المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

# المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

## العدد 05 جوان 2019

VR.3373-6364.B رقم التسجيل: ISSN (Online) 2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

## العدد 05 جوان 2019

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

ISSN (Online)
2569-930X

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

# المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

العدد الخامس(05) جوان 2019

# المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

## دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية



**رئيس المركز الديمقراطي العربي**

**أ.عمار شرعان**

**رئيس التحرير**

**الدكتورة خرموش منى**

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

**مدير التحرير**

**الدكتور بحري صابر**

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر

**هيئة التحرير**

د. بلبكاي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر.
أ. شيخاوي صلاح الدين، جامعة بسكرة، الجزائر.
أ. المودن موسى، باحث، جامعة عبد الملك السعدي، المغرب.
أ. عبد الرزاق أبلال، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.
أ. العيساوي صونيا، جامعة الجزائر 02، الجزائر.
أ. بوزاد نعيمة، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر.

## الهيئة العلمية والاستشارية.

- أ.د.إبراهيم الكوفحي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- أ.د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.
- أ.د بومنقار مراد، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- أ.د عاصم شحادة علي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- أ.د لعريط بشير، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- أ.د محمد أحمد عبد العزيز القضاة، الجامعة الأدرنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- أ.د محمد الطاهر ميساوي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- أ.د نصر الدين إبراهيم أحمد حسين، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- د.أحمد معد، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني، المغرب.
- د.إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
- د.أمل محمد غنايم، جامعة قناة السويس، مصر.
- د.أميرة جابر هاشم الجوفي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
- د.بن حامد لخضر، جامعة البويرة، الجزائر.
- د.بن رامي مصطفى، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
- د.بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، الجزائر.
- د.بن عطية ياسين، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.بوحنيكة نذير، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، الجزائر.
- د.بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د.بوعطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د.بضياف عادل، جامعة المدية، الجزائر.
- د.تومي الطيب، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د.جمال تالي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د.ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- د.رشيدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.روبي محمد، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د.سليمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
- د.صيفور سليم، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، الجزائر.
- د.عباس سمير، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
- د.عبد الغني بن محمد دين، جامعة الإنسانية، ماليزيا.
- د.عدنان عبد الخفاجي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
- د.عزيزة رحمة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- د.فاتن عدي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- د.فكروني زاوي، جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر.
- د.فلاحي كريمة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.فيفيان أحمد فؤاد علي، جامعة حلوان، مصر.
- د.محمد الأزهر بالقاسمي، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
- د.هشام موساوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط، المغرب.
- د.يزيد شويعل، جامعة المدية، الجزائر.

**شروط النشر:**

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم التربوية والعلوم النفسية والأرطفونيا، وكل ما له علاقة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية باللغات العربية والانجليزية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرارا بذلك.
- أن يكون المقال في حدود 20 صفحة بما في ذلك قائمة المراجع والجداول والأشكال والصور.
- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس وإحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
- تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، الهاتف، والفاكس والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين،(حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط 14 Traditional Arabic للملخص العربي و 12 Times New Roman للملخص باللغة الانجليزية.
- تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع Traditional Arabic مقاسه 16 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 18.
- هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3 ، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص(16 23.5X ).
- يجب أن يكون المقال خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
- بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
- تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس.(APA)، ويشار إلى المراجع داخل المتن بذكر الاسم الكامل للمؤلف ثم سنة النشر والصفحة بين قوسين، أو ذكر الإسم الكامل للمؤلف، السنة بين قوسين. مثال

ذلك(عبد القادر فرج طه، 2002: 17-20)، أو (عبد القادر فرج طه، 2002).

- يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس، المؤلف(السنة) ، عنوان الكتاب؟، ط(الطبعة إن وجدت)، دار النشر، مكان النشر، البلد، أما المقال: للمؤلف(السنة)، عنوان المقال، المجلة، م(المجلد)، ع(العدد)، مصدر المجلة(الجامعة أو المخبر مثلا)، مكان النشر، البلد.
- المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
- المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
- يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد، إلى البريد الإلكتروني:

psychology@democraticac.de

# كلمة العدد

تصدر المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية في عددها الخامس جوان 2019 وفق مقالات متنوعة في حقول المعرفة النفسية والتربوية أين تبرز لنا العديد من المقالات في جل تخصصات علم النفس وعلوم التربية بمقاربات معرفية في إطار الإختلاف التناولي للمعرفة.

إن عملية البحث العلمي لن تتوقف بل هي مسيرة طويلة تقع على عاتق كل الباحثين والأكاديميين والمهتمين بحقول المعرفة النفسية في محاولة لتجسيد رؤية تحليلية للواقع المعاش لجل القضايا النفسية والتربوية التي لا تزال تحتاج للمزيد من التناول المفاهيمي والتحليلي والتطبيقي في محاولة لفهم الظواهر النفسية والتربوية.

ضمن هذا العدد تنوعت المقالات من بلدان مختلفة كما تنوعت المواضيع المتناولة والتي جاءت في سياق البحث النفسي بين التجديد والتحديث.

إن عملية الرقي بالمجلة ليست بالأمر السهل، وهي مسؤولية تقع على عاتق كل الباحثين الناشرين في المجلة من جهة، كما تقع نفس المسؤولية على كل الخبراء الدوليين المحكمين للمجلة والذين لم يبخلوا على المجلة بنصائحهم وإرشاداتهم للرقي بالمجلة والوصول بها للجودة المعرفية في النشر العلمي، ولعل شكر كل هؤلاء هو واجب علينا من باب التفاني في السير بالمجلة نحو خطى ثابتة لتأسيس المعرفة.

**الدكتورة خرموش**

**رئيس التحرير**

**المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**

**المركز الديمقراطي العربي، العدد 05 جوان 2019**

# فهرس المحتويات

## صفحة

إعداد معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في كليات التربية بين نمطي التخصص المزدوج والمنفرد واتجاهات الطلاب نحوه

**أ.د.عصام إدريس كمتور الحسن،**.....10.

أسس التربية على الاستعمال التكنولوجيا الرقمية الوظيفة الجديدة للأسرة والمدرسة

**أ.لمياء زروال، د. عدنان جازولي،**.....32.

سيكولوجية المتسربين من المدارس

**أ.محمد عويد سالم، أ.سميحة مصباح عبد الله،**.....49.

التكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية

**د.رجاء لحويدك،**.....72.

فاعلية الإرشاد باللعب في رفع مستوى الإحساس بالأمن النفسي لدى أطفال دور الأيتام في ليبيا

**أ.فيروز صالح على جابه،**.....86.

العلاقة بين الميول المهنية وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين

**د. رشيد عرار، أ. د. تيسير عبد الله، أ. د. إقبال الغربي**.....142.

القراءة المقطعية: مقارنة بين الوعي المقطعي والوعي بالقافية في تعلم فك الترميز

**د.عبد الرحيم ناجح**.....165.

سلوك التنمر وعلاقتة بصعوبات التعلم لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم المتوسطة بولاية سعيدة بالجزائر"دراسة ميدانية"

**د.مصطفاي بوعناني د.كورات كريمة**.....184.

التعلم الذاتي كإستراتيجية بديلة لتكوين معلم المدرسة الجزائرية

**د. يوسف خنيش**.....212.

إدارة البحث العلمي في الجامعات والمؤسسات العلمية في الأردن

**أ.خوله كامل عبد الله الكردي، أ.هيفاء كامل عبد الله الكردي**....224.

دراسة تحليلية لأهمية تطبيق إستراتيجية الإدارة بالمشاركة في تحقيق الحوكمة والتميز الإداري في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

**د.باشيوة حسين، ط.د قشاو خولة**.....245.

حوادث العمل في المؤسسات الصناعية والإجراءات الوقائية المقترحة

**أ.ناتش فريد.....**277.

قيم المواطنة بالمجتمع العربي في ظل الغزو الثقافي وإرهاصات العولمة

**أ.بلغول يمينة، د.مجدوب فايزة.....**294.

التدريب على الوعي الفونولوجي وأثره على مهارات القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائيًا

**د.بن عابد جميلة، أ.د بن الطاهر التجاني.....**309.

# إعداد معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في كليات التربية السودانية بين نمطي التخصص المزدوج والمنفرد واتجاهات الطلاب نحوه

أ.د. عصام إدريس كمتور الحسن
كلية التربية جامعة الخرطوم: السودان

**ملخص:** يهدف هذا البحث إلى الوقوف على عملية إعداد معلمي العلوم بكليات التربية السودانية بحسب نمط التخصص المتبع منفردًا (في مادة واحدة) أو مزدوجًا (في مادتين)، ومدى اختلاف أو أفضلية أي من النمطين من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية. كما تهدف إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التخصص المزدوج والمنفرد.تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي.وللإجابة عن أسئلة البحث تم تصميم أداتين: استبانة وجهات نظرتم توزيعها على عينة عشوائية قوامها (50) معلمًا من معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية ممن تخرجوا بكليات التربية بالنمطين المزدوج والمنفرد من أولئك الذين شاركوا في تصحيح مواد الكيمياء والأحياء في امتحان الشهادة الثانوية للعام 2016م، والذين تم اختيارهم من معلمي المدارس الثانوية في مختلف ولايات السودان، ومقياس اتجاه تم توزيعه على عينة قصدية من طلاب المرحلة الثانوية. وبإتباع الأساليب الإحصائية المناسبة؛ تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS وقد خلُص البحث إلى النتائج التالية: استجابات معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية حول التخصص المنفرد اتسمت بالموافقة على جميع العبارات التي جاءت في صالح نمط التخصص المنفرد، وبعدم الموافقة على العبارات التي جاءت في صالح نمط التخصص المزدوج. توجد اتجاهات إيجابية لدىطلاب المرحلة الثانوية نحو التخصص المنفرد واتجاهات سلبية نحو التخصص المزدوج.

وفي ضوء هذه النتائج؛ فقد أوصى الباحث بضرورة أن تتبنى كليات التربية السودانية نمط التخصص المنفرد في إعداد معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية. إعادة النظر في توزيع الساعات المعتمدة على مكونات برنامج إعداد معلمي العلوم بكليات التربية على أن تُخصص نسبة لا تقل عن (60%) من الساعات المعتمدة لمادة التخصص.

**الكلمات المفتاحية**: معلمي العلوم، التخصص المنفرد، التخصص المزدوج، كليات التربية السودانية.

**مقدمة**

يُعتبر التخصص سمة من سمات العصر الحديث ويلعب دورًا مهمًا في حياة الأفراد والمجتمعات. وفي التربية يستعمل مصطلح التخصص للدلالة على عدة معانٍ؛ فأحيانا يشير إلى مستويات التعليم فهناك معلم ما قبل المدرسة، ومعلم الأساس ومعلم التعليم الثانوي، وأحيانًا يشير إلى مهام ينبغي للمعلم أن يؤديها كأن نصف المعلم بأنه متخصص في التعلُّم عن بعد. وهناك بعض الجوانب من العملية التربوية كالتخطيط والتقويم أصبحت تمارس كتخصصات منفصلة.

ومن أكثر تصنيفات المعلمين شيوعًا طريقة الرجوع للمواد العلمية التي يدرسونها، فالتخصص يذكر عادة في المؤهل الجامعي الذي يحمله المعلم والذي يحدد مجال نشاطه المهني، فالتدريب في هذه التخصصات يجب أن توفره كليات متخصصة بدلًا من الحصول عليه من الخبرة أثناء التخصص (جوزي وريكاردو، 1996). فالمادة العلمية التي يقوم معلم العلوم بتدريسها-(أحياء كانت أو كيمياء أو فيزياء) - بالمرحلة الثانوية تعتبر المدخل الذي من خلاله يبلغ المعلم أهدافه، عليه كان لا بد من دراسة متعمقة لما يقوم بتدريسه؛ فهو مطالب بإكساب طلابه قدرًا من كبيرًا من المعلومات الأمر الذي يجعله يسعى لاكتساب مستوى من المعرفة أعلى من الذي تتضمنه المناهج المدرسية وأن يواكب باستمرار الإسهامات التي تستجد في مجال تخصصه.

ومع تطورات العصر المتمثلة في الانفجار المعرفي والتغير السريع للمعلومات؛ أصبح من واجب المرحلة الثانوية أن تكسب طلابها العلوم والمعارف التي تساعدهم على تساعدهم على الإلمام بالحقائق العلمية المختلفة(George,2013) من هنا يأتي دور معلم العلوم في تنمية هذه الاتجاهات لذا كان لا بد أن يستند عمله على إعداد علمي ومهني متخصص وأن يحصر نفسه في مجال معين إذا ما أُريد منه أن يساهم بفاعلية في العملية التعليمية وأن يقدم إجابات مرضية عن الإجابات التي يثيرها طلابه.

ولما كانت العملية التعليمية التعلُّمية تهدف بالمتعلم ومساعدته على النمو المتكامل فينبغي الاهتمام بالمخرجات التعليمية والتأكد من كفايتها؛ فإذا كانت كليات التربية بالجامعات تقوم بإعداد معلمي العلوم المتخصصين فإن كفايتها في تحقيق ذلك يعتمد على برامج الإعداد الذي يُؤهلون من خلاله وعلى نمط التخصص الذي تتبعه.

من هنا يستوجب على كليات التربية في الجامعات العربية عامة أن تقوم بمراجعة جذرية لخططها وما تقدمه من برامج، حتى تتمكن من الوفاء بالتزاماتها

نحو معلمي المستقبل من خلال تزويدهم بالكفايات والمهارات التي تتطلبها خطط التنمية بجوانبها المختلفة.

هذا وتقوم فلسفة الجودة في التربية على حقيقة مفادها أن الطالب لا يعد في الأصل هو المنتج العائد، وإنما المنتج العائد هو ما يكتسبه الطالب من خلال عملية التربية والتعليم من معارف ومهارات تعمل على التنمية الذاتية لديه(التودري، 2006) وبالتالي فإن تقويم إعداد المعلم في كليات التربية ينبغي أن يعالج بكثير من التفصيل والوضوح لما له علاقة مباشرة برفع كفاءة المنهج المدرسي وزيادة فعاليته. هذا ويعتبر الإعداد الأكاديمي الذي يؤهل معلم العلوم بالمرحلة الثانوية للتخصص جزءاً لا يتجزأ من إعداد المعلم الذي يتم بكليات التربية؛ حيث أن التمكن من التخصص الأكاديمي يزيد من تحصيل الطلاب في المادة العلمية التي يدرسونها، كما يمكّن المعلم من أن يؤثر على طلابه بل يجبرهم على الالتفاف حوله، وفي هذا السياق يشير روبرت(1993) إلى أن تخصص المعلمين في تدريس مواد معينة يساعد على الإقبال على هؤلاء المعلمين وفقًا لنوعية التخصص الذي أُعدوا فيه.

تأسيسًا لما سبق كانت هذه الدراسة للوقوف على نمط التخصص المتبع بكليات التربية السودانية والذي يفضله معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية واتجاهات الطلاب نحوه.

**مشكلة البحث**

اختلفت وجهات النظر حول مكان إعداد معلمي المرحلة الثانوية هل يكون داخل الجامعة أم خارجها، ومؤخرًا كان الاتفاق على أن يتم إعدادهم داخل الجامعة بكليات التربية؛ بيدَ أن الإختلاف ما زال قائمًا حول التخصص وحدوده باعتبار أن المرحلة الثانوية تعتمد على التخصص.فالسؤال الذي يطرح نفسه: هل من الأفضل أن يتخصص المعلم في تدريس مادة دراسية واحدة أم من الأفضل أن يتخصص في مادتين(تخصصًا رئيسًا في مادة وتخصصًا فرعيًا في أخرى). ففي كلية التربية جامعة الخرطوم على سبيل المثال اعتمدت التخصص في بداية إنشائها في العام 1961م التخصص المنفرد في مادة علمية واحدة وذلك حتى العام 1966م ليتخرج بعدها الطالب المعلم بمادتين كتخصص مزدوج، واستمر ذلك الوضع حتى العام 1980م.

وفي العام 1981م تغير النظام وأصبح الطالب يتخصص في مادة واحدة، وفي العام 93 – 1994م تغير نظام الإعداد ليعود نظام التخصص في مادتين إحداهما

أساسية والأخرى فرعية، وفي العام 2007م وبموجب الإصلاح الأكاديمي الذي انتهجته الكلية عادت الكلية لنظام التخصص المنفرد في مادة علمية واحدة. وبالمقابل نجد هناك كليات للتربية أخذت منذ إنشائها بنظام التخصص المزدوج في مادتين مثل كلية التربية جامعة بحري (جامعة جوبا سابقا) وكلية التربية جامعة الجزيرة.

تبِعًا لذلك فمن المتوقع أن تضم المرحلة الثانوية عددًا من معلمي العلوم ممن تخصصوا في مواد العلوم تخصصًا منفردًا وآخرين ممن تخصصوا تخصصًا مزدوجًا في مادتين بما ينعكس أثره على أداء المعلمين وتحصيل الطلاب، وعليه يجئ هذا البحث للوقوف على عملية إعداد معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية ومدى أفضلية أي من نمطي التحصص المتبع بكليات التربية في الجامعات السودانية منفردًا كان أو مزدوجًا وذلك من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية والطلاب.

**أسئلة البحث:** يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

1.إلى أي مدى هناك اختلاف في وجهات نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية حول نمط التخصص المتبع بكليات التربية بالجامعات السودانية (منفرد / مزدوج)؟.

2.ما اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التخصص المنفرد والمزدوج لمعلمي العلوم؟

**أهداف البحث:** يتطلع البحث لبلوغ الأهداف التالية:

-التعرف على ما إذا كانت هناك اختلاف في وجهات نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية حول نمط التخصص المتبع بكليات التربية بالجامعات السودانية (منفرد / مزدوج).

-الوقوف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو تخصص المنفرد والمزدوج لمعلمي العلوم.

-صياغة توصيات ومقترحات علها تفيد في تحسين وتطوير برامج الإعداد المستقبلي لمعلمي العلوم بكليات التربية.

**أهمية البحث:** تتجلى أهمية هذا البحث من منظور تناولها لموضوع التخصص لمعلمي العلوم أهميته وأنماطه المتبعة بكليات التربية، كونه يشكل استجابة لتوصيات كثير من البحوث والمؤتمرات التي انعقدت خلال العقدين الأخيرين وبضمنها هذا المؤتمر وتنادي جميعها بأهمية البحث في مجال إعداد المعلم.بالمقابل قد تسهم نتائج هذا البحث في وضع أساس نظمي لتخطيط مناهج إعداد معلمي العلوم بكليات التربية وتطويرها بغية تحقيق الجودة في العملية التعليمية التعلُّمية.

**حدود البحث:** يتحدد البحث الحالي موضوعيًا بتناوله لعملية إعداد معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية ومدى اختلاف وجهة نظرهم حول نمطي التخصص المزدوج والمنفرد المتبع بكليات التربية السودانية واتجاهات الطلاب نحوه.ومكانيًا في معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية من خريجي كليات التربية السودانية والذين تخصصوا تخصصًا منفردًا في مادة واحدة وتخصصًا مزدوجًا في مادتين وطلابهم. كما يتحدد زمانيًا بالعام العام 2017/2016م.

**التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:**

**معلم العلوم:** وهو الذي يقوم بتدريس مادة الأحياء أو الطيمياء كتخصص منفرد، أو يقوم بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء معًا كتخصص مزدوج بالمرحلة الثانوية على أن يكون من خريجي كليات التربية السودانية.

**التخصص المنفرد** يقصد به في هذا البحث التخصص في مادة الأحياء أو الكيمياء في كليات التربية السودانية والذي يتخرج الطالب المعلم بموجبه وهو يحمل بكالوريوس العلوم والتربية (تخصص أحياء أو كيمياء).

**التخصص المزدوج** يقصد يقصد به في هذا البحث التخصص في مادتي الأحياء والكيمياء معًا في كليات التربية السودانية ، والذي يتخرج الطالب المعلم بموجبه وهو يحمل بكالوريوس العلوم والتربية (تخصص أحياء و كيمياء).

**الاتجاه:** عرّف نشوان(282:2001) الإتجاه بأنه موقف إنفعالى يتصف بالقبول أو الرفض للأشياء أو الموضوعات أو القضايا. كما عرفته الغريب (1991) بأنه حالة افتراضية من الاستعداد للاستجابة بطريقة تقويمية تؤيد أو تعارض موقف معين.

والاتجاه لا يتكوّن لدى الفرد إلا بناءً على مروره بالخبرة والتي تتضمن معرفة كافية عن الموضوع ذي العلاقة .

وبناءً على ما تقدم تم تعريف الاتجاه إجرائياً بأنه محصلة الاستجابات المتعددة الموجبة والسالبة لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو معلم العلوم الذي يدرّس مادتي الأحياء والكيمياء، مُعبراً عنها بمجموعة الدرجات التي تدل على القبول أو الرفض للتخصص المزدوج والمنفرد لمعلمي العلوم تمثلها العبارات التي يشتمل عليه المقياس المستخدم لهذا الغرض.

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

**التخصص أهميته الحاجة إليه:** لعله من أهم ما يميز هذا العصر التطور الكمي والنوعي للمعرفة، مما كان له مبلغ الأثر في تحديد معارف وخبرات الفرد؛ من هنا برزت أهمية تخصص الأفراد في مجال معين من خلال تأهيلهم لتولي مهنة معينة

بُغية تحقيق أهداف محددة واضحة يأتي في مقدمتها الكفاءة والتي تعني أن يتم إنجاز العمل المهني من خلال ممارسة جيدة يوفرها اكتساب مهارة في الأداء تستند إلى إطار نظري يحدد متطلبات التخصص وفي هذا الإطار يشير عبد الجواد ومتولي (1999) إلى أن الغرض من التخصص تخريج شخص متمرس كفء وتصبح بذلك المهارة مجالاً من مجالات الكفاءة، أما المعرفة فتدل على الشكل المنظم الذي يكتسبه الفرد في مجال معين مثل الأحياء أو الكيمياء وتصبح بمفردها مجالًا من مجالات الكفاءة؛ فالتخصص بذلك ينبغي أن يستند إلى قاعدة معرفية بحيث يُتاح استخدام هذه المعرفة جنسن Jensen (2006)، ما دام الأمر كذلك فإن ممارسة أي تخصص تحتاج إلى إعداد أكاديمي خاص بحيث لا يسمح للفرد بممارسة أي تخصص إذا لم يكن قد أتم بنجاح البرنامج التعليمي للتخصص المطلوب بإحدى الجامعات.

وعليه أضحت الدراية والتخصص أولى المتطلبات التي يجب توفرها في من يقوم بعملية التدريس، ويصبح من الأهمية أن يتضمن برنامج إعداد المعلم سيّما في المرحلة الثانوية إكسابه المعرفة التخصصية في مجال معين بالقدر الذي يمكنه من تدريسه، وفي هذا السياق يشير حمدان (2004) إلى أن غنى وعمق المعرفة لدى المعلم يُعد مؤشرًا مبدئيًا لأهليته العامة للتدريس ونجاحه للقيام بمسؤولياته على النحو الأكمل.

ولما كانت المرحلة الثانوية تسعى لمواكبة العصر ينبغي عليها أن تسعى جاهدة لإكساب طلابها المهارات اللازمة للتعامل مع مجتمعهم بالإضافة إلى تأهيلهم لمواصلة تعليمهم العالي. من هنا تزداد الحاجة إلى التخصص الأكاديمي لمعلم المرحلة الثانوية؛ فكلما كانت إحاطة المعلم بمادته العلمية أوسع ازداد إقبال طلابه عليه لما يجدون عنده من غزارة في المادة العلمية التي يقوم بتدريسها (Mayhew,1994)وبالتالي لا يمكن تصور معلم غير متعمق في تخصصه في هذا العصر الذي تزداد فيه أهمية التخصص.

**الجامعات والتخصص:** ارتبط مفهوم الجامعات منذ العصور الوسطى بالتخصص من هنا كان الهدف الرئيس للجامعة هو التخصص (مرسي،1992) والذي يجب أن يُقدم على مستوى عال من المعرفة ولما كانت دراسة مواد التخصص بالجامعات تهدف إلى إعداد الطالب إعدادًا علميًا متعمقًا في مجال تخصصه؛ أصبح يَنظر للتخصص على أنه أحد المطالب الرئيسة للتعليم الجامعي.

وتبعًا لذلك بات يُذكر التخصص في المؤهل الجامعي الذي يحمله المعلم؛ فيُقال مثلًا معلم الكيمياء أو معلم الأحياء أو معلم الفيزياء وهكذا.ويرى الباحث أن التأهيل للمعلم في هذه التخصصات يجب أن تقوم به كليات التربية في الجامعات بما يصاحبه من إعداد مهني. كما أن تنوع الإعداد بحسب المتعلم ومتطلباته التربوية ضرورة يجب أن تستجيب لها كليات التربية، فقد جاء على سبيل المثال برنامج مرحلة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة الخرطوم والذي يختلف عن برنامج إعداد معلم المرحلة الثانوية بكليات التربية.

**نظام إعداد معلمي العلوم بكليات التربية:** يعتبر إعداد معلم العلوم من الأهمية بمكان ذلك لأن تأثير العلوم وتطبيقاتها في تزايد مستمر، فالعلم والتقدم التكنولوجي أصبحا من الضروريات لكل المجتمعات(Alexander,et.al,2004).

وهناك أسلوبان رئيسيان لإعداد معلم العلوم على المستوى الجامعي؛ فهناك الأسلوب التكاملي والأسلوب التتابعي حيث يدرس الطالب المعلم وفق الأسلوب التكاملي المواد التخصصية في نفس الوقت الذي يدرس فيه المقررات التربوية والثقافية وذلك على مدى أربع أو خمس سنوات ينال بعدها درجة البكالوريوس في العلوم والتربية وفق نظام التخصص الذي تعمل به الكلية. وأهم ما يميز هذا الأسلوب إنه يؤدي إلى تكيف الطالب مع المهنة بمعرفته منذ البداية أنه سيغدو معلمًا. فقدرة هذا الأسلوب على تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس كما أشار خليفة (1990) أكبر من قدرة نظيره التتابعي، كما أنه يساعد على تمهين مادة التخصص أثناء تدريسها للطلاب مما يسهم في إعدادهم لمهنة التدريس. ومما يؤخذ على هذا الأسلوب قلة التعمق في مواد التخصص؛ فوقت الطالب نجده موزعًا بين مواد التخصص والمواد التربوية، الأمر الذي أوجده في صراع بين المهنيين كمن التربويين والمتخصصين في العلوم حول الأوزان النسبية للمقررات.أما الأسلوب التتابعي فيلتحق الطالب بموجبه فيزياء بكلية التربية لمدة عام أو عامين بعد تخرجه من كلية العلوم ونيله درجة البكالوريوس في العلوم تخصص أحياء أو كيمياء أو بهدف الحصول على الدبلوم العام في التربية حيث يرتكز برنامج الدراسة على الإعداد المهني والثقافي. ولعل ما يميز هذا الأسلوب زيادة فترة الإعداد التخصصي والتعمق في المواد الأكاديمية التي تستغرق دراستها أربع سنوات، كما أن جعل الدراسة لمدة عام أو عامين بكلية التربية من أن يزيد من أهمية المواد التربوية لدى الطالب. ومما يؤخذ على هذا الأسلوب أنه يكون على حساب روح الولاء للمهنة؛ فمدة الدراسة بكلية التربية لا تكفي لتكيف الطالب مع مهنة التدريس.

هذا وهناك كليات للتربية تعمل على إعداد معلمي بالعلوم بالمرحلة الثانوية على أن يتخصصوا في مادة واحدة كتخصص منفرد؛ كأن يعد معلم للتخصص في مادة الأحياء وأخر في الكيمياء وثالث في الفيزياء، بينما تعمل بعض الكليات بنظام إعداد معلم العلوم المتخصص في مادتين كتخصص مزدوج أحياء وكيماء أو كيمياء وفيزياء على سبيل المثال.

**منهجية البحث وإجراءاته:**

**منهج البحث**: استخدم الباحث المنهج الوصفي وفقًا لخصائصه التحليلية التي تعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع وتحليلها ومن ثم وصفها والتعبير عنها كميًا أو كيفيًا باعتباره الأنسب لطبيعة البحث وبلوغ أهدافه.

**مجتمع وعينة البحث:** تكون مجتمع البحث من فئتين: الأولى تمثلت في معلمي العلوم الذين شاركوا في تصحيح مواد الكيمياء والأحياء في امتحان الشهادة الثانوية للعام 2016م، والذين تم اختيارهم عشوائيًا من معلمي المدارس الثانوية في مختلف ولايات السودان. ليتم اختيار عينة منهم قوامها (50) معلمًا، (26) ممن تخصصوا في مادتين و (24) منهم تخصصوا في مادة واحدة كتخصص منفرد.جدول رقم (1)

جدول (1) توزيع أفراد عينة البحث من المعلمين بحسب نمط التخصص وسنوات الخبرة

| التخصص/ الخبرة | نمط التخصص/ سنوات الخبرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| مزدوج | أحياء / كيمياء | 13 | %26 |
| | كيمياء/ أحياء | 13 | %26 |
| منفرد | أحياء | 12 | %24 |
| | كيمياء | 12 | %24 |
| سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 11 | %22 |
| | 6 - 10 سنوات | 13 | %26 |
| | أكثر من 10 سنوات | 26 | %52 |

أما الفئة الثانية من مجتمع البحث فقد تمثلت في طلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية بمحلية كرري في ولاية الخرطوم والذي درسوا مادتي الأحياء والكيمياء في العام السابق بواسطة معلمين مختلفين كتخصص منفرد بينما يدرسون نفس المادتين في هذا العام 2017م بواسطة معلم واحد متخصص في المادتين كتخصص

مزدوج ، حيث تم اختيار عينة عن طريق جداول الأرقام العشوائية من قوائم الفصول المضمنة في مجتمع البحث فكان أن وقع الاختيار على إحدى الفصول بمدرسة البلك الثانوية بمحلية كرري والبالغ عدده (50) طالبة.

**أدوات البحث:** اعتمد الباحث على الأدوات التالية:

أ/**استبانة وجهات النظر**: حيث تم تصميم استبانة وجهات نظر موجهة لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية من الذين تخصصوا في مادة واحدة كتخصص منفرد ومن الذين تخصصوا في مادتين كتخصص مزدوج بكليات التربية، اشتملت على قسمين: القسم الأول: تضمن معلومات شخصية تتعلق بمعلمي العلوم اشتملت على نمط التخصص الجامعي وسنوات الخبرة.

القسم الثاني: اشتمل على (19 ) عبارة تتعلق بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث حول وجهات نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية حول نمط التخصص المتبع بكليات التربية بالجامعات السودانية (منفرد/ مزدوج).

**الصدق الظاهري للاستبانة**: للتعرف على الصدق الظاهري للاستبانة؛ تم عرضها على عدد من الخبراء من الأقسام التربوية بالجامعات السودانية وبموجب مرئيات المحكمين تم حذف عدد من العبارات وتعديل صياغة البعض لتتبلور الاستبانة في صورتها النهائية مكونة ( 19 ) ، 10 عبارات جاءت لصالح التخصص المنفرد والتي تضمنت العبارات: 1، 2، و10و(9) عبارات أخرى جاءت لصالح التخصص المزدوج وقد شملت العبارات: 3، ملحق رقم(1).

**ثبات الاستبانة:** للتأكد من ثبات الاستبانة؛ تم استخدام طريقة ثبات الاستقرار عن طريق الاختبار وإعادة الاختبارTest- Re-test حيث تم توزيع الأداة على عينة أخرى لا تشملها عينة الدراسة مكونة من(25) معلمًا، وبفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.911).

لتصحيح الاستبانة تم اعتماد نمط الاستجابة على الأداة وفق تدرج ليكرت الثلاثي: (موافق، موافق لحد ما، غير موافق)، وقد أُعطيت العبارات الموجبة لصالح التخصص المزدوج الدرجات (3، 2، 1) على التوالي وبالمقابل فقد عكست الدرجات بحيث أصبحت (1 ،2، 3) على العبارات السلبية والتي هي صالح التخصص المنفرد.

ب/**استبانة قياس الاتجاه**: إن التكيف مع الموقف عامة لا يعتمد على تطبيق الحقائق فحسب؛ بل يتوقف أيضًا على الإحساس والانفعال، وعليه فإن قياس الاتجاهات يمكن أن يكشف مدى استجابات طلاب المرحلة الثانوية الشخصية ومواقفهم النفسية

نحو التخصص المزدوج والمنفرد. وفي هذا السياق أشار (عبد النور، 1997) أن الأحكام التي يتناقلها الطلاب عن معلميهم لها دلالة كبيرة، فهم خير من يحكم على شخصيته وطريقة تدريسه وغزارة معلوماته).

وعليه فقد تم بناء استبانة لقياس اتجاهات الطلاب نحو التخصص المزدوج والمنفرد، تم عرضها عباراتها في صورتها الأولية على محكمين من أقسام علم النفس والمناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم ببعض الجامعات السودانية لتقدير مدى صلاحية العبارات من حيث معناها وتفسيرها ومضمونها ولغتها ومدى شمولها لقياس ما وُضعت لقياسه وبعد الأخذ بمرئيات المحكمين أصبحت الاستبانة مكونة من (29) عبارة ملحق رقم (2)؛ جاءت منها (14) عبارة إيجابية لصالح التخصص المزدوج والتي أخذت الأرقام: 1، 3، 5، 8، 9، 12، 13، 14، 15، 16، 19، 21، 25،26 تضمنت (14) عبارة جاءت العبارات السلبية في غير صالح التخصص المزدوج والتي أخذت الأرقام: 2 ، 4، 6، 7، 10، 11، 17، 18، 20، 22، 23،24، 27، 28، 29 وعليه تصبح هذه العبارات في صالح التخصص المنفرد.

**ثبات استبانة مقياس الاتجاه**: للتحقق من ثبات مقياس الاتجاه تم توزيع الأداة على عينة استطلاعية من مجتمع البحث من غير ممن شملتهم عينة البحث، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية بواسطة معادلة بيرسون وَجد أن قيمة معامل الارتباط تساوي(0.88 ). وباستخدام معادلة سبيرمان- بروان تم حساب معامل الثبات والذي بلغ (0.93 ) وهو معامل مرتفع يمكن الوثوق به.

لتقنين استبانة مقياس الاتجاه تم تدريجها تدريجًا ثلاثياً وفقًا لمقياس ليكرت ليكون تدرج الإجابة: أوافق، غير متأكد، لا أوافق.

ولحساب قيمة الوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات استبانة مقياس الاتجاه؛ أعطى الباحث أوزانًا رقمية لكل عبارة، فإذا كانت العبارة تشير إلى جانب إيجابي تجاه التخصص المزدوج فإن الدرجات المعطاة تكون (3، 2،1) على التوالي بحيث تُعطى 3 درجات لخيار الموافقة ودرجتين لخيار الحياد (غير متأكد) ودرجة واحدة لخيار عدم الموافقة. أما إذا كانت العبارة تشير إلى جانب سلبي تجاه التخصص المزدوج فتُعطى الدرجات (1 ، 2 ،3) على الترتيب. فالموافقة على عبارة سلبية يعني بالضرورة اتجاهًا سلبيًا تجاه التخصص المزدوج بينما يمثل اتجاهًا إيجابيًا نحو التخصص المنفرد. أما عدم الموافقة على عبارة سلبية فيعبر عن اتجاه إيجابي نحو التخصص المزدوج وفي نفس الوقت اتجاهًا سلبيًا تجاه التخصص المنفرد.

ولتحديد سلبية وإيجابية الاتجاه لكل عبارة، وبناًء على الأوزان الرقمية المستخدمة في حساب الوسط الحسابي؛ فإنه يمكن تحليل نتائج استجابات أفراد العينة من الطلاب في إطار الحدود : أكثر من 2 اتجاه إيجابي نحو التخصص المزدوج، 2 اتجاه محايد، أقل من 2 اتجاه سلبي نحو التخصص المزدوج، وعليه فإن أي اتجاه إيجابي نحو التخصص المزدوج فهو اتجاه سلبي نحو التخصص المنفرد، وأي اتجاه سلبي نحو التخصص المزدوج فهو إيجابي نحو المنفرد.

**المعالجة الإحصائية المستخدمة:** استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الأساسية من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية(SPSS)، حيث تمت الإجابة عن أسئلة البحث باستخدام الأساليب التالية: اختبار تاء لمجموعة واحدة، حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية وطريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات.

**عرض وتحليل ومناقشة النتائج**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** إلى أي مدى هناك اختلاف في وجهات نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية حول نمط التخصص المتبع بكليات التربية بالجامعات السودانية (منفرد/مزدوج)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تقسيمه لجزأين؛ الجزء الأول خاص بالعبارات التي جاءت لصالح التخصص المنفرد والبالغ عددها (10) وجزء ثاني خاص بالعبارات التي جاءت لصالح التخصص المزدوج والتي بلغت (9) عبارات، تم تحليل البيانات باستخدام اختبار تاء لمجموعة واحدة والجداول (2)، (3) التاليين يوضحان نتيجة ذلك:

جدول (2): نتيجة اختبار تاء لعينة واحدة لاستجابات المفحوصين حول العبارات التي جاءت في صالح التخصص المنفرد

| م | العبارة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند 0.05 | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | هناك حاجة ملحة بأن تتبنى كليات التربية السودانية نظام التخصص المنفرد لمعلمي العلوم. | 2.84 | 0.370 | 54.23 | 49 | دالة | موافقة |
| 2 | هناك ضرورة بأن يكون هناك معلمين اثنين مختلفين لتدريس مادتي الأحياء والكيمياء بالمرحلة الثانوية. | 2.66 | 0.519 | 36.21 | 49 | دالة | موافقة |
| 3 | أن الإنفجار المعرفي في مادتي الأحياء | 2.70 | 0.50 | 37.80 | 49 | دالة | موافقة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | والكيمياء يتطلب وجود معلم متخصص في كل مادة كتخصص منفرد | | 5 | | | | |
| 4 | المعلومات التي يتضمنها كتاب الأحياء / الكيمياء بالمرحلة تتطلب أن يقوم بتدريسها معلم متخصص تخصصًا منفردًا في مادة واحدة | 2.74 | 0.487 | 39.79 | 49 | دالة | موافقة |
| 5 | إن التطور الكمي والنوعي للمعرفة يحتاج إلى معلم علوم بالمرحلة الثانوية متخصص في مادة واحدة كتخصص منفرد | 2.68 | 0.471 | 40.22 | 49 | دالة | موافقة |
| 6 | إن وجود معلم علوم واحد بالمرحلة الثانوية ناجح في تدريس مادتين لا يمثل قاعدة عامة. | 2.70 | 0.544 | 35.09 | 49 | دالة | موافقة |
| 7 | إن تخصص معلم العلوم بكلية التربية في مادة واحدة كتخصص منفرد يتماشى مع رسالة الجامعة الرئيسة وهي التخصص. | 2.64 | 0.563 | 33.17 | 49 | دالة | موافقة |
| 8 | إن تخصص معلم العلوم في كلية التربية تخصصًا منفردًا من شانه أن يساعده على الإلمام والإحاطة بمادة تخصصه. | 2.74 | 0.527 | 36.75 | 49 | دالة | موافقة |
| 9 | إن تبني بعض كليات التربية السودانية لنظام التخصص المزدوج في مادتين لإعداد معلمي العلوم من شأنه أن يجعله غير قادر على التعمق في أي منهما. | 2.50 | 0.707 | 25.00 | 49 | دالة | موافقة |
| 10 | قيام معلم واحد بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء معًا في المرحلة الثانوية سوف يشتت جهوده بين المادتين. | 2.44 | 0.675 | 25.56 | 49 | دالة | موافقة |

يتضح من الجدول أعلاه رقم ( 2 ) أن نتيجة اختبار تاء لاستجابات المفحوصين من أفراد العينة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 حيث جاءت قيم تاء المجسوبة أكبر من قيمة ت المعيارية، الأمر الذي يعني أن أفراد العينة قد أجابوا بالموافقة على جميع العبارات التي جاءت لصالح التخصص المنفرد حيث تراوحت أوساطها الحسابية بين (2.44- 2.84) وبانحراف معياري انحصر بين (0.370- 0.707) وتدل هذه النتيجة على أن استجابات معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية حول التخصص المنفرد تتسم بالموافقة على جميع العبارات التي جاءت في صالح نظام التخصص المنفرد، وتتضح هذه الموافقة فيما أشار إليه أفراد العينة من حاجة ملحة بأن تتبنى كليات التربية السودانية نظام التخصص المنفرد لمعلمي العلوم.'إذ أن قيام معلم واحد بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء معًا في المرحلة الثانوية سوف يشتت جهوده بين المادتين. من جانب فإن أفراد العينة من المعلمين

يرون أن التطور الكمي والنوعي للمعرفة يحتاج إلى معلم علوم بالمرحلة الثانوية متخصص في مادة واحدة كتخصص منفرد مما يساعده على أن يساعده على الإلمام والإحاطة بمادة تخصصه. كما أن المعلومات التي يتضمنها كتاب الأحياء/الكيمياء بالمرحلة تتطلب أن يقوم بتدريسها معلم متخصص تخصصًا منفردًا في مادة واحدة كيمياء أو أحياء.ولعل ذلك يتماشى مع رسالة الجامعة الرئيسة وهي التخصص. وعليه فقد وافق أفراد العينة من معلمي العلوم على أن تبني بعض كليات التربية السودانية لنظام التخصص المزدوج في مادتين لإعداد معلمي العلوم من شأنه أن يجعله غير قادر على التعمق في أي منهما.

وتتماشى هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الخطيب (2003) والتي هدفت إلى بناء نموذج لبرنامج إعداد المعلم العربي للألفية الثالثة بتحدياتها التقنية والمعلوماتية، وخلُصت إلى أن المكونات الرئيسة المقترحة لبرامج إعداد المعلم العربي بالإضافة إلى الثقافة المهنية والثقافة العامة؛ الثقافة التخصصية والتي ينبغي أن تتضمن المقررات الدراسية التي يتوجب أن يتعلمها الطالب المعلم في حقول المعرفة العلمية والإنسانية والاجتماعية والفنية والأدبية بشكل متعمق بحيث تساير هذه الثقافة ثورة المعلومات والاتصالات وتواكب المستجدات في التخصص. وفي هذا الإطار فقد أيد ظافر (1999 :202) نظام إعداد المعلم تبعًا لنظام التخصص المنفرد باعتباره هو الأفضل بالنسبة للمعلم في مقابل تشعب ذهن المعلم في أكثر من تخصص.

جدول (3): نتيجة اختبار تاء لعينة واحدة لاستجابات المفحوصين حول العبارات التي جاءت في صالح التخصص المزدوج

| م | العبارة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند 0.05 | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لا يحتاج تدريس مواد العلوم في المرحلة الثانوية إلى معلم متخصص في مادة واحدة كتخصص منفرد | 1.10 | 0.368 | 20.98 | 49 | دالة | لا أوافق |
| 2 | إن تجربة قيام معلمين مختلفين بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء في بعض المدارس بالمرحلة الثانوية تحتاج إلى إعادة نظر | 1.12 | 0.385 | 20.55 | 49 | دالة | لا أوافق |
| 3 | لا حاجة للتخصص المنفرد بكلية التربية لإعداد معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية | 1.00 | 0.000 | 0.00 | 49 | دالة | لا أوافق |
| 4 | . إن طبيعة العلوم في المرحلة الثانوية تجعل بإمكان معلم واحد يقوم بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء. | 1.40 | 0.606 | 16.33 | 49 | دالة | لا أوافق |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | من الأهمية ان تتبنى جميع كليات التربية السودانية إعداد معلمي العلوم تبعًا لنظام التخصص المزدوج في مادتين. | 1.14 | 0.452 | 17.83 | 49 | دالة | لا أوافق |
| 6 | لا زالت هناك حاجة في المرحلة الثانوية لإعداد معلم للعلوم بكليات التربية متخصص تخصصًا مزدوجًا في مادتين. | 1.06 | 0.239 | 31.24 | 49 | دالة | لا أوافق |
| 7 | إن تخصص معلمي العلوم بكليات التربية في مادتين لا يكون على حساب تمكنه من التخصص. | 1.14 | 0.404 | 19.92 | 49 | دالة | لا أوافق |
| 8 | إن الأخذ بنظام التخصص المزدوج لإعداد معلمي العلوم بكليات التربية لا يؤثر في مدى إلمامه بكل ما يستجد في مجال تخصصه. | 1.70 | 0.467 | 18.58 | 49 | دالة | أوافق لحد ما |
| 9 | يجب أن تتبنى كليات التربية السودانية نظام التخصص المزدوج في إعداد معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية توفيرًا لموارد الدولة المالية | 1.38 | 0.635 | 15.92 | 49 | دالة | لا أوافق |

يتبين من الجدول أعلاه رقم ( 3 ) أن نتيجة اختبار تاء لاستجابات المفحوصين كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فقد تراوحت أوساطها الحسابية بين (1.00- 1.38) الأمر الذي يعني أن أفراد العينة من معلمي العلوم قد أجابوا بعدم الموافقة على العبارات التي جاءت لصالح التخصص المزدوج، وتعكس هذه النتيجة أن استجابات معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بمختلف خبراتهم حول التخصص المزدوج تتسم بعدم الموافقة على جميع العبارات التي جاءت في صالح نظام التخصص المزدوج عدا العبارة رقم (8) والتي كانت نتيجتها الموافقة لحد ما حيث تردد أفراد العينة فيما إذا كان الأخذ بنظام التخصص المزدوج لإعداد معلمي العلوم بكليات التربية يؤثر في مدى إلمامه بكل ما يستجد في مجال تخصصه.

وفي ضوء هذه النتيجة نستنتج أن وجهات نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية لا تفضل الأخذ بنمط التخصص المزدوج؛ وبالتالي فهم لا يقرّون بإعادة النظر في تجربة قيام معلمين مختلفين بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء في بعض المدارس بالمرحلة الثانوية وقد ظهر ذلك في عدم الموافقة على:

- أن تتبنى كليات التربية السودانية نظام التخصص المزدوج في إعداد معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية.

-أن تدريس مواد العلوم في المرحلة الثانوية لا يحتاج إلى معلم متخصص في مادة واحدة كتخصص منفرد.

-إن تخصص معلمي العلوم بكليات التربية في مادتين لا يكون على حساب تمكنه من التخصص.

-أن هناك حاجة في المرحلة الثانوية لإعداد معلم للعلوم بكليات التربية متخصص تخصصًا مزدوجًا في مادتين.

-إن طبيعة العلوم في المرحلة الثانوية تجعل بإمكان معلم واحد يقوم بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء.

ويشير فهمي (1985) إلى أن نظام التخصص في مادتين بكليات التربية تواجهه بعض الصعوبات والتي تحتاج إلى إعادة نظر والوقوف عندها منها إزدواجية الإعداد وبالتالي عدم رضا الطلاب عن هذه الإزدواجية، صعوبة التدريس العملي في مادتين واستحالة التعمق الأكاديمي في كلتا المادتينويضيف التوم (2009) في ذات السياق "أنه من الصعوبة أن يلم معلم واحد إلمامًا جيدًا بأكثر من فرع من فروع المعرفة لأنه لا يستطيع أن يتعمق في أكثر من تخصص".

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** ما اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التخصص المنفرد والمزدوج لمعلمي العلوم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام حساب الأوساط الحسابية بالإضافة إلى النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لكل عبارة والتي شكلت مع الأوساط الحسابية أساسًا لتحليل وتفسير نتائج استبانة مقياس الاتجاه والجدولين التاليين رقم (4)، (5) يوضح نتيجة ذلك:

جدول (4): يوضح نتيجة استجابات أفراد العينة لعبارات استبانة مقياس الاتجاه نحو التخصص المزدوج والمنفرد

| م | العبـــــــــــــــــــــارة | موافقين % | محايدين % | غير موافقين % | الوسط الحسابي | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أفضل أن يتم تدريس مادتي الأحياء والكيمياء بواسطة معلم واحد بالمرحلة الثانوية | 32 | - | 68 | 1.6 | سلبية |
| 2 | أعتقد أن المعلم الذي قام بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء كان متمكنًا في مادة الأحياء أكثر من تمكنه في مادة الكيمياء. | 42 | 12 | 46 | 2 | محايدة |
| 3 | أتوقع أن لا يؤدي تردد المعلم على نفس الفصل بتدريسه لمادتي الأحياء والكيمياء إلى كراهية طلابه للمادتين أو إحداهما. | 50 | 8 | 42 | 2 | محايدة |
| 4 | أرى أن قيام معلم واحد بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء بالمرحلة الثانوية لا ضرورة له. | 70 | 8 | 22 | 1.5 | سلبية |
| 5 | يزداد فهمي لمادتي الأحياء والكيمياء إذا تم تدريسهما بواسطة معلم واحد. | 28 | 8 | 64 | 1.6 | سلبية |
| 6 | أرى أن عملية تدريس مادتي الأحياء والكيمياء بواسطة معلم واحد بالمرحلة الثانوية تجربة غير ناجحة | 64 | 10 | 26 | 1.6 | سلبية |
| 7 | أفضل أن يتم تدريس مادتي الأحياء والكيمياء بواسطة معلم واحد بالمرحلة الثانوية بواسطة معلمين اثنين | 68 | 12 | 20 | 1.5 | سلبية |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مختلفين. | | | | | |
| 8 | أرغب مادتي الأحياء والكيمياء أكثر إذا تم تدريسهما بواسطة معلم واحد. | 24 | 6 | 70 | 1.5 | سلبية |
| 9 | أتوقع أن لا يجد المعلم الذي يقوم بتدريس ماددتي الأحياء والكيمياء لنفس الفصل صعوبة في متابعة طلابه. | 52 | 24 | 24 | 2.3 | إيجابية |
| 10 | لا يقنعني المعلم الذي يقوم بتدريس ماددتي الأحياء والكيمياء لنفس الفصل. | 54 | 12 | 34 | 1.8 | سلبية |
| 11 | أشعر أن استيعابي لمادة الأحياء كان أفضل من من استيعابي للكيمياء. | 62 | 6 | 32 | 1.7 | سلبية |
| 12 | أرى ضرورة قيام معلم واحد بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء بالمرجلة الثانوية. | 24 | 4 | 72 | 1.5 | سلبية |
| 13 | أرى أن تجربة تدريس مادتي الأحياء والكيمياء بواسطة معلم واحد بالمرحلة الثانوية كانت ناجحة | 24 | 6 | 70 | 1.5 | سلبية |
| 14 | أحسب أن المعلم الذي يقوم بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء كان يوزع جهوده بين المادتين دون أن يؤثر ذلك في أدائه | 38 | 24 | 38 | 2 | محايدة |
| 15 | تزداد قناعتي بمادتي الأحياء والكيمياء إذا تم تدريسهما بواسطة معلم واحد لنفس الفصل. | 28 | 8 | 46 | 1.6 | سلبية |
| 16 | أعتقد أن أداء المعلم في مادة الأحياء كان نفس أدائه في مادة الكيمياء. | 54 | 18 | 28 | 2.2 | إيجابية |
| 17 | أرى ضرورة تدريس مادتي الأحياء والكيمياء بالمرحلة الثانويةبواسطة معلمين اثنين مختلفين. | 76 | 4 | 20 | 1.4 | سلبية |
| 18 | يضايقني المعلم الذي يتردد على نفس الفصل بتدريسه لمادتي الأحياء والكيمياء. | 58 | 12 | 30 | 1.7 | سلبية |
| 19 | أشعر بأن فهمي لمادة الأحياء كان بنفس القدر الذي فهمت به مادة الكيمياء. | 30 | 10 | 60 | 1.7 | سلبية |
| 20 | أعتقد بأن المعلم الذي قام بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء كان متمكًا في مادة الكيمياء أكثر من تمكنه في الأحياء. | 24 | 20 | 56 | 2.3 | إيجابية |
| 21 | أرى أن قيام معلمين اثنين مختلفين بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء بالمرحلة الثانوية لا ضرورة له. | 24 | 6 | 70 | 1.5 | سلبية |
| 22 | أرغب مادتي الأحياء والكيمياء أكثر إذا تم تدريسهما بواسطة معلمين اثنين مختلفين. | 68 | 10 | 22 | 1.5 | سلبية |
| 23 | أتوقع أن يؤدي تردد المعلم على نفس الفصل بتدريسه لمادتي الأحياء والكيمياء إلى كراهية طلابه للمادتين أو إحداهما. | 44 | 8 | 48 | 2 | محايدة |
| 24 | أتوقع أن يجد المعلم الذي يقوم بتدريس ماددتي الأحياء والكيمياء لنفس الفصل صعوبة في متابعة طلابه. | 32 | 14 | 54 | 2.2 | إيجابية |
| 25 | لا يضايقني المعلم الذي يتردد على نفس الفصل بتدريسه لمادتي الأحياء والكيمياء. | 26 | 14 | 60 | 1.7 | سلبية |
| 26 | تزداد قناعتي بالمعلم الذي يقوم بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء لنفس الفصل. | 34 | 8 | 58 | 1.8 | سلبية |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 27 | أشعر بأن استيعابي لمادة الكيمياء كان أفضل من استيعابي لمادة الأحياء. | 18 | 10 | 72 | 2.5 | إيجابية |
| 28 | أعتقد بأن قيام معلم واحد بتدريس الأحياء والكيمياء لنفس الفصل.سوف يؤدي لتشتت جهوده بين المادتين. | 44 | 14 | 42 | 2 | محايدة |
| 29 | يزداد فهمي لمادتي الأحياء والكيمياء إذا تم تدريسهما بواسطة معلمين اثنين مختلفين. | 66 | 4 | 30 | 1.6 | سلبية |

جدول (5) النتيجة النهائية لعبارات استبانة مقياس الاتجاه نحو التخصص المزدوج والمنفرد

| النتيجة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| العبارات – الإيجابية - لصالح التخصص المزدوج | 5 | 17.24 |
| العبارات – السلبية - لصالح التخصص المنفرد | 19 | 65.52 |
| العبارات المحايدة | 5 | 17.24 |

أ/يتضح مما تم استعراضه من نتائج في الجدول (4)، (5) ما يلي:

-بلغ عدد عبارات استبانة مقياس الاتجاه التي جاءت بنتيجة سلبية أي في صالح التخصص المنفرد 19 عبارة وأرقامها (1، 4، 5، 6، 7، 8، 10، 11، 12، 13، 15، 17، 18، 19، 21، 22، 24،25، 26) بنسبة مئوية قدرها (65.52%) وتراوحت أوساطها الحسابية بين (1.4– 1.8). الأمر الذي يعني أن (65.52%) من أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية اتجاهاتهم سلبية نحو التخصص المزدوج وإيجابية نحو التخصص المنفرد.

-بلغ عدد العبارات التي جاءت بنتيجة إيجابية أي في صالح التخصص المزدوج خمس عبارات وأرقامها ( 9، 16، 20،24، 27) بنسبة مئوية قدرها (17.24%) وقد تراوحت أوساطها الحسابية بين (2.2– 2.5) أي أن النسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية لعبارات مقياس الاتجاه التي جاءت إيجابية في صالح التخصص المزدوج بلغت (17.24%).

-جاءت خمس من عبارات استبانة مقياس الاتجاه بنتائج محايدة أي أن (17.24%) من المستجوبين من أفراد العينة ترددوا في استجاباتهم بين الاتجاهين، وبإضافة عدد العبارات المحايدة إلى العبارات الإيجابية التي جاءت في صالح التخصص المزدوج يكون المجموع عشر عبارات وهي أقل من عدد العبارات التي جاءت في صالح التخصص المنفرد. عليه فإن طلاب المرحلة الثانوية من أفراد العينة لديهم اتجاهات إيجابية نحو التخصص المنفرد واتجاهات سلبية نحو التخصص المزدوج.

ب/ بالرجوع إلى الجدول ( 4 ) يمكن الخروج بالحصيلة التالية:

-وافق (68%) من أفراد العينة على أن يتم تدريس مادتي الأحياء والكيمياء بالمرحلة الثانوية بواسطة معلمين اثنين مختلفين العبارة 7. وبنفس النسبة لم يوافق المستجوبون على أن يتم تدريس مادتي الأحياء والكيمياء بالمرحلة الثانوية بواسطة معلم واحد العبارة 1.

-وافق (64%) من المستجوبين من أفراد العينة على أن عملية تدريس مادتي الأحياء والكيمياء بواسطة معلم واحد بالمرحلة الثانوية تجربة غير ناجحة العبارة 6, بينما لم يوافق (70%) على أن تجربة تدريس مادتي الأحياء والكيمياء بواسطة معلم واحد بالمرحلة الثانوية كانت ناجحة العبارة 13.

-بالنظر إلى العبارتين (17، 12) على الترتيب نجد أن (76%) من المستجوبين وافقوا على ضرورة تدريس مادتي الأحياء والكيمياء بواسطة معلمين اثنين مختلفين، وفي نفس الوقت نجد أن (72%) لم يوافقوا على ضرورة قيام معلم واحد بتدريس مادتي الأحياء والكيمياء بواسطة معلم واحد بالمرحلة الثانوية.

-استجاب (58%) من أفراد العينة بالموافقة على أنهم يتضايقون من المعلم الذي يتردد على نفس الفصل بتدريسه لمادتي الأحياء والكيمياء العبارة 18. ولعل ما يؤكد ذلك نتيجة العبارة 25.

-وافق (66%) من المستجوبين على أن فهمهم لمادتي الأحياء والكيمياء يزداد إذا تم تدريسهما بواسطة معلمين اثنين مختلفين العبارة 29. بينما لم يوافق (64%) على أن فهمهم لمادتي الأحياء والكيمياء يزداد إذا تم تدريسهما بواسطة معلم واحد العبارة 5.

-استجاب بالموافقة (68%) من أفراد العينة على أن رغبتهم لمادتي الأحياء والكيمياء تزداد أكثر إذا تم تدريسهما بواسطة معلمين اثنين مختلفين العبارة 22، بينما لم يوافق (70%) من المستجوبين على أن رغبتهم لمادتي الأحياء والكيمياء تزداد أكثر إذا تم تدريسهما بواسطة معلم واحد العبارة 8.

-لم يوافق (64%) على أن قناعتهم بمادتي الأحياء والكيمياء تزداد إذا تم تدريسهما بواسطة معلم واحد لنفس الفصل، بينما استجاب بالموافقة (28%) منهم على ذلك العبارة 15.

في ضوء ما تم استعراضه من نتائج سؤالي البحث وما ارتبط بها من استنتاجات وبالرجوع للساعات المعتمدة لكل مادة تخصص بكليات التربية السودانية التي تأخذ بنمط التخصص المنفرد لإعداد معلمي العلوم وتلك التي تأخذ بنمط التخصص المزدوج جدول رقم (6) نلاحظ أن عدد الساعات المعتمدة لمادة الأحياء أو الكيمياء

في حالة التخصص المنفرد بكلية التربية جامعة الخرطوم يفوق عدد الساعات المعتمدة لكل مادة في نمط التخصص المزدوج بكليات التربية بجامعة الجزيرة وجامعة بحري. وفي هذا الصدد يشير الوكيل (2005) إلى أنه في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز إذا اختار الطالب تخصصًا منفردًا فيجب عليه دراسة ثمان وثمانون ساعة معتمدة في مادة تخصصه، وإذا اختار تخصصًا مزدوجًا فيجب عليه دراسة ثمان وستون ساعة معتمدة في التخصص الرئيس وأربع وعشرين ساعة معتمدة في التخصص الفرعي.

جدول (6) يوضح عدد ساعات التخصص المعتمدة لمادتي الأحياء والكيمياء بكليات التربية بجامعات الخرطوم وبحري والجزيرة

| الكلية | نمط التخصص | عدد ساعات التخصص المعتمدة | |
|---|---|---|---|
| | | أحياء | كيمياء |
| التربية جامعة الخرطوم | منفرد (أحياء) | 63 | - |
| التربية جامعة الخرطوم | منفرد (كيمياء) | - | 65 |
| التربية جامعة بحري | مزدوج | 44 | 35 |
| التربية جامعة الجزيرة | مزدوج | 48 | 36 |

ولعل هذا الاختلاف في عدد الساعات والذي يأتي لصالح التخصص المنفرد؛ يزيد من تعمق معلم العلوم الذي يتخصص في مادة الأحياء أو الكيمياء كتخصص منفرد أكثر من تعمق زميله الذي تخصص في المادتين كتخصص مزدوج ، ولعل ذلك يتماشى مع ما أشارت إليه دراسة حجاج والخضري (1982) فيما خلُصت إليه أسباب عدم موافقة عينة من المعلمين والطلاب على أن يدرس الطالب بكليات التربية تخصصين أحدهما رئيس والآخر فرعي والتي تمثلت في تشتت جهد الطالب في مجالين وبالتالي عدم قدرته على التعمق في أي منهما، وأن التخصص الرئيس لا يأخذ حقه من الساعات المعتمدة، كما أن الطالب الذي يتخرج غالبًا ما يكون غير ملم إلمامًا كاملًا بتخصصه.

**التوصيات:** في ضوء النتائج التي خرج بها البحث؛ يمكن استخلاص التوصيات التالية:

-ضرورة أن تتبنى كليات التربية السودانية نظام التخصص المنفرد في إعداد معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية.

-إعادة النظر في توزيع الساعات المعتمدة على مكونات برنامج إعداد معلمي العلوم بكليات التربية على أن تُخصص نسبة لا تقل عن (60%) من الساعات لمادة التخصص.

-نظرًا لوجود فئات من غير خريجي كليات التربية يعملون معلمين لتدريس مادتي الكيمياء والاحياء بالمرحلة الثانوية؛ نوصي بتأهيلهم أكاديميًا ومهنيًا وذلك بوضع برنامج إسعافي في الكيمياء والأحياء والمواد التربوية على أن يختار الدارس مادة واحدة، على أن تكون مدة البرنامج ثلاثة فصول دراسية يُمنح بعدها درجة الدبلوم.

-حث وزارة التربية والتعليم الإتحادية على عقد دورات تدريبية قومية مستمرة لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بغية مساعدة معلم العلوم على مواكبة كل ما يستجد في مجال تخصصه.

**قائمة المراجع:**

**1.**البيبلاوي، حسن حسين، وآخرون (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد.عمان: دار المسيرة.

2.التوم، بشير (2009). تأصيل المعلم. الخرطوم: الدار الوطنية للطباعة والنشر.

3.التودري، محمد عوض ( 2006 ).إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات. عمان: دار المسيرة.

4.جوزي، بلاط جمينو وريكاردو، مارين (1996). معلمي المدرسة الإبتدائية والمدرسة الثانوية. ترجمة عمر حسن الشيخ وسامي حضاونة. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

5.جنسن، إيريك (2006). التدريس الفعال، مترجم. الرياض: مكتبة جرير.

6.خليفة، عبد السميع (1990). معلم الرياضيات مسؤولياته، إعداده وتقويمه. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

7.الخطيب، أحمد (2003). نموذج مقترح لإعداد المعلم في الوطن العربي للألفية الثالثة. ورقة علمية مقدمة إلى مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة ،كلية التربية- جامعة الإمارات العربية: 9 – 11 مارس، العين.

8.حجاج، عبد الفتاح والخضري سليمان (1982). " دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة قطر" . جامعة قطر. مجلة تصدر عن مركز البحوث التربوية، المجلد الرابع، ص27.

9.حمدان، محمد زياد (2004). قياس كفاءة التدريس طرقه، ووسائله الحديثة. الرياض: الدار السعودية للنشر والتوزيع.

10.روبرت، ريتشي (1993). التخطيط للتدريس. القاهرة: مطابع المكتب العربي الحديث.

11.ظافر، محمد إسماعيل (1999). برامج ومناهج كليات التربية بدول الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

12.عبد الجواد، نور الدين محمود ومتولي، مصطفى محمد (1999). مهنة التعليم في دول الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

13.عبد النور، فرنسيس (1997).التربية والمناهج ط6. القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر.

14.الغريب، رمزية (1991). التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
15.فهمي، محمد سيف الدين (1985). المنهج في التربية المقارنة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
16.مرسي، محمد منير (1993). الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه. القاهرة: دار النهضة العربية.
17.نشوان، يعقوب حسين(2001). الجديد في تعليم العلوم.عمان: دار الفرقان.
18.الوكيل، حلمي أحمد (2005). تطوير المناهج أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته ومعوقاته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
19.Alexander,et.al(2004). Change in Teacher Education Context and Provision Since Robins. London: Longman.
20.George Parkyn,(2013)"Towards a Conception Model Life Long Education. Educational Studies And Documents, UNICCO.
21.Morrison, G.&Kemp.J.(2009).Desigining Effective Instruction(4rd).New York:Wiley.
22.Mayhew,L.B.(1994). Reform in Graduate and Professional Education.Sanfrancisco: Jossey Bass Publichers.

## Preparation of the secondary stage science teachers in the Sudanese education Faculties between the two types of double and individual specialization and the attitudes of students towards it

**Abstract:** The aim of this research is to identify the process of preparing science teachers in the Sudanese education Faculties according to the type of specialization practiced in one subject (individual) or in two subjects (double), and the difference or preference of any of the two types from the point of view of secondary stage science. It also aims to identify the attitudes of secondary students toward dual and individual specialization. The analytical descriptive method was used. To answer the research questions, two tools were designed: A questionnaire was distributed to a random sample of (50) from secondary stage science teachers who graduated from education Faculties in the two types of dual and individual specialization, who participated in the correction of chemistry and biology subjects in the secondary Certificate of 2016, selected from secondary schools teachers in different states of Sudan, and a attitude scale that was distributed to a target sample of secondary stage students. Using the appropriate statistical methods; the data were analyzed using the SPSS program. The research concluded that: The responses of the secondary science teachers on the single subject were approved by all the

items that were in favor of the individual specialization type and the non-approved by the items that were in favor of double specialization type. There are positive attitudes among secondary stage students toward individual specialization and negative attitudes towards double specialization.In light of these results, the researcher came out with a number of recommendations, and the most important is: The need for the Sudanese education faculties to adopt a single specialization type in the preparation of the secondary stage science. To review the distribution of the credit hours on the components of the preparation of the secondary stage science teachers program, allocated that at least 60% of the credit hours of specialization subject.

**Keywords**: Teachers Science, individual Specialization, double Specialization, Sudanese Education Faculties.

# أسس التربية على الاستعمال التكنولوجيا الرقمية الوظيفة الجديدة للأسرة والمدرسة

أ.لمياء زروال، جامعة محمد الخامس الرباط: المغرب
د. عدنان جازولي، جامعة محمد الخامس الرباط: المغرب

**ملخص:** يشكل موضوع التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية ضرورة أصبحت تفرض نفسها في العالم الرقمي ومجتمع الشبكات، مما يجعلها تشكل الوظيفة الجديدة التي تنظاف إلى وظائف الأسرة والمدرسة، باعتبار أن التكنولوجيا الرقمية تأثر على جميع الجوانب الدينامية المعرفية والنفسية والسلوكية والاجتماعية في الفرد والتي تتناولها التربية. لقد قدمنا في هذا المقال أهم أسس ومرتكزات التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية باعتبارها حاجة ملحة يفرضها انخراط الأطفال في العالم رقمي وفي مجتمع الشبكات بشكل لا يمكن التراجع عليه، من أجل العمل على تعزيز مكتسباته وتوسيع نطاقها والتخفيف من أضراره بمد الأطفال والمراهقين بتلك الآليات والمهارات التي تجعلهم يحسنون استعماله واستغلال الفرص المهارية التي يقدمها. حيث صنفنا في هذا المقال، بعد تفكيك مفهوم التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية، المخاطر التي تواجه الأطفال والمراهقين في العالم الرقمي والتي تنقسم إلى مخاطر المحتوى ومخاطر الإتصال ومخاطر السلوك، ثم حددنا الأسس التي تتبني عليها التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية المبنية على الأساس المعرفي- المهاري والأساس القيمي الأخلاقي والأساس الأمني- القانوني، كل ذلك من أجل بناء مواطن رقمي لآمن، إيجابي، فعال وصالح.
**الكلمات المفتاحية:** التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية؛ الوظيفة الجديدة للتربية؛ مخاطر التكنولوجيا؛ أسس التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية.

**مقدمة:**

أمسى من المعلوم أن السياق العالمي الجديد الذي يفرضه انتقال المجتمعات من مجتمعات صناعية ذات تقنيات أحادية الاتجاه إلى مجتمعات المعرفة والتكنولوجيا الرقمية متعددة القنوات، خلق ميزانا جديدا للقوى المتحكمة في التطور والتقدم والتنمية، تشكل المعرفة والشبكات محورا له، وهو ما أطلق عليه العالم السوسيولوجي مانويل كاسترز مجتمع الشبكات (Castres, 2001) مما أحدث تغيرات بنيوية على جميع المؤسسات الاجتماعية ووضع مجموعة من المفاهيم التي كانت تعتبر راسخة محط مساءلة كمفهوم الزمن والمكان، وخلق أنماطا جديدة للتعلم، فلم تعد المعرفة محصورة في حجرات الدرس بل أصبحت تنهال علينا المعارف من كل صوب وجانب، كلما شئنا وأينما كنا، وذلك من خلال التكنولوجيات الرقمية كالهواتف الذكية واللوحات إلكترونية والحواسب وحتى التلفازات ذات الربط مع شبكات الانترنيت حتى أصبحنا نسمع عن خطابات مدافعة عن الاستغناء عن المدرسة التقليدية.

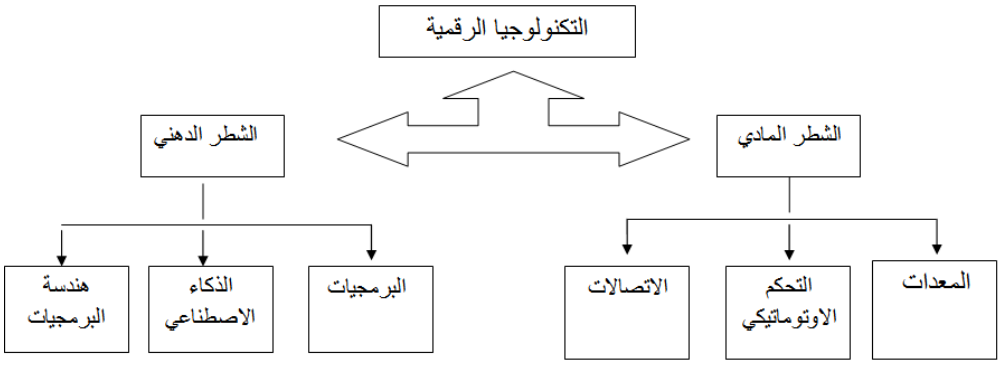
إن التكنولوجيا الرقمية أصحبت توجها عالميا يفرض على الكل أن ينحو اتجاهه وإلا أصبح متخلفا عن ركب التنمية، ولا شك إذا أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية أهمها الأسرة والمدرسة بدورها مجبرة على مسايرة هذا الركب وإلا أصبحت لا تجيب على منتظرات وحاجيات الجيل الصاعد المطالب بالاندماج في مجتمع المعرفة، بروح تنافسية وقدرة إنتاجية معرفية عالية مواكِبة للتطورات التكنولوجية المتجددة بشكل مستمر، وما يخلقه من تحولات بنيوية سواءا على المستوى الثقافي أو الاجتماعي والاقتصادي، هاته المسايرة التي تحتم على الأسرة والمدرسة العربية أن تنخرط في تأطير هذا الانجذاب السائد بمد الأجيال الناشئة بطرق وآليات التعامل مع هاته القنوات الرقمية، مما خلق وظيفة جديدة لهاته المؤسسات التنشئة الاجتماعية أهمها المدرسة باعتبارها منتجة للمعرفة وناقلة لها( أفقلي،2012 ) وهي وظيفة التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية .ففي تقرير قدمته منظمة اليونسف حول" أطفال في عالم رقمي" أبرزت فيه أنه أكثر من ثلث مستعملي الإنترنيت هم أطفال ومراهقين أقل من 18 سنة، وأنه في بعض البلدان تعد نسبة دخول الأطفال أقل من 15 سنة متقاربة مع نسبة المستخدمين البالغين، وأن الأمر في تزايد واضح، كما أبرز التقرير أن تعامل الأطفال مع الإنترنيت أصبح أقل إشرافا من طرف الأولياء، حيث أصبح تعاملهم مع الهواتف الذكية كشيء خصوصي جدا (اليونيسف،2017 ). ومن هنا يستمد هذا المقال أهميته حيث سنبرز

فيه أهم أسس ومرتكزات التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية باعتبارها حاجة ملحة يفرضها انخراط الأطفال في العالم رقمي وفي مجتمع الشبكات بشكل لا يمكن التراجع عليه، من أجل العمل على تعزيز مكتسباته وتوسيع نطاقها والتخفيف من أضراره بمد الأطفال والمراهقين بتلك الآليات والمهارات التي تجعلهم يحسنون استعماله واستغلال الفرص المهارية التي يقدمها.

**أولا. التعريفات الإجرائية:**

**مفهوم التكنولوجيا الرقمية:** يرتكز مفهوم التكنولوجيا الرقمية على مختلف التقنيات الرقمية التي تعمل على نقل المعلومات والبيانات وتحويلها ونقلها بشكل إلكتروني، فقد جاءت في المعجم الإعلامي على أنها " مجمل المعارف والخبرات المتراكمة والمتاحة والأدوات والوسائل المادية والإدارية والتنظيمية، المستخدمة في جمع المعلومات ومعالجتها وإنتاجها وتخزينها واسترجاعها ونشرها وتبادلها، أي توصيلها إلى الأفراد والجماعات"(بولعويدات، 2008: 21).

تعتمد التكنولوجيا الرقمية على روافد أساسية تتمثل في كل من **شبكة الانترنيت** التي اعتبر إكتشافها بمثابة اكتشاف قارة سادسة أو ما يدعوه البعض بالقارة الالكترونية التي غيرت مفهوم الزمان والمكان، والثقافة والحدود الجغرافية والسياسية، ومفهوم التعلم والاكتساب، وكذا مفهوم التواصل بين الافراد والمجتمعات والدول، ذلك بسبب سهولة انتقال المعلومات وتداول الخدمات في أوقات قياسية. كما تشكل **الحواسيب والهواتف الذكية** أداة أساسية للتكنولوجيا الرقمية، حيث تتمثل في أجهزة عرفت تطورات كثيرة من شكلها اليدوي إلى شكلها الميكانيكي والكهرو ميكانيكي إلى أن وصلت إلى شكلها الإليكتروني ثم الرقمي، فأجهزة الحواسيب والهواتف عبارة عن نظام يشمل "مجموعة من المكونات إلكترونية المترابطة تقوم على أساس استقبال المعلومات وتخزينها ومعالجتها وإرسال البيانات بموجب تعليمات وأوامر تعمل على تنفيذ العمليات الحسابية والمنطقية تسمى بالبرمجيات"(برزنجي، 2013: 96). وإضافة إلى شبكة الانترنيت والحواسيب والهواتف الذكية تمثل **نظم الاتصالات** مجالا حيويا في التكنولوجيا الرقمية يقوم على تبادل البيانات والمعلومات المختلفة الوسائط كالنصوص والصور والفيديو وغيرها عبر الشبكات باختلاف أنواعها واعتمادا على برامج الاتصال وبروتوكولات معدة مسبقا (برزنجي، 2013: 120). ويمكننا تلخيص مفهوم التكنولوجيا الرقمية في الشكل التالي:




شكل رقم 1: مفهوم التكنولوجيا الرقمية

المصدر: (المعهد التخصصي للدراسات، مركز الدراسات الاستراتيجية

**مفهوم التربية:** يشير مفهوم التربية إلى العملية التي تهدف إلى إكساب الفرد المهارات والإتجاهات الكفيلة بتمكينه من مواكبة متطلباته النفسية والاجتماعية ومتطلبات الحياة عامة، فهي عملية واعية تصدر عن المؤسسات الإجتماعية بصفة عامة كالأسرة والمدرسة وغيرها، وعن المربي الذي يمثل أحد هذه المؤسسات بصفة خاص(بريقو، 2005: 12). وتتميز التربية بكونها عملية تكاملية تتناول جميع جوانب الفرد الجسمية، والعقلية، والعاطفية، والانفعالية، والخلقية، كما انها عملية فردية اجتماعية تتعدى الفرد إلى المجتمع ككل فتعزز قيم المواطنة عن طريق التفاعل والتنشئة الاجتماعية، وتتميز أيضا بالاستمرارية بإعتبارها عملية تستمر مدى حياة الفرد إذ يتغير نمطها حسب مستجدات ومتطلبات سياقات الحياة . وإضافة لذلك فإن التربية تختلف حسب السياقات الزمانية والمكانية لذلك فإن مفهوم التربية عرف تطورات متلاحقة حسب تطور الفكر التربوي، فبعد أن كانت التربية تركز على المحتوى فقط وتعتبر المتعلم مجرد متلقي سلبي يستدمج كل ما يقدم له، أصبح فاعلا متفاعلا في العملية التربوية بفضل التطور الذي عرفته مختلف العلوم الإنسانية والعلوم التجريبية منذ القرنين الثامن عشر والتاسع عشر (بريقو، 2005: 17-39)، ثم بفضل النقلة النوعية التي عرفها الفكر التربوي في القرن العشرين مع كبار المربين وعلماء النفس أمثال جون بياجي وشومسكي وفيكوتسكي وبرينر (أحرشاو، 2010) مما جعل الفعل التربوي أكثر إيجابية في نظرته للمتعلم وأصبح محتوى المناهج وطرق التدريس والوسائل المستعملة ملائما بشكل مرن مع

خصائص المتعلم ومستوى نموه العقلي والعاطفي والحسي الحركي، وظروف بيئته الإجتماعية، وأصبح الهدف إكتساب المتعلم المهارات والكفايات التي تمكن من تسهيل إندماجه السوسيو إقتصادي (بريقو، 2005: 39).

**مفهوم التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية :**تتعدد التعابير التي تشير إلى مفهوم التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية أهمها التربية الرقمية والمواطنة الرقمية، لكن كلها تشير إلى" مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والعادات وقواعد السلوك المتعلقة باستخدام والتعامل مع التكنولوجيا والرقميات الافتراضية المختلفة، مما يجعل التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية توازي التربية الاجتماعية في العالم الحقيقي، فبما أنه لكل مجتمع أعرافه وقيمه فإن لمجتمع المعرفة والرقميات التي أصبح الكل مجبر على الإنخراط فيه قيما وعادات وتقاليد (الملاح، 2016) كما تعتبر التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية "مجموع القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطنون صغارا وكبارا من أجل المساهمة في التنمية. فهي عبارة عن توجيه وحماية، توجيه نحو منافع التقنيات الحديثة، وحماية من أخطارها. أو باختصار أكبر هي التعامل الذكي مع التكنولوجي(القايد، 2014) فالتربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية إذا تهدف إلى تنمية القيم التي تتعلق باستخدام الأفراد للتكنولوجيا الرقمية مما يمكن الفرد من أن ينظم استخدامها في حياته العامة ويتعرف على حدوده ويستفيد من الإمكانيات التي يتيحها هذا العالم (الملاح، 2016)، كما تهدف إلى تعزيز التعامل المعقلن من طرف المستخدمين على رأسهم الأطفال والمراهقين من خلال مدهم ومد أباء والتربويين بطرق منهجية وبيداغوجية صحيحة في التوجيه والحماية وتعزيز السلوك الرقمي الإجابي ومحاربة السلوك الرقمي السلبي والمؤدي (القايد، 2014) تعني التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية بثلاثة جوانب أساسية (الملاح، 2016) تتمثل في كل من:

**الجانب المعرفي:** الذي يهتم بمجموع المعارف والمعلومات والتقنيات التي تتعلق بالعالم الرقمي.

**الجانب المهاري:** يتعلق هذا الجانب باكتساب المتعلمين المهارات الأساسية التي تتعلق بالعالم الرقمي وتجعلهم ينخرطون فيه بفعالية ويستعملونه في تنظيم حياتهم العامة بشكل إيجابي.

**الجانب السلوكي:** الذي يتعلق بتعزيز السلوكات الرقمية الإيجابية المبنية على القيم الأخلاقية المتمفصلة بين القيم الرقمية المتمثلة في إحترام البيانات الشخصية وحقوق المؤلف وغيرها، وبين القيم الأخلاقية المدرسية والاجتماعية.

**ثانيا. مخاطر التكنولوجيا الرقمية:**

لقد أخذت التكنولوجيا الرقمية أبعادا أكثر تشعبا وتعقيدا تصبح معها إمكانية ضبطها والتحكم فيها صعبة جدا، وذلك لما رافقها من إنتاج مهول لتقنيات ووسائل الإعلام والتواصل، التي تجعل بدورها إنتاج المعرفة ونشرها بكيفية جد سلسة وسهلة بغض النظر عن مدى صحة محتوياتها، حتى أصبحت الخطابات تتعالى مظهرة قلقا شديدا حول المخاطر التي يمكن لهاته التقنيات وما يرتبط بها من العالم الافتراضي سواء على مستوى الهوية أو الثقافة والقيم، بدل أن كانت هاته الخطابات مقتصرة على الجانب المشرق والتفاؤل المطلق، غافلة أن الاندماج في مجتمع المعرفة والشبكات سلاح ذو حدين يجب الاستفادة من مزاياه التنموية الكثيرة جدا، ثم إدارة سلبياته ومحاولة التغلب عليها. فقبل التطرق لأسس التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية وجب علينا تحديد مخاطره العديدة والتي ستعتبر الإنطلاقة لبناء هاته الأسس.

تأخذ مخاطر التكنولوجية الرقمية على النشء مستويات عديدة، ترتبط بالتعامل مع مواد غير ملائمة لطبيعة سنهم وهشاشتهم النفسية نظرا لعدم بلوغهم المستوى المطلوب من النضج العاطفي والعقلي- المعرفي والسلوكي، إضافة إلى ما قد يحمله هذا العالم من إساءة واستغلال وإتجار وتسلط. لذلك فإننا سنعرض أهم هاته المخاطر بالاعتماد على التصنيف الذي قدمته منظمة اليونسف في بحثها على مستوى دول العالم "أطفال في عالم رقمي"، إذ أنها صنفت مخاطر العالم الرقمي إلى مخاطر المحتوى ومخاطر الإتصال ومخاطر السلوك (اليونيسف،2017 ):

**مخاطر المحتوى:** يتمثل الأمر في إتاحة محتوى لا يأخذ بعين الاعتبار خصوصية الأطفال ومدى قدرتهم على استعاب وتحمل محتويات مليئة سواء بالعنف أو التحريض العنصري أو بمواد إباحية، تروج لها بعض المواقع بشكل قصري إذ يتم فرضها على المستخدم خاصة الأطفال والمراهقين منهم حيث يعتبرون من أهم المستهدفين من لدن المجرمين الرقميين. فمن بين أخطر المحتويات التي يمكن أن تستهدف الأطفال في العالم الرقمي في نظرنا هي المحتويات الجنسية التي تقدم الثقافة الجنسية في أبشع تجلياتها، وقد يلجأ الطفل إليها بسبب فضوله المعرفي

للتعرف على عوالم مرتبطة بممارسة الجنس والمواد الإباحية[1]، ففي دراسة غربية جاء أن 20 في المئة من الاطفال بين السن الثامنة والثامنة عشرة يتفرجون على محتويات بورنوغرافية أي ما يرتبط بالعروض الجنسية، بينما 70 في المئة من الأطفال بين السن السابعة والثامنة عشرة يعرض عليهم محتويات جنسية بشكل قصري أي يتعثرون بها بشكل مفاجئ( affinity technology, 2016 Partners)، فمثلا في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان حيث يسمح للمواقع الإباحية بنشر محتوياتها الجنسية، أصبحت تتعالى الأصوات بما لهذه المواقع من تأثير مدمر على الأسرة والطفل، وفي مداخلة للسيناتور الأمريكي سام براونباك في أحد اللقاءات الدستورية حول ما للمواد الإباحية من تأثير على الأسرة، أكد أن جل الأمريكيين لا يقدرون الخطورة الحقيقية لهاته المواقع رغم أنهم يعترفون بها وأن تأثيرها المدمر يظل مسكوتا عنه، وفي اليابان بدورها أكدت أحد الهيئات أن في اليابان لوحدها تتوفر على 1200 موقع إباحي خاص بالأطفال لذلك أصبحت هناك أحزاب تطالب بضرورة إصدار تشريعات تحد من تعرض الأطفال لهذا الطوفان المدمر من مواد إباحية (مركز الحرب الناعمة للدراسات، 2015). فتبعا لدراسات علمية تم إثبات أن مشاهدة الأطفال للمواد الإباحية بكل أشكالها سواء ألعاب أو صور أو أفلام تحدث تلافا شديدا في الدماغ نتيجة للإفراز المفرط لهرمون الإكسيطوسين والدوبامين الناتج عن الإستثارة الشديدة، مما يأدي إلى إصابته بمتلازمة الفص الأمامي وهي تلف المنطقة الأمامية من الدماغ المسؤولة عن اتخاذ القرار بسبب التكرار المفرط وغير المتحكم فيه لمشاهدة هذه المواد الإباحية، كما يسبب إرهاقا مفرطا للدماغ فيصبح من الصعب على الطفل إعمال وظيفة التركيز والذاكرة ويأخذ الأمر سوءا عندما يفقد الطفل عند بلوغه مرحلة الجنس الطبيعي مع شريك الحياة النشوة في ممارسة الجنس بالشكل الطبيعي لأن إفراز هرمونات السعادة (الإكسيطوسين والدوبامين...) إرتبطت شرطيا بمشاهدة المواد الإباحية (Wilson, 2015). وقد يجر الفضول بعض الأطفال خصوصا المراهقين منهم عندما يجتمع مع إتقانهم لمهارات إستعمال البرامج الرقمية إلى أن يقعون ضحيا للانترنيت المظلم الذي يتم الترويج فيه إلى أبشع الجرائم من فديوهات وصور لممارسات جنسية واغتصابات بأبشع الطرق وحتى أكل لحوم البشر والمتاجرة بالأعضاء والسرقات الإلكترونية.

1 لقد ارتأينا الحديث عن المواد الإباحية كمثال عن مخاطر محتوى التكنولوجيا الرقمية لأنها تجمع جميع أنواع أخطار المحتوى من استغلال للأطفال والعنف وتقديم معارف وثقافة وقيم خاطئة.

**مخاطر الإتصال:** تتمثل مخاطر الإتصال في إجراء الأطفال لاتصالات محفوفة بالمخاطر مع أشخاص ليسوا حسني النية عبر وسائل التواصل الاجتماعي وغرف الدردشة، يهدفون لاستغلالهم لأغراض غير سوية كالتطرف والاستغلال الجنسي وحثهم على اعتماد سلوكيات غير صائبة وخطيرة إما على صحتهم النفسية والجسمية أو على محيطهم ومجتمعهم (اليونيسف، 2017).

يعتبر اتصال الأطفال بأشخاص يهدفون إلى دعوتهم لأعمال التطرف والكراهية من أبشع الاتصالات المحفوفة بالمخاطر ينضاف إلى الإتصالات التي تهدف إلى الإستغلال الجنسي، فهي تعتبر من بين الاستراتيجيات التي تتبعها التنظيمات المتطرفة في استمالت واستقطاب الأطفال خصوصا المراهقين منهم عبر إقناعهم بأفكار تطرفية وبإديولوجيات خاطئة معادية للمجتمع والقيم الإنسانية والدين الوسطي المعتدل، ففي دراسة وطنية لبنانية حول مخاطر اتصال الأطفال بشبكات الإنترنيت برعاية المجلس الأعلى للطفولة والمجلس الثقافي البريطاني وهيآت أخرى والتي استهدفت 1891 تلميذا مراهقا بين 11و 18 سنة، تبين أن نسبة 66 في المئة من الأطفال والمراهقين المستجوبين يتواصلون مع أشخاص غرباء في مواقع الانترنيت وشبكات التواصل الإجتماعي من داخل المدرسة إما من خلال هاتفهم الذكي أو من خلال الحاسوب، ويقدمون لهم معلوماتهم الخاصة، و19 في المئة منهم توصلوا برسائل من مجموعات متطرفة، وأظهر 50 في المئة من الأطفال والمراهقين أنهم يعرفون تطبيقات يستخدمها المتطرفون، في حين أكدت 28 في المئة منهم أنهم متصلون بشبكات متطرفة فعلا (قصقص، 2017). مما يظهر خطورة التكنولوجيا الرقمية فعلا والوجه الآخر لمجتمع الشبكات والتواصل الإجتماعي، وما المجتمع المغربي ببعيد عن هذا الخطر فكم من طفل ومراهق وشاب مغربي من مدن مختلفة تم استقطابهم من لدن الجماعات المتطرفة من خلال وسائل التواصل الإجتماعي ولتحقوا بهم في بالمناطق المتنازع عليها في الشرق الأوسط تحت مسمى الجهاد، أو تم شحنهم بالأفكار وقيم متطرفة إما معادية للدين أو متشددة فيه حتى أصبحوا بمثابة قنبلة موقوتة قد تنفجر في وجه المجتمع والأبرياء في أي حين.

**مخاطر السلوك:** تتعلق مخاطر السلوك بمساهمة الطفل في إنتاج إما محتوى رقمي أو إتصالات محفوفة بالمخاطر يسبب بها الضرر النفسي أو الأخلاقي أو القيمي لأطفال آخرين، فيقوم بالتحريض على العنف والكراهية أو نشر محتويات نابية

وغير أخلاقية إما تتعلق بمحتويات من صنعهم أو بمواد يعيدون نشرها(اليونيسف، 2017).

لا يمكننا أن نتحدث عن مخاطر السلوك في العالم الرقمي دون الإشارة إلى التنمر المتمثل في إيداء والتسلط والترهيب والإغاضة والشتم وكل الأفعال السلبية حتى استعمال الإماءات المزعجة بشكل مستمر ومتكرر، توجه من تلميذ أو مجموعة من التلاميذ إلى تلميذ آخر يتميز بضعف قوته الجسدية وقلة صلابته النفسية، مما يؤثر على صحته النفسية وتوافقه الدراسي وقد تصل شدة الأمر إلى تفكيره في الإنتحار(أوباري، 2014). في عهود قريبة كان التنمر حكرا على العالم الخارجي خصوصا في المدارس وتجمعات الأطفال كالنوادي مثلا، حتى أصبحنا نسمع ونقرأ عن التنمر السيبرياني فلم يعد باب منزل الطفل المعتدى عليه يقف حاجزا أمام المتنمرين بل مع وسائل التكنولوجيا الرقمية أصبح كابوس التنمر يدخل مع الطفل المعتدى عليه إلى غرفت نومه مع هاتفه الذكي أو حاسوبه ومن خلال وسائل التواصل الإجتماعي، فتبدأ المضايقات تنهال عليه إما بنشر صوره الشخصية عبر المجموعات أو إهانته وإحراجه فيها، أو إقصاؤه من مجموعات معينة، أو إرسال رسائل مزعجة أو مهددة له، مما يشعر الطفل بالإحباط النفسي المستمر ويزحزح ثقته في نفسه. علما أن إختباء الأطفال المتنمرين الذين يسببون الأذى لأطفال آخرين خلف الشاشة يجعل عندهم نوع من الأمان في كون أن شخصيتهم لن تكشف (عويجان، 2015).

كما يعتبر إرسال المحتوى الجنسي من طرف الأطفال والمراهقين لأصدقائهم والدردشة عنها عبر وسائل التواصل الإجتماعي وهو ما يسمى ب sexting من بين السلوكات الخطرة التي يقوم بها الأطفال عبر الإنترنيت، والتي تهدد سلامتهم النفسية والأخلاقية والمعرفية في غياب التربية جنسية الصائب في الأسرة والمدرسة والمراقبة الوالدية، فهي تتعلق بتبادل المراهقين مع أصدقائهم إما صورهم وفديوهاتهم الشخصية أو الخاصة بأصدقائهم وهم عراه أو بملابس داخلية شبه عارية، أو التراسل بكلمات وتعابير جنسية نابية، غير واعين بإمكانية إعادة نشر هذه الأشياء لأن المحتويات في الانترنيت لا يمكن التحكم في تفشيها بطريقة سريعة جدا، فيقع الطفل المراهق في التشهير به إلكترونيا (Ven Zwanenberg, 2018).

فمخاطر السلوك إذا تظهر لنا أن الطفل ينتقل من مسقبل للمحتوى الرقمي الخطر إلى منتج له وفاعل فيه، غير واع بمدى درجة الأذى الذي يمكن أن يسببها للأطفال

الآخرين، وما السلوكات التي تم ذكرها في هذا المقال إلا نماذج لما قد يقوم به الطفل بشكل سلبي في العالم الرقمي.

**ثانيا. أسس التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية:**

لقد أضحت الحاجة ملحة لتلقين النشأ آليات وأساليب التعامل مع هاته التقنيات من قبل الأسرة والنظام التعليمي بوظيفتهما الجديدة المتمثلة في التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية، مع عدم إضاعة الفرصة على هذا الجيل في أن يمتلك الكفاءات المتجددة التي تجعل من رهان اندماجه السوسيو -المهني بعد التخرج ممكنا، فكل الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وكندا أدركت أهمية التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية، فقامت باعتماد مقررات ومناهج دراسية تلقن من خلالها للتلاميذ مبادئ التعامل القويم مع العالم الرقمي تحت مسمى المواطنة الرقمية، بينما قامت استراليا بوضع خطة وطنية متكاملة لتعميم التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية في المدارس وتدريب الأباء والمعلمين على ذلك في إطار مشروع "الإتصال بثقة: مستقبل أستراليا الرقمي" (القايد، 2014). ومنه فإننا من خلال هذا المحور سنسعى إلى إبراز أهم الأسس التي تنبني عليها التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية بهدف استغلال المزايا هذه التكنولوجيا وتلافي أخطارها والتحدياتها.

هناك العديد من الأسس التي تقوم عليها التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية ارتأينا أن نقدم لها تصنيفا في ثلاثة محاور أساسية وهي:

-الأساس المعرفي والمهاري.

-الأساس الأخلاقي والقيمي.

-الأساس الأمني والقانوني.

**الأساس المعرفي والمهاري:** قد يظن البعض أن منع الأطفال من الولوج والانخراط في العالم ومجتمع الشبكات سبيل لحمايتهم من أخطار هذا العالم، بيد أن ذلك من أكبر الأخطاء التي قد تقام في حقهم لأننا سنحرمهم من متعت التعلم الذاتي ومدى الحياة والتعلم اللامشروط بالزمان والمكان والفرص العديدة التي يمنحها مجتمع المعرفة والشبكات (Castres, 2001) ، وعندها ستكون التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية فاقدة لمعناها، فلا وجودة لها إلا في إطار وضعيات وسياقات تربوية مرتبطة بالتكنولوجيا الرقمية ذاتها، وإلا حكمنا على انتمائهم لطبقة "فقراء المعلومات" التي خلقتها الفجوة الرقمية المتمثلة في عدة مستويات منها ما يرتبط بالفرد نفسه كنقص الخبرات الرقمية والمعرفة بأبجديات العالم الرقمي

واللامبالات بتعلمها والقلق المفرط من استخدامها، أو ترتبط بالظروف العامة كعدم قدرة أو وعي المحيط من أسرة ومدرسة وصانعي القرار على توفير الأدوات التكنولوجيا الرقمية كالحواسيب أو الوصل بشبكات الانترنيت والاتصال وعدم التدريب على المهارات الرقمية الأساسية، مما يجعل الوصول للمعلومات صعب جدا مقارنة بمن تتوفر لهم الإمكانيات(الأحمد، 2018). إن التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية يتطلب مد الأطفال والمراهقين بالأسس المعرفية والمهارية للانخراط في العالم الرقمي بفاعلية من أجل تمكنهم من تحقيق المعادلة الصائبة بين تمييز الضار والعمل على تجنبه ومعرفة النافع والعمل على اعتماده.

تتأسس التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية على نوعين من المهارات يكمل كل منهما الآخر كما حددها معهد Corchman ومؤسسة البحث العلمي RAND Europe في تقرير الندوة الاستشارية حول "التعلم الرقمي، التربية والمهارات في العصر الرقمي" وهي **المهارات الرقمية** و**مهارات الملاحة الرقمية**، تتمثل المهارات الرقمية في كل ما هو تقني لكي يتمكن الشخص من استخدام التكنولوجيا الرقمية، حيث ترتبط بالمعدات والتحكم الأوتوماتيكي والبرامج. بينما مهارات الملاحة الرقمية فهي تشمل كل المهارات التي تضمن رفاه الفرد في العالم الرقمي ونجاحه وفاعليته فيه، حيث تتضمن تلقين المتعلم طريقة البحث والوصول إلى المعلومات، وترتيب المعلومات من حيث أولويتها وتقييم جودتها ومدى موثوقيتها وكل ما يتعلق بتنمية قدرة المتعلم على إدارة المعرفة والتفكير والحكم النقدي (غران-كليمان، 2017: 5). ولا يمكننا أن نتحدث عن هذا النوع من التربية إن لم يكن المربي سواء الوالد أو المدرس يمتلك هاته المهارات والقدرات ويعمل على تطويرها بشكل مستمر، فالمربي على هذا المستوى يجب أن يمتلك بيداغوجيا جديدة يكون فيها مصطلح التدريب اكثرا حضورا من مصطلح التعليم التقليدي ، فيكون دور المربي هو التوجيه والتحفيز وانتظار طرح الأسئلة بدل انتظار الجواب الصحيح كل ذلك من أجل بناء فرد يمتلك مفاتيح دخول العالم الرقمي والإندماج فيه بكل فاعلية (غران-كليمان، 2017: 7).

**الأساس الأخلاقي والقيمي:** إن التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية التي تهدف إلى ضمان الإندماج الفعال في مجتمع المعرفة لكل الأفراد من بينهم الأطفال والمراهقين الناشئين موضوع هذا المقال، لا يمكنها أن تكتمل دون الأساس الأخلاقي والقيمي الذي يتشكل من مجموع المعايير والضوابط الأخلاقية التي تنظم العلاقات والمعاملات في العالم الرقمي من احترام واستقامة ومسؤولية، فهي بمثابة

عقد اجتماعي يجعل المواطنين الرقمين يمتلكون رقابة ذاتية تحكم معاملاتهم الرقمية رغم عدم وجود قوانين مفروضة وواضحة تنظم ذلك، وهو ما تمت تسميته في القمة العالمية التي نظمتها منظمة اليونسكو حول التشريع في مجتمع المعلومات سنة 1999 بلوائح التنظيم الذاتي Self regulation، التي تعني بتحديد القواعد والظوابط الأخلاقية العامة المتفق عليها في العالم الرقمي واحترامها بشكل إرادي رغم عدم وجود طابع الإلزام والرقابة الخارجية، أي أن الرقابة تكون ذاتية فيكون بمثابة الضمير (بنجامع، 2007). ومن هنا يظهر لنا موقع التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية في تعزيز هذا الجانب من شخصية المتعلم أي بناء الرقابة الذاتية لديه بحيث يصبح له تنظيما ذاتيا لا يحتاج للرقابة الخارجية لكي يكون مواطنا رقميا مسؤلا عن ما ينتجه في العالم الرقمي.

تشمل لوائح التنظيم الذاتي ثلاثة مستويات أساسية (علوي، 2008) وهي كما يلي:

-يتعلق المستوى الأول بلوائح تنظيم المحتوى التي تتضمن مجموع الضوابط الأخلاقية التي تفترض محتويات خالية من كل المواد الإباحية والمواد المسيئة لأي دين والمواد التي تدعو للتطرف والإرهاب والكراهية والعنف والمواد التي تهدف لاستغلال الآخرين، سواء في شبكات التواصل الإجتماعي أو في المنتديات أو في الرسائل الخاصة.

-أما المستوى الثاني من التنظيم الذاتي فيتعلق بلوائح تنظيم التقنيات تتعلق بالقواعد الأخلاقية التي تمنع تخريب البنية التقنية لشبكات الإنترنيت.

-أما المستوى الثالث من التنظيم الذاتي فيرتبط بالقواعد الأخلاقية التي تأطر سلوكات مستعملي الانترنيت التي يفترض أن تقوم على احترام للذات واحترام للأخريين بما في ذلك احترام اختلاف ثقافاتهم وعاداتهم المختلفة، فلا ينتج محتويات تحض على الكراهية والعنصرية ولا يتبناها إذا ما أرسلت له، مع احترام الملكية الفكرية وحقوق المؤلف والإشارة له إذا ما استعان بمحتوى ما في بناء محتوى خاص به.

**الأساس الأمني والقانوني:** إن من بين أهم الأهداف التي ترمي التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية إلى تحقيقها هي تربية النشء وبناء مواطن رقمي واع بحقوقه وواجباته، مستدمج للعواقب القانونية المرتبطة بكل فعل رقمي يهدف إلى التخريب والحاق الأذى بدل المساهمة في بناء مجتمع المعرفة بفاعلية، فكما نعلم أن من بين مرتكبي الجرائم الرقمية نجد بعض الأطفال والمراهقين الذين تكونت لديهم

نوع من الخبرة والدراية بالطرق المختلفة للتعامل مع الآليات والبرامج الرقمية بشكل فائق الذكاء حتى يجدون أنفسهم أمام جرائم إلكترونية ومتابعات قانونية (العفيفي، 2013: 18). فعندما يغيب الوازع الأخلاقي في ردع أي شخصية رقمية من القيام بأي عمل تخريبي يرمي لإلحاق الأذى بالأفراد والمؤسسات أو الممتلكات الرقمية من نظم وبرامج ومحتويات، آن ذاك يأتي دور الجانب القانوني لتنظيم المعاملات وزجر أي مخالف أو مجرم رقمي من أجل تحقيق عالم رقمي آمن ومستقر. فالقانون الرقمي يتعلق بمجموع القوانين الدولية والمحلية لمتابعة ومعاقبة كل من يدخل تحت ما يسمى بالجرائم الرقمية أو الإلكترونية لتنظيم المعاملات الرقمية وحماية رفاه وحقوق وحريات المواطنين الرقميين(المغاوري، 2012)، أما بالنسبة للجرائم الرقمية فيدخل تحت طائلتها ما يتعلق بتخريب وسرقة وتحريف نظم ووسائل وشبكات المعلومات، والجرائم الواقعة على الأموال والإتصالات، وكدا الجرائم الواقعة على الأشخاص كالتنمر والتشهير مثلا، والجرائم الجنسية كالإستغلال الجنسي للأطفال، وجرائم الأمن العام وتجارة الرقيق والمخدرات(العفيفي، 2013: 21-26).

