلام بصدمة الطفولة والخبرات الانفصالية، واضطراب النوم لدى عينة من مرضى الشخصية الحدية الذين لديهم اضطراب الكوابيس والأسوياء من دون اضطراب الكوابيس؛ حيث تكونت عينة الدراسة من 88 مشاركًا من ذوي الشخصية الحدية، 100 من الأصحاء، واستخدم في هذه الدراسة المقابلة الإكلينيكية وفق الدليل التشخيصي الرابع لتشخيص الشخصية الحدية، واضطراب الكوابيس، ومقياس فان لقلق الأحلام، ومقياس الخبرات الانفصالية، ومقياس جودة النوم، وتوصلت الدراسة إلى أن مرضى الشخصية الحدية يعانون من الكوابيس وقلق الأحلام مقارنة بالأسوياء، وارتبط قلق الأحلام بالخبرات الصادمة والأعراض الانفصالية خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وكذلك ضعف جودة النوم، كما توصلت الدراسة إلى أن مرضى الشخصية الحدية الذين يعانون من الكوابيس لديهم أمراض نفسية أكثر من الأشخاص الأسوياء.

في حين هدفت دراسة كل من بلاجروف وفشر Blagrove & Fisher (2009) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الكابوس وكل من القلق والاكتئاب؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (42) مشاركًا بواقع (35) من الإناث وسبعة من الذكور وكان متوسط أعمار العينة (40,10) عامًا من الذين يعانون من تكرار حدوث الكابوس مرة واحدة على الأقل شهريًا، واستخدم في هذه الدراسة مقياس العصابية ومقياس حالة وسمة القلق، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين الكوابيس وكل من القلق والاكتئاب.

وهدفت دراسة كل من نادروف وبورتر ورودز وجرايزنجر وكونيك وستانلي Nadorff, Porter, Rhoades, Greisinger, Kunik & Stanley (2014) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين اضطراب القلق العام وتكرار الأحلام السيئة لدى عينة من كبار السن، حيث تكونت عينة الدراسة من 227 مشاركًا وكان متوسط أعمارهم (67,4) عامًا، واستخدم في هذه الدراسة مقياس القلق العام ومقياس الأحلام السيئة، ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباط بين القلق العام والأحلام السيئة.

كما هدفت دراسة كل من شاناهان، كوبلاند، أنجولد، بوندي وكوستيلو Shanahan, Copeland, Angold, Bondy & Costello (2014) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين مشكلات النوم وكل من القلق والاكتئاب ومدى إمكانية التنبؤ من خلال مشكلات النوم بكل من القلق العام والاكتئاب، حيث تكونت عينة الدراسة من (1420) مشاركًا تراوحت أعمارهم ما بين (9- 16) عاماً، واستخدم في هذه الدراسة مقياس القلق العام والاكتئاب، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين مشكلات النوم وكل من القلق العام والاكتئاب، وكذلك إمكانية التنبؤ من خلال مشكلات النوم بكل من القلق العام والاكتئاب لدى عينة الدراسة من الأطفال والمراهقين.

كما سعت دراسة كل من شيفيز وأونويمر، وكين، وستال، وكوبرز Sheaves, Onwumere, Keen, Stahl & Kuipers (2015) إلى معرفة مدى انتشار الكوابيس لدى عينة من المرضى الذهانيين، وكذلك معرفة العلاقة بين الكوابيس وجودة النوم والأعراض الذهانية والمعرفية والانفعالية؛ حيث تكونت عينة الدراسة من 40 مشاركًا من الذين يعانون من الأعراض الذهانية، واستخدم في هذه الدراسة مقياس الكوابيس، والأعراض الذهانية، والنواحي الانفعالية، وجودة النوم، وتوصلت الدراسة إلى أن 55% من أفراد العينة لديهم كوابيس مزعجة وبصورة أسبوعية، كما توجد علاقة ارتباط سلبية بين تكرار الكوابيس وجودة النوم، وكذلك وجود علاقة ارتباط إيجابي بين الكوابيس ومستوى شدة الوهم، والاكتئاب، والقلق، والتوتر وصعوبات الذاكرة العاملة.

وهدفت دراسة ريتشاردسون وآخرين Richardson et al (2018) إلى معرفة العلاقة الوسطية للاكتئاب بين اضطرابات النوم والكوابيس ما بعد الصدمة والأفكار الانتحارية، لدى عينة من الكنديين العسكريين والمحاربين القدامى؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (663) مشاركًا، واستخدم في هذه الدراسة مقياس اضطرابات النوم والكوابيس، ومقياس صحة المريض، لقياس أعراض الاكتئاب، ولقياس الأفكار الانتحارية، وأعتمد على البعد المختص

بقياس التفكير في الانتحار وإيذاء الذات The Patient Health Questionnaire (PHQ-9)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين الاكتئاب والكوابيس المتعلقة بالصدمة والأفكار الانتحارية كمؤشر من أعراض الاكتئاب، كما توصلت الدراسة إلى توسط الاكتئاب العلاقة بين اضطرابات النوم والكوابيس والأفكار الانتحارية أي أن علاج الاكتئاب يخفف من اضطرابات النوم والكوابيس ومحاولة الانتحار.

وهدفت دراسة كل منجوادي وشفيخاني Javadi & Shafikhani (2019) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الاكتئاب والقلق بكل من الأرق والكوابيس وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من طلاب كلية الطب بجامعة قزوين بإيرن؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (253) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (18- 35) عامًا، واستخدم في هذه الدراسة قائمة بيك للاكتئاب ومقياس كاتل للقلق ومقياس للأرق والكوابيس، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين القلق والاكتئاب والكوابيس.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة أمكن التعقيب عليها في النقاط التالية:

1- معظم الدراسات التي استخدمت مقياس اضطراب القلق العام المكون من سبعة بنود تم إجراؤها على عينات من المرضى في بلدان مختلفة، ولم يتم التحقق من خصائصه السيكومترية لدى عينة من الأسوياء وبالتحديد طلاب الجامعة بالمجتمع المصري، وذلك في حدود اطلاع الباحثين.

2- جميع الدراسات التي حاولت التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب القلق العام توصلت إلى أن المقياس له خصائص سيكومترية جيدة ويصلح لقياس القلق العام وأن المقياس يتكون من عامل واحد، كما أن معاملات ألفا كرونباخ، والاتساق الداخلي، وإعادة التطبيق جيدة، كما توجد علاقة ارتباط بين الدرجة على المقياس ومقاييس القلق والاكتئاب وغيرها من المقاييس النفسية الأخرى المستخدمة في هذه الدراسات.

3- معظم الدراسات التي حاولت التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة صحة المريض المكونة من تسعة بنود في تشخيص الاكتئاب تم إجراؤها على عينات من المرضى ببلدان مختلفة غير البيئة المصرية، ولم يتم التحقق من خصائصه السيكومترية بالمجتمع المصري ولدى طلاب الجامعة بالتحديد، وذلك في حدود اطلاع الباحثين.

4- جميع الدراسات السابقة توصلت إلى أن استبانة صحة المريض لتشخيص الاكتئاب والمكونة من تسعة بنود لها خصائص سيكومترية جيدة وتصلح لقياس الاكتئاب، وأنها تتكون من عامل واحد وتتميز باتساق داخلي جيد وثبات إعادة التطبيق وقدرة تمييزية وعلاقة ارتباط جيدة بمقاييس القلق والاكتئاب وغيرها

من المقاييس النفسية الأخرى، باستثناء دراسة Chen et al (2016) التي توصلت إلى أن الاستبانة تتكون من عاملين لنفس البنود عامل جسدي وعامل غير جسدي لدى عينة من المرضى المسنين.

5- لم يجد الباحثان سوى دراستين استخدم بهما مقياس خبرة الكوابيس الأولى وهي دراسة كل من ما، تشو، شن، وانغ، وانغ وفان (Ma, et al, 2018) واعتمدت على الخصائص السيكومترية للاستبانة الأصلية ولأنها أجريت بالصين، والثانية كل من وانغ وشاو وجيا وشين ووي Wang, Shao, Jia, Shen & Wei (2019) وهي دراسة أجريت بالصين أيضاً ولكن توصلت إلى أن استبانة خبرة الكابوس لها اتساق داخلي جيد حيث تراوح معامل ألفا كرونباخ بين الأبعاد ما بين (0,62- 0,80).

6- جميع الدراسات التي حاولت معرفة العلاقة الارتباطية بين كل من القلق والاكتئاب أجريت في بيئات أجنبية وليست عربية، وبالمجتمع المصري وطلاب الجامعة بالتحديد، وذلك في حدود اطلاع الباحثين.

7- جميع الدراسات توصلت إلى وجود علاقة ارتباط بين كل من القلق والاكتئاب بالكوابيس.

8- ندرة الدراسات التي حاولت معرفة مدى إمكانية التنبؤ من خلال القلق والاكتئاب بالكوابيس لدى طلاب الجامعة بالمجتمع المصري، وذلك في حدود اطلاع الباحثين، حيث لم يجد الباحثان سوى دراستين وهما دراسة كل من إلير وألوجا، فاسار وفيلدي (2006) Eller, et al التي أجريت على عينة من الطلبة والطالبات بكلية الطب بجامعة تارتو وتراوحت أعمارهم ما بين (19- 33) عامًا، وتوصلت إلى إمكانية التنبؤ بالأعراض الكامنة للقلق والاكتئاب من خلال مشكلات النوم. ودراسة كل من شاناهان، كوبلاند، أنجولد، بوندي وكوستيلو(2014) Shanahan, et al التي توصلت إلى إمكانية التنبؤ من خلال مشكلات النوم بكل من القلق العام والاكتئاب لدى عينة الدراسة من الأطفال والمراهقين.

فروض الدراسة:

بعد عرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها أمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

1- ما مدى الكفاءة السيكومترية لمقياس اضطراب القلق العام (GAD-7)، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟

2- ما مدى الكفاءة السيكومترية لاستبانة صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟

3- ما مدى الكفاءة السيكومترية لاستبانة خبرة الكابوس (NEQ)، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية بين القلق والأعراض الاكتئابية بخبرة الكابوس، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟

5- هل يمكن التنبؤ بخبرة الكوابيس من خلال اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي)؛ وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة؛ حيث يقوم هذا المنهج بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعد المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخدامًا في الدراسات النفسية.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة مكونة من 434 من طلاب جامعة أسيوط (65 من الذكور، 369 من الإناث) وتراوحت أعمار العينة ككل ما بين 18-24 عامًا، بمتوسط عمرى 19.75 عامًا، وانحراف معياري 1.34 عامًا، ويمكن وصف العينة وخصائصها كما في جدول (1).

جدول (1)

خصائص عينة الدراسة من طلاب الجامعة (ن= 434)

المتغيرات		ذكور (ن= 65)		إناث (ن= 369)		ذكور (ن= 434)	
		ك	%	ك	%	ك	%
الفرقة الدراسية	الفرقة الأولى	35	8.1	236	54.4	271	62.4
	الفرقة الثانية	13	3	51	11.8	64	14.7
	الفرقة الثالثة	10	2.3	24	5.5	34	7.8
	الفرقة الرابعة	7	1.6	58	13.4	65	15
	الإجمالي	65	15	369	85	434	100

أدوات الدراسة:

1- مقياس اضطراب القلق العام (GAD-7) Generalized Anxiety Disorder:

أعد مقياس اضطراب القلق العام Generalized Anxiety Disorder (GAD-7) والمكون من سبعة بنود كل من سبيتزر، كرونكي، ويليامز ولوي Spitzer, Kroenke, Williams & Lowe (2006) وكان الهدف منه إعداد نسخة مختصرة تعتمد على التقرير الذاتي لتحديد الأشخاص الذين يعانون من القلق العام وذلك خلال الأسبوعين السابقين للتطبيق، ويتم الإجابة عن بنود المقياس من خلال اختيار أحد البدائل الأربعة المتاحة أمام كل بند وهي: (نادرًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا) والتي تصحح كما يلي على التوالي: (0، 1، 2، 3)، وتتراوح الدرجة على المقياس ما بين (0-21) كما أن الدرجة على المقياس من (0- 4) تعني وجود قلق بسيط ومن (5- 9) دون المتوسط ومن (10- 14) متوسط

ومن (15- 21) شديد، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة الأصلية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (2740) مريضًا من (15) عيادة للرعاية الأولية بالولايات المتحدة الأمريكية بالإضافة إلى (965) مريضًا تم التواصل معهم هاتفيًا من قبل المتخصصين في الصحة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس له خصائص سيكومترية جيدة ويمكن الاعتماد عليه في تقييم القلق العام وتحديد شدته واستخدام المقياس في الناحية الإكلينيكية والبحثية؛ حيث بلغ الاتساق الداخلي للمقياس (0,92)، كما توجد علاقة ارتباط بين المقياس ومقياس تدهور الحالة الوظيفية كما يرتبط بمقياس الصحة النفسية حيث بلغ معامل الارتباط (0,75) يليه الأداء الاجتماعي (0,46) وتصورات الصحة العامة (0,44) والألم الجسدي (0,36) والدور الوظيفي (0,33) والأداء البدني (0,30)، كما يرتبط المقياس بقائمة بيك للقلق حيث بلغ معامل الارتباط (0,72) ومع مقياس الاكتئاب PHQ-8 حيث بلغ معامل الارتباط (0,74).

2- استبانة صحة المريض لتشخيص الاكتئاب Patient Health Questionnaire (PHQ-9):

أعد استبانة صحة المريض المكون من تسعة بنود لتشخيص الاكتئاب Patient Health Questionnaire (PHQ-9) كل من كرونكي، سبيتزر ووليامز Kroenke, Spitzer & Williams (2001)، وتم إعداده وفقاً للدليل الإحصائي والتشخيصي الرابع للأمراض النفسية، ويتكون المقياس من تسعة بنود فقط، وتعتمد الاستبانة على التقرير الذاتي حيث يجيب المفحوص على بنود المقياس بأحد البدائل الأربعة، والتي تصف حالة الشخص خلال الأسبوعين الماضيين على التطبيق وهي (أبدًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا)، والتي تصحح كما يلي على التوالي (0، 1، 2، 3)، وتتراوح الدرجة على المقياس ما بين (0- 27) درجة، كما أن الدرجة من (0- 4) تدل على الاكتئاب أقل من البسيط أو المنخفض جدًا، ومن (5- 9) بسيط، ومن (10- 14) متوسط، ومن (15- 19) فوق متوسط، ومن (20- 27) شديد، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة مكونة من (6000) مشارك من الذكور والإناث من مرضى الاكتئاب والأسوياء ومن طلاب الجامعة وطلاب الثانوية وغيرهم من الفئات، وتوصلت الدراسة إلى صلاحية الاستبانة في قياس أعراض الاكتئاب من خلال صدق المحكمين حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المتخصصين في الصحة النفسية، كما تراوح الاتساق الداخلي للاستبانة وفق معامل ألفا كرونباخ ما بين (0,86 - 0,89) في الدراستين، كما توجد علاقة ارتباط بين الاستبانة وبعض المقاييس وهي مقياس الحالة الوظيفية، ومقاييس جودة الحياة والصحة النفسية وإدراك الصحة العامة والوظيفة الاجتماعية والدور الوظيفي والوظائف الجسمية والألام الجسمية حيث تراوحت ما بين (0,33- 0,73).

3- استبانة خبرة الكوابيس Nightmare Experience Questionnaire

أعد استبانة خبرة الكوابيس تشن وآخرون Chen et al (2014)، وهذه الاستبانة تهدف إلى قياس تجربة الكوابيس والمعاناة منها وتكرارها وآثارها على الفرد، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (95) بندًا وبعد التحليل

العاملي أصبحت الاستبانة تتكون من (20) بنداً موزعة بالتساوي على أربعة عوامل هي: العامل الأول: التأثير البدني Physical Effect يعكس الضعف في الصحة البدنية والشهية والأنشطة اليومية الأخرى بعد الكوابيس، وتشمل بنود الاستبانة من (1- 5)، العامل الثاني: المشاعر السلبية Negative Emotion يصف المشاعر السلبية مثل الخوف، وأن الفرد جبان ومغلوب على أمره خلال خبرة الكابوس وتشمل بنود الاستبانة من (6- 10)، العامل الثالث: تفسير المعنى Meaning Interpretation يصف الجهد الذي يبذله الحالم وتفسير معنى ومدلول الكوابيس ويشمل بنود الاستبانة من (11- 15)، العامل الرابع: استثارة مرعبة Horrible Stimulation يصف مشاهد من النشاط المرعب أو المغامرة والعنف في الكوابيس، ويشمل بنود الاستبانة من (16- 20)، ويتم الإجابة عن بنود الاستبانة من خلال اختيار أحد البدائل الخمسة المتاحة أمام كل بند وهي (أبدًا، أحيانًا، محايد، غالبًا، دائمًا) وتصحح كما يلي على التوالي (1، 2، 3، 4، 5)، وتم التحقق من خصائصه السيكومترية لدى عينة مكونة من (321) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بالصين بواقع (160 من الذكور، 161 من الإناث)، وأظهر التحليل العاملي أن الاستبانة تتكون من (20) بندًا موزعة على أربعة عوامل كما كانت معاملات الاتساق الداخلي للعوامل الأربعة كما يلي على التوالي (0,85، 0,80، 0,65، 0,69).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بعد جمع البيانات وتحليلها، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

النتائج الخاصة بالفرض الأول:

ينص الفرض الأول على **"ما مدى الكفاءة السيكومترية لمقياس اضطراب القلق العام (GAD-7)، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟"**، وللتحقق من الكفاءة السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس اضطراب القلق العام لدى عينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة، وقد أمكن للباحثين بعد ترجمة الاستبانة عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس، واللغة الإنجليزية [1] للتأكد من دقة الصياغة وسلامة اللغة، وبعد الاطمئنان إلى الترجمة للعربية أمكن تطبيق المقياس على عينة الدراسة الحالية حتى يتمكن الباحثون من التحقق من فروض الدراسة حيث أمكن حساب الصدق العاملي الاستكشافي للوقوف على طبيعة وعدد العوامل المقبولة للمقياس الحالي في الثقافة المصرية، وبعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي أمكن استكمال باقي طرق التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، والاتساق الداخلي، وألفا كرونباخ، ويمكن عرض الخصائص السيكومترية كما يلي:-

[1] يشكر الباحثان د/ طه ربيع عدوي أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي المساعد بكلية التربية جامعة عين شمس وقطر، والدكتور/ محمد عبد التواب الخطيب مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الكويت، والدكتور/ ثابت قنديل مدرس المناهج وطرق التدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة أسيوط.

للتأكد من كفاءة التعيين تم حساب اختبار Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) وفقاً لمحك كايزر يجب أن تكون القيمة أعلى من 0.50 مما يعطي دلالة على أن الارتباطات عمومًا في المستوى المطلوب، ومن خلال نتائج اختبار KMO بلغت قيمته (0.891) مما يعطي مؤشرًا جيدًا لصلاحية العينة الحالية لحساب التحليل العاملي. ومن ناحية ثانية ينبغي أن يكون اختبار برتليت Bartlett's Test of Sphericity دالاً إحصائيًا وعندما تكون دالة فهي تعني أن المصفوفة الارتباطية تتوفر على الحد الأدنى من العلاقات، وبلغ مستوى دلالة اختبار برتليت 0.001 وبهذا فهي مصفوفة مقبولة للتحليل العاملي (محمد تيغزة، 2012: 83).

وقد قام الباحثان بحساب المصفوفة الارتباطية لبنود المِقياس تلاه إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principle Components لهوتلينج Hotelling مع تدوير متعامد للمَحاور بطريقة الفاريماكس Varimax لكايزر Kaiser، وتم استخدام محك الجذر الكامن واحد صحيح للعوامل التي تم استخراجها ومحك التشبع الجوهرى للبند بالعامل ≤ 0,5، ومحك جوهرية العامل هو أن يحتوى على ثلاثة بنود جوهرية على الأقل، وقد أمكن الوصول إلى مصفوفة عاملية مكونة من أربعة عوامل، كما في جدول (2).

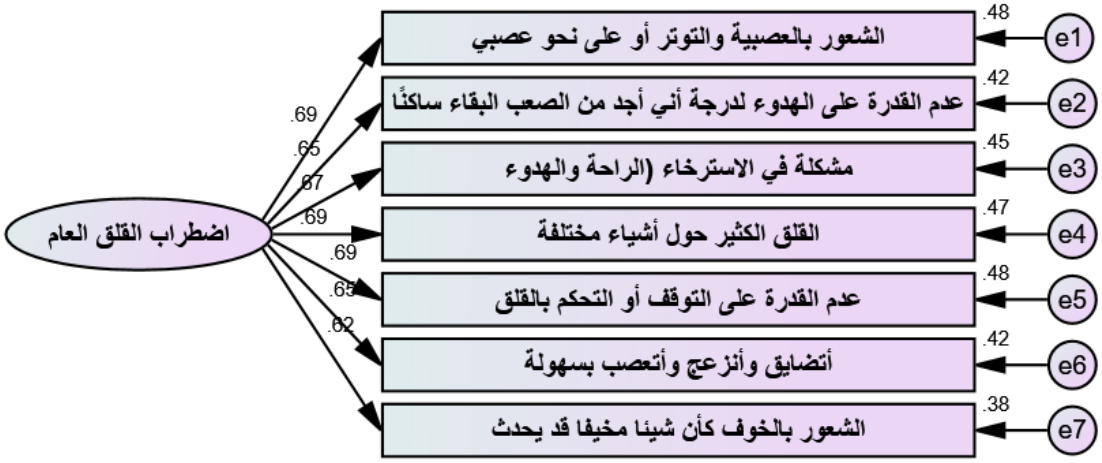
جدول (2)

المصفوفة العاملية للتحليل العاملي بعد التدوير باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج على مقياس اضطراب القلق العام لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة (ن= 434)

م		البند	العامل الأول	قيم الشيوع
1	1	الشعور بالعصبية والتوتر أو على نحو عصبي.	0.743	0.552
2	5	عدم القدرة على الهدوء لدرجة أنني أجد من الصعب البقاء ساكنًا.	0.739	0.545
3	4	مشكلة في الاسترخاء (الراحة والهدوء).	0.738	0.545
4	3	القلق الكثير حول أشياء مختلفة.	0.730	0.533
5	2	عدم القدرة على التوقف أو التحكم بالقلق.	0.712	0.506
6	6	أتضايق وأنزعج وأتعصب بسهولة.	0.709	0.502
7	7	الشعور بالخوف كأن شيئاً مخيفاً قد يحدث.	0.606	0.471
		الجذر الكامن	3.655	
		التباين الارتباطي	52.209	

يتضح من خلال جدول (2) أن التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج لمقياس اضطراب القلق العام أسفر عن وجود عامل واحد فقط أمكنه تفسير 52.209 من التباين الكلي للمقياس، وبهذا يتبادر إلى ذهن الباحثين أن المقياس يتكون من بعد عام فقط، وللتحقق من الصدق التوكيدي للمقياس الحالي لدى

طلاب الجامعة أمكن للباحثين التأكد من النموذج القياسي لمقياس اضطراب القلق العام، ويمكن عرض النموذج القياسي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اضطراب القلق العام كما هو موضح بشكل (1).



X2 = 37.428, DF= 14, df/X2= 2.673, CFI= 0.976, RMSEA= 0.062, IFI= 0.976, TLI= 0.964, GFI= 0.975

شكل (1) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اضطراب القلق العام لدى طلاب الجامعة (ن= 434)

كما أمكن التحقق من الاتساق الداخلي حيث بلغت معاملات الاتساق الداخلي بين البنود والدرجة الكلية لمقياس اضطراب القلق العام (0.736، 0.715، 0.724، 0.731، 0.733، 0.722، 0.634) للبنود بالترتيب وهي تعبر عن اتساق داخلي مقبول للمقياس، وبلغت قيمة ثبات ألفا كرونباخ 0.846، كما بلغ ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح أثر طول الاختبار بمعادلة سبيرمان براون 0.851، وبعد التصحيح بمعادلة جتمان بلغ الثبات 0.840.

جاءت نتيجة الفرض الأول للدراسة تنص على وجود خصائص سيكومترية لمقياس اضطراب القلق العام لدى طلاب الجامعة، وهذه النتيجة تعزز ما توصلت إليه دراسة كل من سوزا وزملائه Sousa, et al (2015) والتي أجريت على عينة من المرضى البرتغاليين، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتكون من عامل واحد كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للمقياس (0,88)، كما تراوح الثبات عن طريق إعادة التطبيق بعد أسبوع ما بين (0,57 -0,93) بين البنود. وأيضًا دراسة كل من تيريل وزملائه Terrill, et al (2015) التي أجريت على عينة من مرضى التصلب العصبي المتعدد، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتكون من عامل واحد ويصلح لقياس القلق لدى عينة الدراسة من مرضى التصلب العصبي المتعدد، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0,75)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين المقياس ومقياس القلق والاكتئاب المستخدم في المستشفى، وأن النساء أكثر معاناة من القلق مقارنة بالذكور، كما توجد علاقة ارتباط سلبية بين العمر والمدة والدرجة على مقياس القلق العام، وتوجد علاقة ارتباط إيجابي بين الدرجة على مقياس القلق العام وأعراض الاكتئاب.

وتؤكد نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة كل من زونغ وآخرين Zhong, et al (2015) التي أجريت على عينة من النساء الحوامل بمدينة بيرو الأمريكية، وتوصلت إلى أن المقياس يتكون من عامل واحد، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0,89)، وأيضا وجود علاقة ارتباط عكسية بين ارتفاع الدرجة على مقياس القلق العام والصحة العقلية والجسدية. وكذلك دراسة العماني السامائي وزملائه Omani-Samani et al (2018) التي أجريت لدى عينة من الأشخاص الذين يعانون من العقم بإيران، وتوصلت إلى أن المقياس يتكون من عامل واحد، كما توجد علاقة ارتباط بين مقياس القلق العام المكون من سبعة بنود ومقياس القلق والاكتئاب ومقياس الهلع، وأيضا بلغ الاتساق الداخلي للمقياس وفق معامل ألفا كرونباخ (0,87)، وكذلك دراسة كل من روتر وبراون Rutter & Brown (2018) التي أجريت على عينة من مرضى القلق واضطرابات المزاج بالعيادات الخارجية، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتكون من عامل واحد كما توجد علاقة ارتباط مرتفعة بين المقياس ومقاييس القلق مقارنة بمقياس الاكتئاب وقائمة الوسواس القهري المستخدمة بالدراسة، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0,85). وتؤكد نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة كل من جوهانسون وآخرين Johnson, et al (2019) التي أجريت عينة من المرضى الخاضعين للعلاج، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتكون من عامل واحد، كما توجد علاقة ارتباط قوية بين مقياس القلق العام ومقياس القلق وكذلك كل من مقياس الاكتئاب والرفاهية، وبلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0,88). وكذلك تؤكد نتائج الفرض الثاني للدراسة ما توصلت إله دراسة الهادي وآخرين AlHadi et al (2017) وهو وجود خصائص سيكومترية جيدة لاستبانة صحة المريض لتشخيص الاكتئاب لدى طلاب جامعة الملك سعود.

النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

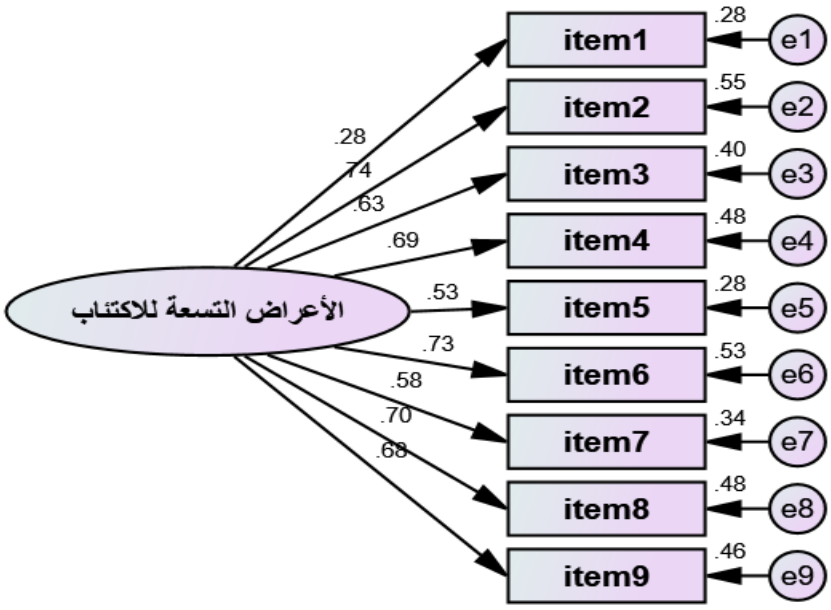
ينص الفرض الثاني على **"ما مدى الكفاءة السيكومترية لاستبانة صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟"**، وللتحقق من الكفاءة السيكومترية (الصدق والثبات) للاستبانة لدى عينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة، ولقد أمكن للباحثين بعد ترجمة الاستبانة عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس، واللغة الإنجليزية للتأكد من دقة الصياغة وسلامة اللغة، وبعد الإطمئنان إلى الترجمة للعربية أمكن تطبيق المقياس على عينة الدراسة الحالية حتى يتمكن الباحثون من التحقق من الفرض حيث أمكن حساب الصدق العاملي الاستكشافي للوقوف على طبيعة وعدد العوامل المقبولة للاستبانة الحالية في الثقافة المصرية، وبعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي أمكن استكمال باقي طرق التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، والاتساق الداخلي، وألفا كرونباخ، ويمكن عرض الخصائص السيكومترية كما في جدول (3)، وللتأكد من كفاءة التعيين تم حساب (KMO) حيث بلغت قيمته (0.902) مما يعطي مؤشرًا جيدًا لصلاحية العينة الحالية لحساب التحليل العاملي. ومن ناحية ثانية بلغت دلالة اختبار برتليت 0.001، وبهذا فهي مصفوفة مقبولة للتحليل العاملي.

جدول (3)

المصفوفة العاملية للتحليل العاملي بعد التدوير باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج على استبانة صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة (ن= 434)

م		البند	العامل الأول	قيم الشيوع
1	2	أشعر بالإحباط والاكتئاب أو اليأس.	0.763	0.515
2	6	لديّ شعور سيئ عن نفسي بأنني فاشل أو تسببت في التراجع (الفشل) لنفسي أو عائلتي.	0.760	0.583
3	8	الانتقال أو التحدث ببطء شديد بحيث يمكن للآخرين ملاحظة ذلك، أو العكس لأنني كنت قلقا أو عصبياً لدرجة أنني كنت اتحرك أكثر من المعتاد.	0.744	0.582
4	4	أشعر بالتعب أو لديّ طاقة (حيوية) أقل.	0.736	0.541
5	9	لديّ أفكار بأنني سأكون أفضل بالموت أو إيذاء نفسي بطريقة ما.	0.719	0.571
6	3	لديّ مشكلة في النوم أو البقاء نائماً أو النوم كثيرًا.	0.694	0.578
7	7	لديّ مشكلة في التركيز على الأشياء مثل قراءة الصحف (الكتب) أو مشاهدة التلفزيون.	0.644	0.615
8	5	أشعر بضعف في الشهية أو الإفراط في تناول الطعام.	0.609	0.554
9	1	لديّ اهتمام ومتعة قليلة بأداء الأشياء.	0.340	0.518
		التباين الارتباطي	4.157	
		الجذر الكامن	46.185	

يتضح من خلال جدول (3) أن التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج لاستبانة صحة المريض لتشخيص الاكتئاب، أسفر عن وجود عامل واحد فقط أمكنه تفسير 46.185 من التباين الكلي للمقياس، وبهذا يتبادر إلى ذهن الباحثين أن الاستبانة تتكون من بعد عام فقط، وللتحقق من الصدق التوكيدي للاستبانة الحالية لدى طلاب الجامعة أمكن للباحثين التأكد من النموذج القياسي لاستبانة صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب، ويمكن عرض النموذج القياسي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لاستبانة صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب كما هو موضح بشكل (2).



X2 = 71.442, DF= 27, df/X2= 2.646, CFI= 0.946, RMSEA= 0.062, IFI= 0.964, TLI= 0.952, GFI= 0.965

شكل (2) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لاستبانة صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب لدى طلاب الجامعة (ن= 434)

كما أمكن التحقق من الاتساق الداخلي حيث بلغت معاملات الاتساق الداخلي بين البنود والدرجة الكلية لاستبانة صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب (0.704، 0.737، 0.699، 0.716، 0.727، 0.750، 0.747، 0.733، 0.718) للبنود بالترتيب وهي تعبر عن اتساق داخلي مقبول للاستبانة، وبلغت قيمة ثبات ألفا كرونباخ 0.847، كما بلغت ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح أثر طول الاختبار بمعادلة سبيرمان براون 0.854، وبعد التصحيح بمعادلة جتمان بلغ الثبات 0.851.

تؤكد نتائج الفرض الثاني للدراسة الحالية ما توصلت إليه درسة بهانا وآخرين Bhana, et al (2015) التي أجريت على عينة من مرضى الأمراض المزمنة بجنوب أفريقيا؛ وتوصلت الدراسة إلى صلاحية المقياس في تشخيص وتحديد مستوى الاكتئاب، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0,73)، وتوصلت الدراسة إلى أن معامل ألفا كرونباخ (0,85) لعينة نقص المناعة، و(0,86) لمرضى ضغط الدم. كما تعزز نتائج الفرض الثاني ما توصلت إليه دراسة كل من أربي وزملائه Erbe, et al (2016) وهو إمكانية تطبيق المقياس من خلال الحاسوب حيث إنه لا توجد فروق مرافعة بين التطبيقين فقد بلغ الاتساق الداخلي للتطبيق من خلال الحاسوب (0,88) ومن خلال الاستمارات الورقية (0,89) كما بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0,92). وكذلك دراسة هنز وآخرين Hinz et al (2016) التي توصلت إلى صلاحية المقياس في تشخيص الاكتئاب لدى المرضى والعاديين، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس (0,84)، وأشارت النتائج إلى أن المقياس يتكون من عامل واحد لدى عينة العاديين وعاملين للمرضى.

كما تؤكد نتائج الفرض الثاني للدراسة ما توصلت إليه دراسة الهادي وآخرين AlHadi et al (2017) من وجود خصائص سيكومترية جيدة لاستبانة صحة المريض لتشخيص الاكتئاب لدى طلاب جامعة الملك سعود. وأيضًا دراسة أريتا وآخرين Arrieta et al (2017) التي أجريت على عينة من الراشدين الريفيين بتشياباس بالمكسيك، ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباط عكسية بين ارتفاع الدرجة على مقياس صحة المرضى الإصدار التاسع لتشخيص الاكتئاب ومقياس جودة الحياة، وكذلك وجود صلاحية جيدة لمقياس صحة المريض الإصدار التاسع في تشخيص الاكتئاب بالمناطق الريفية الناطقة بالأسبانية وأن المقياس يتكون من عامل واحد كما بلغ الاتساق الداخلي للمقياس (0,80) بشكل عام وللمجموعات الفرعية أيضًا وفقا لمتغير العمر ومستوى التعليم والنوع. ودراسة أحمد وآخرين Ahmad, et al (2018) التي توصلت إلى أن الاستبانة لها خصائص سيكومترية جيدة يمكن الاعتماد عليها في تشخيص ومعرفة شدة الاكتئاب في بيئات الرعاية الأولية الباكستانية.

وكما تتفق نتائج الفرض الثاني للدراسة الحالية مع دراسة كل من دادفار، كاليباتسيفا وليستر Dadfar, Kalibatseva & Lester (2018) التي توصلت إلى أن الاستبيان يتكون من عامل واحد يسمى الاكتئاب العام، كما بلغ الاتساق الداخلي للمقياس (0,88) وثبات إعادة التطبيق بعد أسبوع واحد (0,79). ودراسة ولدتنسي وآخرين Woldetensay et al (2018) التي توصلت إلى أن الاستبانة تتكون من عامل واحد وتصلح لتشخيص الاكتئاب، وبلغ معامل ألفا كرونباخ للاستبانة (0,84) كما بلغ معامل الثبات لإعادة التطبيق بعد أسبوع واحد (0,98) وبلغ معامل الارتباط بين المقياس والمقابلة المختصرة للنواحي النفسية والعصبية (0,88). ودراسة كل من ماريوفيزداني وآخرين Maroufizadeh, et al (2019) التي توصلت إلى أن الاستبانة تتكون من عامل واحد يمكن الاعتماد عليه في تشخيص الاكتئاب لدى مرضى العقم، وبلغ الاتساق الداخلي للاستبانة وفق معامل ألفا كرونباخ (0,851)، كما توجد علاقة ارتباط بين الإصدارين ومقياس القلق والاكتئاب ومقياس الرفاه النفسي والقلق العام والاكتئاب.

ودراسة كل من أوديدي وزملائه Udedi, et al (2019) التي توصلت إلى وجود خصائص سيكومترية للاستبانة من خلال صدق المحكمين ومقارنة تشخيص الاكتئاب بواسطة المقياس ومعايير تشخيص الاكتئاب بالدليل التشخيصي الرابع المعدل للأمراض العقلية الذي توصل إلى وجود تقارب بين التشخيصين وكذلك بلغ الاتساق الداخلي للمقياس (0,83) مما يشير إلى صلاحية المقياس في تشخيص الاكتئاب وشدته لدى هذه الفئة من المرضى. ودراسة يورتسن وآخرين Urtasun et al (2019) التي توصلت إلى أن الاستبانة تصلح لتحديد درجة الاكتئاب وتشخيصة بالمجتمع الأرجنتيني، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0,87)، كما توجد علاقة ارتباط بين الاستبانة والمقابلة المختصرة للنواحي النفسية والعصبية، وتوجد علاقة ارتباط بين المقياس ومقياس بك للاكتئاب وتقارب في تشخيص شدة الاكتئاب بين المقياسين.

وتتعارض نتيجة الفرض الثاني للدراسة مع ما توصلت إليه دراسة تشين وآخرين Chen et al (2016) أن المقياس يتكون من عاملين لنفس البنود التسعة عامل يشمل الأعراض الجسمية، والعامل الثاني للأعراض غير الجسمية، ويرجع الباحثان ذلك الاختلاف إلى اختلاف العينة وطبيعتها والسن والثقافة؛ حيث أجريت على المرضى المسنين بتايوان.

النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على "**ما مدى الكفاءة السيكومترية لاستبانة خبرة الكوابيس (NEQ)، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟**"، وللتحقق من الكفاءة السيكومترية (الصدق والثبات) لاستبانة خبرة الكوابيس لدى عينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة، وقد أمكن للباحثين بعد ترجمة الاستبانة عرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس، واللغة الإنجليزية للتأكد من دقة الصياغة وسلامة اللغة، وبعد الاطمئنان إلى الترجمة للعربية أمكن تطبيق المقياس على عينة الدراسة الحالية حتى يتمكن الباحثون من التحقق من الفرض حيث أمكن حساب الصدق العاملي الاستكشافي للوقوف على طبيعة وعدد العوامل المقبولة للاستبانة الحالية في الثقافة المصرية، وبعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي أمكن استكمال باقي طرق التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، والاتساق الداخلي، وألفا كرونباخ، ويمكن عرض الخصائص السيكومترية كما يلي:-

للتأكد من كفاءة التعيين تم حساب اختبار KMO وبلغت قيمته (0.823) مما يعطي مؤشرًا جيدًا لصلاحية العينة الحالية لحساب التحليل العاملي، ومن ناحية ثانية كانت دلالة اختبار برتليت Bartlett's Test of Sphericity دالة عند مستوى دلالة اختبار برتليت 0.001 وبهذا فهي مصفوفة مقبولة للتحليل العاملي، وبهذا قام الباحثان بحساب المصفوفة الارتباطية لبنود المِقياس تلاه إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principle Components لهوتلينج Hotelling مع تدوير متعامد للمَحاور بطريقة الفاريماكس Varimax لكايزر Kaiser، وقد أمكن الوصول إلى مصفوفة عاملية مكونة من أربعة عوامل، كما في جدول (4).

جدول (4)

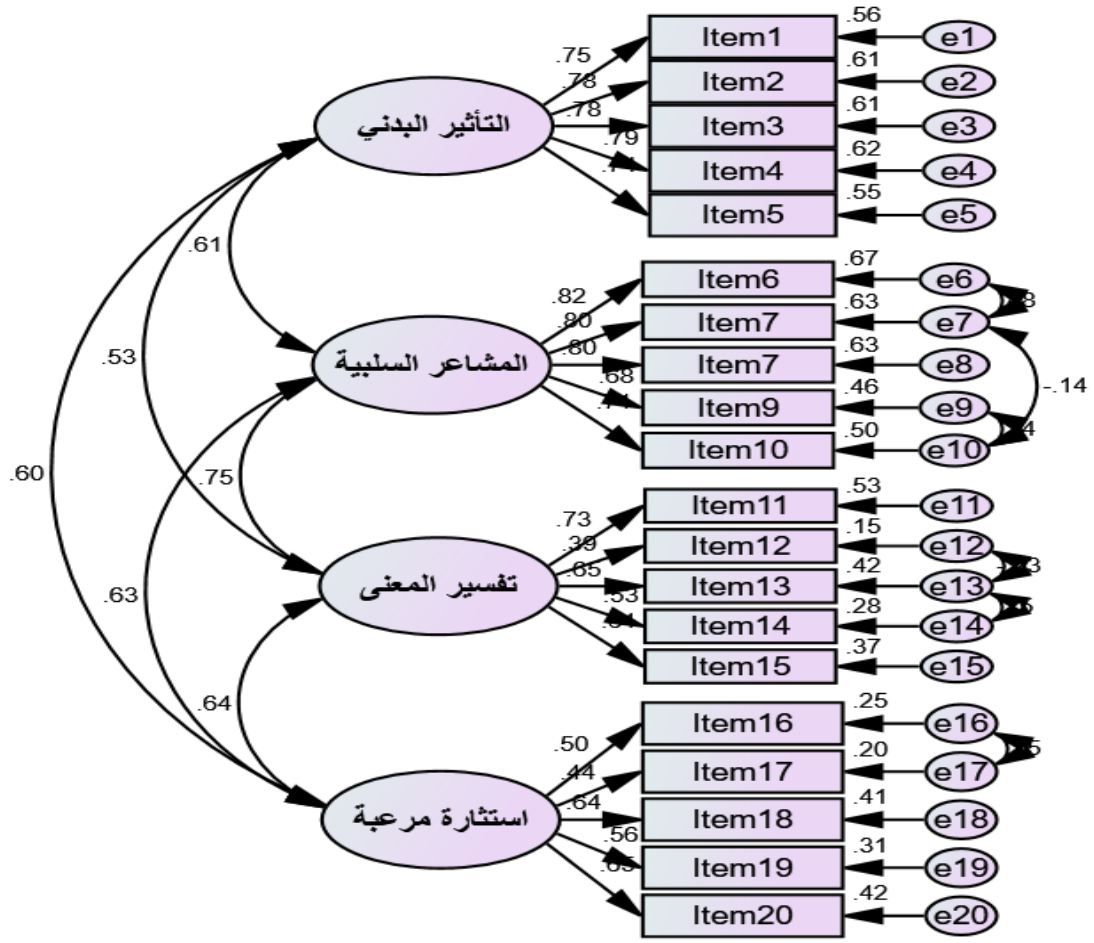
المصفوفة العاملية للتحليل العاملي بعد التدوير باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج على استبانة خبرة الكوابيس (NEQ) لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة (ن= 434)

م		بند	العوامل				قيم الشيوع
			العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	
1	8	غالبًا ما أشعر بالعجز (مغلوب على أمري) في كوابيسي.	0.767				0.675
2	9	أستطيع بصعوبة الخروج من المأزق (الورطة) في كوابيسي.	0.738				0.599
3	7	كنت خائفاً في كوابيسي.	0.722				0.679
4	6	شعرت بالخوف في كوابيسي.	0.715				0.729
5	10	لا يمكنني فعل أي شيء للمساعدة في مواجهة الأحداث في كوابيسي.	0.663				0.564
6	2	شهيتي تغيرت بسبب وجود الكوابيس.		0.836			0.722
7	3	لا يمكنني التعامل مع الأنشطة (أنشطة الحياة) في اليوم التالي من وجود الكوابيس.		0.803			0.694
8	1	أشعر بالضعف الجسدي بسبب وجود الكوابيس.		0.756			0.643
9	4	أعاني دائمًا من الأرق بسبب وجود الكوابيس.		0.731			0.673
10	5	أعتقد دائمًا أن حياتي تتأثر بشدة بالكوابيس.		0.727			0.635
11	17	أشعر بالحماس في كوابيسي.			0.727		0.596
12	16	حلمت بالمشاركة في نشاط أو مغامرة مرعبة.			0.671		0.516
13	19	كثيرًا ما أحلم بالحوادث الإرهابية التي تهدد حياة الآخرين.			0.634		0.486
14	18	كوابيسي دائمًا ما ترتبط بالعنف.			0.569		0.482
15	20	حلمت في كوابيسي أنني أفعل شيئاً لم أفعله أبدًا في روتيني اليومي.			0.545		0.480
16	14	يمكنني فهم التفاصيل بوضوح في كوابيسي.				0.795	0.665
17	13	الكوابيس تحتوي على بعض المعلومات المهمة والتي أحترس جدًا منها.				0.776	0.699
18	15	المشهد أو المكان أو الشخص الموجود بالكابوس كان مألوفاً لي.				0.579	0.498
19	11	أحاول تفسير أو تأويل محتويات الكابوس.				0.546	0.55
20	12	الكوابيس ليس لها معنى بالنسبة لي (لا أفهمها).				0.545	0.323
		الجذر الكامن	3.695	3.608	2.315	2.290	11.908
		التباين الارتباطي	18.476	18.041	11.575	11.449	59.541
		التباين العاملي	31.03	30.30	19.44	19.23	%100

يتضح من خلال جدول (4) أن بنود استبانة خبرة الكوابيس تشبعت على أربعة عوامل واضحة مطابقة تمامًا للعوامل الأربعة الأصلية للاستبانة حيث تشبع على العامل الأول خمسة بنود وهي (6، 7، 8، 9، 10) ويطلق على هذا العامل المشاعر السلبية، وقد بلغ الجذر الكامن (3.695)، وبلغ التباين الارتباطي للعامل الأول (18.476)، كما تشبع على العامل الثاني خمسة بنود هي (1، 2، 3، 4، 5) ويطلق على هذا العامل التأثير البدني، وقد بلغ الجذر الكامن (3.608)، وبلغ التباين الارتباطي للعامل الثاني (18.041)، كما تشبع على العامل الثالث خمسة بنود هي (16،

17، 18، 19، 20) ويطلق على هذا العامل استثارة مرعبة، وقد بلغ الجذر الكامن (2.315)، وبلغ التباين الارتباطي للعامل الثالث (11.575)، كما تشبع على العامل الرابع خمسة بنود هي (11، 12، 13، 14، 15) ويطلق على هذا العامل تفسير المعنى، وقد بلغ الجذر الكامن (2.290)، وبلغ التباين الارتباطي للعامل الرابع (11.449)، وقد بلغت القيمة الإجمالية للتباين الارتباطي 59.541 وهي قيمة مرتفعة للقدرة التفسيرية للاستبانة، وحتى لا يحدث سوء فهم في ترتيب الأبعاد في النسخة الأجنبية والمصرية سيتم التعامل مع الأبعاد بالترتيب الأصلي لها في النسخة الأجنبية وخاصة أن الأبعاد متماثلة من حيث البنود والمسميات في الثقافة الأصلية والمصرية للاستبانة.

وللتحقق من الصدق التوكيدي للاستبانة الحالية لدى طلاب الجامعة أمكن للباحثين التأكد من النموذج القياسي لاستبانة خبرة الكوابيس، ويمكن عرض النموذج القياسي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لخبرة الكوابيس كما هو موضح بشكل (3).



X2 = 402.501, DF= 158, df/X2= 2.547, CFI= 0.935, RMSEA= 0.06, IFI= 0.935, TLI= 0.922, GFI= 0.917

شكل (3) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لاستبانة خبرة الكوابيس لدى طلاب الجامعة (ن= 434)

كما أمكن التحقق من الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين البنود ودرجة البعد الأول التأثير البدني ما بين (0.801 إلى 0.836)، كما تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين البنود ودرجة البعد الثاني المشاعر السلبية ما بين (0.764 إلى 0.870)، كما تراوحت معاملات الاتساق بين البنود ودرجة البعد الثالث تفسير المعنى ما بين (0.699 إلى 0.726)، كما تراوحت معاملات الاتساق بين البنود ودرجة البعد الرابع استثارة مرعبة ما بين (0.693 إلى 0.700)، كما بلغت معاملات الاتساق الداخلي بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة خبرة الكوابيس بالأبعاد الفرعية (0.775، 0.848، 0.783، 0.730) للأبعاد التالية وهي التأثير البدني، والمشاعر السلبية، وتفسير المعنى، واستثارة مرعبة على التوالي، وهي قيم تعبر عن اتساق داخلي مقبول، كما أمكن حساب ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة خبرة الكوابيس حيث بلغت معاملات ألفا كرونباخ (0.877، 0.878، 0.710، 0.715، 0.902) للأبعاد التالية وهي التأثير البدني، والمشاعر السلبية، وتفسير المعنى، واستثارة مرعبة، والدرجة الكلية لتجربة الكوابيس على التوالي، وهي قيم جميعها يدل على ثبات جيد للمقياس الحالي لدى عينة الدراسة.

تتفق نتائج الفرض الثالث للدراسة مع ما توصلت إليه دراسة تشين وآخرين (Chen et al 2014) كما هي بالنموذج الأصلي للاستبانة وهو أن الاستبانة تتكون من (20) بندًا موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد، وأن للاستبانة اتساق داخلي جيد، وقد تم إجراء هذه الدراسة على عينة من طلاب الجامعة بالصين، كما تعزز نتيجة الفرض الثالث للدراسة ما توصلت إليه دراسة وانغ وآخرين (Wang et al (2019 والتي توصلت إلى أن للاستبانة اتساق داخلي جيد، كما استخدمت الاستبانة في دراسة ما وآخرين (Ma et al (2018.

النتائج الخاصة بالفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على **"توجد علاقة ارتباطية بين القلق والأعراض الاكتئابية بخبرة الكابوس لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة"**، وللتحقق من صحة الفرض أمكن استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية بين القلق والأعراض الاكتئابية بخبرة الكوابيس لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة، ويمكن توضيح العلاقات الارتباطية كما في جدول (5).

جدول (5)

معاملات الارتباط بين اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية بخبرة الكابوس لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة (ن= 434)

المتغيرات	اضطراب القلق العام	الأعراض الاكتئابية
التأثير البدني	**0.411	**0.457
المشاعر السلبية	**0.408	**0.393
تفسير المعنى	**0.265	**0.291

استثارة مرعبة	**0.261	**0.359
الدرجة الكلية لخبرة الكوابيس	**0.435	**0.479

** دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال جدول (5) أن هناك علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دلالة 0.01 بين اضطراب القلق العام، والأعراض الاكتئابية بالدرجة الكلية لخبرة الكوابيس وأبعاده الفرعية وهي (التأثير البدني، والمشاعر السلبية، وتفسير المعنى، واستثارة مرعبة).

النتائج الخاصة بالفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على **"يمكن التنبؤ بخبرة الكوابيس من خلال اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة"**، وللتحقق من صحة الفرض أمكن استخدام معامل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise للتحقق من طبيعة القدرة على التنبؤ بخبرة الكوابيس من خلال القلق والأعراض الاكتئابية لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة، ويمكن توضيح النموذج الانحداري كما في جدول (6).

جدول (6)

نتائج تحليل الانحدار متعدد المتغيرات المنبئة: اضطراب القلق العام، والأعراض الاكتئابية لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة، المتغير التابع: خبرة الكوابيس لدى عينة من طلاب الجامعة (ن=434).

المتغير التابع	المنبئات	معامل الارتباط المتعدد R	مربع الارتباط المتعدد R	قيمة (ف)	معامل الانحدار (B)	قيمة بيتا (Beta)	قيمة (ت)	القيمة الثابتة
التأثير البدني	الأعراض الاكتئابية	0.229	0.225	***64.034	0.272	0.328	***5.787	4.824
	اضطراب القلق العام				0.193	0.192	***3.386	
المشاعر السلبية	اضطراب القلق العام	0.193	0.183	***51.405	0.301	0.263	***4.522	8.481
	الأعراض الاكتئابية				0.205	0.218	***3.746	
تفسير المعنى	الأعراض الاكتئابية	0.094	0.090	***22.294	0.155	0.206	***3.352	10.471
	اضطراب القلق العام				0.116	0.127	*2.067	
استثارة مرعبة	الأعراض الاكتئابية	0.129	0.127	***63.814	0.252	0.359	***7.988	8.476
الدرجة الكلية لخبرة الكوابيس	الأعراض الاكتئابية	0.254	0.251	***73.362	0.866	0.341	***6.101	32.149
	اضطراب القلق العام				0.644	0.208	***3.729	

* دال عند مستوى دلالة 0.05، ** دال عند مستوى دلالة 0.01، *** دال عند مستوى دلالة 0.001

يتبين من خلال جدول (6) أن الأعراض الاكتئابية واضطراب القلق العام لديهما القدرة على التنبؤ بالتأثير البدني كأحد أبعاد استبانة خبرة الكوابيس حيث بلغت قيمة ف (64.034) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001، وبلغت قيمة ت (5.787، 3.386) للأعراض الاكتئابية، واضطراب القلق العام على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.001، وكما بلغت نسبة الإسهام للأعراض الاكتئابية واضطراب القلق العام للتنبؤ ببعد التأثير البدني 22%.

كما نجد أن اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية لديهما القدرة على التنبؤ بالمشاعر السلبية كأحد أبعاد استبانة خبرة الكوابيس حيث بلغت قيمة ف (51.405) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001، وبلغت قيمة ت (4.522، 3.746) لاضطراب القلق العام، وللأعراض الاكتئابية على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.001، وكما بلغت نسبة الإسهام لاضطراب القلق العام، وللأعراض الاكتئابية للتنبؤ ببعد المشاعر السلبية 18%.

كما أوضحت النتائج أن الأعراض الاكتئابية واضطراب القلق العام لديهما القدرة على التنبؤ بتفسير المعنى كأحد أبعاد استبانة خبرة الكوابيس حيث بلغت قيمة ف (22.294) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001، وبلغت قيمة ت (3.352، 2.067) للأعراض الاكتئابية، واضطراب القلق العام على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.001 0.05 على التوالي، وكما بلغت نسبة الإسهام للأعراض الاكتئابية واضطراب القلق العام للتنبؤ ببعد تفسير المعنى 9%.

كما أوضحت النتائج أن الأعراض الاكتئابية فقط لديها القدرة على التنبؤ بالتحفيز المرعب كأحد أبعاد استبانة خبرة الكوابيس حيث بلغت قيمة ف (63.814) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001، وبلغت قيمة ت (7.988) للأعراض الاكتئابية وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.001، وكما بلغت نسبة الإسهام للأعراض الاكتئابية للتنبؤ ببعد استثارة مرعبة 13%.

كما أوضحت النتائج أن الأعراض الاكتئابية واضطراب القلق العام لديهما القدرة على التنبؤ بالدرجة الكلية لاستبانة خبرة الكوابيس حيث بلغت قيمة ف (73.362) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001، وبلغت قيمة ت (6.101، 3.729) للأعراض الاكتئابية، واضطراب القلق العام على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.001 على التوالي، كما بلغت نسبة الإسهام للأعراض الاكتئابية واضطراب القلق العام للتنبؤ بالدرجة الكلية لاستبانة خبرة الكوابيس 25%.

جاءت نتيجة الفرض الرابع والخامس تنص على وجود علاقة ارتباط إيجابي بين كل من القلق والاكتئاب بالكوابيس، وإمكانية التنبؤ بخبرة الكوابيس بكل من اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية، لذا يمكن مناقشة نتيجة الفرضين الرابع والخامس في ضوء ما جاء بالدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة الحالية؛ حيث تؤكد

نتيجة الفرضين الرابع والخامس ما توصلت إليه دراسة كل من زادرا ودونديري (2000) Zadra & Donderi وهو وجود علاقة ارتباط بين الكوابيس والأحلام السيئة بالهناء النفسي. ودراسة كل من إلير وزملائه (2006) Eller, et al التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط بين القلق والاستيقاظ بسبب الكوابيس، وكذلك إمكانية التنبؤ بالأعراض الكامنة للقلق والاكتئاب من خلال مشكلات النوم. ودراسة كورني وزملائه (2008) Chorney, et al التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط بين اضطرابات النوم وكل من القلق والاكتئاب.

كما تعزز نتيجة الفرض الرابع والخامس للدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة ساميز وزملائه Semiz et al (2008) وهو أن مرضى الشخصية الحدية الذين يعانون من الكوابيس لديهم أمراض نفسية أكثر من الأشخاص الأسوياء. ودراسة كل من بلاجروف وفشر (2009) Blagrove & Fisher التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين الكوابيس وكل من القلق والاكتئاب. كما تعزز نتيجة الفرض الرابع والخامس للدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة نادروف (2014) Nadorff, et al وهو وجود علاقة ارتباط بين القلق العام والأحلام السيئة. ودراسة شاناهان وآخرين (2014) Shanahan, et al التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط بين مشكلات النوم وكل من القلق العام والاكتئاب وكذلك إمكانية التنبؤ من خلال مشكلات النوم بكل من القلق العام والاكتئاب لدى عينة الدراسة من الأطفال والمراهقين. وأيضًا دراسة شيفيز وآخرين (2015) Sheaves, Onwumere, Keen, Stahl & Kuipers التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين الكوابيس ومستوى شدة الوهم والاكتئاب والقلق والتوتر وصعوبات الذاكرة العاملة. ودراسة ريتشاردسون وآخرين (2018) Richardson et al التي توصلت إلى توسط الاكتئاب العلاقة بين اضطرابات النوم والكوابيس والأفكار الانتحارية أي أن علاج الاكتئاب يخفف من اضطرابات النوم والكوابيس ومحاولة الانتحار. وأيضًا دراسة كل منجوادي وشفيخاني(2019) Javadi & Shafikhani التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباط بين القلق والاكتئاب والكوابيس.

كما تؤكد نتيجة الفرض الرابع والخامس للدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة ما وآخرين Ma, et al (2018) وهو وجود علاقة ارتباط بين بعدي التأثير البدني والاستثارة المرعبة لاستبانة خبرة الكوابيس بالاكتئاب لدى عينة الأشخاص الأصحاء. ودراسة كل من وانغ وآخرين (2019) Wang, et al التي توصلت وجود علاقة ارتباط إيجابي بين الاكتئاب وكل من الكوابيس والعلاقات الأسرية لدى كل من المرضى والأصحاء.

كما يمكن مناقشة نتيجة الفرضين الرابع والخامس للدراسة الحالية في ضوء الإطار النظري لهذه الدراسة؛ حيث أشار فريمان وآخرون Freeman et el, 2012 إلى أن قلة النوم تنبئ ببداية الأفكار المتعلقة بجنون العظمة (Sheaves, et al, 2015) كما توجد علاقة ارتباط بين مشكلات النوم ومنها الكوابيس بالصداع النصفي الذي يرتبط بدوره بالقلق والاكتئاب (Vgontzas, Cui & Merikangas, 2008). كما توجد علاقة ارتباط قوية بين تكرار الكوابيس وشدة أعراض القلق والاكتئاب (Levin & Nielsen, 2007) كما يمكن التنبؤ من خلال تكرار الكوابيس في مرحلة المراهقة المبكرة ببداية أعراض القلق بعد خمس سنوات (Nielsen et al, 2000). وأيضًا إمكانية التنبؤ من خلال تكرار

الكوابيس بزيادة الميل للانتحار لدى المرضى الذين يعانون من الاكتئاب الشديد واضطراب الشخصية الحدية ومرضى الفصام (Sjostrom, Hetta & Waern, 2009). وترتبط الكوابيس بالقلق، والذهان، والفصام، واضطراب الشخصية الحدية، وتعاطي المخدرات (Titus, Speed, Cartwright, Drapeau, Heo & Nadorff, 2018). وأيضًا أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين القلق العام والكوابيس (Reynolds & Alfano, 2015). كما أشار كل من أجارجون وزملاؤه Agargun et al (1998) إلى أن مرضى الاكتئاب الذين يتعرضون لتكرار الكوابيس كانوا أكثر عرضة للاتجاه نحو الانتحار مقارنة بغيرهم من المرضى الذين لم يتعرضوا للكوابيس على الإطلاق.

في حين تتعارض نتيجة الفرض الرابع والخامس للدراسة الحالية مع ما أشار إليه مارتنز وزملاؤه Martinez, et al (2005) وهو أن الكوابيس قد تظهر كمشكلة نفسية مستقلة كما هو معروف في أنظمة تصنيف الأمراض مثل الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية DSM-IV-TR، في حين أن تكرار الكوابيس كان مرتبطًا بشكل خاطئ بالاضطراب النفسي العام، حيث أثبتت بعض الدراسات التي أجريت على عينات من غير المرضى بالاضطرابات النفسية، أنه لا توجد علاقة بين تكرار الكوابيس والاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب (Martinez, Mir & Arriaza, 2005).

التوصيات والمقترحات:

1- العمل على زيادة الوعي بأهمية دراسة الكوابيس لما لها من آثار سلبية على الفرد من الناحية النفسية وتأثيرها على الاضطرابات النفسية للأفراد.

2- التوسع في دراسة الكوابيس ونسب انتشارها لدى فئات عمرية مختلفة.

3- العمل على إعداد البرامج العلاجية للتخفيف من حدة الاضطرابات النفسية المرتبطة بالكوابيس ومشكلاتها.

قائمة المراجع:

Agargun, M. Y., Cilli, A.S., Kara, H., Tarhan, N., Kincir, F & Oz, K. (1998). Repetitive and frightening dreams and suicidal behavior in patients with major depression. *Compr Psychiatry*, 39,198-202.

Ahmad, S., Hussain, S., Akhtar, F & Shah, F. S. (2018). Urdu translation and validation of PHQ-9, a reliable identification, severity and treatment outcome tool for depression. *J Pak Med Assoc*, 68(8), 1166-1170.

AlHadi, A. N., AlAteeq, D. A., Al- Sharif, E., Bawazeer, H. M., Alanazi, H., AlShomrani, A. T., Shuqdar, R. M & AlOwaybil, R. (2017). An Arabic translation, reliability, and validation of Patient Health Questionnaire in a Saudi sample. *Annals of General Psychiatry*, 16 (32), 1- 9.

American Psychiatric (2013) *Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. Arlington: Amerc Publishing (fifth edition).

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders*. 4th (Ed.), Washington DC: American Psychiatric Press, American Academy of Sleep Medicine.

Arrieta, J., Aguerrebere, M., Raviola, G., Flores, H., Elliott, P., Espinosa, A., Reyes, A., Ortiz-Panozo, E., Rodriguez-Gutierrez, E. G., Mukherjee, J., Palazuelos, D & Franke, M. F. (2017). Validity and Utility of the Patient Health Questionnaire (PHQ)-2 and PHQ-9 for Screening and Diagnosis of Depression in Rural Chiapas, Mexico: A Cross-Sectional Study. *Journal of Clinical Psychology published by Wiley Periodicals*, 73(9), 1076–1090.

Bhana, A., Rathod, S. D., Selohilwe, O., Kathree, T & Petersen, L. (2015). The validity of the Patient Health Questionnaire for screening depression in chronic care patients in primary health care in South *Africa. BMC Psychiatry*, 1- 9.

Bilici, M., Yazici, K., Ozer, O. A & Kavakç, O. (2002). Dream anxiety level in patients with major depression. *Sleep and Hypnosis*, 4,15- 21.

Blagrove, M & Fisher, S. (2009). Trait–State Interactions in the Etiology of Nightmares. *Dreaming*, 19(2), 65- 74.

Chen, P., Liu, S., Huang, H., Sun, F., Huang, C., Sung, M & Huang, Y. (2016). Validation of the Patient Health Questionnaire for Depression Screening Among the Elderly Patients in Taiwan. *International Journal of Gerontology*, 10, 193- 197.

Chen, W., Xu, Y., Zhu, M., Tang, Y., Huang, S., Mao, H., Liu, J & Wang, W. (2014). Development of a Structure-Validated Nightmare Experience Questionnaire in Chinese University Students. *Journal of Psychiatry*, 17(6), 1- 6.

Chorney, D. B., Detweiler, M. F., Morris, T. L & Kuhn, B. R. (2008). The Interplay of Sleep Disturbance, Anxiety, and Depression in Children. *Journal of Pediatric Psychology*, 33 (4), 339- 348.

Dadfar, M., Kalibatseva, Z & Lester, D. (2018). Reliability and validity of the Farsi version of the Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) with Iranian psychiatric outpatients. *Trends Psychiatry Psychother*, 40 (2), 144-151.

Davis, J. L., & Wright, D. C. (2007). Randomized clinical trial of chronic nightmares in trauma-exposed adults. *Journal of Traumatic Stress*, 20, 123–133.

Eller, T., Aluja, A., Vasar, V & Veldi, M. (2006). Symptoms of anxiety and depression in Estonian medical students with sleep problems. *Depression and Anxiety*, 23, 250–256.

Erbe, D., Eichert, H., Rietz, C & Ebert, D. (2016). Interformat reliability of the patient health questionnaire: Validation of the computerized version of the PHQ-9. *Internet Interventions*, 5, 1–4.

Faisal Muhammad Al-Zarad. (2009). *Psychological diseases – physical are diseases of the age*. Second Edition. Beirut - Lebanon: Dar.

Faraj Abdel Qader Taha. (2010*). The principles of modern psychology*. Eighth edition. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Gerhart, J.I., Hall, B.J., Russ, E.U., Canetti, D & Hobfoll, S.E. (2014). Sleep disturbances predict later trauma-related distress: cross-panel investigation amidst violent turmoil. *Health Psycho*, 33, 365-372.

Hansen, K., Hofling, V., Kroner-Borowik, T., Stangier, U & Steil, R. (2013). Efficacy of psychological interventions aiming to reduce chronic nightmares: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33, 146–155.

Hinz, A., Mehnert, A., Kocalevent, R., Brähler, E., Forkmann, T., Singer, S & Schulte, T. (2016). Assessment of depression severity with the PHQ-9 in cancer patients and in the general population. *BMC Psychiatry*, 16 (16), 1-8.

Hobson, J.A. (2004). A model for madness?. Dream consciousness: our understanding of the neurobiology of sleep offers insight into abnormalities in the waking brain. *Nature*, 5, 430- 451.

Hublin, C., Kaprio, J., Partinen, M & Kosenkenvou, M. (1999). Nightmares: Familiar aggregation and association with psychiatric disorders in nationwide twin cohort. *American Journal of Medical Genetics*, 88, 329–336.

International Classification of Sleep Disorders. (2005). *Diagnostic and Coding Manual*. 2nd (Ed.), Westchester, IL, American Academy of Sleep Medicine.

Javadi, A. H. S & Shafikhani, A. A. (2019). Evaluation of Depression and Anxiety, and their Relationships with Insomnia, Nightmare and Demographic Variables in Medical Students. *Sleep and Hypnosis*, 21(1), 9-15.

Johnson, S.U., Ulvenes, P.G., Otedalen, T & Hoffart, A. (2019). Psychometric Properties of the General Anxiety Disorder 7-Item (GAD-7) Scale in a Heterogeneous Psychiatric Sample. *Frontiers in Psychology,* 10 (1713), 1- 8.

Kirov, R & Brand, S. (2011). Nightmares as predictors of psychiatric disorders in adolescence. *Current Trends in Neurology*, 5, 1- 12.

Koffel, E & Watson, D. (2009). Unusual sleep experiences, dissociation, and schizotypy: evidence for a common domain. *Clin Psychol Rev*, 29(6), 548–559.

Krakow, B., Kellner, R., Pathak, D & Lambert, L. (1995). Imagery rehearsal treatment for chronic nightmares. *Behavior Research and Therapy*, 33, 837–843.

Kroenke, K., Spitzer, R. L & Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16, 606-613.

Levin, R & Fireman, G (2002) Nightmare prevalence, nightmare distress, and self-reported psychological disturbance. *Sleep* 25: 205-212.

Levin, R & Nielsen, T. A (2007). Disturbed dreaming, posttraumatic stress disorder, and affect distress: a review and neurocognitive model. *Psychol Bull*, 133, 482-528.

Ma, K., Zhu, Q., Shen, C., Wang, C., Wang, J & Fan, H. (2018). Nightmare Experience in Bipolar I and II Disorders. *Dreaming*, 28 (1), 33- 42.

Madrid, S., Marquez, H., Nguyen, T.T & Hicks, R. A. (1999). Nightmare distress and stress-related health problems. *Percept Motor Skill*, 89, 114-115.

Maroufizadeh, S., Omani-Samani, R., Almasi-Hashiani, A., Amini, P & Sepidarkish, M. (2019). The reliability and validity of the Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) and PHQ-2 in patients with infertility. *Reproductive Health*, 16 (137), 1- 8.

Martinez, P., Miró, E & Arriaza, R. (2005). Evaluation of the Distress and Effects Caused By Nightmares: A Study of the Psychometric Properties of the Nightmare Distress Questionnaire and the Nightmare Effects Survey. *Sleep and Hypnosis*, 7(1), 29- 41.

Mehl, R.C., O'Brien, L.M., Jones, J.H, Dreisbach, J.K & Mervis, C.B. (2006). Correlates of sleep and pediatric bipolar disorder. *Sleep*, 29: 193-197.

Mohamed Bouzian Tigza. (2012*). Exploratory and confirmatory factor analysis: their concepts and methodologies using the SPSS package and the LISREL*. Jordan. Masira Dar.

Nadorff, M. R., Porter, B., Rhoades, H. M., Greisinger, A.J., Kunik, M.E & Stanley, M.A. (2014). Bad Dream Frequency in Older Adults with Generalized Anxiety Disorder: Prevalence, Correlates, and Effect of Cognitive Behavioral Treatment for Anxiety. *Behav Sleep Med*, 12(1), 1- 15.

Nadorff, M.R., Nadorff, D.K & Germain, A. (2015). Nightmares: under-reported, undetected, and therefore untreated. *J Clin Sleep Med*, 11, 747-750.

Nasser Muhammad Nofal. (2016). Body image and psychological alienation and their relationships to anxiety and depression in the visually impaired. *Master Thesis.* College of Education - Department of Psychology. Islamic University of Gaza.

Nielsen, T.A., Laberge, L., Paquet, J., Tremblay, R.E & Vitaro, F. (2000). Development of disturbing dreams during adolescence and their relation to anxiety symptoms. *Sleep*, 23: 727-736.

Omani-Samani, R., Maroufizadeh, S., Ghaheri, A & Navid, B. (2018). Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7) in people with infertility: A reliability and validity study. *Middle East Fertility Society Journal,* 23, 446- 449.

Reynolds, K. C & Alfano, C. A. (2015). Things that Go Bump in the Night: Frequency and Predictors of Nightmares in Anxious and Nonanxious Children. *Behavioral Sleep Medicine*, 14 (4), 442- 456.

Richardson, J. D., King, L., Cyr, K. S.t., Shnaider, P., Roth, M. L., Ketcheson, F., Balderson, K & Elhai, J. D. (2018). Depression and the relationship between sleep disturbances, nightmares, and suicidal ideation in treatment-seeking Canadian Armed Forces members and veterans. *BMC Psychiatry*, 18 (204), 1- 8.

Robert, G & Zadra, A. (2008). Measuring nightmare and bad dream frequency: Impact of retrospective and prospective instruments. *Journal of Sleep Research*, 17 (2), 132–139.

Ross, J. R., Ball,W. A., Sullivan, K. A & Caroff, S. N. (1989). Sleep disturbance as a hallmark of posttraumatic stress disorder. *The American Journal of Psychiatry*, 146, 697–707.

Rutter, L. A & Brown, T. A. (2018). Psychometric Properties of the Generalized Anxiety Disorder Scale-7 (GAD-7) in Outpatients with Anxiety and Mood Disorders. *J Psychopathol Behav Assess*, 39 (1), 140–146.

Salvio, M.A., Wood, J.M., Schwartz, J & Eichling, P.S. (1992). Nightmare prevalence in the healthy elderly. *Psychol Aging*, 7, 324- 325.

Semiz, U. B., Basoglu, C., Ebrinc, S & Cetin, M. (2008). Nightmare disorder, dream anxiety, and subjective sleep quality in patients with borderline personality disorder. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 62, 48–55.

Shanahan, L., Copeland, W. E., Angold, A., Bondy, C.L. & Costello, E. J. (2014). Sleep Problems Predict and are predicted by Generalized Anxiety/Depression and Oppositional Defiant Disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry,* 53(5), 550–558.

Sheaves, B., Onwumere, J., Keen, N., Stahl, D & Kuipers, E. (2015). Nightmares in Patients With Psychosis: The Relation With Sleep, Psychotic, Affective, and Cognitive Symptoms. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 60 (8), 354- 361.

Simard, V., Nielsen, T. A., Tremblay, R. E., Boivin, M& Montplaisir, J. Y. (2008). Longitudinal study of bad dreams in preschool-aged children: prevalence, demographic correlates, risk and protective factors. *Sleep*, 31(1), 62-70.

Sjostrom, N., Hetta, J & Waern, M. (2009). Persistent nightmares are associated with repeat suicide attempt: a prospective study. *Psychiatry Res,* 170, 208-211.

Sousa, T.V., Viveiros, V., Chai, M. V., Vicente, F.L., Jesus, G., Carnot, M. J., Gordo, A. C & Ferreira, P. L. (2015). Reliability and validity of the Portuguese version of the Generalized Anxiety Disorder (GAD-7) scale. *Health and Quality of Life Outcomes*, 13 (50), 1-8.

Spitzer, R.L, Kroenke, K., Williams, J.B & Lowe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder. *Arch Inern Med*. 166, 1092-1097.

Spoormaker, V. I., Schredl, M & Bout, J. v. d. (2006). Nightmares: from anxiety symptom to sleep disorder. *Sleep Medicine Reviews*, 10, 19–31.

Terrill, A. L., Hartoonian, N., Beier, M., Salem, R & Alschuler, K. (2015). The 7-Item Generalized Anxiety Disorder Scale as a Tool for Measuring Generalized Anxiety in Multiple Sclerosis. *International Journal of MS Care,* 19, 49- 56.

Titus, C.E., Speed, K. J., Cartwright, P. M., Drapeau, C.W., Heo, Y & Nadorff, M. R. (2018). What role do nightmares play in suicide? A brief exploration. *Current Opinion in Psychology*, 22, 59–62.

Udedi, M., Muula, A. S., Stewart, R. C & Pence, B.W. (2019). The validity of the patient health Questionnaire-9 to screen for depression in patients with type-2 diabetes mellitus in non-communicable diseases clinics in Malawi. *BMC Psychiatry*, 19(81), 1- 7.

Urtasun, M., Daray, F. M., Teti, G. L., Coppolillo, F., Herlax, G., Saba, G., Rubinstein, A., Araya, R & Irazola V. (2019). Validation and calibration of the patient health questionnaire (PHQ-9) in Argentina. *BMC Psychiatry*, 19(291), 1- 10.

Vgontzas, A., Cui, L & Merikangas, K. R. (2008). Are Sleep Difficulties Associated With Migraine Attributable to Anxiety and Depression?. *Headache*, 48(10), 1451–1459.

Wang, C., Shao, X., Jia, Y., Shen, C & Wei, W. (2019). Nightmare experience and family relationships in healthy volunteers and nightmare disorder patients. *BMC Psychiatry*, 19(227), 1- 7.

Woldetensay, Y.K., Belachew, T., Tesfaye, M., Spielman, K., Biesalski, H.K., Kantelhardt, E.J & Scherbaum, V. (2018). Validation of the Patient Health Questionnaire (PHQ-9) as a screening tool for depression in pregnant women: Afaan Oromo version. *PLoS ONE*, 13 (2), 1- 15.

Zadra, A & Donderi, D. C. (2000). Nightmares and Bad Dreams: Their Prevalence and Relationship to Well-Being. *Journal of Abnormal Psychology*, 109 (2), 273- 281.

Zhong, Q-Y., Gelaye, B., Zaslavsky, A.M., Fann, J.R., Rondon, M.B., Sánchez, S & Williams, M. A. (2015). Diagnostic Validity of the Generalized Anxiety Disorder - 7 (GAD-7) among Pregnant Women. *PLoS ONE*, 10 (4),1- 17.

ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي لدى الفتيات الجامعيات في المجتمع الكويتي: دراسة ميدانية تأصيلية

The pillars of a balanced interaction with social media platforms for university female students in Kuwaiti society: An ingrained field study

أ.د. لطيفة حسين الكندري- أستاذ أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الملخص: استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي لدى الفتيات الجامعيات في المجتمع الكويتي، وتعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وصولاً إلى بلورة مقترحات تأصيلية وعملية تحدد ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (968) طالبة من كلية التربية في جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة تكونت في صورتها المبدئية من (40) عبارة. ومن نتائج الدراسة أن نصف أفراد عينة الدراسة تقريباً يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي يومياً ست ساعات فأكثر. وقرابة (90%) من أفراد العينة يؤكدون - سواء دائماً أو غالباً أو أحياناً – زيادة وجود ظاهرة التقليد الأعمى للمشاهير عبر قنوات التواصل السيبراني. وأكد أكثر من ستين بالمئة من عينة الدراسة أن الفتيات الجامعيات يتعرضن للتحرش والإيذاء في شبكات التواصل الاجتماعي. ومن مقترحات الطالبات لتأصيل مرتكزات التوازن في استخدام قنوات التواصل: توعية الطالبات بمميزات وعيوب استخدام شبكات التواصل الاجتماعي. ومراعاة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وفق التعاليم الدينية والأسرية.

الكلمات الافتتاحية: التعامل المتزن، شبكات التواصل الاجتماعي، الفتيات الجامعيات، الكويت.

Abstract: The current study aims to examine pillars of a balanced interaction with social media platforms for university female students in Kuwaiti society. The study adopts a descriptive and analytical approach in order to develop original and practical proposals that define the pillars of balanced interaction with social networks. The sample of the study consists of (968) female students from the college of Education at Kuwait University and the College of Basic Education. The study tools include a questionnaire that consists in its initial form of (40) phrases. Among the results of the study, nearly half of the study sample used social networks every day for six hours or more. Nearly (90%) of the respondents affirm - whether always, often or occasionally - the increased presence of the phenomenon of blind imitation of celebrities through cyber communication channels. More than sixty percent of the study sample confirmed that university girls are subjected to "harassment and abuse in social networks." Among the female students' proposals to establish balanced foundations in the use of communication channels: educating students about the advantages and disadvantages of using social networks; and taking into account the use of social networks in accordance with religious and family teachings.

Key words: balanced interaction, social media platforms, university female students, Kuwaiti society

مقدمة:

تلعب شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني دوراً كبيراً في حياتنا الأسرية والأكاديمية والمجتمعية، ومما لاشك فيه أن الفتيات الجامعيات شريحة مهمة وهي أكثر التصاقاً وتأثيراً وتأثراً وحماساً للتطورات الرقمية، ومن ركائز التعامل المتزن الآمن مع شبكات التواصل رعاية مجموعة قيم (دينية ومجتمعية ونفسية) تقود نحو استثمار أفضل لتقنيات التواصل الاجتماعي الإلكتروني. والقيم المقصودة هنا تتركز حول قيم القدوة الحسنة، وتماسك الأسرة، وتوعية الناشئة واكتساب الوعي الأمني، وتدعيم أخلاقيات النزاهة الأكاديمية، ونشر الثقافة الأصيلة، والتفكير التدبري والتمكن من مهارات الحوار الإيجابي باعتبارها مدخلاً للتنمية المجتمعية. وتتمثل ركائز التعامل المرن مع شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني في قدرة الفرد على استثمار مزايا وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني وتحصين الفرد من سلبياتها قدر الإمكان عن طريق التعلق بأهداف الفضيلة وإحياء قيم التفاعل الإيجابي من خلال استغلال الطاقات وأوقات الفراغ بالنافع المفيد. والتربية المتوازنة هي تربية وسطية تطالب بالاعتدال في كل الأمور ولا يتحقق التعامل المتزن مع التقنية الحديثة إلا عن طريق إيجاد الأمن التربوي الناتج من التزام كبير بالمهارات الحياتية.

ومن الجدير بالذكر أن الثقافة الرقمية للناشئة ينبغي تأصيلها وفق المنظومة القيمية الإسلامية التي ترسم للمجتمع المسلم شخصيته. ولأن الإسلام دين التواصل ويرحب بكل ما هو نافع فيجب اغتنام فوائد التواصل الاجتماعي الإلكتروني وتدريب الجيل الجديد على المهارات المطلوبة (باشا وباشا، 2020، ص 33). ويترتب على ذلك مراعاة الضوابط الدينية والحذر من السلبيات المتوقعة في هذا المجال السيبراني (2016). ومما لا فيه شك أن الثقافة الإسلامية لها "تأثير مهم في الظروف الحالية للبشر؛ فهي ما تزال المؤثر الأكبر بطبيعة الحال في الشعوب المسلمة المنتشرة في أصقاع العالم اليوم" (هودجسون، 2021، ص 213). والثقافة الإسلامية من شأنها توفير نسق اجتماعي يعين على تحقيق حياة متوازنة في الفضاء الافتراضي، ومن ركائز التربية الإسلامية مراعاة الاتزان والاعتدال والإيجابية العملية والواقعية.

وتشير الأدبيات العربية والعالمية في أصول التربية إلى ضرورة توعية الشباب بالمنظومة القيمية الإسلامية لتحقيق التوازن في استخدام قنوات التواصل (المعيقل، 2019؛ الدهشان، 2019؛ محمود، 2016؛ الكندري وملك؛ 2019)، ولهذا يهتم المتخصصون في أصول التربية الاجتماعية بالدور المتنامي للتكنولوجيا ودورها في رفد التعليم لا سيما في التدريس وبناء المناهج الدراسية بما يلبي حاجات المجتمعات والأفراد على حد سواء (Sudershan, 2020, p. 18). إن المتغيرات التكنولوجية "التي تعتري نظاماً ثقافياً لا تضعف النظام الثقافي بل تغنيه وتعمل على إخصابه" (وطفة، 2020، ص 109) إذا أوجدنا منهجيات صحيحة لتوظيف التقنية في حياتنا. ثمة ضرورة لتقديم برامج وقائية لترشيد استخدام الإنترنت (عبد الخالق وآخرون، 2019، ص 38).

إن الوضع الجديد يحتم علينا تطوير أنساق فلسفية حياتية تستوعب توظيف النوازل الحديثة المحتشدة بالتطورات التكنولوجية السريعة وبما يعزز إنسانيتنا ولا يهدد أمننا. وقد أشار الفلاسفة في نظرياتهم إلى مصطلح: موت الجامعات بمعنى "التّغيير الجوهري في وظائف المؤسسات التعليمية ومناهجها تحت وقع الثورات الرقمية والتطورات الحادثة في معترك الفضاء الصّناعي الرّابع... التعليم التقليديّ السّائد في المدارس والمؤسسات التعليمية فقد دوره في معترك الحضارة الصناعية الرابعة، وأصبح يشكّل عائقاً كبيراً على دروب التطور الحضاري، لأن الحضارة الجديدة تحتاج إلى نمط آخر من التعليم يتناسب ودرجة التطوّر الهائل في الذكاء الإنساني والذكاء الاصطناعي، **والهدف الأول للتعليم ينبغي أن يكون رفع قدرة التكيف لدى الفرد، أي تحقيق السرعة والاقتصاد في القوى التي يستطيع بها أن يتكيف مع التغير المستمر**" (وطفة، 2021).

وعن المخاوف الأخلاقية للشبكات الاجتماعية يذهب بعض فلاسفة التقنية إلى أن الشبكات الاجتماعية أحد العوالم الافتراضية متعددة المستخدمين وفيها "ضباب افتراضي" يتسرب إلى جاذبية الروابط البشرية الحقيقية ويحجبها. إن البيئات الاجتماعية عبر الإنترنت تحول بيننا وبين الاستمتاع برؤية الناس، كما أنها تحرمنا من التوجيه الصادر من الآخرين لنا وحكمهم علينا. إنها تسلبنا الصدى الاجتماعي الذي ينشط تركيزنا وفطنتنا، وللتقنية، قوة متجانسة ذات تأثير مميز وقوة تميل إلى تقييد أو إفقار التجربة الإنسانية للواقع بطرق معينة (موسوعة ستانفورد للفلسفة، 2020).

وفي هذا الاطار السيبراني أيضاً فإن من أكبر التحديات التعليمية في العقود الأخيرة تتصل بطرق التعامل مع التكنولوجيا المتفشية والتوترات الاجتماعية والإدمان الرقمي وزيادة أعداد جيل الألفية والتربية الثقافية وزيادة عيادات الإدمان الرقمي والتربية ما بعد الرسمية والتربية العالمية. وقد ارتبط التعليم العالي بثورة المعلومات ارتباطاً غير قابل للفصم (غيدلي، 2018، ص 175-190). وفي ضوء المعطيات والتداعيات السابقة وغيرها، تستلزم متطلبات العيش الرشيد في العالم الرقمي رفع الكفاءات النفسية والاجتماعية والثقافية للشباب حفاظاً على الوقت والصحة ورفع الطاقة الشخصية والاستغلال البناء للوقت. هذه المرئيات تمثل الأصول التنموية الصحية التي تساعد الشباب على النمو بأسلوب صحيح ومكترث ومسؤول (أم. أس، 2018، ص 222-226).

وبناء على ما سبق، يؤكد الفلاسفة اليوم على الدور المتنامي للشبكات الاجتماعية وما لهذه الشبكات من محاسن ومساوئ وأنه يتعين علينا التعامل الأخلاقي الحذر مع هذه المستجدات واستكشاف أبعادها قبل فوات الأوان (Gouveia, 2020). "إن التقدم الحضاري والعلمي والصناعي، لم يصاحبه تقدم ملحوظ في الجانب النفسي. ولهذا فإن إحياء غايات النزعة الإنسانية في الوقت الحاضر من الضرورة بمكان، ويظن الكثير من "التربويين والفلاسفة أن أكبر التّحديات التي تُواجه الإنسانية، والتي تمثّل في الحقيقة تهديدًا لأمْن المجتمع، إنما تأتي من التأكيد الزائد على العِلْم والتكنولوجيا. إنهم يدركون أن الإنجازات العلمية قد ضاعفت كثيرًا من معرفتنا وقوتنا، ولكنهم يؤمنون أيضًا بأن على

النزعة الإنسانية أن تُعلّمنا كيف نستخدم هذه المعرفة وهذه القوة بطريقة أخلاقية وإنسانية" (الموسوعة العربية العالمية، 2004؛ حجاج، 2020، ص 114).

وفي هذا السياق التقني الشامل الذي يمس الجميع "وكأي مجال من مجالات حياة الإنسان دخلت التكنولوجيا مجال التعليم العالي، إلا أنَّ الكثير من المدرسين الجامعيين لم يبادروا إلى دمج التكنولوجيا في التدريس وفق إستراتيجيات تهدف إلى تعزيز التعلم المنتج والارتقاء صوب مهارات التفكير العليا، ووفق البحوث والدراسات المهتمة بدمج التكنولوجيا في التدريس يجدر أن تصمم فرص التعلم بشكل تعاوني وتشاركي، أي أن يقوم الطلبة ببناء مخرجات التعليم عبر التشارك مع الآخرين في بيئة تتمتع بانفتاح أكبر بين المدرسين والطلبة وتعزز شعورهم بأنهم جزء من مجموعات تعليمية أوسع." (الرصاعي، 2020). وإضافة لما سبق ومن باب شغل الطالبة بالعمل الأكاديمي على المؤسسات الجامعية يجب تشجيع الطلبة على الحصول على المعلومة العلمية المتخصصة عبر مواقع التواصل الاجتماعي (مرحبا، 2020، ص 222).

ومن الأمانة بمكان الإشادة بمهارات جيل الألفية (Millennials)؛ الذي يمتلك "مهاراتٍ متنوعةً في توظيف وسائلِ التواصل الاجتماعي واستخداماتِها المتنوعة في تأمين متطلباتِ حياته المختلفة. وهذه الوسائل هي التي تسهم في إنتاجِ أنماطِ وجودِه وطرقِ عيشِه وطبيعةِ صلاتِه بما حوله. ووسائل التواصل اليوم تنتج معاييرَها القيمية الخاصة، وتعمل على صياغةِ العلاقات الاجتماعية وإعادة تشكيلها في سياق آفاق حياةِ ورغباتِ وأحلامِ الجيل الجديد" (الرفاعي، 2020). ومن هنا تظهر أهمية غرس القيم المواكبة للتقنية السيبرانية التي تنمي الفضائل الأخلاقية والعملية الفردية اللازمة للازدهار داخل علاقاتنا المترابطة والمتجسدة (موسوعة ستانفورد للفلسفة، 2020) لا سيما في الجيل الجديد.

وينذر خبراء التكنولوجيا بمخاطر اختراعاتهم في مجال شبكات التواصل الاجتماعي ويعتبرون هذه الشبكات وراء تنامي معضلة اجتماعية مصيرية. وعلى سبيل المثال تشير الدراسات إلى أن الأخبار الزائفة على تويتر تنتشر بشكل أسرع بـ 6 مرات من الأخبار الحقيقية (The Social Dilemma, 2020). ولهذا يذهب المتخصصون في أصول التربية إلى أن التربية التكنولوجية "عملية إعداد الفرد لكيفية التعامل مع التكنولوجيا المتجددة وذلك بإكسابه المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم وأنماط التفكير التي تمكنه من التعامل الايجابي مع متغيرات عصر المعلوماتية، ذلك التعامل الذي يمكن الفرد والمجتمع من تعظيم الإيجابيات وتلافي السلبيات" (حسان ومجاهد، 2013).

وفي ضوء كل ما سبق فإن من أهداف التربية تحقيق التكيف (Accommodation)؛ محاولة الفرد إحداث نوع من الملاءمة والتوازن بينه وبين بيئته المادية أو الاجتماعية، ويكون ذلك عن طريق الامتثال للبيئة أو التحكم فيها، أو إيجاد حل وسط بينه وبينها، فهو قدرة الفرد على تغيير سلوكه أو بيئته بما يناسب الظروف والمواقف الجديدة. والتكيف الاجتماعي (Social Adjustment): عملية دينامية مستمرة وظيفتها تكييف المرء لنفسه مع البيئة

الاجتماعية، واندماجه فيها وتلبيته لمطالبها، وخضوعه لظروفها، ليتجنب الصراع (معجم المصطلحات التربوية والنفسية، 2016). وهذا التكيف الاجتماعي الملائم هو الذي يحقق غايات التربية السوية.

وهكذا يؤكد المتخصصون في علم اجتماع الإنترنت والتواصل الرقمي على "أن مجتمع الإنترنت لا يخلو من المخاطر، لكن بالوعي والمراقبة والإنتاج يمكننا أن نحوّل المخاطر إلى نقاط إيجابية إذا ما أُحسن استخدام البيئة الرقمية" (منصوري، 2019، ص 64). لقد أتاحت التكنولوجيا الحديثة فرصاً لتطبيق التوازن بوصف التوازن فلسفة حياة (عبد الرحمن، 2020، ص 55).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت شبكات التواصل الاجتماعي، فقد أجرى الفضالة (2021) دراسة استهدفت معرفة الفروق في ترتيب الأنساق القيمية لدى مدمني استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وغير المدمنين، وهي دراسة ميدانية مقارنة على عينة من طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت. وأظهرت نتائج الدراسة الوصفية أن نسبة انتشار إدمان استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة تبلغ (54.2%)، كما تبين تشابه ترتيب الأنساق القيمية من حيث درجة أهميتها لدى مدمني شبكات التواصل الاجتماعي وغير المدمنين، حيث جاء ترتيب الأنساق من حيث درجة أهميتها لدى الفئتين تنازلياً على النحو الآتي: القيم الدينية، القيم الجمالية، القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم السياسية. وأوصت بضرورة توعية الطلبة بالفوائد المرجوة من استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وطرق الاستخدام الأمثل لهذه الشبكات وبيان أشكال الاستخدامات السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي وتأثيراتها السلبية على منظومتهم القيمية.

وهدفت دراسة البراشدية والظفري (2020) إلى الكشف عن الإشباعات المتحققة من استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية لدى الشباب العماني، وتعرّف كثافة استخدام الشبكات والتطبيقات الاجتماعية المفضلة. واعتمدت منهجية الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وبينت نتائج الدراسة أن أهم الشبكات والتطبيقات الاجتماعية المفضلة لدى الشباب العمانيين، هي: الواتساب، يليه إنستجرام، وتويتر، وجوجل، ثم فيسبوك. أما أهم استخدامات الشبكات الاجتماعية فهي لأغراض: اجتماعية، وثقافية، وتجارية، ثم وظيفية. كما بينت النتائج أن أكثر من ثلث أفراد عينة الدراسة (٣٧,٩٪) يستخدمون الشبكات الاجتماعية من ٣-٤ ساعات يومياً. وبينت النتائج أن أهم الإشباعات المتحققة لديهم من استخدام الشبكات الاجتماعية هي: الحصول على المعرفة والترفيه، ثم التفاعل الاجتماعي والتعبير عن الذات، ثم حفظ الحرية والخصوصية، ثم تطوير الذات والشعور بالأمان.

وسعت دراسة الجزاف (2020) إلى تعرّف دور الحسابات الوهمية لتطبيق "تويتر" في عملية تشكيل الرأي العام في المجتمع الكويتي، والقضايا التي تحظى باهتمام أفراد المجتمع الكويتي فيه، ومدى ثقة المواطن الكويتي بالمعلومات التي تقدمها الحسابات الوهمية في هذا التطبيق "تويتر"، وسلبيات الحسابات الوهمية ومحاسنها. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي وتكونت عينة الدراسة من (300) مفردة من الجمهور الكويتي موزعين على (243)

من العاملين بالقطاع الحكومي و(57) من العاملين بالقطاع الخاص. وأظهرت النتائج أن دور الحسابات الوهمية في تشكيل الرأي العام الكويتي في تطبيق "تويتر" جاء بدرجة متوسطة، وأن أكثر دور للحسابات الوهمية أنها تعزز المطالب بالحقوق والواجبات والمساواة بين أفراد المجتمع، ثم جرأة النقد والطرح للقضايا الداخلية. وأوضحت الدراسة أنه لا بد من تفعيل دور الناطق الرسمي لدولة الكويت؛ لمواجهة الشائعات المتعلقة بالأمن القومي. وكذلك تنمية دور الإعلام الحقيقي في تبني توجهات الرأي العام، ثم دعم المطالبات الشعبية المستحقة.

واهتمت دراسة الشامي (2020) برصد مظاهر الاتصال والتواصل في عصر المعلومات اللحظية، والتأثيرات المتبادلة بين وسائل الاتصال الجديدة والقديمة. وقد استخدمت الاستبانة أداة رئيسية للدراسة وبلغ عدد أفراد العينة البحثية 400 مستجيب ومستجيبة من الجمهور العربي تراوحت أعمارهم ما بين 20 وأكثر من 59 سنة. ومن نتائج الدراسة: ارتفع معدل وكثافة استعمال وتساب، وفيسبوك على نحو منتظم، كما ارتفعت نسبة قراءة المواد المنشورة على فيسبوك وتويتر. الخلاصة: تحقق شبكات التواصل الاجتماعي مفهوم الاتصال اللحظي للأفراد المستخدمين لهذه الشبكات، وبالرغم من أهمية هذه الشبكات على كافة الصعد الاتصالية، إلا أن ثقة المبحوثين فيما ينشر أو يبث على هذه المنصات لا يزال محدوداً.

واستهدفت دراسة (سماوي، 2020) التعرف على درجة شيوع الاستقواء التكنولوجي لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وعلاقتها بالتوافق النفسي، واختلاف العلاقة باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي، ونوع الجامعة (حكومية، وخاصة)، والتخصص الأكاديمي والسنة الدراسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أنواع الاستقواء (التحرش) التكنولوجي هو وسيلة التواصل الاجتماعي الفيسبوك، وأن درجة شيوع ظاهرة الاستقواء التكنولوجي جاء بدرجة متوسطة. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود اختلاف في العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي، لصالح الذكور والتخصص، لصالح التخصصات العلمية ونوع الجامعة لصالح الجامعات الخاصة، وتوصي الدراسة بوضع خطة رقابة على مواقع التواصل الاجتماعي داخل الجامعات للحد من ظاهرة الاستقواء التكنولوجي.

وسعت المعيقل (2019) إلى الكشف عن متطلبات الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في المجال: الفكري، والاجتماعي، والصحي، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق بين إجابات أفراد العينة دالة إحصائيًا ترجع للمتغيرات التالية: (عضو هيئة تدريس، معلم تعليم عام، ولي أمر). وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ومن نتائج الدراسة: موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة جدًا، على متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في مجالاته الثلاثة، من خلال: تنمية الرقابة الذاتية، والقدوة الحسنة، والرفقة الصالحة، والثقة بالمجتمع الإسلامي، ونشر الوعي. وخلصت الدراسة إلى أن غرس القيم الفاضلة في النفوس وتنمية الرقابة الذاتية وتوضيح المنهج الوسطي للإسلام وإظهار القدوة الحسنة من أهم متطلبات الأمن التربوي في وسائل التواصل الاجتماعي.

وتناول الدهشان (2019) موضوع شبكات التواصل الاجتماعي من منظور أصول التربية حيث ركزت ورقته على توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في مجال خدمة العملية التربوية والتعليمية: من خلال بيان أسباب ذلك وبيان أهميتها ومجالاتها وكيفية التطبيق. وأكد البحث على الخصائص التعليمية لمواقع التواصل الاجتماعي ودورها في تكميل المنظومة التعليمية وتحقيق الترابط بين المعلمين والمتعلمين عبر المحادثة والتواصل الإيجابي والتحفيز على الإبداع. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا زال الكثير من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور يعتقدون أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يقتصر على أغراض الترفيه، ناسين في ذلك الفوائد التعليمية الجمة. وتوصي الدراسة ببلورة ميثاق أخلاقي يتم الإعلان عنه في كل الشبكات التعليمية ليوضح أخلاقيات التعامل مع مواقع التواصل.

واستهدفت دراسة عبد الخالق وآخرين (2019) الكشف عن العلاقة بين إدمان الإنترنت وبعض متغيرات الشخصية (تقدير الذات)، والاضطراب النفسي (الوسواس القهري، والأرق)، والتدين، والحياة الطيبة، لدى عينة من طلاب جامعة بيروت العربية من الجنسين. وأوضحت النتائج أن الفروق بين الجنسين غير دالة إحصائياً في كل المتغيرات، وارتبط إدمان الإنترنت ارتباطاً دالاً إحصائياً بالأرق، والوسواس القهري لدى الجنسين، وفي عينة الإناث فقط ارتبط إدمان الإنترنت ارتباطاً سلبياً بالمتغيرات الآتية: تقدير الذات، والتقدير الذاتي للصحة الجسمية، والصحة النفسية. وخلصت الدراسة إلى أن إدمان الإنترنت يرتبط بمؤشرات الاضطراب النفسي، ويمكن أن يضر بالحياة الطيبة، وتوصي هذه الدراسة بضرورة تقديم برامج وقائية لترشيد استخدام الإنترنت.

وهدفت دراسة التخاينة (2019) إلى تعرّف كيفية توظيف التكنولوجيا (مواقع التواصل الاجتماعي أنموذجاً) في خدمة الإرهاب من قبل التنظيمات الإرهابيَّة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: حلَّ محور (الحرب النفسية عبر الدعاية والإعلام) كأحد استخدامات التنظيمات الإرهابيَّة عبر مواقع التواصل الاجتماعي بالمركز الأول وبنسبة ٤٤,١٨٪، في حين جاء محور (استخراج المعلومات ومشاركتها) في المركز الأخير وبنسبة ٢,٣٢٪. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها: أن نتائج الدراسة مفيدة لصناع القرار ومحللي الاستخبارات، والباحثين في فهم أفضل حملات الإرهاب للجماعات المتطرفة وطرق عملها، كما أنها تساعد في إستراتيجيات مكافحة الإرهاب، وفي تدريب تكتيكات الجيش.

وهدفت دراسة المنيع (2019) إلى الكشف عن الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وطرق مواجهته، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات من (109) من أعضاء هيئة التدريس من الذين يدرّسون مقررات عن بعد (online) وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة الطلبة لحالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني يقع في مستوى مرتفع، إذ كان أبرزها اقتباس الواجبات والمتطلبات الدراسية من الإنترنت دون تحديد المصدر، ومن جهة أُخرى توصلت الدراسة إلى أن أهم أساليب مقاومة الغش الأكاديمي تتمثل في: (الأساليب التنظيمية تليها الأساليب التربوية، والأساليب التقنية، وأخيراً الأساليب التدريسية).

وتناولت دراسة (Dashti and Ashkanani, 2018) واحدة من المعضلات التي تواجه العديد من الأسر اليوم هي استخدام شبكة التواصل الاجتماعي بين أعضائها. بغض النظر عن المزايا الإيجابية، فقد أثرت شبكة التواصل الاجتماعي على العديد من الأنشطة الاجتماعية بما في ذلك التواصل والتفاعل بين أفراد العائلة؛ مما أدى إلى العزلة الاجتماعية والعائلية وخاصة بين فئة الشباب. واستخدمت الدراسة نظرية الإزاحة كإطار نظري لفهم هذا التأثير. وتظهر النتائج أن الطلاب يقضون المزيد من الوقت على برامج التواصل الاجتماعي؛ مما سبب عزلة اجتماعية، وهذا يعد إزاحة للوقت الذي يقضونه مع أسرهم وأيضاً طبيعة برامج التواصل الاجتماعي تؤثر على العزلة الاجتماعية أكثر من الوقت الذي يتم قضاؤه على التواصل الاجتماعي. هذه العزلة تقل مع وجود الدعم العائلي.

وهدفت دراسة العمار (2016) إلى الكشف عن العلاقة بين التنمّر الإلكتروني وإدمان الإنترنت لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من 140 طالباً وطالبة، ممن تراوحت أعمارهم ما بين 19 إلى 20 عاما. وانتهت النتائج إلى وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين التنمّر الإلكتروني وإدمان الإنترنت، كما أوضحت النتائج أن الذكور أكثر تنمّراً إلكترونياً، وإدمان الإنترنت؛ كما تبيّن أن الذكور في الفرقة الثانية أكثر تنمراً إلكترونياً، وإدمان الإنترنت.

وسعت دراسة الراجحي (2016) إلى رصد وقياس مدى استخدام طلبة جامعة الكويت شبكة الفيسبوك والإشباعات المتحققة منها، وتعرف الدوافع من وراء هذا الاستخدام، سواء كانت (نفعية أم طقوسية). واعتمدت الدراسة على الاستبانة أداة لجمع البيانات بالتطبيق على عينة عشوائية طبقية، قوامها 1203 مفردات من طلبة جامعة الكويت، وخلصت إلى أن 92.9% من أفراد العينة يشتركون في الفيسبوك. كما أوضحت النتائج أن ثلثي العينة من طلاب وطالبات جامعة الكويت مستخدمي موقع الفيسبوك يستخدمونه بأسماء مستعارة ولا يفضلون إنشاء حساباتهم الشخصية على الموقع بأسمائهم الحقيقية، وهو ما يعكس رغبتهم في الشعور بالأمان والحرية في التعبير عن آرائهم والتعامل مع الآخرين في ظل عدم الإعلام عن هوياتهم أو أسمائهم الحقيقية.

وهدفت دراسة (محمد، 2016) إلى بحث العلاقة بين إعلانات وسائل التواصل الاجتماعي والسلوك الشرائي لمستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي في المجتمع الكويتي، وقد وزعت (205) استبانات على عينة البحث؛ حيث تركزت متغيرات الدراسة على وسائل التواصل الاجتماعي، إعلانات وسائل التواصل الاجتماعي، مضمون إعلانات وسائل التواصل الاجتماعي. وأظهرت النتائج علاقة معنوية بين إعلانات وسائل التواصل الاجتماعي والسلوك الشرائي لمستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي في المجتمع الكويتي.

وحاولت دراسة محمود (2016) إيجاد رؤية تربوية مقترحة يمكن من خلالها مواجهة مخاطر شبكات التواصل على القيم المجتمعية وأساليب الحوار المجتمعي، في ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية والهند، وتم استخدام المنهج الوصفي، وقام الباحث بتقديم رؤية لمواجهة مخاطر شبكات التواصل الاجتماعي بين شريحة الشباب.

وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات للرؤية التربوية المقترحة، مثل: اكساب الناشئة القيم المجتمعية الصالحة، وتفعيل برامج الرقابة الأبوية، وتربية الأفراد داخل الأسرة على آداب الحوار والاستماع للرأي الآخر وتشجيع المنتديات الحوارية النافعة.

في ضوء استعراض الدراسات السابقة نجد أن هناك العديد من الدراسات الميدانية التي ناقشت موضوع أثر شبكات التواصل الاجتماعي في المجتمع العربي عامة والكويتي خاصة وعلى كافة الأصعدة الاتصالية. وهذه الدراسات في مجملها تدل على زيادة ملحوظة بدراسة الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في عدد من المجلات الأكاديمية المرموقة خليجياً. ولكن تناول العديد من الدراسات السابقة الموضوع من زاوية نفسية أو إعلامية أو اجتماعية أو تعليمية واقتصر على دراسة تداعياتها على الفرد أو الأسرة أو المجتمع أو الطلبة، أما الدراسية الحالية فستتناول الموضوع من زاوية الفتاة الجامعية تحديداً من ثلاثة محاور: الأسري والجامعي، والمجتمعي لا سيما في ظل تداعيات جائحة كورونا. وتعود أهمية هذا النهج إلى بلورة تصورات توجيهية تنموية عن واقع الفتيات الجامعيات في ضوء المعطيات الميدانية وفق رؤية تأصيلية. هذه التوجيهات تشكل في نهاية المطاف مجموعة ركائز كفيلة بأن تسهم في استكشاف جوانب عديدة في عملية تثقيف وترشيد مسيرة الطالبات الجامعيات.

مشكلة الدراسة:

تلعب شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني دوراً كبيراً في حياتنا الأسرية والأكاديمية والمجتمعية، ومما لا شك فيه أن الفتيات الجامعيات شريحة مهمة وهي أكثر التصاقاً وتأثيراً وتأثراً وحماساً للتطورات الرقمية، ويعد رصد ثقافة الفتيات الرقمية في استعمال الشبكات الاجتماعية قضية بالغة الأهمية لمعرفة جوانب القوة والتحديات في هذا المجال وصولاً إلى تحقيق تربية متوازنة قائمة على تأصيل تربوي آمن.

وقد لوحظ ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، مما دعم الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة، وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي لدى الفتيات الجامعيات في المجتمع الكويتي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية هي:

1- ما أهم سمات استخدام الطالبات لشبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني؟

2- ما توجهات الفتيات الجامعيات في التعامل المتزن مع شبكات التواصل على المستوى الأسري والجامعي والمجتمعي؟

3- هل توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغيرات (الكلية- السنة الدراسية- التخصص- المعدل التراكمي)؟

4- ما العقبات التي تواجه الفتيات الجامعيات في شبكات التواصل الاجتماعي، وما مقترحاتهن لتأصيل التعامل الإيجابي للفتاة الجامعية أثناء استخدامها على المستوى الأسري والجامعي والمجتمعي؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على سمات استخدام الطالبات لشبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني.

2- الكشف عن توجهات الفتيات الجامعيات في التعامل المتزن مع شبكات التواصل على المستوى الأسري والجامعي والمجتمعي.

3- تحديد الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي وفقاً لمتغيرات (الكلية- السنة الدراسية- التخصص- المعدل التراكمي).

4- الكشف عن العقبات التي تواجه الفتيات الجامعيات في شبكات التواصل الاجتماعي، ومقترحاتهن لتأصيل التعامل الإيجابي للفتاة الجامعية أثناء استخدامها على المستوى الأسري والجامعي والمجتمعي.

أهمية الدراسة:

1. رغم أن الأسرة والمؤسسات التعليمية استفادت من محاسن شبكات التواصل الاجتماعي إلا أن كيفية استعمال التقنيات الحديثة مسألة محفوفة بالمخاطر وتكمن الخطورة في تعلق الأطفال بها على نحو غير متوازن مع تراجع دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية ولا بد من الاطلاع على آثارها، والتعامل مع مخرجاتها.
2. تتناول مرحلة مهمة من مراحل نمو الفتيات، ولها أثر في بناء الذات وتكوين الشخصية السوية، وتمثل المرحلة العمرية من (17-21) سنة مرحلة الإعداد الجاد للمواطن، وتغطي فترة حرجة من حياة الشباب وما يصاحب ذلك من تغيرات في البناء والإدراك والسلوك.
3. قد تسهم نتائج الدراسة في تقديم بعض التوصيات والمقترحات لمتخذي القرار في جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب حول الآثار السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي وكيفية مواجهتها.
4. قد تفيد هذه الدراسة في توعية الفتيات الجامعيات حول الاستخدام الأمثل لشبكة الإنترنت، وحسن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.
5. قد تفيد هذه الدراسة في توعية الأسرة الكويتية حول متابعة الأبناء في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.
6. قد تكون هذه الدراسة نقطة انطلاقة لإجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة بين شبكات التواصل الاجتماعي وبعض المتغيرات لدى الفتيات.

حدود الدراسة:

1. **الحدود الموضوعية:** ركزت الدراسة الراهنة على استعمال شبكات التواصل الاجتماعي لدى الفتيات الجامعيات في دولة الكويت من منظور أسري وأكاديمي ومجتمعي.
2. **الحدود البشرية:** اشتملت على عينة من طالبات كلية التربية في جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
3. **الحدود المكانية:** تضمنت كلية التربية في جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
4. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2020-2021م.

مصطلحات الدراسة:

- **شبكات التواصل الاجتماعي:**

هي "شبكات اجتماعية تفاعلية تتيح التواصل لمستخدميها في أي وقت يشاءون وفي أي مكان بالعالم - ظهرت على شبكة الإنترنت منذ سنوات - وتمكنهم أيضاً من التواصل المرئي والصوتي وتبادل الصور وغيرها من الإمكانات التي توطد العلاقة الاجتماعية بينهم" (الدليمي، 2011، ص 183). وتعرف أنها "المواقع التي تسمح بإنشاء صفحات خاصة بالأشخاص والتواصل مع أصدقائهم ومعارفهم، مثل موقع ماي سبيس، الفيسبوك" (المقدادي، 2013، ص 24). وهناك من عرفها أنها "صفحات ويب على الشبكة العنكبوتية الإلكترونية تسمح للأشخاص بتقديم لمحة عن أنفسهم، وتتيح لهم اختيار من يشاركهم الآراء والأفكار، وتهدف إلى بناء مجتمعات تعليمية عبر الإنترنت تجمعها مصالح مشتركة، أو أنشطة ذات طابع واحد... وتعد مكونًا رئيسياً لتقنيات الجيل الثاني للويب (Web 2)؛ لتبادل المعلومات، وزيادة القدرة على التعلم" (معجم المصطلحات التربوية والنفسية، 2016، ص 168).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، نظراً لمناسبته لطبيعة الدراسة عبر وصف ما هو كائن وتتبع تداعياته من خلال تسليط الضوء على الظروف القائمة ورصد إفرازاتها وتسجيلها وتحليلها وتفسيرها. والبحث الوصفي (Descriptive Research) "نوع من البحوث يستند إلى ملاحظة ووصف الظواهر كما هي في الواقع دون تدخل، أو إجراء معالجات تغير الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا، أو كميّاً" (الكندري، وملك، 2015، ص 125). وهكذا تقع منهجية هذه الدراسة ضمن دائرة البحوث الكمية الوصفية التي من أهدافها

تكوين معرفة أفضل عن ممارسات محددة وفق خطوات منظمة، وإجراءات واضحة، ومشاركة المهتمين بالنتائج تمهيداً لرسم مسارات تربوية للتعامل مع الأمر بُغية فهم وتحسين الواقع (Hilton& Hilton, 2020, p. 3).

مجتمع وعينة الدراسة:

يتضمن مجتمع الدراسة جميع طالبات كلية التربية- جامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وتكونت عينة الدراسة من (968) طالبة تتناول مستويات مختلفة من حيث الكلية، السنة الدراسية، التخصص، والمعدل التراكمي، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الكلية	التربية- جامعة الكويت	244	%25.2
	التربية الأساسية	724	%74.8
السنة الدراسية	الأولى	314	%32.4
	الثانية	359	%37.1
	الثالثة	128	%13.2
	الرابعة	167	%17.3
التخصص	علمي	251	%25.9
	أدبي	717	%74.1
المعدل التراكمي	أقل من 2	51	%5.3
	2- أقل من 3	289	%29.9
	3 فأكثر	628	%64.9

أداة الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة على استبانة تكونت في صورتها المبدئية من (40) عبارة موزعة على محورين كالتالي: المحور الأول: سمات استخدام الطالبات لشبكات التواصل الاجتماعي، ويضم (5) عبارات، والمحور الثاني: توجهات الطالبات نحو ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي، ويضم ثلاثة أبعاد كالتالي: بعد المستوى الأسري، ويضم (11) عبارة، وبعد المستوى الجامعي، ويضم (12) عبارة، وبعد المستوى المجتمعي، ويضم (12) عبارة. ولكل عبارة من عبارات المحور الأول عدة مستويات من الإجابة، ولكل عبارة من عبارات المحور الثاني خمسة مستويات للإجابة كالتالي: موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، لا أدري (3 درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة).

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام كلٍ من:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في كلية التربية الأساسية، وتم تعديلها وفقاً لمقترحاتهم، حيث تم إعادة الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (40) عبارة، ويعد اتفاق المحكمين بياناً لصدق محتوى الاستبانة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية، حيث تم تطبيقها على (75) طالبة من طالبات كلية التربية الأساسية غير العينة الأساسية، وقد استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية (SPSS) لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
سمات استخدام الطالبات لشبكات التواصل الاجتماعي	0.405 **
توجهات الطالبات نحو ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي	0.793 **

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت ما بين (0.405- 0.793)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة من خلال الرزمة الإحصائية (SPSS) بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (3)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

المحور		معامل الثبات
سمات استخدام الطالبات لشبكات التواصل الاجتماعي		0.79
توجهات الطالبات نحو ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي	بعد المستوى الأسري	0.85
	بعد المستوى الجامعي	0.82
	بعد المستوى المجتمعي	0.83
	المحور ككل	0.88

يتضح من الجدول السابق أن محاور الاستبانة تتسم بدرجة ثبات دالة إحصائياً، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (0.79- 0.88)، ومن ثم يمكن تعميم الاستبانة على عينة الدراسة الأساسية.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- التكرارات Frequency
- النسبة المئوية Percentage
- المتوسط الحسابي Mean
- الانحراف المعياري Standard Deviation
- اختبار ت t- Test
- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA
- اختبار إل إس دي LSD Test

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة وفقاً للمتغيرات التالية: الكلية، السنة الدراسية، التخصص، والمعدل التراكمي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما سمات استخدام الطالبات لشبكات التواصل الاجتماعي؟

للتعرف على سمات استخدام الطالبات لشبكات التواصل الاجتماعي تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الأول، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

جدول (4)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الوقت التقريبي لاستخدامي شبكات التواصل الاجتماعي

العبارة	أقل من ساعة	1- أقل من 3 ساعات	3- أقل من 6 ساعات	6 ساعات فأكثر
1- الوقت التقريبي لاستخدامي شبكات التواصل الاجتماعي في اليوم الواحد ؟	%1.97	%15.01	%35.61	%47.41

يتضح من الجدول السابق أن نصف أفراد عينة الدراسة تقريباً يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي يومياً 6 ساعات فأكثر، حيث جاءت استجابات العينة كالتالي: أقل من ساعة (1.97%)، 1- أقل من 3 ساعات (15.01%)، 3- أقل من 6 ساعات (35.61%)، 6 ساعات فأكثر (47.41%). تتفق هذه النتيجة مع دراسات أخرى حيث إن قنوات التواصل الرقمي تجذب إليها أكثر من نصف الشباب الجامعي مثل دراسة الفضالة (2021) التي توصلت إلى أن نسبة انتشار إدمان استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة تبلغ (54.2%) بخلاف دراسة البراشدية والظفري (2020) التي بينت أن أكثر من ثلث أفراد عينة الدراسة (37.9٪) يستخدمون الشبكات الاجتماعية من 3-4 ساعات يومياً. ومما لا شك فيه أن جائحة كورونا أسهمت في زيادة استخدام التواصل الإلكتروني. وفي هذا السياق تشير دراسة (Dashti and Ashkanani, 2018) إلى أن العزلة الاجتماعية للشباب بسبب إدمان الإنترنت تقل مع وجود الدعم العائلي.

جدول (5)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى امتلاك أكثر من حساب في الشبكة الواحدة

العبارة	نعم	لا
2- لديّ أكثر من حساب في الشبكة الواحدة:	%43.12	%56.88

يتضح من الجدول السابق أن نصف أفراد عينة الدراسة تقريباً لديهم أكثر من حساب في الشبكة الواحدة، حيث جاءت استجابات العينة كالتالي: نعم (43.12%)، لا (56.88%). وقد يفسر ما سبق سهولة الحصول على أكثر من حساب من جهة، وأن بعض الطالبات يمتلكون حسابات بأسماء غير حقيقية منعاً لأي حرج من جهة أخرى. ومما يؤيد هذا التفسير ما جاء في دراسة الراجحي (2016) حيث إن ثلثي العينة من طلاب وطالبات جامعة الكويت

مستخدمي موقع الفيسبوك يستخدمونه بأسماء مستعارة ولا يفضلون إنشاء حساباتهم الشخصية على الموقع بأسمائهم الحقيقية.

جدول (6)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى امتلاك حساب في شبكات التواصل وعدم التفاعل مع الآخرين

العبارة	نعم	لا
3- لديّ حساب في شبكات التواصل الاجتماعي لأتابع الأخبار لكنني لا أتفاعل مع الآخرين:	%66.32	%33.68

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من ثلثي أفراد عينة الدراسة لديهم حساب في شبكات التواصل الاجتماعي لمتابعة الأخبار لكنهم لا يتفاعلون مع الآخرين، حيث جاءت استجابات العينة كالتالي: نعم (66.32%)، لا (33.68%). وهذه النتيجة تدل على وجود أغلبية صامتة في شبكات التواصل من الفتيات إذ يفضلن عدم الاحتكاك بالغرباء ولا يفضلن الظهور في الملأ لاعتبارات اجتماعية ونفسية مثل خشية الإحراج والتحرش.

جدول (7)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى الاطلاع على كتب للتعامل مع شبكات التواصل

العبارة	نعم	لا
4- اطلعت على كتب (دراسات- برامج تلفزيونية- تقارير صحفية) ناقشت موضوع كيفية التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي.	%41.01	%58.99

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من ثلث أفراد عينة الدراسة قد اطلعوا على كتب تناولت كيفية التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي، حيث جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة كالتالي: نعم (41.01%)، لا (58.99%). ولعل هذا النتيجة تكشف عن حاجة المؤسسات التعليمية إلى تكثيف الدورات التدريبية المنهجية التي تزود الطلبة بمهارات التعامل السليم مع العالم السيبراني– بصفة منتظمة- وضرورة توفير الكتب والإصدارات السمعية والمرئية والمقروءة في هذا الباب. والكثير من الدراسات المعنية بالتواصل الاجتماعي توصي بشدة بمثل تلك الدورات التدريبية التوعوية.

جدول (8)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب متابعة شبكات التواصل الاجتماعي

العبارة	البحث عن معلومات	التواصل مع الأقرباء والأصدقاء	الثقافة العامة	البحث عن الأصدقاء	الترفيه	التسوق والبيع والشراء	المشاركة في الألعاب الإلكترونية
5- أتابع شبكات التواصل الاجتماعي لعدة أسباب أهمها	%58.4	%82.5	%47.4	%4.4	%60.2	%42.0	%12.9

(اختاري أهم 3 إجابات فقط):

يتضح من الجدول السابق أن معظم أفراد عينة الدراسة يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي في التواصل مع الأقرباء والأصدقاء، حيث جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة كالتالي: البحث عن معلومات (58.4%)، التواصل مع الأقرباء والأصدقاء (82.5%)، الثقافة العامة (47.4%)، البحث عن الأصدقاء (4.4%)، الترفيه (60.2%)، التسوق والبيع والشراء (42.0%)، المشاركة في الألعاب الإلكترونية (12.9%).

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة البراشدية والظفري (2020) في أن معظم الشباب يستخدمون مواقع الشبكات الاجتماعية لأغراض اجتماعية بالدرجة الأولى، بينما كانت الدوافع التعليمية تأتي في الترتيب الأخير بخلاف نتائج الدراسة الحالية وقد يعود السبب في ذلك إلى أن عينة الدراسة الحالية من طالبات الجامعة تحديداً مما يجعلهن أكثر التصاقاً بالأنشطة الأكاديمية، وأقرب لعمل البحوث وتوسيع نطاق الثقافة الرقمية.

وتشير الدراسة الحالية إلى أن أكثر من ثلث العينة يستخدمون التواصل الإلكتروني للتسوق والبيع والشراء (42.0%)، مما يؤيد نتائج دراسة (محمد، 2016) حول وجود علاقة بين إعلانات وسائل التواصل الاجتماعي والسلوك الشرائي لمستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي في المجتمع الكويتي. ومن جانب آخر فإن الدراسة الحالية تكشف عن ضآلة الاتجاهات نحو البحث عن الأصدقاء (4.4%) وهذا يدل على حرص الطالبات على عدم التواصل مع الغرباء وأن الصداقات الواقعية لا زالت تتمتع بشعبية أكبر من الصداقات المكتسبة عبر العالم السيبراني. وفي العموم تشير الدراسات على المستوى العالمي إلى أن ثمة "مخاوف فلسفية حول ما إذا كانت الصداقات عبر الإنترنت يمكن أن تكون في يوم من الأيام جيدة مثل الشيء الحقيقي أو محكوم عليها أن تكون بدائل باهتة للاتصالات المتجسدة؛ وجهًا لوجه. على الرغم من أن الصداقات عبر الإنترنت قد تتمتع ببعض المزايا الفريدة" (موسوعة ستانفورد للفلسفة، 2020). ويمكن تشجيع الصداقات الأكاديمية في العالم السيبراني داخل محيط المؤسسات التعليمية بما يعود بالنفع على الطالبات من جهة، وللعملية التعليمية من جهة أخرى.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

ما توجهات الطالبات نحو ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي على المستوى الأسري والجامعي والمجتمعي؟

للتعرف على توجهات الطالبات نحو ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثاني، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد المستوى الأسري

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
6	يوجه أولياء الأمور أبناءهم نحو الاستخدام الأفضل لشبكات التواصل الاجتماعي.	26.47	37.13	26.27	8.79	1.34	3.79	0.98	6
7	تحرص الأسرة حالياً على تربية الأبناء على قيم الاستخدام المتزن للوسائط الإلكترونية.	21.49	42.56	22.62	11.57	1.76	3.70	0.99	7
8	يُحسن أولياء الأمور من مهاراتهم التقنية ليكونوا قدوة حسنة للناشئة في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي باعتدال.	23.76	44.19	22.41	7.99	1.66	3.80	0.94	4
9	من السهل التوفيق بين متطلبات الأسرة والتواصل مع الآخرين عبر شبكات التواصل الاجتماعي.	15.62	43.33	23.58	15.41	2.07	3.55	1.00	9
10	قللت شبكات التواصل الاجتماعي من فرص زيارة الأقرباء والتواصل معهم.	32.47	38.57	9.72	14.68	4.55	3.80	1.17	5
11	تلعب شبكات التواصل الاجتماعي دوراً إيجابياً في المحافظة على العلاقات الأسرية.	10.43	37.71	19.32	26.24	6.30	3.20	1.13	10
12	تسمح العائلات للفتاة الجامعية بفتح حساب مهني في تويتر وإنستجرام وفيسبوك.	24.59	48.55	20.66	4.75	1.45	3.90	0.87	2
13	تتيح شبكة الإنترنت فرصة لبعض الفتيات للتخلص من الرقابة الأسرية واستغلال الشبكة بصورة غير لائقة.	14.57	27.89	27.89	16.34	13.32	3.14	1.24	11
14	أشارك بعض أفراد أسرتي المعلومات والخبرات التي تحدث لي في شبكات التواصل الاجتماعي.	35.54	53.26	6.22	3.42	1.55	4.18	0.81	1
15	من أسباب التفكك الأسري اليوم سوء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.	29.22	38.55	19.48	9.64	3.11	3.81	1.06	3
16	من أسباب التعلق بشبكات التواصل الاجتماعي الهروب من المسؤوليات الاجتماعية لدى كثير من الفتيات.	23.71	36.02	22.15	13.04	5.07	3.60	1.13	8

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن محور بعد المستوى الأسري يحتوي على (11) عبارة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (14) "أشارك بعض أفراد أسرتي المعلومات والخبرات التي تحدث لي في شبكات التواصل الاجتماعي" بمتوسط حسابي بلغ (4.18)، وهذا مؤشر واضح على نضج العلاقات الأسرية القائمة على تفاهم الطالبات مع أهاليهن وشفافية العلاقة بينهم. وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (12) "تسمح العائلات للفتاة الجامعية بفتح حساب مهني في تويتر وإنستجرام وفيسبوك" بمتوسط حسابي (3.90) وهذا يتسق مع النتيجة التي قبلها. وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (15) "من أسباب التفكك الأسري اليوم سوء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي" بمتوسط حسابي (3.81)، وهذه النتيجة تدل على وعي الطالبات بالآثار السلبية الخطيرة لقنوات التواصل الاجتماعي. وجاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (8) "يُحسن أولياء الأمور من مهاراتهم التقنية ليكونوا قدوة حسنة للناشئة في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي باعتدال" بمتوسط

حسابي (3.80). وهذا المؤشر يدل على مواكبة الآباء لتطورات العصر لا سيما أن الحياة بعد جائحة كورونا أصبحت أكثر ارتباطاً بشبكات الإنترنت أسرياً وتعليمياً ومجتمعياً. إن تعلم الأهل مهارات الانترنت يؤدي إلى تقليص الفارق بين الآباء والأبناء في هذا المجال (منصوري، 2019). ومن جهة أخرى ورد في بعض الاستطلاعات أن 78% من الآباء في دولة عربية يعتقدون أنهم قدوة سيئة لأبنائهم لأنهم يمضون وقتاً طويلاً في استخدام شاشة النقال (قرابة ثلاث ساعات يومياً) (Time Out UAE Kids, 2019). وفي كل الأوقات والأحوال فإن القدوة الحسنة من مرتكزات تكوين الثقافة الإلكترونية السليمة. "القدوة أنفع الطرق لتكريس القيم والاتجاهات الإيجابية" (الكندري، وملك، 2019).

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (11) "تلعب شبكات التواصل الاجتماعي دوراً إيجابياً في المحافظة على العلاقات الأسرية" بمتوسط حسابي (3.20) لم يوافق ثلث العينة تقريباً على هذه العبارة في إشارة تفسيرية إلى أن "من أسباب التفكك الأسري اليوم سوء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي". وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (13) "تتيح شبكة الإنترنت فرصة لبعض الفتيات للتخلص من الرقابة الأسرية واستغلال الشبكة بصورة غير لائقة" بمتوسط حسابي (3.14). ثلث العينة توافق على أن شبكة الإنترنت "تتيح فرصة لبعض الفتيات للتخلص من الرقابة الأسرية واستغلال الشبكة بصورة غير لائقة" وهذا أمر متوقع لا سيما في هذه المرحلة العمرية التي تريد استكشاف عالم الحرية وربما بسبب نقص الخبرات وبراءة النية تقع الفتاة بأخطاء متنوعة. وهذا يؤكد ضرورة توسيع نطاق التوعية كي يمارس الجميع حريته في نطاق المسؤولية المقرونة بالقيم المجتمعية.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد المستوى الجامعي

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
17	تقوم الجامعة من خلال أنشطتها وبرامجها التوعوية بالتأكيد على أهمية الالتزام بالقيم الأخلاقية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.	21.53	43.89	24.33	8.59	1.66	3.75	0.94	5
18	تقوم إدارة الجامعة بتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التواصل مع طلبتها والعاملين فيها.	23.40	47.62	21.12	6.31	1.55	3.85	0.90	3
19	تقوم إدارة الجامعة بتطوير مهارات الطلبة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في تكوين ثقافة علمية للطالبات.	22.11	40.19	23.66	11.26	2.79	3.68	1.03	7
20	تؤثر زيادة الساعات المخصصة لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي على انخفاض التحصيل الدراسي.	23.47	41.57	14.37	18.10	2.48	3.65	1.10	8
21	تقدم الجامعة دورات وورش عمل ذات صلة بشبكات التواصل الاجتماعي.	13.29	31.15	41.02	11.21	3.32	3.40	0.96	11
22	يوجه أعضاء هيئة التدريس الطالبات نحو التزود بمهارات التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي.	13.49	41.91	32.78	9.34	2.49	3.55	0.92	9

23	أقوم بالتواصل بسهولة مع أستاذ المقرر عبر شبكات التواصل الاجتماعي بما يفيد العملية التعليمية.	41.12	46.38	6.61	4.34	1.55	4.21	0.86	1
24	يقوم أعضاء هيئة التدريس بتوجيه الطالبات نحو شبكات التواصل الاجتماعي التي تنمي شخصياتهن.	14.70	32.09	37.47	12.84	2.90	3.43	0.99	10
25	ينتقد أعضاء هيئة التدريس السلوكيات الخاطئة المنتشرة في شبكات التواصل الاجتماعي.	16.63	47.11	28.31	5.99	1.96	3.70	0.88	6
26	تساهم شبكات التواصل الاجتماعي في زيادة فرص التعلُم في الكلية.	22.82	50.10	19.61	6.43	1.04	3.87	0.87	2
27	استفدتُ من شبكات التواصل الاجتماعي في رفع مستوى تحصيلي الدراسي.	27.33	42.24	13.66	13.04	3.73	3.76	1.10	4
28	زادت فرص الغش أثناء أداء الاختبارات وعمل الأبحاث والتقارير الجامعية عبر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.	20.29	23.60	25.98	19.88	10.25	3.24	1.27	12

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن بُعد المستوى الجامعي يحتوي على (12) عبارة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (23) "أقوم بالتواصل بسهولة مع أستاذ المقرر عبر شبكات التواصل الاجتماعي بما يفيد العملية التعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (4.21) إذ عبر أكثر من 87% من العينة عن موافقتهن على هذا البند ومما لا شك فيه أن سهولة التواصل بين المتعلم والمتعلم فيه نفع كبير للعملية التعليمية. ومن المؤكد أن حسن استخدام برنامج التيمز - وغيره من البرامج بطبيعة الحال - أسهم بفاعلية في حل معضلة الساعات المكتبية وكيفية التواصل مع أستاذ المقرر لا سيما في الظروف الطارئة. وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (26) "تساهم شبكات التواصل الاجتماعي في زيادة فرص التعلُم في الكلية" بمتوسط حسابي (3.87). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (18) "تقوم إدارة الجامعة بتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التواصل مع طلبتها والعاملين فيها" بمتوسط حسابي (3.85) حيث وافق أكثر من 70% على فحوى هذا البند وهو مؤشر إداري جيد ينبغي الحفاظ عليه وتطويره لا سيما بعد مرحلة التخلص من جائحة كورونا. وجاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (27) "استفدتُ من شبكات التواصل الاجتماعي في رفع مستوى تحصيلي الدراسي" بمتوسط حسابي (3.76) ومثل هذه النتيجة بحاجة لمزيد من البحث فهل فعلاً شبكات التواصل أسهمت في رفع مستوى التحصيل الدراسي أم أن الظروف الاستثنائية لجائحة كورونا وسهولة الاختبارات الإلكترونية المنزلية هي العامل الأهم مع ازدياد موجة وهم التفوق لدى الطلبة والآباء؟. وقد حذرت الجمعية الكويتية لجودة التعليم من "التفوق الوهمي"؛ "لقد بات واضحاً ارتفاع معدل الدرجات بشكل غير طبيعي كنتاج للغش في الاختبارات الإلكترونية، مما يفسح المجال لحصول من ليسوا أصحاب كفاءة من الطلبة على فرصة «معيدي بعثة»، وهو ما سيلقي بظلاله على رداءة مستوى أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم مستقبلاً، ويجعل من الضروري وضع اختبار قدرات كمعيار لقياس جودة المتقدمين للبعثات في جامعة الكويت.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (21) "تقدم الجامعة دورات وورش عمل ذات صلة بشبكات التواصل الاجتماعي" بمتوسط حسابي (3.40)، ومن المؤكد أن توسيع دائرة نطاق هذه الدورات من الأهمية بمكان

وصولاً إلى إشراك جميع الطالبات فيها. وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (28) "زادت فرص الغش أثناء أداء الاختبارات وعمل الأبحاث والتقارير الجامعية عبر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي" بمتوسط حسابي (3.24). وافق 44 % تقريبا من أفراد العينة على ظاهرة زيادة فرص الغش، بينما ذهب أكثر من (25.98%) على زيادتها "أحياناً". تتفق هذه الدراسة مع دراسة المنيع (2019) التي توصلت إلى أن ممارسة الطلبة لحالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني يقع في مستوى مرتفع، إذ كان أبرزها اقتباس الواجبات والمتطلبات الدراسية من الإنترنت دون تحديد المصدر، يليها نسخ عبارات من الإنترنت ووضعها جنباً إلى جنب دون إضافات من الطالب. هذه النتائج تبين بجلاء أن الجهود المبذولة في مكافحة الغش لم تحقق أهدافها مما يتطلب وعياً تربوياً أكبر وسياسات تعليمية وأساليب تدريسية جديدة لمواكبة المستجدات الإلكترونية التي غدت تعتمد على الشبكة العنكبوتية العالمية اعتماداً جوهرياً ملحوظاً.

