مجلة الدراسات الإنسانية

تصدرها كلية الآداب والدراسات الإنسانية – كريمة – جامعة دنقلا

مجلة نصف سنوية – محكمة – العدد الحادي والثلاثين يناير 2024م

رئيس هيئة التحرير:

أ.د. محمد عز الدين علي محمد

رئيس التحرير:

أ. د. السيد بخت أحمد بخت

نائب رئيس التحرير:

د. أميرة علاء الدين صالح

سكرتارية التحرير :

أ.د. نصر الدين سليمان علي

د. مجدي سليمان حمزة

د. أماني عبد الحفيظ فرح محمد

مستشارو التحرير:

أ. د. عباس سيد أحمد زروق

أ. د. حسن علي الساعوري

أ.د. محمد مهدي إدريس

أ.د. كباشي حسين قسيمة إسماعيل

أ. د. على عثمان محمد صالح

أ. د. محمد المهدي بشرى

قواعد النشر

تُعنى المجلة بترقية البحث العلمي في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية وتهتم - على نحو خاص - بنشر البحوث والدراسات ومراجعات الكتب والتقارير العلمية والندوات المتخصصة، كما ترحب بالمناقشات الهادفة والموضوعية لما ينشر فيها.

قواعد النشر بالمجلة:

- يقدم المقال أو الدراسة مطبوعاً على ورق 4A ومرفقاً معه قرص مدمج 3.5 فيما لا يزيد عن (7500) كلمة (25 صفحة) سواء باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية.
- * ألاَّ يكون المقال قد سبق نشره أو قدم للنشر في جهات أخرى، كما لا يجوز إعادة نشرها - كاملاً أو جزئياً - في وعاء آخر، إلاَّ بأذن خطي من المجلة.
- * توضع إحالات المراجع في داخل النص وفق طريقة جامعة هارفارد (الطريقة الأمريكي) للتوثيق، وهي كما يلي: (الإسم الثالث سنة النشر، ص). هذا في حال أسماء الكتاب الأجانب ومؤلفي المصادر العربية كالطبري. أما أسماء مؤلفي المراجع العربية، فتكتب ثلاثية مثل (أميرة علاء الدين صالح 2008م، ص109).
- أما ترتيب المراجع في القائمة المراجع فيرد وفقاً لما يلي: في حال المراجع الأجنبية والمصادر العربية: اسم العائلة /اسم الشهرة، الاسمين الأولين سنة النشر، عنوان الكتاب/ المقال ، دار النشر، مكان النشر، (تضاف صفحات المقال في حال الدوريات)؛ بينما تكتب أسماء مؤلفي المراجع العربية ثلاثية في هيئتها العادية، وتليها بقية البيانات.
- عرض المقالات والبحوث على محكمين مختصين في مجالات المجلة لإجازتها وتقوم المجلة بإخطار أصحاب المقال بقرار المحكمين، ولها حق إجراء أي تعديلات شكلية جزئيه قبل نشر المادة دون أن يخل ذلك بمضمون المادة المنشورة في حالة الموافقة بنشرها.
- * تقبل البحوث من كافة الباحثين من داخل وخارج السودان.
- الأفكار والمعلومات الواردة في البحوث تعبر عن آراء كتابها وليس بالضرورة تبنيها من قبل كلية الآداب والدراسات الإنسانية.
- يحق لكاتب المقال نسخ العدد الذي يحتوي على مقاله من الموقع الالكتروني.
- أصول المقالات التي ترد إلى المجلة لا تسترجع سواء نشرت أم لم تنشر.
- تحتفظ المجلة بكافة حقوق النشر.
- ترسل البحوث باسم السيد / رئيس هيئة التحرير. كريمة ص. ب 58 أو على البريد الإلكتروني على عنوان المجلة magazinearts@yahoo.com هاتف 0110324334

Guidelines for Authors

Human studies journal is a half-year publication representing articles in the field of social sciences and humanities aiming to pursue research and form a meeting for ground exchange of opinions. The Journal welcomes articles, books, reviewsand scientific reports.

- Submitted manuscripts should be written in Arabic, English or French, in the range of 7500 words (ca.25 pages). Typed in an A4 size paper along with a CD or 3.5 disk.
- The manuscripts should not have been published previously and should not be published elsewhere, in full or in part, without a written permission from the chief editor.
- References should be cited according to the Harvard University style of citation (the American style) (the surname year, p.), that's in case of references written in non-Arabic languages, or even in case of the classical /medieval Arab authors, such as Al-Tabari. The names of modern Arab authors should be written in its treble form, as (Amira Alaa El-Din Salih 2008, p.109).
- The bibliography should be arranged at the end of the text in the following order, in case of non-Arab authors and classical/medieval Arab writers: family name, the first two names year of publication, title of the book or article, (in case of book, name and place of publisher. In case of article journal serial number and article pages number). In case of modern Arab authors, the name should be written in its treble form.
- Submitted manuscripts would be evaluated by specialists in the field. If accepted, articles can be subjected to minor modifications.
- Each author is entitled to obtain 3 copies of the journal in which his/her article is published.
- The views expressed in the papers are the sole responsibility of the authors.
- Manuscripts will not be returned to their authors.
- Corresponding address: P.O.box:58 Karima, Sudan.e mail:magazinearts@ yahoo.com. Tel:0110324334

كلمة العدد

نتطلع دائما إلى تقديم عدد من مجلتكم يرقى إلى مستوى طموحكم في النهل من المعارف في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية، ما يفتح أذهاننا إلى ما تسير إليه الانسانية في ظل التسارع المتزايد في مجال التكنولوجيا والتقانات المتطورة التي تدفع إلى مراتب عالية من الرقي البشري.

يدفع ذلك التطور التكنولوجي مجالات العلوم الانسانية إلى مراقبة ذلك من خلال إنعكاساته على السلوك البشري وترسباته على حياة الناس، فيجهد علماؤنا في تناول الموضوعات التي تعالج تلك السلبيات ومحاولة إيجاد العلاج لها.

يأتي هذا العدد بتاريخ 2024م يتأخر عن وقته في مواصلة منا إلى متابعة الأعداد متسلسلة برقم العدد وتسلسل الصدور لاننا نتاخر بعام كامل نسبة لظروف الحرب في السودان .

سعينا بقدر المستطاع أن يكون هذا العدد متنوع من حيث مشارب العلوم الانسانية من لغات وتاريخ وعلوم إجتماعية، نتمنى أن تنال رضاء قرائنا ومتابعينا.

هيئة التحرير

قائمة المحتويات

1- كلمة العدد.....4

2- أثر علم اللغة في نشوء بلاغة الحجاج والإقناع

عائشة الطيب عبد الله.....7

3- الشيخ عثمان دان فودي وحركة الإصلاح الديني: دراسة في جدلية الواقعية السياسية ومشروعية الخطاب السلفي "، د. عمالار أبكر محمد إدريس.....23

4- فَعَالِيَّة أَنْشِطَة مَركَز الإِرْشَاد الطُّلَّابِي فِي تَنْمِيَةِ المَهَارَاتِ الشَّخصِيَّةِ لطَلَبَةِ جَامِعَةِ ظُفَار

د.أحمد محمد الرنتيسي و د. مياء عوض غواص.....43

5- الأسباب النفسية للسمنة وآثاره الدى الشباب الجامعي وسبل الوقاية منها من منظور العمل الاجتماعي

د. محمد محمد فودة و د. ناصر الصيعري وآخرون.....89

6- الغياب الجماعي في مدارس ولاية صلالة وتأثيره علي التحصيل الدراسي

د. أحمد مختار شريدم و د. هدى الحجاج.....127

7. التطبيقات الذكية المدعومة بالذكاء الاصطناعي كمدخل تكاملي لدعم الصحة النفسية لمدرسية دراسة تحليلية نوعية مصلح مسلم المجالي..... 181

8. استراتيجيات الأخصائي الاجتماعي في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين في مدارس محافظة ظفار.

د. هدى الحجاج.....223

9–Investigating the Challenges Encountered by Trainees in Teaching Practicum

Dr. Adam Yousif , Dr. Tamador Osman.....263

أثر علم اللغة في نشوء بلاغة الحجاج والإقناع

عائشة الطيب عبد الله محمد أحمد

محاضر بقسم اللغة العربية- كلية الاداب والدراسات الانسانية- جامعة دنقلا

مستخلص:

تهدف هذه الورقة العلمية إلى بيان أثر علم اللغة في نشوء بلاغة الحجاج والاقناع، وكذلك البحث في طبيعة العوامل والروابط الحجاجية وطرق توظيفها للربط بين عناصر الحجاج المختلفة، وأخترت هذا العنوان لأنني رايت الباحثين قد عزفوا عن دراسة البلاغة الحديثة التي استشهد بها البلاغيون في كتبهم، وعكفوا على دراسة البلاغة العربية القديمة. وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها أن الحجاج يعتمد على الروابط اللغوية، السياق التداولي (المقام) وقصدية المتكلم لإقناع الخطاب. وأوصت الدراسة بضرورة اقتراح مجموعة من آليات لتطوير علومنا اللغوية عامة والبلاغية خاصة.

الكلمات المفتاحية: الحجاج، الإقناع، علم اللغة، نشوء.

مقدمة:

لقد أثبتت الدراسات أن علم اللغة الحديث، بمدارسه التداولية واللسانية، أعاد تشكيل بلاغة الحجاج بتحويلها من مجرد تحسين أسلوبي إلى أداة إقناعية فاعلة، رابطاً بين بيان اللغة وسياق الخطاب"المقام". يهدف الحجاج إلى التأثير في المتلقي عبر آليات لغوية وتداولية، دمجت بين التراث البلاغي ونظريات المعنى الحديث.

أما مشكلة الدراسة فتكمن في هل لعلم اللغة تأثيراً واضحاً في نشوء بالغة الحجاج والإقناع؟ وينبثق عن هذا السؤال أسئلة عدة منها:

- ما أثر علم اللغة في نشوء بلاغة الحجاج والإقناع؟
- ما العلاقة بين علم اللغة وبلاغة الحجاج الحديثة؟
- ما مدى إلتزام علم اللغة بمقومات وركائز بلاغة الحجاج؟
- هل أعاد علم اللغة تشكيل بلاغة الحجاج؟

و من أجل الاجابة عن خذخ التساؤلات، كان لابد لي من منهج يساعدني على آلية المضي السليم، فوجدت ضالتي المنهج الوصفي التحليلي، فقد كان الأنسب لهذه الدراسة لوصف الدرس البلاغي.

إشكالية أثر علم اللغة في نشوء بلاغة الحجاج الجديدة

يروم هذه الدراسة الإجابة عن إشكالية أثر علم اللغة في نشوء بلاغة الحجاج الجديدة، لاحتفائها بالخطاب التداولي الحجاجي، وهذا بالوقوف عند البلاغة الكلاسيكية التي رسم أرسطو معالمها من خلال مصنفه الخطابة، وموازنتها ببعض النماذج المعاصرة الرائدة في بلاغة الحجاج الجديدة، إذ لم يعد الرجوع للبلاغة القديمة سمة من سمات الرجعية بل أضحى دليلاً على الإحاطة بالإشكالية الخطابية، وبناء على ذلك فهل الحديث عن بلاغة الحجاج الجديدة يستتبع بالضرورة إقصاء للبلاغة الكلاسيكية أم أن بلاغة الحجاج الجديدة ما هي إلا شكل جديد منبعث من رحم البلاغة الكلاسيكية؟ فإن كان كذلك فما هي الحدود الفاصلة بين البلاغتين؟ وما مدى إلتزام بلاغة الحجاج الجديدة بمقومات وركائز بلاغة الحجاج الكلاسيكية.

لقد أثبتت البلاغة نجاعتها وكفايتها في كل مرة لإحاطتها بنمطي الخطاب التخييلي والتداولي، لذلك لم تتوان مختلف الاختصاصات عن الانتهال منها، من خلال إجابتها عن مختلف الأسئلة المتعلقة بالخطاب التخييلي والتداولي، فهي وإن غيرت شكلها في كل مرة تحت مسميات مختلفة: كلاسيكية، بلاغة جديدة، إلا أنها تظل حاضرة في جميع المراسيم التي تحتفي بالخطاب بكل أنماطه وتمظهراته، في نشأة البلاغة الجديدة.

شهد العصر الحديث عملية الفصل بين مختلف العلوم الإنسانية التي انجرَّت عنها ظهور العديد من التخصصات، لكن في المقابل عادت بعض الأسئلة النسقية التي تبحث عن مواضع التداخل بينها في إطار التكامل المعرفي وتداخل الحقول،فعالم المنطق شاييمبيرلمان الذي صرح في كتاب له (مصنف في الحجاج)البلاغة الجديدة ليكرر ذات التصريح في كتاب لاحق (إمبراطورية البلاغة) بأنه فوجئ وهو يسعى إلى وضع منطق

للقيم يوازي المنطق الصوري الرمزي، بأن ما كان يبحث عنه موجود في علم قديم اسمه البلاغة، وهو يقصد بلاغة أرسطو بالتحديد، أما الثاني والثالث (تودوروف وإيجلتون)[1] ففي رحلة بحثهما عن جوهر الأدب وأسرار أدبيته خلصا إلى ضرورة البحث عن تلك القضايا ضمن نظرية الخطاب، والتي كانت تمثل موضوعاً لعلم البلاغة (محمد العمري، 2010 :20) لقد انتهىتودوروف وهو علم متميز في مجال البحث عن الأدبية في إطار قراءة نقدية لنظرية الشكلانيين الروس والفرنسيين معاً، وبعد استقصاء لتجليات الأدبية عبر التاريخ عن نظرية المحاكاة إلى جمالية القرن الثامن عشر وما بعدها، إلى أن الأجدر من البحث عن الأدبية هو البحث عن الأدب كجزء من الخطاب(محمد العمري، 2010 :21) ، ليعلن فان دايكعلى أن علم النص هو الوريث الشرعي للبلاغة، ناهيك عن الأسلوبية التي عدها بعض الباحثين بديلاً عن البلاغة القديمة، غير أنها (الأسلوبية) ما إن حاولت تثبت كرسيها على الدكة التي كانت تستقر فيها البلاغة باطمئنان حتى اهتز من تحتها، ومال على جانبه لانكسار إحدى قوائمه المتمثلة في البعد التداولي،وهذا ما أبرزه هنريش بليث(محمد العمري، 2010 :21).

لكن مع ذلك استطاعت البلاغة أن تفرض زمنها في جميع المراسم التي تحتفي بالخطاب بكل أنماطه وتمظهراته، إذ يقول أوليفييريبول بهذا الخصوص (البلاغة ضرورة لا غنى عنها)، لذلك فإننا لا نجتث بلاغة إلا لإنشاء بلاغة أخرى، وهذا ما يشهد به التاريخ، فبعدأن سقطت في نسيان يطبعه الاحتقار إلى نهاية القرن التاسع عشر عادت إلى قوتها خلال الستينيات من القرن العشرينفانتبهنا إلى أننا نستعين بها في الإشهار والسياسة والتعليم (محمد العمري، 2010 :21) ، لتتولى جهود الباحثين في التنقيب عن (درر علم البلاغة)، إذ لا سبيل لفك شفرة مختلف الخطابات دون اللجوء إلى متحفها، ومع ذلك فإن القول بطريقة جازمة إن البلاغة التي قد ماتت يقتضي التأكيد

(1) تودوروف: هو نزفيتيان تودوروف فيلسوف فرنسي بلغاري، ولد عام 1939م في مدينة صوفيا البلغارية، كتب عن النظرية الأدبية وتاريخ الفكر ونظرية الثقافة، توفي عام 2017م.

بماذا قد عوضت، لأنه كما رأينا مراراً بواسطة هذا السياق التعاقبي، فالبلاغة يجب دائماً أن تقرأ في هذه اللعبة البنيوية لجيرانها (النحو، المنطق، الشعرية، الفلسفة) إنها لعبة النسق المعبرة تاريخياً وليس كلاً من أجزائها في ذاتها(رولان باروت، 2011 :72).

فيا ترى ما هي الأسباب الداعية إلى القول بأن الأسلوبية أو الشعرية أو علم النص ورثة الخطابة الأرسطية؟ وفيم تكمن أهم العوامل التي دعت إلى إحياء شق من شقي البلاغة (التخييل/التداول) ودحض الشق الآخر؟، وللإجابة عن تلك الأسئلة عمد بارت إلى تقسيم المراحل التي مرت بها الخطابة إلى مرحلتين، والتي انتهت بحلول الأسلوبية محلها.

الفترة الأولى: (وهي فترة الخطابة الأرسطية في نصوصها البانية لها المؤسسة لأطروحتها وصنعة الخطابة) بهذا المعنى قول جار بين الناس في معاملاتهم وخطب تلقى أمام الجمهور في السياسة، والأخلاق، وحياة المدينة، ومرافعات في رحاب مؤسسات كالمحاكم، وإلى جانب صنعة الخطابة وضع أرسطو فن الشعر،أو صنعة الشعر، ووظيفتها إيقاع المحاكيات بالإيحاء، والتخييل لا الإقناع بإيجاد الحجة وترتيبها(حمادي صمود، 1998: 38) ، فالمرحلة الأولى حسب بارت ابتدأت بتأليف أرسطو مؤلفين (الخطابة) و (فن الشعر)، عنى الأول بالخطاب التداولي، والثاني بالخطاب التخييلي، فيكون تبعاً لذلك من دلائل صفاء النظرية وانتسابها الخالص إلى بانيها احتفاظها بالثنائية المذكورة وإيفائها بالفروق التي يجب أن تراعى بينها، وتكفّ الخطابة بهذا المنطق عن كونها أرسطية عندما يعرف التعارض بينالنشاطين، وينصهران في بوتقة واحدة، وتصبح مقررات الخطابة ومقاييسها في جانب العبارة طبعاً آلة الشعر وعيار الإبداع(حمادي صمود، 1998: 39).

أما المرحلة الثانية فكانت بذورها الأولى بتوحيد الخطابة والشعر على يد كل من الشاعر الحكيم أوفيد [1]، والشاعر السياسي هوراس[2]، فقد اشتهر عن الأول تقريبه

(1) الحكيم أوفيد: هو شاعر روماني قديم، عاش بين 43 ق.م و 17م، معروف بأعماله الأدبية العظيمة مثل: التحولات وفن الحب.

(2) هوراس: هو شاعر وناقد أدبي لاتيني بارز من روما القديمة، ولد عام 65 ق.م، وتوفي عام 8 ق.م.

بين القصيدة الشعرية والخطبة، وكتب الثاني رسالة في صناعة الشعر، جعل فيها الآلة الخطابية في مظهرها اللغوي أداة لدراسة الشعر، حتى أصبحت تبعاً لذلك كتب صناعة الشعر كتب الخطابة.

لقد اقترنت البلاغة تاريخاً بالخطاب التداولي الحجاجي تارة، لكن الدارسين يرون أن اختزال البلاغة في الجانب الجمالي والأسلوبي هو تضييق للبلاغة، وانتهاك لنسقها النظري الذي طالما اقترن بالخطاب التداولي الحجاجي، فالخطابة ما انفكت تتذبذب بين السقوط الذي يتهددها، والصعود الذي يحملها للشمولية التي تطمح إلى أن تتساوى مع الفلسفة، فلنبدأ بالنظر في السقوط الذي يتهددها، إن الخصائص التي ذكرناها تظهر أن الخطاب قابل للدخل، فالجدل ينزلق إلى السفسطة وهذا هو المنحدر الأخطر في نظر أفلاطون، إذ يصير فن الإقناع فناً للخداع فيؤدي الاتفاقالسبقي بصدد الأفكار المقبولة إلى الأفكار المسبقة المبتذلة، فيؤول فن الإقناع إلى فن الإغواء، وما هو إلا فرق الخطاب (بول ريكور، 2010: 206) ، فالمنعطف الأخطر في حياة الخطابة هو عبث السفسطائيين بها، وتحويلها من وسيلة اقناعية إلى وسيلة لتزييف الحقائق والخداع، بمغالاتهم واعتدادهم بالجانب الشكلي من تنميق الخطاب وزخرفته على حساب الوظيفة الإقناعية، وهذا أخطر مستنقع هدد وجود الخطابة، وسيظل يتهددها.

أما صعود الخطابة فيتجسد في تجاوزها لمختلف المقامات التي ارتبطت بها سابقاً (القضائي، الاستشاري، الاحتفالي)، لتشمل كل الخطابات اللصيقة باللغات الطبيعية إذ تحددت إمكانية ضم كل ما هو إنساني إلى الحقل الخطابي، لأن اللغة العادية ليست سوى استعمال اللغة الطبيعية في مقامات التخاطب،يخدم الأغراض الخاصة للمتخاطبين يعني تلك الأهواء التي أفرد لها أرسطو كتابه الثاني من الخطابة ، فتكون الخطابة إذن فن الخطاب الإنساني المفرط في إنسانيته(بول ريكور، 2010: 207).

بعد خطابة أرسطو شهدت إمبراطورية البلاغة عديد الانشقاقات، وأضحى توحيد شقيها (التداولي، التخييلي) تحت إمرتها سبيلاً بعيد المنال، فالخطابة تعيش اليوم حالة من التشظي، فقد استقل شاييمبيرلمان بالخطابة البرهانية القريبة الصلة بالجدل ،وضع

بها نظرية كاملة في كتابه مصنف في الحجاج: الخطابة الجديدة، وعمد ميشيل مايير إلى خطابة النوازع فبنى بها وعليها نظريته في خطابة النوازع وهي الأسوأ حظاً، وعمدت جماعة لييج إلى خطابة النص والصياغة اللغوية فصنعت بها بلاغة سمتها البلاغة العامة(محمد الولي،2010: 76) ، ولأهمية العلم العتيق (البلاغة) فقد حاول بلاغيون غربيون بعد الحرب العالمية الثانية – ظهرت أعمالهم خلال الستينيات في الغالب – استثمار الأفق العام الذي تفتحه الديطورية القديمة في الواجهتين:في اتجاه الحجاج والجدل، وفي اتجاه الأسلوب والشعر، وذلك قبل أن تظهر صياغات عامة ذات طابع سيميائي في اتجاه الخطاب عامة(محمد العمري،2010 :61).

ومن ثم جاز لنا الحديث عن بلاغة شعرية تخييلية، وعن بلاغة حجاجية خطابية بكونهما (الشعرية والخطابة) ينتميان إلى علم البلاغة.

بلاغة الحجاج الجديدة:

مهما تغربت البلاغة في أحضان الأسلوبية أو الشعرية، سيظل يشدها الحنين إلى موطنها الأصلي الذي انبثقت منه موطن الإقناع والحجاج، وبهذا المعنى يكون الاهتمام بالحجاج في مختلف اتجاهاته ومدارسه انخراطاً في هذه النقلة العميقة، التي يعيشها عصرنا بتقويضه لميتافيزيقيا قديمة واثقة وثوقاً مبالغاً فيه من مقدرة الأنظمة التجريدية والأنساق، وبناء معالم ميتافيزيقا جديدة تنبني على الإنسان بما فيه من جليل وبسيط (حمادي صمود،1998: 47) ، فاللغة كنسق تجريدي ذو وظيفة اختزالية للوجود، ولتفاعل الإنسان مع ذلك الوجود، وبهذا تفتح للبلاغة مجال الترابط بين النص والفعل وبين اللغة وأفعالها، بدء بتفاعل المؤلف مع نصه، والأثر المنعكس للنص عليه كرأي ملزم له بالأساس ... ومنه فكل نص يمتلك القابلية لأن يتحول إلى فعل، لأنه مبني بالأساس على قوة بالمعنى الأرسطي للكلمة (عمارة ناصر،2009: 52) ، فكل نص يحمل بذور إنجازاته وفعاليته ما دام في علاقة متبادلة ومستمرة بينه وبين مؤلفه، فالفعل هنا هو جوهر الخطاب، إذ من خلاله يتحول النص من مكان معزول تتبنى فيه اللغة

نفسها، وتنغلق على قوة تشكيلها وأسلوب تعبيرها إلى مكان يجتمع فيه المؤلف بالقارئ والخطيب والسامع(عمارة ناصر، 2009: 55).

يتبين أن البلاغة تسعى إلى إقامة شراكة بدايتها النص ومؤلفه، لتنتهي بتوريط القارئ (المتلقي) في تلك الشراكة يتحول النص بموجبها من مجرد نسق تجريدي منغلق على ذاته إلى نص منفتح على مؤلفه وقارئه، ومنه يمكن وصف البلاغة بأنها الإقناع من خلال الخطاب، كما أن الخطاب لا ينبني بمعزل عن متلقيه، فهو شرط في إقامته، ودليل على خروج النص إلى الفعل ومرجع له، وبهذا تنبني البلاغة على ثلاثية: المتكلم الخطيب، والمتحدث إليه السامع،وموضوع الخطاب((عمارة ناصر، 2009: 56).

فالبلاغة تعني بدراسة فعالية الخطاب وتأثيراته في متلقيه، وفق معادلة مفادها لا إقناع دون خطاب، ولا خطاب دون متلقٍّ، ولا خطاب ومتلقّدون وظيفة إقناعية، وانطلاقاً من هذا الارتباط أمكن جعل البلاغة عملية لإعادة بناء النصوص عبر قراءة تداولية تتعقب حركة الفعل داخل الخطاب، وعندما تقارن بالبلاغة القديمة فإنها بلاغة في الاتجاه المعاكس، أي أنها تنطلق من النص وعبر حدوده الشكلية، وفجواته الأسلوبية وإنزياحاته التعبيرية لتصل إلى بناء خطاب جديد، انطلاقاً من الفهم كمكان مشترك بين المؤلف والقارئ، وهو الرهان الجديد للبلاغة، وبهذا المعنى يمكن أن نفهم مع غادمير[1] أن فهم النص شكل إنتاجي مستقل أقرب شبهاً إلى فن الخطيب منه إلى سلوك السامع((عمارة ناصر، 2009: 57)، ففهم النص من قبل متلقيه هي بمثابة ولادة ثابته للنص شبيهة بالولادة الأولى المرتبطة بمؤلفه، ولقد لاحظ بليث أن عملية إعادة بناء البلاغة باعتبارها منهجاً لتحليل النصوص استند على مبررين: المبرر الأول ذو طبيعة تاريخية، فهناك أمر أكيد وهو أنه على طول تاريخ وجود نظرية بلاغية فإن نصوصاً مختلفة (خطابات، مواعظ ورسائل وأشعار.. .الخ) تنتج حسب قواعدها، فإذا ما استعملنا بعد ذلك المقولات البلاغية لتأويل تلك النصوص فإننا سنساهم في كشف

(1) غادمير: فيلسوف ألماني،ولد عام 1900م ، اشتهر بعمله الشهير الحقيقة والمنهج.

تركيبها الشكلي القصدي(هنريش بليث،1999: 23)، فالاختلاف الجوهري بين البلاغة التقليدية والبلاغة الجديدة، أن الأولى ذو طبيعة إنتاجية، تنتج النصوص بناءً على قواعد النظرية البلاغية، في حين البلاغة الجديدة ذو طبيعة وصفية تأويلية، تتكئ على تلك القواعد لفك شفرة النصوص،وتأويلها وفق مقصدية المؤلف، ومن خلال هذه الوظيفة تعيد البلاغة بناء نفسها بشكل يضمن استمراريتها، التي ترتبط باستمرارية النص نفسه من الناحية التاريخية، أما من ناحية الموضوع فإنها ترتبط بالخطاب كأثر للنص، ومنه تضمن فعاليتها حيث يمكن للبلاغة المعيارية أن تصبح بلاغة وصفية، بل أيضاً بلاغة تاريخية وتأويلية تعكس بصورة نقدية وضعية تلقي الشارح (للنص)، إنها مؤهلة في هذه الحالة لتكوين أسس نظرية تداولية للنص(هنريش بليث،1999: 29) ، أي تكوين جهاز نظري للقراءة مبني على تمثل القيم التداولية وتحليل اللغة من خلال أفعالها(عمارة ناصر،2009: 57) ، إذن فهي بلاغة تسعى إلى إيجاد جهاز واصف يمثل لمختلف التفاعلات الحاصلة بين اللغة كنسق، واللغة كإنجاز مرتبط بمستعمليه.

فمما تقدم يتضح أن تطور البلاغة ساهمت فيه حركة الأسلوبية، فكلاهما (البلاغة/الأسلوبية) يرفعان راية التأثير في المتلقي، وحمله على العمل بقصدية الخطاب، وبهذا أمكننا فهم ارتباط البلاغة بالخطاب كمسار عقلاني للنص نحو القارئ عبر الفهم الذي سيصبح جزءاً مهماً من الوظيفة البلاغية لعملية القراءة، كما هو جوهر في إنتاج الخطابات الواصفة التي تضطلع بمهمة تحرير المعنى من طمس الكتابة، وبذلك هي لغة جديدة وبلاغة جديدة(عمارة ناصر،2009: 57).

بلاغة الحجاج الجديدة في بعض النماذج المعاصرة الرائدة:

بلاغة بيرلمان الجديدة:

يتصدر بيرلمان قائمة المؤسسين لبلاغة جديدة – أو كما لقبها بإمبراطورية البلاغة– لما لها صلة بالخطابة الأرسطية بوصلة الحجاج بالخطابة، نافياً أن يكون مجرد استحضاره للاصطلاحاتالأرسطية مبرراً كافياً للحكم على وجهه الحجاجي الإقناعي، إذ يقول: (إن هذا الاستدعاء للاصطلاحاتالأرسطية كان بإمكانه أن يكون مبرراً

لوصل نظرية الحجاج بالجدل الذي اعتبره أرسطو نفسه فناً للتفكير انطلاقاً من آراء مقبولة على وجه العموم، غير أنهناك مبررات كثيرة حملتنا على تفصيل وصلها بالخطابة(شاييم بيرلمان، 2010: 24) ، فالمبرر الأقوى الذي جعل بيرلمان يصل الحجاج بالخطابة الأرسطيةإنطلاقها من الآراء المحتملة، والأمور التقريبية، إن هذه الفكرة ذاتها ترى أن الجدل يتعلق بالآراء الاحتمالية، أي بالدعاوي التي تميل إليها بدرجات من الميل متفاوتة القوة لم يتم استثمارها والإفادة منها لقدماء القول بأن الأمور التي تدخل من باب الرأي المحتمل تتميز بطابعها اللاشخصي، وأن الآراء منفكة عن النفوس التي تميل إليها ،على العكس من ذلك فإن فكرة الميل والنفوس التي تتوجه بالخطاب هاته، هي فكرة جوهرية في جميع النظريات القديمة للخطابة(شاييم بيرلمان، 2010: 65)، هذه الآفاق التي فتحتها البلاغة المعاصرة ساعدت في ظهور الأسئلة الكلاسيكية المرتبطة بالتمييز بين مستويين حجاجيين، أولهما الحجاج الإقناعي، وثانيهما هو الحجاج الإقتناعي، الأول هدفه إقناع الجمهور الخاص،حيث لا يتحقق الإقناع إلا بمخاطبة الخيال والعاطفة، ومن ثم فهو يضيق هامش فرصة العقل وحرية الاختيار، في حين أن الإقناع الذي هو هدف الحجاج يقوم على الحرية والعقلنة (محمد سالم طلبه، 2010: 188) ، وبيرلمان في تحديده لموضوع الخطابة الجديدة يراهن على الحجاج الإقتناعي فيه تتجلى حرية العقل وحواريته بتدقيقه في القضايا التي يشوبها الظن والشك، ولعل هذا سر جمع بيرلمان في نظريته بين الخطابة والجدل الأرسطيين، وظهر ذلك الجمع في كون غاية الحجاج إحداث التأثيري العلمي المتمخض عن التصورات العقلية المقدمة (محمد سالم طلبه، 2010: 191).

وبذلك فخطابة بيرلمان تتعمق صلتها بالبلاغة القديمة من خلال ارتكازها على مفهوم (المستمع الكوني) الذي من شأنه يحقق فعالية الخطاب وإنجازاته، باتكائه على تقنيات ومكونات معرفية وسياقية ونفسية بعيداً عن منزلق المغالطات واللعب بالعواطف والنوازع، فإذا كان بيرلمان قد تحدث عن مستمع كوني للخطاب، فالحال نفسه

بالنسبة للمحلل الناقد الذي يشترط فيه أن يكون مميزاً قادراً على فك شفرة النص، ومن هنا جاءت فكرة القارئ المثالي عند ريفاتير، والقارئ النموذج عند آيرز، والقارئ السيمولوجي عند أمبر توإيكو، وإن اختلفت المفاهيم فالكل مجمع على فكرة مشاركة القارئ في إثراء النص وفتح آفاق تأويلية، لذلك يرى إيكو أن النصوص الحقة أضحت الخالقة لقرائها، فثمة ميثاق علامي بين المحللين الأكفاء، والنصوص التي تستحق الدراسة، ويشارك كل منهما بقسط في تكوين هذا الميثاق وبلورته انطلاقاً من تعاضد إمكانات مقامي التأليف الأصلي والقراءة اللاحقة (محمد سالم طلبه، 2010: 203)، فالمجتمع هو الذي يعد خطباءه وكتابه سلفاً، ويعمل على المصادقة على شهادة ميلاد الخطابات الموجهة إليه، ومن ثمة فهذا التناوب في إنتاج الخطاب هو الذي يتيح إمكانية تأهيل جيد لقارئ نموذجي قادر على فتح آفاق التأويل وخلق التناسب، والحوار بين النصوص المتصارعة في فضائه.

ميشال ماييز ونظرية المساءلة:

تُعد نظرية المساءلة من النظريات البلاغية المعاصرة التي تندرج ضمن الإطار الفلسفي، وقد أهلته قراءته التأويلية البلاغية الفلسفية إلى إعادة صياغة مفهوم اللوغرسفلئن تعددت مدلولاته منذ الفلسفة اليونانية، فتراوحت بين الحجة وعنصر الحجاج والخطاب، وغير ذلك، فإنه يعرفاللوغرسبأنه كلام العقل الذي يدرك نفسه في كل مداه (اتساعه) دون أن يحده اتجاه مخصوص، ويعرف كذلك: بأنه العقل المتكلم، إن نظرية ماييز البلاغية وإن كانت تسعى إلى معالجة اللغة في إطار المساءلة الفلسفية الشاملة إلا أن ذلك لم يفقدها نجاعتها الإجرائية: (ذلك أن هذه الجهود التنظيرية في مجال البلاغة تبقى متينة الاتصال بنظرية المعنى المرتبطة بالسؤال أشد الارتباط، ولدراسة السؤال المنفتح على الأجوبة المتعددة تتضافر المقاصد التداولية (ظروف إنجاز الخطاب) والتأويلية (علاقة السؤال بالجواب) والبلاغية (الحجاجية أساساً) (محمد علي القارصي،د.ت: 391) ، وبالرغم من أن مشروع ماييز مستل من الموروث الفلسفي والبلاغي الأرسطي إلا أنه استطاع أن يرسم لنفسه نظرية متميزة بجهاز

مفاهيمي مغاير لمعاصريه، ما جعل كتاباته موغلة في التفعيل والتفريع والتحليل، وحتى يعمق منطلقه الفلسفي مكونات الكلام، فقد أكد أن الكلام ينزل التفكير فيه منزلة السؤال التأسيسي الذي لا يعتمد المعطيات الماقيلية، إنه سؤال تأسيسي يسعى إلى أن يكون مصدر الجواب الأول وعنه تصدر النتائج(محمد علي القارصي،د.ت: 392).

لكن لا يفهم من هذا الكلام أن الغرض من السؤال هو الوقوف عند إجابة نهائية، بل العكس فالإجابة هي بداية مفتوحة لأسئلة لا تنقضي، ومن ثم يلغي مايير كل المحاولات والمدارس اللغوية التي اشتغلت على اللغة والكلام، لأنها في نظره لم تجب عن السؤال، ماذا يعني أن تتكلم، إن السؤال هو الإمكانية الوحيدة التي يسمح بها السؤال عن جوهر الكلام، وهذا ما يمثل حجر الزاوية في نظريته، أما بقية الأحداث الكلامية فهي فرع عن السؤال، لكن مع ذلك فإيغال نظرية المساءلة في التجريد حال دون انتشارها وتبنيها من قبل الدارسين.

3/ ديكرو ونظرية الحجاجيات اللسانية:

تمثل أعمال أوزوالدديكرو [1]، وجون، وكلود أنسكوميرنموذجاً للتداولية المدمجة التي لا تفصل بين الدلالة والتداولية، فموضوع بحثها هو بيان الدلالة التداولية (لا الخبرية الوصفية) المسجلة في أبنية اللغات، ويوضح شرط استعمالها الممكن وإذا كان تأثير أبحاث بنفنيست ونظرية الأعمال اللغوية غير خاف في هذه المنطلقات الأساسية، فإن ما يميز حقاً شواغل هذا التيار التداولي هو اعتبار اللغة قيداً يضبط نسق ترتيب الأقوال في النصوص، إضافة إلى كونها احتمالات في التركيب والنظم، وهذا التوجه هو الذي يشرع البحث في الترابطات الحجاجية الممكنة بما أن مسوغاتها موجودة في البنية اللغوية للأقوال، وليست رهينة المحتوى الخبري للقول، ولا رهينة أي بنية

(1) ديكرو: لساني فرنسي، ولد عام 1930، وتوفي عام 2024م، أوزوالدديكرو فيلسوف أمريكي ولد عام 1932م.

(2) كلود انسكوميز: فيلسوف ولساني فرنسي بارز، اشتهر بتطويره نظرية الحجاج اللغوي.

استدلالية صناعية من خارج نظام اللغة(شكري الميخوت،د.ت: 315) ، وبما أن التداولية المدمجة(•)تبحث في القوانين الداخلية للخطاب لاكتشاف منطق اللغة، فالحجاج من منظورها هو علاقة دلالية تربط بين الأقوال في الخطاب تنتج عن عمل المحاجة، ولكن هذا العمل محكوم بقيود لغوية فلابد من أن تتوفر في الحجة ف1 شروطاً محددة حتى تؤدي إلى ف2، لذلك فإن الحجاج مسجل في بنية اللغة ذاتها، وليس مرتبطاً بالمحتوى الخبري للأقوال، ولا بمعطيات بلاغية مقامية، فالخطاب هو وسيلة الحجاج وهو في آن واحد منتهاه(رشيد الرصي،2010: 18)، فالوظيفة الحجاجية للخطاب يؤشر لها في البنية الداخلية للتركيب، ولا يعتد بأي مؤشر آخر خارج حدود البنية اللغوية (المؤشر الدلالي، المؤشر المقامي)، فالحجاجيات اللسانية إذن تقف عند حدود الخطاب، ولا تتجاوزه إلى وقائع أخرى تتعلق بالمنتجين المفترضين لهذا الخطاب (المتكلمين والمتلفظين ....) وأحوالهم النفسية والاجتماعية وغيرها، فهذه الوقائع الخارجية لا تدخل ضمن اهتمام هذا التوجه(رشيد الرصي،2010: 18) فمبدأ المحادثةالذي اصطبغت به التداولية المدمجة غدت من خلاله العلاقات الحجاجية عبارة عن تأليف بين الملفوظات ذاتها، ومعنى الملفوظات لا علاقة له بالعالم الخارجي وإنما بفعل التلفظ الذي ينجزه المتكلم، فالملفوظ يلمح إلى التلفظ وهو تصوير له، وليس إلى العلم كما يؤكد ديكرو باستمرار، فالكلام هو متتالية من الأقوال تحوي مضامين مدلولاتها في ذاتها، فلا سبيل للحديث عن دلالة لها صلة بالعالم الخارجي أو بالمتكلمين والمخاطبين، فالعلاقة الحجاجية هي علاقة بنيوية محاثية لكل ما هو خارج نطاق، فالتداولية المدمجة تعتمد إلى الكشف عن المنطق الداخلي للغة بتتبع الطابع الاستدلالي

(•)تعارض التداولية المدمجة تياراً منطقياً قائماً على تصور خطي للتراكيب والدلالة والتداول، ففي منظوره يمكن دراسة اللغة سواء كانت طبيعية أو اصطناعية وفق ثلاث مراحل هي مرحلة التركيب، ومرحلة الدلالة، ومرحلة التداول.

لعناصرها، الذي يؤدي التوظيف الأمثل لها إلى تحقيق الوظيفة الحجاجية الإقناعية للخطاب.

فإذا كانت فعالية الحجاج عند بيرلمان تقاس بمدى تكييف الحجج مع طبيعة وقيم المستمعين،ففعالية الحجاج عند ديكرووأنسكوميرر يؤشر لها في المتغيرات الحجاجيةالمحاثية للجملة، غير أنهما لا ينكران أن يكون هناك في أصل كل عرض للحجج خيار أساس أي (القبول) (الاعتراض) يشد إلى ما قيل، ولكنهما يريدانبيان كيف تؤثر اللغة الطبيعية على النتيجة أو توحي بها، أو تستلزمها وتثيرها وتقتضيها، من دون أن تعبر عنها بلفظ صريح، بيد أن الطبيعة الحجاجية للغة لا تصبح أمراً قد تم البرهنة عليه قطعاً بمجرد بيان أناللغة تصلح للحجاج والإقناع (ميشال ماييرر، د.ت: 28) ، فأي خطاب يقتضي وجود تسلسلات خطابية يكون بعضها بمثابة حجج وأدلة، وبعضها الآخر نتائج متمخضة عنها، أو بعبارة إن كون اللغة لها وظيفة يعني أن التسلسلات الخطابية محددة لا بواسطة الوقائع المعبر عنها داخل الأقوال فقط، ولكنها محددة أيضاً وأساساً بواسطة بنية هذه الأقوال نفسها، وبواسطة المواد اللغوية التي تم توظيفها وتشغيلها(أبو بكر العزاوي2010: 57)

مما تقدم يتبيّن أن البلاغة الحجاجية بلاغة الخطاب، فيها تتجسد فعالية الخطاب وجدواه ويتحول من خلالها الإقناع من وجود بالقوة على مستوى كل خطاب إلى وجود بالفعل بدايتها تغيير القناعات، ونهايتها إصدار الأفعال أو ردعها.

مما لاشكَّ فيه أن الاختلاف الجوهري بين بلاغة الحجاج التقليدية وبلاغة الحجاج الجديدة، أن الأولى ذات طبيعة إنتاجية، والثانية ذات وظيفة تأويلية، وبالرغم من هذا الاختلاف فصلة الثانية بالأولى لا تنكر إذا تمكنت بلاغة الحجاج الجديدة أن تعيد بناء البلاغة التقليدية بشكل يضمن استمراريتها التي ارتبطت باستمرارية النص بنفسه من الناحية التاريخية، ناهيك عن أن البلاغتين تعنيان بدراسة فعالية الخطاب وتأثيريته في متلقيه.

خاتمة:

جرت العادة في الدراسات الأكاديمية الوصول إلى نتائج ينوه إليها الباحث في ختام دراسته منها:

- انتقلت البلاغة من التركيز على الزخرفة إلى " بلاغة الحجاج" التي تهتم بنجاعة الإقناع وتوجيه الملفوظ.
- نظرية الحجاج في اللغة هي نظرية دلالية، تُعد المعنى نتيجة لتوجه الملفوظ نحو نتيجة حجاجية محددة.
- يعتمد الحجاج على الروابط اللغوية، السياق التداولي"المقام" وقصدية المتكلم لإقناع الخطاب.
- أبرزت الدراسات جهود علماء عرب "الجرجاني" في ربط الحجاج بالاستدلال البلاغي، مما يظهر أصالة البعد الحجاجي في البلاغة العربية.
- نجاح الحجاج يرتبط بمدى ملاءمة الخطاب لمقتضى الحال "المقام" والجمهور المستهدف.

ثبت المصادر والمراجع:

1) أبو بكر العزاوي، الحجاج في اللغة، ضمن كتاب الحجاج، ج1، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010م، ص،57.
2) بول ريكور، الخطابة الشعرية، ترجمة: يس ساوير، ضمن كتاب الحجاج، ج5، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010م، ص206.
3) حمادي صمود، نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمادي صمود، كلية الآداب، منويه، 1998م، ص38.
4) ديكرو: لساني فرنسي، ولد عام 1930، وتوفي عام 2024م، فيلسوف أمريكي ولد عام 1932م.
5) رشيد الرصي، الحجاجيات اللسانية والمنهجية البنيوية، ضمن كتاب الحجاج، ج5، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010م، ص18.
6) رولان بارت، قراءة جديدة في البلاغة القديمة،ترجمة: عمر أوكان، رؤية للنشر والتوزيع، د.م، ط1، 2011م، ص 72.
7) شاييم بيرلمان، كتاب مصنف في الحجاج، ترجمة: رشيد الرضي، ضمن كتاب الحجاج، ج5، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010م، ص24.
8) شكري الميخوت، نظرية الحجاج في اللغة (ديكرو)، ضمت كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية، أرسطو إلى اليوم، د.ن ، د.م، د.ت،.
9) عمارة ناصر، الفلسفة والبلاغة، مقارنة حجاجية للخطاب الفلسفي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009م، ص52.
10) محمد العمري، الحجاج مبحث بلاغي فما البلاغة، ضمن كتاب الحجاج، إعداد وتقديم حافظ إسماعيل علوي، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن، ط1، 2010م، ص20.

11) محمد الولي، السبيل إلى البلاغة الباتوسية الأرسطية، ضمن كتاب الحجاج، ج2، عالم الكتب الحديث، الاردن، ط1، 2010، ص76.

12) محمد سالم محمد الأمين طلبه، مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة ضمن كتاب الحجاج، ج2، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010م، ص188.

13) محمد علي القارصي، البلاغة والحجاج من خلال نظرية المسائلة لميشال ماييير، د.ن، د.م، د.ط، د.ت، ص391.

14) ميشال ماييير، اللغة والمنطق والحجاج (مقال)، تقديم وترجمة: محمد أسيداه، ص 28.

15) هنريش بليث، البلاغة والأسلوبية، نموذج سيميائي لتحليل النص، ترجمة: محمد العمري، الدار البيضاء، افريقيا الشرق، 1999م، ص23.

"الشيخ عثمان دان فودي وحركة الإصلاح الديني: دراسة في جدلية الواقعية السياسية ومشروعية الخطاب السلفي "

د. عمار أبكر محمد أدريس – رئيس قسم التاريخ– كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة الجزيرة – السودان

مستخلص:

أشار مفهوم الواقعية السياسية في مبادئ النظرية الميكافيلية إلى إمكانية استخدام الدين والقيم الأخلاقية كأدوات سياسية تساعد في الوصول للسلطة أو تثبيت أركانها، وذلك باعتبار أنها ليست غايات في ذاتها بل هي وسائل لتحقيق الأهداف والطموح السياسية. وبهذا تؤكد النظرية الميكافيلية على مبدأ الواقعية النفعية في ميدان الصراع السياسي والسلطوي.وعليهتأتي أهمية الدراسة من كونها مدخلٍ جديدٍ يحاول الربط بين مبادئ الواقعية السياسية النفعية والخطاب السلفي الذي استخدمه الشيخ عثمان دانفودي بهدف الوصول إلى غاياته السياسية والدينية.وتكمُن مشكلة الدراسة؛ في كيفيةإبراز العوامل السياسية التي ساهمت في عملية بناء صورة إعلامية للشيخ عثمان دانفودي بوصفه الرجل المنقذوالمجدد لمفهوم الدين الإسلامي الصحيح في منطقةغرب إفريقيا. وينطلق البحث من سؤال مركزي، ما هي العوامل والظروف السياسية والاجتماعية التي مهدت لفرص نجاح الخطاب السلفي الإصلاحي التجديدي الذي أعلن بموجبه الجهاد القتالي ضد المجتمعات التقليدية الصوفية بغرب إفريقيا خلال تلك الفترة؟. وعند معالجة هذا السؤال سنتطرق إلى فرضية أساسية؛ هنالك علاقة ارتباطية ما بين إمكانية تحقيق الطموح السياسي والديني للشيخ عثمان دانفودي ومدى نجاحه في استخدام الشعارات السياسية الدينية التي تستعطف مشاعر العامة، وتساعد في بناء الوعي الجمعي القتالي للشعوب المحلية.وكانت من أهم نتائج الدراسة؛ وظف الشيخ عثمان دان فودي المقولات السلفية الإصلاحية لتأسيس شرعيته

السياسية والدينية، وليضفي المشروعية على حملاته العسكرية وإجراءاته ضد منافسيه وخصومه المعارضين في غرب إفريقيا.

الكلمات المفتاحية: عثمان دانفودي، غرب إفريقيا، حركة الإصلاح الديني، الواقعية السياسية، الخطاب السلفي.

Abstract:

The concept of political realism in Machiavellian theory highlights the possibility of employing religion and moral values as political instruments to gain or consolidate power, considering them as means rather than ends in themselves. In this sense, Machiavellian thought emphasizes the principles of pragmatism and opportunism within the arena of political and power struggles. The significance of this study lies in offering a new perspective that seeks to link the principles of utilitarian political realism with the Salafi discourse adopted by Sheikh Othman dan Fodio in pursuit of his political and religious objectives. The research problem is centered on examining the Machiavellian factors that contributed to shaping the media image of Sheikh dan Fodio as the "savior" and the reviver of the true Islamic faith in West Africa. The study is guided by a central question: What were the political and social conditions that paved the way for the success of the reformist Salafi discourse which declared armed jihad against traditional Sufi communities in West Africa during that period؟ The research builds on a main hypothesis which assumes a correlation between Sheikh Othman dan Fodio ability to achieve his political and religious ambitions and the extent of his success in employing Machiavellian religious slogans that appealed to public emotions and contributed to shaping a collective militant consciousness among local populations. The study concludes Sheikh Othman dan Fodio employed reformist salafi doctrines to establish a religio-political legitimacy and to

confer justification upon his military campaigns and the measures he undertook against his rivals and opposing faction in West Africa.

Keywords: Othman dan Fodio, West Africa, Religious Reform Movement,Political Realism, Salafi Discourse.

مقدمة:ـ

إن نجاح الدعاة الأوائل من أهل التصوف الإسلامي في نشر الإسلام وسط الجماعات والشعوب الإفريقية جنوب الصحراء لم يأتي مجرد صدفة، بل كان نتيجة طبيعية لظاهرة التفاعل والتلاقح والتحول المتبادلحول المفاهيم العقائدية والطقسيَة بين الإسلام الصوفي الوافد الجديد والديانات المحلية القديمة.ومن خلال هذا العمل المشترك تمكن الدين الإسلامي من عملية بناء جسور الثقة والتعاون، وتقليل درجة التوتر والصراع مع الديانات الإفريقية القديمة المنتشرة في غرب إفريقيا (Eliade, 1978:91 Mircea)[1]، هذا الأمر ساهم بدرجة كبيرة في ظهور نمط تدين إسلامي جديد عرف بـ التصوف الإفريقي الشعبي[2] لكن مع ظهور حركات الإصلاح والتجديد الإسلامي

---

[1] تشير **نظرية التلاقح الديني**Syncretic Theoryإلى أن لقاء ديانتين أو أكثر يؤدي إلى تفاعل عقائدي وطقسي قد ينتج عنه ديانة جديدة هجينة أو نسق ديني جديد. كما هو الحال في(فكرة التصوف الإفريقي).

أنظر: Eliade, Mircea. A History of Religious Ideas, University of Chicago Press, 1978, P 91

[2] **التصوف الافريقي الشعبي**، هو فكرة تدين إسلامي جديد بنكهة إفريقية،جدد فيه الإنسان المحلي معتقداته وطقوسه الإفريقية القديمة التي كان يستخدمها في بحثه عنأسرار الذات الإلهية،والتي كانت تتمثل في طقس الممارسات الروحية الجامعية، ومعتقد القوة الحارسة، ومفهوم الولي والتقديس الشعبي، وفكرة البركة والطاقة الروحية، وطقس الزي والرموز المقدسة. وهذا النموذج الإفريقي واضح أنه كان متأثراً بمنهج التصوف الإسلامي العام والذي يعتمد بشكلٍ كبيرٍ على عوالم الغيبيات في الرحلة الروحية، والتي يرى فيها أهل التصوف أن الوصول إلى الله لا يكون فقط بالعقل والمنطق، بل عبر مفهوم "المعرفة القلبية" أو ما يُعرف بـ الذوق الروحي، وهي معرفة روحانية تتجاوز الإدراك الحسي والعقلاني، وتصل إلى حقائق غيبية عن طريق المجاهدة والتأمل

في القارة الإفريقية منذ منتصف القرن التاسع عشر في منطقة غرب إفريقيا، اتخذت العلاقة بين الإسلام والديانات الإفريقية المحلية شكلا آخر قائم على مبدا الصراع واستخدام العُنف وفرض رؤية الهيمنة المركزية وفق منهج سلفي جديد يرفض التدين الإسلامي الإفريقي ويؤكد على ضرورة العودة إلى مفهوم الإسلام الصحيح واتباع الكتاب والسنة في تنفيذ المقاصد الإسلامية الشرعية[1]. وعليه سنوضح ذلك أكثر من خلال أربعة محاور وهي كالتالي:

أولاً: الإسلام والمجتمع في غرب إفريقيا حتى منتصف القرن الثامن عشر:-

لم تكن التجربة الدينية للمجموعات الأفريقية القديمة بدائية أو خرافية كما صورها الكتاب المسلمون أو المستعمرون الأوروبيون، بل كانت تتميزبفلسفة ورؤية عميقة في تصورها للعالم، تقوم على فكرة التوحيد وتقديس الطبيعة واحترام الأسلاف، والسعي نحو الانسجام الكوني. ودومًا ما كانت تبحث عن الغيب بطُرق روحية ومادية وإنسانية مكنتها من تقديم التفسيرات الدينية والطقسية حول الزراعة والولادة والزواج والمرض والموت، وكل ما يخُص شؤون الحياة اليومية لأتباعها. وبهذا يصبح مفهوم الدين عند الإنسان الإفريقي القديم هو ليس ممارسة طقسية فقط، بل تجربة حياتية كاملة تساعد في فهم الأسرار الطبيعية وما وراءها(Samuel Johnson,1921 : 56).

=والتجربة الشخصية.ومن خلال هذا النمط التصوفي الإفريقي تمكن الإنسان المحلي من تفسير العوالم غير المرئية المتعلقة بالأسرار الإلهية والوجودية والتي تؤثر في حياته. **أنظر:** سميث، ويلفرد كانتويل، **معنى الدين ونهايته** ترجمة عمر سليم التل، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، 2018م، ص167.

[1] في تفسير هذه النقطة تؤكد نظرية العوامل الاجتماعية Social Factors Theory، على تأثير الأنظمة السياسية والعوامل الاجتماعية في تطور وتحول الأديان . وترى أن الصراع أو التحالفات السياسية قد تؤدي إلى فرض إدماج أو فرض عقائد دينية جديدة.**أنظر**: Eliade, Mircea. A History of Religious Ideas, University of Chicago Press, 1978, P 186.

لعبت الأسطورة[1] في تجربة الديانات الإفريقية القديمة الدور المركزي في تشكيل الهوية الحضارية والثقافية والفكرية لدى الشعوب المحلية قبل ظهور فكرة الديانات المركزية التوحيدية فيها، وأصبحت من أهم الأُطر التقليدية في عملية تفسير الأحداث التي يواجهها الإنسان. وبهذا نجحت الأسطورة في أن تكون الملاذ الآمن الذي يمنحهم الشعور بالأمان عند الإحساس بخطر الخوف من المجهول، والأمل في أوقات الأزمات والكوارث. وبالتالي أسهمت بشكلٍ كبير في انتشار ثقافة التمسك بالموروثات القيمية والأخلاقية والشعبية بين الشعوب الإفريقية قبل الإسلام .

(Jung,Carl:1964:268)

تتفق معظم المصادر التاريخية على أن الإسلام لم ينتشر عبر الصراع في إفريقيا جنوب الصحراء، بل كان من خلال نشاط التجار والعلماء الذين وفدوا من شمال إفريقيا في مطلع القرن الثامن الميلادي. وكان الحوار سلميًا بين الديانات الإفريقية المحلية والإسلام الوافد الجديد، حول موقف هذا الأخير من فكرة التوحيد، ومفهومالقوة الوسيطة والتي تتمثل في الأرواح والأسلاف، وأيضًا مبدأ الإيمان بالآلهة الثانوية المسؤولة من إدارة شؤون الحياة اليومية والتي كانت تمثل الجسر الذي يربط بين العالمين المادي والروحي في الديانات الإفريقية. وفضلًا عن ذلك التفسيرات بأصل الحياة والموتوالخير والشر، وكل الغيبيات التي يعجز العقل البشري عن إدراك معانيها أو محاولة تفسيرها(هوبز ديشان،1956:32).وانتهى هذا الحوار بتقبل الإنسان الإفريقي لفكرة الدين الإسلامي بعد أن وجد الكثير من التفسيرات حول تلك المعتقدات في نموذج الإسلام الصوفي[2].

---

[1] **الأسطورة**، هي قصة رمزية تحمل طابعًا خياليًا تعبر عن المعتقدات العميقة لمجتمع ما. وتستخدم لشرح الظواهر الطبيعية أو أصل الكون أو الآلهة والمخلوقات الخارقة، أو لتبرير العادات الاجتماعية والدينية لدى الشعوب. **أنظر**: سيد محمود القمني، الأسطورة والتراث، دار سيناء للطباعة والنشر، القاهرة، 1992م، ص 23.

[2] للمزيد من التفصيل الرجاء أنظر إلى الهامش رقم 2(الخاص بتعريف مفهوم التصوف الإسلامي) ص3.

دعمًالهذا الاتجاه أعلاه، يرى ألفريد كروبر Alfred Kroeber[1] في نظرية الانتشار الثقافي The Diffusion of Stimuli[2]،أن الإسلام لم ينتشر عبر الصراع في إفريقيا جنوب الصحراء، بل انتشر عبر نشاط التجار والعلماء بعد تمكنه من احتواء العديد من العناصر الثقافية المحلية. وأيضًا قال كارل يونغ Carle Jung[3] في نظرية النمط الأصلي Archetype Theoryأن الدين الإسلامي تشارك مع المعتقدات الإفريقية المحلية بعض الرموز النابعة من اللاوعي الجمعي[4].وذلك من خلال تفسيرات بعض المفاهيم الصوفية التي كانت تؤمن بالمبادئ الغيبية مثل: مفهوم **الكشف والإلهام**، وفيه يرى أهل التصوف أن بعض الأولياء والمتصوفون يصلون إلى مرحلة الكشف وهي رؤية حقائق غيبية عبر إشراقات روحية، أو تلقي الإلهام من اللّه مباشرة دون وساطة. وأيضًا **الإيمان بمبدأ الكرامات**، يعتبر الصوفيون أن بعض أوليائهم قد يمنحون كرامات وهي أمور خارقة للعادة لا ترتقي إلى مستوى المعجزة لكنها تدل على اصطفاء اللّه لهم، مثل معرفة أحداث غيبية أو التأثير في الطبيعة بطرق غير مفهومة(الإمام أبو القاسم عبد الكريم القشيري، 2001: 65). **والاتصال بالغيب عبر الذكر والتأمل**، يركز المتصوفة على الذكر والتأمل والخلوة كوسائل للاقتراب من

---

[1] **ألفريد كروبر**هو عالم إنثربولوجي أمريكي، ويعتبر أحد أهم الرواد في ميدان دراسة الثقافات والعادات والتقاليد بين المجتمعات المختلفة حول العالم، ومن الآباء المؤسسينلنظرية الانتشار الثقافي.

[2] الفكرة الأساسية **لنظرية الانتشار الثقافي The Diffusion of Stimuli**- تقوم على أن الديانات لا تنشأ كلها من العدم، بل تنتقل من مراكز حضارية معينة الى بقية الشعوب عبر التجارة، والهجرة، والحروب،أو التبشير. أنظر: Kroeber A. L, The Diffusion of Stimuli, American Anthropologist, V.42. 1940. P 7-16

[3] **كارل يونغ** وهو سويسري، ويعتبر من رواد علماء علم النفس، وهو أول من اقترح نظرية النمط الأصلي في علم الأديان.

[4] الفكرة الأساسية **لنظرية النمط الأصلي Archetype Theory**هي أن الديانات البشرية تتشارك في رموز أفكار أصلية موجودة في اللاوعي الجمعي للبشر، وتستدل هذه النظرية بالتشابه بين الأساطير الدينية حول العالم. أنظر: Jung C. Gustav, The Archetypes and the Collective Unconscious, London, Rout ledge, 1936. P54-71.

اللّه، ويدعون أن هذه الممارسات تفتح لهم أبواب الغيب وتمنحهم مشاهدات روحانية لا يدركها العقل العادي. وكذلك يعتقدون في مفهوم **التأويل الباطني للنصوص**، الكثير من أهل التصوف يعتمدون على التفسير الباطني للنصوص الدينية، فيرون أن وراء المعاني الظاهرة للقرآن والحديث معاني خفية لا يدركها إلا من وصل إلى درجات روحية عالية. وأخيراً، يؤمنون **بمفهوم العالم الروحي**، يرى الصوفيون بأن هناك عوالم غير مرئية مثل الملائكة والجن والأرواح واللوح المحفوظ، وغيرها من العوالم التي لا تدرك بالحواس ولكن يُمكن إدراكها بالبصيرة الروحية(أبو أحمد الغزالي الطوسي، 1956: 53).

بناءً على تلك الأفكار والرموز والصور الصوفية المتشابه بعض الشيء مع البنية الدينية الإفريقية القديمة تفاعل الدين الإسلامي الوافد الجديد مع العادات والتقاليد المحلية دون صراع جذري، وبل وجد الإنسان الإفريقي في نمط التصوف فرصة جيدة في الاندماج الحضاري والثقافي، فسعى إلى إعادة أفكاره الدينية القديمة وفق تأويلات إسلامية جديدة، والذي زاوج فيها بين العقيدة الإسلامية والتقاليد والروحانية والخدمة المجتمعية(Jung C. Gustav:1936:21-23). ونتيجة لهذا التشارك والانسجام التعاوني أثرت العادات والتقاليد الإفريقية في مفهوم التدين عند الإنسان المحلي بعد اعتناقه الدين الإسلامي، وكانت من أهم مظاهر هذا التأثير تتمثل في:

1. **مظاهر الطقوس والممارسات الروحية**؛ التصوف في إفريقيا مزج بين الذكر الصوفي وبعض الطقوس الإفريقية التقليدية، مثل الرقص الروحي والإنشاد الجماعي والضرب على الطبول التي كانت تستخدم في الطقوس الدينية الإفريقية القديمة لاستحضار الأرواح أو التواصل مع القوى الغيبية (Eliade, Mircea:102).
2. **مفهوم "الولي" والتقديس الشعبي**؛ في التصوف الإسلامي ينظر إلى الأولياء على أنهم أشخاص وصلوا إلى درجات روحية عالية، ويُمكن أن يكون لهم

تأثير في حياة الناس حتى بعد وفاتهم. هذا المفهوم يشبه فكرة "الأرواح الحارسة" في الديانات الإفريقية التقليدية، حيث يؤمن الناس بأن أرواح الأجداد أو القادة الروحيين تستمر في لعب دور في حياة المجتمع، مما أدى إلى انتشار فكرة زيارات الأضرحة والتبرك بالأولياء في التصوف الإفريقي.

3. **فكرة "البركة" والطاقة الروحية**؛ يؤمن المتصوفة الأفارقة بأن البركة (القوة الروحية المباركة) يُمكن أن تنتقل من الشيخ إلى المريد، وهو مفهوم يشبه الاعتقاد الإفريقي التقليدي بأن هناك طاقة روحية تنتقل من الزعماءالدينيين إلى الأتباع عبر اللمس أو التعاويذ أو الرموز المقدسة (Jung C. Gustav:1936:124).

4. **الاعتقاد بمفهوم الأحلام والرؤى في الإرشاد الروحي**؛ في التصوف الإفريقي تعتبر الأحلام والرؤى وسيلة مهمة لتلقي الإرشاد الإلهي، وهي فكرة تتلاقى مع المعتقدات الإفريقية القديمة التي ترى أن العالم الروحي يتواصل مع البشر عبر الأحلام والإرشادات.

5. **مفهوم الزي الرمزي والرموز المقدسة**؛ بعض الطرق الصوفية الإفريقية تتبنى ألواناً وملابس معينة ترمز إلى القوة الروحية أو التمييز الديني، وهو امتداد لممارسة إفريقية قديمة حيث كانت بعض الملابس تستخدم لتمييز القادة الروحيين والسحرة والكهنة(Seyyed, Hossein Nasr:1968:278).

وعليه، يرى الكثير من المؤرخينبأن مفهوم التصوف في إفريقيا لم يكن مجرد ممارسة دينية فردية، بل تحول إلى ظاهرة اجتماعية وثقافية أثرت بعُمق في نسيج المجتمعات المحلية. ولقد أدت الطرق الصوفية دوراً محوريًا في نقل المعارف الدينية والروحية، وفي تشكيل الوعي السياسي في جُل الممالك الإفريقية الإسلامية جنوب الصحراء(وسام شهير والاشعري، 2025: 12). وفي المقابل لم تخلُ هذه التجربة الدينية

الجديدة من الانتقادات التي قدمت لها من قبل بعض التيارات الإسلامية السلفية، وهذا ما سنتناوله من خلال المحور التالي.

ثانيًا: موقف التيار السلفي من نموذج التصوف الإسلامي الإفريقي:

نجح أهل التصوف الإسلامي في إحداث طفرة فكرية وعقائدية في مجتمعات غرب إفريقيا، بعد أن استجابت شعوبها لقيم الإسلام، وتحررت من أغلال الوثنية، وتعسف القيم الإحيائية بدرجاتٍ متفاوتةٍ، ونجحت في التخلي عن المحرمات الكبيرة مثل الشرك بالله، وتقديم القرابين البشرية، وعادات قتل الأطفال(Seyyed, Hossein Nasr:1968:124). لكن في المقابل كان التيار السلفي الإسلامي[1] الذي يعتمد في منهجه على مبدأ فكرة التوحيد والعقيدة الصحيحة، القائمة على التوحيد الخالص لله في الألوهية والأسماء والصفات، ورفض أي بدع أو شركيات تعارض هذه العقيدة الصحيحة. و**الالتزام بالكتاب والسنة**، اعتبار القرآن والسنة النبوية المصدرين الأساسيين للتشريع، والاحتكام إلى النصوص الشرعية وفق فهم السلف الصالح. و**مبدأاتباع منهج السلف**، الاتباع بالصحابة والتابعين وتابعيهم في الفهم والتطبيق، وتجنب التأويل البعيد للنصوص الشرعية أو الخروج عن فهم السلف الصالح(أحمد بن عبد الحليم بن تيمية،1986: 41). و**فكرة محاربة البدع والانحرافات الدينية**، رفض البدعة المحدثة في الدين، سواءً في العقيدة أو العبادة أوأي ممارسات غير شرعية. و**مفهوم الدعوة إلى التوحيد والسنة**، نشر الإسلام وفقاً العقيدة الصحيحة، والدعوة إلى تصحيح المعتقدات، والعمل على تصحيح المفاهيم الخاطئة(أحمد بن عبد الحليم بن تيمية،1986: 45). و**مبدأالالتزام بالشريعة الإسلامية**، العمل على تحكيم الشريعة في جميع مجالات الحياة، ورفض أي قوانين أو أنظمة تخالف تعاليم الإسلام. و**فكرة الجهاد وفق الضوابط الشرعية**، اعتبار الجهاد

---

[1] **التيار السلفي نقصد به** المنهج الذي يعتمد على مجموعة من المرتكزات الأساسية التي تستند إلى فهم الإسلام وفق منهج السلف الصالح، وهم الصحابة والتابعون وتابعوهم.

وسيلة مشروعة للدفاع عن الإسلام، لكن وفق شروط وضوابط شرعية محددة. **وأخيرًا الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر**، تشجيع الفضيلة ومحاربة الفساد والانحراف الأخلاقي(أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، 1987: 78-81).

مما سبق يتضح أن المنهج السلفي يركز على فكرة اتباع الكتاب والسنة مع ضرورة الاهتمام بالتركيز في قضايا العقيدة والتوحيد والبدعة. ويرى مناصرو بعض الأجنحة المتشددة من هذا التيار بأن الجهاد هو الوسيلة المهمة للتغيير، وهؤلاء يؤمنون بفكرة الجهاد القتالي فرض عين على المسلمين في مواجهة الكفار والحكام الطواغيت من المسلمين الذين لا يطبقون شرع الله. وبذلك يصبح مفهوم الجهاد عند التيار السلفي ليس فقط للدفاع، وبل للهجوم أيضًا بقصد إقامة الدولة الإسلامية(أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، 1987: 87). وعليه يرى الكثير من المتخصصين في شؤون الجماعات الدينية الإسلامية بأن الفكر السلفيأسهم بشكل واضح في تأطير الجهاد ضمن تصور عقدي صدامي يربط بين الولاء والبراءوالتوحيد، وتكفير الخصوم.وقد أدى ذلك إلى نشوء جماعات تؤمن بأن الجهاد القتالي هو الطريق الوحيد لتحقيق الإصلاح الديني والسياسي، وهؤلاء يرفضون الوسائل السلمية أو الإصلاحية التدريجية (محمد مختار قنديل، 2017: 91) .

تأسيساً على هذا الاختلاف المنهجي والتصوري لمفهوم الدين اتخذ التيار السلفي موقفًا عقديًا حازمًا تجاه المنهج الصوفي بصفة عامة،والتصوف الشعبي الإفريقي على وجه الخصوص، ويرىأنهيُفرط في عملية الاعتماد على الغيبيات بشكلٍ غير منضبطٍ، وبطريقة تؤدي إلى الابتعاد عن المفهوم العقلاني للدين، خاصة في الأمور المتعلقة بالرفع من شأن الأولياء، والكرامات، والممارسات الجماعية مثل الذكر والحضرات، والاحتفالات السنوية، واستحداث بدع الرقص في الحضرات، وتكرار أذكار جماعية غير مأثورة، والتوسل بالمشايخ والاضرحة، ورفض فكرة الوساطة الروحية التي قد تؤدي إلى الشرك الأصغر أو الأكبر، وممارسات الدجل والشعوذة(أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، 1987: 65-72).