إن دور التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية في هذا الجانب يقوم على توعية المتعلم على مستويين:

**المستوى الأول**: يتعين على المربي أن يظهر للمتعلم أن العالم الرقمي رغم شساعته والأخطار المحدقة به سواء التي تتعلق بالمحتوى أو الإتصال أو السلوك، فإن أي شخص أراد إستغلاله أو هدد استقراره وأمنه الرقمي أو أراد دعوته لعمل شيء منافي للقانون والأخلاق عليه فقط أن لا يبقى حبيس الصمت وأن يبلغ والديه أو معلمه أو أي شخص بالغ بالأمر، وهو من سيرشده إلى كيفية التصرف والإحتفاظ بالأدلة للمتابعة القانونية للمعتدين هناك قوانيين زجرية يعاقب من خلالها المجرمين الرقميين. وتجدر الإشارة أن العلاقة التي يجب ان تربط الطفل بالمربي هي علاقة ثقة واحتواء لكي يستطيع الطفل إبلاغهم بأي خطب يحصل له سواء في العالم الرقمي أو العالم الحقيقي.

**المستوى الثاني**: يتعين على المربي أن يظهر للمتعلم أنه في العالم الرقمي كما له حقوق فعليه واجبات وإذا قام بتجاوزات فهو بدوره مسئول ويمكن أن يتعرض للمسائلة القانونية خصوصا ما إذا أخل بمبادئ العالم الرقمي وألحق الضرر بالآخرين من خلال المحتويات التي ينتجها كالمحتوى الجنسي مثالا، أو الإتصال الذي يهدف إلى زعزعة الأمن النفسي للآخرين كممارسة التنمر أو الدعوة له أو

المساهمة فيه، أو السلوكات المعاقب عليها قانونا كسرقة البيانات واختراق الشبكات، كل ذلك يجب أن يأخذه المتعلم في عين الإعتبار أثناء ممارساته في العالم الرقمي.

لذلك فإن التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية تجعل من المتعلم يتعلم معايير السلوك الرقمي القويم وهو ما يسمى باللياقة الرقمية، ويستدمج مبادئ العمل في مجتمع المعرفة ومجتمع الشبكات والتي تشمل مبادئ الاحترام والتعلم والحماية(الدهشان، 2016)، وتجعل منه شخصية رقمية وواقعية والمواصفات الإيجابية التالية(دوابة، 2018):

-تعترف بالحقوق الفكرية.

-تحترم وتقدر نفسها وثقافتها وتقدم عن بلدها صورة مشرقة، مع احترامها لثقافات والمجتمعات الأخرى.

-يحافظ على سرية بياناته ومعلوماته الخاصة لكي لا تقع في يد المجرمين الرقميين.

-يحسن إحداث التوازن بين عالمه الرقمي وعالمه الحقيقي وإدارة وقته.

-يمتلك تفكير نقدي وتحليلي يجعله لا يقبل أي فكرة فاسدة ومنافية للمنطق والعقل ومنافية للقيم الأخلاقية والإنسانية التي تملأ مواقع التواصل الإجتماعية، أو يريد أي شخص أن يجره إلى إتصال محفوف بالمخاطر.

**نتائج الدراسة:**

-تشكل التربية على استعمال التكنولوجيا الوظيفة الجديدة للأسرة والمدرسة في مجتمع المعرفة والشبكات من أجل بناء مواطن رقمي صالح وناجح.

-تعمل التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية من أجل حماية الأطفال والمراهقين من مخاطر العالم الرقمي التي تتجلى في مخاطر السلوك ومخاطر الاتصال ومخاطر المحتوى، والتي ترتبط بالتعامل مع مواد غير ملائمة لطبيعة سن الأطفال والمراهقين وهشاشتهم النفسية.

-تتبني التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية على أسس تشكل مجالات للتدخل في التربية التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية تتمثل في كل من الأساس المعرفي والمهاري، والأساس الأخلاقي والقيمي، والأساس الأمني والقانوني.

**خاتمة:**

تعتبر التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية إذا وظيفة جديدة تنضاف لوظائف الأسرة والمدرسة في زمن أصبحت التكنولوجيا الرقمية فارضتا نفسها في جميع جوانب الحياة بشكل لا يستطيع أي عاقل نكران ذلك، مما يتوجب على هاتان

المؤسستان الاجتماعيتان أن تجعل تربية النشء على المبادئ الرقمية الصائبة من بين أولى الأولويات.

يشكل هذا المقال مساهمة علمية هدفنا من خلالها إلى إبراز أهمية التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية كمتغير مفصلي في زيادة حظوظ الطفل والمراهق في أن يكون مواطنا رقميا فعالا وناجحا. لأنها تعمل على بناء ذهنية رقمية مستوعبة أولا لمدى الفرص التي يقدمها العالم الرقمي فتجعل المتعلم يسعى إلى الاستفادة منها، ومستوعبة كذلك لمدى الأخطار التي تحوم بهذا العالم فتجعله يعمل على حماية نفسه وغيره منها.

إن الأسرة والمدرسة تمثل أحد الركائز المعززة لامتلاك الفرد بصمة رقمية إجابية في مجتمع المعرفة والشبكات، وتجعله مستدمجا لحقوقه وواجباته وممتلكا تنظيما ذاتيا يمنعه من تقديم أي محتوى أو إتصال أو سلوك يسبب له المساءلة القانونية، فالأسرة والمدرسة هما المؤسستان الإجتماعيتان الكفيلتان ببناء مواطنين صالحين للمجتمع الواقعي والمجتمع الرقمي، مما يتطلب منها أن تكون في تجديد مبتكر للطرق والبيداغوجيات التربوية حسب التغير المستمر والسريع في العالمين.

**قائمة المراجع:**

1.اوباري، حسين(2014). ماهو التنمر المدرسي، أسبابه وعلاجه. https://www.new-educ.com/intimidation-scolaire. اطلع عليه في 31 مارس 2019.

2.أحرشاو، الغالي(2010). التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل.فاس :كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز.

3.الأحمد، عبد الله أحمد(2018). الفجوة الرقمية كإحدى المشكلات الأخلاقية المعاصرة. دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلّد 45. العدد 20

4.أقفلي حماني وآخرون(2012). المدرسة والمعرفة، مجلة المدرسة المغربية، العدد المزدوج 4 و 5

5.بريقو، محمد(2005). مقياس مدخل إلى علوم التربة، وهران :المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني.

6.بكوش، كريمة(2017). إشكالية مساهمة تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير التجارة الخارجية .مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال. المجلد .3 العدد 5.

7.بن جامع، بلال(2009). المشكلات الأخلاقية والقانونية المثارة حول شبكة الانترنيت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منوري قسنطينة. الجزائر.

8.بولعويدات، حورية(2008). استخدام تكنولوجيا الاتصال الحديثة في المؤسسات الإقتصادية الجزارية. جامعة منتوري قسنطينة. رسالة ماجستير غير منشورة.

9.حيدر شاكر برزانجي، محمد، وآخرون(2013). تكنولوجيا وأنظمة المعلومات في المنظمات. books.google.co.ma. اطلع عليه بتاريخ 28 مارس 2019.
10.الدهشان، جمال علي(2016). المواطنة رقمية مدخلا للتربية العربية في العصر الرقمي. مجلة نقد وتنوير. العدد الخامس.
11.دوابة، أحمد سعيد أحمد(2018). تحليل مقررات التكنولوجيا للمرحلة الثانوية في ضوء قيم المواطنة الرقمية وتصور مقترح لإثرائها. رسالة ماجسير غير منشورة. كلية علوم التربية. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.
12.علوي، هند(2008). أخلاقيات الأنترنيت : دراسة تحليلية ميدانية من خلال منظور الأساتذة بجامعة منتوري بقسنطينة. http://www.journal.cybrarians.info/index.php?option=com_content&view=article&id=389:2009-07-19-11-52-22&catid=227:2009-05-26-13-45-06&Itemid=57 اطلع عليه في 05 أبريل 2019
13.العفيفي، يوسف خليل يوسف(2013). الجرائم الالكترونية في التشريع الفلسطيني . رسالة ماجسير غير منشورة. كلية الشريعة والقانون، الجامعة الإسلامية، غزة.
14.غران-كليمان، سارة(2017). التعلم الرقمي، التربية والمهارات في العصر الرقمي. https://www.rand.org/pubs/conf_proceedings/CF369.html . اطلع عليه في 05 أبريل 2019.
15.القايد، مصطفى .(2014) .مفهوم المواطنة الرقمية . https://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship. اطلع عليه بتاريخ 3 يناير 2019.
16.قصقص، عمر(2017). الأطفال والأنترنيت، ليسوا وحدهم. https://www.alaraby.co.uk/medianews/2017/3/28/الأطفال-والإنترنت-ليسوا-وحدهم-1. اطلع عليه في 31 مارس 2019.
17.مركز الحرب الناعمة للدراسات. (2019). الطفل والانترنيت. http://softwar-lb.org/4409/271/الاطفال_والانترنت. اطلع عليه بتاريخ 28 مارس 2019.
18.المعهد التخصصي للدراسات، مركز الدراسات الإستراتيجية.( 2013). تكنولوجيا المعلومات المفهوم والأدوات. qu.edu.iq . اطلع عليه بتاريخ 1 يناير 2019.
19.المغاوري، تامر(2016). المواطنة الرقمية، تحديات وأمال. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الاسكندرية. مصر.
20.الملاح، تامر(2019). التربية الرقمية ضرورة في عالم متسارع. https://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship. اطلع عليه بتاريخ 3 يناير 2019.
21.اليونيسف(2017). حالة أطفال العالم لعام 2017، الاطفال في عالم الرقمي. www.unicef.org/SOWC2017 اطلع عليه بتاريخ 3 يناير 2019.
22. Affinity Technology Partners. (2016). children on the internet the dangers and what to do aboutthem.

https://www.affinitytechpartners.com/3n1blog/2016/8/4/children-on-the-internet-the-dangers-and-what-to-do-about-them. Retrieved 31 mars 2019
23. Castres, Manuel. (2001). La société en réseaux. Edition Fayard.
24. Wilson, Gery. (2015). Your brain on porn: Internet pornography. and the emerging science of addiction. Commonwealth Publishing. USA.
25. Ven Zwanenberg, hayley. ( 2018). The dangers of sexting, Recognising the signs and practical tips. https://iaps.uk/assets/downloads/Classroom%20resources/Priory-blog-3-Dangers-of-sexting.pdf. Retrieved 04 Avril 2019.

## The Digital Education; A new function of the family and the school.

**Abstract:** Digital education is a requirement for the new digital world and network community. This aspect has augmented the learning paradigm of our social structure. Digital technology has influenced the individual's sociodynamics, which affects the education, cognition, psychological, and social behavior.

In this article, we have presented the most important foundations of digital education as an urgent need for children to engage in the digital world and in the network society in an irreversible way to work to enhance, expand and mitigate the benefits of extending children and adolescents to those mechanisms and skills that make them Improve its use and exploit the technical opportunities it offers. after dismantling the concepts of digital education, we have categorized the risks facing teenagers and adolescents on the digital platform. These categories have content, communication and behavioral risks. Then we have identified the basis for education using digital technology based on knowledge skills, ethical-moral basis and security-legal basis, all in order to build a safe, positive, and effective digital citizen.

**Keywords:** Digital education; New educational function; Foundations of digital education; Digital world risks;

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 05 جوان 2019
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

# سيكولوجية المتسربين من المدارس

أ.محمد عويد سالم
مديرية التربية والتعليم العالي: فلسطين
أ.سميحة مصباح عبد الله
مدرسة بنات حارس الثانوية: فلسطين

**ملخص:** هدفت الدراسة للتعرف على سيكولوجية المتسربين من مدارس محافظة سلفيت، ضمن ثلاثة محاور: الانحرافات السلوكية والسلوك الانسحابي والأفكار اللاعقلانية لدى المتسربين. وللتحقق من ذلك؛ تمّ اختيار عينة طبقيّة عشوائيّة من(32) متسرب/ة من الذين تسربوا من مدارس محافظة سلفيت خلال الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2019/2018. وقد أظهرت النتائج أن الانحرافات السلوكية بلغت (1.72) بدرجة متوسطة، أمّا بالنسبة لدرجة السلوك الانسحابي، فقد بلغت (2.54) بدرجة كبيرة، وبلغت درجة الافكار اللاعقلانية (2.32) بدرجة متوسطة. وأظهرت الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيا على الدرجة الكليّة للانحرافات السلوكية لمتغير الجنس لصالح الذكور ولمتغير عدد الساعات التي يقضيها على الانترنت لصالح ثلاثة ساعات فأكثر. أما بالنسبة لدرجة السلوك الانسحابي فقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الجنس لصالح الذكور. ولم تظهر الدراسة أي فروق على الدرجة الكليّة للمتغيرات المستقلة للأفكار اللاعقلانية.

**الكلمات المفتاحية:** الانحرافات السلوكية، السلوك الانسحابي، الأفكار اللاعقلانية.

**مقدمة:**

إنّ التسرب المدرسي يعتبر من الظواهر السلبية التي تتغلغل في دول العالم بصفة عامة، والدول العربية بصفة خاصة؛ لما لها من أثر سلبي على نمو الجانب التطوري للمجتمع وتقدمه، وذلك على اعتبار عملية التسرب المدرسي تسهم في انتشار الأمية في المجتمع، وعدم قدرة المتسرب على الاندماج في الجانب التنموي للمجتمع، بحيث يختلط المجتمع بفئة المتعلمين وفئة الأميين، مما يكون تفاوت في الجانب الفكري وتشكيل صعوبة في التوافق بين فئات المجتمع الواحد.(ابو عسكر، 2009).

وتبدو ظاهرة التسرب المدرسي - للنظرة الأولى-مشكلة تختص بالمتسرب نفسه، لا تخرج عن نطاق فرديته، بينما هي مشكلة ذات جوانب متعددة تكمن في قلقه على مستقبله أو قدرته على التعايش والانسجام مع باقي أفراد البيئة المحيطة له، والتي يتشكل من خلالها السلوك الفردي والجماعي نتيجة الظروف المؤثرة على الفرد المتسرب، ويكون للجانب النفسي أثر كبير في رسم سلوك الفرد أو التنبؤ به، وخاصة للمتسربين الذي يرى البعض أن عملية تسربه هي بسبب عدم قدرة المرحلة أو المجتمع على إشباع حاجاته ومتطلباته والذي سيؤدي إلى أن يشعر البعض بالخبرات النفسية المؤلمة التي تكون مسئولة عن بعض السلوكيات غير السوية، والمشكلات التي يعاني منها المجتمع(الربيعي، 2006).

وللمتسربين سمات عديدة والتي تناولتها دراسة (Janoz,2000) المذكور بدراسة بوزيان (2013) والتي بحثت العلاقة بين الانحراف والتسرب المدرسي، حيث أوضحت أنّ من إنماط المتسربي: النمط الجانح الذي يتصف بسلوكيات اجتماعية غير تكيفية، ونمط قليلي الاهتمام الذين لا يعيرون للنظم والقوانين أهمية، وأنهم بنظر معلميهم يعانون من اضطرابات سلوكية مهمة، ونمط الخفي الذي يكون له صفة العدوانية، واتلاف الممتلكات، وأفعال إجرامية، مثل: السرقة، والمقامرة، وبيع المخدرات، وخرق القوانين، وهناك أيضا نمط اللامتكيفين الذين يمثلون (40%) من المتسربين الذين يمتازون بخصائص مدرسية ونفسية واجتماعية سيئة، وفشل دراسي، واضطرابات سلوكية وانحرافات، وعدم قدرتهم على الاندماج الاجتماعي.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تعد القيم والمعايير الأخلاقية والاجتماعية والشخصية ركنا مهما وأساسيا في بناء المجتمع الذي تتضح معالمه وثقافته من ثقافة الأفراد وطباعهم. وتعتبر ظاهرة

التسرب والغياب في مختلف مستويات المراحل التعليمية من الظواهر الواضحة في مجتمعنا الفلسطيني، وهي ظاهرة موجودة في المجتمعات كافة. ويعتبر التسرب المدرسي من مظاهر الهدر التربوي الذي يعود بجملة من الآثار السلبية على الفرد- بسبب خروجه من منظومة التعليم- وعلى المجتمع المحلي، والتي تلتصق بالمتسرب صفة الأمية وفردا غير منتج في البيئة التي يعيش فيها، مما يصعب عليه الاندماج في الحياة الاجتماعية، وتنعكس كل هذه الظروف المحيطة على سلوكيات المتسرب الفردية والجماعية والتي من الممكن أن تظهر أنماطا سلبية من السلوك والتي تندمج مع مجموعة من الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد المتسرب، والتي تكون نتاج التسرب المدرسي على المدى القصير والطويل، فعلى المدى القصير تظهر البطالة، والاكتئاب، والجنوح، أما على المدى الطويل، فنجد التبعية الاجتماعية، والاضطرابات الجسدية، والنفسية للمتسربين.

إنّ الباحثان – من واقع تجربتهم المهنية في المدارس- لمسا مقدار الحاجة إلى طرح مسألة التسرب من المدارس، والجانب السيكولوجي للمتسربين الذي يعكس سلوك المتسربين، وأنماط تفكيرهم، وتهتم الدراسة في قياس الانحرافات السلوكية والسلوك الانسحابي والأفكار العقلانية لدى المتسربين، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتجيب عن السؤال الرئيس الآتي: **ما هي سيكولوجية المتسربين من المدارس؟**

وقد انبثق عن السؤال الرئيس أسئلة الدراسة الآتية:

-ما مستوى الانحرافات السلوكية لدى المتسربين من المدارس؟

-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الانحرافات السلوكية لدى المتسربين من المدارس؛ تعزى للمتغيرات الديمغرافية : الجنس، وظروف التسرب، وسبب التسرب، وتسلط الأهل، والفترة الزمنية التي تقضيها بين الأهل، والفترة الزمنية التي تقضيها على الانترنت)؟

-ما مستوى السلوك الانسحابي لدى المتسربين من المدارس؟

-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى السلوك الانسحابي لدى المتسربين من المدارس ، تعزى للمتغيرات الديمغرافية: الجنس، وظروف التسرب، وسبب التسرب، وتسلط الأهل، والفترة الزمنية التي تقضيها بين الأهل، والفترة الزمنية التي تقضيها على الانترنت)؟

-ما مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى فئة المتسربين من المدارس؟

-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى المتسربين من المدارس ، تعزى للمتغيرات الديمغرافية: الجنس، وظروف التسرب،

وسبب التسرب، وتسلط الأهل، والفترة الزمنية التي تقضيها بين الأهل ، والفترة الزمنية التي تقضيها على الانترنت)؟

**أهمية الدراسة**:

-تكمن أهمية هذه الدراسة في الكشف عن مستوى الانحرافات السلوكية لدى المتسربين والمتمثلة بالكذب، وخيانة الأمانة، والعدوانية، وعدم احترام والقانون، والتعاطي والإدمان، والانحراف الجنسي، والتسول، والهروب من المنزل، والسرقة.

-يتوقع من نتائج هذه الدراسة إبراز جانب من جوانب شخصية المتسربين وهو الجانب الاجتماعي الذي يكمن - حسب افتراض الباحث-في الجانب الانسحابي.

-تعطي الدراسة تصورا واضحا حول مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى فئة المتسربين والمتمثلة بطلب التأييد، والاستحسان، وابتغاء الكمال الشخصي، واللوم القاسي للذات وللآخرين توقع الكوارث، والتهور الانفعالي، والقلق الزائد، وتجنب المشكلات، والاعتمادية، والشعور بالعجز، والانزعاج لمشكلات الآخرين، وابتغاء الحلول الكاملة.

-يتوقع من نتائج الدراسة الحالية إعطاء تصور واضح حول سيكولوجية المتسربين، وبالتالي تزويد المسئولين في وزارة التربية والتعليم العالي- خاصة قسم الإرشاد- بجوانب الشخصية لديهم؛ لإعداد البرامج التربوية والإرشادية التي تتناسب مع فئة المتسربين في الجانب النفسي، والاجتماعي، والمعرفي.

-تفتح هذه الدراسة آفاقاً جديدة أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات حول التسرب المدرسي في مختلف المراحل التعليمية.

**أهداف الدراسة:** تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف إلى الآتي:

-مستوى الانحراف السلوكي لدى فئة المتسربين من المدارس.

-مستوى السلوك الإنسحابي لدى فئة المتسربين من المدارس.

-مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى فئة المتسربين من المدارس.

-أثر المتغيرات الديمغرافية على كل الانحرافات، والسلوك الانسحابي، والأفكار اللاعقلانية.

**مفاهيم الدراسة:**

**التسرب المدرسي** (School Dropout)**:** ترك المدرسة قبل إنهاء مرحلة معينة من التعليم، أو ترك المدرسة قبل نهاية مرحلة مقررة(عيسى، 2016).

**الانحرافات السلوكية (**Behavioral Deviations**):** مجموعة من السلوكيات غير السوية التي يتصف بها بعض الأفراد التي تميزهم عن أقرانهم من حيث ابتعادهم عن السلوك النمطي والمقبول، وعدم مسايرتهم للمعايير والمفاهيم الاجتماعية(داوود، 2001).

**إجرائيا:** هي الدرجة التي يحصل عليها المتسرب من خلال استجابته لمقياس الانحراف السلوكي.

**السلوك الانسحابي (**Withdrawal Behavior**):** شكل متطرف من الاضطرابات في العلاقات مع الآخرين، وتبدأ بالانفصال عن الآخرين في أغلب الأوقات لأسباب ليست ضمن سيطرة الشخص، ثم يأخذ الفرد بالانسحاب بشكل متعمد أكثر فأكثر(علي وعبد الله ، 2014).

**إجرائيا:** هي الدرجة التي يحصل عليها المتسرب من خلال استجابته على مقياس السلوك الانسحابي.

**الأفكار اللاعقلانية (**Irrational Beliefs**)** هي عبارة عن مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي ليست مع الواقع الفعلي، وتعتبر غير موضوعية، تتميز بتعظيم الأمور المرتبطة بالذات، وترتبط بالآخرين، وتسعى إلى ما لا تستطيع الوصول اليه، والتصرف بموجب ما تحمله هذه الذات من قيم ومعتقدات، مما يجعلها تتحكم في أقدارها.(الصباح والحموز، 2007).

**إجرائيا:** هي الدرجة التي يحصل عليها المتسرب من خلال استجابته على مقياس الأفكار اللاعقلانية.

**حدود الدراسة:**

حدود الدراسة الرمانية والمكانية: الفترة الزمنية للبحث ستكون خلال العام (2019)، وستكون الحدود المكانية مدارس محافظة سلفيت الحكومية .

**مجتمع الدراسة وعينتها:** تكون مجتمع الدراسة من المتسربين من المدارس الحكومية في محافظة سلفيت خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019/2018.

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

**التسرب المدرسي:** وهو أن يترك الطالب المدرسة، لأي سبب كان، دون إنهاء برنامج تعليمه الأكاديمي أوالتخرج. (Bonneau,2007)، وحسب منظمة اليونسكو يعرف التسرب على أنه: "كل شخص لا يكمل دراسته ويترك مقاعد التعليم قبل إنهاء سنوات الدراسة"(الحجازي، 2017).

وعندما نتعمق أكثر في **أسباب التسرب المدرسي** يلاحظ أنها تندرج ضمن المجالات التربوية والاجتماعية والاقتصادية والصحية للطالب، وهي أسباب تعود إلى المدرسة، تتمحور في النفور من المدرسة، والاستخدام المفرط للعقاب المعنوي والجسدي من قبل المعلمين، وكثرة عدد طلاب الصف، والمنهاج وأسلوب تعلميه للطلاب، وعدم وجود شخص يساعد الطالب في حل مشاكله كالمرشد، وأسباب تعود إلى الأسرة: عدم اهتمام الأسرة بالتعليم، وسوء الوضع الاقتصادي للأسرة، والعناية بأفراد الأسرة، والمساعدة في أعمال المنزل، وعدم وجود شخص داخل الأسرة يساعد الطالب على مواصلة الدراسة، وأسباب تعود إلى المتعلم نفسه: تدني التحصيل الدراسي، وصعوبات التعلم، وعدم الاهتمام بالدراسة، وانخفاض قيمة التعلم، وضعف الحالة الصحية ومنها الإعاقات، والرسوب المتكرر للطالب، وأسباب ترجع إلى رفاق السوء، وغالباً ما يظهر تأثير هذا العامل في المراحل الأخيرة من المدرسة الابتدائية وبداية المرحلة الثانوية، وأسباب ترجع إلى الظروف الأمنية(صالح وآخرون، 2008).

**الآثار المترتبة على التسرب المدرسي:**

يترك التسرب آثاراً سيئة على البنية التربوية والاجتماعية والاقتصادية، منها: العجز عن المساهمة بفاعلية في مجالات التنمية، ويقلل من قدرة الفرد على التكيف مع الظروف المحيطة، ويضعف كيان التماسك الاجتماعي والثقافي بين الأفراد، و زيادة عدد المتعطلين؛ بسبب عجزهم عن العمل، كما أنه يقف عائقاً في سبيل توفير القوى البشرية المدربة، لذا يعتبر التسرب للوهلة الأولى مشكلة خاصة لا تخرج عن فردية الطالب نفسه، إنما هي في الحقيقة تطول جوانب متعددة بالنسبة للفرد، مثلاً في قلقه على مستقبله، وعدم قدرته على التعايش والانسجام مع باقي أفراد المجتمع(موسى، 2005).

**الانحراف السلوكي:** يعتبر الانحراف السلوكي ظاهرة اجتماعية قديمة وحديثة، فهي ليست وليدة العصر، وفي كل مجتمع هناك انحرافات سلوكية تختلف عن غيرها من المجتمعات في طبيعة وشكل وحجم ظاهرة الانحراف السلوكي، وترتبط بالقيم والمعايير ارتباطاً وثيقاً وهذا ما يؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية والنمو، فجميع الأفراد في المجتمع: الصغير والكبير، الذكر والأنثى، الغني والفقير.. الخ، لديه انحراف سلوكي ما حسب طبيعته(الصديقي وآخرون،2002).

**مفهوم الانحرافات السلوكية:** تعددت مفاهيم الانحراف السلوكي حسب تعدد اتجاهات كل نظرية وطبيعة مفاهيمها، لكنها تتفق في أن الانحراف السلوكي مرتبط بالمعايير الاجتماعية القائمة في المجتمع، وبالتالي تلامس الثقافة ككل.

وهو عدم مجاراة المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع ومسايرتها، والابتعاد أو الاختلاف عن معيار محكي ومتعارف بين الأفراد(ربيع وآخرون، 2004). ويرى فرويد أن الانحراف السلوكي يتكون من الخلل في مكونات الشخصية، فتصبح الأنا ضعيفة، وغير قادرة على التوفيق بين متطلبات الدوافع الغريزية ورغباتها، وبين الواقع الذي يعيشه الفرد. ومن المنظور الاجتماعي، فسلوك الفرد المخالف عن الجماعة التي يعيش فيها، أو سلوك الجماعة المعترض مع سلوكيات المجتمع يعتبر سلوكا انحرافيا(محمد،2014).

ويعتبر الانحراف السلوكي أحد المؤشرات الاجتماعية التي تدلنا على وجود مشكلات في المجتمع، ويرتبط الانحراف السلوكي بالمعايير والأدوار الاجتماعية، حيث يتكون المجتمع من مجموعة أدوار لها متطلبات معينة متعارف بها، وإذا لم يلتزم الفرد بها حسب الضوابط الاجتماعية اعتبر منحرفاُ عن دوره المناط به، وهذا الانحراف السلوكي لا يجعل الفرد تحت طائلة القانون الوضعي أو يحصل على عقوبة، بل إن نظرة المجتمع لانحرافه تكون غير محببة أو مرغوبة(الأسطل،2011).

**عوامل الانحراف السلوكي:** تعددت العوامل التي تميل إلى نشوء الانحراف السلوكي أو زيادته، ذكرنا منا ما يلي:

**أولا: العوامل المرتبطة بالشخصية:**

العوامل الشخصية: الإعاقات والتشوهات، والعجز.

العوامل العقلية: انخفاض الذكاء، وضعف القدرة على التفكير، وعدم القدرة على التركيز.

العوامل النفسية: التوتر، والاضطرابات، والاندفاعية.

**ثانياً: العوامل الاجتماعية والاقتصادية:**

الفقر والبطالة.

التفكك الأسري والطلاق، وكثرة الخلافات الأسرية، والزيادة في عدد الأطفال.

رفقاء السوء.

الحروب(ابراهيم،2007).

**السلوك الانسحابي:** يعتبر السلوك الانسحابي بابا واسعا يعبر عن خلل في التوافق بين الفرد بأبعاده كافة والمجتمع، وقد يتعرض أفراد المجتمع: كبيرهم، وصغيرهم للسلوك الانسحابي، أما فيما يتعلق بالطالب، فيعتبر التسرب أو الهروب من المدرسة شكلا من أشكال السلوك الانسحابي.

**تعريف السلوك الانسحابي:** وهو مصطلح اجتماعي يطلق عليه بـ (الانسحاب الاجتماعي) ومن أهم أوصافها: العزلة الاجتماعية، والانطواء على الذات، والانسحاب الناتج عن القلق. ويعرف الأفراد المنسحبون اجتماعياً بأولئك الذين يظهرون درجات متدنية من التفاعلات السلوكية والاجتماعية، وهو الهروب من الموقف خاصة عندما يجد الفرد نفسه غير مقبول اجتماعياً، ومنبوذاً من الآخرين، ويعاني من صدهم وهجرانهم، فيميل إلى العزلة، والوحدة، والانطواء، وكذلك عندما يخاف الفرد من الفشل يبتعد عن التحديات والمنافسات في العمل والدراسة(Lishchinsky& Zohar, 2011).

وعند تفسير سلوك الطالب المنسحب اجتماعياً، نجد أن الطالب يستعمل السلوك الانسحابي كوسيلة لاشعورية؛ بهدف تخفيف الألم والتوتر؛ نتيجة عدم إشباع دوافعه بالابتعاد عن مصدر إشباعها حتى لا يصاب بالقلق، مثل الفشل في تكوين علاقات اجتماعية بين زملائه ومدرسيه، فيتجنب مشاركتهم والالتقاء بهم، فيسعى لمزاولة الأعمال الفردية؛ بهدف تجنب مواقف الفشل في المعاملة مع الآخرين، ويعتبر التسرب شكل من أشكال السلوك الانسحابي؛ كون الطالب ينسحب من مجمل علاقاته الاجتماعية مع أقرانه ومعلميه؛ لأهداف وأسباب معينة(Saeteren,2016).

**ومن المظاهر والسمات** التي تظهر لدى الطالب المنسحب اجتماعياً: الهروب، وقلة التفاعلات السلوكية الاجتماعية، ورفض للحوار، والتردد في المشاركة في الاتصال والتواصل مع الآخرين، وتجنب وعزلة، واضطراب في العلاقات مع الآخرين، وفشل في تكوين علاقات اجتماعية، لذلك يعتبر الانسحاب الاجتماعي عند الطالب من مشكلات سوء التوافق السلوكي الانفعالي، وهو من بين المشكلات المدرسية التي يواجهها الطلاب، ويعتبر وليدة تفاعل بين العوامل النفسية، والأسرية، والمدرسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وغيرها، ومن الممكن أن تجتمع هذه العوامل، أو تنفر، لتظهر مشكلات انفعالية أخرى، مثل: الانطواء، والاغتراب النفسي(عامر،2011).

**الأفكار اللاعقلانية:** يعد مفهوم الأفكار العقلانية واللاعقلانية من المفاهيم التي أثارت جدلاً واسعاً بين جمهور المفكرين، وهو مصطلح حديث، ويعد (ألبرت أليس) من أوائل الذين أدخلوه إلى التراث السيكولوجي، وأصبح له معنى ودلالة علمية، ووصفه كأحد المكونات الأساسية للشخصية، وكون نظريته التي أسماها: "نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي"، ويشير أليس إلى أن الأفكار اللاعقلانية هي المسئولة عن إحداث الاضطرابات الانفعالية، وهي السبب في معظم الأعراض المرتبطة بالضغوط لدى الفرد، كما أنها تسيطر على تفكيره وتوجه سلوكه، فضلاً عن أنها أفكار غير واقعية، وغير منطقية، وغير ملائمة، تؤدي إلى نتائج غير سارة، وإلى هزيمة الذات.(David, etc, 2010).

**ومن بعض الخصائص الهامة للأفكار اللاعقلانية الذي تحدث عنها أليس :**

السلبية: يؤامنون بالحظ فيعتقدون أن فقدان الحظ هو سبب تعاستهم في الحياة.

الانهزامية: شخصية تتجنب الوقوف أما مشقات الحياة وصعابها.

الاتكالية: يعتمد الاتكالي على الآخرين، وخاصة من يراهم أقوياء.

العجز: الذي لا يستطيع التخلص من أحزان الماضي، ونسيانها.

ضيق الأفق: لا يوجد لديه أفق واسعة في حل المشكلات.

عدم التسامح: التسامح غير وارد في معاملاته مع الآخرين، فيرى أن العقاب هو حل المشكلة مع عدم نسيان الإساءة.

شدة الحساسية: التشاؤم في الأفكار، فيعتقدون أن هناك مصائب ستقع والفشل متوارد دائماً.

الإصرار على القبول التام: يرون أن الآخرين يجب أن يحبوهم ويتقبلوهم.(الغامدي،2009).

وعندما يرتبط الحديث عن الطالب المراهق، وجد أنصار المدرسة السلوكية أربعة مصادر رئيسة من القصور المعرفي يرتبط ظهورها باضطرابات نفسية لدى المراهق والطفل، وهي: نقص المعلومات، وقصور الخبرة، والسطحية في حل المشكلات، وأساليب التفكير وما تنطوي عليها من أخطاء كالتعميم، والتطرف، والتوقعات السلبية.، ومعتقدات الفرد عن نفسه والآخرين، والمواقف التي يتفاعل معها. إذاً فكل من أساليب التفكير الخاطئة، والأفكار، والمعتقدات الخاطئة، وسلبية الذات لها الأثر المباشر في سلوك الطفل والمراهق(عبد الغفار،2007).

**الدراسات السابقة:**

أجرى **حمزة وآخرون(2017)** دراسة بعنوان "أسباب التسرب الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة ودور المرشد التربوي في معالجتها بالعراق" ، وقد بلغت عينة البحث من (100) طالب وطالبة، وذلك بتطبيق مقياس التسرب المدرسي، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود تسرب دراسي في طلبة المرحلة المتوسطة، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس.

وقام **الحراحشة وآخرون(2016)** بدراسة ظاهرة التسرب المدرسي وأثرها على التنمية، ودور المدرسة في الحد منها بمصر، هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب ظاهرة التسرب المدرسي، والتعرف على دور المدرسة، والمؤسسات المجتمعية في الحد منها من وجهة نظر مدراء المدارس، والمعلمين، وأولياء أمور الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (144) مديراً ومعلماً وولي أمر، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة. أظهرت النتائج أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لأسباب التسرب: التربوية، والاجتماعية، والاقتصادية، والطالب، ودور المدرسة: البيئة المدرسية، والإجراءات الإدارية، ودور المؤسسات المجتمعية للحد من ظاهرة التسرب جاءت متوسطة على جميع المجالات، وعلى الأداة ككل، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ تعزى لمتغير الجنس، والمسمى الوظيفي.

وأجرى **معالي (2014)** دراسة بعنوان فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الضبط الذاتي، وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين في الأردن، ، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً في الصف العاشر في مدرسة ثانوية من مدينة عمان، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وتلقت المجموعة التجريبية تدريباً؛ لتحسين الضبط الذاتي، وخفض العزلة، لمدة ثمانية أسابيع، بمعدل لقاء في الأسبوع، ولم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب. تم تطبيق مقياس الضبط الذاتي، ومقياس العزلة على أفراد الدراسة كلها كقياس قبلي، ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، وبعد انتهاء تطبيق البرنامج تم إعادة تطبيق أداتي الدراسة على جميع أفراد الدراسة، كاختبار بعدي، وأظهرت النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية تحسنت بشكل دال مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة في تحسين الضبط الذاتي، ولم تظهر فروق بين المجموعتين في سلوك العزلة.

أما **حجازي(2013)** فأجرى دراسة بعنوان القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في محافظات غزة، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار القلق الاجتماعي والأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة، والتعرف على الفروق بين الطلبة تبعاً للجنس، ومنطقة السكن، والمستوى التعليمي، وغيرها. تكونت عينة الراسة من(888) من طلبة المدارس الحكومية، واستخدم الباحث مقياس القلق الاجتماعي، ومقياس الأفكار اللاعقلانية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القلق الاجتماعي والأفكار اللاعقلانية، لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الأفكار اللاعقلانية؛ تعزى لمتغير السكن المستوى التعليمي للطلبة وحجم الاسرة، توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الأفكار اللاعقلانية؛ يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وقام **كنعان (2012)** بدراسة السلوك الانسحابي وعلاقته بالتوافق المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ، هدفت الدراسة إلى التعرف على السلوك الانسحابي وعلاقته بالتوافق المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من(375) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مدارس الجليل في فلسطين، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتين: مقياس السلوك الانسحابي، ومقياس التوافق المدرسي، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مستوى السلوك الانسحابي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية كان ضمن المستوى المنخفض، وأن مستوى التوافق المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية كان ضمن المستوى المرتفع، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك الانسحابي والتوافق المدرسي، تبعاً لمتغير الجنس، حيث تبين أن متوسط الذكور كان أعلى من الإناث في مستوى السلوك الانسحابي، في حين أن متوسط الإناث كان أعلى مقارنة مع الذكور في التوافق المدرسي.

أجرى **مجلي(2011)** دراسة الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعدة، جامعة عمران، وهدفت الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية تبعاً لمتغير الجنس، الكشف عن مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، واستخدم الباحث اختبار الأفكار اللاعقلانية، واختبار الضغوط النفسية، توصلت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية، توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية بين الطلبة يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وهدفت دراسة **جفال (2008)** إلى التعرف على دور أساليب التنشئة الأسرية، دور المستوى الاقتصادي للأسرة، دور الوضع الاجتماعي للأسرة، ودور جماعة الرفاق، ودور البيئة المدرسية في السلوك الانحرافي للتلميذ. تكونت عينة الدراسة من 167 طالبا موزعين على أربع مدارس ثانوية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبق الاستبيان على التلاميذ، حيث تكونت من خمسة محاور، وأظهرت النتائج: وجود دور ضعيف لأساليب التنشئة الأسرية في السلوك الانحرافي للتلميذ، وأدلى التلاميذ بوجود دور متوسط للمستوى الاقتصادي للأسرة في السلوك الانحرافي للتلميذ، ودور متوسط للوضع الاجتماعي للأسرة في السلوك الانحرافي للتلميذ، ودور متوسط لجماعة الرفاق أيضاً، أما بالنسبة لدور البيئة المدرسية فقد أظهرت وجود دور كبير في السلوك الانحرافي للتلميذ.

وقام **العويضة(2008)** بدراسة العلاقة بين الأفكار العقلانية واللاعقلانية، ومستويات الصحة النفسية عند عينة من طلبة جامعة عمان الأهلية، هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى كل من نسبة انتشار الأفكار العقلانية واللاعقلانية، ومستويات الصحة النفسية، وإيجاد العلاقة بينهم لدى عينة متاحة من طلبة بلغ عددهم(181) طالبا وطالبة. تم استخدام مقياس الأفكار العقلانية و اللاعقلانية، وتم اعتماد مقياس (غولدبيرغ وويليام) في الصحة العامة؛ لقياس الصحة النفسية، وأظهرت النتائج وجود ارتفاع في مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس، والجنسية، والتخصص، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الأفكار اللاعقلانية ومستويات الصحة النفسية.

وهدفت دراسة **العيسى (2007)** لوضع تصور مقترح للجهود التربوية التي يمكن للمدرسة الثانوية القيام بها؛ لأجل وقاية الطلاب من الانحرافات السلوكية والمتمثلة في (الانحرافات الجنسية وتعاطي المخدرات)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة لقياس مدى الانحرافات السلوكية، وتكونت عينة الدراسة من (510) طلاب و(100) معلم في مدراس التعليم الثانوي العام، وكان من أهم النتائج: من أهم الأسباب الأسرية للانحراف السلوكي للطلاب إهمال الأسرة، ثم التفكك الأسري، يليها جهل الأسرة بالواقع الذي يعيشه الشباب، ومن أهم الأسباب الأسرية ضعف رقابة المدرسة على الطلاب المنحرفين سلوكياً، ثم عدم التكافؤ العمري داخل الغرفة الصفية، ثم صعوبة المواد الدراسية، ومن أهم

الأسباب الاجتماعية: تأثير رفاق السوء، ثم سهولة مشاهدة القنوات المنحرفة، ثم توافر أوقات الفراغ دون استثمار.

**الطريقة والإجراءات:**

**منهج الدراسة:** استخدم المنهج الوصفيّ؛ لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة.

**مجتمع الدراسة وعينتها:** تكون مجتمع الدراسة من المتسربين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، والبالغ عددهم (80) متسرباً خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019/2018. وتألفت عينة الدراسة من (32) متسربا/ة في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، وجاء توزيع العينة على النحو المبين في الجدول (1).

**الجدول(1) توزيع عينة الدراسة وفق المتغيرات الديمغرافية في الدراسة**

| المتغير | فئات التغيير | العدد | النسبة % |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 28 | %88 |
| | أنثى | 4 | %12 |
| ظروف التسرب | ضعف تحصيل | 19 | 59% |
| | مساعدة الأهل | 5 | 16% |
| | العمل | 8 | 25% |
| سبب التسرب | ذاتي | 24 | 75% |
| | من الأهل | 8 | 25% |
| | ذاتي | 24 | 75% |
| تسلط الاهل | الأب أكثر تسلط | 18 | 56% |
| | الأم أكثر تسلط | 9 | 28% |
| | الأب والأم متسلطين | 5 | 16% |
| الفترة الزمنية التي تقضيها بين الأهل في اليوم | ساعة | 8 | 25% |
| | ساعتين | 13 | 41% |
| | 3 ساعات فأكثر | 11 | 34% |
| الفترة الزمنية التي تقضيها على الانترنت | ساعة | 4 | 13% |
| | ساعتين | 9 | 28% |
| | 3 ساعات فأكثر | 19 | 59% |

**أداة الدراسة:** تتكون أداة الدراسة من (59) فقرة، منها (21) فقرة تتحدث عن الانحرافات السلوكية، و (5) فقرات عن السلوك الانسحابي، (33) فقرة تتحدث عن الأفكار اللاعقلانية.

**ثبات الأداة( Reliability):** بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة، تمّ حساب معامل الثبات للأداة عن طريق استخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللأداة ككل.

جدول (2) معامل الثبات لأدوات الدراسة لكافة المجالات وللأداة ككل.

| المجالات | معامل الثبات | المجالات | معامل الثبات | المجالات | معامل الثبات |
|---|---|---|---|---|---|
| الانحرافات السلوكية | 0.75 | السلوك الانسحابي | 0.71 | الأفكار اللاعقلانية | 0.77 |

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**السؤال الأول:** ما مستوى الانحرافات السلوكية لدى المتسربين من المدارس؟

ولتفسير النتائج؛ اعتمدت مدى التحقق من المتوسطات الحسابية الآتية المعتمدة تربوياً، والخاصة بالإجابة على الفقرات: ( 2.34- 3 درجة كبيرة) ( 67.1- 2.33 درجة متوسطة) ( 1.66-1 درجة قليلة).

الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأثر لمجالات الانحرافات السلوكية.

| المجال | الانحراف المعياري | متوسط الاستجابة | درجة الأثر |
|---|---|---|---|
| الكذب | 0.49 | 2.20 | متوسطة |
| خيانة الأمانة | 0.36 | 1.30 | قليلة |
| العنف والعدوانية | 0.57 | 2.42 | كبيرة |
| عدم احترام القانون | 0.59 | 1.86 | متوسطة |
| التعاطي والإدمان | 0.19 | 1.17 | قليلة |
| الانحراف الجنسي | 0.21 | 1.15 | قليلة |
| التسول | 0.72 | 2.30 | متوسطة |
| الهروب من المنزل | 0.80 | 1.98 | متوسطة |
| السرقة | 0.49 | 1.31 | قليلة |
| الانحرافات السلوكية | 0.19 | 1.72 | متوسطة |

يتضح من الجدول رقم (3) السابق أن أعلى متوسط حسابي كان من نصيب العنف والعدوانية بدرجة أثر كبيرة، وأقلها الانحراف الجنسي بدرجة أثر قليلة مع التعاطي والإدمان. تنتشر ظاهرة العنف في المدارس، وهي من الظواهر التربوية المتعارف بحتمية وجودها وانتشارها في أوساط الطلاب على اختلاف خصائصهم، ويمكن القول إن الفشل الدراسي ينتج عنه الاغتراب عن المدرسة، الأمر الذي أدى بالمتسربين إلى الإقلاع عنها، ومن ثم سلوك الطريق اللا سوي، وفترة المراهقة بحد ذاتها لها تغيرات تمس جوانب الشخصية التي يرى البعض أنها من أصعب مراحل عمر الإنسان؛ لما تحمله من انفعالات وتمرد على القيم والمعايير، سواء على الأسرة أو المدرسة. وقد أظهر أفراد العينة ميولهم للعنف والعدوانية بدرجة

كبيرة، وهو من الممكن أن يعكس الجانب التفاعلي الاجتماعي للمتسربين لأفراد العينة، فمخالفة المعايير الاجتماعية عن طريق عدم الانضباط والعدوانية قد عبر عنه المتسربون من خلال استجاباتهم. وكانت مجالات الكذب التسول والهروب من المنزل بدرجة متوسطة، وهي تعتبر من الجنوح الخفي التي تتميز بأداء حسن للمتسربين يقع تحت السيطرة، وعدم إعطائهم أهمية كبيرة للنظم والقوانين، مما يعني أنهم لا يرون فائدة من حسن السلوك، وهذا ما أثنت عليه الأدبيات والدراسات بأن الطالب المتسرب من المدرسة لديه أنماط من السلوك غير السوي، ومنها: نمط العدوانية، وإتلاف الممتلكات، والعنف الجسدي واللفظي، وسلوكيات غير سوية، مثل: السرقة، والمخدرات، وبذلك يعتبر التسرب بيئة خصبة لتنامي السلوكيات غير السوية ، وأن عوامل الانحراف السلوكي هي في وجه آخر تعتبر آثارا للتسرب المدرسي، مثلاً يعتبر العامل النفسي -والمتمثل في الاضطرابات التوتر والاندفاعية- من العوامل التي تسهم في نشوء الانحراف السلوكي، وهو أيضاً يعتبر من الآثار المترتبة على التسرب المدرسي، وكيف تكون الآثار العوامل لنشوء مشكلات واضطرابات أخرى؟ لذلك يعتبر الانحراف السلوكي والتسرب المدرسي في حلقة دائرية تؤثر وتتأثر فيما بينها.

**السؤال الثاني:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الانحرافات السلوكية لدى المتسربين من المدارس؛ تعزى للمتغيرات الديمغرافية: الجنس، وظروف التسرب، وسبب التسرب، وتسلط الأهل، والوقت بين الأهل، الوقت على الانترنت؟

جدول رقم (4) تحليل التباين لفحص دلالة الفروق في الانحرافات السلوكية لدى المتسربين من المدارس باختلاف المتغيرات الديمغرافية في الدراسة.

| المجال | مصادر التباين | م. مربع الانحرافات | درجة الحرية | م.م مربع الانحرافات | قيمة ت أو ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحرافات السلوكية لدى المتسربين من المدارس | الجنس | 0.35 | 1 | 0.35 | 3.81 | 0.00** |
| | ظروف التسرب | 0.03 | 2.00 | 0.01 | 1.24 | 0.31 |
| | سبب التسرب | 0.01 | 1.00 | 0.01 | 2.64 | 0.12 |
| | تسلط الأهل | 0.08 | 2.00 | 0.04 | 2.45 | 0.10 |
| | الفترة الزمنية التي تقضيها بين الأهل في اليوم | 0.07 | 2.00 | 0.04 | 2.47 | 0.10 |
| | الفترة الزمنية التي تقضيها على الانترنت | 0.02 | 2.00 | 0.01 | 4.25 | 0.02* |

ومن خلال المتوسطات الحسابية في الجدول السابق يتضح أن الدلالة الاحصائية تبعا لمتغير الجنس، كانت لصالح الذكور بمتوسط حسابي(1.76). من خلال ما تبين من دراسات سابقة وإطار سيكولوجي حول السلوك العدواني يتضح أن الذكور أكثر عدوانا من الإناث، إضافة إلى وجود فروق بين طريقة التعبير عن العدوان بين الجنسين، حيث يتخذ الإناث الأشكال اللفظية في التعبير عن العدوان، كما أنهنّ يوجهن العدوان نحو الذات والانغلاق عليها؛ نتيجة لعدم القدرة على المواجهة، بينما يتجه الذكور إلى الأشكال الجسدية والهجومية في التعبير عن العدوان. وفئة المتسربين تقع في دائرة مرحلة المراهقة التي تزداد بصفة عامة اضطراباته ومشكلاته الخاصة التي تتعلق بصحته النفسية.

وكانت لصالح الفترة الزمنية ثلاث ساعات فأكثر يقضيها المتسرب على الانترنت بمتوسط حسابي بلغ(1.82).ويرى الباحثان أن الأفراد المتسربين من لديهم صعوبات في العلاقات الاجتماعية بشكل عام، ويكون لديهم ضعف في التواصل مع البيئة المحيطة، فيكون الانترنت في هذه المرحلة هو السلوك التعويضي أو العالم الافتراضي لهم في هذه المرحلة للتعامل والتعايش مع البيئة المحيطة له.

**السؤال الثالث:** ما مستوى السلوك الانسحابي لدى المتسربين من المدارس؟

الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأثر لمستوى السلوك الانسحابي.

| المجال | الانحراف المعياري | متوسط الاستجابة | درجة الأثر |
|---|---|---|---|
| السلوك الانسحابي | 0.25 | 2.54 | كبيرة |

بتضح من الجدول رقم (5) أن مستوى السلوك الانسحابي كانت كبيرة، حيث يتضح للباحثين أن التسرب يبدأ لدى الطالب على شكل سلوك انسحابي، وتقول الأدبيات أن الطالب الذي لديه ميول انسحابية يعاني من سوء التوافق السلوكي والانفعالي، بالتالي يعتبر من المشكلات الدراسية التي يواجهها الطالب، وهذا ما يعطينا تفسيرا منطقيا لمتسوى السلوك الانسحابي بدرجة كبيرة لدى عينة الدراسة في كونهم عانوا من سلوكيات انسحابية في البيئة المدرسية، مثل: العزلة، والانطواء على الذات، ودرجة متدنية من التفاعلات السلوكية والاجتماعية، والهروب خوفاً من الفشل مثلاً في تكوين علاقات اجتماعية بين زملائه ومعلميه، وهذه الأعراض الانسحابية كفيلة لتودي بالطالب إلى شباك التسرب، ليصبح فرداُ منطويا يعاني من عدم التكيف والتفاعل في المجتمع.

**السؤال الرابع**: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية مستوى السلوك الانسحابي لدى المتسربين من المدارس ، تعزى للمتغيرات الديمغرافية :الجنس، وظروف التسرب، وسبب التسرب، و تسلط الأهل، والوقت بين الأهل، والوقت على الانترنت؟

جدول رقم (6) تحليل التباين لفحص دلالة الفروق في مستوى السلوك الانسحابي لدى المتسربين من المدارس باختلاف المتغيرات الديمغرافية في الدراسة.

| المجال | مصادر التباين | م. مربع الانحرافات | درجة الحرية | م.م مربع الانحرافات | قيمة ت أو ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السلوك الانسحابي | الجنس | 0.38 | 1 | 0.38 | 2.75 | 0.01** |
| | ظروف التسرب | 0.04 | 2.00 | 0.02 | 0.12 | 0.87 |
| | سبب التسرب | 0.02 | 1.00 | 0.02 | 0.03 | 0.87 |
| | تسلط الأهل | 0.12 | 2.00 | 0.06 | 1.28 | 0.29 |
| | الفترة الزمنية التي تقضيها بين الأهل في اليوم | 0.35 | 2.00 | 0.17 | 2.37 | 0.11 |
| | الفترة الزمنية التي تقضيها على الانترنت | 0.03 | 2.00 | 0.02 | 3.12 | 0.06 |

من خلال المتوسطات الحسابية يتضح أن الدلالة معنوية تبعا لجنس المتسرب، وكانت لصالح الذكور بمتوسط حسابي 2.58، ويعزو الباحثان سبب ذلك لتساهل الشروع بالتسرب على الذكور أكثر من الإناث في المجتمع الفلسطيني، فما هو متعارف عليه في المجتمع أنه عندما يتسرب الطلاب الذكور فإنّهم قد يلجأون لذلك للمساعدة في إعالة الأسرة، فيعملون في أعمال مهنية مختلفة مثل النجارة، وفي المقابل تهتم الإناث باستكمال تعليمهن فتقل نسبة تسربهن عن الذكور، وهذا ما يدعم الدراسة السابقة لـ(كنعان- 2012) عندما قام ببحث السلوك الانسحابي، وعلاقته بالتوافق المدرسي والتحصيل الدراسي في المجتمع الفلسطيني، حيث تبين أن متوسط الذكور كان أعلى من الإناث في مستوى السلوك الانسحابي، وهذا يدل على أن الانسحاب لدى الطلاب الذكور يرتفع في البيئة المدرسية عن الإناث، ويقود إلى التسرب، في حين إن الإناث كانت أعلى مقارنة مع الذكور في التوافق المدرسي؛ وهذا ما يشير لاهتمام الطالبات بقيمة العلم والتعلم، وضرورة التمسك بسلاح العلم؛ لتواجه الحياة وإثبات الذات.

**السؤال الخامس**: ما مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى فئة المتسربين من المدارس؟

الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأثر لمجالات مستوى الأفكار اللاعقلانية

| المجال | الانحراف المعياري | متوسط الاستجابة | درجة الأثر |
|---|---|---|---|
| التأييد | 0.37 | 2.52 | كبيرة |
| الكمال | 0.37 | 2.53 | كبيرة |
| اللوم | 0.50 | 2.43 | كبيرة |
| الكوارث | 0.33 | 2.30 | متوسطة |
| التهور | 0.32 | 2.43 | كبيرة |
| القلق | 0.63 | 1.93 | متوسطة |
| المشكلات | 0.48 | 1.95 | متوسطة |
| الاعتمادية | 0.39 | 2.47 | كبيرة |
| العجز | 0.54 | 2.16 | متوسطة |
| الانزعاج | 1.20 | 2.50 | كبيرة |
| الحلول | 0.44 | 2.35 | كبيرة |
| الأفكار اللاعقلانية | 0.23 | 2.32 | متوسطة |

يظهر من الجدول السابق لمستوى الأفكار اللاعقلانية للمتسربين بدرجة متوسطة قد بغلت (2.32) على الدرجة الكلية، وكانت أكبرها السعي للكمال(2.53)، وأقلها القلق(1.93). يرى الباحثان أن مستوى الأفكار اللاعقلانية لكل من مجالات التأييد، والكمال، واللوم، والتهور، والاعتمادية، والانزعاج، والحلول كانت بدرجة أثر كبيرة، ففي التأييد يرى الباحثان أن فكرة أن يكون الشخص محبوباً من كل أفراد بيئته هي فكرة غير عقلانية؛ لأن إرضاء الناس غاية لا تدرك، وأن الطالب المتسرب لم يجد التأييد والقبول من أفراد المدرسة؛ مما جعله في الكثير من الأحيان يتنازل عن رغباته واهتماماته بغية الحصول على إرضاء الآخرين. أما الكمال، فيرى الباحثان أن الاتصاف بالكمال والاصرار على تحقيقها ينتج عنه اضطرابات سلوكية تؤدي إلى شعور المتسرب بالنقص وعدم القدرة على الاستمتاع بالحياة المدرسية، ليتولد لديه الشعور الدائم بالخوف من الفشل مما يظهر لديه سلوكيات انسحابية تنتج عنها الانسحاب والتسرب من المدرسة. ويعتقد الباحثان في اللوم أن المتسربين قد أوضحوا أنهم يستحقون أن يوجه لهم اللوم والعقاب نتيجة سلوكيات خاطئة في المجتمع المدرسي، تتكون نتيجة الجهل العقلي حسب اعتقاد المتسربين، مما يجعل المتسرب يقع في دائرة التأنيب والعقاب التي عادة لا تؤدي إلى تحسين السلوك، وإنما تمس أكثر الجانب النفسي، وتؤدي إلى المزيد من الاضطرابات

السلوكية. وفي مجال الاعتمادية يرى الباحثان أن المتسربين قد أوضحوا أنه ينبغي أن يكونوا معتمدين على الآخرين في حياتهم بجوانبها كافة ، مما يؤدي إلى فقدان الاستقلال الذاتي، والفردية، والتعبير عن الذات، واخفاقا في التعلم وعدم الأمن حيث يكون المتسرب تحت رحمة الأفراد المعتمد عليهم. أما مجال الحلول اللاعقلانية، فقد أوضح الباحثان أنه هناك دائماً حلا صحيحا أو كاملا لمشاكلهم في المجتمع المدرسي كافة، مما يقودهم إلى الاصرار على العثور على حل كامل، مما يرفع لديهم درجة القلق والخوف. أوضح المبحوثون أن لديهم درجة عالية مرتفعة من الانزعاج، وذلك كفكرة غير منطقية؛ لأن مشكلات الآخرين يجب أن لا تكون مصدر انشغال للفرد، حيث أثر ذلك سلباً على سلوك الفرد من حيث إدراكه للآثار المترتبة على الانشغال، والانزعاج لمشاكل الآخرين، وعدم القدرة على ضبط سلوكه، وأن المجالات التي حصلت على درجة أثر متوسطة كانت في الكوارث، والقلق، والمشكلات، والعجز؛ وذلك بسبب انغماسهم في الحزن والضيق بشكل مستمر، مما يؤثر بارتفاع درجة القلق، ومن احتمال وقوع أحداث خطيرة لديهم، مما ينمي الجانب التجنبي والانسحابي للقيام بالواجبات، والتي تنتج مشاعر عدم الرضا ومشاعر عدم الثقة بالنفس وتتكون لديهم ارتباط قوي بالمشكلات وعدم قدرتهم على الحلول والشعور بالعجز.

**السؤال السادس:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى المتسربين من المدارس؛ تعزى للمتغيرات الديمغرافية: الجنس، وظروف التسرب، وسبب التسرب، وتسلط الأهل، والوقت بين الأهل، والوقت على الانترنت؟

جدول رقم (8) تحليل التباين لفحص دلالة الفروق في مستوى الأفكار اللاعقلانية باختلاف المتغيرات الديمغرافية في الدراسة.

| المجال | مصادر التباين | م. مربع الانحرافات | درجة الحرية | م.م مربع الانحرافات | قيمة ت أو ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى المتسربين من المدارس | الجنس | 0.18 | 1 | 0.18 | -1.93 | 0.06 |
| | ظروف التسرب | 0.10 | 2.00 | 0.05 | 1.01 | 0.38 |
| | سبب التسرب | 0.22 | 1.00 | 0.22 | 0.03 | 0.85 |
| | تسلط الأهل | 0.02 | 2.00 | 0.01 | 0.61 | 0.55 |
| | الفترة الزمنية التي تقضيها بين الأهل في اليوم | 0.18 | 2.00 | 0.09 | 1.29 | 0.29 |
| | الفترة الزمنية التي تقضيها على الانترنت | 0.01 | 2.00 | 0.01 | 2.11 | 0.14 |

وبالنظر إلى الجدول السابق لم تظهر الدراسة أي دلالة إحصائية للمتغيرات الدراسة، وهنا يعزو الباحثان إلى أن تشكل الأفكار اللاعقلانية غير مرتبط بجنس معين، وإنما تكون هذه الأفكار نتيجة الجانب المعرفي لدى الفرد ، والتي تبنى بنسق معين أو نظام معرفي يتبناه الفرد ومعتقداته عن نفسه، وعن الغير من الأفراد المحيطين، وأما بخصوص متغيرات الدراسة كظروف التسرب، وسبب التسرب، وتسلط الأهل، فقد أوضح المتسربون عدم وجود دلالة إحصائية بين هذه المتغيرات والأفكار اللاعقلانية.

**التوصيات:**

-ضرورة الاهتمام بمسألة الغياب المتكرر للطلاب؛ لأنها تعتبر مدخل للتسرب المدرسي.

-الاهتمام بتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات التي تهيؤهم للتكيف السليم مع المواقف الحياتية الصعبة، والسعي لحل المشكلات بأفكار عقلانية منطقية.

-تفعيل الدور الإرشادي بالمدارس، والعمل على إيجاد برامج إرشادية حديثة تعمل على الطلبة الذين لديهم ميول واتجاهات للتسرب.

-تحفيز الطلاب بالاهتمام بالتحصيل الأكاديمي، وزيادة قيمة التعلم، وتوضيح العواقب الوخيمة للرسوب والتسرب المدرسي للطلاب.

-تفعيل دور الأنشطة اللامنهجية داخل المدرسة؛ لإشغال وقت الفراغ لدى الطلبة من جهة ،وتفريغ طاقاتهم المكبوتة من جهة أخرى.

-الاهتمام بمشاكل الطلبة الاجتماعية والنفسية، والسعي لحلها بمساعدة الإرشاد التربوي الذي يؤمن له حرية التعبير، والكلام، والمشاركة التفاعلية مع الآخرين.

-توعية الأهالي بخطورة التسرب على الطالب نفسه والمجتمع ككل، وتوضيح التصور المستقبلي للآثار السلبية التي تخلفها ظاهرة التسرب على المدى القصير والطويل.

-تسليط الضوء على ظاهرة التسرب في الجانب الإعلامي.

**قائمة المراجع:**

1.ابراهيم، أبو الحسن(2007). ديناميات الانحراف والجريمة، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بأسوان، قنا.

2.ابو عسكر، محمد(2009). دور الادارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله، رسالة ماجستير ، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

3.الأسطل، يعقوب يونس(2011). المشكلات النفس اجتماعية والانحرافات السلوكية لدى المترددين على مراكز الانترنت بمحافظة خان يونس، الجامعة الاسلامية، غزة.
4.بوزيان، آمنة (2013). واقع الصحة النفسية لدى المتسربين نفسيا، رسالة ماجستير في الصحة النفسية والالتماس العلاجي، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة تلمسان، الجزائر.
5.جفال، منال(2008). العوامل الاجتماعية المؤدية للسلوك الانحرافي للتلميذ، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مؤسسات التعليم، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
6.حبيب، محمد شلال(2008). أصول علم الاجرام، العاتك لصناعة الكتب، القاهرة.
7.حجازي، علاء علي(2013). القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في محافظات غزة، الجامعة الإسلامية، غزة.
8.حجازي، يحيى(2017). التسرب المدرسي: ملامحه وطرق مواجهته، حملة العلم بحر لمشروع حراك، منظمة الرؤيا العالمية، القدس.
9.حمزة، ولاء طالب وآخرون(2017). أسباب التسرب الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة ودور المرشد التربوي في معالجتها، جامعة القادسية، العراق.
10.الحراحشة، محمد عبود وأمينة، عبد المولى(2016). ظاهرة التسرب المدرسي وأثرها على التنمية ودور المدرسة والمؤسسات المجتمعية في الحد منها، مؤتمر دور القطاع الخاص والأهلي في تنمية الموارد البشرية بالوطن العربي، شرم الشيخ، مصر.
11.داوود، عادل(2001). بناء مقياس الاضطرابات السلوكية للاطفال ( الصفوف الاولى التعليم الاساسي في الاردن، اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية، العراق.
12.ربيع، محمد ويوسف، جمعة(2004). علم النفس الجنائي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
13.الربيعي، ماجد(2006). ظاهرة التسرب في التعليم الابتدائي الاسباب والاثار والمعالجة ، بحث صادر بمساعدة منظمة الامم المتحدة للطفولة (اليونيسف).
14.صالح ،عبد الرحيم وصالح، باحث علي(2008). أسباب التسرب الدراسي لدى طلبة المدارس المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المرشدين والمرشدات في محافظة الديوانية، مجلة واسط للعلوم الإنسانية، ع12، العراق.
15.الصباح، سهير والحموز، عايد(2007). الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات وعلاقته بالضغوط النفسية واساليب التعامل معها، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (49).
16.الصديقي، سلوى وعبد الخالق، جلال ورمضان، السيد(2002). انحراف الصغار وجرائم الكبار الحدود والمعالجة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
17.عامر،وسيلة(2011). سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى التلميذ وبعض المشكلات الانفعالية المشابهة له، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة،ع22، الجزائر.
18.عبد الغفار، غادة محمد(2007). الأفكار اللاعقلانية المنبئة باضطراب الاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة دراسات نفسية، م 17، ع3، مصر.
19.علي، محمود و عبد الله ، محمد (2014). قضايا معاصرة في صعوبات التعلم" النظرية والتطبيق" دار جوانا للنشر والتوزيع، القاهرة.

20.العويضة، سلطان بن موسى(2008). العلاقة بين الأفكار العقلانية-اللاعقلانية ومستويات الصحة النفسية عند عينة من طلبة جامعة عمان الأهلية، جامعة الملك سعود، مجلة رسالة الخليج العربي، ع 113.
21.العيسى، ابراهيم بن محمد(2007). الجهود التربوية للمدرسة الثانوية في وقاية الطلاب من الانحرافات السلوكية كما يراها المعلمون والطلاب في مدينة الرياض تصور مقترح، جامعة أم القرى.
22.عيسى، رابح (2016). عمالة الاطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي، اطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة بسكرة، الجزائر.
23.الغامدي، غرم الله بن عبدالرازق(2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة، جامعة أم القرى، السعودية.
24.كنعان، بلال عدنان(2012). السلوك الانسحابي وعلاقته بالتوافق المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، فلسطين.
25.مجلي، شايع عبدالله(2011). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعده-جامعة عمران، مجلة جامعة دمشق، م27.
26.محمد، عوض أحمد(2014). مقياس الانحرافات السلوكية عند الحدث الجانح، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، م5، ع37، مصر.
27.معالي، ابراهيم باجس(2015). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الضبط الذاتي وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين، دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، م42، ع1، الأردن.
28.موسى، أحمد محمد(2005).الإدماج الاجتماعي للاطفال بلا مأوى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
29.نبيه، ابراهيم اسماعيل(2001)، عوامل الصحة النفسية السليمة، ايتراك للطباعة والنشر، ط1، القاهرة.
30.يحي، خولة أحمد(2000). الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر، ط1، الأردن.
31.David, Daniel,etc. (2010). Rational and Irrational Beliefs- research, theory and clinical practice, OXFORD university press.
32.Lishchinsky, Orly &Zohar, Shmuel(2011). Withdrawal Behavior Syndrome: An Ethical Perspective, Journal of business Ethics, 451.
33.Bonneau, Kara (2007). Brief 3: What is a dropout? ,North Carolina Education Research data center, center for child and family policy.
34.Saeteren, Anne-Lise (2016). Dealing with children with withdrawal behavior, Doctoral theses at NTNU :135.

## Psychology dropouts of school

**Abstract:** The study aimed to identify the psychology dropouts of school Salfeet district, within three dimentions: behavioral deviations, withdrawal behavior and irrational beliefs. In order to verify this, a random sample was selected from (32) ex-students who dropped out of schools during the first semester of the academic year 2018/2019. The result of the study showed statistically significant differences in the total degree of behavioral deviations of the gender variable in favor of males and the number of hours spent on the Internet variable for three hours or more. As for the degree of withdrawal behavior, the study showed that there were statistically significant differences of gender variable in favor of males. The study did not show any statistically significant differences in independent variables of irrational thoughts.

**Keywords**: Behavioral deviations, Withdrawal behavior, Irrational beliefs.

# التكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية

د.رجاء لحويدك
جامعة محمد الخامس ـ كلية علوم التربية – الرباط: المغرب

**ملخص**: يهدف هذا المقال إلى معرفة طبيعة العلاقة القائمة بين كل من مؤسسة الأسرة والمدرسة، إذ تعتبران من أهم المؤسسات التي اصطنعهما المجتمع للقيام بعملية التنشئة الاجتماعية، باعتبارها عملية تهدف إلى إكساب الفرد المعايير والقواعد الاجتماعية التي تمكنه من التوافق الاجتماعي وتيسر له عملية الإندماج داخل المجتمع. فالأسرة والمدرسة هما المؤسستان التربويتان الأكثر أهمية من بين بقية المؤسسات الأخرى نظرا لمكناتهما ودورهما الفعال في عملية التنشئة الإجتماعية، ولا يمكن للأسرة والمدرسة النجاح في هذه العملية إلا إذا كان هناك تكامل وظيفي بينهما على مستوى المهام والأهداف لتحقيق تنمية شاملة للفرد والمجتمع. إذ لا يتسنى للأسرة وحدها القيام بعملية التنشئة الإجتماعية دون مساعدة المدرسة فبتوطيد هذه العلاقة ستتحقق الأهداف التربوية التي تسعى لها كلا المؤسستين.

**الكلمات المفتاحية**: التكامل الوظيفي، الأسرة، المدرسة، التنشئة الاجتماعية.

**مقدمة:**

تعتبر التنشئة الاجتماعية Socialisation عملية تعلم وتعليم وتربية، فمن خلالها تتشكل شخصية الفرد وتتكون تركيبته النفسية والإجتماعية إنها عملية تهدف إلى تحويل الكائن الحيوي (البيولوجي) إلى كائن اجتماعي، إذ يكتسب الفرد بواسطتها المعايير الإجتماعية وذلك من خلال التفاعل الاجتماعي Interaction sociale الذي يهدف إلى تكوين هوية الفرد نتيجة عملية التنشئة الإجتماعية التي ينبني خلالها ويكون تفكير الفرد الإجتماعي كتمثلات حول الذات في تفاعلاتها وعلاقتها بالآخر والمحيط الإجتماعي، فاندماج الفرد في المجتمع ليس مجرد تعلم وتقبل للمعايير الإجتماعية بل هو استدخال لهذه الأخيرة كجزء من الشخصية وتعبير عن هويته النفسية والإجتماعية(حدية مصطفى، 2013: 8).

وتعتبر الأسرة النواة الرئيسية وحجر الأساس في عملية التنشئة الإجتماعية إذ تمثل منظومة نفسية اجتماعية تتشكل من خلالها شخصية الفرد المستقبلية، كما تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل له. وهناك شبه إجماع عام حول أهمية الأسرة ودورها في تشكيل شخصية الطفل عبر أساليبها التربوية المتنوعة، وهناك إجماع آخر لا يقل عنه شأنا بخصوص أهمية الخبرات والتجارب المتنوعة التي يستمدها الطفل من المدرسة. فللأسرة مكانتها المحورية في تنشئة الفرد، لكن لا يتأتى للأسرة وحدها القيام بهذه الوظائف دون مساعدة المدرسة لذا لابد من تحقيق التكامل بينهما وتضافر الجهود لتحقيق الهدف الفعلي لكل منهما وهو هدف مشترك يتمثل في إكساب الأفراد تنشئة اجتماعية سليمة ومتكاملة، كما وأن هذين المؤسستين يوجدان في وضعية المنافسة مع بعض المؤسسات التي يقبل عليها الأطفال مثل التلفاز، الإنترنت، الشارع...إلخ. وبالتالي وجب عليهما العمل على تضافر الجهود والتنسيق بشكل معقول لمواجهة تلك المنافسة الشرسة من أجل ضمان تنمية بشرية مستديمة، تنعكس على شخصية الفرد من ناحية وعلى تنمية المجتمع وازدهاره من ناحية أخرى، خاصة وأن الأسرة والمدرسة يمثلان العمود الفقري الذي تبني عليه المجتمعات والدول مشروعاتها التربوية وإصلاحاتها الإجتماعية.

**تحديد المفاهيم:** من المهم جدا وقبل التعمق في هذا المقال، أن نحدد المفاهيم المحورية والأساسية فيه، لأنها خطوة تساعد على توضيح الرؤية وإزالة الغموض والضبابية عن المجال الذي نشتغل فيه، وأول مفهوم سنتطرق له هو :

**التنشئة الاجتماعية:** من الناحية اللغوية فإن مفهوم التنشئة الإجتماعية هي ترجمة للكلمة الفرنسية socialisation والإنجليزية socialization، ومفهوم التنشئة

الإجتماعية لفظ غير معتمد في قواميس اللغة العربية ومعاجمها ولم ترد مجتمعة (تنشئة واجتماعية)، حيث يمكن أن نجد لفظ تنشأ ونشأ وتنشئة، وهى معان تتضمن النمو والحياة وممارسة بعض الحركات والعمليات التربوية التي تعمل في مجموعها على جعل الصغير ينمو ويكبر. وبارتباطها بلفظ "اجتماعية" يصبح مدلولها مقترنا بنمو الفرد في حالته الإجتماعية(المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2018: 49).

أما من الناحية الإصطلاحية هي تعلم للحياة الإجتماعية من قبل الفرد أي الوسيلة التي يكتسب بها الفرد المعايير والقيم والنماذج السلوكية التي تجعل منه عضوا مندمجا في مجتمع معين(الحدية مصطفى، 2013).

وهي العملية التي يتم بها انتقال الثقافة من جيل إلى جيل، والطريقة التي يتم بها تشكيل الأفراد منذ طفولتهم حتى تمكنهم من المعيشة في مجتمع ذي ثقافة معينة، ويدخل في ذلك ما يلقنه الآباء والمدرسة والمجتمع للأفراد من لغة ودين وتقاليد وقيم ومعلومات ومهارات(فيريول جيل، 2010: 200).

كما يشير مفهوم التنشئة الإجتماعية إلى العملية التي يتم بواسطتها تعليم الأفراد، قيم ولغة المجتمع والسلوك المتوقع منهم بوصفهم أعضاء في المجتمع، ويتم ذلك من خلال الأسرة و المدرسة بالدرجة الأولى.

أما بالنسبة للفاعلون الإجتماعيون في عملية التنشئة الإجتماعية فيشير الباحثون إلى وجود مؤسسات اجتماعية عديدة تقوم بأداء هذه المهمة الكبرى وعلى رأسهم الأسرة والمدرسة، الأقران، الإعلام، المؤسسة الدينية والسياسية، بالإضافة إلى مؤسسات المجتمع المدني.

وتجدر الإشارة إلى الإختلاف بين هذه المؤسسات من حيث الأهمية والمهام المنوطة بكل واحدة، فالأسرة لها تأثير قوي على الأفراد في عملية التنشئة الإجتماعية خاصة في المراحل المبكرة من نمو الطفل، بيد أن تأثير المؤسسة التعليمية يزداد إبان مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة، في حين يصبح الأقران أكثر تأثيراً في عملية التنشئة الاجتماعية أثناء مرحلة المراهقة، أما المؤسسات الأخرى الدينية والسياسية، فإن تأثيرها غير ثابت. لكن سنحاول من خلال هذا المقال التركيز على مؤسسة الأسرة والمدرسة نظرا لأهميتهما ولمركزية المهام المنوطة بهما في عملية التنشئة الإجتماعية(المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2018).

**الأسرة:** تشكل الأسرة الوعاء التربوي، الذي تتشكل داخله شخصية الطفل بشكل فردي واجتماعي، ومن ثم فهي تمارس عمليات تربوية تهدف إلى تحقيق نمو الفرد

والمجتمع. ويشير مفهوم الأسرة في أدبيات علم الاجتماع الأسري إلى وجود نوع من التداخل بين مفهوم الأسرة وبعض المفاهيم المتصلة بها كالعائلة والقرابة والزواج. فالعائلة هي مجموعة من الأفراد المرتبطين مباشرة بصلات القرابة ويتولى أعضاؤها البالغون مسؤوليات تربية الأطفال. أما علاقة القرابة فهي الصلات التي تقوم بين الأفراد إما على أساس الزواج أو من خلال رابطة الدم والنسل، ويمكن تعريف الزواج بأنه اتحاد جنسي جرى التعارف والإتفاق عليه وإقراره اجتماعيا بين رجل وامرأة بالغين(غدنر أنتوني، 2005)

كما يشير مفهوم العائلة المشتق لغويا من عال، يعيل، إلى علاقات الإعالة والإعتماد المتبادلة، كما يشار للأولاد بالعيال وللأب بالمعيل والمسئول عن تأمين الرزق، كذلك يجد البعض صلة بين كلمة أسرة وأسر بمعنى حبس وعبودية ويطلقون على خاتم الزواج "المحبس" ولكن من ناحية أخرى يرى البعض الآخر أن كلمة أسرة تشير إلى التآزر أو التناصر والتضامن.

وفي هذا السياق يفسر(حليم بركات، 2000: 361) على أن كل ذلك يوضح كيفية نشوء العضوية على حساب الفردية، والتماهي على حساب الإستقلالية أو الشخصانية في العائلة العربية.

**المدرسة:** هي المؤسسة المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم الأفراد في إطار التكامل مع التربية الأسرية، ويتمثل دور المدرسة بالأساس في مراكمة الخبرة البشرية والتراث الثقافي وتبسيطه بشكل يتلاءم والمستوى المعرفي للناشئة.

كما تعتبر المدرسة مؤسسة موجهة لتقديم تعليم جماعي، إذ يتمثل دورها الأساسي في نشر المعرفة التي تعد ضرورة لكل المجتمعات. أما بالنسبة للوظائف التي تضطلع بها المدرسة كمؤسسة تربوية سنوردها في النقاط التالية كما حددها جون ديوي (Dewey John, 2011):

-تبسيط التراث الثقافي وخبرات الكبار: تقديم المعرفة للأطفال بشكل مبسط يستجيب للمرحلة العمرية وأيضا للنمو المعرفي، إذ يتم الإعتماد على مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، وعلى هذا الأساس تساهم المدرسة كفضاء تربوي من تزويد المتعلمين بالمعارف الأساسية التي تشكل لهم انطباع عن البيئة الاجتماعية الخارجية بشكل مبسط.

-تنقيح التراث الثقافي: الحرص على تقديم تراث منقح للأطفال حتى لا يفسد نموهم أو يؤثر على اتجاهاتهم وتمثلاتهم اتجاه الثراث.

-توفير بيئة اجتماعية متوازنة: عكس ما هو موجود في البيئة الخارجية من تناقضات واختلالات، والطفل إذا لم تتح له المدرسة وجود بيئة سليمة فالأكيد سيتأثر بالعالم الخارجي. وهذا ما أكد عليه جون ديوي إذ اعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسط الحياة الاجتماعية واختزالها في صورة أولية بسيطة(ديوي جون، 1978: 16).

**التكامل الوظيفي:** يقصد بالتكامل التوافق والإنسجام بين مجموعة العناصر مما يجعلها وحدة مترابطة، وأساسه الإدراك بأن كل جزء يعتمد في تحقيقه على الأجزاء الأخرى(بوترعة بلال، 2016).

أما الوظيفية: فيعتبر أنصار المنظور الوظيفي، المجتمع منظومة من المؤسسات الإجتماعية التي تؤدي وظائف محددة لضمان عنصري الإستمرار والإجماع في الوضع الإجتماعي، على اعتبار أن مؤسسة الأسرة والمدرسة لهما أدوار وواجبات مهمة تسهم في تلبية الحاجات الأساسية للمجتمع وتساعد على ديمومة النسق الإجتماعي(غدنر أنتوني، 2005: 251).

وعليه فالمقصود بالتكامل الوظيفي في هذا المقال هو تلك العلاقة التي تتكامل فيها كل من أدوار الأسرة والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية.

**أشكال التكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة:**

عرفت المجتمعات مجموعة من التحولات المجتمعية التي مست جل المؤسسات التربوية بما في ذلك الأسرة إذ عرف دورها تغيرا جذريا على مستوى تنشئة الطفل، إذ يؤكد في هذا السياق جل الباحثين السوسيولوجين على تراجع دور الأسرة خلال العقود الأخيرة، ويعزى ذلك إلى دخول المؤسسة التعليمية حيز المنافسة إذا بات يقضي فيها الأطفال وقتا أطول مما يقضيه في البيت، بالإضافة إلى وسائل الإعلام المختلفة (التلفزيون، الإنترنت...) التي زاحمت أيضا دور الأسرة وأضحت تساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في عملية التنشئة الاجتماعية. وعند حديثنا عن وظائف الأسرة لابد من استحضار هذه التحولات المجتمعية لأنها تنعكس على تغير أدوارها ووظائفها.

لكن بالرغم من هذه التحولات لازالت الأسرة المؤسسة الأقدم والأعرق والأبقى من بين جملة المؤسسات التي يقوم عليها المجتمع البشري، ولقد تزايد في الآونة الأخيرة الإهتمام بدور الأسرة كفاعل تربوي وتجاوز وظيفتها الكلاسيكية المتمثلة في توفير الحاجيات الأساسية للطفل والرعاية العاطفية، وأن تضطلع بأدوار تربوية تتفاعل مع الأدوار الموكولة للمدرسة إذا صار من اللازم والمؤكد أن تتغير النظرة

التقليدية للأسرة كي تصبح شريكا أساسيا للمؤسسة المدرسية، وهذا ما أكد عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين بضرورة انفتاح المدرسة على محيطها خاصة محيط الأسرة كمؤسسة تربوية تتكامل وظائفها مع الوظائف التربوية الموكولة إلى المدرسة. فما هي طبيعة العلاقة التي يتعين إرساؤها بين المؤسسة المدرسية والأسرية؟

بداية لا بد من التخلص من تلك التمثلات السلبية التي تعتبر أنه بمجرد التحاق الطفل بالمدرسة فإن مسؤولية التربية تبقى حكرا على المدرسة كونها مؤسسة متخصصة، وبالتالي تنعدم كل أشكال التواصل والتكامل بين كلا المؤسستين – المدرسة والأسرة- لكن في الآونة الأخير بدأت تظهر أشكال جديدة للتعاون نوردها في النقاط التالية:

**1.الأسرة ومرافقة التمدرس:** يؤكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين (التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2014) على ضرورة انفتاح المدرسة على محيطها، بما في ذلك الأسرة كمكون اجتماعي له دور أساسي ورئيسي في مواكبة العملية التعليمية، إذا اتضح مؤخرا الجهود المبذولة من طرف الآباء لمواكبة عملية تمدرس أبنائهم، إذ أن المدرسة بكافة أشكالها (التعليم الإبتدائي، الثانوي، الجامعي) تعجز لوحدها عن بث الدافعية والإستعداد من أجل التعلم في نفوس المتعلمين ما لم يكن ذلك نابعا من محيط الأسرة. إذ تشير الدراسات في مجال سوسيولوجا المدرسة إلى التحولات على مستوى الممارسات التربوية الأسرية واهتمامها بالمسار الدراسي للأبناء، خصوصا أن كافة الأسر تجد نفسها في ظل نمط دراسي يهدف إلى إعادة الإنتاج الاجتماعي، وفي هذا السياق أعلن التوسير Louis Althusser بأن المدرسة أداة لإعادة علاقات الإنتاج وبين بييرر بورديو Pierre Bourdieu أنها في خدمة التقسيم الاجتماعي للعمل إذ أن النظام التربوي يتطابق مع نفس التراتبات الإجتماعية.

وفي نفس الإتجاه اتضح من خلال الدراسة الميدانية التي قام بها الدكتور المصطفى حدية - المتخصص في علم النفس الإجتماعي -تحمل عنوان "التنشئة الإجتماعية والهوية" أن الآباء القرويين يعتبرون المدرسة مجرد وسيلة تعويضية من وسائل الترقي الاجتماعي، وتبعا لهذا التصور فأطفالهم المتمدرسون لا يعتبرون إلا أداة لتلبية هذه الحاجة وإرضاء تطلعاتهم المختلفة(الحدية مصطفى، 2013).

فتوثيق الصلة بين المؤسستين سيجعل من المدرسة أداة فعالة في تعلم الأفراد وتوجيههم. فبتوطيد هذه العلاقة ستتحقق الأهداف التربوية التي تسعى لها كلا

المؤسستين خاصة مع التطور العلمي والتكنولوجي وتعدد البرامج والمناهج التعليمية، وبالتالي فبتقدم العلوم والأنظمة التعليمية وجب تحقيق التعاون والتكامل. وعليه يمكن تلخيص أهم مبررات التكامل بين الأسرة والمدرسة في عملية التمدرس:

-يساهم التتبع الأسري للتمدرس في المحافظة على المجهود الدراسي للطفل، ومساعدته على البقاء في دائرة المنافسة مع الأطفال الآخرين، والتموقع الأفضل داخل السوق المدرسية والمهنية.

-جوء الأسر إلى الدروس الخصوصية من أجل تحقيق النجاح سواء في الإمتحانات أو المباريات ومختلف أشكال الإنتقاء المدرسي وأيضا من اجل الحفاظ على المستوى المعرفي للأبناء.

-تزويد بعضهما البعض بسلوك التلميذ داخل الأسرة والمدرسة، إذ تكشف العديد من الأبحاث التربوية أن أغلب الآباء يقومون بعملية الإتصال بالمدرسين حتى في حالة عدم مواجهة الطفل لصعوبات تعلمية.

-تحسين الداء المدرسي للأبناء، إذ تؤكد مجموعة من الأبحاث التربوية على وجود علاقة إيجابية بين مشاركة الأسرة للمدرسة ومستويات تحصيل المتعلمين.

يتضح من خلال ما سبق أن التكامل بين أدوار المدرسة والأسرة في عملية التمدرس سيحقق غايات وأهداف تربوية ناجحة إذا ما تم توثيق الصلة بينهما وتضافر الجهود، من أجل تخريج نخب متميزة ومتجددة قادرة على الإبداع الوظيفي والثقافي والفكري.

**2. تعاون الأسرة والمدرسة لتحقيق النمو المتكامل للطفل:** يجب أن تحرص كل من الأسرة والمدرسة على تحقيق النمو المتكامل والمتوازن للطفل حتى تكون له شخصية تربوية متوازنة وسوية، صحيح أن هناك اختلاف حول التصورات التي تحملها كلا المؤسستين حول طبيعة النمو المراد تنميته لدى الطفل لكن لا بد من تضافر الجهود لتحقيق التوازن النفسي للطفل، فالأسرة تحرص على جوانب معينة من النمو إذ تسعى إلى تحقيق الأمن والحماية والرعاية على مستوى الحاجات الأساسية للفرد من أكل وشرب ولباس، فضلا على الوظيفة النوعية التي تقوم بها الأسر كما أشار إلى ذلك السوسيولوجي أوكست كونت August Compt وهي الوظيفة التي تقضي تحويل الغرائز الأكثر عنفا، من قبيل الجنس والأمومة إلى نزعات اجتماعية، بمعنى أنسنة الإنسان(غريب عبد الكريم، 2005: 182).

أما المدرسة فتركز بشكل أكبر على جوانب النمو المعرفي ونقل المعارف والتعلمات للطفل، اعتمادا على وسائل بيداغوجية وديداكتيكية تمكنه من امتلاك كفايات نوعية وعرضانية يستطيع تصريفها في الواقع الخارجي، وطبعا يتم الأخذ بعين الإعتبار مراعاة المرحلة العمرية وطبيعة النمو المعرفي والعقلي للطفل. كما يجب الأخذ بعين الإعتبار أن الطفل في مرحلة التعليم الأولي، ينتقل من عالم الأسرة إلى عالم المدرسة، ويعتبر هذا الإنتقال بالنسبة له انتقالا عضويا ونفسيا، وتتمثل حاجاته عموما في هذه المرحلة من اكتشاف قدراته وتغيراته الجسمية، تنمية مؤهلاته الشخصية، تنمية ثقته بنفسه وبالآخرين، ثم الإحساس بالأمن والطمأنينة، بالإضافة إلى تنمية مهاراته الجسدية الحركية والمكانية والرمزية والزمانية والتعبيرية(الدليل البيداغوجي للتعليم الإبتدائي، 2014: 14).

وبناء على ذلك يتبين الإختلاف الحاصل بين الأسرة والمدرسة في تصورهما لمفهوم النمو، غير أن هذا الإختلاف يمكن تجاوزه من خلال التنسيق والتعاون بينهما، من أجل تنمية مختلف جوانب النمو المختلفة للطفل (النفسية، الإجتماعية، المعرفية والعاطفية) ومن تم تكتمل جوانب النمو التربوي الأساسية لتنشئة طفل يتمتع بقدرات ومؤهلات متكاملة الجوانب.

**3. التعاون من أجل التصدي لظاهرة الهدر المدرسي:** لا شك أن ظاهرة الهدر المدرسي تشكل نقطة سوداء في منظومة التربية والتعليم وهو من الإشكاليات التي تؤرق المدرسة والأسرة على حد سواء، لأنها ظاهرة تساهم في تردي الوضع التربوي للدول كما تعيق نجاعة العملية التعليمية التعلمية، بالإضافة لكل الإنعكاسات الخطيرة المتمثلة في ارتفاع نسبة الأمية والإنحراف خاصة في أوساط القاصرين.

ويعرف لوجندر (Legendr Renarld, 1993) الهدر المدرسي بأنه الضياع المادي والزمني الذي يلحق بأنظمة التربية والتكوين خاصة، والمجتمع عامة، ويحدث نتيجة مشاكل التكرار أو الإنقطاع أثناء الدراسة.

وتساهم مجموعة من العوامل في تفشي هذه الظاهرة، ولعل أبرزها انعدام المرافقة المدرسية للآباء اتجاه الأبناء خاصة في القرى والبوادي، إذ يعتبر الطفل المتمدرس في القرية ك "معاق ثقافيا" على حد تعبير المصطفى حدية، مما يستتبع عدم قدرته على مسايرة الدراسة بشكل عادي، لأن الأسر في البوادي مرتبطون بنوع من التربية التي تهيئ الذكور للعمل في الحقل والرعي الخ، والبنات للعمل في البيت، الشيء الذي يدفع الطفل المتلقي إلى بناء صورة عن ذاته تطابق الصورة التي تعرضها الجماعة الحضرية المسيطرة. أما بالنسبة للمدرس الذي يعيش

هواجس وهموم متعددة ترتبط بطبيعة الظروف المعيشية والثقافية في القرية مما تجعله يعيش نوعا من القطيعة مع القرويين، فنظرة المدرس هذه تشكل خطورة كبيرة على الطفل المتمدرس مادامت تستبعد كل سيكولوجيا الطفل القروي بالحكم عليه بعدم القدرة على التجاوز.

وعليه فإننا نلاحظ الفراغ المهول أي انعدام كل تربية منظمة وحقيقية يطبعها التكامل بين الأسرة والمدرسة، إننا في الواقع إزاء فراغ وغياب نسق متكامل بينهما.

ولعل من بين أهم المقترحات لتجاوز إشكالية الهدر المدرسي اعتماد مقاربة المواكبة التربوية وهي مقاربة نسقية متكاملة اقترحها الخبير التربوي الدكتور محمد الدريج "باعتبارها منظومة بيداغوجية شاملة تستهدف الأخذ بيد جميع الأطفال/ التلاميذ وليس فقط المتعثرين منهم، وذلك من خلال مرافقتهم طيلة مسارهم الدراسي مع الأخذ بعين الإعتبار قدراتهم وملكاتهم وميولهم وطموحاتهم المستقبلية، حتى تتم المساهمة في تحسين ومعالجة الفعل التربوي والرفع من مردوديته"(الدريج محمد، 2015: 218) ولا يمكن لهذه المقاربة أن تؤتي أكلها إلا إذا تضافرت جهود مختلف الفاعلين التربويين من مدرسون وأطر تربوية كالمدير والحارس العام، الأسرة وجماعة الأقران، الجمعيات وخلايا الإنصات واليقظة، من أجل تقديم الدعم التربوي للتلاميذ وتتبع حالاتهم التي من الممكن أن تكون عرضة للفشل والهدر والإنحراف، بتنسيق مع الأسرة بالدرجة الأولى باعتبارها فاعل أساسيي ومحوري في عملية المواكبة التربوية.

**4. تحقيق التلاؤم مع التغيرات الثقافية:** يعرف العصر الحالي مجموعة من التغيرات المجتمعية والثقافية نتيجة الوتيرة السريعة التي أصبحت تعيشها المجتمعات اليوم، خاصة مع الثورة التكنولوجية وتطور وسائل التواصل الإجتماعي التي باتت تطبع واقع الحال، الشيء الذي يطرح ضرورة تحقيق التلاؤم والتكيف مع هذه التغيرات الثقافية وتقليص الهوة بين المظاهر المادية والمعنوية المرتبطة بالتغير. وتعود مسؤولية تحقيق هذا التلاؤم إلى مؤسسة الأسرة والمدرسة ودورهما التربوي الفعال من أجل مسايرة هذه التحولات ومعايشتها. خاصة المدرسة باعتبارها قادرة على استيعاب هذه التحولات، عكس الأسر التي في غالب الأمر تبقى متمسكة ومتشبثه بكل ما هو قديم وتقليدي دون الأخذ بعين الإعتبار طبيعة هذه التحولات ومدى تأثيرها على الأجيال الصاعدة الشيء الذي قد يساهم في تباين الرؤيا بين الآباء والأبناء فيما يسمى بظاهرة صراع الأجيال.

الشيء الذي ينبغي التأكيد عليه هنا هو أن مسألة التكيف أو التجديد ليس مطلبا خاصا فقط بالأبناء إنما هو مطلب يهم المجتمع بأسره بجميع شرائحه ومهما اختلفت أعمار أفراده، وعلى كل من مؤسسة الأسرة والمدرسة أن يدرك هذه الحقيقة جيدا وأن يتكيف باستمرار مع التغيرات التي يشهدها العالم على جميع المستويات.

وللإشارة فقط فإن مضامين المنهاج الدراسي المغربي في بنائه للتعلمات داخل المؤسسة التعليمية ينطلق من اعتبارات أساسية تؤكد على مسألة التكيف مع التغيرات الثقافية، إذ يعتبر المعروفة موروثا كونيا أي أن المعرفة ملك مشترك للإنسانية جمعاء، يشمل مختلف القيم الإنسانية والمنتجات الثقافية والعلمية والفنية، فضلا على اعتبار المعرفة الخصوصية جزءا من المعرفة الكونية مما يستوجب أن يعترف العقل بالتعدد والتنوع الثقافي، فالمفاضلة بين الثقافات أو اللغات مثلا تنم عن عدم تقدير لأهمية الإختلاف والتنوع، الشيء الذي يفرض الإعتراف المتبادل بين الحضارات والثقافات بدل التصادم(الدليل البيداغوجي للتعليم الإبتدائي، 2014: 12).

**5. الأسرة والمدرسة ومسألة التربية على القيم:** تعتبر مسألة التربية على القيم من بين الإشكالات التي تشغل المجتمع برمته وعلى رأسه الأسرة والمدرسة خاصة في خضم التحولات المجتمعية التي عرفها العالم اليوم، ويرجع السبب في ذلك لأهمية القيم ومركزيتها ضمن المنظومة التربوية ودورها في تنشئة الأجيال الصاعدة.

وضمن هذا السياق يؤكد البحث الوطني حول القيم ENV أن اتجاه منظومة القيم بالمغرب توجد الآن في حالة يمكن تسميتها بأزمة قيم Crise de valeurs بسبب التغيرات المجتمعية الراهنية، لذا لابد من التعاون بين الأسرة والمدرسة لتحقيق الإنسجام والتناغم بين طبيعة القيم الواجب ترسيخها لدى الأفراد، وإلا فغياب هذا التواصل بين كلا المؤسستين سيفضي إلى نوع من الضبابية في سلم القيم، بل أحيانا إلى صراع وتنافر، وهذا ما أطلق عليه إميل دوركايم حالة Anomie أو "الأنوميا" أي تداخل القيم وعدم تناغمها. (Hassan Rachic et autres ,2005)

بالنسبة للأسرة فيعتبر (غريب عبد الكريم، 2005) على أنه بالرغم من اتساع حيز الإستقلالية بالنسة للشباب اليوم، لكن لا يزال تأثيرها قائما في الحفاظ على بعض القيم خاصة على مستوى تشكيل هوية الأبناء، ومن ضمنها الهوية الجنسية والإلتزام الديني والسياسي والوطني، وهذا البناء يختلف حسب طبيعة الأسرة واتجاهاتها، إذ يقسم منظري السوسيولوجيا الأسر إلى ثلاثة أنواع، "الأسرة المحافظة التقليدية" التي تركز عل نقل القيم الدينية المرتبطة ببعض الطقوس

والممارسات الدينية، ثم "الأسرة الحداثية المحافظة" التي يتم ضمنها نقل القيم السياسية والوطنية بشكل أفضل مقارنة بالنوع الثالث وهي "الأسرة الحداثية المتحررة" التي لا تلزم أبنائها بأي نوع من القيم المذكورة.

أما بالنسبة للمدرسة فلها أيضا دور مركزي في مسألة التربية على القيم، وتأتي أهمية الحديث عن التربية القيمية في المؤسسات التعليمية انطلاقا من اعتبارات أساسية أكد عليها "المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي" في تقريره عن "التربية على القيم"(تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول التربية على القيم، 2017) باعتبارها مكوناً مهيكلًا لبنية وظائف المدرسة، ولا سيما وظيفتها المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية والتربية والتثقيف، والإدماج الاجتماعي والثقافي للمتعلمين والمتعلمات، وتقوية الروابط الاجتماعية، وتحقيق تماسك المجتمع.

كما تنص مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ولاسيما قسمه الأول المتعلق بالمبادئ الأساسية للمنظومة الجديدة للتربية والتكوين، سواء في ارتباطها بالمرتكزات الثابتة أو الغايات الكبرى أو حقوق وواجبات الأفراد والجماعات، على التربية على القيم باعتبارها أحد المداخل الأساسية للمنهاج الدراسي المغربي[1] وأحد مجالات التجديد التربوي. إذ لا يخفى ما للمناهج من أهمية حيث تعتبر أكثر عناصر المنظومة التعليمية إسهاما في غرس القيم وتعزيزها في نفوس المتعلمين، وفي هذا السياق ظهر خطاب تربوي جديد ينادي بدور المدرسة وأهميتها في تعلم القيم على غرار الإصلاحات التربوية الأخيرة والتي تتمثل في تضمين المناهج التربوية، التربية على القيم حيث تنطلق مرجعيتها عموما في التربية على المبادئ والقيم الإسلامية، والتربية على الحس الوطني، والتربية على المواطنة وحقوق الإنسان...إلخ. حيث عكفت المنظومة التربوية على ترجمتها إلى غايات وأهداف تربوية في المناهج التعليمية المراد تنفيذها.

لكن رغم هذه المكتسبات التي حققتها منظومة التربوية والتكوين في مسألة التربية على القيم إلا أنها مازالت تعاني من إشكالية ارتباك الإنزال وضعف الحصيلة، إذ يعتبر الدكتور عبد الله الخياري وهو أستاذ متخصص في سوسيولوجية التربية أن المؤسسة التعليمية لم تتمكن بعد مرور نصف العشرية الثانية من عمر الميثاق الوطني للتربية والتكوين من بلورة مشروع شامل حول القيم، بل إن الذي

[1] . تم تأسيس لجنة القيم ضمن اللجنة الدائمة للبرامج وأنيطت بها مهمة فحص وتدقيق المناهج من مدخل قيم حقوق الإنسان.

حدث هو الإكتفاء باستهلاك خطابات جاهزة ننقلها عموديا للناشئة دون التمكن من تفعيل التأصيل العلمي الدقيق للمفاهيم وخلق وضعيات حقيقية تتيح اختبار مواقف وسلوكيات تلك القيم المراد ترسيخها. ويدل كل ذلك على أن التأصيل المعرفي والتربوي والتدقيق الإجرائي لا يواكب الغايات والنوايا والأهداف التي يتم التعبير عنها في الخطابات السياسية والتربوية حول القيم(الخياري عبد الله، 2015: 55).

بناء على ما سبق فإن مسألة نقل القيم تعترضها إشكالية تقاسم المسؤولية في نقلها وترسيخها، ذلك أنها مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة إلى جانب فاعلين آخرين كالإعلام وبعض المؤسسات الأخرى، كالجمعيات والمنظمات التي تضطلع بالوظائف التربوية، لذا لابد من تعاقد كل شركاء المنظومة التربوية من أجل تنمية القيم وترسيخها لدى الناشئة، والإتفاق على برامج مستديمة ومستمرة في الزمن مخصصة للتربية على القيم لا أن تبقى محاولات موسمية متقطعة(المودني عبد اللطيف، 2011: 12) .

**خاتمة:**

إن علاقة الأسرة بالمدرسة يجب أن ترتكز عل مبادئ التكامل و التفاعل المتبادل و الشراكة الفعالة و الحقيقية و التكاملية، فإن كانت هذه الشراكة فاعلة فقد ننشئ أفرادا ذوي تربية و تعليم و أكثر فاعلية، و أكثر إنتاجا، وينبغي أن تكون هذه الشراكة على أسس من التفاهم و التعاون، بهدف الإرتقاء بمستوى الأبناء التعليمي والتربوي، وقد لا يتم ذلك إلا بإدراك كلا الطرفين لأهمية دور كل منهما في المنظومة التربوية، مع تسخير كل الإمكانيات و الوسائل و السبل الكفيلة لتفعيل هذه العلاقة على مستوى التطبيق و الممارسة.