وحتى يتمكن المعلمون من كبح سلوك الغش لا بد لهم من التوقف عن الضغط على الطلبة للحصول على درجات عالية، وعلى المعلمين التحضير الجيد وإعداد الطلبة للامتحانات إعداداً سليماً، والقيام بمساعدة الطلبة عندما يحتاجون المساعدة. ومن جهة أخرى لا بد من توضيح النتائج القانونية المترتبة على سلوك الغش (البيلي وآخرون، 2016) لا سيما بعد شيوع الغش الإلكتروني وكثرة المغريات.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد المستوى المجتمعي

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
29	تقوم شبكات التواصل الاجتماعي بربط طالبات الجامعة بقضايا المجتمع.	17.46	36.38	37.63	6.65	1.87	3.61	0.91	9
30	قللت شبكات التواصل الاجتماعي التشدد الديني والقبلي والطبقي.	14.91	30.64	29.61	18.22	6.63	3.29	1.13	12
31	زادت ظاهرة التقليد الأعمى للمشاهير في شبكات التواصل الاجتماعي.	55.18	30.12	9.01	4.24	1.45	4.33	0.91	1
32	تتعرض الفتاة للتحرش والإيذاء في شبكات التواصل الاجتماعي.	26.71	34.89	25.26	10.35	2.80	3.72	1.05	7
33	زادت شبكات التواصل الاجتماعي من الوعي الصحي والرياضي لدى طلبة الجامعة.	28.47	46.89	17.08	5.80	1.76	3.95	0.92	3
34	ساهمت شبكات التواصل الاجتماعي في نشر الإشاعات والخرافات.	48.96	38.25	7.38	3.95	1.46	4.29	0.88	2
35	تقوم الجهات الحكومية بدور إيجابي في توجيه الفتيات للأسلوب الأمثل في التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي.	14.09	33.72	36.64	11.06	4.49	3.42	1.01	11
36	تقوم المؤسسات الخيرية بعمل دورات ومسابقات تشجع على توظيف شبكات التواصل الاجتماعي بشكل صحيح.	14.41	33.51	41.44	7.72	2.92	3.49	0.93	10
37	تسمح العادات الاجتماعية لطالبات الجامعة بالتعبير بحرية في شبكات التواصل الاجتماعي وفقاً لقوانين الدولة.	20.15	44.26	22.34	10.33	2.92	3.68	1.00	8

38	أفضل الظهور في شبكات التواصل الاجتماعي (تويتر وإنستجرام وفيسبوك ...) باسم مستعار.	10.77	18.43	17.18	40.17	13.46	2.73	1.22	5
39	تساهم شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي الوطني لدى شريحة الشباب.	16.29	47.10	29.77	6.43	0.41	3.72	0.82	6
40	قللت شبكات التواصل الاجتماعي من فرص الاستمتاع بالطبيعة والبيئة المحيطة.	33.09	40.04	12.55	11.31	3.01	3.89	1.08	4

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن بعد المستوى المجتمعي يحتوي على (12) عبارة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (31) "زادت ظاهرة التقليد الأعمى للمشاهير في شبكات التواصل الاجتماعي" بمتوسط حسابي بلغ (4.33)، وقد يعود هذا إلى أن عينة الدراسة عينة شبابية ومن طبيعة هذا المرحلة الوقوع في أوهام التقليد الأعمى وهذا يتطلب بذل المزيد من الجهود التوعوية في هذا النطاق تحديداً. قرابة (90%) من أفراد العينة يؤكدون - سواء دائماً أو غالباً أو أحياناً – زيادة وجود ظاهرة التقليد الأعمى للمشاهير عبر قنوات التواصل وللأسف تتوافق هذه النتيجة مع معطيات الواقع الذي يشهد اكتساح المشاهير لعالم الميديا وهذا مؤشر خطير للمشتغلين بالتعليم ولجميع المربين.

ولقد جاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (34) "ساهمت شبكات التواصل الاجتماعي في نشر الإشاعات والخرافات" بمتوسط حسابي (4.29)، مما يدل على ضرورة تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في تصحيح المسار وتبصير الأفراد بالحقائق. وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (33) "زادت شبكات التواصل الاجتماعي من الوعي الصحي والرياضي لدى طلبة الجامعة" بمتوسط حسابي (3.95)، وهذا يؤكد على أن الشابات يدركن إيجابيات شبكات التواصل الاجتماعي ويستفدن منها كما يدل على وجود جهود توعوية مجتمعية جيدة في هذا الجانب. وجاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (40) "قللت شبكات التواصل الاجتماعي من فرص الاستمتاع بالطبيعة والبيئة المحيطة" بمتوسط حسابي (3.89) وهذا يؤكد على تمتع الطالبات بوعي بيئي يتيح لهن رؤية مخاطر الابتعاد والانعزال عن البيئة المحيطة بهن وخطورة إدمان استخدام البيئات الرقمية الافتراضية.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (35) "تقوم الجهات الحكومية بدور إيجابي في توجيه الفتيات للأسلوب الأمثل في التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي" بمتوسط حسابي (3.42) إذ أكد نصف أفراد العينة تقريباً على وجود دور إيجابي (دائماً أو غالباً) للجهات الحكومية في التوعية الشبابية وهو مؤشر جيد في العموم، ومن المهم مواصلة العمل في هذا المسار وتطويره باستمرار. وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (30) "قللت شبكات التواصل الاجتماعي التشدد الديني والقبلي والطبقي" بمتوسط حسابي (3.29). يعتقد ما يقارب من ربع أفراد العينة أن شبكات التواصل الاجتماعي لم تقلل من آفات التشدد الديني والقبلي والطبقي وهذا مؤشر يكشف ما ينبغي عمله لتوجيه المجتمع وحماية الوحدة الوطنية من آفات التعصب علماً بأن قرابة 75% من أفراد العينة يؤمنون بالدور الإيجابي لشبكات التواصل الاجتماعي في هذا الشأن الوطني الحساس. إن من أبرز الأزمات الأخلاقية التي يعكسها مجتمع الإنترنت "هو خطاب الكراهية" (منصوري، 2019).

وتشير الدراسة الحالية إلى أن أكثر من ستين بالمئة من عينة الدراسة أكدت على أن الفتيات الجامعيات يتعرضن "للتحرش والإيذاء في شبكات التواصل الاجتماعي" كما في البند رقم (32). وتؤكد الدراسات في المجتمع العربي أن "استخدام الإناث لشبكات التواصل الاجتماعي يضبط بأحكام العادات والتقاليد الاجتماعية التي تتيح للذكور أكثر بكثير مما تسمح به للإناث" كما تشير دراسة البراشدية والظفري (2020)، وغيرها من الدراسات (سماوي، 2020). وفي المحيط الجامعي تحديداً الذكور أكثر تنمراً (العمار، 2016؛ العتل وآخرون، 2021). التحرش السيبراني أو الاستقواء التكنولوجي (cyber bullying) من مصادر الازعاج وأحياناً الامتناع عن بناء علاقات جديدة (سماوي، 2020؛ آيكن، 2017). وبناء على معطيات الدراسة الحالية (في السؤال المفتوح للاستبانة الراهنة) تمثلت أهم العقبات التي تواجه الفتيات الجامعيات في شبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة: التعرض للعنف (التحرش) الإلكتروني إذا وضعت الفتاة صورتها أو اسمها على شبكات التواصل الاجتماعي. وهكذا فإن التحرش من أبرز المضايقات التي يتعرض لها فتيات الجامعة أثناء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

ولعل الاعتبارات السابقة في مجموعها تفسر نتائج البند رقم "38" من الدراسة الحالية حيث إن قرابة 28% من العينة تفضل "الظهور في شبكات التواصل الاجتماعي (تويتر وإنستجرام وفيسبوك ...) باسم مستعار" إيثاراً للسلامة وهروباً من التحرش السيبراني وغيره. وهذه النتيجة في الدراسة الحالية تتفق مع معطيات دراسة أخرى أكدت على أن "ثلثي العينة من طلاب وطالبات جامعة الكويت مستخدمي موقع الفيسبوك يستخدمونه بأسماء مستعارة ولا يفضلون إنشاء حساباتهم الشخصية على الموقع بأسمائهم الحقيقية، وهو ما يعكس رغبتهم في الشعور بالأمان والحرية في التعبير عن آرائهم والتعامل مع الآخرين في ظل عدم الإعلام عن هوياتهم أو أسمائهم الحقيقية" (الراجحي، 2016). ونظراً لخطورة التحرش يحذر الباحثون من التشهير اللفظي الإلكتروني بالأشخاص والمؤسسات وسائر الإساءات (خليفة، 2020). وهكذا، تُعد خدمات الشبكات الاجتماعية كالمضيف لمجموعة واسعة من "الجرائم الإلكترونية" والجرائم ذات الصلة، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر: التنمر الإلكتروني/ والتحرش الإلكتروني، والمطاردة الإلكترونية (موسوعة ستانفورد للفلسفة، 2020).

وتشير الدراسة الحالية إلى أن 63% من أفراد العينة تعتقد أن شبكات التواصل الاجتماعي تساهم في تنمية الوعي الوطني لدى شريحة الشباب كما في البند (39)، ومن هنا فإن المواطنة الرقمية تتيح للطالبات المشاركة والانخراط في الأنشطة الشخصية والمهنية والاجتماعية عبر قنوات التواصل الرقمي (حايك، 2020). ومن الأهمية بمكان في هذا المقام التحذير من الحسابات الوهمية لأنها قد تسهم في ضرب الوحدة (الجزاف، 2020م، ص 193)، وتقوم بنشر الإرهاب (التخاينة، 2019) ومن هنا فإن الثقة بهذه الوسائل غالباً ما تكون محدودة (الشامي، 2020).

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغيرات (الكلية- السنة الدراسية- التخصص- المعدل التراكمي)؟

للتعرف على الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار "ت" (t-Test)، واختبار إل إس دي (LSD)، وتوضحها الجداول التالية:

جدول (12)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي وفقاً لمتغير الكلية

البعد	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
المستوى الأسري	التربية	244	40.60	5.13	0.825	966	0.410
	التربية الأساسية	724	40.31	4.46			
المستوى الجامعي	التربية	244	43.86	6.92	0.420	966	0.675
	التربية الأساسية	724	44.05	5.95			
المستوى المجتمعي	التربية	244	44.65	6.41	2.464	966	0.014
	التربية الأساسية	724	43.64	5.22			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول بعد المستوى الأسري تعزى لمتغير الكلية، حيث بلغت قيمة "ت" (0.825) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الكلية حول الإجراءات التي تتخذها الأسرة والتي من شأنها أن تساهم في تعزيز الاستخدام المتزن لشبكات التواصل الاجتماعي لدى الفتيات الجامعيات مثل توجيههن نحو الاستخدام الأفضل لشبكات التواصل.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول بعد المستوى الجامعي تعزى لمتغير الكلية، حيث بلغت قيمة "ت" (0.420) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الكلية لديهم معلومات ومعارف بدرجات متقاربة فيما يتعلق بالإجراءات التي تتخذها الجامعة والتي من شأنها يمكن أن تساهم في تعزيز الاستخدام المتزن لشبكات التواصل الاجتماعي لدى الفتيات الجامعيات مثل التوعية بالتأكيد على أهمية الالتزام بالقيم الأخلاقية عند استخدام شبكات التواصل.

بينما توجد فروق حول بعد المستوى المجتمعي تعزى لمتغير الكلية لصالح كلية التربية- جامعة الكويت، حيث بلغت قيمة "ت" (2.464) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05)، وقد يرجع ذلك إلى أن طالبات كلية التربية أكثراً وعياً من

طالبات كلية التربية الأساسية فيما يتعلق بتأثير شبكات التواصل الاجتماعي على المستوى المجتمعي، والإجراءات التي تتخذها المؤسسات المجتمعية لتعزيز الاستخدام المتزن لشبكات التواصل. وقد يعود هذا التباين بين الكليتين إلى أن جامعة الكويت تحتوي على مناهج دراسية أكثر تنوعاً في العلوم الإنسانية مقارنة بكلية التربية الأساسية مما يتيح للطالبة الجامعية رؤية أوسع. هذا التفسير المبدئي بحاجة إلى المزيد من الإثبات وفي كل الأحوال على مؤسسات المجتمع المدني عموماً ومؤسسات التعليم العالي على وجه الخصوص ربط المناهج الدراسية برفع مستوى الوعي بمهارات التعامل الرشيد في البيئة الرقمية وتوسيع ثقافة الطلبة لتصبح أكثر التحاماً بحركة المجتمع. وحتى تتمكن الفتاة الجامعية من اكتساب ثقافة رقمية أعمق تؤهلها لتحقيق التوازن في حياتها عموماً يجب وضع سياسات وغايات كفيلة بالتأثير الإيجابي بالشباب عبر تطوير المناهج الدراسية الجامعية.

جدول (13)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الإتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي وفقاً لمتغير السنة الدراسية

البعد	السنة الدراسية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية Df	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المستوى الأسري	الأولى	314	40.20	4.52	بين المجموعات	135.628	3	45.209	2.105	0.098
	الثانية	359	40.71	4.33	داخل المجموعات	20704.765	964	21.478		
	الثالثة	128	39.61	4.70	المجموع	20840.393	967			
	الرابعة	167	40.62	5.34						
	مجموع	968	40.39	4.64						
المستوى الجامعي	الأولى	314	44.79	5.72	بين المجموعات	796.471	3	265.490	7.009	0.0001
	الثانية	359	44.00	6.06	داخل المجموعات	36512.504	964	37.876		
	الثالثة	128	41.85	6.89	المجموع	37308.974	967			
	الرابعة	167	44.17	6.52						
	مجموع	968	44.00	6.21						
المستوى المجتمعي	الأولى	314	43.63	5.23	بين المجموعات	207.074	3	69.025	2.239	0.082
	الثانية	359	43.68	5.69	داخل المجموعات	29719.004	964	30.829		
	الثالثة	128	43.82	5.76	المجموع	29926.079	967			
	الرابعة	167	44.90	5.65						
	مجموع	968	43.89	5.56						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول بعد المستوى الأسري تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (2.105) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف السنة الدراسية حول الدور الذي يمكن أن تلعبه

شبكات التواصل الاجتماعي على المستوى الأسري، والإجراءات التي يمكن أن تتخذها الأسره لتعزيز الاستخدام المتزن لشبكات التواصل لدى الفتيات الجامعيات مثل السماح للفتاة الجامعية بفتح حساب مهني في تويتر وإنستجرام وفيسبوك.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول بعد المستوى المجتمعي تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (2.239) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف السنة الدراسية يرون أن شبكات التواصل الاجتماعي تلعب دوراً كبيراً على المستوى المجتمعي، ويمكن للمؤسسات المجتمعية تعزيز الاستخدام المتزن لشبكات التواصل من خلال بعض الإجراءات مثل قيام الجهات الحكومية وغيرها بتوجيه الفتيات للأسلوب الأمثل في التعامل المتزن مع شبكات التواصل وتكنولوجيا المعلومات .

بينما توجد فروق حول بعد المستوى الجامعي تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (7.009) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على الدلالات الإحصائية تم استخدام اختبار LSD، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (14)

نتائج اختبار (LSD) للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول بعد المستوى الجامعي وفقاً لمتغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
الأولى		0.799	2.947**	0.625
الثانية			2.148**	0.173
الثالثة				-2.322**
الرابعة				

(*) دال عند مستوى دلالة 0.05.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول بعد المستوى الجامعي وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين طالبات السنة الأولى والثالثة لصالح السنة الأولى، وتوجد فروق بين طالبات السنة الثانية والثالثة لصالح السنة الثانية، كما توجد فروق بين طالبات السنة الرابعة والثالثة لصالح السنة الرابعة. وقد يرجع ذلك إلى أن طالبات السنة الأولى والثانية والرابعة أكثراً وعياً من طالبات السنة الثالثة فيما يتعلق بتأثير شبكات التواصل الاجتماعي على المستوى الجامعي، والإجراءات التي تتخذها الجامعة لتعزيز الاستخدام المتزن لشبكات التواصل الإلكتروني مثل قيام إدارة الجامعة بتوظيف شبكات التواصل في التواصل مع طلبتها والعاملين فيها، والتأكيد من خلال أنشطتها وبرامجها التوعوية على أهمية الالتزام بالقيم الأخلاقية عند

استخدام شبكات التواصل. وفي كل الأحوال يجب تنمية الوعي السيبراني لدى جميع المراحل الدراسية عبر التأكد من تزويد الطالبات بالدورات التدريبية الملائمة وتفاعل إدارة الجامعة معهن عبر قنوات التواصل الاجتماعي.

جدول (15)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي وفقاً لمتغير التخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
المستوى الأسري	علمي	251	40.52	4.64	0.521	966	0.603
	أدبي	717	40.34	4.64			
المستوى الجامعي	علمي	251	44.11	6.60	0.315	966	0.753
	أدبي	717	43.96	6.07			
المستوى المجتمعي	علمي	251	43.81	5.99	0.271	966	0.786
	أدبي	717	43.92	5.40			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول بعد المستوى الأسري تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة "ت" (0.521) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف التخصص لديهم معلومات ومعارف بدرجة متقاربة حول الإجراءات التي يمكن أن تتخذها الأسره لتعزيز الاستخدام المتزن لشبكات التواصل الاجتماعي لدى الفتيات الجامعيات مثل حرص الأسرة على تربية الأبناء على قيم الاستخدام المتزن للوسائط الالكترونية.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول بعد المستوى الجامعي تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة "ت" (0.315) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف التخصص حول الإجراءات التي يمكن أن تتخذها الجامعة لتعزيز الاستخدام المتزن لشبكات التواصل الاجتماعي لدى الفتيات الجامعيات مثل التواصل مع أستاذ المقرر من خلال شبكات التواصل بما يفيد العملية التعليمية.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول بعد المستوى المجتمعي تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة "ت" (0.271) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف التخصص لديهم معلومات ومعارف بدرجة متقاربة حول الإجراءات التي يمكن أن تتخذها بعض المؤسسات المجتمعية لتعزيز الاستخدام المتزن لشبكات التواصل الاجتماعي لدى الفتيات الجامعيات، والدور الذي تلعبه شبكات التواصل على المستوى المجتمعي مثل نشر الإشاعات والخرافات، وزيادة ظاهرة التقليد الأعمى للمشاهير في شبكات التواصل.

جدول (16)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي وفقاً لمتغير المعدل

البعد	المعدل	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المستوى الأسري	أقل من 2	51	40.78	4.08	بين المجموعات	20.718	2	10.359	0.480	0.619
	2- أقل من 3	289	40.53	4.49	داخل المجموعات	20819.675	965	21.575		
	3 فأكثر	628	40.28	4.75	المجموع	20840.393	967			
	مجموع	968	40.39	4.64						
المستوى الجامعي	أقل من 2	51	45.50	6.56	بين المجموعات	137.902	2	68.951	1.790	0.168
	2- أقل من 3	289	43.72	6.06	داخل المجموعات	37171.072	965	38.519		
	3 فأكثر	628	44.01	6.24	المجموع	37308.974	967			
	مجموع	968	44.00	6.21						
المستوى المجتمعي	أقل من 2	51	44.25	4.68	بين المجموعات	110.174	2	55.087	1.783	0.169
	2- أقل من 3	289	43.38	6.19	داخل المجموعات	29815.905	965	30.897		
	3 فأكثر	628	44.10	5.30	المجموع	29926.079	967			
	مجموع	968	43.89	5.56						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول بعد المستوى الأسري تعزى لمتغير المعدل، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.480) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المعدل حول الإجراءات التي يمكن أن تتخذها الأسرة لتعزيز الاستخدام المتزن لشبكات التواصل الاجتماعي لدى الفتيات الجامعيات.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول بعد المستوى الجامعي تعزى لمتغير المعدل، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (1.790) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول بعد المستوى المجتمعي تعزى لمتغير المعدل، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (1.783) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى نفس الأسباب الخاصة بالمتغيرات الديموجرافية الأخرى.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

ما العقبات التي تواجه الفتيات الجامعيات في شبكات التواصل الاجتماعي، وما مقترحاتهن لتأصيل التعامل الإيجابي للفتاة الجامعية أثناء استخدامها على المستوى الأسري والجامعي والمجتمعي؟

تم حساب التكرارات لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول هذا السؤال، وتمثلت أهم العقبات التي تواجه الفتيات الجامعيات في شبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فيما يلي:

- المضايقات التي يتعرضن لها أثناء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.
- التعرض للعنف (التحرش) الإلكتروني إذا وضعت الفتاة صورتها أو اسمها على شبكات التواصل الاجتماعي.
- كثرة الإشاعات والمعلومات المغلوطة التي يتم نشرها على شبكات التواصل الاجتماعي.
- التشتت بسبب كثرة الحسابات (الأكاونتات) الجامعية.
- عدم الاستمتاع بالحرية الشخصية والتعبير عن الآراء رغم أننا نعيش في بلد ديمقراطي.
- انقطاع الإنترنت بشكل مفاجئ في بعض الأوقات.
- استخدام الاسم الرسمي للفتاة قد يسبب لها مشاكل أسريه وغضب البعض من ذلك.
- التعرض لسرقه الحسابات على شبكات التواصل الاجتماعي وانتحال شخصياتهن.
- التعرض للتنمر على المحتوى الذي تنشره الفتيات على شبكات التواصل الاجتماعي.
- في بعض الأحيان تكون شبكة الإنترنت ضعيفة ويصعب التواصل مع أعضاء هيئة التدريس.
- عدم سماح بعض الأهالي للفتاة باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.
- سوء شبكة الإنترنت وعدم معرفة استخدام برامج الدراسة بشكل كامل.
- عدم وجود رقابة على شبكات التواصل الاجتماعي.

وتمثلت أهم مقترحات أفراد عينة الدراسة لتأصيل التعامل الإيجابي للفتاة الجامعية أثناء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على المستوى الأسري والجامعي والمجتمعي فيما يلي:

- عمل برامج توعوية للطالبات الجامعيات حول أهمية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بشكل سليم يعود عليهن بالمنفعة.
- توعية الطالبات بميزات وعيوب استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.
- مراعاة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وفق التعاليم الدينية والأسرية.
- الاستفادة من شبكات التواصل بشكل إيجابي يخدم الأسرة والجامعة والمجتمع.
- توظيف استخدم شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التربوية لزيادة التحصيل الدراسي.
- أن تقوم الأسرة بحث الأبناء على احترام الغير في شبكات التواصل الاجتماعي.
- الاعتدال في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.
- استخدام شبكات التواصل الاجتماعي للبحث عن المعلومات المفيدة.
- توعية الطالبات بالتمسك بالقيم من خلال الأسرة ووسائل الإعلام.

- أن تقوم الأسرة بتربية الأبناء على القيم الإسلامية السليمة.
- حسن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والإحساس بالمسؤولية.
- وضع قانون لمحاسبة كل من يسئ استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.
- توعية الطالبات بأهمية تنظيم وإدارة الوقت بشكل جيد.
- أن تقوم الفتاة الجامعية باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي بشكل متزن وواعي.
- عدم استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بشكل مفرط.
- عدم استغلال شبكات التواصل الاجتماعي بصوره غير لائقة.
- توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التواصل بين أفراد الأسرة بما يسهم في الترابط الأسري.
- عدم تقليد المشاهير في شبكات التواصل الاجتماعي.

ومن ركائز الاتزان استناداً لرأي الطالبات أن تتواصل "الفتاه في موقع التواصل الاجتماعي مع الأفراد الإيجابيين الذين يمكنهم أن يعطونها أملاً في الحياة ويعطونها إرشادات لحياة أفضل سواء نفسياً أو أسرياً أو جامعياً والاقتداء بأشخاص لهم أثر فعال في المجتمع فتفعل الفتاة مثلهم، وتنشر الخبرات الايجابية".

وفي هذا السياق أيضا كتبت طالبة ما يلي "على المستوى الأسري يجب تخصيص وقت مناسب لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي فالأسرة تحتاج منا الوقت لنجلس معها، وأسرتنا لها حق علينا وحتى لا يتعارض ذلك مع أوقات الراحة أو المذاكرة. على المستوى الجامعي يجب عمل دورات مستمرة لدعم الطالب والتأكيد على الاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي، وأيضاً يجب تعريف الطالب أن التعدي على الآخرين أو سوء استخدام شبكات التواصل ربما يعرض البعض منا للمساءلة القانونية، والحرص على توظيف شبكات التواصل الاجتماعي بما يخدم العملية التربوية والتحصيل الدراسي، والتواصل المباشر مع دكتور المادة، وأيضاً تحري الدقة عند البحث عن مصادر المعلومات. وعلى المستوى المجتمعي: يجب أن يكثف المجتمع جهوده لتعريف الطلبة على قوانين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وأن هناك ما يسمى بالجرائم الإلكترونية وإصدار منشورات وكتيبات تعرف الطلبة بأنه يجب احترام آراء الآخرين ويجب مراعاة الذوق العام عند التعليق أو عند نشر الصور الشخصية على سناب شات أو إنستجرام وعدم التعدي على الآخرين أو التطفل عليهم واحترام خصوصياتهم".

من الواضح أن مقترحات الطالبات لتحقيق التوازن والاعتدال في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي أسرياً وجامعياً ومجتمعياً تدل في عمومها على وعي عدد كبير منهن بإيجابيات وسلبيات الإنترنت كما تشير إلى أنهن يملكن مقترحات عملية لتحقيق التعامل المتزن مع قنوات التواصل الاجتماعي. وتتماشى مقترحات الطالبات مع الكثير من نتائج ونقاشات وتوصيات الدراسات السابقة مثل دراسة الفضالة (2021)، ودراسة المعيقل (2019) والدهشان (2019)، ودراسة محمود (2016)، كما تتفق مع الكثير من معطيات الإطار النظري للدراسة الحالية.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يلي:

- عمل برامج توعوية للطالبات الجامعيات حول مميزات وعيوب شبكات التواصل الاجتماعي، وضرورة استخدامها بشكل سليم يعود عليهن بالمنفعة.
- توعية الطالبات الجامعيات بأهمية الاعتدال في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وكيفية استخدامها بشكل متزن وواعي.
- أن تتبنى الجامعة إصدار نشرات، هدفها توعية الطلبة بالآثار السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي.
- أن يوجه أعضاء هيئة التدريس الطالبات نحو التزود بمهارات التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي.
- أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بتوجيه الطالبات نحو شبكات التواصل الاجتماعي التي تنمي شخصياتهن.
- أن تقوم إدارة الجامعة بتطوير مهارات الطلبة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في تكوين ثقافة علمية للطالبات.
- أن تقوم الجهات الحكومية بدور إيجابي في توجيه الفتيات للأسلوب الأمثل في التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي.
- أن تقوم المؤسسات الخيرية بعمل دورات ومسابقات تشجع على توظيف شبكات التواصل الاجتماعي بشكل صحيح.
- وضع قانون لمحاسبة كل من يسئ استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصلت إليه الدراسة الحالية يمكن إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات وبحوث حول ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي مع عينات أخرى تختلف عن الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات وبحوث حول أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على بعض المتغيرات لدى الطلبة في الجامعة.
- إجراء دراسات وبحوث حول أثر شبكات التواصل الاجتماعي على القيم لدى طلبة الجامعة.

قائمة المراجع:

أبلسون، هال وآخرون (2015). *الطوفان الرقمي*. ترجمة: أشرف عامر. مراجعة: محمد فتحي خضر. القاهرة: مؤسسة هنداوي.

أبو شعيرة، خالد محمد (2018). تصور مقترح لدور وسائل التواصل الاجتماعي، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا-برلين، (1).

أشكناني، علي دشتي هادي (2018). شبكة التواصل الاجتماعي: أداة إزاحة التفاعل والعزلة لمستخدمي وسائط التواصل الاجتماعي، *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، 48(1).

ألضيفي، ميثاق بيات (2019). *السيبرانية الإرهابية: المشكلة والحل*؟ شبكة النبأ: annabaa.org

أم. إس، كيلي كورتيس (2018). *تمكين الشباب: كيف نشجع القيادات الشابة على عمل أشياء عظيمة*. تمت الترجمة بدعم من كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لتنمية الشباب ومؤسسة الأمير محمد بن فهد العالمية. عمّان: الأهلية.

آيكن، ماري (2017). *التأثير السيبراني: كيف يغير الإنترنت سلوك البشر؟*. ترجمة: مصطفى ناصر، مراجعة وتحرير مركز التعريب والبرمجة. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

باسترناك، تشارلز (2017). *جوهر الإنسانية: سَعيٌ لا ينتهي وحَرَاكٌ لا يتوقف*. ترجمة: زينب عاطف. مراجعة: محمد فتحي خضر. القاهرة: مؤسسة هنداوي سي آي سي.

باشا، حسان شمسي وباشا، ماجد حسان شمسي (2020). *وسائل التواصل الاجتماعي: رحلة في الأعماق*. ط1، دمشق: دار القلم.

البراشدية، حفيظة والظفري، سعيد (2020). الإشباعات المتحققة من استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية لدى الشباب العماني، *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، الكويت، 46(178).

بيبر، شاركين هس وليفي، باتريشا (2018). *البحوث الكمية في العلوم الاجتماعية*. ترجمة: هناء الجوهري. القاهرة: المركز القومي للترجمة.

البيلي، محمد عبد الله (2016). *علم النفس التربوي وتطبيقاته*. ط5، مكتبة الفلاح. الكويت.

التخاينة، خولة (2019) توظيف التكنولوجيا في خدمة الإرهاب: مواقع التواصل الاجتماعي انموذجا، دراسة تحليلية، *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، 47(1).

التيتون، أمينة (2020). منصات التواصل الاجتماعي والنرجسية، *مجلة العربي*، الكويت: وزارة الإعلام، (738).

الجزاف، عبد الوهاب مساعد (2020). دور الحسابات الوهمية لتطبيق "تويتر" في عملية تشكيل الرأي العام في المجتمع الكويتي: دراسة ميدانية. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، مجلس النشر العلمي، الكويت، 46 (177).

حايك، هيام (2020). المواطنة الرقمية: حلول وأولويات للخروج من الأزمة. موقع مدونة نسيج: المواطنة الرقمية: حلول وأولويات للخروج من الأزمة (naseej.com)

حجاج، هاني (2020م). المعمار الجمالي في أدب نجيب محفوظ، *مجلة العربي*، الكويت، (742).

الحسيسن، أنس (2021). مخاطر تأثير التلفاز والشبكة العنكبوتية على الطفل، *مجلة العربي*، الكويت: وزارة الإعلام، (746).

حيدر، خضر إبراهيم (2018). *الميديا: مفهومها المعاصر وعلاقتها بالإعلام الكلاسيكي*. المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجية.

خليفة، مصطفى عبد الغفار (2020). *التشهير اللفظي الإلكتروني بالأشخاص والمؤسسات في الفقه الإسلامي*. مصر.

الدليمي، عبد الرزاق محمد (2011). *الإعلام الجديد والصحافة الإلكترونية*. عمان: دار وائل للنشر.

الدهشان، جمال علي (2019). توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في خدمة العملية التربوية والتعليمية: لماذا؟ في ماذا؟ وكيف؟، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 2(1)، 51-85.

الراجحي، مناور بيان (2016). الاستخدامات والإشباعات المتحققة من الفيسبوك للشباب الكويتي "دراسة ميدانية على طلاب جامعة الكويت، *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، 44(2).

الرشيدي، بشير صالح (2019). *الوعي بالذات والعلاقات*. الكويت: إنجاز العالمية.

الرصاعي، محمد (2020). *الجامعات وبيداغوجيا التفكير*. موقع نقد وتنوير: tanwair.com

الرفاعي، عبد الجبار (2020). *ثناء على الجيلِ الجديدِ*. موقع نخيل عراقي: iraqpalm.com

سماوي، فادي سعود (2020). درجة شيوع الاستقواء التكنولوجي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، 34(135).

الشامي، عبد الرحمن (2020). استخدامات وسائل الاتصال الحديثة والتقليدية وتأثيراتها المحتملة: دراسة استكشافية على عينة عمدية من الجمهور العربي، *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، 48(2).

الضويحي، دلال مطلق (2016). *شبكات التواصل الاجتماعي وتأثيرها على إكساب الأبناء المهارات الإدارية والمسؤولية المجتمعية - دراسة مطبقة في المجتمع الكويتي*. كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة حلوان.

عبد الخالق، أحمد محمد وآخرون (2019). إدمان الإنترنت وعلاقته بالشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة في لبنان. *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، 47(1).

عبد الرحمن، بشاير (2020). *حياة متوازنة*. في الفيلسوف الجديد: البحث عن التوازن، الرياض، (4).

العتل، محمد حمد وآخرون (2021). التنمر الإلكتروني لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، الكويت، 1(2).

العمار، أمل يوسف (2016). *التنمر الإلكتروني وعلاقته بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت*. (موقع شمعة، تاريخ الدخول، 9 يناير 2021، shamaa.org).

غيدلي، جينيفر أم (2018). *المستقبل: مقدمة وجيزة*. ترجمة رندة بعث. المنامة: هيئة البحرين للثقافة والآثار.

الفضالة، خالد محمد (2021). الفروق في ترتيب الأنساق القيمية لدى مدمني استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وغير المدمنين: دراسة ميدانية مقارنة على عينة من طلبة كلية التربية الأساسية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس.

الكندري، لطيفة حسين – ملك، بدر محمد (2019). *سلسلة تربية الأبناء العاشرة: آثار وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني على المجتمع (الأسرة والمدرسة والمجتمع)*، 3 أجزاء، إدارة الصناديق الوقفية بالأمانة العامة للأوقاف.

الكندري، لطيفة حسين وملك، بدر محمد (2015). *مناهج البحث التربوي: نماذج وتطبيقات*. الكويت: مكتبة الفلاح.

الكندري، يعقوب وآخرون (2015). المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في استخدام شبكة التواصل الاجتماعي: دراسة ميدانية على عينة من الشباب الكويتي، *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، 36(441).

محمد، عماد صقر (2016). تأثير إعلانات وسائل التواصل الاجتماعي على السلوك الشرائي للمستهلك الكويتي، *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، 44(4).

محمود، عماد عبد اللطيف (2016). رؤية تربوية مقترحة لمواجهة مخاطر شبكات التواصل الاجتماعي على القيم المجتمعية وأساليب الحوار المجتمعي في ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية والهند، *دراسات في التعليم الجامعي*، مصر، (34).

مرحبا، إسماعيل غازي (2020). *مناهج البحث في الدراسات الإسلامية المعاصرة*. در ابن الجوزي: الدمام.

المسما، نوف بنت محمد (2016). *التواصل الاجتماعي الإلكتروني من منظور فقهي*. الكويت: مكتبة الإمام الذهبي.

معجم المصطلحات التربوية والنفسية (2016). *المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج*. الكويت.

المعيقل، عبد الله بن عبد العزيز (2019). متطلبات الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، (16).

المقدادي، غشان يوسف (2013). *ثورة الشبكات الاجتماعية*. عمان: دار النفائس.

منصوري، نديم (2019). *موضوعات في علم اجتماع الإنترنت والتواصل الرقمي*. بيروت: منتدى المعارف.

المنيس، جمال جاسم (2015). النتائج المرتبطة بالاستخدام المكثف لوسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني بين الشباب الكويتي، *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، جامعة الكويت، 41(157).

المنيع، عثمان محمد (2019). الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض، (16).

موسوعة ستانفورد للفلسفة (2020). *التواصل الاجتماعي والأخلاق*. ترجمة: رنا الحميدان، مراجعة: عبد الله البريدي. موقع حكمة تاريخ الدخول: 17 مارس 2021م: hekmah.org

النمر، مدحت أحمد وآخرون (2019). *نسق (APA) في الكتابة والنشر العلمي: فلسفته، بنيته، تطبيقاته*. الكويت: مكتبة الفلاح.

هودجسون، مارشال (2021). *مغامرة الإسلام: الضمير والتاريخ في حضارة عالمية*. ترجمة أسامة غاوجي. الشبكة العربية للأبحاث والنشر. بيروت.

وزارة العدل (2018). *دراسة ميدانية حول الجرائم الإلكترونية في المجتمع الكويتي*. قطاع تكنولوجيا المعلومات والإحصاء. الكويت.

وطفة، علي أسعد (2020).*الأصول النفسية والاجتماعية للتربية: اتجاهات معاصرة*. ط2، الكويت.

وطفة، علي أسعد (2021). التعليم الإلكتروني ومستقبل التعليم الجامعي في ضوء أزمة كورونا. *مجلة نفد وتنوير*: tanwair.com

12th Proceedings of the IADIS International Conference Information Systems 2019. Edited by Miguel Baptista Nunes, and Others. Netherlands.

15th International Conference: Mobile Learning. 11 - 13 April 2019. Edited by Immaculate Armadillo Sanchez, and Others. Netherlands.

Abdel-Khaleq, A.M. and others (2019). Internet addiction and its relationship to personality among a sample of university students in Lebanon (in Arabic), *Journal of Social Sciences*, Kuwait University, 47 (1).

Abdel-Rahman, B. (2020). Balanced life. In The New Philosopher: The Search for Balance (in Arabic), *Riyadh*, (4).

Abelson, H., et al. (2015). *Digital Flood* (in Arabic). Translation: Ashraf Amer. Reviewed by: Mohamed Fathi Khader Cairo: Hendawy Foundation.

Abu Shaira, K.M. (2018). A proposed conception of the role of social media (in Arabic), *International Journal of Educational and Psychological Studies*, Arab Democratic Center Germany-Berlin, (1).

Aiken, M. (2017). *Cyber Impact: How does the Internet change human behaviour?* (in Arabic). Translation: Mustafa Nasser, revised and edited by the Arabization and Programming Center. Beirut: Arab House for Science Publishers.

Al-Ammar, A.Y. (2016). *Electronic bullying and its relationship to Internet addiction in light of some demographic variables among male and female students of applied education in the State of Kuwait* (in Arabic), (Shamaa website, accessed January 9, 2021, shamaa.org).

Al-Atl, M.H., et al. (2021). Electronic bullying among students of the College of Basic Education in the State of Kuwait and its relationship to some variables (in Arabic), *Journal of Educational Studies and Research*, Kuwait, 1(2).

Al-Baili, M.A. (2016). *Educational psychology and its applications* (in Arabic). 5th floor, Al Falah Library. Kuwait.

Al-Barashdiya, H.& Al-Zafari, S. (2020). Satisfaction achieved from using social networking sites for Omani youth (in Arabic), *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies*, Kuwait, 46 (178).

Al-Dahshan, J.A. (2019). Employing social networks in the service of the educational process: why? In what? How? (in Arabic), *International Journal of Research in Educational Sciences*, 2(1), 51-85.

Al-Dhaifi, B.C. (2019). *Cyber terrorism: the problem and the solution?* (in Arabic), Al-Nabaa Network: annabaa.org

Al-Dulaimi, A.R. (2011). *New media and electronic journalism* (in Arabic). Amman: Wael Publishing House.

Al-Duwaihi, D.M. (2016). *Social networks and their impact on providing children with administrative skills and social responsibility - an applied study in Kuwaiti society* (in Arabic). Faculty of Home Economics - Helwan University.

Al-Fadala, K.M. (2021). Differences in the order of value systems among social media addicts and non-addicts: A comparative field study on a sample of students of the College of Basic Education (in Arabic), *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University.

Al-Hussein, A. (2021). The dangers of the effect of television and the Internet on the child (in Arabic), *Al-Arabi Magazine*, Kuwait: Ministry of Information, (746).

Al-Jazzaf, A.M. (2020). The role of fake Twitter accounts in the process of forming public opinion in Kuwaiti society: a field study (in Arabic), *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies*, Scientific Publication Council, Kuwait, 46 (177).

Al-Kandari, L.H.& Badr, M. (2019). *The Tenth Child-rearing Series: The Effects of Electronic Social Media on Society (Family, School and Society)* (in Arabic), 3 Parts, Managing Endowment Funds in the General Secretariat of Endowments.

Al-Kandari, L.H.& Malak, B.M. (2015). *Educational research methods: models and applications* (in Arabic). Kuwait: Al Falah Library.

Al-Kandari, Y., et al. (2015). Social variables affecting the use of social networking: a field study on a sample of Kuwaiti youth (in Arabic), *Annals of Arts and Social Sciences*, Kuwait University, 36 (441).

Al-Manea, O.M. (2019). Academic cheating in e-learning from the viewpoint of faculty members at King Saud University (in Arabic), *Journal of Educational Sciences*, Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Riyadh, (16).

Al-Masma, N.B. (2016). *Electronic social communication from a jurisprudential perspective* (in Arabic). Kuwait: Imam Al-Dhahabi Library.

Al-Moaqel, A.B. (2019). Educational security requirements for society in social media (in Arabic*), Journal of Educational Sciences*, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, (16).

Al-Monis, J.J. (2015). Results associated with the extensive use of electronic social media among Kuwaiti youth (in Arabic), *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies*, Kuwait University, 41(157).

Al-Rajhi, M.B. (2016). Uses and gratifications achieved from Facebook for Kuwaiti youth: A field study on Kuwait University students (in Arabic), *Journal of Social Sciences*, Kuwait University, 44 (2).

Al-Ras'ai, M. (2020). *Universities and pedagogy of thinking* (in Arabic). A criticism and enlightenment site: tanwair.com

Al-Rashidi, B.S. (2019). *Self-awareness and relationships* (in Arabic). Kuwait: Injaz International.

Al-Rifai, A. (2020). *A tribute to the new generation* (in Arabic). Iraqi Nakheel website: iraqpalm.com

Al-Shami, A.R. (2020). Uses of modern and traditional means of communication and their potential effects: An exploratory study on a deliberate sample of the Arab public (in Arabic), *Journal of Social Sciences,* Kuwait University, 48(2).

Alteton, A. (2020). *Social media platforms and narcissism* (in Arabic), Al-Arabi Magazine, Kuwait: Ministry of Information, (738).

Ashkanani, A.D. (2018). The Social Network: A Tool to Displace Interaction and Isolation for Social Media Users (in Arabic), *Journal of Social Sciences*, Kuwait University, 48(1).

Bieber, S.H.& Levi, P. (2018). *Quantitative research in the social sciences* (in Arabic). Translation: Hana El Gohary. Cairo: The National Center for Translation.

Dashti, A and Ashkanani, H (2018). Social network: a tool of interaction displacement and Isolation for social media users (in Arabic), *Journal of social science*, university of Kuwait, 46(1).

Dictionary of educational and psychological terms (2016). The Arab Center for Educational Research for the Gulf States (in Arabic). Kuwait.

El-Nimer, M.A., et al. (2019). *The APA format in scientific writing and publishing: its philosophy, structure, and applications* (in Arabic). Kuwait: Al Falah Library.

Gidley, J.M. (2018). *The future: a brief introduction* (in Arabic). Translated by Randa Baath. Manama: Bahrain Authority for Culture and Antiquities.

Haidar, K.I. (2018). *The Media: Its Contemporary Concept and its Relationship to Classical Media* (in Arabic). Islamic Center for Strategic Studies.

Hajjaj, H. (2020 AD). Aesthetic architecture in the literature of Naguib Mahfouz (in Arabic), *Al-Arabi Magazine*, Kuwait, (742).

Hayek, H. (2020). *Digital citizenship: solutions and priorities to get out of the crisis* (in Arabic). Naseej Blog Site: Digital Citizenship: Solutions and Priorities to Get Out of the Crisis (naseej.com).

Hilton, A., & Hilton, G. (2020). *Learning to Research and Researching to Learn: An Educator's Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hodgson, M. (2021). *The Adventure of Islam: Conscience and History in a Global Civilization* (in Arabic). Translated by Osama Ghawji. The Arab Network for Research and Publishing. Beirut.

Kelly, C. (2018). *Empowering Youth: How to Encourage Young Leaders to Do Great Things* (in Arabic). The translation was carried out with the support of the Prince Nayef bin Abdulaziz Chair for Youth Development and the Prince Muhammad bin Fahd International Foundation. Amman: Eligibility.

Khalifa, M.A. (2020). *Electronic verbal defamation of persons and institutions in Islamic jurisprudence* (in Arabic). Egypt.

Mahmoud, I.A. (2016). A proposed educational vision to confront the dangers of social networks on societal values and methods of community dialogue in the light of the experiences of the United States of America and India (in Arabic), *studies in university education*, Egypt, (34).

Mansouri, N. (2019). *Topics in Internet Sociology and Digital Communication* (in Arabic). Beirut: Knowledge Forum.

Marhaba, I.G. (2020). *Research Methods in Contemporary Islamic Studies* (in Arabic). Dar Ibn al-Jawzi: Dammam.

Ministry of Justice (2018). *A field study on cybercrime in Kuwaiti society* (in Arabic). Information technology and statistics sector. Kuwait.

Miqdadi, G.Y. (2013). *The revolution of social networks* (in Arabic). Amman: Al-Nafais House.

Muhammad, I.S. (2016). The effect of social media advertising on the purchasing behavior of Kuwaiti consumers (in Arabic), *Journal of Social Sciences*, Kuwait University, 44(4).

Pasha, H S.& Pasha, M.H. (2020). *Social media: a journey into the depths* (in Arabic). 1st floor, Damascus: Dar Al-Qalam.

Pasternak, C. (2017). *The essence of humanity: an endless quest and an endless movement* (in Arabic). Translation: Zainab Atef. Reviewed by: Mohamed Fathi Khader. Cairo: Hendawy CIC Foundation.

Pathania, S. K (2020). *Sociological Foundation of Education*. Swaranjali Publication. India.

Samawi, F.S. (2020). The degree of prevalence of technological bullying and its relationship to psychological adjustment among students of public and private Jordanian universities in the light of some variables (in Arabic), *The Educational Journal*, Kuwait University, 34 (135).

Stanford Encyclopedia of Philosophy (2020). *Social Communication and Ethics* (in Arabic). Translation: Rana Al-Humaidan, review: Abdullah Al-Baridi. Hikmah website Date of entry: March 17, 2021 AD: hekmah.org.

Steven S. Gouveia (2020). *The Age of Artificial Intelligence: the Documentary*. youtube.com

Takhayna, K. (2019) Employing technology in the service of terrorism: social networking sites as a model, an analytical study (in Arabic), *Journal of Social Sciences*, Kuwait University, 47 (1).

The Social Dilemma (2020). *American Docudrama film*. September 9, 2020. netflix.com

Time out UAE Kids (2019). *Education*. An ITP Media Group Publication. Dubai.

Watfa, A.A. (2020). *Psychosocial origins of education: contemporary trends* (in Arabic). 2nd edition, Kuwait.

Watfa, A.A. (2021). *E-learning and the future of university education in light of the Corona crisis* (in Arabic). Nafd and Tanweer Magazine: tanwair.com

القلق والضغوط والاكتئاب كمتغيرات وسيطة بين الخوف من جائحة كورونا (COVID-19) وجودة الحياة لعينة في المجتمع العربي

Anxiety, Stress, and Depression as Mediator Variables between the Fear of Corona Pandemic (COVID-19) and Quality of Life among the Sample in Arab Society هدفت

أ.د. عبد الناصر السيد عامر

أستاذ القياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس-مصر

Email: Adr.abdenasser@yahoo.com

المستخلص: تهدف الدراسة إلى تحديد مستويات الخوف من جائحة كورونا (COVID-19)، والقلق، والضغوط، والاكتئاب وجودة الحياة أثناء الموجة الثانية، ودراسة الفروق في الخوف والاضطرابات النفسية (الاكتئاب والقلق والضغوط) في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الجنسية، المهنة والعمر والمعرفة المسبقة لأحد المصابين بالفيروس)، وبناء نموذج سببي للعلاقات بين متغيرات الدراسة، وتحديد التأثير غير المباشر من الخوف على جودة الحياة من خلال متغيرات القلق والضغوط والاكتئاب. وتم تطبيق مقاييس الدراسة إلكترونياً لعينة تنوعت حسب الجنس إلى197 (21.3%) من الذكور و727(78.7%) من الإناث بمتوسط عمر26.91 عام بانحراف معياري 9.77 وحسب الجنسية إلى 723 (78.3%) من المجتمع المصري و200 (21.7%) من باقي الدول العربية، واعتمدت الدراسة على مقاييس الخوف من جائحة كورونا لعامر (2020a) ومقياس الاكتئاب والقلق والضغوط لـ Lovibond & Lovibond (1995) ومقياس جودة الحياة لعامر (2020b)، وحللت البيانات باستخدام برنامج SPSS(26) وبرنامج MPLUS(7). وأشارت النتائج إلى أن نسبة الذين أقروا بأنهم يعانون من الخوف بدرجة كبيرة بين أفراد العينة (25.78%) والاكتئاب (26.16%) والقلق (22.51%) والضغوط النفسية (26.91%) ، ووجود فروق دالة إحصائياً في الخوف والقلق والاكتئاب والضغوط تُعزي إلى الجنس (لصالح الإناث) وللجنسية (لصالح أفراد المجتمع المصري) والمعرفة المسبقة لأحد الأقارب والأصدقاء (لصالح من يعرف مصاباً بالفيروس)، وعلاقة ارتباطيه موجبة بين الخوف وكلا من الاكتئاب والقلق والضغوط بينما علاقة ارتباطيه سالبة ضعيفة بين الاضطرابات النفسية وجودة الحياة، وتأثير سالب ضعيف دال إحصائياً من الاكتئاب والضغوط على جودة الحياة بينما تأثير موجب ضعيف جداً للخوف (00.9)، وللخوف تأثير غير مباشر سالب ضعيف ودال إحصائياً على جودة الحياة من خلال الاكتئاب والقلق والضغوط أي أنه يعاني تقريباً ربع أفراد العينة من الخوف والاكتئاب والقلق والضغوط النفسية بدرجة كبيرة، وأن للاكتئاب والضغوط النفسية في ظل جائحة كورونا دور في خفض جودة الحياة بدرجة ضعيفة، وللخوف تأثير وسيطي سالب علي جودة الحياة من خلال الاضطرابات النفسية. وأن للجائحة وأثارها النفسية تأثير محدود جداً علي حياة الأفراد في المجتمع العربي.

الكلمات المفاتيحية: الخوف من جائحة كورونا (covid-19)، الاكتئاب، القلق، الضغوط، جودة الحياة، الآثار النفسية.

Abstract: objective: the study aimed to determine the levels of fear of covid-19, depression, anxiety, and stress during the second wave of corona pandemic; the differences on fear and psychological disturbances according to demographic variables (sex, nationality, previous knowledge to the relatives or friends affected by a virus), construct causal model explain the relationships among study variables, and explore the indirect effect of fear of covid-19 on quality of life via depression, anxiety, and stress. Methodology: data were collected through electronic survey from 924 participant, sex 197(21.3%) male and 727(78.7%) female, age (M=26.91, SD=9.77), nationality 723(78.3%) Egyptian and 200 (21.3%) from different Arab countries. the study used fear of Covid-19 scale (Amer, 2020a), the depression, anxiety, stress (DAAS21) (Lovibond & Lovibond, 1995), and quality of life(Amer, 2020c).data were analyzed using SPSS(26) and MPLUS(7). Results: In total, 25.78% of respondents reported high fear of covid-19, 26.16% reported high depression, 22.51% reported high anxiety, and 26.91% high psychological stress. Study revealed that there was significant differences on fear, depression, anxiety, and stress according sex(for female), nationality(for Egyptian sample), previous knowledge to relatives and friends affected by corona virus (for previous knowledge); significant positive correlation among fear and anxiety, depression, and stress while weak negative correlation with quality of life. There are significant positive effects from fear on depression, anxiety, and stress while weak significant negative effects from depression and stress on quality of life. There are weak negative mediated effects from fear of covid-19 on quality of life via depression, anxiety and stress. Conclusion: A quarter of the sample in Arab society reported high levels from fear of Corona pandemic, depression, anxiety, and stress. These psychological impacts have weak effect on quality of life. Fear of covid-19 has weak negative indirect role on quality of life during second wave of the pandemic. The findings would need to be verified in large and different populations in Arab society

Key words: fear of covid-19, depression, anxiety, stress, corona pandemic, psychological impacts, quality of life.

المقدمة:

فرضت جائحة كورونا واقعاً جديداً تتعامل معه كل المجتمعات بدرجة كبيرة من الحذر والحرص، وقد بدأت هذه الجائحة منذ بداية عام 2020 واجتاحت العالم كله ودخلت في موجات عديدة الأولي والثانية والثالثة ومستمرة، وبلغ عدد الإصابات بهذا الفيروس حوالي 170مليون إصابة وأكثر من ثلاثة ملايين ونصف حالة وفاة حول العالم لحظة كتابة تقرير البحث (Google, 25/5/2021). وللتعامل مع هذه الجائحة قررت حكومات مختلف الدول اتباع سياسة إجراءات العزل والتباعد الاجتماعي وارتداء الكمامة، ونتيجة لهذه الإجراءات وسماع الأخبار المستمرة المتعلقة بعدد الإصابات والوفيات تسببت هذه الجائحة في حدوث العديد من المشكلات والاضطرابات النفسية لدى الأفراد

مثل الخوف والرعب والذعر والهلع والاكتئاب والوحدة النفسية والاكتئاب وغيرها من الآثار النفسية والاجتماعية السلبية التي انتشرت بصورة سريعة بين أفراد المجتمع (Ahorsu et al., 2020b; Lin, 2020).

وأشار Cherry (2019) إلى أن الانفعال حالة معقدة من الشعور ينتج عنها تغييرات جسمانية ونفسية تؤثر على أفكارنا وسلوكياتنا. ومن أهم مظاهر الانفعالات في ظل جائحة كورونا الخوف الذي يعد من الصور الأولية للانفعالات فهو حالة انفعالية مصحوبة بالرعب والذعر والغضب جراء التهديد من فيروس كورونا وعواقبه السيئة التي يعاني منها المجتمع (عامر،2020a)، ويرى Barlow (2000) أنه نظام إنذار للنفس البشرية (في: Mahmud et al., 2020) والقلق هو حالة شعورية غير سارة مصحوبة برد فعلي فسيولوجي (Beck & Emery, 1979) مثل زيادة ضربات القلب وزيادة العرق ورعشة باليد وأجزاء الجسم، أو حالة من الانفعال الإنساني تتكون نتيجة إدراك تهديد مستقبلي (Dobson, 1985) يصاحبها عدم قدرة الفرد على التنبؤ بنتائج معينة في المستقبل. ويظهر القلق عندما يواجه الفرد موقفاً جديداً يُحدث تغييرات في حياة الفرد ويؤدي إلى أعراض جسمية مثل زيادة ضربات القلب وزيادة كمية العرق وفقدان الشهية وغيرها، ويري Barlow (2000) أن انفعالات الخوف والقلق مختلفان ومتمايزان عن بعضهم بعضاً. ويري Beck & Emery (1979) أن الخوف وعي وتقدير للخطر بينما القلق شعور غير سار ورد فعل فسيولوجي يحدث عندما يشعر الفرد بالخوف (في: Mahmud et al., 2020)، وعليه فإن الخوف حالة انفعالية تسبق القلق.

والاكتئاب خلل نفسي يتكون من شعور مستمر بالأسف والحزن ونقص الانتباه والأرق والغضب السريع والتشاؤم والشعور بالذنب وفقدان الأمل واللامبالاة (American Psychological Association, 2020)، بينما الضغوط هي خبرة انفعالية سلبية وغير سارة مصحوبة باستجابات فسيولوجية ومعرفية وسلوكية ويمكن أن تحدث نتيجة أسباب طبيعية أو فيزيقية مثل المرض الجسمي أو الإصابة أو أسباب بيئية مثل الضوضاء العالية أو تغير في الأحوال الحياتية للفرد أو أسباب اجتماعية مثل التشاجر مع أفراد العائلة أو فقدان صداقة أو أسباب نفسية مثل قرار أخذ اختبار اليوم وليس غداً كما كان متفق عليه (Beidel et al., 2014).

ويؤثر انتشار الأوبئة بصفة عامة وجائحة كورونا بصفة خاصة على جوانب الصحة النفسية حيث تسبب زيادة مستويات الخوف والاكتئاب والقلق والضغوط وغيرها (Ahorsu et al., 2020a; Amer & Farrag, 2020; Wang et al.,2020). وتوصل Ahorsu et al. (2020b) إلى أن الخوف من جائحة كورونا ارتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً مع الاكتئاب والقلق وجودة الحياة العقلية.

ويعد الضغوط والقلق والاكتئاب من أهم ردود الأفعال الانفعالية الطبيعية لهذه الجائحة، ومن المحتمل أن يمثل الخوف من الجائحة تهديداً للحياة والصحة الجسمية للأفراد وأيضاً تزيد من مستويات الضغوط النفسية وينشأ عنها مدى واسع من المشكلات النفسية مثل الاكتئاب والقلق، حيث توصل Ahorsu et al. (2020b) إلى أن الجائحة لها تأثير نفسي سلبي مثل الخوف والقلق. وقد أحدثت جائحة كورونا اضطرابات ومشكلات نفسية وانفعالية مثل الخوف والقلق والضغوط والاكتئاب والوحدة النفسية والقلق من المستقبل وغيرها (عامر،2021b) ، وانعكس ذلك على كل الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية لحياة الأفراد بالتالي على جودة حياتهم (عامر2020b).

وبالنسبة للآثار النفسية لجائحة كورونا، قدر Van Bortel et al. (2014) الآثار النفسية لانتشار مرض أيبولا بين أفراد المجتمع حيث وصلت الإصابات إلى 28,000 ألف وعدد الوفيات 11,000ألف وفاة وتوصل إلى أن الأفراد يعانوا من أزمات نفسية نتيجة رؤية الآخرين يموتون والخوف من الموت.

وفي المجتمع السعودي توصل Al-Rabiaah et al. (2020) إلى وجود تأثير سلبي واضح لجائحة كورونا على طلاب الكليات الطبية وأن كل الطلاب تعرضوا لخبرة الضغوط النفسية، وأظهرت الإناث مستويات عالية من خبرة الضغوط النفسية مقارنة بالذكور. وتوصل Alkhamees et al. (2020) إلى أن 23.6% من فراد العينة أقروا بشعورهم بتأثير نفسي متوسط إلى شديد جراء جائحة كورونا، وأقر28.3% و24% و22.3% بأعراض متوسطة إلى شديدة من الاكتئاب والقلق والتوتر على التوالي. وتوصل Azzam-Zakout et al. (2020) إلى أن نسبة الاكتئاب والقلق والضغوط النفسية بين أفراد العينة في المجتمع السعودي هي على التوالي 50.74% و34.23% و59.70%.

وفي المجتمع العربي توصل عامر (2020a) لعينة مكونة من 538 فرداً إلى أن مستويات الخوف من جائحة كورونا متوسطة وأقر 37% من أفراد العينة بالخوف بدرجة ضعيفة و38.5% بالخوف بدرجة متوسطة و24.5% بالخوف بدرجة كبيرة. ولعينة من الشباب العربي توصلا Amer & Farrag (2020) إلى أن 72% من المشاركين أظهروا شعوراً بالخوف من كورونا بدرجة من متوسطة إلى كبيرة، و34.6% بالاكتئاب بدرجة متوسطة إلى كبيرة، و 52.2% بالضغوط النفسية بدرجة متوسطة إلى كبيرة، و 54.1% يشعرون بالملل والضيق بدرجة متوسطة إلى كبيرة، و 39.6 يشعرون بالإحباط بدرجة متوسطة وكبيرة، و46.9% يشعرون بالوحدة النفسية بدرجة متوسطة وكبيرة و 83.5% بالقلق على أسرتهم.

وفي المجتمع المصري توصل عامر (2020c) إلى أن مظاهر الخوف من الجائحة كانت بدرجة متوسطة. وتوصل عامر(2021a) إلى أن 74.6% من المشاركين أقروا بشعورهم بالخوف من كورونا بدرجة من متوسطة إلى كبيرة، وأقر 40% بشعورهم بالاكتئاب بدرجة متوسطة إلى كبيرة، و 59.4% بالضغوط النفسية بدرجة متوسطة إلى كبيرة، و 60.4% يشعرون بالملل والضيق بدرجة متوسطة إلى كبيرة، و 45.3 بشعورهم بالإحباط بدرجة متوسطة وكبيرة، و 52.4%بالوحدة النفسية بدرجة متوسطة وكبيرة، و 87.2% بالقلق على آسرتهم بدرجة متوسطة إلى كبيرة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق معنوية بين الذكور والإناث في كل المشكلات أو الاضطرابات النفسية ماعدا الوحدة النفسية وكانت الدلالة لصالح الإناث بمعني أن الإناث أكثر خوفاً من كورونا، واكتئابًا، وإحباطاً، وضغوطًا نفسية، وخوفاً من المستقبل وملًا وضيقًا وإحباطاً من الذكور. وقام الفقي وأبو الفتوح (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة بعض المشكلات النفسية (الوحدة النفسية، الاكتئاب والكدر النفسي، الوساوس القهرية، الضجر، اضطرابات الأكل، اضطرابات النوم، المخاوف الاجتماعية) المترتبة على جائحة كورونا المستجد Covied-19 لدى عينة بلغت 746 من طلاب الجامعات المصرية (الحكومية والأهلية)، وتوصلت النتائج إلى أن الضجر من أكثر المشكلات النفسية التي يعاني منها طلاب الجامعة، ويعاني طلاب الجامعة بدرجة متوسطة من المشكلات النفسية الأخرى ، كما

توصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً في المشكلات النفسية يعزى إلى متغيري النوع والعمر ، ولا يوجد فرق دال إحصائياً يُعزى لمتغير البيئة.

وفي 194 مدينة في الصين توصل Wang et al. (2020) إلى أن 58.8% أقروا بآثار نفسية سلبية جراء جائحة كورونا تراوحت من معتدلة إلى شديدة (16.5% من المستجيبين بمعاناتهم من أعراض اكتئابيه من متوسطة إلى شديدة، و28.8% أقروا بمستويات متوسطة إلى شديدة من أعراض القلق، و8.1% أقروا بمستويات متوسطة إلى شديدة من الضغوط النفسية). في حين توصل Zhang & Ma (2020) إلى أن 52.1% من المشاركين في الدراسة في مقاطعة Liaoning الصينية عانوا من الخوف والرعب والذعر نتيجة الجائحة وأظهرت العينة مستويات منخفضة من الضغوط وأن 57.8% إلى 77.9% من الأفراد تلقوا دعماً اجتماعياً من الأصدقاء وأفراد الأسرة. وفي المجتمع الصيني أيضا توصل Lee et al. (2020) إلى أن العاملين في المستشفيات يعانون من الاضطرابات النفسية. وفي هونج كونج توصل Choi et al. (2020) إلى أن 19% من أفراد العينة عانوا من الاكتئاب وأن 14% من القلق وأقر25.4% بأن صحتهم النفسية تأثرت سلباً نتيجة الجائحة. وتوصل Qiu et al. (2020) إلى أن 35% من أفراد المجتمع الصيني تأثروا نفسياً بجائحة كورونا. وفي دراسة أجريت على المعرضين بشدة لعدوى فيروس كورونا فكان معدل انتشار الإجهاد النفسي الناجم عن الجائحة 73.4%، والاكتئاب 50.7%، والقلق العام 44.7%، والأرق (Liu et al., 2020) 36.1%. وفي الصين أقر طلاب الجامعة بأن لديهم خبرة القلق بدرجات خفيفة إلى حادة (Cao et al., 2020).

وفي ألمانيا لعينة من الأطفال والمرهقين من عمر 7إلى17عاما توصل Ravens-Sieberer et al. (2020) إلى أن 40.2% عانوا من انخفاض جودة الحياة و17.8%عانوا من مشكلات نفسية و 42.1% أظهروا مستويات عالية من القلق. وفي المجتمع السويدي توصل McCracken et al. (2020) إلى أن 30% عانوا من الاكتئاب و24.2% عانوا من القلق و 38% عانوا من الضيق.

ولطلاب لجامعة في أمريكا توصل Son et al. (2020) إلى أن71% من الطلاب أظهروا مستويات متفاوتة من الضغوط والقلق لديهم نتيجة جائحة كورونا، بينما أقر 91% بأنهم يعانون من تأثيرات سلبية من الجائحة منها صعوبة التركيز (89%) واضطرابات النوم (86%) وانخفاض التفاعلات الاجتماعية (86%). وفي المجتمع الأسباني توصل Rodriguez-Rey et la. (2020) إلى أن 36% من المشاركين أقروا بمعاناتهم من أثار نفسية من متوسطة إلى شديدة، و 25% أظهروا مستويات من خفيفة إلى شديدة من القلق، و 41% أظهروا أعراض اكتئابيه و41% أقروا بالضغوط النفسية. ولدى طلاب الجامعة في أسبانيا توصل Odriozola-González, et al. (2020) إلى أن 21.34% أقروا بشعورهم بدرجة متوسطة إلى شديدة من القلق و34.19% بدرجة متوسطة إلى شديدة والاكتئاب و28.14% بدرجة متوسطة إلى شديدة من التوتر.

وفي مجتمع طلاب الجامعة في بولندا توصل (Rogowska et al. (2020 إلى أن 65% من الطلاب أظهروا مستويات منخفضة وحادة من اضطرابات القلق العام و56% أظهروا مستويات عالية من الضغوط المدركة و32% أظهروا مستويات من خفيفة إلى عالية من عدم الرضا عن حياتهم.

وفي المجتمع التركي توصل Özdin & Özdin (2020) إلى أن 23.6% من أفراد العينة حصلوا على درجات أعلى من نقطة القطع على مقياس الاكتئاب و 45.1% حصلوا على درجات أعلى من نقطة القطع على مقياس القلق، وأن الإناث أكثر قلقاً واكتئاباً من الذكور وأن الذين لديهم معرفة مسبقة بأحد المصابين أكثر خوفاً وقلقاً من أقرانهم الذين ليس لديهم أحد من معارفهم أو أصدقائهم مصاب بفيروس كورونا.

ولدراسة طولية على 217 من طلاب الكليات الطبية بالهند توصل Saraswathi et al. (2020) في المسح الأول إلى أن نسبة انتشار الاكتئاب 33.2% والقلق 21.2% والضغوط 20.7% بينما في المسح الثاني لنفس الطلاب بلغت 35.5% للاكتئاب و33.2% للقلق و24.9% للضغوط. وعليه توجد زيادة دالة إحصائياً بين المسح الأول والمسح الثاني، وعليه توجد أثار نفسية سلبية لجائحة كورونا على مظاهر الصحة النفسية. وتوصل Saikarthik et al. (2020) إلى أن واحد من خمسة من الراشدين يعاني من الاكتئاب والضغوط، وواحد من أربعة أشخاص يعاني من القلق.

وفي دراسة ما وراء التحليل توصل Nearchou et al. (2020) إلى أن نسبة انتشار الاكتئاب تتراوح من 22.6% إلى 43.7% بينما نسبة انتشار القلق تتراوح من 18.9%إلى 37.4%. وفي دراسة ما وراء التحليل توصل Salari et al., (2020) إلى أن نسبة انتشار القلق 31.9% والضغوط 29.6% والاكتئاب 33.7% لدراسات في قارة أسيا وأوروبا.

وتوصل عامر(2020b) لعينة مكونة من 442 في المجتمع المصري إلى أن مستوى جودة الحياة تتوفر بدرجة جيدة أثناء جائحة كورونا.

وتوصل التراث البحثي منذ زمن بعيد إلى علاقة قوية موجبة بين الخوف والقلق والاكتئاب (انظر: Dobson, 1985) ، ويعد الخوف من جائحة كورونا هو السبب الرئيسي لكل الآثار النفسية السيئة مثل القلق، والإحباط، والاكتئاب، والوحدة النفسية، والضغوط(Khan et al., 2020; Mamun & Griffiths 2020; Zhang et al., 2020) ، فتوصل Satici et al. (2020) إلى أن الخوف تنبأ بالاكتئاب B= 0.292 وتنبأ بالضغوط B= 0.396، وفي الصين في مجتمع طلاب الجامعة توصل Li et al. (2020) إلى أن الخوف من العدوي تنبأ بالقلق والاكتئاب (β=0.111). وتوصل Amer & Farrag, (2020) إلى أن الخوف من جائحة كورونا أسهم إسهاماً موجباً في التنبؤ بأعراض القلق الاكتئاب والضغوط النفسية. ولنموذج تنبؤي للاكتئاب من جائحة كورونا توصل Rodríguez-Hidalgo et al. (2020) إلى أن الخوف والضغوط من كورونا يؤثرا تأثيراً موجباً مباشراً على الاكتئاب وأيضاً تأثيراً موجباً غير مباشر من خلال القلق باعتباره متغيراً وسيطاً وأثبت النموذج مطابقة جيدة مع البيانات. وتوصل Bakioglu et al. (2020) إلى أن الخوف من جائحة كورونا يؤثر تأثيراً موجباً β=0.56 على الاضطرابات النفسية (الاكتئاب والقلق والضغوط).

وتوصل Mahmud et al. (2020) إلى أن الخوف من جائحة كورونا يؤثر مباشرة على جعل الأفراد أكثر قلقاً على مهنتهم في المستقبل (b=0.20)، ويؤثر تأثيراً مباشراً على الاكتئاب الناتج من كورونا (b=1.37) كما يؤثر الخوف من جائحة كورونا تأثيراً غير مباشر على القلق المستقبلي على وظائفهم من خلال الاكتئاب (b=0.51) بينما يؤثر الاكتئاب على القلق المستقبلي على مهنتهم تأثيراً مباشراً (b=0.37).

وتعد متغيرات الصحة النفسية القلق والاكتئاب من أكثر العوامل تأثيراً على جودة الحياة، وتوصل التراث إلى وجود علاقة سالبة بين القلق والاكتئاب من جهة وجودة الحياة حيث إن الأفراد الذين يعانون من مستويات عالية من القلق والاكتئاب لديهم مستويات منخفضة من جودة الحياة.

وتوصلت العديد من الدراسات إلى علاقة ارتباطيه سالبة بين الاضطرابات النفسية (الاكتئاب والقلق والضغوط) وجودة الحياة (Fazeli et al, 2020; Freire & Ferreira, 2018). وتوصل Sadoughi & Salehi (2017) إلى علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين جودة الحياة والقلق (r= -.48) وعلاقة سالبة بين جودة الحياة والاكتئاب (r=-.52). ولكن في دراسة على المجتمع الصيني توصل Pin et al. (2020) إلى أن جودة الحياة لم تتأثر بجائحة كورونا.

توصلت العديد من الدراسات إلى ارتباط أو أثر سالب للخوف أو القلق من جائحة كورونا على مظاهر جودة الحياة المختلفة (Gawrych et al. 2021; Khashiing et al., 2020; Özmen et al., 2021; Pedraza et al., 2020; Repisti et al., 2020; Rogowska et al., 2020; Satici et al., 2020;). وكانت في مجملها علاقات من النوع الضعيف أو المتوسط. وتوصل عامر (2020d) لعينة في المجتمع العربي إلى أن العلاقة بين الخوف من جائحة كورونا وجودة الحياة (-0.09) هي علاقة ضعيفة ويعزو الباحث هذا إلى حدوث درجة من التأقلم coping مع الجائحة بحيث لا يؤثر على جودة الحياة وهذا مرتبط بالشخصية في البيئة العربية.

وفي ظل الموجة الثانية توصل Amer et al. (2021) لعينة مكونة من 803 في المجتمع العربي إلى أن 40.47% من الأفراد أظهروا مستويات منخفضة من جودة الحياة، وقد ترجع هذه النتيجة إلى ما يعيشه الأفراد بالمجتمع العربي من ضغوطات حياتية ترفع مستوى التشاؤم لديهم عن حدّه الطّبيعيّ ويتملّكهم الخوف والهلع من أن يصابوا بفيروس كورونا، أو أحد أفراد أسرهم، وأيضاً توصلت الدراسة إلى علاقة ارتباطيه سالبة ضعيفة جداً ودالة عند 0.05 بين الخوف من الجائحة وبعد جودة الحياة الشخصية (-0.07) وأسهم الخوف من الموجة الثانية للجائحة في تفسير 4% من تباين جودة الحياة الشخصية وهو حجم تأثير ضعيف جداً وهذا يتفق مع عامر (2020d)، وقد ترجع هذه العلاقة الضعيفة إلى طبيعة الشخصية في البيئة العربية حيث إن القيم الدينية لها دور كبير في جودة الحياة ويُشكل الاعتماد على الله دوراً مهماً في جودة الحياة.

وتوصل Satici et al. (2020) إلى أن الخوف من جائحة كورونا أسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالاكتئاب (B=0.292)، وبالقلق (B=0.32) ، وبالضغوط (B=0.40) كما أسهم الخوف بتأثير غير مباشر دال إحصائياً

بالتنبؤ بجودة الحياة من خلال الاكتئاب(B=-0.143) ومن خلال القلق (B=-0.162) ومن خلال الضغوط (B=-0.126) كما وجدت علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين الخوف والاضطرابات النفسية (الاكتئاب والقلق والضغوط)، وارتبط الخوف ارتباطاً سالباً مع جودة الحياة (-0.244-).

وتوصل Bakioğlu et al. (2020) إلى أن وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الخوف من الجائحة وكلا من القلق والضغوط والاكتئاب، وتأثير سالب دال إحصائياً من الخوف والمشكلات النفسية على الايجابية أحد مظاهر جودة الحياة. وتوصل Arshour et al. (2020a) إلى أن العلاقة بين الخوف من الجائحة وجودة الحياة العقلية لدى النساء الحوامل وأزواجهن0.57- و0.65-، بينما العلاقة بين الاكتئاب وجودة الحياة هي على التوالي0.397 و 0.57-، والعلاقة مع القلق 0.57- و 0.44- وأن الخوف منبأ موجب لكل من القلق والاكتئاب بينما الخوف منبأ سالب بجودة الحياة B=-0.17

ولنموذج تنبؤي للخوف من جائحة كورونا توصل Mertens et al. (2020) إلى أن القلق الصحي والتعرض لوسائل الاتصال الاجتماعي من أهم العوامل المنبئة بالخوف من جائحة كورونا حيث كانت قيمة الانحدار المعياري للقلق على الخوف 0.145 وهي دالة عند 0.05.

وقد أقرت بعض الدراسات بأن الاضطرابات النفسية (الاكتئاب والقلق والضغوط) تلعب دور المتغير الوسيط في علاقة الخوف بجودة الحياة ((Bonsu et al., 2019; Hsu et al., 2014; Freire & Ferreira, 2018). وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن الاضطرابات النفسية المرتبطة بجائحة كورونا مثل الخوف والقلق والاكتئاب كانت أكثر شدة عند الإناث من الذكور (Amer & Faragg; 2020; Kim et al., 2014; Rogowska et al., 2020; Zhou et al., 2020, وعامر، 2020a). ولكن لم يتوصل Liu et al.,(2020) إلى وجود فروق بين الجنسين في الاضطرابات النفسية.

كما توصلت بعض الدراسات إلى أن أعراض الاكتئاب تزيد عند الأفراد الأصغر عمراً مقارنة بالأفراد الأكبر عمراً (Hankin et al., 2015)، بينما توصل Zhou et al. (2020) إلى وجود فروق بين طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الإعدادية في القلق والاكتئاب والاضطراب النفسي الناتج من جائحة كورونا لصالح طلاب الثانوي. بينما لم يتوصل Oosterhoff et al. (2020) إلى عدم وجود فروق بين الفئات العمرية في الخوف والقلق من الجائحة.

في ضوء العرض السابق فإن كل الدراسات في كل الثقافات أقرت بوجود آثار نفسية للجائحة من خوف وقلق وضغوط نفسية واكتئاب وغيرها وإن اختلفت نسبتها بين الثقافات المختلفة إلا أن معظم الدراسات كانت في المجتمع الصيني والملاحظ أن نسبة هذه الاضطرابات في المجتمع الصيني أقل نسبياً من المجتمعات الأخرى ويبدو هذا بديهي لأن نشأة الفيروس كانت من الصين وتم السيطرة عليه مبكراً.

وتناولت أغلب الدراسات العلاقة بين الاضطرابات النفسية وجودة الحياة كدراسات ارتباطيه ولم تحدد ديناميات العلاقة أو الترتيب السببي للعلاقات بين هذه المتغيرات هذا وتحاول الدراسة الحالية الوصول إلى رؤية أكثر

شمولية لطبيعة العلاقات السببية بين هذه المتغيرات وتحديد مدى الإسهام والدور الذي يلعبه الخوف من الجائحة في ظهور أعراض الاكتئاب والقلق والضغوط النفسية من خلال طرح نموذج سببي مفترض في ضوء الدراسات السابقة والتحليل المنطقي السيكولوجي. كما أن الدراسة الحالية تكمن أهميتها في تناولها الاضطرابات النفسية للجائحة خلال الموجة الثانية وبداية الموجة الثالثة ويمكن اعتباره دراسة للصدق التعميمي Cross- validation لدراسات عامر وآخرين (2020a,b,c; 2021) وبالتالي فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تقويم مستويات حدوث الاكتئاب والقلق والضغوط والخوف من جائحة كورونا خلال الموجة الثانية وبدايات الموجة الثالثة في الفترة من 20/12/2020 حتى 15/2/2021، والكشف عن العلاقات السببية التأثيرية للخوف من جائحة كورنا على القلق والاكتئاب والضغوط النفسية، وتحديد الدور الوسيطي أو التأثير غير المباشر الذي تؤديه متغيرات القلق والاكتئاب والضغوط في العلاقة بين الخوف من الجائحة وجودة الحياة وأيضاً تكمن أهمية الدراسة في تناول تأثيرات المتغيرات الديموغرافية على الاضطرابات النفسية حسب الجنس والجنسية والمهنة والمعرفة المسبقة لأحد الأقارب أو الأصدقاء المصابين بالفيروس.

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى الخوف من جائحة كورونا الموجة الثانية لدى عينة في المجتمع العربي؟
2. ما مستوي الاضطرابات النفسية (القلق، الاكتئاب والضغوط النفسية) في ظل جائحة كورونا لدى عينة في المجتمع العربي؟
3. ما مستوي جودة الحياة في ظل جائحة كورونا الموجة الثانية لدى عينة في المجتمع العربي؟
4. هل توجد فروق في الخوف من الجائحة والاضطرابات النفسية تُعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والجنسية، والمهنة، ومعرفة أحد المصابين بالفيروس) ؟
5. هل توجد علاقة ارتباطيه بين العمر والخوف من لجائحة والاضطرابات النفسية (القلق والضغوط والاكتئاب) ؟
6. هل توجد علاقة ارتباطيه بين الخوف من الجائحة والاكتئاب والقلق والضغوط وجودة الحياة؟
7. هل توجد تأثيرات سببية من الخوف من الجائحة (متغير مستقل) إلى الاكتئاب والقلق والضغوط (متغيرات وسيطة) وجودة الحياة (متغير تابع) ؟
8. هل توجد تأثيرات وسيطة لمتغيرات الاكتئاب والقلق والضغوط كلا على حدة في العلاقة بين الخوف من الجائحة وجودة الحياة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الآتي:

1. تحديد مستوي ونسبة الخوف من جائحة كورونا لدى عينة في المجتمع العربي.
2. تحديد مستوي ونسبة القلق والضغوط والاكتئاب في ظل جائحة كورونا لعينة في المجتمع العربي.
3. تحديد مستويات جودة الحياة لدى أفراد العينة في ظل جائحة كورونا.
4. دراسة الفروق في الخوف من جائحة كورونا والاضطرابات النفسية نتيجة جائحة كورونا في ضوء المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والجنسية، والمهنة، ومعرفة أحد المصابين بالفيروس).
5. دراسة العلاقات الارتباطية بين العمر وكلا من الخوف من الجائحة والاضطرابات النفسية، وجودة الحياة.
6. دراسة العلاقات الارتباطية بين الخوف من الجائحة والاكتئاب والقلق والضغوط وجودة الحياة.
7. تحديد التأثيرات السببية بين الخوف من الجائحة (مستقل) والاكتئاب والقلق والضغوط (وسيطة) وجودة الحياة (تابع).
8. الكشف عن دور الوسيط الذي تلعبه متغيرات الاكتئاب والقلق والضغوط كلا على حدة في العلاقة بين الخوف وجودة الحياة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- تقويم درجة وجود الاضطرابات النفسية جراء جائحة كورونا لعينة في المجتمع العربي للمساعدة في اتخاذ الآليات والبرامج اللازمة للتقليل من هذه الاضطرابات النفسية.
- تحديد الدور الذي تلعبه جائحة كورونا في ظهور الاضطرابات النفسية كالقلق والضغوط النفسية والاكتئاب حتى يمكن التقليل من الخوف من الجائحة لما له من دور سلبي في ظهور هذه الاضطرابات مما يؤثر على حياة الفرد النفسية والاجتماعية.
- بناء نموذج سببي تفسيري للدور الذي تلعبه متغيرات الخوف والقلق والضغوط النفسية والاكتئاب على جودة الحياة في ظل جائحة كورونا.

حدود الدراسة:

- تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من المجتمع العربي في الفترة من 15/12/2020حتى 15/2/2021.
- اقتصرت الدراسة على التطبيق علم مجتمع وسائل التواصل الاجتماعي الفيسبوك والوتساب.

الطريقة والإجراءات:

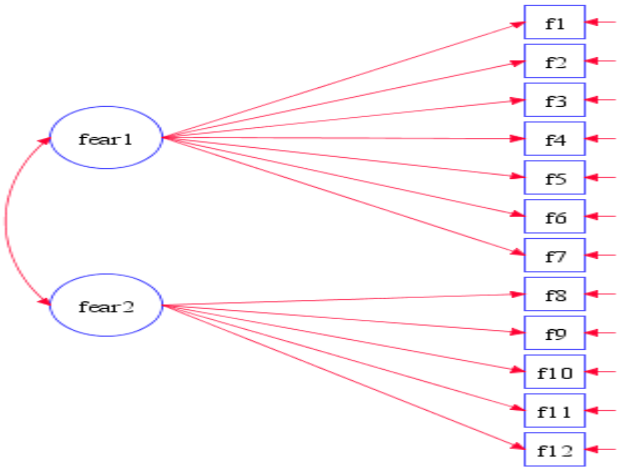
تصميم الدراسة: تم إجراء دراسة مستعرضة وصفية وتم تطبيق مقاييس الدراسة من خلال لينك على Google form واعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي للتحقق من العلاقات الارتباطية والسببية.

المشاركون والإجراءات: تم الحصول على عينة متاحة على الإنترنت من خلال طرح مقاييس الدراسة القائمة على التقرير الذاتي على صيغة Google form وتم إرسالها إلى العديد من الأفراد من طلاب الجامعة وطلاب الدراسات العليا أو العاملين في مجال التربية والتعليم في مصر وبقية الدول العربية وكذلك التنبيه عليهم لإرسالها إلى آخرين (عينة كرة الثلج) حيث يكون التطبيق إلكترونياً على التليفون عبر الوتساب والفيسبوك من خلال لينك مرسل إليهم. وبالتالي مجتمع العينة هو مستخدمو التليفونات الذكية أو الإنترنت وهو مجتمع غير محدد لدراسة ظاهرة كونية عالمية هي جائحة كورونا. وبلغ المشاركون 924 فرداً تنوعت حسب الجنس إلى197(21.3%) من الذكور و727(78.7%) من الإناث وتراوحت أعمارهم في المدى من 13 عام حتى65 عام بمتوسط 26.91 عام بانحراف معياري 9.77، وحسب الجنسية 723 (78.3%) مشاركاً مصرياً و 200 (21.7) تنوعت من جنسيات عربية أردنية وفلسطينية و جزائرية وسعودية ويمينية وغيرها، وحسب المرحلة التعليمية 10 (1.1%) مرحلة إعدادية و29 (3.1%) مرحلة ثانوية و885 (95.8%) جامعياً. وفي ضوء المهنة 565 (61.1%) طالباً، 220(23.8%) مدرساً، 73(7.9%) وظائف عليا من دكتور وطبيب ومهندس ومحاسب و66 (7.1%) موظفاً أو لا يعمل. وفي ضوء الحالة الاجتماعية تنوعت إلى653 (71.1%) أعزباً و253 (27.5%) متزوجاً و13(1.4%) مطلقاً أو أرملاً. وحسب معرفته لأحد أقاربه أو أصدقائه المصابين بفيروس كورونا تنوعت إلى684 (70.3%) له أحد أقاربه أو أصدقائه أصيب بفيروس كورونا و274(29.7%) لا يعرف أحد أصيب بفيروس كورونا.

أدوات الدراسة:

تضمنت الدراسة المقاييس الاتية:

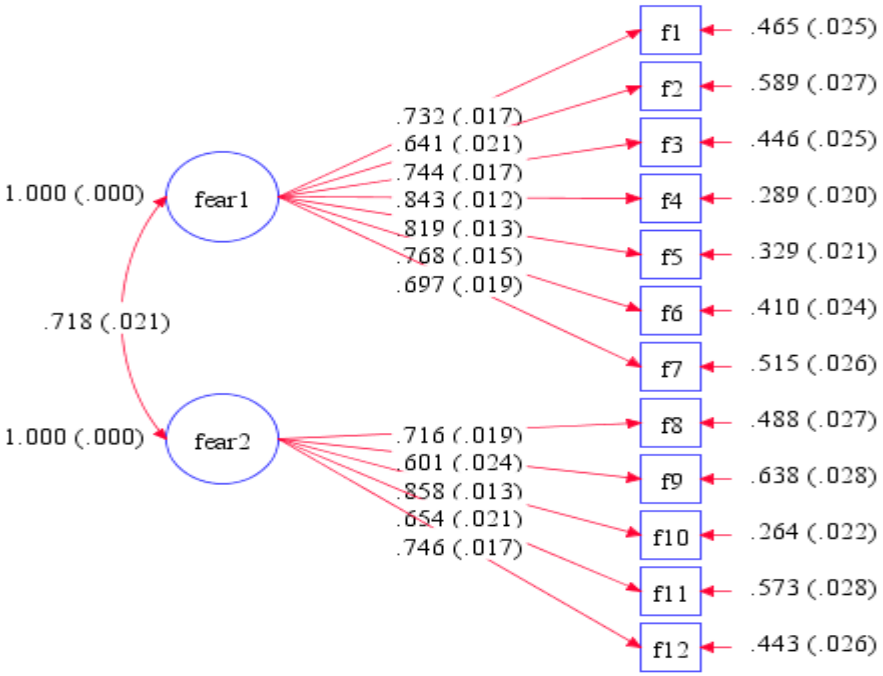
مقياس الخوف من جائحة كورونا (عامر، 2020a): **أُستخدم** مقياس الخوف من جائحة كورونا لعامر (2020a) وتكون المقياس من 12مفردة تقيس الخوف والذعر لعينة في المجتمع العربي. وصُحح المقياس في ضوء مقياس ليكرت الخماسي. وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي المعامل ألفا للمقياس 0.892، وهذا يدل على التجانسية العالية للمفردات لقياس الخوف من كورونا. وتم التحقق من الصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية وأفرز التحليل عاملين قبل وبعد التدوير وتشبع بالعامل الأول سبع مفردات تمثل الخوف من مزاولة الممارسات اليومية والتعامل مع الآخرين جراء جائحة كورونا (الخروج، المصافحة، ملامسة الوجه، الخوف من الآخرين)، بينما تشبع بالعامل الثاني خمس مفردات تمثل الخوف الشخصي (الذعر، الرعب، الأحلام المرعبة، الشك في أعراض كورونا). وتم التحقق من الصدق البنائي للمقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي وفيما يلي شكل المسار لنموذج التحليل العاملي التوكيدي:



الشكل (1): شكل المسار لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لبعدي الخوف من جائحة كورونا.

وبلغت مؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج كأي تربيع = (0.00 504.512(p ومؤشر RMSEA=0.096 و 0.93 =CFI و 0.91 =NNFI مما يدل على مطابقة مناسبة للنموذج مع البيانات ويتضح أن كل التأثيرات زادت عن 0.60 وهي دالة إحصائياً عند 0.05.

وفيما يلي نموذج التحليل العاملي التوكيدي بتأثيراته المعيارية والأخطاء المعيارية:

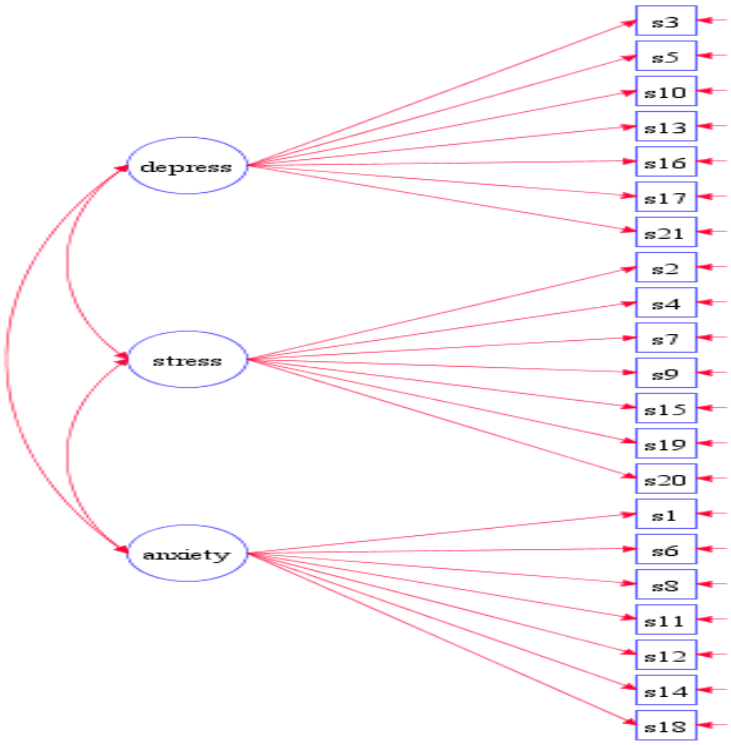


الشكل (2): شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لبعدي لخوف من الجائحة بتأثيراته المعيارية الدالة إحصائياً.

وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمعامل ألفا كرونباخ للمقياس لعينة الدراسة الحالية 0.903.

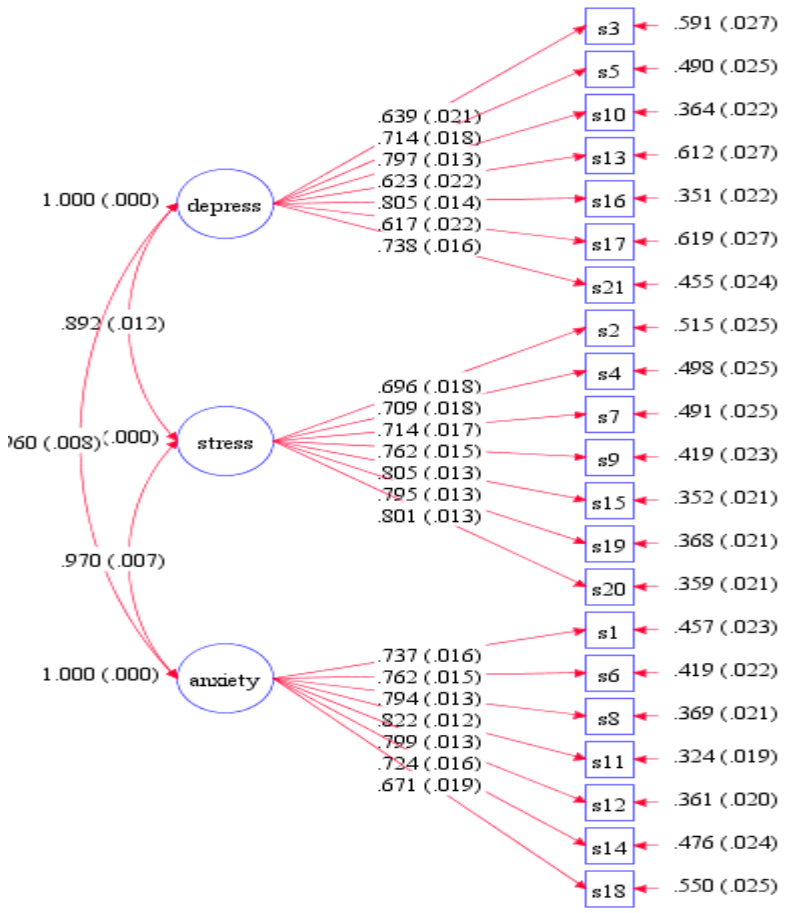
مقياس القلق والاكتئاب والضغوط: تم قياس هذه الأعراض باستخدام مقياس الاكتئاب والقلق والضغوط النفسية لـDASS21 Lovibond & Lovibond (1995) وهذا المقياس مكون من21 مفردة وهو أحدهم وأكثر المقاييس شيوعاً وقبولاً في التراث البحثي، ويتكون من ثلاثة أبعاد الأول يمثل الاكتئاب (المفردات:3, 5, 10, 13,16,17,21)، والثاني يمثل بُعد القلق (المفردات:2, 4, 7, 9,15, 19, 20) والثالث يمثل الضغوط (المفردات: 1, 6, 8, 11, 12, 14, 18). وقد اعتمدت الدراسة على المقياس لقياس القلق والاكتئاب والضغوط النفسية الناتجة من جائحة كورونا. وتم تعديل تصحيحه من مقياس رباعي التدرج)0 لا ينطبق على الإطلاق) إلى 3 (ينطبق على معظم الوقت) إلى مقياس ليكرت الخماسي1(بدرجة قليلة جداً) إلى 5 (بدرجة كبيرة جداً).

وتم التحقق من الصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي في برنامج (7) MPLUS باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى وفيما يلي شكل المسار:



الشكل (3): شكل المسار لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للأبعاد الثلاثة الاكتئاب والقلق والضغوط.

وتم التحقق من هذا النموذج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الاحتمال الأقصى وكانت مؤشرات حسن المطابقة RMSEA= 0.09 و CFI= 0.88 وTLI=0.86 مما يدل على أن النموذج أثبت مطابقة مقبولة إلى حد ما. وفيما يلي شكل المسار بتأثيراته المعيارية الدالة إحصائياً:



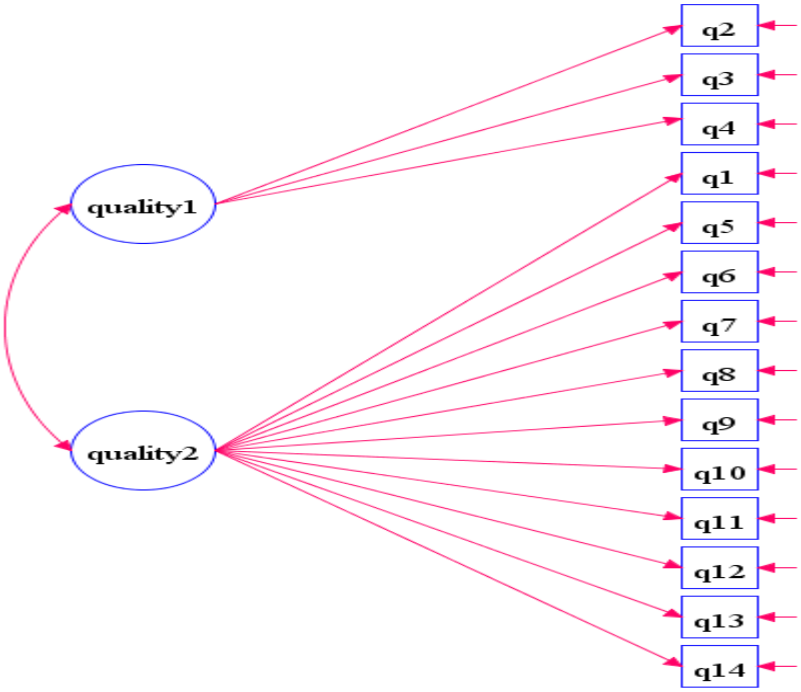
الشكل (4): شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس DAAS21 بعوامله الثلاثة بتأثيراته الدالة إحصائياً.

والملاحظ من الشكل (4) أن كل التأثيرات زادت عن 0.60 مما يدل على الصدق العالي للمفردات. وقد تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي ألفا كرو نباخ لبيانات العينة الحالية لمفردات بعد الاكتئاب 0.872 ولمفردات القلق 0.902 ولمفردات الضغوط النفسية 0.90.

مقياس جودة الحياة: مقياس جودة الحياة المختصر لعامر (2020b): أعده عامر (2020b) ويعد هذا المقياس صورة مختصرة مكونة من15 مفردة من مقياس منظمة الصحة العالمية لقياس جودة الحياة (1995) وتم اختيار هذه المفردات بما يتناسب مع مواقف الحياة للتعامل مع جائحة كورونا متضمناً العلاقات الاجتماعية، والأسرية، والوظيفية، والصحة العامة، والنفسية، والمسكن، والرضا عن الذات. وُصيغت المفردات في تساؤلات مثل إلى أي درجة تشعر بالسعادة في حياتك؟،إلى أي درجة أنت راضٍ عن نفسك؟، هل تشعر بالطمأنينة وراحة البال؟، وتم تصحيحها في ضوء مقياس ليكرت الخماسي وأُعيد تصحيح المفردة "ما درجة المشاعر السلبية لديك (إحباط، اكتئاب، قلق) لأنها عبارة سلبية وتم حذفها أثناء تحليل مفردات المقياس لأنها تقلل من ثبات المقياس. وتم بلغت قيمة معامل الثبات

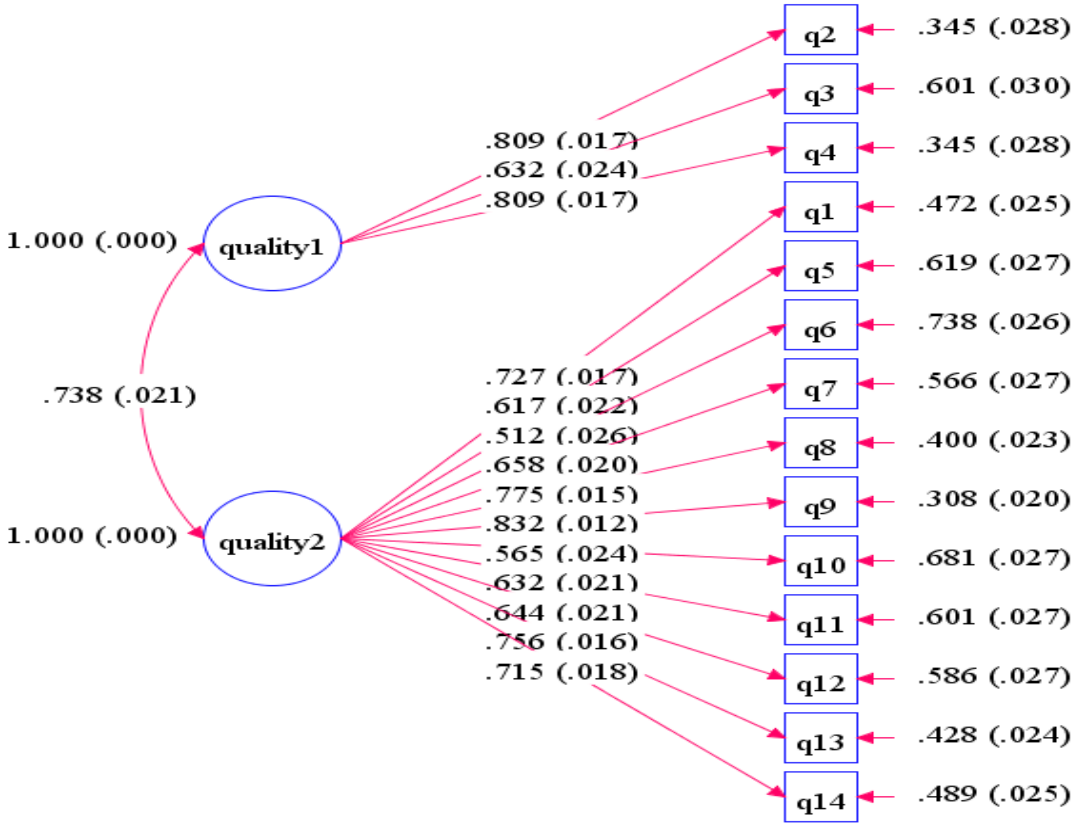
ألفا للمقياس 0.901 بعد حذف مفردة وأفرز التحليل عاملين الأول يتضمن مفردات تعكس جودة الحياة الذاتية للفرد، والثاني يتضمن جودة الحياة للفرد في علاقته بالآخرين (هل تشعر بالرضا عن حياتك العائلية؟).

وبالنسبة لبيانات العينة الحالية قدر معامل الثبات الاتساق الداخلي ألفا كرو نباخ للمقياس وبلغت قيمته 0.914 وهي قيمة جيدة بينما بلغ ثبات البعد الأول جودة الحياة الذاتية (11 مفردة) 0.901 بينما للبعد الثاني (3 مفردات) 0.789 وهي قيم ثبات مرضية جداً للتحليل. وقُدر الصدق البنائي من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي وفيما يلي شكل المسار:



الشكل (5): شكل المسار لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة الحياة.

واتضح أن مؤشرات حسن المطابقة RMSEA= 0.080 وCFI= 0.93 وTLI=0.91 مما يدل على أن النموذج أثبت مطابقة جيدة إلى حد ما. والملاحظ من الشكل أن أكثر من 95% من التأثيرات زادت عن 0.60 مما يدل على الصدق العالي للمفردات. وفيما يلي شكل المسار بتأثيراته المعيارية والأخطاء المعيارية:



الشكل (6): شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة الحياة بتأثيراته الدالة إحصائياً.

وبالنسبة لبيانات العينة الحالية قدر معامل الثبات للاتساق الداخلي ألفا كرو نباخ للمقياس وبلغت قيمته 0.914 وهي قيمة جيدة بينما بلغ ثبات البعد الأول جودة الحياة الذاتية (11 مفردة) 0.901 بينما للبعد الثاني (3 مفردات) 0.789 وهي قيم ثبات مرضية جداً للتحليل.

التحليل الإحصائي: حُللت البيانات باستخدام برنامج SPSS(26) لإجراء التحليلات الإحصائية الوصفي (المتوسطات، الانحرافات المعيارية والتفرطح والالتواء)، وكولوموجروف -سميرنوف للحكم علي اعتدالية بيانات المتغيرات في الدراسة، و معامل ارتباط بيرسون لتقدير العلاقات بين متغيرات الدراسة، وتحليل التباين الأحادي ANOVA لدراسة الفروق في الخوف والاضطرابات النفسية نتيجة للمتغيرات الديموغرافية، وتم الاعتماد علي محك الأرباع الأدنى p25والأعلى75p لتحديد المستويات بدرجة منخفضة(أقل من قيمة الأرباع الأدنى) وبدرجة متوسطة (قيمة الأرباع الأدنى إلى القيم الأقل من قيمة الأرباع الأعلى) وبدرجة كبيرة (قيمة الأرباع الأعلى فأكثر) للقلق والخوف والاكتئاب وجودة الحياة. واستخدم برنامج MPLUS (7) للتحقق من الصدق البنائي لمتغيرات الدراسة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وللتحقق من النموذج السببي المفترض باستخدام تحليل المسار بين المتغيرات المقاسة في إطار نموذج المعادلة البنائية وتم الاستعانة بمؤشرات المطابقة RMSEA (قيمتها 0.08فأقل) و CFI و NNFI (قيمتهما 0.90فأكثر) وإحصاء كاي تربيع وقيمة P الاحتمالية المرتبطة به (عدم الدلالة الإحصائية) (عامر، 2018).

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرض لنتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول: ما مستوي الخوف من جائحة كورونا الموجة الثانية لدى عينة في المجتمع العربي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تقدير المتوسطات والانحرافات المعيارية والوسيط للمفردات المقياس وكذلك مؤشري الالتواء والتفرطح كالآتي:

الجدول (1)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والالتواء والتفرطح لمفردات الخوف من كورونا (N=924).

المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح
أتجنب الخروج من المنزل حتى لا أقابل أحداً	2.78	1.17	0.11	-0.66
أتجنب الصلاة في جماعة خوفاً من ملامسة الآخرين.	2.72	1.33	0.23	-1.05
أتجنب زيارة أقاربي خوفاً من الإصابة بفيروس كورونا.	2.901	1.28	0.10	-0.95
أخاف من الآخرين حتى لا يصيبني الفيروس.	3.27	1.20	-0.23	-0.73
أخاف أن أُسلم على أحد خوفا من ملامسة يده.	3.32	1.26	-0.29	-0.90
أخاف من شراء الحاجات اليومية للشك بأنها تتضمن فيروس كورونا.	2.67	1.26	0.30	-0.85
أتجنب ملامسة وجهي خوفاً من الإصابة بفيروس كورونا	3.02	1.34	-0.03	-1.10
أخاف أن أُصاب بفيروس كورونا خوفاً من الموت.	2.83	1.44	0.15	-1.29
تنتابني أحلام مرعبة أثناء النوم خوفاً من فيروس كورونا.	1.66	1.14	1.72	1.92
أعاني من الرعب من الإصابة بفيروس كورونا.	2.63	1.42	0.33	-1.20
أشك باستمرار أنني أعاني من أعراض فيروس كورونا.	2.53	1.31	0.44	-0.90
أشعر بالذعر من سماع أخبار إصابات ووفيات كورونا	3.23	1.40	-0.25	-1.19

يتضح من الجدول (1) أن قيم والالتواء لا تزيد عن 1.0 لمعظم المفردات بينما زادت قيمة التفرطح عن 1.00 للعديد من المفردات ولكنها لم تتجاوز القيمة 1.50 مما يشير إلى توفر الاعتدالية بدرجة مناسبة حيث أشار Tabachnick & Fidel (2007) إلى أنه عندما تكون قيم الالتواء والتفرطح تنحصر بين 1.5 إلى 1.5- فإن توزيع المتغيرات

اعتدالي. كما أن قيم المتوسط لكل مظاهر الخوف من جائحة كورونا تقترب من 3.0 مما يدل على أن أفراد العينة يعانون من الخوف من كورونا بدرجة متوسطة لكل مظاهره ما عدا مفردة " تنتابني أحلام مرعبة أثناء النوم من الإصابة بفيروس كورونا."، فكانت بدرجة قليلة وهذا يتفق مع نتائج دراسات عامر (2020a,d) ولكن نتائج الدراسة الحالية تختلف في زيادة بعض مظاهر الخوف مثل "أنا عندي رعب من الإصابة بفيروس كورونا." و " أشك باستمرار أنني أعاني من أعراض كورونا" حيث ارتفعت من مستوي درجة قليلة في الموجة الأولي إلى درجة متوسطة لهذين المظهرين في الموجة الثانية وبداية الثالثة مما يدل على زيادة مستوى الوعي بخطورة الفيروس.

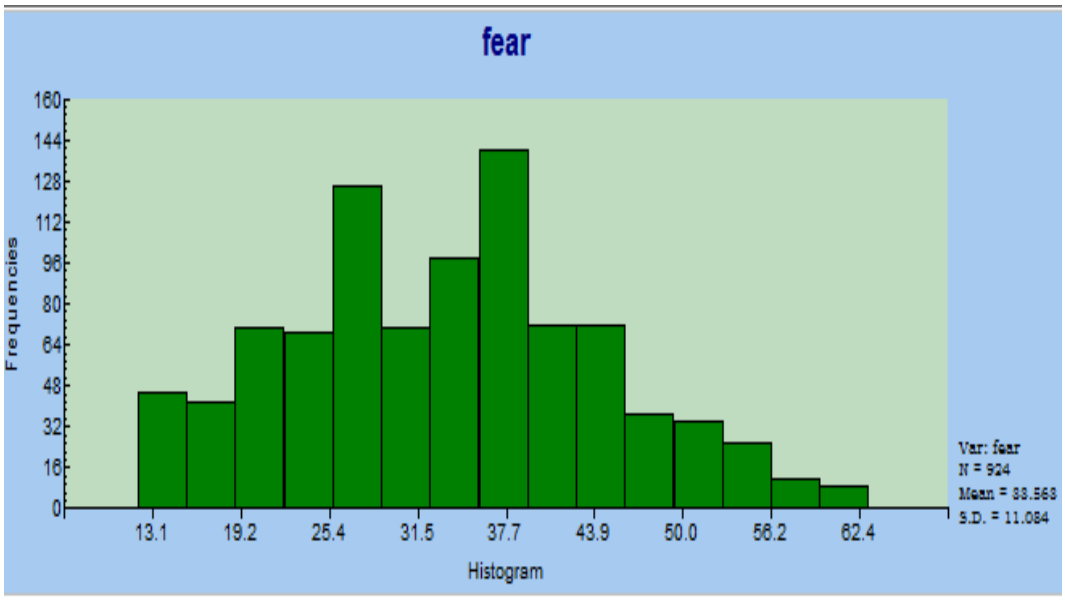
ولتصنيف أفراد العينة إلى مستويات منخفضة ومتوسطة ومرتفعة من الخوف من الجائحة تم الاعتماد على الأرباعيات وكانت الأرباع الأدنى26 =P25 والمئين خمسين P50=34 والأرباع الأعلى41=P75 وعليه فإن توزيع أفراد العينة على المستويات الثلاثة كالآتي:

الجدول (2)

توزيع أفراد العينة على مستويات الخوف من جائحة كورونا

مستوي الخوف	العدد	النسبة المئوية %
منخفضة أقل من 26	227	24.57%
متوسطة (26 لأقل من 41)	459	49.67%
كبيرة (41 فأكثر)	238	25.76%
	924	100%

يتضح من الجدول (2) أن 25.76% أي ربع أفراد العينة يعانون من الخوف من جائحة كورونا الموجة الثانية وبداية الثالثة بدرجة كبيرة وتقريباً 25% من أفراد العينة يعانون من الخوف من الجائحة بدرجة منخفضة بينما يعاني نصف أفراد العينة تقريباً من الخوف من الجائحة بدرجة متوسطة وأن 75.43% من أفراد العينة يعانون من الخوف من جائحة كرونا بدرجة من متوسطة إلى كبيرة وهذه النسبة تزيد قليلاً عما توصل إليه عامر (2020a) في الموجة الأولى من الجائحة وعما توصل إليه(2021) .Amer et al في الموجة الثانية. وفيما يلي الشكل البياني لتوزيع درجات الخوف من جائحة كورونا:



الشكل (7): المدرج التكراري لدرجات الخوف من جائحة كورونا.

يتضح من الشكل (7) أن توزيع درجات الخوف من جائحة كورونا تتوزع اعتدالي بدرجة مناسبة بمعني أن غالبية أفراد العينة في المدى من 25إلى37.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: ما مستوى الاضطرابات النفسية (القلق، الاكتئاب والضغوط النفسية) في ظل جائحة كورونا لدى عينة في المجتمع العربي؟، للإجابة عن هذا السؤال تم تقدير المتوسطات والانحرافات المعيارية والوسيط للمفردات المقياس وكذلك مؤشري الالتواء والتفرطح كالآتي:

أولا: مظاهر الاكتئاب:

الجدول (3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والالتواء والتفرطح لمظاهر الاكتئاب جراء جائحة كورونا (N=924)

المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح
لا يوجد لديّ أي مشاعر إيجابية على الإطلاق في ظل هذه الجائحة.	2.78	1.24	0.10	-0.88
ليس لديّ استعداد أو مبادرة للقيام بعمل أي شيء في ظل هذه الجائحة.	2.68	1.34	0.29	-1.03
ليس لديّ أي شيء ارغب في القيام به نتيجة الإحباط من سماع إصابات ووفيات كورونا.	2.67	1.31	0.28	-1.00
أشعر بالحزن والغم عند سماع وفاة أحد أقاربي أو أصدقائي من هذا الفيروس.	4.02	1.17	-1.11	0.32

ليس لديّ حماس أو رغبة في القيام بعمل أي شيء في ظل هذه الجائحة.	2.92	1.38	0.07	-1.19
أشعر بأنني شخص عديم الفائدة عندما لا أستطيع مساعدة مصابي فيروس كورونا.	3.23	1.31	-0.24	-1.05
أشعر بأن حياتي ليس لها معنى وتعيسة في ظل جائحة كورونا.	2.27	1.40	0.28	-1.16

يتضح من الجدول (3) أن قيم الالتواء لا تزيد عن 1.0 لمعظم المفردات بينما زادت قيمة التفرطح عن 1.00 للعديد من المفردات ولكنها لم تتجاوز القيمة 1.5 مما يشير إلى توفر الاعتدالية بدرجة مناسبة، كما أن قيم المتوسط لكل مظاهر لاكتئاب في ظل جائحة كورونا تقترب من 3.0 مما يدل على أن أفراد العينة يعانون من الاكتئاب جراء الجائحة بدرجة متوسطة ماعدا مظهر "أشعر بأن حياتي ليس لها معني وتعيسة في ظل جائحة كورونا" فتوفرت بدرجة قليلة.

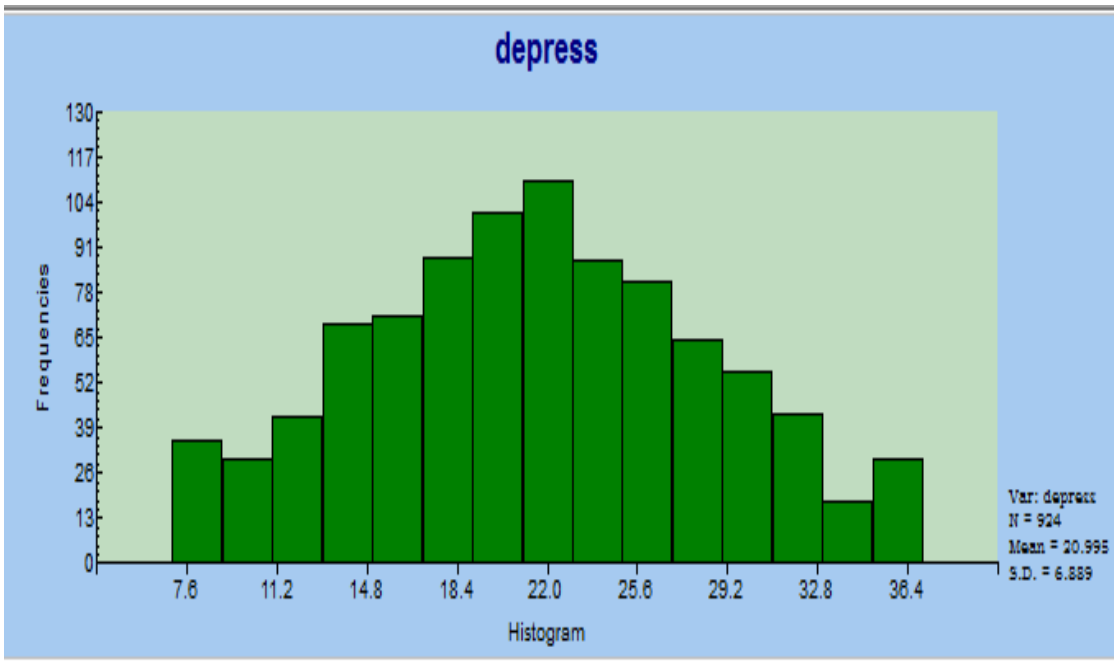
وفي حالة تصنيف أفراد العينة إلى مستويات منخفضة ومتوسطة ومرتفعة تم الاعتماد على الأرباعيات وكانت الأرباع الأدنى16 =P25 والمئين خمسين 21 =P50 والأرباع الأعلى 26 =P75 وعليه فإن توزيع أفراد العينة على المستويات الثلاثة كالآتي:

الجدول (4)

توزيع أفراد العينة على مستويات الاكتئاب نتيجة جائحة كورونا

مستويات الاكتئاب	العدد	النسبة المئوية %
منخفضة أقل من 16	215	23.27%
متوسطة (16 لأقل من 26)	468	50.56%
كبيرة (26فأكثر)	242	26.19%
	924	100%

يتضح من الجدول (4) أن نسبة 26.19% يعانون من الاكتئاب نتيجة جائحة كورونا بدرجة كبيرة و 50.56% يعانون من الاكتئاب بدرجة متوسطة وأن 76.75% من العينة الكلية يعانون من الاكتئاب نتيجة جائحة كورونا بدرجة من متوسطة إلى شديدة. وفيما يلي الشكل البياني للاكتئاب:



الشكل (8): المدرج التكراري لدرجات الاكتئاب نتيجة لجائحة كورونا.

نلاحظ من التوزيع البياني لدرجات الاكتئاب أن غالبية أفراد العينة في منتصف المنحنى من الدرجة 18.4إلى 29.2مما يؤكد على اعتدالية التوزيع.

ثانياً: مظاهر القلق:

الجدول (5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والالتواء والتفرطح لمظاهر القلق جراء جائحة كورونا (N=924)

المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح
أشعر بجفاف ريقي عند سماع أعراض وآثار هذا الفيروس.	2.50	1.31	0.46	-0.92
أشعر بضيق في صدري يمنعني من التنفس بحرية جراء الخوف على أهلي من هذه الجائحة.	3.18	1.44	-0.16	-1.29
أشعر برجفة (في يدي مثلاً أو جسمي) عند سماع وفاة أحد أقاربي.	3.50	1.44	-0.52	-1.08
أفقد السيطرة على أعصابي وانفعالاتي خاصة عندما يُصاب صديق أو أحد من أهلي بهذا الفيروس.	3.42	1.38	-0.41	-1.08
أشعر بالرعب عند سماع أعداد الوفيات من الفيروس بين أهلي وأصدقائي.	2.65	1.26	-0.6الجدو5	-0.57

أشعر بسرعة ضربات قلبي عند سماع آثار هذه الجائحة.	2.70	1.34	0.26	-1.07
ينتابني الخوف الشديد نتيجة الانتشار السريع للجائحة.	3.42	1.27	-0.43	-0.81

يتضح من الجدول (5) أن قيم والالتواء لا تزيد عن 1.0 لكل المفردات بينما زادت قيمة التفرطح عن 1.00 للعديد من المفردات ولكنها لم تتجاوز القيمة 1.50 مما يشير إلى توفر الاعتدالية بدرجة مناسبة، كما أن قيم المتوسط لكل مظاهر القلق نتيجة جائحة كورونا الموجة الثانية تقترب من 3.0 مما يدل على توافر مظاهر القلق نتيجة الجائحة بدرجة متوسطة ماعدا المفردة "أشعر برجفة (في يدي مثلاً أو جسمي) عند سماع وفاة أحد أقاربي" فتوفرت بدرجة كبيرة.

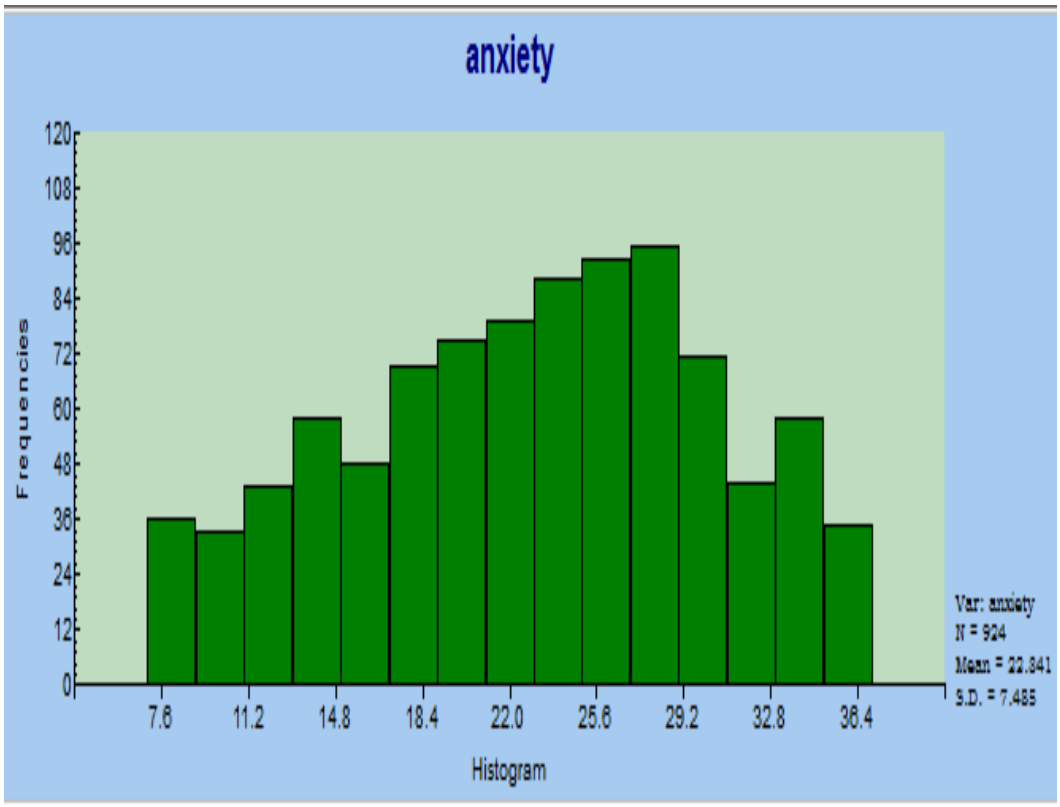
وفي حالة تصنيف أفراد العينة إلى مستويات منخفضة ومتوسطة ومرتفعة تم الاعتماد على الأرباعيات وكانت الأرباع الأدنى17 =P23 والمئين خمسين P50=21 والمئين28=P75 وعليه فإن توزيع أفراد العينة على المستويات الثلاثة كالآتي:

الجدول (6)

توزيع أفراد العينة على مستويات القلق من جائحة كورونا

مستويات القلق	العدد	النسبة المئوية %
منخفضة اقل من 17	218	23.59
متوسطة (17الأقل من 21)	498	53.90
كبيرة (28فاكثر)	208	22.51
	924	100

من الجدول (6) يتضح أن 251% من أفراد العينة يعانون من القلق نتيجة جائحة كورونا بدرجة كبيرة و 53.90% يعانون من القلق بدرجة متوسطة وأن 76.41% من أفراد العينة يعانون من القلق نتيجة جائحة كورونا بدرجة من متوسطة إلى شديدة. وفيما يلي العرض البياني لتوزيع درجات القلق:



الشكل (9): المدرج التكراري لدرجات القلق نتيجة جائحة كورونا.

من الشكل يتضح أن درجات الأفراد تميل إلى التمركز على الجانب الأيمن من المنحني قليلاً حيث الدرجات المرتفعة من القلق مما يدل على أن مستويات القلق أعلى من الاكتئاب أو الضغوط ولكن يمكن اعتبار التوزيع يميل إلى الاعتدالية.

3. مظاهر الضغوط النفسية:

الجدول (7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والالتواء والتفرطح لمفردات الضغوط النفسية جراء جائحة كورونا (N=924)

المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح
لا أشعر بالراحة النفسية عند سماع إصابات ووفيات جائحة كورونا.	3.29	1.31	-0.28	-1.00
أميل إلى ردود فعل شديدة للظروف والأحداث المحيطة بي جراء جائحة كورونا.	2.72	1.24	0.23	-0.85
أشعر بالتوتر العصبي جراء سماع أثار هذا الفيروس في وسائل التواصل الاجتماعي.	3.15	1.30	-0.15	-1.05

أشعر بأنني مضطرب ومنزعج عند التفكير في أثار هذه الجائحة.	3.06	1.32	-0.11	-1.09
لا أشعر بالطمأنينة في ظل جائحة كورونا.	3.33	1.32	-0.32	-0.98
لا أستطيع تحمل أي مصاعب أو مشاكل في حياتي أو عملي هذه الأيام.	3.28	1.38	-0.27	-1.14
أميل إلى العصبية الشديدة أثناء الحديث مع الآخرين ومع أهلي عن هذه الجائحة.	2.54	1.30	0.39	-0.91

يتضح من الجدول (7) أن قيم الالتواء لا تزيد عن 1.0 لكل المفردات بينما زادت قيمة التفرطح عن 1.00 للعديد من المفردات ولكنها لم تتجاوز القيمة 1.50 مما يشير إلى توفر الاعتدالية بدرجة مناسبة، كما أن قيم المتوسط لكل مظاهر الضغوط النفسية نتيجة جائحة كورونا تقترب من 3.0 مما يدل على توافر هذه المظاهر بدرجة متوسطة.

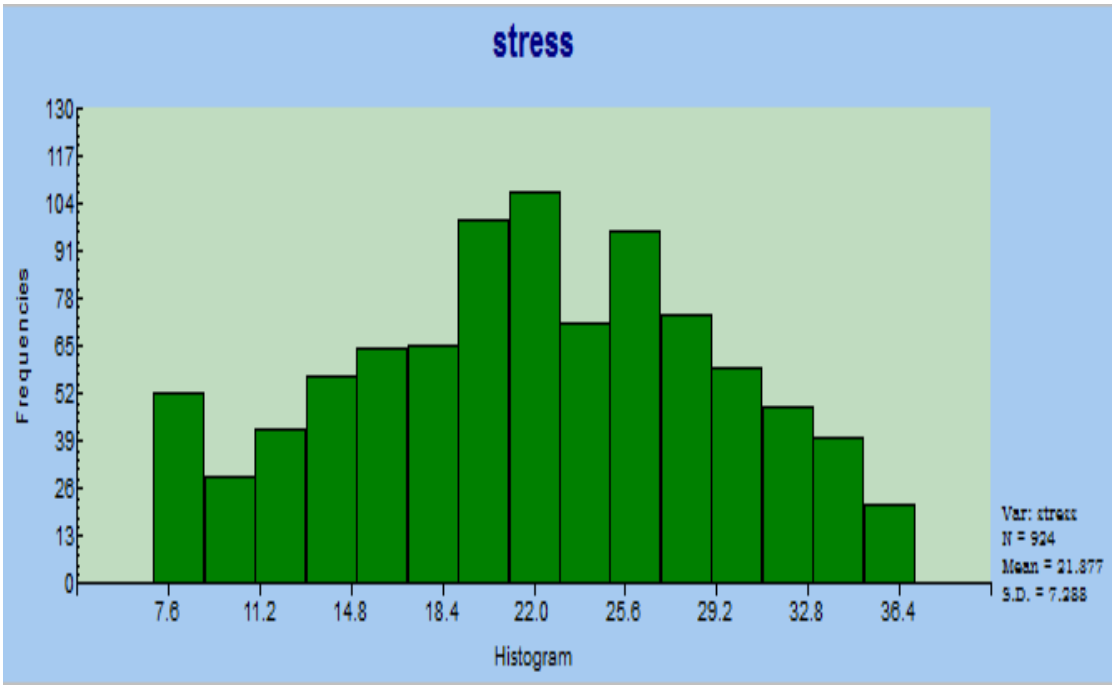
وفي حالة تصنيف أفراد العينة إلى مستويات منخفضة ومتوسطة ومرتفعة تم الاعتماد على الأرباعيات وكانت الأرباع الأدنى16 =P25 والمئين خمسين P50=21 والمئين27=P75 وعليه فإن توزيع أفراد العينة على المستويات الثلاثة كالآتي:

الجدول (8)

توزيع أفراد العينة علي مستويات الضغوط النفسية نتيجة جائحة كورونا

مستويات الضغوط النفسية	العدد	النسبة المئوية %
منخفضة اقل من 16	208	22.51%
متوسطة (16لأقل من 27)	474	51.30%
كبيرة (27فأكثر)	242	26.19%
	924	100%

من الجدول (8) يتضح نسبة 26.91% من إجمالي أفراد العينة يعانون من الضغوط النفسية نتيجة جائحة كورونا بدرجة كبيرة وأن 77.49% من العينة الكلية يعانون من الضغوط النفسية نتيجة جائحة كورونا بدرجة من متوسطة إلى شديدة.



الشكل (10): المدرج التكراري لدرجات الضغوط نتيجة من جائحة كورونا.

ويتضح أن غالبية درجات العينة من الدرجة 18.4 إلى الدرجة 29.2 تقع في وسط المنحني مما يشير إلى توفر جودة الحياة بدرجة متوسطة لأغلب أفراد العينة.

السؤال الثالث: ما مستوى جودة الحياة في ظل جائحة كورونا الموجة الثانية لدى عينة في المجتمع العربي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تقدير المتوسطات والانحرافات المعيارية والوسيط لمفردات المقياس وكذلك مؤشري الالتواء والتفرطح للتحقق من اعتدالية البيانات كالآتي:

الجدول (9)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والالتواء والتفرطح لمفردات جودة الحياة في ظل جائحة كورونا (N=442)

المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	التفرطح	الالتواء
إلى أي درجة تشعر بالسعادة في حياتك؟	3.23	0.99	-0.210	0.050
هل علاقتك جيدة مع والديك وأقاربك؟	4.10	0.96	-1.03	0.83
ما درجة رضاك عن علاقاتك مع الآخرين هذه الأيام؟	3.92	0.93	-0.74	0.37
هل تشعر بالرضا في حياتك الأسرية؟	3.94	1.12	-0.95	0.20
إلى أي درجة أنت مرتاح في عملك أو وظيفتك؟	3.11	1.10	-0.16	-0.40
هل لديك قدر من المال لتلبية احتياجاتك اليومية؟	3.17	1.08	-0.24	-0.25
هل تشعر بالصحة الجسمانية والعافية؟	3.52	1.04	-0.43	-0.12

هل تشعر بالأمن والأمان في حياتك اليومية؟	3.46	1.08	-0.41	-.43
هل تشعر بالطمأنينة وراحة البال؟	3.33	1.09	-0.30	-0.42
هل أنت راضٍ عن مسكنك الذي تعيش فيه؟	3.93	1.06	-0.88	0.21
إلى أي درجة قادر على تأدية أعمالك اليومية؟	3.49	0.92	-0.28	0.14
إلى أي درجة أنت راضٍ عن نفسك؟	3.63	1.03	-0.50	-0.10
إلى أي درجة أنت مستمتع بحياتك؟	3.28	1.06	-0.27	-0.21
ما درجة جودة الحياة لديك في ظل جائحة كورونا؟	3.37	0.89	-0.13	0.37

يتضح من الجدول (9) أن قيم الالتواء والتفرطح لا تزيد عن 1.0 لكل المفردات مما يشير إلى توافر الاعتدالية بدرجة كبيرة. وفي المجمل فإن الأفراد يشعرون بدرجة متوسطة على معظم مظاهر جودة الحياة حيث اقتربت قيمة المتوسط حول الاستجابة 3 ما عدا مظاهر جودة الحياة الآتية:" إلى أي درجة أنت راضٍ عن نفسك؟ و" هل أنت راضٍ عن مسكنك الذي تعيش فيه؟" و" هل تشعر بالصحة الجسمانية والعافية؟" و"هل تشعر بالرضا في حياتك الأسرية؟ "و "ما درجة رضاك عن علاقاتك مع الآخرين هذه الأيام؟ و" هل علاقتك جيدة مع والديك وأقاربك؟" فكانت بدرجة كبيرة.

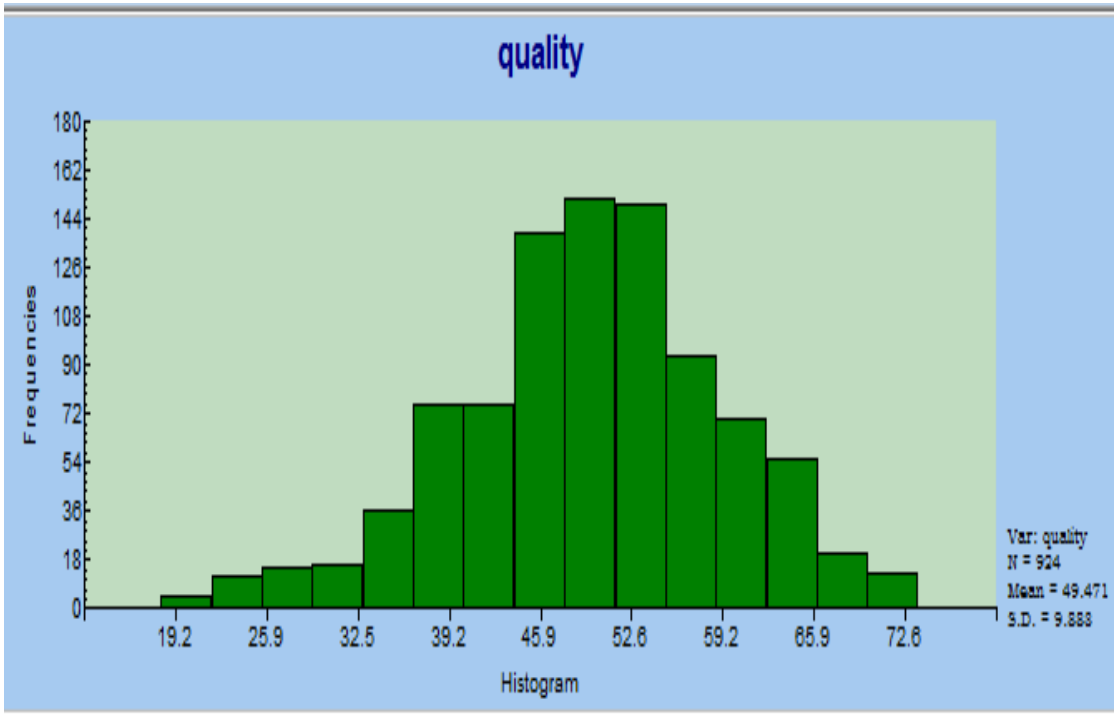
ولتحديد مستويات جودة الحياة المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة تم الاعتماد على محك الأرباعيات وكانت الأرباع الأدنى43 =P23 والمئين خمسين P50=50 والمئين56=P75 وعليه فإن توزيع أفراد العينة على المستويات الثلاثة كالآتي:

الجدول (10)

توزيع أفراد العينة على مستويات جودة الحياة في ظل جائحة كورونا

مستويات جودة الحياة	العدد	النسبة المئوية %
منخفضة أقل من 43	206	22.29
متوسطة (من 43 لأقل من 56)	467	50.54
كبيرة (56فأكثر)	251	27.17
	924	100

يتضح من الجدول أن نسبة الذين أقروا بان لديهم مستوي منخفض من جودة لحياة 22.9% بينما 50.54% أقروا بامتلاكهم مستويات متوسطة من جودة الحياة في ظل جائحة كورونا. وفيما يلي التمثيل البياني لدرجات جودة الحياة:



الشكل (11): المدرج التكراري لدرجات جودة الحياة في ظل جائحة كورونا.

يتضح من الشكل أن توزيع درجات جودة الحياة يقترب كثيراً من الاعتدالية حيث إن غالبية الأفراد في منتصف المنحنى ويوجد عدد قليل من الأفراد على جانبي المنحنى.

السؤال الرابع: هل توجد فروق في الخوف من الجائحة والاضطرابات النفسية تُعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والجنسية، والمهنة، ومعرفة أحد المصابين بالفيروس)؟ ، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين الأحادي:

أولاً: الجنس:

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين للفروق بين الذكور والإناث في الخوف من الجائحة والاضطرابات النفسية (الاكتئاب والقلق والضغوط والخوف)

	مجموع المربعات	df	متوسط مجموع المربعات	F	الدلالة
الاكتئاب بين المجموعات	1951.16	1	1951.16	42.99	0.00
داخل المجموعات	41849.82	922	45.39		
القلق بين المجموعات	3439.59	1	3439.5952.36	65.69	0.00
داخل	48278.03	922			
الضغوط بين المجموعات	2316.37	1	2316.37	45.72	0.00
داخل	46710.57	922	50.66		
الخوف بين المجموعات	762.87	1	762.87	6.25	0.011
داخل	112626.4	922	122.16		

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائياً عند 0.01 بين الذكور والإناث في الاكتئاب والقلق والضغوط النفسية بينما توجد فروق ذات دلالة عند 0.05 في الخوف من جائحة كورونا الموجة الثانية وكانت الدلالة لصالح الإناث بمعني أن الإناث أكثر خوفاً وقلقاً واكتئاباً وضغوطاً نفسية من الذكور وهذا متسق مع النظرية السيكولوجية والأدبيات البحثية في هذا الشأن.

ثانيا: الجنسية:

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين للفروق بين أفراد المجتمع المصري وباقي أفراد المجتمعات العربية في الخوف من الجائحة والاضطرابات النفسية (الاكتئاب والقلق والضغوط)

	مجموع المربعات	df	متوسط مجموع المربعات	F	الدلالة
الاكتئاب بين المجموعات	702.30	1	702.30	15.01	0.00
داخل المجموعات	34097.96	921	46.79		
القلق بين المجموعات	2026.05	1	2026.05	37.56	0.00
داخل	49678.16	921	53.94		

الضغوط	بين المجموعات	948.55	1	948.55	18.18	0.00
	داخل	48049.45	921	52.17		
الخوف	بين المجموعات	111.63	1	111.63	0.908	0.11
	داخل	113275.66	921	122.99		

يتضح من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائية عند 0.01 بين أفراد المجتمع المصري وأفراد باقي المجتمعات العربية في الاكتئاب والقلق والضغوط النفسية وكانت الدلالة لصالح أفراد الجنسية المصرية بمعني أن أفراد المجتمع المصري أكثر اكتئاباً وقلقاً وضغوطاً نفسية من نظرائهم في بقية الدول العربية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجتمع المصري وأفراد باقي المجتمعات العربية في الخوف من جائحة كورونا الموجة الثانية.