لكن مع ذلك ظلت إفريقيا جنوب الصحراء تؤمن بالمنهج الصوفي، وكانت محصنة من انتشار أفكار المنهج السلفي حتى منتصف القرن الثامن عشر، وبعد هذا التاريخ بدأ المنهج السلفي يتسرب وسط النُخبة والطبقة المتعلمة من أبناءها، وزادت وتيرة انتشار الخطاب السلفي مع ظهور حركات الإصلاح والتجديد الديني في إفريقيا. وهذا ما سنفصله أكثر من خلال المحور القادم.

ثالثًا: الشيخ عثمان دانفودي وطموحه السياسي والديني:

تعامل الشيخ عثمان دان فودي بواقعية السياسية النفعية Real politik[1] في سبيل الوصول إلى مشروع الإصلاح الديني والسياسي بغرب إفريقيا. وهذه الواقعية مكنته من القدرة على المناورة السياسية والتكيُف مع السياقات التاريخية والاجتماعية والثقافية المتغيرة التي كانت تقف أمام تحقيق طموحه فيالإصلاحالجذري الشامل، والذي كان لا يقتصر على تعليم ديني أو حركة جهادية فحسب، بل امتدليشمل بناء مجتمعٍفاعلٍ قائم على ركائز العلم والعدل والتقوى. ومن الواضح أنهأدرك مبكرًا أن نجاح هذا المشروع كان مرتبطًا بوجود إرادة سياسية ومجتمعية داعمة للبرامج الإصلاحية، وتشكيل بيئة ثقافية وعسكرية حاضنة قادرة على مواجهة أي مقاومة متوقعة من قبل القوى التقليدية. وربما من هنا نشأ التفكيرالواقعي التكتيكي للشيخ عثمان دانفودي،والذي وظَف فيهالخطاب الديني السلفي الجديد كأداة لتعزيز شرعيته السياسية والدينية مرحليًا. فقد صور نفسه على أنه القائد المجدد والمنقذ للأمة من مخاطر الشرك والانحراف، ومن فساد الحكام الذين لا يحكمون بما أنزل

---

[1] **الواقعية السياسية** Realpolitik: هي مصطلح يستخدم لوصف السياسة التي تركز على المصالح الواقعية بدلًامن المبادئ الأخلاقية أو الأيديولوجية. سميت بهذا الاسم نسبة إلى الفيلسوف والسياسي الإيطالي نيكولو ميكافيلي، الذي كتب في كتابه الشهير (**الأمير**) تحدث فيه عن كيفية اكتساب السلطة والحفاظ عليها في عالم السياسة، وأوضح في هذا الكتاب مبادئ الميكافيلية الواقعية وهي، المصلحة الوطنية، والواقعية، والمرونة، وستخدام القوة. أنظر Niccole Machiavelli, The Prince, Oxford University Press, 1853, P 78.

اللّه.واستفاد الشيخ عثمان دانفودي من هذا الخطاب في تشكيل الرأي العاموتعبئة الجماهير نحو أهداف محددة تخدم توجهاته السياسية والدينية.

تشير الشواهد التاريخية إلى أن تجربة مشروعالإصلاح الديني في مجتمعات غرب إفريقيا الإسلامية لم تخلُ من إشكاليات وتأويلات جدلية، خاصة ما يتعلق بقضية الطموح السياسي لكثير من قيادات الحركات الإصلاحية،وكذلك سياسة استخدام القوة العسكرية ضد الخصوم السياسيين والدينيين في المنطقة. ولهذا لمتكن التجربة الإصلاح الديني في غرب إفريقياسهلة، حيثواجهت الجماعات الإسلامية تحديات كبيرة وتكبدت خسائر بشرية ومادية جسيمة في سعيها للإصلاح السياسي والديني بصفة عامة، وفي خلال فترة حركة الإصلاح في عهد الشيخ عثمان دان فودي خاصة.وفي هذا الصدد تشير نظرية العوامل الاجتماعية والسياسية The theory of Social and Political Factors in Religion[1] إلى إمكانية استخدام الدور الوظيفي للدين في عملية تماسك المجتمع أوالقوة العسكرية المفرطةأو تبرير السلطة القائمة،وهذا ما نجح فيه الشيخ دان فودي عندما تمكن من تأسيس دولته (خلافة سوكوتو الإسلامية) في مطلع القرن الثامن عشر.

كان نجاح حركات الإصلاح الديني في إفريقيا جنوب الصحراء يعود إلى مجموعة من العوامل التاريخية والسياسية والثقافية التي ساعدتها على الانتشار والتأثير في المجتمعات المحلية، ومنها على سبيل المثال؛ انتشار التعليم الديني والمراكز العلمية القرآنية بشتى أنواعها المختلفة، مما ساعد فيعملية تكوين نُخبة دينية محلية واعية ساعدت في نقل الفكر الإصلاحي داخل المجتمع. وأيضًا كانت مواجهة تحديات الحركة الاستعمارية، سببًا في نجاح حركة الإصلاح الديني، ورأت فيها الجماعات

---

[1] **نظرية العوامل الاجتماعية والسياسية** The theory of Social and Political Factors in Religionتتناول هذه النظرية تأثير الأنظمة السياسية والظروف الاجتماعية في تطور وتحول الأديان. ويرى رواد هذه النظرية أن الصراع أو التحالف قد يؤدي إلى إدماج أو فرض عقائد دينية جديدة. أنظر: Emile Durkheim, The Elementary Forms of Religious Life, Allen and Unwin, 1912, P 204.

الإسلاميةوسيلة للمقاومة الثقافية ضد الاستعمار الأوروبي. وأخيرًا، ظهور القيادات الكاريزمية والتي جمعت بين التعليم الديني والطموح السلطوي(إبراهيم طرخان، 1970: 78). وفضلًا عن ذلك نجح الشيخ عثمان دانفودي فيعملية التوظيف السياسي للدين داخل المجتمع المحلي، وذلك عبر استخدامه للخطاب السلفي في مشروعه للإصلاح السياسي والديني، وبرزت واقعيته السياسية في اعتماده على الشعارات العاطفية للسلفية والتي كانت تُركزإلى دعوت الناس على ضرورة العودة إلى منهج الإسلام الصحيح،ومحاربة البدع والفساد الأخلاقي والاجتماعي، والعمل على تصحيح المفاهيم العقدية والطقسية وفقًا لمنهج السلف الصالح، القائم على مبدأ التوحيد، وهو ما لقي قبولًا لدى الجماهير الباحثة عن التغيير في مجتمعات غرب إفريقيا(Adama Bamba,2016: 56).

تجدر الإشارة إلى أنالأغلبية العظمى من المصادر التاريخية تؤكد بأن الشيخ عثمان دانفودي كان في الأصل فقيهًا مالكيًاومتصوفًا يتبع للطريقة القادرية المنسوبة للشيخ عبد القادر الجيلاني(ت. 561ه)، والتي جعلها المرجعية الصوفية الرسمية لدولته، ولكن ربطها بالفقه المالكي وبمنهجه الإصلاحي الذي يرفض الانحرافات،ومارس الشيخ دان فودي الطقوس الصوفية مثل الذكر والتصوف الروحي والزهد، وكان يؤمن بمفهوم الطاعة لله ورسوله، كما كان يشجع اتباعه على القيام بالذكروالتذكر والسعي نحو التقوى والصلاح والابتعاد عن الدنيا وملذاتها واتباع السنة النبوية، وبل كانت هذه الممارسات الصوفية هي جزءًا من نهج الشيخ دان فودي في الدعوة إلى الإسلام والعمل على إصلاح المتجتمع، وظل يؤمن بمبادئ أهل التصوف حتى وفاته(حسن عيسى عبد الظاهر، 1981:241). وعليه يرى الباحث أن علاقته بالمنهج السلفي كانت مرحلية تكتيكية فقط، تقوم على مبدأ الواقعية في الاستفادة من الشعارات الثورية النفعية للخطاب السلفي،بقصد إجراء تغييرات سياسية ودينية محددة ومتحكم فيها داخل المجتمع التقليدي المحلي. وما يُبرر صحة هذا الاتجاه، هو أن الشيخ عثمان دانفودي لم يُحدث أي تغييرًا جذريًا في بنية مفهوم التدين الإسلامي،

بل اكتفى بمحاربة الأساطير والخرافات والبدع الإفريقية القديمة التي أعيد إنتاجها إسلاميًا، مما سهل له الحفاظ على استمرارية مشروع التدين الصوفي في المجتمع المحلي وفرض المنهج الصوفي القادري المجدد في دولته.

حقق الشيخ عثمان دانفودي الكثير من المصالح والمكاسب السياسية والدينية عبر بوابة استخدام الخطاب السلفي. فسياسيًا أصبح القائد الثوري الذي يقود الجماهير لمحاربة ظواهر الظلم والفساد في الممالك الإفريقية التي كانت قائمة آنذاك، والمسؤول الأول عن مشروع توحيد القبائل والجماعات تحت راية الإسلام في المنطقة(Adama Bamba:38). وعبر هذا الخطاب السلفي تمكن الشيخ عثمان دانفودي من انتقاد ظاهرة البدع في الحكم والسياسية، حيث رفض القوانين الوضعية التي وضعها الحكام والأمراء المحليون بدلاً من الاحتكام إلى القرآن والسنة، وأيضًا انتقد فكرة موالاة الحكام الظالمين، كما قدم نقدًا كبيرًا للعلماء الذين يسكتون عن الظلم ويتقربون إلى الحكام الفاسدين على حساب الدين. وكان دومًا يؤكد على ضرورة الحكم بالشريعة الإسلامية في جميع شؤون الحياة، سواءً في الحكم أو القضاء أو التعاملات الاجتماعية، ورأى في تطبيق الشريعة السبيل الوحيد لتحقيق العدالة والاستقرار في المجتمع(نبيل رابح أدم سعيد، 2016 :37). ويقول الشيخ عثمان دان فودي: "الطريق إلى النجاة هو اتباع ما جاء به محمد صلى الله عليه وسلم، والتمسك بسنته، والاجتناب مما أحدثه الناس بعده، فإن الحق واضح لمن طلبه بصدق.. لا يتحقق العدل في الأرض إلا بتطبيق شريعة الله، فالإسلام الصافي من البدع والخرافات وهو السبيل الوحيد لنشر الحق وإقامة العدل"

كذلك تطرق لدعوة العامة من الناس إلى ضرورة تبني مشروع الجهاد القتالي؛ وكان يرى الشيخ أن الجهاد ضد الطغاة والظالمين واجب شرعي، وأنه أفضل وسيلة لنشر الإسلام وإقامة العدل. وفي هذا يقول: " من واجب المسلمين أن يقاتلوا من يمنعهم من تطبيق الإسلام الصحيح، فالجهاد ليس لطلب الدنيا، بل لإقامة دين الله كما أنزله على نبيه صلى الله عليه وسلم(الشيخ عثمان دان فودي، 1377هـ:54)".

بناءً على هذا الخطاب السلفي (التحريضي) ضد التصوف الإسلامي الإفريقي، اكتسبالشيخ عثمان دان فودي شرعية سياسيةمُطلقة بررت له دوافع الحرب ضد الحُكام المسلمين الذين وصفهم بالمنحرفين عن تعاليم الدين الإسلامي الصحيح، أو أولئك الذين كان يصفهمبالحُكام الكفرة والظالمين والفاسدين، بحسب زعمه، كما برر له هذا الخطاب التصحيحي سياسة تدمير مناطق بلاد الهوسا وما جاورها، وتشريد وقتل كل خصومه أو من يعارض سياسته الإصلاحية، وذلك خلال فترة حربه مع حكام ممالك كانو، وكاتسيا، وزازاو في الفترة ما بين1804-1810م. عبر هذهالشرعية السياسية، تحصل على التأييد والدعم الكامل من أغلبية مسلمي الذين غرب إفريقيا عندما فكر في تأسيس دولة سوكوتو الإسلامية في المنطقة(الشيخ عثمان دان فودي، 1377هـ:57).

كذلك عزز الشيخ عثمان دان فودي من حضوره ومكانته الدينية عبر بوابة الخطاب السلفي التجديدي الذي انتقد فيه الكثير من الممارسات الدينية المحلية في غرب إفريقيا، منها ظواهر عبادة الأولياء والصالحين والتبرك بالقبور والاعتقاد بأن الأولياء يتصرفون في الكون، وأعتبرها نوعًا من الشرك، كما كان يرفض استخدام التمائم والتعويذات والأحجبة والطلاسم التي كان الناس يعتقدون أنها تجلب الحظ أو تحمي من الشرور، وكذلك رفض فكرة ظاهرة اللجوء إلى السحرة والمشعوذين، حذر من الكهنة والسحر الذي كان يستخدم لعلاج الأمراض أو تحقيق المصالح(نبيل رابح أدم سعيد، 2016 :33). وفي هذا الصدد يقول الشيخ: "من أعظم أسباب فساد الدين، تقليد الناس لآبائهم وأسلافهم بغير حجة، والتمسك بالعادات المخالفة للشرع، حتى ظنوا أن الحق هو ما وجدوا عليه آباءهم، ولو كان باطلاً .. لا يجوز أخذ الدين عن الآباء والأجداد دون دليل، فالحق لا يُعرف بكثرة الأتباع، بل يُعرف بالرجوع إلى القرآن والسنة " الشيخ عثمان دان فودي، 1377هـ:82)

كذلك انتقد الشيخ عثمان دانفودي ظاهرة البدع في العبادات مثل، إضافة طقوس غير مشروعة في الصلاة والذكر والرقص الصوفي المفرط أو تردد أذكار غير

مأثورة بطريقة جماعية، وأيضًا البدع في الصيام والحج مثل الاعتقاد بأن بعض الأيام لها فضائل لم تثبت في الشرع أو القيام بطقوس خاصة بالحج غير مستندة إلى الكتاب والسنة، وكذلك المبالغة في الاحتفال بالمولد النبوي كان يرفض جميع الممارسات التي تجاوزت حدود المحبة للنبي صلى الله عليه وسلم إلى بدع لا أصل لها. وأكد الشيخ عثمان دانفودي على أن الانحراف عن السنة هو السبب في ضعف الأمة الإسلامية وانتشار الفساد في العقيدة والممارسات الدينية(بشير الهرجاني، 2023 :158).وفي ذلك يقول: "كل ما لم يكن عليه النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه وهو بدعة، وكل بدعة ضلالة، وكل ضلالة في النار. فاحذروا من المحدثات، ولا تأخذوا دينكم إلا من الكتاب والسنة وأقوال العلماء العالمين"(الشيخ عثمان دان فودي، 1377ه:51).

كما لم يغفل الشيخ عثمان دانفودي عبر هذا الخطاب السلفي التجديدي عن تناول قضايا الإصلاح الديني والتربوي؛ دعا إلى نشر العلم الشرعي وتعليم الناس أمور دينهم وفق مذهب أهل السنة والجماعة، وانتقد العلماء الذين يحرفون الدين أو يخدمون الحكام الفاسدين، وأعتبر أن العلماء الصالحين يجب أن يكونوا قدوة في المجتمع(Adama Bamba,2016: 27). ويقول الشيخ في هذا الأمر: "العالم الذي يسكت عن إنكار البدعة ويجامل الناس على حساب الدين، ليس بعالم رباني، بل هو ممن يبيع دينه بعرض من الدنيا.. العالم الذي لا يُعلم الناس التوحيد والسنة، لا يحذرهم من الشرك والبدعة، خائن لأمانة العلم"(الشيخ عثمان دان فودي، 1377ه:125).

الخطاب السلفي التجديدي أعلاه منح الشيخ عثمان دانفودي الشرعية الدينية الكاملة في غرب إفريقيا، وأعطاه الحق في تجريد الزعماء الدينيين التقليديين من مكانتهم العلمية والاجتماعية في المجتمعات المحلية. كما أصبح ممثلًا للسلطة التشريعية الدينية، بموجب ذلك استخدم شعارات النصوص الدينية المناسبة لتكفير المنافسين والخصوم والمعارضين لطموحه الديني والسياسي، وفي توحيد صفوف المجاهدين وبث الروح القتالية فيهم في أوقات الحروب مع الأعداء(بشير الهرجاني، 2023 :164). وكان لهذه النصوص الدينية الدور الأكبر في عملية تحفيز

اتباعه وإلهامهم للجهاد ضد الحكام الأعداء في كل الحروب التي خاضها في غرب إفريقيا. ومن أمثلتها نجد شعار "الإسلام هو النور، والبدعة هي الظلام، فقاتلوا في سبيل النور"، وشعار "الجهاد في سبيل الله طريقنا، والقرآن والسنة سلاحنا"،وشعار "لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق"، وشعار "الحق يعلو ولا يعلو عليه"، وشعار "أنصروا دين الله، ينصركم الله"، وشعار"لا ملك إلا ملك الله، ولا حكم إلا بحكم الله"(Folorunsho. A, 2000: 36).

واجه الشيخ عثمان دانفودي سلسلة من الانتقادات لارتكازه في مشروعه الإصلاحي الديني بغرب إفريقيا على ثنائية جدلية، جمع فيها بين واقعية السياسة العملية ومشروعية الخطاب السلفي التجديدي. ويرى منتقدوه أن هذه "الواقعية النفعية" اتاحت له المزج بين الدعوة والمشاريع السياسية السلطوية، مما أدى إلى تسييس الخطاب الديني لخدمة طموحه الشخصي، واعتبروا حركته في جوهرها وسيلة لبناء سلطة سياسية مركزية جديدة تحت قيادته. وفي إطار هذه الرؤية، يرى منتقدوا الشيخ عثمان دان فودي بأنه لم يتخذ منهج التدرج في في عملية الدعوة والإصلاح(Johnston. H. A ,1921: 171). كما أنه تسرع في إصدار أحكام التكفير ضد خصومه من المسلمين، مستخدمًا القوة العسكرية ضدهم. يرد منتقدوه على ذلك بالقول إن "الخلل في الممارسة"- حتى إن كان جسيمًا- لا يصل بالضرورة إلى حدالخروج عن الملة الذي يشرع الجهاد ضده(Folorunsho. A, 2000: 98). كما اتهمه منتقدوه بالتناقض بين خطابه الداعي إلى الوحدة الإسلامية وممارساته التي وظَفت العصبيات القبلية في معاركه. ولم تقتصر هذه الانتقادات على منهجه السياسي، بل امتدت إلى مسألة توريث الحكم، وذلك عندما قام بتحويل النظام السياسي في دولة سوكوتو الإسلامية إلى نظام شبه وراثي داخل أسرته، رغم تبنيه الظاهري لمبادئ الشورى والعدالة، مما يعكس تناقضًا آخر بين الشعارات الدينية والواقعية السياسية العملية(Folorunsho. A, 2000: 98).

ختاما، تعامل الشيخ عثمان دانفودي بمنطق السياسة الواقعيةمع التحولات التاريخيةالتيشهدتها فترة مشروعه الإصلاحي، مما مكنه من توظيف الدين كمنظومة شاملة(سياسية واجتماعية وثقافية) لتحقيق أهدافه المتمثلة في توحيد الأمة وكسب الشرعية، كما وفر له غطاءً لتبرير استخدام القوة ضد خصومه. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

- وظف الشيخ عثمان دانفودي المقولات السلفية الإصلاحية لتأسيس شرعيته السياسية والدينية، وليضفي المشروعية على حملاته العسكرية وإجراءاته ضد منافسيه وخصومه المعارضين في غرب إفريقيا.
- خلفت حركة الإصلاح الديني التي قادها الشيخ عثمان دانفودي في غرب إفريقيا كلفةً بشرية ومادية فادحة.
- لم يكن استخدام الشيخ عثمان دان فودي للخطاب السلفي التجديدي في مشروعه الإصلاحي انعكاسًا لتحول فكري حقيقي، بل ظل متمسكًا بالمنهج الصوفي حتى وفاته.
- أسس الشيخ عثمان دان فودي دولة السوكوتو الإسلامية في غرب إفريقيا من خلال مشروعه الإصلاحي الديني.

قائمة المصادر والمراجع:ـ

أولاً: قائمة المراجع العربية والمعربة:

- أبراهيم طرخان، **دولة مالي الإسلامية**، الهيئة العامة للتاليف والنشر، القاهرة ،1970م.
- أبو أحمد الغزالي الطوسي، **المنقذ من الضلال: الموصل إلى ذي العزة الجلال**، تحقيق جميل عيليا وكامل عيليا، مطبعة الجامعة، دمشق 1956م.
- أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، **منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية** (ت 728ه) ، المجلد الأول،تحقيق عبدالرحمن بن قاسم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1986م.
- أحمد بن عبد حليم بن تيمية، **مجموع الفتاوي** (ت 728ه)، المجلد الرابع،تحقيق عبدالرحمن بن قاسم، الرئاسة العامة لإدارة البحوث العلمية والإفتاء والإرشاد، الرياض، 1987م.
- الإمام أبو القاسم عبد الكريم القشيري، **الرسالة القشيرية**، تحقيق عبد الحليم محمود و آخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م.
- بشير الهرجاني، "عثمان بن فوديو وخدمته للثوابت الدينية المشتركة بين المغرب وإفريقيا وراء الصحراء من خلال رسالته - فتح البصائر-"، **مجلة العلماء الأفارقة**، السنة الثالثة، العدد 6، موسوعة الملك محمد السادس للعلماء الأفارقة، 2023.
- حسن عيسى عبد الظاهر، الدعوة الإسلامية في غرب إفريقيا وقيام دولة الفولاني، مطبعة جامعة الإمام محمد بن سعود، 1981م.
- سميث، ويلفرد كانتويل، **معنى الدين ونهايته** ترجمة عمر سليم التل، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، 2018م.
- سيد محمود القمني، الأسطورة والتراث، دار سيناء للطباعة والنشر، القاهرة، 1992م.
- الشيخ عثمان دان فودي، إحياء السنة وإخماد البدعة، ط2، القاهرة، مطبعة الزاوية التجانية، 1377هـ.
- محمد مختار قنديل، **الفكر الإسلامي الجهادي المعاصر**، دار المرايا للنشر، القاهرة، 2017م.

- نبيل رابح أدم سعيد، "الحركة الإصلاحية للشيخ عثمان دان فودي في بلاد الهوسا"، **مجلة جامعة كسلا**، المجلد الثامن، العدد9، 2016.
- هوبز ديشان، **الديانات في إفريقيا السوداء**، ترجمة أحمد صادق حمدي، دار الكتاب المصري، القاهرة، 1956.
- وسام شهير و سعيد الأشعري، **إفريقيا والتصوف: الأبعاد الروحية والاجتماعية والتنموية**، المركز الديمقراطي العربي، برلين، 2025م.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Adama Bamba, "The Educational Thought of Shaykh Uthman dan Fodio" **Journal of Islamic Educational Research**. Vol.1 No.1. University of Malaya, 2016.
- Eliade, Mircea. A History of Religious Ideas, University of Chicago Press, 1978.
- Eliade, Mircea. A History of Religious Ideas, University of Chicago Press, 1978. Samuel Johnson, The History of the Yoruba, London, George Rutledge - Sons. 1921.

  Emile Durkheim, The Elementary Forms of Religious Life, Allen and Unwin, 1912.

  Folorunsho. A. Political History of Nigeria, Lagos, New Millennium Communications, 2000.

  Johnston. H. A. The Fulani Empire of Sokoto, London, Oxford University Press, 1967

  Jung C. Gustav, The Archetypes and the Collective Unconscious, London, Rout ledge, 1936.

  Jung C. Gustav, **The Archetypes and the Collective Unconscious**, London, Rout ledge, 1936.

  Jung, Carl, Man and His Symbols, London, Aldus Books, 1964.

  Kroeber A. L, The Diffusion of Stimuli, American Anthropologist, V.42. 1940
- Niccole Machiavelli, The Prince, Oxford University Press, 1853.

  Seyyed, Hossein Nasr, Science and Civilization in Islam, Harvard University Press, 1968

فَعَالِيَّة أَنْشِطَة مَرْكَز الإِرْشَاد الطُّلَّابِي فِي تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخْصِيَّة لطَلَبَة جَامِعَة ظُفَار

The Effectiveness of Student Counseling Center Activities in Developing Personal Skills for Dhofar University Students

أحمد محمد الرنتيسي .

أستاذ العمل الاجتماعي المشارك، ورئيس قسم العلوم الاجتماعية

كلية الآداب والعلوم التطبيقية، جامعة ظفار، سلطنة عُمان

aalrantisi@du.edu.om

ميـاء عوض غواص

ماجستير العمل الاجتماعي

m202312320@du.edu.om

مُلَخَّصُ الدِّرَاسَة:

هدفت الدِّرَاسَة الراهنة إلى تقييم فَعَالِيَّة أَنْشِطَة مَرْكَز الإِرْشَاد الطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة والمُتَمثِّلة في:"مَهَارَات التَّوَاصُل، مَهَارَات التَّفكِير النَّقْدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات، والمَهَارَات القِيَادِيَّة "لطَلَبَة جَامِعَة ظُفَار وتحديد المعوقات التي تحد من فَعَالِيَّة أَنْشِطَة مَرْكَز الإِرْشَادالطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة . تنتمي هذه الدِّرَاسَة إلى الدِّرَاسَات الوَصْفِيَّة حيث اعتمدت على مَنْهَج المَسْح الاجْتِمَاعِيّ، وتم اسْتَخدَام"مِقيَاس المَهَارَات الشَّخصِيَّة ومقياس المعوقات" كأدَاةٍ لجَمْع البَيَانَات على عَيّنَةٍ مُيَسَّرَةٍ من طَلَبَة جَامِعَة ظُفَار والبَالِغ عَدَدهم (157) طالباً وطالبةً.

توصّلت الدِّرَاسَة إلى عَدَدٍمن النَّتَائِج المُهمّة، كان من أبرزها أنَّ فَعَالِيَّة أَنْشِطَة مَرْكَز الإِرْشَاد الطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّوَاصُل لدى الطَّلَبَة جاءت بدَرَجَةٍ مُرتَفِعةٍ، بمُتَوَسِّطٍ حِسَابِيّ (4.09)،في حين أظهرت النَّتَائِج أنَّ فَعَالِيَّة أَنْشِطَة المَرْكَز في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّفكِير النَّقْدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات جاءت بدَرَجَةٍ مُرتَفِعةٍ، بمُتَوَسِّطٍ حِسَابِ يّبْلَغ (4.00)، وكذلك جَاءَت فَعَالِيَّة تَنْمِيَة المَهَارَات القِيَادِيَّة بدَرَجَةٍ مُرتَفِعةٍ، بمُتَوَسِّطٍ

حِسَابِيّبَلَغ (3.91)،وأظهرت نَتَائِج الدِّرَاسَة أنَّ المُعِيقَات الرَّاجِعَة للطَّلَبَة جَاءَت بدَرَجَةٍ مُرتَفِعةٍ بمُتَوَسِّطٍ حِسَابِيّ (4.06)، كما كشفت النَّتَائِج عن أنَّ المُعِيقَات الرَّاجِعَة لمَركَز الإرْشَاد جَاءَت بدَرَجَةٍ مُرتَفِعةٍ بمُتَوَسِّطٍ حِسَابِيّ بَلَغ (4.14)،في حين سجّلت المُعَوِّقَات الرَّاجِعَة للجَامِعَة دَرَجَةً مُرتَفِعةً أيضًا، بمُتَوَسِّطٍ حِسَابِيّ بَلَغ (4.21)،كما بيّنت النَّتَائِج أنَّ المُعِيقَات الرَّاجِعَة للمُجْتَمَع جَاءَت بدَرَجَةٍ مُرتَفِعةٍ بمُتَوَسِّطٍ حِسَابِيّ بَلَغ (3.79).

الكلمات المفتاحية:فَعَالِيَّة، أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ، المَهَارَات الشَّخصِيَّة، جَامِعَة ظُفَار.

Abstract:

The present study aimed to evaluate the effectiveness of the activities of the Student Counseling Center in developing personal skills,namely communication skills, critical thinking, problem-solving skills, and leadership skillsamong students at Dhofar University, and to identify the obstacles that limit the effectiveness of the Center's activities in fostering these personal skills.This study falls within the scope of descriptive research and adopted the social survey method. The "Personal Skills Scale" was used as a data collection instrument and administered to a convenience sample of (157) male and female students from Dhofar University.The study reached, the effectiveness of the Student Counseling Center's activities in developing students' communication skills was rated as high, with a mean score of (4.09). The results also indicated that the effectiveness of the Center's activities in developing critical thinking and problem-solving skills was high, with a mean score of (4.00). Similarly, the effectiveness in developing leadership skills was rated as high, with a mean score of (3.91).

The findings further revealed that student-related obstacles were rated as high, with a mean score of (4.06). Obstacles related to the Student Counseling Center were also rated as high, with a mean score of (4.14). University-related obstacles recorded a high level as well, with a mean score of (4.21). Additionally, community-related obstacles were rated as high, with a mean score of (3.79).

Keywords: effectiveness, Student Counseling Center activities, personal skills, Dhofar University

مُقَدِّمَة الدّراسة:

يَشهدُ العَالَم اليوم تطوّرات مُتسارعة في مختلف المَجَالَات، وأصبحت الجَامِعَات تواجه تحديات كبيرة في إعداد الطَّلَبَة للحياة المِهْنِيَّة والشَّخصِيَّة، مما يتطلّب تَطْوِيْر مَهَارَاتهم بما يتناسب مع متطلبات سُوق العَمَل وتحديات العَصر، وتُعَدُّ مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في الجَامِعَات من الآليات المهمة التي تسهم في تَنْمِيَة قدرات الطَّلَبَة ومَهَارَاتهم الشَّخصِيَّة والمِهْنِيَّة (الزهراني، 2021).

تم إنشاء مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ بجَامِعَة ظُفَار عام 2022 بهدف تَقْدِيم خدمات إرشادية وأكَادِيميّة وتربوية ونفسية واجتماعية وتثقيفية، لدعم تعلّم الطَّلَبَة، ورعاية مواهبهم الإبداعية، وتَطْوِيْر وتَنْمِيَة شَخصِيّاتهم وقدراتهم والجوانب الإيجابية لديهم، والتَّغلّب على المُشْكِلَات السُّلُوكيّة التي قد تواجههم في حياتهم الجَامِعِيَّة، كما يَسعى المَركَز بجهدٍ دؤوبإلى خلقِ تَوافقٍ نفسيٍّ وأكاديميٍّ(جَامِعَة ظُفَار، 2023).

يُعَدُّ تَقْدِيم الخَدَمَات الإرْشَادِيَّة بكافة مَجَالَاتها النَّفْسية والمِهْنِيَّة والاجْتِمَاعِيَّة والأسرية والأكَادِيميّة جزءًا لا يتجزأ من مكوّنات النسق التربوي، فهي من الدعائم الرئيسة لتحسين العملية التربوية وتطوّرها وتحقيق أهدافها الرامية إلى الارتقاء ببناء الشَّخصِيَّة الإنسانية وإعدادها من كافة جوانبها النَّفْسية والاجْتِمَاعِيَّة والمعرفية والوجدانية والعاطفية والانفعَالِيَّة، من خلال تَنْمِيَة وتعزيز واستثمار طاقات وقدرات

الطُّلَّاب وتوجيهها التَّوجِيه السليم بما ينعكس إيجاباً على الفرد من ناحيةٍ والمُجْتَمَع من ناحيةٍ أخرى(جَامِعَة ظُفَار، 2023).

تُقَدِّم مَرَاكِز الإِرْشَاد الطُّلَّابِيّ خدماتٍ مُتنوّعةٍ تشمل الإِرْشَاد الأكَادِيمِيّ والنَّفْسي والاجْتِمَاعِيّ والمِهْنِيّ، وتسعى إلى مُسَاعَدَةالطَّلَبَة على تحقيق النمو الشامل المتكامل في شَخصِيّاتهم، وتمكينهم من التَّغلُّب على الصعوبات التي تواجههم خلال مسيرتهم الجَامِعِيَّة (المحسن، 2023).

تشير الدِّرَاسَات إلى أنَّ تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة للطَّلَبَة الجَامِعِيّين تُعَدُّ من أهم العوامل التي تسهم في نجاحهم الأكَادِيمِيّ وتميّزهم المِهْنِيّ في المستقبل (العبادي، 2022)، فالطالب الذي يمتلك مَهَارَات التَّوَاصُل والتَّفكِير النَّقْدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات والعَمَل في فريق والتَّخْطِيْط للمستقبل المِهْنِيّ، يكون أكثر قدرةً على مواجهة تحديات الحياة وأكثر قابليةً للتوظيف (الراشدي، 2020).

تبرز أهمية مَرَاكِز الإِرْشَاد الطُّلَّابِيّ في الجَامِعَات في مُسَاعَدَة الطَّلَبَة على اكتشاف ميولهم وقدراتهم وتوجيههم التَّوجِيه السليم، وإرشادهم للتخصصات التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم، وتَنْمِيَة مَهَارَاتهم الشَّخصِيَّة والمِهْنِيَّة، وتَقْدِيم الاستشارات اللّازمة لهم (الرشيدي وآخرون، 2022).

يُعَدُّ مَركَز الإِرْشَاد الطُّلَّابِيّ بجَامِعَة ظُفَار أحد المَرَاكِز الفاعلة التي تسعى إلى تَقْدِيم خدمات إرشادية متكاملة للطَّلَبَة، وتنفيذ برامج وأنْشِطَة متنوعة تهدف إلى تَنْمِيَة مَهَارَاتهم الشَّخصِيَّة والمِهْنِيَّة، وإعدادهم للحياة العملية بَعْد التَّخرّج، وتشمل أنْشِطَة المَركَز ورش العَمَل والدورات التدريبية والمحاضرات والندوات وجلسات الإِرْشَادا لفَرْدِيّ والجَمَاعِيّ(دليل جَامِعَة ظُفَار، 2023).

في ضوء ما تَقدَّم، يتّضح أنَّ مَرَاكِز الإِرْشَاد الطُّلَّابِيّ تلعب دورًا محوريًا في دعم الطَّلَبَة الجَامِعِيّين وتمكينهم من اكتساب المَهَارَات اللّازمة للنَّجَاح الأكَادِيمِيّ والمِهْنِيّ. ومن هذا المنطلق، تأتي هذه الدِّرَاسَة لتسليط الضوء على جهود مَركَز الإِرْشَاد

الطُّلَّابيّ بجَامِعَة ظُفَار، واستعراض أبرز برامجه وخدماته، وتحليل مدى تأثيرها في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة لدى الطَّلَبَة، بما يسهم في إعداد جيلٍ واعٍ ومُؤهّلٍ لمواكبة متطلبات سُوق العَمَل والتطورات المتسارعة في مختلف الميادين.

الدِّرَاسَات السَّابقَة

- **الدِّرَاسَات السَّابقَة العربيَّة:**

1- دِرَاسَة السبيعي (2022) بعنوان: **"تقييم فَعَاليَّة برامج الإرْشَاد المِهْنِيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّخْطِيْط الوظيفيّ لدى طُلَّاب الجَامِعَات السعودية"**. هدفت الدِّرَاسَة إلى تقييم فَعَالِيَّة برامج الإرْشَاد المِهْنِيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّخْطِيْط الوظيفيّ، وتحديد أهم التحديات التي تواجه تطبيق هذه البَرَامِج، وقد اعتمدت الدِّرَاسَة على المَنْهَج المختلط، حيث تم استخدام استبانةٍ طُبِّقت على (350) طالباً وطالبةً، بالإضافة إلى إجراء مقابلاتٍ مع (20) من المختصّين في الإرْشَاد المِهْنِيّ،وأظهرت النَّتَائِج أنَّ برامج الإرْشَاد المِهْنِيّ ساهمت بدرجةٍ مُتوسَّطةٍ في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّخْطِيْط الوظيفيّ، وكشفت عن وجود عدة تحدياتٍ تواجه تطبيق هذه البَرَامِج منها ضعف الموارد المادية وقلة الكوادر المُتَخَصِّصَة.

2- دِرَاسَة سالمين (2022) بعنوان: **"أثر برامج مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّفكِير الإبداعيّ لدى طَلَبَة المرحلة المتوسّطة"**. هدفت الدِّرَاسَة إلى قياس أثر برامج الإرْشَاد الطُّلَّابيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّفكِير الإبداعيّ، والتَّعرُّف على الفروق في مستوى هذه المَهَارَات تبعاً لمُتَغيّر الجنس،وقد اسْتَخدَمَت الدِّرَاسَة المَنْهَج شبه التجريبيّ، وتكوّنت العَيّنَة من (80) طالباً وطالبةً، مُقسّمين إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبيّة)، وأظهرت النَّتَائِج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مَهَارَات التَّفكِير الإبداعيّ لصالح المجموعة التجريبيّة التي تَلقّتْ برامج إرشاديةٍ خاصّةٍ، كما لم تظهر فروق دالة إحصائيّاً تعزى لمُتَغيّر الجنس.

3- دِرَاسَة البلوشي (2021) بعنوان: **"أثر برامج الإرْشَاد المِهْنِيّ على تَطْوِيْر مَهَارَات التَّخْطِيْط الوظيفيّ لدى طَلَبَة جَامِعَة السُّلْطَان قَابُوس"**. هدفت الدِّرَاسَة إلى تحديد تأثير برامج الإرْشَاد المِهْنِيّ على مَهَارَات التَّخْطِيْط الوظيفيّ، وقد اسْتَخدَمَت الدِّرَاسَة المَنْهَج شبه التجريبيّ، وطبّقت مِقيَاس مَهَارَات التَّخْطِيْط الوظيفيّ على عَيّنَةٍ من (150) طالباً وطالبةً، وأشارت النَّتَائِج إلى فاعلية برامج الإرْشَاد المِهْنِيّ في تَطْوِيْر مَهَارَات التَّخْطِيْط الوظيفيّ، وخاصة في مَجَالَات تحديد الأهداف المِهْنِيَّة وتَطْوِيْر السيرة الذَّاتيَّة والاستعداد للمقابلات الوظيفيّة.

4- دِرَاسَة الحربي (2021) بعنوان: **"دَوْر مَرَاكِز الإرْشَاد والتَّوجيه في بناء المَهَارَات الرِّياديّة لدى طَلَبَة جَامِعَة طيبة"**. هدفت الدِّرَاسَة إلى تحديد مستوى فَعَالِيَّة مَرَاكِز الإرْشَاد في تَطْوِيْر مَهَارَات ريادة الأعمال لدى الطَّلَبَة،وقد اسْتَخدَمَت الدِّرَاسَة المَنْهَج المُختلط (الكَمِّيّ، والنَّوعِيّ)، وطبّقت استبانة ومقابلات مع عَيّنَةٍ مكوّنةٍ من (250) طالباً وطالبةً، و(15) مرشداً أكَادِيميّاً. وأظهرت النَّتَائِج أنَّبرامج الإرْشَاد ساهمت بدرجةٍ مُتوسِّطةٍ في تَنْمِيَة المَهَارَات الريادية، وأنَّ هناك حاجةً لتَطْوِيْر البَرَامِج الإرْشَادِيَّة لتُركِّز بشكلٍ أكبر على مَهَارَات الابتكار والمُبادرة.

5- دِرَاسَة الدوسري (2021) بعنوان: **"دَوْر مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ في تعزيز السُّلُوك الإيجابيّ وتَنْمِيَة المَهَارَات الحياتيّة لدى طُلَّاب المرحلة المتوسّطة"**. هدفت الدِّرَاسَة إلى تقييم دور مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ في تعزيز السُّلُوك الإيجابيّ وتَنْمِيَة المَهَارَات الحياتيّة، وقد اسْتَخدَمَت الدِّرَاسَة المَنْهَج الوَصْفِيّ التحليليّ، وطبّقت استبانة على عَيّنَةٍ من (200) طالباً، و(30) مُرشداً طُلَّابيّاً، وأظهرت النَّتَائِج أنَّ مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ تسهم بدرجةٍ كبيرةٍ في تعزيز السُّلُوكيَّات الإيجابية، وخاصة في مَجَالَات التَّعَاون وتَحمّل المَسْؤولِيَّة واحْتِرَام الآخرين، كما بيّنت النَّتَائِجأنَّ هناك تفاوتاً في مستوى تَنْمِيَة المَهَارَات الحياتيّة، حيث كانت المَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة الأكثر تطوّراً بينما كانت مَهَارَات إدَارَة الوَقْت الأقل تطوّراً.

6- دِرَاسَة الزبيدي (2021) بعنوان: **"تقييم فاعلية برامج الإرْشَاد الجَمْعِيّ في تَنْمِيَة مهَارَات حَلّ المُشْكِلَات لدى طُلَّاب جَامِعَة المَلك خَالد"**. هدفت الدِّرَاسَة إلى تقييم فاعلية برامج الإرْشَاد الجَمْعيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات حَلّ المُشْكِلَات، والتَّعرُّف على الفروق في مستوى هذه المَهَارَات تبعاً لمُتَغيّر التخصّص الدِّرَاسِيّ،وقد اسْتَخدَمَت الدِّرَاسَة المَنْهَج شبه التجريبيّ، وتكوّنت العَيّنَة من (60) طالباً من تَخصُّصَاتٍ مختلفةٍ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبيّة)، وأظهرت النَّتَائِج فاعلية برامج الإرْشَاد الجَمْعيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات حَلّ المُشْكِلَات لدى المجموعة التجريبيّة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيّاً تعزى لمُتَغيّر التَّخصُّص الدِّرَاسِيّ.

- **الدِّرَاسَات السَّابِقَة الأجْنَبيّة:**

1- دِرَاسَة Rodriguez & Chen (2022) بعنوان:**"أثر برامج تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصيَّة في مَرَاكِز الإرْشَاد على التَّكيّف الاجْتِمَاعِيّ والنَّجَاح الأكَادِيمِيّ: دِرَاسَة متعددة الثقافات"**. هدفت الدِّرَاسَة إلى تقييم أثر برامج تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصيَّة على التَّكيّف الاجْتِمَاعِيّ والنَّجَاح الأكَادِيمِيّ للطُّلَّاب، ومقارنة فَعَالِيَّة هذه البَرَامِج عبر سياقات ثقافية مختلفة،وقد اعتمدت الدِّرَاسَة على المَنْهَج المختلط، وشملت (620) طالباً من أربع دول مختلفة(الولايات المتحدة - كندا - المكسيك - البرتغال)،وأظهرت النَّتَائِج أنَّ برامج تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصيَّة كان لها تأثيرٌ إيجابيٌّ في جميع السياقات الثقافية، لكن مع اختلافات في نوع المَهَارَات الأكثر استجابة للتدخّل، وأشارت النَّتَائِج إلى أنَّ برامج تَنْمِيَة مَهَارَات التَّنظيم الذَّاتيّ والمُرونَة النَّفْسيّة كانت الأكثر فَعَالِيَّة في تحسين النَّجَاح الأكَادِيمِيّ، بينما كانت برامج تَنْمِيَة مَهَارَات التعاطف والتَّوَاصُل أكثر فَعَالِيَّة في تحسين التَّكيّف الاجْتِمَاعِيّ.

2- دِرَاسَة Anderson & Martinez (2021) بعنوان:**"فَعَالِيَّة الإرْشَاد الجَمْعيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات إدَارَة الضغوط وتعزيز الصمود النَّفْسيّ لدى طُلَّاب الجَامِعَات"**. هدفت

الدِّرَاسَة إلى قياس فَعَالِيَّة برامج الإرْشَاد الجَمْعيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات إدَارَة الضغوط وتعزيز الصمود النَّفْسيّ، ومقارنة فَعَالِيَّة أساليب إرشادية مختلفة،وقد اسْتَخدَمَت الدِّرَاسَة المَنْهَج شبه التجريبيّ، وشملت (180) طالباً جامعياً تم توزيعهم على ثلاث مجموعات: (مجموعة تلقّت إرشاداً معرفيّاً سُلُوكيّاً، ومجموعة تلقّت إرشاداً قائماً على اليقظة الذهنية، ومجموعة ضابطة)،وقد أظهرت النَّتَائِج أنَّ كلا نوعيّ الإرْشَاد كان فعّالاً في تحسين مَهَارَات إدَارَة الضغوط وتعزيز الصمود النَّفْسيّ في المجموعتين الأولى والثانية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مع وجود فَعَالِيَّة أكبر للإرشاد القائم على اليقظة الذهنية في تقليل أعراض القلق، وفَعَالِيَّة أكبر للإرشاد المعرفيّ السُّلُوكيّ في تعزيز استراتيجيات المواجهة النشطة.

3- دِرَاسَة(2021) Mitchell & Robinson بعنوان:"**تكامل خدمات الإرْشَاد الأكَادِيمِيّ والنَّفْسيّ: نموذج شامل لدعم النَّجَاح الطُّلَّابِيّ في التعليم العالي**". في ثلاث جامعات أمريكية (جَامِعَة كاليفورنيا، جَامِعَة تكساس، وجَامِعَة فلوريدا). هدفت الدِّرَاسَة إلى تَطْوِيْر وتقييم نموذجٍ متكاملٍ للإرشاد يجمع بين الإرْشَادالأكَادِيمِيّ والنَّفْسيّ، وقياس تأثيره على الأداء الأكَادِيمِيّ والرفاهية النَّفْسيّة للطُّلَّاب، وقداسْتَخدَمَت الدِّرَاسَة مَنْهَج البحث الإجرائيّ، وطبّقت النموذج المقترح لمدة عامين دِرَاسِيّين،حيث شارك في الدِّرَاسَة(420) طالباً جامعياً،وأظهرت النَّتَائِج أنَّ النموذج المتكامل أدى إلى تحسُّنٍ ملحوظٍ في الأداء الأكَادِيمِيّ (ارتفاع المعدل التراكميّ بمتوسّط 0.4 نقطةً)، وانخفاض في معدلات التسرّب (بنسبة 15٪)، كما أدى إلى تحسُّن مؤشرات الرفاهية النَّفْسيّة وتقليل مستويات الضغط النَّفْسيّ لدى الطُّلَّاب.

4- دِرَاسَة (2021) Robinson&Mitchell بعنوان: "**تكامل خدمات الإرْشَاد الأكَادِيمِيّ والنَّفْسيّ: نموذج شامل لدعم النَّجَاح الطُّلَّابِيّ في التعليم العالي**". هدفت الدِّرَاسَة إلى تَطْوِيْر وتقييم نموذجٍ متكاملٍ للإرشاد يجمع بين الإرْشَاد الأكَادِيمِيّ

والنَّفْسيّ، وقياس تأثيره على الأداء الأكَادِيمِيّ والرفاهية النَّفْسيّة للطُّلَّاب،وقد اسْتَخدَمَت الدِّرَاسَة مَنْهَج البحث الإجرائيّ، وطبّقت النموذج المقترح في ثلاث جامعات أمريكية لمدة عامين دِرَاسِيّين،حيث شارك في الدِّرَاسَة(420) طالباً جامعياً،وأظهرت النَّتَائِج أنَّ النموذج المتكامل أدى إلى تحسُّنٍ ملحوظٍ في الأداء الأكَادِيمِيّ (ارتفاع المعدل التراكميّ بمتوسط 0.4 نقطةً)، وانخفاض في معدلات التسرّب (بنسبة 15٪)، كما أدى إلى تحسُّن مؤشرات الرفاهية النَّفْسيّة وتقليل مستويات الضغط النَّفْسيّ لدى الطُّلَّاب، وأشارت النَّتَائِج إلى أنَّفَعَالِيَّة النموذج ترجع إلى تبنيه مَنْهَجاً استباقيّاً في تحديد احتياجات الطُّلَّاب وتَقْدِيم الدعم المناسب قبْل تفاقم المُشْكِلَات.

5- دِرَاسَة Henderson & Wilson (2020) بعنوان:**"فَعَالِيَّة برامج الإرْشَاد المِهْنِيّ في المدارس الثانوية: تحليل طوليّ لتَطْوِيْر المَهَارَات المِهْنِيَّة"**. هدفت الدِّرَاسَة إلى قياس أثر برامج الإرْشَاد المِهْنِيّ على تَطْوِيْر المَهَارَات المِهْنِيَّة للطُّلَّاب وتوجهاتهم المستقبلية، وتحديد العوامل التي تزيد من فَعَالِيَّة هذه البَرَامِج،وقد اسْتَخدَمَت الدِّرَاسَة المَنْهَج الطوليّ، حيث تابعت (450) طالباً في (15) مدرسةً ثانوية لمدة ثلاث سنوات،وأظهرت النَّتَائِج أنَّ الطُّلَّاب الذين شاركوا في برامج الإرْشَاد المِهْنِيّ المنتظمة طوّروا مَهَارَات أفضل في التَّخْطِيْط المِهْنِيّ واتّخَاذ القَرَارَات، وأصبحوا أكثر وعياً بخياراتهم المِهْنِيَّة، كما كشفت الدِّرَاسَة أنَّ فَعَالِيَّة البَرَامِج تزداد عندما تتضمّن تدريباً عمليّاً وزيارات ميدانيّة وتفاعلاً مع مُمثلي مهنٍ مختلفةٍ.

6- دِرَاسَة García-Martinez & Rossini (2020) بعنوان:**"نموذج الإرْشَاد الأكَادِيمِيّ التكامليّ: تأثيره على التحصيل الأكَادِيمِيّ والرفاهية النَّفْسيّة"**. في جَامِعَة برشلونة، إسبانيا. هدفت الدِّرَاسَة إلى تقييم فَعَالِيَّة نموذج إرشاديّ تكامليّ يجمع بين الإرْشَاد الأكَادِيمِيّ والنَّفْسيّ،وقد اسْتَخدَمَت الدِّرَاسَة المَنْهَج شبه التجريبيّ، وطبّقت على عَيّنَةٍ من (320) طالباً، أظهرت النَّتَائِج تَحسُّناً بنسبة 27٪

في التحصيل الأكَادِيمِيّ، و33٪ في مؤشرات الرفاهية النَّفْسيّة لدى المجموعة التي تلقّت الإرْشَاد التكامليّ مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- **التَّعقِيب عَلى الدِّرَاسَات السَّابِقَة:**

لقد استعرض الباحثان عَدَداً من الدِّرَاسَات السَّابِقَة ذات الصلة بموضوع الدِّرَاسَة حول فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في جَامِعَة ظُفَار في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة للطَّلَبَة، ويمكن تحديد أوجه التشابه والاختلاف فيما يلي:

1- أوجه التَّشابه بين الدِّرَاسَة الحَاليّة والدِّرَاسَات السَّابِقَة:

- **من حيث المَنْهَج**:اتبعت الدِّرَاسَة الحَاليّة مَنْهَج المَسْح الاجْتِمَاعِيّ، وهو ما يتقارب مع دِرَاسَة (السبيعي، 2022) التي اسْتَخدَمَت المَنْهَج الوَصْفِيّ التحليليّ، وكذلك دِرَاسَة (الحربي، 2021) التي اعتمدت على المَنْهَج الوَصْفِيّ. تتقارب الدِّرَاسَة الحَاليّة أيضًا مع دِرَاسَة (إبراهيم، 2024) التي اسْتَخدَمَت نفس المَنْهَج.
- **من حيث المُتَغيّرَات**: ركّزت الدِّرَاسَات السَّابِقَة في معظمها على مُتَغيّرَاتٍ مثل نوع المشاركة وسنوات الدِّرَاسَة، وهو ما اتّفقت معه الدِّرَاسَة الحَاليّة، كما تناولت بعض الدِّرَاسَات، مثل دِرَاسَة (العبادي، 2022)، الذكاء الاجْتِمَاعِيّ كمُتَغيّرٍ مستقلٍ؛ مما يعكس توافقًا مع الدِّرَاسَة الحَاليّة في اختيار بعض المُتَغيّرَات.
- **من حيث الأدَاة**: تتشابه الدِّرَاسَة الراهنة مع عَدَدٍمن الدِّرَاسَات السَّابِقَة في اعتمادها على أدوات قياسٍ كمّيّةٍ لجَمْع البَيَانَات، حيث اسْتَخدَمَت مقاييسَ مُقنَّنَةٍ لقياس المَهَارَات الشَّخصِيَّة والمُعَوِّقَات، وهو ما يتوافق مع ما اعتمدته دِرَاسَةالسبيعي (2022)، ودِرَاسَة الفواعير والدوسري (2021) في استخدام أدوات قياسٍ مبنيّةٍ على مِقيَاس ليكرت، بما يُتِيحُ دِقّةَ القياس وإمكانية المقارنة الإحصائيّة بين النَّتَائِج.
- **من حيث النَّتَائِج**:اتّفقت الدِّرَاسَة الراهنة مع دِرَاسَةRodriguez & Chen (2022)، في فاعلية أنْشِطَة الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة، بما

في ذلك مَهَارَات التَّوَاصُل والتَّفكِير النَّقْدِيّ والقِيَادَة، كما بيّنت نَتَائِج الدِّرَاسَة الراهنة أنَّ فَعَالِيَّة خدمات الإرْشَاد ترتبط بوجود معوقاتٍ تنظيميّةٍ ومؤسّسيّةٍ، وهو ما أظهرته دِرَاسَة كُلٍّ من العتيبي (2018)، وMitchell & Robinson (2021)، حيث أكّدت الحاجة إلى تَوفِيْر الكوادر والموارد والدعم الهيكليّ لتعزيز أثر البَرَامِج.

2- أوجه الاختلاف بين الدِّرَاسَة الحَاليّة والدِّرَاسَات السَّابِقَة:

- **من حيث الأهداف**:هدفت الدِّرَاسَةالحَاليّة إلى تقييم فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة ؛مما يُظهر اختلافًا في نطاق البحث.
- **من حيث البيئة المكانيّة وحدود الدِّرَاسَة**:طُبِّقت الدِّرَاسَة الراهنة في البيئة العُمانيّة، وتحديدًا في جَامِعَةظُفَار، في حين أُجريت العديد من الدِّرَاسَات السَّابِقَة في بيئاتٍ تعليميّةٍ مختلفةٍ خارج سَلْطَنَة عُمَان، مثل الجَامِعَات السعودية والإماراتية، فعلى سبيل المثال، أُجريت دِرَاسَة العتيبي (2018) ودِرَاسَة الدوسري (2021) في جامعات بالمملكة العربية السعودية، كما تناولت دِرَاسَة السبيعي (2022) بيئة جامعيّة سعودية مختلفة، ويُسهم هذا الاختلاف في البيئة المكانيّة والسياق الثقافيّ والمؤسّسيّ في تباين طبيعة النَّتَائِج المتوقّعة، ويُعَزّز في الوَقْت ذاته أهمية الدِّرَاسَة الراهنة في إثراء الأدبيات العِلمِيَّة في السياق العُمَانيّ.
- **من حيث النَّتَائِج:** اختلفت الدِّرَاسَة الراهنة عن عَدَدٍ من الدِّرَاسَات السَّابِقَة في مستوى وحدود الفاعلية المتحققة لأنْشِطَة الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ، حيث أظهرت نَتَائِج الدِّرَاسَة الحَاليّة مستوياتٍ مُرتَفِعةً في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة لدى طَلَبَة جَامِعَة ظُفَار، في حين ركّزت بعض الدِّرَاسَات السَّابِقَة على فاعليةٍ جزئيةٍ أو متفاوتةٍ لبعض المَهَارَات دون شمولية الأبعاد، كما كشفت الدِّرَاسَة الراهنة عن معوّقاتٍ مؤسّسيةٍ ومجتمعيةٍ جَاءَت بمتوسطاتٍ مُرتَفِعةٍ، وهو ما لم تتناوله بعض الدِّرَاسَات

السَّابِقَة بالعُمق نفسه؛ ويعكس هذا الاختلاف خصوصية البيئة الجَامِعِيَّة العُمَانيّة، وتباين السياسات والموارد بين المؤسّسات التعليميّة.

بهذا، تُقَدِّم الدِّرَاسَات السَّابِقَة إطارًا غنيًّا يساعد في توضيح السياق العام للدِّرَاسَة الحَاليّة ويدعم نَتَائِجها من خلال المُقارنات والمُقاربة المَنْهَجيّة.

مُشكِلَة الدِّرَاسَة:

تواجه مؤسسات التعليم العالي تحدياً كبيراً في إعداد الطَّلَبَة للحياة المِهْنِيَّة، إذ يشير تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي (World Economic Forum, 2023) إلى وجود فجوةٍ بين المَهَارَات التي يكتسبها الطَّلَبَة أثناء دراستهم والمَهَارَات التي يتطلّبها سُوق العمل، وقد أكدت دِرَاسَة الهنائي (2022) أنَّ 65٪ من أرباب العَمَل في سَلْطَنَة عُمَان يرون أنَّ الخريجين الجدد يفتقرون إلى المَهَارَات الشَّخصِيَّة والمِهْنِيَّة اللّازمة للنَّجَاح في بيئة العمل.

من خلال مراجعة الدِّرَاسَات السَّابِقَة، لاحظ الباحثان وجودَ فجوةٍ بحثيّةٍ في دِرَاسَة فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة للطَّلَبَة في جَامِعَة ظُفَار، فقد تناولت بعض الدِّرَاسَات مثل دِرَاسَة الشنفري (2023) دور الإرْشَاد الأكَادِيمِيّ في رفع المستوى التحصيلي للطَّلَبَة، بينما تطرقت دِرَاسَة المعمري (2021) إلى تقييم خدمات الإرْشَاد النَّفْسي المُقَدَّمَة للطَّلَبَة، لكن لم تتناول أي دِرَاسَة -على حدِّ عِلم الباحثان- فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة لطَلَبَة جَامِعَة ظُفَار.

من خلال دِرَاسَةأحد الباحثان في جَامِعَة ظُفَار وتَوَاصُله المُسْتَمِرّ مع الطَّلَبَة، لاحظ وجود قصور في بعض المَهَارَات الشَّخصِيَّة لدى طَلَبَة جَامِعَة ظُفَار، مثل مَهَارَات التَّوَاصُل الفعَّال والتَّفكِير النَّقْدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات والمَهَارَات القِيَادِيَّة؛ مما قد يؤثّر سلباً على أدائهم المِهْنِيّ في المستقبل.

في ضوء ذلك تسعى الدِّرَاسَة الراهنة إلى تقييم فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في جَامِعَة ظُفَار في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة لطَلَبَة جَامِعَة ظُفَار، واقتراح سُبُل

تَطْوِيْرها بما يُلبّي احتياجات الطَّلَبَة ويسهم في إعدادهم للحياة المِهْنِيَّة، وبالتالي يمكن تحديد مشكلة الدِّرَاسَة في السؤال الرئيس التالي: ما فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة لطَلَبَة جَامِعَة ظُفَار.

مفَاهِيم الدِّرَاسَة:

1- الفَعَالِيَّة:

وتُعرف اصطلاحاً بأنَّها: "مدى النجاح في تحقيق الأهداف المرجوّة، أو القدرة على تحقيق النَّتَائِج المرغوبة" (العتيبي، 2022، 25).

ويعرِّف الباحثان الفَعَالِيَّةإجرائياً بأنَّها: مدى نجاح أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ في تحقيق أهدافها المُتَمثِّلة في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة والمِهْنِيَّة لطَلَبَة جَامِعَة ظُفَار.

2- أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ:

وتُعرف أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ اصطلاحاً بأنَّها: "مجموعةُ البَرَامِج والفعاليات والخَدَمَات التي يُقَدِّمها مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ للطَّلَبَة، بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو الشامل المتكامل في شَخصيّاتهم وتَنْمِيَة مَهَارَاتهم المختلفة" (الشريف، 2023، 42).

ويُعرِّف الباحث ان أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ إجرائياً بأنَّها: مجموعة البَرَامِج والفعاليات والخَدَمَات التي يُقَدِّمها مَركَز الإرْشَا دالطُّلَّابيّ في جَامِعَة ظُفَارللطَّلَبَة، والتي تشمل الدورات التدريبية وورش العَمَل والمحاضرات والندوات والاستشارات الفَرْدِيّة والجَمَاعِيَّة، بهدف تَنْمِيَة مَهَارَاتهم الشَّخصِيَّة والمِهْنِيَّة.

3- المَهَارَات الشَّخصِيَّة:

وتُعرف المَهَارَاتالشَّخصِيَّة اصطلاحاً بأنَّها: "مجموعةٌ من الصفات والسمات والقدرات التي يمتلكها الفرد وتمكّنه من التفاعل بفاعلية مع الآخرين والتَّكيّف مع المواقف المختلفة" (السيد، 2023، 31).

ويُعرِّف الباحثانالمَهَارَاتالشَّخصِيَّة إجرائياً بأنَّها: مجموعةُ القدرات والسمات التي يمتلكها الطَّلَبَة بجَامِعَةظُفَار، والتي تُمكِّنهم من التَّوَاصُل الفعّال والتَّفكِيرالنَّقْدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات والعَمَل ضمن فريقٍ وممارسة القِيَادَة، وتسهم في نجاحهم الأكَادِيمِيّ والمِهْنِيّ.

تَسَاؤلَات الدِّرَاسَة:

1- ما فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَادالطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة لطَلَبَة جَامِعَة ظُفَار؟

يتفرَّع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفَرْعية التالية:

- ما فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّوَاصُل لدى طَلَبَة جَامِعَة ظُفَار؟
- ما فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَادالطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّفكِير النَّقْدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات لدى طَلَبَة جَامِعَة ظُفَار؟
- ما فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات القِيَادِيَّة لدى طَلَبَة جَامِعَة ظُفَار؟

2- ما المُعَوِّقَات التي تحدّ من فَعَالِيَّة أنْشِطَةمَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ لتَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة والمِهْنِيَّة لطَلَبَة جَامِعَ ةظُفَار؟

أهْدَاف الدِّرَاسَة:

1- تقييم فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة لطَلَبَة جَامِعَة ظُفَار، ومنها:

- تقييم فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّوَاصُل.
- تقييم فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَادالطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّفكِير النَّقْدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات.
- تقييم فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَادالطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات القِيَادِيَّة.

2- تحديد المُعَوِّقَات التي تحدّ من فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ لتَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة والمِهْنِيَّة لطَلَبَة جَامِعَة ظُفَار.

أهَمّيّة الدِّرَاسَة:

تَتَمَثّل أهَمّيّة الدِّرَاسَة فيما يلي:

1- الأهمية النظرية:

- تَقْدِيم إطارٍ نظريّ حول دور مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة للطَّلَبَة الجَامِعِيّين؛ مما يسدّ الفجوة البحثية في هذا المَجَال.
- إثراء المكتبة العربية بدِرَاسَةٍ علميةٍ حول فَعَالِيَّة أنْشِطَة الإرْشَادالطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات الطَّلَبَة.
- تسليط الضوء على أهمية المَهَارَات الشَّخصِيَّة في إعداد الطَّلَبَة للحياة المِهْنِيَّة.
- تَقْدِيم إطارٍ مفاهيميّ للمَهَارَات الشَّخصِيَّة اللازمة للطَّلَبَة.
- توجيه اهتمام الباحثين لإجراء المزيد من الدِّرَاسَات حول فَعَالِيَّة برامج الإرْشَادالطُّلَّابِيّ في مختلف التخصصات.

2- الأهمية العملية:

- مُسَاعَدَة المسؤولين في جَامِعَةظُفَار على تقييم فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَادالطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات الطَّلَبَة.
- تَوفِيْر معلوماتٍ وبياناتٍ تُساعد في تَطْوِيْر أنْشِطَة وبرامج مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ بما يُلبّي احتياجات الطَّلَبَة.
- توجيه اهتمام المسؤولين في الجَامِعَات إلى أهمية تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة للطَّلَبَة إلى جانب المَهَارَات الأكَادِيمِيَّة.
- مُسَاعَدَة أعضاء هيئة التدريس على فهم احتياجات الطَّلَبَة من المَهَارَات الشَّخصِيَّة.

- تمكين الطَّلَبَة من التَّعرُّف على أهمية المَهَارَات الشَّخصِيَّة في حياتهم المِهْنِيَّة المستقبلية.
- المُسَاهَمَة في تعزيز جَودَة مخرجات التعليم العالي بما يتناسب مع متطلبات سُوق العَمَل.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

مَنْهَج الدِّرَاسَة:

نظراً لطبيعة الدِّرَاسَة وأهدافها فقد اعتمد الباحثان على استخدام المَنْهَجالوَصْفِيّ التحليليّ باستخدام طريقة المَسْح الاجْتِمَاعِيّ والذي يهدف إلى التعرّف على دور أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة لطَلَبَةجَامِعَة ظُفَار، وكذلك التَّعرُّف على أهم المُعَوِّقَات التي تحدّ من فَعَالِيَّة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ، ويُعرف المَنْهَجالوَصْفِيّ بأنَّه طريقةٌ لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال مَنْهَجيّةٍ علميّةٍ صحيحةٍ وتصوير النَّتَائِج التي يتم التوصُّل إليها على أشكالٍ رقميّةٍ مُعبِّرةٍ يمكن تحليلها وتفسيرها"(السروجي، 2003).

مُجْتَمَع وعَيّنَة الدِّرَاسَة:

يتكوّن مُجْتَمَعالدِّرَاسَة من جميع طَلَبَةجَامِعَةظُفَار، حيث اعتمد الباحثان في اختيار أسلوب عَيّنَةالدِّرَاسَة على طريقة العَيّنَة المُيَسّرَة أو المُتاحة، حيث قام الباحثان بتوزيع الاستبانة على الطَّلَبَة الحاضرين لأنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في جَامِعَة ظُفَار خلال الفَصْل الدِّرَاسِيّ خريف عام 2025، وقد تمكّنا من جَمْع (157) مفردة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عَيّنَة الدِّرَاسَة.

جدول (1) توزيع أفراد عَيّنَة الدِّرَاسَة الفعليّة حسب مُتَغيّرَات الدِّرَاسَة الشَّخصِيَّة

المتغيّر		العدد	النسبة المئوية
النَّوع	ذكر	13	٪8.3
	أنثى	144	٪91.7
	المجموع	157	٪100
العُمر	من 18 إلى أقل من 20	15	٪9.5
	من 20 إلى أقل من 22	89	٪57
	من 22 إلى أقل من 24	38	٪24
	من 24 فما أكثر	15	٪9.5
	المجموع	157	٪100
الحَالة الاجْتِمَاعِيَّة	أعزب/ عزباء	141	٪90
	متزوج/ متزوجة	12	٪7.5
	مطلق/ مطلقة	4	٪2.5
	المجموع	157	٪100
المُستوى الدِّرَاسِيّ	السنة الأُولى	12	٪8
	السنة الثَّانية	44	٪28
	السنة الثَّالِثَة	88	٪56
	السنة الرَّابِعة	10	٪6
	السنة الخَامِسَة	3	٪2
	المجموع	157	٪100
المُعدّل التراكميّ	مقبول	19	٪12
	جيد	36	٪23
	جيد جدًا	86	٪55

المتغيّر		العدد	النسبة المئوية
	ممتاز	16	٪10
	المجموع	157	٪100
عَدَد الأنْشِطَة	من 1-3 أنْشِطَة	139	٪85
التي تم	من 4-6 أنْشِطَة	18	٪15
المُشاركة بها	المجموع	157	٪100

يتّضح من الجدول السابق أنَّ هناك إقبالًا أكبر على المُشاركة في الأنْشِطَة الطُّلَّابيّة من قِبَل الإناث تَزيدعن الذكور بكثيرٍ حيث بلغت نسبة الإناث 91.7 ٪، في حين بلغت نسبة الذكور 8.3 ٪، كذلك فإنَّ الفئة العمرية من 20 إلى أقل من 22 هي أكثر الفِئَات التي تُقبل على المشاركة في الأنْشِطَة الطُّلَّابيّة بنسبة 57 ٪، في حين أنَّ أقل الفِئَات مُشاركةً هي الفئة من 18 إلى أقل من 20، والفئة أكبر من 24 بنسبة 9.5 ٪، وفي نفس الوَقْت فإنَّ الغالبية العُظمى من الطُّلَّاب هم أعزب أو عزباء بنسبة 90 ٪، في حين أنَّ أقل نسبة هي نسبة الأرمل أو الأرملة،كما يظهر أنَّالطُّلَّاب يكون لديهم دوافع كبيرة للمشاركة في الأنْشِطَةالطُّلَّابيّة في السَّنَوَاتالأُولَى خاصة السنة الثَّالِثَة بنسبة 56 ٪، في حين تنخفض هذه الدوافع في السَّنَوَات الأخيرة خاصة في السنة الخَامِسَة بنسبة 2 ٪، كذلك فإنَّ غالبية الطُّلَّاب الذين يشاركون في الأنْشِطَة الطُّلَّابيّة هم الطُّلَّاب أصحاب المُعدّل التراكميّ المُتَوسَّط (جيد جدًا) بنسبة 55 ٪، في حين تنخفض دوافع باقي الطُّلَّاب للمشاركة في الأنْشِطَة الطُّلَّابيّة. علاوة على ما سبق فإنَّ الغالبية العظمى من الطُّلَّاب تشارك في أنْشِطَة من 1 إلى 3 بنسبة 85 ٪، في حين أنَّ نسبةً صغيرةً من الطُّلَّاب تُشارك في الأنْشِطَة من 3 إلى 6 بنسبة 15 ٪.

أدَاة الدِّرَاسَة:

لتحقيق أهداف الدِّرَاسَة، أعدّ الباحثان مجموعةً من المقاييس تَمَثَّلَت في: (مِقيَاس للمَهَارَات الشَّخصِيَّة، ومِقيَاس للمُعَوِّقَات التي تحد من فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ).

قِيَاس الصِّدْق والثَّبَات لأدَاة الدِّرَاسَة:

1- مِقيَاس المَهَارَات الشَّخصِيَّة:

أ) **وصف المقيَاس:** اشتمل المِقيَاس في صورته الأوَّليّة على (15) فقرة موزّعة على ثلاثة أبعاد رئيسة: (مَهَارَات التَّوَاصُل، ومَهَارَات التَّفكِير النَّقْدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات، والمَهَارَات القِيَادِيَّة)؛ ليعكس شمولية النظر إلى المَهَارَات الشَّخصِيَّة من زوايا متعددة، وتم تقدير الاسْتِجَابَات وفق سلّم ليكرت الخماسي موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة بالأوزان (1، 2، 3، 4، 5)، وقد صُمّم هذا المِقيَاس لقياس مستوى المَهَارَات الشَّخصِيَّة لطُلَّاب جَامِعَة ظُفَار الذين يترددون على مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ، ويهدف المِقيَاس إلى الكشف عن مستويات المَهَارَات الشَّخصِيَّة المختلفة للطُّلَّاب، وهو ما يمكّن الباحثان من تحليل العلاقة بين فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ وتَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة.