**قائمة المراجع:**

1.الدليل البيداغوجي للتعليم الإبتدائي(2014)، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي. المغرب

2.الدريج محمد(2015)، المنهاج المندمج: أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، مطبعة النجاح، الجديدة، الدار البيضاء.

3.المجلس العربي للطفولة والتنمية(2018)، التنشئة الاجتماعية للأطفال في البلدان العربية (دراسة ميدانية)، القاهرة، مصر.

4.المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2014)، التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين(2013-2000) المكتسبات والمعيقات والتحديات. المملكة المغربية.

5.بوترعة بلال(2016)، التكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية"، مجلة الإعلام والعلوم الاجتماعية للأبحاث التخصصية. المجلد 1، العدد 3، أكتوبر.

6.حدية مصطفى(2013)، دراسات حول الطفولة والشباب مقاربة نفسية اجتماعية، مطابع الرباط نت، الطبعة 2.
7.حدية مصطفى(2013)، قضايا في علم النفس الاجتماعي، منشورات المجلة المغربية لعلم النفس، مطابع الرباط نت، الرباط.
8.حليم بركات(2000)، المجتمع العربي في القرن 21، مركز دراسات الوحدة العربية. الطبعة الأولى، بيروت.
9.ديوي جون (1978)، المدرسة والمجتمع، ترجمة الرحيم أحمد وآخرون، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.
10.عبد الكريم غريب (2005)، مستجدات التربية والتكوين، عالم التربية، الرباط.
11.عبد الله، الخياري(2015)، المدرسة ورهانات التربية على القيم، مجلة التدريس، السلسلة الجديدة، كلية علوم التربية، العدد 7، الرباط.
12.عبد اللطيف المودني(2011)، المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة، مجلة دفاتر التربية والتكوين، عدد 5 شتنبر، الرباط.
13.غدنر أنتوني (2005)، علم الاجتماع، ترجمة الصياغ فايز، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة 4، بيروت.
14.فيريول جيل(2010)، مصطلحات علم الاجتماع، ترجمة وتقديم: أسنام محمد الأسعد، دار ومكتبة الهلال. بيروت.
15.Dewey, Johne (2011), Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation, Paris, Armand Colin.
16.Hassan Rachic et autres(2005), Rapport des synthése de l'enquete nationale sur les valeurs50 ANS DE DEVLOPPEMENT HUMAIN ET PERSPECTIVES 2025.
17.Legendre, Renald (1993), Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal : Guérin. Paris, Eska 2éme édition.

## Functional integration between the family and the school in the socialization process

**Abstract**: The purpose of this article is to know the nature of the relationship between the institution of the family and the school, which are considered one of the most important institutions that the society synthesized to undertake the socialization process, as a process aimed at giving the individual the social norms that enable him to social harmony It facilitates the integration process within the community. The family and school are the most important educational institutions among other institutions because of their potential and their active role in the socialization process, and the family and school cannot succeed in this process unless there is functional complementarity between them at the level of tasks and objectives for the development Inclusive of the individual and society. It is not possible for the family alone to carry out the socialization process without the help of the school. By consolidating this relationship, the educational goals pursued by both institutions will be achieved.

**Keywords**: Functional integration, family, school, socialization.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 05 جوان 2019
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

# فاعلية الإرشاد باللعب في رفع مستوى الإحساس بالأمن النفسي لدى أطفال دور الأيتام في ليبيا

أ.فيروز صالح على جابه
قسم الارشاد و التربية الخاصة ـ كلية العلوم التربوية ـ الجامعة الأردنية: الأردن

**ملخص:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وقياس درجة الإحساس بالأمن النفسي، و بناء برنامج إرشادي باللعب في رفع مستوى الإحساس بالأمن النفسي لدى الأطفال في دور الأيتام، ومعرفة مدى فاعليته. تكونت عينة الدراسة من (24) طفلاً يتيماً من الأطفال المتواجدين بدار رعاية الطفل الاجتماعية بمدينتي مصراته وطرابلس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم استخدام اختبار الأمن النفسي للأطفال من إعداد دانيا الشبؤون 2006، كما تم بناء برنامج إرشادي قائم على اللعب مكون من (10) جلسات، وتم توزيع أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين تجريبية وعدد أفرادها (12) طفل يتيم تلقوا برنامجاً إرشادياً باللعب مكون من (14) جلسة ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها (12) طفل يتيم لم يتلقوا البرنامج الإرشادي. وقد تم قياس أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الأمن النفسي للأطفال قبل البرنامج الإرشادي وبعده،و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الأمن النفسي للأطفال لصالح المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها البرنامج الإرشادي.

**الكلمات المفتاحية:** برنامج الإرشاد باللعب، الإحساس بالأمن النفسي، الأطفال الأيتام.

**مقدمة:**

تعتبر مرحلة الطفولة من المراحل المهمة في حياة الإنسان، فهي القاعدة لبناء شخصية الفرد فيما بعد، والاهتمام بالطفولة يعد اهتماماً بمستقبل البشرية، فأطفال اليوم هم رجال المستقبل، وإن قياس تطور الأمم يقاس باهتمامها بأطفالها، أما إذا كان هؤلاء الأطفال ممن حرموا من الرعاية والحنان والعطف الأسري فهؤلاء لا شك يحتاجون إلى عناية خاصة واهتمام أكبر، حيث أن ذلك يعد مطلباً إنسانياً وواجباً وطنياً ودينياً، سيما وأن ذلك الحرمان سيترك بصمته عليهم وتأثيراً بالغاً في نفوسهم في المستقبل(الزعبي، 2005).

فالأسرة تعتبر من أهم المؤسسات الاجتماعية في حياة الإنسان قديماً وحديثاً، وتؤذي الأسرة دوراً بارزاً في حياة الأبناء والبنات علي وجه الخصوص وذلك من خلال عدد من العمليات الاجتماعية، فهي علاوة على دورها في توفير الحماية و الغذاء و المسكن للطفل ، هي تساهم في صنع تفكيره وتحديد مساره في مستقبل الأيام وذلك من خلال تكوين شخصيته الاجتماعية وتنمية مواهبه وقدراته(الشتري، 2008).

وهي التي تقوم برعاية شؤون الطفل في جميع نواحيه، وفي أحضان الأسرة يتعلم الطفل معظم ضوابط وقيود ومحرمات المجتمع، وتظهر في سلوكاته التي تؤهله للتعامل مع الآخرين، فالأسرة هي الجماعة الاجتماعية الأولى التي تؤثر في تكوين شخصيته. فالعلاقات والأدوار داخل الأسرة تعلم الطفل السلوك الاجتماعي والاتجاهات، وتكون شخصيته فيما بعد الطفولة، وأن شعوره بالأمن والطمأنينة التي تمنحها له الأسرة ينعكس ذلك على تفاعلاته مع الآخرين(منسي، 2004).

حيث أن العلاقات الاجتماعية الأولى للطفل مع أفراد أسرته، تحدد خبراته عن الحب والعاطفة والحماية والانتماء وتشعره بقيمته وذاته، وتنمى وعيه بنفسه وتهيئ استعداداته البيولوجية ليتفاعل مع محيطه، وتتم عملية التنشئة الاجتماعية بطبيعة الحال في إطار ثقافة معينة متميزة عن غيرها، بما تتضمنه من لغة وقيم ومعايير سلوكية ومن هنا تبرز أهمية دور الأسرة في حياة الطفل، وفي تشكيل شخصيته، والتي تبدأ من ميلاده وتستمر معه خلال مراحل نضجه(بعيبع، 2003).

فالحرمان من الوالدين أو من الإطار والمكان الطبيعي للطفل بأي صورة من صور الحرمان قد يؤدي إلى حرمانه من العلاقة القوية التي تمده بالحب والأمان والرعاية، مما يؤدي إلى إعاقة نموه الطبيعي، وخلق شخصية غير متزنة ومتذبذبة بعض الشيئ، فالطفل الذي فقد والديه معاً يحرم من أي دعامة ولو ضعيفة تمكنه من

أن يسير بسهولة في طريقه إلى النمو السوي والسليم، كما يسيطر عليه جو من القلق والتوتر يعوق نموه ويؤذيه أكثر مما يؤذيه المرض العضوي، وتزداد قابلية الطفل لمواجهة بعض المشاكل النفسية(ربيع، 2001).

ويترتب على عدم الإحساس بالطمأنينة العديد من المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية كالخوف والقلق والتوتر والحرص الشديد، وانعدام الثقة والشك في الآخرين، ونقص الانتماء، والتبعية والتقيد وعدم الحرية، والكبت والكذب، والتبرير والاغتراب، وعدم احترام المواعيد، والإحساس باليأس، وعدم الرضا وكراهية الحياة وما فيها، وقد يؤدي ذلك إلى الأفكار الانتحارية، والإحساس بالأسى والحزن والاستسلام(عبد الله وشريت، 2006).

يعتبر الأطفال الأيتام ضحايا لظروف لا ذنب لهم فيها بسبب فقدانهم لأحد والديهم أو كليهما، حيث يعيشون حياة تختلف عن أقرانهم وخاصة في وقتنا الحاضر الذي يتصف بتزايد الاحتياجات والتحديات، فتتضاعف حاجاتهم إلي الحب والمواساة والعطف والثقة بالنفس وتوكيد الذات، وتزداد مشكلاتهم مقارنة بالأطفال العاديين، فيتعرضون لصعوبات واضطرابات سلوكية ووجدانية في حياتهم(بلان، 2011).

ويواجه الأطفال الأيتام في مرحلة تكوين ونمو شخصيتهم كثير من المشاكل السلوكية لذلك يتطلبون الرعاية والحماية الاجتماعية والنفسية والصحية وبالتالي تحظي تلك المرحلة من التخصصات العلمية والإنسانية لتقديم أفضل رعاية لهذه الفئة.

فهم يواجهون العديد من المشاكل السلوكية التي تؤثر علي صحتهم النفسية وسلوكهم ، لعدم وجود الأسرة الجماعة الأولى التي تحتضن الطفل ويعيش في وسطها السنوات الأولى من حياته حيث الاستقرار والدعم والتقدير والحب وإشباع الحاجات حيث إن فقد الوالدين يعنى فقد الأمن النفسي والقدوة والخبرة الضرورية للنمو النفسي السليم(قراله ، 2014).

وتشير نتائج الأبحاث أن معظم الأطفال الذين نشئوا في دور رعاية الأيتام يطورون عدداً من المشكلات في الصحة النفسية والتكيف مقارنة بغيرهم في الأسر الطبيعية، كالوحدة والقلق والاكتئاب وتدنى تقدير الذات، وسوء التكيف ( Casares, THOMBS, and Rousseau, 2004)، فيما يؤكد البعض الآخر من الباحثين أن الرفض أو الإقصاء الاجتماعي الأمر الذي يزيد من شعورهم بعدم الأمن والشعور بالنقص وهذا يعد واحداً من أهم الدلائل على وجود هؤلاء الأفراد ضمن دور الرعاية(Stein, 2008).

ومن هنا يأتي دور الإرشاد النفسي في خدمة المجتمع والذي يعمل على تحقيق سعادة الإنسان وتطوره، لذا فإن أولى مهام الإرشاد هي جعل الإنسان يعيش ضمن إطار اجتماعي مقبول، والعمل على إصلاح المجتمع وتطويره(ملحم، 2007).

**مشكلة الدراسة:**

الأسرة هي المجتمع الأول الذي يعيش فيه الفرد ويتأثر به حيث تلقنه التربية والأخلاق، وتؤهله للاندماج في المجتمع الكبير، كما أنها المنظمة الاجتماعية الأولى التي يرتبط بها الإنسان منذ طفولته، وهي ضرورية لبقائه، وهي التي تتولى رعايته جسمياً وعاطفياً وفكرياً واجتماعياً، وهي كجماعة أولية تتميز بوجود تفاعل مباشر وعميق بين أفرادها، وهي تيسر للطفل التكيف والاندماج الاجتماعي وإعداده للحياة في ضوء المعايير والعادات، والمعتقدات، والقيم، والثقافة. وتقع عليها مسؤولية التنشئة الاجتماعية لأفرادها منذ مرحلة الطفولة وحتى مرحلة الشباب والمراهقة، فالأسرة هي المؤسسة التي يتمحور حولها حياة الإنسان، وتشكل الوسيط بين الفرد والمجتمع(الحسين، 2014).

وبالتالي فإن فقدان الأب أو الأم، أو فقدان الأبوين يؤدي إلى ضغوط نفسية قوية على الطفل قد تمنعه من الاستمرار في ممارسة شؤون حياته بشكل متوازن إذا لم يجد اليد التي تمسك به وتساعده على تجاوز هذه المحنة، والوصول به إلى بر السلوك السليم والعمل المنتج(عرابي، 2004).

فقد أظهرت نتائج الدراسات على أنه عندما يوضع هؤلاء الأيتام في مكان منعزل عن المجتمع، فإنهم يشعرون بأنهم مختلفون عن بقية المجتمع، وهذا قد يولد لديهم شعور بالكراهية، والحقد على المجتمع، ويشعرون بأنهم غير منتمين له، وهذا بدوره يؤدي إلى أنهم قد يصبحون غير متوافقين نفسياً، وتكون احتمالية وجود سلوك مضاد للمجتمع لدى هؤلاء الأفراد عالية(الجمعان وآخرون، 2012).

إن إحساس اليتيم بفقدان الأمن النفسي يؤثر في علاقته بذاته، وعلاقاته بالآخرين بالمجتمع مما يسبب له فيما بعد إذا لم يتم تفادي ذلك إلى إصابته بعقد نفسية، وعدم القدرة على التكيف والتأقلم مع المجتمع، فشعوره بالرفض وعدم التقبل من الآخرين يسبب له ضيقاً وألماً، وربما يتطور إلى اضطراب نفسي.

فالمجتمع الليبي في السنوات السبع السابقة عاش الكثير من المخاوف والمخاطر حيث تعاقبت عليه سنوات قاسية، جعلته لا يشعر بالأمن والطمأنينة والاستقرار، فكثر عدد الشهداء والمفقودين، والقتلى، والجرحى، والمهجرين من بيوتهم نتيجة الاشتباكات الدائرة في بعض المناطق ونتيجة غياب الأمن والاستقرار السياسي في

البلد، فأصبحوا ما بين فاقد أو مهُجر من بيته، الأمر الذي انعكس سلباً على الإحساس بالأمن النفسي لدى كافة فئات الشعب وخاصة لدى الأطفال.

كما أن فئة الأطفال الأيتام في البيئة الليبية فئة لم تنل الاهتمام الكافي من قبل الباحثين، حيث لم يقع بيد الباحثة أي دراسة علي هذه الفئة، علي الرغم من اهتمام الباحثين عربياً وعالمياً بالأبحاث حول هذه الفئة، وكذلك قلة الدراسات التي اعتمدت على الإرشاد باللعب في البيئة الليبية ما عدا دراسة واحدة علي حد علم الباحثة للباحث عادل مصطفي سلطان و التي كانت بعنوان: "مدى فاعلية العلاج باللعب في تخفيض الاكتئاب النفسي لدى تلاميذ الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته" وكانت رسالة ماجستير نوقشت في سنة 2007.

لذلك ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة نظراً لأن الأطفال الأيتام بحاجة ماسة إلى المساعدة والمساندة من المجتمع المحيط، سواء كانت هذه المساعدة فردية أو مؤسساتية لتوفير جو نفسي واجتماعي مناسب لهؤلاء الأيتام، وذلك من خلال تطبيق برنامج إرشادي باللعب على عينة من أطفال دور الأيتام في ليبيا لمساعدتهم في رفع مستوى الإحساس بالأمن النفسي.

**أسئلة الدراسة:**

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الأمن النفسي للأطفال تعزى للبرنامج الإرشادي؟

**أهمية الدراسة:**

**أولا. الأهمية النظرية للدراسة وتتلخص في الآتي:**

ستسلط هذه الدراسة الضوء على رفع مستوى الإحساس بالأمن النفسي لدى الأطفال الأيتام وذلك للاعتبارات التالية:

1. طبيعة المرحلة العمرية التي يكون خلالها الطفل أكثر عرضة للاضطرابات النفسية من غيره.
2. تعيش عينة البحث ظروف خاصة وهي اليتم والعيش في دور الأيتام.
3. قلة الدراسات عن هذه الفئة من المجتمع في البيئة الليبية.

**ثانيا. الأهمية التطبيقية** وتتمثل في تزويد المرشدين العاملين في دور رعاية الأيتام ببرنامج إرشادي باللعب يهدف إلى رفع مستوى الإحساس بالأمن النفسي لدى

الأطفال الأيتام، مما يساعدهم على تحقيق التوازن النفسي، وكذلك إشباع حاجاتهم الضرورية النفسية منها والاجتماعية.

**أهداف الدراسة:**

-معرفة وقياس مشاعر الأمن النفسي لدى الأطفال في دور الأيتام.

-بناء برنامج إرشادي باللعب في رفع مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال في دور الأيتام .

-معرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في رفع مستوى الأمن النفسي للأطفال.

**مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:**

**البرنامج الإرشادي:**هو عبارة عن خطوات متسلسلة منتظمة توضع بعناية فائقة على أساس أولويات عناصر الظاهرة وتناسقها في تفكير المستهدف وسلوكه، ويسهل اكتسابها والعمل بها بما يحقق سلوكيات جديدة يترتب عليها إشباع حاجات المشاركين في البرنامج إلى المعرفة، أو المهارات، أو القيم، أو السلوكيات المطلوبة كنتائج نهائية للبرنامج في سلوكهم وشخصياتهم(حمد، 2013).

**الإرشاد باللعب:** يقصد به الاستخدام المنظم لنموذج نظري لفنيات قائمة على اللعب يوفرها المرشد، والذي يهدف للاستفادة من مزايا وقوة اللعب في مساعدة الأطفال في نموهم وتطورهم حتى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم، والوقاية من الصعوبات والمشكلات التي تواجههم خلال النمو وعلاجها (Green, 2005).

ويعرف البرنامج الإرشادي باللعب إجرائياً: هو عبارة عن مجموعة من الجلسات التي قامت الباحثة بإعدادها بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومتغيراتها، مستخدمة فنيات الإرشاد باللعب، حيث بلغ عدد جلسات البرنامج (10) جلسات إرشادية جماعية مدة كل جلسة (60) دقيقة.

**الأمن النفسي:** يعرف ماسلو الأمن النفسي بأنه" شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين، وله مكانه بينهم، ويدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة، ويشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق(الخضري، 2003).

ويتحدد الإحساس بالأمن النفسي في الدراسة الحالية إجرائياً من خلال الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على اختبار الأمن النفسي للأطفال المستخدم في الدراسة.

**حدود الدراسة:**

**الحدود المكانية:** مدينتي مصراته وطرابلس في ليبيا.

**الحدود الزمانية:** الفصل الأول 2018/2017.

**الحدود البشرية:** الأطفال المقيمين بدار الرعاية الاجتماعية (دار الأيتام) بمدينتي مصراته وطرابلس.

**أدبيات الدراسة:**

**1.الإرشاد باللعب:**

**مفهوم الإرشاد باللعب:**

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الإرشاد باللعب ، فكل باحث يعرفه حسب الإطار النظري الذي يتبناه ويؤمن به، ومن ضمن هذه التعريفات، تعريف شايفر (1993) الذي عرفه بأنه: عملية بين شخصية يقوم المعالج فيها بشكل منظم باستعمال القدرة العلاجية للعب مثل (لعب الدور، والتواصل، والتفريغ) لمساعدة الطفل على التعامل مع المشكلات النفسية التي تواجهه، والوقاية من مشكلات مستقبلية، ويستعمل المعالج باللعب مجموعة من الأساليب والتقنيات تحدد كيفية استخدام مواد اللعب من أجل ضمان التوظيف العلاجي الفاعل لها( أبوجدي،2009: 104).

إن الإرشاد باللعب مفهوم يشير إلي الاستخدام المنظم لنموذج نظري لفنيات تقوم على اللعب من قبل المرشد ، وذلك بهدف الاستفادة من مزايا وقوة اللعب في مساعدة الأطفال على النمو والتطور إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم ،والوقاية من الصعوبات والعوائق التي تواجههم خلال النمو وعلاجها(Green, 2005).

**النظريات المفسرة للعب:**

تعددت وتنوعت النظريات المفسرة للعب بتعدد العلماء والباحثين في هذا الموضوع، حيث أن كل منهم اجتهد في تفسيره للعب بناءً علي الاتجاه الذي يتبناه صاحب النظرية، وفيما يلي أبرز هذه النظريات:

**نظرية الطاقة الزائدة:** وقد نادي بهذه النظرية كل من فرديرك شيلر (1759-1805) وهربرت سبنسر (1903-1820) وتذهب هذه النظرية إلى القول بأن اللعب يكون عادة نتيجة وجود طاقة زائدة لدى الكائن الحي وليس في حاجة إليها ، فاللعب هو تعبير عن ترك الطاقة الفائضة، فمعدل النمو عند الأطفال عال، ولكنه لا يستنفذ كل ما يتولد لديهم من الطاقة فيدفعهم فائض الطاقة إلى اللعب(الخزاعلة والسخني والزبون ،والشوبكي، 2011 )، ويستند أنصار هذه النظرية إلى دليل يفيد بأن الأطفال يلعبون أكثر من الكبار، لأنهم يعتمدون علي رعاية الكبار وعنايتهم بهم، مما يوفر لديهم المزيد من الطاقة يصرفونها في اللعب(صوالحة، 2016).

**نظرية التحليل النفسي**: انبثقت هذه النظرية من أعمال فرويد وأتباعه و المفاهيم التي استخدمت في وصف نمو الطفل الوجداني والاجتماعي، يبدأ فرويد في مناقشته لموضوع اللعب بافتراض أن السلوك الإنساني يقرره مقدار السلوك أو الألم الذي يرافقه أو يؤذي إليه، وأن المرء يميل إلى السعي وراء الخبرات الباعثة على السرور والمتعة وتكرارها، أما الخبرات المؤلمة فيحاول تجنبها والابتعاد عنها، وعليه فإن الطفل يميل إلي خلق عالم من الوهم والخيال يمارس فيه خبراته الباعثة على السرور والمتعة دون خوف من تدخل الآخرين لإفساد متعته وسروره، فاللعب كالأحلام يبعده عن الواقع المؤلم ويمارسه الطفل كما يرغب ويتمنى(بلقيس ومرعى، 2001).

**النظرية السلوكية**: فسر علماء السلوكية اللعب في ضوء مقولاتهم عن التعزيز والتعلم بالملاحظة، والتعميم و التكرار. فقد يحاول طفل أن يتسلق شجرة أو يحاول الاحتفاظ بتوازن كرة فوق أنفه لأنه تلقى الثناء على نشاطات مشابهة في الماضي.ويمكن أن تعد خبرة الطفل بالثناء عليه بسبب المنافسة وغيرها من الحوافز الاجتماعية المتعلمة، مسئولة عن قدر كبير من اللعب. وأكد سكنر على التعزيز و المكافأة غير المنتظمة، وأوضح أن التعزيز غير المنتظم يجعل الطيور تستمر في النقر مدة أطول، واقترح أن هذا أشبه ما يكون بموقف الطفل، إذ لا يمكن لأحد الوالدين تعزيز سلوك معين في كل مرة يحدث فيها. ومن الواضح أن السلوك الذي لا يكافأ ربما يكون سلوكاً منقولاً من مكافآت سابقة غير منتظمة، ومن المحتمل أن تنشأ بعض أنواع اللعب بهذه الطريقة(ميلر، 1994: 38-44).

**النظرية المعرفية**: وتنسب هذه النظرية إلي جان بياجيه، الذي ينظر إلى اللعب علي أنه الوسيط الذي يتم من خلاله النمو المعرفي لدى الأطفال. وهو بذلك يرى أن اللعب ينطوي علي خاصية فطرية، هي قدرته على التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها(صوالحة، 2016).

إن اللعب عند بياجيه هو كالتفكير، فهناك مراحل تفكير أو نمو عقلي، ولكل مرحلة تفكير أنماط لعب خاصة بها، ويشكل نمط اللعب في كل مرحلة أساس التطور المعرفي ووسيلة التعلم والتفاعل مع البيئة.

مراحل الإرشاد و العلاج باللعب: وفيما يأتي عرض للمراحل التي أشار إليها نورتون ونورتون (1997) علي النحو التالي:

1.المرحلة الاستكشافية: ويسعى الطفل خلال هذه المرحلة إلي تحقيق هدفين، هما: الشعور بالألفة، والارتياح داخل غرفة اللعب، فمن الممكن أن يقوم بلمس عدد من

الألعاب وينتقل من نشاط إلى آخر، وفي هذه المرحلة لا ينخرط الطفل في لعب متواصل أو في لعب له مغزى. أما الهدف الثاني فهو يرتبط ببناء العلاقة مع المعالج، فتعليقات الأطفال حول الألعاب، تعطى تفاصيل حول ما يفضله الطفل وما لا يفضله. وعلى المعالج تقبل أي شئ يقوله الطفل في سبيل بناء العلاقة العلاجية. كما يسأل الأطفال في هذه المرحلة عدداً من الأسئلة بهدف التعرف على غرفة اللعب، والألعاب، والمعالج .ومن الأسئلة الشائعة في هذا السياق كيف تلعب بهذه اللعبة؟ ما هذه اللعبة؟ وكيف تستعمل هذه اللعبة؟ هل يأتي أطفال آخرون ؟

2.مرحلة التحقق من الحماية: بعد أن يشعر الأطفال بالارتياح تجاه المعالج خلال مرحلة الاستكشاف، فإنهم يسعون لاختبار المعالج ليؤكدوا له أنه في أمان. إذ لا يوجد لدى الأطفال شكوك لاشعورية حول شعورهم بالأمان مع المعالج، وبعد أن يثق الأطفال بالمعالج بشكل كامل، فإنهم يسعون إلي اكتشاف إذا كان بإمكان المعالج حمايتهم وتقبلهم إذا أبدوا سلوكات غير مقبولة.

3.مرحلة الاعتمادية: يقضي معظم الأطفال وقتهم في أثناء العملية العلاجية في هذه المرحلة، إ ذ يظهر الأطفال دلالات رمزية، ويشمل لعبهم التخيلي استعارات ودلالات حول الأحداث الصادمة والمؤلمة التي مروا بها، لذا فهم يدعون المعالج إلي رحلة الشفاء بالطريقة التي يشعرون فيها بالألم والضغوط،وخلال هذه الرحلة يكون لعب الأطفال كثيفاً وانفعالياً، وذا معنى، وبعد أن يواجه الأطفال آلامهم في اللعب الرمزي والدلالي، فإن الأطفال سوف يطورون طرقاً هادفة لتجاوز جراحهم، وهم يستطيعون معالجة الأحداث الصادمة في حياتهم ويتجاوزون الجراح ،ومن خلال إعادة الطفل للحدث الصادم وخبرة التعامل معه، فإن الطفل سوف يستعيد شعوره بالطمأنينة، حيث يتم إعادة تشكيل خبرات الطفل الانفعالية، لذا فإن تذكر الخبرات الصادمة والمؤلمة لا يسبب الشدة الانفعالية للطفل التي كانت في السابق، وعندما يصل الأطفال إلي نقطة مواجهة الأحداث الصادمة التي حدثت في حياتهم، عندها يتم التحرك نحو المرحلة اللاحقة .

4.مرحلة النمو: بعد أن يواجه الأطفال خبراتهم الصادمة، فإنهم يبدأون الشعور بمشاعر الفقدان، وبأن نمو الطفل الطبيعي قد تعطل بسبب الأحداث الصادمة، لذلك فهم يحزنون بصورة لاشعورية علي فقدان فرصة النمو الطبيعي، ويتساءل الطفل حول هويته التي كانت قائمة علي الألم والجراح، إلا أنه عندما يتجاوز مشاعر الألم، يبدأ بتطوير إحساس جديد بالذات، وهذا ما يحدث خلال مرحلة النمو، عندما

يتجدد الإحساس بالذات لدى الطفل،وتتغير طبيعة اللعب إلى أن تشمل الضحك والمتعة.

5.مرحلة الإنهاء: تعد هذه المرحلة هي آخر مرحلة من مراحل العلاج باللعب، وتشمل مهمتين يسعى المعالج إلى تحقيقهما خلال هذه المرحلة : الأولى أن يقول الطفل :وداعاً للعب، فالأطفال يمكن أن يقولوا ذلك من خلال مراجعتهم لمراحل عملية العلاج ومحتواها، و لربما يظهر الأطفال بعض الاستجابات التي عاشوها في إحدى المراحل السابقة مع مستوى انفعالي أقل حدة، أما المهمة الثانية فهي أن يقول الطفل وداعاً للمعالج، حيث تبرز هنا مرة أخرى قضية الثقة والتقبل، وهنا يحاول الطفل تفهم الإنهاء وعدم الاستمرار في العلاج، وبالتالي يوجه الأطفال لعبهم نحو إظهار أنهم قد تغلبوا علي مشكلاتهم وتوصلوا إلي حلول (أبو جدي، 2009).

**فوائد الإرشاد والعلاج باللعب**: ويحقق هذا الأسلوب للطفل فوائد كثيرة لأنه:

-هو أنسب الطرق لإرشاد الطفل وتوجيهه.

-يستفاد منه تعليمياً وتشخيصياً وعلاجياً في نفس الوقت.

-يتيح خبرات نمو بالنسبة للطفل في مواقف مناسبة لمرحلة نموه.

-يساعد الطفل علي الاستبصار بطريقة تناسب عمره.

-يتيح فرصة للتعبير الاجتماعي في شكل بروفة مصغرة لما في العالم الواقعي.

-تيح فرصة للتنفيس الانفعالي مما يخفف من توتر الطفل انفعالياً(عياد والخضري، 1995).

**2.الأمن النفسي:**

يعد الشعور بالأمن أحد المؤشرات الرئيسية للصحة النفسية وأهم مظاهرها، واهتم العلماء والباحثين بالبحث عن أبرز وأهم المؤشرات الايجابية للصحة النفسية والتي منها شعور الفرد بالأمن النفسي والنجاح في إقامة علاقات مع الآخرين وتحقيق التوافق النفسي(سعد، 1999).

وهذا ما أكده ماسلو (1975) من أن الأمن النفسي مرادف للصحة النفسية ووضع أربعة عشر مكوناً إيجابياً للأمن النفسي ومحددات لمظاهر الصحة النفسية تتمثل في : شعور الفرد بالسعادة والرضا وإدراك أن الآخرين خيرون،والثقة في الناس والتسامح والتفاؤل والرغبة في العطاء والانتماء والطموح،وهذه العناصر مجتمعة تمثل حاجات الإنسان الأساسية التي ينبغي إشباعها في تحقيق تمتعه بالصحة النفسية والأمن النفسي(عبد الله وشريت، 2006).

ويعرف ماسلو الوارد ذكره في (عمر، 2014) الأمن النفسي بأنه " شعور الفرد بأنه: محبوب ومتقبل من الآخرين وله مكانة بينهم، يدرك أن بيئته صديقه ودودة وغير محبطة يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق" .

كما يعرف الأمن النفسي بأنه " شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول ومُقدر من قبل الآخرين، وندرة شعوره بالخطر والتهديد،وإدراكه أن الآخرين ذوي الأهمية النفسية في حياته،سيستجيبون لحاجاته ومتواجدين معه بدنياً ونفسياً لرعايته وحمايته ومساندته عند الأزمات "(Kerns,et al ,2001:69-81)

إن الإحساس بالأمن النفسي هو شعور الفرد بأن البيئة الاجتماعية بيئة صديقة، وأن الآخرين يحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة، ويرى فيهم الخير والحب، ويتعاون معهم ويثق بهم، ويطمئن إليهم(أبو عمرة ، 2012).

أما عدم الإحساس بالأمن النفسي فيترتب عليه العديد من المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية كالخوف، والقلق، والتوتر، والحرص الشديد، وانعدام الثقة والشك في الآخرين، ونقص الانتماء، والتبعية والتقيد وعدم الحرية، والكبت، والكذب والتبرير، والاغتراب، وعدم احترام المواعيد، والإحساس باليأس، وعدم الرضا أو الطمأنينة، وكراهية الحياة وما فيها يقود إلى الإحساس بالأسى والحزن والاستسلام(عبد الله وشريت، 2006).

**النظريات المفسرة للأمن النفسي:**

تعددت أراء العلماء و المهتمين بدراسة وتفسير الأمن النفسي باختلاف الاتجاه النظري لكل منهم، فكلاً منهم يفسر الأمن النفسي بناءً علي أبحاثه ودراساته، وهنا تستعرض الباحثة النظريات المختلفة التي فسرت الأمن النفسي، وهي كالتالي:

**نظرية التحليل النفسي**: أكدت نظرية التحليل النفسي في تفسيرها للظواهر النفسية، ومن بينها الأمن النفسي، أن تلك الظواهر ما هي إلا نتيجة تأثيرات متبادلة ومتضادة بين القوى بطريقة دينامية، لذلك فقد ساوت بين مفهوم الصحة النفسية والأمن النفسي، وأن الأمن النفسي يتحقق من خلال المعالجة السليمة للصراع الناشئ بين المحفزات الداخلية ومطالب العالم الخارجي .ويرى الفريديون الجدد ومنهم كارين هورني، أن القلق والاضطراب النفسي ينشأ لدى الإنسان عندما لا يحصل في طفولته على الحب والحنان والرعاية والأمن الكافيين، ويلجأ في مراحل تالية من عمره إلى إتباع أساليب سلوكية مضطربة للحصول على هذا الأمن منها العدوان أو الجنوح أو الانعزال(أبو عمرة، 2012).

**النظرية السلوكية**: ينحو السلوكيون منحى آخر، إذ يركزون في وصف الشخصية علي الحتمية البيئية الميكانيكية، ويقللون من تأثير العوامل التكوينية والبيولوجية. لذلك يعتقد السلوكيون أن الشعور بالأمن النفسي يتم من خلال اكتساب الفرد عادات مناسبة تساعده على التعامل مع الآخرين ومواجهة المواقف والتوافق مع البيئة ويرون في الإنسان تنظيماً لعدد من وحدات صغيرة تمثل كل منها ارتباطاً بين مثير واستجابة(مالكي وبانقيب، 2013).

**النظرية المعرفية**: ويربط المعرفيون شعور الفرد بالأمن النفسي بالتفكير العقلاني، حيث يعتمد كل منهما على الآخر، فالشخص السوي يعيش حياة نفسية طيبة بفضل طريقة تفكيره العقلانية ومن هؤلاء أليس الذي يرى أن كل موقف نقابله أو نتعرض له في حياتنا ممكن تفسيره تحت ما يطلق عليه النماذج التصورية أو المعرفية، هذه النماذج تشكل السكيمات نستقبل بها المعلومات الواردة إلينا من البيئة المحيطة عبر أعضاء الحس، كما تحدد تصوراتنا عن أنفسنا والعالم والآخرون(مخيمر، 2003).

**النظرية الإنسانية**: يعد ماسلو أكثر علماء النفس اهتماماً بمفهوم الشعور بالأمن النفسي، وقد وضع بناء على ذلك الحاجة للأمن النفسي واحدة من خمس مستويات للحاجات على التوالي في هرمه والذي تمثل الحاجات الفسيولوجية قاعدة الهرم لأنها ضرورة بيولوجية، أي أنها لازمة لبقاء الكائن الحي على قيد الحياة، ويعلو هذا المستوى مستوى آخر هو الحاجة إلى الأمن والطمأنينة، وتمثل هذه الحاجة عند ماسلو الحاجة الأساسية التي يلزم إشباعها حتى يستطيع الفرد أن ينمو نمواً نفسياً سليماً، وعندما يتمكن الفرد من إشباع حاجته إلى الأمن النفسي يسعى إلى تحقيق الحاجات الأخرى التي تلي الحاجة إلى الأمن النفسي وتعلوها في الترتيب الهرمي وتتمثل في الحاجة إلى الإنجاز والحب، ثم الحاجة إلى تقدير الذات، وأعلى مستوى هو الحاجة إلى تحقيق الذات.

ويرى ماسلو أن إشباع حاجات الأمن يتم بوسائل كثيرة وحسب طبيعة الفرد ومراحل نموه، ولكن أهم الوسائل في ذلك تتم عن طريق تجنب الفرد مصادر الألم والقلق والبحث عن الطمأنينة(خليل، 2012).

**وسائل تحقيق الأمن النفسي**: ولتحقيق الأمن النفسي يتعين على الفرد ما يلي:

-إشباع الحاجات الأولية للفرد، يعتبر أساساً هاماً في تحقيق الأمن والطمأنينة النفسية وهذا ما أكدت عليه النظريات النفسية والتصور الإسلامي بحيث وضعتها في المرتبة الأولى من حاجات الإنسان التي لا حياة بدونها.

-الثقة بالنفس والآخرين، والتي تعد من أهم ما يدعم شعور الفرد بالأمن والعكس صحيح، فأحد أسباب فقدان الشعور بالأمن والاضطرابات الشخصية هو فقدان الثقة بالنفس على نحو تصبح الثقة بالآخرين مسألة مستحيلة، ومن ثم يفقد الفرد تواصله مع الآخرين.

-تقدير الذات، وتطويرها وهو أسلوب يقوم على أن يقدر الفرد قدراته، ويعتمد عليها عند الأزمات، ثم يقوم بتطوير الذات، عن طريق العمل على إكسابها مهارات، وخبرات جديدة تعينه على مواجهة الصعوبات التي تتجدد في الحياة.

-العمل على كسب رضا الناس وحبهم: ومساندتهم الاجتماعية والعاطفية بحيث يجد من يرجع إليه عند الحاجة، كما أن للمجتمع دور في تقديم الخدمات التي تضمن للفرد الأمن عن طريق المساواة في معاملة جميع الأفراد مهما كانت مراكزهم الاجتماعية لأن العدل أساس الأمن.

-الاعتراف بالنقص وعدم الكمال: حيث أن وعى الفرد بعدم بلوغه الكمال يجعله يفهم طبيعة قدراته وضعفها وبالتالي فإنه يقوم باستغلال تلك القدرات الاستغلال المناسب دون القيام بإهدارها من غير فائدة حتى لا يخسرها عندما يكون في أمس الحاجة إليها، ومن هنا فإنه يسعى إلى سد ما لديه من نقائص عن طريق التعاون مع الآخرين، وهذا يشعره بالأمن لأن ذلك يجعله يؤمن بأنه لا يستطيع مواجهة الأخطار وحده دون مساعدة الآخرين والتعاون معهم.

-معرفة حقيقة الواقع، وهذا يقع على عاتقة المجتمع وله الدور الكبير في توفيره وخاصة في الحياة المعاصرة التي أصبح فيها الفرد يعتمد على وسائل الإعلام في معرفة الحقائق المختلفة، وتظهر أهمية هذا الأسلوب في حالة الحروب حيث أن الأفراد الذين يعرفون حقيقة ما يجرى حولهم أكثر صلابة في مواجهة أزمات الحروب على عكس الأفراد المضللين الذين لا يعرفون ما يحدث حولهم(عثمان، 2016).

**الدراسات السابقة:**

دراسة جلال (2017) هدفت إلي الكشف عن درجة الشعور بالأمن النفسي لدى الأيتام السوريين في الجمعيات الكافلة لهم، ومن أجل تحقيق ذلك تم تطبيق مقياس الأمن النفسي – لزينب شقير علي عينة قصديه مكونة من (113) يتمي ويتيمة،وتتراوح أعمارهم من (12– 15) سنة،وقد تم اختيارهم بطريقة قصديه، من مركز بلسم في غازي عنتاب، ورابطة حمص في المهجر في عمان، وجمعية عطاء في اسطنبول، وجمعية غراس في البقاع، ومؤسسة مسرات في غازي عنتاب،

وأسفرت النتائج علي وجود مستوى متوسط من درجة الشعور بالأمن النفسي لدى الأيتام السوريين.

كذلك دراسة محمد (2017) هدفت إلي دراسة موضوع العلاج بالمعلومات وإلقاء الضوء علي ماهيته في مجال المكتبات، والتعرف على دور أخصائي المكتبات في عملية العلاج بالمعلومات، والتحقق من فاعلية برنامج علاجي قائم علي المعلومات في خفض حدة بعض المشكلات النفسية التي تواجه الأيتام بدور الرعاية بالإسكندرية خاصة فقدان الثقة بالنفس وما يصاحبه من الشعور بالدونية، وعدم وجود الطمأنينة النفسية، والشعور بالوحدة النفسية. واعتمدت الدراسة علي المنهج التجريبي، والمنهج المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (15) فتاة من اليتامى ويتراوح أعمارهن بين 11 إلى 20 سنة. وقد قامت الباحثة بتطبيق ثلاثة مقاييس هي مقياس التعرف علي الثقة بالنفس لدى الأيتام، ومقياس التعرف علي مدى الطمأنينة النفسية لدى الأيتام، ومقياس التعرف على الشعور بالوحدة النفسية لدى الأيتام وبرنامج قائم علي المعلومات للحد من بعض المشكلات النفسية التي تواجه الأيتام. وتكون البرنامج العلاجي من (21) جلسة علاجية بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة 3 ساعات. وللتحقق من نتائج الدراسة قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات الدرجات في القياسات القبلية والبعدية باستخدام اختبار (ت) لمعرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية. وقد أظهرت النتائج إجمالا وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في مقياس " التعرف على الثقة بالنفس لدى الأيتام "، ومقياس " التعرف على مدى الطمأنينة النفسية لدى الأيتام " أما مقياس " التعرف على الشعور بالوحدة النفسية لدى الأيتام " فقد أظهرت نتائجه بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ولكن هناك نسبة تبلغ ( 8,4 % ) لصالح القياس البعدي.

دراسة مصطفى (2016) هدفت إلى معرفة أهمية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي "الفيسبوك"في علاقته بكل من الثقة بالنفس وتقدير الذات والأمن النفسي.على عينة من طلاب المؤسسات الإيوائية عددهم 150 طالباً من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي في المرحلة العمرية ما بين (13- 18)عاماً بمحافظة القاهرة.واقتصرت العينة على البنين. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين استخدام موقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك وكل من الثقة بالنفس، وتقدير الذات والأمن النفسي مما يعكس أهمية استخدام موقع التواصل الاجتماعي علي الناحية النفسية وكذلك وجود فوق دالة إحصائياً بين مجموعات

البحث من مستخدمي الفيسبوك في المتغيرات النفسية (الثقة بالنفس،تقدير الذات،والأمن النفسي).

دراسة أبو لمضي (2015) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الإساءة في مرحلة الطفولة وكل من الاكتئاب والأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.وطبقت الدراسة على عينة من طالبات الصف الخامس والسادس الابتدائي في مدينة غزة،وبلغ عددها (703) طالبة ،واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الأدوات التالية :أداة لقياس الإساءة في مرحلة الطفولة، أداة قياس مستوى الاكتئاب، وأداة قياس الأمن النفسي،كما استخدمت أساليب إحصائية مثل: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون،اختبار (ت).وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الإساءة منخفض، ومستوى الاكتئاب متوسط،ومستوى الأمن النفسي لدى الطالبات مرتفع. وأنه توجد فروق في مستوى الأمن النفسي تعزي للصف والفروق لصالح الصف الخامس، ولا توجد فروق في مستوى الأمن النفسي تعزي لمكان السكن.وتوجد فروق في مستوى الأمن النفسي تعزي للمستوى التعليمي للوالدين ولصالح الشهادات العليا، ووجود فروق في مستوى الأمن النفسي تعزي للحالة الاقتصادية للأسرة لصالح الأكثر استقراراً مادياً.

هدفت دراسة المنعمي (2013) إلي التعرف علي مدى فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الظروف الخاصة، وذلك علي عينة شملت (30) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية مجهولي الوالدين، تم اختيارهم بعد تطبيق مقياس الأمن النفسي علي عينة عشوائية عددها (65) طالباً، وقد تم تقسيم الطلاب إلي مجموعتين متجانستين الأولى تجريبية وعددهم (15) طالباً طبق عليها البرنامج الإرشادي، والأخرى ضابطة وعددهم (15) طالباً، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الطمأنينة النفسية من إعداد الدليم وآخرون (1993) والبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي في تنمية الأمن النفسي من إعداد الباحث والذي تكون من (9) جلسات إرشادية تم تطبيقها علي مدى ثلاثة أسابيع، وقد أوضحت النتائج إلي فعالية البرنامج العلاجي في تنمية الأمن النفسي حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

دراسة العطاس (2012) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الشعور بالطمأنينة النفسية لدى الأيتام المقيمين في دور الرعاية والأيتام المقيمين لدى ذويهم، بالإضافة إلى مقارنة كل من الشعور بالطمأنينة والوحدة النفسية لدى الأيتام المقيمين في دور الرعاية والمقيمين لدى ذويهم.وقد استخدمت الدراسة المهج الوصفي المقارن. وتكونت العينة من 32 من الأيتام المقيمين في دور الرعاية بمكة المكرمة، و22 من الأيتام المقيمين لدى ذويهم بمكة المكرمة.وقد استخدمت الدراسة كل من مقياس الطمأنينة النفسية، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية.واستخدم الباحث عدد من الأساليب الإحصائية للإجابة على أسئلة الدراسة من أهمها معامل ألفا كرونباخ، ومعامل سيبرمان براون، واختبار (ت).ومن أهم النتائج أن الأيتام المقيمين في دور الرعاية يعانون من فقر في الطمأنينة النفسية بمستوى أعلى من أقرانهم المقيمين لدى ذويهم.كما أن الأيتام المقيمين مع ذويهم يشعرون بالطمأنينة النفسية بشكل أكبر ودال إحصائياً من الأيتام المقيمين بدار الرعاية.ولم تتوصل الدراسة لعلاقة دالة إحصائياً بين الطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية للأيتام المقيمين في دور الرعاية،في حين كانت هناك علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية للأيتام المقيمين لدى ذويهم. وأخيراً توصلت الدراسة لعدم وجود اختلاف دال إحصائياً بين معاملي الارتباط بين الطمأنينة النفسية والوحدة النفسية لدى الأيتام المقيمين بدور الرعاية والمقيمين لدى ذويهم.

دراسة الشبؤون (2006) هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والوحدة النفسية لدى الأطفال.اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي،وبلغ عدد أفراد العينة 1508 تلميذاً وتلميذة من الصفين الرابع والسادس من التعليم الأساسي وتم استخدام اختبار الأمن النفسي واختبار الوحدة النفسية للأطفال،وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أنه توجد فروق في مستوى الأمن النفسي بين تلاميذ الصف الرابع والسادس لصالح الصف الرابع،ولا توجد فروق في الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث الكلية تعزى لمتغير الجنس.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تناولت جميعها الأمن النفسي مع متغيرات أخرى منها فقدان الثقة بالنفس والشعور بالدونية.وانخفاض تقدير الذات،و الاكتئاب، والوحدة النفسية.ودراسات أخرى هدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي. والتعرف على مستوى الشعور

بالطمأنينة النفسية لدى الأيتام المقيمين في دور الرعاية والأيتام المقيمين لدى ذويهم و المقارنة بينهم.وأما الدراسات التي هدفت إلى استخدام برامج علاجية فقد أثبتت فعاليتها كما في دراسة محمد (2017) التي هدفت إلي التحقق من فاعلية برنامج علاجي قائم علي المعلومات في خفض الشعور بعدم الطمأنينة النفسية والذي أظهرت نتائجه وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في مقياس " التعرف على مدى الطمأنينة النفسية لدى الأيتام".وكذلك في دراسة المنعمي(2013) أثبت البرنامج العلاجي فعاليته في تنمية الشعور بالطمأنينة النفسية.

وما يميز الدراسة الحالية كونها استخدمت الإرشاد باللعب في تنمية ورفع مستوى الإحساس بالأمن النفسي لدى الأيتام. وهذا ما يميزها علي المستوى المحلى(البيئة الليبية) كذلك، كونها استخدمت الإرشاد باللعب في رفع مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال الأيتام.حيث أن فئة الأطفال الأيتام في البيئة الليبية من الشرائح التي لم تتناولها الدراسات العلمية سابقاً بالدراسة و البحث (على حد علم الباحثة)، ومن وجهة نظر الباحثة هم بحاجة إلي إرشاد لتنمية ورفع مستوى الأمن النفسي، خاصة في ظل الظروف الحالية التي تعاني منها البلاد ونتيجة للإهمال للاهتمام بهذه الفئة. أما عن الدراسات التي تناولت العلاج باللعب هناك رسالة الماجستير للباحث عادل سلطان والتي تناولت بالبحث والدراسة (مدى فاعلية العلاج باللعب في تخفيض الاكتئاب النفسي لدى تلاميذ الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته)، وهي تعد الدراسة الوحيدة (على حد علم الباحثة) التي تناولت موضوع العلاج باللعب في البيئة المحلية (الليبية).

وتنفرد هذه الدراسة بكونها اهتمت بدراسة فاعلية برنامج إرشادي باللعب في رفع مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال الأيتام. والتي لم تتناولها الدراسات السابقة خاصة في البيئة الليبية، مما يجعلها إضافة جديدة في علاج و إرشاد الأطفال وخاصة فئة الأيتام.

**إجراءات الدراسة:**

**مجتمع الدراسة**: تكون مجتمع الدراسة من الأطفال المقيمين في دار الرعاية الاجتماعية بمدينتي مصراته وطرابلس التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية، والبالغ عددهم (49) طفلاً ممن تتراوح أعمارهم من (9- 12) سنة.

**أفراد الدراسة**: تكون أفراد عينة الدراسة من (24) طفلاً من الأطفال الأيتام المتواجدين في دار رعاية الطفل بمدينتي مصراته وطرابلس، سواء كانوا من فاقدي الأب، أو الأم، أو الاثنين معاً، نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث.

**أدوات الدراسة:**

**اختبار الأمن النفسي للأطفال:** أعدت هذا الاختبار دانيا الشبؤون (2006)، لقياس الأمن النفسي لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية لتلاميذ الصف الرابع والسادس من التعليم الأساسي في مدارس دمشق الرسمية.ثم حددت الباحثة في ضوء هذه الاختبارات ثمانية أبعاد أساسية ليتألف منها الاختبار وهي: الشعور بالحب والقبول والدفء والمودة، الشعور بالانتماء والمكانة في الجماعة، الشعور بالأمان، الثقة بالنفس وبالآخرين، التفاؤل العام،والاستقرار الاجتماعي،وتقبل الذات وتقديرها إيجابياً، والاهتمامات الاجتماعية.

وبلغ عدد بنود الاختبار في صورته الأولى قبل عرضه علي المحكمين 85 بنداً، ونظراً لأنه سيطبق علي الأطفال فقد تم اختصار بنود الاختبار لتصبح 50 بنداً، تتم الإجابة عليها " نعم " أو " لا " ويعطي الطفل درجة واحدة إذا كان اختياره " نعم " وصفراً إذا كان اختياره " لا " وذلك بالنسبة للعبارات الايجابية والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السلبية، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطفل بالنسبة لكامل بنود الاختبار هي 50 درجة، حيث تشير الدرجة المرتفعة علي هذا الاختبار إلي الشعور بالأمن النفسي بينما تشير الدرجة المنخفضة إلي فقدان الشعور بالأمن النفسي. أما بالنسبة لمتوسط الزمن الذي استغرقه تطبيق الاختبار في مرحلته النهائية علي التلاميذ فقد بلغ حوالي 25 دقيقة.

وطبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ الصفين الرابع والسادس للتأكد من صدق الاختبار وثباته، حيث بلغ حجم هذه العينة في الصف الرابع (32) تلميذاً وتلميذة،وفي الصف السادس أيضا (31) تلميذاً وتلميذة،مأخوذة من مدرسة الطبري للتعليم الأساسي في منطقة الشعلان بدمشق.

وللوقوف على صحة المقياس قامت الباحثة في الدراسة الحالية بمراجعة المقياس للوقوف على مدى ملائمته للتطبيق على أفراد الدراسة، وتم حذف الفقرات: (3، 16، 18 ،19، 20، 21، 23، 27، 34، 36، 44، 45، 48) وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس: (37 فقرة).

**صدق الاختبار**: ولحساب صدق الاختبار فقد اعتمدت الباحثة على نوعين من الصدق:

**صدق المحكمين**: تم عرض الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من المحكمين أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية بجامعة دمشق والقاهرة لبيان رأيهم في مدى ملائمة بنود الاختبار لقياس الأمن النفسي عند الأطفال. وبعد الإطلاع على آراء المحكمين حول الاختبار تمت إعادة صياغة بعض البنود لتناسب الأطفال بالإضافة إلى حذف بعض البنود لأنها لا تتناسب مع مرحلة الطفولة فأصبح بذلك الاختبار يتضمن (50) بنداً بدلاً من (85) بنداً.

**الصدق الذاتي**: تم قياس الصدق الذاتي للاختبار "ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار"، وقد بلغ 0,97 بالنسبة لعينة الصف الرابع، في حين بلغ 0,96 بالنسبة لعينة الصف السادس. وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

وللتحقق من صدق الاختبار في الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس من خلال استخدام أسلوبين هما: صدق المحتوى، وصدق البناء.

**صدق المحتوى**: حيث تم عرض الأداة بصورتها الأولية علي مجموعة من الخبراء والمختصين في الجامعات الأردنية، وذلك بعرضه علي عشرة محكمين من الجامعة الأردنية، وجامعة العلوم الإسلامية العالمية، والجامعة العربية المفتوحة ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربية الخاصة، وقد أشارت نتائج التحكيم إلى سلامة الفقرات وملائمتها لقياس الأمن النفسي لدى الأطفال، مع اقتراح بعض التعديلات على عدد من الفقرات، وقد تم الأخذ بهذه الاقتراحات، حيث قامت الباحثة بالإبقاء على الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق عليها (80%) فما فوق، وتم تعديل الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من (80%).

**صدق البناء**: وكمؤشر على صدق البناء تم تطبيق الأداة في صورتها المعدلة على عينة استطلاعية مكونة من (25) من الأطفال المتواجدين بدار رعاية بمدينتي مصراته وطرابلس من خارج عينة الدراسة،وبلغ عدد الأطفال بدار رعاية الطفل بمدينة مصراته (10) أطفال.و(15) طفل من دار رعاية الطفل بمدينة طرابلس .وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.241 ـــــ 0.805)، وفي ضوء ذلك تم إبقاء الفقرات ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (a=0.05 ). والجدول (1) يبين قيم معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية.

الجدول (1) معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي.

| رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.617 | 11 | 0.337 | 21 | 0.527 | 31 | 0.552 |
| 2 | 0.650 | 12 | 0.265 | 22 | 0.366 | 32 | 0.352 |
| 3 | 0.562 | 13 | 0.438 | 23 | 0.698 | 33 | 0.672 |
| 4 | 0.763 | 14 | 0.327 | 24 | 0.520 | 34 | 0.721 |
| 5 | 0.699 | 15 | 0.366 | 25 | 0.407 | 35 | 0.805 |
| 6 | 0.565 | 16 | 0.521 | 26 | 0.348 | 36 | 0.488 |
| 7 | 0.600 | 17 | 0.591 | 27 | 0.733 | 37 | 0.366 |
| 8 | 0.520 | 18 | 0.520 | 28 | 0.620 | | |
| 9 | 0.241 | 19 | 0.530 | 29 | 0.591 | | |
| 10 | 0.274 | 20 | 0.450 | 30 | 0.352 | | |

وتبين من الجدول (1) أن جميع الفقرات دالة وصادقة عند مستوى (0.05)، وبهذا تضمن اختبار الأمن النفسي للأطفال بصيغته النهائية على (37) فقرة، وكانت الدرجة القصوى للمقياس (37) درجة، والدرجة الدنيا(صفر) درجة.

**ثبات الاختبار:** تألف المقياس الأصلي من (50) فقرة وقد قامت الشبؤون بحساب معامل الثبات بطريقة:

**إعادة تطبيق الاختبار**: طبق الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ الصفين الرابع والسادس للتأكد من صدق الاختبار وثباته، حيث بلغ حجم هذه العينة في الصف الرابع 32 تلميذاً وفي الصف السادس أيضاً 31 تلميذ وتلميذة، مأخوذين من مدرسة الطبري للتعليم الأساسي في منطقة الشعلان بدمشق. وبعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيقه على نفس الأفراد، وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني تبين أن معامل الارتباط لعينة الصف الرابع هو (0.96)، ومعامل الارتباط لعينة الصف السادس هو ( 0.93) وهو ارتباط عال يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ولأغراض هذه الدراسة قامت الباحثة باستخراج ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق المقياس علي عينة مكونة من (25) طفلاً من الذكور والإناث من الفئة العمرية (9 – 12 سنة) بدار رعاية الطفل بمدينتي مصراته وطرابلس، وقد كانت الفترة الزمنية بين التطبيقين (10) أيام، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين

درجات المفحوصين في مرتي التطبيق، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,724). وكذلك استخدمت الباحثة طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، على نفس العينة حيث بلغ معامل الثبات للمقياس (0,865) وهي قيمة جيدة تدل علي أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

**تصحيح الاختبار**: بلغ عدد بنود الاختبار في صورته النهائية علي (37) بنداً، تتم الإجابة عليها "نعم" أو "لا"، ويعطي الطفل درجة واحدة إذا كان اختياره "نعم"، وصفراً إذا كان اختياره "لا"، وذلك بالنسبة للعبارات الايجابية، والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السلبية، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطفل بالنسبة لكامل بنود الاختبار هي (37) درجة، وأدنى درجة هي (صفر) حيث تشير الدرجة المرتفعة على هذا الاختبار إلى الشعور بالأمن النفسي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى فقدان الشعور بالأمن النفسي. أما بالنسبة للزمن الذي استغرقه تطبيق الاختبار في مرحلته النهائية علي التلاميذ فقد بلغ حوالي 25 دقيقة.

**برنامج الإرشاد باللعب**: بعد القيام بمراجعة لنظريات وأساليب الإرشاد باللعب كما وردت في الإطار النظري، ومراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، قامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي قائم علي الإرشاد باللعب يتكون من (10) جلسات إرشادية، مدة كل جلسة (60) دقيقة، بواقع جلستين أسبوعياً ولمدة خمسة أسابيع.حيث تمثل الهدف العام من البرنامج في رفع مستوى الإحساس بالأمن النفسي لدى الأطفال في دور الرعاية في ليبيا، وذلك من خلال تطبيق استراتيجيات الإرشاد باللعب على أفراد المجموعة الإرشادية "التجريبية"، وينبثق من هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية التالية:

-تنمية وعي الأطفال بجوانب القوة لديهم.

-تنمية تقبل الأطفال لذواتهم.

-تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال.

-التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي والتعامل مع الآخرين.

-تنمية الشعور بالانتماء للآخرين.

-تنمية قدرة الأطفال علي التعبير عن الانفعالات.

وتم عقد الجلسات في صالة الألعاب بدار رعاية الأيتام بمدينة مصراته.

**ملخص جلسات البرنامج:**

الجلسة الأولى: وهي الجلسة الافتتاحية "التعارف وكسر الجليد وبناء الألفة": وهدفت الجلسة إلى التعريف بالبرنامج الإرشادي والتعارف بين المرشدة وأعضاء

الجماعة الإرشادية، والاتفاق على مكان وزمان الجلسات الإرشادية، والحديث عن السرية والخصوصية والالتزام، والتعرف على توقعات الأطفال من البرنامج.
الجلسة الثانية: والتي كانت بعنوان التعبير عن المشاعر، وهدفت إلى تفريغ المشاعر السلبية لدى الأطفال والتعرف على المشاعر السلبية والايجابية.
الجلسة الثالثة: والتي كانت بعنوان: التعبير عن الانفعالات، وهدفت إلى تنمية قدرة الأطفال على التعبير عن المشاعر، والتعبير عن المشاعر السلبية وكذلك الإيجابية ، والتدريب على ضبط الانفعالات .
الجلسة الرابعة: بعنوان الحاجة إلى الحب، ومن أهدافها: إدراك الطفل أنه محبوب من الآخرين. إدراك معنى الحب والعطاء، ومعرفة أهمية الحب والعطاء، ومعرفة أن يكون محبوب ويحب غيره.
الجلسة الخامسة: بعنوان العلاقات الاجتماعية، وهدفت إلى تنمية علاقة التعاون والتفاهم والاحترام المتبادل بين الأطفال، وتنمية الشعور بأهمية العلاقات الجيدة مع الآخرين، وتنمية القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين، توثيق الصلة بين أعضاء المجموعة.
الجلسة السادسة: والتي عنونت باسم الثقة بالنفس، وهدفت إلى معرفة معنى الثقة بالنفس، وتنمية شعور الثقة بالنفس، وتنمية التحفيز الذاتي ،كذلك التدريب على الجرأة والتلقائية، وتنمية القدرة في التعبير عن ذاته.
الجلسة السابعة: وحملت عنوان المهارات الاجتماعية (مهارة التواصل الاجتماعي)، وكانت أهدافها كالتالي: تحسين مهارات التواصل الاجتماعي، وتدريب الأطفال على مهارات التواصل الاجتماعي، تدريب الأطفال على الحديث عن مشاعرهم تجاه الآخرين.
الجلسة الثامنة: بعنوان تقدير الذات، وكانت أهدافها تنمية تقدير الذات لدى الأطفال، وأن يقدر الطفل إنجازاته، وأن يؤمن الطفل بقدراته الذاتية ،تنمية القدرة على تجاوز الإحباط.
الجلسة التاسعة: بعنوان توكيد الذات، وهدفت إلى تنمية مفهوم توكيد الذات وأهميته في تحقيق الصحة النفسية والتوافق، وتنمية القدرة على مواجهة مشكلات الحياة بثقة عالية واتخاذ القرارات،الاستفادة من نقاط القوة والضعف في جوانب الشخصية السلبية والايجابية.
الجلسة العاشرة: وهي الجلسة الختامية للبرنامج، وهدفت إلى تهيئة الأطفال "أعضاء المجموعة" لإنهاء البرنامج الإرشادي، وأن يعبر الأطفال عن جوانب

الاستفادة من الجلسات الإرشادية، تقديم ملخص عام للجلسات السابقة، وأخيراً تطبيق المقاييس على المجموعتين التجريبية والضابطة.

**صدق الأداة:** قامت الباحثة باستخراج صدق المحتوى للبرنامج وذلك بعرضه على ثمانية محكمين، ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربية الخاصة في الجامعة الأردنية، وجامعة العلوم الإسلامية العالمية، والجامعة العربية المفتوحة. وقد أشارت نتائج التحكيم إلى ملائمة البرنامج والأساليب المستخدمة مع إجراء بعض التعديلات والتي تم الأخذ بها، حيث أشاروا إلي بعض الملاحظات منها: طريقة الإنهاء وتحديد وقت لكل نشاط، وتغيير بعض المفردات المستخدمة في البرنامج.

**منهجية الدراسة ومعالجتها الإحصائية:**

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي، وتم استخدام التصميم شبه التجريبي للإجابة عن تساؤل الدراسة، والموضح بالمخطط التالي:

Exp. G O1 X O2

Con.G O1 O2

حيث أن:

Exp. G: المجموعة التجريبية.

Con. G: المجموعة الضابطة.

X: المعالجة: وهي تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

O1: القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

O2: القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

**إجراءات الدراسة:** لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وللإجابة عن تساؤلاتها تم اتخاذ الإجراءات التالية:

-تم الحصول على موافقة صندوق التضامن الاجتماعي بدولة ليبيا، وبعد ذلك مخاطبة دار الرعاية الاجتماعية بمدينتي مصراته وطرابلس، وتم الحصول على الموافقة.

-تم إعداد وتطوير أداة الدراسة والتي تمثلت في اختبار الأمن النفسي للأطفال، وتكيفيه للبيئة الليبية، وتم استخراج الخصائص السايكومترية لضمان صدق وثبات الاختبار.

-تم إعداد وبناء برنامج إرشادي باللعب للأطفال، وتم استخراج الخصائص السايكومترية للبرنامج، وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في

مجال الإرشاد النفسي والتربية الخاصة لمعرفة مدى ملائمته وصلاحيته للتطبيق على أفراد الدراسة.

-تم تحديد مجتمع وعينة الدراسة وهي دار رعاية الطفل بمدينتي مصراته وطرابلس بدولة ليبيا.

-تم تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة، حيث قام الأطفال بالإجابة على الاختبار بمساعدة الباحثة والمربيات المسئولات عن الأطفال بالقراءة لهم ووضع الإجابة تحت الخيار الذي يراه الطفل مناسباً ومنطبقاً عليه، كما تم التأكيد على أن الإجابات تتصف بالسرية التامة، وهي لأغراض البحث العلمي.

-تم توزيع أفراد العينة على مجموعتين تجريبية وضابطة وعينة الدراسة بحيث تتكون كل مجموعة من (12) طفلا.

-تم إجراء القياس القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة وعينة الدراسة حيث تم تطبيق الاختبار المشار إليه على عينة مكونة من 12 طفل في دار رعاية الطفل بمدينة مصراته و12 طفل في دار رعاية الطفل بمدينة طرابلس، والذين لم يخضعوا لأي برنامج إرشادي من قبل، حيث قام الأطفال بالإجابة علي الاختبار بمساعدة الباحثة والمربيات المسئولات عن الأطفال بالقراءة لهم ووضع الإجابة تحت الخيار الذي يراه الطفل مناسباً ومنطبقاً عليه.

-تم قامت الباحثة بمقابلة الأطفال بالمجموعة التجريبية وأخبرتهم أنها ستلتقي بهم بمعدل جلستين أسبوعياً لمدة 60 دقيقة في صالة الجلوس بالدار، وذلك يومي السبت والأربعاء، وجلسات يوم السبت ستكون في الفترة الصباحية من الساعة 11:00 صباحاً إلى الساعة 12:00 ظهراً، أما جلسات يوم الأربعاء فستكون عند الساعة 15:00 إلى الساعة 16:00 عصراً.

-تم تطبيق المعالجة على المجموعة التجريبية حيث بدأت الباحثة بتطبيق جلسات البرنامج الإرشادي في دار رعاية الطفل في مدينة مصراته في الفترة ما بين 2017/12/13 إلى 2018/1/13.

-تم إجراء القياس البعدي على المجموعتين، بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

-تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب. وتم معالجة البيانات بواسطة رزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة.

**متغيرات الدراسة**: أما عن متغيرات الدراسة فهي كالتالي:

المتغير المستقل: وهو البرنامج الإرشادي المستند إلى الإرشاد باللعب.

المتغير التابع: الإحساس بالأمن النفسي.

**المعالجة والتحليل الإحصائي**: للإجابة عن تساؤل الدراسة فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين على اختبار الأمن النفسي للأطفال. كما تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للإجابة عن السؤال الثاني.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** والذي ينص على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الأمن النفسي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الأمن النفسي.

حيث يوضح الجدول (2) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الأمن النفسي للمجموعتين الضابطة والتجريبية. ويتضح من خلال الجدول أنه بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ارتفع المتوسط الحسابي للشعور بالأمن النفسي بشكل عام من 19.63 إلى 21.29، كما يتضح أن الشعور بالأمن النفسي للمجموعة التجريبية قد ارتفع بشكل ملحوظ من 14.33 إلى 18.33، بينما لم يتغير الشعور بالأمن النفسي للمجموعة الضابطة بشكل ملحوظ. إلا أنه كان أكبر من الشعور بالأمن النفسي للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الجدول 1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الأمن النفسي.

| المجموعة | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | |
|---|---|---|---|---|
| | قبلي | بعدي | قبلي | بعدي |
| المجموعة التجريبية | 14.33 | 18.33 | 2.6400 | 1.7752 |
| المجموعة الضابطة | 24.92 | 24.25 | 4.8703 | 7.0340 |
| المجموع | 19.63 | 21.29 | 6.6255 | 5.8568 |

**ثانياً. اختبار الفرضيات:** تم في هذا الجزء من الدراسة اختبار فرضيات الدراسة والإجابة على أسئلتها من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للإجابة علي سؤال الدراسة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** والذي ينص على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد

المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الأمن النفسي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت الفروقات بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الأمن النفسي عند تطبيق البرنامج الإرشادي. وجاءت النتائج كالتالي:

يظهر من الجدول (3) أنه يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الأمن النفسي عند تطبيق البرنامج الإرشادي. إذا من الملاحظ أن قيمة (ف) كانت 6.441 عند مستوى دلالة 0.019. وعليه، فإن للبرنامج الإرشادي أثراً على شعور الأطفال بالأمن النفسي.

الجدول3. اختبار الفروقات في الأداء بين المجموعة التجريبية والضابطة تحت تأثير البرنامج الإرشادي على مقياس الشعور بالأمن النفسي.

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الأمن النفسي-قبلي | 31.477 | 1 | 31.477 | 1.207 | 0.284 |
| المجموعة | 167.903 | 1 | 167.903 | 6.441 | 0.019 |
| الخطأ | 547.439 | 21 | 26.069 | | |
| الكلي | 11669 | 24 | | | |

ويتضح من خلال الجدول (4) أن أثر البرنامج يتمثل بانخفاض نسبة الشعور بالأمن النفسي عند المجموعة التجريبية عنها في المجموعة الضابطة عند إزالة تأثير الأداء القبلي للمجموعتين. حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية لمقياس الأمن النفسي مساوياً ل16.717 بينما كان المتوسط للمجموعة الضابطة مساوياً ل25.866.

الجدول4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي على مقياس الشعور بالأمن النفسي بإزالة أثر الأداء القبلي.

| المجموعة | مقياس الشعور بالأمن النفسي بإزالة أثر لأداء القبلي | الخطأ المعياري | مجال الثقة (95%) | |
|---|---|---|---|---|
| | | | الحد الأدنى | الحد الأعلى |
| المجموعة التجريبية | 16.717 | 2.082 | 12.388 | 21.047 |
| المجموعة الضابطة | 25.866 | 2.082 | 21.536 | 30.196 |

**مناقشة النتائج والتوصيات:**

أولاً.**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**: الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الأمن النفسي تعزى للبرنامج الإرشادي ؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الأمن النفسي عند تطبيق البرنامج الإرشادي . حيث اتضح أنه بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ارتفع المتوسط الحسابي للشعور بالأمن النفسي بشكل عام من 19.63 إلى 21.29، كما يتضح أن الشعور بالأمن النفسي للمجموعة التجريبية قد ارتفع بشكل ملحوظ من 14.33 إلى 18.33، بينما لم يتغير الشعور بالأمن النفسي للمجموعة الضابطة بشكل ملحوظ بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. إلا أنه كان أكبر من الشعور بالأمن النفسي للمجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. ومن الملاحظ كذلك أن قيمة (ف) كانت 6.441 عند مستوى دلالة 0.019. وعليه، فإن للبرنامج الإرشادي أثراً على شعور الأطفال بالأمن النفسي.

وقد أشار العديد من الباحثين إلى أن الأيتام يعانون من مشكلات متعددة منها عدم الأمن النفسي و منها دراسات (جلال 2017)، ودراسة (محمد 2017 )،ودراسة (مصطفى 2016)، ودراسة (أبو لمضي 2015)، ودراسة (المنعمي 2013)، ودراسة (العطاس 2012)،ودراسة (الشبؤون 2006). فدراسة جلال (2017) هدفت الدراسة إلي الكشف عن درجة الشعور بالأمن النفسي لدى الأيتام السوريين في الجمعيات الكافلة لهم، والتي أسفرت نتائج الدراسة علي وجود مستوى متوسط من درجة الشعور بالأمن النفسي لدى الأيتام السوريين .مما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية، وقد يعزى هذا الإتفاق إلى تشابه الظروف في البلدين بسبب عدم الاستقرار الأمني و السياسي في كلا البلدين منذ ما يزيد عن سبع سنوات.

أما دراسة محمد (2017) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج علاجي قائم علي المعلومات في خفض حدة بعض المشكلات النفسية التي تواجه الأيتام بدور الرعاية بالإسكندرية خاصة فقدان الثقة بالنفس وما يصاحبه من الشعور بالدونية، وعدم وجود الطمأنينة النفسية، والشعور بالوحدة النفسية، وقد أظهرت النتائج إجمالا وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي لصالح

القياس البعدي.وأظهرت نتائج مقياس " التعرف على مدى الطمأنينة النفسية لدى الأيتام "بأنه توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الطمأنينة النفسية بين القياسين القبلي و البعدي لأفراد عينة الدراسة ،وكان ذلك الفرق لصالح القياس البعدي حيث ارتفعت نسبة الطمأنينة النفسية لأفراد عينة الدراسة في البعدي بنسبة ( 9,8% ) وعلى الرغم أن نسبة الارتفاع ليست نسبة قوية ، ولكن ارتفاع النسبة في العموم يؤكد فاعلية البرنامج المعلوماتي المقدم في تنمية مستوى الطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة . وفي الدراسة الحالية كان الارتفاع في مشاعر الأمن النفسي للمجموعة التجريبية معادلاً ل 4 (من 14.33 قبلي إلى 18.33 بعدي) أي ما يعادل 10.8%.

وفي دراسة مصطفى(2016) التي هدفت إلى معرفة أهمية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي "الفيسبوك"في علاقته بكل من الثقة بالنفس وتقدير الذات والأمن النفسي. والتي أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين استخدام موقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك وكل من الثقة بالنفس ،وتقدير الذات والأمن النفسي مما يعكس أهمية استخدام موقع التواصل الاجتماعي علي الناحية النفسية وكذلك وجود فوق دالة إحصائياً بين مجموعات البحث من مستخدمي الفيسبوك في المتغيرات النفسية (الثقة بالنفس،تقدير الذات،والأمن النفسي).

وجاء في دراسة أبو لمضي (2015 )التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإساءة في مرحلة الطفولة وكل من الاكتئاب والأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى الطالبات مرتفع. وأنه توجد فروق في مستوى الأمن النفسي تعزي للصف والفروق لصالح الصف الخامس،ولا توجد فروق في مستوى الأمن النفسي تعزي لمكان السكن.وتوجد فروق في مستوى الأمن النفسي تعزي للمستوى التعليمي للوالدين ولصالح الشهادات العليا،ووجود فروق في مستوى الأمن النفسي تعزي للحالة الاقتصادية للأسرة لصالح الأكثر استقراراً مادياً.

وفي دراسة المنعمي (2013) والتي هدفت إلى التعرف علي مدى فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الظروف الخاصة. وقد أوضحت النتائج إلي فعالية البرنامج العلاجي في تنمية الأمن النفسي حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

ودراسة العطاس (2012) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الشعور بالطمأنينة النفسية لدى الأيتام المقيمين في دور الرعاية والأيتام المقيمين لدى ذويهم ،بالإضافة إلى مقارنة كل من الشعور بالطمأنينة والوحدة النفسية لدى الأيتام المقيمين في دور الرعاية والمقيمين لدى ذويهم. ومن أهم النتائج أن الأيتام المقيمين في دور الرعاية يعانون من فقر في الطمأنينة النفسية بمستوى أعلى من أقرانهم المقيمين لدى ذويهم .كما أن الأيتام المقيمين مع ذويهم يشعرون بالطمأنينة النفسية بشكل أكبر ودال إحصائياً من الأيتام المقيمين بدار الرعاية.

أما دراسة الشبؤون (2006) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والوحدة النفسية لدى الأطفال،وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أنه توجد فروق في مستوى الأمن النفسي بين تلاميذ الصف الرابع والسادس لصالح الصف الرابع ،ولا توجد فروق في الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث الكلية تعزى لمتغير الجنس.

وربما ترد نتيجة الدراسة الحالية إلى ما اشتمل عليه البرنامج الإرشادي باللعب من إجراءات وتمارين وأنشطة ساعدت الأطفال الأيتام في زيادة مستوى الأمن النفسي.إضافة إلى ذلك تمكين الأطفال من ممارسة الأطفال للأنشطة والمهارات التي ساهمت في ارتفاع وزيادة درجة الأمن النفسي لديهم مما كان قبل تطبيق البرنامج.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما وفره البرنامج الإرشادي باللعب من أنشطة و ألعاب وتمارين ساهمت في تحسين وتنمية الأمن النفسي لديهم، ومن بين هذه المقومات طبيعة البرنامج ووضوح أهدافه وارتباط جلساته و أنشطته المختلفة بواقع حياتهم وما يعانون منه من أحاسيس بعدم الأمن النفسي، كذلك وجود جو من الألفة والاتصال النفسي الجيد المبنى على الثقة والاحترام المتبادل بين الباحثة والأطفال المشاركين في البرنامج، حيث وفر لهم البرنامج فرصاً لتفريغ الشحنات السلبية والضغوطات والإحباطات التي يعانون منها في المجتمع ونظرة المحيطين بهم الممزوجة بالشفقة والدونية كونهم أيتام ولديهم نقص في العديد من الاحتياجات النفسية و الاجتماعية، والانفتاح والنقاش والتعبير عن أنفسهم بحرية والاستماع الجيد والاحترام و التفاهم المتبادل.

**الاستنتاجات:**

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإحساس بالأمن النفسي لدى الأطفال الأيتام لصالح التطبيق البعدي .مما نتج عنها رفع مستوى الإحساس بالأمن النفسي

لديهم وبهذه النتيجة يكون البحث حقق الهدف منه وأثبت البرنامج الإرشادي باللعب فاعليته في رفع مستوى الإحساس بالأمن النفسي لدى الأيتام المقيمين في دار الرعاية الاجتماعية.

**التوصيات**: وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

-تصميم ورشات تدريبية للمرشدين والأخصائيين النفسيين لتصميم برامج إرشادية تهتم بفئة الأطفال الأيتام.

-تفعيل العلاقة بين دار الرعاية الاجتماعية والمدارس التي يدرس بها الأيتام، حتى يضمن تجنب تضخم المشكلات التي يعانى منها الأطفال الأيتام والحد من تفاقمها.

-تفعيل دور المرشد النفسي والأخصائي النفسي داخل المجتمع، خاصة مع فئة الأيتام.

-الاهتمام بالأنشطة والتفاعل الاجتماعي مع الأطفال الأيتام لرفع مهاراتهم الاجتماعية ومساعدتهم على تفريغ الطاقات النفسية والجسدية الزائدة.

-استخدام البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية مع فئات أخرى كأبناء الشهداء.

-على المرشدين في المدارس والأخصائيين النفسيين ضرورة الكشف المبكر لمثل هذه المشاعر، لمساعدة المعنيين بالتعامل مع الأيتام لاعتماد الأسلوب التربوي المناسب.

-التوجه بالمؤسسات التربوية ومؤسسات المجتمع المدني في توعية شرائح المجتمع للاهتمام بالأيتام وتوفير المساعدة النفسية اللازمة لهم.

-إجراء دراسات مقارنة بين الأيتام وغيرهم من الفئات في مستوى الإحساس بالأمن النفسي.

-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية باستخدام تداخلات إرشادية أخرى مثل الإرشاد السلوكي، أو فنيات العلاج المعرفي السلوكي مع فئة أكبر عمرياً من الأيتام.

**قائمة المراجع:**

1.أبو جدي، أمجد.(2009).العلاج باللعب مفهومه وتطبيقاته، مجلة البحث العلمي، مجلة ربع سنوية تعنى بشؤون البحث العلمي و التعليم، 1 (1)، 103 – 110

2.الجمعان، صفاء عبد الزهرة والجمعان ، سناء عبد الزهرة وحمود، أشواق جبار.(2012).مشكلات الأيتام داخل دور الدولة وخارجها ، مجلة أبحاث البصرة ( العلوم الإنسانية )، 37 (3)، 344-319.

3.الحسين، عزي (2014).الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة " دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة بو سعادة "(رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة بسكرة، الجزائر .
4.الخضري، جهاد.(2003).الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظات غزة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى (رسالة ماجستير غير منشورة).كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
5.الزعبي، أحمد.(2005).مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والمدرسية، دمشق:دار الفكر.
6.الشبؤون، دانيا.(2013) .الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب عند الأطفال (دراسة ميدانية لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي حلقة أولى في مدارس مدينة دمشق الرسمية)،مجلة جامعة دمشق، 29 (1)،1– 126.
7.الشتري، عبد العزيز بن حمود.(2008).الأسرة ودورها في التوجيه السلوكي للأبناء والبنات، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ملتقى الاجتماعيين الالكتروني.
8.المنعمي، أنور راجح مسعود.(2013).فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوى الظروف الخاصة(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
9.بعيبع، نادية.(2003).أهمية الرعاية الوالدية في نمو وتطور شخصية الفرد،مجلة العلوم الإنسانية، 19، 91-110.
10.بلان، يوسف كمال.(2011).الاضطرابات السلوكية و الوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم، مجلة جامعة دمشق، 27 (1و2).
11.بلقيس، أحمد، ومرعى، توفيق.(2001). الميسر في سيكولوجية اللعب، ط4، عمان:دار الفرقان.
12.جلال، نسيبة.(2017). الرعاية النفسية للأيتام السوريين اللاجئين (دراسة ميدانية)، مركز بحوث للدراسات، 45،مارس، 1-41.
13.حمد، ليث كريم. (2013).الإرشاد النفسي في التربية والتعليم أدبيات برامج دراسات، المطبعة المركزية، جامعة ديالي.
14.خليل، إلياس التجاني محمد.(2012). اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية بمعسكرات النازحين بمدينة نيالا بولاية جنوب دارفور (رسالة دكتوراه غير منشورة).جامعة النيلين ،الخرطوم.
15.ربيع، محمد.(2001).فاعلية العلاج النفسي الجماعي في علاج قلق الانفصال والشعور بالوحدة النفسية لدى جماعة من أبناء المؤسسات الإيوائية (رسالة دكتوراه غير منشورة ) معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
16.سعد،علي. (1999). مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي – بحث ميداني غير حضاري -، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية،15 (1)، 52-9.
17.صوالحة، محمد أحمد.(2016). علم نفس اللعب، ط8، عمان،دار المسيرة.

18.عبد الله، أحلام وشريت، أشرف.(2006). الأمن النفسي وأبعاده ومحدداته من الطفولة إلي الرشد " دراسة مقارنة"، مجلة التربية المعاصرة، 72 (22)، جمهورية مصر العربية.
19.عثمان، إبراهيم شيخ عبد الواحد حسين. (2016). مستوى الأمن النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والتوافق الاجتماعي الدراسي:دراسة ميدانية لطلاب الجامعة بمدينة مقديشو – الصومال(رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة أم درمان الإسلامية،كلية التربية، السودان.
20.عرابي، بلال (2004)، الأسس النفسية والاجتماعية للتكيف الاجتماعي عند الأيتام، مجلة الطفولة والتنمية، 15 (4)، 123.
21.عمر، حجاج. (2014). الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم:دراسة ميدانية بثانويات مدينة بريان،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة قاصدي مرباح –ورقلة-الجزائر، 16، 191-210.
22.مالكي، حمزة بن خليل، بانقيب، على عبد الرحمن أحمد.(2013).التنبؤ بالأمن النفسي من المناخ الأسري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية، جامعة الزقازيق، 28 (78)، 1-64.
23.محمد، روان محمد عبد الحميد إبراهيم.(2017) .العلاج بالمعلومات: دراسة تجريبية لإعداد برنامج علاجي قائم على المعلومات لخفض حدة بعض المشكلات النفسية لدى الأيتام بدور الرعاية بالإسكندرية، 1،45-41.
24.مخيمر، عماد محمد أحمد.(2003).إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس، مجلة دراسات نفسية، 4، 613–677.
25.ملحم، سامي محمد.(2007).مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، الأردن: دار المسيرة.
26.منسي، حسن.(2004).التوجيه و الإرشاد النفسي ونظرياته، دار الكندي.
27.أبو عمرة، عبد المجيد عواد مرزوق.(2012).الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة " دراسة مقارنة بين أبناء الشهداء وأقرانهم العاديين في محافظة غزة (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
28.أبو لمضي، هدى عبد الخالق.(2015). الإساءة في مرحلة الطفولة لدى طالبات المرحلة الأساسية وعلاقتها بالاكتئاب والأمن النفسي (رسالة ماجستير غير منشورة).كلية التربية،الجامعة الإسلامية، غزة.
29.العطاس، عبد الرحمن بن علي حسن.(2012). الشعور بالطمأنينة والوحدة النفسية لدى الأيتام المقيمين في دور الرعاية والمقيمين لدى ذويهم (دراسة مقارنة)(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.
30.عياد، مواهب والخضري، ليلى محمد.(1995). إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة، الإسكندرية :منشأة المعارف.
31.قراله، عبد الناصر موسى إسماعيل.(2014).أثر برنامج إرشادي جمعي قائم علي اللعب في خفض المشاكل السلوكية للأطفال الأيتام، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 158 (1)، 883-908.

32.مصطفى،همت مختار.(2016). استخدام موقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك وعلاقته بالثقة بالنفس وتقدير الذات والأمن النفسي لدى عينة من طلاب المؤسسات الإيوائية .مجلة التربية (جامعة الأزهر) 167(2)، 350-279.
33.المنعمي، أنور راجح مسعود.(2013) .فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوى الظروف الخاصة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
34.ميلر، سوزانا.(1994). سيكولوجية اللعب عند الإنسان، ترجمة: عيسى، حسن، وإسماعيل، محمد، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
35.Casares, M., Thombs, B. and Rousseau, C(2004). The Association of single and Double Orphan Hood with Symptoms of Depression among Children and Adolescent in Nabmia. European Child & Adolescent Psychiatry.
36.Green, E(2005). Elementary school children's perceptions of the process of the counseling with school counselors who utilize play therapy techniques.
37.Kaduson, H.,& Schaefer ,C.(Eds)(2000),101 favorite play techniques. Northvale ,NJ ;Jason Aronson.
38.Kerns , K. Aspelmeier , J.Ceulazier and Grabill,C(2001), Parent – child Attachment and Monitoring in middle Childhood . Journal of Family Psychology, 15,(1)PP 69 -81.
.39Stien, M. (2008). Transitions from Care to Adulthood. Children and Youth Servies Review , PP 100-121 .JONES, GILL 1995 Leaving Home, Milton Keynes :Open University press.

اختبار الأمن النفسي عند الأطفال بصورته الأولية

| الرقم | العبارة | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 1 | أشعر بالراحة كثيراً عندما أكون مع مربيتي . | | |
| 2 | أشعر بالسعادة لأن علاقتي برفاقي جيدة | | |
| 3 | أشعر أن مربيتي لن تتركني أبداً . | | |
| 4 | أنا غير واثق من نفسي | | |
| 5 | أشعر بأن حياتي جميلة جداً | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 6 | أشعر أنني سعيد جدا ثم فجأة أصبح تعيس جدا | | |
| 7 | أصدقائي أحسن مني لأنهم يمتلكون أشياء لا أمتلكها | | |
| 8 | أتعامل بشكل جيد مع رفاقي الصبيان و البنات | | |
| 9 | أشعر بأن مربيتي لا تحبني . | | |
| 10 | أحب أن أكون مع أصدقائي لا أن أكون لوحدي | | |
| 11 | أخاف من المستقبل و أفكر فيه كثيرا | | |
| 12 | أصدق ما يقوله لي أصدقائي | | |
| 13 | عندما أكبر ستكون حياتي أكثر سعادة من الآن | | |
| 14 | أغضب بسهولة | | |
| 15 | أتمنى أن أموت لأن حياتي مملة و بشعة | | |
| 16 | أفكر في نفسي أكثر مما أفكر بأحد | | |
| 17 | يسأل عني أصدقائي إذا غبت عنهم | | |
| 18 | أشعر بالراحة أكثر عندما أكون لوحدي | | |
| 19 | ألجأ إلي مربيتي عندما أشعر بالخوف أو القلق | | |
| 20 | عندما أغضب من أصدقائي فإنني لا أسامحهم بسهولة | | |
| 21 | أشعر بالسعادة في دار الرعاية | | |
| 22 | عندما أمشي في الشارع أشعر بأن الناس يراقبونني | | |
| 23 | أتضايق من نفسي جدا عندما أرتكب خطأ ما | | |
| 24 | أفرح عندما أجد رفاقي سعداء | | |
| 25 | أشعر بأن مربيتي متضايقة من وجودي معهم | | |
| 26 | أشعر بالوحدة حتى عندما أكون مع زملائي في الدار | | |
| 27 | أخاف أن يأتي يوم و أصبح فيه وحيدا وبعيدا عن مربيتي | | |
| 28 | أنظر في وجه أي شخص أتحدث معه | | |
| 29 | أشعر بأنني متضايق جدا من حياتي | | |
| 30 | أشعر بأن صحتي جيدة جدا | | |
| 31 | أنا غير راضٍ عن نفسي | | |
| 32 | أتعامل مع رفاقي بشكل جيد | | |
| 33 | لا تستمع مربيتي إلي جيدا عندما أتكلم معها | | |
| 34 | أحب أن تعرف مربيتي أفكاري ومشاعري | | |
| 35 | أشعر بالراحة و الهدوء في معظم الأوقات | | |
| 36 | أثق بمربيتي كثيراً. | | |
| 37 | أشعر أن أصدقائي أكثر سعادة مني . | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 38 | أحزن كثيرا و لأقل سبب | | |
| 39 | أتمنى أن يكون شكلي أجمل | | |
| 40 | تعاملني مربيتي معاملة جيدة | | |
| 41 | أحب أن ألعب مع أصدقائي لا أن ألعب لوحدي | | |
| 42 | أخشي أن تقع لي حادثة ما | | |
| 43 | أخجل عندما أتكلم أمام زملائي في الصف | | |
| 44 | أشعر بأن مربيتي وزملائي يحترمونني | | |
| 45 | أتمنى أن يكون لي صديق يشاركني أفراحي و أحزاني | | |
| 46 | أشعر بالأمان و الاستقرار في حياتي | | |
| 47 | رفاقي في المدرسة يسخرون مني. | | |
| 48 | أشعر بخوف دائم علي الأشخاص الذين أحبهم | | |
| 49 | يفرح أصدقائي عندما أكون معهم | | |
| 50 | ترى مربيتي أنني سيء ومختلف عن بقية الأطفال | | |

اختبار الأمن النفسي بصورته النهائية

| الرقم | العبارة | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 1 | أشعر بالراحة كثيراً عندما أكون مع مربيتي . | | |
| 2 | أشعر بالسعادة لأن علاقتي برفاقي جيدة | | |
| 3 | أنا غير واثق من نفسي | | |
| 4 | أشعر بأن حياتي جميلة جداً | | |
| 5 | أشعر أنني سعيد جدا ثم فجأة أصبح تعيس جدا | | |
| 6 | أصدقائي أحسن مني لأنهم يمتلكون أشياء لا أمتلكها | | |
| 7 | أتعامل بشكل جيد مع رفاقي الصبيان و البنات | | |
| 8 | أشعر بأن مربيتي لا تحبني . | | |
| 9 | أحب أن أكون مع أصدقائي لا أن أكون لوحدي | | |
| 10 | أخاف من المستقبل و أفكر فيه كثيرا | | |
| 11 | أصدق ما يقوله لي أصدقائي | | |
| 12 | عندما أكبر ستكون حياتي أكثر سعادة من الآن | | |
| 13 | أغضب بسهولة | | |
| 14 | أتمنى أن أموت لأن حياتي مملة و بشعة | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 15 | يسأل عني أصدقائي إذا غبت عنهم | | |
| 16 | عندما أمشي في الشارع أشعر بأن الناس يراقبونني | | |
| 17 | أفرح عندما أجد رفاقي سعداء | | |
| 18 | أشعر بأن مربيتي متضايقة من وجودي معهم | | |
| 19 | أشعر بالوحدة حتى عندما أكون مع زملائي في الدار | | |
| 20 | أنظر في وجه أي شخص أتحدث معه | | |
| 21 | أشعر بأنني متضايق جدا من حياتي | | |
| 22 | أشعر بأن صحتي جيدة جدا | | |
| 23 | أنا غير راضٍ عن نفسي | | |
| 24 | أتعامل مع رفاقي بشكل جيد | | |
| 25 | لا تستمع مربيتي إلي جيدا عندما أتكلم معها | | |
| 26 | أشعر بالراحة و الهدوء في معظم الأوقات | | |
| 27 | أشعر أن أصدقائي أكثر سعادة مني . | | |
| 28 | أحزن كثيرا و لأقل سبب | | |
| 29 | أتمنى أن يكون شكلي أجمل | | |
| 30 | تعاملني مربيتي معاملة جيدة | | |
| 31 | أحب أن ألعب مع أصدقائي لا أن ألعب لوحدي | | |
| 32 | أخشي أن تقع لي حادثة ما | | |
| 33 | أخجل عندما أتكلم أمام زملائي في الصف | | |
| 34 | أشعر بالأمان و الاستقرار في حياتي | | |
| 35 | رفاقي في المدرسة يسخرون مني. | | |
| 36 | يفرح أصدقائي عندما أكون معهم | | |
| 37 | ترى مربيتي أنني سيء ومختلف عن بقية الأطفال | | |

**البرنامج الإرشادي باللعب**

فاعلية برنامج إرشادي باللعب في رفع مستوى الإحساس بالأمن النفسي لدى الأطفال في دار الرعاية في ليبيا .

أهداف البرنامج الإرشادي:

يتمثل الهدف العام من البرنامج الإرشادي في رفع مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال في دور الرعاية في ليبيا، وذلك من خلال تطبيق استراتيجيات الإرشاد باللعب على أفراد المجموعة الإرشادية "التجريبية"، وينبثق من هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية التالية:

1 ـ تنمية وعي الأطفال بجوانب القوة لديهم.

2 ـ تنمية تقبل الأطفال لذواتهم.

3 ـ تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال.

4 ـ التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي والتعامل مع الآخرين.

5ـ تنمية الشعور بالانتماء للآخرين.

6ـ تنمية قدرة الأطفال علي التعبير عن الانفعالات.

الفئة المستهدفة: الأيتام بدار الرعاية من عمر (9 ـــ 12 سنة).

مكان انعقاد الجلسات الإرشادية: سيتم عقد الجلسات بدار رعاية الأيتام بمدينة مصراته.

مدة تطبيق البرنامج الإرشادي: سيستغرق تطبيق الجلسات الإرشادية مدة زمنية تقارب خمسة أسابيع بمعدل جلستين في الأسبوع.

الجلسة الأولى: الجلسة الافتتاحية "التعارف وكسر الجليد وبناء الألفة" مدة الجلسة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

1ـ التعارف وبناء العلاقة الإرشادية .

2ـ التعريف بالبرنامج الإرشادي.

3ـ الاتفاق على مكان وزمان الجلسات الإرشادية .

4ـ التعرف على توقعات الأطفال من البرنامج الإرشادي.

5ـ الاتفاق علي قواعد الالتزام و أخلاقيات الإرشاد كالسرية و الخصوصية و الحضور ...

6ـ تطبيق مقياس الدراسة على عينة البرنامج .

الأدوات المستخدمة: طاولة مستديرة وكرسي لكل طفل، اختبار الأمن النفسي للأطفال ،وعلبة شوكولاته وعصير.

الأنشطة والألعاب والتمارين والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ الجلسة الإرشادية:

بعد أن يتم تجهيز المكان ووضعية الجلوس والتي تكون بشكل دائري.

الإجراء الأول : الترحيب و التعارف : مدة تنفيذ الإجراء : 20 دقيقة .

تقوم المرشدة بالترحيب بأعضاء الجماعة الإرشادية، وتقوم بالتعريف بنفسها للأعضاء والتعرف على الأعضاء، وأن يعرف كل طفل بنفسه، وذلك من خلال نشاط لعبة التعارف، بحيث يعرف كل طفل بنفسه وعمره وهواياته وصفه وبعدها يعرف بزميله، وبلعبة المصافحة وهي أن يصافح الطفل كل الموجودين بالقاعة ويعرف بنفسه، وتمرين من أنا؟ وهو أن يقف كل طفل ويحاول الإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه.

ـ لماذا هو بيننا؟

ـ ما الذي يرغبه من البرنامج؟

ـ شئ سار حدث معه خلال هذا اليوم أو هذا الأسبوع.

ـ شئ يستطيع القيام به.

ـ هل يعرف معنى اسمه، وهل يحبه؟

ـ ماذا يتمنى أن يكون في المستقبل؟

كما تقوم المرشدة بالتحدث للأعضاء عن هواياتها والأشياء التي تحب عملها، وبعد ذلك تطلب المرشدة من كل عضو أن يتحدث عن هواياته والأشياء التي يحبها.

الإجراء الثاني: مدة تنفيذ الإجراء: 20 دقيقة.

الهدف من الإجراء : أن يتعرف أعضاء الجماعة الإرشادية على العمل الإرشادي وأهميته.

محتوى الإجراء:

تقوم المرشدة بتعريف العمل الإرشادي لأعضاء الجماعة ومدى أهميته في الحياة، والتعريف ببرنامج الإرشاد باللعب الذي سيتم تطبيقه من خلال الجلسات الإرشادية، وذلك بالشكل التالي:

مفهوم العمل الإرشادي: هو عملية مهنية تقوم علي التفاعل ما بين المرشد وأعضاء الجماعة الإرشادية الذين تمكنهم الجلسات الإرشادية من التعبير عن أنفسهم والمشكلات التي يواجهونها أثناء الجلسات الإرشادية.

مفهوم برنامج الإرشاد باللعب: عبارة عن مجموعة من الجلسات الإرشادية المنظمة التي تستند إلى مجموعة من الفنيات والألعاب التي تتناسب مع طبيعة البرنامج، والتي تسعى لتحقيق أهدافه،

والتي تهدف للاستفادة من مزايا وقوة اللعب للأطفال في نموهم وتطورهم بما تسمح به إمكانياتهم، والوقاية من الصعوبات والمشكلات التي تواجههم.

الإجراء الثالث : مدة تنفيذ الإجراء : 10 دقائق.

الهدف من الإجراء: التعرف على الأخلاقيات الأساسية في العمل الإرشادي.

محتوى الإجراء:

تقوم الباحثة بإعداد مجموعة من الأوراق الصغيرة وصحن كبير تخلط به الأوراق مكتوب بداخلها عبارات توضح أخلاقيات العمل الإرشادي، وتقوم المرشدة بالطلب من الأطفال أن يختار كل طفل ورقة ويقرأ المكتوب بداخلها، ومن هذه الأخلاقيات والمبادئ مبدأ السرية والاحترام والخصوصية والالتزام، وتقوم المرشدة بكتابة هذه القواعد والأخلاقيات وتعلقها في الغرفة.

الإجراء الرابع: مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق.

الهدف من الإجراء: تحديد مواعيد الجلسات الإرشادية ومدتها.

محتوى الإجراء : وهنا تقوم المرشدة بالاتفاق مع الأعضاء على مواعيد الجلسات وعلى مدة الجلسات الإرشادية.

الإجراء الخامس : إنهاء الجلسة: مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق.

وهنا تقوم المرشدة بتلخيص ما تم في الجلسة الإرشادية والتأكيد على الالتزام بما دار فيها والتأكيد على مبدأ السرية والخصوصية والاحترام المتبادل ...، ومن تم شكر الأعضاء على الحضور والتأكيد على موعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية: التعبير عن المشاعر مدة الجلسة: 60 دقيقة .

أهداف الجلسة:

1. تفريغ المشاعر السلبية لدى الأطفال.
2. التعرف على المشاعر السلبية.
3. التعرف على المشاعر الايجابية.

الأدوات المستخدمة: مجموعة من الكرات الصغيرة الملونة، وجهاز تسجيل، وبطاقة التعبير عن المشاعر، وأقلام تلوين، وورق رسم، وصور أطفال.

الأنشطة والألعاب والتمارين والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ الجلسة الإرشادية:

الإجراء الأول : الترحيب و التلخيص : مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق.

وهنا تقوم المرشدة بالترحيب بأعضاء الجماعة الإرشادية والثناء عليهم وشكرهم على التزامهم بالموعد المتفق عليه للجلسة، تم تقوم تلخص المرشدة ما تم في الجلسة السابقة.

الإجراء الثاني : أنا من الداخل: مدة تنفيذ الإجراء : 20 دقيقة.

تقوم المرشدة بالتعريف باللعبة وشرح كيفية تطبيقها، وهنا تطلب من الأطفال جمع أكبر عدد ممكن من الكرات المنتشرة في الصالة بعد سماع إشارة البدء، وهذه الكرات مكتوب عليها أسئلة عليكم أن تجيبوا عليها بصراحة وبصدق، وسنقوم بعمل قرعة بينكم بأن نكتب أسمائكم جميعاً علي قصاصات ورق صغيرة ونضعها بصحن ، ومن يُسحب اسمه أولاً يكون هو أول اللاعبين ، وهكذا حتى يأخذ كل طفل دوره باللعبة.

والجدول التالي يوضح الأسئلة المكتوبة على الكرات في كل كرة سؤال وهي كالتالي:

بطاقة التعبير عن المشاعر:

| | | |
|---|---|---|
| أحب أن ألعب مع ..... | أنا أحب مرافقة ..... | أنا ابتعد عن ... |
| أحب أن أذهب إلى ..... | لا أحد يعرف أنني ..... | ما الصفة الموجودة فيك وتحبها .. |
| ما الصفة غير الموجودة فيك وتحبها | أشياء أحبها في المدرسة ..... | أشياء لا أحبها في المدرسة .... |
| متى تشعر بأنك تريد أن تتشاجر مع زميلك ..... | أنا أكره ..... | متى تشعر بالضيق والحزن .... |
| هل تشعر بالحزن ..... | متى تشعر بالحزن ..... | متى تشعر بالوحدة ..... |
| متى تشعر أن هذا العالم سئ... | متى تشعر أن لا أحد يفهمك ... | متى تشعر أن الآخرين يكرهونك... |
| ما الأشياء التي تضحكك ... | متى تشعر بأن شكلك ليس جميلاً... | أشعر بالغضب عندما .... |
| أنا أشعر بـ ..... | لا أحب ..... | متى تشعر بالوحدة .... |
| متى تشعر بالإحباط .... | ما الأشياء التي تخيفك .... | ما الذي يشعرك بالإهانة .... |
| ما الأشياء التي تجعلك تشعر بالإحراج ..... | الشئ الذي لا أحبه في هذه الدار هو ..... | الشئ الذي لا أحبه في نفسي... |
| متى تشعر بأنك غبي .... | متى تشعر بأن الآخرين أفضل منك | ما هي الأوقات المحببة لديك .... |

| | | |
|---|---|---|
| متى تشعر بالخوف ..... | متى تشعر بالحرج ..... | متى تشعر بالخجل .... |
| هل تحب أن تلعب مع أصدقائك أم تحب أن تلعب بمفردك .... | بماذا تفكر عندما تكون وحدك ... | متى تشعر بالسعادة ... |
| مع من تحب أن تتحدث .... | ماذا تريد أن تغير في نفسك .... | ماذا تحب أن تقلد في من تحب .. |
| ماذا تريد أن تصبح في المستقبل .... | أذكر موقف لن تنساه ..... | متى كانت أسعد لحظة في حياتك |

الإجراء الثالث : لعبة السباحة في السحاب: مدة تنفيذ الإجراء : 20 دقيقة .

خطوات التنفيذ:

وهنا تقوم المرشدة بالطلب من الأطفال أخذ وضع مريح، وتطلب منهم الآتي:

ـــ أغلق عينيك.

ـــ خذ نفس عميق " شهيق وزفير". وكرر العملية ثلاث مرات.

ـــ الآن تخيل نفسك بأنك أصبحت خفيف جداً وتشعر بأن وزنك خفيف.

ـــ تخيل نفسك بأنك طائر جميل وخفيف جداً.

ـــ تخيل الألوان التي تريدها والشكل الجميل الذي تريده.

ـــ والآن أنظر إلى نفسك أيها الطائر الجميل الخفيف.

ـــ أنت طائر خفيف وريشك رائع وألوانك جميلة.

ـــ الآن ستبدأ بالطيران بعيداً، هيا استعد.

ـــ الآن سنبدأ بالعد من الواحد حتى الخمسة، وعند الرقم خمسة ستكون قد بدأت الطيران.

ـــ استعد: واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة.

ـــ أبدأ نعم ممتاز رائع هيا استمر أحسنت.

ـــ الطيران شئ جميل.

ـــ ارتفع للأعلى، حلق بجناحيك، استمتع تجول، أينما تريد.

ـــ انظر إلى المناظر الجميلة في الأسفل.

ـــ أنظر إلى المدينة من الأعلى.

ـــ تأمل المباني والأشجار.

ـ ارحل حيثما تريد.

ـــ يا سلام شعور جميل جدا، واصل التحليق.

ـــ ردد في ذهنك يا سلام، أنا أشعر بالمتعة، أنا أشعر بالراحة، أنا سعيد.

ـــ أنظر إلى السحاب من حولك، أدخل بين كتل السحاب.

ـــ يا سلام شيئ جميل جدا ورائع.

ـــ والآن دعنا ننزل على تلك الشجرة ذات الأغصان الجميلة.

ـــ هيا أنزل انخفض ممتاز.

ـــ خذ نفساً عميقاً، استمتع بتلك الرحلة.

ـــ استمتع بهذا الشعور.

ـــ والآن سنعود إلى القاعة، وستكون على طبيعتك الإنسانية الرائعة.

ـــ عند العد من الواحد إلى الخمسة ستكون قد وصلت إلى القاعة، وقد فتحت عينيك عند الرقم خمسة.

بعد ذلك ستقوم المرشدة بشكر الأطفال على اندماجهم واهتمامهم في تطبيق اللعبة، وبعدها تستمع المرشدة إلى آراء الأطفال في اللعبة وعما أحسوا به أثناء الجلسة .

الإجراء الرابع : أنا أرسم نفسي: مدة تنفيذ الإجراء : 10 دقائق .

وهنا تقوم المرشدة بتوزيع أوراق بيضاء كبيرة، وأقلام على الأطفال، ثم تطلب منهم تقسيم الورقة إلى قسمين، ويرسم الطفل على الجهة الأولى من الورقة أكثر شيئ يحبه في شكله، أو يرسم شيئ يحبه إلي جانب صورته، وبعدها يقلب الورقة على الجهة الثانية ويرسم نفسه مع إبراز شيئ لا يحبه في نفسه، أو شيئ لا يحبه إلى جانب صورته.

الإجراء الخامس : إنهاء الجلسة: مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق .

وهنا ستقوم المرشدة بتلخيص ما تم في الجلسة الإرشادية، ومن تم شكر الأعضاء على الحضور والتأكيد على موعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثالثة: التعبير عن الانفعالات مدة الجلسة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

1. تنمية قدرة الأطفال على التعبير عن المشاعر.

2. التعبير عن الانفعالات السلبية.

3. التعبير عن المشاعر الايجابية.

4.التدريب على ضبط الانفعالات والمشاعر.

الأدوات المستخدمة: بالونات، أقلام، أوراق، صفارة، أدوات زينة، صور أطفال.

الأنشطة والألعاب والتمارين والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ الجلسة الإرشادية:

الإجراء الأول : الترحيب و التلخيص : مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق .

وهنا تقوم المرشدة بالترحيب بأعضاء الجماعة الإرشادية والثناء عليهم وشكرهم على التزامهم بالموعد المتفق عليه للجلسة، وستقوم المرشدة بتلخيص لما تم في الجلسة السابقة، وشرح ما سيتم القيام به في هذه الجلسة.

الإجراء الثاني : بالونات الانفعالات : مدة تنفيذ الإجراء : 15 دقيقة .

وهنا بعد مراجعة ما تم في الجلسة السابقة والتذكير بالألعاب التي تم تطبيقها فيها وسؤال الأطفال عن رأيهم فيها، وهل استمتعوا بها، تم سؤال الأطفال هل أنتم مستعدون للعبة اليوم؟ وتشرح المرشدة عن اللعبة حيث سيكون معنا مجموعة من البالونات المختلفة التي تعبر عن الانفعالات التالية: "الفرح، الخجل، الحزن، القلق، الخوف، البكاء، التردد، الحب، الغيرة، الكراهية، الحيرة ".

ويطلب من الأطفال دفع البالونات إلى الأعلى ومنع ملامستها للأرض، وبعد دقيقتين وعند سماع صوت الصفارة يبدأ كل منهم بتجميع البالونات حسب الانفعال الذي يريد، بعد ذلك يخرج كل منهم ويتحدث ويعبر عن الانفعال الذي يختاره: لماذا اختار هذا الانفعال، بماذا يذكره، مواقف مر بها في حياته شعر فيها بذلك الانفعال.

الإجراء الثالث : دكان المشاعر: مدة تنفيذ الإجراء :15 دقيقة.

هذه اللعبة هي تكملة للعبة السابقة، حيث تقوم المرشدة بتوضيح فكرة اللعبة ثم الطلب من اثنين من المشاركين بعمل متجر وتزيينه بما يتوفر لديهم من إمكانات، تم يتم وضع بالونات المشاعر داخل المتجر وتكلف المرشدة أحد الأطفال بأن يقوم بدور بائع بالونات المشاعر، حيث يحضر

المشارك بالونة المشاعر التي كانت عنده ويستبدلها ببالونة المشاعر التي لا يريدها أبدا، ثم يتم مناقشة كل مشارك بالأسئلة التالية:

- ما سبب ابتعاده عن ذلك الشعور؟

- متى يحس بذلك الشعور؟

- المواقف المرتبطة بذلك الشعور؟

الإجراء الرابع : الصور الناطقة: مدة تنفيذ الإجراء : 10 دقائق .

وفي هذه اللعبة تقوم المرشدة بتوزيع مجموعة من الصور على الأطفال فيها وجوه أطفال تعبر عن أحد الانفعالات التي قد تطرأ على الإنسان في حياته، ثم يُطلب من كل منهم أن يقوم بـ:

ـــ التحدث عن الشعور الذي يعتقد أنه موجود عند الطفل الذي يحمل صورته .

ـــ يعبر عن الأشياء التي قد تجعل الإنسان يشعر بذلك الشعور.

ـــ محاولة تمثيل نفس الملامح التي تظهر في الصورة.

الإجراء الخامس : من يقوم بإضحاكي: مدة تنفيذ الإجراء : 10 دقائق .

وهنا تختار المرشدة أحد الأطفال ليقوم بدور شخصية كوميدية، وعليه أن يقوم بحركات عشوائية وبهلوانية ومضحكة مختلفة تعتمد على تعابير الوجه وتقاطيع الجسم بهدف إضحاك زملائه، والطفل الذي يضحك يخرج من اللعبة ويتم استبعاده. والفائز هو من يستمر حتى النهاية دون أن يضحك. ويقوم الأطفال بتبادل الأدوار. والهدف منها أن يستمتع الأطفال باللعبة و أن يشعروا بالفرح و السرور وكذلك أن يتعلموا ضبط مشاعرهم وانفعالاتهم .

الإجراء السادس : إنهاء الجلسة: مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق.

وهنا تقوم المرشدة بتلخيص ما تم في الجلسة الإرشادية، ومن تم شكر الأعضاء على الحضور والتأكيد على موعد الجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة: الحاجة إلي الحب مدة الجلسة : 60 دقيقة.

أهداف الجلسة:

1. إدراك الطفل أنه محبوب من الآخرين.

2. إدراك معنى الحب والعطاء.

3. معرفة أهمية الحب والعطاء.

4. معرفة أن يكون محبوب ويحب غيره.

الأدوات المستخدمة: أوراق، صندوق، حقيبة، وبطاقات.

الأنشطة والألعاب والتمارين والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ الجلسة الإرشادية:

الإجراء الأول : الترحيب و التلخيص : مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق .

تقوم المرشدة بالترحيب بأعضاء الجماعة الإرشادية والثناء عليهم وشكرهم على التزامهم بالموعد المتفق عليه للجلسة، وستقوم المرشدة بتلخيص لما تم في الجلسة السابقة.

الإجراء الثاني : بطاقات المحبة: مدة تنفيذ الإجراء : 20 دقيقة .

وفي هذه اللعبة نحضر صندوق مغلف بألوان زاهية وجميلة وله غطاء، ومن ثم نحدد دور لأحد الأطفال يكون فيه شخصية المهرج، ويلبس قبعة جميلة، ونجعله مثل الضيف يدق على الباب ويدخل ويدور بالصندوق بين الأطفال مردداً (أنا المهرج .... صندوقي فيه مفاجأت). ثم يقف بالقاعة قائلاً: من يريد معرفة ماذا يوجد في صندوقي؟

هذا الصندوق يحتوى على بطاقات مكتوب فيها عبارات مفرحة للأطفال، وكلمات تشجيعية، وصفات محببة موجودة لديهم.

بطاقات أسئلة فيها، ما أكثر صفة أحبها في نفسي؟

ما هي أكثر صفة أحبها في صديقي/ صديقتي؟

ما أكثر شئ أحبه في الحياة؟

ما أكثر شئ يفرحني في الحياة؟

الإجراء الثالث : ساعي البريد: مدة تنفيذ الإجراء : 15 دقيقة .

ويتم فيها اختيار أحد الأطفال، ويحمل في يده حقيبة صغيرة، وينادي أنا أنا ساعي البريد ... جئت إليكم من بعيد ... أحمل رسائل من أحبة ... رسائل تزرع المحبة، ثم يقوم الطفل بتوزيع بطاقات فيها عبارات مفرحة لأجمل صفة لدى كل طفل، وهدايا بسيطة يوزعها عليهم، الهدف من هذه اللعبة أن يعرف الأطفال معنى وأهمية العطاء، ومعنى أن يكون محبوب، ومعنى أن يحبه غيره.

الإجراء الرابع : لعبة الدودة: مدة تنفيذ الإجراء : 15 دقيقة .

وهنا يتم رسم دودة على ورقة منفصلة الأجزاء، (يعني 6 أو 5 دوائر منفصلة، وفي الأمام نرسم وجه حزين للدودة)، وفي الدوائر ممكن نكتب كلمات تكون غير مرتبة، ونطلب من الطفل أن يرتبها، بحيث تعطي الشئ المطلوب. (ونخبرهم أن الدودة حزينة ولازم نرتب أجزائها حتى تبتسم). وبعد ما يرتبوها بالشكل الصحيح نغير وجه الدودة إلى وجه مبتسم).

الإجراء الخامس : إنهاء الجلسة: مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق .

في نهاية الجلسة تشكر المرشدة الأطفال المشاركين على تفاعلهم وعلى حضورهم في الموعد المتفق عليه، وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الخامسة: العلاقات الاجتماعية مدة الجلسة: 50 دقيقة.

أهداف الجلسة:

1. تنمية علاقة التعاون والتفاهم والاحترام المتبادل بين الأطفال.
2. تنمية الشعور بأهمية العلاقات الجيدة مع الآخرين.
3. تنمية القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين.
4. توثيق الصلة بين أعضاء المجموعة.

الأدوات المستخدمة: كرة ، ساعة توقيت، صفارة، وقصة.

الأنشطة والألعاب والتمارين والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ الجلسة الإرشادية:

الإجراء الأول : الترحيب و التلخيص : مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق .

هنا ستقوم المرشدة بالترحيب بأعضاء الجماعة الإرشادية والثناء عليهم وشكرهم على التزامهم بالموعد المتفق عليه للجلسة، وستقوم المرشدة بتلخيص لما تم في الجلسة السابقة.

الإجراء الثاني : صياد السمك: مدة تنفيذ الإجراء : 20 دقيقة .

في هذه اللعبة يقسم الأطفال إلى مجموعتين، تختار كل مجموعة قائداً لها، ويكون هو الذي يرمي الكرة وباقي الأطفال يلعبون بالداخل ويحاولون التقاط الكرة، ومن يلتقط أكثر عدد من الكرات يكون هو الفريق الفائز، ويشترط في هذه اللعبة أن يتعاون أعضاء كل فريق مع بعضهم البعض.

الإجراء الثالث : لعبة الحاجز البشري: مدة تنفيذ الإجراء : 20 دقيقة .

وهنا ترسم دائرة علي حسب عدد الأطفال في الفريق بحيث يحيطون بها إحاطة تامة ويقف في منتصف هذه الدائرة طفل معه كرة ويحاول إخراجها من هذا الحاجز البشري بركلها من منتصف

الدائرة خلال زمن معين و إلا خسر ، ويشترط أن يبدل الفريق أماكنه بعد كل محاولة من اللاعب مستغلين انشغاله بالكرة . وهنا في هذه اللعبة يتم التركيز علي الترابط و التماسك بين أفراد الجماعة .

مشهد تمثيلي " لعب دور " الطلب من أحد الأطفال تمثيل دور طالب جديد يدخل للصف لأول مرة وكيف يبدأ بالسلام وإلقاء التحية .

عرض قصة عن أهمية القيم الاجتماعية المرغوبة كالتعاون وتحمل المسؤولية الاجتماعية وتكوين علاقة جيدة مع الآخرين.

الإجراء الرابع : إنهاء الجلسة: مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق .

في نهاية الجلسة تشكر المرشدة الأطفال المشاركين علي تفاعلهم وعلي حضورهم في الموعد المتفق عليه، وتقوم بتلخيص لما تم في الجلسة مع الأطفال وتقديم تغذية راجعة لهم، وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة السادسة: الثقة بالنفس مدة الجلسة: 60 دقيقة .

أهداف الجلسة :

1. معرفة معنى الثقة بالنفس.
2. تنمية شعور الثقة بالنفس.
3. تنمية التحفيز الذاتي.
4. التدريب على الجرأة والتلقائية.
5. تنمية القدرة في التعبير عن ذاته.

الأدوات المستخدمة: كرات ملونة، قطعة قماش، ساعة توقيت، صفارة.

الأنشطة والألعاب والتمارين والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ الجلسة الإرشادية :

الإجراء الأول : الترحيب والتلخيص : مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق .

وهنا تقوم المرشدة بالترحيب بأعضاء الجماعة الإرشادية والثناء عليهم وشكرهم على التزامهم بالموعد المتفق عليه للجلسة، وستقوم المرشدة بتلخيص لما تم في الجلسة السابقة.

الإجراء الثاني : تصرف كما تريد أن تكون: مدة تنفيذ الإجراء : 20 دقيقة .

وهنا تبدأ المرشدة بسرد قصة عن (جحا وابنه) حيث يحكي أن جحا ذهب مع ابنه وكان عندهم حمار وكان جحا راكباً على الحمار والابن يمشي، فمر على جماعة من الناس فقالوا إن هذا الأب قاسي، كيف يدع ابنه يمشي وهو راكب على الحمار؟ فقال جحا لابنه تعال واركب أنت وأنا سأمشي، فمر على جماعة من الناس فقالوا إن هذا الابن عاق لوالديه، وانه لا يحترم أباه، فكيف يركب الحمار وأباه يمشي فسمع جحا ذلك فقال لابنه: انزل من على الحمار وسنمشي أنا وأنت فمروا على جماعة من الناس فقالوا: إن هؤلاء أغبياء كيف يمشون وعندهم حمار؟ لماذا لا يستفيدون منه ويركبون عليه، فقال جحا لابنه تعال سنركب أنا وأنت فركبا الاثنان على الحمار ومروا على جماعة من الناس فقالوا: إن هؤلاء لا يوجد في قلوبهم رحمة ولا شفقة، أيعقل أن يركب اثنان على حمار واحد؟ إن هذا ظلم، فقال جحا لابنه تعال وسنحمل الحمار أنا وأنت فحملوا الحمار ومروا على جماعة من الناس فسخروا منهم. وهكذا انتهت حكاية جحا وابنه.

بعد ذلك تناقش المرشدة مع الأطفال حول القصة وتسألهم الأسئلة التالية:

- من يعطي عنوانا للقصة؟

- ما رأيكم في تصرف جحا؟

- لو كنت مكان جحا ماذا ستفعل؟

- لو كنت مكان ابن جحا ماذا ستفعل؟

- ماذا استفدتم من القصة؟

بعد نهاية المناقشة ستقوم المرشدة بتقديم تغذية راجعة للأطفال محاولة غرس قيمة ضرورة أن نكون واثقين من أنفسنا في اتخاذ قراراتنا، ولا نتصرف كما يريد الآخرون، بل نقتنع بما نراه مناسباً وأن رضا الناس غاية لا تدرك.

الإجراء الثالث : لعبة القائد الأعمى: مدة تنفيذ الإجراء : 15 دقيقة .

وهنا يتم توجيه الأطفال ليلتفوا على شكل دائرة ويمسك كل منهم بطرف يد الآخر، ثم تبين فكرة لعبة القائد والأعمى حيث سيتم تقسيم الأطفال إلى فريقين، ويختارون واحداً منهم ليمثل شخصية الأعمى، حيث ستغطى عينيه بقطعة قماش، ثم سيقوم الفريق بتوجيهه ليجمع الكرات من لون محدد، وسيكون الفريق الذي يجمع أكبر قدر من الكرات هو الفائز. ويتم تحديد وقت محدد وهو ثلاث دقائق.

بعد انتهاء اللعبة ستوجه المرشدة أسئلة للأطفال وتتناقش معهم إجاباتهم:

بماذا كنت تشعر وأنت معصوب العينين وتستمع إلى توجيهات زملائك؟

متى شعرت بالإحباط؟ وما النتيجة؟

متى شعرت بالثقة؟ وما نتيجة ذلك؟

ما الصفات التي يمكن أن يمتلكها الإنسان ليكون ناجحاً؟

الإجراء الرابع : قصة الضفدع الصغير: مدة تنفيذ الإجراء : 15 دقائق .

يحكى أن هناك مجموعة من الضفادع الصغار قررت إجراء مسابقة للوصول إلى قمة برج. تجمعت حشود من الضفادع لمشاهدة السباق والتشجيع. وبدأ السباق ولم يكن أحدا من الحضور يصدق أن أحداً من الضفادع يستطيع أن يحقق التحدي وأن يصل إلى قمة البرج، وكل ما تسمعه من الحشود هو: مستحيل ...مستحيل، أو لا يمكن أن يصل أي ضفدع إلى القمة، هذا صعب جداً لن يصل أحد، وبدأت الضفادع تتساقط من الإعياء واحداً تلو الآخر ما عدا تلك الضفادع المتحمسة والمليئة بالنشاط، وبدأت الحشود تصرخ أنه صعب جداً ... لن يستطيع أحد أن يصل، واستمر سقوط المزيد من الضفادع الصغيرة. ما عدا ضفدع واحد استمر في الصعود إلى القمة أعلى وأعلى ... لم يتخل عن إصراره أبداً، وظل متمسكاً بهدفه، وفي النهاية سقطت كل الضفادع ما عدا صديقنا الضفدع الصغير الذي نجح ووصل، وبالتالي أرادت كل الضفادع التعرف على هذا الضفدع ومعرفة كيف استطاع أن يصل. عندها اكتشف الجميع !! أن الضفدع الفائز كان أصم!!

وهنا يسأل الأطفال ماذا يمكن أن نتعلم من هذه القصة؟

الإجراء الخامس :إنهاء الجلسة: مدة تنفيذ الإجراء :5 دقائق .

في نهاية الجلسة تشكر المرشدة الأطفال المشاركين على تفاعلهم وعلى حضورهم في الموعد المتفق عليه، وتقوم بتلخيص ما تم في الجلسة مع الأطفال وتقديم تغذية راجعة لهم، وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الحادية عشرة: المهارات الاجتماعية (مهارة التواصل الاجتماعي) مدة الجلسة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

1. تحسين مهارات التواصل الاجتماعي.
2. تدريب الأطفال على مهارات التواصل الاجتماعي.
3. تدريب الأطفال على الحديث عن مشاعرهم تجاه الآخرين.

الأدوات المستخدمة: مفاتيح ورقية، ورق، أقلام.

الأنشطة والألعاب والتمارين والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ الجلسة الإرشادية:

الإجراء الأول : الترحيب و التلخيص : مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق .

وهنا ستقوم المرشدة بالترحيب بأعضاء الجماعة الإرشادية والثناء عليهم وشكرهم على التزامهم بالموعد المتفق عليه للجلسة، وستقوم المرشدة بتلخيص لما تم في الجلسة السابقة.

الإجراء الثاني : مفاتيح المحبة: مدة تنفيذ الإجراء : 20 دقيقة .

ويتم الشرح للأطفال عن هذه اللعبة وكيف تتم، بداية تسأل المرشدة الأطفال كيف نجعل الناس يحبوننا ويحترموننا أكثر؟ وتتناقش مع الأطفال حول هذا الموضوع، ويتم توزع مفاتيح ورقية على الأطفال، كل مفتاح مكتوب عليه أسلوب من أساليب جذب انتباه الناس. وسيقوم كل طفل بعرض الأسلوب المكتوب على المفتاح وعمل موقف تطبيقي عليه. وستتم مناقشة أثر هذا الأسلوب في جذب انتباه الناس ومحبتهم.

بعد ذلك سيتم تدريب الأطفال على كل أسلوب من أساليب جذب الآخرين.

ـــ المفتاح الأول: كيف استقبل أصدقائي، أسلوب التحية وطريقة الكلام

ـــ المفتاح الثاني: الابتسامة

ـــ المفتاح الثالث: الاستماع باهتمام

ـــ المفتاح الرابع: المديح والشكر

ـــ المفتاح الخامس: الجلسة المناسبة

ـــ المفتاح السادس: البعد عن النقد و اللوم

ـــ المفتاح السابع: إظهار الاهتمام

ـــ المفتاح الثامن: التواصل البصري

بعد ذلك تقوم المرشدة بتعزيز الأطفال وطريقة عرضهم للمفاتيح

الإجراء الثالث : لعبة القصة المركبة: مدة تنفيذ الإجراء : 15 دقيقة .

وهنا ستوضح المرشدة للأطفال أسس اللعبة وذلك بتطبيق ما تعلمناه في اللعبة السابقة مفاتيح المحبة، حيث سنبدأ بسرد مقدمة قصة، ثم تمرر القصة على جميع الأطفال وكل طفل يحاول أن يضيف أحداثاً من عنده، ثم يكمل الطفل الذي يليه وهكذا ...

الإجراء الرابع : لعبة الحوار الصادق: مدة تنفيذ الإجراء : 15 دقيقة .

وهنا تبين المرشدة للأطفال أنه في أحيان كثيرة نود أن نقول أشياء لأصدقائنا لكننا نتردد في ذلك، وتسألهم فيما إذا كان ذلك يحدث معهم. والاستماع إلى إجاباتهم وتوجيه تغذية راجعة لهم.

بعدها تقوم المرشدة بتوضيح اللعبة لهم بأن يختار كل طفل زميله، وسيتم تبادل الحديث فيما بينهم، ويحدث كل منهم الآخر عن الأمور التي كان يتمنى قولها له لكنه تردد.

الإجراء الخامس :إنهاء الجلسة: مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق .

في نهاية الجلسة تشكر المرشدة الأطفال المشاركين على تفاعلهم وعلى حضورهم في الموعد المتفق عليه، وتقوم بتلخيص ما تم في الجلسة مع الأطفال وتقديم تغذية راجعة لهم، وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثامنة: تقدير الذات مدة الجلسة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

1. تنمية تقدير الذات لدى الأطفال.
2. أن يقدر الطفل إنجازاته.
3. أن يؤمن الطفل بقدراته الذاتية.
4. تنمية القدرة على تجاوز الإحباط.

الأدوات المستخدمة: كاميرا تصوير، بطاقة إعلان مصممة، أقلام، صلصال، أوراق رسم، مكعبات، أقلام تخطيط، ألوان، زهور منوعة.

الأنشطة والألعاب والتمارين والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ الجلسة الإرشادية:

الإجراء الأول : الترحيب و التلخيص : مدة تنفيذ الأجراء : 5 دقائق .

تقوم المرشدة بالترحيب بأعضاء الجماعة الإرشادية والثناء عليهم وشكرهم على التزامهم بالموعد المتفق عليه للجلسة، وستقوم المرشدة بتلخيص ما تم في الجلسة السابقة .

الإجراء الثاني : الدعاية الذاتية: مدة تنفيذ الإجراء : 25 دقيقة .

وهنا يتم توضيح فكرة اللعبة بأن هذه اللعبة تكون كالتالي: سيقوم كل طفل بعمل دعاية لنفسه من خلال كتابة كافة الصفات التي يراها تميزه عن غيره، والأشياء التي يفتخر بها، وانجازاته .... وغيرها من الأمور التي يرى أنها تفيده في دعايته عن نفسه، ثم سيقوم كل طفل بالتحدث عن أهم

الصفات والخصائص التي تميزه عن الآخرين وعن زملائه، وسيتم التركيز على نقاط القوة لدى كل طفل، والعمل على تبصيره بأهميتها، وسيتم تصوير طريقة تقديم كل طفل لنفسه بالفيديو، وذلك بعد أخذ موافقة كل طفل لتصوير دعايته لنفسه. بعدها سيبدأ كل طفل بتصميم بطاقة الدعاية الذاتية بمساعدة المرشدة، ثم سيقوم كل طفل ببدء دعايته وعرض إمكانياته ومميزاته وإنجازاته أمام زملائه، وستقوم المرشدة بتصوير هذه المشاركات، وبعدها سيتم عرضها على الأطفال لمشاهدة عروضهم، وبعد كل عرض سيتاح للمشارك فرصة للتحدث عن الجوانب التي أعجبته في نفسه وهو يقوم بالدعاية الذاتية.

وبعد نهاية عروض الأطفال وسماع تعليقاتهم سيتم المناقشة مع الأطفال حول مدى استفادتهم من هذه اللعبة وتقديم تغذية راجعة لهم، وتوضيح مدى أهمية أن يعتز الإنسان بنفسه وبقدراته ويحاول تنميتها والاستفادة منها، والتوضيح لهم أن الإنسان ممكن أن يتعرض للحظات إحباط وفشل في حياته، وهنا عليه ألا يستمع لكلام الناس وألا يعتبره مقياساً له، وعليه أن يتذكر قدراته وانجازاته وإمكاناته ليزداد تقديره لذاته فيستطيع تجاوز إحباطاته وفشله.

الإجراء الثالث : لعبة هذا إنجازي: مدة تنفيذ الإجراء : 25 دقيقة .

ونحتاج في هذه اللعبة إلى الأدوات التالية: صلصال وأوراق رسم، ومكعبات، وأقلام تخطيط، وألوان منوعة وزهور منوعة وسلة زهور. وتتم اللعبة بأن يختار كل طفل الأدوات التي يريدها، ويمكن تبادل بعض الأدوات والتعاون فيما بينهم، وبعدها سيتم تحديد وقت للعبة بحدود 20 دقيقة كي ينجز كل طفل عمله المميز، وبعد انتهاء الوقت يتوقف الجميع عن العمل، ثم يقوموا بعمل معرض للأعمال التي أعدوها، ويقوم كل طفل بالتعريف بعمله وتوضيح فكرته حيث يبدأ بعبارة هذا إنجازي .

وبعد انتهاء الجولة في المعرض تطلب المرشدة من كل طفل أن يقف أمام عمله. ويعبر عن فخره واعتزازه بعمله. وبعد انتهاء عروض الأطفال وشكر المرشدة لهم على أدائهم وتفاعلهم، ستناقش المرشدة مع الأطفال الأسئلة التالية:

. لو قلد بعضنا البعض ماذا ستكون النتيجة؟

. بماذا شعرت بعد أن لعبت هذه اللعبة؟

. ما رأيكم في هذه الانجازات ؟

. هل من الضروري أن كل هذه الأعمال تعجب الجميع؟

. هل شعرت بالفخر من العمل الذي قدمته وطريقة عرضك له؟

. كيف نجعل الآخرين يحترمون أعمالنا؟

الإجراء الرابع : إنهاء الجلسة: مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق .

في نهاية الجلسة تشكر المرشدة الأطفال المشاركين على تفاعلهم وعلى حضورهم في الموعد المتفق عليه، وتقوم بتلخيص ما تم في الجلسة مع الأطفال، وشكرهم على إتباعهم لتعليمات الألعاب واحترامهم لبعضهم البعض، وتقديم تغذية راجعة لهم، وتذكرهم بأننا بدأنا نقترب من نهاية البرنامج، وأن الجلسة القادمة ستكون الختامية، لذا ستطلب المرشدة من كل طفل أن يستعد، بحيث سيتحدث كل منكم عن انطباعه عن البرنامج، وعن الفوائد التي اكتسبها، والأشياء التي أعجبته، وعن الأمور التي لم تعجبه ولم يكن مرتاحاً لها، وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة التاسعة: توكيد الذات مدة الجلسة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

1. تنمية مفهوم توكيد الذات وأهميته في تحقيق الصحة النفسية والتوافق.
2. تنمية القدرة على مواجهة مشكلات الحياة بثقة عالية واتخاذ القرارات .
3. الاستفادة من نقاط القوة والضعف في جوانب الشخصية السلبية والايجابية.

الأدوات المستخدمة: نجوم ورقية مختلفة الأحجام، والألوان، وأقلام رصاص.

الأنشطة والألعاب والتمارين والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ الجلسة الإرشادية:

الإجراء الأول : الترحيب و التلخيص : مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق .

تقوم المرشدة بالترحيب بأعضاء الجماعة الإرشادية والثناء عليهم وشكرهم على التزامهم بالموعد المتفق عليه للجلسة، وستقوم المرشدة بتلخيص ما تم في الجلسة السابقة.

الإجراء الثاني : لعبة أنا عندي مشكلة: مدة تنفيذ الإجراء : 25 دقيقة .

وهنا توضح المرشدة في بداية الجلسة كيفية تنمية إيمان الفرد بقدراته وثقته بنفسه، وثقته بالله سبحانه وتعالى، والإيمان بقدرته على مواجهة مشاكل الحياة، والتأكيد على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية. وبعدها سيتم توضيح لعبة اليوم وهي أن يقوم أحد الأطفال بتمثيل دور طالب لديه مشكلة (متهم بالسرقة) وطالب آخر يقوم بدور مدير/ة المدرسة، وتكون واثقة في نفسها وكيف تتصرف، بحيث تحيل مشكلتها إلى المرشدة التربوية بالمدرسة.

الإجراء الثالث : لعبة أمنيات فوق النجوم: مدة تنفيذ الإجراء : 25 دقيقة .

تقوم المرشدة بتوزيع النجوم المتباينة الأحجام والألوان على الأطفال، وعلى كل طفل كتابة الأمنيات والأحلام والآمال التي يريد تحقيقها في المستقبل، وأن يكتب كل أمنية في نجمة ويضع الأمنية الأهم على أكبر نجمة ثم التي يليها وهكذا..

وبعدها ستطلب المرشدة من الأطفال اختيار هدف واحد من تلك الأهداف ويكتب له وصفاً كاملاً، وأن يكون دقيقاً في وصفه لهدفه. بعدها يُطلب من الأطفال أن يغمضوا أعينهم ومشاهدة عملية تحقيق الهدف على هيئة صورة ذهنية في عقولهم ، حيث توضح لهم المرشدة ذلك بقولها: تخيل أنك حققت حلمك وكلما ظهرت لك تفاصيل أكثر من هدفك أضفها إلى التفاصيل التي قمت بكتابتها في الورقة وبعدها حدثنا عنها . اكتب وتخيل يمكنك أن تعدل وتغير حتى تحصل على صورة قريبة قدر الإمكان من الهدف المطلوب. وبعدها تطلب المرشدة من الأطفال أن يتحدث كل منهم عن شعوره بعد هذه اللعبة. وزرع الثقة بداخلهم بأننا نستطيع تحقيق ما نأمل به إذا اجتهدنا وسعينا إلى تحقيق هدفنا، وذلك بأن نقوى من جوانب القوة في شخصياتنا، ونعمل على تغيير عاداتنا السلبية.

الإجراء الرابع : إنهاء الجلسة: مدة تنفيذ الإجراء : 5 دقائق .

في نهاية الجلسة تشكر المرشدة الأطفال المشاركين على تفاعلهم وعلى التزامهم في حضور جلسات البرنامج، وتقوم بتلخيص ما تم في الجلسة مع الأطفال وتقديم تغذية راجعة لهم، وتتيح لهم فرصة للنقاش حول وجهة نظرهم وانطباعاتهم عن البرنامج، وعن الجوانب التي أعجبتهم، والجوانب التي لم تعجبهم في البرنامج طول الجلسات السابقة بعد أن تبين لهم أننا اقتربنا من نهاية البرنامج الإرشادي، حيث ستكون الجلسة القادمة هي الجلسة الأخيرة.

الجلسة العاشرة: إنهاء البرنامج (الجلسة الختامية) مدة الجلسة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

1. تهيئة الأطفال "أعضاء المجموعة" لإنهاء البرنامج الارشادي.
2. أن يعبر الأطفال عن جوانب الاستفادة من الجلسات الإرشادية.
3. تقديم ملخص عام للجلسات السابقة.
4. تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة.

الأدوات المستخدمة:

- اختبار الأمن النفسي.

ـــــ علبة حلويات وعصير.

الإجراء : الترحيب و التلخيص : مدة تنفيذ الإجراء : 60 دقيقة .

تقوم المرشدة بالترحيب بالأطفال وشكرهم على حضورهم، ثم توضح لهم أن هذه الجلسة ستكون الجلسة الأخيرة في البرنامج الإرشادي، وسيكون هناك لقاء بعد مرور شهر لمتابعة استمرارية البرنامج الإرشادي، واليوم كما اتفقنا في الجلسة السابقة سيتم إتاحة الوقت الكافي لكل طفل ليعبر عن رأيه بالبرنامج، وعن مدى استفادته منه. وبعدها ستوجه المرشدة شكرها لأطفال على مشاركتهم بالبرنامج وتشجيعهم على تطبيق ما تعلمناه في الجلسات الإرشادية في حياتهم، وبعدها توزع عليهم المرشدة الحلويات والعصير، ومن ثم تودع المرشدة الأطفال.

أسماء المحكمين لاختبار الأمن النفسي للأطفال المستخدم في الدراسة :

| ت | الاسم | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|---|
| 1 | أ.د. عادل جورج طنوس | إرشاد نفسي | الأردنية |
| 2 | أ.د . أحمد عبد المجيد الصمادي | إرشاد نفسي | الأردنية |
| 3 | أ.د .جميل محمود الصمادي | تربية خاصة | الأردنية |
| 4 | د.عبد الله سالم المهايرة | إرشاد نفسي | الأردنية |
| 5 | د.فاطمة عيد العدوان | إرشاد نفسي | الأردنية |
| 6 | أ.د.صالح سالم الخوالدة | إرشاد نفسي | جامعة العلوم الإسلامية العالمية |
| 7 | أ.د.إبراهيم باجس معالي | إرشاد نفسي | جامعة العلوم الإسلامية العالمية |
| 8 | أ.د.فاطمة محمد التلاهين | إرشاد نفسي | جامعة العلوم الإسلامية العالمية |
| 9 | د.ليلى محمد ضمرة | تربية خاصة | الجامعة العربية المفتوحة |
| 10 | أ.د.ميماس ذاكر كمور | إرشاد نفسي | الجامعة العربية المفتوحة |

أسماء المحكمين للبرنامج الإرشادي :

| ت | الاسم | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|---|
| 1 | أ.د. حسين سالم الشرعة | إرشاد نفسي | الجامعة الأردنية |
| 2 | د.محمد خلف الخوالدة | إرشاد نفسي | الجامعة الأردنية |
| 3 | أ.د.صالح سالم الخوالدة | إرشاد نفسي | جامعة العلوم الإسلامية العالمية |
| 4 | أ.د.إبراهيم باجس معالي | إرشاد نفسي | جامعة العلوم الإسلامية العالمية |
| 5 | أ.د.فاطمة محمد التلاهين | إرشاد نفسي | جامعة العلوم الإسلامية العالمية |
| 6 | أ.د.علياء محمد العويدي | تربية خاصة | جامعة العلوم الإسلامية العالمية |
| 7 | د.ليلى محمد ضمرة | تربية خاصة | الجامعة العربية المفتوحة |
| 8 | أ.د.ميماس ذاكر كمور | إرشاد نفسي | الجامعة العربية المفتوحة |

**The effectiveness of play therapy in raising the sense of psychological security among the children of orphanages in Libya.**

**Abstract**: The aim of this study was to identify and measure the degree of psychological security, and to build a training program to increase the sense of psychological security among children in orphanages and to see how effective it is. The sample of the study consisted of (24) children orphaned children in the social care center in the cities of Misurata and Tripoli. To achieve the objectives of the study was used semi-experimental method, was used to test the psychological security of children prepared by Dania Shaboun 2006. A 10-session training program was developed. The random sample was divided into two experimental groups and the number of its members was (12) orphan children. They received a training program consisting of (14) sessions and a group of female officers and the number of members (12) Orphans who did not receive the indicative program. The results of the experimental and control groups were measured on the psychological security test for children before and after the indicative program. The results showed that there were statistically significant differences between the experimental and control groups in the psychosocial testing of children in favor of the experimental group whose members received the counseling program.
**Keywords**: play therapy , psychological security , orphan children.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 05 جوان 2019
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

# العلاقة بين الميول المهنية وتقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين

د. رشيد عرار
وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: فلسطين
أ. د. تيسير عبد الله
جامعة القدس: فلسطين
أ. د. إقبال الغربي
جامعة الزيتونة: تونس

**ملخص:** هدفت الدّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الميول المهنية وتقدير الذات على عيّنة قوامها (1478) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عنقودية طبقية من جميع طلبة الصّف العاشر في فلسطين. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الفروع الأكاديمية "العلمي والريادة والأعمال، والأدبي، والتكنولوجي" وبين تقدير الذّات، وكذلك وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين الفروع المهنية "الفندقي، والصناعي والزراعي والاقتصاد المنزلي" وتقدير الذّات. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهْنيّة لصالح الذكور في فرع الريادة والأعمال، والزراعي، والصناعي، والتكنولوجي، وكانت الفروق لصالح الإناث في الفرع العلمي، والفندقي، والأدبي، والاقتصاد المنزلي. ولم تكن الفروق في درجة تقدير الذّات تبعاً لمتغير النّوع الاجتماعي دالة إحصائياً. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية ودرجة تقدير الذّات تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي. وخلصت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الميول المهنية وتقدير الذات.

**الكلمات المفتاحية:** الميول المهنية، تقدير الذات، التحصيل الدراسي، طلبة الصف العاشر، التعليم في فلسطين.

**مقدمة:**

إن نجاح الفرد في دراسته، وبعدها في حياته المهْنيّة يتوقف على مدى معرفته بذاته، ومن ثم معرفته باختيار التخصص الأنسب له، المتوافق مع ميوله، واهتماماته، وقدراته، واحتياجات السوق، والتقدم التكنولوجي. وذكر الجامودي (2007) أن التردد من أكثر العوامل خطورة وتأثيراً على اتخاذ القرار المهني لدى المراهقين، ويرتبط التردد والتخبط بمدى معرفة الفرد بذاته، وبمدى تقديره لها.

وقد يكون أكثر العوامل تأثيراً في سلوك الفرد هي صورته عن نفسه، أو فكرته عن ذاته، (الدردير، 2004). ومن أكثر مفاهيم منظومة الذّات ارتباطاً بالتوافق والصحّة النفسية، مفهوم تقدير الذّات (الزعبي، 2005). فتقدير الذّات هو القيمة التي يعطيها الأفراد لذواتهم المدرَكة، فإذا كان الفرد راضياً عن ذاته ويتقبَّلها، ويشعر بقيمتها وأهميتها كان تقديره لذاته عالياً، وأما إذا كان ينظر لنفسه بشكل سلبيّ فإن تقديره لذاته ينخفض(طنوس، 2017).

وتعتبر مرحلة المراهقة مرحلة نمائيّة حرجة، تحدث خلالها التغيّرات الأكبر جسمياً وعقلياً واجتماعياً وعاطفياً(الشحادات، 2017). وخلال هذه المرحلة يصبح تقدير الذّات ضرورة ملحَّة، وغالباً ما يطرح المراهق العديد من التساؤلات على نفسه، ومنها: من أنا؟ كيف ينظر إليَّ الآخرون؟ هل شكلي جميل، وهل هيئة بدني مقبولة؟ هل من الممكن أن أكون مثل أقراني أو أفضل منهم؟ بهذه الأسئلة وغيرها يحاول الناشئ البحث عن السبيل الذي يوصله إلى تحقيق توازن نفسي وتكيّف اجتماعي ونجاح(مهداد، 2015).

وتناول ناصر وشانق (Nasir & Shiang, 2013) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى العلاقة بين مفهوم الذّات والوعي المهْني لدى مجموعة من طلبة مدرسة عالمية بماليزيا من (42) دولة، وتكونت العيّنة من (165) طالباً من طلبة الصّف الثاني الثانوي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً وموجبة بين مفهوم الذّات والوعي المهْني. ونفذ هارس (Harris,2009) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين تقدير الذّات والتحصيل الأكاديمي للطلبة الأمريكيين من أصول أفريقية، وأسفرت نتائج الدّراسة عن وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير الذّات والتحصيل الأكاديمي. ودرس روزنبيرج (Rosenberg, 1989) تقييم الذّات ومشاكل المراهقين، ووجد أن هناك علاقة بين تقدير الذّات المنخفض ومشاكل المراهقين، ومن ضمنها التحصيل الدّراسي المنخفض والشعور بالكآبة والجنوح.

ويضيف دويدار (2008) بأن تقدير الذّات يعدّ من أبرز القضايا النفسية والإرشادية التي ارتبطت بالتحصيل وبالاختيار المهْني بما يحتوي من ميول وقدرات ومواءمة.

**مشكلة الدّراسة وأسئلتها:**

أن الغرض من هذه الدراسة هو التعرف على العلاقة بين الميول المهنية وتقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي في ظل بعض المتغيرات الديموغرافية ومن خلال ذلك تبرز التساؤلات الآتية:

-هل تختلف الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين باختلاف النوع الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي؟

-هل تختلف درجة تقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين باختلاف النوع الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي؟

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الميول المهنية وتقدير الذات ومستوى التحصيل لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين؟

**أهداف الدّراسة:**

هدفت الدراسة التعرّف إلى درجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وإيجاد الفروق في المجالات المهْنيّة، وكذلك الفروق في مستويات تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، تبعا لمتغيّرات النّوع الاجتماعي، ومستوى التحصيل الدّراسي. والتعرّف إلى العلاقة بين الميول المهْنيّة وتقدير الذّات ومستوى التحصيل الدّراسي لدى أفراد العيّنة.

**أهمّية الدّراسة:**

تتجلى أهمية الدراسة في استهدافها شريحة مهمة في المجتمع الفلسطيني، وهم الطّلبة المراهقين بالصّف العاشر بقسميه الأكاديمي والمهْني. وتناولها لموضوع الميول المهنية وتقدير الذات، وهما من الموضوعات البحثية ذات الأهمّية في حياة المراهقين، ومما يزيد من أهميتها فحص العلاقة بين الميول المهنية وتقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي مما قد يخدم في تصميم البرامج التربوية الموجهة للطلبة، وإعداد البرامج الإرشادية بغرض تنمية مهارات اتخاذ القرار المهْني.

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

**الميول المهنية:** يعدّ اختيار المسار المهْني أحد أهمّ التحديات التي تواجه الطّلبة عند البحث عن مسار مهني يوفّر لهم الأمان والإنجاز على المدى البعيد، وأن القدرة على الاختيار واتخاذ القرار قضية أساسية يواجهها الطّلبة. وإحدى المهام الرئيسية للإرشاد المهْني؛ مساعدة الأفراد في القيام باختيار مناسب، سواء كان التخصص

أكاديمياً أو مهنياً، واهتمت نظريات الإرشاد المهْني بعملية اتخاذ القرار المهْني، إذ إن اختيار الفرد لتخصص لا يمت بصلة للمهن التي يمكنه القيام بها، يؤدي بالفرد إلى الوقوع بالفشل في أداء مهنة تتناسب مع هذا التخصص، وينتج عن ذلك عدم رضا عن الذّات(أبو عيطة والكوشة، 2017).

ويعرف الميل لغةً: مال يميل ميلاً إلى المكان، عدل إليه، وإلى الشيء أو الشخص: رغب فيه وأحبه. والميل تعني الانعطاف نحو الشيء وجمعه ميول (أبو حرب، 2007: 1015).

ويعرف سترونج (Strong, 1943) الميل بأنه "استعداد لدى الفرد يدعوه إلى الانتباه لأشياء معيّنة تثير وجدانه" ولخص سترونج (Strong, 1943) الوارد في العزة (2001) خصائص الميول بما يأتي:

-الميل ليس جانباً سيكولوجياً منفصلاً عن غيره، لكنه مظهر من المظاهر المتعددة للشخصية.

-الميل يعبّر عن الرضا، لكنه ليس بالضرورة دليلاً على الكفاءة.

-أن لدى الفرد نزعة شخصية سلوكية للانجذاب نحو نشاط معين من الأنشطة العملية المختلفة.

-التّقديرات تكون دقيقة على يد موجه مدرب خبير، وليس على يد هاوٍ، وتكون أكثر دقة عندما تقوم على أساس التحليل الإحصائي لعدة مئات من الحالات.

-اختبارات الميول تزودنا بمعلومات لا نحصل عليها من اختبارات القدرات، فهي تشير إلى ما يريد أن يقوم به الفرد، وصولاً إلى السعادة والرضا في حياته.

-أن الميول المهْنيّة قابلة للقياس، إما من خلال الاستجابات اللفظية للأفراد المفحوصين، أو من خلال ملاحظة أوجه السّلوك والنشاطات العملية التي يقوم بها الأفراد.

وورد في نمورة (2017) أن الميول تتكون من **الجانب الانفعالي:** أي مجموعة المشاعر المصاحبة للفرد عندما يمارس نشاطاً ما، فإذا رافق ممارسة هذا النشاط الشعور بالفرح والسرور ساعد ذلك على الإبداع والابتكار وزيادة الإنتاجية، والعكس صحيح، و**الجانب المعرفي:** أي أن الفرد عندما يميل إلى ممارسة نشاط ما، يكون بجعبته معلومات ومعتقدات حول ذلك النشاط، و**الجانب السّلوكي:** وهو نتاج للجانبين السابقين، فالمعلومات تشير إلى طريقة التصرف، بينما الانفعالات تشير إلى النتيجة المتوقعة أو المرغوبة.

وتصنف الميول إلى ميول عامة وأخرى مهنية، وتمثل الميول العامّة مجموع استجابات القبول نحو موضوع معين يحقق الرضا والسعادة عند ممارسته؛ مثل ممارسة نشاط رياضي، أو مطالعة الكتب العلمية، أما الميول المهْنيّة مجموع استجابات القبول نحو موضوع مهني يتخذه الفرد ويحترفه لكسب رزقه، وأشار سترونج (Strong) أن الميول المهْنيّة أكثر ثباتاً وأكثر استقراراً من الميول العامّة(قوجيل، 2011؛ ونمورة، 2017).

تنقسم العوامل المؤثّرة في تكون ونمو الميول المهْنيّة إلى عوامل ذاتية، وأخرى بيئية محيطة، وتشمل العوامل الذّاتية: النّوع الاجتماعي، والعمر الزمني، والتباين في القدرات العقلية، والدوافع والطموحات، وصورة الذّات، والقيم الشخصية. أما العوامل البيئية فتشمل: العوامل الأسرية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، وتأثير المعلمين، والنشاطات والهوايات وهذا توضيح:

انطلق سوبر (Super, 1957) من مجموعة من الافتراضات، أشار إليها جيز (Gies) الوارد في الخروصي (2007) وهي:

-يختلف الأفراد في قدراتهم وميولهم وشخصياتهم.

-كل فرد من الأفراد يمكنه أن يلتحق بعدة مهن، وليس مهنة واحدة فقط.

-تتطلب كل مجموعة من المهن نموذجاً متميزاً من القدرات والميول والسمات الشخصية.

-تتغير التفضيلات المهْنيّة وبالتالي مفهوم الذّات مع الزمن، مما يجعل عملية الاختيار المهْني مستمرة.

-عملية النمو المهْني تتم في سلسلة من مراحل الحياة، تشبه مراحل النمو الإنساني العام.

-تتحدد طبيعة العمل الذي يلتحق به الفرد بمجموعة من العوامل، كالقدرات العقلية للفرد، وسماته الشخصية، والخبرات التي يمر بها، بالإضافة إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين.

-إن نضج القدرات والميول يعدّ عاملاً مكملاً لمساعدة المسترشد في اختياره للمهنة المناسبة.

-عملية النمو المهْني تتضمّن مفهوم الذّات، الذي يعدّ محصلة للتفاعل بين الاستعدادات الموروثة، والتركيب العصبي والغددي، وممارسة الأدوار المختلفة في الحياة بإيجابية.

-يحتاج الفرد للمواءمة بين الصّفات الفردية، والعوامل الاجتماعية لتحقيق مفهوم الذّات المهْني.
-يتوقف رضا الفرد وسعادته في العمل مدى الحياة على المدى الذي يجد فيه الفرد منافذ لقدراته، وميوله، ولسماته الشخصية.

**تقدير الذات:** يعدّ الاختيار الصحيح للمهنة المناسبة مدخلاً أساسياً من مدخلات تحقيق الذّات، والشعور بالاستقرار النفسي والاجتماعي والاقتصادي، والرضا الحياتي بشكل عام (العنزي والشرعة، 2017). وتقدير الذات "هو اتجاه موجب أو سالب نحو ذات الشخص"(بورزق، 2017: 113).

ويعرف روزنبيرج (Rosenberg, 1965) تقدير الذّات: أنه تقييم يعبّر عن الاحترام الذي يكنه الفرد لذاته، والذي يحافظ عليه بشكل معتاد، ويعبّر عن اتجاه مقبول أو غير مقبول نحو الذّات. فمفهوم تقدير الذّات يمثل ظاهرة سلوكية قابلة للقياس، ويمكن معالجتها وتناولها بطريقة علمية، ويعتبر تقدير الذّات مؤشراً للصحة النفسية (سليمان، 1992). وواحداً من أهمّ بناءاتها، كما ويعدّ من سمات الشخصية الإنسانية الرئيسية .(Takagishi, Sakata and Kitamura, 2011)

وتقدير الذّات حسب ما يرى روجرز (Rogers, 1951) هو اتجاهات الفرد نحو ذاته، ولها مكون سلوكي، وآخر انفعالي، وهذا الشعور بالذّات يعتمد على كيف يقدر الآخرين الفرد، وخبرات النجاح، والشعور بالكفاءة، والشعور بالأهمّية (Paprin, 2005)، وبهذا المعنى يعكس مفهوم تقدير الذّات مشاعر الثقة والكفاءة والفاعلية والتقبل الاجتماعي والإحساس بالقيمة، ويقود إلى الشعور بالرضا عن الحياة.

وذكرتا رزوالي وابريعيم (2017) أن تقدير الذّات قد يخضع لتأثير متغيّرات مختلفة مثل النّوع الاجتماعي والتخصص الدّراسي وغيرها من المتغيّرات، وأن سمات الشخصية التي تميز ذوي التّقدير المرتفع للذات قد تسهم في رفع دافعية هؤلاء الطّلبة نحو المعرفة والبحث والتقصي والفهم والتحصيل والإتقان.

يمكن اعتبار تقدير الذّات هو المفتاح الأساسي للنجاح في الحياة الخاصة والعامّة، وتحديداً في الحياة المدرسية، فهو ظاهرة دينامية قابلة للتطوّر مع التقدم في العمر "طفل وطالب ومراهق وراشد" (علوي، 2017). وحسب تصور ماسلو (Maslow, 1973)صاحب الاتجاه الإنساني، يرى بأن حاجات التّقدير تتضمّن شقين، الأول: احترام الذّات الذي يتضمن الجدارة والكفاءة والثقة بالنفس، والقوة، والاستقلالية؛ والشق الثاني: التّقدير من الآخرين، ويتضمن المكانة، والتقبل، والانتباه، والمركز، والشهرة (الفحل، 2004). وذكر الخواجة (2010) أن

المشاعر والأحاسيس الإيجابية التي نملكها تجاه أنفسنا، هي التي تكسبنا الشخصية القوية المتميزة، وعلى النقيض فالمشاعر والأحاسيس السلبيّة تجعلنا سلبيين وخاملين، إذ إن إنتاجنا يتأثر سلباً وإيجاباً بتقديرنا لذواتنا.

وتتوزع مجالات تقدير الذّات إلى العلاقة مع الجسد، والعلاقة مع الآخرين، والعلاقة مع الإنجاز أو العمل. وأي خلل أو سوء في تقدير قدرات الذّات وكفاءتها، من شأنه التأثير سلباً على الأداء المدرسي للفرد، وعلى صحته النفسية، وعلى التمييز بين البدائل والخيارات، وعلى اتخاذ القرار، وعلى العكس من ذلك، إذا كان تقدير الذّات إيجابياً، سيكون عاملاً فاعلاً ومحفزاً في تحسين الأداء التربوي للفرد ونجاحه المدرسي، ويكون أكثر قدرة على معرفة الخيار الأنسب له (علوي، 2017). واستخدم الباحثون في هذه الدّراسة مستويات تقدير الذات التي حددها كوبر سميث (Smith, 1967) وهي:

-تقدير الذّات المرتفع: وبه يعتبر الفرد نفسه شخصاً مهماً، يستحق الاحترام والتّقدير والاعتبار، ويكون لديه فكرة كافية لما يظنه صحيحاً، ودائماً يتمتع بالتحدي، ولا يخاف أو يبتعد عن الشدائد.

-تقدير الذّات المنخفض: وبه يعتبر الفرد نفسه غير مهم، وغير محبوب وغير قادر على فعل الأشياء التي يود فعلها كما يفعل الآخرون، وهنا يعتبر أن ما يكون لدى الآخرين أفضل مما لديه من إمكانيات وقدرات وكفاءات واستعدادات.

-تقدير الذّات المتوسط: ويعتبر الفرد من هذا النّوع ممن يقع بين النّوعين السابقين من الصّفات، ويتحدد تقدير الذّات من قدرته على عمل الأشياء المطلوبة منه(حسين، 2007).

وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الذّات، وتؤدي إلى تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الأفراد، وهي:

-عوامل ترجع إلى أسلوب الوالدين في تربية الأطفال.

-عوامل ترجع إلى الظروف التي يتعرض لها المرء في الحياة بالإضافة إلى العمر والنّوع الاجتماعي.

-المدرسة التي تلعب دوراً كبيراً في تقدير الطفل لذاته.

-عوامل راجعة إلى أفكار الفرد حيث إنها تحدد على الدوام قدر ما يمتلكه المرء من تقديره لذاته.

-عوامل ترجع إلى الفرد نفسه تتمثّل في العيوب الجسمية كالإعاقات، أو العجز عن الوفاء بالتزامات مثل الديون، والشعور بالاختلاف عن الغير، والشعور بالذنب...الخ (ماكاي وفانينج، 2010).

وتعد نظرية روجرز (Rogers, 1951) إحدى أهمّ النظريات التي عبرت عن مفهوم الذّات، فهي تنظر للذات على أنها كينونة الفرد، وتتكون بنيتها نتيجة التفاعل مع البيئة، وتتشكل نتيجة علاقاته الأسرية والاجتماعية (شوامره، 2012). ويعتقد روجرز (Rogers) أن الذّات هي جوهر الشخصية، وأن مفهوم الذّات يشكل حجر الزاوية الذي ينظم السّلوك الإنساني، ويتأثر هذا المفهوم بخبرات الفرد، موضحاً أن فكرة الفرد عن نفسه متعلمة، وارتقائية منذ الميلاد، وتتميز بالتدرّج خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة

**الدراسات السابقة:**

تناولت العديد من الدراسات الميول المهنية وتقدير الذات ومن تلك الدراسات دراسة جيلالي (2018) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الميول المهنية والتخصص الدراسي على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الجزائر، باعتبار المرحلة المنعرج إلى المسار المهني، وأظهرت النتائج أن (55.07%) من مجموع أفراد العينة من ذوي التحصيل المرتفع تتوافق ميولهم مع التخصص الدراسي، و(44.93%) من ذوي التحصيل المنخفض لا تتوافق ميولهم مع التخصص الدراسي، بمعنى أن الميول المهنية لها علاقة بنتائج التحصيل الدراسي ونجاح الفرد في مهنته.

وهدفت دراسة نيكية (2017) إلى الكشف عن علاقة تقدير الذّات بالتحصيل الدّراسي لدى تلاميذ التّعليم المتوسط في ولاية أم البواقي بالجزائر، على عيّنة قوامها (50) طالباً وطالبة، موزعين على خمسة أقسام بمستويات مختلفة ذكوراً وإناثاً. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين تقدير الذّات ومستوى التحصيل الدّراسي.

وهدفت دراسة رزوالي وابريعيم (2017) التعرّف إلى الفروق في درجة تقدير الذّات لدى طلبة جامعة "العربي بن مهيدي" بأم البواقي تبعاً لمتغيري النّوع الاجتماعي والتخصص والتفاعل بينهما. وكذلك الكشف عن علاقة تقدير الذّات بالدافع المعرفي، على عيّنة قوامها (352) طالباً وطالبة. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تقدير الذّات تبعاً لمتغيري النّوع الاجتماعي أو

التخصص أو التفاعل بينهما، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين تقدير الذّات والدافع المعرفي.

وهدفت دراسة عرار (2016) إلى الكشف عن العلاقة بين الميول المهْنيّة بمجالاتها والذكاءات المتعددة بأبعادها لدى طلبة الصّف العاشر في محافظتي بيت لحم والخليل، على عيّنة قوامها (756) طالباً وطالبة، وبينت النتائج وجود فروق في المجال الصناعي والزراعي والشرعي والتجاري لصالح الذكور، وفي المجال العلمي والأدبي والاقتصاد المنزلي والفندقي لصالح الإناث، بالإضافة إلى وجود فروق في الميول المهْنيّة تبعاً لمتغير التحصيل.

كما هدفت دراسة الركيبات (2015) التعرّف إلى درجة تقدير الذّات وعلاقتها بدرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق لدى عيّنة من طلبة الصّف العاشر في الأردن. على عينة قوامها (120) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة تقدير الذّات ودرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق، وعدم وجود فروق بين أفراد العيّنة في درجات تقدير الذّات والاستقلالية تعزى للنوع الاجتماعي.

وأجرت البراشدية (2013) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذّات واتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصّف العاشر بمحافظة جنوب الباطنية، على عيّنة قوامها (344) طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تقدير الذّات واتخاذ القرار المهني، ووجود فروق في تقدير الذّات لصالح الذكور، وفي اتخاذ القرار المهني لصالح الإناث، بالإضافة إلى وجود فروق في تقدير الذّات لصالح الطّلبة مرتفعي التحصيل.

وفي دراستهم المقارنة قام زيجلر هيل وآخرون (Zeigler-Hill et al, 2013)، بفحص ما إذا كان تدني درجة تقدير الذّات يصاحبه تدني في المستوى الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة الصين والولايات المتحدة، ووجد الباحثان أن تدني درجة تقدير الذّات يصاحبه تدنٍ في المستوى الأكاديمي.

وسعت دراسة العنزي (2011) إلى اكتشاف مدى العلاقة بين الميول المهْنيّة والقيم الشخصية والتحصيل الدّراسي لدى طلبة الصّف الأول الثانوي في إدارة التربية والتّعليم في منطقة تبوك، على عيّنة قوامها (1146) طالباً وطالبة، وخلصت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة بين الميول المهْنيّة والتحصيل الدّراسي، كما أظهرت النتائج أن الميول المهْنيّة تختلف باختلاف النّوع الاجتماعي، حيث ارتفعت

ميول الطّلبة الذكور على مقاييس الواقعي، والمغامر، بينما كانت الإناث أكثر ميلاً على مقاييس الباحث والفني والاجتماعي.

كما أجرى الحشان (2009) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى علاقة التحصيل الدّراسي بكل من الميول المهْنيّة والذكاءات المتعددة لدى طلبة الصّف العاشر في الكويت، على عيّنة قوامها (240) طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدّراسي والميول المهْنيّة، وبين التحصيل الدّراسي والذكاءات المتعددة، وأن هناك إمكانية للتنبؤ بالتحصيل الدّراسي من خلال بعض الميول المهْنيّة، وبعض الذكاءات المتعددة.

**الطريقة والإجراءات:**

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

مجتمع الدراسة هم جميع طلبة الصّف العاشر الأساسي (ذكوراً وإناثاً) وبفرعيه الأكاديمي والمهني في فلسطين للعام الدّراسي 2018/2017، والبالغ عددهم (86882) طالباً وطالبة حسب سجلات وزارة التربية والتّعليم العالي للعام 2018/2017. (40371) ذكراً بنسبة (0.46)، و(46511) أنثى بنسبة (0.54).

وطبّقت الأدوات على عيّنة عشوائية مكونة من (40) طالباً/ة من طلبة الصّف العاشر، بهدف تجريب أدوات الدّراسة وتطبيقاً لتجربة فهم الألفاظ، ثم طبّقت الأدوات على عيّنة عشوائية ثانية، للتحقق من صدق وثبات الأدوات قبل تطبيقها نهائياً على عيّنة التقنين، وبمقياس الميول المهْنيّة تم استخلاص (144) عبارة من أصل (208) عبارات.

ثم اختير أفراد عينة التقنين بالطريقة العنقودية ومن ثم العشوائية الطبقية، وبلغ حجم العيّنة (1478) طالب/ة، وشكلت العيّنة ما نسبته (0.06) من مجتمع الدّراسة، واستخرجت الأعداد والنسب المئوية لتوزيع أفراد العيّنة وفقاً لمتغيّراتها: والنّوع الاجتماعي، ومستوى التحصيل الدراسي كما هو موضح في جدول (1)

جدول (1) خصائص عيّنة الدّراسة الديمغرافية حسب متغيّراتها

| المتغير | | العدد | النسبة | ذكور | النسبة | إناث | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مستوى التحصيل | متدني | 241 | 0.16 | 120 | 0.17 | 121 | 0.16 |
| | متوسط | 620 | 0.42 | 288 | 0.41 | 332 | 0.43 |
| | عالي | 617 | 0.42 | 298 | 0.42 | 319 | 0.41 |
| | المجموع | 1478 | | 706 | | 772 | |

المصدر: سجلات وزارة التربية والتّعليم العالي، الإدارة العامّة للتخطيط، 2017.

**أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:**

**مقياس الميول المهنية:** بناء على نظرية هولاند (Holland,1985)، والاطلاع على عدة مقاييس تقيس الميول المهْنيّة، قام الباحثون ببناء مقياس الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة.

**الصدق:** عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة بعلوم التربية وعلم النفس، الذين أبدوا بعض الملاحظات حول المقياس، قدم المحكمون ملاحظاتهم وتوجيهاتهم وتعديلاتهم لكل فقرة من فقرات أجزاء المقياس، وتم الأخذ بتلك الملاحظات والتعديلات. وتكوّن المقياس من ثلاثة أبعاد هي: الاهتمامات، والمهارات، والمهن. والأبعاد السّابقة مجتمعة تتكون من (144) فقرة موزعة على ثمانية مجالات مهنية، بحيث تكوَّن كل مجال من (18) فقرة.

**صدق البناء "التكوين الفرضي":** طبقت إجراءات التحليل العاملي الاستكشافي **Exploratory Factor Analysis** (EFA) بطريقة المكوّنات الأساسية (Principal Components Method)، وتحديد العوامل مع التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Varimax Method) الأكثر شيوعاً، وأسفرت النتائج عن تشبعها على ثمانية عوامل، ويمكن القول: إن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي على مستوى أبعاد المقياس لكل الفروع.

كما استخدمت طريقة الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات الارتباط بين الفروع الدّراسية الأكاديمية والمهْنيّة وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجات المقاييس الفرعية للفروع

| | العلمي | الفندقي | الريادة | الأدبي | المنزلي | الزراعي | الصناعي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفندقي | -.100** | - | | | | | |
| الريادة | .052* | .136** | - | | | | |
| الأدبي | .278** | .238** | **.432**** | - | | | |
| المنزلي | -.112** | **.632**** | .130** | **.285**** | - | | |
| الزراعي | .172** | .192** | .184** | **.233**** | .100** | - | |
| الصناعي | .049 | -.050 | .261** | .041 | -.075** | **.343**** | - |
| التكنولوجي | **.324**** | -.074** | .198** | .203** | -.052* | .096** | **.343**** |

*دال عند مستوى 0.05

** دال عند مستوى 0.01

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن ارتباط المقاييس الفرعية مع بعضها بعض كانت ضعيفة أو متوسطة، وتفسير هذه النتيجة بأن الفروع مستقلّة عن بعضها بعض، وأن فقرات المقياس دقيقة في التمييز بين هذه الفروع، وفقرات الفرع المتضمنة (الاهتمامات، والمهارات، والمهن) قادرة على قياس مضمون ومحتوى الفرع، فقد ذكر جرستمان (Gerstman, 2008) أن قيمة الارتباط التي تقع ضمن المدى (صفر – أقل من 0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (0.30- أقل أو تساوي 0.70) متوسطة، وتزيد عن (0.70) تعتبر قوية.

فالعلاقة الضعيفة أو المتوسطة تشير إلى استقلالية المقاييس الفرعية، وبالتالي يدعم صدق بناء المقياس، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.041- 0.432)، وكانت أدني قيمة ارتباط ما بين الأدبي والصناعي، وأعلى قيمة ارتباط ما بين الأدبي والريادة.

**الثّبات:** تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي Cronbach Alpha، وأشارت النتائج أن معاملات الثّبات جميعها كانت مرتفعة، وتراوحت ما بين (0.71- 0.92)، وأن معامل الثّبات الكلي كان (0.91)، وأُعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على أفراد من نفس العيّنة بلغ عددهم (68) طالب/ة، بعد انقضاء خمسة أشهر، ومن ثم استخراج معامل الارتباط (Correlation) بين درجات التطبيق الأول والثاني لنفس الأفراد، وأشارت النتائج أن معاملات الثّبات جميعها كانت جيدة، وأن معامل الثّبات الكلي كان (0.88)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثّبات، تسمح بتعميمه.

**مقياس تقدير الذات:** اختار الباحثون تطبيق مقياس روزنبيرج (Rosenberg, 1965)لميزته باعتباره أداة مناسبة للدراسات النفسية والاجتماعية، وكونه أداة قصيرة وسهلة الاستعمال تلائم كل المستويات الثقافية والفئات العمرية.

**الصدق:** عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة بعلوم التربية وعلم النفس، الذين أبدوا بعض الملاحظات حول المقياس، وذلك لتعديل ما يرونه مناسباً على بنود المقياس، إما بالحذف أو الإضافة أو التعديل. وتم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفقرات المقياس مع الدّرجة الكلية، وتبيّن أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يعني تحقق الصدق البنائي للأداة.

**الثّبات:** تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) واتضح أن معامل الثّبات كان (0.74) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثّبات، تسمح بإجراء الدّراسة.

**نتائج الدراسة:**

**هل تختلف الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين باختلاف النوع الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي؟**

للإجابة على هذا السؤال استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلّة (**Independent sample t. test**) للفروق في درجة الميول المهْنيّة تبعاً لمتغير النّوع الاجتماعي، وذلك كما هو واضح في جدول (3).

جدول (3) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent Sample t. test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر تبعاً لمتغير النّوع الاجتماعي

| المجال | النّوع الاجتماعي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العلمي | ذكر | 706 | 7.90 | 4.69 | 1476 | 4.79 | *.001 |
| | أنثى | 772 | 9.04 | 4.53 | | | |
| الفندقي | ذكر | 706 | 5.96 | 4.75 | 1476 | 17.19 | *.001 |
| | أنثى | 772 | 10.43 | 5.22 | | | |
| الريادة والأعمال | ذكر | 706 | 9.65 | 3.86 | 1476 | 3.66 | *.001 |
| | أنثى | 772 | 8.93 | 3.69 | | | |
| الأدبي | ذكر | 706 | 10.14 | 3.18 | 1476 | 12.15 | *.001 |
| | أنثى | 772 | 12.13 | 3.12 | | | |
| الاقتصاد المنزلي | ذكر | 706 | 4.78 | 3.98 | 1476 | 22.33 | *.001 |
| | أنثى | 772 | 10.01 | 4.93 | | | |
| الزراعي | ذكر | 706 | 6.84 | 4.06 | 1476 | 4.44 | *.001 |
| | أنثى | 772 | 5.92 | 3.96 | | | |
| الصناعي | ذكر | 706 | 8.72 | 4.01 | 1476 | 17.51 | *.001 |
| | أنثى | 772 | 5.42 | 3.20 | | | |
| التكنولوجي | ذكر | 706 | 8.35 | 5.13 | 1476 | 2.56 | *.011 |
| | أنثى | 772 | 7.70 | 4.67 | | | |

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ لصالح الطّلبة الذكور في **فرع الريادة والأعمال** إذ بلغت

قيمة ت (3.66) بدلالة إحصائية (0.001) ومتوسط حسابي (9.65)، **والفرع الزراعي** إذ بلغت قيمة ت (4.44) بدلالة إحصائية (0.001) ومتوسط حسابي (6.84)، **والفرع الصناعي** إذ بلغت قيمة ت (17.51) بدلالة إحصائية (0.001) ومتوسط حسابي (8.72)، **والفرع التكنولوجي** إذ بلغت قيمة ت (2.56) بدلالة إحصائية (0.011) ومتوسط حسابي (8.35). وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ لصالح الطالبات في **الفرع العلمي** إذ بلغت قيمة ت (4.79) بدلالة إحصائية (0.001) ومتوسط حسابي (9.04)، **والفرع الفندقي** إذ بلغت قيمة ت (17.19) بدلالة إحصائية (0.001) ومتوسط حسابي (10.43)، **والفرع الأدبي** إذ بلغت قيمة ت (12.15) بدلالة إحصائية (0.001) ومتوسط حسابي (12.13)، **وفرع الاقتصاد المنزلي** إذ بلغت قيمة ت (22.33) بدلالة إحصائية (0.001) ومتوسط حسابي (10.01).

والنتائج السّابقة تبيّن أن كلاً من الذكور والإناث يميلون إلى المهن التي تتناسب مع طبيعة تكوينهم الجسمي، ومع العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، حيث أشارت العديد من الدّراسات إلى أن الاختيارات المهْنيّة الأكثر شيوعاً عند الإناث تختلف عنها عند الذكور والعكس صحيح، وهذه النتائج تتفق مع دراسة عرار (2016)، ودراسة البراشدية (2013)، ودراسة العنزي (2011).

وتم استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي ( One way analysis of variance) لمعرفه الفروق في درجة الميول المهْنيّة تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي، وذلك كما هو واضح في جدول(04).

جدول (4) نتائج تحليل التبان الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي

| مقياس الفرع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العلمي | بين المجموعات | 8922.77 | 2 | 4461.38 | 287.93 | .000* |
| | داخل المجموعات | 22854.70 | 1475 | 15.49 | | |
| الفندقي | بين المجموعات | 2219.78 | 2 | 1109.89 | 38.94 | .000* |
| | داخل المجموعات | 42046.42 | 1475 | 28.51 | | |
| الريادة والأعمال | بين المجموعات | 40.24 | 2 | 20.12 | 1.41 | .246// |
| | داخل المجموعات | 21119.58 | 1475 | 14.32 | | |
| الأدبي | بين المجموعات | 288.18 | 2 | 144.09 | 13.48 | .000* |
| | داخل المجموعات | 15771.23 | 1475 | 10.69 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاقتصاد المنزلي | بين المجموعات | 2676.37 | 2 | 1338.19 | 52.98 | .000* |
| | داخل المجموعات | 37257.05 | 1475 | 25.26 | | |
| الزراعي | بين المجموعات | 62.00 | 2 | 31.00 | 1.91 | .149// |
| | داخل المجموعات | 23973.94 | 1475 | 16.25 | | |
| الصناعي | بين المجموعات | 32.97 | 2 | 16.49 | 1.05 | .351// |
| | داخل المجموعات | 23188.01 | 1475 | 15.72 | | |
| التكنولوجي | بين المجموعات | 1645.33 | 2 | 822.67 | 35.83 | .000* |
| | داخل المجموعات | 33868.57 | 1475 | 22.96 | | |

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في الميول المهْنيّة للفروع "العلمي، والفندقي، والأدبي، والاقتصاد المنزلي، والتكنولوجي، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً للفروع الريادة والأعمال، والزراعي، والصناعي. ولإيجاد مصدر هذه الفروقات استخدم التحليل الإحصائي المتقدم Post Hoc (LSD) للمقارنات البعدية، فبمقارنة المتوسطات الحسابية **للفرع العلمي** في التحصيل المتوسط مع المتوسطات الحسابية للتحصيل المتدني كان لصالح المتوسط، ومقارنة التحصيل المرتفع مع المتدني والمتوسط كان لصالح المرتفع. وبمقارنة المتوسطات الحسابية **للفرع الفندقي** في التحصيل المتدني والمتوسط مع المتوسطات الحسابية للتحصيل المرتفع، كان لصالح المتدني والمتوسط. وبمقارنة المتوسطات الحسابية **للفرع الأدبي** في التحصيل المتوسط والمرتفع مع التحصيل المتدني كان لصالح المتوسط والمرتفع. وبمقارنة المتوسطات الحسابية **لفرع الاقتصاد المنزلي** في التحصيل المتدني والمتوسط مع المتوسطات الحسابية للتحصيل المرتفع، كان لصالح المتدني والمتوسط. وبمقارنة المتوسطات الحسابية للفرع التكنولوجي في التحصيل المتوسط مع المتدني كان لصالح المتوسط، ومقارنة التحصيل المتوسط مع المرتفع كان لصالح المرتفع. وتتفق هذه النتائج مع دراسة جيلالي (2018)، ودراسة عرار (2016)، ودراسة العنزي (2011)، ودراسة الحشان (2009).

**هل تختلف درجة تقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين باختلاف النوع الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي؟**

للإجابة على هذا السؤال استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلّة (**Independent sample t. test**) للفروق في درجة تقدير الذات تبعاً لمتغير النّوع الاجتماعي، وذلك كما هو واضح في جدول (5).

جدول (5) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent Sample t. test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر تبعاً لمتغير النّوع الاجتماعي

| المتغير | النّوع الاجتماعي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تقدير الذّات | ذكر | 706 | 2.04 | 0.64 | 1476 | 1.63 | //.103 |
| | أنثى | 772 | 2.09 | 0.63 | | | |

تشير معطيات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$، في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين تبعاً لمتغير النّوع الاجتماعي. واتفقت نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة رزوالي وابريعيم (2017)، ودراسة الركيبات (2015). بينما اختلفت مع دراسة البراشدية (2013)، التي ترى ارتفاع تقدير الذّات لدى الذكور مقارنة بالإناث.

وتم استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي ( One way analysis of variance) للفروق في درجة تقدير الذات تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي، وذلك كما هو واضح في جدول (6).

جدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 18.29 | 2 | 9.15 | 23.72 | *.001 |
| داخل المجموعات | 568.94 | 1475 | 0.39 | | |

تشير المعطيات السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقدير الذّات تبعاً لمتغير مستوى التحصيل. ولإيجاد مصدر هذه الفروقات استخدم التحليل الإحصائي المتقدم Post Hoc (LSD) للمقارنات البعدية، فبمقارنة المتوسطات الحسابية في التحصيل المتوسط والمرتفع مع المتوسطات الحسابية للتحصيل المتدني، كان لصالح المتوسط والمرتفع. وبمقارنة المتوسطات الحسابية في التحصيل المرتفع مع المتوسطات الحسابية للتحصيل المتوسط، كان لصالح المرتفع. أي أن الطالب/ة الذي لديه تقدير عالٍ لنفسه ينعكس ذلك على مستوى تحصيله الأكاديمي، وأن ذوي التحصيل المرتفع تقديرهم لذواتهم أعلى من ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض، وذوي التحصيل المتوسط تقديرهم لذواتهم أفضل من ذوي التحصيل المنخفض.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة نيكية (2017) التي أشارت إلى وجود علاقة طردية بين تقدير الذّات ومستوى التحصيل الدّراسي، ودراسة البراشدية (2013) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في تقدير الذّات لصالح الطّلبة مرتفعي التحصيل، ودراسة زيجلر هيل وآخرون (Zeigler-Hill et al, 2013) التي بينت أن تدني درجة تقدير الذّات يصاحبه تدني في المستوى الأكاديمي.

فتقدير الذّات كما جاء في دويدار (2008)، يعدّ من أبرز القضايا النفسية والإرشادية التي ارتبطت بالتحصيل وبالاختيار المهني. إذ يعمل تقدير الذّات كموجه للسلوك وقوة دافعة له، ويشكل التنظيم الإدراكي الذي يقف وراء وحدة الأفكار والمشاعر.

**هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الميول المهنية وتقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين؟**

للإجابة على هذا السؤال استخدمت معادلة بيرسون للكشف عن وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية بين مجالات الميول المهْنيّة وتقدير الذّات، والتحصيل الدّراسي، والنّوع الاجتماعي، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) والدلالة الإحصائية بين مجالات الميول المهْنيّة وتقدير الذّات ومستوى التحصيل والنّوع الاجتماعي لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين

| مجالات الميول المهْنيّة | تقدير الذّات | | النّوع الاجتماعي | | مستوى التحصيل | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Corr. | Sig. | Corr. | Sig. | Corr. | Sig. |
| العلمي | .178** | .000 | .124** | .000 | .520** | .000 |
| الفندقي | -.051* | .049 | .408** | .000 | -.209** | .000 |
| الريادة والأعمال | .111** | .000 | -.095** | .000 | .015 | .566 |
| الأدبي | .138** | .000 | .302** | .000 | .108** | .000 |
| الاقتصاد المنزلي | -.031 | .232 | .502** | .000 | -.242** | .000 |
| الزراعي | -.045 | .086 | -.115** | .000 | -.044 | .090 |
| الصناعي | -.005 | .854 | -.415** | .000 | -.037 | .150 |
| التكنولوجي | .068** | .009 | -.066* | .011 | .215** | .000 |
| مستوى التحصيل | .176** | .000 | .003 | .907 | | |
| النّوع الاجتماعي | .042 | .103 | | | | |

*دال عند مستوى 0.05

تشير المعطيات في الجدول السابق إلى وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متغيّرات المجال الأكاديمي "العلمي والريادة والأعمال، والأدبي، والتكنولوجي، ومستوى التحصيل" وبين تقدير الذّات، أي كلما ارتفع التحصيل

ارتفع تقدير الفرد لذاته والعكس صحيح، ويتوجه الطالب/ة إلى المجال الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة عكسية سالبة دالة إحصائياً بين متغيّرات المجال المهني "الفندقي، والصناعي والزراعي والاقتصاد المنزلي" وتقدير الذّات، إذ يتوجه لتلك الفروع ذوي التحصيل المنخفض، فالعلاقة بين متغيّرات المجال المهني ومستوى التحصيل علاقة عكسية، بمعنى كلما انخفض التحصيل يتوجه الطالب/ة للمجال المهني والعكس صحيح. ولم تكن هناك علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذّات ومتغير النّوع الاجتماعي.

**مناقشة النتائج:**

تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في الميول المهْنيّة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الطّلبة الذكور في كل من الفروع الآتية: الريادة والأعمال، والزراعي، والصناعي، والتكنولوجي وكانت الفروق لصالح الإناث في كل من الفروع الآتية: العلمي، والفندقي، والأدبي، والاقتصاد المنزلي. أي أن كلاً من الذكور والإناث يميلون إلى المهن التي تتناسب مع طبيعة تكوينهم الجسمي، ومع العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، حيث أشارت العديد من الدّراسات إلى أن الاختيارات المهْنيّة الأكثر شيوعاً عند الإناث تختلف عنها عند الذكور والعكس صحيح. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في الميول المهْنيّة تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي للفرع العلمي لصالح التحصيل المرتفع والمتوسط، والفرع الفندقي لصالح التحصيل المتوسط والمتدني، والفرع الأدبي لصالح التحصيل المرتفع والمتوسط، وفرع الاقتصاد المنزلي لصالح التحصيل المتوسط والمتدني، والفرع التكنولوجي لصالح التحصيل المرتفع والمتوسط. في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً للفروع الريادة والأعمال، والزراعي، والصناعي، أي يتوجه للفروع الثلاثة سابقة الذكر طلبة من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمتدني.

وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين تبعاً لمتغير النّوع الاجتماعي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي. وأشارت نتائج التحليل الإحصائي المتقدم Post Hoc (LSD)للمقارنات البعدية، إلى أن الطّلبة الذين يتوجهون للمدارس المهْنيّة من ذوي التحصيل المنخفض وهناك علاقة إيجابية طردية بين تقدير الذّات ومستوى التحصيل الدّراسي حسب ما أشارت إليه نتائج هذه الدّراسة، أي أن

الطالب/ة الذي لديه تقدير عالٍ لذاته ينعكس على مستوى تحصيله الأكاديمي، والعكس صحيح.

كما أشارت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فروع المجال الأكاديمي "العلمي والريادة والأعمال، والأدبي، والتكنولوجي، ومستوى التحصيل" وبين تقدير الذّات، أي كلما ارتفع التحصيل ارتفع تقدير الفرد لذاته والعكس صحيح، وتوجّه الطالب/ة إلى المجال الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة دالة إحصائياً بين فروع المجال المهني "الفندقي، والصناعي والزراعي والاقتصاد المنزلي، ومستوى التحصيل" وتقدير الذّات، إذ يتوجّه لتلك الفروع الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، بمعنى كلما انخفض التحصيل توجّه الطالب/ة للمجال المهني والعكس صحيح. ويبدو أن النظرة الدونية للتعليم المهني والتقني هي المسيطرة، إذ يعتقد الطلبة بناءً على التغذية الراجعة التي يحصلون عليها من قبل أهاليهم والمجتمع المحيط بهم بأن ذوي التحصيل المنخفض يتوجهون للتعليم المهني والتقني، وذوي التحصيل المرتفع يتوجهون للتعليم الأكاديمي.

وخلصت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الميول المهنية وتقدير الذات والعكس صحيح. وأوصت بضرورة إقرار برامج تطبيقية لرفع درجة تقدير الذّات تطبق مع طلبة الصّفوف التاسع والعاشر والحادي عشر، إذ أشارت النتائج ارتباط تقدير الذّات بالتحصيل الدراسي من جهة، وبالاختيار المهني من جهة ثانية، وقد تكون هذه الخطوة وسيلة من وسائل الحد من نسب الرسوب والتسرب بطريقة غير مباشرة.

**قائمة المراجع:**

1.أبو حرب، محمد خير (2007). المعجم المدرسي. وزارة التربية، الطبعة الثانية، سوريا.

2.أبو عيطة، سهام والكوشة، فايز (2017). فاعلية برنامج إرشاد جمعي مهني يستند إلى نظرية معالجة المعلومات في تحسين فاعلية الذّات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصّف العاشر في مديرية تربية لواء ماركا. مجلة الدّراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، (11)، (3)، 545-564.

3.البراشدية، حفيظة بنت سليمان (2013). تقدير الذّات وعلاقته باتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصّف العاشر بمحافظة جنوب الباطنية وعلاقتهما ببعض المتغيّرات. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية- مصر، العدد (35)، الجزء (20)، 7389-7432.

4.بورزق، جمال (2017). تقدير الذّات والمساندة الاجتماعية وعلاقتهما بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المتمدرسين. دراسات، جامعة عمار ثليجي، العدد 56، 110-120.

5.الجامودي، سعيد سالم (2007). إسهام مديري مدارس سلطنة عمان في التّوجيه المهني للطلاب من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.
6.جيلالي، سراج (2018). الميول المهنية وعلاقتها بالتخصص الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، مج (11)، ع (1)، 193- 204.
7.الحشان، علي سعد عامر (2009). التحصيل الدّراسي وعلاقته بكل من الميول المهْنيّة والذكاءات المتعددة لطلاب الصّف العاشر في دولة الكويت. (رسالة ماجستير)، جامعة الخليج العربي. كلية الدّراسات العليا.
8.الخروصي، طارق بن حمود (2007). أثر متغيري النّوع الاجتماعي والكلية في نضج الاتجاه المهني لدى طلبة السنة الأولى في جامعة السلطان قابوس. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.
9.الخواجه، عبد الفتاح (2010). خطوات إلى الأمام كيف تحقق ذاتك. دار البداية، عمان، الأردن.
10.الدردير، عبد المنعم (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. الجزء (2)، عالم الكتاب، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.
11.دويدار، عبد الفتاح (2008). سيكولوجية السّلوك الإنساني. دار المعرفة الجامعية، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.
12.رزوالي، وسيلة وابريعيم، سامية (2017). علاقة تقدير الذّات بالدافع المعرفي لدى عيّنة من طلبة جامعة "العربي بن مهيدي" بأم البراقي. الجزائر، مجلة الجامع في الدّراسات النفسية والعلوم التربوية العدد (4)، 24-1.
13.الركيبات، أمجد (2015). تقدير الذّات وعلاقته بدرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق لدى عيّنة من طلبة الصّف العاشر في الأردن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (4)، العدد (5)، 2-12.
14.الزعبي، أحمد (2005). العلاقة بين الاكتئاب وتقدير الذّات لدى طلبة المرحلة الثانوية من الجنسين. مجلة العلوم التربوية، العدد (8)، 80-57.
15.سليمان، عبد الرحمن سيد (1992). بناء مقياس تقدير الذّات لدى عيّنة من اطفال المرحلة الابتدائية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، العدد (24)، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.
16.الشحادات، بيان (2017). أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين تقدير الذّات وخفض التوتر النفسي لدى أبناء اللاجئين السوريين في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء الأردن.
17.شوامره، نادر (2012). الاتجاهات نحو تحرر المرأة وعلاقتها بالرضا الوظيفي وتقدير الذّات والرضا الزواجي لدى الفلسطينيين. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس، تونس.

18.طنوس، عادل (2017). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج العقلاني الانفعالي في خفض الأعراض الاكتئابية وتحسين تقدير الذّات لدى عيّنة من الطّلبة ذوي السمات الانفعالية السّلوكية المنخفضة. دراسات، العلوم التربوية، (44)، (4)، 241- 257.
19.عرار، رشيد(2016). الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في محافظتي بيت لحم والخليل وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
20.العزة، سعيد (2001). أساليب الإرشاد النفسي. دار الثقافة، عمان، الأردن.
21.علوي، اسماعيل (2017). تقدير الذّات والصحّة النفسية المدرسية. مجلة الطفولة العربيّة، العدد (70)، المجلد (18)، 89-81.
22.العنزي، عياش (2011). الميول المهْنيّة وعلاقتها بالقيم الشخصية والتحصيل الدّراسي لدى طلبة الصّف الأول الثانوي في إدارة التربية والتّعليم بمنطقة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
23.الفحل، نبيل محمد (2004). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين تقدير الذّات لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. بحوث في الدّراسات النفسية، دار قباء، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.
24.قوجيل، سميرة(2011). الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهْنيّة لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
25.ماكاي، ماثيو وفانينج، باثريك (2010). النمو من الطفولة إلى المراهقة. تقدير الذّات. مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربيّة السعودية.
26.مهداد، الزبير (2015). الأهمّية التربوية لتقدير الذّات. مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسرمية، الكويت، (52)، (602)، 71-68.
27.نمورة، محمد (2017). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالميول المهْنيّة. دراسة ميدانية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين. أطروحة دكتوراه في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس، تونس.
28.نيكية، منال (2017). تقدير الذّات وعلاقته بالتحصيل الدّراسي لدى تلاميذ التّعليم المتوسط. مجلة الجامع في الدّراسات النفسية والعلوم التربوية، الجزائر، العدد (4)، 236-217.
29.Gerstman, B. (2008). Basic biostatistics: Statistics for public health practice, Sudbury, MA. Jones and Bartlett Publishers, Inc
30.Harris, Sandra Latrice (2009). The Relationship Between Self-Esteem and Academic Success Among African American Students in the Minority Engineering Program at Research Extensive University in the Southern Portion of the United States. PhD Dissertation (Unpublished), Louisiana State University.

31.Holland, J. (1985). Vocational preference inventory: Professional manual, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.
32.Maslow, A. H. (1973). Dominance self-esteem, self-actualization, California brroks, cole publishing company, inc.
33.Nasir, Rohany. & Shiang, L. (2013). The Relationship between Self-Concept and Career Awareness amongst Student. Asian Social Science, 9, (1), 193-197.
34.Paprin, J. (2005). When the games over: A study of Adolescent girls who opt out of Sports, Published Doctoral Dissertation, Massachusetts School of Professional Psychology.
35.Rogers ،C (1951)Client–centered therapy: Its current practice، implications ،and therapy. Boston. Houghton Mifflin.
36.Rosenberg, M. (1965). Society and the Adolescent Self-Image Perception Princeton University Press.
37.Rosenberg, M. (1989). Self-esteem and adolescent problems modeling reciprocal effect. American Sociology Review, Vol. 54, P1004-1018.
38.Smith, C. (1967). The antecedents of self-esteem. Sanfrancisco, Freman and co.
39.Takagishi, Y. Sakata, M. Kitamura, T. (2011). Effect of Self Esteem on State and Trait Components of Interpersonal Dependency and Depression in the Work place. Journal of Clinical Psychology, 67, (9), 918- 926.
40.Zeigler, Hillm V.Li H. Masri, J. Smith, A. Vonk, J. Madson. M. Zhang,Q.(2013). Self Esteem Instability and Academic Outcomes in American and Chinese College Students. Journal of Research in Personality. 47, p455-463.

## The relationship between Professional Attitudes and Self-esteem among Grade 10 Students in Palestine

**Abstract**: The study aimed at to investigate the relationship between professional attitudes and self-esteem on a sample of (1478) male and female students who were selected in a random clustered sample from all 10th grade students in Palestine. The results showed a significant correlation between the academic branches of "scientific, leadership, business, literary and technological" and self-esteem, as well as a statistical correlation between the professional branches of hotel, industrial, agricultural and home economics.

The results indicated that there were statistically significant differences in the professional attitudes towards males in the leadership, business, agricultural, industrial and technological sectors. The differences were in favor of females in the scientific, hotel, literary and home economics sectors.

Differences in self-esteem according to the gender variable were not statistically significant. There were also statistically significant differences in professional orientation and self-esteem due to the variable level of academic achievement. The study concluded that school achievement can be predicted through professional attitudes and self-esteem.

**Keywords**: career orientation, self-esteem, achievement, tenth grade students, education in Palestine.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 05 جوان 2019
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

# القراءة المقطعية: مقارنة بين الوعي المقطعي والوعي بالقافية في تعلم فك الترميز

د.عبد الرحيم ناجح
جامعة شعيب الدكالي- الجديدة: المغرب

**ملخص:** تهدف هذه الدراسة إلى رصد دور الوعي الصواتي في فك ترميز الكلمات غير المألوفة من خلال المقارنة بين الوعي المقطعي والوعي بالقافية. وتكمن أهمية الدراسة في استقصاء أنجع الطرق التي تسهم في تعليم فك ترميز الكلمات لدى متعلمي اللغة العربية. يتكون المشاركون من (100) متعلما بالمستوى الأول ابتدائي بالمديرية الإقليمية بمراكش بالأكاديمية الجهوية مراكش آسفي برسم السنة الدراسية 2019/2018. يتم توزيع المشاركين إلى مجموعتين. تتكون المجموعة الأولى من (50) متعلما يتلقون تدريبا من (10) حصص لتعليم الوعي المقطعي. وتتكون المجموعة الثانية من (50) متعلما يتلقون تدريبا من (10) حصص لتعليم الوعي بالقافية. وقد خلصت الدراسة إلى تفوق المجموعة الثانية في فك ترميز الكلمات مقارنة بالمجموعة الأولى.

**الكلمات المفتاحية**: القراءة المقطعية، الوعي الصواتي، الوعي المقطعي، الوعي بالقافية، فك الترميز.

**مقدمة:**

يرتبط اكتساب اللغة باكتساب الصواتة؛ أي باكتساب مختلف الوحدات الصواتية والسيرورات الصواتية المرتبطة بها. ونقصد بالوحدات الصواتية مختلف الوحدات التطريزية (prosodic)[1] التي يتألف منها الكلام. وتمتلك مختلف الوحدات التطريزية ترميزا صواتيا (phonological code) يميزها عن بعضها. والدليل على ذلك يتمثل في امتلاك الناطق الفطري لمعرفة ضمنية تمكنه من اتخاذ القرار بشأن وجود سلسلة من الأصوات في لغته باعتبارها سلسلة حقيقية أو سلسلة غير حقيقية. إلى جانب هذا، يقتضي تعلم الكلمات تعلم متعلّقاتها الصواتية في المقام الأول (فيهمان،1996) (Vihman, M. M.)، و(بترز ومان،1993) ( Peters, A. & Menn, L.)؛ لأن تعرف الكلمة يرتبط بتعرف البنية الصواتية أكثر من ارتباطه بتعرف البنية الخطية كما تؤكد على ذلك النظرية الصواتية القوية ( strong phonological theory) (فروست،1998) (Frost ,R.) التي تفيد أن اكتساب اللغات الطبيعية يقتضي اكتساب نسق الربط بين الأصوات والمعاني باعتباره أول ربط يتم خلال سيرورة الاكتساب اللغوي مقارنة بربط المعاني بما هو مكتوب. لهذا كله حظيت علاقة الوعي الصواتي بالقراءة بأهمية بالغة في الدراسات اللسانية والنفسية والتربوية (براينت وبرادلي (Bryant,L. & Bradley,P., 1985)، و(لوندبيرغ فروست وبيترسن (Lundberg, I Frost, & Petersen, 1988)، و(تونمر ونيسدال (Tunmer,W.E. & Nesdale,A.R., 1986)، وناجح (2018).

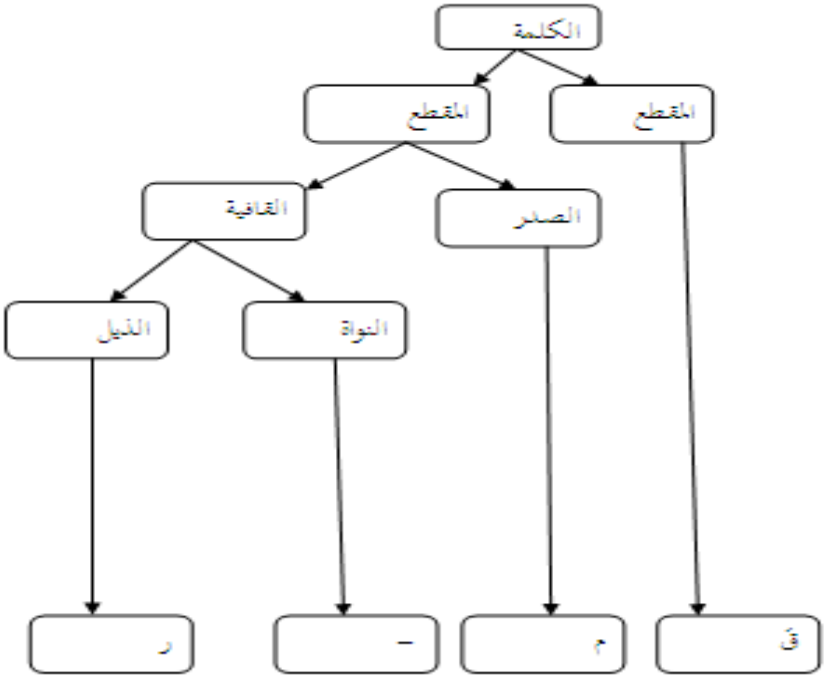
يراد بالوعي الصواتي" القدرة على التفكير في القطع الصوتية للكلام ومناولتها" (تونمر وروحل (Tunmer,W.E. &Rohl, M., 1991 :2)؛ أي القدرة على تقطيع الوحدات الصواتية إلى الأجزاء المكونة لها، أوتوظيفها لتكوين وحدات صوتية. ويتضمن الوعي الصواتي قدرتين: (أ) قدرة تحليل الكلام إلى الوحدات الصوتية المكونة له. (ب) القدرة على استعمال الوحدات الصوتية ومناولتها من أجل تكوين الكلام.

[1] . يندرج التفكير في البنية الصواتية للكلمة ضمن اهتمامات الصواتة التطريزية prosodic). (phonologyالتي تعتبر أن الكلام عبارة عن وحدات صواتية تأتلف فيما بينها استنادا إلى مجموعة من القواعد. وتأتلف هذه الوحدات في بنية هرمية من أصغر وحدة إلى أكبر وحدة: سمات<صوتية< الوقعة< المقطع<القدم< الكلمة الصواتية< المركب الصواتي< المركب النغمي< الملفوظ. ولمزيد من التوضيح بخصوص الوحدات التطريزية يراجع نيسبور وفوجل (Nespor,M..&Vogel,I.,2007).

يسهم الوعي الصواتي في "فهم مختلف الطرق التي تمكِّن من تقطيع اللغة الشفهية إلى مكوناتها الصغرى ومناولتها. ويمكن تقطيع اللغة الشفهية بطرقة مختلفة، بما في ذلك الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقطع إلى صدور وقواف، والكلمة إلى صوتيات. ويقصد بمناولتها حذف مقاطع أو صوتيات (phonemes) وإضافتها أو استبدالها"(شارد وديكسون Chard, D. J., & Dickson, S. V.1999 :262).

لا يمكن اعتبار الوعي الصواتي قدرة واحدة متجانسة بدليل تضمنه لمستويات مختلفة؛ حيث يمكن اعتبار الوعي المقطعي (syllables awareness) قدرة تنضوي تحت الوعي الصواتي؛ أي إدراك المقاطع المتضمنة في الكلمة من حيث طبيعتها وعددها، والقدرة على تـأليفها لتكوين الكلمات. ويتضمن الوعي المقطعي معرفة المقطع باعتباره قطعة صوتية تتكون من صدر بوصفه صامتا مفردا أو رتلا[2] يبدأ به المقطع، وقافية؛ أي الوعي بالصدر والقافية ( onset-rime awareness)، وتتكون القافية من النواة والذيل. ويمثل الصدر والقافية صوتيتين مختلفتين. نقدم البنية المقطعية لكلمة(قمر).

[2] . يقصد بالرتل (cluster) تجاور صامتين سواء في بداية المقطع (ح سس ح)/ccvc/ أو في نهايته (س ح س س)/cvcc/




ويقترح أدامز (Adams, M.J., 1990) خمسة مستويات للوعي الصواتي :

يرتبط المستوى الأول بالحدس تجاه أصوات اللغة. ويسميه كودا (Koda, K.,1998) قدرة الإدراك القاعدية (basic perceptual ability). ويراد بقدرة الإدراك القاعدية حدس الفرد تجاه الأصوات اللغوية، وقدرته على تمييزها من الأصوات غير اللغوية. ويرتبط المستوى الثاني بقدرة المتعلم على معرفة الكلمة التي لا تنتمي إلى الكلمات المقدمة إليه. فعند تقديم مجموعة من الكلمات للمتعلم، نحو (عربي، عربية، عربة، كتاب)، ومطالبته بتحديد الكلمة التي تختلف عن المجموعة، فإنه يُتوقع أن يختار الكلمة ' كتاب'؛ لأنها تختلف عن باقي كلمات المجموعة صوتيا. ويتصل المستوى الثالث بالقدرة على تقسيم الكلمات إلى المقاطع المكونة لها، حيث يقوم الطفل بتجميع (ك ل ب) لتكوين كلمة 'كلب'. ويرتبط بالقدرة على تأليفها لتكوين كلمات كأن يذكر المتعلم المقطع الأول أو الثاني أو الأخير من كلمة ' دَخَلَ'، أو يطلب منه أن ينطق المقطع معزولا. ويقوم المستوى الرابع على تقسيم الكلمة أو المقطع إلى الصوتيات المكونة لها. ويرتبط المستوى الأخير بمناولة الصوتية (phoneme manipulation)؛ حيث يطلب من المتعلم أن ينطق كلمات

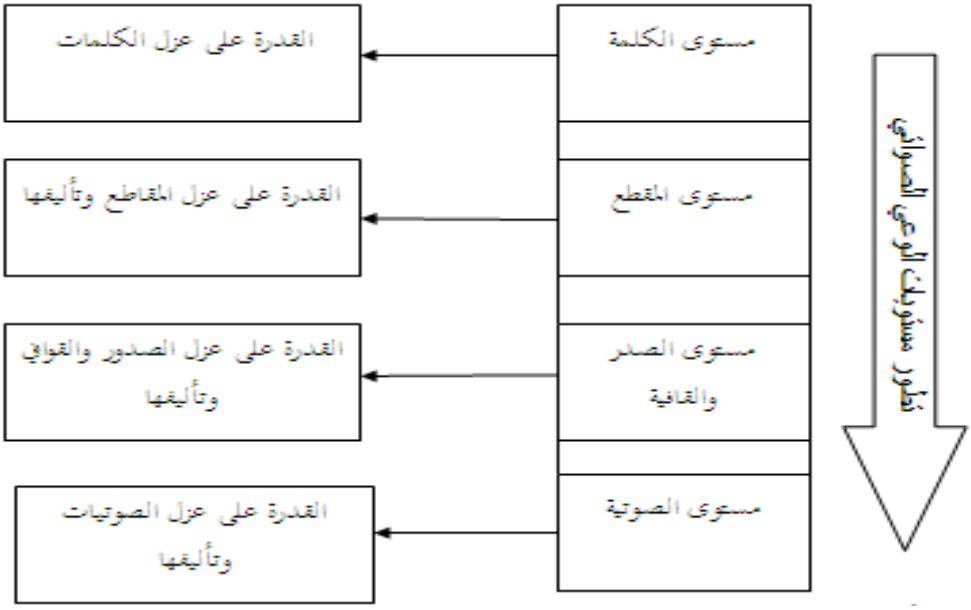
لا تتضمن بعض الصوتيات، كأن ينطق[برتقالة] في 'ب..تقالة'، أو[سفرجل] في 'سفر...ل'، أو ينطق كلمات باستبدال صوتية بآخر.

ويميز يوب(Yopp, H.K. ,1988) بين نوعين من الوعي الصواتي: الوعي الصواتي البسيط الذي يقصد به معرفة المقاطع الداخلية التي تتكون منها وحدات الكلام. ويعتبر الوعي الصواتي البسيط شرطا ضروريا يقوم عليه تطور المبدأ الألفبائي (alphabetic principle) بوصفه المبدأ الذي يتم بموجبه ربط الخطية بالصوتية (grapheme-phoneme). والوعي الصواتي المركب الذي يتصل بالقدرة على مناولة العديد من المقاطع.

ينبغي التمييز بين الوعي الصواتي والوعي الصوتياتي ( phonemic awareness)[3]. ويُقصد بالوعي الصواتي القدرة على إدراك مختلف الوحدات الصوتية التي يتكون منها الكلام (جمل، كلمات، مقاطع، صدور، قوافي، صوتيات...) ومناولتها. ويقصد بالوعي الصوتياتي معرفة الصوتيات التي تتكون منها الكلمات، والقدرة على مناولتها، حيث يدرك المتعلم أن الاختلاف بين الصوتيتين [د] و[ج] في الكلمتين 'جار' و'دار' يترتب عنهما اختلاف في الوحدة المعجمية. بعبارة أخرى، يرتبط الوعي الصوتياتي بالمبدأ الألفبائي المتصل بربط الخطية بالصوتية. وتتطور عندما يتعلم الطفل الربط بين الخطيات والصوتيات. ويندرج الوعي الصوتياتي ضمن الوعي الصواتي؛ لأن الوعي الصواتي له علاقة بإدراك الوحدة الصوتية، ومناولتها بصرف النظر عن حجمها. في حين يرتبط الوعي الصوتياتي بإدراك الصوتيات والقدرة على مناولتها.

يعتبر الوعي الصواتي قدرة متعددة الأبعاد تتضمن مستويات متعددة. وتتطور تدريجيا؛ حيث تنطلق من الكل إلى الجزء كما هو موضح في الشكل التالي:

[3] . نعتمد ترجمة الفاسي الفهري (1997:246).




ويمكن قياس تطور الوعي الصواتي اعتمادا على روائز التقطيع والتأليف وغيرها. وينطلق إدراك الأجزاء الصوتية المكونة للكلمة من الكل إلى الجزء. وبالتالي يفترض أن يكون تطور الوعي الصواتي كليا؛ فإدراك الكلمة يتم قبل إدراك المقطع، ويتم إدراك المقطع قبل الصدر والقافية، ويدرك الصدر والقافية قبل إدراك الصوتية.

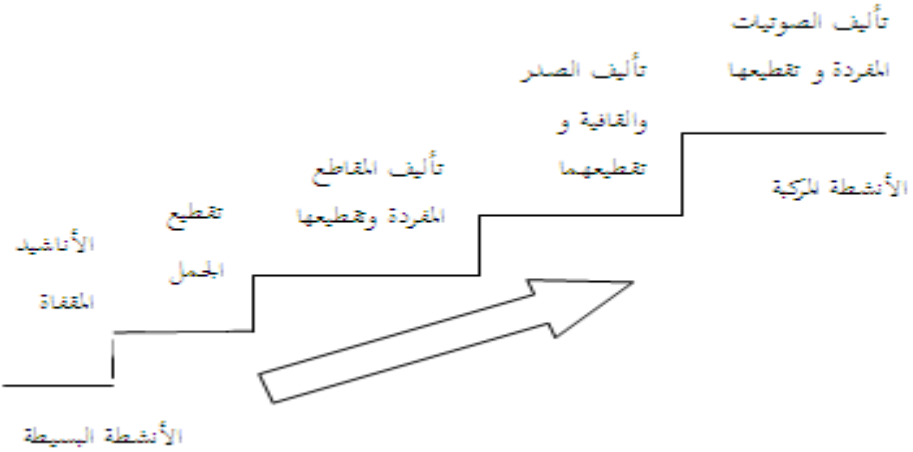
لقد بينت الدراسات اختلاف تطور الوعي الصواتي لدى الأطفال بالمقاطع من لغة إلى أخرى. ويعزى الوعي المبكر بالمقاطع في لغة ما إلى وجود مقاطع بسيطة، وقلة الأرتال[4] الصامتية، وإلى وجود ذخيرة صائتية محدودة (دورغونوغلو وأوني،1999) (Durgunoglu, A.,&Oney, B. ). ويختلف تطور الوعي الصواتي المرتبط بحذف الصوتية عن تطور تأليف الصوتيات، وعن تطور إدراك الأصوات المختلفة في لغة ما، ومن لغة إلى أخرى. وفي سياق البحث عن المقاطع التي يسهل تقطيعها، أكد تريمان وبارون (Treiman, R., & Baron, J.,1981) أن تقطيع المقاطع من نمط (س ح س)؛ بحيث ينتمي الصامتان إلى الاحتكاكيات، مثل([ف]،[ز]،[س]...) أسهل من تقطيع المقاطع من نمط (س ح س) التي ينتمي فيها الصامتان إلى الانفجاريات، مثل ([ت]،[د]،[ب]...). ويرجع

[4] . نقصد بالرتل تتابع الصامتين (سس/cc). وتجدر الإشارة إلى أن العربية لا تعتمد هذه الخاصية في المقاطع الصواتية، وذلك بخلاف العربية المغربية (ضْرب)، أو الفرنسية، مثل (stop) "قف".

السبب إلى سهولة نطق الصوت الاحتكاكي معزولا مقارنة بنطق الصوت الانفجاري معزولا .

وأكد برادلي وبريان(1985) أن الطفل يجد صعوبة في إيجاد كلمات تبتدئ بنفس الصوتية مقارنة مع إيجاد كلمات لها نفس القافية. لذا، يفترض أن يتطور معجم الطفل بسرعتين: تطور الكلمات التي لها نفس القافية (زيت، بيت، ...) أسرع من تطور الكلمات التي لها نفس القطع الصواتية في البداية(مطر، مساء،...).

ويتحقق تطور الوعي الصواتي عند شارد وديكسون (1999) انطلاقا من الأنشطة البسيطة إلى الأنشطة المركبة كما هو مبين في الشكل التالي:




لا يتطور الوعي الصواتي دفعة واحدة، بل يتم بناء على مراحل. وينطلق من الكلي إلى الجزئي. ويكون تقطيع الكلمة إلى الصوتيات المكونة لها أصعب من تقطيعها إلى المقاطع وهكذا دواليك. لقد قارن تريمان وزوكوفسكي( Treiman& Zukowsky,1991) الوعي الصواتي لثلاثة مستويات صواتية: المقطع، والصدر والقافية، والصوتية لمتعلمي المستوى الأولي والمستوى الأول. وتبين أن الوعي الصواتي يتطور انطلاقا من المقطع إلى الصوتية مرورا بالصدر والقافية. وأبان المتعلمون عن قدرة تقطيع الكلمة إلى مقاطع، وعن صعوبة تقطيع المقطع إلى صدور وقواف وصوتيات. لذا، يفترض أن يخضع الوعي الصواتي لتطور زمني، وأن أي خلل في مرحلة من المراحل يمكن أن تكون له انعكاسات على التطور الصوتي، وعلى تطور المهارات القرائية وعلى تطور المعجم.

يبدو أن التحدي الذي يواجهه متعلم اللغة في البداية يتمثل في تلقي شيء مادي (سلسلة من الأصوات)، وإدراك أن هذا الشيء المادي يتكون من صوتيات قابلة للتقطيع والعزل. وترجع هذه الصعوبة إلى عدم التوافق الأحادي بين قطع الكلام والصوتيات؛ بمعنى أنه ليست هناك معايير صوتية واضحة تدل على نهاية الصوتية وبداية الأخرى.

وتختلف صعوبات الوعي الصواتي من لغة إلى لغة. فاكتساب المقاطع من نمط الرتل الصامتي(س س ح/ح س س) أعقد من اكتساب المقاطع البسيطة ( س ح). ويعتبر تطور الوعي الصواتي في اللغات التي يمكن أن تُربط فيها الخطية الواحدة بصوتيات مختلفة، أو تربط فيها الصوتية الواحدة بخطيات مختلفة أعقد من اللغات التي ترتبط فيها كل خطية بصوتية فقط.

يعتبر اكتساب الوعي الصواتي في اللغات التي تتضمن كلمات متعددة المقاطع أعقد من الوعي الصواتي المتصل باللغات ذات الكلمات التي تتضمن مقاطع قليلة؛ لأنه يصعب عند قراءة الكلمة ذات المقاطع المتعددة تذكر الصوتيات من أجل تأليفها. فقراءة كلمة 'استفسر'، مثلا، تتطلب مجهودا أكبر من قراءة كلمة 'من'. لذلك، ينبغي أن تكون الكلمات الموجهة للمتعلم المبتدئ تتكون من مقاطع محدودة لضمان قراءتها.

تختلف اللغات من حيث عدد المحارف[5]. ويقصد بالمحرف الوحدة التي تستعملها اللغات في نظام الكتابة. فاللغة الصينية تتضمن ألف مَحْرَفٍ (charecter)[6]. ولا تتجاوز ستة وعشرين في اللغة الإنجليزية، وثمانية وعشرين في اللغة العربية. لذا، يُفترض أن يستغرق اكتساب الوعي الصواتي في اللغة الصينية مدة أطول مقارنة مع اللغة الإنجليزية أو العربية. ينضاف إلى ذلك الاختلاف الذي يسم نظام الكتابة؛ فاللغة العربية، شأنها في ذلك شأن جميع اللغات الألفبائية، تستعمل الخطيات لتمثيل الصوتيات. ويختلف نظام كتابة اللغات الألفبائية عن اللغات المقطعية، مثل اللغة البنغالية التي يتوسل نظام كتابتها بالمقطع. كما تختلف عن نظام الكتابة الصينية الصرف-مقطعية (morphosyllabic) التي تتوسل برموز لتمثيل وحدات المعنى (إهري (Ehri,L.C., 1991 ;2002).

[5] . نميز بين المحرف والخطية. فالخطية نستعملها في مقابل الصوتية في الكلمة. ونوظف المحرف عندما يكون الرمز معزولا.

[6] . نعتمد هنا ترجمة الفاسي الفهري (1997:40).

إن رصد العلاقة بين الوعي المقطعي وفك الترميز يوجب الوقوف على علاقة المقطع ومكوناته بفك الترميز. ويقصد بالوعي المقطعي، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، القدرة على تعرف ومناولة المقاطع المتضمنة في الكلمات قيد فك الترميز. وتتم مناولتها بالحذف أو الاستبدال أو التقطيع أو غيرها. ويلعب وعي المتعلم بالمقاطع دورا مهما في فك ترميز الكلمات؛ لأن الوعي بالمقاطع يندرج، إلى جانب الوعي بالقافية، ضمن ما يسمى بالطريقة غير المعجمية لتعرف الكلمات غير المألوفة؛ فتعرف الكلمات يتم حسب (جاكسون وكولهيرت Jackson,N. &) (Coltheart,M., 2001وفق طريقتين: (1) الطريقة المعجمية (lexical)، حيث يتم قراءة الكلمة الجديدة من خلال مطابقتها بالمعنى الموجود في المعجم الذهني، وهي طريقة تخص المتقدمين. (2) الطريقة غير المعجمية(nonlexical) التي تقوم على أسس صواتية، حيث يتم توظيف المكونات الصواتية للكلمة ( المقاطع والقوافي والصدور) من أجل ربطها بمعناها.

إن مهارة الوعي بالمقاطع ينبغي التحكم فيها كمهارة سمعية قبل ربطه بتعرف الكلمات المكتوبة. ويسهم الوعي بالمقاطع في تعرف الكلمات وقراءتها؛ لأنه يمثل أحد أهم الطرق التي تأتلف بها الصوتيات (phonemes) داخل بنيات الكلمات التي تتكون استنادا إلى المبدأ الألفبائي (أوت (Ott, 1997))، و(رايث وجاكوبس (Wright & Jacobs,2003). من هنا تأتي أهمية الوعي بالمقاطع في قراءة الكلمات.

تندرج العلاقة بين الوعي بالقافي وفك الترميز ضمن العلاقة التي تصل التجاور الصواتي بفك الترميز. ويراد بالتجاور الصواتي انتظام الكلمات المتشابهة صواتيا في إطار علاقات صواتية مقارنة بالكلمات المختلفة صواتيا. ويراد بكلمتين متشابهتين صواتيا إذا ابتدأتا بنفس القطعة، مثل القطعة [سط] في (سطل/ سطر)، أو كانت لهما نفس القافية، مثل [ار] في (قطار، قمار)، أو تضمنتا نفس المقطع المنبور، أو تضمنتا قطعتان لهما نفس المخرج، أو اشتركتا في نفس الهيكل، أو كان لهما نفس الصوامت أو الصوائت، وما إلى ذلك (لوس وبيزوني ( Luce, P. A. & Pisoni, D. B., 1998). وتسعف هذه التشابهات في تصنيف الوحدات المعجمية وتمييزها.

يقتضي فهم المقروء التقليص من المجهود المبذول من أجل فك ترميز كل كلمة على حدة وتعرفها. وبما أن اللغات تعمل على خلق عدد كبير من الكلمات استنادا إلى خطيات محدودة، فإن المتعلم يوظف هذا التشابه بين الكلمات لقراءة الكلمات

وتعرفها. وتمثل كثافة المتجاورات الصواتية عدد الكلمات التي تشبه الكلمة الهدف (لوس وبيزوني،1998). وتختلف كثافة المتجاورات الصواتية لكل كلمة على حدة. ويسهل الولوج المعجمي للكلمات التي تتوفر على متجاورات صواتية مقارنة بالكلمات التي تتوفر على كثافة متجاورات صواتية منخفضة.

يعتبر نموذج التنشيط التجاوري (NAM)[7] (لوسي وبيزوني وغولدينجر،1990) (Luce, P. A., Pisoni, D. B., & Goldinger, S. D) ، ولوسي وبيزوني (1998) أن سرعة تعرف الكلمة والدقة في ذلك متصلتان بالبنية التجاورية المشابهة للكلمة، حيث يفترض أن تعرف الكلمة التي تتوفر على متجاورات مشابهة متعددة أسرع من الكلمات التي تتوفر على متجاورات قليلة. وتتضمن البنية التجاورية: أولا، درجة التشابه، حيث يفترض ،مثلا، أن درجة التشابه بين 'طين' و'تين' أعلى من درجة التشابه بين 'رأس' و' كأس'. وأن التشابه بين "رأس" و" كأس" أعلى من التشابه بين ' كرة' و'ثلج'. ثانيا، تردد الكلمات المتجاورة والكلمة الهدف؛ حيث يفترض أنه كلما كان تردد الكلمة الهدف والمتجاورات الصواتية عاليا كلما تم استرجاع الكلمة وتعرفها بسرعة من المعجم الذهني.

يسهم تطوير الوعي بالقافية مباشرة في تطوير القدرة على فك ترميز الكلمات خلال عملية القراءة. في هذا الإطار، وجد برايانت وبرادلي وميكلان وغروسلاند Bryant, P., Bradley, L., McLean, علاقة بين الوعي بالقافية وفك الترميز (M., & Crossland, J. ,1989)، وأكدوا أن وعي الأطفال بالقافية خلال مرحلة الحضانة، انطلاقا من الأناشيد التي يتعلمونها، له علاقة بتطوير قدراتهم على فك ترميز الكلمات خلال مرحلة الابتدائي. وإلى جانب ذلك، يبدو أن الأطفال لهم وعي كبير بالقافية. لذلك، نجد أن مختلف الأناشيد التي يبتكرونها من أجل اللعب في ساحات المدارس قائمة على وعيهم بالقافية. ويرجع السبب في ذلك إلى دور القافية في تخزين الكلمات في الذاكرة، وإلى دورها في إضفاء التنغيم على الكلام. ينضاف إلى هذا أن مختلف الكلمات التي تشترك في القافية تشترك في قطع صوتية يوظفها المتعلم كتقنية لفك ترميز الكلمات الجديدة من خلال اعتماد المشابه كاستراتيجية لنطقها (غوسوامي برايانت(Goswami,U., & Bryant,P. 1989 ). في هذا الإطار، تؤكد غوسوامي (1988) على استراتيجيتين يتم اعتمادهما من قبل الطفل لفك ترميز الكلمات الجديدة. (أ) المشابهة، (ب) قاعدة الوحدة العريضة -large)

[7]. NAM= neighbourhood activation model.

(unit rule، حيث يقوم القارئ باستدعاء قطع خطية معروفة من أجل فك ترميز الكلمات غير المألوفة.

**الإشكالية:**

تتمثل الإشكالية التي يتوخى البحث مقاربتها في كون تبني الطريقة المقطعية في تعليم القراءة لدى المبتدئين يركز على مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تطوير وعي المتعلمين بالمقاطع التي تتألف منها، وكذا مناولتها لتكوين مجموعة من الكلمات. وبما أن المتعلم يعتمد على القافية من أجل مقْولة (categorization) الكلمات صواتيا، ولا تتم مقولتها اعتمادا على المقطع، فإن تطوير وعي المتعلمين بالقافية قد يكون له الأثر الإيجابي على تعرف الكلمات غير المألوفة وقراءتها مقارنة بتطوير وعي المتعلمين بالمقاطع الصواتية، خصوصا أن القافية تسهم أولا، في مد المتعلم بقطع صوتية مخزنة في الذاكرة جاهزة للاستعمال، وثانيا، في تطوير كثافة المتجاورات الصواتية.

**أسئلة الدراسة:**

هل يطور وعي المتعلم بالمقاطع القدرة على فك ترميز الكلمات غير المألوفة مقارنة بوعيه بالقوافي؟

هل يطور وعي المتعلم بالقوافي القدرة على فك ترميز الكلمات غير المألوفة مقارنة بوعيه بالمقاطع؟

**أهداف الدراسة وأهميتها:**

تهدف هذه الدراسة إلى رصد دور الوعي الصواتي في تطوير القدرة على فك ترميز الكلمات، وذلك من خلال المقارنة بين وعي المتعلم بالمقاطع ووعيه بالقوافي في تطوير القدرة على فك ترميز الكلمات غير المألوفة. وتتجلى أهميتها في مواكبة النقاش الدائر حول تطوير المناهج الدراسية الخاصة بتعلم القراءة بالنسبة للمبتدئين، واستقصاء السبل القمينة بتطوير قدرات المتعلمين القرائية من خلال البحث عن أجدى الطرق التي تفيد في فك ترميز الكلمات بسرعة وبدون مجهود.

**محددات الدراسة:**

اقتصرت هذه الدراسة على المتعلمين الذين يدرسون بالمستوى الأول ابتدائي بالمدارس التي نشرف على تأطيرها، ومواكبة العمل بها خلال الموسم الدراسي 2019/2018 بالمديرية الإقليمية لمراكش. واستفادت المجموعتان من (10) حصص فقط من التدريب على الوعي المقطعي والوعي بالقافية. ولذا، فإن نتائج

الدراسة مقيدة بالإطارين الزمني والمكاني اللذان أجريت فيهما الدراسة، وبالحصص التدريبية.

**مصطلحات الدراسة:**

**القراءة المقطعية**: نريد بها طريقة يتم اعتمادها لتعلم فك ترميز الكلمات لدى المتعلمين المبتدئين في تعلم القراءة. وتقوم على تفكيك الكلمات إلى المقاطع المتضمنة فيها من خلال تطوير الوعي الصواتي المتعلق بالمقاطع والقوافي.

**الوعي المقطعي:** يراد الوعي المقطعي القدرة على تعرف المقاطع المتضمنة في الكلمات ومناولتها.

**الوعي بالقافية:** يقصد بالوعي بالقافية القدرة على تعرف القوافي المتضمنة في الكلمات وكذا القدرة على مناولتها.

**فك الترميز** (decoding): يراد به تحويل سلسلة من الخطيات (graphemes) إلى رمز صوتي (phonetic code) (بيرفيتي (Perfetti,1985)).

**الأول ابتدائي**: يراد به في الدراسة المستوى الأول في المدرسة الابتدائية بالمملكة المغربية، حيث يتكون التعليم المدرسي من ثلاثة أسلاك. سلك الابتدائي ويتضمن ستة مستويات دراسية. وسلك التعليم الإعدادي الثانوي الذي يتضمن ثلاث سنوات، وسلك التعليم الإعدادي الثانوي الذي يتضمن ثلاث سنوات دراسية.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث من متعلمي المستويات الابتدائية في المدارس التي نشرف على تأطيرها ومراقبة العمل التربوي بها. ويبلغ عددهم 7746 متعلما ومتعلمة. ينتمون إلى (10) مدارس للتعليم العمومي منها (6) مؤسسات توجد بالوسط الحضري (المدارس الستة التي توجد في آخر الترتيب بالجدول (1)، و(4) مؤسسات توجد بالوسط القروي (المدارس الأربعة الأولى في الجدول (1). وتقع هذه المدارس تحت نفوذ المديرية الإقليمية لمراكش التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين مراكش آسفي.

**عينة البحث:** تتكون عينة الدراسة من 100 متعلم ومتعلمة يدرسون بالمستوى الأول ابتدائي، حيث تم اختيار (10) متعلمين عشوائيا عن كل مدرسة. يتم تقسيمهم إلى مجموعتين. تضم المجموعة الأولى خمسون متعلما ومتعلمة (50). وتتكون المجموعة الثانية من خمسين متعلما ومتعلمة. ويوضح الجدول رقم (2) توزيع المتعلمين المشاركين في الدراسة، كما يوضح النسبة المئوية التي يمثلها كل من

الذكور والإناث من مجموع المتعلمين الذين يدرسون بالمدارس التي تشكل مجتمع البحث.

**أداة الدراسة:** لتنفيذ هذه الدراسة تمت الاستعانة بالأدوات التالية:

أولا، لائحة من المفردات نختلقها لغرض تجريبي تتكون من 12 كلمات تتضمن القافيات الثلاثة والمقطع المشار إليه أعلاه. وتتكون من [ غاس- ضاس- عاس- ياس/ فام-ضام- كام- بام/ مار-شار-كار-وار].

ثانيا، رائز الوعي المقطعي: يتكون من بطارية تتضمن الأسئلة التالية:

| | |
|---|---|
| 1 | اذكر عدد المقاطع في الكلمات التالية: دار –مدرسة– حديث– منزل –بيت |
| 2 | ركب كلمات من المقاطع التالية:غَيْ/مَ/تُنْ –ضَ/رَ/بَ/–فُسْ/تا/تُنْ –يَ/دُنْ |
| 3 | عوض المقطع الأول من هذه الكلمات بمقطع آخر :كَلْ/بُنْ –تُو/تُن –نَ/مِ/رُنْ |
| 4 | احذف المقطع الأخير من الكلمات التالية:ثَوْرٌ –بطّة– سحاب–لُعْبَةٌ–سلاح |

ثالثا، رائز الوعي بالقافية: يتكون من بطارية تتضمن الأسئلة التالية:

| | |
|---|---|
| 1 | هل الكلمات التالية لها نفس القافية "صار –سار –ماج–خار –فار؟ |
| 2 | ايت بكلمة لها نفس القافية في كلمة "تاج" |
| 3 | استبدل القافية في الكلمات بقافية أخرى: نهار –تين –فيل –حاز |
| 4 | احذف القافية في الكلمات التالية: قيراط–ميزان –شجار –رماح |

**صدق الأداة وثباتها:**

**الصدق**: تم التأكد من الصدق الظاهري للأدوات بعرضها على بعض الأساتذة المكلفين بتدريس المتعلمين المشاركين في الدراسة والبالغ عدده (30) مدرسا ومدرسة. وقد أبدى بعضهم ملاحظات، على أساسها أجريت بعض التعديلات التي همت رائز الوعي المقطعي والوعي بالقافية.

**الثبات**: تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار (test-retest)، حيث تم تطبيق الأداتين على عينة تجريبية غير مشاركة، تكونت من (10) متعلمين في فترتين زمنيتين

مختلفتين بفاصل أسبوعين. وتم حساب معدل ارتباط بيرسون(Pearson)، حيث بلغ (r.082). واعتبر هذا المعدل مناسبا لإجراء الدراسة.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:** تستفيد المجموعة الأولى من 10 حصص تدريبية لتطوير الوعي المقطعي بمعدل ساعتين في كل حصة. تقدم فيها مختلف التقنيات التي تسهم في تطوير الوعي بالمقاطع. ويتم التركيز على الكلمات التي تتكون من مقطع واحد من نمط (س ح حس). وتستفيد المجموعة الثانية من 10 حصص تدريبية قصد تطوير الوعي بالقافية بمعدل ساعتين في كل أسبوع، حيث يتم التركيز على القوافي (ـــــار، ـــــام، ـــــاس). وتقدم فيها مختلف التقنيات الخاصة بتطوير الوعي بالقافية. وبعد الانتهاء من هذه الحصص التدريبية، يتم روز وعي المجموعتين برائزين: يخصص الرائز الأول للوعي المقطعي. ويقدم الرائز الثاني للوعي بالقافية.

**النتائج والمناقشة**

الجدول (1) معدل رائز الوعي المقطعي ومعدل الوعي بالقافية قبل الحصص التدريبية

| | معدل رائز الوعي المقطعي | معدل الوعي بالقافية |
|---|---|---|
| المجموعة الأولى | %15.75 | %24.12 |
| المجموعة الثانية | %14.68 | %28.14 |

الجدول (2) معدل رائز الوعي المقطعي ومعدل الوعي بالقافية بعد الحصص التدريبية

| | معدل رائز الوعي المقطعي | معدل الوعي بالقافية |
|---|---|---|
| المجموعة الأولى | %68.13 | %37.14 |
| المجموعة الثانية | %25.32 | %65.72 |

الجدول (3) معدل المدة الزمنية التي استغرقها المشاركون في قراءة لائحة الكلمات المختلقة

| | قبل التدريب | بعد التدريب |
|---|---|---|
| المجموعة الأولى | 425 ثانية(s) | 371 ثانية(s) |
| المجموعة الثانية | 494 ثانية(s) | 251 ثانية (s) |

**السؤال الأول**: هل يطور وعي المتعلم بالمقاطع القدرة على فك ترميز الكلمات غير المألوفة مقارنة بوعيه بالقوافي؟

يبدو من خلال الجدولين (1) و(2) أن المتعلمين الذين استفادوا من التدريب الذي طور الوعي المقطعي حصلوا على نتائج مهمة في رائز الوعي المقطعي بنسبة بلغت 52.38%. وذلك مقارنة بالمتعلمين الذين لم يستفيدوا من التدريب الخاص بتطوير الوعي المقطعي، إذ لم يحصلوا على نتائج مهمة في الرائز البعدي للوعي المقطعي، حيث لم يتجاوز الفارق بين الرائز القبلي والبعدي نسبة 10.64%. وطوروا سرعة فك ترميز الكلمات بمعدل (54) ثانية كما هو موضح في الجدول (3)، في حين طورت الحصص التدريبية الخاصة بالوعي بالقافية سرعة فك الترميز بمعدل (243) ثانية.

**السؤال الثاني**: هل يطور وعي المتعلم بالقوافي القدرة على فك ترميز الكلمات غير المألوفة مقارنة بالوعي المقطعي؟

يبدو انطلاقا من الجدولين (1) و(2) أن المجموعة التي استفادت من التدريب الخاص بتطوير الوعي بالقافية حصلت على نتائج مهمة في رائز الوعي بالقافية بنسبة بلغت 37.52%. وذلك مقارنة بالمتعلمين الذين استفادوا من التدريب الخاص بتطوير الوعي المقطعي، إذ لم يحصلوا على نتائج مهمة في الرائز البعدي للوعي بالقافية، حيث لم يتجاوز الفارق بين الرائز القبلي والبعدي نسبة 13.02%. وطوروا سرعة فك ترميز الكلمات بمعدل (243) ثانية كما هو موضح في الجدول (3)، في حين طورت الحصص التدريبية الخاصة بالوعي بالقافية سرعة فك الترميز بمعدل (54) ثانية.

ويرجع تطور سرعة فك ترميز الكلمات لدى المجموعة الثانية التي خضعت للتدريب على الوعي بالقافية إلى توظيف قطع جاهزة مخزنة في المعجم الذهني لفك ترميز الكلمات؛ لأن تخزين الكلمات في المعجم الذهني يقوم على الخصائص الصواتية المتشابهة، وحيث إن فك ترميز الكلمات يعني تحويل المكتوب إلى رمز صوتي يتم بموجبه تنشيط معنى الكلمة، فإن الوعي بالقافية يرتبط بالتشابه الصوتي بين الكلمات مقارنة بالمقاطع. لذلك يرجع سبب عدم قدرة المجموعة الأولى على تطوير سرعة فك ترميز الكلمات إلى عدم تخزين قطع صوتية تفيد في قراءة الكلمات غير المألوفة.

**خاتمة وتوصيات:**

استقصينا في هذه الدراسة المقارنة بين الوعي المقطعي والوعي بالقافية في فك ترميز الكلمات. وخلصنا إلى أن الوعي بالقافية طور قدرة المتعلمين المشاركين في الدراسة مقارنة بالمتعلمين الذين استفادوا من تدريب على الوعي المقطعي، ولم يستفيدوا من تدريب على الوعي بالقافية. وبيّنا أن الوعي بالقافية يسهم في تطوير قدرة المتعلم على فك الترميز. وبالتالي يسعف الوعي بالقافية في تطوير الوعي الصواتي مقارنة بالوعي المقطعي. وعزونا ذلك إلى دور التجاور الصواتي في فك ترميز الكلمات غير المألوفة؛ لأن الكلمات تنتظم في المعجم الذهني بناء على خصائصها الصواتية المتشابهة. وتعتبر القافية إحدى أهم الخاصية الصواتية التي يمكن أن تسهم في تنظيم الكلمات في المعجم الذهني مقارنة بالمقاطع. وحيث إن فك ترميز الكلمات يقوم على تحويل المكتوب إلى منطوق؛ أي إلى رمز صواتي، فإن الوعي بالقافية يطور قدرة فك الترميز مقارنة بالوعي المقطعي.

توصي الدراسة:

-اعتماد تقنيات الوعي بالقافية من أجل تعليم فك ترميز الكلمات؛

-إجراء دراسة ترصد المقارنة بين الوعي بالقافية والوعي بالصوتية؛

-إجراء دراسة تقارن بين الوعي المقطعي والوعي الصوتياتي والوعي بالقافية؛

-إجراء دراسة تستقصي دور الوعي بالقافية في تعلم مهارة الطلاقة في القراءة.

**قائمة المراجع:**

1.الفاسي الفهري، عبد القادر(1997). معجم *المصطلحات اللسانية*، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.

2.ناجح، عبد الرحيم(قيد النشر). البنية الصواتية للكلمة والقراءة، *مجلة تعليم اللغة العربية لغة ثانية*، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، العدد1.

3.Adams, M.J(1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.

4.Bradley, L., & Bryant, R.E(1985). Rhyme and reason in reading and spelling. (International Academy for Research in Learning Dis- abilities Monograph Series, No. 1). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

**5.**Bryant, P., Bradley, L., McLean, M., & Crossland, J(1989). Nursery ryhmes, phonological skills and reading. Journal of Child Language, 16,407-428.

6.Chard, D. J., & Dickson, S. V(1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. Intervention in School and Clinic, 34, 261-270.
7.Durgunoglu, A.,& Oney, B(1999). Cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. Reading and Writing, 11, 281–299.
8.Ehri, L. C(1991). Learning to read and spell words. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), Learning to read: Basic research and its implications (pp. 57-73). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
9.Ehri, L. C(2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. In R. Stainthorp & P. Tomlinson (Eds.), Learning and teaching reading (pp. 7-28). London: British Journal of Educational Psychology Monograph Series II.
10.Frost, R(1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trials. Psychological Bulletin, 123, 71-99.
11.Goswami, U(1988). Orthographic analogies and reading development. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 40A, 239- 268.
12.Goswami, U., & Bryant, P(1990). Phonological skills and learning to read. East Sussex: Erlbaum.
13.Jackson, N. E., & Coltheart, M(2001). Macquarie monographs in cognitive science. Routes to reading success and failure: Toward an integrated cognitive psychology of atypical reading. New York, NY, US: Psychology Press.
14.Koda, K(1998). The Role of Phonemic Awareness in Second Language Reading. Second Language Research, 14, 194-215.
15.Luce, P. A., & Pisoni, D. B(1998). Recognizing spoken words: The neighborhood activation model. Ear & Hearing, 19, 1-36.
16.Luce, P. A., Pisoni, D. B., & Goldinger, S. D(1990). Similarity neighborhoods of spoken words. In G.T. M. Altmann (Ed.), Cognitive models of speech processing: Psycholinguistic and computational perspectives. Cambridge, MA: MIT Press.
17.Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O-P(1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Reading Research Quarterly, 23, 263-284.

18.Nespor,M..&Vogel,I(2007).prosodic phonology :with few forweword,walter de Gruyter Gmbh&co.Ka.
19.Ott, P(1997). How to detect and manage dyslexia. A reference and resource manual. London: Heinemann Educational Pub.
20.Perfetti, C.A(1985). Reading ability. New York: Oxford University Press.
21.Peters, A. & Menn, L( 1993). False starts and filler syllables : ways to learn gramamtical morphemes. Language 69, 4, 742-777.
22.Treiman, R., & Baron, J(1981). Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), Reading research: Advances in theory and practice (Vol. 3; pp. 159-197). San Diego, CA: Academic Press.
23.Treiman, R., & Zukowski, A(1990). Toward an understanding of English syllabification. Journal of Memory and Language, 29, 66-85.
24.Tunmer, W. E., & Nesdale, A. R(1986). Phonemic segmentation skill and beginning reading. Journal of Educational Psychology,77,417-427.
25.Tunmer, W. E. & Rohl,M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective. D.J. Sawyer B.J. Fox (éds.), New York : Springer-Verlag, pp1-30.
26.Vihman, M. M. (1996). Phonological Development:The origins of language in the child. Oxford:Basil Blackwell.
27.Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. Educational Psychology, 18, 253-274.
28.Yopp, H.K(1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. Reading Research Quarterly, 23, 159-177.

**Syllbic reading: comparaison between syllable awareness and rhyme awareness in decoding**

**Abstract:** The purpose of this study is to explore the role of phonological awareness in decoding unknown words through the comparison between syllabic awareness and rhyme awareness. The importance of this study is to study the most effective methods that contribute to the teaching of word decoding. The participants are made up of () students from the first level of the Marrakech Provincial Directorate of the Marrakech Safi Regional Academy for the 2018/2019 academic year. The participants are divided into two groups. The first group consists of (50) learners who receive training in (10) sessions to teach syllable awareness. The second group consists of (50) learners receiving training (10) sessions to raise rhyme awareness. The study concluded that the second group was superior in decoding words compared to the first group.

**Keywords**: syllabic reading, phonological awareness, syllable awareness, rhyme awareness-decoding, first grade.

# سلوك التنمر وعلاقتة بصعوبات التعلم لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم المتوسطة بولاية سعيدة بالجزائر"دراسة ميدانية"

د.مصطفاي بوعناني د.كورات كريمة
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر-سعيدة: الجزائر

**ملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة سلوك التنمر بصعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية سعيدة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي،تكونت عينة الدراسة بعد الفرز والتشخيص من (60)تلميذا وتلميذة يتوزعون على أربع مستويات دراسية،تم اختيارهم بطريقة قصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان الأدوات الآتية:(مقياس تشخيص صعوبات التعلم لفتحي الزيات، مقياس تقدير المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم،استبيان من إعداد الباحثان)،حيث أسفرت الدراسة على النتائج على أن سلوك التنمر المدرسي ينتشر بدرجة عالية بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم،كما أشارت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال التنمر لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة تعزى إلى متغير الجنس و لصالح الذكور،كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم.

**الكلمات المفتاحية**: السلوك، التنمر، صعوبات التعلم، مرحلة التعليم المتوسط، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

**مقدمة:**

يعتبر التنمر المدرسي شكلاً من أشكال السلوك العدواني غير المتوازن، وهو يحدث بصورة متكررة في علاقات الأقران في البيئة المدرسية،"ويعتمد على السيطرة والتحكم والإذعان بين طرفين أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء والأخر ضحية، وهو المعتدى عليه، ويعد التنمر بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء كان بصورة جسدية،أ أو لفظية، أو نفسية، أو اجتماعية أو إلكترونية"(سحول وآخرون،1:2008) إذ يعتبر من من المشكلات التي يتترب عليها العديد من الآثار السلبية سواء على المتنمر أو ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية في هذا الإطار يشير الجوالدة (40:2012) أن هناك من 20%إلى 30% من فئة ذوي صعوبات التعلم منبوذون اجتماعيا، ويتصرفون بطريقة تثير المشكلات بحيث يتصفون بعدم الانتباه،و فرط الحركة و عدم القابلية للتكيف والتعامل مع الأقران،كما أنهم يخفقون غالبا في بناء علاقات اجتماعية سليمة، ويظهرون أشكالا مختلفة من السلوك العدواني والاندفاعية والتهور،وهذا ما أكدته كل من دراسة جاري (2015) وويتني (1994)، ولعل من أهم المشكلات السلوكية التي تظهر لدى هؤلاء و أخطرها سلوك التنمر الذي يعتبر كشكل من أشكال السلوك العدواني تجاه الآخرين سواء كان بصورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية، أو اجتماعية، فهو من المشكلات الخطيرة التي لها آثار سلبية على القائِم بالفعل،و المتنمر عليه (الضحية)، وكذا على البيئة المدرسية بأكملها، ويعتبر قرينهام وبيرال (1999) أن فئة ذوي صعوبات التعلم تتميز بالتقدير المنخفض للذات والإحباط وغيرها من العوائق التي تعترض نمو المهارات الاجتماعية، وكرد فعل على صعوبات التعلم التي يعانون منها قد يظهر لديهم سلوك التنمر بصفة مستمرة، ومتكررة، وتعد مشكلة التنمر المدرسي من المشكلات الخطيرة التي تهدد الأمن المدرسي بأسرة، فبالرغم من ذلك فلا يوجد الاهتمام الأمثل بهذه المشكلة في المجتمعات العربية سواء من حيث انتشار المشكلة، أو إحصاءات حول ممارسة التنمر في المدارس أوحتى أدوات التشخيص العربية(رانية الشريف، 2015: 9-10)، لذا يعد البحث الحالي محاولة متواضعة لسد لإثراء التراث السيكولوجي ببعض الدراسات في مجال السلوك العدواني وبخاصة سلوك التنمر وعلاقته بصعوبات التعلم التي لمتدرس بالقدر

الكافي من طرف الباحثين، وبذلك تعد هذه الدراسة إضافة من شأنها مساعدة المربين والمهتمين بالشأن التربوي في تسليط الضوء على حجم الظاهرة و انتشارها.

**إشكالية الدراسة:**

إن وجود التنمر في الفصل الدراسي يعمل على إشاعة الفوضى، ويعرقل عملية التعليم و التعلم، وعدم الاستفادة من الأنشطة التعليمية،كما أن كلا من المتنمر و المتنمر عليه يعاني مشكلة نفسية واجتماعية،وغالبا ما نجد أهل ضحايا التنمر لا يعلمون شيئا عما يحل بأبنائهم في المدرسة، و لكون مرحلة التعليم المتوسط من أهم المراحل التعليمية في الجزائر وأخطرها، فهي حسب جعيجع (2017) تضم شرائح غير متجانسة من التلاميذ من حيث العمر الزمني وما يرتبط به من متغيرات، إذ أن أعمار هذه المرحلة في منظومة التربية والتعليم الجزائرية تمتد على مدار ثماني سنوات،من سن الحادية عشرة و إلى سن التاسعة عشر، وهذه الميزة مثيرة لعدة تساؤلات لدى المتخصصين فيما يتعلق بظاهرة الاستقواء أو الاستئساد أو التنمر في هذا الوسط.فان سلوك التنمر لدى تلاميذ هذه المرحلة خاصة الذين يعانون من صعوبات في التعلم تعد مشكلة خطيرة تهدد الأمن المدرسي بأسره ولكون المتنمرون يتميزون بخصائص لا تختلف كثيرا عن فئة ذوي صعوبات التعلم،والتي حددها ريجيباي Rigby (1993) في النشاط الزائد،والاندفاعية،و العدوانية،وعدم الشعور بالأمن،والتقدير المنخفض للذات وكلها خصائص يشترك فيها المتنمرون وفئة ذوي صعوبات التعلم،ونظرا لما أشارت إليه بعض الدراسات التي بحثت في موضوع التنمر وعلاقته بصعوبات التعلم من جهة أخرى،كدراسة وينر وماك (Wiener & Mark ,2009) مشنا(Mishna,2009)،أبو الديار (2011)، يونغ وآخرون(Young ; Ne’eman, & Gelser, 2012) ،الصوفي و آخر (2012)،غفران وآخرون (2018)،المكانين و آخرون (2017)،سحلول وآخرون (2018)، جعيجع (2017)والتي أشارت في مجملها إلى ارتفاع نسب التنمر لدى العاديين،ارتفاع نسب ضحايا التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي و المراهقين، كما بينت وجود ارتباط موجب بين الصعوبات التعليمية وسلوك التنمر،لذا يعد البحث الحالي محاولة لسد جزء من النقص الذي تعاني منه الدراسات في مجال السلوك العدواني خاصة في أوساط ذوي صعوبات التعلم من المراهقين،حيث "إن التنمر المدرسي من المواضيع البحثية الحديثة في العالم

العربي التي لم تحض بالقدر الكافي من الاهتمام على مستوى البحث العلمي، ولا يمكن إغفال بعض الجهود القليلة منها دراسة الخولي (2004)، والقحطاني(2008)، واسماعيل و حسين (2010)، وخوج (2012) عكس الدراسات الأجنبية التي تناولت الموضوع من كل جوانبه،و منه تم طرح التساؤل الرئيسي الأتي:ما أشكال التنمر الأكثر شيوعا بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم؟

وانبثقت عنه التساؤلات الفرعية الآتية:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال التنمر لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة تعزى إلى متغير الجنس؟

-هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم عند تلاميذ المرحلة المتوسطة لذوي صعوبات التعلم؟

**أهداف الدراسة:**

-التعرف على العلاقة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.

-التعرف على أشكال التنمر المدرسي الأكثر شيوعا بين أوساط تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.

-التعرف على الفروق بين أشكال التنمر المدرسي الأكثر شيوعا في أوساط تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.

**أهمية الدراسة:**

-تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تعطي أرقاما إحصائية عن ظاهرة التنمر المدرسي عند ذوي صعوبات التعلم كما تبين أشكاله الأكثر شيوعا عند هذه الفئة، بالإضافة إلى أنها تولي اهتماما لظاهرة تربوية خطيرة، مما لها من نتائج سلبية على كل عناصر العملية التربوية.كما أن موضوع الدراسة يتسم بالحداثة في الدراسات العربية عامة والمحلية خاصة في حدود ما اطلع عليه الباحثان،كما أنه يصف العلاقة بين متغيرين هما سلوك التنمر و صعوبات التعلم،كما تبرز أهمية الدراسة في التحسيس بخطورة التنمر المدرسي وانتشاره بين أوساط التلاميذ.

**مصطلحات الدراسة:**

**السلوك:** السلوك في اللغة حسب ما ورد في قاموس لسان العرب(ب.د.ت) "هو من المصدر للفعل سَلك طريقاً، وسلك المكان يسلكه سلكاً، وسَلَكْتُ الشيء في الشيء أَي أَدخلته فيه، أمّا تعريف السلوك في الاصطلاح فهو سيرة الفرد واتجاهاته

ومذهبه،حيث يُقال أنّ شخصاً سيء السلوك أو حسن السلوك،كما أنّ السلوك من الأعمال الإرادية التي يقوم بها الإنسان كالكذب، والصدق، والكرم، والبخل، ونحوها".

"هو جميع أشكال الاستجابة الكليّة التي تظهر عند الكائن الحيّ تجاه أي موقف يواجهه"(معجم المعاني الجامع ،www.almaany.com)، اطّلع عليه بتاريخ 13-2-2018. بتصرّف.

ويعرف السلوك إجرائيا بأنه عدد الاستجابات المتحصل عليها من أفراد العينة من خلال تطبيق أداة الدراسة .

**التنمر:**عرف براوان (2011)التنمر على أنها سلوك عدواني متكرر من أجل إلحاق الضرر عمدا بشخص أخر جسديا أو عقليا،في حين عرفه هوفر (1994)عبارة عن الإساءة التي يواجهها فردا أو أكثر بشكل متكرر نحو فرد أخر سواء كانت الإساءة جسمية أو نفسية (شطيبي، 2010: 14).

وتعرفه القحطاني (89:2015)،"بأنه تعرض الطالب غير قادر على الدفاع عن نفسه بصورة متعمدة ومقصودة، ومتكررة،و لمدة طويلة من قبل طالب أقوى منه للأذى الجسدي أو اللفظ المعنوي، ويتضمن هذا الأذى أنماط السلوك المباشرة مثل المضايقة، والسخرية، الركل، التهديد، الوعيد، التوبيخ، الشتائم، وقد يتخذ التنمر شكلا غير مباشر كالعزلة الاجتماعية عن طريق الابتعاد والإقصاء المقصود من جماعة الصف أو جماعة الأقران".

ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس سلوك التنمر المدرسي الذي أستخدم في الدراسة.

**صعوبات التعلم:** هي التفاوت والتباعد الدال إحصائيا بين قدرات التلميذ ومستواه التحصيلي في واحدة أو أكثر في المجال الأكاديمي الذي يتمثل في القراءة أو الحساب، أو الكتابة، أو الاستيعاب القرائي أو التهجي،أو الاستدلال الحسابي،وتحدد من خلال الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في المقياس التقديري لتشخيص صعوبات التعلم.

وتعرف إجرائيا بأنهم التلاميذ الذين يسجلون ذكاءا متوسطا أو فوق المتوسط في اختبار قياس الذكاء ويسجلون أيضا تدني في التحصيل في واحدة أو أكثر في المجال الأكاديمي،والذين لا تقل أعمارهم عن 13 سنة ولا تزيد عن 6 سنة، يزاولون دراستهم في المتوسطات التعليمية، وفق العام الدراسي 2017/2016.

**التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:**"مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطرابا في العمليات النفسية الداخلية، والتي يظهر أثرها في انخفاض التحصيل في المجالات الأكاديمية، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت سمعية أو بصرية، وإنهم ليسوا متخلفين عقليا، ولا يعانون من حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي أو اضطرابات انفعالية حادة"(فتحي الزيات، 1998: 412).

"الطلاب الذين يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم علي الاختبارات التحصيلية، وبين ادعائهم المتوقع علي اختبارات الذكاء،ويظهرون هذا التباعد في صورة صعوبات في (القراءة،الكتابة،الاستدلال،إجراء العمليات الحسابية، الحديث، التعبير الشفهي) وذلك كنتيجة لاضطراب في العمليات المعرفية الأساسية مثل(الانتباه، التذكر، التفكير)مع استبعاد ذوي الإعاقات الحسية(سمعية،بصرية،حركية) وكذلك المضطربين انفعاليا والمتأخرين عقليا والمحرومين ثقافيا وبيئيا"(احمد عواد، 2009: 45).

**مرحلة التعليم المتوسط:** يعرفها جعيجع (88:2017)هي المرحلة التي تتوسط مسار التعليم قبل الجامعي في منظومة التربية والتعليم في الجزائر.

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها مرحلة من مراحل التعليم،مدتها أربع (4) سنوات تتوج بشهادة التعليم المتوسط (BEM).

**ثانيا. الإطار النظري للدراسة و الدراسات السابقة:**

يرى سامر جميل أن المدرسة تحتل الجزء الأكبر في حياة الطفل وتؤثر على سلوكه ومساره الدراسي والحياتي (عبد اللاوي سعدية،16:2012)،فالمدرسة بيئة يصادف فيها التلميذ الكثير من المشكلات والصعوبات المختلفة من بينها التنمر، الذي ظهر وبرز كظاهرة خطيرة منذ بداية السبعينات، ويعرف بعدة مصطلحات منها المشاغبة، الاستقواء، الاستنساد، الصعلكة، وأول من استعمل المصطلح ولفت الانتباه إليه هو الباحث النرويجي ألوليس OLWEUS(1973)، ثم بدأ الاهتمام بهذه الظاهرة التي تفاقمت بشكل كبير في المؤسسات المدرسية، والتنمر مصطلح مشتق من مصطلح اللاتيني INCIVILITES CIVILITE، وتعني نقص التحضر بمعنى سلوك لا يحترم النظام العام والقواعد(CYNTHEIA.POUDRE ,2014 :20).

التنمر هو كل سلوك من شأنه أن يلحق الأذى بالغير على المستوى المادي والمعنوي، ويعرفه اوراجي (OCRAGI,2000) بأنه شكل من أشكال العدوان، لا

يوجد فيه توازن للقوى بين المتنمر والضحية ،ودائما ما يكون المتنمر أقوى من المتنمر عليه، وقد يكون لفظيا أو بدنيا أو نفسياأما بارتون (BARTON,2006 :104) فيحدد ثلاثة معايير لسلوك التنمر: المعيار الأول عدوان عام، متعمد ،وقد يكون ماديا، أو لفظيا، أو الكترونيا أو بدنيا،المعيار الثاني:التنمر يكون متكررا في مدة زمنية،أما المعيار الثالث:يحدث اختلالا بالغا في العلاقات الشخصية.

**أشكال التنمر:** تتعدد أشكال التنمر وقد حددها برفني (2007) Prevent في:

**التنمر الجسدي**: الذي يتمظهر في الضرب والصفع، أو القرص، أو الرفس،أو الإيقاع أرضا، وتكون الاحتكاكات مباشرة مع الضحية،كما قد يستعمل المتنمر أدوات لإيذاء الضحية، وإجباره على القيام بسلوكات معينة في الغالب مخجلة ونشر الإشاعات، والشتائم.

أ.**التنمر اللفظي** :ويتمظهر في الوشاية ونشر الإشاعات، والشتائم، واللعن، والتهديد، والتعنيف، واستعمال اللغة المسيئة، والكلمات البيئة، والمخجلة، وتسميات غير لائقة مع التخويف.

ب.**التنمر على الممتلكات**: وتتضمن تمزيق الملابس، إتلاف الكتب، سرقة الممتلكات، وأخذ أشياء الآخرين عنوة، وقد ترتبط كل الأشكال مع بعضها البعض.

ج.**التنمر الانفعالي**: ويتضمن كل أشكال السلوكات التي تؤذي الجانب النفسي والعاطفي للتلميذ مثل العزل عن المجموعة، والتخويف، والمضايقة، والتجاهل والإزعاج بالهمس، والاستفزاز.

د.**التنمر الجنسي**: ويتم فيها استخدام كلمات جنسية، والجهر بها مع الإيماءات والإشارات للتهديد بالممارسة د. **التنمر الالكتروني:** وهذا التنمر جاء نتيجة التطور التكنولوجي وخاصة الانترنت يسمى بالتنمر المحايد الذي يأتي في شكل رسائل قصيرة أو ايميلات في صور نصية أو مواقع الكترونية وكلها تحمل مواصفات مسيئة ومخجلة.

3. **عناصر عملية التنمر**: يصنف سلوك التنمر إلى:

أ.**المتنمر**:أشار وونج (Wong,2009,p98) أن المتنمرين يميلون إلى السيطرة على الآخرين، واستعمال القوة،والغضب،والانتقام، وعدم الانضباط، ويظهرون أفعالاً وسواسية، كما يقوم الأفراد (التلاميذ) بالسيطرة والهيمنة على الآخرين، ومحاولة الاستيلاء على ممتلكاتهم، ويؤكد أبو غزال (2009) نقلا عن كارني وميرل أن معظم المتنمرين من طلبة المدارس ومن كلا الجنسيين يتميزون بالمزاج

الحار والاندفاع، وعدم القدرة على تحمل الإحباط، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العدوان، ويظهرون انجازا مدرسيا ضعيفا، ويكشفون عدم محبتهم إلى المدرسة كما بينت دراسة جرادات(2008) أن لهم تقدير ذات منخفض، ويعانون مشكلات في الانتباه.

ب.**المتنمر عليه (الضحية):**أشار ميشيل وآخرون(Michele,al,2004:315) إلى أن الضحايا لا يستطيعون حماية أنفسهم، ونادراً ما يدافعون عنها، ويعانون من صعوبة في ضبط انفعالاتهم،أو السيطرة عليها،وهم الأفراد الذين يقع عليهم الفعل، ويتميزون بعدم القدرة على الدفاع عن أنفسهم، ويكونون عرضة لاعتداء وسلب الممتلكات،و بين **ألويس** نوعين من الضحايا:الضحايا السلبيون الذين هم دائما قلقين وغير أمينين، ونظراتهم لذواتهم سلبية،كما يعززون سلوك المتنمر العدواني، والنوع الثاني هم الضحايا الاستفزازيون إما يكونوا عدوانيين، أو كثيري الحركة، ويقومون بسلوكات مزعجة تولد السلبية والرفض من أقرانهم ، وتكون لهم اتجاهات سلبية نحو العنف.

ج.**المتفرجون**: وتضم ثلاثة مجموعات هي:المتفرجون والمعززون لسلوك التنمر، والمدافعون عن الضحايا أي الرافضون.

**4.أسباب التنمر المدرسي:** يبرز باتشي وكنوف *(*Batsche & Knoff,1994) أسباب التنمر المدرسي في عاملين أساسين هما:

المعاملة الأسرية للتلميذ والمناخ المدرسي بحيث يرى أن التلاميذ الذين يتعرضون إلى اعتداءات بدنية، ومعاملة سيئة من الأسرة غالبا ما ينمو عندهم سلوك التنمر والاستقواء، فهم ضحايا في المنزل،حيث ينحدرون من بيوت بها آباء وأمهات يفضلون استخدام الأساليب التسلطية، والعقاب البدني مع الأبناء، وأحياناً يكونون عدوانيين ورافضين لهم، وهذا ما أكدته دراسة جرادات (2008).

أما دور المناخ المدرسي في تعزيز هذا النوع من السلوك، فيظهر من تجاهل إدارة المدرسة وأفرادها لسلوك التنمر بحيث يشجع على إيذاء ومضايقة الآخرين، وتكون فيه التغذية الراجعة السلبية، وإهمالاً بالمقارنة بالمناخ الإيجابي الذي يشجع على الاحترام، ويضع معايير ضابطة للسلوك بين الأشخاص (كوهن وكانتر Cohn & Canter, 2003)

**5.حجم الظاهرة التنمر:** يرى برفني (Prevent,2007) أن التنمر ظاهرة منتشرة بشكل كبير في المدارس بحيث تشير الإحصائيات الدولية إلى أن معدل انتشار

التنمر في المدارس يتراوح من 10-15%، وأن معدلات ضحايا التنمر تختلف من بلد لآخر، فهناك تلميذا من كل سبعة تلاميذ هو متنمر أومتنمر عليه، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يتعرض ما نسبته 10الى15% من جميع الأطفال في العالم، وينتشر بمختلف أشكاله في حين في اليابان يبلغ معدل الضحايا 22% في المدارس الابتدائية، و13% في المدارس المتوسطة،و6% بين طلاب مدارس الثانوية، بينما يبلغ معدل الضحايا في مدارس إنجلترا إلى حوالي 20% تقريباً (موسى الصبحيين، فرحان القضاة، 2003: 15)، ونظراً لنقص الدراسات والبحوث عن التنمر في المدارس العربية، فإنه لا توجد إحصائيات دقيقة يمكن الإشارة إليها.

**صعوبات التعلم:** يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة للفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة،كالكتابة أو التهجي أو العمليات الحسابية،كما يتضمن حالات التلف الدماغي كالاضطرابات في الإدراك والخلل الوظيفي في الدماغ كعسر القراءة أو حبسة الكلام،كما يستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من إعاقة عقلية، أو دنى في الأداء نتيجة للإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية(السرطاوى و آخرون، 2002: 158).

وتصنف صعوبات التعلم في فئتين: الصعوبات النمائية Development Learning Disabilities، وتشير إلى الاضطرابات في الوظائف والمهارات الأكاديمية كالتي يحتاجها التلميذ بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديميةكمهارات الإدراك،كالذاكرة،والتناسق الحركي، وتناسق حركة العين واليد،والصعوبات الأكاديمية Academic Learning Disabilities، وتشير إلى الإعاقة الواضحة في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أوالحساب، وتظهر في التباعد الواضح ما بين تحصيله الأكاديمي كقدرته التحصيلية حافظ، 2006: 3).

وقد تنعكس تلك الصعوبات الاجتماعية كالانفعالية على العالم الخاص بالتلميذ، فيعيش وحيدا يعانى من الرفض كالعزلة الاجتماعية والإحباط النفسي، عاجزا عن إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع من حوله وخاصة في ظل خصائصه الانفعالية الحادة من عدوان، وعنف، وغضب وغيرها من السلوكات السلبية المرفوضة، فيصبح مصدرا يهدد من حوله بتنمره المتكرر والذي يرسم من خلاله عما يجول بخاطره تجاه المحيطين به.

**خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:** يتسم الطلبة ذوو صعوبات التعلم ببعض الخصائص السلوكية التي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك للأطفال العاديين ممن هم في مثل سنهم، وتتمثل هذه الخصائص حسب الزيات(1998: 240) وكامل(2003: 96).

على النحو الآتي:-صعوبات اللغة، والكلام.- صعوبات إدراكية – حسية.-صعوبات الانتباه، والتركيز.صعوبات الذاكرة، والاحتفاظ.-صعوبات المعرفة، والتفكير . صعوبة تجهيز المعلومات للذاكرة.-إحساس الطالب بالعجز وما يصاحب ذلك من شعور بالفشل، وعدم الثقة بالنفس.-انخفاض معدل المهارات الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي غير السوي .-القلق وتدني مفهوم الذات.-الشعور باليأس، والاكتئاب.-أقل قبولاً لدى مدرسيهم وزملائهم.-انخفاض مستوى دافعية الإنجاز.-صعوبة التكيف المدرسي، والأسري.-انخفاض الشعور بالانتماء.-قصور الاستماع والحديث.-ظهور انحرافات في رسام الدماغ الكهربائي.-مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة، والقراءة، والحساب،والتهجئة.

**علاقة التنمر بصعوبات التعلم:** وجد الباحثون"أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم عدد أقل من الأصدقاء، ويتعرضون للإغاظة بشكل واضح أكثر من الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم" (أبو الديار،2012:78-79)، فقد قارن كل من مارتلو وهود سون (Martlew & Hodson, 1991) في العلاقات بين الأقران والتنمر مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ،ومقارنتهم بالأطفال من العاديين في المدارس بإنكلترا وقد اعتمدت البيانات على ملاحظات(فناء المدرسة)، وكذلك على مقابلات مع مجموعة فرعية من الأطفال من العينة الأصلية، وذلك للحصول على أفكارهم ومفهومهم عن(الصداقة – عمليات الإغاظة – المواظبة على حضور المدرسة)، وقد بحث نابوزوكا وسميث (Nabuzoka & Smith,1993) العلاقات وحالة الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمقارنتهم بالأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم،كان الأطفال من ذوي صعوبات التعلم أكثر احتمالا بأن يكونوا ضحايا وخاصة من الفتيات من ذوي صعوبات التعلم،وقد وصف بعض من الأطفال بأنهم متنمرون/ ضحايا ويعانون من صعوبات تعلم،كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين حددوا بأنهم خجولون،ويحتاجون إلى المساعدة كانوا أكثر ترجيحاً بأن يكونوا ضحايا للتنمر وهذا الارتباط لم يمنع الأطفال ذوو صعوبات التعلم من أن يكونوا

أيضا خجولين ويحتاجون إلى المساعدة، وقد نسب الباحثون هذا الاختلاف إلى نقص عملية الصداقة عند ذوي صعوبات التعلم.

**الدراسات السابقة:** تعددت دراسات السابقة حول موضوع التنمر والتنمر المدرسي بصفة خاصة، لكن قليلة هي الدراسات التي تناولت التنمر المدرسي عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالدراسات الأجنبية، ومن بين هذه الدراسات نذكر ما يلي:

**دراسة وينر و ماك (**Wiener &Mak2009**):**هدفت هذه الدراسة لبحث ظاهرة التنمر لدى الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاطADHD، وأقرانهم العاديين، وقد شملت العينة 104 طفلا و52 ممن يعانون نقص الانتباه وفرط النشاط و50 طفلا عاديا، وتراوحت أعمارهم بين (14-9 عاما) وأسفرت نتائج الدراسة على أن الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط هم الأكثر في الإبلاغ الذاتي عن تعرضهم للتنمر على أيدي اقرأنهم العاديين،كما أن للآباء والمعلمين دور كبير في التبليغ عن حالات التنمر عند الأطفال ممن يعانون نقص الانتباه وفرط النشاط،كما لوحظ أن معدلات التبليغ عن التنمر مرتفعة،وفي ما يتعلق بالفتيات ذوات اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ADHD،كان التنمر البدني واللفظي تكثر أنواع التنمر التي تعرض لها الأطفال ذوو نقص الانتباه وفرط النشاط، وتبين أن أهم الآثار السلبية للتنمر لدى الأطفال المصابين بأعراض ADHD من وجهة نظر الآباء والمعلمين كانت:القلق، الخجل، وتدني المهارات الاجتماعية، وضعف تقدير الذات.

**دراسة مشنا(**Mishna,2009**):**هدفت الدراسة إلى التعرف على حالة التنمر وأنماط سلوك الأطفال الذين يعانون صعوبات تعليمية استخدم الباحث استبيان التنمر على عينة مكونة من 274 منها 27 فردا من ذوي صعوبات التعلم المراهقين الذين يدسون في فصول التعليم العام، و247 من العاديين، وأشارت نتائج الدراسة أن 11% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم و العاديين يمارسون التنمر، وأن 33% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا ضحايا مقابل 9% من العاديين، وأن 15% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا متنمريين ضحايا مقابل 4% من العاديين،كما تبين أن المتنمرين يميلون للنشاط المفرط، بينما يميل الضحايا إلى العزلة،كما تبين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في المهارات الاجتماعية مقارنة بالعاديين.

من خلال ما سبق يتبين انتشار سلوك التنمري بين فئة ذوي صعوبات التعلم، كما أنهم أكثر عرضة له ارتفاع نسبة الضحايا من ذوي صعوبات التعلم مع وجود فروق دالة إحصائيا بين فئة ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذو ي صعوبات التعلم ، الذكور أكثر تنمرا من الإناث بالإضافة إلى انتشار التنمر اللفظي والجنسي بين المتنمرين. غياب الدراسات العربية حول هذه الظاهرة خاصة لفئة ذوي صعوبات التعلم.

**دراسة أبو الديار(2011):** هدفت اختبار فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً من الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه المصحوب بفرط النشاط كمجوعة تجريبية وبلغ متوسط أعمار العينة (10.05 ±2.34) سنة، وطُبق مقياس تقدير الذات،وآخر للتنمر قبل التطبيق وبعده، وبرنامج إرشادي انتقائي، نتائج الدراسة:وجود فروق دالة في متوسط درجات تقدير الذات بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبي( متوسط التطبيق البعدي أعلى)، وعدم وجود فروق دالة في متوسط درجات تقدير الذات بين التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية(بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج)،كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في درجة التنمر بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (متوسط التطبيق القبلي أعلى)، ولم تظهر فروق دالة في درجة التنمر بين التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية،كما تبين وجود فروق دالة في متوسطات درجات تقدير الذات بين الذكور والإناث (التطبيق القبلي)، حيث كان متوسط الإناث أعلى في تقدير الذات العائلي والمدرسي،في حين كان متوسط الذكور أعلى في تقدير الذات الرفاقي،كما ارتفعت درجات الذكور على التنمر الجسدي والجنسي، والدرجة الكلية للتنمر، بينما ارتفعت درجات الإناث على التنمر اللفظي والسيطرة الاجتماعية في حين لم يلاحظ أي فروق دالة بين الذكور والإناث في أنماط التنمر أو أبعاد تقدير الذات بعد تطبيق البرنامج.

**دراسة خوج(2012):**هدفت الدراسة للتعرف على الفرق بين مستويات التنمر وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية التي يمكن أن تتنبأ بالتنمر المدرسي لدى عينة تكونت من (243) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة حيث أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر

ومنخفضي التنمر لصالح منخفضي التنمر المدرسي،كما كشفت النتائج عن علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعي.

**دراسة يونغ وآخرون** (Young ; Ne'eman, & Gelser 2012): هدفت إلى التعرف على واقع سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم،واستخدم منهج تحليل المضمون، وأشارت الدراسة إلى أنه من بين الآثار التي حددتها وزارة التعليم الأمريكية (2010)لسلوك التنمر تدني التحصيل الدراسي،ضعفت طلعات الطلاب،وازدياد القلق،وفقدان تقدير الذات، والثقة الاكتئاب وضغوط ما بعد الصدمة، وتدهور الصحة البدنية، وإلحاق الأذى بالنفس والتفكير في الانتحار، والانتحار الفعلي،والشعور بالاغتراب، وحالات الغياب، وغيرها من الآثار السلبية سواء التعليمية أو الصحية ذات الصلة، في حين أن كلا من الطلاب ذوي صعوبات التعلم أو العاديين يواجهون معاً هذه الآثار الفريدة لظاهرة التنمر وما تنطوي عليه من من مشكلات غير مناسبة،كما توصلت الدراسة إلى وجود ندرة في البحوث والسياسات على حد سواء، والتي تركز على القضاء على سلوك التنمر تجاه الطلاب ذوي صعوبات التعلم علاوة على ذلك، تشير الدلائل إلى أن الأدوات القانونية والسياسية المتاحة لمعالجة التنمر ضد الطلاب ذوي صعوبات التعلم ما زالت غير مستغلة بشكل كاف،كما أن هناك حاجة إلى المزيد من التركيز على سلوك التنمر تجاه الطلاب ذوي صعوبات التعلم(ابو الديار، 2012: 124).

**دراسة شطيبي (2014):** تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التنمر في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر، من خلال إجلاء دوافعه مصادره، أشكاله،وأماكن ممارسته، والنتائج المترتبة عنه، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبيان طبق على عينة تتكون من 120 تلميذ أو تلميذة، من مستويات دراسية مختلفة بمرحلة التعليم المتوسط ،وقد توصلت الدراسة إلى أن سلوكات التنمّر منتشرة في الوسط المدرسي بدرجة تبعث على القلق، ومن آثارها أنها تعمل على سلب إرادة الضحية وقمع حريته، والتدخل في خصوصياته، باستعمال وسائل مختلفة، لذلك فهي تتسبب في مشاكل سلوكية وأخلاقية واجتماعية حادة،كما أنها تصدر عن تلميذ أو مجموعة من التلاميذ في عدة أماكن داخل المدرسة وخارجها وتتسم بالسرية والاستمرارية، لذلك فهي مصدر للمخاوف والقلق، وضياع للطاقات،وعامل رئيسي في خلق أشخاص آخرين متنمّرين.كما بينت الدراسة أن التنمر ينتشر بين الجنسين وبدرجة كبيرة لدى الذكور.

**دراسة عبده (2016):** هدفت الدراسة إلى البحث عن علاقة الأمن النفسي بالتنمر المدرسي لدى المراهقين،و التعرف على الفروق بين المراهقين في مقياس الأمن النفسي والتنمر المدرسي، تكونت عينة الدراسة من (100)تلميذا وتلميذة في المرحلة الإعدادية، تراوحت أعمارهم بين (14و15 سنة)، تم تطبيق مقياسي الأمن النفسي لماسلو ترجمة جهاد الخضري (2003)، ومقياس التنمر من إعداد الباحثة،حيث أسفرت الدراسة على النتائج الآتية:

-وجود علاقة سالبة بين الأمن النفسي و التنمر المدرسي.

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين على مقياس الأمن النفسي.

-وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين على مقياس التنمر لصالح الذكور.

**دراسة المكانين وآخرون (2017):** هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستويات التنمر الإلكتروني لدل عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء بالأردن،كالكشف عن الاختلاف في مستويات التنمر الإلكتروني وفقا لمتغير الجنس والعمر تكونت عينة الدراسة من117طالبا وطالبة من أربع مدارس في مديرية تربية وتعليم الزرقاء للعام الدراسي2015/2016، وقد استخدم الباحث مقياس التنمر الإلكتروني ومقياس الاضطرابات السلوكي، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة كان عاليا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3,77) ،كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستويات التنمر الإلكتروني بين الطلبة تبعا لمتغير الجنس – لصالح الطلبة الذكور،والعمر لصالح فئة الطلبة أكبر من 14 سنة.

**دراسة جعيجع (2017):** هدفت الدراسة إلى استكشاف واقع المتنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم، من خلال التعرف على مدى انتشار الظاهرة،واختلاف تواجدها باختلاف متغيري الجنس، والمؤسسة التعليمية، وارتباطية بالقدرة على حل المشكلات، ولجمع البيانات طبق مقياس القدرة على حل المشكلات لهابنر و باتيرسون والقسم الثاني من مقياس السلوك التنمري لمسعد أبو الديار، على عينة عشوائية قوامها (254)تلميذا وتلميذة من مختلف المتوسطات المتواجدة على مستوى تراب دائرة حمام الضلعة( الجزائر)، وقد توصلت الدراسة إلى أن انتشار التعرض للتنمر كان ضعيفا، وأن الفروق في التعرض للتنمر باختلاف المؤسسة التعليمية وباختلاف الجنس ليست ذات دلالة،كما أن لا علاقة بين القدرة على حل المشكلات والتعرض للتنمر.

**دراسة سحلول و آخرون (2017):** هدف البحث إلى تحديد درجة شيوع ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يونس وبيان أسباب هذه الظاهرة من وجهة نظر المرشدين، وتقديم مجموعة من المقترحات لمواجهة هذه الظاهرة والحد منها، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تصميم استبانة وتوزيعها على المرشدين التربويين لجمع المعلومات منهم، وقد توصلت الدراسة لنتائج أهمها:

-أن ظاهرة التنمر منتشرة في المدارس الثانوية بدرجة كبيرة، وأن أهم الأسباب وراء انتشارها هو التفكك الأسري والمستوى الثقافي للأبوين وأسلوب التنشئة الاجتماعية للطالب المتنمر أما بخصوص سبل مواجهة هذه الظاهرة ضرورة إعداد برنامج تدريبي وتأهيلي للطلبة المتنمرين وإشراكهم في الأنشطة اللاصفية وضرورة المتابعة المستمرة من الإدارة المدرسية، والمعلمين،والمرشد التربوي، والأسرة لتحسين أداء الطلاب والقضاء على هذه الظاهرة.

**دراسة شريفي (2017):** هدفت الدراسة إلى فهم ظاهرة السلوك الاستقوائي بشكلٍ عام لدى المراهقين المتمدرسين، والكشف عن نسب انتشار الاستقواء في مرحلة التعليم المتوسط، والتعرف إلى أشكال الاستقواء السائدة بين المراهقين المتمدرسين،وتتمثل أهمية الدراسة في زيادة وعي الأسرة التربوية بخطورة هذا النوع من السلوك العدواني مما يخلفه من أثار سلبية على أمن،واستقرار النفسي للمتمدرس،ومدى تأثيرها في المنظومة التربوية،وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في التنمر بين الجنسين حيث كانت لصالح الذكور على حساب الإناث ،وأن مستوى الاستقواء اللفظي هو أعلى مستويات الاستقواء لدى ذكور العينة، يليه مستوى الاستقواء على الممتلكات ثم الاستقواء الجسمي فالاستقواء الاجتماعي، ويأتي في المرتبة الأخيرة الاستقواء الجنسي،وأظهرت الدراسة أيضا عن إمكانية التنبؤ عن ظاهرة الاستقواء، وذلك من خلال انخفاض التحصيل الدراسي حيث تبين أن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي يدفع إلى الإقدام على سلوك الاستقواء.

**فرضيات الدراسة:**

-ينتشر التنمر المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم بدرجة عالية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال التنمر لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة تعزى إلى متغير الجنس.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم عند تلاميذ المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم.

**إجراءات الدراسة:**

**الإجراءات المنهجية:** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم من جهة ومن جهة أخرى التعرف على أشكال التنمر المدرسي الأكثر شيوعا، وهل هناك فروق دالة إحصائيا بين هذه الأشكال تعزى إلى متغير الجنس.

**منهج الدراسة:** اعتمدا الباحثان المنهج الوصفي لتقصي الظاهرة،والتعرف على العلاقة القائمة بين متغيرين هما التنمر المدرسي، وصعوبات التعلم.

**مجتمع الدراسة:**يتمثل مجتمع الدراسة في التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم المتوسط الذين،تم تشخيصهم باستخدام محكات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة قبل عمليتي الفرز والتشخيص من 100 تلميذا و تلميذة،يتوزعون على أقسام السنوات الأربعة في المرحلة المتوسطة، والذين تم تشخيصهم من طرف المدرسين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم بناءا على المقياس التقديري التشخيصي لصعوبات التعلم (فتحي الزيات)، وبعد القيام بعملية الفرز والتشخيص لأفراد العينة تكونت العينة النهائية من 60 تلميذا و تلميذة ، توزعت حسب الجدول رقم (1)

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس و المستوى

| | ذكور | % | إناث | % | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| السنة 1 متوسط | 05 | %29.41 | 12 | %70.59 | 17 |
| السنة 2 متوسط | 04 | %28.57 | 10 | %71,43 | 14 |
| السنة 3 متوسط | 04 | %23.52 | 13 | %76.48 | 17 |
| السنة 4 متوسط | 04 | %33.33 | 08 | %66.67 | 12 |
| المجموع | 17 | %28.33 | 43 | %71.67 | 60 |

نستنتج من خلال الجدول السابق أن أغلب عينة الدراسة من الإناث إذ بلغت النسبة 71.67%،أما الذكور فبلغت النسبة 28.33%.

**أدوات الدراسة:** استخدم الباحثان في الدراسة الأدوات التالية:

**مقياس تشخيص صعوبات التعلم لفتحي الزيات:** صمم المقياس لتشخيص صعوبات التعلم من طرف الزيات، وطبق في البيئة الجزائرية من طرف العديد من الباحثين الجزائريين (كورات،2016)،(قدي ،2016)،(محي الذين، 2014) وكان معامل تباثه قد بلغ بـ0.91، ومعامل الصدق 0.95 ولم يجد الباحثان مانعا من إعادة حساب قيمة الثبات والصدق للمقياس، وكانت قيمة معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية 0.89 و معامل الصدق 0.94.

**مقياس تقدير المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم:** إعداد(محمود عوض الله سالم، وأحمد عواد، 1999)، يهدف هذا المقياس إلى التعرف على بعض المشكلات السلوكية الشائعة التي تواجه ذوي صعوبات التعلم، ويتميزون بها عن العاديين،و يعتبر المقياس أداة تصنيفية لذوي صعوبات التعلم عن نظرائهم العاديين في الفصل الدراسي،و قاما الباحثان بحساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية،وكانت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والمقياس ككل، تتراوح بين0.589 و0.936، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة0.01،أما الصدق فتم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي حيث تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس، ومجموع درجات المقياس ككل،وتراوحت القيم بين 0.882 و0.914 وجميعها دالة عند مستوى الدلالة0.01.

**استبيان السلوك التنمري:** قاما الباحثان بتصميم استبيان للسلوك التنمري بالرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة دراسة مسعد أبو الديار (2011)، ودراسة علي الصبحين ومسعود القضاة (2013)، هالة إسماعيل (2010)،صممت الاستمارة لوصف السلوك التنمري لتلاميذ المرحلة المتوسطة في نسختها الأولية مكونة من (40) فقرة موزعة على أشكال التنمر والمتمثلة في (التنمر البدني(10 فقرات)، التنمر اللفظي(10)،التنمر الجنسي(10)، التنمر على الممتلكات، (10)، وللتحقق من صدق المحكمين جرى عرضه بصورته الأولية على 11 محكما من ذوي التخصص والخبرة في مجال الإرشاد التربوي،وجرى الأخذ بملاحظات المحكمين في تعديل بعض فقرات الاستبيان،حيث تكون الاستبيان بصورته النهائية من 30 فقرة، وقد تم إعداده بحيث يتمكن المستجيب من تحديد ممارسته لبعض سلوكات التنمر من وجهة نظره،وذلك على مقياس ليكرت(Likert) المكون من خمس بدائل (أبدا- نادرا- أحيانا- غالبا- دائما)،وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق، وذلك على عينة مكونة من (30) تلميذا وتلميذة، ثم أعيد هذا التطبيق بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول، حيث بلغت

قيمة معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيق الأول والثاني ب0.81، وهي قيمة مرتفعة تؤكد ثبات الاستبيان. أما الصدق فتم حسابه من خلال استخراج دلالات الصدق الذاتي للاستبيان بحساب الجذر التربيعي (√) لمعامل الثبات و الذي بلغت قيمته 0.90،وهذه قيمة تؤكد تمتع الاستبيان بدرجة عالية من الصدق، مما يسمح بتطبيقه في الدراسة الحالية.

تصحيح الاستبيان:تم تصحيح الاستبيان ضمن قيم المتوسطات المبينة في الجدول رقم (2)

جدول رقم (2) يبين القيم الخاصة بتصحيح الاستبيان

| الفئة | الاستجابة |
|---|---|
| من 0- 0.49 | أبدا |
| 0.5-1.49 | نادرا |
| 1.5 – 2.49 | أحيانا |
| 2.5 -3.49 | غالبا |
| 3.5-4.00 | دائما |

**الأدوات الإحصائية:** لقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية(التكرارات والنسب المئوية،والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،حساب الثبات باستخدام معادلتي الفا كرونبارخ(Cronbach’s Alpha) وسبيرمانبراون -Spearman). (Brown وبيرسون (Pearson)،اختبار(ت) للمجموعات المستقلة المجموعات المترابطة لحساب دلالة الفروق.

**عرض النتائج**:

**عرض نتائج الفرضية الأولى**:ينتشر التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم بدرجة عالية.

لاختبار صحة الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود فقرات الاستبيان، كما هو مبين في الجدول رقم (3)

جدول رقم (3) يبين ترتيب سلوك التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم

| الفقرات | التكرار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| 1 | يقوم بضرب زملائه بالرجل و القدم | 1.93 | 1.49 | 1 |
| 20 | يصرخ بصوت عال لإفزاع التلاميذ | 1.93 | 1.49 | 2 |
| 2 | يهدد التلاميذ و يتواعدهم بالإيذاء | 1.88 | 1.45 | 3 |
| 21 | يقوم بتخريب و إتلاف ممتلكات التلاميذ و آخذها بالقوة | 1.88 | 1.45 | 4 |
| 4 | يشعر بالحقد من نجاح الآخرين | 1.42 | 1.41 | 5 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 22 | يتعمد إرسال رسائل نصية جنسية بالهاتف النقال | 1.42 | 1.41 | 6 |
| 4 | يفتعل الأسباب للتشاجر مع التلاميذ | 0.95 | 1.18 | 7 |
| 23 | يصفع التلاميذ على وجوههم | 0.95 | 1.18 | 8 |
| 5 | يشعر بالسرور عند إلحاق الأذى بالآخرين | 0.91 | 1.21 | 9 |
| 30 | يوجه تلميحات و إيحاءات جنسية للتلاميذ | 0.89 | 1.04 | 10 |
| 6 | يتحرش جنسيا بالتلاميذ | 0.86 | 1.01 | 11 |
| 7 | أقوم بفرض سيطرتي على الآخرين بالقوة | 0.81 | 1.03 | 12 |
| 16 | يحب أن ينتقم من الأشخاص الذين يؤذونني | 0.81 | 1.23 | 13 |
| 25 | يقاطع التلاميذ أثناء حديثهم | 0.71 | 1.03 | 14 |
| 12 | يسرق بعض الأشياء من التلاميذ | 0.65 | 0.93 | 15 |
| 24 | يمس الآخرين بطريقة غير أخلاقية | 0.55 | 1.01 | 16 |
| 8 | يتهم التلاميذ بأمور لم يقوموا بها | 0.55 | 0.01 | 17 |
| 9 | يأخذ ممتلكات الآخرين بالقوة | 0.54 | 0.98 | 18 |
| 10 | يقوم بإعطاء التلاميذ ألقاب مخزية لهم | 0.53 | 0.91 | 19 |
| 26 | يكتب أسماء التلاميذ على الجدران | 0.53 | 0.91 | 20 |
| 13 | يصرخ على التلاميذ بصوت عال لترهيبهم | 0.46 | 0.01 | 21 |
| 17 | يقوم بإلقاء التلاميذ أرضا | 0.45 | 1.01 | 22 |
| 18 | سلقي على مسامع الطلبة قصصا جنسية | 0.45 | 0.92 | 23 |
| 28 | أقوم بالسخرية من عائلة التلاميذ | 0.42 | 0.95 | 24 |
| 14 | يقوم بإزعاج التلاميذ الأصغر سنا مني | 0.41 | 0.88 | 25 |
| 15 | لا يجعل التلاميذ يشعون بالارتياح | 0.41 | 0.99 | 26 |
| 29 | يقوم بالوشاية ليعاقب التلاميذ | 0.38 | 0.98 | 27 |
| 11 | ينشر الشائعات عن التلاميذ | 0.22 | 0.36 | 28 |
| 27 | يمنع بعض التلاميذ من المشاركة في الأنشطة الرياضية | 0.22 | 0.63 | 29 |
| 19 | يقلل من شأن الآخرين | 0.16 | 0.64 | 30 |

يلاحظ من خلال الجدول رقم (3) أن مظاهر التنمر السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت أبرزها ضرب الزملاء،إفزاع الآخرين عن طريق الصراخ، التهديد، وتخريب، وإتلاف ممتلكات الآخرين، وأخذها بالقوة، الحقد، تهديد الزملاء عن طريق الرسائل النصية، إفتعال الأسباب الواهية للتشاجر مع الزملاء، توجيه تلميحات و إيحاءات جنسية للتلاميذ)، حيث رتبت ترتيبا تنازليا حسب درجة انتشارها في أوساط التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة بين (1.93) و (0.89) وبانحراف معياري تراوح بين (1.49) و (1.04) أما مظاهر التنمر المتمثلة في التحرش الجنسي بالتلاميذ الرغبة في السيطرة على الآخرين بالقوة، السرقة، واخذ ممتلكات الغير بالقوة، توجيه ألقاب مخزية للغير، لمس التلاميذ بطريقة غير أخلاقية،مقاطعة حديث الآخرين،كتابة أسماء الزملاء على الجدران) تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (0.86) و(0.53)

وبانحراف معياري قدر بين (1.01) و (0.91)، في حين نالت مظاهر التنمر الأخرى و المتمثلة في(الصراخ بصوت عال على الزملاء، نكت الجنسية، السخرية من عائلة الزملاء، الإزعاج، الوشاية الكاذبة، نشر الإشعاعات، منع التلاميذ من مشاركة زملائهم في الأنشطة المختلفة التقليل من شأنهم) مستوى أدنى من حيث انتشارها بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،حيث تراوحت المتوسط الحسابي لدرجة الاستجابة العينة بين (0.46) و (0.6) وبانحراف معياري تراوح بين (0.01) و(0.64)، وهذا ما يتفق مع عدد من الدراسات منها دراسة وينر و ماك ( Wiener & Mak2009)، والتي أشارت إلى أن الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه و فرط النشاط هم الأكثر في الإبلاغ الذاتي عن تعرضهم للتنمر على أيدي اقرأنهم العاديين،كما أن للآباء والمعلمين دور كبير في التبليغ عن حالات التنمر عند الأطفال ممن يعانون نقص الانتباه وفرط النشاط،كما لوحظ أن معدلات التبليغ عن التنمر مرتفعة، و في ما يتعلق بالإناث ذوات اضطراب فرط الحركة و نقص الانتباه ADHD،كان التنمر البدني واللفظي، تكثر أنواع التنمر التي تعرض لها الأطفال ذوو نقص الانتباه و فرط النشاط، و تبين أن أهم الآثار السلبية للتنمر لدى الأطفال المصابين بأعراض ADHD من وجهة نظر الآباء والمعلمين كانت:القلق،الخجل، وتدني المهارات الاجتماعية،و ضعف تقدير الذات، فذوي صعوبات التعلم يبلغون عن الإساءات والاعتداءات التي تعرضوا لها في التقارير الذاتية عكس أقرانهم العاديين ممن لا يعانون صعوبات التعلم، وفي نفس المنحى بينت دراسة يونغ (Young, 2008 )أن الإناث و الذكور متساوين في مقياس ضحايا التنمر وشملت سلوكات التنمر الشتم، و النكت الجنسية، و التحرش الجنسي، و أن الذكور أكثر تنمرا من الإناث،و اختلفت مع دراسة(Mishna,2009) التي أشارت إلى أن المتنمرين يميلون للنشاط المفرط، بينما يميل الضحايا إلى العزلة، والأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في المهارات الاجتماعية مقارنة بالعاديين، ودراسة خوج(2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق بين متوسطي درجات مرتفع التنمر ومنخفضي التنمر لصالح منخفضي التنمر المدرسي،كما كشفت النتائج عن علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية، ودراسة جعيجع (2017) التي توصلت إلى أن انتشار التعرض للتنمر كان ضعيفا، وأن الفروق في التعرض للتنمر باختلاف المؤسسة التعليمية واختلاف الجنس ليست ذات دلالة إحصائية، كما أن لا علاقة بين القدرة على حل المشكلات والتعرض للتنمر.

**عرض نتائج الفرضية الثانية :**توجد فروق دالة إحصائيا في سلوك التنمر تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم.

لاختبار هذه الفرضية قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة ككل،و كما استخدم اختبار (t) لعينتين مستقلتين غير متساويتين للتحقق من وجود فروق في متوسط سلوك التنمر بين الذكور والإناث عند فئة ذوي صعوبات التعلم والنتائج مبينة في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4) نتائج اختبار (t) للتعرف على دلالة الفروق بين الجنسين في سلوك التنمر

| الجنس | العداد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (t) المحسوبة | مستوى الدلالة | دلالة الفروق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 17 | 2,35 | 0,169 | 4,237 | 0,010 | دالة احصائيا |
| إناث | 43 | 1,28 | 0,054 | | | |

يتضح من الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (2,35) و الانحراف المعياري (0,169)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (1,28) والانحراف المعياري (0,054) ويظهرأن المتوسطات الحسابية لدى عينة الذكور أكبر منها لدى الإناث ،وبالنظر لقيمة (t) المحسوبة التي تقدر بـ(4,237) بمستوى دلالة (0,010)، وهي قيمة اصغر من مستوى الدلالة (0.05) فهذا يشير إلى وجود فروق ظاهرة بين الجنسين من حيث انتشار سلوك التنمر،و بالتالي نقبل بالفرضية التي تنص على وجود فروق بين الذكور والإناث في سلوك التنمر لصالح الذكور ،وهذا يعود إلى التنشئة الاجتماعية و بنية الجسم المرفولوجية مما يجعل الفتى يتظاهر بالقوة والرغبة في فرض ذاته أمام الجنس الآخر،في حين الإناث مطلوب منهم التحلي بالأدب والسلوك السوي وهذا يبرر لجوء الإناث إلى التنمر بأشكال مختلفة كبث الإشاعات،والتحقير بالعبارات المباشرة و غير المباشرة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو الديار(2011)، شطيبي (2014) عبده (2016)، المكانين و آخرون (2017)،و التي أشارت إلى أن التنمر ينتشر بين الجنسين و بدرجة كبيرة لدى الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين على مقياس التنمر لصالح الذكور،ووجود فروق في مستويات التنمر الإلكتروني بين الطلبة تبعا لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة جعيجع (2017) التي توصلت إلى أن انتشار التعرض للتنمر كان ضعيفا وأن الفروق في التعرض للتنمر باختلاف المؤسسة التعليمية، وباختلاف الجنس ليست ذات دلالة كما أن لا علاقة بين القدرة على حل المشكلات والتعرض للتنمر.

**عرض نتائج الفرضية الثالثة:** هناك علاقة موجبة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

لاختبار صحة الفرضية، تم حساب معامل الارتباط لبيرسون (Pearson)، والذي أسفر على النتائج المبينة في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5) يبين قيم معامل بيرسون (Pearson) بين سلوك التنمر وصعوبات التعلم

| | **معامل ارتباط (Pearson)** |
|---|---|
| سلوك التنمر | 0.61** |
| صعوبات التعلم | |

يتضح من خلال الجدول رقم (5) ان قيمة معامل الارتباط بيرسون (Pearson) قدت بـ (0.61**) و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سلوك التنمر و صعوبات التعلم، وتتفق هذه النتائج مع دراسة(Mishna,2009) التي بينت أن انتشار سلوك التنمري بين فئة ذوي صعوبات التعلم، وأنهم أكثر عرضة له،و ارتفاع نسبة الضحايا من ذوي صعوبات التعلم مع وجود فروق دالة إحصائيا بين فئة ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذو ي صعوبات التعلم ،إضافة إلى إن الذكور ذوي صعوبات التعلم أكثر تنمرا من الإناث، بالإضافة إلى انتشار التنمر اللفظي، و الجنسي بين المتنمرين، وأيضا مع دراسة مكنمارا (2008) التي أسفرت نتائجها أن نسبة ارتفاع التنمر عند المراهقين العادين، وارتفاع ضحايا التنمر من ذوي صعوبات التعلم (نقص الانتباه و فرط الحركة).

**مناقشة النتائج:** حاولت الدراسة الإجابة عن ثلاثة فرضيات أساسية هي:

-الأشكال الشائعة للسلوك التنمر بين أوساط تلاميذ المرحة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم، وتبين أن التنمر اللفظي المتمثل في الصراخ والتهديد، والإيحاءات الجنسية، والتنمر على ممتلكات الزملاء المتمثل في الاستيلاء عليها بالقوة، وتخريبها، والتنمر الالكتروني من خلال الرسائل النصية أكثر شيوعا من غيره من الأشكال التنمر من جهة ومن جهة أخرى بينت الدراسة أن سلوك التنمر منتشر لدى فئة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وهي لا تختلف على الفئة العادية حيث إن دراسة ظاهرة التنمر تتم في المرحلة المتوسطة وهي المرحلة العمرية من 12 إلى 15 سنة والتي تقابل مرحلة المراهقة ووفقًا لما يرى علماء النفس والبيولوجيا، فإن هذا العمر ذو أهمية خاصة ودقة فريدة، لأنها مرحلة نمو سريع في تطور الطفل البدني والنفسي، والاجتماعي،فقد تحدث التغيرات الجسدية نوعًا من الخوف لدى الطفل،وقد يؤثر نضوج بعض الرغبات الجسدية على السلوك

بـطريقة أو بأخرى(القعيب،56:2003)، وقد أرجعت الباحثة شطيبي (2014) إن التلميذ في هذا المرحلة يكون فيها في فترة المراهقة، ويحتاج فيها إلى إثبات الذات،و تأكيدها إلى جانب دوافع الغيرة اتجاه الأقران، ويضيف رشيد (123:2007) في هذا الصدد أن الأسباب الكامنة وراء سلوك التنمر ترجع إلى محاولة التكيف والهيمنة بالإضافة إلى إشباع الحاجات لهده الفئة العمرية، ويرى الباحثان أن الأطفال من ذوي صعوبات التعلم هم أكثر احتمالا بأن يتعرضوا للنبذ، وعدم القبول والإهمال من جانب أقرانهم ويعتبر(النبذ) من أهم الظواهر الخاصة بالتفاعل مع الأقران،"وهو ما ذهب إليه بعض الباحثين أن النبذ لذوي صعوبات التعلم مصحوب بنقص في كفاءة التواصل الشفهي وغير الشفهي،ونقص القدرة على إثبات سلوك التقمص العاطفي"(مسعد أبو الديار،72:2012) وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة عن بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن فئة ذوي صعوبات التعلم تكون الضحية أي المتنمر عليها في حين النتائج الحالية للدراسة بينت أن هذه الفئة أيضا تقوم بممارسة هذا السلوك نظرا لرغبتها في تحقيق التكيف مع الوسط،و الذات،والصعوبات التعليمية التي تعاني منها.

أما الفرضية الثانية فبحثت في الفروق بين الجنسين من حيث أشكال التنمر و أيهما أكثر تنمرا فكانت الفروق لصالح الذكور، فهم أكثر إقبالا على ممارسة سلوك التنمر على الآخرين مقارنة بالاناث،كما أن نسبة كبيرة من منهن يتعرضن بصفة مستمرة للتنمر من قبل الأولاد، وهذا ما تفسره العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن الذكور أكثر ممارسة لسلوك الاستقواء من الإناث، ويعزى ذلك إلى أثر الهرمونات الذكرية لدى الذكور، والتي تزيد من ممارستهم لسلوك العدوان والتنمر،فتميل الإناث إلى التنمر اللفظي ويميل الذكور إلى التنمر الجسدي (الزعبي و مهيدات،164:2014)، وترجح الفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) في ممارسة سلوك التنمر إلى أثر التنشئة الاجتماعية التي تعزز الدور المرتبط بالجنس لدى كل،من الذكور والإناث، مما يجعل الفتى يتظاهر بالقوة والرغبة في فرض ذاته أمام الجنس الآخر، في حين الإناث مطلوب منهم التحلي بالأدب والسلوك السوي،وهذا يبرر لجوء الإناث إلى التنمر بأشكال مختلفة كبث الإشاعات،والتحقير بالعبارات المباشرة و غير المباشرة، ومن الدراسات التي أشارت إلى الفروق بين الجنسين في ممارسة العنف دراسة عيسى (1988) في الكويت التي قارنت بين أطفال المدارس الأساسية ذات المدرسات،وأطفال المدارس الأساسية ذات المدرسين من حيث خصائص(الذكورة/الأنوثة)، وأشارت نتائجها إلى أن الذكور

مارسوا سلوك العنف أكثر مما مارسته الإناث حيث أنهن أقل ميلا لاستعمال الوسائل الجسدية في التنمر، فبدلا من ذلك فإنهم يستخدمن أساليب أكثر مكرًا وطرق غير مباشرة في المضايقة مثل التشهير وتشويه السمعة،نشر الشائعات العزل المتعمد.

وأخيرا الفرضية الثالثة التي نصت على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين سلوك التنمر وصعوبات التعلم، ودلك يرجع إلى أن من يقوم بالتنمر يكون قد كان عرضة إلى هذا السلوك، فالدارسات السابقة بينت أن فئة ذوي صعوبات التعلم كانت دائما الضحية و تطلعاتها ضعيفة، وتعاني من عدم الشعور بالأمان، وقد يعزى ذلك إلى ان العوامل الفردية هي عوامل ترتبط بالفرد العنيف وتشير إلى لخصائص النفسية والانفعالية لديه، والتي تدفعه إلى العنف أي أن السلوك العنيف لدى الطلاب قد يكون راجعا إلى البناء النفسي والانفعالي، وخصائص الشخصية لديه، ويرى الباحثون ن هناك ارتباطاً بين السلوك العنيف ومستوى الذكاء والاندفاعية لدى الأفراد، فالذين يعانون من الفشل الدراسي يكون مستوى الدافعية لديهم مرتفع، والذي بدوره يؤدي بهم إلى العنف(الرواشدة، 2011: 16-54)، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتعرضون إلى اعتداءات بدنية ومعاملة سيئة من الأسرة غالبا ما ينمو عندهم سلوك التنمر والاستقواء كرد فعل اتجاه الصعوبات التعليمية التي تواجههم خصوصا إذا لم يتلقوا الرعاية والاهتمام، ويساهم أيضا المناخ المدرسي في تعزيز سلوك التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم، فيظهر من تجاهل إدارة المدرسة وأفرادها لسلوك التنمر،فتبرز لديهم الرغبة في إيذاء ومضايقة الآخرين، ويؤكد أبو غزال (2009) أن معظم المتنمرين من ذوي صعوبات التعلم و من كلا الجنسيين يتميزون بالمزاج الحار، والاندفاع وعدم القدرة على تحمل الإحباط، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العدوان،ويظهرون انجازا مدرسيا ضعيفا، ويكشفون عدم محبتهم إلى المدرسة،حيث تشير شريفي(2017: 10-15) أن الفشل المدرسي هو سبب كامل لسلوك عنيف لأن المؤسسة تشهر لتكافؤ الفرص وعدم النجاح، وهذا يعني أن المراهقين المتمدرسين لم يمنحوا لأنفسهم الإمكانيات،ولديهم تجارب سلبية،فهم يعايشون توترات أكثر من المتعة في البيئة المدرسية مثل العلاقات السيئة مع زملائهم ومعلميه،كما أن الفصل الدراسي هو مكان يمكن أن تظهر فيه السلوكات العنيفة بسبب الإذلال اليومي من طرف الطلبة والمعلمين، وبسبب قلة الاحترام والتقدير بالإضافة إلى النتائج الدراسية السيئة حيث أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عادةً ما يتصفون بسمات معرفية أقل

من أقرانهم؛ مما يجعلهم أكثر عرضة لمواجهة العديد من المعوقات الدراسية كتدني الدافعية، وعدم القدرة على التركيز،وصعوبة في التعلم، ومشكلات في التكيف مع البيئة المدرسية والاجتماعية؛ مما قد يشعرهم بالعجز المتعلم وتدني مفهوم الذات الأكاديمي مقارنة مع أقرانهم العاديين،وهذا مؤشر على وجود علاقة ارتباطية بين سلوك التنمر وصعوبات التعلم، وهذا ما أشارت إليه الدراسات السابقة التي بينت أن فئة ذوي صعوبات كانت دائما الضحية وتطلعاتها ضعيفة وتعاني من عدم الشعور بالأمان.

**خاتمة:**

كشفت الدراسة عن تواجد سلوك التنمر في المدرسة الجزائرية،وهو نوع من أنواع العنف المشاع في المدارس بين الأفراد، والعلاقة بينه وبين صعوبات التعلم،حيث أظهرت عن إمكانية التنبؤ عن ظاهرة التنمر، وذلك من خلال صعوبات التعلم، حيث تبين أن تدني مستوى التحصيل الدراسي لذوى صعوبات التعلم يدفع إلى الإقدام على سلوك التنمر ،ولهذا فقد توصلت الدراسة إلى نتائج جد مهمة حيث حددت متغيرات جديدة لدى هؤلاء، لذا نقترح مجموعة من الحلول التي يمكن أن تتخذها إدارة المؤسسات الأكاديمية للحد من انتشار ظاهرة التنمر ومعالجتها إن وجدت، ومن ذلك تكتيف العمل الإرشادي والتوجيهي لفئة ذوي صعوبات التعلم من خلال القيام بحملات تحسيسية من قبل المرشدين للتخفيف من السلوك العدواني وتفعيل دور الأسرة، و المدرسة، وكل المؤسسات الاجتماعية لمحاربة كل أشكال السلوك العدواني الذي ينتشر بشكل كبير بصفة عامة سواء في المدرسة أو الشارع.

**قائمة المراجع:**

1.أبو الديار، مسعد(2012).التنمر عند فئة ذوي صعوبات التعلم.مظاهره،أسبابه، علاجه، ط1، المكتبة الوطنية للنشر والتوزيع، الكويت.

2.أبو الديار، مسعد(2011).فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، مجلة مركز البحوث والدراسات النفسية، المجلد (8)، العدد (6)،جامعة القاهرة.

3.أبو غزال، معاوية(2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عدد(5)، المجلد (2).

4.أحمد، رشيد(2007) .العنف المدرسي بين النظرية و التطبيق، ط1، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، الأردن.

5.الزيات، فتحي مصطف(1998).صعوبات التعل ، الأسس النظرية، التشخيصية العلاجية، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

6.جرادات، عبد الكريم(2008).الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية وانتشاره والعوامل المرتبطة به، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عدد (4)، المجلد (2).
7.حنان، أسعد خوج 2012).التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(13)، العدد(4)، ديسمبر2012 ، متاح عبر الموقع http://search.shamaa.org/PDF/Articles/
8.دلال محمي الزعبي و رزان علي مهيدات(2014).سلوكيات التنمر التي يمارسها العاملون في المؤسسات الأكاديمية في الأردن والعوامل المرتبط بها (دراسة حالة)، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد(53)، متاح على الموقع http ://www.cedu.uaeu.ac.ae/journal/issue35/ch2_35ar.pdf
9.زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي(2002).صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ط1، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
10.رانية الشريف(2015).التنمر ومستقبل أبناءنا، ط1، دار النشر المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن.
11.شطيبي فاطمة الزهراء (2010).واقع التنمر في المدرسة الجزائرية مرحلة التعليم المتوسط، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد(5)، العدد (11) جامعة الجزائر.
12.عاصم عبد المجيد كامل أحمد وإبراهيم محمد سعد عبده 2016).التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية http://scholar.cu.edu.eg/sites/default/files/drasem/files/jm_lqhr.pdf
13.عبد العظيم ،حسن(2007).سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، ط2، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، مصر.
14.عبد اللاوي، سعدية(2012). المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية الريفية بدائرة واضية بتيزي وزو،رسالة ماجستير منشورة،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة مولود معمري،تيزي وزو.
15.علاء، الرواشدة 2011).اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرسي، دراسة ميدانية تحليلية في علم الاجتماع التربوي،أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 27، العدد (ج2)، جامعة اليرموك.
16.علي موسى الصبحيين،محمد فرحان قضاة(2013). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقيين(مفهومه أسبابه، علاجه)، ط1، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
17.عمر، جعيجع(2017).واقع المتنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، دراسة استكشافية بمتوسطات حمام الضلعة ولاية المسيلة، مجلة التنمية البشرية، العدد(7).
18.فؤاد عيد الجوالدة ،مصطفى نوري القمش(2012).صعوبات التعلم رؤية تطبيقية، ط1،دار النشر والتوزيع، الأردن.

19.محمود أحمد أبو سحلول،بلال إبراهيم الحداد،حسن أحمد حمدان ،عادل أحمد أبو شمالة(2016).واقع ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يونس وسبل مواجهتها، مديرية التربية والتعليم خان يونس، فلسطين.
20.نورة سعد القحطاني(2015).مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحلة الابتدائية وواقع الإجراءات لمنعه في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن ،مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، العدد(85).
21.هشام عبد الفتاح المكانين، نجاتي أحمد يونس، غالب محمد الحياري(2017).التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء،الجامعة الهاشمية،الأردن، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مجلد(12)، العدد(1).
22.هناء، شريفي(2018).تحليل ظاهرة الاستقواء (Bullying) في المدرسة الجزائرية، مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد(33).
23.Breton, Jean-Jacques(2004). Liaisons néfastes à l'école: victimes et intimidateurs ,Le Clinicien,
24.CYNTHIA POUDRE .(2014) :l'intimidation dans le milieu scolaire : université du Québec Montréal
25.Mishna, F(2009). Learning Disabilities and Bully in Faculty of Social Work,University of Toronto, 246 Bloor Street West, Toronto, Ontario, M5S1A1, f.mishna@utoronto.ca
26.Rigby, Ken(2004). What it takes to stop bullying in schools: an examination of the rationaleand effectiveness of school-based interventions », chapitre dans Appraisal and Prediction of school violence, New York, Nova Science Publishers.
27.Prevnet(2007). http:/ /prevnet.ca/Intimidation/tabid/269/Default.aspx.. Olweus, Dan(1999). Violences entre élèves, harcèlements et brutalités, Paris, ESF,
28.Wiener, J. & Mak, M(2009). Peer Victimization in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Psychology in the Schools, 46 (2).

## THE RELATION BETWEEN THE BEHAVIOR OF BULLYING AND THE DIFFICULTIES OF LEARNING

**Abstract:**The current study aimed to identify the relation between the behavior of bullying and the difficulties of learning among the students of the intermediate stage in To achieve the objective of the study, the researchers used the analytical descriptive method. The sample consisted of (60) students, distributed on four levels of study.

The results of study.

-School bullying is prevalent among middle school students with learning disabilities to a high degree.

-There are statistically significant differences in the forms of bullying among students with learning difficulties in the middle stage attributed to the gender variable in favor of males.

There is a positive correlation between bullying school and learning difficulties.

**Keywords:** Middle Level Learning, Learning Disabilities, Bullying.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 05 جوان 2019
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

# التعلم الذاتي كإستراتيجية بديلة لتكوين معلم المدرسة الجزائرية

د- يوسف خنيش
جامعة محمد لمين دباغين.سطيف: الجزائر

**ملخص:** لنجاح أي نظام تعليمي يجب الاهتمام بإعداد المعلم وذلك بتكوينه قبل أو أثناء الخدمة. حيث يسمح له النمط الثاني بمواكبة التغير في شتي مجالات المعرفة مما يمكنه من وضع النظام التعليمي في مسار هذه التغيرات. وهو ما يتحقق من خلال مراعاة العنصر الذاتي في عملية التكوين.حيث تعد أساليب التعلم الذاتي كأنجع طريقة لتزويد المعلمين بالكفايات ومن أهم طرق علاج الجمود التربوي الذي يتمثل بانفصال التعليم عن المجتمع، إذ أن تبني التعلم الذاتي كطريقة للتعليم يؤدي إلى توثيق الصلة بين التعليم وسوق العمل وذلك عن طريق تبني سياسة ربط مواضيع التعليم الذاتي بالخبرات المتاحة في ميدان الإنتاج بالمجتمع، وهناك من الخصائص التي تتسم بها أساليب التعلم الذاتي والتي تسمح لكل فرد بان يتعلم حسب قدرته وفي ضوء احتياجاته. وأسباب اللجوء إليها كإستراتيجية للتدريب كثيرة ومتعددة من خلال قراءة لايجابياتها من جهة وغوص في بعض المظاهر السلبية السائدة حاليا والمتبعة لإعداد المعلمين وهو ما يفرض البحث عن أساليب بديلة تمنح تعلما يتوافق مع احتياجات المعلمين وعرض لإمكانية هذه الأساليب للتغلب على هذه الصعوبات لتحقيق مخرجات في صورة مهارات،معارف ،قدرات عند المتكونين تعود بالفائدة للمنظومة التربوية.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم الذاتي، الإستراتيجية، التكوين، التكوين أثناء الخدمة، معلم المدرسة الجزائرية.

**مقدمة:**

يرتبط الاهتمام بالمعلم كعنصر فعال في العملية التعليمية بالتركيز على إعداده لغرض القيام بدوره بصور فعالة وهذا لكونه العامل المساعد والمخطط لنجاح العملية التعليمية، وهو ما يتطلب منه الإلمام بما يفترض الوصول إليه في صورة مخرجات تعليمية وهو التغير والتعديل الذي يتعين إحداثه سواء كان هذا التعديل في صورة اكتساب للمعرفة أو تنمية للمفاهيم أو تعلم لمهارات أو تكوين لاتجاهات، وقدرته على تحديد أنماط الخبرات التعليمية وانتقاء الخبرات المناسبة منها لإحداث التغيير المطلوب وتصميم المواقف المناسبة واستعمال الاستراتيجيات التعليمية التي تتوافق معها، وصولا إلى القدرة على التقيد بمعايير التقييم المناسبة التي يشترط فيها الدقة والصدق والموضوعية والتي تسمح باتخاذ إجراءات مناسبة تساهم في تطوير الفعل التعليمي.

وللوصول إلى معلم فعال يساهم في إنجاح العملية التعليمية يجب تزويده بالمعلومات، والمهارات والاتجاهات التي تسمح له القيام بذلك وهو ما يجعل من عملية تكوينه ضرورة حتمية لغرض تطوير أداءه وتحسين مستواه وتنمية مهاراته وتزويده بالمعلومات لضمان تحقيق التوازن الذي يمكنه من تطوير أداءه وترقية كفاءته وهذا بإتباع شتي السبل فيمكن أن يحمل هذا التكوين مختلف الأشكال، منها ما يكون قبل الخدمة في صورة تكوين أولى في الجامعة أو المؤسسات المخصصة لذلك أو يكون أثناء الخدمة حيث يسمح النمط الثاني للمعلم بمواكبة التغيرات العلمية والتكنولوجية في شتي مجالات المعرفة مما يمكنه من وضع النظام التعليمي في مسار هذه التغيرات.

إن الشيء الذي يفرض تدريب المعلم وتكوينه باستمرار لمنع تقادم مهاراته وتنميتها في كل الجوانب ولأجل إكسابه كفاءة متجددة هو تمكنه من تلبية مقتضيات مهنته، ومسايرة المستجدات وجعله إطارا محركا وفضاء يستجيب لأهم الشروط التي تساهم في إيجاد كافة الأدوات والآليات التي تتيح له القدرة على تفعيل دور المدرسة، وتحقيق الكفاية التربوية والثقافية والاجتماعية والمعنوية للفرد، من خلال منحه مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية الضرورية لمزاولة مهنته، على أن يراعي محتوى برنامج التكوين التطور المستمر في المعرفة وعلوم التربية وتعقد الظاهرة التعليمية، وتشعب أبعادها وعواملها وتكون فترة التكوين هادفة بشكل فاعل مستمر على الدوام.

بذلت مختلف الدول مجهودا كبيرا لتحقيق هذه الأغراض، وهو ما يتجلي في تنوع أساليب التكوين، خاصة برامج التكوين المستمر من خلال التنويع فيها: اللقاءات والندوات التربوية والدروس التجريبية والمجالس التعليمية، والمحاضرات، وانصبت اهتمامات القائمين بالسياسة التربوية على المستوى المحلى على نفس الاتجاه، والذي يظهر في الموارد المالية الضخمة التي تنفق

والعدد العائل من القائمين على عملية التكوين أو العدد الهائل من المؤسسات التي توجه لرعاية الدروس في صورة جامعة التكوين المتواصل أو المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية أو برامج إعداد المعلمين وتكوينهم عن بعد والتي تستهدف تحسين العملية التعليمية وتطوير أداء المعلم واستمرار التكوين. ولكن فعالية كل هذه المجهودات لم تحقق ما يفترض الوصول إليه وهو ما يستوجب البحث عن سبل أخري تراعي التغيرات العالمية من تحولات فكرية وتكنولوجية من جهة وتنطلق من سرعة الفرد في التعلم، ورغبته من جهة أخري.

إن الحديث عن مواكبة التغيرات الخارجية ومراعاة العنصر الذاتي في عملية التكوين يجرنا إلى توضيح أساليب التعلم الذاتي كأنجع طريقة لتزويد المعلمين بالخصائص التي يمكن أن تفيدهم وتمنح لهم مردودا أفضل أثناء قيامهم بالعملية التربوية. ويسمح اللجوء إلى أساليب التعلم الذاتي بعلاج الجمود التربوي الذي يتمثل بانفصال التعليم عن المجتمع، وذلك لميل التعليم نحوى التقليد وعدم قدرته على تلبية حاجات سوق العمل، إذ أن تبني التعليم الذاتي كطريقة للتكوين يؤدي إلى توثيق الصلة بين التعليم وسوق العمل وذلك عن طريق تبني سياسة ربط مواضيع التعليم الذاتي بالخبرات المتاحة في ميدان الإنتاج بالمجتمع، وهكذا فإن أبواب وطرائق التعلم الذاتي مرنة ومتنوعة، فهي تسمح لكل فرد بان يتعلم حسب قدرته على ضوء احتياجاته.

1.**خصائص ومهام المعلم:**

**1.1 خصائص المعلم:**

**الخصائص الأخلاقية:**التصرف بصورة حسنة، وان يكون قدوة للتلاميذ لأنه يمثل صورة الأب ويلجأ التلاميذ إلى تقمص أدواره، كما يجب عليه الالتزام بآداب المهنة والمحافظة على أسرار الآخرين.

**الخصائص المهنية:** امتلاك المهارات اليدوية التي تساعده على الشرح، كما تتطلب منه المهنة التفكير المنطقي، استعمال الترتيب والتسلسل في الأفكار وتبني الاستقراء أو الاستنتاج في مهامه التدريسية، أن يستطيع اللجوء إلى انتقاء المعارف والتوضيح بأحسن الأمثلة واستعمال أفضل الطرق التربوية أو توظيف الوسائل التعليمية.

**السلامة الجسمية:** السلامة الجسدية وسلامة الأعضاء، الأطراف، سلامة الحواس، ويكون خاليا من الإمراض المزمنة أو كل مرض يبعده عن أداء مهامه بصورة جيدة، وأن يستطيع تحمل صعوبات مهنة التدريس ويتحمل الوقوف أثناء الشرح ويستعمل أعضاءه بصورة سليمة ويوظفها لتحقيق الغرض الاسمي المتعلق بإيصال التلاميذ لتحقيق الأهداف.

**الخصائص المعرفية**: كالذكاء والتفكير السليم، وإدراك المواقف وبمستوي معرفي يتعلق بفهم مختلف القضايا التي تحيط به، وبمستوى من القدرات العقلية تضمن له

القيام بأدوار وعمليات التعليم، أن يكون عارفا لمختلف المفاهيم والمهارات التطبيقية والعملية.

**الخصائص الاجتماعية**: أن يكون قادرا على التعامل مع الآخرين وخاصة فئة الأطفال، ولا يتصف بالانطوائية، بل يكون مندمجا مع المجتمع يشاركه كل المواقف ويسعي لحل مختلف مشكلاته كما يكون الحال داخل المؤسسة التربوية حين يساهم في مختلف النشاطات ويكون في القسم محبوبا عند تلاميذه ومشاركتهم مختلف النشاطات ومساعدا في حل مشكلاتهم المختلفة.

**الخصائص النفسية**: تتمثل في خلوه من مختلف الأمراض النفسية وكل ما يبعده عن الاتزان الانفعالي، وان يكون مستقرا نفسيا مؤمنا بذاته وبقدراته و راض عنها بعيدا عن الأنانية أو عن عقدة النقص أو العظمة ومحبا للآخرين، ويملك نظرة ايجابية نحو المحيطين به، يشعر بالسعادة حين تفوقهم، وان يكون راغبا في ممارسة التعليم (مصطفي عبد السلام، 2007: 396-398).

**2.1 مهام المعلم:** ورد في توصيات مؤتمر التربية الدولي الخامس والثلاثين1975 أنه يجب أن يكون المعلمين مدركين للدور الهام المطلوب منهم في المجتمع المحلي كمهنيين ومواطنين وكعوامل تغيير، كما يجب أن يمنحوا الفرصة لممارسة هذا الدور. وترتبط المهام الواجب القيام بها بمجموعة متغيرات وهي الأنشطة والواجبات التي تسند للمعلمين.

ترتكز هذه المهام على التخطيط الجيد والصحيح والذي يكون بإتقان تحديد الأهداف التعليمية والتعرف على الظروف العامة التي يتعلم فيها الفرد، ومعرفة الصعوبات التي تواجه العملية، والتخطيط لمختلف الأنشطة، وانتقاء أفضل الوسائل التعليمية، وانسب الطرائق التربوية وتوقع أفضل أدواة التقويم الممكنة.

يجب أن يكون بارعا في تنفيذ ما خطط له لأنه هو الذي يتولى تنفيذ الخطط التدريسية. كما يجب أن يكون متحكما في الوسائل والتقنيات الحديثة في إكساب مهارات التدريس، والتدريب الميداني. وان يكون ملما بالمادة الدراسية وجزئياتها و تتابعها وتنظيم معدلاتها وأهدافها والمستويات التي ينبغي على المتعلم الوصول إليها. وهذا انطلاقا من قدرته على الاستفادة من كل الإمكانات والخدمات التي تقدمها المدرسة و المجتمع لتيسير تحقيق هذه الأهداف.

تنظر التربية المعاصرة إلى المعلم باعتباره منظما ومسيرا له، ففي إطار الدور المتغير للمعلم لم تعد مسؤولياته مقصورة على نقل المعارف، والمعلومات وتلقينها للمتعلم ولم يعد هو المصدر الوحيد للمعلومات ولكنه أصبح كذلك الموجه، و المرشد لخطوات التلميذ والمنظم للبيئة التعليمية، والميسر لعمليات التعلم وجعلها ممتعة وفي متناول كل تلميذ بقدر، و سرعة، وأسلوب يتفق مع قدراته وحاجاته وميوله واهتماماته خاصة.

ومن بين المهام أيضا هو توفير التجهيزات اللازمة لأداء مهامه، وتهيئة عقول التلاميذ وإثارة الدافعية للتعلم، توجيه التلاميذ إلى الاستراتيجيات الفعالة المساعدة على التعلم، إدارة القسم بصورة جيدة، متابعة مختلف أنشطة التلاميذ تعزيز ايجابياتهم الثناء عليها أو تصحيحها.

يجب أن يكون واثقا من بلوغ الأهداف، وهذا ما يمكن أن يتحقق عن طريق التقويم بمراحله الثلاث: التشخيصي، التكويني، النهائي. ويعد التقويم الصحيح للعملية من المهام الجوهرية لهذا لابد أن يكون شاملا لجوانب المتعلم المعرفية، والانفعالية، والحس حركية. ويمتاز بالتنوع باستعمال مختلف أساليبه من شفهية ، مقاليه، موضوعية(مصطفى عبد السلام، 2007: 398-415).

**2. التكوين وأنماطه:**

التكوين هو الإعداد، التأهيل، التربية، التدريب، الصناعة، التحضير.كما تحمل في اللغات الأجنبية عدة ألفاظ كما ذكر ذلك(تلوين، 2002: 11) فنجد Formation. Graduation. training. Éducation.préparation .éducation. Préparation.

التكوين هو الوسيلة العملية التي تهدف إلى رفع كفاءة الفرد من خلال تنمية مهاراته وتزويده بالمعلومات لضمان تحقيق التوازن الطبيعي المنشود بين الأهداف التدريبية من ناحية والنتائج التدريبية المحققة من ناحية أخرى(النجار، 1992: 354).

وعرفه(Legendre، 1988) انه:" مجموع الأنشطة والمواقف البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي تستهدف تسهيل اكتساب أو تطوير المعارف سواء كانت هذه المعارف معلومات أو قدرات أو اتجاهات والتي تمكن الفرد القيام بمهمة أو ممارسة وظيفة أو حرفة أو عمل معين"(تلوين، 2002: 13).

يحمل التكوين باعتباره عملية تطوير وارتقاء عدة أشكال وذلك حسب الغرض منه أو مكان القيام به أو توقيته، لهذا نجد عدة تقسيمات وتسميات مثل: التكوين البيداغوجي، التكوين المهني، التكوين الأولي، التكوين المستمر. ونعتقد انه من المهم الإشارة إلي بض هذه التقسيمات نقلا عن تلوين:

- من حيث طبيعة التكوين: التكوين الفني، الصناعي، الأخلاقي، المهني، الرياضي.
- من حيث توقيت إجراء التكوين:التكوين الأولي، التكوين عن بعد، الدوري، التكميلي، ما قبل الخدمة، أثناء الخدمة، المستمر.
- من حيث الحيز المكاني الذي تقام فيه عملية التكوين: التكوين في المعهد، التكوين في المصنع، التكوين خارج المؤسسة.
- من حيث المساهمين فيه أو القائمين به: نجد التكوين الذاتي، التكوين الجماعي.(تلوين، 2002: 19-20).

هناك اتفاق على أن التكوين عملية تسعى لإحداث التغيير في الأفراد، وتطوير لإمكانياته ولا يهم المكان أو الزمان الذي يحدث فيه ذلك أو الطريقة التي يحدث بها هذا التكوين. سنحاول توضيح التكوين باعتباره عملية تكون قبل التحاق الأفراد بمهامهم وخدمتهم، والتكوين الذي يليه ويكون أثناء أدائه لمهامه.

**3. التكوين قبل وأثناء الخدمة:**

يطلق (Legendre، 1988 ) على التكوين قبل الخدمة تسمية التكوين الأساسي. حيث يرى انه التكوين الذي يتيح اكتساب المعارف وتنمية القدرات والمهارات الضرورية لتعميق المعارف أو اكتساب معارف جديدة، أو تنمية مهارات في مجال معين. كما يساهم هذا النوع من التكوين في منح القدرة للأفراد لمزاولة أدوارهم بنجاح(بوشعيب، 2003: 63).

أما التكوين أثناء الخدمة فيري (غياث، 1994) أنه: " عبارة عن تنمية منظمة، وتحسن الاتجاهات والمعرفة ونماذج السلوك في مواقف العمل وغالبا ما يكون ذلك في إطار التربية المستمرة". (غياث، 1994: 23).

يعتبر نشاط مقصود يهدف إلى تجديد معلومات المعلم وتنمية مهاراته باستمرار، كما يساعد على جعل المعلم على علم بما يستجد من معلومات في مجال تخصصه وفي مجال التقنيات والطرائق التعليمية، مما يساعد على رفع مستوى أداء المعلم مهنيا. ويعرفه(حمدان، 1988) بأنه:"عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية، وإدارية، وشخصية جديدة تساعدهم على القيام بمسؤولياتهم المدرسية أو ترميمها، أو سد العجز الملاحظ منها "(حمدان، 1988: 80-82).

ونجد أن هناك اهتماما متزايدا بقضية تطوير أداء المعلمين وتنمية مهاراتهم أثناء الخدمة، و في هذا المجال يرى محمود مرسي أن الإصلاح في أي مجتمع لا يعطي النتائج المرجوة بدون مشاركة المعلمين الأكفاء، الذين يتمكنون من تحسين خبراتهم ومهاراتهم أثناء قيامهم بعملهم لتحقيق أقصى نماء ممكن لجميع المتعلمين في شتى الجوانب، وبصورة مستمرة. كما أن تقادم المعرفة بعد فترة وجيزة من بداية حياة المعلمين المهنية تجعل من برامج التنمية المهنية أمرا لا مفر منه و علاجا لانخفاض مستوى الكفاية المهنية للمعلمين وتطبيقا لمبادئ التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة.

إنه من الصعب حصر وتبيان الفائدة من وراء مختلف النشاطات والمهام التي تندرج ضمن إعداد المعلمين أثناء الخدمة لأنها كثيرة لعل من أهمها تلبية الحاجات المهنية، تغيير الاتجاهات السالبة نحو التجديد في المهنة وتطويرها وبناء اتجاهات موجبة ورفع سقف الطموحات، التكيف مع المتطلبات المستجدة والقدرة على التوافق مع هذه المتغيرات وتلك المتطلبات، مواجهة التغيرات العالمية الحاصلة في شتي المجالات، وتعريف المعلمين بالاكتشافات السيكولوجية الحديثة المتصلة بنمو الفرد في جوانبه المختلفة والعوامل المؤثرة في عملية التعلم وطبيعته. ومواكبة

التقدم الكبير في طرائق و تقنيات التعليم و التعلم، التدريب العملي على استخدام أو تقويم استخدام الوسائط التعليمية، وطرق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وكيفية تطبيق تلك الطرق وهذه الوسائل، تزويد المعلمين أيضا بكل جديد فيما يتعلق بوسائل التقويم، والأساليب الحديثة في الاختبارات والامتحانات الشفهية منها والتحريرية وكيفية استخدام بطاقات الملاحظة والاستبيانات(النجدي، 1999: 113).

**4. التعلم الذاتي كأنجع طريقة لتكوين فعال:**

**1.4 واقع تكوين المعلمين بالجزائر:** إن ما تقوم به الجزائر لتطوير إمكانيات القائمين بالعملية التعليمية ليس بالأمر الهين، ولكن هناك من العوائق ما يحول دون الوصول إلى الأهداف المطلوب تحقيقها من وراء برامج الإعداد. فقد تفتقد هذه البرامج إلى التخطيط السليم المبني على الواقع، وكثيرا ما تكون هذه البرامج جزء من الخطط التربوية وضمن استراتيجيات الكيف التي ينبغي التأكيد عليها في كل خطة تربوية.

ورغم الدعوة إلى جعل برامج التكوين تسير في خطط الإصلاح والتجديد إلا أنها مازالت تقليدية، تتخذ صورا تلقيني كدروس في جوانب أكاديمية نظرية، وهذا راجع إلى سهولة ويسر هذا الأسلوب، حيث يكفي أن تجمع الأساتذة المعنيين بالتكوين في صف مدرسي أو في إحدى كليات التربية وإعطاء دروس لهم، وتكمن خطورة هذا المحتوى في تأكيد الجوانب النظرية وقلة المرونة، وتدني مقومات النمو المهني التي تحتاج إلى أساليب حديثة(ستر الرحمان، 2005: 128).

كما نجد من العوائق الموجودة إسناد مهام التكوين لإفراد تنقصهم الخبرة أو يعتمدون على السطحية في التكوين في حين أن العملية تتطلب توفر كفاءة عالية ليستطيعوا تنفيذ برامجهم، بعد تحديد مستويات الأساتذة المتكونين واستعداداتهم، و ينسقون مع الجهات التي لها علاقة بذلك. كما يعد عامل نقص الحوافز وعدم ربط نتائج التكوين بالحوافز والامتيازات التي يستفيد منها المعلم يعد عاملا معرقلا لأنه يجعل كل الأفراد في نفس الكفة فتزول قيمة هذا التكوين لان المشاركة والفعالية خلال دورات التكوين لا تعني شيئا(علي راشد، 2002: 182-84).

إن العملية التقويمية التي تلي برامج التكوين تأتي بصورة إجراءات عادية تلي تنفيذ البرنامج، حيث يكون الحكم بنجاح العملية انطلاقا من انتظام المتكونين في نشاطات البرامج، ومواظبتهم على الحضور، وتجميعهم للمحاضرات والتوجيهات والبيانات الإحصائية التي يعدها المربون المشرفون على تنفيذ البرنامج.

**2.4 ماهية التعلم الذاتي والحاجة إليه:** تعددت الآراء التي حاولت تقديم تعريف واضح للتعلم الذاتي وذلك بتعدد المدارس والاتجاهات النفسية والتربوية فقد أشار(نشوان، 1993) أنه:"النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مستمدا وجهته من

رغبته الذاتية واقتناعه الداخلي بهدف تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته بما يمنح تنمية شخصيته تكاملها"(نشوان، 1993: 39).

أما ( McDonald، 1971) " فيري انه:"أسلوب يلجأ فيه المتعلم اى انتقاء الأنشطة والمهام التعليمية التي يراها مناسبة لتحقيق الأهداف"(عامر، 2005: 17).

وركزت( الفتلاوي، 2004) في تعريفها للتعلم الذاتي على دور المتعلم فيه حيث ترى بان هذه الطريقة تمكن المتعلم من تعديل سلوكه انطلاقا من مجهوده الفردي في التفكير والتأمل وبذل المجهود خلال عملية التعلم(الفتلاوي، 2004: 115).

ويتضح لنا من خلال هذه التعاريف خدمة التعلم الذاتي للفرد باعتباره طريقة تربوية تجعل من المتعلم محورا لاهتمامها وتمنح له فرصة المرور بخطوات العملية التعليمية.

إذا كانت مختلف التعاريف الموجهة للتعلم الذاتي تتفق على أهميتها للفرد وتركيزها عليه، فان هناك من يضيف ويبين أهميتها أكثر لأنها تعتمد على الوسائل التكنولوجية الحديثة وتوظيفها في عملية التعلم. ونجد تعريف (يوحنا، 1991) الذي يرى بأنها العملية الإجرائية المقصودة التي يلجا فيها الفرد إلى أساليب أخري كالكتب المبرمجة، والتقنيات المختلفة كالإذاعة، التلفزيون، المجلات وهذا لغرض تحقيق أهداف تتمثل في معارف، مفاهيم، اتجاهات وقيم، مهارات(عامر، 2005: 21).

والمتأمل للتعريف الأخير تتجلى له أهمية وضرورة الاعتماد على هذه الأساليب لان التكنولوجيا قد فرضت نفسها من خلال وسائلها، وتقنياتها أو من خلال طرق تقديم المعلومة، فلابد لمؤسسات التكوين من الاستفادة منها لمسايرة خطوات التقدم والرقي.

ولعل من مبررات الأخذ بهذه الصيغة ضعف قدرة المؤسسات التعليمية التقليدية على التلاؤم مع المتغيرات في المعارف و التكنولوجيا، وقد يدفعها إلى ذلك اتخاذ إحدى الطريقتين فلأولى: ضعف قدرة مناهجها وزيادة برامجها رأسيا، مما يؤدي إلى إضافة أعباء جديدة على كاهلها، وهذا يقتضي زيادة سنوات التعليم، والطريقة الثانية: هو لجوء برامج التعليم إلى التخصص المبكر، وهذا يحتوي على متاعب كثيرة أهمها: التقدم السريع للمعارف المتخصصة أمام التغيرات العلمية والتقنية السريعة.

وبذلك يعد التعليم الذاتي من أهم طرق علاج الجمود التربوي الذي يتمثل بانفصال التعليم عن المجتمع، وذلك لميل التعليم نحوى التقليد وعدم قدرته على تلبية حاجات سوق العمل، إذ أن تبني التعليم الذاتي كطريقة للتعليم يؤدي إلى توثيق الصلة بين التعليم وسوق العمل، وذلك عن طريق تبني سياسة ربط مواضيع التعليم الذاتي بالخبرات المتاحة في ميدان الإنتاج بالمجتمع، وهكذا فإن أبواب وطرائق

التعلم الذاتي مرنة ومتنوعة، فهي تسمح لكل فرد بان يتعلم حسب قدرته على ضوء احتياجاته.

لقد أوضحت مختلف الدراسات النفسية والتربوية فائدة التركيز على الفرد في العملية التربوية وهذا بمنح فرص التعلم الذاتي لأنه يعتبر الأكثر انسجاما مع العمليات الطبيعية للنمو النفسي، والفشل الذي يظهر عند عدم القدرة في استثارة دافعية المتعلمين يعود إلى كون التعلم بالصورة الجماعية يجعل من الفرد رقما من بين مجموعة أرقام يعاملون كهياكل نمطية.

إن ما يستوجب العمل بهذه الأساليب هو تنمية الفرد لثقته بنفسه وبأنه يستطيع لأنها توضح الرؤية وتشرح له النهج الذي يسلكه والأهداف التي حققها العمل بالتعزيز الفوري لإصلاح الاعوجاج.

إن التعلم الذاتي حسب كارل روجرس (Rogers ، 1969 )هو الذي يمكن الفرد من التعلم لأنه يتعلم أولا طرق التعلم والتكيف مع البيئة المحيطة به، ولتكوين أفراد قادرين على العيش في مجتمع متغير يجب إعدادهم أولا على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.

إن العوامل التي تدعو إلى الإقبال والعمل بهذه الأساليب كثيرة ومتعددة يصعب حصرها ولكن نجد من أهمها أيضا الانفجار المعرفي الذي يشهده عصرنا الحالي، والذي خلق صعوبات للمدرسة في صورتها التقليدية لمواكبة هذا الكم المعرفي، كما أن الإقبال على التعلم اليوم هو الذي يحدد درجة تقدم أي دولة وتفوقها. ولاستقبال هذا العدد ومنحهم أحسن فرص التعلم يعد أمرا صعبا يجعل من الضروري التفكير في آليات فعالة لحل المشكلة قد تكون أفضلها اللجوء إلى طرق وأساليب التعلم الذاتي.( فخر الدين، القلا و أمل، الأحمد، 2004: 32).

**3.4 طرق وأساليب التكوين بالتعلم الذاتي:** تعددت واختلفت أساليب التكوين الذاتي إلا أنها تساهم جميعا في إنجاح البرامج التدريبية وسنحاول سرد بعض منها كأدوات فعالة يمكن اللجوء إليها لتحقيق مخرجات في صورة مهارات، معارف، قدرات عند المتكونين تعود بالفائدة للمنظومة التربوية:

**التعليم المبرمج:** من أساليب التعلم الذاتي ظهر معتمدا على مفاهيم " سكينر" في عملية التعلم، و يحتوي على بعض البرامج التي تتيح الفرص أمام كل معلم لأن يسير في دراسته وفقا لسرعته الذاتية، مع توفير أسلوب التغذية الراجعة، و يتألف البرنامج من ثلاثة مكونات: المعلومات أو السؤال المطروح ويسمى مثيرا، والإجابة الصادرة عن المتعلم وتسمى الاستجابة، ويستند إلى عملية التغذية الراجعة للمعلومات، أي الرجوع فورا إلى الإجابة الصحيحة لتقييم الاستجابات، وتشجيع النجاح فيها لتعلم برنامج جديد.(كوجك، 1997: 343).

**الحقائب التعليمية**: ويطلق عليها عدة تسميات كالحقيبة التدريسية، الرزم التعليمية، حزم التعليم الفردي، وهي عبارة عن وعاء معرفي يحتوي على عدة مصادر للتعلم تكون في صورة برنامج يظم مجموعة مواد مترابطة.

**التعلم بمساعدة الحاسوب**: إن البرنامج التعليمي المحوسب عبارة عن سلسلة من عدة نقاط تصمم بعناية وتجعل المتعلم متقنا لأحد الموضوعات، تكون مجالات استعمال الحاسوب في عملية التكوين بصور متعددة كتمارين، أو في صورة العاب تعليمية، برامج محاكاة، برامج حل المشكلات(أبو شعالة، 2008: 24-28).

**الفيديو المتفاعل:** وذلك بعرض المادة التعليمية في صورة نصوص مصحوبة بالصوت والصورة الثابتة والمتحركة والرسومات. تمنح هذه الطريقة إمكانية ربط المتعلم مباشرة بالمواقف الواقعية.

**نظام الإشراف السمعي**: وذلك باللجوء إلى التسجيلات الصوتية لأحداث التعلم، كما يعتمد على مجموعة أنشطة ووسائل ووسائط من خلال الاستماع أو مشاهدة عرض حضور ندوة.

**التعليم الالكتروني:** وتطلق عليه عدة تسميات كالتعلم المباشر عبر الانترنت، التعلم الافتراضي، التعلم المبني على الويب. هو تعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة، يكون في أي وقت وفي أي مكان ومتاح لكل الفئات حسب القدرة والحاجة والسرعة في التعلم.

**الوحدات التعليمية المصغرة:** ويطلق عليها الوحدات النسقية أو المديولات التعليمية أو المجمعات التعليمية وهي وحدة من مادة تعليمية كدرس أو مساق مصغر أو منهاج يقوم المتعلم بمختلف الأنشطة التعليمية لغرض تحقيق الأهداف.

وهناك عدة أساليب تعليمية أخرى تندرج ضمن أساليب التعلم الذاتي أكتفي بذكر البعض منها على غرار: التعلم حتى الإتقان، برامج التعلم وفقا للحاجات، التعلم الموصوف للفرد، نظام التعليم الشخصي أو خطة كيلر(غباين، 2001: 45-48).

**التوصيات:**

-الدعوة إلى تقدير الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين والتي تتوافق مع خصوصيات المقاربة المستعملة في المدرسة الجزائرية.

-إعادة النظر في البرامج التكوينية الجامعية وخاصة التخصصات الجامعية التي تعتبر معبرا لامتهان التعليم كالآداب.علم النفس والتربية .العلوم الإنسانية واللغات.

-استعمال أساليب التعلم الذاتي كأنجع طريقة لإعداد المعلمين أثناء الخدم والتخلص من الأنماط التقليدية السائد حاليا في عملية إعداد المعلمين.

-ربط مخرجات عملية التكوين مباشر بامتيازات تمنح للإفراد بعد إتقانهم لمهارات أو معرفتهم لمعلومات ترتبط بطبيعة المهام التدريسية التي يقومون بها.

**قائمة المراجع:**

1.أبو شعالة، عمر محمد(2008)، دور برامج الحاسوب التعليمية في التعلم الذاتي، منشورات قسم التربية، كلية الآداب، جامعة 7أكتوبر، ليبيا.

2.الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2004)، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، دار الشروق، عمان، الأردن.
3.النجار، نبيل(1992)، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، الشركة العربية للنشر، القاهرة، مصر.
4.النجدي، أحمد(1999)، المدخل في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
5.بشعيب، الزين(2003)، موقع التكوين وإعادة التكوين في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مجلة عالم التربية، العدد المزدزج 9-10 منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.
6.تلوين، حبيب(2002)، التكوين في التربية، دار الغرب، وهران، الجزائر.
7.حمدان، زياد(1988) ، تطوير المعلمين وظيفيا أثناء الخدمة مفهومه واقتراح خطة لتنمية وتنفيذ برامجه، مجلة رسالة المعلم، م 32، العدد 1-2 ، عمان، الأردن.
8.عامر، طارق عبد الرءوف (2005)، التعلم الذاتي، مفاهيمه، أسسه، أساليبه، الدار العالمية، القاهرة، مصر.
9.علي راشد(2002)، خصائص المعلم العصري و أدواره والإشراف عليه وتدريبه، دار الفكر، القاهرة، مصر.
10.غباين، عمر محمد(2001)، التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية، دار المسيرة، عمان، الأردن.
11.غياث، بوفلجة(1994)، الأسس النفسية للتكوين ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
12.فخر الدين، القلا وأمل، الأحمد(2004)، تقنيات التعلم الذاتي والتعليم عن بعد، منشورات كلية التربية، دمشق، سوريا.
13.كوجك، كوثر حسين(1997)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهر، مصر.
14.نشوان، يعقوب حسين(1993)، التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان، عمان، الأردن.
15.نعيمة ستر الرحمان(2005)، مدى مساهمة مفتشي الابتدائي في إعادة تأهيل المعلمين للمستجدات البيداغوجية الواردة في الإصلاح، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة فرحات عباس، الجزائر.
16.مصطفى، عبد السلام(2007)، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.

# Self-learning as an alternative strategy for the formation of the Algerian school teacher

**Abstract**: For the success of any educational system should pay attention to the preparation of the teacher before or during service. Where the second pattern allows it to keep changes in various fields of knowledge, enabling it to place the educational system in the course of these changes. Which is achieved by taking into account the self-component in the process of training. The methods of self-learning as the most efficient way to provide teachers competencies, and the most important ways to address the educational stalemate, The adoption of self-learning as a method of education leads to a closer link between education and the labor market by adopting a policy of linking the themes of self-education with the available expertise in the field of production in society. Which allows each individual to learn according to his ability and in light of his needs. And the reasons for resorting to it as a strategy of training many and many through the reading of the pros and hand and diving in some of the negative aspects currently prevailing and for the preparation of teachers, which forces the search for alternative methods that provide a learning that corresponds to the needs of teachers and the possibility of these methods to overcome these difficulties to achieve outputs in the form of skills, Knowledge, abilities at the constituents benefit the educational system.

**Keywords**: Self-learning, Strategy, Training, In-service training, Teacher of the, Algerian school

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 05 جوان 2019
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

# إدارة البحث العلمي في الجامعات والمؤسسات العلمية في الأردن

أ.خوله كامل عبد الله الكردي
الجامعة الهاشمية: الأردن
أ.هيفاء كامل عبد الله الكردي
وزارة التربية والتعليم: الأردن

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية إدارة البحث العلمي في الجامعات والمؤسسات العلمية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستقرائي لإجراء الدراسة، وبالنسبة لمشكلة الدراسة فقد تمحورت حول السؤال الرئيس وهو كيف يتم إدارة البحث العلمي في الجامعات والمؤسسات العلمية في الأردن؟ وقد تبين أنه رغم المساعي الحثيثة من قبل المهتمين لتحسين والارتقاء بالبحث العلمي، إلا أن واقع البحث العلمي في الأردن لا زال يحتاج إلى تكثيف الجهود لتطوير وتجديد أساليب البحث العلمي، وإيلائه العناية الكافية من قبل الجهات المعنية سواء الرسمية منها والخاصة، وتقديم الدعم الكافي للنهوض بمستوى الباحث والبحث العلمي، بما ينعكس بشكل ايجابي على الأعمال والمشاريع البحثية والقائمين عليها، فلا زالت هناك صعوبات تواجه الباحثين على اختلاف تخصصاتهم، فهم لسان حال الباحثين في الوطن العربي، فإن دل ذلك فإنما يدل على ضرورة وضع إستراتيجية واضحة وقابلة للتنفيذ لإصلاح العمل البحثي لرفع مستواه ليدخل غمار المنافسة العالمية.

**الكلمات المفتاحية**: إدارة، البحث العلمي، الجامعات، المؤسسات، العلمية، الأردن.

**مقدمة**

يمثل البحث العلمي العمود الرئيسي لنهضة المجتمعات وتقدمها، وهو ركن أساسي من أركان المعرفة الإنسانية، حيث أنه سلوك إنساني يتأثر بالعوامل الشخصية والبيئية المنتجة له. فهو آلية هامة للوصول إلى المعرفة الحقيقية التي يبحث عنها الباحث. فمع تطور العلوم تطورت أسس البحث العلمي المعتمد المنهج الذي ينظم تفكير الإنسان، ويرتبه وفق نظم وقواعد علمية معينة يسير عليها، ليبين الخطأ والصواب، أو ينتقل من المجهول إلى المعلوم فبدون البحث العلمي تصبح المجتمعات في وضع مشتت لا يستطيع أفراده الولوج إلى عالم متحضر، يمكنهم من مواكبة التطور والتقدم الحضاري. فالبحث العلمي هو الأداة الفاعلة التي توجه البشرية الوجهة الصحيحة، والتي تتمكن معها الارتقاء إلى سلم الحضارة والازدهار.

إن المعيار الحقيقي لتقدم الدول في عصرنا هو مقدار ما تملكه الدولة من معلومات وعلوم كما ونوعاً والقدرة على السيطرة عليها وتوجيهها والإفادة منها. كما إن أهم المؤشرات الدالة على قدرة الدولة العلمية والتكنولوجية وجود خطة إستراتيجية للبحث العلمي وغزارة الإنتاج المعرفي وصناعة الفرص. كما يجب أن يكون البحث العلمي جزءاً أساسياً من خطة الدولة لزيادة التنمية الاقتصادية وتحقيق رفاهية ومستقبل المواطن الأردني(رمضان،2018).

وعلى ضوء أهمية الدراسة الحالية، سيتم التركيز على ثلاثة أبعاد رئيسية:

البعد الأول-دور الباحث في تطوير البحث العلمي والمعوقات التي تواجهه.

البعد الثاني-إدارة البحث العلمي في الجامعات في الأردن.

البعد الثالث-واقع البحث العلمي في الوطن العربي.

لقد نتج عن التغيرات والتطورات الواسعة التي تشهدها المجتمعات وما صاحبها من انفجار معرفي ضخم، العديد من التحديات التي تستوجب التعامل معها بكفاءة ومهارة لتحقيق الأهداف المطلوبة، حيث أكد (بدر، 2001) على أن البحث العلمي هو وسيلة للاستعلام والاستقصاء المنظم والدقيق، يقوم به الباحث للانتقال من المجهول إلى المعلوم، لاكتشاف

علاقات جديدة أو تطوير أو تصحيح أو تحقق من المعلومات المتاحة، وتوصل(عبيدات، 2002) إلى أن البحث العلمي هو وسيلة للوصول إلى الحقيقة النسبية، واكتشاف الظواهر ودرجة الارتباط، وذلك في مختلف مجالات المعرفة، وفي دراسة ل(جرادات،2002) فقد أكدت على ضرورة توفير التسهيلات والحوافز

البحثية مع وضع سياسة تهدف إلى تنظيم وتكامل التوجهات البحثية في الجامعات الأردنية وتحديد احتياجات وأولويات البحث العلمي، ومن ناحية أخرى أوضح(أبو علام، 2007)أن الحاجة تقتضي وقفة نقدية ومراجعة شاملة لهذا الجهد البحثي ومحاولة معرفة أين وصلت، إذ أن مراجعة البحوث السابقة وتحليلها، سواء أكان ذلك للمجالات التي بحثت فيها، أم للمنهجية المستخدمة، أما دراسة(كسناوي، 2001) فقد توصلت إلى أن من الممكن التخلص من معوقات البحث العلمي الجامعي بإيجاد سبل الدعم المادي والمعنوي لتنشيط حركة البحث العلمي لا سيما في المجال الصناعي، أم للنتائج والتوصيات، يعد أساسا يرتكز عليه التخطيط للبحوث في المستقبل، من هنا واستجابة لتوصيات الدراسات السابقة في إجراء المزيد من الدراسات الحديثة وتوفير التسهيلات البحثية مع التركيز على التخطيط البحثي والتخلص من معوقات البحث العلمي.تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على كيفية إدارة البحث العلمي في الجامعات والمؤسسات العلمية في الأردن. حيث تتلخص مشكلة الدراسة والتي طبقت المنهج الاستقرائي في السؤال التالي: كيف يتم إدارة البحث العلمي في الجامعات والمؤسسات العلمية في الأردن؟

ومن هنا تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تسعى لمناقشته، وهو التعرف على كيفية إدارة البحث العلمي في الجامعات والمؤسسات العلمية في الأردن، بصورة عامة البحث العلمي من أهم المواضيع التي تنال عناية كبيرة واهتمام واسع من قبل الباحثين وطلاب الدراسات العليا وأساتذة الجامعات، فقد بين(عطوي،2007) إلى أن المعيقات والصعوبات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات العربية تعود في غالبيتها إلى عدم وجود إرادة سياسية لدعم البحث العلمي، ونقله لمرحلة المنافسة الدولية، كما أكد (ثجيل وجوارين، 2012) على أن تأثير الاستثمار في البحث العلمي قد يصل إلى ما نسبة (80%-60)على مستوى المعيشة والناتج القومي، وبين (الشرهان، 2002) أهمية دور الشبكة العالمية المعلوماتية (الانترنت) في دعم البحث العلمي لخدمة العملية التعليمية، والسرعة الهائلة في الحصول على المعلومات الحديثة في محركات البحث المختلفة وفي مجال التكامل بين البحث العلمي وسوق العمل والتنمية الاقتصادية، يشير (طناش، 2013) إلى ضرورة إيجاد رؤية للتنسيق بين علاقة التعليم العالي بأهداف قطاع الشركات والصناعة والتجارة، للدخول في الزخم التنافسي العالمي، الذي يودي فيه القطاع الخاص دوراً أساسياً بالإضافة إلى دوره في الاقتصاد الوطني، وصياغة العلاقة مع قطاع التعليم العالي وفق أسس وطنية راسخة.

أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى التعرف على البحث العلمي في الجامعات في الأردن، وفي دراسة لـ(جرادات،2002) هدفت إلى التعرف على واقع البحث العلمي في الجامعات الرسمية في الأردن والتوقعات المستقبلية للبحث العلمي في الجامعات الرسمية في الأردن خلال الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، وتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في كل من الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، وجامعة موتة، وقد أشارت النتائج المتعلقة بدراسة واقع البحث العلمي في الجامعات الأردنية إلى أن درجة تطبيق مهام وظيفة البحث العلمي جاءت معظمها تمثل درجة تطبيق مقبولة، ومن أهم توصيات الدراسة جاءت كما يلي: وضع سياسة تهدف إلى تنظيم وتكامل التوجهات البحثية في الجامعات الأردنية بغية النهوض بالبحث العلمي، تنصيب إدارة فاعلة تقوم بعمليات التنظيم والإشراف والتنسيق والتقويم والتطوير وتحديد احتياجات أولويات البحث العلمي، توفير التسهيلات والحوافز البحثية، كتخصيص نسبة من عائدات البحوث التي تنشر أو التي يتم تطبيقها في العمل والنتاج التنموي ، من ناحية أخرى هدفت دراسة (العمري وآخرون،2011) إلى التعرف على واقع البحث في التربية العلمية في الأردن في الفترة الواقعة بين 2000 إلى 2009، من حيث مجالات البحث وأنواع البحوث المستخدمة، والفئات المستهدفة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل ملخصات (188) رسالة جامعية في مجال تدريس العلوم، وملخصات (40) بحثا منشورا في الدوريات التربوية الصادرة عن الجامعات الأردنية للفترة نفسها 2000-2009، ومن أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة هو: زيادة الاهتمام بالبحث في مجال معلم العلوم، زيادة الاهتمام بالبحث في مجال الكتب المدرسية وتحليلها وتقويمها في ضوء معايير عالمية، بلورة سياسة بحثية وتحديد أولويات البحث في التربية العلمية في الأردن، بينما هدفت دراسة (الشرع والزعبي، 2011) إلى استقصاء المشكلات التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية في البحث التربوي، ووضع الحلول والاقتراحات للتخلص من المعاناة التي يواجهونها في البحث التربوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (85) مدرسا من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في كل من الجامعة الأردنية واليرموك وموتة، والحسين بن طلال، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضعفا في المجالات الآتية مرتبة تنازلياً: المهارات البحثية لدى الباحثين، وظروف العمل، إجراءات النشر، وتحكيم البحوث.

**البعد الأول: دور الباحث في تطوير البحث العلمي والمعوقات التي تواجهه.**

إن البحث العلمي نشاط علمي لا غنى لشعب عنه، بل تتطور العلوم وتتقدم الأمم، والبحث العلمي ضروريا لشتى أنواع العلوم، وكل تخصصاته، ولا يمكن تصور أمة من الأمم، لا تتبنى بحثاً يتسم بالعلمية والموضوعية. فالباحث يقوم بعملية البحث العلمي مدفوعاً بأن عمله خاليا من الرغبات والأهداف الشخصية البحتة، والتي قد تعيق وصوله للهدف الصحيح للبحث العلمي، والذي يتمثل في استنتاجات جديدة ذات قيمة علمية قابلة للتطبيق، مما يعطي إضافة جديدة للحضارة الإنسانية.

فالبحث العلمي هو من أهم العوامل التي تميز الإنسان عن غيره من سكان هذا الكوكب. فوصف الإنسان بأنه باحث علمي، يجب عليه اعتماد منطق الحوار والبحث العلمي في حياته، ليصبح مستحقاً لانتمائه للعنصر البشري (الموسوعة العربية العالمية،1999). وانسجاما مع ما سبق فإن البحث العلمي يعتبر العمود الفقري للتنمية بشتى أنواعها وهو المدخل الحقيقي للتقدم وتحقيق الرخاء والرفاهية. إن القوة الاقتصادية الحقيقية للأمم تتمثل في التطور العلمي والاعتماد على رأس المال البشري المميز القادر على امتلاك التكنولوجيا وتطويعها للإبداع والابتكار والتطوير.

ذكر (الرفاعي، 1998) مجموعة من الصفات اللازم توافرها في الباحث الجيد ومن هذه الصفات:

-الرغبة الجادة والصادقة في البحث

-تقصي الحقائق وجمع البيانات بصدق وأمانة

-عدم الإكثار من الاقتباس والحشو.

-المعرفة السابقة حول الموضوع ومشكلة البحث.

-التجرد العلمي والموضوعية والبعد عن الأهواء.

فالباحث يضع أمامه الإخلاص والصدق والأمانة في عمله البحثي لأن الباحث يعتقد أن التزامه بأخلاقيات البحث العلمي، تمكنه من بناء قاعدة متينة لعمله، يعزز الثقة في شخصيته باعتباره باحث هدفه الأول خدمة البشرية، وتقديم حلول واقعية ومنطقية للأزمات والمشاكل التي تواجه المجتمع. إن الباحث الأمين هو الركيزة الأساسية لعمل بحثي يدفع بعجلة التطور والتقدم، ويحمي الأمة من الوقوع في براثن الزيف وفقدان المصداقية والأمانة العلمية.

وهناك صعوبات كثيرة قد تواجه الباحث أثناء عمله البحثي وقد تعيق قيامه بأداء عمله على أكمل وجه، ومن الصعوبات التي تواجه الباحث(الموسوعة العربية العالمية،1999):

-التأثير بالميول والأهداف والعواطف، وعدم المقدرة على التجرد من البيئة المحيطة.
-صعوبات في جمع البيانات اللازمة.
-صعوبة استخدام الطرق المخبرية للعلوم الإنسانية، وذلك لصعوبة حصر ظاهرة الدراسة لفترة طويلة تحت ظروف قابلة للضبط والرقابة.
-مشاكل التنبؤ والتعميم.
-صعوبات التحليل والصياغة واللغة والاقتباس.

إن استقلالية الباحث في عمله، يدفعه إلى الإبداع والتقدم في أدائه العلمي، يشعر معها بأهمية العمل الذي يقوم به، وتعزيز قيام حضارة إنسانية راقية يسهم فيها الباحث المستقل بدور بارز في تشييدها وجعلها صرحاً حضارياً يحتذى به، ومن جانب آخر فإن فقدان الباحث لاستقلاليته وخضوعه لإرادة أطراف أخرى، من أهم التحديات التي تواجهه، لا يستطيع معها طرح أي مبادرة أو اقتراح علمي قد يفيد مجتمعه، فهو باحث موجه لا يمتلك إرادته البحثية المستقلة، فهولن يستطيع انجاز أي عمل ويتوقف معها طريق الإبداع والابتكار، ليغدو عمله فاقداً لسمة التميز ويخلو من التنوع والتجديد، فهو محكوم برغبة وأهواء الآخرين، فتحري الاستقلالية وتقديم كل ما هو جديد ودراسة المشكلة ووضع الحلول المناسبة لها، هي من أسس البحث العلمي، فقد أوضح (العساف،2014) أهم صفات الباحث المستقل وهي:

-أن يكون له أسلوب خاص في التعبير والتقييم.
-إيراد المعلومات بلغته، وتجنب المنقول الحرفية.
-الشخصية والإضافة الجديدة تظهر من خلال رأي الباحث والحكم على الأشياء.
-الموضوعية وتتمثل بما يلي: التسويغ الكافي، وطرح أدلة نقلية وعقلية مقنعة، ونبذ التعصب والعاطفة، التحيز وأحادية النظر للموضوع المبحوث وأجزائه.
-إتباع مناهج البحث العلمي، خاصة المنهج النقلي، والتحليلي، والاستقرائي.

لذلك يمثل العنصر البشري محور وأساس البحث العلمي ومراحله ذلك أن الإنسان في الحقيقة هو الذي يقوم بالتخطيط وتنظيم وتوجيه مختلف مراحل البحث العلمي، وصولاً إلى النتائج التي ترجمها ووضعها بصورة علمية ومنطقية أمام متخذ القرار (دشلي،2016).

إن الباحث وباعتباره عنصر بشري قادر على التخطيط الجيد والتنظيم الدقيق لعمله، فمن الضروري أن يمتلك القدرة والمعرفة الكافية لإنجاز عمله، ولديه المهارة اللازمة للإلمام بكافة جوانب البحث العلمي، فصقل وتنمية مهارات وقدرات

الباحث لهي من أهم العوامل التي تساعد في انتاج بحث علمي مميز. من هنا بينت دراسة (دشلي،2016) أن أعداد العلماء والعنصر البشري المؤهل من أهم عناصر البحث العلمي، فلولا الإنسان لما كان البحث العلمي، ويبدأ إعداد الكادر البشري عادة من المراحل الدراسية الأولى، حيث يتم رصد الطلبة المتفوقين والنابغين، لرعايتهم وتوجيه قدراتهم ومهاراتهم والعمل على صقلها، بالإضافة إلى توفر كافة الاحتياجات اللازمة للباحث(بشرية، مادية، معنوية).

من هنا يتبين مدى أهمية تأهيل وتدريب الموارد البشرية الأزمة لإعداد البحث العلمي والذي يتماشى مع متطلبات العصر الحديث. وذلك يتطلب إعداد الطالب في مراحله الدراسية الأولى على التعرف على القواعد الأولى للبحث العلمي، فإذا بلغ المرحلة الجامعية امتلك القدرات الكافية لإنجاز بحث علمي وفق منهج علمي مدروس. فالباحث باعتباره مورد بشري ثمين هو الأداة الأهم في تقديم بحث علمي او دراسة علمية تركز على مختلف التحديات التي تواجه المجتمع ومجالات العلوم المختلفة بأسلوب علمي سليم.

**المعوقات التي تواجه الباحث الأردني:**

من ناحية أخرى لا يزال الباحث في الجامعات الأردنية كما هو الحال في العديد من الجامعات العربية يصادف العديد من المعوقات التي تقف أمام عمله البحثي (أبو رمان،2012).فكثير هي الصعوبات التي تقف حجرة عثرة في وجه الباحث الأردني والذي يستلزم جهودا حثيثة بخاصة في الجامعات والمؤسسات العلمية، لإزالة تلك الصعوبات التي تحد من عمله وربما توقفه عن البحث بشكل نهائي، فمعظم تلك الصعوبات تكمن في المعوقات المادية (التمويل) والتي تعد من أهم الصعوبات والتحديات التي تواجه الباحث في مجال البحث العلمي، فتحفيز القطاع الخاص على المساهمة في الدعم المالي للباحثين كفيل أن يخفف من وطأة الشح في تمويل المشاريع البحثية والقائمين على انجازها، فضلا عن عدم كفاءة بعض الباحثين المطلعين والمشاركين في الأعمال البحثية، والذي يستوجب تدريب وتأهيل كفاءات للعمل في مجال البحث العلمي وتنظيم العملية البحثية وتوثيقها بالشكل الصحيح.

ولأجل تفعيل ما سبق فإنه يقع على عاتق الجامعات والمؤسسات الأخرى من مراكز للاستشارات والبحوث العلمية مهمة تهيئة مستلزمات النهضة العلمية والمساهمة فيها من خلال إعداد وتدريب العنصر البشري القادر على الإيفاء بمستلزمات هذه النهضة، ولقد كان لعدم وجود دعم مالي للباحث لاستكمال بحوثه

ودراسته دوراً كبيراً في إضعاف البحث العلمي (أبورمان،2012).ومن هنا فقد ذكر (البطيخي،2009) معوقات أخرى تواجه الباحث الأردني تكمن في قلة عدد الباحثين الأكفاء والمؤهلين للقيام بالعمل البحثي، نظراً لتدني مستوى التعليم وارتفاع الأعباء التدريسية على الأساتذة، وضعف مستوى خريجي الدراسات العليا وقلة عدد الموفدين. ويكمن عمق الصعوبات التي تواجه الباحثين في تدني مستوى الراتب وعدم تشجيع المؤسسات المختلفة في تقديم الدعم المادي، يوضح بعدم وجود توجه عام لرعاية الباحثين وتقديم ما يلزمهم لأداء أعمالهم البحثية بشكل كافٍ.

فالباحث تواجهه معوقات أيضا تتعلق بالنشر والتوزيع وقد شملت عدم اهتمام المؤسسات المعنية بنشر واستخدام نتائج البحث العلمي، وعدم التطبيق الفعال للقوانين والأنظمة مع عدم تعاون مؤسسات النشر مع الباحثين، بجانب المعوقات الإدارية والتي تعد أشد وطأه والتي تشمل عدم وجود اجراءات لتنشيط البحث العلمي في الجامعة والكلية، بالإضافة إلى اتباع الجامعة لسياسة متشددة لحضور مؤتمرات وندوات متخصصة (العمايرة والسرابي،2008).

إن نقص الموارد المادية: كالأجهزة الحاسوب، المختبرات المناسبة للقيام بالمشاريع البحثية، بالإضافة إلى الأدوات والمستلزمات المكتبية من مراجع ومصادر مختلفة، وتسهيل دخول الباحث للمكتبات والمواقع البحثية المختلفة، ليتسنى له الحصول على المادة المرجعية المناسبة لمشروعه البحثي تعتبر من أهم التحديات التي تواجه الباحث الأردني، هذا بالإضافة إلى تقديم التسهيلات اللازمة للباحث لأداء عمله بدون اعاقة من قبل المؤسسة التابع لها، وذلك بتخصيص وقت كاف لإنجاز الأعمال والمشاريع البحثية. وفي دراسة لـ(المجيدل وشماس،2010) أشارت إلى الصعوبات التي تحد من عمل الباحث والتي تتعلق بعدم وجود قاعدة بيانات، وعدم تخصيص ساعات للبحث العلمي من ضمن ساعات العمل. كما أوردت دراسة كل من (الجرجاوي وحماد،2005) إلى عدم وجود إجراءات لتنشيط البحث العلمي، وعدم توفر قاعدة بيانات حديثة للباحثين، مع عدم تفرغ أعضاء التدريس لإجراء البحوث المختلفة.

أما بالنسبة لدراسة (كنعان،2001) فقد بينت أن قصور تطبيق خطة مركزية للبحوث العلمية على مستوى الجامعات تعد من ضمن أهم الصعوبات التي تحد من العمل البحثي، وبالتوازي مع ضآلة توفير المكافآت لأعضاء هيئة التدريس مقابل إجراء البحوث. من هنا أبرزت دراسة (البطيخي،2009) إلى معوقات تختص في التناقض في تعليمات التعليم العالي والتي أوضحت الدراسة أنها تعيق تطور البحث

العلمي، كمعوقات تتعلق ببيروقراطية التشريعات المرتبطة بالبحث العلمي واللوازم وقلة التعاون بين مؤسسات البحث والجامعة، أضف إلى ذلك ضآلة توفر المجلات العلمية والمشاريع العلمية، حيث تحصر النشر لغايات الترقية للباحث في مؤسسته الأكاديمية.

إن تسهيل إجراءات البحث أمام الباحثين، واعتماد سياسات رسمية واضحة لدعم الباحثين ومشاريعهم البحثية، كفيلة بأن تساعد على قيام منظومة بحثية متطورة، تنهض بالمجتمع وتزوده بالحلول المناسبة لكثير من المعضلات التي تواجهه، وتضع حجر الأساس لقيام حضارة علمية متقدمة قادرة على الانخراط في غمار المنافسة العالمية.

لقد أوضحت الدراسات السابقة الصعوبات التي تواجه الباحثين أثناء إعدادهم للبحث العلمي، من حيث أن تلك الصعوبات قد تهدد القيام ببحث علمي يتناسب والقواعد العملية المتعارف عليها عالميا. فعلى المؤسسات العلمية بخاصة وزارة التعليم العالي العمل على ضرورة تذليل تلك الصعوبات والعمل على تلافي أسبابها، لأجل تقديم بحث علمي متكامل وتمكين الباحثين من إنجازه بطريقة علمية صحيحة.

**البعد الثاني: إدارة البحث العلمي في الجامعات والمؤسسات العلمية في الأردن.**

إن واقع البحث العلمي في الجامعات والمؤسسات العلمية الأردنية، يتطلب إدارة تمتلك الروية الواضحة لمتطلبات تحسين هذا الواقع، والنهوض بمستوى البحث العلمي في الجامعات والمؤسسات العلمية والأكاديمية المختلفة، فمثله مثل أي منظومة تعاني ما تعانيه من قلة الدعم المتوفر لها، وضعف السياسات المنوط بها تحسين مستوى البحث العلمي والباحثين والنهوض بجميع جوانبه، وتفعيل الأنظمة والتشريعات، والتي تعين على إصلاح واقع البحث العلمي فهناك قصور وخلل ظاهر للعيان، يستوجب المزيد من الخطوات الجريئة لوضع تلك التشريعات والأنظمة موضع التنفيذ، وتحفيز وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، للقيام بمسؤولياتهم تجاه ذلك.

ومن منطلق أن الجامعات تعد المؤسسات التعليمية العليا في المجتمع فإنها تحتل مكانة بالغة في عملية التطوير والتحديث للمجتمع، من خلال أهدافها ووظائفها الرئيسية الثلاث: التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع، كما تلعب دوراً مهماً في التصدي للغزو الفكري والتكنولوجي وذلك بارتكازها على العلم والبحوث الأساسية على المستوى الجزئي والهيكلي، فضلا عن تميزها بانفرادها عن المؤسسات

الأخرى في تعدد أبحاثها وأنواعها المتخصصة والموجهة لغايات التطوير والتحسين(جرادات،2002).

ونظراً لأهمية البحوث العلمية في تغيير واقع كثير من القطاعات وحتى المجتمعات بشكل عام، يجب على الجامعة أن تعمل جاهدةٌ على تخطي كل العقبات التي تقف أمام الباحثين على اختلاف أصنافهم ومواقعهم العلمية (عدس،1988).فالبحث العلمي يعد الجزء الخلاق والمبدع في العمل الجامعي، وخاصة بالنسبة إلى العلماء وأعضاء هيئة التدريس، ففي جامعات الدول المتقدمة تمثل نشاطات البحث العلمي التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس حوالي 33% من أعبائهم الوظيفية، بينما لا تمثل هذه النشاطات أكثر من 5% من أعضاء هيئة التدريس الجامعي في الأقطار العربية (جرادات،2002).

فبالرغم من بعض الخطوات من أجل تحسين العمل البحثي، فقد بات من الأهمية بمكان إيلاء البحث العلمي في الأردن الأهمية الكافية، وذلك بانتهاج إستراتيجية قائمة على إصلاح عملية إدارة البحث العلمي، لرفع مستوى البحث العلمي وزيادة الدعم المقدم للباحثين باعتبارهم الركيزة الأساسية لإعداد وتصميم الأعمال البحثية، فعدم توفر الرعاية الكافية لهم، يودي إلى عزوف العديد منهم عن انجاز أعمالهم ومشاريعهم البحثية، ويفقد البحث العلمي قيمته العلمية المهمة.

وقد جاءت أول ركيزة بارزة على موضوع البحث العلمي في الأردن مرتبطة بتأسيس الجامعة الأردنية، حيث نصت الإرادة الملكية السامية في الثاني من ايلول عام 1962 على أن من أهم الأهداف التي أسست الجامعة لتحقيقها هو تأمين ما تتطلبه ميادين الخدمة والبناء من المتخصصين في العلوم والآداب والفنون، ليسهموا في الناحية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، ويواكبوا الركب الإنساني المنطلق في مجالات الفكر والإنتاج والإبداع ويتمرسوا بأصول البحث العلمي ومناهجه، ويضعوا خلاصة عملهم ونتاج بحثهم وابتكاراتهم في بناء بلدهم وخدمة أمتهم العربية وسائر بني الإنسان (البخيت،1991).

إن إدارة البحوث العلمية الإدارة الصحيحة، يجعلها رائدة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فإعدادها الإعداد المنبثق عن وعي بأهمية ومركزية البحث العلمي، تعطي نتائج واقعية مدروسة، قابلة للتطبيق يستفيد المجتمع وأفراده منها، فهي نتائج مرنة تقدم الحلول المناسبة لمعظم الأزمات والمشكلات بشتى أصنافها.

لقد أعد المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا، إستراتيجية وطنية في مجال البحث والتطوير في قطاع التعليم العالي، تضمنت أهدافاً قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى منها ما يلي (جرادات،2002):

-تحديد أولويات البحث العلمي والتطوير اللازم لقطاع التعليم العالي.

-زيادة مخصصات البحث العلمي والتطور في مؤسسات قطاع التعليم العالي ومؤسسات البحث العلمي.

-تعزيز مفهوم البحث والتطوير في البرامج التعليمية لدى مؤسسات التعليم العالي.

-تسهيل مهمة الباحثين الأردنيين العاملين في قطاع التعليم العالي.

-إيجاد آليات مناسبة لتعزيز الاتصال بين مراكز البحث والاستشارات المتخصصة في الجامعة.

-إيجاد التشريعات الكفيلة بتشجيع الإنتاج ودعم البحوث التنموية في مؤسسات البحث العلمي والتعليم العالي.

ومن الأهداف طويلة المدى، نذكر بعض منها وهي كالتالي:

-التعرف على مؤشرات العلوم والتكنولوجيا ذات العلاقة بقطاع التعليم العالي وتتضمن هذه المؤشرات وحدات البحث العلمي والتطوير.

-تطوير الأسس المتعلقة بترقية الأساتذة العاملين في الجامعات من خلال إجازات تفرغهم العالمي، والإعارة والانتداب، والإجازات بدون راتب، والعبء الدراسي لهم.

-العمل على تأمين التجهيزات العلمية والفنية اللازمة.

-تعزيز التعاون بين مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث والتطوير بهدف تحسين مستوى هذه المؤسسات، وبالتجديد فيما يتعلق بالبحث والتطوير لتلبية متطلبات التنمية على المستويين الوطني والإقليمي(المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجي، 1996).

إن الجامعات الأردنية ما زالت تعاني من مشكلات تخص الجانب البحثي فيها وتحتاج إلى إعادة النظر لتطوير هذا المجال، ومن تلك المشكلات غياب خطة بحثية للجامعات مجتمعية، وعدم تنظيم عملية التفرغ العلمي في الجامعات الأردنية، وغياب الاتفاق بينها على لغة النشر، وعدم التنسيق فيما بينها في عقد المؤتمرات وعدم توافر الصيانة اللازمة أو التجديد والمختبرات والكيماويات والمشاغل في الجامعات الأردنية(البخيت،1991).

فمهمة الجامعات والمؤسسات العلمية في الأردن وبخاصة وزارة التعليم العالي، القيام برعاية الباحثين من مختلف تخصصاتهم وأنشطتهم العلمية، وسن قوانين قابلة للتطبيق وذلك لتسهيل مهمة إجراء البحوث والمشاريع العلمية من شتى صنوف العلوم. إن التوجهات الحالية والتي تقوم بها مؤسسة التعليم العالي، يجب أن تعزز بإرادة جادة وتذليل كل العقبات والتحديات والتي تقف في وجه الباحثين ومؤسساتهم العلمية، لتمكنهم من انجاز أعمالهم البحثية بصورة سليمة، لتعطي النتائج المرجوة، وحتى يشعر الباحث بالثقة والراحة في عمله البحثي.

ولا بد من التأكيد هنا بأن الجامعات عموما هي البيئة المناسبة لإجراء البحوث، وبما فيها من الموازنات المخصصة للبحث العلمي، بالإضافة إلى التعليمات والقوانين الداخلية التي تصدرها الجامعات. والتسهيلات المختلفة الداعمة للبحث العلمي، وباعتبار الجامعات الأردنية وبغض النظر عن ملكيتها (حكومية، خاصة) فهي تخضع لتعليمات وزارة التعليم العالي الأردنية، والتناقض الواضح في تعليماتها (النجار،2015).

وبما أن البحث طريقة منظمة، أو فحصاً استفسارياً منظما لاكتشاف حقائق جديدة، والتثبيت والتحقق من حقائق قديمة والعلاقات التي تربط بينها أو القوانين التي تحكمها بما يسهم في نمو المعرفة الإنسانية (غرايبة وآخرون،2008). فقد بات من الضروري الاهتمام بقطاع البحث العلمي لماله من دور في تقدم وتطور المجتمعات، وإيجاد حل لمشكلات قائمة، أو التحقق من نتيجة علمية معينة، لأنه طريق التقدم والتطور التكنولوجي.

إن البحوث العلمية التي تجري في الجامعات سواء كانت من جانب الأساتذة العلماء أو من جانب طلبة الدراسات العليا فإن من شأنها أن تضيف إلى الرصيد الكلي للمجتمع لعمل وظائف الجامعة، وهي في ذلك تسهم في دفع المجتمع إلى الأمام نحو التقدم والازدهار، ومواجهة التغيرات العصرية باختلاف مجالاتها (راشد،1988).حيث يعد البحث العلمي من المهام والأدوار الأساسية لأي جامعة تمارس التعليم العالي، الذي يتضمن في أبسط قواعده مساعدة الطلبة على بناء منهجيات تفكيرهم الخاصة، والتي تتطلب بالضرورة بناء قدراتهم في إجراء البحوث كأحد أهم الوسائل لإنتاج المعرفة وإدارتها وتوظيفها (الطويسي وآخرون،2017).

يمثل التعليم العالي الركيزة الأساسية في بناء المجتمعات وخلق الأجيال القادرة على التواصل مع العالم والتعامل مع مستجداته بفعالية واقتدار، ويواجه في ظل

التطورات الهائلة التي يشهدها العالم ومنها عولمة التعليم العالي عدة تحديات وصعوبات تقتضي إصلاحه استجابة لهذه التغيرات. حيث يشهد قطاع التعليم العالي اهتماما منقطع النظير في معظم دول العالم من خلال تبني جملة من الإصلاحات الرامية للنهوض بالقطاع لما يسهم فيه من دور أساسي في تطور المجتمع والرقي به لمواكبة الحاجات الجديدة والمتجددة من خلال إعداد الكوادر والقيادات الفنية المؤهلة علميا(طواهرية،2018).

فالحاجة إلى تفعيل دور التعليم العالي مؤسساته المختلفة عامل أساسي لبناء منظومة واقعية واضحة المعالم للبحث العلمي، ونشر ثقافة مراقبة تلك المنظومة ورعايتها مادياً ومعنوياً، بهدف القيام بمهماتها وخدمة الباحثين والعمل البحثي، يطلع بمسؤولياتها مجموعة من المختصين بمجال البحث العلمي. ومن هنا فإننا بحاجة إلى نموذج يوحد جهود مؤسسات التعليم العالي لقيادة التغيير والتطوير والمنافسة عالمياً، وهذا يتطلب مؤسسة بحثية نوعية قد تكون مشتركة بين كل الجامعات لدعم البحث العلمي، وليس فقط على الصعيد المادي كما هو الحال في صندوق البحث العلمي الأردني، وإنما تطوير عمل هذا الصندوق، لتنشيط البحث العلمي وملء الفجوة التي تشكلت بفعل تقصير العديد من الجهات(الطويسي وآخرون،2017).

إن من أهم المشكلات التي تعيق تطوير البحث العلمي وجعل ومخرجاته مخرجات ذات قيمه علمية ملموسة، يستفيد منها المجتمع وأبنائه، لن يشعر بدورها الإنسان إذا لم توجه الوجه الصحيحة، وذلك بجعل ما تنتجه تلك البحوث أعمالاً ذات تأثير عميق وملموس، ليست أكواماً من أعمال مكدسة، بلا عناية أو دراسة جادة لمخرجاتها، فالحاجة إلى إدارة علمية مختصة لإدارة البحوث العلمية بطريقة صحيحة، ينتظم معها العمل البحثي ويستقيم معها أيضا جهود الباحثين، ملحة وضرورية، يحفظ معها العمل البحثي ويطرح أمام مؤسسات الدولة لتتبني تلك المؤسسات الأعمال والمشاريع البحثية، لتسهم في إضافة استثمارية جديدة للمجتمع، وتشارك في التنمية الاقتصادية، وتصبح ركيزة أساسية من ركائز الربح والاستثمار.

**البعد الثالث: واقع البحث العلمي في الجامعات والمؤسسات العلمية في الوطن العربي.**

وبما أن الجامعات الأردنية هي جزء من منظومة كبيرة، تمثل الجامعات في الوطن العربي، فهي لسان حال تلك الجامعات فهي أيضا قد تعاني ما تعانيه

الجامعات الأردنية، فالتحديات والصعوبات واحدة، وإن اختلف المكان. وهناك كثير من الدراسات التي سلطت الضوء على واقع البحث العلمي في الدول العربية. حيث أشارت دراسة (محسن،2012) إلى وجود معوقات مادية وفنية وتنظيمية للبحث العلمي في جامعة بغداد، بالإضافة إلى ضعف في عملية الاتصال بين مراكز الجامعة البحثية والمراكز العالمية والعربية، مع عدم وجود مجلس أعلى للبحث العلمي، كما بينت دراسة (راضي،2012) أن البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية في تطور مستمر، لكنه دون المستوى المأمول، بسبب عدد من المعوقات تمثلت في عدم وجود سياسة وطنية للبحث تحدد مجالاته وأولوياته، وضعف الدعم والتأييد المجتمعي، وعدم الاهتمام بنتائج البحوث من الجهات الرسمية، وضعف التمويل، علاوة على الأجواء المناخية السياسية غير المناسبة، وأوردت دراسة (كاظم وصحب،2013)، والتي أوضحت إلى ضرورة العمل على توفير تقنيات النشر الالكتروني في المكتبات الجامعية في العراق، وتدريب طلبة الجامعات والمعاهد على كيفية استخدام قواعد البيانات ومصادر المعلومات الالكترونية.

وعليه فإن من أبرز الأسباب وراء ضعف البحث العلمي في الوطن العربي، هي الافتقار إلى التقاليد الراسخة في البحث العلمي، وغياب الخطط البحثية، وشح التمويل، وتراجع أعداد الباحثين العرب مقارنة بالدول المتقدمة.

من الجدير بالذكر هنا أن وظيفة البحث العلمي في الجامعات العربية، وحتى في الدول المتقدمة تواجه مجموعة من المشكلات التي تمثل تحدياً يواجه الجامعات على وضع الخطط المستقبلية لتحديد الحلول مسبقا، قبل حدوثها باعتبار أن هذه النظرة تمثل إحدى الأسس الرئيسية لنجاح المؤسسة في خططها الموجهة نحو تحقيق أهدافها (جرادات،2002).

وحسب تقرير العلوم لليونسكو الصادر في تشرين الثاني 2015، فإن نسبة الإنفاق المحلي الإجمالي للدول العربية كلها على البحث والتطوير بالنسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي لا تزال ضئيلة جداً. ذلك أنه في العام 2013 لم تبلغ هذه النسبة واحداً في المائة من الإنفاق المحلي الإجمالي العالمي، أي ما مجموعه 15 مليار دولار من أصل إنفاق عالمي بلغ 1477 مليار دولار. وبين التقرير أنه يوجد في مصر 650 باحثاً لكل مليون نسمة، في حين في كوريا الجنوبية نحو 4600 باحث لكل مليون نسمة، أي أكثر بثمانية أضعاف (جريدة الأنباط،2018).

ولأهمية البحوث العلمية ودورها الحيوي والنشط في تطور المجتمعات، والارتقاء بها نحو سلم الرقي والتقدم، والتغلب على مشكلاتها الراهنة، والمساعدة

في تقديم حلول ناجعة لتلك المشكلات التي تواجه المجتمع وأفراده، فقد أولت العديد من المؤتمرات العلمية العربية، اهتماما كبيرا للبحوث العلمية والباحثين من باب التغلب على معوقات تعيق إتمام المشاريع والأبحاث العلمية، وتحييد تدخل بعض المؤسسات في عمل الباحثين، وجعل أعمالهم أعمالاً مستقلة، همها الأول وضع الحلول المناسبة لمشكلات المجتمعات العربية.

وكنتيجة لأهمية البحوث العلمية ودورها الفاعل من خلال نتائجها الموجهة نحو تطوير وتحديث المجالات المختلفة في الحياة، أشار المؤتمر الرابع للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي الذي عقد في دمشق عام 1989 إلى التوسع في أقسام الدراسات العليا لمواجهة التنمية من الطاقات والقدرات العليا المتخصصة، والإفادة من خريجي الدراسات العليا في الأعمال المناسبة لتخصصاتهم، وتوافر مستلزمات الدراسات العليا والبحث العلمي من الأطر البشرية والموارد المالية (المؤتمر الرابع للوزراء المسئولين عن التعليم العالي،1989).

وأوضح المؤتمر العربي الدولي لضمان الجودة التعليم العالي في الجامعة اللبنانية، والتي بينت أهمية الجامعة كبيئة علمية بحثية والابتكار للتعليم والتعلم واستكشاف حلول مبتكرة للتحديات التي تواجه التعليم العالي والعمل على تخطي هذه التحديات من خلال الحوار البناء والأبحاث المبتكرة (الدورة الثامنة للمؤتمر العربي الدولي،2018).أما المؤتمر الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي فقد هدف إلى بلورة فهم عربي متكامل لجودة أداء الجامعات، وتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة لضمان جودة المخرجات الأكاديمية والبحث العلمي لتطوير وضمان تميز التعليم الجامعي والبحث العلمي (المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم،2015).

من هنا فقد بين مؤتمر العلوم الاجتماعية والإنسانية في دورته السادسة والذي عقد في الدوحة عام 2016-2017، والذي يعنى بتطوير البحث العلمي العربي، والمعالجات والإضافات البحثية الجديدة، حيث تم تخصيص الدورات الخمس السابقة للمؤتمر السنوي لموضوعات متعددة شملت موضوع الجامعات والبحث العلمي في العالم العربي، فالمؤتمر يختص في إعداد بحوث نقدية ذات قيمة بحثية نوعية ومعالجات بحثية جديدة حول موضوعاته.

ومن جانب آخر، هناك محاولات عديدة لتطوير البحث العلمي والنهوض بمستواه وتهيئة كافة العناصر والتي تساعد على تحسين مقاييس تطبيق البحث العلمي ومد يد

العون للباحثين العرب على تطوير إمكاناتهم وتدريبهم، وذلك يستوجب رعاية رسمية من قيل وزارة التعليم العالي والجامعات ورعاية وطنية شاملة لتعزيز التعاون بين كل هذه الأطراف للارتقاء بالبحث والباحثين. ففيالمؤتمر الدولي الأول لتطوير البحث العلمي عام 2017، والذي عقد في جامعة عمان العربية برعاية الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية، حيث ركز المؤتمر على جميع القضايا المتعلقة بالبحث العلمي والتحديات والصعوبات التي تواجه الباحثين والعمل على تحديد سبل التغلب على هذه الصعوبات ومن ثم وضع الحلول المناسبة لها، وأوضح الامين العام لاتحاد الجامعات العربية على أن جميع المؤسسات التعليم العالي ومؤسسات البحث العلمي العمل بجدية من أجل الارتقاء بمستوى البحث العلمي محلياً ودولياً وأخلاقيات البحث العلمي والابتكار والاتجاهات المعاصرة في البحث، ومنهجيات البحث العلمي، وتكنولوجيا البحث في التعليم العالي والربط بين التعليم والبحث العلمي، وإدارة البحوث والتحديات الجديدة التي تواجه البحث العلمي في التعليم العالي، وأساليب تصميم البحوث، والبرمجيات وتقنيات البحوث، وأدوات تقويم البحوث (المؤتمر الدولي الأول لتطوير البحث العلمي،2017).

فتلك المؤتمرات التي تم عقدها، تنبع أهميتها من ضرورة العناية بالأخلاقيات المرتبطة بالبحث العلمي والتوقف عند المعضلات التي تواجه الباحث ووضع الحلول الملائمة لها، فما هي الا محاولات في طريق النهوض بالبحث العلمي والارتقاء به في شتى المجالات.

**أهم نتائج الدراسة:**

-البحث العلمي بحاجة إلى استراتيجيات واضحة للنهوض بمستواه بما يتوافق مع البحث العلمي العصري.

-تفعيل أدوات البحث العلمي والتي تمكن الباحث من إنتاج بحث علمي متطور ومتكامل.

-العمل على تطبيق نتائج البحث العلمي بأسلوب موضوعي.

-تنظيم دورات تدريبية في كيفية إتباع المنهجية العلمية الصحيحة لتصميم البحث العلمي.

-تحديد موازنة خاصة للبحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي.

-القيام بدراسات علمية كافية بالتعرف على جميع معوقات البحث العلمي في الأردن، وتحديد أسبابها ووضع الآليات الملائمة للتغلب عليها.

**خاتمة:**

إن البحث العلمي يعد من الآليات الرئيسية في دعم وتطوير المجتمعات، فعوامل نجاح البحث العلمي يتوقف على أمور عديدة، من أهمها توفير البيئة البحثية المناسبة للباحث، واعتماد أنظمة وتشريعات فاعلة لتطبيق أصول البحث العلمي ومعاييره، وضرورة انسجام تعليمات وزارة التعليم العالي مع واقع البحث العلمي، وهذا يتطلب إدارة مدركة لمفاهيم البحث العلمي الأساسية وأهميتها للمجتمع، حيث أنه من الضرورة بمكان تهيئة الأجواء المناسبة لإنتاج مشاريع وأعمال بحثية موضوعية وواقعية، لا يتأتى ذلك إلا من خلال رعاية وطنية راسخة لنشر الوعي بأهمية البحث العلمي، لما له من دور أساسي في تقدم البشرية، في طرح الحلول المناسبة للمشكلات القائمة، مع التثبت من نتائج سابقة وإعادة تقييمها ووضعها موضع البحث من جديد، لتثبيت فكرة أو نقدها. فالبحث العلمي مثل أي مجال يواجه العديد من الصعوبات والتي تحتم على المعنيين وصانعي سياسات التعليم والبحث العلمي وضع الحلول المناسبة للتغلب عليها، وسن القوانين اللازمة، فإدارة البحث العلمي في الأردن يعاني من العديد من التحديات والمعوقات والتي تحد من عمل الباحث وربما تدفعه إلى العزوف عن عمله البحثي، وهذا يتطلب جهوداً حثيثة لتأطير عمل البحث العلمي بإطار الموضوعية والواقعية، وتذليل الصعوبات أمام كافة العاملين في حقل البحث العلمي.

إن القانون العام للتعليم العالي عليه أن يراعي خصوصية البحث العلمي وان يعطي دفعة قوية للابتكار أسوة بالدول المتقدمة نحو دعم البحث العلمي، وأن يكون مفهوم الدمج على أنه توحيد كافة الجهات الداعمة للبحث العلمي تحت مظلة واحدة، والعمل على وضع سياسة علمية واضحة الأهداف والمعالم للبحث العلمي على مستوى الأردن بما يضمن التنمية الاجتماعية والاقتصادية وتأسس قاعدة تكنولوجية متينة.

حيث أن إدارة البحث العلمي في الوطن العربي لا يختلف عن إدارة البحث العلمي في الأردن، فهو لسان حال معظم الباحثين العرب، من ضعف الاهتمام بهذا القطاع، شح الدعم المقدم له سواء موارد مادية أم بشرية، لكن الجهود لا زالت قائمة للتغلب على العوامل التي توثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على حسن إدارة البحث العلمي وإعداده الإعداد الجيد، فالحاجة ضرورية إلى إصلاح منظومة البحث العلمي بما يتناسب مع التطور العلمي الملحوظ في العالم، فالنهوض بمستوى البحث العلمي وإصلاح كافة أركانه ليس بالأمر الصعب، إذا اجتمعت الإرادة

الحقيقية والدعم الكافي من قبل المؤسسات الرسمية والخاصة وتضافر الجهود بين هذه الأطراف سعيا وراء تعديل وإصلاح البحث العلمي وتحفيز الباحثين على تقديم أبحاث علمية تسمو بالمجتمع وأفراده إلى الأفضل، وهو أيضا ضمانة حقيقية لإنتاج بحث علمي بمعايير علمية متميزة وباحث مبدع وخلاق.

**التوصيات:** على ضوء ما سبق يمكن تقديم مجموعة من التوصيات:

-إجراء دراسة تتناول مساهمة البحث العلمي في توثيق العلاقة بين المجتمع ونتائج البحث العلمي

-نشر الوعي عند أفراد المجتمع وتقديم التبرعات والمساعدات للبحث ومؤسساته.

-وضع إستراتيجية لتخطيط العلاقة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص والعمل بشكل جماعي لوضع قاعدة مادية لازمة لتحقيق الدعم اللازم كجزء أساسي لقيام بحث علمي أصيل.

-ضرورة أن يتجاوب المجتمع مع دور البحث العلمي في تقديم الحلول والمخرجات لأنها ذات فائدة لجميع أفراد المجتمع.

-من الضروري أن تكون الجامعة مركز إنتاج بحوث ومشاريع علمية مهمة وعمل شراكات وطنية مع مختلف مؤسسات الدولة.

-من المهم أن تكون الجامعة هي المركز الرئيسي لإنتاج البحوث الأصيلة، وأن تقوم بدور بارز في مجال التأثير الايجابي على المجتمع.

-من الأهمية بمكان أن توفر وزارة التعليم العالي ومؤسساتها الإمكانات المناسبة في المواقع المناسبة والثقة في التعليم الجامعي في مجال تطوير المشاريع العلمية.

-ضرورة وجود إرادة سياسية تضع خطة واقعيه قابله للتطبيق، لتطوير البحث العلمي بما يتناسب مع حاجات المجتمع وأزماته.

**قائمة المراجع:**

1.أسعد، أبو رمان (2004).دراسة ميدانية، جامعة العلوم التطبيقية،كلية الاقتصاد، الأردن.

2.أبو علام،رجاء محمود(2007). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط6. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

3.البخيت،محمد وآخرون(1991). أوضاع البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي الأردنية،عمان،الأردن: دار وائل للنشر.

4.البطيخي،أنور(2009). البحث العلمي مقارنة بالعالم، وقائع المؤتمر الرابع للبحث العلمي في الأردن،عمان: الجمعية الأردنية للبحث العلمي.

5.الجرجاوي، زياد عليو حماد،شريف علي(2005). معوقات البحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة ودور الجامعة في تطويره، بحث مقدم لندوة واقع البحث العلمي وآفاق تطويره في جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين
6.السيد، محمد(1987). الجامعة والوظيفة الكبرى للعلم، مجلة الفكر العربي، القاهرة، مصر. العدد (20)، 40-37.
7.الشرهان، جمال(2002). الشبكة العالمية للمعلومات "الانترنت" ودورها في تعزيز البحث العلمي لدى طلاب جامعة الملك سعود بمدينة الرياض. متاح على: http://faculty.ksu.edu.sa/12971/Documents
8.الطويسي، زياد، بن طريف، عاطف(2017). واقع البحث العلمي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا 10(29)، 8-7.
9.العمايرة، محمد حسن والسرابي،سهام محمد(2008).البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة: معوقاته ومقترحات تطويره،مجلة جامعة دمشق، سوريا، 24(2)، 52- 55.
10.العساف، عدنان(2014). مقدمة في أصول البحث العلمي، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن.
11.المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا(1996). موارد الأرض، مشروعات البحث والتطوير(200-1996). عمان، الأردن.
12.المجيدل، عبد الله وشماس،سالم مستهيل(2010). معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:دراسة ميدانية كلية التربية بصلالة أنموذجا. مجلة جامعة دمشق، سوريا، 26(1و2)، 17-59.متوفر على الموقع: http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/17-59.pdf
13.النجار، فايز(2015). معوقات تطور البحث العلمي في الجامعات الأردنية،مجلة المثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، 1(1)، 9-7.
14.بدر، أحمد(2001). أصول البحث العلمي ومناهجه، ط9. وكالة المطبوعات، القاهرة، المكتبة الأكاديمية 24.
15.ثجيل، ربيع، قاسم والجوارين، عدنان فرحان(2012). معوقات البحث العلمي في مراكز الدراسات والبحوث في جامعة البصرة دراسة ميدانية، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، الجمهورية العراقية، 8(24)،34-7.
16.جابر، عبد الحميد.(2002). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.
17.جرادات،محمود(2002).واقع البحث العلمي في الجامعات الحكومية في الأردن وتوقعاته المستقبلية، مجلة العلوم التربوية، عمان، ع2، 3-10.
18.جريدة الأنباط(2018). الأردن ينفق 42 مليون دينار على البحث العلمي خلال 10 أعوام. مقال متوفر على الموقع:Alanbatnews.net
19.راشد، علي(1988). الجامعة والتدريس الجامعي، ط1. جدة، دار الشروق.

20.راضي، ميرفت(2012). تصور مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي،كلية فلسطين التقنية، دير البلح، غزة، فلسطين.
21.رمضان، خالد(2018).نهج جديد تقزيم البحث العلمي، عمان، الأردن. مقال متوفر على الموقع:Maqar.com
22.طناش، سلامة يوسف(2013). التعليم العالي والاقتصاد السياسي، طلبة نيوز. مقالة متوفرة على الشبكة:
https://ujnews2.ju.edu.jo/lists/UjnewsWriters/DispFormNews1.aspx?ID=1376
23.طواهرية، منى(2018). إدارة الجودة الشاملة وضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8(24)، 2.
24.عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن(2002). البحث العلمي -مفهومه، أدواته، أساليبه، الرياض، السعودية: دار الفكر.
25.عدس، عبد الرحمن(1988). الجامعات والبحث العلمي في الواقع والتوجهات المستقبلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، القاهرة، عدد خاص.
26.عطوي، عزت(2007). البحث العلمي مفاهيمه-أدواته-طرقه الإحصائية. عمان، الأردن: دار الثقافة.
27.غرايبة، فوزي، دهمش، نعيم، الحسن، ربحي، عبد الله، خالد، أمين وأبو جبارة، هاني(2008). أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ط(4). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
28.كاظم، هناء ومصحب، سيناء(2013). النشر الالكتروني ودوره في تطوير البحث العلمي، مجلة بابل-العلوم الإنسانية، بغداد، الجمهورية العراقية، 21(3)، 30-25.
29.كسناوي، محمود(2011). توجيه البحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات السعودية لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الواقع-توجهات مستقبلية)، ندوة الدراسات العليا في الجامعات السعودية توجهات مستقبلية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
30.كنعان، على(2001). البحث العلمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق:الأهداف والمعوقات وسبل تطويره، مجلة جامعة دمشق،17(4). 17-13.
31.محسن، منتهى(2012).الصعوبات التي تواجه البحث العلمي في جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين، مجلة البحوث التربوية والنفسية، بغداد، الجمهورية العراقية، ع(32)،257-283.
32.مركز الدراسات الإستراتيجية(2010). الجامعات التعليمية والبحثية والإنتاجية والاستثمارية، جامعة الملك عبد العزيز، الرياض، المملكة العربية السعودية.
33.مؤسسة أعمال الموسوعة(1999). الموسوعة العربية العالمية، الجزء السادس عشر، ط2. الرياض، السعودية: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع.

# Administrating Scientific Research in Universities and Scientific Institutions in Jordan

**Prepared by: Khawla Kamel Abdullah Al Kurdy – Haifaa Kamel Abdullah Al Kurdy**

**Abstract**: The target of the study is to recognition how scientific research in universities and scientific institutions in Jordan are managing. To gain the study's target، researcher used the inductive and analytical approach، so to make the study. Regardless to the study's problem which concentrates on main question: How scientific research in universities and scientific institutions is managing in Jordan? Although the responsible efforts to get scientific better and ascension، the reality of scientific research in Jordan needs more efforts in order to improve and renew the Techniques of scientific research، and give it enough curing from both official and especially sectors، and represents enough support to advancement the level of researcher and scientific research، which positively reflects on the actions and projects research and researchers. Still many difficulties facing researchers on their different specializations which represent researcher's case in Arab World. This means that it is necessary to put clear and applied strategy، so to reform research's action and rise it، in order to enter international competition.

**Keywords**: managing, scientific research, Universities, scientific, institutions, Jordan.

# دراسة تحليلية لأهمية تطبيق إستراتيجية الإدارة بالمشاركة في تحقيق الحوكمة والتميز الإداري في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

د.باشيوة حسين
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2: الجزائر
ط.د قشاو خولة
جامعة الجزائر 2: الجزائر

**ملخص:** تسعى هذه الدراسة إلى إبراز أهمية تطبيق الإدارة بالمشاركة في التعليم الجامعي للمساهمة في إيجاد حلول لبعض المشكلات التي يعاني منها قطاع التعليم العالي في الجزائر خاصة في السنوات الأخيرة، تؤثر على نوعية التعليم العالي، حيث أن هذه المؤسسات بحاجة إلى وجود إطار إداري والتزام أخلاقي وقوانين واضحة بشفافية وإفصاح عادل وفعالية تنظيمية يضمن لها حلول جذرية لمعالجة تضارب المصالح، وضبط سير عملها، مما يحقق لها الحوكمة والتميز الإداري. ومن هنا تطرح مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي: ما أهمية تطبيق إستراتيجية الإدارة بالمشاركة في تحقيق التميز والحوكمة في الأداء الإداري بالمؤسسات الجامعية الجزائرية. وقد أوصى البحث بضرورة إبعاد هذه المؤسسات عن البيروقراطية والعلاقات الشخصية، وضرورة الالتزام بتطبيق قواعد الحوكمة والإدارة التشاركية تحت مرجعية قوانين وتعليمات وزارة التعليم العالي.

**الكلمات المفتاحية:** إستراتيجية، الإدارة بالمشاركة، الحوكمة، التميز الإداري، مؤسسات التعليم العالي.

**مقدمة:**

يشهد عالمنا اليوم تغيرات هائلة في معظم نواحي الحياة، حيث أسهم التطور العلمي والتكنولوجي زيادة إدراك متطلبات التغيير والتطور، حيث إن الحاجة إلى رفع مستوى الأداء وزيادة الإنتاج والفعالية أصبح من أولويات أي منظمة من أجل مواكبة هذا التطور والاستمرار في عالم تشتد فيه المنافسة، الأمر الذي يتطلب أن يكون المدير مبدعا حتى يستطيع التفاعل الايجابي مع الظروف المحيطة به وهذا ما يستدعي أن تقوم به الإدارة لتحقيق الحوكمة والتميز المؤسسي(الطيب، 1988: 01). تعد الحوكمة والتميز الإداري من المواضيع المهمة والحديثة في مجال العلوم الإدارية فهو من أهم مقومات التنمية والتطوير للإفراد والمنظمات على السواء، فالحوكمة الإدارية دورا هاما في بقاء المنظمة وتطورها فهو يساعدها على التكيف مع المتغيرات المتعددة ويساعدها على مواجهة التغيرات المتلاحقة. والمنظمة التي لا تطور في آليات عملها وميكانزمات أدائها، ولا تتميز في مخرجاتها مصيرها التراجع والاضمحلال.

ومما لاشك فيه أن للإدارة على اختلاف مستوياتها ومجالاتها تعتبر تعتبر من أدوات التغيير والية من آليات تقدم المجتمعات وبناء أساسياتها، فالدول المتقدمة ومؤسساتها العملاقة المتعددة الجنسيات لم تصل إلى ما وصلت إليه من مكانة وتقدم علمي وتطور تكنولوجي إلا نتيجة تميز العاملين بها خاصة فئة الإداريين في مختلف المستويات. فالفرد الخلاق والمبدع المتميز يعتبر ثروة نادرة (أغلى واعز ما تملكه المنظمات المعاصرة)، تفوق الثروة المادية بل إن الاستثمار في العنصر البشري يعتبر انجح مصادر الاستثمار (عبد المقصود، 1998 :12).لذلك فان اتجاه المنظمة نحو الاهتمام بالتميز والإبداع لا ينبغي أن يقتصر على توفير الأدوات والتقنيات المتطورة فقط بل لابد أن يشمل إحداث تغيرات فعلية في توجهات وسلوكيات العاملين على اختلاف مستوياتهم من اجل توفير المناخ المناسب الذي يحفزهم على إظهار ما لديهم من قدرات إبداعية واستغلالها فعليا مما ينعكس على الأداء بشكل ايجابي وهذا ما يدفع للنمو والتطور والارتقاء بمستوى الأداء الوظيفي للعاملين (الهيجان، 2003: 8).

**مشكلة الدراسة:**

يعاني نظام التعليم العالي في الجزائر مثل غيره من النظم الأخرى من افتقاره العديد من المقومات التي تجعله يسمو بذاته كسب رهان المنافسة فالسياسات التعليمية السابقة المبنية على الكم أنتجت قصورا خطيرا في بنية التعليم في العملية التعليمية

متمثلة بمدخلاتها ومخرجاتها ومحتواها وأطرها التنظيمية ومدى تلبيتها لاحتياجات المجتمع، بسبب الإجراءات الروتينية المقيدة بالسياسات والأنظمة والتعليمات الظرفية، فقد أوضحت الكثير من الدراسات حول تطوير وإصلاح التعليم العالي الجزائري ضرورة إعادة النظرفي الممارسات الإدارية القديمة التي تعتمد على الروتين والبيروقراطية الجامدة التي تشل العقول ولا تعمل على إطلاق العنان له للتفكير بشمولية وعدم توظيف المنهج الإبداعي الذي يساعد على الارتقاء بالأداء إلى أعلى مستوياته، فيصبح العاملون كآلات تقوم بمجموعة من الإجراءات الروتينية مملة تفتقد للرؤية الإبداعية المطلوبة في أي حيز إداري أو في أية منظمة تبحث عن التميز في مخرجاتها وكسب سوق المنافسة (عبد الفتاح، 1990: 39).
تسعى هذه الدراسة إلى معرفة أهمية تطبيق إستراتيجية الإدارة بالمشاركة في تحقيق التميز والحوكمة في الأداء الإداري بالمؤسسات الجامعية الجزائرية.
-ما مستوى تطبيق استراتيجية الإدارة بالمشاركة (الإدارة بالأهداف، الإدارة بالتفويض، الإدارة بالتشارك)في مؤسسات التعليم الجزائرية؟
-ما مستوى توافر عناصر الحوكمة والتميز الإداري في مؤسسات التعليم الجزائرية؟.
-هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق إستراتيجية الإدارة بالمشاركة (الإدارة بالأهداف، الإدارة بالتفويض، الإدارة بالتشارك)،وقواعد الحوكمة والتميز الإداري في مؤسسات التعليم الجزائرية.
**أهمية الدراسة**: يستمد البحث أهميته من موضوعه العلمي وكذلك مجال تطبيقه العملي ومن الدور الذي تلعبه حوكمة مؤسسات التعليم العالي، والوصول إلى تحقيق التميز المنشود وقد تمثلت أهمية البحث في النقاط التالية:
-الاستفادة من مفهوم حوكمة التعليم في تحقيق الأهداف المنشودة المتمثلة في زيادة القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي.
-هذا البحث هو بمثابة مساهمة علمية متواضعة يستفيد منها الباحثين حيث في بيان دور قواعد الحوكمة في تحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي المتمثلة بزيادة قدرتها التنافسية.-الاستفادة من الدراسات العربية والأجنبية التي تحدثت عن هذا المجال، وبالتالي يمكن التعرف على دور قواعد الحوكمة في زيادة القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي.
-هذا البحث يعتبر محاولة إثراء المكتبة العلمية ومراكز البحث.- كما تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال الفوائد والتوصيات التي يمكن إمدادها مستمدة من الدراسة

الميدانية.- من شأن هذه الدراسة أن تقدم إستراتيجية لتطوير المهارات الإدارية الضرورية لدى الإداريين العاملين بالمؤسسات الجامعية لتحقيق التميز في الأداء.
-إثراء موضوع الإبداع والتميز الإداري والأداء الوظيفي.
-التعرف على مدى استخدام الإدارة بجامعة محمد لمين دباغين الأساليب الإدارية التي تحقق مفهوم الإبداع والتميز الإداري.

**أهداف الدراسة:**

-يهدف البحث إلى بيان العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الإدارة بالمشاركة (الإدارة بالأهداف، الإدارة بالتفويض، الادارة بالتشارك)، وقواعد الحوكمة والتميز الاداري في مؤسسات التعليم الجزائرية قواعد الحوكمة (الإفصاح والشفافية، المشاركة، المساءلة، الفاعلية التنظيمية).
-التعرف على واقع تطبيق إستراتيجية الإدارة بالمشاركة (الإدارة بالأهداف، الإدارة بالتفويض، الإدارة بالتشارك).
-التعرف على درجة الإبداع والتميز الإداري لدى الإداريين العاملين بجامعة محمد لمين دباغين.- التعرف على واقع الأداء الوظيفي لدى الإداريين العاملين بجامعة محمد لمين دباغين.- الدعوة للتحرر من التفكير القديم وتجاوز الحدود الجامدة للحلول الخلاقة.
-بيان مدى تطبيق مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لقواعد الحوكمةوالتميز الإداري.

**مصطلحات الدراسة:**

**الإدارة:** هي الهيكل الذي تقوم عليه أي منظمة يقوم على أساس مواد و قوانين تتضمن العديد من الأهداف والعمليات التي تقوم بتسطير اتجاه المنظمة فهي أساس الحيز الإداري الذي يتضمن المورد البشري و الذي بدوره يقوم بالعمليات التي تقوم عليها الإدارة والتي تتحدد حسب طبيعة العمل وأهدافه.

**الإبداع الإداري:** قدرة عقلية تظهر على مستوى الفرد أو الجماعة أو المنظمة، وهو عملية ذات مراحل متعددة ينتج عنها فكر أو عمل جديد يتميز بأكبر قدر من الطلاقة والأصالة، الحساسية للمشكلات والاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته، والقدرة على تكوين ارتباطات واكتشاف علاقات جديدة يمكن تنميتها وتطويرها حسب قدرات وإمكانيات الأفراد والجماعات والمنظمات.الأداء الوظيفي: الأداء الوظيفي هو تنفيذ الموظف لمهامه ومسؤولياته التي تكلفه بها المنظمة والنتائج الفعلية التي يحققها في

مجال عمله بنجاح لتحقيق أهداف المنظمة بكفاءة و فاعلية وفقا للموارد المتاحة والأنظمة الإدارية والقواعد والإجراءات المحددة للعمل.

**أداء الإداريين**: هي عبارة عن مقارنة لجميع المهام التي يقوم بها الموظف مع المعايير التي تحددها قوانين المنظمة التي تحدد مدى و قيمة و جودة عمل الأفراد ، قد تكون عبارة عن تقارير دورية أو اجتماعات مغلقة مع المرؤوسين في ظل الانجازات التي قدمها العامل قد تأخذ منحنى السلب أو الإيجاب.

**الحوكمة الإدارية**: تُعرّف الحوكمة الإدارية بأنها مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات التي تهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة والتميز في الأداء عن طريق إختيار الإستراتجيات المناسبة والفعالة لتحقيق غايات الجامعة وأهدافها الإستراتجية.

**إستراتيجية الإدارة بالمشاركة**: إستراتيجية الإدارة بالمشاركة من الأساليب الإدارية التي تساعد على تحقيق الحوكمة والتميز الإداري وهذه الإستراتيجية تقوم على مجموعة من الأساليب الإدارية منها:(الإدارة بالأهداف، الإدارة بالتفويض، الإدارة بالمشاركة، الإدارة على المكشوف).

**الدراسات السابقة**: هناك العديد من الدراسات التي تناولت دور قواعد الحوكمة في زيادة القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي، حيث كان الموضوع ولا يزال يتسع للعديد من الأبحاث، كما وتوافرت العديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية التي تناولت دورها في زيادة وتعظيم قيم المؤسسات التعليمية والتي يمكن أن تغذي هذه الدراسة من الناحية المنهجية، ومن أهم تلك الدراسات التي توصل إليها الباحث ما يلي:

دراسة (حمدونه، 2016)، التي هدفت إلى التعرف على دور الجامعات الفلسطينية في تحسين مستوى الالتزام بقواعد الحاكمية الجامعية في التعليم العالي الجامعي، كما وتهدف إلى المساهمة في إبراز الدور المهم والملائم لتشجيع تطبيق قواعد الحاكمية الجامعية في الجامعات الفلسطينية في التعليم العالي.توصلت الدراسة إلى عدم توافر المهارات الرئيسة في الأمور المالية والفنية والتسويقية والتخصصات المهنية المختلفة لدى أعضاء مجلس الجامعات الفلسطينية، بالإضافة إلى عدم نشر الجامعات الفلسطينية لبياناتها المالية في الموعد المحدد، وأنه البد من تشكيل مجلس الأمناء في الجامعات الفلسطينية بصورة مستقلة؛ لمتابعة تطبيق معايير الحاكمية بالجامعة، بالإضافة إلى عدم توافر مجلس الأمناء للجامعات الفلسطينية قادر على تنظيم السيولة والوضع المالي للجامعة بصورة منتظمة، كما توصلت أنه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة في الجامعات الفلسطينية حول تلك المجالات التي تعزي إلى الجنس، المستوى الوظيفي، العمر، سنوات الخبرة.
دراسة (شرف، 2015)، تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع تطبيق نظم الحوكمة في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية ومعوقات ذلك من وجهة نظر عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام، كما تهدف إلى التعرف على أثر دور بعض متغيرات الدراسة مثل الجنس، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة والجامعة في واقع تطبيق نظم الحوكمة ومعوقات ذلك التطبيق .توصلت الدراسة إلى أهمية الحوكمة في تطوير الجامعات الفلسطينية والوجود درجة استجابة كبيرة في عينة الدراسة فيما يخص واقع تطبيق نظم الحوكمة في الجامعات الفلسطينية بالضفة الغربية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في حين كانت هناك درجة استجابة متوسطة فيما يخص معوقات تطبيق نظم الحوكمة في الجامعات الفلسطينية. كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو استجابات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام لدرجة واقع تطبيق نظم الحوكمة ومعوقات ذلك في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، ولكن هناك فروق عند نفس مستوى الدلالة لدرجة واقع تطبيق نظم الحوكمة ومعوقاتها حسب متغير الجامعة ولصالح جامعة النجاح الوطنية وجامعة بيرزيت.
دراسة (العريني، 2013): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية إن وجدت تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الوظيفة الحالية)توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أهمية تطبيق الحوكمة في الجامعات، وأن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الإمام محمد بن سعود متحقق بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.06%)ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في واقع تطبيق الحوكمة تعود إلى اختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والوظيفة الحالية.
دراسة ديبور وآخرون(Deboer&others, 2010)، هدفت هذه الدراسة إلى مناقشة أوضاع مجال الحاكمية في جامعات ثالث دول هي هولندا والنمسا والمملكة المتحدة، وقارنت بين دساتير مجالسها الإشرافية فيما يتعلق باحتوائها على المساءلة والاستقلالية والشفافية. توصلت الدراسة إلى أنه من العناصر الحديثة لمحاولة الإصلاح في قطاع التعليم العالي في أوروبا هو تشكيل هيكليات جديدة

لحاكمية الجامعات وأن المجالس الإشرافية فيها هي جزء من عمليات الإصلاح.وعلى الرغم من أهمية هذه المجالس، إلا أن قليلا من أعضائها يعرفون عملهم الحقيقي، وقد أشارت إلى أن المجالات المحتملة للتحسين والتطوير في هيكلية المجالس الحالية وممارسة أعمالهم ال يتم إلا من خلال تطبيق الحاكمية ومبادئها بشكل متقن، وتفعيل دور الرقابة الداخلية والخارجية فيها.

**الأدب النظري:**

**1-إستراتيجية الإدارة بالمشاركة**: ظهر هذا الشكل الإداري لأول مرة في ألمانيا، ويعود ذلك إلى المفهوم الاجتماعي الذي يعطيه هذا البلد للمؤسسة، فهي تعتبر وحدة تضم رأس المال والعمل وليست مجرد تجميع لمالكي رؤوس الأموال، ولهذا فالمشاركة هنا تعتبر عملية بديهية وليست موضوعا يمكن إعادة النظر فيه مثل ما هو موجود في الدول أخرى، وهذا المفهوم يضم مختلف إمكانيات وأشكال الإدارة الاجتماعية المتمثلة في القرار المشترك، التحديد المشترك، التعاون والإدارة المشتركة، إلا أن المهم هنا هو الدور الممنوح له والمتمثل في تحقيق الديمقراطية الإدارية من خلال إشراك العاملين في إدارة مؤسستهم والتقريب بين رأس المال والعمل(احمد الخطيب وعادل سالم معايعه،2009).

وقد اتفق العديد من الكتاب على دور هذا الأسلوب في استثمار طاقات العاملين وتحديث أفكارهم وتطويرها من خلال التشاور الذي يحدث بينهم، كما يساهم في إعطاء الفرصة للعاملين لتنمية مهاراتهم ومواهبهم عن طريق إتاحة الفرصة لهم لمواجهة المشاكل والقضايا التي تواجه الإدارة. فاستراتيجية الإدارة بالمشاركة تعتبر من الأساليب الإدارية التي تساعد على تحقيق الحوكمة والتميز الإداري وهذه الإستراتيجية تقوم على مجموعة من الأساليب الإدارية منها:

**الإدارة بالأهداف**: تعددت تعاريف الإدارة بالأهداف منذ أن نادي بها بيتر دارك عام(1994)

في كتابه(الإدارة بالتطبيق)، حيث يرى أن الإدارة بالأهداف عملية يقوم الرئيس والمرؤوس بمقتضاها بتعريف الأهداف العامة للجهاز اللذان يعملان فيه وتحديد المجالات الرئيسية لمسؤولية كل منهما في صيغة نتائج متوقعة واستخدام المعايير التي تقيس التقدم نحو الهدف، وهي وضع أهداف كل منصب إداري هو أساس أسلوب الإدارة والمنصب الذي ليس له أهداف لا لزوم له (أحمد ماهر، 2004).

حيث تركز على العمل الجماعي وروح الفقير والمشاركة الفعالة بين الرئيس و المرؤوسين ويمكن إبراز الملامح الأساسية للإدارة بالأهداف على النحو التالي:

- يهتم نظام الإدارة بالأهداف بوضع أهداف لكل منصب إداري وتعتبر النتائج لذلك المنصب هي بداية الانطلاق لتحديد أهداف المنصب وتمثل خذه النتائج بالنسبة لمدير الإنتاج مثلا كمية الإنتاج وجودته وتكلفته ومنتجات متطورة و الروح المنوية للإعمال....الخ.

- اشتراك الرؤساء والمرؤوسين في وضع الأهداف الإدارية الخاصة بالمنصب الإداري وفي هذا الصدد فان الإدارة بالأهداف تهتم بالاشتراك الحقيقي للمرؤوسين والذي يقتضي من الرئيس أن يقدم لهم البيانات والمعلومات لجعلهم هم اللذين يقررون، ويضع جميع التصورات المختلفة والجوانب الأخرى ويدخلها في الحسابات وان ينصب بفهم واستيعاب لمشاكلهم والعقبات التي تواجههم والمطالب المقدمة للتحسين ويعني ذلك أن الإدارة بالأهداف توضع بمعرفة المرؤوسين وحضور الرؤساء.

- ترابط الأهداف يبعضها رئيسيا وأفقيا وهنا يجب أن يكون التعاون بين الرؤساء التنفيذيين والمعاونين ليس فقط من الجانب الكمي فقط ولنكن أيضا فيما يتعلق بتوقيت أجزاء الخطط ونوع الخدمات المؤيدات ولذلك فان معظم نظم الإدارة تصر على مصفوفة نتائج، حيث تظهر ادوار كل منصب في الهدف الواحد كما انه من الضروري أيضا أن يتم ربط أهداف المناصب بالموازنات التخطيطية.- النظر إلى أهداف المناصب الإدارية على أنها أساس التحسينات الإدارية ويقصد بذلك أن يتغير في الهيكل التنظيمي أو في علاقات السلطة والمسؤولية يجب إن يستمد من الأهداف، فأي مطالبات بالتغيير يستلزم دراسة العلاقة بين الأهداف والسلطة المرتبطة بالوظيفة وبالهدف.

ومعنى ذلك أن التغيير في أهداف أي منصب من المناصب يستلزم يستوجب تغيير في السلطات والعلاقات وان يكون التغيير في هذه الحالة واضحا.

- اعتبار نتائج المناصب الإدارية هي الأساس في الرقابة وتقييم الأداء ويقصد بذلك إن ربط الترقيات والمكافئات بتحقيق النتائج على مستوى كل منصب له قوة تحفيزية كبرى بخلاف النظر إلى النتائج والأهداف على أنها وسيلة لتوقيع الجزاء فقط فان التحفيز هنا يكون سلبيا و تكون النتيجة مخيبة للآمال في الأجل الطويل.

وفي إطار ما تقدم يتضح إن الإدارة بالأهداف تقوم بوضع الأهداف من قبل الرؤساء والمرؤوسين من خلال وضع مقاييس للنتائج ووضع أهداف لكل منصب إداري داخل المنظمة بحيث تكون الأهداف مناسبة ومترابطة مع بعضها في كافة المستويات التنظيمية داخل المنظمة وتكون النتائج وتكون النتائج التي تحققت هي

الأساس في عملية التغيرات التنظيمية والرقابة وتقييم الأداء والترقيات والمكافئات(رعد حسن الصرن، 2004: 25).ومن المزايا التي تحققها الجامعة عند تطبيق هذا النمط الإداري أنها:

- تساعد الإدارة بالهداف على تحسين عملية التخطيط.
- توجيه المديرين لوضع أهداف يمكن قياسها ومستويات أداء مقبولة.
- المساعدة على تحديد ادوار ومسؤوليات وسلطات العاملين داخل المنظمة.
- تسهيل عملية الرقابة والتأكد من تحقيق الأهداف وكشف الانحرافات.
- تعزيز روح المشاركة بين الرؤساء والمرؤوسين وتكوين الالتزام والحماس ورفع الروح المعنوية.
- تهيئة الفرصة للعاملين في التطوير والنمو الذاتي.
- تحسين الأداء.

**كيفية تحقيق الإدارة بالأهداف للحوكمة والتميز الإداري في مؤسسات التعليم العالي:**

الإدارة بالأهداف نظام يحقق أهداف المنظمة من خلال التركيز على العمل الجماعي والمشاركة الفعالة التي هي من أهم العوامل المساعدة في تحقيق الابتكار والتميز، حيث يرتكز هذا النظام على الرؤساء والمرؤوسين، والفرد هو الذي يناط به عمله على اختلاف المستويات التنظيمية، ومن خلال هذا النظام يتزود المدراء بالمعلومات عن العاملين وطريقة عملهم بشكل مستمر ودوري ومن خلال تحديد الإفراد للأهداف يصبح الرئيس في وضع أحسن من اجل تقويم أداء العمال في ضوء مدى تحقيقهم للأهداف وهذا ما يساعد المدراء على اتخاذ القرارات بشكل صحيح من خلال قاعدة معلومات سليمة سواء تعلق الأمر بالترقيات أو التعويض من خلال تركيز الجهد الفردي وهذا ما يؤدي إلى تحسين الأداء والانجاز، ويتم قياس الأداء بربطه بالنتائج(صلاح الدين الشنواني، 1994).

ويتمثل دور الإدارة بالأهداف في تحقيق الإبداع والتميز الإداري من خلال استخدام هذا النظام في عملية التطوير التنظيمي عن طريق وضع أو تطوير الخطة العامة للمنظمة، حيث يعمل الرؤساء والمرؤوسون معا على وضع أهداف محددة قابلة للقياس وعمل خطة لتحقيقها. ومن ثم يبدأ التنفيذ بمراقبة التقدم في تحقيق الأهداف وإجراء التصحيح حسب الحاجة.

ثم يأتي التقويم لما تم تحقيقه من الأهداف حسب الخطة الموضوعة، حيث هذا النظام يساعد في تحقيق الاستقرار داخل المنظمة ورفع الروح المعنوية وبالتالي تقدم المنظمة(الرديني، فطيمة، 2004).

**الإدارة بالتفويض:** يعرف عسكر الإدارة بالتفويض بأنها عملية تفويض السلطة إلى احد أو بعض المرؤوسين بأداء عمل معين بمعنى أن التفويض انسياب السلطة والمسؤولية من اعلي إلى ادني المستويات الإدارية في التنظيم.

ويرى جراي أن الإدارة بالتفويض له علاقة بقرارات التفويض غير انه يمكن النظر إليها أيضا على أنها تفويض مهام معينة كانت في الأصل من وظيفة المدير آو من اختصاصه لبعض مرؤوسيه ويؤكد في الصدد أن تفويض المدير لبعض الأعمال لا يعني تفويض المسؤولية التي لا يمن تفويضها (المعيلي، ناصر، وعبد الله ناصر، 2010)، وهي تقوم على المبادئ التالية:

- مبدأ التفويض بالنتائج المتوقعة: يجب أن يكون التفويض لمدير معين ملائما مما يساعد على تقليل الخلافات والمشكلات التي من تضارب الأوامر ومن الممكن أن يتلقى المرؤوس أوامره من أكثر من رئيس ويكون مسئولا أمام كل منهم في حالة (السلطة الوظيفية ) وهي في حالة خاصة.
- مبدأ المسؤولية المطلقة: ويقصد بذلك أن المسؤولية لا يجوز تفويضها و يكون المرؤوسين أمام رؤسائهم عن الأداء مسؤولية مطلقة بمجرد قبولهم لها.
- مبدأ تكافؤ السلطة والمسؤولية: و يشير إلى تناسب السلطة الممنوحة للمرؤوسين مع المسؤولية الملقاة على عاتقهم حيث يجب ألا تزيد أو تنقص المسؤولية عن مقدار السلطة المفوضة للمرؤوسين.
- مبدآ مسؤولية النتائج: يقصد بذلك التزام المرؤوس أمام الرئيس بأداء ما اسند إليه من واجبات وأعمال ومدى تحقيق النتائج المطلوبة(احمد الخطيب وعادل سالم معايعه،2009).

يؤكد هاينز أن عملية التفويض هدفه أن يتمتع المرؤوسين بالاعتماد على النفس والاستقلال في أداء أعمالهم اليومية بحيث تتوفر لدى الموظف المهارات اللازمة:

-المستوى الأول: التفويض على أساس ما يجب عمله وكيفية أداء هذا العمل و ترك بعض الحرية للموظف فيما يتعلق بمعدل العمل و الرقابة على الجودة وهذا المستوى يناسب الموظفين ذوي النضج الوظيفي المنخفض نسبيا حيث يقتصر التفويض الحقيقي هنا على القرارات المتعلقة بمعدلات ومستويات الجودة المقبولة

بمعنى مدى وصول العمل المنجز إلى مستوى الحد الأدنى من الجودة ومن هنا يمكن توجيه المرؤوسين عما يجب أداءه من أعمال و كيفية هذا الأداء.

- المستوى الثاني: التفويض على ما يجب عمله وترك الحرية للموظف في اختيار أسلوب الأداء ومعدل الأداء ومدى الجودة التي يتم بها العمل ويعطي هذا المستوى من التفويض مزيدا من الحرية والفرص للموظف وهذا المستوى يناسب الموظفين ذوي النضج المهني المرتفع نسبيا ويسمح هذا المستوى من التفويض أن يحدد الموظف الكيفية التي يؤدي بها العمل وتحديد المعدل الذي يجب أن يتم به العمل للالتزام بالمواعيد المحددة وإلى مدىتطابق مستويات الجودة مع العمل.

- المستوى الثالث: التفويض على أساس ما ينبغي تحقيقه من أهداف وترك الحرية للموظف لتحديد ما ينبغي عمله وأسلوب الأداء ومعدله وكذلك مدى الجودة التي يتم بها العمل، وفي هذا المستوى يصل المرؤوسون إلى وضع ما يستطيعون فيه تحمل مسؤوليات العمل اليومي ويرى المدراء أن هذا المستوى هو الأفضل وهذا يعني انه يجب أن يكون لدى المدير الرغبة في أن يتخلى عن بعض سلطاته عندما يكون في وسع المرؤوسين أداء عملهم بشكل افصل إذ يتمتعون بحرية التصرف بدلا من إخضاعهم للإشراف الدقيق (هاينز، 1998: 310).

وإذا استخدمت الإدارة بالتفويض بشكل مناسب فلها فوائد عديدة للموظف والمنظمة وهي:

- يمكن إن يكون التفويض أداة ممتازة للتدريب والتنمية: حيث يقدم التفويض خبرات عن كيفية القيام بالمسؤوليات واتخاذ القرارات.

- يساعد التفويض على زيادة الوقت الإداري حيث يحتاج المدراء إلى وقت لإدارة عملياتهم حيث ينفق كثير من المدراء وقتا كبيرا في القيام بمهام إشرافية ولهدا فان مجموعات العمل لديهم تدار بشكل سيء في الوقت.

- يساعد التفويض على إتمام العمل بشكل أفضل حيث إن تفويض مهمة ما يعنى غالبا أنها ستتم بشكل أفضل ويرجع ذلك إلى أن المرؤوسين اقرب إلى القرار وإلى عواقبه وان لديهم معرفة دقيقة أكثر من المشرف وبالتالي يمكن للمرؤوسين حقيق نتائج أفضل من تلك التي يحققها المشرف لو قام هو بالعمل.

- تحسين مستوى الاتصال النازل حيث يستوجب التفويض الفعال من المدير أن يعطي وقتا كبيرا لمرؤوسيه لإعطائهم التعليمات ويحدد النتائج ويطلب المعلومات المرتدة والمعلومات اللازمة لإنجاز المهام كل ذلك يزيد من كمية الاتصال بينهما بشكل كبير حيث أن إتمام المهام من خلال معرفة المهمة وأهدافها وعلاقتها بأهداف

الإدارة أو القسم والحصول على المعلومات الضرورية لإتمام تلك المهام وهذا ما يجعل كمية الاتصال سمة في العمل الإداري.

- يساعد التفويض الفعال في تعزيز الأثر الايجابي بالنسبة لمعنويات الموظف فزيادة الاتصال بين المدير والمرؤوسين والتعلم أثناء العمل و الشعور بزيادة المسؤولية والمشاركة كل ذلك يمكن ان يساعد على تحسين وتطوير المعنويات (احمد الخطيب وعادل سالم معايعه،2009).

كيفية تحقيق الإدارة بالتفويض للحوكمة والتميز الإداري في مؤسسات التعليم العالي:

يعتبر التفويض نشاطا إداريا جوهريا قائما على أساس تكليف الآخرين بمهام أو وظائف معينة بحيثيتم التطبيق بطريقة مثمرة في إكمال المهام المفوضة إليهم، مما يتيح للمدراء انجاز المزيد من المهام الأخرى ذات الأهمية العالية وتخفيف العبء على المدراء إضافة إلى تفوير الفرص للتطوير وترسيخ علاقات جيدة مع الموظفين اللذين ينفذون المهام المفوضة لهم وهذا يعني تفويض بعض السلطات لأشخاص أكفاء.

والتفويض بهذا المعنى يؤدي إلى إيجاد الأشخاص اللذين يملكون درجة عالية أو مناسبة من المعرفة والإمكانيات والقدرات المطلوبة مما يتوافق مع متطلبات السلطة والمسؤولية والمهام المفوضة إليهم وفي نفس الوقت يحقق للمنظمات الاستمرار والنمو والتطوير من خلال منح الاستقلالية وإتاحة الإدارة الذاتية لكل العاملين في الوحدات التنظيمية بالمنظمة وإذكاء روح المبادرة والابتكار والإبداع بين العاملين فيها مما ترتب عليه وجود أسباب قوية للأخذ بالتفويض:

- كبر حجم المنظمة واتساع نشاطها ونطاقها الجغرافي.
- أن المدير لا يستطيع صنع واتخاذ كل القرارات ويتابع كل الأعمال بالمنظمة بمفرده وبالتالي يحتاج إلى تفويض بعض سلطاته.
- أن نطاق الإشراف لأي مدير محدد بعدد معين من المرؤوسين مما يستدعي إلى تفويض سلطاته إلى أخر والى بعض مرؤوسيه.
- يتيح التفويض للمدير توفير وقت مناسب للنظر والقيام بالأعمال ذات الأهمية العالية.
- تلجا المنظمة إلى التفويض لخلق الدافعية والولاء والثقة للعاملين بالمنظمة ودفع العاملين إلى تحمل المسؤولية.
- إتاحة الفرصة لمعرفة خبرات ومعارف ومهارات العاملين وتنميتها.

- يساعد التفويض على بناء وإعداد كوادر قيادية للمنظمة في المستقبل.
- يساعد التفويض على اكتشاف واستغلال والاستفادة بما لدى العاملين من قدرات إبداعية وأساليب ابتكاريه في حل المشكلات وانجاز المهام والأعمال المفوضة إليهم(السلمي، علي، 2002).

ومن هنا يمكن ربط الإدارة بالتفويض بالتميز الإداري من حيث كونها احد أساليب الإدارة الفعالة للوقت ولذلك من اثر ايجابي في إيجاد وتعزيز الفرصة للإبداع والابتكار، فالوقت يعد موردا هاما من موارد الإدارة أن لم يكن أهمها حيث يؤدي الاستغلال الفعال للوقت إلى تحقيق أهداف المنظمة من خلال ما يقدمه الوقت إلى المبتكرين والمبدعين في عملياتهم الابتكارية والإبداعية من فرصة زمنية لإيجاد حل للمشكلات التنظيمية المعقدة وعلى الرغم من ذلك فإن الكثير من المبتكرين والمبدعين والمديرين يفتقرون إلى المهارات اللازمة لاستغلال الوقت والاستفادة منه بأقصى درجة ممكنة بهدف تحقيق أفضل النتائج التي تسعى إليها العمليات الإبداعية والابتكارية، وبذلك يكون عنصر الوقت هو المفتاح الأساسي لعملية الابتكار والإبداع في المنظمات التي تسعى إلى تكوين الصورة والسمعة الحسنة في نظر زبائنها وعملائها وعلى القادة أن يدركوا أن الوقت هو أثمن الموارد التي تملكها المنظمة، ويلاحظ أن الكثير ن النشاطات الإدارية تمارس من خلال الوقت الإبداعي وابتكاري فهي بحاجة إلى استغلال الوقت بأسلوب أكثر كفاءة من خلال ترتيب المهام حسب أولوياتها وال تفكير عميق وتوجيه وتقويم بالإضافة إلى ذلك فان الوقت الإبداعي لابتكاري يساعد على عملية التفكير والتحليل والتخطيط المستقبلي وإلى تنظيم العمل و تقويم مستوى الأداء وانجاز هذا العمل.

وتساعد الإدارة بالتفويض على تنمية القدرات الإبداعية ويتم من خلال ما توفره الإدارة بالتفويض من زيادة القدرة على التركيز وتوفير الوقت في بعض الأمور التي تمكن من القيام بأشياء مميزة فيها بحيث يتم التفويض في المسائل التي لا تتغير نتائجها بسرعة، ويمكن قياس مؤشر الابتكار والإبداع في هذه الحالة لتحقيق أفضل النتائج بتحسين الإنتاجية للعاملين من خلال العمليات الابتكارية(كنعان، نواف، 2003).

**الإدارة بالمشاركة:**

يعرفها الخضر بأنها الانهماك العقلي والعاطفي للفرد في عمل الجماعة مما يشجعه على أن يسهم في تحقيق الأهداف الجماعية و تحمل مسؤولياتها.

يعرفها المختار بأنها علاقة متبادلة ذات اتجاهين و مجهود مشترك بين طرفي العملية الإدارية وهم الإدارة العليا التي تشرف على تنفيذ الخطط والبرامج المقررة والعمال الذين يقومون بعمليات الإنتاج والعمليات المساعدة الأخرى التي تهدف إلى زيادة الإنتاجية بصورة منتظمة ومستمرة. ينظر هذا الأسلوب إلي الأفراد باعتبارهم أعضاء مشاركين في الجهاز الذي يعملون فيه ومن ثم ينبغي أن يشتركوا في إدارة هذا الجهاز إذ توافر لديهم الوعي والنضوج والتدريب الملائم. ويتضمن مفهوم الإدارة بالمشاركة اشتراك الرؤساء والمرؤوسين في تحديد الأهداف ووضع البدائل الملائمة لتحقيقها وتقديم الحلول المناسبة لعلاج المشكلات وتقويم واقتراح مجالات وطرق التحسين والتطوير.

ومن مزايا الإدارة بالمشاركة في تحقيق الإبداع والتميز الإداري مايلي:

-إعطاء الفرصة للعاملين لمعرفة مسارات اتجاهاتهم وتحديد مستقبلهم.

- إتباع تقييم أداء الموظفين المبنى على أساس النتائج ومن ثم إقامة نظام الثواب أو العقاب وفقا للنتائج.

- توفير تنمية أفضل للموظفين.

- تهيئة الاستعداد لدى الموظفين لتحمل المسؤولية و منحهم مزيدا من السلطة.

- تعزيز الانضباط الذاتي لدى الموظفين.

- إيجاد تخطيط قريب من الواقع.

- الوصول إلى قرارات أكثر رشدا.

- إضفاء روح الرضا لدى العاملين و تنمية الشعور بالثقة و الاعتزاز بالنفس.

- تعزيز الميل لدى العاملين لتقبل التغيير و التطوير.

- العمل على حل بعض المشكلات التي تواجه بعض المؤسسات مثل ارتفاع معدلات الغياب والتأخير، ارتفاع دوران العمل(صلاح الدين الشنواني، 1994).

كيفية تحقيق الإدارة بالمشاركة الحوكمة والتميز الإداري في مؤسسات التعليم العالي:

تطمح الأجهزة الإدارية جاهزة إلى تلاقي السلبيات الموجودة في بنيتها التنظيمية لمواجهة كافة التحديات والتغيرات المصاحبة لعصر العولمة التي تتطلب إيجاد البنية تنظيمية مناسبة تعزز ما لدى العاملين من طاقات إبداعية وبما لديهم من مقترحات وأفكار فعالة تسهم في تبسيط الإجراءات التنظيمية وإبعادها عن التعقيد والروتين والتي يجب أن تكون على درجة من المرونة والسرعة لاستجابة للمتغيرات الخارجية والداخلية على حد سواء مما يعني إعادة النظر في إي شيء

كلما دعت الحاجة لذلك أو كلما تغيرت الظروف أو ظهرت مشكلات فعلية تتصل بها ولكي تكون المقترحات المتصلة بأوضاع العمل وما يتعلق بشؤون الأنظمة واللوائح المعمول بها ناجحة فلابد من اخذ آراء العاملين فيها وان تكون تلك الأفكار والمقترحات نابعة من العاملين لإحاطاتهم والتصاقهم القوي بظروف العمل بكافة جوانبه السلبية والايجابية ولا يحدث ذلك إلا في ظل الدعم والتشجيع لمثل تلك المبادرات بإشراك الرؤساء والمرؤوسين في الجهاز في تحديد الأهداف واتخاذ القرارات ووضع البدائل المناسبة لها. وعادة ما تكون مسؤولية حل المشكلات واتخاذ القرارات مهمة الشخص الأول في المنظمة أو الإدارة أو القسم ومن النادر والمستحيل أن يقوم هذا الشخص بهذه المهمة بمفرده دون إشراك الجماعة حيث أن إشراكهم يعتبر واحدا من أفضل الأساليب الإدارية لحل المشكلات واتخاذ القرارات خصوصا إذا تم اختيار هذه الجماعة اختيارا صحيحا وتهيأت لهم الظروف الملائمة لأداء الدور المطلوب منهم والابتعاد عن الوقوع في الأزمات والأخطاء التي يمكن إن تنجم عن اتخاذ القرار الفردي ويضمن نجاح واستمرارية المنظمات في أداء الدور المطلوب حتى أصبح الأسلوب الجماعي في حل المشكلات واتخاذ القرار مطلبا رئيسيا ويرجع ذلك لعدة أسباب تتعلق بـــ: المعلومات، الالتزام، الإبداع، التطوير.

فبالنسبة للمعلومات قد يكون أهم الأسباب لاستخدام الأسلوب الجماعي في حل المشكلات ان رئيس المنظمة قد لا يملك المعلومات اللازمة للوصول إلى حل أو قرار جيد لحل المشكلة ومن هنا يعتبر الأسلوب الجماعي الأسلوب الأمثل في الوصول لهذه المعلومات

**الإدارة بالرؤية المشتركة(على المكشوف):** هذا الأسلوب الإداري بسيط في متطلباته عميق في أثره، والإدارة بالرؤية أو الإدارة على المكشوف هي الإدارة التي يتم فيها الاهتمام بالوسائل والأهداف بشكل شمولي بحيث تنتقل رؤية المؤسسة الجامعية إلى عقل وضمير ووجدان القائمين على رسالتها على اختلاف مستوياتهم التنفيذية والإدارية. وفي هذه الحالة لا تقسم الأهداف الإستراتيجية، لكن تقسم ادوار وأدوات الوصول إلى هذه الأهداف وتطلق الطاقات وتعطى الحريات لكل العاملين المؤسسة الجامعية للعمل حسبما يتراءى لهم هدف الوصول إلى الهدف الأسمى المنشود وهو تنمية وتطوير الثروات البشرية بشكل حقيقي لا يعتمد فقط على اجتياز الامتحانات والحصول على الشهادات. والإدارة على المكشوف ليست تنازلا عن السلطة ولكنها مشاركة، هدف ليس في استخدام الأدوات وتسلم الأدوار للوصول

إلى هدف يراه الجميع واضحا حيث أن كل هذه أهداف تكتيكية إذا لم تخدم مقسما الهدف الاستراتيجي أصبحت مضيعة للوقت والمال والجهد وأصبحت وسيلتها غاية وغايتها وسيلة. والإدارة بالرؤية تحول كل القائمين على العمل الجامعي إلى شركاء يعرف كل منهم استراتيجية التعليم الحالية والمستقبلية ولكل منهم مهارة التعبير عن آرائه الشخصية وتقبل آراء الآخرين ونقدهم، كما لا يجب أن يلهي القائمين على العمل اهتمامهم بتفاصيل أدوارهم عن بعد النظر ورؤية الهدف الاستراتيجي أو أن تمنعهم وحدة الهدف عن مهارة ومرونة التحول عند الضرورة، ولكن كيف يتم هذا التحول( أحمد ماهر، 2004).

ويعتبر هذا النمط الإداري وليد التجربة اليابانية وزادت أهميته في دول العالم النامي والتي تزداد فيها درجات التشويش المؤسسي. والإدارة المرئية تعتبر من أهم أسباب نجاح التجربة اليابانية.وتسمى الإدارة في اليابان جمبا كايزن KaizenGemba)تعني إدارة المشكلة من المكانحتى يمكن إدارة الزمان بالدقة والسرعة المناسبين للتخلص من جذور هذه المشكلة والعمل على منع تكرارها في المستقبل، وعليه فهو أسلوب مستمر يستمد قيمته من أرض الواقع، وكانت تهدف لجعل مشاكل العاملين كلها مرئية لدى الإدارة ومحسوسة للغاية بحيث تتوافر الفرصة للمدير بأن يتعايش المشكلة مع العمال ويستشعر بكل ما يوجههم من صعاب، وبالتالي لا يدخر جهدا في حل مشكلاتهم، وهو ما لم يكن ليحدث أبدا إذا ما كان المديرين قائمين في مكاتبهم بعيدا عن العمال والموظفين(السويدان، طارق واشراحيل، فيصل عمر، 2012).

كيفية تحقيق الإدارة على المكشوف (المرئية) للحوكمة والتميز في مؤسسات التعليم العالي:

-يجب على المدير أن ينزل إلى مواقع العمل بشكل دوري وبصفة متكررة ومفاجئة، كما يجب أن تتوافر فرصة وصوله بسرعة إلى مواقع العمل بمجرد ظهور أية مشكلة، وهو الأمر الذي يطمئن العاملين ويشعرهم بتواجد الإدارة معهم لحظة بلحظة في الأمور الإيجابية والسلبية كذلك.- يجب على المدير إذا ما تواجد وسط العاملين بالموقع ألا يفرق بين أي منهم في المعاملة ولا في أسلوب وطريقة الحوار وتوجيه الأوامر والتوجيهات، لأن تلك الأمور مهما كانت بسيطة إلا أنها تؤثر جدا على معنويات العاملين وقد تنشر بينهم المشكلات.

- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية والتي تحددها إدارة السلامة والصحة المهنية، ولا يستشعر المدير أي حرج من ارتداء ما يرتديه مرؤوسيه، لأن هذا من أجل صحته قبل كل شيء(منال بنت العزيز بن علي العريني،2014).

- مادام المدير قد تواجد بين العاملين فعليه أن يهتم بأمرهم وبرؤاهم وأن يستشيرهم في أدق التفاصيل ويشعرهم أنه فرد منهم لكنه فقط بيده زمام الأمور ليس إلا، وألا يتعامل معهم بتعالي وتكبر، حتى يضمن أن يتعاملوا معه بكل صراحة وشفافية ووضوح، وألا يكونوا واضحين أمامه لحظات وجوده في بيئة العمل ثم يتغير فكرهم وإتقانهم وجهودهم وحماسهم بمجرد مغادرته؛ فالإدارة المرئية مبنية على الشفافية وتقريب وجهات النظر قبل كل شيء.

- يجب على المدير أن يتأكد ويتيقن من أن فريق مجلس الإدارة بالكامل على استعداد لتطبيق مثل هذا الأمر وألا يكون أحدهم ممتعضا من التعامل مع العمال في نفس المكان ويشعر بحرج أو ضيق أو رغبة في عدم استمرارية مثل هذا الأمر، لأنه إذا استشعر ذلك فبالتأكيد سيلجأ لحيلة أو لأخرى لإحداث مشكلات تؤثر على ظهور نجاح تلك الطريقة، وبالتالي تفشل مساعي المدير الجديد الذي ما كانت مشكلته سوى سوء اختيار فريق مساعديه.

- يجب على المدير أن يتوقع أي تصرف غريب من العاملين خاصة إذا كانت تلك التجربة مطبقة حديثا في إحدى المؤسسات، فقد لا يستوعب العاملين أن مديرهم يعايشهم نفس موقفهم العصيب، فيصدر منه تصرف غير مبرر أو غير مسئول نتيجة صدمته أو حماسه سواء من الفرحة أو من عدم استيعاب هذا الموقف، لأن الوطن العربي تحديدا في اغلب مؤسساته يكون هناك حائلًا بين الرئيس ومرؤوسيه داخل بيئة العمل(أحمد ماهر، 2004).

الحوكمة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي:

تعتبر من المفاهيم الحديثة التي استخدامها المنظمات المعاصرة في سعيها لتحقيق الجودة والتميز في أدائها، فهي تقوم على أساس مراجعة دقيقة ومستمرة لسلوكياتها الإدارية وعلاقاتها مع كافة المعنيين بخدماتها وعلى كافة الأصعدة والمستويات من خلال القيادة الرشيدة أو القيادة المؤسسية التي تقوم على مبدأ المشاركة والمسائلة والتعاون واللامركزية والشفافية والديمقراطية، من اجل تحقيق المزيد من تكافؤ الفرص والتميز المؤسسي في البيئتين المحلية والدولية من خلال تبني القيادة الرشيدة بكافة معاييرها كسلوك إداري ومؤسسي لمواجهة التحديات.

فالإدارة الرشيدة تقوم على وجود مؤسسات كفؤه تستجيب لحاجات الحوكمة والتميز المؤسسي وفق آلية تعمل وتعزز مبدأ الحق في التنافس المؤسسي، والمساهمة في تحديد حاجاتهم وأولوياتهم. فهي تقوم على مشاركة التابعين والإداريين على مختلف مستوياتهم في صنع القرارات الرشيدة على أساس من الشفافية، والمساءلة، والعدالة، والتمكين، وبناء القدرات القيادية والإبداعية، والإدارية وفق التميز المؤسسي(أبو الغيط، وهُيدا، 2010).

**حوكمـــة التعليـــم الجامعي**: ظهر مفهوم حوكمة التعليم حديثا كمفهوم لمحاولة إصلاح التعليم الجامعي، ويرى برقعان(2012)، أن مفهوم حوكمة التعليم من المفاهيم الجديدة نسبيا والتي طورها كالارك عام(1983)كأحد الطرق التي تكلف تحقيق الأهداف ورصد الإنجازات للجامعات والكليات وأنظمة التعليم العالي.

تعرف حوكمة التعليم بأنها مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات التي تهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة والتميز في الأداء لتحقيق غايات الجامعة عن طريق اختيار الاستراتيجيات المناسبة والفعالة لتحقيق غايات الجامعة وأهدافها الإستراتيجية(أحمد محمد برقعان، وعبدا لله علي القرشي،2012).

-تعني كافة الإجراءات المنظمة التي تحكم العلاقات بين ذوي المصالح المشتركة في الأداء، كما تشمل مقاومات إمداد الجامعات بالقوة التي تحقق لها التأثير المباشر في الأداء، والاستدامة وتحدد مسؤوليتها والجهة المسئولة.

-تعنى كيفية ممارسة الجامعات السلطة، وكيفية اتصالها بالأعضاء الداخليين (الطالب وأعضاء هيئة التدريس)، وكيفية اتخاذها للقرارات، وكيفية تفويضها للمسؤولية عن القرارات والإجراءات الداخلية، ومدى قيامها بذلك. فحوكمة الجامعات هي إلا مجموعة من القواعد والمعايير التي تتكامل مع بعضها لإنتاج أداة رقابية تتمثل بالهيئة العليا للجامعة وتنتهي بذوي المصالح لها من رؤساء ومرؤوسين وجهات مانحة عن طريق هيكل تنظيمي هرمي يهدف إلى التميز والاستدامة.(Adams R. andMehran, H. 2003).وبالاستناد إلى مفاهيم حوكمة التعليم والتي تناولها الباحثين مثل رضا عبد الله(2011)؛ عبد الصمد (2011)جون Jan (2008)،ناصر الدين( 2012)، وغيرهم نجد أن مفهوم حوكمة التعليم يشمل ما يلي:

-الأساليب والأنظمة الرقابية على أداء مؤسسات التعليم بشقيه الإداري والأكاديمي.

-تنظيم العلاقات التبادلية وتحسينها بين جميع ذوي المصالح المشتركة بالمؤسسة التعليمية.

-كتلة من القواعد والمبادئ التي من خلالها تستطيع الجهات المسئولة بالجامعة أو المؤسسة التعليمية من إدارة هذه المؤسسة والرقابة على كافة أنشطتها وعلاقاتها بموجب هيكل تنظيمي يتم توزيع وتوضيح مسارات التنظيم الإداري والتسلسلي كما يوضح الحقوق والواجبات لذوي العالقة المباشرة بإدارة الجامعة.

ويتضمن هيكل الحوكمة دور مجالس إدارة المؤسسات ورؤساء المؤسسات، وهياكل مشاركتهم، وقواعدهم الإجرائية والتأديبية، وسياساتها في تخصيص الموارد، وترتيباتهم لإدارة الأداء وإعداد التقارير والمتابعة(أسماء سعيد عوض،2011).

أهمية الحوكمة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي:

تتمثل أهمية الحوكمة في توفير الهيكل التنظيمي للمؤسسات التعليمية والذي يحدد بدوره خطوط المسؤولية، حيث يتم تحقيق هذه المؤسسات لأهدافها، بالإضافة إلى ما تمثل من أداة رقابية، ويمكن تحديد أهميتها في إدارة مؤسسات التعليم العالي كما يلي:

- تسهم في خلق مؤسسات مستقلة، بمجالسها وهيئاتها الحاكمة والتي من مسؤوليتها تحديد الاتجاه الاستراتيجي لهذه المؤسسات، والتأكد من فعالية وجودة وكفاءة إدارتها.
- تحقيق الأهداف بأفضل السبل الممكنة.
- تحديد مواطن الضعف والقصور في الأداء، ومخرجات الخدمات.
- ضمان التوازن بين المسؤوليات الإستراتيجية بعيدة المدى، والمسؤوليات التشغيلية قصيرة المدى.
- تعتبر الحوكمة نظام رقابة وإشراف ذاتي، والذي يؤدي إلى سلامة التطبيق القانوني للتشريعات.
- تضمن حقوق ومصالح العاملين من الهيئتين الإدارية والأكاديمية دون تمييز(حلاوة، جمال وطه، نداء2011).

**دور القيادة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي في تحقيق الحوكمة والتميز:**

تحتاج إدارة مؤسسات التعليم العالي لانتهاج القيادة الرشيدة لدعم قراراتها ونشاطاتها، ودعم إمكاناتها، وتحقيق أهدافها والتي ترتكز على ثلاث صفات تتمثل في المشاركة، والشفافية، والمساءلة والتي تظهر في عمليات اتخاذ القرارات وتعزز سلطة وسيادة القانون فق آلية الكفاءة والفاعلية القادرة على تحديد وتبني الحلول للمشكلات وفق منهجية لحاكمية الرشيدة عبر مراحلها المتعددة. والتي تحقق

المساواة والإنصاف ومشاركة الفاعلين في المؤسسة ومدى تطبيقهم للمساءلة والمحاسبة واعتمادهم للشفافية ومدى تحقيقهم للشمولية ومراعاتهم للبعد المؤسسي بما يحقق المزيد من العدالة والشفافية ومحاربة الفساد بكافة أشكاله وألوانه.

وتقوم القيادة الرشيدةعلي عناصر أساسية تتمثل في الأخلاق والنزاهة والشغف لقادة ملتزمون بالمصداقية والشفافية يقومون على خدمة مصالح موظيفهم وجميع الأطراف ذات الصلة، وصناعة قرارات مؤثرة بالإضافة لقادة يصنعون قرارات مؤثرة يتمتعون بالبصيرة والإدراك الذاتي، والتخويل والتمكين والإدارة، وهي صفات متوفرة في قادة قادرين على تشكيل وقيادة فريق عمل عالي الأداء، والمساهمة في تنمية المواهب وتمكينها من الابتكار، ويقودون مؤسساتهم بصفات رائد الأعمال المهمات من المنظور العالمي(يرقي، حسين وعبد الصمد، عمر، 2011).

وبهذا تحتاج عملية حوكمة المؤسسات إلى إيجاد وتنظيم التطبيقات والممارسات السليمة للقائمين على إدارتها بما يحافظ على حقوق المؤسسة وأصحاب المصالح؛ وذلك من خلال تحرى تنفيذ صيغ العلاقات التعاقدية التي تربط بينهم؛ وباستخدام الأدوات السليمة وفقا لمعايير الإفصاح والشفافية الإدارية الواجبة.إن الإدارة الرشيدة تحتاج إلى قادة يتمتعون بالمهارات العالمية الموجهة للتحديات، ووضع حلول عملية بتطبيقات عالمية.قادة قادرين على التواصل الفعال مع أفراد وفرق عمل متنوعة للثقافات بإستخدام الذكاء العاطفي في توجيه التفكير والسلوك، وتطوير شبكة القائد العالمي يتعاونون مع قادة قادرين على بناء شبكات تواصل عالمية للوصول إلى المعلومات والموارد والفرص الكفيلة بكل التحديات، واستشراف المستقبل، ووضع طريقة بخطط واقعية وملموسة وهي معايير متوفرة في انموذج القيادة الرشيدة والتميز المؤسسي الموضحة في الشكل (1) .




الشكل (1): نموذج القيادة الرشيدة والتميز المؤسسي (باشيوة، 2016).

**مبادئ الحوكمة الإدارية في مؤسسات التعلم العالي:**

إن موضوع حوكمة التعليم ينطلق من إستخدام مفاهيم وقواعد وركائز إلى جانب تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات، والمساءلة، ولقد تم الإسترشاد بمبادئ حوكمة الشركات الصادرة عن منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية الدولية (OECE)، بالإضافة إلى مدونات أخرى للحوكمة تم وضعها على الصعيدين الدولي والإقليمي.

وعليه فقد تتضمن المدونات والعديد من الأبحاث قواعد تعالج الجوانب الأساسية للحوكمة وهي:

- الإفصاح والشفافية: يعرف الإفصاح بأنه: بث المعارف أو نقل المعلومات من مصدر إنتاجها إلى مستقر الإستفادة منها او إستخدامها، فالإفصاح هو نهج يهدف إلى نقل المعلومات ممن يعلمها لمن لا يعلمها.

- المساواة:تشمل الابتعاد عن التمييز والتحيز بين أعضاء المؤسسات التعليمية، وكذلك بين الإدارات التنفيذية، والقيادات والتعامل بمبدأ العدالة للجميع (منال بنت العزيز بن علي العريني،2014).

- المشاركة: يقصد بالمشاركة هي إتاحة الفرص لجميع الفئات التي لها علاقة بالمؤسسة داخلياً وخارجيا بما تتمثل من مجالس حكم سواء للمجالس الأكاديمية أو الإدارية، أكاديميين، إداريين، طلبة بالإضافة إلى المجتمع بالمشاركة في رسم السياسات ووضع أسس ومبادئ العمل في مختلف مجالات الأنشطة الجامعية (Lung-Sheng Lee, 2010).

- المساءلة: وتتمثل بتحديد المهام والمسئوليات بوضوح لجميع العاملين، مما ينتج عنه ممارسة الإدارة بشكل سليم ينسجم مع مبادئ وآليات الحوكمة المعمول بها وفق التشريعات.

كما أن المساءلة كأحد قواعد الحوكمة الرشيدة تكفل توفير بيئة صحية لممارسة كافة الأنشطة بحيث تتمكن الإدارة المسئولة من تقييم الأداء بطريقة ممنهجة وعلمية، والتي تؤدي إلى تعزيز الثقة بين إدارة الجامعة ذوي المصالح المشتركة وتحسين الأداء وتحقيق مكانة تنافسية مرموقة بين الجامعات على النطاق الدولي أو المحلي.

والمساءلة هي أحد قواعد الحوكمة ومن أهم ركائزها الأساسية والتي تضمن تطبيق كافة الإجراءات والتعليمات بشفافية ومصداقية بما يساهم بوضع كل من له علاقة بالمؤسسة بصفة المسئول عن أعماله مما يساهم في إنجاز الأعمال الموكلة بسلاسة بعيدا عن المناكفات الإدارية أو تعطيلا لأعمال أو الإساءة للآخرين تحت إطار احترام القوانين والأنظمة كما تعمل على تجنب تضارب المصالح لأعضاء مجالس المؤسسات التعليمية.

- الفاعلية التنظيمية: تعريف الفاعلية التنظيمية على أنها من المؤشات الهامة في قياس مدى تحقيق المنظمات لأهدافها بحيث تنسجم وتتكيف مع البيئة التي تعمل بها من خلال إستغلالها للموارد المتاحة حيث ترتبط أساسا بقدرة المنظمة على تحقيق أهدافها بدرجة متفاوتة (Alamgir, M, 2007).

دور القيادة الرشيدة في تحقيق الحوكمة والتميز المؤسسي:تعني القيادة نموذج أو طريقة، بينما يشير لفظ الحكم إلى مجموع المؤسسات والأفراد القائمين عليها أي القادة، ولقد أثبتت تجارب المؤسسات المتفوقة أن عمليات التخطيط الاستراتيجي تحتاج إلى الإدارة والقيادة القادرة على النهوض بأعباء التطور والتخطيط الاستراتيجي وخطط تنفيذه من خلال العنصر البشري المتفوق وبرعاية الموهوبين

وإطلاق إبداعاتهم وقدراتهم الخلاقة، فالقادة الإستراتيجيون والموهوبون والمبدعون هم سر تقدم المؤسسات، واستقطابهم، وتقديم الحوافز التي تغريهم هو أساس ركائز الاقتصاد القائم على المعرفة والابتكار. فالقيادة الرشيدة تساهم في بناء القيادة الاستراتيجية المتميزة والفعالة لقيادة المؤسسات المتفوقة، وبما يعكس الواقع المتغير الجديد ، وضروريات تتبع الممارسات المتميزة في التخطيط الاستراتيجي، وقياس الأداء والتميز تماشيا مع أهمية تعزيز جودة الموارد البشرية والاستفادة المثلى منها وإعداد قيادات متميزة تلبي الطموحات وفق نمط جديد للتفكير من اجل تحقيق النجاح المنشود(Robeiz, S. andSalameh, Z. 2006).

تساهم القيادة المؤسسية بتعزيز ثقافة التميز، والقيادة الرشيدة، واستدامة التطوير والتحسين وفق الممارسات الفضلى، وتفعيل دورها وغايتها المنشودة في الابتكار، والتخطيط، والإبداع المؤسسي، كما وتحرص القيادة المتميزة على استمرارية نهج التخطيط الاستراتيجي لمواكبة المستجدات ومواجهة التحديات بشكل ينسجم مع الأولويات العليا ويحقق الأهداف المؤسسية لينعكس على الأداء المتميز، ونوعية الخدمة المقدمة وقد تترجم ذلك بحصول المؤسسة على المركز الأول في تميز الأداء المؤسسي والشفافية لأكثر من مرة، الأمر الذي عكس تميزها وريادتها في تبني الإجراءات والأنظمة التي ترسخ منظومة العمل الجماعي التشاركي وتحقيق الأهداف من خلال تنفيذ الاستراتيجيات وفق أفضل الممارسات المتميزة

تحدد القيادة الرشيدة الأسس الواضحة والاستراتيجية الشاملة التي يكون لها الدور الأساس في الارتقاء بالعمل المؤسسي في المؤسسة ليتناسب مع المنافسة والإنجازات تضع المؤسسة في مكانة متقدمة بين المؤسسات المتنافسة والمشترطة في المجال والتخصص، بالإضافة الى وضع اللبنات الأساسية للارتقاء بالعمل المؤسسي بما يتماشى مع الرؤية الثاقبة واستشراف المستقبل المتميز للمؤسسة برؤية واضحة ووفق أفضل الممارسات المتميزة مصاغة في أهداف استراتيجية تعتمد على تعزيز الإبداع والابتكار، وضبط آليات التميز وضمان الاستعداد والجاهزية، وتعزيز ثقة الزبون بفاعلية المنتجات والخدمات المقدمة، والاستخدام الأمثل للمعلومات التحسينية والمنافسة، وضمان تقديم الأفضل الممكن وفق معايير الجودة والكفاءة والشفافية،وقيم مؤسسية تشمل العدالة والعمل بروح الفريق، والتميز وحسن التعامل، والنزاهة والمسؤولية(الخطيب، خالد وقريط، عصام، 2010). وتهدف الحوكمة والتفوق للأداء المتميز إلى تحقيق رؤى وتوجيهات القيادة الرشيدة، التي تسعى لأن تكون المؤسسة الأذكى بين مثيلاتها من خلال

انتهاج أفضل الممارسات في معايير ومؤشرات ونتائج التحول الذكي على أربعة محاور أساسية تكمل بعضها البعض، تتمثل باستراتيجية التحوّل الذكي، العمليات والموارد التقنية والبنية التحتية، إضافة إلى مؤشرات ونتائج التحول الذكي المؤسسية(Li Wang, 2010).

**ضرورة تطبيق الإدارة التشاركية في مؤسسات التعليم العالي لتحقيق الحوكمة والتميز المؤسسي**: المتتبع لحال وواقع جامعاتنا يجد أن المشاكل الإدارية والتنظيمية التي تتخبط فيها قد لا ترجع إلى قصور في المعرفة التقنية أو الإلمام بالقوانين واللوائح التنظيمية أو نقص الخبرة أو طاقة وذكاء الإداري وإخلاصه في عمله. ولكن يمكن أن ترجع بالدرجة الأولى إلى عدم مقدرة الإداري على بناء العلاقات والمحافظة عليها وصيانتها،فبعض القائمين على إدارة هذه المؤسسات، لا يجيدون فن إدارة العلاقات لإنسانية بقدر إجادتهم لإدارة القوانين واللوائح والأعمال التقنية المكتبية(خديجة مقبول جمعان الزهراني، 2011). وهناك بعض الأسباب التي قد يقع عليها إهدار شفافية العمل الجامعي في محاوره المتعددة.

- يشير مفهوم الولاء إلى بعض أشكال النفاق التي تهدف إلى إرضاء القيادات الجامعية، حتى وإن استدعى ذلك مثالية الأداء ومحاولة تضليل الرؤساء عن واقع حال المؤسسة.

-تطرف أحكام المؤسسة الجامعية في الشخصيات القيادية والعامة وتحميلها مسئولية كل الأخطاء مما يتسبب في قتل روح المخاطرة والابتكار.

- عدم دقة اختيار بعض القيادات الجامعية، وعليه فقد تسرب إلى مسيرة العمل الجامعي قيادات تغيب عنها المصداقية وتحاول الاحتفاظ بمواقعها بكل الأساليب ميثاق الغاية تبرر الوسيلة ومن هنا تجئ شدة التمسك بالمنصب على عملا حساب المصلحة العامة وجدية الأداء.

- عدد وتداخل الجهات الرقابية ونفاذ بعض نشاطاتها إلى عمق المؤسسات الجامعية، وبذلك أصبح الخوف ثقافة للعمل المؤسسي، وكلنا يعلم أن الخوف والتضليل وجهان لعملة واحدة.

- تمسك القيادات الجامعية بمواقعها أصبح من دواعي الحماية، خاصة وقد انتشرت ثقافة البحث في سلبيات وتجاوزات القيادات السابقة ومحاولة النيل منها.

- انشغال بعض القيادات الجامعية بإدارة الأعمال الورقية والمكتبية وانفصالها عن أرض الواقع ووقوعها فريسة للخداع المؤسسي الذي غالبا ما يبدأ من القاعدة والمقربين.

-انتشار ظاهرة العنف الإداري التي قد تجبر القيادات الوسيطة على اخفاء الحقائق أو تلوينها.

- عدم جدية العمل ونقص المعلومات ونمو مراكز القوى وتغليب المصالح الشخصية على آليات التقييم والمحاسبة وسوء استغلال المناخ السياسي.

- الاعتماد بصفة مطلقة على الإحصاءات والتقارير في تقييم العمل الجامعي والقائمين على تنفيذه وإدارته.

-أن التقييم بالتقارير لا يخلو من العامل الشخصي .الذي تكمن خطورته في التعيين للمناصب العليا بالجامعة.

- انعكاس مفهوم "الإدارة في خدمة الجامعة إلى الجامعة في خدمة الإدارة ويقع التركيز على الايجابيات والمبالغة في أبعادها، وإخفاء السلبيات وعدم الاستفادة من فرضها ضمن آليات هذا التحول الشاذ(صلاح الدين الشنواني، 1994).

والإدارة المعاصرة لجامعات المستقبل والألفية الثالثة قد غلب عليها بعض أساليب الإدارة التقنية وفيها ينصب اهتمام القائد الجامعي (رئيس القسم أو عميد الكلية أو رئيس الجامعة) على الشكل في رسالة الجامعة دون الاهتمام بمضمون هذه الرسالة أو القائمين عليها. وبذلك تجيئ النتائج على حساب التكلفة الإنسانية، وغالبا ما يصطبغ سلوك الإداري بالاستعجال وعدم الصبر والتشدد. وإهمال مبدأ المكسب للجميع الذي يعتبر أهم مواثيق العمل الجماعي.وفي المقابل فإن الإدارة تكاملية والتشاركيةتجعل القائد الجامعي مستشاراً قادرا على حل مشاكل العاملين مؤمنا بتكامل الأدوار وميثاق المكسب للجميع، وعليه فإن سلوكه الإداري غالبا ما يصطبغ بالثقة والصبر، والتعاطف والفهم والاستعداد لمساعدة الآخرين. وكل ذلك يساعد على إثراء الرسالة الجامعية. ويستخدم القائد التشاركي كل جوارحه لخدمة مهارات اتصالاته بالعاملين معه،وعليه فتكون له من البصيرة والفطنة والرؤية الثاقبة ما يجعله يتحرك بجامعته حركة هادفة نحو التميز في الأداء وتحسين صورتها ومكانتها السوقية(أحمد محمد برقعان، وعبد الله علي القرشي،2012).

لذا يجب أن ندرك حتمية إعادة هندسة الإدارة في جامعاتنا حتى تتحول إلى إدارة تشاركية تفاعلية.

وتتلخص آليات هذا التحول في ما يلي:

- العمل على إعادة روابط المحبة وثقافة الثقة.

- تقوية وتمكين القائمين على رسالة الجامعة واشراكهم في صنع القرار. وكل ذلك يهيئ المناخ الجامعي لاحتضان التعدد الفكري والتغذية الراجعة والتنشيط التعاوني

وأسس الديمقراطية وحقوق المواطنة الجامعية.كما أن الإدارة على المكشوف، بعيدا عن الشللية الإدارية التي تشكلها دوافع شخصية لا تتوازى مع المصالح العليا للجامعة والدولة، كما تعتبر الإدارة التشاركية أحدى الوسائل الهامة لإعادة هندسة الإدارة الجامعية حتى يكون طابعها العام إدارة الالتزام والتزام الإدارة. فالإدارة التشاركية التفاعلية هي التي ترتقي بالمدير إلى درجة القائد(خو رشيد، معتز ويوسف محسن، 2009).

والقيادة ليست وظيفة ولكنها تفاعل وتأثير وإدارة وتحدي. فلا تحتاج جامعات المستقبل إلى مديري عصر الصناعة، ولكنها تحتاج إلى قيادات عصر المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات التي تشكل الرؤية والابتكارية والمخاطرة والشفافية والانتماء أهم مفردات لغتها الإدارية.إطار مقترح لكيفية تطبيق الإدارة **التشاركية في إدارة مؤسسات التعليم العالي من اجل الحوكمة والتميز**:من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات الحديثة مثل دراسة الشيخ (2009)؛ البريدي(2009)؛ الجرف وأبو هوسِ (2009)؛ خطاب(2009)؛خليل(2009)؛ سامي(2009)؛ الخطيب وقريط(2010)؛ طربيه(2010)؛ أبو الغيط( 2010)؛ حلاوة وطه(2011)؛ رضا وعبد الله(2011)، وغيرهم أن هناك مجموعة من المؤشرات والمعايير تعكس وتوضح بصفة عامة القيم التي تسود وتؤثر في حوكمة الجامعات وهي:

- وجود بيان بالقوانين والأنظمة والتعليمات المتضمنة أفضل أساليب ممارسة سلطة مجالس الحوكمة العليا في الجامعة وقياداتها الإدارية.
- مدى المشاركة النسبية لغير أعضاء مجالس الحوكمة والمديرين في صنع القرارات وتوجيه العمل في الجامعة.
- مهدى وجود فصل وتقسيم العمل وأدوار مجالس الحوكمة والموظفين في الجامعة.
-مدى وجود لجان رئيسة تابعة لمجالس الحوكمة تتناول الأعمال التي تحتاج إلى بحث ودراسة تفصيلية.
-مدى درجة الإفصاح عن رواتب ومكافآت أعضاء مجالس الحوكمة والموظفين وما يتصل بها من إنجازات وأعمال تم القيام بها، ومدى ما حقق كل من هم من نتائج واتساقا مع ما يتم التعاقد معه.

وهذه المعايير تعد مرتكزات أساسية تطبيق الحوكمة في الجامعات، فقد أكدت دراسات كل من طربية(2010)؛ آل عباس(2010)؛ حلاوة وطه (2011)؛ خورشيد ويوسف(2009)؛ شبلي ومنهل(2009)؛ عزت (2008)، وغيرهم على

أن هناك خمس مراحل أساسية للوصول إلى الحوكمة الإدارية في الجامعات وهي:المرحمة الأولى: نشر ثقافة الحوكمة في المؤسسة الجامعية: من خلال التعريف بالحوكمة وتكوين رأي عام مؤيد لها،وهي أهم المراحل وأخطرها على الإطلاق، إذ يتم في هذه المرحلة توضيح معالم الحوكمة وجوانبها، وتحديد الأبعاد والمفاهيم الخاصة بها، وتوضيح مناهجها وأدواتها ورسائلها، والتفرقة بين الحوكمة كثقافة وكسلوك والتزام، وبين الحوكمة كأساس المعاملات النزيهة.المرحمة الثانية:بناء البنية الأساسية للحوكمة في المؤسسة الجامعية:تحتاج الحوكمة إلى بيئة أساسية قوية وقدرة على استيعاب حركتها ومقتدرة على التفاعل مع متغيراتها ومستجداتها، وهي بنية مركبة متشبعة وممتدة، إذ تعد البنية الأساسية لازمة تماما لتأسيس الحوكمة، وتحقيق التفاهم والتعايش الفعال بين الأطراف المختلفة. وهي عنصر مهم وملزم من أجل تأسيس الحوكمة التي تنقسم إلِى قسمين، هما بنية أساسية فوقية تشمل الكيان المؤسسي التنظيمي(مجالس الحوكمة) وجهات الإشراف على تطبيقها، على مستوى الجامعة. وبنية أساسية تحتية تشمل الأساس القاعدي والأخلاقي القيمي.المرحمة الثالثة:وضع برنامج معياري لحوكمة وتحديد توقيتاته القياسية:يحتاج تطبيق الحوكمة البرنامج زمني، محدد الأعمال والمهمات والواجبات، ومن خلال نظم الطاعة والأتباع والالتزام تتحقق جميع الأهداف المتوقعة والمنشودة. المرحمة الرابعة:تنفيذ الحوكمة وتطبيقِها:هي المرحلة التي تبدأ فيِها الاختبارات الحقيقية، وقياس مدى استعداد ورغبة كافة الأطراف لتطبيق الحوكمة.المرحمة الخامسة: متابعة الحوكمة وتطويرها: تؤكدهذه المرحلة على حسن تنفيذ جميع المراحل السابقة، إذ تعد الرقابة والمتابعة الأداة الرئيسة التي تستخدمها الجامعة من أجل حسن تنفيذالحوكة، وهي رقابة ذات طبيعة اشتقاقية تكاملية لها وظيفتان رئيسيتان هما:

1- وظيفة علاجية لمعالجة أي خطأ أو قصور يحدث. 2- وظيفة وقائية ابتكارية قائمة على الأدوات والوسائل التي تزيد من فاعلية الحوكمة.

فوضع وحدة إدارية أو مراقب للحوكمة داخل الهيكل الإداري والبنيان التنظيمي وضع وحدة تنظيمية للجامعة، سوف يساعد على حسن أداء وظيفة الرقابة في الحوكمة، والمحافظة على أخلاق المهنة وقيمتها.كما أشارت العديد من الدراسات العلمية كدراسة أبو الغيط (2010) آل عباس(2010)؛ آل علي(2010)؛ الجرف وأبو موسِى(2009)؛ وحلاوة وطه(2011)؛ والخطيب وقريط(2010)؛ وخورشيد ويوسف(2009)؛ و شبلي ومنهل(2008)؛ وغيرهم من الدراسات والأعمال أنه

للوصول بالمؤسسة الجامعية لمستوى الحوكمة والتميز يجب العمل على تحقيق ما يلي:

-أن تطبق الجامعة قانون الجامعات الجزائرية بشكل كامل ودقيق.

- أن تطبق الجامعة جميع الأنظمة هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وتعليماتها.

- أن تساير الجامعة معايير الاعتماد العام وتطبيقاتها.

- أن تساير الجامعة معايير الاعتماد الخاص وتطبيقاتها.- أن يكون ة للجامعة أنظمة وتعليمات خاصة تشمل الجانبين الأكاديمي والإداري.

- أن تتسم الأنظمة والتعليمات المطبقة في الجامعة بالوضوح والشفافية، وأن تكون معتمدة من مجالس الحوكمة.

- أن تكون مسؤوليات مجالس الحوكمة وسلطتها(الأمناء الجامعة والكليات والأقسام) واضحة وبطريقة ديمقراطية.

- أن تكون مسؤوليات مجالس الحوكمة وسلطاتها(الأمناء والجامعة والعمداء والكليات والأقسام)واضحة.

- أن تعي مجالس الحوكمة (الأمناء والجامعة والعمداء والكليات والأقسام)الأدوار المنوطة لكل أعضائها.

-أن ّيمثل أصحاب المصالح في مجالس الحوكمة.

- أن تعمل مجالس الحوكمة في الجامعة وحدة واحدة دون سيطرة أي عضو أو مجموعة في عمل المجلس.

-أن يعي أعضاء هيئة التدريس والطلبة والإداريون الأدوار المنوطة بهم.

-أن تكون أدوار مجالس الحوكمة واضحة في أنظمة الجامعة تعليماتها.

-أن تمارس مجالس الحوكمة صلاحياتها الخاصة بشكل سلس ودقيق.

- أن تطبق الأنظمة وتعليمات العمل على جميع الموظفين دون تمييز.

- أن تطبق الأنظمة والتعليمات على جميع الطلبة دون تمييز.

- أن تحل المشكلات في الجامعة بشفافية.

- أن تتسم المعلومات التي يتم تقديمِا الجامعة بالشفافية.

-أن تسعى الجامعة إلى الارتقاء بسمعتها الأكاديمية.

- أن تسعى الجامعة باستمرار إلى رفع معنويات جميع منتسبيها بالطرق المختلفة.

- أن تكون للجامعة خطة عمل سنويّة واضحة ومحددة بدقة.

- أن تقيم الجامعة خططها وبرامجها بإستمرار بهدف تطويرها.

- أن تعمل الجامعة على إستقطاب موظفين من أصحاب الكفاءات المتميزة.
- أن تفعل الجامعة مبدأ الثواب والعقاب لكافة العاملين فيها.
- أن تعزز الجامعة مبدأ الإنتماء والولاء لها وللوطن.
- أن توضح أنظمة وتعليمات الجامعة مهمات وواجبات كل موظفي الجامعة.
- أن يشعر جميع العاملين في الجامعة بالأمن الوظيفي.
- أن تطبق الجامعة نظاما للمساءلة على المستويين الفردي والجماعي.
- أن تراعي الجامعة مبادئ الشفافية والوضوح والعدالة والمساواة في التطبيقات الكاملة للأنظمة والتعليمات على العاملين في الجامعة.
- أن وفر الجامعة نظاما ماليا متطورا.
- أن توظف الجامعة الأنظمة والتعليمات بما يحقق فاعلية الجامعة.

**التوصيات:** في ضوء ما سبق خلصت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

- إعادة النظر في النظم(التشريعات)والإجراءات التي تحكم عمل مؤسسات التعليم العالي، ودعم استقلالها
- عقد دورت تدريبية للقيادات العليا في الجامعات ولجميع العاملين بها للتعريف بالحوكمة ومبادئها واليات تطبيقها.
- إشراك أصحاب المصالح في إعداد التشريعات والقوانين الخاصة بالحوكمة الإدارية بالجامعات.
- أن تضع الجامعات معايير خاصة بالرقابة الداخلية.
- تقبل ما أمكن أن يشغل الأكاديميون مراكز إدارية في الجامعة.
- التأكيد على أسس ومعايير مبنية على أساس التخصص والكفاءة والخبرة والمهارة والنزاهة لا على أساس المحسوبية للاختيار العادل لأفضل المرشحين للعمل داخل الإدارة بمؤسسات التعليم العالي من قيادات وموظفين
- عدم اعتبار الإدارة وظيفة وإنما حقل للتفاعل بين الرئيس والمرؤوسين، وأن القيادة إدراك لمحصلة تمثيل المعلومات، واعتبار الإدراك والواقعية من أركان الإدارة الناجحة.
-الحاجة إلى ثورة إدارية في الأداء والارتقاء المعرفي من خلال إعادة تشكيل مهارات القائمين على الجامعة.

**خاتمة:**

إن التحدي الكبير الذي أصبح يقع على عاتق أي منظمة، هو مدى قدرتها على المحافظة على موردها البشري الذي يعتبر مصدر التفوق و النجاح. ومن اجل

تفعيل المورد البشري والاستفادة من قدراته وطاقاته إلى أفضل النتائج، دفعت تحديات بيئة الأعمال المنظمة إلى النظر لمدى تأثير الادارة بالمشاركة على الحوكمة والتميز الإداري، وعلى أداء الأفراد العاملين وعلى اختلاف المستويات.

**قائمة المراجع:**

1.احمد الخطيب وعادل سالم معايعه(2009)، الإدارة الحديثة نظريات واستراتيجيات ونماذج حديثة، جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى،الأردن.

2.أحمد ماهر(2004)، الإدارة المبادئ والمهارات، الدار الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

3.المعيلي، ناصر، وعبد الله ناصر(2010)، أساليب القيادة الإدارية في تنمية الموارد البشرية، موقع موسوعة الإسلام والتنمية.السويدان.

4. طارق و باشراحيل، فيصل عمر(2012). صناعة القائد، موقع مفكرة الإسلام.

5.أبو الغيط، وهُيدا(2010)، دور الحوكمة في تحسين أداء الإدارة المحلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، مصر.

6.أحمد محمد برقعان، وعبد الله علي القرشي(2012)، حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات،المؤتمر العلمي الدولي عولمة الإدارة في عصر المعرفة، طرابلس،15/ 17ديسمبر 2012، (لبنان، جامعة الجنان).

7.أسماء سعيدعوض، (2011)، حكومة الجمعيات الأهلية وضمان الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعةحلوان،(ع30 ،نيسان، 2011.

8.حلاوة، جمال وطه نداء(2011)،

2011حلاوة،جمالوطه، نداء(2011)، واقع الحوكمة في جامعة القدس، جامعة القدس، معهدٍ التنمية المستدامة، دارالعلوم التنموية،ا لقدس، فلسطين.

12.الخطيب، خالد وقريط، عصام(2010)، مفاهيم الحوكمة وتطبيقاتها، جامعة دمشق، كلية الإقتصاد.

13.خليل، محمد والعشماوي، أحمد(2008)، الحوكمة، المؤسسية مكتبة الحرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

14.خديجة مقبول جمعان الزهراني(2011)، واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأهلية السعودية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس فيها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القري، المملكة العربية السعودية.

14.خو رشيد، معتز ويوسف، محسن(2009)، حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر، مكتبة الإسكندرية.

15.رعد حسن الصرن(2004)، نظريات الإدارة والأعمال: دراسة لـــ401 نظرية في الإدارة وممارساتها ووظائفها، دار الرضا للنشر، الطبعة الأولى، دمشق، سوريا.

16.الرديني، فطيمة، (2004)، تصور مقترح لتطوير أداء الإدارة بكليات التربية للبنات في المملكة العربية السعودية في ضوء معوقات الإبداع الإداري رسالة دكتورة، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
17.هشام، مصطفى(2009)، كيف يتم صناعة القائد؟، موقع مفكرة الإسلام.
18.هاينز، ماريو(1998)، إدارة الأداء، ترجمة مرسي محمود الصباغ، الرياض، مطابع محمد هلال محمد السعودية.
19.منال بنت العزيز بن علي العريني (2014)، واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العامليفي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، م3، ع12، كانون الأول 2014.
20.صلاح الدين الشنواني(1994)، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية: مدخل الأهداف، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر.
21.علي السلمي(2002)، إدارة التميز، نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، مكتبة الإدارة الحديثة، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
22.نواف كنعان،(2003)، اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
23.يرقي، حسين وعبد الصمد، عمر(2011)، واقع حوكمة المؤسسات في الجزائر وسبل تفعيلها، جامعة المدية.
24.Adams R. and Mehran, H(2003). Is corporategovernancedifferent for bank holding companies. FRB NY, economicpolicyreview, 9:123-142.
25.Alamgir, M(2007).CorporateGovernance: A Risk Perspective, paperpresented to: CorporateGovernance and Reform: Paving the Way to Financial Stability and Development. A Conferenceorganized by the EgyptianBanking Institute, May 7 – 8, Cairo, p:03.
26.Jan Cattrysse(2008). Reflections On CorporateGovernance And The Role Of The InternalAuditors, Roularta Media Group, [on line], Availableat www.papers.ssrn.com, (20/10/2008), P:04.
27.Robeiz, S. and Salameh, Z(2006). Relationship BetweenGovernance Structure and Financial Performance in Construction. Journal Management in Engineering.22, 20-26.
28.Li Wang, 2010 Higher Education Governance and UniversityAutonomy in China. Globalization, Societies and Education, volume8 (Issue (4), 2010), pp. 477-495.
29.Freeland, C(2007). Basel Committee Guidance on Corporate Governance for Bank paper presented to: Coorporate Governance and Reform: Paving the Way to Financial Stability and Development, a

conference organized by the Egyptian Banking Institute, Cairo, May 7 – 8"
30.UNDP(1997)."Governance for Sustainable Human Development"UNDP Governance Policy Paper, extracted from UNDP web site, Jan.

## Analyticalstudy of the importance of implementing the participatory management strategy in achievinggovernance and administrative excellence in the Algerian highereducation institutions

**Abstract**: This studyseeks to highlight the importance of contemporary administration in university education and participatory administration to contribute to finding solutions to some of the problem sex perienced by higher education in Algeria, especially the problemsthat are related to the quality of highereducation. As these institutions need to have a framework that guarantees radical solutions to addressconflicts of interest, and to regulatetheirfunctioningwith transparent systems and lawswithtransparency, fairdisclosure and organization aleffectiveness, thus achievinggo vernance and administrative excellence. Hence, the research problem wasraised in the following main question: Whatis the importance of applying the management strategy to participate in achieving excellence and governance in the administrative performance in the Algerian university institutions.

**Keywords**: Strategy, Participatory Management, Governance, Management Excellence, Higher Education Institutions.

# حوادث العمل في المؤسسات الصناعية والإجراءات الوقائية المقترحة

أ.ناتش فريـــــــــــد
كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الجزائر2: الجزائر

**ملخص**: إن ظاهرة حوادث العمل لدى عمال المؤسسات الصناعية من أخطر الظواهر الإجتماعية لاسيما في الميدان الصناعي، وإن المؤسسات الصناعية هي أهم مجال تظهر فيه الحاجة إلى توافر وسائل الوقاية والإجراءات المناسبة للحماية الفردية والجماعية في مكان العمل و في كل وضعيات العمل عند القيام بمختلف الوظائف والمهام، قصد منع حوادث العمل أو تقليل احتمالات الإصابة بالأمراض المهنية، وذلك نظرا لما يحيطها من أخطار بمستويات عالية مما يحيط بغيرها، ومن ثم تظهر أهمية إتباع إجراءات الوقاية والسلامة في هذا المجال من الأمور الضرورية والأساسية.

وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف عن أسباب حوادث العمل، الآثار السلبية المترتبة عن هذه الظاهرة، والإجراءات المناسبة في مجال الصحة والأمن في مكان العمل، ومدى فعاليتها في التخفيض من معدل الحوادث التي يتعرض لها العمال في المؤسسات الصناعية. وذلك بتصميم بيئة العمل ومختلف التجهيزات والوسائل التي تستخدمها الموارد البشرية، لتوفير جو عمل ملائم تتناسب فيها قدراتهم وإمكاناتهم مع متطلبات العمل وذلك باستعمال وسائل تنظيمية، تقنية وعلاجية.

**الكلمات المفتاحية**: حوادث العمل، الإجراءات الوقائية، الوقاية.

**مقدمة:**

تعتبر حوادث العمل من أكبر المشاكل التي تعاني منها المؤسسات الصناعية والاقتصادية في الوقت الحالي، حيث كثيرا ما تقوم المؤسسة بالضغط على العمال وتجبرهم على مواصلة العمل دون إنقطاع، وذلك لتلبية متطلبات السوق وتحقيق أرباح هائلة والوقوف أمام المنافسة الخارجية والحفاظ على سمعتها، وبالتالي تهمل في ذلك جانب أساسي في العملية الإنتاجية وهو العامل، مما يؤدي إلى التورط في حوادث عمل كبيرة تخلق آثار سلبية سواء على مستوى العامل، رأس المال والتنظيم، وتكلف المؤسسة بتكاليف معتبرة تؤدي بها إلى الزوال.

يتعرض عمال المؤسسات الصناعية إلى حوادث عمل خطيرة بنسبة معتبرة، وفي هذا المجال يشير معظم الباحثين في الوقت الراهن أن (50%) من العمال هم معرضين لحوادث عمل، وتؤكد في ذلك إحصائيات المكتب الدولي للشغل (BIT) أن (270) مليون عامل يموت بسبب حوادث العمل والأمراض المهنية، وتؤدي هذه الأخيرة إلى معاناة تكاليف التعويض عن هذه الحوادث تقدر بـ (1250) مليار دولار سنويا (www.quid.fr, 2007: 01) .

والجزائر على غرار مثيلاتها من الدول النامية التي دخلت مرحلة التصنيع وتأثرها بالتحولات الاقتصادية والصناعية التي شاهدتها الدول المتطورة، لم تسلم هي الأخرى مؤسساتها الصناعية من مشكلة حوادث العمل والأمراض المهنية رغم توفرها على خدمات الأمن الصناعي بكل إمكانياته المادية والبشرية، فهي كذلك عرفت تزايدا مستمرا في السنوات الأخيرة بالنسبة لحوادث العمل، إذ تشير إحصائيات المعهد الوطني للوقاية من الأخطار المهنية (INPRD) في سنة (2009) أن (50000) حادث عمل يقع سنويا في مختلف القطاعات الصناعية، وقد بلغ متوسط حوادث العمل ما بين (750) إلى (800) حادث عمل مميت سنويا في قطاع البناء بوجه الخصوص، وهذا ما يعادل (12%) من حوادث العمل و(23%) من الأمراض المهنية، وقد يعود ذلك إلى إهمال إجراءات الوقاية، طب العمل وعدم احترام وتطبيق قوانين العمل(INPRP, 2009 :23)

وقد توصل (MARTIN،1975) من خلال دراسته أن أسباب حوادث العمل راجعة إلى أخطار كبيرة قدرت بـ: (20%) و إلى أخطار صغيرة قدرت بـ: (80%)، وهذه الحوادث مرتبطة بالعمل اليدوي، مع العلم أن معدل حوادث العمل مختلف من عمل إلى عمل أخر. في حين تؤكد دراسة (فروا) أن (43%) من حوادث العمل ترجع إلى سوء تكيف العامل مع عمله.

أما دراسة "هنريش" (H. HEINRICH) تبين أن حوادث العمل ناتجة عن عدة عوامل إنسانية و بيئية حيث توصل إلى أن العوامل الإنسانية تسبب في (88%) من الحوادث، أما الظروف البيئية، فتتسبب في (12%) تقريبا" (HEINRICH H.W,1959:140)

ويرى فيرنون(VERNON) من خلال دراسته أن كثيراً ما ترتبط حوادث العمل بعدم وجود الخبرة لدى العامل، فالعامل الذي يفتقر إلى المعرفة الحقيقية بالآلة وخطوات تشغيلها لا يستطيع التنبؤ مقدما باحتمال الحادث، أما العامل الخبير الذي يتصف بسعة التفكير فيمكن أن يتفادى حادثاً مؤكداً، لأنه يقدر مخاطر الآلة و يتجاوب مع أوامر القيادة، و خاصة فيما يتعلق بتعليمات الأمن الصناعي.

وقد وجد فيرنون (VERNON) أن معدلات الحوادث تزيد لدى العمال صغار السن في الأشهر الثمانية الأولى، و يمكن التغلب على هذه المشكلة بالتدريب الجيد. وتشير الإحصاءات إلى أن العمال الأصغر سنا أكثر تعرضا للحوادث من العمال الأكبر سناً، وذلك راجع إلى عدم النضج أو لوجود اتجاهات تتصف باللامبالاة وعدم الاكتراث(ريجيو،1999: 605).

تتعدد العوامل التي تساهم في وقوع حادثة العمل في جميع البيئات والمجتمعات، وبما أن الحوادث تعتبر من محكات الإنتاجية في المؤسسات والشركات، إذ نلاحظ أن ثمة جوانب متنوعة يتم تقويم هذا المحك في ضوئها هي: معدل الحوادث، حجمها، أسبابها، أضرارها على الأفراد والمعدات(فرج، عبد الحميد، محمود، 1996: 217).

تعتبر ظاهرة حوادث العمل والأمراض المهنية من بين المشكلات التي واجهتها المؤسسات الصناعية الدولية بصفة عامة، والتي كلفتها خسائر جسيمة تجسدت في: تلف المعدات والآلات، فقدان المواد الخام، هدر في الأموال، فقدان العناصر البشرية المؤهلة والمدربة علاوة إلى اضطرارها بالوفاء بالتعويضات المتعلقة بالعجز الكلي الذي يصيب العامل، وفي نفس الوقت يتعين عليها أن تقوم بإجراءات تعيين عمال جدد بدلا عن المصابين العاجزين، وذلك من خلال تحملها نفقات التعيين والتكوين.

وبما أن العنصر البشري داخل التنظيم يصعب تعويضه بعد فقدانه، فقد أولت المنظمات من خلال إدارة الموارد البشرية اهتماما كبيرا للاعتناء به، وذلك من خلال عدة إجراءات وتدابير اتخذتها للحد أو التقليل من الأخطار التي تواجهه أثناء مزاولته لعمله، خصوصا في المؤسسات الصناعية التي يتعرض فيها للأخطار،

فكانت الوقاية وسيلة من الوسائل والتدابير اتخذتها للحفاظ على صحة وسلامة العمال.

وفي ظل هذا التزايد السريع لهذه الظاهرة الخطيرة التي تشكو منها مختلف المؤسسات الصناعية والاقتصادية، فإنه من المهم التفكير لإيجاد الطرق المناسبة والأساليب الممكنة للتخفيض من حوادث العمل والتعرف على الأخطار المهنية التي تؤدي إلى ظهورها وتفاقم هذه الظاهرة، لذا وجب علينا معرفة وتحديد الأسباب المباشرة والغير مباشرة لحوادث العمل، وذلك لعدم تكرارها مجددا من جهة و وضع إجراءات الوقاية والحماية حتى يتم العمل في بيئة عمل آمنة وصحية من جهة أخرى، فمعرفة أسباب حوادث العمل وتصنيفها من العوامل المهمة لوضع برنامج وسياسة وقائية ناجعة.

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في التساؤلات التالية:

-ما هي العوامل المسببة لظاهرة حوادث العمل لدى عمال المؤسسات الصناعية؟

-ما هي الآثار السلبية المترتبة عن ظاهرة حوادث العمل لدى عمال المؤسسات الصناعية؟

-ما هي الإجراءات المناسبة المقترحة لتخفيض من حوادث العمل ومواجهة المشكلة في المؤسسات الصناعية؟.

**أهمية الدراسة:** يمكن بيان أهمية الدراسة في ضوء الإعتبارات التالية:

-أهمية موضوع حوادث العمل خاصة في المؤسسات التي يتعرض عمالها إلى إصابات بالغة وحوادث خطيرة، حيث تعتبر من أهم المشاكل التي تستحق التحليل والبحث عن الأسباب التي أدت إلى ظهورها ومحاولة إعطاء البديل، و وضع الإجراءات المناسبة للحد منها في مختلف وضعيات العمل.

-التعرف كذلك على السياسة الأمنية أو الإستراتيجية المناسبة في مجال الصحة والأمن في مكان العمل، ومدى فعاليتها في التخفيض من معدل الحوادث التي يتعرض لها العمال في المؤسسات الصناعية.

**منهج الدراسة:**

لقد إعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وفقا لما يقتضيه طبيعة موضوع الدراسة الذي يعتمد على رصد مخاطر حوادث العمل من خلال الدراسات والأبحاث التي اهتمت بهذا الموضوع، إظهار الآثار السلبية على العمال و من ثم اقتراح الإجراءات الوقائية والأمنية المناسبة.

**مصطلحات الدراسة:**

**حوادث العمل:** يعرفها " عبد الغفار حنفي" بأنها**:**" كل ما يحدث دون أن يكون متوقعا حدوثه، مما ينجم عنه ضرر للأفراد والوسائل". وهي" ذلك الناتج عن مركز العمل مباشرة، بسبب خلل في الآلات أو الأجهزة، أو نتيجة عوامل إنسانية غير مأمونة"(عبد الغفار حنفي،1991:440).

ويعرفها كذلك (SEKIOU) بأنها**:**" عبارة عن حوادث عنيفة غير متوقعة متعلقة إما بالمحيط، الآلات أو الأفراد، والتي قد تخلف إما حروق، تقطعات، صدمات كهربائية أو كسور محتمل أن تؤدي إلى الموت" (SEKIOU-L et autres, 2004: 337).

وتعرف **إجرائيا:** بأنها " واقعة فجائية تأتي بالصدفة، تقع أثناء العمل، نتيجة عوامل مادية، تنظيمية أو إنسانية تؤدي إلى التوقف في العملية الإنتاجية تمس بصحـة العامـل وتلحق تلفا بالآلات، المعدات والمنتوجات".

**الوقاية:** يعرفها "حمدي ياسين"،"عسكر على"،"الموسوي حسن" بأنها**:**" عبارة عن الإجراءات المتخذة لمنع أو التخفيض من حوادث العمل والأمراض المهنية بتقديم وسائل وقائية وعلاجية"(حمدي ياسين، عسكر على، الموسوي حسن،1999: 210).

ويعرفها كذلك "محمد فالح صالح" بأنها**:**" تلك الإجراءات والخدمات التي تقدمها مؤسسة ما بهدف حماية جميع عناصر الإنتاج من الضرر والحوادث، وفي مقدمة هذه العناصر يأتي العنصر البشري الذي تعمل إدارة المؤسسة على حمايته من إصابات العمل"(محمد فالح صالح،2004 :66).

وتعرف **إجرائيا:** بأنها "مجموعة الإجراءات المتخذة من طرف المؤسسة لإزالة أو التقليل من حوادث العمل والأمراض المهنية في بيئة العمل من جهة، وتحقيق الأمن والمحافظة على الإنتاج وصحة العمال من جهة أخرى، وذلك باستعمال وسائل تنظيمية، تقنية وعلاجية".

**إطار الدراسة:** حاول العديد من المختصين تشكيل نظريات تساعد على تفسير الحوادث المهنية ومسبباتها، ولقد أخذت هذه النظريات اتجاهات مختلفة من أهمها:

**النظريات المفسرة لحوادث العمل:**

**نظرية الاستهداف للحوادث:** تعتبر هذه النظرية من أقدم النظـريات التي فسرت الحوادث من الناحية السيكولوجية، وذلك أنها إهتمت بالعنصر البشري في وقوع الحادثة، فهي تفترض وجود صفات وراثية شخصية بدنية ونفسية (ضعف الذكاء،

ضعف البصر، الحالة الانفعالية) في العمال وتجعلهم يرتكبون الحوادث بصفة متكررة أكثر من غيرهم (العمال)، الذين يعملون معهم في نفس الظروف.

وقد أجريت عدة دراسات لمعرفة ميزات المستهدفين للحوادث، أهمها الدراسة التي قام بها "توماس جانكنز"(THOMASN-JENKINS)، والتي استخلصها منها الميزات التالية:

-عدم الانتباه أثناء العمل.

-الانفرادية ومخالفة عادات وتقاليد جماعة العمل.

-قلة الإدراك بالخطر الذي ينطوي عليه التصرف.

-الغطرسة والاعتزاز بالنفس، لدرجة عدم الاكتراث بإجراءات الوقاية.

كما أشار نفس الباحث أن هذه الصفات ملازمة للأفراد "المستهدفين للحوادث" مهما اختلفت الصناعات، وأن أفضل وسيلة للوقاية هي الكشف عنهم واستبعادهم، خاصة أثناء القيام بعملية إختيار العمال الجدد.

**النظرية القدرية:** يرى أصحاب هذه النظرية أن الحادثة ناتجة عن ظروف طارئة لا يمكن التحكم فيها، وحسب هذه النظرية أن الناس صنفان، أحدهما سعيد الحظ، والآخر تعيس الحظ، فمنهم من يكون معرض للحوادث، وبعضهم بشكل دائم، ومنهم لا يعاني من هذه الحتمية القدرية، ومما يزيد في تفاقم المشكلة في المجتمعات العربية حسب (بيومي منصور،1977) هو الاعتقاد العميق السائد بين الناس "بأن كل إصابة إنما هي شيء مقدر ومكتوب ولا يمكن ردها أو العمل لتجنب خطرها".

**النظرية الطبية:** حسب هذه النظرية فالشخص الذي يتعرض لحادث يعاني من خلل جسدي أو عصبي، وأن هذا الخلل هو السبب في الحادثة. إن النظرية الطبية تعتبر عامة، ولهذا فإنه يمكن أن يدخل في إطارها عدد كبير من الدراسات التي تناولت بالبحث العلاقة السببية بين الجوانب المتصلة بالفرد، والحوادث مثل عيوب النظر، عيوب السمع، القوة البدنية، التعب والإرهاق.

**النظرية الإجتماعية:** تعد هذه النظرية من النظريات التي ربطت حوادث العمل بالعامل وظروفه الإجتماعية الغير ملائمة، فالحالة الإجتماعية الصعبة للعامل المتمثلة في وجود مشاكل، مرتبطة بالسكن، الأسرة والمحيط الإجتماعي، تولد حالة من الانفعال و الاضطراب المستمر، والتي بتفاعلها مع ظروف العمل المادية تكون سببا في وقوع الحوادث. فهذه الأخيرة سلوك عملي رديء ناتج عن البيئة الغير مشجعة التي لا يتلقي فيها العامل المكافأة على عمله، فكلما تشبعت بيئة العمل بالفرص النفسية والاقتصادية كلما ابتعد سلوك العامل عن الحوادث، حيث أن المناخ

الصحي الذي يوفر له المكافأة والجزاء على ما يبذله من جهد يعطيه فرصة لوضع الأهداف البعيدة و القريبة الأجل، مثل هذه الفرصة تدفع به اتجاه تشكيل نوع من اليقظة والانتباه والحيطة. وبغية معالجة هذه الأسباب يتطلب الأمر تحسين الحالة الإجتماعية والاقتصادية للعمال، ومعالجة مختلف المشاكل المرتبطة بهذا الجانب(عباس محمود عوض، 1985: 30).

**نظرية الضغط والتكيف:** تؤكد هذه النظرية على أهمية بيئة وظروف العمل، كعامل أساسي محدد لحوادث العمل، ذلك أن العامل الذي يوضع تحت ضغوط و توترات أثناء العمل، غالبا ما يكون عرضة للحوادث مقارنة بالتحرر منها، كما أن صعوبة التكيف التي يلاقيها العامل مع بيئة العمل و ظروفه، تجعله معرضا لها، ومتسببا فيها بدرجة كبيرة، وخاصة العمال ذوي الأصل الريفي الذين يعد الوسط الصناعي أمرا جديدا عليهم.

**نظرية التحليل النفسي:** إلى جانب نظرية الاستهداف، هناك الأبحاث والأعمال التي قامت بها مدرسة التحليل النفسي، حيث تناولت الشخصية باعتبارها عاملا من عوامل الحادث، حسب هذه النظرية ورائدها "سيغموند فرويد" (1914) فإن الحادث عبارة عن إسقاطات في ميدان العمل، لقد اعتبر الحادثة أفعالا مقصودة لا شعوريا، وهي تشبه الهفوات، إنها فعل شخص مصاب بالعصاب.

إن الإصابة الجسدية حسب هذا المنظور ناتجة عن التاريخ الشخصي للحالة، إنها إسقاطا، ونوع من العدوان اللاشعوري موجه ضد الذات.

وهناك آخرون بعد "فرويد" اعتبروا الحادثة تعبيرا للميل نحو معاقبة الذات وعرض من أعراض العدوانية والقلق المرضي، إنها تندرج في الصراعات التي عاشها المصابون بالأحداث في طفولتهم، وبالتالي فالحادث يعتبر طريقة لحل الصراعات الشخصية.

ومن المعلوم أن التحليل النفسي يعتمد على إفتراض وجود غريزتي العدوان (الهدم والبناء) في النفس البشرية. هذا يعني أن الحادثة التي ينتج عنها أضرار ما يمكن أن ترضي الدوافع العدوانية التي يواجهها الشخص نحو نفسه، و إنها تعبير عن الدافع إلى معاقبة الذات.

**النظرية الوظيفية:** تتسم هذه النظرية بخلاف سابقتها بالشمول والتكامل في تفسيرها لظاهرة حوادث العمل، فجميع النظريات السابقة أرجعت سببها إلى عامل واحد، في حين ترى هذه النظرية أن حادثة العمل، ظاهرة لها أسبابها المتعددة

والمترابطة فيما بينها، بحيث لا يمكن إرجاعها لعامل واحد بل إلى مجموعة من العوامل الإنسانية والمادية.

إن هذه النظرة الجديدة لأسباب الحادثة، أدت إلى تطور كبير في ميدان الوقاية منها، ذلك أن تحديد الأسباب المباشرة و غير المباشرة لها، من شأنه المساهمة بشكل فعال في التحكم فيها، و منع تكرارها خاصة في المؤسسات الصناعية.

ومن أهم الدراسات التي أكدت هذه النتائج، دراسة "هنريش" ( HEINRICH. H) حيث توصل إلى" أن العوامل الإنسانية تسبب في (88%) من الحوادث، أما الظروف البيئية، فتتسبب في (12%) تقريبا".

وتوصل إلى تحديد (5) محاور تشكل في مجملها أهم مسببات الحوادث المهنية، وكما في لعبة "الدومينو" حيث يؤدي سقوط إحدى القطع إلى سقوط البقية فإن هذه المحاور حسب"هنريش" تؤثر على بعضها البعض ضمن ترتيب معين إذ أن حدوث أحدهما يفعل الذي يليه .هذه المحاور أو العوامل هي:

-بنية المؤسسة (آليات التسيير).

-الأخطاء الإدارية (الأخطاء العملية).

-التصرفات الخطرة (الأخطاء التقنية).

-الحوادث.

-الخسائر المادية أو البشرية.

**الآثار السلبية لحوادث العمل:**تلحق حوادث العمل آثارا معتبرة على عدة متغيرات هامة منها: التغيب، الدوران في العمل، مظهر الصراع وكذا التكلفة الخفية، مع العلم أن هذه الأخيرة مرتبطة مع المتغيرات السابقة الذكر التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

**حوادث العمل و التغيب:** يعتبر التغيب من أهم المشاكل التي تواجه مشرف العمل، فكلما زاد التغيب انخفض معدل مستوى الإنتاج، و إثر ذلك تتحمل المؤسسة عدة تكاليف، مثل تكلفة توقف الإنتاج وإنخفاض إنتاجية العامل الجديد، تكلفة تعويض التأخير في الإنتاج والتعويضات المقدمة للعامل المصاب.

ترجع أسباب التغيب في الحقيقة إلى عدة أسباب و منها حوادث العمل، فالعامل المصاب يغادر موقع عمله وبالتالي يكون هناك إختلال التوازن بالنسبة للعملية الإنتاجية، وتضييع للوقت و إنخفاض الروح المعنوية بالنسبة للعمال الآخرين، وبغية تفادي هذه الحالات المكلفة من الضروري الإهتمام والعمل من أجل تحسين

ظروف العمل وتوفير الجو الملائم للعمل وتصميم البرامج العلاجية وتنفيذ قواعد السلامة المهنية في المصنع.

وفي هذا الصدد تبين الدراسة التي قام بها (1951, T.U.MATTEW) في معمل الميكانيك في إنجلترا أن حوادث العمل تؤدي إلى النقص في الإنتاج من جهة وتضيع الوقت من جهة أخرى." كل أسبوع يحدث حادث خطير يؤدي إلى تضييع (10) إلى (20) يوم عمل".

إضافة إلى ذلك سجل مركب الحديد والصلب بالحجار عام (1984) يوم توقف عمل أدى إلى خسارة من حيث الإنتاج المادي قدر بـ: (8600) طن من الصلب المائع.

**حوادث العمل و الدوران:** إن ظروف العمل غير الأمنية الصعبة وكثرة الإصابات و الحوادث في موقع العمل تؤدي إلى مشكل الدوران في العمل، حيث تنتقل اليد العاملة من مؤسسة إلى مؤسسة أخرى بحثا عن الجو الملائم للعمل أين تتواجد فرص الأمن والإجراءات الوقائية، وبالتالي يشعر العمال بنوع من الرضا والإستقرار في العمل.

إن إرتفاع معدل الدوران في العمل يحمل المؤسسة تكاليف باهظة منها ما يلي:

-إرتفاع نسبة التكاليف عند وقوع العمال الجدد في الحوادث.

-تكاليف الإختيار والتدريب للعمال الجدد.

-الإنتاج الضائع في فترة غياب ومغادرة العامل للمؤسسة.

**حوادث العمل ومظهر الصراع:** إن كثرة الحوادث في المؤسسة الإنتاجية من شأنها أن تؤدي إلى مظهر الصراع، فالعامل يمارس سلوك فردي غير منظم، ويعود هذا السلوك إلى عدم شعوره بالرضا وعدم قبوله لظروف العمل السائدة.

كثيرا ما يحدث الصراع تعطل العلاقات الإنسانية وعدم مشاركة العمال وتعاونهم في إتخاذ القرارات، وهذا من شأنه أن يحدث عواقب خطيرة تمس مستوى إدارة الأفراد من جهة وأعمال المؤسسة من جهة أخرى.

أما في حالة ما إذا كانت نسبة الحوادث قليلة فإن هذا يعتبر مؤشرا هاما يدل على إرتفاع الروح المعنوية لدى العمال ورضاهم وتكيفهم مع محيط عملهم.

**حوادث العمل والتكلفة الخفية:** تعتبر حوادث العمل من أهم مؤشرات التكلفة الخفية للمؤسسة، وخاصة إذا علمنا أن نظام المحاسبة ضعيف في تسجيل هذه التكاليف، وبالتالي تتحمل المؤسسة مجموعة من التكاليف الغير المباشرة من خلال تأثيراتها السلبية على عناصر الإنتاج.

إن التغيب، حوادث العمل، الدوران في العمل، سوء النوعية والفروق في الإنتاجية من أهم العناصر التي تحتوي عليها التكلفة الخفية." إن التكلفة الخفية تتميز بقدرتها على توضيح مستوى ونوعية الاستخدام السائد للموارد المادية والبشرية في المؤسسة"(HENRI SAVAL ,1988:59)

إن المراقبة المالية الناجعة لحوادث العمل تتطلب تكييف أنظمة المحاسبة بما يمكنها من تقييم وحصل مجمل تكاليف الحوادث سواء كانت ظاهرة أو خفية، وبالتالي الوصول إلى تقدير التكلفة الحقيقية لكل حادث يقع في المنظمة.