ثالثا: الحالة الاجتماعية:

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين للفروق بين المتزوجين وغير المتزوجين في الخوف من الجائحة والاضطرابات النفسية (الاكتئاب والقلق والضغوط

		مجموع المربعات	df	متوسط مجموع المربعات	F	الدلالة
الاكتئاب	بين المجموعات	681.12	1	681.12	14.70	0.00
	داخل المجموعات	42499.67	917	46.35		
القلق	بين المجموعات	1107.46	1	1107.46	20.45	0.00
	داخل	49653.41	917	54.15		
الضغوط	بين المجموعات	542.89	1	542.89	10.44	0.00
	داخل	47675.63	917	51.99		
الخوف	بين المجموعات	1.18	1	1.18	0.908	0.010
	داخل	112221.16	917	122.38		

يتضح من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائية عند 0.01 بين المتزوجين وغير المتزوجين في الاكتئاب والقلق والضغوط النفسية وكانت الدلالة لصالح غير المتزوجين بمعني أن أفراد المجتمع غير المتزوجين أكثر اكتئاباً وقلقاً وضغوطاً نفسية من أقرانهم المتزوجين، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتزوجين وغير المتزوجين في الخوف من جائحة كورونا الموجة الثانية.

رابعا: المهنة:

الجدول (14)

نتائج تحليل التباين للفروق بين المهن المختلفة (طالب ومدرس ومهن الوظائف العليا ومهن الوظائف الدنيا) في الخوف من الجائحة والاضطرابات النفسية (الاكتئاب والقلق والضغوط)

	مجموع المربعات	df	متوسط مجموع المربعات	F	الدلالة
الاكتئاب بين المجموعات	1918.55	3	639.52	14.05	0.00
داخل المجموعات	41882.42	920	45.52		
القلق بين المجموعات	2795.71	3	931.90	17.53	0.00
داخل	48921.90	920	53.18		
الضغوط بين المجموعات	2096.27	3	698.76	13.70	0.00
داخل	46930.66	920	51.01		
الخوف بين المجموعات	697.41	3	232.47	1.90	0.13
داخل	112221.16	917	122.38		

يتضح من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائية عند 0.01 بين أصحاب المهن الأربع (الطالب، والعاملين في مجال التربية والتعليم، وأصحاب الوظائف العليا، وأصحاب الوظائف الدنيا) في الاكتئاب والقلق والضغوط النفسية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أصحاب المهن الأربع في الخوف من جائحة كورونا الموجة الثالثة.

وفقاً لاختبار توكي فإن المسؤول عن هذه الدلالة بالنسبة للاكتئاب مجموعة المدرسين ومجموعة الطلاب ومجموعات الوظائف العليا وكانت أعلى متوسطات للاكتئاب مجموعة الطلاب تليها مجموعة المهن المتوسطة ثم مجموعة الوظائف العليا وأخيراً مجموعة المدرسين كانت أقلهم اكتئاباً.

وبالنسبة لمظهر القلق أظهر اختبار توكي أن المسؤول عن حدوث هذه الدلالة هي مجموعات المهن الأربع وكانت أعلى متوسطات لمجموعة الطلاب تليها مجموعة المهن المتوسطة ثم مجموعة المدرسين وأخيراً أقل المهن قلقاً هم أصحاب المهن العليا.

وبالنسبة لمظهر لضغوط النفسية أظهر اختبار توكي أن المسؤول عن حدوث الدلالة الإحصائية هي المجموعات الأربع وكانت أكثر المهن ضغوطاً نفسية هي مجموعة الطلاب تليها مجموعة المدرسين ثم أصحاب الوظائف العليا وأخيرا أصحاب المهن المتوسطة.

خامسا: المعرفة المسبقة بأحد الأقارب أو الأصدقاء المصابين بالفيروس:

الجدول (15)

نتائج تحليل التباين للفروق بين من لديه معرفة بأحد المصابين فيروس كورونا ومن ليس لديه معرفة في الخوف من الجائحة والاضطرابات النفسية (الاكتئاب والقلق والضغوط)

	مجموع المربعات	df	متوسط مجموع المربعات	F	الدلالة
الاكتئاب بين المجموعات	227.36	1	227.36	4.81	0.03
داخل المجموعات	43472.36	920	47.25		
القلق بين المجموعات	391.91	1	391.91	7.3	0.00
داخل	51318.51	920	55.78		
الضغوط بين المجموعات	255.77	1	255.77	4.83	0.03
داخل	48757.63	920	52.99		
الخوف بين المجموعات	1621.68	1	1621.68	13.37	0.00
داخل	111584.91	920	121.29		

يتضح من الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائية عند 0.01 بين من لديهم معرفة سواء صديق أو قريب مصاب بفيروس كورونا ومن ليس لديهم معرفة في الخوف من الجائحة والقلق، وفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 في الاكتئاب والضغوط وكانت الدلالة لصالح من لديهم قريب أو صديق مصاب بالفيروس بمعني أن الأفراد الذين لديهم أحد المعارف أو الأقارب أكثر خوفاً وقلقاً وضغوطاً نفسية واكتئاباً مقارنة بأقرانهم الذين ليس لديهم معرفة بأحد المصابين.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيه بين العمر والخوف من الجائحة والاضطرابات النفسية (القلق والضغوط والاكتئاب) ؟، وللإجابة عن هذا السؤال قُدر معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين العمر والاكتئاب$r_{915} = -0.25, p < 0.01$ وهي علاقة ارتباطية ضعيفة سالبة دالة إحصائية وهذا يعني أنه كلما زاد العمر انخفضت حدة الاكتئاب وهذا يعني أن الأفراد الأصغر عمراً أكثر اكتئاباً من اقرأنهم الأكبر سناً. والعلاقة بين العمر والقلق $r_{915} = -0.30, p < 0.01$ وهي من النوع المتوسط وهذا يعني أنه كلما زاد العمر انخفضت درجة القلق لدى الأفراد. والعلاقة بين العمر والضغوط النفسية $r_{915} = -0.24,\ p < 0.01$ وهي من النوع الضعيف ولكنها تعني أنه كلما زاد العمر كلما انخفضت درجة الضغوط عند الأفراد. والعلاقة بين العمر والخوف من الجائحة $r_{915} = -0.070, p < 0.05$ وهي علاقة ارتباطية ضعيفة جداً تقترب من الصفر ولكنها دالة عند

0.05 والدلالة نتيجة لكبر حجم العينة ولكن يمكن القول إن درجة خبرة الخوف من الجائحة تقريباً واحدة عند الراشدين والكبار.

السؤال السادس: هل توجد علاقة ارتباطيه بين الخوف من الجائحة والاكتئاب والقلق والضغوط وجودة الحياة؟، وللإجابة عن هذا السؤال قُدر معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات وفيما يلي مصفوفة معامل الارتباط:

الجدول (16)

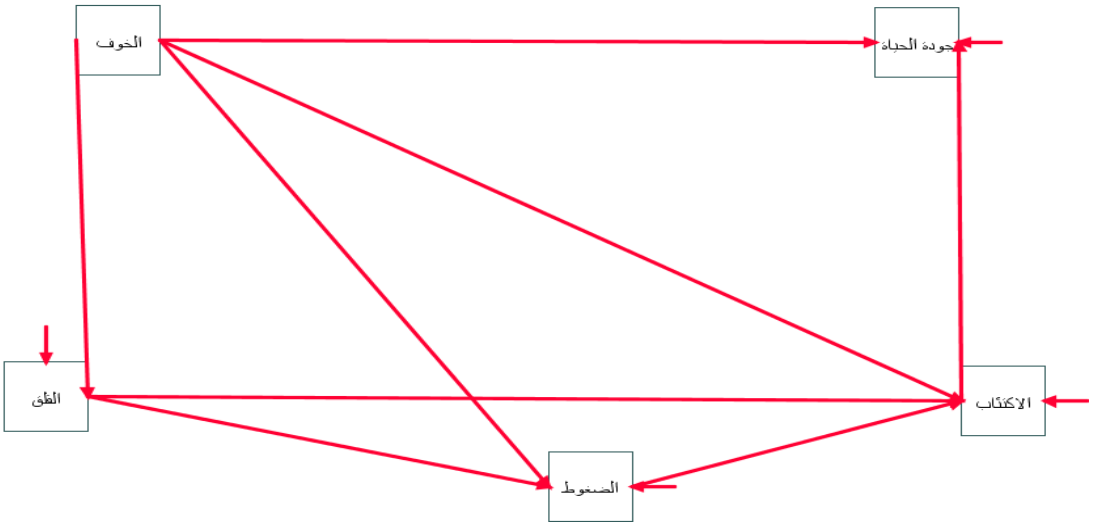
مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة (N=924)

المتغير	1	2	3	4	5	10
الخوف من الجائحة (1)	1.0					
الاكتئاب (2)	0.66^{**}	1.0				
القلق (3)	0.65^{**}	0.81^{**}	1.0			
الضغوط (4)	0.73^{**}	0.87^{**}	0.87^{**}	1.0		
جودة الحياة (5)	-0.06	$-.17^{***}$	$-.10^{**}$	$-.18^{**}$	1.0	

**دال عند 0.01 ، * دال عند 0.05

استقراءً لمصفوفة الارتباط في الجدول (16) يتضح أن جودة الحياة في ظل جائحة كورونا ارتبطت ارتباطاً سالباً ودالاً إحصائياً عند مستوى دلالة0.01 مع كلاً من الاكتئاب والقلق والضغوط وكان حجم العلاقة (حجم التأثير) ضعيف نسبياً بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة مع الخوف من جائحة كورونا وهذا يتفق مع (عامر، 2020) c, d ولكن صغر حجم الارتباط يعني عدم وجود شيء مشترك بين جودة الحياة والخوف من كورونا ويبدو أن هذا هو الحال في البيئة المصرية على الأخص والعربية عموماً. بينما ارتبطت متغيرات الاكتئاب والقلق والضغوط مع الخوف من الجائحة بمعاملات ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند 0.01 وكان حجم معامل الارتباط من النوع الكبير وهذا يتفق مع النظرية النفسية والدراسات السابقة.

السؤال السابع: هل توجد تأثيرات سببية من الخوف من الجائحة (متغير مستقل) إلى الاكتئاب والقلق والضغوط (متغيرات وسيطة) وجودة الحياة (متغير تابع)؟ وتم طرح النموذج المفترض في ضوء الدراسات السابقة كالآتي:



الشكل (12): النموذج المفترض للعلاقات بين الخوف من الجائحة والقلق والضغوط والاكتئاب وجودة الحياة.

ولكن قبل التحقق من هذا النموذج لا بد من التحقق من مسلمة الاعتدالية، ولتحقيق ذلك تم استخدام اختبار كولوموجروف- سميرنوف لمتغيرات النموذج حيث كانت نتائج هذا الاختبار دالة إحصائياً مما يعني أن توزيع المتغيرات غير اعتدالي، ولكن في هذه الحالة يجب عدم الاعتماد على هذا الاختبار في حالة العينات الكبيرة لأن الدلالة نتيجة لكبر حجم العينة ويجب الاعتماد على المؤشرات الوصفية وهي الالتواء والتفرطح كما في الجدول الآتي:

الجدول (17)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والالتواء والتفرطح لمتغيرات الدراسة (N=924)

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح
الخوف من الجائحة	33.56	11.08	0.18	-0.47
الاكتئاب	20.99	6.89	0.03	-0.62
القلق	22.34	7.49	-0.23	-0.82
الضغوط	21.38	7.29	-0.12	-0.73
جودة الحياة	49.47	9.88	-0.34	0.14

ويتضح من الجدول (17) أن أكثر الاضطرابات النفسية سيطرة هي القلق تليها الضغوط ثم الاكتئاب بينما يوفر الخوف من الجائحة درجة متوسطة، وأن مؤشري الالتواء والتفرطح لم يزيدا عن 1.50 مما يعني توفر الاعتدالية بدرجة مناسبة.

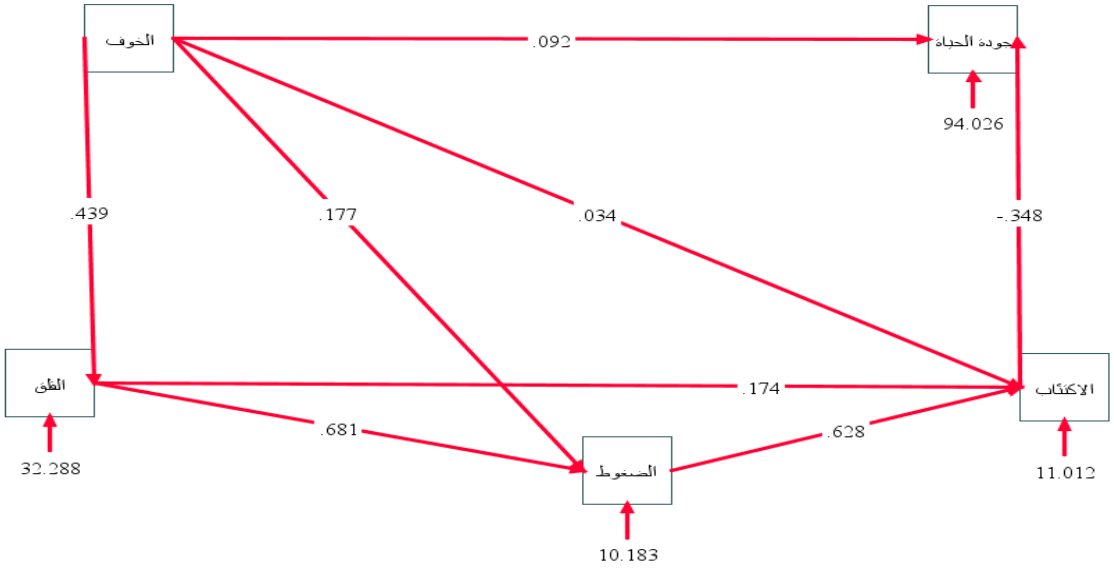
وتم التحقق من النموذج السببي المفترض باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى حيث بلغت مؤشرات المطابقة كاي تربيع= 21.49(p=0.00) وقيمة RMSEA=0.10 تشير إلى مطابقة بالكاد في حين أن مؤشري NNFI=0.97 و CFI=0.99 ويدل هذا على مطابقة مرضية تماماً. وفيما يلي التأثيرات بين المتغيرات في النموذج:

الجدول (18)

التأثيرات والأخطاء المعيارية وقيم T المناظرة ومربع معامل الارتباط المتعدد

التأثيرات	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة T	مربع معامل الارتباط
الخوف على القلق	0.439	0.017	26.033	0.423
الخوف على الضغوط	0.177	0.012	14.22	0.808
القلق على الضغوط	0.681	0.018	36.88	
الخوف على الاكتئاب	0.034	0.014	2.39	0.768
القلق على الاكتئاب	0.174	0.03	5.78	
والضغوط على الاكتئاب	0.628	0.034	18.36	
الخوف على جودة الحياة	0.092	0.038	2.41	0.036
الاكتئاب على جودة الحياة	-0.348	0.062	-5.63	

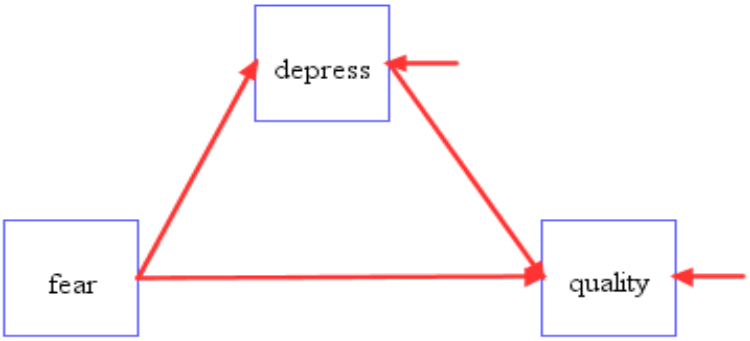
يتضح من الجدول (18) وجود تأثيرات موجبة ودالة إحصائياً من الخوف من الجائحة إلى القلق والضغوط والاكتئاب بمعني زيادة الخوف يسبب زيادة مستويات القلق والاكتئاب والضغوط ويبدو أن تأثير الخوف على القلق يوازي تقريباً ضعفين ونصف تأثير الخوف على الضغوط، واثنا عشر ضعف تأثير الخوف على الاكتئاب، وهذا يبدو منطقي نتيجة التداخل الشديد بين البناءين. وكذلك يوجد تأثير موجب للقلق على كلا من الضغوط والاكتئاب ولكن تأثير القلق على الضغوط أكبر بكثير من تأثير القلق على الاكتئاب. واتضح وجود تأثير سالب من الاكتئاب على جودة الحياة بمعني أن زيادة مستويات الاكتئاب تسبب انخفاض جودة الحياة بدرجة متوسطة. ولكن الملفت للانتباه أن تأثير الخوف على جودة الحياة ضعيف جداً ويقترب من الصفر وهذا يتناقض جزئياً مع الدراسات السابقة. وفيما يلي شكل المسار للنموذج بتأثيراته الدالة إحصائياً:



الشكل (13): شكل المسار للنموذج ألسببي بين متغيرات الدراسة بتأثيراته الدالة إحصائياً.

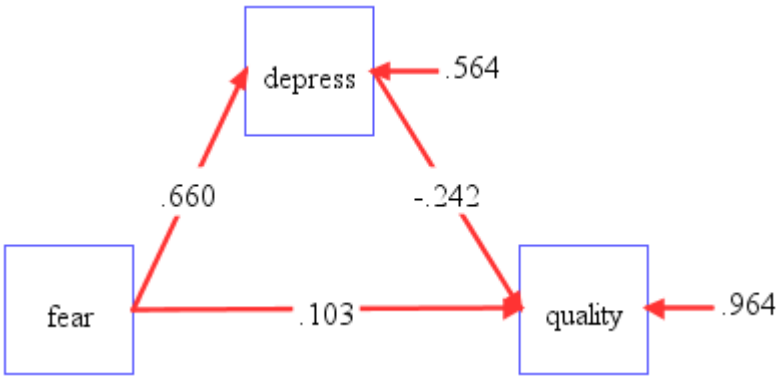
السـؤال الثـامن: هـل توجـد تـأثيرات وسـيطة لمتغيـرات الاكتئـاب والقلـق والضـغوط كـلا على حـدة في العلاقـة بين الخوف من الجائحة وجودة الحياة؟

أولا: دور الاكتئاب: للتحقق من ذلك تم بناء نموذج سببي للمتغيرات الثلاثة الخوف والقلق وجودة الحياة حيث إن النموذج المفترض كالآتي:



الشكل (14): شكل المسار للعلاقة بين الخوف والاكتئاب وجودة الحياة.

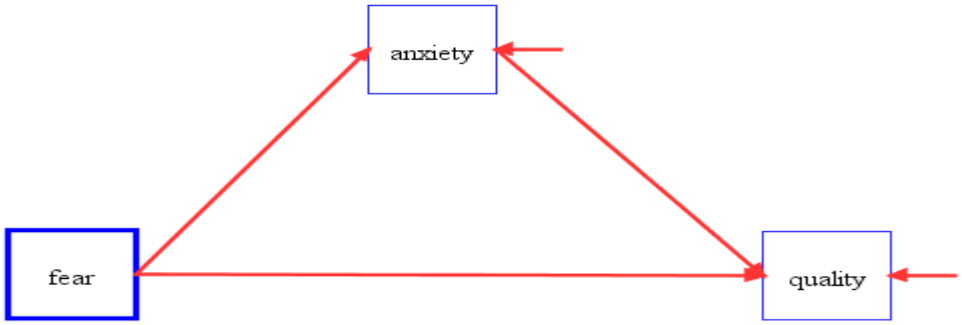
وتم التحقق من هذا النموذج باستخدام أسلوب تحليل المسار في إطار نموذج المعادلة البنائية وكانت مؤشرات حسن المطابقة RMSEA=0 و CFI, NNFI=1.00 وكان شكل المسار بتأثيراته الدالة إحصائياً كالآتي:



الشكل (15): نموذج تحليل المسار للعلاقة بين الخوف والاكتئاب وجودة الحياة بتأثيراته الدالة إحصائيا.

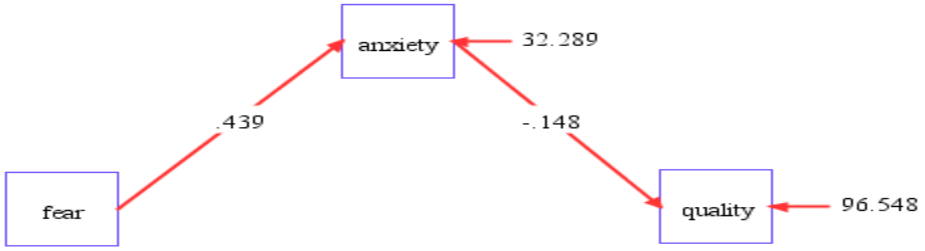
من الشكل يتضح وجود تأثير مباشر سالب ضعيف من الاكتئاب لجودة الحياة بمعني أن زيادة مستويات الاكتئاب تسبب انخفاض مستويات جودة الحياة، وتأثير مباشر موجب كبير من الخوف إلى الاكتئاب وهذا يتفق مع النظرية السيكولوجية وتأثير موجب مباشر ضعيف من الخوف لجودة الحياة بينما يوجد تأثير سالب غير مباشر من الخوف إلى جودة الحياة من خلال الاكتئاب (T= -0.143, -5.51). بمعني أن للخوف تأثير على الاكتئاب وبدوره ينقل الاكتئاب أثر الخوف إلى جودة الحياة.

ثانيا: دور القلق: للتحقق من ذلك تم بناء نموذج سببي للمتغيرات الثلاثة الخوف والقلق وجودة الحياة حيث إن النموذج المفترض كالآتي:



الشكل (16): شكل المسار للعلاقة بين الخوف والقلق وجودة الحياة.

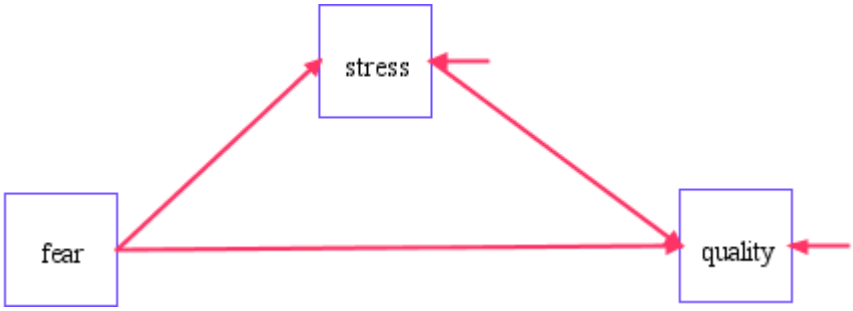
وتم التحقق من النموذج باستخدام تحليل المسار، وكانت مؤشرات حسن المطابقة0 =RMSEA و CFI, NNFI=1.00 وكان شكل المسار بتأثيراته الدالة إحصائياً كالآتي:



الشكل (17): نموذج تحليل المسار بين الخوف والقلق وجودة الحياة بتأثيراته الدالة إحصائياً.

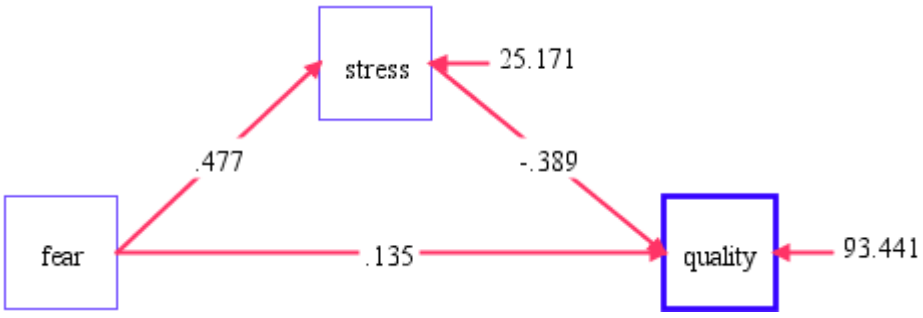
من الشكل (17) يتضح وجود تأثير موجب من الخوف من الجائحة إلى القلق، وتأثير سالب ضعيف مباشر من القلق إلى جودة الحياة ولكن اتضح وجود تأثير سالب غير مباشر ودال إحصائياً من الخوف إلى جودة الحياة من خلال القلق (B=-0.073; T=-2.60)، أي أن للخوف تأثير غير مباشر سالب من النوع الضعيف جداً على جودة الحياة من خلال القلق.

ثالثاً: دور الضغوط: للتحقق من ذلك تم بناء نموذج سببي للمتغيرات الثلاثة الخوف والضغوط وجودة الحياة والنموذج المفترض كالآتي:



الشكل (18): شكل المسار للعلاقات بين الخوف والضغوط وجودة الحياة.

وتم التحقق من هذا النموذج باستخدام أسلوب تحليل المسار وكانت مؤشرات حسن المطابقة RMSEA= 0 و CFI, NNFI=1.00 والنموذج بمساراته الدالة إحصائيا كالاتي:



الشكل (19): نموذج تحليل المسار للعلاقات بين الخوف والضغوط والجودة بمساراته الدالة إحصائياً.

من الشكل (19) يتضح وجود تأثير سالب من الضغوط على جودة الحياة وتأثير موجب من الخوف على الضغوط واتضح وجود تأثير غير مباشر سالب ضعيف ودال إحصائياً من الخوف على جودة الحياة من خلال الضغوط النفسية: (B=-0.19; T=-6.03))، أي أن للخوف تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائياً علي جودة الحياة من خلال الضغوط النفسية بمعني أن زيادة الخوف تسبب زيادة مستويات الضغوط بدرجة كبيرة إلى حد ما وبدورها تنقل الضغوط أثر الخوف إلى جودة الحياة بتأثير سلبي.

المناقشة والتعليق:

تسببت جائحة كورونا بتغييرات دراماتيكية في كل الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية وغيرها ومن أهم هذه التغيرات جوانب الحياة النفسية للأفراد فقد تسببت في آثار واضطرابات نفسية عديدة منها الخوف والقلق والهلع والاكتئاب والإحباط والذعر بل إنها تسببت في بعض الأحيان في اضطرابات النوم وفقدان الشهية وكثرة حالات الانتحار خاصة في المجتمعات الغربية، من هنا يأتي هدف الدراسة الحالية في تناول بعض هذه الاضطرابات والمشكلات النفسية ومن أهمها الخوف من الجائحة وقلق الفرد على نفسه وأهله والاكتئاب الناتج عن اتباع بعض الممارسات مثل التباعد والعزل وعدم الاختلاط وأيضاً الضغوط الناتجة عن هذه الجائحة سواء دراسية أو اقتصادية أو اجتماعية وأثر هذه الاضطرابات النفسية على جودة الحياة حيث تلعب جودة الحياة سواء النفسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو الأسرية دوراً كبيراً في شعور الأفراد بالسعادة والطمأنينة والرضا في الحياة.

وتناولت الدراسة للعديد من الأهداف أهما تحديد مستويات الخوف والاضطرابات النفسية الأخرى مثل القلق والاكتئاب والضغوط لعينة في المجتمع العربي أغلبيتها من المجتمع المصري (78.3%) .

وللخوف من جائحة كورونا بلغت نسبة مرتفعي الخوف 25.76% وهذه النسبة تتفق مع ما توصل إليه عامر(2020a) في المجتمع العربي وعامر (2021) في المجتمع المصري في الموجة الاولى من الجائحة، بينما تتفق جزئياً مع ما توصل إليه Amer & Farrag (2020) لدى عينة من الشباب العربي. ويتضح أن 75% من أفراد العينة يعانون من الخوف من الجائحة بدرجة من متوسطة إلى شديدة وهذا يزيد عما توصلت إليه الدراسات في المجتمع الصيني(Qui et al, 2020; Wang et al.,2020; Zhang & Ma, 2020) ولكن لماذا ذلك؟ يبدو أن الدراسات في المجتمع الصيني تمت في بدايات الجائحة حيث لم يعيش المجتمع الصيني الآثار النفسية التي عاشها المجتمع العربي خاصة في الموجة الثانية وبداية الموجة الثالثة حيث تمت السيطرة عليه بصورة شبه كاملة نتيجة الالتزام بالتعليمات ونتيجة لهذا فإن مستويات الخوف والآثار النفسية في المجتمع العربي وأيضا في المجتمع الغربي والهندي (انظر: Rogowska et al., 2020; Saikarthik,et al., 2020; Son et al., 2020) أعلى من نسبتها في المجتمع الصيني.

وفيما يخص الاضطرابات النفسية وهي الاكتئاب والقلق والضغوط النفسية فإن نسبة من يعانون من هذه الاضطرابات بدرجة كبيرة في الدراسة هي على التوالي 26.16% و22.5% و26.19 وهذا يزيد مع ما توصل إليه

عامر(2021) في المجتمع المصري فيما يخص الاكتئاب في الموجة الأولى ويتفق فيما يخص الضغوط النفسية وأيضاً تتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه Amer & Farrag (2020) لعينة من الشباب العربي ويمكن تفسير الزيادة في مستويات القلق والاكتئاب والضغوط نتيجة الموجات الشديدة المتلاحقة من الجائحة وتزايد أعداد الوفيات وفقدان بعض الأهل والأصدقاء مما أدى إلى زيادة مستويات الاكتئاب والضغوط ويمكن تبرير زيادة نسب الاضطرابات النفسية بمرور الزمن نتيجة الآثار الاقتصادية السيئة التي سببتها جائحة كورونا مما ترتب عليه زيادة الشعور بالتعاسة وفقدان الأمل وغيرها من الآثار النفسية السلبية.

وبالنسبة لمستويات الاضطرابات النفسية ومقارنتها بالتراث الصيني والغربي نلاحظ أن نسب الذين يعانون من أثار نفسية بدرجة كبيرة في الدراسة الحالية تتقارب مع ما توصل إليه Alkhamees et al. (2020) في المجتمع السعودي ويزيد عما توصلت إليه الدراسات في المجتمع الصيني (Choi et al., 2020; Wang et al., 2020) وتقل عما توصل إليه McCracken et al. (2020) في المجتمع السويدي و(2020) .Rodriguez et la في المجتمع الأسباني و Rogowskaet al., (2020)في المجتمع البولندي. وبالنسبة للقلق فإن ما توصلت إليه الدراسة الحالية يتفق مع ما توصل إليه Gau et al. (2020) في بداية الجائحة في مدينة يوهان حيث كانت نسبتها 22.6% ممن يعانون من القلق بين المواطنين.

وبالنسبة للضغوط فإن نتيجة الدراسة تتناقض مع ما توصل إليه Zhang & Ma (2020) من أن القلق والاكتئاب تراوحت نسبتهما من 16 إلى 28% بينما الضغوط 8% وربما يرجع الاختلاف إلى أن الدراسات خاصة الصينية كانت في بداية الجائحة حيث لم تكن هذه الخطورة التي نراها في الجائحة الثانية والثالثة والرابعة. وربما يرجع الاختلاف إلى الفروق الثقافية بين الدراسات في البيئة الصينية والبيئة الغربية عن البيئة العربية وربما يرجع إلى الخوف على الأسرة والعلاقات الاجتماعية القوية في المجتمع العربي مما يؤدي إلى الشعور بالخطورة على الأهل والأصدقاء. وفي هذه الحالة فالحاجة ملحة إلى إجراء دراسة عربية مستفيضة تتضمن عينات كبيرة من المجتمعات والشعوب العربية للوصول إلى رؤية موثقة.

وبالنسبة للفروق بين الذكور والإناث في الاضطرابات النفسية توصلت الدراسة إلي وجود فروق في الخوف من الجائحة والاكتئاب والقلق والضغوط النفسية لصالح الإناث وهذا متسق مع النظرية السيكولوجية والأدبيات البحثية في هذا الشأن (عامر، 202a,d, 2021, Amer & Farag, 2020) حيث تعاني الإناث من الاضطرابات النفسية في الأزمات أكثر من الذكور وهذا مرتبط بالتكوين الفسيولوجي للمرأة وإدراك خطورة هذا على حياتهن وهذا ما أكدته دراسة Qiu et al. (2020) في المجتمع الصيني ودراسة Rogowska et al., 2020 في المجتمع البولندي بينما لم تتوصل دراسة Haung & Zhao (2020) و Zhang & Ma (2020) إلى وجود فروق بين الجنسين في القلق في المجتمع الصيني. وأيضاً تتفق نتيجة الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة ما وراء التحليل Olatunji et al. (2020) من وجود فروق أكثر حدة وشدة لدى الإناث في الاضطرابات النفسية عنها عند الذكور وعليه فإن النتيجة تتفق مع التراث.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسية المصرية وباقي الجنسيات العربية في جميع الاضطرابات النفسية لصالح العينة المصرية بمعني أن أفراد المجتمع المصري أكثر خوفاً وقلقاً وضغوطاً نفسية واكتئاباً من أقرانهم في باقي المجتمعات العربية وربما يرجع هذا إلى درجة المعاناة الحياتية والمعيشية لأفراد المجتمع المصري مقارنة بالمجتمعات العربية الأخرى.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المتزوجين وغير المتزوجين في القلق والاكتئاب والضغوط لصالح غير المتزوجين وربما يرجع هذا إلى أن عينة غير المتزوجين غالبيتهم من الطلاب في الجامعة مما يزيد الأعباء الأكاديمية والدراسية عليهم وهذا قلق على مستقبلهم الدراسي خاصة في ظل التعلم الإلكتروني الذي نتج عنه عبء إضافي مما زاد مستويات القلق والاكتئاب والضغوط لديهم عن أقرانهم المتزوجين بينما لم تصل الدراسة إلى فروق بين الفئتين في الخوف من جائحة كورونا وهذا شيء طبيعي جداً لأن الخوف نابع من تهديد غريزة فطرية لا تفرق بين المتزوج وغير المتزوج خاصة من فيروس غامض لا يراه أحد ويمثل تهديداً للبشرية حيث يؤدي إلى الوفاة والمعاناة من أعراضه.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المهن المختلفة (طالب، العاملين في مجال التربية والتعليم (المدرس والموجه والمشرف الأكاديمي) وظائف عليا، وظائف متوسطة) في الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب والضغط) وبالنسبة للاكتئاب كانت أكثر المجموعات اكتئاباً هي الطلاب وهذا قد يكون مرتبطاً بالمصاعب والمشكلات الدراسية التي يواجها الطلاب خاصة في الجامعة مما يزيد مستوى الضيق والملل لديهم وهذا يسبب زيادة مستويات الاكتئاب بينما كانت أقل المهن اكتئاباً هي مجموعة المدرسين. وبالنسبة للقلق كانت أكثر المهن قلقاً هم مجموعة الطلاب أيضاً تليها مجموعة أصحاب المهن المتوسطة حيث تعاني هذه المجموعة من المشكلات الاقتصادية وزيادة التعرض للمخاطر في أعمالهم مما يزيد مستويات القلق لديهم خوفاً على أسرتهم وخوفاً من المستقبل. وبالنسبة للضغوط كانت مجموعة الطلاب أكثر ضغوطاً نتيجة التعرض للضغوط الدراسية وأيضا التعرض للضغوط من الأهل للاهتمام بالاستذكار وتأديتهم الاختبارات والامتحانات وهذا كله يزيد مستوى الضغوط لديهم.

وبالنسبة للخوف من الجائحة فلا توجد فروق بين أصحاب المهن الأربع وهذا أمر طبيعي كما ذكرنا لأن كل الأفراد على اختلاف أعمارهم ووظائفهم ومستوياتهم معرضون للإصابة بالفيروس والمعاناة من عواقبه.

وبالنسبة للفروق في الخوف والاضطرابات النفسية بين الأفراد الذين لديهم معرفة مسبقة بأحد الأقارب والأصدقاء المصابين بفيروس كورونا، والآخرين الذين ليس لديهم معرفة مسبقة بأحد المصابين فإن الفروق كانت لصالح هؤلاء الذين لديهم قريب أو صديق مصاب بفيروس كورونا وهذه النتيجة منطقية جداً حيث رؤية المعاناة الشديدة والألم للأفراد المصابين وشكواهم من أعراض هذا الفيروس بل أحياناً يؤدي إلى وفاة الشخص المصاب بصورة فجائية مما يولد لدى الفرد مشاعر وانفعالات الخوف والهلع والذعر والقلق وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة مستويات الاكتئاب والضغوط النفسية لديهم وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه Özdin & Özdin (2020).

وبالنسبة للعلاقة بين العمر والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب والضغوط) اتضح أنها علاقة ارتباطية سالبة تراوحت من ضعيفة للضغوط والاكتئاب إلى متوسطة للقلق وهذا يعني أنه كلما زاد العمر انخفضت الاضطرابات النفسية بمعنى أن صغار العمر أكثر قلقاً واكتئاباً وضغوطاً من كبار العمر وهذا يتفق مع (Hankin et al, 2015; Zhang & Ma, 2020) ويتعارض مع (Zhou et al., 2020) وهذا يمكن تبريره بأن صغار العمر وهم في الدراسة عينة الشباب في المراهقة المتأخرة 18 عاماً حتى 40 عاماً يكونون أكثر قلقاً على مستقبلهم الدراسي والمهني وغيره. بينما تقترب العلاقة بين الخوف والعمر من الصفر وإن كانت سالبة وضعيفة جداً فلا يمكن تفسير هذه العلاقة في ضوء الدلالة الإحصائية ولكن بحجم معامل الارتباط ويمكن القول إن الصغار والكبار يظهرون نفس المستويات من الخوف من الجائحة.

واتضح وجود علاقة ارتباطيه موجبة من الحجم الكبير بين كل مظاهر الخوف من الجائحة والقلق والضغوط والاكتئاب (Ahorsu et al, 2020a; Amer & Farrag, 2020; Bakioğlu et al. 2020; Dobson, 1985; Mahmud et al., 2020; Rogowska et al.,2020) وهذا شيء طبيعي لأن هذه المظاهر في علاقة تفاعلية معاً في البناء النفسي للفرد حيث إن تأثر أحد الجوانب السلبية للصحة النفسية يترتب عليه خلل في كل مظاهر البناء النفسي الانفعالي للفرد لأن الطبيعة الإنسانية متكاملة معاً وليست بناء من تكوينات منفصلة عن بعضها خاصة في مشاعر الحزن والأسى وفقدان العزيز والوحدة النفسية ومظاهر الاكتئاب من تعاسة وفقدان الأمل في الحياة خاصة في هذه الأيام في ظل فيروس غامض لا يري بالعين المجردة لا نستطيع التغلب عليه أو محاصرته مما يسبب خللاً في مظاهر الصحة النفسية المختلفة.

وبالنسبة للعلاقة بين القلق والاكتئاب والضغوط من ناحية وجودة الحياة توصلت الدراسة إلى علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً من النوع الضعيف لم تتجاوز 0.19- بين الاضطرابات الثلاثة وجودة الحياة وهذا يتفق جزئياً في نوع العلاقة ولكنه يختلف في حجمها حيث توصلت الدراسات السابقة إلى علاقة سالبة كانت من النوع المتوسط إلى الكبير (Raknes et al., 2017, Sadoughi & Salehi, 2017)). ولكنها تتفق مع Satici et al. (2020) ويبدو أن تأثير هذه الاضطرابات النفسية ضعيف جداً على جودة الحياة عكس المتوقع ويمكن تبرير ذلك بأن الشخصية العربية تقابلها الكثير من المحن والصعوبات الحياتية وتعلمت أن يكون لديها الآليات التي تساعدها على التكيف مع ظروف الحياة الضاغطة بما فيها هذه الأيام التي نعيشها في جائحة كورنا وما يؤيد ذلك الخبرة الحياتية التي تبين أن الأفراد ليس لديهم درجة من الوعي والتأثر والحذر فيما يخص هذه الجائحة.

ويلاحظ أن مدى إسهام متغيرات الخوف والقلق والاكتئاب والضغوط في تفسير تباين جودة الحياة محدود للغاية حيث لا يتخطي 4% من تباين جودة الحياة وبالتالي توجد الكثير من المتغيرات التي ربما تلعب دوراً أساسياً في تشكيل جودة الحياة في ظل جائحة كورونا منها متغير في غاية الأهمية هو الصمود النفسي وهذا يتفق مع ما توصل

إليه عامر (2020b) حيث إن إسهام الصمود في جودة الحياة مرتفع وأيضاً مكونات الشخصية المختلفة من الانبساطية والعصابية وغيرها ويجب ألا نغفل الدور الجوهري للمعتقدات الدينية في جودة الحياة.

واتضح دور القلق والاكتئاب والضغوط في العلاقة بين الخوف وجودة الحياة حيث يؤثر الخوف تأثيراً سالباً علي الرغم من أنه ضعيف بمعني أن زيادة مستوي الخوف تخفض جودة الحياة من خلال القلق والاكتئاب والضغوط وهذا لم يظهر في التأثير المباشر للخوف على جودة الحياة وهذا يتفق مع (Bonsu et al., 2019; Freire & Ferreira, 2018; Hsu et al., 2014

وللدراسة العديد من المميزات منها تناول العواقب النفسية لجائحة كورونا في ظل الموجة الثانية وبداية الموجة الثالثة، وتضمنت الدراسة عينة على الرغم من أنها غير ممثلة للمجتمع العربي إلا أنها شملت العديد من الأفراد من مختلف الدول العربية خاصة البيئة الأردنية والفلسطينية والجزائرية وتناولت توصيفاً لمعظم مظاهر الاضطرابات النفسية الناتجة عن جائحة كورونا.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن للدراسة أن تطرح توصيات تفيد المؤسسات الحكومية والأهلية بالتعامل مع الآثار النفسية بدرجة كبيرة من الوعي لما لها من عواقب سلبية على المجتمع سواء تعليمية أو اجتماعية، وعليه فالحاجة ملحة لإعداد ندوات ومحاضرات ولقاءات تثقيفية لتقوية المناعة النفسية للأفراد خاصة الذين يعانون من هذه الاضطرابات بدرجة كبيرة.

الدراسات المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن طرح التوصيات الآتية:

- إعادة تطبيق الدراسة بمتغيراتها على عينة شمولية في المجتمع العربي تتضمن كل فئاته وقطاعاته المختلفة.
- تضمين متغيرات نفسية مثل الصمود النفسي والشخصية ومتغيرات دينية ومعرفية وغيرها في نموذج سببي لجودة الحياة.
- بناء نموذج سببي تفسيري للمتغيرات المؤثرة على الخوف من جائحة كورنا على فئات مختلفة.
- إجراء دراسات طولية لدراسة الآثار النفسية عبر الموجات المختلفة للجائحة.
- إجراء دراسات باستخدام منهجية الطرق المختلطة التي تتضمن الدراسات الكمية مقرونة بالتحليل الكيفي لحالات معينة للكشف عن طبيعة الآثار النفسية وتأثيرها على جودة الحياة.

قائمة المراجع:

الفقي، آمال إبراهيم وأبو الفتوح، محمد كمال (2020). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد Covid-19 (بحث وصفي استكشافي لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر). *المجلة التربوية، جامعة سوهاج* العدد 74.

عامر، عبد الناصر السيد. (2018). *نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية:الأسس والتطبيقات والقضايا (الجزء الثاني)*. الرياض: دار جامعة نايف للنشر.

عامر، عبد الناصر السيد. (2020 a). الخصائص السيكو مترية لمقياس الخوف من كورونا COVID-19 في المجتمع العربي. *المجلة العربية للدراسات الأمنية، 36* ، 35- 46.
http://search.mandumah.com/Record/1080626

عامر، عبد الناصر السيد. (2021b). المشكلات النفسية أثناء جائحة كورونا في المجتمع المصري. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، 81* ، 1- 12. http://search.mandumah.com/Record/1099246

عامر، عبد الناصر السيد. (2020 c). بناء نموذج سببي للعلاقات بين جودة الحياة والخوف من كورونا (COVID-19) والتدين والعوامل الخمسة الكبري للشخصية في المجتمع المصري: إشكالية العلاقة بين الخوف والتدين. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 47*، 57 - 80.

عامر، عبد الناصر السيد. (2020b). النمذجة السببية للعوامل الخمسة الكبري للشخصية والتدين والصمود النفسي والخوف الاجتماعي والخوف من كورونا COVID-19 وجودة الحياة في المجتمع العربي. *المجلة الدولية للبحث في العلوم التربوية،3*،389- 431do:https/doi.org/1029009/ijres.3.4.x.

عامر، عبد الناصر السيد. (2021a). المشكلات النفسية أثناء جائحة كورونا في المجتمع المصري. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، 81* ، 1- 12. http://search.mandumah.com/Record/1099246

عامر، عبد الناصر السيد. (2021b). دراسات وبحوث في جائحة كورونا في المجتمع المصري والعربي. ألمانيا: دار نور للنشر.

Ahorsu, D. K., Imani, V., Lin, C.Y., Timpka, T., Brostrom, A., Updegraff, J. A., Pakpour, A. H. (2020a). Associations between fear of COVID-19, mental health, and preventive behaviors across pregnant women and husbands: An actor-partner interdependence modelling. *International Journal of Mental Health and Addiction.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00340-x.

Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M. (2020b). The fear of covid-19 scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction,* 27, 1-9.

Alkhamees, A. A., Alrashed, S. A., Alzunaydi, A. A., Almohimeed, A. S., &Aljohani, M. S. (2020). The psychological impact of COVID-19 pandemic on the general population of Saudi Arabia. *Comprehensive psychiatry, 102*, 152192.

Al-Rabiaah, A., Temsah, M.H, Al-Eyadhy, A. A, Hasan GM, Al-Zamil F, Al-Subaie S, et al. Middle East respiratory syndrome-corona virus (MERS-CoV) associated stress among medical students at a university teaching hospital in Saudi Arabia. *J Infect Public Health*. 2020. doi: 10.1016/j.jiph.2020.01.005. [PubMed: 32001194].

Amer, A. A., Al-admat, O. A., & Bani Khaled, M. S (2021). Quality of life and its relationship to fear of a second wave of the Corona virus (COVID-19) pandemic in the Arab society. *International Journal of Social sciences and Education (JSSE), 11*, 25-34.

Amer, A. E & Farrag, S. S. (2020). The Psychological Impact of COVID-19 on a Sample of Young People in Arab Society. *Journal of Pediatrics and Therapeutics*, 10, 15- 28.

American Psychological Association. (2020a). *Depression*. *American Psychologist*, *55*(11), 1247–1263. https://doi.

Asmundson, G. J, & Taylor S. (2020) Corona phobia: fear and the 2019-nCoV outbreak. *J. Anxiety Disorder, 70*,102-96.

Azzam Zakout, Y. M., Alreshidi, F. S., Elsaid, R. M., & Ahmed, H. G. (2020).The magnitude of COVID-19 related stress, anxiety and depression associated with intense mass media coverage in Saudi Arabia. *AIMS Public Health, 7*, 664-678.

Bakioğlu1, F., & Korkmaz, O., & Ercan, H. (2020). Fear of COVID-19 and positivity: Mediating role of intolerance of uncertainty, depression, anxiety, and stress. *International Journal of Mental Health and Addiction*. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00331-y

Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, *55*, 1247–1263.

Beck, A. T., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of anxiety and phobic disorders*. Center for Cognitive therapy.

Beidel, D. C., Bulik, C. M., & Stanley, M. A. (2014). *Abnormal psychology*. Boston: Pearson.

Bonsu, K., Kugbey, N., Ayanore, M. A., & Atefoe, E. A. (2019). Mediation effects of depression and anxiety on social support and quality of life among caregivers of persons with severe burns injury. *BMC Research Notes, 12*, 772. https://doi.org/.1186/s13104-019-4761-7.

Cherry, K. (2019). *Overview of the 6 major theories of emotion*. https://www.verywellmind.com/theories-of-emotion-2795717

Choi, E. P. H., Hui, B. P.H., & Wan, E. Y. F. (2020). Depression and anxiety in Hong Kong during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17,* 3740; doi:10.3390/ijerph17103740

Coa, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of COVID-19 pandemic on college students in China. *Psychiatry research, 11*, 29-34

Dobson, K. S. (1985). The relationship between anxiety and depression. *Clinical Psychology Review*, *5*(4), 307–324.

Dubey, S., Biswas, P., Ghosh, R., Chatterjee, S., Dubey, M. J., & Lavie, C. J. (2020). Psychosocial impact of COVID-19. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*.

Fazelia, S., IZeidi, I. M., Lin, C. Y., Namdar, P. , Griffihs, M. D., Ahorsue, D. K., & Pakpour, A. H. (2020). Depression, anxiety, and stress mediate the associations between internet gaming disorder, insomnia, and quality of life during the COVID-19 outbreak. *Addictive Behaviors Report, 12*, 1-7.

Freire, T., & Ferreira, G. (2018). Health-related quality of life of adolescents: Relations with positive and negative psychological dimensions. *International Journal of Adolescence and Youth, 23*(1), 11–24.

Gawrych, M., Cichoń, E., & Kiejna, A. (2021). COVID-19 pandemic fear, life satisfaction and mental health at the initial stage of the pandemic in the largest cities in Poland. *Psychology, Health & Medicine, 26*(1), 107–113.

Hankin, B. L., Young, J. F., Abela, J. R. Z., Smolen, A., Jenness, J. L. Gulley, L.D., Technow, J. R., Gottlieb, A. B.,Cohen, J. R., & Oppenheimer, C.W. (2015). Depression from childhood into late adolescence: Influence of gender, development, genetic susceptibility, and peer stress. *J. Abnorm. Psychol, 124*, 803–816.

Hsu, N.-W., Tsao, H.-M., Chen, H.-C., & Chou, P. (2014). Anxiety and depression mediate the health-related quality of life differently in patients with cardiovascular disease and stroke—preliminary report of the

Yilan Study: A population-based community health survey. *PloS One,* 9(9), e107609. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0107609.

Huang, Y., & Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. *Psychiatry Res.* 288: 112954.doi:10.1016/j.psychres.2020.112954

Khan, S., Siddique, R., Li, H., Ali, A., Shereen, M. A., Bashir, N., & Xue. M. (2020). Impact of corona virus outbreak on psychological health. *Journal of Global Health, 10.* DOI: 10.7189/jogh.10.010331

Kharshiing, K. D., Kashyap, D., Gupta, K., Khursheed, M., Shahnawaz, M. G., Khan, N. H., Uniyal, R., & Rehman, U. (2020). Quality of life in the COVID-19 pandemic in India: Exploring the role of individual and group variables. Springer: Community Mental Health Journal. https://doi.org/10.1007/s10597-020-00712-6

Kim, S. J., Han, J. A., Lee, T. Y., Hwang, T. Y., Kwon, K. S., Park, K. S., & Lee, S. Y. (2014). Community-based risk communication survey: Risk prevention behaviors in communities during the H1N1 crisis, 2010. *Osong Public Health and Research Perspectives*, *5*, 9–19.

Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N., & Zhu, T. (2020) The impact of COVID-19 epidemic declaration on psychological consequences: a study on active Web users. *Int J. Environ. Res. Public Health*, 17,20-32. doi:10.3390/ijerph17062032

Lin, C.Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel corona virus (COVID-19). *Social Health and Behavior*, *3*(1), 1–2. https://doi.org/10.4103/shb.shb_11_20

Liu, S., Liu, Y., Liu, Y. (2020). Somatic symptoms and concern regarding COVID-19 among Chinese college and primary school students: A cross-sectional survey. *Psychiatry Res*, *289*, 113070.

Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the Beck depression and anxiety inventories. *Behaviour Research and Therapy*, *33*, 335–343.

Mahmud, M., S., Talukder, M. U., && Rahman, S.M. (2020). Does fear of COVID-19' trigger future career anxiety? An empirical investigation considering depression from COVID-19 as a mediator. International Journal of Social Psychiatry, 1-11.

Mamun, M. A., & Griffiths, M. D. (2020). First COVID-19 suicide case in Bangladesh due to fear of COVID-19and xenophobia: possible suicide prevention strategies. *Asian Journal of Psychiatry*, 51.

McCracken, L. M, Badinlou, F., Buhrman, M., Brocki, K.C (2020). Psychological impact of COVID-19 in the Swedish population: Depression, anxiety, and insomnia and their associations to risk and vulnerability factors. *European Psychiatry*, *63*, 81, 1–9. https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.81.

Mertens, G., Gerritsen, L., Duijndam, S., Salemink. E., & Engelhard, I. M. (2020). Fear of the corona virus (COVID-19): Predictors in an online study conducted in March 2020. *Journal of Anxiety. Disorders,*10, 22-58. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102258

Nearchou, F., Flinn, C., Niland , R., Subramaniam , S., S. & Hennessy, E. (2020). Exploring the impact of COVID-19 on mental health outcomes in children and adolescents: A systematic review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *17*, 79-84.

Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. Psychiatry Research, 113108.

Olatunji, B.O., Wolitzky-Taylor, K .B., Sawchukc, C. N., Ciesielski, B. G. (2020).Worry and the anxiety disorders: a meta-analytic synthesis of specifiity to GAD. *Appl. Prev . Psychol*, *14*,1–24. doi:10.1016/j.appsy.2011.03.001

Oosterhoff, B., Palmer, C.A., Wilson, J., Shook, N. (2020). Adolescents' motivations to engage in social distancing during the COVID-19 pandemic: Associations with mental and social health. *J. Adolesc. Health*, *67*,179–185. org/10.1037/0003-066X.55.11.1247

Özdin, S. & Özdin, S. B. (2020). Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish society: The importance of gender. *International Journal of Social Psychiatry*, 66, 504–511. DOI: 10.1177/0020764020927051.

Özmen,S., Özkan,O.,Özer, Ö., & Yanardağ, M. Z.(2021). Investigation of COVID-19 fear, well-being and life satisfaction in Turkish society. Social Work in Public Health, 1–14. https://doi.org/10.1080/19371918.2021.1877589.

Pedraza, P. de, Guzi, M., &Tijdens, K. (2020). life dissatisfaction and anxiety in COVID-19 pandemic. *Luxembourg: Publications Office of the European Union*. doi:10.2760/755327, JRC120822.

Ping, W., Zheng, J., Niu, X., Guo, C., Zhang, J., & Yang, H. (2020) Evaluation of health-related quality of life using EQ-5D in China during theCOVID-19 pandemic. *PLoS ONE, 15.* https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234850

Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, *33*, Article e100213. https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Erhart, M., Devine, J., & Schlack, S. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents. https://www.researchgate.net/publication/345172543.

Repisti, S, et al. (2020). How to measure the impact of the COVID-19 pandemic on quality of life: COV19-QoL – the development, reliability and validity of a new scale. *Global Psychiatry*, *3*, 1-10. DOI: 10.2478/gp-2020-0016

Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., & Collado, S. (2020). Psychological Impact and associated factors during the initial stage of the corona virus (COVID-19) pandemic among the general population in Spain. *Front. Psycho., 23* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01540

Rogowska , A., M. Kuśnierz , C. & Bokszczanin. A (2020). Examining Anxiety, Life Satisfaction, General Health, Stress and Coping Styles During COVID-19 Pandemic in Polish Sample of University Students. Psychology Research and Behavior Management , 13, 797-811.

Sadoughi, M., & Salehi, F. M. (2017). The Relationship between Anxiety, Depression, and Quality of Life among Women with Breast Cancer. *International Journal of Academic Research in Psychology, 4,11-19.* DOI: 10.6007/IJARP/v4-i1/2602

Saikarthik J, Saraswathi I, & Siva T. (2020). Risk factors and protective factors of mental health during COVID-19 outbreak and lockdown in adult Indian population: a cross-sectional study. MedRxiv. DOI 10.1101/2020.06.13.20130153.

Salari, N., Hosseinian-Far, A., Jalali, R., Vaisi-Raygani, A., Rasoulpoor, S., Mohammad, M., Rasoulpoor, S., & Khaledi-Paveh, B. (2020). Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during theCOVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Globalization and Health,* 16. https://doi.org/10.1186/s12992-020-00589-w.

Saraswathi, I., Saikarthik, J., Kumar K, S., Madhan ,S. K., Ardhanaari, M., Gunapriya, R. (2020). Impact of COVID-19 outbreak on the mental health status of undergraduate medical students in a COVID-19 treating medical college: a prospective longitudinal study. *PeerJ8,*e10164 DOI 10.7717/peerj.10164

Satici, B., Gocet-Tekin , E., & Deniz, M. E., & Satici, S. A. (2020). Adaptation of the fear of COVID-19 scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00294-0.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (*4 th.ed)*. Boston: Allyn & Bacon.

Van Bortel, T., Basnayake, A., Wurie, F., Jambai, M., Koroma, A. S, Muana, A. T, et al. (2016). Psychosocial effects of an Ebola outbreak at individual, community and international levels. *Bull World Health Organ, 94*, 210– 4. doi: 10.2471/BLT.15.158543.

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 17*, 17-25. doi:10.3390/ijerph17051729

Zhang, Y., & Ma, Z. F. (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on Mental Health and Quality of Life among Local Residents in Liaoning Province, China: A Cross-Sectional Study. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *17*, 2381; doi:10.3390/ijerph17072381

Zhou, S. J., Zhang, L. G.; Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., Liu, M., Chen, X., & Chen, J. X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *Eur. Child. Adolescent. Psychiatry*, *29*, 749–758.

الاحتياجات التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة لامتلاك مهارات الدمج الفعال باستخدام نظرية معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي TPACK في ظل جائحة كورونا

Training needs of pre-service teachers to possess effective integration skills using TPACK Technological Educational Content Knowledge Theory under the Corona pandemic

أ.د مبارك الذروة- أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ. رشا عبد الوهاب نجار- حاصلة على ماجستير- وزارة التربية والتعليم الأردنية

Email: maltherwa@yahoo.com

الملخص: يهدف البحث إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال باستخدام نموذج TPACK، بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ظل جائحة كورونا، وتكونت عينة الدراسة من (819) طالباً وطالبة من كلية التربية الأساسية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق أدات البحث بعد تطوير مسح موثوق لقياس التقييمات الذاتية لنطاقات (TPACK). وقد توصلت نتائج البحث إلى وجود بعض الاحتياجات التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال باستخدام نموذج TPACK، وأن درجة معرفة معلمي ما قبل الخدمة بمهارات الدمج الفعال المرتبطة بالطرق التكنولوجية التي تتناسب مع طرق التدريس (TPK)، والمرتبطة بالمحتوى (TCK)، كانت بدرجة متوسطة، وأكدت الدراسة أيضاً على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة امتلاكهم لكفايات الدمج الفعّال للتكنولوجيا تعود إلى متغير التخصص، وكانت لصالح التخصصات العملية، ومتغير الأعوام، لصالح فئة العام الدراسي (2020-2021)، لذا أوصت الدراسة بأهمية التطوير المهني للمدرسين ما قبل الخدمة فيما يتعلق بالدمج الفعال للتكنولوجيا.

الكلمات الافتتاحية: الاحتياجات التدريبية، معلمي ما قبل الخدمة، مهارات الدمج الفعال، نموذج TPACK

Abstract: The aim of the research is to identify the training needs of pre-service teachers for effective integration skills using the TPACK model, at the College of Basic Education, in the State of Kuwait during COVID-19. A reliable survey to measure self-assessments of TPACK domains. The results found, that there are some training needs of pre-service teachers for effective integration skills, as the degree of knowledge of pre-service teachers of effective integration skills, related to technological methods that are compatible with teaching methods (TPK), and to content (TCK), with a degree of Medium, the study indicated that there were statistically significant differences between the average responses of the study sample members, due to the variable of specialization, and it was in favor of practical specializations, and academic years in favor of the academic year category (2020-2021), and the study recommended the importance of professional development for pre-service teachers regarding effective technology integration.

Keywords: training needs, pre-service teachers, effective integration skills, TPACK model.

المقدمة:

كشفت جائحة Covid-19 عن الكثير من مواطن الضعف التي تعاني منها البشرية في كل المجالات، وخاصة أوجه الضعف المختلفة في الأنظمة التربوية حول العالم، إلا أن هذه التحديات والصعوبات الكبيرة يجب أن توفر فرصاً لإعادة تقييم ماهية المهارات، والقدرات المنشودة حقاً من التعلم والتعليم، فإذا تعاملنا مع الجائحة على أن آثارها قصيرة المدى سيدفعنا ذلك نحو السير في الاتجاه الذي يتحول فيه الشكل التعليمي إلى وظيفة تكنولوجية، وسيكون للقرارات المتخذة اليوم في سياق Covid-19 عواقب بعيدة المدى على مستقبل التعليم (Zhao, 2020).

وفي ظل هذه التطورات وازدياد الأدوات التكنولوجية، وما ترتب عليها من تغيرات مستمرة في المشهد التعليمي، زادت التحديات التي يتعرض لها المعلم؛ نظراً لاعتماد أساليب تعليمية وتربوية جديدة، وبالتالي يجب على المعلم امتلاك المهارة والدراية؛ ليكون صانع قرار فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا أو حتى اختيار عدم استخدامها (Gamble, 2021؛Saralar-aras & Firat, 2021 ؛Sagnak & Baran, 2020)، بالإضافة إلى أن نتائج العديد من الأبحاث أظهرت أن استخدام المعلمين للتكنولوجيا لا يعني بالضرورة أنهم يستخدمونها بطريقة إيجابية منتجة، وأنهم يواجهون تحديات كبيرة لدمج التكنولوجيا في دروسهم، على الرغم من أن البعض مؤهل لاستخدام التكنولوجيا (Gülbahar, 2007؛ Rukavina & Silverman, 2010).

ويتبين لنا إذن أن الفجوة الحقيقية لا تكمن في استخدام التكنولوجيا أو عدم استخدامها، وإنما في الدور العميق الذي تلعبه التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم (Parker, Stylinski, Bonney, DeLisi, Wong, & Doty, 2019)، وبالتالي يجب علينا الاعتراف بواقع التغيير الناجم عن التكنولوجيا، والتركيز على كيفية الاستخدام الفعال لها، بدلاً من مناقشة ما سيتم تبنيه من تقنيات جديدة في الفصول الدراسية. وحيث إن العديد من الدراسات أكدت أن الدمج التكنولوجي يؤثر بشكل إيجابي على طريقة العرض ومستوى تقدم الطلبة، وتعزيز التفكير النقدي لديهم بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية (Ismajli, Damoni, Shatri, & Ozogul., 2020)، في المقابل أيضاً تخلو برامج تجهيز المعلمين قبل الخدمة من الاهتمام بشكل كافٍ من التكنولوجيا، وكيفية دمجها بشكل متكامل وأكثر منهجية في المقررات (Al-Zahrani, 2015)، لذلك يتعين علينا اغتنام الفرصة لمساعدة المعلمين ما قبل الخدمة، على تحسين نموهم المهني وتطويره، في ضوء احتياجاتهم ومتطلباتهم فيما يتعلق بامتلاكهم لكفايات الدمج الفعال للتكنولوجيا، فكان الاهتمام باستخدام منحنى معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK) كإطار عمل؛ للتفكير في المشكلات المعقدة التي يطرحها تكامل التكنولوجيا في التعليم الأساسي، وحتى في التعليم عن بعد، ولوصف التقاطعات بين المعرفة في علم التربية والمحتوى والتكنولوجيا، باعتبارها من أنواع المعرفة التي يتوجب على المعلمين امتلاكها (Hofer, Grandgenett, Harris, & Swan, 2011؛ Abbitt, 2011).

مشكلة الدراسة:

تساءل الباحثون مؤخراً من منطلق الاهتمام بواقع التغيير الناجم عن التكنولوجيا كيف تتناسب المعرفة التكنولوجية للمعلمين مع ممارسات التدريس الفعالة، فظهرت الحاجة إلى تقييم الاستخدام، وجودة الأداء من خلال قياس التكامل التكنولوجي، والمساعدة في الاستخدام الفعال لها في عملية التعلم والتعليم، وبالتالي تحسين تعلم الطلاب؛ لأن التكامل التكنولوجي الفعال يجب أن يؤدي إلى إحداث تغييرات نوعية في التعليم، وليس مجرد توثيق المواد المتاحة، وأن استخدام المعلم للتكنولوجيا لا يعني بالضرورة أنها تحقق الأهداف التربوية، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Rukavina & Silverman, 2010).

ومن منطلق الاهتمام بمخرجات كلية التربية الأساسية من معلمي ما قبل الخدمة، والإيمان بأن العالم لا يمكن أن يعود كما كان قبل كورونا، يجب الاهتمام بتوظيف جملة من الكفايات في مجال تكنولوجيا التعليم في برامج كلية التربية الأساسية؛ لذلك هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال من خلال نظرية المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK)، ومن خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

1- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال باستخدام نموذج TPACK؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً، عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين معلمي ما قبل الخدمة، من حيث تقديرهم للاحتياجات التدريبية باستخدام نموذج (TPACK) تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والتخصص ، والعام الدراسي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ماقبل الخدمة، لمهارات الدمج الفعال باستخدام نموذج (TPACK).

2- معرفة ما إذا كانت الاحتياجات التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة تختلف باختلاف متغيرات (النوع الاجتماعي، التخصص، والعالم الدراسي).

أهمية الدراسة:

1. تنبثق أهمية الدراسة من حداثة الموضوع الذي تناولته، حيث إن الدمج التكنولوجي الفعال عملية معقدة تتطلب التخطيط الدقيق، التصميم، وتحديد الأهداف، وليس مجرد استخدام التكنولوجيا؛ لإعادة تعليب وقولبة الطريقة الاعتيادية في التدريس، وذلك يتطلب تغييرات نوعية في الطريقة التي يتم التدريس بها، بما يكفل تحسين المخرجات النوعية (Su, 2009)، وتعزيز وتطوير دور المعلم في عملية التعلم والتعليم بإكسابه مهارات وكفايات جديدة مع التطور التكنولوجي المتسارع؛ لخلق بيئة تعليمية فعالة عن طريق الدمج الفعال للتكنولوجيا.

2. هي مقترح لأداه شاملة لتحديد احتياجات معلمي ما قبل الخدمة، في مجال الدمج التكنولوجي ولكافة التخصصات.
3. توضح هذه الدراسة الاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي ومعلمات التعليم الابتدائي والمتوسط؛ مما يساعد على التخطيط الجيد للدورات التدريبية.
4. تفسح هذه الدراسة المجال أمام دراسات أخرى تتناول كيفية إشباع هذه الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية سليمة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على الاحتياجات التدريبية في مجال الدمج التكنولوجي باستخدام نموذج TPACK.
2. **الحدود البشرية:** طلبة كلية التربية الأساسية (جميع التخصصات العلمية والإنسانية وجميع الأعوام).
3. **الحدود المكانية:** تضمنت كلية التربية الأساسية/ دولة الكويت.
4. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2021/2020م.

مصطلحات الدراسة:

- **نموذج TPACK:**

هو وصف طبيعة العلاقة التي تنتج عند مزج التكنولوجيا بالمحتوى والبيداغوجيا، حيث يركز هذا الإطار على كيفية توظيف التكنولوجيا؛ لتتلاءم مع طريقة التدريس اللازمة لمحتوى معين ضمن سياق تعليمي محدد (Mishra & Koehler, 2006).

أما تعريفه إجرائيا: فهو إطار نموذجي منهجي، يقوم على التكامل المعرفي بين مكونات ثلاثة هي: تكامل المعرفة التكنولوجية، والمعرفة بالمحتوى، والمعرفة التربوية؛ لإكساب معلمي ما قبل الخدمة المهارات والمعارف اللازمة التي تعزز ممارساتهم التربوية أثناء تدريس تخصصهم العلمي.

- **الاحتياجات التدريبية:**

عرفها اللقاني والجمل (1999، 9) أنها: "مجموع التغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات المعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم؛ لجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين أدائهم الوظيفي الذي يسهم بدوره في تحسين نوعية التعلم".

ويمكن تعريفها إجرائيا: أنها مجموع المعارف والمهارات التدريسة التي يفتقدها معلمي ما قبل الخدمة، والتي يؤدي اكتسابها إلى تحسين أداء المعلم وفاعلية في التدريس.

- **معلمي ما قبل الخدمة:**

يتم تعريفهم إجرائيا أنهم مجموعة الطلاب والطالبات الملتحقين بكلية التربية الأساسية في كافة التخصصات ما بين أعوام (2017-2021) بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت. وتسعى كليات إعداد المعلمين ومنها كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب إلى تقديم البرامج التدريبية لمعلميها قبل الخدمة؛ لتنمية مهاراتهم على توظيف التكنولوجيا في التدريسس، ورفع معدل الكفاية المهنية لهم، والقدرات، والاتجاهات؛ وذلك للارتقاء بأدائهم التدريسي (قرقيز ومحمود ،2021)، فالاحتياجات التدريبية تمثّل كما ذكر توفيق (2002، 103): "العنصر الرئيسي والهيكلي في صناعة التدريب".

- **مهارات الدمج الفعال لنموذج TPACK:**

التفاعل العميق والمتكامل لثلاث معارف هي: المعرفة بالمحتوى(C)، المعرفة بأصول التربية(P)، المعرفة التكنولوجية(T)، وبدمج تلك المعارف الثلاث يتولد لدينا أربع معارف جديدة هي: معرفة التكنولوجيا والمحتوى (TCK)، معرفة المحتوى وأصول التربية (PCK)، معرفة التكنولوجيا وأصول التربية (TPK)، ثم معرفة التكنولوجيا والتربية والمحتوى (TPACK)، لتطوير مستويات الفهم الخاص بالمعلمين لاستخدام التكنولوجيا، ووصف عمليات الاتصال المتكامل ما بين المعرفة بالمحتوى والمعرفة بالتربية والمعرفة بالتكنولوجيا؛ ليحقق المعلم بعدها الدمج الفعال للتكنولوجيا في تدريس المحتوى العلمي في البيئة الصفية. ولا يفصل نموذج (TPACK) بين المكونات الثلاث، بل يربط بينها بشكل يجعل كل منها يؤثر على الآخر؛ فاختيار المحتوى الدراسي من شأنه أن يؤثر على الإستراتيجيات التربوية، والأدوات التكنولوجية التي سيتم دمجها والتي تؤثر بدورها على الكيفية التي من خلالها يتم تدريس المحتوى الدراسي، وأشارت دراسة (ميشرا وكوهلر 2006) إلى أن مجرد امتلاك المعلم للتكنولوجيا لا يمثل بالضرورة تحقيقها للفعالية اللازمة للتدريس، ولكن لا بد من تمكنه من امتلاك مهارات التكامل ما بين التكنولوجيا ومحتوى مادة التخصص وطرق التدريس، وهو الأمر الذي يمكن أن يحققه باستخدام نموذج (TPACK).

الدراسات السابقة:

فيما يلي بعض الدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية، وتم ترتيبها تبعاً للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث في عدة محاور على النحو الآتي:

أولاً) دراسات تناولت الدمج التكنولوجي:

بحثت دراسة (Al-Zahrani, 2015) في أهمية الدمج الفعال للتكنولوجيا في مناهج إعداد المعلمين ما قبل الخدمة، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مضمون مناهج إعداد المعلمين للدمج الفعال للتكنولوجيا، وتم جمع البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع ثلاثة من صانعي القرارات، ومن خلال تحليل السياسات الوطنية والمناهج، فأظهرت نتائج المقابلات أن تحقيق التكامل الفعال من الأولويات، ولكن البطء في التغيير سببه المحافظة الدينية والثقافية في السعودية، أما نتائج تحليل الوثائق فقد أظهرت أهمية التكنولوجيا في جميع المجالات بما في ذلك إعداد المعلمين قبل الخدمة حيث تفتقر في هيكلها وإرشاداتها إلى رؤية التكامل الفعال للتكنولوجيا.

ولتأثير الدعم التكنولوجي والتصورات والمعتقدات في استخدام التكنولوجيا، فقد أثارت ذلك دراسة (Dogan & Celik, 2021) لعينة من 1335 معلماً، من الصف الثاني عشر من أربعين مؤسسة تعليمية من جميع أنحاء فلوريدا، واستخدم الباحثون استطلاعات رأي (TUPs study)؛ لإعطاء الصورة الكاملة عن كيفية استخدام التكنولوجيا في التدريس، ودرجة الخبرة، والاتجاهات، والتصورات للعينة تجاه استخدام التكنولوجيا، وأكدت نتيجة تحليل البيانات أن العامل الأكثر أهمية لاستخدام التكنولوجيا هو تصورات أفراد العينة، وفي المقابل فقد أثرت المهارات التكنولوجية للمعلمين لاستخدام البرامج التعليمية بشكل مباشر وإيجابي على تصوراتهم.

أما دراسة (Saralar-aras & Firat, 2021)، فقد بحثت في الاستعداد الكافي لدمج التكنولوجيا، حيث تم جمع البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة لست من معلمي ما قبل الخدمة للمرحلة الابتدائية، في برنامج تدريبي لمدة عام في بريطانيا، حيث يطلب من معلمي ما قبل الخدمة حضور برنامج تدريبي لمدة ستين ساعة معتمدة، وتسمى شهادة الدراسات العليا في التعليم (PGCE)، وهدفت الدراسة إلى استقصاء وجهات نظرهم، وتأثير ذلك البرنامج على تصميم دروسهم في المستقبل، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين ما قبل الخدمة لديهم الاستعداد الكافي لدمج التكنولوجيا في دروسهم، لكنهم يفتقدون للثقة ببعض التطبيقات و المنهجيات لاستخدامها.

ثانياً: دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة:

هدفت دراسة (Howard ,Tondeur & Yang, 2021) إلى فحص العلاقة بين الإستراتيجيات المختلفة لتطوير الكفاءات الرقمية في تدريب معلمي ما قبل الخدمة، وقد تم جمع البيانات من (931) من معلمي ما قبل الخدمة من (20) مؤسسة تعليمية لتدريب المعلمين في بلجيكا، وتطوير استبانة؛ لاستكشاف الروابط بين مجالات معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK)، وقد كشفت الدراسة عن نهج متكامل جديد لتطوير الكفاءة الرقمية لتدريب المعلمين، وأن هناك حاجة إلى إستراتيجيات ديناميكية متعددة الاتجاهات؛ لتحسين خبرات المعلمين قبل الخدمة لتطوير الكفاءات الرقمية ولمواكبة الاتجاهات المستقبلية.

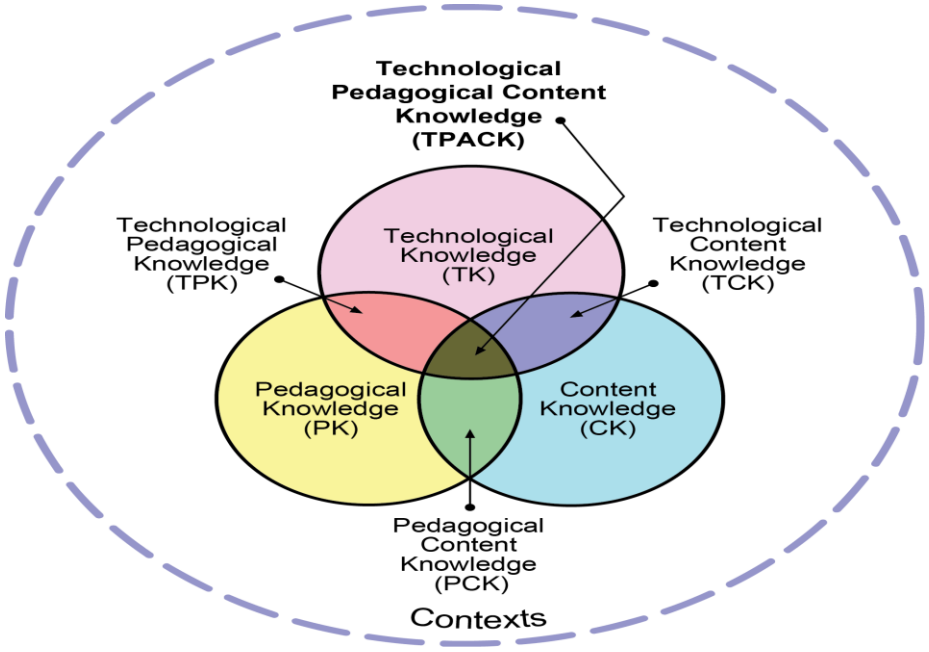
أما دراسة (Alahmad, Stamenkovska & Gyori, 2021) فقد هدفت إلى البحث في كفاءة نموذج لتدريس مهارات القرن الحادي والعشرين، لمعلمي ما قبل الخدمة في جامعة دمشق، وتم التوصل إلى أهمية مهارات القرن

الحادي والعشرين من خلال دمجها في التدريب التربوي لمعلمي ما قبل الخدمة، حيث تم جمع البيانات الكمية من خلال توزيع استبانتين لعينة من (106) معلمين و (34) مشرفاً تربوياً، فأظهرت النتائج أن تدريب الطرق البيداغوجية في النموذج كانت فعالة في تعزيز المهارات المعرفية، ومتوسطة الكفاءة في مهارات حل المشكلات، وضعيفة في تعزيز مهارات الاتصال، وأنه على الرغم من أن النموذج فعال في ترسيخ مهارات القرن الحادي والعشرين، لكنه يفتقر إلى منهجية محددة لتطبيق هذا المهارات أثناء تدريب المعلمين.

أما في مجال استكشاف وعي معلمي ما قبل الخدمة لإطار العمل التربوي التكنولوجي بالمحتوى (TPACK)، فقد كان هدفاً لدراسة (Thappa & Baliya, 2021)، حيث تألفت العينة من (80) معلم ومعلمة ما قبل الخدمة، من كليتين من جامعة جامو في الهند، وتم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي للوصول إلى أن معلمي ما قبل الخدمة لديهم معرفة في استخدام التكنولوجيا وطرق التدريس والمحتوى بشكل فردي، لكن هناك افتقار لكيفية دمجها بشكل متكامل، وبالتالي خرجت الدراسة بتوصيات أهمها: تدريب المعلمين في مجال علم أصول التدريس والتكنولوجيا في برنامج تعليم المعلمين على المستويين الوطني والأقليمي.

ثالثاً: دراسات تناولت نموذج معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي TPACK

تبلورت فكرة نموذج (TPACK) بصورة واضحة من خلال دراسة (Mishra & Koehler, 2006)، التي حملت عنوان (TPACK)، والتي تعد اختصاراً لـ (Technological Pedagogical Content Knowledge)، حيث هدفت إلى اقتراح إطار مفاهيمي لتقنية التدريس من خلال تطوير نموذج شولمان لمعرفة المحتوى التربوي (PCK)، ليشمل ظاهرة دمج المعلمين للتكنولوجيا في أساليبهم التربوية. كان هذا الإطار نتيجة خمس سنوات من العمل في بحث يركز على التطوير المهني للمعلمين، وتطوير أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي، بملاحظة بعض الصفات الأساسية لمعرفتهم المطلوبة بالدمج التكنولوجي في التدريس، مع معالجة الطبيعة المعقدة والمتعددة الأوجه لهذه المعرفة، والأخذ بعين الاعتبار أيضاً الأدوار المعقدة، والتفاعل بين ثلاثة مكونات رئيسية لبيئات التعلم: المحتوى، طرق التدريس، والتكنولوجيا. وبين الباحثان النظرية الكامنة وراء هذا الإطار، وقدما أمثلة على تطبيق هذه المنهجية، كما تطرق الباحثان إلى التطور التاريخي لها، وأن تدريب المعلمين سابقاً تضمن فقط معرفتهم بالمحتوى، وعلم التربية (البيداغوجيا)، حيث كان التركيز أثناء الفصل الدراسي على الممارسات التربوية بشكل مستقل عن الموضوع، مما شجع شولمان (1987) على تطوير فكرة نموذج معرفة المحتوى التربوي (PCK)، التي تمثل التقاطع بين المحتوى وطرق التدريس (البيداغوجيا). لم يناقش شولمان وقتها القضايا المتعلقة بالتكنولوجيا، ليس لعدم أهميتها، بل لأنها لم تكن تلعب دوراً مهماً كما تلعبه اليوم، ولأن المعرفة التكنولوجية أصبحت جانباً مهماً من معارف المعلمين، بالإضافة إلى معرفة المحتوى وأصول التدريس، فتأكدت فكرة ضرورة تطوير نموذج معرفة المحتوى التربوي، للوصول إلى نموذج يجمع ثلاث معارف مهمة وتقاطعها لتشكل الإطار النظري لنموذج (TPACK).



الشكل رقم (1) (نموذج TPACK)

Published on May 11, 2011 by mkoehler

أما دراسة (Lee, Chang, & Liang, 2020) فقد هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي للمعلمين والتطوير المهني لهم، حيث كانت العينة تتكون من 305 من معلمي ما قبل الخدمة للفيزياء في مدرسة ثانوية، وتم استخدام استبانتين TPACK و TPD (Teacher Professional Development) كل منهما يقيس برنامج التطوير المهني للمعلمين ما قبل الخدمة، وكانت نتيجة تحليل البيانات أن (TPACK) يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتطوير المهني للمعلمين، وعلى وجه الخصوص المجال PCK و TCK، وبالتالي يمكن لتلك العلاقة التنبؤ بشكل كبير بالتطوير المهني لمعلمي ما قبل الخدمة، وأنه مع المزيد من التركيز على تدريب معلمي ما قبل الخدمة على مجال الدمج التكنولوجي، قد يزيد ذلك من استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية؛ لمواجهة تنوع الطلاب، وتنوع البيئة في القرن الحادي والعشرين.

في حين أن دراسة (Schmid, Brianza, & Petko., 2021) كانت تهدف إلى التحقق من سبب الاختلاف في استخدام التكنولوجيا، وعلاقتها بمنهجية تدريس العلوم بالطريقة التكاملية STEAM لعينة من (360) معلم ما قبل الخدمة، وتم جمع البيانات من خلال عمل استبانات تقيس كافة مجالات TPACK، وأيضاً ترميز خطط (173) معلماً؛ لمعرفة ما إذا كانت تتضمن استخداماً للتكنولوجيا أم لا، حيث تمت أيضاً مقارنة مكونات TPACK في الملفات؛ لبيان

العلاقة بينها وبين استخدام التكنولوجيا، فأظهرت نتيجة البحث أن معلمي العلوم الذين يطبقون منهجية (STEAM) يظهرون اتجاهات إيجابية أكثر من غيرهم لاستخدام (TPACK) في خطط الدروس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

كشفت جائحة Covid-19 عن الكثير من مواطن الضعف التي تعاني منها البشرية في كل المجالات، وخاصة أوجه الضعف المختلفة في الأنظمة التربوية حول العالم، إلا أن هذه التحديات والصعوبات الكبيرة يجب أن توفر فرصاً لإعادة تقييم ماهية المهارات والقدرات المنشودة حقاً من التعلم والتعليم، فإذا تعاملنا مع الجائحة على أن آثارها قصيرة المدى سيدفعنا ذلك نحو السير في الاتجاه المقلق الذي يتحول فيه الشكل التعليمي إلى وظيفة تكنولوجية، فكل ما حدث من تطور في مجال الدمج التكنولوجي، والزيادة المتسارعة في استخدامها، يزيد من اهتمامنا بإيجاد طريقة أو إطار عمل لتسليط الضوء على نموذج (TPACK) كأحد أبرز النماذج التي تم تطويرها، وتعنى بموضوع الدمج التكنولوجي، بسبب ما يحتاجه المعلم للجمع بين أبعاد المعرفة المختلفة للتدريس الفعال،وقد تفردت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من خلال تسليط الضوء على التفاعلات المعقدة بين أصول التدريس (البيداغوجيا)، والمحتوى والتكنولوجيا، ليمثل العلاقة بين اندماج التكنولوجيا والمحتوى وأصول التدريس بمعرفة واحدة مناسبة من خلال منحنى المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK)، وهي كفايات ينبغي على المدرس امتلاكها لتحقيق التكامل الفاعل والتفاعل الجيد في المواقف التعليمية، بدلاً من تسليط الضوء على الأجهزة الرقمية، أو التطبيقات المتغيرة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع وعينة الدراسة: كافة طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت من الذكور والإناث والبالغ عددهم (21423)، للأعوام (2017-2018، 2018-2019، 2019-2020، 2020-2021).حسب إحصائيات إدراة كلية التربية الأساسية لعام 2020م يستثنى منهم بعض حالات الإعاقة. وتم اختيار العينة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، وتمثلت العينة بنسبة (26.15%) من مجتمع الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (819) من طلبة كلية التربية الأساسية.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	324	%39.6
	أنثى	495	%60.4
الكلية	علمية	343	%41.9
	أدبية	476	%58.1

السنة الدراسية	أولى	336	%41.0
	ثانية	81	%9.9
	ثالثة	79	%9.6
	رابعة	323	%39.4
الكلي		819	%100.0

أداة الدراسة:

تم تطوير مسح موثوق لقياس التقييمات الذاتية لنطاقات (TPACK) بالاعتماد على الدراسات السابقة ذات الصلة (Archambault & Crippen, 2009)، ودراسة (Schmid et al., 2021)، لقياس معارف معلمي ما قبل الخدمة فيما يتعلق بالدمج الفعال للتكنولوجيا، حيث تضمنت الاستبانة (24) فقرة، تم تحكيمها، وتضمن المقياس الكفايات (المجالات) التالية:

1- TPK (معرفة التكنولوجيا التي تتناسب مع طرق التدريس) (6 فقرات).

2- TCK (معرفة التكنولوجيا التي تتناسب مع المحتوى) (8 فقرات).

3- TPACK (معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي) (10 فقرات).

صدق الأداة:

تم تطوير الأداة والتحقق من صحتها من خلال اتباع الإجراءات والتوصيات الواردة في الأدبيات السابقة، وتم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس؛ للحكم على فقرات الأداة، ودرجة انتمائها للمجال الذي وردت فيه، والصياغة اللغوية للفقرات، وثم تحويل الاستبانة إلى صيغة إلكترونية باستخدام استطلاعات جوجل (Google Form)، ونشر الاستطلاع عبر موقع الكلية.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة بعد تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (50) طالباً وطالبة من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بطريقة الاتساق الداخلي وباستخدام معادلة كرومباخ ألفا، وبلغ معامل الثبات لأداة الدراسة ككل (0.934) وتراوح ما بين (0.889-0.926) للمجالات، ويبين الجدول (2) معاملات الثبات الكلي لأداة الدراسة:

الجدول (2)

معاملات ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المجال	كرونباخ ألفا
مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والتكنولوجية	0.889
مقدار التكامل بين الكفايات التكنولوجية والمحتوى	0.926
مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والمحتوى والتكنولوجية	0.897
الكلي	0.934

تصحيح أداة الدراسة:

تكونت الأداة بصورتها النهائية من (24) فقرةً، أمام كل فقرة مقياس متدرج من خمس درجات حسب تدريج ليكرت الخماسي، يعكس درجة موافقة المستجيب على الفقرة، وتم إعطاء (أوافق بشدة) خمس درجات، وإعطاء (أوافق) أربع درجات، وإعطاء (محايد) ثلاث درجات، وإعطاء (لا أوافق) درجتين، وإعطاء (لا أوافق بشدة) درجة واحدة، وتم اعتماد المعيار التالي في الحكم على درجة توافر المعيار:

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية:

2.33-1.00 بدرجة منخفضة

3.67-2.34 بدرجة متوسطة

5.00-3.68 بدرجة مرتفعة

وتم اعتماد هذا التقدير من خلال تقسيم الدرجة العظمى (5) على ثلاث فئات متساوية ضمن المدى (5-1)، وفقاً للمعادلة الآتية:

القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة مقسومة على عدد المستويات الثلاثة: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة) أي: (5-1) ÷3= 1,33 وهذه القيمة تساوي طول الفئة بين المستويات الثلاثة: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة).

1.00 + 1.33 =2.33

2.34+1.33=3.67

3.67 +1.33 = 5.00

المعالجة الإحصائية:

ويتم قياسها نظرياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المستجيب للمقياس، واستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- استخدام اختبار(ت) T-test للعينة الواحدة.
- تحديد درجة قطع باستخدام طريقة أنجوف.
- استخدام اختبار تحليل التباين.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، حيث تضمن الإجابة عن أسئلة الدراسة بطريقة مفصلة.

النتائج الخاصة بالسؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال باستخدام نموذج (TPACK)؟

لمعرفة الاحتياجات التدريبية لمهارات الدمج الفعال باستخدام نموذج (TPACK) ككل، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال للتكنولوجيا، باستخدام نموذج (TPACK) لأبعاد الاستبانة ككل.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال للتكنولوجيا مرتبة تنازلياً

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الامتلاك
1	مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والتكنولوجية	3.48	1.18	2	متوسطة
2	مقدار التكامل بين الكفايات التكنولوجية والمحتوى	3.61	1.07	1	متوسطة
3	مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والمحتوى والتكنولوجية	3.46	1.17	3	متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لمستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج

الفعال للتكنولوجيا وإجماليها للدراسة تقع في فئة مستوى الامتلاك المتوسطة، ولتحقق دلالة الفرق الظاهري بين مستوى الامتلاك الظاهرية والعلامة الحدية (3.51) التي تمثل درجة القطع باستخدام طريقة إنجوف، ولفحص دلالة الفرق الظاهري، تمّ استخدام اختبار (ت) T-test للعينة الواحدة.

أولا: مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والتكنولوجية (TPK):

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات التكامل بين الكفايات البيداغوجية والتكنولوجية، وفيمايلي النتائج:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات التكامل بين الكفايات البيداغوجية والتكنولوجية مرتبة تنازلياً

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الامتلاك
2	أمتلك القدرة على تنفيذ التدريس بطرق مختلفة عبر الإنترنت.	3.59	1.32	1	متوسط
5	أستطيع اختيار التقنيات التي تعزز أساليب وطرق التدريس.	3.53	1.31	2	متوسط
7	يمكنني استخدام إستراتيجيات التدريس في الواجبات الدراسية التي تتميز بالتكامل بين المحتوى والتقنية وأساليب التدريس.	3.52	1.31	3	متوسط
1	أمتلك القدرة على تصميم بيئة عبر الإنترنت تتيح للطلاب الفرصة لبناء مهارات ومعارف جديدة.	3.51	1.31	4	متوسط
4	لديّ القدرة على تشجيع وتنفيذ أدوات للتفاعل عبر الإنترنت بين الطلاب.	3.50	1.31	5	متوسط
8	أمتلك القدرة على الاختيار الناقد النوعي لتعزيز وإثراء محتوى الدرس.	3.44	1.27	6	متوسط
3	أمتلك القدرة على إدارة التفاعل عبر الإنترنت بين الطلاب.	3.39	1.32	7	متوسط
6	أفكر بشكل ناقد قبل استخدام التكنولوجيا لتكون الإضافة نوعية لتحقيق النتاجات.	3.35	1.27	8	متوسط
	المتوسط الحسابي للمجال	3.48	1.18		متوسط

يتبين من الجدول (4) أن مستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات التكامل بين الكفايات البيداغوجية والتكنولوجية جاءت متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.48)، وانحراف معياري (1.18)، وحصلت فقرات مجال (التكامل بين الكفايات البيداغوجية والتكنولوجية) على مستويات متوسطة، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات ما بين (3.35-3.59)، وجاءت الفقرة (2) والتي نصها (أمتلك القدرة على تنفيذ التدريس بطرق مختلفة عبر

الإنترنت) بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.59) وانحراف معياري (1.32)، بينما جاءت الفقرة (6) والتي نصها (أفكر بشكل ناقد قبل استخدام التكنولوجيا لتكون الإضافة نوعية لتحقيق النتاجات) في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.35) وانحراف معياري (1.27).

ثانياً: مقدار التكامل بين الكفايات التكنولوجية والمحتوى (TCK):

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات التكامل بين الكفايات التكنولوجية والمحتوى، وفيما يلي النتائج:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات التكامل بين الكفايات التكنولوجية والمحتوى، مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الامتلاك
4	لديّ القدرة على استخدام منصات التعلم الإلكتروني المختلفة في التدريس (e.g. Blackboard، moodle، Microsoft teams).	3.98	0.80	1	مرتفع
2	لديّ القدرة على استخدام الأدوات التكنولوجية (الوسائط المتعددة، العروض التقديمية، العروض التوضيحية، وغير ذلك) لعرض المفاهيم المختلفة في المحتوى.	3.58	1.36	2	متوسط
1	أعرف أهم التقنيات التي يمكن استخدامها لفهم الموضوع الذي يتم تدريسه.	3.57	1.29	3	متوسط
5	يمكنني تنظيم البيئة التعليمية بطريقة مناسبة لاستخدام التكنولوجيا.	3.54	1.33	4	متوسط
6	يمكنني استخدام التكنولوجيا لتحديد احتياجات الطلاب المتعلقة بالمحتوى قبل عملية التدريس.	3.51	1.31	5	متوسط
3	لديّ القدرة على تنفيذ المنهج عبر الإنترنت ضمن معايير وزارة التعليم العالي.	3.47	1.31	6	متوسط
	المتوسط الحسابي للمجال	3.61	1.07		متوسط

يتبين من الجدول (5) أن مستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات التكامل بين الكفايات التكنولوجية والمحتوى جاءت متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.61)، وانحراف معياري (1.07)، وحصلت فقرات مجال (التكامل بين الكفايات التكنولوجية والمحتوى) على مستويات تراوحت بين المرتفع والمتوسط، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات ما بين (3.47-3.98)، وجاءت الفقرة (4) والتي نصها (لديّ القدرة على استخدام منصات التعلم الإلكتروني

المختلفة في التدريس(e.g.،Blackboard، moodle، Microsoft teams) بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.98)، وانحراف معياري (0.80)، بينما جاءت الفقرة (3) والتي نصها (لديّ القدرة على تنفيذ المنهج عبر الإنترنت ضمن معايير وزارة التعليم العالي.) في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وانحراف معياري (1.31).

ثالثاً: مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والمحتوى و التكنولوجيا (TPACK):

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات التكامل بين الكفايات البيداغوجية والمحتوى والتكنولوجيا، وفيمايلي النتائج:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات التكامل بين الكفايات البيداغوجية والمحتوى والتكنولوجيا، مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الامتلاك
10	أهتم بالجانب الأخلاقي والتوثيق في الحصول أو استخدام المعلومات لتدريس موضوع ما عبر الإنترنت (تسجيلات صوتية، فيديو، والوثائق وغيرها).	3.74	1.31	1	مرتفعة
2	يمكنني استخدام التكنولوجيا لتطوير الأنشطة بناء على احتياجات الطلاب؛ لإثراء عملية التعلم والتعليم.	3.53	1.31	2	متوسط
3	يمكنني الجمع بين الإستراتيجيات والتقنيات المناسبة، وتقييم سماتها من أجل تقديم المحتوى بشكل فعال.	3.50	1.28	3	متوسط
7	يمكنني تقديم الدعم والإرشادات للطلاب؛ للتوصل إلى مصادر رقمية موثوقة.	3.50	1.32	3	متوسط
4	أمتلك مهارة الإدارة الفاعلة للفصول الدراسية التي تقدم عبر الإنترنت.	3.47	1.32	4	متوسط
9	يمكنني التعاون مع التخصصات الأخرى فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا وحل المشكلات التي تواجهنا في تقديم المحتوى.	3.47	1.31	4	متوسط
1	يمكنني تحديث مادة علمية سواء كانت ورقية أو إلكترونية أو متعددة الوسائط بناء على الاحتياجات (الطلاب، البيئة، إلخ) باستخدام التكنولوجيا.	3.45	1.30	5	متوسط
6	أمتلك القدرة على تفعيل أدوات الاتصال التكنولوجية؛ (مدونات، منتديات، دردشة، بريد الكتروني ... إلخ) في عملية التدريس.	3.43	1.34	6	متوسط
5	أمتلك مهارة تقييم معرفة الطلاب بالمحتوى باستخدام التكنولوجيا.	3.39	1.33	7	متوسط
8	يمكنني اكتشاف المشكلات التقنية في بيئات التعليم عبر الإنترنت وإصلاحها (إصلاح المشاكل في Microsoft teams، Moodle، etc.).	3.08	1.32	8	متوسط
	المتوسط الحسابي للمجال	3.46	1.17		متوسط

يتبين من الجدول (6) أن مستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات التكامل بين الكفايات البيداغوجية والمحتوى والتكنولوجية جاءت متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.46)، وانحراف معياري (1.17)، وحصلت فقرات مجال (التكامل بين الكفايات البيداغوجية والمحتوى والتكنولوجية) على مستويات تراوحت بين المرتفع والمتوسط، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات ما بين (3.39-3.74)، وجاءت الفقرة (10) والتي نصها (أهتم بالجانب الأخلاقي والتوثيق في الحصول أو استخدام المعلومات لتدريس موضوع ما عبر الإنترنت (تسجيلات صوتية، فيديو، والوثائق وغيرها)) بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.74)، وانحراف معياري (1.31)، بينما جاءت الفقرة (8) والتي نصها (يمكنني اكتشاف المشكلات التقنية في بيئات التعليم عبر الإنترنت وإصلاحها (إصلاح المشاكل في Microsoft teams، Moodle، etc) في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.08)، وانحراف معياري (1.32).

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05≥α) بين معلمي ما قبل الخدمة من حيث تقديرهم للاحتياجات التدريبية باستخدام نموذج TPACK تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والتخصص ، والعام الدراسي)؟

أولاً: الفروق حسب متغير (النوع الاجتماعي):

لفحص مستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال للتكنولوجيا باستخدام نظرية معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال للتكنولوجيا، باستخدام نظرية معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي وفق متغير النوع الاجتماعي، ولفحص دلالة الفروق الظاهرية بين متوسطات الذكور والإناث على مجالات أداة الدراسة والإجمالي، تم استخدام اختبار (T.Test) للعينات المستقلة.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الامتلاك وفق متغير النوع الاجتماعي، ونتائج اختبار (T.Test) للعينات المستقلة

الرقم	المجال	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
1	مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والتكنولوجية	ذكر	3.57	1.10	1.826	817	0.068
		أنثى	3.42	1.22			
2	مقدار التكامل بين الكفايات التكنولوجية والمحتوى	ذكر	3.65	1.01	0.842		0.400
		أنثى	3.58	1.10			
3	مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والمحتوى والتكنولوجية	ذكر	3.52	1.08	1.278		0.202
		أنثى	3.41	1.22			
	الكلي	ذكر	3.58	1.04	1.359		0.175
		أنثى	3.47	1.16			

يتبين من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (الذكور والإناث) في مستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال للتكنولوجيا، باستخدام نظرية معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي تعود إلى متغير (النوع الاجتماعي)، على جميع مجالات الدراسة والإجمالي، وبالتالي فإن مستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال للتكنولوجيا باستخدام نظرية معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي لا تختلف باختلاف متغير النوع الاجتماعي.

ثانياً: الفروق حسب (التخصص):

لفحص مستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال للتكنولوجيا باستخدام نظرية معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي تبعاً لمتغير التخصص، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال للتكنولوجيا، باستخدام نظرية معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي وفق متغير التخصص، ولفحص دلالة الفروق الظاهرية بين متوسطات الذكور والإناث على مجالات أداة الدراسة والإجمالي، تم استخدام اختبار (T.Test) للعينات المستقلة.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الامتلاك وفق متغير التخصص، ونتائج اختبار (T.Test) للعينات المستقلة

الرقم	المجال	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
1	مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والتكنولوجية	إنساني	3.38	1.32	2.098	817	*0.036
		علمي	3.55	1.06			
2	مقدار التكامل بين الكفايات التكنولوجية والمحتوى	إنساني	3.55	1.19	1.274		0.203
		علمي	3.65	0.96			
3	مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والمحتوى والتكنولوجية	إنساني	3.36	1.32	1.973		*0.049
		علمي	3.52	1.04			
	الكلي	إنساني	3.43	1.26	1.836		0.067
		علمي	3.58	0.99			

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (العلمي والإنساني) في مستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال للتكنولوجيا، باستخدام نظرية معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي تعود إلى متغير (التخصص العلمي)، في مجاليّ (مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والتكنولوجية، ومقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والمحتوى والتكنولوجية)، وعلى المستوى الكلي، وبعد الرجوع للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تبين أن الفرق لصالح طلبة الكليات العلمية، بينما لم تكن

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (العلمي والأدبي)، في مستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة في مجال (مقدار التكامل بين الكفايات التكنولوجية والمحتوى) ،تعود إلى متغير (التخصص).

ثالثاً: الفروق حسب (العام الدراسي):

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الامتلاك تبعاً لمتغير العام الدراسي

المجال	العام الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والتكنولوجية	أولى	336	3.13	1.31
	ثانية	81	2.39	1.48
	ثالثة	79	3.84	0.75
	رابعة	323	4.03	0.55
	الكلي	819	3.48	1.18
مقدار التكامل بين الكفايات التكنولوجية والمحتوى	أولى	336	3.29	1.14
	ثانية	81	2.66	1.28
	ثالثة	79	3.88	0.78
	رابعة	323	4.11	0.62
	الكلي	819	3.61	1.07
مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والمحتوى والتكنولوجية	أولى	336	3.08	1.29
	ثانية	81	2.43	1.40
	ثالثة	79	3.84	0.77
	رابعة	323	4.01	0.59
	الكلي	819	3.46	1.17
الكلي	أولى	336	3.17	1.23
	ثانية	81	2.50	1.36
	ثالثة	79	3.85	0.73
	رابعة	323	4.05	0.54
	الكلي	819	3.51	1.11

يلاحظ من الجدول (9) فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة تبعاً لمتغير العام الدراسي، ولفحص دلالة هذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE Way Anova) لمتغير العام الدراسي.

جدول (10)

ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير العام الدراسي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والتكنولوجية	بين المجموعات	246.530	3	82.177	75.412	0.000
	داخل المجموعات	888.107	815	1.090		
	الكلي	1134.637	818			
مقدار التكامل بين الكفايات التكنولوجية والمحتوى	بين المجموعات	192.274	3	64.091	70.903	0.000
	داخل المجموعات	736.699	815	0.904		
	الكلي	928.973	818			
مقدار التكامل بين الكفايات البيداغوجية والمحتوى والتكنولوجية	بين المجموعات	243.813	3	81.271	75.898	0.000
	داخل المجموعات	872.700	815	1.071		
	الكلي	1116.513	818			
الكلي	بين المجموعات	226.644	3	75.548	78.163	0.000
	داخل المجموعات	787.737	815	0.967		
	الكلي	1014.380	818			

يتبين من الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى امتلاك معلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال للتكنولوجيا، باستخدام نظرية معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي تبعاً لمتغير العام الدراسي، ولمعرفة لصالح من هذه الفروق تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11)

نتائج المقارنات البعدية لاختبار شيفيه بين المتوسطات الحسابية على مستوى الامتلاك لمهارات الدمج الفعال للتكنولوجيا تبعاً لمتغير العام الدراسي

الدرجة (س)	الدرجة (ص)	فروق المتوسطات	الدلالة
أولى	ثانية	*0.66846	0.000
	ثالثة	*0.68747-	0.000
	رابعة	0.88505-	0.000
ثانية	ثالثة	*1.35593-	0.000
	رابعة	*1.55352-	0.000
ثالثة	رابعة	0.19758-	0.464

يتبين من الجدول (11) أن هناك فروقاً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بين فئة العام الدراسي (2021-2020) وبين فئة العام الدراسي (2020-2019)، لصالح فئة العام الدراسي (2021-2020)، وأن هناك فروقاً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بين فئتي العام الدراسي (2021-2020 و2020-2019) وبين فئتي العام الدراسي (2018-2017 و2019-2018)، لصالح فئة العام الدراسي (2018-2017 و2019-2018).

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال باستخدام نموذج (TPACK)؟

كشفت نتائج استطلاعات الرأي في الدراسة أن درجة معرفة معلمي ما قبل الخدمة بمهارات الدمج الفعال المرتبطة بالطرق التكنولوجية التي تتناسب مع طرق التدريس (TPK)، كانت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.575)، حيث تشير نتائجها إلى أن مهاراتهم وقدراتهم في مجال التفكير بشكل ناقد قبل استخدام التكنولوجيا بشكل نوعي كانت في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.35)، ودرجة معرفتهم المرتبطة باختيار التكنولوجيا التي تتناسب مع المحتوى (TCK) كانت أيضاً بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.817)، وقد اتفقت النتائج مع دراسة (Archambault & Crippen, 2009)، ودراسة (Kopcha et al., 2014)، التي أشارت إلى أن مهارات وقدرات معلمي ما قبل الخدمة في تدريس المحتوى كانت قوية، لكن يظهر التحدي عند المعلمين عند تطبيق ما يعرفونه على اختيار أفضل طريقة تكنولوجية تتناسب مع المحتوى (TCK)، وتتناسب مع طريقة التدريس (TPK)، حيث إن برامج تعليم وتدريب معلمي ما قبل الخدمة تركز على تطوير معرفة المعلمين بالمحتوى وطرق التدريس على حساب تطوير المهارات التكنولوجية الهادفة لها، وأن المعلمين لا يحتاجون فقط إلى فهم ممتاز لمجال المحتوى المحدد أو طرق التدريس فحسب، بل إلى تقدير كيفية تأثير التكنولوجيا على المحتوى وطريقة التدريس، كما أشارت لذلك دراسة (Archambault & Crippen, 2009)، ومن جانب آخر أجاب المعلمون عبر استطلاع الرأي بأن معرفتهم المرتبطة بتنفيذ المنهج عبر الانترنت ضمن معايير وزارة التربية والتعليم لم تكن قوية كمعرفتهم باستخدام منصات التعلم الإلكتروني المختلفة في التدريس (Moodle، Microsoft teams)، حيث حصلت فقرة معرفتهم باستخدام المنصات على درجة مرتفعة من بين جميع الفقرات، لطلبة كلية التربية الأساسية في استخدام المنصات التعليمية (Microsoft teams)، بمتوسط حسابي مقداره (3.98)، على عكس الفقرة التي كانت تشير إلى ضعف كبير في قدرة الطلبة على مواجهة أي مشكلات تقنية قد تواجههم في بيئات التعليم عبر الإنترنت، حيث حصلت الفقرة على مرتبة أخيرة في مجال مهارات الدمج الفعال المرتبط باختيار أفضل طريقة لتوصيل المحتوى باستخدام التكنولوجيا (TPACK)، بمتوسط حسابي مقداره (3.08)، وتوافق ذلك مع دراسة (Kabakci Yurdakul et al., 2012)، ودراسة (Sagnak & Baran, 2020) التي أوصت بضرورة الاهتمام بجانب توفير الدعم الفني للمعلمين؛ لحل المشاكل التقنية التي قد تواجههم. وقد يتم تفسير نتيجة الدرجة المرتفعة لمعارف معلمي ما قبل الخدمة في استخدام المنصات الإلكترونية

(Microsoft teams،Moodle) من خلال ما أشار إليه الدكتور عمر بن غيث، عضو هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق تدريس في كلية التربية الأساسية في الكويت، رئيس لجنة التعليم الإلكتروني، خلال المقابلة الهاتفية التي تم إجراؤها معه؛ بهدف التعرف على أهم التدابير التي تم اتخاذها من أجل استمرارية التعليم لرفع مستوى الكفايات التكنولوجية خلال جائحة COVID-19، وضمن مبادرة لتدريب مكثف للطلبة وأعضاء هيئة التدريس على استخدام منصة Microsoft teams، من خلال تدريب ما يقارب على (10.562) طالباً وطالبة من كل الأعوام خلال فترة زمنية تتراوح ما بين (5 – 6 أسابيع)، بواقع (2 – 3 ساعات) لكل دورة تدريبية.

أما متوسط درجة المجالات الأخرى، فقد يرتبط بما أشارت إليه دراسة (Abbitt, 2011)، وكذلك دراسة (Trust & Whalen, 2020)، ودراسة (Saralar-aras & Firat, 2021)، من أن معلمي ما قبل الخدمة لا يتم إعدادهم بشكل جيد، ولا يتلقون مستوى مناسب من التدريب في مجال الدمج التكنولوجي الفعال، على الرغم من أنهم جميعاً لديهم معرفة سابقة بالاستخدامات المختلفة للأجهزة التكنولوجية في حياتهم، والزهراني (Al-Zahrani, 2015) في دراسته أشار أيضاً إلى أن التطوير المهني لمعلمي ما قبل الخدمة ليس كافياً، وإن وجد لا يكون منهجياً ولا يستند إلى رصد الحاجات والواقع، أما دراسة (Ifinedo & Kankaanranta, 2021)، فقد أوصت بالتعرف على آراء واتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في صياغة المناهج الخاصة في برامج التطوير المهني لزيادة الممارسات المستدامة في مجال الدمج التكنولوجي.

وعلى الرغم من ذلك فإن العديد من العوامل قد تلعب دوراً مهماً للاستخدام الفاعل للتكنولوجيا، ومن ضمنها التدريب، الدعم المهني واللوجستي، والكفاءة الذاتية كما أشارت إليها دراسة (Foulger et al., 2017)، وفهم العوامل المرتبطة بسلوكيات استخدام التكنولوجيا من خلال فهم العوامل المرتبطة بها، لذلك نحتاج إلى عدة بحوث لإعطاء صورة أوضح للعوامل والسياقات المختلفة. بالتالي يحتاج المعلمون ما قبل الخدمة إلى دعم وتدريب إضافي؛ لتعزيز مفهوم دمج التكنولوجيا واستخدامها بشكل هادف، وتصميم دورات شاملة للكيفية التي يمكن أن تكون بها التكنولوجيا مفيدة لتحقيق أهداف الدرس، واغتنام الفرصة لمساعدة المعلمين الخريجين على تحسين نموهم المهني من خلال تطوير مناهج التنمية المهنية في كلية التربية الأساسية، في ضوء احتياجاتهم فيما يتعلق بامتلاكهم لكفايات الدمج الفعال، وليس مجرد استخدام التكنولوجيا أو عدم استخدامها، أو لإعادة تعليب وقولبة الطريقة الاعتيادية في التعليم، حيث أشارت دراسة (Harris, Grandgenett & Hofer., 2010) إلى أن معارف المعلمين التي يتم تقييمها ذاتياً، تعكس بشكل كبير حاجاتهم فيما يتعلق بتطوير مهني معين.

مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α≤0.05) بين معلمي ما قبل الخدمة من حيث تقديرهم للاحتياجات التدريبية، باستخدام نموذج TPACK تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والتخصص ، والعام الدراسي)؟

لم يظهر متغير النوع الاجتماعي أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، وهذا أيضاً ما تم التوصل إليه من خلال دراسة (Schmid et al., 2021)، ودراسة (Jang & Chang, 2016)، وقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث يقومون بعمل مماثل، وأن ظروف التحول المفاجئ للتعليم عبر الإنترنت كانا فيها سواسية، مما أدى إلى تطوير قدراتهم لاستمرارية التعليم، والتواصل مع طلابهم.

أما فيما يتعلق بمتغير التخصص، أكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة امتلاكهم لكفايات الدمج الفعّال للتكنولوجيا تعود إلى متغير التخصص (تخصصات علمية، تخصصات أدبية)، وكانت لصالح التخصصات العملية، وقد اتفقت النتيجة مع دراسة (Saralar-aras&First, 2021) على أن هناك اختلاف في استخدام التكنولوجيا بين معلمي العلوم ومعلمي اللغات والتاريخ لصالح معلمي العلوم، وقد تعود تلك النتيجة إلى طبيعة المحتوى التعليمي في المقررات الدراسية العلمية التي يحتاج فيها المدرس إلى استخدام التكنولوجيا كأداة لإيصال وتعزيز المحتوى التعليمي، ولمساعدة المتعلمين في ترسيخ المعرفة المجردة وجعلها أكثر جاذبية لتعلمهم حتى قبل حدوث الجائحة، وهذا ما أكده (Cakir, 2012).

أما تأثير متغير العام الدراسي، فقد أوضحت النتائج وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بين فئة العام الدراسي (2020-2021) وبين فئة العام الدراسي (2019-2020)، لصالح فئة العام الدراسي (2020-2021)، ربما يعود لإخضاعهم لبرامج التدريب كمستجدين، وكأولوية بعد دخولهم الكلية واستخدام برنامج مايكروسوفت تيمز. أما عن وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بين فئتي العام الدراسي (2020-2021 و2019-2020) وبين فئتي العام الدراسي (2017-2018 و2018-2019)، لصالح فئة العام الدراسي (2017-2018 و2018-2019)، ربما كان ذلك بسبب بعض الخبرات والمهارات التي اكتسبوها من مقررات تكنولوجيا التعليم، وورش الإنتاج التي تعنى بالتكنولوجيا وهذا ما تؤكده دراسة (Fuertes, Dulsat, & Álvarez, 2021)، فضلاً عن استخدام التطبيقات الأخرى التي مكنتهم من عرض واجباتهم بالوسائل التقنية المختلفة. وبالتالي تم الخروج بتوصيات عدة؛ لضرورة مجاراة سياسات التعليم للتقدم السريع في ميدان العلم، والتقنية؛ تلبية للحاجات المستقبلية للمجتمع، وذلك من خلال إقرار وتنفيذ حزم من الإجراءات لتحويلها إلى واقع ملموس، فيما يتعلق بكفاية الدمج الفعال للتكنولوجيا.

التوصيات:

1. التطوير المهني لمعلمي ما قبل الخدمة، بما يضمن تحقيق كفايات القرن الحادي والعشرين التي ترتكز على التكنولوجيا والحياة، وأن التعلم الذي يحتاجه المعلم هو العلاقة بين التكنولوجيا والبيداغوجيا والمحتوى.
2. تصميم مناهج تعليم معلمي ما قبل الخدمة وفقاً للمنظور التكاملي الذي يراعي التفاعل بين الأبعاد المعرفية والبيداغوجية والتكنولوجية على شكل تطبيق عملي، في ضوء الاحتياجات الراهنة والمستقبلية.
3. ضرورة تقديم الدعم الفني التقني لمعلمي ما قبل الخدمة من لجنة متخصصة للدعم التقني؛ لتخفيف الأعباء التي تزيد من التحديات التي يتعرض لها المعلم، لاعتماد أساليب تربوية جديدة للدمج التكنولوجي الفعال، دون إغفال الجانب البيداغوجي.
4. وضع الخطط على مستوى الدولة، والوزارات، والجامعات، نحو الرقمنة الإلكترونية، واتخاذ كافة التدابير، والإجراءات؛ للمضي قدماً نحو مستقبل أفضل لتحقيق أهداف التنمية المستدامة (الهدف الرابع).

المقترحات:

بالإشارة إلى محددات دراسة إطار (TPACK)، ومحددات الدراسة وظروفها، نحن بحاجة إلى المزيد من البحث والدراسة والتطوير كالآتي:

1. إجراء دراسات لقياس مدى الامتلاك لكفايات الدمج الفعال باستخدام أدوات جمع بيانات أخرى مثل: أدوات الملاحظة، وتحليل الخطط الدراسية.
2. اهتمام أصحاب القرار في الجامعات، والمؤسسات التعليمية، بالأبحاث المنشورة بعد أزمة COVID-19؛ للتعرف على أهم التجارب الناجحة وغير الناجحة فيما يتعلق بالنمو المهني لمعلمي ما قبل الخدمة، وما يمكن تعلمه لتحسين الممارسة الحالية والمستقبلية.

قائمة المراجع:

توفيق، عبد الرحمن (2002) *العملية التدريبية*. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة .

قرزيز محمود & يحياوي مريم (2021). التدريب الفعال وتنمية الموارد البشرية في المؤسسة الإنتاجية الجزائرية-دراسة ميدانية، *أفكار وآفاق*، 9(1)، 105-116.

اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي (1999م). *معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس*، (ط2)، القاهرة: عالم الكتب.

Abbitt, J. T. (2011). Measuring technological pedagogical content knowledge in preservice teacher education: A review of current methods and instruments. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 281–300 .

Alahmad, A., Stamenkovska, T., & Gyori, J. (2021). Preparing Pre-service Teachers for 21st Century Skills Education. *GiLE Journal of Skills Development*, 1(1), 67–86 .

Al-Laqani, Ahmed Hussein; and Al-Jamal, Ali (1999). *A Dictionary of Educational Terms in Curricula and Teaching Methods*, (2nd Edition), Cairo: The World of Books.

Al-Zahrani, A. (2015). The Place of Technology Integration in Saudi Pre-Service Teacher Education: Matching Policy with Practice. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(1), 151-162.

Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 71–88 .

Cakir, R. (2012). Technology integration and technology leadership in schools as learning organizations. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(4), 273-282.

Dogan, S., Dogan, N. A., & Celik, I. (2021). Teachers' skills to integrate technology in education: Two path models explaining instructional and application software use. *Education and Information Technologies*, 26(1), 1311–1332 .

Foulger, T., Graziano, K., Schmidt-Crawford, D., & Slykhuis, D. (2017). Teacher Educator Technology Competencies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25(4), 413–448.

Fuertes-Camacho, M. T., Dulsat-Ortiz, C., & Álvarez-Cánovas, I. (2021). Reflective Practice in Times of Covid-19: A Tool to Improve Education for Sustainable Development in Pre-Service Teacher Training. *Sustainability*, 13(11), 6261.

Gamble, V. (2021). *Middle School Classroom Teachers' Use of Technological Tools to Teach Scientific Inquiry* (Doctoral dissertation, Walden University).

Gülbahar, Y. (2007). Technology planning: A roadmap to successful technology integration in schools. *Computers & Education*, 49, 943–956 .

Harris, J., Grandgenett, N., & Hofer, M. (2010, March). *Testing a TPACK-based technology integration assessment rubric. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 3833-3840). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Hofer, M., Grandgenett, N., Harris, J., & Swan, K. (2011, March). Testing a TPACK-based technology integration observation instrument. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 4352-4359). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Howard, S. K., Tondeur, J., Ma, J., & Yang, J. (2021). What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. *Computers and Education*, 165(February), 104149 .

Ifinedo, E., & Kankaanranta, M. (2021). Understanding the influence of context in technology integration from teacher educators' perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(2), 201-215.

Ismajli, H., Bytyqi-Damoni, A., Shatri, K., & Ozogul, G. (2020). Coaching teachers to integrate technology: The effects of technology integration on student performance and critical thinking. *Elementary Education Online*, 19(3), 1306–1320 .

Jang, S. J., & Chang, Y. (2016). Exploring the technological pedagogical and content knowledge (TPACK) of Taiwanese university physics instructors. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(1), 107–122 .

Kabakci Yurdakul, I., Odabasi, H. F., Kilicer, K., Coklar, A. N., Birinci, G., & Kurt, A. A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers and Education*, 58(3), 964–977 .

Kopcha, T. J., Ottenbreit-Leftwich, A., Jung, J., & Baser, D. (2014). Examining the TPACK framework through the convergent and discriminant validity of two measures. *Computers and Education*, 78, 87–96 .

Lee, H. Y., Chang, C. W., & Liang, J. C. (2020). *Research on TPACK and teacher professional development of secondary physical education pre-service teachers. ICCE 2020 - 28th International Conference on Computers in Education*, Proceedings, 2(November), 579–585.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Integrating Technology in Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Parker, C. E., Stylinski, C. D., Bonney, C. R., DeLisi, J., Wong, J., & Doty, C. (2019). Measuring quality technology integration in science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 28(5), 567-578

Qriziz Mahmoud, & Yahyaoui Mariam. (2021). Effective training and human resource development in the Algerian productive institution-A field study (in Arabic). *Ideas and Perspectives*, 9(1), 105-116.

Rukavina, A., & Silverman, P. (2010). Technology Integration in Secondary Physical Education: Teachers' Attitudes and Practice. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE),* 3(1), 27–42 .

Sagnak, H. C., & Baran, E. (2020). Faculty members' planned technology integration behavior in the context of a faculty technology mentoring programme. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(3), 1–21 .

Saralar-Aras, İ., & Firat, K. (2021). Preparing Pre-service Primary Teachers to Teach with Technology: A Case of England. *Ilkogretim Online*, 20(1), 777-788

Schmid, M., Brianza, E., & Petko, D. (2021). Self-reported technological pedagogical content knowledge (TPACK) of pre-service teachers in relation to digital technology use in lesson plans. *Computers in Human Behavior*, 115(August 2020).

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23

Su, B. (2009). Effective technology integration: old topic, new thoughts. *International Journal of Education and Development using ICT*, 5(2)

Tewfik, Abdel Rahman (2002). *The Training Process* (in Arabic), Cairo: The Professional Experience Center for Management.

Thappa, S. R., & Belaya, J. N. (2021). Exploring Awareness for Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPAC) in Pre-Service Teacher Education Programme. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices*, 1-14

Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should Teachers be trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Jl. of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199.

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49(1), 29-33.

القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين

The Predictive Ability of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies of Social Problem Solving Among Gifted Students

أ.د. عبد الناصر ذياب الجراح
أستاذ علم نفس التعلُم والتعليم- جامعة الخليج العربي- البحرين

د. هدى سعود الهندال
أستاذ تربية الموهوبين المشارك- جامعة الخليج العربي- البحرين

د. صفية طه إبراهيم الزايد- دكتوراه في تربية الموهوبين- جامعة الخليج العربي- البحرين

الملخص: استهدف البحث التعرف على أثر متغيرات (النوع، الصف الدراسي، والتخصص) على مستوى الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في دولة الكويت، والكشف عن القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية. واستخدم البحث المنهج الارتباطي التنبؤي، وتكونت العينة من (116) طالباً وطالبة من الموهوبين في المرحلة الثانوية، واشتملت الأدوات على مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس إدارة الصراع، ومقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتم التأكد من صدقها وثباتها. وبعد تطبيق الأدوات ومعالجة البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة ببرنامج (SPSS). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث في الكفاءة الشخصية والاجتماعية وكفاءة المزاج العام تعزى لمتغير النوع ولا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى والذكاء الانفعالي ككل، وتوجد فروق حول كفاءة إدارة الضغوط وكفاءة المزاج العام تعزى لمتغير الصف ولا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى والذكاء الانفعالي ككل، وتوجد فروق حول الكفاءة التكيفية وكفاءة المزاج العام تعزى لمتغير التخصص ولا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى والذكاء الانفعالي ككل. وفيما يتعلق بالفروق حول أساليب إدارة الصراع أشارت النتائج إلى وجود فروق حول التجنب تعزى لمتغير النوع ولا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى، وتوجد فروق حول المنافسة والتجنب تعزى لمتغير الصف ولا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى، وتوجد فروق حول المنافسة والتعاون تعزى لمتغير التخصص ولا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في حل المشكلات الاجتماعية تعزى لمتغيرات (النوع والصف الدراسي والتخصص)، ووجود علاقة ارتباطة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، وأنه يمكن التنبؤ من خلال الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع بحل المشكلات الاجتماعية.

الكلمات الدالة: الذكاء الانفعالي، إدارة الصراع، المشكلات الاجتماعية، الموهوبين.

Abstract: The main concern of this study is to identify the effect of the variables of (gender, class, and specialization) on emotional intelligence, methods of conflict management and solving social problems among gifted students in Kuwait, and to reveal the predictive power of emotional intelligence and methods of conflict management in solving social problems. The study adopted the predictive relational approach. The sample consisted of (116) male and female gifted students in high school, and the tools included the emotional intelligence scale, the conflict management scale, and the ability to solve social problems scale, and their validity and reliability were verified. After applying the tools and processing the

data with appropriate statistical methods in the (SPSS) program..The results showed that there are statistically significant differences regarding personal and social competence and general mood competence due to the variable of gender, and there are no differences regarding the other dimensions and emotional intelligence as a whole. There are differences concerning the efficiency of stress management and the efficiency of general mood due to the variable of class, and there are no differences regarding the other dimensions and emotional intelligence as a whole, and there are differences concerning the adaptive efficiency and the efficiency of general mood due to the variable of specialization and there are no differences regarding the other dimensions and emotional intelligence as a whole. Regarding the differences on conflict management methods, the results indicated that there are differences about avoidance attributed to the variable of gender, and there are no differences concerning the other dimensions, and there are differences concerning competition and avoidance due to the variable of class and there are no differences regarding other dimensions, and there are differences regarding competition and cooperation attributed to the variable of specialization and there are no differences on other dimensions. The results showed that there are statistically significant differences about solving social problems due to the variables of (gender, class, and specialization), and There is a positive statistically significant correlation between emotional intelligence and solving social problems among gifted students. The results showed that there are predictive ability of emotional intelligence and conflict management techniques with solving social problems.

Key words: emotional intelligence, conflict management, social problems, gifted students.

مقدمة:

مع تزايد الصراع الدولي في العلم والمعرفة أصبح الموهوبون في جميع المؤسسات التربوية محط أنظار ومعقد آمال، وبؤرة الاهتمام من الدول عامة والمتقدمة خاصة، فهم الفئة الأولى بالرعاية، والأجدر بالاهتمام، إذ يستطيع الموهوب أن يعطي للبشرية عامة ولأمته خاصة ما لا تستطيع أجيال أن تقدمه لها.

ويرى المتخصصون في التربية أن المجتمع في حاجة ماسة إلى رعاية الموهوبين لأنهم سيصبحون قادة المستقبل، فإذا لم تهتم المجتمعات برعاية هذه العقول وتهيئ لها المناخ الملائم، وتنمى مهاراتهم وقدراتهم فإن الخسارة ستلحق المجتمع وتضيع فرص ارتقاء الأمة في الأجيال القادمة، ويمكن القول أن تربية الموهوبين ليست لأجل أنفسهم، بل من أجل الارتقاء بالمجتمع ومن أجل الأجيال اللاحقة (الطيب والمعلول، 2016: 57-58). ويمثل الموهوبون أعلى مستويات الطاقة البشرية التي يحتاج إليها المجتمع لمواجهة تحديات الحياة المتشابكة، مما يلقي العبء الأكبر على التربويين لاكتشاف الموهوبين وتنمية مهاراتهم وتطوير قدراتهم لمواجهة متغيرات العصر الحالي (أحمد، 2002: 290).

ويمتلك الأفراد الموهوبون القدرة الذهنية العالية، والخيال الخلاق، والتطلع إلى المستقبل بتفاؤل والاهتمام بالبحث، والإثارة والحساسية والبصيرة، وبعد الرؤية، والنصيحة والميل الاجتماعي، والميل للقيادة، والتنوع في الاهتمامات والقدرات والاستخدام الأمثل للتكنولوجيا الحديثة، والفهم الواسع لها (العزة، 2002: 18). ويتميز الطلاب الموهوبون بالقدرة على الضبط والتحكم الذاتي، والحساسية الشديدة لما يدور في محيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي بشكل

عام وما يتعلق بالمثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق، والثبات أمام المشكلات التي تواجههم، وامتلاك إرادة قوية، وعدم الإحباط بسهولة، والقدرة على الصبر والتسامح (القذافي، 2011: 180).

كما يتميز الطلاب الموهوبون بسرعة التعلم والحفظ، والقدرة على التعلم مبكراً وهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وزيادة الثروة اللغوية، والقدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء سواء أكانت الظاهرة أم المستترة، والغزارة الفكرية، وسعة الخيال، واستخدام الأساليب الإبداعية في المشكلات التي تواجههم، والمرونة في التفكير، والقدرة على القيام بمهام عدة في وقت واحد، والميل إلى تجربة الأشياء الجديدة والغامضة، والتكيف في المواقف التي تظهر تميزه واختلافه، بالإضافة إلى الاستقلالية والاعتماد على النفس، والقدرة على التفكير بطرق جديدة، والاهتمام بالمسائل العقلية والعلمية، وبطبيعة الإنسان وعالمه، والاهتمام بالمستقبل، والقدرة على الاستنتاج والاستقراء والتعميم وصياغة المفاهيم والتجريد، والقدرة على التخطيط والتنظيم والاستبصار (كمال، 2007: 112).

ويتبين مما سبق أن الطلبة الموهوبين لديهم اهتمام بالمسائل العقلية والعلمية، والقدرة على الاستنتاج والاستقراء، والقدرة على التخطيط والتنظيم والاستبصار، ومن ثم حل المشكلات، ووفقاً لنموذج كلارك (Clark, 2007: 44) لخصائص الموهوبين، يتسم الموهوبين بقدرة معرفية وانفعالية متقدمة لتصور وحل المشكلات الاجتماعية.

ويعد حل المشكلات الاجتماعية من العمليات العقلية العليا التي يتحدد على أساسها نجاح الفرد وكفاءته في التعامل مع مواقف الحياة اليومية، فبينما تحتاج بعض المشكلات إلى نشاط عقلي بسيط، فإن بعض المشكلات الأخرى تحتاج إلى عمليات عقلية غاية في الدقة والتعقيد، فحل المشكلات البسيطة ربما يعتمد على استرجاع المعلومات الصحيحة من الذاكرة طويلة المدى، بينما تتطلب المشكلات الأكثر تعقيداً استراتيجيات للحل تكون أكثر تعقيداً أو تشعباً (الزيات، 2001: 112). ومن ثم يعد نشاط حل المشكلات العامة أو الاجتماعية من أهم الأنشطة المعرفية المركزية في حياتنا اليومية، مما يجعل القدرة على حل المشكلات الاجتماعية مؤشراً على التنبؤ بالتوافق النفسي والاجتماعي (Jonassen, 2003: 57). ويتطلب حل المشكلات الاجتماعية عدداً من المهارات المعرفية، منها: مهارات الاستدلال، التفكير الناقد، الإبداع، التحليل، التركيب، الذاكرة، السرعة في الأداء، والدقة (Antonietti et al., 2000: 8).

وقد أشارت دراسات عديدة إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية مثل دراسة باستيان وآخرون (Bastian et al., 2005) ودراسة زمزمي (2011) ودراسة السيد (2012)، وتوصلت دراسة عيسى وآخرون (2012) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات؛ ومن ثم يلعب الذكاء الانفعالي دوراً في حل المشكلات الاجتماعية. ويلعب الذّكاء الانفعالي دوراً مهمّاً في العلاقات الشّخصيّة والتّواصل الاجتماعيّ والاندماج العاطفيّ مع الآخرين في جميع مناحي الحياة، وله دور مهمٌّ في

حياة كلّ فرد الأمر الذي يدعو إلى ضرورة الاهتمام به والبحث فيه وتوفير الإمكانات المناسبة من أجل التعرف السليم والفهم المناسب للذكاء الانفعالي في مدارسنا، خاصة المدارس الثانوية، وتعد مرحلة المراهقة فترة عمرية لها أهميتها وهي من أخطر المراحل العمرية حيث تتأثر بشكل أو بأخر بالإطار الفكري والثقافي السائد والذي يضفي عليها إما غموضاً أو وضوحاً في الفهم لطبيعتها وما يمكن أن يعتري الفرد فيها من التحولات المختلفة (طه، 2012: 284).

وبالإضافة إلى الدور الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في حل المشكلات، تسهم أساليب إدارة الصراع في حل بعض المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته، خاصة التي تكون من خلال المرحلة الأخطر من حياة الفرد وهي فترة المراهقة، والصراع ظاهرة سيكولوجية طبيعية موجودة في حياة الأفراد والجماعات والمنظمات، ومن الطبيعي عند اجتماع الناس معاً أنه لا يمكن منع الصراعات وبالتالي يصبح الهدف هو إدارة الصراع بشكل بناء (جاينس، 2001: 66).

وأشار العميان (2013) إلى أن إدارة الصراع لا تعني حله، فحل الصراع يتطلب التقليل من الصراع وإزالته، بينما إدارة الصراع تتطلب بدءً تشخيص الصراع بهدف تحديد حجمه ليتم على ضوء ذلك عملية التدخل فيه، بإيجاده إن كان منعدما، وزيادته إن كان أقل من الحجم المناسب، وتقليله إن كان أكثر من اللازم. وهناك العديد من أساليب/ استراتيجيات إدارة الصراع منها: المنافسة، التعاون، التسوية، الانسحاب، والتجنب. ويرى بوياتيتريس وآخرون (Bouyattzis et al., 2000: 345) أن مهارة إدارة الصراع تعد إحدى المهارات الاجتماعية وهذا يؤكد على أن هناك علاقة بين إدارة الصراع والذكاء الانفعالي باعتباره يضم الكثير من المهارات الاجتماعية. وأشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع مثل دراسة كلٍ من: (Afzalur & Clements, 2002; Andrea, 2010; Ka Wai & Miss, 2002).

مشكلة البحث:

الطلبة في مرحلة المراهقة يحدث لديهم تغيرات فسيولوجية وجسمية وانفعالية يتزامن معها وقوعهم في العديد من المشكلات الاجتماعية مع محيطهم الخارجي، والمدرسة هي جزء من ذلك المحيط، وهي لا تضع الطالب في مواجهة مع مواقف ومشكلات اجتماعية يمكن عزو جزء كبير منها إلى ضعف قدرتهم على التعامل مع مجريات حياتهم ذات الطابع الوجداني وعجزهم أحياناً عن إدارة انفعالاتهم الذاتية والتعامل مع انفعالات الآخرين الأمر الذي يستدعي توجيههم نحو استخدام ذكائهم الانفعالي لمساعدتهم في إدارة الصراع وتجاوز المشكلات الاجتماعية التي يتعرضون لها في هذه المرحلة وكذلك في المراحل العمرية الأخرى لأن المشكلات مستمرة باستمرار الحياة. وكذلك عدم وجود اتساق في نتائج الدراسات حول علاقة الذكاء الانفعالي بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وبالرغم من وجود دراسات أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والقدرة على حل المشكلات مثل دراسة (Bastion, 2005)

ودراسة زمزمي (2011) ودراسة قدوري ولحسن (2016) إلا أن هناك دراسات أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي والقدرة على حل المشكلات مثل دراسة (Paul – Eduard & Reshmi, 2006).

ويحاول البحث الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين؟

وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين وفقاً لمتغيرات (النوع، الصف الدراسي، التخصص)؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين وفقاً لمتغيرات (النوع، الصف الدراسي، التخصص)؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب إدارة الصراع لدى الطلبة الموهوبين وفقاً لمتغيرات (النوع، الصف الدراسي، التخصص)؟

4- هل يمكن التنبؤ بمستوى حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين من خلال ذكائهم الانفعالي؟

5- هل يمكن التنبؤ بمستوى حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين من خلال أساليب إدارة الصراع؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تعرف الفروق في مستوى حل المشكلات والذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع لدى الطلبة الموهوبين وفقاً لمتغيرات (النوع، الصف الدراسي، التخصص).
2. تعرف القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع بحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين.

أهمية البحث:

1. ترجع أهمية البحث النظرية إلى استهدافها لفئة مهمة جداً وهي فئة الموهوبين في المدارس الثانوية، الذين تكثر الصراعات فيما بينهم لعدم التكافؤ بين القدرات الانفعالية والاجتماعية للطالب الموهوب وقدراته المعرفية والعقلية، وبسبب اختلاف رغباتهم، ودوافعهم وحاجاتهم وأهدافهم.

2. يمثل هذا البحث محاولة جادة لتعرف الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع وعلاقته بحل المشكلات الاجتماعية للطلبة الموهوبين، مما قد يسهم في فهم هذه المشكلات وعلاجها ويساعدهم على التوافق النفسي والانفعالي والاجتماعي.