ب) **خطوات بناء مِقيَاس المَهَارَات الشَّخصِيَّة:**

قام الباحثان بإعداد مِقيَاس المَهَارَات الشَّخصِيَّة من خلال الخطوات التالية:

- اتّباع مَنْهَجية علميّة تبدأ من الاطلاع على الأدب النظريّ والتربويّ والنَّفْسيّ والإداريّ المرتبط بمفهوم المَهَارَات الشَّخصِيَّة. بناءً على ذلك، صيغت الفقرات لتعبّر عن مَهَارَات واقعية شَخصِيَّة للطُّلَّاب سواء كانت مَهَارَات تَوَاصُل، أو مَهَارَات التَّفكِير النَّقدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات، أو مَهَارَات قياديّة.
- مراجعة البحوث والدِّرَاسَات النظرية والإمبريقية التي تناولت هذا المَجَال، واقتباس ما هو مناسب منها مع إجراء التعديلات التي تتلاءم مع عَيّنَة البحث.
- تحديد وصياغة فقرات المِقيَاس بعد التشاور مع مُشرف البحث.

ثم قام الباحثان بإجراء الخصائص السيكومترية للمِقيَاس باستخدام الصِّدْق والثَّبَات كما يلي:

ج) صِدْق المِقيَاس:

يُقصد بصِدْق المِقيَاس هو أنْ يقيس فقرات المِقيَاس ما وضع لقياسه، وقد تم التحقق من صِدْق المِقيَاس من خلال التالي:

- **الصِّدْق الظَّاهرِيّ:**

قام الباحثان بعرض المِقيَاس في صورته الأوَّليّة المكوّنة من (15) فقرةً على مجموعةٍ من المُحكّمين وعَدَدهم (6) من أساتذة الجَامِعَات المختصين في مَجَال علم النَّفْس والخدمة الاجْتِمَاعِيَّةفي جَامِعَة ظُفَار لتحكيمه وإبداء آرائهم فيه، وقد أُخِذَت جميع التعديلات المُسجَّلة بعين الاعتبار، حيثانصبّت على صياغة العبارات والجوانب اللُّغويّة.

- **صِدْق الاتّسَاق الدَّاخلِيّ:**

جرى التحقق من صِدْقالاتّسَاق الدَّاخلِيّ للمِقيَاس من خلال حساب مُعَامِل ارتباط بيرسون بين درجات كلِّ فقرةٍ من فقرات المِقيَاس والدرجة الكُلِّيَّة للبُعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك:**جدول (2) مُعَامِل ارتباط كُلِّ فقرةٍ من فقرات مِقيَاس المَهَارَات الشَّخصيَّة والبُعْد الذي تنتمي إليه**

م	الفقرة	مُعَامِل الارتباط	قيمة الدلالة
البُعْد الأوَّل: مَهَارَات التَّوَاصُل			
1	ساعدتني أنْشِطَة المَركَز في تحسين قدرتي على التعبير عن أفكاري بوضوح	0.814	0.000
2	أصبحتُ أكثر قدرةً على الاستماع الفعّال للآخرين بَعْد المشاركة في أنْشِطَة المَركَز	0.742	0.000

م	الفقرة	مُعَامِل الارتباط	قيمة الدلالة
3	ساعدني المَركَز في تَطْوِيْر مَهَارَات التَّوَاصُل غير اللفظيّ (لغة الجسد ، تعابير الوجه)	0.802	0.000
4	أصبحتُ أكثر ثقةً في التحدّث أمام الجمهور بَعْد المشاركة في أنْشِطَة المَركَز	0.844	0.000
5	تعلّمتُ كيفية التعامل مع الصراعات والخلافات بطريقةٍ إيجابيّةٍ	0.781	0.000
البُعْد الثَّاني: التَّفكِير النَّقديّوحَلّ المُشْكِلَات			
1	ساعدتني أنْشِطَة المَركَز في تحليل المُشْكِلَات بطريقةٍ منطقيّةٍ	0.747	0.000
2	أصبحتُ أكثر قدرةً على إيجاد حلولٍ إبداعيّةٍ للمُشكلات	0.691	0.000
3	تَحسَّنت قُدرتي على تقييم المعلومات والآراء بموضوعيّةٍ	0.783	0.000
4	ساعدني المَركَز في تَطْوِيْر مَهَارَات اتّخَاذالقَرَار	0.851	0.000
5	أصبحتُ أكثر قدرةً على التَّفكِير من زوايا متعددةٍ	0.769	0.000
البُعْد الثَّالِث: المَهَارَات القِيَاديَّة			
1	ساعدتني أنْشِطَة المَركَز في تَطْوِيْر قدرتي على القِيَادَة	0.679	0.000
2	أصبحتُ أكثر قدرةً على تحفيز الآخرين وإلهامهم	0.773	0.000
3	تَعلّمت كيفيّة اتّخَاذالقَرَارَات في المواقف الصعبة	0.814	0.000
4	أصبحتُ أكثر قدرةً على تَحمّلالمَسْؤوليَّة	0.719	0.000
5	تَحسَّنت قدرتي على إدَارَة الفرق والمجموعات	0.809	0.000

يبيّن الجدول رقم (2) أنَّ مُعَامِلات الارتباط بين كلِّ فقرةٍ من فقرات البُعْد والدرجة الكُلِّيَّة لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك تعتبر فقرات البُعْد صادقةً لما وضعت لقياسه.

- **صِدْق الاتّسَاق البِنَائِيّ:**

للتحقق من الصِّدْق البِنَائِيّ للأبعاد قام الباحثان بحساب مُعَامِلات الارتباط بين درجة كلِّ بُعْدٍ من أبعاد المِقيَاس بالدرجة الكُلِّيَّة للمِقيَاس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3) الصِّدْق البِنَائِيّ لمِقيَاس المَهَارَات الشَّخصِيَّة

الأبعاد	قيمة الدلالة sig	مستوى الدلالة
البُعْد الأوَّل: مَهَارَات التَّوَاصُل	0.866	0.000
البُعْد الثَّاني: مَهَارَات التَّفكِير النَّقدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات	0.796	0.000
البُعْد الثَّالِث: المَهَارَات القِيَادِيَّة	0.817	0.000
جَميع فقرَات مِقيَاس المَهَارَات الشَّخصِيَّة	0.844	0.000

يتّضح من الجدول رقم (3) أنَّ جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكُلِّيَّة للمِقيَاس ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكّد أنَّ المِقيَاس يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثَّبَات والاتّسَاق الدَّاخلِيّ؛ مما يُعزِّز ثِقَة البَاحِثان بصلَاحيّته للتَّطبيق عَلى عَيّنة الدِّرَاسَة.

د) ثَبَات المِقيَاس Reliability:

أجر الباحثان خطوات التأكّد من ثبات المِقيَاس وذلك بعد تطبيقها على عَدَد (30) فرداً من أفراد العَيّنَة الاستطلاعية والذين تم اختيارهم بالطريقة المتيسّرة كخطوةٍ مَنْهَجيةٍ أساسيةٍ في الدِّرَاسَات الكَمِّيَّة، على أنْ يتم استثناؤهم من العَيّنَة الفعلية، وقد استُخدِمَت هذه العَيّنَة بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدِّرَاسَة ومدى ملاءمتها لجَمْع البَيَانَات من عَيّنَة الدِّرَاسَة قبْل تطبيقها فعليًّا على العَيّنَة، كما أنَّها يتيح للباحثان التحقق من ثبات الأدوات وصِدْقها في البيئة المَحَلِّيَّة للدِّرَاسَة؛ بما يضمن صلاحية النَّتَائِج ودقّتهامن خلال:

- **طريقة التجزئة النصفيّة: Split-Half Coefficient**

قام الباحثان بقياس مُعَامِلالثَّبَات بطريقة التجزئة النصفيّة، حيث تم تجزئة المِقيَاس إلى نصفين (الفقرات ذات الأرقام الفَرْدِيّة، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب مُعَامِل الارتباط بين درجات الفقرات الفَرْدِيّة ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح مُعَامِل الارتباط بمعادلة سيبرمان براون Spearman–Brown Coefficient، وتم الحصول على النَّتَائِج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (4) يوضح مُعَامِلات الارتباط بين نصفيّ كل بُعْدٍ من أبعاد المِقيَاس وكذلك للمِقيَاس ككل قبْل التعديل ومُعَامِلالثَّبَات بَعْد التعديل

البُعْد	عَدَد الفقرات	مُعَامِلالثَّبَات قبْل التعديل	مُعَامِلالثَّبَات بَعْد التعديل
البُعْد الأوَّل: مَهَارَات التَّوَاصُل	5	8210.	8690.
البُعْد الثَّاني: مَهَارَات التَّفكِير النَّقدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات	5	6930.	7440.
البُعْد الثَّالِث: المَهَارَات القِيَادِيَّة	5	7290.	7740.
الدرجة الكُلِّيَّة لمِقيَاسالمَهَارَات الشَّخصِيَّة	15	8840.	8970.

تم استخدام معادلة جتمان لأنَّ النصفين غير متساويين

يتّضح من الجدول رقم (4) أنَّ مُعَامِل الثَّبَات الكُلِّيّ للمِقيَاس (0.897)، وهذا يدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثَّبَات؛مما يُعزِّز ثِقَة البَاحِثان بصلَاحيّته للتَّطبيق عَلى عَيّنة الدِّرَاسَة.

2- مِقيَاس المُعَوِّقَات التي تحدّ من فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ:

أ) وصف المِقيَاس:

اشتمل المِقيَاس في صورته الأوَّليّة على (18) فقرة موزّعة على أربعة أبعاد رئيسة: (معوقات راجعة للطُّلَّاب، ومعوقات راجعة لمَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ، ومعوقات راجعة للجَامِعَة، ومعوقات راجعة للمُجْتَمَع)؛ ليعكس شمولية النظر إلى المُعَوِّقَات من زوايا متعددة،حيث قُدِّرت الاسْتِجَابَات وفق سلّم ليكرت الخماسي: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة بالأوزان (1، 2، 3، 4، 5)، وقد صُمّم هذا المِقيَاس لقياس مستوى المُعَوِّقَات أمام طُلَّاب جَامِعَة ظُفَار الذين يترددون على مَركَز الإرْشَادالطُّلَّابيّ، ويهدف المِقيَاس إلى الكشف عن المُعَوِّقَات التي تحدّ من فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ.

ب) خطوَات بِنَاء مِقيَاسالمُعَوِّقَات التي تحدّ من فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ:

قام الباحثان بإعداد مِقيَاس المُعَوِّقَات التي تحدّ من فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ من خلال الخطوات التالية:

- اتباع مَنْهَجية علمية تبدأ من الاطلاع على الأدب النظري والتربويّوالنَّفْسيّ والإداريّالمرتبط بمفهوم المُعَوِّقَات التي تحدّ من فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ، بناءً على ذلك، صيغت الفقرات لتعبّر عن مَهَارَات واقعية شَخصِيَّة للطُّلَّاب سواء كانت معوقات رَاجِعَة للطُّلَّاب ومعوقات رَاجِعَة لمَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ ومعوقات رَاجِعَة للجَامِعَة وأخرى رَاجِعَة للمُجْتَمَع.
- مراجعة البحوث والدِّرَاسَات النظرية والإمبريقية التي تناولت هذا المَجَال، واقتباس ما هو مناسب منها مع إجراء التعديلات التي تتلاءم مع عَيّنَة البحث.
- تحديد وصياغة فقرات المِقيَاس بَعْد التشاور مع مُشرف البحث.

ثم قام الباحثان بإجراء الخصائص السيكومترية للمِقيَاس باستخدام الصِّدْق والثَّبَات كما يلي:

ج) صِدْق المِقيَاس:

يُقصد بصِدْق المِقيَاس هو أنْ يقيس فقرات المِقيَاس ما وُضِع لقياسه، وقد تم التحقق من صِدْق المِقيَاس من خلال التالي:

- **الصِّدْق الظَّاهرِيّ:**

قام الباحثان بعرض المِقيَاس في صورته الأوَّليّة المكوَّنة من (18) فقرة، على مجموعةٍ من المُحكِّمين وعَدَدهم (6) من أساتذة الجَامِعَات المختصّين في مَجَال علم النَّفْس والخدمة الاجْتِمَاعِيَّة في جَامِعَة ظُفَار لتحكيمه وإبداء آرائهم فيه، وقد تم الأخذ بالتعديلات التي تم تسجيلها، وكانت التعديلات لها علاقة بصِيَاغَة العِبَارَات، والجَوَانِباللُّغويّة.

- **صِدْق الاتِّسَاق الدَّاخلِيّ:**

جرى التحقّق من صِدْق الاتِّسَاق الدَّاخلِيّ للمِقيَاس من خلال حساب مُعَامِل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرةٍ من فقرات المِقيَاس والدرجة الكُلِّيَّة للبُعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول (5) مُعَامِل ارتباط كل فقرةٍ من فقرات مِقيَاس المُعَوِّقَات التي تحدّ من فَعَالِيَّة أنْشِطَة مركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ والبُعْد الذي تنتمي إليه

م	الفقرة	مُعَامِل الارتباط	قيمة الدلالة sig
البُعْد الأوَّل: معوّقَات رَاجِعَة للطَّلَبَة			
1	قلّة اقتناعي بأهمية الخَدَمَات التي يُقَدِّمها مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ	0.741	0.000
2	تَجنُّب المشاركة في أنْشِطَة وبرامج المَركَز	0.744	0.000
3	عدم الالتزام بقواعد وسياسات المَركَز	0.693	0.000
4	ضعف الدافعيّة للاستفادة من خدمات المَركَز	0.758	0.000
5	تضَارُب مواعيد الأنْشِطَة مع الجدول الدِّرَاسِيّ	0.817	0.000
البُعْد الثَّاني: معوّقَات رَاجِعَة لمَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ			

م	الفقرة	مُعَامِل الارتباط	قيمة الدلالة sig
1	الخَدَمَات غير ملائمة لاحتياجات الطَّلَبَة	0.748	0.000
2	عدم التجديد في أنْشِطَة البَرَامِج	0.925	0.000
3	نقص الكوادر المِهْنِيَّة المُتَخَصِّصَة بالمَركَز	0.933	0.000
4	ضعف الإمكانيات المادية والتقنية بالمَركَز	0.742	0.000
5	قلّة التنسيق مع الكُلِّيَّات والأقسَام الأكَادِيمِيَّة	0.847	0.000
البُعْد الثَّالِث: معوّقَات رَاجِعَة للجَامِعَة			
1	قلّة الدعم الإداريّ من الجَامِعَة لأنْشِطَة المَركَز	0.649	0.000
2	ضعف التَّعَاون بين الجَامِعَة ومؤسّسات المُجْتَمَع المَحَلِّيّ	0.821	0.000
3	قلّة اهتمام الجَامِعَة بعرض أنْشِطَة المَركَز على وسائل الإعلام	0.809	0.000
4	عدم وجود شراكات فعّالة بين الجَامِعَةوسُوق العَمَل	0.847	0.000
البُعْد الرَّابِع: معوّقَات رَاجِعَة للمُجْتَمَع			
1	ضعف وعي أولياء الأمور بأهمية الخَدَمَات الإرْشَادِيَّة التي يُقَدِّمها المَركَز	0.773	0.000
2	ضعف مُسَاهَمَة مؤسّسات المُجْتَمَع المَحَلِّيّ في دعم برامج المَركَز	0.744	0.000
3	النظرة الاجْتِمَاعِيَّة السلبيّة تجاه طلب المُسَاعَدَة الإرْشَادِيَّة	0.817	0.000
4	قلّة المُبادرات المُجْتَمَعيّة المشتركة مع المَركَز لتعزيز دَوْره	0.908	0.000

يُبيّن الجدول رقم (5) أنَّ مُعَامِلات الارتباط بين كل فقرةٍ من فقرات البُعْد والدرجة الكُلِّيَّة لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك تعتبر فقرات البُعْد صادقةً لِمَا وُضِعَت لقياسه.

- **صِدْق الاتِّسَاق البِنَائِيّ:**

للتحقق من الصِّدْقالبِنَائِيّ للأبعاد قام الباحثان بحساب مُعَامِلات الارتباط بين درجة كل بُعْدٍ من أبعاد المِقيَاس بالدرجة الكُلِّيَّة للمِقيَاس، والجدول التالي يوضّح ذلك.

جدول (6) الصِّدْقالبِنَائِيّ لِمقيَاس المَهَارَات المِهْنِيَّة

الأبعاد	قيمة الدلالة sig	مستوى الدلالة
البُعْد الأوَّل: معوّقَات رَاجِعَة للطَّلَبَة	0.719	0.000
البُعْد الثَّاني: معوّقَات رَاجِعَة لمَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ	0.846	0.000
البُعْد الثَّالِث: معوّقَات رَاجِعَة للجَامِعَة	0.811	0.000
البُعْد الرَّابِع: معوّقَات رَاجِعَة للمُجْتَمَع	0.713	
جميع فقرات مِقيَاس المُعَوِّقَات التي تحدّ من فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَزالإرْشَادالطُّلَّابِيّ	**0.901**	**0.000**

يتّضح من الجدول رقم (6) أنَّ جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكُلِّيَّة للمِقيَاس ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أنَّ المِقيَاس يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثَّبَات والاتِّسَاق الدَّاخلِيّ؛ مما يُعزِّز ثِقَة البَاحِثان بصلَاحيّته للتَّطبيق عَلى عَيّنة الدِّرَاسَة.

د) ثبات المِقيَاسReliability:

أجر الباحثان خطوات التأكد من ثبات المِقيَاس بَعْد تطبيقه على عَدَد (30) فرداً من أفراد العَيّنَة الاستطلاعية،الذين تم اختيارهم بالطريقة المتيسّرة، كخطوة مَنْهَجية أساسية في الدِّرَاسَات الكَمِّيَّة ،على أنْ يتم استثناؤهم من العَيّنَة الفعلية،وقداستَخدَمَت هذه العَيّنَة بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية

لأدوات الدِّرَاسَة ومدى ملاءمتها لجَمْع البَيَانَات من عَيّنَة الدِّرَاسَة قبْل تطبيقها فعليًا على العَيّنَة ،كما يتيح للباحث التحقق من ثبات الأدوات وصِدْقها في البيئة المَحَلِّيَّة للدِّرَاسَة؛ بما يضمن صلاحية النَّتَائِج ودقّتها، من خلال طريقتين،وهما:

- **طريقة التجزئة النصفية: Split-Half Coefficient**

قام الباحثان بقياس مُعَامِلالثَّبَات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة المِقيَاس إلى نصفين (الفقرات ذات الأرقام الفَرْدِيّة، والفقرات ذات الأرقام الزوجيّة)، ثم تم حساب مُعَامِل الارتباط بين درجات الفقرات الفَرْدِيّة والزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح مُعَامِل الارتباط بمعادلة سيبرمان براون Spearman–Brown Coefficient، وتم الحصول على النَّتَائِج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (7) يوضّح مُعَامِلات الارتباط بين نصفيّ كل بُعْدٍ من أبعاد المِقيَاس وكذلك للمِقيَاس ككُلٍّ قبْل التعديل ومُعَامِلالثَّبَات بَعْد التعديل

البُعْد	عَدَد الفقرات	مُعَامِلالثَّبَات قبْل التعديل	مُعَامِلالثَّبَات بَعْد التعديل
البُعْد الأوَّل: معوّقَات رَاجِعَة للطَّلَبَة	5	7140.	7430.
البُعْد الثَّاني: معوّقَات رَاجِعَة لمَركَزالإرْشَادالطُّلَّابِيّ	5	0.724	0.786
البُعْد الثَّالِث: معوّقَات رَاجِعَة للجَامِعَة	4	8050.	8210.
البُعْد الرَّابِع: معوّقَات رَاجِعَة للمُجْتَمَع	4	8300.	8410.
جميع فقرات مِقيَاس المُعَوِّقَات التي تحدّ من فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَادالطُّلَّابِيّ	**18**	**8160.**	**8620.**

تم استخدام معادلة جتمان لأنَّ النصفين غير متساويين

يتّضح من الجدول رقم (7) أنَّ مُعَامِل الثَّبَات الكُلِّيّ للمِقيَاس (0.862)، وهذا يدلّ على أنَّ المِقيَاس يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثَّبَات؛ مما يُعزِّز ثِقَة البَاحِثان بصلَاحيّته للتَّطبيق عَلى عَيّنة الدِّرَاسَة.

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

اسْتَخدَمَ الباحثان طريقةً أخرى من طرق حساب الثَّبَات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد مُعَامِل ثبات المِقيَاس، حيث تم حساب قيمة مُعَامِل ألفا لكُلِّ بُعْدٍ من أبعاد المِقيَاس وكذلك للمِقيَاس ككُلٍّ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (8) يوضّح مُعَامِلات ألفا كرونباخ لكل بُعْدٍ من أبعاد المِقيَاس وكذلك للمِقيَاس ككُلٍّ

البُعْد	عَدَد الفقرات	مُعَامِل ألفا كرونباخ
البُعْد الأوَّل: معوّقَات رَاجِعَة للطَّلَبَة	5	.7440
البُعْد الثَّاني: معوّقَات رَاجِعَة لمَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ	5	.8490
البُعْد الثَّالِث: معوّقَات رَاجِعَة للجَامِعَة	4	.7180
البُعْد الرَّابِع: معوّقَات رَاجِعَة للمُجْتَمَع	4	0.793
جميع فقرات مِقيَاس المُعَوِّقَات التي تحدّ من فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَادالطُّلَّابيّ	**18**	**.8280**

يتّضح من الجدول رقم (8) أنَّ مُعَامِل الثَّبَات الكُلِّيّ للمِقيَاس (0.828)، وهذا يدلّ على أنَّ المِقيَاس يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثَّبَات؛ مما يُعزِّز ثِقَة البَاحِثان بصلَاحيّته للتَّطبيق عَلى عَيّنة الدِّرَاسَة.

نَتَائِج الدِّرَاسَة

1- نَتَائِج تحليل فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصيَّة:

أ) مَهَارَات التَّوَاصُل:

يُظهر الجدول التالي نَتَائِج اختبارات التحليل الإحصائيّ لمَهَارَات التَّوَاصُل من واقع قائمة المِقيَاس.

جدول (9) نَتَائِج اختبارات التحليل الإحصائيّ لمَهَارَات التَّوَاصُل

م	العِبَارَة	المُتَوسِّطالحِسَابِيّ	الانْحِرَاف المِعْيَارِيّ	ترتيبالفقرات	المستوى
1	ساعدتني أدْ شِطَة المَر كَز في تح سين قدرتي ع لى التعبير عن أفكاري بوضوح	3.55	1.206	5	مُرتَفِع
2	أ صبحتُ أك ثر قدرةً ع لى الا ستماع الف عّال للآ خرين بَعْد المشاركة في أنْشِطَة المَركَز	3.94	0.926	4	مُرتَفِع
3	ساعدني المَر كَز في تَطْوِيْر مَهَارَات التَّوَا صُل غير اللف ظيّ (ل غة الجسد، تعابير الوجه)	4.09	0.850	3	مُرتَفِع
4	أ صبحتُ أك ثر ثقةً في التحدث أ مام الجم هور بَعْد المشاركة في أنْشِطَة المَركَز	4.46	0.605	1	مُرتَفِع جدًا
5	تعلّ متُ كيف يّة التعا مل مع الـ صراعات والخلا فات بطري قةٍ إيجابيّةٍ	4.43	0.692	2	مُرتَفِع جدًا
	المُتَوسِّط الحِسَابِيّ والانْحِرَاف المِعيَارِيّ العام	**4.09**	**0.855**		**مُرتَفِع**

تُشير نَتَائِج الجدول السابق إلى أنَّالمُتَوسَّط الحِسَابيّ الكُلِّيّ لاسْتِجَابَات أفراد العَيّنَة على عِبَارَات مُتَغيّر مَهَارَات التَّوَاصُل قد بَلَغ (4.09)، وبانحِرَافٍ مِعْيَارِ يّبَلَغ (0.855)؛ وبناءً على المعيار المستخدم في هذه الدِّرَاسَة واسْتِجَابَات أفراد العَيّنَة فإنَّ هذا المُتَوسَّط الحِسَابيّ يُشير إلى أنَّ مستوى مُتَغيّر مَهَارَات التَّوَاصُل كان مُرتَفِعًا،وقد جاء مضمون الفقرة (4)في المرتبة الأُولَى بأعلى مُتَوَسِّط حِسَابِ يّبَلَغ(4.46)والتي تنصّ على:"أصبحتُ أكثر ثقةً في التحدث أمام الجمهور بَعْد المشاركة في أنْشِطَة المَركَز"، فيما جاء مضمون الفقرة (1)في المرتبة الأخيرة بمتوسّطٍ حسابيٍّ قدره(3.55)والتي تنصّ على:"ساعدتني أنْشِطَة المَركَز في تحسين قدرتي على التعبير عن أفكاري بوضوحٍ".

ب) مَهَارَات التَّفكِير النَّقْدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات:

يُظهر الجدول التالي نَتَائِج اختبارات التحليل الإحصائيّ لمَهَارَات التَّفكِير النَّقْدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات من واقع قائمة المِقيَاس.

جدول (10) نَتَائِج اختبارات مَهَارَات التَّفكِير النَّقْدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات

م	العِبَارَة	المُتَوسَّط الحِسَابيّ	الانْحِرَافالمِعْيَارِيّ	ترتيب الفقرات	المستوى
1	ساعدتني أنْ شِطَة المَر كَز في تحل يل المُ شْكِلَات بطري قةٍ منطقيةٍ	4.07	0.848	3	مُرتَفِع
2	أ صبحتُ أك ثر قدرةً ع لى إ يجاد ح لولٍ إبداع يّةٍ للمشكلات	4.20	1.030	1	مُرتَفِع
3	تَح سَّنت قُدرتي ع لى تق ييم المعلومات والآراء بموضوعيةٍ	4.17	1.039	2	مُرتَفِع

م	العبَارَة	المُتَوسِّط الحِسَابِيّ	الانْحِرَافالمِعْيَارِيّ	ترتيب الفقرات	المستوى
4	ساعدني المَر كَز في تَ طْوِيْر مَهَارَات اتّخَاذالقَرَار	3.92	1.261	4	مُرتَفِع
5	أ صبحتُ أك ثر قدرةً ع لى التَّفكِير من زوايا متعددةٍ	3.67	1.046	5	مُرتَفِع
	المُتَوسِّط الحِسَابِيّ والانْحِرَاف المِعيَارِيّ العام	**4.00**	**1.044**		**مُرتَفِع**

تُشير نَتَائِج الجدول السابق إلى أنَّالمُتَوسِّط الحِسَابِيّ الكُلِّيّ لاسْتِجَابَات أفراد عَيِّنَة الدِّرَاسَة على عِبَارَات مُتَغيّر مَهَارَات التَّفكِير النَّقْدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات قد بَلَغ (4.00) وبانحِرَافٍ مِعْيَارٍ يّبَلَغ (1.044)؛ وبِنَاءً على المعيار المستخدم في هذه الدِّرَاسَةواسْتِجَابَات أفراد العَيِّنَة فإنَّ هذا المُتَوسِّط الحِسَابِيّ يُشير إلى أنَّ مستوى مُتَغيّر مَهَارَات التَّفكِير النَّقدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات كان مُرتَفِعًا،وقد جاء مضمون الفقرة رقم (2) في المرتبة الأُولَى بأعلى مُتَوَسِّط حِسَابِيّ بَلَغ (4.20)والتي تنصّ على:"أصبحتُ أكثر قدرةً على إيجاد حلولٍ إبداعيّةٍ للمشكلات"، فيما جاء مضمون الفقرة رقم (5) في المرتبة الأخيرة بمُتوسّطٍ حِسَابيٍّ قدره(3.67)، والتي تنصّ على: "أصبحتُ أكثر قدرةً على التَّفكِير من زوايا متعددةٍ".

ج) المَهَارَات القِيَادِيَّة:

يُظهر الجدول التالي نَتَائِج اختبارات التحليل الإحصائيّ للمَهَارَات القِيَادِيَّة من واقع قائمة المِقيَاس.

جدول (11) نَتَائِج اختبارات المَهَارَات القِيَادِيَّة

م	العِبَارَة	المُتَوسِّطالحِسَابِيّ	الانْحِرَافالمِعْيَارِيّ	ترتيب الفقرات	المستوى
1	ساعدتني أدْ شِطَة المَر كَز في دَ طْوِيْر قُدرتي على القِيَادَة	3.29	0.906	5	مُرتَفِع
2	أ صبحتُ أك ثر قدرةً ع لى تحف يز الآ خرين وإلهامهم	4.32	0.987	2	مُرتَفِع جدًا
3	تعلّ متُ كيف ية اتّ خَاذ الـ قَرَارَات في الموا قف الصعبة	3.76	0.923	3	مُرتَفِع
4	أ صبحتُ أك ثر قدرةً على تَحمّل المَسْؤولِيَّة	4.46	0.525	1	مُرتَفِع جدًا
5	تَح سَّنت قُدرتي ع لى إدَارَة الفرق والمجموعات	3.72	0.926	4	مُرتَفِع
	المُتَوسِّط الحِسَابِيّ والانْحِرَاف المِعيَارِيّ العَامّ	**3.91**	**0.853**		**مُرتَفِع**

تُشير نَتَائِج الجدول السابق إلى أنَّ المُتَوسِّط الحِسَابِيّ الكُلِّيّ لاسْتِجَابَات أفراد عَيّنَة الدِّرَاسَة على عِبَارَات مُتَغيّر المَهَارَات القِيَادِيَّة قد بَلَغ (3.91)، وبانحِرَافٍ مِعْيَارِيّ بَلَغ (0.853)؛ وبِنَاءً على المعيار المستخدم في هذه الدِّرَاسَةواسْتِجَابَات أفراد العَيّنَة فإنَّ هذا المُتَوسِّط الحِسَابِيّ يُشير إلى أنَّ مستوى مُتَغيّر المَهَارَات القِيَادِيَّة كان مُرتَفِعًا،وقد جاء مضمون الفقرة رقم (4) في المرتبة الأُولَى بأعلى مُتَوَسِّط حِسَابِيّ بَلَغ (4.46)،

والتي تنصّ على: "أصبحتُ أكثر قدرةً على تَحمّل المَسْؤولِيَّة"، فيما جاء في المرتبة الأخيرة مضمون الفقرة رقم(1)بمُتَوَسِّط حِسَابِيّ قدره(3.29)، والتي تنصّ على:"ساعدتني أنْشِطَة المَركَز في تَطْوِيْر قُدرتي على القِيَادَة".

2- نَتَائِج تحليل المُعَوِّقَات التي تحدّ من فَعَالِيَّة أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ:

أ) معوّقَات رَاجِعَة للطَّلَبَة:

يُظهر الجدول التالي نَتَائِج اختبارات التحليل الإحصائيّ للمعوّقَات الرَّاجِعَة إلى الطُّلَّاب من واقع قائمة المِقيَاس.

جدول (12) نَتَائِج اختبارات المُعَوِّقَات الرَّاجِعَة إلى الطُّلَّاب

م	العِبَارَة	المُتَوسِّط الحِسَابِيّ	الانْحِرَافالمِعْيَارِيّ	ترتيب الفقرات	المستوى
1	قلّة اقتناعي بأهمية الخَدَمَات التي يُقَدِّمها مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ	4.14	0.348	2	مُرتَفِع
2	تَجنُّب المشاركة في أنْشِطَة وبرامج المَركَز	4	0.205	4	مُرتَفِع
3	عدم الالتزام بقواعد وسياسات المَركَز	4.04	0.356	3	مُرتَفِع
4	ضعف الدافعية للاستفادة من خدمات المَركَز	4.28	1.229	1	مُرتَفِع جدًا
5	تَضارُب مواعيد الأنْشِطَة مع الجدول الدِّرَاسِيّ	3.86	0.348	5	مُرتَفِع
المُتَوسِّط الحِسَابِيّ والانْحِرَاف المِعيَارِيّ العَامّ		**4.06**	**0.497**		**مُرتَفِع**

تُشير نَتَائِج الجدول السابق إلى أنَّ المُتَوسَّط الحِسَابِيّ الكُلِّيّ لاسْتِجَابَات أفراد عَيّنَة الدِّرَاسَة على عبارات مُتَغيّر المُعَوِّقَات الرَّاجِعَة إلى الطُّلَّاب قد بَلَغ (4.06) وبانحِرَافٍ مِعْيَارِيّ بَلَغ (0.497)؛ وبناءً على المعيار المستخدم في هذه الدِّرَاسَةواسْتِجَابَات أفراد العَيّنَة فإنَّ هذا المُتَوسَّط الحِسَابِيّ يشير إلى أنَّ مستوى مُتَغيّر المُعَوِّقَات الرَّاجِعَة إلى الطُّلَّاب كانمُرتَفِعًا،وقد جاء مضمون الفقرة رقم (4) في المرتبة الأُولَى بأعلى مُتَوسِّط حِسَابِيّ بَلَغ(4.28)والتي تنصّ على:"ضعف الدافعية للاستفادة من خدمات المَركَز"، فيما جاء في المرتبة الأخيرة مضمون الفقرة رقم(5) بمُتَوَسِّطٍ حِسَابِيّ قدره (3.86)، والتي تنصّ على: "تَضارُب مواعيد الأنْشِطَة مع الجدول الدِّرَاسِيّ".

ب) معوّقَات رَاجِعَة لمَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ:

يُظهر الجدول التالي نَتَائِج اختبارات التحليل الإحصائيّ للمعوّقَات الرَّاجِعَة إلى مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ من واقع قائمة المِقيَاس.

جدول (13) نَتَائِج اختبارات المُعَوِّقَات الرَّاجِعَة إلى مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ

م	العِبَارَة	المُتَوسَّطالحِسَابِيّ	الانْحِرَافالمِعْيَارِيّ	ترتيب الفقرات	المستوى
1	الخَدَمَات غير مُلائمة لاحتياجات الطَّلَبَة	4.00	0.039	4	مُرتَفِع
2	عدم التجديد في أنْشِطَة البَرَامِج	4.27	0.489	1	مُرتَفِع جدًا
3	نقص الكوادر المِهْنِيَّة المُتَخَصِّصَة بالمَركَز	4.21	0.615	3	مُرتَفِع جدًا
4	ضعف الإمكانيات المادية والتقنية بالمَركَز	4.00	0.110	4	مُرتَفِع
5	قلّة التنسيق مع الكليات والأقسام الأكَادِيميَّة	4.24	0.216	2	مُرتَفِع جدًا
المُتَوسَّط الحِسَابِيّ والانْحِرَاف المِعيَارِيّ العَامّ		**4.14**	**0.294**		**مُرتَفِع**

تُشير نَتَائِج الجدول السابق إلى أنَّ المُتوسَّط الحِسَابِيّ الكُلِّيّ لاسْتِجَابَات أفراد عَيّنَة الدِّرَاسَة على عبارات مُتَغيّر المُعَوِّقَات الرَّاجِعَة إلى مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ قد بَلَغ (4.14) وبانحِرَافٍ مِعْيَارِيّ بَلَغ (0.294)؛ وبناءً على المعيار المستخدم في هذه الدِّرَاسَةواسْتِجَابَات أفراد العَيّنَة فإنَّ هذا المُتوسَّط الحِسَابِيّ يشير إلى أنَّ مستوى مُتَغيّر المُعَوِّقَات الرَّاجِعَةإلى مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ كان مُرتَفِعًا،وقد جاء مضمون الفقرة رقم (2) في المرتبة الأُولَى بأعلى مُتَوَسِّط حِسَابِيّ بَلَغ (4.27)، والتي تنصّ على: "عدم التجديد في أنْشِطَة البَرَامِج"، فيما جاء في المرتبة الأخيرة مضمون الفقرتين (1) و(4) بمُتَوَسِّطٍ حِسَابِيّ قدره(4.00)، ونصّهما: "الخَدَمَات غير مُلائمةٍ لاحتياجات الطَّلَبَة"، و"ضعف الإمكانيات المادية والتقنية بالمَركَز".

ج) معوّقَات رَاجِعَة للجَامِعَة:

يُظهر الجدول التالي نَتَائِج اختبارات التحليل الإحصائيّ للمعوّقَات الرَّاجِعَة إلى الجَامِعَة من واقع قائمة المِقيَاس.

جدول(14)نَتَائِج اختبارات المُعَوِّقَات الرَّاجِعَة إلى الجَامِعَة

م	العِبَارَة	المُتَوسَّط الحِسَابِيّ	الانحراف المِعْيَارِيّ	ترتيب الفقرات	المستوى
1	قلّة الدعم الإداريّ من الجَامِعَة لأنْشِطَة المَركَز	4.00	0.207	4	مُرتَفِع
2	ضعف التَّعَاون بين الجَامِعَة ومؤسّسات المُجْتَمَع المَحَلِّيّ	4.07	0.256	2	مُرتَفِع
3	قلّة اهتمام الجَامِعَة بعرض أنْشِطَة المَركَز على وسائلالإعلام	4.02	0.144	3	مُرتَفِع
4	عدم وجود شراكات فعّالة بين الجَامِعَة وسُوق العَمَل	4.73	0.474	1	مُرتَفِع جدًا
المُتَوسَّط الحِسَابِيّ والانْحِرَاف المِعيَارِيّ العَامّ		**4.21**	**0.270**		**مُرتَفِع جدًا**

تُشير نَتَائِج الجدول السابق إلى أنَّ المُتَوسَّط الحِسَابِيّ الكُلِّيّ لاسْتِجَابَات أفراد عَيّنَة الدِّرَاسَة على عبارات متغيّر المُعَوِّقَات الرَّاجِعَة إلى الجَامِعَة قد بَلَغ (4.21) وبانحِرَافٍ مِعْيَارِيّ بَلَغ(0.270)؛ وبناءً على المعيار المستخدم في هذه الدِّرَاسَةواسْتِجَابَات أفراد العَيّنَة فإنَّ هذا المُتَوسَّط الحِسَابِيّ يُشير إلى أنَّ مستوى مُتَغيّر المُعَوِّقَات الرَّاجِعَة إلى الجَامِعَة كان مُرتَفِعًا جدًا، وقد جاء مضمون الفقرة رقم (4) في المرتبة الأُولَى بأعلى مُتَوَسِّط حِسَابِيّ بَلَغ (4.73)، والتي تنصّ على: "عدم وجود شراكات فعّالة بين الجَامِعَةوسُوق العَمَل"، فيما جاء في المرتبة الأخيرة مضمون الفقرة رقم(1) بمُتَوَسِّطٍ حِسَابِيّ قدره(4.00)والتي تنصّ على:"قلّة الدعم الإداريّ من الجَامِعَة لأنْشِطَة المَركَز".

د) معوّقَات رَاجِعَة للمُجْتَمَع:

يُظهر الجدول التالي نَتَائِج اختبارات التحليل الإحصائيّ للمعوّقَات الرَّاجِعَة إلى المُجْتَمَع من واقع قائمة المِقيَاس.

جدول(15)نَتَائِج اختبارات المُعَوِّقَات الرَّاجِعَة إلى المُجْتَمَع

م	العِبَارَة	المُتَوسَّط الحِسَابِيّ	الانْحِرَافالمِعْيَارِيّ	ترتيب الفقرات	المستوى
1	ضعف وعي أولياء الأمور بأهمية الخَدَمَات الإرْشَادِيَّة التي يُقَدِّمها المَركَز	4.15	0.362	1	مُرتَفِع
2	ضعف مُسَاهَمَة مؤسّسات المُجْتَمَع المَحَلِّيّ في دعم برامج المَركَز	4.11	0.395	2	مُرتَفِع
3	النظرة الاجْتِمَاعِيَّة السلبية تجاه طلب المُسَاعَدَة الإرْشَادِيَّة	3.72	0.696	3	مُرتَفِع
4	قلّة المبادرات المُجْتَمَعية المشتركة مع المَركَز لتعزيز دوره	3.17	0.548	4	مُتَوسِّط
المُتَوسَّط الحِسَابِيّ والانْحِرَاف المِعيَارِيّ العَامّ		**3.79**	**0.500**		**مُرتَفِع**

تُشير نَتَائِج الجدول السابق إلى أنَّ المُتَوسِّط الحِسَابِيّ الكُلِّيّ لاسْتِجَابَات أفراد عَيِّنَة الدِّرَاسَة على عبارات مُتَغيّر المُعَوِّقَات الرَّاجِعَةإلى المُجْتَمَع قد بَلَغ (3.79) وبانحِرَافٍ مِعْيَارِيّ بَلَغ (0.500)؛ وبناء على المعيار المستخدم في هذه الدِّرَاسَة واسْتِجَابَات أفراد العَيّنَة فإنَّ هذا المُتَوسِّط الحِسَابِيّ يشير إلى أنَّ مستوى مُتَغيّر المُعَوِّقَات الرَّاجِعَةإلى المُجْتَمَع كان مُرتَفِعًا،وقد جاء مضمون الفقرة رقم (1) في المرتبة الأُولَى بأعلى مُتَوَسِّط حِسَابِيّ بَلَغ (4.15) والتي تنصّ على: "ضعف وعي أولياء الأمور بأهمية الخَدَمَات الإرْشَادِيَّة التي يُقَدِّمها المَركَز"، فيما جاء في المرتبة الأخيرة مضمون الفقرة رقم (4)بمُتَوَسِّطٍ حِسَابِيّقدره (3.17) والتي تنصّ على:"قلّة المبادرات المُجْتَمَعية المشتركة مع المَركَز لتعزيز دَوره".

مُنَاقشَة نَتَائِج الدِّرَاسَة :

يتّضح من نَتَائِج الدِّرَاسَة أهمية مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ في تعزيز مَهَارَات التَّوَاصُل لدى الطُّلّابحيث جاء أثره بدَرَجَةٍ مُرتَفِعةٍ، فقد بَلَغ المُتَوسِّط العام لاسْتِجَابَات المبحوثين (4.09)؛ويُعزى ذلك إلى أنَّ المشاركين قد اكتسبوا العديد من مَهَارَات التَّوَاصُل من خلال المشاركة في أنْشِطَة المَركَز، مثل تحسين القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوحٍ، وزيادة القدرة على الاستماع الفعّال للآخرين بَعْد المشاركة في أنْشِطَة المَركَز، وتَطْوِيْر مَهَارَات التَّوَاصُل غير اللفظيّ (لغة الجسد، تعابير الوجه)، وزيادة الثقة في التَّحدُّث أمام الجمهور بَعْد المشاركة في أنْشِطَة المَركَز، وتتوافق النتيجة السَّابقَة مع دِرَاسَة العتيبي (2018) التي وجدت أنَّ هناك تأثيراً إيجابياً لبرامج الإرْشَاد الأكَادِيمِيّ على تَنْمِيَة مَهَارَات التَّوَاصُل للطَّلَبَة بجَامِعَة الملك سعود،كما أنَّها تتّسق مع دِرَاسَة الدوسري (2021) التي توصّلت إلى أنَّ مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ تسهم بدرجةٍ كبيرةٍ في تعزيز السُّلُوكِيَّات الإيجابية وخاصة في مَجَالَات التَّعَاون وتَحمّل المَسْؤولِيَّة واحْتِرَام الآخرين.

في ضوء ذلك يرى الباحثان أنَّ مَهَارَات التَّوَاصُل هي "حجر الزاوية" في بناء الشَّخصيَّة الجَامِعِيَّة، وهو ما يعزوه الباحثان إلى البيئة الآمنة التي يوّفرها المَركَز، والتي تسمح للطالب بالتجريب والخطأ وتلقي التغذية الرَّاجِعَة دون خوفٍ من التقييم الأكَادِيمِيّ؛ مما يكسر حاجز الرهبة لديه

ويتّضح من نَتَائِجالدِّرَاسَة أهمية مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ في زيادة مَهَارَات التَّفكِير النَّقدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات حيث جاء أثره بدَرَجَةٍ مُرتَفِعةٍ، فقد بَلَغ المُتَوسَّط العام لاسْتِجَابَات المبحوثين (4)؛ويُعزى ذلك إلى أنَّ العديد من مَهَارَات التَّفكِير النَّقْدِيّ وحَلّ المُشْكِلَات يمكن اكتسابها من المشاركة في أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ مثل القدرة على تحليل المُشْكِلَات بطريقةٍ منطقيةٍ، والقدرة على إيجاد حلول إبداعية للمشكلات، وتحسين القدرة على تقييم المعلومات والآراء بموضوعيةٍ، وتَطْوِيْر مَهَارَات اتّخَاذ القَرَار، وتتوافق النتيجة السَّابقَة مع دِرَاسَة العتيبي (2018) التي وجدت تأثيرًا إيجابيًّا لبرامج الإرْشَاد الأكَادِيمِيّ على تَنْمِيَة مَهَارَاتحَلّ المُشْكِلَات لدى الطَّلَبَة بجَامِعَة الملك سعود،كذلك بيّنت دِرَاسَة الدوسري (2020) أنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المشاركة في برامج الإرْشَاد الأكَادِيمِيّ وتطور مَهَارَات حَلّ المُشْكِلَات، وخاصة في مَجَالَات تحديد المشكلة وتوليد البدائل وتقييمها،كما توصّلتدِرَاسَة الزهراني (2020) إلى أنَّ هناك تأثيرًا إيجابيًّا للإرشاد الأكَادِيمِيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّفكِير الناقد لدى طَلَبَة جَامِعَة أم القرى، وبيّنت دِرَاسَة الزبيدي (2021) أثر فاعلية برامج الإرْشَاد الجَمْعِيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات حَلّ المُشْكِلَات لدى الطُّلَّاب بمَرَاكِز الإرْشَاد، كما وجدت دِرَاسَة سالمين (2022) أنَّ هناك أثرًا إيجابيًّا لبرامج مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّفكِير الإبداعيّ.

ويعزوا الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة الأنْشِطَة الإرْشَادِيَّة التي تعتمد على أساليب "العصف الذهنيّ" وتحليل المواقف الحياتية، ويرى الباحثان أنَّ دمج الطَّالِب في

عمليات حَلّ المُشْكِلَات العملية داخل المَركَز ينمّي لديه مرونةً عقليةً تمتد لتشمل حياته العِلمِيَّة والخاصّة.

ويتّضح من نَتَائِج الدِّرَاسَة أهمية مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ في زيادة مَهَارَات المَهَارَات القِيَادِيَّة حيث جاء أثره بدَرَجَةٍ مُرتَفِعةٍ، فقدبلَغ المُتَوسَّط العام لاسْتِجَابَات المبحوثين (3.91)؛ويُعزى ذلك إلى أنَّ العديد من المَهَارَات القِيَادَة يمكن اكتسابها من المشاركة في أنْشِطَة مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ، مثل تحسين القدرة على القِيَادَة، وزيادة القدرة على تحفيز الآخرين وإلهامهم،واتّخَاذ القَرَارَات في المواقف الصعبة،وتَحمّل المَسْؤولِيَّة، والقدرة على إدَارَة الفرق والمجموعات،وقد اتّفقت النتيجة السَّابِقَة مع دِرَاسَة(Williams & Taylor 2019) التي وجدت أنَّ الطُّلَّاب الذين شاركوا في برامج الإرْشَاد أظهروا تحسُّناً كبيراً في مَهَارَات القِيَادَة، خاصة في مَجَالَات صنع القَرَار وحَلّ المُشْكِلَات والتَّوَاصُل الفعّال، وأشارت النَّتَائِج إلى أنَّ فَعَالِيَّة البَرنَامَج كانت مرتبطةً بثلاثة عوامل رئيسة: (تَوفِيْر فرص للممارسة العملية، والتغذية الرَّاجِعَة المُسْتَمِرَّة، والإرْشَاد الفَرْدِيّ المصاحب للأنْشِطَة الجَمَاعِيَّة)، وكذلك وجدت دِرَاسَة الحربي (2021) أنَّ برامج الإرْشَاد ساهمت بدرجةٍ متوسطةٍ في تَنْمِيَةالمَهَارَات الريادية، وأنَّ هناك حاجةً لتَطْوِيْر البَرَامِج الإرْشَادِيَّة لتركِّز بشكلٍ أكبر على مَهَارَات الابتكار،ويرى الباحثان أنَّ التفوّق في المَهَارَات القِيَادِيَّة نابعٌ من إتاحة الفرصة للطُّلَّاب لتولي أدوار قيادية داخل المجموعات الإرْشَادِيَّة، وهو ما يفسِّر الارتباط القوي بين الانتظام في الأنْشِطَة ونمو سمات القِيَادَة لدى الطَّالِب.

ويتضحُ من نتائجِ الدراسة وجودُ مجموعةٍ من المعوِّقاتِ الراجعةِ إلى الطلاب تحدُّ من الاستفادة من مركز الإرشاد الطلابي، وقد جاء أثرُها بدرجةٍ مرتفعةٍ بمتوسط (4.06)

ويُعزى ذلك إلى قلّة اقتناع بعض الطلاب بأهمية خدمات المركز، وتجنّب المشاركة في أنشطته، وضعف الدافعية، وتضارب المواعيد مع الجدول الدراسي، ويرى الباحثان أن ذلك يرتبط بضعف ثقافة الإرشاد واستمرار الصورة النمطية عنه.

كما أظهرت النتائج وجودَ معوِّقاتٍ راجعةٍ إلى المركز بمتوسط(3.86)،منها عدم مواءمة بعض الخدمات لاحتياجات الطلاب، ونقص الكوادر المتخصصة، وضعف الإمكانات المادية والتقنية، وقلّة التنسيق مع الكليات، ويؤكد الباحثان أن قصور الموارد يضع ضغطًا على الأخصائيين، وأن التطوير التقني أصبح ضرورة.

وسجّلت المعوِّقات الراجعة إلى الجامعة أعلى متوسط(4.21)، وتمثّلت في ضعف الدعم الإداري، وقلّة التعاون مع المجتمع المحلي، وغياب الشراكات مع سوق العمل،ويرى الباحثان ضرورة دمج الإرشاد الطلابي ضمن الخطة الاستراتيجية للجامعة.

أما المعوِّقات الراجعة إلى المجتمع فقد جاءت بمتوسط(3.79)، وتمثّلت في ضعف وعي أولياء الأمور، والنظرة السلبية لطلب الإرشاد، وقلّة المبادرات المشتركة، ويشير الباحثان إلى أن الوصمة الاجتماعية ما زالت تشكّل عائقًا يتطلب حملات توعوية أوسع.

تَوصِيَات الدِّرَاسَة:

في ضوء ما توصّلت إليه الدِّرَاسَة من نَتَائِج، يُقَدِّم الباحثان التوصيات التالية:

- ضرورة زيادة عَدَد الأخصَّائيّين والمرشدين المتخصّصين في مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ، مع تَوفِيْر برامج تدريبية مستمرة لهم لمواكبة أحدث الممارسات العالمية في مَجَال الإرْشَاد الطُّلَّابيّ والتَّنْمِيَة الشَّخصيَّة.
- إنشاء شراكات استراتيجية فعّالة بين الجَامِعَة ومؤسّسات القطاعين العام والخاص، لتَوفِيْر فرص التدريب الميدانيّ والزيارات المؤسّسية وورش العَمَل المشتركة.
- تخصيص ميزانية كافية لتَوفِيْر الإمكانات المادية والتقنية اللازمة لتنفيذ البَرَامِج والأنْشِطَة بجَودَةٍ عاليةٍ، بما في ذلك قاعات تدريبية مُجهّزة، وأدوات تقنية حديثة، ومواد تعليمية متنوّعة؛ مما يستلزم تقييمٍ شاملٍ للاحتياجات الفعلية للمَركَز، وتَطْوِيْر خطة استثمارية مُتَوسِّطة وطويلة الأجل لتحسين مستوى الخَدَمَات.

- تصميم برامج وأنْشِطَة متنوّعة ومبتكرة تتماشى مع الاحتياجات المتغيّرة للطَّلَبَة واهتماماتهم المختلفة، مع التركيز على الأساليب التفاعلية والتطبيقات العملية.
- اعتماد نهج تشاركيّ يتيح للطَّلَبَة المُسَاهَمَة الفعلية في تحديد احتياجاتهم وتصميم البَرَامِج التي تلبيها، من خلال استطلاعات دورية، ومجموعات نقاش، ولجان طُلَّابية استشارية.
- تنفيذ حملات توعويّة منتظمة لتعريف الطَّلَبَة بأهمية الخَدَمَات الإرْشَادِيَّة ودورها في تَطْوِيْر مَهَارَاتهم الشَّخصيَّة، واستعراض قصص نَجَاحالطَّلَبَة المستفيدين من الخَدَمَات.
- تفعيل دور مؤسّسات المُجْتَمَع المَحَلِّيّ في دعم برامج المَركَز، من خلال المبادرات المُجْتَمَعية المشتركة، والرعاية المادية والمعنوية للأنْشِطَة، وتَوفِيْر فرص التطوّع والخدمة المُجْتَمَعية للطَّلَبَة.

المَرَاجِع العَرَبِيَّة:

1) البلوشي، عبد الله سعيد. (2021). أثر برامج الإرْشَاد المِهْنِيّ على تَطْوِيْر مَهَارَات التَّخْطِيْط الوظيفيّ لدى طَلَبَة جَامِعَة السُّلطَان قَابُوس. *مجلة الدِّرَاسَات التربويّة والنَّفْسيّة، 15(1)*، 88-106.

2) جَامِعَة ظُفَار. (2023). مَركَز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ. مُتاح على الموقع الإلكترونيّ: https://www.du.edu.om/ar/center-for-student-counseling/

3) الحربي، سعود محمد. (2021). دَور مَرَاكِز الإرْشَاد والتَّوجيه في بناء المَهَارَات الرياديّة لدى طَلَبَة جَامِعَة طيبة. المجلة السعودية للتعليم العالي، 18(2)، 145-167.

4) دليل جَامِعَة ظُفَار. (2023). صَلَالة: جَامِعَة ظُفَار.

5) الدوسري، سعيد. (2021). دَوْر مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في تعزيز السُّلُوك الإيجابيّ وتَنْمِيَة المَهَارَات الحياتيّة لدى طُلَّاب المرحلة المُتَوسِّطة.مجلة الآداب والعلوم الإنسانيّة، 12(2)، 187-210.

6) الراشدي، هلال بن ناصر. (2020). تَنْمِيَة المَهَارَات الشَّخصِيَّة للطَّلَبَة الجَامِعِيّين كمدخلٍ لتحسين جَودَة التعليم العالي في سَلْطَنَة عُمَان.المجلة العربيّة لضمان جَودَة التعليم الجَامِعِيّ، 13(44)، 89-112.

7) الرشيدي، فهد؛ الشمري، ناصر؛ والعنزي، سعد. (2022). دَوْر مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في الجَامِعَات الخليجيّة في تَنْمِيَة مَهَارَات الطَّلَبَة: دِرَاسَة مقارنة.مجلة اتحاد الجَامِعَات العربيّة للتربية وعلم النَّفْس، 20(2)، 176-201.

8) الزبيدي، راضي. (2021). تقييم فاعلية برامج الإرْشَاد الجَمْعيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات حَلّ المُشْكِلَات لدى طُلَّاب الجَامِعَة.المجلة العربيّة للعلوم النَّفْسيّة، 9(3)، 167-190.

9) الزهراني، عبدالله بن محمد. (2021). دَور مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات الطَّلَبَة الجَامِعِيّين. مجلة العلوم التربويّة والنَّفْسيّة، 5(1)، 123-148.

10) سالمين، نواف. (2022). أثر برامج مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّفكِير الإبداعيّ لدى طَلَبَة المرحلة المُتَوسِّطة.المجلة التربويّة الدوليّة المُتَخَصِّصَة، 11(1)، 78-96.

11) السبيعي، علي. (2022). تقييم فَعَالِيَّة برامج الإرْشَاد المِهْنِيّ في تَنْمِيَة مَهَارَات التَّخْطِيْط الوظيفيّ لدى طُلَّاب الجَامِعَات السعودية.المجلة السعودية للتعليم العالي، 19(2)، 76-98.

12) السروجي، طلعت. (2003). البحث في الخدمة الاجْتِمَاعِيَّة، مَركَز نشر وتوزيع الكتاب الجَامِعِيّ.

13) السيد، أحمد محمد. (2023). المَهَارَات الشَّخصِيَّة وتأثيرها على الأداء الأكَادِيمِيّ للطَّلَبَة الجَامِعِيّين. المجلة العربية للعلوم الاجْتِمَاعِيَّة، 12(1)، 29-53.

14) الشريف، ناصر بن علي. (2023). تقييم أنْشِطَة مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابيّ في الجَامِعَات العُمَانِيّة.مجلة العلوم التربويّة والنَّفْسيّة، 7(2)، 39-67.

15) الشنفري، سالم بن محمد. (2023). دَوْر الإرْشَاد الأكَادِيمِيّ في رفع المستوى التحصيليّ للطَّلَبَة في جَامِعَة ظُفَار.مجلة جَامِعَة ظُفَار للدِّرَاسَات والبحوث، 6(1)، 87-112.

16) العبادي، محمد بن سالم. (2022). المَهَارَات الناعمة وأهميتها في تَنْمِيَة قدرات الطَّلَبَة الجَامِعِيّين.مجلة جَامِعَة نزوى للدِّرَاسَات والبحوث، 10(3)، 67-89.

17) العتيبي، خالد بن سعد. (2022). فَعَالِيَّة البَرَامِج التدريبيّة في تَنْمِيَة مَهَارَات الطَّلَبَة الجَامِعِيّين.المجلة العربيّة للعلوم التربويّة والنَّفْسيّة، 6(3)، 22-49.

18) العتيبي، فهد محمد. (2018). دَوْر مَرَاكِز الإرْشَاد الأكَادِيمِيّ في تَنْمِيَة المَهَارَات الحياتيّة لدى طَلَبَة جَامِعَة الملك سعود.المجلة التربويّة الدوليّة المُتَخَصِّصَة، 7(4)، 112-128.

19) المحسن، عبدالله بن سالم. (2023). دَوْر مَرَاكِز الإرْشَاد الطُّلَّابِيّ في تعزيز الصِّحّة النَّفْسيّة للطَّلَبَة الجَامِعِيّين.المجلة العربيّة للعلوم النَّفْسيّة، 8(2)، 112-136.

20) معجم اللُّغة العَربيّة المُعَاصِرة. (2022). القاهرة: عالم الكتب.

21) المعمري، سعيد بن محمد. (2021). تقييم خدمات الإرْشَاد النَّفْسيّ المُقَدَّمَة للطَّلَبَة في جَامِعَة ظُفَار. مجلة العلوم التربويّة والنَّفْسيّة، 5(2)، 156-179.

22) الهنائي، خميس بن راشد. (2022). تقييم أرباب العَمَل لمَهَارَات خريجي الجَامِعَات العُمَانِيّة: دِرَاسَة ميدانيّة.مجلة جَامِعَة السُّلطَان قَابُوس للبحوث العِلميَّة، 27(2)، 67-92.

المَرَاجِع الأجنَبِيّة:

1) Anderson, R., & Martinez, L. (2021). The effectiveness of group counseling in developing stress management skills and enhancing psychological resilience among university students. *Journal of College Counseling, 24*(2), 113-132.
2) García-Martinez, J., & Rossini, E. (2020). Integrative academic counseling model: Its impact on academic

achievement and psychological well-being. *Higher Education Research & Development, 39*(2), 322-337.

3) Mitchell, J. L., & Robinson, D. B. (2021). Integrated academic and psychological counseling services: A comprehensive model to support student success in higher education. *Journal of College Student Development, 62*(4), 410-427.
4) Rodriguez, J., & Chen, H. (2022). The impact of personal skills development programs in counseling centers on social adjustment and academic success: A cross-cultural study. *International Journal of Educational Psychology, 11*(2), 178-196.
5) Wilson, R., & Henderson, S. (2020). The effectiveness of career counseling programs in high schools: A longitudinal analysis of career skills development. *Career Development Quarterly, 68*(4), 301-319.
6) World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. Geneva: World Economic Forum. Retrieved from: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/

□

الأسباب النفسية للسمنة وآثاره الدى الشباب الجامعي وسبل الوقاية منها من منظور العمل الاجتماعي

د. محمد محمد فودة
أستاذ مساعد بقسم العلوم الاجتماعية

د. ناصر محروس الصيعري
أستاذ مساعد بقسم العلوم الاجتماعية

منى عبدالعزيز المشيخي
مساعد باحث بقسم العلوم الاجتماعية

أمل عبدالله الحريزي
مساعد باحث بقسم العلوم الاجتماعية

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل واقع السمنة لدى الشباب الجامعي في سلطنة عُمان من حيث الأسباب النفسية، والآثار الناتجة عنها، وسبل الوقاية، وذلك من منظور العمل الاجتماعي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أدوات البحث الكمي والكيفي ضمن إطار المنهج المختلط .(Mixed Methods Research) شملت العينة (311) طالبًا وطالبة من كليات جامعة ظفار، بالإضافة إلى (14) خبيرًا من محافظة ظفار، موزعين بين المجال الصحي والعمل الاجتماعي، وذلك خلال العام الأكاديمي 2025/2024.

كشفت النتائج أن مستوى الأسباب النفسية المؤدية إلى السمنة جاء بدرجة متوسطة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسباب النفسية تعزى لمتغيري النوع (لصالح الإناث) والسنة الدراسية، في حين لم تسجل فروق دالة تعزى لمتغيري الكلية أو الحالة الاجتماعية.وفيما يتعلق بالآثار النفسية، أظهرت النتائج أن السمنة ترتبط بمشاعر انخفاض احترام الذات، القلق الاجتماعي، وتراجع الثقة بالنفس، إلا أنه لم تُسجَّل فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الآثار تعزى لأي من المتغيرات (النوع، الكلية، السنة الدراسية، الحالة الاجتماعية. وأكد الخبراء من الجانبين الصحي والاجتماعي على أهمية التدخل المبكر والتوعية السلوكية والنفسية كوسائل وقائية فعّالة. توصي الدراسة بتفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في تصميم برامج توعوية

علاجية ووقائية تستند إلى أسس علمية، وتسهم في خفض معدلات السمنة داخل البيئة الجامعية، بما يحقق التوازن النفسي والجسدي ويدعم النجاح الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: السمنة، الأسباب النفسية، الآثار النفسية، الشباب الجامعي، العمل الاجتماعي.

ABSTRACT:

This study aims to analyze the reality of obesity among university youth in the Sultanate of Oman in terms of psychological causes, resulting effects, and methods of prevention, from the perspective of social work. The study adopted the descriptive analytical approach using both quantitative and qualitative research tools within the framework of the mixed methods research. The sample included 311 male and female students from the colleges of Dhofar University, in addition to 14 experts from Dhofar Governorate, distributed between the health field and the field of social work, during the academic year 2024/2025.

The results revealed that the level of psychological causes leading to obesity was moderate. There were statistically significant differences in psychological causes attributed to the variables of gender (in favor of females) and academic year, while no significant differences were recorded for the variables of college or social status. Regarding psychological effects, the results showed that obesity is associated with feelings of low self-esteem, social anxiety, and decreased self-confidence. However, no statistically significant differences were found in these effects attributed to any of the variables (gender, college, academic year, social status). Experts from both the health and social fields emphasized the importance of early intervention and behavioral and psychological awareness as effective preventive measures. The study recommends activating the role of the social worker in designing awareness, treatment, and prevention

programs based on scientific foundations, which contribute to reducing obesity rates within the university environment, achieving psychological and physical balance, and supporting academic success

Keywords: Obesity, Psychological causes, Psychological effects, University Youth, Social Work

1. المقدمة:

مرحلة الشباب من المراحل المهمة في حياة الإنسان، ففيها تتبلور معالم شخصياتهم، كما أن فئة الشباب بمثابة الطاقة المتجددة، وعليها يتوقف نجاح المجتمعات وتطورها، إذا ما أحسن استثمارتلك الطاقة، لأن التنمية البشرية وتعظيم رأس المال البشرى، أصبحا من العناصر الحاسمة في تحديد مدى التمايز بين الدول والشعوب، وكون الشباب يمثلون الشريحة الأكبر من عدد السكان، فإن ذلك يجعل مشاركتهم وإسهاماتهم عاملاً مهماً، لتعزيز جهود التنمية وضمان استمرارها . (النابلسي، 2010:21)

كما تكمن أهميتهم، فى أنهم مصدر التجديد والتغييروقادرين على إحداث النهضة في زمن قصير، لأنهم يتمتعون بعدة صفات تساعدهم على ذلك، مثل : النشاط والقوة الجسدية والفكرية وغيرها، وبالتالي يمكننا أن ندرك حقيقة، أن وجود الموارد الطبيعية والإمكانيات المادية، دون توفر الموارد البشرية، لا يمكننا الإستفاده منها، لأن الموارد البشرية وخاصة فئة الشباب هي من تقوم بعملية التنفيذ، لتنمية كافة القطاعات وتطويرها، مثل: التنمية الإقتصادية، والسياسية والإجتماعية وغيرها ، وكلما كانت فئة الشباب أكثر نضوجاً وتعليماً ؛ كلما عزز ذلك من نهوض المجتمع .(أبو النصر، 2019:153)

ومن أخطر المشكلات التي يواجهونها، هي المشكلات الصحية والإصابة بالأمراض، حيث يترتب عليها آثار نفسية واجتماعية سلبية، تمتد لتشمل كلاً من الفرد ، الأسرة ، المجتمع، حيث نجد أن الآثار السلبية للمرض على المستوى الفردى،

تظهر في شكل الإحساس بالقلق والاتكالية والعدوان والخوف من الموت، والعزلة، وعلى المستوى الأسري نجد إضطراب في نظام الحياة اليومية داخل المنزل، ويتحمل أفراد الأسرة الأصحاء أعباء ومسئوليات إضافية، كما تحدث حالة من القلق والاضطراب العام داخل الأسرة. أما على المستوى المجتمعي فإن المرض يستنزف الطاقات البشرية، مما يترتب عليه تداعيات سلبية، تهدد كيان الدولة. (المليجي وزايد، 2012: 124-132)

ومن ضمن هذه الأمراض مرض السمنة حيث أشارت منظمة الصحة العالمية (WHO) على موقعها الإلكتروني: أنه في عام 2016 كان هناك أكثر من 109 مليار من البالغين في الثامنة عشرة أو أكثر من العمر، يعانون من فرط الوزن، وكان أكثر من 650 مليون من بينهم يعانون من السمنة. كما تستمر معدلات زيادة الوزن والسمنة في النمو، حيث نلاحظ أنه منذ عام 1975 إلى عام 2016 ، زاد معدل انتشار السمنة بين الأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 5-19 عاماً ، بأكثر من أربعة أضعاف من 4٪ إلى 18٪ على مستوى العالم

حيث تتجلى خطورة السمنة في آثارها النفسية العميقة، حيث ترتبط بالشعور بالقلق، وتدني احترام الذات، والعزلة الاجتماعية، وقد تؤدي إلى اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب وفقدان الثقة بالنفس، مما يؤثر سلبًا على التوازن النفسي وجودة حياة الفرد، وفي ظل تزايد انتشار هذه المشكلة بين فئة الشباب الجامعي، تبرز الحاجة إلى البحث في أسبابها النفسية، وتحديد العوامل التي تسهم في ظهورها وتفاقمها، كالتوتر، وضغوط الدراسة، والعادات السلوكية الخاطئة. ويعد التدخل المبكر في هذا الجانب ضرورة ملحّة للحد من آثارها النفسية، مما يجعل السمنة من القضايا النفسية البارزة التي تستدعي اهتمام المؤسسات التعليمية والنفسية والاجتماعية.

تشير الدراسات إلى أن الضغوط النفسية، مثل التوتر والقلق والاكتئاب تعد من أبرز العوامل المساهمة في السمنة حيث تؤدي إلى تغيرات في السلوك الغذائي مثل

الإفراط في تناول الطعام أو الأكل العاطفي، هو ما أشار إليه(1989)Ganley باعتباره "تناول الطعام كرد فعل للانفعالات بدلاً من الاستجابة للجوع الفسيولوجي". كذلك، أوضحت دراسةSarwer et al (2019)أن الأفراد المصابين بالسمنة معرضون بشكل أكبر للمعاناة من مشكلات نفسية مثل القلق والاكتئاب، والتي بدورها تعزز استمرار الحالة السمنية وتعيق محاولات العلاج.

أما في البيئة الجامعية، فقد بيّنت دراسة Miller et al (2018) أن الشباب الجامعي يواجه مستويات عالية من التوتر، وضعف مهارات التكيف، وضغوطًا أكاديمية واجتماعية، ما يجعلهم أكثر عرضة للسمنة الناجمة عن اضطرابات نفسية، مقارنة بالفئات الأخرى.

تشير دراسة Puhl & Heuer (2010) إلى أن الشباب الذين يعانون من السمنة غالبًا ما يتعرضون للوصمة الاجتماعية والتمييز، مما يزيد من حدة معاناتهم النفسية ويؤثر على ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التكيف. في السياق الجامعي، تتفاقم هذه التحديات في ظل ضغوط الدراسة، وضعف الدعم النفسي، وقلة برامج التوعية الموجهة لمعالجة الجوانب النفسية المرتبطة بالسمنة.

ورغم الجهود الطبية المبذولة لعلاج السمنة والحد من مضاعفاتها، فإن التوجه الحديث في مجال الرعاية الصحية يولي اهتماماً متزايداً بالجوانب الوقائية،وهنا يأتي دور العمل الاجتماعي كأحد المحاور الأساسية التي تُسهم في تعزيز الجانب الوقائي من خلال التثقيف الصحي، ودعم السلوكيات الصحية، والتدخل على مستوى الفرد والبيئة الجامعية، بما يضمن استجابة شاملة وفعّالة لهذه المشكلة وتتمثل أهمية هذه المقاربة في كونها لا تقتصر على تقديم حلول علاجية، بل تسعى إلى الحد من انتشار الظاهرة من جذورها.

2. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

لا تزال البرامج الوقائية والعلاجية المتعلقة بالسمنة في البيئات الجامعية تركز في الغالب على التغذية والنشاط البدني، دون إعطاء الاهتمام الكافي للجوانب النفسية

والاجتماعية أو لدور الأخصائي الاجتماعي. في حين أن العمل الاجتماعي، بمبادئه القائمة على الوقاية والتدخل المهني والدعم النفسي والاجتماعي، يمكن أن يسهم بشكل فعال في الحد من تطور السمنة من خلال تعزيز الوعي، وبناء مهارات التكيف، وتقديم الدعم المناسب للفئات المعرضة للخطر.

وفي ضوء ذلك، تتبلور مشكلة الدراسة في الحاجة إلىفهم شامل للأسباب النفسية الكامنة وراء السمنة لدى الشباب الجامعي، واستكشاف آثارها النفسية ، إلى جانب تسليط الضوء على دور الأخصائي الاجتماعي في الوقاية والتدخل المبكر، باعتباره أحد الفاعلين الأساسيين في التصدي لهذه الظاهرة من منظور متعدد الأبعاد.

السؤال الرئيسي لمشكلة الدراسة:

1. ما واقع السمنة لدى الشباب الجامعي في سلطنة عمان من حيث الأسباب، والآثار النفسية، وسبل الوقاية من منظور العمل الاجتماعي؟

التساؤلات الفرعية للدراسة كتالي:

- ما أبرز الاسباب النفسية التي تساهم في انتشار السمنة بين الشباب الجامعي في سلطنة عُمان؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) في الأسباب النفسية المؤدية للسمنة لدى الشباب الجامعي تعود للمتغيرات (النوع -الكلية – السنة الدراسية – الحالة الاجتماعية)؟

- ما الآثار النفسية الناتجة عن السمنة لدى الشباب الجامعي ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) في الآثار النفسية المؤدية للسمنة لدى الشباب الجامعي تعود للمتغيرات (النوع -الكلية – السنة الدراسية – الحالة الاجتماعية)؟

- ما مدى انتشار السمنة لدى الشباب الجامعي ؟

- ما المقترحات اللازمة من وجهة نظر الخبراء الأكاديميين والصحيين لخفض معدل السمنة لدى الشباب الجامعي؟

3. أهداف الدراسة:

- تحديد الأسباب النفسية الرئيسة المؤدية إلى ارتفاع معدلات السمنة لدى الشباب الجامعي.
- تحليل الآثار النفسية الناتجة عن السمنة في هذه الفئة.
- التعرف على مدى انتشار السمنة لدى الشباب الجامعي.
- اقتراح تدخلات وقائية من منظور العمل الاجتماعي للتقليل من انتشار السمنة.
- تقديم توصيات علمية وعملية قابلة للتطبيق للحد من السمنة بين طلاب الجامعات في سلطنة عمان.

4. حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** جامعة ظفار.
- **الحدود البشرية:**طلبة جامعة ظفار، والخبراء في مجالى الصحة والعمل الاجتماعي.
- **الحدود الزمنية:** العام الأكاديمي 2025/2024.
- **الحدود الموضوعية:** ظاهرة السمنة بين الشباب الجامعي في سلطنة عمان.

5. مصطلحات الدراسة ومفاهيمها:

- **السمنة:**

السمنة هي زيادة في وزن الجسم عن الحد الطبيعي بسبب زيادة الأنسجة الدهنية وتراكم الدهون، وينتج تراكم الدهون في الجسم عن زيادة حجم الخلايا الدهنية أو بسبب زيادة عددها، هذا التراكم ناتج من عدم التوازن بين الطاقة المتناولة من الطعام والطاقة المستهلكة. أما زيادة وزن الجسم فقد تكون بسبب زيادة الدهون وقد تكون بسبب زيادة حجم العضلات أو العظام أو غيرها، إلا أنه إذا أطلق مصطلح زيادة الوزن عند علماء البيولوجيا فهذا يعني أن الشخص يزن أكثر من متوسط الوزن الطبيعي لطول معين. (بابللي،2003: 281) وتعرف السمنة إجرائيا بأنها زيادة مفرطة في الوزن؛ نتيجة تراكم دهون غير مرغوبة في الجسم، ترافقها آثار سلبية على مختلف جوانب حياة الشباب الجامعي.

- **الأسباب النفسية:**

هي العوامل أو الدوافع التي تؤدي إلى وقوع حدث أو نتيجة معينة، إذ تعبر الأسباب عن العلاقة التي تربط بين حدثين أو فعلين، حيث ينسب الفعل أو النتيجة إلى تأثير هذا العامل، يمكن أن تكون الأسباب مادية، اجتماعية أو نفسية وتساعد في فهم كيفية حدوث الأمور وتفسير الظواهر المختلفة.(هادي، 2025: 561)

ويعرف الباحثين الأسباب الصحية إجرائيا بأنها دوافع داخلية أو تجارب حياتية تؤثر في توازن الفرد النفسي والعاطفي، وقد تؤدي إلى اضطرابات في التفكير أو السلوك أو المشاعر.

- **الآثار النفسية:**

يعرفالأثر بأنه النتيجة أو التأثير الذي ينجم عن فعل أو حدث معين، ويمكن أن يتجلى في شكل تغيير ملموس أو تأثير معنوي يعكس الأثر كيفية تأثير الأفعال أو القرارات على الأفراد أو المجتمعات أو البيئة، مما يؤدي إلى تغييرات أو نتائج مختلفة. (هادي، 2025: 561)

يعرف الباحثين الأثر النفسي بأنه هي التغيرات أو النتائج التي تحدث في المشاعر أو التفكير أو السلوك نتيجة التعرض لمواقف أو ضغوط معينة، قد تكون مؤقتة أو دائمة.

- **الشباب الجامعي:**

الشباب مجموعة من الاعتبارات ترتبط باكتمال نمو البناء الوظيفي للمكونات الأساسية لجسم الانسان حيث يكتمل نضجه العضوي والعقلي والنفسي (حسن، 2014: 29).

ووفقاً لمعايير الأمم المتحدة فإن مرحلة الشباب هي المرحلة الإنتقالية بين تبعية الطفولة وتحمل حقوق وواجبات البالغين فهي مرحلة التجريب لأدوار ومهام جديدة، وهىالعمر بين سن 15 و24، وهو السن الذى يستعد فيه الشخص لحياة الكبار وتجربة المواطنة الكاملة والمشاركة الفعالة في العمليات الاجتماعية والاقتصادية

للمجتمع الذي يعيش فيه، ويتم هذا الإعداد من خلال تعليم وتدريب وخبرة مكتسبة في السنوات الأولى من العمر (وداعه الله، 2020: 93).

وبناء على هذه التعريفات يعرف الباحثين الشباب الجامعي إجرائيا بأنهم كل طالب ذكر أو أنثي مسجل في جامعة ظفار للعام الأكاديمي 2024 – 2025 م، ينتمي إليها بشكل منتظم للحصول على مؤهل علمي.

5.6 العمل الاجتماعي:

يعرف محمد عاطف غيث العمل الاجتماعي في قاموس علم الاجتماع بأنه مجموعة من الطرق والوسائل المنظمة لمساعدة الآخرين لإشباع حاجة لا يستطيعون إشباعها دون مساعدة، وعرفها كذلك بأنهامجال متخصص يهتم بتطبيق المبادئ السوسيولوجية والسيكولوجية لحل مشكلات مجتمعية ذات طبيعة خاصة، والتخفيف من حدة المشاكل الفردية (غيث، 2007: 448).

ويعرف الباحثين العمل الاجتماعي إجرائيا بأنه نشاط يهدف إلى مساعدة الشباب الجامعيعلى التكيف بينهم وبين بيئاتهم، من خلال إشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم.

6. الدراسات السابقة:

- **دراسةEldinRabie; Fawzy and Salah (2010) بعنوان" أعراض القلق والقلق الاجتماعي لدى الإناث ذوات الوزن الزائد اللواتي يسعن لعلاج السمنة"**هدف المؤلفون البحث في بعض العادات الغذائية وأعراض القلق الاجتماعي لدى عينة من السيدات المترددات على إحدى عيادات السمنة تكونت عينة الدراسة من (93) سيدة، حيث تم حساب مؤشر كتلة الجسم لديهن وأظهرت نتائج الدراسة أن السيدات اللواتي يعانين من السمنة قد زادت معدلات القلق الاجتماعي لديهن.

- **دراسة الشرقاوي (2010)بعنوان"استخدام نموذج التركيز على المهام في خدمة الفرد للتخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية النفسية للأطفال البدناء"** هدفت الدراسة الي وضع نموذج لتخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية للأطفال البدنا من

حيث علاقة الطفل بكل من أسرته وزملائه ومحيطه، كما تهدف إلى تخفيف حدة المشكلات النفسية والشعور بالدونية لدى الطفل بسبب السمنة، وتكونت عينة الدراسة من (20مفردة) وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استخدام نموذج التركيز على المهام في خدمة الفرد والتخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية- النفسية للأطفال البدنا عند مستوى معنوية 0.01 بدرجة ثقة 99٪.

- دراسة **Ozkan and Gul(2016)بعنوان" تقييم أعراض الاكتئاب والقلق الاجتماعي لدى الأطفال البدينين"** هدف المؤلفون إلى التعرف على أعراض الإحباط والقلق الاجتماعي لدى الأطفال الذين يعانون من السمنة في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (80) فرداً من الذكور والإناث غير المصابين بالسمنة، وعينة أخرى مكونة من (82) من الأفراد الذكور والإناث المصابين بالسمنة، استخدم الباحثين مقياسين للقلق الاجتماعي وللإحباط، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستويات القلق الاجتماعي لدى الأفراد الذكور والإناث المصابين بالسمنة، بينما لم توجد مستويات مرتفعة من القلق الاجتماعي لدى الأفراد الغير مصابين بالسمنة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى للجنس في مستوى القلق الاجتماعي بين الأفراد المصابين بالسمنة.

- **دراسة حواشين وأبو لبده (2018) بعنوان" السمنة وعلاقتها باضطراب القلق الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية"** هدف المؤلفون للكشف عن العلاقة بين السمنة واضطراب القلق الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية، وتحديد ما إذا كان هناك أثر لمتغير النوع على مستوى القلق الاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة، منهم (200) يعانون من السمنة، و(200) لا يعانون من السمنة، وتبين النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق الاجتماعي لصالح

الطلبة الذين يعانون من السمنة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى القلق الاجتماعي أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور.

تعقيب على الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

تتفق الدراسات السابقة التي تناولت موضوع السمنة والآثار النفسية المرتبطة بها، مثل دراسة **(Eldin Rabie; Fawzy and Salah, 2010)** التي ركزت على أعراض القلق الاجتماعي لدى الإناث ذوات الوزن الزائد، ودراسة (الشرقاوي، 2010) التي استهدفت التدخل الاجتماعي للتخفيف من المشكلات النفسية للأطفال البدناء، مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت وجود أسباب نفسية متوسطة مرتبطة بالسمنة لدى الشباب الجامعي في سلطنة عمان. كما تدعم نتائج دراسة **(Ozkan and Gul, 2016)** و(حواشين وأبو لبده، 2018) التي أكدت ارتفاع معدلات القلق الاجتماعي لدى الأفراد المصابين بالسمنة، مع ملاحظة الدراسة الحالية التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسباب النفسية المؤدية للسمنة بين الذكور والإناث، بينما لم تُظهر فروقًا مماثلة حسب الكلية أو الحالة الاجتماعية.

تُضيف الدراسة الحالية بعدًا ميدانيًا جديدًا يتمثل في التركيز على الشباب الجامعي في بيئة عمانية، مع استكشاف العلاقة بين متغيرات مثل السنة الدراسية والحالة الاجتماعية، بالإضافة إلى دمج وجهات نظر الخبراء الأكاديميين والصحيين، مما يعزز من شمولية الدراسة ويوفر قاعدة علمية متينة لتطوير تدخلات وقائية من منظور العمل الاجتماعي. كما تتفق الدراسة مع بعضها في أن البيئة الجامعية تفرض أنماطًا متشابهة تؤثر على انتشار السمنة وأسبابها، مما يفسر التشابه في بعض النتائج عبر متغير الكلية والسنة الدراسية.

بالتالي، فإن الدراسة الحالية تسهم في تعميق فهم أسباب وآثار السمنة النفسية لدى فئة جديدة (الشباب الجامعي) في منطقة جغرافية غير مسبوقة، وتقدم توصيات عملية مبنية على الأدلة، مما يعزز من جهود الوقاية والعلاج المستندة إلى الأدلة في المجتمع العماني.

7. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

7.1 منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعد أنسب الأساليب لدراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية وهو ما ينطبق على هذه الدراسة.

(عباس وآخرون، 2007).

7.2 مجتمع الدراسة:

طلبة جامعة ظفار: بكلياتها الأربع والبالغ عددهم (7000) طالباً وطالبة تقريباً وفق إحصائية قسم القبول والتسجيل في الجامعة للفصل الدراسي الثاني (ربيع 2025).

7.3. عينة الدراسة:

7.3.1 عينة عشوائية طبقية من طلبة كليات جامعة ظفار الأربع: بلغت 350 طالباً وطالبة بنسبة 5٪ من مجتمع الدراسة ، تم توزيع الاستبانة إلكترونياً من قبل قسم البحث العلمي بالجامعة بعد الحصول على الموافقة الأخلاقية من قبلهم ، وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة (350) استبانة، وعند التحليل تم استبعاد 39 استبانة نظرا لعدم صلاحيتها.

7.3.2 الخبراء والمختصين الأكاديميين في مجال العمل الاجتماعي: بكلية الآداب والعلوم التطبيقية - جامعة ظفار، والبالغ عددهم 7 خبراء.

7.3.3 الخبراء والمختصين في مجالالسمنة: تم إجراء مقابلات مع 7 منهم مع مراعاة ارتباط تخصصهم بموضوع الدراسة.

7.4. متغيرات الدراسة:

7.4.1 **المتغير المستقل:** الأسباب النفسية المؤدية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي والذي اشتمل على (7) فقرة.

7.4.2 **المتغير التابع:** الآثار النفسيةللسمنة لدى الشباب الجامعي. والذي اشتمل على (11) فقرة. وسبل الوقاية المقترحة لمواجهتها.

7.5. أدوات الدراسة:

7.5.1 الاستبانة: تم بناء الأداة بناءً على الأطر النظرية المختلفة وكذلك الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتصلة بالدراسة الحالية مثل دراسة (البشر، 2005، واليافعية، 2014، والحاتمي، 2017). وقد تكونت الأداة من (25) عبارة ، واعتمدت علي تدرج ليكرت الخماسي ، وقد أعطيت الفقرات الأوزان من1 وحتي 5 على التوالي.

7.5.2 دليل مقابلة للخبراء في مجال العمل الاجتماعي:تم إعداد دليل مقابلة شبه مقننة لجمع البيانات الكيفية من الخبراء والمختصين الأكاديميين ، حيث تضمن6 أسئلة ، حول كيفية التصدي لظاهرة السمنة بين الشباب الجامعي.

7.5.3 دليل مقابلة للخبراء في مجال الصحي: تم إعداد دليل مقابلة شبه مقننة مكوّن من (4) أسئلة رئيسية، بهدف استقصاء آراءهم حول ظاهرة السمنة لدى الشباب الجامعي.

7.6 إجراءات الصدق والثبات لأدوات الدراسة:

7.6.1 صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق أدوات الدراسة (الاستبانة، أدلة المقابلات) من خلال عدة طرق منها: صدق المحكمين؛ الذين تم عرض الأدوات عليهم،والاستفادة من مقترحاتهم وآرائهم في وضوح ودقة العبارات، وتم أخذ محك نسبة الاتفاق (80٪) للإبقاء على العبارة. وتم إجراء مايلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم. كما تم التحقق من الصدق البنائي للاستبانة (صدق التكوين الفرضي)؛ وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الأداة والدرجة الكلية للأداة وقد تراوحت بين (0.80 – 0.88) مما يشير إلى قوة وتماسك الأداة الداخلي.

7.6.2 ثبات الاستبانة: تم التحقق منه باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ وقد بلغت الدرجة الكلية له (0.96) وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.01). كما تمحسابمعاملاتالثباتباستخدامطريقةالتجزئةالنصفية، وقد تراوحت بين (0.91 – 0.92) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

7.7 أساليب المعالجات الإحصائية:

تمت الاستعانة بالحزمة الإحصائية لتحليل البيانات (**SPSS**) **Statistical Package for the Social Sciences**، من خلال التالي:

- التوزيع التكراري والنسب المئوية لوصف البيانات الأولية لأفراد العينة.
- معامل ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية للتأكد من صدق وثبات الأدوات.
- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة.
- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة ومعرفة الأهمية النسبية لها.

8 .عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

وقبل الإجابة عن أسئلة الدراسة يجب توضيح ميزان التحليل والتفسير لنتائج إجابات العينة عن أسئلة ويتبين ذلك من الجدول الذي يتضمن معيار تقدير الموافقة النسبية للاستجابات كما يتضح في الجدول التالي.

الجدول (1): الأهمية النسبية المقابلة لمدى المتوسط الحسابي:

الأهمية النسبية	مدى المتوسط الحسابي
موافقة منخفضة جداً	من (1) إلى أقل من (1.8)
موافقة منخفضة	من(1.8) إلى أقل من (2.6)
موافقة متوسطة	من(2.6) إلى أقل من (3.4)
موافقة مرتفعة	من(3.4) إلى أقل من (4.2)
موافقة مرتفعة جداً	4.2 فأعلى
الملحق (1)	

بدأ فريق البحث باستخراج البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (2): توزيع أفراد العينة وفقاً للبيانات الأولية

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	153	49.2
	انثى	158	50.8
الكلية	الآداب والعلوم التطبيقية	263	84.6
	الهندسة	10	3.2
	التجارة وإدارة الأعمال	14	4.5
	الحقوق	24	7.7
السنة الدراسية	السنة الأولى	152	48.9
	السنة الثانية	95	30.5
	السنة الثالثة	34	10.9
	السنة الرابعة	25	8.0
	السنة الخامسة	5	1.6
الوزن	40-أقل من 50 كجم	39	12.5
	50-أقل من 60 كجم	77	24.8
	60-أقل من	77	24.8

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة
	70كجم		
	70-أقل من 80كجم	**59**	**19.0**
	80 فما فوق	**59**	**19.0**
الطول	100-أقل من 120 سم	**3**	**1.0**
	120-أقل من 140سم	**9**	**2.9**
	140-أقل من 160سم	**104**	**33.4**
	160-أقل من 180سم	**172**	**55.3**
	180 فما فوق	**23**	**7.4**
الحالة الاجتماعية	أعزب	**270**	**86.8**
	متزوج	**36**	**11.6**
	مطلق	**4**	**1.3**
	أرمل	**1**	**.30**
الإجمالي		311	٪100

يتضح من الجدول (2) ما يلي:

- **توزيع عينة الدراسة حسب الجنس**

وفقاً للنتائج الموضحة في الجدول رقم (2) أن عدد أفراد العينة منالذكور بلغ 153 بنسبة (49.2٪) من مجتمع الدراسة، في حين بلغ عدد الاناث 158بنسبة (50.8٪)، وهذا يدل على أن استجابة الاناث للإجابة على الاستبيان كانت أعلي من الذكور بفارق بسيط.

- **توزيع عينة الدراسة حسب الكلية**

يوضح جدول رقم (2) أن ما نسبته 84.6٪ من عينة الدراسة من كلية الآداب والعلوم التطبيقية وبلغ عددهم 263، بينما 7.7٪ من أفراد عينة الدراسة من كلية الحقوق وعددهم 24 طالب، وبلغ عدد الطلاب من كلية التجارة والعلوم الإدارية 14 طالب بنسبة بلغت 4.5٪، وأخيراً كلية الهندسة 10 طلاب بنسبة بلغت 3.2٪، مما يبين تنوع الكليات لأفراد عينة الدراسة.

- **توزيع عينة الدراسة حسب السنة الدراسية**

يبين جدول رقم (2) ان طلاب (السنة الاولى) في المرتبة الأولي بنسبة 48.9٪ وبلغ عددهم 152 طالب، يليهم طلاب (السنة الثانية) بنسبة 30.5٪ وبلغ عدهم 95 طالب، يليهم طلاب (السنة الثالثة) بنسبة 10.9٪ وبلغ عدهم 34 طالب، يليهم طلاب (السنة الرابعة) بنسبة 8٪ وبلغ عدهم 25 طالب، وجاءت في المرتبة الأخيرة طلاب (السنة الخامسة) بنسبة 1.6٪ وبلغ عددهم 5 طلاب من عينة الدراسة، وهذا يدل على تنوع السنوات الدراسية لأفراد عينة الدراسة.

- **توزيع عينة الدراسة حسب الوزن**

يبين جدول رقم (2) ان الطلاب الذين يتراوح وزنهم (50-أقل من 60 كجم، 60-أقل من 70 كجم) في المرتبة الأولي بنسبة متساوية 24.8٪ وبلغ عددهم 77 طلاب، يليهم الطلاب الذين يتراوح وزنهم (70-أقل من 80كجم، 80 فما فوق) بنسبة متساوية 19٪ وبلغ عددهم 59 طالب، وجاءت في المرتبة الأخيرة الطلاب الذين يتراوح

وزنهم (40-أقل من 50 كجم) بنسبة 12.5٪ وبلغ عددهم 39 طالب من عينة الدراسة.

- **توزيع عينة الدراسة حسب الطول**

يبين جدول رقم (2) ان الطلاب الذين يتراوح طولهم (160-أقل من 180سم) في المرتبة الأولي بنسبة 55.3٪ وبلغ عددهم 172 طلاب، يليهم الطلاب الذين يتراوح طولهم (140-أقل من 160سم) بنسبة 33.4٪ وبلغ عددهم 104 طالب، يليهم الطلاب الذين يتراوح طولهم (180سم فما فوق) بنسبة 7.4٪ وبلغ عددهم 23 طالب،يليهم الطلاب الذين يتراوح طولهم (120-أقل من 140سم) بنسبة 2.9٪ وبلغ عددهم 9 طالب، وجاءت في المرتبة الأخيرة الطلاب الذين يتراوح طولهم (100-أقل من 120 سم) بنسبة 1٪ وبلغ عددهم 3 طالب من عينة الدراسة.

- **توزيع عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية**

يوضح جدول رقم (2) أن ما نسبته 86.8٪ من عينة الدراسة من العزاب وبلغ عددهم 270 طالب، بينما 11.6٪ من أفراد عينة الدراسة من المتزوجين وعددهم 36 طالب،بينما 1.3٪ من أفراد عينة الدراسة من المطلقين وعددهم 4 طلاب، وأخيراً الارامل بلغ عددهم 1 بنسبة بلغت 0.3٪.

- **السؤال الأول الذي ينص على: ما الأسباب النفسية المؤدية لارتفاع معدل السمنة لدى الشباب الجامعي من وجهة نظرهم؟**

الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الفقرات مرتبة تنازلياً)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الأهمية النسبية
2	أميل إلى تناول الطعام أثناء مشاهدتي للتلفاز	3.60	1.134	1	مرتفعة
3	لا التزمبوجبات منتظمة	3.58	1.003	2	مرتفعة
1	يصعب على الالتزام بنظام غذائي صحي	3.56	1.033	3	مرتفعة
4	أميل لتناول الطعام في أوقات متأخر من الليل	3.45	1.111	4	مرتفعة
5	يصعب على مقاومة تناول الوجبات السريعة رغم أضرارها	3.43	1.063	5	مرتفعة
7	يتناول الطلبة الطعام بشكل مفرط كرد فعل للمشاعر السلبية	3.34	1.133	6	متوسطة
6	لا أعتبر زيادة الوزن يمكن أن يكون عائق أمام حياتي	2.71	1.244	7	متوسطة
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام	3.38	0.670		متوسطة

يتضح من نتائج الجدول السابق أن مستوي الأسباب النفسية المؤدية لارتفاع معدل السمنة لدى الشباب الجامعي من وجهة نظرهم قد كان بدرجة متوسطة وذلك استنادا

إلى المعيار الذي تم استخدامه في هذه الدراسة لقياس الأهمية النسبية، ويستدل على ذلك من خلال المتوسط الحسابي العام الذي بلغ (3.38) بانحراف معياري بلغ (0.670).

وقد جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.60) مضمون الفقرة رقم (2) الذي ينص على أنه " أميل إلى تناول الطعام أثناء مشاهدتي للتلفاز"

ويعزي هذا الارتفاع إلى أن كثيرا من الشباب يمارسون الأكل كنوع من التسلية أو الهروب من التوتر والضغط النفسي، خاصة أثناء الجلوس أمام التلفاز أو استخدام الأجهزة الذكية، حيث يقل الوعي بكميات الطعام المتناولة ويزداد الميل إلى الأطعمة الغنية بالسعرات الحرارية .

فيما جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.71) مضمون الفقرة رقم (6) الذي ينص على أنه " لا أعتبر زيادة الوزن يمكن أن يكون عائق أمام حياتي."

ويدل ذلك على أن معظم الشباب الجامعي يرون في السمنة عائقا يؤثر على حياتهم الاجتماعية والنفسية وربما المستقبلية، مما يعكس وعيا نسبيا بأثر السمنة على جودة الحياة .

حيث تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات الأخرى في تأثير العوامل النفسية على السمنة بين الشباب الجامعي، مثل دراسة الكيلاني وآخرون (2016) التي تناولت تأثير الضغوط النفسية على السمنة، ودراسة والي وآخرون (2017) التي أشارت إلى العلاقة بين التوتر النفسي وزيادة الوزن، مما يعكس التشابه في دور العوامل النفسية في تأثيرها على سلوكيات الأكل وزيادة الوزن بين الشباب. على عكس بعض الدراسات الأخرى مثل دراسة الريامي وآخرون (2014) التي تركز على فئات عمرية أوسع، أو الدراسات التي تبرز العوامل البيولوجية أكثر من النفسية.

- **السؤال الثانيعلى ما يلي: "هل توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (a=0.5) في الأسباب النفسية المؤدية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي تعود للمتغيرات (النوع -الكلية – السنة الدراسية – الحالة الاجتماعية) من وجهة نظرهم؟".**

- **النتائج المتعلقة بالفروق وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي**

الجدول رقم (4)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب الذكور والإناث تجاه الأسباب المؤدية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي

المتغير	النوع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلاله الإحصائية
الأسباب النفسية	ذكر	142.25	21764.50	9983.500	-2.660	.008
	أنثى	169.31	26751.50			

تظهر النتائج في الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب (الذكور والإناث) تجاهالأسباب النفسية، حيث أن الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيم (**Z**) كانت أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وكانت الفروق لصالح الاناث.

- **النتائج المتعلقة بالفروق وفقاً لمتغير الكلية**

الجدول رقم (5) دلالة الفروق بين متوسطي رتب الكلية تجاه الأسباب النفسية المؤدية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي

المتغير	الكلية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	الدلاله الإحصائية
الأسباب النفسية	الآداب والعلوم التطبيقية	263	156.73	1.576	3	.665
	الهندسة	10	169.75			
	التجارة وإدارة الأعمال	14	166.07			
	الحقوق	24	136.40			

أظهرت النتائج أن الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيمة مربع كأي في متغير الأسباب النفسية كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وهو ما يبين عدم وجود فروق ذات دلاله تجاه الأسباب الصحية المؤدية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي تعزي للفروق في الكلية بين أفراد العينة؛ كما في دراسة الكيلاني وآخرون (2016) ، حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار السمنة بين الذكور والإناث في عينة من الطلاب الجامعيين ؛ لعل السبب في ذلك أن البيئة الجامعية بغض النظر عن الكلية تفرض أنماطا متشابهة من الروتين اليومي والأنشطة، مما يقلل من تأثير اختلاف التخصصات على العوامل المسببة للسمنة.

- **النتائج المتعلقة بالفروق وفقاً لمتغير السنة الدراسية:**

الجدول رقم (6) دلالة الفروق بين متوسطي رتب السنة الدراسية تجاه الأسباب النفسيةالمؤدية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي

المتغير	السنة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الأسباب النفسية	السنة الأولى	152	163.42	10.551	4	.032
	السنة الثانية	95	136.36			
	السنة الثالثة	34	184.21			
	السنة الرابعة	25	140.02			
	السنة الخامسة	5	191.80			

أظهرت النتائج أن الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيمة مربع كأي في متغير الأسباب النفسية كانت أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وهو ما يبينوجود فروق ذات دلاله تجاه الأسباب النفسية المؤدية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي تعزي للفروق في السنة الدراسية بين أفراد العينة.

للكشف عن اتجاه الفروق فيالأسباب النفسية المؤدية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي استخدم الباحث إختبار "مان ويتني يو"، وقد أظهر الباحث النتائج ذات الدلالة الإحصائية وذلك على النحو التالي.

- **النتائج المتعلقة بالفروق وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية**

الجدول رقم (7) دلالة الفروق بين متوسطي رتب الحالة الاجتماعية تجاه الأسباب النفسية المؤدية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي

المتغير	الحالة الاجتماعية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	الدلاله الإحصائية
الأسباب النفسية	أعزب	270	158.80	2.897	3	.408
	متزوج	36	141.24			
	مطلق	4	124.25			
	أرمل	1	59.50			

أظهرت النتائج أن الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيم مربع كأي في متغير الأسباب النفسيةكانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وهو ما يبين عدم وجود فروق ذات دلاله تجاه الأسباب النفسية المؤدية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي تعزي للفروق في الحالة الاجتماعية بين أفراد العينة. إذا الحالة الاجتماعية للطلبة لا تؤثر تأثيرا جوهريا في إدراكهم أو تعرضهم للعوامل المسببة للسمنة، فمعظم الطلبة يعيشون في بيئة تعليمية متقاربة تفرض نمط حياة متشابه، كما أن نسبة

المتزوجين أو المنفصلين في المجتمع الجامعي عادة ما تكون منخفضة مقارنه بغير المتزوجين، مما يقلل من تأثير هذا المتغير في ظهور فروق جوهرية.

- **السؤال الثالث ينص على ما يلي: ما الاثار النفسية للسمنة لدى الشباب الجامعي من وجهة نظرهم؟**

الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الفقرات مرتبة تنازلياً)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الأهمية النسبية
11	يشعر الطلاب الذين يعانون من السمنة بالفشل في الوصول إلى الوزن الصحي المثالي	3.45	1.103	1	مرتفعة
7	تؤدي السمنة إلى تدني تقدير الذات بسبب انخفاض الثقة بالنفس	3.45	1.152	2	مرتفعة
5	يشعر الطلاب الذين يعانون من السمنة بتأثيرات نفسية سلبية بسبب المعايير الاجتماعية الجمالية السائدة	3.44	1.120	3	مرتفعة
6	تزيد مشاعر التوتر والضغط النفسي لدى الطلاب الذين يعانون من السمنة	3.41	1.106	4	مرتفعة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الأهمية النسبية
4	يشعر الطلاب الذين يعانون من السمنة بالخجل أو الإحراج من مظهرهم.	3.38	1.088	5	متوسطة
8	تؤدي السمنة إلى الشعور بالقلق والاكتئاب	3.27	1.103	6	متوسطة
9	يشعر الطلاب الذين يعانون من السمنة من الشعور بالوصمة الاجتماعية	3.26	1.035	7	متوسطة
2	.تشعرني السمنة بعدم قبولي لمظهر جسمي	3.28	1.242	8	متوسطة
1	يشعر بعض الطلاب البدناء بأنهم مستبعدين من التفاعل مع الآخرين بسبب تصوراتهم السلبية عن مظهرهم	3.10	1.153	9	متوسطة
10	يعاني الطلاب الذين يعانون من السمنة من مشاعر التهميش والعزلة داخل الجامعة	2.96	1.111	10	متوسطة
3	اتجنب التواجد في المناسبات المختلفة بسبب وزني الزائد	2.90	1.185	11	متوسطة
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام		3.26	0.839		متوسطة

يتضح من نتائج الجدول السابق أن مستوي الاثار النفسية للسمنة لدى الشباب الجامعي من وجهة نظرهم قد كان بدرجة متوسطة وذلك إستناداً إلى المعيار الذي تم استخدامهفي هذه الدراسة لقياس الأهمية النسبية، ويستدل على ذلك من خلال المتوسط الحسابي العام الذي بلغ (3.26) بإنحراف معياري بلغ (**0.839**).

وقد جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (**3.45**) مضمون الفقرة رقم (**11**) الذي ينص علىأنه " يشعر الطلاب الذين يعانون من السمنة بالفشل في الوصول إلى الوزن الصحي المثالي ". يدل على أن الشعور بالفشل في الوصول إلى الوزن المثالي يعد من أبرز الأثار النفسية التي يعاني منها الطلبة المصابون بالسمنة، وهو ما يعكس حجم الضغوط النفسية الداخلية المرتبطة بصورة الجسد وتوقعات الذات. هذا الشعور قد ينشأ نتيجة المقارنة المستمرة بالمعايير المثالية للجمال، أو بسبب محاولات متكررة وغير ناجحة لإنقاص الوزن، مما يولد حالة من الإحباط وفقدان الحافز.

فيما جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (**2.90**) مضمون الفقرة رقم (**3**) الذي ينص علىأنه " اتجنب التواجد في المناسبات المختلفة بسبب وزني الزائد ".ما يشير إلى أن الانعزال الاجتماعي ليس من أولى الاستجابات النفسية لدى الشباب الجامعي، وربما يعود ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية التي تتسم بالرغبة في الانخراط والمشاركة، أو إلى توفر بيئة جامعية أكثر تقبلاً، تقلل من حدة الوصمة الاجتماعية المرتبطة بالسمنة.

- **السؤال الرابع ينصعلى ما يلي: "هل توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (a=0.5) في الآثار النفسي لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي تعود للمتغيرات (النوع -الكلية – السنة الدراسية – الحالة الاجتماعية) من وجهة نظرهم؟".**

- **النتائج المتعلقة بالفروق وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي:**

الجدول رقم (9) دلالة الفروق بين متوسطي رتب الذكور والإناث تجاه الآثار النفسية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي

المتغير	النوع الاجتماعي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلاله الإحصائية
الاثار النفسية	ذكر	153.52	23489.00	11708.000	-.479	.632
	أنثى	158.40	25027.00			

تظهر النتائج في الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب الذكور والإناث تجاه الآثار النفسية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي، حيث أن الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيم (Z) كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، هذا التباين قد يُعزى إلى اختلاف أدوات القياس، الفئات العمرية، الثقافة المجتمعية، أو الموقع الجغرافي لكل دراسة

- **النتائج المتعلقة بالفروق وفقاً لمتغير الكلية**

الجدول رقم (10) دلالة الفروق بين متوسطي رتب الكلية تجاه الآثار النفسية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي

المتغير	الكلية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	الدلاله الإحصائية
الاثار النفسية	الآداب والعلوم التطبيقية	263	155.84	1.544	3	.672
	الهندسة	10	177.65			
	التجارة وإدارة الأعمال	14	169.11			
	الحقوق	24	141.06			

أظهرت النتائج أن الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيم مربع كاي في متغير الاثار النفسيةكانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وهو ما يبين عدم وجود فروق ذات دلاله تجاه الآثار النفسية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي تعزي للفروق في الكلية بين أفراد العينة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الانتماء لكلية معينة وتخصص معين لا يحدث تأثيرا جوهريا في تجربة الطالب مع السمنة، وأن القواسم المشتركة في البيئة الجامعية كالسكن والمطاعم الجامعية والأنشطة الطلابية تؤدي إلى تجارب متشابهة لدى جميع الطلبة بغض النظر عن الكلية.

- **النتائج المتعلقة بالفروق وفقاً لمتغير السنة الدراسية**

الجدول رقم (11) دلالة الفروق بين متوسطي رتب السنة الدراسية تجاه الآثار النفسيةلارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي

المتغير	السنة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	الدلاله الإحصائية
الاثار النفسية	السنة الأولى	152	160.62	4.132	3	.248
	السنة الثانية	95	138.84			
	السنة الثالثة	34	153.21			
	السنة الرابعة	25	166.36			
	السنة الخامسة	152	160.62			

أظهرت النتائج أن الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيم مربع كأي في متغير الآثار النفسيةكانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وهو ما يبين عدم وجود فروق ذات دلاله تجاه الآثار لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي تعزي للفروق في السنة الدراسية بين أفراد العينة.

يحتمل أن الفروق في النضج أو الخبرة بين سنوات الدراسة لا تؤثر كثيرا على الوعي أو التجربة مع السمنة، لان العوامل البيئية والاجتماعية تظل ثابتة نسبيا عبر المراحل الدراسية، مما يفسر هذا التشابه في التأثير.

- **النتائج المتعلقة بالفروق وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية**

الجدول رقم (12) دلالة الفروق بين متوسطي رتب الحالة الاجتماعية تجاه الآثار الصحية لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي

المتغير	الحالة الاجتماعية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	الدلاله الإحصائية
الاثار النفسية	أعزب	270	153.54	4.959	3	.175
	متزوج	36	163.67			
	مطلق	4	251.13			
	أرمل	1	163.00			

أظهرت النتائج أن الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيم مربع كاي في متغير الاثار النفسية كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وهو ما يبين عدم وجود فروق ذات دلاله تجاه الآثار لارتفاع السمنة لدى الشباب الجامعي تعزي للفروق في الحالة الاجتماعية بين أفراد العينة.

- **السؤال الخامس نص على ما يلي: ما مدى انتشار السمنة لدى الشباب الجامعي من وجهة نظرهم؟**

الجدول رقم (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الفقرات مرتبة تنازلياً)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الأهمية النسبية
5	رغم انتشار السمنة إلا أن الوعي المجتمعي حول أفضل السبل للتعامل معها ما زال محدودا.	3.52	.9560	1	مرتفعة
4	هناك وعى متزايد بين الشباب الجامعي حول مخاطر السمنة وأثرها على الصحة	3.48	1.019	2	مرتفعة
6	يلاحظ أن بعض الطلاب الجامعيين يواجهون تحديات في الوصول إلى معلومات صحية دقيقة حول الوقاية من السمنة	3.38	.9100	3	متوسطة
3	تؤدي زيادة ضغوط الحياة الجامعية إلى زيادة انتشار السمنة بين الشباب الجامعي	3.33	1.084	4	متوسطة
1	أرى أن الوزن الزائد ظاهرة شائعة بين الطلاب الجامعيين	3.32	1.038	5	متوسطة
2	تعتبر أنماط الحياة الجامعية من العوامل التي تسهم في زيادة معدل السمنة بين الطلاب.	3.29	1.032	6	متوسطة
7	توفر الجامعة برامج وحملات توعية تهدف إلى مكافحة السمنة وتحسين نمط الحياة الصحي بين الطلاب	3.27	1.055	7	متوسطة
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام		3.37	0.643		متوسطة

يتضح من نتائج الجدول السابق أن مستوي مدى انتشار السمنة لدى الشباب الجامعي من وجهة نظرهم قد كان بدرجةمتوسطة وذلك استنادا إلى المعيار الذي تم استخدامهفي هذه الدراسة لقياس الأهمية النسبية، ويستدل على ذلك من خلال المتوسط الحسابي العام الذي بلغ (3.37) بانحراف معياري بلغ (0.643).

وقد جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.52) مضمون الفقرة رقم (5) الذي ينص علىأنه " رغم انتشار السمنة إلا أن الوعي المجتمعي حول أفضل السبل للتعامل معها ما زال محدودا.

هذه النتيجة يعكس شعور الطلاب بوجود فجوة واضحة بين حجم المشكلة ودرجة الوعي المجتمعي بكيفية التعامل معها، سواء من حيث الوقاية أو العلاج. وهذا يدل على أن السمنة أصبحت ظاهرة مألوفة في المجتمع، لكنها لم تُقابل بجهود كافية من حيث التثقيف أو الدعم العملي لتبني نمط حياة صحي.

فيما جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.27) مضمون الفقرة رقم (7) الذي ينص علىأنه " توفر الجامعة برامج وحملات توعية تهدف إلى مكافحة السمنة وتحسين نمط الحياة الصحي بين الطلاب ".

يشير ذلك إلى ضعف دمج برامج الوقاية من السمنة ضمن الأنشطة الجامعية أو ضعف التواصل والإعلان عنها، مما يؤدي إلى انخفاض الوعي بوجودها حتى إن وُجدت. كما يعكس ذلك حاجة المؤسسات التعليمية إلى دور أكثر فاعلية في تعزيز الوعي الصحي من خلال برامج متخصصة ومستمرة تصل إلى جميع فئات الطلبة.

- **تحليل اسئلة دليل المقابلة(دليل المقابلة مع الخبراء والمختصين في مجال الصحي، دليل المقابلة مع الخبراء والأكاديميين في مجال العمل الاجتماعي) باستخدام الأسلوب القصصي :**

1. **ما أبرز الأسباب النفسية المرتبطة بانتشار السمنة لدى الشباب الجامعي؟**

أظهرت إلاجابات صراعاً داخلياً يعيشه الشباب الجامعي مع التوتر والقلق والاكتئاب.

وتُبرز الروايات أن العديد من الطلاب يلجؤون إلى الأكل العاطفي كوسيلة للهروب أو التخفيف من الضغوط النفسية الناتجة عن متطلبات التحصيل العلمي، وتُبرز قصص الخبراء كيف أن قلة النوم والسهر الطويل يؤثران على التوازن الهرموني، مما يزيد من الشعور بالجوع ويبطئ معدل الأيض، الأمر الذي يُعزز زيادة الوزن. ويؤدي التنمر وضعف تقدير الذات إلى مزيد من العزلة وتفاقم العلاقة السلبية مع الطعام، حيث يصبح الغذاء وسيلة للتعويض العاطفي.

2. **ما الآثار النفسية الناتجة على السمنة لدى الشباب؟**يصف الخبراء دوامة من الاضطرابات العاطفية التي تحيط بالشباب الجامعي المصاب بالسمنة، ويظهر الاكتئاب والقلق كأكثر المشاعر شيوعاً، وترافقها مشاعر عدم الرضا عن الذات وضعف تقدير الذات. وتتشكل علاقة سلبية مع الطعام، حيث يُستخدم كوسيلة للهروب العاطفي فيما يُعرف بـ الأكل العاطفي، ما يؤدي إلى تفاقم السمنة وزيادة العزلة. وتُسهم هذه الحالة النفسية في اضطرابات الأكل النفسية، مثل الإفراط في تناول الطعام كرد فعل على الشعور بالحزن أو الضغط. الانعزال والوحدة يصبحان جزءاً من نمط حياة الطالب، حيث ينفصل عن محيطه خوفاً من نظرات الآخرين أو رفضهم له، ما يكرس حلقة مفرغة من المشكلات النفسية والسلوكية.

3. **ما مدى انتشار السمنة لدى الشباب الجامعي في سلطنة عمان؟**يرى الخبراء في المجال الصحي والمجال الأكاديمي أن السمنة بين الشباب الجامعي في سلطنة عمان تشهد تزايداً ملحوظاً ومستمراً، وهو ما يعكس تحوّلاً في نمط الحياة نحو قلة الحركة، والاعتماد على الوجبات السريعة، وضعف الوعي الصحي. وتؤكد آراؤهم أن هذه الظاهرة لم تعد مجرد مشكلة فردية، بل أصبحت سمة شائعة في البيئة الجامعية، نتيجة لتغير العادات الغذائية، والسهر، وقلة ممارسة الرياضة. كما يُشيرون إلى أن بعض الفئات مثل الطالبات، والمقيمين في السكن الجامعي، وذوي الاضطرابات الصحية أو التاريخ الوراثي، هم الأكثر عرضة للإصابة

بالسمنة، مما يُبرز الحاجة إلى تدخلات وقائية شاملة تتكامل فيها التوعية، والدعم النفسي، وتوفير بيئة صحية داخل الحرم الجامعي.

4. **ما نماذج الممارسة المهنية للعمل الاجتماعي التي يمكن أن تسهم في وقاية الشباب الجامعي من السمنة؟**أشار الخبراء إلى عدد من النماذج التي يمكن توظيفها ضمن البرنامج المقترح، مثل نموذج الوقاية الاولية الذي يركز على منع حدوث السمنة، ونموذج التدخل العام الذي يوظف موارد المجتمع في دعم الشباب، إضافة إلى نموذج التمكين ونموذج العلاج الفردي، كما وردت إشارات إلى نموذج حل المشكلات ونموذج تعديل السلوك باعتبارهما أدوات مهنية تساعد على التعامل مع السلوكيات الغذائية والنمط المعيشي غير الصحي، كما أشار أحد الخبراء إلى أهمية النموذج التشاركي الذي يعتمد على إشراك الشباب في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم الصحية والتفاعل معها.

5. **ما النظريات الموجهة للبرنامج المقترح في العمل الاجتماعي والتي يمكن أن تسهم في وقاية الشباب الجامعي من السمنة؟**تنوعت النظريات التي اعتبرها الخبراء أساسًا لتوجيه البرنامج، ومن أبرزها نظرية الضبط الذاتي التي تعزز قدرة الفرد على مراقبة سلوكياته الغذائية والرياضية، ونظرية التغيير السلوكي المرحلي لفهم استعداد الفرد للتغيير، بالإضافة إلى نظرية التعليم الاجتماعي التي تؤكد على التعلم بالملاحظة. كما طُرحت نظرية التمكين ونظرية التغيير المخطط كأطر مرجعية مهمة في تصميم وتطبيق البرنامج.

6. **ما الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها الأخصائي الاجتماعي لوقاية الشباب الجامعي من السمنة؟**أوصى الخبراء بعدة استراتيجيات أبرزها: استراتيجية الاقناع والتثقيف الصحي، الدعم النفسي والاجتماعي، استراتيجية التمكين والتحفيز، بناء الشراكات مع المؤسسات الصحية والرياضية، وأخيرًا استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في حملات التوعية.

7. **ما المقترحات اللازمة لخفض معدل السمنة لدى الشباب الجامعي؟**ترسم إجابات الخبراء خريطة متكاملة من الحلول والمقترحات العملية لمواجهة ارتفاع معدلات السمنة بين الشباب الجامعي، حيث يتشاركون اراء متنوعة تنطلق من دور الجامعات والمؤسسات التعليمية، مروراً بضرورة رفع الوعي الصحي، وتشجيع النشاط البدني، ووصولاً إلى تعزيز دور الأسرة والمجتمع المحلي.
8. **ما الأدوار المهنية التي يمكن أن يقوم بها الأخصائي الاجتماعي لوقاية الشباب الجامعي من السمنة؟**اتفق جميع الخبراء على أن للأخصائي الاجتماعي أدوارًا متعددة تشمل الجانب الوقائي والتوعوي والعلاجي، إذ يجب أن يكون الأخصائي قادرًا على تقديم الدعم النفسي والاجتماعي، وتعزيز الثقة بالنفس، إلى جانب الدور التثقيفي والتخطيطي والتنسيقي داخل الجامعة. كما طُرح دور الأخصائي الاجتماعي كحلقة وصل ومنظم بين مختلف التخصصات، وكقائد في مجال دعم السياسات الصحية الطلابية ودوره كباحث لدراسة والأسباب الحقيقية وراء انتشار السمنة داخل الجامعة.
9. **ما الإجراءات الوقائية التي يمكن أن تتخذها الجامعات والمؤسسات التعليمية للحد من السمنة لدى الطلاب؟ يروي** الخبراء ضرورة أن تبدأ المعركة ضد السمنة من داخل الحرم الجامعي، حيث يقضي الطالب معظم وقتهم في الجامعة. ومن أبرز الأفكار:

- توفير وجبات صحية ومتوازنة في مقاهي ومطاعم الجامعة، والتقليل من عرض الوجبات الغنية بالسعرات والسكريات، يجب أن تكون هناك شروط واضحة لشركات التموين تضمن التزامها بمعايير الصحة.
- الحاجة إلى مرافق رياضية مخصصة، مثل صالات رياضية خاصة بالطالبات، وممشي داخل الحرم الجامعي مع لوحات تحفيزية تشجع على المشي.
- تنظيم كورسات رياضية متنوعة تتيح للطلبة ممارسة النشاط البدني بسهولة، وتوفير خيارات مغرية مثل حلويات صحية أو بدائل منخفضة السعرات.

- إقامة محاضرات وفعاليات توعوية بمشاركة الطلبة أنفسهم لتعزيز مفهوم التغذية السليمة والنشاط البدني.
- فرض قيود على توصيل الأطعمة السريعة إلى داخل الجامعات، مع دعم خيارات صحية بأسعار مناسبة.
- الفحص الدوري والكشف المبكر عن الأمراض المرتبطة بالسمنة كوسيلة وقائية فعالة.

11.التوصيات والمقترحات

- تصميم برامج توعوية نفسية-اجتماعية داخل الجامعات تركّز على الوقاية من السمنة من خلال تنمية الوعي بالمخاطر النفسية المرتبطة بها، باستخدام أساليب تفاعلية مثل ورش الدعم النفسي، زيارات جماعية لمراكز التغذية، والتعلم بالمشاركة بين الطلاب.
- تفعيل مداخل العمل الاجتماعي المناسبة نفسياً، وخاصة المدخل الوقائي (لتعزيز الوعي النفسي المبكر)، والمدخل التمكيني (لدعم اتخاذ قرارات صحية قائمة على الثقة بالنفس)، والمدخل التكاملي (بالتعاون مع التخصصات النفسية والصحية)، والبيئي (لتوفير بيئة جامعية داعمة للصحة النفسية).
- تطبيق نماذج مهنية فعالة تُعالج الجوانب النفسية المرتبطة بالسمنة، مثل نموذج الوقاية الأولية، نموذج التمكين النفسي، نموذج تعديل السلوك الغذائي، والنموذج التشاركي الذي يشرك الطلبة في تحسين صحتهم النفسية والجسدية.
- اعتماد نظريات موجهة تعزز الفهم والتدخل في الجوانب النفسية للسمنة، مثل نظرية الضبط الذاتي في التحكم بالسلوك الغذائي، نظرية التغيير السلوكي المرحلي، نظرية التعليم الاجتماعي في التأثير من خلال القدوة، ونظرية التمكين النفسي.
- تعزيز الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لطلبة الجامعات، من خلال التوعية بمخاطر السمنة، الإرشاد النفسي، التنسيق

مع الأخصائيين النفسيين، البحث في الأسباب النفسية، ودعم السياسات الجامعية التي تحمي الصحة النفسية.

- الحرص على تهيئة عوامل نجاح أي تدخل نفسي اجتماعي للوقاية من السمنة، مثل توفير كوادر مؤهلة نفسيًا، دعم إداري وتمويل مناسب، إشراك الطلبة بشكل فعّال، استخدام أدوات رقمية في التثقيف النفسي، وإجراء تقييم دوري لمدى التأثير النفسي للبرنامج.
- الاستعداد لمواجهة التحديات النفسية والإدارية المرتبطة بتطبيق البرامج، مثل ضعف ثقافة الصحة النفسية، ازدحام الجداول الدراسية، مقاومة التغيير لدى الطلاب، وصعوبة التنسيق بين الجهات المعنية.
- تنمية المهارات النفسية والاجتماعية لدى الأخصائي الاجتماعي، بما يشمل مهارات التواصل الفعال، الإقناع، التحفيز، تقديم الدعم النفسي، إدارة الحوار، والقدرة على التعامل مع اضطرابات مرتبطة بالسمنة مثل الأكل العاطفي.
- تبنّي استراتيجيات فعالة تُراعي البعد النفسي في الوقاية من السمنة، مثل استراتيجية التمكين النفسي، التحفيز الذاتي، الإقناع السلوكي، بناء الشراكات مع أخصائي التغذية والصحة النفسية، والتوعية عبر وسائل التواصل الاجتماعي بلغة شبابية مؤثرة.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أبو النصر، مدحت محمد(2019). الشباب وصناعة المستقبل. القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر .
2. الشرقاوي، منى السيد يوسف.(2010) استخدام نموذج التركيز على المهام في خدمة الفرد للتخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية النفسية للأطفال البدناء. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 29(4) 1832-1886 .
3. المليجي، إبراهيم عبدالهادي، زايد، سامي مصطفي(2012). الرعاية الطبية والتأهيلية من منظور الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
4. النابلسي، هناء حسني محمد(2010). دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية. عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
5. بابللي، ضحى محمود (2003). الموسوعة الصحية. الرياض: مركز سعود البابطين الخيري للتراث والثقافة.
6. حسن، معاذ أحمد (2014). الشباب في المجتمع العربي المأزوم، عمان، أمواج للنشر والتوزيع.
7. حواشين،مفيد نجيب، وأبو لبده، تامر فايز(2018). السمنة وعلاقتها باضطراب القلق الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية. مجلة البحث العلمي في التربية، الأردن. (19)، 493-518.
8. عباس، ك. وآخرون. (2007). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية. دار المعرفة الجامعية.
9. غيث، محمد عاطف (2007). قاموس علم الاجتماع. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
10. هادئ، أمير علي (2025). الأسباب والآثار الاجتماعية للابتزاز الالكتروني وسبل معالجتة. كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء. مجلة الباحث، 44(2).

11. وداعة الله، محمد العوض محمد (2020). مواقع التواصل الاجتماعي وقضايا الشباب الجامعي، عمان، دار الخليج للنشر والتوزيع.

References

1. Dobbs R, Sawers C, Thompson F, et al. How the world could better fight obesity. New York: McK- insey Global Institute. 2014.
2. Ganley, R. M. (1989). Emotion and eating in obesity: A review of the literature. International Journal of Eating Disorders, 8(3), 343–361. https://doi.org/10.1002/1098-108X(198905)8:3<343::AID-EAT2260080310>3.0.CO;2-C.
3. Miller, M. A., Kruisbrink, M., Wallace, J., Ji, C., & Cappuccio, F. P. (2018). Sleep duration and incidence of obesity in infants, children, and adolescents: A systematic review and meta-analysis of prospective studies. Sleep, 41(4), zsy018. https://doi.org/10.1093/sleep/zsy018.
4. Ozkan. E. A., Gul. Ali I. (2016). Evaluation of depression and social anxiety symptoms in obese children. Journal of Psychiatry and Neurological Science, 29, 8-14
5. Puhl, R. M., & Heuer, C. A. (2010). Obesity stigma: Important considerations for public health. American Journal of Public Health, 100(6), 1019–1028. https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.159491.
6. Rabie. M. A., Fawzy. N., and Salah E. (2010). Anxiety and social anxiety symptoms among overweight females seeking treatment for obesity. Current Psychiatry, 17(4), 13-20.

الغياب الجماعي في مدارس ولاية صلالة وتأثيره علي التحصيل الدراسي

الدكتور أحمد مختار شريدم[1] الدكتورة هدى الحجاج[2]
جامعة ظفار- كلية الآداب والعلوم الاجتماعية-قسم العلوم الاجتماعية
halhajjaj@du.edu.om
بخيت علي كشوب[3]، صالح بخيت مسن[4]، إبراهيم سالم جعبوب[5]، شاهر علي غواص[6]
3، 4، 5، 6- باحث كلية الآداب، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة ظفار

الملخص:

يتناول هذا البحث ظاهرة الغياب الجماعي في مدارس ولاية صلالة بمحافظة ظفار، ويهدف إلى التعرف على أبرز أسبابها من وجهة الأخصائيين الاجتماعيين، وتحليل تأثيرها على التحصيل الدراسي، إضافة إلى الكشف دور الأخصائي الاجتماعي في الحد من هذه المشكلة. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي لفهم الظاهرة بعمق من خلال جمع البيانات وتحليلها تفسيرياً. وتكونت العينة من (10) أخصائيين اجتماعيين تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدارس التعليم الأساسي بولاية صلالة.

وأظهرت النتائج أن أسباب الغياب الجماعي تعود إلى تداخل عوامل مدرسية وأسرية واجتماعية، مثل ضعف جاذبية البيئة المدرسية وضغط الأقران. كما تبين أن الغياب الجماعي يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي، حيث يؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي وصعوبة متابعة المناهج وفقدان الدافعية للتعلم. كذلك كشفت النتائج عن وجود فروق واضحة في التحصيل الدراسي بين الطلاب المنتظمين والمتغيبين، حيث يحقق المنتظمون مستويات أعلى مقارنة بالمتغيبين.

الكلمات الكفتاحية: الغياب الجماعي، التحصيل الدراسي، الأخصائي الاجتماعي.

Abstract:

This study addresses the phenomenon of mass absenteeism in schools in the Wilayat of Salalah, Dhofar Governorate. It aims to identify the main causes from the perspectives of social workers, analyse its impact on academic achievement, and clarify the role of the social worker in reducing this phenomenon. The study adopted a qualitative approach to gain an in-depth understanding of the phenomenon through data collection and interpretive analysis. The sample consisted of ten social workers who were purposively selected from basic education schools in the Wilayat of Salalah.

The results showed that the causes of mass absenteeism are due to the interaction of school, family, and social factors, such as the lack of an engaging school environment and peer pressure. It was also found that mass absenteeism negatively affects academic achievement, leading to poor academic performance, difficulty in keeping up with the curriculum, and a loss of motivation for learning. The findings further revealed clear differences in academic achievement between regular attendees and absentees, with regular attendees achieving higher levels than absentees.

Keywords: Mass absenteeism, academic achievement, social worker.

مقدمة:

يُعد التعليم الركيزة الأساسية لتقدم المجتمعات ورقيها، وتولي سلطنة عُمان اهتماماً بالغاً بالمنظومة التعليمية باعتبارها قاطرة التنمية البشرية وأحد مرتكزات رؤية "عُمان 2040". ويعتبر الحضور المدرسي المنتظم حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية، إذ يتيح للطالب التفاعل المباشر مع المعلم، والمشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية، وبناء المعارف والمهارات بشكل تراكمي. وقد أكدت العديد من الدراسات التربوية على العلاقة الارتباطية القوية والموجبة بين معدلات حضور الطلبة ومستويات تحصيلهم

الأكاديمي (رزق، 2017). فكلما زاد انتظام الطالب في الدوام المدرسي، ارتفعت فرص نجاحه وتفوقه الدراسي، والعكس صحيح.

إلا أن ظاهرة الغياب المدرسي (School Absenteeism) بأشكالها المختلفة تمثل أحد أخطر التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية حول العالم (الحارثي، 2018). ومن بين هذه الأشكال، يبرز "الغياب الجماعي" (Mass Absenteeism)، وهو الانقطاع المتزامن لأعداد كبيرة من الطلبة عن المدرسة، خاصة في فترات زمنية معينة كالأيام التي تسبق الإجازات الرسمية أو تليها. هذه الظاهرة لا تعطل مسيرة الطالب الغائب فحسب، بل تؤدي إلى إرباك الخطط الدراسية، وتشتيت جهود المعلمين، وتؤثر سلباً على المناخ المدرسي العام.

وتشهد مدارس ولاية صلالة، كغيرها، هذه الظاهرة بشكل ملحوظ مما قد ينعكس سلباً على مخرجات التعلم. وتأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على حجم ظاهرة الغياب الجماعي في مدارس ولاية صلالة، وتحليل أسبابها، ورصد تأثيرها المباشر على مستويات التحصيل الدراسي للطلاب من وجهة نظر المعلمين والمختصين.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الانتشار الملحوظ لظاهرة الغياب الجماعي للطلاب في مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بمحافظة ظفار، خاصة خلال فترات معينة من العام الدراسي. وقد لاحظ الباحثون من خلال الملاحظة الميدانية والخبرة العملية، أن هذا الغياب لا يقتصر على حالات فردية معزولة، بل يتخذ طابعاً جماعياً منظماً في بعض الأحيان، مما يشير إلى وجود عوامل اجتماعية أو ثقافية أو تنظيمية تقف خلفه. هذا الغياب المتكرر والجماعي يؤدي إلى هدر كبير في الوقت التعليمي الفعلي، ويجعل من الصعب على المعلمين إكمال المناهج الدراسية المقررة، كما يخلق فجوات معرفية لدى الطلبة يصعب ردمها لاحقاً (الشملي، 2019). ويؤثر هذا سلباً على قدرة الطالب على متابعة المواد الدراسية، مما قد يؤدي إلى انخفاض دافعيته نحو التعلم، وتراجع مستواه الأكاديمي العام.

وعلى الرغم من إدراك وزارة التربية والتعليم لخطورة المشكلة، إلا أن ظاهرة الغياب الجماعي لا تزال تشكل تحدياً قائماً. ونظراً لقلة الدراسات المحلية - حسب علم الباحثين - التي تناولت "الغياب الجماعي" تحديداً كظاهرة مستقلة في محافظة ظفار، وربطتها بشكل مباشر بمتغير "التحصيل الدراسي"، فإن هذه الدراسة تسعى لسد هذه الفجوة المعرفية. لذا تسعى الدراسة الحالية للإجابة على السؤال" ما تأثير الغياب الجماعي على التحصيل الدراسي لطلاب المدارس في محافظة ظفار من وجهة نظر المعلمين؟"

أسئلة الدراسة:

ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أبرز أسباب ظاهرة الغياب الجماعي في مدارس ولاية صلالة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور؟
2. ما تأثير الغياب الجماعي على التحصيل الدراسي لطلاب المدارس في محافظة ظفار من وجهة نظر المعلمين؟
3. ما دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي حول ظاهرة الغياب الجماعي في مدارس ولاية صلالة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوعاً حيوياً ومؤثراً بشكل مباشر على جودة التعليم في سلطنة عُمان.

أولاً: الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في حداثة موضوعها نسبياً على المستوى المحلي (محافظة ظفار)، ومحاولتها تحليل ظاهرة "الغياب الجماعي" كمتغير محدد وليس فقط "الغياب" بشكل عام، وتسليط الضوء على الأسباب الثقافية والاجتماعية التي قد تكمن وراء هذه الظاهرة في بيئة محافظة ظفار. تتميز الدراسة الحالية بإمكانية تأثيراء المكتبة العُمانية والعربية بدراسة ميدانية تربط بين ظاهرة

سلوكية و هي الغياب الجماعي) ونتيجة أكاديمية وهو التحصيل الدراسي كونها تشكل إضافة علمية يمكن أن تبنى عليها دراسات مستقبلية أكثر تعمقاً في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتمثل أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في إمكانية مساهمة نتائجها في مساعدة صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم والمديرية العامة بمحافظة ظفار على فهم أعمق لأسباب الظاهرة كما ستقدم تقديم توصيات ومقترحات عملية لوضع برامج توعوية وإرشادية موجهة للطلاب وأولياء أمورهم للحد من هذه الظاهرة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف على أسباب ظاهرة الغياب الجماعي في مدارس ولاية صلالة من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين.
2. تحليل تأثير الغياب الجماعي على التحصيل الدراسي لطلاب المدارس في محافظة ظفار من وجهة نظر المعلمين.
3. بيان دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في مواجهة ظاهرة الغياب الجماعي في مدارس ولاية صلالة.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التعريفات الاصطلاحية:

الغياب المدرسي: عرفه (الحارثي، 2018) بأنه "انقطاع الطالب عن الحضور إلى المدرسة، سواء كان ذلك بعذر مقبول أو بدون عذر، لفترة زمنية قد تطول أو تقصر، مما يؤثر على مسيرته التعليمية".

التحصيل الدراسي:

عرفه (رزق، 2017) بأنه "المستوى الذي يصل إليه الطالب من المعارف والمهارات في المواد الدراسية المقررة، ويقاس عادة بالدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات والفحوص الدورية أو النهائية" .

المناخ المدرسي: يعرفه (المعمري، 2021) بأنه "مجموعة الخصائص والظروف النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي تسود البيئة المدرسية، وتشكل -شخصية- المدرسة التي يدركها أفرادها، وتؤثر بشكل مباشر على انتمائهم وسلوكياتهم ودافعيتهم للتعلم"

ضغط الأقران:

يشير إليه (الراشدي، 2019) بأنه "التأثير الاجتماعي الذي يمارسه الأفراد المنتمون إلى جماعة عمرية متقاربة (الأقران) على سلوكيات واتجاهات الفرد، مما قد يدفعه إلى الامتثال لسلوكيات الجماعة (كالتغيب عن المدرسة) للحصول على القبول الاجتماعي أو تجنباً للرفض"

ثانياً: التعريفات الإجرائية:

الغياب الجماعي:

يُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه "انقطاع نسبة كبيرة من طلاب مدرسة معينة أو صف دراسي معين عن الحضور للدوام المدرسي بشكل متزامن في يوم دراسي واحد أو أكثر، خاصة في الأيام الدراسية التي تسبق أو تلي الإجازات الرسمية أو عطل نهاية الأسبوع، كما يقيسه استبيان الدراسة الموجه للمعلمين".

التحصيل الدراسي:

يُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه "متوسط الدرجات النهائية التي حصل عليها الطلاب في المواد الدراسية الأساسية (مثل: اللغة العربية، الرياضيات، العلوم، اللغة الإنجليزية) في نهاية الدراسي، كما يُرصد من السجلات الرسمية للمدرسة، أو كما يقدّره المعلمون في أداة الدراسة".

المناخ المدرسي:

يُقصد به في هذه الدراسة "مجموع المدركات والانطباعات التي يبديها المعلمون (في أداة الدراسة) حول البيئة المدرسية في مدارس ولاية صلالة، من حيث (طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب، ودرجة الأمان النفسي والجسدي، ومدى جاذبية الأنشطة المدرسية) ، ودور هذه العوامل كسبب للغياب الجماعي".

ضغط الأقران:

يُعرّف في هذه الدراسة بأنه "مدى تتأثير الطلاب بقرارات زملائهم في الصف أو المدرسة بالغياب عن الدوام المدرسي بشكل متزامن، كاستجابة لرغبة الجماعة أو تقليداً لسلوك "رفاق السوء".

الإطار النظري :

يُعد الانضباط المدرسي، وفي مقدمته الحضور المنتظم، حجر الزاوية في نجاح أي نظام تعليمي. فمن خلال التواجد اليومي في البيئة الصفية، يكتسب الطالب المعارف والمهارات، ويتفاعل مع أقرانه ومعلميه، وتتكون لديه اتجاهات إيجابية نحو التعلم. وتؤكد الأدبيات التربوية الحديثة على أن العلاقة بين كثافة الحضور المدرسي ومستوى التحصيل الأكاديمي هي علاقة سببية مباشرة؛ فكلما زادت أيام حضور الطالب، زادت حصيلته المعرفية والمهارية (العساف، 2019).

وعلى النقيض من ذلك، يمثل "الغياب المدرسي" (School Absenteeism) أحد أبرز التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية على مستوى العالم، كونه يُعد هدراً واضحاً للوقت والموارد، ويؤدي إلى انقطاع الطالب عن التسلسل المعرفي للمنهج (الزعبي، 2020). ولا يقتصر تأثير الغياب على الطالب نفسه، بل يمتد ليؤثر سلباً على المناخ الصفي العام وعلى جهود المعلم في تحقيق أهداف الدرس.ومن بين أنماط الغياب، يبرز "الغياب الجماعي" (Mass Absenteeism) كظاهرة سلوكية واجتماعية لافتة، حيث يتفق أعداد كبيرة من الطلاب على عدم الحضور في أيام معينة، غالباً ما تكون مرتبطة بفترات ما قبل الإجازات أو بعدها. هذه الظاهرة لا تعكس مجرد

مشكلة فردية، بل تشير إلى اتجاهات وقيم مجتمعية أو مدرسية تحتاج إلى دراسة وتحليل (العلوان، 2018).

الغياب المدرسي:

مفهوم الغياب المدرسي:

يُعرف الغياب المدرسي بأنه "انقطاع الطالب عن الحضور إلى المدرسة في أيام الدراسة الرسمية، سواء كان هذا الانقطاع بعذر مقبول أو بدون عذر" (سليمان، 2017، ص 22). ويُنظر إليه كأحد أشكال سلوكيات الانسحاب التي يلجأ إليها الطالب نتيجة لعوامل متعددة، قد تكون شخصية، أو أسرية، أو مدرسية. وتتعدد أشكال الغياب؛ فمنه الغياب المتقطع (يوم أو يومين)، والغياب المزمن (Chronic Absenteeism) وهو الذي يتجاوز نسبة معينة من إجمالي أيام الدراسة (مثل 10٪)، والهروب من المدرسة (Truancy) وهو الغياب المتعمد بدون علم الأهل. وتُجمع الدراسات على أن جميع هذه الأشكال تؤدي إلى تراكم "الفاقد التعليمي" لدى الطالب (عبدالغني، 2021).

أسباب الغياب المدرسي:

صنفت الأدبيات التربوية العوامل المؤدية إلى الغياب المدرسي إلى عدة فئات رئيسية، يمكن أن تساهم مجتمعة في تفسير ظاهرة الغياب الجماعي:

1. **عوامل ذاتية (تتعلق بالطالب):**

- انخفاض الدافعية نحو التعلم والشعور بالملل من الروتين المدرسي.
- ضغط الأقران (Peer Pressure) والرغبة في "عدم الاختلاف" عن المجموعة الغائبة.
- صعوبات التعلم التي تجعل الطالب يفضل الغياب على مواجهة الإحباط الأكاديمي (سليمان، 2017).

2. **عوامل أسرية:**

- تساهل أولياء الأمور أو حتى تشجيعهم على الغياب، خاصة في الأيام المحيطة بالإجازات بهدف السفر أو المناسبات الاجتماعية.
- ضعف متابعة الأسرة لحضور وغياب أبنائها بشكل دقيق (عبدالغني، 2021).
- انخفاض المستوى التعليمي للوالدين قد يقلل من إدراكهما لأهمية الحضور اليومي.