**الإجراءات الأمنية المقترحة للتخفيض من حوادث العمل:** تتمثل في إتخاذ الإجراءات الكفيلة لمنع أو تقليل حوادث العمل، والعمل على تخفيض الأمراض المهنية مع تقديم وسائل الوقاية، الإسعاف والعلاج.

إن أهمية الأمن الصناعي جعلت الكثير من أرباب المصانع والشركات يخصصون مكاتبا ولجانا وأقساما خاصا بالأمن الصناعي، وعموما فإن ثمة أساليب وقائية علاجية يمكن استعراضها، وذلك لغرض تخفيف نسبة التورط في الحوادث وهي كالتالي:

-لابد من توفر اثنان من الأخصائيين أحدهما مهندس لتفهم الأسباب الميكانيكية المسؤولة عن الحوادث، والثاني أخصائي نفسي لتحليل الأسباب النفسية والإجتماعية المسؤولة عن الإصابات.

-من المهم تدريب الأخصائي على كيفية توظيف الإختبارات النفسية والعقلية وذلك بغرض إختيار العمال وإرشادهم وتوجيههم.

-تحقيق العلاقات الإنسانية، نظافة المصنع، تنفيذ قواعد السلامة المهنية في المصنع، وأن يتم تدريب العمال الجدد على يد خبراء مؤهلين، وضع العامل المناسب في المكان المناسب وإختيار العاملين في ضوء قواعد علمية ثابتة، عمل دورات تدريبية مستمرة ومتقدمة في المجال.

-التنبؤ بها والتحكم في عدم وقوعها ثانية.

-تصميم الآلات وتكييفها لإمكانات وقدرات العامل، بحيث يستطيع الفرد التعامل مع الآلة والسيطرة عليها تجنبا للإصابة.

-لابد من تحسين ظروف العمل وبحيث تصبح أكثر موائمة للإنتاج، وكذلك العناية ببيئة العمل، ومراعاة متغيرات التعب والملل، وأن تفرض تقسيم العمل الذي يعطي للعمال فرصة تغيير العمل والتنويع فيه، والعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين بحيث يزداد قابليتهم للعمل و الانخراط فيه.

-تصميم البرامج العلاجية النفسية للتقليل من مشكلات العاملين وزيادة توافقهم المهني.

-المراقبة المستمرة والحازمة لتنفيذ العمال لطرق الوقاية الصحية من أضرار العمل مثل ارتداء الأقنعة الواقية من تأثير الضوء أو الإشعاع، أو أقنعة الغاز في مواقع العمل التي تتواجد فيها غازات سامة. ووجود حمامات مجهزة بشكل صحي ملائم ليقوم العمال بالاغتسال في حالة وجود ضرورة لذلك.

-مرور كل العاملين سنويا على الأقل بفحص طبي عام وإجباري، لمعرفة حالتهم الصحية وتشخيص الأمراض بشكل مبكر و بدأ العلاج بكل أنواعه قبل استفحال المرض، أما الأعمال المضرة فإن العاملين فيها يجب أن يمروا بفحص طبي كامل كل ستة أشهر على الأقل لمعرفة الأعراض الأولى لأضرار العمل واتخاذ الإجراءات الطبية والوقائية اللازمة في العلاج.

-إتخاذ الإجراءات اللازمة لبدأ علاج المصابين بأمراض العمل الخطرة وإبعادهم عن الأعمال المضرة، وتعويضهم عن نسبة إصابتهم مع توفير ظروف ملائمة في عمل آخر أو إعادة تكوينهم لمهن أخرى.

-التكوين على الأمن بمعنى، أن التكوين الميداني على الأمن إجباري بالنسبة لكل المنخرطين الجدد في المؤسسة، وتعمل هذه الأخيرة على أن تجعل هذا العنصر ضمن سياسة الوقاية.

-الانخراط في صندوق حوادث العمل والمساهمة فيه يخفف على العامل وعلى المؤسسة النفقات في حالة وقوع الحادث، وبالتالي الاستفادة من تعويضات مالية بعد وقوع الحادث.

-المؤسسة ملزمة بالقيام بالتشخيص و تقديمها كل سنة برنامج الأعمال المتعلقة بالأمن والوقاية للسنة المقبلة إلى اللجنة المتخصصة حتى تبحث في الأمر بجدية.

**نتائج الدراسة:** توصلنا من خلال الدراسة الحالية التي أجريت في مؤسسة النظافة بالجزائر العاصمة إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

**الجدول رقم (01):** يبين حوادث العمل حسب أسباب وقوعها خلال أربع سنوات.

| السنوات / أسباب الحوادث | 2006 | | 2007 | | 2008 | | 2009 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة المئوية | التكرار | النسبة المئوية | التكرار | النسبة المئوية | التكرار | النسبة المئوية |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أشياء خطيرة | 25 | %37.87 | 35 | %39.32 | 32 | %45.07 | 17 | %34 |
| حركات خاطئة | 07 | %10.60 | 07 | %7.86 | 07 | %09.85 | 04 | %08 |
| الزلق | 12 | %18.18 | 16 | %17.97 | 13 | %18.30 | 08 | %16 |
| السقوط من الأعلى | 01 | %01.51 | 07 | %07.86 | 03 | %4.22 | 04 | %08 |
| شاحنات نقل النفايات وسيارات الغير | 20 | %33.30 | 22 | %24.71 | 14 | %19.71 | 16 | %32 |
| مشاكل صحية | 01 | %01.51 | 01 | %02.24 | 02 | %02.81 | 01 | %02 |
| المجموع | 66 | %100 | 89 | %100 | 71 | %100 | 50 | %100 |

يتضح من خلال هذا الجدول أن تكرار عدد حوادث العمل والنسب المئوية التي سجلتها مصلحة طب العمل لمؤسسة النظافة في السنوات الأربعة الأخيرة، تختلف من سبب إلى سب آخر ومن سنة إلى سنة أخرى، حيث سجلت في سنة (2007) أكبر عدد للحوادث المتعلقة بالأشياء الخطيرة والتي بلغت (35) حادث عمل، ثم تليها سنة (2008) بـ (32) حادث عمل، وسنة (2006) بـ (25) حادث عمل، وفي الأخير سنة (2009) بـ (17) حادث عمل.

وما يلاحظ أيضا أن هذه الحوادث والمرتبطة بالأشياء الخطيرة قد سجلت أعلى نسبة في سنة (2007) مقارنة مع سنوات ( 2006) ، (2008) و(2009)، وهذا راجع إلى العدد الكبير من اليد العاملة المشتغلة في مؤسسة النظافة، أما فيما يخص الحوادث المتعلقة بالحركات الخاطئة، فقد تم تسجيل (07) حوادث عمل خلال ثلاثة سنوات ( 2006، 2007، 2008)، ثم تنخفض هذه الحوادث سنة (2009) إلى (04) حوادث عمل، أما فيما يخص الحوادث الناتجة عن الزلق، فقد سجلت سنة (2007) أكبر عدد لحوادث العمل والتي قدر عددها (16) حادث عمل، ثم تليها سنة

(2008) بـ (13) حادث، ثم سنة (2006) بـ (12) حادث، وأخيرا تم تسجيل سنة (2009) أقل عدد للحوادث بـ (08) حادث عمل.

أما فيما يتعلق بالحوادث الناتجة عن السقوط من الأعلى نجد سنة (2006) قد سجلت حادث عمل واحد فقط ويرتفع هذا المعدل في سنة (2007) إلى (07) حادث عمل وبعدها ينخفض عام (2008) إلى (03) حادث عمل وفي الأخير يسجل (04) حادث عمل في سنة (2009).

أما الحوادث الناتجة عن شاحنات نقل النفايات وسيارات الغير نجد أكبر معدل سجل في سنة (2007) بـ (22) حادث عمل، ثم تليها سنة (2006) بـ (20) حادث عمل وبعدها سنة (2009) بـ (16) حادث عمل وفي الأخير سنة (2008) بـ (14) حادث عمل، في حين سجلت الحوادث المرتبطة بالمشاكل الصحية نفس العدد بالنسبة لسنة (2007) و (2008) بمعنى حادثين لكل سنة ، ثم تليها سنة (2006) و (2009) بحادث عمل واحد فقط.

يتبين لنا من خلال المعطيات والتحاليل التي قمنا بها فيما يخص أسباب حوادث العمل، أن مؤسسة النظافة محيط مليء بالأخطار المهنية والحوادث التي قد تؤدي بالفرد إلى عجز مؤقت، دائم أو وفاة، فأغلب الحوادث مرتبطة بثلاثة عوامل أساسية والتي تتمثل في الأشياء الخطيرة، الزلق وشاحنات نقل النفايات وسيارات الغير، مما يؤدي إلى آثار وأضرار بالغة على مستوى الجسم خاصة فيما يخص الكسور، الجروح والصدمات المختلفة، مع العلم أن حوادث العمل عرفت لدى عمال وظيفة أعوان متعددي الوظائف ووظيفة عمال النظافة.

**خاتمة:**

تعتبر مشكلة حوادث العمل و إصاباتها من بين المشكلات التي تجدر بالإدارة العليا بالتنسيق مع إدارة الموارد البشرية والأطراف المعنية الاهتمام بها، وبذل المزيد من الجهود مع إشراك العمال في اتخاذ التدابير اللازمة و الإجراءات الضرورية للتقليل قدر الإمكان منها، لأنه و من دون شك أن التحكم في مسببات الحوادث وإصاباتها يكون أقل تكلفة على المدى البعيد من معالجتها.

ومن خلال كل ما سبق يمكن القول أن الوقاية هي عملية هامة لا يمكن الاستغناء عنها في ميدان العمل، فهي مجموعة الإجراءات المتخذة من طرف المؤسسة لإزالة أو التقليل من حوادث العمل والأمراض المهنية في بيئة العمل من جهة وتحقيق الأمن والمحافظة على الإنتاج وصحة العمال من جهة أخرى، وذلك باستعمال وسائل تنظيمية، تقنية وعلاجية.

ومن أجل المحافظة على الموارد البشرية والذي يعتبر الجانب الأساسي العملية الإنتاجية، تقوم معظم المؤسسات الصناعية والاقتصادية بوضع شروط ومبادئ خاصة بالصحة والأمن في مكان العمل، ويستفيد منها كل العمال بحقوق وتقدم تعويضات عن الحوادث ويعاد تكييف العمال من جديد إلى ميدان العمل بعد الشفاء. وبالتالي يجب على الدولة الجزائرية أن تضع في سياستها برنامج استراتيجي علمي للوقاية من مختلف حوادث العمل وأخطار العمل السائدة في ميدان العمل، والذي يهدف إلى التحكم في أخطار العمل ومحاولة إزالتها وذلك بتحديد وإثبات عوامل الخطر، إعلام وتكوين العمال وكذا تحليل و استقصاء الحوادث بغية المحافظة على المورد البشري.

وبغية تفادي النتائج السلبية والحالات المكلفة، من الضروري الإهتمام والعمل من أجل تحسين ظروف العمل وتوفير الجو الملائم للعمل وتصميم البرامج العلاجية وتنفيذ قواعد السلامة المهنية.

ومن أجل التقليل من حوادث العمل والمخاطر المهنية التي تصاحب النوعيات المختلفة من الأعمال يجب وضع الإجراءات المناسبة لحماية العمال وذلك بإعادة هيكلة وتصميم بيئة العمل والتجهيزات التي تستخدمها الموارد البشرية، فيها بشكل توفر لها عملا مريحا جسديا ونفسيا فيه درجة عالية من الآمان والطمأنينة من مخاطر العمل المختلفة، وهذا لغاية تحقيق تفاعل العنصر البشري مع بيئة عمله المادية والنفسية وظروفها، وتحقيق الإنسجام بينهما وحبه لهما في مسعى لرفع مستوى كفاءته وفعاليته في العمل.

**التوصيات:** ولتدعيم النقاط الايجابية التي تتوفر عليها و القضاء على تلك السلبية، نضع أمام المؤسسة مجموعة من الإقتراحات التي من شانها المساعدة على ذلك:

-إجراء العديد من الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين حوادث العمل والعوامل المختلفة الشخصية أو البيئية المحيطية بغية الحد والتخفيف من إمكانية حدوثها.

-وضع العامل في العمل الذي يتناسب مع خبراته ومؤهلاته، وبالتالي يكون أكثر قدرة على تفادي الأخطار الناجمة عن العمل الذي يقوم به.

-عدم تكليف العاملين ذوي الأعمار الصغيرة و الخبرة القليلة في العمل بالأعمال ذات الخطورة الكبيرة، والتي تحتاج إلى المزيد من الدقة والاهتمام والمتابعة من قبل العامل.

-نقل العاملين الذين تعرضوا للإنهاك الشديد وللتعب الصحي من جراء ممارستهم أعمالهم لفترة طويلة من الزمن إلى الأعمال الأقل خطورة بما يتناسب مع إمكاناتهم الحالية وقدراتهم وظروفهم الصحية، ومن الممكن الاستفادة منهم من خلال الإشراف على مجموعات أخرى من العاملين وتوجيهم.
-السعي إلى تحقيق السلامة في المنشأة من خلال التأكد التام من خلو مكان العمل من مخاطر ظاهرة قد تسبب وفاة العامل أو إصابته.
-توفير الفرص للعامل للتدريب الكامل، والذي يكسبه الخبرة والمعرفة بكيفية القيام بالعمل المكلف بأدائه وتجنب الوقوع في حوادث.
-ضرورة التزام العمال بارتداء وسائل الحماية الشخصية إذا كان العمل يتطلب ذلك، وعدم التهاون في هذا الأمر وفي حال عدم تواجدها المطالبة بها.
-دمج مسالة الأمن والسلامة في مكان العمل ضمن السياسة العامة للمؤسسة واستغلال ذلك في إعادة تصميم الأعمال، وضع برامج الوقاية، تدريب العاملين... وغيرها.
-السهر على تحييد التصرفات الحرجة من خلال تكليف المشرفين على العمال مسؤولية الرقابة الدائمة على مكان العمل وتصحيح الأخطاء المرتكبة والحرص على عدم تكررها.
-تزويد العامل بوسائل الحماية الشخصية، والتأكيد على ضرورة استعمالها.
-التكثيف من البرامج التي تستهدف توعية العمال من المخاطر المهنية وتلك التي تحسن من مستوى رد فعلهم إتجاه الظروف الخطرة، بما يمكنهم من تفادي الوقوع في الحوادث.
-ضرورة وضع مشرف داخل أماكن العمل لمراقبة العمال، وإعطاء النصائح والإرشادات، كما يجب وضع أساليب ردعية لغير الملتزمين بالتعليمات وأساليب أخرى تحفيزية وتشجيعية للملتزمين بتطبيق تعليمات الوقاية.
-تعزيز وتدعيم الإتصال داخل المؤسسة وتشجيع العمال على إبداء الرأي وطرح اقتراحاتهم في كل ما يتعلق بوظائفهم وكذا الإهتمام أكثر بالعمال وانشغالاتهم والعمل على تنمية مهاراتهم من خلال التركيز على التدريب المتواصل.
-ضرورة العمل على خلق بيئة عمل نظيفة وآمنة تساعد العمال على أداء أفضل مع ضرورة معالجة مشاكلهم وانشغالاتهم واقتراحاتهم التي يبدوها عن سير العمل.

**قائمة المراجع:**

1.حمدي ياسين، عسكر على، الموسوي حسن (1999). علم النفس الصناعي و التنظيمي بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الحديث، ط1.
2.ريجيو (1999). المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي، ترجمة فارس حلمي، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
3.عباس محمود عوض(1971). حوادث العمل في ضوء علم النفس، دار المعارف.
4.عبد الرحمان عيسوي (1982).علم النفس والإنتاج، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
5.فرج، طريف محمود، عبد المنعم شحاتة، عبد الحميد و إبراهيم شوقي(1996). علم النفس ومشكلات الصناعة، القاهرة، دار غريب للطباعة.
6.محمد عبد المولى (1984). علم الاجتماع في ميدان العمل الصناعي، القاهرة، الدار العربية.
7.محمد فالح صالح(2004). إدارة الموارد البشرية، عرض وتحليل، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر، والتوزيع، ط1.
8.محمد نجيب توفيق، عبد الله محمد بازعة(1966). العلاقات الصناعية في الشركات والمؤسسات العامة، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة.
9.عبد الغفار حنفي(1991). السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد، بيروت، الدار الجامعة للطباعة والنشر.
10.HEINRICH H.W(1959).Industrial accident prevention, New York, éd, MC, Graw hill Book caminanv. Inc.
11.HENRI SAVAL(1988).Maîtrises des Coûts Cachés, Paris éd, Economica.
12.INPRP, décembre(2009).institut national de prévention des risques professionnels, guide pratique sur la prévention des risques professionnels, N°6, vol 2 ,éd INPRP.
13.MATTEW.T.U(1957).The humain factor in accident prevention, Ministry of labour and national service Centenary lectures,(1951)- (In), BIT, introduction à l'étude du travail, 1ere éd, Genève.
14.SEKIOU-L et autres(2004).Gestion des ressources humaines, 2eme, édition de Boeck.
15.http:// www.quid.fr(2007).accidents de travail.

## Work accidents in industrial establishments and proposed preventive measures

**Abstract**: Work-related accidents are the most prevalent dangerous phenomenon in the industrial sector, because companies are the most affected by this phenomenon, so it is necessary to have means of prevention and appropriate measures for personal and collective protection at the place in all work situations when performing various functions and tasks. In order to prevent accidents at work or to reduce the risk of occupational diseases due to high level of risk, it is essential to take into consideration the importance of adopting prevention and safety in this area.

The purpose of this study is to identify the causes of workplace accidents, the negative effects of this phenomenon and the appropriate procedures in the field of health and safety at the workplace and their effectiveness in reducing the number of accidents workers in industrial establishments. In designing the work environment and the various equipment and means used by human resources, provide an appropriate work environment, adapted to their abilities and potentials, to the demands of the work, using regulatory, technical and therapeutic means.

**Keywords**: Work accidents, prevention procedures, prevention.

# قيم المواطنة بالمجتمع العربي في ظل الغزو الثقافي وإرهاصات العولمة

**أ.بلغول يمينة**
**جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل: الجزائر**
**د.مجدوب فايزة**
**جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02: الجزائر**

**ملخص:** أصبح العالم اليوم يخضع لكم هائل من المعلومات والمعطيات كلها تشير إلى التقدم والتطور غير المسبوق في تاريخ الأمم، تقدم يشهد له الجميع بالسرعة التي يتميز بها والقدرة على إلغاء الحواجز والمسافات ونجد أن صناعة الثقافة هي المرتكز الأساسي في هذه العملية التي عن طريقها تمكنت من اختراق أفكار الشعوب والأفراد، فالنظام العولمة ووسائله دور في هذه العملية التي استطاعت طمس الثقافة الوطنية ومقومات ودعائم الشعور بالانتماء والمواطنة ، ومن خلال هذا الغزو أصبح الفرد بصفة عامة ينفر من كل ما هو محلي ووطني، بمعني أن الثقافة الوطنية والمحلية أصبحت عاجزة أمام هذا المد الغربي الوافد من خلال إلغاء الحدود والمسافات وهذا ما سهل استهداف الأفكار والقيم الوطنية والقومية التي هي أساس الانتماء لدى الأفراد خاصة الفئة الأكثر حضورا وهي فئة الشباب التي تمثل مستقبل أي أمة و صناعتها و تحضيرها للمستقبل .

**الكلمات المفتاحية**: المواطنة، الغزو الثقافي، العولمة.

**مقدمة:**

تمثل المواطنة والانتماء والتمسك بالهوية الوطنية أبرز القيم التي يتمسك بها أي مجتمع ويحاول ترسيخ قيمها ومبادئها لكل جيل حتى يتمكن من المحافظة على هويته وثقافته الأصلية، في وقت أصبح فيه من الصعب الحفاظ على المقومات الوطنية والثقافية، بسبب الكم الهائل من الثقافات المفتوحة على العالم والذي كان نظام العولمة من أهم منتجيه ولم تستطع الدول العربية الصمود أمام هذا النظام، وذلك ليس لضعف الثقافة أو التاريخ الحضاري لهذه الدول بل هي زاخرة بكل ما هو ثقافي أصيل لكن التيار القادم من الغرب بوسائل تكنولوجية متطورة وغياب دعائم ومقومات الشعور بالمواطنة والانتماء وتراجع الفعالية الثقافية والاجتماعية في المجتمعات العربية بسبب الغزو الكاسح للعمليات الاقتصادية والإعلامية وأتبعها ذلك غزو ثقافي مما أصبح يهدد بشكل واضح منظومة قيم المواطنة وازدواجية الانتماء، والتنصل الفعلي لأي منظومة أخلاقية أو ثقافية ولهشاشة الأنظمة السياسية والاقتصادية والتكنولوجية وإهمال الثقافات الوطنية في مقابل قوة الثقافات القادمة من الطرف الآخر وسياساتها الجديدة في الغزو الفكري و الثقافي بدل الغزو الاستعماري والذي جعل الانتماء يكون من خلال كل ما هو متطور، في ظل غياب أنظمة تساهم في التمسك بالهوية والشعور بقيم المواطنة لدى الأفراد، ومن خلال هذا الطرح يمكن أن ننطلق من التساؤل الذي مفاده ما هو تأثير العولمة بغزوها الثقافي على قيم المواطنة في المجتمعات العربية؟

**أولا.مفاهيم لابد أن نعرج عليها:**

**الغزو الثقافي:** هناك من عرف الغزو الثقافي بأنه الأسلوب الجديد للإمبريالية العالمية الذي تحاول من خلاله ضمان استمرار هيمنتها وسيطرتها على البلدان النامية من خلال ما أطلق عليه بعض المنظرين الأمريكيين (البعد الرابع) ويعنون به أحكام النفوذ من خلال الثقافة باعتباره بعدا جديدا يضاف إلى أبعاد السيطرة السابقة (الاقتصادية، السياسية والعسكرية)، ومن خلال التغلغل الثقافي يتم نشر مفاهيم ثقافية وفكرية معينة تخدم وجود الدولة الإمبريالية حيث يتم مسخ الثقافة الوطنية وتشويهها والإقناع أنها ثقافة متخلفة لا تواكب العصر ومتطلباته الحضارية فيصبح كل ما هو أجنبي له السيطرة والتفوق(محمود سيد محمد، 1994: 17).

ويرى محمد الغزالي أن الغزو الثقافي يطارد الدين المغلوب على أمره في ميادين التربية والتعليم والتشريع وتطوى تقاليده الاجتماعية والأدبية والاقتصادية والسياسية وأفلحت في تكوين أجيال تنظر إلى ماضيها كله أنه أنقاض أو مخلفات

ينبغي أن تختفي ليحل بعدها البناء الجديد الذي وضع الغرب حقيقته وصورته (محمد الغزالي، 1997: 32).

ويمكننا القول هنا بأن الغزو الثقافي يمثل ويدعم نشر الثقافة الاستهلاكية مما جعل هذا الوضع مقلق خاصة عند الدول التي لم تستطع التحكم في أوضاعها الثقافية والاقتصادية مما فرضها كحتمية لا مفر منها (الزمرد تقي عبد الرسول، 2000: 160).

وقد استبدل محمد عابد الجابري مصطلح الغزو الثقافي بالتبعية الثقافية، لعلاقة تنطلق من التابع إلى المتبوع وبالتالي فهي تعبر عن حاجة أو نقص في التابع كالحاجة إلى العلم والثقافة وكالنقص في التطور الثقافي العام...بينما تشير عبارة الامبريالية الثقافية إلى علاقة تنطلق من المتبوع إلى التابع وبالتالي فهي تعبر عن قوة وهيمنة يمارسها الطرف الأول على الثاني، وتبقى كلمة غزو والتي راج استعمالها في العقود الأخيرة في كل من الخطاب السلفي والخطاب الثوروي في الوطن العربي مما جعلها تحمل منذ البداية بطانة إيديولوجية معينة إضافة إلى أن دلالتها اللغوية ترافقها غالبا شحنة انفعالية (محمد عابد الجابري، 2006: 171-175).

ومنه نرى بأن الغزو الثقافي هو حالة تغليب الثقافة الأجنبية وما تحمله من قيم دخيلة على ثقافة المجتمع الأصلي مما يساهم في خلق حالة من الفراغ بين ماضي هذا المجتمع وحاضره وبينه وبين تراثه الثقافي، مما يؤدي إلى رفع شأن الحضارة الأجنبية (الغربية) وطمس معالم الحضارة الوطنية.

**القيم:** إذا أردنا أن نعرف القيم تعريفا لغويا فسنجد أن معظم القواميس ومعاجم اللغة العربية تتفق على أن القيم تأتي بمعنى الاستقامة والاعتدال والعدل والثبات ففي لسان العرب مثلا تعني القيم الاستقامة واعتدال الشيء واستواؤه(ابن منظور:130).

أما إذا أردنا تحديد تعريف للقيم في الجانب الاصطلاحي فإننا سنجد العديد من التعريفات بحسب المجال الذي يدرسه وبحسب النظرة إليه وقد عرف الباحثين القيم اصطلاحًا على النحو التالي: تمثل القيم المثاليات التي تسود في الأفراد وتتغلغل في نفوسهم ويتوارثها الأجيال ويدافعون عنها قدر الإمكان، كما تعرف أيضا بأنها الحكم الذي يصدره الأفراد على شيء ما مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يحدد المرغوب فيه وغير المرغوب. ومن الناحية الموضوعية يطلق لفظ القيمة على ما يتميز به الشيء من صفات

ومزايا تجعله جديرا بالتقدير قل ذلك التقدير أو كثر(علي عيسى زمزم، 2015: 42).

ومما سبق يتضح بأن القيم مجموعة من السلوكيات والتفضيلات الفطرية والمكتسبة المبنية على أسس تربوية واجتماعية وسياسية، تشكل لدى الأفراد قناعة وإدراكا بأهميتها بصورة تجعل منها مرجعا لديهم، تحدد تفاعلهم وسلوكهم مع المحيط المكاني الذي يعيشون فيه، وهي من الوسائل الهامة في التمييز بين أنماط التفاعل مع الأفراد والجماعات (علي عيسى زمزم، 2015: 43).

فالقيم إذا مفهوم يدل على مجموعة من التصورات والمفاهيم التي تكون إطاراً للمعايير والأحكام والمثل والمعتقدات والتفضيلات التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته ويراها جديرة بتوظيف إمكانياته وتتجسد من خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة(سعد الدين بوطبال، 2016: 79).

**المواطنة:** هي مصطلح يقصد به مجموعة القدرات والخصائص والمشاعر والقيم ذات الصبغة النفسية والاجتماعية التي تؤمن بأهمية الجماعة وضرورة الانتماء إليها، أو الإيمان بمعتقداتها وأهدافها ومصالحها المشتركة، بما في ذلك الاستعداد للدفاع عن هذه المعتقدات والأهداف والمصالح المشتركة، وتوظيف كل الإمكانيات التي من شأنها أن تساهم في تغيير واقع الجماعة والمجتمع، أو النهوض به على أسس علمية تكفل له النماء والتقدم في كافة النواحي وبما يساعد في تحقيقها على أرض الواقع وذلك بتنشئة الفرد على محبة الآخرين والتعاون معهم، والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية تجاه الجماعة التي ينتمي إليها واحترام أعرافها ونظمها(صالح الصقور، 2009: 99).

وقد أضحى مصطلح المواطنة جزءا من ثقافة اجتماعية وسياسية جديدة يعبر عنها بالحداثة وجزء من نظام سياسي يقوم على الدستور، ودولة وطنية تقوم على السيادة الوطنية، سيادة شعب على أرض محددة و جزءا من حقوق وواجبات ينتظم فيها الفرد بموجب عقد اجتماعي، يصبح فيه الفرد مواطنا في دولة، ومفهوم المواطنة يحال إلى شرطين أساسيين(عدنان أبو مصلح، 2010: 466).

-الدولة الوطنية وما يستتبع ذلك من إقامة مجتمع قومي (وطني) يقوم على اختيار إرادة العيش المشترك بين أبنائه.

-النظام الديمقراطي واستدعاءاته الكثيرة على مستوى التوازن بين الحقوق والواجبات، بين الخاص والعام وبين الخصوصيات والشمول.

ويستخدم مصطلح المواطنة على أنها المكانة أو العلاقة الاجتماعية التي تقوم بين شخص طبيعي وبين مجتمع سياسي (الدولة) ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني مهمة الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الشخص والدولة عن طريق القانون، كما يحكمها مبدأ المساواة، وتشير في القانون الدولي إلى فكرة القومية، وذلك برغم أن المصطلح الأخير أوسع في معناه من الأول، والمواطنة تقتصر فقط على الأشخاص الذين تمنحهم الدولة حقوقا معينة، فإن المنظمات والشركات المساهمة لها قومية لا مواطنة، ولقد استخدم المصطلح في علم الاجتماع للإشارة للالتزامات المتبادلة من جانب الأشخاص والدولة.

وناقش "مارشال" تطور المواطنة في ضوء تغيير مفهوم الحقوق والواجبات في القرن التاسع عشر في بريطانيا حيث لاحظ أن هذا التغيير كان يتمثل في تحول الحقوق القانونية إلى حقوق سياسية ومن ممارسة الحقوق السياسية إلى الحقوق الاجتماعية. وأكد "بورجان" أن فكرة المواطنة ذات جانبين: الأول الحقوق السياسية التي تمنحها الدولة للشخص حتى تستعين بآرائه في وضع وتنفيذ السياسة، والثاني التزامه بالإسهام الفعال وخضوعه لما يترتب على ذلك من نتائج(محمد عبد الرحمن وآخرون، 2013: 81-82).

وبعد أن استعرضنا تعريف كل من القيم والمواطنة نأتي إلى محاولة تعريف قيم المواطنة حيث نقول بأنها مجموعة القيم التي تعكس الشعور بالهوية الوطنية وتساهم في إعداد الفرد تجاه المشاركة السياسية داخل المجتمع والمرتبطة بالمواطنة الصالحة وشعور الفرد بالولاء لوطنه والاعتزاز بالانتماء إليه، واستعداده للتضحية من أجل الوطن، وإقباله طواعية على المشاركة في أنشطة وإجراءات وأعمال تستهدف المصلحة العامة ، ونحاول التعرف على فضاءات ممارسة المواطنة:

-الأحزاب السياسية: والتي تعتبر مظهرا من مظاهر الديمقراطية لأهميتها في تأطير المواطنين وفتح سبل المشاركة السياسية.

-المجتمع المدني: كفضاء للتطوع والمواطنة وما يتضمنه من مؤسسات كالنقابات، الجمعيات، التعاونيات والنوادي الثقافية(حفيظة شقير ويسرى فراوس، 2014: 53-54)، كما تتجلى آليات المشاركة المواطنية في عدد من المظاهر منها: الانتخاب، الترشح، الاحتجاج وغيرها.

إن نظرة سريعة على واقع الشباب الجزائري اليوم تكشف لنا مدى عزوفه عن المشاركة في قضايا المجتمع والابتعاد عن النشاطات السياسية والاجتماعية، وهذا راجع إلى طول أمد الاستبعاد الذي مورس ضد الشباب وعزلهم عن الحياة العامة والخاصة، سواء في المدارس أو الجامعات أو في المنظمات الشبابية ومن التطورات العلمية والتقنية الهائلة وثورة الاتصالات والانترنت والفضائيات ودخول العالم في مرحلة العولمة كمنظومة ثقافية، اجتماعية واقتصادية، ويجب أن تستغل التأثيرات القادمة عبر الأنترنت والفضائيات لزيادة وعي جيل الشباب بالمتغيرات العالمية من حولهم، مما يمكنهم من الإلمام بأزمات ومشاكل مجتمعهم وغرس القيم الديمقراطية من خلال تكريس تقاليد النقاش والحوار الحر وتبادل الرأي بين الجميع، ونجاح هذا التوجيه يعني تعزيزا لمفهوم المواطنة في المجتمع(بوكابوس أحمد وآخرون، 2012: 112).

**العولمة:** نظرا لكثرة التعاريف المقترحة لمفهوم العولمة فإنه من الصعوبة بمكان إيجاد تعريف موحد لها، وذلك راجع لتعدد أبعادها وأنماطها فنجد من الباحثين والمفكرين من يركز على الجانب الاقتصادي باعتبارها (العولمة) تسعى إلى استغلال ونهب ثروات البلدان الضعيفة المعبرة معبرة عن اقتصاديات عالمية مفتوحة على بعضها البعض بمفاهيمها الليبيرالية الجديدة.

وقد ركز المختصون في العلوم الإنسانية والاجتماعية على توضيح العديد من الجوانب للعولمة الثقافية للعولمة فهي في الوقت الحالي لم تعد ترتكز فقط على العامل الاقتصادي أو السياسي بل تعدته إلى الجانب الثقافي، وهو ما نرى بأنه أخطر الجوانب على الإطلاق إذ أنه يمس بمعتقدات وقيم وثوابت المجتمعات.

فجاءت مقاربة "برهان غليون" للعولمة على أساس أبعاد ثلاث من خلال كونها تتكون من اندماج ثلاث منظومات في الحياة الاجتماعية والدولية القائمة، أولها البعد المادي الذي مكن الناس من أن يعيشوا في إطار سوق واحد لرأسمالية وبورصة عالمية موحدة برغم اختلاف مراكز نشاطها، أما البعد الثاني فيتمثل أساسا في وسائل الإعلام والاتصال حيث أصبح بإمكان أي فرد الارتباط بكل مصادر الاتصال والإعلام العالمية، أما البعد الأخير فيتمثل في المنظومة المعلوماتية التي تتمثل أساسا في شبكة الإنترنت التي تتجاوز الحدود المفروضة بين الدول وتقلل من سيادتها الوطنية (أحمد زردومي، 2010: 109).

فالعولمة إذا تعرف أنها العملية التي يجري فيها ذوبان الهيئات المتمحورة حول الدولة والمرجعية لأجل هيكل علاقات بين أطراف فاعلين يتميزون بالاختلاف،

والعمل في بيئات وتستعمل فيها عدة مصطلحات منها الشمولية، الكونية، العالمية، والنظام العالمي الجديد(أسعد السحمراني، 2000: 16).

**ثانيا.انعكاسات الغزو الثقافي وتمظهراتها بالمجتمعات العربية:**

تعتبر العولمة أبرز الظواهر التي انتشرت في عقد التسعينات وبرزت معها تطورات فكرية وسلوكية وقيمية، أثرت في انتماء الأفراد لكيانهم و هوياتهم الوطنية والثقافية، فالعولمة بمفهومها الشمولي والكوني ألغت انتماء الأفراد لجهة معينة أو موطن محدد.

وتحمل العولمة في طياتها نوعا من الغزو الثقافي وهو ما أطلق عليه بالعولمة الثقافية، وهي الانتشار الكاسح عالميا لثقافة معينة، ويصدق هذا التعريف أكثر على الثقافة الأمريكية. وهنا تجدر الإشارة إلى أن العولمة الثقافية ليست بالضرورة ظاهرة سلبية في كل أشكالها فيمكن أن نميز بين نوعين من العولمة الثقافية: الأحادية وهي التي تسيطر فيها ثقافة خارجية على ثقافات محلية، وعولمة ثقافية متبادلة وهي التي تتبادل فيها ثقافتان أو أكثر والتأثير يكون متساوي. فبينما يتصف هذا النوع الأخير بإيجابيات لصالح الأطراف المتفاعلة فإن الصنف الأول طالما يضر بثقافة الطرف الضعيف.

وليست مبالغة إن قيل أن مصطلح العولمة هو أكثر استعمالا اليوم بين العامة والخاصة من الناس في الشرق والغرب من مصطلحات أخرى كالحداثة والتنمية ويمكن التأكيد أن العولمة الثقافية أخطر من العولمة الاقتصادية(محمود الذوادي، 2010: 74-75).

وباعتبار أن الغزو الثقافي والفكري يمثل أحد منابع العولمة ولطالما كانت موجهة لأفراد الأمة كلها، لكن نجد فئة الشباب في المقام الأول لاعتبارات أساسية لا تغيب عن المنظرين والمخططين لهذا الغزو فالشباب في كل أمة هم عمادها وصورتها المستقبلية وهم يشكلون في المجتمعات العربية شريحة واسعة وعريضة من السكان، والشباب أكثر تأثرا من غيرهم في هذا السن بالأفكار والعقائد والاتجاهات السلوكية وأساليب الاستهلاك المادية منها وغير المادية.

ويقول في شأنها عبد الوهاب المسيري أن العولمة تجعل الغرب هو المركز وتجعل الإنسان الأبيض هو صاحب المشروع الحضاري الوحيد والجدير بالاحترام وفي نفس السياق يعرفها صبحي غندور يقول: أما العولمة فهي الخيار الآخر أمام الشعوب التي لا تزيد الصدام الحضاري مع أمريكا وهذا الاختيار بين الترهيب (صدام الحضارات) أو (الترغيب) بالانضمام إلى الحضارة الواحدة هو تماما

كالتخيير بين الحرب والاستسلام ويعطيها عبد الصبور شاهين بعدا آخر بحيث يصفها بأنها جريمة أو مؤامرة تفضي على الخصوصية التي تميز الشعب وهي أولا وأخيرا قدر مرفوض على المغلوبين لمصلحة الغالبين(بلقاسم سلاطنية، 1999: 9).

والمنظور الجديد للغزو الثقافي كان أكثر دهاء من خلال كل التقنيات المتطورة التي يعتمد عليها من وسائل تكنولوجية جديدة جعلتها لا تبدو في طياتها بأنها تحمل أساليب الغزو الثقافي والفكري، ويرى "علي حرب" أننا يجب أن ننظر إليها على أنها استباحة للقيم وغزو للثقافات وفخ للهويات وتسلط على الشعوب والمجتمعات مما خلق منطقا جديدا بمبدأ الشعور بالمواطنة والانتماء لجهة معينة وإعلان الولاء لها، فمنطق العولمة الانتماء للماديات والهوية الوطنية تبرز لمن يقدم لنا الأفضل(WWW.KOTBARABIA.COM).

والحديث عن العولمة هو حديث عن عولمة ثقافية فمعظم الباحثين يعدون الثقافة مجرد مجال من مجالات العولمة شأنها في ذلك شأن السياسة والاقتصاد، إلا أن نظرة فاحصة لأهداف العولمة وبرامج من يسعون في صبغ العالم بها تؤكد عدم دقة هذا الموقف، ذلك أن العولمة الثقافية هي الهدف النهائي وما العولمة الاقتصادية والسياسية إلا وسائل للوصول إلى هذا الهدف، ومن الشواهد الواضحة على ذلك السعي إلى فرض القيم التي تحملها الثقافة الأمريكية اليوم على الأمم الأخرى ومنها الأمة العربية والإسلامية، وما يتبع ذلك من استخدام السياسة والاقتصاد كوسائل لتحقيق هذا الهدف فمنزلة الثقافة من العولمة بمنزلة الرأس من الجسد، فالثقافة هي تعبير عن الهوية الوطنية للمجتمعات، والعولمة بكل معطياتها تقتضي الذوبان والتلاشي للهويات المنتقلة ليصير العالم واحدا مما يؤدي لطمس الثقافة المحلية بما تحمله من قيم وأخلاق وعقائد.

ولما كانت عولمة الثقافة من المفاهيم التي أصبحت شائعة الانتشار وعلى نطاق واسع بما تحمله من مخاوف وآمال والتي يعبر عنها من خلال وسائل الإعلام وتصريحات الكتاب والمسئولين كظاهرة حتمية يجب الاستعداد لها فقد اهتم المفكرون بثقافة العولمة والأخذ بمفاهيم الحداثة MODERNITY والمواطنة CITIZENCHIP(محمد عباس ابراهيم، 2013: 57-58).

إن آثار العولمة أصبحت أكثر وضوحا في الدول النامية ومنها الدول العربية باعتبارها في مرحلة ضعف وتقهقر مما جعل عندها قابلية للتبعية والاستيلاب وفي جميع المجالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية ولكن بمظاهر وتجليات

مختلفة وأكثر عامل مؤثر يميل إليه دارسو العولمة هو خطر التدفق الإعلامي الغربي مما يعرض الهوية الخاصة للانحلال حيث تمتد لتشمل كل فئة من فئات المجتمع، فأصبح الفرد يشعر بنوع من الاغتراب الثقافي وفقدان الهوية والمعايير والتأثر بأنماط التفكير الوافدة عليه (حسين خريف، 2010: 183).

ومما سبق ذكره يمكن القول بأن العولمة كانت ولا تزال أحد أهم أوجه الغزو الثقافي وانحلال الهويات الوطنية والثقافية، والتي منها قيم المواطنة والشعور والانتماء إليه، ويمكن تلخيص في ضوء ما سبق تجليات دور العولمة والغزو الثقافي في طمس قيم المواطنة والشعور بالانتماء:

-تتجسد العولمة في السيطرة والتحكم في شؤون العالم وهذا لا يتحقق عن طريق القوة لوحدها بل بعدة أساليب أهمها التحكم في مخيال الأفراد والمجتمعات والسيطرة على المخيال يفقد الفرد هويته أو ذاتيته الثقافية ويصبح وجوده منقوصا.

-تعتبر العولمة في حد ذاتها غزوا ثقافيا ونمط استهلاكي يهدد الخصوصيات الثقافية في العالم العربي الإسلامي.

-فقدان الدول الصغيرة لثقافاتها تحت ضغط الاجتياح الثقافي العالمي.

-وقوف الثقافة الوطنية عاجزة أمام ثقافة العولمة الثقافية وهذا من بين أهم العوامل التي تساهم في تحطيم القيم الوطنية (أحمد بخوش، 2008: 125).

**ثالثا.قنوات الغزو الثقافي وتأثيراتها على البنية المجتمعية العربية:**

نود أن نوضح في البداية ما نقصده بقنوات الغزو الثقافي في هذا العنصر والتي أردنا من خلالها أن تبين الوسائل والأدوات التي يختارها منظمو حملات الغزو الثقافي ليمرروا أنشطتهم التأثيرية وما يودون نشره وتداوله بين فئات المجتمع ككل، ويتم من خلال هذه الأدوات اختراق عقول وضمائر الشباب مما يؤدي إلى تغيير قيمهم وممارساتهم وهو ما يكون عادة متناقضا مع عادات ومبادئ وقيم وثوابت مجتمعاتهم (العربية والإسلامية خاصة).

وليس بعيدا عن العولمة تعتبر قنوات الغزو الثقافي مستمدة أساسا من نظام العولمة الثقافية بكل ما تحمله من برامج ووسائل وطرق وتكنولوجيا اتصالية، ومن خلالها يمتد التأثير ليشمل مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمجتمع ككل، لكن نجد فئة الشباب دون منازع الأكثر تأثرا بوسائل الغزو الثقافي مما يخلق شعورا باللا إنتماء في الهوية الوطنية والثقافية وأن كل ما هو غربي يعتبر النموذج والمقياس الأفضل للرقي والنجاح متجاهلين التراث الذي له دور في صناعة الحضارة والتراث لا

يكون هنا مجرد ماض فقط فلا نشتغل، به وليس الاهتمام بالتراث هو إهمال للحداثة كما يرى محمد عابد الجابري(محمد عابد الجابري، 1991: 15).

وقد أصبحت قنوات الغزو الثقافي متعددة في أشكالها وواحدة في أهدافها وهذا التعدد يهدف في الأساس إلى سرعة التأثير ووصوله إلى أكبر عدد ممكن من الأفراد بمختلف ميولاتهم واهتماماتهم، ولعل من أهم وأبرز وسائل التأثير والتغيير التي تعتمدها أوساط الغزو الثقافي نجد وسائل الإعلام بمختلف أشكالها، المرئية منها كالتلفزيون والفيديو والسينما والإعلان، أو المسموعة كالراديو والمقروءة كالكتب والصحف والمجلات، وهي كلها تسعى إلى تكريس النموذج الغربي وتصويره في أحسن صوره وتقديم النموذج العربي بالمقابل في أدنى صورة.

فوسائل الإعلام والاتصال بمجملها تمتلكها أوساط مسئولة عن تنظيم حملات الغزو الثقافي هدفها المساس بقيم المواطنة والانتماء لدى الأفراد حيث تمرر إلى الدول العربية لتحقيق هذه الأهداف، من خلال ما تستعرضه من أمور مغرية تستهوي الفرد العربي وتركز على ما ينقصه من حاجات في بلاده الأصلية مما يجعله في تشوق لها. وهو ما سنحاول التطرق إليه في عناصر قادمة من هذا العرض.

وقنوات الغزو الثقافي كثيرة ومتنوعة فهي قد تمتد لتشمل السفارات والمؤسسات الأجنبية كالبنوك والشركات والكليات وحتى السياحة والأسفار وهي تعتبر ممرات يمكن أن تساهم في نشر الثقافات الدخيلة في البلدان العربية والإسلامية، زد إلى ذلك استهداف اللغة الوطنية التي تعتبر من أهم دعائم الانتماء والذي ركزت عليه حملات الغزو الثقافي من خلال استهدافها كلغة التخلف وأنها من أسباب تخلف الدول العربية والإسلامية، ولأن المجال لا يتسع للتفصيل في كل هذه القنوات فقد ارتأينا أن نركز في هذا العنصر على نتائجها والتأثيرات التي تحدثها وخاصة فيما يتعلق بهويتهم ومواطنتهم.

وفي هذا الصدد نجد أن الكثير من الدراسات خاصة منها الميدانية أجريت لمعرفة درجة هذا التأثير على غرار الدراسة التي أجراها إحسان محمد الحسن على عينة من الشباب العربي والتي استعرضها في كتابه الموسوم: تأثير الغزو الثقافي على سلوك الشباب العربي، حيث خلصت هذه الدراسة إلى أن مجال تأثير الغزو الثقافي لا يقتصر فقط على قيم ومعتقدات الشباب في الوطن العربي بل تعداه إلى التأثير في سلوكهم اليومي والتفصيلي إذ يخربه ويسيء إليه من خلال ممارسات متناقضة مع طبيعة مجتمعاتهم مما يساهم في غياب الاستقرار وسلامة وأمن مجتمعاتهم.

فالغزو الثقافي إذا يعتمد على مجموعة من القواعد من أهمها تزين الفردية للناس وجعلهم يشعرون أن وجودهم مرتبط بالفردية، وهذا مخالف للرؤية الإسلامية، خاصة أنها ترى في الحياة الاجتماعية موردا من أهم موارد سعادة الإنسان، والسعي المتواصل لتهميش سلطة الدولة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

وبهذا الاختراق فان العولمة الثقافية ستفتت نظام القيم، وتكرس معايير جديدة تتمثل أساسا في النفعية، والفردية والأنانية، والمادية وتركز غالبا على الجسد وتقتل الروح وبالتالي تعم قيم الاستهلاك والمتعة وينتشر الفساد ويزداد الغلاء وتضيع القيم العامة، ويزداد التفكك الأسري والتشرذم الاجتماعي.

وبالتالي فإن العولمة الثقافية تسعى لخلق مجتمع تحكمه المادة والربح وقوى السوق، وهذا ما يؤدي إلى تعميق الفجوة بين قمة الهرم وقاعدته (وليد أحمد مساعدة وعماد عبد الله الشريفين، 2010: 259).

**رابعا.تحديات ترسيخ قيم المواطنة في زمن العولمة:**

نستعرض باختصار مجموعة من التحديات التي فرضها الغزو الثقافي على قيم الانتماء والمواطنة منها:

**التحديات الثقافية:** وهي ما استعرضناه في العنصر السابق حين تحدثنا عن العولمة الثقافية، والتي تؤدي بشكل مباشر أو غير مباشر إلى ذوبان وانصهار الكثير من الثقافات في ثقافة واحدة، وهو ما يراه البعض صورة من صور الغزو الاستعماري بشكلها الجديد غير المباشر، فالعولمة الثقافية تعمل على تبني ونشر أيديولوجيا معينة من عناصرها الأساسية لمحاربة الذاكرة والتاريخ، والوعي والانتماء الوطني والقومي وبالتالي الوعي الأيديولوجي، وهي تعلن عن مولد ثقافة جديدة هدفها توحيد الناس إلا أنها في حقيقة الأمر تفقدهم هويتهم الثقافية.

**التحديات التكنولوجية والتقنية:** أمام التطور الكبير الذي تشهده وسائل الإعلام والاتصال فإننا لا نكاد نجد شابا يجهل التعامل معها، فأغلبية الشباب اليوم بارعين في التعامل مع هذه الوسائل مهما كان مستواهم التعليمي، وهذه الوسائل خاصة منها الانترنت تتيح لهم الحصول على المعلومات من مختلف بقاع العالم بشكل سريع ودقيق، وبالتالي أصبحت من ضرورات العصر الحديث التي لم يعد بالإمكان الاستغناء عنها.

**التحديات الاجتماعية والاقتصادية:** من الأزمات التي أدت إليها العولمة الثقافية ظهور أزمة الهوية حيث يتفق أغلبية المتتبعين والدارسين للموضوع أنها تؤدي إلى إضعاف الهوية الوطنية ، وتشجيع هويات أجنبية تختلف اختلافا جذريا عن

الثقافة الأم، وأمام اختلال موازين القوى فإنه لا يمكن الحديث عن مزج الثقافات وإنما عن ذوبان ثقافات البلدان الضعيفة في القوية.

أما إذا أردنا الحديث عن آثار العولمة في جانبها الاقتصادي فسنجد بأنها تجاوزت تبادل وتصدير البضائع بجانبها المادي فحسب، بل تعداه إلى استقبال ثقافة البلدان من خلال تصديرها "لبضائع أخلاقية" مثال ذلك الإعلانات والدعايات المختلفة التي تروج للبضائع، فهي تهتم باستثارة نظر الشباب وانبهارهم وتحريك الغريزة والشهوات في نفوسهم، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى إضعاف انتمائهم الوطني وزعزعة المعتقدات الدينية لديهم ، حيث يشير"هانز بيتر" و"هارولد شومان" في كتابهما الشهير( فخ العولمة) إلى أن العولمة فخ كبير مليء بالأكاذيب وهي في النهاية تزيد الفقراء فقرا والأغنياء غنى (مجدي محمد يونس، 2013: 92-93).

وعليه نستطيع القول بأن الغزو الثقافي خلق حالة من الفوضى والارتباك في بنية المجتمعات المعاصرة، مما أدى إلى حدوث تصدع في كثير من الثقافات المحلية ، وقد نالت المواطنة بعد العولمة نصيبها من التصدع، فالدولة في عصر العولمة كما يذكر" فوكوياما" لم تعد تمتلك السيادة الكاملة على أراضيها ، ولم تعد حرة تماماً في اتخاذ قراراتها في الشأن الداخلي، وأصبح مفهوم المواطنة في ظل العولمة مختلفا عما شهدناه في عصور سابقة، بمعني التداخل الواضح لأمور الاقتصاد والسياسة والثقافة والاجتماع والسلوك دون اعتبار يذكر للحدود السياسية لدول أو انتماء لوطن محدد أو ولاء لدولة معينة(محمد عمر الحاجي، 2002: 16).

أما إذا رجعنا إلى المعوقات التي تحد من ممارسة قيم المواطنة فإننا سنجد بأنها مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتغير الحاصل في المجتمع، وهذا التغير يكون له العديد من التأثيرات على المجتمع ككل وقد يتجلى في شكل صراعات ونزاعات اجتماعية وقيمية، وهناك مهددات تعيق امتثال الشباب لقيم المواطنة والانتماء والولاء لبلدانهم.

ومن هذه المهددات نذكر المشكلات التي ترتبت على العولمة كما سبق وأوردناها، والتي تتجلى أساسا في زيادة مشكلة التطرف، الجريمة، التعصب، الهجرة، وكذا زيادة الاضطرابات السلوكية المختلفة والتي مست حتى كيان الأسرة كالعنف بين الأزواج وضد الأطفال.

وفيما يتعلق بقيم المواطنة فقد أكدت بعض الدراسات الاجتماعية أن العولمة أدت إلى الصراع ما بين الهوية الوطنية والهوية العالمية، مما تسبب في حالة من الفوضى والاضراب واللااستقرار خاصة في أوساط الشباب، الذين وقف الكثير

منهم موقفا معاديا للثقافة الوطنية متبنيا للثقافات الأجنبية، واستطاع هذا الأمر أن يستفحل في الأمة العربية باعتبارها تعيش فترة من الضعف والوهن على العديد من المستويات مما خلق حالة من التناقض والازدواجية في بعض مظاهر الحياة الاجتماعية والثقافية.

وفي هذا الصدد يذكر أحد الباحثين بأن ثورة المعلومات عملت كهجمة ثقافية على جيل الشباب وهو في بداية تطلعه لتراثه المحلي والقومي، فقد خطفته إلى فضاء واسع فضاع ثقافيا وبات فقيرا في تراثه غنيا بالتراث الأجنبي مما جعلهم غير قادرين على الانصهار ضمن ثقافة مجتمعهم.

**خاتمة:**

تعيش المجتمعات العربية حالة من الضعف العام على مستوى كامل القطاعات، وفي جوانب الحياة المختلفة، الـأمر الذي الفرد يعيش في حالة من الهشاشة والفوضى العامة، كما أن الصورة المعروضة للدول المتطورة وفي مختلف ميادين الحياة تجعله يعيش حالة من الاغتراب داخل مجتمعه فتفكيره وثقافته أصبحت متبناة من ثقافات أخرى والتي عادة ما تكون مناقضة لثقافة البلد الأم مما يضعف حس المواطنة لدي الفرد وانتمائه الاجتماعي إلى درجة أصبح الكثير يفضل الهجرة إلى البلدان الأخرى وقطع كل صلة لهم بالوطن الأم، فمناخ الواقع الاجتماعي أصبح يسوده التناقض الثقافي ومظاهر الانحراف بكل صوره وأشكاله، من خلال تقليد ومحاكاة مظاهر الحياة الغربية ومحاولة جعلها نمطا اجتماعيا سائدا في يومياتهم واعتباره ينم عن سلوك متحضر، ولتكريس قيم المواطنة والاعتزاز بالخصوصية الثقافية والهوية الوطنية لابد من القضاء على النظرة الانهزامية تجاه الوطن، وهذا لا يتأتى إلا بتظافر المجهودات وفي كامل القطاعات المجتمعية الرسمية منها وغير الرسمية، ولابد من تحديد هذا كهدف مشترك للنهوض بالبلاد وتوفير ما يحتاجه المواطن.

**قائمة المراجع:**

1.ابن منظور(دس)، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، لبنان.
2.أحمد بخوش(2008) الاتصال والعولمة دراسة سوسيوثقافية، دار الفجر للنشر والتوزيع.
3.أحمد بوكابوس وآخرون(2012)، دراسة أوضاع الشباب المغاربي، اتحاد المغرب العربي، الأمانة العامة.
4.أحمد زردومي(2010)، منظمة اليونسكو بين حماية الخصوصيات وأمل العولمة، سلسلة أعمال الملتقيات (العولمة والهوية الثقافية)، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة.
5.أسعد السحمراني(2000)، صراع الأمم بين العولمة والديمقراطية، دار النفائس، بيروت.

6.الزمرد تقي عبد الرسول(2000،) العرب والعولمة (العنصر الثقافي)، مجلة البحرين الثقافية، عدد26.
7.بركات محمد مراد، ظاهرة العولمة رؤية نقدية بين رفض العرب والمسلمين وترويج الغرب، WWW.KOTBARABIA.COM.
8.بلقاسم سلاطنية(1999) حقيقية العولمة، مجلة العلوم الإنسانية جامعة منتوري، قسنطينة الجزائر. عدد 12 .
9.حسين خريف(2010)، العولمة الإعلامية والهوية الثقافية، سلسلة أعمال الملتقيات، العولمة والهوية الثقافية، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، قسنطينة، الجزائر.
10.حفيظة شقير ويسرى فراوس(أفريل 2014)، الشباب والمواطنة الفعالة، صندوق الأمم المتحدة للسكان وائتلاف حافلة المواطنة، تونس.
11.سعد الدين بوطبال، سامية ياحي(مارس2016)، دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين (مرحلة التعليم المتوسط والثانوي نموذجا)، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد23.
12.صالح الصقور(2003)، موسوعة الخدمة الاجتماعية المعاصرة، دار زهران، عمان ، الأردن.
13.عدنان أبو مصلح(2010)، معجم علم الاجتماع، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
14.علي عيسى زمزم(2015)، مهددات قيم المواطنة وعلاقتها بالانحراف السلوكي، مركز بحوث الشرطة لشرطة الشارقة،ط1، الإمارات العربية المتحدة.
15.محمد الغزالي(1997)، الغزو الثقافي يمتد في فراغنا، مطابع الشروق، مصر.
16.مجدي محمد يونس(2013)، قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بوعيهم بمفهوم العولمة الثقافية وتحدياتها- دراسة ميدانية بجامعة القصيم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد33، عدد4.
17.محمد عمر الحاجي(2002)، العولمة أم العالمية الشريعة الإسلامية. دار المكتبي للطباعة النشر والتوزيع. ط2 ،دمشق.
18.محمد عباس ابراهيم(2013)، العولمة والثقافة، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، مصر.
19.محمد عبد الرحمن وآخرون(2013)،المعجم الشامل لترجمة مصطلحات علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، دار الوفاء الدنيا للطباعة والنشر، ط1،مصر.
20.محمد عابد الجابري(1991) التراث والحداثة دراسات ومناقشات، المركز الثقافي العربي، المغرب،ط1، لبنان.
21.محمد عابد الجابري(2006)، المسألة الثقافية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، قضايا الفكر العربي، ط3، عدد25.
22.محمود الذوادي(2010)، المقدمة في علم الاجتماع الثقافي برؤية عربية اسلامية، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1.

23محمود سيد محمد(1994)، الغزو الثقافي والمجتمع العربي المعاصر، دار الفكر العربي،ط1، مصر.
24.وليد أحمد مساعدة وعماد عبد الله الشريفين(يناير2010)، العولمة الثقافية رؤية تربوية إسلامية، مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإسلامية، المجلد الثامن عشر، عدد1.

## The values of citizenship in the Arab society in light of the cultural invasion And the implications of globalization.

**Abstract**: The world today is subject to a tremendous amount of information and data, all of which point to the unprecedented progress and development in the history of nations, a progress witnessed by everyone with the speed with which it is distinguished and the ability to remove barriers and distances. The cultural industry is the main focus of this process through which it penetrated ideas Peoples and individuals, the system of globalization and its means is a role in this process that has been able to obliterate the national culture and the elements and pillars of the sense of belonging and citizenship. Through this invasion, the individual has generally become alienated from everything local and national, meaning that national and local culture is incapable of this Western newcomer to extend through the elimination of borders and distances, and this is an easy target of ideas and national values and nationalism, which is the basis of affiliation with the private and most present are young people that represent the future of any nation, and their manufacture and preparation for the future of the category of individuals.

**Keywords:** Citizenship, cultural invasion, globalization

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 05 جوان 2019
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

# التدريب على الوعي الفونولوجي وأثره على مهارات القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائيًا

د.بن عابد جميلة أ.د بن الطاهر التجاني
جامعة عمار ثليجي الأغواط: الجزائر

ملخص: القراءة هي ترجمة اللغة المكتوبة إلى أصوات، وقد اختلف العلماء في تحديد معناها حيث يرى البعض أنها عملية التوفيق بين ما هو خطي وما هو صوتي، بينما يرى أجوريا جيرا Ajuriaguera أن القراءة ليست إدراك الحرف ولا فهم معنى الكلمة بل إنها ذلك السياق التحليلي والتركيبي الذي من شأنه أن يعطي معنى لذلك الشكل الجديد للتعبير اللغوي.

ظهرت العديد من النماذج التفسيرية التي ترى أن التعثر في عملية اكتساب القراءة يعود إلى خلل في المعالجة الفونولوجية لوحدات اللغة الشفوية، ومنه فإن الوعي الفونولوجي المعرف أيضا بالقدرات الميتافونولوجية أي الكفاءات التي تسمح بإدراك، إنتاج وتمثيل اللغة الشفوية كوحدات متسلسلة مثل المقاطع، القوافي والفونيمات تعتبر كعامل أساسي في التقدم الأولي الذي يحرزه الطفل في القراءة وفي نفس الوقت وسيلة للوقاية من الإخفاق في تعلمها، كما يرى كل من ستانوفيتش Stanovich1988، لكوك Lecoq 1991، بريان Brayen 1998 وسبرانجر شارولس S.Sharols 1999، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تدريب التلاميذ المعسرين قرائيا على مهارات القراءة من خلال الوعي الفونولوجي، وذلك بتطبيق البرنامج التدريبي للوعي الفونولوجي على عينة تجريبية باختبار قبلي وبعدي بتطبيق اختباري نص العطلة لغلاب صليحة والوعي الفونولوجي لأزداو شفيقة، وخلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

**الكلمات المفتاحية:** الوعي الفونولوجي، القراءة، عسر القراءة.

**مشكلة الدراسة:**

القراءة هي ترجمة اللغة المكتوبة إلى أصوات وهي أداة لفم واستيعاب كل ما هو مكتوب واكتساب المعارف، وتعد من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي، فهي عملية معقدة جدا تقوم على أساس تفسير الرموز المطبوعة والتعرف عليها ونطقها نطقا صحيحا وفهما وصولا إلى المعنى المقصود واستخلاصه أو إعادة تنظيمه والاستفادة منه(ملحم، 2010: 281).

يرى أجوريا جيرا Ajuriaguera أن القراءة ليست إدراك الحرف ولا فهم معنى الكلمة فقط، بل هي ذلك السياق التحليلي والتركيبي الذي من شأنه أن يعطي معنى لذلك الشكل الجديد للتعبير اللغوي، بينما يرى كل من هاريس وسيباي Haris et Sibaie بأنها تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة فيحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب(حمزة، 2007: 11) لكن هناك بعض الأطفال يجدون صعوبة في ذلك، إنهم ذوي عسر القراءة التي يعتبر اضطراب مستمر في اكتساب اللغة المكتوبة التي تتميز بصعوبة كبيرة في تحقيق العمليات اللازمة للتعلم (القراءة، الكتابة والإملاء)، وهو اضطراب محدد وخاص بالأطفال الذين لا يظهرون اضطرابات نفسية أو عقلية L. Desjardins-Bleau, 2005: (3).

تتضمن القراءة عملا أكثر تعقيداً من التعرف على اللغة الشفوية حيث تتطلب هذه العملية فك ترميز مزدوج وتحويل الرموز الخطية إلى رموز صوتية ( فونيمات وأصوات) ثم إلى معان ودلالات، ويتم ذلك من خلال التعرف على الكلمات بصورة منعزلة، ولكنها مستمرة، في أثناء القراءة، مما يستدعي الاعتماد على وظيفة الانتباه البصري حتى يتم تحليل ومعالجة سلسلة الوحدات المكونة للغة الكتابية، ومن ثم التمييز فيما بينها، وبالاعتماد كذلك على ذاكرة الكلمات والأحرف التي يحولها نظام التحويل الكتابي الفونولوجي إلى أصوات لغوية(لعيس، 2009: 30)، وقد أدت الدراسات عموما إلى ظهور عدة نماذج تفسيرية لعملية تعلم القراءة التي تشهد تطورا مستمرا إلى يومنا هذا، وتم التفسير أن التعثر في عملية اكتساب القراءة إنما يعود إلى خلل في المعالجة الفونولوجية لوحدات اللغة الشفوية أي الكفاءات التي تسمح بإدراك، إنتاج وتمثيل اللغة الشفوية كوحدات متسلسلة مثل المقاطع، القوافي والفونيمات، ويرى كل من استانوفيتش Estanovich 1988، لكوك Le quoq 1991، بريان Bryen 1998 وسبرانجر شارولس S.Shrols 1999 أن الوعي الفونولوجي يعتبر كعامل أساسي في التقدم الأولي

الذي يحرزه الطفل في القراءة، وفي نفس الوقت وسيلة للوقاية من الإخفاق في تعلمها(أزداو، 2011: 15).

عسر القراءة الفونولوجي يعكس خللاً في سيرورة تكوين الاستراتيجية الأبجدية للقراءة والكتابة، مما يعرقل نشوء أو تطور عملية تجميع فعالة، هذا الخلل ينعكس بدوره على النمو اللاحق للتعرف على الكلمات المكتوبة(العيس، 2009: 29) ومن مظاهره الخطأ في انجاز المهام المعجمية في النظام الغير دلالي المتعلق خاصة باللاكلمة(Brain.F, 2004: 80)، وباعتبار أن عملية القراءة تعتمد أساسا على قدرة التلميذ على إدراك الفونيمات المشكلة للكلمة، فإن عدم وعي التلاميذ في مراحل تعلم القراءة وإدراكهم لهذه الفونيمات يسبب مشكلا كبيرا في تعلمهم للقراءة بشكل سليم، لأن الوعي الفونولوجي الذي هو امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراجها يعد من أسباب مشكلات القراءة(منتصر وآخرون، 2014: 29) حيث أثبتت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الوعي الفونولولجي وعسر القراءة فوصف استانوفيتس Estanovich 2001 التأثيرات الناتجة عن المشكلات في الوعي الصوتي، وأشار انه يجب تعليم الوعي الفونولوجي كمتطلب سابق للقراءة، والمزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها في وقت مبكر من نمو الطفل، وإن كان هناك سبب لصعوبة القراءة فإنه يكمن في الوعي الفونولوجي، وأن النمو البطيء في هذا المجال يؤخر ظهور التقدم في تجزئة الرموز، وتطور استراتيجيات التعرف على الكلمة(جابر وآخرون، 2014: 582).

إن الأطفال الذين تظهر لديهم صعوبات في الوعي الفونولوجي، يفتقرون لإدراك النطق ويصعب عليهم فهم معاني الكلمات ودلالاتها ويجدون صعوبات حقيقية في الفهم والتعرف على تحديد عدد الأصوات والحركات في الكلمة، لذلك يلاحظ لديهم صعوبة في القراءة، منه تبرز الحاجة إلى أهمية تدريب التلاميذ على الوعي الفونولوجي حتى يتمكنوا من القراءة بصورة جيدة، وفي ضوء ما تقدم فإنه يمكن للتلاميذ ذوي عسر القراءة تعلم مهارات القراءة بصورة جيدة، وذلك من خلال استخدام الوعي الفونولوجي في تدريبهم على كيفية القراءة.

بالتالي حددت تساؤلات الدراسة فيما يلي: **هل للتدريب على الوعي الفونولوجي فعالية على دقة وسرعة القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائيًا؟**

وللتفصيل أكثر:

-هل ترتفع نتائج مجموعة الدراسة على اختبار الوعي الفونولوجي بعد التدريب؟

-هل تقل أخطاء قراءة مجموعة الدراسة بعد التدريب؟

-هل تزيد سرعة قراءة مجموعة الدراسة بعد التدريب؟

**فرضيات الدراسة:**

-نتوقع أن يكون للتدريب على الوعي الفونولوجي فعالية على قراءة التلاميذ المعسرين قرائيا على كل من دقة وسرعة القراءة.

كما نتوقع أيضا:

-ترتفع نتائج مجموعة الدراسة على اختبار الوعي الفونولوجي بعد التدريب.

-تزيد سرعة قراءة مجموعة الدراسة بعد التدريب.

-تقل أخطاء قراءة مجموعة الدراسة بعد التدريب.

**أهداف الدراسة :** تهدف الدراسة إلى :

-اقتراح برنامج تدريبي من شأنه الرفع من مهارات القراءة للتلاميذ المعسرين قرائيًا.

-دراسة أبعاد الوعي الفونولوجي في اللغة العربية للوقوف على طبيعة الصعوبات التي يقف عندها التلميذ.

-المساهمة الأكاديمية في فهم أسباب العسر القرائي في الوسط المدرسي الجزائري.

**أهمية الدراسة:** تتمثل أهمية الدراسية الحالية في الآتي:

-ما تقدمة الدراسة الحالية من برنامج لتنمية الوعي الفونولوجي يمكن أن يستفيد منه معلمو صعوبات التعلم وأيضا الوالدين.

-ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تكشف عن دور الوعي الفونولوجي في إعداد برامج علاج صعوبات القراءة، واعتبار التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي محورا هاما فيها.

**المفاهيم الأساسية الدراسة:**

**البرنامج:** يعرفه نبيل حافظ 1998 بأنه مجموعة من الإجراءات التربوية التي يقوم بها الباحث لمواجهة صعوبة ما من صعوبات التعلم الأكاديمية، عند مجموعة من التلاميذ لهم خصائصهم الذاتية وظروفهم البيئية(الصاوي، 2009: 245).

**إجرائيا:** هو مجموعة من الأنشطة التعليمية والإجراءات التربوية التي تتم في جلسات يقوم بها الباحث، بهدف إكساب التلاميذ ذوو عسر القراءة بعض مهارات القراءة، بتطبيق استراتيجيات الوعي الفونولوجي، على أن تحدد كل جلسة بهدف ومحتوى معين، في مدة زمنية محددة ويبدأ بقياس قبلي وينتهي بقياس بعدي.

**القراءة:** حسب نوربرت سيلامي Norbert Sillamy 2003 في معجم علم النفس تعرف القراءة بأنها ذلك الفعل الذي من خلاله نستطيع معرفة النص المكتوب(N. Sillamy, 2003: 157).

**عسر القراءة :** تعرف على أنها صعوبة دائمة ذات أصل عصبي، في عملية التحقيق الآلي للقراءة والكتابة، لدى الأطفال ذوو الذكاء العادي ومنتظمي الدراسة، وغير مصابين بمشاكل حسية، نفسية أو عقلية، أو إصابات دماغية (Jerome.b, 2013: 125).

**من مظاهر الطفل ذو عسر القراءة:**

-الخلط في قراءة حرفين متشابهين في الشكل أو في التوجه الفضائي مثل : ج/ح، ن/ب.

-عدم التمييز على المستوى السمعي بين الأصوات المتقاربة في المخرج مثل : س/ ص / ز.

-حذف الحروف الساكنة من الكلمة.

-قلب الكلمة أو بعض الحروف على مستوى الكلمة.

-إدخال حروف ساكنة على الكلمة.

يتميز إيقاع القراءة عند الطفل الذي يعاني من عسر القراءة بالتردد والتقطع، والنص يقرأ بنغمة خاصة(حولة، 2011: 68) بالإضافة إلى اضطراب في الجانبية وخلل في التوجه الزماني والمكاني (Pialoux.p, 1975: 193).

**تعرف إجرائيا:** بالدرجة المحصل عليها على اختبار نص العطلة لصليحة غلاب، من خلال مؤشري القراءة السليمة من الأخطاء والسرعة اللازمة لذلك، بحيث نستطيع تشخيص اضطرابات أداء القراءة على أساس مقارنة القيم المتحصل عليها أثناء تطبيق أدوات القياس بالدرجات المعيارية، متوسطات حسابية أو درجات الانحراف المعياري.

**الوعي الفونولوجي:** هو القدرة على التعرف على المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية ومعالجتها بصفة مقصودة(أزداو، 2012: 42) وحسب كاندس 1996 Candaceفإن الأطفال ذوي الصعوبة في الوعي الفونولوجي يتسمون بصعوبة تسمية ولفظ الكلمة وتهجئتها، الخلط وعدم الترتيب في الكلمة، ضعف استخدام الجمل، الميل إلى تحريف الكلمات، الحاجة إلى ترديد الكلمة قبل استخدامها استخداما صحيحا(أبو الديار، 2012: 60).

**ويعرف إجرائيا** بالدرجة المحصل عليها على اختبار الوعي الفونولوجي لأزداو شفيقة.

**منهج الدراسة:** بالرجوع إلى طبيعة الدراسة، التي حاول فيها الباحثان اختيار عدد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة وبعد تقييم مدى مهارتهم في الوعي الفونولوجي، ومن ثمة اقتراح برنامج تدريبي لتنمية هذه المهارة يرى الباحثان أن المنهج العيادي والمتمثل في دراسة الحالة، انسب مناهج البحث التي تتناسب وطبيعة الدراسة.

**إطار الدراسة:**

**الإطار المكاني للدراسة:** أجريت الدراسة في مدرسة **لطرش بن سليمان** بالأغواط.

**الإطار الزماني للدراسة:** تم إجراء الدراسة خلال الفترة الممتدة بين 13 جانفي 2015 إلى غاية 5 ماي 2015، أي بمدة تتراوح في 16 أسبوعا.

**مجتمع ومجموعة الدراسة ومعايير اختيارها:** يتمثل مجتمع الدراسة في جميع التلاميذ ذوي عسر القراءة سنة رابعة ابتدائي في ولاية الأغواط، أما مجموعة الدراسة فتمثلت في 04 حالات ذوي عسر القراءة سنة رابعة ابتدائي.

**الخصائص المميزة للمجموعة الدراسة:** تكونت مجموعة الدراسة من 04 حالات موزعة كالتالي:

**العمر: تراوح عمر مجموعة الدراسة** بين 9 سنوات و9 سنوات ونصف.

**المستوى الدراسي:** سنة رابعة ابتدائي.

**الجنس:** احتوت المجموعة على الجنسين حيث كان عدد الإناث 1 وعدد الذكور3.

**أدوات الدراسة:** تمثلت أدوات الدراسة في اختبار اختبار نص العطلة لغلاب صليحة واختبار الوعي الفونولوجي لأزداو شفيقة، والبرنامج التدريبي المعد للدراسة.

**أولا: اختبار نص العطلة:**

**التعريف بالاختبار**: **L'Alouette** هو اختبار يهدف لمعرفة المستوى القرائي لتلاميذ الطور الأول والثاني مقارنة بالعمر الزمني، كما يسمح بتشخيص اضطرابات تعلم القراءة عند تلاميذ المدارس الابتدائية تم إعداده من طرف الباحث لوفافري LeFavrais سن 1965، وفي سنة 1997 تم بناء اختبار القراءة " نص العطلة" من طرف الباحثة غلاب صليحة في رسالة الماجستير المعنونة " اضطرابات تعّلم القراءة في المدرسة الابتدائية"، وذلك بتكييف اختبار القراءة الفرنسي، وإجراء عليه التعديلات المطلوبة للغة العربية، وتم تعديله في رسالتها

للدكتوراه سنة 2013 ليصبح أكثر وضوحا مع إضافة بعض العناصر لتكملة الأحداث المتناولة في النص.

الاختبار عبارة عن نص عنوانه " العطلة" يتكون من 267 وحدة مورفولوجية، وفي التقييم تم الاقتصار على معياري الدقة وزمن قراءة وحدة نصية(غلاب، 2013: 161) وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على معيار الدقة والزمن والسرعة في القراءة.

**الدقة**: هي أنواع الأخطاء المقروءة في النص.

**زمن القراء :** هو الوقت الذي يستغرقه القارئ في قراءة نص العطلة ويتم تدوينه بالثواني.

**سرعة القراءة** سرعة القراءة تحسب بقسمة عدد الكلمات المقروءة على الزمن بالثواني.

**كيفية تطبيق الاختبار**: يكون التطبيق فرديا وتكون القراءة بصوت مرتفع، حيث يجلس المفحوص مقابل الفاحص على الجهة اليسرى إذا كان هذا الأخير يمينيا وعلى اليمين إذا كان عكس ذلك، وهذا حتى يتمكن الفاحص من تسجيل ملاحظاته وتنسيخ الأخطاء دون أن يضطرب المفحوص أو يشتت انتباهه، والمزمان يكون في يد الفاحص اليسرى، يتم وضع النص المرفوق بالرسومات أمام المفحوص ويحتفظ الفاحص بورقة ترقيم كلمات النص.

**تنقيط الاختبار:** لحساب سرعة القراءة في الزمن الأول نقوم بقسمة عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الأولى على60.

**الخصائص السيكومترية للاختبار**:

**قياس الثبات:** تم قياس الثبات من طرف معدة الاختبار بالتطبيق وإعادة التطبيق على عينة مكونة من 39 فردا وكانت النتائج أن معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الرائز تتراوح بين 0.682 و 0.931 وهذا يؤكد تمتع المقياس بالثبات.

**قياس الصدق:** تم حساب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لكل معامل تم الحصول على معاملات الصدق التي تراوحت بين 0.826 و 0.965 وهي تؤكد تمتع المقياس بالصدق.

**ثانيا. اختبار الوعي الفونولوجي:** هو عبارة عن مقياس مستوى الوعي الفونولوجي من إعداد الباحثة أزداو شفيقة وهو مكون من سبعة مهام مقتبسة من اختبار دلبش وجورج ونوك Delpeche &George Nok 2001 ومن أعمال Lecocq 1991.

**التعريف بالاختبار:** عدد مهام الوعي الفونولوجي سبعة (7) كل واحدة من هذه المهام تحتوي على ثلاثة (3) بنود، ما عدا الخامسة التي تنقسم إلى ثلاث مهام جزئية، التي بدورها تحتوي كل منها على ثلاث بنود.

**الحكم على القوافي:** يجب على الطفل أن يقرر إذا كانت أزواج الكلمات تقفي.

**إنتاج كلمة تقفى مع الكلمة المقصودة:** يجب على الطفل أن يبحث في قائمته المعجمية على كلمة تقفى مع الكلمة المقترحة.

**اختيار كلمة تقفى مع الكلمة المقصودة:**يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة، الكلمة التي تقفى مع الكلمة المقصودة.

**اختيار كلمة تنتهي بنفس الصامتة**: يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة، الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة مع الكلمة المقصودة.

**حذف المقاطع**: تنقسم إلى ثلاثة مهام جزئية: يجب على الطفل أن يحذف المقطع الأول ويتلفظ بما تبقى من الكلمة، ثم يحذف المقطع الوسط، ثم الأخير.

**الصوت الناقص:** نسمع للطفل كلمتين، بحيث الكلمة الثانية تتكون من الكلمة الأولى مع حذف المقطع الأول يجب على الطفل أن يجد ما هو الصوت المحذوف.

**استبدال الفونيم الأول:** يتعلق الأمر بحذف الصوت الأول للكلمة واستبداله بآخر بشكل يمكنه من تشكيل كلمة جديدة.

**تنقيط اختبار الوعي الفونولوجي:** بناءً على الإجابات الصحيحة، ولإخضاع النتائج للمعالجة الإحصائية، يتم تنقيط كل واحدة من المهام على ثلاثة (3) نقاط كحد أقصى حسب عدد البنود إذ تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، وهو نظام التنقيط المستعمل في الاختبار الأصلي، ما عدا حذف المقاطع التي يصل مجموعها إلى (9)نقاط كحد أقصى بنظام ثلاث نقاط لكل المقاطع ويكون بذلك المجموع الكلي (27)نقطة.

**كيفية إجراء الاختبار:**

-يتم تطبيق الاختبار بصفة فردية.

-يتمحور متوسط الحصص ما بين عشرون وثلاثون دقيقة.

-الاختبار أساسا شفوي، وبما أن ذلك يتطلب اشتراك الذاكرة، يمكن اللجوء إلى تكرار البند مرة واحدة، ولكن بطلب من الطفل.

-تجنب استعمال الكلمات مثل (قافية، مقطع، فونيم) إذ هي ليست معروفة لدى الأطفال.

-لكل طفل ورقة تنقيط التي تدون عليها إجابته بشكل لا يلفت انتباهه.

**الخصائص السيكومترية للاختبار:**

**قياس الثبات:** لقياس الثبات تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من 30 تلميذا، ذلك بالتطبيق وإعادة التطبيق وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وبينت النتائج إلى ارتباطات قوية بين 0.87 و0.92 وهي دالة عند 0.01 أي أن الاختبار ثابت.

**قياس الصدق:** تم قياس الصدق بصدق المحكمين وكانت النتائج أن الاختبار صادق.

**ثالثا.البرنامج التدريبي:** تم إعداد البرنامج في إطار التكفل بذوي عسر القراءة، وذلك في ضوء الأطر النظرية للوعي الفونولوجي والدراسات السابقة، وخاصة التي تناولت إعداد برامج لتنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عامة ولدى ذوى صعوبات القراءة خاصة، إلى جانب الاطلاع على مقاييس الوعي الفونولوجي للوقوف على مهاراته ومن ثم العمل على إعداد أنشطة للتدريب عليها.

**هدف البرنامج**: يهدف البرنامج إلى تحسين القراءة وذلك من خلال تدريب التلاميذ ذوي عسر القراءة على مهارات الوعي الفونولوجي وذلك من خلال:

-تقسيم الجمل إلى الكلمات المكونة لها.

-تقسيم الكلمات إلى مقاطع مختلفة (تنغيم الكلمات).

-تقسيم الكلمات إلى الأصوات المكونة للكلمة.

-تركيب أصوات الكلمات الحقيقة (ضم الأصوات معا لتكون كلمات حقيقية).

-سجع وتقفية الكلمات.

-تحليل أصوات الحروف (التعرف على الصوت وموضعه في الكلمة).

-تحديد بداية الكلمات (تحديد الصوت بحركته التي تبدأ به الكلمات).

**محتويات البرنامج:** يتكون البرنامج من أنشطة للتدريب على مهارات الوعي الفونولوجي كما يلي:

**التدريب على تحليل الأصوات:** ويهدف التدريب إلى تعرف التلميذ على الأصوات الهجائية من (أ) إلى (ي) بحركتها، وتحديد موضعها في الكلمة، مع صوته بالحركات (الفتح– الضم– الكسر) ثم يعرض كلمات مصحوبة بالصورة يعقب ذلك التدريب على تعرف التلميذ على صوت الحرف الذي تبدأ به الكلمة التي يسمعها وذكر كلمات تبدأ بنفس صوت الحرف.

**التدريب على تقسيم الكلمات إلى أصوات:** ويهدف إلى تدريب التلميذ على تقسيم الكلمات إلى أصوات الحروف المكونة لها، وإدراك أن الكلمات تتكون من عدد من

أصوات الحروف الهجائية، ونطق هذه الأصوات منفصلة وذكر عددها، وروعي البدء بكلمات من صوتين (خس – يد ) ثم الأطول فالأطول.

**التدريب على تقسيم الكلمات إلى مقاطع:** ويهدف إلى تدريب التلميذ على تقسيم الكلمات إلى مقطعين من خلال سماعها ورؤية صورها، ثم ثلاث مقاطع وصولاً إلى خمس مقاطع، وروعي أن يسمع الطفل الكلمة مجمعة ومكتوبة أمامه مصحوبة بصورتها(أرنب مثلا) ثم يسمعها ويراها مقطعة، ثم يرى المقاطع تتجمع لتكون الكلمة ثانية، وبعد ذلك يعيد التلميذ كلمات الجمل الأخرى التي يسمعها وتكتب أمامه دون صور ويشير إلى كل كلمة ويذكر عدد حروفها، ثم نفس النشاط لكن دون كتابه أو صور من خلال سماع الجمل فقط.

**التدريب على تركيب الكلمات الحقيقية:** ويهدف إلى تدريب التلميذ على ربط صوتين لغويين مكونًا كلمات حقيقية لها معنى (خس– يد) والنطق بها، ثم تم التدريب على ربط ثلاث أصوات لغوية مكونًا كلمات، وصولا إلى خمس أصوات، وذلك من خلال الصوت والصورة والحركة (حركة الأحرف تتجمع أمامه مع عرض أحرف الكلمة في خانات منفصلة وينطق بها مع الإشارة لكل صوت عند نطقه.

**التدريب على تقفية وسجع الكلمات:** ويهدف إلى تدريب التلميذ على الإتيان بكلمات لها نفس قافية الكلمات التي يسمعها وذلك من خلال تغيير الحرف الأول في الكلمة(نور– بور- حور)، ثم الأول والثاني (عبير– غفير– وزير)، ثم الأوسط (كأس– رأس) وبنفس طريقة العرض كما سبق.

**التدريب على تقسيم الجمل إلى كلمات:** ويهدف إلى تدريب التلميذ على إعادة كلمات الجمل التي يسمعها ويشير إلى كل كلمة أمامه ويذكر عدد كلماتها، وتبدأ بجمل من كلمتين وصولا إلى أربع كلمات وبنفس طريقة العرض كما سبق.

**تحديد بداية الكلمات (تحديد الصوت بحركته التي تبدأ به الكلمات):** ويهدف إلى تدريب التلميذ التعرف على الصوت التي بدأت به الكلمة وحركته كما جاء في الكلمة المسموعة، مثلا أرنب البداية الألف هل(أَ- إِ– أُ) وبنفس طريقة العرض كما سبق.

**الإطار الزمني للبرنامج:** تكون البرنامج التدريبي من (30) جلسة، في مدة أربعة أشهر بواقع جلستين أسبوعياً، ومدة الجلسة (45-35) دقيقة، وكان توزيع جلسات البرنامج كالتالي: (1) جلسة للتعارف مع أفراد العينة، (28) جلسة للتدريب بواقع

(4) جلسات لكل نشاط من أنشطة البرنامج، (1) جلسة لمراجعة ما تم التدريب عليه.

**خطوات الدراسة:**

-اختيار مجموعة الدراسة ممن يعانون من عسر القراءة.

-إعداد برنامج للوعي الفونولوجي.

-التطبيق القبلي لمقاييس الدراسة (الوعي الفونولوجي- عسر القراءة) على أفراد مجموعة الدراسة.

-تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة.

-التطبيق البعدي لمقاييس الدراسة (الوعي الفونولوجي – عسر القراءة) على أفراد مجموعة الدراسة.

**نتائج الدراسة:**

جدول رقم (1): نتائج اختبار نص العطلة في الاختبار القبلي.

| | | بطء في القراءة | | أخطاء في القراءة | | | | عدم إتمام القراءة | عدد الكلمات في الدقيقة الأولى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاسم | العمر بالأشهر | مد قراءة الجملة الأولى | مدة قراءة النص كاملا | حذف | إبدال | إضافة | قلب | | |
| رمزي | 110 | 5 د | 15 د | _ | X | _ | X | _ | 11 |
| أيمن | 102 | 6 د | عدم إتمام النص | X | X | X | X | X | 8 |
| خديجة | 113 | 3 د | 10 د | _ | X | _ | X | _ | 10 |
| محمد | 108 | 6 د | عدم إتمام النص | _ | X | _ | X | X | 9 |

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن مجموعة الدراسة كانت تتسم بـــ:

-بطء في القراءة حيث استغرق أفراد العينة مدة تتراوح بين 10 إلى 15 دقيقة.

-ملل والقراءة بصعوبة مع عدم إتمام النص بالنسبة لحالتين.

-قلب مقطع من الكلمة فيقرأ بنات بدلاً عن نبات.

-حذف بعض الحروف، وإضافة أُخرى كأن يقرأ: والد بدلاً عن ولد.

-حذف مقطع كامل من الكلمة كأن يقرأ منزل بدلاً عن المنازل.

-قلب مواضع الحروف من الكلمة إما بالتقديم أو التأخير كأن يقرأ قلب بدلاً عن قبل.

-حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً عبارة ( ذهبت إلى المدرسة ) قد يقرأها التلميذ(ذهب إلى المدرسة).
-إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلاً كلمة ( سافرت بالطائرة ) قد يقرأها ( سافرت بالطائرة إلى أمريكا).
-إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلاً قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول(غسلت الأم ... غسلت الأم الثياب).
-إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً قد يقرأ كلمة(العالية) بدلاً من(المرتفعة) أو (التلاميذ) بدلاً من (الطلاب).
-عدم التفرقة بين الحروف الساكنة والمتحركة ونطق المدود على أنها حروف متحركة.
-عدم التفرقة بين حركات الحروف وقراءة كل النص بحركة واحدة وهي الفتح.
-صعوبة التموقع في النص، حيث يرتبك عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة

جدول رقم (2): نتائج اختبار نص العطلة في الاختبار البعدي.

| | | بطء في القراءة | | أخطاء في القراءة | | | | عدم إتمام القراءة | عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الأولى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاسم | العمر بالأشهر | مد قراءة الجملة الأولى | مدة قراءة النص كاملا | حذف | إبدال | إضافة | تشويه | | |
| رمزي | 110 | 3 د | 10 د | - | - | - | - | - | 11 |
| أيمن | 102 | 5 د | 15 د | - | X | - | - | - | 8 |
| خديجة | 113 | 1 د | 9 د | - | - | - | - | - | 10 |
| محمد | 108 | 5 د | 15 د | - | - | - | - | - | 9 |

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نتائج مجموعة الدراسة قد تحسنت بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث قلت أخطاء القراءة، وزادت عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة إلا حالة واحدة وهي أيمن مازال يخلط بين الحروف المتشابهة في بعض الأحيان وذلك بسبب قلة تركيزه وفرط الحركة.

جدول رقم(3): نتائج اختبار الوعي الفونولوجي في الاختبار القبلي.

| | الحكم على القافية | كلمة قافية | قافية مع كلمة مقصودة | كلمة تنتهي بنفس الصامتة | حذف مقطع | الصوت الناقص | تعويض الحرف الأول | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رمزي | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 6 |
| أيمن | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| خديجة | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 8 |
| محمد | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 4 |

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن مجموعة الدراسة كانت تتسم بضعف في الوعي الفونولوجي، ومشاكل في تقطيع الكلمات إلى أصوات وعم تمييز بين الأصوات عند سماعها.

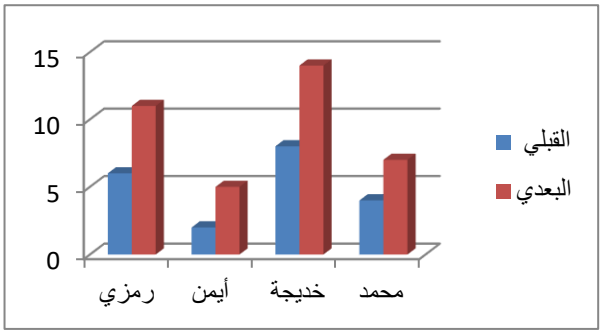
جدول رقم(4): نتائج اختبار الوعي الفونولوجي في الاختبار البعدي.

| | الحكم على القافية | كلمة قافية | قافية مع كلمة مقصودة | كلمة تنتهي بنفس الصامتة | حذف مقطع | الصوت الناقص | تعويض الحرف الأول | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رمزي | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 11 |
| أيمن | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 5 |
| خديجة | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 14 |
| محمد | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 7 |

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن نتائج مجموعة الدراسة قد تحسنت عموما، إلا في بعض البنود التي كانت جد صعبة عليهم كبند حذف حرف من كلمة ونطق الباقي.

**تحليل نتائج الدراسة:** في ضوء الإشكالية والتساؤلات التي انطلقت منها الدراسة، والفرضيات التي تم اقتراحها كحلول مؤقتة لهذه التساؤلات، اعتمد للتحقق منها على أسلوب دارسة الحالة التي كانت نتائجها كما سيتم عرضه بالترتيب حسب كل فرضية.

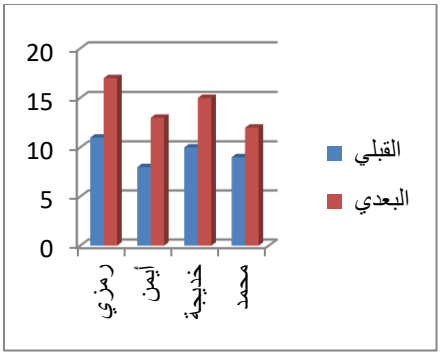
**عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتفسيرها:** تتضح نتائج الفرضية الأولى والتي مفادها " **ترتفع نتائج مجموعة الدراسة على اختبار الوعي الفونولوجي بعد التدريب** " وذلك عن طريق استخدام اختبار الوعي الفونولوجي ولقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الشكل التالي:




شكل رقم (1) نتائج الوعي الفونولوجي على الاختبارين القبلي والبعدي

من خلال الشكل أعلاه نلاحظ أن نتائج مجموعة الدراسة في الوعي الفونولوجي قد تحسنت، حيث أصبح أفراد مجموعة الدراسة يتقنون تقطيع الكلمة إلى أصوات، والتعرف على الصوت الذي تبدأ وتنتهي به الكلمة، كما أصبحوا يفرقون بين الحركات المختلفة في الكلمة بعدما كانوا يقرؤون بحركة واحدة وهي الفتح، فحسب لوكوك Le Cocque فإن الوعي الصوتي لا ينمو حقيقة إلا في علاقته مع تعلم القراءة إذ يمنح لقدرات التحليل التقطيعي وظيفة محددة، هذا لأن الوعي الصوتي يتطلب قدرة ذهنية خاصة وهي القدرة الميتالغوية، وتعني حسب جيهان علوشي سيد أحمد قدرة الطفل على تحليل المبنى الصوتي للغة وعلى تمييز قافية الكلمات وإدراك المبنى المقطعي للكلمات (تقطيع كلمات إلى أصوات)، وتظهر هذه القدرة عند الطفل العادي حسبها في حوالي عمر 3 إلى 4 سنوات، وإذا لم يعي الطفل أن الكلمة مكونة من مقاطع فإنه سوف يجد صعوبة في ترتيب الأصوات والفونيمات لتكوين كلمة(حميدوش، 2003: 66) منه نعتبر أن الفرضية قد تحققت، بالتالي تتفق دراستنا مع دراسة جميل شريف بابلي ودراسة عبد الفتاح رجب التي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي لصالح المجموعة التجريبية(البابلى وعواد، 2010).

**عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتفسيرها:**تتضح نتائج الفرضية الثانية والتي مفادها **" تزيد سرعة قراءة مجموعة الدراسة بعد التدريب"** وذلك عن طريق استخدام اختبار نص العطلة ولقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الشكل:




شكل رقم (2) يوضح السرعة في القراءة على الاختبارين القبلي والبعدي



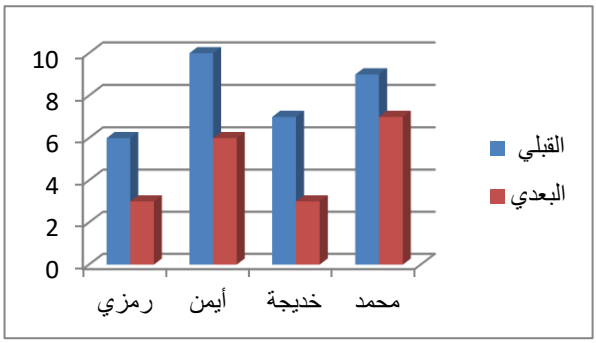

شكل رقم (3) يوضح مدة القراءة على الاختبارين القبلي والبعدي.

من خلال الشكل أعلاه نلاحظ أن مدة القراءة لدى مجموعة الدراسة قد قلت، وسرعة القراءة قد زادت، وهذا راجع لأن التلميذ أصبح يميز بين الحروف المتشابهة ويفرق بين أصواتها، والتلاميذ أصبحوا يتقنون القراءة الفونولوجية التي هي التعرف على حروف الكلمة حرفاً حرفًا، ورد هذه الرموز الحرفية إلى مقابلها الصوتي، ثم محاولة تجميع أصوات الحروف في وحدات صوتية، ثم التوليف بين هذه الوحدات الصوتية تمهيدا للنطق النهائي للكلمة (البابلى وعواد، 2010) مما أكسبهم القدرة الفونولوجية المتمثلة في القدرة على استشعار مكونات اللغة الشفوية وتحليلها ذهنياً وفق مستويات مختلفة :أصوات مقاطع، كلمات، عن طريق عمليات التقطيع، الدمج، التعويض والتحويل فيما بين هذه المكونات للوصول إلى الفهم (العيس، 2009: 30).

مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي على عينة الدراسة وهذا يتفق مع نتائج دراسة جميل البابلى وأحمد أحمد عواد التي خلصت إلى وجود فاعلية برنامج

تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم (البابلى وعواد، 2010).

**عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وتفسيرها:** تتضح نتائج الفرضية الثالثة والتي مفادها **" تقل أخطاء قراءة مجموعة الدراسة بعد التدريب "** وذلك عن طريق استخدام اختبار نص العطلة ولقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الشكل:




شكل رقم (4) يوضح عدد الأخطاء في الدقيقة على الاختبار القبلي والبعدي

من خلال الشكل أعلاه نلاحظ أن أفراد مجموعة الدراسة قد قلت أخطائهم في القراءة، فالتلاميذ بعد تطبيق البرنامج أصبحوا ذو دافعية أكبر للتعلم وأصبحوا يفرقون جيدا بين الأحرف المتشابهة، كما لاحظنا نقص في قلب، حذف وإضافة مقاطع أو حروف من الكلمة، وأصبحوا يفرقون بين الحروف الساكنة والمتحركة والمدود والحركات، إلا حالة واحدة كان تقدمها بطيء جدا وهو أيمن، وذلك نظرا لوجود مشاكل في التركيز وفرط الحركة، مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي على عينة الدراسة وهذا يتفق مع نتائج دراسة بدة بن عيسى 2008 التي خلصت إلى إمكانية علاج صعوبات القراءة من خلال الوعي الفونولوجي(غلاب، 2013: 31).

**الاستنتاج العام:**

من خلال عرض ومناقشة النتائج العامة للدراسة توصلنا إلى نتائج هامة فيما يتعلق بالوعي الفونولوجي وعسر القراءة، وبالرجوع إلى ما تم تناوله من خلفية نظرية ودراسات سابقة، وانطلاقا من أهداف البحث والإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية توصلنا إلى فعالية البرنامج التدريبي للوعي الفونولوجي على التلاميذ المعسرين قرائيًا وذلك من خلال ما يلي:

-تحسن نتائج مجموعة الدراسة في الوعي الفونولوجي، من حيث تقطيع الكلمة إلى أصوات، والتعرف على الصوت الذي تبدأ وتنتهي به الكلمة، والتفريق بين الحركات المختلفة في الكلمة.

-نقص مدة القراءة لدى مجموعة الدراسة، وزيادة سرعة القراءة، والتلاميذ أصبحوا يميزون بين الحروف المتشابهة ويفرقون بين أصواتها، كما أصبحوا يتقنون القراءة الفونولوجية المتمثلة في القدرة على استشعار مكونات اللغة الشفوية وتحليلها ذهنياً وفق مستويات مختلفة :أصوات مقاطع، كلمات، عن طريق عمليات التقطيع، الدمج، التعويض والتحويل فيما بين هذه المكونات للوصول إلى الفهم.

-قلة أخطاء قراءة أفراد مجموعة الدراسة، فالتلاميذ بعد تطبيق البرنامج أصبحوا يفرقون جيدا بين الأحرف المتشابهة، كما أظهرت النتائج نقص في قلب، حذف وإضافة مقاطع أو حروف من الكلمة، وأصبحوا يفرقون بين الحروف الساكنة والمتحركة والمدود والحركات.

**قائمة المراجع:**

1.أحمد عبد الكريم حمزة (2007). سيكولوجية عسر القراءة. دار الثقافة : عمان.

2.أبو الديار، مسعد وآخرون (2012). العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة. ط1. مركز الكويت : تعليم وتقويم الطفل.

3.أزداو، شفيقة (2012). الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب اللغة عند الأطفال. أطروحة دكتوراه في الأرطوفونيا. الجزائر: جامعة الجزائر 2.

4.جابر، عبد الحميد جابر وآخرون(2014). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات التعرف على الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة العلوم التربوية. العدد الثالث. الجزء الثاني. جامعة القاهرة: معهد البحوث والدراسات التربوية. 578-600.

5.جميل، البابلى وأحمد أحمد عواد(2010). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية. مجلة الطفولة والتربية. كلية رياض الأطفال. جامعة الإسكندرية. جانفي 2010. ع3. 17–66.

6.حميدوش، سليمة(2003). دراسة الوعي الفونولوجي ضمن نشاط تعلم القراءة عند الأطفال جيدي القراءة من السنة الرابعة. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطوفونيا. الجزائر: جامعة الجزائر.
7.حولة، محمد(2011). الأرطوفونيا. الجزائر: دار هومة.
8.الصاوي، إسماعيل (2009). صعوبات الفهم القرائي المعرفية الميتامعرفية. القاهرة: دار الفكر العربي.
9.ملحم، سامي محمد(2010). صعوبات التعلم. عمان: دار الميسرة.
10.منتصر، مسعودة وآخرون (2014). الوعي الفونولوجي لدي الأطفال عسيري القراءة ( معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية(4- 5). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ع 15 جوان. ورقلة: جامعة ورقلة.
11.لعيس، إسماعيل(2009). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة. مجلة الطفولة العربية. ع38: الكويت. 28-46.
غلاب، قزادري صليحة(2013). عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي. أطروحة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا. الجزائر: جامعة الجزائر 2.
13.Desjardins-Bleau, L(2005). la dyslexie. canada : Commission scolaire des Navigateurs
14.Jerome, B(2013). Troubles des apprentissages. paris : Broché.
15.Norbert, Sillamy(2003). Dictionnaire de psychologie. France : La rousse.
16.Brin, F(2004). Dictionnaire D'orthophonie. France : Ortho édition.
17.Pialoux, p(1975). Précis d'orthophonie. Paris : Masson.

**Training on phonological awareness and its impact on the reading skills of students with dyslexia**

**Abstract**: Reading is a translation of the language written by sounds. Scientists give different meanings to reading, some define it as the compatibility between what is written and what is said, that is, between graphemes and phonemes, while Ajuriaguera believes that reading is not the recognition of the letter or the understanding of the meaning of the word, but it is the analytic and synthetic context that would give meaning to the new form of linguistic expression.

Many explanatory models have appeared that the difficulties encountered during the reading acquisition process are due to an imbalance in the units of phonological processing of the oral language, then the phonological awareness which is also known as the phonological Meta capacities That is, the capacities that enable consciousness, production and representation of the oral language in sequential units such as syllables, rhymes and phonemes are considered to be an essential factor in the initial reading and at the same time a way to prevent failure in reading learning, as described by Stanovich 1988, Lecoq 1991, Bryan 1998 and S. Sharols 1999.

Based on this research, the present study focused on the training of dyslexic learners on reading skills through the application of a phonological awareness training program on an experimental sample with a pre- and post-test by applying the Test of Ghalab Saliha's text and Azdaou Chafika's phonological awareness test, and the results obtained affirm that there are statistically significant differences between the pre and post tests in favor of the post-test.

**Keywords**: phonological awareness, reading, dyslexia.