3. تعود الأهمية التطبيقية لهذا البحث إلى إمكانية الاستفادة منها مستقبلاً في بناء برامج إرشادية حول الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية، كما أن زيادة الفعاليات التي تقوم على التفاعل الاجتماعي قد تكسب الطلبة الخبرة في كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية مما يؤدي إلى نمو الذكاء الانفعالي لديهم ويزيد من قدرتهم على إدارة الصراعات وحل المشكلات الاجتماعية بالأساليب المناسبة.

4. قد تسهم نتائج البحث الحالي في تزويد الباحثين بالمزيد من المعلومات عن الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع وإسهاماتهما في المجال المعرفي.

5. لفت انتباه القائمين على بناء المناهج والبرامج الدراسية إلى أهمية تبني مهارات الذكاء الانفعالي في المناهج الدراسية، والتي قد تساعد الطلاب على تطوير أساليبهم في إدارة الصراع وتطوير مهاراتهم في حل المشكلات من أجل تحقيق النجاح في الأداء الأكاديمي والاجتماعي.

مصطلحات البحث:

- **الذكاء الانفعالي:** عرفه بار – أون (Bar- On, 1997) أنه "تنظيم من المهارات والكفايات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد في التعامل بنجاح مع متطلبات البيئة والضغوط التي تواجهه (اليامي والقضاة، 2017: 8).

- **أساليب إدارة الصراع:** تعرف أنها "فن تصميم إستراتيجية ملائمة لتسوية النزاع وحل الصراع" (Francis, 2010: 11). وتعرف أنها "الحالة التي يتم فيها تشخيص الصراع والتدخل فيه على المستوى الفردي داخل الفرد نفسه أو بينه وبين الآخرين، أو على المستوى الجماعي داخل الجماعة نفسها، أو بينها وبين جماعات أخرى" (الجراح وعاصلة، 2016: 1918).

- **حل المشكلات الاجتماعية:** هي عملية تفكير تتطلب جهداً عقلياً يمارسه الفرد عند مواجهة موقف غير مألوف، وليس له حل مسبق، بحيث يوظف الفرد خبرته السابقة، ومعرفته الحالية وصولاً للحل (العتوم وآخرون، 2014).

- **الموهوبون:** هم الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء، أو اختبارات قدرات التفكير الابتكاري أو تفوق في قدرات خاصة مثل: القدرات الرياضية أو الموسيقية أو اللغوية أو الفنية أو أي قدرة أخرى (معوض، 2002: 15). ويعرف مجلس التربية الأمريكي الموهوبين أنهم الذين يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قبل أشخاص

مهنيون مؤهلون والذين لديهم قدرات عالية والقادرين على القيام بأداء عالي ويحتاجون إلى برامج تربوية مختلفة وخدمات إضافة إلى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة وذلك من أجل تحقيق مساهماتهم لأنفسهم والمجتمع (كلارك، 2013: 27).

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية**: تناولت الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع وقدرتهما في التنبؤ بحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين من خلال استخدام مقياس الذكاء الانفعالي لبار أون (Bar-on) ومقياس إدارة الصراع لتوماس كيلمان (Thomas-Kilmann)، ومقياس حل المشكلات الاجتماعية (إعداد الشبول، 2017) وما تتمتع به من مؤشرات صدق وثبات.
- **الحدود البشرية**: اقتصرت على عينة من الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت.
- **الحدود المكانية**: اشتملت المناطق التعليمية الست (العاصمة- حولي- الأحمدي- مبارك الكبير- الفروانية- الجهراء) في دولة الكويت.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام 2020/ 2021.

الخلفية النظرية للبحث:

أولاً: الذكاء الانفعالي:

حظي مفهوم الذّكاء الانفعالي في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام الكثير من الباحثين في علم النّفس التّربوي حتّى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً، نظراً لأهمّيّته ودوره الفعّال في حياة الفرد وصلته الوثيقة بتفكيره وذكائه ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدرته على التّكيّف في المواقف الحياتيّة التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه. وقد أشارت الدّراسات إلى أنّ الذّكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوّقه، وإنّما يحتاج إلى الذّكاء الانفعالي الذي يعدّ مفتاح النّجاح في المجالات العلميّة والعمليّة (Vincent, 2003).

مفهوم الذكاء الانفعالي:

يمكن تناول مفهوم الذكاء الانفعالي من خلال التالي:

1- الذكاء الانفعالي باعتباره قدرات عقلية يمتلكها الفرد:

يعرف الذكاء الانفعالي أنه "نوع من الذكاء الاجتماعي يشتمل على تحفيز مشاعرنا وانفعالاتنا، ومشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات الإرشادية وتوجيه التفكير والسلوك (Mayer & Salovey,

433 :1993). ويعرفه عبد الغفار (2003: 138) بأنه "قدرة الفرد على تعرف عواطفه وفهم معانيها وعلاقاتها والوعي لها وتنظيمها في منظومة ذاتية التفاعل مع العقل لتحقيق وتنمية أهدافه الذاتية والعاطفية".

كما يعرف على أنه القدرة على ابتكار حاجات إيجابية في العلاقات مع الآخرين ومع نفسك وذلك يتضمن هذه المخرجات الإيجابية مثل الفرح والتفاؤل والنجاح في العمل والمدرسة والحياة" (سنغ، 2003: 46). وهو "قدرة الإنسان على التعامل مع عواطفه بحيث يحقق أكبر قدر ممكن من السعادة النفسية له ولمن حوله (جلال، 2008: 76). وهو أيضاً "قدرة التعرف على شعورنا الشخصي وشعور الآخرين، وذلك لتحفيز أنفسنا وإدارة عاطفتنا بشكل سليم في علاقتنا مع الآخرين" عبد الغني، 2011: 13).

2- الذكاء الانفعالي باعتباره مجموعة من المهارات يمكن تنميتها:

يعرف جولمان (Goleman, 1996) الذكاء الانفعالي أنه "مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى" (معمرية، 2009: 24). ويعرف أيضاً أنه "مجموعة منظمة من المهارات والكفاءات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية، والتي تؤثر في قدرة الفرد على مواجهة المطالب والضغوط البيئية وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة" (جابر، 2008: 11).

كما يعرف بأنه "مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تهدف إلى زيادة تحكم الفرد في عواطفه وانفعالاته من خلال فهمه لنفسه ولعملياته الانفعالية وفهم الآخرين مما يسهم في تحقيق النجاح للفرد في مجالات الحياة المختلفة والتي من أهمها النجاح في المجال الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعاطفية، وتحقيق الرضا المهني والوظيفي" (أبو زيتون، 2014: 26).

3- الذكاء الانفعالي باعتباره مزيجاً من القدرة العقلية والمهارة الذاتية والاجتماعية:

يعرف بار – أون (Bar– On, 2000) الذكاء الانفعالي أنه "القدرة على توليد المشاعر التي تيسر وتساعد في عمليات التفكير لدى الفرد، وحتى يستطيع فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية وتنظيمها لكي تساعده على النمو الانفعالي والعقلي" (طه، 2012: 279). ويعرف عثمان وعبد السميع (2001: 37) الذكاء الانفعالي أنه "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. ويتبنى البحث الحالي تعريف بار – أون (Bar– On, 2000) للذكاء الانفعالي بأنه القدرة على توليد المشاعر التي تيسر وتساعد في عمليات التفكير لدى الفرد، وحتى يستطيع فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية وتنظيمها لكي تساعده على النمو الانفعالي والعقلي.

أهمية الذكاء الانفعالي:

يشير كل من بوباتيزين وآخرون (Boyatzis et al., 2000: 345) وباحبشو (Bagshow, 2000: 62) ومايورس (Maurice, 2004: 40) وعلي (2005: 7) وموسى (2011: 2) وطه (2012: 280) إلى أهمية الذكاء الانفعالي كالتالي:

1. يشتمل الذكاء الانفعالي على مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تؤثر على تنوع المحتوى الانفعالي للأشخاص من حيث قدرتهم على مواجهة وفهم المشكلات.
2. يعمل الذكاء الانفعالي على تفعيل العملية – التعليمية ومساعدة المعلمين والطلبة على تحقيق ما ينشدونه من الإنجاز الأكاديمي والإبداع المدرسي.
3. يعد الذكاء الانفعالي سيلاً وافياً من الاضطرابات العاصفة التي تصيب الإنسان بتوتراتها في أمنه واستقراره النفسي.
4. يلعب الذكاء الانفعالي دوراً مهماً في العلاقات الشخصية والتواصل الاجتماعي والاندماج العاطفي مع الآخرين في جميع مناحي الحياة.
5. يعمل الذكاء الانفعالي على تنمية الشعور الجماعي بالأهداف والغايات والتوجه نحو تحقيقها لدى الطلاب.
6. يشكل الذكاء الانفعالي استعداداً جوهرياً يعمل على تفعيل قدرات ومهارات الشخص ويزيد من إيجابيتها.
7. ضعف مهارات الذكاء الانفعالي يعوق أداء الفعل جزئياً أو كلياً لعدم القدرة على فهم الانفعالات كالخوف والقلق والغضب والتحكم بها.
8. الأفراد الأكثر ذكاءً انفعالياً أفضل في جانب الصحة النفسية والبدنية واكثر اهتماماً بمظهرهم الخارجي وأكثر تفوقاً من الناحية الأكاديمية.
9. الذكاء الانفعالي عنصر مهم جداً للنجاح في كافة مجالات الحياة.
10. الذكاء الانفعالي يجعل الفرد قادراً على بذل أقصى جهد لديه كما يجعله أكبر المشاركين في مجتمعه.
11. الأفراد الأكثر ذكاءً انفعالياً أكثر قدرة على التوافق الاجتماعي والمخالطة الاجتماعية.
12. مهارات الذكاء الانفعالي تشكل الأساس الأول في تحقيق التوافق النفسي والسيطرة على التوتر والانفعالات السلبية.
13. الذكاء الانفعالي يعد عاملاً أساسياً مهماً في نجاح الفرد وتفوقه وخاصة في ظل ما تفرضه آليات التقدم العلمي وتكنولوجيا العصر من تحديات لمواكبة الحضارة الحديثة ومسايرة متطلبات العصر.
14. الذكاء الانفعالي ينشئ جو المشاركة الفعالة للطلبة ويشجع على التنافس والتجديد والابتكار واندماج الطلاب مع أقرانهم.
15. يعمل الذكاء الانفعالي على الحفاظ على الإثارة والحماس والثقة والتفاؤل والتعاون بين الطلبة في المدارس.

16. يعمل الذكاء الانفعالي على تحسين قدرة الفرد على التعرف على مواطن قوة وضعف الشخصية وتنمية التقدير الذاتي الجيد.
17. يعمل الذكاء الانفعالي على إظهار المرونة وتحمل مسؤولية الأفعال الشخصية وإيجاد المبادرة والمثابرة حتى النجاح.

نماذج وأبعاد الذكاء الانفعالي:

تعددت مداخل دراسة الذكاء الانفعالي والتي يمكن تصنيفها في اتجاهين مختلفين تتبنى كل منها منهجية ووجهة نظر مختلفة للذكاء الانفعالي وهي: نماذج القدرة، والنماذج المختلطة، وهي على النحو التالي:

1- نموذج القدرة للذكاء الانفعالي:

قام مايروسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) بتقديم نموذج للذكاء الانفعالي في كتابيهما (الخيال، المعرفة، الشخصية) وصنف سالوفي Salovey أنواع الذكاء الشخصي التي قدمها جاردنر في تحديده الأساسي للذكاء الانفعالي في خمسة أبعاد أساسية هي:

1. أن يعرف كل إنسان عواطفه.
2. إدراك العواطف.
3. تحفيز النفس.
4. التعرف على عواطف الآخرين.
5. توجيه العلاقات الإنسانية (جولمان، 2000: 67-69؛ Leonard & Kevin, 2008: 6).

ثم حدد سالوفي وآخرون (Salovey et al., 2000) المكونات الآتية للذكاء الانفعالي التي صنفت في أربعة أبعاد هي:

1. القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها.
2. القدرة على توليد المشاعر، أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير.
3. القدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية.
4. القدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي (الكيكي، 2010: 8).

وهذا النموذج يفسر لنا أن القدرات الفرعية للذكاء الانفعالي مرتبة تطورياً من الأدنى مرتبة إلى الأعلى مرتبة، وكذلك محتوياتها، فالترتيب يعكس مراحل النمو الوجداني للشخص، كما أن الأشخاص الأكثر ذكاء وجدانياً يمرون بصورة أسرع في تلك المراحل ويرتقون إلى المستوى الأعلى منها، حيث إن التعقيد في المهارة الانفعالية تبدأ بالقدرات الأولى إلى القدرة الرابعة (الحجري، 2013: 29).

2- النموذج المختلط للذكاء الانفعالي:

يرى هذا النموذج أن الذكاء الانفعالي مفهوم متشعب يشمل كل من القدرات العقلية وسمات الشخصية، علاوة على العوامل التي تؤدي إلى الدافعية والتفاؤل، ليصبح مفهوماً أكثر شمولاً من الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج القدرة العقلية للذكاء العاطفي، وقد بينت العديد من الدراسات ارتباط هذا النموذج بمقياس الشخصية بشكل كبير وهذ الخلط مع مقياس الشخصية كان السبب وراء تحفظ بعض الباحثين أمثال (Salovey& Mayer, 1997) و (George, 2000) في تقبلهم كمفهوم جديد للذكاء واعتبروه إعادة صياغة مفهوم قديم هو الشخصية أو الدافعية ولكن وضع في قالب جديد أكثر جاذبية اجتماعية (الخليل، 2005: 98).

3- نموذج بار – أون Bar – On:

يمثل بار أون (Bar On) الاتجاه الذي يرى أن الذكاء الانفعالي خليط أو مجموعة من المهارات والسمات والقدرات الاجتماعية والشخصية والعاطفية (غير المعرفية) التي تؤثر في قدرة الفرد الإجمالية على التوافق بفاعلية مع الضغوط والمتطلبات البيئية، وطور في ضوء نموذجه قائمة نسبة الذكاء الانفعالي التي تعتمد على أسلوب التقرير الذاتي في مقياس الذكاء الانفعالي، وربما كان مقياسه من أكثر المقاييس استخداماً في الدراسات الأجنبية والعربية، ويتفق "بار – أون" مع "جولمان" في أن الذكاء الانفعالي عامل مهم في تحديد قدرة الفرد على النجاح في حياته العلمية بالإضافة إلى تأثيره على الرفاهية العامة للفرد (بن غربال، 2015: 73).

ويتضمن نموذج "بار – أون" للذكاء الانفعالي خمسة محاور رئيسية هي (Bar – On et al., 2000: 118):

أ- **بعد الكفاءة الاجتماعية:** يتمثل في الدراية بمشاعر الآخرين وفهمها، وتقييمها، وتدعيم العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها، والتعاطف، والمسؤولية الاجتماعية.

ب- **بعد الكفاءة الشخصية:** تتمثل في إمكانية دراية الفرد وفهمه لنفسه، ومشاعره، والتعبير عن مشاعره وأفكاره، وتحقيق الذات، والاستقلالية والوعي بالذات ومعالجة الانفعالات.

ج- **بعد التكيف:** يتمثل في مرونة الفرد وحل مشكلاته والقدرة على مواءمة مشاعر الفرد مع الآخرين، وتقييم حجم المواقف الحالية بدقة.

د- **بعد إدارة الضغوط:** تتمثل في قدرة الفرد على السيطرة على الانفعالات وتحمل الضغوط.

هـ- **بعد المزاج العام:** يتمثل في تفاؤل الفرد وسعادته ونظرته الإيجابية للأمور في الحياة والشعور بالمشاعر الموجبة والتعبير عنها.

ومن الانتقادات التي وجهت إلى نموذج Bar–On، هي اتساع نظريته لتشمل خصائص أخرى غير قدرات الذكاء الانفعالي مما يؤدي إلى وجود خلط فيما يجرى قياسه، فيشير ماير (Mayer, 2006) عند وصف هذا النموذج كأحد النماذج المختلطة إلى أنه يقيس خصائص لا تتعلق بالعاطفة أو الذكاء، كما أنه لا توجد قدرة معينة في هذا

النموذج تمثل الذكاء الانفعالي بشكل محدد، ويفتقر مقياس EQ- 1 إلى صدق المحتوى بسبب الفشل الظاهر في التركيز على منطق استخدام الذكاء في توجيه العواطف أو التركيز على استخدام العواطف لتعزيز التفكير، بالإضافة إلى اعتماد مقياس EQ-1على التقدير الذاتي، حيث يفتقر هذا الأسلوب إلى متطلبات الدقة والموضوعية في تقرير الأفراد لقدراتهم الذاتية (Bennett, 2009: 15).

4- نموذج جولمان (Goleman, 1995):

حدد جولمان (Goleman, 1995) مكونات الذكاء الانفعالي في خمسة أبعاد هي:

أ- **الوعي بالذات:** وهو أساس الثقة بالنفس فالفرد بحاجة إلى أن يعرف أوجه القوة والضعف لديه ويتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراته.

ب- **معالجة الجوانب الانفعالية:** وهو أن يعرف الفرد كيف يعالج ويتعامل مع المشاعر التي تؤذيه وتزعجه وهذه المعالجة هي أساس الذكاء الانفعالي.

ج- **التعاطف العقلي (التفهم):** يعني قراءة مشاعر الآخرين في صوتهم أو تعبيرات وجههم وليس بالضرورة مما يقولون ، وأن معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية، وهو الذي يكبح قسوة الإنسان وهو ما يحافظ على تحضر الإنسان.

د- **الدافعية:** يعد التقدم والسعي نحو الدوافع البعد الرابع للذكاء الانفعالي، ومن خلاله تكون لدى الفرد القدرة على معرفة خطواته خطوة خطوة نحو تحقيق أهدافه وتكون لديه المثابرة والحماس وصولاً لتحقيق النجاح.

هـ- **المهارات الاجتماعية:** إن من المهارات الأساسية في الحياة والتي يجب على الأفراد تعلمها مهارة فن العلاقات وكيفية التعامل الصحيح مع الآخرين وكيفية تهدئة النفس وقت الغضب.

وبالرغم من انتشار نموذج جولمان (Goleman) إلا أنه لاقى العديد من الانتقادات، ومنها توسعه في ضم المزيج من السمات الشخصية والدافعية والميول إلى الذكاء الانفعالي، وأنه لم يقدم دليلاً علمياً على مصداقية نموذجه، وافتقار نموذجه إلى الدعم التجريبي الذي يمثل تحدياً للاستفادة من نظريته وتطبيقاً لها (Bennett, 2009: 17).

من خلال النماذج السابقة للذكاء الانفعالي تبين أن الوعي الانفعالي هو البعد الأساسي في الذكاء الانفعالي، فنموذج مايروسالوفي يعد الذكاء الانفعالي متفقاً مع مقتضيات النجاح في الحياة، بينما نموذج جولمان يحمل أفكاراً حول تطور المعرفة الانفعالية عبر تنظيم الانفعالات، وركز بار – أون في نموذجه على الكفاءات والمهارات والمسيرات للذكاءالانفعالي، لأنها من وجهة نظره وثيقة الصلة ببعضها بعضاً، واعتبر بار – أون الذكاء الانفعالي والذكاء الإدراكي يشكلان للفرد نجاحاً كبيراً في الحياة، ولهذا نم اعتماده في البحث الحالي.

ثانياً: أساليب إدارة الصراع:

مفهوم إدارة الصراع:

يعرف الصراع أنه "تعارض يظهر عندما يتسبب سلوك مجموعة معينة تسعى لتحقيق أهدافاً من إعاقة أو عرقة الأخرين من تحقيق أهدافهم" (Gareth, 2001: 420). ويعرف أنه "الاختلاف بين أثنين أو أكثر من أعضاء المنظمة أو فريق العمل" (Plunket, 2011: 352). وتعرف إدارة الصراع أنها "الفلسفة أو مجموعة من المهارات التي تساعد الأفراد والجماعات على فهم الصراع والتعامل معه بشكل أفضل فور حدوثه في أي جانب من جوانب الحياة" (إبراهيم، 2008: 37). وهي "الطريقة المستخدمة في إدارة الصراع أو الأسلوب الذي يتخذه الفرد في أداء عمله ويتأثر سلوك النزاع بين المشاركين بتوجهات وميول وأفكار ورغبة وطموح وأهداف الأطراف المشاركة" (الشهري، 2008: 53).

وتعرف إدارة الصراع أنها "الطريقة المتخذة لتسهيل النواتج الإيجابية أو على الأقل الخروج بنتائج مقبولة لموقف الصراع" (محمد، 2011: 90). ومن خلال ما سبق تعرف إدارة الصراع على أنها الأدوات والمهارات التي يستخدمها الطالب الموهوب المرفوض اجتماعياً لتعظيم النتائج الإيجابية للصراع من خلال التقارب بين الأهداف المتعارضة للخروج من موقف الصراع بأفضل ما يمكن باستخدام الأسلوب المناسب لإدارة الصراع من بين الإستراتيجيات الآتية: التجنب، التكامل، الطاعة، الهيمنة، مساعدة طرف ثالث، التعبير العاطفي، الإهمال.

إستراتيجيات إدارة الصراع:

إن الهدف الأساسي من إستراتيجيات إدارة الصراع هو مساعدة الناس لكي يكونوا منتجين ومتسامحين، وغير عدائيين ولهم قدرة على التحمل، وأن إدارة الصراع لا تعني حل الصراع، ذلك لأننا لكي نحل الصراع ينبغي أن نقلل هذا الصراع أو نزيله تماماً، ولكن إدارة الصراع تتطلب بدء تشخيص الصراع لكي يتم من خلال التشخيص تحديد حجم الصراع، لكي يتم التعاون مع هذا الحجم المتوفر لدى الفرد، فقد لا يكون الصراع موجوداً أصلا فيتم التدخل لإيجاده بالقدر المناسب أو تقليله إذا كان أكثر من اللازم (طه، 2012: 288).

وفيما يلي بعض إستراتيجيات إدارة الصراع كالتالي:

1- تصنيف رحيم (Rahim, 1983):

يعد تصنيف رحيم (Rahim) لأنماط إدارة الصراع هو الأكثر انتشاراً وقد قسم إستراتيجيات إدارة الصراع إلى خمس إستراتيجيات هي:

أ- **نمط التكامل (Integration Style):** يتضمن هذا النمط اهتماماً شديداً بالذات والآخرين ويرتبط بحل المشكلات التي قد تؤدي إلى حلول ابتكارية، ويتضمن الانفتاح على الآخرين وتبادل المعلومات والبحث عن بدائل وفحص الاختلافات للوصول إلى حل فعال مقبول لطرفي الصراع.

ب- **نمط الإجبار (Compelling Style):** يتضمن اهتماماً منخفضاً بالذات واهتماماً شديداً بالآخرين ويهتم بمحاولة التقليل من الاختلافات والتأكيد على القواسم المشتركة لإرضاء اهتمام الطرف الآخر.

ج- **نمط السيطرة (Dominating Style):** يتضمن اهتماماً شديداً بالذات واهتماماً منخفضاً بالآخرين، وينصب اهتمام طرفا الصراع على الفوز بأهدافهم، وغالباً ما يتم تجاهل احتياجات وتوقعات الطرف الآخر.

د- **نمط التجنب (Avoiding Style):** يتضمن هذا النمط اهتماماً منخفضاً بالذات وبالآخرين، ويميل طرفا الصراع وفقاً لهذا النمط إلى العزلة، والانسحاب من مواجهة الصراع.

هـ- **نمط التسوية (Compromising Style):** يتضمن هذا النمط اهتماماً وسطاً بالذات والآخرين، ويتخلى طرفا الصراع عن شيء ما للوصول إلى قرار مقبول للطرفين، ويمكن أن يكون هذا النمط مناسباً إذا كان طرفا الصراع متساويين في القوة ولا يكون هذا النمط مناسباً لقضية معقدة تتطلب اتباع منهج حل المشكلات (Rahim, 2002).

2- تصنيف رينالدي وهيث (Renaldi & Health, 2006):

يشير الجراح وعاصلة (2016: 1917) إلى أن تصنيف رينالدي وهيث (Renaldi & Health, 2006) يتضمن سبع إستراتيجيات لإدارة الصراع، خمس منها صنفت على أنها سلبية وهي:

أ- إستراتيجية الإصرار (Standing firm): فيها يصدر أحد الأطراف على موقفه الأصلي.

ب- إستراتيجية التجاهل (Ignoring): فيها يتجاهل أحد الأطراف الآخر أو كلا الطرفين يتجاهلان بعضهما بعضاً.

ج- إستراتيجية تشتيت الشريك (Distracting Partner): من خلالها يتم تغيير موضوع النزاع من قبل أحد الأطراف لتشتيت الطرف الآخر.

د- إستراتيجية الاستسلام (Surrendering): حيث يستسلم أحد الأطراف للطرف الآخر دون أخذ أي شيءبالمقابل.

هـ- إستراتيجية تدخل طرف ثالث (Intervention of third party): فيها يطلب إلى طرف ثالث التدخل لإنهاء النقاش ومساعدة الأطراف على إدارة النزاع.

أما الإستراتيجيتان الإيجابيتان فهما:

و- إستراتيجية التعاون (Collaboration): فيها يسعى الطرفان معاً للتوصل إلى حل النزاع.

ز- إستراتيجية التوصل إلى حل وسط (Compromise): فيها يتنازل الطرفان عن شيء معين أو جزء من هدفه لتحقيق الهدف النهائي.

3- تصنيف روبنز (Robbins):

يتكون تصنيف روبنز (Robbins) من الإستراتيجيات الآتية (مرزوق، 2011: 32):

أ- الانطلاق من أهداف مشتركة: أي الأهداف التي تهم أطراف الصراع ولا يمكن تحقيقها إلا بتعاون أطراف الصراع.

ب- توسيع الموارد: حيث إن الموارد المحدودة تعد أحد أسباب الصراع.

ج- أسلوب حل المشكلات: أي التركيز على المشكلة نفسها للوصول إلى الحل.

د- تجنب الصراع: أي إهمال الصراع وعدم التدخل لحله.

هـ- التهدئة: أي تهدئة المواقف ويمكن استخدام هذا الأسلوب لتقليل الاختلافات بين أطراف الصراع إلى أدنى حد ممكن.

و- التسوية: أي التوصل إلى حل وسط يقبله جميع الأطراف المعنية بالصراع.

ز- الإكراه: أي استخدام القوة لحل الصراع.

ثالثاً: حل المشكلات:

مفهوم حل المشكلات:

تعرف المشكلة بأنها "موقف يشكل التحدي للشخص ويحتاج إلى حل يستطيع الشخص أن يجده بالإمكانات المتوافرة أو هو عائق يحول بين الفرد وبين بلوغه هدفه" (الحيالة، 2002: 289). وتعرف أنها "حالة شك وحيرة وتردد تؤدي إلى اختلال في التوازن المعرفي والانفعالي، مما يتطلب القيام بعمل أو بحث يرمي إلى التخلص منها وإلى إيجاد شعور بالارتياح" (عبد الله، 2003: 116).

ويعرف حل المشكلة بأنه العملية أو العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً خلالها المعلومات التي سبق له تعلمها والمهارات التي سبق له اكتسابها والتغلب على موقف مشكل غير مألوف من قبل بحيث يختار من بين ما سبق له تعلمه من حقائق وما اكتسبه من مهارات في موقف ما ليطبقه في موقف آخر (الهاشمي، 2007: 170). وعرف كورمير وآخرون (Cormier et al., 2009) حل المشكلة بأنه "عملية معرفية يحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف وابتكار وسائل فاعلة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته".

وعرف ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) حل المشكلات أنه "عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق والأزمات التي تواجهه أثناء محاولة الحل، أو أثناء سعيه لتحقيق الهدف (المومني ودعوم، 2012: 30). وحل المشكلة ناتج متوقع، ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ وعمليات متتابعة، يعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات والخبرات السابقة التي تعد متطلبات مسبقة لإيجاد حلول للموقف الحالي، والذي يعد أكثر صعوبة وتعقيداً من سابقه (حمام، 2013: 42).

أهمية أسلوب حل المشكلات:

يشير كل من علوان (2009: 36-37)، والجميلي (2009: 42- 43)، إلى أهمية أسلوب حل المشكلات في الآتي:

1. التعلم من خلال العمل ويكون أكثر استقراراً وثباتاً حيث يكون فعالاً ونشيطاً من خلال ممارسته كل مراحل حل المشكلة.
2. إثارة الدافعية للتعلم والإقبال عليه بشوق ورغبة وذلك لأن الفرد يشارك في حل مشكلاته باستخدام خبراته السابقة، حيث يبدأ من التعلم المألوف إلى غير المألوف تدريجياً، والمعلوم أنه كلما ازدادت الدافعية الداخلية للتعلم يزداد التعلم الجيد.
3. الاستمتاع بالعمل على حل المشكلة.
4. أسلوب حل المشكلة يعمل على إثارة الدافعية عند الأفراد فإذا واجه الفرد مشكلة كانت حافزاً له يدفعه إلى البحث والتجريب بدافع قوي.
5. أسلوب حل المشكلات يعمل على تنمية المعلومات التكنولوجية، والمهارات والاستعدادات الإيجابية.
6. أسلوب حل المشكلات يدفع الأفراد إلى بناء معرفتهم ذاتياً، ولا ينتظرون تلقي المعرفة من أحد ويكون لهم دور إيجابي فعال في جميع مراحل أسلوب حل المشكلات.
7. تدريب المتعلم على التفكير بحرية ودون الخضوع لمؤثرات خارجية.
8. تدريب المتعلم على اتخاذ القرارات المتعلقة بحياته العملية.
9. تنمية روح التجديد والابتكار لدى المتعلمين.
10. تنمية المهارات والقدرات والمعلومات، ويساعد إتقان المتعلمين أسلوب حل المشكلات في التغلب على المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية.

شروط استخدام أسلوب حل المشكلات:

هناك عدد من الشروط أو الأمور الواجب توافرها إذا ما أراد المعلم استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس المادة التعليمية، ومن هذه الشروط كما حددها هاولت (Howlett) ما يلي:

1. ضرورة أن تكون المادة التعليمية مناسبة للتعلُّم بأسلوب حل المشكلات، حيث إن طبيعة المادة تحدد الأسلوب المستخدم في التدريس أحياناً.
2. تحديد الأهداف التعليمية المتضمنة في المادة التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها أو إكسابها للطلاب.
3. تحديد المفاهيم الأساسية والمهارات الرئيسية المتضمنة في المادة التعليمية لكي تكون واضحه في ذهنة قبل الشروع بالتدريس.
4. تحديد موقف تعليمي يتناسب مع إمكانات المعلم وقدرات طلابه العقلية والأكاديمية، مضمناً إياه للمفاهيم والمهارات المستوحاه من المادة التعليمية.
5. وضع أو تصميم مشكلة ذات علاقة بالمادة التعليمية تعمل على إكساب الطلبة للأهداف المنشودة في حل حلها.

6. تحديد الوقت اللازم والكافي لحل المشكلة، نظراً لأهمية عنصر الزمن المستغرق في الحل وما يعطي من مؤشرات على قدرات الطلبة.
7. تحديد أبرز المعيقات التي قد تحول دون تحقيق الأهداف أو قد تحول دون حل المشكلة ومحاولة التغلب عليها.
8. دراسة المشكلة وحلها منفرداً لكي يحدد يحدد الطريقة أو الطرق التي قد تحل بها المشكلة، ومن خلال ذلك يستطيع تحديد الزمن اللازم للحل.
9. تحديد معايير تقويم الحلول سواء أكان زمنياً أو مهارياً أو من خلال ما تحقق من أهداف.
10. تحديد بعض الظروف والإرشادات والتعليمات التي تعمل على مساعدة الطلبة على تسهيل مهماتهم وحلهم للمشكلة.
11. توفر جميع المستلزمات والظروف التعليمية اللازمة والضرورية لإنجاح الأسلوب وتجقيق الأهداف (Heany & Watts, 1998).

تنمية القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة:

يرى تاكا أوكا وأوكاموتو (Takaoka & Okamato, 1994: 6-7) إن تنمية قدرة الطالب على حل المشكلات تستمر كلما استمر في التعلُم، فهو يكتسب المعرفة التي يطلق عليها القواعد الكبرى التي تجعل إمكانية حل المشكلات أكثر سهولة وفعالية. وأشار عيسى وآخرون (2012: 832) إلى أنه ويمكن تنمية القدرة على حل المشكلات وتحسينها لدى الطلبة عن طريق الخطوات التالية:

1. الدقة في فهم حقائق ومبادئ وعلاقات المشكلات.
2. تجزئة المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية أو مشكلات صغيرة وحل كل مشكلة منها على حده.
3. الاستخدام الفعال لاستراتيجيات حل المشكلات والاختيار المناسب منها حسب نوع وطبيعة المشكلة.
4. توافر قاعدة معرفية قوية تتمثل في الخبرات السابقة في حل المشكلات.
5. التغلب على المشكلات الصعبة بالمثابرة وكثرة المحاولات وصولاً للحل الصحيح.
6. القدرة على رؤية المشكلات واكتشافها في الأشياء، وتحرى المعلومات الناقصة وجوانب النقص والعيب فيها، وتوقع ما يمكن أن يترتب على ممارستها.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة، وتم ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

أجرى زيدنر وآخرون (Zeidner et al., 2005) دراسة استهدفت المقارنة بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في الذكاء الانفعالي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتألفت عينة الدراسة من (83) طالباً من الطلاب الموهوبين أكاديمياً و(125) طالباً من الطلاب غير الموهوبين جميعهم في المرحلة الثانوية، طبق عليهم مقياس مايرو سلوفي للذكاء الانفعالي. وأشارت النتائج إلى أن وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين لصالح الطلاب الموهوبين.

واستهدفت دراسة سيون-يونج وباولا (Seon-Young & Paula, 2006) التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والقيادة لدى الطلبة الموهوبين، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (200) طالباً من طلاب المدارس الثانوية الموهوبين الذين شاركوا في برنامج أكاديمي تسريع أو برنامج قيادة إثراء من خلال معهد موهوب جامعي في الصين. وتوصلت النتائج إلى أن الموهوبون الذكور في نفس الفئة العمرية لديهم مستويات متقاربة من الذكاء الانفعالي، في حين تخلفت الموهوبات فيما بينهن في مستوى الذكاء الانفعالي، وحصل الطلاب الموهوبون على درجات أعلى في القدرة على التكيف من الطالبات الموهوبات، في حين حصل الطلاب على درجات أقل في إدارة الإجهاد والقدرة على التحكم في الاندفاع. وحصل الذكور مستوى أعلى من المتوسط الفرضي للقيادة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الموهوبين على مقياس الذكاء الانفعالي والقيادة تعزى لنوع البرنامج.

وهدفت دراسة أبو زيتون (2010) إلى تعرّف مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن، وأثر متغيرات جنس الطالب، والصف، والتفاعل بينهما، وعمل الوالدين على ذلك. وتكونت عينة الدراسة من (350) طالباً موهوباً ومتفوقاً. وأشارت النتائج إلى أن مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين كانت مرتفعة، كما أنهم حصلوا على أعلى الدرجات في بعد الدافعية الذاتية، في حين أن أقلها كان في بعد إدارة العواطف. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في الأداء الكلي على متغير الذكاء الانفعالي، وعلى بعدي إدارة العواطف، وإدارة العلاقات. كما أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير عمل الأم في بعد إدارة العلاقات فقط، وعدم وجود أثر ذي دلالة لمتغيرات الصف والجنس، وعمل الآباء والأمهات في متغير الذكاء الانفعالي، وأبعاده الأخرى.

وهدفت دراسة أبو زيتون وبنات (2010) إلى التعرف على مستوى التكيف ومستوى مهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، والتعرف على العلاقة بين التكيف ومهارة حل المشكلة لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (99) طالبا من الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمركز الريادي في عين الباشا بالأردن. وتوصلت النتائج إلى أن التكيف لدى الموهوبين والمتفوقين كان منخفضا، كما كان التكيف في الجانب الانفعالي أعلى أبعاد التكيف لديهم، في حين كان أقلها في الجانب الشخصي. وأشارت النتائج إلى أن مهارة توليد البدائل كانت أعلى مهارات حل المشكلة لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، في حين كان أقلها مهارة تقييم الحلول المقترحة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة

إحصائية لمتغير التكيف على جميع أبعاد مهارة حل المشكلات، بينما يوجد أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير مهارة حل المشكلات على بعدين من أبعاد التكيف هما: التكيف الشخصي والعائلي.

وهدفت دراسة جيزم (Gizem, 2012) إلى التعرف على مستوى حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين، وأثر متغيرات الجنس والصف والإحساس بمهارة حل المشكلات على مستوى حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين في بريطانيا. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباً في المرحلة الابتدائية، وتم جمع البيانات من خلال مقياس حل المشكلات المخزونة لدى الأطفال. وأشارت النتائج إلى أن مستوى حل المشكلات متوسط لدى عينة الدراسة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى حل المشكلات تعزى لمتغيرات الجنس والصف والإحساس بمهارة حل المشكلات.

وسعت دراسة عيسى (2012) إلى تعرف علاقة الذكاء الوجداني بالقدرة على حل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (137) طالباً وطالبة بكلية التربية ببورسعيد في جمهورية مصر العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحثة، 2012) ومقياس القدرة على حل المشكلات تعريب علي فايد (1999)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات ارتباطية دالة موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية والقدرة على حل المشكلات.

وهدفت دراسة المومني وآخرون (2015) إلى التعرف على مستوى أبعاد الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في ضوء متغير الصف الدراسي في محافظة عجلون في الأردن، ومدى الاختلاف بين الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبا من الصف العاشر، و(23) طالبا من الصف الحادي عشر، و(16) طالبا من الصف الثاني عشر. وقد تم تطوير أداة لقياس مستوى أبعاد الذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والعاديين. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف في جميع مجالات الدراسة، باستثناء مجال (توظيف الانفعالات لتسهيل التفكير). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري المجموعة (الطلبة الموهوبين- الطلبة العاديين)، والصف الدراسي (العاشر- الحادي عشر- الثاني عشر) في جميع المجالات باستثناء مجال (فهم الانفعالات). وكانت متوسطات درجات الطلبة الموهوبين على جميع أبعاد مقياس مستوى أبعاد الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية أكبر من متوسطات درجات الطلبة العاديين.

وسعت دراسة إلكي (Elke, 2015) إلى التعرف على الفروقات في مهارات حل المشكلات بين الطلاب الموهوبين والعاديين في هولندا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (22) طالباً موهوباً و(25) من الطلاب العاديين. وأظهرت النتائج أن الطلاب الموهوبون أظهروا سلوكًا استقصائيًا أكثر قبل الاضطرار إلى حل المشكلة كان مرتبطًا بشكل مباشر بإيجاد الحل بشكل أسرع. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطلاب النشطين سلوكيا والسلبيين سلوكيا.

وهدفت دراسة مختار (2016) إلى معرفة التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز ولاية الخرطوم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (113) طالب وطالبة طبق عليهم مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، ومقياس حل المشكلات (إعداد أحمد رشيد عبدالرحيم). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التفكير الإبداعي ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة، وتتسم القدرة على حل المشكلات للطلاب الموهوبين بالارتفاع، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات التفكير الإبداعي ومستويات التحصيل الدراسي، ووجود فروق في مستوى القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير النوع، بينما لا توجد فروق في درجات التفكير الإبداعي تعزى لمتغيري عدد الأخوة والصف الدراسي.

وهدفت دراسة الحمدان وآخرون (Al-Hamdan, 2017) إلى تقييم الذكاء الانفعالي لدى الطلاب المراهقين الموهوبين والمتفوقين، وتألفت العينة من (80) طالباً موهوبًا و(80) طالباً متفوقاً في الصفوف من 9 إلى 12 في البحرين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال مقياس الذكاء الانفعالي لبار أون (Bar-On). وتوصلت النتائج إلى وجود اختلافات كبيرة في مستوى الذكاء الانفعالي بين الطلاب الموهوبين والمتفوقين لصالح الطلاب الموهوبين، وكانت هناك فروق بين الطلاب الموهوبين والمتفوقين في التكيف الشخصي والمزاج العام والذكاء الانفعالي ككل، وأشارت النتائج إلى أن الذكور الموهوبين لديهم ذكاء انفعالي بدرجة أكبر من الإناث الموهوبات، وحصلت الإناث الموهوبات على درجات أعلى في التعامل مع الأشخاص مقارنة بالذكور الموهوبين.

وهدفت دراسة قدوري ولحسن (2017) إلى تعرف علاقة الذكاء الوجداني بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجزائر، وتكونت عينة الدراسة من (131) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب الصف الثاني الثانوي بثانويتي هواري بومدين وبرهوم الجديدة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق (1998) وقائمة حل المشكلات لـ (هبنر) و(بيترسون) ترجمة وتقنين الصمادي (1992). وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً عند (0,01) بين أبعاد الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، والدرجة الكلية) والقدرة على حل المشكلات، ودالة إحصائياً عند (0,05) بين بعد التواصل الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات.

وسعت دراسة العباسي وآخرون (Alabbasi et al., 2020) لتحديد ما إذا كان الطلاب الموهوبون يمتلكون مستويات أعلى من الذكاء الانفعالي بالمقارنة مع أقرانهم غير الموهوبين، وتحديد ما إذا كان الذكور الموهوبين والإناث الموهوبين يختلفون في قدراتهم من خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة التي قارنت بين الموهوبين وغير الموهوبين خلال الفترة من 1990 إلى 2018. وأظهرت النتائج أن الطلاب الموهوبين تفوقوا على الطلاب غير الموهوبين في مستوى الذكاء الانفعالي، وتجاوزت الإناث الموهوبات الذكور الموهوبين بشكل كبير.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق يلاحظ ما يلي:

- ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين.
- اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي نظراً لمناسبته لطبيعتها وأهدافها.
- تتفق مع بعض الدراسات السابقة في تناول علاقة الذكاء الانفعالي بحل المشكلات، مثل دراسة كلٍ من: زمزمي (2011)، عيسى (2012)، أبو زيتون (2014)، قدوري ولحسن (2017). وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين مثل دراسة كلٍ من: (Seon-Young & Paula, 2006)، الحمدان وآخرون (Al-Hamdan et al., 2017).
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت الكشف عن مستوى حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين مثل دراسة كلً من: (Gizem, 2012)، (Elke, 2015). وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناول القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي في حل المشكلات، ففي دراسة تشان (Chan, 2005) أوضحت نتائجها أن المشكلات العائلية يمكن أن تتفاعل أو تتنبأ ببعض عناصر الذكاء الانفعالي، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث العينة والبيئة.
- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة ومنهجية البحث، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للبحث، ومناقشة النتائج التي توصل إليها البحث، ويسعى البحث الحالي من خلال النتائج التي يتم التوصل إليها إلى تقديم بعض التوصيات التي تساعد في تنمية الذكاء الانفعالي وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، وسوف يضيف البحث الحالي إلى الدراسات السابقة من خلال ما يتم التوصل إليه من نتائج حيث لوحظ ندرة الدراسات التي تناولت القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، ومن ثم يمثل البحث الحالي إضافة هامة في مجال المعرفة.

منهجية البحث وإجراءاته:

يتناول هذا الجزء عرض المنهج المستخدم في البحث، ووصف مجتمع البحث وعينة البحث، بالإضافة إلى تقديم وصف لكيفية بناء أداة البحث، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وأخيراً الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات التي تم التوصل إليها.

- **منهج البحث:**

اتبع البحث المنهج الارتباطي التنبؤي والذي يمكن من خلاله قياس العلاقة بين متغيرين (متغير مستقل، ومتغير تابع)، وهل هذه العلاقة موجبة أو سالبة، ومن ثم التنبؤ بمستوى معين من الدلالة في صورة رقمية، وتعتبر العلاقات الارتباطية بمثابة خطوة أولية تنحي بالباحث نحو دراسة أكثر شمولاً، ومن ثم الارتقاء في خطوات تالية نحو دراسة سببية أو تجريبية تعد أكثر قدرة على الوصول لنتائج أكثر منطقية.

مجتمع البحث وعينته:

تضمن مجتمع البحث الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، والذين يدرسون في مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع ومدارس الموهوبين في مختلف المناطق التعليمية بدولة الكويت والبالغ عددهم (474) طالباً وطالبة في العام الدراسي 2021/2020م، وتكونت عينة البحث من (116) طالباً وطالبة من الموهوبين أكاديمياً تمثل (24.47%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بحيث تمثل مستويات مختلفة من حيث النوع والصف والتخصص والمنطقة التعليمية، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات السابقة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة البحث وفقاً للمتغيرات الديموجرافية

المتغير		العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	18	%15.5
	إناث	98	%84.5
الصف	العاشر	48	%41.4
	الحادي عشر	20	%17.2
	الثاني عشر	48	%41.4
التخصص	علمي	82	%70.7
	أدبي	34	%29.3
المنطقة التعليمية	العاصمة	37	%31.9
	حولي	32	%27.6
	الفروانية	21	%18.1
	الأحمدي	9	%7.8
	الجهراء	17	%14.6

أدوات البحث:

اشتملت البحث على الأدوات التالية:

- مقياس الذكاء الانفعالي لبار أون- ترجمة رزق الله (2006).
- مقياس إدارة الصراع- توماس كيلمان.
- مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية- الشبول (2017)

وفيما يلي وصف لكل مقياس على حدة:

1- مقياس الذكاء الانفعالي- بار أون (Bar-on & Parker):

هو مقياس أعده بار أون وباركر (Bar-on & Parker) وفقاً لنموذج السمات أو النموذج المختلط، وهو من ضمن مقاييس التقرير الذاتي التي تم إعداداها استناداً إلى الأبحاث التي أجراها بار أون على المفهوم، وهو مقياس متعدد الأبعاد ولديه قدرة تخمينية عالية في مستوى مهارات الذكاء الانفعالي المستقبلية لدى الفرد. وترجمة المقياس إلى اللغة العربية رزق الله (2006) بعد أن تحققت من قوة خصائصة السيكومترية بعدة طرق (صدق الترجمة، الصدق الظاهري، صدق البناء)، والثبات وكان بعدة طرق أيضاً (إعادة التطبيق، التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ). ويتكون المقياس من (60) عبارة ذات تدرج رباعي (تنطبق بدرجة كبيرة- تنطبق بدرجة متوسطة- تنطبق بدرجة ضعيفة- لا تنطبق أبداً)، بحيث تعطى الدرجات التالية (4، 3، 2، 1) على الترتيب بالنسبة للعبارات ذات الاتجاه الموجب والعكس للعبارات ذات الاتجاه السالب، حيث يحتوي المقياس على (48) عبارة موجبة و(12) عبارة سالبة. وهذه العبارات موزعة على ستة أبعاد.

- صدق وثبات المقياس:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس التي تم الحصول عليها من البحث الاستطلاعية، حيث طبقت المقياس على عينة تكونت من (52) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، وتم استخدام الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي

البعد	معامل الارتباط
الكفاءة الشخصية	0.544**
الكفاءة الاجتماعية	0.675**
كفاءة إدارة الضغوط	0.362**
الكفاءة التكيفية	0.585**
كفاءة المزاج العام	0.544**
كفاءة الانطباع الإيجابي	0.611**

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت ما بين (0.362- 0.675)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء. وتم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ وجتمان لكل بعد من أبعاد المقياس ويوضحها الجدول التالي.

جدول (3)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي

البعد	عدد العبارات	معامل الثبات	
		ألفا كرونباخ	جتمان
الكفاءة الشخصية	6	0.77	0.75
الكفاءة الاجتماعية	12	0.73	0.75
كفاءة إدارة الضغوط	12	0.81	0.79
الكفاءة التكيفية	10	0.75	0.74
كفاءة المزاج العام	14	0.76	0.80
كفاءة الانطباع الإيجابي	6	0.76	0.78
المقياس ككل	60	0.79	0.77

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد المقياس تتسم بدرجة ثبات مقبولة ودالة إحصائياً، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.73- 0.81) باستخدام ألفا كرونباخ وتراوحت ما بين (0.74- 0.80) باستخدام جتمان، وبلغ

معامل ثبات المقياس ككل (0.79) باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ (0.77) باستخدام جتمان، ويعد ذلك مؤشراً على أن المقياس على درجة عالية من الثبات، ومن ثم يمكن الوثوق والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيقها على عينة البحث الأساسية.

2- مقياس إدارة الصراع- توماس كيلمان (Thomas-Kilmann):

هو مقياس أعده توماس كيلمان (Thomas-Kilmann) لوصف الاستجابات السلوكية المحتملة للأفراد لتسوية النزاع وحل الصراع، وقامت الباحثة بترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ويتكون المقياس من (30) زوج من العبارات التي تصف الاستجابات السلوكية المحتملة، ويتضمن كل زوج من العبارات "أ" و"ب"، حيث تكون العبارة المختارة هي المميزة والواصفة لسلوك الفرد. وهذه العبارات موزعة على خمسة أبعاد هي: المنافسة، التعاون، التسوية، التجنب، الانسحاب (ملحق د). وتعطى درجة واحدة لكل إجابة يختارها الطالب/ الطالبة ويتم تجميع درجات كل بعد على حدة لتمثل في النهاية إستراتيجيات إدارة الصراع، ومدى استخدام كلٍ منها.

- صدق وثبات المقياس:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس التي تم الحصول عليها من البحث الاستطلاعية، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (4)

معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس إدارة الصراع

البعد	معامل الارتباط
المنافسة	0.612**
التعاون	0.486**
التسوية	0.301**
التجنب	0.408**
الانسحاب	0.597**

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت ما بين (0.301- 0.612)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء. وتم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ وجتمان لكل بعد من أبعاد المقياس ويوضحها الجدول التالي:

جدول 10

معاملات الثبات لأبعاد مقياس إدارة الصراع

البعد	معامل الثبات	
	ألفا كرونباخ	جتمان
المنافسة	0.71	0.72
التعاون	0.72	0.73
التسوية	0.70	0.71
التجنب	0.73	0.74
الانسحاب	0.74	0.75
المقياس ككل	0.73	0.75

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد المقياس تتسم بدرجة ثبات مقبولة ودالة إحصائياً، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.70- 0.74) باستخدام ألفا كرونباخ وتراوحت ما بين (0.71- 0.75) باستخدام جتمان، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (0.73) باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ (0.75) باستخدام جتمان، ويعد ذلك مؤشراً على أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات، ومن ثم يمكن الوثوق والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيقها على عينة البحث الأساسية.

3- مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية- الشبول (2017)

هو مقياس أعدته الشبول (2017) لقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، ويتكون المقياس من (15) فقرة/ مشكلة تتطلب حل من الطالب/ الطالبة، ويتبعها إجابتان لاختيار إحداهما، وقامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات في المقياس بما يتناسب مع البيئة الكويتية. ويتضمن المقياس تعليمات توضح كيفية الإجابه عنه، وذلك باختيار الإجابة المناسبة لكل طالب/ طالبة. وقد تراوحت درجات الإجابة عن كل فقرة من فقرات اختبار حل المشكلات الاجتماعية بين (1 و0) حيث أُعطيت الإجابة الصحيحة (1)، بينما أُعطيت الإجابة الخطأ (0)، وبالتالي تراوحت الدرجة الكلية على اختبار القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ما بين (0) إلى (15).

صدق وثبات المقياس:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وأشارت النتائج إلى ن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.342- 0.631) وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

وتم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ وجتمان للمقياس، وأظهرت النتائج أن المقياس يتسم بدرجة ثبات مقبولة ودالة إحصائياً، وبلغ معامل ثبات المقياس (0.72) باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ (0.75) باستخدام جتمان، ويعد ذلك مؤشراً على أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات، ومن ثم يمكن الوثوق والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيقها على عينة البحث الأساسية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة البحث:

- المتوسط الحسابي Mean
- الانحراف المعياري Standard Deviation
- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA
- اختبار شيفيه Schefea Test
- اختبار "ت" T Test
- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlatons
- تحليل الانحدار الخطي Linear Regression

نتائج البحث ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصل إليها البحث ومناقشتها بعد التحليل الإحصائي للبيانات، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

(1)- النتائج الخاصة بالسؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغيرات (النوع، الصف الدراسي، التخصص)؟

تم استخدام اختبار "ت" (t Test) وتحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA). ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (11)

نتائج اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث حول حل المشكلات الاجتماعية وفقاً لمتغير النوع

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
ذكور	18	10.61	1.9	1.107	114	0.277
إناث	98	11.18	2.5			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة الشخصية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، حيث بلغت قيمة "ت" (1.107) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث لديهم مستوى متقارب في حل المشكلات الاجتماعية، وجاء مستوى حل المشكلات الاجتماعية مرتفع لدى أفراد عينة البحث، أي أن الموهبة قد لعبت دوراً في قدرة الطلبة على حل المشكلات الاجتماعية، وقد ساهم أسلوب حل المشكلة لدى الطلبة الموهوبين في إثارة الدافعية لديهم، فإذا واجهوا مشكلة كانت حافزاً لهم يدفعهم إلى البحث والتجريب بدافع قوي. وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة مختار (2016) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث في حل المشكلات الاجتماعية تعزى لمتغير النوع.

جدول (12)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول حل المشكلات الاجتماعية وفقاً لمتغير الصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6.111	2	3.056	0.515	0.599
داخل المجموعات	669.846	113	5.928		
المجموع	675.957	115			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول حل المشكلات الاجتماعية وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.515)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف الدرسي لديهم مستوى متقارب فيما يتعلق بحل المشكلات الاجتماعية، أي أن الطلبة الموهوبين مع اختلاف الصف الدراسي يحرصون دائماً على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم من خلال ما لديهم من مهارات ومعارف وخبرات سابقة.

جدول (13)

نتائج اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث حول حل المشكلات الاجتماعية وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
علمي	82	11.15	2.3	0.408	114	0.685
أدبي	34	10.94	2.7			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول حل المشكلات الاجتماعية وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.408) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أفراد عينة البحث مع اختلاف التخصص لديهم مستوى متقارب في حل المشكلات الاجتماعية، وتؤكد النتائج السابقة أن الموهبة قد لعبت ساعدت الطلبة على حل المشكلات الاجتماعية.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغيرات (النوع، الصف الدراسي، التخصص)؟

تم استخدام اختبار "ت" (t Test) وتحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، وذلك على النحو التالي:

جدول (14)

نتائج اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير النوع

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية	ذكور	18	16.50	2.5	2.205	114	0.029
	إناث	98	14.66	3.3			
الكفاءة الاجتماعية	ذكور	18	39.05	5.4	2.289	114	0.024
	إناث	98	41.42	3.7			
كفاءة إدارة الضغوط	ذكور	18	31.44	6.5	0.470	114	0.639
	إناث	98	30.69	6.1			
الكفاءة التكيفية	ذكور	18	32.50	5.1	0.492	114	0.624

	إناث	98	31.92	4.4		
كفاءة المزاج العام	ذكور	18	41.55	5.2	2.420	114	0.017
	إناث	98	44.47	4.6		
كفاءة الانطباع الإيجابي	ذكور	18	16.88	2.2	0.962	114	0.338
	إناث	98	16.16	3.1		
الذكاء الانفعالي ككل	ذكور	18	177.94	15.7	0.404	114	0.687
	إناث	98	179.35	13.2		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة الشخصية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الذكور، وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور أكثر كفاءة شخصية بالمقارنة مع الإناث، مثل قدرتهم على إخبار الناس بمشاعرهم، والتحدث بسهولة عن مشاعرهم، وصعوبة التحدث عن مشاعرهم الداخلية العميقة، وقدرتهم على وصف مشاعرهم بسهولة. وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة طه (2012) ودراسة الجراح وعاصلة (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع. كما تختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة الجراح وأبو نمر (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الكفاءة الشخصية تعزى لمتغير النوع.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة الاجتماعية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الإناث، وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث لديهن مستوى أعلى من الكفاءة الاجتماعية بالمقارنة مع الذكور، مثل القدرة على فهم مشاعر الآخرين، والاهتمام بما يحدث لهم، ومحاولة عدم إيذاء مشاعر الآخرين، والعمل من أجلهم، بالإضافة إلى قدرتهن على تكوين أصدقاء بسهولة. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الجراح وأبو نمر (2014) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث. وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة طه (2012) ودراسة الجراح وعاصلة (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في جميع أبعاد الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة إدارة الضغوط وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث لديهم مستوى متقارب من كفاءة إدارة الضغوط، مثل القدرة على تهدئة أنفسهم، والسيطرة على الغضب بسهولة، والقدرة على المحافظة على الهدوء، وعدم الانزعاج بشكل مبالغ فيه من بعض الأمور. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الجراح وأبو نمر (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في كفاءة إدارة الضغوط تعزى لمتغير النوع.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة التكيفية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث لديهم مستوى متقارب من الكفاءة التكيفية، مثل محاولة استعمال طرق مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة، وسهولة فهم أشياء جديدة، والقدرة على فهم أسئلة صعبة، ومحاولة فهم المشكلة للتمكن من حلها، والقدرة على تقديم إجابات جيدة عن أسئلة صعبة، بالإضافة إلى الإجابة بطرق عديدة عن السؤال الصعب. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الجراح وأبو نمر (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الكفاءة التكيفية تعزى لمتغير النوع.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة المزاج العام وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الإناث، وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث لديهن مستوى أعلى من كفاءة المزاج العام بالمقارنة مع الذكور، مثل الاستمتاع بالتسلية، والشعور بالثقة في النفس، والاعتقاد أن معظم الأشياء التي ينجزنها سوف تكون مرضية، والأمل بما هو أفضل، وحب الابتسامة، والاستمتاع بالأشياء التي يصنعنها. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الجراح وأبو نمر (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في كفاءة المزاج العام تعزى لمتغير النوع.

بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة الانطباع الإيجابي وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث لديهم مستوى متقارب من كفاءة الانطباع الإيجابي، مثل تقبل الآخرين، والتفكير بأي شخص بإيجابية، وقول الحقيقة، والاعتقاد دائماً أنهم الأفضل فيما يتم إنجازه مقارنة بالآخرين. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الجراح وأبو نمر (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في كفاءة الانطباع الإيجابي تعزى لمتغير النوع.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الذكاء الانفعالي ككل وفقاً لمتغير النوع، وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف لديهم مستوى متقارب من الذكاء الانفعالي ككل، وجاء مرتفع لدى أفراد العينة. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة طه (2012) ودراسة الجراح وعاصلة (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي ككل تعزى لمتغير النوع. وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة البداوي (2013) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث.

جدول (15)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير الصف الدراسي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الكفاءة الاجتماعية	بين المجموعات	13.315	2	6.658	0.389	0.679
	داخل المجموعات	1935.262	113	17.126		
	المجموع	1948.578	115			
كفاءة إدارة الضغوط	بين المجموعات	85.932	2	42.966	10.118	0.039
	داخل المجموعات	4343.896	113	31.442		
	المجموع	4429.828	115			
الكفاءة التكيفية	بين المجموعات	28.974	2	14.487	0.707	0.495
	داخل المجموعات	2314.992	113	20.487		
	المجموع	2343.966	115			
كفاءة المزاج العام	بين المجموعات	67.722	2	33.861	9.476	0.047
	داخل المجموعات	2593.200	113	22.949		
	المجموع	2660.922	115			
كفاءة الانطباع الإيجابي	بين المجموعات	1.577	2	0.788	0.090	0.914
	داخل المجموعات	993.596	113	8.793		
	المجموع	995.172	115			
الذكاء الانفعالي ككل	بين المجموعات	58.597	2	29.299	0.156	0.855
	داخل المجموعات	21163.196	113	187.285		
	المجموع	21221.793	115			

يتضح من الجدل السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة الشخصية وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.927)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف لديهم مستوى متقارب من الكفاءة الشخصية، مثل القدرة على فهم أنفسهم ومشاعرهم، والتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، وتحقيق الذات، والاستقلالية والوعي

بالذات ومعالجة الانفعالات. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة الاجتماعية وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.389)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف حول الكفاءة الاجتماعية، مثل القدرة على فهم مشاعر الآخرين، والاهتمام بما يحدث لهم، ومحاولة عدم إيذاء مشاعر الآخرين.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة التكيفية وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.707)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف لديهم مستوى متقارب من الكفاءة التكيفية، مثل القدرة على فهم أسئلة صعبة، ومحاولة فهم المشكلة للتمكن من حلها، والإجابة بطرق عديدة عن السؤال الصعب. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة الانطباع الإيجابي وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.090)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف لديهم مستوى متقارب من كفاءة الانطباع الإيجابي، مثل تقبل الآخرين، والاعتقاد دائماً أنهم الأفضل فيما يتم إنجازه مقارنة بالآخرين.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الذكاء الانفعالي ككل وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.156)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف لديهم مستوى متقارب من الذكاء الانفعالي ككل مثل القدرة على إدراك الانفعالات بدقة والتعبير عنها، وفهم الانفعال والمعرفة الانفعالية وتنظيم الانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة المومني وآخرون (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الصف الدراسي. وأشارت دراسة أبو زيتون (2010) إلى وجود أثر ذي دلالة للتفاعل بين الصف الدراسي والجنس في الذكاء الانفعالي.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة إدارة الضغوط وكفاءة المزاج العام وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (10.118)، (9.476) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللكشف عن دلالات الفروق الإحصائية حول كفاءة إدارة الضغوط وكفاءة المزاج العام تم استخدام اختبار شيفيه (Schefea)، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (16)

نتائج اختبار شيفيه (Schefea) للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير الصف الدراسي

البُعد	المتوسط الحسابي	الصف الدراسي	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر
كفاءة إدارة الضغوط	30.60	العاشر		1.654	-1.062
	29.25	الحادي عشر			-2.416**
	31.66	الثاني عشر			
كفاءة المزاج العام	44.75	العاشر		0.3000	1.625**
	44.45	الحادي عشر			1.325
	43.12	الثاني عشر			

(**) دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة الصف الثاني عشر والصف الحادي عشر حول كفاءة إدارة الضغوط لصالح طلبة الصف الثاني عشر. وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة الصف الثاني عشر لديهم مستوى أعلى من كفاءة إدارة الضغوط بالمقارنة مع طلبة الصف الحادي عشر، مثل القدرة على تهدئة النفس، والقدرة على المحافظة على الهدوء، وعدم الانزعاج بشكل مبالغ به من بعض الأمور، والتحكم في الغضب، ويرى الباحثون أن العمر قد يلعب دوراً في إدارة الضغوط. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف العاشر والصف الثاني عشر حول كفاءة المزاج العام لصالح طلبة الصف الثاني عشر. وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة الصف الثاني عشر لديهم مستوى أعلى من كفاءة المزاج العام بالمقارنة مع طلبة الصف الحادي عشر، مثل التفاؤل والسعادة والنظرة الإيجابية للأمور في الحياة والشعور بالمشاعر الموجبة والتعبير عنها.

جدول (17)

نتائج اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير التخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية	علمي	82	15.14	3.1	0.960	114	0.341
	أدبي	34	14.47	3.5			
الكفاءة الاجتماعية	علمي	82	41.15	4.2	0.416	114	0.679
	أدبي	34	40.82	3.8			

كفاءة إدارة الضغوط	علمي	82	30.91	5.8	0.260	114	0.796
	أدبي	34	30.55	7.0			
الكفاءة التكيفية	علمي	82	31.73	4.7	8.166	114	0.041
	أدبي	34	33.70	3.7			
كفاءة المزاج العام	علمي	82	43.70	4.6	11.066	114	0.027
	أدبي	34	46.79	5.1			
كفاءة الانطباع الإيجابي	علمي	82	16.40	2.7	0.650	114	0.519
	أدبي	34	15.97	3.4			
الذكاء الانفعالي ككل	علمي	82	179.06	14.1	0.099	114	0.921
	أدبي	34	179.32	12.4			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة الشخصية وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.960) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف التخصص لديهم مستوى متقارب من الكفاءة الشخصية، مثل فهم أنفسهم ومشاعرهم، والتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، وتحقيق الذات، والاستقلالية والوعي بالذات ومعالجة الانفعالات.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة الاجتماعية وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.416) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف التخصص لديهم مستوى متقارب من الكفاءة الاجتماعية، مثل فهم انفعالات الآخرين، وتكوين أصدقاء بسهولة، والشعور بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين، وحب الاصدقاء.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة إدارة الضغوط وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.260) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك اتفاق أفراد عينة البحث مع اختلاف التخصص حول كفاءة إدارة الضغوط، مثل البعد عن التشاجر مع الآخرين، وتهدئة النفس، والتحكم في الغضب.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة التكيفية وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي) لصالح أدبي، حيث بلغت قيمة "ت" (8.166) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع

ذلك إلى أن طلبة التخصص الأدبي لديهم مستوى أعلى من الكفاءة التكيفية بالمقارنة مع طلبة التخصص العلمي، مثل المرونة وحل المشكلات والقدرة على مواءمة مشاعرهم مع الآخرين، وتقييم حجم المواقف الحالية بدقة، واستخدم طرق مختلفة لحل المشكلات.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة المزاج العام وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي) لصالح أدبي، حيث بلغت قيمة "ت" (11.066) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة التخصص الأدبي لديهم مستوى أعلى من كفاءة المزاج العام بالمقارنة مع طلبة التخصص العلمي، مثل التفاؤل والسعادة والنظرة الإيجابية للأمور في الحياة والشعور بالمشاعر الموجبة والتعبير عنها.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة الانطباع الإيجابي وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.650) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف التخصص لديهم مستوى متقارب من كفاءة الانطباع الإيجابي، مثل تقبل الآخرين، والتفكير بأي شخص بإيجابية، وعدم الانزعاج من أي شيء، وأن عليهم قول الحقيقة، وأنه ليس لديهم أيام سيئة.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الذكاء الانفعالي ككل وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.099) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف التخصص لديهم مستوى متقارب من الذكاء الانفعالي ككل مثل القدرة على توليد المشاعر التي تيسر وتساعد في عمليات التفكير لدى الفرد، وفهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية وتنظيمها لكي تساعده على النمو الانفعالي والعقلي.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب إدارة الصراع لدى الطلبة الموهوبين وفقاً لمتغيرات (النوع، الصف الدراسي، التخصص)؟

تم استخدام اختبار "ت" (t Test) وتحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، وذلك على النحو التالي:

جدول (18)

نتائج اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث حول أساليب إدارة الصراع وفقاً لمتغير النوع

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
المنافسة	ذكور	18	5.33	2.1	0.464	114	0.644
	إناث	98	5.66	2.8			

التعاون	ذكور	18	5.44	1.5	0.037	114	0.971
	إناث	98	5.42	1.6			
التسوية	ذكور	18	6.38	1.5	0.049	114	0.961
	إناث	98	6.36	1.7			
التجنب	ذكور	18	7.57	1.8	4.070	114	0.030
	إناث	98	9.16	2.2			
الانسحاب	ذكور	18	4.66	1.1	0.536	114	0.593
	إناث	98	4.96	2.3			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول المنافسة وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.464) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف النوع يستخدمون المنافسة بنفس الكفاءة والتميز، مثل السعي إلى متابعة أهدافهم، والحزم في ذلك، وبذل الجهد للوصول إلى غاياتهم، ودائماً ما يؤكدون على رغباتهم. كما أن الموهوبين يتسمون بالفضول العلمي، وحب المغامرة، والإصرار على تحقيق الأهداف، والطموح العالي، والانشغال كثيرًا بالمستقبل والتخطيط الجيد له، وحب الاستطلاع، والقدرة على حل المشكلات، والنشاط الزائد، وكل هذه الصفات المتميزة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بإستراتيجية التنافس. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة طه (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير النوع، وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة الجراح وعاصلة (2016) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية الهيمنة تعزى لمتغير النوع.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول التعاون وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.037) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف النوع لديهم مستوى متقارب من استخدام إستراتيجية التعاون، مثل طلب مساعدة الطرف الآخر للتوصل إلى حل أو طلب آراء الآخرين، وطرح جميع المخاوف والقضايا علنًا على الفور، ومشاركة المشكلة مع الشخص الآخر حتى يمكن حلها. وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة بنات وبخيت (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول التسوية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.049) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة البحث مع اختلاف النوع حول استخدام إستراتيجية التسوية، مثل التنازل عن بعض النقاط مقابل أخرى، ومحاولة إيجاد رأيا وسطاً بينهم وبين الآخرين.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول التجنب وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (4.070) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث لديهن مستوى مرتفع من استخدام إستراتيجية التجنب بالمقارنة مع الذكور، مثل محاولة إيجاد حلول وسط لحل الصراعات التي قد تواجههن، ومحاولة تهدئة مشاعر الآخرين والحفاظ على العلاقات بينهم، ومحاولة طرح جميع المخاوف والقضايا على الفور. وتتفق نتائج البحث الحالي إلى حد كبير مع دراسة الجراح وعاصلة (2016) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية التعبير العاطفي تعزى لمتغير النوع.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الانسحاب وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.536) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف النوع لديهم مستوى متقارب من استخدام إستراتيجية الانسحاب، مثل التضحية بالرغبات الشخصية من أجل رغبات الشخص الآخر، وتلبية رغبات الطرف الآخر إذا كان موقفه يبدو مهمًا بالنسبة لهم. وتتفق نتائج البحث الحالي إلى حد كبير مع دراسة الجراح وعاصلة (2016) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية التكامل تعزى لمتغير النوع. وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة بنات وبخيت (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

جدول (19)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير الصف الدراسي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المنافسة	بين المجموعات	40.743	2	20.372	3.744	0.048
	داخل المجموعات	838.800	113	7.423		
	المجموع	879.543	115			
التعاون	بين المجموعات	4.336	2	2.168	0.775	0.463
	داخل المجموعات	316.112	113	2.797		
	المجموع	320.448	115			

التسوية	بين المجموعات	10.081	2	5.041	1.786	0.172
	داخل المجموعات	318.979	113	2.823		
	المجموع	329.060	115			
التجنب	بين المجموعات	43.505	2	21.752	4.932	0.009
	داخل المجموعات	498.383	113	4.410		
	المجموع	541.888	115			
الانسحاب	بين المجموعات	3.293	2	1.647	0.338	0.714
	داخل المجموعات	551.008	113	4.876		
	المجموع	554.302	115			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول التعاون وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.775)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف الدراسي لديهم مستوى منخفض من التعاون، مثل ندرة طلب مساعدة الطرف الآخر للتوصل إلى حل، وندرة مشاركة المشكلة مع الشخص الآخر حتى يمكن حلها.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول التسوية والانسحاب وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (1.786)، (0.338) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف الدراسي يستخدمون إستراتيجية التسوية والانسحاب لإدارة الصراع بدرجة متقاربة.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول المنافسة والتجنب وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (3.744)، (4.932) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللكشف عن دلالات الفروق الإحصائية حول المنافسة والتجنب تم استخدام اختبار شيفيه (Schefea)، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (20)

نتائج اختبار شيفيه (Schefea) للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث حول أساليب إدارة الصراع وفقاً لمتغير الصف الدراسي

البُعد	المتوسط الحسابي	الصف الدراسي	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر
المنافسة	6.25	العاشر		1.600**	0.875
	4.65	الحادي عشر			-0.725
	5.37	الثاني عشر			
التجنب	6.95	العاشر		-0.891	-1.333**
	7.85	الحادي عشر			-0.441
	8.29	الثاني عشر			

(**) دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف العاشر والصف الحادي عشر حول المنافسة لصالح طلبة الصف العاشر. وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة الصف العاشر يستخدمون إستراتيجية المنافسة لإدارة الصراع بدرجة كبيرة بالمقارنة مع طلبة الصف الحادي عشر، مثل السعي إلى متابعة أهدافهم، وبذل الجهد للوصول إلى غاياتهم، وقد انعكس ذلك على استجاباتهم حول هذا البعد. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الثاني عشر والصف العاشر حول التجنب لصالح طلبة الصف الثاني عشر. وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة الصف العاشر يستخدمون إستراتيجية التجنب لإدارة الصراع بدرجة كبيرة بالمقارنة مع طلبة الصف الثاني عشر، حيث يستخدمون التجنب في بعض المواقف التي يكون التجنب فيها نوعًا من الحكمة والتفاوض، مثل محاولة تهدئة مشاعر الآخرين والحفاظ على العلاقات بينهم، وطرح جميع المخاوف والقضايا على الفور.

جدول (21)

نتائج اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث حول أساليب إدارة الصراع وفقاً لمتغير التخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
المنافسة	علمي	82	5.87	2.6	4.620	114	0.019
	أدبي	34	3.97	3.1			
التعاون	علمي	82	4.31	1.6	3.143	114	0.031
	أدبي	34	5.70	1.7			

التسوية	علمي	82	6.25	1.6	1.134	114	0.259
	أدبي	34	6.64	1.8			
التجنب	علمي	82	7.76	2.0	0.804	114	0.423
	أدبي	34	7.41	2.4			
الانسحاب	علمي	82	4.78	2.0	1.082	114	0.282
	أدبي	34	5.26	2.6			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول المنافسة وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي) لصالح علمي، حيث بلغت قيمة "ت" (4.620) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة التخصص العلمي يستخدمون إستراتيجية المنافسة بدرجة كبيرة بالمقارنة مع طلبة الصف الأدبي، حيث يحرصون دائماً على تحديد أهدافهم والسعي لتحقيقها، حيث يطمح طلبة التخصص العلمي إلى الالتحاق بكليات القمة مثل الطب والهندسة وغيرها، لذلك يكون مستوى المنافسة لديهم أعلى من طلبة الصف الأدبي، وقد انعكس ذلك على استجاباتهم حول هذا البعد.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول التعاون وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي) لصالح أدبي، حيث بلغت قيمة "ت" (3.143) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة التخصص الأدبي يستخدمون إستراتيجية التعاون لإدارة الصراع بدرجة أكبر من طلبة التخصص العلمي.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول التسوية والتجنب والانسحاب وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، حيث بلغت قيم "ت" (1.134)، (0.804)، (1.082) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف التخصص يستخدمون إستراتيجية التسوية والتجنب والانسحاب بدرجة متقاربة.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع: هل يمكن التنبؤ بمستوى حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين من خلال ذكائهم الانفعالي؟

تم الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation coefficient، ويوضح ذلك الجداول التالية.

جدول (22)

معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي وحل المشكلات الاجتماعية

المتغير	الذكاء الانفعالي						
	الكفاءة الشخصية	الكفاءة الاجتماعية	كفاءة إدارة الضغوط	الكفاءة التكيفية	كفاءة المزاج العام	كفاءة الانطباع الإيجابي	الذكاء الانفعالي ككل
حل المشكلات الاجتماعية	0.502**	0.328**	0.420**	0.316**	0.500**	0.246**	0.514**

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكلٍ من: الكفاءة الاجتماعية (ر= 0.502)، كفاءة المزاج العام (ر= 0.500). وتوجد علاقة متوسطة موجبة دالة إحصائياً بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكلٍ من: الكفاءة الاجتماعية (ر= 0.328)، كفاءة إدارة الضغوط (ر= 0.420)، الكفاءة التكيفية (ر= 0.316). وتوجد علاقة ضعيفة موجبة دالة إحصائياً بين كفاءة الانطباع الإيجابي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ر= 0.246). وقد يرجع ذلك إلى أن قدرة الفرد على الفهم الواضح للانفعالات والتعرف على مشاعره وانفعالاته والتمييز بين هذه الانفعالات وضبطها والتحكم فيها ومواجهة المشاعر السلبية التي تنتج عن ضغوط الحياة ومشكلاتها والتعامل معها، وتساعد إدارة الانفعالات الفرد على التفكير الموضوعي الفعال التي يساعده بدوره في حل المشكلات المواكبة لحركة تفاعله مع نفسه والآخرين والبيئة الاجتماعية الحاضنة لهذا التفاعل، لأن دون حل الفرد لهذه المشكلات يظل الموقف ضاغطاً على مشاعره، فيبدأ بإدارة ضغوطه بدلاً من إدارة مشاعره ومستقبله. وأشار السمادوني (2007) إلى أن الضعف في إدارة الانفعالات يؤدي إلى الضعف في التوجه الإيجابي نحو المشكلة، مثل الميل للتسويف والاستجابة الاندفاعية، حيث يتجنب الأفراد التعامل مع المشكلات بشكل مباشر، وبدلاً من ذلك فإنهم يركزون على ردود أفعالهم الانفعالية تجاه المواقف، ونتيجة لذلك تستمر المشكلات على الأرجح في كامل قوتها أو تزداد سوء، والطلبة ذوي المشاعر الإيجابية العالية تكون نظرتهم للمشكلات نظرة إيجابية كون مشاعرهم إيجابية بوجه عام؛ أما الطلبة الذين يتمتعون بدرجة عالية من المشاعر السلبية تكون نظرتهم سلبية لأنفسهم وللآخرين، ويفسرون المشكلات والمواقف من منظور سلبي، وتكون مشاعرهم سلبية بوجه عام، فالفرد الذي لديه قدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح لأي موقف أن يؤثر على حالته المزاجية (كالسعادة والرضا عن الذات)، كما يركز على أفعاله وما الذي يجب أن يقوم به، كما يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية.

كما توجد علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين الذكاء الانفعالي ككل والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ر= 0.514). وتتفق نتائج البحث الحالي مع بعض الدراسات التي توصلت إلى

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والقدرة على حل المشكلات مثل دراسة كلٍ من: (Bastion, 2005)، عيسى (2012)، أبو زيتون (2014)، وقدوري ولحسن (2017). وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة زمزمي (2011) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة موجبة بين الذكاء الوجداني (الكفاءات الشخصية – الاجتماعية – التكيفية – إدارة الضغوط – المزاجية العامة) والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية. وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة (Paul – Eduard & Reshmi, 2006) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وحل المشكلات الاجتماعية.

كما استخدم الباحثون أيضاً تحليل الانحدار للتعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، ويوضح ذلك الجداول التالية:

جدول (23)

نتائج تحليل الانحدار بين الذكاء الانفعالي كمتغير مستقل وحل المشكلات الاجتماعية كمتغير تابع

معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري
0.514[a]	0.264	0.070	0.1434

يتضح من الجدول (28) أن الذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين يؤثر على حل المشكلات الاجتماعية، حيث بلغ مربع معامل الارتباط (0.264)، ويوضح الجدول (29) الدلالات الإحصائية لمعاملات الانحدار.

جدول (24)

معاملات الانحدار بين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لحل المشكلات الاجتماعية

معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
B	الخطأ المعياري	Beta		
3.652	0.073		5.548	**0**.001
0.112	0.017	0.514	4.148	**0**.003

يتضح من الجدول (29) أنه يمكن استخدام الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، حيث بلغت قيمة "ت" (11.115)، ومستوى دلالتها (0.000)، ويمكن استخدام الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي في التنبؤ بالدرجة الكلية لحل المشكلات الاجتماعية من خلال المعادلة التالية:

$Y = a + b * X$، حيث: $Y = (0.073) + (0.017) * X$

a: ثابت.

b: ميل الانحدار للمتغير التابع على المتغير المستقل.

Y: حل المشكلات الاجتماعية.

X: الذكاء الانفعالي.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس: هل يمكن التنبؤ بمستوى حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين من خلال أساليب إدارة الصراع؟

تم الكشف عن العلاقة بين أساليب إدارة الصراع وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation coefficient، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (25)

معاملات الارتباط بين أساليب إدارة الصراع وحل المشكلات الاجتماعية

المتغير	أساليب حل الصراع				
	المنافسة	التعاون	التسوية	التجنب	الانسحاب
حل المشكلات الاجتماعية	0.522**	0.168**	0.314**	0.504**	0.115**

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكلٍ من: المنافسة (ر= 0.522)، التجنب (ر= 0.504). وتوجد علاقة متوسطة موجبة دالة إحصائياً بين حل المشكلات الاجتماعية والتسوية (ر= 0.314). وتوجد علاقة ضعيفة موجبة دالة إحصائياً بين حل المشكلات الاجتماعية وكلٍ من: التعاون (ر= 0.168)، الانسحاب (ر= 0.115). كما استخدم الباحثون أيضاً تحليل الانحدار للتعرف على العلاقة بين أساليب إدارة الصراع وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، ويوضح ذلك الجداول التالية:

جدول (26)

نتائج تحليل الانحدار بين أساليب إدارة الصراع كمتغير مستقل وحل المشكلات الاجتماعية كمتغير تابع

معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري
0.467[a]	0.218	0.048	0.1268

يتضح من الجدول 31 أن أساليب إدارة الصراع للطلبة الموهوبين تؤثر على حل المشكلات الاجتماعية، حيث بلغ مربع معامل الارتباط (0.218)، ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (27)

معاملات الانحدار بين الدرجة الكلية لأساليب إدارة الصراع والدرجة الكلية لحل المشكلات الاجتماعية

معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
B	الخطأ المعياري	Beta		
9.939	0.087		4.612	0.001
0.109	0.021	0.327	2.539	0.012

يتضح من الجدول 32 أنه يمكن استخدام أساليب إدارة الصراع في التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، حيث بلغت قيمة "ت" (4.612)، ومستوى دلالتها (0.001)، ويمكن توضيح ذلك من خلال المعادلة التالية:

Y= a +b *X، حيث: Y= (0.087)+ (0.021) *X

a: ثابت.

b: ميل الانحدار للمتغير التابع على المتغير المستقل.

Y: حل المشكلات الاجتماعية.

X: أساليب إدارة الصراع.

كما استخدم الباحثون أيضاً تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للكشف عن الأثر النسبي لكل أسلوب من أساليب إدارة الصراع على حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (28)

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي للكشف عن الأثر النسبي لكل أسلوب من أساليب إدارة الصراع (المنافسة- التجنب- التسوية- التعاون- الانسحاب) على حل المشكلات الاجتماعية

	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط المعدل	B	Beta	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ثابت				1.980		19.178	0.000
التسوية	0.312[a]	0.097	0.119	0.035	0.116	2.218	0.017
التجنب	0.564[a]	0.318	0.311	0.048	0.225	5.768	0.012

المنافسة	0.719[a]	0.517	0.447	0.066	0.327	7.261	0.001

يتضح من الجدول (33) أن هناك ثلاثة متغيرات مستقلة على الترتيب (المنافسة، التجنب، والتسوية) لها أثر على حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها أقل من (0.05)، وبذلك تكون معادلة التنبؤ بحل المشكلات الاجتماعية بدلالة المعاملات المعيارية هي:

$$y=1.980+0.066x_1+0.048x_2+0.035x_3$$

حيث أن: x_1 تمثل تقدير المستجيب على فقرات المنافسة، وx_2 تقدير المستجيب على فقرات التجنب، وx_3 تقدير المستجيب على فقرات التسوية. وقد بلغ معامل الارتباط المتعدد لها (0.719) بنسبة تباين مفسر (0.517) التي تدل على أن (المنافسة، التجنب، والتسوية) أسهمت مجتمعة بنسبة (0.517%) من التباين في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين.

وقد تبين أن أكثر المتغيرات لها قدرة تنبؤية في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين هو المنافسة بنسبة (44.7%) وبتأثير موجب، يليه التجنب بنسبة (31.1%) وبتأثير موجب، ثم التسوية بنسبة (11.9%) وبتأثير موجب. وقد أشار الدحدوح (2017) إلى أن أساليب إدارة الصراع تسهم في حل بعض المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته، خاصة التي تكون خلال المرحلة الأخطر من حياة الفرد وهي فترة المراهقة. وأشار (Michael& Scott, 2006) إلى أن الهدف الأساسي من إستراتيجيات إدارة الصراع هو مساعدة الأفراد لكي يكونوا منتجين ومتسامحين، وغير عدائيين ولديهم القدرة على التحمل.

توصيات البحث:

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، توصي الباحثون بما يلي:

- تعليم مهارات الذكاء الانفعالي لجميع الطلبة لارتباطها بالتكيف الاجتماعي والنجاح في الحياة.
- اعتماد تدريب الطلبة على مهارات الذكاء الانفعالي كجزء من البرنامج التعليمي، بحيث يتم اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لضمان ذلك.
- تأهيل المعلمين وتدريبهم على تعليم مهارات الذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين من خلال إعداد برامج ودورات أو ورش عمل تتضمن التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي وكيفية تعليمها للطلبة الموهوبين.
- تضمين المناهج الدراسية تدريبات وممارسات كافية عن كيفية التعرف على الانفعالات، والتمييز بينها، وتكثيف ذلك بشكل خاص في المناهج الدراسية للطلبة.

- توجيه أنظار التربويين العاملين في وزارة التربية إلى أهمية الذكاء الانفعالي في تعليم وتعلُم الطلبة واعتماده كعنصر من عناصر الأهداف التعليمية.
- إجراء المزيد من الندوات الثقافية حول الذكاء الانفعالي، والاستعانة بالمؤسسات الإعلامية لنشر الوعي العلمي والثقافي حول أهمية الذكاء الانفعالي في نجاح الأفراد بشكل عام، والطلبة الموهوبين والعاديين سواء في التعليم المدرسي أم الجامعي.
- تكليف الطلبة الموهوبين بالقيام ببعض الخدمات للمجتمع المحلي لتوثيق الصلة بينهم وبين المجتمع وتنمية روح المواطنة الصالحة.
- توفير البيئة المدرسية التي تؤكد على الألعاب الجماعية، والمناقشة الجماعية، والرحلات، والعمل الجماعي، والتعلم التعاوني، بما يرفع كفاءة الطلبة الشخصية.
- رعاية الأنظمة الاجتماعية والتربوية التي تعزز الذكاء الانفعالي لدى الطلبة في مدارس الموهوبين خاصةً ومدارس العاديين عامةً.
- إنشاء علاقات طلابية بين الطلبة الموهوبين في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت لتعميق التفاعل وزيادة الخبرات، وتنمية التعاون والعمل بروح الفريق.
- تعزيز وتعميق مناهج الموهوبين بما يشمل دورهم في تحقيق المواطنة الصالحة والانفتاح على الإنسانية.
- تعميق فهم الطلبة الموهوبين لإستراتيجيات/ أساليب إدارة الصراع المختلفة ومزايا وسلبيات كل منها، وتعريفهم بالمواقف التي يمكن فيها استخدام الإستراتيجية المناسبة.
- زيادة فهم الطلبة الموهوبين وتوعيتهم بأهمية القيم ودروها في الحد من الصراع، وماله من آثار ونتائج إيجابية وسلبية على مستوى الفرد والجماعة والمجتمع.

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصل إليه البحث الحالي يقترح الباحثون إمكانية إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسة حول القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة مع عينات أخرى تختلف عن عينة البحث الحالية.
- بناء برنامج إرشادي قائم على مهارات الذكاء الانفعالي لتنمية القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينات مختلفة.

- دراسة الفروق في الذكاء الانفعالي للدرجة الكلية والأبعاد وفق النوع والمستوى الدراسي في المرحلتين الثانوية والجامعية، والقيام بدراسة تتبعية لتطور الذكاء الانفعالي في المراحل التعليمية الثلاث.
- إجراء دراسة حول النسق القيمي وأساليب إدارة الصراع لدى الطلبة في المرحلة الثانوية والجامعية.

قائمة المراجع:

إبراهيم، ريهام شوقي (2008). أثر المتغيرات الفردية وتصرفات جماعة العمل في تشكيل إستراتيجيات إدارة الصراع، دراسة تطبيقية على مديريات الخدمة الحكومية بمدينة طنطا *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التجارة، جامعة طنطا، مصر.

أبو زيتون، جمال عبد الله (2010). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، 11(4)، 13-43.

أبو زيتون، جمال عبد الله (2014). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين والملتحقين في المدارس الخاصة بالمتفوقين، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 11 (2) 193- 217.

أبو زيتون، جمال عبدالله سلامة وبنات، سهيلة محمود صالح (2010). التكيف النفسي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، 11(2)، 39-64.

أحمد، سهير كامل (2001). *سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة*. ط2، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

البداوي، تغريد كايد محمد (2013). العلاقة بين الذكاء الانفعالي وواقعية الانجاز لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد العزيز للتميز في الاردن *(رسالة دكتوراه غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة الزعيم الأزهري، السودان.

بن غربال، سعيدة (2015). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني، دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة محمد خيضر- بسكرة *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجزائر.

بنات، سهيلة محمود وبخيت، ضياء الدين سالم (2015). أساليب حل الصراعات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المراكز الريادية، *مجلة جامعة الخليل للبحوث: العلوم الإنسانية*، 10(1)، 1-20.

جابر، سعاد (2008). *الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة بلا حدود*. الأردن، دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

الجراح، عبد الناصر ذياب وعاصلة، وائل محمد (2016). الذكاء الاجتماعي وإستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين وذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 43 (5)، 1915 -1935.

الجراح، عبد الناصر وأبو نمر، أحلام (2014). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المقبولين والمرفوضين اجتماعياً في المدارس التابعة لمنطقة الجليل الأسفل، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 28 (2)، 398 – 430.

جلال، أحمد سعد (2008). *الاختبارات والمقاييس النفسية*. مصر، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

الجميلي، علي عليج حفتر (2009). أثر التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، 8 (4)، 37 – 65.

جولمان، دانييل (2000). *الذكاء العاطفي*. ترجمة: ليلى الجبالي، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

الحجري، محمد بن راشد بن سعيد (2013). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى العاملين في الوظائف الدينية بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

حمام، راوية عبد الرحمن (2013). فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة العليا *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الحيلة، محمد محمود (2002). *طرائق التدريس وإستراتيجياته*. الإمارات، دار الكتاب الجامعي.

الخليل، عبد الحميد (2005). تأثير مهارات الذكاء العاطفي على أداء القيادات الإدارية، دراسة تطبيقية *(رسالة دكتوراه غير منشورة)*. كلية التجارة، جامعة قناة السويس، بورسعيد، مصر.

رزق الله، رندة (2006). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي، دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي *(رسالة دكتوراه غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

زمزمي، عواطف أحمد (2011). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أم القرى، (11)، 74 – 166.

الزيات، فتحي (2001). *علم النفس المعرفي: دراسات وبحوث*. المنصورة، مصر، دار النشر للجامعات.

زيتون، كمال عبد الحميد (2005). *التدريس نماذجه مهاراته*. القاهرة، مصر، عالم الكتب.

السمادوني، السيد إبراهيم (2007). *الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، تنميته*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

سنغ، داليب (2003). *الذكاء الانفعالي في العمل*. ترجمة عبد الحكيم الخزامي، القاهرة، دار الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

الشهري، سلطان حسن (2008). المناخ التنظيمي وأساليب إدارة الصراع في المدارس الثانوية بالطائف والعلاقة بينهما من وجهة نظر المديرين والمعلمين *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

طه، أحمد جمال (2012). علاقة الذكاء الانفعالي بإستراتيجيات إدارة الصراع لدى المتفوقين دراسياً *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

الطيب، مصطفى عبد العظيم والمعلول، محفوظ محمد (2016). التجربة الليبية لرعاية الموهوبين والمتفوقين، *المجلة الجامعة*، 18(3)، 51-76.

العتوم، عدنان يوسف وعلاونة، شفيق فلاح والجراح، عبدالناصر ذياب وأبو غزال، معاوية محمود (2014). *علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق*. ط5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة.

عثمان، فاروق السيد، وعبد السميع، محمد (2001). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه، *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (52)، 32-50.

العزة، سعيد حسني (2002). *المدخل إلى التربية الخاصة*. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

علوان، مصعب شعبان (2009). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العميان، محمود سليمان (2013). *السلوك التنظيمي في مؤسسات الأعمال*، عمّان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

عيسى، هاجر أحمد وعثمان، أحمد عبدالرحمن والمغازي، إبراهيم محمد (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد، *مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد*، مصر، (12)، 824-848.

قدوري، رابح ولحسن، ذبيحي (2017). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانويتي هواري بو مدين وبرهوم الجديدة بالمسيلة، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 2 (1)، 94 – 117.

القذافي، رمضان (2011). *رعاية الموهوبين والمبدعين*. ط2، الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

كلارك، باربرا (2013). *تنمية الموهبة*. ترجمة: عبير محمد العموري، القاهرة: دار الفكر.

كمال، طارق (2007). *سيكولوجية الموهبة والإبداع*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

الكيكي، محسن محمود (2010). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتميزين، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، نينوي، العراق، 10 (2)، 1-23.

محمد، أشرف السعيد (2011). أثر أساليب مديري مدارس التعليم العام لإدارة الصراع التنظيمي على سلوك مواطنة المعلمين، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، مصر، 1 (76)، 81 – 119.

مختار، حازم محمد أحمد (2016). التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز ولاية الخرطوم المرحلة الثانوية *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

مرزوق، ابتسام يوسف (2011). إستراتيجيات إدارة الصراع التي يتبعها مديرو مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

معمرية، بشير (2009). *بحوث ودراسات نفسية في الذكاء الوجداني – الاكتئاب – اليأس – قلق الموت – السلوك العدواني – الانتحار*. مصر، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

معوض، خليل (2002). *قدرات وسمات الموهوبين*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

المومني، رندة موسى والمجالي، عرين عبد القادر والربضي، وائل منور وسالم، رفقة خليف (2015). مستوى أبعاد الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين والعاديين في ضوء متغير الصف الدراسي في محافظة عجلون في الأردن: دراسة مقارنة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، مصر، (16)، 245-262.

المومني، عبد اللطيف ودعوم، حامد (2012). أثر المساندة الاجتماعية والمستوى الدراسي في القدرة على حل المشكلات لدى عينة من طالبات جامعة البلقاء التطبيقية، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 9 (1)، 29 -54.

الهاشمي، عبد الرحمن (2007). *إستراتيجيات حديثة في فن التدريس*. عمان، الأردن، دار الشروق.

Afzalur، R. & clement, P. (2002). A Model of emotional intelligence and conflict management strategies: a study in seven countries, *International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), 302 – 326.

Alabbasi, A.M., Ayoub, A., Zeglar, A. (2020). Are Gifted Students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis, *High Ability Studies*, 14(1) 3-14.

Al-Hamdan, N.S., Al-Jasim, F.A.& Abdulla, A.M. (2017). Assessing the Emotional Intelligence of Gifted and Talented Adolescent Students in the Kingdom of Bahrain, *Roeper Review*, 39(2), 132-142.

Andre, C. (2010). *Exploring the Relationship styles* (Doctor of philosophy). the faculty of the Graduate school at the University of North Carolina.

Antonietti, A., Ignazi, S.& Perego, P. (2000). Meta CognitiveKnowledge about Problem – Solving methods, *British Journal of Educational psychology*, 70(1), 1-16 .

Bagshow, M., (2000). Emotional intelligence – training people to be affective so they can be effective, *Industrial and Commercial Training*, 32(2), 61-65.

Bar –On, R., Brown, J. Kirkcalady, B., theme, E. (2000). Emotional Expression and implications for occupational stress: An Application of the Emotional Quotient inventory (EQ- I), *Personality and Individual Differences,* 28(1), 1107-1118.

Bennett, L.L., (2009). *Emotional intelligence on over view and application in business* (Master thesis). university of Alaska Anchorage.

Boyatzis, R., Goleman, D., Rhee, K.S. (2000). *Clustering competence in emotional intelligence insights from the emotional competence inventory*, in: Bar – On & J. Parker (Eds). The Handbook of Emotional intelligence. sam Francisco Awiley company.

Chan, D.W. (2005). Emotional Intelligence, Social Coping, and Psychological Distress among Chinese Gifted Students in Hong Kong, *High Ability Studies*, 16(2), 163-178.

Chan, D.W. (2007). Leadership Competencies among Chinese Gifted Students in Hong Kong: The Connection with Emotional Intelligence and Successful Intelligence, *Roeper Review*, 29(3), 183-189.

Chan. D.W. (2005). SELF – perceived creativity, family hardiness, and Emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong, *Journal of Secondary Gifted Educational*, 6 (2-3), 47 – 56.

Clark, B. (2007). *Growing up gifted*. 7th edition, Columbus, OH: Charles E. Merrill publishing company.

Cormier, S., Nurius, P.& Osborn, C. (2009). *Interviewing and ChangeStrategies for Helpers: Fundamental Skills and Cognitive BehavioralInterventions*. Casebound, USA.

Elke, F. (2015). Problem-solving strategies and giftedness, *Master thesis*, Department: Instructional technology, University of Twente.

Gizem, S.S. (2012). Determination of the problem solving level of gifted/talented students, *International Online Journal of Primary Education*, 1(1), 31-36.

Jonassen, D.H. (2003). *Learning to Solve Problems: An InstructionalDesign Guide*. Pfeiffer products.

Leonard, B.C & Kevin, H. (2008). *Emotional intelligence. www. Beyond group in stripes*, Available online at: org/docs/us/B%20 Emotional %20 intelligence. Doc.

Maurice, E. (2004). The connection Between Social – Emotional Learning and Learning Disabilities impactions for intervention, *Learning Disabilities Maurice*, 27 (1), 53.

Mayer, J., Salovey, P. (1993). The intelligence of Emotional intelligence*, Journal of Intelligence*, 17, 433-442.

Mayer, J., Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence*?. In Salovey, P& style, D (ed). Emotional development and emotional intelligence, Educational implication, NY. Basic books.

Michael, S., Scott, D. (2006). The Bridge- New Civil Society and Conflict Management Strategy, *Mercy Corps Civil Society& Conflict Management Team Newsletter*, 7(3).

Robbins, S.& Decenzo, D.A. (2004). *Fundamentals of Management: Essential Concepts and Applications.* Fourth Edition, New Jersey, Prentice Hall.

Robbins, S.P. (2001). *Organizational Behavior*. New Jersey, Prentice Hall.

Robinson, N. (2006) *Gifted education communicator* (California Association for the Gifted) counseling issues for gifted students: more issues? special issues?, University of Washington, capable@u.washington.edu.

Seon-Young, L.& Paula, O. (2006). The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents, *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67.

Takaoka, R.& Okamoto, T. (1994). The method to Acquire the strategic knowledge on problem solving, *proccedings of ED.Media world conference on Educational Multimedia and Hypermedia Vancouver, British Columbia, Canada, June 25-30.*

Williams, I.A., (2011). *Conflict management style and jobs satisfaction by organizational level and status in a private university*, (PH.D. Thesis). faculty of the school of Business and technology management, North central university.

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I.; Matthews, G.& Roberts, R.D. (2005). Assessing Emotional Intelligence in Gifted and Non-Gifted High School Students: Outcomes Depend on the Measure, *Intelligence*, 33(4), 369-391.

تحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها

Challenges of the e-learning management system in public education in the State of Kuwait in light of the Coronavirus (COVID-19) crisis and its aftermath

د. تهاني صالح العنزي- د. صفوت حسن عبد العزيز- أ. عدنان جمال- أ. ناصر المطيري- أ. أحمد فاروق مسعود- أ. آمنة المؤمن- أ. هيا الطليحي- أ. فاطمة جاسم

إدارة البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت، وتحديد الإجراءات اللازمة لمواجهة تلك التحديات في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات من استبانة تم تطبيقها إلكترونياً على عينة مكونة من (2285) معلماً ومعلمة في التعليم العام بدولة الكويت في العام الدراسي 2021/2020م. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت يواجه تحديات في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها، وهي تحديات يمكن تجاوزها والتغلب عليها عندما يتم مجابهتها، وجاءت هذه التحديات بالترتيب التالي: تحديات خاصة بإدارة الاتصال والتواصل، تليها تحديات خاصة بإدارة أنشطة التقويم والاختبارات والواجبات، ثم تحديات خاصة بإدارة المادة التعليمية والمناهج، وأخيراً تحديات خاصة بإدارة المستخدمين (مدير المدرسة، المعلمين، الطلبة، الإداريين). وأظهرت النتائج أن هناك تحديات جاءت متوافقة مع النظام، وتمت مواجهتها وتجاوزها والتغلب عليها خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2021/2020م. كما بينت نتائج الدراسة أن التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها تختلف باختلاف المتغيرات التالية: المنطقة التعليمية، والمرحلة التعليمية، والجنس، والوظيفة، والخبرة العملية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من الإجراءات التي من شأنها تدعيم مواجهة تحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام وتجاوزها والتغلب عليها.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني عن بُعد، نظام إدارة التعلم الإلكتروني، فيروس كورونا (covid-19).

Abstract: The study aimed to identify the challenges facing the e-learning management system in public education in the State of Kuwait, and to identify the necessary procedures to meet these challenges in light of the Corona virus infection crisis (COVID-19) and its aftermath. The study used the descriptive analytical approach, and data was collected from a questionnaire conducted It was applied electronically to a sample of (2285) male and female public education teachers in the State of Kuwait in the academic year 2020/2021. The results of the study concluded that the e-learning management system in public education in the State of Kuwait faces challenges in light of the Coronavirus (COVID-19) crisis and its aftermath, and these challenges can be overcome and overcome when confronted. These challenges came

in the following order: challenges related to managing communication and communication, followed by challenges related to managing assessment activities, tests and assignments, then challenges related to managing educational material and curricula, and finally challenges specific to managing users (school principal, teachers, students, administrators). The results showed that there were challenges that were compatible with the system, and that were faced, overcome and overcome during the first semester of the academic year 2020/2021. The results of the study also showed that the challenges facing the e-learning management system in public education in the State of Kuwait in light of the Corona virus (COVID-19) crisis and its aftermath vary according to the following variables: educational region, educational stage, gender, occupation, and work experience. The results of the study reached a set of measures that would support, overcome, and overcome the challenges of the e-learning management system in general education.

Keywords: distance e-learning, e-learning management system, corona virus (covid-19).

المقدمة:

عندما دقت أجراس الإنذار للتحذير من تفشي فيروس كورونا المستجد (**COVID-19**)، لم يكن أحد يتصور أن هذه الأجراس تدق لتخبر الناس أن العالم قبل كورونا لن يعود كما كان، وأننا نودع عصراً، ونستقبل عصراً جديداً، لقد انتهى عصر، وبدأت ملامح عصر آخر! عصر جديد بمفاهيم عصرية جديدة، يستهدف التعلم وليس التعليم، ويقوده العلم وليس الاقتصاد، والعلماء والمبدعون دون غيرهم، والتحدي الماثل أمام الجميع اليوم، بلا استثناء يتركز في الحد من الآثار السلبية لهذه الجائحة على التعلُّم والتعليم ما أمكن، والاستفادة من هذه التجربة لتحسين التعلُّم وتطويره.

ولقد أشارت دراسة (عبد العال،2020) إلى أن أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) على الرغم من شموليتها وشدة خطورتها واتساعها، فما هي إلا أحد التحديات التي تواجهها المؤسسات التعليمية، حيث سلط فيروس كورونا(COVID-19) في الأشهر القليلة الماضية الضوء على الأساليب التي تعاملت من خلالها إدارة المؤسسات التعليمية التي وصل إليها الفيروس مع التحدي القائم أمامها، وكشف حقيقة طبيعة الأنظمة الإدارية لكل من هذه المؤسسات، حيث كان الفيروس بمثابة امتحان لقدرة حكومات العالم الواقعية على إدارة الأزمة، وكيفية التعامل مع تأثيراتها المختلفة، مما ترتب عليه قيام المؤسسات التعليمية في الوقت الحالي بمحاولات جادة لتعديل وتغيير أساليبها التقليدية في الإدارة إلى استخدام أساليب إدارية معتمدة أكثر على تكنولوجيات المعلومات.

وحتى لا تصبح أزمة التعلم في ظل انتشار مرض كوفيد-19 كارثة تمس جيلاً كاملاً فإن الأمر يتطلب اتخاذ إجراءات عاجلة من جانب المجتمع، فالتعليم ليس فقط حقاً أساسياً من حقوق الإنسان، فالتعليم منفعة مشتركة عالمية ومحرك رئيسي للتقدم على صعيد أهداف التنمية المستدامة، باعتباره الأساس الذي ترتكز إليه المجتمعات

السلمية العادلة والقائمة على المساواة والشاملة للجميع، وحينما تنهار نظم التعليم، لا يصبح بالإمكان الإبقاء على السلام وعلى مجتمعات مزدهرة ومنتجة (الأمم المتحدة،2020).

ومع كل أزمة تأتي تحديات وفرص عميقة للتحول، وقد أظهرت أزمات التعليم السابقة أنه من الممكن إعادة البناء بشكل أفضل، والدرس المستقبلي لنظم التعليم في العالم هو أن تعمل بمرونة عالية، والتنبؤ بسيناريوهات المستقبل، بما فيها الأوبئة، والكوارث الطويلة والشاملة الآثار، وتعليم مهارات حل المشكلات وإدارة الأزمات ومهارات التفكير ومهارات التواصل، فهي من أهم الركائز لأي تعليم يريد النجاح، ولا بد أن يستهدف مواطناً تقنياً، مرناً، مبدعاً، قادراً على حل المشكلات، والتواصل بكافة الوسائل، فالتعليم لن يقف عند حدود، ولن يتوقف عند غياب الطلاب عن المدارس بل يستطيع التغلب على اعتبارات الوقت والمكان والأدوات والجوائح والأزمات (قناوي،2020).

لقد كان التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني (E-Learning) بديلاً طال الحديث عنه والجدل حول ضرورة دمجه في العملية التعليمية؛ خاصة بعد أن تأثرت العملية التعليمية بشكل مباشر بتطور تكنولوجيا "الذكاء الصناعي" (Artificial Intelligence) و"إنترنت الأشياء" (Internet of Things)، وكذلك ثورة تكنولوجيا المعلومات التي اقتحمت معظم أشكال حياة الإنسان وأصبحت جزءاً أصيلاً منها، وهذا التطور الهائل في مجال الحاسب الآلي، والمعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات أدى إلى ثورة تقنية أثرت على مصادر المعلومات وإدارتها كماً وكيفاً؛ وبالرغم من ذلك فإن وجود المحتوى الإلكتروني لا يعني بالضرورة القدرة على الاستفادة من المعلوماتية المعاصرة وتقنياتها، فأي محتوى إلكتروني يحتاج إلى إدارة فاعلة تستطيع حفظه، وتصنيفه، وتشغيله واسترجاعه (الخطيب،2020).

وهذا ما أكدته دراسة (السعدي،2014) حيث بينت أن أهم التحديات التي تواجهها المنظومات التربوية التعليمية التقليدية هي تقديم التعليم الإلكتروني بطرق تقليدية لا تتفق مع طبيعة هذا التعلم الإلكتروني، فلا بد أن يكون هناك تكامل بين التعلم الإلكتروني ونظم إدارة هذا التعلم؛ لذلك يتطلب التعلم الإلكتروني وجود نظام لإدارة التعلم الذي يوفر الاتصال بين جميع أطراف المنظومة التربوية، وهذا يتم من خلال نظم إدارة تعلم إلكترونية تتكفل بالتنظيم المطلوب لتحقيق الجودة في التعلم الإلكتروني، وهي ما يطلق عليها" نظم إدارة التعلم الإلكترونية".

أي أن أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني هي التي تعمل كمساعد ومعزز للعملية التعليمية، بحيث يضع المعلم المواد التعليمية من مقررات واختبارات، ومصادر في موقع النظام، كما أن هناك غرف الدردشة والحوار وملفات إنجاز إلكترونية وغيرها من الأنشطة الإلكترونية الداعمة للمواد الدراسية (الجربوي،2010).

وقد أوضحت دراسة (Cavus,2010) أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني يتيح توصيل المادة العلمية، وتتبع التعلم، وتصميم الاختبارات والأنشطة التعليمية التي تثري العملية التعليمية، وكذلك التواصل وعمليات التسجيل والجداول الدراسية، لذا يعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني نظاماً متكاملاً لإدارة العملية التعليمية كلياً أو جزئياً عبر

الإنترنت، ويشمل إدارة المقررات، وأدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن، وإدارة الاختبارات والواجبات، والتسجيل في المقررات، ومتابعة الطالب.

وتنقسم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني من حيث المصدر إلى أنظمة إدارة تعلم مفتوحة المصدر وهي التي يتم استخدامها مجاناً مثل نظام المودل Moodle، والقسم الثاني أنظمة إدارة تعلم مغلقة المصدر ويطلق عليها (الأنظمة التجارية) وهي التي تملكها شركة ربحية ولا تسمح باستخدامها إلا بترخيص مثل بلاك بورد Blackboard (الحربي،2006).

لقد ألقت أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) بظلالها على قطاع التعليم العام في دولة الكويت؛ إذ دفعت المدارسَ والمؤسسات التعليمية لإغلاق أبوابها تقليلاً لفرص انتشاره، وهو ما أثار قلقا كبيراً في المجتمع الكويتي، ولا سيما الطلبة المتأهبين للدخول في اختبارات يعدونها مصيرية مثل اختبارات الثانوية العامة؛ وفي ظل أزمة قد تطول، ومع استمرار إغلاق المدارس، لجأت وزارة التربية إلى خيار التعليم الإلكتروني عن بُعد، لضرورة استمرار المناهج الدراسية المقررة، وسد أي فجوة تعليمية قد تنتج عن تفاقم هذه الأزمة.

وبعد صدور قراري مجلس الوزراء الكويتي رقم 60 و62 لسنة 2020م، اللذين سمحا للمدارس والمؤسسات التعليمية باستكمال الدراسة عبر وسائل التعليم الإلكتروني عن بُعد، سارعت تلك الجهات إلى تطبيق نظام التعليم الإلكتروني عن بُعد، وذلك بعد تدريب المعلمين والإداريين والمديرين والطلبة، لضمان استمرارية التعلم وفق الآليات والخطط المعتمدة من قبل وزارة التربية، وبذلك أضحى التعليم الإلكتروني مطلباً وطنياً ملحاً لجميع المدارس في دولة الكويت، وأيضاً استخدام منظومة التعليم عن بُعد عبر منصة تعليمية لكل مراحل التعليم العام الثلاث (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي) .

ويعد تطبيق هذا النظام خطوة استباقية تتماشى مع المستجدات الخاصة بمواجهة الأزمات والكوارث الطبيعية، وخلال ما يقارب الشهرين أتمت وزارة التربية عملية التعليم عن بُعد وفقاً للاحترازات الصحية ومراعاة شروط التباعد الاجتماعي، وذلك وفق منهجية عمل محددة من خلال استخدام وسائل التقنية الحديثة والتعلم الذكي وأساليب منفردة تواكب الحداثة في التعليم بعيداً عن أي عوائق زمانية أو مكانية تفرضها الظروف الحالية.

مشكلة الدراسة:

من خلال ماسبق نجد أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها، وتسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها؟

2. هل تختلف التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها باختلاف المتغيرات: المنطقة التعليمية، والمرحلة التعليمية، والجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة العلمية؟
3. ماهي الإجراءات اللازمة لمواجهة تحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها؟

أهداف الدراسة:

4. التعرف على التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها.
5. تحديد مدى اختلاف التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها باختلاف المتغيرات: المنطقة التعليمية، والمرحلة التعليمية، والجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة العلمية.
1. الكشف عن الإجراءات اللازمة لمواجهة تحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها.

أهمية الدراسة:

1) التأكيد على أهمية التعليم الإلكتروني عن بُعد، واستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني عن بُعد في التعليم العام بدولة الكويت، والذي أصبح أحد أنماط التعلم الحديثة والتي لا بديل عنها، كما أنها تواكب التقدم العلمي والتكنولوجي من خلال التكنولوجيا وتقنيات الاتصال الحديثة في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا **(COVID-19)** وما بعدها.
2) رصد آفاق التعليم الإلكتروني عن بُعد وإستراتيجيته في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها .
3) التأكيد على فاعلية النوافذ التعليمية والمنصات الإلكترونية والفصول الافتراضية لدى طلبة التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها.
4) تساهم الدراسة في تحديد تحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في مواجهة أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) مما يجعلها من الدراسات الملحة في هذا الوقت، كما تعد قاعدة ينطلق منها المخططون للتعليم الإلكتروني عن بُعد في وزارة التربية في بناء خططهم التربوية المستقبلية.
5) فتح المجال لإجراء دراسات أخرى تتناول إستراتيجيات التعلم الإلكتروني عن بُعد وأنظمة إدارة التعلم الخاصة به، وأنماط التعلم الإلكتروني وأساليب تقويمه في التعليم العام بدولة الكويت.

6) توضيح كيفية الاستفادة من توصيات الدراسة وكذلك الدراسات المقترحة لإيجاد السبل والإجراءات اللازمة التي تساعد أصحاب القرار بالوزارة في إعداد الخطط والترتيبات المناسبة لمواجهة تحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها.

حدود الدراسة :

1. **الحدود المكانية**: اقتصرت الحدود المكانية على المناطق التعليمية الست في دولة الكويت.
2. **الحدود البشرية:** اقتصرت الحدود البشرية على تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء الهيئة التعليمية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.
3. **الحدود الزمنية:** اقتصرت الحدود الزمنية على تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدارسي 2020/2021م.

مصطلحات الدراسة:

- **التعلُم الإلكتروني** (E- learning): هو نمط من التعليم يستفيد من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من كمبيوتر وشبكات محلية وعالمية وقواعد بيانات ومواقع إلكترونية وبرمجيات تطبيقية وكاميرات رقمية وأجهزة عرض معلومات وبيانات ووسائل تعليمية إلكترونية متطورة مثل السبورة الذكية والأقراص المدمجة وغيرها في توصيل وتخزين وعرض المادة التعليمية بصورة متزامنة كما في الفصول التخيلية التي تتطلب وجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت أو بصورة غير متزامنة (سلام، ومحمد، 2009).
- **أنظمة إدارة التعليم:** هي برامج مخصصة لإدارة أحداث المواقف المتعلقة بعملية التعليم والتعلم سواء كانت الصادرة عن المتعلم أو المعلم، وهي منصة لتوجيه أو مواجهة عمليات أحداث مواقف التعلم الإلكتروني (Clarey,2007).
- **نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Learning Management System, LMS) :** هو بيئة التعلم الافتراضية التي تكون عبارة عن حزم برامج متكاملة تشكل نظاماً لإدارة المحتوى المعرفي المطلوب تعلمه أو التدريب عليه وتوفر أدوات للتحكم في عملية التعلم، ويعمل نظام إدارة التعلم الإلكتروني في العادة عبر شبكة الإنترنت أو عن طريق الشبكة المحلية (Kats y,2010) . ويعرف إجرائياً أنه أحد أنظمة إدارة التعلم التي تساعد المعلم على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، كما يتيح للمعلم إمكانية إدارة المقرر بكل سهولة ويسر، وهو من الأنظمة مفتوحة المصدر حيث يحق للجميع القيام بتحميله، وتركيبه واستخدامه وتعديله وتوزيعه مجاناً.

- **تحدّيات نظام إدارة التعلم الإلكتروني:** تعرف إجرائياً أنها الصعوبات والعقبات ونقاط الضعف التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني والتي تستدعي مواجهتها والتغلب عليها دون يأس أو استسلام وذلك لبلوغ أهداف التعليم الإلكتروني عند بُعد.

الخلفية النظرية للدراسة:

فيروس كورونا (covid-19):

جائحة فيروس كورونا المستجد (بالإنجليزية: COVID-19) هي وباء يسببه فيروس كورونا المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة (بالإنجليزية: SARS-CoV-2)، وهو مرض معدٍ لم يكن هناك أي علم بوجوده وبدأ انتشاره في الصين وتحديداً في مدينة ووهان منذ شهر كانون الأول/ ديسمبر من عام 2019م. وقد أشارت (منظمة الصحة العالمية،2020) إلى أن فيروسات كورونا هي فصيلة كبيرة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، ومن المعروف أن عدداً من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر حالات عدوى الجهاز التنفسي التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (السارس)، ويسبب فيروس كورونا المُكتشف مؤخراً مرض فيروس كورونا (COVID-19).

وأشار الدليل التوعوي لمنظمة الصحة العالمية (2020) إلى أن الأعراض الأكثر شيوعاً لمرض كوفيد-19 تتمثل في: الحمى والإرهاق والسعال الجاف، وقد يعاني بعض المرضى من الآلام والأوجاع، أو احتقان الأنف، أو الرشح، أو ألم الحلق، أو الإسهال. وعادة ما تكون هذه الأعراض خفيفة وتبدأ تدريجياً، ويصاب بعض الناس بالعدوى دون أن تظهر عليهم أي أعراض ودون أن يشعروا بالمرض، ويتعافى معظم الأشخاص (نحو 80%) من المرض دون الحاجة إلى علاج خاص، وتشتد حدة المرض لدى شخص واحد تقريباً من كل (6) أشخاص يصابون بعدوى كوفيد-19 حيث يعانون من صعوبة التنفس، وتزداد احتمالات إصابة المسنين والأشخاص المصابين بمشكلات طبية أساسية مثل: ارتفاع ضغط الدم، أو أمراض القلب، أو داء السكري، وقد توفي نحو 2% من الأشخاص الذين أُصيبوا بالمرض.

وقد أوضحت (منظمة الصحة العالمية،2020) طرق انتقال العدوى بمرض كوفيد-19 عن طريق الأشخاص الآخرين المصابين بالفيروس، ويمكن للمرض أن ينتقل من شخص إلى شخص عن طريق القُطيرات الصغيرة التي تتناثر من الأنف أو الفم عندما يسعل الشخص المصاب بمرض كوفيد-19 أو يعطس، وتتساقط هذه القُطيرات على الأشياء والأسطح المحيطة بالشخص. ويمكن حينها أن يصاب الأشخاص الآخرون بمرض كوفيد-19 عند ملامستهم لهذه الأشياء أو الأسطح، ثم لمس أعينهم أو أنفهم أو فمهم. كما يمكن أن يصاب الأشخاص بمرض كوفيد-19 إذا تنفسوا القُطيرات التي تخرج من الشخص المصاب بالمرض مع سعاله أو زفيره. وقد أكدت (منظمة الصحة العالمية،2021). أن عدد الحالات المسجلة للإصابة بفيروس كورونا (كوفيد-19) في جميع أنحاء العالم حتى تاريخ 2021/3/15م بلغ (120) مليون حالة، وبلغ عدد حالات الشفاء (68.1) مليون حالة شفاء، وبلغ عدد الوفيات (2.66)

مليون حالة وفاة. كما حددت (منظمة الأمم المتحدة،2020) مجموعة من الإجراءات التي تشجع الحكومات والجهات صاحبة المصلحة على مستوى السياسات من أجل التخفيف من حدة الآثار المدمرة المحتملة لجائحة كوفيد- 19، وهي:

1. كبح انتقال الفيروس والتخطيط المتأني لإعادة فتح أبواب المدارس: وذلك من خلال: ضمان سلامة الجميع، التخطيط لإعادة الفتح على نحو شامل للجميع، الإنصات إلى أصوات جميع المعنيين، التنسيق مع الجهات الفاعلة الرئيسية بما في ذلك الدوائر الصحية.
2. حماية تمويل التعليم والتنسيق من أجل التأثير: من خلال: تعزيز تعبئة الإيرادات المحلية، الحفاظ على حصة الإنفاق على التعليم كأولوية قصوى، معالجة أوجه عدم الكفاءة في الإنفاق على التعليم، وتعزيز التنسيق الدولي للتصدي لأزمة الديون، وحماية المساعدة الإنمائية الرسمية الموجهة للتعليم.
3. بناء نظم تعليم قادرة على التكيف من أجل التنمية المنصفة والمستدامة: وذلك من خلال التركيز على معالجة الخسائر في مجال التعليم والحيلولة دون التسرب من التعليم، وإتاحة برامج توفير المهارات اللازمة للتأهيل والحصول على العمل، ودعم مهنة التدريس والمعلمين، توسيع تعريف الحق في التعليم، وتعزيز البيانات عن التعلم ورصد التعلم، وتقوية الترابط والمرونة عبر جميع مستويات وأنواع التعليم والتدريب.

جائحة فيروس كورونا في الكويت (COVID-19):

تعد دولة الكويت من أولى الدول التي سجّلت إصابات بفيروس كورونا في المنطقة في (24) فبراير عام (2020م) (3 حالات إصابة مؤكدة)، نظراً لقربها الجغرافي من دولة إيران التي كانت في البداية بؤرة للوباء في الشرق الأوسط. وقد اتخذت الحكومة عدة خطوات جريئة لمكافحة انتشار الفيروس واحتوائه. وتشمل هذه الإجراءات: الإغلاق المبكر للحدود، ووقف الرحلات؛ وإغلاق أماكن التجمعات (المدارس وأماكن العمل والمساجد والمراكز التجارية)؛ وفرض حظر تجوال جزئي (من 11 ساعة إلى 16 ساعة)؛ وفرض حظر شامل لمدة 21 يوماً منذ 10 أيار/مايو؛ وعزل منطقتين (المهبولة وجليب الشيوخ) يُشتبَه في انتشار العدوى فيهما على نطاق واسع؛ وقيام وزارة الصحة يومياً بتقديم إحاطات صحافية وإطلالة العديد من الوزراء في مؤتمرات صحافية على نحوٍ منتظم وغير مسبوق؛ وإطلاق حملة تبرعات وطنية؛ وإجراء فحوصات عشوائية يومياً، وتسيير رحلات لإجلاء نحو ثلاثين ألف كويتي في الخارج مجاناً، وهي أكبر عملية إجلاء في تاريخ الكويت، وجميع هذه السياسات وغيرها هي نتيجة العمل الحكومي التفاعلي، فالحكومة في حالة تأهّب قصوى وتعقد جلسات بصورة مستمرة، وقد ساهمت هذه الخطوات في استعادة عدد كبير من الكويتيين ثقتهم بالسلطة التنفيذية، وكانت موضع ثناء من منظمة الصحة العالمية.

كما قامت حكومة الكويت بالتبرع بملايين الدولارات للمساعدة في محاربة فيروس الكورونا، منها (60) مليون دولار لمنظمة الصحة العالمية، و (10) ملايين دولار للعراق ومثلها لإيران، بينما تبرعت بخمسة ملايين دولار ونصف

لفلسطين وثلاثة ملايين للصين، كما قامت أيضا بالتبرع بأجهزة طبية لليمن. وقد أكدت (وزارة الصحة بدولة الكويت،2021). أن عدد الحالات المسجلة إصابة بفيروس كورونا(كوفيد-19) في دولة الكويت حتى تاريخ 2021/3/15م بلغ (210855) حالة، وبلغ عدد حالات الشفاء (194000) حالة شفاء، وبلغ عدد الحالات التي تتلقى العلاج (14169) حالة، وبلغ عدد الحالات الحرجة (219) حالة حرجة، وبلغ عدد الوفيات (1179) حالة وفاة.

أزمة التعليم في ظل الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19)

ألقت أزمة كورونا بظلالها على التعلم والتعليم، فأضحت المؤسسات التعليمية في حالة طوارئ وبحث عن طرق تواصل تمكنها من إنجاز الأهداف وإتمام المحتوى، وتحقيق التواصل بين أركان العملية التعليمية، وقد كان التعلم عن بُعد الأسلوب المناسب، وقد يكون الوحيد لاستكمال التعليم، ولذا تحولت البيئة التعليمية إلى بيئة افتراضية كاملة المعنى، مما دعا المعلمين والمتعلمين معاً إلى العمل في ظروف مختلفة تماماً عن تلك التي ألفوها سابقاً (Khlaif& Salha,2020).

وخلص تقرير مجموعة البنك الدولي بالأمم المتحدة (2020م) حول "جائحة كورونا: صدمات التعليم والاستجابة على صعيد السياسات " إلى أن جائحة كورونا تهدد التقدم المحرز في مجال التعليم في جميع أنحاء العالم من خلال صدمتين رئيسيتين: الأولى: الإغلاق شبه العالمي للمدارس على مستوى جميع المراحل والثانية: الركود الاقتصادي الناجم عن تدابير مكافحة الجائحة. وإن لم تبذل جهود كبيرة لمواجهة هذه الآثار، فسوف تتسبب صدمة إغلاق المدارس في خسائر في التعلم، وزيادة معدلات التسرب، وازدياد عدم المساواة، وستؤدي الصدمة الاقتصادية إلى تفاقم الأضرار، من خلال خفض جانبي العرض والطلب في مجال التعليم، نظراً للضرر الذي يلحقه ذلك بالأسر، وسيلحق كلا الأمرين الضرر برأس المال البشري والرفاهة على الأمد الطويل، لكن إذا بادرت البلدان إلى التحرك دعماً للتعلم المستمر، فمن الممكن الحد من الضرر بل وخلق فرصة جديدة من رحم مرحلة التعافي، ومن الممكن إيجاز الاستجابات اللازمة لتحقيق ذلك على صعيد السياسات في ثلاث مراحل متداخلة: التكيف، وإدارة الاستمرارية، وتحسين التعلم وتسريعه.

وينبغي لأنظمة التعليم، عند تنفيذها لهذه السياسات أن تسعى إلى التعافي دون أن تعيد تكرار أخطاء الماضي، حيث كان الوضع الراهن في العديد من البلدان يتسم بتدني مستوى التعلم، وارتفاع نسب عدم المساواة، وبطء وتيرة التقدم، والفرصة سانحة الآن أمام البلدان من أجل " إعادة البناء على نحو أفضل": فأصبح بإمكانها أن تجعل من الإستراتيجيات الأنجح التي تتبعها للتعافي من الأزمة منطلقاً لإدخال تحسينات طويلة الأجل في مجالات مثل التقييم، والتربية، والتكنولوجيا، والتمويل، ومشاركة أولياء الأمور"(البنك الدولي، 2020).

لقد كانت صدمة أزمة (كوفيد- 19)على التعليم صدمة غير مسبوقة. فقد تسببت في رجوع عقارب الساعة إلى الوراء فيما يتصل بتحقيق أهداف التعليم الدولية، وأثرت بشكل غير متناسب على الفئات الأشد فقراً والأكثر

ضعفاً، ومع ذلك، أثبتت أوساط التعليم قدرتها على الصمود، وأرسى ذلك الأساس لانتعاش قطاع التعليم ولكن خطر الانزلاق في دوامة التدهور لم يتبدد في ظل الدوران في حلقة من التأثيرات السلبية المتمثلة في فاقد التعلم والاستبعاد ومع ذلك، فإن كل دوامة سلبية ناشئة عن تأثيرات الظروف الاجتماعية والاقتصادية تعطي لمحة عما يقابلها من دوامة إيجابية يمكنها أن تحملنا إلى مستقبل التعليم الذي نريده: مستقبل يتحقق فيه تغيير شامل في تقديم خدمات التعليم، وإطلاق العنان لإمكانات الأفراد، وتحقيق الذات بشكل جماعي، وذلك في جميع مجالات الحياة، من خلال الاستثمار في التعليم، وثمة زخم غير محدود وموارد غير مستغلة يمكننا الاعتماد عليها من أجل إعادة الأمور إلى نصابها، ليس فقط في خدمات التعليم الأساسية، بل وعلى صعيد التطلعات الأساسية المرتبطة بالتعليم. وتقع على عاتق الحكومات والمجتمع الدولي مسؤولية الوفاء بالمبادئ وتنفيذ الإصلاحات بحيث لا يقتصر الأمر على استعادة الأطفال والشباب مستقبلهم الموعود، بل ويجد جميع أصحاب المصلحة في قطاع التعليم أدوارهم في تحقيق هذا المستقبل (الأمم المتحدة،2020).

ولقد أشارت دراسة (العتيبي،2020) إلى مظاهر التغير في سلوكنا في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) في النقاط التالية:

1. تعزيز الوعي الصحي والنفسي داخل الأسرة: فنجد هناك دعوات جادة من جهات ومنظمات عالمية لوجود أشكال متنوعة من الدعم النفسي والاجتماعي كمكون أساس في أي إجراءات صحية للتصدي لتفشي فيروس كورونا، فالإرشاد النفسي والاجتماعي يعد عاملاً أساسياً في تحقيق التوافق والقدرة على تجاوز آثار تفشي الفيروس.
2. زيادة الوعي الصحي في المجتمع: من أجل شيوع السلوكيات الصحية الإيجابية لمقاومة انتشار هذا الوباء، وتبصير أفراد المجتمع بالالتزام بالتباعد البدني، وغسل اليدين، ووضع الكمام عند الخروج إلى الأماكن العامة، وتعقيم المرافق العامة.
3. تكاتف المجتمع وشيوع مظاهر الوعي الاجتماعي: ويتضح ذلك من خلال تزويد أفراد المجتمع بأساليب مواجهة الضغوط النفسية، وتقديم معلومات عن كيفية طلب المساعدة في حالة الشعور بحالة صحية غير جيدة... وغيرها.
4. زيادة مستوى التطوع في المجتمع: زادت نسبة التطوع في المجتمع؛ نتيجة وباء فيروس كورونا في محاولة الكثير من أفراد المجتمع لتقديم المساعدات المتنوعة من قبيل التوعية بأخطار هذا الوباء في المجتمع، وتعزيز سبل الوقاية والاحترازات الصحية، والحجر الصحي، والتباعد البدني في المجتمع.
5. التعلم عن بُعد – والتعلم الموجه ذاتياً: لقد كان الخيار البديل بعد تعليق الحضور الفعلي في المدارس والجامعات، بل أصبح التعليم عن بُعد السبيل إلى استكمال العام الدراسي في ظل أزمة الإصابة بفيروس

كورونا، وتبنى فعالية التعلم عن بُعد على ممارسة التعلم الموجه ذاتياً، بمعنى أن يكون المتعلم موجهاً ذاتياً لتحمل مسؤولية تعليمه، وتقييم مدى تقدمه.

إلا أن هذه التغيرات سلطت الضوء أيضاً، على المستقبل الواعد للتعلم، ومعه التغيرات المتسارعة في أنماط توفير التعليم الجيد، ولا يمكن فصله عن ضرورة عدم ترك أحد خلف الركب، وينطبق ذلك على الأطفال والشباب المتضررين من غياب الموارد أو البيئة المواتية للحصول على التعلم، وعلى مهنة التدريس وعلى حاجة ممارسيها إلى تدريب أفضل على الطرق الجديدة لتوفير التعليم وإلى تلقي الدعم، وأخيراً وليس آخراً ينطبق ذلك على مجتمع التعليم ككل، الذي يشمل المجتمعات المحلية، والذي تتوقف عليه استمرارية التعليم أثناء الأزمة والذي يضطلع بدور رئيسي في إعادة البناء على نحو أفضل (الأمم المتحدة،2020).

التعليم الإلكتروني عن بُعد في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19)

ظهرت في الآونة الأخيرة أساليب ونماذج تعليمية جديدة لمواجهة تلك التحديات على المستوى العالمي، ولعل من أبرزها أسلوب التعليم الإلكتروني، والذي يعد من الوسائل الإيجابية التي تساعد المتعلم على التفاعل المستمر، من خلال توفيره لبيئة تفاعلية تسمح للطالب بالدراسة في الوقت والمكان الذي يفضله وعمل مقابلات ومناقشات حية على الشبكة، وتوفير معلومات حديثة وبرامج محاكاة وصور متحركة وفعاليات وتمارين تفاعلية وتطبيقات عملية تنسجم مع احتياجات الطلاب، مما يسهم في زيادة الثقة بالنفس لدى المتعلم الذي يعد محوراً للعملية التعليمية (إسماعيل، وعلي، 2015). ولم تعد المؤسسات التعليمية هي البيئة التعليمية الوحيدة لتقديم خدمات التعليم؛ مما دعا التربويين للبحث باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، ويعد التعلم الإلكتروني من أساليب التعلم التي تجعل المتعلمين محور عملية التعلم، حيث يتعاون المتعلمون للحصول على المعلومات وتبادلها وطرح الأفكار لحل المشكلات دون الالتزام بمكان معين أو زمن محدد لاستقبال عملية التعلم (الحمداني،2006).

لقد أصبح لزاماً على كل المعنيين بأمر العملية التعليمية بل كل من يعنيه مستقبل بلده أن يبحث عن الوسائل المثلى للارتقاء بالعملية التعليمية إذا اتفقنا على أن التعليم يعد أهم الركائز التي ترتكز إليها الأمة في مسيرتها نحو التقدم، ومما لا شك فيه أن التعليم الافتراضي هو أحد البدائل التي صارت تفرض نفسها في عالم تحكمه التقانة (القصاص،2010). كما أنه لابد من إعداد متعلمين لديهم مهارات وخبرات تمكنهم من التعامل مع معطيات العصر وتحدياته، بالإضافة إلى ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية واستثمار إمكاناتها في مجال التعليم بما يحقق هذه التوجهات، إن الأمر يتطلب تعرف أهم ملامح تكنولوجيا التعليم وما تتضمنه من وسائط تعليمية إلكترونية مختلفة، والتي تتطلب التعرف على إمكانية استخدامها في المؤسسات التعليمية؛ بما يحقق التوجهات المتعلقة بإعداد أفراد قادرين على التعامل مع متغيرات العصر (زين الدين، والظاهري،2010). وقد ساعدت

التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة على ابتكار أنماط تعليمية جديدة تخدم المنظومة التعليمية بطريقة مبتكرة، وتحررها من قيود الزمان والمكان وتعالج مشكلاتها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والصحية، والتعليم الإلكتروني عن بُعد يعد أحد أهم هذه الأنماط (الحشاش،2019).

والتعليم الإلكتروني عن بُعد كنظام تعليمي اكتسب شعبية واسعة وتم تبنيه عالمياً، وبالتالي اختلفت ممارساته حسب السياقات الثقافية المختلفة، وحسب جودة تطبيقه، إلا أن الجودة تعد عاملاً رئيسياً في تنظيم الخدمات المقدمة من أي مؤسسة، ومع التوسع في تطبيق التعليم عن بُعد أصبحت الحاجة لضمان أن البرامج المقدمة عن طريق التعليم عن بُعد تلبي الحد الأدنى من معايير الجودة أكثر أهمية من قبل (Himi; Pawanchik; Mustapha,2012). ويسهم التعليم الإلكتروني في تنمية الفكر وإثراء عملية التعلم، كما يتيح للطلبة إمكانية الاستمرارية في الوصول إلى المناهج والمواد التعليمية، فهذه الميزة تجعل المتعلم في حالة استقرار، ذلك أن بإمكانه الحصول على المعلومة التي يريدها في الوقت الذي يناسبه، حيث يدعم التعليم الإلكتروني مبدأ التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة (الحوامدة،2011).

مفهوم التعليم الإلكتروني:

على الرغم من أن مفهوم التعليم الإلكتروني عن بُعد ليس مفهوماً جديداً في المؤسسات التعليمية، إلا أنه لم يأخذ العناية اللازمة في المجتمع نتيجة لعدد المشاكل المصاحبة له، وعلى الرغم من ذلك سيستمر كمصدر تعليمي رئيسي لعقود قادمة (Falowo,2007). ويشير مصطلح **"التعليم الإلكتروني" Electronic Education** إلى استخدام الوسائل الإلكترونية، بمختلف أنواعها، من قبل المعلم في سبيل توصيل المادة العلمية إلى المتعلمين. بينما يشير مصطلح **"التعلم الإلكتروني" Electronic Learning** إلى استخدام الوسائل الإلكترونية، بمختلف أنواعها، من قبل المتعلم في سبيل الحصول على المادة العلمية وفهمها (السقا،2012).

وعرف (الخفاجي،2015) التعليم الإلكتروني عن بُعد أنه: طريقة للتعليم يتلقى فيها المتعلم المعلومات من مكان بعيد عن المعلم باستخدام وسائل الاتصال الحديثة من حاسبات وشبكات نت وبرمجيات تعليمية، وعرفت (Rouse,2020) التعليم الإلكتروني عن بعد أنه: نظام تعليمي مصمم خصيصاً ليتم تنفيذه عن بُعد باستخدام الاتصال الإلكتروني والبرمجيات الإلكترونية الحديثة.