3. **عوامل مدرسية:**
   - المناخ المدرسي غير الجاذب، وطرق التدريس التقليدية التي تفتقر للتفاعل.
   - العلاقة السلبية بين الطالب والمعلم، أو بين الطالب وإدارة المدرسة.
   - ضعف تطبيق لوائح الانضباط المدرسي بصرامة، مما يشعر الطالب بأن الغياب "سلوك لا عواقب له" (الغامدي، 2019).

التحصيل الدراسي

مفهوم التحصيل الدراسي

يُعد التحصيل الدراسي (Academic Achievement) المحور الأساسي الذي تقاس به كفاءة العملية التعليمية. ويعرف بأنه "مقدار ما استطاع الطالب اكتسابه من معارف ومهارات وخبرات في المقررات الدراسية المختلفة، والذي يُعبر عنه عادة بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات الدورية والنهائية" (نشوان، 2018، ص 54). وهو يمثل المخرج النهائي لعملية التعلم، ويعكس مدى تحقق الأهداف التعليمية، ولا يقتصر على الجانب المعرفي (التذكر والفهم)، بل يمتد ليشمل الجوانب المهارية (التطبيق والتحليل) والوجدانية (الاتجاهات والقيم) (رزق، 2017).

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي هو نتاج لتفاعل معقد بين مجموعة من العوامل، أهمها:

1. **عوامل عقلية:** كالذكاء، والقدرات العقلية الخاصة، والاستعداد للتعلم.
2. **عوامل نفسية:** كالدافعية للإنجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومستوى القلق الدراسي.

3. **عوامل اجتماعية واقتصادية:** كالمستوى التعليمي والاقتصادي للأسرة، والمناخ الأسري.
4. **عوامل مدرسية:** ككفاءة المعلم، والمناهج الدراسية، والبيئة المدرسية، والاستراتيجيات التعليمية.
5. **عوامل جسدية:** كالصحة العامة للطالب والتغذية السليمة (نشوان، 2018).

ويعتبر "الانتظام في الحضور" عاملاً حاسماً يتقاطع مع جميع هذه العوامل، فالطالب المتميز عقلياً لا يمكنه التحصيل إذا كان غائباً، والبيئة المدرسية الجيدة لا تؤتي ثمارها إن لم يحضر الطلاب (الطنطاوي، 2022).

العلاقة بين الغياب الجماعي والتحصيل الدراسي:

توضح الدراسات وجود علاقة ارتباطية سلبية قوية بين معدلات الغياب ومستوى التحصيل الدراسي. فالغياب، وخاصة "الجماعي"، يؤثر سلباً على التحصيل من خلال الآليات التالية:

1. **تراكم الفجوات المعرفية:** يؤدي الغياب عن حصة دراسية إلى فقدان الطالب لحلقة في سلسلة المنهج المترابط، وعندما يكون الغياب جماعياً، يضطر المعلم إلى إعادة شرح الدرس، مما يهدر وقت الطلاب الحاضرين، أو الاستمرار في المنهج، مما يترك الغائبين في حالة تخلف دائم (الطنطاوي، 2022).
2. **تعطيل الخطة الدراسية:** يربك الغياب الجماعي الخطط ية للمعلمين، ويضغط الجدول الزمني لإنهاء المناهج، مما قد يدفع المعلم إلى تسريع الشرح في نهاية على حساب الجودة والإتقان.
3. **انخفاض الدافعية:** عندما يشعر الطالب بأنه متأخر عن زملائه بسبب غيابه، قد يصاب بالإحباط ويفقد دافعيته للمشاركة، وربما يجد في الغياب المتكرر مهرباً من هذا الشعور (العساف، 2019).
4. **تأثيره على التقييم المستمر:** يفقد الطالب الغائب درجات المشاركة، والأنشطة الصفية، والاختبارات القصيرة، مما ينعكس مباشرة على تقييمه النهائي.

التدخل المهني للأخصائي الاجتماعي المدرسي في مواجهة ظاهرة الغياب الجماعي بمدارس ولاية صلالة

يُمثّل الغياب الجماعي في مدارس ولاية صلالة تحدياً مركباً يتجاوز كونه مجرد انقطاع فردي عن الدراسة، ليصبح ظاهرة اجتماعية تتطلب تدخلاً مهنياً متخصصاً. ويبرز هنا الدور المحوري للأخصائي الاجتماعي المدرسي، باعتباره حجر الزاوية في تنفيذ خطط المواجهة والرعاية، وذلك من خلال فهم عميق للمفهوم، وتفعيل أدوار محددة، وتطبيق استراتيجيات مدروسة.

المفهوم: التدخل كمنظومة متكاملة

لا يُقصد بالتدخل المهني للأخصائي الاجتماعي مجرد رصد حالات الغياب أو الاتصال بأولياء الأمور، بل هو "عملية مهنية منظّمة وهادفة "تستند إلى أسس علمية (مثل خدمة الفرد والجماعة وتنظيم المجتمع). يبدأ التدخل بتحليل الظاهرة في سياقها المحلي (ولاية صلالة)، وفهم الأسباب الكامنة خلفها، والتي قد ترتبط بالمواسم، أو الثقافة المجتمعية التي قد تتساهل مع الغياب في أوقات معينة (مثل ما قبل وبعد الإجازات)، أو بضعف المناخ المدرسي(العشري، 2021).

الأدوار: الأخصائي كقوة دافعة

لمواجهة الغياب الجماعي، يلعب الأخصائي الاجتماعي أدواراً متعددة ومتشابكة:

1. الدور التشخيصي (البحثي):
   - رصد وتحليل بيانات الغياب لتحديد الأنماط المتكررة (الأيام، الصفوف، المدارس الأكثر تتأثيراً).
   - استخدام أدوات كالملاحظة والمقابلات والاستبيانات لفهم الدوافع الحقيقية وراء الغياب (هل هو ملل، ضغط اجتماعي من الأقران، أم تساهل أسري؟).
2. الدور الوقائي (التوعوي):
   - تصميم وتنفيذ حملات توعية استباقية قبل مواسم الغياب المتوقعة.

- التأكيد على العلاقة المباشرة بين الحضور والتحصيل الدراسي.

3. الدور العلاجي (الإرشادي):

- تطبيق الإرشاد الجمعي للطلاب المتأثرين بظاهرة "الانسياق الجماعي"، لتعزيز استقلاليتهم في اتخاذ القرار.
- تفعيل دراسة الحالة للطلاب قادة الغياب (المحركين للظاهرة) والطلاب الأكثر تضرراً.

4. الدور التنسيقي (الوسيط):

- التنسيق مع الإدارة المدرسية والمعلمين لضمان بيئة مدرسية جاذبة.
- العمل كحلقة وصل بين المدرسة والأسرة والمؤسسات المجتمعية في ظفار لتوحيد الرسالة الموجهة للطلاب(عبدالغني، 2021)

الاستراتيجيات: آليات التنفيذ

بناءً على الأدوار السابقة، يطبق الأخصائي الاجتماعي استراتيجيات عملية، منها (العشري، 2021):

- استراتيجية تفعيل المناخ المدرسي :التعاون مع المعلمين لجعل الأيام الدراسية (خاصة تلك التي تسبق الإجازات) مليئة بالأنشطة الجاذبة والتقييمات المهمة، لكسر حاجز "الأيام الميتة" التي تشجع على الغياب.
- استراتيجية إشراك أولياء الأمور :عقد لقاءات وورش عمل للأهالي، ليس فقط لتحذيرهم، بل لتزويدهم بمهارات عملية لمتابعة أبنائهم، وتوضيح التأثير القانوني والأكاديمي للغياب، وتصحيح المفاهيم المتساهلة تجاهه.
- استراتيجية إرشاد الأقران :تدريب مجموعة من الطلاب الإيجابيين (القادة) ليكونوا سفراء للانتظام، ومواجهة ضغط الأقران السلبي بضغط إيجابي مضاد.

إن تدخل الأخصائي الاجتماعي، بهذه الأدوات، يحوّل دور المدرسة من مجرد "رد فعل" تجاه الغياب، إلى "فعل استباقي" يعزز قيمة الحضور ويربطه مباشرة بمستقبل الطالب وتحصيله الدراسي.

النظريات المفسرة للغياب المدرسي

يمكن الاستناد إلى عدة نظريات في علم النفس التربوي والاجتماعي لفهم الأبعاد الكامنة وراء ظاهرة الغياب الجماعي:

2-8-1 نظرية الدافعية للإنجاز (Achievement Motivation Theory)

تركز هذه النظرية (التي طورها "أتكنسون" و"ماكليلاند") على أن سلوك الفرد مدفوع بحاجتين: الحاجة لتحقيق النجاح، والحاجة لتجنب الفشل (الزعبي، 2020).

- **تجنب الفشل:** الطلاب ذوو التحصيل المنخفض أو الذين يدركون أن البيئة المدرسية لا تشبع حاجاتهم (مثل الشعور بالكفاءة والاستقلالية)، تكون لديهم "دافعية لتجنب الفشل" أقوى من "دافعية تحقيق النجاح".
- **الانسحاب السلوكي:** يُعتبر الغياب (خاصة الهروب من أيام الامتحانات أو التقييم) سلوكاً انسحابياً (Withdrawal Behavior) يمثل آلية دفاعية لحماية الذات من مواجهة الفشل الأكاديمي أو الملل الشديد. الغياب الجماعي هنا هو "انسحاب جماعي" من بيئة مدرسية غير محفزة أو يُنظر إليها كبيئة ضاغطة (الغامدي، 2019).

ووفقاً لهذه النظرية، فإن عدم إشباع حاجات الطالب قد يؤدي إلى ظهور سلوكيات سلبية كالغياب المدرسي. فعندما لا يشعر الطالب بالأمان في المدرسة، أو لا يشعر بالانتماء إليها، أو لا يحظى بالتقدير والاحترام، فإنه قد يميل إلى تجنب الذهاب إلى المدرسة والغياب عنها (السالمي، 2020). ويمكن الاستفادة من هذه النظرية في الحد من ظاهرة الغياب المدرسي من خلال توفير بيئة مدرسية آمنة ومحفزة للطالب، وتلبية احتياجاته النفسية والاجتماعية، وتعزيز شعوره بالانتماء إلى المدرسة، ومنحه التقدير والاحترام، وتوفير فرص تحقيق الذات من خلال الأنشطة والبرامج المدرسية المختلفة .

نظرية الضبط الاجتماعي:

تعد نظرية الضبط الاجتماعي التي وضعها هيرشي من أهم النظريات المفسرة لظاهرة الغياب المدرسي، حيث ترى هذه النظرية أن سلوك الفرد يتتأثير بعلاقته بالمجتمع ومؤسساته. فكلما كانت روابط الفرد بالمجتمع قوية، كلما انخفض احتمال انخراطه في السلوكيات السلبية كالغياب المدرسي (الشهري، 2018).

وتقوم نظرية الضبط الاجتماعي على أربعة عناصر أساسية هي:

1. الارتباط: ويشير إلى مدى ارتباط الطالب بالآخرين كالأسرة والمعلمين والأصدقاء.
2. الالتزام: ويعني التزام الطالب بالقيم والأهداف الاجتماعية والمدرسية.
3. المشاركة: وترتبط بمشاركة الطالب في الأنشطة المدرسية والاجتماعية.
4. الاعتقاد: وتتعلق بإيمان الطالب بأهمية التعليم وقيمته (الحسيني، 2019).

ووفقاً لهذه النظرية، فإن ضعف هذه العناصر لدى الطالب يزيد من احتمالية غيابه عن المدرسة. فعندما تكون علاقة الطالب بالمدرسة ضعيفة، ولا يشعر بالانتماء إليها، وليس لديه التزام بأهدافها، ولا يشارك في أنشطتها، ولا يؤمن بأهمية التعليم، فإنه يميل إلى الغياب المتكرر (المعمري، 2021). ويمكن الاستفادة من هذه النظرية في الحد من ظاهرة الغياب المدرسي من خلال تعزيز ارتباط الطالب بالمدرسة، وتنمية شعوره بالانتماء إليها، وتشجيعه على المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة، وتوعيته بأهمية التعليم ودوره في بناء مستقبله وتحقيق أهدافه (غانم، 2019).

الدراسات السابقة:

يستعرض هذا الأدبيات البحثية والدراسات السابقة التي تناولت ظاهرة الغياب المدرسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

أولاً: الدراسات العربية

1) قام (الخالدي، 2023) بعمل دراسة بعنوان: "**الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على الغياب المتكرر عن المدرسة: دراسة حالة في مدارس فلسطين**". هدفت

الدراسة إلى استكشاف الآثار النفسية والاجتماعية للغياب المدرسي على الطلاب، وليس فقط التأثير الأكاديمي. استخدمت الدراسة المنهج النوعي (دراسة حالة) من خلال المقابلات المعمقة مع عينة مكونة من (15) طالباً من ذوي الغياب المتكرر و (10) مرشدين نفسيين. وأظهرت النتائج أن الغياب المتكرر يؤدي إلى: تراجع الثقة بالنفس، والشعور بالعزلة الاجتماعية، وصعوبة في إعادة الاندماج مع الأقران، وزيادة فرص الانخراط في سلوكيات سلبية. كما أشارت النتائج إلى أن الغياب يزيد من العبء النفسي والمادي على الأسرة (بسبب الحاجة لدروس تعويضية). وأوصت الدراسة بتقديم دعم نفسي فوري للطلاب المنقطعين لمساعدتهم على الاندماج.

2) أجرى (بن علي، 2022) دراسة بعنوان: "**الغياب المدرسي كظاهرة اجتماعية: دراسة ميدانية في المدارس المتوسطة بالجزائر**". هدفت الدراسة إلى تحليل ظاهرة الغياب المدرسي كإحدى مظاهر "الهدر التربوي" وتأثيرها على المنظومة التعليمية ككل. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، على عينة من (450) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة. وبينت النتائج أن الغياب لا يؤثر فقط على الطالب المتغيب، بل يمتد تأثيره ليُحدث إرباكاً داخل الدراسي، ويجبر المعلم على إعادة شرح أجزاء من المنهج، مما يؤثر سلباً على وتيرة التحصيل "الجماعي" لباقي الطلاب. وأكدت الدراسة أن الغياب يمثل فاقداً تعليمياً للمجتمع. وأوصت بضرورة معالجة الظاهرة كأولوية وطنية لضمان جودة المخرجات التعليمية.

3) أعدّ (سليمان، 2022) دراسة بعنوان: "**العوامل المدرسية المؤدية لظاهرة الغياب المدرسي في المدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية**".هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل المدرسية (المتعلقة بالمعلم، الإدارة، البيئة المدرسية) التي تسهم في غياب الطلاب. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت العينة (280) طالباً و (80) معلماً في مدارس ثانوية بمحافظة القاهرة. وكشفت النتائج أن

العوامل المدرسية تسهم بدرجة "مرتفعة" في الغياب؛ وجاء في مقدمتها: سوء تنظيم الجدول الدراسي، واستخدام المعلمين لأساليب العقاب بدلاً من التحفيز، وشعور الطالب بعدم جدوى الحضور بسبب الاعتماد على الدروس الخصوصية، وضعف الأنشطة المدرسية الجاذبة. وأوصت الدراسة بضرورة تحسين البيئة المدرسية، وتدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس جاذبة، وتفعيل الأنشطة اللاصفية.

4) أنجز (حمود، 2021) دراسة بعنوان: "**أسباب الغياب المدرسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الأساسية في سلطنة عمان**".هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب المؤدية لغياب الطلبة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، وفحص العلاقة بين معدلات الغياب ومستوى التحصيل الدراسي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (120) معلماً ومعلمة و (250) ولي أمر في محافظة مسقط. ومن أبرز نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين معدلات غياب الطلبة ومستواهم التحصيلي. وتمثلت أبرز أسباب الغياب في: الأسباب الأسرية (مثل السفر أو المناسبات الاجتماعية)، والأسباب المدرسية (مثل الخوف من الامتحانات أو سوء العلاقة مع المعلمين)، والأسباب الصحية. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل التواصل بين المدرسة والأسرة، ووضع برامج علاجية للحد من الظاهرة.

5) قام (حمير، 2019) بعمل دراسة بعنوان: "**الغياب المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرس بالمملكة العربية السعودية**".هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير الغياب المتكرر على التحصيل الأكاديمي للطلاب، والتعرف على أكثر العوامل المسببة للغياب. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة من (310) طالباً في المدارس الثانوية. وأظهرت النتائج أن للغياب المدرسي تأثيراً

سلبياً كبيراً ومباشراً على مستوى التحصيل الدراسي، وأن الطلاب ذوي معدلات الغياب المرتفعة هم الأكثر عرضة للتأخر الدراسي والرسوب. كما بينت النتائج أن "رفقاء السوء" والأنشطة الترفيهية خارج المدرسة كانت من أبرز الأسباب المتعلقة بالطالب، تليها ضعف الرقابة الأسرية. وأوصت الدراسة بتفعيل دور المرشد الطلابي وتطبيق لائحة السلوك والمواظبة بصرامة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

1. أجرى (Kimani, 2021 - Njoroge) دراسة بعنوان: "**العوامل المدرسية كعوامل منبئة بالغياب والتحصيل في المدارس الابتدائية في كينيا**" هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل داخل المدرسة التي تسهم في غياب الطلاب وتؤثر على تحصيلهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت عينة من (520) تلميذاً و (70) معلماً في كينيا. وأظهرت النتائج أن العوامل المدرسية مثل (سوء العلاقة بين المعلم والتلميذ، أساليب التدريس المملة، العقاب البدني، ونقص المواد التعليمية) كانت من أهم أسباب الغياب. ووجدت الدراسة ارتباطاً سلبياً قوياً بين هذه العوامل وبين التحصيل. وأوصت الدراسة بضرورة الاستثمار في تحسين المناخ المدرسي وتوفير بيئة جاذبة، وتدريب المعلمين على مهارات التواصل الفعال لتقليل نسب الغياب.
2. نفذ (Gottfried, 2019) دراسة بعنوان: "**تأثيرات الغياب على مستوى المدرسة على التحصيل الفردي للطلاب**" هدفت الدراسة إلى فحص ما إذا كان ارتفاع معدلات الغياب المزمن في المدرسة (الغياب الجماعي) يؤثر على تحصيل الطلاب الذين يحضرون بانتظام. استخدمت الدراسة المنهج الكمي الارتباطي، وحللت بيانات طولية لآلاف الطلاب في مدارس أمريكية. وأظهرت النتائج وجود "تأثير سلبي غير مباشر" (Spillover effect)؛ فالمدارس التي بها مستويات غياب جماعي عالية، شهدت انخفاضاً في متوسط التحصيل الأكاديمي لجميع الطلاب (بمن فيهم الحاضرون). وفسرت الدراسة ذلك بأن الغياب الجماعي

يعطل التدريس، ويستنزف موارد المعلمين، ويخلق بيئة تعليمية أقل تحفيزاً. وأوصت الدراسة بالنظر إلى الغياب كمشكلة "مدرسية" وليس "فردية" فقط.

3. نفذ (Romano, 2016 - Aucejo) دراسة بعنوان: "**هل كل غياب متساوٍ؟ تأثير أسباب الغياب على التحصيل الأكاديمي**" هدفت الدراسة إلى التفريق بين أنواع الغياب (بعذر مرضي، بعذر عائلي، بدون عذر "تغيب") وتأثير كل نوع على التحصيل الدراسي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة من طلاب المدارس في المملكة المتحدة. وأظهرت النتائج أن جميع أشكال الغياب مرتبطة سلباً بالتحصيل الدراسي، ولكن الغياب "بدون عذر" (Truancy) كان له التأثير السلبي الأقوى. كما وجد أن الغياب "بعذر عائلي" (مثل الإجازات) له تأثير سلبي دال إحصائياً، مما يشير إلى أن مجرد فقدان وقت التدريس، بغض النظر عن السبب، يضر بالتحصيل. وأوصت الدراسة بتوعية الأهالي بخطورة الغياب حتى لو كان "بعذر" خارج نطاق المرض.

3ـ الإجراءات المنهجية للدراسة

- منهجية الدراسة

استناداً إلى الهدف الرئيسي المتمثل في التعرف على ظاهرة الغياب الجماعي في مدارس ولاية صلالة وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلاب، فقد تم استخدام المنهج النوعي لكونه الأنسب للوصول إلى أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها؛ نظراً لأن المنهج يسعى إلى فهم الظاهرة الاجتماعية بشكل أكثر عمقاً وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها بشكل موضوعي دون تدخل الباحث فيها، مما يؤدي إلى الوصول إلى نتائج أكثر واقعية.

يتم في المنهج النوعي جمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة عن طريق المقابلات الفردية، حيث يتم خلال المقابلات تسجيل البيانات النصية ومن ثم تحليلها والتعمق فيها وربطها بالأدبيات السابقة للوصول إلى نتائج الدراسة (المحمودي، 2019).

ويعد أسلوب البحث النوعي أحد أنواع البحث الاجتماعي الذي يرتكز على وصف الظاهرة والفهم العميق لها (قندلجي، 2009). وكما ذكر مركز المعلومات والبحوث مؤسسة الملك حسين (2016) إن المنهج النوعي يمنح مساحة واسعة للباحثين في طرح الأسئلة والإجابة عليها، ويتيح للمشاركين سرد تجاربهم وخبراتهم بإسهاب وتفصيل، والتعبير عن جميع أفكارهم ومشاعرهم دون التقيد.

مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مدارس التعليم الأساسي بولاية صلالة، والذين لديهم خبرة مباشرة في التعامل مع ظاهرة الغياب الجماعي للطلاب وآثارها على العملية التعليمية والتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة

تشمل عينة الدراسة 10أخصائيين اجتماعيين من مدارس التعليم الأساسي في ولاية صلالة، ممن لديهم تجربة مباشرة في متابعة حالات الغياب الجماعي والتعامل مع تأثيراتها على الطلاب. وقد تم أخذ الموافقة الشفوية منهم على إجراء المقابلة، وتم توضيح أن الهدف من الدراسة لغايات البحث العلمي فقط.

وتم استخدام العينة القصدية (Non-probability sampling) كونها تعتمد على اختيار وحدات يُعتقد أنها تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً صحيحاً. حيث يعتمد الباحث على اختيار العينة بناءً على معرفته المسبقة لمجتمع الدراسة. ومن الملاحظ أن العينة القصدية من أكثر العينات استخداماً نظراً لسهولة الوصول للمفردات، بالإضافة إلى اعتقاد الباحثين بأن هذه المفردات تحديداً هي الأقدر على تزويد البيانات التي يحتاجونها في دراستهم (أبو سمرة والطيطي، 2020).

جدول (1): البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	نسبة مئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	7	٪70
	أنثى	3	٪30
المستوى التعليمي	دبلوم	2	٪ 20
	بكالوريوس	8	٪80
	دراسات عليا	0	٪ 0
سنوات الخبرة في العمل الاجتماعي	أقل من 5 سنوات	1	٪ 10
	من 5 سنوات: 10 سنة	6	٪60
	أكثر من 10 سنوات	3	٪30
المرحلة الدراسية التي تعمل بها	تعليم أساسي(1-4)	2	٪ 20
	تعليم أساسي(5-12)	7	٪70
	أخرى	1	٪ 10
	الإجمالي	10	100

– أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على المقابلة الفردية كأداة رئيسية لجمع المعلومات؛ وذلك لما تسمح به من إمكانية التوصل إلى تفاصيل دقيقة حول ظاهرة الغياب الجماعي وتأثيرها على التحصيل الدراسي في مدارس ولاية صلالة. وتم اختيار مقابلة كل أخصائي اجتماعي على حدة؛ لإعطائه المساحة الكافية للتعبير عما مر به من تجارب وملاحظات دون تقييد أو تحفظ (المحمودي، 2019).

- صدق أداة الدراسة

لضمان صدق أداة الدراسة المتمثلة بدليل المقابلة، قام الباحثون بالاستعانة بنخبة من المحكمين المكونة من أساتذة متخصصين في العمل الاجتماعي من جامعة ظفار ، بهدف الاستفادة من قاعدة معارفهم وخبراتهم المكتسبة من خلال تخصصاتهم، مما أدى إلى تحسين دقة القياس والموضوعية لأداة الدراسة. وتم إجراء بعض التعديلات على دليل المقابلة استجابة لملاحظات المحكمين مما أدى إلى تحسين وضوح أسئلتها.

-حدود الدراسة

الحد البشري:

تشمل الدراسة 10 أخصائيين اجتماعيين من مدارس التعليم الأساسي في ولاية صلالة، ممن لديهم تجربة مباشرة في التعامل مع ظاهرة الغياب الجماعي وآثارها على التحصيل الدراسي.

الحد المكاني:

مدارس التعليم الأساسي (الحكومية) في ولاية صلالة - سلطنة عمان.

الحد الزماني:

تم إجراء المقابلات مع أفراد عينة الدراسة خلال شهري اكتوبر ونوفمبر 2025.

- طريقة تحليل البيانات

بعد إتمام عملية جمع البيانات من الأخصائيين الاجتماعيين، تم تحليل كل مقابلة وذلك لضمان الفهم الجيد للأفكار والبيانات التي تم الحصول عليها من المبحوثين، ومن ثم تحديد أوجه الاختلاف والتلاقي بين الأفكار والتجارب، وذلك بهدف التوصل للأفكار الرئيسية التي خرجت بها وتضمنتها نتائج الدراسة.

وتم استخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) الأكثر استخداماً بين طرق تحليل البيانات النوعية، وذلك لاتصافه بالمرونة العالية، مما يتيح للباحث تطبيقه على الكثير من التساؤلات البحثية، إذ يمكن استخدامه في كل من البحوث

الاستنتاجية والاستكشافية.(Mortensen, 2021) ويسعى التحليل الموضوعي الاستقرائي إلى وصف البيانات النوعية وتحليلها، من خلال تصنيفها إلى فئات وموضوعات معينة بناءً على نقاط الالتقاء والتشابه فيما بينها، ومن ثم البحث في العلاقات بين هذه الفئات؛ للخروج بتفسيرات تجيب على تساؤلات الدراسة (Kiger and Vapio, 2020).

ـ تحليل النتائج

نتائج السؤال الرئيسي الأول: ما هي أبرز الأسباب والعوامل التي تقف وراء ظاهرة الغياب الجماعي في مدارس ولاية صلالة من وجهة نظركم؟

أظهرت نتائج المقابلات مع الأخصائيين الاجتماعيين المبحوثين أن ظاهرة الغياب الجماعي في مدارس ولاية صلالة تعود لأسباب وعوامل متعددة ومتشابكة، يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات رئيسية: الأسباب المدرسية، والعوامل الأسرية، والعوامل الاجتماعية. وقد أكد جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركين (10) على أن هذه الظاهرة تمثل تحدياً حقيقياً يواجه المؤسسات التعليمية في المحافظة، وأنها تتطلب تدخلاً عاجلاً ومتكاملاً من جميع الأطراف المعنية.

أولا: الأسباب المدرسية التي تدفع الطلاب للغياب الجماعي

أشار (9) من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن البيئة المدرسية تلعب دوراً محورياً في انتشار ظاهرة الغياب الجماعي، حيث تتعدد الأسباب المدرسية المرتبطة بهذه الظاهرة وتتنوع بين الجوانب التعليمية والإدارية والنفسية.

1ـ ضعف طرق التدريس وعدم جاذبية المناهج الدراسية

أكد (8) من الأخصائيين الاجتماعيين أن الأساليب التقليدية في التدريس وعدم تطوير المناهج بما يتناسب مع اهتمامات الطلاب يشكل أحد أبرز الأسباب التي تدفع الطلاب للغياب الجماعي. فقال" P1: الطلاب يشتكون من الملل داخل الفصول، المعلمون يعتمدون على التلقين والحفظ، ما في تفاعل حقيقي أو أنشطة تجذب انتباه الطلاب، وهذا يخليهم يفقدون الرغبة في الحضور". وأضاف" (P3): المناهج الدراسية

بعيدة عن واقع الطلاب واهتماماتهم، ما في ربط بين ما يدرسونه وحياتهم اليومية، فيحسون إن المدرسة مجرد مكان للحضور الإجباري مو مكان للتعلم الحقيقي."

وأشار (P5) إلى أن بعض المعلمين يفتقرون للمهارات التربوية الحديثة: "في معلمين ما عندهم القدرة على إدارة الصف بطريقة تشجع الطلاب على المشاركة، يعتمدون على العقاب والتهديد بدل من التحفيز، وهذا يخلق جو من النفور". وعبر (P7) عن ذلك قائلاً: "الطلاب دايماً يقولون إن الحصص مملة، خاصة في المواد العلمية، المعلم يشرح وهم يسمعون، ما في تجارب عملية أو وسائل تعليمية حديثة تخلي الدرس ممتع."

2ـ ضعف العلاقة بين الطلاب والمعلمين

تحدث (7) من الأخصائيين الاجتماعيين عن أهمية العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب في تعزيز الالتزام بالحضور، وأن غياب هذه العلاقة يساهم في انتشار الغياب الجماعي. فأكد" :(P2) العلاقة بين المعلمين والطلاب في كثير من المدارس رسمية وجافة، ما في تواصل إنساني حقيقي، الطالب يحس إن المعلم مجرد ملقن للمعلومات، مو شخص يهتم به ويفهم مشاكله". وأضاف" :(P4) بعض المعلمين يتعاملون مع الطلاب بتعالي وقسوة، يستخدمون ألفاظ جارحة أو يسخرون منهم قدام زملائهم، وهذا يخلق كراهية للمدرسة ككل."

وأشار (P6) إلى تأثير ذلك على نفسية الطلاب: "الطالب لما يحس إن المعلم ما يحترمه أو ما يقدر مجهوده، يفقد الرغبة في الحضور، خاصة لو كان المعلم من النوع اللي يركز على الطلاب المتفوقين ويهمل الباقي". وعبر" :(P8) في مدارس المعلمين ما يعطون فرصة للطلاب يعبرون عن آرائهم أو يشاركون في اتخاذ القرارات، كل شيء بالإجبار والأوامر، وهذا يخلي الطلاب يحسون بالاغتراب."

3ـ كثرة الواجبات المدرسية والضغوط الامتحانية

ذكر (6) من الأخصائيين الاجتماعيين أن كثرة الواجبات المدرسية والامتحانات المتكررة تشكل عبئاً نفسياً على الطلاب، مما يدفعهم للهروب من

المدرسة بشكل جماعي. فقال" :(P9) الطلاب يشتكون من كثرة الواجبات اليومية، كل معلم يعطي واجبات دون التنسيق مع باقي المعلمين، فالطالب يرجع البيت ويقعد إلى منتصف الليل وهو يحل واجبات، وهذا يخليه يكره المدرسة". وأضاف :((P10)) "نظام الامتحانات المستمر يضغط على الطلاب، امتحانات شهرية وفصلية ونهائية، غير الامتحانات القصيرة، الطالب يعيش في حالة قلق دائم."

وأشار P1 إلى أن هذه الضغوط تؤثر على صحة الطلاب: "بعض الطلاب يجيهم انهيار عصبي من كثرة الضغط، خاصة في فترة الامتحانات النهائية، فيقررون الغياب هم وأصدقائهم كنوع من الهروب". وعبر" :(P3) المدرسة بالنسبة لكثير من الطلاب صارت مصدر للتوتر والقلق مو مكان للتعلم والنمو، وهذا يفسر ليش يلجأون للغياب الجماعي."

4- ضعف الأنشطة اللاصفية والترفيهية

أكد (8) من الأخصائيين الاجتماعيين على أهمية الأنشطة اللاصفية في جذب الطلاب وتعزيز انتمائهم للمدرسة، وأن غيابها أو ضعفها يساهم في الغياب الجماعي. فقال" :(P2) المدارس تركز فقط على الجانب الأكاديمي، ما في أنشطة رياضية أو فنية أو ثقافية كافية تشبع ميول الطلاب وهواياتهم، فالمدرسة تصير مكان ممل". وأضاف" :(P4) الطلاب يبحثون عن التنوع والمتعة، لو ما لقوها في المدرسة راح يبحثون عنها برا، وهنا تبدأ مشكلة الغياب الجماعي للذهاب لأماكن ترفيهية."

وأشار" :(P6) في إمكانيات كبيرة لعمل أنشطة متنوعة، لكن ما في اهتمام حقيقي من الإدارات المدرسية بهذا الجانب، كل التركيز على التحصيل الدراسي فقط". وعبر " :(P7)الأنشطة اللاصفية تساعد الطلاب يكتشفون مواهبهم ويطورون مهاراتهم، وتخلق جو من المرح داخل المدرسة، غيابها يخلي المدرسة مكان كئيب."

ثانياً: العوامل الأسرية التي تساهم في انتشار ظاهرة الغياب الجماعي

أكد جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركين (10) على أن الأسرة تلعب دوراً جوهرياً في تشكيل سلوك الطلاب تجاه المدرسة والالتزام بالحضور، وأن العوامل الأسرية تمثل أحد المحاور الرئيسية في فهم ظاهرة الغياب الجماعي.

1ـ ضعف الرقابة الأسرية وانشغال الوالدين

أشار (9) من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن ضعف الرقابة الأسرية وانشغال الوالدين عن متابعة أبنائهم يسهل على الطلاب التخطيط للغياب الجماعي دون علم الأسرة. فقال" :(P1) كثير من الأسر الوالدين فيها منشغلين بأعمالهم، يطلعون الصبح قبل الأولاد ويرجعون بالليل، ما يعرفون إذا ولدهم راح المدرسة أو لا". وأضاف " :(P2)في بيوت الأم والأب يشتغلون، والأولاد تحت رعاية الخادمة أو جالسين لحالهم، ما في متابعة حقيقية لتحركاتهم أو نشاطاتهم."

وأكد" :(P4) بعض الآباء يسلمون ولدهم مصروف ويوصلونه لباب البيت ويروحون شغلهم، يعتمدون على إن الولد راح يروح المدرسة لحاله، لكن الواقع إن الطلاب يتفقون مع بعض ويروحون أماكن ثانية". وعبر" :(P6) الرقابة الأسرية الضعيفة تعطي الطلاب حرية أكبر للتصرف، وهذا يشجعهم على التغيب بشكل جماعي لأنهم يعرفون إن الأهل مش راح يكتشفون الموضوع بسرعة."

2ـ عدم اهتمام بعض الأسر بالتعليم وتدني الوعي التربوي

تحدث (8) من الأخصائيين الاجتماعيين عن أن بعض الأسر لا تولي أهمية كافية للتعليم، مما ينعكس على تعامل أبنائهم مع المدرسة والحضور. فقال :(P3) "في أسر ما تحط التعليم في أولوياتها، الأب والأم أميين أو مستواهم التعليمي ضعيف، فما يقدرون يوجهون أولادهم أو يحفزونهم على الدراسة". وأضاف" :(P5) بعض الأهالي يشوفون إن المدرسة مجرد مكان لحفظ الأولاد خلال النهار، مو مكان لبناء مستقبلهم، فما يهتمون بمتابعة حضور ولدهم أو تحصيله الدراسي."

وأشار" :(P7) سمعت من طلاب إن أهلهم يقولون لهم إن الشهادة مو مهمة، المهم التجارة أو الوظيفة الحكومية، وهذا الكلام يقلل من قيمة التعليم عند الطالب". وعبر " :(P9)الوعي التربوي عند بعض الأسر منخفض جداً، ما يعرفون كيف يتعاملون مع مشاكل أولادهم الدراسية أو النفسية، فيتركونهم يتصرفون كيف ما يبون."

3ـ المشكلات الأسرية والتفكك الأسري

أكد (7) من الأخصائيين الاجتماعيين أن المشاكل الأسرية مثل الطلاق أو الخلافات المستمرة بين الوالدين تؤثر سلباً على نفسية الطلاب وتدفعهم للهروب من الواقع عبر الغياب الجماعي. فقال" :(P2) الطلاب اللي يعيشون في بيئة أسرية غير مستقرة، فيها خلافات مستمرة بين الأب والأم، يكون عندهم اضطرابات نفسية ومشاكل سلوكية، والغياب عن المدرسة واحد من هذي المشاكل". وأضاف :(P4) "في حالات الطلاق، الولد يعيش مع الأم أو الأب، والطرف الثاني ما يهتم فيه، هذا الإهمال العاطفي يخلي الطالب يدور على الاهتمام برا البيت والمدرسة."

وأشار" :(P6) شفت حالات كثيرة لطلاب متفوقين تدهور مستواهم الدراسي وصاروا يتغيبون بشكل متكرر بعد طلاق والديهم، الطالب يكون مشتت ذهنياً وما يقدر يركز على دراسته". وعبر" :((P10)) الأسر المفككة أو اللي فيها عنف أسري تنتج طلاب عندهم مشاكل سلوكية كثيرة، من ضمنها الغياب الجماعي كوسيلة للهروب من الواقع المؤلم."

ثالثاً: العوامل الاجتماعية التي تساهم في انتشار ظاهرة الغياب الجماعي

أشار (9) من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن العوامل الاجتماعية والثقافية تلعب دوراً مهماً في انتشار ظاهرة الغياب الجماعي، حيث تتفاعل عوامل مختلفة لتشكل بيئة مشجعة على هذا السلوك.

1ـ ضغط الأقران وثقافة المجموعة

أكد جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركين (10) على أن ضغط الأقران يمثل أحد أقوى العوامل الاجتماعية التي تدفع الطلاب للغياب الجماعي. فقال :(P1)

"الطلاب في سن المراهقة يتتأثيرون بأصدقائهم بشكل كبير، لما يشوفون مجموعة من زملائهم يخططون للغياب الجماعي، يحسون بضغط للانضمام لهم حتى ما يصيرون منعزلين". وأضاف" :(P3) ثقافة المجموعة قوية جداً عند المراهقين، الطالب يخاف يرفض دعوة أصدقائه للغياب لأنه يخاف يتهمونه بالجبن أو يستبعدونه من الجماعة."
وأشار" :(P5) الغياب الجماعي بالنسبة للطلاب مو بس غياب عن المدرسة، هو نشاط اجتماعي يعزز الصداقات ويخلق ذكريات مشتركة، وهذا يخليه جذاب بالنسبة لهم".
وعبر" :(P7) الطلاب يشوفون إن الغياب الجماعي نوع من المغامرة والتمرد، وهذا يعطيهم شعور بالاستقلالية والقوة، خاصة لما يكونون مع أصدقائهم."

2ـ انتشار وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها

تحدث (8) من الأخصائيين الاجتماعيين عن الدور الكبير الذي تلعبه وسائل التواصل الاجتماعي في تسهيل التخطيط للغياب الجماعي ونشر هذه الثقافة بين الطلاب. فقال" :(P2) الطلاب يستخدمون مجموعات الواتساب والسناب شات للتخطيط للغياب الجماعي، يتفقون على اليوم والمكان اللي راح يروحون له، وكل هذا يصير بسرية تامة". وأضاف" :(P4) وسائل التواصل الاجتماعي خلت التنسيق بين الطلاب أسهل وأسرع، قبل كان صعب يتفقون على غياب جماعي، لكن الحين بكبسة زر يوصلون لعشرات الطلاب ."وأكد" :(P6) شفت بعيني منشورات في السناب شات لطلاب وهم متغيبين، يصورون نفسهم في الشواطئ أو المقاهي ويتباهون بغيابهم عن المدرسة، وهذا يشجع طلاب ثانيين يقلدونهم". وعبر" :(P9) وسائل التواصل الاجتماعي مو بس أداة للتخطيط، هي كمان تنشر ثقافة التمرد والاستهتار بالمدرسة، الطلاب يشوفون فيديوهات ومنشورات تستهزئ بالدراسة وتمجد الغياب."

3ـ انتشار الأماكن الترفيهية والتجارية الجاذبة للشباب

أشار (7) من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن انتشار المراكز التجارية والمقاهي والشواطئ وأماكن الترفيه في ولاية صلالة يوفر بدائل جذابة للطلاب خلال

أوقات الدوام المدرسي. فقال" :(P8) صلالة فيها أماكن ترفيهية كثيرة، مولات ومقاهي وشواطئ، والطلاب يفضلون يقضون وقتهم في هذي الأماكن بدل من المدرسة، خاصة في أيام الامتحانات أو الحصص الصعبة". وأضاف" :((P10)) المولات والمقاهي ما تسأل عن سن الزبون أو ليش هو موجود في وقت الدوام، وهذا يسهل على الطلاب الذهاب لها دون خوف من المساءلة."

وأكد" :(P1) في مواسم معينة مثل موسم الخريف، الطلاب يفضلون الذهاب للشواطئ والأودية بدل من الحضور للمدرسة، والأماكن هذي تكون مزدحمة بالشباب خلال أوقات الدوام". وعبر" :(P3) وجود هذي الأماكن الجاذبة يخلق إغراء كبير للطلاب، خاصة لما يكونون مع أصدقائهم، يحسون إنهم يفوتون فرصة حلوة لو حضروا المدرسة."

4- ارتباط الغياب الجماعي بفئة عمرية أو مرحلة دراسية محددة

أجمع جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركين (10) على أن ظاهرة الغياب الجماعي ترتبط بشكل واضح بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي (الصفوف 11-12) بشكل أكبر من المراحل الأخرى، تليها المرحلة الإعدادية (الصفوف 8-10).

فقال" :(P1) الغياب الجماعي ينتشر بشكل كبير في صفوف الحادي عشر والثاني عشر، الطلاب في هذا السن يكونون في مرحلة المراهقة المتأخرة، عندهم رغبة قوية في إثبات استقلاليتهم والتمرد على السلطة". وأضاف" :(P3) طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر يحسون إنهم كبار وناضجين، فيحاولون يتصرفون بطريقة تثبت هذا الشيء، والغياب الجماعي بالنسبة لهم نوع من ممارسة الحرية."

وأشار" :(P5) المرحلة الإعدادية كمان تشهد حالات غياب جماعي، لكن أقل من المرحلة الثانوية، الطلاب في هذا السن يبدأون يتتأثيرون بالأقران بشكل كبير". وعبر" :(P7) طلاب الصفوف الدنيا نادراً ما يشاركون في الغياب الجماعي، لأنهم لسا صغار وتحت رقابة مشددة من الأهل، بالإضافة إلى إن ثقافة الغياب الجماعي ما تكون منتشرة عندهم."

وأكد" :(P9) الضغوط الدراسية في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، خاصة مع اقتراب امتحانات الدبلوم، تخلي بعض الطلاب يلجأون للغياب الجماعي كنوع من الهروب من هذي الضغوط". وأضاف" :(P2) كمان طلاب الثانوية يكون عندهم قدرة أكبر على التخطيط والتنسيق، ويعرفون كيف يتصرفون بذكاء عشان ما ينكشف أمرهم بسهولة."

وأشار" :(P4) الفروق الجسدية بين طلاب الثانوية وطلاب المراحل الأدنى تسهل عليهم الحركة والتنقل دون لفت الانتباه، يقدرون يدخلون المولات والمقاهي دون إن أحد يسأل عنهم". وعبر" :(P6) بالإضافة إلى العمر، فيه عوامل ثانية مثل قرب التخرج وعدم الوضوح بالنسبة للمستقبل، كل هذا يخلي طلاب الثانوية أكثر عرضة للغياب الجماعي."

نتائج السؤال الرئيسي الثاني: كيف يؤثر الغياب الجماعي على التحصيل الدراسي للطلاب، وما هي مؤشرات هذا التأثير التي تلاحظونها؟

أجمع جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركين (10) على أن الغياب الجماعي له تأثير سلبي كبير وواضح على التحصيل الدراسي للطلاب، وأن هذا التأثير يمتد ليشمل جوانب متعددة من حياة الطالب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية.

أولا: التحديات المدرسية التي يواجهها الطلاب العائدون من فترات الغياب الجماعي

أشار جميع الأخصائيين الاجتماعيين (10) إلى أن الطلاب العائدين من فترات الغياب الجماعي يواجهون تحديات مدرسية متعددة تؤثر على أدائهم الأكاديمي بشكل مباشر.

1ـ صعوبة اللحاق بالمنهج الدراسي

أكد جميع الأخصائيين الاجتماعيين (10) على أن التحدي الأكبر الذي يواجه الطلاب العائدين هو صعوبة اللحاق بما فاتهم من دروس ومعلومات. فقال :(P1) "الطالب لما يتغيب يومين أو ثلاثة بشكل جماعي، يفوته شرح دروس مهمة، ولما يرجع

يلقى نفسه متأخر عن زملائه، وصعب عليه يفهم الدروس الجديدة لأنها مبنية على ما فاته". وأضاف" :(P2) المناهج الدراسية متراكمة ومترابطة، كل درس يعتمد على اللي قبله، فلما يغيب الطالب يصير عنده فجوات في المعلومات تخليه يعاني طول الدراسي ."وأشار" :(P4) بعض المعلمين ما يعيدون شرح الدروس للطلاب المتغيبين، يقولون لهم اطلبوا الملخصات من زملائكم أو ذاكروا لحالكم، وهذا يزيد من معاناة الطالب". وعبر" :(P6) الطلاب اللي يتغيبون بشكل جماعي غالباً يكونون مجموعة، فما في طالب متفوق بينهم يساعدهم يفهمون ما فاتهم، كلهم في نفس المشكلة". وأكد" :(P8) اللحاق بالمنهج يحتاج جهد ووقت إضافي، والطالب اللي تغيب غالباً ما يكون عنده الاستعداد لهذا الجهد ، فيستسلم ويبقى متأخر."

2ـ تراجع الأداء في الامتحانات والتقييمات

تحدث (9) من الأخصائيين الاجتماعيين عن التأثير المباشر للغياب الجماعي على أداء الطلاب في الامتحانات والواجبات المدرسية. فقال" :(P3) الطلاب اللي يتغيبون بشكل جماعي ينخفض مستواهم في الامتحانات بشكل واضح، لأنهم ما حضروا الشرح وما فهموا المواد كويس". وأضاف" :(P5) شفت طلاب كانوا متفوقين، بعد ما بدأوا يشاركون في الغياب الجماعي، تراجعت درجاتهم من الامتياز للجيد وأحياناً للمقبول ."وأشار :(P7) "بعض الطلاب يتغيبون في أيام الامتحانات القصيرة أو الواجبات المهمة، وهذا يخلي درجاتهم تنزل بشكل كبير، وحتى لو حضروا الامتحان النهائي، المجموع النهائي يتتأثير". وعبر " :(P9)الامتحانات تقيس فهم الطالب للمادة، والطالب المتغيب ما عنده الفهم الكافي، فيعتمد على الحفظ السطحي أو الغش، وهذا ما يفيده على المدى الطويل". وأكد:((P10)) "التراجع في الدرجات يسبب إحباط للطالب، وبدل ما يحاول يحسن أدائه، يستمر في الغياب ويستسلم للفشل."

3ـ فقدان الحافز والاهتمام بالدراسة

أشار (8) من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن الغياب الجماعي يؤدي إلى فقدان الطلاب للحافز والشغف بالتعلم. فقال" :(P2) الطالب لما يبدأ يتغيب بشكل متكرر،

يفقد الاهتمام بالدراسة، يصير حضوره للمدرسة مجرد إجراء روتيني مو عشان يتعلم". وأضاف" :(P4) الغياب الجماعي يخلق عادة سيئة عند الطالب، يصير يشوف المدرسة مكان اختياري مو إجباري، وهذا يدمر حافزه للتعلم."

وأكد" :(P6) شفت طلاب كانوا مهتمين بدروسهم ويشاركون في الأنشطة، بعد ما انخرطوا في الغياب الجماعي مع أصدقائهم، صاروا لا مبالين وما يهمهم أي شيء يتعلق بالمدرسة". وعبر" :(P8) فقدان الحافز مشكلة خطيرة، لأنها تؤثر على كل جوانب حياة الطالب الدراسية، مو بس التحصيل، حتى سلوكه وعلاقاته مع المعلمين والزملاء."

4- ضعف المهارات الأساسية والتراكمية

تحدث (7) من الأخصائيين الاجتماعيين عن تأثير الغياب على اكتساب الطلاب للمهارات الأساسية في المواد المختلفة. فقال" :(P1) المواد العلمية مثل الرياضيات والفيزياء تحتاج تطبيق وممارسة مستمرة، الطالب اللي يتغيب ما يقدر يطور هذي المهارات، وهذا يتأثير على أدائه حتى في السنوات اللاحقة". وأضاف" :(P3) اللغة الإنجليزية مثلاً تحتاج ممارسة يومية، الطالب المتغيب يضعف مستواه في القراءة والكتابة والمحادثة، ويصعب عليه تعويض ما فاته."

وأشار" :(P5) المهارات التراكمية مثل التفكير النقدي وحل المشكلات تتطور من خلال التفاعل اليومي في ، الطالب المتغيب يفقد هذي الفرص". وعبر :(P9) "ضعف المهارات الأساسية يخلق مشاكل كبيرة للطالب في المراحل المتقدمة، خاصة في الجامعة أو في سوق العمل."

ثانياً: التحديات الأسرية التي يواجهها الطلاب العائدون من فترات الغياب الجماعي

أشار (9) من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن الطلاب الذين يشاركون في الغياب الجماعي يواجهون تحديات أسرية متعددة، خاصة عندما تكتشف الأسرة حقيقة تغيبهم.

1ـفقدان ثقة الأسرة وتوتر العلاقات الأسرية

أكد (8) من الأخصائيين الاجتماعيين أن اكتشاف الأسرة لغياب ابنهم بشكل جماعي يؤدي إلى فقدان الثقة بينهم وتوتر العلاقات الأسرية. فقال" :(P1) لما يكتشف الأهل إن ولدهم كذب عليهم وتغيب عن المدرسة، يفقدون الثقة فيه، وهذا يخلق جو من التوتر في البيت". وأضاف" :(P3) العلاقة بين الطالب وأهله تتدهور بعد اكتشاف الغياب، الأهل يصيرون أكثر شك وتحفظ، والطالب يحس بالخنقة والمراقبة المستمرة."

وأشار" :(P5) بعض الأسر تتعامل مع الموضوع بعنف، يضربون الطالب أو يحرمونه من أشياء كثيرة، وهذا يزيد من المشكلة بدل ما يحلها". وعبر :(P7) "فقدان الثقة مشكلة صعبة، يحتاج وقت طويل لبناءها من جديد، وبعض الأسر ما تقدر تتجاوز هذا الموضوع بسهولة"

2ـزيادة الضغوط النفسية على الطالب من قبل الأسرة

تحدث (7) من الأخصائيين الاجتماعيين عن أن بعض الأسر تمارس ضغوطاً نفسية كبيرة على الطالب بعد اكتشاف غيابه. فقال" :(P2) بعض الأهالي يبدأون بالتوبيخ المستمر والمقارنة مع الأخوة أو أبناء الجيران، وهذا يزيد من الضغط النفسي على الطالب". وأضاف" :(P4) الضغط النفسي من الأسرة يخلي الطالب يحس بالفشل والإحباط، وبدل ما يتحسن، يزيد تمرده ويستمر في الغياب."

وأكد" :(P6) في أسر تهدد الطالب بعقوبات قاسية أو بالحرمان من الدراسة، وهذا يخلي الطالب في حالة نفسية سيئة تؤثر على أدائه الدراسي". وعبر :(P9) "الأسلوب الأمثل هو الحوار والفهم، مو الضغط والتهديد، لكن للأسف كثير من الأسر ما تدرك هذا الشي."

3ـ عُزلة الطالب عن الأسرة وزيادة الكذب

أشار (6) من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن بعض الطلاب يلجأون للانعزال عن أسرهم والكذب المتكرر بعد اكتشاف غيابهم. فقال" :(P8) الطالب يصير

أكثر انغلاق على نفسه، ما يشارك أهله في تفاصيل حياته، ويبدأ يكذب على أي شيء حتى البسيط". وأضاف" :((P10)) الانعزال والكذب يخلقون حاجز بين الطالب وأسرته، ويصعب على الأهل مساعدته أو توجيهه."وأكد" :(P3) بعض الطلاب يصيرون ماهرين في الكذب، يخترعون قصص وأعذار مقنعة، وهذا سلوك خطير يمكن يستمر معهم حتى بعد المدرسة". وعبر" :(P5) الأسرة لازم تفتح قنوات حوار مع الطالب وتحاول تفهم أسباب سلوكه، مو بس تعاقبه وتخليه ينعزل أكثر."

ثالثاً: التحديات الاجتماعية التي يواجهها الطلاب العائدون من فترات الغياب الجماعي

أشار (8) من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن الطلاب الذين يشاركون في الغياب الجماعي يواجهون تحديات اجتماعية تؤثر على علاقاتهم وصورتهم في المجتمع المدرسي والمحلي.

1ـ تدهور العلاقة مع الطلاب الملتزمين

أكد (7) من الأخصائيين الاجتماعيين أن الطلاب المشاركين في الغياب الجماعي غالباً ما تتدهور علاقاتهم مع الطلاب الملتزمين بالحضور. فقال :(P1) "الطلاب الملتزمين يبدأون ينظرون للطلاب المتغيبين نظرة سلبية، يشوفونهم غير مسؤولين ومستهترين، وهذا يخلق فجوة اجتماعية بينهم". وأضاف" :(P4) بعض الطلاب الملتزمين يرفضون التعامل أو مساعدة الطلاب المتغيبين، خاصة في الواجبات والمشاريع الجماعية ."وأشار" :(P6) الطالب المتغيب يصير معزول اجتماعياً داخل ، ما يشارك في الأنشطة الجماعية، وهذا يزيد من شعوره بالاغتراب". وعبر" :(P9) تدهور العلاقات الاجتماعية يتأثير على الطالب نفسياً، يحس إنه مرفوض من زملائه الملتزمين، فيتمسك أكثر بأصدقاء السوء."

2ـ الانخراط في جماعات ذات سلوكيات سلبية

تحدث (6) من الأخصائيين الاجتماعيين عن خطر انخراط الطلاب المتغيبين في جماعات ذات سلوكيات سلبية ومنحرفة. فقال" :(P2) الطلاب اللي يتغيبون بشكل

جماعي غالباً يكونون مع نفس المجموعة باستمرار، وهذي المجموعات تتجه لسلوكيات أسوأ مع الوقت، مثل التدخين أو التسكع في أماكن مشبوهة". وأضاف (P5): "الغياب الجماعي هو بداية الطريق للانحراف، الطالب يبدأ بالغياب البسيط، وبعدين ينخرط في سلوكيات أخطر مثل تعاطي المخدرات أو الجريمة."

وأكد (P7): "الجماعة لها تأثير قوي جداً على سلوك الفرد، لما يكون الطالب ضمن مجموعة منحرفة، يصعب عليه يخرج منها حتى لو حاول". وعبر (P10)): "شفت حالات لطلاب بدأوا بالغياب الجماعي البسيط، وانتهى بهم المطاف في مشاكل قانونية وأمنية."

3- تشويه السمعة والصورة الاجتماعية

أشار (5) من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن الطلاب المشاركين في الغياب الجماعي قد تتتأثير سمعتهم في المجتمع المدرسي والمحلي. فقال (P3): "الطالب اللي يتغيب بشكل متكرر، المعلمون والإدارة يعرفونه وينظرون له بطريقة سلبية، يصير معروف بالاستهتار وعدم المسؤولية". وأضاف (P8): "السمعة السيئة تلاحق الطالب حتى لو حاول يغير سلوكه، الناس يستمرون ينظرون له بنفس النظرة السلبية."

وأكد (P1): "في المجتمعات الصغيرة، الأخبار تنتشر بسرعة، لما يعرف الناس إن ولد فلان يتغيب عن المدرسة، هذا يؤثر على سمعة الأسرة كلها". وعبر (P4): "تشويه السمعة يخلق مشاكل للطالب في المستقبل، حتى في التوظيف أو الزواج، الناس يسألون عن سمعة الشخص."

4- الفروقات في مستويات التحصيل الدراسي بين الطلاب المتغيبين والطلاب الملتزمين

أجمع جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركين (10) على وجود فروقات واضحة وكبيرة في مستويات التحصيل الدراسي بين الطلاب الذين يشاركون في الغياب الجماعي والطلاب الملتزمين بالحضور.

فقال (P1): "الفرق واضح جداً في الدرجات والأداء العام، الطلاب الملتزمين بالحضور متفوقين أو على الأقل في مستوى جيد، بينما الطلاب المتغيبين معظمهم في

المستوى المقبول أو ضعيف". وأضاف" :(P2) الطلاب الملتزمين يستفيدون من كل دقيقة في ، يشاركون في النقاشات، يحلون الواجبات بانتظام، ويراجعون دروسهم، بينما الطلاب المتغيبين يفقدون كل هذي الفرص."

وأشار" :(P3) في الامتحانات النهائية، الفرق يكون صادم، الطلاب الملتزمين يحصلون على درجات عالية، بينما الطلاب المتغيبين يحصلون على درجات منخفضة، وبعضهم يرسب في مواد معينة". وعبر" :(P5) الطلاب الملتزمين يطورون مهارات تعلم ذاتي، يعرفون كيف يبحثون عن المعلومات الأمر."

وأشار" :(P5) نقترح إصدار تشريعات تحمل الأسرة مسؤولية قانونية عن غياب أبنائها، مثل فرض غرامات مالية أو إلزامهم ببرامج توعوية". وعبر" :(P7) يجب تفعيل دور وزارة التنمية الاجتماعية والشرطة في متابعة حالات الغياب المزمن والتدخل لحماية حقوق الطفل في التعليم". وأضاف" :(P9) نحتاج سياسة وطنية شاملة لمكافحة التسرب والغياب المدرسي، تشمل كل الجهات الحكومية والمجتمعية."

3-4 نتائج السؤال الرئيسي الثالث: ما هي الإجراءات والآليات التي يتبعها الأخصائيون الاجتماعيون للحد من ظاهرة الغياب الجماعي ومعالجة آثارها؟

أظهرت نتائج المقابلات أن الأخصائيين الاجتماعيين يبذلون جهوداً متنوعة للتعامل مع ظاهرة الغياب الجماعي، سواء من خلال البرامج الوقائية أو التدخلات العلاجية، إلا أن هذه الجهود تواجه تحديات متعددة تحد من فعاليتها.

أولاً: البرامج والتدخلات الوقائية لتعزيز ثقافة الحضور والالتزام

أشار جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركين (10) إلى أنهم يطبقون برامج وتدخلات وقائية متعددة بهدف تعزيز ثقافة الحضور والالتزام بين الطلاب، إلا أن مدى تطبيق هذه البرامج وفعاليتها يختلف من مدرسة لأخرى.

1ـ البرامج التوعوية والإرشادية

أكد (9) من الأخصائيين الاجتماعيين على تنظيمهم لبرامج توعوية للطلاب حول أهمية الحضور المدرسي وتأثير الغياب على التحصيل الدراسي والمستقبل. فقال

" :(P1)نقوم بتنظيم محاضرات توعوية في بداية كل فصل دراسي نشرح فيها للطلاب أهمية الانتظام في الحضور وخطورة الغياب، ونستخدم أمثلة وقصص واقعية لتوضيح الفكرة". وأضاف" :(P3) نعمل ورش عمل للطلاب نناقش فيها مشاكلهم وأسباب عدم رغبتهم في الحضور، ونحاول نقدم حلول عملية لهذي المشاكل."

وأشار" :(P5) نستخدم الإذاعة المدرسية لتقديم رسائل توعوية يومية عن الالتزام، ونعرض إحصائيات عن نسب الغياب وتأثيرها على المدرسة". وعبر :(P7) "نصمم بروشورات ونشرات توعوية نوزعها على الطلاب، تحتوي على نصائح وإرشادات لتعزيز الالتزام بالحضور". وأضاف" :(P9) نستضيف شخصيات ناجحة من الخريجين أو من المجتمع المحلي يحكون للطلاب عن تجاربهم وكيف إن الالتزام بالتعليم كان سبب في نجاحهم."

إلا أن (3) من الأخصائيين أشاروا إلى محدودية تأثير هذه البرامج. فقال :(P2) "البرامج التوعوية مفيدة، لكن تأثيرها محدود، خاصة مع الطلاب اللي عندهم مشاكل عميقة أو تأثير قوي من الأقران". وأضاف" :(P4) بعض الطلاب يسمعون المحاضرات ويوافقون على الكلام، لكن لما يجي الموقف الفعلي، يرجعون لسلوكهم القديم."

2. تفعيل دور مجالس الآباء والأمهات

تحدث (8) من الأخصائيين الاجتماعيين عن أهمية التعاون مع الأسر من خلال مجالس الآباء والأمهات لتعزيز الرقابة الأسرية. فقال" :(P2) نعقد اجتماعات دورية مع مجلس الآباء والأمهات، نوضح لهم خطورة ظاهرة الغياب الجماعي، ونطلب منهم المتابعة المستمرة لأبنائهم". وأضاف" :(P6) نرسل رسائل نصية للأهالي بشكل يومي تؤكد حضور أو غياب أبنائهم، وهذا يساعد في الرقابة الأسرية ."وأشار" :(P8) نقيم ورش عمل لأولياء الأمور عن كيفية التعامل مع المراهقين ومتابعة سلوكياتهم بطريقة صحيحة". وعبر" :((P10)) نشجع الأهالي على التواصل المباشر معنا عند ملاحظة أي تغيير في سلوك أبنائهم، ونوفر لهم قنوات تواصل مفتوحة."

لكن (4) من الأخصائيين أشاروا إلى ضعف استجابة بعض الأسر. فقال (P4): "المشكلة إن كثير من الأهالي ما يحضرون الاجتماعات، أو يحضرون مرة ويغيبون بعدها، فما نقدر نضمن استمرارية المتابعة". وأضاف (P7): "بعض الأسر تتجاهل الرسائل النصية أو ما تهتم بالتواصل معنا، وهذا يضعف من فعالية البرامج الوقائية."

3ـ تفعيل الأنشطة اللاصفية وجعل المدرسة بيئة جاذبة

أكد (7) من الأخصائيين الاجتماعيين على أهمية تفعيل الأنشطة اللاصفية كوسيلة لجذب الطلاب وتعزيز ارتباطهم بالمدرسة. فقال (P1): "نحاول تنظيم أنشطة رياضية وثقافية وفنية متنوعة تلبي اهتمامات الطلاب المختلفة، عشان يحسون إن المدرسة مكان ممتع مو بس للدراسة". وأضاف (P3): "نقيم مسابقات ومهرجانات مدرسية، ونشجع الطلاب على المشاركة، وهذا يخلق جو من المرح والحماس ."وأشار (P5): "نعمل رحلات مدرسية ترفيهية وتعليمية، نزور أماكن مختلفة، وهذا يعزز الروابط الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين". وعبر (P9): "نشجع الطلاب على تأسيس أندية مدرسية حسب اهتماماتهم، مثل نادي القراءة أو النادي العلمي أو الرياضي، ونوفر لهم الدعم اللازم."

إلا أن (5) من الأخصائيين أشاروا إلى قلة الإمكانيات المتاحة. فقال (P2): "نواجه مشكلة في الميزانية، ما في موارد كافية لتنظيم أنشطة متنوعة ومستمرة، نعتمد على مبادرات فردية من المعلمين". وأضاف (P6): "المساحات المخصصة للأنشطة في بعض المدارس غير كافية، وهذا يحد من قدرتنا على تنظيم فعاليات كبيرة."

ثانياً: دور الأخصائي الاجتماعي في معالجة حالات الغياب الجماعي

أشار جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركين (10) إلى أن دورهم في معالجة حالات الغياب الجماعي يتضمن عدة إجراءات ومراحل تهدف للحد من الظاهرة ومعالجة آثارها.

1ـ الرصد والمتابعة المبكرة

أكد (9) من الأخصائيين الاجتماعيين على أهمية الرصد المبكر لحالات الغياب المتكررة. فقال" :(P1) نتابع سجلات الحضور والغياب بشكل يومي، ونحدد الطلاب اللي بدأوا يتغيبون بشكل متكرر، ونبدأ التدخل من أول يوم غياب". وأضاف " :(P2)نعتمد على تقارير المعلمين ورواد الفصول لتحديد الطلاب المعرضين لخطر الغياب الجماعي، ونتواصل معهم بسرعة."

وأشار" :(P5) المتابعة المبكرة مهمة جداً، لأن كل يوم تأخير في التدخل يزيد من صعوبة المشكلة وتعقيدها". وعبر" :(P8) نستخدم نظام إلكتروني لتسجيل الغياب، يرسل تنبيهات تلقائية للأخصائي الاجتماعي عند تكرار غياب أي طالب."

2ـ التواصل مع الأسرة والتحقيق في أسباب الغياب

تحدث جميع الأخصائيين الاجتماعيين (10) عن أهمية التواصل الفوري مع أسرة الطالب المتغيب لمعرفة الأسباب. فقال" :(P3) أول إجراء نقوم به هو الاتصال بولي أمر الطالب وسؤاله عن سبب غياب ابنه، ونحاول نتأكد إذا الأهل على علم بالغياب أو لا". وأضاف" :(P4) في حالات كثيرة نكتشف إن الأهل ما يعرفون إن ولدهم تغيب، وهنا نبلغهم مباشرة ونتفق معهم على خطة للمتابعة."

وأشار" :(P6) نطلب من الأسرة الحضور للمدرسة لمناقشة وضع ابنهم، ونحاول نفهم إذا في مشاكل أسرية أو اجتماعية وراء الغياب". وعبر" :(P9) التواصل مع الأسرة يكون بطريقة ودية وتفهمية، مو بطريقة الاتهام، عشان نكسب ثقتهم وتعاونهم". وأضاف" :((P10)) نوثق كل الاتصالات والاجتماعات مع الأسرة في ملف الطالب، عشان نكون عندنا سجل كامل بالإجراءات المتخذة."

3ـ التدخل الفردي مع الطلاب المتغيبين

أكد (8) من الأخصائيين الاجتماعيين على أهمية التدخل المباشر مع الطالب المتغيب لفهم دوافعه ومساعدته على العودة للمدرسة. فقال" :(P1) نقابل الطالب

بشكل فردي، ونحاول نخليه يتكلم بصراحة عن أسباب غيابه، نستمع له بدون حكم أو انتقاد". وأضاف" :(P2) نساعد الطالب يفهم العواقب السلبية لغيابه، ونوضح له كيف إن هذا السلوك راح يتأثير على مستقبله."

وأشار" :(P5) نعمل مع الطالب خطة لتحسين الحضور، نحدد أهداف واقعية ونتابع تحقيقها بشكل دوري". وعبر" :(P7) في بعض الحالات نحول الطالب للمرشد النفسي إذا كانت المشكلة تحتاج تدخل نفسي متخصص". وأضاف" :(P9) نحاول نربط الطالب ببرامج دعم أكاديمي إذا كان سبب غيابه ضعف التحصيل أو صعوبة فهم المواد."

ثالثاً: المقترحات والتوصيات للتعامل الفعال مع ظاهرة الغياب الجماعي

قدم جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركين (10) مجموعة من المقترحات والتوصيات التي يرونها ضرورية على مستوى السياسات التعليمية والمدرسية للتعامل الفعال مع ظاهرة الغياب الجماعي.

1ـ مقترحات على المستوى السياسي والتشريعي

أكد (9) من الأخصائيين الاجتماعيين على ضرورة تطوير السياسات والتشريعات المتعلقة بالغياب المدرسي. فقال" :(P1) نحتاج لوائح أكثر صرامة في التعامل مع الغياب الجماعي، مع عقوبات واضحة ومطبقة على الطلاب والأسر المتساهلة". وأضاف" :(P3) لازم يكون في قانون يلزم الأماكن الترفيهية والمولات بعدم السماح للطلاب بالدخول خلال أوقات الدوام المدرسي إلا بوجود ولي

2ـ مقترحات على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية

تحدث جميع الأخصائيين الاجتماعيين (10) عن ضرورة إحداث تغييرات جوهرية في البيئة المدرسية والأساليب التعليمية. فقال" :(P2) لازم نطور طرق التدريس وتخليها أكثر تفاعلية وجاذبة، نستخدم التكنولوجيا والوسائل الحديثة اللي تشد انتباه الطلاب". وأضاف" :(P4) يجب تقليل عدد الطلاب في الفصول عشان المعلم يقدر يهتم بكل طالب ويفهم احتياجاته."

وأشار" :(P6) نقترح زيادة الأنشطة اللاصفية وتنويعها، وتوفير ميزانيات كافية لتنفيذها بشكل مستمر". وعبر" :(P8) لازم نعزز العلاقة بين المعلمين والطلاب، ندرب المعلمين على مهارات التواصل الفعال والتعامل مع المراهقين". وأضاف " :((P10))نحتاج نظام متابعة إلكتروني متطور للغياب، يرسل تنبيهات فورية للأهل والإدارة، ويسهل عملية الرصد والمتابعة."

وأكد" :(P1) يجب توفير مرشدين نفسيين وأخصائيين اجتماعيين أكثر في المدارس، بحيث يكون العدد متناسب مع أعداد الطلاب". وأضاف" :(P3) نقترح إنشاء وحدات متخصصة لمتابعة الغياب والتسرب في كل إدارة تعليمية، تكون مسؤولة عن دراسة الظاهرة ووضع الحلول."

3ـ مقترحات على مستوى الأسرة والمجتمع

أشار (8) من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أهمية تفعيل دور الأسرة والمجتمع في مكافحة الغياب الجماعي. فقال" :(P5) نحتاج برامج توعية مجتمعية شاملة عن أهمية التعليم، من خلال وسائل الإعلام والمساجد والمراكز الثقافية". وأضاف" :(P7) يجب تفعيل دور المؤسسات الدينية في التوعية بأهمية طلب العلم والالتزام بالمدرسة من منظور ديني."

وأكد" :(P9) نقترح عقد دورات تدريبية لأولياء الأمور عن كيفية التعامل مع المراهقين ومتابعة سلوكياتهم بطريقة صحيحة". وعبر" :(P2) المجتمع المحلي لازم يتحمل مسؤوليته، رجال الأعمال والتجار ممكن يساهمون في دعم البرامج التعليمية والأنشطة المدرسية". وأضاف" :(P4) نحتاج تعاون أكبر بين المدرسة والأسرة، يكون في لقاءات دورية ومستمرة، مو فقط عند حدوث المشاكل."

ـ النتائج والتوصيات

مناقشة نتائج الدراسة

لا بد من الإشارة إلى أن خصائص عينة الدراسة تمثلت في مجموعة من الأخصائيين الاجتماعيين ذوي الخبرة في التعامل مع ظاهرة الغياب الجماعي وآثارها

على الطلاب، حيث قامت الدراسة بتحليل أسباب الظاهرة، وتأثيراتها المتعددة على التحصيل الدراسي، والإجراءات المتبعة للحد منها. سيتم عرض النتائج حسب تسلسل أسئلة الدراسة.

مناقشة السؤال الأول: ما هي أبرز الأسباب والعوامل التي تقف وراء ظاهرة الغياب الجماعي في مدارس ولاية صلالة؟

أظهرت نتائج المقابلات مع الأخصائيين الاجتماعيين أن ظاهرة الغياب الجماعي في مدارس ولاية صلالة تعود لأسباب وعوامل متعددة ومتشابكة، يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات رئيسية: الأسباب المدرسية، والعوامل الأسرية، والعوامل الاجتماعية.

أولا: الأسباب المدرسية التي تدفع الطلاب للغياب الجماعي

أشار عدد كبير من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن البيئة المدرسية تلعب دوراً محورياً في انتشار ظاهرة الغياب الجماعي، حيث تتعدد الأسباب المدرسية المرتبطة بهذه الظاهرة وتتنوع بين الجوانب التعليمية والإدارية والنفسية. أكد الأخصائيين الاجتماعيين أن ضعف طرق التدريس وعدم جاذبية المناهج الدراسية يشكل أحد أبرز الأسباب التي تدفع الطلاب للغياب الجماعي، حيث يشتكي الطلاب من الملل داخل الفصول بسبب اعتماد المعلمين على أساليب التلقين والحفظ دون تفاعل حقيقي أو أنشطة تجذب انتباههم. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (سليمان، 2022) التي أشارت إلى أن استخدام المعلمين لأساليب العقاب بدلاً من التحفيز وضعف الأنشطة المدرسية الجاذبة يسهم بدرجة مرتفعة في الغياب.

كما تحدث مجموعة من الأخصائيين الاجتماعيين عن ضعف العلاقة بين الطلاب والمعلمين كعامل مهم يساهم في انتشار الغياب الجماعي. فقد أكدت النتائج أن العلاقة بين المعلمين والطلاب في كثير من المدارس رسمية وجافة، دون تواصل إنساني حقيقي، مما يخلق كراهية للمدرسة ككل. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Njoroge & Kimani, 2022) التي أظهرت أن سوء العلاقة بين المعلم والتلميذ كان من أهم أسباب الغياب وتأثير سلباً على التحصيل.

بالإضافة إلى ذلك، ذكر الأخصائيين الاجتماعيين أن كثرة الواجبات المدرسية والضغوط الامتحانية تشكل عبئاً نفسياً على الطلاب، مما يدفعهم للهروب من المدرسة بشكل جماعي. فالطلاب يشتكون من كثرة الواجبات اليومية دون التنسيق بين المعلمين، والامتحانات المستمرة التي تضغط عليهم وتخلق حالة من القلق الدائم. وأكد ثمانية من الأخصائيين الاجتماعيين على أن ضعف الأنشطة اللاصفية والترفيهية يساهم في الغياب الجماعي، إذ تركز المدارس فقط على الجانب الأكاديمي دون توفير أنشطة رياضية أو فنية أو ثقافية كافية تشبع ميول الطلاب وهواياتهم.

ثانياً: العوامل الأسرية التي تساهم في انتشار ظاهرة الغياب الجماعي

أكد جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركون على أن الأسرة تلعب دوراً جوهرياً في تشكيل سلوك الطلاب تجاه المدرسة والالتزام بالحضور. أشار تسعة من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن ضعف الرقابة الأسرية وانشغال الوالدين عن متابعة أبنائهم يسهل على الطلاب التخطيط للغياب الجماعي دون علم الأسرة. ففي كثير من الأسر، ينشغل الوالدان بأعمالهم ولا يتابعون تحركات أبنائهم بشكل حقيقي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (حمود، 2021) التي أكدت أن ضعف الرقابة الأسرية من أبرز الأسباب المؤدية لغياب الطلبة في سلطنة عمان.

كما تحدث الأخصائيين الاجتماعيين عن أن عدم اهتمام بعض الأسر بالتعليم وتدني الوعي التربوي ينعكس على تعامل أبنائهم مع المدرسة والحضور. ففي بعض الأسر، لا يولي الوالدان أهمية كافية للتعليم بسبب انخفاض مستواهم التعليمي أو نظرتهم للمدرسة على أنها مجرد مكان لحفظ الأولاد خلال النهار. وأكد الأخصائيين الاجتماعيين أن المشاكل الأسرية والتفكك الأسري مثل الطلاق أو الخلافات المستمرة بين الوالدين تؤثر سلباً على نفسية الطلاب وتدفعهم للهروب من الواقع عبر الغياب الجماعي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الخالدي، 2023) التي أظهرت أن الغياب المتكرر يؤدي إلى تراجع الثقة بالنفس والشعور بالعزلة الاجتماعية.

ثالثاً: العوامل الاجتماعية التي تساهم في انتشار ظاهرة الغياب الجماعي

أشار الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن العوامل الاجتماعية والثقافية تلعب دوراً مهماً في انتشار ظاهرة الغياب الجماعي. أجمع جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركون على أن ضغط الأقران وثقافة المجموعة يمثل أحد أقوى العوامل الاجتماعية التي تدفع الطلاب للغياب الجماعي. فالطلاب في سن المراهقة يتتأثيرون بأصدقائهم بشكل كبير، ويشعرون بضغط للانضمام لمجموعات الغياب الجماعي حتى لا يصبحوا منعزلين. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (حمير، 2019) التي بينت أن "رفقاء السوء" كان من أبرز الأسباب المتعلقة بالطلاب.

كما تحدث الأخصائيين الاجتماعيين عن الدور الكبير الذي تلعبه وسائل التواصل الاجتماعي في تسهيل التخطيط للغياب الجماعي ونشر هذه الثقافة بين الطلاب. فالطلاب يستخدمون مجموعات الواتساب والسناب شات للتخطيط للغياب الجماعي والتنسيق بشأن اليوم والمكان، وكل هذا يصير بسرية تامة. بالإضافة إلى ذلك، أشار الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن انتشار الأماكن الترفيهية والتجارية الجاذبة للشباب في ولاية صلالة يوفر بدائل جذابة للطلاب خلال أوقات الدوام المدرسي، حيث يفضلون قضاء وقتهم في المولات والمقاهي والشواطئ بدلاً من المدرسة.

وأجمع جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركون على أن ظاهرة الغياب الجماعي ترتبط بشكل واضح بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي (الصفوف 11-12) بشكل أكبر من المراحل الأخرى، تليها المرحلة الإعدادية (الصفوف 8-10). فطلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر يكونون في مرحلة المراهقة المتأخرة وعندهم رغبة قوية في إثبات استقلاليتهم والتمرد على السلطة.

مناقشة السؤال الثاني: كيف يؤثر الغياب الجماعي على التحصيل الدراسي للطلاب، وما هي مؤشرات هذا التأثير؟

أجمع جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركون على أن الغياب الجماعي له تأثير سلبي كبير وواضح على التحصيل الدراسي للطلاب، وأن هذا التأثير يمتد ليشمل جوانب متعددة من حياة الطلاب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية.

أولاً: التحديات المدرسية التي يواجهها الطلاب العائدون من فترات الغياب الجماعي

أشار جميع الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن الطلاب العائدين من فترات الغياب الجماعي يواجهون تحديات مدرسية متعددة تؤثر على أدائهم الأكاديمي بشكل مباشر. أكد جميع الأخصائيين الاجتماعيين على أن صعوبة اللحاق بالمنهج الدراسي يمثل التحدي الأكبر، حيث يفوت الطلاب شرح دروس مهمة ويجدون أنفسهم متأخرين عن زملائهم، وتصعب عليهم متابعة الدروس الجديدة لأنها مبنية على ما فاتهم. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (بن علي، 2022) التي بينت أن الغياب يحدث إرباكاً داخل الدراسي ويجبر المعلم على إعادة شرح أجزاء من المنهج، مما يؤثر سلباً على وتيرة التحصيل الجماعي لباقي الطلاب.

كما تحدث تسعة من الأخصائيين الاجتماعيين عن تراجع الأداء في الامتحانات والتقييمات كتأثير مباشر للغياب الجماعي، حيث ينخفض مستوى الطلاب المتغيبين في الامتحانات بشكل واضح لأنهم لم يحضروا الشرح ولم يفهموا المواد جيداً. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (حمود، 2021) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين معدلات غياب الطلبة ومستواهم التحصيلي. بالإضافة إلى ذلك، أشار ثمانية من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن الغياب الجماعي يؤدي إلى فقدان الحافز والاهتمام بالدراسة، حيث يفقد الطلاب الاهتمام بالدراسة ويصبح حضورهم للمدرسة مجرد إجراء روتيني. وتحدث سبعة من الأخصائيين الاجتماعيين عن تأثير الغياب على ضعف المهارات الأساسية والتراكمية، حيث تحتاج المواد العلمية مثل الرياضيات والفيزياء إلى تطبيق مستمر، والطالب المتغيب لا يقدر على تطوير هذه المهارات.

□

ثانياً: التحديات الأسرية التي يواجهها الطلاب العائدون من فترات الغياب الجماعي

أشار تسعة من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن الطلاب الذين يشاركون في الغياب الجماعي يواجهون تحديات أسرية متعددة، خاصة عندما تكتشف الأسرة حقيقة تغيبهم. أكد ثمانية من الأخصائيين الاجتماعيين أن اكتشاف الأسرة لغياب ابنهم بشكل جماعي يؤدي إلى فقدان ثقة الأسرة وتوتر العلاقات الأسرية، حيث تفقد الأسرة الثقة في أبنائهم ويخلق ذلك جواً من التوتر في البيت. كما تحدث سبعة من الأخصائيين الاجتماعيين عن أن بعض الأسر تمارس ضغوطاً نفسية كبيرة على الطلاب بعد اكتشاف غيابهم، مثل التوبيخ المستمر والمقارنة مع الآخرين، مما يزيد من الضغط النفسي على الطلاب ويدفعهم إلى مزيد من التمرد. وأشار ستة من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن بعض الطلاب يلجأون للانعزال عن الأسرة وزيادة الكذب بعد اكتشاف غيابهم، مما يخلق حاجزاً بينهم وبين أسرهم.

ثالثاً: التحديات الاجتماعية التي يواجهها الطلاب العائدون من فترات الغياب الجماعي

أشار ثمانية من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن الطلاب الذين يشاركون في الغياب الجماعي يواجهون تحديات اجتماعية تؤثر على علاقاتهم وصورتهم في المجتمع المدرسي والمحلي. أكد سبعة من الأخصائيين الاجتماعيين أن تدهور العلاقة مع الطلاب الملتزمين يحدث غالباً، حيث ينظر الطلاب الملتزمون للطلاب المتغيبين نظرة سلبية ويشوفونهم غير مسؤولين ومستهترين، مما يخلق فجوة اجتماعية بينهم. كما تحدث ستة من الأخصائيين الاجتماعيين عن خطر الانخراط في جماعات ذات سلوكيات سلبية، حيث إن الطلاب المتغيبين بشكل جماعي غالباً يكونون مع نفس المجموعة باستمرار، وهذه المجموعات تتجه لسلوكيات أسوأ مع الوقت مثل التدخين أو

التسكع في أماكن مشبوهة. وأشار خمسة من الأخصائيين الاجتماعيين إلى أن الطلاب المشاركين في الغياب الجماعي قد تتتأثير سمعتهم في المجتمع المدرسي والمحلي، حيث يصبح الطالب معروفاً بالاستهتار وعدم المسؤولية.

رابعاً: الفروقات في مستويات التحصيل الدراسي بين الطلاب المتغيبين والطلاب الملتزمين

أجمع جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركون على وجود فروقات واضحة وكبيرة في مستويات التحصيل الدراسي بين الطلاب الذين يشاركون في الغياب الجماعي والطلاب الملتزمين بالحضور. فالطلاب الملتزمون بالحضور متفوقون أو على الأقل في مستوى جيد، بينما الطلاب المتغيبون معظمهم في المستوى المقبول أو ضعيف. وفي الامتحانات النهائية، يكون الفرق صادماً، حيث يحصل الطلاب الملتزمون على درجات عالية بينما يحصل الطلاب المتغيبون على درجات منخفضة، وبعضهم يرسب في مواد معينة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (حمير، 2019) التي أظهرت أن للغياب المدرسي تأثيراً سلبياً كبيراً ومباشراً على مستوى التحصيل الدراسي، وأن الطلاب ذوي معدلات الغياب المرتفعة هم الأكثر عرضة للتأخر الدراسي والرسوب. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Gottfried, 2019) التي أظهرت وجود "تأثير سلبي غير مباشر"، حيث إن المدارس التي بها مستويات غياب جماعي عالية شهدت انخفاضاً في متوسط التحصيل الأكاديمي لجميع الطلاب بمن فيهم الحاضرون.

مناقشة السؤال الثالث: ما هي الإجراءات والآليات التي يتبعها الأخصائيون الاجتماعيون للحد من ظاهرة الغياب الجماعي ومعالجة آثارها؟

أظهرت نتائج المقابلات أن الأخصائيين الاجتماعيين يبذلون جهوداً متنوعة للتعامل مع ظاهرة الغياب الجماعي، سواء من خلال البرامج الوقائية أو التدخلات العلاجية، إلا أن هذه الجهود تواجه تحديات متعددة تحد من فعاليتها.

أولا: البرامج والتدخلات الوقائية لتعزيز ثقافة الحضور والالتزام

أشار جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركون إلى أنهم يطبقون برامج وتدخلات وقائية متعددة بهدف تعزيز ثقافة الحضور والالتزام بين الطلاب. أكد تسعة من الأخصائيين الاجتماعيين على تنظيمهم لبرامج توعوية وإرشادية للطلاب حول أهمية الحضور المدرسي وتأثير الغياب على التحصيل الدراسي والمستقبل، حيث يقومون بتنظيم محاضرات توعوية وورش عمل في بداية كل فصل دراسي. إلا أن ثلاثة من الأخصائيين أشاروا إلى محدودية تأثير هذه البرامج، خاصة مع الطلاب الذين عندهم مشاكل عميقة أو تأثير قوي من الأقران.

كما تحدث الأخصائيين الاجتماعيين عن أهمية التعاون مع الأسر من خلال مجالس الآباء والأمهات لتعزيز الرقابة الأسرية، حيث يعقدون اجتماعات دورية ويرسلون رسائل نصية يومية للأهالي تؤكد حضور أو غياب أبنائهم. لكن بعض الأخصائيين أشاروا إلى ضعف استجابة بعض الأسر، حيث إن كثيراً من الأهالي لا يحضرون الاجتماعات أو يتجاهلون الرسائل النصية. بالإضافة إلى ذلك، أكد مجمزعة من الأخصائيين الاجتماعيين على أهمية تفعيل الأنشطة اللاصفية وجعل المدرسة بيئة جاذبة كوسيلة لجذب الطلاب وتعزيز ارتباطهم بالمدرسة، حيث يحاولون تنظيم أنشطة رياضية وثقافية وفنية متنوعة ورحلات مدرسية ترفيهية وتعليمية. إلا أن عدد من الأخصائيين أشاروا إلى قلة الإمكانيات المتاحة، حيث لا توجد موارد كافية لتنظيم أنشطة متنوعة ومستمرة.

ثانياً: دور الأخصائي الاجتماعي في معالجة حالات الغياب الجماعي

أشار جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركون إلى أن دورهم في معالجة حالات الغياب الجماعي يتضمن عدة إجراءات ومراحل تهدف للحد من الظاهرة ومعالجة آثارها، وأكدوا على أهمية الرصد والمتابعة المبكرة لحالات الغياب المتكررة، حيث يتابعون سجلات الحضور والغياب بشكل يومي ويحددون الطلاب الذين بدأوا يتغيبون بشكل متكرر، ويبدأون التدخل من أول يوم غياب.

كما تحدث جميع الأخصائيين الاجتماعيين عن أهمية التواصل مع الأسرة والتحقيق في أسباب الغياب، حيث إن أول إجراء يقومون به هو الاتصال بولي أمر الطالب وسؤاله عن سبب غياب ابنه، ومحاولة التأكد إذا كان الأهل على علم بالغياب أو لا. وفي حالات كثيرة يكتشفون أن الأهل لا يعرفون أن ولدهم تغيب، وهنا يبلغونهم مباشرة ويتفقون معهم على خطة للمتابعة. بالإضافة إلى ذلك، أكد عدد من الأخصائيين الاجتماعيين على أهمية التدخل الفردي مع الطلاب المتغيبين لفهم دوافعهم ومساعدتهم على العودة للمدرسة، حيث يقابلون الطالب بشكل فردي ويحاولون جعلهم يتكلمون بصراحة عن أسباب غيابهم، ويساعدونهم على فهم العواقب السلبية لغيابهم.

ثالثاً: المقترحات والتوصيات للتعامل الفعال مع ظاهرة الغياب الجماعي

قدم جميع الأخصائيين الاجتماعيين المشاركون مجموعة من المقترحات والتوصيات التي يرونها ضرورية على مستوى السياسات التعليمية والمدرسية للتعامل الفعال مع ظاهرة الغياب الجماعي. أكد تسعة من الأخصائيين الاجتماعيين على ضرورة تطوير السياسات والتشريعات المتعلقة بالغياب المدرسي على المستوى السياسي والتشريعي، حيث يحتاجون للوائح أكثر صرامة في التعامل مع الغياب الجماعي، مع

عقوبات واضحة ومطبقة على الطلاب والأسر المتساهلة، وإصدار تشريعات تحمل الأسرة مسؤولية قانونية عن غياب أبنائها.

كما تحدث جميع الأخصائيين الاجتماعيين عن ضرورة إحداث تغييرات جوهرية على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية، حيث يجب تطوير طرق التدريس وجعلها أكثر تفاعلية وجاذبة باستخدام التكنولوجيا والوسائل الحديثة، وتقليل عدد الطلاب في الفصول، وزيادة الأنشطة اللاصفية وتنويعها، وتوفير ميزانيات كافية لتنفيذها بشكل مستمر، وتعزيز العلاقة بين المعلمين والطلاب من خلال تدريب المعلمين على مهارات التواصل الفعال والتعامل مع المراهقين، وتوفير نظام متابعة إلكتروني متطور للغياب، وتوفير مرشدين نفسيين وأخصائيين اجتماعيين أكثر في المدارس.

بالإضافة إلى ذلك، أشار الأخصائيين الاجتماعيين إلى أهمية تفعيل دور الأسرة والمجتمع على مستوى الأسرة والمجتمع في مكافحة الغياب الجماعي، حيث يحتاجون لبرامج توعية مجتمعية شاملة عن أهمية التعليم من خلال وسائل الإعلام والمساجد والمراكز الثقافية، وتفعيل دور المؤسسات الدينية في التوعية بأهمية طلب العلم والالتزام بالمدرسة من منظور ديني، وعقد دورات تدريبية لأولياء الأمور عن كيفية التعامل مع المراهقين ومتابعة سلوكياتهم بطريقة صحيحة، وتعاون أكبر بين المدرسة والأسرة.

أبرز النتائج

أظهرت الدراسة أن أسباب الغياب الجماعي متعددة ومتشابكة، وتشمل عوامل مدرسية مثل ضعف طرق التدريس وقلة جاذبية المناهج وضعف العلاقة مع

المعلمين، إلى جانب عوامل أسرية كضعف الرقابة وقلة الوعي والمشكلات الأسرية، وعوامل اجتماعية أبرزها ضغط الأقران وتأثير وسائل التواصل وتوفر بدائل ترفيهية. كما تبين أن الظاهرة تتركز أكثر في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي (الصفوف 11-12)، تليها المرحلة الإعدادية (الصفوف 8-10)، وذلك لأن الطلاب في هذه المراحل يعيشون فترة المراهقة التي تتسم برغبة قوية في إثبات الاستقلالية والتمرد على السلطة.

أما فيما يتعلق بتأثيرات الغياب الجماعي على التحصيل الدراسي، فقد أظهرت الدراسة أن هذا التأثير يمتد ليشمل جوانب متعددة من حياة الطلاب. من الناحية الأكاديمية، يواجه الطلاب تحديات مدرسية جسيمة تتمثل في صعوبة اللحاق بالمنهج الدراسي بعد غيابهم، وتراجع الأداء في الامتحانات والتقييمات، وفقدان الحافز والاهتمام بالدراسة، وضعف المهارات الأساسية والتراكمية التي تحتاج إلى ممارسة مستمرة. كما تظهر تحديات اجتماعية تؤثر على تفاعلهم الاجتماعي، حيث يعانون من تدهور العلاقة مع الطلاب الملتزمين، والانخراط في جماعات ذات سلوكيات سلبية قد تقودهم نحو انحرافات أخطر، وتشويه السمعة والصورة الاجتماعية في المجتمع المدرسي والمحلي.

وقد أظهرت الدراسة أن الأخصائيين الاجتماعيين يطبقون إجراءات وقائية وعلاجية للحد من الظاهرة، تشمل التوعية وتعزيز دور الأسرة وتنشيط البيئة المدرسية، إضافة إلى المتابعة والتدخل الفردي. إلا أن فاعلية هذه الجهود تواجه تحديات مثل ضعف استجابة بعض الأسر، وتأثير الأقران، وقلة الإمكانيات.

توصيات الدراسة

بناءً على نتائج الدراسة، توصي الدراسة بما يلي:

1. إصدار لوائح وتشريعات أكثر صرامة في التعامل مع ظاهرة الغياب الجماعي، مع عقوبات واضحة ومطبقة على الطلاب والأسر المتساهلة في متابعة أبنائهم.
2. تطوير طرق التدريس وجعلها أكثر تفاعلية وجاذبة من خلال استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية الحديثة، والتجارب العملية، والأنشطة التي تشجع الطلاب على المشاركة.
3. تقليل عدد الطلاب في الفصول الدراسية لتمكين المعلم من الاهتمام بكل طالب وفهم احتياجاته بشكل أفضل.
4. تعزيز العلاقة بين المعلمين والطلاب من خلال تدريب المعلمين على مهارات التواصل الفعال والتعامل مع المراهقين، واستخدام أساليب التحفيز بدلاً من العقاب.
5. إنشاء وحدات متخصصة لمتابعة الغياب والتسرب في كل إدارة تعليمية، تكون مسؤولة عن دراسة الظاهرة ووضع الحلول ومتابعة تنفيذها.
6. قيام المسؤولين عن إعداد وتدريب الأخصائيين الاجتماعيين بتنظيم الدورات التدريبية وورش العمل التي تهدف إلى صقل المهارات المهنية في المجال التربوي وتمكينهم من التعامل مع مشكلات الطلاب.
7. تفعيل الرقابة الأسرية من خلال متابعة الوالدين المستمرة لتحركات أبنائهم والتأكد من ذهابهم إلى المدرسة، وعدم الاكتفاء بالاعتماد على مسؤولية الأبناء الذاتية.
8. تفعيل دور المؤسسات الدينية في التوعية بأهمية طلب العلم والالتزام بالمدرسة من منظور ديني، وتقديم خطب ومحاضرات حول حق الطفل في التعليم.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

1) البلوشي، ع. (2022). تأثير البيئة المدرسية على الحد من ظاهرة الغياب في المدارس العمانية. *مجلة كلية التربية*، 12(4)، 110-125.

2) بن علي، ف. (2022). الغياب المدرسي كظاهرة اجتماعية: دراسة ميدانية في المدارس المتوسطة بالجزائر. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر*، (30)، 150-170.

3) الحارثي، أحمد بن سالم. (2018). *ظاهرة الغياب المدرسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

4) حمود، س. (2021). أسباب الغياب المدرسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الأساسية في سلطنة عمان. *المجلة العمانية للدراسات التربوية*، 15(2)، 45-67.

5) حمير، ع. (2019). الغياب المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرس بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 20(4)، 112-135.

6) الخالدي، ر. (2023). الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على الغياب المتكرر عن المدرسة: دراسة حالة في مدارس فلسطين. *المجلة الفلسطينية للإرشاد النفسي والتربوي*، 11(1)، 50-78.

7) رزق، محمد عبد السميع. (2017). *التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه*. مكتبة الأنجلو المصرية.

8) الزعبي، رافع عقيل. (2020). *سيكولوجية الدافعية وتطبيقاتها التربوية*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

9) سليمان، فهد بن ناصر. (2017). الغياب المدرسي وعلاقته بضغط الأقران والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 33(4)، 18-45.

10) سليمان، م. (2022). العوامل المدرسية المؤدية لظاهرة الغياب المدرسي في المدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية. *مجلة كلية التربية، جامعة القاهرة*، 33(1)، 201-230.

11) الشملي، ناصر بن علي. (2019). *مشكلات الهدر التربوي في مدارس سلطنة عُمان: الأسباب والحلول* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

12) الطنطاوي، علي بن سعيد. (2022). تأثير الغياب المدرسي على الفاقد التعليمي وتراكم الفجوات المعرفية لدى طلاب التعليم العام. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (25)، 110-134.

13) عبدالغني، عبد الله محمد. (2021). دور الأسرة في الانضباط المدرسي: دراسة ميدانية في مدارس محافظة بيشة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، 15(1)، 50-71.

14) العساف، صالح بن حمد. (2019). *الانضباط المدرسي وتأثيره في تعزيز التحصيل الأكاديمي*. مكتبة الرشد.

15) العشري، م. (2021). الغياب المدرسي: الأسباب والعلاج. *مجلة العلوم التربوية*، 8(3)، 87-102.

16) العلوان، أحمد فلاح. (2018). ظاهرة الغياب الجماعي قبل وبعد الإجازات الرسمية: دراسة في الأسباب والحلول. *المجلة التربوية الأردنية*، 3(2)، 215-238.

17) الغامدي، سعيد بن أحمد. (2019). *المناخ المدرسي وعلاقته بسلوك الغياب لدى طلاب المرحلة المتوسطة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

18) غانم، س. (2019). العوامل الاجتماعية المؤدية للغياب المدرسي في سلطنة عُمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(10)، 45-60.

19) نشوان، يعقوب حسين. (2018). *علم النفس التربوي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

20) النعبي، سيف بن ناصر. (2020). الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية. *المجلة العُمانية للدراسات التربوية والنفسية*، 4(1)، 30-55.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aucejo, E. M ,.- Romano, T .(2016) .Is all absence equal? The impact of absence reasons on academic achievement . *Economics of Education Review*1 ,*50* ,-.15

Gottfried, M. A .(2019) .School-level absenteeism effects on individual student achievement .*Educational Evaluation and Policy Analysis*149 ,(2)*41* ,-.172

Njoroge, P. M ,.- Kimani, G. N .(2021) .School-based factors as predictors of absenteeism and achievement in Kenyan primary schools .*International Journal of Educational Development in Africa*88 ,(1)*7* ,-.102

التطبيقات الذكية المدعومة بالذكاء الاصطناعي كمدخل تكاملي لدعم الصحة النفسية لمدرسية دراسة تحليلية نوعية

مصلح مسلم المجالي - أستاذ مشارك في الارشاد النفسي

قسم التربية، كلية الآداب والعلوم التطبيقية - جامعة ظفار ، سلطنة عمان

البريدالإلكتروني:malmajali@du.edu.om

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التطبيقات الذكية المدعومة بتقنيات الذكاء الاصطناعي كمدخل تكاملي لدعم الصحة النفسية المدرسية في السياق التعليمي العُماني. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي التحليلي، من خلال إجراء مقابلات شبه منظمة مع المرشدين النفسيين ومشرفي أقسام الإرشاد النفسي في مدارس محافظة ظفار، حيث تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)لاستخلاص الأنماط الرئيسة والثيمات المتكررة المرتبطة بواقع الاستخدام، وفاعلية هذه التطبيقات، والتحديات التي تواجه توظيفها.أظهرت النتائج أن استخدام التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي المدرسي لا يزال محدودًا نسبيًا، ويرتبط بدرجة كبيرة بمستوى جاهزية البنية التقنية، وكفايات المرشدين الرقمية والمهنية. وفي المقابل، كشفت النتائج عن دور هذه التطبيقات في تطوير الممارسات الإرشادية من خلال تحسين جودة التفاعل الإرشادي، وتوسيع نطاق الوصول إلى الخدمات، وتعزيز متابعة الحالات واتخاذ القرار المهني.وعلى مستوى الطلبة، بينت النتائج أن التطبيقات الذكية تسهم في تحسين تجربة المستفيدين من الخدمات الإرشادية، من خلال توفير بيئة آمنة ومرنة للتفاعل، وتعزيز الإقبال على طلب الدعم النفسي، إلى جانب تحسين مهارات التعبير عن المشاعر والتفاعل مع العملية الإرشادية.وفيما يتعلق بالأثر النفسي، كشفت نتائج التحليل عن منظومة متكاملة من (16) ثيمة رئيسة تعكس التأثير الإيجابي متعدد الأبعاد لتقنيات الذكاء الاصطناعي،

حيث أسهمت في خفض القلق والتوتر، وتقليل أعراض الاكتئاب، وتعزيز مهارات التكيف النفسي، وتنمية المرونة النفسية والوعي الذاتي، وتحسين التنظيم الانفعالي والتعبير عن المشاعر، إلى جانب تعزيز العلاقات الاجتماعية وتقليل العزلة، فضلًا عن تنمية الاستقلالية والمسؤولية الذاتية والدافعية. كما أظهرت النتائج فاعلية التخصيص الفردي للتدخلات، والاستجابة الفورية، والتدخل المبكر كعوامل حاسمة في تحسين جودة الدعم النفسي المقدم للطلبة.كما أبرزت الدراسة مجموعة من التحديات التي تعيق الاستخدام الفعّال، تمثلت في القيود التقنية، والمخاوف الأخلاقية المتعلقة بخصوصية البيانات، إضافة إلى ضعف التدريب المهني المتخصص. وأشارت النتائج إلى أن ربط استخدام التطبيقات الذكية بالأطر النظرية المعاصرة يسهم في تحسين جودة وكفاءة الخدمات الإرشادية، وأن دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي يعزز من الطابع الوقائي والعلاجي والنمائي للإرشاد النفسي المدرسي.وفي ضوء ذلك، توصي الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية متخصصة للمرشدين النفسيين في مجال الإرشاد الرقمي، وتعزيز البنية التحتية التقنية في المدارس، إلى جانب وضع أطر تنظيمية وأخلاقية واضحة لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، بما يسهم في تحقيق دعم نفسي مستدام وشامل للطلبة. كما تدعو إلى إجراء المزيد من الدراسات التجريبية في البيئة العربية لتعزيز الأدلة العلمية في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية:الإرشاد النفسي الإلكتروني، الذكاء الاصطناعي، الصحة النفسية المدرسية، التطبيقات الذكية، سلطنة عُمان، التحليل الموضوعي.

Abstract

This study aimed to explore the role of artificial intelligence–driven smart applications as an integrative approach to supporting school mental health within the Omani educational context. A qualitative analytical design was employed using semi-structured interviews with school counselors and supervisors of counseling departments in Dhofar Governorate. Data were analyzed using thematic analysis to identify key patterns and recurring themes related to application use, effectiveness, and implementation challenges.

The findings revealed that the use of smart applications in school counseling remains relatively limited and is strongly associated with the level of technological infrastructure readiness and counselors' digital and professional competencies. However, the results demonstrated that these applications contribute to enhancing counseling practices by improving interaction quality, expanding service accessibility, and supporting case monitoring and professional decision-making.At the student level, the findings indicated that smart applications improve user experience by providing safe and flexible environments for engagement, increasing students' willingness to seek psychological support, and enhancing emotional expression and interaction with counseling processes.Regarding psychological outcomes, the analysis revealed a comprehensive framework of (16) major themes reflecting the multidimensional positive impact of AI technologies. These included reductions in anxiety and stress, decreased depressive symptoms, enhanced coping skills, improved psychological resilience and self-awareness, better emotional regulation and expression, strengthened social relationships, and reduced social isolation. Additionally, the findings highlighted increased autonomy, self-responsibility, and intrinsic motivation, as well as the effectiveness of personalized

interventions, real-time responsiveness, and early intervention as critical factors in improving the quality of psychological support.The study also identified several challenges, including technical limitations, ethical concerns related to data privacy, and insufficient professional training. Furthermore, integrating smart applications within contemporary theoretical frameworks was found to enhance the quality and efficiency of counseling services, while AI integration supports preventive, therapeutic, and developmental dimensions of school counseling.The study recommends developing specialized training programs, improving digital infrastructure, and establishing clear ethical and regulatory frameworks for AI use in school counseling. It also calls for further empirical research to strengthen the evidence base in Arab educational contexts.

Keywords: Digital Counseling, Artificial Intelligence, School Mental Health, Smart Applications, Oman, Thematic Analysis.

مقدمة:

برزت تطبيقات الإرشاد النفسي الإلكتروني كأحد المداخل الحديثة التي تسعى إلى تقديم خدمات إرشادية مرنة ومستمرة، تستجيب لاحتياجات الجيل الرقمي الذي يميل إلى استخدام الوسائط الذكية في مختلف جوانب حياته اليومية. حيث تشير الأدبيات إلى أن الإرشاد النفسي القائم على التطبيقات الذكية يُمثل امتدادًا تطوريًا للإرشاد الإلكتروني، من خلال الاعتماد على منصات رقمية تفاعلية تتضمن أدوات تحليلية مدعومة بالذكاء الاصطناعي، مثل تتبع الحالة المزاجية، وتقديم تدخلات إرشادية فورية، وتخصيص البرامج العلاجية وفق خصائص المستخدمين (Richards &Viganó, 2023)

ومع تسارع التحول الرقمي ،شهدت خدمات الإرشاد النفسي تطورًا نوعيًا تمثل في الانتقال من النماذج التقليدية القائمة على التفاعل الوجاهي إلى نماذج رقمية أكثر مرونة، عُرفت بالإرشاد النفسي الإلكتروني ،الذي يُعنى بتقديم الخدمات

الإرشادية عبر الوسائط الرقمية المختلفة. وقد تطور هذا النمط لاحقًا ليشمل الإرشاد القائم على التطبيقات الذكية ،والذي يعتمد على استخدام تطبيقات الهواتف المحمولة والمنصات التفاعلية ،مدعومة في بعض الأحيان بتقنيات الذكاء الاصطناعي، لتقديم تدخلات إرشادية تتسم بالتخصيص والاستجابة الفورية لاحتياجات المسترشدين(Perry, Y, et al. (2024ويعكس هذا التحول انتقالًا من الإرشاد القائم على الجلسات المحددة إلى إرشاد مستمر وممتد زمانيًا ومكانيًا، يستجيب لطبيعة الجيل الرقمي.

يشير(Venkatesh et al., 2022).إلى أن هذا التوجه يستند إلى عدد من الأطر النظرية التي تدعم توظيف التكنولوجيا في الإرشاد النفسي،من كالمدخل التكاملي في الإرشاد (Integrative Counseling Approach)، الذي يؤكد على أهمية توظيف استراتيجيات متعددة تجمع بين الأساليب التقليدية والرقمية بما يحقق أفضل استجابة ممكنة لاحتياجات المسترشدين. كما تدعم نظرية تقبل التكنولوجيا (Technology Acceptance Model) هذا التوجه، حيث تفترض أن مدى استخدام الأفراد للتقنيات الحديثة يتأثر بإدراكهم لسهولة استخدامها وفائدتها المتوقعة، وهو ما يفسر الإقبال المتزايد من قبل الطلبة على استخدام التطبيقات الذكية في الحصول على الدعم النفسي .

في ضوء التطورات النظرية في مجال الإرشاد النفسي، يظهر جليًا أن الدمج بين الأساليب التقليدية والتقنيات الرقمية يعزز من فعالية التدخلات الإرشادية. إذ يشير المدخل التكاملي للإرشاد (Integrative Counseling Approach) إلى أن دمج استراتيجيات متعددة، تشمل التحليل النفسي، الإرشاد السلوكي، والتدخلات المعرفية-السلوكية، يمكن دعمه بشكل فعال من خلال الوسائط الرقمية والتطبيقات الذكية، ما يوفر استجابة أكثر تخصصًا وملائمة لاحتياجات المسترشدين .(Fleming, T., et al. (2020. وتكمن قوة هذه التطبيقات في قدرتها

على تقديم تدخلات مستمرة وتفاعلية، بحيث لا تقتصر على الجلسات التقليدية، بل تتسع لتشمل متابعة دقيقة للتقدم النفسي والسلوكي للطالب، ما يعزز من عملية اتخاذ القرار لدى المرشد النفسي بناءً على بيانات حقيقية وتحليلات رقمية.

كما توفر التطبيقات الذكية إطارًا عمليًا لتطبيق نظرية تقبل التكنولوجيا (Technology Acceptance Model)، إذ أن الطلاب أكثر استعدادًا لاستخدام الخدمات الإرشادية عندما يلاحظون سهولة استخدامها وفائدتها المباشرة في حياتهم اليومية (Venkatesh et al., 2022). هذا يفتح المجال أمام تصميم برامج إرشادية رقمية تتسم بالمرونة، بحيث يتمكن الطلاب من الوصول إلى الدعم النفسي في الوقت والمكان الذي يناسبهم، مما يقلل من حواجز الخجل أو القلق المرتبط بالاستشارات وجهاً لوجه، ويعزز من استقلاليتهم ومشاركتهم الفعالة في العملية الإرشادية.

علاوة على ذلك، تدعم الأدبيات الحديثة فكرة أن التطبيقات الذكية يمكنها توفير تدخلات شخصية دقيقة، من خلال استخدام خوارزميات ذكية لتحليل أنماط السلوك والانفعالات، وتتبع الحالة المزاجية للطلاب، وتقديم توصيات إرشادية فورية تتناسب مع احتياجات كل مسترشد .Torous, J., et al. (2021) ويعزز هذا الطابع التحليلي من قدرة المرشد على تقييم النتائج بشكل أكثر موضوعية، ويسهم في تحسين جودة التدخلات، حيث يمكن تعديل برامج الإرشاد وفق مؤشرات الأداء الفعلية والنتائج الرقمية الموثقة.

كما يمكن توظيف التطبيقات الذكية لدعم مهارات التنظيم الذاتي والتكيف النفسي لدى الطلاب، إذ تتيح لهم أدوات لتسجيل الأفكار والمشاعر اليومية، مراقبة أنماط السلوك، واستخدام استراتيجيات التكيف الإيجابي، وهو ما يعكس أهمية توظيف التكنولوجيا كأداة مكملة للعمل الإرشادي التقليدي. وتعد هذه الفوائد جزءًا من الأساس النظري الذي يبرر استخدام التطبيقات الذكية في البيئة المدرسية، حيث توفر وسيلة عملية لتطبيق النظريات النفسية والتربوية بطريقة تتسم بالمرونة والتخصيص، مع مراعاة الخصائص الفردية والاجتماعية للطلاب.

وعليه، يصبح واضحًا أن الإرشاد النفسي القائم على التطبيقات الذكية ليس مجرد أداة تقنية، بل هو تجسيد عملي للنظريات الحديثة في الإرشاد، يجمع بين العمق الأكاديمي والقدرة على الاستجابة الديناميكية لاحتياجات المسترشدين. كما أنه يعزز من التكامل بين التفاعل الإنساني التقليدي والتدخل الرقمي المستمر، مما يضمن تقديم خدمات إرشادية فعالة ومستدامة، ويؤكد على أهمية الاستثمار في البنية التحتية الرقمية والتدريب المتخصص للكوادر التعليمية والإرشادية لضمان استمرارية ونجاح هذه المبادرات.

وقد دعمت الأدبيات الأجنبية هذا التوجه، حيث أظهرت العديد من الدراسات فاعلية الإرشاد النفسي الرقمي في تحسين مؤشرات الصحة النفسية. فقد بينت مراجعات علمية أن التدخلات القائمة على التطبيقات الذكية تسهم في خفض مستويات القلق والاكتئاب، وتعزيز مهارات التكيف النفسي لدى الطلبة، كما توفر بيئة آمنة نسبيًا للتعبير عن المشاعر، خاصة لدى الفئات التي تعاني من صعوبات في التواصل الوجاهي (Andersson & Titov, 2022; Holmes et al., 2023). كما أشارت دراسات حديثة إلى أن الإرشاد الإلكتروني قد يحقق نتائج مماثلة للإرشاد التقليدي في بعض الحالات، إذا ما صُمم وفق أسس علمية تراعي خصائص المستخدمين واحتياجاتهم.فاستخدام التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي يسهم في تحسين عدد من مؤشرات الصحة النفسية لدى الطلبة، حيث توصلت دراسة أجراها إلى أن التدخلات الرقمية القائمة على التطبيقات الذكية أدت إلى انخفاض ملحوظ في مستويات القلق والاكتئاب لدى فئة المراهقين.(Perry et al., 2024)

وعلى المستوى العربي، بدأ الاهتمام بالإرشاد النفسي الإلكتروني يتزايد في السنوات الأخيرة، حيث سعت دراسات متعددة إلى استكشاف اتجاهات الطلبة والمرشدين نحو استخدام التطبيقات الذكية في تقديم الخدمات الإرشادية. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود اتجاهات إيجابية نحو هذا النوع من الإرشاد، لما يوفره من خصوصية وسرية، وسهولة في الوصول، وقدرة على تجاوز القيود الزمانية والمكانية

(الخطيب، 2022؛ العتيبي، 2023). كما أشارت بعض الدراسات إلى أن استخدام التطبيقات الذكية يسهم في تحسين استمرارية العملية الإرشادية وتعزيز تفاعل الطلبة مع الخدمات المقدمة، إلا أنها في الوقت ذاته نبهت إلى وجود تحديات تتعلق بالبنية التقنية، ومستوى جاهزية المرشدين، والحاجة إلى تدريب متخصص.

أما في سلطنة عُمان، فقد شهدت منظومة التعليم تطورًا ملحوظًا في مجال الإرشاد النفسي المدرسي، حيث تم تعزيز دور المرشد النفسي وتوسيع نطاق خدماته بما يتوافق مع التوجهات الحديثة في التربية. كما تبنت المؤسسات التعليمية توجهات نحو التحول الرقمي، انعكست في إدخال منصات تعليمية إلكترونية وتطوير البنية التحتية التقنية. ومع ذلك، تشير الأدبيات المحلية إلى أن توظيف التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي لا يزال في مراحله الأولى، حيث يغلب الطابع التقليدي على الممارسات الإرشادية، مع وجود توجهات إيجابية نحو دمج التقنيات الحديثة في هذا المجال (الحارثي، 2021؛ البلوشي، 2022). كما أظهرت بعض الدراسات العمانية وجود استعداد لدى الطلبة والمرشدين لتبني الإرشاد الإلكتروني، إلا أن هذا الاستعداد يقابله نقص في التدريب، وغياب سياسات واضحة تنظم استخدام هذه التطبيقات.

ومن ناحية أخرى، توفر التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي مجموعة من المزايا التي تجعلها مدخلاً واعدًا لدعم الصحة النفسية المدرسية، حيث تتيح الوصول السريع إلى الخدمات الإرشادية، وتوفر بيئة تفاعلية مرنة، كما تسهم في تعزيز استقلالية المسترشد وتنمية مهاراته في التنظيم الذاتي، مثل مراقبة الأفكار والانفعالات، واستخدام استراتيجيات التكيف الإيجابي. إضافة إلى ذلك، تتيح هذه التطبيقات إمكانية جمع البيانات وتحليلها، مما يساعد المرشدين على تقديم تدخلات أكثر دقة وتخصيصًا.

ومع ذلك، فإن استخدام التطبيقات الذكية، خاصة تلك المدعومة بالذكاء الاصطناعي، يطرح جملة من التحديات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار. فمن أبرز هذه التحديات قضايا الخصوصية وأمن البيانات، حيث تتطلب حماية المعلومات النفسية

للمسترشدين مستويات عالية من الأمان الرقمي. كما تثير بعض الدراسات مخاوف تتعلق بضعف التفاعل الإنساني، الذي يعد عنصرًا أساسيًا في بناء العلاقة الإرشادية، إلى جانب احتمالية الاعتماد المفرط على الأنظمة الذكية (Holmes et al., 2023). كذلك، تشير الأدبيات إلى أن فعالية هذه التطبيقات تعتمد على كفاءة تصميمها، ومدى توافقها مع الخصائص الثقافية والاجتماعية للمستخدمين، وهو ما يمثل تحديًا في البيئات العربية.

كما يبرز تحدٍ آخر يتمثل في الكفايات المهنية للمرشدين النفسيين، حيث يتطلب الإرشاد القائم على التطبيقات الذكية امتلاك مهارات رقمية متقدمة، إلى جانب القدرة على توظيف هذه التقنيات ضمن إطار أخلاقي يحافظ على سرية المعلومات وجودة الخدمة. وقد أكدت دراسات حديثة أن نقص التدريب في هذا المجال قد يحد من فعالية الإرشاد الإلكتروني، ويؤثر على تقبل المرشدين لاستخدامه (العتيبي، 2023).

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن الإرشاد النفسي القائم على التطبيقات الذكية يمثل مدخلاً تكامليًا واعدًا لدعم الصحة النفسية المدرسية، يجمع بين مزايا التكنولوجيا وعمق التفاعل الإنساني، إلا أن نجاحه يتطلب تحقيق تكامل فعلي بينه وبين الإرشاد التقليدي، وتوفير بيئة تقنية وتنظيمية داعمة، إلى جانب تأهيل الكوادر البشرية. وعلى الرغم من تزايد الدراسات الأجنبية والعربية في هذا المجال، إلا أن هناك نقصًا واضحًا في الدراسات التحليلية التي تتناول هذا الموضوع في السياق العماني، خاصة من منظور تكاملي يجمع بين الأبعاد النظرية والتطبيقية.

ومن هنا تنبثق مشكلة الدراسة الحالية، التي تتمثل في الحاجة إلى تحليل دور الإرشاد النفسي القائم على التطبيقات الذكية كمدخل تكاملي لدعم الصحة النفسية المدرسية، من خلال استكشاف واقع استخدامه، وإبراز إيجابياته، وتحديد التحديات التي تواجهه، في ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، بما يسهم في تقديم تصور علمي يمكن الإفادة منه في تطوير الخدمات الإرشادية في المدارس.كأداة

لتعزيز الصحة النفسية المدرسية، وربطه بالإطار النظري المعاصر في مجال الإرشاد والتكنولوجيا.

مشكلة الدراسة والأسئلة البحثية:

على الرغم من التوسع العالمي في تبني التطبيقات الذكية والأنظمة الرقمية في الإرشاد النفسي، فإن الواقع المدرسي في سلطنة عُمان يشير إلى محدودية واضحة في استخدام هذه التطبيقات داخل المدارس، سواء من حيث نطاق التوظيف أو مستوى الفاعلية. فقد بينت الأدبيات العُمانية أن الممارسات الإرشادية ما تزال تعتمد بصورة كبيرة على الأساليب التقليدية، وأن التحول الرقمي الخدمات الارشادية لم يصل بعد إلى مرحلة تسمح بالاستفادة المثلى من أدوات الإرشاد الذكي. فقد أشارت دراسة الحارثي (2021) إلى أن التحول الرقمي في المدارس العُمانية لا يزال يواجه تحديات بنيوية وتقنية تحدّ من قدرة المرشدين على توظيف الوسائط الرقمية بشكل فعّال في العملية الإرشادية. كما أوضحت دراسة البلوشي (2022) أن الإرشاد النفسي المدرسي ما يزال يغلب عليه الطابع التقليدي، مع ضعف دمج الأدوات الذكية في الممارسات الإرشادية اليومية نتيجة غياب التدريب المتخصص والدعم النظامي الكافي.

كما أن مشكلة الدراسة ظهرت لدى الباحث من خلال طبيعة عملة كاستاذ جامعي في الارشاد النفسي ومن حلال اشرافة على برامج التدريب الميداني في المدارس ، لاحظ محدودية استخدام التطبيقات الذكية في العمل الإرشادي ، رغم أن الأدبيات الحديثة تؤكد قدرة التطبيقات الذكية على تعزيز مهارات التكيف النفسي، وخفض مستويات القلق والاكتئاب، وتحسين التعبير عن المشاعر، إلا أن الواقع في هذه المدارس يكشف فجوة واضحة بين الإمكانات النظرية لهذه التطبيقات ومستوى تطبيقها الفعلي في المدارس. ويرتبط هذا القصور بعدة عوامل متداخلة، تشمل ، ضعف البنية التحتية الرقمية داخل بعض المدارس العُمانية.غياب منصات إرشادية رسمية معتمدة لاستخدام التطبيقات الذكية.نقص الكفايات الرقمية والمهنية لدى عدد من

المرشدين النفسيين.مخاوف أخلاقية تتعلق بسرية البيانات النفسية للطلبة.عدم توافق التطبيقات المتاحة مع السياق الثقافي والتربوي المحلي.

ولعل هذا ما دفع الباحث لإجراء هذه الدراسةالتحليلية المعمقة للكشف عن واقع توظيف التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي المدرسي، وتفحص مدى توافقها مع الإطار النظري المعاصر، وتحدد بوضوح العوامل التي تعيق توظيفها الفعّال، وذلك بهدف بناء نموذج إرشادي رقمي تكاملي يمكن تطبيقه في البيئة المدرسية العُمانية.

السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن لتطبيقات الإرشاد النفسي الذكية المدعومة بالذكاء الاصطناعي أن تسهم في دعم وتعزيز الصحة النفسية المدرسية في سلطنة عُمان؟

الأسئلة الفرعية:

1. ما مدى استخدام التطبيقات الذكية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي المدرسي؟
2. ما التحديات التقنية والأخلاقية والمهنية التي يواجهها المرشدون النفسيون عند استخدام هذه التطبيقات؟
3. كيف يمكن ربط استخدام التطبيقات الذكية المدعومة بالذكاء الاصطناعي بالأطر النظرية الحديثة في الإرشاد النفسي لتعزيز جودة الخدمات الإرشادية؟
4. ما الأثر المتوقع لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التطبيقات الذكية على أبعاد الصحة النفسية المدرسية المختلفة، مثل خفض مستويات القلق والاكتئاب، وتعزيز مهارات التكيف والعلاقات الاجتماعية للطلبة؟

الفرضيات البحثية

الفرضية الأولى : يوجد استخدام محدود للتطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي داخل المدارس العُمانية.

الفرضية الثانية : تواجه عملية توظيف التطبيقات الذكية تحديات تقنية ومهنية وأخلاقية تؤثر في فاعليتها.

الفرضية الثالثة : يسهم دمج التطبيقات الذكية مع الأطر النظرية الحديثة في رفع جودة الخدمات الإرشادية.

الفرضية الرابعة : تؤثر تقنيات الذكاء الاصطناعي إيجابًا في جوانب الصحة النفسية، مثل خفض القلق والاكتئاب وتعزيز مهارات التكيف والعلاقات الاجتماعية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحليل دور الإرشاد النفسي القائم على التطبيقات الذكية كمدخل تكاملي لدعم الصحة النفسية المدرسية في سلطنة عمان، من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1. استكشاف واقع استخدام التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي داخل المدارس العمانية، بما في ذلك مدى اعتماد المرشدين والطلاب على هذه الوسائط الرقمية.
2. تسليط الضوء على التحديات والمعوقات التي تواجه استخدام هذه التطبيقات، سواء المتعلقة بالبنية التقنية، الكفايات الرقمية للمرشدين، أو الجوانب الأخلاقية وحماية البيانات.
3. ربط استخدام التطبيقات الذكية بالإطار النظري المعاصر في الإرشاد النفسي.
4. استشراف الأثر المتوقع لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي ضمن هذه التطبيقات على أبعاد الصحة النفسية المدرسية، بما يشمل القلق والاكتئاب، مهارات التكيف النفسي، والعلاقات الاجتماعية للطلبة.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية :تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من كونها تسهم في إثراء الأدبيات العربية في مجال الإرشاد النفسي المدرسي من خلال توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي بوصفها مدخلًا تكامليًا حديثًا. كما تقدم إطارًا تحليليًا نوعيًا يوضح أبعاد تأثير التطبيقات الذكية في الصحة النفسية

المدرسية ،من خلال الكشف عن سيمات متعددة تعكس الجوانب الانفعالية والمعرفية والاجتماعية. وتكمن أهميتها كذلك في ربط هذه النتائج بالأطر النظرية المعاصرة في الإرشاد النفسي ،بما يدعم بناء معرفة علمية أكثر عمقًا حول التحول الرقمي في الخدمات الإرشادية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية : تتمثل الأهمية التطبيقية في تقديم مؤشرات عملية يمكن الإفادة منها في تطوير ممارسات الإرشاد النفسي المدرسي ، من خلال توظيف التطبيقات الذكية المدعومة بالذكاء الاصطناعي بشكل أكثر فاعلية . كما تسهم نتائج الدراسة في توجيه صانعي القرار نحو تعزيز البنية التحتية التقنية ،وتصميم برامج تدريبية متخصصة للمرشدين النفسيين في مجال الإرشاد الرقمي. بالإضافة إلى ذلك ،توفر الدراسة أساسًا لبناء أدوات وتدخلات إرشادية قائمة على التخصيص والاستجابة الفورية والتدخل المبكر، بما يعزز جودة الدعم النفسي المقدم للطلبة في البيئة المدرسية.

محددات الدراسة

- المحددات الموضوعية :اقتصرت الدراسة على استكشاف دور التطبيقات الذكية المدعومة بتقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم الصحة النفسية المدرسية من منظور مهني ،مع التركيز على فاعليتها ،وأبعاد تأثيرها النفسي،والتحديات المرتبطة بتوظيفها.
- المحددات المكانية :تمتطبيق الدراسة في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عُمان ،مما يجعل النتائج مرتبطة بخصوصية البيئة التعليمية والثقافية في هذه المحافظة.
- المحددات الزمانية:أُجريت الدراسةخلال الفصل الدراسي الاول 2025-2026
- المحددات البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على (15) من المرشدين النفسيين ومشرفي الإرشاد النفسي في ادارة التعليم بمحافظة ظفار بسلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة

الإرشاد النفسي (Psychological Counseling):يشير إلى العملية التي يقدم من خلالها المرشد النفسي الدعم والمشورة للطلاب لمساعدتهم على التعامل مع مشكلاتهم النفسية والعاطفية والاجتماعية، وتحقيق التكيف النفسي والسلوكي الأمثل (Corey, 2017).

الإرشاد النفسي الإلكتروني (E-Counseling / Online Counseling):هو تقديم خدمات الإرشاد النفسي عبر الوسائط الرقمية مثل البريد الإلكتروني، الرسائل الفورية، أو منصات التواصل التعليمي، بهدف تسهيل الوصول إلى الدعم النفسي وتحقيق استمرارية العملية الإرشادية (Richards &Viganó, 2023).

التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي (Smart Applications in Psychological Counseling):

هي البرامج والتطبيقات الرقمية المخصصة لتقديم تدخلات إرشادية تتسم بالتفاعل والاستجابة الفورية، وقد تشمل أدوات تتبع الحالة المزاجية، التوصيات العلاجية، وتمارين التكيف النفسي، بهدف تعزيز الصحة النفسية للطلاب (Andersson & Titov, 2022).

الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي (Artificial Intelligence in Psychological Counseling):يشير إلى استخدام الخوارزميات والتقنيات الذكية ضمن التطبيقات الرقمية لتحليل بيانات المستخدمين، تقديم تدخلات شخصية، التنبؤ بالاحتياجات النفسية، وتحسين جودة الخدمات الإرشادية (Holmes et al., 2023).

الصحة النفسية المدرسية (School Mental Health):تعني الحالة العامة للطلاب من الناحية النفسية والعاطفية والاجتماعية، بما يشمل القدرة على التكيف مع

الضغوط المدرسية، التحكم في الانفعالات، الحفاظ على علاقات اجتماعية إيجابية، والتمتع بالرفاه النفسي (World Health Organization, 2022).

المدخل التكاملي للإرشاد (Integrative Counseling Approach):نموذج إرشادي يجمع بين أساليب متعددة في تقديم الخدمات النفسية، مثل الأساليب التقليدية والتقنيات الرقمية، لتحقيق استجابة شاملة وفعالة لاحتياجات المسترشدين (Corey, 2017).

المنهجية :

1. تصميم الدراسة : تم اعتماد تصميم وصفي تحليلي (Descriptive–Analytical Design) في هذه الدراسة، وهو مناسب لاستكشاف واقع الإرشاد النفسي القائم على التطبيقات الذكية لدى المرشدين النفسيين ومشرفي أقسام الإرشاد النفسي في وزارة التربية والتعليم بمحافظة ظفار.ويتميز هذا التصميم التحليلي باستخدام البيانات النوعية المجمعة عبر المقابلات لفهم تجربة المرشدين والمشرفين بشكل معمق، مع استنباط موضوعات أساسية حول الإيجابيات، التحديات، والأثر المتوقع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي على الصحة النفسية المدرسية (Creswell & Creswell, 2018).

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة:

جميع المرشدين النفسيين ومشرفي أقسام الإرشاد النفسي في وزارة التربية والتعليم بمحافظة ظفار.

العينة:

تم اختيار 15 مشاركًا كعينة مقصوده تشمل 10 مرشدين نفسيين و5 مشرفين لأقسام الإرشاد النفسي.

أساس الاختيار:

"تمت عملية اختيار العينة بعناية لضمان تمثيل خبرات عملية حقيقية، ما يتيح تحليلًا دقيقًا لدور التطبيقات الذكية والذكاء الاصطناعي في تعزيز الصحة النفسية المدرسية."

أداة جمع البيانات

تم اعتماد دليل مقابلة شبه مهيكلة (Semi-Structured Interview Guide) كأداة أساسية لجمع البيانات النوعية، لمرونتها في استكشاف أبعاد الموضوع بعمق، مع توجيه الأسئلة نحو محاور محددة تتوافق مع أسئلة الدراسة الفرعية.

طريقة بناء أداة الدراسة

تم بناء أداة الدراسة والمتمثلة في دليل المقابلة شبه المهيكلة وفق خطوات علمية منظمة، لضمان اتساقها مع أهداف الدراسة وأسئلتها وإطارها النظري. حيث استند بناء الأداة إلى مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بالإرشاد النفسي الإلكتروني والتطبيقات الذكية في المجال التربوي، بما في ذلك الدراسات التي تناولت فاعلية التدخلات الرقمية في دعم الصحة النفسية المدرسية (Richards &Viganó, 2023)(Andersson & Titov, 2022).الزهراني2020)). وقد تم تحديد محاور المقابلة في ضوء أسئلة الدراسة والفرضيات، بحيث تغطي الجوانب الرئيسة للموضوع، بدءًا من واقع الاستخدام، مرورًا بالإيجابيات والتحديات، وانتهاءً بالأثر المتوقع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي. كما روعي في صياغة الأسئلة أن تكون مفتوحة وواضحة، وتسمح للمشاركين بالتعبير عن آرائهم وخبراتهم بحرية، بما يعزز من عمق البيانات النوعية المستخلصة، وهو ما يتوافق مع منهجية البحوث النوعية التي تؤكد أهمية الأسئلة المفتوحة في استكشاف الظواهر المعقدة (Creswell & Creswell, 2018).

صدق الأداة (Content Validity):

الصلاحيةالموضوعية (Content Validity): تم عرض دليل المقابلة على عدد من المحكمين المتخصصين في الإرشاد النفسي والتكنولوجيا التعليمية، حيث أبدوا

ملاحظاتهم حول مدى وضوح الأسئلة وشموليتها وارتباطها بأهداف الدراسة، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء تلك الملاحظات.

الثبات: (Reliability) : تم إجراء مقابلات تجريبية مع 3 مشاركين لمراجعة وضوح الأسئلة وإجراء التعديلات اللازمة قبل التطبيق الميداني الكامل. للتأكد من وضوح الأسئلة وقابليتها للتطبيق ،وهي خطوة أساسية في تطوير أدوات البحث النوعي لضمان جودتها (Creswell & Creswell, 2018).

أداة الدراسة النهائية - دليل المقابلة

المحور	الثيمات المستخلصة من التحليل	الأسئلة	المخرجات المتوقعة
المحور الأول: مستوى استخدام التطبيقات الذكية المدعومةبالذكاء الاصطناعي	-محدودية الاستخدام الفعلي -جاهزية البنية التقنية في المدارس -كفايات المرشدين الرقمية -الدعم المؤسسي	1-ما مدى استخدامكم للتطبيقات الذكية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي؟ 2-ما العوامل التي تسهل أو تعيق استخدامها 3-هل تواجهون صعوبات تقنية أو تنظيمية؟ أذكروا أمثلة. 4- كيف تقيمون انتشار هذه التطبيقات بين المرشدين ؟	تحديد مستوى الاستخدام، العوائق التقنية والمؤسسية، تقييم استعداد المرشدين
المحور الثاني التحديات والمعوقات	-التحديات التقنية - التحديات	1-ما أبرز التحديات التي تواجهكم عند استخدام التطبيقات؟	توثيق المعوقات العملية

	الأخلاقية والخصوصية -نقص التدريب والكفايات المهنية -مقاومة بعض الطلبة أو المرشدين	2-هل هناك مخاوف تتعلق بالخصوصية أو أمان البيانات؟ 3-هل توجد صعوبات في تصميم التدخلات أو تخصيصها؟ 4-كيف تقييمون استعداد الطلبة والمرشدين لاستخدام هذه التطبيقات؟	والأخلاقية والمهنية، توجيه تطوير التدريب والدعم
المحور الثالث : دمج التطبيقات الذكية بالإطار النظري المعاصر	-التكامل بين الإرشاد التقليدي والرقمي -تحسين جودة الخدمات -تعزيز فاعلية التدخلات	1-هل توظفون أي إطار نظري عند استخدام التطبيقات؟ 2-كيف يمكن ربط التطبيقات الذكية بالأطر النظرية الحديثة؟ 3- .هل يزيد الدمج بين الإرشاد التقليدي والتطبيقات الذكية من فاعلية العملية؟ ولماذا؟	قياس العلاقة بين النظرية والتطبيق، تقييم أثر الدمج على جودة الإرشاد
المحور الرابع : أثر الذكاء الاصطناعي في التطبيقات الذكية على ابعاد الصحة النفسية المدرسية	-التخصيص الفردي للتدخلات -الاستجابة الفورية للاحتياجات -خفض	1-كيف يتم توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التطبيقات التي تستخدمونها؟ 2-ما أثر هذه التقنيات على مستويات القلق والاكتئاب؟ 3-كيف تؤثر على مهارات التكيف والتعبير عن المشاعر	تقييم شامل لدور الذكاء الاصطناعي على الصحة النفسية المدرسية،

	مستويات القلق والاكتئاب -تعزيز مهارات التكيف -تحسين التعبير عن المشاعر -دعم العلاقات الاجتماعية -تعزيز الاستقلالية والمسؤولية الذاتية -تمكين الطلبة من مراقبة وتنظيم أفكارهم وانفعالاتهم	والعلاقات الاجتماعية؟ 4-هل تساعد التطبيقات في تنمية الاستقلالية ومراقبة الانفعالات لدى الطلبة؟ 5-هل لديكم مقترحات لتطوير توظيف الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي؟	استخراج جميع الثيمات، اقتراح ممارسات فعالة وتحسينات عملية

مبررات استخدام المقابلة كأداة للدراسة:

تم اختيار المقابلة شبه المهيكلة كأداة رئيسة لجمع البيانات في هذه الدراسة نظرًا لملاءمتها لطبيعة الموضوع، الذي يتطلب فهمًا معمقًا لآراء وخبرات المرشدين

النفسيين ومشرفي الإرشاد في توظيف التطبيقات الذكية في البيئة المدرسية. إذ تتيح المقابلة إمكانية التفاعل المباشر مع المشاركين، وطرح أسئلة متعمقة تساعد في الكشف عن الأبعاد الخفية التي قد لا تظهر من خلال الأدوات الكمية، وهو ما يجعلها من أكثر الأدوات فاعلية في الدراسات النوعية (Creswell & Creswell, 2018).كما تتميز المقابلة بقدرتها على استكشاف الاتجاهات والتجارب الواقعية للمشاركين، خاصة في موضوع حديث نسبيًا مثل الإرشاد النفسي القائم على التطبيقات الذكية، حيث لا تزال الممارسات في طور التشكّل. وقد أكدت الدراسات الحديثة في مجال الصحة النفسية الرقمية أن فهم تجارب المستخدمين والمهنيين يمثل عنصرًا أساسيًا في تقييم فاعلية التدخلات الرقمية (Holmes et al., 2023؛ Perry et al., 2024).

إضافة إلى ذلك، فإن استخدام المقابلة يتوافق مع التصميم الوصفي التحليلي للدراسة، والذي يعتمد على تحليل المعاني والخبرات بدلاً من القياس الكمي فقط. كما أنها تُعد مناسبة لدراسة الفئات المتخصصة مثل المرشدين والمشرفين، الذين يمتلكون خبرات نوعية تتطلب أدوات مرنة تسمح بالتعمق والتحليل، خاصة في سياق تبني التكنولوجيا في الإرشاد النفسي .(2017) .Firth, J., et al

إجراءات جمع البيانات:

تم تدريب عدد من طلبة الماجستير في الإرشاد النفسي بمقرري التدريب الميداني في الارشاد النفسي والذي يعقد في عدد من مدارس الذكور والاناث في محافظة ظفار وكذلك طلاب مقرر المقابلة الإرشادية ، الملسجلين خلال الفصل الدراسي الثاني 2025-2026 علماً بأن عدد منهم هم معلمين في الميدان لاجراء المقابلات مع عينة الدراسة حسب نموذج المقابلة الذي تم أعداده لهذه الغاية ، بعد التواصل مع المرشدين لشرح أهداف الدراسة وضمان السرية التامة. حيث أجريت المقابلات وجهاً لوجه أو عبر الاتصال الرقمي حسب ظروف المشاركين، واستغرقت كل مقابلة بين 30-45 دقيقة.

وفي هذا السياق ، أسهمت الخبرة المهنية للباحث في تسهيل الوصول إلى أفراد العينة ، حيث يعمل الباحث أستاذًا مشرفًا على مقرر التدريب الميداني لطلبة الماجستير في الإرشاد النفسيفي المدارس ، الأمر الذي أتاح له تواصلاً مباشرًا ومستمرًا مع الميدان التربوي ،وبخاصة المرشدين النفسيين . كما أن انخراط الباحث في تنفيذ عدد من الورش التدريبية الموجهة للأخصائيين النفسيين ،بالتنسيق مع الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم ،أسهم في بناء قنوات تواصل مهنية فاعلة، مماسه لعملية الوصول إلى المشاركين وإجراء المقابلات معهم في بيئة مهنية قائمة على الثقة والتعاون.

طريقة تحليل البيانات

تم استخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) لاستخراج الأنماط والموضوعات الرئيسية من بيانات المقابلاتبوصفه أحد الأساليب المنهجية الراسخة في تحليل البيانات النوعية، نظرًا لقدرته على تحديد الأنماط (Patterns) واستخلاص الموضوعات (Themes) التي تعكس المعاني الكامنة في بيانات المقابلات (Braun & Clarke, 2006). ويُعد هذا الأسلوب مناسبًا بشكل خاص للدراسات التي تسعى إلى فهم التجارب الإنسانية والسياقات المهنية

وقد تم تنفيذ عملية التحليل وفق نموذج منهجي متكامل مستند إلى ما طرحه كل من (Braun & Clarke, 2006؛ Creswell & Creswell, 2018)، وذلك من خلال مجموعة من الخطوات المتتابعة:

1- مرحلة التآلف مع البيانات (Familiarization with Data)، قراءة نصوص المقابلات المفرغة عدة مرات بهدف تكوين فهم عميق وشامل للمحتوى والسياق العام للبيانات، وهي خطوة أساسية في التحليل النوعي لضمان الانغماس في البيانات (Nowell et al., 2017).

2- مرحلة الترميز الأولي (Initial Coding)، : تحليل البيانات بشكل تفصيلي وتجزئتها إلى وحدات دلالية ذات معنى، ومن ثم إعطاؤها رموزًا تعكس الأفكار الرئيسة الواردة في إجابات المشاركين. ويُعد الترميز خطوة محورية في تحليل المقابلات، إذ يسهم في تنظيم البيانات وتحويلها إلى عناصر قابلة للتفسير (Saldaña, 2016).

3- تجميع الرموز في ثيمات (Generating Themes)، حيث تم تصنيف الرموز المتشابهة ضمن موضوعات رئيسة (Main Themes) وأخرى فرعية (Sub-themes)، بما يعكس محاور الدراسة وأبعادها المختلفة

4- مرحلة مراجعة الثيمات (Reviewing Themes)، حيث تم التحقق من اتساق كل ثيمة مع البيانات الأصلية، ومدى تمايزها عن غيرها، لضمان جودة البناء التحليلي.

5- مرحلة تعريف وتسمية الثيمات (Defining and Naming Themes)، بحيث تم صياغة كل ثيمة بصورة واضحة تعبر عن مضمونها العلمي بدقة.

6- المرحلة النهائية، تفسير النتائج وربطها بالإطار النظري، من خلال مقارنة الثيمات المستخلصة بنماذج الإرشاد النفسي المعاصر، مثل المدخل التكاملي ونظرية تقبل التكنولوجيا، إضافة إلى ربطها بنتائج الدراسات السابقة. كما تم ربط هذه النتائج بشكل مباشر بـ أسئلة الدراسة وفرضياتها، بما يعزز من القوة التفسيرية للدراسة ويحقق التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي (Creswell & Creswell, 2018).

نتائج فرضيات الدراسة :

"ينص الفرض الأول: يوجد استخدام محدود للتطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي داخل المدارس الحكومية في محافظة ظفار .

أظهرت نتائج التحليل الموضوعي للمقابلات أن واقع استخدام التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي داخل مدارس محافظة ظفار يتسم بالانخفاض النسبي وغياب الاجراءات الإرشادية القائمة المدعومة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي ، حيث تمحورت استجابات المشاركين حول نمط استخدام محدود يعتمد بدرجة كبيرةالاجراءات الارشادية التقليدية في تنفيذ الخطط الإرشادية الوقائية أو النمائية أو العلاجية بمجالاتها المختلفة الفردية أو الجمعية ، واقتصرت التطبيقات المدعومة بالذكاء الاصطناعي على بعض المبادرات الفردية لبعض المرشدين، في ظل غياب منصات رسمية معتمدة أو سياسات تنظيمية واضحة تدعم توظيف الإرشاد النفسي الإلكتروني في البيئة المدرسية. كما كشفت البيانات عن وجود تفاوت ملحوظ بين المدارس في مستوى استخدام هذه التطبيقات، إلى جانب ضعف التكامل بين الأدوات الرقمية والممارسات الإرشادية التقليدية، الأمر الذي يعكس أن هذا النمط من الإرشاد لا يزال في مراحله الأولية. وقد ربط المشاركون هذا الواقع بعاملين رئيسين يتمثلان في مستوى جاهزية البنية التقنية من حيث توفر الإنترنت والأجهزة والدعم الفني، إضافة إلى مستوى الكفايات الرقمية والمهنية لدى المرشدين النفسيين، حيث أشار أحد المشاركين إلى أنه "يتم استخدام بعض التطبيقات بشكل شخصي، ولكن دون وجود نظام واضح أو تدريب رسمي يدعم هذا التوجه"، وهو ما يعكس الطابع غير المنظم لهذا الاستخدام.

وتعزز هذه النتائج ما ورد في جدول (1)، حيث يظهر بوضوح أن ثيم "الاستخدام المحدود وغير المنهجي" كان الأكثر تكرارًا بين المشاركين، يليه ثيم ضعف البنية التقنية ونقص التدريب، مما يؤكد أن محدودية توظيف التطبيقات الذكية ترتبط بعوامل تنظيمية وتقنية ومهنية متداخلة، وليس بعامل واحد فقط.

جدول (1): الثيمات الرئيسة والفرعية المرتبطة بواقع استخدام التطبيقات الذكية وتكرارها

م	الثيم الرئيس	الثيمات الفرعية	عدد التكرارات (من 15)	النسبة التقريبية
1	الاستخدام المحدود للتطبيقات الذكية	استخدام فردي غير مؤسسي	12	80%
		غياب منصات رسمية للإرشاد الإلكتروني	11	73%
		ضعف التكامل مع الإرشاد التقليدي	10	67%
2	عوامل مرتبطة بالبنية التقنية	ضعف الإنترنت أو البنية التحتية	13	87%
		نقص الأجهزة أو الدعم الفني	9	60%
3	عوامل مرتبطة بالكفايات المهنية	نقص التدريب على التطبيقات الذكية	12	80%
		ضعف المهارات الرقمية لدى بعض المرشدين	10	67%
4	تفاوت التطبيق بين المدارس	اختلاف مستوى الاستخدام بين المدارس	8	53%

تشير هذه النتائج إلى أن محدودية توظيف التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي سواء على مستوى البنية التحتية أو التأهيل المهني، الأمر الذي يبرز فجوة واضحة بين

التوجهات النظرية الحديثة في مجال الإرشاد النفسي الرقمي وبين الواقع التطبيقي في المدارس. كما تعكس هذه النتائج أن الممارسات الحالية تظل محكومة بإطار فردي غير مؤسسي، مما يقلل من فاعلية هذه التطبيقات ويحد من استدامة استخدامها، ويؤكد الحاجة إلى تبني استراتيجيات تنظيمية وتدريبية تضمن دمجًا منهجيًا للتكنولوجيا في الخدمات الإرشادية.

يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية تقبل التكنولوجيا (Technology Acceptance Model)، التي تفترض أن تبني الأفراد للتقنيات الحديثة يتأثر بإدراكهم لسهولة استخدامها والفائدة المتوقعة منها، حيث يؤدي ضعف البنية التقنية وقلة التدريب إلى انخفاض مستوى الإدراك الإيجابي لدى المرشدين تجاه هذه التطبيقات، مما ينعكس سلبًا على مستوى استخدامها (Fleming et al., 2020) كما أن غياب الأطر التنظيمية المؤسسية يقلل من إدراك الفائدة العملية لهذه التطبيقات، وهو ما يحد من انتشارها في الميدان التربوي. وفي السياق ذاته، تتسق هذه النتائج مع المدخل التكاملي في الإرشاد النفسي، الذي يؤكد أن دمج الأساليب الرقمية مع الإرشاد التقليدي يتطلب بيئة مهنية وتنظيمية داعمة تشمل التدريب، والبنية التحتية، والسياسات الواضحة، لتحقيق التكامل الفعلي بين الممارسات الإرشادية (Mohr et al., 2017)

وعند مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة، يتضح وجود قدر كبير من الاتساق مع ما توصلت إليه دراسة العتيبي (2023)، التي أشارت إلى أن استخدام التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي في البيئة العربية لا يزال محدودًا ويرتبط بمستوى التأهيل المهني والتدريب المتخصص. كما تتفق مع نتائج الحارثي (2021) التي أكدت أن التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية في سلطنة عمان يواجه تحديات تتعلق بالبنية التحتية والجاهزية التقنية. وعلى المستوى الدولي، تتوافق هذه النتائج مع ما أشار إليه Grist, R., et al. (2024) أن تبني تقنيات الصحة النفسية الرقمية يعتمد

بدرجة كبيرة على تدريب المختصين وتوفير الدعم المؤسسي. في المقابل، تختلف هذه النتائج جزئيًا مع ما توصلت إليه بعض الدراسات في البيئات الغربية، المعمري (2023, حول الكفايات المهنية للمرشدين في العصرالرقمي، التي أظهرت مستويات مقبولة من توظيف الإرشاد النفسي الإلكتروني، وهو ما يمكن تفسيره بتقدم البنية التقنية وتوفر أنظمة دعم مؤسسية أكثر تطورًا في تلك البيئات.

في ضوء ما سبق، يمكن الاستنتاج أن نتائج الدراسة تدعم الفرضية الأولى، حيث أكدت البيانات وجود استخدام محدود للتطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي داخل المدارس، وارتباط هذا الاستخدام بشكل مباشر بكل من مستوى البنية التقنية وكفايات المرشدين النفسيين، مما يعزز من اتساق هذه النتيجة مع الأطر النظرية والدراسات السابقة، ويؤكد الحاجة إلى تطوير بيئة تعليمية رقمية داعمة تسهم في تفعيل هذا النمط من الإرشاد بصورة أكثر كفاءة واستدامة.

الفرضية الثانية : تواجه عملية توظيف التطبيقات الذكية تحديات تقنية ومهنية وأخلاقية تؤثر في فاعليتها.

اظهرت نتائج مقابلات المرشدين النفسيين ومشرفي أقسام الإرشاد النفسي في مدارس محافظة ظفار أن هناك تحديات متعددة تواجه استخدام التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي، تؤثر على فاعلية العملية الإرشادية وجودة الخدمات المقدمة للطلاب. وقد عبر المشاركون عن هذه التحديات من خلال عدة ثيمات رئيسية، أبرزها: التحديات التقنية المتعلقة بالبنية التحتية، مثل ضعف الإنترنت ونقص الأجهزة، والتحديات المهنية المتعلقة بكفايات المرشدين في استخدام التكنولوجيا، إضافة إلى التحديات الأخلاقية والخصوصية التي تتعلق بحماية بيانات المسترشدين وسرية المعلومات. كما أشار بعض المشاركين إلى تحديات أكاديمية تتعلق بتوافق البرامج الرقمية مع المناهج المدرسية والجدول الزمني للأنشطة الإرشادية.

وتعزز هذه النتائج ما ورد في جدول (2)، حيث تظهر الثيمات الرئيسية والفرعية مع عدد المشاركين الذين أشاروا إليها، موضحة أهمية كل ثيم في التأثير على فاعلية الإرشاد النفسي الإلكتروني.

جدول (2): الثيمات الرئيسة والفرعية المتعلقة بالتحديات في استخدام التطبيقات الذكية

م	الثيم الرئيس	الثيمات الفرعية	عدد التكرارات (من 15)	النسبة التقريبية
1	التحديات التقنية	ضعف الإنترنت والبنية التحتية	12	80%
		نقص الأجهزة والدعم الفني	10	67%
2	التحديات المهنية	قلة التدريب على التطبيقات الذكية	11	73%
		ضعف المهارات الرقمية للمرشدين	9	60%
3	التحديات الأخلاقية	حماية بيانات الطلاب وسرية المعلومات	13	87%
4	التحديات الأكاديمية	عدم توافق التطبيقات مع الجدول والبرامج	8	53%

شير هذه النتائج إلى أن التحديات التقنية والمهنية والأخلاقية تمثل عوامل محددة تؤثر بشكل مباشر على فاعلية توظيف التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي، حيث يؤدي نقص البنية التحتية والدعم الفني إلى توقف أو تأخير استخدام التطبيقات، بينما يحد ضعف التدريب من قدرة المرشدين على استغلال ميزات التطبيقات بشكل كامل.

كما يشير قلق المرشدين حول حماية البيانات إلى أهمية وضع سياسات واضحة تتعلق بالخصوصية والأمان الرقمي، وهو ما يتفق مع الأدبيات الدولية حول الإرشاد النفسي الرقميكما كشفت النتائج عن مجموعة من التحديات التي تعيق الاستخدام الفعّال لهذه التطبيقات، تمثلت في القيود التقنية، وضعف التدريب المهني، والمخاوف الأخلاقية المرتبطة بخصوصية البيانات. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (Torous et al., 2021) من أن قضايا الحوكمة الرقمية والأخلاقيات تمثل أحد أبرز التحديات في مجال الطب النفسي الرقمي، وكذلك مع ما أكدته دراسة (Hollis et al., 2017) حول الحاجة إلى أطر تنظيمية واضحة تضمن الاستخدام الآمن والفعال لهذه التقنيات. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية القيد التقني (Technological Constraint Theory)، التي تؤكد أن أي تبني للتقنيات الحديثة يتأثر بالقيود التقنية والمهنية والتنظيمية، وهو ما يحد من فعالية العملية الإرشادية إذا لم يتم التعامل معه بشكل منهجي Holmes, E. A., et al. (2020) كما يتوافق تفسير النتائج مع مدخل الإرشاد التكاملي، الذي يوضح أن دمج التكنولوجيا مع الإرشاد التقليدي يتطلب بيئة داعمة تشمل تدريب المرشدين، وتأهيل البنية التقنية، ووضع معايير أخلاقية واضحة، لضمان تحقيق أهداف العملية الإرشادية (Corey, 2017؛ الحارثي، 2021).

وعند مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة، نجد توافقًا مع ما أشار إليه العتيبي (2023) الذي أكد أن التحديات التقنية والمهنية تشكل أكبر عائق أمام توظيف التطبيقات الذكية في البيئة العربية، إضافة إلى دراسات Andersson (2020) التي أوضحت أن قضايا الخصوصية والأمان الرقمي تعتبر من أهم معوقات الاستخدام الفعّال للتطبيقات الإلكترونية في الإرشاد النفسي. كما تدعم دراسة Holmes, E. A., ,& Perry, V. H., et al. (2020) هذه النتائج، موضحة أن تصميم التطبيقات، ومدى توافقها مع السياق الثقافي والاجتماعي، يلعب دورًا محوريًا

في نجاح العملية الإرشادية الرقمية، وهو ما يشكل تحديًا في البيئات العربية بما فيها سلطنة عمان.

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن القول إن الفرضية الثالثة مدعومة، حيث أكدت البيانات أن هناك تحديات تقنية وأخلاقية وأكاديمية تواجه المرشدين والطلاب عند استخدام التطبيقات الذكية، وتؤثر بشكل واضح على فاعلية العملية الإرشادية، وهو ما يعزز الحاجة إلى تطوير سياسات تنظيمية وتدريبية وبنية تقنية قوية لضمان دمج ناجح للإرشاد الرقمي مع الإرشاد التقليدي.

الفرضية الثالثة : يسهم دمج التطبيقات الذكية مع الأطر النظرية الحديثة في رفع جودة الخدمات الإرشادية ويتيح تكاملًا أفضل بين الإرشاد التقليدي والرقمي .

أظهرت نتائج مقابلات المرشدين النفسيين ومشرفي أقسام الإرشاد النفسي في مدارس محافظة ظفار أن ربط استخدام التطبيقات الذكية بالإطار النظري المعاصر، مثل المدخل التكاملي في الإرشاد النفسي ونظرية تقبل التكنولوجيا، يعزز من جودة وكفاءة الخدمات الإرشادية بشكل ملموس. وقد أشار المشاركون إلى أن توظيف التطبيقات ضمن إطار منهجي يساعدهم على دمج الأساليب التقليدية مع الرقمية بشكل أكثر تنظيمًا، ما يسهم في تحسين تخطيط الجلسات الإرشادية، وتخصيص التدخلات وفق احتياجات كل طالب، وكذلك متابعة التقدم النفسي بشكل أكثر دقة وموضوعية.وهو ما يمكن تفسيره في ضوء ما طرحه (Kazdin& Rabbitt, 2013) حول ضرورة تطوير نماذج مبتكرة لتقديم الخدمات النفسية، وكذلك ما أشار إليه (Richards & Richardson, 2012) و (Andersson & Titov, 2014) من أن التدخلات النفسية الرقمية تمثل امتدادًا فعالًا للعلاج التقليدي، وليس بديلًا عنه.

كما ظهر في تحليل المقابلات أن بعض المرشدين الذين اعتمدوا على أطر نظرية واضحة تمكنوا من زيادة فعالية التفاعل مع الطلاب، من خلال تقديم استراتيجيات

إرشادية مدروسة داخل التطبيقات الذكية، مثل أنشطة التقييم الذاتي، وتمارين التعرف على المشاعر، وأدوات تتبع التقدم النفسي، وهو ما يشير إلى أن التوظيف المنهجي للإطار النظري يمكن أن يحول التطبيقات من أدوات تقنية فقط إلى أدوات دعم نفسي متكاملة.

جدول (3): الثيمات الرئيسة والفرعية المتعلقة بربط التطبيقات الذكية بالإطار النظري

م	الثيم الرئيس	الثيمات الفرعية	عدد التكرارات (من 15)	النسبة التقريبية
1	التكامل بين الإطار النظري والتطبيقات	• دمج الأساليب التقليدية مع الرقمية	12	80%
2	تحسين التخطيط الإرشادي	• تصميم جلسات أكثر منهجية	10	67%
3	تخصيص التدخلات	• متابعة تقدم الطلاب بشكل فردي	11	73%
4	زيادة فاعلية التفاعل مع الطلاب	• استخدام أدوات تقييم وتمارين ذكية	9	60%

يمكن تفسير هذه النتائج من خلال منظور المدخل التكاملي في الإرشاد النفسي، حيث يشير هذا الإطار إلى أن الدمج بين الأساليب التقليدية والرقمية يعزز من استجابة المسترشد ويزيد من جودة التدخلات النفسية (Corey, 2017). إضافة إلى ذلك، تؤكد نظرية تقبل التكنولوجيا أن استخدام التكنولوجيا بشكل متسق مع

المبادئ النظرية يزيد من اعتماد المرشدين على الأدوات الرقمية ويحفز الطلاب على المشاركة الفعالة، لما يوفره من وضوح وفائدة عملية مباشرة Venkatesh et al., (2022).

وعند مراجعة الدراسات السابقة، نجد أن نتائجنا تتوافق مع دراسة Perry وآخرون (2024) التي أظهرت أن دمج التطبيقات الذكية مع أطر نظرية يسهم في رفع جودة الإرشاد ويقلل من التفاوت في الأداء بين المرشدين المختلفين، كما تدعم دراسة Holmes et al(2020). هذه النتائج، مبينة أن الإطار المنهجي يسمح بتوظيف التكنولوجيا ليس فقط كأداة تقنية، بل كجزء من استراتيجية إرشادية متكاملة. على المستوى العربي، أشارت دراسة العتيبي (2023) إلى أن المرشدين الذين يستخدمون الأطر النظرية بفعالية في الإرشاد الرقمي يحققون نتائج أفضل في متابعة الطلاب وتعزيز مهارات التكيف لديهم، مقارنة بمن يطبق التطبيقات بشكل عشوائي أو غير منظم.

ومن منظور تحليلي مختلف، يمكن القول إن التفسير النفسي لهذه الظاهرة يعكس أن دمج التطبيقات الذكية مع الأطر النظرية يعزز شعور المرشدين بالتمكن المهني، ويزيد من مصداقية الأدوات الرقمية في عيون الطلاب، مما يؤدي إلى تحسين الاستجابة النفسية للمستفيدين. كما أن هذا الربط يسهم في بناء خطة متابعة منهجية تسمح بتقييم الأثر النفسي بدقة، وبالتالي يتيح تحسين الاستراتيجيات الإرشادية بشكل مستمر، وهو ما يمثل قيمة مضافة للعمل الإرشادي في المدارس.

وفي ضوء ما سبق، يمكن الاستنتاج أن الفرضية الرابعة مدعومة بالكامل، حيث أن ربط استخدام التطبيقات الذكية بالإطار النظري المعاصر يعزز من جودة وكفاءة الخدمات الإرشادية، ويسهم في تكامل أفضل بين الإرشاد التقليدي والرقمي، وهو ما يوضح الدور المحوري للأطر النظرية في تحقيق فعالية الإرشاد النفسي الرقمي.

الفرضية الرابعة : تؤثر تقنيات الذكاء الاصطناعي إيجابًا في أبعاد الصحة النفسية المدرسية ، مثل خفض القلق والاكتئاب وتعزيز مهارات التكيف والعلاقات الاجتماعية.

تشير نتائج التحليل النوعي إلى أن توظيف التطبيقات الذكية المدعومة بتقنيات الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي المدرسي يُحدث أثرًا إيجابيًا متعدد الأبعاد في جوانب الصحة النفسية لدى الطلبة، وفيما يتعلق بفاعلية هذه التطبيقات، أظهرت النتائج أن لها دورًا إيجابيًا في تحسين جوانب متعددة من الصحة النفسية ، وتعزيز مهارات التكيف النفسي، وتنمية القدرة على التعبير الانفعالي، وزيادة التفاعل مع العملية الإرشاديةلدى الطلبة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشارت إليه دراسة (Fitzpatrick et al., 2017)التي بينت فاعلية الوكلاء الذكيين (Chatbots) في تقديم تدخلات معرفية سلوكية تقلل من أعراض القلق والاكتئاب، إضافة إلى ما أكدته دراسة (Inkster et al., 2018) حول دور الذكاء الاصطناعي في تقديم دعم نفسي قائم على التعاطف والتفاعل المستمر.

حيث كشفت استجابات المشاركين عن منظومة مترابطة من الثيمات التي تعكس هذا الأثر عبر الأبعاد الانفعالية والمعرفية والسلوكية والاجتماعية. وقد اتسمت هذه النتائج بدرجة عالية من الاتساق، إذ ظهرت ستة عشر ثيمة رئيسة تكررت بدرجات متفاوتة، إلا أنها جميعًا تصب في اتجاه تأكيد الفاعلية النفسية لهذه التطبيقات. والجدول (4) يوضح ذلك :

جدول الثيمات والتكرارات (ن = 15)

م	الثيمة	التكرار	النسبة
1	خفض القلق والتوتر	15	100%
2	الاستجابة الفورية	15	100%
3	التخصيص الفردي للتدخلات	15	100%
4	تحسين مهارات التكيف النفسي	14	93%
5	التدخل المبكر	14	93%
6	تحسين التعبير عن المشاعر	14	93%
7	تنمية المرونة النفسية	13	87%
8	تنمية الوعي الذاتي	13	87%
9	التنظيم الانفعالي	13	87%
10	دعم التعامل مع الاضطرابات النفسية	13	87%
11	تعزيز الاستقلالية	13	87%
12	تقليل أعراض الاكتئاب	12	80%
13	تعزيز العلاقات الاجتماعية	12	80%
14	تعزيز المسؤولية الذاتية	12	80%
15	تعزيز الدافعية الذاتية	12	80%
16	**تقليل العزلة الاجتماعية**	11	73%

وفي ضوء تحليل هذا الجدول للفرضية المتعلقة بتأثير تقنيات الذكاء الاصطناعي في جوانب الصحة النفسية المدرسية، يظهر أن هذه التقنيات تمثل تحولًا نوعيًا في طبيعة الممارسة الإرشادية، حيث لم تعد تقتصر على الأطر التقليدية القائمة على التفاعل الوجاهي، بل امتدت لتشكل بيئة رقمية تفاعلية مستمرة تدعم الطلبة نفسيًا عبر أبعاد متعددة ومتكاملة. فقد أظهرت نتائج التحليل النوعي اتساقًا واضحًا

بين الثيمات المستخرجة، والتي بلغ عددها ستة عشر ثيمة رئيسة، عكست في مجملها أثرًا إيجابيًا شاملًا على الصحة النفسية، خاصة في مجالات خفض القلق والتوتر، والتعامل مع الاكتئاب، وتعزيز التكيف النفسي، وتحسين العلاقات الاجتماعية.

وتكشف المستويات المرتفعة لتكرارات ثيمات مثل خفض القلق والتوتر، والتخصيص الفردي للتدخلات، والاستجابة الفورية (15 تكرارًا لكل منها) عن مركزية البعد الزمني والتفاعلي في فعالية التطبيقات الذكية، حيث توفر هذه التقنيات دعمًا لحظيًا يواكب الاحتياجات النفسية للطلبة في سياقها الفعلي، الأمر الذي يسهم في الحد من تصاعد الضغوط النفسية قبل تفاقمها. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التحول نحو نماذج التدخل النفسي القائمة على "الرعاية المستمرة" بدلًا من "التدخل المتقطع"، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه Nowel (2017). من أن التخصيص والاستجابة الفورية يمثلان حجر الأساس في فعالية تطبيقات الصحة النفسية الرقمية.

كما تعكس ثيمات مثل تحسين مهارات التكيف النفسي، والتدخل المبكر، وتحسين التعبير عن المشاعر (14 تكرارًا) انتقالًا من الدور العلاجي إلى الدور الوقائي والنمائي، حيث تسهم هذه التطبيقات في بناء مهارات نفسية طويلة المدى، وليس فقط معالجة المشكلات القائمة. ويعزز ذلك ظهور ثيمات تنمية المرونة النفسية، والوعي الذاتي، والتنظيم الانفعالي (13 تكرارًا)، والتي تشير إلى أن الطلبة أصبحوا أكثر قدرة على فهم ذواتهم وتنظيم استجاباتهم الانفعالية، وهو ما يمكن تفسيره في إطار النماذج المعرفية-السلوكية التي تؤكد أهمية الوعي بالأفكار والانفعالات في تحقيق التوازن النفسي. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Fleming et al(2020). التي أكدت أن التطبيقات الرقمية التفاعلية تسهم في تعزيز المرونة النفسية لدى فئة الشباب.

وفيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية، فإن ظهور ثيمات مثل تعزيز العلاقات الاجتماعية (12 تكرارًا) وتقليل العزلة الاجتماعية (11 تكرارًا) يعكس دور التطبيقات الذكية في إعادة تشكيل أنماط التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة، حيث توفر هذه التقنيات مساحات آمنة للتواصل والتعبير، خاصة للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التفاعل المباشر. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه Naslund et al. (2020) من أن المنصات الرقمية قد تسهم في تقليل الشعور بالعزلة وتعزيز الإحساس بالانتماء، إذا ما تم توظيفها بشكل موجه.

كما تبرز ثيمات تعزيز الاستقلالية، والمسؤولية الذاتية، والدافعية الذاتية (12-13 تكرارًا) كدليل على أن الذكاء الاصطناعي يسهم في إعادة توزيع أدوار العملية الإرشادية، بحيث يصبح الطالب عنصرًا فاعلًا في إدارة صحته النفسية، بدلًا من كونه متلقيًا سلبيًا للخدمة. ويعكس هذا التحول تبني نماذج الإرشاد الذاتي المدعوم رقميًا، والتي تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في علم النفس الإيجابي التي تركز على تمكين الفرد وتعزيز قدراته الذاتية.

ومن زاوية علاجية، فإن ثيمتي تقليل أعراض الاكتئاب (12 تكرارًا) ودعم التعامل مع الاضطرابات النفسية (13 تكرارًا) تؤكدان أن هذه التطبيقات لا تقتصر على الجانب الوقائي، بل تمتد لتقديم تدخلات نفسية أولية قائمة على أسس علمية، وهو ما يتفق مع نتائج Fitzpatrick et al. (2017) التي أظهرت فاعلية أنظمة المحادثة الذكية في خفض أعراض الاكتئاب والقلق. كما أن بروز ثيمتي التخصيص الفردي والاستجابة الفورية يعزز من فاعلية هذه التدخلات، حيث يتم تقديم الدعم بناءً على خصائص كل حالة، وفي الوقت المناسب.

وعند النظر إلى هذه النتائج بشكل تكاملي، يتضح أن تقنيات الذكاء الاصطناعي تسهم في بناء نموذج إرشادي جديد قائم على التكامل بين الأبعاد الوقائية والعلاجية والنمائية، حيث تتداخل مهارات التكيف، والتنظيم الانفعالي، والعلاقات

الاجتماعية، في منظومة واحدة تعزز الصحة النفسية الشاملة للطلبة. كما أن هذا النموذج يتسم بالمرونة والاستمرارية والتخصيص، وهي خصائص لم تكن متاحة في النماذج التقليدية للإرشاد النفسي المدرسي.

وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الأدبيات الحديثة التي تؤكد فاعلية تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم الصحة النفسية. فقد أظهرت دراسة (Lattie et al., 2019) أن استخدام تطبيقات قائمة على الذكاء الاصطناعي يسهم في خفض القلق والاكتئاب، وهو ما يتوافق مع ارتفاع تكرار ثيمات القلق والاكتئاب في الدراسة الحالية. كما بينت دراسة Inkster et al. (2018) أن التفاعل مع الأنظمة الذكية يعزز من التعبير الانفعالي والوعي الذاتي، وهو ما انعكس في نتائج هذه الدراسة.

وفي السياق نفسه، أكدت دراسةHolmes et al(2020). أن التقنيات الرقمية توفر دعمًا نفسيًا فوريًا ومستمرًا، وهو ما يفسر الارتفاع الكامل في ثيمة الاستجابة الفورية. كما دعمت دراسة Torous et al(2021). أهمية التخصيص الفردي للتدخلات الرقمية في تحسين فاعلية العلاج النفسي، وهو ما يتسق مع نتائج الدراسة الحالية. ومن جهة أخرى، أظهرت دراسة Fleming et al (2020). أن التطبيقات الرقمية تعزز مهارات التكيف والمرونة النفسية لدى الشباب، في حين

كما تتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات الحديثة التي أكدت أن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الصحة النفسية يرتبط بتحسين الرفاه النفسي من خلال تعزيز التنظيم الانفعالي والاستقلالية (Holmes, E. A., et al. 2020)، كما أظهرت الدراسات الطولية أن التطبيقات الذكية القائمة على العلاج المعرفي السلوكي تسهم في خفض القلق والاكتئاب لدى المراهقين (Inkster et al., 2022). وفي السياق ذاته، أوضحت مراجعات منهجية حديثة أن غالبية تطبيقات الصحة النفسية الرقمية تحقق أثرًا إيجابيًا في تحسين الأعراض النفسية (Frontiers, 2024)، وأن الذكاء الاصطناعي أصبح أداة محورية في التشخيص والمتابعة والتدخل

النفسي (Sharma et al., 2025)، مما يعزز من فاعلية الإرشاد النفسي الرقمي القائم على البيانات."

"وتعكس هذه النتائج الاتجاهات الحديثة في أدبيات الصحة النفسية الرقمية، التي تؤكد أن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي يسهم في تحقيق ما يُعرف بالصحة النفسية الدقيقة (Precision Mental Health)، من خلال تقديم تدخلات مخصصة قائمة على تحليل البيانات، وهو ما يعزز من فعالية الخدمات النفسية ويزيد من قدرتها على الاستجابة للاحتياجات الفردية للطلبة (Bickman et al., 2023; Torous et al., 2024)."

وعليه، يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء كون الذكاء الاصطناعي لا يعمل فقط كأداة تقنية، بل كمنظومة إرشادية متكاملة تعيد تشكيل ممارسات الإرشاد النفسي من خلال الجمع بين التخصيص، والاستمرارية، والتفاعل اللحظي، مما يعزز من فاعلية التدخلات النفسية ويحقق تأثيرًا إيجابيًا ملموسًا في مختلف أبعاد الصحة النفسية المدرسية.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن النتائج الحالية لا تؤكد فقط صحة الفرضية القائلة بأن تقنيات الذكاء الاصطناعي تؤثر إيجابًا في جوانب الصحة النفسية، بل تشير أيضًا إلى أن هذا التأثير يتسم بالعمق والشمول، ويعيد تعريف دور الإرشاد النفسي في البيئة المدرسية، من خلال الانتقال من نموذج التدخل المحدود إلى نموذج الدعم النفسي المستدام، القائم على التفاعل الذكي والمستمر.

التوصيات :

- ضرورة تطوير برامج تدريبية متخصصة للمرشدين النفسيين في مجال الإرشاد الرقمي واستخدام التطبيقات الذكية، بما يعزز كفاياتهم المهنية والتقنية.
- تعزيز البنية التحتية التقنية في المدارس، وتوفير الدعم الفني اللازم لضمان استمرارية استخدام التطبيقات دون معوقات.

- وضع أطر تنظيمية وأخلاقية واضحة لاستخدام التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي،
- دمج التطبيقات الذكية ضمن الخطط الإرشادية المدرسية بشكل منهجي، بحيث تكون جزءًا من منظومة الإرشاد النفسي .
- تشجيع إجراء المزيد من البحوث التجريبية في البيئة العمانية لدراسة أثر الذكاء الاصطناعي على الصحة النفسية المدرسية بشكل أعمق،

وفي المجمل، تؤكد الدراسة أن المستقبل القريب للإرشاد النفسي المدرسي يتجه نحو مزيد من التكامل مع التقنيات الذكية، وأن نجاح هذا التحول يعتمد على مدى قدرة المؤسسات التعليمية على التكيف مع هذا التغير، من خلال تطوير السياسات، وبناء القدرات، وتبني ممارسات مبتكرة تستجيب لاحتياجات الطلبة في العصر الرقمي.

المراجع العربية:

1) البلوشي، س .(2022) .الإرشاد النفسي المدرسي في سلطنةعمان : الواقعوالتحديات .المجلةالتربوية العمانية،(1)12 ،.68–45

2) الحارثي ، محمد(2021)التحولالرقمي في التعليم في سلطنةعمان . المجلةالدوليةللتطويرالتربوي،85 ،115–102

3) الخطيب محمود (2022).الإرشاد النفسي الإلكتروني في البيئةالتعليميةالعربية مجلة العلومالتربوية،(2)34 ،178–155

4) الزهراني، أحمد بن حسن .(2020) .دور التقنيات الحديثة في تطوير الإرشاد النفسي المدرسي .مجلة العلومالتربويةوالنفسية،(2)14 ،–115 142.

5) السالمي، خولة بنت سالم .(2022) .واقع استخدام التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي في سلطنةعُمان .مجلة جامعةالسلطانقابوسللعلومالتربوية، 16(1)،.78–55

6) الشامسي، عبدالله بن راشد .(2021) .التحديات الأخلاقية لاستخدام الذكاءالاصطناعي في التعليم .مجلة دراساتتربوية،(3)9 ،.225–201

7) الطائي، سعد بن حمد .(2019) .الإرشاد النفسي الإلكتروني : المفاهيموالتطبيقات .عمان :دارالفكر.

8) العتيبي، ن .(2023) .اتجاهات المرشدين نحو استخدام التطبيقات الذكية في الإرشاد النفسي .مجلة دراساتنفسية،(3)29 ،.235–210

9) المعمري، فاطمة بنت عبدالله .(2023) .كفايات المرشد النفسي في العصرالرقمي .مجلة التربية المعاصرة،(2)37 ،.112–89

المراجع الانجليزية :

1. Andersson, G., & Titov, N. (2014). Advantages and limitations of internet-based interventions for common mental disorders. *World Psychiatry, 13*(1), 4–11. https://doi.org/10.1002/wps.20083
2. Bakker, D., Kazantzis, N., Rickwood, D., & Rickard, N. (2016). Mental health smartphone apps: Review and evidence. *JMIR Mental Health, 3*(1), e7. https://doi.org/10.2196/mental.4984
3. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
4. Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
5. Corey, G. (2017). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (10th ed.). Cengage Learning.
6. Firth, J., Torous, J., Nicholas, J., Carney, R., Rosenbaum, S., & Sarris, J. (2017). The efficacy of smartphone-based mental health interventions. *World Psychiatry, 16*(3), 287–298. https://doi.org/10.1002/wps.20472
7. Fitzpatrick, K. K., Darcy, A., &Vierhile, M. (2017). Delivering cognitive behavioral therapy using a conversational agent (Woebot). *JMIR Mental Health, 4*(2), e19. https://doi.org/10.2196/mental.7785
8. Fleming, T., Bavin, L., Stasiak, K., Hermansson-Webb, E., Merry, S., Cheek, C., & Hetrick, S. (2020). Serious games and gamification for mental health. *Frontiers in Psychiatry, 11*, 575. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00575
9. Grist, R., Porter, J., & Stallard, P. (2017). Mental health mobile apps for young people: A systematic review.

Journal of Medical Internet Research, 19(5), e176. https://doi.org/10.2196/jmir.7331

10. Hollis, C., Falconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2017). Annual research review: Digital health interventions for children and young people. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(4), 474–503. https://doi.org/10.1111/jcpp.12663
11. Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H.,Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., &Bullmore,E. (2020). Multidisciplinary research priorities for mental health science. *The Lancet Psychiatry,7*(6), 547–560.https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1
12. Inkster, B., Sarda, S., & Subramanian, V. (2018). An empathy-driven, conversational artificial intelligence agent. *Digital Health, 4*, 1–10. https://doi.org/10.1177/2055207618769950
13. Kazdin, A. E., & Rabbitt, S. M. (2013). Novel models for delivering mental health services. *Clinical Psychological Science, 1*(2), 170–191. https://doi.org/10.1177/2167702612463566
14. Lattie, E. G., Adkins, E. C., Winquist, N., Stiles-Shields, C., Wafford, Q. E., & Graham, A. K. (2019). Digital mental health interventions for depression, anxiety, and stress. *Journal of Medical Internet Research, 21*(7), e14897. https://doi.org/10.2196/14897
15. Mohr, D. C., Weingardt, K. R., Reddy, M., & Schueller, S. M. (2017). Three problems with digital mental health research. *Journal of Medical Internet Research, 19*(7), e220. https://doi.org/10.2196/jmir.7634
16. Naslund, J. A., Bondre, A., Torous, J., & Aschbrenner, K. A. (2020). Social media and mental health. *Current*

Psychiatry Reports, 22(2), 1–11. https://doi.org/10.1007/s11920-020-1137-9

17. Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*, 1–13. https://doi.org/10.1177/1609406917733847
18. Richards, D., & Richardson, T. (2012). Computer-based psychological treatments. *Clinical Psychology Review, 32*(4), 329–342. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.02.004
19. Richards, D., &Viganó, N. (2023). Online counseling and digital mental health. *Annual Review of Clinical Psychology, 19*, 101–125. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-080921-102552
20. Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.
21. Torous, J., Bucci, S., Bell, I. H., et al. (2021). The growing field of digital psychiatry. *World Psychiatry, 20*(3), 318–335. https://doi.org/10.1002/wps.20883
22. Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology. *MIS Quarterly, 27*(3), 425–478. https://doi.org/10.2307/30036540

استراتيجيات الأخصائي الاجتماعي في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين في مدارس محافظة ظفار

الدكتورة هدى الحجاج - جامعة ظفار- كلية الآداب والعلوم الاجتماعية-قسم العلوم الاجتماعية

اليمامة محمد البرعمي[2]، شيماء أحمد قطن[3]، فهيمة سعيد العامري[4]، صفاء عمر الغساني[5]

2، 3، 4، 5، باحث كلية الآداب، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة ظفار

مقدمة:

تُعد مرحلة المراهقة من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان، حيث تتميز بالعديد من التغيرات الجسدية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر بشكل كبير على تشكيل شخصية الفرد وسلوكه ، وقد أكدت الدراسات الحديثة أن المراهقين يواجهون تحديات متعددة في ظل التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية المتسارعة، مما يستدعي تدخلاً مهنياً متخصصاً لتوجيههم نحو السلوكيات الإيجابية، ويُعتبر الأخصائي الاجتماعي أحد الركائز الأساسية في المؤسسات التعليمية والاجتماعية، حيث يلعب دوراً محورياً في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين من خلال مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب المهنية المدروسة (السكري، 2020). وتشمل هذه الاستراتيجيات الإرشاد الفردي والجماعي، وبناء برامج التدخل المبكر، وتنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لدى المراهقين.

وقد أشارت منظمة الصحة العالمية إلى أن الاستثمار في تعزيز السلوك الإيجابي للمراهقين يُعد من أهم الأولويات التنموية، حيث إن المراهقين يشكلون شريحة كبيرة من المجتمع ويمثلون مستقبل الأمم. كما أكدت العديد من البحوث العربية على ضرورة تطوير استراتيجيات فعالة للأخصائيين الاجتماعيين تتناسب مع خصائص المجتمع العربي وثقافته وقيمه.

وتأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على دور الاستراتيجيات التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين، ومدى فاعلية هذه الاستراتيجيات في تحقيق الأهداف المرجوة، وذلك من خلال استعراض الأدبيات النظرية والدراسات الميدانية ذات الصلة بالموضوع

مشكلة الدراسة:

أظهرت الإحصائيات الحديثة تزايداً ملحوظاً في المشكلات السلوكية لدى المراهقين في المجتمعات العربية، حيث أشارت دراسة (حسن، 2020) إلى أن نسبة 37٪ من المراهقين يعانون من مشكلات سلوكية متنوعة تتراوح بين العدوانية والانسحاب الاجتماعي والتمرد على السلطة. كما كشفت دراسة (الخطيب والحديدي، 2018) أن 42٪ من المراهقين في المدارس الثانوية يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية الأساسية اللازمة للتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

وعلى الرغم من تواجد الأخصائيين الاجتماعيين في المؤسسات التعليمية ، إلا أن هناك قصوراً واضحاً في تطبيق الاستراتيجيات الفعالة لتعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين (البيلاوي، 2019). وقد أكدت دراسة (عثمان، 2021) أن 55٪ من الأخصائيين الاجتماعيين يواجهون صعوبات في تطبيق البرامج التدخلية بسبب نقص التدريب المتخصص وغياب الخطط الواضحة للعمل مع المراهقين.

كما أن التحديات المعاصرة التي يواجهها المراهقون، مثل إدمان وسائل التواصل الاجتماعي، والتنمر الإلكتروني، وضغوط الأقران، تتطلب استراتيجيات حديثة ومبتكرة من قبل الأخصائيين الاجتماعيين (الدسوقي، 2020). وتشير الدراسات إلى أن غياب الاستراتيجيات الواضحة والمدروسة يؤدي إلى ضعف في النتائج المحققة وعدم القدرة على إحداث تغيير إيجابي حقيقي في سلوك المراهقين (فهمي، 2018).

وتهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على أهم الاستراتيجيات التي يمكن للأخصائي الاجتماعي استخدامها لتعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين، وتحديد

المعوقات التي تحول دون تطبيق هذه الاستراتيجيات بفاعلية، وصولاً إلى وضع توصيات عملية تسهم في تحسين الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية مع هذه الفئة الحيوية من المجتمع.

أسئلة الدراسة:

ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الاستراتيجيات التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي المدرسي في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين في مدارس محافظة ظفار؟
2. ما مدى تأثير استراتيجيات الأخصائي الاجتماعي على سلوك المراهقين داخل البيئة المدرسية؟
3. ما المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في تطبيق استراتيجيات تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين في مدارس محافظة ظفار؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في حداثتها وأهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث تسعى إلى تحديد أفضل الاستراتيجيات التي يمكن للأخصائيين الاجتماعيين استخدامها في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين، وينطوي موضوع الدراسة على أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

أولاً: الأهمية النظرية :

1. إثراء الأدبيات العربية المتعلقة بالخدمة الاجتماعية والعمل مع المراهقين، حيث تقدم إطاراً نظرياً شاملاً حول الاستراتيجيات المهنية للأخصائي الاجتماعي في تعزيز السلوك الإيجابي.
2. تساهم الدراسة في سد النقص في الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع بشكل متخصص ومعمق، مما يشكل إضافة علمية للمكتبة العربية في مجال الخدمة الاجتماعية.

3. تعزز الدراسة الفهم النظري لطبيعة مرحلة المراهقة والعوامل المؤثرة في السلوك خلال هذه المرحلة الحرجة من حياة الإنسان.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. تزويد الأخصائيين الاجتماعيين بدليل عملي يتضمن أفضل الاستراتيجيات والممارسات المهنية في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين.
2. تساهم نتائج الدراسة في مساعدة المؤسسات التعليمية والاجتماعية على تطوير برامج تدريبية للأخصائيين الاجتماعيين لتحسين أدائهم المهني.
3. تقدم الدراسة توصيات عملية لصانعي القرار في وزارات التربية والتعليم والشؤون الاجتماعية لتطوير السياسات والبرامج المتعلقة برعاية المراهقين.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين.
- توضيح مدى تأثير استراتيجيات الأخصائي الاجتماعي المدرسي على سلوك المراهقين داخل البيئة المدرسية.
- تحديد المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في تطبيق استراتيجيات تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين في مدارس محافظة ظفار.

مصطلحات الدراسة: أولاً: التعريفات الاصطلاحية:

الاستراتيجية:

هي "مجموعة من الإجراءات والأساليب المخططة والمنظمة التي يستخدمها المهني لتحقيق أهداف محددة في إطار زمني معين، وتتسم بالمرونة والقابلية للتعديل وفقاً لمتطلبات الموقف" (قاسم، 2019).

الأخصائي الاجتماعي:

هو "الشخص المؤهل علمياً ومهنياً في مجال الخدمة الاجتماعية، والذي يعمل في المؤسسات الاجتماعية والتعليمية والصحية، ويقوم بتقديم الخدمات الإرشادية والعلاجية والتنموية للأفراد والجماعات والمجتمعات لمساعدتهم على حل مشكلاتهم وتحسين أدائهم الاجتماعي" (عبداللطيف، 2020).

السلوك الإيجابي:

هو"مجموعة من الأنماط السلوكية المرغوبة اجتماعياً والتي تتوافق مع القيم والمعايير الاجتماعية السائدة، وتشمل التعاون والاحترام والمسؤولية والانضباط الذاتي والتفاعل الاجتماعي البناء" (الخولي، 2018).

المراهقة:

هي "المرحلة الانتقالية من الطفولة إلى الرشد، والتي تمتد من سن 12 إلى 21 سنة تقريباً، وتتميز بحدوث تغيرات جسمية ونفسية واجتماعية سريعة تؤثر على شخصية الفرد وسلوكه" (الزعبي، 2021).

ثانياً: التعريفات الإجرائية:

الاستراتيجية:

يمكن تعريفها إجرائياً بأنها: مجموعة الأساليب والتقنيات المهنية المنظمة التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي في المؤسسات التعليمية والاجتماعية لتعديل سلوك المراهقين نحو الأفضل وتعزيز السلوكيات الإيجابية لديهم.

الأخصائي الاجتماعي:

يُعرف إجرائياً بأنه: المهني الحاصل على مؤهلاً علمياً وتدريبا عملياً في الخدمة الاجتماعية والذي يعمل في ميادين مختلفة ويقوم بتقديم الخدمات المهنية للمراهقين بهدف تعزيز سلوكهم الإيجابي وحل مشكلاتهم.

السلوك الإيجابي:

يُعرف إجرائياً بأنه: مجموعة التصرفات والممارسات المرغوبة التي يظهرها المراهقون في تعاملهم مع الآخرين وفي أدائهم لواجباتهم، وتشمل الانضباط والاحترام والتعاون والمشاركة الفعالة والمسؤولية الاجتماعية.

المراهقون:

يُعرفون إجرائياً بأنهم: الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 13-18 سنة والملتحقون بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، والذين يخضعون لبرامج وخدمات الأخصائي الاجتماعي في المؤسسات التعليمية.

ـ الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة:

تُعد مهنة الخدمة الاجتماعية، وبشكل خاص في المجال المدرسي، ركناً أساسياً في المنظومة التربوية الحديثة، حيث لم يعد دور المدرسة مقتصراً على التلقين الأكاديمي، بل توسع ليشمل بناء شخصية الطالب من كافة الجوانب النفسية والاجتماعية والسلوكية (إبراهيم، 2020). ويبرز دور الأخصائي الاجتماعي بشكل جلي في التعامل مع فئة المراهقين، نظراً لما تتسم به هذه المرحلة من حساسية بالغة وتحديات جمة تتطلب تدخلاً مهنياً متخصصاً (الببلاوي، 2019).

إن الاستثمار في المراهقين هو استثمار في مستقبل المجتمع، ويتطلب هذا الاستثمار توجيهاً ودعماً لتعزيز الجوانب الإيجابية في شخصياتهم. وهنا يأتي دور الأخصائي الاجتماعي كممارس مهني يستخدم استراتيجيات علمية مدروسة، لا تهدف فقط إلى علاج المشكلات السلوكية عند ظهورها، بل تمتد لتشمل الجوانب الوقائية والتنموية التي تحصن المراهق من السلوكيات السلبية وتنمي لديه السلوك الإيجابي (أبو المعاطي، 2017).

مرحلة المراهقة (المفهوم والخصائص والتحديات)

مفهوم المراهقة

تُعرف المراهقة لغةً من "الرهق" وهو الاقتراب من الشيء، فـ "راهق الغلام" أي قارب الاحتلام. أما اصطلاحاً، فهي المرحلة الانتقالية الحاسمة التي يعبر بها الفرد من الطفولة إلى الرشد، وتبدأ بالبلوغ الجنسي وتنتهي بالوصول إلى النضج الاجتماعي والنفسي (الزعبي، 2021). يصفها (علام، 2019) بأنها "فترة ميلاد جديدة" للفرد، حيث تتشكل هويته وتتبلور اتجاهاته وقيمه، وتمتاز بكونها فترة عواصف وتوتر وصراع، سواء كان صراعاً داخلياً لدى المراهق أو صراعاً خارجياً مع الأسرة والمجتمع.

الخصائص النمائية للمراهقين

تتسم هذه المرحلة بمجموعة من التغيرات المتسارعة والشاملة:

- **النمو الجسدي والفسيولوجي:** وتتمثل في طفرة النمو السريع، والتغيرات الهرمونية، والنضج الجنسي، وهو ما يؤثر بشكل مباشر على صورة المراهق عن جسده وعلى حالته المزاجية (الزعبي، 2021).
- **النمو العقلي والمعرفي:** يتطور التفكير لدى المراهق من التفكير الحسي الملموس إلى التفكير المجرد، فيصبح قادراً على وضع الفرضيات، والاستنتاج، والتفكير في المستقبل، والتخطيط له، والنقد (علام، 2019).
- **النمو النفسي والانفعالي:** تتسم انفعالات المراهق في هذه المرحلة بالحدة والتقلب (Emotional Lability)، حيث ينتقل بسرعة بين السعادة والحزن، وتزداد لديه الحساسية للنقد، ويسعى جاهداً للاستقلال وتأكيد الذات (الشناوي والسيد، 2018).
- **النمو الاجتماعي:** يبتعد المراهق تدريجياً عن الاعتماد على الأسرة، ويتجه بشكل كبير نحو جماعة الأقران "الشلة"، التي تصبح المرجع الأساسي له في السلوك والقيم، ويسعى للحصول على القبول الاجتماعي من قبلهم (زهران، 2019).

أبرز المشكلات السلوكية لدى المراهقين

نتيجة لهذه التغيرات المتسارعة والضغوط التي يواجهها المراهق، قد تظهر بعض المشكلات السلوكية التي تتطلب تدخلاً مهنياً. تشير دراسة (حسن، 2020) إلى أن أبرز هذه المشكلات تتمثل في السلوك العدواني، والتمرد على سلطة الوالدين والمعلمين، والانسحاب الاجتماعي، والعناد. كما يضيف (عبد المنعم، 2019) تحديات معاصرة مثل إدمان الإنترنت والألعاب الإلكترونية، والتنمر (بنوعيه التقليدي والإلكتروني)، والتدخين، والتسرب المدرسي.

السلوك الإيجابي (المفهوم والأهمية) : مفهوم السلوك الإيجابي

يُعرف السلوك الإيجابي بأنه "مجموعة الاستجابات والأفعال المرغوبة اجتماعياً وثقافياً وأخلاقياً، والتي تعكس التزام الفرد بالقيم والمعايير السائدة في مجتمعه" (الخولي، 2018، ص. 22). وهو لا يعني غياب السلوك السلبي فحسب، بل يتضمن بالضرورة وجود أنماط سلوكية بناءة، مثل تحمل المسؤولية، والتعاون، واحترام الآخرين، والمبادرة، والانضباط الذاتي. ويشير (راضي، 2022) إلى أن السلوك الإيجابي هو نتاج تفاعل بين السمات الشخصية للفرد والبيئة المحيطة به، ويمكن تعلمه وتعزيزه من خلال التدريب والتوجيه.

أهمية تعزيز السلوك الإيجابي للمراهقين

يُعد تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين ضرورة تربوية واجتماعية، وتكمن أهميته في:

1. **بناء شخصية سوية:** يساهم في تكوين شخصية متزنة قادرة على التوافق النفسي والاجتماعي (الخولي، 2018).
2. **تحسين التحصيل الأكاديمي:** أثبتت الدراسات أن الطلاب الذين يتمتعون بسلوكيات إيجابية (مثل الانضباط والمثابرة) هم أكثر قدرة على التحصيل الدراسي (الخطيب والحديدي، 2018).

3. **الوقاية من المشكلات السلوكية:** يعمل كـ "عامل حماية" (Protective Factor) يقلل من احتمالية انخراط المراهق في سلوكيات سلبية أو محفوفة بالمخاطر (راضي، 2022).
4. **تعزيز المهارات الاجتماعية:** يكسب المراهق المهارات اللازمة للتفاعل الناجح مع الآخرين وبناء علاقات اجتماعية صحية (الخطيب والحديدي، 2018).

الخدمة الاجتماعية المدرسية واستراتيجياتها

مفهوم الخدمة الاجتماعية المدرسية

تُعرف الخدمة الاجتماعية المدرسية بأنها "ممارسة مهنية متخصصة ضمن المنظومة التعليمية، تهدف إلى مساعدة الطلاب (وخاصة المراهقين) على تحقيق أقصى استفادة ممكنة من الخبرة التعليمية، وذلك من خلال مساعدة الطالب على التكيف مع بيئته المدرسية، ومعالجة المشكلات الاجتماعية والنفسية التي قد تعوق أداءه الأكاديمي والاجتماعي" (إبراهيم، 2020، ص. 45).

دور الأخصائي الاجتماعي في تعزيز السلوك الإيجابي

يلعب الأخصائي الاجتماعي دوراً محورياً ومتعدد الأبعاد، فهو لا ينتظر حدوث المشكلة، بل يعمل بشكل استباقي. يحدد (عبد اللطيف، 2020) دوره كوسيط بين الطالب والمدرسة والأسرة، ويعمل على تهيئة المناخ المدرسي ليكون بيئة جاذبة وداعمة. ويمكن تلخيص دوره في تعزيز السلوك الإيجابي في ثلاثة مستويات:

1. **الدور الوقائي:** يهدف لمنع ظهور السلوكيات السلبية من الأساس، من خلال برامج التوعية والمحاضرات والندوات حول مخاطر التدخين أو التنمر، وتصميم أنشطة لاكتشاف المواهب وتوجيه طاقات المراهقين (أبو المعاطي، 2017).
2. **الدور العلاجي:** يركز على التعامل مع المشكلات السلوكية عند ظهورها، من خلال دراسة الحالة الفردية، وتقديم الإرشاد النفسي والاجتماعي للمراهق وأسرته (فهمي، 2018).

3. **الدور التنموي:** يهدف إلى إكساب المراهقين المهارات التي تعزز سلوكهم الإيجابي، مثل مهارات التواصل، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت (الخطيب والحديدي، 2018).

استراتيجيات الأخصائي الاجتماعي المدرسي لتعزيز السلوك الإيجابي

لتحقيق هذه الأدوار، يستخدم الأخصائي الاجتماعي المدرسي مجموعة من الاستراتيجيات المهنية المنظمة (قاسم، 2019)، والتي تتوافق مع مبادئ مهنة الخدمة الاجتماعية. ومن أهم هذه الاستراتيجيات:

- استراتيجية الإرشاد الفردي (Case Work):

تعتبر من أقدم وأهم الاستراتيجيات، وتعتمد على العلاقة المهنية (السرية، الثقة، التقبل) بين الأخصائي والمراهق. يتم من خلالها دراسة حالة المراهق الذي يظهر سلوكيات سلبية أو يفتقر للسلوك الإيجابي، والتعرف على الأسباب الذاتية والبيئية، ومن ثم وضع خطة علاجية فردية تعتمد على تعديل الأفكار والسلوكيات (الجوهري، 2021).

- استراتيجية الإرشاد الجماعي (Group Work):

يتم من خلالها تكوين جماعات صغيرة من المراهقين (من 5-8 أفراد) يتشاركون في سمات أو مشكلات معينة. يستخدم الأخصائي الجماعة كأداة علاجية وتنموية، حيث يتيح المناخ الجماعي للمراهق فرصة للتعبير عن رأيه، والاستماع للآخرين، واكتساب الدعم من الأقران، وتعلم السلوك الإيجابي (مثل احترام الدور، وتقبل النقد) في بيئة آمنة (أبو المعاطي، 2017).

- استراتيجية تنمية المهارات الحياتية (Life Skills Development):

بدلاً من التركيز على المشكلة، تركز هذه الاستراتيجية على تنمية نقاط القوة. يقوم الأخصائي الاجتماعي المدرسي بتصميم ورش عمل وبرامج تدريبية لإكساب المراهقين مهارات أساسية مثل: مهارة اتخاذ القرار، مهارة حل المشكلات، مهارة إدارة الغضب،

ومهارات التواصل الفعال، والتي تعتبر أساساً للسلوك الإيجابي (الخطيب والحديدي، 2018).

- استراتيجية التعزيز الإيجابي (Positive Reinforcement):

تعتمد هذه الاستراتيجية على مبادئ النظرية السلوكية، حيث يقوم الأخصائي الاجتماعي المدرسي بتعزيز السلوك الإيجابي المرغوب (لفظياً أو مادياً) فور حدوثه من المراهق. هذا التعزيز يزيد من احتمالية تكرار السلوك. يمكن تطبيقها عبر برامج مثل "نجم الأسبوع" أو لوحات الشرف (الزغلول، 2018).

- استراتيجية التدخل في الأزمات (Crisis Intervention):

تُستخدم للتعامل مع المواقف السلوكية الطارئة (مثل نوبات الغضب الشديدة، أو محاولات إيذاء الذات، أو التنمر الحاد). يتدخل الأخصائي بشكل فوري لاحتواء الموقف، وتقديم الدعم النفسي الأولي للمراهق، ومن ثم تحويله للخدمات المتخصصة إذا لزم الأمر (فهمي، 2018).

النظريات المفسرة لسلوك المراهقين

تتعدد النظريات التي تفسر سلوك المراهقين وتوجه عمل الأخصائي الاجتماعي في تعزيز السلوك الإيجابي لديهم. وفيما يلي استعراض لأهم هذه النظريات:

نظرية التعلم الاجتماعي

طور ألبرت باندورا نظرية التعلم الاجتماعي التي تفترض أن السلوك الإنساني يُكتسب من خلال التفاعل بين العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية في إطار ما يعرف بالحتمية التبادلية. وتؤكد هذه النظرية على أهمية التعلم بالملاحظة والنمذجة في اكتساب السلوك، حيث يتعلم الأفراد السلوكيات الجديدة من خلال مراقبة سلوك الآخرين ونتائجه (المالكي، 2020).

وتقوم نظرية التعلم الاجتماعي على عدة مفاهيم أساسية منها:

التعلم بالملاحظة :حيث يكتسب المراهق السلوكيات من خلال مراقبة نماذج سلوكية يتمثل بها، وخاصة النماذج التي يعتبرها مهمة ومؤثرة في حياته كالوالدين والمعلمين والأقران (الفهيد، 2021).

التعزيز غير المباشر :فالمراهق لا يحتاج إلى التجربة المباشرة للتعلم، بل يمكنه أن يتعلم من خلال ملاحظة تعزيز أو عقاب سلوك الآخرين، مما يؤثر على احتمالية قيامه بذات السلوك (الثبيتي، 2019).

الكفاءة الذاتية :وهي اعتقاد الفرد بقدرته على أداء سلوك معين بنجاح، وتلعب الكفاءة الذاتية دوراً مهماً في تحديد السلوكيات التي يختار المراهق القيام بها ومدى مثابرته في أدائها (القحطاني، 2022).

ويمكن للأخصائي الاجتماعي الاستفادة من هذه النظرية في تعزيز السلوك الإيجابي من خلال توفير نماذج سلوكية إيجابية للمراهقين، وتعزيز السلوكيات المرغوبة، وتنمية الكفاءة الذاتية لديهم من خلال توفير تجارب النجاح وتقديم الدعم والتشجيع (الجهني، 2020).

نظرية النمو النفسي الاجتماعي

وضع إريك إريكسون نظرية النمو النفسي الاجتماعي التي تصف النمو الإنساني عبر ثماني مراحل، تتميز كل منها بأزمة نفسية اجتماعية يجب على الفرد حلها للانتقال بنجاح إلى المرحلة التالية. وتقع مرحلة المراهقة ضمن المرحلة الخامسة التي تتميز بأزمة الهوية مقابل تشتت الهوية (الخثعمي، 2021).

ووفقاً لهذه النظرية، فإن المهمة الأساسية للمراهق هي تكوين هوية واضحة ومتماسكة تشمل الإجابة على أسئلة مثل: من أنا؟ وما هي قيمي ومعتقداتي؟ وما هي أهدافي المستقبلية؟ والنجاح في حل أزمة الهوية يؤدي إلى تطوير شعور قوي بالذات والقدرة على الالتزام بالأهداف والقيم، بينما الفشل يؤدي إلى تشتت الهوية والارتباك حول الذات والمستقبل (الحربي، 2020).

ويمكن للأخصائي الاجتماعي أن يساعد المراهقين في هذه المرحلة من خلال توفير فرص للاستكشاف والتجريب في بيئة آمنة، ودعمهم في التعرف على نقاط قوتهم واهتماماتهم، وتشجيعهم على التفكير في قيمهم وأهدافهم، ومساعدتهم على بناء هوية إيجابية تعزز السلوك البناء (الزبيدي، 2019).

نظرية الاحتياجات الإنسانية

طور أبراهام ماسلو نظرية تدرج الحاجات الإنسانية التي تفترض أن حاجات الإنسان مرتبة في شكل هرمي من الحاجات الأساسية إلى الحاجات العليا، وأن الفرد يسعى إلى إشباع الحاجات الدنيا قبل الانتقال إلى الحاجات الأعلى (السلولي، 2020). وتتضمن الحاجات الإنسانية وفق هذه النظرية:

- الحاجات الفسيولوجية :كالطعام والشراب والنوم والمأوى، وهي الحاجات الأساسية للبقاء.
- حاجات الأمن والأمان :وتشمل الأمن الجسدي والنفسي والاقتصادي، والشعور بالاستقرار والحماية من المخاطر.
- حاجات الحب والانتماء :وتتعلق بالحاجة إلى العلاقات الاجتماعية والصداقة والحب والانتماء إلى الجماعات.
- حاجات التقدير :وتشمل احترام الذات والثقة بالنفس، والحاجة إلى تقدير واحترام الآخرين.
- حاجات تحقيق الذات :وهي الحاجة إلى تطوير القدرات وتحقيق الإمكانات الكامنة والإبداع (الربيعان، 2021).

ووفقاً لهذه النظرية، فإن عدم إشباع حاجات المراهق الأساسية قد يؤدي إلى ظهور مشكلات سلوكية. فالمراهق الذي لا يشعر بالأمان في بيئته، أو لا يحظى بالحب والانتماء، أو يفتقر إلى التقدير والاحترام، قد يلجأ إلى سلوكيات سلبية كوسيلة للتعويض أو للفت الانتباه (المحمادي، 2022). لذا يجب على الأخصائي الاجتماعي

العمل على توفير بيئة تلبي احتياجات المراهقين المختلفة، وخاصة الحاجات النفسية والاجتماعية، لتعزيز السلوك الإيجابي لديهم.

نظرية الضبط الاجتماعي

وضع ترافيس هيرشي نظرية الضبط الاجتماعي التي تفسر السلوك الإنساني من خلال قوة الروابط بين الفرد والمجتمع. وتفترض هذه النظرية أن السلوك المنحرف أو السلبي يحدث عندما تضعف روابط الفرد بالمجتمع ومؤسساته، بينما تعزز الروابط القوية الالتزام بالقيم والمعايير الاجتماعية والسلوك الإيجابي (الأسمري، 2019).

وتقوم نظرية الضبط الاجتماعي على أربعة عناصر أساسية:

الارتباط :

ويشير إلى قوة العلاقات العاطفية بين المراهق والآخرين المهمين في حياته كالوالدين والمعلمين والأصدقاء. فكلما كانت هذه العلاقات قوية وإيجابية، زاد التزام المراهق بالسلوك الإيجابي (الدوسري، 2021).

الالتزام:

ويعني استثمار المراهق في الأهداف التقليدية والقيم الاجتماعية كالتعليم والعمل، فكلما كان المراهق ملتزماً بتحقيق أهداف مستقبلية إيجابية، قل احتمال انخراطه في السلوكيات السلبية (الغانم، 2020).

المشاركة :

وتتعلق بالوقت والجهد الذي يخصصه المراهق للأنشطة التقليدية والإيجابية كالدراسة والأنشطة المدرسية والهوايات البناءة، فالمشاركة الفعالة في هذه الأنشطة تقلل من فرص الانخراط في السلوكيات السلبية (القرشي، 2022).

الاعتقاد :

ويشير إلى مدى إيمان المراهق بقيم المجتمع ومعاييره الأخلاقية وشرعية قواعده، فكلما كان هذا الإيمان قوياً، زاد احترام المراهق للمعايير الاجتماعية والتزامه بالسلوك الإيجابي (الشلوي، 2021).

ويمكن للأخصائي الاجتماعي الاستفادة من هذه النظرية في تعزيز السلوك الإيجابي من خلال تقوية ارتباط المراهقين بالأسرة والمدرسة والمجتمع، وتعزيز التزامهم بالأهداف الإيجابية، وتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة البناءة، وتنمية إيمانهم بالقيم الإيجابية والمعايير الاجتماعية (المطرفي، 2020).

النظرية البيئية (الإيكولوجية)

تنظر النظرية البيئية التي طورها يوري برونفنبرنر إلى نمو الفرد وسلوكه في سياق تفاعله مع بيئات متعددة المستويات، من البيئة المباشرة (الأسرة والمدرسة) إلى البيئة الأوسع (المجتمع والثقافة). وتؤكد هذه النظرية على أن سلوك المراهق لا يمكن فهمه بمعزل عن السياقات البيئية المختلفة التي يعيش فيها (الحميدان، 2019).

وتتضمن النظرية البيئية عدة مستويات من النظم البيئية:

- النظام المصغر :ويشمل البيئات المباشرة التي يتفاعل معها المراهق بشكل يومي كالأسرة والمدرسة وجماعة الأقران.
- النظام المتوسط :ويشير إلى التفاعلات بين النظم المصغرة المختلفة، مثل العلاقة بين الأسرة والمدرسة.
- النظام الخارجي :ويتضمن البيئات التي لا يشارك فيها المراهق بشكل مباشر لكنها تؤثر عليه، مثل عمل الوالدين والخدمات المجتمعية.
- النظام الكلي :ويشمل القيم الثقافية والمعتقدات والسياسات الاجتماعية الأوسع التي تؤثر على جميع المستويات الأخرى (الشمري، 2021).

ويستفيد الأخصائي الاجتماعي من هذه النظرية بالنظر إلى المراهق في سياقه البيئي الشامل، والعمل على مستويات متعددة لتعزيز السلوك الإيجابي، بما في ذلك تحسين البيئة الأسرية والمدرسية، وتقوية الروابط بين هذه البيئات، وربط المراهقين بالموارد المجتمعية، والمشاركة في تطوير السياسات الداعمة للشباب (العمري، 2022).

الدراسات السابقة : أولاً: الدراسات العربية

1. أجرى العتيبي (2024) دراسة بعنوان: "استراتيجيات الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المشكلات السلوكية للمراهقين: دراسة تقويمية". هدفت الدراسة إلى تقويم استراتيجيات التدخل المهني التي يستخدمها الأخصائيون الاجتماعيون في التعامل مع المشكلات السلوكية للمراهقين، وتحديد مدى فاعليتها. استخدمت الدراسة المنهج التقويمي، وطبقت على عينة مكونة من (95) أخصائياً اجتماعياً و(42) مديراً مدرسياً في منطقة مكة المكرمة. ومن أبرز نتائج الدراسة: أن استراتيجية التدخل الفردي كانت الأكثر استخداماً، تليها استراتيجية التدخل الأسري، ثم استراتيجية التدخل الجماعي. كما أظهرت النتائج أن فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة جاءت بدرجة متوسطة، وأن من أهم عوامل نجاح التدخل: التشخيص الدقيق للمشكلة، والتعاون مع الأسرة، والمتابعة المستمرة. وأوصت الدراسة بتطوير دليل مهني للأخصائيين الاجتماعيين يتضمن أفضل الممارسات في التعامل مع المشكلات السلوكية للمراهقين.
2. أجرى المطيري والدوسري (2023) دراسة بعنوان: "دور البرامج الإرشادية الجماعية في تنمية المهارات الاجتماعية وتعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين". هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر البرامج الإرشادية الجماعية التي ينفذها الأخصائي الاجتماعي في تنمية المهارات الاجتماعية وتعزيز السلوك الإيجابي. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة من (48) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة ممن يعانون من ضعف في المهارات الاجتماعية، تم

تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) بين المجموعتين في المهارات الاجتماعية والسلوك الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى أن التفاعل الجماعي والنمذجة من الأقران كانا من أهم آليات التغيير في البرنامج. وأوصت الدراسة بتفعيل البرامج الإرشادية الجماعية في المدارس واعتبارها جزءاً أساسياً من دور الأخصائي الاجتماعي.

3. أجرى الشهري (2023) دراسة بعنوان: **"دور الأخصائي الاجتماعي في تعزيز السلوك الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض".** هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأخصائي الاجتماعي في تعزيز السلوك الإيجابي، والكشف عن المعوقات التي تحد من فاعلية هذا الدور. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة مكونة من (126) أخصائياً اجتماعياً و(380) طالباً في المدارس الثانوية. ومن أبرز نتائج الدراسة: أن دور الأخصائي الاجتماعي في تعزيز السلوك الإيجابي جاء بدرجة متوسطة، وأن أهم الاستراتيجيات المستخدمة كانت الإرشاد الفردي والتدخل الأسري والأنشطة الجماعية. كما أظهرت النتائج وجود معوقات تنظيمية ومهنية تحد من فاعلية دور الأخصائي، أبرزها كثرة الأعباء الإدارية ونقص البرامج التدريبية المتخصصة. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية متخصصة للأخصائيين الاجتماعيين في مجال تعزيز السلوك الإيجابي.

4. أجرى القحطاني والغامدي (2022) دراسة بعنوان: "فاعلية برنامج إرشادي قائم على المهارات الحياتية في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين". هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي يقوم به الأخصائي الاجتماعي ويستند إلى تنمية المهارات الحياتية في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (64) طالباً في

المرحلة المتوسطة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى السلوك الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى استمرار فاعلية البرنامج خلال فترة المتابعة التي امتدت لشهرين بعد انتهاء البرنامج. وأوصت الدراسة بتعميم البرنامج على مدارس المملكة وتضمين المهارات الحياتية في المناهج الدراسية.

5. أجرى الحربي (2022) دراسة بعنوان: "التدخل المبكر للأخصائي الاجتماعي في الوقاية من المشكلات السلوكية لدى المراهقين". هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التدخل المبكر الذي يقوم به الأخصائيون الاجتماعيون للوقاية من المشكلات السلوكية، وتحديد العوامل المساعدة والمعيقة لهذا التدخل. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة من (112) أخصائياً اجتماعياً في مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة الشرقية. ومن أبرز نتائج الدراسة: أن مستوى ممارسة التدخل المبكر جاء بدرجة متوسطة، وأن أهم استراتيجيات التدخل المبكر المستخدمة كانت: الرصد والمتابعة المستمرة للطلاب، والتعاون مع المعلمين لتحديد الطلاب المعرضين للخطر، والبرامج التوعوية. كما أظهرت النتائج أن من أهم المعوقات: نقص الأدوات والمقاييس المناسبة، وضعف التنسيق بين أعضاء الهيئة التعليمية. وأوصت الدراسة بتطوير نظام إنذار مبكر في المدارس وتدريب الأخصائيين الاجتماعيين على استخدامه.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

1. أجرى جونسون وسميث (Johnson & Smith, 2024) دراسة بعنوان: "تأثير برامج الإرشاد بالأقران التي يشرف عليها الأخصائيون الاجتماعيون على السلوك الإيجابي للمراهقين المعرضين للخطر". هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برامج الإرشاد بالأقران في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين

المعرضين للخطر. استخدمت الدراسة تصميم بحث مختلط (كمي ونوعي) على عينة من (86) طالباً معرضاً للخطر و(43) طالباً مرشداً من الأقران في المدارس الثانوية بالمملكة المتحدة. وأظهرت النتائج الكمية تحسناً دالاً إحصائياً في السلوك الإيجابي والكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب المشاركين في البرنامج. أما النتائج النوعية فكشفت أن العوامل الرئيسية لنجاح البرنامج كانت: جودة العلاقة بين المرشد والمسترشد، والتدريب المكثف للمرشدين الأقران، والإشراف المستمر من الأخصائي الاجتماعي، والدعم المؤسسي. وأوصت الدراسة بتوسيع برامج الإرشاد بالأقران كاستراتيجية فعالة من حيث التكلفة لتعزيز السلوك الإيجابي.

2. **2.**أجرى براون وآخرون (Brown et al., 2023) دراسة بعنوان: "تأثير التدخلات الاجتماعية متعددة المستويات على السلوك الإيجابي لدى المراهقين في المدارس الحضرية". هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج تدخل متعدد المستويات يشمل المستوى الفردي والجماعي والأسري والمدرسي في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة من (12) مدرسة ثانوية في المناطق الحضرية بالولايات المتحدة، شملت (450) طالباً. وأظهرت نتائج الدراسة أن المدارس التي طبقت البرنامج الشامل شهدت تحسناً ملحوظاً في مؤشرات السلوك الإيجابي مقارنة بمجموعة الضبط، وخاصة في: الانضباط المدرسي، والمشاركة في الأنشطة، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية. كما أشارت النتائج إلى أن التدخل على مستوى الأسرة كان له أكبر حجم أثر. وأوصت الدراسة بتبني نهج شامل في تعزيز السلوك الإيجابي يتجاوز التدخلات الفردية.

3. أجرى ويلسون ومارتينيز (Wilson & Martinez, 2022) دراسة بعنوان: "دور الأخصائيين الاجتماعيين المدرسيين في تطبيق نموذج الدعم السلوكي

الإيجابي على مستوى المدرسة". هدفت الدراسة إلى استكشاف دور الأخصائيين الاجتماعيين في تطبيق نموذج الدعم السلوكي الإيجابي (PBIS) وتحديد التحديات والفرص. استخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال المقابلات والملاحظات مع (35) أخصائياً اجتماعياً في مدارس ثانوية بولاية تكساس. وأظهرت النتائج أن الأخصائيين الاجتماعيين يقومون بأدوار متعددة في إطار النموذج منها: التدريب والاستشارة للمعلمين، وتصميم التدخلات الفردية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتنسيق البرامج على مستوى المدرسة، وجمع وتحليل البيانات السلوكية. كما أشارت النتائج إلى أن نجاح تطبيق النموذج يتطلب: التزام إداري قوي، وتدريب شامل لجميع العاملين، وتوفير الموارد الكافية. وأوصت الدراسة بتعزيز دور الأخصائي الاجتماعي كقائد في تطبيق البرامج المدرسية الشاملة لتعزيز السلوك الإيجابي.

4. أجرى لي وآخرون (Lee et al., 2021) دراسة بعنوان: "فاعلية التدخل المعرفي السلوكي القائم على اليقظة الذهنية في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين: دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي". هدفت الدراسة إلى قياس أثر برنامج يجمع بين تقنيات الإرشاد المعرفي السلوكي واليقظة الذهنية في تعزيز السلوك الإيجابي وتقليل الضغوط لدى المراهقين. استخدمت الدراسة تصميماً تجريبياً عشوائياً على عينة من (120) طالباً في المرحلة الثانوية في كوريا الجنوبية تم تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: تجريبية أولى (إرشاد معرفي سلوكي + يقظة ذهنية)، وتجريبية ثانية (إرشاد معرفي سلوكي فقط)، ومجموعة ضابطة. وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية الأولى حققت أفضل النتائج في السلوك الإيجابي والتنظيم الانفعالي والكفاءة الاجتماعية مقارنة بالمجموعتين الأخريين. كما استمرت التحسينات خلال فترة

المتابعة (6 أشهر). وأوصت الدراسة بتدريب الأخصائيين الاجتماعيين على تقنيات اليقظة الذهنية ودمجها في برامج الإرشاد.

ـ الإجراءات المنهجية للدراسة

منهجية الدراسة

الاجتماعي المدرسي، فقد اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي (الجدي، 2014). يُعد هذا المنهج هو الأنسب لمثل هذه الدراسات التي تسعى لفهم الظواهر الاجتماعية والسلوكية في سياقها الطبيعي بعمق، حيث يتيح للباحثات استكشاف تجارب الأخصائيين الاجتماعيين وجمع معلومات تفصيلية حول كيفية تعاملهم مع سلوكيات المراهقين، والوقوف على الاستراتيجيات الوقائية والعلاجية التي يطبقونها، وهو ما قد لا توفره المناهج الكمية الرقمية (اليزيدي، 2025) .

ويرتكز البحث النوعي هنا على الوصف التحليلي والفهم العميق للظاهرة من وجهة نظر الممارسين أنفسهم، مما يمنح المشاركين (عينة الدراسة) مساحة واسعة للتعبير عن آرائهم وسرد خبراتهم الميدانية بحرية حول التحديات والحلول، مما يوفر بيانات غنية تساعد في الوصول إلى نتائج واقعية تعكس طبيعة العمل الاجتماعي في البيئة المدرسية (الجدي، 2014؛ اليزيدي، 2025) .

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات العاملين في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية وما بعد الأساسي) التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة ظفار، والذين يمارسون مهام التوجيه والإرشاد الطلابي ويتعاملون بشكل يومي مع فئة المراهقين.

عينة الدراسة

نظراً لطبيعة المنهج النوعي الذي يهتم بعمق المعلومات أكثر من تعميم النتائج عدديًا، تم اختيار عينة قصدية (Purposive Sampling) مكونة من (10) أخصائيين وأخصائيات اجتماعيين من مدارس محافظة ظفار. جاء اختيار هذه العينة

بناءً على اعتبارات محددة تخدم أهداف البحث، أهمها تنوع الخبرات المهنية، واختلاف النوع الاجتماعي، وتنوع المدارس (بنين، بنات، تعليم أساسي)، وذلك لضمان الحصول على زوايا نظر متعددة وشاملة حول الاستراتيجيات المطبقة.

ويبين الجدول التالي الخصائص الديموغرافية والمهنية لأفراد عينة الدراسة

الرمز	النوع	المسمى الوظيفي	المدرسة	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة	المرحلة الدراسية
P1	ذكر	أخصائي اجتماعي	مدرسة اسامه بن زيد	بكالوريوس	5-10 سنوات	تعليم أساسي (5-12)
P2	أنثى	أخصائية اجتماعية	مدرسة منبع الحكمه للتعليم الأساسي (٥-٨)	بكالوريوس	أكثر من 10 سنوات	أخرى
P3	ذكر	أخصائي اجتماعي	السلطان تيمور بن فيصل	بكالوريوس	أكثر من 10 سنوات	تعليم أساسي (5-12)
P4	ذكر	أخصائي اجتماعي	االشعله	بكالوريوس	أكثر من 10 سنوات	تعليم أساسي (5-12)
P5	ذكر	أخصائي اجتماعي	انس بن مالك	بكالوريوس	أكثر من 10 سنوات	تعليم أساسي (5-12)

P6	ذكر	أخصائي اجتماعي	مدينة الحق للتعليم الاساسي 5-12	بكالوريوس	أكثر من 10 سنوات	تعليم أساسي (5-12)
P7	أنثى	أخصائية اجتماعية	صحلنوت (٩-١٢)	بكالوريوس	أكثر من 10 سنوات	تعليم أساسي (5-12)
P8	أنثى	أخصائية اجتماعية	جوهرة العلم للتعليم الاساسي 5-8	دبلوم عالي	أكثر من 10 سنوات	أخرى
P9	أنثى	أخصائية اجتماعية	خديجة بنت خويلد	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	تعليم أساسي (5-12)
P10	أنثى	أخصائية اجتماعية	جوهرة العلم للتعليم الاساسي ٥-٨	بكالوريوس	أكثر من 10 سنوات	أخرى

(المصدر: بيانات المقابلات الميدانية، 2025)

4.3 أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على المقابلة شبه المقننة (Semi-structured Interview) كأداة رئيسية لجمع البيانات، حيث تم تصميم دليل مقابلة مرن يحتوي على أسئلة مفتوحة تتيح للأخصائيين التوسع في شرح تجاربهم.

تكونت أداة المقابلة من قسمين رئيسيين:

- **القسم الأول (البيانات الأولية):** وشمل البيانات الديموغرافية (المدرسة، النوع، المؤهل، الخبرة، المرحلة الدراسية).

- **القسم الثاني (محاور الدراسة):** وتضمن أسئلة متعمقة موزعة على ثلاثة محاور:

1. **الاستراتيجيات المستخدمة:** وشمل الاستراتيجيات الوقائية والعلاجية، والفرق بين التعامل الفردي والجماعي.
2. **الفاعلية والأثر:** وتناول تقييم الأخصائي لمدى نجاح هذه الاستراتيجيات في تعديل السلوك وتحسين المناخ المدرسي.
3. **معوقات والتحديات:** وركز على الصعوبات الإدارية، والفنية، وتحديات التعامل مع أولياء الأمور والطلاب.

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق الأداة وملاءمتها، تم عرض دليل المقابلة في صورته الأولية على المشرف الأكاديمي وعدد من المحكمين المختصين في مجال العمل الاجتماعي وعلم النفس؛ وذلك لإبداء الرأي حول وضوح الأسئلة وشموليتها وقدرتها على تحقيق أهداف الدراسة. وفي ضوء ملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة لضمان دقة الصياغة وترابط المحاور، كما تم إجراء تطبيق تجريبي محدود للتأكد من فهم المشاركين للأسئلة قبل البدء في التطبيق النهائي.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة بمجموعة من الحدود الموضوعية والبشرية والمكانية والزمانية، وهي:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت على دراسة استراتيجيات تعزيز السلوك الإيجابي (الوقائية والعلاجية) لدى المراهقين من منظور الخدمة الاجتماعية.
- **الحد البشري:** طبقت الدراسة على عينة من الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس البنين والبنات.
- **الحد المكاني:** اقتصر التطبيق على مدارس التعليم الأساسي في محافظة ظفار بسلطنة عمان.
- **الحد الزماني:** أجريت الدراسة الميدانية والمقابلات خلال الأول من العام الدراسي 2026/2025.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الباحثات الخطوات الإجرائية التالية وفق تسلسل علمي منظم:

1. الاطلاع الواسع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بسلوك المراهقين ودور الأخصائي الاجتماعي، لبناء الإطار النظري وتحديد فجوة الدراسة.
2. تصميم دليل المقابلة وتحديد المحاور والأسئلة بدقة بما يغطي جوانب الموضوع.
3. اختيار عينة الدراسة القصدية والتواصل مع الأخصائيين الاجتماعيين في المدارس المستهدفة لأخذ موافقتهم وتوضيح أهداف البحث.
4. البدء باجراء المقابلات، مع التأكيد على سرية المعلومات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
5. تفريغ البيانات النصية التي تم جمعها من إجابات الأخصائيين، ومراجعتها للتأكد من اكتمالها.
6. تحليل البيانات باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، حيث تم تصنيف الإجابات إلى محاور رئيسية (استراتيجيات وقائية، استراتيجيات علاجية، تحديات)، واستخلاص النتائج ومناقشتها وربطها بالدراسات السابقة.

مناقشة نتائج الدراسة

تتضمن مناقشة النتائج عرضاً تفصيلياً وتحليلاً معمقاً للبيانات النوعية التي تم جمعها من عينة الدراسة المكونة من (10) أخصائيين اجتماعيين في المدارس (تم الترميز لهم من P1 إلى P10)، وذلك بالاستناد إلى المقابلات الفردية التي أجريت. ويهدف هذا التحليل إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة المتعلقة بـ "استراتيجيات الأخصائي الاجتماعي في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين في مدارس محافظة ظفار". وقد تم تحليل الإجابات وفق منهج التحليل الموضوعي الاستقرائي، وتم تنظيم النتائج في محاور رئيسية توافقاً مع أسئلة المقابلة.

نتائج المحور الأول: ما الاستراتيجيات التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي المدرسي في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين في مدارس محافظة ظفار؟

أكدت النتائج أن الأخصائيين يعتمدون على منهج متكامل يجمع بين النظريات السلوكية والمعرفية، مع التركيز على بناء العلاقة المهنية، ويمكن تلخيص النتائج في ثلاث فئات رئيسية:

البرامج والاستراتيجيات الإيجابية المطبقة

تراوحت الاستراتيجيات بين التدخلات المعرفية والسلوكية المباشرة:

التركيز على التعزيز الإيجابي وبناء العلاقة (P6، P9): أشار معظم المبحوثين إلى أن التعزيز الإيجابي هو الاستراتيجية المحورية. حيث أكد الأخصائي (P6) على استخدامه "**التعزيز الإيجابي المادي والمعنوي، وبناء علاقة إنسانية إيجابية مع الطلاب قائمة على التقبل والاحترام**"، مشدداً على أن الثقة هي أساس التدخل. بينما ركزت الأخصائية (P9) على " القدوة الحسنة والتعزيز الإيجابي غير المشروط".

استراتيجية المبادرات والمشاريع (P1): أشار الأخصائي (P1) إلى أن البرامج تتخذ شكل "**تقديم مبادرات ومشاريع مطورة وحديثة تخص السلوك الإيجابي" مثل حملات التوعية المبتكرة ومسابقات "السلوك المثالي**".

العقد السلوكي وتوحيد القواعد (P5): أكد بعض المبحوثين (P5) على أهمية "**استراتيجية العقد السلوكي**" المبرم بين الطالب والأسرة والمدرسة لتحديد التوقعات والنتائج بوضوح.

الاختلاف بين التدخل الفردي والجماعي

وجد الأخصائيون تفاوتاً كبيراً في تطبيق الاستراتيجيات حسب طبيعة الحالة:

1. التدخل الفردي (دراسة الحالة) يتميز بـ العمق والسرية والتركيز على التشخيص. أوضح الأخصائي (P1) أن "**التركيز يكون على فهم الطالب كحالة خاصة ووضع تدخل يناسب شخصيته واحتياجاته الفريدة**". وأضافت

(P10) أن هذا النوع من التدخل "**يتطلب فهماً معمقاً للحالة وبناء علاقة مهنية وسرية تامة مع الطالب لضمان الإفصاح الكامل**".

2. الاستراتيجيات الجماعية (/المدرسة) تهدف إلى تغيير المناخ وتوحيد المعايير. أفاد الأخصائي (P6) بالاعتماد على "**جلسات جمعية لتبادل الخبرات وتوعية الأقران، وأنشطة تحفّز التفكير الإيجابي وروح التعاون**". كما أشار (P3) إلى "**تقديم حصص إرشادية وتثقيفية للصف بأكمله لتعزيز ثقافة الانضباط**".

الاستراتيجيات الوقائية مقابل العلاجية

1. الاستراتيجيات الوقائية تركز على البيئة المدرسية الإيجابية. شملت الإجابات "**نشر ثقافة السلوك الإيجابي مبكراً عبر الإذاعة المدرسية والمقالات الجدارية**" و"**تكوين لجان طلابية فاعلة**" لتفريغ طاقات المراهقين بشكل بناء، بحسب (P6).
2. الاستراتيجيات العلاجية تركز على تعديل السلوك وتحديد البدايات. أشار الأخصائي (P1) إلى أن التدخل العلاجي يبدأ بـ "تحديد سبب السلوك بدقة ثم تعليم الطالب السلوك البديل المقبول اجتماعياً"، مع استخدام فنيات مثل الإطفاء أو العزل المؤقت في حالات محددة.

نتائج المحور الثاني: ما مدى تأثير استراتيجيات الأخصائي الاجتماعي على سلوك المراهقين داخل البيئة المدرسية؟

أكدت النتائج أن الأثر المتحقق للاستراتيجيات إيجابي وفعال، ويتم قياسه من خلال الملاحظة المباشرة وتأثيره على الاستقرار العام للبيئة المدرسية.

آليات تقييم الفاعلية والتأثير

يعتمد الأخصائيون على مقاييس كمية ونوعية لتقييم نجاح التدخل:

من حيث القياس السلوكي لخص الأخصائي (P1) آلية التقييم قائلاً: "أقيم الفاعلية من خلال مقارنة تكرار وشدة السلوك قبل التطبيق وبعده، وملاحظة استقرار

السلوك الإيجابي على المدى الطويل". ودعمت الأخصائية (P9) ذلك بأن التأثير يقاس "بانخفاض تكرار السلوكيات السلبية المسجلة وتحسن الانضباط اليومي في سجلات متابعة الطلاب".

من جهة أدوات التقييم تستخدم بعض الأخصائيات (P2 و P7) أدوات إجرائية مثل "توجيه أسئلة تقييمية مباشرة للطلاب أو توزيع استبانات بسيطة لمعرفة مدى رضاهم وتقبلهم للبرنامج".

4:3:2 مثال محدد لتحسن سلوك الطالب

قدم المبحوثون أمثلة واقعية تؤكد فاعلية استراتيجياتهم. ومن أبرزها ما قدمه الأخصائي (P6) كـ دراسة حالة تفصيلية:

"كان لدينا طالب يعاني من الانسحاب الاجتماعي وضعف شديد في المشاركة داخل وخارج ، مما أثر على تحصيله. طبقت معه استراتيجية الدمج التدريجي في الأنشطة المدرسية بالتعاون مع معلم الأنشطة، إضافة إلى جلسات إرشاد فردية لتعزيز ثقته. وبعد شهر ونصف، ارتفع مستوى التفاعل الاجتماعي لديه بنسبة فاقت التوقعات، وأصبح يشارك في الإذاعة المدرسية وتطوع للعمل في لجان النظام، مما يدل على تحول نوعي في سلوكه المدعوم".

المساهمة في تحسين المناخ المدرسي العام

أجمع الأخصائيون على أن الهدف يتجاوز تعديل سلوك الفرد:

أكد الأخصائي (P1) أن الاستراتيجيات "**تساهم في خلق بيئة أكثر هدوءاً وتنظيماً، وتعزز ثقافة الاحترام والتعاون المتبادل بين الطلاب والمعلمين**". بينما أشارت الأخصائية (P4) إلى أن "**البيئة المدرسية تصبح أكثر أمناً وجاذبية للجميع، مما يرفع مستوى التركيز الأكاديمي ويقلل من الاحتكاكات والصراعات المعتادة في مرحلة المراهقة**".

نتائج المحور الثالث: ما المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في تطبيق استراتيجيات تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين في مدارس محافظة ظفار؟

كشفت الدراسة عن ثلاثة أنماط رئيسية من المعوقات التي تقف حاجزاً أمام الأداء الأمثل للأخصائي الاجتماعي:

صعوبات تتعلق بالوقت والموارد الإدارية

تمثل القيود اللوجستية والإدارية التحدي الأكبر حيث أن ضغط الوقت والمهام الإدارية (P1، P2): ذكر الأخصائي (P1) أن أبرز المعوقات هي "ضيق الوقت، ونقص الموارد المادية". وأضافت الأخصائية (P2) أن "الضغط بين مسؤوليات اللجان المدرسية والمهام الإدارية الأخرى يستهلك جزءاً كبيراً من وقت الأخصائي المخصص للتدخل المهني".

أكد (P6) على "نقص الأدوات التعليمية والوسائل البصرية الجاذبة اللازمة لتنفيذ الأنشطة الجماعية، وصعوبة الحصول على التدريب المتخصص في أساليب التعامل الحديثة مع قضايا المراهقة المعقدة".

معوقات مرتبطة بتجاوب الأطراف الأخرى

يعتبر عدم التجاوب تحدياً لسلسلة التدخل المهني:

اتفقت إجابات عديدة منها (P9) على أن "ضعف تواصل وتعاون أولياء الأمور يمثل عائقاً كبيراً يحد من فاعلية خطط تعديل السلوك، خاصة وأن المراهق يقضي معظم وقته في المنزل".

أشار (P6) إلى أن "تعارض أساليب بعض المعلمين في إدارة الصف أو التعامل مع السلوكيات البسيطة مع أهداف البرامج السلوكية الموحدة للمدرسة" يشتت الطالب ويلغي أثر التدخل.

تحديات خاصة بخصائص المراهقين أنفسهم

تعود بعض الصعوبات إلى طبيعة المرحلة العمرية:

لخص الأخصائي (P1) أكبر تحدٍ في "المقاومة السلبية للتغيير، والتمرد على القواعد، وتقلب المزاج الحاد الذي يميز مرحلة المراهقة". بينما أشار (P6) إلى "التأثير

الاجتماعي القوي من الأقران (ضغط الشلة) الذي يحيط الطالب بسلوكيات سلبية يصعب الانفكاك منها رغم الاقتناع بأهمية التغيير".

نتائج المحور الرابع: المقترحات للتغلب على المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي

بناءً على النتائج والتحديات التي تم رصدها في المحور الثالث، تم استخلاص المقترحات التالية والتي تمثل رؤية الأخصائيين الاجتماعيين لتعزيز فاعلية دورهم.

تُظهر نتائج هذا المحور تبلور مجموعة مترابطة من المقترحات التي تؤكد مركزية الشراكة الأسرية، وتعزيز الاستقلالية المهنية للأخصائي الاجتماعي، والارتقاء بمهاراته المتخصصة في التعامل مع قضايا المراهقين المعاصرة. فقد شدّد الأخصائي (P9) على أن تفعيل التواصل المستمر والمثمر مع أولياء الأمور بوصفهم شركاء أساسيين في تطبيق خطط تعديل السلوك ومتابعتها في المنزل يُعدّ المقترح الأهم، باعتبار أن العمل مع الطالب لا ينفصل عن محيطه الأسري، وهو ما دعمه (P2)بالدعوة إلى تجاوز نمط الإبلاغ عن المشكلات نحو توقيع اتفاقيات سلوكية ملزمة ومتابعة نتائجها بما يجعل الأسرة جزءاً من الحل لا مجرد متلقٍ للمشكلة

تُظهر نتائج هذا المحور تبلور مجموعة مترابطة من المقترحات التي تؤكد مركزية الشراكة الأسرية، وتعزيز الاستقلالية المهنية للأخصائي الاجتماعي، والارتقاء بمهاراته المتخصصة في التعامل مع قضايا المراهقين المعاصرة. فقد شدّد الأخصائي (P9) على أن «تفعيل التواصل المستمر والمثمر مع أولياء الأمور لتوضيح أهمية دورهم كشريك أساسي في تطبيق خطط تعديل السلوك ومتابعتها في المنزل، هو المقترح الأكثر أهمية. فنحن لا نعمل بمعزل عن الأسرة»، وهو ما دعمه (P2) بقوله: «يجب تجاوز عقبة إهمال أولياء الأمور بالدعوة إلى توقيع اتفاقيات سلوكية ملزمة ومتابعة النتائج، وليس مجرد الإبلاغ عن المشكلات. يجب أن يكونوا جزءاً من الحل.

في المقابل، ركز الأخصائيان (P10) و (P6)على الجوانب التنظيمية والمهنية التي تمكّن الأخصائي من القيام بدوره بكفاءة؛ إذ أشار (P10) إلى أن «يجب العمل على تقليل الأعباء الإدارية الروتينية عن كاهل الأخصائي ليتمكن من تكريس وقت

أكبر لدراسة الحالات الفردية والتدخل المهني المباشر، فنحن أخصائيون ولسنا إداريين». كما نبّه (P6) إلى أهمية صلاحيات الأخصائي الاجتماعي من خلال قوله: «منح الأخصائي سلطة أكبر في اتخاذ القرارات المهنية المتعلقة بالحالة، بعيداً عن التدخلات الإدارية التي قد تعيق تطبيق الاستراتيجيات المثلى وتؤخر التدخل، ضروري لحفظ الاستقلالية المهنية.

ومن زاوية التطوير المهني المتخصص، أكد الأخصائي (P6) الحاجة الملحّة إلى التحديث المستمر للمعرفة والمهارات بقوله: «نحن بأمس الحاجة إلى توفير ورش عمل ودورات تدريبية متقدمة تركز على أحدث النظريات والاستراتيجيات المعاصرة في التعامل مع قضايا المراهقين المعقدة، مثل التنمر الإلكتروني وقضايا الصحة النفسية»، بما يعكس وعياً بأن مواجهة التحديات السلوكية الحديثة تتطلب تدريباً مستمراً موازياً لتعاظم المشكلات التي يواجهها المراهقون داخل المدرسة وخارجها. وهكذا تكشف هذه النتائج عن رؤية تكاملية تربط بين الشراكة الأسرية، والتمكين المهني للأخصائي، والتدريب المتخصص كمرتكزات أساسية لتعزيز فاعلية استراتيجيات تعديل السلوك لدى المراهقين في البيئة المدرسية.

النتائج والتوصيات

أولاً : مناقشة النتائج

مناقشة السؤال الأول: ما الاستراتيجيات التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي المدرسي في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين في مدارس محافظة ظفار؟

أظهرت نتائج الدراسة أن الأخصائيين الاجتماعيين يعتمدون في ممارستهم المهنية على منهجية انتقائية تكاملية تجمع بين الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية. فقد بينت المقابلات أن استراتيجيات "التعزيز الإيجابي" (المادي والمعنوي) و"النمذجة" تمثل العمود الفقري للتدخل المهني، حيث أشار المبحوثون إلى أهمية القدوة الحسنة وبناء علاقة مهنية قائمة على الاحترام. وتتفق هذه النتيجة جوهرياً مع نظرية التعلم الاجتماعي للعالم "ألبرت باندورا"، التي تفترض أن السلوك الإنساني - وخاصة لدى المراهقين - يُكتسب

من خلال الملاحظة والنمذجة، وأن التعزيز يلعب دوراً حاسماً في تثبيت هذا السلوك. كما تتسق هذه النتيجة مع ما أوردته دراسة (المطيري والدوسري ، 2023)، التي أكدت أن التفاعل الجماعي والنمذجة من الأقران يمثلان أهم آليات التغيير السلوكي.

ومن جانب آخر، كشفت النتائج عن استخدام الأخصائيين لاستراتيجية "العقد السلوكي" لضبط التوقعات والنتائج، وهو تطبيق عملي للنظرية السلوكية التي تعتمد على مبدأ الثواب والعقاب المنظم. كما أظهرت النتائج وجود تمايز واضح في آليات العمل؛ إذ يتم اللجوء إلى "خدمة الفرد" والتدخل الفردي العميق الذي يتسم بالسرية عند التعامل مع الحالات المعقدة، بينما تُستخدم "خدمة الجماعة" والأنشطة التوعوية عند الرغبة في تغيير المناخ المدرسي العام أو تعزيز قيم التعاون. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العتيبي، 2024) التي أوضحت أن أكثر استراتيجيات التدخل استخداماً هي الإرشاد الفردي يليه التدخل الجماعي، ودراسة (أبو المعاطي ، 2017) التي شددت على أهمية التنوع بين الأدوار الوقائية والعلاجية والتنموية.

ترى الباحثات أن اعتماد الأخصائي الاجتماعي المدرسي على منهجية انتقائية تكاملية يعكس فهماً مهنياً ناضجاً لطبيعة مرحلة المراهقة وتعقيداتها السلوكية. كما تؤكد هذه النتائج أن توظيف التعزيز الإيجابي والنمذجة يسهم بفاعلية في إحداث التغيير السلوكي المنشود. وتعتقد الباحثات أن الارتكاز على الأسس النظرية يعزز من جودة الممارسة المهنية وفاعليتها.

مناقشة السؤال الثاني: ما مدى تأثير استراتيجيات الأخصائي الاجتماعي على سلوك المراهقين داخل البيئة المدرسية؟

بينت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات المستخدمة ذات فاعلية عالية وتأثير ملموس، حيث يتم قياس هذا الأثر من خلال الملاحظة المباشرة لانخفاض حدة السلوكيات السلبية، وزيادة معدلات الانضباط والمشاركة. وقد دعمت النتائج ذلك بأمثلة واقعية، كحالة الطالب الذي تحول من العزلة والانسحاب الاجتماعي إلى المشاركة الفاعلة في الإذاعة المدرسية بعد تطبيق استراتيجية "الدمج التدريجي".

ويمكن تفسير هذا التحول في ضوء نظرية النمو النفسي الاجتماعي لـ "إريك إريكسون"، التي تشير إلى أن المراهق يمر بأزمة "الهوية مقابل تشتت الدور"، وأن الدعم النفسي والاجتماعي يساعده على تجاوز هذه الأزمة وتحقيق التوافق النفسي.

كما أكدت النتائج أن تأثير هذه الاستراتيجيات يتجاوز الفرد ليشمل "المناخ المدرسي" برمته، مما يجعل البيئة المدرسية أكثر أمناً وجاذبية وتقلل من حدة الصراعات. وتتقاطع هذه النتيجة بشكل إيجابي مع دراسة براون وآخرون (Brown et al., 2023) التي توصلت إلى أن التدخلات متعددة المستويات تؤدي إلى تحسن كبير في الانضباط المدرسي والعلاقات الاجتماعية، ودراسة لي وآخرون (Lee et al., 2021) التي أثبتت أن التدخلات المهنية القائمة على الأساليب المعرفية السلوكية تساهم في تعزيز الكفاءة الاجتماعية والتنظيم الانفعالي لدى المراهقين، وتستمر آثارها لفترات طويلة.

تعتقد الباحثات أن الأثر الإيجابي الملحوظ لاستراتيجيات الأخصائي الاجتماعي يؤكد الدور الحيوي للخدمة الاجتماعية المدرسية في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي للمراهقين. كما تشير النتائج إلى أن التدخل المهني لا يقتصر على تعديل سلوك الفرد، بل يمتد ليشمل تحسين المناخ المدرسي العام. وترى الباحثات أن هذا الأثر يعكس أهمية الاستمرارية في تطبيق البرامج السلوكية المدروسة

مناقشة السؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في تطبيق استراتيجيات تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين في مدارس محافظة ظفار؟

كشفت النتائج الميدانية أن الأخصائي الاجتماعي يواجه جملة من التحديات التي تحد من فاعلية دوره، يأتي في مقدمتها "الأعباء الإدارية" وتكليف الأخصائي بمهام خارج نطاق تخصصه (مثل لجان المقصف والمناوبة)، مما يستنزف الوقت المخصص للمقابلة المهنية ودراسة الحالات. وتتفق هذه النتيجة تماماً مع دراسة (الشهري، 2023) التي أظهرت أن كثرة الأعباء الإدارية ونقص البرامج التدريبية تمثل أبرز المعوقات التنظيمية.

كما أظهرت النتائج أن "ضعف التعاون الأسري" يمثل معضلة حقيقية، حيث يعاني الأخصائيون من عدم تجاوب أولياء الأمور أو تعارض أساليب التنشئة في المنزل مع المدرسة. وتدعم هذه النتيجة النظرية البيئية (الإيكولوجية) لـ "برونفنبرنر"، التي تؤكد أن نمو المراهق يتأثر بنسق العلاقات بين المنزل والمدرسة (النظام المتوسط)، وأن أي خلل في هذا التنسيق ينعكس سلباً على السلوك.

إضافة إلى ذلك، برز "ضغط الأقران" وتأثير "الشلة" كأحد أقوى التحديات، وهو ما ينسجم مع نظرية الضبط الاجتماعي لـ "ترافيس هيرشي"، التي تربط بين الانحراف وضعف الروابط الاجتماعية؛ فإذا كان ارتباط الطالب بجماعة الأقران المنحرفة أقوى من ارتباطه بقيم المدرسة، فإن ذلك يضعف فاعلية استراتيجيات الأخصائي.

توضح النتائج، من وجهة نظر الباحثات، أن المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي تشكل تحدياً حقيقياً أمام تحقيق أهداف التدخل المهني. وترى الباحثات أن تداخل الأعباء الإدارية وضعف التعاون الأسري يقلل من فاعلية الاستراتيجيات السلوكية. كما تؤكد الباحثات ضرورة معالجة هذه المعوقات ضمن إطار تنظيمي وتشاركي شامل.

مناقشة السؤال الرابع: المقترحات للتغلب على المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في تطبيق استراتيجيات تعزيز السلوك الإيجابي

خلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات التي نبعت من واقع الميدان، حيث ركز المبحوثون على ضرورة التحول من الاتصال التقليدي بالأهل إلى "الشراكة الفاعلة"، وتوقيع اتفاقيات سلوكية ملزمة تجعل الأسرة جزءاً من الحل لا مجرد متلقٍ للمشكلة. وتتفق هذه الرؤية مع توصيات دراسة أندرسون وآخرون (Anderson et al., 2022) التي أكدت أن التدخل الأسري المكثف يعزز السلوك الإيجابي.

كما ركزت المقترحات على "التمكين المهني"، من خلال منح الأخصائي استقلالية أكبر، وتقليص المهام الإدارية الروتينية، وتوفير فرص التطوير المستمر

لمواكبة قضايا العصر (كالتنمر الإلكتروني). وتتفق هذه المقترحات مع دراسة مارتينيز وويلسون (Wilson - Martinez, 2022)التي أوصت بضرورة دعم الأخصائي الاجتماعي بالموارد والصلاحيات ليكون قائداً في تطبيق برامج الدعم السلوكي، ودراسة (العتيبي، 2024) التي اقترحت تطوير دليل مهني شامل للممارسات الفضلى.

ترى الباحثات أن المقترحات المقدمة تعكس احتياجات واقعية نابعة من الممارسة الميدانية للأخصائي الاجتماعي. كما تؤكد الباحثات أن تمكين الأخصائي مهنياً وتعزيز الشراكة مع الأسرة يمثلان مدخلاً أساسياً لتجاوز المعوقات. وتخلص الباحثات إلى أن دعم السياسات المدرسية يعد عاملاً حاسماً في استدامة تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين في مدارس محافظة ظفار

ثانياً: أبرز نتائج الدراسة

لقد كشفت الدراسة عن عدة نتائج محورية تلخص واقع الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المراهقين في مدارس محافظة ظفار. وتظهر أبرز هذه النتائج في أن العملية ليست مجرد تطبيق نمطي لأداة واحدة، بل هي تكامل منهجي للاستراتيجيات؛ حيث لا يعتمد الأخصائي الاجتماعي الناجح على استراتيجية وحيدة، بل يمزج ببراعة بين التدخلات السلوكية - كاستخدام التعزيز الإيجابي والعقود السلوكية لضبط السلوكيات الظاهرة - وبين الاستراتيجيات المعرفية، كـ تعديل الأفكار والتحيزات المعرفية السلبية التي تشكل دافعاً للسلوك غير المرغوب، مع توظيف كبير لأسلوب "النمذجة" والقدوة الحسنة، كونه الأقرب لتأثير جماعة الرفاق في مرحلة المراهقة.

ويُلاحظ أن لهذه الممارسات أثراً شمولياً يتجاوز الطالب الفرد؛ إذ تساهم استراتيجيات تعزيز السلوك الإيجابي في تحسين الصحة النفسية للطالب المستهدف، من خلال بناء شعوره بالكفاءة الذاتية والانتماء، وتمتد آثارها لخلق بيئة مدرسية آمنة ومحفزة للتعلم تقلل من حدة التوتر والانفلات السلوكي. لكن يظل محور التدخل

الفردي هو الأداة الأكثر عمقاً وتأثيراً في معالجة المشكلات السلوكية المتجذرة والمعقدة لدى المراهقين، نظراً لحاجتهم للخصوصية والسرية التامة، وضرورة تفهم الفروق الفردية في خلفياتهم الأسرية والنفسية.

في المقابل، كشفت النتائج عن تحدي الازدواجية في الدور الذي يمارسه الأخصائي، حيث يمثل الخلط المستمر بين الدور المهني العلاجي والمهام الإدارية الروتينية غير التخصصية أكبر عائق هيكلي يواجه الأخصائيين الاجتماعيين في المدارس، مما يقلل من الوقت المتاح لجلسات الإرشاد العميق. وأخيراً، أشارت الدراسة إلى أن الفجوة بين المنزل والمدرسة هي أحد العوامل الخارجية المهددة لاستدامة النتائج الإيجابية؛ إذ يعد ضعف الوعي لدى بعض أولياء الأمور وتعارض أساليب التربية بين البيت والمدرسة (من حيث الانضباط، أو استخدام العنف اللفظي) عاملاً رئيساً يقوض جهود الأخصائي ويُفقد التدخل المهني قيمته المتراكمة.

ثالثاً: توصيات الدراسة

في ضوء النتائج والمناقشة، توصي الدراسة بما يلي:

1. مخاطبة الجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم لتحديد مهام الأخصائي الاجتماعي بدقة، وإعفائه من الأعمال الإدارية (مثل المناوبة، السجلات الإدارية البحتة) ليتفرغ لمهامه الفنية والإرشادية.
2. تفعيل برامج "الوالدية الإيجابية" داخل المدارس، واستحداث "ميثاق شراكة سلوكي" يوقعه ولي الأمر والطالب والمدرسة، لضمان تكامل الأدوار وتوحيد أساليب التعامل مع المراهق.
3. تصميم حقائب تدريبية متقدمة للأخصائيين الاجتماعيين تتناول آليات التعامل مع تحديات الجيل الجديد، مثل: (إدمان الألعاب الإلكترونية، التنمر السيبراني، التعامل مع اضطرابات الهوية)، بدلاً من الدورات التقليدية.

4. استثمار تأثير جماعة الرفاق بشكل إيجابي من خلال تدريب نخبة من الطلاب القياديين ليكونوا "مرشدين أقران" يساهمون في نشر ثقافة السلوك الإيجابي بين زملائهم، تحت إشراف الأخصائي.
5. توفير ميزانية خاصة لمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية لتمويل برامج التعزيز والأنشطة الجماعية الجاذبة، لضمان عدم توقف البرامج بسبب نقص الموارد.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

1. **إبراهيم، سماح.** (2020). الخدمة الاجتماعية المدرسية. القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
2. **أبو المعاطي، ماهر.** (2017). الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
3. **الببلاوي، فيولا.** (2019). الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية المراهقين. الرياض: دار الزهراء للنشر.
4. **الجوهري، محمد.** (2021). الإرشاد النفسي والاجتماعي: أسس وتطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
5. **حسن، محمد.** (2020). المشكلات السلوكية لدى المراهقين: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية، 28(3)، 145-172.
6. **الخطيب، جمال والحديدي، منى.** (2018). المهارات الاجتماعية لدى المراهقين. عمان: دار الفكر.
7. **الخولي، هناء.** (2018). السلوك الإيجابي وتنميته لدى الطلاب. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
8. **الدسوقي، محمد.** (2020). التحديات المعاصرة في مرحلة المراهقة. بيروت: دار النهضة العربية.
9. **راضي، أحمد.** (2022). تنمية السلوك الإيجابي لدى المراهقين. القاهرة: دار الفكر العربي.
10. **الزعبي، أحمد.** (2021). سيكولوجية المراهقة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
11. **الزغلول، عماد.** (2018). نظريات التعلم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
12. **زهران، حامد.** (2019). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

13.**السكري، أحمد.** (2020). قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

14.**الشناوي، محمد والسيد، عبد الرحمن.** (2018). التوجيه والإرشاد النفسي للمراهقين. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

15.**عبد اللطيف، رشاد.** (2020). الخدمة الاجتماعية المعاصرة. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

16.**عبد المنعم، محمود.** (2019). مشكلات المراهقين في العصر الحديث. دمشق: دار الفكر.

17.**العتوم، عدنان.** (2020). علم النفس المعرفي والنظريات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

18.**عثمان، عبد الفتاح.** (2021). الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية: الواقع والتحديات. مجلة الخدمة الاجتماعية، 65، 89-118.

19.**علام، صلاح الدين.** (2019). سيكولوجية المراهقة: التحديات والحلول. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

20.**العمري، أحمد.** (2021). الشباب والتنمية الاجتماعية. جدة: دار الأندلس.

21.**فهمي، محمد سيد.** (2018). التدخل المهني في الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

22.**قاسم، محمد.** (2019). استراتيجيات التدخل المهني في الخدمة الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

23.**محمد، محمد شمس الدين.** (2019). الإطار النظري للممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

24.**الناشف، هدى.** (2019). نظرية الأنساق في الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. **Anderson, K., Williams, R- ,.Thompson, M .(2022) .** Intensive family intervention and its role in promoting positive behavior among adolescents with severe behavioral problems .*Journal of Family Social Work* , .272-245 ,(3)25 https://doi.org/10.1080/10522158.2022.2045678
2. **Brown, S., Martinez, L., Johnson, P & ,.Davis, R . .(2023)**The impact of multi-tiered social interventions on positive behavior in urban school adolescents .*School Social Work Journal* .183-156 ,(2)47 , https://doi.org/10.1093/sswj/swad012
3. **Johnson, M - ,.Smith, A .(2024) .**The impact of peer mentoring programs supervised by social workers on positive behavior of at-risk adolescents .*British Journal of Social Work* .116-89 ,(1)54 , https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad156
4. **Lee, J., Kim, S., Park, H - ,.Choi, M .(2021) .** Effectiveness of mindfulness-based cognitive behavioral intervention in promoting positive behavior among adolescents: The role of school social workers .*Asian Social Work and Policy Review* .228-201 ,(3)15 , https://doi.org/10.1111/aswp.12234

Investigating the Challenges Encountered by Trainees in Teaching Practicum: A case study of University of Dongola College of Education – Merowe - Students of English Language Department

Adam Yousif Mostafa Adam[1]&Tamador Osman Mohammed[2]
[1]Merowe University of Technology – College of Education – Languages Dept. adamamlas2022@gmail.com
[2] University of Dongola – College of Education Merowe – Languages Dept.

Abstract

This case study investigated the challenges faced by pre-service teachers (trainees) in University of Dongola College of Education - MeroweStudents of English Language Department during the teaching practicum at secondary school. The teaching practicum is an important phase where trainees apply theoretical knowledge in a real setting. However, this transition is often difficult, impacting the trainee's performance and professional identity. The study, grounded in Social Learning Theory, Self-Efficacy Theory, Cognitive Load Theory, and Situated Learning Theory, utilized quantitative data to categorize challenges into instructional, classroom management, resource-related, emotional&psychological, and support&guidance issues. The primary data collect via a survey questionnaire and the study adapted the descriptive analytical method for analysis.The significant findings establish that the primary instructional difficulties lie in the basic execution of the teaching cycle, specifically planning and delivering effective lessons, assessing student learning, adjusting teaching strategies.the main struggles in classroom management were managing behavior and discipline and establishing a positive and respectful environment. The most critical resource-related challenge was the limited support from school administrators and staff. Emotionally, the

experience was dominated by high stress and anxiety. Finally, the most significant support challenge was the limited opportunities for feedback and reflection. The study recommended College to reform its supervisory model, formalize binding agreements for host-school administrative support, and intensify practical skill training in lesson delivery and behavior management.

Keywords: Teaching Practicum, Pre-service Teachers / Trainees, Challenges, College of education, secondary schools.

المستخلص :

استهدفت دراسة الحالة هذه استقصاء التحديات التي يواجهها المعلمون المتدربون (الطلاب) فيقسم اللغة الانجليزية كلية التربية- مروي بجامعة دنقلا أثناء فترة التدريب العملي في المدارس الثانوية. يُعد التدريب العملي مرحلة مهمة يطبق فيها المتدربون المعرفة النظرية في بيئة حقيقية. ومع ذلك، غالبًا ما يكون هذا الانتقال صعبًا، مما يؤثر على أداء المتدربين وهويتهم المهنية.استندت الدراسة، المؤطرة بنظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية الكفاءة الذاتية، ونظرية العبء المعرفي، ونظرية التعلم الموقفي، إلى بيانات كمية لتصنيف التحديات إلى قضايا: تعليمية، وإدارة صف، وتحديات متعلقة بالموارد، وتحديات عاطفية ونفسية، وتحديات الدعم والتوجيه. وقد تم جمع البيانات الأولية عبر استبيان مسحي، واعتمدت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي لتحليل البيانات.أثبتت الدراسة أن الصعوبات التعليمية الأساسية تكمن في التنفيذ الأساسي لدورة التدريس، وتحديداً في تخطيط وتقديم الدروس الفعالة، وتقييم تعلم الطلاب، وتعديل استراتيجيات التدريس. وكانت الصعوبات الرئيسية في إدارة الصف هي إدارة السلوك والانضباط، وتأسيس بيئة صفية إيجابية ومحترمة. أما التحدي الأكثر أهمية المتعلق بالموارد فكان الدعم المحدود من إداريي المدرسة وموظفيها. وعاطفياً، هيمنت على التجربة مشاعر الإجهاد والقلق المرتفعين. وأخيرًا، كان أهم تحدٍ للدعم هو الفرص المحدودة للحصول على التغذية الراجعة والتفكير (الذاتي).أوصت الدراسة الكلية بإصلاح نموذج الإشراف لديها، وإضفاء الطابع

الرسمي على اتفاقيات ملزمة لدعم إداري من المدارس المضيفة، وتكثيف التدريب على المهارات العملية في تقديم الدروس وإدارة السلوك.

الكلمات المفتاحية: التدريب العملي (للتدريس)، الطلاب المتدربون، التحديات، كلية التربية، المدارس الثانوية.

1. Introduction:

Teaching practice is animportant component of teacher education programs, providing pre-service teachers with hands-on experience in a real-world educational setting (Borko& Putnam, 1996). However, pre-service teachers often face numerous challenges during teaching practice, including classroom management, lesson planning, and time management (Nguyen, 2017). These challenges can impact pre-service teachers' confidence and competence, ultimately affecting their ability to provide high-quality instruction to their students (Bandura, 1997). Pre-service teachers face a range of challenges during teaching practice, including classroom management, lesson planning, and time management (Nguyen, 2017). Classroom management is a significant challenge, with many pre-service teachers struggling to establish a positive learning environment and manage student behavior (Emmer &Stough, 2001). Lesson planning is another challenge, with pre-service teachers often struggling to design engaging and effective lessons that meet the needs of diverse learners (Shulman, 1987). Mentorship and support from experienced teachers can play a critical role in supporting pre-service teachers during teaching practice (Hobson et al., 2009). Effective mentors can provide guidance, feedback, and emotional support, helping pre-service teachers to develop their teaching skills and build confidence (Boyd et al., 2011). However, the quality of mentorship can vary significantly, and pre-service teachers may not always receive the support they need (Beck &Kosnik, 2002). This case study aims

to explore the challenges faced by pre-service teachers during teaching practice and identify strategies that can support their development.

2. Hypothesis of the Study?

Trainees Faced some challenges during their teaching practicum.

3. Questions of the Study:

1. What are the instructional challenges encountered by trainees in the teaching practicum?
2. What are the classroom management challenges encountered by trainees in the teaching practicum?
3. What are the resource-related challenges encountered by trainees in the teaching practicum?
4. What are the emotional and psychological challenges encountered by trainees in the teaching practicum?
5. What are the support and guidance challenges encountered by trainees in the teaching practicum?

4. Literature Review

The teaching practice component of teacher education programs is a critical phase in the development of pre-service teachers' skills and competencies. During this period, pre-service teachers are expected to apply theoretical knowledge in a real-world setting, develop their teaching skills, and reflect on their experiences (Borko& Putnam, 1996). Pre-service teachers often face numerous challenges during teaching practice, including classroom management, lesson planning, and time management (Nguyen, 2017).

The teaching practicum is widely considered the cornerstone of teacher education programs, serving as a vital bridge where pre-service teachers translate theoretical knowledge and pedagogical skills into practical, authentic classroom actions (Darling-Hammond, 2006; Ashton & Webb, 2018). However, this transition is frequently met with significant, multi-faceted

challenges that can profoundly impact the trainee's performance and professional identity (Elmabruk, 2020). A primary struggle involves bridging the pervasive theory-practice gap, making it difficult for trainees to translate academic concepts into actionable classroom strategies (Al-Momani, 2016). Pedagogically, trainees often encounter difficulties in core teaching tasks, such as effective lesson planning, selecting appropriate teaching aids, and, most frequently, mastering classroom management and student discipline, which contributes significantly to high levels of job-related anxiety and stress (Mosas, 2019; Nasir & Zafar, 2018; Tuli, 2009). Beyond personal competence, the placement school environment presents systemic hurdles, including a frequent lack of basic resources and infrastructure, which compromises lesson delivery (Ebrahim et al., 2017). Furthermore, trainees may face resistance to their newly acquired, modern pedagogies from veteran teachers who adhere to traditional methods, creating a conflict in school culture that discourages innovation (DwiyaniPratiwi, 2020). Crucially, the support system often falls short, with trainees citing inadequate or inconsistent guidance from both busy cooperating teachers and university supervisors, compounded by inconsistent or overly critical feedback that hinders development (Collantes, 2021; Wang, 2001). Ultimately, the literature emphasizes that these difficulties are systemic, linked to personal preparedness, resource limitations, and deficiencies in the school-university partnership, highlighting the necessity of enhanced mentorship and structured support to help future educators successfully navigate this critical developmental phase (Saribiyik et al., 2019).

4.1 Theoretical perspectives:

This study is grounded in several theoretical perspectives that inform our understanding of the challenges faced by pre-

service teachers during teaching practice. These perspectives include:

4.1.1. Social Learning Theory (Bandura, 1977)

Social Learning Theory posits that learning occurs through observation, imitation, and reinforcement (Bandura, 1977). In the context of teaching practice, pre-service teachers learn by observing experienced teachers, imitating their behaviors, and receiving feedback and reinforcement from mentors and peers.

4.1.2. Self-Efficacy Theory (Bandura, 1997)

Self-Efficacy Theory suggests that an individual's beliefs about their ability to succeed in a particular task or situation play a critical role in their motivation and behavior (Bandura, 1997). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs can influence their willingness to take on new challenges and persist in the face of obstacles during teaching practice.

4.1.3. Cognitive Load Theory (Sweller, 1988)

Cognitive Load Theory posits that learners have limited cognitive resources and that excessive cognitive load can impede learning (Sweller, 1988). During teaching practice, pre-service teachers may experience high levels of cognitive load as they navigate new teaching situations, manage classroom dynamics, and balance multiple tasks.

4.1.4. Situated Learning Theory (Lave & Wenger, 1991)

Situated Learning Theory suggests that learning is situated in a specific context and that learners learn through participation in communities of practice (Lave & Wenger, 1991). During teaching practice, pre-service teachers learn by participating in the daily activities of the school, interacting with experienced teachers and students, and developing their teaching skills in a real-world setting.

4.2.Classroom Management

Classroom management is a significant challenge for many pre-service teachers (Emmer &Stough, 2001). Studies have shown that pre-service teachers often struggle to establish a positive learning environment, manage student behavior, and balance the needs of diverse learners (Brophy, 1996). Effective classroom management strategies, such as establishing clear rules and consequences, using positive reinforcement, and building relationships with students, can help pre-service teachers to manage their classrooms more effectively (Emmer &Stough, 2001).

4.3. Lesson Planning

Lesson planning is another critical aspect of teaching practice that can be challenging for pre-service teachers (Shulman, 1987). Pre-service teachers need to design lessons that are engaging, relevant, and aligned with curriculum standards, while also meeting the needs of diverse learners (Tomlinson, 2001). Studies have shown that pre-service teachers often struggle to develop lesson plans that are coherent, well-structured, and effective in promoting student learning (Kagan &Tippett, 1997).

4.4. Microteaching

Microteaching is a technique used in teacher education to help pre-service teachers develop specific teaching skills, such as classroom management, lesson planning, and instructional delivery (Allen & Ryan, 1969). Research has shown that microteaching can be an effective way to improve pre-service teachers' teaching skills and confidence (Iliasova et al., 2025). Microteaching allows pre-service teachers to practice teaching in a controlled environment, receive feedback, and reflect on their teaching practices.

4.5. Mentorship and Support

Mentorship and support from experienced teachers can play a critical role in supporting pre-service teachers during teaching practice (Hobson et al., 2009). Effective mentors can provide guidance, feedback, and emotional support, helping pre-service teachers to develop their teaching skills and build confidence (Boyd et al., 2011). However, the quality of mentorship can vary significantly, and pre-service teachers may not always receive the support they need (Beck &Kosnik, 2002).

4.6. Self-Efficacy and Cognitive Load

Pre-service teachers' self-efficacy beliefs and cognitive load can also influence their ability to navigate challenges during teaching practice (Bandura, 1997; Sweller, 1988). Studies have shown that pre-service teachers with high levels of self-efficacy are more likely to take on new challenges and persist in the face of obstacles (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Conversely, high levels of cognitive load can impede learning and performance, particularly for novice teachers (Sweller, 1988).

5. Methodology:

5.1 Procedures:

To achieve the purpose of the study, the researcher designed a questionnaire consists of (18) items divided into five axes aligning with the five questions of the study. The study population was (15) semi graduates of education college at university of Dongola; (11) students responded (3 males) and (8 females). The descriptive analytical method was used to process the primary Data

5.2 Validity & Reliability:

5.2.1 Validity:

To Achieve the validity of the instrument the researchers showed it to some arbitrators, as a result of their review some items were either amended or deleted.

5.2.2 Reliability:

The researchers used (Cronbach's Alpha) to check the reliability of the instrument.

Axes	N of Items	Cronbach's Alpha
1	3	.093
2	4	-.104
3	3	.657
4	5	.491
5	3	.429

Table (1) instrument validity

6.2. Results:

6.2.1. What are the instructional challenges encountered by trainees in the teaching practicum?

Items	N	Agree	Neutral	Disagree	Mean	Std. D	t	Sig.
1. I struggled to plan and deliver effective lessons during teaching practice.	11	10	0	1	1.1818	.60302	6.500	.000
2.I had difficulty assessing student learning and adjusting my teaching strategies.	11	9	1	1	1.2727	.64667	6.528	.000
3.I found it challenging to engage students and promote active learning.	11	3	5	3	2.0000	.77460	8.563	.000

Table (2) Instructional Challenges

The trainees reported a high degree of instructional difficulty, particularly in the foundational areas of lesson planning, delivery and assessment. The two most significant instructional challenges are strongly related to the core mechanics of teaching are lesson execution and student assessment.A large majority of trainees (10 out of 11) agreed that they struggled to plan and deliver effective lessons, this suggests a fundamental gap in translating pedagogical theory into practical, successful classroom application. This struggle could stem from a lack of practical experience, insufficient guidance, or difficulty adapting theoretical models to the real-world context of the practicing at school.

The Assessment and Strategy Adjustment item scored (81.82%) of agreementthis indicates that trainees are not only struggling to execute lessons but also to evaluate their effectiveness (assessment) and make necessary, real-time adjustments (formative teaching). This is a critical skill for reflective practitioners, and its deficiency suggests a need for more focused training on classroom observation, feedback interpretation, and responsive teaching models.

This promoting active learningchallenge perceived as less intense than the first two, with a mean of (2.0000) indicating a neutral overall sentiment from the group (5 out of 11 were Neutral). While 27.27\% still found it challenging, the fact that over half the group were Neutral or Disagreed suggests that engaging students and promoting active learning is not the primary instructional concern for this cohort. The focus of the college's practicum support may need to shift more towards planning/delivery and assessment rather than just engagement techniques.

The results clearly establish that the primary instructional challenges for trainees lie in the basic execution of teaching

cycle: planning and delivering lessons, followed closely by the ability to assess learning and adapt their teaching methods. These findings suggest that the practicum mentorship and college supervision should prioritize practical coaching in these two areas to better prepare future educators

6.2.2. What are the classroom management challenges encountered by trainees in the teaching practicum?

Items	N	Agree	Neutral	Disagree	Mean	Std. D	t	Sig.
1. I adopt several methods of teaching in class.	11	8	2	1	1.3636	.67420	6.708	.000
2. Managing classroom behavior and discipline was a significant challenge for me.	11	8	1	2	1.4545	.82020	5.882	.000
3. I struggled to establish a positive and respectful classroom environment.	11	7	3	1	1.4545	.68755	7.016	.000
4. I had difficulty handling disruptions and maintaining order in the classroom.	11	6	3	2	1.6364	.80904	6.708	.000

Table (3) Classroom Management Challenges

Table (2) displayed that the most prominent challenges are tied in perceived difficulty (Mean = 1.4545), indicating that they are intrinsically linked in the trainees' experience. Large majority of trainees (8 out of 11) found direct behavior and discipline management to be a significant barrier; this is a common pain point for novice teachers and highlights a need for practical, hands-on strategies for intervention and conflict resolution.

The majority (64%) of trainees Agreed that they struggled in managing class behavior. This suggests that the trainees are

having difficulty with the proactive aspect of classroom managementbuilding rapport, setting clear expectations, and fostering a culture of mutual respectwhich often prevents discipline issues from arising in the first place.Handling disruptions and maintaining order is a challenge for (54.55%) of the trainees, but this difficulty is not a big deal like the first two challenges. This issue is often a consequence of failing to address the primary challenges (behavior and environment), as a poorly managed classroom is naturally prone to disruptions.

Adopting several methods came with a mean (1.3636)and 72.73%)of Agreement. This strongly agreementof adopting several methods of teaching in class, suggests that the trainees are at least attempting to vary their instruction. This confirms that the trainees' agreement or disagreement with these statements is statistically significant, meaning their collective perception of classroom management challenges is real and not due to chance.

6.2.3. What are the resource-related challenges encountered by trainees in the teaching practicum?

Items	N	Agree	Neutral	Disagree	Mean	Std. D	T	Sig.
1. I lacked access to necessary teaching resources and materials.	11	6	1	4	1.8182	.98165	6.143	.000
2. The school's physical infrastructure (e.g., classrooms, technology) hindered my teaching.	11	3	3	5	2.1818	.87386	8.281	.000
3. I had limited support from school administrators and staff.	11	9	1	1	1.2727	.64667	6.528	.000

Table (4) Resource Related Challenges

According to table (3) the most significant resource-related challenge is limited support from school administrators and staff, with mean (1.2727), and (81.82%) agreement, this finding is critical as it indicates a failure in the human ecosystem of the teaching practicum. When trainees lack administrative and staff support, it declines all other challenges, including instructional and management issues. This suggests that the relationship, communication, and mentorship structure between the university, the trainees, and the host school staff need urgent attention. Support, in this contextis arguably the most vital "resource."

Lacking necessary teaching resources and materials ranks second mean (1.8182), with a slight majority of trainees (54.55%) agreeing. This is a common challenge in developing educational contexts. The lack of materials forces trainees to spend time creating their own resources, detracting from their focus on instruction and management skills. However, the high standard deviation (0.98) suggests there is less consensus here than in the top challenge; a notable number of trainees (4) actually disagreed.

Physical Infrastructure (classrooms, technology) is the least severe challenge with mean (2.1818). The mean is actually beyond the "neutral" point of 2, slightly moving toward "disagree," and only (27.27%) of trainees agreed, this suggests that while infrastructure may not be ideal, it is generally not the primary factor hindering their practicum success compared to the lack of administrative support or essential teaching materials.

6.2.4 What are the emotional and psychological challenges encountered by trainees in the teaching practicum?

Items	N	Agree	Neutral	Disagree	Mean	Std. D	t	Sig.
1. I experienced high levels of stress and anxiety during teaching practice.	11	8	0	3	1.5455	.93420	5.487	.000
2. I felt overwhelmed by the demands of teaching practice.	11	6	2	3	1.7273	.90453	6.333	.000
3. I doubted my ability to teach and manage a classroom.	11	4	1	6	2.1818	.98165	7.372	.000
4. I always feel anxious when mentors visit the school.	11	5	2	4	1.9091	.94388	6.708	.000
5. I feel uncomfortable when teaching big class.	11	2	4	5	2.2727	.78625	9.587	.000

Table (5) Emotional and Psychological Challenges

The emotional experience of the practicum is dominated by feelings of high stress and feeling overwhelmed. Data in table (4) showed that the top Challenges are stress and anxiety, the majority (72.73%)of trainees reported experiencing high levels of

stress and anxiety. This is often an immediate and direct psychological consequence of facing the instructional and management difficulties identified in the previous sections, coupled with the pressure of being evaluated.

The second challenge is overwhelmed by Demands (54.55% Agree). Over half the trainees felt overwhelmed, this corroborates the stress finding and points to a significant workload, and lack of effective time management and prioritization skills, necessary to juggle planning, teaching, assessment, and classroom management all at once.

Performance and confidence anxiety came third and fourth rank. Nearly half the trainees (45.45%) agreed they feel anxious when mentors visit them, this indicates that the evaluation process itself is a significant source of stress. The presence of an assessor likely introduces performance anxiety, which can hinder the trainee's ability to demonstrate their true competence. And the lowest level of agreement (36.36%) for a direct psychological challenge is self-doubt, where the mean is trending towards the "Neutral or Disagree" side Mean (2.1818). This is a positive finding; while many trainees are stressed, the majority do not fully doubt their core abilities to teach and manage (6 trainees disagreed). The high stress is likely situational rather than reflective of a deep lack of self-efficacy.Only 2 trainees agreed the they are uncomfortable with big classes, indicating that class size, while potentially a factor, is not a widely shared or major emotional barrier.

6.2.5. What are the support and guidance challenges encountered by trainees in teaching practicum?

Items	N	Agree	Neutral	Disagree	Mean	Std. D	T	Sig.
1. I did not receive adequate guidance and support from my mentor teacher.	11	6	0	5	1.9091	1.04447	6.062	.000
2. I had limited opportunities for feedback and reflection during teaching practice.	11	72	2		1.5455	.82020	6.249	.000
3. I felt unsupported by school administrators and colleagues.	11	6	1	4	1.8182	.98165	6.143	.000

Table (6) Support and Guidance Challenges

The results clearly indicate that the quality and structure of feedback are the most problematic aspects of the support system.The most significant challenge is the lack of limited opportunities for feedback and reflection Mean (1.5455).(63.64%) of trainees agreed with this statement. This is a critical finding because feedback is the primary mechanism for professional growth during the practicum. Without regular, constructive feedback and dedicated time for reflection, trainees cannot bridge the gap between their theoretical knowledge and

their practical struggles (planning, discipline, etc.). This deficiency directly impacts their ability to improve the instructional and management issues identified earlier.

Both statements regarding general school support and specific mentor support are very close, suggesting a systemic issue in the human support network. (54.55%) of trainees agreed they felt unsupported by administrators and colleagues. This reinforces the finding from the "Resource-Related Challenges", confirming that the school's general staff is not viewed as an adequate source of backing or help.A similar percentage (54.55%) felt they did not receive adequate guidance from their mentor teacher. The fact that this ranks slightly lower than the lack of feedback suggests two possibilities:Trainees receive some general guidance, but the guidance is not structured enough to include frequent, actionable feedback, or the mentor's support,is insufficient in quantity or quality to meet the trainees' high needs.

7.Findings:

The study investigated challenges faced by pre-service teachers (trainees) during teaching practicum, categorizing the findings into five main areas:

Trainees primarily struggled with the fundamental tasks of planning, delivering, and assessing effective lessons (90.91% agreement).

Managing classroom behavior and discipline was the most significant challenge(72.73% agreement).

The most severe resource barrier was the limited human support from school administrators and staff (81.82% agreement).

The experience led to high psychological distress, with the majority reporting high levels of stress and anxiety (72.73% agreement).

The most critical systemic issue was the limited opportunities for structured feedback and reflection (63.64% agreement), which stifles professional growth.

8. Testing the Study Hypothesis: "Trainees faced some challenges during their teaching practicum".

The study found that there are statistically significant challenges faced by the trainees during their teaching practicum. It accepts and confirms this hypothesis based on the following:

Challenge Category	Statistical Support	Findings & Evidence
Instructional	90.91%	Trainees struggled with the fundamental teaching cycle, specifically planning and delivering effective lessons and assessing student learning.
Classroom Management	72.73%	The primary struggle involved managing student behavior and discipline, and establishing a positive, respectful environment.
Resource-Related	81.82%	The most critical barrier was limited human support from school administrators and staff, rather than just physical infrastructure.
Emotional & Psychological	72.73%	The practicum experience was dominated by high levels of stress, anxiety, and feeling overwhelmed by demands.
Support & Guidance	63.64%	Significant challenges included limited opportunities for feedback and reflection, and inadequate guidance from mentors.

The data confirms that the are multifaceted and systemic challenges. The high stress levels are viewed as situational results of these instructional and management struggles (Cognitive Load Theory) rather than a deep lack of self-belief (Self-Efficacy Theory), as most trainees did not fully doubt their core ability to teach.

9. Discussion and Comparison with Literature Review

The findings from this case study strongly corroborate and provide specific context for the challenges identified in the existing literature on teaching practicum. The difficulties experienced by the University of Dongola College of Education – Merowe trainees are not isolated incidents but reflect systemic issues in teacher education worldwide.

The most significant finding (the struggle to plan and deliver effective lessons)is a classic challenge extensively discussed in the literature. The study affirms that a primary struggle involves bridging the pervasive theory-practice gap, making it difficult for trainees to translate academic concepts into actionable classroom strategies.Furthermore, the difficulty in assessing student learning and adjusting teaching strategies highlights another core pedagogical struggle. The literature, citing Shulman (1987), emphasizes that pre-service teachers often struggle to design engaging and effective lessons that meet the needs of diverse learners. This study suggests the struggle extends beyond initial design to the crucial skill of responsive teaching (formative assessment and adjustment).

The finding that managing classroom behavior and discipline is a significant challenge aligns perfectly with previous research. Classroom management is widely recognized as a major challenge for pre-service teachers and a key contributor to job-related anxiety and stress. Emmer &Stough (2001), confirms that many pre-service teachers struggle to establish a positive

learning environment and manage student behavior, this is a common pain point for novice teachers and not an issue of adopting varied teaching methods, as trainees reported attempting to vary their instruction.

The study's most critical findings pertain to the failure of the support system, which acts as a powerful barrier.The lack of limited opportunities for feedback and reflection and inadequate guidance from mentor teachers aligns with Hobson et al. (2009) highlight that mentorship and support are critical, yet Beck &Kosnik (2002) warn that the quality of mentorship can vary significantly and may not always meet the trainees' needs. This study confirms that for this group, the support structure is indeed falling short.The limited support from school administrators and staffreinforces the literature's emphasis on systemic hurdles within the placement school environment. This finding is critical because the literature states that deficiencies are linked to lack in school and university partnership. The lack of human support is identified as the most vital "resource" in the study, whose absence compromises the entire practicum experience. While resource-related challenges often focus on infrastructurehuman support was the far greater barrier.

The high reports of stress and anxiety and feeling overwhelmed are consistent with the principles of Cognitive Load Theory. Sweller (1988) posits that learners have limited cognitive resources, and excessive cognitive load can impede learning. The high cognitive load experienced by trainees (juggling planning, assessment, discipline, and teaching) is a direct result of their instructional and management struggles, leading to the reported psychological stress.The finding that self-doubt is not the primary emotional challenge is a positive sign. While high stress is evident, the majority do not fully doubt their core ability to teach. This relates to Self-Efficacy Theory

(Bandura, 1997), where high stress is likely situational rather than reflective of a deep lack of self-efficacy.

10. Recommendations

1. The college must implement a mandatory schedule for frequent and constructive feedback and reflection sessions between the trainee, mentor, and university supervisor.
2. The practicum support must focus on practical coaching in the basic execution cycle: lesson planning, delivery, and responsive assessment. Utilize controlled settings, such as microteaching, to help trainees practice specific skills and effectively translate theory into classroom application.
3. Establish a formal support mechanism to ensure school administrators and staff view supporting trainees as an important responsibility, and institute mandatory, standardized training for all cooperating teachers on effective mentorship.
4. Provide hands-on training that emphasizes proactive classroom management strategies (like setting clear expectations and using positive reinforcement) to help trainees establish a positive environment and manage student behavior and discipline more effectively.
5. Introduce strategies to mitigate the high cognitive load and associated stress and anxiety. This includes training in time management and prioritization for trainees and reframing mentor visits as supportive coaching to reduce evaluation anxiety.

11. References

1) Al-Momani, H. M. (2016). *Teaching practice challenges at the Faculty of Education from supervisors and pre-service teachers' perspectives*. King Saud University.
2) Ashton, D., & Webb, J. (2018). *The role of teaching practice in pre-service teacher education*. Routledge.
3) Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
4) Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
5) Beck, C., &Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum: A student teacher's perspective. Teacher Education Quarterly, 29(2), 43-56.
6) Borko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology (pp. 673-708). New York: Macmillan.
7) Boyd, P., Harris, K., & Harris, R. (2011). Mentoring student teachers: A study of trainee perceptions. Journal of Education for Teaching, 37(1), 53-65.
8) Brophy, J. (1996). Teaching problem students. New York: Guilford Press.
9) Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can the practicum actually play a role in bridging the theory-practice gap? A view from teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, *21*(6), 669–680.
10) Collantes, V. T. (2021). Challenges faced by prospective teachers in teaching practicum: A phenomenological approach. *Pakistan Social Sciences Review*, *8*(4), 51–64.

11) Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.

12) Elmabruk, R. A. (2020). Challenges encountered by student teachers in practicing teaching. *European Academic Research*, *8*(3), 2054–2072.

13) Emmer, E. T., &Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. Educational Psychologist, 36(3), 155-164.

14) Here's a possible theoretical framework for the paper "Challenges Faced by Pre-Service Teachers during Teaching Practice: A Case Study" in APA format:

15) Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring and coaching in the education sector: A review of the literature. Oxford Review of Education, 35(3), 359-375.

16) Iliasova, L., Nekrasova, I., Mena, J., & Estrada-Molina, O. (2025). Microteaching on pre-service teachers' education: literature review. Frontiers in Education, 10, 1562975.

17) Kagan, D. M., &Tippett, L. J. (1997). How student teachers describe their classroom experiences. Journal of Educational Research, 90(4), 231-239.

18) Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

19) Nguyen, H. T. (2017). Challenges faced by pre-service teachers during teaching practice: A case study. Journal of Education and Practice, 8(13), 1-9.

20) Sarıçobana, A. (2010). Problems encountered by prospective teachers during their practicum and the role of supervisors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 4880–4885

21) Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

22) Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: A review. Cognition and Instruction, 5(4), 375-426.

23) Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

24) Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 783-805