أنواع التعليم الالكتروني عن بُعد وعناصره:

أشارت دراسة (مصطفى،2017) إلى أن أنواع التعليم الإلكتروني عن بُعد تنحصر تبعاً لزمن حدوثه في نوعين، هما:

- **أولاً: التعليم الإلكتروني المتزامن:Synchronous Education**

تعليم مباشر يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت أمام أجهزة الكمبيوتر لإجراء النقاش والمحادثة بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين المعلم عبر غرف المحادثة أو عن طريق تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية أو باستخدام أدواته الأخرى. ومن إيجابيات هذا النوع من التعليم حصول المتعلم على تغذية راجعة فورية من المعلم، بالإضافة إلى قلة التكلفة، وعدم الذهاب للمدرسة، ومن السلبيات التي تواجه المستخدمين الحاجة إلى أجهزة حديثة وشبكة اتصالات جيدة، ويعد التعليم الإلكتروني المتزامن من أكثر أنواع التعليم الإلكتروني تطوراً وتعقيداً، حيث يلتقي المعلم والمتعلم عبر الإنترنت في نفس الوقت (بشكل متزامن).

- **ثانياً: التعليم الإلكتروني غير المتزامن Asynchronous Education :**

التعليم غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت، مثل الحصول على الخبرات من خلال المواقع المتاحة على الشبكة أو الأقراص المدمجة أو عن طريق أدوات التعليم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني أو القوائم البريدية ومن إيجابيات هذا النوع أن المتعلم يحصل على الدراسة حسب الأوقات الملائمة له، وبالجهد الذي يرغب في تقديمه، كذلك يستطيع المتعلم إعادة دراسة المادة والرجوع إليها إلكترونياً كلما احتاج لذلك. ومن سلبياته عدم استطاعة المتعلم الحصول على تغذية راجعة فورية من المعلم.

كما أشارت دراسة (مصطفي،2017) إلى أن التعليم الإلكتروني عن بُعد يتكون من ثلاثة عناصر هي:

1) المدخلات: المتعلم والمعلم والإدارة والتقنيات والبرامج التكنولوجية والمواد التعليمية.
2) العمليات: سلسلة التفاعلات بين المدخلات من أجل بلوغ أهداف التعليم الإلكتروني عن بُعد.
3) المخرجات: نمو المتعلم من كافة الجوانب المعرفية والانفعالية والنفسية والحركية.

التقنيات المستخدمة في التعليم الإلكتروني عن بُعد:

عملية التعلم الإلكتروني عن بعد تحدث عن طريق استخدام تقنيات الوسائط المتعددة والبرامج التعليمية الإلكترونية بمعزل عن ظرفي الزمان والمكان. حيث يتم التواصل بين المتعلمين والهيئة التدريسية عبر وسائل عديدة قد تكون الإنترنت، الإنترانت، الإكسترانت أو التلفاز التفاعلي والبرامج التعليمية (الخفاجي،2015). ويتميز التعليم الإلكتروني عن بُعد عن التعليم التقليدي بأنه يواكب تكنولوجيا العصر الحديث في التعليم كاستخدام الحاسوب والبرامج الإلكترونية، والإنترنت، والأقمار الصناعية، في عملية نقل المعلومات ومن التقنيات المستخدمة في التعليم الإلكتروني عن بُعد، وهي فيما يلي:

1. المادة الصوتية :الوسائل التعليمية السمعية وتشمل تقنيات الاتصال التفاعلية بالهاتف والحاسوب عن طريق التخاطب الصوتي الجماعي.
2. المادة المسموعة والمرئية :كغرف المحادثة، والأفلام، وأشرطة الفيديو، ومؤتمرات الفيديو.
3. تقنيات شبكة الإنترنت: تتميز بعدم وجود حدود وانخفاض التكلفة.

4. البرمجيات الحاسوبية التعليمية والتدريبية التي تقدم بعضها عبر وسائط إلكترونية متنوعة تشمل الأقراص وشبكة الإنترنت بأسلوب متزامن أو غير متزامن وباعتماد مبدأ التعلم الذاتي.

وأوضحت دراسة (العقاد،2010) أن للتعليم الإلكتروني عن بُعد ثلاث بيئات مختلفة هي:

1. **التعلم الشبكي المباشر:** تلغي هذه البيئة مفهوم المدرسة كاملاً وتقدم المادة التعليمية بشكل مباشر بواسطة الشبكة والبرمجيات الحاسوبية.
2. **التعلم الشبكي المتمازج:** يعد أكثر البيئات التعليمية الإلكترونية كفاءة إذ يمتزج فيه التعلم الإلكتروني مع التعليم التقليدي بشكل متكامل ويطوره بحيث يتفاعل فيه المعلم والمتعلم بطريقة ممتعة لكون المتعلم ليس مستمعاً فحسب بل هو جزء رئيسي في المحاضرة.
3. **التعلم الشبكي المساند:** يتم فيه استخدام الشبكة من قبل المتعلمين للحصول على مصادر المعلومات المختلفة.

تحديات التعليم الإلكتروني عن بُعد :

أظهرت نتائج تقرير (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة،2020) حول استجابة الدول العربية للاحتياجات التعليمية في جائحة كورونا، وجود قواسم مشتركة في التحديّات التي واجهت القائمين على العمليةّ التعليميةّ والأطراف المشاركة بها على صعيد العالم العربي، بالرغم من اختلاف الإمكانات التقنيةّ المتوافرة في الدول العربيةّ، ويمكن تلخيصها على الشكل التالي:

- واجهت الأنظمة التعليميةّ التعليق القسريّ للدروس حضورياً، بالاتجاه نحو التعليم عن بُعد، معتمدة بذلك على استخدام تقنيّات التكنولوجيا ووسائل التواصل في تصميم المواد التعليميةّ والتدريبيةّ، واعتمدت على المنصّات التعليميةّ المتوافرة ووسائل التواصل الاجتماعي لضمان وصول هذه المواد لجميع المتعلمّين.
- من ناحية ضعف الإمكانات التقنيةّ والبنى التحتيةّ، اعتمدت الأنظمة التعليميةّ في الدول العربية على تنويع المسارات والخطط المعتمدة في التعليم عن بُعد، لذلك تنوعّت الوسائل التعليميةّ من استخدام التلفاز والراديو لبث المواد التعليمية لمختلف الصفوف، بالإضافة لاعتماد وسائل التواصل الاجتماعي بشكل واسع، كما اعتمد قسم من الدول العربية على تسليم المواد التعليمية، والواجبات ورقياً بشكل أسبوعي.
- وفيما يخص الأطراف المعنيةّ بالعمليةّ التعليميةّ، فقد أظهرت نتائج المسح، أنّ القسم الكبير من المعلمّين والمتعلمّين كانوا بحاجة لجهد أكبر لناحية التدريب التقني، بالإضافة للدعم النفسي والاجتماعي الذي كان خجولاً في ظل تنامي شعور القلق والتوترّ نتيجة الوضع الممتدّ للحجر الصحّي من جهة، وعدم وجود خطط ومواعيد واضحة لإنهاء العام الدراسي وآليات التقييم والترفيع من جهة ثانية، بالإضافة للضغط النفسي الذي عانى منه أولياء الأمور نتيجة تعاظم دورهم في العمليةّ التعليميةّ إلى جانب الاهتمام بمشاغلهم الخاصّة.

- ومن جانب آخر، لا يزال عنصر المساواة بين جميع المتعلمّين وتحقيق فرص التعلمّ للجميع، يشكّل تحدياً أمام الأنظمة التعليميةّ وخاصة في ظل وجود أزمات ونزاعات على أرض بعض الدول، بالإضافة لتدنيّ الدخل في بعض الدول، وضعف الإمكانات التقنيةّ والبنى التحتيةّ لجهة الكهرباء وتوافر الأجهزة لدى المتعلمّين وضعف شبكات الإنترنت وتفاوت تغطية الإنترنت بين المدن والأرياف.
- أما كتقييم عام لتجربة التعليم عن بُعد، فقد تفاوتت وجهات نظر الأطراف المعنيةّ بالعمليةّ التعليميةّ حول تجربة التعليم عن بُعد، فمنهم من أيدّها مع تحفظّات، ومنهم من اقترح بعض الحلول التي قد تحسنّ من نواتج التعليم، والبعض الآخر ذهب لتأييد الانتقال نحو التعليم عن بُعد بشكل كامل كخيار مستقبلي، في حين اقترح البعض الدمج بين التعليم التقليدي المباشر والتعليم عن بُعد.

وأشارت دراسة (غالم وبن عياش،2020) إلى أن تجربة التعليم الافتراضي على مستوى الدول المتقدمة تواجهها تحديات متعددة الجوانب لضمان نجاح العملية الدراسية، وذلك في ظل التقدم التقني والتكنولوجي وشغف الطلاب وانضباطهم نحو متابعة البرامج الدراسية، فكيف لدول لا تمتلك نفس المؤهلات التقنية والبشرية أن تضمن نجاح عملية الانتقال للتعليم الافتراضي بكل احترافية؟ ينبغي مواجهة العراقيل ذات الطابع البشري والتقني وكذلك النفسي والاجتماعي، والتي قد تحول دون نجاح هذا النمط التعليمي، كما ينبغي الأخذ بعين الاعتبار ظروف المعلم والموارد البشرية المحيطة به، وحاجتها للتدريب المستمر وتهيئة ظروف نجاح عملها، ومدى تنظيم تدخل مختلف الجهات المعنية بهذه العملية كالمجتمع المدني والهيئات الرسمية، ومدى توفير أمن الشبكات الإلكترونية، والاهتمام بالطالب، ومدى قدرة محيطه على ضمان متابعته للعملية التعليمية، من مختلف الجوانب النفسية والاجتماعية والتقنية، وهنا يجب الأخذ بعين الاعتبار العائلات ضعيفة الدخل والطلبة المعوقين الذين يحتاجون لموارد خاصة لمواصلتهم التعليم وفقاً لهذه الظروف.

وأشارت دراسة (غالم وبن عياش،2020) إلى وجود معوقات للتعليم الافتراضي في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) تتمثل في:

- **معوقات متعلقة بالجوانب الاجتماعية والنفسية ومنها:**
  - معوقات الجوانب النفسية مثل: صعوبة التحضير للتعليم الافتراضي بالدول العربية في وقت قصير، ونقص الوعي والتصور المتكامل عن التعليم عن بُعد، ضعف التزام الطلاب وأولياء أمورهم بمتابعة برامج التعليم عن بُعد.
  - معوقات خاصة بصعوبة الإبقاء على مشاركة الطلاب.
  - معوقات خاصة بالظروف والأوضاع الاجتماعية للطلبة وأسرهم.
- **معوقات متعلقة بالجوانب التقنية والبحثية والتكنولوجية، ومنها:**

- **معوقات الجوانب التقنية والبحثية مثل:** القصور في متطلبات التحول نحو التعليم عن بُعد خاصة في المنازل، صعوبة استمرارية الأبحاث العلمية، افتقار التدريب الإلكتروني.
- **معوقات الجوانب التكنولوجية مثل:** حداثة ظهور تطبيقات التعليم الافتراضي وارتباط نجاح التعلم الافتراضي بعوامل تكنولوجية، وضعف الخدمات والمرافق المتعلقة بالإنترنت، ضعف سرعة الإنترنت.

- **معوقات متعلقة بجوانب التمويل وأمن المعلومات ومنها:**
  - **نقص التمويل اللازم للتعلم الافتراضي.**
  - **ضعف أمن المعلومات** (المخاطر الإلكترونية بسبب ضعف تأمين منصات التعليم والمادة العلمية والمعلومات الشخصية للمتعلمين من جميع أشكال التلاعب والقرصنة).

أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني:

يعد نظام إدارة التعلم أداة مهمة لتطوير تصميم المنهج وإدارة تعلم الطلاب، وينمي دافعيتهم للتعلم (Ozdamli, Fezile,2007)، والتدريس عبر نظام إدارة التعلم يحقق فعالية في تطوير الممارسات التدريسية وتطوير تعلم الطلاب، ويفيد في تطوير تقييم الطلاب (Riad, A.& El- Ghareeb H.,2008). حيث يعمل نظام إدارة التعلم على إدارة كافة عمليات التعليم والتعلم من تسجيل وجدولة وإتاحة المحتوى وتتبع أداء المتعلم وإصدار التقارير عن ذلك، والتواصل بين المعلم والمتعلمين وبينهم البعض من خلال الدردشات، ومنتديات النقاش، والبريد الإلكتروني، ومشاركة الملفات، وأيضاً التقييم والاختبارات والاستبانات.

ويتيح نظام إدارة التعلم توصيل المادة العلمية وتتبع التعلم والاختبارات والتواصل وعمليات التسجيل والجداول الدراسية لذا يعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني نظام متكامل لإدارة العملية التعليمية كلياً أو جزئياً عبر الإنترنت، ويشمل إدارة المقررات وأدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن، وإدارة الاختبارات والواجبات والتسجيل في المقررات ومتابعة الطالب (Cavus. N,2010).

وتعد أنظمة إدارة التعلم من أهم مكونات برامج التعليم الإلكتروني عن بُعد فهي، حزمة برامج متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت أو عن طريق الشبكة المحلية، وهذه البرامج تتضمن القبول، والتسجيل في المقررات، والواجبات، ومتابعة تعلم الطالب، والإشراف على أدوات التعلم التزامني وغير التزامني وأنشطة التقويم والاختبارات وغيرها من الوظائف والخدمات. كما تعمل هذه البرامج معاً لتقوم بمجملها بوظائف إدارة التعلم الإلكتروني عن بُعد (الشهري،2012).

وتعرف أنظمة إدارة التعلُم الإلكتروني أنها برامج تطبيقية أو تكنولوجية معتمدة على الإنترنت تستخدم في التخطيط وتنفيذ وتقويم عملية تعلم محددة. وعادة ما تُزود المعلم بطريقة لإنشاء وتقديم المحتوى ومراقبة مشاركة

المتعلمين وتقويم أدائهم كما تزودهم بالقدرة على استخدام الخصائص التفاعلية مثل مناقشة الموضوعات والاجتماعات المرئية ومنتديات النقاش (ميسون،2019).

كما تعرف أنها منظومة متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" أو الشبكة المحلية وهذه المنظومة تتضمن القبول والتسجيل في المقررات، والواجبات، ومتابعة تعلم المتعلم، والإشراف على أدوات التعلم التزامني وغير التزامني والاختبارات واستخراج الشهادات (محمد،2017).

الإدارات الرئيسية لأنظمة إدارة التعليم الإلكتروني:

تعد تلك الأنظمة: أنظمة مكملة لبعضها بعضاً فأنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS بمثابة مظلة تغطي كلا من LMS وCMS وجميع هذه الأنظمة على اختلاف مسمياتها، يجب أن تغطي مجموعة من الإدارات الرئيسية وهي على النحو الآتي:

- إدارة المادة التعليمية.
- إدارة المستخدمين (بغض النظر على صلاحية المستخدم، المتعلم، المعلم، المدير).
- إدارة الأنشطة (واجبات وتكليفات، اختبارات قصيرة).
- إدارة الاتصال (الوسائل المتاحة للتواصل بين المعلم والمتعلمين، مثل الإيميل، برامج الدردشة، المنتديات الحوارية (Management systems, e-learning, 2014) .

ويتضح مما سبق أن التعليم الإلكتروني عن بُعد يتطلب وجود نظام يدير العملية التعليمية يوفر الاتصال بين جميع أطراف المنظومة التربوية، لذا تعد أنظمة إدارة التعليم من أهم مكونات التعليم الإلكتروني عن بُعد، ومن الأنظمة التي تدير التعليم الإلكتروني عن بُعد، ما يلي:

- **أنظمة إدارة المحتوى التعليمي (LCMS)، والتي يقع تحت مظلتها:**

1. أنظمة إدارة التعلم (LMS)، تركز على إدارة العملية التعليمية.
2. أنظمة إدارة المحتوى(المقررات)(CMS)، تركز على إنشاء المحتوى (ميسون،2019).

الأنظمة التكنولوجية التي تدير التعليم الإلكتروني عن بُعد:

أولاً: أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS :

وهي اختصار لعبارة Learning and Content Management System ، وتمنح هذه الأنظمة المستخدمين القدرة على إنشاء وتعديل وتخزين وإدارة وإعادة استخدام المحتوى التعليمي بشكل أكثر فاعلية، ويكون ذلك بإنشاء مستودع يشمل العناصر التعليمية الخاصة بالمحتوى، بحيث يسهل التحكم فيها وتجميعها وتوزيعها وإعادة استخدامها بما يناسب عناصر العملية التدريبية من المعلم والمتعلم ومصمم تعليمي وخبير للمقرر(الضالعي،2020).

ويعرفها (lurie,2002) أنها: دمج ثلاثة مفاهيم متمايزة: المحتوى، العمليات، البرمجيات والتكنولوجيا، والمحتوى يتضمن: النصوص، والرسوم الثابتة، الرسوم والصور المتحركة، الأصوات والفيديو، وملفات الوسائط، والتي يتم ترتيبها لتصبح بيئة تعلم مرنة ومرتبة وقابلة للتشغيل من المستخدم، والعمليات: تعرف أنها مجموعة من الأنشطة لها مدخلات ومخرجات تتيح للمستخدم تحميل الملفات ونشرها ومشاركتها، وتحتاج إلى البرمجيات والتكنولوجيا لأداء عمليات التحكم في المحتوى عبر الإنترنت.

وتجمع أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS بين أنظمة إدارة المحتوى(المقررات) CMS وأنظمة إدارة التعلم LMS، ويمكن القول في هذه المرحلة إن نظام إدارة المحتوى التعليمي أصبح نظاماً متكاملاً لإدارة العملية التعليمية، وتشير المعادلة التالية إلى عملية التكامل بين كلا النظامين ليقدما الشكل الجديد وهو نظام إدارة المحتوى التعليمي (CMS+LMS=LCMS).

ويركز نظام إدارة المحتوى (المقررات) CMS على إنشاء المحتوى فقط ولا يركز على إدارته، بينما يركز نظام إدارة التعلم LMS على إدارة العملية التعليمية دون التركيز على المحتوى، بينما تجمع أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMSإنشاء المحتوى وإدارته في نفس الوقت وبالتالي فهي تجمع بين مميزات النظامين (ميسون،2019).

ثانياً: أنظمة إدارة العملية التعليمية LMS :

أنظمة إدارة العملية التعليمية الإلكترونية، وتسمى كذلك أنظمة إدارة التعليم، ويرمز لها بالرمز LMS وهو اختصار لعبارة Learning Management Syste، وهي عبارة عن برامج Software صممت للمساعدة في إدارة ومتابعة وتقييم التدريب والتعليم المستمر وكذلك إدارة جميع أنشطة العملية التعليمية.

كذلك تُعرف على أنها عبارة عن أنظمة رقمية مصممة خصيصاً لإدارة المحتوى وإيصاله للمتعلمين وإتاحة عمل تعاوني بين المعلم والمتعلم، حيث تدير هذه الأنظمة كل هذه الجوانب من خلال عمليات إدارة التعلم، وتشمل العمليات عرض جدول المواد الدراسية وتسجيل المتعلمين وطباعة تقارير لتقويم مخرجات العملية التعليمية وقائمة بأسماء المتعلمين وإدارة عملية إدخال درجات المتعلمين وطباعة الشهادات وعرض نتائج الاختبارات، فهي أنظمة تساعد على إدارة العملية التعليمية.

ويمكن القول باختصار، إن أنظمة إدارة التعليم تقوم بإيصال المحتوى إلى المتعلمين دون امتلاكها ودون امتلاك أدوات تأليف المحتوى، وبهذا الشكل فإن نظام إدارة التعليم ليس نظاماً مختصاً بإنشاء المحتوى وتطويره وإنما المساعدة على إدارته (المعروف،2019).

وتُدير أنظمة إدارة التعليم (LMS) ما يلي:

- إدارة المستخدمين Manage users :مدير، معلم، متعلم، أخرى.
- إدارة المادة التعليمية: management of educational material .

- إدارة الاتصال: Connection management التواصل بين المعلم والمتعلم.
- إدارة الأنشطة Activities Management : الواجبات- الاختبارات القصيرة.

المميزات العامة لأنظمة إدارة التعليم الإلكتروني LMS:

وتشير دراسة (عبد المجيد،2008) إلى عدد من مميزات أنظمة إدارة التعلم التي تستطيع أن تقدمها في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال احتوائها على عدد من الأدوات التي تمكنها من القيام بالآتي:

1. إدارة المساقات والفصول والبرامج.
2. إدارة تسجيل واتصال المستخدمين.
3. متابعة دخول الطلبة وأنشطتهم ونتائج امتحاناتهم وتمارينهم
4. تقديم تقارير متنوعة للإدارة.
5. احتوائها على أدوات تأليف المحتوى.
6. احتوائها على أدوات إضافة وإدارة الأنشطة والمصادر.
7. احتوائها على أدوات اتصال وتواصل مثل منتديات، دردشة.

وأنظمة إدارة التعليم الإلكتروني LMS لها عدة مميزات منها ما يلي (ميسون،2019):

1) واجهة رسومية GUI Graphical User Interface، تتضمن أزرار وصور وقوائم مع منح المتعلم القدرة على تغيير بعض هذه الخصائص مثل لون الواجهة.
2) التسجيل Enrollment، تتيح هذه الأنظمة للطلاب التسجيل في المقررات ومتابعة تفاصيل سير المقررات الدراسية.
3) التخصيص Customization، تتيح هذه الخاصية التحكم في طريقة عمل واجهة نظام إدارة التعليم مثل تغيير اللغة، أو تغيير الطريقة التي يتم بها تنبيه المستخدم لوجود مشاركات جديدة أو تلقي رسالة خاصة أو بريد إلكتروني.
4) المساعدة في إنشاء المحتوى وتوصيله بما يوفر لنظام إدارة التعليم الجيد واجهةً سهلة الاستخدام، مع وجود أمثلة أو طرق لشرح كيفية تحميل الملفات والصور أو إعطاء اختبارات للمتعلمين مع تعدد خيارات توصيل المحتوى للمتعلم.
5) الجدولة وإدارة المحتوى، تعني جدولة المقرر على الأسابيع الدراسية وتحديد مواعيد تسليم الواجبات أو الاختبارات أو الأنشطة.
6) التواصل، يمكن أن تدعم هذه الأنظمة عملية التواصل بين المعلم والمتعلمين، من خلال القدرة على إرسال رسالة لجميع المتعلمين أو بعضهم، وإرسال تنبيه للرسائل الإلكترونية، الذي يفيد بدوره في تذكير

المتعلمين بمواعيد الاختبارات أو الواجبات أو التغذية الراجعة. كما يمكن أن يتواصل المتعلمون فيما بينهم أو مع المعلم عن طريق غرفة الدردشة أو منتديات النقاش وبناء على ذلك يمكن تقسيم الاتصال إلى متزامن (مباشر) وغير متزامن (غير مباشر).

7) الفصول الافتراضية، يمكن أن تحتوي هذه الأنظمة على فصول افتراضية عبر الإنترنت، ويمكن أن تسمح للمعلم بإرسال دعوات للمتعلمين حتى ينضموا للفصل الافتراضي.

8) دعم شبكات التواصل الاجتماعي، ويمكن لهذه الأنظمة أن تكون متكاملة مع شبكات التواصل الاجتماعي، مثل القدرة على مشاركة محتوى من داخل هذه الأنظمة عبر مواقع التواصل الاجتماعي مثل فيسبوك أو تويتر.

9) التقارير، يمكن أن تحتوي هذه الأنظمة على مجموعة من التقارير التي تتعلق بالمتعلمين ودرجاتهم والمقررات الدراسية ودرجات الاختبار بحيث يمكن تصديرها على شكل ملفات Excel أو Pdf أو عرضها على شكل رسوم بيانية مما يسهل فهمها.

10) الاختبارات، تساعد هذه الأنظمة المعلمين على تقديم أشكالٍ متعددة من الاختبارات، وقد تتيح هذه الأنظمة نماذج جاهزة للاختبارات توفر الوقت.

11) الشهادات، يمكن أن تدعم هذه الأنظمة طباعة الشهادات الخاصة بالمتعلمين أو طباعة السجل المهاري أو عدد النقاط التحفيزية المكتسبة للمتعلم.

12) التعلم بالهواتف الذكية، تتوفر مميزات تدعم استخدام هذه الأنظمة عن طريق الهواتف الذكية، بحيث تعمل هذه الأنظمة بطريقة تتناسب مع طبيعة الجهاز المستخدم.

13) استخدامها كأداة للتعلم المدمج، يمكن استخدام هذه الأنظمة لإدارة المقررات الدراسية من خلال إتاحة بعضها عبر شبكة الإنترنت أون لاين جنباً إلى جنب مع التعلم وجهاً لوجه، وهو ما يسمى بالتعلم المدمج أو المخلوط أو الهجين.

14) اللعب، بعض أنظمة التعلم تتيح القدرة على استخدام عناصر اللعب (النقاط، الأوسمة، المستويات، التحديات، التنافس) في بناء الحوافز والمكافآت لموقف تعليمي، مما يجعل المتعلمين أكثر اندماجاً مع العملية التعليمية ويرفع مستوى الدافعية (soni,2016).

تصنيف أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني (LMS):

يتم تصنيف أنظمة إدارة المادة التعليمية الإلكترونية على أساسين هما: أولاً من حيث العمومية، وثانياً من حيث المصدر، وتندرج أنظمة إدارة المادة التعليمية الإلكترونية من حيث العمومية تحت نوعين رئيسيين هما: عامة: ويمكن وصفها بأنها تجارية جاهزة أو نظم يمكن استخدامها مقابل أجر لجهة الإنتاج (كل النظم التجارية تعد نظم

جاهزة)، وخاصة: وهي نظم مطورة لجهات محددة، وتلجأ إليها غالباً بعض الجهات في حالة عدم قدرة النظم الأخرى على تلبية حاجاتها مما يدفعها إلى تطوير نظام خاص بها (القواسمي،2011).

أوضحت دراسة (محمد،2011) أن أنظمة إدارة المادة التعليمية الإلكترونية من حيث المصدر تندرج تحت نوعين رئيسيين آخرين هما:

- أولاً: أنظمة إدارة المادة التعليمية الإلكترونية التجارية (غير المجانية): ويطلق عليها أحياناً (الأنظمة التجارية) أو الأنظمة المملوكة وهي الأنظمة التي تملكها شركة ربحية وتقوم بتطويرها ولا تسمح باستخدامها إلا بترخيص، ومن أمثلتها: برنامج (Angel)، وبرنامج بلاك بورد (Blackboard)، وبرنامج (Web ct Top Class)، وبرنامج (Learning Space)، وبرنامج (Desire).
- ثانياً أنظمة إدارة المادة التعليمية الإلكترونية مفتوحة المصدر(المجانية): وهي تلك الأنظمة التي يتم استخدامها مجاناً، ولا يحق لأي جهة بيعها، كما أنها تخضع للتطوير والتعديل من كثير من المتخصصين في هذا المجال، ويوجد العديد من أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر، مثل:
- برنامج (Atutor)، وبرنامج (Dokeos)، ولكن أشهرها على الإطلاق هو نظام إدارة التعلم المجاني والمفتوح المصدر (Moodle).

كما يؤكد (ميسون،2019) تصنيف أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني من حيث المصدر إلى قسمين رئيسيين هما:

1. أنظمة إدارة التعليم مفتوحة المصدر (أنظمة يتم استخدامها مجاناً).
2. أنظمة إدارة التعليم مغلقة المصدر (أنظمة تجارية مملوكة لشركات تستخدم مقابل أجر).

أما من حيث العمومية فتنقسم إلى نوعين، هما:

1) أنظمة إدارة التعليم العامة (أنظمة تجارية جاهزة يمكن استخدامها مقابل أجر).
2) أنظمة إدارة التعليم الخاصة (أنظمة مطورة لجهات محددة).

- **ثالثاً: أنظمة إدارة المحتوى (المقررات)CMS**

CMS هي اختصار لعبارة Course Management Systems وتعني نظام إدارة المحتوى (المقررات) وتسمى أيضاً برمجيات إدارة المحتوى (المقررات)Course Management Software (Kraft,2020). وتركز كثيراً على المقررات من حيث تكوينها وتطويرها. وبالإضافة لذلك يمكِّن لهذا النظام أيضاً نشر المادة العلمية، وإدارة الأنشطة الدراسية المتعلقة بالمقرر وإدارة كافة المقررات الموجودة، كما تعد الـ CMS مجموعة من البرمجيات التي تسمح بتصميم وتحديث ديناميكي لمواقع الويب (Ninoriya, 2011).

وتُعرف كذلك أنها: تطبيقات ويب Web Application تعطي القدرة لمستخدم أو أكثر (بصلاحيات يمكن التحكم فيها) على إدارة محتوى موقع على شبكة الإنترنت دون أن يمتلك بالضرورة خبرة في برمجة الموقع، ويقصد بالإدارة إنشاء، تعديل، نشر، أرشفة، محتويات موقع على شبكة الإنترنت (Kohan, 2017) . وتُعرف أيضاً أنها: منصة البرمجيات التعليمية التي تسمح للمتعلمين والمؤسسات بإدارة المواد التعليمية المتعددة ومجموعة متنوعة من الحصص مع عدد كبير من المتعلمين (Hat,2020).

وتحتوي أنظمة إدارة المحتوى على مستودعات يتم تخزين الموضوعات فيها لإعادة استخدامها مرة أخرى، فهي تدعم إنشاء الموضوعات لإعادة استخدامها أكثر من مرة لتسهيل إدارة المحتوى على شبكة الإنترنت. وجدير بالذكر أن أنظمة إدارة المحتوى(المقررات) في صورتها التقليدية في بداياتها كانت على علاقة بالناشرين والبوابات الإلكترونية والوكالات الإخبارية، بحيث تهتم هذه الأنظمة بإنشاء المحتوى وترتيبه وتنظيمه (Ninoriya, 2011). كما تعمل أنظمة إدارة المقررات على توصيل المحتوى ورصد أنشطة المتعلمين والعمل التعاوني بين المتعلمين ووجود التغذية الراجعة والاختبارات وملفات الإنجاز، وفي أحيان أخرى تتم الإشارة إلى أدوات تأليف المحتوى على أنها: عبارة عن برامج Software تستخدم لإنتاج وسائط متعددة ليتم نشرها عبر الويب أو هيئة ملفات كمبيوتر، مثل الفلاش Flashوالباوربوينت (Epignosis, 2014) ..

وأوضحت دراسة (Oka,2020) أن نظام إدارة المحتوى (المقررات) يتضمن عادةً مجموعة متنوعة من المناطق والأدوات عبر الإنترنت، مثل:

- منطقة لنشر أعضاء هيئة التدريس لمواد الفصل مثل المادة العلمية والنشرات.
- منطقة لنشر المتعلمين للأوراق والواجبات الأخرى.
- دفتر درجات حيث يمكن لأعضاء هيئة التدريس تسجيل الدرجات ويمكن لكل متعلم عرض درجاته.
- أداة بريد إلكتروني متكاملة تمكن المشاركين من إرسال رسائل بريد إلكتروني إعلانية إلى الفصل بأكمله أو إلى مجموعة فرعية من الفصل بأكمله.
- أداة دردشة تتيح الاتصال المتزامن بين المشاركين في الفصل.
- لوحة مناقشة مترابطة تسمح بالاتصال غير المتزامن بين المشاركين.

وتضم أنظمة إدارة المحتوى بيئات التعليم الافتراضية التي تم تصنيفها بناءً على الأدوات التربوية مثل إنشاء المحتوى والتواصل والإدارة والتقييم. وتتيح أدوات إنشاء المحتوى للمعلمين تحميل المواد التعليمية والواجبات للمتعلمين، بينما تسمح أدوات الاتصال بإنشاء الإعلانات ورسائل البريد الإلكتروني ولوحات المناقشة والمجموعات. كما يتم استخدام الأدوات الإدارية من قبل المعلمين وتتضمن وظيفة إزالة المستخدمين أو إضافتهم إلى الحصة

الدراسية وإدارة الصفحات والملفات وجعل المحتوى مرئيًا للمتعلمين كما تساعد أدوات التقييم المعلمين على تتبع نشاط المتعلم وإنشاء الاختبارات والاستطلاعات وإدارة الدرجات عبر دفتر التقديرات (Hat,2020).

مميزات أنظمة إدارة المحتوى CMS:

أشارت دراسة (Kraft,2020) إلى بعض المميزات الشائعة لأنظمة إدارة المحتوى وهي تتمثل فيما يلي:

- تنظيم الجلسات وتخصيص الموارد بأكثر الطرق فعالية وأقل تكلفة.
- إنشاء جدول التدريب الأمثل وتعديله بسرعة ليناسب جدول أعمال الجميع.
- تتبع التسجيل ورسائل التذكير بالبريد الإلكتروني والبيانات المهمة لآلاف المتعلمين، وتجنب الأخطاء أو التأخير.
- إعداد التقارير واستخراج معلومات مفيدة لتقييم نجاح الأنشطة واتخاذ القرارات الصحيحة في الوقت الفعلي.

- **نظام إدارة التعلم في دولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19):**

يتضح مما سبق أن أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) جاءت -على غير موعد- لتجبر البلدان العربية على انتقال مفاجئ إلى التعليم عن بُعد، وحاولت الوزارات المعنية تسهيل العملية بتوفير منصات للتعليم الإلكتروني، في هذا الإطار، حيث تحاول معظم دول العالم توفير السبل لتمكين الطلاب من الدخول المجاني إلى المنصات التعليمية (غنايم،2020). وفيما يخص دولة الكويت فقد أقدمت الكويت على مواجهة التحدي التكنولوجي عن طريق تطوير السياسات المتعلقة بكيفية إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالعملية التعليمية، وبناء البنية التحتية التكنولوجية في المدارس، وتطوير قدرات المدرسين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتبعت هذه الخطوة خطوة مهمة تمثلت في إقرار إستراتيجية التعليم الإلكتروني في العام (2008م)، كما يتم العمل على دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المناهج الدراسية، وعمليات اتخاذ القرار، من خلال تأسيس قواعد البيانات في كل المدارس، وكذلك تعمل الوزارة على تطوير خطط طموحة لتنمية المدرسين مهارياً، وتحسين طرق التدريس وإصلاح المناهج الدراسية بحيث توائم متطلبات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالتعليم (وزارة التربية الكويتية، 2008).

ودولة الكويت كانت سباقة في طرح فكرة إنشاء منصة تعليمية خاصة تخدم وزارة التربية والتي طرحت كجزء من مشاريع إستراتيجية تطوير التعليم (2005: 2025م)، والتي أكدت أهمية وضرورة مواكبة ثورة تكنولوجيا المعلومات، حيث إن إنشاء منصة تعليمية متخصصة هو جزء محوري من إستراتيجية التعليم الإلكتروني المعتمدة منذ (2008م)، وكذلك الإستراتيجية الوطنية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية، ووجودها يتيح للطلاب والمعلمين توفير المواد التعليمية والأنشطة المعززة، وتكون قناة للتواصل فيما بين أطراف العملية التعليمية وبعد هذه الجائحة التي دفعت معظم دول العالم لاعتماد التعليم عن بُعد أثناء الطوارئ كبديل عن التعليم التقليدي، كما تتجلى أهمية

منصة الكويت التعليمية في أنها تعد بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب، وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي الفيسبوك، وتمكن المعلمين من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية، والاتصال بالمعلمين من خلال تقنيات متعددة، كما أنها تمكن المعلمين من إجراء الاختبارات الإلكترونية، وتوزيع الأدوار، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل، وتساعد على تبادل الأفكار والآراء بين المعلمين (وزارة التربية بدولة الكويت،2020).

لقد أعلنت حكومة دولة الكويت في 26 فبراير، بعد يومين فقط من اكتشاف أول الحالات في البلاد عن تعطيل جميع المدارس والجامعات والكليات الحكومية والخاصة مؤقتاً، وتأجيل الاختبارات النهائية، كما تم تأجيل الإعلان عن المنح الدراسية الممولة لنفس الأسباب، وقامت وزارة التربية بتوفير الكتب المدرسية بصيغة PDF، بالإضافة إلى اتخاذ إجراءات أخرى تجهيزاً لبدء التعليم الإلكتروني. وبالإضافة لذلك سمحت وزارة التربية للمدارس والكليات الخاصة بتسيير التدريس عن بُعد، وكانت الكلية الأسترالية وغيرها في الكويت إحدى مستخدمي الأسلوب التعليمي المستجد في الكويت. وقامت وزارة التربية في الكويت بتزويد فضاء التّعليم الإلكترونيّ بخدمة الدّعم الفنّي لتلقّي كافّة التساؤلات والمقترحات من قبل المعلّمين والطّلبة، كما اعتمد نظام الفصول الافتراضية في دولة الكويت على برنامج مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams الذي جَرى تدشينه من قبل مؤسسة مايكروسوفت الأمريكيّة عام 2017م، ويتوافق هذا التطبيق مع شتى أنظمة التّشغيل الخاصّة بالهاتف الذّكي وأجهزة الكمبيوتر كما أنّه يتوافق مع متصفّحات الإنترنت المتنوعة أيضاً، وهو أحد برامج التّعليم الإلكترونيّ الأشد استخداما في العالم.

ويشير دليل استخدام تطبيق مايكروسوفت (Microsoft Teams,2020) إلى أن خدمة تيمز (MS Teams) تسمح بالانضمام من خلال عنوان URL أو دعوة محددة مرسلة من قبل مسؤول الفريق أو المالك. وتسمح خدمة تيمز للتعليم للمشرفين والمدرسين بإعداد فرق محددة للصفوف، ومجتمعات التعلم المهنية، وأعضاء هيئة التدريس، داخل الفريق، ويمكن للأعضاء إنشاء القنوات (مواضيع محادثة تسمح لأعضاء الفريق بالتواصل دون استخدام البريد الإلكتروني أو الرسائل النصية الجماعية الجماعية)، كما يمكن للمستخدمين الرد على المنشورات مع النص وكذلك الصور وملفات GIF، وتسمح الرسائل المباشرة للمستخدمين بإرسال رسائل خاصة إلى مستخدم معين بدلاً من مجموعة من الأشخاص.

ومن وسائل الاتصال التي يتميز بها (MS Teams):

- رسالة فورية.
- الصوت عبر بروتوكول الإنترنت Voice over IP أو VoIP: هو وسيلة لربط المحادثات الصوتية عبر الإنترنت أو عبر أي شبكة تستخدم بروتوكول الإنترنت Internet Protocol. وبالتالي يمكن لأي عدد من الأشخاص متصلين سويًا بشبكة واحدة تستخدم بروتوكول الإنترنت (IP) -مثل الشبكة (إنترنت)- أن يتحدثوا هاتفيًا

باستخدام هذه التقنية، ويشار للشركات التي تقوم بنقل الصوت عبر الإنترنت بالشركات الموفرة للخدمة، ويشار للبروتوكول الذي يقوم بنقل الإشارات الصوتية عبر الإنترنت بالصوت عبر بروتوكول الإنترنت VoIP.

- مؤتمرات الفيديو.
- الاجتماعات: يمكن جدولة الاجتماعات أو إنشاؤها بشكل مخصص وسيتمكن المستخدمون الذين يزورون القناة من رؤية أن الاجتماع قيد التقدم حالياً، ولدى تيمز أيضاً مكون إضافي لبرنامج Microsoft Outlook لدعوة الآخرين لحضور اجتماع تيمز.
- التعليم: يسمح تيمز للمعلمين بتوزيع واجبات الطلاب وتقييم ملاحظاتهم وتسليمهم عبر تيمز باستخدام علامة التبويب "التعيينات" المتوفرة لمشتركي Office 365 for Education. ويمكن أيضًا تخصيص الاختبارات للطلاب من خلال التكامل مع نماذج Office.
- البروتوكولات: يعتمد تيمز على عدد من البروتوكولات الخاصة بـ Microsoft. ويتم تحقيق مؤتمرات الفيديو عبر بروتوكول MNP24، المعروف من إصدار Skype. ولم يعد البروتوكول MS-SIP من Skype for Business يستخدم لتوصيل عملاء تيمز. ويحتاج عملاء الصوت عبر الانترنت ومؤتمرات الفيديو استنادًا إلى SIP و H.323 إلى بوابات خاصة للاتصال بخوادم تيمز.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية:

أجرى كنعان وآخرون (2020) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام نظام إدارة التعلم (LMS) Systems learning management في تدريس موضوع النقل في الإنسان على اكتساب طلاب الصف الحادي عشر التأسيسي المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد في المدارس القطرية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد دليل المعلم لنظام إدارة التعلم، واختبار اكتساب المفاهيم، واختبار مهارات التفكير الناقد ، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالباً من طلاب الصف الحادي عشر التأسيسي في مدرسة ناصر عبد الله العطية الثانوية المستقلة للبنين في دولة قطر، وتوزعوا على مجموعتين: إحداهما تجريبية مكونة من(50) طالباً درست باستخدام نظام إدارة التعلم، والأخرى ضابطة مكونة من (38) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام نظام إدارة التعلم في تحسين اكتساب الطلاب للمفاهيم العلمية في موضوع النقل في الإنسان، وتحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الحادي عشر التأسيسي، وأوصت الدراسة بتبني نظام إدارة التعلم في تدريس الأحياء، واستقصاء أثر استخدام نظام إدارة التعلم على متغيرات أخرى مثل: مهارات حل المشكلة، والقدرة على اتخاذ القرارات.

وهدفت دراسة صفر (2020) إلى التعرف على المعوقات التي حالت دون تمكن المؤسّسات التربوية الحكومية في دولة الكويت خلال الفترة الاحترازية - أثناء أزمة انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد في البلاد - من مواصلة تأمين/ تقديم خدماتها التربوية الأساسية لمستفيديها في البيئة الافتراضية وفق إستراتيجية التعليم والتعلم عن بُعد، وبالاستعانة بوسائل وأدوات وتطبيقات وخدمات وموارد وشبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الخاصة بمنهجية التعليم والتعلم الإلكتروني و/أو التعليم والتعلّم الشبكي و/أو التعليم والتعلم المتنقّل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت، ولتحقيق أهداف الدارسة تمّ تصميم استبانة لتحديد المعوّقات في ثلاثة مجالات: المجال اللوجستي، والمجال الأكاديمي، والمجال الإداري، ولبيان درجة تأثير كلٍ منها، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق بين بعض المتغيّرات المستقّلة (الجنس، الجنسية، التخصّص، نوع الكمية، سنوات الخبرة) ، وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة على عيّنة قوامها (495) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت في الفصل الدارسي الثاني من العام الأكاديمي 2020م ، وأظهرت النتائج أنّ المعوّقات بمجالاتها/أبعادها الثلاثة لها درجة تأثير كبيرة، كما حازت المعوّقات الإدارية على أعلى درجة تأثير، ثم المعوقات الأكاديمية، ثم المعوقات اللوجستية على الترتيب، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود أثر دال إحصائياً لمتغيرات: الجنس والجنسية والتخصّص ونوع الكمية.

وسعت دراسة السويري (2019) إلى تعرف دور الإدارة الإلكترونية في أداء العاملين بمدارس التعليم العام بدولة الكويت، والكشف عن الفروق بين آراء عينة الدراسة حول أهمية الإدارة الإلكترونية في أداء العاملين، والكشف عن وجود علاقة بين الإدارة الإلكترونية وأداء العاملين، ومن أجل تحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من الاستبانة التي طبقت على عينة قوامها (120) من أعضاء الهيئة الإدارية بواقع (40) من الذكور، و(80) من الإناث من مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الأحمدي التعليمية بدولة الكويت، وتوصلت الدراسة إلى اتفاق أعضاء الهيئة الإدارية على أهمية دور الإدارة الإلكترونية بأبعادها بشكل جيد وإيجابي في تحسين أداء العاملين، وتؤثر الإدارة الإلكترونية وبقوة على تحسين أداء العاملين في مدارس التعليم العام، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإدارة الإلكترونية وتحسين أداء العاملين، وكذلك توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها: إعداد خطة وإستراتيجية للنهوض بالإدارات المدرسية مما يؤهلها لمواكبة العصرنة الإدارية الحاصلة في العالم، وجعل من التخطيط للإدارة أولوية، ونشر ثقافة الإدارة الإلكترونية من خلال المناهج التعليمية، ووسائل الإعلام مما ينمي ويساعد على تقبل المجتمع للإدارة الإلكترونية.

وهدفت دراسة الأسمري (2014) إلى الكشف عن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وتعرف المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة مكونة من (49) فقرة تم توزيعها على (193) مديرة في مدينة الرياض، وأظهرت النتائج أن واقع تطبيقات الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض كانت ضعيفة في مجالات الشؤون الإدارية والمالية وشؤون المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي، وكذلك كان مستوى المعوقات التي تحول

دون تطبيق الإدارة الإلكترونية عالياً، ولم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً في واقع تطبيقات الإدارة الإلكترونية تعزى لمتغير نوع المدرسة والمؤهل العلمي والخبرة وعدد الدورات الحاسوبية.

وتناولت دراسة السعدي (2014) التعرف على فاعلية نظام إدارة تعلم إلكتروني في تسهيل إدارة مقرر إلكتروني لتحسين التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة نوعين من مناهج البحث هما المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق أداتين للدراسة هما: اختبار تحصيلي واستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً في الصف الثاني المتوسط من مدرسة قرطبة الأهلية في جدة بالمملكة العربية السعودية طبق عليهم الاختبار التحصيلي، و(25) معلماً في جميع التخصصات في نفس المدرسة وزعت عليهم الاستبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في مقرر الرياضيات عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل) والتحصيل الكلي للاختبار لصالح القياس البعدي، كما توصلت النتائج إلى فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني "نور" في تسهيل إدارة المقرر الإلكتروني بدرجة عالية عند مجال إدارة الاختبارات والتقييم ومجال إدارة محتوى المقرر ومجال إدارة الأنشطة الصفية، وكذلك مجال إدارة المستخدمين، بينما كانت فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني "نور" في تسهيل إدارة المقرر الإلكتروني بدرجة متوسطة عند مجال إدارة الاتصال ومجال المهام الإدارية العادية في إدارة الصف، وخلصت النتائج إلى فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني "نور" في تسهيل إدارة المقرر الإلكتروني بدرجة عالية عند مجالات الاستبانة ككل، كما أوصت الدراسة بتفعيل أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية في مدارس أخرى غير المطبق فيها حالياً لما لها من أهمية في تسهيل المهام التعليمية لكل من الطالب والمعلم، وضرورة استخدام المقررات الإلكترونية من خلال أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية أثناء تدريس المقررات الدراسية لما لذلك من أثر إيجابي على تنمية التحصيل.

وسعت دراسة العنزي (2013) إلى التعرف على درجة استخدام معلمي المرحلة الإبتدائية للتعلم الإلكتروني والمعوقات التي يواجهونها في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (117) معلماً، حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانتين، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة استخدام التعلم الإلكتروني جاءت متوسطة من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أفراد العينة للتعلم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأظهرت النتائج أيضاً أن من أكثر المعوقات التي تواجه المعلمين هي عدم توافر البيئة المدرسية للتعلم الإلكتروني، وعدم متابعة الإدارة لتوظيف التعلم الإلكتروني، وعدم توافر البنية التحتية المناسبة، وعدم توافر الإرشادات اللازمة لاستخدام التعلم الإلكتروني.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في توجهها العام لضرورة اعتماد التعليم الإلكتروني عن بُعد في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا، كما تتفق مع بعضها في منهج الدراسة المستخدم حيث المنهج الوصفي كما في دراسة (كنعان وآخرين،2020)، ودراسة (صفر،2020)، ودراسة (السعدي،2014)، كما تختلف مع جميع الدراسات في أهدافها التي تمحورت حول التعرف على تحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها.
- يمكن من خلال ملاحظة نتائج الدراسات السابقة، القول إن أزمة الإصابة بفيروس كورونا سلطت الضوء على المستقبل الواعد للتعلم الإلكتروني، وما معه من متغيرات متسارعة في أنماط التعليم الجيد، واستخدام المقررات الإلكترونية من خلال أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني أثناء تدريس المقررات الدراسية لما لذلك من أثر إيجابي على تنمية التحصيل.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات والبحوث السابقة في تأصيل الإطار النظري للدراسة الحالية فيما يتعلق بأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، وفيروس كورونا كما في دراسة كل من: دراسة (كنعان وآخرين، 2020)، ودراسة (صفر، 2020)، ودراسة (السعدي، 2014).
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة(الاستبانة)، كما في دراسة (صفر،2020)، واختلفت مع دراسة (كنعان وآخرين، 2020) التي استخدمت الاختبار كأداة للدراسة.

مهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استطلاع آراء عينة من أعضاء الهيئة التعليمية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت حول التحديات التي تواجه اعتماد نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت عن طريق أداة الدراسة ومن ثم تحليل البيانات والخروج بالنتائج والتوصيات.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (2285) عضواً من أعضاء الهيئة التعليمية في التعليم العام بدولة الكويت، ويوضح الجدول التالي توزيع العينة وفقاً للمتغيرات (المنطقة التعليمية، المرحلة التعليمية، الجنس، المؤهل العلمي، الوظيفة، الخبرة العملية) وهي كما يلي:

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المتغيرات الديمغرافية

المتغير		العدد	النسبة المئوية
المنطقة التعليمية	العاصمة	260	11 %
	حولي	431	19 %
	الفروانية	269	12 %
	الأحمدي	511	22 %
	الجهراء	571	25 %
	مبارك الكبير	243	11 %
	مجموع	2285	100 %
المرحلة التعليمية	الابتدائية	809	35.4 %
	المتوسطة	758	33.2 %
	الثانوية	718	31.4 %
	مجموع	2285	100 %
الجنس	ذكر	736	32.2 %
	أنثى	1549	67.8 %
	مجموع	2285	100 %
المؤهل	بكالوريوس فأقل	1992	87.2 %
	دراسات عليا	293	12.8 %
	مجموع	2285	100 %
الوظيفة	مدير مدرسة	36	1.6 %
	معلم	2050	89.7 %
	إداري	199	8.7 %
	مجموع	2285	100 %
الخبرة العملية	1- 5 سنوات	661	28.9 %
	6 - 10 سنوات	397	17.4 %
	أكثر من 10 سنوات	1227	53.7 %
	مجموع	2285	100 %

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة تم تطبيقها إلكترونياً مكونة من (54) بنداً لاستطلاع آراء أعضاء الهيئة التعليمية حول تحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت، وتتكون من المحاور التالية:

- المحور الأول: تحديات خاصة بالمستخدمين (مدير المدرسة، المعلمين، الطلبة، الإداريين): ويتضمن (14) بنداً.

- المحور الثاني: تحديات إدارة المادة التعليمية (المحتوى التعليمي، المناهج الدراسية): ويتضمن (14) بنداً.
- المحورالثالث: تحديات إدارة الاتصال (التواصل بين المعلم والمتعلم، التواصل مع أولياء الأمور): يتضمن (13) بنداً.
- المحور الرابع: تحديات إدارة أنشطة التقويم، والواجبات، والاختبارات: ويتضمن (13) بنداً.

وتم صياغة العبارات الخاصة بكل محور، ولكل عبارة ثلاثة مستويات للإجابة كالتالي: (درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة منخفضة)، ويوضح والجدول التالي تصحيح أداة الدراسة وأيضاً درجة التقدير لكل مستوى من مستويات الاستجابة لأداة الدراسة.

جدول رقم (2)

تصحيح ودرجة التقدير لكل مستوى من مستويات الاستجابة للاستبانة

م	بدائل الاستجابة	التصحيح	المتوسط الحسابي		تصنيف التحدي	
			من	إلى	الدرجة	المستوى
1	مرتفعة	1	2.33	3	درجة كبيرة	عقبة أو نقطة ضعف
2	متوسطة	2	1.65	2.32	درجة متوسطة	صعب يمكن اجتيازه
3	منخفضة	3	0.97	1.64	درجة منخفضة	متوافق تم تجاوزه

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

- **صدق أداة الدراسة (Scale Validity):** تم حساب صدق الاستبانة الإلكترونية من خلال مايلي:

أ) الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

حيث عرضت الاستبانة الإلكترونية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال التربية والإحصاء، وذلك لاستطلاع آرائهم حول بنود الاستبانة وذلك لتحديد:

- مدى وضوح الصياغة اللغوية والعلمية لبنود الاستبانة الإلكترونية.
- مدى منطقية البدائل الثلاثة التي وضعت لكل بند.
- مدى قدرة البنود على وصف متغيرات الدراسة.
- مدى صلاحية بنود الاستبانة لقياس ما وضعت لقياسه.

فضلاً عن تقديم أي مقترحات يرونها مناسبة، كما راجع بنود الاستبانة مختصون في اللغة العربية وفي ضوء آراء المحكمين، أدخلت بعض التعديلات اللازمة على بعض البنود، وذلك من خلال إعادة صياغتها وتعديل بعضها، واستبدالها ببنود أدق في الصياغة اللغوية وأكثر وضوحاً في المعنى، وتم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة "كوبر"، حيث تراوحت نسب الاتفاق ما بين (75%، 92%) وهي نسب كبيرة مما يدل على أنه يمكن الوثوق في صدق الأداة، وقد أتفق المحكمون على أنها تصلح للغرض الذي أعدت من أجله، وبناءً على آرائهم فقد أجريت تعديلات بسيطة عليها وإخرجها في صورتها النهائية.

ب- صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بإيجاد معامل الارتباط بين كل بند من بنود المحور والدرجة الكلية للاستبانة كلها ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط من (0.308: 0.681) وكلها دالة عند مستوى (0.01) وذلك لاقتراب قيمتها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ج- صدق الاتساق البنائي لمحاور الاستبانة (Structure Validity)

تم حساب صدق الاتساق البنائي وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة.وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.388، 0.857) وكلها دالة عند مستوى (0.01) وذلك لاقتراب قيمتها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة.

- **ثبات أداة الدراسة:**

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient) حيث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وكانت قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) على النحو التالي: (0.845،0.763، 0.710، 0789، 0.891) على الترتيب، مما يدل على ثبات أداة الدراسة. وبذلك يمكن التقرير بأن أداة الدراسة على درجة كبيرة من الصدق والثبات، الأمر الذي يطمئن الباحثين إلى استخدامها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

المعالجات الإحصائية:

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)؛ لتحليل البيانات حيث تم عمل المعالجات الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة وتحديد استجابات أفراد العينة تجاه محاور الأداة.
2. المتوسط الحسابي (mean) والوسيط (Median) والانحراف المعياري (Standard Deviation) لترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه بنود محاور أداة الدراسة.

3. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لتحديد الاتساق الداخلي لأداة الدراسة
4. معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة.
5. اختبار(ت) T- test، وتحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA ONE WAY) للكشف عن الفروق بين المتغيرات المستقلة وكل محور من محاور أداة الدراسة.
6. اختبار توكي (Tukey)؛ للمقارنات المتعددة للتحقق من مصادر الفروق بين المجموعات وفقاً لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) ومناقشتها في محاولة للإجابة عن أسئلة الدراسة:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها؟

بدراسة أي الأبعاد تحصل على أعلى درجة تحدي لنظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها، حيث تم إيجاد قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحاور والدرجة الكلية لتحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	تصنيف التحدي	
				الدرجة	المستوى
تحديات إدارة الاتصال والتواصل	1.96	0.31	65.3	متوسطة	صعب يمكن اجتيازه
تحديات إدارة أنشطة التقويم والواجبات والاختبارات	1.89	0.37	63	متوسطة	صعب يمكن اجتيازه
تحديات إدارة المادة التعليمية والمناهج	1.78	0.32	59.3	متوسطة	صعب يمكن اجتيازه
تحديات المستخدمين	1.77	0.39	59	متوسطة	صعب يمكن اجتيازه
الدرجة الكلية	1.85	0.26	61.6	متوسطة	صعب يمكن اجتيازه

يتضح من الجدول السابق أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها يواجه تحديات صعبة يمكن تجاوزها والتغلب عليها عندما يتم

مواجهتها، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (1.85)، بانحراف معياري قدره (0.26)، وبنسبة مئوية مقدارها (61.6%). وكذلك أن أبرز التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها هي: تحديات إدارة الاتصال والتواصل، وتحديات إدارة أنشطة التقويم والواجبات والاختبارات، وتحديات إدارة المادة التعليمية والمناهج، وتحديات المستخدمين (مدير المدرسة، المعلمين، الطلبة، الإداريين) على الترتيب. وجاءت تحديات إدارة الاتصال والتواصل في المرتبة الأولى من حيث درجة صعوبتها وإمكانية تجاوزها، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (1.96)، وبانحراف معياري قدره (0.31)، وبنسبة مئوية مقدارها (65.3%). وجاءت تحديات المستخدمين (مدير المدرسة، المعلمين، الطلبة، الإداريين) في المرتبة الأخيرة من حيث صعوبتها وإمكانية تجاوزها، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (1.77)، وبانحراف معياري قدره (0.39)، وبنسبة مئوية مقدارها (59%).

وبدراسة أي البنود تحصل على أعلى درجة تحدي لنظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها، حيث تم إيجاد قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند من البنود، والدرجة الكلية لتحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت والخاصة بإدارة الاتصال والتواصل كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب للتحديات الخاصة بإدارة الاتصال والتواصل

المرتبة	تحديات خاصة بإدارة الاتصال والتواصل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	تصنيف التحدي	
					الدرجة	المستوى
1	بعض أولياء الأمور يجدون صعوبة في توفير المكان المناسب لمشاركة أبنائهم في الحصة الافتراضية.	2.28	0.67	76	متوسطة	صعب يمكن اجتيازه
2	حاجة المتعلمين إلى المساعدة الخارجية لتزويدهم بالدعم التكنولوجي.	2.26	0.63	75.3		
3	شبكات الإنترنت توفر سرعات مناسبة لهذا النوع من التعليم.	2.20	0.70	73.3		
4	استخدام خدمة البريد الإلكتروني المقدمة في التواصل مع الطلبة وأولياء أمورهم.	2.13	0.72	71		
5	الفصول الافتراضية أحدثت تأثيراً سلبياً عميقاً في الحياة اليومية للأسرة	2.10	0.71	70		
6	قناعة أولياء الأمور بجدوى الاستفادة العلمية والتعليمية من التعليم الإلكتروني عن بُعد.	2.10	0.68	70		
7	أنظمة التعلّم الإلكتروني تسهم في إدارة التعلُم الصفي بفاعلية.	1.93	0.66	64.3		
8	توظيف الهواتف المحمولة في الاتصال بالفصول الافتراضية.	1.80	0.68	60		
9	القدرة على المحافظة على تفاعل الطلبة أثناء الحصة الافتراضية.	1.80	0.66	60		
10	القدرة على تمييز العناصر والرموز المستخدمة في منصة التعليم الإلكتروني.	1.78	0.61	59.3		

11	حاجة الطلبة إلى تعليمهم كيفية التواصل وطرح الأسئلة افتراضياً.	1.76	0.61	58.7
12	استخدام المحادثة الصوتية (Audio Conference) للنقاش مع الطلبة.	1.76	0.66	58.7
13	إمكانية تبادل النقاش بين المعلم والمتعلم أثناء الحصة الافتراضية.	1.70	0.68	56.7
	الدرجة الكلية	1.97	0.32	65.7

يتضح من الجدول السابق أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها يواجه تحديات خاصة بإدارة الاتصال والتواصل وهي جميعها تحديات صعبة يمكن تجاوزها والتغلب عليها عندما يتم مواجهتها، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (1.97)، بانحراف معياري قدره (0.32)، وبنسبة مئوية مقدارها (65.7%). وأن أبرز التحديات الخاصة بإدارة الاتصال والتواصل تتمثل: في أن بعض أولياء الأمور يجدون صعوبة في توفير المكان المناسب لمشاركة أبنائهم في الحصة الافتراضية، حاجة المتعلمين إلى المساعدة الخارجية لتزويدهم بالدعم التكنولوجي. وقد جاء تحدي "بعض أولياء الأمور يجدون صعوبة في توفير المكان المناسب لمشاركة أبنائهم في الحصة الافتراضية" في المرتبة الأولى من حيث درجة صعوبته وإمكانية تجاوزه، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.28)، بانحراف معياري قدره (0.67)، وبنسبة مئوية مقدارها (76%). وجاء تحدي "إمكانية تبادل النقاش بين المعلم والمتعلم أثناء الحصة الافتراضية" في المرتبة الأخيرة من حيث درجة صعوبته وإمكانية تجاوزه، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (1.70)، بانحراف معياري قدره (0.68)، وبنسبة مئوية مقدارها (56.7%).

وبدراسة أي البنود تحصل على أعلى درجة تحدي لنظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها، حيث تم إيجاد قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند من البنود، والدرجة الكلية لتحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت والخاصة بإدارة أنشطة التقويم والاختبارات والواجبات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب للتحديات الخاصة بأنشطة التقويم والاختبارات والواجبات

المرتبة	تحديات خاصة بأنشطة التقويم والاختبارات والواجبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	تصنيف التحدي	
					الدرجة	المستوى
1	تتدخل مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية لحل الواجبات المنزلية للطلبة.	2.35	0.67	78.3	كبيرة	عقبة ويصعب تجاوزها
2	الثقة في نزاهة الاختبارات الإلكترونية.	2.18	0.76	72.7	متوسطة	صعبة ويمكن تجاوزها
3	التأكد من هوية الطالب الممتحن عند إجراء الاختبارات والتقييمات.	2.13	0.77	71		
4	تحقيق الاختبارات الإلكترونية لمبدأ العدالة الاجتماعية والمساواة بين	2.10	0.75	70		

	الطلبة.					
5	إعطاء الفرصة للطلبة لإعادة الاختبارات التقيمية وتعديل نتائجهم.	1.91	0.72	63.7		
6	تكليف الطلبة بعمل مشروعات يصعب ترجمتها إلى بيئة رقمية.	1.85	0.70	61.7		
7	الاستفادة من نتائج التقييمات في معالجة نقاط الضعف لدى المتعلمين.	1.82	0.67	60.7		
8	وجود بنك للأسئلة يتضمن ملخصات وأوراق عمل واختبارات إلكترونية.	1.81	0.69	60.3		
9	تأمين حسابات القائمين على وضع الاختبارات والتقييمات من الاختراق.	1.80	0.67	60		
10	تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين أثناء الحصة الافتراضية.	1.77	0.66	59		
11	استخدام خدمة الأرشفة المتوافرة في حفظ نتائج تقييمات المتعلمين.	1.68	0.64	56		
12	أسئلة الواجبات والتقييمات التي تتناسب مع قدرات المتعلمين.	1.65	0.66	55		
13	إعطاء الفرصة للطلبة لإعادة كتابة الواجبات المنزلية وتصحيح أخطائهم.	1.63	0.67	54.3	منخفضة	متوافقة وتم اجتيازها
	الدرجة الكلية	1.90	0.37	63.3		

يتضح من الجدول السابق أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها يواجه تحديات خاصة بإدارة أنشطة التقويم والاختبارات والواجبات ومعظمها تحديات صعبة يمكن تجاوزها والتغلب عليها عندما يتم مواجهتها، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (1.97)، بانحراف معياري قدره (0.32)، وبنسبة مئوية مقدارها (65.7%)، بينما يواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني عقبة واحدة هي "تدخل مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية لحل الواجبات المنزلية للطلبة". وأن أبرز التحديات الخاصة بإدارة أنشطة التقويم والاختبارات والواجبات تتمثل في: تدخل مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية لحل الواجبات المنزلية للطلبة، وتحقيق الثقة في نزاهة الاختبارات الإلكترونية.

وقد جاء التحدي "تدخل مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية لحل الواجبات المنزلية للطلبة" في المرتبة الأولى من حيث درجة صعوبته إمكانية تجاوزه، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.35)، بانحراف معياري قدره (0.72)، وبنسبة مئوية مقدارها (74%). وقد جاء التحدي "إعطاء فرصة للطلبة لإعادة كتابة الواجبات المنزلية وتصحيح أخطائهم في المرتبة الأخيرة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (1.63)، بانحراف معياري قدره (0.67)، وبنسبة مئوية مقدارها (54.3%)، كما جاء متوافقاً مع نظام إدارة التعلم، تمكن من مواجهتها وتجاوزها أثناء الفصل الدراسي الأول للعام 2020/2019م.

وبدراسة أي البنود تحصل على أعلى درجة تحدي لنظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها، حيث تم إيجاد قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند من البنود، والدرجة الكلية لتحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت والخاصة بإدارة المادة التعليمية والمناهج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب للتحديات الخاصة بإدارة المادة التعليمية والمناهج

المرتبة	تحديات خاصة بإدارة المادة التعليمية والمناهج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	تصنيف التحدي	
					الدرجة	المستوى
1	إمكانية تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعلُم تعاوني في الحصة الافتراضية.	2.22	0.72	74	متوسطة	صعبة ويمكن تجاوزها
2	كثافة المواد التعليمية التي يتلقاها الطالب عن بُعد مقارنة بالتعليم التقليدي.	2.04	0.71	68		
3	تحقيق الأهداف التعليمية لدروس ووحدات المقرر الإلكتروني.	2.03	0.64	67.7		
4	اللغة الإنجليزية تمثل تحدياً واضحاً أمام استخدام برامج المحتوى الإلكتروني.	1.99	0.66	66.3		
5	إمكانية تحقيق الترابط التكاملي بين مكونات المقرر الإلكتروني.	1.82	0.62	60.7		
6	صعوبة ترجمة بعض الموضوعات الدراسية إلى بيئة افتراضية.	1.72	0.61	57.3		
7	ملاءمة إستراتيجيات التدريس المستخدمة لأهداف المقرر الإلكتروني.	1.72	0.64	57.3		
8	تنوع أنشطة المحتوى التعليمي من حيث صعوبتها وسهولتها.	1.71	0.64	57		
9	اعتماد برامج وتطبيقات إلكترونية أثناء الشرح تدعم اللغة العربية.	1.68	0.63	56		
10	مناسبة المفاهيم والمصطلحات العلمية لخصائص المتعلم.	1.65	0.61	55		
11	القدرة على استرجاع الدروس السابقة عبر الحساب الخاص.	1.63	0.67	54.3	منخفضة	متوافقة مع النظام وتم اجتيازها
12	السلامة اللغوية للمحتوى التعليمي وخلوه من الأخطاء.	1.63	0.60	54.3		
13	تتابع وتسلسل تقديم المحتوى التعليمي.	1.57	0.59	52.3		
14	ارتباط الصور والأشكال المعروضة بالمعلومات المتضمنة في النص.	1.53	0.60	51		
	الدرجة الكلية	1.78	0.38	59.3		

يتضح من الجدول السابق أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها يواجه تحديات خاصة بإدارة المادة التعليمية والمناهج ومعظمها تحديات صعبة يمكن تجاوزها والتغلب عليها عندما يتم مواجهتها، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (1.78)، بانحراف معياري قدره (0.38)، وبنسبة مئوية مقدارها (59.3%). وأن أبرز التحديات الخاصة بإدارة المادة التعليمية والمناهج تتمثل في: إمكانية تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعلُم تعاوني في الحصة الافتراضية، وكثافة المواد التعليمية التي يتلقاها الطالب عن بُعد مقارنة بالتعليم التقليدي، وتحقيق الأهداف التعليمية لدروس ووحدات المقرر الإلكتروني.

وقد جاء التحدي "إمكانية تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعلُم تعاوني في الحصة الافتراضية" في المرتبة الأولى من حيث درجة صعوبته وإمكانية تجاوزه، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.22)، بانحراف معياري قدره (0.72)، وبنسبة مئوية مقدارها (74%). وجاءت التحديات التالية: القدرة على استرجاع الدروس السابقة عبر الحساب الخاص، وتحقيق السلامة اللغوية للمحتوى التعليمي وخلوه من الأخطاء، وتحقيق تتابع وتسلسل تقديم المحتوى التعليمي في مراتب متأخرة حيث تمكن نظام إدارة التعلم الإلكتروني من مواجهتها وتجاوزها أثناء الفصل الدراسي الأول للعام 2020/2019م.

وبدراسة أي البنود تحصل على أعلى درجة تحدي لنظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها، حيث تم إيجاد قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند من البنود، والدرجة الكلية لتحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت والخاصة بإدارة المستخدمين (مدير المدرسة، المعلمين، الطلبة، الإداريين) كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب للتحديات الخاصة بإدارة المستخدمين

المرتبة	المحور الأول:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	تصنيف التحدي	
					درجة	مستوى
1	الجاهزية التامة لاعتماد التعليم الإلكتروني كبديل حقيقي للتعليم التقليدي.	1.98	0.73	66	متوسطة	صعبة ويمكن تجاوزها
2	توافر كادر إداري مؤهل للتعامل مع نظام التعليم الإلكتروني.	1.91	0.71	63.7		
3	الاستعدادات الفنية والتكنولوجية اللازمة للتعلُم الإلكتروني.	1.91	0.70	63.7		
4	الدعم التقني والفني اللازم لتحسين بيئة التعلُم.	1.91	0.66	63.7		
5	الدعم النفسي والتربوي لأطراف العملية التعليمية.	1.88	0.68	62.7		
6	التدريب المهني اللازم للتعامل مع بيئة التعلُم الإلكتروني.	1.82	0.66	60.7		
7	قدرة المتعلم على تسجيل ملاحظاته واستجاباته.	1.79	0.58	59.7		
8	إمكانية تفاعل المتعلم مع المادة العلمية المعروضة.	1.78	0.66	59.3		
9	زيادة الأعباء التدريسية والإشرافية لأعضاء الهيئة التعليمية.	1.77	0.71	59		
10	القدرة على تكيف المعلمين مع متطلبات وأساليب التدريس عن بُعد	1.67	0.64	55.7		
11	تحقيق انضباط المتعلمين أثناء الحصة الافتراضية.	1.65	0.69	55		
12	وجود أشكال من التنمر الإلكتروني عبر روابط الحصص الإلكترونية.	1.63	0.69	54.3	منخفضة	متوافقة وتم اجتيازها
13	اهتمام الإدارة المدرسية بتنفيذ خطط التغيير التربوي للتعليم عن بُعد	1.60	0.67	53.3		
14	قدرة المعلم على التحكم في معدل عرض المعلومات.	1.58	0.59	52.7		
	الدرجة الكلية	1.78	0.38	59.3		

يتضح من الجدول السابق أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها يواجه تحديات خاصة بإدارة المستخدمين ومعظمها تحديات صعبة

يمكن تجاوزها والتغلب عليها عندما يتم مواجهتها، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (1.78)، بانحراف معياري قدره (0.38)، وبنسبة مئوية مقدارها (59.3%). وأن أبرز التحديات الخاصة بإدارة المستخدمين تتمثل في: الجاهزية التامة لاعتماد التعليم الإلكتروني كبديل حقيقي للتعليم التقليدي، وتوافر كادر إداري مؤهل للتعامل مع نظام التعليم الإلكتروني، والاستعدادات الفنية والتكنولوجية اللازمة للتعلُم الإلكتروني، والدعم التقني والفني اللازم لتحسين بيئة التعلُم.

وقد جاء التحدي "الجاهزية التامة لاعتماد التعليم الإلكتروني كبديل حقيقي للتعليم التقليدي" في المرتبة الأولى من حيث درجة صعوبته وإمكانية تجاوزه، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (1.89)، بانحراف معياري قدره (0.73)، وبنسبة مئوية مقدارها (66%). وجاءت التحديات التالية: وجود أشكال من التنمر الإلكتروني عبر روابط الحصص الإلكترونية، واهتمام الإدارة المدرسية بتنفيذ خطط التغيير التربوي للتعليم عن بعد، وقدرة المعلم على التحكم في معدل عرض المعلومات في مراتب متأخرة حيث تمكن نظام إدارة التعلم الإلكتروني من مواجهتها وتجاوزها أثناء الفصل الدراسي الأول للعام 2020/2019م.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

هل تختلف التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها باختلاف المتغيرات: المنطقة التعليمية، والمرحلة التعليمية، والجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة العلمية؟

ويتفرع عنه السؤاليين التاليين:

1- **هل تختلف التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها باختلاف متغيري الجنس، والمؤهل العلمي؟**

تم استخدم (T-test) لحساب دلالة الفروق بين الجنسين في الاستجابة لبنود الاستبانة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة"ت" للفروق بين الجنسين حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
الجنس	ذكر	736	101.55	14.32	0.76	0.01 دالة
	أنثى	1549	99.39	13.64		
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	1992	99.94	13.70	6.07	0.23 غير دالة
	دراسات عليا	293	101.04	15.01		

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة"ت" المحسوبة (0.756) وهي دالة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لتقديرات الذكور (101.55)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لتقديرات الإناث (99.39)، وهذا يدل على أن التحديات التي تواجه إدارة نظام التعلم الإلكتروني تختلف باختلاف الجنس لصالح الذكور، أي أن الذكور من أعضاء الهيئة التعليمية في التعليم العام بدولة الكويت يواجهون تحديات أكثر من الإناث عند إدارتهم لنظام التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها.

بينما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة"ت" المحسوبة (0.239) وهي غير دالة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لتقديرات أعضاء الهيئة التعليمية ممن يحملون مؤهل علمي بكالوريوس فأقل(99.94)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لتقديرات أعضاء الهيئة التعليمية ممن يحملون مؤهل علمي دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه (101.04)، وهذا يدل على أن التحديات التي تواجه إدارة نظام التعلم الإلكتروني لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي سواء كان بكالوريوس فأقل أو دراسات عليا (دكتوراه أو ماجستير).

2- **هل تختلف التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها باختلاف متغيرات المنطقة التعليمية والمرحلة التعليمية والوظيفة والخبرة العملية؟**

تم استخدم تحليل التباين الأحادي ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء الهيئة التعليمية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني ككل وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المنطقة التعليمية	العاصمة	260	100.49	13.58
	حولي	431	100.03	14.50
	الفروانية	269	101.24	14.73
	الأحمدي	511	101.19	13.03
	الجهراء	571	97.67	13.46
	مبارك الكبير	234	101.81	14.30
	المجموع	2285	100.08	13.89
المرحلة التعليمية	الابتدائية	809	101.20	13.45
	المتوسطة	758	99.28	13.63
	الثانوية	718	99.69	14.58
	درجة كلية	2285	100.08	13.89
الوظيفة	مدير	36	107.17	18.06
	معلم	2050	99.81	13.83
	إداري	199	101.61	13.28
	درجة الكلية	2285	100.08	13.89
الخبرة العملية	1 - 5 سنوات	661	98.75	14.49
	6 - 10 سنوات	397	99.81	13.90
	أكثر من 10 سنوات	1227	100.89	13.51
	درجة الكلية	2285	100.08	13.89

يتضح من الجدول السابق وجود اختلافات ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها باختلاف المتغيرات: المنطقة التعليمية، والمرحلة التعليمية، والوظيفة، والخبرة العلمية. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الأحادي كما يلي:

جدول (9)

نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني ككل

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المنطقة التعليمية	بين المجموعات	5087.097	5	1017.419	5.322	0.01 دالة
	داخل المجموعات	435668.432	2279	191.166		
	المجموع	440755.529	2284			
المرحلة التعليمية	بين المجموعات	1605.258	2	802.629	4.171	0.01 دالة
	داخل المجموعات	439150.271	2282	192.441		
	المجموع	440755.529	2284			
الوظيفة	بين المجموعات	2419.032	2	1209.516	6.297	0.01 دالة
	داخل المجموعات	438336.497	2282	192.084		
	المجموع	440755.529	2284			
الخبرة العملية	بين المجموعات	1996.371	2	998.186	5.192	0.01 دالة
	داخل المجموعات	438759.158	2282	192.27		
	المجموع	440755.529	2284			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID 19) وما بعدها وفقاً لمتغيرالمنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (5.322)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت تختلف باختلاف المنطقة التعليمية.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (4.171)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت تختلف باختلاف الخبرة العملية.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها وفقاً لمتغير الوظيفة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (6.397)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت تختلف باختلاف الوظيفة.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها ووفقاً لمتغير الخبرة العملية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (5.192)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت تختلف باختلاف المرحلة التعليمية.

ولتحديد مصادر الفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها تم استخدام طريقة المقارنات البعدية المتعددة باستخدام اختبار توكي ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (10)

نتائج اختبار توكي للكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	العاصمة	حولي	الفروانية	الأحمدي	الجهراء	مبارك الكبير
العاصمة		0.27	0.38	0.70	-2.82-	1.33
حولي			0.65	1.16	-2.37-	1.78
الفروانية				0.05-	*-3.57-	0.57
الأحمدي					*-03.52-	0.63
الجهراء						4.15
مبارك الكبير						

يتضح من الجدول السابق أن اتجاه دلالة الفروق الإحصائية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها بين متوسطي تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية لمنطقة الفروانية التعليمية ومنطقة الجهراء التعليمية لصالح منطقة الفروانية التعليمية، وأن اتجاه دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية لمنطقة الأحمدي التعليمية ومنطقة الجهراء التعليمية لصالح منطقة الأحمدي التعليمية، كما يمكن تقرير أنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم

العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية لصالح منطقة مبارك الكبير التعليمية مقارنة بباقي المناطق التعليمية كل على حدة.

جدول (11)

نتائج اختبار توكي للكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
الابتدائية		*-1.92-	-1.51-
المتوسطة			0.41
الثانوية			

يتضح من الجدول السابق أن اتجاه دلالة الفروق الإحصائية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها بين متوسطي تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة لصالح المرحلة الابتدائية، كما يمكن تقرير أنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية مقارنة بباقي بالمراحل التعليمية كل على حدة.

جدول (12)

نتائج اختبار توكي للكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية وفقاً لمتغير الوظيفة

الوظيفة	مدير مدرسة	معلم	إداري
مدير مدرسة		*-7.35 -	-5.56_
معلم			1.79
إداري			

يتضح من الجدول السابق أن اتجاه دلالة الفروق الإحصائية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها بين متوسطي تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية لمدراء المدارس والمعلمين لصالح مديري المدارس، وتوجد فروق بين متوسطي تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية للإداريين والمعلمين لصالح الإداريين، وتوجد فروق بين متوسطي تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية لمديري المدارس والإداريين لصالح مديري المدارس، كما يمكن تقرير أنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها وفقاً لمتغير الوظيفة لصالح مديري المدارس مقارنة بباقي الوظائف الأخرى كل على حدة.

جدول (13)

نتائج اختبار توكي للكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية وفقاً لمتغير الخبرة

الخبرة العملية	1 – 5 سنوات	6 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
1 – 5 سنوات		1.06	*2.14
6 – 10 سنوات			1.08
أكثر من 10 سنوات			

يتضح من الجدول السابق أن اتجاه دلالة الفروق الإحصائية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها بين متوسطي تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية ممن لهم خبرة عملية أكثر من 10 سنوات، وممن لهم خبرة عملية من 1-5 سنوات لصالح من لهم خبرة عملية أكثر من 10 سنوات، كما توجد فروق بين متوسطي تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية ممن لهم خبرة عملية من (1: 5) سنوات، وممن لهم خبرة عملية من (6: 10) سنوات لصالح ممن لهم خبرة عملية من (6: 10) سنوات، كما يمكن تقرير أنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول التحديات التي تواجه نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها وفقاً لمتغير الخبرة العملية لصالح من لهم خبرة عملية أكثر من 10 سنوات مقارنة بباقي الخبرات العملية كل على حدة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

ماهي الإجراءات اللازمة لمواجهة تحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها؟

من خلال العرض النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة يمكن تحديد مجموعة من الإجراءات التي من شأنها تدعيم مواجهة تحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام وتجاوزها والتغلب عليها ومن هذه الإجراءات:

1. تحقيق الجاهزية التامة لاعتماد التعليم الإلكتروني كبديل حقيقي للتعليم التقليدي وذلك من خلال زيادة الإنفاق على تحديث البنية التحتية للتعليم الإلكتروني، وعمل شبكة لربط المدارس بالمناطق التعليمية من ناحية وبالوزارة من ناحية أخرى. وتدعيم شبكات الإنترنت بحيث توفر سرعات مناسبة.
2. ضمان تقديم الدعم التقني والفني لجميع أعضاء الهيئة التعليمية (مدير المدرسة، المعلمين، الطلبة، الإداريين) مما يكون له الأثر في تحسين ظروف العمل.
3. إعداد لائحة نظام خاصة بانضباط المتعلمين أثناء الحصة الافتراضية، والتنبيه على أولياء الأمور بضرورة متابعة أبنائهم أثناء الحصص الافتراضية.

4. تقديم الدعم النفسي والتربوي اللازم لأطراف العملية التعليمية، وذلك من خلال عمل فيديوهات ووسائط تكنولوجية قبل وبعد الحصص الافتراضية تحث الجميع على أهمية العلم والأخلاق من الناحية الاجتماعية والدينية.
5. تفعيل أنشطة التدريب المهني اللازمة للتعامل مع بيئة التعلم الافتراضي وذلك من خلال:

- تفعيل دور التوجيه الفني في الإشراف والمتابعة على جميع الحصص الافتراضية، وملاءمة إستراتيجيات التدريس المستخدمة لأهداف المقرر الإلكتروني، وتحقيق السلامة اللغوية للمحتوى التعليمي وخلوه من الأخطاء، ومناسبة المفاهيم والمصطلحات العلمية لخصائص المتعلم، وتدريب المعلمين على كيفية تقويم المتعلمين عبر الحصص الافتراضية، وكيفية صياغة أسئلة التقييمات والواجبات المنزلية، والتأكد من سلامة التصحيح ومراعاة الحلول الأخرى عند صياغة أسئلة الواجبات والتقييمات، وكيفية الاستفادة من نتائج التقييمات في معالجة نقاط الضعف لدى المتعلمين، وكيفية التأكد من هوية الطالب الممتحن عند إجراء الاختبارات والتقييمات، وكيفية إنشاء بنك للأسئلة يتضمن ملخصات وأوراق عمل واختبارات إلكترونية.
- تفعيل دور رؤساء الأقسام في تقديم الدعم لزملائهم، وتدريبهم على كيفية إعداد دروس المقرر الدراسي، ومتابعة تتابع وتسلسل تقديم معلومات مقرر المحتوى التعليمي، وتنوع أنشطة المحتوى التعليمي من حيث صعوبتها وسهولتها، وكيفية اختيار أسئلة الواجبات والتقييمات بحيث تتناسب مع قدرات المتعلمين، وكيفية تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين أثناء الحصة الافتراضية، وحث المعلمين على عدم تكليف الطلبة بعمل مشروعات يصعب ترجمتها إلى بيئة رقمية.
- عمل دورات خاصة لمديري المدارس والإداريين حول الإدارة الإلكترونية، وطبيعة عملهم في نظام إدارة التعلم الإلكتروني، لما له من أهمية في تطوير أداء العاملين، ولكونه ضرورة يفرضها الأخذ باحتياجات التحديث والتطوير، فمدير المدرسة هو الذي يهيء توجه المدرسة ومناخها التنظيمي، وذلك لأن قيمة ممارساته ومعتقداته وتوقعاته لها الأثر الأكبر في السلوك المدرسي، فالجميع يتأثرون بسلوك المدير فهو لديه السلطة القانونية في استخدام الثواب والعقاب، فما يفعله المدير وما لا يفعله يؤثر في المناخ التنظيمي بمدرسته.
- عمل دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية تحقيق الترابط التكاملي بين مكونات المقرر الإلكتروني، وكذلك تحقيق الأهداف التعليمية لدروس ووحدات المقرر الإلكتروني، وكيفية ارتباط الصور والأشكال المعروضة بالمعلومات المتضمنة في النص، وإمكانية تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعلم تعاوني في الحصة الافتراضية.
- عمل دورات تدريبية للمعلمين عن بُعد لمكونات نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وكيفية إعداد المحتوى الإلكتروني، وإدارة الحصة الافتراضية، وكيفية تعليم الطلبة التواصل وطرح الأسئلة افتراضياً، والمحافظة على تفاعل الطلاب أثناء الحصة الافتراضية، وكيفية تبادل النقاش بين المعلم والمتعلم أثناء الحصة الافتراضية، واستخدام خدمة البريد الإلكتروني المقدمة في التواصل مع الطلبة وأولياء أمورهم.

6. توافر كادر إداري مؤهل للتعامل مع نظام التعلم الإلكتروني لعلاج المشكلات التي تحدث أثناء الحصص الافتراضية، وأيضاً يقدم الدعم التقني للمعلمين والطلبة.
7. التقليل من الأعباء التدريسية والإشرافية لأعضاء الهيئة التعليمية مع تحديث وظيفة جديدة في المدارس هي وظيفة "مشرف فني تربوي" يتمتع بكفايات تربوية وتخصصية وتكنولوجية عالية ويقدم الدعم الفني الفوري لزملائه في المدرسة.
8. حث القائمين على اعتماد برامج وتطبيقات للمحتوى الإلكتروني تدعم اللغة العربية خلال شرح الدروس عبر الفصول الافتراضية. مع سهولة ووضوح التمييز بين العناصر والرموز المستخدمة في تلك البرامج.
9. العمل على نشر ثقافة التعليم الإلكتروني في المجتمع، ومدى أهميته لمواكبة تغيرات العصر المتسارعة، وتغيير قناعة أولياء الأمور بعدم جدوى الاستفادة العلمية والتعليمية من التعليم الإلكتروني عن بُعد، وتوضيح مدى تحقيق الاختبارات الإلكترونية لمبدأ العدالة الاجتماعية والمساواة بين الطلبة، وترسيخ ثقافة نزاهة الاختبارات والتقييمات الإلكترونية.
10. عمل برامج توعوية تحث أولياء الأمور على توفير المكان المناسب لمشاركة أبنائهم في الحصص الافتراضية، وعدم السماح للأبناء بعمل سلوكيات خاطئة كاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي في حل الواجبات والتقييمات، أو السماح لهم بالغش وتوضيح خطورته على المجتمع والطالب نفسه.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة والدراسات السابقة يمكن استخلاص مجموعة من التوصيات وهي كما يلي:

1) ضرورة تضافر جهود جميع المعنيين في وزارة التربية في دعم وتعزيز التحول نحو التعليم الإلكتروني بما يضمن تحقيق الجاهزية والتدابير اللازمة لإنجاز متطلباته ومواجهة تحدياته.
2) إلزام أعضاء الهيئة التعليمية في التعليم العام بدورات تدريبية إلكترونية حول آلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني.
3) تخصيص لجان وفرق رقابية لمتابعة سير التعليم عن بُعد.
4) تشكيل فريق فني وإشرافي في كل مدرسة من أجل تذليل العقبات التي قد تواجه الطلبة أو المعلمين لتقديم الدعم الفني الكامل.
5) إنشاء مركز عمليات لإدارة نظام التعلم الإلكتروني يتم من خلاله متابعة طريقة التعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته وبوابات إنترنت ومكتبات إلكترونية متاحة للجميع.
6) تطوير البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في جميع المدارس والعمل على إنشاء شبكات لربط المدارس بالمناطق التعليمية وبوزارة التربية.

7) تفعيل دور التوجيه الفني من خلال الإشراف والمتابعة والمراقبة على المقررات الدراسية والتدقيق العلمي على أنشطة المحتوى الإلكتروني وفق المقررات الدراسية المعتمدة من قطاع البحوث التربوية والمناهج مع ضرورة مواجهة ظهور حالات للمنهج الخفي للمعلم.

8) تفعيل الدور التوجيهي لرؤساء الأقسام في المدارس من خلال تزويد زملائهم المعلمين بالتنمية المهنية اللازمة مع ضرورة الالتزام بطرق التدريس المقررة من قبل الوزارة ومراجعة أسئلة الواجبات والتقييمات المرسلة للطلبة في جميع المراحل التعليمية.

9) بناء مواقع تعليمية على الإنترنت تشرف عليها وزارة التربية، وتدريب المعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية على توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية.

10) إتاحة العديد من البوابات التعليمية؛ لتوفير خدمات شاملة تختص بالتعليم الإلكتروني، وإدراج شبكة تعليمية لجميع المناطق التعليمية على الموقع الإلكتروني للوزارة.

11) إنشاء إدارة مستقلة للتعليم الإلكتروني على مستوى وزارة التربية بدولة الكويت، مع ضرورة العمل على التنسيق بين مسؤولي إدارة الموارد البشرية، والمناطق التعليمية الست؛ لتحديد المهارات والقدرات والإمكانات البشرية اللازمة لتحقيق الفاعلية المرجوة من التعليم الإلكتروني في جميع المناطق التعليمية.

12) متابعة تطوير وتحديث البنية التحتية من أجهزة وبرامج وشبكات باستمرار لضمان صلاحيتها لتطبيق أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وخصوصاً في ظل التطور والتغير السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الوقت الحاضر.

13) إنشاء قسم متخصص لتطبيقات أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في كل مدرسة بحيث يضم خبراء في تكنولوجيا المعلومات، وخبراء في التربية والمناهج الدراسية، وخبراء في الإدارة الإلكترونية يعملون بشكل متكامل على مراقبة تطبيق آلية العمل الإلكتروني ويعملون باستمرار على إيجاد الحلول للمشاكل التي تعوق عملية تطبيق أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.

الدراسات والبحوث المقترحة:

تؤكد الدراسة الحالية أن الحاجة ما زالت ملحة للاهتمام بالبحوث والدراسات في مجال التعليم الإلكتروني وأهدافه ومتطلباته وأهميته وأنظمة إدارته ودورها في العملية التعليمية في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها، وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فإنه يقترح عمل الدراسات التالية:

1. معوقات توظيف أنظمة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها.
2. مدى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية لأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها.

3. دور أنظمة التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها.
4. مدى فاعلية التدريب الإلكتروني في اكتساب مهارات نظام إدارة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التعليمية في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها.
5. مدى حاجة المناهج الدراسية في دولة الكويت إلى مقرر دراسي توعوي شامل عن فيروس كورونا (COVID-19).
6. مدى فاعلية النوافذ التعليمية والمنصات الإلكترونية والفصول الإفتراضية لدى طلبة التعليم العام في دولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها.
7. أثر استخدام المنصات التعليمية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها.

قائمة المراجع:

إسماعيل، مجدي إبراهيم، وعلي، رضا الحسيني. (2015). فعالية برنامج قائم على التعليم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات العملية في المساحة لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية المتقدمة، *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (169)، الجزء الأول، نوفمبر.

الأسمري، علي سعد. (2014). تطبيقات الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية ومتطلبات تطويرها من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية لمدينة الرياض، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.

الأمم المتحدة. (2020). *موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد-19 وما بعدها*، تم الاسترجاع بتاريخ 2021/3/4م من الموقع:-https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf

الجريوى، عبد المجيد بن عبد العزيز (2010). تقويم تجربة الجامعات السعودية فى استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني (جسور). *رسالة دكتوراه غير منشورة*، مناهج وطرق تدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الحربي، محمد بن صنت (2006). مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين"، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحشاش، مصطفى (2019). *التعليم عن بُعد (مفهومه، وتاريخه، ومبادئه، وتقنياته)*. الموقع: https://arblog.praxilabs.comdistance-learning-its-concept-history-main-principles-and-techniques/.

الحمداني، إدوارد (2006). التعلم الإلكتروني فوائده ومتطلباته، *مجلة رسالة التربية بسلطنة عمان*، (13).

الحوامدة، محمد فؤاد (2011). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، *مجلة جامعة دمشق*،27 (1).

الخطيب، معن.(2020). *تحديات التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا وما بعدها*، تاريخ الاستدعاء2021/3/10م، من الموقع الإلكتروني: https://www.aljazeera.net/opinions/2020/4/15.

الخفاجي، سامي (2015). *التعليم المفتوح والتعلم عن بُعد أساس للتعليم الإلكتروني*. عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

الخليفة، هند (2002). الاتجاهات والتطورات الحديثة في خدمة التعليم الإلكتروني، *ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل*، جامعة الملك سعود، 16- 17 آب، 1423 هـ.

زين الدين، محمد محمود، والظاهري، يحيى بن حميد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات استخدام بعض وسائط التعليم الإلكترونية في تعليم العلوم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة، *الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب*، من (12: 14) أبريل، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

السقا، زياد (2012). *دور التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي*. العراق: جامعة الموصل. كلية الإدارة والاقتصاد.

سلام، محمد توفيق ومحمد، مصطفى عبد السميع (2009). *التعليم الإلكتروني كمدخل لتطوير التعليم، تجارب عربية وعالمية*، الطبعة (1)، الناشر المكتبة العصرية.

السويري، فلاح ضويحي. (2019). إلى تعرف دور الإدارة الإلكترونية في أداء العاملين بمدارس التعليم العام بدولة الكويت، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا، 3(2)،93- 132.

الشهري، محمد.(2012). *أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني*، استرجع بتاريخ 2021/3/1 من الموقع الإلكتروني: http://mohd422.blogspot.com.

صفر، عمار حسن. (2020). معوقات التعليم والتعلم عن بُعد في التعليم الحكومي بدولة الكويت أثناء تفشي جائحة فيروس كورونا المستجد"كوفيد-19) من وجهة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت: دراسة استطلاعية تحليلية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، 79، 2057-2104.

صيام، وليد زكريا. (2012). مدى إسهام التعليم الإلكتروني في ضمان جودة التعليم العالي دراسة حالة التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية، *المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي*.

الضالعي، زبيدة عبد الله علي صالح. (2020). تقييم التعلم الإلكتروني عبر نظام إدارة التعلم Black board من وجهة نظر الطالبات في جامعة نجران، *رسالة الخليج*، مكتب التربية العربي لدول الخليج،41(156)، 61-82.

عبد العال، عنتر محمد أحمد. (2020). إدارة المؤسسات الجامعية في ظل أزمة"كوفيد-19"، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج،1، 78- 9.

عبد المجيد، حذيفة مازن (2008). تطوير وتقييم نظام التعليم الإلكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الأكاديمية العربية في الدنمارك.

العتيبي، خالد ناهس الرقاص. (2020). التعلم الموجه ذاتياً كمدخل للتعليم في ظل أزمة فيروس كورونا المستجد COVID-19: تصور مقترح، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، *المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل*، 3(4)، 257- 388.

عقاد، أسماء. (2010). *التعليم الإلكتروني والتحديات المعاصرة*. فلسطين: كلية تكنولوجيا المعلومات جامعة بيرزيت.

العنزي، سطام. (2013). درجة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني والمعيقات التي يواجهها في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك، الأردن.

غالم، إلهام، وسمير بن عياش. "معوقات التعليم الافتراضي خلال أزمة انتشار وباء كورونا المستجد في الجامعات العربية". *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*: مركز البحث وتطوير الموارد البشرية - رماح مج3، ع4 (2020): 239 - 258.

غنايم، مهي محمد إبراهيم. (2020). التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات للمستقبل، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، مصر 3(4).75-104.

القحطاني، ابتسام بنت سعيد بن حسن (2010). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المللك عبد العزيز بمدينة جدة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى.

القصاص، مهدي محمد. (2010). التعليم الإلكتروني قراءة ناقدة، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، (5).

القضاة، خالد يوسف، ومقابلة، بسام.(2013). تحديات التعلم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة، *المنارة*، 19(3)، 213- 254.

قناوي، شاكر عبد العظيم محمد. (2020). جائحة كورونا والتعليم عن بُعد: ملامح الأزمة وآثارها بين الواقع والمستقبل والتحديات والفرص، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، *المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل*، مصر، 3(4)، 225- 260.

القواسمي، عبد الرحمن. (2011). *أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني*، استرجع بتاريخ 2021/2/22 من الموقع الإلكتروني: www.mu.edu.sa

كنعان، أشرف فؤاد، والزعبي، طلال عبد الله، والدليمي. (2020). أثر التعلم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم Systems management learning (LMS) في اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير

الناقد في المدارس القطرية، *دراسات العلوم التربوية*، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، 47(2)، 441-431.

مايكروسوفت تيمز.(2020). *دليل استخدام تطبيق Microsoft Team*، تاريخ الاستدعاء 2021/2/1، من الموقع الإلكتروني: https://www.microsoft.com/ar-gulf

مجموعة البنك الدولي.(2020).*تقرير "جائحة كورونا : صدمات التعليم والاستجابة على الصعيد السياسي"*، مسترجع بتاريخ 2021/3/1 من الموقع الإلكتروني .https://twitter.com/hashtag/%D9%83%D9%88%D8

المجموعة المتحدة للتعليم (2020). *ما هو التعلم عن بُعد وما مبرراته الملّحة؟* الموقع: https://www.almotahidaeducation.com/p=3900&lang=ar

محمد، شمة (2017). *نظم إدارة عملية التعليم الإلكترونية*. الموقع: https://www.slideshare.net/DeplomaMehan/ss-81636274.

المزيني، محمد فهد، والمحمادي، معن عاطف.(2019). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو إدارة التعلم الإلكتروني"كلاسيرا" في منطقة المدينة المنورة، *المؤتمر العلمي بقيادة الطلبة الثالث عشر بإدارة تعليم صبيا*، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

مصطفى، محمد (2017). *التعليم الإلكتروني*. القاهرة: دار البداية.

المعروف، ميسون (2019). *أنظمة التعليم الإلكتروني*. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2020). *التعليم عن بُعد في العالم العربي، تقرير حول استجابة الدول العربية للاحتياجات التعليمية في جائحة كورونا*، تم الاسترجاع بتاريخ 2021/3/8 من الموقع https://ar.unesco.org/news/stjb-lmdn-lrby-llhtyjt-ltlmy-fy-jyh-kwrwn.

منظمة الصحة العالمية.(2020). *فيروس كورونا المستجد "دليل صحي توعوي"* تم استرجاع المحتوى في 2020/3/1 وتجميعه من الموقع الإلكتروني الآتي:-https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel coronavirus-2019

منظمة الصحة العالمية.(2021). *فيروس كورونا (كوفيد -19)*. تاريخ الاستدعاء 2021/2/5، من الموقع الإلكتروني: https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=EAIaIQobChMI8Jix7o607wIVQbDtCh1V_wHWEAAYASAAEgLMT_D_BwE

الموسى، عبد الله. (2013). *التعليم الإلكتروني مفهومة. خصائصه. فوائدة. عوائقه*. السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود.

الموسى، محمد (2014). *التعليم الإلكتروني*. السعودية: كلية التربية. الزلفي.

الهرش، عايد، ومفلح، محمد، والدهون، مأمون.(2010). معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6(1).

وزارة التربية بدولة الكويت. (2008). *إستراتيجية التعليم الإلكتروني*، وزارة التربية، الكويت.

وزارة التربية بدولة الكويت.(2020). *فضاء التعليم الإلكتروني*، تاريخ الاستدعاء 2021/3/1. https://portal.moe.edu.kw/index.shtml.

وزارة الصحة بدولة الكويت.(2021). *اخبار فايروس كورونا –دولة الكويت مباشر*، تاريخ الاستدعاء 2021/3/14 من الموقع الإلكتروني:https://corona.e.gov.kw/

ويبكيبيدا.(2021). *جائحة فيروس كورونا في الكويت*، تريخ الاستدعاء2021/3/1. من الموقع الإلكتروني: https://ar.wikipedia.org/wiki

Cavus, N (2010). The Evaluation of Learning Management Systems using an Artifieial Intelligence Fuzzy Logic Algorithm, *Advanees in Engineering Software Vohme*. (41),248-254.

Clarey, J. (2007). *An Introduction to E-Learning, Learning Tools, and Technologies. Brandon Hall research*. Available:http://www.brandon-hall.com /publications/elearning101/elearning101part2.shtml. retrieved on: 25/12/2007

Epignosis, L. (2014). *E-learning: Concepts*, trends, applications. Version.

Falowo,R.O(2007). Factors Impeding Implementation of Web- Based Distance Learning, *AACE Journal*, 5(3), 315-338.

Hat,topi.(2020). *Course Management Systems*. Retrieved. from: https://tophat.com/glossary/c/course-management-system/.

Hilimi, Mohd; Pawanchik, Shahrier; Mustapha, Yanti (2012). Perceptions on Service Quality and ease – of- use: Evidence from Malaysian Distance Learners. *Malaysian Journal of Distance Education*, 14(1), 99-110.

Kats Y.(2010). *Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching*: Tools and Applications. IGI Global research collection .

Kohan, B. (2017). *What is a Content Management System (CMS)?* Retrieved from http://www.comentum.com/what-is-cms-content-management-system.html.

Kraft, Monica(2020). *Course Management System Explained.* Retrieved. from: https://trainingorchestra.com/course-management-system-explained/.

Lurie.I. (2002).*A We content Management Blueprint: Planning for A Content- Rich, Successful Web Site*. Retrieved on jan 20, 2020 from http://www.portentinteractive .com/ library/ cmsexplained. Pdf.

Oka,leaf. (2020). *Course Management Systems*. Retrieved from: https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/course-management-systems/.

Ozdamli, Fezile. (2007). An Evaluation of Open-Source Learning Management Systems According to Administration Tools and Curriculum Design, *Paper Presented at The International Educational Technology (IETC) Conference* (7 th, Nicosia Turkish republic of Northem Cyprus, may3-5,2007.

Riad, A.& El Ghareeb H. (2008). Aservice Oriented Architecture to Integrate Mobile Assessment in Learning Management System, *Turkish online Journal of Distance Education*, 9(2),200-219.

الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 على عينة من كبار السن الكويتيين

Social and Economic Effects of COVID-19 Virus on a Sample of Kuwaiti Elderly People

د. أماني السيد عبد الرزاق الطبطبائي- مدير إدارة رعاية المسنين سابقاً- دولة الكويت

الملخص: استهدفت الدراسة الحالية التعرف على الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 على عينة من كبار السن الكويتيين من وجهة نظرهم، وأثر بعض المتغيرات على ذلك، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (789) مسناً، واشتملت الأدوات على استبانة تضمنت (35) عبارة موزعة على ثلاثة محاور (الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19، والآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19، الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كبار السن يتبعون العديد من الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19، وأن هناك العديد من الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد-19 على كبار السن. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19، والآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 تعزى لمتغير النوع، بينما لا توجد فروق حول الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19. ووجود فروق حول جميع الأبعاد تعزى لمتغيري العمر والدخل. ووجود فروق حول الآثار الاجتماعية لكوفيد-19 تعزى لمتغيري مستوى التعليم والمحافظة، بينما لا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى، ووجود فروق حول الآثار الاجتماعية والاقتصادية لكوفيد-19 تعزى لمتغيري المكلف بالرعاية والحالة الاجتماعية، بينما لا توجد فروق حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من كوفيد- 19. وأظهرت النتائج وجود فروق حول الآثار الاجتماعية لكوفيد-19 تعزى لمتغير الحالة الاقتصادية، بينما لا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى.

الكلمات المفتاحية: الآثار الاجتماعية والاقتصادية، كوفيد- 19، كبار السن، الكويت.

Abstract: The main concern of the current study is to identify the social and economic effects of the Covid-19 virus on a sample of Kuwaiti elderly people from their viewpoint, and the influence of some variables on that. The study adopted the descriptive approach, the study sample consisted of (789) elderly people, and the tools included a questionnaire that involved (35) statements divided into three axes (personal precautions for the protection from Covid-19 virus, social effects of Covid-19 virus, economic effects of Covid-19 virus). The results of the study concluded that elderly people follow a lot of personal precautions for the protection from Covid-19 virus, and that there are several social and economic effects of Covid-19 virus on elderly people. The results of the study indicated that there are statistically significant differences among the averages of the study sample individuals regarding personal precautions for the protection from Covid-19 virus, and social effects of Covid-19 virus due gender variable, while there are no differences concerning economic effects of Covid-19 virus. Also, there are differences concerning all

dimensions due to age and income variables. Furthermore, there are differences regarding social effects of Covid-19 due to the level of education and the governorate variables, while there are no differences concerning the other dimensions. In addition, there are differences concerning social and economic effects of Covid-19 due to caretaker and social status variables, while there are no differences regarding personal precautions for the protection from Covid-19. The results showed that there are differences concerning social effects of COVID-19 due to economic status variable, while there are no differences regarding the other dimensions.

Keywords: Social and Economic Effects, COVID-19, Elderly, Kuwait.

المقدمة:

يواجه العالم منذ نهاية عام (2019) أزمة صحية عالمية، حيث ظهر فيروس كوفيد- 19، وقد بدأ الفيروس بعدد محدود من الأشخاص المصابين والوفيات ثم انتشر سريعاً عبر القارات ليصبح جائحة أسفرت عن إجراءات وتدابير وصفها تقرير مشترك بين منظمة الصحة العالمية والصين بأنها من أكثر الجهود التي اتخذت لاحتواء الوباء في التاريخ سرعة وقوة وصرامة، فتعطلت المدارس والجامعات وأماكن العمل وأغلقت المطارات، ومنع الانتقال بين الدول وتوقفت التبادلات التجارية، وأُلغيت الفعاليات الرياضية والثقافية العالمية والمحلية، وتم حظر التجوال والتجمعات.

ولم يختلف موقف الدول عن بعضها إزاء تلك الجائحة وذلك بإصدار قرارات احترازية للحد من انتشارها، إذ قامت دولة الكويت في 2020/3/14 بإصدار الكثير من القرارات منها إغلاق مراكز وصالات الترفية والتسلية ولعب الأطفال، وإغلاق المجمعات التجارية ومراكز التسوق باستثناء مراكز التسوق المركزية الخاصة بالمواد التموينية والغذائية، وتلى ذلك العديد من القرارات المتعلقة بالإغلاق الكلي أو الجزئي لبعض الأنشطة الأخرى مع الإبقاء على خدمة التوصيل للمنازل لبعض الأنشطة، وصدرت كذلك قرارات تتعلق بالحظر الجزئي والمناطقي، ثم الحظر الشامل في البلاد (بوعباس وجوهر، 2020).

وقد فرض فيروس كوفيد- 19 على الإنسان تعديل طريقة عيشه ليجد نفسه ممتنع عن فعل ما هو بشري بطبيعته فخفف تفاعلاته مع الأسرة الكبيرة والأصدقاء وأفراد المجتمع بل واستغنى عن هذه التفاعلات نهائياً لتجنب الإصابة بالفيروس (Chinazzi, et al., 2020). ورغم ذلك لم تتوقف هذه الجائحة عن حصد الأرواح، ويعد هذا الفيروس أكبر بكثير من مجرد أزمه صحية، فأصبح يمثل أزمة سياسية واقتصادية واجتماعية ستظهر آثاره لعقود قادمة، وستطال تداعياته جميع نواحي الحياة في المنطقة العربية والعالم بأسره (Anderson, 2020).

وقد أظهرت الدراسات المرتبطة بجائحة كوفيد- 19 زيادة خطر الوفيات بين المرضى الذين يعانون من مضاعفات صحية أساسية، منها أمراض غير معدية، ومعدلات الإصابة بالأمراض غير المعدية لدى كبار السن أعلى منها لدى الفئات العمرية الأخرى، وتتراوح معدلات الإصابة بالأمراض غير المعدية لدى كبار السن ما بين (35%-51%)، ما

يعني أن الخطر عليهم يزداد كثيراً خلال الجائحة. ويتفاقم الوضع بفعل محدودية التغطية الصحية الشاملة وعدم كفاية خدمات الحماية الاجتماعية لكبار السن، كما أن إمكانية حصول كبار السن على الخدمات الطبية في حالة الإصابة محدودة؛ لذا يزداد احتمال انخفاض العمر المتوقع عند انتشار الفيروس في صفوف كبار السن (الأمم المتحدة، 2020).

وأكدت العديد من الدراسات على أن كبار السن في الظروف العادية أي قبل ظهور جائحة كوفيد-19 يعانون من العديد من المشكلات، فقد أشارت دراسة كرداشة والسمري (2019) إلى أن كبار السن يواجهون العديد من التحديات النفسية، ويمثل تسلط فكرة الانتحار أهم هذه التحديات، وتوصلت دراسة إبراهيم (2011) إلى أن هناك العديد من المشكلات التي يعانى منها كبار السن منها: الشعور بالوحدة، وعدم الرعاية، وكثرة التفكير بالماضي والذكريات، والشعور بالاكتئاب، والتوتر والقلق المستمر، وعدم الشعور بالأمان والطمأنينة. وتوصلت دراسة بيل (Bell, 1999) إلى وجود علاقة دالة بين العزلة الاجتماعية والألم والخلل الوظيفي الجسدي والاكتئاب لدى كبار السن.

لذلك ترى الباحثة أن جائحة كوفيد-19 قد زادت من المشكلات والتحديات التي يواجهها كبار السن نتيجة للمشكلات الصحية التي يعانون منها مسبقاً مثل أمراض القلب والأوعية الدموية، والسكري، وأمراض الجهاز التنفسي المزمنة... إلخ، وقد تتفاقم هذه المشكلات وتزداد حدتها في حالة عدم مواجهتها وتوفير الرعاية المناسبة لهذه الفئة من المجتمع. وتسعى هذه الدراسة للكشف عن الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 على كبار السن.

مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة الشيخوخة مرحلة بيولوجية ذات خصوصية شديدة بسبب سلسلة التحولات العميقة التي تتخللها، وما يلازمها من تحديات معيشية ومشكلات اجتماعية ومصاعب نفسية ناتجة عن تقدم العمر وفقدان المكانة الاجتماعية، وتراجع الكثير من المكتسبات الاقتصادية والثقافية، وسوء التوافق مع متطلبات هذه المرحلة العمرية؛ لما قد يتخللها من بروز حالات من العزلة الاجتماعية والاكتئاب ومشاعر الوحدة والاغتراب وزيادة مظاهر الانسحاب الاجتماعي (كرداشة والسمري، 2019).

ويتحمل كبار السن ولا سيما ذوو الإعاقة منهم والنساء بشكل خاص عبئاً مزدوجاً ناتجاً عن المخاطر الصحية لفيروس كوفيد-19 وضعف نظم الحماية الاجتماعية، وقد تسببت جائحة كوفيد-19 بزيادة المخاطر على نحو 32 مليون من كبار السن في المنطقة العربية، وقد أدى ارتفاع معدلات الأمية وعدم الإلمام بالتكنولوجيا إلى الحد من قدرة كبار السن على متابعة المستجدات المتعلقة بآثار جائحة كوفيد- 19 وتدابير الوقاية منها، وعدم تمكنهم من الاتصال بالآخرين للتخفيف من الشعور بالعزلة (الأمم المتحدة، 2020).

ويلاحظ ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 على كبار السن، وفي حدود علم الباحثة لم تجرى دراسة في البيئة الكويتية تناولت متغيرات الدراسة الحالية، مما دعم الحاجة لإجراء هذه الدراسة. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 على عينة من كبار السن الكويتيين من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 تعزى لمتغيرات (النوع، العمر، مستوى التعليم، الرعاية، المكلف بالرعاية، الحالة الاجتماعية، الدخل، الحالة الاقتصادية، المحافظة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 على عينة من كبار السن الكويتيين من وجهة نظرهم.
- تحديد الفروق في الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 وفقاً لمتغيرات (النوع، العمر، مستوى التعليم، الرعاية، المكلف بالرعاية، الحالة الاجتماعية، الدخل، الحالة الاقتصادية، المحافظة).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- قلة الأبحاث والدراسات التي تطرقت إلى دراسة الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 على كبار السن.
- تزايد أعداد كبار السن المسجلين لدى مراكز الخدمة المتنقلة في دولة الكويت وأهمية هذه الفئة في المجتمع مما يتطلب قياس هذه الآثار وإيجاد حلول لها.
- تسعى الدراسة من خلال النتائج التي تتوصل إليها إلى تقديم بعض التوصيات التي تعالج الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 على كبار السن.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: تقتصر هذه الدراسة على معرفة الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 على كبار السن.
- **الحدود البشرية**: تقتصر الدراسة على عينة عشوائية من كبار السن في دولة الكويت.

- **الحدود المكانية**: اشتملت جميع المحافظات بدولة الكويت.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدراسة خلال العام 2021.

مصطلحات الدراسة:

- **المسن**: عرف القانون رقم 18 لسنة 2016 بشأن الرعاية الاجتماعية للمسنين في دولة الكويت المسن أنه كل مواطن كويتي بلغ من العمر (65) سنة (وزارة الإعلام، 2016، 4).
- **فيروس كوفيد- 19**: هو نوع من الفيروسات مجهول السبب حتى الآن يصيب الجهاز التنفسي ويصاحبه نزلات البرد التي يمكنها أن تؤدي إلى الوفاة، وقد ظهر في مدينة ووهان الصينية أواخر عام 2019، وفي 8 فبراير عام 2020 أطلقت عليه لجنة الصحة الوطنية في الصين فيروس كورونا المستجد. وفي 11 فبراير 2020 اعتمدت منظمة الصحة العالمية رسمياً تسمية الفيروس covid 19، وأعلنته كجائحة عالمية نظراً لخطورته، وسرعة انتشاره فلا تخلو منطقة على مستوى العالم من التأثير المباشر له (WHO, 2020).

الخلفية النظرية للدراسة:

طالت تبعات جائحة كوفيد- 19 كافة مناحي الحياة وأهمها الاقتصادية والصحية والاجتماعية، وقد كانت الآثار الصحية للجائحة شديدة ومميتة على فئات محددة من الناس، أطلق عليهم ذوو المخاطر العالية ويقصد بهم كبار السن وهم عادة من ضعاف البنية ويعانون من معظم أمراض العصر المزمنة وتكون مناعتهم منخفضة وإصابتهم بعدوى الأمراض سريعة وشديدة، فقد تسببت جائحة كوفيد ـ 19 في حدوث مخاطر عديدة لهذه الفئة من كبار السن، وهذا ما يحتم إعادة التفكير في علاقة كبار السن بمثل هذه الأوبئة الطارئة والوقوف على تأثير جائحة كورونا عليهم بشكل خاص، ولا بد من رفع مستوى الوعي باحتياجاتهم الصحية ودعمهم في التأهب لمواجهة الفيروس؛ وتأمين الرعاية الصحية لهم؛ والارتقاء بدور القوى العاملة في الرعاية الصحية في الحفاظ على صحتهم؛ وأن ننظر لاحتياجاتهم على أنها مسألة حقوق (عبد الحفيظ، 2020).

أولاً: كبار السن:

من الطبيعي أن يتغير الفرد تغيراً عضوياً ونفسياً نتيجة لارتقائه في مسار الحياة وزيادة العمر، ولأنه يمر عبر مراحل من طفولته إلى مراهقة إلى شيخوخة وكلها لها مميزاتها وتأثيراتها، وتقع مرحلة الشيخوخة ضمن مراحل النمو التي يمر بها الفرد وهي المرحلة الأخيرة من مراحل الارتقائية والنمائية للفرد، بالإضافة الى أنها تتميز بالتغيرات البيولوجية والانفعالية والنفسية والاجتماعية، وقد ينعكس ذلك على الصحة الجسمية والنفسية، لذلك تأتي أهمية مرحلة الشيخوخة من حيث المطالب والاحتياجات خاصة من الناحية النفسية لأن المسن في هذه الحالة قد يفقد الشعور بالقيمة الذاتية والمكانة الاجتماعية داخل أسرته ومجتمعه، فإذا كانت حياة الفرد سلسلة متصلة الحلقات وأن كل حلقة

تؤدي إلى الحلقة التالية ولكل مرحلة احتياجاتها ومتغيراتها ومشكلاتها، لذلك فإنه في ضوء ما تقدم سوف تزداد تعقيداً وحساسية مع التقدم بالعمر (حامدي، 2020).

وقد تعددت وجهات النظر حول تعريف كبار السن، فيعرفهم الوزنة (2000، 7) أنهم الفئة التي وصلت إلى أرذل العمر، فهم الهرم الذي يعاني من نقص القوة وضعف البنية والرجوع إلى حالة الطفولة، وقد لا يتذكر البعض منهم العديد من الأمور نتيجة لفرط الكبر.

ويعرف الحنفي كبار السن (2000، 29) أنهم قطاع في طور الكبر كحقيقة بيولوجية للتطور الختامي في حياة البشر، ويعرف المسن أنه من بلغ سن الشيخوخة وافتقد المكانة والفاعلية الاجتماعية ليواجه مرحلة الارتباط بينه وبين المجتمع (فهمي، 2005، 38).

ويعرف كبار السن أنهم مجموعة من أفراد المجتمع تتضمن كل شخص بلغ سن التقاعد وهو سن الستين أو الخامسة والستين فأكثر بغض النظر عن ظروفه الصحية والاجتماعية والنفسية (الزبيدي، 2012، 158). وهناك من عرفهم أنهم ذلك القطاع الذي يضم كل فرد عاجز عن رعاية نفسه إثر تقدمه بالعمر (علي، 2012، 15). كما يعرف كبار السن أنهم فئة تضم كل شخص بلغ عمر 60 سنة فما فوق ومقيم بمركز رعاية (أحمد، 2014، 35)،

وعرفت وزارة الشؤون الاجتماعية (2017، 25) المسن أنه كل من بلغ الخامسة والستين من العمر، وغير قادر على أن يؤمّن لنفسه كلياً أو جزئياً ما يؤمنه الشخص العادي لنفسه من ضرورات الحياة الطبيعية بسبب سنّه أو نتيجة قصور في قدراته البدنية أو العقلية أو النفسية.

احتياجات كبار السن:

إن زيادة أعداد كبار السن هي ظاهرة عامة في كل دول العالم، الأمر الذي يجعل كل أجهزة الدولة الحكومية والأهلية تهتم بدراسة احتياجات هذه الفئة للعمل على توفير كافة سبل الرعاية الاجتماعية والاقتصادية والصحية والنفسية والترفيهية... إلخ، الأمر الذى يمثل جانباً مهماً من جوانب الاعتناء بالثروة البشرية بالمجتمع (رقبان، 2000).

ولكبار السن احتياجات كثيرة ومتنوعة وإذا لم يتم إشباع هذه الاحتياجات فإن ذلك يؤدي إلى القلق والاضطراب والتوتر، بينما يؤدي إشباعها إلى التخلص من القلق والتوتر والشعور بالراحة والسرور وبالتالي التوافق الاجتماعي، وقد اتفقت وجهات نظر الاجتماعيين والنفسيين حول هذه الاحتياجات، وتم تصنيف هذه الاحتياجات إلى نوعين كما يلي:

أ- **الاحتياجات العامة:** تتمثل فى الحاجة إلى الاستقرار العاطفى، والحاجة إلى الاحتفاظ بالمكانة الاجتماعية، والحاجة إلى الشعور باحترام الذات، والحاجة إلى الرعاية الصحية، والحاجة إلى الرعاية الاجتماعية والاقتصادية.

ب- **الاحتياجات الخاصة:** يقصد بها الاحتياجات التى ترتبط بمرحلة النمو التى يمر بها كبار السن وهى: الحاجة إلى التكيف فى حالة موت أحد الزوجين، والحاجة إلى التكيف مع فقدان الحالة الاقتصادية والدخل، وحاجة المسن إلى التوافق مع الظروف المرضية، وحاجة المسن إلى الوجود فى جماعة، وحاجة المسن إلى علاقات مشبعة مع الآخرين، وحاجته إلى الترويح (سيد، 2018).

وأشار حمودة (2002) إلى أن احتياجات كبار السن يقصد بها أوجه الرعاية المادية والاجتماعية والنفسية والثقافية وغيرها من أوجه الرعاية، وتشمل أهم هذه الاحتياجات ما يلي:

1. **الاحتياجات الصحية:** عادة ما يشكو كبير السن من تدهور حالته الصحية بشكل ملحوظ، لذلك فهو يحتاج إلى توفير مصادر للخدمات الطبية المختلفة مثل المستشفيات والعيادات والمراكز الطبية، وبالتالي فهم يحتاجون إلى توفير خدمات صحية منزلية بحيث يقوم بزيارتهم طبيب بصورة دورية لتتبع حالتهم وتقديم النصح لهم.
2. **الاحتياجات النفسية:** تتمثل الاحتياجات النفسية في الحاجة إلى إعداد المسن نفسياً لمرحلة الكبر وذلك عن طريق إعداد البرامج التدريبية قبل سن التقاعد للاستفادة من إمكاناتهم وما لديهم من خبرات بالإضافة إلى الحاجة لتقريب الفجوة بين الأجيال وإدخال العلاقات الأسرية وحقوق كبار السن داخل الأسرة ضمن البرامج التعليمية.
3. **الاحتياجات الاجتماعية:** تتمثل في الحاجة لتوفير عدة برامج ترفيهية تتناسب مع كبار السن ورغباتهم، والحاجة لإشراك كبار السن في برامج التنمية والاستفادة من خبراتهم في مجالات تخصصهم مع إمكانية إعادة تدريبهم مرة أخرى لتناسب قدراتهم العقلية والجسمية، والحاجة إلى تدعيم العلاقات الاجتماعية، والحاجة لإنشاء دور للمسنين توفر لهم إقامة وحماية شاملة، بالإضافة إلى إصدار تشريعات اجتماعية جديدة تنظم العمل وتحدد إجراءات التقاعد حيث يكون إحالة الفرد إلى التقاعد مبنياً على أساس قدرة الفرد على أداء العمل.
4. **الاحتياجات الاقتصادية:** تتمثل في الحاجة إلى نظام يكفل لكبار السن الحصول على دخل مناسب يتناسب مع الزيادة في أسعار السلع والخدمات وأن يدعم هذا النظام الرواتب التقاعدية أو يمنح رواتب كاملة لمن لا يستفيد من الرواتب التقاعدية وهذه خدمة أساسية تمكن كبار السن من الاستقلال اقتصادياً وعدم الخوف من المعاناة، بالإضافة إلى الحاجة إلى مساعدة المسن على الموازنة بين موارده واحتياجاته ومنحه تيسيرات في تكاليف الخدمات.
5. **الاحتياجات الثقافية:** تتمثل في حاجة كبار السن إلى مكتبات عامة أو مكتبات ملحقة بدور ونوادي ثقافية لمواجهة الاحتياجات التربوية والثقافية والروحية لهم لمقابلة اختلاف الميول والمستويات الثقافية بينهم، ويمكن لهذه المكتبات توفير سبل خاصة وميسرة للمكفوفين كالكتب المطبوعة والعدسات المكبرة لضعاف النظر والكتب الناطقة وغيرها من السبل.

وترى الباحثة أنه في ظل جائحة كورونا فإن كبار السن بحاجة إلى الرعاية الصحية والاجتماعية والدعم النفسي بما يساعدهم على مواجهة كوفيد-19 وما نتج عنها من الآثار النفسية والاجتماعية على جميع أفراد المجتمع

عامة وكبار السن بصفة خاصة، لذا فإننا بحاجة إلى تضافر جهود جميع المؤسسات في جميع الدول المتقدمة والنامية لتوفير احتياجات كبار السن وإشباعها لديهم بما ينعكس على الصحة النفسية.

مشكلات كبار السن:

بدخول الفرد مرحلة الشيخوخة تبدأ العديد من الوظائف العضوية في التأثر فيزداد ضغط الدم ارتفاعاً، وتضعف الرئتان عن التحمل، كما تكشف أجهزة الرسم الكهربائي للمسنين EEG عن تأثر النشاط الكهربائي في المخ، فيقل تآزر الوظائف الحسية والحركية، وفيما يلي بعض مشكلات كبار السن:

1- المشكلات الصحية: يعاني كبار السن من أمراض خاصة تنتشر بينهم، وينبغي أن يكون جميع من يتولون شؤونهم ويقدمون الرعاية لهم على وعي بهذه الأمراض، فنجد المسن عرضة للإصابة بالأمراض خاصة أمراض القلب والجهاز الدوري، والأمراض التي تصيب الشرايين مسؤولة عن إصابة المسنين بأمراض تفوق كافة الأمراض والعلل مجتمعة، وينتج عن تصلب الشرايين قصور الدورة الدموية التي تظهر كالذبحة الصدرية وآلام الصدر والإجهاد عند بذل أي مجهود (سيد، 2012).

2- المشكلات النفسية: هناك العديد من المشكلات النفسية التي تواجهه كبار السن، ومنها القلق والاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية، وهي كالتالي:

أ- **القلق:** يحتل القلق الترتيب الأول في المشكلات النفسية وتؤثر سمة القلق لدى كبار السن في جميع نواحي حياتهم حتى أن بعضهم يلجأ إلى العزلة والاكتئاب وانتظار الموت، يفضل الكثيرون من كبار السن أن يعيشوا بمفردهم على العيش مع الآخرين (الكفيلي، 2004).

ب- **الاكتئاب:** يمثل الاكتئاب حالة انفعالية يشعر خلالها الفرد بالحزن وفقدان السعادة والانسحاب الاجتماعي على فقدان الأمن والإحساس بعدم القيمة وفقدان الأمل في المستقبل، هذا بالإضافة إلى عدم القدرة على الإنجاز وزيادة الحساسية الانفعالية والشعور بالوحدة النفسية والإحساس بالذنب نحو الذات والآخرين (مبروك، 2002). وأشارت العديد من الدراسات إلى وجود معدلات انتشار مرعبة من الاكتئاب لدى كبار السن المقيمين في المجتمع الأمريكي.

ج- **الشعور بالوحدة النفسية:** يمثل الشعور بالوحدة النفسية إحدى المشكلات المعبرة عن نتاج عدم الرضا بالعلاقات الاجتماعية القليلة وغير المشبعة، وتعد مشكلة من المشكلات الشائعة لدى كبار السن، فالإحساس بالاكتئاب أو العزلة الاجتماعية والافتقار إلى الآخرين، ربما يكون البداية بالنسبة لكثير من الاضطرابات كظهور أعراض الاكتئاب مما يؤدي إلى زيادة شعور المسن بعدم القدرة على التوافق (مبروك، 2002).

وترى الباحثة أن كبار السن قد واجهوا العديد من المشكلات النفسية الناجمة عن فيروس كوفيد-19، منها الشعور بالخوف من الإصابة بكوفيد-19، والقلق نتيجة انتشار جائحة كوفيد-19، والاضطرابات النفسية نتيجة طول

فترة العزلة الاجتماعية، وفقدان الرغبة في تحقيق الأهداف الشخصية، والقلق من استمرار جائحة كوفيد-19 فترة طويلة.

3- المشكلات الاجتماعية: تتسم مرحلة التقدم في العمر بتقلص كل من منظومة المكانة الاجتماعية للمسن بفقد أحد أو بعض مكوناتها الاجتماعية كفقده لدوره المهني نتيجة للتقاعد الإجباري أو فقده لدوره كشريك حياة نتيجة للترمل أو فقده لمكانة الصديق، ويؤدي كل ذلك إلى فقدانه للأمن الاجتماعي الذي يؤدي بدوره إلى ضعف مصادر الاتصال بالمجتمع وتدهور المشاركة الاجتماعية لديه، وهذه المظاهر الجديدة في حياة المسن قد تساعد على حدوث تغيرات صحية ونفسية (يوسف، 2005).

ثانياً: فيروس كوفيد-19:

فيروس كوفيد-19 هو أحد أنواع الفيروسات التي تُسبب أمراضًا للثدييات والطيور، ويُسبب الفيروس عدوى في الجهاز التنفسي تتضمن الزكام وعادةً ما تكون طفيفةً، ونادرًا ما تكون قاتلةً مثل المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة ومتلازمة الشرق الأوسط التنفسية، وفيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) لا توجد له لقاحاتٍ أو مضاداتٌ فيروسية موافقٌ عليها للوقاية أو العلاج من هذا الفيروس حتى الآن (موسوعة ويكبيديا، 2020).

ويشتق اسم فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) من الاسم اللاتيني (corona virus) واختصاره (CoV) وكورونا (corona) تعني التاج أو الهالة، حيثُ يُشير الاسم إلى المظهر المميز لجزيئات الفيروس (الفريونات) والذي يظهر عبر المجهر الإلكتروني، حيث تمتلك خُملًا من البروزات السطحية، مما يُظهرها على شكل تاج الملك أو الهالة الشمسية (Alwan, Mahjour& Memish, 2013).

وينتمي فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) إلى فصيلة الكوراناويات المستقيمة ضمن فصيلة الفيروسات التاجية، ويعد من الفيروساتٍ المُغلفة مع جينومٍ حمضٍ نووي ريبوزي مفرد السلسلة، وقد تم اكتشاف فيروس كورونا عام (1960)، وكان أول الفيروسات المكتشفة فيروس التهاب القصبات المعدي في الدجاج وفيروسان من جوف الأنف لمرضى بشر مصابين بالزكام سُميا فيروس كورونا البشري E229 وفيروس كورونا البشري OC43، ومنذ ذلك الحين تم تحديد عناصر أخرى من هذه العائلة بما في ذلك: فيروس كورونا سارس سنة 2003، فيروس كورونا البشري NL63 سنة 2004، فيروس كورونا البشري HKU1 سنة 2005، فيروس كورونا ميرس سنة 2012، وفيروس كورونا الجديد 2019-nCoV، ومعظم هذه الفيروسات لها دور في إحداث عدوى جهاز تنفسي خطيرة قد تؤدي إلى الوفاة (موسوعة ويكبيديا، 2020).

وقد أظهرت التحليلات الوبائية التي أجرتها منظمة الصحة العالمية ومراكز مكافحة الأمراض أن الأشخاص الأكثر عرضة للموت بسبب فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) ينتمون إلى المجموعات المستضعفة متضمنة كبار السن

وذوي الأمراض المزمنة ومن يعانون من نقص المناعة مثل الأشخاص الذين يعانون من أمراض القلب والسكري وأمراض الجهاز التنفسي ويجب أن يكون هؤلاء في بؤرة جهود المواجهة (صندوق الأمم المتحدة للسكان، 2020).

وعلى الرغم من أن تزايد أعداد الكوارث والأزمات بأبعادها المختلفة قد بات شيئاً متعارف عليه في عصرنا الحالي، إلا أن جائحة كوفيد-19 قد فاقت كل التوقعات، ولأول مرة في التاريخ الحديث تتخذ الحكومات إجراءات الحجر القسري أو الاختياري كحدث غر مسبوق لمعظم المواطنين وقد امتدت تداعيات الوباء لتؤثر بشكل كبير على الاقتصاد العالمي، وفي ظل أعداد الوفيات والإصابات المتنامية بشكل يومي، وما يرافقها من إجراءات الإغلاق والعزل والحجر ومنع التجول، أصبحت المنظمات غير الحكومية أمام تحديات عديدة تهدد بقائها واستمرار تقديم خدماتها للمستفيدين (إسكندراني وأبو لبن والقيسي، 2020).

يتضح مما سبق أن فيروس كوفيد-19 أحد أنواع الفيروسات التي تصيب الجهاز التنفسي، وأن الأشخاص الأكثر عرضة للموت بسبب كوفيد-19 ينتمون إلى المجموعات المستضعفة متضمنة كبار السن وذوي الأمراض المزمنة ومن يعانون من نقص المناعة. ووفقاً للدليل الإرشادى لمنظمة الصحة العالمية هناك العديد من الممارسات الصحية التى يمكن تطبيقها على نطاق واسع للوقاية من انتشار الفيروسات، وخاصة تلك المرتبطة بعدوى الجهاز التنفسى والتى تتلخص فيما يلى:

- **الوقاية من المرض في المنزل:**

هناك إجراءان رئيسيان هما نظافة الأيدي واتباع السلوكيات الرفيعة الخاصة بالجهاز التنفسي، وبالإضافة إلى ذلك فإنه أثناء حدوث الجائحة يمكن الحد من انتشار العدوى وذلك بعزل المرضى من أفراد العائلة عن الأصحاء منهم.

أ- **نظافة الأيدى:** تعد نظافة الأيدي إجراءً مهماً جداً للوقاية من انتشار الأمراض وخاصة التى ترتبط بعدوى الجهاز التنفسي الحاد، فرذاذ السعال والعطاس أو لمس المواد التي تحتوي على ملوثات الجهاز التنفسي قد تلوث الأيدي والملابس والأسطح (كالمناضد والأقفال ومقابض الأبواب والأطباق والأكواب)، لذلك يجب تنظيف الأيدي بغسلها بالصابون والماء مدة 20 ثانية، كما أن استعمال المستحضرات المرتكزة على الكحول (نسبة الكحول 60%-80%) تكون فعالة في القضاء على الفيروس، مع أخذ احتياطات السلامة قبل اقتناء هذه المركبات في المنازل.

ب- **السلوكيات الرفيعة الخاصة بالجهاز التنفسي:** تحدث العدوى التنفسية المكتسبة بالشكل الأكثر شيوعاً بسبب استنشاق القطيرات التنفسية الناتجة عن الكلام أو السعال أو العطاس، كما أن القطيرات التنفسية قد تبقى أحياؤها حية فترة وجيزة على الأيدي والملابس والأسطح (حسب درجة حرارة البيئة). وتشمل السلوكيات الرفيعة الخاصة بالجهاز التنفسي أي "السيطرة على المصدر" تغطية الفم والأنف بقطعة قماش

أو منديل أو قناع لمنع انتشار القطيرات التنفسية في الهواء ووصولها إلى الأسطح، ولذلك يجب تغطية الفم والأنف أثناء السعال والعطاس بمنديل أو قطعة قماش أو بالقناع.

قد تستقر القطيرات التنفسية الناجمة عن العطس أو السعال على الأيدي أو الملابس أو الأسطح، ولذلك يجب غسل الأيدي بعد التماس المباشر مع المفرزات التنفسية وبعد التماس مع المرضى (أي بعد التماس بالأيدي أو الأسطح الممكنة التلوث). ويجب تنظيف الأسطح بانتظام بالماء والصابون (أو المواد المطهرة الأخرى كالكلورين لتجنب العدوى الذاتية) أي لمس الفم أو الأنف أو العينين بعد لمس المناطق الملوثة (منظمة الصحة العالمية، 2008).

وترى الباحثة أنه يمكن لجميع الأفراد وكبار السن تجنب الإصابة بفيروس كوفيد- 19 من خلال اتباع الإجراءات الوقائية التالية: تنظيف اليدين باستمرار بالماء والصابون، استخدام المعقمات لحماية اليدين، ارتداء الكمامات عند الخروج من المنزل، عدم الخروج من المنزل إلا للضرورة القصوى، الحرص على عدم التواجد في الأماكن المزدحمة، الابتعاد عن الأشخاص المحتمل إصابتهم بفيروس كوفيد- 19. وإذا ظهرت أعراض على كبار السن مثل السعال أو العطس أو الحمى أو ضيق في التنفس يجب إجراء فحص من قبل اختصاصي الرعاية الصحية، وتطبيق الحجر الذاتي، وتجنب أي اتصال مع الآخرين.

الدراسات السابقة:

نظراً لندرة الدراسات التي تناولت الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد-19 على كبار السن، فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت كبار السن أثناء جائحة كورونا أو المشكلات التي تواجههم، وتم عرضها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

أجرى همام (2021) دراسة استهدفت تحديد المشكلات المترتبة على جائحة كورونا لدى كبار السن في مصر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتألفت العينة من (70) مسناً من الذين أصيبوا بفيروس كورونا خلال هذه الجائحة، وتم جمع البيانات من خلال استبانة طبقت على أفراد العينة. وأظهرت النتائج أن كبار السن يعانون من مجموعة من المشكلات (الاجتماعية– الصحية– الاقتصادية– النفسية) والتي أثرت عليهم سلباً خلال إصابتهم، ومن المشكلات الاجتماعية: فقد التأثير في الأسرة، والشعور بالاغتراب وقت المرض، وانقطاع الأصدقاء عن كبار السن وقت المرض؛ ومن المشكلات الصحية: حدة أعراض فيروس كورونا على كبار السن، وقد أثرت العدوى على الجهاز التنفسي بعد التعافي، وقد أثر المرض المزمن لدى كبار السن على شدة العدوى؛ ومن المشكلات الاقتصادية: انخفاض الدخل وزيادة الأعباء العلاجية، وزيادة الاحتياجات المادية عند المرض؛ ومن المشكلات النفسية: شعور كبار السن بأن الموت قريب منهم، والخوف من زيادة أعداد الوفيات يومياً.

وأقام حميدي (2020) دراسة استهدفت معرفة ماهية الكُلفة الاجتماعية، وأهم الانعكاسات الاجتماعية لانتشار فيروس كورونا في المجتمعات الإنسانية، ومعرفة مدى الوعي الصحي بخطر عدوى فيروس كورونا لدى أفراد المجتمع وخاصةً كبار السن، وتشخيص الآثار المترتبة على أفراد المجتمع نتيجة الإجراءات الوقائية الحكومية من فيروس كورونا. وأشارت النتائج إلى أن (53%) من أفراد عينة الدراسة يرجعون سبب انتشار عدوى فيروس كورونا إلى أنه عقوبة إلهية للأفراد والمجتمعات، ويرى (61%) من العينة أن جائحة كورونا قد تمت المبالغة فيه إعلامياً لحد التهويل، وتكونت لدى (49%) من أفراد العينة حالة من الرهاب الاجتماعي عند سماعهم أخبار انتشار الجائحة وزيادة أعداد المرضى.

واستهدفت دراسة (Kepko, 2020) العمل مع نسبة كبيرة من كبار السن الأمريكيين الذين يعانون من فيروس كورونا المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة، مما يعرضهم لخطر عدوى أكبر، وقد أظهرت الدراسات أن الأدوية غير فعالة ضد العدوى، ويركز العلاج على الرعاية الداعمة لكبار السن وبالرغم من أنه لا يوجد حالياً علاج معتمد من قبل إدارة الغذاء والعقاقير (FDA) تتم دراسة العديد من الأدوية للتأكد من فعاليتها ضد العدوى، ومن الضروري إجراء المزيد من الدراسات حول دور هذه الأدوية في مواجهة كوفيد-19، وفي هذا الصدد اشتملت الدراسة على الجانب المعنوي للمسنين والتركيز عليه.

واستهدفت دراسة تدمري وفواز وحمية (2020) التعرّف على مستوى الصّحة النّفسيّة لدى اللبنانيّين خلال أزمة جائحة كورونا (كوفيد-19)، وأثر متغيرات (العمر، والنوع، والوضع الاجتماعي، والمستوى التعليميّ، والوضع الوظيفيّ، والمستوى الاقتصاديّ، والمحافظة) على ذلك. وتمّ اعتماد المنهج الوصفيّ المسحيّ المُقارن، وتضمّنت عينة الدراسة (2347) فرداً من مختلف المحافظات اللّبنانيّة، تراوحت أعمارهم ما بين (13-84) سنة، وتم جمع البيانات من خلال استبانة طبقت على أفراد العينة. وأظهرت النتائج أنّ اللبنانيّين يتمتّعون بدرجة مرتفعة من الصّحة النفسيّة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيّاً في الصّحة النّفسيّة تُعزى للفئة العُمريّة، والنوع، والوضع الاجتماعيّ، والمستوى التعليميّ، والوضع الوظيفيّ، والمستوى الاقتصاديّ.

وهدفت دراسة كرداشة والسمري (2019) إلى الكشف عن أهم التحديات النفسية التي تواجه كبار السن في محافظة مسقط، وأثر متغير النوع الاجتماعي في ذلك، وأثر بعض المتغيرات المستقلة في تفسير التباين تجاه هذه المواقف، وتم استخدام منهج المسح الاجتماعي، وتألفت عينة الدراسة من (2332) مسناً من الذكور والإناث من الولايات الست بمحافظة مسقط طبقت عليهم استبانة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التحديات النفسية المتمثلة في تسلط فكرة الانتحار تمثل أهم التحديات النفسية التي تواجه كبار السن وبدرجة تأثير مرتفعة، وأشارت النتائج إلى أن كبار السن الذكور أشد معاناة من معظم التحديات والصعوبات النفسية مقارنةً بالإناث، كما أظهرت النتائج أن متغير عدد الأبناء يشكل أكثر المتغيرات المفسرة لتباين التحديات النفسية التي تواجه كبار السن.

وسعت دراسة (Sarfaraz, Riaz, 2015) إلى التعرف على المشاكل الاجتماعية والصحية التي يواجهها كبار السن في كراتشي- باكستان وتقصي حاجاتهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على عينة تألفت من (150) مسناً ممن بلغوا 60 (سنه فما فوق) طبقت عليهم استبانة لجمع البيانات. وتوصلت النتائج إلى أن كبار السن يعانون من ظروف مادية واجتماعية صعبة، ويواجهون الكثير من التحديات النفسية؛ حيث يشعرون بالاكتئاب، والركود في علاقاتهم مع الآخرين.

واستهدفت دراسة إبراهيم (2011) التعرف على المشكلات التي يعاني منها كبار السن في مؤسسات الرعاية الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني، بالإضافة الى الكشف عن المشكلات التي تواجه المسؤولين عن مؤسسات الرعاية، واعتمدت الدراسة على المنهج الكمي في دراسة مشكلات كبار السن بمؤسسات الرعاية الاجتماعية بفلسطين، والمنهج الكيفي للتعرف على المشكلات التي تواجه المسؤولين عن مؤسسات الرعاية الاجتماعية للمسنين، وتكونت العينة من (136) مسناً و(5) مسؤولين. وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم المشكلات التي يعانى منها كبار السن المشكلات الأسرية مثل الشعور بالوحدة، وعدم الرعاية، وكثرة التفكير بالماضي والذكريات، والشعور بالاكتئاب، والتوتر والقلق المستمر، وعدم الشعور بالأمان والطمأنينة.

واستهدفت دراسة (Bell, 1999) التعرف على تأثير العزلة الاجتماعية والألم والاضطراب الجسماني على الاكتئاب لدى كبار السن وبلغت العينة (105) من المسنين السود و(100) مسن من اللاتينيين، و(112) مسناً من البيض من أصل أوروبي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين العزلة الاجتماعية والألم والخلل الوظيفي الجسدي والاكتئاب بالنسبة للعينة ككل، وهناك تفاوت في مستوى الاكتئاب ومؤشرات التنبؤ به بين المجموعات الثلاث، وأوضحت الدراسة ضرورة التدخل العلاجي بأسلوب يختلف مع كل فئة من فئات عينة الدراسة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- ندرة الدراسات التي تناولت الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19.
- اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعتها وأهدافها.
- تنوعت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة، فقد استهدفت دراسة همام (2021) تحديد المشكلات المترتبة على جائحة كورونا لدى كبار السن، وسعت دراسة حميدي (2020) إلى معرفة أهم الانعكاسات الاجتماعية لانتشار فيروس كورونا في المجتمعات الإنسانية، ومعرفة مدى الوعي الصحي بخطر عدوى فيروس كورونا لدى كبار السن. واستهدفت دراسة (Kepko, 2020) العمل مع نسبة كبيرة من كبار السن الأمريكيين الذين يعانون من فيروس كورونا المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة، مما يعرضهم لخطر عدوى أكبر. وسعت دراسة كرداشة والسمري (2019) إلى الكشف عن أهم التحديات النفسية التي تواجه كبار السن، واستهدفت دراسة (Sarfaraz,

(Riaz, 2015) التعرف على المشاكل الاجتماعية والصحية التي يواجهها كبار السن، وتناولت دراسة (Bell, 1999) أثر العزلة الاجتماعية على الاكتئاب لدى كبار السن.

- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أهداف الدراسة والبيئة التي تناولتها. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، وصياغة مشكلة ومنهجية الدراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدراسة، وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، نظراً لملاءمته لطبيعه الدراسة، ويمكن من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقات بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من كبار السن في دولة الكويت، وتكونت العينة من (789) مسناً تتناول مستويات مختلفة من حيث: النوع، العمر، مستوى التعليم، المكلف بالرعاية، الحالة الاجتماعية، الدخل، الحالة الاقتصادية، المحافظة، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير		العدد	النسبة
النوع	ذكر	264	%33.5
	أنثى	525	%66.5
العمر	65-74 سنة	522	%66.2
	75-84 سنة	195	%24.7
	85 سنة فأكثر	72	%9.1
مستوى التعليم	ثانوي فأقل	393	%49.8
	دبلوم	192	%24.3
	جامعي	126	%16.0
	دراسات عليا	78	%9.9

المكلف بالرعاية	أحد أفراد الأسرة	747	%94.7
	ممرض	42	%5.3
الحالة الاجتماعية	متزوج	444	%56.3
	مطلق	48	%6.1
	أرمل	297	%37.6
الدخل	أقل من 500 د.ك	66	%8.4
	من 500- 1000 د.ك	279	%35.4
	أكثر من 1000 د.ك	444	%56.3
الحالة الاقتصادية	راتب تقاعدي	630	%79.8
	أعمال حرة	30	%3.8
	موارد أخرى	129	%16.3
المحافظة	العاصمة	318	%40.3
	حولي	231	%29.3
	الفروانية	81	%10.3
	مبارك الكبير	90	%11.4
	الأحمدي	27	%3.4
	الجهراء	42	%5.3

أداة الدراسة:

اشتملت أداة الدراسة على استبانة تكونت في صورتها المبدئية من (35) عبارة موزعة على ثلاثة محاور كالتالي: المحور الأول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19 ويضم (11) عبارة، المحور الثاني الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 على كبار السن ويضم (15) عبارة، المحور الثالث الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19 على كبار السن ويضم (9) عبارات. ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة كالتالي: أوافق بشدة (5 درجات)، أوافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة).

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام كلٍ من:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين بقسم علم الاجتماع في جامعة الكويت، وتم تعديلها وفقاً لمقترحاتهم، حيث تمت إعادة الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (35) عبارة، ويعد اتفاق المحكمين بياناً لصدق محتوى الاستبانة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية، حيث تم تطبيقها على عينة تألفت من (45) مسناً، وقد استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدول (2).

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19	0.647**
الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 على كبار السن	0.912**
الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19 على كبار السن	0.753**

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت ما بين (0.647- 0.912)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة من خلال الرزمة الإحصائية SPSS بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، ويوضحها الجدول (3).

جدول (3)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

المحور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19	11	0.82
الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 على كبار السن	15	0.86
الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19 على كبار السن	9	0.81
الاستبانة ككل	35	0.83

يتضح من الجدول (3) أن الاستبانة ككل تتسم بدرجة ثبات عالية، حيث بلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (0.83)، وتراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (0.81- 0.86)، ومن ثم يمكن تعميم الاستبانة على عينة الدراسة الأساسية.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- التكرارات Frequency.
- النسبة المئوية Percentage.
- المتوسط الحسابي Mean.
- الانحراف المعياري Standard Deviation.
- اختبار ت t- Test.
- تحليل التباين أحادى الاتجاه One Way ANOVA.
- اختبار اختبار شيفيه Scheffe.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 على عينة من كبار السن الكويتيين من وجهة نظرهم؟

تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات الاستبانة، ورصدت النتائج في الجداول (4) و(5) و(6):

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوفق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
1	أنظف اليدين باستمرار بالماء والصابون.	51.3	40.7	7.6	0.4	0.0	4.43	0.65	4
2	أستخدم المعقمات لحماية اليدين.	26.2	39.9	22.4	10.6	0.8	3.80	0.97	9
3	أرتدي الكمامات عند الخروج من المنزل.	67.3	21.7	7.6	3.0	0.4	4.52	0.79	3

4	لا أخرج من المنزل إلا للضرورة القصوى.	49.8	32.7	11.0	5.7	0.8	4.25	0.92	6
5	أحرص على عدم التواجد في الأماكن المزدحمة.	64.9	27.1	5.7	1.5	0.8	4.54	0.74	2
6	لا أهتم بالإجراءات الوقائية وأمارس يومي كالعادة.	4.9	8.0	8.0	38.0	41.1	1.98	1.12	11
7	أتابع توصيات وزارة الصحة بخصوص فيروس كوفيد-19.	41.1	44.1	11.4	0.8	2.7	4.20	0.87	7
8	أبتعد عن الأشخاص المحتمل إصابتهم بفيروس كوفيد-19.	77.2	18.6	3.0	1.1	0.0	4.72	0.58	1
9	أحرص على تناول الفيتامينات لتقوية المناعة مثل فيتامين C,D.	27.5	41.2	23.7	5.7	1.9	3.87	0.95	8
10	أحرص على عدم التواجد في التجمعات مثل المجالس والمناسبات.	50.2	33.8	11.0	3.0	1.9	4.27	0.91	5
11	أمنع أي شخص من الاقتراب مني مسافة كافية خوفاً من العدوى.	24.3	40.7	25.1	6.8	3.0	3.76	0.99	10
	المحور ككل						3.91	0.92	-

يتضح من الجدول (4) أن الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19 تضم (11) عبارة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (8) "أبتعد عن الأشخاص المحتمل إصابتهم بفيروس كوفيد- 19" بمتوسط حسابي (4.72). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (5) "أحرص على عدم التواجد في الأماكن المزدحمة" بمتوسط حسابي (4.54). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (3) "أرتدي الكمامات عند الخروج من المنزل" بمتوسط حسابي (4.52). وجاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (1) "أنظف اليدين باستمرار بالماء والصابون" بمتوسط حسابي (4.43). وتشير هذه النتيجة إلى أن كبار السن يتبعون العديد من الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19 مثل الابتعاد عن أي شخص يحتمل إصابته بفيروس كوفيد-19، والحرص على عدم التواجد في الأماكن المزدحمة، وارتداء الكمامات عند الخروج من المنزل، وتنظيف اليدين باستمرار بالماء والصابون، ويتفق ذلك ما أشار إليه الدليل الإرشادى لمنظمة الصحة العالمية (2008) حول الممارسات الصحية التى يمكن تطبيقها للوقاية من انتشار الفيروسات وخاصة تلك المرتبطة بعدوى الجهاز التنفسى.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (2) "أستخدم المعقمات لحماية اليدين" بمتوسط حسابي (3.80). وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (11) "أمنع أي شخص من الاقتراب مني مسافة كافية خوفاً من العدوى" بمتوسط حسابي (3.76). وتؤكد هذه النتيجة أيضاً اتباع كبار السن للاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19، مما يؤكد حرص كبار السن للحفاظ على أنفسهم من هذه الجائحة ووجود وعي كافٍ لديهم حول الاحتياطات اللازمة لذلك نتيجة لاهتمام وزارة الصحة بدولة الكويت بنشر الوعي لدى المجتمع الكويتي حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19 من خلال وسائل الاتصال المختلفة المسموعة والمرئية والمقروءة، وقد انعكس ذلك إيجاباً على مستوى الوعي لدى جميع أفراد المجتمع الكويتي عامةً وكبار السن بصفة

خاصة. وترى الباحثة أهمية استمرار وزارة الصحة في دولة الكويت بحملات التوعية حول فيروس كوفيد-19 والإجراءات الوقائية والاحتياطات الشخصية التي يجب الالتزام بها من جميع الأفراد في مختلف الأعمار حتى تنتهي هذه الجائحة وتعود الحياة الاجتماعية لطبيعتها قبل ظهور هذه الجائحة وانتشارها في جميع دول العالم.

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوفق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
12	قلت زياراتي للأهل والأصدقاء.	52.1	41.1	4.2	2.3	0.4	4.42	0.71	1
13	أشعر أن الحياة عبء ثقيل علي.	14.1	26.6	18.3	30.8	10.3	3.03	1.24	11
14	أشعر بالخوف من العزل الاجتماعي.	18.6	25.9	16.7	28.5	10.3	3.14	1.30	7
15	عندي شعور بأنني عبء على الآخرين.	7.2	14.1	12.5	40.3	25.9	2.37	1.21	15
16	أشعر بعدم الرغبة في تحقيق أهدافي في الحياة.	5.3	12.2	21.3	39.2	22.1	2.40	1.12	14
17	تغيرت أهدافي في الحياة بعد فيروس كوفيد-19.	9.9	31.7	19.8	25.6	13.0	3.00	1.22	12
18	أشعر بالخوف من التواجد في أماكن الحجر الصحي.	28.5	33.8	19.0	11.8	6.8	3.65	1.20	3
19	أشعر بالخوف من عيش تجربة اجتياح الأوبئة مرة أخرى.	32.3	33.5	18.3	11.4	4.6	3.78	1.15	2
20	أتجنب طلب الرعاية الصحية خوفاً من الإصابة أثناء الاستشفاء.	17.5	30.8	22.1	25.5	4.2	3.32	1.15	5
21	أجد صعوبة في تعديل أنشطتي اليومية للتكيف مع الوضع الحالي.	6.2	33.2	26.3	29.7	4.6	3.07	1.03	9
22	أشعر بالخوف من الانفصال عن الأسرة ومقدمي الرعاية الصحية.	12.5	33.5	16.0	28.1	9.9	3.11	1.23	8
23	أرفض رعاية الأفراد ذوي المناعة الضعيفة خوفاً من اكتساب العدوى.	19.1	31.3	28.2	16.4	5.0	3.43	1.12	4
24	أشعر بالملل والاكتئاب بسبب العزلة الاجتماعية للوقاية من الفيروس.	19.5	32.1	14.5	23.7	10.3	3.27	1.30	6
25	أشعر بالخوف والتوتر عند زيارة أبنائي وأقاربي لي ولا أستطيع منعهم.	7.6	20.5	16.0	39.9	16.0	2.64	1.19	13
26	أجد صعوبة في تغيير توقعاتي نحو المستقبل ما بعد فيروس كوفيد-19.	0.0	10.3	28.6	27.5	24.8	3.07	1.14	10
	المحور ككل						3.91	0.92	-

يتضح من الجدول (5) أن الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 تضم (15) عبارة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (12) "قلت زياراتي للأهل والأصدقاء" بمتوسط حسابي (4.42). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (19) "أشعر بالخوف من عيش تجربة اجتياح الأوبئة مرة أخرى" بمتوسط حسابي (3.78). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (18) "أشعر بالخوف من التواجد في أماكن الحجر الصحي" بمتوسط حسابي (3.65). وجاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (23) "أرفض رعاية الأفراد ذوي المناعة الضعيفة خوفاً من اكتساب العدوى" بمتوسط حسابي (3.43). وجاء في الترتيب الخامس العبارة رقم (20) "أتجنب طلب الرعاية الصحية خوفاً من الإصابة أثناء الاستشفاء" بمتوسط حسابي (3.32). وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك العديد من الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 على كبار السن مثل قلة زيارتهم للأهل والأصدقاء، والشعور بالخوف من عيش تجربة اجتياح الأوبئة مرة أخرى أو التواجد في أماكن الحجر الصحي، ورفض رعاية الأفراد ذوي المناعة الضعيفة مما يؤكد تأثر فئة كبار السن بكوفيد-19، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة همام (2021) التي توصلت إلى أن كبار السن يعانون من مجموعة من المشكلات الاجتماعية التي أثرت عليهم سلباً خلال إصابتهم بكوفيد-19 ومن هذه المشكلات فقد التأثير في الأسرة، والشعور بالاغتراب وقت المرض، وانقطاع الأصدقاء عن كبار السن وقت المرض.

وجاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (16) "أشعر بعدم الرغبة في تحقيق أهدافي في الحياة" بمتوسط حسابي (2.40). وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (15) "عندي شعور بأنني عبء على الآخرين" بمتوسط حسابي (2.37). وتشير هذه النتيجة أن كبار السن لديهم شعور بعدم الرغبة في تحقيق أهدافهم في الحياة بعد انتشار فيروس كوفيد-19، ويشعرون بأنهم عبء على الآخرين نتيجة عجزهم عن/ صعوبة قضاء احتياجاتهم خلال هذه الجائحة. وقد أشارت دراسة (Sarfaraz, Riaz, 2015) إلى أن كبار السن يواجهون العديد من المشكلات الاجتماعية.

جدول (6)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوفق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
27	بدأت بتوفير المال أكثر.	6.8	26.2	29.3	28.5	9.1	2.93	1.09	6
28	لا أذهب للمطاعم كثيراً.	47.9	30.4	11.0	8.4	2.3	4.13	1.05	1
29	أشتري المستلزمات الضرورية فقط.	24.4	46.9	14.9	12.6	1.1	3.81	0.98	2
30	بدأت أنفق المال أكثر من السابق.	8.0	15.3	25.2	40.5	11.1	2.69	1.11	8
31	أشعر بالحرص الشديد على ممتلكاتي.	13.0	37.2	27.6	19.5	2.7	3.38	1.02	4

32	لا تتوفر لي الاحتياجات الضرورية.	3.8	10.0	11.9	44.4	29.9	2.13	1.07	9
33	أشعر بالخوف على أملاكي/ تجارتي.	8.1	18.8	29.2	30.8	13.1	2.78	1.14	7
34	أفكر كثيراً في توفير احتياجاتي أثناء الحظر.	14.8	40.3	21.7	18.3	4.9	3.42	1.10	3
35	أفكر في كيفية توفير مستلزماتي إذا نفذ المال مني.	8.8	25.3	29.5	27.6	8.8	2.98	1.11	5
	المحور ككل						3.91	0.92	-

يتضح من الجدول (6) أن الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19 تضم (9) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (28) "لا أذهب للمطاعم كثيراً" بمتوسط حسابي (4.13). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (29) "أشتري المستلزمات الضرورية فقط" بمتوسط حسابي (3.81). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (34) "أفكر كثيراً في توفير احتياجاتي أثناء الحظر" بمتوسط حسابي (3.42). وجاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (31) "أشعر بالحرص الشديد على ممتلكاتي" بمتوسط حسابي (3.38). وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك العديد من الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19 على كبار السن مثل اقتصار الإنفاق على شراء المستلزمات الضرورية فقط نتيجة زيادة الأعباء العلاجية أثناء هذه الجائحة والحاجة لتوفير الكمامات والمعقمات، أيضاً يفكر كبار السن كثيراً في آلية توفير احتياجاتهم أثناء الحظر، ويشعرون بالحرص الشديد على ممتلكاتهم نتيجة زيادة الاحتياجات المادية عند المرض خلال هذه الجائحة وحفاظاً عليها لأبنائهم وأحفادهم، وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع دراسة همام (2021) التي أشارت إلى أن كبار السن يعانون من مجموعة من المشكلات الاقتصادية التي أثرت عليهم سلباً خلال إصابتهم بكوفيد-19 ومن هذه المشكلات زيادة الأعباء العلاجية، وزيادة الاحتياجات المادية عند المرض.

وجاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (30) "بدأت أنفق المال أكثر من السابق" بمتوسط حسابي (2.69). وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (32) "لا تتوفر لي الاحتياجات الضرورية" بمتوسط حسابي (2.13). وتشير هذه النتيجة إلى أن عدداً قليلاً من كبار السن قد أنفقوا الكثير من المال خلال هذه الجائحة مقارنة بطبيعة حياتهم قبل الجائحة، كما أن عدداً قليلاً من كبار السن لا تتوفر لديهم الاحتياجات الضرورية حيث تحرص دولة الكويت على تقديم مساعدات لكبار السن في المجتمع الكويتي. وبالإضافة إلى الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 على كبار السن أظهرت دراسة همام (2021) أن كبار السن يعانون من مجموعة من المشكلات (الاجتماعية– الصحية –الاقتصادية– النفسية) والتي أثرت عليهم سلباً خلال إصابتهم بكوفيد-19، وأشارت دراسة حميدي (2020) إلى أن (49%) من أفراد العينة وهم من كبار السن لديهم حالة من الرهاب الاجتماعي عند سماعهم أخبار انتشار الجائحة وزيادة أعداد المرضى.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 تعزى لمتغيرات (النوع، العمر، مستوى التعليم، الرعاية، المكلف بالرعاية، الحالة الاجتماعية، الدخل، الحالة الاقتصادية، المحافظة)؟

1- الفروق حسب النوع:

تم استخدام اختبار ت (t-Test)، ويوضحها الجدول (7):

جدول (7)

نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات المتنقلة وفقاً لمتغير النوع

المحور	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19	ذكر	264	43.46	5.3	-3.348	787	0.001
	أنثى	525	44.74	4.4			
الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19	ذكر	264	46.10	9.8	-2.752	787	0.006
	أنثى	525	48.33	12.3			
الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19	ذكر	264	28.23	4.3	0.459	787	0.646
	أنثى	525	28.08	4.6			

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19 تعزى لمتغير النوع، حيث بلغت قيم "ت" المحسوبة (0.459) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف النوع حول الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 مثل حرص كبار السن على شراء المستلزمات الضرورية فقط، وسعيهم إلى توفير المال في ظل هذه الجائحة. وقد أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الأول إلى أن هناك العديد من الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19 على كبار السن.

ويتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19، والآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث، حيث بلغت قيم "ت" المحسوبة (3.348-)، (2.752-) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث/ النساء يحرصن على ممارسة الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19

بدرجة كبيرة بالمقارنة مع الذكور/ الرجال، وأن الإناث/ النساء لديهن وعي بالآثار الاجتماعية لكوفيد-19 بدرجة كبيرة بالمقارنة مع الذكور/ الرجال.

2- الفروق حسب العمر:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، ويوضحها الجدولان (8) و(9):

جدول (8)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول آثار فيروس كوفيد-19 وفقاً لمتغير العمر

المحور	العمر	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19	74-65 سنة	195	43.24	4.4	بين المجموعات	297.514	2	148.77	6.503	0.002
	84-75 سنة	72	44.79	3.2	داخل المجموعات	17980.94	786	22.876		
	85 سنة فأكثر	789	44.31	4.8	المجموع	18278.48	788			
	مجموع	522	46.57	11.9						
الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19	74-65 سنة	195	48.69	10.8	ين المجموعات	2148.951	2	1074.45	8.118	0.000
	84-75 سنة	72	51.95	9.7	داخل المجموعات	104038.00	786	132.36		
	85 سنة فأكثر	789	47.58	11.6	المجموع	106186.95	788			
	مجموع	522	28.48	4.4						
الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19	74-65 سنة	195	27.12	5.1	بين المجموعات	266.64	2	133.33	6.444	0.002
	84-75 سنة	72	28.29	3.9	داخل المجموعات	16264.32	786	20.69		
	85 سنة فأكثر	789	28.13	4.5	المجموع	16531.02	788			
	مجموع	195	43.24	4.4						

يتضح من (8) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول جميع الأبعاد (الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19، الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19، الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19) تعزى لمتغير العمر، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (6.503)، (8.118)، (6.444) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على اتجاه الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، ورصدت النتائج في الجدول (9):

جدول (9)
نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن دلالات الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الاستبانة وفقاً لمتغير العمر

البعد	العمر	74-65 سنة	84-75 سنة	85 سنة فأكثر
الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19	74-65 سنة		1.403**	-0.142
	84-75 سنة			-1.545
	85 سنة فأكثر			
الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19	74-65 سنة		2.117	-1.11**
	84-75 سنة			-3.266
	85 سنة فأكثر			
الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19	74-65 سنة		-1.365**	0.196**
	84-75 سنة			1.168
	85 سنة فأكثر			

** دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الفئة العمرية (65-74 سنة) و(75-84 سنة) حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19 والآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19 لصالح (75-84 سنة)، ووجود فروق بين ذوي الفئة العمرية (65-74 سنة) و(85 سنة فأكثر) حول الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد- 19 لصالح (65-74 سنة)، ووجود فروق بين ذوي الفئة العمرية (65-74 سنة) و(85 سنة فأكثر) حول الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 لصالح (85 سنة فأكثر). وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي الفئة العمرية (75-84 سنة) أكثر ممارسة للاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19 بالمقارنة مع ذوي الفئات العمرية الأخرى، وأن ذوي الفئة العمرية (65-74 سنة) أكثر عرضة للآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد- 19 بالمقارنة مع الفئات العمرية الأخرى، وأن ذوي الفئة العمرية (85 سنة فأكثر) أكثر عرضة للآثار الاقتصادية لكوفيد- 19 بالمقارنة مع الفئات العمرية الأخرى.

3- الفروق حسب مستوى التعليم:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe)، ورصدت النتائج في الجدولين (10) و(11):

جدول (10)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول آثار فيروس كوفيد- 19 وفقاً لمتغير مستوى التعليم

المحور	مستوى التعليم	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19	ثانوي فأقل	393	44.19	4.4	بين المجموعات	113.877	3	37.95	1.640	0.179
	دبلوم	192	44.60	5.1	داخل المجموعات	18164.541	785	23.14		
	جامعي	126	43.73	4.6	المجموع	18278.41	788			
	دراسات عليا	78	45.11	6.1						
	مجموع	789	44.31	4.8						
الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19	ثانوي فأقل	393	50.80	10.5	بين المجموعات	9388.933	3	3129.64	25.38	0.000
	دبلوم	192	46.04	12.8	داخل المجموعات	96798.018	785	123.31		
	جامعي	126	43.71	10.9	المجموع	106186.95	788			
	دراسات عليا	78	41.42	9.1						
	مجموع	789	47.58	11.6						
الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19	ثانوي فأقل	393	28.12	4.3	بين المجموعات	90.057	3	30.019	1.431	0.232
	دبلوم	192	28.60	4.7	داخل المجموعات	16440.969	785	20.94		
	جامعي	126	27.83	4.9	المجموع	16531.02	788			
	دراسات عليا	78	27.46	4.7						
	مجموع	789	28.13	4.5						

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19، والآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19 تعزى لمتغير مستوى التعليم، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (1.640)، (1.431) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف مستوى التعليم حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19، والآثار الاقتصادية للفيروس، وقد أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الأول إلى أن كبار السن يتبعون العديد من الاحتياطات للوقاية من كوفيد-19، وأن هناك العديد من الآثار الاقتصادية لهذا الفيروس على كبار السن.

كما يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 تعزى لمتغير مستوى التعليم، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (25.38) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على اتجاه الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، ورصدت النتائج في الجدول (11):

جدول (11)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن دلالات الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 وفقاً لمتغير مستوى التعليم

العمر	ثانوي فأقل	دبلوم	جامعي	دراسات عليا
ثانوي فأقل		4.762**	7.094**	9.386**
دبلوم			2.332	4.623**
جامعي				2.291
دراسات عليا				

** دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المستوى التعليمي ثانوي فأقل وكلٍ من: دبلوم وجامعي ودراسات عليا حول الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 لصالح ثانوي فأقل، ووجود فروق بين ذوي المستوى التعليمي دبلوم ودراسات عليا لصالح دبلوم. وقد يعزى ذلك إلى أن ذوي المستوى التعليمي ثانوي فأقل هم الفئة التي تأثرت بدرجة كبيرة بالآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 بالمقارنة مع ذوي المستويات التعليمية الأخرى، وأن ذوي المستوى التعليمي دبلوم قد تأثروا بالآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 بدرجة كبيرة بالمقارنة مع ذوي المستوى التعليمي دراسات عليا، وقد انعكس ذلك على استجابات ذوي المستوى التعليمي ثانوي فأقل ودبلوم على هذا البعد. وقد أشارت دراسة همام (2021) إلى أن هناك العديد من المشكلات المترتبة على جائحة كورونا لدى كبار السن.

4- الفروق حسب المكلف بالرعاية:

تم استخدام اختبار ت (t-Test)، ويوضحها الجدول (12):

جدول (12)

نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول آثار فيروس كوفيد- 19 وفقاً لمتغير المكلف بالرعاية

المحور	المكلف بالرعاية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19	أحد أفراد الأسرة	747	44.34	4.8	0.634	787	0.526
	ممرض	42	43.85	5.0			
الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19	أحد أفراد الأسرة	747	51.64	11.6	2.332	787	0.020
	ممرض	42	47.36	9.7			

الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19	أحد أفراد الأسرة	747	25.71	4.5	3.543	787	0.000
	ممرض	42	28.26	3.5			

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد- 19 تعزى لمتغير المكلف بالرعاية لصالح أحد أفراد الأسرة، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (2.332) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05)، ووجود فروق حول الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 تعزى لمتغير المكلف بالرعاية لصالح ممرض، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (3.543) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن كبار السن المكلف برعايتهم أحد أفراد الأسرة أكثر عرضة للآثار الاجتماعية لكوفيد-19، وأن كبار السن المكلف برعايتهم ممرض أكثر عرضة للآثار الاقتصادية لكوفيد-19، حيث يحتاج الممرض مقابل مادي يتم استقطاعه من دخل كبار السن.

بينما لا توجد فروق حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19 تعزى لمتغير المكلف بالرعاية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (0.634) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05)، وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المكلف بالرعاية حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19.

5- الفروق حسب الحالة الاجتماعية:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe)، ورصدت النتائج في الجدولين (13) و(14):

جدول (13)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول آثار فيروس كوفيد- 19 وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

المحور	الحالة الاجتماعية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19	متزوج	444	44.24	4.9	بين المجموعات	5.831	2	2.915	0.125	0.882
	مطلق	48	44.31	6.7	داخل المجموعات	18272.588	786	23.24		
	أرمل	297	44.42	4.2	المجموع	18278.41	788			
	مجموع	789	44.31	4.8						
الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19	متزوج	444	45.26	11.5	بين المجموعات	5659.742	2	2829.87	22.13	0.000
	مطلق	48	52.31	12.0	داخل المجموعات	100527.209	786	127.897		
	أرمل	297	50.30	10.8	المجموع	106186.95	788			

	مجموع	789	47.58	11.6					
الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19	متزوج	444	27.56	4.5	بين المجموعات	397.084	2	198.54	9.672	0.000
	مطلق	48	30.00	5.5	داخل المجموعات	16133.943	786	20.527		
	أرمل	297	28.67	4.3	المجموع	16531.02	788			
	مجموع	789	28.13	4.5						

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19 تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (0.125) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الحالة الاجتماعية يحرصون على ممارسة الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19، وتؤكد هذه النتيجة أن جميع كبار السن يقومون بالإجراءات الوقائية من كوفيد-19 بصفة مستمرة.

كما يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19، والآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19 تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (22.13)، (9.672) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على اتجاه الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، ورصدت النتائج في الجدول (14):

جدول (14)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن دلالات الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد-19 وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

البعد	الحالة الاجتماعية	متزوج	مطلق	أرمل
الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19	متزوج		-7.048**	-5.039**
	مطلق			2.009
	أرمل			
الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19	متزوج		-2.432**	-1.109**
	مطلق			-1.323
	أرمل			

** دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مطلق ومتزوج حول الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد-19 لصالح مطلق، وجود فروق بين أرمل ومتزوج حول الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد-19 لصالح أرمل. وقد يرجع ذلك إلى أن المتزوجين أقل عرضة للآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس

كوفيد-19 حيث يشعرون بالأمان وسط الأهل والأصدقاء، في حين انعكست الوحدة سلباً على كبار السن من ذوي الحالة الاجتماعية مطلق وأرمل.

6- الفروق حسب الدخل:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe)، ورصدت النتائج في الجدولين (15) و(16):

جدول (15)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول آثار فيروس كوفيد- 19 وفقاً لمتغير الدخل

المحور	الدخل	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19	أقل من 500 د.ك	66	46.40	3.1	بين المجموعات	438.836	2	219.41	9.667	0.000
	500- 1000 د.ك	279	44.64	5.1	داخل المجموعات	17839.582	786	22.697		
	أكثر من 1000 د.ك	444	43.79	4.7	المجموع	18278.41	788			
	مجموع	789	44.31	4.8						
الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19	أقل من 500 د.ك	66	56.22	12.5	بين المجموعات	10636.680	2	5318.34	43.75	0.000
	500- 1000 د.ك	279	50.20	11.3	داخل المجموعات	95550.270	786	121.565		
	أكثر من 1000 د.ك	444	44.66	10.5	المجموع	106186.95	788			
	مجموع	789	47.58	11.6						
الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19	أقل من 500 د.ك	66	31.36	4.6	بين المجموعات	1196.769	2	598.38	30.67	0.000
	500- 1000 د.ك	279	28.82	4.5	داخل المجموعات	15334.258	786	19.509		
	أكثر من 1000 د.ك	444	27.21	4.2	المجموع	16531.02	788			
	مجموع	789	28.13	4.5						

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول جميع الأبعاد (الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19، والآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19، والآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19) تعزى لمتغير الدخل، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (9.667)، (43.75)، (30.67) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على اتجاه الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، ورصدت النتائج في الجدول (16):

جدول (16)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن دلالات الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الاستبانة وفقاً لمتغير الدخل

البعد	الدخل	أقل من 500 د.ك	500- 1000 د.ك	أكثر من 1000 د.ك
الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19	أقل من 500 د.ك		1.763**	2.611**
	500- 1000 د.ك			0.847
	أكثر من 1000 د.ك			
الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19	أقل من 500 د.ك		6.022**	11.565**
	500- 1000 د.ك			5.542**
	أكثر من 1000 د.ك			
الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19	أقل من 500 د.ك		2.535**	4.147**
	500- 1000 د.ك			1.611**
	أكثر من 1000 د.ك			

** دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الدخل أقل من 500 د.ك وكلٍ من: 500- 1000 د.ك وأكثر من 1000 د.ك حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19 والآثار الاجتماعية والاقتصادية لكوفيد- 19 لصالح أقل من 500 د.ك. ووجود فروق بين ذوي الدخل 500- 1000 د.ك وأكثر من 1000 د.ك حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19 والآثار الاجتماعية والاقتصادية لكوفيد- 19 لصالح 500- 1000 د.ك. وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي الدخل الأقل من كبار السن هم الفئة الأكثر عرضة للآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد-19، وعلى الرغم من ذلك هم الفئة الأكثر ممارسة الاحتياطات الشخصية للوقاية من كوفيد- 19.

7- الفروق حسب الحالة الاقتصادية:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe)، ويوضح ذلك الجدولين (17) و(18):

جدول (17)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول آثار فيروس كوفيد- 19 وفقاً لمتغير الحالة الاقتصادية

المحور	الحالة الاقتصادية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19	راتب تقاعدي	630	44.44	4.7	بين المجموعات	116.263	2	58.132	2.516	0.081
	أعمال حرة	30	42.50	3.9	داخل المجموعات	18162.155	786	23.107		
	موارد أخرى	129	44.09	5.2	المجموع	18278.41	788			
	مجموع	789	44.31	4.8						
الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19	راتب تقاعدي	630	46.90	11.2	بين المجموعات	2813.098	2	1406.54	10.69	0.000
	أعمال حرة	30	44.20	14.1	داخل المجموعات	103373.852	786	131.519		
	موارد أخرى	129	51.69	11.6	المجموع	106186.95	788			
	مجموع	789	47.58	11.6						
الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19	راتب تقاعدي	630	28.16	4.4	بين المجموعات	123.331	2	61.666	2.954	0.053
	أعمال حرة	30	26.20	4.1	داخل المجموعات	16407.695	786	20.87		
	موارد أخرى	129	28.41	5.1	المجموع	16531.02	788			
	مجموع	789	28.13	4.5						

يتضح من الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19، والآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19 تعزى لمتغير الحالة الاقتصادية، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (2.516)، (2.954) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف مستوى التعليم حول حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19.

كما يتضح من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 تعزى لمتغير الحالة الاقتصادية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (10.69) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على اتجاه الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، ورصدت النتائج في الجدول (18):

جدول (18)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن دلالات الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 وفقاً لمتغير الحالة الاقتصادية

الحالة الاقتصادية	راتب تقاعدي	أعمال حرة	موارد أخرى
راتب تقاعدي		2.709	-4.788**
أعمال حرة			-7.497**
موارد أخرى			

** دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين موارد أخرى وكلٍ من: راتب تقاعدي وأعمال حرة حول الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 لصالح موارد أخرى، وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي الحالة الاقتصادية موارد أخرى أكثر عرضة للآثار الاجتماعية لكوفيد-19.

8- الفروق حسب المحافظة:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe)، ورصدت النتائج في الجدولين (19) و(20):

جدول (19)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول آثار فيروس كوفيد- 19 وفقاً لمتغير المحافظة

المحور	المحافظة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19	العاصمة	318	44.17	4.9	بين المجموعات	263.841	5	52.768	2.294	0.044
	حولي	231	44.48	4.5	داخل المجموعات	18014.577	783	23.007		
	الفروانية	81	43.81	5.4	المجموع	18278.41	788			
	مبارك	90	45.60	3.9						
	الأحمدي	27	42.77	6.1						
	الجهراء	42	43.64	4.0						
	مجموع	789	44.31	4.8						
الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19	العاصمة	318	47.39	11.9	بين المجموعات	5475.090	5	1095.018	8.513	0.000
	حولي	231	46.88	11.6	داخل المجموعات	100711.861	783	128.62		
	الفروانية	81	43.40	9.8	المجموع	106186.95	788			
	مبارك	90	48.23	10.1						
	الأحمدي	27	57.00	15.5						
	الجهراء	42	53.57	5.2						
	مجموع	789	47.58	11.6						
الآثار الاقتصادية	العاصمة	318	28.30	4.7	بين المجموعات	750.298	5	150.060	7.446	0.000
	حولي	231	28.32	4.5	داخل المجموعات	15780.729	783	20.154		

لفيروس كوفيد-19	الفروانية	81	25.51	4.1		
	مبارك	90	28.40	3.9		
	الأحمدي	27	30.55	4.5		
	الجهراء	42	28.71	3.8		
	مجموع	789	28.13	4.5		
				المجموع	16531.02	788

يتضح من الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول جميع الأبعاد (الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19، والآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19، والآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19) تعزى لمتغير المحافظة، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (2.294)، (8.513)، (7.446) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على اتجاه الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، ورصدت النتائج في الجدول (20):

جدول (20)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن دلالات الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الاستبانة وفقاً لمتغير المحافظة

البعد	المحافظة	العاصمة	حولي	الفروانية	مبارك الكبير	الأحمدي	الجهراء
الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19	العاصمة		-0.301	0.364	-1.420	1.401	0.536
	حولي			0.665	-1.819	1.702	0.837
	الفروانية				-1.785	1.037	0.171
	مبارك الكبير					2.822**	1.957**
	الأحمدي						-0.865
	الجهراء						
الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19	العاصمة		0.513	3.988	-0.837	-9.603**	-6.175**
	حولي			3.475	-1.350	-10.116**	-6.688**
	الفروانية				-4.825	-13.592**	-10.164**
	مبارك الكبير					-8.766**	-5.338
	الأحمدي						3.428
	الجهراء						
الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19	العاصمة		-0.022	2.783**	-0.098	-2.253	-0.412
	حولي			2.806**	-0.075	-2.230	-0.389
	الفروانية				-2.881**	-5.037**	-3.195**
	مبارك الكبير					-2.155	-0.314
	الأحمدي						1.841
	الجهراء						

** دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظة مبارك الكبير وكلٍ من: الجهراء والأحمدي حول الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19 لصالح مبارك الكبير. ووجود فروق بين محافظة الأحمدي وكلٍ من: العاصمة وحولي والفروانية ومبارك الكبير حول الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 لصالح الأحمدي، ووجود فروق بين محافظة الجهراء وكلٍ من: العاصمة وحولي والفروانية حول الآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19 لصالح الجهراء. ووجود فروق بين الفروانية وكل من: العاصمة وحولي ومبارك الكبير والأحمدي والجهراء حول الآثار الاقتصادية لفيروس كوفيد-19 لصالح العاصمة وحولي ومبارك الكبير والأحمدي والجهراء. وقد يعزى ذلك إلى أن كبار السن في محافظة مبارك الكبير أكثر حرصاً على ممارسة الاحتياطات الشخصية للوقاية من فيروس كوفيد- 19 بالمقارنة مع كبار السن في المحافظات الأخرى، وأن كبار السن في محافظتي الأحمدي والجهراء أكثر عرضة للآثار الاجتماعية لفيروس كوفيد-19، وأن كبار السن في محافظة الفروانية هم الأقل عرضة للآثار الاقتصادية لكوفيد-19.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يلي:

- زيادة تغطية نظم الحماية الاجتماعية لضمان حصول كل كبار السن على خدمات صحية يمكنهم تحمل تكاليفها.
- تعزيز الإدماج والتضامن الاجتماعيين في فترة التباعد الاجتماعي، ومما لا شك فيه أن التباعد البدني شديد الأهمية، لكن يجب أن يقترن بتدابير لدعم كبار السن اجتماعياً وتأمين الرعاية لهم، بما في ذلك زيادة فرص حصولهم على التكنولوجيات الرقمية.
- التوعية بالمخاطر المتزايدة لجائحة كوفيد- 19 على كبار السن، وتوفير معلومات عبر الراديو والتلفزيون ووسائل الإعلام المطبوعة والإنترنت عن التدابير الوقائية والسبل المتاحة لكبار السن لالتماس المساعدة وتلقي الدعم بشكل آمن.
- إنشاء خطوط اتصال وطنية لمساعدة كبار السن وأسرهم ومجتمعاتهم المحلية.
- زيادة الوعي بالاحتياجات الصحية والاجتماعية لكبار السن بين العاملين والمتطوعين الذين يتعاملون مع الجائحة، وتدريبهم على تحديد هذه الاحتياجات وتلبيتها.

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصلت إليه الدراسة الحالية تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء دراسات وبحوث حول احتياجات كبار السن الاجتماعية والاقتصادية في دولة الكويت.
- إجراء دراسات وبحوث حول المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه كبار السن في دولة الكويت.

- إجراء دراسات وبحوث حول الخدمات الاجتماعية والاقتصادية المقدمة لكبار السن أثناء جائحة كورونا.
- إجراء دراسات وبحوث حول أثر فيروس كوفيد-19 على الصحة النفسية لكبار السن.

قائمة المراجع:

إبراهيم، قصي عبد الله (2011). *مشكلات المسنين مع تصور مقترح لدور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها*، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

أحمد، سني (2014). تقدير الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المسن: دراسة ميدانية على عينة من المسنين بمراكز رعاية الشيخوخة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، الجزائر.

إسكندراني، فادي وأبو لبن، أنس والقيسي، صابرين (2020). *تقييم حالة تداعيات أزمة جائحة كورونا على المنظمات العاملة مع الأيتام*. إسطنبول: اتحاد رعاية الأيتام.

الأمم المتحدة (2020). *ازدهار البلدان كرامة الإنسان*، متاح على الرابط التالي: www.unescwa.org

الأمم المتحدة. (2020). *استجابة إقليمية طارئة للتخفيف من تداعيات الوباء فيروس كورونا*، متاح على الرابط التالي: www.unescwa.org.

بوعباس، علي جاسم وجوهر، مشعل مهدي (2020). مدى تأثير تداعيات جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) على التزام المستأجر بدفع الأجرة في عقد الإيجار العادي والاستثماري في القانون الكويتي، *مجلة الحقوق*، جامعة الكويت، إصدار خاص، ج (1)، نوفمبر، 133-180.

تدمري، رشا عمر وفواز، ريم وحمية، حسين (2020). الصّحة النّفسيّة لدى اللبنانيّين خلال جائحة كورونا (كوفيد-19) في ضوء بعض المتغيّرات الديموغرافيّة: دراسة وصفيّة مسحيّة على عيّنة من أفراد المجتمع اللبناني، *المجلة العربية للنشر العلمي*، (25)، 282-310.

حامدي، هاجر (2020). الحاجات النفسية للمسن المقيم بدار المسنين: دراسة ميدانية بمدينة باتنة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

حمودة، رشا السيد أحمد (2002). الأدوار التقليدية والمستحدثة لكبار السن في المجتمع القروي: دراسة أنثروبولوجية في قرية مصرية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الآداب، جامعة المنصورة.

حميدي، حسين إبراهيم (2020). *الكلفة الاجتماعية لأزمة جائحة كورونا: دراسة ميدانية*.

الحنفي، بدر الدين العيني (2000). *البناية شرح الهداية لمحودين أحمد موسى*. بيروت: دار الكتب العلمية.

رقبان، نعمة مصطفى (2000). فاعلية الرعاية المؤسسية لكبار السن وأثرها على توافقهم النفسي، *مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي*، الرياض: أكاديمية نايف للعوم الأمنية.

الزبيدي، هيفاء محمد (2012). رعاية المسنين في التشريع الإسلامي، *مجلة كلية التربية*، جامعة بغداد، العراق، (57).

سيد، أحمد فايز أحمد (2018). العلاج بالقراءة لحل مشكلات المسنين بدور رعاية المسنين بمحافظة بني سويف: دراسة ميدانية مع وضع برنامج إرشادي له، *المجلة العربية للأرشيف والتوثيق والمعلومات*، 22(44)، 87-147.

صندوق الأمم المتحدة للسكان. (2020). *فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) من منظور النوع الاجتماعي*، نيويورك، متاح على الموقع الرسمي: www.unfpa.org.

عبد الحفيظ، يحيى خوجة (2020). *آثار جائحة «كوفيد . 19» على كبار السن: أعراض غير نمطية لدى المصابين بالفيروس*، جريدة الشرق الأوسط، العدد (15291)، متاح على الرابط التالي: https://aawsat.com/home/article/2554266

علي، محمد النوبي (2012). *الاتجاهات الحديثة في التشخيص والعلاج*. عمان: دار صفاء للنشر.

علي، نهلة صلاح (2020). دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية الناتجة عن انتشار فيروس كورونا المستجد COVID-19 والاضطرابات النفسجسمية لدى المرأة العاملة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 30(108)، 386-434.

فهمي، محمد سيد (2005). *الرعاية الاجتماعية لكبار السن*، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

كرادشة، منير عبد الله والسمري، مريم محمد (2019). التحديات النفسية التي تواجه المسنين في محافظة مسقط: دراسة كمية تحليلية، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 16(1)، 311-340.

الكفيلي، علاء الدين (2004). *أسرار الشيخوخة ومشكلات المسنين*. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

مبروك، علاعي (2002). *مؤشرات التنبؤ بالتقدير الذاتي للصحة الجسدية لدى المسن*. القاهرة: دار السلام للنشر.

منظمة الصحة العالمية (2008). *إنقاص الزيادة فى معدل وفيات الأمراض الشائعة أثناء حدوث جائحة الانفلونزا*، الدلائل الإرشادية لمنظمة الصحة العالمية حول التدخلات أثناء الطوارئ الصحية في المواقع في المجتمع، جنيف.

موسوعة ويكبيديا. (2020). *فيروس كورونا*، متاح على الرابط التالي: https://ar.wikipedia.org/wiki

همام، هند علي ثابت (2020). المشكلات المترتبة على جائحة كورونا لدى عينة من كبار السن ودور مقترح من منظور نموذج التدخل في الأزمات في خدمة الفرد للتخفيف من حدتها، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*، (54)، 609-648.

وزارة الإعلام (2016). *القانون رقم 18 لسنة 2016 بشأن الرعاية الاجتماعية للمسنين بدولة الكويت*. الكويت.

وزارة الشؤون الاجتماعية (2017). *التقرير السنوي*، قطاع الرعاية الاجتماعية، إدارة رعاية المسنين، الكويت.

الوزنة، طلعت حمزة (2000). *حقائق عن المسنين في العالم*. السعودية: وزارة العمل والشؤون الاجتماعية.

Alwan, A., Mahjour, J.& Memish, Z.A. (2013). Novel corona virus infection: time to stay ahead of the curve, *Eastern Mediterranean Health Journal,* 1, S3–4.

Anderson, R.M., Heesterbeek, H., Klinkenberg, D.& Hollingsworth, T.D. (2020). How will country-based mitigation measures influence the course of the COVID-19 epidemic?, *The Lancet*, 395, 931-943, Retrieved from.https://www.thelancet.com.

Bell, J.L, (1999). The impact of social isolation، pain، and physical dysfunction on depression among three elderly Ethnic Minority Groups expwriencing joint symptoms, *Dai*, A50.

Chinazzi, M., Davis, J.T., Ajelli M., Gioannini, C., Litvinova, M., Merler, S. (2020). *Effect of travel restrictions on the spread of the 2019 novel coronavirus (COVID-19) outbreak*. Science 2020 Apr 24, doi:10,1126/science.aba9757.

Sarfaraz, S.& Riaz, S. (2015). Problems faced by senior citizen in contemporary society: findings from the Household Survey in Karachi Pakistan, *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 2, 27-36.

أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة علم الاجتماع على التحصيل الدراسي لدى طلبة قسم التمريض بمدينة المحويت

The effect of using active learning strategies in teaching sociology on academic achievement among students of the nursing department in Al-Mahwit city

أ. **خالد مطهر حسين العدواني**/ باحث دكتوراه – كلية التربية – جامعة صنعاء – الجمهورية اليمنية
أ. **مروة صالح سعيد علوي**/ باحثة دكتوراه – كلية التربية – جامعة صنعاء - الجمهورية اليمنية
Email: kadwany@gmail.com

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة علم الاجتماع على التحصيل الدراسي لدى طلبة التمريض بمدينة المحويت، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي والتصميم ذي المجموعتين (تجريبية وضابطة) لمناسبته لأهداف الدراسة، وطبقت التجربة على جميع طلبة قسم التمريض بالمعهد العالي للعلوم الصحية والبالغ عددهم (51) طالباً وطالبة، ولمدة فصل دراسي كامل بمعدل (16) محاضرة، واستخدم الاختبار التحصيلي لجمع البيانات، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0,05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة علم الاجتماع لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0,05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لمادة علم الاجتماع تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث) لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: علم الاجتماع – التعلم النشط – التحصيل - التمريض.

Abstract: The study aimed to reveal the effect of using active learning strategies in teaching sociology on the academic achievement of nursing students in Al-Mahwit city. At the Higher Institute of Health Sciences, which numbered (51) male and female students, for a full semester, at an average of (16) lectures, and the achievement test was used to collect data. After conducting the appropriate statistical treatments, the study concluded that there are statistically significant differences (at the significance level of 0.05) between The mean scores of the experimental group students and the control group students in the achievement test for sociology in favor of the experimental group, and there are statistically significant differences (at significance level 0.05) between the mean scores of the experimental group students in the achievement test for sociology due to the gender variable (males). Females) and in favor of females.

Key words: sociology - active learning - achievement - nursing.

مقدمة:

إن الممرض ومن يعمل في مهنة التمريض بحاجة إلى ثقافة اجتماعية تعينه على التفاعل الناجح مع الآخرين والتعود على استخدام المنهج والتفكير العلمي، وأن تكون لديه مهارات التفاعل الاجتماعي والحساسية الاجتماعية، وهذا ما توفره دراسة علم الاجتماع؛ لذا أصبحت دراسة علم الاجتماع ضرورة لا بد منها لطلبة قسم التمريض، فمادة علم الاجتماع من المواد الأساسية لصلتها الوثيقة بالواقع الاجتماعي الذي يعيشه الممرض، نظراً لأن ميدان علم الاجتماع هو دراسة المجتمع وما يجري فيه من تفاعلات وعلاقات اجتماعية وعمليات اجتماعية بين أفراده ومؤسساته ودراسة الظواهر الاجتماعية وما يرتبط بها من مشكلات اجتماعية لها علاقة بالصحة والمرض.

ومادة علم الاجتماع تساعد طلبة قسم التمريض على تنمية مهارات ومستويات تفكير عليا لديهم من خلال التفكير في حلول جديدة ومبتكرة لهذه المشكلات، إلا أنه يتبع في تدريسها طرق تدريس أبعدتها بل أفقدتها هذه الصفة، وتقدم للطلبة في صورة معلومات مجزأة لا قيمة لها؛ "مما جعل الطلاب لا يشعرون بأهميتها أو فائدتها كمادة ذات طبيعة اجتماعية، كما يستخدم في تدريسها أساليب تقليدية لا تناسب طبيعتها الاجتماعية" (إبراهيم، 2017، ص ص 135-136) وتؤدي إلى تهميش الطالب، والتركيز على دور المعلم، مما يؤثر على دافعية الطلبة للإنجاز وتحصيلهم الدراسي. وقد أجريت العديد من الدراسات التي استخدمت إستراتيجيات حديثة في تدريس علم الاجتماع كبديل للطرق التقليدية مثل دراسة (محمد، 2005؛ الحنفي، 2009؛ الحنفي، 2010؛ فيصل، 2014؛ منصور، 2017؛ شنيح، 2019؛ عثمان، وآخرين، 2020).

وقد أثبتت دراسة إبراهيم (2017) أن إستراتيجيات التعلم النشط تستطيع تحقيق أهداف علم الاجتماع المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وهو ما تؤكده دراسة محمد (2013) من أن إستراتيجيات التعلم النشط تزيد من التعاون بين المتعلمين وتنمي المستويات العليا للتفكير وتزيد من أنشطة التعلم لديهم وبناء معرفتهم الذاتية وذلك من خلال تفاعلات اجتماعية مع الآخرين، وتضيف العرايضة (2016) أن إستراتيجيات التعلم النشط تساعد في بناء شخصية المتعلم وتنمي المهارات والقيم والاتجاهات والمبادئ، وتجعله قادراً على اتخاذ القرارات في حياته (ص3).

والتعلم النشط يهيئ للمتعلمين مواقف تعليمية حية، ويزيد اندماجهم في العمل، ويحفزهم على كثرة الإنتاج، وهم يتعلمون من خلاله طرق الحصول على المعرفة ويكشف عن ميولهم وإشباع حاجاتهم، وينمي لديهم الرغبة في التفكير والبحث والتعلم حتى الإتقان (أمبوسعيدي، الحوسنية، 2016، ص31).

لذا يهدف التعلم النشط إلى تشجيع المتعلمين على التفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع، واكتساب مهارات التعاون والتواصل مع الآخرين، وتدريب المتعلمين على تعليم أنفسهم بأنفسهم والمرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية (رفاعي، 2012، ص64)، كما يهدف إلى زيادة قدرة المتعلمين على فهم المعرفة وبناء معنى لها،

واستقبالها، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم وتشجيعهم على استكشاف اتجاهاتهم وقيمهم (عواد، وزامل، 2010، ص25).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحثان أن أهداف تدريس علم الاجتماع لا تتحقق باستخدام الطرق التقليدية، بل لا بد من الاعتماد في تدريس علم الاجتماع على طرق وأساليب تدريس تعمل على إتاحة الفرصة للطالب بأن يكون المسؤول في الموقف التعليمي لا المتفرج، وتجعل منه عنصراً فعالاً في المجتمع، وهذا ما تحققه إستراتيجيات التعلم النشط، حيث أوصت دراسة إبراهيم (2017) بضرورة تضمين منهج علم الاجتماع العديد من الأنشطة التي تتيح مجالاً لممارسة مهارات ومستويات تفكير عليا، والاستفادة من إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة علم الاجتماع؛ وذلك لما لإستراتيجيات التعلم النشط من فاعلية في تنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية ومهارات التفكير وغيرها من المهارات التي أثبتتها الدراسات السابقة مثل دراسة (Hall, 2002؛ Wilk, 2003؛ عبد الكريم، 2009؛ إبراهيم، 2017؛ أبو زيد، وشماخي، 2019)؛ الأمر الذي دفع الباحثان لدراسة أثر إستراتيجيات التعلم النشط على تحصيل طلبة قسم التمريض لمادة علم الاجتماع.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في وجود قصور في طرق تدريس مادة علم الاجتماع لطلبة قسم التمريض في الكليات والمعاهد الصحية، والتي حولته إلى مجرد معلومات وحقائق مجزأة لا قيمة لها، مما يؤدي إلى قصور في تحقيق أهداف ورسالة علم الاجتماع، مما يستوجب استخدام إستراتيجيات تدريس نشطة تعتمد على المتعلم وتنمي مهاراته المختلفة، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة مثل دراسة (محمد، 2005؛ الحنفي، 2009؛ الحنفي، 2010؛ شنيح، 2019) التي ترى أن هناك قصوراً في طرق تدريس علم الاجتماع، وقد استخدمت العديد من الطرق والإستراتيجيات المتنوعة لتعويض ذلك.

كما لاحظ الباحثان من خلال تدريس المادة في المعاهد الصحية وكليات المجتمع تدني تحصيل الطلبة لمادة علم الاجتماع وتركيزهم على الحفظ والاستظهار، الأمر الذي دفعه إلى استخدام إستراتيجيات التعلم النشط كبديل للطرق التقليدية، اعتماداً على نتائج دراسة كلٍ من (Hall, 2002؛ Wilk, 2003؛ عبد الكريم، 2009؛ إبراهيم، 2017) التي أثبتت نتائجها فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

ما أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة علم الاجتماع على التحصيل الدراسي لدى طلبة التمريض بالمعهد العالي للعلوم الصحية بمدينة المحويت؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما أثر إستراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي لمادة علم الاجتماع لدى طلبة التمريض بالمعهد العالي للعلوم الصحية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية تعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث).

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن أثر إستراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي لمادة علم الاجتماع لدى طلبة التمريض بالمعهد العالي للعلوم الصحية.
2. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية تعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث).

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة في الآتي:

- قد تفيد معلمي علم الاجتماع بالتعرف على إستراتيجيات التعلم النشط المناسبة لتدريس علم الاجتماع، مما يساعدهم في تطوير أساليب تدريسهم لتحقيق أهداف مادة علم الاجتماع.
- توجيه الاهتمام إلى ضرورة تضمين مقرر علم الاجتماع العديد من مهارات التفكير العليا.
- كما يتوقع أن يفيد القائمين على تخطيط مقرر علم الاجتماع في صياغة توصيف المقرر في ضوء بعض إستراتيجيات التعلم النشط.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** إستراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني، خرائط المفاهيم، العصف الذهني).
- **الحدود المكانية:** مدينة المحويت – محافظة المحويت - الجمهورية اليمنية.
- **الحدود الزمنية:** العام الدراسي 2019-2020م.
- **الحدود البشرية:** طلبة قسم التمريض بالمعهد العالي للعلوم الصحية (ذكور – إناث).

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة إلى التحقق من الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0,05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة علم الاجتماع.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0,05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لمادة علم الاجتماع تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث).

مصطلحات الدراسة:

- **إستراتيجيات التعلم النشط:**

تعرف الشمري (2011) إستراتيجيات التعلم النشط أنها "الخطة الموضوعة لتحقيق أهداف محددة، من خلال أنشطة وأساليب تقويم متنوعة معدة، باستخدام المواد والوسائل المعينة على التعلم النشط"(ص178). وتعرفها فرحات (2014) أنها "مجموعة من الإجراءات والممارسات المخطط لها، والتي يقوم بها المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي أو خارجه من أجل استيعاب وفهم واكتشاف محتوى التعلم المقدم له من خلال الموقف التعليمي، ويتطلب من المتعلم التعامل مع عناصر الموقف التعليمي"(ص151).

وتعرف إجرائياً أنها الأساليب والإجراءات التي يتبعها طلبة قسم التمريض داخل الموقف التعليمي، بعد تخطيط مسبق لها من المعلم لمعالجة مشكلات تعليمية مرتبطة بعلم الاجتماع، وتمثلت في إستراتيجية (التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والخرائط المفاهيمية).

- **التحصيل:**

يعرفه صبري (2002) أنه "مقدار ما يتم إنجازه من التعلم لدى الفرد، أو مقدار ما يكتسبه من خبرات ومعلومات نتيجة دراسته لموضوع أو مقرر أو برنامج تعليمي محدد، وأيضا مقدار ما يتحقق فعلياً من الأهداف التعليمية"(ص171). ويعرفه إبراهيم (2009) أنه "مقدار ما يحصله التلميذ من معرفة في الدرس الواحد، أو في الوحدة الدراسية التي يتعلمها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي المعد لذلك الغرض" (ص235).

ويعرف إجرائياً أنه مجموعة الخبرات والمعارف، والمهارات التي اكتسبها الطلبة عينة الدراسة من خلال دراستهم مادة علم الاجتماع باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط معبراً عنها بالدرجة التي حصلوا عليها في الاختبار التحصيلي المعدّ لهذا الغرض.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولاً: علم الاجتماع:

إن علم الاجتماع يسهم في تحليل وتشخيص المشاكل الاجتماعية الحادة في المجتمع، ويقترح لها الحلول المناسبة كما يستطيع أن يبصر الناس بالنتائج الممكنة أو المحتملة المترتبة على مدى تحقيق بعض الأهداف الاجتماعية أو الوصول إلى بعض الغايات، وكذلك يستطيع تبصيرهم بقدراتهم على تحقيق هذه الأهداف، أو يعين لهم الشروط الواجب توافرها لتحقيق أهداف معينة، فهو يستطيع بصورة محددة مساعدة الناس على تحديد أهدافهم الحياتية في المجتمع (إبراهيم، 2017، ص135).

فعلم الاجتماع يستهدف الحصول على المعلومات والوقائع الاجتماعية ودراستها دراسة تحليلية وصفية تفسيرية وعلمية صحيحة بقصد اكتشاف القواعد والقوانين التي تخضع لها هذه الظواهر في نشأتها، وتطورها، وواقعها الحالي وتنبؤها بما سيحدث في المستقبل (عبد الحميد، 1997، ص24).

ويرى الباحثان أن علم الاجتماع يهتم بتوعية الطلبة حول نسبية القيم وأساليب السلوك الشائعة في المجتمع والعلاقات الإنسانية.

طبيعة علم الاجتماع كعلم وكمادة دراسية:

علم الاجتماع يقدم التفسيرات لما يحدث بين الناس من علاقات يومية وأحداث معيشية ويزيد من فهمهم للمجتمعات الأخرى البعيدة عن مواطنهم، وهو يكرس جهوده للنهوض بالحياة الاجتماعية (إبراهيم، 2017، ص149)، ويهتم علم الاجتماع بعلاقة الإنسان بأفراد أسرته وعلاقته بزملائه في العمل وغير ذلك من العلاقات التي توضح أن موضوع اهتمام علم الاجتماع ليس الإنسان كفرد بل الإنسان كعضو في جماعة (محمد، 2005، ص22).

ومن ذلك يتضح أن علم الاجتماع كمادة دراسية لها ضرورتها التربوية في تحقيق الوظيفة الاجتماعية وكذلك الوظيفة الأكاديمية للمؤسسة التعليمية، فمادة علم الاجتماع تساعد الطالب على فهم نفسه وفهم الآخرين، وتفسير الظواهر الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية بطريقة صحيحة، في حالة إذا استطاع المعلم الكفء أن ينقل لطلابه رسالة وأهداف علم الاجتماع.

ثانياً: إستراتيجيات التعلُم النشط:

التعلم النشط هو أي نشاط يقوم به المتعلم في الغرفة الصفية عدا الإصغاء السلبي لما يقوله المعلم داخل المحاضرة، بحيث يشمل بدلاً من ذلك الإصغاء الإيجابي الذي يساعدهم على فهم ما يسمعونه، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيما يطرح من أقوال أو آراء أو شروح، والتعليق أو التعقيب عليها، والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها

بشكل يتم فيه تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة، أو حل المشكلات اليومية المتنوعة (أبو زيد، وشماخي، 2019، ص71).

كما أن التعلم النشط ديناميكية الطالب وهي أكثر من مجرد الاستماع لمحاضرة، حيث يفعل أشياء تتضمن الاكتشاف والمعالجة، وتطبيق المعلومات، وتستمد من مسلمتين أساسيتين: التعلم بطبيعته مساعٍ نشطة، وتعلم الناس على اختلافهم بطرق مختلفة (Mckinney, 2010).

ويعرف عيسى، مصطفى، وعبد العال (2010) إستراتيجيات التعلم النشط أنها الأساليب والإجراءات التي يتبعها المتعلم داخل الموقف التعليمي، بعد تخطيط مسبق لها من المعلم لمعالجة مشكلات تعليمية معينة، ويقتضي ذلك أن يندمج بنشاط في عمليات تفكير، وأنماط سلوكية معينة بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة تسمح له بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي والتحليل السليم (ص418).

ويرى الباحثان أن التعلم النشط يعد في جوهره أساساً لما يعرف بالتعلم الأصيل، الذي يعد أحد الاتجاهات الحديثة؛ حيث يستهدف تحقيق أقصى نمو يمكن أن يصل إليه كل متعلم في كل جانب من جوانب النمو العقلية، والنفسية، والاجتماعية، والجسمية.

خصائص إستراتيجيات التعلم النشط:

تتسم إستراتيجيات التعلم النشط بأنها تقوم على المشاركة الفاعلة للمتعلم، والتركيز على كيفية تطوير مهارات التعلم الأساسية المتقدمة وتنميتها أكثر من نقل المعلومة، وتوجيه المتعلم لاستخدام مصادر متعددة ومختلفة رئيسية وأولية، كما أنها تؤكد على إيجابية المتعلم في مهارات وإستراتيجيات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم وحل المشكلات (أبو زيد، وشماخي، 2019، ص ص172-173).

ويرى الباحثان أن التعلم النشط مهم بالنسبة لطلبة المدارس والمعاهد والجامعات، وذلك لأن طلاب اليوم يختلفون عن أسلافهم من الطلاب السابقين، وأن طلبة اليوم لا يقتنعون بالمعلومة لمجرد سماعها من المعلم بل يبحثون ويدققون في مصادر متعددة حيث إن لديهم توجه أكبر نحو البيئة التعليمية التعلمية التي تعتمد على التعامل السريع مع الأجهزة والأدوات الملائمة للتعلم النشط.

ومن إستراتيجيات التعلم النشط التي تناسب تدريس مادة علم الاجتماع لطلبة التمريض وأقسام العلوم الصحية ما يلي:

- **إستراتيجية خرائط المفاهيم:**

هي بنية هرمية متسلسلة يوضع فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية عند قمة الخريطة، والمفاهيم الأكثر تحديداً عند قاعدة الخريطة، ويتم ذلك في صورة تفريع يشير إلى مستوى التمايز بين المفاهيم؛ أي مدى ارتباط

المفاهيم الأكثر تحديداً بالمفاهيم الأكثر عمومية، وتمثل العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلمات أو عبارات وصل تكتب على الخطوط التي تربط بين أي مفهومين (سمارة، والعديلي، 2008، ص91)، وفي شكلها العام فإنها تشبه شكلاً أو رسماً يوضح فهم واضعها لكيفية ارتباط المفاهيم ضمن وحدة ما، وترتيب العلاقات والارتباطات بين عناصرها بشكل منطقي (عطا الله، 2002، ص318)، إذ تمكنه من التصرف بالمعرفة وتحويلها وتوليد معرفة جديدة منها، واستبصار علاقات جديدة بين عناصرها؛ إذ تشير الخطوط التي تصل بين تلك المفاهيم إلى طبيعة العلاقات والارتباط بينها فتشكل إطاراً لفهم الموضوع، وتساعد في تحويل أجزاء الخبرة المتعددة إلى نظام ذي معنى، مما يزيد قدرة المتعلم على الاحتفاظ بها، واستخدامها في حياته اليومية(قطاوي، 2007، ص ص 205-207).

وتتميز خرائط المفاهيم بأنها تربط المحتوى الدراسي المراد تعلمه بعملية التعلم تبعاً لطبيعة المحتوى، وتساعد المتعلمين على التعلم بأنفسهم من خلال ربطهم المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، فهي تتفق مع النظرية البنائية، وتنمي تحصيل المتعلمين للعلاقات القائمة بين المفاهيم المختلفة وترتيبها بصورة هرمية (شحاته، 2008، ص ص114-117).

- **إستراتيجية العصف الذهني:**

تعرف أنها "توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة (نبهان، 2008، ص141)، ويعرفها عامر (2008) أنها "استثارة تفكير الأفراد لإنتاج أكبر عدد من الأفكار بأسرع ما يمكنهم بتهيئة مناخ أقل تهديداً وأكثر تشجيعاً على طرح الأفكار وتقبلها"(ص233). ومن مميزات العصف الذهني أنه ينمي القدرة على التخيل العقلي والتفكير باحتمالات عديدة، ويساعد المعلمين على معرفة مستويات المخزون الذهني لطلابهم، ويعطي المعلمين فكرة عن الأساليب التي يستخدمها الطلاب في معالجة الأفكار(نبهان، 2008، ص109).

ويرى الباحثان أن العصف الذهني يقوم على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار بعيداً عن النقد أو التقييم، كما يقوم على التفكير الفردي أو الجماعي والمناقشات بين المجموعات، ويُستخدم لحل المشكلات الحياتية والعلمية المختلفة، وأنه يعتمد على طرح الأفكار مهما كانت غريبة وغير مألوفة، ويتم تقويم الأفكار واختيار المناسب منها، بالإضافة إلى أنه أسلوب هادف مفيد لغرض حل المشكلات وخاصة تلك المرتبطة بالمجتمع والتي تُدَّرس في علم الاجتماع.

- **إستراتيجية التعلم التعاوني:**

هي الطريقة التي يتم فيها تقسيم الطلبة في الصف إلى مجموعات متباينة في التحصيل، ولا يزيد عدد أفراد المجموعة على ستة أعضاء تضم طلبة من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض، ويجلسون وجهاً لوجه، ويتم التآزر بينهم تحت شعار(نسبح معاً أو نغرق معاً)، ونجاح الفرد في المجموعة من نجاح المجموعة، ونجاح المجموعة

من نجاح الفرد، وكذلك تتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة، والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضاً، ودور المعلم هو الإشراف العام وتشكيل المجموعات وإعطاء التغذية الراجعة عند الحاجة، وتقويم العمل (السعدي، 2008، ص226).

ومن أبرز الفوائد التي يتفرد بها التعلم التعاوني أنه يمكن المتعلمين من الوصول إلى التعلم ذي المعنى، ويوفر الفرص لضمان نجاح المتعلمين جميعاً، كما يتعلم المتعلم من خلال العمل الجماعي الكثير من المهارات اللغوية والحياتية (أبو النصر، 2005، ص45)، كما أن للمهارات الاجتماعية النصيب الأكبر في إستراتيجية التعلم التعاوني، ويقدم فرصاً متساوية تقريباً لنجاح الطلبة، واكتساب المهارات لديهم، فهو تعلم فعال، ويؤدي إلى تجانس أفراد المجموعة بغض النظر عن التباين أياً كان، فالكل يعمل معاً يجمعهم العمل ويدفعهم تحقيق أهدافه، بالإضافة إلى أنه يركز على الأنشطة الجماعية التي تتطلب البناء والتخطيط قبل التنفيذ (البغدادي، أبو الهدى، وكمال، 2005، ص191).

ويرى الباحثان أن توظيف التعلم التعاوني عند تدريس علم الاجتماع يزيد مهارات المتعلمين الاجتماعية ويشكل لديهم تفكيراً جماعياً حول المشكلات الاجتماعية والظواهر الاجتماعية التي يدرسونها.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات أثر إستراتيجيات التعلم النشط على تنمية مهارات وتحصيل الطلبة بمختلف المستويات التعليمية، ومن تلك الدراسات دراسة (Hall, 2002) التي هدفت إلى التعرف على أثر تنوع استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط كمتغير مستقل على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل، واستخدم عدد من الأدوات تمثلت في اختبار تحصيل المفاهيم البيولوجية، ومقياس تقدير الذات، ومقياس الاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل، وأسفرت النتائج عن وجود أثر كبير لتنوع إستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة بالنسبة لاكتساب المفاهيم البيولوجية، والاتجاه والاعتماد الإيجابي المتبادل.

بينما هدفت دراسة (Wilk, 2003) إلى استقصاء فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط على التحصيل، والتحفيز وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة في مقرر علم الوظائف البشرية لغير المتخصصين، واستخدمت التصميم شبه التجريبي ذي المجموعات التجريبية والضابطة، وتم تطبيق اختبار شامل لمحتوى علم الوظائف، واستبانة الإستراتيجيات المحفزة للتعلم، ومقياس الاتجاهات، وأوضحت النتائج أن المجموعة التجريبية اكتسبت معرفة أكثر بالمحتوى وتحسنت فاعلية الذات لديها أكثر من طلاب المجموعات الضابطة.

ودراسة عبد الكريم (2009) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقلياً القابلين للتعلم، واستخدم المنهج التجريبي، وتمثلت الأدوات من اختبار مواقف، واختبار تحصيل، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري، وتوصلت النتائج إلى

فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار التحصيل واختبار المواقف وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح التطبيق البعدي.

كما هدفت دراسة إبراهيم (2017) إلى التعرف على فعالية إستراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي لمادة علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تحليل الدراسات السابقة والبحوث المرتبطة بأثر إستراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي، وناقشت ماهية إستراتيجيات التعلم النشط من حيث (التعريف، والخطوات وأهميتها في تدريس علم الاجتماع) لتنمية التحصيل، وحدد إستراتيجية فكر – زاوج – شارك، وإستراتيجية حوض السمك، وتوصلت الدراسة إلى أن تلك الإستراتيجيات تستطيع تحقيق أهداف علم الاجتماع المعرفية، والمهارية، والوجدانية.

وهدفت دراسة أبو زيد، وشماخي (2019) إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض كفايات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية، واستخدمت التصميم التجريبي ذو المجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتمثلت الأداة في مقياس كفايات كتابة البحث العلمي التربوي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار كفايات البحث العلمي لصالح المجموعة التجريبية.

أما الدراسات التي تناولت مادة علم الاجتماع وتدريسها وتنميتها فقد تعددت في إستراتيجياتها وأساليبها، ومن تلك الدراسات دراسة محمد (2005) التي هدفت للكشف عن أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس علم الاجتماع على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج التجريبي ذو المجموعتين وطبقت أداة الاختبار التحصيلي واختبار مواقف للمهارات الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل واختبار المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الحنفي (2009) إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه في تدريس علم الاجتماع على التحصيل والقدرات الإبداعية لطلاب الصف الثالث الثانوي العام، واستخدمت تصميم المجموعتين تجريبية وضابطة، وتم استخدام أداة اختبار تحصيلي، واختبار القدرات الإبداعية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التحصيل والقدرات الإبداعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة الحنفي (2010) إلى التعرف على فعالية تدريس وحدة في علم الاجتماع في تنمية التحصيل ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد أداة تمثلت في اختبار للتحصيل ومقياس لمهارات اتخاذ القرار، وقد توصلت النتائج إلى أن هناك فرق دال إحصائياً

بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل ومهارات اتخاذ القرار لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة فيصل (2014) إلى وضع صورة برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في مادة علم الاجتماع لطلاب الصف الثاني الثانوي لإكسابهم المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على التعامل الناجح والتكيف الاجتماعي مع الآخرين، واعتمد على المنهج التجريبي وكانت الأداة اختبار المهارات الاجتماعية، وأظهرت نتائج البحث فاعلية وحدة من البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية في إكساب طلاب الصف الثاني الثانوي العديد من المهارات الاجتماعية.

بينما كشفت دراسة منصور (2017) عن فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية في تدريس مادة علم الاجتماع لتنمية مهارات التفكير الجماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج التجريبي، وتمثلت الأداة في اختبار مهارات التفكير الجماعي، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار التفكير الجماعي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة شنيح (2019) إلى معرفة أثر إستراتيجية التجسير الثلاثية في اكتساب مفاهيم مادة علم الاجتماع لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، واستخدمت المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدمت أداة اختبار اكتساب المفاهيم، وأظهرت النتيجة أن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة عثمان، عبد الفتاح، ويوسف (2020) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام المدخل التفاعلي في تدريس علم الاجتماع على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، وأداة اختبار تحمل المسؤولية الاجتماعية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المسؤولية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها تباينت في الإستراتيجيات المستخدمة في تدريس علم الاجتماع، كما أكدت على فاعلية إستراتيجية التعلم النشط في تنمية التحصيل، وضرورة تبني إستراتيجيات حديثة في تدريس علم الاجتماع، وكذلك طبقت على طلبة الثانوية والجامعة، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت إستراتيجيات التعلم النشط كمتغير مستقل ومع الدراسات التي تناولت تحصيل مادة علم الاجتماع كمتغير تابع، وتلك التي استخدمت المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، والاختبار التحصيلي، وخاصة دراسة إبراهيم (2017) التي تتفق مع الدراسة الحالية في الهدف، إلا أنها تختلف معها في المنهجية والإستراتيجيات

المستخدمة، وتتميز الدراسة الحالية في استخدامها لإستراتيجيات التعلم النشط والعصف الذهني وخرائط المفاهيم، وتطبيقها على طلبة التمريض في المعاهد الفنية الصحية.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

لقد اتبع الباحثان في الدراسة الحالية المنهج التجريبي الذي يهتم بالمتغيرات ذات الصلة بالظاهرة، وذلك لغرض دراسة أثر إستراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي لمادة علم الاجتماع لدى طلبة التمريض والتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

التصميم التجريبي:

تم استخدام التصميم ذي المجموعتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) لملاءمته لأهداف الدراسة حيث دُرِّسَت المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط، بينما المجموعة الضابطة دُرِّسَت بالطريقة التقليدية ولمدة فصل دراسي كامل، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي في علم الاجتماع على المجموعتين نهاية الفصل الدراسي، وإجراء المقارنات الإحصائية بين نتائج المجموعتين.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: إستراتيجيات التعلم النشط.
- المتغير التابع: التحصيل الدراسي لمادة علم الاجتماع.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة قسم التمريض بالمعهد العالي للعلوم الصحية والبالغ عددهم (51) طالباً وطالبة، وقد تم التطبيق عليهم جميعاً وتوزيعهم لمجموعتين تجريبية وضابطة، والجدول رقم (1) يوضح عينة الدراسة.

جدول رقم (1)

جدول يبين توزيع عينة الدراسة

المجموعة	التجريبية			الضابطة			المجموع		
النوع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
المجموع	12	15	27	11	13	24	23	28	51

تكافؤ المجموعات عينة الدراسة:

تم حساب التكافؤ بين طلبة المجموعتين في ضوء بعض المتغيرات وذلك على النحو الآتي:

درجات اختبار التحصيل القبلي:

بعد أن طُبق اختبار التحصيل الدراسي في مادة علم الاجتماع قبل التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة، أدخلت الدرجات في البرنامج الإحصائي (SPSS) واستخدم اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين لتحديد إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة في اختبار التحصيل الدراسي لمادة علم الاجتماع القبلي، وتم التوصل إلى النتائج كما في الجدول رقم (2):

جدول رقم (2)

جدول يبين نتائج اختبار (T-test) للمقارنة بين متوسط درجات الطلبة في اختبار تحصيل مادة علم الاجتماع (قبلي)

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة "T"	مستوى الدلالة (0,05)	الدلالة اللفظية
التجريبية	27	19.14	0.900	49	-0.918	0.37	غير دال
الضابطة	24	19.50	0.707				

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن المتوسطات بين المجموعتين متقاربة جداً مما يدل على تكافؤ المجموعتين، حيث يتضح أن قيمة "T" المحسوبة (-0,918) وبلغ مستوى الدلالة (0,37) عند مستوى دلالة (0,05) وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الطلبة في اختبار التحصيل الدراسي في مادة علم الاجتماع (القبلي)، مما يدل على توفر التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

المدة الزمنية للتجربة:

لقد دُرِّست جميع المجموعات في نفس الفترة الزمنية للتطبيق وكانت (16) محاضرة دراسية بمعدل (محاضرة) في الأسبوع ولمدة ثلاثة أشهر، وبهذا تم ضبط متغير الزمن.

أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي):

قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي لقياس التمكن العلمي لطلبة قسم التمريض في مادة علم الاجتماع بمدينة المحويت؛ وفقاً لما يأتي:

الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى التحصيل الدراسي لطلبة قسم التمريض في مادة علم الاجتماع، للتحقق من فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط في زيادة التحصيل الدراسي.

مصادر بناء الاختبار:

تم بناء الاختبار في ضوء جدول المواصفات وبعد الاطلاع على كلٍ من: (المقرر المحدد لتدريس المادة، أهداف تدريس مادة علم الاجتماع، المحتوى الدراسي للمادة).

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

تم إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي لمادة علم الاجتماع كما تم تحديد الأهمية والأوزان النسبية لموضوعات المادة، كما في الجدول رقم (3):

جدول (3)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في علم الاجتماع

م	الموضوعات	مستويات الأهداف						المجموع	الوزن النسبي للمواضيع
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
1	نشأة وتطور علم الاجتماع	2	1	2	2	2	1	10	%25
2	موضوع علم الاجتماع	2	2	1	2	1	2	10	%25
3	النظم الاجتماعية	2	2	2	1	-	1	8	%20
4	المشكلات الاجتماعية	1	1	1	1	1	1	6	%15
5	علم الاجتماع الطبي	2	2	-	1	1	-	6	%15
	المجموع	9	8	6	7	5	5	40	-
	الوزن النسبي للأهداف	%22	%20	%15	%17	%13	%13	-	%100

وصف الاختبار:

تكوّن الاختبار من (40) سؤالاً موضوعياً، من نوع "الاختيار من متعدد" موزعة على جميع مستويات بلوم المعرفية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم). وقد تم اختيار هذا النوع من الأسئلة لما تتسم به من ارتفاع في عاملي الصدق والثبات.

صياغة تعليمات الاختبار:

تم صياغة تعليمات الاختبار للطلبة لتوضيح الهدف من الاختبار، مكونات الاختبار والزمن المحدد له، وقد روعي في ذلك وضوح العبارات وبساطة الصياغة، وتوضيح الهدف من الاختبار.

تقدير درجة الاختبار:

بناءً على طبيعة أسئلة الاختيار من متعدد، فإن الطالب يحصل على (درجة واحدة) في حالة تم اختيار الإجابة الصحيحة، ويحصل على درجة (صفر) في حال تم اختيار الإجابة الخاطئة، وعليه تصبح الدرجة النهائية للاختبار (40) درجة. والجدول رقم (4) يوضح ترتيب أسئلة الاختبار التحصيلي حسب مستويات بلوم المعرفية.

جدول (4)

توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي حسب مستويات بلوم المعرفية

المستويات المعرفية	أرقام الأسئلة	مجموع الأسئلة	النسبة المئوية
التذكر	39-36-32-29-26-18-12-5-1	9	%22
الفهم	37-33-30-27-19-13-6-2	8	%20
التطبيق	38-25-20-14-7-3	6	%15
التحليل	34-31-24-21-15-8-4	7	%17
التركيب	35-22-16-11-9	5	%13
التقويم	40-28-23-17-10	5	%13
المجموع		40	%100

صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين بقسم مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات؛ بهدف التحقق من الصدق الظاهري للاختبار، وقد أشار المحكمون إلى إجراء بعض التعديلات، وأجريت التعديلات وبذلك تم التأكد من صدق الاختبار وأصبح في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي في صورته النهائية على عَيِّنة من طلبة التمريض في معهد آخر غير الذي اختيرت فيه عينة الدراسة، وبلغ عددهم (32) طالباً وطالبة؛ وذلك بهدف حساب ما يلي: (زمن الاختبار، ثبات الاختبار، معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز، الصدق الداخلي للاختبار).

زمن الاختبار:

تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار وذلك برصد الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من الإجابة وهو (48) دقيقة، ورصد الزمن الذي استغرقه آخر طالب انتهى من الإجابة وهو (52) دقيقة، وبحساب متوسط الزمنين اتضح أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو (50) دقيقة.

ثبات الاختبار:

يقصَد بثبات الاختبار الحصول على النتائج نفسها أو نتائج متقاربة عند تطبيقه أكثر من مرة وفي ظروف مماثلة. وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لمستويات الاختبار (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وللاختبار ككل، وكانت قيم معاملات الثبات مرتفعة، حيث أظهرت المعالجات الإحصائية أنَّ معامل ثبات الاختبار التحصيلي كلياً هو (0,95)، مما يدل على أن الاختبار له مستوى ثبات مناسب، كما في الجدول رقم (5):

جدول (5)

معاملات الثبات لمستويات الاختبار التحصيلي وللاختبار ككل

المستوى المعرفي	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	الاختبار ككل
معامل ألفا كرونباخ	0.78	0.73	0.71	0.89	0.79	0.89	0.95

معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار:

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار باستخدام المعادلات الخاصة بذلك، وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة ما بين (0.29 – 0.50) وجميعها قيم مقبولة حيث يعد السؤال مقبولاً إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة أو السهولة له ما بين (0.15 – 0.85). أما بالنسبة لمعاملات التمييز فقد تراوحت قيمها ما بين (0.33 – 0.89) وجميعها قيم مقبولة، حيث يقبل السؤال ما لم يقل معامل تميزه عن (0.30)؛ مما يعطي مؤشراً على قدرة أسئلة الاختبار على التمييز بين الطلبة، كما يتضح في الجدول رقم (6):

جدول (6)

معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	الصعوبة	التمييز	رقم السؤال	الصعوبة	التمييز	رقم السؤال	الصعوبة	التمييز	رقم السؤال	الصعوبة	التمييز
1	0.36	0.44	11	0.32	0.78	21	0.32	0.67	31	0.36	0.67
2	0.46	0.67	12	0.36	0.89	22	0.43	0.67	32	0.39	0.44
3	0.32	0.78	13	0.39	0.44	23	0.50	0.44	33	0.36	0.67
4	0.32	0.89	14	0.32	0.89	24	0.32	0.33	34	0.32	0.44
5	0.36	0.89	15	0.36	0.44	25	0.39	0.67	35	0.32	0.78
6	0.29	0.78	16	0.32	0.78	26	0.32	0.33	36	0.32	0.89
7	0.39	0.78	17	0.43	0.44	27	0.36	0.67	37	0.29	0.67
8	0.32	0.67	18	0.32	0.78	28	0.29	0.56	38	0.32	0.78

0.33	0.32	39	0.78	0.32	29	0.44	0.50	19	0.78	0.36	13
0.78	0.32	40	0.78	0.29	30	0.67	0.32	20	0.78	0.29	10

صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل سؤال والدرجة الكلية للمستوى المعرفي التابع له، وكذلك بين كل مستوى معرفي والدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (7):

جدول (7)

معاملات ارتباط أسئلة الاختبار التحصيلي بالدرجة الكلية للمستوى المعرفي التابع له

المستوى المعرفي	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
التذكر	1	**0.749	18	**0.662	32	**0.590
	5	**0.799	26	**0.799	36	**0.620
	12	**0.648	29	**0.638	39	**0.570
الفهم	2	**0.648	19	**0.736	33	**0.570
	6	**0.590	27	**0.629	37	**0.656
	13	**0.609	30	**0.687		
التطبيق	3	**0.656	14	**0.638	25	**0.637
	7	**0.656	20	**0.570	38	**0.656
التحليل	4	**0.566	21	**0.802	31	**0.865
	8	**0.826	24	**0.833	34	**0.644
	15	**0.857				
التركيب	9	**0.911	16	**0.900	35	**0.850
	11	**0.839	22	**0.741		
التقويم	10	**0.888	23	**0.900	40	**0.637
	17	**0.644	28	**0.833		

** دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (7) أن جميع معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للمستوى التابع له كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول (8)

جدول (8)

معاملات ارتباط مستويات الاختبار التحصيلي بالدرجة الكلية له

المستوى المعرفي	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
معامل الارتباط	**0.889	**0.849	**0.875	**0.872	**0.756	**0.891

يتضح من الجدول (8) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مستوى من مستويات الاختبار والدرجة الكلية له كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدل على أن جميع أسئلة الاختبار كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وُضعت من أجله.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تمثلت إجراءات تطبيق التجربة في الخطوات الآتية:

1. إعداد أداة الدراسة بشكلها النهائي.
2. تحديد إستراتيجيات التدريس بالتعلم النشط المناسبة لمادة علم الاجتماع.
3. تدريس مقرر علم الاجتماع لقسم التمريض خلال الفصل الدراسي الأول، بمعدل محاضرة كل أسبوع ولمدة ثلاثة أشهر بمجموع (16) محاضرة، وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة.
4. بعد الانتهاء من تدريس المقرر تم تطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعتين نهاية الفصل الدراسي.
5. تم تصحيح الاختبار وتنظيم الدرجات للمجموعتين التجريبية والضابطة وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة حسب فرضيات الدراسة.
6. الوصول إلى النتائج ومن ثم عرضها وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

المعالجات الإحصائية:

استخدم برنامج (SPSS) للمعالجات الإحصائية واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

1. معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.
2. معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للأداة.
3. معامل كورنباخ ألفا لحساب ثبات أداة الدراسة.
4. اختبار لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة والذكور والإناث.
5. استخدام مربع إيتا (إيتا^2) في حالة اختبار T-test لعينتين مستقلتين لحساب حجم التأثير.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بعد جمع البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) وذلك للتحقق من فرضيات الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج الخاصة بكل فرضية على حده:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

وتنص على **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0,05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة علم الاجتماع"**.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم معالجة نتائج الطلبة في الاختبار التحصيلي لمادة علم الاجتماع ببرنامج SPSS، ولحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة استخدم اختبار T-test لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9)

جدول يبين قيمة (T-test) لنتائج الاختبار التحصيل الدراسي لمادة علم الاجتماع للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة "T"	مستوى الدلالة (0,05)	الدلالة اللفظية	مربع إيتا
الذكور	27	36.37	2.91	49	8.649	0.000	دال	0.6
الإناث	24	26.67	4.95					

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيمة (T) بلغت (8.649) عند درجة حرية(49) ومستوى دلالة (0.000) مما يدل على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0,05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية والقبول بالفرضية البديلة في الاختبار التحصيلي لمادة علم الاجتماع وهي "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0,05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة علم الاجتماع لصالح المجموعة التجريبية".

حساب حجم الأثر:

لحساب حجم الأثر استُخدم مربع (إيتا) في حالة اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وكان حجم الأثر هو (0,6). ويتحدد حجم التأثير إذا كان كبيراً أو صغيراً وفقاً للمعيار الآتي (نصار، 2006، 50):

- إذا كان حجم التأثير من (0,2) إلى (0,5) كان حجم التأثير ضعيفاً.
- إذا كان حجم التأثير من (0,5) إلى (0,8) كان حجم التأثير متوسطاً.
- إذا كان حجم التأثير من (0,8) فأكثر كان حجم التأثير كبيراً.

وبالرجوع إلى المعيار نجد أن حجم التأثير متوسط، أي أن (60%) من التأثير يرجع إلى المتغير المستقل مما يدل على فاعلية الإستراتيجية، وأن لها تأثيراً على تحصيل الطلبة لمادة علم الاجتماع.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن إستراتيجيات التعلم النشط لها أثر وفاعلية في تنمية التحصيل العلمي وزيادته لدى الطلبة لمادة علم الاجتماع؛ لما يحظى به من مميزات تجعل للمتعلم دوراً نشطاً من خلال التفاعل الإيجابي في بيئة التعلم، وهذا ما يؤكده أبو زيد، وشماخي (2019) حيث يشيران إلى أن التعلم النشط يعزز الثقة بالذات لدى المتعلم مما يجعله قادراً على التفكير وتحمل المسؤولية فيجعل تعليمه متقناً، بالإضافة إلى أن الإستراتيجيات التي استخدمت في تدريس المادة كانت ذات ميزات تزيد من عملية التحصيل لدى الطلبة، حيث يؤكد شحاته (2008)، أن الخرائط المفاهيمية تعمل على تنمية تحصيل المتعلمين، كما يشير نبهان (2008) إلى أن إستراتيجية العصف الذهني تساعد على جمع المعلومات بصورة سريعة وتشبع حاجة المتعلمين المبدعين إلى الاكتشاف والبحث والتقصي مما يزيد تحصيلهم العلمي، كما أكد أبو النصر (2005) أن إستراتيجية التعلم التعاوني كأحد إستراتيجيات التعلم النشط تمكن المتعلمين من الوصل إلى التعلم ذي المعنى، وتوفر فرصاً لضمان نجاح المتعلمين جميعاً.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كلاً من (Hall, 2002؛ Wilk, 2003؛ عبد الكريم، 2009؛ إبراهيم، 2017) وهي أن إستراتيجيات التعلم النشط تنمي التحصيل الدراسي وقد تفوقت المجموعات التجريبية في ذلك على المجموعات الضابطة.

لذا يرى الباحثان أن إستراتيجيات التعلم النشط التي أُستخدمت في الدراسة كان لها مميزات أدت إلى زيادة التحصيل العلمي لمادة علم الاجتماع لدى طلبة قسم التمريض، وأن الطلبة تفاعلوا بإيجابية مع تلك الإستراتيجيات بحكم تخصصهم وطبيعة المادة التي يدرسونها وخصائص الإستراتيجيات التي جعلتهم أكثر نشاطاً وتفاعلاً واهتماماً بالمادة وتحصيلها.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

وتنص على **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0,05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لمادة علم الاجتماع تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث)".**

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم معالجة نتائج الطلبة في الاختبار التحصيلي لمادة علم الاجتماع ببرنامج SPSS، ولحساب الفروق بين الذكور والإناث استخدم اختبار T-test لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10)

جدول يبين قيمة (T-test) لنتائج الاختبار التحصيل الدراسي لمادة علم الاجتماع للمجموعة التجريبية بين الذكور والإناث

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة "T"	مستوى الدلالة (0,05)	الدلالة اللفظية
الذكور	12	34.50	2.61	25	-3.613	0.001	دال
الإناث	15	37.87	2.23				

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيمة (T) بلغت (-3.613) عند درجة حرية (25) ومستوى دلالة (0.001) مما يدل على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0,05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية والقبول بالفرضية البديلة في الاختبار التحصيلي لمادة علم الاجتماع وهي "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0,05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لمادة علم الاجتماع تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث) لصالح الإناث".

وهذا يشير إلى أن الإناث أكثر تفوقاً من الذكور في تحصيل مادة علم الاجتماع، ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات أكثر اهتماماً ومتابعة للمادة وأكثر فاعلية في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط، بالإضافة إلى التعاون فيما بينهن وروح التحدي الموجود لديهن لإثبات وجودهن كممرضات متميزات قادرات على التحصيل والعمل والتعلم والإبداع. وهذا ما تؤكده بعض الدراسات السابقة وتتفق مع هذه النتيجة مثل دراسة (أبو زيد، وشماخي، 2019).

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1. ضرورة استخدام إستراتيجيات التعلم النشط عند تدريس مادة علم الاجتماع لطلبة التمريض والمعاهد الصحية.
2. ينبغي تضمين إستراتيجيات التعلم النشط في توصيف مقرر علم الاجتماع من قبل القائمين على تطوير برامج المعاهد الفنية والصحية.
3. ينبغي تدريب معلمي كليات المجتمع والمعاهد الفنية والصحية على توظيف إستراتيجيات التعلم النشط عند تدريسهم طلبة أقسام العلوم الصحية.
4. على الإدارات المعنية بتوصيف ووضع المناهج والمقررات تضمين إستراتيجيات التعلم النشط في توصيف مقررات المعاهد المهنية وكليات المجتمع.
5. على الكليات والمعاهد الصحية والمهنية نشر الوعي لدى المعلمين والمتعلمين بأهمية التعلم النشط وأهدافه، وضرورة استخدامه في عملية التعليم والتعلم.

المقترحات:

يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة عن فاعلية مقرر علم الاجتماع في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة التمريض.
2. دراسة أثر بعض الإستراتيجيات الحديثة في تدريس علم الاجتماع.
3. دراسة أثر إستراتيجيات التعلم النشط في مادة علم الاجتماع على تنمية مهارات التواصل ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدى طلبة التمريض.

قائمة المراجع:

إبراهيم، مجدي عزيز (2009). *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*، ط(1)، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

إبراهيم، هدى عصام الدين السيد (2017). فعالية إستراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي لمادة علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد(190)، ص ص 134-155.

أبو النصر، محمد جهاد حمزة (2005). *التعلم التعاوني الفلسفة والممارسة*، ط(1)، دار الكتاب الجامعي، العين.

أبو زيد، ثناء سعيد حسن؛ وشماخي، هند علي حسين (2019). فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض إستراتيجيات التعلم النشط لتطوير بعض كفايات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جازان، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، العدد(9)، ص ص 63-92.

أمبوسعيدي، عبد الله بن خميس؛ والحوسنية، هدى بنت علي(2016). *إستراتيجيات التعلم النشط*، ط(2)، دار المسير، الأردن.

البغدادي، محمد رضا؛ وأبو الهدى، حسام الدين؛ وكامل، آمال ربيع (2005). *التعلم التعاوني*، درا الفكر العربي، القاهرة.

الحنفي، سهام الحنفي محمد (2009). أثر استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه في تدريس علم الاجتماع على التحصيل والقدرات الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، *المجلة التربوية*، مجلد (24)، عدد (93)، ص ص 133-165.

الحنفي، سهام الحنفي محمد (2010). فعالية تدريس وحدة في علم الاجتماع باستخدام إستراتيجية حل المشكلات لإكساب مهارات اتخاذ القرار وتنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، العدد(29)، ص ص 102-156.

السعدي، انتصار زكي (2008). فاعلية تدريب طالبات الصف العاشر الأساسي بالأردن على مهارات التعلم التعاوني في دراسة العلوم على إستراتيجيات التفكير العلمي التي يستخدمنها، *المجلة التربوية*، مجلد(22)، العدد (87)، ص ص 225-281.

سمارة، نواف أحمد؛ والعديلي، عبد السلام موسى(2008). *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية*، عمان، دار المسيرة.

الشمري، زينب حسن نجم (2011). أثر التدريبي على بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية للبنات جامعة حائل، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد (20)، ص ص 167-233.

شنيح، رسل محمود (2019). أثر إستراتيجية التجسير الثلاثية في اكتساب مفاهيم مادة علم الاجتماع لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العدد(62)، ص ص 176 – 194.

صبري، إسماعيل ماهر (2002). *الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم*، مكتبة الرشد، الرياض.

عامر، أيمن (2008). *شخصية المبدع "محدداتها وآفاق تنميتها"*، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

عبد الحميد، حسن (1997). *علم الاجتماع وميادينه*، ط(1)، القاهرة، دار المعارف.

عبد الكريم، غادة قصي مصطفى (2009). *أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقلياً القابلين للتعلم*، رسالة ماجستير، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا، مصر.

عثمان، منى سيد محمد؛ عبد الفتاح، آمال جمعة؛ يوسف، عبد الله إبراهيم (2020). فاعلية استخدام المدخل التفاعلي في تدريس علم الاجتماع على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، المجلد(14)، الجزء(2)، ص ص 247-296.

العرايضة، بيان نايف (2016). *درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين في لواء الطيبة*، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

عطا الله، ميشيل كامل (2002). *طرق تدريس العلوم*، ط(2)، عمان، دار المسيرة.

عواد، يوسف دياب، وزامل، مجدي علي(2010). *التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فعالة*، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

عيسى، عواطف؛ مصطفى، سلوى؛ عبد العال، إيمان(2010). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارة إدارة الوقت لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، *مجلة بحوث التربية النوعية*، العدد(17)، ص ص 410-434.

فرحات، هبة سامي(2014). برنامج مقترح في الكيمياء قائم على بعض إستراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، العدد(52)، ص ص 147-171.

فيصل، عبير عبدالمنعم (2014). تأثير برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في مادة علم الاجتماع على تنمية المهارات الاجتماعية، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، العدد(60)، ص ص 13 – 53.

قطاوي، محمد إبراهيم (2007). *طرق تدريس الدراسات الاجتماعية*، عمان، دار الفكر.

محمد، آمال جمعة عبد الفتاح (2005). *أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس علم الاجتماع على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القاهرة.

محمد، منى مصطفى كمال (2013). برنامج تدريبي قائم على بعض إستراتيجيات التعلم النشط وفاعليته على التحصيل والأداء لتلك الإستراتيجيات والتفكير الناقد لمعلمي العلوم حديثي التخرج، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، مجلد(16)، العدد(4)، ص ص 135-174.

منصور، سومية السيد محمد (2017). فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية في تدريس مادة علم الاجتماع لتنمية مهارات التفكير الجماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، العدد (88)، ص ص 125 – 152.

نبهان، يحيى (2008). *العصف الذهني وحل المشكلات*، دار اليازوري، الأردن.

Hall, S. Watiz, I.bordeur, D. Nas, R. (2002). *Adoptional of Active. Learning in alectrure-Based Engineering Class*. ASEE/IEEE Frontiers in Conference. November6-9, Boston. MA.

Mckinney, Kathleen (2010). *Active learning*. Illinois State University, Center For Teaching, Learning & Technology.

Wilk, R.(2003). The Effect of active Learning on student characteristics in a human Physiology Course for non majors. *Advances physiology Edu cation*, V(27), pp207-223.

أساليبُ التَّفكيرِ وفقاً لنظريّةِ حكومةِ الذَّاتِ العقليّةِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثَّانِيّ للتّميّزِ في محافظةِ الطفيلةِ

Thinking Styles According to the Mental Self Government Theory among King Abdullah II School of Excellence Student in Tafalla Governorate.

أ.د مُحمد أحمد الرُّفوعِ
أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ. وعد عبد الرحيم المعابرة
حاصلة على ماجستير- وزرة التربية والتعليم الأردنية

المُلخصُ: هدفَتْ هذه الدراسةُ إلى التّعرُّفَ إلى أساليبِ التّفكيرِ وفقًا لنظريّةِ حكومةِ الذّاتِ العقليّةِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثّانِيّ للتّميّزِ في مُحافظةِ الطفيلةِ. ويتمثلُ مجتمعُ الدّراسةِ وعيّنتها في طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثّانِيّ للتّميّزِ في محافِظةِ الطّفيلةِ. اختيروا بالطريقةِ القصديّةِ؛ والبالغُ عددُهم (171) طالباً وطالبةً (100) من الذكور و(70) من الإناث. وتمَّ استخدامُ المنهجَ المسحِيّ الوصفِيَّ لملاءمتهِ لأغراضِ الدّراسةِ الحاليّةِ. وقدْ استخدَم الباحثان مِقياسَ أساليبِ التَّفكيرِ لستيرنبيرغِ وواجنرِ المستخدّمِ في دِراسةِ (الموسوِي، 2014). وتم إجراءِ التَّعديلاتِ على بعضِ فِقراتِه. وتكونَتْ أداةُ الدّراسة بصورتِها النّهائيَّةِ مِن (51) فِقرةً موزَّعةً على ثلاثةَ عشرَ أُسلوباً. وقدْ أظهَرتْ نتائجُ الدّراسةَ أنَّ طلبةَ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثّانِي للتَّميُّزِ يُفضّلونَ أساليبَ التَّفكيرِ بدرجةٍ مرتفعةٍ، حيثُ كانتْ أكثرُ هذه الأساليبِ شُيوعًا الأُسلوبَ التَّشريعيَّ يليه الأُسلوبُ التَّحرُّرِيُّ، بينما كانَ أقلها شُيوعًا الأُسلوبَ المُحافِظَ ، كما أظهرَتْ نتائجُ الدّراسَةِ وجودَ فُروقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مُستوى الدّلالةِ (α=0.05) في أثرِ الجنسِ على درجةِ تفضيلِ أساليبِ التَّفكيرِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثّاني للتَّميُّزِ في مُحافظةِ الطَّفيلةِ في الأُسلوبِ الخارجِيّ لصالِحِ الطَّلبةِ الذُّكورِ. في حينَ لا توجدُ فُروقٌ لأثرِ الجنسِ على درجةِ تفضيلِ الطّلبةِ لبقيَّةِ أساليبِ التّفكيرِ الأُخرى. كما أظهرَتْ النتائجُ وجودَ فروقٍ في أثرِ المرحلةِ الدّراسيّةِ على درجةِ تفضيلِ أساليبِ التَّفكيرِ لدى عينة أفراد الدراسة في الأُسلوبِ (الهرَمِيُّ، القضائيُّ، الملَكِيُّ) وذلكَ لصالِحِ طلبةِ المرحلةِ الثَّانَوِيَّةِ. في حينَ لا توجدُ فُروقٌ لأثرِ المرحلةِ الدّراسيَّةِ على درجةِ تفضيلِ الطَّلبةِ لبقيَّةِ أساليبِ التَّفكيرِ الأُخرَى.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، حكومة الذات العقلية، طلبة مدرسة التميز.

Abstract: This study aimed at investigating common Thinking Styles According to the Mental Self Government Theory among King Abdullah II School of Excellence Student in Tafila Governorate. The sample of this study all of the excellence students in Tafila Governorate, they were choosen by intentional method. They number (171) students (71) males and (100) females.the survey descriptive approach was used it is suitable for the purposes of this study. The researcher developed scale thinking style for Sternberg &Wagner used in study (Mawsawy,2014) and make adjustment to some of it's paragraphs, the study formed of (51) paragraphs in it's final form, it is divided into thirteen dimensions, the result of the

study showed that King Abdullah II School of Excellence Student in Tafila Governorate they prefer thinking styles High degree, where were the most common methods legislative style, then liberal style, while it was the least common conservative style. The result of the study also showed that there are statistically significant differences at the level of significance (α=0.05) in thinking style for King Abdullah II School of Excellence Student in Tafila Governorate the effect of gender on the degree of preference of the methods of thinking style for King Abdullah II School of Excellence Student in Tafila Governorate (External) for the benefit of male students, while there are no statistically significant differences for effect of gender on the degree of preference students by the rest of thinking styles and on the whole scale, the result of the study also showed that there are statistically significant differences at the level of significance (α=0.05) in school stage on thinking style for King Abdullah II School of Excellence Student in Tafila Governorate in(Hierarchical, Judicial, Monarchica) style for the benefit of high school students, while there are no statistically significant differences for effect of the school stage on the degree of preference students by the rest of thinking styles and on the whole scale.

Key words: Thinking style, Mental self-government, Excellence student's.

مقدمةٌ:

شهِدتْ المملكةُ الأردنيّةُ الهاشميّةُ اهتمامًا واسعًا بالطّلبةِ المتميّزينَ والمتفوقين، حيثُ سعتْ وزارةُ التّربيّةِ والتّعليمِ إلى بذلِ جهدَها نحو فتحِ العديدِ مِنَ المدارسِ المخصصةِ لرعايةِ هذه الفئةِ مِنَ الطّلبةِ المتميّزينَ؛ وذلك لرفعِ مستوى أدائهم العقليّ والمعرفيّ، ووضعِ البرامجِ المناسبةِ لهم. لذا تمَّ تأسيسُ مدارسَ الملكِ عبدُ اللهِ الثّانيّ للتّميّزِ في عام 2003، وقد بلغَ عددُ هذه المدارسَ (12) مدرسةً موزعةً على عددٍ من محافظات المملكةِ، ومن بين هذه المحافظاتِ التي أُنشئتْ فيها هذه المدارسُ محافظةُ الطفيلةِ؛ إذ أُسّستْ فيها مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثّانيّ للتّميّزِ في عام 2010، وينتظمُ فيها الطلبةُ بعدَ إجراءِ اختباراتٍ تتعلقُ بجوانبَ مختلفةٍ كالجانبِ المتعلقِ بالتّحصيلِ الدراسيّ والقدراتِ الشّخصيّة، وفي هذه المدرسةِ عددٌ من الصفوفِ (من الصّفِ السّابع إلى الثانيّ الثّانويّ؛ إذ إنّ كلَّ صفٍ يحتوي على شعبتين). وبلغَ عددُ الطّلبةِ في العام الدِرّاسي 2019/2020 (171) طالباً وطالبةً.

وتُقدّمُ المدرسةُ كغيرِها من مدارسِ الملكِ عبدُ اللهِ الثّانيّ للتّميّزِ أنماطًا تعليميّةً غنيّةً بالمعارفِ، وتسعى إلى تقديمِ خدَماتٍ أكاديميّةٍ تربويّةٍ تخصصيّةٍ تهدفُ إلى تطويرِ العمليّةَ التعليميّة للطلبةِ الموهوبينَ والمتميّزينَ بحيثُ تُلبي حاجاتِهم المختلفةَ والتي تشجعُهُم على إطلاقِ إبداعاتِهم وتميُّزِهم (بدح ومحمد 2013).والطلبة المتميزون ثروة بشرية مهمة، تمثل طاقات ينبغي رعايتها ومنحها أفضل الفرص للنمو للاستفادة منها على أحسن وجه (عواد، 2019).

ويُعدُّ تنميّةُ التّفكيرِ من بينِ أهمّ مخرجاتِ العمليّة التّعلُّميّة التّعليميّة، فهو يحتاجُ إلى أنشطةٍ وبرامجٍ تساعدُ على تنميتِه لدى الطّلبةِ وخاصةً تلكَ الفئةَ من الطّلبةِ التي تتسمُ بالتّميّزِ. وتختلفُ أساليبُ التّفكيرِ من طالبٍ إلى

آخرٍ، فهي تتشكلُ حسبَ طريقةِ التّعلُّمِ التي يخضعُ لها الطالبُ بالإضافةِ إلى القيّمِ التي غُرِستْ فيه داخلَ الأسرةِ والمدرسة. وبالتَّالي يتمكَّنُ الطَّالبُ بواسطةِ هذه الأساليبِ من استقبالِ المعلوماتِ والمعرفةِ، والخبرةِ والطريقةِ التي تنظّمُ بها هذه المعرفةَ والمعلوماتِ؛ أيّ كيف يُسجلُ ويُرمزُ ويدمجُ المعلوماتِ، وكيف يحتفظُ بها داخلَ مخزونهِ المعرفيّ ثمّ كيف يسترجعُها بطريقةٍ، إمّا أن تكونَ حسيّةً أو ماديّةً أو شبهِ صوريّةٍ أو بطريقةٍ رمزيّةٍ عن طريقِ الحرفِ أو الكلمة أو الرقمِ (منصور، 2007).

مِن هُنا وجُبَ إعادةَ النّظرِ بالعمليّةِ التّعليميّةِ، وذلك من خلالِ تطويرِ المناهجِ التّعليميّةِ وتصميمِ البرامجِ التربَويّةِ في ضوءِ أساليبِ التّفكيرِ المفضلةِ لدى الطّلبةِ ومساعدةِ المُعلمينَ في اختيارِ أساليبِ وإستراتيجياتِ التّعليمِ المناسبةِ مع هذه الأساليبِ (زحلوق وبدور، 2013).

لذلك لا يوجدُ أسلوبُ تفكيرٍ أفضلَ من الآخرِ. بلْ إنّ معرفتَنا بأساليبِ التّفكيرِ التي يُفضّلُها الطلبةُ تساعدُ في تحديدِ الطُرقِ المناسبةِ لتعلُّمِهم، وبالتالي تحديدِ الوسائلِ الملائمةِ لتقييمهم، مما يُعطي القدرةَ على التعاملِ مع الموادِ الدّراسيّةِ وفَهمِها فَهمًا جيدًا، مما يُؤدي إلى تحسين مستوى التّحصيلِ الدّراسِيّ لهم (أبو جادو ونوفل، 2006).

لقد أدَّى الاهتمامُ بدراسةِ الفروقِ الفرديّةِ مِن قِبلِ علماءِ النّفسِ إلى الاتجاه إلى دراسةِ أساليبِ التّفكيرِ. ومن أبرزُ العلماءِ الذينَ اهتموا بدراسةِ أساليبِ التّفكيرِ، العالمُ روبرت ستيرينبيرغ (Sternberg) في نظريّةِ "حكومةِ الذّاتِ العقليّةِ " (نوفل وأبو عواد، 2012).

وعرّفَ ستيرينبيرغُ أساليبَ التّفكيرِ أنّها مجموعةٌ مِن الطرقِ المفضلةِ لتطبيقِ قدراتِ الفردِ الفكريّةِ ومعرفتِه لحلِّ مشكلةٍ ما (Sternberg، 1999). ويمكنُ ملاحظةُ الفروقِ الفرديّةِ بينَ الطّلبةِ من خلالِ المهامِ الموكّلةِ إليهمُ وكيفيّةِ أدائِهم لها. وفي طريقةِ استخدامِهم للمعلومات ِ في حلِّ ما يواجهونَ مِن مشكلاتٍ في حياتِهم اليوميّةِ، أو أثناءَ عمليتي التّعلُّمِ والتّعليمِ كلٌّ حسبِ طريقتِه أو أسلوبِه في التّفكيرِ، وهذا يدلُ على تعدّدِ واختلافِ أساليبِ التّفكيرِ (هتهات وبوشلالق، 2017).

وتستندُ الدراسةُ الحاليّةُ إلى أكثرِ النّماذجِ النّظريّةِ شيوعًا في أنماطِ التّفكيرِ وهي نظريّةُ حكومةِ الذّاتِ العقليّةِ لستيرنبيرغ، حيثُ طوّرَ نموذجًا في التّفكيرِ يتكونُ مِن مجموعةٍ مِنَ التّفضيلاتِ العقليّةِ لدى الأفرادِ التي تقعُ ضمنَ عدةِ مستوياتٍ تتعلقُ بالتّنظيمِ والتّحكمِ الذّاتِيّ في إدارةِ الأنشطةِ اليوميّةِ للفردِ وترتيبِ أولوياتِه (عطيات، 2013).

وتُعدُّ هذه النظريّةُ من أحدثِ النّظرياتِ التي ظهرتْ من أجل تفسيرِ طبيعةِ أساليبِ التّفكيرِ، لقدْ ظهرَتْ هذه النظريّةُ بصورتِها الأوليّةِ عام 1988 باسمِ نظريّةِ التّحكمِ العقليّ الذّاتيّ، وفي عامِ 1990 غيّرَ ستيرنبيرغُ مُسَّماها لتُصبحَ نظريّةَ أساليبِ التّفكيرِ، وظهرَتْ بصورتِها النّهائيّة عام 1997. ومن هنا بدأتْ العديدَ مِنَ الأبحاثِ والدّراساتِ بإجراءِ البحوثِ والدراساتِ حولَ تلكَ النظريّةِ في العديدِ مِن البلدانِ (الطيب، 2006).

وتقومُ هذه النظريّةُ على فكرةِ وجودِ عناصر مشتركةً بينَ الفردِ وتنظيمِ المجتمعِ، فالمجتمعُ بحاجةٍ إلى تشريعاتٍ وقوانينَ لتنظيمِ سيرَ أمورِه، كذلك الأمرُ بالنسبةِ للفردِ الذي يحتاجُ إلى تنظيمِ أمورِه، وبالتّالي تقريرِ أولوياتِه كما تفعلُ الحكومةُ. وكما أنّ هناك عقباتٍ تعترضُ الحكومةَ فإنّ الفردَ أيضًا مُعرَّضٍ لوجودِ معوقاتٍ تعترضُ سيرَ تقدمِه (أبو جادو ونوفل، 2006). فكلٌّ منّا له حكومتَه الخاصةَ، التي مقرُّها العقلَ ونِطاقَ نفوذِها السلوك الإنسانيّ، أمّا مهمتُها الأساسيّةُ فهي إدارةِ أمورِ حياتِنا النّفسيّةِ (عامر، 2004).

ومن هذا المنطلقِ فإنَّ نظريّةِ حكومةِ الذّاتِ العقليّةِ تُعدُّ إحدى النّظرياتِ المعرفيّةِ الحديثةِ التي بحثتْ أساليبَ التّفكيرِ بشكلٍ شموليّ ومعمّقٍ لدى الأفرادِ وقدمتْ تفسيراتٍ متنوعةٍ لأساليبِ التّفكيرِ للطّلبةِ على اختلافِ مستوياتِهم، ومن هنا جاءتْ هذه الدراسةُ لتقصيَ مدى شيوعِ أساليبِ التّفكيرِ لدى فئةٍ مهمةٍ في المجتمعِ من أجلِ استثمارِ طاقاتِهم بما يعودُ على مجتمعِهم بالخيرِ.

مشكلةُ الدّراسةِ وأسئلتها:

يُعدُّ أسلوبُ التَّفكيرِ الذي يتّبعُه الفردُ تعبيرًا عن شخصيّتِه، ومن ثمّ يُمكنُ أنْ يقودَه إلى تحقيقِ أهدافِه، لذلك تعد دراسةُ أساليبَ التّفكيرِ عندَ الطّلبةِ المتميّزينَ أمرًا في غايةِ الأهميّةِ، حيث إنَّ وعيَهم وإلمامَهم بأساليبِ تفكيرِهم يُشكّلُ بُعدًا مهمًا من أبعادِ تكوينِهم التربَويّ. إنَّ معرفتَنا بأساليبِ التّفكيرِ السّائدةِ عندَ الطَلبةِ تمكّنُنا من تعزيزِ هذه الأنماطَ، من خلالِ تقديمِ أنشطةً تعليميّةً وتعلّميّةً تُحاكي جميعَ أنماطَ التّفكيرِ المختلِفةِ، والتّنويعِ في أساليبِ وإستراتيجياتِ التّدريسِ.

وتتمثلُ مشكلةُ الدّراسةَ الحاليّةَ في محاولةِ الكشفِ عن أنماطِ التّفكيرِ السّائدةِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثّانيّ للتّميّزِ في محافظةِ الطّفيلةِ وفقاً لنظريّةِ حكومةِ الذّاتِ العقليّةِ وعلاقتِها بمتغيري الجنسِ، والمرحلةَ الدّراسيّةَ وذلك من خلالِ الإجابةِ عن الأسئلةِ الآتيةِ:

1. ما هي أساليبُ التّفكيرِ الشّائعةِ وفقًا لنّظريّةِ حكومةِ الذّاتِ العقليّةِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثّانيّ للتّميّزِ في محافظةِ الطّفيلةِ؟
2. هل توجدُ فروقٌ ذاتَ دِلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدِّلالةِ (α=0.05) في أساليبِ التّفكيرِ وفقًا لنظريّةِ حكومةِ الذّاتِ العقليّةِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثّانيّ للتّميّزِ في محافظةِ الطّفيلةِ تُعزى لمتغيّرِ الجنسُ (ذكور، إناث)؟
3. هل توجدُ فروقٌ ذاتَ دِلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدِّلالةِ (α=0.05) في أساليبِ التّفكيرِ وفقًا لنظريّةِ حكومةِ الذّاتِ العقليّةِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثّانيّ للتّميّزِ في محافظةِ الطّفيلةِ تُعزى لمتغيّرِ المرحلة الدراسية (أساسية عليا، ثانوية)؟

أهدافُ الدّراسةِ: تهدفُ الدّراسةُ الحاليّةُ إلى:

1. التّعرّفِ على أساليبِ التّفكيرِ الشّائعةِ وفقًا لنظريّة حكومةِ الذّاتِ العقليّةِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثّانيّ للتّميّزِ في محافظةِ الطّفيلةِ.
2. كشف الفروقِ الإحصائيّةِ في أساليبِ التّفكيرِ التي تُعزى لمتغيّرِ الجنس.
3. كشف الفروقِ الإحصائيّةِ في أساليبِ التّفكيرِ التي تُعزى لمتغيّرِ المرحلة الدراسية.

أهميّةُ الدّراسةِ:

تُسلّطُ الدّراسةُ الحاليّةُ الضّوءَ على فئةٍ مهمةٍ في المجتمعِ، وهي فئةُ الطّلبةِ المتميّزينَ والمتفوّقينَ عقليًّا. فهي ستحاولُ معرفةَ ما يمتلكُه طلبةُ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثّانيّ للتّميّزِ في محافظةِ الطّفيلةِ من أساليبِ تفكيرٍ؛ سعيًا وراءَ استغلالِها لرفعِ سويّةِ المجتمَعِ، بالتّالي تحسينِ عمليّةِ التّعلّمِ والتّعليمِ. ومن هنا قد تُفيدُ نتائجُ الدّراسةَ الحاليّةَ في مساعدةِ التّربَويينَ في توظيفِ تلك النّتائجِ داخلَ البيئةِ التّعليميّةِ، وأيضاً مساعدةُ الطلبةُ أنفسهم بأهميةِ الوعي بأساليبِ التفكيرِ المفضلةُ لديهم؛ لاستخدامها بشكلٍ أفضل في المجالِ الدراسي والحياةِ العمليةِ والشخصيةِ. ونظراً لمتغيراتِ ومستجداتِ العصرِ والثوراتِ العلميةِ والتكنولوجية والمعرفية يجب تنميةَ القدرةِ على التفكيرِ لدى الطلبةُ لتمكينهم منَ التفاعلِ مع متغيراتِ العصرِ.

حدودُ الدّراسةِ:

- الحدود الموضوعية: تتمثل في موضوع الدراسة الحالية وهو أساليب التفكير وفقاً لنظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الطفيلة.
- الحدود المكانية: مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الطفيلة.
- الحدود البشرية: طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الطفيلة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019\2020.

مصطلحات الدراسة:

- أساليبُ التّفكيرِ (**Thinking Style**):

هي عمليّةً عقليّةً معرفيّةً تُؤثرُ بشكلٍ مباشرٍ في طريقةِ وكيفيّةِ تجهيزِ المعلوماتِ، والتّمثيلاتِ العقليّةِ المعرفيّةِ داخلَ العقلِ الإنسانيّ (محمد وسيد،2017). وعرّفَ ستيرينبيرغُ أساليبَ التّفكيرِ أنّها مجموعةٌ مِن الطرقِ المفضلةِ لتطبيقِ قدراتِ الفردِ الفكريّةِ ومعرفتِه لحلّ مشكلةٍ ما (Sternberg، 1999).

وتعرف إجرائيا: أنها الدرجةُ التي يحصلُ عليها الطّلبةُ من خلالِ الإجابةِ عَن كلّ بُعدٍ من أبعادِ مقياسِ أساليبِ التّفكيرِ وفقًا لنظريّةِ حكومةِ الذّاتِ العقليّةِ المُعدُّ لأغراضِ هذه الدراسةِ.

الخلفية النظرية للدراسة:

يلجأُ الفردُ إلى استخدامِ طرقٍ متعددةٍ وأساليبٍ متنوعة أثناءَ تفاعلهِ مع بيئتِه، خاصةً عندما يواجهُ مشكلةً ما أو موقفًا غامضًا يحتاجُ إلى تفكيرٍ لاتخاذِ القرارِ المناسبِ تُجاهِه، إنَّ تكرارَ استخدامِ الفردِ لنفسِ الأسلوبِ أو الإستراتيجيّةِ في مثلِ مواجهةِ تلك المواقفَ يجعلها تثبتُ وترسخُ لديه، بالتّالي تُصبحُ هذه الإستراتيجيّةُ مفضلةً لدى الفردِ في المراتِ القادمةِ (أبو جادو ونوفل، 2006).

ولقدْ تعددَتْ تعريفاتُ التّفكيرِ وتعددَتْ وِجْهاتُ النظرَ لدى العلماءِ حولَ تعريفِ التّفكيرِ، وفيما يلي مجموعةٌ مِن هذه التعريفاتِ: عرفه ماير (Mayer) بأنه النّشاط ، الذي يقومُ به الدماغُ عنْدما يحاولُ الفردُ حلَّ المشكلاتِ.

وأشارَ كروبلي (Kroble) إلى أنَّه: مكونٌ مِن تراكيبٍ معرفيّةٍ وآلياتِ ضبطٍ تتفاعلُ جميعُها مع العالمِ الخارجيّ لإنتاجِ الفكرةِ (الحارثي، 2009). والتّفكيرُ هو ما يجولُ في الذّهنِ مِن عملياتٍ تَسْبِقُ القولَ والفعلَ، بحيثُ تبدأُ بفَهْمِ ما نَحسُّ به أو ما نتذكرُهُ أو ما نراهُ، ثمَّ نعملُ على تقييمِ ما نفهمُهُ محاولينَ حلَّ المشكلاتِ التي تعترضُنا في الحياةِ اليوميّةِ (عامر والمصري،2016).

ويُعرفُه قطامي المذكور في (العتوم، 2004): أنّه عمليّةٌ ذهنيّةٌ يتطوّرُ فيها المتعلِمُ من خلالِ عملياتِ التّفاعُلِ الذّهنِيّ بينَ الفردِ وما يكتسبُهُ من خبراتٍ؛ بهدفِ تطويرِ الأبنيَّةِ المعرفيّةِ والوصولِ إلى افتراضاتٍ وتوقعاتٍ جديدةٍ.

وكوستا وكاليك (Costa&Kallic) عرَّفا التّفكيرَ أنّه: المعالجةُ العقليّةُ للمدخلاتِ الحسيّةِ بهدفِ تَشْكيلِ الأفكارِ من أجلِ إدراكِ المثيراتِ الحسيّةِ والحكمِ عليها (أبو جادو ونوفل، 2006).

ويرى ماتشادورُ (Matshador) (1989) أنّ التّفكيرَ مهارةٌ؛ أي أنّه طريقةٌ وأسلوبُ عملٍ قابلٍ للتّعلّمِ؛ فتعلّمُ التّفكيرِ هو تعلّمُ الذكاءِ. ويرى أنّ ثروةَ العقولِ هي الثروةُ الحقيقيّةُ للأمةِ وهي مصدرٌ مهمٌ للتنميّةِ البشريّةِ، فالأُمةُ التي ترعى أبناءَها المتفوقينَ ذوي القدراتِ العقليّةِ العاليةِ هي الأُمةُ التي تُفكّرُ. فكلما زادَ عددُ المبدعينَ فيها كانت أسرعَ في مواكبةِ التّطورِ العالميّ والتّقدمِ في مختلفِ المجالاتِ. فالدُّولُ التي تُربي شعوبَها على التّفكيرِ وتُعلّمُهُ تميل إلى السّلمِ والابتعادِ عن الحروبِ، فالذّكاءُ هو السّلمُ والحضارةُ وهو ما نحتاجُهُ نحنُ العربَ بالإضافةِ إلى حكوماتٍ تعملُ على إنجازِ هذه المهامِ التّاريخيّةِ.

وبناءً على ذلك يُعرَّفُ التّفكيرُ على أنّه: مجموعةً من الأنشطةِ العقليّةِ التي تحدثُ في البناءِ المعرفيّ للفردِ عندَ تعرُّضِه لمثيرٍ ما (أبوجادو ونوفل، 2006).

ويتميز التفكير بالعديد من الخصائص أهمها: التّفكيرُ سلوكٌ متطوّر، ونمَائيٌ يختلفُ في درجاتِه ومستوياتِه مِن مرحلةٍ عمريّةٍ إلى مرحلةٍ أخرى والتّفكيرُ سلوكٌ هادفٌ لا يحدثُ مِن فراغٍ وإنّما يحدثُ في مواقفٍ معينةٍ، وكذلك التّفكيرُ يأخذُ أشكالًا متعددةً: (لفظِيٌّ، رمزِيٌّ، كمّيٌّ ومكانِيٌّ)؛ وله أنماطٌ متعددةٌ كالتّفكيرِ الإبداعِيّ والنّاقِدِ والمنطِقِيّ وغيرها، والتّفكيرُ الفعّالُ هو الذي يستندُ إلى أفضلِ المعلوماتِ الممكنِ توافُرِها ويسترشدُ بالأساليبِ والإستراتيجيّاتِ الصّحيحةِ، بالإضافة إلى ذلك فإن عمليةُ التفكيرُ تتمُّ على أساسِ الخبرةِ التي جمعَها الإنسانُ وعلى أساسِ ما يحملُه من تصوّراتٍ ومفاهيمٍ وقدراتٍ وطرقٍ في النّشاطِ الذّهنِيّ (رزوقي ومحمد، 2018).والتّفكيرُ مفهومٌ نسبِيٌّ، فلا يُعقَلُ لفردٍ ما أنْ يصلَ إلى درجةِ الكمالِ في التّفكيرِ أو أنْ يُحقّقَ ويمارسَ جميعَ أنواعَ التّفكيرِ (أبو جادو ونوفل 2006).

يُعدُّ الأسلوبُ طريقةً مفضّلةً في التّفكيرِ. وهو ليسَ قدرةً ولكنّه طريقةٌ مفضّلةٌ لاستخدامِ القُدراتِ التي يمتلكُها الفردُ، فالقدرةُ تُشيرُ إلى مدى جودةِ الفردِ في إمكانيّةِ أداءِ شيءٍ ما، أمّا الأسلوبُ فإنه يُشيرُ إلى الكيفيّةِ التي يحبُّ الفردُ فيها شيئًا ما (السّياغي، 2015).

يُعدُّ أسلوبُ التّفكيرِ عمليّةً عقليّةً معرفيّةً تُؤثرُ بشكلٍ مباشرٍ في طريقةِ وكيفيّةِ تجهيزِ المعلوماتِ، والتّمثيلاتِ العقليّةِ المعرفيّةِ داخلَ العقلِ الإنسانيّ (محمد وسيد،2017).

وأشارَ ستيرنبيرغُ المذكورُ في الهيلاتِ (2015)، إلى أنَّ أساليبَ التّفكيرِ مجموعةٌ مِن الطُّرقِ والأساليبِ المفضّلةِ لدى الأفرادِ في توظيفِ قدراتِهم واكتسابِ معارفِهم وتنظيمِ أفكارِهم والتعبيرِ عنها بما يتلاءمُ مع المهامِ والمواقفِ التي تعترضُ الفردُ.

وعلى ذلك تُعرّفُ أساليبُ التّفكيرِ أنّها مجموعةٌ مِنَ الأساليبِ والطُّرقِ المفضّلةِ للفردِ في توظيفِ قدراتِه واكتسابِ المعرفةِ. وتستندُ مفاهيمُ ستيرنبيرغُ لأساليبِ التّفكيرِ على مجموعةٍ مِنَ المبادئ وهي كالتّالي: أساليبُ التّفكيرِ هي تفضيلاتٌ لاستخدامِ القدراتِ وليسَ القدراتُ بحدِّ ذاتِها، وأيضاً التّشابهُ بينَ الأساليبِ والقدراتِ يُنتجُ تقارباً أكثرَ مِن مجردِ مجموعِ أجزائِها، وكذلك يجبُ أنْ تكونَ خياراتُ الحياةِ مطابقةً للأساليبِ والقدراتِ، ويمتلكُ النّاسُ مجموعةً مِن الأساليبِ وليسَ أسلوبًا واحدًا فقط، وتتنوعُ الأساليبُ عبرَ المهامِ والمواقفِ وعبرَ مراحلِ الحياةِ النّمائيّةِ، وكذلك يختلفُ النّاسُ في قوةِ ومرونةِ تفضيلاتِهم، إنّ هذه الأساليبَ قابلةٌ للتغييرِ تبعًا لتباينِ مراحلِ الحياةِ على الرغمِ من أنّها تتمتعُ بالثّباتِ النِّسبِيّ.

بيّنَ ستيرينبيرغُ في نظريّةِ حكومةِ الذّاتِ العقليّةِ، أنّ أشكالَ الحكوماتِ التي نراها ما هي إلّا انعكاسٌ لما يدورُ في عقولَنا، فهي تُمثّلُ الطُّرقَ البديلةَ التي تنظمُ أفكارَنا وتعكسُ الطُّرقَ والأساليبَ التي تُمكّنُ الأفرادُ من أنْ يحكموا أنفسهم بها (الهيلات، 2015).

قسَّمَ ستيرنبرغُ أساليبَ التّفكيرِ إلى ثلاثةَ عشرَ أسلوبًا موزعةً ضمنَ خمسةِ مجالاتٍ، تميّزَ مِن خلالِها الأفرادُ عَن بعضِهم في أسلوبِ التّفكيرِ وهي: الجانبُ الوظيفيُّ، الجانبُ الشّكليُّ للسلطةِ وجانبُ مستوى السُّلطةِ، جانبُ مدى السُّلطةِ، جانبُ النَّزعةِ إلى السُّلطةِ (رزوقي ومحمد، 2018).

تُعدُّ عمليةُ نموّ وتطورِ التّفكيرِ عمليةً مستمِرةً تختلفُ مِن فردٍ إلى آخرٍ ومِنْ مرحلةٍ إلى أُخرى. ومِنَ العواملِ المؤثّرةِ في نموّ أساليبِ التّفكيرِ لدى الفردِ: أولاً: الثّقافةِ. لكلّ مجتمَعٍ ثقافتُه الخاصةُ ولكلّ فئةٍ داخلِه أيضًا ثقافتِها وخصوصيتِها، فقدْ يُشجّعُ المجتمَعُ على أساليبٍ دونَ غيرِها. ثانيًا: الجنسُ. فالأُسرة تُنشئ أبناءها وفق معتقداتها عن الدورِ الاجتماعي المتوقع من الذكر والأُنثى، وهذه الاعتقادات تُؤثر على دور كلٌ من الذكر والأُنثى، فالذكور يتجهونَ نحو التشريعي والتحرري، أما الإناث يتجهنَ نحو التنفيذي والقضائي والمحافظ (رزوقي ومحمد، 2018).

وقد ظهرتْ العديد من النظرياتِ المفسرةِ لأساليبِ التفكيرِ بأنواعٍ مختلفةٍ ومن هذه النظريات ما يلي:

1. نظرية هاريسون وبرامسون1982: مضمونُ هذه النظريةُ يتمثلُ في كيفيةِ نمو الفروق الفردية بين الأفرادْ في أساليبِ التفكيرِ، وما إذا كانت هذه الفروق ثابتة أم أنها قابلة للتغيير. يرى هاريسون وبرامسون أن أساليبَ التفكيرِ تنمو في مرحلتي المراهقةِ والرشدِ. وتم تصنيف أساليبُ التفكير إلى: تفكير تركيبي، وتفكير مثالي، وتفكير واقعي، وتفكير عملي، وتفكير تحليلي (السراج، 2009).
2. نظرية جابنس1985: توضحْ هذه النظريةُ أن عملية التفكيرِ تتم ضمنَ ستة مستويات تتمثلُ في: مستوى حل المشكلات، مستوى اتخاذ القرار، مستوى الوصول إلى الاستنتاجات، مستوى التفكير التباعدي، مستوى التفكير التقويمي، مستوى الفلسفة والاستدلال (أحمد، 2018).
3. نظرية كوستا1985: تتم عمليةُ التفكيرِ في هذه المرحلةِ عبر أربع مراحلٍ، كلُ مرحلةٍ تعتمدُ على المرحلةِ السابقة لها وتتمثلُ في: مرحلة المهارات المنفصلة للتفكير، مرحلة إستراتيجيات التفكير، مرحلة التفكير الابتكاري، مرحلة الروح المعرفية (السراج،2009).
4. نظرية هيرمان1987: تُعرف هذه النظريةُ بنظريةِ قيادةِ المخ أو السيطرةِ الدماغيةِ، وتتمثلُ في أربعةِ أساليبٍ مختلفةٍ تسمحُ للفردِ بالتعاملِ مع العالمِ الخارجي ولكل أسلوبٍ خصائصٌ ومواصفاتٌ محددةٌ ومن هذه الأساليبِ: الأسلوبُ المنطقي، الأسلوبُ التنظيمي، الأسلوبُ الاجتماعي، الأسلوبُ الابتكاري (الهيلات، 2015).

تتحدد هذه النظرية بثلاثةِ عشر أسلوباً للتفكير تتمثلُ في خمسةِ مجالات هي: الوظيفة، الشكل، المستوى، المجال، النزعة. وفيما يلي توضيح لتلك المجالاتِ، ويتمثل الجانب الوظيفي لتلك النظرية في:

- الوظيفةُ التّشريعيّةُ **Legislative Function**: يميلُ الأفرادُ الذينَ يتّبعونَ هذا النّمطَ من التّفكيرِ إلى إدراكِ طُرقَهِم الخاصةَ لعملِ الأشياءِ ويُفضلونَ أنْ يُقرروا ما سيفعلونَ وكيف سيفعلُونَهُ، لا يَميلونَ إلى المسائلِ التي وَجدَتْ حلاً مِن قِبل. لذلك يتميّزُ الفردُ بهذا الأسلوبِ بأنّه ابتكاريٌّ.
- الوظيفةُ التّنفيذيّةُ **Executive Function**: لدى هؤلاءِ الأفرادِ ميلٌ نحوَ المشكلاتِ الموضوعةِ سَلفاً، والمُصاغةِ مِن قبلُ، ويميلونَ إلى تنفيذِ الخُططِ والتّعليماتِ والخضوعِ للقوانينِ.
- الوظيفةُ القضائيّةُ **Judicial Function**: هؤلاءِ الأفرادِ يميلونَ إلى إصدارِ الأحكامِ، ونقدِ القوانينَ. لذلك يستمتعونَ بتقييمِ القوانينَ والقواعدِ والإجراءاتِ (رزوقي ومحمد، 2018).

وهناكَ عدّةَ أشكالٍ للسلطةِ في حكومةِ الذّاتِ العقليّةِ هي:

أ. الأُسلوبُ الملَكِيّ **Monarchica**: يتّصفُ هؤلاء الأفرادُ بأنّهُم مندفعونَ نحوَ هدفٍ، ويوجّهونَ طاقاتِهم نحوَ إنجازِ أعمالِهم بدقةٍ عاليةٍ، ويميلونَ إلى الاستقلالِ؛ فهم مستقلّونَ بأفكارِهم عَن الآخرينَ، ويمكن الاعتماد عليهم في إنجازِ المهام، ويَحلُّونَ المشكلاتِ بأسرعِ ما يُمكِنَ متجاهلينَ جميعَ العقباتِ.

ب. الأُسلوبُ الهرَمِيُّ **Hierarchical**: لدى هؤلاءِ الأفرادِ ميلٌ إلى التّنظيمِ والتّرتيبِ في إنجازِ أعمالِهم، كما أنّهم يسيرونَ في خُطواتٍ منظَّمةٍ وأولوياتٍ محدَّدةٍ عندَ القيامِ بالأعمالِ.

ج. أُسلوبُ الأَقليّةِ **Oligarchic**: لدى هؤلاءِ الأفرادِ ميلٌ نحوَ القيامِ بالعديدِ مِن المهام في الوقتِ نفسهِ، دونِ أولويّاتٍ أو أهدافٍ محدَّدةٍ، مما يجعلُهم يتعرضون لضغوطٍ كثيرةٍ.

د. الأُسلوبُ الفوضَوِيّ **Anarchic**: يتّسم هؤلاءِ الأفرادُ بأنّهم مدفوعونَ مِن خِلالِ خليطٍ مِنَ الحاجاتِ والأهدافِ، عشوائيونَ في حلِّ مُشكِلاتِهم، يُقاوِمونَ أيَّ نظامٍ يرونَ أنَّه يُقيّدُهم، أهدافُهم غيرُ واضحةٍ، يَجدونَ صعوبةً في التّكيُّفِ مَع عالمِ العملِ أو المدرسةِ، ويأخذونَ مِن هُنا وهُناك (الهيلات، 2015).

فيما ينقَسِمُ الأفرادُ في مجالِ مستوى السّلطةِ إلى قسمين:

- الأُسلوبُ الشّامِلُ (العالمِيّ) **Global**:يميل الأفرادُ الذين يتمتعونَ بهذا النَّمطِ إلى التَّعامُلِ مَع القضايا الكبيرةِ والمجرَّدةِ ويتجاهلونَ التَّفاصيلَ ولا يُحبُّونَها، وكذلك يميلونَ إلى الإدراكِ الكُلّيّ، فيُدرِكونَ الكلَّ أولاً ثمَّ الجزءَ.
- الأُسلوبُ المحلِيُّ **Local**: لدى هؤلاءِ الأفرادِ ميلٌ إلى إدراكِ التَّفاصيلِ، يُحبّونَ التَّعاملَ مَع المشكلاتِ المجرَّدةِ (أبو جادو ونوفل، 2006).

ويشتملُ جانبُ مدى السّلطةِ على أُسلوبي تفكيرٍ هما:

- الأُسلوبُ الدّاخِليّ **Internal**: يميلُ الأفرادُ في هذا النّمطِ إلى العملِ المنفرد بعيداً عن تأثيرِ الآخرينَ، فهمُ يميلونَ إلى أنْ يكونوا انطِوائيينَ نحوَ المهمةِ منعزلينَ، بالإضافةِ لتفضيلِهم استخدامَ ذكائهم في الأشياءِ أو الأفكارِ وليسَ مَع الآخرينَ.

- الأُسلوبُ الخارِجيّ **External**: يمتازُ الأفرادُ بالانبساطَيّةِ والحساسيَةِ الاجتماعيَةِ وحبَّ العملِ، فهم يبحثون عَن المشكلاتِ التي تكفُلُ لهم العملَ مَع الآخرينَ (أبو جادو ونوفل، 2006).

ويشتملُ جانبُ النّزعةِ إلى السّلطةِ على أُسلوبينَ هما:

- الأُسلوبُ التَّحرريّ (الليبراليّ) **Liberal**: يميلُ الأفرادُ في هذا الأسلوبِ إلى التّفكيرِ فيما وراءَ القواعدِ والقوانينَ الموجودةِ، فهم يحبُّونَ المواقفَ الغامضةَ والتّجديدَ في العملِ والحياةِ.

- الأُسلوبُ المحافِظُ **Conservation**: يمتازُ الأفرادُ هُنا بالتَّمسّكِ بالقواعدِ والقوانينَ المتعارفِ عليها، ويرغبونَ في تجريبِ المواقفِ الغامِضةِ، حيثُ يميلونَ إلى محاكاةِ نماذجٍ معروفةٍ بالنِّسبةِ لهمُ (رزوقي ومحمد، 2018).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأحداث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

أشارَ كلٌّ مِن محمَّدٍ والسّيّد (2017) في دراسةِ أساليبِ التّفكيرِ في ضوءِ نظريّةِ ستيرنبيرغ لدى طالباتِ كلّيّةِ الآدابِ - جامعة الدمام- إلى التَّعريفِ بنظريّةِ أساليبِ التّفكيرِ لستيرنبيرغ والتَّعرُّفِ إلى أساليبِ التّفكيرِ السَّائدةِ لدى طالباتِ كلّيّةِ الآدابِ بجامعةِ الدّمامِ، ودراسةِ الفروقِ في أساليبِ التّفكيرِ في ضوءِ تخصصاتِهنْ الأكاديميّةِ وفرقِهنْ الدّراسيّةِ وأعمارِهنْ. وتكوّنَ مجتمعُ الدّراسةِ من طالباتِ كلّيّةِ الآدابِ، حيثُ تمَّ اختيارُ عينةً عشوائيّةً ذاتَ مرحلتين، وتكونَتْ العينةُ مِن (384) طالبةً. طبّقتْ قائمةُ أساليبَ التّفكيرِ لستيرنبيرغ وواجنرِ على عينةِ الدّراسةِ، توصلتْ الدّراسةُ إلى أنَّ أسلوبَ التّفكيرِ السّائدِ لدى الطّالباتِ هو الأسلوبُ التّشريعيُّ، الهرميُّ، التّنفيذيُّ، الملَكِيُّ ثمَّ المحَلِيُّ. وكشفتْ الدّراسةُ عَن وجودِ فروقٍ في أساليبِ التّفكيرِ بينَ الطّالباتِ حسبَ الفرقةِ التي تدرُسُ بها الطّالبةُ في كلٍّ مِن الأُسلوبِ التشريعيّ، التَّنفيذيّ، الحكَميّ، المحَليّ، المحافِظُ، الأقليُّ، الفوضَويُّ والخارجيُّ، كما اختلفَتْ طالباتُ الفرقةِ الثّالثةِ معنويًّا عَن كلّ الطّالباتِ في الفرقِ الأخرَى بأعلَى متوسطٍ ودرجةِ تفكيرٍ (5 من 7). ولا توجدُ فروق في أساليبِ التّفكيرِ حسبَ متغيَّرِ الفئاتِ العمريّةِ للطالباتِ.

وأجرتْ هتهاتُ وبوشلالق (2017) دراسةً هدفَتْ الكشفَ عن أساليبِ التّفكيرِ وفْقَ نظريَّةِ الحكمِ العقليّ الذَّاتيّ لستيرنبرغ السّائدةِ لدى الطّلبةِ المتفوّقينَ دراسيًّا بثانوياتِ مدينةِ ورقلةِ. وقدْ تكونَتْ عينةُ الدّراسةَ مِن (281)طالباً متفوّقًا، وتمَّ تطبيقُ قائمةَ أساليبِ التّفكيرِ لستيرنبرغ وواجنرِ. (Sternberg,Wagner1991) المترجَمةُ إلى

اللغةِ العربيّةِ مِن طرفِ السَّيّدِ محمدٍ أبو هاشمٍ (2007). وأظهرَتْ نتائجُ المعالَجةِ الإحصائيّةِ لبياناتِ الدِّراسةِ أنَّ أُسلوبَ التَّفكيرِ التّشريعيّ كانَ الأُسلوبُ الأكثرُ انتشارًا لدى الطلبة المتفوقينَ، وأظهرَتْ النَّتائجُ أيضًا عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتَ دِلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ متوسطِي درجاتِ الطلاب الذُّكورِ والإناثِ في أساليبِ التّفكيرِ (الحكَمِيُّ والدَّاخلِيّ).

وفي دراسةِ الجوجو Aljojo،2017)) التي هدفَتْ للتَّعرّفِ على أساليبِ التّفكيرِ وفقًا لنظريّةِ ستيرنبرغ لدى الطّلبةِ السعوديينَ مَن مختلَفِ المستوياتِ التّعليميّةِ في المملَكةِ العربيّةِ السُّعوديّة بلغَ عددُ الطّلبةِ الكلِيّ (120) طالباً وطالبةٍ مِن مختلَفِ المستوياتِ التّعليميّةِ (المدارسُ الثّانويّةُ والمتوسّطةُ والجامعاتُ). حيثُ بلغَ عددُ الإناثِ (72) بنسبةِ 60%، وبلغَ عددُ الذّكورِ (48) بنسبةِ 40%. وتتراوحُ أعمارُهم ما بينَ (15-25) سنةً وتمَّ استخدامُ مِقياسَ ستيرنبيرغ الذي يتكونُ مِن (65) سؤالاً موزعًا على خمسةِ مجالاتٍ. وأظهرَتْ النّتائجُ أنَّ أكثرَ أساليبِ التّفكيرِ شيوعًا لدى الإناثِ (الهرميُّ، الخارِجِيُّ، المحَلِيُّ) أمّا الذُّكورُ فكانَتْ كالتّالِي:(الليبراليُّ، القضائيُّ، الهرميُّ، الخارجِيُّ، المحَلِيُّ، الدّوَلِيُّ، المحافِظُ) وتبيَّنَ وجود تشابهٌ بينَ كلٍّ مِنَ الذُّكورِ والإناثِ في شيوعِ أساليبِ التّفكيرِ التّالِية: (الهَرَمِيُّ، الخارِجِيُّ، المحلِيُّ).

وهدفَتْ دراسةُ حسنَ (2016) إلى استقصاءِ أساليبِ التّفكيرِ الشّائعةِ لدى المراهقينَ والكشفِ عَن العلاقةِ بينَ أساليبِ تفكيرِهم وتقديرِهم لذاتِهم، ولتحقيقِ هذا الهدفِ تمَّ اختيارُ عيّنةً عشوائيّةً متمثِّلَةً في (575) مِن طُلابِ معاهدِ القاهرةِ الجديدةِ للعلومِ والفنونِ (300) مِن الذُّكورِ و(275) مِن الإناثِ، طُبِّقَ عليهم مقياسُ أساليبِ التّفكيرِ لستيرنبرغ ومقياسُ تقديرِ الذّاتِ لجوهانزنبرج بعدَ التّحقّقِ مِن صدقِهَا وثباتِها. وتوصلَتْ الدّراسةُ إلى عدةِ نتائجٍ منها: أكثرُ أساليبِ التّفكيرِ شيوعًا هو الأُسلوبُ التّشريعِيُّ، في حينَ كانَت أقلُّ أساليبِ التّفكيرِ شيوعًا الأُسلوبُ الإقليمِيُّ، كما توصلَتْ إلى وجودِ فروقٍ في درجاتِ تفضيلِ أساليبِ التَّفكيرِ (التَّشريعِيّ التَّنفيذِيّ، القضائيّ، الفوضَوِيّ) لصالحِ الذُّكورِ. ووجودِ فروقٍ في درجاتِ تفضيلِ أساليبِ التّفكيرِ (المتحفِّظِ، المحَلِيّ، الإقليمِيّ) لصالحِ الإناثِ. وكذلك توصلَتْ إلى وجودِ ارتباطٍ بينَ أساليبِ التّفكيرِ لدى المراهقينَ وتقديرِ الذّات لديهم.

وأجرى ملحمُ ولبابنه والعقيلُ 2016)) دراسةً هدفَتْ التَّعرُّفِ على أساليبِ التَّفكيرِ الشّائعةِ لدى طلبةِ الصّفِّ العاشِرِ الأساسِيّ في لواءِ الرمثا وِفقَ نظريةِ (السُّلطةِ الذّاتيّةِ لستيربيرغ) وما إذا كانَتْ تختلفُ باختلافِ جنسِ الطّالبِ ومستواه التَّحصيلِيّ، وتكوّنَتْ عيّنةُ الدّراسةِ مِن (241) طالبًا وطالبةً مِن طلبةِ الصّفِّ العاشِرِ الأساسِيّ أُختيروا بالطّريقةِ العشوائيّةِ البسيطةِ. وتمَّ استخدامُ مقياسَ أساليبِ التَّفكيرِ لستيرنبرغ وواجنرِ. وأشارَتْ نتائجُ الدِّراسةِ إلى أنَّ أكثرَ أساليبِ التّفكيرِ شيوعًا الأُسلوبُ التّنفيذِيُّ فالتَّشريعِيُّ، في حينَ كانَ الأُسلوبُ الخارجِيُّ الأقلَّ شيوعًا، وأظهرَتْ نتائجُ الدِّراسةِ أيضًا أنَّ هناك فُروقاً ذاتَ دِلالةٍ إحصائيّةٍ تُعزى للجنسِ في أُسلوبَي التّفكيرِ الخارجِيّ والأقليَّة لصالحِ الإناثِ وتُبيّنُ النّتائجُ أيضًا وجودَ فُروقٍ ذاتَ دِلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ المتوسطاتِ الحسابيّةِ لتقديراتِ أفرادِ عيّنةِ الدِّراسةِ على أُسلوبِ التّفكيرِ(التّشريعِيّ، التّنفيذِيّ، الهرَمِيّ، العالَمِيّ، المتحرّرِ، المحافِظِ، المحلِيّ) تُعزى لمتغيّرِ مستوى الطَّلبةِ ذوي التّحصيلِ المرتفِعِ، ولذوي التّحصيلِ المتدنيّ في أُسلوبِ التّفكيرِ الفوضَوِيّ، كما بيّنَتْ النّتائجُ أنَّ هناك فروقًا ذاتَ دِلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ المتوسطاتِ الحسابيّةِ لتقديراتِ أفرادِ عيّنةِ الدِّراسةِ على أُسلوبِ التَّفكيرِ

(التّشريعيّ، التّنفيذيّ، العالَميّ، المتحرّر) تُعزى للتفاعلِ بينَ متغيري الجنسِ، ومستوى التّحصيلِ، لصالحِ الطّلبةِ الذُّكورِ مِن ذوي التّحصيلِ المرتفَعِ.

وهدفَتْ دِراسةُ عطيّاتِ (2013) إلى استقصاءِ أنماطِ التّفكيرِ في ضوءِ نُموذج ستيرنبرغ لدى طلبةِ جامعةِ البلقاءِ التّطبيقيّةِ، والكشفِ عَن الاختلافاتِ في درجاتِ تفضيلِ أنماطِ التّفكيرِ تبعًا لمتغيّراتِ الجنسِ، نوعُ الكلّيّةِ، المعدلُ التّراكُميّ. ولتحقيقِ هذا الهدفِ تمَّ اختيارُ عيّنةً عشوائيّةً عُنقوديّةً مِن طلبةِ البكالوريوس مُؤلّفةً مِن (800) طالبٍ وطالبةٍ، طُبقتْ عليهم قائمةٌ ستيرنبرغ وواجنر لأنماطِ التّفكيرِ بعدَ التّحقّقِ مِن صِدقِها وثباتِها وتوصلَتْ الدّراسةِ الى أنَّ درجةَ تفضيلِ جميعِ أنماطِ التّفكيرِ جاءتْ مُرتَفِعةً، وكانتْ أكثرُ أنماطِ التّفكيرِ تفضيلاً لدى الطّلبةِ هي النَّمطُ التّشريعيُّ، في حينَ كانت أقلُّ أنماطِ التَّفكيرِ تفضيلاً لدى الطّلبةِ النّمطُ المحافِظُ، وكذلك وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا في درجاتِ تفضيلِ أنماطِ التّفكيرِ المحَليّ لصالحِ الإناثِ، وفروقٍ دالةٍ إحصائيًّا في درجاتِ تفضيلِ أنماطِ التّفكيرِ التّنفيذيّ لصالحِ الذُّكورِ كما أظهرَتْ النّتائجُ وجودَ فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا في درجاتِ تفضيلِ أنماطِ التّفكيرِ التّشريعيّ لصالحِ طلبةِ الكلّيّاتِ العلميّةِ، وفُروقٍ دَالةٍ إحصائيًّا في درجاتِ تفضيلِ أنماطِ التّفكيرِ القضائيّ لصالحِ طلبةِ الكلّيّاتِ الإنسانيّةِ. ووجودِ فروقٍ دَالةٍ إحصائيًّا في درجاتِ تفضيلِ أنماطِ التّفكيرِ التّشريعيّ لصالحِ الطّلبةِ ذوي المعدلاتِ التّراكميّةِ المرتَفِعةِ، وفُروقٍ دَالةٍ إحصائيًّا في درجاتِ تفضيلِ أنماطِ التّفكيرِ التّنفيذيّ لصالحِ الطّلبةِ ذوي المعدلاتِ التّراكُميّةِ المنخفِضَةِ.

وفي دراسةِ زحلوقٍ وبدورٍ (2013) تمَّ الكشفُ عن أساليبِ التّفكيرِ لدى الطّلبةِ المتفوّقينَ عقليًّا في ضوءِ معدلاتِهم التّحصيليّةِ والجنسِ، وتمَّ اختيارُ العيّنةِ بالطّريقةِ القصديّةِ وتكونَتْ مِن (60) طالبًا وطالبةً مِن طلبةِ الصّفِّ الثّانِي الثانَويّ مِن مدرسةِ ثانويّةِ المتفوقينَ في اللاذقيّةِ، وتمَّ اتباعُ المنهجَ الوصفِيَّ التّحليليّ والاعتمادُ على قائمةِ أساليبِ التّفكيرِ لستيرنبيرغ وواجنرِ. وتوصلَتْ الدّراسةُ إلى أنَّ أكثرَ أساليبِ التّفكيرِ شيوعاً لدى الطّلبةِ المتفوقينَ عقلياً أُسلوبُ التّفكيرِ التّشريعيّ ثمَّ أُسلوبُ التّفكيرِ الهَرَميّ والمتحرّرِ، بينما كانتْ أقلُّ الأساليبِ شيوعاً أسلوبَ التّفكيرِ المُحافِظِ والعالَميّ والتّنفيذيّ، كما أظهرَتْ النّتائجُ وجودَ علاقةٍ ضعيفةٍ جداً بينَ درجاتِ الطّلبةِ على أساليبِ التّفكيرِ (التّشريعيّ والتّنفيذيّ والعالَميّ والمحليّ والمتحرّرِ والمُحافِظِ والمَلَكيّ والفوضَويّ، وبينَ معدلاتِهم التّحصيليّةِ. كما تبيَّنَ وجودُ فروقٍ ذاتَ دِلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ الطّلبةِ المتفوقينَ عقلياً تُعزى للجنسِ لصالحِ الذّكورِ في أُسلوبِ التّفكيرِ الدّاخليّ، ولصالحِ الإناثِ في كلٍّ مِن أُسلوبِ التّفكيرِ العالَميّ، الهرميّ، المَلَكيّ، الخارجيّ.

وأجرى نوفلُ وأبو عوادِ 2012)) دراسةً هدفَتْ إلى استقصاءِ أساليبِ التّفكيرِ الشّائعةِ في ضوءِ نظريّةِ حكومةِ الذّاتِ العقليّةِ لدى طلبةِ الجامعاتِ الأردنيّةِ. وتمَّ استخدامُ قائمةَ أساليبِ التّفكيرِ المطوّرةِ مِن قِبل ستيرنبرغ وواجنر (Sternberg&Wagner) وتكونَتْ عيّنَةُ الدّراسةِ مِن (1174) طالباً وطالبةً منهم (402) يمثلونَ الكلّيّاتِ العلميّةِ، و(772) يمثلونَ الكلّيّاتِ الإنسانيّةِ وكانَ مِن أبرزِ نتائجِها شيوعًا الأُسلوبُ المحافِظُ، في حينَ كانتْ أقلُّ الأساليبِ شيوعًا الأُسلوبُ التّشريعيّ. وظهرَتْ فروقٌ ذاتَ دِلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ متوسطاتِ درجاتِ الطّلبةِ على الأُسلوبِ القضائيّ والمَلَكيّ

والأقليّ تُعزى لمتغيرِ الجنسِ لصالحِ الذُّكورِ على كلٍّ مِن الأُسلوبِ القضائيّ والأقليّ والخارجيّ، ولصالحِ الإناثِ على الأُسلوبِ الملَكيّ ووجَدتْ فروق بينَ متوسطاتِ درجاتِ الطَّلبةِ على الأُسلوبِ القضائيّ والمحليّ والتَّقدميّ والهرَميّ والأقليّ تُعزى لمتغيرِ التَّخصُّصِ الدِّراسيّ، لصالحِ طلبةِ الكلّيّاتِ العلميّةِ على الأُسلوبِ الأقليّ ولصالحِ طلبةِ الكلّيّاتِ الإنسانيّةِ على الأساليبِ الأُخرى. وظهرَتْ علاقةٌ ارتباطيّةٌ ضعيفةٌ بينَ المعدلِ التَّراكُميّ وبعضَ أساليبِ التّفكيرِ.

وأجرى أبو ذرِ ونوفينيفار، حسن لو وهداياتي (Abozar,Novininfar,Hasanloo,Hedayati،2011) دراسةً هدفتْ للتَّعرُّفِ على العلاقةِ بينَ أساليبِ التَّفكيرِ ودوافعِ الإنجازِ لدى طلبةِ كلّيّةِ علمِ النّفسِ والعلومِ التَّربويَّةِ في جامعةِ طهرانَ. حيثُ بلغَ عددُ الطَّلبةِ الكُليّ (1321). (351) من الذكور، (970) من الإناث تمَّ اختيارُهم بالطّريقةِ العشوائيّةِ الطَّبقيّةِ وتمَّ استخدامُ مقياسين: الأولُ مقياسُ أساليبِ التّفكيرِ (لستيرنبرغ، فاغنر وتشانغ (2007)، ومقياسُ دافعِ الإنجازِ، وأظهرَتْ النَّتائجُ أنَّ هناكَ فروقاً ذاتَ دِلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدِّلالةِ α=0.05بينَ الجنسين في متغيراتِ دوافعِ الإنجاز وأساليبِ التَّفكيرِ (التَّشريعيّ القضائيّ، التَّنفيذيّ، المحلّيّ، الداخِليّ، الخارجيّ) وتبيَّنَ أنَّ هناكَ علاقةً إيجابيّةً ذاتَ دِلالةٍ إحصائيّةٍ في أساليبِ التَّفكيرِ (التّشريعيّ، القضائيّ، الليبراليّ، الهرَميّ، العالَميّ) ودوافعِ الإنجازِ وهناكَ علاقةً سلبيّةً في أساليبِ التّفكيرِ (التّنفيذيّ، المحليّ، الإقليميّ، الفوضَويّ، الدَّاخِليّ الخارجيّ، الملَكيّ، المُحافِظ).

كما أجرى زهانج ZHANG(2002) دراسةً هَدفَت للتَّعرُّفِ على طبيعةِ أساليبِ التَّفكيرِ حسبَ نظريّةِ الحكمِ الذّاتيّ العقليّ، وتكونَتْ عيّنةُ الدِّراسةَ مِن (212) طالبًا جامعيًّا أمريكيًّا (85) من الذكور و(126) من الإناث تراوحَتْ أعمارُهم من 17-50 عاماً، كان بينَهم طلابَ دراساتِ عليا. وتمَّ استخدامُ قائمةَ أساليبِ التَّفكيرِ لسيرنبيرغ وواجنر1992 ومِقياسُ تورانس لأنماطِ التَّعلُّمِ والتَّفكيرِ ودرجاتِ التَّحصيلِ الأكاديميّ، وتوصلَتْ النّتائجُ إلى أنَّه لا يوجدُ أيُّ اختلافٍ بينّ الجنسين في أساليبِ التّفكيرِ وتوصَّلتْ أيضًا إلى وجودِ علاقةٍ سالبةٍ دالةٍ إحصائيًّا بينَ التَّحصيلِ الأكاديميّ وأساليبِ التّفكيرِ (العالَميّ المتحرّرِ) بينما كانتْ العلاقةُ موجبةً دالةً إحصائيًّا مع أسلوبِ التّفكيرِ المحافِظِ.

تعقيب على الدراسات السابقة:

مِن خِلالِ استعراضِ الدِّراساتِ السّابقةِ، لاحظ الباحثان أنَّ معظمَ الدِرّاساتِ السَّابقةِ استخدمتْ مقياس أساليب التفكير لستيرنبيرغ وواجنر، إلا أنّ الباحثان قاما بالتعديلِ على بعض فقرات المقياس المستخدم في الدراسةِ الحاليةِ، بالإضافة إلى أن معظم متغيراتِ الدِّراساتِ السَّابِقةِ مُتشابِهةٌ مَع متغيراتِ الدِّراسةِ الحاليّةِ، كما أنَّ مُعظمَ الدِّراساتِ السَّابِقةِ كانَتْ على الطّلبةِ سواءَ طلبةِ الجامعاتِ أو طلبةِ المدارسِ، وتختلفُ الدِّراسةُ الحالِيّةُ مَع الدِّراساتِ السّابقةِ، في أنَّها ركزَتْ على فئةِ الطَّلبةِ المتفوقينَ والمتميزينَ في محافظةِ الطَّفيلةِ.

الطَّريقةُ والإجراءاتِ:

منهجِيَّةُ الدِّراسةِ: استخدَم المنهجَ الوصفيَّ المسحيَّ لملاءمتهِ لأغراضِ الدِّراسةِ.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتمثلُ مجتمعُ الدِّراسةَ وعيِّنَتِها في طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثَّانِيّ للتّميُّزِ في محافظةِ الطّفيلةِ أُختيروا بالطَّريقةِ القصديَّةِ؛ لأنّه لا يوجدُ سوى مدرسةٍ واحدةٍ للتَّميُّزِ في محافظةِ الطَّفيلةِ. والبالغُ عددُهم (141) طالبًا وطالبةً كما هو موضَّحٌ في الجدولِ رقم (1):

جدول (1)

توزيعُ أفرادِ عيِّنةِ الدِّراسةِ حسبَ متغيري الجنسِ والمرحلةِ الدِّراسِيَّةِ.

المرحلةُ	الصَّفُّ	الجنسُ		المجموعُ	المجموعُ العامُ
		ذكورٌ	إناثٌ		
	السّابعُ	10	10	20	
الأساسيَّةُ العُليا	الثّامِنُ	14	12	26	94
	التّاسِعُ	19	10	29	
	العاشِرُ	12	7	19	
الثانَويّةُ	أولٌ ثانَويٌّ علميٌّ	17	11	28	47
	ثانٍ ثانَويٌّ علميٌّ	9	10	19	
المجموعُ		81	60	141	141

أداةُ الدِّراسةِ:

تم تطويرِ مِقياسَ أساليبِ التّفكيرِ لستيرنبيرغ وواجنرِ المستخدَمَ في دِراسةِ (الموسَوِيّ، 2013) وإجراءِ التَّعديلاتِ على بعضِ فِقراتِه. وتكونَتْ أداةُ الدِّراسةِ الحاليَّةِ بصورتِها الأوَّليَّةِ مِن (52) فقرةً، وبعدَ عرضِها على مجموعةٍ مِنَ المُحكِّمينَ تكونَتْ أداةُ الدِّراسةَ بصورتِها النِّهائيَّةِ مِن (51) فقرةً. وقدْ أُستُخدِمَ تدريجُ ليكرتَ السِّباعِيّ (7) تنطبقُ عليَّ تمامًا (6) تنطبقُ عليَّ بدرجةٍ كبيرةٍ (5) تنطبقُ عليَّ بدرجةٍ قليلةٍ (4) لا أعرفُ (3) لا تنطبقُ عليَّ بدرجةٍ قليلةٍ (2) لا تنطبقُ عليَّ بدرجةٍ كبيرةٍ (1) لا تنطبقُ عليَّ اطلاقًا. علمًا بأنّه ليسَ للقائمةِ درجةٌ كلّيّةٌ وإنَّما يتمُّ التَّعامُلُ مَع درجةِ كل بُعدٍ فرعِيٍّ (كلُّ أُسلوبِ تفكيرٍ) على حدةٍ، والجدولُ (2) يُبيّنُ توزيعَ فِقراتِ الأساليبِ.

جدولَ (2)

توزيعُ فِقراتِ قائمةَ أساليبِ التَّفكيرِ

الأُسلوبُ	الفِقراتُ	الأُسلوبُ	الفِقراتُ
التَّشريعِيُّ	1,2,3,4	التَّنفيذِيُّ	5,6,7,
القضائيُّ	8,9,10,11	العالَمِيُّ	12,13,14,15
المحلِيُّ	16,17,18,19	التَّحرُّرِيُّ	20,21,22,23
المُحافِظُ	24,25,26,27	الهرَمِيُّ	28,29,30,31
المَلَكِيُّ	32,33,34,35	الأقلِّيُّ	36,37,38,39
الفوضَوِيُّ	40,41,42,43	الداخِلِيُّ	44,45,46,47
الخارِجِيُّ	48,49,50,51		

صِدقُ الأداةِ:

تمَّ التَّأكدُ مِن صِدقِ أداةِ الدِّراسةِ الحالِيَّةِ مِن خِلالِ عرضِها على مجموعةٍ مِنَ المُحكِّمينَ المختصِّينَ بالقياسِ والتَّقويمِ وعلمِ النّفسِ التَّربَوِيِّ والمرشدينَ التَّربويينَ والتربية الخاصة والبالغ عددهم (10) محكمينْ. وتمَّ الأخذُ بآرائهم واقتراحاتِهم وتمَّ الإبقاءُ على الفِقراتِ الّتي اتفقَ عليها ما يزيدُ عَن 80% مِنَ المحكِّمينَ وتمَّ تعديلُ صِياغةَ مجموعةٍ مِنَ الفِقراتِ وحذفِ الفِقرةِ رقم (5) والتي تنصُّ على" أهتمُّ كثيراً باستخدامِ الطُّرقِ المناسبَةِ لحلِّ أيِّ مشكلةٍ تواجهُني".. وقدْ أكدَّ المحكِّمونَ - وبعدَ أخذِ مقترحاتِهم بعينِ الاعتبارِ - أنَّ قائمةَ أساليبِ التَّفكيرِ مناسبةٌ لتطبيقِها على البيئةِ المدرسيّةِ في مُحافظةِ الطَّفيلةِ.

ثباتُ الأداةِ:

تمَّ التَّحقُّقِ مِن ثباتِ أداةِ الدِّراسَةِ الحالِيّةِ مِن خِلالِ تطبيقِها على عيّنَةٍ استطلاعِيّةٍ خارجَ عيّنةِ الدِّراسَةِ وعددُها (30) طالبًا وطالبةً. وبلغَتْ درجةُ الثّباتَ باستخدامِ مُعامِلِ الثَّباتِ كرونباخ ألفا (0.74) كما تمَّ حسابُ مُعامِلَ الثبات بينَ الأبعادِ الفرعِيّةِ للاختبارِ، وكذلك تمَّ الاعتمادُ على طريقةِ إعادةِ الاختبارِ، حيثُ بلغَتْ مُعامِلاتُ الارتباطِ بينَ التَّطبيقين (القبلِيّ والبعدِيّ) (0.73). وتُعدُّ هذه القيمةُ مقبولةً لأغراضِ الدِّراسةِ الحالِيّةِ. والجدولُ (3) يوضِّحُ مُعامِلاتِ ثباتِ الأبعادِ على المِقياسِ.

جدولُ (3)

معاملاتُ الثَّباتِ بطريقتَي الاتِّساقِ الدَّاخِلِيّ (كرونباخ ألفا) وطريقةِ إعادةِ الاختبارِ

البُعدُ / أُسلوبُ التّفكيرِ	كرونباخ ألفا	إعادةُ الاختبارِ
التَّشريعِيُّ	0.513	0.520
التَّنفيذِيُّ	0.674	0.725

القضائيُّ	0.544	0.730
العالَميُّ	0.452	0.509
المحليُّ	0.675	0.449
التَّحرُّريُّ	0.544	0.578
المُحافِظُ	0.80	0.719
الهرَميُّ	0.661	0.671
الملَكيُّ	0.449	0.543
الأقلّيُّ	0.509	0.579
الفوضَويُّ	0.630	0.457
الدَّاخِليُّ	0.638	0.579
الخارِجيُّ	0.801	0.803
الأداةُ ككلٍّ	0.743	0.737

إجراءاتُ الدِّراسةِ:

تمَّ تنفيذُ اجراءاتِ الدِّراسةِ على النحوِ الآتي:

1. بعدَ الاطلاعِ على الدِّراساتِ السَّابقةِ والأدبِ النَّظريّ لموضوعِ الدِّراسةِ (أساليبُ التَّفكيرِ وِفقاً لنظريّةِ حكومةِ الذَّاتِ العقليَّةِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثَّانيُّ للتَّميُّزِ) تمَّ تطويرُ أداةَ الدِّراسةِ.
2. تمَّ التَّحقُّقُ مِنَ الخصائصِ السيكومتريّةِ (الصِّدقُ والثَّباتُ) لأداةِ الدِّراسةِ.
3. تمَّ أخذُ الموافَقاتِ الرَّسميَّةَ مِنَ الجهَّاتِ المتخصِّصةِ لتطبيقِ الدِّراسَةِ على مُجتمعِ الدِّراسَةِ.
4. تمَّ تطبيقُ أداةَ الدِّراسَةِ على طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثَّانيّ للتَّميُّزِ في مُحافظةِ الطَّفيلةِ والتي تحتوي على ستةِ صفوفٍ (الصَّفُّ السَّابعُ وحتَّى الثَّاني الثَّانَويُّ)، ومِن ثمَّ تمَّ جمعُ البياناتِ.
5. تمَّ تفريغُ البياناتِ ومعالجتِها باستخدامِ برنامجَ التَّحليلِ الإحصائيّ (SPSS) للإجابةِ عن أسئلةِ الدِّراسةِ، وتمَّ تقديرُ الدَّرجاتِ على الفِقراتِ (تنطبقُ عليَّ تمامًا =7، تنطبقُ عليَّ بدرجةٍ كبيرةٍ =6، تنطبقُ عليَّ بدرجةٍ قليلةٍ =5، لا أعرِفُ =4، لا تنطبقُ عليَّ بدرجةٍ قليلةٍ =3، لا تنطبقُ عليَّ بدرجةٍ كبيرةٍ =2، لا تنطبقُ عليَّ إطلاقًا = 1).

وقدْ تمَّ استخدامُ المِعيارَ الآتيّ للحُكمِ على النَّتائجِ والمتوسِّطاتِ الحسابيَّةِ التي ظهرَتْ في التَّحليلِ الإحصَائيّ لدرجةِ تفضيلِ أساليبِ التَّفكيرِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثَّاني للتَّميُّزِ في مُحافَظةِ الطَّفيلةِ، (1-3) درجة متدنية، (3.01-5.01) درجة متوسطة، (5.02-7) درجة مرتفعة.

نتائجُ الدِّراسَةِ:

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن أسئلتها ومناقشة نتائجها والمتمثلة في الآتي:

النَّتائجُ المُتعلِّقةُ بالسُّؤالِ الأوَّلِ: "ماهيَ أساليبُ التَّفكيرِ الشَّائعَةِ وفقًا لنظريَّةِ حكومةِ الذَّاتِ العقليَّةِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُاللهِ الثَّاني للتَّميُّزِ في مُحافَظةِ الطَّفيلةِ؟ "

تمَّ حسابُ المتوسِّطاتِ الحسابيَّةَ والانحرافاتِ المعياريَّةَ لكلِّ بُعدٍ مِن أبعادِ أساليبِ التَّفكيرِ والدَّرجةِ الكلِّيَّةِ، والجدولُ (4) يُبيِّنُ هذه النتائجَ.

جدولُ(4)

المتوسِّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المعياريَّةُ لكلِّ بُعدٍ مِن أبعادِ أساليبِ التَّفكيرِ والدَّرَجةِ الكُلِّيَّةِ

الأُسلوبُ	التَّرتيبُ	المتَوسِّطُ الحِسابِيُّ	الانحرافُ المعياريُّ	الدرجة
التَّشريعِيُّ	1	5.65	1.00	مرتفعة
التَّنفيذِيُّ	6	5.08	1.29	مرتفعة
القضائِيُّ	5	5.09	1.24	مرتفعة
العالَمِيُّ	11	4.65	1.26	متوسطة
المحلِّيُّ	5	5.09	1.31	مرتفعة
التَّحرُّرِيُّ	2	5.49	2.44	مرتفعة
المُحافِظُ	12	4.54	1.35	متوسطة
الهَرَمِيُّ	10	4.93	1.17	متوسطة
المَلَكِيُّ	8	5.01	1.22	متوسطة
الأقلِّيُّ	7	5.03	1.41	مرتفعة
الفوضَوِيُّ	9	4.98	1.40	متوسطة
الدَّاخِلِيُّ	3	5.30	1.75	مرتفعة
الخارِجِيُّ	4	5.22	1.56	مرتفعة

يُبيِّنُ الجدولُ (4) أنَّ متوسِّطاتِ مجالاتِ أساليبِ التَّفكيرِ قدْ تراوحَتْ ما بينَ (5.65 4.53-)، وقدْ تراوحَتْ الانحرافاتُ المعياريَّةُ لهذهِ المجالاتِ ما بينَ (2.44 -1.00). وتدلُّ هذهِ النَّتائجُ على أنَّ طلبةَ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثَّاني للتَّميُّزِ يُفضِّلونَ جميعَ أنماطِ التَّفكيرِ بدرجةٍ مرتفعةً، وأكثرُ هذه الأساليبِ استخدامًا الأُسلوبُ التَّشريعِيُّ بمتوسِّطٍ حسابِيٍّ (5.65) وانحرافٍ معياريٍّ (1.00) يليهِ الأسلوبُ التَّحرُّرِيُّ بمتوسِّطٍ حسابِيٍّ (5.49) وانحرافٍ معياريٍّ (2.44) بينَما كانَ أقلُّ هذه الأساليبِ استخدامًا الأُسلوبُ المُحافِظُ بمتوسِّطٍ حسابِيٍّ (4.54) وانحرافٍ معياريٍّ (1.35).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هلْ تُوجدُ فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مستوى الدِّلالةِ (α=0.05) في أساليبِ التَّفكيرِ تُعزَى لمتغيّرِ الجنسِ؟ "

للإجابةِ عَن هذا السؤالِ تمَّ حِسابُ المتوسّطاتِ الحسابيّةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ واختبارَ (ت) للعيّناتِ المستَقِلَّةِ لإيجادِ أثرَ الجنسِ على درجةِ تفضيلِ أساليبِ التَّفكيرِ الَّتي تُعزَى لمُتغيّرِ الجنسِ والجدولُ (5) يُبيّنُ نتائجَ اختبارِ (ت) للعيّناتِ المستَقِلَّةِ لإيجادِ أثرَ الجنسِ على درجةِ تفضيلِ أساليبِ التَّفكيرِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُاللهِ الثَّاني للتَّميُّزِ في مُحافَظةِ الطَّفيلةِ:

جدولُ(5)

اختبارُ (ت) للعيّناتِ المستَقِلّةِ لإيجادِ أثرَ الجنسِ على درجةِ تفضيلِ أساليبِ التَّفكيرِ

الأُسلوبُ	الجنسُ	المتوسّطُ الحسابيُّ	الانحرافُ المعياريُّ	قيمةُ (ت)	مُستوى الدِّلالةِ	القرارُ
التَّشريعيُّ	ذُكورٌ	5.68	1.073	.553	.319	غيرَ دالٍّ
	إناثٌ	5.59	.90			
التَّنفيذيُّ	ذُكورٌ	5.41	1.14	3.642	.147	غيرَ دالٍّ
	إناثٌ	4.62	1.34			
القضائيُّ	ذُكورٌ	5.25	1.19	1.913	.169	غيرَ دالٍّ
	إناثٌ	4.85	1.26			
العالَميُّ	ذُكورٌ	4.87	1.30	2.650	.160	غيرَ دالٍّ
	إناثٌ	4.33	1.12			
المحلّيُّ	ذُكورٌ	5.21	1.24	1.387	.913	غيرَ دالٍّ
	إناثٌ	4.90	1.39			
التَّحرُّريُّ	ذُكورٌ	5.83	3.04	2.202	.185	غيرَ دالٍّ
	إناثٌ	5.03	1.08			
المُحافِظُ	ذُكورٌ	4.91	1.31	4.035	.587	غيرَ دالٍّ
	إناثٌ					
الهَرَميُّ	ذُكورٌ	5.11	1.21	2.330	.639	غيرَ دالٍّ
	إناثٌ	4.66	1.07			
المَلَكيُّ	ذُكورٌ	5.15	1.26	1.691	.494	غيرَ دالٍّ
	إناثٌ	4.81	1.14			
الأقلّيُّ	ذُكورٌ	5.43	1.27	4.165	.216	غيرَ دالٍّ
	إناثٌ	4.47	1.40			
الفوضَويُّ	ذكورٌ	5.18	1.12	1.950	.193	غيرَ دالٍّ
	إناثٌ	4.70	1.68			

الدَّاخِليُّ	ذكورٌ	5.62	2.07	2.832	.474	غيرَ دالٍ
	إناثٌ	4.86	1.06			
الخارِجيُّ	ذكورٌ	5.61	1.19	3.351	.001	دالٍ
	إناثٌ	4.70	1.83			

يُبيّنُ الجدولُ (5) وجودَ فُروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مُستوى الدِّلالةِ (α=0.05) في أثرِ الجنسِ على درجةِ تفضيلِ أساليبِ التّفكيرِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثَّانِي للتَّميُّزِ في مُحافَظةِ الطَّفيلةِ (الخارِجيُّ) لصالحِ الطَّلبةِ الذُّكورِ. في حينَ لا توجدُ فُروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ لأثرِ الجنسِ على درجةِ تفضيلِ الطَّلبةِ لبقيَّةِ أساليبِ التَّفكيرِ الأُخرى.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

"هلْ تُوجدُ فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مُستوى الدِّلالةِ (α=0.05) في أساليبِ التَّفكيرِ تُعزَى لمُتغيّرِ المرحلةِ الدِّراسيَّةِ؟"

للإجابةِ عنِ هذا السؤالِ تمَّ حسابُ المتوسّطاتِ الحسابيَّةِ والانحرافاتِ المعياريّةَ واختبارَ (ت) للعيّناتِ المستَقِلّةِ لإيجادِ أثرَ المرحلةِ الدِّراسيَّةِ على درجةِ تفضيلِ أساليبِ التَّفكيرِ الَّتي تُعزَى لمُتغيّرِ المرحلةِ الدِّراسيَّةِ، الجدولُ (6) يُبيّنُ نتائجَ اختبارِ (ت) للعيّناتِ المستقِلّةِ لإيجادِ أثرَ المرحلةِ الدِّراسيَّةِ على درجةِ تفضيلِ أساليبِ التَّفكيرِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثَّانِي للتَّميُّزِ في مُحافَظةِ الطَّفيلةِ.

جدولُ (6)

اختبارُ (ت) للعيّناتِ المستَقِلّةِ لإيجادِ أثرَ المرحلة الدراسية على درجةِ تفضيلِ أساليبِ التّفكيرِ

الأُسلوبُ	المرحلةُ الدِّراسيَّةُ	المتوسّطُ الحسابيُّ	الانحرافُ المعياريُ	قيمةُ (ت)	مُستوى الدِّلالةِ	القرار
التَّشريعيُّ	أساسيَّةٌ	5.57	.92	1.083	.347	غيرَ دالٍ
	ثانويّةٌ	5.78	1.13			
التَّنفيذيُّ	أساسيَّةٌ	5.00	1.35	1.077	.122	غيرَ دالٍ
	ثانويّةٌ	5.23	1.13			
القضائيُّ	أساسيَّةٌ	4.92	1.32	2.489	.017	دالٍ
	ثانويّةٌ	5.40	.95			
العالَميُّ	أساسيَّةٌ	4.59	1.25	.663	.941	غيرَ دالٍ
	ثانويّةٌ	4.74	1.25			
المحَلّيُّ	أساسيَّةٌ	4.99	1.33	1.142	.494	غيرَ دالٍ
	ثانويّةٌ	5.26	1.26			
التَّحرُّريُّ	أساسيَّةٌ	5.58	2.87	.753	.294	غيرَ دالٍ

	ثانويّةٌ	5.32	1.17			
المُحافظُ	أساسيّةٌ	4.55	1.31	.255	.984	غيرَ دالٍ
	ثانويّةٌ	4.49	1.44			
الهرَميّ	أساسيّةٌ	4.81	1.25	1.760	.010	دالٍ
	ثانويّةٌ	5.14	.95			
المَلَكيُّ	أساسيّةٌ	4.81	1.25	2.865	.038	دالٍ
	ثانويةٌ	5.39	1.07			
الأقلّيُّ	أساسيّةٌ	4.90	1.48	1.561	.060	غيرَ دالٍ
	ثانويّةٌ	5.27	1.20			
الفوضَويُّ	أساسيّةٌ	4.86	1.21	1.186	.792	غيرّ دالٍ
	ثانويّةٌ	5.20	1.72			
الدَّاخِليُّ	أساسيّةٌ	5.34	2.03	.472	.161	غيرَ دالٍ
	ثانويّةٌ	5.22	.97			
الخارِجيُّ	أساسيّةٌ	5.36	1.53	1.501	.372	غيرَ دالٍ
	ثانويّةٌ	4.94	1.59			

يُبيّنُ الجدولُ (6) وجودَ فروقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مُستوى الدِّلالةِ (α=0.05) في أثرِ المرحلةِ الدِّراسيَّةِ على درجةِ تفضيلِ أساليبِ التَّفكيرِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثّاني للتّميُّزِ في مُحافَظةِ الطَّفيلةِ في الأُسلوبِ (الهرَميّ، القضائيّ، المَلَكيّ) وذلكَ لصالحِ طلبةِ المرحلةِ الثَّانويَّةِ. في حينَ لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائيّةٍ لأثرِ المرحلةِ الدّراسيَّةِ على درجةِ تفضيلِ الطَّلبةِ لبقيَّةِ أساليبِ التَّفكيرِ الأُخرى.

مناقشةُ النَّتائجِ:

هدفَتْ الدِّراسةُ الحاليّةُ إلى معرفةِ أساليبِ التَّفكيرِ وِفقًا لنظريّةِ حكومةِ الذَّاتِ العقليَّةِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثَّاني للتَّميُّزِ في مُحافَظةِ الطَّفيلةِ، وبعدَ أنْ تمَّتْ جميعُ إجراءاتِ الدِّراسَةِ سواءً المُتعلِّقةِ بالأدواتِ أو التَّطبيقِ، تمَّتْ عمليَّةُ تبويبِ البياناتِ وتحليلِها، وأظهرَتْ نتائجُ هذه الدِّراسةِ بناءً على الأسئلةِ التي تمَّ وضعُها العديدَ مِنَ النَّتائجِ، والتي يرى الباحثان أنَّها اتَّفقتْ واختلَفتْ مَع العديدِ مِنَ الدِّراساتِ التي تناولتْ موضوعَ أساليبِ التَّفكيرِ وِفقًا لنظريَّةِ حكومةِ الذَّاتِ العقلِيَّةِ وهي كالآتي :

مُناقشةُ النَّتائجُ المُتعلِّقةُ بالسُّؤالِ الأوَّلِ الذي ينصُّ على "ما هيَ أساليبُ التَّفكيرِ الشَّائعةِ وِفقًا لنظريّةِ حكومةِ الذَّاتِ العقلِيَّةِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثَّاني للتَّميُّزِ في مُحافَظةِ الطَّفيلةِ؟"

أظهَرتْ النتائجُ أنَّ أساليبَ التّفكيرِ وِفقًا لنظريّةِ حكومةِ الذَّاتِ العقلِيَّةِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثَّاني للتَّميُّزِ في مُحافَظةِ الطَّفيلةِ جاءتْ بدرجةٍ مرتفعةٍ، وكانتْ أكثرُ هذه الأساليبِ شُيوعًا لدى الطَّلبةِ (الأُسلوبُ التَّشريعيُّ، ثمَّ المتحرِّرُ) بينَما كانتْ أقلُّ هذه الأساليبِ شُيوعًا (الأُسلوبُ المُحافِظُ). ويمكنُ تفسيرُ هذه النتيجةَ اعتمادًا

على خصائصِ أُسلوبِ التّفكيرِ التَّشريعِيّ والذي يتَّصفُ بميلِ الأفرادِ الذينَ يتَّبعونَ هذا النمطَ مِنَ التَّفكيرِ إلى إدراكِ طرقِهم الخاصةَ لعملِ الأشياءِ، ويُفضلونَ أنْ يُقرروا ما سيفعلونَه وكيف سيفعلونَه، ولا يميلونَ إلى المسائلِ التي وجدت حلاً مِن قبل. لذلكَ يتميَّزُ الفردُ بهذا الأُسلوبِ بأنَّه ابتكاريٌّ. ويعودُ ذلكَ إلى طبيعةِ خصائصِ الطَّلبةِ المتفوّقينَ مِن حيثُ السَّعيَ للحلولِ الجديدةِ المُبتكَرةِ، والخروجِ عِن المواقفِ المألوفَةِ والمعتادَةِ، بالإضافةِ إلى السعي نحوَ الخوضِ في تفاصيلِ القضايا والمشكلاتِ التي تعترِضَهُم.

وتتَّفقُ هذه النَّتيجةُ بشكلٍ جُزئيّ مَع دِراسةِ (زحلوقٍ وبدورٍ، 2013)، حيثُ كانتْ أكثرُ أساليبِ التَّفكيرِ شُيوعًا الأُسلوبَ التَّشريعِيَّ، ثمَّ الأُسلوبَ الهرَمِيّ، ثمَّ المتحرّر. بينَما كانَت أقلُّ الأساليبِ شُيوعًا أُسلوبَ التَّفكيرِ المُحافِظِ والعالَمِيّ والتَّنفيذِيّ. بينَما تختلفُ مَع دِراسةِ (عبودٍ، 2016)، حيثُ كانَ الأُسلوبُ التَّشريعِيُّ أقلَّ الأَساليبِ شُيوعًا بينَ الطَّلبةِ المتفوّقينَ.

مُناقشةُ النَّتائجَ المتَعلّقةَ بالسُّؤالِ الثَّاني والَّذي يَنصُّ على "هلْ تُوجدُ فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مُستوى الدِلالةِ (α=0.05) في أساليبِ التّفكيرِ تُعزَى لمتغيّرِ الجنسِ؟"

أظهرَتْ النَّتائجُ وجودَ فُروقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائيّةٍ في أساليبِ التَّفكيرِ تُعزَى لِمتغيّرِ الجنسِ وذلكَ لصالحِ الطَّلبةِ الذُّكورِ في كلٍّ مِن الأُسلوبِ الخارِجيّ، تتَّفقُ هذه النتيجةُ مَع دِراسةِ (نوفلٍ وأبو عوادٍ، 2012)، حيثُ أظهرَتْ فروقًا ذاتَ دِلالةٍ إحصائيّةٍ لصالحِ الذُّكورِ في كلٍّ من: الأُسلوبُ القضائيُّ، والأقلّيُّ، والخارِجيُّ. بينَما تختلفُ مَع نتيجةِ دِراسةِ (لبابنةَ والعقيلِ، 2016)، الّتي أظهرَتْ وجودَ فروق ذاتَ دِلالةٍ إحصائيّةٍ تُعزَى للجنسِ في أُسلوبِ التَّفكيرِ الأقلّيّ الخارِجيّ وذلكَ لصالحِ الإناثِ. ويرجعُ السببُ في تفوّقِ الذُّكورِ على الإناثِ في الأُسلوبِ الخارِجيّ؛ إلى ميلِ الطَّلبةِ الذُّكورِ إلى إقامةِ العلاقاتِ الاجتماعيّةِ مَع الآخرينَ أكثرُ مِن الإناثِ بالإضافةِ إلى الميلِ نحوَ العملِ بروحِ الفريقِ مَع الآخرينَ.

مُناقشةُ النَّتائجَ المتَعلّقةَ بالسُّؤالِ الثَّالثِ والذي ينص على: "هلْ تُوجدُ فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مُستوى الدِّلالةِ (α=0.05) في أساليبِ التَّفكيرِ تُعزَى لمُتغيّرِ المرحلةِ الدِّراسيَّةِ؟"

أظهرَتْ النَّتائجُ وجودَ فُروقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائيّةٍ في أساليبِ التَّفكيرِ تُعزَى لمُتغيّرِ المرحلةِ الدِّراسيّةِ لصالحِ طلبةِ المرحلةِ الثّانَويَّةِ، حيثُ كانتْ أكثرُ هذه الأساليبِ شُيوعًا الأُسلوبَ (الهرَمِيَّ، القضائيَّ، المَلَكِيَّ)، بينَما لا توجدُ فُروقٌ في الأساليبِ الأُخرى. وقد يرجِعُ ذلك إلى أنَّ طلبةَ الثَّانَويّةِ العامّةِ لديهم حسٌّ عالٍ بالمسؤوليَّةِ أكثرَ من طلبةِ المرحلةِ الأساسيَّةِ، ويُواجِهونَ الأمورَ المعقَّدةَ التي تعترِضَهم؛ فيتعاملونَ معها بمرونةٍ عاليةٍ ويضَعونَ أهدافَهم حسبَ أهميَّتِها وأولوياتِها، وتختلفُ هذه النّتيجةُ مَع دِراسةِ (كادي، 2015)، حيثُ كانَ الأُسلوبُ الخارِجيُّ أكثرَ الأساليبِ شُيوعًا لدى طلبةِ المرحلةِ الثَّانَويَّةِ.

التَّوصِياتُ:

مِن خِلالِ استعراضِ النَّتائجِ السَّابقةِ يوصِي الباحثان بما يلي:

1. إجراءُ دِراسةٍ لأساليبِ التَّفكيرِ لدى الطَّلبةِ العاديينَ ومقارنَتِها مع أساليبِ التَّفكيرِ لدى طلبةِ مدرسةِ التَّميُّزِ.
2. حثُّ المختصينَ في مجالِ التَّربيةِ والتَّعليمِ على وضعِ مقرراتٍ دِراسيَّةٍ تتناسبُ وأُسلوبِ التَّفكيرِ لكلٍّ مِن الطَّلبةِ العاديينَ والطَّلبةِ المتميّزينَ.
3. إجراءُ دوراتٍ تدريبيَّةٍ للمعلّمينَ حولَ كيفيَّةِ استخدامِ طُرُقٍ وإستراتيجيَّاتٍ تتناسَبُ وأساليبِ التَّفكيرِ الشَّائِعةِ لدى الطَّلبةِ.
4. إجراءُ دِّراساتٍ حول أساليبَ التَّفكيرِ لدى الطَّلبةِ المُتميّزينَ على مُستوى المملكَةِ.

قائمة المراجِعُ:

أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر (2006). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أحمد، مبروكة عبد الله(2018).*أساليب التفكير لدى المعلمين*.جامعة سبها ليبيا.كلية الآداب.

بدح، أحمد محمدو محمد، وليد سليمان (2013). السلوك القيادي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي الموهوبين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والطلبة العاديين في المدارس الحكومية الأردنية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. (21). 191-217.

الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم (2009).*تعليم التفكير. القاهرة*. الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

حسن، أحمد حسنين أحمد (2016). أساليب التفكير لستيرنبرغ وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من المراهقين في ضوء متغير الجنس. *مجلة البحث العلمي في الآداب*، (17)، 1-29 .

رزوقي، رعد ومحمد، نبيل (2018). *التفكير وأنماطه* (3). بيروت. دار الكتب العلمية.

زحلوق، مها وبدور، لينا صالح (2013).أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في ضوء معدلاتهم التحصيلية والجنس. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، 2(35)، 133-149.

السراج، عبد المحسن سلمان (2009).*أساليب التفكير وعلاقتها بالسمات السلوكية*.إربد: دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع.

السياغي، خديجة أحمد أحمد (2015). أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وفق عدد من المتغيرات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. 2(13)، 11-36.

عامر، أيمن (2004). *الإبداع والصراع: إطلالة نفسية على حياتنا اليومية*. القاهرة. إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

عامر، طارق عبد الرءوف والمصري، إيهاب عيسى (2016). *التفكير البصري*. المجموعة العربية للنشر والتوزيع.

عبود، ضحى (2016).أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظة دمشق.*مجلة جامعة دمشق*. 2(32)، 355-386 .

العتوم، عدنان يوسف (2004). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عطيات، مظهر محمد (2013). أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية*. 3(40)، 1135-.1159

عواد، فواز نايل (2019). *الرعاية التربوية للطلبة المتميزين*. عمان. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

كادي، محمد (2015).*علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية*، جامعة أبي بكر بلقايد.كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.الجزائر.

ماتشادور، لويس البرتو (1989).*الذكاء حق طبيعي لكل فرد*. ترجمة عادل عبد الكريم ياسين.قبرص: دار الشايب.

محمد، غادة طه عبد الحفيظ وسيد، علية عثمان (2017). دراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طالبات كلية الآداب في الدمام. *مجلة جامعة السودان المفتوحة*. (6)، 27-52

مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز (2019). *احصائيات أعداد الطلبة*. إدارة المدرسة.

ملحم، محمد أمين ولبابنة، أحمد حسن والعقيل، ساميا محمد (2016). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا حسب نظرية السلطة الذاتية لستيرنبرغ في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية*. 2(43)، 1069-1084.

منصور، غسان (2007). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، (41723-455.

نوفل، محمدو أبو عواد، فريال (2012). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. 5(26)، 1217-1257.

هتهات، مسعودة وبوشلالق، نادية (2017). أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ السائدة لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً بثانويات مدينة ورقلة. *دراسات نفسية وتربوية. مختبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*. جامعة قاصدي مرباح (الجزائر). (19)، 200-213.

الهيلات، مصطفى قسيم (2015). مقياس هيرمان لأنماط التفكير. عمان. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

Abozar.H, Novininfar.A, Hasanloo.H and Hedayati.a (2011).*Study of the Relationship Between Thinking Styles And Achievement Motivation Of Students*. Contemporary Educational Researches Journal. University Of Tahran .(16)21.Box14155_6465.

Aljojo.N,(2017).Differences In Styles of Thinking In Light of Sternberg's Theory,Acase Study of Different Educational Levels in Saudi Arabia.*Jomal of Technology And Science Education. King Abdul-Aziz University*.(7)3.pp333_346

Sternberg. (1999). *Thinking Styles* .Cambridge University.

ZHANG, L. (2002). Thinking styles: Their relationship with modes of thinking and academic performance. *Educational psychology*. 22(3). 331-348

دور المعلم القائد في إصلاح المنظومة التعليمية بدولة الكويت

Leader Teachers' Role in Educational Systematic Reform in The State of Kuwait

د. بدور خالد الصقعبي
كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

أ. د جاسم يوسف الكندري
كلية التربية
جامعة الكويت

Email: alsaqabibedour@gmail.com

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المعلم القائد في إصلاح المنظومة التعليمية بدولة الكويت، والكشف عن درجة إعداد المعلم كقائد للإصلاح في كليات التربية بدولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت على عينة عشوائية مكونة من 143 من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وكلية التربية بجامعة الكويت. وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية يرون أن برامج الإعداد المعلم تمكن الطلاب من استخدام الحاسب الآلي في التدريس، وتدربهم على إدارة العملية التعليمية وفق الإمكانات المتاحة، في حين يرون أنها لا تؤهل الطلاب ليكونوا مبتكرين، وأن البرامج بشكل عام لا تؤهل الطلاب ليكونوا قادة. وأوصت الدراسة بوجوب تطوير برامج إعداد المعلم ومحتواها في كليات التربية بدولة الكويت، بما يؤهل المعلم لدوره المستقبلي كقائد لإصلاح للمنظومة التربوية بدولة الكويت، وذلك بإدخال بعض التحسينات للبرامج.

الكلمات المفتاحية: المعلم، دولة الكويت، القائد، إصلاح التعليم

Abstract: The current study aimed to identify the leader teachers' role in the educational systematic reform in the state of Kuwait, and to reveal the degree of teacher preparation as a reform leader in the colleges of education in the State of Kuwait from the faculty members points of view. The researchers followed the analytical descriptive methodology, and a questionnaire was used as the study tool, which was applied on a random sample consisted of 143 faculty members in both College of Basic Education in The Public Authority for Applied Education & Training, and Collage of Education in Kuwait University. The results indicated that the faculty members at the colleges of education believe that the preparation programs enable the students to use computers in teaching, and trains them on how to manage the educational process according to the available capabilities. While they believe that it doesn't qualify students to be innovative, and that the program doesn't qualify the students to be leaders overall. The study recommended developing teacher preparation programs in the colleges of education in the State of Kuwait and their content, to qualify the teacher for his future role as a leader of the educational system towards the development and reform of education, by introducing some improvements to the programs.

Keywords: Teacher, State of Kuwait, leader, educational reform.

مقدمة:

يتصدر التعليم اليوم الخطط التنموية لكافة الدول، ويعود ذلك للعلاقة الطردية -التي لا تخفى على أحد- بين التعليم والتنمية، فالتعليم أفضل وسيلة للاستثمار في الموارد البشرية، ومواجهة التحديات الحالية والمستقبلية، وهذا يدفعنا لإصلاح أنظمة التعليم الحالية، فمع التغيير الذي يحدث بوتيرة أسرع من أي وقت مضى أصبح وجود أنظمة تعليمية أكثر مرونة حاجة ملحة.

ومن المعلوم أن التعليم مطالب بالتطور وفقاً للتطورات والتغيرات المستمرة، ومواجهة التحديات الحالية والمستقبلية، وهذا يتطلب أن يكون تطوير التعليم وفق توجهات إستراتيجية واضحة ومحددة، أولها الاسترشاد بالمواثيق للهيئات العالمية، والتجارب الدولية في تحسين السياسة التعليمية، استناداً إلى مبدأ الاستفادة من تراكم الخبرة الإنسانية، مع مراعاة الأخذ بما يناسب بيئتنا ومجتمعنا وإمكاناتنا المادية والبشرية (المفتي، 2018).

والعملية التربوية لا تعني شيئاً إذا خلت من المعلم الكفء القادر على إنجاز مسؤولياته، فهو مناط الأمل في التطوير المنشود (البيشاوي، 2019)، كما أن المعلم يمثل حجز الزاوية في أي إصلاح تربوي، لذا يجب إعادة النظر في طرق إعداده وتدريبه وتزويده بالمهارات والكفايات الأساسية للنجاح في عمله (الحراحشة والحمد وحراحشة، 2010).

كما أن نجاح الإصلاحات التعليمية واستمرارها يحتاج إلى وعي المعلمين بها، فعدم فهمهم لها يجعل فشلها أمراً حتمياً، وهذا ما أكدته دراسة تانيري (Taneri, 2016)، حيث خلصت الدراسة إلى أن التغيير والإصلاح المنظم بشكل جيد يشمل برامج تعليم المعلمين، وهذا أمر أساسي من أجل تشجيع معلمي المستقبل على المشاركة بشكل حيوي في النظام التعليمي الذي سيعملون به.

ويمثل وجود المعلم القائد مطلباً أساسياً لتحقيق الإصلاح التعليمي، حيث يعد المعلم المسؤول الأول عن المنظومة التربوية بأكملها من منهج ومتعلم وإدارة وأنشطة وتقويم... وغيرها، فهو المسؤول عن المنهج الدراسي وآلية إيصاله للمتعلم، كما يناط به غرس حب التعلم والمعرفة لدى المتعلم، بالإضافة إلى دوره في إعداد البيئة المدرسية أو بيئة التعلم بشكل جاذب للمتعلمين، من خلال الاستغلال الأمثل للإمكانات المتاحة.

ومما لا شك فيه أن كليات إعداد المعلم لها دور مهم ورئيسي في إكسابه الكفايات اللازمة بما يضمن تأهيله لتأدية أدواره المستقبلية على أكمل وجه. لذلك يجب تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية بصفة دورية من جهة لضمان جودة الإعداد قبل ممارسة المهنة (المفتي، 2018).

ويرى أعضاء هيئة التدريس في كليات إعداد المعلم بدولة الكويت ضرورة البدء في إصلاح المنظومة التعليمية بدولة الكويت وانطلاقه من المعلم، عن طريق تحسين أوضاع المعلمين وصون كراماتهم، والحرص على تنميتهم مهنياً

بابتعاثهم بدورات للخارج، بالإضافة لإشراكهم في لجان تطوير المناهج، مع منحهم مساحة من الحرية في اختيار المنهج المناسب (الشاهين والرويشد، 2009).

ومما سبق تتضح حاجتنا لوجود المعلم القائد لإصلاح المنظومة التعليمية في دولة الكويت، مما يستوجب الاستثمار في المعلمين، وإعادة النظر في برامج إعدادهم في كليات التربية، وتطويرها بشكل شامل بحيث تؤهلهم كقادة للمنظومة التربوية، خاصةً بعد إدراج دولة الكويت مشروع المنظومة المتكاملة لإصلاح التعليم كأحد مشاريع الدولة التنموية لتحقيق رؤية الكويت الجديدة للعام 2035م.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من دور المعلم الفاعل في إصلاح المنظومة التعليمية، وأهميته كقائد للمنظومة التعليمية نحو الإصلاح والتطوير، لا بد من البدء بالاستثمار في المعلم ومعلم المستقبل، وإعداده بشكل يضمن رفع مستوى كفاءة التعليم ومخرجاته، خاصة في دولة الكويت التي تتجه نحو إصلاح التعليم بشكل شامل ومتكامل لتحقيق جودة التعليم، وتكوين رأس مال بشري واعٍ ومبدع.

وفي ضوء ما سبق وفي سياق الحاجة لإصلاح المنظومة التعليمية، يرى الباحثان وجوب الاستثمار في المعلم، بما يضمن وجود المعلم القائد القادر على إعداد الأجيال القادمة التي تنهض بالمجتمع، وتتضح مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بدولة الكويت؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بدولة الكويت تعزى لمتغيرات الدراسة؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف على مشروع المنظومة المتكاملة لإصلاح التعليم بدولة الكويت.
2. الكشف عن درجة إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم في كليات التربية بدولة الكويت.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من حداثة موضوعها حيث يعد إصلاح التعليم من متطلبات إصلاح وتنمية المجتمعات، وتتضح أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية:

1. يؤمل أن تثري هذه الدراسة الأدب التربوي في موضوع إصلاح التعليم.
2. يرجى أن يستفيد من نتائجها صناع القرار التربوي في دولة الكويت للقيام ببعض التدخلات الإصلاحية في برامج إعداد المعلم بما يضمن جودته وحسن أدائه.
3. قد تلفت نتائج هذه الدراسة نظر المسؤولين في دولة الكويت إلى أهمية إعداد المعلمين كقادة تربويين.
4. قد تكون هذه الدراسة بداية لدراسات أخرى يقوم بها الباحثون والمهتمون في مجال التعليم وإصلاحه استناداً لدور المعلم وأهميته.

حدود الدراسة:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على دور المعلم كقائد في إصلاح المنظومة التعليمية من خلال رصد واقع إعداده في كليات التربية بدولة الكويت.
2. **الحدود البشرية:** اشتملت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت.
3. **الحدود المكانية:** اقتصرت على كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت.
4. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال العام الأكاديمي 2019-2020م.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

- **دور المعلم:** يعرفه كلاً من الناقة وشيخ العيد أنه "جميع الأعمال الفنية والإدارية المخططة والمنظمة التي يقوم بها المعلم داخل المدرسة وخارجها من أجل تعزيز النهضة المجتمعية" (الناقة وشيخ العيد، 2012، ص 11).
- **المنظومة التعليمية:** يعرفها كلا من النوفل والقطان أنها "كيان اجتماعي ذو سمة معرفية يبحث عن المجهول في إطار المعلوم خدمة للواقع الذي تدور في حلقاته تخصصات متنوعة ومتفاعلة" (النوفل والقطان، 2013).
- **إصلاح المنظومة التعليمية:** يعرفه الباحثان إجرائياً أنه إحداث المعلم التغيير الإيجابي في النظام التعليمي من خلال مجموعة من الإجراءات التي تحسن وترفع كفاءة مخرجات التعليم بما يتناسب والتحديات الراهنة.

الخلفية النظرية للدراسة:

مقومات إصلاح المنظومة التعليمية:

هناك مقومات يجب مراعاتها عند وضع الخطط الإصلاحية للمنظومة التعليمية، وقد ذكر البرجاوي (2016، ص111-116) هذه المقومات كالتالي:

- التربية المجتمعية: عملية البناء القيمي مسؤولية كل من له علاقة بعملية التربية، والتربية تسعى إلى تحقيق العمل النافع اجتماعياً، والتعامل بين أفراد المجتمع من أجل الصالح العام.
- الإرادة السياسية: إصلاح المنظومة التربوية يتطلب إرادة سياسية صادقة، والتدبير الشفاف مع ربط المسؤولية بالمحاسبة وإجراء تقييم لمختلف العمليات.
- إعادة الاعتبار للمدرس وتأهيله: المعلم هو الركيزة الأساسية لانطلاق وتطور الأمة في جميع مجالات الحياة، فإذا لم تقم العملية التعليمية على مدرس مؤهل تأهيلاً رفيعاً، وتم تكوينه تكويناً متيناً، ضاعت كل الجهود المبذولة.
- الربط بين التربية والتعليم: وألا نختزل التربية ومجالاتها الواسعة بالتمدرس وعملياته المعرفية.
- التطوير الذاتي للمناهج وتجاوز البيداغوجيات التابعة: فلا نقتبس النماذج التربوية دون الانتباه إلى الفروق الاجتماعية والثقافية بين المجتمعات.
- الاهتمام بالبحوث والدراسات الميدانية والتربوية: لكل البحوث أهميتها في الإصلاح سواء بحوث التشخيص، أو بحوث التدخل، أو بحوث التطوير، أو بحوث التقويم.
- الاهتمام بالكفاءات التربوية والعلمية المحلية: الخبرات الأجنبية لا تاخذ الخصوصيات المحلية بعين الاعتبار غالبًا إلا من حيث الإمكانات المادية والمالية المتوفرة.
- زيادة الدعم: حيث خلصت منظمة اليونسكو إلى أن هناك تبايناً بين الدول العربية على مستوى الإمكانات المادية.

مشروع المنظومة المتكاملة لإصلاح التعليم في دولة الكويت:

مشروع المنظومة المتكاملة لإصلاح التعليم هو أحد المشروعات الثمانية الرئيسية لتحقيق جودة التعليم، التي تندرج تحت ركيزة تحقيق رأس مال بشري إبداعي في خطة التنمية لدولة الكويت للعام 2035م (رأس مال بشري إبداعي، 2021)، ويوضح الجدول رقم 1 مجالات المشاريع التنموية لركيزة رأس مال بشري إبداعي, وعدد المشروعات في كل مجال.

جدول (1)

مجالات المشاريع التنموية لركيزة رأس مال بشري إبداعي في خطة التنمية لدولة الكويت 2035

الركيزة	الرتبة	المجال	المشروعات الرئيسية
ركيزة رأس مال بشري إبداعي	1	جودة التعليم	6
	1	رعاية وتمكين الشباب	5
	2	رعاية ودمج ذوي الإعاقة	2
	2	الأمن والسلامة	2
	2	تحسين خدمات رعاية المسنين	2
	3	رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي	1
	3	السلامة المرورية	1
		المجموع	18 مشروع

يتضح من الجدول رقم (1) اهتمام دولة الكويت بتحقيق جودة التعليم، حيث احتل مجالي جودة التعليم ورعاية وتمكين الشباب المرتبة الأولى من حيث عدد المشروعات الرئيسية التي وضعت للتنفيذ في خطة التنمية للعام ٢٠٣٥، وهذا يدل على إيمان دولة الكويت بأهمية تحقيق جودة التعليم للاستثمار في العقول بما يضمن إصلاح نظام التعليم وذلك لإعداد الشباب بصورة أفضل ليصبحوا أعضاء يتمتعون بقدرات تنافسية وإنتاجية لقوة العمل الوطنية، ويندرج تحت مجال جودة التعليم مشروعات رئيسية ويوضحها الجدول رقم (2) مرتبة بحسب نسبة الإنجاز (رأس مال بشري إبداعي، 2021):

جدول (2)

مشاريع جودة التعليم المدرجة في خطة التنمية بدولة الكويت 2035

المجال	الرتبة	تاريخ الإنتهاء	المجال	نسبة الإنجاز
جودة التعليم	1	2022	المعايير الوطنية للتعليم	٪90
	2	2022	الدراسات المحلية والدولية لقياس وتقييم نظام التعليم	٪83
	3	2022	التميز المدرسي لتطبيق معايير الجودة الشاملة في المدرسة	٪78
	4	2024	رخصة المعلم	٪71
	5	2025	المنظومة المتكاملة لإصلاح التعليم	٪71
	6	2022	الإختبارات الوطنية للقبول الجامعي	٪22

يتضح من الجدول رقم (2) أن دولة الكويت تتجه نحو إصلاح التعليم بشكل شامل ومتكامل بتحقيق جودة التعليم، وذلك من خلال ستة مشاريع رئيسية، وقد حددت أهداف كل منها بشكل يسهم بشكل مباشر في تحقيق جودة التعليم كالآتي (رأس مال بشري إبداعي، 2021):

1. مشروع المعايير الوطنية للتعليم: يهدف إلى تحقيق التميز في العملية التعليمية وتحسين مركز الكويت في اختبارات القياس العالمية، من خلال تطبيق المعايير الوطنية لأداء المعلم، والمناهج الدراسية، والقيادة المدرسية، والبيئة التعليمية، بما في ذلك التعليم المبكر.
2. مشروع الدراسات المحلية والدولية لقياس وتقييم نظام التعليم بدولة الكويت: يهدف إلى تحقيق التميز في العملية التعليمية وتحسين مركز الكويت في دراسات القياس والتقييم العالمية
3. مشروع الاختبارات الوطنية للقبول الجامعي: يهدف إلى تحسين عملية الاختيار والتسجيل في مؤسسات التعليم العالي الحكومية بدولة الكويت عبر تطبيق معايير موحدة للاختيار، بما يضمن وجود الطلاب في التخصصات التي تناسب قدراتهم وإمكاناتهم.
4. مشروع التميز المدرسي لتطبيق معايير الجودة الشاملة في المدرسة: يهدف إلى تحقيق التميز في العملية التعليمية وتحسين مركز الكويت في اختبارات القياس العالمية، من خلال تقييم معايير الجودة في المدارس بشكل موضوعي، ودعم التخطيط لعملية التطوير المستمر للمدارس، باتخاذ إجراءات وقائية وعلاجية فعالة لضمان جودتها.
5. مشروع رخصة المعلم: يهدف إلى تحقيق انتقاء أفضل المعلمين واستمرار ذوي الكفاءة من الهيئة التعليمية في الميدان التربوي، من خلال قياس كفايات محددة ضرورية للتدريس الناجح.
6. مشروع المنظومة المتكاملة لإصلاح التعليم: يهدف المشروع إلى تحسين مخرجات التعليم بما يتوافق مع رؤية دولة الكويت، وذلك من خلال الآتي:
   - تطوير المناهج الدراسية وفقاً للمعايير الدولية.
   - رفع كفاءة العمل الإداري في المدارس والمناطق التعليمية.
   - تعزيز استخدامات التكنولوجيا المساندة للعملية التعليمية.
   - تنويع مسارات التعليم بما يشمل التعليم التقني والتجاري في المرحلة الثانوية.

ولتحقيق تلك الأهداف تم تخصيص ميزانية للمشرع تبلغ 182،361،561 ديناراً كويتياً، كما تم إدراج عدة مشاريع فرعية تدعم المنظومة التعليمية من خلال جوانب متعددة منها:

- تطوير العمل الإداري.
- زيادة كفاءة الإدارة المدرسية والتربوية.

- تحسين البيئة المدرسية من خلال توفير أحدث التقنيات والتجهيزات التي توائم المناهج الدراسية المتطورة.
- السعي إلى تعدد مسارات التعليم في المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات سوق العمل.

دور المعلم القائد في إصلاح التعليم:

لم يعد دور المعلم اليوم مقتصراً على نقل وتلقين المعارف للمتعلم، فأدوار المعلم الحالية والمستقبلية تخطت حدود التلقين بكثير، وهذا مرتبط بتغير خصائص متعلم اليوم ومتعلم الغد المنشود، لذلك يجب على المعلم أن يمتلك القدرة على التكيف وأن يتسم بمرونة عالية، كي يستوعب التغير السريع ويطوّعه لخدمة التعليم.

وللمعلم دور في كبير في تحقيق التنمية المجتمعية، من خلال استثماره للمواقف التعليمية المختلفة وتطويعها لصالح التنمية والتطوير المجتمعي، لذلك فإن أردنا ان نحسّن ونصلح التعليم يجب أن نبدأ بالمعلم، فنحن اليوم بحاجة ماسة للمعلم القائد الذي يمتلك عدداً من الكفايات التي تساعده في إنجاز أدواره الحالية والمستقبلية.

ولكي نحقق الإصلاح التعليمي المرجو يجب أن نجد المعلم الذي يؤمن بالتغيير للأفضل، ويمتلك الشجاعة الكافية للإقدام على إحداث التغيير الإيجابي، وهذا هو المقصود بالقيادة، فالمعلم القائد يتخذ قرار التغيير ويدير وقته وأولوياته بفاعلية بما يحقق أهداف خططه وخطط التعليم الإصلاحية. وأكد كل من راوش وأليو أن الدور الأساسي للقائد الجيد يتمثل في إنشاء وتعزيز القيم، وتطوير الرؤية والإستراتيجية، وبناء المجتمع، وبدء التغيير التنظيمي المناسب (Rausch & Allio, 2005).

كما أن المعلم القائد هو المعلم الفعال الذي يعلم حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه، ويكون من حملة راية الإصلاح التعليمي، فيبدأ بنفسه أولاً بأن يقوم بمهامه الوظيفية على أكمل وجه، ويدعو المتعلمين إلى تبني أهداف المجتمع ورؤيته والسعي لتحقيقها، كما أن المعلم القائد يحرص أن يكون مطلعاً على تجارب الدول المتقدمة الإصلاحية، فيستفيد منها في بناء منهج إصلاحي يتوافق مع معطيات مجتمعه.

وهذا يعني أن يكون قدوة ونموذجاً يحتذى به للجيل القادم (Rashi, 2019)، فالمعلم القائد مطالب بأن يكون نموذجاً للمتعلمين في اتجاهاته وسلوكياته، وذلك لامتلاكه القدرة على التأثير في المتعلمين بشكل كبير، فالمتعلمون يقتبسون سلوكيات واتجاهات معلمهم. ويجب على المعلم هنا أن يعرف أهمية هذا الأمر، وأن يكون صادقاً في كافة تصرفاته وألا يفتعلها، فالمتعلم كلما شعر بصدق المعلم في تصرفاته، كلما ازدادت قوة الأثر في بناء اتجاهاته الإيجابية، ومن ثم تتعدل سلوكياته في الاتجاه المرغوب فيه.

كما يجب على المعلم أن يكون قائداً للإبداع، بحيث يستشعر الإمكانات الإبداعية في متعلميه ويقدّرها، ويشجع المبدعين من المتعلمين، من خلال تقدير جهودهم الإبداعية والابتكارية مهما صَغُرت، فيحفز بذلك بقية متعلميه على

الإبداع. وقد أثبتت دراسة كلاً من دو، شيه، تشونغ، زو، لاو، ويان (Du, Xie, Zhong, Zou, Law, & Yan, 2019) وجود علاقة بين تشجيع المعلم للإبداع والإنجاز الإبداعي للطالب. ولضمان حدوث ذلك يجب أن يكون المعلم مبدعاً في المقام الأول، بحيث يكون قدوة لمتعلميه في ذلك، كما أن المعلم المبدع أكثر حساسية للمشكلات وأكثر فاعليةً في حلها، من خلال البحث عن كل ما هو جديد في مجال التعليم بشكل عام، ومجال مادته العلمية بشكل خاص. كما ينمي المعلم المبدع الاتجاهات العلمية لدى المتعلمين، ويربط خبرات الدروس بالقضايا البيئية والمجتمعية، ويشترك المتعلمون في البحث عن طرق وحلول عملية لمواجهة التحديات التي تواجه مجتمعهم، وذلك بتدريبهم على اتقان مهارات التفكير العلمي والإبداعي، متبعاً طرق وإستراتيجيات التدريس المبتكرة التي تفجر طاقات المتعلمين في البحث والابتكار، بالاستفادة من التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها التوظيف الأمثل.

ولا يتحقق أي مما سبق إلا من خلال وجود المعلم القائد الذي يمتلك صفات المواطن الصالح، لا من يحمل أوراق تثبت مواطنته فقط، وعلى المعلم سواء كان يحمل جنسية الوطن الذي يعمل فيه أم لا أن يمارس قيم المواطنة بأبعادها السياسية والاجتماعية والاقتصادية في كافة سلوكياته، كالاحترام والمساواة والعدالة وغيرها من القيم. وهنا يجب التأكيد على ضرورة أن تكون مواطنة المعلم فاعلة ومنتجة لا كامنة، فيبث الوعي بأهمية دور كل مواطن في تحقيق التنمية والإصلاح الشامل، ويعزز العادات المجتمعية الإيجابية، ويحمي تراث المجتمع من الضياع والاندثار إيماناً منه بأهمية ذلك في الحفاظ على الهوية الوطنية. فالمعلم القائد يعزز قيم المواطنة في متعلميه من خلال خلق مناخ ديموقراطي يضمن حرية الرأي واحترام قيم العدالة والمساواة في الفصل الدراسي، عبر إتاحة المجال للطلبة للمناقشة والحوار (Geboers, Geijsel, Admiraal, & ten Dam, 2013).

وعلاوة على المواطنة الصالحة، يجب أن يمتلك المعلم خصائص أخلاقية حسنة في أبعادها الفردية والاجتماعية ويجب عليه السمو والارتقاء روحياً قبل بذل أي جهد في تثقيف وتربية الآخرين بشكل عام والمتعلمين بشكل خاص (Heidari, Heshi, Mottagi, Amini, & Shiri, 2015) . والمعلم القائد هو المربي الذي يتحلى بأخلاقيات المهنة التي تنطلق من ثقافته الدينية، فيعمل على تربية المتعلمين على أسس من الأخلاق الحسنة، ويقودهم ويرشدهم إلى السلوك السوي مستثمراً المواقف التعليمية في غرس الفضائل، ونبذ الرذائل لبناء شخصية متكاملة قادرة على إحداث التطور المجتمعي المنشود.

ومما سبق تتضح أهمية المعلم القائد ودوره البارز في إصلاح التعليم، لذلك ينبغي تحليل معارف المعلمين ومواقفهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم حول سياسات إصلاح التعليم المقترحة أولاً، حيث إن توفر هذه المعلومات عن المعلمين كمنفذين لسياسات الإصلاح يقدم دروسًا لأولئك الذين يخططون للإصلاح ويمهد الطريق لمبادرات التطوير (Cimer, 2018).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عدداً من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

أجرى نعمية (2015) دراسة استهدفت التعرف على حضارة الإصلاح في منظومتي التربية والتعليم، واتبع الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هذا الهدف، وتناولت الدراسة مفهوم إصلاح المنظومة التربوية، وأشارت إلى الخطوط العريضة للإصلاح، وذلك من خلال إصلاح العلوم أو المقررات الدراسية في المنظومة التربوية الجزائرية، وتطرقت الدراسة إلى إصلاح التعليم والمنظومة التربوية من خلال المعلم أو الأستاذ، والأدوار الأكاديمية، والاجتماعية، والحضارية، كما تطرقت الدراسة لقضايا إصلاح التعليم والعولمة، وإصلاح التعليم والتعريب، واختتمت الدراسة بالإشارة إلى أن إصلاح التعليم في الأصل عملية تنموية تدخل ضمن التخطيط الشامل للدولة.

أما دراسة الحسن (2016) فقد هدفت إلى الكشف عن النموذج المأمول في الكتاب المدرسي لتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية التأهيلية في المغرب لتحقيق الإصلاح التربوي، وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، وتناولت الدراسة الإصلاح التربوي في المغرب فيما يتعلق ببلورة خطة جديدة لبناء المناهج، وتجديد مقوماتها بحسب ما ورد في الرؤية الإستراتيجية 2015-2030، التي وضعها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في المغرب، وأشارت الدراسة إلى أهم الاختيارات والتوجهات الواجب اتخاذها وهي: إحداث التوازن في البناء الذاتي للمعرفة من خلال إشراك المتعلم في بناء أنشطة التعلم، وتجاوز التلقين التقليدي القائم على التلقين و الإملاء، وتفعيل أنشطة الإشراك والمساءلة والبحث والاستكشاف، من خلال التفاعل الإيجابي بين المتعلم ومحيطه التربوي، وتنويع المقاربات وطرق تناول المعارف، والعمل على استثمار عطاء فكر المتعلم في العملية التعليمية، واعتماد طرق التنشيط الحديثة والعمل على استثمارها، لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية والتكنولوجية، والتركيز على مبدأ التكامل للتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير.

واستعرضت دراسة المصري (2017) سياسات الإصلاح التربوي في التعليم الجامعي التركي في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه، بهدف التعرف على البرامج المتطورة في التعليم الجامعي التركي ومؤشرات نجاحه، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق تلك الأهداف، وتناولت الدراسة التجربة التركية في إصلاح التعليم والتقدم الذي حققته في مستوى الأداء الجامعي والبحث العلمي، الذي انعكس على الجانب الاقتصادي والسياسي والاجتماعي. وأظهرت النتائج أن أسباب النهضة الملحوظة في النظام التعليمي التركي، تعود للإصلاحات الكبرى التي أدخلت عليه من الناحية الإدارية والمؤسساتية، وكذلك لاتباع الجامعات التركية العمل بنظام البرامج المشتركة مع الجامعات الأجنبية في الليسانس والماجستير والدكتوراه، مما جعل الدرجات العلمية التي تمنحها الجامعات التركية معترف بها عالمياً.

واستقصت دراسة العمور وجبران (2018) درجة فاعلية خطة الإصلاح التعليمي في وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر، وعلاقتها بتحسين الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على عينة طبقية عشوائية بلغت 232 معلماً ومعلمة في وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الأداء المدرسي لدى المعلمين متوسطة، حيث جاءت جميع المجالات (الإدارة المدرسية، البيئة المدرسية، خدمة المجتمع المحلي) بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة تعزى لمتغير الجنس ومتغير الخبرة، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

أما دراسة جونق وآخرين (Joong et al., 2019) فقد استقصت مدى قيام معلمي المدارس الثانوية بتنفيذ الإصلاحات التعليمية في الفلبين، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانات التي طبقت على المعلمين والطلاب في 20 مدرسة، وخلصت الدراسة إلى أن معظم المعلمين قادرون على اعتماد معظم الإصلاحات، على الرغم من أن عرض الدروس بصورة تقليدية لا تزال مهيمنة، إلا أن عدد كافٍ من الدروس التي تعرض تعتمد على أسلوب التركيز على الطلاب، كما أظهرت النتائج استخدام الاختبارات والامتحانات والواجبات كأداة للتقييم.، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الاهتمام بإدارة الصف، وتخصيص المزيد من الموارد للتطوير المهني.

وتطرقت دراسة مولكيهي (Mulcahy, 2019) لدور مدير المدرسة في الإصلاح التربوي، واتبع الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هذا الهدف، وأشارت الدراسة إلى أهمية جودة القيادة التربوية، وجودة مدير المدرسة بشكل خاص كعامل مهم في إصلاح المدارس، كما أشارت إلى خطورة تحويل دور مدير المدرسة إلى دور المدير التنفيذي، وأكدت على أن المدارس بحاجة لمديرين متميزين، حيث يجب أن يتمتعوا بخبرة في التدريس، وفي الإشراف والتوجيه للمعلمين في مدارسهم.

وتناولت دراسة الرحيلي (2020) الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال مدخل تحليل المضمون النوعي، باستخدام الطريقة الاستنباطية في تحليل البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن النظام التربوي في المملكة العربية السعودية حظي على مدى تاريخه الطويل بالعديد من البرامج والمشاريع الإصلاحية التطويرية التي استهدفت بعضها المنظومة التربوية بكاملها، وتناول البعض الآخر أحد جوانبها، وأن رؤية المملكة 2030 تسعى لإصلاح النظام التربوي من خلال مواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب، وضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع مدى الحياة، كما أشارت الدراسة إلى أن النظام التربوي يواجه تحديات في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 مثل: ضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وضعف المهارات الشخصية ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وضعف بنية الاستثمار في التعليم الأهلي، والصورة النمطية السلبية تجاه مهنة التعليم وتدني جودة المناهج، والاعتماد على طرق تدريس تقليدية. وأوصت

الدراسة بضرورة تجديد وتحديث الأنظمة واللوائح التربوية، بحيث تكون عاملاً مساعداً لبرامج ومشاريع الإصلاح التربوي، ورافداً لتحقيق رؤية المملكة 2030.

وأجرى كلاً من مراد ومختارية (2021) دراسة هدفت إلى بحث موضوع تكوين أساتذة التعليم الثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات للقيام بمهامهم التعليمية في إطار الإصلاحات التربوية، ومدى استخدامهم لطريقة المقاربة بالكفاءات باعتبارها طريقة جديدة للتدريس، وأساليب التقويم المناسبة لها وتجسيدها ميدانياً في الأقسام مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ومعرفة مستوى التكوين النظري والتطبيقي الذي تحقق لديهم منذ الشروع في هذه الإصلاحات ودرجة تمكنهم من استخدام هذه الطريقة وأساليب التقويم التي ترتبط بها، وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، حيث تم استخدام استبانة موجهة للأساتذة لمعرفة مدى استفادتهم من التكوين للقيام بمهامهم التدريسية، وفقاً للإصلاحات التربوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن 40 %من الأساتذة يحتاجون إلى تكوين كامل في هذه الطريقة، وأن البقية يحتاجون إلى استكمال تكوينهم، لعدم استطاعتهم التحكم في هذه الطريقة، والعمل بها بسبب النقائص التي يعانون منها على المستوى النظري، والتطبيقي، والمنهجي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح أن الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع الدراسة، كما يتضح أنها اختلفت الأدوات التي تم استخدامها لتحقيق أهدافها، حيث استخدمت معظم الدراسات الاستبانة كأداة للدراسه، في حين أن بعضها اقتصر على استخدام أسلوب التحليل، كما اختلفت تلك الدراسات في تحديد المجتمع والعينة، ويلاحظ أيضاً ندرة الدراسات التي تناولت موضوع إصلاح التعليم في دولة الكويت، مما يجعل من الأهمية القيام بهذه الدراسة. وقد توصلت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع إصلاح التعليم إلى عدد من الإجراءات والتدخلات التي يمكن من خلالها إحداث التغيير في التعليم وإصلاحه، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة، وبناء الأدب النظري، وبناء أداة الدراسة، لتظهر الدراسة بالشكل الذي هي عليه الآن.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، والذي يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً، ويعبر عنه كمياً من خلال تحليل النتائج وتفسيرها، مما يناسب طبيعة الدراسة التي تسعى لمعرفة درجة إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في دولة الكويت.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي وجامعة الكويت، وتم استخدام

أسلوب العينة العشوائية لتحديد العينة، وبلغت 143 من أعضاء هيئة التدريس، أي ما يعادل 15.1 % من مجتمع الدراسي الكلي والبالغ عددهم 926 بجامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي في دولة الكويت (الإدارة المركزية للإحصاء، 2019)، والجدول رقم (3) يبين خصائص أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

جدول (3)

وصف العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	96	67.1
	أنثى	47	32.9
جهة العمل	كلية التربية- جامعة الكويت	43	30.1
	كلية التربية الأساسية- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب	100	69.9
الدرجة العلمية	أستاذ	34	23.8
	أستاذ مشارك	34	23.8
	أستاذ مساعد	75	52.4
سنوات الخبرة	10 سنوات فأقل	58	40.6
	11 سنة فأكثر	85	59.4

أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة لجمع البيانات الأولية من أفراد عينة الدراسة، وذلك بالاعتماد على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث. وتتكون الاستبانة من جزأين؛ أولهما يتعلق بخصائص أفراد عينة الدراسة وهي: النوع، جهة العمل، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، وثانيهما يشتمل على أسئلة الاستبانة ويتضمن مقياس (درجة إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم) 23 فقرة. وللإجابة عن أسئلة الجزء الثاني من الاستبانة، تم استخدم مقياس ليكرت Likert-Scale الثلاثي من درجة الموافقة إلى درجة غير الموافقة.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي وكلية التربية بجامعة الكويت في قسم أصول التربية، وعلى أساس الملاحظات المقدمة من المحكمين تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل صياغة البعض الآخر.

كما قام الباحثان بعد ذلك بالتأكد من صدق الأداة بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية قوامها 20 مفردة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي للتحقق من الصدق والثبات بإجراء صدق الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة

والدرجة الكلية للأداة وأسفرت هذه الخطوة عن وجود ارتباط دال موجب عند مستوى 0.01 بين كل فقرة والدرجة الكلية ويوضحها الجدول رقم (4).

جدول (4)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية ن = 20

الفقرة	درجة الارتباط	الفقرة	درجة الارتباط	الفقرة	درجة الارتباط	الفقرة	درجة الارتباط
1	.606**	7	.383	13	.860**	19	.747**
2	.763**	8	.848**	14	.794**	20	.783**
3	.403	9	.741**	15	.731**	21	.679**
4	.397	10	.885**	16	.784**	22	.778**
5	.586**	11	.828**	17	.784**	23	.730**
6	.812**	12	.779**	18	.877**		

وبهدف التحقق من ثبات الأداة، تم استخراج معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha وطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – بيراون للاستبانة ككل على العينة الاستطلاعية. وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة ألفا 95% تقريباً، وبطريقة التجزئة النصفية 94 %، مما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع للأداة. ويبين الجدول رقم (5) قيم معامل الثبات للاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لأداة الدراسة:

جدول (5)

قيم معامل الثبات لأداة الدراسة ن = 20

	عدد البنود	قيمة الفا	التجزئة النصفية
الأداة ككل	23	0.957	0.941

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار الثالث والعشرون، وقد استخدمت على النحو الآتي:

- التحليل الإحصائي الوصفي (Descriptive Statistics): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- اختبارات التحليل الاستدلالي (Inferential Statistics) المتمثلة في: اختبارات (ت) للعينات المستقلة Independent Sample T-Test، اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way Analysis of (ANOVA) Variance، واختبار توكي Tukey.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حول الاستبانة وفقاً لمتغيرات الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما درجة إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بدولة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لفقرات المقياس ودرجة التقدير، مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية ويوضحها الجدول رقم (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير لتصورات عينة الدراسة عن درجة إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم مرتبة تنازلياً

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
7. يمكن البرنامج الطالب من استخدامات الحاسب الآلي في التدريس.	2.34	0.64	78.1	مرتفعة
21. يدرب البرنامج الطالب على كيفية إدارة العملية التعليمية وفق الإمكانات المتاحة.	2.33	0.60	77.6	متوسطة
3. يكسب البرنامج الطالب الثقافة الدينية التي تتناسب مع دوره التربوي.	2.32	0.67	77.4	متوسطة
12. يكسب البرنامج المعلم القدرة على مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.	2.30	0.62	76.7	متوسطة
9. يمكن البرنامج الطالب من اتقان استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني.	2.28	0.62	76.0	متوسطة

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
2. يمكن البرنامج الطالب من ممارسة مهنة التعليم بالتزام أخلاقي يتناسب مع وظيفة المربي.	2.21	0.65	73.7	متوسطة
16. يحقق البرنامج الأهداف الأساسية التي وضع لأجلها.	2.20	0.60	73.4	متوسطة
14. ينمي البرنامج مهارات المعلم الشخصية.	2.20	0.68	73.2	متوسطة
5. يشتمل البرنامج على مقررات تعمل على تعزيز قيم المواطنة.	2.17	0.73	72.3	متوسطة
4. يلم البرنامج بموضوعات تعزز عادات وتقاليد المجتمع الكويتي.	2.15	0.71	71.8	متوسطة
15. يساعد البرنامج الطالب على نضج شخصيته.	2.13	0.68	70.9	متوسطة
8. يعتمد البرنامج على نظريات التعلم المعاصرة.	2.13	0.73	70.9	متوسطة
19. يتيح البرنامج الفرصة أمام الطالب لتنمية علاقته مع المجتمع المحلي.	2.12	0.66	70.6	متوسطة
11. يكسب البرنامج الطالب القدرة على قيادة مناقشات في مجال المادة العلمية.	2.12	0.63	70.6	متوسطة
18. يكسب البرنامج الطالب خبرات تتعلق بشؤون الحياة.	2.09	0.67	69.7	متوسطة
10. يمكن البرنامج الطالب من إتقان استخدام إستراتيجيات التعلم النشط.	2.08	0.66	69.2	متوسطة
1. يلم البرنامج بالموضوعات التي تفرضها المشكلات المعاصرة.	2.08	0.72	69.2	متوسطة
13. يهتم البرنامج بإعداد الطالب على المستوى الوجداني.	1.97	0.72	65.5	متوسطة
22. يتوافق البرنامج مع الاتجاهات العالمية في إعداد المعلم.	1.90	0.77	63.2	متوسطة
20. يعرف البرنامج الطالب بالقوانين التي تنظم أدواره داخل وخارج نطاق المؤسسة التعليمية.	1.89	0.70	62.9	متوسطة
17. يؤهل البرنامج الطالب ليكون مبتكراً.	1.81	0.75	60.4	متوسطة
23. بشكل عام يعد البرنامج الطالب ليكون قائداً.	1.80	0.70	60.1	متوسطة
6. يسعى البرنامج إلى إجادة الطالب للغة أجنبية	1.64	0.72	54.8	ضعيفة
المتوسط الحسابي الكلي	2.10	0.48	70.0	متوسطة

يبين الجدول رقم (6) أن أعلى الرتب كانت لكل من الفقرات (7، 21، 3، 12، 9)، إذ بلغت أوساطها المرجحة 2.34-2.28، وبأوزان نسبية قدرها 78.1-76.0 %، وبدرجات تقدير مابين مرتفعة ومتوسطة، ونصت هذه الفقرات وفق ترتيبها التنازلي على:

- "يمكن البرنامج الطالب من استخدامات الحاسب الآلي في التدريس" بمتوسط حسابي 2.34 وبدرجة تقدير مرتفعة.
- "يدرب البرنامج الطالب على كيفية إدارة العملية التعليمية وفق الإمكانات المتاحة" بمتوسط حسابي 3.33 وبدرجة تقدير متوسطة.
- "يكسب البرنامج الطالب الثقافة الدينية التي تتناسب مع دوره التربوي" بمتوسط حسابي 3.32 وبدرجة تقدير متوسطة.

وتشير الفقرات أعلاه إلى اتفاق أغلب عينة الدراسة على أن برنامج الإعداد يمكن الطلاب من استخدامات الحاسب الآلي في التدريس بدرجة تقدير مرتفعة تميل إلى الانخفاض، وكذلك التدريب على كيفية إدارة العملية التعليمية وفق الإمكانات المتاحة، وإكسابهم الثقافة الدينية التي تتناسب مع دورهم التربوي، وبدرجات تقدير متوسطة.

وحصلت الفقرات (6، 23، 17) على الرتب الأخيرة، إذ بلغت أوساطها المرجحة 1.64-1.81، وبأوزان نسبية قدرها 54.8-60.4 %، بدرجات تقدير متوسطة تميل إلى الانخفاض ومنخفضة، ونصت هذه الفقرات وفق ترتيبها التنازلي على:

- "يؤهل البرنامج الطالب ليكون مبتكراً" بمتوسط حسابي 1.81 وبدرجة تقدير متوسطة تميل إلى الانخفاض.
- "بشكل عام يعد البرنامج الطالب ليكون قائداً" بمتوسط حسابي 1.80 وبدرجة تقدير متوسطة تميل إلى الانخفاض.
- "يسعى البرنامج إلى إجادة الطالب للغة أجنبية" بمتوسط حسابي 1.64 وبدرجة تقدير منخفضة.

وتشير هذه الفقرات إلى عدم موافقة أغلب عينة الدراسة على أن برنامج الإعداد يؤهل الطلاب ليكونوا مبتكرين وقادة، فضلاً عن تمكينه إياهم من إجادة لغة أجنبية. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تعود لمحتوى صحائف التخرج في كل من كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية (جامعة الكويت، 2019؛ كلية التربية الأساسية، 2016)، حيث اشتملت صحيفة كلية التربية بجامعة الكويت على مقرر وحيد في هذا المجال وهو مقرر "سيكولوجية الإبداع"، وكذلك هو الحال في صحيفة كلية التربية الأساسية فقد اشتملت على مقرر "الأسس النفسية للابتكار"، علاوة على ذلك فإن كلا المقررين اختياريان، وهذا يعني أن الطالب قد يتخرج دون أن يجتازهما.

وكذلك بالنسبة لعدم إعداد الطالب ليكون قائداً في ظل البرنامج، يعزو الباحثان هذه النتيجة لمحتوى صحائف التخرج التي تغطي الجوانب الثقافية والأكاديمية والتخصصية في حين تفتقر لمقررات تنمي الجوانب الشخصية للطالب المعلم، وهذا لا يتناسب مع إعداده كقائد مصلح للتعليم، ولا يؤهله لأدواره المستقبلية كمعلم ولا يحقق طموحاته. فقد أشارت دراسة ريفز ولوينهاوبت (Reeves, & Lowenhaupt, 2016)، إلى أن غالبية معلمي اليوم يريدون التأثير خارج الفصول الدراسة، كما أن كثيراً منهم يتوقع أداء أدوار قيادية.

وبالرغم من أن كلا البرنامجين يشتملان على مقررين للغة الإنجليزية، إلا أنهما لا يكفيان لإتقان اللغة، أما فيما يخص اللغة الفرنسية فكلية التربية الأساسية تطرح مقررين للطلاب المتخصصين في اللغة الإنجليزية فقط، وللطلاب الأفارقة فقط كبديل للمقررات الإنجليزية، مما لا يدع مجالاً للطلبة لإتقان اللغة، خاصةً وأن كافة المواد الأخرى تدرس باللغة العربية، ويرى الباحثان أن هذا لا يتناسب مع أدوار المعلم كقائد لإصلاح التعليم، فإجادة لغة أجنبية تمكن المعلم من الاطلاع على ما توصل إليه العالم الخارجي سواء في مجال المادة العلمية أو في مجال التربية والتعليم، زيادةً للمعرفة والتعلم حول العالم.

فيما حصلت باقي الفقرات على متوسطات حسابية ما بين 1.89 – 2.22، وبأوزان نسبية ما بين 62.9–73.3%، وبدرجات تقدير متوسطة. وبشكل عام يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام لفقرات مقياس (إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم) قد بلغ 2.10، بانحراف معياري 0.48، ووزن نسبي بلغ 70.0%، مما يشير إلى توافرها بدرجة متوسطة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية تعزى لمتغيرات الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت الاستعانة بأساليب الإحصاء الاستدلالي من خلال استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent T-Test بالنسبة لمتغيري الجنس، جهة العمل، وسنوات الخبرة، بينما استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA بالنسبة لمتغير الدرجة العلمية)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

1- الفروق وفقاً للنوع:

جدول (7)

نتائج اختبار "ت" (t-test) للفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول درجة إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم وفقاً لمتغير النوع

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
ذكور	96	2.13	.488	141	1.12	0.266
إناث	47	2.03	.446			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النوع (ذكور/ إناث)، فقد جاءت قيم (ت) 1.12 عند مستوى دلالة أكبر من 0.05، ويعزو الباحثان هذه النتيجة لعمل كلاً من الإناث والذكور في بيئة عمل واحدة، مما يجعلهم يمرون بظروف ومواقف مشابهة فيما يخص واقع إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم في ظل البرنامج.

2- الفروق وفقاً لجهة العمل:

جدول (8)

نتائج اختبار "ت" (t-test) للفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول درجة إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم وفقاً لمتغير جهة العمل

جهة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
كلية التربية	43	2.15	.437	141	0.41	0.072
كلية التربية الأساسية	100	2.08	.491			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جهة العمل (كلية التربية-جامعة الكويت/ كلية التربية الأساسية- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب)، فقد جاءت قيم (ت) 0.41 عند مستوى دلالة أكبر من 0.05.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة للتشابه الكبير بين البرنامجين، سواء في نوعية المقررات وطبيعتها، أو في عدد الوحدات الدراسية المطلوبة للتخرج، مما يجعل استجابة أعضاء هيئة التدريس متشابهة حول آرائهم فيما يخص واقع إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة الشاهين والرويشد (2009).

3- الفروق وفقاً لسنوات الخبرة:

جدول (9)

نتائج اختبار "ت" (t-test) للفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول درجة إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
10 سنوات فأقل	58	1.95	.437	141	3.24	0.001
11 سنة فأكثر	85	2.20	.474			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (9) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة فيما بين خبرات (10 سنوات فأقل و 11 سنة فأكثر)، فقد جاءت قيم (ت) 3.24 عند مستوى دلالة أقل من 0.05، تجاه الخبرات الأكثر.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة لتمتع أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الأكبر بالعديد من المزايا الوظيفية كتخفيض الأعباء التدريسية، وتولي بعضهم للوظائف الإشرافية، وتفرغ البعض الآخر علمياً، مما قد يبعدهم عن التدريس وملامسة واقع البرنامج بشكل أكثر من غيرهم.

4- الفروق وفقاً للدرجة العلمية:

جدول (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way A Nova للفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول درجة إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
أستاذ	2.26	0.53	بين المجموعات	1.39	2	0.69	3.17	0.045
أستاذ مشارك	2.11	0.45	داخل المجموعات	30.63	140	0.22		
أستاذ مساعد	2.02	0.45	المجموع	32.02	142			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (10) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول درجة إعداد المعلم كقائد لإصلاح التعليم تعزى لمتغير الدرجة العلمية، فقد جاءت قيم (ف) عند مستوى دلالة أقل من 0.05، ولمعرفة مصدر الفروق بين فئات الدرجة العلمية استخدم الباحثان اختبار (توكي) البعدية، وتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الدرجة العلمية (أستاذ) والدرجة العلمية (أستاذ مساعد)، لصالح

درجة أستاذ. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس بدرجة أستاذ يشعرون بالرضا الوظيفي كما أشارت علام (2012) في دراستها إلى أن الأستاذ يشعر بالرضا أكثر من درجة أستاذ مساعد بسبب ارتفاع مكانته العلمية، ولحصوله على مزايا وظيفية مما يشعره بالرضا مقارنة بالأفراد الأقل في المكانة العلمية.

التوصيات:

استناداً إلى نتائج البحث يوصى الباحثان بالآتي:

1. تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية بدولة الكويت ومحتواها بما يؤهله لدوره المستقبلي كقائد لإصلاح المنظومة التربوية نحو تطوير وإصلاح التعليم. وذلك بإدخال بعض التحسينات للبرامج على أن تتضمن ما يلي:

- إكساب الطالب المعلم مهارات التعلم الذاتي لتنمية المعرفة في مجال المادة العلمية.
- تمكين الطالب المعلم من لغة أجنبية ليسهل عليه الاطلاع على المستجدات والتطورات في مجال مادته العلمية وفي مجال التعليم.
- تمكين الطالب المعلم من طرق التدريس المناسبة لتحفيز مستويات التفكير العليا في مجال المادة العلمية.
- التأكد من قدرة الطالب المعلم على الوصول إلى تنوع الإعداد واستغلال البدائل التعليمية.
- تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى الطالب المعلم وإعداده لعصر معرفي سريع التغير.
- تنمية مهارات الطالب المعلم القيادية.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة لدى الطالب المعلم.
- تمكين الطالب المعلم من فهم أساليب التقويم المناسبة لتقويم أداءه التدريسي وأداء طلبته.
- تحقيق التوازن بين مكونات محتوى البرامج الثقافية، والتخصصية، والمهنية، والشخصية.

2. حث أعضاء هيئة التدريس على التنويع في إستراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم المستخدمة، بحيث يتم تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلابهم، وتنمية مهارات القيادة الفعالة لديهم.

3. تقويم مخرجات برامج إعداد المعلم في دولة الكويت بصورة دورية، من قبل جهة مستقلة، والقيام بتحديث البرامج وتطويرها في ضوء نتائج التقويم.

4. توعية الطلبة المعلمين بأهمية أدوارهم المستقبلية كمعلمين في تحقيق الإصلاح التعليمي والمجتمعي.

5. السعي إلى تفعيل البروتوكولات والشراكة العلمية بين وزارة التربية من جهة والكليتين من جهة أخرى؛ سعياً للمزيد من التقارب بينهم؛ بهدف التطوير والتحسين المعرفي.

البحوث المقترحة:

القيام بدراسات تتناول الموضوعات التي من شأنها تفعيل دور المعلم في إصلاح التعليم في دولة الكويت مع ضرورة الأخذ بنتائجها، مثل:

- دراسة تقويمية لمخرجات برامج إعداد المعلم في دولة الكويت.
- دراسة أثر الأساليب والأنشطة التعليمية المستخدمة في ظل برامج إعداد المعلم في دولة الكويت على تنمية الجانب الشخصي للطالب.
- دراسة وعي معلمي دولة الكويت بأدوارهم المستقبلية.

قائمة المراجع:

الإدارة المركزية للإحصاء. (2019). *النشرة السنوية لإحصاءات التعليم 2018-2019*. الكويت.

الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط. (2019). *تقرير متابعة الخطة السنوية 2019-2020 الربع الأول 1/4-2019/6/30*. الكويت.

بن نعمية، عبد الغفار بن بلقاسم. (2015). حضارة الإصلاح في منظومتي التربية والتعليم. *مجلة دراسات إنسانية واجتماعية*، (5)، 209-220.

البيشاوي، زبن عبد اللطيف عبد الله. (2019). إعداد المعلم وتدريبه لتطوير التعليم. *مركز البحث وتطوير الموارد البشرية-رماح*، 2 (13)، 168-186.

جامعة الكويت. (2019). *دليل الطالب 2019-2020*. الكويت.

جوهر، سلوى باقر والحميدي، حامد عبد الله. (2012). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، *مجلة القراءة والمعرفة*، (126)، 192-239.

الحراحشة، محمد عبود والحمد، أمينة عبد المولى وحراحشة، كوثر عبود. (2010، إبريل 6-8). *إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة في المنظومة التعليمية* [ورقة مقدمة]. المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش: تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة، الأردن.

حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (2018). التعليم والتنافسية في تايلاند وإمكانية الإفادة منها. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (36)، 93-248.

الحسن، الوارث. (2016). الإصلاح التربوي بالمغرب: من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي، التغيير المنشود في تدريس اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي. مجلة علوم التربية-المغرب، (65)، 69-80.

حمادنة، همام سمير. (2014، 8 أبريل – 1 مايو). *درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم* [ورقة مقدمة]. المؤتمر الثالث لجامعة البلقاء التطبيقية: تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، الأردن.

رأس مال بشري إبداعي. (2021، أغسطس 22). كويت جديدة. https://www.newkuwait.gov.kw/r3.aspx

الرحيلي، نايف بن راشد داخل.(2020). الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية في ضوء رؤية المملكة 2030. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (121)، 323-345.

الشاهين، غانم عبد الله والرويشد، نهى راشد. (2009). أولويات إصلاح التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت. *المجلة التربوية*، *23* (91)، 39-103.

الشمري، أحمد حمود ميس. (2017). آليات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (18)، 641-667.

عبد السلام، أماني محمد شريف. (2019). معايير إعداد معلم STEM في ضوء تجارب بعض الدول: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، *35* (5)، 314-359.

علام، سحر فاروق. (2012). جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، *11* (2)، 243-306.

العمور، يونس جمعة محمود وجبران، علي محمد. (2018). درجة فاعلية خطة الإصلاح التعليمي في وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر وعلاقتها بتحسين الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *26* (6)، 537-553.

عوض الله، نبيلة عبد الخالق والملاحي، وفاء مجيد والخميسي، السيد سلامة. (2019). تطوير برامج إعداد المعلم المصري في ضوء بعض المؤشرات العالمية. *مجلة الثقافة والتنمية*، *19* (13)، 61-90.

كلية التربية الأساسية. (2018). *دليل كلية التربية الأساسية*. الكويت. تم الاطلاع عليه في 2021/2/6: https://issuu.com/cbe-pr/docs/final2018usf

الكندري، جاسم يوسف. (2002). إعداد المعلم بجامعة الكويت: الواقع والمأمول. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *3* (3)، 11-31.

الكندري، لطيفة وملك، بدر. (2015). *مناهج البحث التربوي نماذج وتطبيقات*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المجادي، حياة والقلاف، نبيل والعنيزي، يوسف. (2011). مدى ملاءمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين لكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، *مجلة الثقافة والتنمية، 11* (40)، 230-289.

مراد، معرف ومختارية، سواغ. (2021). واقع تكوين أستاذ التعليم الثانوي للعمل في إطار الإطلاح التربوي: دراسة ميدانية في عدد من ثانويات ولاية وهران. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 13* (1)، 391-406.

المصري، أسماء محمد محمد. (2017). سياسات الإصلاح التربوي في التعليم الجامعي التركي. *مجلة* كلية التربية بجامعة بورسعيد، (21)، 583-611.

المعاضيدي، سفيان صائب. (2018). الشخصية السليمة و علاقتها بالإنجاز العلمي للمعلم والأستاذ الجامعي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد*، (58)، 182-199.

المفتي ، محمد أمين (2018). توجهات إستراتيجية لتطوير منظومة التعليم. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، *1* (2)، 49-56.

الميعان، هند. (2015). دراسة تقويمية لمخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية جامعة الكويت في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم وأعضاء الهيئة التدريسية، *المجلة التربوية، 29* (115)، 59-98.

الناقة، صلاح أحمد عبد الهادي وشيخ العيد، إبراهيم سليمان. (2012). دور المعلم الفلسطيني في تعزيز الإصلاح والتطوير المجتمعي. *مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية، 16* (1)، 1-29.

النوفل، سلطان أحمد خليف والقطان، بسمة إبراهيم خليل. (2013). مدى توافر القيم الإبداعية في المنظومة التعليمية في تشكيلات هيئة التعليم التقني: الموصل. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 12* (4)، 55-74.

Cimer, S. O. (2018). What Makes a Change Unsuccessful through the Eyes of Teachers?. *International Education Studies*, 11(1), 81-88.

Du, Y., Xie, L., Zhong, J. A., Zou, H., Law, R., & Yan, X. (2019). Creativity fostering teacher behavior on student creative achievement: Mediation of intrinsic motivation and moderation of openness to experience. *School Psychology International*, 40(5), 525-542.

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.

Heidari, M. H., Heshi, K. N., Mottagi, Z., Amini, M., & Shiri, A. S. (2015). Teachers' Professional Ethics from Avicenna's Perspective. *Educational Research and Reviews,* 10(17), 2460-2468.

Joong, Y. H. P., Mangali, G., Reganit, A. R., & Swan, B. (2019). Understanding the Ecologies of Education Reforms: Comparing the Perceptions of Secondary Teachers and Students in the Philippines. International Journal of Educational Reform, 28(3), 278-302.

Mulcahy, D. E. (2019). The Role of the School Principal in Educational Reform. *International Journal of Educational Reform*, 28(2), 151-161.

Rashi, T. (2019). Ethics for teachers in Judaism. *Ethics and Education*, 14(1), 36-53.

Rausch, E., & Allio, R. J. (2005). Leadership development: Teaching versus learning. *Management decision*, (43), 1071-1077.

Reeves, T. D., & Lowenhaupt, R. J. (2016). Teachers as leaders: Pre-service teachers' aspirations and motivations. *Teaching and Teacher Education*, 57, 176-187.

Taneri, P. O. (2016). Exploring Teacher Candidates' Views on Educational Reform. *Athens Journal of Education*, 3(1), 19-31.

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (1)ـ العدد (3)ـ سبتمبر 2021م

الفضاء السِّيبراني وعلاقته بالأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعاطفية لدى طلبة جامعة الطَّفيلة الِتقنية

Cybernetic Space and its Relationship between Academic Performance, Social and Emotional Relations among Students in Tafila Technical University

أ.د أحمد محمود الثوابية
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ. أمل عبد الحميد موسى الفراهيد
حاصلة على ماجستير- وزرة التربية والتعليم الأردنية

Email: amalfaraheed@gmail.com

الملخص: تهدف هذه الدِّراسة إلى التَّعرف على درجة تأثير الفضاء السِّيبراني وعلاقته بالأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعاطفية لدى طلبة جامعة الطَّفيلة التِّقنية، وتكونت عينة الدِّراسة من (619) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التقنية اختيروا بالطريقة التطوعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وقد استخدم الباحثان أداة الدراسة استبانة قاما ببنائها وتكونت من ثلاثة محاور. وأظهرت النَّتائج وجود علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائياً لتأثير الفضاء السَّيبراني على الارتباط بين العلاقات العاطفية والاجتماعية، والارتباط بين الأداء الأكاديمي والعلاقات العاطفية، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير الفضاء السِّيبراني على الأداء الأكاديمي تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية وعدد ساعات استخدام الفضاء السيبراني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات الاجتماعية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات العاطفية تعزى لعدد ساعات استخدام الفضاء السيبراني لصالح أكثر من خمس ساعات استخدام. وقد أوصت الدراسة بتفعيل الدور الإرشادي وعمل ورش ودورات عن الفضاء السيبراني وآثاره الإيجابية والسلبية على النواحي الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية، ودراسة الأسباب الحقيقية وراء العلاقات العاطفية عبر الفضاء السِّيبراني.

الكلمات المفتاحية: الفضاء السِّيبراني- الأداء الأكاديمي- العلاقات الاجتماعية- العلاقات العاطفية

Abstract: This study aimed to identify the impact of Cybernetic Space on academic performance, social and emotional relations among students in Tafila Technical University. The study sample consists of (619) undergraduate students using a simple random method. The results of the study showed that the Cybernetic Space has a significant relationship with academic performance, social relations and emotional relations among students. In addition, there were no statistically significant differences in the degree of Cybernetic Space upon academic performance attributed to gender, college, and the total use of cybernetic space. While, cybernetic space upon emotional relations attributed to total number of hours in using cybernetic space in favor of five hours and more have statistically significant. The study recommended activating the counseling role and conducting workshops on cyberspace. There is a need to examine such factors that influence cyberspace as well as studying the real reasons behind emotional relationships, academic performance and social relationships across cyberspace.

Key Words: Cybernetic Space, Academic Performance, Social Relationships, Emotional Relationships.

المقدمة:

ساهم التقدم العلمي والتكنولوجي الذي شهده العالم في إحداث العديد من التَّغيرات في أنماط حياة الأفراد العصرية، وأصبحت شبكة الإنترنت أهم ما يُميِّز العصر الحالي الذي أطلق عليه "العصر الرَّقمي" والذي يؤكد على اتساع توظيف شبكة الإنترنت واستخداماتها في شتى مجالات الحياة، حتى صارت هذه الشَّبكة الوسيلة الأهم في الحياة الاجتماعية للأفراد كأداة لتعزيز التَّواصل وتبادل المعلومات والأفكار، وأصبح الفضاء السِّيبراني يؤثر في جوانب الحياة الاقتصادية والتعليمية والأُسرية، وفي كيفية قضاء الأفراد أوقات فراغهم وبات ملاذاً لصراعاتهم وهمومهم وتفكيرهم، وحتى سلوكياتهم فظهرت العديد من الكتابات والمؤَلفات والدِّراسات التي تُعنى بهذا الفضاء كالحب السِّيبراني والتنمر السِّيبراني، وظهر مؤخراً علم النفس السِّيبراني.

إن المجتمعات التي لا تملك القدرة على مواكبة التّقدم التِّقني والتِّكنولوجي هي مجتمعات غير قادرة على تحقيق التَّميز في العصر الحالي، وستعجز عن مواكبة التَّطورات اللاحقة التي ستشهدها الأُمَم والمجتمعات المتقدمة كما أشارت دراجي (2017).

ومن أهم إفرازات الثورة التكنولوجية الفضاء السِّيبراني الذي ظهر مع ظهور تقنيات الويب، حيث ساهم هذا الفضاء في تكوين العلاقات الاجتماعية في حدود المجتمع الافتراضي الذي تغلب على الحدود والحواجز والاختلافات الثقافية والعرقية والدينية بين الجماعات، واستطاع الأفراد في هذا المجتمع الافتراضي الاندماج والتفاعل مع بعضهم، حيث اعتمد مستوى هذا الاندماج على معدل استخدام شبكات ومواقع التّواصل الاجتماعي، ونجحت البيئة الافتراضية في جذب اهتمام مستخدميها وخصوصاً فئة الشّباب، وتمكنت من شغل أوقاتهم والتّأثير في منظومة حياتهم الثّقافية، والاجتماعية، والقيمية والعلمية (حدّادي، 2018). وعلى المستوى التَّعليمي أثبت الفضاء السِّيبراني أهميته كوسيلة تعليمية يُمكن للطلاب اللجوء إليها لتعزيز مستوى العملية التّعليمية، وتحفيزهم على أداء واجباتهم ووظائفهم، فالشبكة الإلكترونية نجحت في تقديم المواد التّعليمية بطريقة مشوقة وجذابة، كما أنها أثبتت فاعليتها في استخدام الصّور، والرّسومات التّوضيحية التي تُسهم في تقريب وتسهيل استيعاب الفكرة بالنسبة للطالب (سعادة والسرطاوي، 2015).

ويُعد الأداء الأكاديمي من أهم المتغيرات التي يهتم المختصون في علم النفس والتربية والباحثون في اقتصاديات التعليم العالي بدراستها والبحث في العوامل المؤثرة فيها، فقد بيَّن قمر والصّديق، وحامد، وداؤود (2017) أنَّ العقود الثلاثة الأخيرة شهدت اهتماماً متزايداً بتقويم الأداء الأكاديمي في الجامعات لضمان جودة التعليم، حيث شمل هذا الاهتمام مختلف جوانب ومجالات العملية التَّعليمية من طلاب وأعضاء هيئة تدريسية، ومناهج، وأنشطة، ورؤساء إداريين وغيرهم. وأضاف الجابري (2016) أنَّ الأداء الأكاديمي يُعد مؤشراً لمستوى الطاقة الإنتاجية للفرد في سوق العمل ومؤشراً للحصيلة المعرفية التي يملكها الفرد، وبالتالي إمكانية توقع مستوى التّأثير الذي يُمكن أن يُحققه الفرد في سوق العمل، فهذا الأداء يعكس مستوى النشاط العقلي والمعرفي للطالب.

وتعد المرحلة الجامعية من أكثر الفترات العمرية حرجاً نظراً لاتصالها بمرحلة المراهقة المتأخرة وتأتي مقدمة لسن الرّشد، وهذه الفترة تتطلب امتلاك الطالب لمستوى عالٍ من الثِّقة بالنفس والقدرة على التّواصل مع الآخرين لبناء العلاقات الاجتماعية النّاجحة، بينما يُقلل فشل الفرد في التّواصل مع الآخرين من ثقة الفرد بنفسه ويؤدي به إلى تفضيل العزلة الاجتماعية، وهذا قد يرتبط بالضرورة بإساءة الطالب الجامعي لاستخدام الفضاء السِّيبراني وقضاء الوقت الطّويل عليه دون وجود حاجة ماسة تُبرّر ذلك، حيث إنَّ إطالة الوقت على الإنترنت قد تؤدي إلى تقليل قدرة الفرد على التَّواصل مع الآخرين بسبب انشغاله بالتكنولوجيا لفترات وساعات طويلة، فالعلاقات الاجتماعية تتأثر بدرجة كبيرة بمستوى قدرة الفرد على التَّواصل والتَّفاعل مع الآخرين (أبو أسعد والختاتنة،2011).

وفي هذا المجال بين حاج (2018) أنه على الرغم من الإيجابيات العديدة التي توفرها شبكة الإنترنت للأفراد؛ إلا أنَّ استخدامها بصورة خاطئة قد يحولها من نعمة إلى نقمة، فإدمان هذه الشَّبكة والإفراط في استخدامها عن الحد الطبيعي أو استخدامها لأغراض خاطئة يُعرِّض مستخدميها للعديد من النتائج والآثار السَّلبية على كافة المستويات الشَّخصية والعائلية والأُسرية والتعليمية والاجتماعية، وقد أشارت أبريعم (2015) إلى أنَّ الأفراد الذين يسيئون استخدام شبكة الإنترنت ويُبالغون في المدة التي يقضونها على هذه الشَّبكة معرّضون للإصابة بالقلق والانعزال وضعف مهارات التواصل لديهم، وتراجع مستوى علاقاتهم الاجتماعية وتحصيلهم الدِّراسي، فهذه الشبكة غيَّرت من شكل السلوك التّفاعلي والاجتماعي وساهمت في ظهور أنماط جديدة من العلاقات الاجتماعية التي لا تتطلب الحضور الجسدي للأفراد ولا تتحدد بعوامل الزّمان والمكان، بل يكون التّفاعل الاجتماعي من خلال ملفات افتراضية تُمثِّل بطاقات تعريفية للمستخدم وبناءً عليها يتم التفاعل بينه وبين غيره من الأفراد.

وكما أن للفضاء السِّيبراني دور وتأثير في العلاقات الاجتماعية فإن الأداء الأكاديمي كذلك له دور وأثر في العلاقات العاطفية أو ما يسمى بالحب السِّيبراني، فقد أتاح التّواصل الفوري والمتوفر عبر وسائل الاتصال المختلفة من:" وتساب"، و"ماسنجر"، و"فيسبوك"، و"تويتر"، و"سناب شات" وغيرها من منصات التّواصل الفرصة لظهور العلاقات العاطفية وتعمقها، فمن ناحية نفسية واجتماعية، فإن الإنسان يفصح عن مشاعره، ويتغلب على مشاعر الخوف والخجل والقلق عندما يكون التّواصل عن بُعد أكثر مما لو كان وجهاً لوجه، وإذا كانت العلاقات الواقعية تتأرجح بين النجاح والفشل والصدق والكذب والخداع والنفاق والاحتيال والتلاعب بمشاعر الطّرف الآخر والابتزاز العاطفي، ويظهر هذا التّباين بصورة أكبر في العلاقات عبر الواقع الافتراضي والذي يتستر فيه البعض خلف أقنعه زائفه وأمراض نفسية كامنه ويجدون العالم الافتراضي ساحة لتحرر تلك المشاعر الكامنة (عبيدات، 2019). من خلال ما سبق يُمكن ملاحظة التأثير الكبير الذي يُمكن أن يُحدثه مستوى استخدام طلبة الجامعات للفضاء السِّيبراني على أدائهم الأكاديمي، وعلاقاتهم الاجتماعية والعاطفية، إذ بات الفضاء السِّيبراني اليوم البوابة إلى التّعليم الجامعي في الأُردن من خلال منصات تعليمية أطلقتها الجامعات الأردنية بإشراف من وزارة التَّعليم العالي والبحث العلمي، إلا أنَّ

الدِّراسات العربية التي بحثت في الأداء الأكاديمي محدودة في نطاقها خاصة بالنِّسبة لطلبة الجامعات (الجابري، 2016).

وانطلاقاً من هذا الأساس والحاجة إلى إثراء هذا المجال والتَّغلب على الفجوة الموجودة في الأدب النظري السابق تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة الفضاء السِّيبراني وعلاقته بالأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعاطفية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.

مشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

يلاحظ انتشار "الفضاء السِّيبراني" مؤخراً على نطاق واسع، شاملاً مختلف مجالات الحياة لا سيما في ظل جائحة كورونا التي فرضت علينا التَّواصل عن بُعد، ففي ظل الدعوات للحد من التَّواصل المباشر بين الأفراد خوفاً من انتشار الوباء حيث اتجه الأفراد إلى مواقع التواصل الاجتماعي التي باتت مسرحاً لتقديم التَّهاني والتَّبريكات وتقديم واجب العزاء، وانتقل الطَّلبة للمنصات التعليمية المختلفة بغية الحصول على التعليم في جميع مستوياته لا سيما طلبة الجامعات، وقد وفر كل ذلك للأفراد وقتاً أكبر في استخدام الفضاء السِّيبراني، وتنوعت استخداماتنا له بين السلبية والإيجابية.

وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الاتية: -

1) ما درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على الأداء الأكاديمي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟
2) ما درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات الاجتماعية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟
3) السؤال الثالث: ما درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات العاطفية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟
4) هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين تأثير الفضاء السِّيبراني على كل من الأداء الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية، والعلاقات العاطفية لدى طلبة جامعة الطَّفيلة التِّقنية؟
5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 05.0) في درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على الأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعلاقات العاطفية تعزى لمتغيرات الدراسة الديمغرافية (الجنس، والكلية، وعدد ساعات استخدام الفضاء السِّيبراني)؟

أهداف الدِّراسة:

هدفت الدِّراسة إلى:

1. التعرف على درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على كل من الأداء الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية، والعلاقات العاطفية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.
2. التعرف على العلاقة بين الأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعلاقات العاطفية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.

3. التعرف على الفروق الإحصائية في درجة تأثير الفضاء السّيبراني على الأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعلاقات العاطفية التي تعزى لمتغير الجنس،والكلية، وساعات استخدام الفضاء السِّيبراني.

أهمية الدِّراسة:

1. تكتسب الدارسة أهميتها من حداثة موضوع الفضاء السِّيبراني ودوره في إنجاز الكثير من الآهداف في العديد من المجالات ومنها الأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعاطفية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.
2. تعد هذه الدِّراسة من الدَّراسات التي تواكب التَّطورات السَّريعة في استخدامات الفضاء السِّيبراني الذي أصبح ركيزة في التَّعليم والتَّواصل الاجتماعي والعاطفي.
3. تسعى الدراسة من خلال النتائج إلى تقديم العديد من التوصيات التي تحسن مستوى الفضاء السِّيبراني في التعليم الجامعي.
4. تمثل هذه الدراسة نقطة البداية لإجراء العديد من الدراسات والبحوث المحلية في موضوع الفضاء السِّيبراني.
5. تعد هذه الدراسة العربية الأولى على حد علم الباحثين التي تناولت الفضاء السِّيبراني، فمن المأمول أن تصبح هذه الدراسة مرجعاً غنياً للإثراء المعرفي في مجال الفضاء السِّيبراني

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** يقتصر على دراسة دور الفضاء السِّيبراني وعلاقته بالأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعاطفية لدى طلبة جامعة الطَّفيلة الِّتقنية.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت حدود الدِّراسة الحالية على طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية.
- **الحدود المكانية:** اشتملت على طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية في الأردن.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الجانب الميداني من الدراسة خلال الفصل الدِّراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020.

مصطلحات الدراسة:

- **الفضاء السّيبراني (cybernetic space)** يعرف إجرائياً أنه الوسط الذي تتواجد فيه كافة شبكات الإنترنت ويحدث من خلاله التفاعل الإلكتروني، وتعرفه الدراسة أنه الوسط الإلكتروني الذي يتم من خلاله التواصل لغايات الأداء الأكاديمي وبناء العلاقات العاطفية والاجتماعية.
- **الأداء الأكاديمي (academic performance)** يعرف إجرائياً أنه قدرة الطالب على التعلم وتقاس بالدَّرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب من خلال الإجابة عن الأداة المستخدمة في هذه الدِّراسة.

- **العلاقات الاجتماعية (social relations)** تعرف إجرائياً أنها تفاعل الطالب مع محيطه في الواقع الافتراضي بديلاً عن الواقع الحقيقي كالأهل والأصدقاء والأقارب والزُّملاء وتقاس بالدَّرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب على الأداة المستخدمة في هذه الدِّراسة.
- **العلاقات العاطفية (emotional relationships)** تعرف إجرائياً أنها علاقات الحب التي تنشأ بين طرفين عبر الفضاء السِّيبراني، وتقاس بالدّرجة الكلية التي يحصل عليها الطّالب على مقياس العلاقات العاطفية المستخدم في هذه الدِّراسة.

الخلفية النظرية للدراسة:

الفضاءالسِّيبراني (Cybernetic Space) :

يعد وليم جيبسون (william Gibson) أول من استخدم هذا المصطلح عام 1982م وهو كاتب وروائي أمريكي استخدم مصطلح الفضاء السِّيبراني في إحدى رواياته الخيالية، وكان جيبسون قد وصف في روايته الخيالية العالم الرَّقمي وعصر المعلومات حتى قبل اكتشاف الإنترنت، وبعد ذلك أصبح مصطلحاً متداولاً بشكل كبير بعد ظهور الإنترنت لا سيما بين المهتمين في العالم الرَّقمي في العالم (www.wikipedia.com،2020).أما كلمة سايبر(cyper) لغويا فهي كلمة معربة من اللاتينية وتعني علم التحكم الأُوتوماتيكي ومن ثم ارتبطت بكلمة الفضاء لتصبح بمعنى الفضاء الإلكتروني (بري،2019). ومنذ ظهور هذا المصطلح وحتى وقتنا الحاضر على الرغم من أَنَّهُ في بعض الأحيان يرادف مفهوم الإنترنت إلا أَنَّهُ ظهرت له عدت تعريفات من منظمات عالمية مهمة، مثل تعريف الوكالة الفرنسية لأمن الإعلام (ANSS) التي عرفته على أَنَّهُ "فضاء التَّواصل المُشَكَّل من خلال الرَّبط البيئي العالمي لمعدات المعالجة الآلية للمعطيات الرقمية" (قرة،2020).

ويُعرف الاتحاد الدولي للاتصال الفضاء السِّيبراني أَنَّهُ المجال المادي وغير المادي الذي يتكون وينتج من عناصر هي أجهزة الكمبيوتر، والشبكات، والبرمجيات، وحوسبة المعلومات والمحتوى، ومعطيات النقل والتحكم، وكل المستخدمين لهذه العناصر (زروقة،2019).ويعرف مؤتمر القمة الروسي الأمريكي للأمن السِّيبراني، الفضاء السِّيبراني أَنَّهُ "وسيلة إلكترونية يتم من خلالها إنشاء المعلومات ونقلها وتلقيها وتخزينها ومعالجتها وحذفها، ويشير كلا التَّعريفين إلى أَنَّ الفضاء السِّيبراني يجمع بين الإنترنت وتكنولوجيا الاتصالات السِّلكية واللاسلكية التي تسمح بتسجيل المعلومات وتخزينها واسترجاعها ونقلها، أَي أَنَّهُ مجال عالمي ضمن بيئة المعلومات يتكون من شبكة مترابطة من البنى التَّحتية لتكنولوجيا المعلومات، بما في ذلك شبكة الإنترنت وشبكات الاتصالات السِّلكية واللاسلكية وأنظمة الحاسوب والمعالجات ووحدات التحكم المدمجة (Choucri, 2013). وهذا التَّعريف يتوافق مع تعريف كريبندورف (Krippendorff, 2010) وهو أَنَّ الفضاء السِّيبراني هو قدرة الإنسان الجماعية على تسخير الإمكانات التي يتم فيها تصميم القطع الفنية التِّكنولوجية واستخدامها ووضع تصور لها.

بينما ترى كوهين (Cohen, 2007) أنَّ الفضاء السِّيبراني مجال لا حدود له يتم من خلاله الرَّبط بين الملايين من أجهزة الكمبيوتر من خلال شبكة عالمية مثل الإنترنت التي بنيت كبناء متعدد الطَّبقات، حيث تتكون من العناصر المادية ومن إطار منطقي للترابط يسمح بمعالجة واستغلال وزيادة المعلومات والتَّفاعل بين النَّاس والمعلومات. ومما سبق يمكن التوصل لمفهوم الفضاء السِّيبراني على أَنَّهُ عالمٌ رقمي اخترعه الإنسان يحتوي على عناصر مادية، وعناصر غير مادية من أجهزة وبرمجيات، ويتمثل أيضاً في المستخدمين لتلك الأجهزة والبرمجيات من أشخاص مستخدمين أو مصنعين أو حتى مشغلين لتلك الأجهزة والبرمجيات.

مكونات وخصائص الفضاء السِّيبراني

يرى رينجر (Ranger, 2014) في كتاب الفضاء السِّيبراني كالفضاء أَنَّ المكونات الرئيسية للفضاء السِّيبراني تتضمن المكون المادي الذي يشمل الأشياء المادية أو المحسوسة المكونة لهذا الجزء من بنية تحتية، مثل: الأسلاك والكابلات التي تصل الأجهزة معاً ويشمل أيضاً جميع الأجهزة الرقمية بمختلف أحجامها وأشكالها، والمكون اللوجستي ويشمل هذا المكون الشَّبكة التِّقنية والبرمجيات التي يكون لها مختصون في مجال البرمجة قادرون على تحليل ما تحتويه الشبكة التِّقنية وطرق التعامل مع البرامج والخوارزميات، والمكون الاجتماعي ويطلق على هذا المكون أيضاً المكون الإعلامي ويتمثل في الأشخاص الذين يستخدمون تلك البرمجيات والحسابات الإلكترونية والبريد الإلكتروني عبر الفضاء.

يُعد التَّفاعل من أهم خصائص الفضاء السِّيبراني وهو السَّبب الذي وجد من أجله الفضاء السِّيبراني حيث يتم التَّفاعل بين الأشخاص عبر الفضاء داخل بيئات رقمية افتراضية تجمع عدداً غير محدود ولا نهائي من البيانات والمعلومات داخل نطاق واحد، ويعني ذلك الانفتاح اللامحدود للمسافات بين العوالم الافتراضية من خلال بناء لغة افتراضية تعمل على تجميع كل الشبكات في فضاء واحد وهذا ما يميز الفضاء الافتراضي عن الواقعي أو المادي (آيكن، 2017).

إيجابيات وسلبيات الفضاء السِّيبراني

أصبح الفضاء السِّيبراني جزءاً لا يتجزأ من حياة الشُّعوب اليومية، وفرض نفسه على المجتمعات بشكل كبير وبقوة بالغة، وأصبح هذا الفضاء التكنولوجي يحاكي واقعنا المادي ويشغل الكثير من أوقاتنا، ويحتل مساحات واسعة من اهتماماتنا، وتولد عن ذلك كله العديد من الإيجابيات التي لا ينكرها أحد كما أفرز لنا الكثير من السّلبيات التي لا نستطيع إغفالها على جميع الأصعدة النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتَّعليمية، فقد أتاح هذا الفضاء الواسع التخزين اللامحدود للمعلومات، والبيانات من قبل الأشخاص أو الهيئات وهذا ما أدى إلى توفير الوقت بالرجوع لتلك البيانات وسهولة التعامل معها، وسرعة وسهولة التواصل المرئي والصوتي والمكتوب بين الأشخاص فاختصر علينا المسافات والأوقات وحول العالم لقرية صغيرة وأتاح الفرصة لجميع الرّاغبين في التَّعلم عن بُعد وعبر

منصاته إذ لا يتأثر التَّعلم عبر الفضاء بالظُّروف الاجتماعية كالأعمار والأوراق الثبوتية فالفرصة متاحة للجميع لتعلم ما يريد وقتما يريد وبتكلفة أقل بكثير من التعلم وجهاً لوجه (السودة،2015).

ويعد الفضاء السِّيبراني مساحة حرة متاحة للجميع باختلاف أعمارهم، ونوعهم الاجتماعي، وجنسيتهم، وألوانهم، ودياناتهم، وأعراقهم، وطبقاتهم الاجتماعية، فالكل له حرية التعبير والتفكير على مواقعه الخاصة عبر الشَّبكة العنكبوتية، كما أَنَّهُ وسيلة متاحه للحصول على الأخبار فأصبح الأشخاص قادرين على الحصول على أخبار العالم بأسره سواء أخبار رياضية، أو سياسية، أو طبية، أو دينية، من مصادر مختلفة غير مفروضة عليهم كما هو الحال في الإعلام المحلي أو الرَّسمي (Cohen,2007).

وبكل ما يحمله الفضاء السِّيبراني من إيجابيات إلا أَنَّه يقبع خلفه واقع افتراضي مخيف وقد يسكن ذلك الواقع المجرمون، وتجار المخدرات، ومنظمات الإرهاب، واللصوص، والمتنمرون، فالأمان لم يعد يكمن في أن تلتزم بيتك وتغلق عليك الأبواب، فالأضرار السَّلبية للفضاء الإلكتروني تلاحقك داخل بيتك وتمتلك مفاتيح جميع الأبواب، والأطفال، والمراهقون، والشّباب هم الفئات الأكثر عرضة لتلك السَّلبيات، وتتمثل تلك السَّلبيات في المعلومات المغلوطة وليست كل المعلومات المعروضة على الشَّبكة العنكبوتية عبر الفضاء السِّيبراني صحيحة فهناك العديد من المعلومات الخاطئة سواء كانت طبية أو إخبارية، بالإضافة إلى الإصابة بما يسمى بـ (السّايبركوندريا) وهو وسواس يصيب الأشخاص الذين لديهم بحث مرضي عن أمور تتعلق بالصِّحة والأمراض فعند القراءة عن أي مرض معين يتخيل أَنَّهُ يعاني من تلك الأعراض أو أَنَّهُ مصاب بذلك المرض (آيكن،2017).

ومن مشكلات الفضاء السِّيبراني انعدام الخصوصية من خلال مشاركة بعض الأشخاص لا سيما الشّباب والأطفال لأحداثهم اليومية بالتَّفصيل عبر منصات التَّواصل المختلفة مما جعل حياتهم كتاباً مفتوحاً للآخرين، وكذلك استخدام الإنترنت وتطبيقاته لترويج الإشاعات الهدامة التي تؤثر على استقرار الأفراد ومجتمعاتهم وسرعة انتشار تلك الإشاعات وتدمير الأخلاق، فقد يصبح الفضاء السِّيبراني أداة للإباحية الجنسية بما يعرضه من صور مخلة للآداب وبما يتيحه من مواقع (عبيدات،2019). ومن مخاطر وسلبيات الفضاء السِّيبراني الإدمان على الإنترنت وما يرافق ذلك من سلبيات تتمثل في إضاعة الوقت وهدر ساعات طويلة في البحث لهدف أو دون هدف فلا شعورياً يصبح الشخص المدمن على الإنترنت مندمج بالعالم الافتراضي دون إحساس بالعالم الواقعي (تعامرة، 2020).

الأداء الأكاديمي (Academic Performance):

يعد التحصيل الأكاديمي من المصطلحات التي تستخدم كثيراً في حقول التربية عامة وعلم النَّفس التربوي بشكل خاص وذلك لما له من أهمية في تقييم مستوى الطّالب فالتحصيل هو المحك الأساسي الذي نحدد من خلاله مستوى الطّالب الأكاديمي ومدى امتلاكه لأهداف التعلم كماً ونوعاً (الجلالي،2011).

التَّحصيل لغويا: - حصل الشيء بمعنى ثبَّتَ الشيء وبقي الحصول عليه (إسماعيلي، 2010).

والتَّحصيل اصطلاحاً: هو العلامة التي يحصل عليها الطالب في امتحان أي مادة دراسية سبق أن تعلمها الطالب (الجلالي،2011).

كما يعرف التحصيل اصطلاحاً على أنَّهُ مجموع ما يستطيع أَن يتعلمه الطُّلاب في مدارسهم من خبرات تعليمية، أو انفعالية، أو اجتماعية (الخالدي،2003).

والاختبارات التَّحصيلية: هي ما تعرف بالامتحانات المدرسية، والجامعية، وهي امتحانات يقوم بإعدادها مدرس المادة الدَّراسية ليتمكن من تقدير مستوى الطلبة التَّحصيلي بناء على نتائجها وهي عدة أنواع مثل: الاختبارات الأَدائية التي تستخدم لقياس مخرجات التَّعلم وتركز على الجانب الحركي والعملي، والاختبارات الشفوية وتكون فيها الأسئلة غير مكتوبة تحتاج لإجابات شفهية وتهدف لتحديد مستوى قدرة الطالب على التواصل وسرعة البديهة، والاختبارات الموضوعية هي اختبارات تحتاج إلى أجوبة محددة ولا تحتاج للتَّفسير والتَّعليل مثل الاختيار من متعدد، والمزاوجة، والصَّواب والخطأ وإكمال الفراغات (الشايب،2017).

العلاقات الاجتماعية (Social Relationship):

كرَّمَ الله الإنسان وميزه عن غيره من المخلوقات بالعقل والنطق إذاً فالإنسان خلق بطبيعته كائن اجتماعي وفي القرآن الكريم بين الله عز وجل علاقة البشر ببعضهم لقوله تعالى" يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكرٍ وأُنثى وجعلناكم شعوباً وقبائلَ لتعارفوا إنَّ أكرمكم عند الله اتقاكم إنَّ الله عليمٌ خبير" (سورة الحجرات آية 13).

وسعى الإنسان لتكوين علاقات وروابط اجتماعية تطورت بتطور الحياة حين بدأ الأفراد بالتواصل قديماً من خلال اللغة والإشارة والرسم وصولاً إلى التواصل بالكتابة، وتطورت هذه الوسائل وأبدعَ الإنسان في تطويرها عبر الوسائل المختلفة مثل اختراع الهاتف، والتلفاز، والفاكس، والهاتف اللاسلكي ومن ثم الهاتف النقال إلى أن وصل في اختراعاته إلى أعظم وأكبر تقنية اتصال وتواصل تمثلت باختراع الحاسوب وشبكة الإنترنت التي تمثلت اليوم بالفضاء السِّيبراني (الصبان والحربي، 2018).وتعرف العلاقات الاجتماعية بروابط متبادلة بين الأفراد في المجتمعات ناتجه عن تفاعلهم مع بعضهم بعضاً في عدة مستويات تبدأ من الأُسرة والأصدقاء والجيران ورفاق اللعب لتنتقل إلى رفاق المدرسة والجامعة والنادي وتنتهي بالمستوى المرجعي ويتضمن الانتماء للجماعات حسب توجه الفرد الفكري والديني والسياسي والفني (نومار،2012). وباكتشاف الإنترنت باتَ العالمُ قريةً صغيرةً، وأصبح التواصل كبيراً وتطورت أشكال الاتصال الاجتماعي عبر الفضاء السِّيبراني؛ حيث فتح أبواباً واسعةً للتواصل بين الأشخاص، وبتقنياتٍ مختلفة جعلت التواصل متاحاً كتابياً وصوتياً ومرئياً، وظهر ما عرف بمواقع التواصل الاجتماعية والشَّبكات الاجتماعية، وهي مواقع رقمية افتراضية تتيح للأشخاص تقديم أنفسهم والتعارف عليها وإنشاء العلاقات وإرسال الرَّسائل وعمل المدونات (جبور، 2016).

وذكر المقدادي (2013) في كتابه ثورة الشَّبكات الاجتماعية مكونات الشَّبكات الاجتماعية والمتمثلة في مواقع التَّواصل الرَّقمي وهي المواقع التي تعطي الفرصة للشخص لإنشاء صفحات خاصة يتواصل من خلالها مع الأقارب

والأصدقاء، مثل: الفيسبوك وتويتر وسناب شات ووتساب، والمدونات الإلكترونية؛ وهي مواقع تتيح الفرصة للأشخاص لكتابة مفكراتهم الشَّخصية، والمنتديات الإلكترونية وهي مواقع متخصصة بحيث إنَّ كل منتدى له موضوع خاص كمنتديات الموسيقى والطَّبخ والرِّياضة، والمنتديات الدِّينية والحزبية والسِّياسية، وهذه المنتديات واسعةِ الانتشار، وسهلة الاستخدام ولا تحتاج لتقنيات ومهارات كبيرة وتجمع أعداداً كبيرة من المتفاعلين والمشاركين.

وللشَّبكات الاجتماعية ميزات كثيرة جعلت منها مكاناً يرتاده الشباب والمراهقون، ومن أَهم تلك المميزات العالمية التي تسمح بتخطي الحدود المكانية والزَّمانية، والتَّفاعلية وهي ميزة تتيح للمستخدم التَّفاعل فهو مستقبل ومرسل في آنٍ واحد وليس سلبياً يؤثر، كما أنَّ الشَّبكات الاجتماعية متعددة الاستخدامات فهي شبكات للتَّعلم، وتكوين الصَّداقات، ونشر الأفكار، والتعبير عن الرأي وعرض الصُّور، ومشاركة الفيديوهات، والعديد من الاستخدامات فضلاً عن سهولة الاستخدام، والتَّكلفة الاقتصادية القليلة لها (سهيل وإبراهيم، 2017).

وينضم الطّالب الجامعي للمجتمعات الافتراضية وذلك لتحقيق احتياجاته المعرفية والوجدانية والشَّخصية والاجتماعية للهروب من الواقع وملء الفراغ (منصور، 2014).كما ذكر وداعة الله (2020) في كتابه مواقع التَّواصل الاجتماعي وقضايا الشباب الجامعي العديد من الحاجات التي يسعى الشّاب الجامعي لإشباعها كالحاجات النَّفسية التي تتمثل في حاجته لتأكيد الذّات والاستقلالية، وتقبل الآخرين والاحترام المتبادل وهذا ما توفره مواقع التَّواصل الاجتماعي من خلال الانضمام للمنتديات والتعبير عن رأيه، ويسعى الطّالب الجامعي إلى تحقيق حاجاته الترويحية عبر الفضاء السِّيبراني الذي يمكنه من ممارسة الألعاب الفردية والجماعية، والاستماع للموسيقى ومشاهدة الأفلام وقضاء وقت فراغه، كما أنَّ الفضاء السِّيبراني يحقق للطالب الجامعي حاجاته الرَّوحية ويقوي صلته بالله والتَّمسك بالأخلاق من خلال الحصول على جميع أَسئلته واستفساراته الدينية.

العلاقات العاطفية (Emotional Relations):

العاطفة في اللُّغة تعني الحنو وترتبط بالحب أو الكره والميل (الحجازي، 2011) والعاطفة في علم النَّفس هي مجموعة انفعالات منتظمة متركزة حول موضوع ما وهي اتجاه مكتسب يوجه سلوكنا نحو ما نحب (عويضة، 1996) ويعرفها (مراد، 2020) في كتابه مبادئ علم النَّفس العام على أنها تتوجه اتجاه نفسي يميل به الفرد لما يهوى وهي الحب الذي يجذبنا للآخرين ومصدرها الأول الميل الجنسي. ويعد عالم النَّفس الأمريكي روبرت ستيرنبرغ أشهر من تحدث عن العاطفة والحب في علم النَّفس وقدم نظرية الحب أو ما يعرف بمثلث الحب الذي يتكون من الألفة والتي تعني الإعجاب، والارتباط والفهم، والعاطفة التي تعني الحب والرّومانسية، والرَّغبة الجنسية، والالتزام وفيه تتحول العلاقة إلى علاقة أبدية ويتشارك الإنجازات والأحلام والأعمال المشتركة والقرارات مع من يحب (حسني، 2017). وتتمثل أسباب إقامة علاقات عاطفية بين فئة الشَّباب في الأسباب الأُسرية فكثير من الشَّباب يشعر بالإهمال وقلة الاهتمام من الوالدين فيبحث عن الحب خارج إطار الأُسرة، وللأصدقاء تأثير على بعضهم بعضاً فيسعى الشَّباب لإقامة علاقات عاطفية لتقليد أصدقائهم، كما أنَّ غلاء المهور والبطالة التي تنتظر الشَّاب الجامعي بعد التخرج

تجعله يتجه إلى العلاقات الإلكترونية ليلبي احتياجاته العاطفية دون تكلفةٍ مادية، كما أنَّ للانفتاح الإعلامي أثرٌ على تفكير وسلوك الشَّاب كما أن الفضاء الإلكتروني سهل إقامة العلاقات العاطفية الافتراضية (بن قسوم، 2018).

وأصبح الفضاء السِّيبراني جزءاً من حياة الطَّالب الجامعي يقدم له خدمات اجتماعية وأكاديمية إلا أنَّهُ يستخدمه لأغراض أخرى فالطلبة يقضون وقتاً أكثر للبحث عن العلاقات العاطفية والرومانسية عبر الفضاء السِّيبراني (Peterson, Aye and Wheeler, 2014). وفي دراسة أجرتها (فضة، 2014) أكدت أنَّ التطور التكنولوجي ساهم في زيادة العلاقات العاطفية لدى طلبة الجامعات لا سيما تكنولوجيا الهواتف النقالة وهذه العلاقات أَثَرَت سلباً على الطالبات الإناث دراسياً وسببت لهن الشعور بالاكتئاب والقلق. وأشارت (آيكن، 2017) إلى أنَّ فرصة تعدد العلاقات العاطفية السِّيبرانية والتي تبنى في أغلبها على الكذب والخداع، وإخفاء الهوية الحقيقة وإسقاطات اللاوعي والهوس الجنسي جعل منها علاقات فاشلة تبدأ بمرحلة الانجذاب ثم بناء علاقات رومانسية، ثم مرحلة اكتشاف الحقائق والتدهور والانتهاء بمجرد إلغاء الصداقة أو الحظر الإلكتروني. فالعلاقات العاطفية والجنسية السِّيبرانية ما هي إلا تحرر من قبضة الأنا الأعلى، وكأن هذا الفضاء يتماشى مع الحلم الفرويدي والولوج باللاوعي فقد خلق هذا الفضاء السِّيبراني مواقع بوح وغرف دردشة لها أصول تاريخية فالخلوة الجنسية في أصلها شهوة الذّات نحو الطاقة الغريزية التي ترفض الانصياع للرقابة الاجتماعية وهو ما جعله الفضاء السِّيبراني ممكناً ليصبح مكاناً ومتنفساً لتصريف السلوك الجنسي والعاطفي (بنجدي، 2020).

يرى الباحثان أنَّ انتشار الفضاء السِّيبراني وتوفر التِّكنولوجيا وسهولة الوصول لها والتي لم تعد في كل بيت فحسب بل أصبحت بحيازة كل شخص أينما ذهب لا سيما الهواتف الحديثة جعل من موضوع العلاقات العاطفية والجنسية موضوع بحث ودراسة صريحة فقديماً كانت تطرح هذه المواضيع حسب البيئة والمكان والمجتمع الذي يعيش فيه الأفراد لكن يبدو أن الفضاء السِّيبراني جعل القيود الاجتماعية تتلاشى في ظل استخدام الأسماء المستعارة وأنّ ما يسمى بالحب السِّيبراني ربما يفتقد للصدق ويسبب الكثير من المشكلات النَّفسية والمجتمعية الخطيرة.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرضاً لبعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية وسوف يتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

أجرى كل من صداف وصداف (Sadaf and Sadaf 2020) دراسة بعنوان علاقة ألعاب الإنترنت بالذكاء العاطفي والضيق النفسي والأكاديمي بين طلاب جامعة التأسيس في الباكستان، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونه من (315) طالباً وطالبةً، وتم التعرف على الأداء من خلال المعدلات التراكمية للطلبة، وتم توزيع الاستبانة للتعرف على علاقة الإنترنت بالذكاء العاطفي وخلصت النتائج إلى أنَّ ممارسة ألعاب الإنترنت مرتبطة ارتباطاً سلبياً بالذكاء العاطفي والأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة كل من خليفة، ودرويش (2019) إلى التَّعرف على استخدام طلاب جامعة اليرموك للإنترنت ودوافعه وعلاقة هذا الاستخدام بتقييم العلاقات العاطفية عبر الإنترنت، للتَّعرف على تأثير المتغيرات الديموغرافية

للطلاب على استخدام الإنترنت، وتقييم العلاقات العاطفية عبر الإنترنت ومدى علاقات الطلاب عبر الإنترنت، واستخدم الباحثان أداة الاستبانة على عينة مكونه من (400) طالب وطالبةً من جامعة اليرموك، من الكليات العلمية والإنسانية، واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدِّراسة إلى عدة نتائج أهمها: رضا الطلاب الذين شكلوا علاقات عبر الإنترنت عن تلك العلاقات، وأنَّ نوع وطبيعة الدِّراسة والكلية تؤثر على استخدام الطلاب للمواقع التعليمية والرياضة، والمواد الإباحية، ومواقع الألعاب.

وأجرى كل من عزيزي، وسوروش، وخاتوني (Azizi,Soroush and Khatony,2019) دراسة للتعرف على العلاقة بين إدمان الشَّبكات الاجتماعية والأداء الأكاديمي لدى طلبة العلوم الطِّبية في الجامعات الإيرانية، حيث تكونت عينة الدراسة من (360) طالباً اختيروا بالطَّريقة التطوعية واستخدمت الدِّراسة مقياس الإدمان على المواقع الاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى إدمان الطَّلبة كان ضمن المتوسط، وأنَّ إدمان الطُّلاب أعلى من مستوى إدمان الطالبات، وأظهرت النتائج أيضاً أنَّ هناك علاقة سلبية بين إدمان الطلبة لمواقع التواصل الاجتماعي وأدائهم الأكاديمي.

وأجرى سلامي، وفقيري، ورداوي (2019) دراسة هدفت إلى معرفة التفاعل الاجتماعي في الفضاء السِّيبراني وانعكاسه على القيم والعلاقات الأُسرية، وتكونت عينة الدِّراسة من (50) أُسرة من الأُسر الموجودة في مدينة المسيلة في الجَّزائر وفق العالم الافتراضي الذي يحكمه الفضاء السِّيبراني واستخدم الباحثان المنهج المسحي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن الفضاء السِّيبراني أدَّى إلى خلق علاقات جديدة وقيم مستحدثة مصبوغة بصبغة العزلة، كما خلق مشاكل أُسرية جديدة في ظل نمط علاقات افتراضي ساد بين أفرادها.

وأجرى ساري (2018) دراسة هدفت إلى التَّعرف على تأثير الاتصال عبر الإنترنت في العلاقات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (417) فرداً من دولة قطر تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدِّراسة، وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ أفراد العينة من كلا الجنسين يستخدمون الإنترنت في حياتهم اليومية بنسب متفاوتة لكن تأثير الإنترنت في الإناث كان أكبر من الذكور، كما أنَّ الاتصال عبر الإنترنت ترك تأثيراً باتصال الفرد في أسرته بنسبة (44.4%) وبالأصدقاء بنسبة (43%) كما أن الاتصال عبر الإنترنت يساهم في تكوين علاقات عاطفية قوية جعلت ما نسبته (22%) منهم لا يمانع فكرة الزواج عبر الإنترنت.

وتناولت بن مقسوم (2018) في دراستها اتجاهات الطلبة نحو العلاقات العاطفية عبر شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على التحصيل الدراسي ومستوى الطموح، حيث تم استخدام الاستبانة التي طبقت على عينة الدراسة المكونة من (160) طالباً وطالبةً، واستخدم الباحثان المنهج السَّببي المقارن، وبينت النَّتائج عدم وجود فروق في التَّحصيل الدِّراسي تبعاً لاتجاهات الطَّلبة نحو العلاقات العاطفية عبر شبكات التَّواصل الاجتماعي، وعدم وجود فروق في اتجاهات الطَّلبة نحو العلاقات العاطفية عبر شبكات التَّواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة أجرتها الجار الله (2018) إلى التعرف على دوافع استخدام طالبات الجامعة وطالبات المدارس لشبكة التواصل وتويتر، وعلاقتها بتحصيلهن الدراسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (1200) طالبةً من جامعة الأميرة نوره وطالبات المدارس، وعمل الباحثان على بناء استبانة لقياس دوافع الطالبات، حيث أظهرت النتائج أنَّ أعلى دافع للاستخدام كان للتسلية، والترفيه لدى طالبات الجامعة بينما كان الدافع لدى طالبات المدارس هو البحث عن المعلومات، وإجراء البحوث، ووجدت علاقة ارتباطية عكسية بين التحصيل ومتابعة شبكة التواصل.

وجاءت دراسة كل من ليب وباركلي وكاربسكي (Lepp, Barkley,and Karpiski,2015) لتقييم العلاقة بين استخدام الهاتف الخلوي والأداء الأكاديمي، حيث أُجريت الدراسة على عينه من طلبة جامعة أوهايو في الولايات المتحدة الأمريكية تكونت من (536) طالباً وطالبةً، وتم استخدام المعدل التراكمي للدلالة على الأداء الأكاديمي من خلال مسح بيانات الطَّلبة وكانت نتيجة الدِّراسة ارتباط استخدام الهاتف الخلوي بانخفاض الأداء الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدِّراسات السّابقة في معظمها أثر جانب واحد من الفضاء السِّيبراني هو مواقع التواصل الاجتماعي كما في دراسة (Sadaf and Sadaf, 2020) ودراسة (ودرويش، 2019) ودراسة (السعود والفايز وأبو عبطة، 2015) ولم تتناول أثر الفضاء السيبراني ككل، وتناولت الدراسات السابقة الفضاء السِّيبراني مع بعض المتغيرات مثل الأداء الأكاديمي كما في دراسة (الجار الله، 2018) و(سلامي، وفقيري، ورداوي، 2019) بينما تناولت دراسات أخرى الفضاء السِّيبراني مع العلاقات الاجتماعية كما في دراسة (ساري، 2018) ولم يتم تناول عنوان الدِّراسة الحالي وهو الفضاء السِّيبراني وعلاقته بالأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعاطفية على حد علم الباحثين لذلك تتميز هذه الدِّراسة بربط المتغيرات الأربعة معاً في دراسة واحدة وتتفق مع الدِّراسات السابقة في عينة الدِّراسة وهم طلبة الجامعات.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كمنهج للدراسة والاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة, وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المنهج المستخدم والبيئة والعينة والمادة الدراسية، وتسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور الفضاء السِّيبراني وعلاقته بالأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعاطفية لدى طلبة جامعة الطَّفيلة الِّتقنية.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة العربية والآجنبية في تحديد مشكلة ومنهجية وأهداف الدراسة، والاطلاع على الآدوات والآساليب الإحصائية المستخدمة وانتقاء ما يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية تمهيداً لبناء أدواتها، ومن ثم تطبيقها وتحليل النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدِّراسة على المنهج الوصفي ، وذلك لملاءمته لمتغيرات الدِّراسة وطبيعة مشكلتها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدِّراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة الطَّفيلة التِّقنية المسجلين للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020 كما وردت بقوائم القبول والتسجيل في الجامعة، والجدول رقم (1) يوضح مجتمع الدراسة:

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والكلية

الكلية	عدد الذكور	نسبة الذكور	عدد الاناث	نسبة الاناث	المجموع	مجموع النسب
علمية	2670	48.09	881	%15.86	3551	%63.95
انسانية	920	%16.75	1081	%19.47	2001	%36.04
المجموع	3590	64.66%	1962	%35.33	5552	%100

أداة الدراسة:

اشتملت أداة الدراسة على استبانة تكونت من (45) فقرة توزعت على (3) محاور كالتالي: المحور الأول: للأداء الأكاديمي، والمحور الثاني: للعلاقات الاجتماعية، والمحور الثالث: للعلاقات العاطفية، وتم بناء هذه الأداة بعد الاطلاع على الأدب النظري السابق والذكاء العاطفي والاجتماعي.

صدق الاستبانة:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة على (14) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، وعلم النَّفس الرِّياضي والاجتماعي، والإرشاد والصحة النَّفسية والإدارة التربوية، وتم تعديل فقرات الأداة بناء على ملاحظات المحكمين، حيث تم حذف 4 عبارات وإعادة الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (41) عبارة ويندرج تحت محور الأداء الأكاديمي (16) فقرة، ويندرج تحت محور العلاقات الاجتماعية (12) فقرة، وتكون محور العلاقات العاطفية من (13) فقرة، وقد تم اعتماد مقياس ليكرت للأداة بحيث تم تدريجه على5 مستويات هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

صدق الاتساق الداخلي:

من أجل التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة قام الباحثان باستخدام معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، كمؤشر على الاتساق الداخلي للاستبانة، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من 32 طالباً وطالبةً من طلبة جامعة الطَّفيلة التِّقنية، واستخدم الباحثان البرنامج الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ووضحت النتائج في الجدول التالي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

م	البعد	معامل الارتباط
1	الأداء الأكاديمي	0.751**
2	العلاقات الاجتماعية	0.866**
3	العلاقات العاطفية	0.792**

يوضح الجدول السابق أن نتائج معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.000) ، وهذا أيضاً يشير إلى الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

ثبات الاستبانة:

وقد تم حساب الثَّبات بطريقة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا اعتماداً على نفس العينة الاستطلاعية التي استخدمت في حساب الثبات بالإعادة، حيث تم حساب معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية الثلاثة للاستبانة، والجدول (3) يبين نتائج الثبات:

جدول رقم (3)

معامل ثبات مجالات أداة القياس باستخدام طريقتي الثبات بالإعادة ومعادلة كرونباخ ألفا

م	البعد	الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا
1	الأداء الأكاديمي	**0.87**
2	العلاقات الاجتماعية	**0.87**
3	العلاقات العاطفية	**0.91**

من الجدول أنَّ معاملات الثَّبات تراوحت ما بين (0.87-0.91)، حيث كان أعلى معامل ثبات لبعد العلاقات العاطفية، أما بعدي الأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية فقد كان لهما نفس معامل الثبات (0.87)، وهي أيضاً مقبولة وتفي بأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) وأجريت المعالجات الإحصائية التالية ,وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- المتوسط الحسابي Mean
- الانحراف المعياري Standard Deviation
- اختبارت t- Test

- تحليل التباين أحادى الاتجاه One Way ANOVA
- النسبة المئوية Percentage

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء شرح النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الفضاء السّيبراني، والأداء الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية، والعلاقات العاطفية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على الأداء الأكاديمي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة طلبة جامعة الطَّفيلة التِّقنية على مجال تأثر الفضاء السِّيبراني على الأداء الأكاديمي، وذلك للدرجة الكلية ولكل فقرة من فقرات المجال، وفيما يلي عرض لهذه النّتائج:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير طلبة جامعة الطفيلة التقنية لتأثير الفضاء السِّيبراني على الأداء الأكاديمي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التأثير
15	يساعدني الفضاء السِّيبراني في الحصول على حلول للأسئلة الدراسية.	3.96	1.13	مرتفع
7	استخدامي للفضاء السيبراني يزيد معلوماتي.	3.78	1.07	مرتفع
3	أتغيب عن المحاضرات لانشغالي بالتواصل عبر الفضاء السيبراني.**	3.69	1.28	مرتفع
12	أتعرض للتنمر السيبراني مما يؤثر على تحصيلي.**	3.59	1.12	مرتفع
6	يمكنني الفضاء السيبراني من متابعة دروسي مع أصدقائي.	3.65	1.09	متوسط
4	يوفر لي الفضاء السيبراني فرص الاطلاع على الخبرات التعليمية المتنوعة.	3.63	1.09	متوسط
14	يساعدني الفضاء السيبراني على التعلم من خلال تقديم فيديوهات وتمارين متنوعة.	3.62	1.08	متوسط
8	استخدامي للفضاء السيبراني يثري حصيلتي اللغوية	3.59	1.12	متوسط
5	يساعدني الفضاء السيبراني في التواصل مع الأساتذة خارج أوقات الدوام.	3.53	1.15	متوسط
9	أحصل على معلومات خاطئة من الفضاء السيبراني.**	3.37	0.93	متوسط

10	استخدامي لمواقع التواصل يغرس في نفسي الطموح للاجتهاد.	3.25	1.17	متوسط
16	يسهل عليَ الفضاء السيبراني الحصول على المراجع والكتب.	3.09	1.23	متوسط
2	تدنى تحصيلي الأكاديمي بسبب إدماني للفضاء السيبراني.*	2.95	1.23	متوسط
13	أصرف جزءاً كبيراً من المبالغ المخصصة لمستلزمات الدراسة لشراء باقات الفضاء السيبراني.**	2.85	1.54	متوسط
11	أشعر بالقلق عند استخدام الفضاء السيبراني مما يؤثر على تحصيلي الأكاديمي.*	2.85	1.35	متوسط
1	أهمل دراستي بسبب انشغالي بتصفح الفضاء السيبراني.**	2.77	1.08	متوسط
	الأداء الأكاديمي	3.42	0.46	متوسط

يتضح من الجدول رقم (4) أن تأثير الفضاء السِّيبراني على الأداء الأكاديمي كان متوسطاً بشكل عام بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.46)، أما فيما يتعلق بفقرات مجال تأثير الفضاء السِّيبراني على الأداء الأكاديمي فقد كان التأثير مرتفعاً في (4) فقرات ومتوسطاً في (12) فقرة، حيث كان أعلى تأثير ممثلاً في الفقرة رقم (15) التي نصها" يساعدني الفضاء السِّيبراني في الحصول على حلول للأسئلة الدراسية" بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (1.13)، والفقرة رقم (7) التي نصها "استخدامي للفضاء السِّيبراني يزيد معلوماتي" بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري(1.07)، والفقرة رقم (3) التي نصها "أتغيب عن المحاضرات لانشغالي بالتواصل عبر الفضاء السِّيبراني" بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري(1.28)، وأما أقل مظاهر التأثير فقد كانت ممثلة بالفقرة رقم (1) التي نصها "أُهمل دراستي بسبب انشغالي بتصفح الفضاء السِّيبراني" بمتوسط حسابي (2.77) وانحراف معياري (1.08)، والفقرة رقم (11) التي نصها "أشعر بالقلق عند استخدام الفضاء السِّيبراني مما يؤثر على تحصيلي الأكاديمي" بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري(1.35)، والفقرة رقم (13) التي نصها "أصرف جزءاً كبيراً من المبالغ المخصصة لمستلزمات الدراسة لشراء باقات الفضاء السِّيبراني" بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري(1.54). وقد أظهرت النّتائج أنَّ درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على الأداء الأكاديمي لدى طلبة جامعة الطّفيلة التّقنية للمقياس ككل كان ضمن المتوسط وتتفق هذه النّتائج مع نتيجة دراسة (Azizi, Soroush and Khatony,2019). وقد تعود أسباب هذه النتيجة إلى أن الفضاء السِّيبراني سلاح ذو حدين فهو يساعد الطَّلبة في الحصول على المعلومات والحلول المناسبة للمهام الأكاديمية كما أنّهُ يساعدهم في التواصل مع أساتذتهم والحصول على المراجع والكتب المناسبة لأداء مهامهم، كما أنَّ له أثار سلبية قد تؤثر على أدائهم الأكاديمي وتحد من تقدمهم فهو قد يشغلهم ويجعلهم يتغيبون عن محاضراتهم، وقد يقضون وقتاً طويلاً في تصفح العديد من المواقع التي لا علاقة لها بالهدف ويوفر لهم المعلومات التي يبحثون عنها.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

ما درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات الاجتماعية لدى طلبة جامعة الطَّفيلة التِّقنية؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة طلبةجامعة الطَّفيلة التِّقنية على مجال تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات الاجتماعية، وذلك للدرجة الكلية ولكل فقرة من فقرات المجال، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير طلبة جامعة الطفيلة التقنية لتأثير الفضاء السيبراني على العلاقات الاجتماعية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التأثير
27	أعتقد أن مواقع التواصل الاجتماعي جعلتني أحافظ على علاقاتي مع أصدقائي رغم البعد الجسدي.	4.11	1.20	مرتفع
26	أعتقد أن مواقع التواصل الاجتماعي زادت من علاقتي مع أقاربي.	3.83	1.19	مرتفع
24	أنزعج عندما يكلفني والديّ بأي عمل أثناء انشغالي بمواقع التواصل الاجتماعي**	3.73	1.29	مرتفع
18	أتجنب المشاركة في المناسبات الاجتماعية بسبب انشغالي بالفضاء السيبراني.**	3.47	1.29	متوسط
21	أصدقائي في مواقع التواصل الاجتماعي أكثر من أصدقاء الواقع.**	3.45	1.34	متوسط
25	انشغالي بالفضاء السيبراني يشعرني بالخوف من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية.**	3.26	1.49	متوسط
17	أهمل التزاماتي اليومية بسبب انشغالي بتصفح الفضاء السيبراني.**	3.16	1.36	متوسط
20	أنزعج عندما يقاطعني الآخرون أثناء استخدامي لمواقع التواصل الاجتماعي.**	2.92	1.51	متوسط
23	أقضي وقت فراغي باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي.**	2.83	1.49	متوسط
19	انشغالي بالفضاء السيبراني يجعلني أشعر بالغربة عند التواصل مع الآخرين.**	2.70	1.39	متوسط
28	مواقع التواصل الاجتماعي تمنحني الفرصة للتواصل مع أقاربي خارج البلد.	2.53	1.44	متوسط
22	يمنعني انشغالي بمواقع التواصل الاجتماعي من الخروج مع أصدقائي.**	2.00	1.21	منخفض
	العلاقات الاجتماعية	3.17	0.63	متوسط

يتضح من الجدول رقم (5) أن تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات الاجتماعية كان متوسطاً بشكل عام بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (0.63)، أما فيما يتعلق بفقرات مجال تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات الاجتماعية فقد كان التأثير مرتفعاً في ثلاثة فقرات ومتوسطاً في ثمان فقرات ومنخفضاً في فقرة واحدة فقط، حيث كان أعلى تأثير ممثلا في الفقرة رقم (27) التي نصها "أعتقد أن مواقع التواصل الاجتماعي جعلتني أُحافظ

على علاقاتي مع أصدقائي رغم البعد الجسدي" بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (1.20)، والفقرة رقم (26) التي نصها "أعتقد أن مواقع التواصل الاجتماعي زادت من علاقتي مع أقاربي" بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (1.19)، والفقرة رقم (24) التي نصها "أنزعج عندما يكلفني والديّ بأي عمل أثناء انشغالي بمواقع التواصل الاجتماعي " بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري(1.29)، أما أقل مظاهر التأثير فقد كانت ممثلة بالفقرة رقم (22) التي نصها "يمنعني انشغالي بمواقع التواصل الاجتماعي من الخروج مع أصدقائي" بمتوسط حسابي (2.00) وانحراف معياري (1.21)، والفقرة رقم (28) التي نصها "مواقع التواصل الاجتماعي تمنحني الفرصة للتواصل مع أقاربي خارج البلد" بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (1.44)، والفقرة رقم (19) التي نصها "انشغالي بالفضاء السِّيبراني يجعلني أشعر بالغربة عند التواصل مع الآخرين" بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (1.39). وقد أظهرت النّتائج أنَّ درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات الإجتماعية لدى طلبة جامعة الطّفيلة التّقنية كان متوسطاً. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ عدداً كبيراً من الطلبة يعتقدون أنَّ مواقع التواصل الاجتماعي قربتهم أكثر من أصدقائهم رغم البعد الجسدي عنهم، وعلى الرغم من ذلك يتجنبون المشاركة في أمور الحياة اليومية مع المجتمع والأسرة والأصدقاء مثل المشاركة في المناسبات وتبادل الزيارات وغيرها، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الطراونة والفنيخ (2012).

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

ما درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات العاطفية لدى طلبة جامعة الطَّفيلة التِّقنية؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة طلبةجامعة الطَّفيلة التِّقنية على مجال تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات العاطفية، وذلك للدرجة الكلية ولكل فقرة من فقرات المجال، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير طلبة جامعة الطفيلة التقنية لتأثير الفضاء السيبراني على العلاقات العاطفية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التأثير
36	أقيم علاقات عاطفية عبر الفضاء السيبراني للهروب من مشاكلي الأسرية. **	4.43	1.13	مرتفع
32	أقيم علاقات عاطفية عبر الفضاء السيبراني للتسلية. **	4.32	1.18	مرتفع
33	أقيم علاقات عاطفية متعددة عبر الفضاء السيبراني.**	4.06	1.33	مرتفع
34	أستجيب لطلبات إقامة علاقات عاطفية معي عبر الفضاء السيبراني.*	3.88	1.45	مرتفع
39	أتكلم عن عواطفي دون خجل أو توتر عبر الفضاء السيبراني.	3.21	1.74	متوسط

29	أستخدم الفضاء السيبراني للدردشة العاطفية.	2.68	1.49	متوسط
38	أتصفح المنتديات العاطفية.	2.41	1.60	متوسط
41	أستخدم الفضاء السيبراني لمشاهدة الأفلام الإباحية**	2.33	1.13	منخفض
37	أكون علاقات حميمية عبر الفضاء السيبراني	1.97	1.29	منخفض
30	أكتب رسائل عاطفية لمن أحب.	1.89	1.26	منخفض
35	أسعى لجذب انتباه الجنس الآخر عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	1.86	1.23	منخفض
31	أقيم علاقات عاطفية عبر الفضاء السيبراني بهدف الزواج.	1.79	1.30	منخفض
40	أحافظ على سرية علاقاتي العاطفية عبر الفضاء السيبراني.	1.62	1.17	منخفض
	العلاقات العاطفية	2.80	0.37	متوسط

يتضح من الجدول رقم (6) أن تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات العاطفية كان متوسطاً بشكل عام بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (0.37)، أما فيما يتعلق بفقرات مجال تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات العاطفية فقد كان التأثير مرتفعاً في (4) فقرات ومتوسطا في (3) فقرات ومنخفضا في (6) فقرات، حيث كان أعلى تأثير ممثلاً في الفقرة رقم (36) التي نصها "أُقيم علاقات عاطفية عبر الفضاء السِّيبراني للهروب من مشاكلي الأُسرية " بمتوسط حسابي (4.43) وانحراف معياري (1.13)، والفقرة رقم (32) التي نصها "أقيم علاقات عاطفية عبر الفضاء السِّيبراني للتسلية" بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (1.18)، والفقرة رقم (33) التي نصها "أُقيم علاقات عاطفية متعددة عبر الفضاء السيبراني" بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (1.33)، أما أقل مظاهر التأثير فقد كانت ممثلة بالفقرة رقم (40) التي نصها "أُحافظ على سرية علاقاتي العاطفية عبر الفضاء السِّيبراني" بمتوسط حسابي (1.62) وانحراف معياري (1.17)، والفقرة رقم (31) التي نصها "أقيم علاقات عاطفية عبر الفضاء السيبراني بهدف الزواج" بمتوسط حسابي (1.79) وانحراف معياري (1.30)، والفقرة رقم (35) التي نصها "أسعى لجذب انتباه الجنس الآخر عبر مواقع التواصل الاجتماعي" بمتوسط حسابي (1.86) وانحراف معياري (1.23). وقد جاءت درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات العاطفية لدى طلبة الجامعة ضمن المتوسط. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ العديد من الطلبة يؤمنون بإقامة علاقات عاطفية عن طريق الفضاء السِّيبراني، كما أنَّ هذه الوسيلة تساعدهم على الهروب من مشاكلهم وتساعدهم على جذب انتباه الجنس الآخر لهم، وتوفر لهم الخصوصية اللازمة لمثل هذه العلاقات والتحرر من الأنا الأعلى، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الطراونة والفنيخ (2012).

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

ما درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على الأداء الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية، والعلاقات العاطفية لدى طلبة جامعة الطَّفيلة التِّقنية؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام ارتباط بيرسون لاستجابة طلبة جامعة الطفيلة التقنية على مجال تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات العاطفية، وذلك للدرجة الكلية ولكل فقرة من فقرات المجال، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (7)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين تأثير الفضاء السيبراني على كل من الأداء الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية، والعلاقات العاطفية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية

مجالات الاستبانة	العلاقات الاجتماعية	العلاقات العاطفية
الأداء الأكاديمي	0.264*	-0.092*
العلاقات الاجتماعية		-0.137*

يتضح من الجدول رقم (7) وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة دالة إحصائياً بين تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات العاطفية وتأثيره على كل من الأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية حيث كانت قيمتي معامل الارتباط على التوالي (-0.092،*-0.137)، كما يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة دالة إحصائياً بين تأثير الفضاء السِّيبراني على الأداء الأكاديمي وتأثيره على العلاقات الاجتماعية حيث كانت قيمة معامل الارتباط (0.264). وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة دالة إحصائياً بين تأثير الفضاء السّيبراني على العلاقات العاطفية وتأثيره على كل من الأداء الأكاديمي والعلاقات الإجتماعية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة دالة إحصائياً بين تأثير الفضاء السِّيبراني على الأداء الأكاديمي وتأثيره على العلاقات الإجتماعية.

ويمكن تفسير هذه النَّتيجة بأنَّ وجود علاقات عاطفية عبر الفضاء السِّيبراني أمر يشغل الطُّلاب عن دراستهم وتحصيلهم الأكاديمي، والقيام بواجباتهم ودورهم الاجتماعي وبالتالي جاءت هذه العلاقة عكسية وعلى الرغم من كونها ضعيفة إلّا أنَّ لها تأثيراً دالاً إحصائياً، أما وجود العلاقة الايجابية بين الأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية فقد يعود إلى أنّ الطّلبة يستخدمون الفضاء السِّيبراني لغايات أكاديمية ولغايات اجتماعية في نفس الوقت. وأظهرت النَّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على الأداء الأكاديمي تعزى لمتغيرات الجنس والكلية وعدد ساعات الاستخدام وجاءت هذه النتائج لتتفق مع نتائج دراسة عودة (2015). وتعزى هذه النتيجة إلى أنّ الفضاء السِّيبراني قد يوفر نفس المراجع وطرق التواصل مع المدرسين ويسَّهل نقل المعلومات الأكاديمية بغض النَّظر إلى من قد تصل هذه المعلومات وبغض النظر عن جنسهم وكلياتهم وعدد ساعات استخدامهم للفضاء السِّيبراني.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 05.0) في درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على الأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعلاقات العاطفية تعزى لمتغيرات الدراسة الديمغرافية (الجنس، والكلية، وعدد ساعات استخدام الفضاء السِّيبراني)؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام التباين الثلاثي واختبار ت t- Test، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (8)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لدلالة الفروق في تقدير طلبة جامعة الطفيلة التقنية لتأثير الفضاء السيبراني على الأداء الأكاديمي و العلاقات الاجتماعية والعلاقات العاطفية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
	الجنس	0.65	1	0.65	3.10	0.079
	الكلية	0.05	1	0.05	0.22	0.637
الأداء الأكاديمي	عدد الساعات	0.03	1	0.03	0.16	0.688
	الخطأ	128.86	615	0.21		
	الكلي	129.54	618			
	الجنس	1.85	1	1.85	5.04	0.025
	الكلية	11.95	1	11.95	32.59	0.000
العلاقات الاجتماعية	عدد الساعات	7.47	1	7.47	20.36	0.000
	الخطأ	225.53	615	0.37		
	الكلي	245.23	618			
	الجنس	0.03	1	0.03	0.20	0.657
	الكلية	0.13	1	0.13	1.01	0.315
العلاقات العاطفية	عدد الساعات	1.46	1	1.46	10.99	0.001
	الخطأ	81.59	615	0.13		
	الكلي	83.20	618			

يتضح من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تأثير الفضاء السيبراني على الأداء الأكاديمي تعزى لأي من متغيرات الدراسة وهي:

- الجنس: حيث كانت قيمة ف (3.10)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

- الكلية: حيث كانت قيمة ف (0.22)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- عدد الساعات التي يقضيها الطلبة على الفضاء السيبراني: حيث كانت قيمة ف (0.16)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

العلاقات الاجتماعية تعزى لمتغيرات الدراسة الثلاثة وهي:

- الجنس: حيث كانت قيمة ف (5.04)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث كما يتضح من الجدول رقم (12).
- الكلية: حيث كانت قيمة ف (32.59)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولقد كانت هذه الفروق لصالح الكليات العلمية كما يتضح من الجدول رقم (12).

عدد الساعات التي يقضيها الطلبة على الفضاء السيبراني: حيث كانت قيمة ف (20.36)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولقد كانت هذه الفروق لصالح الطلاب الذين يقضون أقل من خمس ساعات على الفضاء السيبراني.

كما يتضح أيضاً من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات العاطفية تعزى لمتغيري:

- الجنس: حيث كانت قيمة ف (0.20)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- الكلية: حيث كانت قيمة ف (1.01)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05).

وكذلك وجود فروق دالة احصائيا في درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات العاطفية تعزى لمتغير عدد الساعات التي يقضيها الطلبة على الفضاء السِّيبراني، حيث كانت قيمة ف (20.36)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولقد كانت هذه الفروق لصالح الطلاب الذين يقضون خمس ساعات فأكثر على الفضاء السِّيبراني.

وجاءت النتائج لتظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وقد اتفقت هذه النَّتيجة مع دراسة التح وعليمات (2014). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى دور البيئة التي تعيش فيها الإناث فهن لا يخرجن كثيراً ولا يتفاعلن مع المجتمع بشكل كبير فيتم تعويض هذا التفاعل عن طريق الفضاء السِّيبراني. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الفضاء السيبراني على العلاقات الاجتماعية تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات العلمية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة التح والعليمات (2014) ودراسة ساري (2018). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة في الكليات العلمية قد يلجأون إلى الفضاء السِّيبراني في حياتهم الإجتماعية بشكل أكبر من الطلبة في الكليات الإنسانية وذلك لما تقتضيه طبيعة تخصصاتهم ودورها في إبعادهم عن المجتمع والإحتكاك به بشكل مباشر. إن درجة تأثير الفضاء السيبراني على العلاقات العاطفية تعزى لمتغيرات الدراسة الديمغرافية (الجنس، الكلية، عدد ساعات استخدام

الفضاء السيبراني). وأظهرت النَّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تأثير الفضاء السيبراني على العلاقات العاطفية تعزى لمتغيري الجنس والكلية وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة مقسوم (2018) ودراسة كورنويل ولوندجرين (Cornwell and Lundgren, 2001). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ الطلبة من كلا الجنسين وفي مختلف الكليات يبحثون عن علاقات عاطفية على الفضاء السِّيبراني بغض النظر عن جنسهم وكليتهم. كما أظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تأثير الفضاء السِّيبراني على العلاقات العاطفية تعزى لمتغير عدد ساعات استخدام الفضاء السِّيبراني لصالح الطلاب الذين يقضون خمس ساعات فأكثر على الفضاء السِّيبراني. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ الطلبة الذين يكونون علاقات عاطفية عبر الفضاء السيبراني يقضون عدد ساعات أكبر عليه وربما يعود ذلك إلى حاجتهم إلى عدد ساعات أكبر لتلبية احتياجاتهم العاطفية.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

- تفعيل الدور الإرشادي بشكل أكبر في الجامعة لتتضمن ورشه ودوراته الحديث عن الفضاء السيبراني وآثاره على النواحي الأكاديمية والإجتماعية والعاطفية في حياة الطلبة سواء كانت هذه الآثار سلبية أو إيجابية.
- ضرورة تدشين حملات إعلامية واسعة لتعريف طلاب وأعضاء هيئة التدريس بمزايا هذا المجال ومخاطره، وتوعيتهم بأساليب الحماية والبرامج التي ينبغي استخدامها، وعيوب الاستخدام السلبي أو السيئ للإنترنت وإمكانية وقوعهم ضحايا لعمليات الاحتيال أو التجسس السيبراني من قبل جهات معادية، وطرق تفادي ذلك.
- ينبغي إدراج مجال الفضاء السيبراني ضمن مناهج التعليم في الدول العربية بشكل إلزامي مع الحرص على تسهيل مصطلحاته وإيجاد الترجمة العربية المناسبة لها. كما ينبغي تشجيع مجالات البحث العلمي والاطلاع على التجارب العالمية.
- متابعة مستجدات مجال الفضاء السيبراني والتطورات التي يحققها العالم على الصعيدين المدني والعسكري.
- ضرورة التعاون بين القطاعين العام والخاص لتطوير البنية التحتية الرقمية.
- إجراء المزيد من الدراسات والتي تبحث في موضوع الفضاء السِّيبراني وعلاقته بالأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعلاقات العاطفية لدى فئات أخرى من مستخدمي الفضاء السِّيبراني.
- دراسة الأسباب الحقيقية وراء العلاقات العاطفية عبر الفضاء السِّيبراني ووضع الخطط لعلاج المشكلات المتعلقة بها.

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصلت إليه الدراسة الحالية يقترح الباحثان إمكانية إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات وبحوث حول دور الفضاء السيبراني على الصعيدين المدني والعسكري.
- إجراء دراسات وبحوث حول دور الفضاء السيبراني في التعليم مع عينات أخرى تختلف عن الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات وبحوث حول البحث الفضاء السيبراني وعلاقته ببعض المتغيرات مثل: الوعي، الحماية والأمان، البنية التحتية، الثقافة، حل المشكلات الفضاء السيبراني ...إلخ.

قائمة المراجع:

إبراهيم، سامية. (2015). *العلاقة بين إدمان الإنترنت والشعور بالاغتراب النفسي*. مجلة علوم الإنسان والمجتمع. 1(15). 214-240.

أبو أسعد، أحمد والختاتنة، سامي. (2011). *علم نفس النمو*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

إسماعيلي، يامنة عبد القادر. (2019). *أنماط التفكير ومستويات التحصيل*. عمان: دار اليازوري العلمية.

أيكن، ماري. (2017). *التأثير السيبراني*. ترجمة: مصطفى ناصر. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

بري، محمد (2019). *السيبرنيطيقيا علم القدرة على التواصل والتحكم والسيطرة*. بيروت: مكتبة ودار العتبة العباسية المقدسة.

بن قسوم، أنيسة. (2018). اتجاهات الطلبة نحو العلاقات العاطفية عبر شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على التحصيل الدراسي ومستوى الطموح. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.

بنجدي، محمد. (2020). *العلاقات الجنسية والعاطفية في العالم الافتراضي*. أكادير: مكتبة الاقتصاد.

التح، زياد خميس، وحمود عليمات. (2014). *مدى استخدام وسائط التفاعل الاجتماعي على شبكة الإنترنت لدى طلبة جامعة آل البيت*. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. 2(20). 55-73.

تعامرة، يارا. (2020). ما هي سلبيات الإنترنت. https://mawdoo3.com. استرجع بتاريخ 2020/9/15.

الجابري، نياف. (2016). *محددات الأداء الأكاديمي لطلاب وطالبات جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية*. مجلة رسالة الخليج العربي، 111. 1-24.

حاج، يصرف.(2018). *العلاقات والجماعات الاجتماعية في المجتمع الافتراضي*. مجلة آفاق فكرية.8(4). 234-246.

الحجازي، مدحت عبد الرزاق (2011). *معجم مصطلحات علم النفس*. لبنان: دار الكتب العلمية.

حدادي، وليدة. (2018). *الفضاء السيبراني وأزمة القيم الأخلاقية في المجتمعات العربية – الشبكات الاجتماعية نموذجاً-*، مجلة الحقيقة. 4(17). 403- 433.

حسني، مصطفى. (2017). كلمة. القاهرة: دار نهضة مصر.

الخالدي، أديب. (2003) *سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي*. عمان: دار وائل للنشر

دراجي، ابتسام. (2017). *شبكات التواصل الاجتماعي: فضاء افتراضي للتواصل الإلكتروني*، مجلة الرسالة للدراسات الإعلامية، 1+2(1)، 201- 218.

زروقة، إسماعيل. (2019). *الفضاء السيبراني والتحول في مفاهيم القوة والصراع*. مجلة العلوم القانونية والسياسية. 1(15). 101-131.

ساري، حلمي خضر. (2008). *تأثير الاتصال عبر الإنترنت في العلاقات الاجتماعية*. مجلة جامعة دمشق.1+2(24). 295-351.

سعادة، جودت والسرطاوي، عادل. (2015). *استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربيةوالتعليم*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع

سهيل، حسن فلاح وإبراهيم، مصطفى خليل. (2017). تأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي في كلية علوم الحاسوب والرياضيات. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية علوم الحاسوب والرياضيات. جامعة القادسية.

السودة، نجوى (2015). *الفضاء السيبراني*. ورقة مقدمة في مؤتمر حروب الفضاء السيبراني. 2015/5/15.

الشايب، خالد. (2017). علاقة الصلابة النفسية بالتحصيل الدراسي لطالب التربية البدنية والرياضية. *رسالة ماجستيرغير منشورة*. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

الصبان، عبير محمد، الحربي، سماح عيد. (2019). إدمان الطلاب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي والتورط في الجرائم السيبرانية، المجلة الدولية للدراسات التربويةوالنفسية. 2(6)، 267-293.

الطراونة، نايف سالم والفنيخ، لمياء. (2012). *استخدام الانترنت وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاكتئاب ومهارات الاتصال لدى طلبة جامعة القصيم*. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 1(20). 283-331.

عبيدات، داليا. (2019). *الحب السيبراني*. استرجع بتاريخ 2020/7/25. من https://www.assawsana.com/portal/pages.php?newsid=400240

عودة، عاطف. (2015). *العلاقة بين استخدام طلبة قسم اللغة الإنجليزية للإنترنت وتحصيلهم الدراسي في جامعة الزرقاء*، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. 1(15). 74-87.

عويضة، كامل محمد. (1996). *علم نفس الشخصية*. بيروت: دار الكتب العلمية.

فضة، رحاب. (2014). أسباب اقامة الطالبة الجامعية للعلاقة العاطفية. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة عبد الحميد بن باديس. الجزائر.

قرة، فارس. (2020). *الأمن السيبراني*. https://political-encyclopedia.org/dictionary/. استرجع بتاريخ 2020/9/12.

قمر، مجذوب. الصديق محمد، محجوب. حامد، موسى. داؤود، محمد. (2017). *الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية جامعتي دنقلا والقضارف كما يُدركها الطلبة*.المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 29(10)، 16-48.

مختار، وفيق صفوت. (2018). *الأطفال والشباب وإدمان الإنترنت*، الجيزة: أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.

مراد، يوسف. (2020). *مبادئ علم النفس العام*، القاهرة: وكالة الصحافة العربية.

المقدادي، خالد غسان يوسف. (2013). *ثورة الشبكات الاجتماعية*. عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

منصور، تحسين (2014). التعرف على دور شبكات التواصل الاجتماعي في تحقيق احتياجات الشاب الأردني. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية. 2(7). 287-306.

نومار، مريم. (2012). استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وتأثيره في العلاقات الاجتماعية دراسةعينة من مستخدمي موقع الفيسبوك في الجزائر. *رسالة ماجستير في علوم الاتصال والإعلام*. جامعة الحاج لخضر-باتنة-.

وداعة الله، محمد العوض محمد. (2020). *مواقع التواصل الاجتماعي وقضايا الشباب الجامعي*، عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

ويكيبيديا (ب. ت). *الفضاء السيبراني*. www.wikipedia.com. استرجع بتاريخ 2020/9/15.

Abraham, Samia. (2015). The relationship between Internet addiction and a sense of psychological alienation (in Arabic)، *Journal of Human and Society Sciences*. 1(15). 214-240.

Abu Asaad, Ahmed and Al-Khattaneh, Sami. (2011). *Growth Psychology* (in Arabic)، Amman: Debono Center for Teaching Thinking.

Aiken, Mary. (2017). *cyber influence. Translation: Mustafa Nasser* (in Arabic)، Beirut: Arab House for Science Publishers.

Al-Jabri, Nayaf. (2016). Determinants of academic performance for male and female students of Taibah University in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic)، *Arabian Gulf Message Journal*, 111. 1-24.

Al-Sabban, Abeer Muhammad, Al-Harbi, Samah Eid. (2019). Students' addiction to using social networking sites and its relationship to psychological security and involvement in cyber crimes (in Arabic), *International Journal of Educational and Psychological Studies*. 2(6), 267–293.

Al-Shayeb, Khaled. (2017). *The relationship of psychological hardness to the academic achievement of the student of physical education and sports. A magister message that is not published* (in Arabic)، Kasdi Merbah University of Ouargla.

Al-Soudah, Najwa (2015). *Siren space. Paper presented at the Cyber Wars Conference* (in Arabic)، 15/5/2015.

Al-Tah, Ziad Khamis, and Hammoud Alimat. (2014). The extent of social interaction media use on the Internet among Al al-Bayt University students (in Arabic)، *Al-Manara Journal for Research and Studies*. 2(20). 55-73.

Al-Tarawneh, Nayef Salem and Al-Fneikh, Lamia. (2012). Internet use and its relationship to academic achievement, social adjustment, depression and communication skills among Qassim University students (in Arabic)، *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*. 1(20). 283-331.

Azizi, S & Soroush, A &Khatony, A (2019).*The relationship between social networking addiction and academic performance in Iranian students of medical sciences*. https://doi.org/10.1186/s40359-019-0305-0/Retevived on 5/11/2020.

Ben Qusoum, Anisa. (2018). *Students' attitudes towards emotional relationships through social networks and their impact on academic achievement and level of ambition* (in Arabic)، A magister message that is not published. College of Social Sciences and Humanities. University of Martyr Hama Lakhdar Valley.

Benjdi, Mohammed. (2020). *Sexual and emotional relationships in the virtual world* (in Arabic)، Agadir: Library of Economics.

Berry, Mohamed (2019). *Cybernetics is the science of the ability to communicate, control, and control. Beirut* (in Arabic)، Library and House of the al-Abbas's (p) Holy Shrine.

Choucri, N. (2013). *Co-Evolution of Cyberspace and International Relations: New Challenges for the Social Sciences*, World Social Science Forum (WSSF) 2013 Montreal, Canada.

Cohen, J. E. (2007). Cyberspace as/and Space. *Colum. L. Rev.*, 107, 210

Cornwell, B., & Lundgren, D. C. (2001). Love on the Internet: Involvement and misrepresentation in romantic relationships in cyberspace vs. realspace. *Computers in Human Behavior.*17(2), 197-211.

Drahi, Ibtisam. (2017). Social Networks: A Virtual Space for Electronic Communication (in Arabic), A*l-Resala Journal for Media Studies,* 1+2(1), 201-218.

Farewell to God, *Muhammad Al-Awad Muhammad. (2020). Social networking sites and university youth issues* (in Arabic), Amman: Gulf House for Publishing and Distribution.

Haddady, a child. (2018). *Cyberspace and the Crisis of Moral Values in Arab Societies - Social Networks as a Model - Al Haqiqa Magazine* (in Arabic)، 4(17). 403-433.

Hajj, Distracted. (2018). Relationships and social groups in the virtual community (in Arabic)، Afaq Fikri Journal.8(4). 234-246. Hegazy, Medhat Abdel Razzaq (2011). *A dictionary of psychology terms*. Lebanon: Scientific Books House.

Hosni, Mustafa. (2017). *word. Cairo* (in Arabic)، Egypt's Renaissance House, https://www.assawsana.com/portal/pages.php?newsid=400240

Ismaili, Yamna Abdelkader. (2019). *Thinking patterns and levels of achievement* (in Arabic)، Amman: Al-Yazuri Scientific House.

Kara, Faris. (2020). C*ybersecurity* (in Arabic)، https://political-encyclopedia.org/dictionary/. Retrieved on 9/12/2020.

Khalidi, Adeeb. (2003) *The psychology of individual differences and mental superiority* (in Arabic)، Amman: Wael Publishing House

Krippendorff, K (2010) *The Growth of Cyberspace and the Rise of a Design Culture, workshop on Social Theory and Social Computing at* the University of Hawaii, Honolulu.

Mansour, Tahseen (2014). Identifying the role of social networks in achieving the needs of the Jordanian youth (in Arabic)، *Jordanian Journal of Social Sciences*. 2(7). 287-306.

Miqdadi, Khaled Ghassan Yousef. (2013). *The social network revolution* (in Arabic)، Amman: Dar Al-Nafais for Publishing and Distribution.

Mokhtar, and Wafiq Safwat. (2018). *Children, Youth and Internet Addiction, Giza* (in Arabic)، Atlas for Publishing and Media Production.

Murad, Youssef. (2020). *Principles of General Psychology* (in Arabic), Cairo: Arab Press Agency.

Nomar, Mary. (2012). *The use of social networking sites and its impact on social relations, a study of a sample of Facebook users in Algeria* (in Arabic)، Master's Thesis in Communication and Media Sciences. University of Hajj Lakhdar-Batna-.

Obeidat, Dalia. (2019). *Cyber love* (in Arabic)، Retrieved on 7/25/2020. From

Odeh, Atif. (2015). The relationship between the use of the Internet by students of the English language department and their academic achievement at Zarqa University (in Arabic), *Zarqa Journal for Research and Human Studies.* 1(15). 74-87.

Oweidah, Kamel Muhammad. (1996). *personality psychology* (in Arabic)، Beirut: Scientific Books House.

Peterson, S. Aye, T. & Wheeler, P. Y. (2014), 'Internet Use and Romantic Relationships among College Students', *North American Journal of Psychology*. 16(1). 53–62.

Qamar, Majzoub. Al-Siddiq Muhammad, Mahjoub. Hamid, Musa. Daoud, Muhammad. (2017). Academic performance of faculty members at the Colleges of Education, Dongola and Gedaref Universities, as perceived by students (in Arabic)، *The Arab Journal for Quality Assurance of University Education*. 29(10), 16-48.

Ranger, S (2014), *Inside the secret digital arms race: Facing the threat of a global cyberwar*. Availablefrom:http://www.techrepublic.com/article/inside-the-secret-digital-arms-race/. Reterived on 20/10/2020.

Saadeh, Jawdat and Al-Sartawi, Adel. (2015). The use of computers and the Internet in the fields of education (in Arabic)، *Jordan: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution*

Sari, Helmy Khader. (2008). The effect of online communication on social relations (in Arabic)، *Damascus University Journal*.1+2(24). 295-351.

Silver, Rehab. (2014). *Reasons for a university student to establish an emotional relationship* (in Arabic)، A magister message that is not published. Abdelhamid Ben Badis University. Algeria.

Sohail, Hassan Falah and Ibrahim, Mustafa Khalil. (2017). *The effect of using social networking sites on academic achievement in the College of Computer Science and Mathematics* (in Arabic)، A magister message that is not published. College of Computer Science and Mathematics. Al-Qadisiyah University.

Tamara, Yura. (2020). *What are the downsides of the internet?* (in Arabic)، https://mawdoo3.com. Retrieved on 9/15/2020.

Wikipedia (bt). *cyber space* (in Arabic). www.wikipedia.com. Retrieved on 9/15/2020.

Zarrouka, Ismail. (2019). Cyberspace and the shift in the concepts of power and conflict (in Arabic)، *Journal of Legal and Political Sciences*. 1(15). 101-131.

The Feasibility of Teaching Life Skills in Intermediate Stage

Dr. Safwat Hassan Abdel Aziz

Educational Research Administration - Ministry of Education - Kuwait

Email: drsafwatabdelaziz@yahoo.com

Abstract: The study aimed to identify the feasibility of teaching life skills in intermediate stage in the State of Kuwait, and the study followed the descriptive approach, the study sample consisted of (60) teachers from four schools in intermediate stage. The results of (35) studies that dealt with life skills were analyzed. The results showed that teaching life skills contributes to achieving many goals, including: achieving integration between school and life and embodying the function of education In terms of linking it to the needs of learners, life situations and the needs of society, the learner gains direct experience through direct interaction with people and phenomena, Acquiring skills, along with acquiring information, modifies the behavior sought by the authors of the curricula. It helps the learner to achieve a great deal of independence and responsibility. The results also showed that there is no interest from the learners in the life skills course because it is not added to the GPA, and there are negative attitudes among many middle school teachers about life skills.

Key words: Life Skills, Intermediate Stage.

introduction:

Today, the world is witnessing many global, local, political, economic, cultural, scientific, technological and environmental changes and challenges. These changes are reflected in the systems of Kuwaiti society as a whole, foremost of which is education in its various stages because it is primarily an

environmental community system. Individuals provide educational services to learners.

The school is the second important environment in the life of the individual, in which the learner spends the greater part of his life and receives various forms of education, and plays an important role in forming his personality and determining his directions, and thus complements the role of the family, which cannot alone carry out the process of education in all its aspects (Ibrahim, 2001).

The school became the institution capable of providing adequate opportunities for learners to acquire educational experiences, revealing their tendencies and preparations, and investing them, preparing each individual for the profession that suits him, and drawing plans for learners to learn self-reliance at an early age. It works on building a normal personality and providing the learner with experiences that help him to face the challenges of social life, and it is the official social institution that performs the function of education and transfers advanced culture (Ahmed, 2001).

Many challenges have emerged that prompted the school today to pay attention to teaching life skills to learners, and among these challenges are the following:

- The need for Arab societies to overcome the gap of civilization backwardness
- Education crises in societies, especially developing ones, which need reform.
- The expansion of knowledge and development that made the world a small village, which created the necessity to possess life skills in dealing with these developments (Mazen, 2002).

The importance of having life skills in an individual's life lies in his ability to adapt to all circumstances, and to succeed in the renaissance and prosperity of societies (Al-Nuaimi and Al-Khazraji, 2014). Therefore, the subject of life skills has received great attention in international and regional forums. The UNICEF report (2006) indicated that (164) of the countries that have committed to the subject of Education for All approved the inclusion of life skills as a means to enable young people to face the situations they are exposed to and provide them with knowledge that builds on the correct behavior.

The problem of study:

The lack of life skills for the new generation in the current era is considered one of the most important problems that must be searched for quick solutions because the outputs of educational institutions lack life skills, and therefore many fail in their professional and personal lives due to the absence of these skills they have (Al-Nuaimi and Al-Khazraji, 2014).

The absence of the study and development of life skills has an impact on hindering the progress of the renaissance of societies, as there is a direct relationship between the study of these skills and the skill of the individual in facing future challenges, as it helps in building internal emotions and feelings (Wafi, 2010). Faraj (2003) stated that despite the role of life skills in our lives and overcoming our problems easily, these skills have not received sufficient study and attention before, except recently, and some researchers have linked the acquired skills to mental abilities and intelligence. Therefore, some studies emphasized the importance of adding a course for learners that focuses on the requirements of adapting to life (Askaus et al., 2005).

This research seeks to identify the feasibility of teaching life skills in the intermediate stage by answering the following questions:

1. What are the objectives of teaching life skills at the intermediate stage in the State of Kuwait?
2. What is the importance of teaching life skills at the intermediate stage in the State of Kuwait?
3. What are the characteristics of life skills?
4. What are the obstacles to teaching life skills?
5. what is the feasibility of teaching life skills in intermediate stage in the State of Kuwait?

The aims of study:

- Identifying the objectives of teaching life skills at the intermediate stage in the State of Kuwait.
- Uncover the characteristics of life skills.
- Identifying obstacles to teaching life skills.

The importance of study:

- The importance of the research stems from the topic it deals with, which is life skills and their role in enhancing students' ability to take responsibility for making healthy choices, and avoiding risky behaviors, especially with the increasing use of information technology and communication tools.
- The research can help decision and policy makers in the Ministry of Education in the State of Kuwait about the feasibility of teaching life skills at the intermediate stage.
- Informing researchers to conduct new research in this field by reviewing the theoretical literature of the research and the results and recommendations it will reach.

The limits of study:

- Human limits: it included a sample of middle school teachers in the State of Kuwait.
- Spatial boundaries: It included four schools from the Capital Educational and Al-Ahmadi regions.
- Time limits: The research was applied during the first semester of the year 2018/2019.

The terms of study:

- **Life skills:**

It is a set of performances related to mental, physical, social and emotional capabilities through which the individual can solve his daily life problems, and participate effectively with the environment in line with the requirements of the times and the needs of the labor market (Al-Hayek, 2010, 11). The researcher defines it procedurally as a set of positive abilities and behaviors that the student acquires in the middle school and adapts them to enable him to deal effectively with the requirements and challenges of real life.

Literature review:

Life skills in the intermediate stage form an essential part of the national curriculum for the State of Kuwait, and it is a means that helps students to improve their psychological and social lives and develop their personal characteristics, which are capabilities of adaptive and positive behavior that enable the individual to deal effectively with the demands and challenges of daily life. The life skills course helps students to understand social and economic life, and to develop and grow into citizens of good behavior. The new generation needs life skills that provide them with information and experiences

related to managing daily life situations, and being acquainted with modern technologies. And directing them to their optimal use, and to acquire positive skills, values, attitudes and behaviors to successfully deal with daily personal, professional and social challenges. Therefore, life skills must include skills of analysis, planning, cooperation, decision-making, and communication for personal development and development (Ministry of Education, 2016).

Life skills also help the student to plan for success, choose a good friend, highlight creative energies and a leadership role, deal with different life situations, respect and apply laws, design and market small projects, through which the learner will be familiar with the knowledge, skills and values that enable him to become a good and productive citizen. (Ministry of Education, 2016).

The process of acquiring life skills is one of the important outcomes of the curriculum at any stage of study, and for this reason, skills must be taken care of and developed through educational situations and activities that are intentionally planned to teach students these skills. Learning life skills requires teaching and practice (Zaytoun, 1999).

Therefore, we note the international, regional and local interest in life skills. The final report of the second meeting of the Population and Development Committees of the Arab countries and members of the forum held in Jordan recommended the importance of developing life skills among adolescents and youth. The Director General's report on the implementation of the recommendations of the Fourth Conference of Arab Ministers of Education held in Beirut in 2004 highlighted the importance of focusing on developing life skills (Arab Educational, Cultural and Scientific Organization, 2004). The Fifth Conference of Arab Ministers of Education on Early Education of the Arab

Child in a Changing World emphasized the need to develop life skills (Arab Educational, Cultural and Scientific Organization, 2006).

Several projects in both developed and developing countries give clear evidence of the need to provide the necessary life skills to enable learners to deal with the problems they face in daily life.

The concept of life skills:

Skill is basically that a person performs any work with accuracy, speed and understanding. Accuracy and speed are measured by standards or provisions determined by specialists in each field. Life skills are defined as a set of skills related to the environment in which the learner lives and the knowledge, values and trends that he learns in an intentional and organized manner. Through a set of practical activities and applications, it aims to build an integrated personality that enables him to take responsibility and deal with the necessities of daily life successfully and make him a good individual (Hegner, 1992, 25).

It is defined as the desire, knowledge and ability to solve problems or face challenges facing his daily life, or to make adjustments to the lifestyle and life of the individual and society (Al-Baz and Khalil, 1999, 87). While others define it as the necessary amount for learners of the skills necessary for them to practice their daily lives and life activities, such as decision-making skills, managing time, effort and money, managing conflict, negotiating and dealing with others (Mazen, 2002, 344).

Hussain, 2006, 11) indicated that life skills include the individual's ability to choose and assume personal responsibility, as well as a mental readiness to make a comparison between these choices, in addition to the ability to implement them. And defined (the Arab Bureau of Education for the Gulf

States, 2007, 4) as a set of integrated skills that are acquired for the learner and the related knowledge, values and attitudes that make him a person capable of taking responsibility and dealing with the necessities of daily life at the various personal, social and occupational levels with the highest possible interaction Creative with his society and its problems.

Ayyad and Saad El-Din (2010, 6) defined it as a set of skills related to the environment in which the learner lives, and he learns them intentionally by passing through methodological technological experiences, which help him to face situations and challenges. Whereas (Wafi, 2010, 22) defined it as the individual's ability to deal positively with his personal and social life problems, including skills: time management, social communication, good use of resources, interaction with others, respect for work.

Life skills according to the World Health Organization are psychological capacities for positive, adaptive behavior that enable a person to deal effectively with the demands and challenges of daily life, and more specifically, a set of psychosocial competencies and interpersonal skills that help people make informed (informed) decisions,, Problem solving, thinking critically and creatively, communicating effectively, building healthy relationships, empathizing with others, managing their lives and coping in a healthy and constructive way (Ali, 2014, 8).

The goal of teaching life skills:

The life skills course aims to provide learners with abilities and behaviors that will support them to deal effectively with various situations and help them take measures to protect themselves, promote good and effective social relations, and provide them with skills that are an integral part of what they have learned in family life and correct the course of wrong behaviors they learned at

home. It is considered a basis for the skills acquired by individuals who lack these skills because of their social circumstances, such as orphans, children of broken families, and those living in state-run social care homes (Ministry of Education, 2016).

Teaching life skills also aims to enable the learner to develop the self-concept as a person of value and dignity, and help him to know himself, his personal responsibilities and his own abilities. Life skills develop in the student the cognitive aspects and the ability to use skills appropriately in daily life. The subject of life skills (life education) in the intermediate stage in the State of Kuwait aims to enable learners to be able to do the following:

- Know the rules of good conduct and morals in a variety of life and professional situations.
- Respect their roles as responsible members of the family and society.
- Acquisition of knowledge, skills and attitudes in the fields of study and choice of a future profession.
- Apply leadership skills to achieve success in project activities.
- Develop the ability to live, learn and work with others.
- Appropriate handling of different life situations inside and outside the school.
- Respecting cultural diversity in Kuwaiti society (Ministry of Education, 2016).

The importance of teaching life skills:

The life skills course seeks to develop the following aspects among middle school students in the State of Kuwait:

- Develop his culture and his ability to successfully deal with various life variables.
- Develop his ability to logical reasoning, scientific thinking and planning.
- Develop his ability to find solutions to life problems.
- Developing his ability to social interaction and communication with others (Ministry of Education, 2016).

Masoud (2002) believes that life skills contribute to achieving the following:

- Achieving integration between school and life and embodying the functionality of education in terms of linking it to the needs of learners, life situations and the needs of society.
- Giving the individual the opportunity to live his life better, especially in this era that is characterized by a successive explosion of knowledge, information and technology, which requires preparing individuals capable of adapting and interacting effectively with these variables.
- The learner gains direct experience through direct interaction with people and phenomena, and it gives meaning to learning and provides excitement and suspense because it is related to their reality.

Life Skills Characteristics:

Each society has skills necessary for the individual to live in this society. The quality of the skills needed for each society varies according to the growth, development and nature of society. We may find agreement and similarities in the quality of some life skills necessary for individuals in human societies in general. Agreed upon at every time and place, but the nature of the quality of decisions and the types of problems facing an individual in society differ, in addition to the fact that the life skill required for an individual in a society varies

from one time period to another according to the different time periods in the life of societies and during their stages of development.

Therefore, we cannot find specific characteristics of life skills that are suitable for all societies, but it is possible to develop scientific frameworks and foundations from which to determine the characteristics that all cultures and societies share (Omran et al., 2004).

Imran et al. (2004) identified the characteristics of life skills as follows:

- It varies and includes both the material and non-material aspects related to the methods of satisfying the individual's needs and requirements of his interaction with life and its development.
- It varies from one society to another according to the nature of the degree of its progress, and it varies from one period of time to another. The primitive man's need for reading and writing appeared when he felt the importance of recording his human history, and life skills are also affected by place and time.
- Depends on the nature of the reciprocal relationship between the individual and society and the impact of each on the other.
- It aims to help the individual adapt and interact successfully with life and develop ways of living life, and this requires dealing with traditional life situations in new advanced ways.

Levels (classification) of life skills:

There is no set list of life skills, and the World Health Organization has put forward ten life skills: decision making, problem solving, innovative thinking, critical thinking, effective communication, interpersonal and

interpersonal skills, self-awareness, empathy, tolerance of feelings and emotions, and stress tolerance (WHO , 2003).

Some researchers classified life skills into the following skills:

- Life skills in productive awareness.
- Life skills in health awareness.
- Life skills in consumer awareness.
- Life skills in social awareness and citizenship awareness.
- Life skills in environmental awareness.
- Life skills in awareness of sound thinking methods.
- - Life skills in reproductive education awareness (Askaus et al., 2005).

(UNICEF, 2004) classified life skills into ten basic skills and a number of sub-skills for each, and these skills are:

1. Self-awareness skills: related to developing learners' abilities to identify weaknesses and strengths in their personalities and instilling concepts of self-respect and the other, without exaggerating and avoiding the learner from falling into the labyrinth of vanity or inferiority.
2. Empathy skills: Develop learners' attitudes towards respecting the point of view of others, including his colleagues, in order to behave less aggressively and respect the feelings and feelings of others and instill a spirit of tolerance and empathy between him and his colleagues and others.
3. Decision-making skills: This includes learning how to make decisions based on correct information, evaluating the pros and cons of the decision, adapting to changing the wrong decision, and learning how to plan for the future.

4. Problem-solving skills: Teaching the student to diagnose the problem in terms of its causes and effects, to develop solutions and different alternatives to confront it, and to seek help and advice to confront and solve the problem.
5. Communication and Communication Skills: Develop learners' communication and communication skills through appropriate verbal and nonverbal communication, good listening and assertiveness for refusal skills, ability to negotiate, and compromise.
6. Interpersonal skills: Develop learners' awareness of the limits in the behavioral relationships between people, especially colleagues, building a friendship relationship and maintaining its continuity, working with colleagues within a work team, cooperating and sharing among them and resisting group pressures or individual pressure.
7. Creative creative thinking: Develop learners' ability to express themselves in an appropriate manner and self-directed learning, and to search for innovative ideas about different situations.
8. Critical thinking skills: the ability to analyze social and cultural influences based on attitudes and values, especially the influence of audio-visual media, the ability to criticize inequality, injustice and prejudiced judgments in a non-violent manner, and to explore and evaluate roles, rights, responsibilities and assess risks.
9. Skills of dealing with emotions: It includes the appropriate expression of emotions and the ability to deal effectively with positive and negative emotions, such as frustration, anger, sadness, fear and anxiety, and training students on self-control and not being drawn into intense emotions.

10. Skills of dealing with stress: Knowing the sources of stress and positive response to life pressure and bad habits such as smoking and lack of hygiene and dealing with them constructively.

Obstacles to teaching life skills:

Despite the importance of life skills and their role in achieving many goals, there are some obstacles facing the teaching of life skills in many Arab countries, including the following:

- The absence of an independent administrative reference for adopting life skills-based education programs and projects.
- The lack of a comprehensive strategy for teaching and developing life skills among students.
- Absence of activating and developing school activity and student guidance programs to keep pace with the aspirations and developments of life skills education.
- Weak school facilities and equipment needed to establish life skills development education programs and the absence of community partnership to develop life skills (Al-Jedibi, 2010).

Qeshta (2008) suggested some solutions to improve life skills, including: searching for ways that increase learners' sense of the environment around them, encouraging ideas that come from learners, providing the necessary resources and materials to produce and producing learners' ideas, paying attention to scientific presentations where learners learn a lot from Life skills through it, conscious attention to learners' questions and suggestions.

The procedures of study:

- **Methodology:**

The current study depends on the descriptive analytical method.

- **Sample of study:**

The study sample consisted of (60) male and female teachers from four schools in the intermediate stage. The results of (35) research and scientific studies that dealt with life skills were analyzed, from what happened to the researcher from published refereed studies, and they were presented within the context of the theoretical framework.

- **Tools of study:**

The researcher relied on an opinion poll that was applied electronically that includes an open question about the feasibility of teaching life skills in the intermediate stage, in addition to the studies survey and analysis tool that included the following elements: study objective, study method, study sample, study tool, results, study recommendations.

- **Steps of study:**
  - Reviewing studies and research related to the topic of research and writing the theoretical framework.
  - Asking an open question about the feasibility of teaching life skills in the middle stage to a sample of middle school teachers, which was applied electronically.
  - Analyzing studies and research that dealt with life skills from published court studies that have fallen into the hands of the researcher.

- Analyzing the results of the open question that was asked to the study sample.
- In light of the analysis of studies and research and the results of the open question, recommendations and suggestions were written.

The results of study:

The following part deals with the findings of the current study on the feasibility of teaching life skills in the intermediate stage, which were reached through monitoring and analyzing the results of studies and research that dealt with life skills, and the results of the opinion poll (field study). Below is a presentation of these results:

1- The results of the feasibility of teaching life skills in the intermediate stage through monitoring and analyzing the results of studies and research that dealt with life skills:

Through the previous presentation of the theoretical framework and previous studies, it is noted that life skills are linked to the learner's personality and develop his roles in society, enabling him to communicate and interact with others, help him achieve his goals, and guarantee him a good social life, and to the extent the learner masters life skills, his distinction in his life is greater . Teaching life skills contributes to achieving many goals for students, including the following:

- Achieving integration between school and life and embodying the functionality of education in terms of linking it to the needs of learners, life situations and the needs of society.

- The learner gains direct experience through direct interaction with people and phenomena, and it gives meaning to learning and provides excitement and suspense because it is related to their reality.
- Acquisition of skills, in addition to acquiring information, works to modify the behavior sought by curriculum developers.
- It gives the learner an inclination to science, as mastering the basic skills in science makes him able to use these skills to obtain many knowledge, which leads to an increase in his interest in science and a deeper study.
- Gain the learner the ability to assume responsibility and maintain the skills acquired.
- Their importance is due to the fact that they are basic and indispensable skills for the individual, not only to satisfy his basic needs for survival, but for the continuation of progress and the development of lifestyles in society.
- It helps the learner to achieve a great deal of independence and responsibility.
- The learner's practice of life skills develops his ability to plan well and enables him to achieve more self-confidence.
- It provides the learner with a large amount of functional knowledge that facilitates success in his daily life.
- Contribute to the development of the learner's personality and the refinement of his talents and mental and physical abilities to the maximum extent possible.
- Enable the learner to deal with the family and the local community and how to make the appropriate decision.

- It develops in the learner the ability to express and refine feelings, and gives him the ability to control emotionally.
- Helps develop innovation, creativity and good planning for the future.
- It develops in the learner positive social interaction and good communication with others, and provides him with a good healthy personal growth.
- Develop the learner the ability to face life's problems and deal with them wisely.
- It helps the learner to develop his higher mental abilities related to innovation, creativity, discovery, criticism, analysis and problem solving.

2- The results regarding the feasibility of teaching life skills in the intermediate stage through the opinion poll (field study):

Through the open question that was asked to a sample of middle school teachers in the State of Kuwait about the feasibility of teaching life skills at the intermediate stage, the following results were reached:

- Lots of life skills are taught through different curricula.
- Some teachers see that life skills encourage learners to use language freely with others, and how to act in life situations, while others see that it is not useful to learners.
- The success of the life skills course depends on achieving the desired goals on the way it is taught.
- Teaching life skills as an independent subject represents a burden on teachers, as well as a burden on learners, so many teachers see the need to integrate life skills into the various curricula.

- The life skills course seeks to instill and develop values among learners, and the new curriculum (the competency-based curriculum) seeks to achieve the same goal.
- Despite the important competencies included in the life skills course in the intermediate stage in the State of Kuwait (grades six to nine) and its importance for the learner and society alike, some teachers believe that the objectives of the life skills course are not clear.
- Some teachers believe that the life skills course is not suitable for middle school students, and that the method of presenting the curriculum is not attractive to learners, and that its teaching does not go according to a well-thought-out plan.
- Some teachers believe that the life skills course focuses on the theoretical aspect of teaching these skills and neglects the practical aspect, which is the basis for acquiring any skill.
- Some teachers believe that there are negative attitudes among middle school students about life skills.
- Teachers are not trained in how to teach life skills.
- There is no interest from the learners in the life skills course because it is not added to the GPA.
- Many teachers see life skills characteristic as being used to supplement the teaching of the core curriculum.
- There are negative attitudes among many middle school teachers about life skills.

Recommendations:

In light of the previous presentation, the following recommendations can be made:

- Not teaching life skills as an independent subject in the intermediate stage in the State of Kuwait, and paying attention to its teaching by integrating it within the different curricula.
- Life skills can be added in the teacher's guide, provided that student teachers are trained in the College of Education on these skills to be able to teach them and impart them to learners.
- Taking into account the integration of life skills within the different curricula in line with the nature and objectives of each.
- Taking into account that life skills fit the characteristics of the age stage of middle school students.
- Awareness of middle school teachers about the importance of teaching life skills to learners, and its role in achieving many goals.
- Training middle school teachers on strategies for teaching life skills in a way that contributes to achieving the desired goals, and reflects positively on the learners.
- Emphasizing the importance of having life skills-based education programs and projects in middle school schools due to its role in achieving many goals.
- Emphasizing the importance of having a comprehensive strategy for teaching and developing life skills among learners in middle school schools through the various curricula.
- Encouraging the ideas that come from the learners, and providing the necessary resources and materials to produce and produce these ideas.
- Emphasizing the importance of community partnership to develop life skills.

- Conducting a field study on the feasibility of teaching life skills in the intermediate stage, provided that the study sample includes teachers, students, parents and school principals.

References:

Ahmed, S.K. (2001). Social psychology between theory and practice, Alexandria: Alexandria Book Center.

Ali, E. (2014). Life skills for youth: a training manual, Cairo: Coptic Evangelical Organization for Social Services.

Al-Jedibi, R. (2010). Developing life skills among secondary school students in light of contemporary challenges and trends, unpublished Ph.D. thesis, College of Education, Umm Al-Quwa University, Saudi Arabia.

Arab Bureau of Education for the Gulf States (2007). Life Skills Curriculum Document for Grades (1-12) in Member Countries of the Bureau of Education, Life Skills Program, Muscat, Sultanate of Oman.

Arab Organization for Education, Culture and Science (2004). Recommendations of the Fourth Conference of Arab Ministers of Education, Beirut, during the period May 15-19.

Askaus, P. (2005). Developing life skills among secondary education students within the framework of future curricula, Cairo: The National Center for Educational Research and Development.

El-Baz, K.S.& Khalil, M.A. (1999). The role of science curricula in developing life skills for primary school students, the thirteenth scientific conference "Science curricula for the twenty-first century", the Egyptian Association for Scientific Education, Cairo, during the period 25-28 July.

Faraj, T.A. (2003). Encyclopedia of Psychology and Psychoanalysis, 2nd Edition, Cairo: Gharib House for Publishing and Distribution.

Hayek, S. (2010). Contemporary life skills that keep pace with the educational developments integrated in the curricula of the faculties of physical education in the official Jordanian universities, Mutah for Research and Studies, 25 (4): 109-132.

Hegner, D. (1992). Life skills across, the curriculum combined teacher student, manual Department of general Academic Education country of publeshing U.S, New Jersy.

Hussein, O. (2006). Description of the subject of life skills and family education in the new study plan for secondary education, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.

Ibrahim, Y.A. (2001). Administrative challenges and preparing future leaders, Cairo: Islamic Distribution and Publishing House.

Masoud, R. (2002). The effectiveness of using the cooperative learning strategy in teaching social studies on the development of life skills, achievement and attitude towards the subject among first-year preparatory students, Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, Cairo, Issue (80).

Mazen, H.M. (2002). A proposed model to include some life skills in the educational curriculum system within the framework of the concepts of performance and total quality, the Fourteenth Scientific Conference "Education Curriculum in the Light of Performance, Cairo, Ain Shams University, Guest House, during the period 24-25 July.

Ministry of Education (2016). Kuwait National Curriculum (Intermediate Level): Curriculum and Standards for Life Skills, Ministry of Education, Kuwait.

Omran, T., El-Shinnawi, R.& Sobhi, A. (2004). Life skills, Cairo: Zahraa Al Sharq Library.

Qeshta, A. (2008). The effect of employing metacognitive strategies in developing scientific concepts and life skills in science for fifth grade students in Gaza, unpublished master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.

UNICEF (2004). Training Manual for Teachers and Teachers in Teaching Life Skills, Amman: Ministry of Education.

Wafi, A.R. (2010). Life skills and their relationship to multiple intelligences among secondary school students in the Gaza Strip, unpublished master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.

World Health Organization, Regional Office for the Western Pacific (WHO/WPRO) (2003). Value adolescents, invest in future: Educational Package Facilitators Manual Manila, Philippines.

Zeitoun, A. (1999). Methods of Teaching Science, Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

المعلّم والعملية التعليمية

The Teacher and Educational Process

د. جمال بلبكاي — المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي- سكيكدة- الجزائر

د. فراحتة دنيا — جامعة قسنطينة 2- الجزائر

Email: djamelbalbakay@yahoo.com

الملخص: تقوم العملية التعليمية على مجموعة من العناصر الأساسية التي تتمثّل في المُعلم الذي تقع على عاتقه مسؤولية إكساب المعلومات والمعارف، والحقائق للمتعلم بإستراتيجيّات متعددة يثق بها ويؤمن بدورها الفعال في تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها من العملية التعليمية، وكذلك المتعلّم الذي يُمثّل الطرف المُستقبل لهذه المعلومات. وللمعلم دور مهم في مجريات سير العملية التعليمية، فمن خلال خصائصه النفسية الانفعالية والمعرفية وأخرى أخلاقية تربوية يكون مؤهلا لأداء مهمته التدريسية بفاعلية ونجاح، كما يعد التكوين المهني والأكاديمي والميداني وكذلك التجديدي للمعلم نقطة أساسية لها دورها في رقي وتطور العملية التعليمية بشكل عام ومستوى المعلم المعرفي البيداغوجي بشكل خاص، حيث يحظى هذا الأخير بحقوق وواجبات تسمح بتنظيم عمله.

الكلمات المفتاحية: المعلّم- العملية التعليمية – خصائص المعلّم – تكوين المعلّم.

Abstract : The educational process is based on a set of basic elements that are represented in the teacher, who bears the responsibility of providing information, knowledge, and facts to the learner with multiple strategies that he trusts and believes in his effective role in achieving the goals to be reached from the educational process, as well as the learner who represents the receiving party of this information. Where the teacher an important role in the course of the educational process, as through his psychological, emotional, cognitive, and ethical characteristics, he is qualified to perform his teaching mission effectively and successfully. composition and academic training and Applied and the renewal of the teacher is an essential point that has its role in promoting and development of the educational process in general and the level of the pedagogical knowledge teacher in particular. The latter has rights and duties that allow the organization of his work.

Keywords: The teacher, the educational process, the characteristics of the teacher, the composition of the teacher.

تمهيد:

إن أهمية وظيفة المعلم بما يؤديه على كل المستويات التربوية والبيداغوجية والتكوينية للمتعلم، من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية في إكساب المعرفة للمتعلمين والوصول إلى أهداف تفصيلية إجرائية من استيعاب المتعلمين .

حيث يعد الفعل التدريسي عملية معرفية واجتماعية ونفسية ثقافية أساسية تتميز بتركيبها وتعدد إستراتيجيّاتها وتنوع صفاتها وتعدد العوامل المؤثرة فيها، كما أن تنظيمها من توزيع مهام المعلم والمتعلم والعمل المشترك من خلال رسم الأدوار المخولة لكل طرف تزيد من فاعلية العملية التعليمية والوصول إلى أهدافها المرجوة وذلك حسب أساليب التعليم التربوية الحديثة. **إذاًما هي ركائز وصفات العملية التعليمية؟ وما هي خصائص المعلم وأهمية تكوينه؟**

أولاً: العملية التعليمية:

1- تعريف العملية التعليمية:

تعدّدت تعريفات التربويين للعملية التعليمية، فهي عند علماء التعليم ما يقوم به المعلم من إجراءات وأنشطة داخل الصف وتسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية معينة، فالعملية التعليمية بهذا المفهوم هي عملية التدريس نفسها، أما علماء تصميم التعليم وتنظيمه فينظرون لها على أنها عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة وذلك عند عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحه، فهم يرون أن العملية التعليمية في الحقيقة ما هي إلا تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي غالباً ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي، ويرى المدافعون عن النظرية الإدراكية أن العملية التعليمية عبارة عن نظام معرفي (تحريشي، 2019).

والعملية التعليمية هي عملية مقصودة ومنظمة وفق خطة وهدف ووسيلة قوامها المعلم والمتعلم، تتم داخل الصف الدراسي من خلال مجموعة من الأنشطة والإجراءات، الهدف منها إكساب المتعلم معارف نظرية أو مهارات عملية أو اتجاهات إيجابية، أي في النهاية تخريج متعلمين أكفاء صالحين مصلحين في المجتمع.

2. الركائز الأساسية للعملية التعليمية:

1.2. **المعلّم:**

يمثل المعلم أحد أهم مدخلات النظام التعليمي باعتباره العنصر المنشط للعملية التعليمية، ويتوقف عليه نجاحها وبلوغ أهدافها. وينظر الإسلام باهتمام بالغ إلى المعلم، والرسالة التي يحملها، قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾ [فاطر: 28].

هذه الآية ترفع من شأن المعلم وأدائه وتميزه، مما يحرر فيه الطاقات الخلاقة والإبداعات الكامنة، ويجعله يمضي في دفع العملية التربوية التعليمية قدماً (بلبكّاي،2018، ص 190).

2.2. المتعلم:

أ- ماهية المتعلم:

للمتعلم دور بالغ الأهمية في العملية التربوية لذا انصب اهتمام الكثير من الباحثين والعلماء على دراسة ماهيته، ومن الناحية **الاصطلاحية** عرّفه **"إبراهيم"** على أنه: (كل من يلتحق بالمدرسة أو الجامعة بهدف الحصول على شهادة عملية، حيث يتعلم أثنائها بعض ألوان المعرفة ويكتسب بعض المهارات العملية والعقلية والاجتماعية (إبراهيم، 2000، ص916).

وفي نفس الصدد عرفه "برغوثي"بقوله إنه: (المزاول للتعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي) (برغوثي، 1985، ص7) .والمتعلم ركن أساس في العملية التربوية، فهو المستهدف والمحور الذي تدور حوله هذه العملية، ولأن تعليمه ينمي روح الحضارة فإن الدولة تسعى لتكثيف الجهود من وضع مناهج وطرق بما يتلاءم وقدرات المتعلمين من أجل الفهم وتحصيل المعرفة (بلبكّاي، 2018، ص 190) .

ب - دور المتعلّم في العملية التعليمية:

يتجلى الدور الفعال للمتعلم في العملية التعليمية، حيث ينبغي إتاحة الفرص أمام المتعلّم في عملية التعلم، بحيث يكون فاعلاً ونشطاً أثنائها، وهكذا لم يعد ينظر إلى المتعلم على أنه راشد مصغر، كما هو في العصور القديمة، ولم يعد هناك إهمال لشخصيته على حساب الاهتمام بمصلحة الجماعة، وإنما أصبح ينظر إليه على أنه كائن حي نامي له خصائصه.

وبهذا يكون فرداً مهماً في المجتمع من خلال المواصفات التي يتصف بها والتي تخلق مجتمعاً راقياً، ومنها:

- أن تكون أخلاق المتعلمين حسنة، إذ إن الأخلاق السيئة تبعد المتعلم عن العلم الحقيقي النافع.
- التواضع مع المعلم، والاستماع لنصائحه وإرشاداته وتوجيهاته.
- الإقبال على طريقة المعلم في اكتساب المعرفة، وفهم العلوم.
- إتقان وفهم الدروس وتطبيقات قبل التوجه إلى دروس أخرى.
- الإقبال على العلوم المحمودة والنافعة.
- أن يكون ناضجاً من جميع الجوانب، الجانب العقلي والانفعالي والمعرفي والاجتماعي.
- أن يكون مستعداً لتقبل الدروس ليحصد المعارف.

– يجب أن تكون له دوافع وأفكار وحقائق حول الدروس.

– الرغبة في تغيير سلوكه إلى الأحسن ليحدث تغييراً في شخصيته (الهاشمي، 1992، ص22).

3.2. المعرفة:

أ. ماهية المعرفة:

المعرفة هي: "الأفكار، المفاهيم، المصطلحات، القواعد والقوانين، النظريات، التعليمات، القيم، الاتجاهات، والمهارات المتضمنة في أي كتاب مدرسي، وتقدم للمتعلم في تنظيم محدد ليكتسبها عن طريق سلوك التعليم الذي يمارسه المعلمون ضمن عمليتي التعليم والتعلم تحقيقاً للأهداف التي وضع من أجلها المحتوى" (عصر، 2000، ص 18).

3. العلاقات بين الركائز الأساسية للعملية التعليمية:

أ- المتعلم – المعرفة:

نشأت فكرة العلاقة بين المتعلم والمعرفة بناء على فشل التربية التقليدية التي تجعل المتعلم فرداً محايداً في العملية التربوية، وجاءت العملية التعليمية رفضاً لذلك فهي لا تعتبر عقول المتعلّمين علباً فارغة ينبغي حشوها بالمعرفة، بل هم أفراد فعالون ويشاركون في تعلمهم بالاعتماد على معارفهم السابقة، أو بناءً على ما اكتسبوه خارج المدرسة.

ب- المعلم- المعرفة:

هي علاقة مهمة أيضاً حيث يقوم المعلم بإدماج هذه المعرفة في طريقته ويتخذها نقطة انطلاق إلا أنه لا يعيدها كما هي، بل يخرجها من إطارها الأصلي ليضع لها إطاراً جديداً وذلك وفق مستوى المتعلمين في الصف الدراسي، ووفق اختياراته المنهجية وأهدافه الخاصة.

ج- المعلم- المتعلم:

هي علاقة مهمة متميزة تبرز أهميتها في العمل التعليمي، وقد يتوقف على هذه العلاقة، نجاح أو فشل العمل التعليمي، حيث تتأثر هذه العلاقة كثيراً بالمعطيات الاجتماعية والسيكولوجية الخاصة بالمعلم والمتعلم، ومدى انسجام هذه المعطيات مع بعضها، وهذا الانسجام مهم جداً سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم، حيث يسهل على الأول أداء مهمته، ويحفز الثاني على استيعاب المعرفة (مجاهد، 2012، ص 25).

4. صفات العملية التعليمية:

ينظر للعملية التعليمية في المدرسة الحديثة على أنها نشاط مشترك بين المعلم والمتعلم. مما يجعلهما في حالة نشاط دائم، ولكن الدور القيادي يمتلكه المعلم، فهو يساعد المتعلم على النمو والتقدم باستمرار كي يصبح نافعاً لنفسه وللمجتمع.

1.4. العملية التعليمية تثقيفية، تربوية:

هي عملية اكتساب سلوكيات جديدة وعملية تربية للمتعلمين في الوقت ذاته، حيث إن الطابع التثقيفي يتحقق من خلال استيعاب نظام معين من المعارف المقيدة في الحياة، ولا يمكن اكتساب جميع المعارف التي يحتاجها المتعلم في حياته، كما أن التثقيف يعمل على تنظيم المعارف الأساسية والمعارف التي تعد كأدوات.

2.4. العملية التعليمية عملية معرفية:

تستهدف العملية التعليمية تزويد الجيل بالمعارف الجديدة، فالمتعلمون يجتازون طريقاً من عدم المعرفة إلى المعرفة وكذلك تكون العملية التعليمية عبارة عن عملية معرفية.

3.4.العملية التعليمية عملية اتصالية:

تعرف عملية الاتصال أنها العملية التي يتم بها توصيل فكرة أو خبرة أو مفهوم أو إحساس أو إدراك أو مهارة من شخص إلى آخر بحيث تؤدي إلى عملية مشاركة في هذه الخبرات أو الأفكار وتستهدف عملية الاتصال أن يؤثر أحد طرفي الاتصال في الطرف الآخر بحيث يؤدي هذا التأثير إلى عملية تغير إيجابي في سلوك الطرف الآخر.

ومن ثمّ فإنه عند تطبيق عملية الاتصال في ميدان العملية التعليمية نجدها عملية تبادل معلومات يكون طرفاها المعلم والمتعلم (أبو طالب وآخرون، 2001، ص 71).

5. صعوبات العملية التعليمية :

- ترتبط الصعوبة الأولى بالأهداف التي وضعت مجموعة الصف من أجلها، فالمتعلمون لا ينتظرون من معلميهم تلقينهم المعلومات في مختلف المواد الدراسية بل مهمتهم تتجاوز ذلك إلى النظر في كيفية إعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين في المجتمع وتزويدهم بكل ما يحتاجونه لمواجهة الحياة أو باختصار فإن المجتمع يرغب في أن تعمل المدرسة على مساعدتهم حتى تتفتح شخصيتهم، وتنمو نمواً سليماً، وهذه الغاية تجعل من التعليم عملية معقدة وصعبة.
- ترتبط الصعوبة الثانية بمحتويات التعليم ومواده، وبالمصادر التعليمية والتكنولوجية المتوافرة والمستخدمة في كل صف، وكذلك الظروف السيكولوجية التي تحيط بالمدرسة وأنواع الامتحانات وأساليب التقييم المستعملة.
- ترتبط الصعوبة الثالثة بالتباين بين المتعلمين، فالصف عبارة عن مجموعة من المتعلمين لكل واحد منهم شخصية متميزة وميول خاصة تتحدد بدورها بانتماءاتهم السوسيوثقافية، ومن بينها الاختلاف في وتيرة التعلم والتي تتفاوت لديهم رغم تقارب أعمارهم، ويترتب على ذلك العديد من المشكلات خاصة ما يميز أنظمة التعليم بطابعها الجماعي الذي يتجاهل الخصوصيات الفردية للمتعلمين.

وهذا الطابع الجماعي لمهنة التعليم يضيف معوقاً آخر يزيد من تعقيد العملية التعليمية، فالمعلم لا بد أن يفكر باستمرار في ثلاثين أو أربعين متعلماً في نفس الوقت دون أن يكون بإمكانه إرضاؤهم جميعاً، وغالباً ما يكون عاجزاً وذلك باعتبار أن طبيعة عمله تقتضي منه إنجاز عدد معين من الساعات في حين أن ذلك العمل لن ينتهي وأنه لا يشعر بالارتياح على الرغم من مجهوداته، والسبب يكمن في حتمية الرسوب مما ينقص من قيمة نتائجه.

ويلاحظ أن مجموعة من متعلميه تتخبط باستمرار في جملة من الصعوبات رغم جهوده ، فيعتريه الشعور بالعجز التام أمام الفشل الحتمي لفئة من تلاميذه بإمكانه معرفتهم والتنبؤ بفشلهم في بداية السنة (الدريج، 2000، ص 15- 16).

- تتعلق الصعوبة الرّابعة بتطبيق مقاربة التدريس الحديثة (المقاربة بالكفاءات)، وهذه المقاربة جعلت المتعلم محور العملية التعليمية وتعمل على إشراكه في مسؤولية وتنفيذ عملية التعلم وهي اختيار وضعيات تعليمية مستفادة من الحياة في صيغة مشكلات، وبذلك يصبح المعلم مبسطاً ومنظماً وليس ملقناً، فعدم إتقان المقاربة يؤدي حتماً إلى الشعور بتدني الأداء لدى المعلمين (وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2008، ص03).
- تتعلق الصعوبة الخامسة بعدم إلمام المعلم بالخصائص النفسية للتلاميذ فمن المعلمين من يجهل خصائص المرحلة التي يعلم فيها، خاصة فترة المراهقة المبكرة مما يصاحبها من سلوكيات فيفسر تصرفات الراشدين، وهذا ما يجعله يتوقع أشياء كثيرة منهم (خوجة، د.ت، ص 154).

ثانياً: المعلّم:

1. **تعريفه:**

المعلم هو المشرف الأول على سير العملية التعليمية، بحكم وضعه المتميز داخل القسم كونه من يملك المعرفة، وكذلك احتكاكه الدائم مع المتعلّمين فهو الأكثر تأثيراً على سلوكاتهم، ومن ثم اعتبرت فعالية التعليم من فعاليته بالدرجة الأولى، وهذا ما أكده **Capelle (J)** في قوله " أن ازدهار أي بلد يتعلق بنوعية التعليم وإنجاز المعلمين"، ولهذا نجد أن أغلب الدراسات والأبحاث التربوية ركزت اهتمامها في السنوات الأخيرة على المعلم والأسلوب الذي يدير به الصف.

ونظراً للدور المهم للمعلم نجد أن هناك جملة من التعريفات المحددة لمفهوم المعلم منها:

- " تعريف **دي لاندشير Gilbert de Landshere**: " المعلم هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس".
- " تعريف **تورسين حسين Torsten Husenp**: "المعلم هو منظم لأنشطة التعلم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق، فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعلم، وأن يتحقق من نتائجها" (زيدان، 2007، ص4).

من خلال هذه التعريفات يمكن أن ننظر للمعلم على أنه ذلك الشخص الذي يقوم بدوره داخل المؤسسة التعليمية من تربية وتعليم للمتعلمين، ويفني حياته ليجعل حياة الآخرين أفضل، كما يقوم بتنسيق وتنظيم الوحدة التعليمية بما يتناسب ومستوى المتعلمين والأهداف المنوطة من وراء هذه العملية التعليمية، فهو كما قيل شمعة تحترق لتضيء الدرب للآخرين.

2. **خصائص المعلّم:**

يجب أن تتوافر في المعلم مجموعة من الشروط حتى يؤدي دوره على أكمل وجه، وقد حدد المربون بعضها منذ القدم، ولكن مع تطور علم النفس وعلوم التربية تم ضبط مجموعة من المعايير التي يجب على المعلم أن يتمتع بها حتى يزاول مهنته بنجاح.

أ -الخصائص الجسمية:

تعد الخصائص الجسمية شرطاً مهماً لقيام المعلم بمهامه، خاصة الحواس كالسمع الجيد والرؤية الجيدة، والنطق السليم البعيد عن أمراض الكلام كالتأتأة أو الحبسة أو التهتهة. فلا يمكن وضع معلم يعاني من نقص فيما ذكر ليدرس في مرحلة حساسة من حياة الأطفال حتى لا يتعلموا منه النطق بطريقة خاطئة؛" أي لا بد أن يكون سليم الحواس وخالياً من العاهات وعيوب النطق كالتأتأة والحبسة فهي من أسباب الشعور بالنقص والإحباط، وتعوقهم عن إشباع الكثير من دوافعهم" (شقشق وناشق،2000، ص 21).

أما إذا اتصف المعلم بعدم الاتزان وصحة جسمية هزيلة أو معوقة في ناحية منها والتكاسل والبطء الحركي العام، فإنه يتوقع أن يكون تدريسه غير كافٍ ولا مميز (حمدان، 1995،ص247).

ولا نكتفي بما سبق، بل يجب أن يخلُو المعلم من الأمراض الحادة التي تؤثر على حيويته ونشاطه وتجعله عرضة للغيابات المتكررة أثناء أداء مهامه،"فالمدرس المريض لا يستطيع القيام بوظيفته كما لو كان سليماً، ومما لا شك فيه أن المرض يصرفه عن أداء واجبه، ويفوت على المتعلّمين الكثير من الفرص المفيدة في حياتهم المدرسية" (عبد العزيز، وعبد المجيد، دون سنة، ص160).

وأخيراً فإن تمتع المعلم بمظهر لائق وجذاب يجعل المتعلّمين يقبلون عليه، لأن المعلم نموذج لهم، وإهماله لمظهره يوحي إليهم بذلك، وقد يجعله موضع سخريتهم وعدم احترامهم.

إذن تساهم الخصائص الجسمية السليمة إلى حد كبير في جعل المعلم قادراً على أداء واجبه بكل حيوية ونشاط وطلاقة، وهذا ما يؤكد ضرورة المقابلة مع المترشحين لمهنة التدريس حتى نقف عند هذه العيوب الجسمية التي قد يتصف بها المترشحون، ولا يمكن اكتشافها بالامتحانات الكتابية ولا بدراسة الملفات.

ب -**الخصائص النفسية والانفعالية:**

هذه الخصائص الذاتية للمعلم، تحدد طبيعة تعاملاته مع المتعلّمين داخل القسم، كما أنها تؤثر إيجابياً أو سلبياً علىهم وعلى تحصيلهم واتجاهاتهم.

وتشير الدراسات التي أجريت حول أثر الخصائص الشخصية للمعلمين- لا سيما الاتزان والدفء والمودة - على مستويات التحصيل الدراسي للمتعلمين، إلى أن الأطفال الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية قادرون على التحسن السريع عندما يرعاهم معلمون قادرون على تزويدهم بالمسؤولية، وأن هناك ارتباطاً قوياً بين فعالية التعليم وخصائص المعلمين الانفعالية يفوق الارتباط بين تلك الخصائص والخصائص المعرفية للمعلمين.

كما أن المعلمين الذين يتميزون بالتسامح تجاه سلوك المتعلمين ودوافعهم، ويعبرون عن مشاعر ودية حيالهم ويتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في الانشطة الصفية المختلفة، هؤلاء المعلمون هم أكثر فعالية من غيرهم (ملحم، 2001،ص381).

إذ يجب على المعلم أن يخلق جواً مناسباً يستطيع المتعلم فيه أن يقول بلا خوف "لا أعرف" ليس فقط للأطفال الذين يعانون من مخاوف الإنجاز، إنما أيضاً لغيرهم من الأطفال، كما عليه أن يعمل على إبطال مفعول القوى المضادة لدافعية التعلم، ويكون بذلك مصدراً لشعور المتعلّمين بالطمأنينة، فلا بد أن يتسم بالمرح والتحكم الانفعالي المناسب، وبإظهار الحيوية والنشاط. (زيتون، 2003،ص 67) .

ج -**الخصائص المعرفية:**

يعد الجانب المعرفي بمجالاته المختلفة، كالذكاء والانتباه والإدراك، والذاكرة والتخيل من الخصائص التي يعتمدها المعلم في عمله فيكون قوي الملاحظة، ويدرك بسرعة المعوقات التي تحول دون الاستيعاب الجيد للمتعلّمين.

أما الذكاء فعليه أن يتمتع بذكاء فوق المتوسط على الأقل، لكي يساعده في صناعة القرارات التعليمية على اختلاف أنواعها، واتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجة المشاكل الصفية وقيادة فعالة للمتعلّمين وتوجيههم دائماً نحو الأفضل (حمدان ،1995،ص248).

وتزداد الجوانب المعرفية للمعلم كلما وسع مداركه بالمطالعة والقراءة، وتنمية مستواه التحصيلي والعلمي، فكلما زادت إمكاناته الذهنية كلما انعكست إيجاباً على تحصيل المتعلّمين لأن التعلم الناجح والفعال ليس مقصوراً على المعلم المتفوق في ميدان تخصصه فقط، وإنما يرتبط أيضاً بمدى اهتماماته وتنوعها كما أن سعة إطلاع المعلم وتنوعها تجعله أكثر فعالية من المعلم الأقل اهتماماً واطلاعاً (ملحم، 2001، ص 380).

يتعين على المعلم كما يقول "أحمد كريم (2002)" أن يكون على دراية أكثر بالموضوع الذي يقوم بتعليمه، وكذلك أن تكون معرفته أكثر مما هو متاح للمتعلّمين، وإلا أصبح عرضة لفقدان مكانته العلمية والاجتماعية بينهم (كريم وآخرون، 2002، ص 363).

المعلم الناجح هو الذي يتمتع بقدرات عالية في التفكير العلمي والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتحليل والتطبيق، والقدرة على التكيف مع الظروف الحالية والمرونة في معالجة واتخاذ القرارات، وحسن التصرف في المواقف المختلفة، والتقويم الموضوعي لأداء المتعلّمين، والقدرة على فهم واستيعاب المعلومات وتبسيطها وتوصيلها.

د. الخصائص الخلقية:

إن الأخلاق تغرس بطريق غير مباشر أكثر مما تعلم بطريق التلقين والوعظ، والمعلم في حاجة إلى الصفات الخلقية لسببين هما:

أولاً: لأنه مؤثر فعال في نفوس الأطفال ويتأثرون به.

ثانياً: لأن مهنة التدريس تحتاج إلى صفات خاصة حتى يصبح المعلم ناجحاً فيها.

ومن هذه الصفات يذكر عبد العزيز وعبد المجيد (د.ت، ص 163) ما يلي:

- العطف واللين مع المتعلّمين: فلا يكون قاسياً عليهم فينفرهم، ويفقد لجوئهم إليه واستفادتهم منه؛ ولا يكون عطوفاً لدرجة الضعف فيفقد احترامهم له.
- الصبر والتحمل.
- -الحزم والكياسة: فلا يكون قليل الخلق، قليل التصرف، سريع الغضب؛ فيفقد بذلك إشرافه على المتعلّمين ويفقد احترامهم له.
- أن يكون مخلصا في عمله، جاداً فيه، محباً له.
- أن يكون طبيعياً في سلوكه مع المتعلّمين وزملائه، غير متكلفاً.
- أن يكون محترماً لدينه وتقاليده القومية.

هـ. الخصائص التربوية:

رغم أهمية الجوانب الشخصية لكنها غير كافية، فلا بد من توافر جوانب موضوعية، لتكتمل صورة المعلم الناجح الذي ينبغي أن يمتلك مؤهلات تسمح له بالقيام بواجباته المتعددة.

3. **أهمية تكوين المعلّم :**

إن عملية تكوين المعلمين تختلف كثيراً عن التكوين العادي الذي يتم في أي مؤسسة سواء كانت خاصة أو عامة، ولهذا وجب تكوين المعلم وفق مراحل تُمكنه من حمل الرسالة العظيمة التي وضعت على عاتقه.

إن تدعيم النظم التعليمية في مختلف مراحل التعليم، يتطلب أن تتولى الجامعات عملية إعداد المعلم لجميع مراحل التعليم وأنواعه، وذلك تحقيقاً لمبدأ جودة التعليم وغاياته، وضماناً لإسقاط جميع الثنائيات التي عانى ويعاني منها التعليم في الجزائر والبلاد العربية والعالم النامي بصفة عامة، وإعداد المعلم بصفة خاصة، والتي أفقدت التعليم أصوله المهنية.

وتتمثل في:

1.3 تكوين المعلّمين قبل الخدمة:

هي في نظر "محمد مقداد وآخرين" "التكوين الذي يتلقاه المعلم ويدوم من الترشيح إلى الدخول إلى التوظيف الأول. (مقداد وآخرون، 1998 ،ص348).

كما عرفها الجبري أنها "ذلك النسق المنظم من الخبرات الثقافية والأكاديمية والمهنية التي تقدمها الكليات إلى طلابها بقصد إعدادهم لمهنة التعليم" (الشميري، 2009، ص 62).

إن نظام إعداد المعلم لا بد أن يتضمن الجوانب الأربعة الآتية وبالترتيب الآتي المعبر عن الأوزان المختلفة المعطاة لكل جانب منها وهي:

- **التكوين الثقافي العام:**

يقصد به تزويد الطالب المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصه والتعرف على ثقافة مجتمعه المحلى والعالمي، فتأخذ غالباً بعض الموضوعات من العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية... إلخ.

وبناء على ذلك يجب على المعلم أن يمتلك حداً مناسباً من المعرفة والوعي بأمور علمية عامة تتعلق بشتى المجالات، والتي كثيراً ما تفرض نفسها على عقول المتعلّمين ويستشعرون حاجاتهم إلى إجابات وافية ومقنعة سواء من خلال معلم قادر على إشباع حاجاتهم إلى هذه الإجابات أو قادر على توجيههم إلى مصادر المعرفة اللازمة (محمد، وحوالة،2005 ،ص23).

- **التكوين الأكاديمي:**

ينبغي أن يحتل الجزء الأكبر من برنامج الدراسة ويقصد به المادة العلمية النظرية والعملية التي تقدم للطالب المعلم في أثناء فترة تكوينه، والتي تتعلق بتخصص معين مثل: اللغة، الرياضيات، العلوم ... وغيرها، أو كلها. باعتبارها

أحد المقومات الأساسية في عملية تكوينه، والتي دون الإلمام بمهارات تخصصه الأساسية إلماماً كافياً لا يستطيع الأداء بشكل جيد أمام من يدرس لهم بعد تخرجه، لأن المعلم لا يوصف بالكفاءة، كما أن تعليمه لا يوصف بالجودة حتى تكتمل له معرفة (مادة تخصصه) أو المواد التي يقوم بتدريسها وحتى يلم بطبيعتها من حيث محتواها وما تشتمل عليه من تفاصيل وفروع وحتى يكون مستوعباً لها، متفهماً لأصولها، لأن فاقد الشيء لا يعطيه (المهدي، 2007، ص 177).

- **التكوين التربوي والمهني للمعلّم** :

لأن التعليم يتطلب نوعاً من القدرات والمؤهلات التي لا يمكن أن تتحقق إلا عن طريق تكوين مهني خاص، يتمثل في القدرات والمهارات والخبرات التي يحصل عليها المعلم من خلال برامج إعداده وتدريبه في ميدان التربية والتعليم (الإعداد الثقافي، والأكاديمي والتربوي) (بشارة، 2002، ص33).

إذ تشير البحوث والدراسات في هذا المجال (Torance 1979) إلى أن الإعداد المهني والأكاديمي للمعلم مرتبط إيجابياً بفعالية التعليم، كما أن المعلمين الذين يتفوقون في ميدان العمل هم المعلمون المؤهلون مهنياً وأكاديمياً (ملحم، 2001، ص 380).

إلى جانب الإعداد العلمي للمعلم يجب أن يكون له (إعداد تربوي ولا يتسنى ذلك إلا عن طريق معرفة المعلم بالمواد التعليمية النفسية والاجتماعية، مثل أصول التربية والمناهج والوسائل التعليمية والطرق العامة للتعليم، إلى جانب الطرق الخاصة للمادة العلمية التخصصية ومبادئ علم النفس والصحة النفسية، بهدف فهم مشكلات المتعلمين فهماً واقعياً وتشخيصياً وعلاجياً (الهاشمي، 1992، ص29).

- **التربية العملية (التدريب الميداني):**

التي تعرف بـ: "المجال الذي يتدرب فيه الطلاب على مهنة التدريس وما يرتبط بها من عمليات تربوية وتعليمية مختلفة مما يؤدي إلى إكسابهم المهارات والخبرات المهنية و الاجتماعية اللازمة لممارسة المهنة" (منصف، 1994، ص 17).

2.3 تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

هو التكوين الذي يتلقاه المعلمون من تاريخ ترسمهم إلى التقاعد فهو يدوم طيلة مباشرتهم لمهنتهم، وذلك من أجل التحسين والإتقان (مقداد وآخرون، 1998، ص34).

وهناك نوعان من التكوين للمعلمين أثناء الخدمة هما: (تكوين لاستكمال التأهل، وتكوين تجديدي) (مقداد وآخرون، 1998، ص351).

- **التكوين لاستكمال التأهل**: يقصد به استكمال تأهيل المعلم، حيث ينبغي عليه أن ينخرط فيه فور تخرجه واستلامه العمل، ولا يُرسَّم في وظيفته إلا بعد اجتياز هذا التكوين سواء ما يتعلق باستكمال التكوين الثقافي والتكوين المهني بجانبيه النظري والتطبيق.

- **التكوين التجديدي** : يهدف إلى تجديد الخبرات للمعلمين وتزويدهم بكل جديد سواء في ميدان التربية وفنون المهنة، أو في ميدان المعارف العلمية أو التقنية أو الأدبية التي تتعلق بالمواد التي يتعلمونها... إلخ.

4. واجبات و حقوق المعلم في المنظومة الجزائرية :

يستفيد الموظفون من نفس الحقوق ويخضعون لنفس الواجبات مهما كان جنسهم، بشرط أن يباشروا نفس العمل.

1.4. واجبات المعلم :

- على المعلم (ة) أن يقوم بعمله كاملاً غير منقوص، ولا يرتكب أي خطأ في ممارسة مهامه مع المحافظة على الانضباط والنظام العام بالمؤسسة.
- أن يلتزم بخدمة الدولة ويحترم سلطتها ويفرض احترامها.
- أن يتجنب جميع الأفعال والسلوكيات التي تتنافى مع الآداب المرتبطة بمهامه.
- أن يلتزم بالسر المهني وعدم إفشاء أو نشر حقيقة أي وثيقة تتعلق بأسرار المهنة.
- ألا يقوم بإخفاء أي وثيقة إدارية أو إتلافها أو تحويلها.
- يمنع عليه ممارسة أي عمل ثان مربح باستثناء المشاركة في التكوين، والتدريس، والإنتاج العلمي والفني.
- يلتحق فوراً بالمنصب الذي عين فيه بطلب منه أو في حالة النقل الإجباري.
- يجب عليه المشاركة في الامتحانات عند حاجة الإدارة إليه سواء في تنظيمها، أو تصحيحها، أو مراقبتها.
- يتولى زيادة على النصاب الأسبوعي الذي يحدده التشريع والقيام بإعداد دروسه وتقييمها، كما يخضع للمشاركة في الاجتماعات والمجالس المنصوص عليها في التنظيم.
- يقوم بمراقبة المتعلّمين عند تنقلهم خارج الحرم المدرسي بمناسبة الأنشطة التربوية المرتبطة بأهداف المنظومة التربوية وانفتاحها على المحيط.
- يخضع أثناء العطل المدرسية للمشاركة في الامتحانات والمسابقات والتربصات التكوينية سواء كمستفيد أو كمؤطر.

2.4. حقوق المعلّم :

- للمعلم (ة) الحق في الراتب بعد أداء الخدمة.
- للمعلم (ة) الحق في الحماية الاجتماعية.
- للمعلم (ة) الحق في الخدمات الاجتماعية، كالمنح العائلية، منحة الراتب الوحيد، العلاج، منحة المردودية،...إلخ.

- للمعلم (ة) الحق في الراحة والعطلات القانونية .
- للمعلم (ة) الحق في التكوين وتحسين المستوى بشرط ألا يكون على حساب التلاميذ.
- للمعلم (ة) الحق في نقطة التفتيش بعد التنقيط.
- للمعلم (ة) الحق في الترقية، سواء الترقية الصنفية أو الترقية داخل الصنف.
- للمعلم (ة) الحق في الاستقرار والأمن في العمل.
- للمعلم (ة) الحق في الانخراط في النقابة حسب الشروط المقررة في التشريع.
- للمعلم (ة) الحق في الإضراب حسب الشروط المقررة في التشريع.
- للمعلم (ة) الحق في الحماية من طرف الإدارة مما قد يتعرض له خلال قيامه بمهامه من تهديد، أو شتم، أو أي اعتداء عليه مهما كان نوعه. وتقوم الإدارة مقام الضحية في الحصول على الحقوق من مرتكبي التهديد أو الاعتداء، ورفع القضية مباشرة أمام القضاء الجزائي عند الحاجة بغية المطالبة بالحق المدني.
- للمعلم (ة) الحق في التقاعد إذا توفرت الشروط (بوغالية، 2021، ص 16-17).

خاتمة :

تعد العملية التعليمية مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل الصف الدراسي لتحقيق الأهداف المنشودة، وبالإضافة للمعلم الذي يعد حجر الزاوية فيها بل وعصبها فهو الموجه والمحرك لها وترتبط العملية التعليمية بعنصرين أساسيين، حيث نجد المتعلم هو محور العملية التعليمية والمستهدف فيها، بينما المعرفة هي ما ينقله المعلم إلى المتعلّم.

كما أن تكوين المعلم الأكاديمي والتربوي والأخلاقي خاصة يعد أساسياً ومهماً فهو ما يجعله قادراً على تقديم الأحسن للمتعلمين يفهم مشكلاتهم وله القدرة على تخطّيها، كما أن الجانب الأخلاقي له أهميته، لأن المعلم مربي قبل كل شيء والطفل يقضي معظم أوقات يومه في حجرات الدراسة، ومن ثمّ يحتاج إلى توجيهات معلمه، ومن خلال تكوينه التجديدي يقدم للمتعلّمين مستجدات العصر، ولا ننسى أن العلم في تطور مستمر ويتطلب التجديد والتقدم.

قائمة المراجع:

إبراهيم، مجدي عزيز (2000). *موسوعة المناهج التربوية*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

برغوثي، محمد (1985). *دراسة الوضع المدرسي لطلاب الثانوية*، ج1، دراسات معمقة في علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر.

بشارة، جبرائيل (2002). *تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية*، ط 1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

بلبكّاي، جمال (2018). الاتصال التعليمي الفعال في مرحلة التعليم المتوسط، *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر، مجلد 2 ، عدد 2.

بوغالية، فايزة (2021). *ملخص مقياس التشريع المدرسي للسنة أولى ماستر تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي*، جامعة الشلف، الجزائر.

تحريشي، عبد الحفيظ (2019). *العملية التعليمية*، متاح على الرابط التالي: https://www.researchgate.net.

خوجة، مليكة شارف (د،ت). *مشاكل مهنة التعليم*، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

الدريج، محمد (2000). *تحليل العملية التعليمية*، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، الرباط.

زيتون، كمال عبد الحميد (2003). *التدريس، نماذجه ومهاراته*، ط 1 ، عالم الكتاب، القاهرة.

زيدان، ناصر الدين (2007). *سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية)*، ديوان المطبوعات الجامعية، (د.ط)، الجزائر.

سعيد، أبو طالب محمد وعبد الخالق، رشراش أنيس وآخرون، (2001). *المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها*، علم التربية التطبيقي، دار النهضة العربية، لبنان.

سعيد، جميلة مجاهد (2012). التعليم العلاجي "صعوبات القراءة نموذجاً" ، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الأدب واللغات، جامعة تلمسان، الجزائر.

شقشق، محمد عبد الرزاق وناشق، هدى محمود (2000). *إدارة الصف المدرسي*، دار الفكر العربي، القاهرة .

الشمري، إصباح عبد القوي (2009). تقويم برنامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم بالجمهورية اليمنية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة صنعاء، اليمن.

عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير محمد ح (2005). *إعداد المعلم*، ط 1، دار الفكر، عمان، الأردن.

عبد العزيز ، صالح وعبد المجيد، عبد العزيز (د.ت). *التربية وطرق التدريس*، ط 8، دار المعارف، مصر.

عصر، حسني عبد الباري (2000). *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

كريم، محمد أحمد وآخرون (2002). *مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها*، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية.

محمد زياد حمدان (1995). *قياس كفاية التدريس*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

مقداد، محمد وآخرون (1998). *قراءات في التقويم التربوي*، ط 1، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر.

ملحم، سامي محمد (2001). *سيكولوجية التعلم والتعليم*، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

منصف، حاجي محمد (1994). *التربية العملية ووسائلها في معاهد إعداد المعلمين* ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

المهدي، مجدي (2007). *المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة و المعاصرة*، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.

الهاشمي، عبد الحميد (1992). *مبادئ التربية العلمية*، ط 1، دار الإرشاد، بيروت.

وزارة التربية الوطنية (2008)، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES