

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 08 مارس 2020

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية



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

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 08 مارس 2020



المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

ISSN (Online)
2569-930X

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

العدد الثامن (08) مارس 2020

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات
الاستراتيجية 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. بليكاوي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر.
- أ. شياخاوي 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 الأردنية، 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.إسعادى 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.رشيد 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.فكرونى 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 المرسله للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقراراً 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 الإلكتروني 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 المرسله 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

يصدر عدد جديد من المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية كأول عدد في عام 2020 أين يحتوي على العديد من المقالات العلمية والبحثية في تخصصات علم النفس وعلوم التربية في إطار تقديم الإضافة العلمية المتميزة في بحر علم النفس.

إن العلم يتطور ويرتقي كل يوم وتساهم مثل الأبحاث المنشورة في هذا العدد والتي تتناول العديد من القضايا النفسية والتربوية في هذا التطوير من خلال النتائج التي يتوصل إليها كل بحث أين نضع اللبنة الأساسية لتأسيس للعلم والمعرفة.

نحاول من خلال كل عدد أن نؤسس لثقافة الجودة العلمية في مجال النشر العلمي وهو هدف أسمى نريد الوصول إليه من خلال الأبحاث المنشورة، فالمجلة لا تمنح فرصة لكل باحث للنشر بقدر ما تبحث فضاء علميا للنشر بإمتياز للمتميزين من الباحثين في حقول علم النفس أين تعد مساهماتهم إضافة واعية ودقيقة نرجوا تكرارها في كل عدد.

إن صدور أي عدد من المجلة يأتي بفضل جهود الكثير من الباحثين سواء أولئك الذين يرسلون مقالاتهم للنشر بالثقة التي يمنحونا إياها وهو وسام شرف نعتز به، إضافة لجهود المحررين واللجنة العلمية للمجلة التي ما فتأت تقدم النصائح والتوجيهات التي نأخذ بها دوما لتعزيز إصداراتنا وتطويرها بما يرضي الباحث العلمي ويؤسس لثقافة النشر العلمي وهو ما نريد الوصول إليه.

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 08 مارس 2020

فهرس المحتويات

صفحة

مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين

د.سهيل صالحة، د.سندس جبجي،.....10.

خبرات الحرب الصادمة وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إرب

أ.م. د عبد الرقيب عبده حزام الشميري،.....41.

البنية الاجتماعية للفاعل الجمعي بالتجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي قسنطينة

د. السعيد رشيد،.....94.

الألكسيثيميا عند ذوي صعوبات التعلم المفهوم والعلاج

أ.طهراوي ياسين،.....109.

صعوبات توظيف ملف الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة، واتجاهاتهم نحوه

أ.د رائد حسين عبد الكريم الزعانين،.....124.

القدرة التنبؤية للذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة على الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة

د. عبد الله عادل شراب،.....140.

الثقة التنظيمية بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان وعلاقتها بالسلوك الإداري الإبداعي لدى العاملين فيها

د. محمد سليمان الجرايدة، أ. ظافر بن محمد بن حبيب

المعمري،.....165.

درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في
سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر

د. سعود بن سليمان بن مطر النبهاني،.....196.
دور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية في مجال
التنمية المستدامة

د. علي عودة الطراونة، د. عفت محمد أبو حميدان،.....241.
درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة
الكويت للمهارات القيادية من وجهة نظر معلميهـم.
أ. فاطمة عبد الرحمن خالد آل بن علي، د. سلطان غالب
الديجاني،.....264.

التدخلات الوقائية لتعزيز الصحة النفسية في مكان العمل

د. بحري صابر،.....296.

مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين

سهيل صالحة وسندس جبجي

قسم معلم المرحلة الأساسية-كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين- جامعة النجاح الوطنية فلسطين

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة نابلس من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (156) معلما ومعلمة، وطبقت استبانته مكونة من (29) فقرة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (منخفض جدا- منخفض- متوسط- عالي- عالي جدا)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة في متغير الجنس لصالح المعلمات، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه وتنميته تربويا ومهنيا لإكساب تلاميذه مهارتي القراءة والكتابة والتقليل من شيوع الأخطاء اللفظية.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء اللفظية، اللغة العربية، الصف الأول.

المقدمة

تمثل اللغة عقول أبنائها، وتأثيرها في نفوسهم وفي أخلاقهم، ولغة كل قوم وكل أمة تعرف على أنها المخزون الثقافي لهذه الأمة والمخزون الفكري والأخلاقي والتراثي وهي ذاكرة الشعب جميعاً، إذ لا يمكن إهمال حقيقة أن اللغة أساساً ثقافياً إذ لا يمكن فصل لغة عن مجتمع ما عن ثقافته فصلاً تاماً، فكل مجتمع لديه عادات وتقاليد وثقافة وقيم وثوابت فكرية مختلفة، واللغة هي التي تعكس هذه الأشياء، فالاختلافات التي تكونت بين لغات المجتمعات كانت نتيجة إلى عوامل ثقافية، وبدون اللغة يتعذر نشاط الناس المعرفي، وترتبط اللغة بالتفكير ارتباطاً وثيقاً؛ فأفكار الإنسان تصاغ دوماً في قالب لغوي، حتى في حال تفكيره الباطني، ومن خلال اللغة تحصل الفكرة فقط على وجودها الواقعي، كما ترمز اللغة إلى الأشياء المنعكسة فيها، فاللغة هي القدرة على اكتساب واستخدام نظام معقد للتواصل وخاصة قدرة الإنسان على القيام بذلك، واللغة هي أحد الأمثلة المحددة من هذا النظام، وتسمى الدراسة العلمية للغة بعلم اللغويات.

ومن هنا فاللغة لا تتأطر بحد معين من المفاهيم، فهي أصل الثقافة وعنوانها وأداتها، وعندما تتطور الثقافات تستخدم كل أدواتها المتاحة؛ لتوليد كلمات جديدة تعبر عنها، ولذا يمكن تشبيه اللغة بالكائن الحي الذي ينمو ويتطور (Chomsky, 2019).

واللغة نسق من الإشارات والرموز، يشكل أداة من أدوات المعرفة، وتعد اللغة أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة، وبدون اللغة يتعذر نشاط الناس المعرفي، وترتبط اللغة بالتفكير ارتباطاً وثيقاً؛ فأفكار الإنسان تصاغ دوماً في قالب لغوي، حتى في حال تفكيره الباطني، ومن خلال اللغة فقط تحصل الفكرة على وجودها الواقعي. كما ترمز اللغة إلى الأشياء المنعكسة فيها (زيدان، 2012).

وعرّف ابن جني (2016) اللغة بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ولم تستطع التعريفات الحديثة للغة أن تتجاوز هذا التعريف الموضوعي، غير أن تعريف اللغة بوظيفتها يختلف عن تعريفها بحقيقتها وعلاقتها بالإنسان، فاللغة هي الإنسان، وهي الوطن والأهل، واللغة التي هي نتيجة التفكير.

ولغة الأمة وعاء فكرها وعواطفها عبر العصور، ولما كان ذاك الفكر وهذه العاطفة عرضة للتغيير، فإن اللغة تخضع بدورها لهذا التغيير، ولما كانت اللغة تشمل كل ما قاله أو يقوله أو سيقوله أي فرد من أفراد جماعة لغوية ما، فإنها تشكل الإطار الاجتماعي لكلام الفرد والذي يتم في صورة النطق أو الكتابة، وعلى الرغم أن اللغة الصوتية هي الوسيلة الإنسانية الشائعة بين الأمم إلى حد أنه لم يثبت وجود شعب لا

يستعمل اللغة الصوتية في الاتصال، إلا أن الإنسان يستخدم بجانب ذلك وسائل اتصالية غير كلامية، مثل الرسوم والصور والإشارات والإيماءات والطبول والأجراس (أبو لين، 2012).

وتحتل اللغة مكاناً هاماً بين المهارات التي يجب تنميتها لدى الطفل حيث تؤدي إلى وظائف كثيرة فهناك الوظيفة الاجتماعية، باعتبار أنها أداة لتكوين المفاهيم ولها وظيفة نفسية كأداة للتعبير عن النفس والوجدان ووظيفة جمالية كوسيلة للتعبير عن التذوق والحس الجمالي، ولاشك أن الحياة الاجتماعية تؤثر في الطفل عن طريق اللغة ورموزها، لذا فتعلمها ضرورة من ضرورات الحياة الاجتماعية ووسيلة للتعبير عن حاجاته وأداة للتخاطب والتفاهم وتنمية أفكاره وتجاربه، واللغة من أعقد مظاهر النمو لدى الإنسان، وتعد السنوات الأولى المبكرة فترة حساسة في النمو اللغوي اللاحق، وما أن تتوفر الفرصة أمام الطفل في هذه الفترة لتنمية محصوله من المفردات فإن ذلك يترك أثراً باقياً على قدرته اللغوية فيما بعد، واللغة لا يتحقق وجودها من دون حضور متكلم وسامع (التلواتي، 2018).

وقد يواجه الإنسان صعوبات في تعلمه للأصوات بسبب وجود خلل في جهازه اللفظي، والذي يتطور إلى أن يصبح عادة كلامية مرضية يصعب التخلص منها، وهذا ما يسمى بالعيوب النطقية، وتُعرف اضطرابات النطق بأنها مشكلة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة؛ إذ يمكن أن يحدث هذا الاضطراب الصوتي في الحروف المتحركة أو في الحروف الساكنة، ويمكن أن يشمل بعض الأصوات أو جميعها في أي موضع من الكلمة، نتيجة لأسباب عضوية مثل انحراف الشفاه وعقدة اللسان والأورام فيه، والأسباب العصبية مثل عسر الكلام وإصابات المخ، والأسباب النفسية مثل الشعور بالنقص والحرمان من الحنان، والدلال الزائد والإخفاق في التحصيل، مما ينتج عنه الإبدال، والحذف، والتحريف تظهر بمظاهر متنوعة منها اللثغة والخن والتهته، والتممة (حموم، 2016).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نتيجة ملاحظة الباحثة أخطاء اللفظ الشائعة عند طلبة الصف الأول الأساسي من خلال عملها في مجال التدريس في المرحلة الأساسية، كما أنها اطلعت على العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع بحثي، والتوصيات التي انبثقت عنها، فوجدت دراسة بقليلة (2003) ضرورة إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول الأخطاء اللفظية في مراحل عمرية مختلفة، كما أوصت دراسة محمد (2012) بزيادة الاهتمام بقراءة اللغة العربية الجهرية في المرحلة الأساسية لأنها مرحلة تكوين الأسس مع وضع الضوابط المناسبة التي تضمن إتقان الطالب المهارات الأساسية للقراءة الجهرية المفروض اكتسابها في ذلك الصف، وأوصت دراسة

محمد(2005) بتشخيص الأخطاء اللفظية الشائعة لدى طلاب الصف الأول الأساسي، وكذلك تقصي أثر الأخطاء اللفظية على التحصيل الدراسي للطلبة.

وبناء على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة نابلس من وجهة نظر المعلمين؟

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة إلى اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى الجنس (ذكر- أنثى).

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس فأعلى).

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى متغير التخصص (تربية ابتدائية- لغة عربية- دراسات اجتماعية- تخصصات أخرى).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن الأخطاء اللفظية الشائعة لدى طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة نابلس من وجهة نظر المعلمين وتقصي الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء وتقديم المقترحات العلاجية الملائمة.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

يستمد هذا البحث أهميته من أهمية المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال وإكسابهم الوسائل الأولى للمعرفة وتنمية المهارات، وقد تسهم في تزويد الطلبة بمواد قرائية فاعله ونافعة وممتعة تقلل من الصعوبات اللغوية والاستيعابية، وقد تعمل على توفير الكتاب ذي النصوص الملائمة لمستوى الطلبة القرائي والفكري وخصوصاً أن كتاب الصف الأول الأساسي في مرحلة التجريب.

ثانياً: الأهمية العملية

تبرز الأهمية العملية لهذه الدراسة في مساعدة وزارة التربية ومركز المناهج على رصد أسباب الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في نابلس، كما أنها قد تساعد المعلمين والمشرّفين التربويين وأولياء الأمور على معرفة أسباب الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تمهيداً لاقتراح الحلول المناسبة، ومن الممكن أن تسهم هذه الدراسة في تقديم مادة تعليمية وخطط علاجية للمعلمين تساعد في التخلص من هذه الأخطاء، إضافة إلى تقديمها توصيات للوزارة حول الأخطاء الشائعة لطلاب الصف الأول وأهمية هذا الموضوع، وتعد هذه الدراسة محاولة ضمن إثراء الأدب التربوي حول تحديد أسباب الأخطاء اللفظية لدى طلاب الصف الأول الأساسي في محافظة نابلس.

مصطلحات الدراسة

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

الأخطاء اللفظية: هي صعوبة النطق في إخراج الكلام أو تداخل الحروف والأصوات عند الأطفال وعدم وضوحها (أبو عاصي، 2007، 43)، **والأخطاء اللفظية إجرائياً:** هي عدم قدرة الطفل على لفظ الكلمة بشكل صحيح وبالتالي عدم فهم ما قصده الطفل من كلامه، وهي الأخطاء التي وردت ضمن أداة الدراسة.

اضطرابات الكلام: هي نوع من الاضطرابات في التواصل وعدم القدرة على التوضيح بعض الكلمات أو إنتاج الأصوات بشكل صحيح أو بطلاقة (النبالي، 2018، 303)، **واضطرابات الكلام إجرائياً:** هي خطأ في اللفظ عند الطفل وبالتالي عدم القدرة على إيصال المعلومة بشكل صحيح.

الإطار النظري

أطفال اليوم هم شباب الغد، بناء المستقبل وسواعد الأمة وينبثق عن هذا ضرورة الاهتمام بتنشئة جيل واثق من نفسه معترزا بذاته يستطيع أن يتصل بغيره من الشعوب ويتفاعل معها، ولا يتسنى ذلك إلا من خلال أفراد حصلوا على قدر معقول من التعليم، وتمكنوا من مهارات القراءة التي تعتبر أساس كل العمليات التعبيرية الأخرى وأداة التواصل، وإذا ما نظر للقراءة بعين الاعتبار، فليكن المرجع الأول في ذلك هو كتاب الله فأول سورة في القرآن نزلت على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم هي (اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم) ويتضح من ذلك أهمية التصدي للعسر القرائي التي يعتبر مظهر أساسي لصعوبات التعلم. فالنجاح في القراءة يتمثل عاملا هاما للتنبؤ بالنجاح المدرسي بصفة عامة والتي يعتبر هدفا أسمى لكل أسرى. ومن هذا الصدد يتم الاهتمام بهذا الموضوع وتوضيح ما هي الاضطرابات والأخطاء اللغوية لدى طلاب المرحلة الابتدائية وبالأخص طلاب الصف الأول وتعرف اضطرابات التواصل أو اضطرابات اللغة: عجز الفرد عن جعل كلامه مفهوما للآخرين، والعجز عن التعبير عن أفكاره بكلمات مناسبة، وعجزه عن فهم الأفكار التي يسمعا من الآخرين سواء المنطوقة أو المكتوبة (شقيير، 2005).

واضطرابات الكلام واللغة: كما عرفها روبرتسون (Robertson, 1999) بأنها انحرافات في البناء اللغوي المتمثل في إنتاج الكلام مما يجعل الفرد غير قادر على إيصال الرسالة الصوتية إلى المستمع بطريقة صحيحة، وقد يأخذ اضطراب الكلام واللغة عدة أشكال منها:

التأخر اللغوي (Language Delay): ويقصد بهذا النوع من الاضطرابات أن الكلمة الأولى لدى الطفل لا تظهر في وقتها المحدد بل تتأخر.

الحبسة الكلامية: (Aphasia): وتحدث الحبسة الكلامية نتيجة إصابة في المناطق الدماغية المسؤولة عن الكلام مما يؤدي إلى عجز الفرد عن فهم وإنتاج اللغة بشكل سليم.

ومن اضطرابات الطلاقة اللغوية والمتمثلة بالأشكال التالية: (حموم، 2016)

1) **التأتأة (Stuttering):** اضطرابات في الطلاقة اللغوية يؤثر في إعاقات الكلام، فلا يتدفق الكلام بسلاسة، يتمثل في توقف متقطع أثناء الكلام وتكرار تشنجي للأصوات ويكون مرتبطا بوظائف التنفس والنطق، وقد تأخذ عدة أشكال على النحو التالي:

أ) التأتأة النمائية: وتحدث بين عمر سنتين وأربع سنوات حيث يتغير نمو الكلام من الإطالة إلى التوقف والتكرار أو التردد.

ب) التأتأة المعتدلة: وتظهر في الفئة العمرية من ثلاثة سنوات إلى إحدى عشرة سنة لدى بعض الأطفال وقد تبدو بوضوح في المرحلة العمرية من 6 إلى ثماني سنوات على وجه التحديد وتزول تلقائي في مدى زمني (2-3) سنوات.

ج) التأتأة المستمرة: تظهر في مدى زمني من (3-8) سنوات لدى بعض الأطفال وتحتاج إلى برامج علاجية لفترة زمنية طويلة.

2) السرعة الزائدة في الكلام: (Cluttering) وهو اضطراب يصيب الطلاقة الكلامية يجعل الفرد يتكلم بسرعة فائقة تؤدي إلى حذف بعض أو كل المقاطع الصوتية، ويرى الباحثون أن هذا العيب ناتج عن وجود خلفي مراكز اللغة في الدماغ يؤدي إلى ضغط الكلام لدرجة الخلط بين المقاطع مما يجعل كلامه غير واضح للسامع.

3) صعوبة التذكر والتعبير (Dysnomia Apraxia): وتتمثل في ضعف قدرة الطفل على تذكر الكلمة ووضعها في مكانها المناسب مما يؤدي إلى استخدام كلمة مكان كلمة.

والاضطرابات اللغوية تنقسم إلى قسمين:

أ) اضطرابات في اللغة الاستقبالية: في هذا النوع من الاضطرابات يعاني الأطفال من عجز في فهم المعاني اللغوية مما يؤدي إلى ضعف في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات.

ب) اضطرابات في اللغة التعبيرية: يعرف القاموس الطبي الاضطراب اللغوي التعبيري أنه خلل في النمو اللغوي الطبيعي للطفل يقود إلى ضعف في القدرة الإنتاجية اللغوية العامة المتمثلة في صعوبة الحصول على كلمات جديدة، وقصور في تركيب الجمل ووضع الكلمة في مكانها المناسب. وتشير الدراسات إلى أن 3%-10% من الأطفال تتطور لغتهم التعبيرية عند دخولهم المدرسة وأن أسباب الاضطرابات اللغوية التعبيرية غير معروفة، إلى أنه يمكن ربطها بمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية المتمثلة بالأسباب العضوية والأسباب البيئية (الروسان، 2001).

ويذكر الخطيب (2018) أهم أسباب اضطرابات النطق واللغة، وهي:

1. الأسباب العصبية: وترتبط بوجود خلل أو تلف في الجهاز العصبي المركزي نتيجة حدوث إصابة قبل أو أثناء أو بعد الولادة، لأنه هو الجهاز المسئول عن النطق واللغة، لذلك فإن أي خلل فيه سيؤدي إلى اضطرابات في اللغة والكلام، مثل الديسلكسيا وهي صعوبة القراءة والكتابة وفهم الكلمات والجمل وترتيبها من حيث قواعد اللغة.

2. الأسباب العضوية التكوينية: وترجع إلى وجود عيوب في كل من الحنجرة وأوتارها ومزمار الحلق والفكين وتشوهات الحلق والأنف والشفة واللسان والشفة المشقوقة وعدم تناسق الأسنان وغيرها، وعدم نضج أنسجة الحلق والشفاه أو غيرها أو لقصر القطعة اللحمية المربوطة باللسان.

3. الجهاز الحسي: مثل وجود نقص في قدرة الفرد على السمع، وصعوبة في تمييز الأصوات، وفقدان البصر أو ضعفه.

4. التخلف العقلي: والمتمثل في ضعف الذكاء وتركيز الانتباه.

5. الأسباب النفسية: وترتبط بأساليب التنشئة الأسرية المتمثلة في الدلال والحماية الزائدة والرفض والتمييز بين الإخوة والعقاب الجسدي والنفسي وغيرها.

وتشير معظم الدراسات كدراسة (Justice et al, 2002) إلأن معظم الإعاقات اللغوية ناتجة عن اختلال في الجهاز العصبي المركزي أو اضطرابات في الأعصاب المتحكممة في العصب المتحكممة في حركة اللسان أو تعرض مركز الكلام في الدماغ لخلل معين وارتباك في توزيع مناطق الكلام بين نصفي الدماغ أو اختلاف خريطة الجهاز العصبي المركزي قبل الولادة مما يسبب عدم النمو اللغوي بطريقة صحيحة.

ومن الأسباب العضوية وجود تشوهات في جهاز النطق ويشير تومبلين وآخرون (Tomblin et al., 2000) إلأن التشوهات التي تصيب أعضاء النطق تسبب اضطرابات لغوية، كالشفة الأرنبية، أو البناء غير الطبيعي للأسنان يؤدي إلى عدم القدرة على إخراج بعض الأصوات اللغوية مثل الفاء بطريق صحيحة، كما أن وجود تشوه في الحلق يؤدي إلى صعوبة النطق وعدم إخراج الأصوات بطريقة صحيحة، أو ضعف السمع، يسبب عدم القدرة على امتلاك النماذج الكلامية المناسبة مما يقود إلى الضعف في المحصول الكلامي.

ومن الأسباب العضوية المسببة للاضطرابات العضوية وجود خلل في القدرة العقلية للفرد كالإعاقة العقلية أو إعاقة التوحد Causes Associated with (other Handicaps) إذ أن هذه الإعاقات يرافقها اضطرابات لغوية تعبيرية (Marc, 2000).

(ب) الأسباب البيئية خارجية المنشأ (Psychosocial & Environmental Causes)

ترتبط الأسباب الخارجية التي تسبب الاضطرابات اللغوية لدى الأطفال بالبيئة المحيطة به، وأبرز هذه الأسباب البيئية هي:

أساليب التنشئة الأسرية وتشير الدراسات إلى أن الوالدين يلعبان الدور الأكبر في إنجاح أو فشل الطفل في اكتساب المفردات اللغوية، أو التعود على عادات لغوية خاطئة قد تستمر معه إلى مرحلة متقدمة من العمر (Fink,1995).

الترتيب الولادي في الأسرة، وتشير الدراسات إلى أن الترتيب الولادي في الأسرة يؤثر في سلامة لغة الطفل، فالطفل الأول يعاني من الاضطرابات اللغوية أكثر من الطفل الثاني أو الأخير.

العوامل البيئية المتمثلة بتقليد الطفل لزملائه في المدرسة وعدم انتباه الآباء مما يؤدي إلى زيادة المشكلة وصعوبة علاجها لاحقاً، بالإضافة إلى عدم استخدام لغة معينة بشكل دائم، مثل التكلم أحياناً بالعربية أو الانجليزية أو أي لغة أخرى من قبل الوالدين مما يؤدي إلى حدوث لبس باللغات لدى الطفل (المجالي، 2013).

وجود النماذج الخاطئة في بيئة الطفل كان يعاني احد الأخوة من اضطرابات لغوية.

ويذهب فريق من العلماء إلى أن أسباب الاضطرابات اللغوية غير معروفة (تعزى إلى التدلل الذي ينتجه التعامل الخاطئ من قبل الأهل) إذ أن 5%-10% من الأطفال يعانون من اضطرابات لغوية تعبيرية قبل ذهابهم إلى المدرسة، ومع دخولهم المدرسة تزول هذه الاضطرابات تلقائياً نتيجة لتقدم عمر الطفل واندماجه مع الأطفال من جيله (Price,2003).

صفات الطفل الذي يعاني من اضطرابات نفسية

يتصف الطفل الذي يعاني من اضطرابات لغوية تعبيرية بجملة من الصفات والتي تعد بمثابة مؤشرات للكشف عنهم وإبراز هذه الصفات:

(1) تدني المحصول اللغوي والمشكلات في نطق الأصوات وبالأخص المتشابهة منها.

(2) نمو بطئ للمفردات، وعدم القدرة على اختيار الكلمة الصحيحة أثناء الحديث.

- (3) عدم القدرة على فهم معنى الصفات (Medical Encyclopedia,2002).
 - (4) بطء في ربط الكلمات مع بعضها البعض من خلال استخدام أدوات الربط.
 - (5) عدم القدرة على تنظيم الكلمات بجملة متكاملة تؤدي إلى معنى صحيح (كيرك وكالفن، 1996)
 - (6) قد يصاحب هذا الاضطراب ضعف في السمع أو شلل دماغي (آل إسماعيل، 2015).
 - (7) عدم القدرة على سرد حكاية، ويعود السبب في ذلك إلى أن الطفل الذي يعاني من اضطرابات لغوية لا يمتلك القدرة على ربط الأحداث مع بعضها البعض بطريقة متسلسلة بسبب النسيان.
 - (8) التحدث بمستوى لا يتناسب مع مستواه العمري مثال ذلك طفل يبلغ من العمر ست سنوات لا يستطيع أن يتكلم بجملة مكونة من ست كلمات.
 - (9) لا يستطيع تفسير الأحداث المصورة.
 - (10) اقتصار الطفل على استخدام صيغة واحدة للنفي وهي صيغة (لا) مثال ذلك (لا أكل، لا أعرف) ويعمل على تعميمه على جميع صيغ النفي.
- تقويم وتشخيص الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية:**

ولتقويم وتشخيص الطفل الذي يعاني من الاضطرابات اللغوية التعبيرية يتم استخدام الأساليب الرسمية وغير الرسمية، وتعد المؤشرات السابقة من المؤشرات غير الرسمية والتي يمكن استخدامه من قبل الوالدين وفق مراحل متعددة وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: يطلق عليها مرحلة الكشف الأولى (Screening) على الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية، وتكون من خلال (الوالدين، المعلمين) ويتم من خلال استبانته يراعى فيها العمر الذي نمت فيه اللغة لدى الطفل، وقياس طول الجملة التي يتحدث بها الطفل، والاضطرابات اللغوية التي يعاني منها الطفل كقلة المحصول اللغوي، وعدم القدرة على ربط الجملة أثناء التحدث بطريقة صحيحة.

المرحلة الثانية: مرحلة الاختبارات الطبية الفسيولوجية (Physical Diagnosis) وفيها يتم تحويل الأطفال إلى أطباء الأطفال ذوي الاختصاص (أذن، أنف، حنجرة) وذلك للتأكد من سلامة أعضاء النطق (الروسان، 2000).

المرحلة الثالثة: ويتم في هذه المرحلة قياس القدرات العقلية الإدراكية للتأكد من أن الطفل لا يعاني من إعاقة عقلية أو صعوبات تعلم، ثم القيام بعمل الاختبارات السمعية المناسبة للتأكد من سلامة حاسة السمع.

المرحلة الرابعة: وهذه المرحلة من أهم المراحل التي يتم من خلالها تشخيص لطفل، إذ يتم تعريض الطفل لمجموعة من اختبارات اللغة المقننة وغير المقننة، وبعد أن يتم تشخيص الطفل وتحديد جوانب القوة والضعف لديه يقوم الأخصائي بوضع خطة علاجية تتناسب مع احتياجاته، وتبدأ من خلال القيام بالخطوات التالية:

1. عمل سجل للطفل يتضمن (التقارير الطبية من أخصائي الأطفال، التحليل السمعي لإثبات أن الطفل لا يعاني من ضعف في السمع).

2. عمل خطة تعليمية فردية تتضمن (تحديد نقاط القوة والضعف، تحديد الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى، وتجزئة الأهداف حسب الجلسات).

3. تجهيز الأدوات والوسائل التي سيتم تدريب الطفل عليها من أمثلة ذلك (الألعاب والصور التي تمثل واقع الحياة التي يعيشها الطفل لتساعده على الانطلاق من خلال البيئة المحيطة به).

ويقترح مصطفى (2005) علاجاً لهذا الضعف أو هذه الاضطرابات من قبل المعلم، كما يأتي:

- 1) الاهتمام بتدريب الطلبة على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها.
- 2) الوقوف على خطأ الطالب والطلب إليه أن يصحح الخطأ، وإن لم يستطع يطلب من زميله ذلك، وألا يعتمد على المعلم دائماً بأنه المصحح الوحيد.
- 3) إجراء فحوصات تشخيصية في بداية المرحلة التدريسية للطلاب ورسم خطة علاجية للضعف.
- 4) مراقبة حالة الطالب الصحية والاتصال بأولياء الأمور عند ملاحظة ما يشير إلى وجود ضعف في البصر أو السمع مع وضعه في المقاعد الأمامية في الصف.
- 5) الاهتمام بتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم ومدى تقدمهم في القراءة أو مدى تأخرهم.
- 6) أن تجرب موضوعات الكتب على فئة من الطلبة، ويؤخذ برأي المعلمين وتعديل وتطور بناء على ذلك قبل استعمالها وبعده.

(7) أن تتنوع موضوعاتها بحيث يجد فيها كل تلميذ ما يروق له.

(8) بعد انتهاء الجملة نطلب منه إعادتها ليكتشف الخطأ ولا يستعجل بالرد عليه.

(9) يمكن الاستعانة ببعض الطلاب لإصلاح الخطأ لزميلهم القارئ.

ويرى الباحثان أن من أهم ما على المعلم القيام به هو تشخيص الطالب الضعيف وذلك من خلال ملاحظته أثناء القراءة، ثم يقوم المعلم بعد ذلك بتقديم العلاج المناسب لعلاج الضعف.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة الحربي (2019) إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمادة اللغة العربية في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالبا في شعبتين، في الفصل الأول من العام الدراسي 2018/2019، اختيرتا بطريقة قصدية، وزعتا عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عدد أفرادها (27) طالبا درسوا باستخدام إستراتيجية الكرسي الساخن الموصوفة في دليل المعلم، والأخرى ضابطة عدد أفرادها (27) طالبا درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، وطبق عليهما اختبار مهارات القراءة والكتابة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على جميع مهارات القراءة مُفردة ومُجمعة تعزى إلى متغير إستراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على جميع مهارات الكتابة مُفردة ومُجمعة تعزى إلى متغير إستراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبية. في ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بتوظيف إستراتيجية الكرسي الساخن في تدريس اللغة العربية .

وهدفت دراسة الحلاق والشوملي (2018) إلى تحديد درجة مشكلات تدريس النحو في أقسام اللغة العربية من وجهة نظر المدرسين والطلبة في الجامعات الأردنية، تم اختيار العينة عشوائيا، وتكونت عينة الدراسة من (101) طالبا من طلبة جامعة اليرموك وجامعة جدارا في السنتين الثالثة والرابعة، و(16) من مدرسي مساقات النحو في جامعة اليرموك وجدارا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (41) فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي موزعة على ستة مجالات هي: الأهداف، الكتب والمراجع، الطلبة، المدرسين، طرائق التدريس، والاختبارات والتقويم، وقد توصلت النتائج أن المجال الخاص بالطلبة حصل على المرتبة

الأولى، يليه مجال طرائق التدريس ثم الاختبارات والتقويم ثم الكتب والمراجع ثم المدرسين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تحديد المشكلات التي تواجه طلبة أقسام اللغة العربية تعزى للجنس والوضع الأكاديمي، وأوصى الباحثان بتوعية الطلبة بأهداف تدريس النحو، والاهتمام بتأهيل أساتذة اللغة العربية وحثهم على استخدام استراتيجيات تدريس مناسبة، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في تدريس النحو، والتأكيد على استخدام اللغة العربية السليمة من المدرسين والطلبة.

أما دراسة محمد علي (2015) فحددت مهارات قراءة اللغة العربية الجهرية في اللغة العربية التي يتقنها الطلاب في مراحل التعليم العام الثلاث بمصر: الابتدائية والإعدادية والثانوية ومدى تطور هذه المهارات واختلافها باختلاف الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية ومعرفة تأثير كل من الذكاء والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي في هذه المهارات، وبدأت الدراسة ببناء قائمة خاصة بمهارات قراءة اللغة العربية الجهرية في مراحل التعليم العام وبين كيفية تحديد المهارات التي يتقنها الطلاب في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية وبنى اختباراً متدرجاً من عشرة قطع نثرية في صورتين (أ، ب) وذلك لقياس مدى إتقان الطلاب مهارات سلامة النطق وعدم الإبدال وعدم الحذف وعدم الإضافة وعدم التكرار والضبط النحوي والنطق الإملائي.

وهدفت دراسة المطيري (2012) إلى معرفة أثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس في المرحلة الابتدائية بمحافظة الفروانية والتي بلغ عددها النهائي (61) طالباً والأخرى ضابطة درست بالأسلوب الاعتيادي بلغ عدد أفرادها (31) طالباً، وبناءً عليه قام الباحث بتصميم اختبار الذكاء غير اللغوي، واختبار الفهم القرائي ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات التعلم وبرنامج الدراسة القائم على التعلم البنائي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأداء البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وتعرفت دراسة العبيدي (2012) أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات في محافظة بغداد، وتكونت عينة الدراسة من (100) مشرف ومشرفة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال جمع البيانات باستبانة توزعت في مجالات مختلفة (المنهاج والكتاب المقرر وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والمعلم والبيئة المدرسية والتلميذ والظروف الأسرية والإدارة المدرسية والإشراف التربوي)، وقد توصلت الدراسة إلى ندرة المكتبات المدرسية وعدم الاهتمام بالقراءة الحرة، والتأسيس الضعيف للتلاميذ في

المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، وقلة الفرصة على تدريب التلاميذ على الكلام كالكلمات، وقلة توافر الوسائل التعليمية الخاصة بتدريس اللغة العربية، ونُدرة استخدام طرائق تدريس تعتمد على تفاعل التلاميذ ومشاركتهم، وضعف القدرة لدى بعض المعلمين على ضبط الصف، ونُدرة المعلمين المتخصصين في تدريس اللغة العربية من حملة الشهادات الجامعية، وازدحام التلاميذ في الصفوف الدراسية والقاعات الدراسية غير الملائمة للتعلم الفعال، وضعف الإعداد المهني للمعلمين أكاديميا وتربويا.

وهدفت دراسة محمد (2012) إلى الكشف عن أهم مجالات صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية في مصر، وإعداد برنامج التعلم النشط وتطبيقه في خفض صعوبات التعلم في القراءة والتحقق من فاعلية هذا البرنامج وما يتضمنه من أنشطة وفنيات، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث التصميم شبه التجريبي وتكونت العينة من (20) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي من الذين لديهم مستويات مرتفعة من صعوبات التعلم بالقراءة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية التي تكونت من (10) طلاب والمجموعة الضابطة التي تكونت من (10) طلاب، وأسفرت النتائج عن فاعلية برنامج التعلم النشط في خفض صعوبات التعلم بالقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أفراد العينة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأشارت النتائج إلى استمرار أثر فاعلية البرنامج المستخدم في خفض صعوبات التعلم في القراءة بعد انتهاء فترة المتابعة والتي قدرت ب (45) يوما.

أما دراسة سلوت (2011) فكشفت أثر توظيف الألعاب التعليمية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي في قطاع غزة، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة الاختبار التشخيصي للتمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا لتلاميذ الصف الثاني الأساسي، ودليل المعلم ليرشده عن كيفية تطبيق دروس كتاب لغتنا الجميلة للصف الثاني بأسلوب الألعاب التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الأساسي وقسمت الباحثة العينة إلى عينة تجريبية وعينة ضابطة، إحداهما للتلاميذ في مدرسة شهداء غزة للبنين: (20) تلميذا وعينة تجريبية و(20) تلميذة عينة ضابطة، وقد توصلت الباحثة إلى نتائج وهي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا بعد تطبيق البرنامج، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على اختبار التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا، وتوجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة على اختبار التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا.

وكشفت دراسة أبو دقة (2010) عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية الدنيا واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبار تحصيلي في اللغة العربية لقياس المهارات القرائية الأساسية، واختبار غير لفظي لقياس القدرة العقلية، وقائمة الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية، وطبقت الدراسة على عينة من طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية الدنيا (1385) تلميذا وتلميذة. وقد توصلت الباحثة إلى عدة نتائج وهي: مظاهر صعوبات القراءة الأكثر شيوعا لدى المرحلة الأساسية كانت: فهم المقروء، والاستيعاب، والإجابة بجمال تامة، وتسلسل الأحداث والتمييز بين حركات التنوين وقراءة الكلمات المتشابهة صوتا وقراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة، ونطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات. كما أن نسبة الطلبة اللذين لديهم صعوبات هو (17%) في الصف الثاني و(14%) في الصف الثالث، و(17%) في الصف الرابع، وكانت نسبة انتشار صعوبات التعلم اقل لدى الإناث منه لدى الذكور، ووجود علاقة ارتباطيه بين مهارات القراءة والتحصيل الدراسي في اللغة العربية للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم في الصفوف الثلاثة جميعها.

هدفت دراسة هاردي (Hardi, 2010) إلى التعرف على فاعلية برنامجين للطلاقة الشفوية للقراءة، على طلاب الصف الأول، وحدد الفريق الوطني خمسة عناصر أساسية في تعليم القراءة، كلها مطلوبة لتحقيق مهاراتها. واحدة منها الطلاقة الشفوية. وتؤيد مبادرة ألاباما للقراءة، التدريس في برنامج قراءة البحوث العلمية لرفع درجة الطلاقة الشفوية في مقاطعة ولاية ألاباما الريفية، وقد وجد أن (15%) من طلاب الصف الأول بالمدرسة لا تلبي الهدف، ويستند الإطار النظري لهذه الدراسة على نظرية التلقائية التي تحدد الطلاقة الشفوية باعتبارها عنصرا أساسيا للقراءة، وكان الغرض من هذه الدراسة بحث إذا ما كان التعليم في مجموعات صغيرة أو جماعة بأكملها أكثر فاعلية، وقد شارك (65) طالبا في مجموعات صغيرة، و(60) طالبا شاركوا في مجموعات كبيرة، وتم اختبار الطلاب في كانون الأول، ونيسان، باستخدام ديناميكية المؤشر الأساسي لاختبار المهارات في وقت مبكر، وتم إجراء الاختبار، وحللت النتائج لتحديد تأثير المجموعة بأكملها، أو القراءة في مجموعات صغيرة لتحسين القراءة. أشارت النتائج إلى وجود فاعلية للمجموعات الصغيرة عن المجموعات الكبيرة ولكن بفارق بسيط.

وتعرفت دراسة أبو مرق (2007) على درجة الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا، كما يدركها المعلمون والمعلمات، وتألفت العينة من (70) معلما ومعلمة، منهم (38) معلما و(32) معلمة. إذ تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، ولأغراض الدراسة تم بناء استبانته من إعداد الباحث اشتملت على (30) عبارة متنوعة في الصعوبة مكونه من خمسة أبعاد: البعد الأكاديمي والعقلي والنفسي والجسمي ثم الاجتماعي والاقتصادي، وكشفت نتائج الدراسة عن أن درجات الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة لدى المرحلة الأساسية الدنيا مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2,38) وتبين عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في متغيري الجنس والمؤهل العلمي، في حين أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من حيث منهج البحث وعينته

من ناحية منهج البحث المستخدم، فإن الدراسة الحالية تم فيها استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وهذا يتفق مع دراسة الحلاق والشوملي (2018) ودراسة محمد علي (2015) ودراسة العبيدي (2012) ودراسة أبو دقة (2010) ودراسة أبو مرق (2007)، في حين اختلفت مع دراسة الحربي (2019) ودراسة المطيري (2012) ودراسة محمد (2012) ودراسة سلوت (2011) ودراسة هاردي (Hardi,2010).

ومن ناحية عينة البحث استخدمت الباحثة عينة طبقية عشوائية ، واتفقت مع دراسة الحلاق والشوملي (2018) ودراسة محمد علي (2015) ودراسة أبو مرق (2007)، في حين اختلفت مع دراسة الحربي (2019) التي اختارت العينة بطريقة قصدية، ودراسة المطيري (2012) ودراسة محمد (2012) ودراسة سلوت (2011).

من حيث الأدوات

استخدمت الدراسة الحالية استبانته لتقدير مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول، واتفقت أدوات الدراسة مع دراسة الحلاق والشوملي (2018) ودراسة العبيدي (2012) ودراسة أبو مرق (2007)، في حين اختلفت أدوات الدراسة مع دراسة الحربي (2019) التي طبقت اختبار مهاراتي القراءة والكتابة، ودراسة محمد علي (2015) إذ استخدمت قائمة خاصة بمهارات قراءة اللغة

العربية الجهرية في مراحل التعليم العام وبين كيفية تحديد المهارات التي يتقنها الطلاب في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، واختبار لقياس مدى إتقان الطلاب مهارات سلامة النطق وعدم الإبدال وعدم الحذف وعدم الإضافة وعدم التكرار والضبط النحوي والنطق الإملائي، ودراسة المطيري (2012) إذ استخدمت اختبار الذكاء غير اللغوي، واختبار الفهم القرائي ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات التعلم، ودراسة سلوت (2011) إذ استخدمت الاختبار التشخيصي للتمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطقاً، ودراسة أبو دقة (2010) إذ استخدمت اختبار تحصيلي في اللغة العربية لقياس المهارات القرائية الأساسية، واختبار غير لفظي لقياس القدرة العقلية، وقائمة الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية.

من حيث الهدف من الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأخطاء اللغوية لدى طلبة الصف الأول في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين، في حين هدفت دراسة الحربي (2019) إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات الكرسي الساخن في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمادة اللغة العربية في دولة الكويت، وهدفت دراسة الحلاق والشوملي (2018) إلى تحديد درجة مشكلات تدريس النحو في أقسام اللغة العربية من وجهة نظر المدرسين والطلبة في الجامعات الأردنية، ودراسة محمد علي (2015) التي هدفت إلى تحديد مهارات قراءة اللغة العربية الجهرية في اللغة العربية التي يتقنها الطلاب في مراحل التعليم العام الثلاث بمصر: الابتدائية والإعدادية والثانوية ومدى تطور هذه المهارات، وهدفت دراسة المطيري (2012) إلى معرفة أثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وهدفت دراسة العبيدي (2012) إلى التعرف على أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات في محافظة بغداد، وهدفت دراسة محمد (2012) إلى الكشف عن أهم مجالات صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية في مصر، وإعداد برنامج التعلم النشط وتطبيقه في خفض صعوبات التعلم في القراءة والتحقق من فاعلية هذا البرنامج وما يتضمنه من أنشطته وفنيات، في حين هدفت دراسة سلوت (2011) إلى تقصي أثر توظيف الألعاب التعليمية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطقاً لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي في قطاع غزة، وكشفت دراسة أبو دقة (2010) عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية الدنيا، وهدفت دراسة هاردي (Hardi, 2010) إلى التعرف على فاعلية برنامجين للطلاقة الشفوية للقراءة على

طلاب الصف الأول، وتعرفت دراسة أبو مرق (2007) على درجة الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا، كما يدرکها المعلمون والمعلمات.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، كونه يصف العلاقة والدلالة بين مستوى الأخطاء اللفظية ومتغيرات المعلمين والمعلمات.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يعلمون اللغة العربية للصف الأول الأساسي خلال العام الدراسي (2018/2019)، البالغ عددهم (215) معلماً ومعلمة في مديرية التربية والتعليم في نابلس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (165) معلماً ومعلمة، أي ما يقارب (76.7%) من مجتمع معلمي ومعلمات الصف الأول الأساسي، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، والجدول (1) يوضح خصائص العينة وفق متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	22	13.3
	أنثى	143	86.7
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	83	50.3
	5-10	34	20.6
	أكثر من 10 سنوات	48	29.1
المؤهل العلمي	دبلوم	16	9.7
	بكالوريوس	149	90.3
التخصص	تربية ابتدائية	75	45.5
	لغة عربية	26	15.8
	دراسات اجتماعية	10	6.1
	تخصصات أخرى	54	32.7
المجموع		165	100

أداة الدراسة: قام الباحثان بتطوير استبانة كأداة للدراسة بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة التلواتي (2018) التي اهتمت بتنمية اللغة

عند الأطفال، لأنها تؤدي إلى وظائف اجتماعية ووظائف عقلية، ودراسة محمد (2016) حول أسباب تدني مستوى القراءة، ودراسة البقيلي (2003) حول الأخطاء الشائعة في قراءة اللغة العربية، وبناءً على ذلك تم صياغة أداة الدراسة، والتي تكونت من (29) فقرة، وتمت الإجابة على فقرات الاستبانة بمقياس ليكرت خماسي (غير موافق بشدة - غير موافق - غير متأكد - موافق - موافق بشدة).

المعيار الإحصائي المستخدم

تم اعتماد المعيار التالي ضمن مقياس ليكرت الخماسي لتقدير مدى شيوع الأخطاء اللفظية، وهي على النحو الآتي:

من 0.00 – إلى أقل من 2.50	بدرجة شيوع منخفضة جداً
من 2.50 – إلى أقل من 3.00	بدرجة ضعيفة
من 3.00 – إلى أقل من 3.50	بدرجة متوسطة
من 3.50 – إلى أقل من 4.00	بدرجة عالية
من 4.00 – إلى أقل من 5.00	بدرجة عالية جداً

صدق الأداة: تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والبالغ عددهم (7) محكمين في المناهج وطرق التدريس والملحق (1) يبين ذلك، وقد طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث صياغة الفقرات التي وضعت فيها ومدى سلامتها اللغوية وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، وقد اعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) لقبول الفقرة أو رفضها، وبناءً على آراء لجنة المحكمين فقد تم حذف (فقرة أسباب الأخطاء اللفظية لأنه مكرر) فقرات من الاستبانة، وتم تعديل صياغة (البيانات الشخصية)، وتعديل فقرة من الناحية اللغوية، وبعد الأخذ بتلك الملاحظات تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (29) فقرة.

ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، إذ بلغت قيمة الثبات للأداة (0.85)، وتعد هذه النسبة مناسبة لغايات هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة: تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات الديموغرافية وتشمل:

- **الجنس:** وله مستويان (ذكر، أنثى).

- **سنوات الخبرة:** ولها ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

-المؤهل العلمي: وله مستويان (دبلوم، بكالوريوس فأكثر).

- التخصص: وله أربع مستويات (تربية ابتدائية، لغة عربية، دراسات اجتماعية، تخصصات أخرى).

ثانيا: المتغير التابع: وهو استجابات المعلمين والمعلمات على مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي

المعالجات الإحصائية: بعد تفريغ استجابات أفراد العينة تم ترميزها، وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

المتوسطات الحسابية لفقرات الدراسة والدرجة الكلية، واختبار ت لعينتين مستقلتين (T-test Independent samples)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ومعامل الثبات كرونباخ ألفا.

نتائج سؤال الدراسة الرئيس ومناقشتها: ما مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة نابلس من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وتقدير مدى شيوع الأخطاء اللفظية، ويشير الجدول (2) إلى النتائج.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	تقدير مدى الشيوع
1	استبدال حرف مكان حرف	3.99	0.78	عالي
2	همز الحرف غير المهموز	3.51	1.01	عالي
3	عدم همز المهموز	3.57	0.91	عالي
4	استبدال حركات الأحرف	4.09	0.91	عالي جداً
5	لفظ اللام الشمسية	3.84	1.02	عالي
6	لفظ الهاء تاء	3.53	1.12	عالي
7	عدم تحريك الأحرف	3.88	0.98	عالي

8	تأنيث المذكر وتذكير المؤنث	3.13	1.13	متوسط
9	جمع الكلمات المفردة	3.28	1.07	متوسط
10	حذف بعض الأحرف	3.70	1.04	عالي
11	إضافة أحرف لبعض الكلمات	3.78	0.95	عالي
12	التهته	4.06	0.89	عالي جداً
13	اللثغة	3.67	.92	عالي
14	عدم التمييز بين حركات التنوين	3.76	1.05	عالي
15	وجود أخطاء مطبعية في الكتاب	3.02	1.13	متوسط
16	عدم تشكيل بعض الكلمات التي تحتاج إلى ضبط	3.61	1.05	عالي
17	كثرة استخدام الكلمات الصعبة والغامضة	3.47	0.89	متوسط
18	قلة تناسب موضوعات الكتاب مع ميول الطلاب	3.22	1.12	متوسط
19	محتوى الكتاب لا يتناسب مع حياة الطالب اليومية	2.78	1.03	ضعيف
20	أسباب تعود إلى عامل الوراثة	3.40	0.99	متوسط
21	ضعف في بنية الطالب	3.02	1.08	متوسط
22	عدم قراءة المعلم للدرس قراءة معبرة وممثلة للمعنى	2.92	1.26	ضعيف
23	عدم إتاحة المعلم للطلبة للمشاركة	3.02	1.25	متوسط
24	تدني كفاءة بعض المعلمين	3.25	1.16	متوسط
25	اختلاف لغة الشرح (العامية) عن لغة الكتاب	3.52	1.10	عالي
26	عدم متابعة الأهل	4.14	0.96	عالي جداً
27	قلة التفاعل بين المعلم والطلبة	3.38	1.15	متوسط
28	عدم تصحيح المعلم للأخطاء	3.15	1.24	متوسط

			العامة للطلبة	
29	لا تساعد المناهج على تنمية القدرة على التعبير وطلاقة اللسان لدى الطلاب	2.88	0.90	ضعيف
	الدرجة الكلية	3.34	0.48	عالية

تشير نتائج الجدول (2) إلى أن مدى شيوع الأخطاء اللفظية كان عاليا بقيمة (3.34)، وكما هو ملاحظ أن مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلاب الصف الأول كان عال جدا في الفقرة (4,12,26) وعال في الفقرات (1,2,3,5,6,7,10,11,13,14,16,25)، ومتوسط في الفقرات (8,9,15,17,18,20,21,23,24,27,28,)، وضعيف في الفقرات (19,22,29)، وقد يعود ذلك إلى أن المعلم يكون على دراية بمتطلبات والتغيرات الفسيولوجية للطلاب بهذا العمر، ويرى الباحثان بالفقرة رقم (4) أن هناك نسبة عالية من الطلبة تستبدل حركات الأحرف، وهذا قد يُعزى إلى قلة التركيز على حركات الأحرف القصيرة والطويلة وتدني التمييز بينهم ليتمكن الطفل من النطق صحيحا وبحركات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو دقة (2010) إذ أوضحت أن مظاهر صعوبات القراءة الأكثر انتشارا هي عدم القدرة على تمييز الحركات وعدم القدرة على فهم المقروء، وأيضا هناك شيوع عال جدا بالفقرة رقم (12) وهي التتهته عند الطفل.

وعموماً فقد يعود السبب في ارتفاع الأخطاء اللفظية عند الطلبة هو تعلمهم النطق بشكل غير سليم أثناء التحاقهم برياض الأطفال، مما لم يساعد في التدريب على النطق للحروف والكتابة بشكل سليم، وعدم استخدام اللغة الفصحى من قبل المعلم طوال الحصة سوى عند قراءة نص الاستماع، فالاستماع للنص مرة واحدة لا يمكن أن ينمي اللغة عند الأطفال، فالطفل الذي يسمع اللغة العامية في كل مكان حتى بالمدرسة من الطبيعي أن لا تتكون لديه ذخيرة لغوية سليمة.

نتائج السؤال الأول ومناقشتها والذي نصه: هل تختلف وجهات نظر معلمي اللغة العربية في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي باختلاف الجنس؟

وللإجابة عن السؤال الأول، تم اختبار الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى الجنس (ذكر- أنثى).

ولفحص الفرضية الأولى، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول (3) يبين نتائج فحص الفرضية الأولى.

الجدول (3)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفرق في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصفين متوسطات وجهات نظر المعلمين

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
ذكر	22	3.14	0.52	163	2.337	*0.021
أنثى	143	3.38	0.43			

يشير الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى متغير الجنس، وذلك لصالح المعلمات، ويعود السبب في ذلك أن المعلمات أكثر تقرباً للطلبة، وقيامهم بمساعدتهم على إخراج الحروف بشكل سليم، وقد يكون السبب أيضاً الخصائص الفكرية للمعلمة أكثر تأملاً وتفكيراً بكيفية النطق لدى طلابها والتركيز على مخارج الحروف وسبب آخر قد يكون التأثير البيولوجي على المخ والسلوك ومن هنا تكون المعلمة متفوقة على المعلم في المهارات اللفظية واللغوية، وسبب آخر لوجود الفرق لصالح المعلمات هو قدرتهن على الملاحظة والصبر في اكتشاف الأخطاء أكثر من المعلمين، بل ولها القدرة على التأني في حلها خطوة خطوة، واتفقت مع دراسة سلوات (2011) من حيث أن المعلمات لديهم القدرة عن طريق توظيف اللعب في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطقاً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها والذي نصه

هل تختلف وجهات نظر معلمي اللغة العربية في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي باختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم فحص الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين

في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ولفحص الفرضية الثانية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (4) يبين نتائج فحص الفرضية الثانية.

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.554	0.593	0.120	2	0.239	داخل المجموعات
		0.202	162	32.674	بين المجموعات
			164	32.913	المجموع

يشير الجدول (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ويعود السبب في عدم وجود فروق بالنسبة لسنوات الخبرة، أن كل معلم أو معلمة إن لم يكن معلماً على سنوات طويلة، لا بد أن خاض مرحلة التدريب قبل التخرج والانخراط في العملية التعليمية دون أن يعلم رسمياً، ولا شك أنه خلال التدريب سيواجه الكثير من الحالات المختلفة، فهناك طالب عبقري وطالب ذو صعوبات تعلم وطالب صعوبات نطق وغيرها الكثير، وقد يمر على المعلم المتدرب ما لم يمر على معلم لديه سنوات في التدريس، فليس شرطاً أن طول سنوات الخبرة في التدريس يعني أن المعلم المبتدئ أو الحديث في التدريس لا يستطيع ملاحظة مثل تلك الحالات.

هنا تتفق هذه النتائج مع دراسة المطيري (2012) حيث أن تبني برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي قادر على تنمية مهارات الفهم القرائي حتى وإن لم يكن المعلم ذات سنوات خبرة طويلة

تختلف هذه النتائج مع دراسة محمد علي (2015) التي أشارت إلى إلى تحديد مهارات قراءة اللغة العربية الجهرية في اللغة العربية التي يتقنها الطلاب في المراحل التعليم العام حيث يحتاج هذا الإلتقان إلى معلم ذات خبرة ومعرفة للمرحلة العمرية ولماده اللغة العربية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها والذي نصه:

هل تختلف وجهات نظر معلمي اللغة العربية في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي باختلاف المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس فأعلى)؟

وللإجابة عن السؤال الثالث، تم اختبار الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر معلمي اللغة العربية في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس فأعلى).

ولفحص الفرضية الثالثة، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول (5) يبين نتائج فحص الفرضية الثالثة.

الجدول (5)

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
دبلوم	16	3.21	0.70	163	1.290	0.199
بكالوريوس	149	3.36	0.41			

يشير الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ويعود السبب في عدم وجود فروق بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي أن حامل الدبلوم والبكالوريوس يقوم بدراسة ما يتعلق بالتدريس باللغة العربية من قواعدها ونحوها وأساليب تدريسها، وهذه المشكلة يمكن أن تواجه المعلم حامل الدبلوم دون

البكالوريوس والعكس، فالمعلم لا يعلم من سيواجهه خلال التدريس، لكنه يعلم كيف سيواجهه مثل هذه المشكلات، وفي حال لم يتعلم كيف يتعامل مع تلك الحالات، ليس صعباً عليه أن يسأل أصحاب الخبرة والاختصاص، وبالتالي قد يتعلم حامل الدبلوم ما لم يتعلمه حامل البكالوريوس أو الأعلى منه وتتفق هذه النتائج مع دراسة الحلاق والشوملي (2018) إذ ترى أن أسباب التدني ليس لها علاقة بالمؤهل ولكن بحاجة إلى أن يستخدم المعلم أساليب أكثر تطوراً وأن يستخدم التكنولوجيا في التعليم .

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة العبيدي (2012) إذ يرى أن تدني مستوى القراءة عند التلاميذ يعود لأسباب أهمها المؤهل العلمي للمعلم إذ أن أغلب المعلمين من حملة الدبلوم وليس شهادات جامعية متقدمة .

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها والذي نصه: هل تختلف وجهات نظر معلمي اللغة العربية في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي باختلاف التخصص تربوية ابتدائية- لغة عربية- دراسات اجتماعية- تخصصات أخرى؟

وللإجابة عن السؤال الرابع تم اختبار الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى متغير التخصص (تربوية ابتدائية- لغة عربية- دراسات اجتماعية- تخصصات أخرى).

ولفحص الفرضية الرابعة، فقد استخدم الباحثان اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول (6) يبين نتائج فحص الفرضية الرابعة.

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى متغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
داخل المجموعات	0.612	3	0.204	1.017	0.387
بين	32.301	161	0.201		

المجموعات				
المجموع	32.913	164		

يشير الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مدى شيوع الأخطاء اللفظية لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى متغير التخصص. (تربية ابتدائية, لغة عربية, دراسات اجتماعية, أخرى).

ويعود السبب في ذلك إلى سهولة كشف الأخطاء اللفظية لدى الطلبة من قبل المعلم، بغض النظر عن تخصصه سواء كان تربية ابتدائية أو لغة عربية أو دراسات اجتماعية وغيرها، فعندما يتحدث شخصين حول موضوع ما وأخطأ أحدهما لغوياً، من البديهي انتباه الطرف الآخر وملاحظته ذلك الخطأ، وكذلك وجود عيب في النطق لدى أحدهما مثل اللثغة، أو التأناة أو السرعة في الكلام، يجعل الطرف الآخر سريع الملاحظة لذلك العيب، وبالتالي سواء كان تخصص المعلم تربية ابتدائية أو لغة عربية أو دراسات اجتماعية أو أي تخصص آخر، يستطيع التمييز بين النطق السليم وغير السليم بين الطلبة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة أبو مرق (2007) التي أوضحت هنا أن الصعوبات التي يواجهها المعلمون لا علاقة له بتخصصاتهم.

تختلف هذه النتائج مع دراسة العبيدي (2012) إذ ترى هذه الدراسة أن أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة عند بعض الطلبة يعود إلى ندرة المعلمين ذات تخصص اللغة العربية، وندرة المعلمين من حملة الشهادات الجامعية وضعف الإعداد المهني للمعلمين أكاديمياً وتربوياً.

التوصيات: بناء على نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

1. يجب على من يقوم بتدريس الصف الأول أن يكون لديه معرفة بجميع نواحي هذه المرحلة وبشكل شمولي ليستطيع إيصال المعلومة بشكل ممتاز وبلغة سليمة لأن هذه المرحلة كالصفحة البيضاء يتسنى أن نخط عليها ما نريد.
2. عقد مجالس الآباء والأمهات بصورة مستمرة في المدارس الأساسية لتوعية أولياء الأمور إلى كيفية امتلاك مهارات التدريس الجيد لأبنائهم.
3. الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه وتنميته مهنيًا لإكساب تلاميذه القدرة على القراءة والكتابة وعدم شيوع الأخطاء اللفظية.
4. تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس من خلال اللعب للفت انتباه الطالب إلى اللفظ الصحيح بشكل ممتع.

5. الاهتمام بتطوير شخصية الطالب وإعطائه الحرية بالتعبير عن أفكاره ومشاعره وميوله.

قائمة المراجع:

-القرآن الكريم.

-آل إسماعيل، حازم (2015). اضطرابات النطق واللغة. ط1: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. الأردن.

-الإدارة العامة للتخطيط التربوي (2004). إحصائيات عن التعليم العام في محافظات غزة، وزارة التربية والتعليم العالي.

-الإمام، محمد صالح (2009). استراتيجيات علاج الاضطرابات اللغوية لذوي الإعاقات (التشخيص والعلاج). ط1: الوراق للنشر والتوزيع. عمان.

-أبو دقة، نادية (2010). دراسة مسحية لصعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان الأهلية، الأردن.

-أبو عاصي، حمدان (2007). التواصل اللغوي ودوره في دراسة عيوب النطق ومشكلات التخاطب، مجلة العلوم الانسانية العدد 15. العدد 7 بتاريخ 15 ديسمبر، جامعة البحرين.

-أبو لبن، وجيه (2012)، مفهوم اللغة، جامعة الأزهر- جمهورية مصر العربية، وجامعة طيبة في المدينة المنورة. تم الاسترداد بتاريخ 5-9-2019 من الموقع <http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts>.

-بقيلة، إياد (2003). الأخطاء الشائعة في قراءة اللغة العربية الجهورية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية , نابلس، فلسطين.

-بن جني، أبو الفتح (2010). العروض. ط1: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة، مصر.

-التلواتي، رشيد (2018). الاسرة والتنشئة الاجتماعية: دار الرشيد للطباعة والنشر. القاهرة، مصر.

-جلجل، نصره (2005). العسر القرائي (الدسلكسيا) التشخيص والعلاج. ط3: مكتبة النهضة المصرية للطباعة والنشر. القاهرة، مصر.

-الحربي، عمر (2019). أثر استخدام استراتيجيه الكرسي الساخن في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بماده اللغة العربية في دولة الكويت. رساله ماجستير غير منشوره. الأردن.

-الحلاق، سامي والشوملي، علي (2018). مشكلات تدريس النحو في أقسام اللغة العربية من وجهة نظر المدرسين والطلبة في الجامعات الأردنية- دراسة وصفية تحليلية. رساله ماجستير غير منشوره. الأردن.

-حموم، مريم (2016). أثر اضطرابات النطق على التعلم: التشخيص والعلاج. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية الخاصين بصعوبات التعلم ص 71، الجزائر. تم الاسترداد بتاريخ 2019-8-27 من الموقعأثر-اضطرابات-النطق-على-عملية-التعلم/<http://jilrc.com>

-الخطيب، حسني (2018)، اضطرابات اللغة الكلام: الميادين نت- الاضطرابات النفسية. تم الاسترداد في 2019-10-1 من الموقع <http://www.almayadeen.net/news/health>

-الروسان، فاروق (2000). مقدمة في الاضطرابات اللغوية: دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.

-زيد، ميرا محمد (2016). أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس. رساله ماجستير غير منشوره، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

-زيدان، جورجي (2012). تاريخ آداب اللغة العربية. ط1: دار الهلال للطباعة والنشر. مصر.

-شقير، زينب (2005). التخلف العقلي، صعوبات التعلم - التأخر الدراسي، التوحد. ط1: مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

-العبيدي، علي (2012). أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين في محافظة بغداد، رساله ماجستير غير منشوره، الجامعة المستنصرية، العراق.

-كيرك وكالفنت (1988). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي): مكتبة الصفحات الذهبية. الرياض.

-المجالي، منى (2013). الأسباب المؤدية إلى الاضطرابات اللغوية لدى الأطفال. مجلة كل بيت الالكترونية للعائلة العربية، الكويت. تم الاسترداد في 15-9-2019 من الموقع/ <http://kolbayt.com/articles/detail/373/2268>.

-النبالي، عبد الله (2018). اضطرابات الكلام: دار الخليج للنشر. المملكة العربية السعودية.

-Chomsky, N. (2019). Language & Mind. 3rd edition. Cambridge University Press. UK.

-Fink, R. (1995). Learning Disabilities seventh Edition, Houghton Mifflin Company.

-Justice, L.M., Invernizzi, M. A., & Meier, J. D. (2002). Designing and implementing an early literacy screening protocol. Language, Speech, and Hearing Services in Schools

-Marc. F. Fey. (2000). Speech Language pathology and the Earthy identification and prevention of Learning Disabilities, www. Kid source .com New your; Macmillan.

-Price, T. (2003). Outcomes of Early Language Delay; predicting persistent and Transient Language Difficulties at 3 and Years.www, Asha.com.

-Roberts, J. E., Burchinal, M., & Footo, M. M. (1990). Phonological process decline from 2;2 to 8 years. Journal of communication Disorders, 23(3), 205-217.

-Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., & Catts, H. (2000). The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children.The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41(4), 473-482.

The Popularity of the First Grade Students' Pronunciation Errors in the Governmental and Private Schools in Nablus Governorate from the Teachers' point of view

Abstract: This study aims at recognizing the extent of the popularity of the first-grade students' pronunciation errors in the governmental and private schools in Nablus highlighting the impact of gender mainstreaming, years of experience, qualifications and specialty in the popularity of the first-grade students' pronunciation errors.

In order to achieve the aim of the study, a random stratified sample is chosen consisting of (156) female and male teachers upon whom a questionnaire, which consists of (29) item, is performed. Also, they are answered using Fifth Likert Scale (hereinafter referred to as 'FLS').

After performing of the tool of the study, results show that there aren't statistical differences in the popularity of the first graders' pronunciation errors according to the variable of experience, qualifications and specialty.

However, there are statistical differences in the variable of gender mainstreaming in favor of female teachers. Finally, the researchers recommend giving a high priority to prepare teachers, training them and developing their professional skills in order to enable students to read and write without having any pronunciation errors.

Key words: Pronunciation Errors, Arabic Language & First grade.

خبرات الحرب الصادمة وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب

أ.م. د/ عبد الرقيب عبده حزام الشميري

قسم العلوم النفسية، كلية التربية - جامعة إب. الجمهورية اليمنية

ملخص: هدف البحث الحالي التعرف إلى مستوى خبرات الحرب الصادمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة، وتكونت عينة البحث من (142) طفلاً وطفلة من الأطفال النازحين في محافظة إب. وأشارت نتائج البحث إلى أن مستوى خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة كانا متوسطين، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى خبرات الحرب الصادمة، واضطراب ما بعد الصدمة وأبعاده تعزى لمتغير الجنس باستثناء بعد استعادة الخبرات الصادمة، وكانت الفروق لصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة تعزى لمتغير مدة النزوح، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير مكان النزوح في بعد تجنب الخبرات الصادمة وفي الدرجة الكلية للمقياس، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير مكان النزوح في بعدي استعادة الخبرات الصادمة والاستثارة المفرطة لصالح المقيمين في شقق سكنية مستأجرة.

الكلمات المفتاحية: خبرات الحرب الصادمة، اضطراب ما بعد الصدمة، الأطفال النازحين.

مقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان، وذلك نظراً لتأثيرها الكبير على بناء وتشكيل شخصيته من جميع النواحي، كما أن لها تأثير واضح على تحديد ميوله واتجاهاته وقيمه.

وفي واقعنا اليوم تتعدد الخبرات الصادمة التي يمر بها الإنسان في مرحلة الطفولة، ومما لا شك فيه أن هذه الخبرات الصادمة لها آثار سلبية تمس النمو النفسي للفرد، وتؤثر على صحته النفسية على المدى القريب أو البعيد، وتزيد من احتمال الإصابة ببعض الاضطرابات في المستقبل، بل يعتبرها البعض عاملاً مسبباً لكثير من الاضطرابات النفسية في مرحلة الطفولة أو مرحلة المراهقة مثل: الاكتئاب، القلق، المخاوف المرضية، الانتحار، إدمان الكحول والمخدرات، كرب ما بعد الصدمة، اضطراب السلوك السيء، النشاط الحركي الزائد، واضطرابات سلوكية وانفعالية أخرى (Terr,1991).

وقد أثبتت الدلائل العلمية على أن أكثر الفئات تأثراً بالحدث الصادمي فئة الأطفال ذات البنية الأكثر هشاشة وتأثراً باختلاف الصدمات وشدها التي تخترق بنيتهم النفسية بسهولة أكبر من باقي الفئات العمرية الأخرى، حيث يتعرض الأطفال لأحداث ومواقف صدمية شديدة ومتنوعة أثناء الحروب والكوارث الطبيعية، وأثر تلك الأحداث يفوق أثرها عند الأطفال عن الفئات العمرية الأخرى لنقص المهارات في مواجهة الضغوط والمرونة النفسية في التكيف معها أيضاً مما يجعل الأطفال أكثر عرضة للتعرض لاضطراب ما بعد الصدمة كون الحدث الصادم يجعلهم يقعون في دائرة المعرضين للخطر حسب ما عبر عنه أريكسون Erikson (الأزمة المحتملة عند الأطفال) والتي تتفاوت بدرجات مختلفة وتزداد شدة في الظروف غير الطبيعية كالكوارث والحروب (مراد، 2015).

ومن الأخطار التي يتعرض لها الأطفال في مناطق النزاعات المسلحة الترويع والخوف الشديد وفقدان أحد الأبوين أو كليهما، فقدان المأوى، النزوح، والنشنت الأسري، وكذلك فقدان التعليم والعلاج والخدمات الأخرى، التعرض للأذى الجسماني أو الموت نتيجة للقتال، الاغتصاب أو الاستغلال الجنسي، استرقاقهم بسوء الاستخدام وأعمال السخرة وكذلك استغلالهم كأدوات مثل السرقة والاتجار بالمخدرات، ثم تجنيدهم في صفوف المقاتلين، وإرغامهم للعمل في واجبات مساندة للمقاتلين (عكاشة، 2010).

ويشير ألبوخا وآخرين (2010) إلى أن الأطفال النازحين داخلياً أكثر عرضة من غيرهم لبعض المخاطر المتصلة بالنزاعات المسلحة، بما في ذلك التجنيد القسري في القوات والجماعات المسلحة في بعض البلدان، والصدمات الجسدية والنفسية والاجتماعية المتصلة بالنزوح والصراعات، والانفصال عن عائلاتهم. وهو ما يؤكد الدليل الإرشادي عن حماية النازحين داخلياً (2010) الذي يرى أن الأطفال يكونون عرضة لطائفة من المخاطر عندما يضطرون إلى الفرار من منازلهم. فهم – لاسيما عندما ينفصلون عن أسرهم – كثيراً ما يتعرضون للإهمال أو الإيذاء أو الاستغلال، أو التجنيد القسري، أو لعمالة الأطفال، أو الحرمان من قدرة الوصول إلى الغذاء والمأوى والتعليم والرعاية الصحية، وغير ذلك من انتهاكات لحقوقهم. وتهدد هذه العوامل رفاهيتهم بدرجة خطيرة وتقوض نموهم المعرفي والعاطفي والاجتماعي. أما المراهقون الذين يعتبرون أطفالاً بعمر 10 سنوات أو أكثر، فيواجهون مخاطر متميزة بالمقارنة مع الأطفال الأصغر سناً، ولكن كثيراً ما يتم إهمالهم داخل مجتمع النازحين. فهم، وبسبب النظر إليهم كأشخاص بالغين صغار، معرضون بشدة للعنف والاستغلال الجنسيين وللتجنيد القسري في القوات أو الجماعات المسلحة. وعندما يكونون منفصلين عن والديهم أو القائمين برعايتهم من البالغين، فكثيراً ما يتحملون المسؤولية الثقيلة المتمثلة برعاية إخوتهم الأصغر سناً إلا أنهم قد يفقدون إلى ما يكفي من موارد لإدارة أسرة معيشية.

ويعد اضطراب ما بعد الصدمة أحد اضطرابات القلق التي تصيب الطفل نتيجة تعرضه لحدث صادم يعوق قدرته على المواجهة ويتضمن تهديداً لسلامته وسلامة أشخاص آخرين مهمين في حياته فيغدو عاجزاً وغير قادر على الهروب منه الأمر الذي يحمل معه آثاراً في مراحل الطفولة القادمة ليصبح أكثر استعداداً أو استهدافاً للإصابة بالاضطرابات النفسية الأخرى وأشد تأثراً بالحوادث المستقبلية الضاغطة (مراد، 2015). وقد بينت الأبحاث والدراسات السابقة التي أجريت في مناطق مختلفة من العالم وفي مجتمعات وثقافات مختلفة على وجود علاقة بين التعرض للأحداث والخبرات الصادمة وقت الحرب وتطور اضطرابات نفسية مختلفة مثل اضطراب ما بعد الصدمة، القلق، الحزن، والاكتئاب. وبحسب الدراسات والأبحاث العلمية التي أجريت على الأطفال الذين يعيشون في مناطق تشهد حروباً أو نزاعات مسلحة أو عنفاً، أو كوارث طبيعية، أو تهجيراً قسرياً أو عرقياً، فإن هناك ازدياداً واضحاً في معدل انتشار الاضطرابات النفسية بين الأطفال مثل: الاكتئاب، اضطرابات النوم، اضطرابات الأكل، الكوابيس الليلية، العصبية، الانقطاع عن المجتمع، القلق، الحزن، المخاوف المرضية، الرعشة، الصراخ، العدوانية، الصداع، ومشاكل جسدية أخرى، اضطراب ما بعد الصدمة، التبول اللاإرادي

والتبرز في الفراش والثياب، وانخفاض في الإنجاز المدرسي (ثابت، 2004)؛ (ثابت، 2007).

ومنذ اندلاع الحرب في اليمن في 26 آذار/ مارس 2015م ونحن نعيش أحداثاً مروعة من القصف والدمار، ولا يزال الوضع الإنساني في اليمن يتفاقم بمعدل خطير، إذ يشير التقرير الصادر عن مجموعة عمل حماية الطفل (CPWG) الصادر في أغسطس (2015) أن تواصل القتال في اليمن أدى إلى تعرض 20 محافظة من أصل 22 محافظة إلى الأضرار من ارتفاع عدد القتلى والمصابين، وازدياد التشرد، وتقشي الأمراض المعدية بما في ذلك حمى الضنك والملاريا (والكوليرا التي ظهرت مؤخراً منذ شهر مايو 2017م والتي أودت بحياة 2200 شخص، وإصابة أكثر من 755000 شخص، ويتوقع أن يصل عدد المصابين بالكوليرا إلى حوالي مليون شخص مع نهاية عام 2017) وتزايد خطر سوء التغذية. ومما يثير القلق بشكل أكبر هو الآثار طويلة المدى التي سيعاني منها الأطفال؛ فالصدمة النفسية وحدها سيكون لها آثاراً كارثية، حيث تتزامن مع تعطل النظام التعليمي في اليمن، مما يعني أن (47 %) من الأطفال في سن الدراسة هم خارج مقاعد الدراسة، (ناهيك عن التوقف التام للدراسة في بداية العام الدراسي 2017/ 2018 بسبب إضراب المعلمين المطالبين برواتبهم المنقطعة منذ أكثر من عام). إلى جانب الدمار الذي لحق بالبنية التحتية المدنية، بما فيها المنازل الخاصة. والذي سيحتاج - إن توقف النزاع وانتهت الحرب - إلى سنوات قبل أن تكتمل الإصلاحات اللازمة لاستئناف الخدمات الأساسية، ولتعود الحياة إلى سابق عهدها، وليعود النازحون إلى منازلهم، ولتتم عملية حصر وإنهاء خطر وجود الذخائر غير المنفجرة في الشوارع. وقد أسفرت الغارات الجوية الثقيلة، والقتال، والدمار الهائل، وانعدام الأمن العام، ومقتل أفراد العائلة والأصدقاء، إلى جانب خسارة الممتلكات، وسبل العيش عن إحداث ضغط هائل على الأسر التي تضررت ضرراً مباشراً. وتشير الإحصائيات إلى أن حوالي 12.2 مليون شخص (49 % من السكان) تضرروا من الأزمة، وأن هناك 21.1 مليون شخص (84.5 % من السكان) في حاجة للمساعدة، وأن هناك 9.9 مليون طفل متضرر، بالإضافة إلى 1.3 مليون نازح داخلي، و25200 لاجئ، وحوالي مليون مهاجر. كما أن استمرار الغارات الجوية الثقيلة يجعل الأطفال عرضة إلى خطر الموت والإصابات، خاصة بسبب القصف العشوائي للأسواق، والأحياء السكنية، والمدارس، والمستشفيات. ونتج عن ذلك الكثير من المنازل نصف المدمرة وحطام المباني التي أصبحت تشكل خطراً على الأطفال. وقد لقي على الأقل 1600 شخص من المدنيين مصرعهم منذ تصاعد القتال في شهر مارس عام 2015، بما في ذلك 287 طفلاً، وأصيب أكثر من 3400 شخص من المدنيين، من بينهم 426 طفلاً. ونظراً إلى التحديات التي تصعب

الوصول إلى البيانات، كان من العسير التحقق من الأعداد الفعلية والتي على الأرجح أعلى من ذلك بكثير.

ونظراً لما تخلقه هذه التجربة الأليمة التي خاضها – وما زال – الطفل اليمني، والمناظر البشعة التي شاهدها – وما زال يشاهدها – على أرض الواقع، فإنها بلا شك تترك انعكاسات سلبية على نفسيته، أو صحته، أو علاقاته الاجتماعية، فإذا كان علماء النفس يحذرون الأهل من التحدث مع أبنائهم عن قصص الخوف، وحكايات الرعب وأفلامه، ويحذرون من تأثيرها السلبي على سلوك أطفالهم، فكيف سيكون وقع مثل هذه الأفعال الحية، والمشاهدة اليومية للقصف والقتل والتدمير، التي تنغرس في ذاكرة أطفالنا على نفوسهم؟

وبحسب تقرير (CPWG) الصادر عن مجموعة حماية الطفل (2015) فإن النزاع اليمني وارتفاع معدلات حيازة الأسلحة يعرض كثير من الأطفال والمراهقين اليمنيين لأوضاع ضاغطة التي قد تؤثر على صحتهم العقلية تأثيراً دائماً، كما أن لغارات الطائرات بدون طيار أثراً نفسياً شديداً سلبياً على الأطفال. وهناك مجموعة من الاضطرابات الشديدة التي يحتمل حدوثها؛ كالدهان، والاكتئاب الشديد، والقلق، بما في ذلك اضطرابات ما بعد الصدمة. كما أظهر تقييم وكالة السبتيين الدولية للتنمية والإغاثة والمجلس النرويجي للاجئين في محافظة عمران والذي شارك فيه الأطفال وأولياء الأمور، أن الشعور بالخوف وعدم الأمان هما من المخاطر الرئيسية التي يواجهها الطفل ويتحدث عنها. كما لاحظ 82 % من المشاركين في التقييم حدوث تغيير في سلوك الأطفال منذ بداية النزاع، وساورهم القلق حيال سلامة الأطفال، ومن التغييرات الطارئة التي تمت ملاحظتها عند الأطفال: الميل إلى السلوك العنيف والعواني، وبعض الأعراض الجسدية مثل؛ صعوبات النوم، والتبول اللاإرادي، وفقدان التركيز، الأمر الذي يشير إلى أن ثمة مشكلة لدى الأطفال النازحين بسبب الحرب يتعين دراستها وبحثها، فجاء هذا البحث ليحاول الكشف عن مستوى خبرات الحرب الصادمة وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب.

مشكلة البحث وأسئلته :

إن الحروب وما يرافقها من أعمال عنف تعد من أبرز العوامل المسببة لفقدان الثقة والطمأنينة، حيث إن القتل والقصف المتواصل في كل حين ليل نهار يأتي في المقام الأول لزعزعة الثقة من كونها تؤدي إلى سقوط الطمأنينة بالوجود مما يؤدي إلى تقاوم الضغوط النفسية (مراد، 2015).

ويركز علماء النفس والتربويين على أن الصدمة الناتجة عن الحروب تؤثر تأثيراً كبيراً في الأبناء، إذ أن آثارها لا تكون في وقت الحروب فقط؛ بل إن آثارها تمتد إلى جيل كامل ممن نجوا من الحرب، فالتأثير السلبي لأجواء الحروب والصدمات في هذه الفئة يكاد يكون أمراً مسلماً به (عباس، 2016).

ولقد انبثقت مشكلة البحث الحالي من معاناة الشعب اليمني ومعايشته للعديد من الخبرات الصادمة جراء النزاعات المسلحة والحرب التي عانى - ولا زال يعاني - منها منذ أن اندلعت هذه الحرب في 26 آذار/ مارس عام 2015م، ويأتي اهتمام الباحث بشريحة الأطفال خاصة في الحروب والنزاعات لأسباب عديدة؛ من بينها طبيعة اختصاص الباحث في مجال الطفولة، ولكون هذه الفئات أكثر الفئات التي تضررت وتأثرت جسدياً ونفسياً جراء هذه الحرب.

وفي ضوء ما تقدم يمكن بلورة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- 1- ما مستوى خبرات الحرب الصادمة التي تعرض لها الأطفال قبل نزوحهم مع أسرهم إلى محافظة إب؟
- 2- ما مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب؟
- 3- ما طبيعة العلاقة بين خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب؟
- 4- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى خبرات الحرب الصادمة لدى الأطفال النازحين تبعاً لمتغير الجنس؟
- 5- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين تبعاً لمتغيرات (الجنس - مدة النزوح - مكان النزوح)؟

أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في النقاط التالية :

- 1- يكتسب البحث أهميته من أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها؛ حيث يتناول فئة وشريحة اجتماعية مهمة من شرائح المجتمع، ألا وهو الطفل اليمني الذي عانى كثيراً - ولا زال - نتيجة الحرب الدائرة في اليمن من مشاكل كثيرة واضطرابات نفسية وسلوكية وصحية واقتصادية واجتماعية. كما يتناول البحث جزء من مرحلة عمرية حساسة ومهمة وهي مرحلة المراهقة.

2- ندرة الدراسات والأبحاث العربية، وانعدام الدراسات المحلية التي تناولت دراسة الخبرات الصادمة للحرب وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال.

3- حداثة البحث وأصالته وواقعيته؛ حيث لم يشهد اليمن خلال تاريخه الطويل والعريق أزمة طاحنة وحرب ضروس ونزوح داخلي وخارجي معاً كما شهد في هذه الفترة، وبالتالي فإن هذا البحث يعد إضافة وتجديد للمكتبة العربية عموماً، وللمكتبة اليمنية على وجه الخصوص.

4- تناول البحث الحالي لمتغيرين هامين في ظل الأزمات والحروب التي تشهدها العديد من الدول ومنها بلادنا، وهما خبرات الحرب الصادمة، واضطراب ما بعد الصدمة، لما لهما من تأثير سلبي كبير على واقع ومستقبل الأطفال ونموهم بشكل سوي.

5- تكوين قاعدة معلوماتية عن مستوى ونوعية الخبرات الصادمة الناتجة عن الحرب، وأثر ذلك على اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال، لما من شأنه إفساح المجال أمام العديد من الباحثين والمهتمين والقائمين على رعاية الطفل لإجراء المزيد من البحوث والدراسات ذات الصلة، وتطوير العديد من البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- معرفة مستوى خبرات الحرب الصادمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب.

2- معرفة مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب.

3- معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب.

4- معرفة الفروق في مستوى خبرات الحرب الصادمة لدى الأطفال النازحين تبعاً لمتغير الجنس.

5- معرفة الفروق في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين تبعاً لمتغيرات: (الجنس، مدة النزوح، ومكان النزوح).

فرضيات البحث: في ضوء أهداف البحث وأسئلته يمكن صياغة الفرضيات التالية:

- 1- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين الخبرة الصادمة للحرب واضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إرب.
- 2- لا توجد فروق دالة إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى خبرات الحرب الصادمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إرب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).
- 3- لا توجد فروق دالة إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إرب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).
- 4- لا توجد فروق دالة إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إرب تبعاً لمتغير مدة النزوح (أقل من سنة- سنة إلى سنتين - أكثر من سنتين).
- 5- لا توجد فروق دالة إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إرب تبعاً لمتغير مكان النزوح (مركز/ مخيم إيواء - شقة سكنية – عند الأقارب).

حدود البحث: تتحدد حدود البحث على النحو التالي:

- الحدود العلمية والموضوعية: تناول البحث دراسة خبرات الحرب الصادمة وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين بسبب الحرب في محافظة إرب.
- الحدود البشرية: وتتمثل بعينة من الأطفال النازحين مع أسرهم بسبب الحرب إلى محافظة إرب ممن تتراوح أعمارهم بين (7 – 17) سنة.
- الحدود الزمانية: تم إجراء البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2018م، وتم التطبيق الميداني للبحث خلال الفترة الواقعة بين (2018/3/25م) ولغاية (2018/4/15م).
- الحدود المكانية: وتتحدد بالأمكن التي يقطنها الأطفال النازحون داخلياً بمدينة إرب والمتمثلة في مراكز ومخيمات إيواء النازحين، المدارس والمؤسسات الحكومية الأخرى، الشقق السكنية المستأجرة، بالإضافة إلى النازحين الساكنين عند أقاربهم وذويهم.

مصطلحات البحث:

1- الخبرة الصادمة: يعرف الحواجري (2003) الصدمة النفسية بأنها: "معايشة الفرد لخبرة الحدث أو مشاهدته أو مواجهته، وهذا الحدث يتضمن موتاً أو أذىً حقيقياً أو تهديداً للفرد أو الأشخاص الآخرين مع حدوث ردة فعل فورية؛ مثل الشعور بالخوف الشديد أو الرعب" (عباس، 2016).

وتعرف الرابطة الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 1994) الصدمة النفسية بأنها: "التعرض لحدث صدمي ضاغط على نحو مفرط الشدة متضمناً خبرة شخصية مباشرة لهذا الحدث الذي ينطوي على موت فعلي أو تهديد بالموت أو إصابة شديدة أو غير ذلك من التهديد للسلامة الجسمية، أو مشاهدة حدث يتضمن موتاً أو إصابةً أو تهديداً بسلامة الجسم لشخص آخر، أو الإصابة مما قد وقع لعضو من أعضاء الأسرة، أو لبعض الأصدقاء".

ويعرف أورزانو "Ursano" الأحداث أو الخبرات الصادمة بأنها: "أحداث خطيرة ومربكة ومفاجئة، وتتسم بقوتها الشديدة أو المتطرفة، وتسبب الخوف والقلق والانسحاب والتجنب. والأحداث الصادمة كذلك ذات شدة مرتفعة، وغير متوقعة، وغير متكررة، وتختلف في دوامها وظهورها من حادة إلى مزمنة، أو متأخرة. ويمكن أن تؤثر في شخص بمفرده كحادث سيارة أو جريمة من جرائم العنف كالاستغلال الجنسي، وقد تؤثر في المجتمع كله كما هو الحال في الزلزال أو الأعاصير" (الشيخ، 2012).

ويعرفها ثابت (1998) بأنها: "حدث يترك الطفل مشدوهاً، ويكون هذا الحدث خارجاً عن نطاق تحمل الكائن البشري، ويمكن أن تكون هذه الخبرة فردية أو جماعية، ويمكن أن تكون تلك الخبرة لمرة واحدة، أو لعدة مرات، ويمكن أن تكون الخبرة الصادمة إما ناتجة عن كوارث طبيعية خارج عن طوع الإنسان مثال: الأعاصير، البراكين، الزلازل، الحرائق، العواصف الثلجية، أو يمكن أن تكون من عمل الإنسان مثال: حوادث الطائرات، والسيارات، الحوادث الصناعية، الحروب، التعذيب، الاغتصاب، ومشاهدة الآخرين وهم يعذبون".

ويعرف الباحث خبرات الحرب الصادمة إجرائياً بأنها: "كل حادثة أو خبرة صادمة ومفاجئة وغير متوقعة، ناتجة عن الحرب عايشها الطفل أو شاهدها أو واجهها، وسببت له الخوف الشديد والقلق والذعر، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل في القائمة المستخدمة في البحث".

2- اضطراب ما بعد الصدمة: عرفه فيلدمان (Feldman,1994) بأنه: "الاضطراب الذي ينتج عن تعرض الفرد إلى صدمة نفسية أو جسدية فيها خطورة على حياته".

ويعرفه الحجار (1998) بأنه: "اضطراب قلق ينجم عن التعرض إلى شدة بيئية قاهرة ساحقة راضة ويتسم بأعراض متكررة تتضمن تكرار الشعور بالخبرة أو الحادثة الراضة، ولا مبالاة، وإثارة عامة وقلق".

ويعرفه يعقوب (1999) بأنه: "الاضطراب الذي ينجم عندما يتعرض الشخص لحدث مؤلم جداً (صدمة) يتخطى حدود التجربة الإنسانية المألوفة (أهوال الحروب، رؤية أعمال العنف والقتل، التعرض للتعذيب والاعتداء الجسدي الخطير والاعتصاب، كارثة طبيعية، الاعتداء الخطير على أحد أفراد العائلة)، بحيث تظهر لاحقاً عدة عوارض جسدية ونفسية (التجنب والتبدل، الأفكار والصور الدخيلة، اضطراب النوم والتعرق والاجفال والخوف والاحتراز، ضعف الذاكرة والتركيز)".

ويعرفه علوان (2009) بأنه: "اضطراب قلق يحدث بعد تعرض الفرد لخوف شديد، أو تهديد فعلي بالموت، أو أذية خطيرة، أو تهديد للسلامة الجسدية سواء له أو للآخرين من حوله، على أن تستمر الأعراض لمدة شهر على الأقل وتسبب له اختلالاً في إحدى الوظائف السريرية أو الاجتماعية أو المهنية أو مجالات أخرى".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "الدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال إجابته على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة المستخدم في هذا البحث".

3-النازحين: بحسب المبادئ التوجيهية بشأن النزوح الداخلي التي تحدد الحقوق والضمانات المتصلة بحماية النازحين داخلياً، يقصد بالنازحين داخلياً: "الأشخاص أو جماعات الأشخاص الذين أُكْرِهوا على الهرب أو على ترك منازلهم أو أماكن إقامتهم المعتادة أو اضطروا إلى ذلك، ولاسيما نتيجة أو سعيًا لتفادي آثار نزاع مسلح أو حالات عنف عام الأثر أو انتهاكات حقوق الإنسان أو كوارث طبيعية أو كوارث من فعل البشر ولم يعبروا الحدود الدولية المعترف بها للدولة" (ألبوخا وآخرين، 2010)؛ (الدليل الإرشادي، 2010)؛ (UNSecretary-general, 1998).

ويعرف السيد وآخرين (2015) الطفل النازح بأنه: الطفل الذي هُجّر من بيته فلم يعد له، أو عاد فلم يجده.

ويعرف الباحث الأطفال النازحين داخلياً في هذا البحث بأنهم: أولئك الأطفال الذين نزحوا مع أسرهم واضطروا إلى ترك منازلهم أو أماكن إقامتهم المعتادة نتيجة التهجير القسري أو هروباً من آثار الحرب والدمار والنزاعات المسلحة، واستقروا في محافظة إرب كونهما المحافظة الأكثر أمناً والأقل تعرضاً لآثار الحرب والدمار، وتتراوح أعمار هؤلاء الأطفال ما بين (7-17) سنة.

الإطار النظري:

1- الخبرة الصادمة:

تتضمن الخبرات أو الأحداث الصادمة أنواعاً عديدة؛ كالحروب، والتعرض للقصف، والكوارث الطبيعية، والاعتصاب، والكوارث التكنولوجية، وحوادث المواصلات، والحوادث الإجرامية، وزنا المحارم، وحوادث سياسية أو إرهابية، والإصابة العضوية البليغة، والحرائق. كما أن هناك أحداثاً كثيرة ومتنوعة في الحياة تولد أحداثاً ضاغطة لدرجة أن العديد من علماء النفس صنفها في قسم محدد وهو "أحداث الحياة الضاغطة" كونها غير مدرجة ضمن الأحداث الصادمة الكبرى المتداولة في التعاريف الأساسية لذلك (سليمان، 2013).

وتعتبر نظرية فرويد (Freud, 1910) من أوائل النظريات التي عرفت الخبرة الصادمة على أنها حالة هستيريا وقال بأن أعراض الهستيريا هي بقايا ورمز لخبرات صادمة منذ الطفولة (عودة، 2010).

أما جيمس (James, 1989) فقد عرف الخبرة الصادمة بأنها: صدمة انفعالية تؤدي إلى ضرر جوهري واضح في النمو النفسي للفرد، وهي قوية وحادة لا يمكن السيطرة عليها. هذه الخبرات الصادمة تكون لها أضرار نفسية على الضحايا "الأشخاص المصدومة"، التي تتمثل من خلال مشاعر العجز التي يشعر بها الفرد، وفقدان الشعور بالأمن، أو فقدان السيطرة، والاستسلام (شعت، 2005).

ويرى ميكنبوم (Meichnbaum, 1994) أن الصدمة تشير إلى حوادث شديدة، أو عنيفة تعد قوية ومؤذية ومهددة للحياة، بحيث تحتاج هذه الحوادث إلى مجهود غير عادي لمواجهتها والتغلب عليها.

وتطلق الخبرة الصادمة على نوع الخبرة المفردة للفرد، بحيث لا يستطيع احتمالها فيتداعى بالأعراض المرضية، ويأتي تأثيرها من الفجائية التي تحدث أثناء الصدمة (ثابت، 1998).

العوامل المسببة للصدمة النفسية عند الأطفال: هناك العديد من المسببات والتي تكون بمثابة صدمة تجعل الطفل يمر بالأعراض المعروفة بأعراض ما بعد الخبرة الصادمة والتي منها بشكل عام: وفاة أحد أفراد الأسرة أو أي شخص مقرب نتيجة لأحد أشكال العنف، مشاهدة أحد أشكال العنف من تخويف أو إرهاب أو قتل شخص مقرب أو تعذيبه، المشاركة في الأعمال العدائية كالقتال وحمل السلاح، الفصل عن الوالدين وخصوصاً في السنوات الست الأولى من عمر الطفل، التهجير القسري للعائلات من أماكن سكنهم لمناطق أخرى، الوقوع كضحية لأحد أشكال العنف مثل الاعتقال والتعذيب والتوقيف، التعرض للقصف والأعمال الحربية الخطيرة، المعاناة من الإصابة الجسدية أو الإعاقة (عودة، 2010).

العوامل المؤثرة في استجابات الأفراد للخبرة الصادمة :

ليس كل الأشخاص الذين تعرضوا إلى صدمة نفسية يصابون باختلال نفسي؛ لأن ثمة عوامل وسيطة متعددة تقوم بدور الحماية أو الحفظ مثل: الشخصية، أو المزاج، والعوامل الجينية، والأمراض النفسية الأخرى، واستراتيجيات التأقلم، والعوامل العائلية، والاجتماعية والثقافية المختلفة، ويمكن تقسيم العوامل التي تؤثر على استجابة الفرد للخبرة الصادمة إلى ثلاث مجموعات رئيسية هي؛ عوامل تتعلق بالحدث الصادم، وعوامل تتعلق بشخصية الفرد، وعوامل تتعلق بالمحيط الخارجي (عودة، 2010)؛ (عباس، 2016).

ولقد بينت الدراسات أن أهم العوامل التي ترفع احتمال تفاقم آثار الحدث أو الخبرة الصادمة ما يلي:

- ارتفاع الخسارة أو الأذى اللاحق لها؛ فكلما ارتفعت شدة الأذى الجسدي؛ مثل: (الحروق أو البتر أو الكسور المركبة ... وغيرها)، والمادي؛ مثل: (فقدان المصادر المادية ومخدرات العائلة دفعة واحدة)، والمعاناة النفسية مثل: (الشعور بالعجز والذنب والخوف الشديد على الحياة، وفقدان أشخاص مهمين في حياة الفرد) المرافقة للحدث الصادم؛ كلما زاد من احتمالات فقدان أو تحطيم إيمان المصاب بقيم كانت أساسية لديه؛ مثل: فقدان مصادر التوازن والاستقرار النفسي الداخلي في حياة الفرد.

- تعدد مجالات الحياة التي تتأثر في هذه الأحداث (الأسرة، العمل، الحياة الاجتماعية، المدرسة إذا كان الفرد طالباً، الحياة الصحية)، ومن أهم الأحداث الحاسمة التي تصيب الحياة كلها: الكوارث الطبيعية؛ مثل الفيضانات والزلازل والأعاصير، والحروب والسجن أو الاعتقال.

- درجة العجز أو مشاعر العجز التي تثيرها لدى الفرد بعد الحدث أو في أثناءه.
- درجة الدعم الاجتماعي (الرسمي والفردية) المتاحة للفرد في أثناء الحدث أو بعده.

- التعرض لتهديد جدي ومباشر لحياة الشخص نفسه أو لحياة أحد المقربين، وخلال مدة التعرض للحدث النفسي الصادم: (التعذيب، والاضطهاد المستمر، وتعدد الاغتصاب) (بركات، 2007).

2- اضطراب ما بعد الصدمة:

يذكر أن (ابن سينا) هو أول من درس العصاب الصدمي بطريقة علمية تجريبية؛ إذ قام بربط حمل وذئب في غرفة واحدة دون أن يستطيع أحد منهما مطاولة الآخر، فكانت النتيجة هزال الحمل وضموره ومن ثم موته وذلك على الرغم من إعطائه كميات الغذاء نفسها التي كان يستهلكها حمل آخر يعيش في ظروف طبيعية (الناقلي، 1991). وقد تعددت الأسماء والمصطلحات التي كانت تسمى بها مجموعة الأعراض التي تعقب الأحداث الصدمية أو الصدمات النفسية ومنها: عصاب التعويض Compensation Neurosis، الهستيريا Hysteria، الصدمة العصبية Nervous Shock، صدمة القنابل Shell Shock، عصاب البدن Psychoneurosis، رهاب الصدمة Traumatized Phobia، عصاب الحرب War Neurosis، انفعال الصدمة Cross Stress Reaction، الاضطراب الوضعي العابر Tran Sient Situational Disturbances، ومتلازمة صدمة الاغتصاب Rape Trauma. وفي التصنيفات الدولية احتل اضطراب ما بعد الصدمة الرقم (5) من اضطرابات الفلق Anxiety Disorders في الكتيب التشخيصي Manual وهو متخصص في الأمراض النفسية والعقلية (حسن، 2001).

وبحسب الدليل التشخيصي (ICD10) يظهر هذا الاضطراب كاستجابة متأخرة مع أو بدون أن يكون ممتداً زمنياً لحادث أو حالة مسببة للكرب (الوجيز أو الممتد) ذي طابع يحمل صفة التهديد أو الكارثة الاستثنائية، وينتظر منه أن يحدث ضيقاً عاماً لأي شخص (على سبيل المثال كارثة طبيعية أو اصطناعية، حرب، حادثة شديدة، مشاهدة موت آخرين في حادث عنيف، أن يكون الشخص نفسه ضحية تعذيب، إرهاب، اغتصاب أو جرائم أخرى) (مراد، 2015).

تشخيص اضطراب ما بعد الصدمة عند الأطفال:

حدد الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات النفسية الرابع (A, P, A.) (DSM-IV, 1994) الصادر عن الجمعية النفسية الأمريكية، المحكات التشخيصية لاضطراب الضغوط التالية للصدمة، وهي :

(أ) أن يكون الشخص قد تعرض لحدث صدمي عاشه على النحو التالي :

1- أن يكون قد شاهد أو خبر حدثاً أو أكثر فيه حالات من الموت والتهديد به أو بسلامة الجسم له وللآخرين.

2- أن يستجيب لهذا الحدث بخوف شديد أو رعب أو عجز (في حالة الأطفال قد يظهر على الطفل سلوك مضطرب أو متهيج).

(ب) يستعيد الطفل الحدث الصدمي بشكل إقحامي في واحد أو أكثر مما يلي :

1- ظهور ذكريات أليمة تبدو على شكل صور، أو أفكار، أو إدراكات ملحة ترتبط بالحدث الصدمي. (في حالة الأطفال يظهر لديهم نوع من اللعب التكراري يرتبط موضوعه بالحدث الصدمي).

2- ظهور الحدث الصدمي، أو أجزاء منه في الأحلام (في حالة الأطفال تكون أحلامهم مفزعة دون أن يستطيعوا تحديد مضمونها).

3- يتصرف الشخص، أو يشغل كما لو أن الحدث الصدمي يحدث مرة أخرى (في حالة الأطفال قد تظهر في سلوكياتهم أجزاء محددة من الحدث الصدمي).

4- شعور الشخص بالضيق والارتباك عند التعرض لإشارات أو رموز داخلية أو خارجية ترتبط بالحدث الصدمي بشكل عام.

5- تظهر لدى الشخص استجابات أو ردود أفعال فيزيولوجية عند التعرض لهذه الإشارات.

(ج) يتجنب الشخص بشكل مستمر كل المثيرات المرتبطة بالحدث الصدمي، ويبدو هذا في ثلاثة على الأقل مما يلي:

1- يبذل الشخص جهداً في تجنب الأفكار أو المشاعر أو الأحاديث المرتبطة بالصدمة.

2- يبذل الشخص جهداً في تجنب الأشخاص والأماكن والأنشطة المرتبطة بالصدمة.

3- نسيان أجزاء مهمة من الحدث الصدمي. 4- الشعور بالعزلة والاغتراب عن الآخرين.

5- العجز عن مشاعر العطف والحب، وضيق سعة الانفعالات.

6- نقص واضح في الاهتمام بالأنشطة المهمة أو المشاركة فيها. 7- الشعور بالمستقبل محدود غير واعد.

(د) وجود أعراض مستمرة في لحظة مرتفعة تظهر في إثنيين على الأقل مما يلي (لم تكن موجودة قبل الصدمة) :

1- صعوبة الولوج في النوم أو الاستمرار فيه. 2- قابلية للاستثارة ونوبات غضب وتهيج (Irritability).

3- صعوبة التركيز. 4- فرط التيقظ (Hypervigilance). 5- استجابات هلع مبالغ فيها.

هـ) استمرار الأعراض في (ب-ج-د) مدة أكثر من شهر. وتقسم الأعراض إلى ثلاثة أنواع حسب زمن التعرض للحدث الصادم كما يلي:

1- الأعراض الحادة : تستمر الأعراض أقل من ثلاثة أشهر.

2- الأعراض المزمنة : تستمر الأعراض أكثر من ثلاثة أشهر.

3- الأعراض المتأخرة : تبدأ بعد ستة أشهر من التعرض للحدث.

و) يسبب الاضطراب تأدياً واضحاً في الوظيفة المهنية والاجتماعية للفرد.

النظريات المفسرة لاضطراب ما بعد الصدمة :

1- **نظرية التحليل النفسي:** تركز نظرية "فرويد" في العصاب إلى القول بأن هذه الأعصاب تعود إلى العقد النفسية في الطفولة، وهكذا فإن مبدأ العصاب الصدمي الناجم عن صدمة نفسية حديثة العهد (لا علاقة لها بالطفولة) يتعارض نظرياً مع أطروحات التحليل النفسي، لكن "فرويد" اعترف قبيل وفاته بوجود هذه الأعصاب وأطلق عليها تسمية (الأعصاب الراهنة)، وهو يعدها بمثابة شواذ القاعدة التحليلية،

ويعد هذه الأعصاب (اللانمطية) غير قابلة للشفاء بالعلاج التحليلي الذي يركز جهوده على العقد الطفولية (النابلسي، 1991) وقد اعتبر "فرويد" صدمة الولادة وما صاحبها من إحساس الوليد بالاختناق أولى تجارب القلق في حياة الإنسان. الحادث الصدمي يمكن أن يجعل الفرد يشعر بأنه مرتبك تماماً، ويسبب له الفزع والإنهاك، ولأن ردود الفعل هذه تكون مؤلمة فإن الفرد يلجأ إلى كبت الأفكار الخاصة بالحادث الصدمي أو قمعها عمداً. غير أن حالة الإنكار هذه لا تحل المشكلة، لأن الفرد لا يكون قادراً على أن يجعل المعلومات الخاصة بالحادث الصدمي تتكامل مع معلوماته الأخرى، وتشكل جزءاً من الإحساس بذاته (صالح، 1988).

2- النظرية السلوكية: ترى هذه النظرية أن الإشرط الكلاسيكي في زمن وجود حادث صدمي، يتسبب في اكتساب الفرد استجابة خوف شرطية لتنبئه طبيعي غير مشروط (الريالات، 2012) وهذا ما يجعل الشخص المصدوم يحاول الهروب من المنبهات التي تذكره بالصدمة، وهو ما يسمى بالإحجام، فهذه المنبهات أصبحت مؤلمة للشخص لأنها اقترنت بخبرات مؤلمة أو تزامنت معها. ومن هنا فإن الماضي المؤلم (الحادث الصادم أو الخبرة الصادمة) تستمر عبر الحاضر والمستقبل، وكأن الصدمة تغطي على كل شيء بحيث لا يعود الفرد إلى تفكيره المنطقي، أي أن الفرد يبدأ في الهروب أو التجنب لتلك المثيرات التي تذكره بخبرات سيئة، لأن تذكر أو تكرار هذه الخبرات سوف يؤثر تأثيراً سلبياً على الفرد من الناحية النفسية (حسنين، 2004).

3- النظرية السيكلوجية: وضعت هذه النظرية نموذج نفسي واجتماعي لتفسير اضطراب ما بعد الصدمة، حيث إن مصير الصدمة يتوقف من جهة على حدتها وطبيعتها، ومن جهة أخرى على شخصية الفرد المصدوم ودور البيئة، إذ كلما كانت العوامل النفسية والبيئية ملائمة؛ كلما كان الفرد المصدوم قادراً على تخطي آثار الصدمة واستعادة التكيف إلى حد معقول (يعقوب، 1999).

4- النظرية البيولوجية: حاول بعض الباحثين أن يربطوا اضطراب ما بعد الصدمة بعمل الدماغ وما يطرأ عليه من تبديلات كيميائية وفيزيولوجية ووظائفية، ويرى VanderKhloe (1984) أن الصدمة تؤدي إلى اضطراب في وظيفة الدماغ وبعض أعضاء الجسم (ناجي، 2015).

5- النظرية المعرفية: تركز هذه النظرية على إدراك معنى الحدث عند الفرد وكيف تظهر لديه المعاناة، ويبدو أن هذا الأمر يتوقف على نظرة الفرد إلى ذاته والعالم، فالصدمة تؤدي إلى زعزعة البيانات الشخصية، فنظرة الشخص إلى الواقع وتكيفه

معه يرميان إلى تحقيق الأهداف التالية؛ الحفاظ على التوازن القائم بين كفتي اللذة والألم، والحفاظ على اعتبار الذات بشكل مقبول، والرغبة في الاتصال والكلام مع الآخرين. وعلى هذا الأساس فإن هناك ثلاثة معتقدات شخصية تفسر موقف الإنسان السوي من الواقع أو العالم الخارجي وهي: أن هذا العالم هو مصدر الخير والانسراح، وأن لهذا العالم قيمة ومعنى ويمكن التحكم به، وأن الأنا لها قيمتها وأهميتها الخاصة (أنا شخص محبوب وجدير بالتقدير والاحترام). إن هذه المعتقدات الثلاثة موجودة عند الشخص السوي أو العادي والذي يثق بنفسه ويبني آماله من خلال الواقع الذي يعيش فيه وبالتالي لا يتصور بأنه سوف يتعرض لفشل محتم أو لكارثة تخرج عن نطاق المعقول (مراد، 2015).

6- نظرية معالجة المعلومات: ترى هذه النظرية أن (الإنباءات) أو المنبهات تغزونا من كل حذب وصوب، قسم منها يستوعبه الدماغ وتتم معالجته (ترميز، حل الترميز، السلوك) بينما لا تتم معالجة القسم الآخر بشكل صحيح لأن المنبهات تكون ناقصة أو فوق طاقة الجهاز العصبي (جهاز الاستقبال) كما هو الحال في الكوارث والصدمات بحيث لا تتلاءم المنبهات الخطيرة الطارئة مع خبرات الشخص ونماذجه المعرفية لأنها تتخطى الإطار السوي للتجربة الإنسانية. وهذا ما يؤدي إلى حدوث التشويه والاضطراب في معالجة المنبهات وفي هذه الحالة تبقى المنبهات الصادمة ناشطة وبشكلها الخام وهي تستمر في ضغطها المؤلم على الشخص الذي يحاول عبثاً أن يبعدها عن عتبة الوعي حتى يشعر بالراحة والأمان. غير أن الشخص المصدوم يلجأ عادةً إلى استخدام بعض الوسائل الدفاعية السلبية مثل: النكران، والتبذل، والتجنب، وهذه الوسائل تشكل السمات البارزة لاضطراب ما بعد الصدمة (يعقوب، 1999).

7- المنظور الاجتماعي: يرى هذا المنظور أن البيئة بعد الحدث الصدمي تلعب دوراً هاماً في ظهور الاضطراب، فالبيئة الجيدة تتضمن درجات عالية من الإسناد الاجتماعي والطبي والنفسي إذ يؤثر الإسناد الاجتماعي (Social Support) وبصورة كبيرة في التنبؤ بأعراض (PTSD)، والآليات الاجتماعية تسهل العودة السريعة إلى الأداء الاجتماعي النفسي فإن تأثيرات الصدمات تصبح شديدة وحينها قد يعزل الفرد نفسه ويشعر بالوحدة والعزلة وتزداد أعراض القلق والكآبة لديه (عباس، 1981).

الدراسات السابقة:

- دراسة دايجروف وآخرين (Dyegrov et al, 2000) في رواندا: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين نوع الخبرة الصادمة وتطور ردود الفعل لكرب ما بعد

الصدمة، تكونت عينة الدراسة من الأطفال الروانديين بعد (13) شهراً على بداية حملة التطهير العرقي في أبريل، وكانت النتائج التي توصلت لها الدراسة تفيد بأن الأطفال تعرضوا لخبرات صدمة شديدة والتي تتعلق بمشاهدة مقتل أحد أفراد الأسرة ومجازر جماعية، أيضاً وجد العديد من هؤلاء الأطفال مخفيين بين جثث الموتى كنجابين من المجازر وخبرات صدمة أخرى، كذلك أظهرت الدراسة أن (90 %) من الأطفال عبروا أنهم سيموتون في المستقبل القريب، وأظهرت كذلك علاقة بين الفعل لكرب ما بعد الصدمة والتعرض لخبرات صدمة تتضمن فقدان أحد أفراد الأسرة.

- **دراسة سميث وآخرين (Smith et al,2002) في بريطانيا:** هدفت الدراسة إلى تقييم آثار الحرب على الصحة النفسية للطفل ومعرفة أثر العنف خلال الحرب (البوسنية – الكرواتية) في تطور كرب ما بعد الصدمة. تكونت عينة الدراسة من (2976) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (9 – 14) سنة. وأظهرت النتائج ارتفاع معدل كرب ما بعد الصدمة والحزن بشكل واضح، وقد كانت معدلات القلق والاكتئاب ضعيفة جداً، ولم يكن هناك اختلاف مهم بين كلا الجنسين في درجة التعرض للخبرات الصادمة.

- **دراسة حجازي (2004) في فلسطين:** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة ما بين الخبرة الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة وبعض سمات الشخصية لدى أطفال شهداء انتفاضة الأقصى، تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات وهي: أطفال شهداء انتفاضة الأقصى من سن (9- 14) سنة، الأطفال اليتامى العاديين، الأطفال العاديين غير اليتامى، وكان قوام العينة (176) طفلاً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث بالنسبة لدرجة الخبرات الصادمة والفروق كانت لصالح الذكور، وقد وجدت علاقة طردية ضعيفة بين درجة الخبرات الصادمة ودرجة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

- **دراسة بيريز وآخرين (Pereze et al,2005) في كولومبيا:** وهدفت إلى تحديد انتشار اضطراب شدة ما بعد الصدمة المرتبط بالحرب وعلاقته ببعض المتغيرات عند الأطفال. وتكونت العينة من (493) طفلاً في سن المدرسة وفي ثلاث مدن في كولومبيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن انتشار اضطراب شدة ما بعد الصدمة الناجم عن الحرب بلغ (16.8 %) في المدينة التي تعرضت للحرب بشكل مزمن، وبنسبة (23.3 %) في المدينة التي تعرضت مؤخراً للحرب، و(1.2 %) في المدينة التي لم تتعرض لأية حروب، أما أهم الأعراض وأكثرها ظهوراً فهي عدم التركيز، ويتضح أن الحرب تؤثر على الصحة العقلية للأطفال، كما أن نسبة احتمال ظهور

اضطراب شدة ما بعد الصدمة المرتبط بالحرب عند الأطفال الذين تعرضوا للحرب يزيد بمعدل 19 مرة أكثر من أولئك الذين لم يتعرضوا للحرب، وهذه النتائج في الدول التي تعاني من الحروب والإرهاب.

- دراسة ميدس وآخرين (Meds et al,2005-2008) في جمهورية الكونغو الديمقراطية: هدفت الدراسة إلى فحص الصحة النفسية وسط المراهقين بجمهورية شرق الكونغو، وذلك لما شهدته البلاد من أزمات منذ العام (1996). وتوصلت الدراسة إلى أن من بين (477) من الإناث، و(569) من الذكور (95 %) خبروا على الأقل حدثاً صدمياً واحداً. وكان تعرض المراهقين في المتوسط (4.71) حدثاً صدمياً. وكان معدل التعرض للصدمة عالياً خصوصاً وسط الذكور سواء في المناطق الريفية أو الحضرية في المجموعات الأكبر سناً ممن فقد أبوه أو أمه. ومن بين (990) من المفحوصين خبر (52.2 %) اضطراب ما بعد الصدمة، وترتبط الأعراض بقوة بالتعرض المتكرر للصدمة، غير أن قوة هذا الارتباط تختلف قليلاً في المناطق السكنية للإناث.

- دراسة ثابت (2007) في فلسطين: والتي هدفت إلى تقييم تأثير الأحداث الصادمة التي تعرض لها الأطفال الفلسطينيون خلال انتفاضة الأقصى على تطور كرب ما بعد الصدمة والحزن بين الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (405) طفلاً وطفلة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تعرض الأطفال الفلسطينيين خلال انتفاضة الأقصى إلى خبرات صادمة شديدة، حيث بلغ متوسط الخبرات الصادمة التي تعرض لها الأطفال 9 خبرات صادمة، وتعرض كل طفل على الأقل لأربع خبرات صادمة وبعد أقصى بلغ 14 خبرة. وبلغ معدل انتشار كرب ما بعد الصدمة بين الأطفال (19.5 %)، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة بين الجنسين، ومكان السكن من حيث تطور ردود الفعل لكرب ما بعد الصدمة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة معنوية طردية بين شدة الصدمة النفسية وتطور ردود الفعل لكرب ما بعد الصدمة والحزن لدى الأطفال.

- دراسة علوان (2009) في فلسطين: هدفت الدراسة إلى التعرف على اضطراب الكرب التالي للرض، والاضطرابات المصاحبة له، وأهم أعراضه لدى الأطفال الفلسطينيين. وتكونت العينة من (180) طفلاً وطفلة من محافظات غزة تراوحت أعمارهم بين (7- 17) سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الخبرات الصادمة شيوعاً لدى الأطفال هي؛ مشاهدة أشلاء الشهداء في الطرقات أثناء الاجتياحات الإسرائيلية، وسماع صوت الطائرات الحربية أثناء الليل، والغارات الليلية على البيوت والمنازل، ومشاهدة الجثث المشوهة والمحروقة على التلفاز،

ومشاهدة تدمير المنازل بالجرافات. كما توصلت الدراسة إلى أن أكثر أعراض اضطراب الكرب التالي للرض شيوياً لدى الأطفال الفلسطينيين هي؛ صعوبة التركيز، والمعاناة من مشاكل في التعليم عند التفكير بالحدث، والتبول اللاإرادي أثناء النوم، وضرب الحائط باليد بعنف عند تذكر الحدث الصادم، وزيادة العصبية وتقلب المزاج. أما أقل الأعراض شيوياً فهي؛ التبول على النفس نهاراً، والنوم المتقطع، والمعاناة من كوابيس أثناء النوم. وأوضحت نتائج الدراسة أن الإناث أكثر اضطراباً في مجال المعرفة والتفكير من الذكور خاصة فيما يتعلق بالتركيز وحل المشكلات، والت تردد في اتخاذ القرارات. كما اتضح أنه لا يوجد أي اختلاف على نتائج ردود الأفعال على اضطراب الكرب لدى الأطفال طبقاً لمناطق سكنهم.

- **دراسة عودة (2010) في فلسطين:** وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين درجة التعرض للخبرات الصادمة وبين أساليب التكيف مع الضغوط، ومستوى المساندة الاجتماعية، ومستوى الصلابة النفسية لدى أطفال المناطق الحدودية بقطاع غزة، وتكونت العينة من (600) طفلاً وطفلة من أطفال المناطق الحدودية بقطاع غزة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها؛ أن الوزن النسبي للخبرة الصادمة بلغ (62.14 %)، كما بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة في الخبرة الصادمة تعزى لمتغير النوع، في حين وجدت فروق دالة في الخبرة الصادمة تعزى لمتغير مكان الإقامة وكانت لصالح محافظتي خان يونس والشمال.

- **دراسة التواتي (2015) في الجزائر:** هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى المراهقين المتضررين من جراء أحداث العنف بمدينة غرداية، واختيرت عينة الدراسة من المراهقين من تلاميذ المرحلة الثانوية بلغ عددهم (268) تلميذاً وتلميذة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود مستوى مرتفع في اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى المراهقين المتضررين جراء أحداث العنف، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في اضطراب الضغوط التالية للصدمة تبعاً لمتغيري الجنس.

- **دراسة مراد (2015) في سوريا:** وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين اضطراب شدة ما بعد الصدمة والدعم النفسي لدى الأطفال المهجرين خلال الأزمة في محافظة دمشق، وتكونت عينة الدراسة من (271) طفل وطفلة من مراكز الإيواء التابعة لمحافظة دمشق، وتم سحب العينة بطريقة عشوائية عرضية. وقد أسفرت الدراسة عن جملة من النتائج منها؛ احتلت أعراض استعادة الذكريات القيمة الأعلى بالنسبة لأعراض شدة ما بعد الصدمة يليها فرط الإثارة ومن ثم الأعراض التجنبية. وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اضطراب شدة ما بعد الصدمة والدعم

النفسي، وجود فروق في درجة اضطراب شدة ما بعد الصدمة بالنسبة للبعدين (استعادة الذكريات، الأعراض التجنبية) تبعاً لمتغير الجنس، ولا توجد فروق بالنسبة لبعد (فرط الإثارة)، وجود فروق في اضطراب شدة ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير المدة الزمنية للوجود في مركز الإيواء حيث أن الاضطراب يتناقض كلما زادت مدة التواجد في مركز الإيواء.

- **دراسة جودة (2016) في فلسطين:** وهدفت إلى معرفة مستوى الخبرات الصادمة وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى أمهات الأيتام وأطفالهن في محافظة غزة. تكونت العينة من (76) من أمهات الأيتام وأطفالهن الأيتام والمسجلين في وكالة الغوث بعد حرب (2014) مباشرة. ومن أهم نتائج الدراسة بلغ الوزن النسبي للخبرات الصادمة لدى الأطفال (58.8 %) بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين الخبرات الصادمة وبين الدرجة الكلية للتوافق النفسي والاجتماعي للأطفال الأيتام.

تعقيب على الدراسات السابقة : من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يلي :

- التنوع في البيئات التي أجريت فيها الدراسات السابقة التي تناولت الخبرات الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة؛ فبعض هذه الدراسات أجريت في بيئات عربية عانت من ويلات الحرب والدمار كالبيئة الفلسطينية والسورية والعراقية والجزائرية، والبعض الآخر أجريت في بيئات أجنبية كدراسة (2002)Smith et al ودراسة (2005)Dyegrovetal التي أجريت في رواندا، ودراسة (2005)Perezeetal في كولومبيا، ودراسة (2005)Meds et al في بريطانيا، ودراسة (2005) في جمهورية الكونغو الديمقراطية.

- انعدام الدراسات التي أجريت في البيئة اليمنية - على حد علم الباحث - التي تناولت الخبرات الصادمة للحرب وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين نظراً لحدثة الحرب في اليمن والتي اندلعت مع بداية عام 2015، وبروز ظاهرة النزوح الداخلي والخارجي للسكان لأول مرة في تاريخ اليمن.

- جميع الدراسات السابقة حديثة أجريت في الألفية الثالثة خلال الفترة الممتدة بين عامي (2000) و(2016) وهي الفترة التي شهد خلالها العالم المزيد من الصراعات والحروب الدامية في العديد من البلدان.

- سعت الدراسات السابقة إلى معرفة مدى شيوع وانتشار الخبرات الصادمة والصدمات النفسية واضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال والمراهقين، ومعرفة

العلاقة الارتباطية بين الخبرات والأحداث الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة ومتغيرات أخرى كالحزن والقلق الاجتماعي والاكتئاب والدعم النفسي والصلابة النفسية وأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والأسرية والتوافق النفسي والاجتماعي وبعض سمات الشخصية. كما أن هناك دراسات هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى كل من الخبرات الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغيرات (الجنس، العمر، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي، الصف الدراسي، مكان الإقامة، مدة النزوح).

- استهدفت الدراسات السابقة الأطفال والمراهقين من الجنسين ممن تتراوح أعمارهم بين (7) سنوات كحد أدنى، و(17) سنة كحد أقصى، وتفاوتت في عدد أفراد عيناتها؛ فبعض هذه الدراسات أجريت على أعداد كبيرة من الأطفال كدراسة Smith et al (2002) التي أجريت على (2976) طفلاً وطفلة، في حين أجريت بعض الدراسات على عينات صغيرة كدراسة جودة (2016) التي أجريت على (76) من أمهات الأيتام وأطفالهن.

- تشابهت الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الملائم لهذه الدراسات، وهو ما اعتمدته الباحثة في بحثه الحالي. إلا أن هذه الدراسات تنوعت في أدواتها المستخدمة لقياس الخبرات الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة ما بين اعتماد بعضها على مقاييس جاهزة معدة من قبل آخرين، وقيام بعضها الآخر بإعداد مقاييس خاصة بها اعتماداً على مقاييس سابقة، وهو ما اعتمدته الباحثة في بحثه الحالي.

- أجمعت الدراسات السابقة على وجود خبرات صادمة شديدة لدى الأطفال والمراهقين، وعلى ارتفاع مستوى اضطراب ما بعد الصدمة وإن اختلفت في معدلات انتشار كل من الخبرات الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة. كما أجمعت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التعرض للخبرات الصادمة ومستوى اضطراب ما بعد الصدمة، إلا أن نتائج هذه الدراسات تناقضت فيما يتعلق بالفروق بين كل من الخبرات الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية المدروسة.

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في مجال اختيار المنهج والعينة والأدوات والمقاييس ووسائل جمع البيانات، وأساليب المعالجة الإحصائية المناسبة لبحثه الحالي، وكيفية عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها مع نتائج تلك الدراسات.

منهج البحث: انطلاقاً من طبيعة موضوع البحث وهدفه الرئيس المتمثل في خبرات الحرب الصادمة وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إرب، وانطلاقاً من التساؤلات التي يسعى البحث للإجابة عنها من خلال الفرضيات المقترحة، تبين للباحث أن أنسب منهج يمكن استخدامه في هذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي بمدخله الارتباطي، لكون هذا المنهج يحقق للباحث فهماً أفضل للظاهرة المدروسة عن طريق تحليل بنية الظاهرة المدروسة وبيان العلاقة بين مكوناتها (أبو حطب وصادق، 1991).

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع الأطفال النازحين مع عائلاتهم إلى محافظة إرب، في العام (2017/2018م)، وهو العام الذي طبقت فيه إجراءات البحث، ولكن نظراً لعدم وجود إحصائية دقيقة بالأعداد الحقيقية أو التقريبية للنازحين، كون هؤلاء النازحين لم يتم استيعابهم جميعاً في مراكز الإيواء بالمحافظة، فالبعض منهم تم استيعابهم في بعض المدارس والمؤسسات الحكومية الأخرى، والبعض الآخر قاموا باستئجار شقق سكنية على حسابهم الخاص، فضلاً عن قيام البعض منهم بالسكن لدى بعض الأهل والأقارب في المحافظة. لذا فإنه لا يوجد رقم محدد لأفراد المجتمع الأصلي، إلا أن مكتب التخطيط بالمحافظة وهو الجهة المسؤولة عن إيواء وتسكين النازحين أفاد بأنه لا يوجد سوى (5) مخيمات للنازحين أحدهما مستقل ومخصص لاستيعاب بعض النازحين والأربعة الآخرين عبارة عن مخيمات ملحقة ببعض مدارس المحافظة إلا أنه للأسف لم يتمكن من إعطاء الباحث إحصائية دقيقة بالأعداد الحقيقية للنازحين.

عينة البحث: نظراً لأنه لا توجد قاعدة واحدة للحصول على عينة كافية تمثل مجتمع البحث الأصلي، ولا سيما أن اختيار العينة يتأثر بالعوامل والشروط الخاصة بكل بحث وبالغرض منه، ونتيجة لبعض الصعوبات، فقد لجأ الباحث إلى استخدام أسلوب العينة العشوائية العرضية بما يتوافر من أطفال نازحين، مع مراعاة أن تضم العينة أطفالاً من الجنسين، وممن يقطنون مختلف الأماكن السكنية من مراكز إيواء ومدارس وشقق سكنية وعند الأهل والأقارب؛ إذ أن الطريقة العشوائية العرضية هي عينة عشوائية مستقلة، تسحب من فئة مناسبة ومتوافرة والفئة المختارة بموجبها ليست أفضل الفئات بل أكثرها توفراً (حمصي، 1991). وقد تكونت عينة البحث من (142) طفلاً وطفلة من الأطفال النازحين بمحافظة إرب في العام (2017/2018) تتراوح أعمارهم بين (7- 17) سنة. والجدول التالي يوضح خصائص العينة من حيث: العدد، والجنس، ومدة النزوح، ومكان النزوح :

جدول (1) عينة البحث

مكان النزوح			مدة النزوح			الجنس	
عند الأقارب	شقة سكنية	مركز/مخيم إيواء	أكثر من سنتين	سنة - سنتين	أقل من سنة	إناث	ذكور
12	100	30	108	18	16	78	64

أدوات البحث :

1- قائمة خبرات الحرب الصادمة (إعداد الباحث): وتضم هذه القائمة مجموعة من خبرات الحرب الصادمة التي يمكن أن يكون قد تعرض لها الطفل، أو شاهدها خلال الأيام أو الشهور الماضية، وقد تراوحت الخبرات الصادمة في ثلاثة مجالات وهي: السماع للخبرة أو الحدث الصادم، مشاهدة الخبرة الصادمة، التعرض للخبرة الصادمة، وكلها مرتبطة بأحداث الحرب والدمار. ولإعداد هذه القائمة قام الباحث بالاطلاع على عدد كبير من الدراسات التي تناولت الخبرات الصادمة ومراجعة ما أتيح له من الأدوات التي تقيس موضوع الخبرات الصادمة؛ ومن هذه الدراسات والأدوات: دراسة علوان (2009)، ودراسة عودة (2010)، ودراسة التواتي (2015)، وقائمة غزة للخبرات الصادمة إعداد: عبد العزيز ثابت (1999، 2001، 2002). كما قام الباحث بمقابلة عدد من الأطفال النازحين وأولياء الأمور الذين تعرضوا لخبرات الحرب الصادمة، وفي ضوء ذلك وضع الباحث عدد من الفقرات التي تدور حول الخبرات الصادمة التي تعرض لها الأطفال خلال الحرب، وقد بلغ عدد هذه الفقرات في صيغتها الأولية (23) فقرة.

صدق وثبات القائمة: لاستخراج مؤشرات الصدق لقائمة خبرات الحرب الصادمة قام الباحث بعرض القائمة على مجموعة من الأساتذة المختصين وعددهم (10) محكمين (*)، وذلك لإبداء آرائهم حول فقرات القائمة وتعديل أو إضافة ما يرونه مناسباً، وقد أسفرت هذه الخطوة عن إضافة فقرات جديدة إلى القائمة وتعديل صياغة بعض الفقرات لتناسب أفراد العينة، وبذلك أصبح العدد النهائي لفقرات القائمة (30) فقرة، وتقع الإجابة على القائمة في مستويين (نعم، لا) وتتراوح الدرجة لكل فقرة ما بين (درجتين) أو (درجة واحدة)؛ بمعنى أنه إذا كانت الإجابة (نعم) يأخذ المفحوص درجتين، وإذا كانت الإجابة (لا) يأخذ المفحوص درجة

(*) أسماء السادة المحكمين: 1- أ. د/ قبيل كودي حسين - الجامعة المستنصرية - العراق 2- أ. د/ نجاه صائم محمد خليل - جامعة صنعاء 3- أ. د/ طارق مكرد ناشر - جامعة إب 4- أ. د/ علي محمود شعيب - جامعة المنوفية - مصر 5- أ. د/ ثناء التكريتي - جامعة عدن 6- أ. د/ حيدر إبراهيم العطار - جامعة الإمام الكاظم - العراق 7- أ. م. د/ صادق المخلافي - جامعة تعز 8- د/ جلال المذحجي - جامعة إب 9- د/ جبريل البريهي - جامعة تعز 10- د/ يوسف الشجاع - جامعة إب.

واحدة، وبذلك يتراوح المجموع الكلي للقائمة ما بين (30) درجة و(60) درجة، حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى تعرض الطفل لعدد كبير من الخبرات الصادمة. وللتحقق من ثبات قائمة خبرات الحرب الصادمة قام الباحث بحساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Crinbach's Alpha، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.877)، وهي قيمة مرتفعة، مما يدل على أن القائمة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2- مقياس اضطراب ما بعد الصدمة للأطفال (إعداد الباحث):

قام الباحث بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة حول الموضوع، كما اطلع على عدد من المقاييس والاختبارات الخاصة بقياس اضطراب ما بعد الصدمة، وتم العودة إلى كتاب التشخيص (DSM5) للتعرف إلى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وأخذها بعين الاعتبار في توزيع البنود، وقد تم الاستناد إلى أهم المقاييس في هذا السياق ومنها: مقياس دافيدسون Davidson (1987)، ترجمة: عبدالعزيز ثابت (1995)، ومقياس ETL لتشخيص اضطراب ما بعد الصدمة عند الأطفال (1990)، ومقياس (الازيرجاوي) الذي قام ببنائه عام (2005). وفي ضوء ذلك تم إعداد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة للأطفال الذي يتكون من (19) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد من الأعراض وهي: بعد استعادة الخبرات الصادمة ويتضمن (6) فقرات تدور حول استرجاع ذكريات الخبرات الصادمة التي مر بها الأطفال. وبعد تجنب الخبرات الصادمة ويتضمن هذا البعد (7) فقرات تدور حول ما يقوم به الطفل من سلوكيات لتجنب كل ما يذكره بالخبرة الصادمة التي تعرض لها. وبعد الاستثارة المفرطة ويتضمن (6) فقرات تدور حول وجود أعراض مستمرة من الاستثارة الزائدة والمتمثلة في الهيجان وصعوبة التركيز وفرط اليقظة والاستجابة الترويعية المبالغ فيها. وتم وضع ثلاثة بدائل للإجابة على فقرات المقياس هي: (نعم، أحياناً، لا)، يختار الطفل واحدة منها بحسب درجة انطباق البند على ما يناسب الطفل، بحيث تتوزع الدرجات على البدائل الثلاثة كما يلي: نعم (3) درجات، أحياناً (درجتين)، لا (درجة واحدة). وبالتالي فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (19- 57) درجة.

صدق المقياس: قام الباحث باستخراج مؤشرات الصدق للمقياس بطريقتين كما يلي:

1- الصدق الظاهري: حيث قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين وذلك للحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، ومدى ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه. وقد اتخذ الباحث نسبة (90 %) فما

فوق كمعيار لقبول الفقرة، وقد حظيت جميع الفقرات بنسبة اتفاق (90%) فما فوق، كما قام الباحث بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتلائم أفراد العينة حسب آراء السادة المحكمين.

2- صدق الاتساق الداخلي: وتم التأكد منه بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (20) طفلاً وطفلة من غير أفراد العينة الأصلية للبحث، العينة الاستطلاعية، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط (0.85، 0.90، 0.77) للأبعاد الثلاثة على الترتيب، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية للمقياس، حيث قام بتجزئة فقرات المقياس إلى نصفين، اشتمل النصف الأول على الفقرات الفردية، في حين اشتمل النصف الثاني على الفقرات الزوجية، وتم حساب العلاقة بينهما، وقد بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (0.72)، وبعد قيام الباحث بتعديل معامل الارتباط بين النصفين باستخدام معادلة (سبيرمان- براون) التصحيحية للثبات الكلي (ملحم، 2002) بلغ معامل الثبات (0.84).

كما قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.832). مما يدل على أن المقياس يتمتع بقدر جيد من الثبات ويمكن تطبيقه على أفراد عينة البحث الحالي.

إجراءات التطبيق: بعد أن تم استخراج الخصائص السيكومترية لأدوات البحث والتأكد من مؤشرات الصدق والثبات لكل أداة، ولأجل الحصول على البيانات المتعلقة بالبحث وأهدافه فقد تم تطبيق الأدوات الثلاثة للبحث معاً على عينة البحث الأساسية خلال الفترة الممتدة من (25/ 3/ 2018م) إلى (15/ 4/ 2018م).

المعالجة الإحصائية: استفاد الباحث من البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS في تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً، إذ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستخراج صدق المحكمين، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على مستوى خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق وثبات أداتي البحث، وأيضاً لحساب العلاقة الارتباطية بين خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة، ومعامل ألفا كرونباخ ومعادلة

سبيرمان- براون التصحيحية لحساب ثبات أداتي البحث، كم تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب الفروق الإحصائية المتعلقة بمتغير الجنس، واستخدام تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق الإحصائية المتعلقة بمتغيري مدة النزوح ومكان النزوح.

عرض النتائج ومناقشتها :

أولاً : عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالهدف الأول للبحث :

سعى الهدف الأول للبحث إلى معرفة مستوى خبرات الحرب الصادمة لدى الأطفال النازحين بمحافظة إب. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات أفراد العينة على قائمة خبرات الحرب الصادمة، والجدول (2) يوضح نتائج الاختبار.

جدول (2) الاختبار التائي لدرجات أفراد العينة على قائمة خبرات الحرب الصادمة

المتغير	عدد الفقرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قائمة خبرات الحرب الصادمة	30	45	44.76	4.683	-0.431	0.668

يشير الجدول (2) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لقائمة خبرات الحرب الصادمة، حيث بلغت قيمة ت(-0.431) عند مستوى دلالة (0.668) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالنظر إلى قيم الجدول نجد أن قيمة المتوسط الحسابي لقائمة خبرات الحرب الصادمة بلغت (44.76) بانحراف معياري (4.683) وهذه القيمة قريبة جداً من قيمة المتوسط الفرضي والتي بلغت (45)، مما يدل على أن مستوى خبرات الحرب الصادمة لدى الأطفال النازحين بمحافظة إب قد تحقق بدرجة متوسطة

وللتعرف على شدة خبرات الحرب الصادمة قام الباحث بحساب شدة هذه الخبرات كما يلي: من 1- 10 خبرات (بسيطة)، ومن 11- 20 خبرة (متوسطة)، ومن 21- 30 خبرة (شديدة)، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) شدة خبرات الحرب الصادمة التي تعرض لها الأطفال النازحون

شدة الخبرات	أدنى قيمة	أقصى قيمة	العدد	النسبة المئوية %
-------------	-----------	-----------	-------	------------------

بسيطة (1-10) خبرات	6	10	32	22.54%
متوسطة (11-20) خبرة	11	20	86	60.56%
شديدة (21-30) خبرة	21	26	24	16.90%

يشير الجدول (3) إلى تعرض الأطفال النازحين للعديد من خبرات الحرب الصادمة، حيث تراوحت هذه الخبرات بين (6) خبرات كحد أدنى تعرض لها الأطفال النازحين، و(26) خبرة كحد أقصى ومتوسط بلغ (16) خبرة من أصل (30) خبرة صادمة كما تقيسها قائمة خبرات الحرب الصادمة المعدة لهذا الغرض. وقد بلغ عدد الأطفال الذين تعرضوا لخبرات الحرب الصادمة بدرجة بسيطة (32) وبنسبة (22.54%)، في حين بلغ عدد الأطفال الذين تعرضوا لخبرات الحرب الصادمة بدرجة شديدة (24) وبنسبة (16.90%)، أما الأطفال الذين تعرضوا لخبرات الحرب الصادمة بدرجة متوسطة فقد بلغوا (86) وبنسبة مئوية (60.56%) وهي الأعلى نسبة مقارنة بالنسبتين الأخريين. وهذه النتيجة تعزز ما سبقت الإشارة إليه من أن مستوى خبرات الحرب الصادمة التي تعرض لها الأطفال النازحون قد تحقق بدرجة متوسطة.

وللتعرف على ترتيب خبرات الحرب الصادمة حسب شيوعها وتكرارها لدى أفراد العينة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات أفراد العينة على كل خبرة من هذه الخبرات، وبما أن درجة كل خبرة تتراوح بين درجة واحدة إلى درجتين فقد اعتمد الباحث المعيار التالي لتحديد مستوى كل خبرة: (من 1 - 1.33 خبرة منخفضة، ومن 1.34 - 1.66 خبرة متوسطة، ومن 1.67 - 2 خبرة مرتفعة). والجدول (4) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لخبرات الحرب الصادمة

م	خبرات الحرب الصادمة	نعم	لا	م	ع	%	الترتيب	المستوى
1	هل شاهدت الطائرات وهي تحلق في الجو قبل قيامها بالقصف؟	126	16	1.887	0.317	88.73	3	مرتفع

م	خبرات الحرب الصادمة	نعم	لا	م	ع	%	الترتيب	المستوى
2	هل شاهدت سقوط الصواريخ على المباني السكنية؟	106	36	1.746	0.437	74.65	7	مرتفع
3	هل سمعت دوي الطائرات وهي تحلق في الجو قبل قيامها بالقصف؟	138	4	1.972	0.166	97.18	1	مرتفع
4	هل فقدت أحد أفراد أسرتك أو أقاربك في هذه الحرب؟	36	106	1.254	0.437	25.35	20	منخفض
5	هل تعرضت أنت شخصياً للإصابة المباشرة في جسمك بسبب القصف والتدمير؟	12	130	1.085	0.279	8.45	27	منخفض
6	هل شاهدت شخصاً ما وهو يتعرض للقتل أمامك مباشرة؟	46	96	1.324	0.470	32.39	18	منخفض
7	هل شاهدت الحي أو الحارة التي تسكن فيها وهي تتعرض للقصف	114	28	1.803	0.399	80.28	5	مرتفع

م	خبرات الحرب الصادمة	نعم	لا	م	ع	%	الترتيب	المستوى
	المباشر؟							
8	هل شاهدت أحد أفراد أسرتك أو أقاربك وهو يتعرض للخطف أو الاعتقال أمامك؟	12	130	1.085	0.279	8.45	27	منخفض
9	هل تم إجباركم على مغادرة الحي أو المنطقة التي تسكنوا فيها بالقوة والتهديد؟	44	98	1.310	0.464	30.99	19	منخفض
10	هل شاهدت اشتباكات مسلحة في الحي الذي تسكن فيه؟	110	32	1.775	0.419	77.46	6	مرتفع
11	هل سمعت أصوات المدافع والرشاشات وهي تقصف الأحياء السكنية؟	124	18	1.873	0.334	87.32	4	مرتفع
12	هل شاهدت شخصاً ما بعد تعرضه لإصابة وهو ينزف الدماء من جسمه؟	62	80	1.437	0.498	43.66	15	متوسط

م	خبرات الحرب الصادمة	نعم	لا	م	ع	%	الترتيب	المستوى
13	هل شاهدت الناس وهم يحاولون إخراج الجثث من تحت الأنقاض بعد القصف؟	52	90	1.366	0.483	36.62	17	متوسط
14	هل شاهدت أحد المباني وهو ينهار أو يحترق أمامك مباشرة نتيجة القصف والتدمير؟	86	56	1.606	0.490	60.56	10	متوسط
15	هل شاهدت منزل لكم أو منزل أحد الجيران وهو يتعرض للاقتحام ليلاً؟	34	108	1.239	0.428	23.94	21	منخفض
16	هل تعرضت أنت أو أحد أفراد أسرتك للتهديد بالقتل أو إظهار السلاح عليكم؟	16	126	1.113	0.317	11.27	26	منخفض
17	هل تعرض منزل أسرتك للسرقة أو للسطو المسلح بالقوة أثناء تواجدكم بداخله؟	20	122	1.141	0.349	14.08	25	منخفض

م	خبرات الحرب الصادمة	نعم	لا	م	ع	%	الترتيب	المستوى
18	هل شاهدت أحد أصدقاءك في الحارة أو المدرسة وهو يتعرض للقتل أو الإصابة؟	28	114	1.197	0.399	19.72	23	منخفض
19	هل شاهدت الحي أو الحارة التي تسكن فيها وهي تتعرض للحصار؟	100	42	1.704	0.458	70.42	9	مرتفع
20	هل شاهدت منزلكم أو منزل أحد الجيران وهو يتعرض لأعمال القنص من قبل المسلحين؟	70	72	1.493	0.502	49.30	12	متوسط
21	هل شاهدت المسلحين وهم يطلقون الرصاص بشكل عشوائي في الشارع أو الحي الذي تسكن فيه؟	106	36	1.746	0.437	74.65	7	مرتفع
22	هل شاهدت منزل أحد الجيران وهو يتعرض للقصف	76	66	1.535	0.501	53.52	11	متوسط

م	خبرات الحرب الصادمة	نعم	لا	م	ع	%	الترتيب	المستوى
	والتدمير؟							
23	هل شاهدت مدرستك وهي تتعرض للقصف والتدمير؟	58	84	1.408	0.493	40.85	16	متوسط
24	هل شاهدت في التلغاف مناظر لبعض الجثث والأشلاء المتناثرة لضحايا سقطوا في الحرب؟	136	6	1.958	0.202	95.77	2	مرتفع
25	هل شاهدت مسلحين وهم يقومون بتفجير أحد المباني؟	64	78	1.451	0.499	45.07	14	متوسط
26	هل شاهدت شقتكم / منزلكم وهو يتعرض للقصف المباشر والتدمير؟	36	106	1.254	0.437	25.35	20	منخفض
27	هل شاهدت مسلحين وهم يقومون بالاعتداء على أحد الأشخاص في الشارع أو الحي	66	76	1.465	0.501	46.48	13	متوسط

م	خبرات الحرب الصادمة	نعم	لا	م	ع	%	الترتيب	المستوى
	الذي تسكن فيه؟							
28	هل شاهدت مسلحين وهم يختطفون أحد الأشخاص بالقوة والعنف؟	30	112	1.211	0.410	21.13	22	منخفض
29	هل شاهدت أشخاص مسلحين وهم يتبادلون إطلاق النار فيما بينهم في بعض الأحياء؟	102	40	1.718	0.451	71.83	8	مرتفع
30	هل تعرض أحد أقاربك أو جيرانك للتعذيب القاسي على أيدي بعض الجماعات المسلحة؟	22	120	1.155	0.363	15.49	24	منخفض
	القائمة الكلية	2032	2228	1.477	0.407	47.70		متوسط

بالنظر إلى الجدول (4) نجد أن أفراد عينة البحث قد سجلوا درجات مرتفعة على (10) خبرات من خبرات الحرب الصادمة التي تعرضوا لها وبنسبة مئوية بلغت (33.33%) من إجمالي الخبرات الكلية للقائمة، وهي الفقرات ذات الأرقام (1، 2، 3، 7، 10، 11، 19، 21، 24، 29)، كما سجلوا درجات متوسطة على (8) خبرات وبنسبة مئوية بلغت (26.67%)، وهي الخبرات ذات الأرقام (12، 13، 14، 20، 22، 23، 25، 27)، في حين سجلوا درجات منخفضة على (12) خبرة وبنسبة مئوية بلغت (40%) وهي الخبرات ذات الأرقام (4، 5، 6، 8، 9، 15، 16، 17، 18، 26، 28، 30).

وبالنظر إلى خبرات الحرب الصادمة التي سجلت ارتفاعاً ملحوظاً لدى أفراد العينة وحازت على المراكز الخمسة الأولى نجد أن هذه الخبرات متعلقة بمشاهدة و/ أو سماع دوي الطائرات وهي تحلق في الجو قبل قيامها بالقصف المباشر على المباني والأحياء السكنية، وسماع أصوات المدافع والرشاشات أثناء قيامها بقصف الأحياء السكنية، بالإضافة إلى مشاهدة مناظر الجثث والأشلاء المتناثرة لضحايا القصف وهي تعرض من خلال التلفاز وغير ذلك من وسائل الإعلام المختلفة. ويعزو الباحث هذا الارتفاع إلى أن هذه الخبرات شاعت بكثرة لاسيما في الأيام والأسابيع الأولى من الحرب، والتي شهدت تحليق الطائرات وقيامها بالقصف بشكل يومي لم يتوقف وقد شمل هذا القصف الكثير من المحافظات وهو ما أسهم بدوره في عملية النزوح لآلاف الأسر تجنباً للوقوع ضحايا لهذه الغارات الجوية.

وفي المقابل فإن خبرات الحرب الصادمة التي سجلت انخفاضاً ملحوظاً في أوساط العينة وحصلت على المراكز الخمسة الأخيرة نجدها تتعلق بالتعرض الشخصي والمباشر للإصابة الجسدية أثناء القصف، أو التعرض للتهديد بالقتل، أو مشاهدة أحد الأقارب أو الأصدقاء أو الجيران وهو يتعرض للقتل أو الإصابة أو الاختطاف أو الاعتقال أو التعذيب القاسي، أو مشاهدة عمليات السطو والسرقة لمنازلهم أو لمنازل الآخرين. ويعزو الباحث هذا الانخفاض إلى أن هذه الخبرات وإن كانت موجودة إلا أنها تظل حالات فردية واستثنائية، ولا تشمل جميع الأفراد بالضرورة، كما أن بعضها ناتج عن الانفلات الأمني الذي شهدته بعض المحافظات خلال الحرب وبالتالي فهي أثر أو نتيجة من نواتج الحرب قد تشيع في مناطق معينة ويقل وجودها في مناطق أخرى، ومن جهة أخرى فإن انخفاض مستوى هذه الخبرات قد يرجع إلى عملية النزوح نفسها والتي جنبت الكثير من الأسر النازحة إلى محافظة إب التعرض لمثل هذه الخبرات مرة أخرى كون محافظة إب تتمتع بمستوى جيد من الانضباط الأمني أكثر من أي محافظة أخرى مما جعلها ملجأً آمناً لآلاف النازحين.

وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة عودة (2010) والتي أشارت إلى أن الوزن النسبي للخبرة الصادمة بلغ (62.14%)، ودراسة جودة (2016) والتي أشارت إلى أن الوزن النسبي للخبرات الصادمة لدى الأطفال بلغ (58.8%) بدرجة متوسطة، ودراسة علوان (2009) والتي أشارت إلى أن أكثر الخبرات الصادمة شيوعاً لدى الأطفال هي مشاهدة أشلاء الشهداء في الطرقات، وسماع صوت الطائرات الحربية أثناء الليل، والغارات الليلية على البيوت والمنازل، ومشاهدة الجثث المشوهة والمحروقة على التلفاز. فيما اختلفت نتائج البحث مع نتائج دراسات كل من دايجروف وآخرون (Dyegrove et al,)

(2000)، ودراسة ميدس وآخرين (Meds et al, 2005-2009)، ودراسة ثابت (2007) والتي أشارت جميعها إلى أن الخبرات الصادمة كانت بدرجة شديدة.

ثانياً : عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالهدف الثاني للبحث :

سعى الهدف الثاني للبحث إلى معرفة مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب. ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد درجة اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين خلال الحرب في محافظة إب من خلال إعطاء إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس تقدير ثلاثي تتراوح درجاته بين 1 - 3 درجات كما هو موضح سابقاً عند عرض أداتي البحث. وفي ضوء ذلك تم تحديد ثلاث فئات لقيم المتوسط الحسابي ودرجة التقدير المقابلة لها لكل بعد من أبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة وللدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (5) فئات قيم المتوسط الحسابي (الرتبي) لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة ودرجة التقدير المقابلة لها لدى أفراد العينة

فئات قيم المتوسط الحسابي	درجة اضطراب كرب ما بعد الصدمة
من 1 إلى 1.66	منخفضة
من 1.67 إلى 2.33	متوسطة
من 2.34 إلى 3	مرتفعة

ثم قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال النازحين في محافظة إب على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة وأبعاده الفرعية الثلاثة، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال النازحين على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة اضطراب ما بعد الصدمة
استعادة الخبرات الصادمة	6	2.39	0.34	مرتفعة
تجنب الخبرات الصادمة	7	1.96	0.42	متوسطة
الاستثارة المفرطة	6	2.16	0.45	متوسطة

الدرجة الكلية	19	2.14	0.31	متوسطة
---------------	----	------	------	--------

يبين الجدول (6) أن الأعراض المتعلقة باستعادة الخبرات الصادمة قد حصلت على أعلى قيمة من بين قيم المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس حيث بلغت هذه القيمة (2.39)، تليها الأعراض المتعلقة بالاستثارة المفرطة بمتوسط حسابي (2.16)، ثم جاءت الأعراض المتعلقة بتجنب الخبرات الصادمة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (1.96)، أما متوسط الدرجة الكلية لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة فقد بلغ (2.14). وبمقارنة قيم هذه المتوسطات الحسابية بفئات قيم المتوسطات الحسابية المعيارية المدونة بالجدول (5) نجد أن البعد الأول من أبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة والمتعلق باستعادة الخبرات الصادمة قد تحقق بدرجة مرتفعة، بينما تحقق كل من البعدين الثاني والثالث بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس بدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مراد (2015) والتي أشارت إلى أن أعراض اضطراب ما بعد الصدمة الأكثر شيوعاً هي استعادة الذكريات، يليها فرط الإثارة، ثم الأعراض التجنبية. بينما تختلف مع دراسة بيريز وآخريين (Pereze et al, 2005) والتي أظهرت أن عدم التركيز كان هو العرض الأكثر ظهوراً، وكذلك دراسة علوان (2009) والتي توصلت إلى أن الأعراض الأكثر ظهوراً تمثلت في صعوبة التركيز ومشاكل التعليم وزيادة العصبية وتقلب المزاج.

ويرجع الباحث هذا التباين في نتائج الدراسات إلى اختلاف الظروف والعوامل المسببة لاضطراب ما بعد الصدمة وديمومتها واستمراريتها، فالأطفال الذين تعرضوا لصدمات الحروب والفقدان بعد انتهائهم يختلفون عن الأطفال الذين ما زالوا يعانون من العوامل المسببة ضمن الأزمة الحالية والتي تحرض ظهور أعراض استعادة الذكريات الصادمة أكبر من الأعراض التجنبية وأعراض الاستثارة المفرطة عنهم في دائرة العلاج بعد انتهاء العامل المسبب وزواله.

ثالثاً : عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالهدف الثالث للبحث :

سعى الهدف الثالث للبحث إلى معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إرب. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة طبيعة العلاقة الارتباطية ودلالاتها الإحصائية، واختبار صحة الفرضية القائلة بعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إرب، والجدول (7) يوضح هذه العلاقة.

جدول (7) معامل ارتباط بيرسون بين خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استعادة الخبرات الصادمة	0.417(**)	0.000
تجنب الخبرات الصادمة	0.203	0.090
الاستثارة المفرطة	0.462(**)	0.000
الدرجة الكلية للمقياس	0.472(**)	0.000

(**) دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

العلاقة الارتباطية ($0.30 >$ ضعيفة ، $0.30 - 0.70$ متوسطة ، $0.70 \leq$ قوية)

يشير الجدول (7) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين خبرات الحرب الصادمة والبعد الثاني من أبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة وهو بعد تجنب الخبرات الصادمة، وبالنظر إلى قيمة العلاقة الارتباطية نجد أنها بلغت (0.203)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) بين خبرات الحرب الصادمة وبعد تجنب الخبرات الصادمة، بمعنى أنه كلما زادت خبرات الحرب الصادمة التي تعرض لها الأطفال فإن تجنبهم لهذه الخبرات الصادمة يزداد. إلا أن هذه العلاقة الارتباطية قد تحققت بدرجة ضعيفة ولم ترق إلى مستوى الدلالة الإحصائية حيث بلغ مستوى الدلالة (0.090) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

كما تشير بيانات الجدول (7) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.000) بين خبرات الحرب الصادمة والبعدين الأول والثالث من أبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة، وهما بعدي استعادة الخبرات الصادمة، والاستثارة المفرطة، حيث بلغت قيمة العلاقة الارتباطية مع هذين البعدين (0.417) و(0.462) على الترتيب، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين خبرات الحرب الصادمة وكل من بعد استعادة الخبرات الصادمة وبعد الاستثارة المفرطة، بمعنى أنه كلما زادت خبرات الحرب الصادمة التي تعرض لها الأطفال زادت استعادة هذه الخبرات وزادت الاستثارة المفرطة لديهم والعكس صحيح، وقد تحققت هذه العلاقة بدرجة متوسطة.

أما بخصوص العلاقة الارتباطية بين خبرات الحرب الصادمة والدرجة الكلية لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة فتشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.000) بين خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب، حيث بلغت قيمة العلاقة

الارتباطية (0.472) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين هذين المتغيرين، بمعنى أنه كلما زادت خبرات الحرب الصادمة التي تعرض لها الأطفال النازحين فإن أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لديهم تزداد، وقد تحققت هذه العلاقة بدرجة متوسطة. وبذلك تشير هذه النتائج إلى رفض الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين خبرات الحرب الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب، وبالتالي قبول الفرضية البديلة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أكدته نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة دايجروف وآخرين (Dyegrove et al, 2000)، ودراسة سميث وآخرين (Smith et al, 2002)، ودراسة حجازي (2004)، ودراسة بيريز وآخرين (Perez et al, 2005)، ودراسة ثابت (2007) والتي أكد تجميعها على وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) دالة إحصائياً بين الصدمات والضغوط النفسية والخبرات الصادمة وبين اضطراب ما بعد الصدمة. فبحين اختلفت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة حجازي والتي أشارت إلى أن مستوى العلاقة الارتباطية بين الخبرات الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة كان بدرجة ضعيفة.

رابعاً : عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالهدف الرابع للبحث :

سعى الهدف الرابع للبحث إلى معرفة الفروق في مستوى خبرات الحرب الصادمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب تبعاً لمتغير الجنس. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) نتائج الاختبار التائي لحساب الفروق بين الجنسين في مستوى خبرات الحرب الصادمة

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قائمة خبرات الحرب الصادمة	ذكور	64	44.85	5.253	0.128	0.170
	إناث	78	44.70	4.359		

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متوسط درجات قائمة خبرات الحرب الصادمة كون قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.170) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى خبرات الحرب الصادمة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الأطفال من

كلا الجنسين يتعرضون لنفس خبرات الحرب وب نفس القوة والتأثير والدرجة التي يتعرض لها جميع أفراد المجتمع سواء كانوا صغاراً أم كباراً، ذكوراً أم إناثاً، فأصوات الصواريخ والمدافع والرشاشات ودوي الطائرات الحربية المحلقة في الجو تصل إلى مسامع كل فرد في المجتمع يمتلك حاسة سمع سليمة بلا استثناء، كما أن مشاهد القتل والدماء ورؤية الجثث المحروقة والمتفحمة الناتجة عن القصف والتدمير والحرائق ليست مقصورة على سن أو جنس بعينه، فلكل شاهد مثل هذه المناظر إما على أرض الواقع مباشرة، أو عبر وسائل الإعلام المختلفة، كما أن تكرار تعرض الأطفال (ذكوراً وإناثاً) لهذه الخبرات الصادمة بشكل متواصل وشبه يومي جعل الفروقات بين الجنسين تتلاشى وتختفي بحيث يتشابه الطفل مع الطفلة في تعرضه لهذه الخبرات الصادمة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سميث وآخرين (Smith et al, 2002)، ودراسة عودة (2010) واللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق في مستوى الخبرات الصادمة تبعاً لمتغير الجنس، فيما اختلفت مع دراسة حجازي (2004) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في الخبرات الصادمة لصالح الذكور.

خامساً : عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالهدف الخامس للبحث :

سعى الهدف الخامس للبحث إلى معرفة طبيعة الفروق في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب تبعاً لمتغيرات (الجنس، مدة النزوح، مكان النزوح). ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق تبعاً لمتغير الجنس، كما استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق تبعاً لمتغيري (مدة النزوح، ومكان النزوح). والجدول (9) و (10) و (11) و (12) توضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (9) نتائج الاختبار التائي لحساب الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة

أبعاد المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استعادة الخبرات الصادمة	ذكور	64	12.26	3.241	- 4.012	0.000
	إناث	78	14.66	1.804		
تجنب الخبرات الصادمة	ذكور	64	13.89	2.792	0.818	0.988
	إناث	78	13.30	3.070		

0.343	1.907 -	2.645	11.93	64	ذكور	الاستشارة المفرطة
		2.800	13.20	78	إناث	
0.064	2.017 -	6.989	38.07	64	ذكور	الدرجة الكلية للمقياس
		5.767	41.16	78	إناث	

تشير نتائج الجدول (9) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسطي درجات البعد الأول من أبعاد المقياس وهو بعد استعادة الخبرات الصادمة حيث بلغت قيمة تلهذا البعد (- 4.012) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.000)، وبالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي للإناث على بعد استعادة الخبرات الصادمة نجد أنها تساوي (14.66) وهي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للذكور والتي بلغت (12.26) مما يعني أن الفروق كانت لصالح الإناث. أي أن الإناث أكثر استعادة لخبرات الحرب الصادمة من الذكور، ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة التركيبية النفسية للأنثى والتي تتميز بالحساسية والرقّة والخيال مما يجعلها تسترجع خبرات وذكريات الحرب الصادمة بشكل أكبر مقارنة بالذكور.

أما بالنسبة لبُعدي المقياس الآخرين وهما بعد تجنب الخبرات الصادمة، وبعد الاستشارة المفرطة بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في هذه الأبعاد كون قيمة مستوى الدلالة للبعدين الثاني والثالث بالإضافة إلى الدرجة الكلية بلغت (0.988، 0.343، 0.064) على التوالي وجميع هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى شمولية وتنوع وتكرار خبرات الحرب الصادمة التي تعرض لها الأطفال النازحون خلال فترة الحرب والتي لم تميز بين رجل وامرأة، وبين طفل وراشد، وبين ولد وبنت مما جعل تأثير هذه الخبرات الصادمة تنعكس على تطور اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى الأطفال من كلا الجنسين بنفس القدر والدرجة. وبذلك تشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات اضطراب ما بعد الصدمة وأبعاده لدى الأطفال النازحين في محافظة إب تعزى لمتغير الجنس فيما يتعلق بالبعدين الثاني والثالث من أبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة وهما بعدي تجنب الخبرات الصادمة، والاستشارة المفرطة، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس، ورفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بالبعد الأول من أبعاد المقياس وهو بعد استعادة الخبرات الصادمة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ثابت (2007) ودراسة التواتي (2015) واللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في اضطراب ما بعد

الصدمة، كما اتفقت هذه النتيجة جزئياً مع دراسة مراد (2015) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في بعد فرط الإثارة، ووجود فروق بين الجنسين في بعدي استعادة الذكريات والتجنب والدرجة الكلية، فيما اختلفت مع دراسة علوان (2009) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى اضطراب كرب ما بعد الصدمة لصالح الإناث.

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير مدة النزوح

أبعاد المقياس	مدة النزوح	العدد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
استعادة الخبرات الصادمة	أقل من سنة	16	بين المجموعات	9.566	2	4.783	0.651	0.525
	سنة – سنتين	18	داخل المجموعات	499.870	139	7.351		
	أكثر من سنتين	108	الكلي	509.437	141			
تجنب الخبرات الصادمة	أقل من سنة	16	بين المجموعات	33.954	2	16.977	1.991	0.144
	سنة – سنتين	18	داخل المجموعات	579.764	139	8.526		
	أكثر من سنتين	108	الكلي	613.718	141			
الاستئثار المفرط	أقل من سنة	16	بين المجموعات	4.454	2	2.227	0.279	0.757
	سنة – سنتين	18	داخل المجموعات	541.912	139	7.969		
	أكثر من سنتين	108	الكلي	546.366	141			
الدرجة الكلية للمقياس	أقل من سنة	16	بين المجموعات	59.930	2	29.965	0.728	0.487
	سنة –	18	داخل	2799.05	139	41.16		

		3	6	المجموعات		سنتين	
		141	2858.98	الكلية	10	أكثر من	
			6		8	سنتين	

يتضح من الجدول (10) أن قيمة مستوى الدلالة لجميع أبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة بما فيها الدرجة الكلية للمقياس أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات اضطراب ما بعد الصدمة وأبعاده لدى الأطفال النازحين في محافظة إب تعزى لمتغير مدة النزوح، وبالتالي ينبغي قبول الفرضية الصفرية الخاصة بهذا المتغير. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى استمرار الحرب وعدم توقفها (عند إجراء هذا البحث) الأمر الذي جعل الأطفال يتعرضون لبعض هذه الخبرات من حين لآخر وإن بدرجة أقل عما تعرضوا له من قبل بغض النظر عن المدة الزمنية التي قضوها في أماكن نزوحهم، بالإضافة إلى انعدام خدمات الرعاية والدعم النفسي المقدمة لهؤلاء الأطفال النازحين في أماكن نزوحهم بغية التخفيف من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وكذلك عدم توافر البيئة الآمنة والملائمة لاستيعاب هؤلاء الأطفال مع أسرهم، فالكثير منهم تم إيواءهم في بعض المدارس والمرافق الحكومية والتي تفقد إلى الكثير من الخدمات الأساسية.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مراد (2015) والتي توصلت إلى وجود فروق في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة تعزى لمتغير مدة النزوح، حيث تبين أن اضطراب ما بعد الصدمة يتناقص بمدة الوجود في مركز الإيواء، وقد أرجعت الدراسة ذلك إلى الدعم النفسي المقدم في مراكز الإيواء والتي تستهدف إعادة التكيف مع الظروف الجديدة والتخفيف من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة والاضطرابات النفسية المرافقة له، بالإضافة إلى وجود الأطفال في مكان آمن والذي لعب دوراً مهماً في بيئة الدعم النفسي وفي تخفيف أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (مراد، 2015: 117).

جدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير مكان النزوح

أبعاد المقياس	مكان النزوح	العدد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
---------------	-------------	-------	--------------	----------------	-------------	----------------	----------	---------------

0.037 (*)	3.46 6	23. 56 2	2	47.12 3	بين المجموعات	30	مركز/ مخيم إيواء	استعا دة الخبر ات الصاد مة
		6.7 99	139	462.3 13	داخل المجموعات	100	شقة سكنية	
			141	509.4 37	الكلي	12	عند الأقارب	
0.420	0.87 9	7.7 36	2	15.47 2	بين المجموعات	30	مركز/ مخيم إيواء	تجنب الخبر ات الصاد مة
		8.7 98	139	598.2 47	داخل المجموعات	100	شقة سكنية	
			141	613.7 18	الكلي	12	عند الأقارب	
0.022 (*)	4.04 2	29. 02 6	2	58.05 3	بين المجموعات	30	مركز/ مخيم إيواء	الاستث ارة المفر طة
		7.1 81	139	488.3 13	داخل المجموعات	100	شقة سكنية	
			141	546.3 66	الكلي	12	عند الأقارب	
0.111	2.26 7	89. 37 0	2	178.7 39	بين المجموعات	30	مركز/ مخيم إيواء	الدرج ة الكلية للمقيا س
		39. 41 5	139	2680. 247	داخل المجموعات	100	شقة سكنية	
			141	2858. 986	الكلي	12	عند الأقارب	

(*) دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى إلى متغير مكان النزوح على بعد تجنب الخبرات الصادمة وكذلك على الدرجة الكلية لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة، حيث أن قيمة مستوى الدلالة على

هذين البعدين بلغت (0.420، 0.111) على التوالي وهاتين القيمتين أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ثابت (2007)، ودراسة علوان (2009) واللذان أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير مكان السكن. بينما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير مكان النزوح على بعدي استعادة الخبرات الصادمة، والاستثارة المفرطة، حيث بلغ مستوى الدلالة لهذين البعدين (0.037، 0.022) على التوالي.

وللتعرف على اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، والجدول (12) يوضح نتائج الاختبار.

جدول (12) نتائج اختبار توكي لمستوى اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير مكان النزوح

البعد	مكان النزوح	المتوسط	مخيم إيواء	شقة سكنية	عند الأقارب
استعادة	مخيم إيواء	12.2	1	2.020 - (*)	1.4 - 67
الخبرات	شقة سكنية	14.22	2.020 (*)	1	0.553
الصدمات	عند الأقارب	13.67	1.467	0.553 -	1
الاستثارة	مخيم إيواء	12.27	1	0.913 -	2.267
ثارة	شقة سكنية	13.18	0.913	1	3.180 (*)
المفرطة	عند الأقارب	10	2.26 - 7	3.180 - (*)	1

(*) دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائية في بعدي استعادة الخبرات الصادمة، والاستثارة المفرطة تبعاً لمتغير مكان النزوح، ففي بعد استعادة الخبرات الصادمة كانت الفروق لصالح الأطفال النازحين المقيمين في شقق سكنية بالإيجار مقارنة بالأطفال النازحين المقيمين في مخيمات الإيواء، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهما (14.22، 12.2) على التوالي. وفي بعد الاستثارة المفرطة كانت الفروق لصالح الأطفال النازحين المقيمين في شقق سكنية بالإيجار بالمقارنة مع الأطفال

المقيمين في منازل أقاربهم، حيث بلغ متوسطي درجاتهما (13.18، 10) على التوالي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الأطفال النازحين ممن يقيمون مع أسرهم في شقق سكنية مستأجرة لا تعلم الهيئات والمنظمات الإنسانية المختلفة أماكن تواجدهم وبالتالي لا يجدون الدعم النفسي والاجتماعي الذي يمكن أن يقدم لهم من قبل هذه الهيئات والمنظمات مقارنة بالأطفال الذين يسكنون في مخيمات الإيواء. كما أن هؤلاء الأطفال المقيمين في شقق سكنية بالإيجار قد يشعرون بالاغتراب النفسي، ولا يجدون الدفء الأسري والعائلي الذي قد يحظى به الأطفال النازحين والمقيمين مع أقاربهم الأمر الذي قد يزيد من معاناتهم وبالتالي ينعكس سلباً على ظهور بعض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لديهم بشكل أكبر مقارنة بغيرهم من الأطفال النازحين.

الاستنتاجات: من خلال ما تم عرضه ومناقشته من نتائج يمكن استنتاج ما يلي :

1- أن مستوى خبرات الحرب الصادمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب قد تحقق بدرجة متوسطة.

2- أن مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب قد تحقق بدرجة متوسطة، باستثناء بعد استعادة الخبرات الصادمة والذي تحقق بدرجة مرتفعة.

3- وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) دالة إحصائياً بين خبرات الحرب الصادمة وبعدي استعادة الخبرات الصادمة، والاستثارة المفرطة، والدرجة الكلية لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب بدرجة متوسطة، في حين لم تكن العلاقة الارتباطية الموجبة دالة إحصائياً بين خبرات الحرب الصادمة وبعد التجنب، حيث تحققت هذه العلاقة بدرجة ضعيفة.

4- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى خبرات الحرب الصادمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب تعزى لمتغير الجنس.

5- وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في بعد استعادة الخبرات الصادمة لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في بعدي تجنب الخبرات الصادمة، والاستثارة المفرطة بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس.

6- عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة وأبعاده لدى الأطفال النازحين في محافظة إب تعزى لمتغير مدة النزوح.

7- عدم وجود فروق دالة إحصائية فيبعد تجنب الخبرات الصادمة بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير مكان النزوح، ووجود فروق دالة إحصائية في بعدي استعادة الخبرات الصادمة، والاستثارة المفرطة تعزى لمتغير مكان النزوح لصالح الأطفال المقيمين في شقق سكنية مستأجرة مقارنة بالأطفال المقيمين في مخيم إيواء، والأطفال المقيمين مع أقاربهم على الترتيب.

التوصيات والمقترحات: استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

1- الاهتمام بإقامة الدورات التدريبية في مراكز ومخيمات النازحين حول أساليب التعامل مع خبرات الحرب الصادمة.

2- توفير خدمات الإرشاد الأسري والإرشاد النفسي للأطفال النازحين وأسرههم وتقديم المساعدة والمعلومات اللازمة لهم حول اضطراب ما بعد الصدمة وطرق التعامل مع مشكلات الأطفال الذين يعانون من ذلك الاضطراب.

3- قيام المنظمات الإنسانية والحقوقية بدورها الفاعل في مجال تقديم خدمات الرعاية والدعم النفسي للأطفال والحد من آثار الحرب عليهم على المدى القريب والبعيد.

4- حث جميع الأطراف المتحاربة في اليمن على دعم الجهود الدولية الرامية إلى إحلال السلام وإيقاف الحرب الدائرة في البلاد والبدء بعملية إعادة الإعمار بأسرع ما يمكن وبشتى الطرق والوسائل.

5- إشراك الأطفال النازحين في برامج وأنشطة ترفيهية تهدف إلى إعادة التوازن النفسي لهؤلاء الأطفال، وتقوية ثقتهم بأنفسهم عن طريق إعادة الشعور بالأمان الذي فقد خلال الحرب.

6- دعم الجهود المقدمة من المؤسسات الرسمية والأهلية في تخفيف معاناة الأطفال النازحين من الاضطرابات الناتجة عن الحرب وذلك من خلال توفير الخدمات الإرشادية والعلاجية للطفل النازح وأسرته.

7- إجراء المزيد من البحوث والدراسات على الأطفال النازحين تستهدف متغيرات أخرى كالاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية أو الآثار بعيدة المدى الناتجة عن الحرب.

8- إعداد البرامج الإرشادية في مجال الدعم النفسي للأطفال المتضررين من الحرب والهادفة إلى مساعدتهم على إعادة التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي.

9- إجراء دراسات مستقبلية في مجال اضطراب ما بعد الصدمة تستهدف فئات مختلفة من الأطفال المتضررين بسبب الحرب؛ كالأطفال المختطفين أو المعتقلين أو المخفيين قسرياً أو الأطفال المجندين في الحروب.

قائمة المراجع:

- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1991). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الازيرجاوي، رحيم همللي معارج (2005). بناء مقياس لاضطرابات ما بعد الضغوط الصدمية لدى المراهقين. رسالة ماجستير، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد، العراق.

- ألبوخا، سباستيان وآخرين (2010). النزوح الداخلي الملخص العالمي للاتجاهات والتطورات للعام 2009، مركز رصد النزوح الداخلي، مجلس اللاجئين النرويجي.

- بركات، مطاع (2007). الإسعاف النفسي الأولي لضحايا الكوارث والصدمات. دمشق، سوريا.

-التواتي، أمينة (2015). اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى المراهقين المتضررين جراء أحداث العنف بولاية غرداية. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

- ثابت، عبدالعزيز (1998). "الخبرات الصادمة وتأثيراتها النفسية والاجتماعية على الأطفال الفلسطينيين". مقدم لبرنامج غزة للصحة النفسية، غزة، فلسطين.

- دراسات فلسطينية في الصحة النفسية في قطاع غزة. ط1، إصدارات: مؤسسة العلوم النفسية العربية. (2004). كرب ما بعد الصدمة
- للاحتلال وأثرها على الحزن وكرب ما بعد الصدمة". اضطرابات الشدة التالية للصدمة من منظور عربي، (ج2)، ص ص: 24-38. (2007). "الصددمات النفسية
- جودة، منير (2016). الخبرات الصادمة لدى أمهات الأيتام وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأم والطفل. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الحجار، محمد حمدي (1998). علم النفس المرضي. بيروت: دار النهضة.
- حجازي، هاني (2004). الخبرات الصادمة وعلاقتها ببعض أعراض الاضطراب وبعض السمات الشخصية لدى أطفال شهداء انتفاضة الأقصى. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- حسن، رباب حمودي (2001). أثر العلاج بالموسيقى لخفض القلق لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، العراق.
- حسنين، عائدة عبدالهادي (2004). الخبرات الصادمة والمساندة الأسرية وعلاقتها بالصحة النفسية للطفل، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية- غزة، فلسطين.
- حمصي، أنطون (1991). أصول البحث في علم النفس. كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق: مديرية الكتب الجامعية.
- دليل إرشادي عن حماية النازحين داخلياً (2010). مجموعة العمل التابعة للتجمع العالمي للحماية، مارس/ آذار.
- الريالات، فليحان سليمان (2012). مدى فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتخفيف أعراض ما بعد الصدمة لدى عينة من الفتيات المعنفات. مجلة كلية التربية ببنها، (92)2، أكتوبر، 141-148.

- سليمان، جابر الله (2013). منظور الزمن وعلاقته بالجلد في مواجهة الأحداث الصادمة. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف – 2، الجزائر.
- السيد، علا صبحي وآخرين (2015). واقع حقوق الأطفال المهجرين والنازحين نتيجة العدوان الإسرائيلي على قطاع غزة في العام 2014 مقارنة بأمثالهم من غير النازحين. المركز الفلسطيني للديمقراطية وحل النزاعات.
- شعت، ناضل (2005). تأثير الصدمة النفسية في تطور كرب ما بعد الصدمة والحزن بين الأطفال. رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
- الشيخ، منال (2012). فاعلية برنامج إرشادي فردي في التخفيف من أعراض الصدمة النفسية الناتجة عن إساءة المعاملة الجنسية لدى الأطفال من خلال دراسة حالة"، مجلة جامعة دمشق، 28(3)، 477-518.
- صالح، قاسم حسين (1988). الشخصية بين التنظير والقياس، بغداد: مطبعة التعليم.
- عباس، عبير أمين (2016). أساليب مواجهة الصدمة النفسية وعلاقتها بالمساندة الأسرية لدى عينة من المراهقين المقيمين في مراكز الإيواء في مدينة دمشق. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- عباس، فيصل (1981). الشخصية في ضوء التحليل النفسي. ط1، بيروت: دار السيرة.
- عكاشة، علي الجبلي عثمان (2010). الصدمة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات وسط الأطفال والمراهقين بمعسكري أردمنا والرياض بمدينة الجنيانة. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الخرطوم.
- علوان، نعمات شعبان (2009). اضطراب الكرب التالي للرض دراسة على عينة من أطفال قطاع غزة. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، 21(22)، 221-228.
- عودة، محمد محمد (2010). الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى أطفال المناطق الحدودية بقطاع غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- مجموعة عمل حماية الطفل "CPWG" (2015). مراجعة مكتبية – اليمن، المنتدى العالمي للتنسيق والتعاون في مجال حماية الطفل في الأوضاع الإنسانية، أغسطس.
- مراد، وحيدة محمد (2015). اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالدعم النفسي دراسة على عينة من الأطفال المهجرين في محافظة دمشق. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- ملحم، سامي محمد (2002). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- النابلسي، محمد أحمد (1991). الصدمة النفسية، علم النفس الحروب والكوارث. بيروت: دار النهضة العربية.
- ناجي، يسمينة (2015). مساهمة تقنية ال EMDR في التخفيف من حدة الصدمات النفسية. رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجزائر.
- يعقوب، غسان (1999): سيكولوجيا الحرب والكوارث ودور العلاج النفسي، بيروت: دار الفارابي.
- American Psychiatric Association (1994). "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)". (4 th Ed.) Washington, D. C.: A. P.A. Author.
- Dyegrov, A., et al (2000). Trauma exposure and psychological reaction to genocide among Rwandan children. Journal Trauma Stress.(13),3-21.
- Feldman, B. (1994). Board Review Series Behavioral Science, Harwal Publishing, Zed.
- Meds, et al (2008).<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pumbed/19487608>
- Meichnbaum, D. (1994). A clinical handbook / Proctical the rapist manual for assessing and treating adults with post-

traumatic stress disorder (PTSD). Waterloo, Ontario. Institute Press.

-Perez -Olmos, I. Fernandez – Pineres, P. E., & Rodado – Fuentes, S. (2005). Prevalencia del transtorno por estres post traumtico por la Guerra (The prevalence of war – related post traumatic stress disorder in children from Colombia. 7, 268-280.

-Smith ,P., Perrin, S.,Yule, W., Hacam, B., &Stuvland, R. (2002). War exposure among children from Bosnia – Hercegovina: Psychological adjustment in a community sample. Journal of Traumatic Stress. 15(2). 2, 147-156.

-Terr, Lenore, C. (1991). Childhood Trauma. American Journal of Psychiatry, 148(1), 10-19.

- UN Secretary-general, Guiding Principles on Internal Displacement, E/CN.4/1998/53/Add.2,11 February 1998.

Ass.prof.Dr.. AbdulraqueebAbduhHezam Al-Shamiri, Ass. Prof. Of Psychological Counseling for Children, Psychological Sciences Department, Faculty of Education – Ibb University

Abstract: Traumaticwar experiences and itsrelationwith post-traumatic stress disorder among displaced children in Ibb governorate

This research aimed at identifying the level of traumatic war experienceamong displaced children in Ibb governorate andits relation with post-traumatic stress disorder.The sample consisted of (142) children of the displaced children in Ibb governorate. The results of the research indicated that the leveloftraumatic war experienceand post-traumatic stress

disorder were average. In addition, there was a positive relation with a statistical significance between traumatic war experience and post-traumatic stress disorder. Moreover, there were no statistically significant differences in the level of traumatic war experience, and post-traumatic stress disorder and its fields due to the gender variable except traumatic experiences retrieval field which were in favor of female. In addition, there were no statistically significant differences in the level of post-traumatic stress disorder due to the variable of period of displacement, and also there were no statistically significant differences due to the variable of the place of displacement in the field of Traumatic experiences avoidance and the total degree for the scale; while there were differences in Traumatic experiences retrieval and hyperarousal fields which were in favor of the residents in rental flats.

KeyWords: Traumatic war experience, Post-traumatic stress disorder, Displacement Children.

البنية الاجتماعية للفاعل الجمعي بالتجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي قسنطينة

د.السعيد رشيد

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2/ الجزائر

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ملامح الخصائص الاجتماعية لممثلي الحركة الجموعية بالتجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي، وكذا معرفة الفروق في دوافع مشاركتهم، وترتيبها بحسب الهدف من المشاركة. توصلت الدراسة إلى أن التشكيلة البشرية لممثلي الجمعيات تغلب عليها الفئات الشابة مع سيادة العنصر الذكوري المتزوج والمستوى التعليمي الجامعي وسيادة الجمعيات الخيرية، كما أن هناك فروق في الاتجاه نحو هذه الدوافع وترتيبها باختلاف الهدف من المشاركة.

الكلمات المفتاحية: الدوافع، المشاركة، الجمعيات، التجمعات الحضرية الجديدة.

مقدمة

يمثل المجتمع المعاصر بما فيه من جماعات وتجمعات، فضاء يتفاعل فيه الأفراد فيما بينهم عبر شبكة من العلاقات الاجتماعية ذلك أن الإنسان بطبيعته مخلوق اجتماعي يعتمد على المجتمع لتلبية حاجاته الأساسية، وعلى اعتبار أن الحاجات تختلف باختلاف الأفراد والمجتمعات، ويترتب على ذلك اختلاف موازي في كيفية الإشباع ووسائله، فإن تنوع واختلاف مصالح الأفراد وسعيهم المتواصل لتحقيقها وتجسيدها ميدانيا والتمتع بها، دفعهم إلى الانضمام والمشاركة في مختلف التجمعات والجمعيات باختلاف طبيعتها، معبرين من خلالها عن آرائهم واهتماماتهم وطموحاتهم ومحققين بذلك أهداف فردية ومجتمعية مختلفة.

ومع التحولات المجتمعية التي مر بها المجتمع الجزائري وخاصة أحداث أكتوبر 1988 وظهور التعددية وكذا قانون 31/90 برزت إلى الوجود العديد من الجمعيات، وانعكس ذلك في توسع أنماط المشاركة من جهة واتساع نطاق الحركة الجموعية من جهة أخرى.

فالتجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي عرفت العديد من الجمعيات وفي مرحلة وجيزة من إسكانها، وشدت إليها الانتباه من قبل الكثير من المهتمين متسائلين عن أسباب انتشارها بهذه الكثرة، وانطلاقا مما سبق حاولنا توجيه دراستنا للكشف عن الفروق في دوافع المشاركة الجموعية في ظل التحولات الراهنة التي تشهدها الجزائر. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1 - ما هي ملامح الخصائص الاجتماعية للمشاركين في الحركة الجموعية بالتجمعات الحضرية الجديدة؟
- 2 - هل هناك فروق في دوافع مشاركة الأفراد في الحركة الجموعية بحسب الهدف من المشاركة (جموعية خيرية، ثقافية، رياضية)؟
- أ - هل هناك فروق في دافع المكانة الاجتماعية عند المشاركين في الحركة الجموعية بحسب الهدف من المشاركة؟
- ب - هل هناك فروق في دافع الانتماء الاجتماعي عند المشاركين في الحركة الجموعية بحسب الهدف من المشاركة؟
- ج - هل هناك فروق في دافع الاستقلالية عند المشاركين في الحركة الجموعية بحسب الهدف من المشاركة؟
- د - هل هناك فروق في دافع النشاط الجسدي عند المشاركين في الحركة الجموعية بحسب الهدف من المشاركة؟
- 3 - وما ترتيب هذه الدوافع بحسب الهدف من المشاركة؟

ومن هنا تظهر أهمية الدراسة من خلال كونها تعالج موضوعا يعتبر محل اهتمام الباحثين، فقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا من قبلهم بدراسة الحركة الجموعية ودوافعها جراء تعاظم دورها من خلال الخدمات التي تقدمها في مجالات متعددة، خاصة في دعم عجلة التنمية. بالإضافة إلى ذلك فإن إدراك طبيعة دوافع المشاركة الجموعية لدى الأفراد يعد أمرا بالغ الأهمية في تحقيق التوازن الاجتماعي في المجتمع.

على أنه من أهم الأسباب التي دفعت لدراسة هذا الموضوع ما يلي: أولا الاهتمام الشخصي بالعمل الجموعي في ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية الحالية في الجزائر، إلى جانب أهمية الجمعيات في تنظيم وتفعيل أدوار الأفراد في المجتمع في إطار منظمات طوعية تركز القيم الأخلاقية القائمة على التعاون وفعل الخير. وثانيا اعتقاد الباحث أن هناك أسباب تدفع الأفراد للمشاركة في الحركة الجموعية، وأن عاداتهم وسلوكاتهم قد تكون في حد ذاتها أحد أسباب المشاركة غير المقصودة. وانطلاقا مما سبق فإنه لأي بحث علمي جاد أهداف يسعى للوصول إليها، وعليه فإن هذه الدراسة تهدف إلى تحقيق جملة من الغايات وهي: محاولة الكشف عن ملامح الخصائص الاجتماعية لممثلي الحركة الجموعية في التجمعات الحضرية الجديدة وكذلك محاولة معرفة وتحديد الفروق في دوافع مشاركتهم بحسب الهدف من المشاركة وترتيبها.

I - تحديد مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

1 - مفهوم الدوافع:

نشير بداية إلى أن مفهوم الدوافع، مثله مثل غيره من المفاهيم الأخرى، يعد بمثابة تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي. ويرجع مصطلح الدافعية Motivation باللغتين الفرنسية والإنجليزية إلى الأصل اللاتيني للكلمة Movere التي تعني "تحرك". غير أن هذا التعريف محدود لا يصلح لشرح عملية الدوافع البالغة التعقيد (لوكيا الهاشمي، 2006: 166). لذلك نجد البعض يعرف الدافعية على أنها جملة الميكانيزمات البيولوجية والنفسية التي تساهم في القيام بالفعل، التوجيه نحو هدف معين، أو العكس بمعنى الابتعاد عن تحقيقه، وأخيرا الشدة والإصرار حيث أنه كلما كان الفرد مندفعاً نحو القيام بفعل معين كلما كان هذا الفعل في قمة الشدة والإصرار (Alain & fabien, 2006: 01). في حين يذهب البعض إلى أن الدافع حالة داخلية لا نلاحظها مباشرة، بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها، وتثير السلوك في ظروف معينة ويستمر السلوك حتى يصل إلى هدف معين، ويعد الجزء الخارجي للسلوك الأكثر سهولة للملاحظة (Alex mucchilli, 1992:108). وهو نفس ما يذهب إليه كذلك سراسون وسميث Srason, Smith حيث يعرفانها على أنها "عامل داخلي والذي له تأثير على اتجاه

إصرار وقوة السلوك الموجه نحو هدف معين." (Vallerand & Edjar, E, 1993: 17) Thill, 1993: 17) ويذهب البعض الآخر ومنهم لوكيا الهاشمي إلى أنها تعني "الحالات الداخلية والخارجية التي تحرك أداء الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف محدد، وتحافظ على إستمراريته ودوامه حتى يتحقق ذلك الدافع." (لوكيا الهاشمي، 2006: 166) والدافعية للعمل هي أيضا - وبدقة أكثر - تعرف على أنها مجموعة من العمليات التي تحدد نية وغرض الشخص ليعمل ويحدد الموارد الشخصية من خلال عدد من الأفعال المحتملة والممكنة. وهذا التعريف يركز على توزيع خصائص الدافعية ويركز على العمليات التي من خلالها يسيطر الفرد على سلوكياته (Kanfer Ruth, et al. 2008: 03). ومن ثم نخلص للتعريف الإجرائي للدوافع والذي نتفق فيه مع ما ذهب إليه أحمد دوق: على أنها مجموعة العوامل الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي إختل (أحمد دوق، 2002: 148).

2 - مفهوم المشاركة:

يعتقد البعض أن الاستمرارية والبقاء تعتمد على قابلية الناس للمشاركة في عملية اتخاذ القرار والمساهمة في تحسين وازدهار مجتمعاتهم (Newman; Jennings, 2008: 156). حيث سيكون للمنظمات الطوعية والجمعيات المدنية بمختلف أنواعها دور حيوي في معالجة قضايا المجتمع المحلي والنواحي المتصلة بمجالات عديدة مثل البطالة، وحقوق الإنسان، والجريمة، والتعليم (أنتوني غدنز، 2001: 485). وبرغم ذيوع مصطلح المشاركة إلا أنه من الصعب وضع تعريف له، ذلك أن غنى الموضوع الذي نحن بصدد معالجته يتجلى في تنوع التعبيرات المتصلة به، وحتى القائمة الموالية قد تكون بعيدة كل البعد على أن تكون كاملة: المشاركة، الرقابة، التسيير الذاتي، المشاركة الجموعية، الشراكة، التشاور المشترك، المساهمة الجماعية، الديمقراطية التنظيمية، التعاون، التسيير المشترك، اللجان، الإشراف المشترك، الإدارة المشتركة، الإدارة بالمشاركة، ممثلو المجتمع المدني، الحكم الذاتي، الجمعيات، الاعتماد على الذات، المجلس الاقتصادي والاجتماعي، الاستقلالية، الجماعات. إن كافة هذه الأشكال المذكورة موجودة على مستويات مختلفة في المجتمع، من الفرد إلى الجماعة وعلى مستوى الجيرة، وفي مكان العمل وفي المنطقة ولدى الأمة وعلى المستوى الدولي. كما توجد في كافة المجالات السياسية والاجتماعية والثقافية والدينية والاقتصادية والطبيعية والتربوية والقانونية وفي غيرها من المجالات (فضيل دليو وآخرون، 2001: 19). وحتى بعض الكتاب يعتبرون الإقحام والإدماج involoement مثل المشاركة participation. في حين البعض الآخر يستخدم مصطلح منح السلطة empowerment أو الصوت Voice أو التواصل communication وهذا من دون الإشارة إلى الاختلاف في

المعنى بين مختلف هذه المصطلحات عند استعمالها في التطبيق (Wilkinson 1968: 2010, Adrian, et al). ولذلك نجد قاموس أكسفورد يصفها بأنها أخذ دور مع الآخرين في بعض الأعمال أو الموضوعات (محمد سيد فهمي، 2007: 69). ونخلص في الأخير إلى ثلاث محاولات تناولت مفهوم المشاركة: الأولى تنظر إلى هذا المفهوم باعتباره إستراتيجية تربوية وعلاجية، والثانية تنظر إلى المشاركة على أنها محاولة لإعادة توزيع القوة على أساس تقريب المسافات بين التنظيمات أو الجماعات داخل المجتمع، أما المحاولة الثالثة فتري أنها محاولة للقضاء على سخط الشعب وأنها لا جدوى منها سوى ذلك (طارق السيد، 2007: 249).

3 - مفهوم الجمعيات:

الجمعية لفظ يشير إلى تجمع شخصين أو أكثر يضعون هدف مشترك بصفة دائمة، ويسخرون معارفهم وأنشطتهم لهدف غير تحقيق الربح (Raymond 1999: 13, Boudon et autre). ويضيف قاموس Oxford إلى مجموعة الأفراد مجموعة المنظمات عندما عرفها بكونها "مجموعة من الأفراد أو المنظمات التي تعمل معا لتحقيق هدف محدد." (Miranda steel, 2000: 34) وهي تعد جماعة اجتماعية باعتبارها مجموعة متكونة من ثلاثة أو أكثر من الأفراد، والمبنية على النشاطات الاجتماعية - وليس على الواجبات - والتي تساعد الناس على تنمية هويتهم وذواتهم، وأغلب الناس ينتمون إلى أكثر من جماعة اجتماعية (Melanie 2010, hammoud). أما دينكل ميتشل فيؤكد على أنها وحدة اجتماعية عندما ذهب إلى تعريفها انطلاقا من كونها وحدة اجتماعية مستقلة تتكون من أفراد، لها قوانين تحددها، وتحكمها علاقات سلوكية بين أفرادها، ولها مجموعة أهداف مشتركة (دينكل ميتشل، 1986: 25). أما ألبير ميستر فينطلق من كونها "تنظيم اجتماعي يعكس بداخله نوع من التفاعل الاجتماعي قصد تحقيق هدف معين، وأن هذا الهدف يعكس بحد ذاته نوع من الإرادية بين هؤلاء الأفراد" (Albert 1974: 13-14, Meister). وذهب قانون 1 جويلية 1901 المنشأ للجمعيات في فرنسا إلى اعتبارها "الاتفاقية التي عن طريقها يشترك شخصين أو عدد من الأشخاص في تسخير معارفهم وأنشطتهم بصفة دائمة من أجل هدف غير اقتسام الربح" (F. Lemeunier, 2000: 12) وهو نفس ما ذهب إليه المشرع الجزائري الذي تناول الجمعيات في القانون الخاص بها 31/90 وحدد مفهوم الجمعية انطلاقا من كونها "اتفاقية تخضع للقوانين المعمول بها ويجتمع في إطارها أشخاص طبيعيين أو معنويين على أساس تعاقدية ولغرض غير مربح." (القانون 31/90، 1990: 02) ومن ثم نخلص للتعريف الإجرائي للحركة الجمعوية باعتبارها وحدة اجتماعية مستقلة تحكمها القوانين، وتتكون من عدد من الأفراد تربط بينهم علاقات اجتماعية على أساس تعاقدية لغرض غير مربح، وقصد تحقيق أهداف مشتركة.

4 - مفهوم التجمعات الحضرية الجديدة:

عندما نحاول تعريف التجمعات الحضرية الجديدة فإننا نجد صعوبات كثيرة متعارف عليها من قبل علماء الاجتماع، وليست هذه الصعوبات مقتصرة على مفهوم التجمعات الحضرية الجديدة فحسب، بل إن القليل فقط من المفاهيم السوسيولوجية التي تم الاتفاق عليها، وذلك تبعاً للزوايا المنظور منها، ومن هذه المفاهيم ما يلي:

تعرف التجمعات الحضرية الجديدة على أنها "تجمعات سكنية، وفي علم الاجتماع الحضري والجغرافيا تنشأ التجمعات السكنية حول مركز موجود من قبل من الناحية التاريخية، وتسمح ظروفه بالتوسع والامتداد." (نخبة من الأساتذة، 1975: 119) وتذهب مريم أحمد مصطفى إلى تعريفها من خلال تعريفها للمجتمع الجديد على أنه "مجتمع له مقومات المجتمع القديم من حيث بناء النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية اللازمة لبقائه، أنشئ من خلال إرادة سياسية مخططة لتحقيق أهداف اقتصادية واجتماعية في المحل الأول، وذلك للتغلب على المشاكل التي طرحها المجتمع القديم." (مريم أحمد مصطفى وعبد الله محمد عبد الرحمان، 2001: 50) والملاحظ على هذا التعريف هو التأكيد على الإرادة السياسية المخططة لإنشائه وكذا الأهداف المرجوة والتي هي بطبيعتها أهداف اقتصادية واجتماعية في المحل الأول، ويذهب قاموس اللغة الفرنسية إلى تعريفها انطلاقاً من تعريف المدينة الجديدة على أساس كونها "مدينة أنجزت بالقرب من أخرى، لأجل الحد من النمو، وتسمح في الوقت ذاته بتوجيه التنمية في إطار الوظائف الاقتصادية والإسكانية." (Dictionnaire de la Langue Française, 2004) وهذا التعريف يركز على البعد الجغرافي من خلال تأكيده القرب من أخرى بالإضافة إلى تأكيده على الهدف المرجو والذي هو الحد من النمو وتوجيه التنمية في إطار الوظائف الاقتصادية والإسكانية وهو بهذا يشترك مع التعريف الأول في الوظائف الاقتصادية ويختلف عنها في تأكيده على الوظائف الإسكانية وتخليه عن الوظائف الاجتماعية.

ويذهب المشرع الجزائري إلى تعريفها كذلك انطلاقاً من تعريفه للمدن الجديدة فيقول: "هي كل تجمع بشري ذي طابع حضري ينشأ في موقع خال أو يستند إلى نواة أو عدة نوى سكنية موجودة وهي تشكل مركز توازن اجتماعي واقتصادي

وبشري بما يوفر من إمكانيات التشغيل والإسكان والتجهيز." (قوانين خاصة بالتعمير، 2002: 5) والمشرع الجزائري هنا ركز على التجمعات البشرية الحضرية بغض النظر عن البعد الجغرافي، أما الهدف فهو التوازن الاجتماعي والاقتصادي والبشري بما يوفر من إمكانيات التشغيل والإسكان والتجهيز. وستعتمد هذه الدراسة على ما جاء به المشرع الجزائري، باستثناء كوننا لا ننظر إليها على أنها مدن جديدة وإنما هي تجمعات حضرية جديدة فقط.

5 - التجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي:

"تقع التجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي على سطح عين الباي هذا الأخير يقع جنوب قسنطينة بحوالي 13 كلم عن وسط المدينة وهو موقع شاغر وواسع سهل وتموج وبه حدود وتموضع على سطح بلديتي الخروب وعين السمارة." (Urbaco, 1994, 16) وتتربع هذه التجمعات الحضرية على مساحة 1500 هكتار حيث أنه من المتوقع أن تستوعب 50000 مسكن وبطاقة استيعاب 300000 نسمة موزعة على 5 أحياء رئيسية مقسمة هي الأخرى إلى وحدات جوار. والبعض يرسم حدودها كالتالي: من الشمال بلاد الزبير ومن الجنوب بلاد السمول وتقمارت ومن الغرب جبال السكوم ومحصصة كاف لانمار ومن الشمال الغربي مناجم جبال قوندرو ومن الشمال الشرقي منطقة الحماية لمطار محمد بوضياف، وتمتد شمالا إلى حدود الطريق السريع شرق غرب ومن الشمال الشرقي حدود مطار محمد بوضياف، ونجدها من جهة أخرى في وثائق الولاية والبلدية الخاصة بالجمعيات تمتد لتشمل "قطار العيش وصالح الدراجي جنوبا." (مديرية التنظيم والشؤون العامة، 2007)

و"ظهرت فكرة إنشاء التجمعات الحضرية الجديدة هذه في إطار توجيهات المخطط العمراني الرئيسي PUD لسنة 1982 الذي يشمل قسنطينة الكبرى... فالوظيفة الأساسية للتجمعات الحضرية الجديدة لم تكن محددة في البداية من قبل السلطات المحلية، وإنما دورها أمكن معرفته من خلال توجه مخطط التعمير التوجيهي وكذلك من خلال توصيات لجنة المتابعة، ومن ثم فالتجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي وجهت إلى تنظيم توسع التجمعات المشكلة." (Urbaco, 1994: 15) ولقد ارتبط دورها فيما بعد بتوجيه وتنسيق التدخلات لا سيما تلك المتعلقة بالمياطين التالية:

- تقليص الفوارق بين الأحياء وترقية التماسك الاجتماعي.
- القضاء على السكنات الهشة وغير الصحية.
- التحكم في مخططات النقل والحركة، وحركة المرور داخل وحول محاور المدينة.
- تدعيم الطرق والشبكات المختلفة.
- ضمان توفير الخدمة العمومية وتعميمها خاصة تلك المتعلقة بالصحة والتربية والتكوين والسياحة والثقافة والرياضة والترفيه.
- الحفاظ على البيئة، والوقاية من الأخطار الكبرى وحماية السكان.
- مكافحة الآفات الاجتماعية والإقصاء والفقر والانحرافات والبطالة.
- ترقية الشراكة والتعاون بين المدن.
- اندماج المدن الكبرى في الشبكات الجهوية والدولية. " (القانون التوجيهي للمدينة، 2006: 8)

II - الإجراءات المنهجية:

1 - منهج قياس الاتجاه:

لفظ الاتجاه في العلوم الاجتماعية يشير إلى توجيه الطرق أو الأحكام عندما يشكلون وحدة مستقرة. (Raymond Boudon et autre, 1999: 13) ولما كان هدف الدراسة البحث في اختلافات الدوافع بين المشاركين في الحركة الجموعية بحسب نوع الجمعية فإن هذه المقارنة تعتمد على قياس آراء وانطباعات أفراد المجتمع من خلال إبداء ردود أفعالهم بالنسبة لموضوع ما، واختار الباحث من بينها مقياس ليكرث ذو التقسيم الثلاثي، وهو يتكون من سلسلة متعاقبة من العبارات التي يطلب من المبحوث أن يصدر عليها حكماً معيناً (حسن محمد حسن، 2000: 314). من خلال تحديد أو توضيح إلى أي مدى يوافقون أو لا يوافقون على مضمون عبارة معينة... ومن أهم سمات هذا الأسلوب سهولة التحويل إلى أرقام، الأمر الذي يمكننا بسهولة من مقارنة الأفراد بعضهم ببعض، وكذلك مقارنة الجماعات ببعضها البعض (فارس حلمي جبر، 2006: 581).

وقد اعتمدت الدراسة على بعض الأساليب الإحصائية ساعدت على الكشف فيما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين دوافع المشاركين في الحركة الجموعية باختلاف الهدف. وتتمثل في حساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الاختلاف.

2 - العينة:

إن دراستنا هذه الموسومة بـ: الفروق في دوافع مشاركة الأفراد في الحركة الجموعية بالتجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي تستند في معرفة طبيعة الفروق في هذه الدوافع إلى رؤساء هذه الجمعيات، ومن هذه المنطلقات قمنا باستخدام العينة القصدية حيث تمحورت حول حالات محددة عمديا وبطريقة مقصودة تحقق الغرض من الدراسة، حيث اختيرت العناصر القيادية لأنهم الأقدر على تصور وبلورة طبيعة الدوافع التي تدفعهم للمشاركة في الجمعيات، وذلك بحكم معاشتهم لواقع وظروف تأسيس هذه الجمعيات وكذا مساهمتهم في نشاطها وتوجيه.

3 - أدوات جمع البيانات:

1-3 الملاحظة:

وهي: "عبارة عن معاينة مباشرة لأشكال السلوك الذي ندرسه" (عبد الباسط عبد المعطي، 1985: 261) ولقد تم استخدامها لأنها كانت أمرا ضروريا، إذا سمحت لنا عند النزول إلى الميدان وإجراء الدراسة الاستكشافية بالتجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي ملاحظة تركيز هذه الجمعيات على الدور الاجتماعي الخيري من خلال توزيع قفة رمضان والدخول المدرسي ومن خلال توزيع الألبسة على المحتاجين وكذا الأدوات المدرسية.

3 2- الاستمارة:

تعد الاستمارة أداة أساسية من أدوات جمع البيانات يتطلبها البحث الميداني. (عبد الباسط محمد حسن، 1974: 518) حيث قسمت الاستمارة إلى خمسة محاور رئيسية وهي كالتالي: محور البيانات الشخصية، محور المكانة الاجتماعية، محور الانتماء الاجتماعي، محور الاستقلالية، محور النشاطات الجسدية (البدنية).

III - نتائج الدراسة ومناقشتها:

1 - ملامح الخصائص الاجتماعية للمشاركين في الحركة الجموعية بالتجمعات الحضرية الجديدة.

فمن خلال ملامحهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية كالعمر والجنس والمستوى التعليمي والمهنة والدخل، يمكن إلى حد ما معرفة الخصائص الاجتماعية للمشاركين في الحركة الجموعية والتي من شأنها إعطاء صورة عن خلفية هذا النوع من النشاط ودوافع الاشتراك فيه، وهل يستوجب وجوده دوافع معينة، بحسب الفئات المنضوية تحته أم انه يضم مختلف الدوافع الإنسانية.

بالنسبة لمتغير السن أشارت بيانات الدراسة الميدانية إلى أن الفئة العمرية السائدة في التشكيلة البشرية للجمعيات بالتجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي هي فئات شابة. حيث نجد أن المشاركين في الجمعيات الخيرية تكاد تتساوى نسب الفئات العمرية لديهم، بينما نجد أن كل المشاركين في الجمعيات الثقافية هم من فئة الشباب. في حين نجد أن المشاركين في الجمعيات الرياضية يمثلون اكبر من النصف من الشباب.

أما بالنسبة لمتغير الجنس فإن أغلبية رؤساء الجمعيات هم من الرجال. فكل المشاركين في الجمعيات الخيرية هم من الرجال. وانشصرت مشاركة المرأة في الجمعيات الثقافية والرياضية، على أن أغلبية النساء المشاركات في النشاط الجمعي يملن إلى النشاط الثقافي.

وبالنسبة للمستوى التعليمي فإن الفئة المتعلمة تعليما ثانويا فما فوق شكلت غالبية الأعضاء المشاركون في النشاط الجمعي. فكانت أعلى النسب من فئة الجامعيين ثم تليها فئة الثانوي ثم فئة المتوسط وأخيرا فئة الابتدائي. أما إذا فصلنا بحسب نوع الجمعيات فإننا نجد في الجمعيات الخيرية أن نسبة الثانويين تحتل الصدارة. أما في الجمعيات الثقافية فإننا نجد أن الاختلاف بين حيث أن أعلى نسبة هي من الجامعيين. أما في الجمعيات الرياضية فإننا نجد انه يغلب عليها المستوى الجامعي. أما بالنسبة للحالة المدنية فقد تبين لنا أن المتزوجون يشكلون غالبية الأعضاء المشاركون في الحركة الجمعية. حيث كانت أعلى النسب في الجمعيات الخيرية ثم تليها الجمعيات الرياضية ثم الجمعيات الثقافية مما يفسر أهمية الاستقرار الاجتماعي في النشاط الجمعي. في حين شكلت الجمعيات الثقافية الاستثناء حيث كانت أعلى نسبة عند العزاب وربما هذا ما يفسر الاختلاف في نوع النشاط حيث لوحظ اهتمام غير المتزوجين بالنشاط الثقافي أكثر من غيره.

وفيما يتعلق بالمهنة فإننا لو رتبنا ما تحصلنا عليه في الميدان من مهن لوجدنا الموظفين، أصحاب الأعمال الحرة، البطالون وأخيرا العاملون. إلا أن ما يمكن ملاحظته بوضوح هو تفضيل أصحاب عقود ما قبل التشغيل للنشاط الثقافي. أما بالنسبة للمتقاعدين فلو حظ اهتمامهم فقط بالنشاط الخيري.

أما ما يتعلق بالدخل فقد شكل أصحاب الدخل الأكثر من 20000 دج أعلى النسب، وعلى هذا فإن الملاحظ في العموم هو ارتباط العمل الجمعي عموما في التجمعات الحضرية الجديدة هذه بعلي منجلي هو بالفئة المتوسطة الدخل.

وفي ما يخص نوع الجمعية فإن أغلبية الجمعيات بالتجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي هي جمعيات خيرية، ثم تليها الجمعيات الثقافية، ثم الجمعيات الرياضية.

أما عن الصفة في الجمعية حيث يظهر من نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة رؤساء الجمعيات المعتمد عليهم شكلت الأغلبية في حين توزعت النسبة القليلة الباقية بين نائب الرئيس وكاتب عام وأمين مال.

2 - الفروق في دوافع مشاركة الأفراد في الحركة الجمعية بحسب الهدف من المشاركة (جمعية خيرية، ثقافية، رياضية).

أ - فيما يتعلق بالفروق في دافع المكانة الاجتماعية عند المشاركين في الحركة الجمعية بحسب الهدف من المشاركة فقد وجدنا من خلال الدراسة الميدانية أن الحركة الجمعية بنوعها الخيرية والثقافية تعمل وتساعد الأفراد المشاركين فيها على تحقيق المكانة الاجتماعية حيث وجد تباين صغير في آراء المشاركين فيها. ووجدنا أن المشاركين في الجمعيات الخيرية أكثر ميلا نحو المكانة الاجتماعية من المشاركين في الجمعيات الثقافية والرياضية والمشاركين في الجمعيات الثقافية أكثر ميلا من المشاركين في الجمعيات الرياضية. في حين وجدنا أن المشاركين في الجمعيات الرياضية كان اتجاههم سلبي أي أنهم لا يهدفون إلى ذلك. وعلى ذلك تساعد مشاركة الأفراد في الحركة الجمعية على تحقيق المكانة الاجتماعية. حيث يوجد في كل مجتمع نماذج معينة من السلوك يمكن محاكاتها لأنها تمنح الاحترام والمكانة، فأشكال السلوك التي تعتبر ذات مكانة تختلف من مجتمع إلى آخر، ففي المجتمعات التقليدية نلاحظ أن إنجازات غير مادية ورمزية تكافأ بالمكانة العالية ومثال ذلك الزهد والطهارة، القيام بالواجبات الدينية، أما في العالم المعاصر فإن الناس يبحثون عن المكانة من خلال الحصول على رموز مادية واضحة مثل الملابس، الطعام المسكن المجهز الفاخر والسيارات.

ب - أما فيما يتعلق بالفروق في دافع الانتماء الاجتماعي عند المشاركين في الحركة الجمعية بحسب الهدف من المشاركة فإنه يتضح أن هناك اتجاه بشدة نحو الانتماء الاجتماعي لدى المشاركين في الجمعيات الثلاث الخيرية والثقافية والرياضية فالمبحوثين بوجه عام يرغبون بشدة في الانتماء الاجتماعي. وإن كان أفراد الجمعيات الثقافية أكثر ميلا نحو الانتماء الاجتماعي، ثم يليهم المشاركون في الجمعيات الرياضية فأصحاب الجمعيات الخيرية. ومن ثم نخلص إلى أن الميل نحو الانتماء الاجتماعي يكون ترتيبه بحسب نوع الجمعيات كالتالي أصحاب الجمعيات الثقافية ثم الرياضية ثم الخيرية. ومن ثم تساهم المشاركة في الحركة الجمعية على الانتماء الاجتماعي.

ج - وفيما يتعلق بالفروق في دافع الاستقلالية عند المشاركين في الحركة الجمعية بحسب الهدف من المشاركة فإنه تبين أن المشاركين في الجمعيات الثقافية والرياضية أكثر استقلالية من المشاركين في الجمعيات الخيرية ومرد ذلك في اعتقادنا إلى أن أغلب المشاركين في الجمعيات الثقافية والرياضية هم من فئة

الشباب، والشباب في هذه المرحلة يهدف إلى التجديد المستمر والتغيير، حتى أنه في بعض الأحيان يدخل في مواجهة مع ما هو سائد من قيم تقليدية، ولهذا يعد الشاب مصدر للتغيير الثقافي والاجتماعي في المجتمع. وعليه فإن المشارك في هذا الصنف يهدف إلى تحقيق الاستقلالية، أما المشاركين في الجمعيات الخيرية فإنهم أقل استقلالية لأنهم مرتبطون بمسؤوليات وواجبات متعددة خاصة تجاه الأسرة.

د - وأخيرا فيما يتعلق بالفروق في دافع النشاط الجسدي عند المشاركين في الحركة الجموعية بحسب الهدف من المشاركة فقد تبين من خلال الدراسة الميدانية، وما تم جمعه من معطيات حول دافع النشاط الجسدي بالنسبة للمشاركين في الحركة الجموعية، اتضح أن المشاركين في الجمعيات الخيرية أكثر ميلا نحو النشاط الجسدي ثم يليهم المشاركون في الجمعيات الثقافية ويليهم بعد ذلك المشاركون في الجمعيات الرياضية. ومن ثم نخلص إلى أن الأفراد المشاركين في الحركة الجموعية يميلون إلى النشاط الجسدي.

3 - أما فيما يتعلق بترتيب هذه الدوافع بحسب الهدف من المشاركة خيري، ثقافي، رياضي: فإننا نجد التأكيد على الترتيب التالي الدافع إلى الانتماء الاجتماعي ثم الدافع إلى النشاط الجسدي ثم يليه الدافع إلى الاستقلالية وأخيرا الدافع إلى المكانة الاجتماعية، وهذا ترتيب متفق عليه بين أفراد الجمعيات الثقافية والرياضية، باستثناء أفراد الجمعيات الخيرية الذين يفضلون دافع النشاط الجسدي في المرتبة الأولى ثم يليه دافع الانتماء الاجتماعي فالاستقلالية فالمكانة الاجتماعية.

جدول يبين ترتيب دوافع المشاركة الجموعية لأفراد الجمعيات الخيرية، الثقافية والرياضية المدروسة بحسب متوسطاتها الحسابية.

الترتيب	جمعية خيرية		جمعية ثقافية		جمعية رياضية	
	الدافع	المتوسط الحسابي	الدافع	المتوسط الحسابي	الدافع	المتوسط الحسابي
1	النشاط الجسدي	2.56	الانتماء الاجتماعي	2.62	الانتماء الاجتماعي	2.61
2	الانتماء الاجتماعي	2.50	النشاط الجسدي	2.51	النشاط الجسدي	2.34
3	الاستقلالية	2.16	الاستقلالية	2.16	الاستقلالية	2.09
4	المكانة الاجتماعية	2.12	المكانة الاجتماعية	2.12	المكانة الاجتماعية	1.89

خاتمة:

في خاتمة هذا البحث، يمكن القول بأن الدوافع ذات أهمية ومكانة جوهرية في الحياة الاجتماعية، فهي التي تحدد العلاقات الإنسانية وتوجه سلوك الفرد، لأنها

مرتبطة ارتباطاً وثيقاً باهتماماتهم واحتياجاتهم، كما أنها متغلغلة في الأفراد ومرتبطة بمعنى الحياة عندهم، وهي متصلة بعناصر الوعي كي يستطيع الإنسان التكيف مع المحيط الذي يعيش فيه، وما دامت إنسانية فهي نسبية ومتغيرة، أي تختلف من شخص إلى آخر ومن جماعة إلى أخرى، ومن ثقافة إلى أخرى، ولا يمكن فهمها إلا في مجال سلوكي وإطار ثقافي معين، والدوافع كذلك تتطور بتطور المجتمع، خاضعة لقوانينه، فبتغير المجتمع تظهر غايات جديدة تتجلى في دوافع إنسانية جديدة.

قائمة المراجع:

- احمد دوقه (2002)، الأبعاد المعرفية والانفعالية للدافعية للعمل، مجلة العلوم الإنسانية، عدد17، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- أنتوني غدنز (2005)، علم الاجتماع، ترجمة فايز الصباغ، ط4، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، القانون التوجيهي للمدينة، العدد رقم 15، الصادر في 20 فيفري 2006.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، المادة:2، القانون 31/90، الخاص بالجمعيات، الصادر في 1990/12/04.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، قوانين خاصة بالتعمير، عدد 34، 14 ماي 2002.
- حسن محمد حسن (2000)، مبادئ الإحصاء الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر.
- دينكل ميتشل (1986)، معجم علم الاجتماع، ترجمة إحسان محمد الحسن، ط2، دار الطليعة، بيروت، لبنان.
- طارق السيد (2007)، علم اجتماع التنمية، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر.
- عبد الباسط عبد المعطي (1985)، البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر..
- عبد الباسط محمد حسن (1974)، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، مصر.
- فارس حلمي جبر (2006)، التفاعلات الاجتماعية، في محمد عودة الريماوي وآخرون، علم النفس العام، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- فضيل دليو وآخرون (2001)، إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

- لوكيا الهاشمي (2006)، السلوك التنظيمي، ج2، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.
- محمد سيد فهمي (2007)، المشاركة الاجتماعية والسياسية للمرأة في العالم الثالث، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية مصر.
- مريم أحمد مصطفى وعبد الله محمد عبد الرحمان (2001)، علم اجتماع المجتمعات الجديدة، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر.
- مصلحة الجمعيات (2007)، مديرية التنظيم والشؤون العامة، ولاية قسنطينة، قائمة الجمعيات، ديسمبر.
- نخبة من الأساتذة (1975)، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.
- Alain lieury& fabien fenouillet (2006), motivation et réussite scolaire, 2^{eme} édition, dunod, paris.
- Albert Meister (1974), la participation dans association, éditions ouvrières, paris.
- Alex mucchilli (1992), les motivations, 3^{eme} édition, resses universitaire de France, paris.
- Dictionnaire de la Langue Française (2004), Collection Microsoft encarta.
- F. Lemeunier (2000), Associations Création. Gestion. Évolution, 8^{eme} Édition, encyclopédie Delmas.
- Kanfer Ruth, et al. (2008), work motivation: past, present, future, Taylore and Francis group, new Yourk.
- Melanie hammoud (2010), define social groups, http://www.ehow.com/facts_5498978_defin-group.html ehow, le 24/07/2010, 21.44h.
- Miranda steel (2000), Oxford Word Pauer Dictionry, new Edition, oxford university press, London.
- Newman Peter; Jennings Isabella (2008), cites as sustainable ecosystems (Principales and parcticies), Island, press, London.
- Raymond Boudon et autre (1999), Dictionnaire de Sociologie, Larousse, paris.
- Urbaco (1994), Plan D'occupation des Sols, premier tranche, rapport d'orientation, Juin, ali mendjeli, Constantine, alger.
- Vallerand & Edjar, E, Thill (1993), introduction a la psychologie de la motivation, édition études vivantes.
- Wilkinson Adrian, et al. (2010), the oxford handbook of participation in organization, oxford university press, Oxford.

The social structure of the collective actor in the new urban agglomerations of the ali mendjli of Constantine

Abstract: The aim of this study is to know the social characteristics feature of associations' movement delegates in the new urban agglomeration Ali Mendjli; in addition to know the differences in the motivation of then participation and its order according to the aim of the participation.

The study finds that human construction of the association representatives consist mainly of young married men who have a university level, besides to, the majority of the associations are charity ones. Moreover the difference in the motivations and its order differ according to the aim of the participation.

Key words: motivation, participation, associations, new urban agglomerations.

الألكسيثيميا عند ذوي صعوبات التعلم المفهوم والعلاج أ.طهراوي ياسين جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان- الجزائر

ملخص: عرف مجل صعوبات التعلم في الآونة الأخيرة دراسات مكثفة من أجل الإلمام بكل ما له علاقة بهذا الاضطراب ومن جميع النواحي، فالأفراد ذوي صعوبات التعلم على الرغم من ذكائهم العادي غير أنهم يعانون من تدني التحصيل الدراسي، ومن بين الخصائص التي تميزهم عن غيرهم نجد صعوبة التعبير عن المشاعر مقارنة بأقرانهم العاديين، وتدني مهارات التعبير الانفعالي، أو ما يشار إليه بالألكسيثيميا، والتي تعيق تفهم الشخص والاجتماعي، لما لها من علاقة وطيدة بالمهارات الاجتماعية، حيث تشير كل هذه المعطيات إلى ضرورة التشخيص المبكر وبالتالي تصميم وبناء برامج علاجية وإرشادية وتدريبية من أجل التدخل المبكر لخفض الألكسيثيميا عند الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، الألكسيثيميا، المفهوم، العلاج.

مقدمة:

أصبح مجال صعوبات التعلم (Learning Disorder) يعرف تسارع كبير في الدراسات والأبحاث الحديثة، التي تناولت ولا تزال تتناول مختلف المتغيرات التي لها علاقة بهذا الاضطراب، كما يطلق عليها كذلك اسم اللامفرداتية، أو فقدان العواطف، أو نقص في الانسجام النفسي للفرد، أو العمى العاطفي، عمى المشاعر، البرود العاطفي، وصعوبة التعرف على المشاعر، عجز في التعبير الانفعالي، التكتّم، البلادة العاطفية، إذ أن جميع هذه المصطلحات نجد من يستخدمها للتعبير عن الألكسيثيميا، إذ يعاني المصابين بالألكسيثيميا من عجز في التعرف على المشاعر ومن ثم القيام بوصفها (Mellor & Dagnan, 2005: 229)، ويرى (مظلوم، 2017: 143) ومن خلال مختلف الدراسات ذات العلاقة، أنه غالباً ما يتم وصف الألكسيثيميا على أنها قصور لدى الفرد في التعبير عن مشاعره المختلفة، وتتمظهر في صعوبة التعرف على مختلف المشاعر، ووصف تلك المشاعر، وصعوبة التمييز بين المشاعر المختلفة، إضافة إلى ندرة في الخيال. وللألكسيثيميا عند ذوي صعوبات التعلم تداعيات وآثار سلبية على هؤلاء الأفراد سواء في حياتهم الشخصية أو الاجتماعية أو الأكاديمية، فلا نستطيع التطرق لموضوع المهارات الاجتماعية بدون أن نعرض على الألكسيثيميا، خصوصاً أنه لا يمكننا نفي العلاقة التي تربط المهارات الاجتماعية مع التحصيل الدراسي الأكاديمي، وهو ما أكدته مختلف الدراسات على غرار دراسة اليوسف (2013)، دراسة ويلسون وآخرون (Wilson et al., 1995)، دراسة عطار (2007)، ومن جهة أخرى أوصى محمود (2016) بضرورة الاهتمام بمختلف جوانب شخصية الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وليس الاقتصار والاكتفاء فقط بما هو أكاديمي لديهم. لما لها من تأثير على حياتهم وصحتهم الجسدية والنفسية حيث يذكر (عكاشة، 1998: 645) أن التفسير العلمي للأمراض السيكوسوماتية، هو في الحقيقة عدم قدرة الفرد على التعبير عن انفعاله بكلمة، وبعدها يظهر الانفعال على شكل أمراض جسدية، فالفرد وبدلاً أن يبكي بعينه، فهو يبكي حينها بأحد أعضاء جسده.

1- نبذة تاريخية عن الألكسيثيميا:

يعتبر نشأة هذا المصطلح أي الألكسيثيميا مع ظهور الأمراض السيكوسوماتية (Psychosomatic)، وهذا من خلال الملاحظات الإكلينيكية للمصابين بهذه الاضطرابات (بوشوشة، نايت، 2018: 32). أما في سنة (1948) فقد أشار روش (Ruesh) في (Tibon, sh. Et al., 2005: 509) إلى ما اصطلح عليه الشخصية الطفولية، كمشكل أساسي لدى مرضى مختلف الاضطرابات السيكوسوماتية، حيث تظهر عليهم قصور في عملية التخيل، وكذا

صعوبات في التعبير الانفعالي. وتشير (رضوان، 2015:15) إلى أن بيتر سيفنوس (Sifneos) في سنة 1972 م يعد أول من تناول هذا المصطلح أي ألكسيثيميا، وهذا لملاحظته لمرضى الاضطرابات السيكوسوماتية، وهم يعانون من صعوبة القدرة على وصف مشاعرهم للآخر، ونقص كذلك في القدرة على استخدام الرموز أو الكلمات في التعبير عن مشاعرهم للآخرين. وكان هذا في مداخلته في المؤتمر الأوروبي في مدينة فيينا حول السيكوسوماتية (Psychosomatic)،

2- تعريف الألكسيثيميا: (Alexithymia)

هناك جدل قائم للفصل في هل تعد الألكسيثيميا سمة في الشخصية أم اضطراب نفسي، غير أنه وفي آخر إصدار لـ (DSM) لم يتم اعتبار الألكسيثيميا اضطراب وإنما سمة في الشخصية (Personality Trait) (الفحل، 2016: 5)، ولتقريب الرؤية أكثر لابد من معرفة معنى الكلمة لغة واصطلاحاً على النحو التالي:

أ- لغة: وهي كلمة يونانية الأصل (الإغريق)، حيث نجد أنها ككلمة تنقسم إلى ثلاثة مقاطع متتالية (Tylor et al, 1997) في (زين العابدين، 2016: 34) كما يلي:

المقطع الأول: A، وتعني غياب أو نقص.

المقطع الثاني: lexis وتعني كلمات

المقطع الثالث: ، Thymos، وتعني المشاعر والانفعالات.

ب- اصطلاحاً:

يعتبر كمصطلح اقترحه الطبيب بيتر سيفنيوس (Peter Sifneos) سنة 1973، حيث يصفها الشربيني (2001، 15) على أنها "عجز في التعبير وعدم القدرة أو صعوبة الوصف للمشاعر ومختلف العواطف والانفعالات، أو أنها عدم المعرفة بالمشاعر التي تلوج بداخل الفرد"

ويعرفها بشارت (Besharat , 2014) في (متولي، 2018: 114) على أنها قصور في قدرة الفرد على التعامل مع مختلف الانفعالات وهذا من الناحية المعرفية، وكذا تنظيمه لوجداناته، ويمكن أن تكون سبباً في الأمراض الجسمية والنفسية.

في حين أنه يعرفها كرسنال (Krystal, 1988) في (العاني، الشمري، 2017: 587) على أنها أحد أشكال الاضطراب الوظيفي في تحديد الفرد لمشاعره والتعبير عنها، وكذا فهي تشير إلى سمة وجدانية معرفية للشخصية.

3- نسبة انتشار الألكسيثيميا:

نلاحظ غياب الإحصائيات الرسمية سواء على الصعيد العالمي أو في الوطن العربي أو حتى على المستوى المحلي الجزائري، إذ نلمس فقط بعض الاجتهادات والدراسات التي حاولت تقريب الصورة، حيث تشير مختلف الدراسات إلى أن نسبة انتشار الألكسيثيميا هي تتراوح بين (9.4 %) بالنسبة للذكور، أما الإناث فقد بلغت

النسبة (5.2 %) ، حيث بلغت في فنلندا عند فئة الذكور (11.9 %)، أما الإناث فبلغت (8.1 %) (العيدان، 2019: 111). كما أشارت نتائج دراسة توماس (Thomas, 2010) في (عبد العزيز، 2014) أنها تنتشر بين فئة المراهقين بنسبة (18.2 %)

كما تذكر داود (2016:418) أن هناك العديد من الدراسات مثل 2001, Hallstrom & Posse ودراسة Larsenab et. al., 2005 و غيرها أن الذكور يعانون من مستوى أعلى في الألكسيثيميا مقارنة بالإناث. في حين أن خميس (2014) تشير إلى أن الألكسيثيميا هي سمة شخصية يمكن أن توزع في المجتمع بشكل عام بمعدل (15-20 %).

4- تعريف صعوبات التعلم: (Learning Disorder)

وتعرفها اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم على أنها (NGCLD, 1990) في (عبد الواحد، 2015: 413) مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، تظهر على صورة مشكلات دالة في استخدام أو اكتساب الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، والقدرات الحسابية، وهي اضطراب ذات منشأ داخلي للفرد، ويفترض أنها نتيجة خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي (CNS)، كما يمكن أن تحدث في أي مرحلة من حياة الفرد، وربما تظهر معها مشكلات في تنظيم الذات، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، غير أنها لا تمثل في حد ذاتها صعوبات التعلم، وقد تحدث مصاحبة لإعاقات أخرى، أو لتأثيرات خارجية إلا أن صعوبات التعلم ليست نتاجا لهذه الإعاقات أو التأثيرات.

5- الخصائص الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

من بين الخصائص التي تميز ذوي صعوبات التعلم يذكر (سالم وآخرون، 2006: 30) قصور في تفهمهم مع العالم المحيط بهم، خصوصا مع الأقران سواء في المدرسة أو أثناء اللعب، في حين يشير (Lerner, 1993 and Bryan, 1997) في (النوبي، 2011، 82) أن هؤلاء الأفراد غالبا ما يخفون في بناء علاقات اجتماعية وصداقة والمحافظة عليها، نتيجة صعوبة في التعبير واختيار السلوكيات المناسبة في التعامل في الوقت المناسب لذلك، ويعتبر (ابراهيم، 2010: 147) أن الخصائص الاجتماعية هي محك للحكم على السواء عند الأفراد، إذ أنه توجد الكثير من الدراسات على غرار ديميتروفيسكي وآخرون (Dimitrovesky, 1998 et all) ودراسة كان وجوي (Kane et Joy, 2002)، ودراسة حسن (2003) أنه هؤلاء الأفراد يعانون من انخفاض في الذكاء الاجتماعي وكذا مختلف مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية، إضافة إلى ضعف الثقة بالنفس (Self-Assurance)، وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي. ويصفهم من جهة أخرى

(عثمان، 1979) في (الحلو، 2008:153) أن هؤلاء يحصلون على درجات منخفضة في قائمة مشكلات التوافق الاجتماعي.

6- قياس وتشخيص الألكسيثيميا:

إنه وبظهور مصطلح الألكسيثيميا (Alexithymia) تزامن معه مجهودات كثيرة، لتقديم مختلف الأدوات لقياسها وتشخيصها عند الأفراد، فبرزت إلى الساحة المجموعة من المقاييس المستخدمة لهذا الغرض ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر منها: مقياس تورنتو للألكسيثيميا (TAS- 20k) من إعداد تايلور وآخرون (Toronto Alexithymia Scale)، مقياس البنا (2003)، مقياس العراقي (2006)، مقياس الأليكسيثيميا للمراهقين لعد التواب وشعبان (2012)، مقياس محمد البحيري (2009)، مقياس متولي (2018)، مقياس مظلوم (2017) الذي يتضمن (26) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، مقياس صابر (2012)، مقياس الألكسيثيميا اختبار مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصية (The MMPI Alexithymia Scale)، ومقياس شالنج سيفنيوس للشخصية (The Schalling-Sifneos Personality Scale)، ومؤشرات رورشاخ الألكسيثيميا (The Rorschach Alexithymia Indices)، (AQC) Alexithymia Questionnaire for Children ، مقياس الألكسيثيميا للأطفال من إعداد هبة مكي (2013).

7- النظريات المفسرة للألكسيثيميا:

توجد العديد من النظريات والنماذج التي حاولت تفسير اضطراب الألكسيثيميا، ونوضح فيما يلي بعض تلك النظريات وكيف تناولت هذا الموضوع

ب- نظرية النيوروبيولوجية (Neurobiology theory):

ترى أنه كل تلف يصيب النصف الكروي الأيمن بالمخ يكون سببا في ظهور الأعراض الخاصة بالألكسيثيميا، إضافة إلى أن هذه الأخيرة تتضمن كذلك عجز أساسي في تجهيز المعلومات، (متولي، 2019:118).

ج- النظرية السلوكية (Behavioral Theory)

يرى زلوتنيك (Zlotnick et all, 2001) في (العاني والشمري، 2017: 588) أن الفرد الذي يتعرض لصدمة مؤلمة، فإنهم يواجهون حالة من ما يسمى بالنكوص الوجداني، لمواقف الصدمة وكل ما ارتبط بها من مختلف المشاعر والانفعالات، وتكرار تلك المواقف من جهة أخرى تكسب الفرد حالة من جهل المشاعر والذي هو ناتج عن عملية قمع لتلك الخبرات باستمرار، متجنباً بذلك الإحساس بالألم الذي يصاحبها.

ه - النظرية العصبية المعرفية:

ويرى رواد هذه النظرية أن النصف الأيمن من المخ هو الجهة المسؤولة عن وصف وتحديد المشاعر والتعبير عنها كذلك، وأرجع سيفنيوس (Sifneos) أسبابها إلى ما يسمى بانقطاع الألياف الترابطية العصبية بين النصف الأيمن والأيسر للمخ، وبالتالي انقطاع المعلومات بينهما، إضافة إلى ذلك أن سلامة القشرة المخية تعني سلامة الفرد من هذا الاضطراب. (بوشوشة ونايت، 2018: 35).

8- مكونات وأبعاد الألكسيثيميا:

وتذكر (بوشوشة وكريمة، 2018:) أن هناك أربعة (4) أبعاد معروفة للألكسيثيميا بصفة عامة وهي:

أ- **صعوبة تحديد المشاعر:** فنجد الأفراد في هذه الحالة عاجزون عن التمييز ما بين مشاعرهم وأحاسيسهم الجسدية، فهم يصفون الأعراض الجسدية كمحاولة منهم للتعبير عن أحاسيسهم، فنجدهم ميالين لشكاوي جسدية نتيجة لضعف القدرات عندهم المرتبطة أساسا بالخيال.

ب- **صعوبة وصف المشاعر:** وهي تعبر عن عجز الفرد عن التعبير على مختلف انفعالاته لفظيا، حيث أن اللغز الكامن وراء الألكسيثيميا هو تلك العلاقة الموجودة بين الانفعالات واللغة،

ج- الاعتماد المفرط على الأساليب القمعية ودفاعات الأنا:

حيث أشار (متولي، 2019: 120) أنه توجد بعض الدراسات مثل (Parker, et al.1998) و (Chenge & Rao1998) توصلت نتائجها إلى وجود ارتباط المستوى المرتفع في الألكسيثيميا بأساليب المواجهة القمعية، واستخدام الاستراتيجيات غير التكيفية، حيث أن النقص الواضح والجلي في التعبير الانفعالي يعني في المقابل قيام الفرد بالتجنب، والكبت والرفض والقمع وغيرها.

د- **التفكير المتوجه للخارج:** (Externally Oriented Thinking): إذ نلاحظ هنا أن الأفراد في هذه الحالة يقومون بوصف لتفاصيل كثيرة جدا لتلك الأحداث التي أثارت عندهم مجموعة من الانفعالات، عوضا عن قيامهم بالتعبير عنها، حيث يكون تطرقهم لشتى التفاصيل يكون شبه آلي، وليس حالة انفعالية آنية، يمكن وصفه بالفقر الشعوري. (بوشوشة وكريمة، 2018)

9- أنواع الألكسيثيميا:

يذكر (فاسي، 2016) أن فريبارجر (Freyberger) يعتبر أول من قسم الألكسيثيميا إلى نوعين اثنين، يمكننا تقسيم الألكسيثيميا إلى نوعين اثنين أولية وثانوية، ويتمثلان في ما يلي

أ- الألكسيثيميا الأولية: (Primary Alexithymia) وهذا النوع يؤدي إلى اضطرابات سيكوسوماتية، كعامل استعدادي، ويرى جويلبود (Guilbaud) أن الأولية راجعة أساساً إلى اضطرابات التقمص، أو المشاركة الوجدانية.
ب- الألكسيثيميا الثانوية: (Secondary Alexithymia) في حين أن هذا النوع لا ينشأ عن سبب عصبي، (فاسي، 2016: 79). هذا بالإضافة إلى ما يلي:

ج- الألكسيثيميا المعيارية الذكورية (Normative Male Alexithymia): وهذا يعتبر مفهوم حديث، من رواده هو ليفانت (Levant)، ويصف من خلاله معاناة فئة الذكور، وضعف القدرة لديهم على التعبير عن مختلف المشاعر التي تعترضهم، إضافة إلى كبت تلك المشاعر. (الدهمشي والشريفين، 2019: 427).

وهناك من يصنفها إلى صنفين اثنين هما الألكسيثيميا النفسية المنشأ (Biogenic Alexithymia)، والألكسيثيميا البيولوجية المنشأ (Psychogenic Alexithymia).

10- الألكسيثيميا عند ذوي صعوبات التعلم:

نبه الكسينان (Elksnin, 2006) في الحرمان وآخرون (2013: 313) على ضرورة تعليم وتدريب التلاميذ أو الأفراد ذوي صعوبات التعلم على تفسير والتعبير عن المشاعر وفهم إشارات التواصل غير اللفظية. وهو ما تؤكد النتائج التي توصلت لها دراسة ميلر ودانغان (Mellor and Dagnan, 2005) في (غنيم، 2017: 769) التي بينت وجود أوجه شبه كثيرة بين خصائص الألكسيثيميا وصعوبات الإدراك العاطفي والأساليب المعرفية الخارجية عند ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يؤيده (Schilling, 1996) في (القمش وآخرون، 2013: 705) الذي يرى أن الذكاء الانفعالي مرتبط بمختلف الانفعالات لدى الأفراد ومزاجهم ومشاعرهم، ويتحكم كذلك بمعية الذكاء العقلي في سلوكياتهم.

ويمكن أن نستدل على الألكسيثيميا عند ذوي صعوبات التعلم من خلال وجود العديد من الدراسات التي حاولت جاهدة تسليط الضوء على الألكسيثيميا عند فئة ذوي صعوبات التعلم سواء كان ذلك بشكل مباشر أو بشكل ضمني، و نجد بذلك دراسة البحيري (2009) التي تناولت موضوع لمعرفة الإسهام النسبي لمتغيرات ضبط الذات والثقة بالنفس والضغط النفسية في التنبؤ بالألكسيثيميا عند ذوي صعوبات التعلم القراءة الموهوبين موسيقياً، إذ توصلت النتائج في الأخير إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من الألكسيثيميا وضبط الذات والثقة بالنفس وكذا الضغوط النفسية، وإسهام هذه المتغيرات كذلك في التنبؤ باضطراب الألكسيثيميا عند عينة الدراسة. ما يعني أن الباحث هنا اعتبر الألكسيثيميا عند ذوي صعوبات

التعلم كاضطراب وليس سمة في الشخصية، ومن جهة أخرى هدفت دراسة رضوان (2015) إلى الكشف عن علاقة الألكسيثيميا بالمناخ الأسري والقلق الاجتماعي عند المراهقين الصغار ذوي صعوبات التعلم، أسفرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين القلق الاجتماعي والألكسيثيميا عند هذه الفئة، وأن الإناث هن أكثر معاناة من الذكور في اضطراب الألكسيثيميا. كما أنه عكفت في دراسة مشابهة لذلك دراسة (حسين، 2017) إلى التعرف على الألكسيثيميا وعلاقتها بالتوافق النفسي عند التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، أين توصلت الباحثة في الأخير إلى وجود علاقة ارتباطية بين الألكسيثيميا والتوافق النفسي عند ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى أنه يمكن التنبؤ بالألكسيثيميا عند ذوي صعوبات التعلم وهذا عن طريق مدى توافقهم النفسي.

ومن جهة أخرى حاولت بعض الدراسات بناء وتصميم برامج مختلفة للتدخل مع هؤلاء، فنجد دراسة غنيم (2017) حول فعالية برنامج إرشادي في خفض الألكسيثيميا عند تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم على عينة قوامها (12) تلميذاً، وتوصلت الدراسة في الأخير إلى تحقق فعالية البرنامج في خفض الألكسيثيميا عند ذوي صعوبات التعلم، كما أوصت الدراسة على ضرورة القيام بالتشخيص المبكر لفئة ذوي صعوبات التعلم خصوصاً الذين يعانون من الألكسيثيميا. في حين أنه قام الحمران وآخرون (2013) بدراسة تهدف إلى التعرف على أثر استخدام برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين التحقوا بغرفة المصادر، إذ توصلوا في الأخير إلى تأكيد الأثر الإيجابي للبرنامج على المجموعة التجريبية، حيث أنه ومن بين المهارات الاجتماعية التي استهدفوها في الدراسة هذه هي وصف المشاعر والتعبير عنها للآخرين.

11- علاج الألكسيثيميا عند ذوي صعوبات التعلم:

عن طريق إعداد وتصميم برامج علاجية وإرشادية وتدريبية، مع الأخذ بعين الاعتبار الخصائص التي يتفرد بها ذوي صعوبات التعلم، ناهيك عن بناء خطة تربوية فردية (IEP) لأنه كما هو معلوم فإن ذوي صعوبات التعلم كل حالة تختلف عن الأخرى، حيث يذكر عادل (2008: 242) أنه وبالرغم من تدني المهارات الاجتماعية عند ذوي صعوبات التعلم ومنها قصور في التعبير عن المشاعر، فإنه يمكن تدارك الأمر، بحيث يختفي القصور بشكل تدريجي وهذا عن طريق استخدام التدريب وإخضاع هؤلاء الأفراد إلى مختلف البرامج العلاجية والإرشادية والتدريبية، خصوصاً تلك التي تعتمد على التعليم العلاجي (Instruction Remedial)، وبالإطلاع على مختلف الدراسات التي صممت شتى البرامج لغرض وهدف علاج ذوي صعوبات التعلم، نجد أن الكثير منها اعتمدت على

أساليب واستراتيجيات وفنيات أثبتت فعاليتها ميدانيا تجريبيا وإحصائيا في ذلك، وهذا مثل لعب الأدوار (Role Playing)، والنمذجة (Modelling)، والتعزيز (Reinforcement) إضافة إلى التغذية الراجعة (Feedback)، وتؤكد ذلك دراسة التي قام بها الحمران وآخرون (2013).

هذا ويشير هوغ وكاثرين (Hugh and Kathryn, 1988) في الحمران وآخرون (2013: 313) أنه بالإمكان علاج الضعف في الأداء الاجتماعي للأفراد وتحسينه وتنميته من خلال تبني التدريب على مختلف المهارات الاجتماعية. كما أثبتت دراسة بن زاهي ولقوقي (2016) فعالية كل من سرد القصص (Telling Stories)، والسيكودراما (Psychodrama)، والألعاب التربوية، والتمثيل، والمناقشة والحوار في تنمية المهارات الاجتماعية عند الأطفال، خصوصا تنمية المشاركة الوجدانية من خلال إكسابهم فهم تعابير الوجه الفرح والحزن والغضب. ويؤكد كذلك كل من مندل وجولد (Mandell and Gold) في (محمود، 2016: 151) أن لعب الدور يساعد الفرد على التعبير عن مختلف مشاعره، خصوصا تلك المشاعر المرتبطة ببعض المواقف والأحداث الفعلية التي يقوم بها. وأثبت ذلك كذلك عادل (2008) في دراسته حول فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية المهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم وأثره على معدل سلوكهم المشكل، إذ خصص ضمن البرنامج جلسات وأنشطة خاصة بالتعبير الانفعالي من أجل تدريب الأطفال على التعبير عن مشاعرهم الايجابية والسلبية، والتعبير عن آرائهم واتجاهاتهم، حيث استخدم الباحث ضمن البرنامج الواجبات المنزلية.

وبالتالي فإننا نشير أننا نلمس ونستنبط أن العديد من الدراسات التي كان تدخلها مع ذوي صعوبات التعلم فيما تعلق بالألكسيثيميا، عن طريق الفنيات السلوكية، والتي نذكر منها: لاسترخاء (Relaxation)، التدريب على المهارات الاجتماعية (Social Skills Treaning)، النمذجة (Modelling)، التشكيل (Shaping)، و التحصين المنهجي (Systematic Immunization) **خاتمة:**

من خلال ما تم عرضه يتبين لنا أن ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى معاناتهم في المجال الأكاديمي خصوصا ما تعلق بتدني التحصيل الدراسي، فهم يعانون من مشاكل أخرى تعيق حياتهم، وتقدمهم في مختلف نشاطاتهم وتوافقهم الشخصي الاجتماعي، وهي تشكل في مجملها خصائص تميز ذوي صعوبات التعلم عن باقي فئات التربية الخاصة، وهي في حاجة ماسة وأكيدة لتصميم مختلف البرامج الإرشادية والتدريبية والعلاجية من أجل خفض الألكسيثيميا عند هؤلاء، خصوصا

وأن الدراسات التي تطرقت لموضوع الألكسيثيميا عند الأفراد ذوي صعوبات التعلم قليلة جدا في حدود اطلاع الباحث.

توصيات واقتراحات:

نورد فيما يلي مجموعة من التوصيات التي نرى أنها ذات علاقة وطيدة بهذا الموضوع وهي:

- بناء أدوات قياس وتشخيص الألكسيثيميا عند فئة ذوي صعوبات التعلم في البيئة الجزائية

- بناء وتصميم برامج إرشادية، تدريبية وعلاجية لعلاج أو خفض الألكسيثيميا عند ذوي صعوبات التعلم.

- القيام بدراسات معمقة حول الألكسيثيميا وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى عند ذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

- أنور السموحي الدهمشي، أحمد الشريفين (2019)، فاعلية العلاج المرتكز على الانفعالات والعلاج الأدلري في خفض مستوى الألكسيثيميا لدى اللاجنات السوريات، مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، المجلد 46، العدد 3، ص ص 426- 443.

- ابتسام عبد المجيد الحلو (2008)، برنامج تدريبي لتنمية مهارتي التعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية بور سعيد، العدد 4، ص ص 152- 180.

- انتصار كمال العاني، عفاء حمزة الشمري (2017)، قصور التعبير عن المشاعر وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية للبنات، العراق، المجلد 28، العدد 2، ص ص 583- 604.

- الهاشمي لقوقي، منصور بن زاهي (2016)، فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 24، ص ص 161- 172.

- أيمن الهادي محمود (2016)، فعالية إستراتيجية لعب الأدوار في تحسين بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 5، العدد 1، ص ص 150- 171.

- إيمان احمد خميس (2014)، إسهام بعض المتغيرات في التنبؤ بالألكسيثيميا لدى معلمات رياض الأطفال، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، المجلد 6، العدد 20، ص ص 259- 350.

- بدوية محمد سعد رضوان (2015)، الألكسيثيميا وعلاقتها بالمناخ الأسري والقلق الاجتماعي لدى مجموعة من المراهقين الصغار ذوي صعوبات التعلم بالمعاهد

- الأزهرية، مجلة كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، المجلد 15، العدد 15، ص ص 457-588.
- بوشوشة مريم، نايت عبد السلام كريمة (2018)، الألكسيثيميا لدى الطفل: التشخيص والعلاج، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، ص ص 31-48.
- دلال محمد السبعي، سهير محمد التوني (2018)، الألكسيثيميا وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز.
- رامي محمود اليوسف (2013)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 21، العدد 1، ص ص 327-365.
- سماح عبد الغني أحمد عبد الرحمان (2017)، تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني لخفض حدة الألكسيثيميا لدى مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.
- سحر احمد حسين (2017)، الألكسيثيميا وعلاقتها بالتوافق النفسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد 6، العدد 21، الجزء 2، ص ص 91-136.
- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (2010)، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة، مصر.
- عطار، إقبال أحمد (2007)، المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتها بالتحصيل لدى التلاميذ من مراحل دراسية مختلفة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر. العدد 31، الجزء 2. ص ص 57-84.
- عادل عبد الله محمد (2008)، التعليم العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، سلسلة غير العاديين، دار الرشاد للنشر والتوزيع.
- عباس فاضل عبد الواحد (2015)، صعوبات التعلم دراسة نظرية، مجلة دراسات في التاريخ والآثار، ملحق العدد 50،
- عبد الله بن احمد الزهراني (2019)، الخصائص السيكمترية لمقياس تورنتو للألكسيثيميا لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود، المجلة السعودية للعلوم النفسية، الرياض، العدد 63، ص ص 113-129.
- غنيم، شاهنדה عادل أحمد إبراهيم، دسوقي، شيرين محمد (2017). فعالية برنامج إرشادي في خفض الألكسيثيميا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم،

- مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد 21، يناير 2017، ص ص 765-793.
- فاسي آمال (2016)، الاكتئاب الأساسي والألكسيثيميا لدى مريض السرطان كنشاط عقلي، أطروحة دكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، الجزائر.
- فارس زين العابدين (2016)، صعوبة التعرف على المشاعر (الألكسيثيميا)، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، مخبر المهارات الحياتية، جامعة محمد بوضياف مسيلة، العدد 3، ص ص 33-43.
- لطفي الشربيني (2001)، موسوعة شرح المصطلحات النفسية، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- محمد عبد القادر متولي (2019)، علاقة الألكسيثيميا بالضغط النفسية لدى والدي أطفال ذوي اضطراب التوحد، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 27، العدد 4، ص ص 110-144.
- محمد رزق البحيري (2009)، إسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالألكسيثيميا لدى عينة من الأطفال من ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين موسيقياً، مجلة دراسات نفسية، مصر، المجلد 19، العدد 4، ص ص 815-883.
- مسعد نجاح الرفاعي أبو الديار (2011)، تنمية أساليب المواجهة لخفض الأعراض الإكلينيكية المصاحبة للألكسيثيميا لدى عينة من الأطفال ذوي الأعراض الذاتية ، أطروحة دكتوراه في الآداب، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.
- مصطفى علي رمضان مظلوم (2017)، تنظيم الانفعال وعلاقته بالألكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 82، ص ص 143-212.
- محمد خالد الحمران، محمد فواز بدرانه، مدين نايف الحوري (2013)، أثر برنامج تدريبي في غرفة مصادر التعلم على تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد 20، العدد 7، ص ص 308-338.
- محمد النوبي محمد علي (2011)، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات، أحمد حسن عاشور (2006)، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

- مصطفى القمش، وفؤاد الجوالده، و خليل المعايطه، وعبد الله الهباهبة (2013)، أبعاد الذكاء الانفعالي السائد لدى طلبة صعوبات التعلم في محافظة الكرك بالأردن وأثره على نوع صعوبة التعلم، الجنس والصف الدراسي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 27، العدد 4.
- مهند عبد المحسن منصور العيدان (2019)، الفرق في الألكسيثيميا بين المدمنين وغير المدمنين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 9، ص ص 109-131.
- محمد سامي سعيد محمد (2018)، القراءة مدخل لخفض أعراض الألكسيثيميا وصعوبات التعلم لدى الموهوبين، أطروحة دكتوراه الفلسفة في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.
- نسيم علي داود (2016)، العلاقة بين الألكسيثيميا وأنماط التنشئة الوالدية والوضع الاقتصادي الاجتماعي وحجم الأسرة والجنس، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 12، العدد 4، ص ص 415-434.
- نبيل محمد الفحل (2016)، مقياس الألكسيثيميا للمراهقين المكفوفين، ط1، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- نادية محمود غنيم عبد العزيز (2014)، صعوبة تعرف المشاعر في علاقتها بصورة الجسم والضغط النفسية لدى عينة من المراهقين، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد 56، الجزء 3، ص ص 117-158.
- ناصر سيد جمعه، أحمد ثابت فضل رمضان (2013)، الألكسيثيميا واضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع56، رابطة التربويين العرب. مصر.
- هاشم ابراهيم، آلاء الغويري (2018)، الألكسيثيميا وعلاقتها بالسمنة لدى الإناث في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 32، العدد 1، ص ص 197-220.

-Abbasi, M., Bagyan, M. J., & Dehghan, H. (2014). Cognitive failure and alexithymia and predicting high-risk behaviors of students with learning disabilities. International journal of high risk behaviors & addiction, 3(2), e16948.

-Abbasi, Mohammad (2017) Self-Efficacy and Alexithymia as Moderators between perceived social support and Stress among Parents of Children with Learning Disabilities. EUROPEAN JOURNAL OF MENTAL HEALTH, 12 (2). pp. 218-229.

- Francisco M., Manuel G, and Beatriz Ortiz-Soria. (2003). Alexithymia – State or Trait. The Spanish Journal of Psychology. Vol. 6, No. 1, 51-59.
- Mellor, K., & Dagnan, D. (2005). Exploring the concept of alexithymia in the lives of people with learning disabilities. Journal of Intellectual Disabilities, 9(3), 229–239.
- Porcelli P, Mihura, J L .(2010): Assessment of Alexithymia With the Rorschach Comprehensive System: The Rorschach Alexithymia Scale (RAS), Journal of Personality Assessment, 92 (2), p 128-136.
- Tibon, S., Weinberger, Y., Handelzalts, J.E., & Porcelli, P. (2005). Construct Validation of the Rorschach Reality-fantasy Scale in Alexithymia. Psychoanalytic Psychology. Vol. 22, No. 4, 508–523.
- Wilson,R., Shuilha K., dennis j. (1995) : The Relationship of Social Skills to academic achievement, guidance and counseling, 11(4), 8-11.

Alexithymia in People with Learning Disorders The Concept and Treatment Tahraoui Yassine

Abstract : The Difficulty of Learning has been the subject of intense studies in order to know everything related to this disorder in all respects. Individuals with learning disabilities despite their normal intelligence, but suffer from low academic achievement, and among the characteristics that distinguish them from others we find it difficult to express Feelings compared to their peers, and low emotional expression skills, or what is referred to as Alexithymia, which hinder their personal and social adaptation, because of their close relationship with social skills, where all these data indicate the need for early diagnosis and therefore design and build treatment and counseling programs, for early intervention to reduce Alexithymia when individuals with learning difficulties.

Keywords : Alexithymia, Learning Disorder, Concept, Treatment

صعوبات توظيف ملف الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة، واتجاهاتهم نحوه
د. راند حسين عبد الكريم الزعانين
جامعة القدس المفتوحة- بين حانون- قطاع غزة- فلسطين

ملخص: استهدفت هذه الدراسة الكشف عن صعوبات توظيف ملف الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة، واتجاهاتهم نحوه، وتكونت عينة الدراسة من (112) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود أهمية لملف الإنجاز، لأن مجموعة من الأعمال تعد ذاتياً من قبل الطلبة، وتكمن أهم الصعوبات في عدم وجود الوعي الكافي عند الطلبة بكيفية توظيف ملف الانجاز في العملية التعليمية، وأهم الاتجاهات كانت في الرغبة نحو التغيير والتجديد والتنوع، ومن جانب آخر تبين أن لدى الطالبات الرغبة في استخدام ملف الانجاز أكثر من الطلاب، وأن الأهمية عند طلبة التخصص العلمي أكثر من طلبة التخصص الأدبي، وأن طلبة التخصص الأدبي تواجههم صعوبات أكثر من التخصص العلمي، وفي ختامها أوصت الدراسة بضرورة عقد ورش عمل للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور لتعريفهم بملفات الانجاز، وأهميتها في عمليتي التعليم والتعلم، وكيفية توظيفها وتطبيقها بشكل جيد.

الكلمات المفتاحية: الصعوبات، ملف الانجاز، الاتجاه.

المقدمة:

إن المؤسسات التعليمية في كثير من دول العالم تتوجه إلى حركة إصلاح التقويم التربوي، ويرجع ذلك إلى ما يفرضه القرن الحالي من تحديات في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، وما يتطلبه النظام العالمي الجديد من إمكانيات بشرية تمتلك كفاءات متنوعة ومتميزة، كما يرجع إلى الشكوى المستمرة في التأثيرات السلبية للمفهوم السائد في الأوساط التربوية للتقويم بمنظوره الضيق والمنغلق المرادف لامتحانات الاعتيادية، والعمليات الاختبارية الروتينية، التي لا تفيد في مراقبة التقدم الدراسي للمتعلمين ومتابعة نموهم بل تؤدي إلى جمود العملية التعليمية (هاشم، 2006). ويبحث كثير من المربين المعاصرين عن بدائل للاختبار المألوف كجزء من ثورة في التقويم تهز التعليم من رياض الأطفال إلى الجامعة، وينادون باستخدام أدوات تقويم متنوعة بدءاً من الملاحظة إلى المعارض (جابر، 2002)، وبرزت الحاجة في السنوات الأخيرة إلى التقويم الواقعي (Authentic Assessment) أو التقويم البديل (Alternative Assessment) كتوجه يعالج إشكاليات التقويم الحالية في العملية التعليمية-التعلمية. فالتقويم في المنظور الحديث يقوم على أساس دمج التقويم في عمليتي التعلم والتعليم وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب ويقبسها في مواقف حقيقية ويجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات سرية (الزهراني، 2009)، ومن أهم دواعي ظهور التقويم الواقعي؛ التحول من المدرسة السلوكية التي تؤكد على ضرورة أن يكون لكل درس أهداف محددة بدقة في صورة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بعقل المتعلم من عمليات تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير العليا؛ كاتخاذ القرارات، وحل المشكلات؛ باعتبارها مهارات عقلية لا غنى عنها، ويعود السبب في هذا التحول إلى زيادة الاهتمام بتعليم الطلاب كيفية الحصول على المعرفة، وتنمية أنماط التفكير أكثر من تحصيلهم للمعرفة نفسها، ولهذا فقدت الأهداف السلوكية بريقها الذي استمر طيلة عقد الستينات من القرن الماضي، وحل محلها ما يسمى بنتائج التعلم (Learning Outcomes) والتي تكون في شكل أداءات يستطيع المتعلم أن يقوم نفسه فيها ذاتياً، ثم يقارن ما أنجزه بالأداءات المطلوبة، والتقويم الواقعي من أساليب التقويم التي تراعي تلك التوجهات الحديثة (أبو شعيرة، 2007).

والتقويم الواقعي يشمل مجموعة من الاستراتيجيات أهمها استراتيجية مراجعة الذات التي تتضمن استخدام استراتيجيات فرعية متنوعة، ومن أهمها ملف الطالب (ملف الانجاز) أو ما يسمى (Portfolio)، ويعد ملف الانجاز إحدى الاستراتيجيات التقويمية التعليمية الجديدة والتي أصبحت تستخدم بكثرة في العديد من الدول في

الأونة الأخيرة سواء في المؤسسات التعليمية أو المجالات الاقتصادية أو الفنية، وقد جاءت ملفات الإنجاز في المؤسسات التعليمية كردة فعل على الطرق الاعتيادية المألوفة كالاختبارات المعرفية وانطباعات المعلم الذاتية، إذ يشعر الطلبة أن التقييم من قبل المعلم لا يعكس عملهم وأدائهم الفعلي (Manning, 2000).

وتعد ملفات الإنجاز من التطورات التربوية الهائلة التي افرزتها التوجهات التربوية المعاصرة في القرن العشرين، إذ بعد مرآة تعكس أهداف ومفردات المنهج الدراسي، وما تم التأكيد عليه في العملية التعليمية، حيث يعزز التعلم الصفي الحقيقي في الغرفة الصفية والذي يؤدي بدوره إلى تقويم حقيقي لأداء الطالب من الصعب الحصول عليه من أي وسيلة تقويمية أخرى، فهو يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا والقدرة على حل المشكلات، ويتطلب الدمج بين المعارف والقدرة على تطبيقها، ولذلك يتميز بالتكاملية، حيث أنه يكامل بين الممارسات التدريسية والتقويمية فمن خلال بنائه وتحقيق أغراضه يصبح المتعلم مقوماً ذاتياً لأعماله كما يشجع المتعلم على ممارسة مهارات ما وراء المعرفة لكي يعي بأدائه، هذا بالإضافة إلى تنمية مهارات التعلم مدى الحياة (عثمان والدغدي، 2007).

أن قضايا التعليم العام المدرسي بفلسطين وسبل تطويره هي من القضايا المطروحة بشدة في الوقت الحالي، ولا يمكن انجاز تطوير قضايا التعليم العام بفلسطين إلا بتطوير الطرق المتبعة في عمليات التقويم المدرسي، وانطلاقاً من ذلك فقد لقي ملف أعمال الطالب (Student Portfolio) في التقويم والتدريس أيضاً اهتماماً متزايداً وهذا ما أظهرته الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بشكل أو بآخر وأهميته في رفع مستوى الطلبة في التعليم الجامعي (العبيسي، 2009)، (demeulle and Anderson, 1998)، وقد تم استخدام مفهوم ملف الانجاز Portfolio في مجال التقويم التربوي، فهو يحتوي على كل ما قام به الطالب من أعمال وأنشطة خلال فترة زمنية معينة، وهو دليل على ما أنجزه الطالب، وتبيان ما قد تعلمه ويل ويمكن أن يساعد ملف الخبرة في التقويم جنباً إلى جنب الاختبارات التقليدية، لذا يمكن عده من أنواع التقويم البديل.

ويرى البعض أنه من الاعتماد بدرجة ما على التقويم البديل، لأنه يمكن أن يسهم في زيادة صدق العمليات الاختبارية، بحيث يمكن أن تستفيد المؤسسة التعليمية من نتائجها، فالتقويم البديل لا يزال في مراحله المبكرة، والتوجه نحوه يصاحب العديد من المشكلات التي لا تزال تحتاج إلى دراسات متأنية، ولجمع البيانات والمعلومات الميدانية تعددت أساليب التقويم البديل وأدواته، واختلفت تبعاً لاختلاف المهام التي يراد تقييمها، ويمكن تحديد أبرز هذه الأدوات وهي: ملفات الانجاز (Portfolio) وأدوات التقدير وتتضمن (قوائم الشطب أو التقدير، وسلاسل التقدير) والبطاقات المجمعة (عريفج وآخرون، 1999).

ومما سبق يلاحظ التوجه نحو استخدام طرق بديلة في التقويم مثل استخدام ملف الانجاز (Portfolio) بجانب الاختبارات التقليدية، وتكمن أهمية ملفات الانجاز حسب الغرض من استخدامها من خلال دورها في العملية التعليمية والتعلمية، وتناولت العديد من الدراسات هذه الأهمية من جوانب متعددة، حيث أشارت دراسة (أبو حسين، 2007) إلى أهمية استخدام ملفات الانجاز كأداة بديلة لقياس الطلبة ذو صعوبات التعلم، وأظهرت دراسة (فلمبان، 2010) أهمية استخدام ملف الانجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى الطالبات بدرجة عالية، وأن هناك صعوبات تحول دون استخدام ملف الانجاز، منها: قصور وعي التلميذات وأولياء الأمور بأهمية ملف الانجاز، وكثرة الأعباء الإدارية على المعلم، وكثرة ونصابها من الحصص إلى جانب اقتناع المعلمة بجدوى الملف، وزيادة عدد التلميذات في الصف الدراسي. كما أشارت دراسة (أبو مطلق، 2012) إلى فاعلية استخدام ملف الانجاز الالكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية، محددة درجة الإتقان التي تساوي 75% من الدرجة الكلية للبطاقة والتي ينبغي أن يكون المتعلم متمكناً منها.

مشكلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما صعوبات توظيف ملف الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة، واتجاهاتهم نحوه؟

1. نلاحظ من السؤال الرئيس أنه يمكننا اشتقاق الأسئلة الفرعية الآتية منه:
ما أهمية ملف الانجاز في التعليم العام بفلسطين من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بغزة؟
2. ما صعوبات توظيف ملف الانجاز في التعليم العام بفلسطين من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بغزة؟
3. ما اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بغزة نحو توظيف ملف الانجاز؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات صعوبات توظيف ملف الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة واتجاهاتهم نحوه باختلاف كل من: الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، أدبي)؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن الصعوبات التي تواجه طلبة الثانوية العامة بغزة عند توظيف ملف الانجاز في عملية التعليم والتعلم.
- الكشف عن أهمية توظيف ملف الانجاز في العملية التعليمية بفلسطين.
- تحديد اتجاهات طلبة الثانوية العامة بغزة نحو توظيف ملف الانجاز في عملية التعليم والتعلم.

أهمية الدراسة

- يمكن أن يتم تطبيق هذه الدراسة والاستفادة منها على مستوى ونطاق واسع في مؤسساتنا التعليمية.
 - قد تسهم هذه الدراسة في رفع مستويات التحصيل والأداء عند طلبة الثانوية العامة.
 - قد تنمي هذه الدراسة الاتجاهات الايجابية نحو المواد الدراسية المختلفة.
 - قد تسهم هذه الدراسة في اعادة النظر بخطط المناهج والمقررات في التعليم العام، لتتناسب أهداف ملف الانجاز.
- حدود الدراسة:** تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:
- حدود بشرية:** تم تطبيق البحث على عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية.
- حدود زمانية:** تم هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني (2018-2019).
- حدود مكانية:** تم تطبيق إجراءات البحث في مدينة غزة- فلسطين.

مصطلحات الدراسة:

وردت في البحث مجموعة من المصطلحات، تم تعريفها اصطلاحياً وأجرائياً كما يلي:

الصعوبات: يقصد بها العوامل والظروف المحيطة التي تحد من سهولة إجابة وتمكن الطلبة من القيام لمهامهم أثناء عملية تعلم الحاسوب بما يحقق الأهداف المطلوبة (العمرى، 1995: 88).

ويعرف الباحث الصعوبات إجرائياً: بأنها تلك العوامل التي تمنع أو تحد من توظيف طلبة الثانوية لملف الانجاز، والمحددة في الاستبانة التي أعدها الباحث لذلك.

ملف الانجاز: جمع منظم وهادف لأعمال الطلبة في ملف يصنف تحت مهارات معينة، فهو مجموعة نامية، ومتكاثرة لعمل الطالب، ويشير إلى انجازاته وتقدمه الدراسي، أو وعاء يحتوي على جميع أعمال الطالب، أو أعمال منتقاه عشوائياً، ومحتويات ملف الانجاز يتم انتقاؤها بعناية؛ لتقدم دليلاً على حدوث التعلم، وما يستطيع أن يؤديه الطالب في مجال دراسي معين، وفي مواقف حقيقية، وليس في المواقف الاختبارية، فوجود خطوط أساسية، وأمثلة واضحة لما يجب أن يعرض في الملف، سيدد الطالب بوضوح معايير للعمل الجيد، وهنا يصبح الطالب متعلم ونشط؛ مما يجعله هو محور العملية التعليمية بدلاً من المعلم (الرويثي، 2013).

ويعرف الباحث ملف الانجاز إجرائياً: هو تجميع واع للأعمال، والمهام التي نفذها الطالب، والتي تظهر الجهد والتقدم في ضوء الأهداف التعليمية خلال دراسة مبحث ما.

الاتجاه: هو تنظيم لمجموعة من المعارف المكتسبة بالخبرة، فالاتجاه طاقة منظمة نسبياً حول معتقدات متداخلة مرتبطة بجوانب متعددة، فمنها ما يشتمل على الجانب

الانفعالي، ومنها ما يشتمل على السلوك، وكل هذه المعتقدات تعد تهيئاً أو تعلم، تصبحها ارتباطات موجبة أو سالبة نحو موضوع معين (الشناق، وبن دومي، 2010).

ويعرف الباحث الاتجاه إجرائياً: محصلة استجابات مجموعة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية نحو استخدام ملف الانجاز، والتي تعد مؤشراً للقبول أو الرفض أو الحياد، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب لاستجابته على فقرات الاستبانة التي أعدها الباحث لذلك.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

من أجل الكشف عن صعوبات توظيف ملف الانجاز، تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وهو ملائم لطبيعة هذه الدراسة، حيث يساعد على الوصول إلى الحقائق، ويكشف عن صعوبات توظيف ملف الانجاز وأهميته في التعليم العام، ويساعدنا على فهم الحاضر وأسبابه ورسم خطط المستقبل واتجاهاته، ويتناسب المنهج الوصفي مع طريقة جمع البيانات المعتمدة في هذه الدراسة وهي الاستبانة التي تعتمد في صدق بياناتها على عوامل كثيرة ترتبط بأفراد العينة وأهوائهم وجديتهم في تقييم البيانات، وهي من أكثر الطرق استعمالاً في مثل هذه الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الثانوية العامة بغزة للعام الدراسي (2018/2019)، ونظراً لصعوبة وتكلفة استقصاء جميع أفراد المجتمع الأصلي الخاضع للمعينة، لذا تم أخذ عينة من المجتمع الأصلي بالطريقة العشوائية التطبيقية من طلبة الثانوية العامة بغزة، البالغ عددهم (112) طالباً وطالبة.

أداة الدراسة

قام الباحث بإعداد استبانة صعوبات توظيف ملف الانجاز من وجهة نظر طلبة الثانوية العامة بغزة واتجاهاتهم نحوه، وتم تطويرها بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق به والدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة (أبو عقيل، 2014)، ودراسة (فلمبان، 2010)، وبناءً على المعلومات التي توفرت لدى الباحث، حيث أن الاستبانة تحتوي على ثلاثة مجالات هي:

- أهمية توظيف ملف الإنجاز (15) فقرة.
- صعوبات توظيف ملف الإنجاز (10) فقرات.
- الاتجاه نحو ملف الإنجاز (8) فقرات.

وقد تكونت الاستبانة من (33) فقرة، وهي من النوع المتدرج أمام كل فقرة خيارات تتراوح من موافق بشدة إلى غير موافق بشدة، بحيث إن الفقرات الإيجابية تعطي،

موافق بشدة (5 درجات) وموافق (4 درجات) ولا أدري (3 درجات) وغير موافق (درجتان) وغير موافق بشدة (درجة واحدة)، بينما الفقرات السلبية تعطي، موافق بشدة (درجة واحدة) وموافق (درجتان) ولا أدري (3 درجات) وغير موافق (4 درجات) وغير موافق بشدة (5 درجات)، أما الدرجة الكلية للاستبانة فهي (33). وللتأكد والتحقق من صدق الاستبانة وثباتها تم تطبيقها على عينة استطلاعية من طلبة المرحلة الثانوية في العام الدراسي (2018/2019) بلغ عددهم (22) طالباً وطالبة من خارج العينة الأصلية، حيث تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي من خلال ارتباط جميع الفقرات مع الدرجة الكلية وكان متوسط معاملات الارتباط (0.88) ويشير ذلك إلى أن جميع الارتباطات الفرعية عالية، ومن جهة أخرى تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في هذا المجال، وقد أبدوا ملاحظات مهمة وتم الأخذ بجميع الملاحظات دون استثناء، وتم حساب معامل الثبات للأداة عن طريق استخراج معامل ألف كرونباخ حيث كانت قيمة ألف (0.91).

التحليل الإحصائي

تم تحليل البيانات كميّاً باستخدام طرق التحليل الكمي، فتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T)، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتمثلة بالسؤال الأول الذي ينص على:

ما أهمية ملف الانجاز في التعليم العام بفلسطين من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بغزة؟

تم تحليل الفقرات الخاصة بأهمية ملف انجاز الطالب فحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى الدرجة الكلية لها، والجدول رقم (1) يوضح أهمية ملف الانجاز في التعليم الثانوي كما يلي:

جدول رقم (1)، يبين أهمية ملف الانجاز في التعليم العام بفلسطين

المجال الأول: أهمية ملف الإنجاز						
م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة للمجال	الدرجة
1	يساعد الطلبة على الانخراط في تعلمهم بشكل فعال من خلال تبادل الخبرات	3.109	0.71	62.1 %	12	متوسطة
2	يساعد ملف الانجاز على تنمية بعض المهارات المرتبطة بالمواد الدراسية	3.930	0.38	78.6 %	4	مرتفعة
3	يقيس مسار تقدم اكتساب الطالب لبعض المهارات المرتبطة بالمواد	3.400	0.57	68.0 %	7	متوسطة

					الدراسية مع مرور الوقت	
4	يزيد من دافعية الطالب نحو العملية التعليمية	4.125	0.67	82.5 %	2	مرتفعة
5	يساعد الطلبة على العمل بشكل تعاوني	3.521	0.57	70.4 %	5	متوسطة
6	ينمي قدرة الطالب على البحث والاطلاع والاستفادة من مصادر التعلم المختلفة	3.491	0.49	69.8 %	6	متوسطة
7	يؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية	3.999	0.48	79.9 %	3	مرتفعة
8	يساعد الطلبة في حل المشكلات والتفكير الناقد	3.017	0.66	60.3 %	13	متوسطة
9	يساعد الطلبة على تطوير القدرة على التفكير الابداعي، والتطوير الذاتي	3.006	0.81	60.1 %	14	متوسطة
10	يقلل من الخوف والقلق المصاحب للاختبارات	3.122	0.73	62.4 %	11	متوسطة
11	يساعد على التعرف على مهارات وقدرات أخرى عند الطلبة	3.255	0.38	65.1 %	9	متوسطة
12	يسهم في تحديد صعوبات تعلم معينة ومعالجتها	2.915	0.82	58.3 %	15	متوسطة
13	يعطي صورة دقيقة عن عمل الطالب، ويظهر انجازاته الحقيقية	4.286	0.88	85.7 %	1	مرتفعة
14	يعرض تطبيقاً للمعرفة بدلاً من الإلمام بالمعرفة ذاتها	3.308	0.58	66.1 %	8	متوسطة
15	يؤدي إلى تنمية أساليب التفكير العلمي	3.192	0.50	63.8 %	10	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.465	0.62	69.1 %		متوسطة

يوضح الجدول رقم (1) أن أهمية ملف الإنجاز في التدريس الثانوي كانت متوسطة، وأن هذه الأهمية تكمن في إعطاء صورة دقيقة عن عمل الطالب وتظهر انجازاته الحقيقية، ويزيد من دافعية الطالب نحو العملية التعليمية، ويؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية، ويساعد على تنمية بعض المهارات المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة، وينمي روح التعاون بين الطلبة، و ينمي قدرة الطالب على البحث والاطلاع والاستفادة من مصادر التعلم المختلفة، ويساعد على تحقيق الأهداف، وتنمية مهارات التفكير كالتحليل والتعليل وحل المشكلات، ويمثل ملف الإنجاز مقياساً شاملاً للموضوع المقيم ويوظف في طياته مهارات التقويم الذاتي،

مما يجعله نوعاً من التكامل بين التعليم والتقويم. وهذه النتائج تتفق مع دراسة (البلاوي، 2013)، ودراسة (أبو مطلق، 2012)، أن ملف الانجاز يسهم في تحقيق أهداف المنهاج، وما جاءت به دراسة (عباس وواصف، 2010)، من خلال توضيحه لأهمية ملف الإنجاز في التقويم الذاتي.

النتائج المتمثلة في السؤال الثاني والذي ينص على:

ما صعوبات توظيف ملف الانجاز في التعليم العام بفلسطين من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بغزة؟

تم تحليل الفقرات الخاصة بالمحور الثاني فحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى الدرجة الكلية لها، والجدول (2) يوضح صعوبات توظيف ملف الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة كما يلي:

جدول رقم (2)، يبين صعوبات توظيف ملف الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة

المجال الثاني: صعوبات توظيف ملف الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية						
م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة للمجال	الدرجة
1	قصور وعي الطلبة بأهمية ملف الانجاز في عمليتي التعليم والتعلم	3.677	0.48	73.5 %	2	مرتفعة
2	ضعف تعاون المدرس مع الطالب	2.680	0.82	53.6 %	10	متوسطة
3	ارشادات ملف الانجاز وتوجيهاته في تقوم أداء الطلبة غير واضحة	2.521	0.65	60.3 %	5	متوسطة
4	صعوبة تقويم أداء الطلبة باستخدام ملف الانجاز	3.015	0.65	62.3 %	6	متوسطة
5	يعمل ملف الانجاز على اغفال بعض المواد الدراسية	3.214	0.97	64.2 %	4	متوسطة
6	محتويات الملف المقدمة غير مبنية على الاحتياجات الخاصة بالطلبة	3.576	0.84	71.5 %	3	متوسطة
7	صعوبة تطبيق ملف الانجاز وفقاً للخطة الخاصة بالمواد الدراسية المختلفة	2.891	0.92	57.8 %	8	متوسطة
8	ضعف الحافز والرغبة الداخلية لاستخدام ملف الطالب	2.978	1.08	59.5 %	7	متوسطة
9	ملف الانجاز لا يتناسب مع بعض المواد الدراسية	2.716	0.34	54.3 %	9	متوسطة
10	كثرة المواد الدراسية في المرحلة	3.710	0.83	74.2 %	1	مرتفعة

الانجاز بالشكل الصحيح	الثانوية تحول دون استخدام ملف		%	
الدرجة الكلية	3.089	0.74	61.8 %	متوسطة

من خلال بيانات جدول رقم (2) يتضح أن صعوبات توظيف ملف الإنجاز عند الطالب في التعليم الثانوي كانت متوسطة، حيث تبين أنه كثرة المواد الدراسية في المرحلة الثانوية تحول دون استخدام ملف الانجاز بالشكل الصحيح، وليس هناك وعي كافي عند الطلبة بأهمية ملف الانجاز في عمليتي التعليم والتعلم، وأن محتويات ملف الإنجاز غير مبنية على الاحتياجات الخاصة بالطلبة، وأن ملف الانجاز يعمل على اغفال بعض المواد الدراسية، و لا توجد ارشادات وتوجيهاته واضحة في تقوم أداء الطلبة، ويعتقد الطلبة أن استخدام ملف الإنجاز وإعداد محتوياته يكون على حساب وقتهم الدراسي.

وتتفق هذه النتائج مع ما أكدته دراسة (فلمبان، 2010)، ودراسة (أبو حسين، 2007)، ودراسة (أبو عقيل، 2014) في أن هناك قصوراً في وعي الطلبة وأولياء الأمور بأهمية ملف الإنجاز، وزيادة عدد الطلبة في الصف الواحد يحول دون استخدام ملف الانجاز في تقويم الطلاب بشكل جيد.

السؤال الثالث: ما اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بغزة نحو ملف الانجاز؟

تم تحليل الفقرات الخاصة بالمحور الثالث، فحسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى الدرجة الكلية لها، والجدول (3) يوضح اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بغزة نحو ملف الانجاز كما يلي:

جدول رقم (3)، يبين اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بغزة نحو ملف الانجاز

المجال الثالث: اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو ملف الإنجاز						
م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة للمجال	الدرجة
1	أشعر بإبراز شخصيتي وموهبتي من خلال ملف الانجاز	3.601	0.34	72.0%	4	متوسطة
2	أشعر بأن ملف الانجاز يتيح لي فرصة البحث والاطلاع	3.921	0.98	78.4%	2	مرتفعة
3	أشعر بالاعتماد على نفسي في اعدادي لملف الانجاز	3.170	0.48	63.4%	8	متوسطة
4	أرغب في التركيز على انجازاتي الفعلية ضمن المطلوب في ملف الانجاز	3.715	0.54	74.3%	3	مرتفعة
5	أشعر بأن استخدامي لملف الانجاز يعطيني الفرصة لتقويم انجازاتي	4.317	0.57	86.3%	1	مرتفعة

6	أميل إلى التجديد والتنوع في تعليمي وهذا يتم تلبية من خلال ملف الانجاز	3.525	0.72	70.5%	5	متوسطة
7	يساعدني ملف الانجاز على تبادل الخبرات بين الطلبة	3.271	0.66	65.4%	6	متوسطة
8	يشجعي ملف الانجاز على التفاعل والتواصل مع جميع الأفراد ذوي العلاقة	3.170	0.48	63.4%	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.579	0.62	71.8%		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (3) أن اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو ملف الانجاز كان قريباً من المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.57)، أي أن طلبة المرحلة الثانوية لديهم اتجاه إيجابي نحو ملف الإنجاز، وهذا الاتجاه يكمن في شعور الطلبة بأن استخدامهم لملف الإنجاز يعطيهم الفرصة لتقويم إنجازاتهم بين الفينة والأخرى، وشعور الطلبة بأن ملف الانجاز يتيح لي فرصة البحث والاطلاع، وميل الطلبة إلى التجديد والتنوع في عمليتي التعليم والتعلم وهذا يتم تلبية من خلال ملف الإنجاز، ويساعد الطلبة على التعاون وتبادل الخبرات.

وهذا يعني أن طلبة الثانوية تواقون لاستخدام ملف الإنجاز، ولأن طبيعة النفس البشرية تميل إلى التغيير والتجديد والتنوع، فقد يرون أن ملف الإنجاز قد عمل على إشباع هذا الميل لديهم، ولأن النفس البشرية تتصف بحب الاستطلاع والبحث والتنقيب، فقد يرون أن ملف الإنجاز يعمل أيضاً على إشباع الرغبة، بل وتجد لديهم الرغبة في تنمية مهارات التقويم الذاتي واستخدام مصادر التعلم المختلفة وإدارة الوقت واتخاذ القرار، وإبراز الشخصية والموهبة من خلال إعداد ملف الإنجاز. وهذه النتائج تتفق مع ما قدمته دراسة كل من (البلادي، 2013)، ودراسة (البركاتي، 2008)، ودراسة (أبو جلاله وجمل، 2008)، ودراسة (Chen, 2006)، في الأثر والاتجاه الإيجابي نحو ملف الإنجاز.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $(0.05 = \alpha)$ بين متوسطات درجات صعوبات توظيف ملف الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة واتجاهاتهم نحوه باختلاف كل من: الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، أدبي)؟

فقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

أولاً: متغير الجنس:

حيث تم استخدام اختبار "T- Test" للفروق بين متوسطات درجات صعوبات توظيف ملف الانجاز وأهميته والاتجاه نحوه من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بغزة باختلاف الجنس، والجدول رقم (4) يبين ذلك:

جدول رقم (4)، نتائج " *T- Test* " لفحص الفرق بين متوسطات درجات صعوبات توظيف ملف الانجاز وأهميته والاتجاه نحوه من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بغزة باختلاف الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت " المحسوبة	الدلالة
الأهمية	ذكور	42	3.59	0.92	92	0.995	0.304
	إناث	52	3.82	0.81			
المعوقات	ذكور	42	2.86	0.74	92	1.338	0.171
	إناث	52	2.61	0.67			
الاتجاه	ذكور	42	3.12	0.86	92	2.534	0.000-
	إناث	52	3.60	0.76			
الدرجة الكلية	ذكور	42	3.187	0.82	92	0.758	0.130
	إناث	52	3.345	0.91			

يظهر في الجدول رقم (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) عند طلبة المرحلة الثانوية في كل من مجال الأهمية ومجال المعوقات والدرجة الكلية يعزى إلى متغير الجنس، في حين أظهرت نتائج الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة على مجال الاتجاه (2.534) وهي أكبر من قيمة " ت " الحرجة (1.96) مما يعني وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات طلبة العينة باختلاف الجنس، لصالح الإناث، أي أن الطالبات أكثر رغبة في استخدام ملف الانجاز من الذكور، وأعتقد أن الإناث يملن إلى الترتيب والتنظيم وعمل الملفات أكثر من الذكور، ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة الفتاة، وبما أن ملف الانجاز يحتاج إلى أمور ومهارات وتجميع وإطلاع فأعتقد أن الإناث تفضل مثل تلك الأعمال أكثر من الذكور، وهذا ما أتضح في نتائج البحث.

ثانياً: متغير التخصص: حيث تم استخدام اختبار "*T- est*" للفروق بين متوسطات درجات صعوبات توظيف ملف الانجاز وأهميته والاتجاه نحوه من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بغزة باختلاف التخصص، والجدول رقم (5) يبين ذلك:

جدول رقم (5)، نتائج اختبار "*T- Test* " لفحص الفرق بين متوسطات درجات صعوبات توظيف ملف الانجاز وأهميته والاتجاه نحوه من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بغزة باختلاف التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت " المحسوبة	الدلالة
الأهمية	علمي	34	3.89	0.72	92	2.742	0.000
	أدبي	60	3.02	0.91			
المعوقات	علمي	34	3.09	0.84	92	2.534	-

0.000			0.78	3.62	60	أدبي	
0.169	1.428	92	0.62	2.86	34	علمي	الاتجاه
			0.67	2.61	60	أدبي	
0.146	0.823	92	0.71	3.267	34	علمي	الدرجة الكلية
			0.85	3.083	60	أدبي	

يظهر في الجدول رقم (5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) عند طلبة المرحلة الثانوية في مجال الاتجاه والدرجة الكلية يعزى إلى متغير التخصص، في حين تبين وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات استجابة طلبة العينة على كلاً من مجال الأهمية ومجال صعوبات توظيف ملف الانجاز تعزى لمتغير التخصص، إذ بلغت قيمة "ت" المحسوبة في مجال الأهمية (2.742) وقيم "ت" الحرجة (1.96) مما يعني وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة العينة باختلاف التخصص، لصالح تخصص العلمي، في حين بلغت قيمة "ت" المحسوبة في مجال المعوقات "2.534" مما يعني وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة العينة باختلاف التخصص، لصالح تخصص الأدبي، وربما يعود ذلك إلى طبيعة الطلبة في التخصص العلمي لقد درسوا مواد علمية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء أكثر من التخصص الأدبي، فأعتقد أن طبيعة المواد العلمية والتعامل معها يسهم في تذليل العقبات أثناء استخدام ملف الانجاز، وقد تسهم في استخدام أفضل لملفات الانجاز، وقد تكون لشروط التخصص دور في ذلك، وأن طلبة التخصص العلمي هم أصحاب معدلات دراسية عالية مقارنة بالتخصص الأدبي، وقد يسهم المعدل العالي عند هؤلاء الطلبة في التخصص العلمي إلى تجاوز بعض العقبات في استخدام ملف الانجاز من خلال حلها بطرق منطقية، بعكس طلبة التخصص الأدبي صاحب المعدل الأدنى، وهذه النتيجة تتعارض مع ما جاء في دراسة (البركاتي، 2008) التي بينت عدم وجود فروق في الصعوبات تعزى إلى المؤهل العلمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما بينته دراسة (أبي مطلق، 2012) في أن الفروق كانت لصالح طلبة أساليب الرياضيات.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم تقديم بعض التوصيات:

- عمل لقاءات وورش عمل خاصة بالمعلمين لتعريفهم بأساليب التقويم الواقعي وكيفية اجرائه حتى يتسنى لهم تطبيق هذه الاستراتيجيات بشكل جيد.
- عقد ورش عمل خاصة للمعلمين لتعريفهم بملفات الانجاز وكيفية استخدامها وتطبيقها بشكل جيد.

-تعريف الطلبة بملفات الانجاز وأنواعها وكيفية استخداماتها وأهميتها في عمليتي التعليم والتعلم.

- عقد ورش عمل لأولياء أمور الطلاب لمساعدتهم في التواصل مع المعلمين في انجاز ملفات الانجاز كحلقة وصل بينهم.

-إصدار دليل عملي إرشادي يتضمن كيفية استخدام ملف الإنجاز من قبل الطالب والمعلم وأولياء الأمور.

قائمة المراجع:

-أبو حسين، وداد. (2007). استخدام ملفات الأعمال (البورتفوليو) كأداة بديلة لتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حلقة نقاش في المناهج، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية.

-أبو شعيرة، خالد. (2007). التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف، دار المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-أبو عقيل، ابراهيم. (2014). صعوبات توظيف ملف الإنجاز (portfolio) لدى طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل، واتجاهاتهم نحوه. المجلة العربية لضمان جودة التعليم/الجامعي، المجلد السابع، العدد(16).

-أبو مطلق، هناء. (2012). فاعلية استخدام ملف الاتجاز الالكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، دراسة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

-البركاتي، نفين. (2008). فعالية استخدام ملف الانجاز على أداء طالبات الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى، 20 (3).

-البلادي، فاطمة. (2013). أثر استخدام ملف الانجاز الإلكتروني (E-Portfolio) على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (34)، جزء (2).

-جابر، جابر عبد الحميد. (2002). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي، القاهرة: مصر.

-الرويثي، إيمان (2013)، رؤيا جديدة في التعلم (التدريس من منظور التفكير الفوق معرفي)، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

-الزهراني، محمود بن راشد (2009)، تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة: السعودية.

- الشناق، قسيم، وبني دومي، حسن (2010)، اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الالكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 2.
- العبيسي، محمد (2009)، أثر استخدام ملف أعمال الطالب في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات، المجلة التربوية.
- عثمان، سلوى، والدغدي، هبة (2007)، العلاقة بين تحقيق أغراض الحقيقة الوثائقية (البورتفوليو) والقدرة على الحوار والتفاوض الفكري لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، مجلة دراسات في المناهج، العدد (120)، ص 91-126.
- عريفج، سامي ومصالح، خالد (1999)، في القياس والتقويم، عمان، الأردن.
- العمرى، أكرم محمود (1995)، المعوقات التي تواجه تدريس الحاسوب، مجلة مركز البحوث التربوية الجديدة، العدد 8، قطر.
- فلمبان، آذار (2010)، واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الانجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.
- هاشم، كمال الدين (2006)، التقويم التربوي: مفهومه، أسسه، مجالاته، توجهاته الحديثة، مكتبة الرشيد، الرياض: السعودية.
- Anderson, R. And Demeulle, l. (1998): Portfolio use in twenty- four teacher education programs, Teacher Education Quarterly, 25(1), 23-31.
- Manning, M. (2000). Writing portfolios. Teaching Prek-8,30 (6), 8-97.

Obstacles and Trends in the Use of Portfolio by Secondary School Students in Gaza

Dr. Raed H. A. Alzaanin

Al-Quds Open University

Hanon – Gaza Strip _Palestine Beit

Abstract: The study aimed at identifying the obstacles of using Portfolio among secondary school students and their attitudes towards it. The study sample consisted of (112) students who were selected by random stratified method. To collect the data, the researcher used a questionnaire comprising three areas (importance, constraints, direction). The results have confirmed the importance of Portfolio as it is a set of self-prepared tasks. The most important obstacle is the lack of sufficient awareness among students about how to use it. The most important trends were the desire for change, innovation and diversity. On the other hand, it has been found that female students tend to like using Portfolio more than male students; scientific-route students desire Portfolio more than literary-route students. In addition, literary-route students encounter more obstacles than scientific-route students. In conclusion, the study recommended the need to hold workshops for teachers, students and parents to familiarize them with Portfolio and its importance in teaching and learning and how to use it and apply it well.

Keywords: *Obstacles, Portfolio, Attitude.*

القدرة التنبؤية للذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة على الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة
د. عبد الله عادل شراب
كلية التربية. جامعة غزة- فلسطين

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن قدرة كل من الذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة على التنبؤ بالكفاءة الذاتية، وكذلك الكشف عن أثر اختلاف النوع الاجتماعي، فئة المعلم، مسار إعاقة الطالب في الكفاءة الذاتية، وذلك لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة، وبلغت عينة الدراسة (80) معلمًا ومعلمة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الدراسة الأدوات التالية: الكفاءة الذاتية، وأحداث الحياة الضاغطة (من إعداد الباحث)، والذكاء الروحي من إعداد الخزرجي (2016)، واستخدمت الدراسة عدة وسائل إحصائية منها: معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد، واختبار (T-test) للعينات المستقلة، واختبار (One Way Anova)، وخلصت الدراسة إلى عدم وجود اختلاف في الكفاءة الذاتية تبعًا لاختلاف النوع الاجتماعي، فئة المعلم، ومسار إعاقة الطالب التي يتعامل معها المعلم، وإلى قدرة كل من الذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة على التنبؤ بالكفاءة الذاتية.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، الذكاء الروحي، أحداث الحياة الضاغطة، معلمو التربية الخاصة.

خلفية الدراسة:

يُعد المعلم من الأعمدة الرئيسية في مسيرة التعليم ويقوم عليه العبء الأكبر في نقل المعلومة إلى الطلاب هذا مع الطلاب العاديين، فكيف بمعلم التربية الخاصة الذي يتعامل مع طلاب الفئات الخاصة، الذي يعتبر المعلم هنا هو الأساس الذي يعتمد عليه الطالب في نقل المعلومة إليه، لذلك يجب أن يهتم بهذا المعلم ويُدرس من كل الجوانب التي تؤثر عليه للرفع من الكفاءة الذاتية لديه، فعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بدراسة العوامل المؤثرة في كفاءة المعلم وفاعليته، فإن الأطر النظرية أشارت إلى أن بعض هذه المتغيرات تم إغفالها، وتتمثل هذه المتغيرات في المكونات المعرفية والتي افترض "Bandura" أن لها دورًا محوريًا في تشكيل كفاءة المعلم الذاتية، وتأتي الكفاءة الذاتية في صدارة هذه المتغيرات كونها تتضمن التكامل والتوازن والتفاعل بين الجوانب العقلية والوجدانية والروحانية والدافعية في الأداء الإنساني.

كانت بدايات ظهور مفهوم الكفاءة الذاتية على يد العالم "Bandura" حيث ربطه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية، واعتبرها بُعدًا من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية؛ لما لها من أثر في توجيه سلوك الفرد وتصرفاته، وهذا ما ذهب إليه (حمدي وداود، 2000) أن الكفاءة الذاتية ما هي إلا سمة من السمات المهمة التي تتطور مع الزمن وتشكل عنصرًا مهمًا في منظومة شخصية الفرد، كما أنها تعد للفرد من المحددات الأساسية لسلوكه في مواقف الحياة اليومية المختلفة سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها.

ويرى (Bandura, 1997:53) أن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية تتعلق بقيمته لقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وبقدرته على التحكم بالأحداث، ويؤثر ذلك الحكم في مستوى الكفاءة الذاتية وطبيعة العمل أو الهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه وفي مقدار الجهد الذي سي بذله، وعلى مدى مثابرته في التصدي الذي تعترضه أو في أسلوبه في التفكير.

وتفترض نظرية المعرفة الاجتماعية أن لدى الإنسان مجموعة من القدرات تجعل منه إنسانًا متميزًا عن غيره من المخلوقات، ومنها القدرة على الترميز، وتخطيط استراتيجيات بديلة، والتعلم من الخبرات المختلفة، وتنظيم الذات، وانعكاس الذات، حيث تعمل هذه القدرات على تزويد الإنسان بالوسائل المعرفية التي تحدد كيف يتصرف؟ وأين يتوقف؟ (Pajares, 2002)، وطبقًا لذات النظرية والبحوث المتتالية التي أجراها (Bandura, 1997, 44- 45) فقد توصل إلى أن الكفاءة الذاتية ليست ثابتة بالمطلق، ولكنها تأخذ طابع التغير، واستطاع أن يحدد التغير وفق المجالات الآتية:

1. قدر الكفاءة: وتتضح بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة، وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الكفاءة، كما يمكن تحديده بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة، لكنها تتطلب مستوى عالٍ من الأداء الشاق.
2. العمومية: وهي انتقال توقعات الكفاءة إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم بالكفاءة في المواقف التي يتعرضون لها.
3. القوة: تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكبر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعاته في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف.
- ويستقي المعلمون كفاءتهم الذاتية من أربعة مصادر، يساهم كل منها في بناء كفاءة المعلم بطريقة مميزة وفريدة، وتتمثل مصادر الكفاءة الذاتية للمعلم في:
 1. الانجازات الأدائية: وتشير إلى تجارب الفرد وخبراته السابقة ومدى نجاحه أو فشله فيها، فالنجاح يرفع الكفاءة والإخفاق المتكرر يخفضها.
 2. الخبرات البديلة: هي المعلومات التي تأتي الفرد من خلال نشاطات يقوم بها آخرون، فملاحظة أداء الآخرين للأنشطة الصعبة يمكن أن تنتج إذا توافرت الرغبة في التحسين والمثابرة وتوقعات مرتفعة وكفاءة ذات أعلى.
 3. الإقناع اللفظي: هي المعلومات التي تأتي الفرد عن طريق آخرين لفظاً مما قد يكسبه نوعاً من الترويج في الأداء والعمل.
 4. الاستثارة الانفعالية: تشير إلى حالة الدافعية المتوافرة في المواقف بالإضافة إلى حالة الفرد الانفعالية وتظهر الاستثارة الانفعالية بصفة عامة في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهوداً كبيراً. (الجاسر، 2007: 65)
- يعتبر الباحث الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة هي من العوامل المهمة والتي تلعب دوراً رئيسياً في بث روح الأمل والتفاؤل والانجاز في العمل، إضافة على خفض القلق والتوتر الناتج من أحداث الحياة الضاغطة، إضافة إلى إمدادهم بالقدرة على مواجهة تحديات الحياة المعاشة.
- وبين (maddux, 1998: 231) بأن الفرد إذا كانت قناعته عالية بكفاءته الذاتية في مجال عمله فإنه يُعد ناجحاً لأنه سوف يساهم في تشكيل مفهوم إيجابي عن ذاته والعكس صحيح، فالإحساس بكفاءة الذات يعزز التوافق الشخصي بوسائل عديدة أو يدفع الفرد إلى اختيار المهمات الصعبة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Adebomoi, 2012) والتي هدفت إلى بيان أثر الكفاءة الذاتية على الالتزام الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في ولاية أويو في نيجيريا، على عينة قوامها (250) معلماً ومعلمة، وأسفرت النتائج أن الكفاءة الذاتية يمكن أن تتنبأ بالالتزام الوظيفي بغض النظر عن الجنس، كما هدفت دراسة Lee, Patterson &

(Vega, 2011) الكشف عن تصورات معلمي التربية الخاصة في كاليفورنيا لكفاءتهم الذاتية وعلاقة ذلك بجودة إعداد المعلمين لدى عينة قوامها (154) معلماً ومعلمة ملتحقين بدورة إعداد للمعلمين، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط دالة بين تصورات المعلم لكفاءته الذاتية وبين ثقة المعلم ببرامج الإعداد وبالمهارات والمعايير المكتسبة منها، إضافة إلى وجود تصور حول مستوى كفاءة ذاتية متوسط عند عينة الدراسة الكلية، مع ارتفاعه عند المعلمين الذكور، ومن الدراسات التي بحثت عن مدى اختلاف الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة باختلاف نوع إعاقة تلاميذهم، أشارت نتائج دراسة (Kaner, 2010) أن معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين لا تختلف طبقاً لنوع الطالب الذي يتعاملون معه (عادي، احتياجات خاصة)، وكذلك لا تختلف الكفاءة الذاتية بناء للنوع الاجتماعي للمعلم، وفي ذات السياق لم تُظهر دراسة (أحمد، 2004) أي فروق دالة احصائياً بين معلمي التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية والسمعية والعقلية.

وإذا ما تحدثنا عن أحداث الحياة الضاغطة ومهنة التدريس فيؤكّد (شراب، 2017:104) بأن مهنة التدريس واحدة من المهن التي تتوافر فيها ضغوط عديدة في بيئة العمل، كونها تتصف بعظم المسؤولية المُلقاة على عاتق من يشغلها، وتتعاظم تلك المسؤولية حينما يكون المعلم مدرساً لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أن التعليم والتدريس والتأهيل لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة تخلق مشاعراً من الإحباط لدى معلمهم، باعتبار أن كل فرد من تلك الفئات له حالته الخاصة التي تتطلب نمطاً خاصاً من التعليم أو التدريب أو التوجيه أو التأهيل.

ومن الدراسات التي اهتمت ببحث علاقة الكفاءة الذاتية بأحداث الحياة الضاغطة، دراسة (الشوا، 2016) فقد أظهرت نتائج وجود علاقة ارتباط ايجابي دال إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والضغوط النفسية، على عينة قوامها (288) ضابطاً من جهازي الأمن الوطني، والشرطة الفلسطينية في الضفة الفلسطينية، وفي ذات السياق أسفرت نتائج دراسة (آل دهام، 2011) عن وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين الأحداث الضاغطة وفاعلية الذات، أي كلما ارتفعت الأحداث الضاغطة انخفضت فاعلية الذات وبالعكس كلما انخفضت الأحداث الضاغطة ارتفعت فاعلية الذات لدى عينة الدراسة، ولم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في فاعلية الذات، والتي أُجريت على عينة قوامها (300) طالباً وطالبة، من الصف السادس الإعدادي في المدارس الإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد في العراق، كما توصلت (أبو غالي، 2011) من خلال دراستها التي أجرتها على عينة قوامها (160) طالبه من الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى بغزة، إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وضغوط الحياة لدى عينة الدراسة، وفي السياق نفسه

وتوصلت (الخفاجي وعبد النبي، 2008) من خلال دراستهما التي أجريها على عينة قوامها (120) امرأة عاملة في بعض الدوائر الحكومية في العراق "محافظة البصرة"، إلى وجود علاقة عكسية بين أحداث الحياة الضاغطة وفاعلية الذات لدى عينة الدراسة.

ويعد الذكاء الروحي من المفاهيم الحديثة في ميدان العلوم التربوية النفسية، وله تأثير واضح في حياة الأفراد في كافة مجالات الحياة مما جعل (Buzan, 2001) يرى أن القرن الحادي والعشرين هو بداية عصر ينتقل فيه العالم من حالة الظلمة الروحانية إلى عصر من الوعي والتطور والتنوير الروحي، كما أنه يعد من المتطلبات التربوية التي تسعى المؤسسات التربوية التعليمية إلى تحقيقها، فهناك اهتماما عالميا بتنمية الذكاء الروحي (في أرنوط، 2008: 144)، فالذكاء الروحي يعتبر قدرة ذاتية داخلية للعقل البشري والنفس والذي يوجد في نظم ومستويات مختلف من المخ، والذكاء الروحي أهمية كبرى فهو يساعد على فهم الذات وفهم الآخرين، ويساعد على تنمية الذكاء، وبناء الذات ويساعد على بناء الروابط والعلاقات المختلفة مع الآخرين (Emmons., R, 2002: 12).

أما (أرنوط، 2008: 372) فقد توصلت أن الأشخاص ذوي الذكاء الروحي يظهرون عددًا من المؤشرات الدالة على الصحة النفسية والسعادة وهي: القدرة على التفوق والسمو، القدرة على الدخول في حالات روحانية عميقة من التفكير كالتأمل والخشوع، وتوظيف الموارد والإمكانات الروحية في حل المشكلات الحياتية، والمرونة وتشير إلى مرونة الشخص الذاتية وقدرته على النظر للعالم على أنه مكان واقعي ومتنوع بالإضافة إلى قدرة الفرد على الاندماج والفهم والتكيف طبقا للتطورات والمستجدات، والوعي الذاتي حيث يجب إعداد الأشخاص للنظر داخليًا لمعرفة من يكونوا في الواقع، والقدرة على استثمار الأنشطة والأحداث والعلاقات اليومية مع الآخرين والإحساس بالتوفير وإجلال الحياة والناس، بالإضافة إلى العطاء والتسامح والتعبير عن الامتنان والعطف والتواضع.

ويذهب الباحث إلى أن كلاً من المعلم والطالب يحتاجون إلى الذكاء الروحي، ويؤكد إلى ضرورة تحلي معلم التربية الخاصة بشكل خاص بهذا النوع من أنواع الذكاءات، فمن خلاله ينعكس أثرها على طلبته، فقد توصل كل من (Saidy, Hassan, Ismail and Krauss, 2009) أن للذكاء الروحي تأثير خاص على الطلاب، حيث يساعدهم على حل مشكلاتهم، وتقادي الاتجاهات السلبية، كما أنه يساعد على التحكم بالخمول والكسل في عملية التعلم، ويمنع جميع الانفعالات التي تؤثر سلبياً على تفكير الطلاب، مما يجعله يرتبط بقوة مع انفعالات الفرد ولا ينفصل عنها (في بريكي، 2017: 13).

وفيما يخص الدراسات التنبؤية للذكاء الروحي فقد أظهرت قدرة الذكاء الروحي على التنبؤ بمتغيرات ايجابية، استنتجت دراسة (Sahebalzamani, et.al, 2013) أن الذكاء الروحي المرتفع ساعد الممرضات العاملات في المستشفيات الحكومية الإيرانية على تحسين حالتهم النفسية، وإيجاد معنى في الحياة مما انعكس على مجال عملهم في علاقتهم مع المرضى، وأظهرت النتائج الاحصائية لدراسة (Abadi, et.al, 2012) أن للذكاء الروحي بدرجة الكلية دور فاعل في التنبؤ بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.

وفي ذات السياق أجرى (Brazdau & Mihai, 2011) دراسة هدفت إلى التحقق مما إذا كان الوعي (وهو من أبعاد الذكاء الروحي) متنبئاً بالأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (138) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بوخارست في رومانيا تراوحت أعمارهم ما بين (18- 58) عاماً، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير أكثر للوعي في الأداء الأكاديمي للطلبة، وذهبت دراسة (Samples, 2009) إلى فحص العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي بوصفها متنبئتين محتملين للنجاح الأكاديمي لدى عينة في إحدى الكليات في جنوب كاليفورنيا، وتكونت العينة من (111) طالباً وطالبة، وكان من أهم النتائج وجود أثر للنضج الروحي (وهو من مرادفات الذكاء الروحي) في النجاح الأكاديمي لعينة الدراسة، أما عربياً فقد أشار تحليل الانحدار في دراسة (أرنوط، 2008) إلى أن للذكاء الروحي يمتلك القدرة على التنبؤ بمستوى جودة الحياة لدى عينة من موظفي المؤسسات الحكومية.

وانطلاقاً من أن شخصية معلم التربية الخاصة، ومهارته، وكفاءته الذاتية من العوامل الرئيسة التي تسهم في نجاح العملية التعليمية أو التدريبية، وانطلاقاً من التحديات التي يواجهها معلم التربية الخاصة، كونه المسئول عادة عن التدريس أو التدريب أو التأهيل للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، جاءت هذه الدراسة لتقدم صورة جلية للتنقيب عن كفاءة معلم التربية الخاصة الذاتية وأهم المتغيرات النفسية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بها، لتعديل المعتقدات التي تمتلكها هذه الشريحة من المعلمين عن كفاءتهم الذاتية بما يكفل تحسين الممارسات العملية والتدريبية والتربوية؛ مما يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية والتربوية والتدريبية والتأهيلية؛ لذا تحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما القدرة التنبؤية للذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة على الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة؟.
2. هل تختلف الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة باختلاف النوع الاجتماعي (معلم، معلمة)؟.

3. هل تختلف الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة باختلاف فئة المعلم (عادي، معاق)؟.

4. هل تختلف الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة باختلاف مسار الإعاقة التي يتعامل معها المعلم (بصرية، سمعية، عقلية)؟.

أهداف الدراسة:

1. التحقق من قدرة الذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة على التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة.

2. مدى اختلاف الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة باختلاف النوع الاجتماعي (معلم، معلمة).

3. مدى اختلاف الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة باختلاف فئة المعلم (عادي، معاق).

4. مدى اختلاف الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة باختلاف مسار الإعاقة التي يتعامل معها المعلم (بصرية، سمعية، عقلية).

أهمية الدراسة:

1. ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو الكفاءة الذاتية التي أكدت الدراسات السابقة على أهميتها لمعلمي التربية الخاصة كدراسة (Kaner, 2010، 2011، Lee, Patterson & Vega, 2012، Adebomoi, 2012، أحمد، 2004)، لما للكفاءة الذاتية من الأثر الكبير لتقبلهم مهنتهم ومثابرتهم في تحمل الصعوبات التي قد تعترضهم في أثناء عملهم مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومساعدتهم في رفع مستوى عملهم وإنتاجهم.

2. تُعد الدراسة الحالية من الدراسات الأولى في المجتمع الفلسطيني التي تتناول عينة الدراسة الحالية، ومتغيراتها حسب علم الباحث، إذ يُمثل معلمو التربية الخاصة فئة ذات أهمية بالغة، كونهم يهتمون بتأهيل وإعداد لعقول وتنمية أفئدة تحمل مسؤولية تطوير المجتمع والسير به قُدماً.

3. يمكن أن تُشكل نتائج الدراسة الحالية مقومات لإفادة القائمين بتطوير برامج إعداد المعلمين، فتحثهم على تعديل معتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية، وتعديلها مما يُسهم في إثراء العملية التعليمية والتربوية والتدريبية والتأهيلية.

4. تُسهم هذه الدراسة في تصميم مقياسي الكفاءة الذاتية، وأحداث الحياة الضاغطة، وتقنين مقياس الذكاء الروحي، الأمر الذي قد يُسهم في إثراء مكتبة القياس النفسي بمقاييس جديدة تتلاءم وطبيعة عينة المعلمين بما تتطوي عليه من صفات متباينة.

حدود الدراسة:

الحد البشري: اقتصرَت الدراسة على عينة من معلمي مدارس التربية الخاصة في محافظات غزة.

الحد الزمني: طُبِّقت أدوات هذه الدراسة في شهر فبراير للفصل الثاني من العام الدراسي (2018/2019).

الحد المكاني: اختيرت عينة الدراسة من معلمي مدرسة مصطفى صادق الرافعي للصم، ومدرسة النور والأمل للمكفوفين، التابعتين إلى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، ومدرسة الهلال الأحمر الفلسطيني للتربية الفكرية، مدرسة جمعية الأمل للصم، جمعية الحق في الحياة، ومدرسة آفاق، في محافظات غزة. **أدوات الدراسة:** تتمثل في بناء مقياسي الكفاءة الذاتية، وأحداث الحياة الضاغطة، وتقنين مقياس الذكاء الروحي.

مصطلحات الدراسة:

الكفاءة الذاتية: تشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدرته (Bandura, 1997, 54)، وتُعرف في هذه الدراسة بأنها "اعتقاد معلم التربية الخاصة الثقة بنفسه، مع امتلاكه للقدرات والمهارات اللازمة لإدارة عواطفه ووقته لإنجاز أهدافه مما يؤهله للتخطيط وتحقيق الأهداف، ومثابرتة في إتمام ذلك، فضلاً عن تكيفه لواقعه، وتواصله الفعال مع الآخرين"، كما تُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في هذه الدراسة. **الذكاء الروحي:** يعكس مدى قدرة الفرد على الوعي بذاته والتسامي بها، والتوجه نحو الآخرين، والتأمل في الكون والطبيعة، وممارسة كافة الأنشطة الروحية والتعامل مع المعاناة بشكل إيجابي واتخاذها كفرصة للنمو، وهو قدرة فطرية يولد الإنسان مزوداً بها، وتنمو وتزداد مع التقدم في العمر (الضبع، 2012: 142)، وتُعرف في هذه الدراسة بأنها "مجموعة من القدرات يستخدمها معلم التربية الخاصة يُجسد من خلالها الصفات الروحية، بطرائق تؤدي إلى طمأنينته النفسية"، كما تُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في هذه الدراسة.

أحداث الحياة الضاغطة: هي مجموعة الأحداث الإيجابية والسلبية التي يتعرض لها الشخص على المستويين (الداخلي والخارجي) وتكون من الشدة بحيث إنها تثير التحدي لديه وتحفزه لمواجهةها (شاهين، 2010: 509)، وتُعرف في هذه الدراسة بأنها "المشكلات والصعوبات والأحداث والأزمات التي تواجه معلم التربية الخاصة في حياته المعاشية، مما يتولد لديه حالة من عدم الاستقرار النفسي والجسمي، والتي تؤدي إلى استجابات غير توافقية منه"، كما تُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس أحداث الحياة الضاغطة المستخدم في هذه الدراسة.

معلم التربية الخاصة: هو من يتولى التعليم في أي مؤسسة تعليمية من مؤسسات التربية الخاصة، ويقوم بتنفيذ الخطط التعليمية الفردية والجماعية، وذلك من خلال

تقسيم الهدف التربوي إلى مجموعة من الأهداف التعليمية والمهارات المحددة التي يمكن قياسها، ويوظف مصادر التعلم الموجودة في البيئة التعليمية لتحقيق الهدف المحدد (أبو مصطفى والزين، 2009: 310).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لبحث قدرة كل من الذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة على التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة، فضلاً عن المنهج المقارن لدراسة مدى اختلاف الكفاءة الذاتية باختلاف (النوع الاجتماعي، فئة المعلم، ومسار الإعاقة للطالب).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يمثل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات العاملين في: (مدرسة التربية الخاصة التابعة لجمعية الهلال الأحمر الفلسطيني، مدرسة جمعية الأمل للصم، جمعية الحق في الحياة، مدرسة آفاق، ومدرستي الرفاعي للصم؛ والنور والأمل للمكفوفين، اللتان تتبعان لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية)، في محافظات غزة للعام الدراسي (2018/ 2019)، والبالغ عددهم (118) معلماً ومعلمة من معلمي مسارات الإعاقة: (العقلية، السمعية، والبصرية)، أما عينة الدراسة قام الباحث بتقسيمها إلى:

عينة استطلاعية: الهدف منها التحقق من الكفاءة السيكمترية لأدوات الدراسة، وتضمنت (33) من معلمي التربية الخاصة، تتوافر فيهم نفس مواصفات العينة الفعلية.

عينة فعلية: تم أخذ العينة بطريقة قصدية، من المجتمع الأصلي للدراسة، حيث تألفت العينة الإجمالية من (80) معلماً ومعلمة، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	معلم	40	50%
	معلمة	40	50%
	المجموع	80	100%
مسار إعاقة الطالب	السمعية	29	36.25%
	البصرية	29	36.25%
	العقلية	22	27.5%
	المجموع	80	100%
فئة المعلم	عادي	46	57.5%
	معاق	34	42.5%
	المجموع	80	100%

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد أداتين هما: الكفاءة الذاتية، وأحداث الحياة الضاغطة، وتطوير وتقنين مقياس الذكاء الروحي بما يوائم عينة دراسته مع إجراء بعض التعديلات اللازمة على بعض العبارات.

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية:

بعد مراجعة أدبيات الدراسة، والدراسات السابقة، وتعريفات الكفاءة الذاتية، والاطلاع على بعض المقاييس ذات العلاقة بالموضوع، وهي أدوات تنوعت تبعاً للأساس النظري الذي اعتمدت عليه، والعينة المستهدفة من المقياس، كما في دراسة (ابراهيم، 2005)، (حسين، 2014)، (الشوا، 2016)، تم تحديد عبارات المقياس، والذي اشتمل على (30) عبارة.

صدق الأداة:

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على تسعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التعليمي والصحة النفسية والقياس والتقويم، لتحديد مدى ملائمة كل عبارة للمقياس ككل ومعرفة مدى وضوح كل عبارة من حيث الصياغة، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض العبارات بناءً لآراء السادة المحكمين، كما تم حذف بعض العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها (90%)، حيث وصلت عدد عبارات المقياس بعد هذا الإجراء إلى (25) عبارة، وتكون سلم الإجابة من (7) بدائل وهي: (لا تنطبق أبداً=1، لا تنطبق بدرجة كبيرة=2، لا تنطبق بدرجة صغيرة=3، لا أستطيع التحديد=4، تنطبق بدرجة صغيرة=5، تنطبق بدرجة كبيرة=6، تنطبق تماماً=7).

الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استكشافية من خارج عينة الدراسة الأصلية مؤلفة من (33) معلماً ومعلمة العاملين في مجال التربية الخاصة للاطمئنان لوضوح العبارات، إضافة عن سهولة فهم التعليمات، وصلاحيه بدائل الاستجابة، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد وجد ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وجميعها دالة عند مستويي دلالة (0.05-0.01).

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس، بمعادلة ألفا كرونباخ، وكانت قيمة ألفا ($\alpha = 0.81$)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبذلك يمكن الاعتماد على المقياس وعلى نتائجه في الدراسة الحالية.

ثانيًا: مقياس الذكاء الروحي:

اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس (الخزرجي، 2016)، حيث قام الباحث في الدراسة الحالية بانتقاء (30) عبارة تتلاءم مع طبيعة عينة دراسته، بعد ذلك قام الباحث بتحكيم المقياس؛ بعرضه على تسعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التعليمي والصحة النفسية والقياس والتقويم، لبيان مدى صلاحية العبارات لقياس الذكاء الروحي، ومناسبتها لعينة الدراسة، إضافةً على وضوح التعليمات ومناسبة بدائل الاستجابة، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض العبارات بناءً لآراء السادة المحكمين، كما تم حذف بعض العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها (90%)، حيث وصلت عدد عبارات المقياس بعد هذا الإجراء إلى (25) عبارة، بعد ذلك قام الباحث بتجريب المقياس من خلال تطبيقه على عينة استكشافية من خارج عينة الدراسة الأصلية مؤلفة من (33) معلمًا ومعلمة العاملين في مجال التربية الخاصة، للاطمئنان لوضوح العبارات، إضافةً عن سهولة فهم التعليمات، وصلاحية بدائل الاستجابة، وتم التحقق من الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد وجد ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وجميعها دالة وجميعها دالة عند مستوي دلالة (0.01-0.05)، أما الثبات، فتم حسابه بمعادلة ألفا كرونباخ، وكانت قيمة ألفا (a= 0.76)، وهذا يدل على أن المقياس تمتع بدرجة جيدة من الثبات، وبذلك يمكن الاعتماد عليه وعلى نتائجه في الدراسة الحالية، مع العلم أن سلم الإجابة للمقياس تكون من (7) بدائل وهي: (لا تنطبق أبدًا=1، لا تنطبق بدرجة كبيرة=2، لا تنطبق بدرجة صغيرة=3، لا أستطيع التحديد=4، تنطبق بدرجة صغيرة=5، تنطبق بدرجة كبيرة=6، تنطبق تمامًا=7).

ثالثًا: مقياس أحداث الحياة الضاغطة:

بعد مراجعة أدبيات الدراسة والدراسات السابقة وتعريفات أحداث الحياة الضاغطة، والاطلاع على بعض المقاييس ذات العلاقة بالموضوع، كما في دراسة (العباسي، 2010) (جبر وإبراهيم، 2012) (شاهين، 2010)، وهي أدوات تنوعت تبعًا للأساس النظري الذي اعتمدت عليه، والعينة المستهدفة من المقياس، تم تحديد عبارات المقياس والذي اشتمل على (27) عبارة.

صدق الأداة:

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على تسعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التعليمي والصحة النفسية والقياس والتقويم، لتحديد مدى ملائمة كل عبارة للمقياس ككل ومعرفة مدى وضوح كل عبارة من حيث الصياغة، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض العبارات تبعًا لآراء السادة المحكمين،

كما تم حذف عبارتين لم تصل نسبة الاتفاق عليها (90%)، وبذلك وصلت عدد عبارات المقياس بعد هذا الإجراء إلى (25) عبارة، وتكون سلم الإجابة من (7) بدائل وهي: (لا تنطبق أبداً=1، لا تنطبق بدرجة كبيرة=2، لا تنطبق بدرجة صغيرة=3، لا أستطيع التحديد=4، تنطبق بدرجة صغيرة=5، تنطبق بدرجة كبيرة=6، تنطبق تماماً=7).

الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استكشافية من خارج عينة الدراسة الأصلية مؤلفة من (33) معلماً ومعلمة العاملين في مجال التربية الخاصة، للاطمئنان لوضوح العبارات، إضافة عن سهولة فهم التعليمات، وصلاحيه بدائل الاستجابة، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد وجد ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وجميعها دالة عند مستويي دلالة (0.05-0.01).

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس، بمعادلة ألفا كرونباخ، وكانت قيمة ألفا ($\alpha = .79$)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبذلك يمكن الاعتماد على المقياس وعلى نتائجه في الدراسة الحالية.

الأساليب لإحصائية:

استعان الباحث بالبرمجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.S.S) لإجراء التحليلات والإحصاءات التالية: معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد، واختبار (T-test) للعينات المستقلة، واختبار (One Way Anova)، وقد اختيرت هذه الأساليب في ضوء متغيرات الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، وحجم العينة، وطبيعة الأدوات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما القدرة التنبؤية للذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة على الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة؟، وللإجابة عن هذا السؤال؛ عولجت استجابات عينة الدراسة ($N = 80$) على مقاييس الكفاءة الذاتية والذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة، باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (2): الانحدار المتعدد التي توضح قدرة متغيري "الذكاء الروحي- أحداث الحياة الضاغطة"

على التنبؤ بالكفاءة الذاتية

البيان	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة Beta	قيمة T	الدلالة	مربع معامل الارتباط شبه الجزئي
الانحدار	5449.22	2	2677.91	68.36	0.001	الكفاءة الذاتية	الذكاء الروحي	0.54	0.76	0.522	7.011	0.001	0.24
البواقي	3021.9	77	40.13				أحداث الحياة الضاغطة	0.53	0.86	0.458	6.197	0.001	0.18
المتعدد R	0.80	R ²	0.68	R ² المعمل	0.26		قيمة الثابت	9.21	الخطأ المعياري الثابت			12.693	

يتضح من الجدول أعلاه؛ أن متغيري الذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة يفسران (68%) من مقدار التباين من التغيرات الحاصلة في متغير الكفاءة الذاتية، والتي توضحها قيمة (F) في الجدول أعلاه، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)، ويمكننا توضيح الانحدار من خلال المعادلة التالية:

$$(الكفاءة الذاتية = 9.21 + 0.522 \times \text{الذكاء الروحي} + 0.458 \times \text{أحداث الحياة الضاغطة}).$$

ويعني ذلك أنه مع كل زيادة في متغير الذكاء الروحي بما يعادل وحدة كاملة فإن متغير الكفاءة الذاتية يزيد بمقدار (0.522) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة لمتغير أحداث الحياة الضاغطة تعادل (0.458) لمتغير الكفاءة الذاتية وذلك لكل فرد من أفراد عينة الدراسة، كما أن قيم معامل الانحدار لمتغيري الذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة دالان إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)، كما أن قيم تربيع معامل الارتباط الجزئي والتي تمثل القدرة التنبؤية لكل متغير بعد استبعاد أي تشابك أو تباين مشترك مع المتغيرات الأخرى، فقد أشارت القيم الواردة في الجدول أعلاه بأن لمتغير الذكاء الروحي قدرة تنبؤية بنسبة (24%) من تفسير تباين الكفاءة الذاتية، ويأتي بعده متغير أحداث الحياة الضاغطة بنسبة (18%) في التنبؤ على الكفاءة الذاتية.

وبذلك يمكننا القول بأن الكفاءة الذاتية تتأثر إيجاباً بكل من (الذكاء الروحي، وأحداث الحياة الضاغطة)، حيث حاز الذكاء الروحي نسبة (52.2%)، وأحداث الحياة الضاغطة نسبة (45.8%) في قدرتهما التنبؤية على الكفاءة الذاتية، وتعد هذه النسبة مرتفعةً استناداً لما أشار إليه (عليان، وغنيم، 2004) أنه إذا كانت قيمة (Beta) أكثر من (0.15%) يكون تأثير المتغير المستقل كبيراً، وبمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة نجد أنها اتفقت مع دراسة (أرنوط، 2008: 372) فقد توصلت أن الأشخاص ذوى الذكاء الروحي لديهم القدرة في توظيف الموارد والإمكانات الروحية في حل المشكلات الحياتية، إضافةً إلى الوعي الذاتي حيث يجب إعداد الأشخاص للنظر داخلياً لمعرفة من يكونوا في الواقع، كما اتفقت نتائجنا مع نتائج دراسة (Samples, 2009) حيث أظهرت نتائجها أثر للنضج الروحي (وهو من مرادفات الذكاء الروحي) في النجاح الأكاديمي، كذلك اتفقت نتائجنا مع نتائج دراسة (Brazdau & Mihai, 2011) حيث أشارت إلى وجود تأثير أكثر للوعي في الأداء الأكاديمي للطلبة باعتبار الوعي أحد أبعاد الذكاء الروحي. وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة والخاصة بمتغير أحداث الحياة الضاغطة، نجد أنها اتفقت مع نتائج دراسة (الشو، 2016) والتي وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والضغط النفسية، بينما تعارضت نتائج دراستنا الحالية مع نتائج كلاً من (آل دهام، 2011، الخفاجي وعبد النبي، 2008، وأبو غالي، 2011) والتي تمخضت إلى وجود علاقة عكسية بين أحداث الحياة الضاغطة وكفاءة الذات.

السؤال الثاني: هل تختلف الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة باختلاف النوع الاجتماعي (معلم، معلمة)؟، وللإجابة عن هذا السؤال؛ عولجت استجابات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات على مقياس الكفاءة الذاتية، باستخدام اختبار (T) لدلالة الفروق بين العينات المستقلة، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (3): الفروق في الكفاءة الذاتية تبعاً لاختلاف النوع الاجتماعي (معلم، معلمة)

النوع الاجتماعي	التكرار	الكفاءة الذاتية		
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة (T)
المعلمون	40	3.93	45.75	1.1
المعلمات	40	4.40	44.73	0.28

يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس موضع الدراسة؛ تبعاً لاختلاف النوع الاجتماعي، وتتفق هذه النتيجة مع ما

توصلت إليه نتائج دراسة كلاً من (Adebomoi, 2012، آل دهام، 2011، Kaner, 2010) حيث لم يوجد اختلاف في الكفاءة الذاتية لمتغير النوع الاجتماعي للمعلمين، وبالعودة إلى الجانب النظري لكفاءة الذات، والتي اشتقت أصلاً من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها "Bandura"، أكد فيها أن الأداء الإنساني يمكن أن يُفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية، وانطلاقاً من ذلك يُرجع الباحث عدم اختلاف الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة باختلاف النوع الاجتماعي إلى الآتي:

- الظروف الوظيفية نفسها في المؤسسة التعليمية، فالمعلمين والمعلمات يخضعون لنفس الأنظمة والتعليمات والقوانين بغض النظر عن اختلاف نوعهم الاجتماعي.

- أن المعلمين العاملين في مجال التربية الخاصة ورغم اختلاف نوعهم الاجتماعي، إلا أنهم أشخاص إيجابيون يشعرون بأهمية مهنتهم، ويشعرون بدورهم العظيم والكبير في المجتمع نظراً للقيمة الإنسانية في عملهم مع الطلبة ذوي الإعاقة، مما يجعلنا نذهب أن اختلاف نوع المعلم لا يؤثر على مستوى الكفاءة الذاتية لديهم.

- أن المعلمين والمعلمات رغم اختلاف نوعهم الاجتماعي إلا أن لديهم من القدرة على التعامل مع المواقف الطارئة والمختلفة والجديدة، ويمتلكون القدر الكافي من الاستطاعة سواء كانت عقلية أو نفسية أو اجتماعية أو وظيفية، إضافة إلى توفر الدافعية في تلك المواقف.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي تم عرضها في مقدمة الدراسة، أظهرت نتائج دراسة (Lee, Patterson & Vega, 2011) أن المعلمين الذكور يتفوقون على المعلمات بالكفاءة الذاتية، ونظراً لهذا التعارض في النتائج المعنية بمتغير النوع الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة، فإن الدراسة الحالية توصي بمزيد من البحث لحسم هذا الخلاف.

السؤال الثالث: هل تختلف الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة باختلاف فئة المعلم (عادي، معاق)؟، وللإجابة عن هذا السؤال؛ عولجت استجابات عينة الدراسة من المعلمين العاديين، والمعاقين على مقياس الكفاءة الذاتية، باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين العينات المستقلة، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (4): الفروق في الكفاءة الذاتية تبعاً لاختلاف فئة المعلم (عادي، معاق)

فئة المعلم	التكرار	الكفاءة الذاتية		
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة (T)
عادي	46	3.60	47.81	1.72
معاق	34	4.11	46.76	0.09
				غير دال إحصائياً

يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس موضع الدراسة؛ تبعاً لاختلاف فئة المعلم (عادي، معاق)، ويمكننا عزو ذلك إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم المعلم عن ذاته؛ كون الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي أسلوب المعلم المعبر عن حياته الشخصية أو المهنية، فالذات هي القدرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك معلم التربية الخاصة لكفاءته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين في محيط عمله، إضافةً أن الكفاءة الذاتية تُعد من المحددات الأساسية للشخصية بل أنها من وظائفها الهامة، فقد أشار كلاً من "James" و "Allport" أن السعي والمثابرة والكفاح في سبيل تحقيق أهداف معينة يعد من الوظائف الهامة للذات وللشخصية، ويؤكد (Sink, 1991, 5) أن التخطيط ووضع الأهداف يؤثران على الأداء من خلال تحديد مقدار الجهد المطلوب للنجاح، وهذا يؤدي إلى الرضا عن الذات، ويزيد من كفاءتها.

وبالرجوع إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، أكد "Bandura" بأن الكفاءة الذاتية تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات المختلفة وفي الإثارة العاطفية كذلك، حيث اثبتت نتائج دراساته المتعددة التي أجراها بأن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية يتناسب طردياً بارتفاع الانجاز والأداء، وبالتالي تنخفض الاستثارة الانفعالية.

وتأسيساً على ما سبق يمكننا القول بأن الكفاءة الذاتية هي متغير نسبي يختلف من معلم لآخر بسبب اختلاف البيئة الاجتماعية والثقافية والتربوية، لا باختلاف فئة المعلم سواء كان معلماً عادياً أم معاقاً، كونه يتولد لديه الاعتقاد بأنه قادر على عمل أشياء إيجابية يمكن من خلالها تغيير واقع البيئة التي يعيش فيها أو يعمل بها، وأن الإعاقة لا تقف حائلاً أمام كفاءته الذاتية، وهذا ما توصل إليه (maddux, 1998: 231) بأن الفرد إذا كانت قناعاته عالية بكفاءته الذاتية في مجال عمله فإنه يُعد ناجحاً لأنه سوف يساهم في تشكيل مفهوم إيجابي عن ذاته والعكس صحيح، فالإحساس بكفاءة الذات يعزز التوافق الشخصي بوسائل عديدة أو يدفع الفرد إلى اختيار المهمات الصعبة، ونظراً لأنه لم يتوافر للباحث - على حد اطلاعه - دراسة سابقة تناولت هذا المتغير، لذلك توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات لمعرفة مدى اختلاف الكفاءة الذاتية باختلاف فئة المعلم.

السؤال الرابع: هل تختلف الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة باختلاف مسار الإعاقة التي يتعامل معها المعلم (بصرية، سمعية، عقلية)؟، وللإجابة عن هذا السؤال؛ عولجت استجابات عينة الدراسة تبعاً لمسار الإعاقة التي يتعامل معها المعلم، باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي؛ والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (5): الفروق في الكفاءة الذاتية تبعاً لاختلاف مسار الإعاقة التي يتعامل معها

المعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المربعات	95.907	2	47.953	1.418	0.09
داخل المجموعات	7340.325	77	33.826		غير دال إحصائياً
المجموع	7436.232	79			

يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس موضع الدراسة؛ تبعاً لاختلاف مسار الإعاقة التي يتعامل معها المعلم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كلاً من (Kaner, 2010)، (أحمد، 2004)، حيث أشارت نتائج الدراسة الأولى بأن معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين لا تختلف طبقاً لنوع الطالب الذي يتعاملون معه (عادي، احتياجات خاصة)، ولم تُظهر نتائج الدراسة الثانية أي فروق دالة إحصائية بين معلمي التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية والسمعية والعقلية، ويمكن ارجاع ذلك إلى أن الكفاءة الذاتية جعلت من معلمي التربية الخاصة أشخاصاً متفائلين مندمجين في عملهم وملتزمين به، ولديهم القدرة على مواجهة الصعاب والعقبات المترتبة لمسار الإعاقة التي يتعاملون معها، من خلال شعورهم بالمسؤولية والكفاءة، واحساسهم بقيمة العمل الذي يؤديه، كل ذلك جعلهم يمتلكون قدرات ومهارات لازمة لإدارة عواطفهم ووقتهم لإنجاز أهدافهم مما أهلهم للتخطيط الجيد وتحقيق الأهداف المرجوة، إضافة إلى إصرارهم ومثابرتهم في إتمام ذلك، حيث أشارت الأدبيات إلى معتقدات كفاءة الذات عند المعلم بأنها الحكم على قابليتهم بإحداث نتائج مرغوبة من انجاز طلبتهم، وسلوكهم ودافعيتهم في الصف، وهذا ما أكد عليه (Bembenutty, H., 2006, 5) أن الحس المرتفع لمعتقدات الذات يلزم المعلمون بمستويات عالية من التخطيط والتنظيم في أدائهم.

خلاصة وتوصيات:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجد ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة من ناحية، والكفاءة الذاتية من ناحية أخرى.
- قدرة الذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة بالتنبؤ على الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة.
- لا تختلف الكفاءة الذاتية باختلاف كلاً من النوع الاجتماعي، فئة المعلم، ومسار إعاقة الطالب التي يتعامل معها معلمي التربية الخاصة.
- واستكمالاً للجوانب ذات العلاقة بهذه الدراسة فقد خرج الباحث بالتوصيات الآتية:**
 1. إجراء المزيد من الدراسات التي تهتم بمفهوم الكفاءة الذاتية والمتغيرات المرتبطة بها، على المعلمين الذين يعملون مع الفئات المختلفة في التربية الخاصة.
 2. تشجيع ذوي الاختصاص على إعداد البرامج الوقائية والنمائية، التي تهدف إلى تنمية الكفاءة الذاتية، مع التكيف على أحداث الحياة الضاغطة لدى المعلمين الذين يعملون مع الفئات المختلفة في التربية الخاصة.
 3. القيام بدراسات تهدف إلى تنمية الذكاء الروحي كونه مدخلاً لتحسين الكفاءة الذاتية.
 4. تبني وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مسؤولية إعداد البرامج التأهيلية التربوية في مجال التربية الخاصة، فضلاً عن اهتمامها بمشاركة معلمي التربية الخاصة بالندوات والمؤتمرات العلمية وورشات العمل.
 5. دراسة فكرة إنشاء مركز مختص للإرشاد النفسي والمهني، لدعم العاملين في ميدان التربية الخاصة، بيد أن الاهتمام بهم ما هو إلا اهتمام بالفئات التي يتعاملون معها بشكل مباشر ومتواصل.
- قائمة المراجع:**
 - ابراهيم، ابراهيم الشافعي (2005). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، 75(19): 131-193.
 - أبو غالي، عطايف محمود (2011). فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(1): 619-654، يناير 2012.
 - أبو مصطفى، نظمي والزين، ديبه (2009). مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة (دراسة ميدانية على عينة من معلمي الأطفال المعوقين في مؤسسات التربية الخاصة، بمحافظة غزة)، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، 7(2): 303-347.

- أحمد، حجاج غانم (2004). اثر الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة كنتاج لبعض المتغيرات على التوافق الاجتماعي لدى تلاميذهم (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة جنوب الوادي.
- أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (2008). الذكاء الروحي وعلاقته بجودة للحياة، مجلة رابطة التربية الحديثة، 1(2): 313- 389.
- آل دهام، باسم رسوم كريم (2011). الأحداث الضاغطة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الاعداية، مجلة الاستاذ، ع203.
- بريكي، زينب (2017). النقل الثقافي للمقاييس النفسية مقياس الذكاء الروحي المتكامل (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
- الجاسر، البندري (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول – الرضا الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى.
- جبر، عدنان مارد و ابراهيم، السيد دري ناجي كاظم (2012). أساليب التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين، مجلة جامعة كربلاء العلمية، 10(3): 71- 99.
- حسين، جلال حاج (2014). تطوير مقياس لتصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية، مجلة العلوم التربوية، 26(1): 183- 198.
- حمدي، نزيه وداود، نسيم (2000). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، دراسات العلوم التربوية، 27(1): 44- 56.
- الخفاجي، زينب حياوي وعبد النبي، هناء (2008). أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بدافعية الانجاز وفاعلية الذات لدى المرأة العاملة في بعض دوائر الدولة في مركز محافظة البصرة، مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية)، 36(1): 153- 179.
- شاهين، هيام صابر (2010). إسهام كل من الذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(3): 495- 530، سبتمبر 2012.
- شراب، عبدالله عادل (2017). الصمود النفسي وعلاقته بضغوط العمل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 7(21): 102- 115، نيسان 2018.

- الشوا، أحمد (2016). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالضغط النفسي التي يعانيها أفراد المؤسسة الأمنية الفلسطينية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 30(8): 1556-1588.
- الضبع، فتحي عبد الرحمن (2012). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينه من المراهقين والراشدين، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 29(1): 135-176.
- العباسي، غسق غازي (2010). السلوك العدواني وعلاقته بأحداث الحياة الصاغطة لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، مجلة كلية التربية الأساسية، 72: 317-348.
- عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد (2004). أساليب البحث العلمي "الأسس النظرية والتطبيق العملي". ط1. دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان.
- Abadi, Mustafa Bolghan & Ghofrani, Fatemeh and Saeed, Mohammad Abde-Khodaei (2012). Study of the Spiritual Intelligence Role in Predicting University Students' Quality of Life.
- Adebomoi, O. (2012). Job Satisfaction and Self-Efficacy as Correlates of Job Commitment of Special Education Teachers in Oyo State. Journal of Education and Practice. 3(9): 95-103.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control, New York: Free-man.
- Bembenutty ,H. (2006). Teachers Self-efficacy Beliefs, Self-Regulation of Learning, and Academic Performance; A paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, New Orleans, LA, August 12.
- Brazdau, O.& Mihai, C. (2011). The Consciousness Quotient: a new predictor of the students' academic performance, Procedia Social and Behavioral Science: 11-25.
- Emmons, R. A (2002). Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition, and the Psychology of Ultimate Concern, The International Journal for the Psychology of Religion, 10(1).

- Kaner, S. (2010). Examining teacher's self- efficacy beliefs of students with and without special education needs, Journal of Education Sciences, 34 (1): 193- 217.
- Lee, Y., Patterson, P., & Vega, L. (2011). Perils to Self-Efficacy Perceptions and Teacher- preparation Quality among Special Education Intern Teachers, Teacher Education Quarterly, 1(1): 61 - 67.
- Maddux (1998). Personal efficacy Chapter (8) in Derelga, B. Winstread & Jones (eds) (personality, contemporary theory and research, Chicago Nelson-Hall).
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy.
- Sahebalzamani, Mohammad & Farahani, Hojjatollah & Abasi, Reza and Talebi, Mehdi (2013). The relationship between spiritual intelligence with psychological well- being and purpose in life of nurses, Iranian, journal of nursing and Midwifery Research, 18(1).
- Samples, G. (2009). Emotional intelligence and academic success among bible college students. Regent University. ProQuest Dissertation and Thesis.
- Sink. Ch. A. (1991). self-regulated learning and academic performance in middle school children paper president , at the Education, Chicago, April.

مقياس الكفاءة الذاتية

يتكون المقياس من (25) عبارة، تشير إلى الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة، من خلال الاستجابات التالية:

7	6	5	4	3	2	1
لا تنطبق عليك دائمًا	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تنطبق عليك أن تحدد	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك أبدًا

م	العبارة	1	2	3	4	5	6	7
1	أقتنع بواقعي الذي أعيشه ولا أسعى لتغييره.							
2	أمتلك القدرة الكافية للدفاع عن حقوقي.							
3	أستطيع الرد على من يحاول الإساءة لي.							
4	أضع نفسي في مواقف ترفع من قدرتي أمام الآخرين.							
5	أمتلك القدرة على تحمل المسؤولية في كثير من المواقف.							
6	تركي لحقوقي لا يعد انهزامية أو سلبية.							
7	يساعدني التخطيط لوقتي بالاستقرار النفسي.							
8	يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق أمالي.							
9	أخطط لوقتي بشكل يتوازن مع متطلبات عملي والتزاماتي الشخصية والعائلية.							
10	أأخذ قراراتي بما يتناسب مع قدراتي وامكانياتي المتاحة.							
11	لا شيء يوقفني عن عمل بدأت به.							
12	أثق في قدراتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة.							
13	أبدي ردّة فعل مناسبة لكل مشكلة تواجهني.							
14	أرفض تدخل الآخرين في خصوصياتي.							
15	أمتلك كفاءة عالية لتحقيق أهدافي وغاياتي.							
16	أتعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة.							
17	أحافظ على ابتسامتي عند الاتصال مع الآخرين حتى لو كنت بمزاج سيئ.							
18	أسيطر على احساساتي بالإرهاق والتعب الذي ينتابني عند التعامل مع طلابي.							
19	أتحلى بالصبر في جميع المواقف والأحداث.							
20	أستطيع المحافظة على اتزانتي في المواقف الصعبة.							
21	أمتلك مهارة إقناع الآخرين بوجهة نظري.							

22	أتكيف بسهولة في الموقف الاجتماعي.						
23	يعتبرني طلابي شخصاً مهما بالنسبة لهم.						
24	أمتلك إرادة وعزيمة قوية على تحمل متاعب مهنتي.						
25	أحاول أن يكون أدائي في عملي مميزاً ودقيقاً.						

مقياس الذكاء الروحي

يتكون المقياس من (25) عبارة، تشير إلى الذكاء الروحي لمعلم التربية الخاصة، من خلال الاستجابات التالية:

7	6	5	4	3	2	1
تتطبق عليك دائماً	تتطبق عليك بدرجة كبيرة	تتطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	لا تتطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تتطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تتطبق عليك أبداً

م	العبارات	1	2	3	4	5	6	7
1	أشعر بالراحة حينما أتعلم عملي.							
2	أثق بأن أموري تسير نحو الأفضل.							
3	أعيش متفائلاً مع أنني أعرف أنّ نهايتي الموت.							
4	أقبل وجهة نظر الآخرين عندما أختلف معهم.							
5	أشعر بأن أيامي مشرقة.							
6	ألتزم العذر لزملائي عند الخطأ.							
7	يسعدني تقديم الآخرين على نفسي.							
8	أشوق طريقي بصبر وثبات.							
9	أنظر الى ما أملك وليس إلى ما يملكه الآخرون.							
10	أحترم من هم أكبر مني وأعطف على من هم أصغر مني.							
11	حياتي نعمة أشكر الله عليها .							
12	أطوع مواهبي لأطور نفسي في عملي.							
13	أسعد بإظهار حبي لأسرتي.							
14	أحسن إلى الآخرين دون غاية أو مصلحة							
15	أراعي رضا الله تعالى عند وضع أهدافي.							
16	أتمم بالصدق مع نفسي ومع الآخرين.							
17	أتحدث في الأمور التي ترضي الله تعالى.							
18	أسامح من يسيئ لي.							
19	تأمل في الكون يبعث في نفسي الطمأنينة.							
20	أنظر الى مخلوقات الله تعالى بعين الجمال..							
21	أعامل الآخرين حسب معاملتهم لي.							
22	أتعاطف مع طلبتي في المدرسة.							
23	لا أنكر جميل الآخرين عليّ.							

24	تفتي برحمة الله تعالى جعلتني مطمئن النفس.								
25	أمارس عملي كأنه عبادة.								

مقياس أحداث الحياة الضاغطة

يتكون المقياس من (25) عبارة، تشير إلى أحداث الحياة الضاغطة لمعلم التربية الخاصة، من خلال الاستجابات التالية:

7	6	5	4	3	2	1
لا تنطبق عليك أبدًا	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك أبدًا

م	العبارات	1	2	3	4	5	6	7
1	يتولد لدي شعور بغياب البيئة المدرسية السليمة.							
2	يولمني قلة توفر التقنيات التعليمية الحديثة المساعدة على تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.							
3	أعاني من الارهاق لعدم توفر فاصل زمني بين حصص الدراسية.							
4	أشعر بعدم الارتياح من غياب العدالة عند اسناد الحصص الدراسية.							
5	أعاني من صعوبة المواصلات عند ذهابي الى المدرسة.							
6	أشعر بعدم الارتياح عند التفكير بعدم توفير متطلبات أسرتي.							
7	لا يوجد انسجام مع أفراد أسرتي.							
8	أشعر بالإحباط عندما يتم تكريم الآخرين بينما أنا الذي يستحق التكريم.							
9	تتسم علاقتي مع ادارة المدرسة بالتوتر.							
10	يكلفني المدير بمهام ليست من صميم عملي.							
11	أشعر أن منزلي سيتعرض للقصف الإسرائيلي بأية لحظة.							
12	أشعر باستغلال من زملائي في العمل.							
13	أعاني من الديون المرهقة.							
14	أعاني من وجود طفل معاق في أسرتي.							
15	أشعر بالضيق عند تحملي نفقات زواج أحد أبنائي.							
16	أعاني من أعاقة.							
17	الواسطة والمحسوبية تسلب حقوق.							
18	أشعر بالضيق لتأخر انجابي الأبناء.							
19	أتألم بسبب الصراعات الحزبية في مجتمعي.							
20	لا يتناسب عملي مع قدراتي واهتماماتي.							

21	أعاني من ضعف العلاقات الاجتماعية مع زملائي في المدرسة.
22	عدم ملائمة المنهاج الدراسي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
23	أشعر بالإرهاق من كثرة إعداد الخطط التربوية وتنفيذها .
24	يزعجني تطاول أولياء الأمور على المعلمين داخل المدرسة.
25	أشعر بعدم الارتياح لعدم تعاون أولياء الأمور مع المعلمين.

The predictability of spiritual intelligence and stressful life events on Self-efficacy for a sample of special education teachers

Abstract: The study aims at investigating the capability of spiritual intelligence and stressful life events to predict Self-Efficacy, and disclosing the impact of variation in (gender, teacher category, track of student disability), to a sample of (80) special education male and female teachers in Gaza governorates.

The study used a descriptive correlational methodology. Also, the following scales/tools were applied: Self-Efficacy, stressful life events (designed by researcher), and spiritual intelligence designed by Alkhazraji (2016).

The study used many statistical methods including: Person correlational coefficient, multiple regression analysis, a (t-test) for independent samples and a (one way Anova) test. The study concluded that Self-Efficacy doesn't vary according to gender, teacher category and the track of student's disability the teacher dealing with and that spiritual intelligence and stressful life events are capable of predicting Self-Efficacy.

Keywords: Self-Efficacy, Spiritual Intelligence, Stressful Life Events, Special Education Teachers.

الثقة التنظيمية بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان وعلاقتها بالسلوك الإداري الإبداعي لدى العاملين فيها
د. محمد سليمان الجرايدة
جامعة نزوى- سلطنة عمان
أ.ظافر بن محمد بن حبيب المعمرى
وزارة التربية والتعليم- سلطنة عمان

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الثقة التنظيمية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان وعلاقتها بالسلوك الإداري الإبداعي لدى العاملين فيها، ومن أجل تحقيق الهدف تم بناء استبانة مكونة (54) فقرة موزعة على مجالين رئيسيين هما: الثقة التنظيمية، والسلوك الإداري الإبداعي، وبعد التحقق من صدقها وثباتها، تم تطبيقها (1156) فرداً، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان كانت بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج أن درجة ممارسة السلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان عالية، كذلك أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$) بين أبعاد الثقة التنظيمية وأبعاد السلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان؛ وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم وضع عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الثقة التنظيمية، السلوك الإداري الإبداعي.

مقدمة:

تعد العملية التربوية مسئولية وطنية وقومية؛ لما لها من أهمية عظمى في استثمار وتنمية الموارد البشرية في الدولة، ومن الملاحظ أن العالم يشهد تحولات وتغيرات سريعة كبيرة ومتلاحقة في كل المجالات كان لها الأثر الأكبر في أداء المنظمات بمختلف توجهاتها، وتعتبر المنظمات الإدارية بعامة، والمنظمات التربوية خاصة من أكثر المنظمات على الإطلاق حساسية لهذه التغيرات؛ وبالتالي يجب على المنظمات والمؤسسات أن تستجيب لهذا التغيير بأن تقوم بالتعديلات اللازمة والتغيرات المناسبة واستخدام الأفكار الجديدة، وبذ الطرق والإجراءات التقليدية، وإتباع الأساليب الحديثة التي تمكنها من إيجاد حلول سريعة لمواجهة التغيرات والتحديات المتلاحقة.

إن تهيئة بيئة تنظيمية مريحة ومحبة للعاملين من خلال ترسيخ الثقة وتعميقها بين جميع الأفراد العاملين وبعضهم البعض سوف يكون أساسا قويا للتفاعل والأداء المتميز، وزيادة القدرات الإبداعية لدى الأفراد بصفة عامة، ولدى المديرين بصفة خاصة (الرفاعي، 2009).

ومن الجدير بالذكر أن الأفراد يتعاونون فيما بينهم لتحقيق أهدافهم الشخصية والتنظيمية، الأمر الذي يستدعي توافر الثقة فيما بينهم، وغالبا ما يشار إلى أن الثقة تعد العنصر الأهم من العناصر المتعلقة بالأداء، حيث أدرك الباحثون أن الثقة تعد العنصر الأساس للعلاقات طويلة الأمد في المستويات التنظيمية المختلفة، وأن عملية بناء الثقة فيما بين الأفراد يعد أمرا في غاية الأهمية من أجل تحقيق التعاون بينهم ومن أجل النجاح للوصول إلى أهدافهم لاسيما في ظل تنوع خلفياتهم التعليمية والثقافية وكذلك احتمالية نشوء الاختلافات فيما بينهم (رشيد، 2003). وتعد الثقة بكل أنماطها متطلب أساسي للنجاح في العمل، كما تعد أساسا محوريا لجميع العلاقات الإنسانية ولكل جوانب الحياة الاجتماعية، وأيضا تعتبر أحد أهم مقومات نجاح المنظمات؛ فالمنظمات التي تتمتع بروح الثقة تعتبر بيئة يحرص الجميع على التواجد بها؛ لذلك فإن العمل على بناء الثقة التنظيمية لدى العاملين يعد مسألة في غاية الأهمية للمديرين (الزهراني، 2013). وقد زاد التفكير بمفهوم الثقة التنظيمية، وبرزت أهميتها في المؤسسات التربوية من قبل الباحثين في الإدارة بشكل عام والسلوك التنظيمي بوجه خاص، حيث أنها من السلوكيات التي تمارس على المستوى الفردي، وعلى مستوى التنظيمات والدول في علاقاتها البيئية، وقد أجمع الباحثين على أنها عنصرا فعالا في الحد من السلوك الانتهازي (خليفات، 2008). إن الإبداع ليس بالعملية المبرمجة أو الخطية بل أنه من أكثر المواضيع التي استحوذت على الكثير من اهتمام الأكاديميين، والاهتمام بالإبداع يمكننا أن نلاحظه من خلال إنشاء الكثير من المراكز البحثية المتخصصة التي تعنى بتدريبه باعتباره

من المتطلبات الضرورية من أجل توفير فرص النجاح والتميز من خلال الأفكار الإبداعية الجديدة (السكرانه، 2011). ومن الملاحظ تزايد الاهتمام بالإبداع في ظل الكثير من التحديات التي تفرضها ظاهرة العولمة والتغيرات المتسارعة في مجال التقنية والتنافس الشديد بسبب ثورة المعلومات، حيث أجمع الكثير من المهتمين والباحثين على احتياج المنظمات للعمليات الإبداعية (بدح ، أبو طه ، 2011). وهناك حاجة ملحة إلى الإبداع الإداري في المؤسسات التربوية ، لأنها تعتبر متغيرا هاما في بناء الإنسان الذي يعتبر المحور الأساسي، فإما أن تخرج لنا إنسانا متميزا مبدعا، وإما أن تخرج لنا عددا كبيرا من المتعلمين غير المبدعين، وبناء على ذلك يجب على المؤسسات التربوية أن تولي الاهتمام بالإبداع وتطبيقه على العاملين بها (شقورة، 2012). والربط بين الثقة التنظيمية والإبداع الإداري في أي منظمة أمر حتمي، ويعتبر من الأمور الهامة لأن الثقة أصبحت عنصرا أساسيا لعمل المنظمات، وتوفير الثقة في المنظمات سيسهم في توفير جوا مشجعا على الإبداع، وذلك بدوره سوف يسهم في التنبؤ بالقدرة الإبداعية ومدى تطبيق الأفكار الإبداعية (نوح ، 2014). ومما لا شك فيه القول أن للثقة التنظيمية تأثيرا كبيرا على مختلف الأنشطة في المؤسسات التربوية ومنها الإبداع الإداري بكونها أحد الطرق الهامة التي تقوم بتحسين ورفع كفاءتها وفعاليتها، وهناك تلازم عضوي بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الإبداعي حيث أن توفير الثقة في هذه المؤسسات يخلق جوا مشجعا على الإبداع، ويسهم في دعم القدرات الإبداعية للعاملين فيها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد موضوع الثقة التنظيمية من الركائز الأساسية التي تسهم في فاعلية المنظمات التعليمية المعاصرة باعتبار أنها تشير إلى ثقة الأفراد بمنظمتهم، مما يتيح الفرصة لهم بحرية التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم والتعاون فيما بينهم في تحقيق أهدافهم وأهداف منظماتهم .

وتعد سلطنة عمان من الدول التي تتطلع إلى اللحاق بركب التطور في شتى المجالات، والتي من أبرزها توفير بيئة تعليمية تعتمد على الثقة، وتشجع على الابتكار والإبداع من خلال تحفيز العاملين على ممارسة أعمالهم بطريقة أكثر إبداعية وابتكارية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال ثقتهم بمنظمتهم، وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات العمانية ومنها دراسة الزدجالي (2006)، كما أوصت دراسة جدعون (2013) بعدد من الإجراءات من أهمها العمل على تنمية مناخ المشاركة، والثقة المتبادلة بين الموظفين والقيادة، وكذلك أظهرت نتائج بعض الدراسات العمانية السابقة وجود مجموعة من المشكلات لدى العاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان تؤثر على الثقة التنظيمية لدى العاملين فيها ومنها دراسة آل مكي (2011) حيث أظهرت غياب العلاقات الإنسانية، وعدم تشجيع نزعة

الابتكار والتجديد، وإغفال القيادات لأهمية توفير مناخ تنظيمي تسوده الثقة بين الأفراد والتنظيم، وقد أوصت بالعمل على زيادة الثقة والاحترام المتبادل بين الأفراد في المنظمة من خلال إجراء المزيد من الدراسات؛ واعتمادا على ما سبق جاءت هذه الدراسة لتجيب على التساؤلات الآتية:

1. ما درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى العاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان؟
 2. ما درجة ممارسة السلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان؟
 3. ما العلاقة بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان؟
- أهداف الدراسة:**

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى العاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان.
- التعرف على درجة ممارسة السلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان.
- التعرف على العلاقة بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان .

أهمية الدراسة:

تعد الثقة التنظيمية من الموضوعات الهامة في مجال السلوك التنظيمي، وتعد اليوم من المفاهيم الأساسية المؤثرة في السلوك الإنساني، ومما يعزز وصول المؤسسة إلى أهدافها، وتكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تتناول أبعاد وجوانب الثقة التنظيمية وتأثيرها على السلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان .

وتكمن أهمية الدراسة في:

1. الأهمية النظرية :

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إلقاء المزيد من الضوء على الثقة التنظيمية، وتوفير مؤشرات عن طبيعة الدور الذي يمكن أن تلعبه الثقة التنظيمية في تطوير العمل وتحقيق معدلات أعلى من الأداء وذلك من خلال النتائج التي يمكن التوصل إليها في هذه الدراسة.

كما تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال ندرة الدراسات التي تناولت الثقة التنظيمية على حد علم الباحثان في المؤسسات التربوية وبالذات في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان؛ لذا قد تساهم هذه الدراسة في إثراء الجانب المعرفي في

مجال الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الإبداعي، والمساعدة في توجيه المجال للباحثين الآخرين لإجراء المزيد من الدراسات والتحليل في مجال الثقة التنظيمية والإبداع الإداري.

2. الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية العلمية التطبيقية لهذه الدراسة في إمداد المسؤولين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان بالعديد من المقترحات والتوصيات التي قد تساعدهم على إيجاد مناخ يتوافر فيه الشعور بالثقة، وبالتالي إيجاد بيئة مشجعة على الإبداع الإداري، وكذلك لفت انتباه المسؤولين إلى واقع مستوى الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الإبداعي وتقييمها واتخاذ التدابير اللازمة لتطويرهما وتحسينهما.

محددات الدراسة:

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على أربع مديريات تعليمية بسلطنة عمان (شمال الباطنة، الداخلية، جنوب الشرقية، البريمي).

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بحث العلاقة بين أبعاد الثقة التنظيمية من حيث (الثقة في الزملاء، الثقة في المشرف المباشر، الثقة في الإدارة العليا)، والسلوك الإداري الإبداعي في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في أربع مديريات تعليمية (شمال الباطنة، الداخلية، جنوب الشرقية، البريمي) ما دون مديري الدوائر ورؤساء الأقسام.

مصطلحات الدراسة:

الثقة التنظيمية:

عرفتها كاظم (2014) على إنها إيمان الفرد بعدالة المنظمة والاعتماد عليها في إظهار الحكم الجيد عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، والاعتماد على المشرف وزملاء العمل بما يعكس ولاء الفرد تجاه المنظمة.

وعرفتها سعد (2013) على أنها سلوكيات إيجابية متوقعة ناتجة عن شعور وأحاسيس بالثقة يمكن أن يمارسها أحد الأطراف في سياق أوقات العمل تجاه طرف آخر، قد تكون أفقية مثل الثقة بين أفراد العمل وبعضهم البعض، أو الثقة الرأسية التي تعني ثقة الأفراد في المشرف المباشر، أو ثقة المدير في الإدارة العليا.

وتعرف إجرائياً بأنها ثقة العاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان بزملائهم وبرؤسائهم المباشرين وبالإدارة العليا للمديريات بما يسهم في تنظيم بيئة العمل وتحقيق أهداف هذه المديريات.

السلوك الإداري الإبداعي: يعرفه جمعة، نوري (2011) بأنه عملية تبني الأفكار الخلاقة ومصادرهما وما ينتج عنها من إنجازات في مختلف المجالات، حيث تقوم

بنقلة متميزة في المنظمة وينفذها الأفراد داخل المنظمات أو على المستوى الجماعي أو المنظمة ككل .

بينما عرفه السلمي (2007) على أنه الناتج عن التفاعل بين القدرة على إيجاد الأفكار والحلول والأساليب والبدائل المبتكرة والنشاطات والمهارات والممارسات الإدارية والفنية .

ويعرف إجرائيا بأنه المحاولات الجادة والمستمرة من العاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان بالإتيان بطرق ووسائل وأساليب جديدة وغير معروفة لأداء المهام المناطة بهم، والتفكير بطرق جديدة ومفيدة للعمل، ويشترط بها الأصالة والطلاقة والمرونة والقدرة العالية بالإحساس بالمشكلات .

الدراسات السابقة:

ركز الباحثان على أهم الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة الحالية والتي يمكن الاستفادة منها ،وعلى النحو التالي:

أجرى أبو أسنينه (2016) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين، وقد تم بناء استبانة تكونت من ثلاث مجالات، وبعد إيجاد صدقها وثباتها تم توزيعها على عينة مكونة من (199) معلما. ولقد بنيت النتائج أن مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين كان متوسطا على الدرجة الكلية، ولكل مجال من مجالات الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a < 0.05$) في متوسط استجابات المعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي لصالح (ماجستير فأكثر)، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة.

كذلك هدفت دراسة ديمير (2015, Demir) إلى بحث وفحص تأثير مستوى الثقة لدى معلمي المدارس الابتدائية تجاه مؤسساتهم فيما يتعلق بإدراكهم بأن المدرسة علاقة قيادية في ثقافة المعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (378) معلم يعملون في مدارس بوردور الابتدائية العامة في تركيا، وتم استخدام مقياسين لجمع المعلومات هما: مقياس قيادة ثقافة المعلم (م ق ث م) ومقياس سعة الثقة (م س ق)، وكان مقياس قيادة ثقافة المعلم يتألف من ثلاثة أبعاد تتضمن تعاون المعلم والدعم الإداري وبيئة العمل الداعمة، أما مقياس سعة الثقة فقد كان له ثلاثة أبعاد فرعية تشمل الثقة في المبادئ والثقة في الزملاء والثقة في العملاء، وقد توصلت نتائج البحث أن مستوى الثقة لدى المعلمين تجاه مؤسساتهم في مدارس بوردور الابتدائية إيجابي وهام بالنسبة لقيادة ثقافة المعلم في المدرسة، بالإضافة إلى أن مستوى الثقة لدى المعلمين تجاه المؤسسة كما تم توضيحه قد فسر (76%) من الاختلاف في مستوى قيادة ثقافة المعلمين في مدرستهم، كما تم التوصل إلى أن الثقة في المبادئ كان لها

أعلى ارتباط بالثقة الإدارية، وكذلك أيضا توصلت الدراسة إلى أن الثقة في الزملاء كان لها أعلى ارتباط في تعاون المعلمين وبيئة العمل الداعمة. أما دراسة (Usikalu,Ogunleye,Effiong,2015) فقد هدفت الى اختبار تأثير الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي على أداء المعلمين في ولاية ايكيتي النيجيرية، وقد تم اختيار 258 معلما من المدارس الثانوية الحكومية بولاية ايكيتي بطريقة عشوائية للمشاركة في هذه الدراسة، استخدمت الدراسة مقاييس الثقة التنظيمية، والشعور بالفعالية والرضا الوظيفي كمقاييس للبحث. أهم النتائج للدراسة أظهرت أن الثقة التنظيمية لها تأثير واضح على أداء معلمي ولاية ايكيتي، وكشفت الدراسة أيضا عن الأثر البالغ للرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي للمعلمين في الولاية، و لا يوجد أي تأثير لتفاعل الرضا الوظيفي والثقة التنظيمية على الأداء الوظيفي، كما أظهرت الدراسة عدم وجود تأثير للجنس على الأداء الوظيفي في ولاية ايكيتي.

وقام كاردمير (karademir, 2015) بدراسة هدفت إلى فحص مستوى الثقة التنظيمية لدى المدير و المعلمين الذين يعملون في المدرسة الرياضية العليا في تركيا، حيث تكونت عينة الدراسة من (186) مديرا و معلما يعملون في هذه المدرسة، و قد توصلت نتائج الدراسة إلى الآتي، لم يوجد أي اختلاف فيما يتعلق بالجنس، والخلفية التعليمية، ومدة الخدمة، ولكن كانت هناك عدة اختلافات كبيرة قد تم اكتشافها في حالة المنصب في هذه الفروع الجانبية كالميل للثقة والدقة، والاهتمام، في حين تم دراسة السلوكيات والقيم حين تتعامل مع أبعاد الدقة، والكفاءات، والتماسك، والوفاء، والشفافية، والاهتمام، و تأثيرها على الميل على الثقة. وقد تم أيضا التوصل إلى أن فروع جانبية مثل القيم و السلوكيات والدقة والتماسك كان لها تأثير ذو دلالة إحصائية نحو الثقة.

وأجرى جدعون(2013)، دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الإبداع الإداري لمديري المدارس الخاصة وعلاقته بقيادة التغيير، وقد اختيرت عينة طبقية عشوائية تكونت من (546) معلما ومعلمة في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وبنسبة (20%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيار (55) مديرا ومديرة وبنسبة(50%) من مجتمع الدراسة، وتم تطوير أداتين لتعرف على مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الخاصة، والثانية لتعرف درجة قيادة التغيير من وجهة نظر معلميه، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري الدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين كان متوسطا، وإن درجة قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين متوسطا، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى

الإبداع الإداري ودرجة ممارسة قيادة التغيير من مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الإبداع الإداري لمديري المدارس الخاصة من وجهة نظر معلمي مدارسهم يعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وجاءت دراسة نوح(2013) بهدف تعرف درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، والتعرف على درجة ممارسة معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر عينة الدراسة من المديرات والمعلمات، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديرات المدارس الثانوية للبنات والبالغ عددهن(58) مديرة بالإضافة إلى عينة طبقية عشوائية من معلمات تلك المدارس بلغ عددهن(556)معلمة، واعتمدت الدراسة على استجابات (55) مديرة و(556) معلمة، أي (611) فردا. وتم تحليل البيانات هذه باستخدام الحزمة الإحصائية للبرامج الاجتماعية (spss). ومن أبرز نتائج الدراسة ؛ أن درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية من وجهة نظر عينة الدراسة كانت عالية، وأن درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمات مدارس الثانوية من وجهة نظر عينة الدراسة كانت عالية أيضا، وكان ترتيب أبعادها على النحو التالي: السياسة، ثم الضمير الحي والتفاني في العمل، يليه السلوك الحضاري، والروح الرياضية ، ثم التعاون والإيثار ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة مديرات المدارس للثقة التنظيمية تعزى لمتغير الوظيفة، وكانت الفروق لصالح مديرات المدارس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة مديرات المدارس الثانوية للثقة التنظيمية تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) . كما توصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ($0,05$) بين درجات ممارسة الثقة التنظيمية عامة (الدرجة الكلية) لدى مديرات المدارس الثانوية، ودرجات ممارسة معلمات المرحلة الثانوية لسلوك المواطنة التنظيمية.

وهدفت دراسة الزبيدي (2013) إلى تعرف درجة الثقة التنظيمية السائدة في المدارس الابتدائية بمحافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مستوى الروح المعنوية لديهم، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين الثقة التنظيمية السائدة في المدارس الابتدائية ومستوى الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة القنفذة وعددهم(2000) معلما، أما عينة الدراسة فبلغ عددها (522)، أي ما نسبته (26.1%) من مجتمع الدراسة الكلي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من

النتائج أبرزها: أن هناك درجة توافر كبيرة للثقة التنظيمية، وأن هنالك درجة توافر للروح المعنوية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المتغيرات الأولية (المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، التخصص)، ومحور الثقة التنظيمية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المتغيرات الأولية (المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، التخصص)، ومحور الروح المعنوية، كما توجد علاقة طردية وذات دلالة إحصائية بين كل من الثقة التنظيمية والروح المعنوية.

أما دراسة الزهراني (2012) هدفت إلى قياس وتحليل مستوى الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية للبنين بمدينة الطائف، وكذلك قياس وتحليل طبيعة العلاقة بين الثقة التنظيمية بوصفها متغيراً مستقلاً، والسلوك الإداري الإبداعي كمتغير تابع، كذلك قياس وتحليل طبيعة العلاقة بين أبعاد الثقة التنظيمية وأبعاد السلوك الإداري الإبداعي، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي مستخدماً أداة الاستبانة التي تم تطبيقها على مديري المدارس الثانوية بالطائف والبالغ عددهم (85) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أنه كلما تحسن مستوى الثقة التنظيمية للمديرين في المدارس الثانوية للبنين في الطائف كلما تحسن السلوك الإبداعي الإداري لديهم، ولكما تحسن مستوى الثقة المؤسسية للمديرين في المدارس الثانوية للبنين بمدينة الطائف كلما تحسن مستوى القدرة على الإبداع في حل المشكلات واتخاذ القرارات لديهم.

أما دراسة الشبلي (2010) فقد هدفت إلى تحديد ومعرفة متطلبات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، وقد بلغت عينة الدراسة (274) مدير مدرسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث ببناء استبانة مكونة من (63) فقرة تقيس أهم متطلبات ومعوقات الإبداع الإداري، ودلت المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة على تحديد معرفة متطلبات تطبيق الإبداع الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المحاور، ففي المجال الأول كما يلي: محور المرونة، ومحور مواصلة الاتجاه، ومحور الأصالة، ومحور الطلاقة، ومحور التحسس للمشكلات، ومحور مشاركة مدير المدرسة للجان الإبداع الإداري، ومحور وضع استراتيجية رؤية الإبداع الإداري، ومحور توافر الموارد البشرية والمادية لعملية الإبداع. كما أظهرت نتائج الدراسة في المجال الثاني وهي في الترتيب التنازلي كما يلي: معوقات تنظيمية، ومحور معوقات عقلية ، ومحور معوقات انفعالية.

أما دراسة السلمي(2007)، بعنوان " الإبداع الإداري والممارسات السلوكية لمديري مدارس التعليم العام بمحافظة جدة " "رؤية مستقبلية" هدفت إلى دراسة الإبداع الإداري وأهميته والوقوف على مقوماته وبيان أثره في تحقيق إدارة مدرسية فعالة، وتحديد الممارسات الإبداعية لمديري مدارس التعليم العام بمحافظة جدة، والتعرف على واقع الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس وكذلك تقديم تصور مقترح يوضح كيفية ممارسة السلوك الإداري الإبداعي داخل المدرسة من أجل الوصول إلى إدارة مدرسية فعالة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم استبانة كأداة جمع المعلومات من عينة الدراسة والبالغ عددهم (324)، وكانت أهم نتائج الدراسة؛ أن درجة إدراك مديري مدارس التعليم العام بمحافظة جدة لأبعاد مفهوم الإبداع الإداري (متوسطة) ، أن توفر درجة معززات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمحافظة جدة (متوسطة) ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في محوري الدراسة تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي ، الإعداد التربوي ، الدورات التدريبية، سنوات الخبرة).

كما أجرى كايني(Kinney,2005) دراسة أجريت في جامعة نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية إلى التعرف على الإبداع كعملية ومنهج، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى التعرف على مدركات المعلمين في اليابان مقارنة بأقرانهم في الولايات المتحدة الأمريكية عن الإبداع والتدريس الإبداعي وميسراته ومعوقاته، واستخدام الباحث المنهج الوصفي بشقيه الكمي والكيفي، ثم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها من المعلمات الأمريكيات واليابانيات (29) معلمة، و(14) معلماً من منطقة مورافيا الأمريكية، وهم معلمون من الروضة حتى الصف الثالث الابتدائي، بينما قدمت النسخة اليابانية لعينة من المعلمين قوامها (15) معلماً في عدة مناطق في طوكيو اليابانية، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم صحة الفرض الذي قامت عليه وهو أن السياق الثقافي وظروف التعليم لا تشير للتدريس الإبداعي للمعلمين، ولا تشير للتعليم الإبداعي لدى الدارسين، كذلك وجود اختلافات في مدركات المعلمين في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية عن التدريس الإبداعي والعملية الإبداعية، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية يرون أن الوقت أهم معوق للتدريس الإبداعي، بينما يرى اليابانيون أن مشكلة الوقت من صنع المعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ويتضح لنا من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

– استعمل المنهج الوصفي الارتباطي في غالبية الدراسات السابقة ؛ وذلك لمناسبته هذا النوع من الدراسات ، كما استخدمت معظم الدراسات الاستبانة كأداة لجمع البيانات .

- قلة الدراسات التربوية التي تناولت بالتحليل العلاقة بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الإبداعي في مؤسسات تربوية خدمية ومؤثرة في حياة المجتمع مثل المدارس وبالذات في سلطنة عمان.

– استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة بإثراء البعد النظري والعملية المتضمن خلالها، في بناء الاستبانة الخاصة بالدراسة؛ مما أسهم في نضوج أداة الدراسة وشمولها وصدقها، كما تم أيضاً الاستفادة من نتائجها بمقارنتها مع نتائج هذه الدراسة ومعرفة التوافق أو الاختلاف بينها .

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة ووصفا لمجتمع الدراسة وعينتها ، والأداة المستخدمة فيها مع إجراءات صدقها وثباتها، بالإضافة إلى إجراءات تطبيق الدراسة ومتغيراتها المستقلة والتابعة ، والأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة ، وفيما يلي يأتي عرضاً لكل منها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج البحث الوصفي الارتباطي الذي يعد أكثر ملائمة لأغراضها والذي يتضمن استخدام الأسلوب الميداني في جمع البيانات بواسطة الاستبانات وكذلك التحليل الإحصائي؛ لاختبار صحة الفرضيات، زيادة على المسح المكتبي وذلك؛ للاستفادة من المراجع والمصادر الجاهزة؛ لبناء الخلفية النظرية والفكرية لموضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين الإداريين ما دون مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في أربع من المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان وهي: (شمال الباطنة، الداخلية، البريمي، جنوب الشرقية) والبالغ عددهم (2724 موظفاً) وفقاً للإحصائية الأخيرة الواردة من قسم الإحصاء بوزارة التربية والتعليم في العام الدراسي 2015/2016م.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة ما نسبته 42% من مجتمع الدراسة من العاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان (ما دون مديري الدوائر ورؤساء الأقسام) والبالغ عددهم (1156)، وتم استبعاد (50) موظفاً من مجتمع الدراسة لأغراض قياس الثبات. وبعد اختيار عينة الدراسة قام الباحث بتوزيع أفراد عينة

الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في العمل الإداري.

أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد استبانة تكونت من (75) فقرة تدرج تحت ثمانية مجالات رئيسة اعتماداً على بعض الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع ومنها (الرشيدى، 2015 ؛ وفارس، 2014 ؛ وكاظم، 2014).

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الاستبانة قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين من لهم علاقة بموضوع الدراسة من اعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ووزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وبلغ عددهم (12) محكماً وطلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات الاستبانة من اجل التأكد من شمولية أداة الدراسة من حيث صياغتها اللغوية ومدى ارتباطها بالمحور الذي تدرج تحته، وإجراء التعديل بالحذف أو الإضافة للفقرات التي تحتاج إلى ذلك، وبناء على آراء وملاحظات المحكمين ، عدلت بعض الفقرات، أو أعيدت صياغتها لتناسب والمجال الذي وضعت من اجله ، وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية (75) . وقد تم تصحيح استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة على النحو التالي:

- أعطيت الدرجة (5) للاستجابة التي تمثل " أوافق بشدة " .
- أعطيت الدرجة (4) للاستجابة التي تمثل " أوافق " .
- أعطيت الدرجة (3) للاستجابة التي تمثل " محايد " .
- أعطيت الدرجة (2) للاستجابة التي تمثل " لا أوافق " .
- أعطيت الدرجة (1) للاستجابة التي تمثل " لا أوافق بشدة " .

بحيث كلما زادت درجة التقدير زادت درجة الممارسة والعكس صحيح، وقد تم تقسيم درجة الممارسة إلى ثلاث مستويات، بناء على متوسطات الاستجابات. وقد استخدمت الباحثان في تفسير نتائجهما السلم التصنيفي وكما هو موضح في الجدول التالي

جدول (1) السلم التصنيفي لتفسير نتائج الدراسة

المتوسط	درجة الموافقة	المعيار
1-2,33	منخفضة	انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي
2,34-3,67	متوسطة	المتوسط
3,68-5	كبيرة	انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbac Alpha) ، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلية (0.85) وهي قيمة جيدة لأغراض البحث العلمي.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية والوصفية والتحليلية المناسبة في استخراج النتائج لكل سؤال من أسئلة الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو التالي:

1- تم استخدام معامل الارتباط كرونباخ الفا (Alpha Cronbach) للتأكد من ثبات أداة الدراسة .

2- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول والثاني.

3- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للإجابة على السؤال الثالث؛ وذلك لمعرفة طبيعة العلاقة بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه: "ما درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى العاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان حسب الأبعاد والمقياس ككل، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على أبعاد مقياس الثقة التنظيمية، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	1	بُعد الثقة في زملاء العمل	4.02	0.65	عالية
2	2	بُعد الثقة في المشرف المباشر (الرئيس المباشر)	3.78	0.76	عالية
3	3	بُعد في الإدارة العليا (إدارة المديرية العامة للتربية والتعليم)	3.13	0.82	متوسطة
		المقياس ككل	3.64	0.57	متوسطة

بين جدول(2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى العاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان حسب الأبعاد والمقياس ككل، فيما تراوحت المتوسطات الحسابية في جميع الأبعاد بين (4.02) و(3.64)، إذ جاء في المرتبة الأولى بُعد الثقة في زملاء العمل، بأعلى متوسط حسابي بلغ(4.02) وانحراف معياري (0.65)، تلاه في المرتبة الثانية بُعد الثقة في المشرف المباشر(الرئيس المباشر)، بمتوسط حسابي بلغ(3.78) وانحراف معياري (0.76)، فيما جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة بُعد في الإدارة العليا (إدارة المديرية العامة للتربية والتعليم)، بمتوسط حسابي بلغ(3.13) وانحراف معياري (0.82)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمقياس ككل (3.64)، بانحراف معياري عام (0.57) بدرجة توافر ثقة تنظيمية متوسطة بين العاملين. وهذه النتيجة تشير بصورة عامة إلى أن الثقة التنظيمية في المديريات العامة للتربية والتعليم بحاجة إلى المزيد من العناية والاهتمام من قبل القيادات الإدارية في هذه المديريات، من حيث الاهتمام بالأفراد العاملين وتحفيزهم وتلبية احتياجاتهم الشخصية، والأخذ بعين الاعتبار ضرورة توفير وترسيخ مناخ يتسم بالثقة من أجل توفير أساس صلب وقوي للتفاعل والأداء المتميز، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المسؤولين قد لا يدركون بشكل كبير أن منح الثقة سوف يساعد على رفع مستوى الرضا الوظيفي ويعزز من مستوى الإنجاز والأداء والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات وزيادة القدرات الإبداعية لدى الأفراد العاملين لديهم، كما يعزو الباحث ذلك أيضا إلى قلة التزام المديريات بوعودها تجاه الموظفين وعدم الوفاء بالتزاماتها وعدالتها في إجراءات وسياسات الموارد البشرية، وقلة اهتمامها برفاهية ومستقبل العاملين لديها، وقد يرجع السبب أيضا إلى شعور بعض العاملين بعدم المساواة، وربما يعود ذلك كله إلى افتقار القيادات والإدارات العليا للمهارات والقدرات التي تمكنها من إنجاز أعمالها بشكل يؤدي إلى زيادة ثقة الأفراد العاملين بصفة عامة، حيث أن منح الثقة التنظيمية للعاملين سوف يقلل من ضغوط العمل على المسؤولين بحيث يمارس العاملون بعض الصلاحيات دون الرجوع اليهم. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو أسنينه (2016)، والتي أظهرت أن مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين كان متوسطا، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها ودراسة نوح (2013)، والتي بينت أن درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى مديرات ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة

المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة كانت عالية، وكذلك دراسة ديمير (Demir, 2015) التي أظهرت أن مستوى الثقة لدى المعلمين تجاه مؤسساتهم في مدارس بوردور الابتدائية إيجابي، وتوصلت دراسة كل من يلماز والتينكورت (Yilmaz & Altinkurt, 2012). أن تصورات المعلمين في المدارس العليا في محافظة كوتاهيا التركية تجاه سلوك الثقة التنظيمية كانت إيجابية.

وفيما يأتي سيتم مناقشة نتائج هذا السؤال حسب فقرات كل بُعد من أبعاد الدراسة وذلك كما يلي:

أولاً: بُعد الثقة في زملاء العمل

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الثقة في زملاء العمل، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
1	1	توجد ثقة متبادلة بيني وزملائي في العمل.	4.16	0.81	عالية
2	8	أحرص على بناء علاقات مميزة مع زملائي في العمل.	4.16	0.86	عالية
3	2	أثق في مهارات زملائي.	4.13	0.77	عالية
4	6	يقدم لي زملائي ذوي الخبرة كل العون والدعم في العمل.	4.13	1.95	عالية
5	4	أعتمد على زملائي في الحصول على المساعدة إذا واجهتني صعوبات في انجاز العمل.	4.06	0.86	عالية
6	5	يتعامل معي زملائي بإنصاف عندما تواجهني مشكلة في العمل.	4.00	0.82	عالية
7	3	يتعامل زملائي بسرية تامة مع كل ما أقدمه من معلومات خاصة بالعمل .	3.97	0.86	عالية
8	7	يتناقش زملائي مع بعضهم البعض في المواقف الصعبة المتعلقة بالعمل بشفافية.	3.96	1.74	عالية
9	10	يتكيف زملائي حديثي التعيين بسرعة مع زملائهم القدامى في العمل.	3.82	1.03	عالية
10	9	يتشارك زملائي في العمل إنجازات بعضهم البعض.	3.79	0.91	عالية
		المستوى العام	4.02	0.65	عالية

بين جدول (3) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات بُعد الثقة في زملاء العمل، إذ بلغ المتوسط العام (4.02) بانحراف معياري عام (0.65)، وبدرجة موافقة عالية. وتراوحت المتوسطات الحسابية في

جميع الفقرات بين (4.16) و(3.79)، إذ جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "توجد ثقة متبادلة بيني وزملائي في العمل" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.16)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (8) ونصها "أحرص على بناء علاقات مميزة مع زملائي في العمل" بمتوسط حسابي بلغ (4.16)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (2) ونصها "أثق في مهارات زملائي" بمتوسط حسابي بلغ (4.13)، بينما جاءت الفقرة رقم (9) ونصها "يتشارك زملائي في العمل إنجازات بعضهم البعض" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.79). وقد يعزو إلى سيادة الثقة المتبادلة والعلاقات المتميزة بين الزملاء في العمل، والتي بدورها تساعد على إيجاد بيئة عمل جاذبة قائمة على العلاقات التعاونية والاتصالات المفتوحة، مما يعكس تطابق القيم والمبادئ بين الطرفين؛ والتي قد تسهم في التقليل من حدة ضغط العمل، والتوتر الذي قد يتعرض له الموظف في عمله، كما أن ذلك يمثل حافز ودافع قوي للإنجاز والجودة في العمل، ويتضح أن العبارة "أثق في مهارات زملائي" حصلت على المرتبة الثالثة وبدرجة توافر عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (4.13)، وقد يرجع ذلك إلى نتيجة التعاون السائد بين الزملاء وبعضهم البعض، وهذا يضيف في محيط العمل جو من الألفة والمحبة وتبادل الأدوار والمشاركة في تحمل المسؤولية كما أن هذه الثقة تؤدي إلى مشاركة الآراء والأفكار مما يسهل عملية إنتاج أفكار جديدة، وهو ما يزيد فرص الإبداع والثقة في مهارات العاملين وبعضهم البعض، كما أظهرت النتائج أن العبارتين "يتكيف زملائي حديثي التعيين بسرعة مع زملائهم القدامى في العمل"، "يتشارك زملائي في العمل إنجازات بعضهم البعض" حصلتا على المرتبة قبل الأخيرة، والمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ على التوالي (3.82)، (3.79)، وعلى الرغم من حصول هاتان العبارتان على هذه المرتبة إلا أنهما حصلتا على درجة توافر عالية، وقد يعزى ذلك إلى زيادة وعي العاملين في المديريات بأهمية العمل التعاوني، وكذلك الدور الهام الذي يلعبه الموظفون أصحاب الخبرة في كسب الموظفين الجدد، وإزالة جميع الصعوبات التي قد تواجههم حتى يسهل تكيفهم في بيئة العمل ويدفعهم للتفاعل مع زملائهم.

ثانياً: بُعد الثقة في المشرف المباشر (الرئيس المباشر)

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الثقة في المشرف المباشر (الرئيس المباشر)، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	11	يقدم لي مشرفي المباشر كل ما احتاجه من دعم لتنفيذ مهامى الوظيفية.	3.90	0.89	عالية
2	14	يحترم مشرفي المباشر الأسئلة والآراء التي أبديها .	3.87	0.94	عالية
3	12	يتيح مشرفي المباشر الفرصة كاملة للمرؤوسين للتعبير عن آرائهم .	3.86	0.92	عالية
4	13	يحرص مشرفي المباشر أن يكون عادلا في معاملته مع الجميع.	3.86	1.27	عالية
5	16	يمتلك مشرفي المباشر الكثير من الخبرات المتعلقة بمجال عمله.	3.86	0.91	عالية
6	15	يسعى مشرفي المباشر لإسعادي من خلال ثقته بما أقوم به من أعمال.	3.78	0.94	عالية
7	20	يقيم مشرفي المباشر أدائي بطريقة موضوعية.	3.70	0.98	عالية
8	18	يسعى مشرفي المباشر دائما إلى تعزيز نقاط الاتفاق وفهم نقاط الخلاف المتعلقة بالعمل.	3.66	0.95	متوسطة
9	19	يقوم مشرفي المباشر بتبادل البيانات والمعلومات معي بشكل واضح .	3.66	0.99	متوسطة
10	17	يهتم مشرفي المباشر بأولوياتي و احتياجاتي الوظيفية.	3.63	0.96	متوسطة
		المستوى العام	3.78	0.76	عالية

بين جدول (4) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات بُعد الثقة في المشرف المباشر (الرئيس المباشر)، إذ بلغ المتوسط العام (3.78) بانحراف معياري عام (0.76)، وبدرجة موافقة عالية. وتراوحت المتوسطات الحسابية في جميع الفقرات بين (3.90) و(3.63)، إذ جاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على "يقدم لي مشرفي المباشر كل ما احتاجه من دعم لتنفيذ مهامى الوظيفية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.90)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (14) ونصها "يحترم مشرفي المباشر الأسئلة والآراء التي أبديها" بمتوسط حسابي بلغ (3.87)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (12) ونصها "يتيح مشرفي المباشر الفرصة كاملة للمرؤوسين للتعبير عن آرائهم" بمتوسط حسابي بلغ

(3.86)، بينما جاءت الفقرة رقم(17) ونصها " يهتم مشرفي المباشر بأولوياتي و احتياجاتي الوظيفية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.63). وقد يعزى ذلك إلى أن إدراك المشرف المباشر بأهمية تقديم نموذج يحتذى به في العمل لكونه يمثل المرجع الأساسي للموظف، وهذا يعزز من دافعيته وإنجازه في العمل، وأشارت النتائج أن العبارة " يحترم مشرفي المباشر الأسئلة والآراء التي أبدتها "، والعبارة " يتيح مشرفي المباشر الفرصة كاملة للمرؤوسين للتعبير عن آرائهم " حصلتا على المرتبة الثانية والثالثة وبدرجة توافر عالية، وبمتوسط حسابي بلغ على التوالي(3.87)، (3.86)، ولعل ذلك راجع إلى ما يمثله احترام الموظفين وإتاحة الفرص لهم للتعبير عن أفكارهم من أهمية بالغة، حيث تعطي صورة عن مدى تقدير واحترام المشرف المباشر لهم، وبالتالي فإن هذا التعامل الإنساني الراقي يدفع الموظفين إلى كسب ثقة المشرف وتحقيق أهداف المؤسسة، كما أن زيادة الثقة في المشرفين تقلل من الصراع الذي قد ينتج من وجود خلافات حول أداء العمليات داخل المنظمة، ويلاحظ من الجدول رقم(14) أن العبارة " يقوم مشرفي المباشر بتبادل البيانات والمعلومات معي بشكل واضح "، والعبارة " يهتم مشرفي المباشر بأولوياتي و احتياجاتي الوظيفية " حصلتا على المرتبة قبل الأخيرة والمرتبة الأخيرة وبدرجة توافر متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ على التوالي(3.66)، (3.63)، وقد يعزو الباحث ذلك إلى قلة اهتمام المشرف المباشر بهذه الجوانب، كما أنه لا يسمح بتبادل البيانات والمعلومات خوفاً منه من استخدامها بشكل سلبي، كما أن هذا يدل على الكم الكبير من الأعباء الوظيفية الملقة على عاتقه حيث أن الكثير من الشكاوي السائدة في أوساط المديرين في المنظمات أنهم غارقون في كم كبير من الأعباء والمعلومات، فإذا تم الاهتمام بكل هذه المعلومات فإن العمل الفعلي للمنظمة لن يؤدي مطلقاً.

ثالثاً: بُعد الثقة في الإدارة العليا (إدارة المديرية العامة للتربية والتعليم)

جدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الثقة في الإدارة العليا، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	21	يمكنني الاعتماد على إدارة المديرية في تنفيذ مسؤولياتي.	3.42	0.90	متوسطة

متوسطة	1.02	3.17	تحرص إدارة المديرية على إقامة نظام اتصال فعال بين جميع العاملين في المديرية .	24	2
متوسطة	0.96	3.16	تهتم إدارة المديرية بتحسين أوضاع كل العاملين .	22	3
متوسطة	1.00	3.13	تلتزم إدارة المديرية الصدق والشفافية في عرض البيانات والمعلومات .	27	4
متوسطة	1.00	3.12	تراعى إدارة المديرية مصالح العاملين عند اتخاذ القرارات.	23	5
متوسطة	1.00	3.10	تسعى إدارة المديرية لتوسيع قاعدة مشاركة العاملين بالمديرية.	28	6
متوسطة	1.04	3.07	تتسم إدارة المديرية بالعدالة في التعامل مع كل الدوائر و الأقسام بالمديرية.	26	7
متوسطة	1.07	3.05	تطبق إدارة المديرية القوانين واللوائح على جميع العاملين بعدالة دون استثناء.	30	8
متوسطة	1.09	3.04	تتيح إدارة المديرية فرصة المنافسة لجميع العاملين للتقدم إلى وظائف أعلى .	25	9
متوسطة	1.04	3.01	تتبنى إدارة المديرية في الغالب الأفكار الجديدة للعاملين .	29	10
متوسطة	0.82	3.13	المستوى العام		

بين جدول (5) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات بُعد في الإدارة العليا، إذ بلغ المتوسط العام (3.13) بانحراف معياري عام (0.82)، وبدرجة موافقة متوسطة. وتراوحت المتوسطات الحسابية في جميع الفقرات بين (3.42) و(3.01)، إذ جاءت الفقرة رقم (21) والتي تنص على "يمكنني الاعتماد على إدارة المديرية في تنفيذ مسؤولياتي" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.42)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (24) ونصها "تحرص إدارة المديرية على إقامة نظام اتصال فعال بين جميع العاملين في المديرية" بمتوسط حسابي بلغ (3.17)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (22) ونصها "تهتم إدارة المديرية بتحسين أوضاع كل العاملين" بمتوسط حسابي بلغ (3.16)، بينما جاءت الفقرة رقم (29) ونصها "تتبنى إدارة المديرية في الغالب الأفكار الجديدة للعاملين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.01). وقد يعزو ذلك إلى ضعف الوضوح في إجراءات العمل المتبعة في مديريات التربية والتعليم على الرغم من وجود توصيف وظيفي واضح للمهام الوظيفية لجميع العاملين في المديرية على اختلاف أقسامها المختلفة، كما قد يفسر ذلك إلى قلة ثقة العاملين بقدرة القيادات العليا على اتخاذ قرارات عادلة تكون في صالح جميع العاملين، وعدم كفاية الهيكل التنظيمي، وأشارت

النتائج أن العبارة "تحرص إدارة المديرية على إقامة نظام اتصال فعال بين جميع العاملين في المديرية" حصلت على المرتبة الثانية وبدرجة توافر متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.17)، وقد يفسر ذلك إلى اعتماد الإدارة العليا على بعض الدوائر والأقسام دون غيرها كما قد يفسر بضعف نظام الاتصالات المفتوحة، وبالتالي ضعف الاعتماد المتبادل والاشتراك في الأفكار والمعلومات، وأيضا قد يدل ذلك على عدم الاستقرار التنظيمي والتغيرات المفاجئة حيث أنها تؤدي إلى زعزعة الثقة وضعف الاتصال وعدم تحقيق الأهداف، ويلاحظ من الجدول رقم (15) أن العبارة "تتيح إدارة المديرية فرصة المنافسة لجميع العاملين للترقي إلى وظائف أعلى" حصلت على المرتبة قبل الأخيرة وبدرجة توافر متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.04)، وقد يعود السبب ربما إلى عدم وجود شفافية واضحة في الإعلان عن الوظائف الشاغرة وكذلك إجراءات وشروط التقديم لهذه الوظائف والمفاضلة في اختيار الشخص الأفضل والأنسب، كما أظهرت النتائج أن العبارة "تتبنى إدارة المديرية في الغالب الأفكار الجديدة للعاملين" حصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة توافر متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.01)، وقد يكون ذلك بسبب تمسك بعض القيادات بالأساليب التقليدية والروتينية في العمل والسير وفق نمط وأسلوب محدد في التعامل مع مختلف المواقف والمشكلات التي تواجه العمل، وربما تعزى هذه النتيجة أيضا إلى وجود قصور في توفير وتهيئة البيئة الصحية والمناسبة التي تساعد على تنمية التفكير الإبداعي، وقد اتفقت نتائج الدراسة في هذا الجزء مع نتائج كلا من دراسة رفاعي (2009) ودراسة الزهراني (2012).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه:

"ما درجة ممارسة السلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة السلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان حسب الأبعاد والمقياس ككل، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على أبعاد مقياس السلوك الإداري الإبداعي، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	2	بُعد المرونة	3.98	0.60	عالية
2	4	بُعد الحساسية للمشكلات	3.92	0.64	عالية

3	1	بُعد الطلاقة	3.91	0.68	عالية
4	3	بُعد الإصالة	3.89	0.61	عالية
		المقياس ككل	3.92	0.53	عالية

بين جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة السلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان حسب الأبعاد والمقياس ككل، فيما تراوحت المتوسطات الحسابية في جميع الأبعاد بين (4.98) و(3.89)، إذ جاء في المرتبة الأولى بُعد المرونة، بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري (0.60)، تلاه في المرتبة الثانية بُعد الحساسية للمشكلات، بمتوسط حسابي بلغ (3.92) وانحراف معياري (0.64)، تلاه في المرتبة الثالثة بُعد الطلاقة، بمتوسط حسابي بلغ (91.3) وانحراف معياري (0.68)، فيما جاء في المرتبة الأخيرة بُعد الإصالة، بمتوسط حسابي بلغ (3.89) وانحراف معياري (0.25)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمقياس ككل (3.92)، بانحراف معياري عام (0.53) بدرجة ممارسة عالية. وقد تعزى هذه النتيجة الى اهتمام وزارة التربية والتعليم بتطوير قدرات ومهارات السلوك الإبداعي للعاملين في المديريات وذلك من خلال تقديم البرامج التدريبية وورش العمل، كما أن الوزارة عمدت إلى تهيئة بيئة مناسبة للعمل لدى الموظفين من خلال توفير جميع سبل الراحة التي يحتاجها الموظف في القسم الذي يعمل به، ووفرت الكثير من التجهيزات والتقنيات التكنولوجية في هذه المديريات والتي يمكن أن تكون الأساس الذي تنطلق منه عمليات الإبداع الإداري، إلى جانب عناية الوزارة بالقيادات الإدارية في المديرية، وتوسيع صلاحياتهم الإدارية والفنية وهذا الأمر انعكس إيجاباً في ممارسة السلوك الإداري الإبداعي لدى الموظفين، كما اختلف مع نتائج دراسة جدعون (2013)، والتي بينت أن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، ودراسة السلمي (2007)، والتي توصلت إلى أن درجة إدراك مديري مدارس التعليم العام بمحافظة جدة لأبعاد مفهوم الإبداع الإداري كان متوسطاً.

مناقشة نتائج مستوى فقرات الأبعاد:

أولاً: بُعد الطلاقة

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الطلاقة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	3	لدي القدرة على تقديم الشرح الوافي في المواضيع التي تطلب مني.	3.99	0.81	عالية
2	1	أمتلك القدرة على التعبير عن كل ما يخطر ببالي من أفكار بطلاقة .	3.95	0.84	عالية
3	6	أضع البدائل المناسبة للمواقف التي أوجهها.	3.90	0.84	عالية
4	2	تتوفر لدي مهارة أقناع الآخرين.	3.89	1.43	عالية
5	4	أمتلك القدرة على دمج الافكار المختلفة المطروحة لتكوين فكرة واحدة مفيدة.	3.89	0.82	عالية
6	5	تتوفر لدي مهارة فائقة في الحوار والنقاش عندما يتطلب الامر ذلك.	3.86	0.85	عالية
		المستوى العام	3.91	0.68	عالية

بين جدول (7) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات بُعد الطلاقة، إذ بلغ المتوسط العام (3.91) بانحراف معياري عام (0.68)، وبدرجة موافقة عالية. فيما تراوحت المتوسطات الحسابية في جميع الفقرات بين (4.99) و(3.86)، إذ جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "لدي القدرة على تقديم الشرح الوافي في المواضيع التي تطلب مني" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.99)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (1) ونصها "أمتلك القدرة على التعبير عن كل ما يخطر ببالي من أفكار بطلاقة" بمتوسط حسابي بلغ (3.95)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (6) ونصها "أضع البدائل المناسبة للمواقف التي أوجهها" بمتوسط حسابي بلغ (3.90)، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "تتوفر لدي مهارة فائقة في الحوار والنقاش عندما يتطلب الأمر ذلك" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.86). وقد يعود ذلك إلى الاختيار الجيد لهؤلاء الموظفين والعناية بهم وتدريبهم، وتشجيع المشرف المباشر العاملين في المديرية على هذه الممارسات؛ وذلك لما قد يترتب عليها من إجراء عصف ذهني ينتج عنه توليد أفكار كثيرة ومتعددة ومتنوعة قد تقود للوصول إلى فكرة إبداعية، وإلى فهم أفراد العينة لطبيعة عملهم ومرورهم بمواقف وتجارب متعددة، إلى جانب إدراكهم بضرورة عدم التقيد أو الاقتصار على بديل بعينه وتجريب أكثر من بديل؛ لأن ذلك يتيح

لهم فرصة أكبر لاختيار البديل الأفضل الذي يوفر لهم الوقت والجهد والتكاليف، وقد يعزى ذلك إلى تدريب الموظفين على هذه المهارات.

ثانياً: بُعد المرونة

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد المرونة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	8	أحرص على الاستفادة من اختلاف الآراء والملاحظات والتوجيهات.	4.01	0.74	عالية
2	12	أغير موقفي عندما أقتنع بأن الرأي الآخر هو الأفضل.	4.01	0.82	عالية
3	10	أمتلك القدرة على التكيف مع التعليمات الجديدة.	4.00	0.77	عالية
4	11	أقبل الاختلافات الفكرية لكل ما هو يتعلق بتطوير العمل.	4.00	0.80	عالية
5	7	أبدي الاهتمام بالآراء المخالفة لأرائي والاستفادة منها.	3.94	0.77	عالية
6	9	أمتلك القدرة على تغيير خطة العمل تبعاً للموقف أو المستجدات	3.94	0.82	عالية
		المستوى العام	3.98	0.60	عالية

بين جدول (8) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات بُعد الطلاقة، إذ بلغ المتوسط العام (3.98) بانحراف معياري عام (0.60)، وبدرجة موافقة عالية. فيما تراوحت المتوسطات الحسابية في جميع الفقرات بين (4.01) و(3.94)، إذ جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على "أحرص على الاستفادة من اختلاف الآراء والملاحظات والتوجيهات" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.01)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (12) ونصها "أغير موقفي عندما أقتنع بأن الرأي الآخر هو الأفضل" بمتوسط حسابي بلغ (4.01)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (10) ونصها "أمتلك القدرة على التكيف مع التعليمات الجديدة" بمتوسط حسابي بلغ (4.00)، بينما جاءت الفقرة رقم (9) ونصها "أمتلك القدرة على تغيير خطة العمل تبعاً للموقف أو المستجدات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.94). وقد يفسر ذلك نتيجة لتشجيع الموظفين على هذه الممارسات، لأنها تسمح بإطلاق العنان للفرد للتعبير بحرية دون التقيد بروتين ونمط تقليدي يحجم من تفكيره وهذا يؤدي للوصول إلى أفكار تتميز بالمرونة وقابليتها للتعديل بما يحقق مصلحة العمل، وقد يعلل ذلك أيضاً إلى

توفر بيئة متسامحة في موقع العمل، فالتمسك بالرأي والتعصب له يعني الجمود وعدم التجديد، وبالتالي فإن مرونة الموظف واستعداده لتقبل رأي الآخرين يفتح المجال لتغيير الوجهة العقلية والتنويع في الأفكار، كما يعزى الباحث ذلك إلى أن العمل داخل المديريات يتم في فريق يتقبل كل منهم الآخر، وقد يعزى ذلك إلى المستوى الجيد من التعليم لأفراد العينة، ووعيتهم بأن التكيف مع التعليمات الجديد يساعد على سهولة التغيير وسرعته وعدم الصدام أو التذمر مع المستجدات الحديثة في العمل، ويرى أيضا أن ذلك ربما يعود إلى التزام العاملين بالمديريات بالسياسات المعتمدة من قبل الإدارة العليا.

ثالثا: بُعد الإصالة

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الإصالة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	13	أنجز أعمالى بأسلوب متطور .	3.97	0.78	عالية
2	14	أحرص على تقديم الأفكار والمقترحات الجديدة.	3.95	0.79	عالية
3	15	أشعر بالملل عند تكرار الإجراءات الروتينية المتبعة في العمل.	3.91	0.92	عالية
4	18	أقيم الأفكار الجديدة قبل الحكم عليها .	3.90	0.84	عالية
5	16	أبتعد عن تكرار ما يقوم به الآخرون في التغلب على مشكلات العمل.	3.81	0.84	عالية
6	17	أتأنى في رفض أية فكرة جديدة.	3.77	0.89	عالية
		المستوى العام	3.89	0.61	عالية

بين جدول(9) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات بُعد الإصالة، إذ بلغ المتوسط العام (3.89) بانحراف معياري عام(0.61)، وبدرجة موافقة عالية.فيما تراوحت المتوسطات الحسابية في جميع الفقرات بين (4.97) و(3.77)، إذ جاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على "أنجز أعمالى بأسلوب متطور" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.97)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (14) ونصها "أحرص على تقديم الأفكار والمقترحات الجديدة" بمتوسط حسابي بلغ (3.95)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (15) ونصها "أشعر بالملل عند تكرار الإجراءات الروتينية المتبعة في العمل" بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، بينما جاءت الفقرة رقم(17) ونصها" أتأنى في رفض أية فكرة جديدة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.77).وقد يعزى ذلك إلى حرص

المديرية على إتباع هذا الأسلوب في إنجاز الأعمال، وهذا يعطي الموظف صفة التفرد والتميز والمنافسة الإيجابية بين الموظفين، وقد يوفر ذلك له الوقت والجهد والوصول به إلى تقديم خدمات عالية الجودة، وكذلك رغبة العاملين في التطوير والتجديد باستمرار، و إلى تقديم مثل هذه الأفكار من يقود المؤسسة أو القسم إلى التميز والتفرد في تقديم أفضل الأساليب والطرق في تحقيق أهداف العمل ويجعلها من المؤسسات الرائدة التي تتصف بالتميز في تقديم خدماته بعيدا عن الإجراءات الروتينية في العمل.

رابعاً: بُعد الحساسية للمشكلات

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الحساسية للمشكلات،

مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	24	أستفيد من خبراتي السابقة في حل مشكلات العمل.	4.05	0.86	عالية
2	20	أحرص على معرفة أسباب المشكلة.	4.03	0.80	عالية
3	21	لدي المهارة للتعامل مع مشكلات العمل.	3.94	0.80	عالية
4	19	أقوم بالتخطيط المسبق لمواجهة مشكلات العمل.	3.91	0.83	عالية
5	23	أتمكن من جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول المشكلة القائمة.	3.82	0.84	عالية
6	22	أمتلك القدرة على توقع مشكلات العمل قبل حدوثها.	3.75	0.87	عالية
		المستوى العام	3.92	0.64	عالية

بين جدول (10) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات بُعد الحساسية للمشكلات، إذ بلغ المتوسط العام (3.92) بانحراف معياري عام (0.64)، وبدرجة موافقة عالية. فيما تراوحت المتوسطات الحسابية في جميع الفقرات بين (4.05) و(3.75)، إذ حيث جاءت الفقرة رقم (24) والتي تنص على "أستفيد من خبراتي السابقة في حل مشكلات العمل" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.05)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (20) ونصها "أحرص على معرفة أسباب المشكلة" بمتوسط حسابي بلغ (4.03)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (21) ونصها "لدي المهارة للتعامل مع مشكلات العمل" بمتوسط حسابي بلغ (3.94)، بينما جاءت الفقرة رقم (22) ونصها "أمتلك القدرة على توقع مشكلات العمل قبل حدوثها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.75). وقد يعزى ذلك إلى توظيف أفراد العينة لخبراتهم السابقة، وهذا أتاح لهم قدرة أكبر في تحديد أسباب مشكلات العمل وإدراك مواطن النقص

والوعي بنواحي الضعف والحساسية بالمشكلات في المواقف المختلفة، و إلى الاهتمام بتوفير التدريب المناسب وتطوير أداء الموظفين، وقد يعزى ذلك أيضا إلى الحساسية العالية في الكشف عن مشكلات العمل نتيجة لإدراك ومعرفة أفراد العينة لجميع أبعاد عملهم ونتائجه، كما أن الإحساس بالمشكلة هو أساس الحافز الإبداعي.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصه:

" هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان ؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة طبيعة العلاقة بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (30)

جدول (11) معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للعلاقة بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان

الأبعاد	علاقة الارتباط	بُعد الطلاقة	بُعد المرونة	بُعد الإصالة	بُعد الحساسية للمشكلات	مقياس السلوك الإداري الإبداعي
بُعد الثقة في زملاء العمل	معامل بيرسون (r)	.227**	.397**	.330**	.346**	.388**
	الدلالة الاحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
بُعد الثقة في المشرف المباشر	معامل بيرسون (r)	.293**	.397**	.362**	.386**	.431**
	الدلالة الاحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
بُعد الثقة في الإدارة العليا	معامل بيرسون (r)	.184**	.169**	.189**	.220**	.230**
	الدلالة الاحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
مقياس الثقة التنظيمية	معامل بيرسون (r)	.306**	.410**	.379**	.410**	.451**
	الدلالة الاحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

بين جدول (11) وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الإبداعي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان؛ وتجدر الإشارة إلى أن قيم معامل الارتباط الخطي بين جميع أبعاد المقياسين طردية تامة وموجبة؛ وهذا يعني أن الثقة التنظيمية بين العاملين لها تأثير إيجابي في درجة ممارستهم للسلوك الإداري الإبداعي، إذ بلغت الدلالة الإحصائية (0.000)، وبلغ معامل الارتباط بيرسون بين المقياسين ككل ($r = 0.451^{**}$). في حين تتراوح معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين بُعد الثقة في زملاء العمل مع أبعاد السلوك الإداري الإبداعي بين (0.227^{**}) و (0.397^{**}). وبلغ تأثير البعد مع مقياس السلوك الإداري الإبداعي ككل (0.388^{**})، وتتراوح معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين بُعد الثقة في المشرف المباشر مع أبعاد مقياس السلوك الإداري الإبداعي بين (0.293^{**}) و (0.397^{**})، وبلغ تأثير البعد مع مقياس السلوك الإداري الإبداعي ككل (0.431^{**})، وهو أكثر الأبعاد ارتباطاً بمقياس السلوك الإداري الإبداعي، في حين تتراوح معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين بُعد الثقة في الإدارة العليا مع أبعاد مقياس السلوك الإداري الإبداعي بين (0.184^{**}) و (0.220^{**})، وبلغ تأثير البعد مع مقياس السلوك الإداري الإبداعي ككل (0.230^{**})، وهو أقل الأبعاد ارتباطاً بمقياس السلوك الإداري الإبداعي. وقد يعزى ذلك إلى وجود ارتباط وثيق بين الثقة التنظيمية وممارسة السلوك الإداري الإبداعي، فالعلاقة بينهما علاقة تكاملية وتبادلية، فالثقة التنظيمية تساهم في زيادة القدرات الإبداعية، وتعزز من مستوى ممارسة السلوك الإبداعي، حيث أن المنظمات التي تسودها مستويات عالية من الثقة تهتم بالعاملين وتوفر لهم بيئة خصبة ومواتية لتبني الإبداع بكل عناصره ومستوياته وأنواعه، كما أن الثقة التنظيمية تعتبر الأساس لبناء علاقات إيجابية بين القادة والعاملين معهم، وهذا بدوره يساعد في التنبؤ بالقدرة الإبداعية وتبني تطبيق الأفكار الإبداعية، إلى جانب أن الثقة التنظيمية لها تأثير مباشر على مختلف أنشطة المنظمات ومنها الإبداع الإداري؛ لكونه أحد الطرق الهامة في تحسين ورفع كفاءة وفاعلية المنظمة، وخالصة القول أن شيوع الثقة التنظيمية على مستوى المديريات العامة للتربية والتعليم تساهم في تشجيع وتدعيم السلوك الإداري الإبداعي. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزهراني (2012)، والتي أثبتت نتائجها أنه كلما تحسن مستوى الثقة التنظيمية للمديرين في المدارس الثانوية للبنين في الطائف كلما تحسن

السلوك الإبداعي الإداري لديهم، وتحسن مستوى القدرة على الإبداع في حل المشكلات واتخاذ القرارات لديهم، ودراسة رفاعي (2009) والتي كشفت نتائجها وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين الثقة التنظيمية لدى المديرين العاملين بالجهاز الإداري بجامعة أسيوط وأبعاد السلوك الإداري الابتكاري.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ومناقشتها، خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات التي من شأنها أن تزيد من أبعاد الثقة التنظيمية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان وهى :

فيما يتعلق بالثقة التنظيمية :

-أن تعمل المديريات العامة ودوائر التربية والتعليم على تطوير نظام الاتصالات المفتوحة بين أفراد الإدارة العليا و الدوائر والأقسام بها لرفع مستوى الثقة التنظيمية .

-التركيز على دراسة أفراد الإدارة العليا و الدوائر والأقسام بالمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان للمفاهيم والنظريات التربوية الحديثة بما يزيدهم مستوى الثقة التنظيمية والسلوك التنظيمي لديهم

-إشراك العاملين في رسم السياسات وصنع القرارات من أجل زيادة الثقة التنظيمية لديهم وبناء مناخ تنظيمي يعتمد على الثقة المتبادلة.

-تعزيز مناخ الثقة التنظيمية بالمديريات العامة ودوائر التربية والتعليم من خلال الوقوف على محددات الثقة والعوامل المعززة لها، واتخاذ الوسيلة الكفيلة بتنميتها.

فيما يتعلق بالسلوك الإداري الإبداعي:

-العمل على تعزيز وتشجيع العاملين في المديريات التعليمية على ممارسة أبعاد الثقة التنظيمية، وذلك لعلاقتها الإيجابية بممارسة السلوك الإداري الإبداعي في المنظمة.

-ضرورة تخصيص حوافز مادية مجزية تقدم للعاملين المجيدين على مستوى المديريات وخاصة الذين يبادرون بتقديم أفكار إبداعية، بما يعزز أداء العاملين.

-توسيع مظلة اللقاءات والاجتماعات الدورية من قبل الإدارة العليا بالمديريات العامة للتربية والتعليم مع العاملين بها للاستماع إلى وجهات نظرهم ومقترحاتهم الخاصة بالسلوك الإداري الإبداعي لتحسينه.

-منح القيادات الإدارية على مستوى المديريات العامة للتربية والتعليم المزيد من الصلاحيات والمشاركة ليكون لهم دور في عملية ترقية العاملين الذين يبادرون بتقديم سلوكيات إدارية أفكار إبداعية مميزة.

قائمة المراجع:

- ال مكي، عواطف بنت ابراهيم بن علي.(2011).المشكلات الإدارية في مكاتب الإشراف التربوي ومواجهتها في ضوء مدخل التطوير التنظيمي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، نزوى.
- أبو اسنينة، عونية طالب. (2016). مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، 4، (14)، 63- 94.
- بدح، أحمد ؛ أبو طه ، مروة. (2013).مقومات وممارسات الابداع الإداري من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال الخاصة في مدينة عمان .مجلة العلوم التربوية والنفسية ،14،(3)،445-470.
- جدعون، كارول زاهي. (2013).الابداع الاداري لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقته بقيادة التغيير. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.
- جمعة، محمود حسن؛ نوري، حيدر شاكر. (2011). تأثير القيادة الادارية الناجحة في تحقيق الابداع الاداري " (دراسة تطبيقية لآراء القيادات العليا في جامعة ديالى). مجلة الادارة والاقتصاد، السنة الرابعة والثلاثون، (9)، 299-319.
- خليفات، عبد الفتاح صالح. (2008) . درجة ثقة العاملين الإداريين التنظيمية في جامعة مؤتة ، مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر، العدد (14)،الجزء الثاني،243-273.
- رشيد ، مازن فارس. (1424).الثقة التنظيمية في الأجهزة الحكومية :بعض المحددات والاثار . مجلة معهد الإدارة العامة ،3،(3).
- رفاعي ، رجب حسنين محمد. (2009).تحليل العلاقة بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الابتكاري :دراسة ميدانية . المجلة العربية للعلوم الإدارية ،16،(2)،203-238.
- الز دجالي، فوزية بنت إبراهيم لشكو. (2006) .تصميم مقياس مقنن للثقة التنظيمية بإدارات مدارس التعليم العام في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان .
- الزائدي، أحمد محمد. (2015). سلوك القيادة التحويلية لدى مديري مكاتب التعليم بالمحافظة جدة وعلاقته بالثقة التنظيمية لدى المشرفين التربويين. مجلة كلية التربية بأسبوط ، مصر، 31، (5)، 169- 242.
- الزهراني ، أحمد حسن. (1433) .الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بالطائف وعلاقتها بالسلوك الإداري الإبداعي .رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة، السعودية .

- الزهراني، علي مهدي. (2013). اثر العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي على الثقة التنظيمية: دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- سعد، السيدة محمود إبراهيم. (2013). العلاقة بين الثقة لتنظيمية والأداء الابتكاري لدى مديري الجهاز الإداري لجامعة الإسكندرية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الإسكندرية ، مصر.
- السلمي، سعود سعيد مسفر. (2007).الإبداع الإداري والممارسات السلوكية لمدرسي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
- الشبلي، محمد جمعة. (2010). "متطلبات تطبيق الإبداع الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الاساسي بسلطنة عمان"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، نزوى، سلطنة عمان.
- شقوره، منير حسن أحمد. (2012). ادارة التغيير وعلاقتها بالأبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، غزة ، فلسطين.
- كاظم ، أمير خضير. (2014).الثقة التنظيمية ودورها في تعزيز الولاء التنظيمي – دراسة تطبيقية لعدد من العاملين في فروع مصرف الرافدين في محافظة النجف الاشرف. مجلة العربي للعلوم الاقتصادية والإدارية ،8،(31)،227-249.
- نوح، هوازن محمد. (2013). الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بسلوك المواطن التنظيمية للمعلمات بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة السعودية.
- Damir, k. (2015).The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (3), 621-634.
- Usikaiu, O., Ogunleye, A., & Effiong. J (2015).Organizational Trust, Job Satisfaction and job Performance Among Teachers in Ekiti State, Nigeria. *British Open Journal of Psychology*, 1(1), 1-10.
- Karademir, T. (2015).Investigation of Organization Confidence Level of School Managers' and Teachers 'in Terms of Quality of Education.*Anthropologist*, 19 (2), 397-405.
- Kinney, P. (2005).*Creativity in Japanese and American Primary teaching Practices* (Unpublished MA). State University of New York Empire State Collage.

**Organizational trust within the Directorates General of
Education across Oman
and its relation to the creative administrative behavior of their
employees**

**Dr. Mohammed Suliman. Algaraidih
University of Nizwa – Sultanate of Oman.
Dhafir Mohammed Habib Al-Ma'amari
Ministry of Education, Sultanate of Oman**

Abstract: This study aimed to determine the relation between Organizational trust within the Directorates General of Education across Oman and the creative administrative behavior of their employees. In order to achieve the objectives of the study, The researchers prepared a questionnaire consisting of (54) paragraphs divided into two main areas: (a) Organizational trust and (b) Creative administrative behavior. Once verified and validated; the study was applied to the sample population amounting to (1156), The most remarkable findings of the study are as follows: The degree of organizational trust within the directorates general of education in Oman with respect to the two dimensions of trust in the co-workers and the trust in the direct supervisor was high, while the degree of trust in the dimension of the senior management was moderate. As for the degree of practicing creative administrative behavior for employees in the directorates general of education in Oman, the degree of practice was high in all dimensions of the creative administrative behavior. The results also show a positive correlation relation and a statistic function at the significance level of ($\alpha 00.01$) between the dimensions of the organizational trust and the creative administrative behavior of the employees of the directorates general of education in Oman. In light of the findings of the study, a number of recommendations were made.

Keyword: Organizational trust, creative administrative behavior.

درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في

سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر

د. سعود بن سليمان بن مطر النبهاني

أستاذ مشارك - قسم المتطلبات العامة - كلية العلوم التطبيقية بنزوى - سلطنة عمان

ملخص: هدف البحث معرفة درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميه، ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحث قائمة بقيم التعامل مع الآخر مكونة من (32) قيمة موزعة على أربعة مجالات بواقع (8) قيم لكل مجال، ثم قام الباحث بتضمين هذا المجالات الأربعة والقيم المدرجة ضمنها في استبانة خاصة تم توجيهها لعينة عشوائية بلغ حجمها (120) معلما ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، وذلك للإبداء آرائهم حول درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم التعامل مع الآخر، وقام الباحث أيضا بتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الخامس والسابع والتاسع الأساسي في ضوء هذه القيم، وذلك بعد اختيارها عشوائيا من مجتمع كتب الدراسات الاجتماعية الثمانية المقررة على طلبة مرحلة التعليم الأساسي. وقد كشفت نتائج البحث عن تدني درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر من خلال تحليل محتواها أو وجهة نظر معلميه، حيث تراوحت نسبة الإسهام في مجملها بين القليلة والمتوسطة، كما أوضحت النتائج عن وجود تقارب وتجانس في درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر بين تحليل محتواها وبين تقديرات معلميه، ولم تكشف النتائج عن وجود توافق في درجة إسهام كتب الدراسات بمرحلة التعليم الأساسي في تنمية قيم المواطنة بين تحليل محتواها ووجهة نظر معلميه في المجالات الأربعة لأداتي البحث، باستثناء التوافق في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي، في مجال واحد فقط بنسبة توافق بلغت (25%).

الكلمات المفتاحية: القيم، الآخر، قيم التعامل مع الآخر، كتب الدراسات الاجتماعية، درجة تضمين قيم التعامل مع الآخر.

المقدمة

شهدت المجتمعات الإنسانية في الفترة الراهنة ظهور مجموعة من السلوكيات السلبية، التي لم تألفها سابقاً، والتي أسهمت في تكوين بؤر سيئة؛ شكلت بعض الأمراض الاجتماعية الخبيثة، كان سببها الأساس وجود اضطرابات في المنظومة القيمية لهذه المجتمعات، بل وافتقاد المربي الكفاء، والقذوة المثالية الصالحة، إضافة إلى وجود معززات اجتماعية لبعض الأنماط السلوكية غير السوية مجتمعياً، مما جعل الكثير من أبناء الشارع العالمي يتبنونها بدلاً من تجنبها وتركها.

وتطالعنا وسائل الإعلام المحلية والعالمية بالكثير من الحوادث والجرائم، التي تشير فعلياً إلى وجود انحرافات قيمية، تحتضنها مجتمعات العالم المختلفة، بل أنها تتغلغل في نسيجها وبنائها التركيبي، وقد أسهم هذا في بروز بعض السمات الغريبة في أنماط شخصية الأفراد على مستوى العالم مثل: السلبية، واللامبالاة، ونقص الكفاءة، والتي ترتب عليها تدني مستويات الأداء والانجاز المهني، وكأن المواطن العالمي أصيب بتلف الضمير (Gange, 2004).

ونذكر فرج (2006) أن هذا الخلل في منظومة القيم الفردية، قد يؤدي إلى ردة فعل خطيرة تتمثل في فقدان مصداقية السلطة ورموزها، وعدم الوضوح والمكاشف في الطرح، إضافة إلى ظهور الكثير من التناقضات المجتمعية، وسيادة أجواء اجتماعية غير مستقرة، قد تؤدي إلى افتقاد القذوة التربوية بشكل عام. وهذا يقود إلى ضرورة تفصي أسباب ظاهرة ضعف الالتزام بقيم المجتمع الإيجابية، غير أن خُطاب (2004) يرى أن أساس هذه الإشكالية هو عدم القدرة على فهم عملية التنشئة الاجتماعية بمعناها الشامل، المتمثل في نقل الإرث الاجتماعي والثقافي للمجتمعات من جيل لآخر، وبناء شخصية الأفراد في ضوء أهداف المجتمعات، وعاداتها، وتقاليدها، وقيمتها.

من أجل ذلك فالمجتمع البشري في حاجة ماسة إلى الاتفاق على سياسات وطنية؛ تلتزم بتحقيق عملية التنشئة الاجتماعية، التي ستسهم بدورها في تنمية وتعزيز المنظومة القيمية لدى المتعلمين، على اعتبار أن القيم هي أحد أهم مرتكزات العمل التربوي، وهي أيضاً من أهم أهدافه ووظائفه الأساسية (Rigby, 2003). ولهذا فإن عملية غرس القيم وتنميتها في نفوس الطلبة؛ تعد من الأهداف السامية التي تسعى إليها المؤسسات التربوية، وذلك باعتبار أن التربية هي عملية منظمة هادفة إلى إعداد المواطن الصالح، القادر على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه (النقيب، 2002).

وتتصل القيم بكافة ميادين الحياة، لأنها تمس العلاقات الإنسانية في جميع صورها، فهي ضرورة اجتماعية لكونها معايير وأهداف لا بد من وجودها في كل مجتمع إنساني منظم، - متقدماً كان أم نامياً - وهذا يدفع بالقول إلى استحالة قيام حياة اجتماعية دون وجود منظومة متكاملة من القيم (عمار، 1992).

والتربية في جوهرها عملية قيمية متكاملة، تسعى المؤسسات التعليمية والتربوية إلى غرسها لدى الأبناء، بل إن أهم نتائج للتربية هو تشكيل مجموعة من القيم التي تضبط الأفراد وتنظم حياتهم، وإن لم تحقق التربية هذا الهدف الكبير فإن الفائدة منها ستصبح معدومة (اللقاني والجمال، 2003).

إن عملية بناء المنظومة القيمية هذه ليست مسؤولية جهة بعينها، أو منهج دراسي دون آخر، لكنها مسؤولية جماعية لكل من له علاقة بالعملية التربوية، ولما كانت مادة الدراسات الاجتماعية أحد المواد الدراسية الأساسية المكونة لمنظومة المواد الدراسية فإن هذه المادة بحكم أهدافها ومحتواها العلمي وطبيعتها المعرفية كان لها دور كبير في هذه العملية. ويؤكد خضر (2006) أن مادة الدراسات تهتم بتنمية سلوك المتعلم، وتعمل على توجيهه التوجيه الاجتماعي والتربوي الأمثل؛ لكونها مادة تُعنى بدراسة علاقات الإنسان مع نفسه ومع غيره من الناس، ومع مجتمعه والبيئة المحيطة به، وما فيها من قضايا ومشكلات. وهذه العلاقة التفاعلية كما يرى منتروب (Mintrop, 2003) بحاجة إلى وجود منظومة قيمية قابلة للتعليم والتنمية، بشكل يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم وتطويره.

والدراسات الاجتماعية بحكم مناهجها الدراسية وأهدافها التربوية المتعددة، تعد أحد أهم العوامل الأساسية المساعدة في تنشئة الفرد بصورة جيدة، تنشئة يكتسب من خلالها سلوكيات واتجاهات ايجابية، سرعان ما تتحول إلى قيم إنسانية ثابتة، وهذا ما جعل مادة الدراسات الاجتماعية تنصدر المناهج التعليمية في قدرتها على بناء وتنمية القيم المرغوب فيها لدى المتعلم (الحصري، 1995)، لا سيما وأن الدراسات الاجتماعية كما ترى ميري (Mary, 2007) مدادة تستهدف إعداد المتعلمين المتعلمين ليكونوا مواطنين صالحين في المجتمع من خلال تضمين محتواها المعرفي لمنظومة من القيم الانسانية.

لقد اشتق مفهوم القيم لغة من القيام نقيض الجلوس، والقيام بمعنى العزم، ومنه قوله تعالى "وأنه لما قام عبد الله يدعوه كادوا يكونون عليه لبدا" [الجن، الآية 19]، وتأتي بمعنى المحافظة والإصلاح، ومنه قوله تعالى "الرجال قوامون على النساء" [النساء، الآية 34]، كما يقال أمة قائمة، أي متمسكة بدينها، مواظبة عليه،

ومنها قوله تعالى "فيها كتب قيمة" (العوا، 1986). ويشير الخوالدة والرفاعي (2004، ص: 163) إلى " أن القيم مشتقة من القيمية، وقيمة الشيء في اللغة العربية قدره، وقيمة المتاع ثمنه، ويقال قيمة المرء ما يحسنه، وكذلك ما لفلان قيمة؛ أي ما له ثبات ودوام على الأمر ".

أما مفهوم القيم في الإصطلاح التربوي فقد تعدد وتنوعت تنوعاً كبيراً، حيث يعرفها الدمرداش (1995، ص: 3) بأنها " محصلة الاتجاهات التي تتكون لدى الفرد إزاء فكرة أو موقف معين، سواء بالقبول والموافقة، أو الرفض والمعارضة، ولهذا فإن مكونات القيم هي نفسها مكونات الاتجاهات، معرفية ووجدانية غير أنها تزيد بمكون الأداء الإلزامي ". ويعرفها زاهر (2000، ص: 87) بأنها " مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، مشروطة بقبولها من جماعة اجتماعية معينة، حتى تتمثل في سلوكيات الفرد واتجاهاته واهتماماته ". كما أنها مفهوم يدل على مجموعة من المعايير والأحكام، التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهدافه وتوجهات حياته، وتتجسد من خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (أبو العينين، 1998).

والقيم هي معايير أو مقاييس نستخدمها في إصدار أحكامنا المتعلقة فيما إذا كان الشيء ايجابياً أم سلبياً، طيباً أم شريراً، مريحاً أم مزعجاً (Martorella, 2000). أما الخميسي (1996) فيعرفها بأنها مجموعة من المعايير التي تحقق الاطمئنان للحاجات الانسانية، وهي معيار للحكم على كل ما يؤمن به المجتمع ويؤثر في سلوك أبنائه، فمن خلالها يتم الحكم على شخصية الفرد ومدى انتمائه للمجتمع الذي يعيش فيه بأفكاره ومعتقداته وأهدافه وطموحاته كلها . ويعرفها مارتوريلا (John, 2000) بأنها معايير وجدانية وفكرية يعتقد بها الأفراد، وبموجبها يتعاملون مع الأشياء بالقبول أو الرفض، ولذلك فهي إلزام نحو شيء ما بالتعرف إليه وممارسته والحرص عليه أو الدفاع عنه إذا لزم الأمر.

ومن خلال العرض السابق، يستخلص الباحث أن القيم ليست شيئاً محسوساً، ولذلك فإن الاستدلال عليها يكون من خلال آثارها، لأنها تسكن خلف السلوكيات والمواقف وتحدد اتجاهاتها. كما أنها أكثر ثباتاً من الاتجاهات لأنها تعبر عن معتقدات راسخة في النفس الإنسانية. إضافة لأنها مصدر نفع من الناحية الوجدانية، ومصدر خير من الناحية الأخلاقية، ومصدر متعة من الناحية الجمالية.

وهي مكتسبة وقابلة للقياس والتقييم، من خلال السلوك الدال عليها، والملاحظ ظاهرياً. ثم أنها تشكل جزءاً من النسيج النفسي والتربوي والاجتماعي لكل فرد، كما تشكل جزءاً أساساً من ثقافته الشخصية.

أما قيم التعامل مع الآخر فهي تلك القيم الهادفة إلى تدعيم العلاقة القائمة بين الفرد والمحيطين به، من خلال تكوين منظومة قيمية تركز على المشاركة، والاتصال، والتواصل، والحوار، وتحمل المسؤولية، وهي قيم تستند إلى قدرة الفرد على اكتساب مجموعة من الخبرات والمعارف بالطرف الآخر، ومعرفة خصائصه، وطبيعته التكوينية، كما تعتمد أيضاً على ثقة الفرد بذاته ووعيه بها، ومدى قدرته على التعبير عنها (فرج، 2006).

وتؤكد منتصر (2000) أن عناصر الاختلاف بين الأفراد أكثر من عناصر الاتفاق بينهم، وهذا هو سبب التنوع والتعدد الصانع للتكامل، ولهذا على الإنسان أن يفهم ذاته ليكون قادراً على فهم الآخرين، فمن الصعوبة فهم الآخرين والتعبير عن المشاعر تجاههم، دون التمكن من فهم الذات أولاً، وهذا كله سيؤدي إلى قيام علاقات متينة مبنية على الثقة المتبادلة بين الذات والآخر، وبالتالي سيسهم في تكوين منظومة قيمية تفعل من قدرة الفرد على فهم الآخر والتعامل معه وتقبله.

وتقوم الدراسات الاجتماعية بدور مهم وفاعل في تشكيل قيم التعامل مع الآخر، وهذا عائد إلى طبيعة مضامينها العلمية، ورسالتها التربوية، فهي مادة تعزز النواحي الوجدانية لدى المتعلم بصورة كبيرة، بحكم الموضوعات التي تطرحها، والتي تركز على النواحي الإنسانية، ودراسة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والمجتمعات (Gange, 2004).

ولما كان الاختلاف سنة الحياة الطبيعية، والجبلّة التي فطرت عليها البشرية، كان التنوع والتعدد هو الميزة الأساسية التي يتميز بها البشر، فمشيئة الخالق - عز وجل - اقتضت أن يكون الناس غير متماثلين في جميع مكوناتهم الخلقية والخلقية، وهذا دلالة على عظمة الخالق جل وعلا. وعلى الرغم من هذا الاختلاف الواضح بين الطبائع البشرية وسلوكياتها الظاهرية؛ تظل هناك قضية غاية في الأهمية، وهي قضية التعامل والتعايش والتفاعل مع الآخر، الذي يمثل نقیضاً لبقية الآخرين (Shaw, 2003).

وهذا يقوم على الانفتاح والتعايش مع الآخر باعتبار أنه أمر ضروري، لأن العزلة وتعبئة الأفراد والمجتمعات ضد كل ما هو وافد، والعمل على رفض الآخر، وعدم تقبله يعد سلوكاً سلبياً، لا يقدم جدوى اجتماعية حقيقية، بل هو وسيلة للشحن

النفسي السلبي، وأداة سيئة قد تصيب المجتمع بالكثير من الأمراض الاجتماعية كالإرهاب، والتخلف، والعزلة، والانكفاء على الذات وغيرها (Perry, 1995).

ونتيجة لهذا، تنبه علماء التربية لهذه القضية المهمة، فكانت المناهج الدراسية هي الوسيلة الفعالة لتعزيز قيم التعامل مع الآخر، منطلقين في ذلك من التداخل والتمازج بين الشعوب والأفراد، وغياب الحدود الفاصلة بين الطبائع والسمات الشخصية والنفسية للبشر، ولهذا كان لازماً على المناهج الدراسية أن تكون قادرةً بحكم مضامينها العلمية على تنمية وترسيخ قيم التعامل مع الغير، بطريقة تربوية فاعلة (Patterson, 1996).

فالمناهج الدراسية كمنظومة تربوية متكاملة بأهدافها، ومحتواها، وأنشطتها، وأساليبها التقويمية يجب أن تكون قادرة على تشكيل قاعدة قيمية، تفعل قيم التعامل مع الآخر لدى الطلبة، في مختلف الصفوف والمراحل الدراسية، ونجاحها في ذلك يدل دلالة واضحة على براعة بنائها، ووضوح أهدافها، ورصانة محتواها، وفاعلية أنشطتها، وكفاءة أساليبها التقويمية (Yogan, 2000).

وبهذا فقيم التعامل مع الآخر، هي جزء أساس من القيم التربوية، المنتمية للمضامين الوجدانية للمناهج الدراسي، وبالتالي فالاهتمام بها ضرورة تربوية وعلمية، فلا يمكن لأي منهاج دراسي أن يحقق أهدافه إلا من خلال تحقيق التكامل بين مكوناته الثلاثة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وبذلك تتضح أهمية قيم التعامل مع الآخر في المنظومة التربوية (Milburn, 2001).

ويحدد علماء التربية وعلم النفس (أبو حطب، 1992؛ Pedhazur, 2000؛ Martorella, 1991؛ خليفة، 1992؛ Milburn, 2001؛ Gange, 2004؛ الخوادة والرابعي، 2004) أن للقيم ثلاثة مستويات أساسية، يشير كل مستوى منها إلى مرحلة من مراحل استيعابها، تبدأ بمستوى التقبل، الذي يشتمل على الاعتقاد بأهمية قيمة معينة، وهذا المستوى يمثل أدنى درجات اليقين. ثم مستوى التفضيل، الذي يدل على تفضيل الفرد لقيم محددة وإعطائها أهمية، وهو في مرتبة متوسطة من حيث درجة اليقين. وأخيراً مستوى الالتزام الذي يُشعر الفرد بأن خروجه عن قيمة معينة سوف يخالف المعايير السائدة في المجتمع، ويمثل هذا المستوى أعلى درجات اليقين.

ولما كانت قيم التعامل مع الآخر أحد أنواع القيم الإنسانية المهمة في بناء المجتمعات البشرية، فقد انطبق عليها ما انطبق على بقية القيم الأخرى، في عملية الاستيعاب والاكتساب، وعلى هذا فعملية استيعابها ستمر بالمراحل الثلاث السابقة

لا محالة، التي تبدأ بتقبل ملامح القيمة ومكوناتها، ثم الوصول إلى مرحلة المفاضلة، وفيها يتم أخذ المناسب من المعرفة، وصولاً إلى مرحلة الإلتزام بها يقينياً (فرح، 2006). وتُستمد قيم التعامل مع الآخر من مصادر عدة، تتمثل في: الأديان السماوية، والوعظ والإرشاد، والقُدوة الحسنة، والعرف والقانون والثواب والعقاب، والمعايشة والخبرات الشخصية، والاختيار العقلاني (خضر، 2006).

وفي ضوء ما سبق، وانطلاقاً من الأهمية الفعلية لقيم التعامل مع الآخر في بناء مجتمعات إنسانية منسجمة، قادرة على التواصل والتفاعل، وإيماناً بالدور الحقيقي للمناهج الدراسية في تنميتها وترسيخها، ظهرت مجموعة من الدراسات العلمية التي جاءت منتظمة لتثبت بالدليل العلمي أهمية قيم التعامل مع الآخر، وتؤكد على الدور الكبير للمناهج الدراسية في تنميتها وتعزيزها لدى الطلبة. وذلك انطلاقاً من الإيمان اليقيني بأهميتها في بناء شخصية المتعلم، وإعداده للمستقبل، لا سيما في هذا العصر الذي يغلب عليه طابع التغير غير المتناهي والتحول السريع. وكان من بين تلك الدراسات، دراسة: (صالح، 1991؛ الجراي، 1993؛ الدويري، 1996؛ Alexander, 1997؛ David, 1998؛ John, 2000؛ Shaw, 2003؛ فرج، 2006)، والتي جاءت جميعها لتؤكد أن موضوع القيم، وقيم التعامل مع الآخر، من الموضوعات المهمة تربوياً، ولهذا جاءت المناهج الدراسية لتعزز أهميتها وفعاليتها في بناء شخصية المتعلم. كما جاءت لتؤكد أيضاً أن تحليل المحتوى هو أسلوب منهجي تقوم عليه عملية تشخيص وتقويم المحتوى العلمي للمناهج الدراسية، وأوضحت الدراسات السابقة أيضاً أهمية القيم في تعديل سلوك المتعلم وإشباع حاجاته النفسية.

وفي العموم تميز البحث الحالي بأنه يتناول موضوع قيم التعامل مع الآخر في كتب الدراسات الاجتماعية، وبذلك يختلف عن أغلب الدراسات السابقة التي كانت تركز على القيم التربوية بصفة عامة، وإن كان بعض منها يركز على قيم التعامل مع الآخر في إطار ضيق؛ ولكن في غير مبحث الدراسات الاجتماعية. لهذا، جاء هذا البحث ليكشف عن درجة تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وهذا كله من واقع أهميتها التعليمية وفوائدها التربوية، بل وضرورتها العملية في الحياة الواقعية في المجتمع حاضراً ومستقبلاً.

مشكلة البحث وأسئلته

تعد المناهج الدراسية أحد أهم الوسائل التربوية الفاعلة في تحقيق التواصل بين المجتمعات الإنسانية، بما تتضمنه تلك المجتمعات من مبادئ وقيم ثابتة، وما

تشتمل عليه من ثقافات وملامح حضارية متنوعة، وتعد مناهج الدراسات الاجتماعية وسيلة ريادية في تحقيق ذلك (الدويري، 1996)، من خلال تفعيلها لمضامينها العلمية: المعرفية والمهارية والوجدانية، والتي غالباً ما تكون متصلة بخصائص المجتمعات، ومواصفات الأمم والشعوب (John, 2000)، كما أنها تكون منبثقة في ماهيتها من واقع ما يفرزه الحراك الاجتماعي، والتفاعل الدائم بين الإنسان وبيئته الطبيعية (الغبيسي، 2001)، وبهذا تبرز أهمية مضامين المناهج الدراسية في مبحث الدراسات الاجتماعية في تحقيق التواصل والتعامل مع الآخر، وفق رؤية تكاملية تفعل جميع عناصر العملية التربوية، مع التأكيد على المكون الوجداني فيها (صالح، 1991)، غير أن الإشكال الحقيقي يكمن في طبيعة هذه المضامين ومكوناتها، من حيث درجة ارتباطها بقيم التعامل مع الآخر، ومدى احتوائها على المضامين القيمية المتصلة بذلك (Shaw, 2003).

عليه، تتجسد مشكلة البحث الحالي في محاولة التعرف إلى درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر من خلال تحليل محتواها العلمي ووجهة نظر معلمها، وعلى هذا يمكن تحديد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما قيم التعامل مع الآخر اللازم تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان ؟
 2. ما درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر من خلال تحليل محتواها العلمي ؟
 3. ما درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر من وجهة نظر المعلمين ؟
 4. هل يوجد توافق في درجة إسهام كتب الدراسات بمرحلة التعليم الأساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر بين تحليل محتواها وجهة نظر المعلمين ؟
- أهداف البحث:** يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى قيم التعامل مع الآخر اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان.
- معرفة درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر من خلال تحليل محتواها.
- معرفة درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر من وجهة نظر معلمها.

-الكشف عن درجة التوافق في درجة إسهام كتب الدراسات بمرحلة التعليم الأساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر بين تحليل محتواها وجهة نظر معلميه.

أهمية البحث: تنبع أهمية البحث مما يلي:

-يأتي استجابة للتوجهات السياسية للسلطنة، الرامية إلى احترام الآخر، وتقبله واستيعابه في ضوء واقعه الكائن، وإمكاناته الأنية، والذي تترجمه حكومة السلطنة فعليا في سياستها الخارجية مع الغير.

-يتوقع أن يسهم البحث في زيادة تعزيز أهمية قيم التعامل مع الآخر في منظومة المناهج الدراسية لمادة الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

-من المتوقع أن يكون لهذا البحث فوائد عملية تطبيقية في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، بسبب إمكانية البناء على نتائجه وتوصياته في مجال قيم التعامل مع الآخر. حيث من المتوقع أن تبنى في ضوءها رؤية تربوية من قبل المسؤولين وصناع القرار التربوي في سلطنة عمان.

-قد يسهم البحث في تطوير كتب الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، والتي تركز إلى تعلم الطلبة لقيم التعامل مع الآخر في مختلف المراحل الدراسية.

-النقص الحاصل في الأبحاث والدراسات المتصلة بالموضوع الحالي على المستويين: المحلي والعربي، وبالتالي جاء هذا البحث كإسهام علمي من قبل الباحث في معالجة هذا النقص.

محددات البحث

-اقتصر البحث على معرفة درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر من خلال تحليل محتواها العلمي، ووجهة نظر معلميه.

-تم تطبيق هذا البحث على عينة عشوائية من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمنطقة الداخلية في سلطنة عمان، وعلى عينة عشوائية من كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي 2018/2019م.

-استخدم الباحث قائمة بقيم التعامل مع الآخر اللازم تنميتها من خلال كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، وذات القائمة تم تحويلها لتكون على شكل بطاقة تحليل، من أجل تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية المكونة لعينة البحث. كما أعد الباحث استبانة خاصة تم بناؤها في ضوء قائمة قيم التعامل مع الآخر، تم توجيهها للمعلمين، وبهذا فإن بطاقة تحليل المحتوى والاستبانة هما أداتي

البحث، وبالتالي فإن إمكانية تعميم النتائج ستوقف على مدى توافر دلالات الصدق والثبات فيهما وفي عملية التحليل نفسها.

مصطلحات البحث: لغاية هذا البحث قام الباحث بتعريف تعريف المصطلحات الآتية:

القيم: هي مجموعة المبادئ والمعايير الوجدانية والفكرية الثابتة، التي يؤمن بها أفراد المجتمع، والتي يكتسبونها من خلال انفعالهم وتفاعلهم مع المواقف والخبرات الحياتية المختلفة، وبموجبها يتعاملون مع الأشياء بالقبول أو الرفض.

قيم التعامل مع الآخر: هي تلك المبادئ الثابتة التي تسهم في تدعيم العلاقة بين الفرد وغيره من الأفراد المحيطين به في المجتمع، أو المجتمعات المجاورة، وهي تستند إلى خبرة الفرد ومعرفته بالآخر، ومراعاة الكثير من العوامل الاجتماعية، ومعرفة خصائص من يتعامل معهم أيضاً، وترتبط بثقة الفرد بذاته، ووعيه بها وتدريبه على التعبير عنها.

الآخر: هو كل شخص يختلف معنا من حيث: الدين، أو الثقافة، أو اللغة، أو اللون، أو الجنس، أو التوجه الأيديولوجي والفلسفي، أو الذكاء، أو الميول، أو السن، أو الفكر، وهو قد يكون صديقاً أو عدواً أو محايداً.

إسهام كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم التعامل مع الآخر: هي درجة احتواء كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي على كل ما شأنه تنمية قيم التعامل مع الآخر في مجال: قيم التسامح الديني، وقيم الحوار، وقيم تحمل المسؤولية، وقيم العمل الجماعي، وتقاس درجة الإسهام في هذا البحث بطريقتين هما:

-تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية عينة البحث للتعرف إلى درجة إسهامها في تنمية قيم التعامل مع الآخر الواردة في بطاقة تحليل المحتوى، التي أعدها الباحث لهذه الغاية، وتم تحديد درجة الإسهام بحساب التكرارات والنسب المئوية.

-معرفة آراء معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي حول درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم التعامل مع الآخر في ضوء استجاباتهم على عبارات الاستبانة المعدة خصيصاً لهذا الغرض، والتي تم بناءها في ضوء قائمة قيم التعامل مع الآخر، وتم تحديد درجة الإسهام هذه من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتلك الاستجابات.

كتب الدراسات الاجتماعية: هي كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على طلبة الصفوف من الثالث وحتى العاشر الأساسي في سلطنة عمان للعام الدراسي 2018/2019م.

مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان: هي المرحلة الدراسية المتمثلة في الصفوف العشرة الأولى من السلم التعليمي في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. تبدأ من الصف الأول الأساسي وتنتهي بنهاية الصف العاشر الأساسي.

مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، في العام الدراسي 2018/2019م والبالغ عددهم (452) معلماً ومعلمة. أما مجتمع الدراسة من الكتب الدراسية؛ فقد تكون من جميع كتب الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة مرحلة التعليم الأساسي في العام الدراسي 2018/2019م، للصفوف: من الثالث الأساسي وحتى العاشر الأساسي، والبالغ عددها (8) صفوف، بواقع كتابين لكل صف، بإجمالي (16) كتاباً للدراسات الاجتماعية في المرحلة ككل.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (180) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، تم اختيارهم عشوائياً ليشكلوا ما نسبته (39.8 %) من مجتمعهم الأصلي. أما عينة البحث من الكتب الدراسية فقد تكونت من ثلاثة كتب دراسية هي: كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي، وكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي، وكتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع الأساسي، وقد تم اختيارهما باستخدام السحب العشوائي البسيط، مشكلة بذلك ما نسبته (37.5 %) من مجتمع البحث من الكتب ككل. وقد بلغ عدد كتب الدراسات الاجتماعية عينة البحث ستة كتب، بواقع كتابين لكل صف، واحد للفصل الدراسي الأول، والثاني للفصل الدراسي الثاني، وبلغ مجموع عدد الدروس في هذه الكتب الستة (57) درساً، موزعة في الإجمالي على (17) وحدة دراسية، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) توزيع عدد الدروس والوحدات في كتب الدراسات الاجتماعية عينة البحث

الصف الدراسي	الفصل الدراسي	عدد الوحدات	عدد الدروس	عدد الصفحات
الخامس	الفصل الأول	3	10	101
	الفصل الثاني	3	8	77
	الفصل الأول	3	12	83

59	7	2	الفصل الثاني	السابع
85	9	3	الفصل الأول	التاسع
106	11	3	الفصل الثاني	
269	31	9	الفصل الأول	الكتب الثلاثة
242	26	8	الفصل الثاني	مجتمعة

أدوات البحث: تطلب تنفيذ هذا البحث قيام الباحث بما يأتي:

أولاً: إعداد قائمة بقيم التعامل مع الآخر.

قام الباحث بإعداد قائمة بقيم التعامل مع الآخر اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وتم ذلك من خلال الرجوع إلى الأبحاث والدراسات السابقة كدراسة كل من: (الخوالدة، 2004؛ Gange, 2004؛ Alexander, 1997؛ الدويري، 1996؛ الجرادي، 1993)، كما أفاد الباحث من الكتب المختصة ذات الصلة المباشرة بموضوع البحث ومنها: (خضر، 2006؛ الغبيسي، 2001؛ Milburn, 2001؛ الحصري، 1996؛)، إضافة إلى آراء الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس، وقد ظهرت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (32) قيمة من قيم التعامل مع الآخر، وزعها الباحث منطقياً على أربعة مجالات أساسية هي: (مجال التسامح الديني، ومجال الحوار، ومجال تحمل المسؤولية، ومجال العمل الجماعي) بواقع (8) قيم ضمن كل مجال منها. وقد تم ذلك بعد عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وفي مجال القياس والتقويم، وهذا ما أسهم وبفاعلية في ظهورها في صورتها النهائية.

ثانياً: إعداد بطاقة تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية.

-قام الباحث ببناء بطاقة تحليل المحتوى في ضوء قائمة قيم التعامل مع الآخر في صورتها النهائية، حيث ظهرت هذه البطاقة مكونة من (32) قيمة من قيم التعامل مع الآخر.

-تأكد الباحث من صدق بطاقة تحليل المحتوى من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، والذين أشاروا جميعهم بجودتها، وقدرتها على تحقيق أغراض البحث، كما أوصوا ببعض التعديلات التي تستهدف تجويدها وتحسينها بما أظهرها في شكلها النهائي.

أيضا من صدق الاستبانة عن طريق صدق البناء، وتم ذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ حجمها (30) معلما ومعلمة، وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون للأبعاد الأربعة للاستبانة والاستبانة ككل، وبينت النتائج أن معاملات الثبات كانت جيدة وتحقق الغرض من البحث، ونتائج الجدول رقم (5) توضح ذلك:

جدول رقم (5) معامل ارتباط بيرسون للأبعاد الأربعة للاستبانة والاستبانة ككل

مجالات الاستبانة	التسامح الديني	الحوار	تحمل المسؤولية	العمل الجماعي	الاستبانة ككل
التسامح الديني	---	0.85	0.75	0.62	0.72
الحوار	---	---	0.73	0.80	0.79
تحمل المسؤولية	---	---	---	0.80	0.78
العمل الجماعي	---	---	---	---	0.73

جميع قيم معامل ارتباط بيرسون دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

تأكد الباحث من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا للاستبانة ككل ولكل مجال من مجالاتها الأربعة، ونتائج الجدول (6) تبين ذلك.

جدول (6) قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا للمجالات الأربعة للاستبانة والاستبانة ككل

م	مجالات الاستبانة	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
1	التسامح الديني	0.77
2	الحوار	0.76
3	تحمل المسؤولية	0.81
4	العمل الجماعي	0.75
	الاستبانة ككل	0.77

يستنتج الباحث من نتائج الجدول (6) أن قيم معامل كرونباخ ألفا قد تراوحت بين (0.57-0.81) لجميع مجالات الاستبانة، في حين بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (0.77)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). وفي ضوء قيم معاملات الثبات السابقة، يمكن القول أن الاستبانة جيدة ويمكن الوثوق بها واستخدامها لأغراض هذا البحث، كما يمكن الاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها من خلالها.

منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي وفق أسلوب: تحليل المحتوى، والأسلوب المسحي، وهما منهجان علميان قائمان على وصف ما هو كائن فعلياً ثم تفسيره، وتحديد العلاقات الموجودة بين الأشياء، وذلك من خلال جمع البيانات وتبويبها وتفسيرها وإجراء المقارنات اللازمة بينها، ثم الوصول إلى تعميمات مقبولة تتناسب مع أكبر قدر ممكن من الظواهر ذات العلاقة، ويعد هذان المنهجان من أفضل المنهجيات البحثية في التعامل مع موضوع البحث الحالي؛ لأنهما لا يقتصران على جمع البيانات بل يتعديان ذلك إلى تحليلها والمقارنة بينها وتفسيرها، ومن ثم الوصول إلى الاستنتاجات المطلوبة حولها. كما أنه منهج علمي يعبر عن الظاهرة موضع البحث تعبيراً كمياً، من خلال إعطائها وصفاً رقمياً يوضح مقدارها، وقد سار البحث من خلال توظيف هذه المنهجية وفقاً للآتي:

- معرفة ورود الكلمة الصريحة الدالة على معنى القيمة المعبرة عن قيم التعامل مع الآخر، وهو ما يعرف بوحدة الكلمة.
 - تحديد المدلولات الضمنية لل فقرات والجمل التي تضمنها محتوى الكتب الدراسية، والتي تدل ضمناً على قيم التعامل مع الآخر، وقد تم اعتماد هذا الأسلوب العلمي في حال الاتفاق بين المحللين، وهذا ما يعرف منهجياً بوحدة الفكرة.
 - التعرف إلى وجهات نظر معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي حول درجة إسهام الكتب الدراسية في تنمية قيم التعامل مع الآخر من خلال استجابتهم عن الاستبانة أداة البحث.
- ثبات التحليل**

تأكد الباحث من ثبات عملية تحليل المحتوى، من خلال قيامه بتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية عينة البحث مرتين، بفواصل زمنية مقداره (4) أسابيع، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني (87.23 %)، وتم التعرف إلى ذلك من خلال استخدام معادلة كوبر المشار إليها في دراسة النهاني (2017):

عدد العناصر المتفق عليها

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد العناصر المختلف عليها} + \text{عدد العناصر غير المتفق عليها}}{100 \times}$$

ونتائج الجدول رقم (3) توضح قيم ثبات التحليل لكل مجال من مجالات بطاقة التحليل الأربعة كل على حدة والمجالات مجتمعة، وذلك من خلال حساب النسب المئوية للتحليلين.

جدول (4) قيم الثبات عملية تحليل المحتوى لكتب الدراسات الاجتماعية عينة البحث للمجالات الأربعة لبطاقة التحليل كل على حدة والمجالات الأربعة مجتمعة

م	المحور	قيم معامل الثبات (نسبة الاتفاق)
1	التسامح الديني	87.2 %
2	الحوار	90.4 %
3	تحمل المسؤولية	88.7 %
4	العمل الجماعي	82.6 %
المجالات الأربعة مجتمعة		87.23 %

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه؛ استخدم الباحث معادلة كوبر لإيجاد معامل ثبات عملية التحليل، ومجموع التكرارات ونسبها المئوية، كما استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: المعيار الإحصائي المعتمد في تفسير النسب المئوية والمتوسطات الحسابية.
المعيار الإحصائي المعتمد في تفسير النسب المئوية: إعتد الباحث المعيار الإحصائي الآتي في تفسير النسب المئوية:

جدول (5) المعيار الإحصائي المعتمد في تفسير النسب المئوية

المؤشر الإحصائي	درجة التقدير
أقل من 20%	قليلة جداً
من 20 % - أقل من 40 %	قليلة
من 40 % - أقل من 60 %	متوسطة
من 60 % - أقل من 80 %	كبيرة
أكثر من 80 %	كبيرة جداً

المعيار الإحصائي المعتمد في تفسير المتوسطات الحسابية: للحكم على درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر قام الباحث بتحويل درجات (الاستبانة) لتأخذ معياراً إحصائياً يسهل معه تفسير دلالة المتوسطات الحسابية، والذي أخذ التوزيع وفق الفئات المعيارية الآتية:

جدول (6) المعيار الإحصائي المعتمد في تفسير المتوسطات الحسابية

المؤشر الإحصائي	درجة التقدير
5.00 – 4.21	كبيرة جداً
4.20 – 3.41	كبيرة
3.40 – 2.61	متوسطة
2.60 – 1.81	قليلة
1.80 – 1.00	قليلة جداً

ثانياً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نص على: " ما قيم التعامل مع الآخر اللازم تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان ؟ "

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالإطلاع على العديد من الأدبيات التربوية، والدراسات والأبحاث السابقة في هذا المجال، منها دراسة: (صالح، 1991؛ Brounlie, 1992؛ الجراي، 1993؛ الدويري، 1996؛ Schwartz, 1996؛ فرج، 2006)، كما اطلع الباحث على مضامين كتب الدراسات الاجتماعية في بعض الدول العربية في: مصر، والسعودية، والأردن، وعلى أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في السلطنة.

وقد أعد الباحث في ضوء ذلك قائمة أولية مكون من (38) قيمة من قيم التعامل مع الآخر، تم توزيعها على أربعة مجالات أساسية، وبعد الأخذ بآراء أعضاء لجنة التحكيم؛ ظهرت القائمة في صورتها النهائية، التي استقرت على (32) قيمة من قيم التعامل مع الآخر، موزعة على أربعة مجالات، بواقع (8) قيم لكل مجال، والجدول (7) يوضح قيم التعامل مع الآخر، التي يجب أن تتضمنها كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر الخبراء والمختصين، ونتائج الدراسات والأبحاث السابقة.

جدول (7) قيم التعامل مع الآخر التي اشتملت عليها القائمة في صورتها النهائية

م	المجالات الأربعة لقائمة قيم التعامل مع الآخر والقيم المدرجة ضمنها			
	مجال قيم التسامح الديني	مجال قيم الحوار	مجال تحمل المسؤولية	مجال العمل الجماعي
1	المرونة والتكيف	التعبير عن الرأي	المشاركة	التعاون
2	التعددية والنسبية	ضبط الانفعالات	الاتصال	تحمل الضغوطات
3	الاختلاف	التواضع	التواصل	التواصل مع الذات
4	التعامل مع الآخر	تقدير جهود الآخرين	العطاء	تقبل آراء الآخر
5	الرحمة	العقلانية	الاعتماد على النفس	احترام الملكية العامة
6	الحب	الديمقراطية	الأمانة	الابتكار والإبداع
7	الرفق	الصدق	البذل	الإتقان
8	الطاعة	الاستقلالية	الدفاع عن الرأي	الإيثار

ثالثاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على: " ما درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر من خلال تحليل محتواها العلمي ؟ "

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف: الخامس والسابع والتاسع الأساسي من أجل استخراج قيم التعامل مع الآخر المتضمنة فيها، وبالتالي معرفة درجة إسهامها في تنمية هذه القيم لدى الطلبة، وتم ذلك وفقاً للآتي:

درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي.

لمعرفة درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس في تنمية قيم التعامل مع الآخر؛ قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لقيم التعامل مع الآخر المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي لكل مجال من المجالات الأربعة للأداة والمجالات مجتمعة، ونتائج الجدول (8) توضح ذلك.

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية لقيم التعامل مع الآخر المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي لكل مجال من المجالات الأربعة للأداة والمجالات مجتمعة

م	مجالات الاستبانة	الرتبة	التكرارات	النسبة المئوية	درجة الإسهام
1	التسامح الديني	4	52	23.21 %	قليلة
2	الحوار	3	56	25.00 %	قليلة
3	تحمل المسؤولية	2	57	25.45 %	قليلة
4	العمل الجماعي	1	59	26.34 %	قليلة
	المجالات الأربعة مجتمعة	---	224	100 %	---

يتبين من الجدول (8) أن المجال الرابع (قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي) جاء في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (26.34 %)، وجاء المجال الثالث (قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية) في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (25.45 %) وجاء المجال الثاني (قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار) في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت (25.00 %) ، وجاء المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة (23.21 %)، وكانت جميعها بدرجة إسهام " قليلة ".

درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي.

لمعرفة درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر؛ قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لقيم

التعامل مع الآخر المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي لكل مجال من المجالات الأداة والمجالات مجتمعة، ونتائج الجدول رقم (9) توضح ذلك.

جدول (9) التكرارات والنسب المئوية لقيم التعامل مع الآخر المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي لكل مجال من المجالات الأربعة للأداة والمجالات مجتمعة

م	مجالات الاستبانة	الرتبة	التكرارات	النسبة المئوية	درجة الاسهام
1	التسامح الديني	4	24	15.69 %	قليلة جدا
2	الحوار	3	36	23.53 %	قليلة
3	تحمل المسؤولية	2	43	28.10 %	قليلة
4	العمل الجماعي	1	50	32.68 %	قليلة
	المجالات الأربعة مجتمعة	---	153	100 %	---

يتضح من الجدول رقم (9) أن المجال الرابع (قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي) جاء في الرتبة الأولى بنسبة (32.68 %)، يليه المجال الثالث (قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية) في الرتبة الثانية بنسبة (28.10 %)، وجاء المجال الثاني (قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار) في الرتبة الثالثة بنسبة (23.53 %) وكانت جميعها بدرجة إسهام "قليلة"، وأخيرا جاء المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) في الرتبة الرابعة بنسبة بلغت (15.59 %) وبدرجة إسهام "قليلة جداً".

درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع الأساسي.

لمعرفة درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع الأساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر؛ قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لقيم التعامل مع الآخر المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع الأساسي لكل مجال من المجالات الأداة والمجالات مجتمعة، ونتائج الجدول رقم (10) توضح ذلك.

جدول (10) التكرارات والنسب المئوية لقيم التعامل مع الآخر المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع الأساسي لكل مجال من المجالات الأربعة للأداة والمجالات مجتمعة

م	مجالات الاستبانة	الرتبة	التكرارات	النسبة المئوية	درجة الاسهام
1	التسامح الديني	4	12	18.50 %	قليلة جدا
2	الحوار	3	15	23.10 %	قليلة

3	تحمل المسؤولية	2	17	26.10 %	قليلة
4	العمل الجماعي	1	21	32.30 %	قليلة
	المجالات الأربعة مجتمعة	---	65	100 %	---

يتضح من الجدول رقم (10) أن المجال الرابع (قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي) جاء في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (32.30 %)، يليه المجال الثالث (قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية) في المرتبة الثانية بنسبة (26.10 %)، وجاء المجال الثاني (قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار) في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت (23.10 %)، وكانت جميعها بدرجة إسهام "قليلة"، وجاء المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة (18.50 %)، وكان بدرجة إسهام "قليلة جدا".

درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية الثلاثة مجتمعة.

لمعرفة درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية الثلاثة مجتمعة في تنمية قيم التعامل مع الآخر؛ قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لقيم التعامل مع الآخر المتضمنة فيها لكل مجال من المجالات الأربعة للأداة والمجالات مجتمعة، ونتائج الجدول رقم (11) توضح ذلك.

جدول (11) التكرارات والنسب المئوية لقيم التعامل مع الآخر المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية الثلاثة مجتمعة لكل مجال من المجالات الأربعة للأداة والمجالات مجتمعة

م	مجالات الاستبانة	الرتبة	التكرارات	النسبة المئوية	درجة الاسهام
1	التسامح الديني	4	88	19.91 %	قليلة جدا
2	الحوار	3	107	24.21 %	قليلة
3	تحمل المسؤولية	2	117	26.47 %	قليلة
4	العمل الجماعي	1	130	29.41 %	قليلة
	المجالات الأربعة مجتمعة	---	88	19.91 %	---

يتبين من الجدول رقم (11) أن المجال الرابع (قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي) المرتبة الأولى بنسبة بلغت (29.41 %)، يليه المجال الثالث (قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية) في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (26.77 %)، وجاء المجال الثاني (قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار) في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت (24.21 %)، وكان جميعها بدرجة إسهام "قليلة"، وجاء المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة بلغت (26.47 %) وبدرجة إسهام كانت "قليلة جدا". ويستخلص الباحث من النتائج التي تضمنتها الجداول رقم (8) و(9) و(10) و(11)، وجود

تجانس كبير وملحوظ في درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية لقيم التعامل مع الآخر، حيث تراوحت في مجملها بين القليلة والقليلة جدا. ويعزو الباحث سبب حصول مجالات قيم التعامل مع الآخر على هذه الدرجة من الإسهام، إلى أن قيم التعامل مع الآخر المتضمنة في هذه المجالات الأربعة، تتمحور حول مضامين وجدانية وثيقة الصلة ببعض القدرات الوجدانية العليا، التي قد يرى مؤلفو الكتب الدراسية عدم إمكانية التركيز عليها، أو العمل على تدريسها، أو حتى تنميتها. وهذا ما يؤكد (عيوش، 1992؛ Alexander, 1997؛ John, 2000؛ Shaw, 2003؛ الخريشة، 2005)، ولعل هذا المنطق العلمي ينطلق من الافتراضات الآتية:

-صعوبة قيم التعامل مع الآخر، وعدم إمكانية تنميتها من خلال مادة الدراسات الاجتماعية، في صورتها العلمية الحالية، لاسيما وأن هناك جهات نظر كثيرة في هذا المجال، منها تلك النظرة القائلة بأن هناك مواداً خاصة ومستقلة، وظيفتها الأساسية تنمية قيم التعامل مع الآخر، وأن مادة الدراسات الاجتماعية ليست ضمن هذه المواد الدراسية المستقلة، ولعل لهذه النتيجة ما يؤيدها، حيث تشير فرج (2006) أن المواد الدراسية في وطننا العربي ليست مهيأة لتنمية قيم التعامل مع الآخر، بل هي ليست مؤهلة من أساسه للتعامل مع منظومات قيمية تستهدف التعامل والتفاعل مع الغير، مؤكدة على أن هناك قيوداً ثقافية وأخلاقية، كثيراً ما تقف حائلاً دون تحقيق هذا الهدف الكبير.

-أن الكتاب المدرسي ليس المكان المناسب لتنمية قيم التعامل مع الآخر، خاصة تلك القيم الصعبة، والمعقدة، والتي تتطلب قدرات عقلية عليا، وأن تنمية هذه القيم هي من مسؤولية المعلم وليس محتوى الكتاب المدرسي، ويدعم هذا الرأي ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من توميس وتيرني (Toombs & Tierney, 1993) التي جاءت لتؤكد أن المناهج الدراسية ليست هي الوسيلة المجتمعية الوحيدة التي تنفرد بمهمة بناء المتعلم وصناعة توجهاته، وتشكيله وفق أهداف المجتمع ومصالحه المتعددة، لكي يلقي على عاتقها عملية مواكبة كل جديد يطرأ على العالم، كإفراز عملي للثورة المعرفية.

عدم معرفة مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان المعرفة الكافية بخصائص نمو الطلبة واحتياجاتهم الاجتماعية، وهذا جعلهم لا يولون قيم التعامل مع الآخر العناية الكافية، وهنا يشير ميلر (Miller, 1993) وبكل جلاء إلى أن عملية تصميم وبناء المناهج الدراسية مهما كانت وظيفتها التربوية؛ يجب أن تراعي خصائص الطلبة ومواصفاتهم الاجتماعية، على اعتبار أن المنهاج الدراسي هو أحد أهم وسائل المجتمع في تحقيق توجهاته وأهدافه المستقبلية. ويؤكد كل من بيهلر وسنومان (Biehler & Snowman, 2000)

على ذلك، حيث أوضح؛ أن الكثير من المؤسسات التربوية التي يناط إليها مهمة تصميم وبناء المناهج الدراسية في العديد من دول العالم خاصة البلدان النامية، تفتقر في أغلب الأحيان إلى مراعاة الكثير من الخصائص والمواصفات المختلفة للمتعلم.

-اعتقاد مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي أن التركيز على قيم التعامل مع الآخر؛ قد يقود إلى طرح ومناقشة بعض القضايا الجدلية، مما قد يؤدي إلى نتائج سلبية قد تضر بالمجتمع، وهم لا يريدون تحمل هذه المسؤولية. ويدعم هذا التفسير أيضاً ما توصل إليه الخريشة (2005) الذي يرى أن لنظرة مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية دورها الكبير في تحديد التوجه العام للمضامين العلمية للمناهج الدراسية، والتي ستعكس سلبا أو إيجاباً على المكونات الداخلية للنصوص السياقية للمحتوى العلمي. كما يؤكد هذه الرؤية الغبيسي (2001) الذي أشار بوضوح تام إلى أن البنية العلمية لمناهج الدراسات الاجتماعية تعتمد طبيعتها وخصائصها على نظرة المؤلفين المختصين تجاهها، كما تعتمد أيضاً على المرامي والأهداف التي يسعى المؤلفون إلى تحقيقها من ورائها.

وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة صالح (1991) التي بينت أن مناهج الدراسات الاجتماعية غير قادرة على تنمية قيم التعامل مع الآخر، لكونها اشتملت على تناسق محدود من القيم التي تسعى إليها أهداف العملية التعليمية. كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة فرج (2006) والتي أوضحت أن هناك ضعفاً واضحاً في دور البرامج التعليمية في تنمية قيم التعامل مع الآخر.

في حين تختلف نتائج هذا البحث مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الجراي (1993) والتي أوضحت أن المناهج الدراسية تضمنت الكثير من القيم الإيجابية، وأنها تتكرر في منظومة المنهاج الدراسي بشكل كبير جداً. كما تختلف هذه النتيجة أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة الدويري (1996) والتي كشفت أن مناهج الدراسات الاجتماعية تتضمن في محتواها العلمي الوجداني الكثير من القيم، في صورتها: الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية، وجميعها تنتظم لتشكل قيم التعامل مع الآخر.

رابعاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي نص على: " ما درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر من وجهة نظر المعلمين ؟ " .

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث لكل مجال من مجالات قيم

التعامل مع الآخر والمجالات الأربعة مجتمعة حول كل كتاب من كتب الدراسات الاجتماعية عينة البحث والكتب الثلاثة مجتمعة وتفاصيل ذلك فيما يلي:

درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي.

لمعرفة دراسة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الإسهام لاستجابات أفراد عينة البحث من المعلمين، ونتائج الجدول رقم (12) توضح ذلك.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر من وجهة نظر المعلمين

م	مجالات الاستبانة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام
1	التسامح الديني	3	2.78	0.55	متوسطة
2	الحوار	2	2.90	0.21	متوسطة
3	تحمل المسؤولية	4	2.77	0.68	متوسطة
4	العمل الجماعي	1	2.92	0.53	متوسطة
	المجالات الأربعة مجتمعة		2.84	0.39	متوسطة

يتبين من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لدرجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر من وجهة نظر معلميهما كانت متجانسة في درجتها، حيث احتل المجال الرابع (قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي) الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.92) وانحراف معياري (0.53). وجاء المجال الثاني (قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار) الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.90) وانحراف معياري (0.21). وفي الرتبة الثالثة جاء المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) بمتوسط حسابي بلغ (2.78) وانحراف معياري (0.55). وفي الرتبة الأخيرة جاء المجال الثالث (قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية) بمتوسط حسابي بلغ (2.77) وانحراف معياري (0.68) وكانت جميعها بدرجة إسهام متوسطة. أما درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في المجالات الأربعة مجتمعة فكانت بمتوسط حسابي بلغ (2.84) وانحراف معياري (0.39) وبدرجة إسهام متوسطة أيضاً.

درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي.

لمعرفة دراسة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الاساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الإسهام لاستجابات أفراد عينة البحث من المعلمين، ونتائج الجدول رقم (13) توضح ذلك.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر من وجهة نظر المعلمين

م	مجالات الاستبانة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاسهام
1	التسامح الديني	1	3.01	0.39	متوسطة
2	الحوار	2	2.89	0.50	متوسطة
3	تحمل المسؤولية	4	2.58	0.83	قليلة
4	العمل الجماعي	3	2.68	0.62	متوسطة
	المجالات الأربعة مجتمعة		2.79	0.38	متوسطة

يتبين من الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية لدرجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر من وجهة نظر معلميهما كانت في مجملها متقاربة من حيث درجة إسهامها، فقد جاء المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.01) وانحراف معياري (0.39) وبدرجة إسهام متوسطة. وجاء المجال الثاني (قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار) المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.89) وانحراف معياري (0.50) وبدرجة إسهام متوسطة. وفي المرتبة الثالثة جاء المجال الرابع (قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي) بمتوسط حسابي بلغ (2.68) وانحراف معياري (0.62) وبدرجة إسهام متوسطة. وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء المجال الثالث (قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية) بمتوسط حسابي بلغ (2.58) وانحراف معياري (0.83) وبدرجة إسهام قليلة. أما درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في المجالات الأربعة مجتمعة فكانت بمتوسط حسابي بلغ (2.79) وانحراف معياري (0.38) وبدرجة إسهام متوسطة.

درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع الأساسي.

لمعرفة دراسة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الاساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الإسهام لاستجابات أفراد عينة البحث من المعلمين، ونتائج الجدول رقم (14) توضح ذلك.

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع الأساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر من وجهة نظر المعلمين

م	مجالات الاستبانة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاسهام
1	التسامح الديني	3	2.85	0.42	متوسطة
2	الحوار	2	2.87	0.49	متوسطة
3	تحمل المسؤولية	1	2.97	0.43	متوسطة
4	العمل الجماعي	4	2.80	0.32	متوسطة
	المجالات الأربعة مجتمعة		2.85	0.34	متوسطة

يتبين من الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية لدرجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر من وجهة نظر معلميه كانت في مجملها متجانسة من حيث درجة إسهامها، فقد جاء الثالث المجال (قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية) الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.97) وانحراف معياري (0.43) وبدرجة إسهام متوسطة. وجاء المجال الثاني (قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار) الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.87) وانحراف معياري (0.49) وبدرجة إسهام متوسطة. وفي الرتبة الثالثة جاء المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) بمتوسط حسابي بلغ (2.85) وانحراف معياري (0.42) وبدرجة إسهام متوسطة. وفي الرتبة الرابعة والأخيرة جاء المجال الرابع (قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي) بمتوسط حسابي بلغ (2.80) وانحراف معياري (0.32) وبدرجة إسهام متوسطة. أما درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع الأساسي في المجالات الأربعة مجتمعة فكانت بمتوسط حسابي بلغ (2.85) وانحراف معياري (0.34) وبدرجة إسهام متوسطة.

درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية الثلاثة مجتمعة.

لمعرفة دراسة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية الثلاثة مجتمعة في تنمية قيم التعامل مع الآخر؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الإسهام لاستجابات أفراد عينة البحث من المعلمين، ونتائج الجدول رقم (15) توضح ذلك.

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة مجتمعة في تنمية قيم التعامل مع الآخر من وجهة نظر المعلمين

م	مجالات الاستبانة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاسهام
1	التسامح الديني	1	2.88	0.39	متوسطة
2	الحوار	2	2.86	0.26	متوسطة
3	تحمل المسؤولية	4	2.77	0.49	متوسطة
4	العمل الجماعي	3	2.80	0.32	متوسطة
	المجالات الأربعة مجتمعة		2.83	0.30	متوسطة

يتبين من الجدول (15) أن المتوسطات الحسابية لدرجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية الثلاثة مجتمعة في تنمية قيم التعامل مع الآخر من وجهة نظر معلمها كانت في مجملها متشابهة في درجة إسهامها، حيث جاء المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.88) وانحراف معياري (0.39). وجاء المجال الثاني (قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار) الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.86) وانحراف معياري (0.26). وفي الرتبة الثالثة جاء المجال الرابع (قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي) بمتوسط حسابي بلغ (2.80) وانحراف معياري (0.32). وفي الرتبة الرابعة والأخيرة جاء المجال الثالث (قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية) بمتوسط حسابي بلغ (2.77) وانحراف معياري (0.49) وكانت جميعها بدرجة إسهام متوسطة. أما درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية الثلاثة مجتمعة في المجالات الأربعة مجتمعة فكانت بمتوسط حسابي بلغ (2.83) وانحراف معياري (0.30) وبدرجة إسهام متوسطة.

ويستنتج الباحث من النتائج التي تضمنها الجداول (12) و(13) و(14) و(15) أيضاً ما يلي:

- عدم وجود تجانس أو اتفاق في الرتب التي احتلها كل مجال من المجالات الأربعة للأستاذة، في كل كتاب من الكتب الثلاثة للدراسات الاجتماعية عينة البحث، باستثناء أن المجال الثاني (قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار) في الكتب الثلاثة حظي باتفاق بلغت نسبته (100 %) وقد جاء في الرتبة الثانية، أما نسبة الاتفاق في المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) بين الكتب الثلاثة فكانت (2 : 3) بنسبة تقديرية للاتفاق بلغت (66.6 %)، حيث كان الاتفاق بين الكتابين: (الخامس والتاسع) فقط، ليحتل فيهما الرتبة الثالثة، ويحتل ذات المجال الرتبة الأولى في الصف السابع الأساسي. وحظي المجال الثالث (قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية) بنسبة اتفاق بلغت (2 : 3) بين الكتب الثلاثة للدراسات الاجتماعية، بنسبة تقديرية للاتفاق بلغت (66.6 %)، حيث كان الاتفاق فقط بين الكتابين (الخامس والسابع)، ليحتل فيهما الرتبة الرابعة، ويحتل

ذات المجال المرتبة الأولى في الصف التاسع. أما المجال الرابع والأخير (قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي) فقد كان مختلفا بين الكتب الثلاثة، ولم يحظى بأي نسبة اتفاق.

-وجود تفاوت بين المتوسطات الحسابية لمجالات قيم التعامل مع الآخر، بالنسبة لكتب الدراسات الاجتماعية الثلاثة كل على حدة والكتب الثلاثة مجتمعة، باستثناء أن المجال الثاني (قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار) في الكتب الثلاثة حظي باتفاق بلغت نسبته (100 %) وقد جاء في المرتبة الثانية، أما نسبة الاتفاق في المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) بين الكتب الثلاثة فكانت (2 : 3) بنسبة تقديرية للاتفاق بلغت (66.6 %)، حيث كان الاتفاق فقط بين الكتابين: (الخامس والتاسع)، ليحتل فيهما المرتبة الثالثة، ويحتل ذات المجال المرتبة الأولى في الصف السابع. وحظي المجال الثالث (قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية) بنسبة اتفاق بلغت (2 : 3) بين الكتب الثلاثة للدراسات الاجتماعية، بنسبة تقديرية للاتفاق بلغت (66.6 %)، حيث كان الاتفاق فقط بين الكتابين (الخامس والسابع)، ليحتل فيهما المرتبة الرابعة، ويحتل ذات المجال المرتبة الأولى في الصف التاسع الأساسي. أما المجال الرابع والأخير (قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي) فقد كان مختلفا بين الكتب الثلاثة، ولم يحظى بأي نسبة اتفاق.

ولمعرفة درجة إسهام كل فقره من فقرات الاستبانة في تنمية قيم التعامل مع الآخر في كل مجال وفي كل كتاب من الكتب الثلاثة كل على حدة أو مجتمعة، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي للفقره في المجال المنتمية إليه، وتم ذلك بقسمة المتوسط الحسابي للمجال ككل على عدد الفقرات في ذلك المجال، ونتائج الجدول رقم (16) تبين ذلك:

جدول (16) المتوسطات الحسابية للفقرات في المجال المنتمية إليه لكتب الدراسات الاجتماعية الثلاثة كل على حدة والثلاثة مجتمعة وفي كل مجال والمجالات الأربعة مجتمعة

كتب الدراسات الاجتماعية	المؤشرات الاحصائية	مجالات الاستبانة			
		التسامح الديني	قيم الحوار	تحمل المسؤولية	العمل الجماعي
الصف الخامس الأساسي	عدد العبارات في المجال	8	8	8	8
	المتوسط الحسابي للمجال	22.27	21.42	22.18	23.36
	متوسط الفقره في المجال	2.78	2.68	2.77	2.92
مجتمعة					
					32

رتبة الفقرة في المجال	2	4	3	1	---
درجة إسهام الفقرة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
عدد العبارات في المجال	8	8	8	8	32
المتوسط الحسابي للمجال	24.11	23.09	20.62	21.40	89.22
متوسط الفقرة في المجال	3.01	2.87	2.58	2.68	2.79
رتبة الفقرة في المجال	1	2	4	3	---
درجة إسهام الفقرة	متوسطة	متوسطة	قليلة	متوسطة	متوسطة
عدد العبارات في المجال	8	8	8	8	32
المتوسط الحسابي للمجال	22.83	22.25	23.75	22.43	91.25
متوسط الفقرة في المجال	2.85	2.78	2.97	2.80	2.85
رتبة الفقرة في المجال	2	4	1	3	---
درجة إسهام الفقرة	متوسطة	متوسطة	قليلة	متوسطة	متوسطة
عدد العبارات في المجال	32	32	32	32	32
المتوسط الحسابي للمجال	69.21	66.73	66.55	67.19	67.43
متوسط الفقرة في المجال	2.16	2.09	2.08	2.10	2.12
رتبة الفقرة في المجال	1	3	4	2	---
درجة إسهام الفقرة	متوسطة	متوسطة	قليلة	متوسطة	متوسطة

كشفت النتائج في الجدول (16) أن درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم التعامل مع الآخر بالنسبة لكل فقرة ضمن المجال المدرجة فيه كانت وفقاً للآتي:

درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي: جاءت فقرات المجال الرابع (قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.92)، وجاءت فقرات المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.78)، وجاءت فقرات المجال الثالث (قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية) في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.77)، وفي الرتبة الرابعة جاءت فقرات المجال الثاني (قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار) بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.68) وجميع المتوسطات كانت بدرجة إسهام "متوسطة"، أما على مستوى المجالات الأربعة مجتمعة فقد كانت متوسط إسهام الكتاب (2.79) بدرجة إسهام "متوسطة".

درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي: جاءت فقرات المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (3.01)، وجاءت فقرات المجال الثاني (قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار) في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.87)، وجاءت فقرات المجال الرابع (قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي) في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.68)، وفي الرتبة الرابعة جاءت فقرات المجال الثالث (قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية) بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.58) وجميع المتوسطات الحسابية كانت بدرجة إسهام "متوسطة"، أما على مستوى المجالات الأربعة مجتمعة فقد كانت متوسط إسهام الكتاب (2.79) بدرجة إسهام "متوسطة" أيضاً.

درجة إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع الأساسي: جاءت فقرات المجال الثالث (قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.97)، وجاءت فقرات المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.85)، وجاءت فقرات المجال الرابع (قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي) في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.80)، وفي الرتبة الرابعة جاءت فقرات المجال الثاني (قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار) بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.78) وجميع المتوسطات الحسابية جاءت بدرجة إسهام "متوسطة"، أما على مستوى المجالات الأربعة مجتمعة فقد كانت متوسط إسهام الكتاب (2.85) بدرجة إسهام "متوسطة".

درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية الثلاثة مجتمعة: جاءت فقرات المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) في الرتبة الأولى بمتوسط

حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.16)، وجاءت فقرات المجال الرابع (قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي) في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.10)، وجاءت فقرات المجال الثاني (قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار) في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.09)، وفي الرتبة الرابعة جاءت فقرات المجال الثالث (قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية) بمتوسط حسابي للفقرة في المجال بلغ (2.08) وجميع المتوسطات الحسابية جاءت بدرجة إسهام "متوسطة"، أما على مستوى المجالات الأربعة مجتمعة في الكتب الثلاثة مجتمعة فقد كانت متوسط إسهام الكتاب (2.12) بدرجة إسهام "متوسطة".

وربما يمكن تفسير نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث من البحث بعامل أو أكثر من العوامل الآتية:

- اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي لقيم التعامل مع الآخر أثناء فترة إعدادهم قبل الخدمة، وفي فترة تأهيلهم أثناء الخدمة، وبالتالي انعكس ذلك إيجاباً على مستوى إلمامهم ووعيهم بها، وبالتالي جاءت تقديراتهم بهذا الشكل.

- قناعة معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي بأن دور الكتاب المدرسي ينحصر في تقديم ثلاثة مضامين أساسية (معرفية، ومهارية، ووجدانية)، وأن تنمية قيم التعامل مع الآخر من المقبول منهجياً وعلمياً أن تكون أحد الأدوار الأساسية لمناهج الدراسات الاجتماعية بشكل مباشر وغير مباشر. وهذا ما أجابتهم تكشف عن مستوى متوسط من الإسهام.

- إشراك معلمي الدراسات الاجتماعية في عملية تأليف هذه الكتب الدراسية مما جعلهم يفقهون موقفاً جيداً منها، وهذا ما جعل تقديراتهم لإسهاماتها في تنمية قيم التعامل مع الآخر ليست بقليلة.

وتتفق نتيجة هذا البحث من حيث عملية إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي لقيم التعامل مع الآخر نظرياً على الرغم من تباين درجة تضمينها ونسبها المتفاوتة واقعياً، من وجهة نظر المعلمين، مع نتائج الكثير من الدراسات السابقة منها نتائج دراسة: (Alexander, 1997؛ David, 1998؛ John, 2000). والتي جاءت لتبين أن الكتب الدراسية على الرغم من تضمينها واشتمالها لقيم التعامل مع الآخر؛ إلا أن التباين والاختلاف في درجة تضمينها بين الكتب الدراسية أمر طبيعي، وأنه يتوقف على طبيعة المحتوى العلمي وعلاقته بهذه القضية، وأن الكثير من قيم التعامل مع الآخر لم تتل الاهتمام الكافي في مناهج الدراسات الاجتماعية كما عبرت عنها تصورات وآراء المعلمين.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على: " هل يوجد توافق في درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر بين تحليل محتواها وجهة نظر المعلمين ؟ "

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمقارنة نتائج " تحليل المحتوى " ونتائج " وجهة نظر المعلمين " من حيث ترتيب المجالات الأربعة في كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، وقد تعرف الباحث إلى درجة التوافق بين نتائج " تحليل المحتوى " و " وجهة نظر المعلمين " في درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر من خلال اعتماده على أن التوافق في المجال الواحد يعادل ما نسبته (25 %) من معدل الاتفاق؛ باعتبار أن الأداة مكونة من أربعة مجالات، وبهذا فالتوافق في المجالات الأربعة جميعها يعادل ما نسبته (100 %) من درجة التوافق، وعلى هذا اعتمد الباحث في تفسيره لدرجة التوافق كمعيار إحصائي¹، والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17) مقارنة نتائج تحليل المحتوى ووجهة نظر المعلمين من حيث ترتيب مجالات قيم المواطنة في كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي

كتب الدراسات الاجتماعية	ترتيب المجالات الأربعة بناء على نتائج تحليل المحتوى	ترتيب المجالات الأربعة بناء على نتائج تحليل المحتوى	نسبة الاتفاق	درجة التوافق
4. العمل الجماعي	3. تحمل المسؤولية			

- ¹ () اعتمد الباحث في تفسيره لدرجة التوافق على المعيار الإحصائي الآتي:
- عدم وجود توافق في أي مجال يدل على نسبة توافق (0 %) بدرجة توافق تكون منعدمة.
 - التوافق في مجال واحد يدل على نسبة توافق تبلغ (25 %) بدرجة توافق تكون منخفضة.
 - التوافق في مجالين يدل على نسبة توافق تبلغ (50 %) بدرجة توافق تكون متوسطة.
 - التوافق في ثلاثة مجالات يدل على نسبة توافق تبلغ (75 %) بدرجة توافق تكون كبيرة.
 - التوافق في أربعة مجالات يدل على نسبة توافق تبلغ (100 %) بدرجة توافق تكون كبيرة جداً.

منخفضة	25 %	3.	تحمل المسؤولية	2.	مجال الحـوا
		2.	مجال الحـوا	4.	العمل الجماعي
		1.	مجال التسامح الديني	1.	التسامح الديني
منعدمة	0 %	4.	العمل الجماعي	1.	التسامح الديني
		3.	تحمل المسؤولية	2.	مجال الحـوا
		2.	مجال الحـوا	4.	العمل الجماعي
		1.	مجال التسامح الديني	3.	تحمل المسؤولية
منعدمة	0 %	4.	العمل الجماعي	3.	تحمل المسؤولية
		3.	تحمل المسؤولية	2.	مجال الحـوار
		2.	مجال الحـوا	1.	التسامح الديني
		1.	مجال التسامح الديني	4.	العمل الجماعي
منعدمة	0 %	4.	العمل الجماعي	1.	التسامح الديني
		3.	تحمل المسؤولية	2.	مجال الحـوا
		2.	مجال الحـوا	4.	العمل الجماعي
		1.	مجال التسامح الديني	3.	تحمل المسؤولية

كشفت النتائج التي يوضحها الجدول (17) عن ما يلي:

-فيما يتعلق بدرجة التوافق في إسهام كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في تنمية قيم التعامل مع الآخر بين تحليل المحتوى ووجهة نظر المعلمين فقد بينت النتائج وجود توافق بين نتائج " تحليل المحتوى و نتائج " وجهة نظر المعلمين" من حيث ترتيب المجالات الأربعة، وكان ذلك التوافق في مجال واحد وهو المجال الأول (قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني) بنسبة توافق بلغت (25 %) وبدرجة كانت منخفضة.

-فيما يتعلق بدرجة التوافق في إسهام كتب الدراسات الاجتماعية للصفين: (السابع والتاسع) الأساسيين في تنمية قيم التعامل مع الآخر بين تحليل المحتوى ووجهة نظر المعلمين فقد بينت النتائج عدم وجود توافق على الإطلاق بنسبة توافق بلغت (0 %) وبدرجة توافق " منعدمة ".

-فيما يتعلق بدرجة التوافق في إسهام كتب الدراسات الاجتماعية الثلاثة مجتمعة في تنمية قيم التعامل مع الآخر بين تحليل المحتوى ووجهة نظر المعلمين فقد بينت النتائج عدم وجود توافق على الإطلاق بنسبة توافق بلغت (0 %) وبدرجة توافق " منعدمة ".

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي وللأسباب نفسها التي ذكرت عند مناقشة السؤال الثالث؛ لم يكونوا موضوعين ودقيقين عند تقديرهم لدرجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية عينة البحث في تنمية قيم التعامل مع الآخر، لا سيما وأن الباحث يؤكد على أن تصورات المعلمين ليست بالضرورة مقياساً تشخيصياً تمثل الواقع في حقيقته، وهذا ما يؤكده (النبهاني، 2017)، خاصة وأن عملية تقويم الكتب الدراسية هي ليست من مهام المعلمين الوظيفية، وأنها ليست من مسؤولياتهم العملية، وبالتالي فهم لا يهتمون الاهتمام المطلوب والكافي بهذا الأمر؛ عند تقديرهم لدرجة الإسهام. ولعل هذا ما أدى إلى عدم وجود توافق بين تقديراتهم ونتائج تحليل المحتوى، الذي بدوره يعتمد على أسس علمية دقيقة، ويتبع منهجية واضحة المعالم، ومحددة الأطر والخطوات، بل ويتفق مع الأسلوب العلمي الذي يجعله يتمتع بدرجة عالية من الثبات والمصادقية.

توصيات البحث

في ضوء نتائج هذا البحث والتي كشفت عن وجود تقارب كبير في درجة إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر بين تحليل محتواها العلمي، وبين تقديرات المعلمين من حيث درجة الإسهام والتي كانت في أغلبها متوسطة، لهذا، فإن الباحث يوصي بما يلي:

-ضرورة إفادة المختصين التربويين في وزارة التربية والتعليم من أداة البحث في تطوير معايير تربوية لتنمية قيم التعامل مع الآخر، يتم اعتمادها عند إعداد كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي.

- إعادة النظر في كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي بحيث يتم تضمينها مواقف تعليمية تعليمية وتدريبية وأنشطة تمكن المعلم والطالب من اكتساب قيم التعامل مع الآخر وممارستها واقعيًا في الحياة.
 - عقد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي أثناء الخدمة يكون محورها قيم التعامل مع الآخر وأساليب تنميتها.
 - إجراء دراسات جديدة حول قيم التعامل مع الآخر، وطرق تنميتها في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل دراسية أخرى، وبأدوات بحثية جديدة.
- قائمة المراجع:**

- أبو حطب، فؤاد. (1992). *القدرات العقلية*، ط6. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو العينين، علي. (1998). *القيم الإسلامية والتربية*. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم حليبي.
- الجرادي، ناجي. (1993). *تحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الدنيا من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية*، رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: الجامعة الأردنية.
- الحصري، علي. (1995). *طرائق تدريس الجغرافية*، منشورات جامعة دمشق. دمشق: مطبعة المدينة.
- خضر، فخري. (2006). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة.
- خطاب، سمير. (2004). *التنشئة السياسية والقيم*. القاهرة: مكتبة إيتراك للنشر والتوزيع.
- خليفة، عبد اللطيف. (1992). *ارتقاء القيم- دراسة نفسية، سلسلة عالم المعرفة، (160)*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الخميسي، أحمد. (1996). *غرس القيم وإكسابها، مجلة بناء الأجيال، 5(19)*، 36-41.
- الخوالدة، محمد والرفاعي، زهير. (2004). *القيم التربوية التي يكتسبها طلبة المرحلة الأساسية العليا من مناهج التربية الفنية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 31(1)*، 184-158.

- الدمرداش، إبراهيم. (1995). توضيح القيم البيئية لدى الطلاب في التعليم العالي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- الدويري، ميسون. (1996). واقع القيم في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: جامعة اليرموك.
- زاهر، ضياء. (2000). القيم في العملية التربوية، ط3. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.
- النبهاني، سعود. (2017). قيم التعامل مع الآخر في كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. جامعة إربد الأهلية، مجلة إربد للبحوث والدراسات 1(9)38-1.
- صالح، حسين. (1991). مدى تضمين كتب الجغرافيا المقررة للمرحلة الثانوية في الأردن للقيم المعلنة في قائمة الأهداف، رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.
- عمار، حامد. (1992). في تطور القيم التربوية، الكويت: دار سعاد الصباح.
- العوا، عادل. (1986). العمدة في فلسفة القيم. دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.
- عيوش، ذياب. (1992). وجهة نظر سوسيولوجية إسلامية في معالجة المشكلات الاجتماعية - ترجمة ضيف الله عثمان. إربد: دار الأمل.
- الغبيسي، محمد. (2001). تدريس الدراسات الاجتماعية تخطيطه وتنفيذه وتقييم عائده التعليمي. الكويت: مكتبة الفلاح.
- فرح، إلهام. (2006). برنامج مقترح لتنمية قيم التعامل مع الآخر لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء ميثاق حقوق الطفل، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، (116)، 50-14.
- اللقاني، أحمد والجمل علي. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

-منتصر، أماني. (2001). *فعالية برنامج في الاقتصاد المنزلة لتنمية المهارات الحياتية للمرأة فيما بعد محو الأمية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية. مصر: جامعة حلوان.

-النقيب، إيمان. (2002). *القيم التربوية في مسرح الطفل*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

-Alexander, K. (1997). Educational vision of the other. *International Journal of Science Education*, 27(6), 1365-1381.

-Biehler, R & Snowman, L. (2000). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin.

-Brounlie, L. (1992). *Basic documents of human rights*, Oxford University, London.

-Gange, R. (2004). *Who is the other*. New York: Mac Millan Publishing Co.

-David, J. (1998). The other from the perspective of education. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 231-254.

-John, S. (2000). Dealing with other values in the social studies curriculum. *Journal of Teacher Education*, 65. 109-123.

-Mary, A. (2003). *citizenship social studies and the age of the internet social studies education*: Culver City.

-Matorella, P. (2000). *Teaching social studies in middle and secondary*, Macmillan Publishing Company, New York.

-Milburn, G. (2001). *The other in the educational system*. (2nd ed). Boston: Freeman & Company.

-Miller, P.(1993). *Theories of developmental psychology*. (3rd ed). New York: WH Freeman.

- Mintrop, H. (2003). The old and new face of civic education: Expert, teacher views. *Europ educational Research journal*, 2, 446-454.
- Pedhazur, E. (2000). *Multiple regression in behavioral research*, (2nd ed), New York University: by Holt, Rinehart and Winston.
- Schwartz, W. (1996). An overview of strategies to reduce school violence, *ERIC(ED410321)*.
- Shaw, M. (2003). I and other in the educational curriculum. *Journal of educational Psychology*, 185, 865-884.
- Toombs, W & Tierney, W. (1993). Curriculum definitions and reference points. *Journal of curriculum and supervision*, 8(3),175-195
- Yogan, L. (2000). School tracking and student violence, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 3(12), 23-44.

ملاحق البحث

ملحق (1)

قائمة قيم التعامل مع الآخر في صورتها النهائية

م	مجال	مجال	مجال	مجال
	قيم التسامح الديني	قيم الحوار	تحمل المسؤولية	مجال العمل الجماعي
1	المرونة والتكيف	التعبير عن الرأي	المشاركة	التعاون
2	التعددية والنسبية	ضبط الانفعالات	الاتصال	تحمل الضغوطات
3	الاختلاف	التواضع	التواصل	التواصل مع الذات

4	التعامل مع الآخر	تقدير جهود الآخرين	العطاء	تقبل آراء الآخر
5	الرحمة	العقلانية	الاعتماد على النفس	احترام الملكية العامة
6	الحب	الديمقراطية	الأمانة	الابتكار والإبداع
7	الرفق	الصدق	البذل	الإتقان
8	الطاعة	الاستقلالية	الدفاع عن الرأي	الإيثار

ملحق (2)

بطاقة تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء قيم التعامل مع الآخر

البيانات المطلوبة

.....	الفصل الدراسي:
----------------------------	-------------------------------

المجال الأول: قيم التسامح الديني.

م	الفقرات	أقام الصفحات	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	ملاحظات
1	المرونة والتكيف				
2	التعددية والنسبية.				
3	الاختلاف.				
4	التعامل مع الآخر.				

5	الرحمة				
6	الحب				
7	الرفق				
8	الطاعة				

المجال الثاني: قيم الحوار

م	الفقرات	أرقام الصفحات	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	ملاحظات
1	التعبير عن الرأي.				
2	ضبط الانفعالات.				
3	التواضع.				
4	تقدير جهود الآخرين.				
5	العقلانية.				
6	الديمقراطية.				
7	الصدق				
8	الاستقلالية				

المجال الثالث: قيم تحمل المسؤولية.

م	الفقرات	أرقام الصفحات	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	ملاحظات

1	المشاركة				
2	الاتصال				
3	التواصل				
4	العطاء				
5	الاعتماد على النفس				
6	الأمانة				
7	البذل				
8	الدفاع عن الرأي				

المجال الرابع: قيم العمل الجماعي

م	الفقرات	أقام الصفحات	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	ملاحظات
1	التعاون.				
2	تحمل الضغوطات.				
3	التواصل مع الذات.				
4	تقبل آراء الآخر				
5	احترام الملكية العامة والخاصة				
6	الابتكار والابداع				
7	الإتقان				
8	الايثار				

ملحق (3)

استبانة قيم التعامل مع الآخر في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان

الأفاضل/ معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية تهدف معرفة مستوى إسهام كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في تنمية قيم التعامل مع الآخر، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء استبانة تستهدف تحقيق ذلك من وجهة نظر المعلمين، حيث تكونت الاستبانة من أربعة مجالات أساسية، تضمن كل مجال منها (8) عبارات تقريرية، بواقع (32) عبارة للاستبانة ككل. وقد تم اختيارك عشوائياً لتكونوا أحد أفراد عينة البحث المستجيبة؛ لذا نرجو تكرمكم بالاستجابة عن جميع عبارات الاستبانة بنوع من الحيادية والدقة والامانة العلمية، مؤكداً لكم بأن البيانات التي ستدلون بها ستحاط بالسرية، ولن يتم التعامل معها إلا لغرض البحث العلمي.

الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الرقم الدال عليها	5	4	3	2	1

المجال (1): قيم التعامل مع الآخر في مجال التسامح الديني							
م	العبارات		الاستجابات				
1	تتصف المادة بالمرونة والقدرة على التكيف والتطور		5	4	3	2	1
2	تركز المادة على مفاهيم التعددية والنسبية		5	4	3	2	1
3	تؤيد المادة ظاهرة الاختلاف في الطبيعة الانسانية		5	4	3	2	1
4	تؤكد المادة على التعامل الايجابي مع الاخر المختلف		5	4	3	2	1

1	2	3	4	5	تعزز المادة صفات الرحمة والشفقة	5
1	2	3	4	5	تغرس المادة قيمة الحب من خلال محتواها العلمي	6
1	2	3	4	5	تهتم المادة بقيمة الرفق وتعزز من أهميتها	7
1	2	3	4	5	تتناول المادة قيم الطاعة وتؤكد عليها	8
المجال (2): قيم التعامل مع الآخر في مجال الحوار						
1	2	3	4	5	تكتسب المادة القدرة على التعبير عن الرأي بحرية	1
1	2	3	4	5	تسهم المادة في تعزيز مهارات ضبط الانفعالات النفسية	2
1	2	3	4	5	تعزز المادة قيم التواصل لدى الطلبة وتبرز أهميتها	3
1	2	3	4	5	تضمن المادة جهود الآخرين وتعزز من قيمتها	4
1	2	3	4	5	تسهم المادة في رفع مكان العقل وتقدير أدواره الوظيفية	5
1	2	3	4	5	تؤكد المادة على أهمية الديمقراطية في الحياة المجتمعية	6
1	2	3	4	5	تركز المادة على قيمة الصدق وتعلي من شأنها عمليا	7
1	2	3	4	5	تحفز المادة مهارات الاستقلالية في التفكير والجوانب العملية	8

الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الرقم الدال عليها	5	4	3	2	1

المجال (3): قيم التعامل مع الآخر في مجال تحمل المسؤولية					
1	تركز المادة على تفعيل المشاركة بمختلف أنواعها وأبعادها				

2	تفعل المادة مهارات الاتصال بين الطلبة في مختلف المواقف	5	4	3	2	1
3	تبرز المادة قدرة الطلبة في مهارات التواصل الانساني	5	4	3	2	1
4	تهتم المادة بقيمة العطاء وتوليها أهمية كبيرة	5	4	3	2	1
5	تركز المادة على مهارات الاعتماد على النفس وتعمل على تطويرها	5	4	3	2	1
6	تتناول المادة قيمة الأمانة وأهميتها الاجتماعية	5	4	3	2	1
7	ترسخ المادة قيمة البذل في نفوس الطلبة	5	4	3	2	1
8	تكسب المادة مهارات الدفاع عن الرأي بعقلانية ومنطق	5	4	3	2	1
المجال (4): قيم التعامل مع الآخر في مجال العمل الجماعي						
1	تؤكد المادة على قيمة التعاون وتعمل على تنميتها لدى الطلبة	5	4	3	2	1
2	تعزز المادة من قدرة الطلبة على تحمل الضغوطات المختلفة	5	4	3	2	1
3	تفعل المادة من قدرة الطلبة على التواصل مع الذات	5	4	3	2	1
4	تكسب المادة الطلبة القدرة على تقبل آراء الآخرين	5	4	3	2	1
5	تنمي المادة قدرة الطلبة على احترام الملكية العامة	5	4	3	2	1
6	تركز المادة على تنمية قدرة الطلبة على الابتكار والابداع	5	4	3	2	1
7	تنمي المادة قيمة الاتقان لدى الطلبة	5	4	3	2	1
8	تتناول المادة قيمة الايثار وتبرز أهميتها التربوية	5	4	3	2	1

The extent degree of social studies textbooks contribution at the basic education stage in developing the values of dealing with others in the Sultanate of Oman

Dr. Saud Sulaiman Al-Nabhani

Associate Professor – General Requirements

Nizwa (CAS) - Oman

Abstract: Study goals is researching to know the extent degree of social studies books contribution at the basic education stage in developing the values of dealing with others in Sultanate of Oman by analyzing the social studies books content and analyzing the teachers scientific subject opinions.To achieve the study goals, the researcher prepared a list of dealing with the other values, consisting of 32 values,distributed over 4 areas, as by 8 values in each field. Then the researcher prepared the content of these four fields and values listed therein to form a questionnaire that was directed to random samples from 120 social studies teachers at Al Dakhiliya Governorate in Sultanate of Oman.This was in order to obtain the teachers 'opinion on extent degree of social studies books contribution at the basic education stage in developing the values of dealing with others in the Sultanate of Oman. The researcher also prepared a social studies books contents analysis continued from the fifth, seventh and ninth grade social studies books basic education to know the mentioned extent values.The research results revealed a low level degree of social studies books contribution at basic education stage in developing dealing with the others values after analyzing the books contents and analyzing the teachers' point of view, as the overall contribution rate ranged from a mild rate to medium rate. The research results also revealed the convergence existence and homogeneity in contribution degree of social

studies books at the basic education stage in the Sultanate of Oman in developing dealing with the others values after analyzing the books contents and analyzing the opinions of teachers. The results did not reveal a consensus in the contribution degree of social studies books at basic education stage in developing the citizenship affiliation values after analyzing their contents and taking the teachers' opinion in the four fields when performing the research, but excluding the compatibility in the social studies book in the fifth grade in one field only and the compatibility proportion reached 25%.

Key word: Values - the others - dealing with the other values - social studies textbooks - the evaluation of dealing with the other values degree).

دور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية في مجال التنمية المستدامة

د. علي عودة الطراونة: محاضر غير متفرغ، جامعة مؤتة - الأردن

الدكتورة عفت محمد أبو حميدان: وزارة التربية والتعليم - الأردن

ملخص: هدفت هذه الدراسة لمعرفة دور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة. وقد تكونت عينة الدراسة من (359) قائدًا أكاديميًا من الجامعات الأردنية (الرسمية، والخاصة) تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من جامعات (الأردنية، واليرموك، ومؤتة) من الجامعات الرسمية، وجامعات (الزيتونة الأردنية الخاصة، والشرق الأوسط، وجامعة فيلاديفيا، وجامعة الزرقاء الخاصة) من الجامعات الخاصة. وكانت أبرز النتائج أن درجة تحقيق المسؤولية المجتمعية في الجامعات الأردنية وفق متطلبات التنمية المستدامة قد جاءت بدرجة مرتفعة. وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير الموقع القيادي في تقديرات القادة الأكاديميين لدور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية (الرسمية، والخاصة) حول دور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متغير الكلية ولصالح الكليات العلمية عند المجال الاقتصادي والمجال البيئي. وكان من أهم التوصيات أن يكون الاهتمام بالمسؤولية المجتمعية من النواحي التطبيقية أكثر. والاهتمام بالبرامج التدريبية ومتابعة الخريجين، وإيجاد شراكة فعالة مع مراكز وشركات مختصة بالتنمية والتدريب بكافة المجالات.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية المجتمعية، الجامعات الأردنية الرسمية، الجامعات الأردنية الخاصة، التنمية المستدامة، القادة الأكاديميين.

المقدمة:

تلعب الجامعات دورًا بارزًا في المجتمعات، وذلك من خلال أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها للارتقاء بالمجتمعات بكافة الصعد، السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، فتهدف الجامعة للتعليم والبحث العلمي والمسؤولية المجتمعية، فتحقيق هدف التعليم والبحث العلمي يحقق هدف المسؤولية المجتمعية. كما تركز متطلبات التنمية المستدامة للمجتمعات على نوعية الخدمة والمسؤولية المجتمعية التي تقدمها الجامعات وذلك من خلال وجود ربط بين كليات الجامعات ومؤسسات المجتمع المحلي.

وتُعد الجامعات أحد أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها، فهي من صنع المجتمع من جانب، وهي أداة المجتمع من جانب آخر في كافة مجالاته الفنية والمهنية والسياسية والاقتصادية والفكرية، ومن هنا كان لكل جامعة رسالتها التي تتولى تحقيقها، فالجامعة في العصور الوسطى تختلف رسالتها وغايتها عن الجامعة في العصور في العصر الحديث، وهكذا لكل نوع من المجتمعات الجامعة التي تناسبه (بخيت، 2009).

إن موضوع المسؤولية المجتمعية للجامعات أمرًا ليس بجديد في مضمونه، لكنه مطروح عالميًا في هذا الوقت بعده أمرًا يجب ابرازه ومأسسته وتضمينه بشكل ملموس في مناهج الجامعات وأدوارها، ومخرجاتها، ويستدعي هذا من كافة مؤسسات التعليم العالي ومنها الجامعات أن تضع المسؤولية المجتمعية في صلب استراتيجياتها أسوة بكافة مؤسسات المجتمع الأخرى، حتى يكون للجامعات دور رئيس في التأسيس لفكر استراتيجي تنافسي يخدم المجتمع وقضاياها، من خلال تناول المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع وإيجاد الحلول لها باتباع المنهج العلمي وإجراء الأبحاث والدراسات المتخصصة، إذ أن التعليم العالي يرفد المجتمع بأفواج من الخريجين سنويًا، ويحمل هؤلاء الخريجين قيمًا ومهارات ومعارف يستخدمونها في القيام بأدوارهم المجتمعية المختلفة، وبما يحقق التنمية المستدامة للمجتمع (شاهين، 2012).

والمتمثل في أهداف التعليم العالي فإننا نجد أن تحقيقها جميعًا هو خدمة المجتمع فتخريج الأشخاص المؤهلين ليعملوا في كافة قطاعات الاقتصاد هو خدمة المجتمع، وإجراء الأبحاث العلمية الأساسية منها والتطبيقية هو خدمة المجتمع، وأية جهود إضافية في توعية المجتمع، وتنويره، ومساعدته بكافة الصور والأشكال هو بالتأكيد خدمة للمجتمع (بطاح، 2017).

لذلك فإن موضوع المسؤولية المجتمعية للجامعات ليس وليد الفكرة، بل انها موضوع اهتم به العديد من الباحثين والدارسين، وذلك لما لها من الأهمية البالغة في تطور المجتمع، لا بل أنها احد متطلبات التنمية المستدامة للمجتمع بكافة مجالاته،

وعليه جاءت هذه الورقة للبحث في محور المسؤولية المجتمعية من خلال معرفة دور الجامعات الأردنية الرسمية في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة.

مشكلة الدراسة:

نظرًا لضعف دور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية لا سيما في مجال التنمية المستدامة جاءت هذه الدراسة، حيث يُعد الاهتمام بالمسؤولية المجتمعية للجامعات من الأمور التي يجب على قادة الجامعات والمجتمع الأخذ بها، وذلك لأهميتها للارتقاء بالمجتمع بكافة مجالاته، وبما يحقق متطلبات التنمية المستدامة للمجتمع. ونظرًا أن معظم الدراسات التي بحثت في موضوع المسؤولية المجتمعية لم تأخذ بعين الاعتبار الجانب التطبيقي للمسؤولية المجتمعية، بل كانت من الجانب النظري دون التأكيد على أهميتها في مجال التنمية المستدامة للمجتمع، وعليه جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال التالي ما دور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة؟

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تحقيق الجامعات الأردنية للمسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات القادة الأكاديميين لدور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة تُعزى لمتغيرات (الموقع القيادي، والكلية، والجامعة)؟

أهمية الدراسة: تعد هذه الدراسة ذات أهمية بالغة وذلك للاعتبارات التالية:

- أهميتها لمؤسسات المجتمع للارتقاء بأدائها بما يحقق متطلبات التنمية المستدامة.
- أهميتها لمتخذي القرار في الجامعات الأردنية وذلك بتفعيل دور الجامعة في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة.
- أهميتها للباحثين والدارسين بالرجوع للموضوعات والأدب النظري التي تطرقت لها هذه الدراسة.

هدف الدراسة:

- معرفة درجة تحقيق الجامعات الأردنية للمسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة.
- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات القادة الأكاديميين لدور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة.

حدود الدراسة: أجريت هذه الدراسة على لمعرفة دور الجامعات الأردنية (الرسمية، والخاصة) من وجهة نظر القادة الأكاديميين وهم (عمداء الكليات، ونوابهم، ورؤساء الأقسام)، خلال العام الدراسي (2017/2018).

مصطلحات الدراسة:

المسؤولية المجتمعية: ويعرفها بطاح (2017) على أنها نتيجة تنامي وعي الإنسان وتعاضل دور المنظمات الاجتماعية وإحساسها بالمسؤولية، وتزايد ضغوط المجتمعات على المنظمات من أجل القيام بدورها اللازم ليس فقط إزاء عاملها في الداخل، بل إزاء أبناء المجتمع جميعاً.

وتعرف المسؤولية المجتمعية من خلال هذه الدراسة على أنها مسؤولية التي يمكن أن تحققها الجامعات الأردنية تجاه المجتمع، ويمكن قياس درجة تحقيقها من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة.

التنمية المستدامة: وقد عرفها الكفري (2004) على أنها عملية تحول تاريخي متعدد الأبعاد، يمس الهياكل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، كما يتناول الثقافة الوطنية، وهو مدفوع بقوى داخلية، وليس مجرد استجابة لرغبات قوى خارجية، وهو يجري في إطار مؤسسات سياسية تحظى بالقبول العام وتسمح باستمرار التنمية.

ومن خلال هذه الدراسة فإنها المتطلبات الأساسية لتحقيق المسؤولية المجتمعية للجامعات الأردنية على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والبيئي.

أولاً: الأدب النظري:

1. المسؤولية المجتمعية:

مفهوم المسؤولية المجتمعية:

تم تعريف مصطلح المسؤولية المجتمعية من قبل العديد من الباحثين ومن أبرز هذه التعريفات:

أنها مجموعة القرارات والأفعال التي تتخذها المنظمة للوصول إلى تحقيق الأهداف المرغوبة والقيم السائدة في المجتمع والتي تمثل جزءاً من المنافع الاقتصادية المباشرة لإدارة المنظمة الراحلة (2011)، وقد أشار عزاوي (2012) أن المسؤولية المجتمعية التزام أخلاقي وإنساني تتحمله المنظمة تجاه مجتمعها، عن طريق المساهمة بالأنشطة المجتمعية المختلفة كمحاربة الفقر وتحسين الخدمات الصحية ومكافحة التلوث.

وتعرف المسؤولية المجتمعية من منظور الجامعات: بأنه التزام الجامعة بمجموعة من المبادئ والقيم التي من شأنها تحسين نوعية الحياة للمجتمع بأكمله وتنفيذها من خلال وظائفها الأساسية المتمثلة بالتعليم والبحث والتفاعل المجتمعي وغير ذلك كمال(2011)، كما أكد أحمد (Ahmadi, 2012) بأنها جميع الأنشطة

التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي وتحقق خلالها خدمات للمجتمع بالتدريس والبحث والخدمات الأخرى لبيئة المجتمعات، وأوضح نافاريتي (2012) (Navarrete)، بأنها القدرة على نشر سلسلة من المبادئ والقيم وتطبيقها عن طريق عمليات رئيسة تمثلها أنشطة التدريس والبحث والتواصل مع المجتمع بهدف تعزيز التنمية المستدامة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

ويمكن القول أن المسؤولية المجتمعية للمنظمات ليست برنامج إنساني أو اجتماعي وإنما هي منهج إداري يعتبر المسؤولية المجتمعية بمثابة جزء ملموس وأساسي من استراتيجية المنظمة.

أهداف المسؤولية المجتمعية للجامعات

تسعى الجامعات إلى تحقيق مسؤولياتها تجاه المجتمع من خلال تحقيق الأهداف الرئيسية الآتية كما أوردها بادات (Badat, 2009):

■ المشاركة في الحياة الفكرية والثقافية للمجتمع وتنميتها بالنقد والمعالجة وتشكيل وجهات النظر الإيجابية.

■ إجراء البحوث والدراسات العلمية المبدعة والخلاقة بالموضوعات المختلفة.

■ المشاركة النشطة في توفير احتياجات التنمية الملحة والتصدي للتحديات المختلفة.

■ إبراز القضايا الأخلاقية والمساهمة في تشكيل المواطنة الديمقراطية.

■ تمكين الطلبة من المهارات والمعارف والخبرات والتوجيهات اللازمة لمواكبة احتياجات سوق العمل في ظل المتغيرات المتسارعة.

وعليه فإن الهدف الرئيس من المسؤولية المجتمعية للجامعات هو المساهمة في تحقيق التنمية المستدامة التي تؤدي إلى القضاء على الفقر وتوفير العدالة المجتمعية ومقابلة احتياجات المجتمع باستخدام الموارد المتاحة.

وتتطلب المسؤولية المجتمعية بشكل عام وللجامعات بشكل خاص من ثلاثة

أبعاد رئيسية كما ذكر هاكل من شاهين (2012)؛ شقوارة (2013)، الخليوي (2016) كالآتي:

1. البعد الاقتصادي:

ويشير إلى الالتزام بممارسات أخلاقية داخل المنظمة مثل الحوكمة المؤسسية، ومنع الرشوة والفساد، وحماية حقوق المستهلك، والاستثمار الأخلاقي، وضمن هذا السياق فعلى الجامعات تبنى وتطبيق مبادئ المساءلة والشفافية والسلوك الأخلاقي. ويشمل هذا البعد الآتي:

■ استحداث تخصصات مواكبة للمستجدات العلمية لتلبية احتياجات المجتمع.

■ تبنى مفهوم التنمية المستدامة في أعمال الجامعة جميعها.

2. البعد الاجتماعي:

- لابد للجامعة من أن تسهم في تحقيق رفاهية المجتمع الذي تعمل فيه وتحسن شؤون العاملين فيها بما ينعكس إيجاباً على زيادة إنتاجيتهم وتنمية مقدراتهم وتوفير الأمن المهني والوظيفي والرعاية الصحية والمجتمعية لهم، ويشمل هذا البعد الآتي:
- احترام القواعد القانونية النافذة والثقافات المختلفة السائدة في المجتمع وتعزيز القيم الأخلاقية.
- رفع درجة الوعي في مشروعات التنمية الشاملة.

3. البعد البيئي:

- لابد للجامعات أن تعي جميع الجوانب البيئية ذات الصلة في تأدية نشاطاتها وتقديم خدماتها وتصنيع منتجاتها، ويشمل هذا البعد الآتي:
 - عقد محاضرات حول أهمية المحافظة على البيئة من التلوث.
 - إجراء دراسات ميدانية حول أسباب التلوث البيئي.
- مما سبق يمكن القول بأن المسؤولية المجتمعية للجامعات تكمن في توظيف التعليم الجامعي لتلبية احتياجات المجتمع التعليمية والثقافية والمهنية والتنموية وربط التعليم الجامعي بواقع المجتمع وقضاياها.
- وقد تواجه الجامعات العديد من المعوقات التي تحد من قدرتها على تفعيل المسؤولية المجتمعية كما أوردها مينا (Minea, 2013) شقواره (2013)، ومور (Moor, 2010) كالآتي:

المعوقات التنظيمية:

- إن سوء الإدارة وضعف فعالية التنظيم والتخطيط، وغياب التوثيق للمنجزات والهيكل التنظيمي الذي لا يخدم أنشطة المسؤولية المجتمعية لجميع الوظائف الإدارية يتسبب في سوء الاتصال، وبالتالي نقص المعلومات اللازمة لنجاح الجامعة في تفعيل مسؤوليتها المجتمعية.
- #### المعوقات البشرية:

- تواجه المسؤولية المجتمعية للجامعات معوقات بشرية تتعلق بجوانب مختلفة يمكن أن تحد من إمكانية تتعلق بجوانب مختلفة يمكن أن تحد من إمكانية تفعيلها من بينها نقص أعداد الموارد البشرية، ضعف تدريب منتسبي الجامعة على آليات تفعيل المسؤولية المجتمعية، وكذلك ضعف وعي بعض أعضاء هيئة التدريس بدور الجامعة في المسؤولية المجتمعية وبأهمية تبادل الخبرات بين المنظمات الأكاديمية والمجتمع المحلي، والنظرة التقليدية لدور الجامعة.
- #### المعوقات المادية:

- ترتبط تلك المعوقات غالباً بنقص الموارد التي تتلقاها الجامعة لغايات تمويل متطلبات تحقيق المسؤولية المجتمعية أو تتعلق بعدم ثبات البنية التحتية التي تدعم أنشطة المسؤولية المجتمعية وتعرضها المستمر للتغيير.

مبادئ المسؤولية المجتمعية للجامعات

أشار الكبيسي (2011) إلى عدد من المبادئ للمسؤولية المجتمعية للجامعات أهمها:

- تعزيز الشراكة بين الجامعات والمجتمعات المحلية لتحسين الفرص الاقتصادية وتمكين الأفراد، وضمان وصول رسالة التعليم الجامعي والبحث العلمي والاستجابة لها.
 - خلق أطر مؤسسية لتشجيع ومكافأة وتقدير الممارسات الجيدة في مجال الخدمة الاجتماعية من جانب (أعضاء هيئة التدريس، الطلبة، العاملين، الشركاء).
 - زيادة الوعي داخل الحكومات والمؤسسات التجارية ووسائل الإعلام والمنظمات الدولية حول الإسهامات في تحقيق التقدم الاجتماعي والازدهار للجامعات.
 - إقامة شراكات مع المدارس (الابتدائية، الثانوية) وغيرها من مؤسسات التعليم العالي، حتى يصبح التعليم من أجل المواطنة النشطة والفعالة جزءاً رئيسياً من العملية التعليمية وعلى جميع مستويات المجتمع وخلال مراحل الحياة المختلفة.
2. التنمية المستدامة:

تعددت تعريفات التنمية المستدامة عبر تطورها خلال العقود الخمسة الأخيرة من القرن العشرين، وعلى الرغم من تباين المصطلحات التي وردت حولها فإنها لا تختلف كثيراً في جوهرها ومحتواها.

وتعريفها هنا يركز على طابعها الأكاديمي، فهي حقل معرفي يتصف بالتداخل والتكامل والتراكم لما طرحته حقول المعرفة الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية، إضافة إلى حقول المعرفة التطبيقية ذات الصلة بالبيئة ومكوناتها المختلفة.

إن التنمية المستدامة ليست حقلاً علمياً مستقلاً عن بقية الحقول، وإنما هي حصيلة تفاعلها وتوظيفها في القضايا ذات العلاقة بأبعادها؛ ولذلك تعتبر منظور جديد لجمع المعرفة من مختلف حقولها وتوظيفها لتحقيق التنمية المتواصلة والمتوازنة. الكبيسي (2015).

أما القيم الجديدة التي دعت إليها أدبيات التنمية المستدامة وأهداف الألفية الثالثة وتسعى برامج الأمم المتحدة للتنمية إلى تحقيقها فهي كما حددها الكبيسي (2011) كالآتي:

- العدالة التنظيمية:** وتشمل عدالة التوزيع والتعامل والفرص، لتحل محل ممارسات التعصب والظلم وعدم المساواة والتحيز وتحكم الأهواء والمصالح في وضع السياسات أو في اتخاذ القرارات وتسيير شؤون المنظمات.
- الثقة التنظيمية:** وتستلزم النزاهة في القول والفعل والصدق في تنفيذ الوعود والعقود وتطابق النوايا مع النتائج والسلوكيات.

الشفافية: وتعني المكافحة والانفتاح والوضوح والعلمية وكشف البيانات والمعلومات وتقديمها لمن يطلبها والرد على التساؤلات والانتقادات وبذلك تكف المنظمات عن ادعاء السرية والتمسك بالخصوصية أو المصلحة العامة.

المساءلة: توجب على الرؤساء والمرووسين احترام نصوص القوانين والإقرار بحق السلطات التشريعية والقضائية والإدارية لكي لا يقعوا في السلوكيات التي تضعهم في دائرة الفساد أو الاستبداد.

الشراكة: وتتطلب من إيمان الشركاء بمسؤوليتهم الجماعية والتضامنية في إدارة المنظمات التي يعملون بها، ويحررون أنفسهم من العزلة والسلبية واللامبالاة إزاء القضايا المهمة.

وبهذه القيم الجديدة تتحول المنظمات إلى فكر الاستدامة وتصبح سياساتها وبرامجها واقعاً، وتكون الأخلاقيات سلوكيات للمواطنة التنظيمية يعيشها العاملون في منظماتهم ويحرصون على غرسها لدى المتعاملين معهم. ويصبح الجميع على درجة عالية من الانتماء والولاء والإخلاص لمجتمعاتهم، مما يزيد من استعدادهم للتضحية والإيثار ونكران الذات والتطوع والعمل خارج حدود المنظمة والتزاماتها الرسمية.

الجامعات والتنمية المستدامة:

ينبغي على الجامعات تطبيق فكر جديد يتم من خلاله انتاج رأس مال بشري له دراية بمبادئ التنمية المستدامة وذلك من خلال ما يلي :

- ايجاد نماذج جديدة للنمو الإقتصادي تتفق مع التنمية المستدامة في مناهج الإقتصاد من خلال دراسة بعض القضايا كقضايا الندرة، الإقتصاد البيئي، الموارد المتجددة وغير المتجددة وإدراج مبادئ التنمية المستدامة في جميع التخصصات ذات العلاقة بالنشاط الإقتصادي .

- تطبيق اساليب جديدة للطاقة المستدامة فعلم الإستدامة يتطلب البحث في الطاقات البديلة للموارد الطبيعية من أجل الأجيال القادمة ،فالحفاظ على الطاقة والموارد غير المتجددة لا يقتضي فقط عدم الإفراط في استغلال هذه الموارد وإنما يتطلب توفير البدائل لها .

- ادراج مبادئ التنمية المستدامة في جميع التخصصات الجامعية فالتحديثات في المناهج الجامعية عبر التخصصات المختلفة هي مفتاح التعامل مع التنمية المستدامة كتدريس مناهج في التكيف البيئي والمناخي، والتخطيط المستدام وبناء المؤسسات المستدامة .

وتأسيساً لما سبق فإن جامعات العصر تعيش أجواء سريعة التغيير وتحيطها ظروف في غاية التعقيد، وتنتظرها تحديات تستلزم البحث عن فلسفة جديدة، ومناهج وأساليب بديلة غير التي ألفتها أو استسهلت الحفاظ عليها.

ويمكن القول أن الاستدامة هي المنظور والخيار الاستراتيجي الأحدث المتاح للقيادات الجامعية لتمكينها من أداء دورها الوطني والتنموي.

وحين تصبح الاستدامة نهجاً لقيادات الجامعات، وفلسفة وفكراً لأساتذتها وطلبتها، فإنها ستحدث أثراً نوعياً في الحياة البيئية، وستصبح الاستثمار في التعليم مجزياً بأبعاده البيئية، والاقتصادية والاجتماعية.

ولكي يصبح هذا الطموح واقعاً وبرنامجاً فاعلاً على القيادات الجامعية الاهتمام كما أشار كل من (دويكات، 2014؛ الكبيسي، 2014؛ قاسم، 2010) كالآتي:

- أن تدخل الجامعات الاستدامة ضمن رسالتها، ورؤيتها، ومؤشرات قياس أدائها وتقويم مخرجاتها وعوائدها.

- أن تكون برامجها، ومناهجها، وبعض كلياتها مكرسة لخدمة الاستدامة بأبعادها المختلفة.

- المساهمة في مبادرة الشراكة العالمية في التعليم العالي من أجل التنمية المستدامة الذي يضم أكثر من ألف جامعة لدمج التنمية المستدامة في الجامعات وتبني برامج التعليم المستدام.

- أن تصبح الجامعات خط الدفاع الأول للتنمية المستدامة ويكون خريجوها هم العمود الفقري والقوة الفاعلة لإحداث المستقبل الواعد.

وحين تفلح المنظمات المختلفة وفقاً لمسؤولياتها في تحقيق الحاجات الأساسية للمجتمعات سينطلق الأفراد في برامجهم التنموية مراعين حقوق الآخر حريصين على مواردهم الطبيعية والبيئية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

أجرى شاهين (2012) دراسة بعنوان "المسؤولية المجتمعية في الجامعات العربية: جامعة القدس المفتوحة نموذجاً - دراسة وصفية تحليلية"، هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم المسؤولية المجتمعية للجامعات كمصطلح حديث وبيان أهمية قيام الجامعات بدورها في المسؤولية المجتمعية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بفحص وثائق جامعة القدس المفتوحة وتقاريرها المتعلقة بجهودها في المسؤولية المجتمعية، ووجد أن الجامعة تتعامل مع أربعة محاور للتغيير لأداء مسؤوليتها بطريقة فاعلة هي: التنظيم، والتعليم، والمعرفة، والشراكة.

وأجرت شقوارة (2013) دراسة بعنوان "دور القيادة التحويلية في تعزيز المسؤولية المجتمعية للجامعات الخاصة في الأردن"، هدفت الدراسة إلى استقصاء

دور القيادة التحولية في تعزيز المسؤولية المجتمعية للجامعات الأردنية الخاصة بأبعادها (الاجتماعية، والبيئية، والاقتصادية)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ومن أهم نتائج الدراسة أن المسؤولية المجتمعية ثقافة تلتزم بها قيادات الجامعة ضمن أولويات التخطيط الاستراتيجي.

وهدف دراسة دويكات(2014) إلى إبراز دور جامعة القدس المفتوحة في تحقيق التنمية المستدامة من خلال استخدام الباحث أسلوب تحليل المحتوى لجميع ما نشر على البوابة الإلكترونية للجامعة من فعاليات في الفترة ما بين (2009-2012) وربطها وأهداف الجامعة لاستتباط ذلك كله بأسس التنمية المستدامة، ومن أهم نتائج الدراسة أن جامعة القدس المفتوحة تعد محركا رئيسا ومساهما فاعلا في تحقيق التنمية المستدامة.

وهدف دراسة الخليوي (2016) التعرف على واقع تفعيل المسؤولية المجتمعية لدى الجامعات الحكومية في مدينة الرياض من خلال استخدام المنهج الوصفي المسحي واعتماد أداة الدراسة الإستبانة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تفعيل أبعاد المسؤولية المجتمعية بين أفراد الدراسة وعينتها ولصالح القائد الأكاديمي.

الدراسات الأجنبية:

دراسة نافاريتي (Navarrete, 2012) بعنوان "تحليل مبدئي للمسؤولية المجتمعية في الجامعات التشيلية"، هدفت الدراسة إلى صياغة مفهوم المسؤولية المجتمعية الجامعية بما يتناسب مع النظرة المجتمعية التشيلية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الاستطلاعي وتوصلت الدراسة إلى تصور لأبعاد المسؤولية المجتمعية للجامعات بناء على تأثيراتها الإستراتيجية، هي: (المجمعي؛ والمؤسسي؛ والمعرفي؛ والبيئي).

دراسة مينيا (Minea, 2013) بعنوان "المسؤولية المجتمعية للجامعات: دور موظفي المكتب الأمامي"، وهي دراسة مكتبية باكستانية اعتمدت على مراجعة الأدبيات. وهدفت إلى التعرف على أهمية دور العاملين في الجامعة في تفعيل الاتصال المؤسسي، بالإضافة إلى أهمية الإدارة الاستراتيجية في تحقيق المسؤولية المجتمعية للجامعة، وتوصلت إلى وجود معوقات تتعلق بكفاءة عملية الاتصال في الجامعة، يمكن أن تحد من وفاء الجامعة بمسؤوليتها المجتمعية بنجاح منها نقص الموارد، وسوء الإدارة، ونقص المعلومات المتاحة أو عدم مصداقيتها.

تعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية العديد من الجوانب المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية إذ بينت الدراسات أهمية قيام الجامعات بدورها في المسؤولية المجتمعية كما في دراسة شاهين (2012) وضرورة التزام القيادات

الجامعية بثقافة المسؤولية المجتمعية كما في دراسة شقوارة (2013) كما تمحورت الدراسات السابقة حول أهمية الإدارة الإستراتيجية والأثر الإستراتيجي لأبعاد المسؤولية المجتمعية وعلاقة أبعاد المسؤولية بسمعة الجامعة كما في ودراسة نافاريتي (Navarrete, 2012).
موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في مجال الأدب النظري ومقارنة نتائج تلك الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية، اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بالتأكيد على أهمية قيام الجامعات بدورها في المسؤولية المجتمعية لتحقيق التنمية المستدامة، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال تطوير أداة دراسة تكونت من (23) فقرة على (3) مجالات، فجاءت لمعرفة دور الجامعات في تحقيق المسؤولية المجتمعية على المجال الاقتصادي والمجال الاجتماعي والمجال البيئي من وجهة القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية (الرسمية، والحكومية)، وكانت نتائج الدراسة الحالية مختلفة عن نتائج الدراسات السابقة، فكانت النتائج ايجابية بتأكيد دور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة.
منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال تطوير أداة دراسة (الاستبانة)، ولتطوير أداة الدراسة فقد تم الاسترشاد بدراسة هالو (2013)، ودراسة شقوارة (2012)، وقد تم توزيعها على أفراد عينة دراسة من القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، بالطريقة الطباقية العشوائية على الجامعات التالية: (الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة) من الجامعات الرسمية، (جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة، وجامعة الشرق الأوسط، وجامعة فيلاديفيا الخاصة، وجامعة الزرقاء الخاصة) من الجامعات الخاصة.
صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة على (8) من المحكمين من أساتذة الإدارة التربوية المختصين، تخصص القياس والتقويم في الجامعات الأردنية، للتحقق من مدى صدق فقرات الاستبانة. حيث طلب منهم مراجعة الفقرات للتأكد من سلامتها لغوياً، وانتماء كل فقرة للمجال الذي تقيسه، والملاحظات من تعديل أو حذف، حيث جمعت البيانات من المحكمين، وتم الأخذ بأرائهم وفق ما اتفق عليه (80%) من المحكمين، حيث استقرت غالبية الآراء على صدق الأداة وسلامة الفقرات وفقاً بما يتلاءم مع هدف الدراسة.

ثبات الأداة:

استخدام الباحثان معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، لاستخراج درجة ثبات أداة الدراسة حسب المجالات، ويبين الجدول (1) معاملات الثبات لمجالات الدراسة، وهي كالآتي:

جدول (1) قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مجال

المجال	الاتساق الداخلي
المجال الاقتصادي	0.89
المجال الاجتماعي	0.85
المجال البيئي	0.87

وقد زادت معاملات الثبات عن (0.85) وتعد هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة، ويمكن الاعتماد عليها في تفسير النتائج الواردة عنها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية (الرسمية، الخاصة) الذين هم على رأس عملهم للعام 2019/2018 والبالغ عددهم (1146)، منهم (809) من الجامعات الرسمية و(337) من الجامعات الخاصة ويمكن توضيحها كما في جدول رقم (2) مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من القادة الأكاديميين وهم (عمداء الكليات، ونواب العمداء، ورؤساء الأقسام) في الجامعات الأردنية (الرسمية، والخاصة) من جامعات (اليرموك، والأردنية، ومؤتة) من الجامعات الرسمية، وجامعات (الزيتونة الأردنية الخاصة، والشرق الأوسط، وجامعة فيلاديفيا، وجامعة الزرقاء الخاصة) من الجامعات الخاصة، وقد تم توزيع على عينة بلغت (483) قائداً أكاديمياً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ومنهم (323) قائداً أكاديمياً من الجامعات الرسمية، و(160) قائداً أكاديمياً من الجامعات الخاصة استبانة عليهم، وتم استرجاع (359) استبانة، ويمكن توضيح حجم عينة الدراسة في الجدول رقم (3).

جدول (2) مجتمع الدراسة: القادة الأكاديميين القائمين على رأس عملهم في الجامعات الأردنية

نوع الجامعة	الجامعة	المنصب الإداري			المجموع
		عميد كلية	نائب عميد	رئيس قسم	
حكومية	الجامعة الأردنية	22	30	89	141
	الجامعة الألمانية الأردنية	10	11	16	37
	الجامعة الهاشمية	17	15	41	73
	جامعة آل البيت	11	12	26	49

134	89	27	18	جامعة البلقاء التطبيقية	
66		1	65	جامعة الحسين بن طلال	
31	18	4	9	جامعة الطفيلة التقنية	
96	58	23	15	جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية	
100	65	18	17	جامعة اليرموك	
82	53	17	12	جامعة مؤتة	
809	455	158	196	المجموع	خاصة
6	2	1	3	الجامعة الأمريكية في مادبا	
22	15		7	جامعة اربد الأهلية الخاصة	
33	22		11	جامعة الإسراء الخاصة	
10	6		4	جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا	
26	17	2	7	جامعة البتراء الخاصة	
53	28	13	12	جامعة الزرقاء الخاصة	
42	26	9	7	جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة	
24	14		10	جامعة الشرق الأوسط	
29	22		7	جامعة العلوم التطبيقية الخاصة	
27	19	1	7	جامعة جدارا	
7	3		4	جامعة جرش الأهلية الخاصة	
15	9		6	جامعة عجلون الوطنية الخاصة	
41	21	7	13	جامعة فيلاديفيا الخاصة	
2		1	1	كلية الأردن الجامعية	
337	204	34	99	المجموع	

جدول (3) حجم عينة الدراسة الذين تم توزيع الاستبانات عليهم من القادة الأكاديميين

المجموع	المنصب الإداري			الجامعة	نوع الجامعة
	رئيس قسم	نائب عميد	عميد كلية		
141	89	30	22	الجامعة الأردنية	حكومية
100	65	18	17	جامعة اليرموك	
82	53	17	12	جامعة مؤتة	
323	455	158	196	المجموع	
53	28	13	12	جامعة الزرقاء الخاصة	خاصة

42	26	9	7	جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة
24	14		10	جامعة الشرق الأوسط
41	21	7	13	جامعة فيلاديفيا الخاصة
160	204	34	99	المجموع

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تحقيق الجامعات الأردنية للمسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟

حيث تم الإجابة على هذا السؤال باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والفقرات للمسؤولية المجتمعية للجامعات وفق متطلبات التنمية المستدامة، ويمكن توضيحها في الجداول من (4) إلى (7) كما يلي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات

الدرجة	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	حجم العينة	المجال
مرتفعة	.18993	4.3900	359	المجال الاجتماعي
مرتفعة	.23284	4.3559	359	المجال الاقتصادي
مرتفعة	.20411	4.3558	359	المجال البيئي
مرتفعة	.14071	4.3672		الكل

يتضح من الجدول (4) أن درجة تحقيق المسؤولية المجتمعية في الجامعات الأردنية وفق متطلبات التنمية المستدامة قد جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (4.367) وانحراف معياري (0.14071)، وقد جاء المجال الاجتماعي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.18993)، وجاء المجال الاقتصادي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.3559) وانحراف معياري (0.23284)، وجاء المجال البيئي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.3558) وانحراف معياري (0.20411).

ويعزى ذلك إلى أن هنا كاهتمام من قبل الجامعات الأردنية بالمسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة، خاصة بالمجال الاقتصادي، ومن ثم المجال الاجتماعي، والبيئي، وهذا مؤشر ايجابي في تطور المجتمع.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الاجتماعي

الدرجة	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	حجم العينة	الفقرة
مرتفعة	.629	4.52	359	1. تقديم البحوث العلمية التي تستهدف (احتياجات المجتمع، ومشكلاته) من خلال الربط مع مؤسسات المجتمع المحلي.
مرتفعة	.622	4.44	359	2. تقديم المنح الدراسية لأبناء الأسر الأقل حظاً في المجتمع المحلي.
مرتفعة	.574	4.40	359	3. المشاركة في الأنشطة التطوعية (وتشجيع الطلبة على العمل التطوعي بكافة المجالات).
مرتفعة	.607	4.37	359	4. تقديم مساعدات للمجتمع (عينية، مالية، مشروعات إنتاجية، دعم البحوث العملية).
مرتفعة	.590	4.36	359	5. تقديم مساعدات (عينية، ومالية) للجمعيات الخيرية في المجتمع.
مرتفعة	.710	4.34	359	6. تقديم البرامج التدريبية وإفادة أبناء المجتمع المحلي منها.
مرتفعة	.572	4.30	359	7. تقديم المساعدات الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة.
مرتفعة	.18993	4.3900	359	الكلية

يتضح من الجدول (5) أن تقديم البحوث العلمية التي تستهدف (احتياجات المجتمع، ومشكلاته) من خلال الربط مع مؤسسات المجتمع المحلي قد جاءت بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (4.52) وانحراف معياري (0.629)، وجاءت تقديم المساعدات الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة بالمرتبة الأخيرة أيضاً بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.572).

ويعزى ذلك إلى أن هناك اتفاق في تقديرات القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية (الرسمية، والخاصة) إلى اهتمام الجامعات بالبحث العلمي، ومعرفة احتياجات مؤسسات المجتمع وحل مشكلاتها، كما تقدم الجامعات المنح لأبناء الأسر الأقل حظاً، والمشاركة في الأعمال التطوعية، ودعم الجمعيات الخيرية، وتقديم برامج تدريبية تفيد أبناء المجتمع المحلي، وكذلك دعم ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم المساعدات لهم.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الاقتصادي

الدرجة	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	حجم العينة	الفقرة
مرتفعة	.609	4.41	359	1. العمل على تنويع الموارد المالية التي تحصل عليها الجامعة من أجل تحسين الخدمات المقدمة للعاملين.
مرتفعة	.694	4.40	359	2. رعاية المشاريع التنموية (الخيرية، والأنشطة الاقتصادية).
مرتفعة	.694	4.40	359	3. رعاية المشاريع التنموية (الخيرية، والأنشطة الاقتصادية).
مرتفعة	.604	4.38	359	4. إقامة (ندوات، ومحاضرات، ومؤتمرات) تثقيفية لحماية المستهلك.
مرتفعة	.635	4.38	359	5. تقديم دراسات فنية ميدانية لاحتياجات سوق العمل.
مرتفعة	.644	4.36	359	6. تقديم البحوث العلمية المتخصصة في مجال الاستثمار.
مرتفعة	.687	4.33	359	7. إعادة النظر في (الخطط، والبرامج الأكاديمية) بحيث تحتوي على مساقات علمية تختص بتطوير المجتمع اقتصادياً.
مرتفعة	.705	4.33	359	8. تفعيل الشراكة بين الجامعة (ومؤسسات القطاع الخاص، والمؤسسات الإنتاجية).
مرتفعة	.688	4.31	359	9. العمل على اقتراح حلول مهنية مناسبة للمشكلات الاقتصادية.
مرتفعة	.681	4.30	359	10. تشجيع الطلبة على إقامة مشاريع ريادية تعود بالفائدة الاقتصادية عليهم وعلى المجتمع.
مرتفعة	.23284	4.3559	359	الكلي

يتضح من الجدول (6) أن العمل على تنويع الموارد المالية التي تحصل عليها الجامعة من أجل تحسين الخدمات المقدمة للعاملين قد جاءت بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (4.41) وانحراف معياري (.609)، وجاءت تشجيع الطلبة على إقامة مشاريع ريادية تعود بالفائدة الاقتصادية عليهم وعلى المجتمع بالمرتبة الأخيرة أيضاً بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (.681).

ويُعزى ذلك إلى أن الجامعات الأردنية تقوم بتوزيع الموارد المالية التي تحصل عليها الجامعة من أجل تحسين الخدمات المقدمة للعاملين، ورعاية مشاريع اقتصادية تنموية، كما وتقدم بحوث في مجال الاستثمار، وتشجع على تفعيل الشراكة بينها وبين مؤسسات القطاع الخاص والعام، كما أنها تقوم بإيجاد الحلول المهنية للمشكلات الاقتصادية، وتشجيع الطلبة على إقامة مشاريع ريادية تعود بالفائدة الاقتصادية عليهم وعلى المجتمع.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال البيئي

الدرجة	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	حجم العينة	الفقرة
مرتفعة	.628	4.46	359	1. المحافظة على (نظافة، وصيانة) الآثار السياحية.
مرتفعة	.636	4.45	359	2. تفعيل الشراكة مع المكاتب السياحية للتشجيع على السياحة.
مرتفعة	.598	4.43	359	3. تفعيل الشراكة مع (المستشفيات، والمراكز الصحية).
مرتفعة	.664	4.40	359	4. رعاية المؤتمرات التي تشجع على السياحة بكافة أشكالها.
مرتفعة	.671	4.38	359	5. تقديم البحوث العلمية المتخصصة في المجال (البيئي، والصحي).
مرتفعة	.649	4.28	359	6. توضع كافة إمكانياتها وجميع مرافقها في خدمة المجتمع المحلي.
مرتفعة	.656	4.26	359	7. الاسهامات الصحية من خلال (الأيام الطبية، والمجالات التنقيفية).
مرتفعة	.20411	4.3558	359	الكلية

يتضح من الجدول (7) أن المحافظة على (نظافة، وصيانة) الآثار السياحية قد جاءت بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (4.46) وانحراف معياري (.628)، وجاءت الاسهامات الصحية من خلال (الأيام الطبية، والمجالات التنقيفية) بالمرتبة الأخيرة ايضاً بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (.656).

ويُعزى ذلك إلى أن الجامعات الأردنية (الرسمية، والخاصة) تهتم بالآثار السياحية، والتشجيع على السياحة، وكذلك تفعيل الشراكة مع المستشفيات والمراكز الصحية، ورعاية المؤتمرات الصحية والسياحية، وتوضع كافة مرافقها وامكانياتها لخدمة المجتمع المحلي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات القادة الأكاديميين لدور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة تُعزى لمتغيرات (الموقع القيادي، والكلية، والجامعة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحثان باستخدام تحليل التباين المتعدد لمتغير الموقع القيادي، واختبار t-test لمتغيري الكلية والجامعة، ويمكن توضيح النتائج في الجداول من (8) ولغاية (10) كما يلي:

جدول (8) تحليل التباين المتعدد للمجالات عند الموقع القيادي

المجال	قيمة F	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
المجال الاقتصادي	0.898	0.357	0.408
المجال الاجتماعي	0.541	0.357	0.583
المجال البيئي	0.085	0.357	0.919
الكلية	3.49	3.57	0.706

يتبين من خلال الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الموقع القيادي في تقديرات القادة الأكاديميين حول دور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة. وتفسير هذه النتيجة أن هناك اتفاق في تقديرات القادة الأكاديميين بأن الجامعات الأردنية (الرسمية، والخاصة) تؤكد دورها في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة للمجتمع.

جدول (9) اختبار t-test للمجالات عند متغير الكلية

المجال	الكلية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة F	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
المجال الاقتصادي	علمية	4.37	0.20	5.975	3.57	*0.015
	إنسانية	4.33	0.24			
المجال الاجتماعي	علمية	4.39	0.18	2.355	3.57	0.126
	إنسانية	4.38	0.19			
المجال البيئي	علمية	4.37	0.16	16.72	3.57	*0.000
	إنسانية	4.34	0.22			
الكلية	علمية	4.36	0.12	3.784	3.57	0.053
	إنسانية	4.36	0.15			

*وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من خلال الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متغير الكلية ولصالح الكليات العلمية عند المجال الاقتصادي والمجال البيئي. وتفسير هذه النتيجة أن الكليات العلمية ترفد المجتمع بالخبرات

الأكاديمية، وإقامة الندوات والمؤتمرات العلمية والمحاضرات التثقيفية، وتعزيز احتياجات سوق العمل من الخريجين والكوادر البشرية، وذلك بما يواكب متطلبات التنمية المستدامة للمجتمع ومؤسساته، ولا سيما في تخصصات الهندسة، والطب، والصيدلة، والتكنولوجيا.

جدول (10) اختبار t-test للمجالات عند متغير الجامعة

المجال	الكلية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة F	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المجال الاقتصادي	رسمية	4.35	0.12	1.885	3.57	0.171
	خاصة	4.37	0.21			
المجال الاجتماعي	رسمية	4.39	0.18	3.339	3.57	0.068
	خاصة	4.37	0.20			
المجال البيئي	رسمية	4.35	0.21	1.147	3.57	0.285
	خاصة	4.34	0.19			
الكلية	رسمية	4.36	0.14	1.386	3.57	0.240
	خاصة	4.36	0.12			

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في تقديرات القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية (الرسمية، والخاصة) حول دور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة، مما يعني أن هدف الجامعات واحد سواء أكانت جامعات رسمية أم جامعات خاصة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت له هذه الدراسة من نتائج حول دور الجامعات الأردنية في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة، يوصي الباحثان بما يلي:

-أن يكون الاهتمام بالمسؤولية المجتمعية من النواحي التطبيقية أكثر، وذلك من خلال شراكات فاعلة مع كافة مؤسسات المجتمع.

-تفعيل دور الجامعات البحثي بكافة التخصصات، وذلك من خلال الدراسات الميدانية لمعرفة احتياجات المؤسسات العامة والخاصة.

-الاهتمام بالبرامج التدريبية ومتابعة الخريجين، وذلك من خلال إيجاد شراكة فعالة مع مراكز وشركات مختصة بالتنمية والتدريب بكافة المجالات.

-إعادة النظر بالمسؤولية المجتمعية للجامعات، وربطها بالتنمية المستدامة في مجالات أخرى لم تتطرق الدراسة لها.

قائمة المراجع:

- بخيت، صفية بنت عبدالله (2009). الجامعات العربية ودورها في خدمة المجتمع المعرفي والتنموي والثقافي. المؤتمر العربي الثالث للجامعات العربية – التحديات والآفاق. المجلد(2)، 463 – 469، مصر.
- بطاح، أحمد (2017). قضايا معاصرة في التعليم العالي. دار وائل للنشر: عمان – الأردن.
- الخليوي، نوف.(2016)، تفعيل المسؤولية المجتمعية لدى الجامعات الحكومية بمدينة الرياض : استراتيجية مقترحة ،رسالة دكتوراة غير منشورة ،جامعة الملك سعود.
- دويكات، خالد.(2014)، دور جامعة القدس المفتوحة كمحرك رئيس للتنمية المستدامة في فلسطين، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، (4)، 201-57.
- الراحلة، عبد الرزاق.(2011)، المسؤولية المجتمعية، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- شاهين، محمد.(2012)، المسؤولية المجتمعية في الجامعات العربية: جامعة القدس المفتوحة نموذجاً، دراسة وصفية تحليلية، فلسطين: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- شقورة، سناء علي (2012). أبعاد المسؤولية المجتمعية للجامعات ومتطلبات تطبيقها في ضوء مفهوم الجودة الشاملة. مجلة تطوير الأداء المؤسسي، 1(2)، 37 – 59.
- شقورة، سناء.(2013)، دور القيادة التحويلية في تعزيز المسؤولية المجتمعية للجامعات الخاصة في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.
- عزاوي، عمر.(2012)، دوافع تبني منظمات الأعمال أبعاد المسؤولية الاجتماعية والأخلاقي كمعيار لقياس الأداء الاجتماعي. الملتقى الدولي الثالث حول منظمات الأعمال، كلية العلوم الاقتصادية، الجزائر: جامعة بشار.
- قاسم، خالد.(2010)، إدارة البيئة والتنمية المستدامة في ظل العولمة المعاصرة، الإسكندرية: الدار الجامعية.
- الكبيسي، عامر.(2011)، الإدارة العامة الجديدة. مقوماتها وقيمتها وقواها، الرياض: مؤسسة اليمامة.
- الكبيسي، عامر.(2014)، الجديد في تطوير المنظمات، الرياض: مؤسسة اليمامة.

- الكبيسي، عامر. (2015)، دراسات حول التنمية المستدامة، الرياض: دار جامعة نايف للنشر.
- الكفري، مصطفى العبدالله (2004). التمية الشاملة والتنمية البشرية. مقال منشور، موقع الحوار المتمدن، عدد 816، 2018/5/27.
- كمال، سفيان. (2011)، الشروط الداخلية لنجاح الجامعة في القيام بمسؤوليتها المجتمعية، أعمال مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة: فلسطين، نابلس، 33-38.
- هلولو، إسلام عصام (2013). دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها المجتمعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية – دراسة حالة جامعة الأقصى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة – فلسطين.
- <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=17430>
- Ahmadi, F.(2012). Social Responsibility in universities: Case Study, Iranian University. Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 3(1), 298-306.
- Badat, S.(2009). The role of higher education in society. Valuing higher education.
- Minea, A.(2013). The Social Responsibility of university. The Role of the Front office Personnel, Journal of Social Economy, 111(2). 57-73.
- Moore, T.(2010). Institutionalizing Faculty engagement through research, teaching, and service at research universities. Michigan Journal of Community Service learning, 17(1), 44-58.
- Navarrete, E.(2012). Preliminary analysis of Social responsibility inside Chilean universities. African Journal of Business Management, 6(42), 10625-10633.

The role of Jordanian universities in achieving social responsibility in accordance with the requirements of sustainable development

Dr. Ali OdehTarawneh: Part-time lecturer, Mutah University – Jordan

Dr. Dr. Effat Abu-Hmaidan: The Ministry of Education

Abstract:The purpose of this study was to know the role of Jordanian universities in achieving social responsibility in accordance with the requirements of sustainable development. Have the sample of the study consisted of (359) academic leader of Jordanian universities (official and private) They were chosen by random way stratification of universities (The university of Jordan, Yarmouk and Muta) of State universities, universities (The AL Zaytoonah university, the Middle East, University of Philadelphia, the AL-Zarqa University)Private universities. Notable results to the degree of achievement of social responsibility in Jordanian universities in accordance with the requirements of sustainable development came to a high degree. And the results showed no statistically significant differencesWhen the level ($0.05 \geq \alpha$) attributed to the leading site variable in estimates of academic leaders about the role of Jordanian universities in achieving social responsibility in accordance with the requirements of sustainable development and the lack of statistically significant differences When the level ($0.05 \geq \alpha$) estimates of academic leaders in Jordanian universities (official and private) on the role of universities in achieving social responsibility in accordance with the requirements of sustainable development, While there were statistically significant differences at the level of ($0.05 \geq \alpha$) in

the interest of scientific colleges College variable when the economic and environmental field. The most notable recommendations that attention to social responsibility of applied aspects more. And attention to training programmes and pursuing alumni, and create an effective partnership with development centres and competent companies and training in all areas.

Keywords: Social Responsibility, Jordanian Public Universities, private Jordanian universities, Sustainable Development, academic leaders.

.

درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية
بدولة الكويت للمهارات القيادية من وجهة نظر معلمهم
أ.فاطمة عبد الرحمن خالد آل بن علي
جامعة الكويت-الكويت
د.سلطان غالب الديجاني
كلية التربية، جامعة الكويت- الكويت

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للمهارات القيادية من وجهة نظر معلمهم؛ باستخدام المنهج الوصفي المسحي. تمثل مجتمعها في معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت؛ وكانت عينتها (240) من معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة. استخدمت الاستبانة كأداة لها، قسمت إلى أربع مجالات: (المهارات الفكرية، والإدارية، والفنية، والإنسانية). وأظهرت النتائج أن درجة تقدير العينة لممارسة رؤساء أقسام العلوم في المرحلة الابتدائية في مدارس الكويت للمهارات القيادية مرتفعة للمجالات الأربع، وجاء متوسط درجة ممارستها بالترتيب: (المهارات الإنسانية، والإدارية، والفنية، وآخرها الفكرية). وصيغت مجموعة من التوصيات بناء على نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مهارات قيادية، رئيس قسم، مدراس المرحلة الابتدائية.

المقدمة

في عصر التغيرات العميقة والسريعة في مجالات المعرفة، والتطور التكنولوجي الفذ الذي يؤثر في أدوار المنظومة التربوية ووظائفها، يتحتم علينا كتربويين إعداد العناصر البشري واستثمار طاقاته لمجابهة تحديات هذا التقدم، وتمكينه من المشاركة الفاعلة في التنمية. ومع اتساع دائرة المجتمع التربوي، وتعدد المستويات الوظيفية فيه، وجب التركيز على أفراد يمتلكون "قدرات يتم من خلالها التأثير على سلوك الأفراد والجماعات وذلك من أجل دفعهم للعمل برغبة واضحة لتحقيق أهداف محددة" (عطوي، 2013: 67) ألا وهي القيادة. وكما أوضح عبد القادر، وأبو قلة، والمهايرة (2012) في دراستهم، أن القيادة التربوية تعتبر المرتكز الأساسي لتقدم المؤسسات التربوية، لأنها مفتاح التغيير الفعال والإصلاح فيها.

ومن خلال استعراض أهداف الكويت الجديدة (2035)؛ نجدها تخص تطوير تدريس العلوم في نصها، مما أثار أهمية الموضوع للبحث والدراسة؛ وبالاطلاع على وثائق وأدلة وزارة التربية المتعلقة بمادة العلوم ومهام رئيس قسمها في المرحلة الابتدائية؛ اتضحت أهمية تمكنه من المهارات القيادية، وممارسته لها. كما يعتقد أن درجة ممارسته لها، هي درجة نجاحه في قيادة قسمه، مما ينعكس على تحقيق الهدف الشامل للتربية في دولة الكويت. لذا وجب استطلاع آراء معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لقياس درجة ممارسة رؤساء أقسامهم للمهارات القيادية. استناداً على ما ذكر العمرى، وأبو علايا (2016) في دراستهما أن تطوير المؤسسة لا يقتصر على التطوير الكمي والتوسع في نشاطاتها، بل يشمل تطويرها النوعي لتحسين أداء العاملين فيها، وذلك من خلال تطوير قادتها؛ و كما أشار (Kalargyrou, Pescosolido & Kalargiros, 2012) إلى أن المهارات القيادية قدرات يمكن تطويرها، ويجب التدريب الرسمي عليها قبل تسلم الأدوار القيادية. مما يساهم في مواكبة التغيير والتطوير الجاري في العالم من جميع النواحي بدءاً من داخل أقسامهم.

مشكلة الدراسة:

تعد المؤسسات التربوية أداة حيوية في المجتمعات الإنسانية، وأهمها المدارس. يتدرج أفرادها في الهيكل التنظيمي من مدير المدرسة إلى رؤساء أقسامها؛ الذين يعتبرون هم المحرك الفعلي للمدرسة، فمركز رئيس القسم يعتبر بالغ الأهمية وشديد الحساسية، ليتمكن من إعداد معلميه لبلوغ الأهداف وتحقيق رؤية وزارة التربية.

فكما أوضح النمراة(2012) أن امتلاك رئيس القسم للعديد من المهارات يساعد في إدارة القسم بشكل أفضل، من الناحية الأكاديمية وصولاً لأهداف العملية التربوية، وذلك من خلال التواصل والتشارك مع أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين، وبالاطلاع على الدراسات السابقة لوحظ افتقار الميدان إلى دراسات تستطلع المهارات التي يتحلى بها رؤساء أقسام العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت؛ مما استدعى الوقوف عندا لموضوع وتأثيره في الميدان التربوي وخاصة في المجال العلمي. حيث تنص رؤية الكويت الجديدة (2035) في أحد أهدافها على: تحسين تصنيف جودة تعليم الرياضيات والعلوم لتصل إلى المرتبة(61) بدلاً من(67) وهي المرتبة الحالية.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما هي درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للمهارات القيادية من وجهة نظر معلمهم؟

أسئلة الدراسة: من السؤال الرئيس السابق تتفرع الأسئلة التالية:

1- ما هي درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للمهارات القيادية الفكرية، والإدارية، والفنية، والإنسانية من وجهة نظر معلمهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد عينة الدراسة في تقدير درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للمهارات وفقاً للمتغيرات التالية: الجنس(ذكور/إناث)، وسنوات الخبرة، وفئة المدرسة (بنات/بنين/بنين ذات معلمات)، والمنطقة التعليمية التابع لها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للمهارات القيادية، وذلك من خلال:

-التعرف على المهارات القيادية الفكرية، والإدارية، والفنية، والإنسانية لدى رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر معلمهم.

-التعرف على أهم الفروق المؤثرة في درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للمهارات القيادية.

-لفت النظر إلى أهمية ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في مدارس دولة الكويت للمهارات القيادية.

-التعرف على أثر النوع والخبرة وفئة المدرسة والمنطقة التعليمية التابع لها في تقدير درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للمهارات القيادية (الفكرية، والإدارية، والفنية، والإنسانية).

-مدى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات أفراد العينة حول تقدير المهارات لدى رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت وفقا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، فئة المدرسة، المنطقة التعليمية التابع لها).

أهمية الدراسة:

من العوامل التي تقود إلى ضعف فاعلية العملية التعليمية في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، ضعف الإدارة فيها، وقد يكون من أسباب هذا الضعف قلة الاهتمام برؤساء الأقسام. وتكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

-تركيزها على موضوع المهارات القيادية لدى رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت ودرجة ممارستها من وجهة نظر معلمهم.

-تطبيق الدراسة على فئة مهمة قادرة على التأثير والإنجاز في أهم فئات المجتمع.

-إمكانية استفادة صناع القرار في الميدان التربوي من نتائج الدراسة وكذلك الباحثين في نفس المجال بحيث تكون هذه الدراسة كمقدمة لدراسات أخرى ومساعدتهم في تحصيل معلومات تلبي حاجاتهم البحثية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.

الحدود البشرية: معلمي قسم العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020/2019)

الحدود الموضوعية: اقتصرت حدود الدراسة على المهارات القيادية (الفكرية، والإدارية، والفنية، والإنسانية) لدى رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر معلمهم.

مصطلحات الدراسة:

القيادة: اصطلاحاً: حسب ما عرفتھا وانيس (2019) بأنها "عملية تأثير في نشاط الأفراد والجماعات، وتوجيه ذلك النشاط نحو تحقيق غاية معينة، والتنسيق بين جهودهم بما يكفل كفاءة إنتاجية مرتفعة." (ص7)

إجرائياً: يمكن تعريفها في هذه الدراسة بأنها: ممارسة رؤساء أقسام العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للمهارات القيادية بناءً على حدود الدراسة الحالية.

المهارات القيادية: اصطلاحاً: عرفها النمرات (2015) بأنها: "مجموعة السلوكيات، والمهارات الفنية، والإنسانية، والفكرية، التي يمارسها رئيس القسم خلال إدارته للقسم والتعامل مع أعضاء هيئة التدريس" (ص10).

ويمكن تعريفها إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: قدرة رئيس قسم العلوم في المرحلة الابتدائية في مدارس دولة الكويت (الفكرية، والإدارية، والفنية، والإنسانية) على استخدام وتطبيق المعارف والنظم التي تحكم عمله في مدرسته بأكبر دقة وأعلى سرعة، ويمكن تطوير هذه القدرة عن طريق التدريب، والتي يمكنها أن تؤدي إلى توفير الوقت والجهد في إنجاز مهامه، والمهام التي يوكلها لمعلمي قسم العلوم بجودة عالية.

الدراسات ذات العلاقة:

تم الاطلاع على دراسات ذات علاقة بموضوع الدراسة. تم تصنيفها حسب مجتمع الدراسة: عربية وأجنبية، وترتيبها حسب حدوثها كما يلي:

أولاً: الدراسات العربية:

هدفت الحضرمي (2019) في دراستها، إلى تحديد درجة توفر المهارات الإدارية والتخطيطية اللازم تنميتها للقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية. واستخدمت لتحقيق ذلك المنهج الوصفي المسحي. تمثل مجتمع الدراسة في القادة التربويين في ديوان عام وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من هم بوظيفة مدير إدارة، ونائب مدير إدارة، ورئيس قسم. وتكونت العينة من (304) قائداً تربوياً من المجتمع، وكانت الاستبانة أداة الدراسة. وجاء في نتائج الدراسة أن درجة توافر المهارات الإدارية، **و جاءت مهارة التخطيط للقادة التربويين** لمجالات الدراسة بدرجة تقدير متوسط. وأوصت الباحثة بإعداد برامج تدريبية أثناء الخدمة بصورة مستمرة لتنمية المهارات الإدارية والتخطيطية للقيادات التربوية.

أما دراسة الحجاجبة (2018) هدفت إلى التعرف على مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين. وتمثل مجتمع الدراسة في جميع مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الحكومية بمحافظة بيت لحم. وطبقها على عينة من (70) مديراً ومديرة و(300) معلم ومعلمة من العاملين في محافظة بيت لحم. استخدم الاستبانة كأداة لبحثه، الذي اتبع فيه المنهج الوصفي، وقد توصل إلى ترتيب المهارات القيادية العينة على النحو التالي: المهارات الفنية والذاتية بنفس المتوسطات

الحسابية، ثم مهارة العلاقات الإنسانية، وأخيرًا مهارة الاتصال والتواصل. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المديرين والمعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة. وأن ممارسة المشرفين التربويين للمهارات الفنية، والذاتية والإنسانية جاءت بدرجة ممارسة كبيرة؛ بينما مهارة الاتصال والتواصل جاءت بدرجة ممارسة متوسطة. وأوصى برفع الكفايات المهنية للمشرفين التربويين بما يتناسب والتطورات العلمية والتربوية المعاصرة.

و في دراسة أجراها الشهري (2015) هدفت إلى التعرف على درجة توافر المهارات القيادية الإنسانية، والفنية، والإدارية، والفكرية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (مجتمع الدراسة)، والتعرف على أثر متغيراتها في تقدير مستوى المهارات القيادية لديهم. اتبع المنهج الوصفي المسحي في دراسته، واستخدم الاستبانة كأداة لها. طبقت الأداة على عينة تكونت من (220) من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بطريقة العينة البسيطة العشوائية. حيث أبرزت في نتائجها أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمهارات جميعها عالية المؤشرات، وجاءت تقديرات العينة لدرجة ممارسة المهارات القيادية على الترتيب التالي: المهارات الإنسانية، ثم المهارات الإدارية، ثم المهارات الفنية، ثم المهارات الفكرية. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية للمهارات الفكرية تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأكبر. وأوصى بضرورة زيادة وعي رؤساء الأقسام الأكاديمية بأهمية المهارات القيادية في تطوير العمل التربوي داخل القسم والكليات؛ والعمل على رفع مستوى رؤساء الأقسام الأكاديمية بتقديم البرامج التطويرية.

أما النمرات (2012) هدفت دراسته إلى التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك للمهارات القيادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. اتبع المنهج الوصفي وأعد الباحث استبانة طبقها على عينته التي تم اختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية وبلغت (228) عضو هيئة تدريس، من مجتمع يشمل جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك والذي بلغ عددهم (684) عضو هيئة تدريس للعام الدراسي (2011/2012). وتوصل إلى أن درجة ممارسة الأقسام الأكاديمية للمهارات القيادية كانت بدرجة متوسطة، وأظهرت الدراسة أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات كانت مرتبة كالتالي: المهارات الفنية، ثم الفكرية، تليها الإنسانية. كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لدرجة ممارسة المهارات القيادية لدى رؤساء الأقسام تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى

لمتغير الخبرة. وأوصى بضرورة إلحاق رؤساء أقسام جامعة اليرموك بدورات تدريبية وورش عمل متطورة لتنمية مهاراتهم القيادية والإدارية.

كما هدفت دراسة السهلي (2010) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية المتعلقة بالمهارات القيادية من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى التعرف على أثر كل من متغيرات (الجنس، والمرحلة التعليمية، والخبرة) على تقديرات أفراد العينة، لبناء برنامج تدريبي في ضوء تلك الاحتياجات. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي وأعدت استبانة كأداة للدراسة. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس حفر الباطن وكانت العينة (219) مديرا ومديرة. وجاءت نتائج الدراسة توضح احتياجات العينة التدريبية بدرجة متوسطة على جميع مجالات الدراسة مرتبة كالتالي: المهارات الفنية، ثم الإدراكية، وأخيرا الإنسانية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات لصالح الإناث، وكذلك لمتغير الخبرة لصالح فئتي الخبرة أقل من (5) سنوات ومن (10-5) سنوات. وتم بناء برنامج تدريبي اشتمل على (14) موضوعا تدريبيا، لتغطية الاحتياجات التدريبية ذات درجة الاحتياج الكبيرة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

في دراسة لـ Suaka, &Kuranchie(2018) هدفت الدراسة لاستكشاف الاحتياجات الإدارية لمدرّاء المدارس الأساسية، والكشف عن الثغرات المهنية لدى رؤساء المعلمين في المدارس. كان المعلمون الرئيسيون والمشرفون على الدوائر في منطقة تانو الشمالية في منطقة برونج آهافو في غانا الذين خدموا لأكثر من (5) سنواتهم المجتمع المستهدف للدراسة تم استخدام العينات الهادفة لاختيار (15) رئيساً من المعلمين و(6) من مشرفي الدوائر للمشاركة في الدراسة. وقد استخدم المنهج الوصفي للدراسة وجمع البيانات باستخدام المقابلات الشخصية. كشفت الدراسة أنه على الرغم من أن رؤساء المدارس لديهم أفكار حول المهارات الإدارية الأساسية التي تساعدهم على تنفيذ واجباتهم المتعلقة بالرئاسة، فإنهم يحتاجون موظفين معاونين لبعض المهام. وأبرزت الدراسة أيضاً المخاوف مثل نقص التدريب قبل الرئاسة، ونقص تقييم الاحتياجات قبل برامج التدريب أثناء الخدمة. يوصى الباحث بإلزام جميع المعلمين الرئيسيين للخضوع لتدريب مكثف في الإدارة والقيادة قبل تولي مناصبهم، وتوفير فرص التطوير المهني المستمر للمهارات القيادية والإدارية.

وسعت دراسة Shepherd-Jones, & Salisbury-Glennon (2018) لدمج كل من البحوث النظرية والتجريبية في تخصصات القيادة وعلم النفس التربوي واستكشاف العلاقة بين أساليب القيادة لدى المديرين ودوافع المعلمين في العمل. استخدم الباحث أسلوب الدراسات المسحية من المنهج الوصفي وأخذ الاستبانة والمقابلات أداة لدراسته. كانت عينة الدراسة عبارة عن (136) معلم في مجتمعها الواقع منطقتين في المدارس في جنوب شرق الولايات المتحدة، بواقع (14) مدرسة. توصل الباحثان إلى أن أساليب القيادة للمدراء كانت مرتبطة بشكل كبير بالمتغيرات ألا وهي الاحتياجات النفسية (الاستقلالية، والكفاءة، والترابط). وحددت النتائج أن المعلمين أبلغوا عن مستويات أعلى الاستقلالية، والترابط، والكفاءة تحت المدير الديمقراطي. وصاغ بعض التوصيات في نهاية الدراسة موجهة للقيادة في المدارس كتقاسم سلطة صنع القرار مع المعلمين وتزويد المعلمين بفرص للاختيار والتوجيه الذاتي والتماس الاستجابات من المعلمين وتنفيذ التغييرات على أساس معقول واقتراح تعزيز التواصل المفتوح والتعاوني مع المعلمين وفيما بينهم وتوفير الوقت للمعلمين للتعاون مع الزملاء وبناء العلاقات بينهم.

أما دراسة Welby (2018) وهي دراسة حالة تحت مظلة البحث الوصفي للدكتور Dr. Saphier وهو مؤسس ورئيس شركة Research for Better Teaching وهي جمعية استشارية تعليمية في أكتون، ماساتشوستس. حيث كانت المقابلة الشخصية مع (Dr. Saphier) هي أداة البحث. تركز المقابلة على المكونات الرئيسية لاستدامة القيادة. وناقش قيمه الأساسية في القيادة، ونهجه الناجح في تغيير المبادرات، وفشل القيادة، والعناصر الحاسمة في القيادة الفعالة. نهجه المتواضع والقوي هو أساس استدامته القيادية. وجد الباحث من خلال تحليل المقابلة أن القادة الذين يرغبون في تغيير السلوكيات داخل المؤسسة إلى يحتاجون إلى فهم أهمية الحصول على نتائج منطقية، وتحفيز الفهم العاطفي. وأوصى الباحث في نهاية الدراسة باتباع منهجية (Dr. Saphier) بكونه مرشدا تربويا واستشاريا مؤثرا في مجاله منذ عقود بالرغم من بساطة منهجيته إلا أنها فعالة ومثمرة لصنع التغيير والتحسين في المؤسسات التربوية والتأثير بالعاملين بإيجابية.

ودراسة Clayton (2014) هدفت إلى تناول المهارات والمعرفة والخبرات اللازمة لقيادة المدارس من منظور أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في برامج الإدارة التربوية ومسؤولي المدارس بالنيابة وقادة المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، سعت إلى فهم التطابق والاختلاف بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في

برامج الإدارة التعليمية ومسؤولي المدارس بالنيابة وقادة المعلمين في نظرهم للمهارات اللازمة والمعرفة والخبرات لقادة المدارس. باستخدام المنهج الوصفي واستخدم المقابلات الشخصية كأداة للدراسة. وتمثلت العينة بكل من أساتذة الجامعات في برامج إدارة التعليم ومجموعة من قادة المدارس وذلك في ثلاث ولايات: نيوجيرسي، وفيرجينيا، وفلوريدا. شملت النتائج الحاجة إلى تدريب القادة على القيادة التعليمية واتخاذ القرارات والكفاءة الثقافية والإدارة التنظيمية والحاجة للتركيز على تدريب قادة إدارة المنظمة مع الاهتمام بالولايات الفيدرالية والولايات التي تزيد في التعقيد والعدد في نظرهم. كان هناك توافق بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وقيادة المنطقة التعليمية فيما يتعلق بالمعارف والمهارات اللازمة لقادة المدارس. وأوصى على التركيز على المناخ المدرسي والثقافة التي تفتقد في بعض الحالات من برامج الإعداد للقيادة وإجراء مناقشة مستمرة والبحث للكشف عن الكفايات اللازمة لقادة المدارس.

وأوضح Bickman, Goldring, De Andrade, Breda and Goff(2012) الغرض من هذه الدراسة، هو تقييم فعالية ردود الفعل أو الاستجابات والتدخل التدريبي المصمم لتحسين جودة القيادة الرئيسية. تم تطبيق المنهج الوصفي والتجريبي لاختبار الفروض في منطقة مدرسية مدنية كبيرة في جنوب شرق الولايات المتحدة. كانت العينة جميع المدراء العاملين في (76) مدرسة، وتم تعيينها بشكل عشوائي في مجموعة تجريبية (التغذية الراجعة) أو المجموعة الضابطة (بدون تغذية راجعة). تشير النتائج إلى أنه يمكن تعزيز تصورات المعلمين حول القيادة التعليمية وثقة مديرهم عندما يتم تزويد المدراء بملاحظاتهم وحدها. ومع ذلك، عند إضافة التدريب، تكون التأثيرات أقوى بكثير وتعتمد على تصور المدير لصحة الملاحظات وعدد جلسات التدريب التي حضرها. تقدم هذه الدراسة أدلة تجريبية جديدة على فعالية التغذية المرتدة والتدريب كبرنامج لتغيير القيادة وتطويرها بهدف تحسين القيادة التعليمية والثقة بالمعلم.

التعقيب على الدراسات ذات العلاقة:

من حيث مجتمع الدراسة وعينتها: اختلفت الدراسات السابقة في مجتمعاتها عربية كانت أو أجنبية، وتناول بعضها قياديين تربويين بمختلف مستوياتهم الوظيفية والمعلمين العاملين تحت إشرافهم، أما الدراسة الحالية فركزت على معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

من حيث هدف الدراسة: تعددت الاتجاهات البحثية في الدراسات السابقة، حيث كانت تهدف إلى التعرف على مدى توافر المهارات القيادية والإدارية والتخطيطية

ودرجة ممارستها، وكذلك تحديد الاحتياجات التدريبية للمديرين المتعلقة بالمهارات القيادية، والعلاقة بين أساليب القيادة ودوافع المعلمين في العمل، واستدامة القيادة، والكشف عن ثغرات المهنية لدى رؤساء المعلمين في إدارة المدارس، والتدخل التدريبي المصمم لتحسين جودة القيادة الرئيسية. وركزت الدراسة الحالية على التعرف على درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في مدارس دولة الكويت للمهارات القيادية من وجهة نظر معلمهم. والتعرف على أهم الفروق المؤثرة في تقدير درجة تلك الممارسات، والتعرف على أثر متغيرات الدراسة في تقدير مستوى المهارات القيادية بأنواعها لدى رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. ومدى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات أفراد العينة حول تقدير المهارات لدى رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت وفقا لمتغيرات الدراسة.

من حيث المنهجية: أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي سواء في الدراسات المسحية أو دراسات الحالة، بالإضافة إلى المنهج التجريبي في جزء من أحدها. إلا أن اتباع منهج البحث الوصفي في هذه الدراسة هو الأنسب للكشف عن درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في المدارس الابتدائية في دولة الكويت. وقد أفادت تلك الدراسات في بناء هيكلية الدراسة وإطارها، بالإضافة إلى الاستفادة منها في بناء أداة الدراسة وهي الاستبانة.

ما تميزت به الدراسة الحالية: تركز هذه الدراسة على درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للمهارات القيادية (الفكرية، والإدارية، والفنية، والإنسانية) من وجهة نظر معلمهم. لما لهذه الممارسات من أثر واضح على أدائهم، وبالتالي تحصيل تلاميذهم. وتم التركيز على هذه الفئة على وجه التحديد لعدم وجود دراسات سابقة طبقت عليها في هذا المجال. على أمل أن تثري الميدان التربوي بنتائج تعزز ممارسة رؤساء أقسام العلوم للمهارات القيادية (الفكرية، والإدارية، والفنية، والإنسانية)، لما لهذا التخصص بالذات من أهمية لبناء جيل مفكر ومنتج، وتحسين جودة التعليم بما يتواءم مع رؤية الكويت الجديدة (2035).

الإطار النظري:

القيادة وأهميتها:

جاء الاهتمام بمفهوم القيادة، وربطه بجميع مناحي الحياة، في محاولة من المنظمات بأنواعها لضبط التزايد في الأعداد البشرية، وما يقابلها من زيادة في الحاجات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والبيئية وغيرها. فموقع القيادة

سيؤثر سلبًا أو إيجابًا على أداء المنظمة لأنها أساسًا أداة للتغيير والتطوير. فوجب علينا في هذا الموضع عرض مفهومها، وأهميتها، ومهاراتها.

أولاً: مفهوم القيادة:

عرّف الباحثين القيادة في دراساتهم، فنجد أن (PUCKETT 2014) يصفها بعملية تفاعل بين من يقود المجموعة وتابعيه، باختلاف المواقف والظروف، مستندة إلى أهداف مشتركة، تؤدي للقيام بإجراءات فعالة لتحقيق تلك الأهداف، أساسها قدرة القائد على التأثير في الآخرين، وتحقيق النتائج المطلوبة من خلالها. واستنبط عبوي (2010) من خلال اطلاعه على عدد من تعريفات القيادة؛ بأنها سلوكيات يمارسها قائد الجماعة، تمثل محصلة تفاعله مع الأفراد فيها، موجهها لهم محفزات من أجل تحقيق أهداف العمل في المنظمة، بأكبر قدر من الفاعلية والكفاءة والتأثير.

ثانياً: أهمية القيادة:

يمكن اعتبار المؤسسات التربوية والمدارس، أداة حيوية للتنمية الشاملة؛ ففيها تبدأ عمليات الإصلاح والتطوير لمواكبة حاجات المجتمع وتطلعاته، التي لا تنتظم إلا بقادتها. فكما عبر (Hoerr 2011) أن القادة الحقيقيون يحدثون تغييرات في المؤسسات، والقادة العظام يخلقون التغيير في الأفراد، ولا يمكن أن تنمو المؤسسة إلا من خلال تغيير أفرادها وتطويرهم وضعهم أمام التحديات. وأضاف العجمي (2010) أنها حلقة الوصل بين العاملين وخطط المؤسسة ورؤيتها؛ والتخطيط لحل المشكلات، وتنمية ورعاية الأفراد، ومواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.

وأرجع (Hairon 2017) أهمية القيادة إلى عدة عوامل، وهي السعي لتحقيق كفايات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين، مع الحفاظ على جودة النتائج. بالإضافة مواكبة تطور منظومات التعليم. وقد تسببت هذه الظروف في أن تستثمر المدارس مواردها في تعزيز التعليم في الفصول الدراسية من خلال بناء قدرات المعلم وكفاءته، والقيادة التي تدعمه.

بينما وضع (Glover & Bush 2014) أهمية القيادة التربوية في المرتبة الثانية بعد تدريس الفصول الدراسية في تأثيرها على تحصيل المتعلمين. واستشهدا بالدور التحفيزي للقيادة في أداء المعلمين، وبالتالي تحصيل المتعلمين. كما أكدت دراسة (Teh, Chiang, Lipscomb & Gill 2014) أن مؤشر إطار العمل القيادي (الذي يشير درجة فاعلية قائد المدرسة)، مرتبط ارتباطاً كلياً بمستوى

تحصيل المتعلمين. حيث أن ارتفاع هذا المؤشر أدى إلى نمو تحصيلهم؛ مما يعكس أهمية ممارسات القيادة التي تسهم في رفع مستوى تحصيل المتعلمين.

المهارات القيادية

وعرف النمرات (2012) المهارة بأنها القدرة على أداء العمل بإتقان، بأقل وقت، وأسهل الطرق، وأفضل النتائج. أما في عالم القيادة فينظر لها الباحثون على أنها المقدرة على التأثير في المرؤوسين، وأثرها الكبير على مخرجات العمل المطلوب إنجازه. لذا فإن مهارات القائد تعتبر مطلباً أساسياً للأداء الفاعل والجيد لمعظم المهن والأنشطة البشرية ومن ضمنها القيادة.

وبالاطلاع على الدراسات والإرث الأدبي في عالم القيادة؛ لوحظ اختلاف الكتّاب والباحثين في تقسيم المهارات القيادية؛ وتم اختيار المهارات القيادية الأبرز لمناقشتها في هذه الدراسة:

أولاً: المهارات الفكرية:

عبر الشهري (2015) عنها في دراسته بأنها القائد على التفكير الشامل والإلمام بكافة الأمور الأساسية المتصلة بالمؤسسة، وقدرته على تحليل هذه الأمور وربطها ببعضها وقدرته على الرؤية المستقبلية والتنبؤ بالأحداث وتغيير المواقف والتكيف معها. سماها بعض الباحثين بالمهارات الذهنية، أو الإدراكية. وتتضمن في جميع مسمياتها المهارات المتعلقة بالمعارف والاستعدادات والقيم والاتجاهات الأساسية للقائد. ولعل ما سبق ذكره يوضح أهمية توافر هذه المهارة في القادة التربويين ومن ضمنهم رؤساء الأقسام العلمية في المدارس، كون هذه المهارة بالذات مفتاح للقائد في استخدام المهارات القيادية الأخرى التي سيتم تناولها في هذه الدراسة.

وعلى خلاف بعض آراء الباحثين بتصنيف مهارة الإيمان بالهدف وتحقيقه على أنها مهارة فنية؛ تم إدراجها تحت المهارات الفكرية في أداة هذه الدراسة؛ لأنها تعتمد على التقبل الفكري للقائد لاستيعاب الهدف، ورؤيته البعيدة الواضحة لما يريد أن تصل إليه المؤسسة التربوية من أهداف، واستعداده الذهني لتخطي الصعوبات التي تحول دون تحقيق تلك الأهداف.

ثانياً: المهارات الإدارية:

وضح الشهري (2015) بأنها قدرة القائد على فهم عمله وتحقيق المواءمة بين أهداف التنظيم وإشباع حاجات ورغبات التابعين ويتمثل ذلك في قدرة القائد

الإدارية على التخطيط الجيد والتنظيم الأمثل واستغلال الطاقات البشرية على نحو أفضل والقدرة على التوجيه السليم والرقابة الفاعلة. وأضاف بوعمامه (2010) بأنها قدرة القائد على توزيع العمل توزيعاً عادلاً داخل المؤسسة، ووضع معدلات ومقاييس الأداء، والرقابة، وتحقيق التنسيق بين الوحدات المختلفة، وذكرها الحاجبة (2018) في دراسته ضمنياً تحت مهارات الاتصال والتواصل، موضحاً رأيه بأنها تمثل قدرة القائد على إدارة القضايا والمشكلات التربوية سواء من حيث المنهج، أو الأنشطة التربوية، أو أهداف المدرسة، ومدى اتفاقها مع أهداف التعليم بشكل عام.

ثالثاً: المهارات الفنية:

وهي مدى تعمق القائد معرفياً في تخصصه، وقدرته على الأداء الجيد في حدود تخصصه، وتمكنه من استخدام الأدوات المتاحة في هذا التخصص. وجمع الشهري (2015) عدة تعريفات لهذه المهارة جاء في مجملها بأنها: قدرة القائد على استخدام أساليب خاصة في مجاله، وارتباط هذه المهارة بالمعرفة المتخصصة في أحد مجالات العلم، واستخدامها بكفاءة عالية، بالطرق العلمية والوسائل الفنية المتاحة. أما الحاجبة (2018) فيرى أن هذه المهارة توفر الفهم والدراسة الكافية في مجال التخصص، وأوضح أنها من أكثر المهارات وضوحاً عند أداء القائد لعمله، كما يزداد تمكين القادة التربويين من هذه المهارة عن طريق التدريب والتأهيل. وأضاف بوعمامه (2010) عامل مهم لاكتساب هذه المهارة، ألا وهو التعليم الأكاديمي في مجال التخصص.

رابعاً: المهارات الإنسانية:

وهي قدرة القائد على التعامل مع الأفراد والجماعات، حيث يتطلب ذلك إدراكه لميولهم واتجاهاتهم، وفهمه لمشاعرهم، وبناءه جسور الثقة المتبادلة بينه وبينهم، وتقبله لاقتراحاتهم، وإشراكهم في اتخاذ القرار، وحرصه على تحفيزهم، وإدارة الصراع بينهم، واستخدامه لأسلوب الثناء والمدح، لتعزيز العلاقة الإيجابية بينه وبينهم.

وأوضح العجمي (2010) أن المهارة الإنسانية تتصل بالثقة المتبادلة بالنفس وبالآخرين، إضافة إلى الفهم الجيد لمطالب الآخرين وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية. وربط بينها وبين أهداف العمل التربوي بأن كلاهما يتعلق بتعديل السلوك الإنساني وضبط انفعالاته وتطوير طرقه في التفكير والحوار. أما بوعمامه (2010) فقد تطرق إلى الجانب الأخلاقي من هذه المهارات، حيث يرى القائد الذي يتحلى بالمهارات الإنسانية يمثل القدوة الحسنة لمروسيه، وذلك ما

يدفعهم ويحفزهم على مضاعفة أدائهم؛ وتكمن لديه قوة تؤثر على العاملين معه بالثقة المتبادلة، وابتعاده عما يرييهم.

مادة العلوم في المرحلة الابتدائية ومهام رئيس القسم

أولاً: مادة العلوم في المرحلة الابتدائية:

تعتبر مادة العلوم من أكثر مواد حيوية في جميع مراحل الدراسة، وخصوصاً في المرحلة الابتدائية. ولا يقل تدريسها أهمية عن غيرها من المواد الأساسية في هذه المرحلة؛ حيث أنها حجر الأساس في تنشئة المتعلمين على التفكير العلمي السليم، وإثارة فضولهم للاستكشاف، وتعويدهم على أسلوب حل المشكلات وربط ما يتلقاه من معرفة بجوانب الحياة العامة. بالإضافة إلى أهمية التركيز على جودة تدريس هذه المادة لتحقيق رؤية الكويت الجديدة (2035) التي نص أحد أهدافها على: تحسين تصنيف جودة تعليم الرياضيات والعلوم لتصل إلى المرتبة (61) بدلاً من (67) وهي المرتبة الحالية. فمن هذا المنطلق، نستعرض بعض ما جاء في الوثائق والأدلة الصادرة من وزارة التربية التي توضح أهمية مادة العلوم وأهداف تدريسها؛ ثم ربطها بدور رئيس القسم من خلال استعراض مهامه الوظيفية؛ لاستيضاح المهارات القيادية التي تلزمه للقيام بمهامه، ومساندة رؤوسيه لتحقيق أهداف تدريس العلوم على أكمل وجه، وأعلى صور الجودة، لينعكس ذلك على تحصيل المتعلمين بإيجابية.

ثانياً: مادة العلوم في وثيقة المنهج الوطني الكويتي للمرحلة الابتدائية:

جاء في وثيقة المنهج الوطني الكويتي للمرحلة الابتدائية: المنهج الدراسي والمعايير لمادة العلوم؛ الصادرة عن وزارة التربية، والمركز الوطني لتطوير التعليم (2016) بنود توضح المسوغ المنطقي لمادة العلوم، والكفايات التي يتم تطويرها من خلال دراسة مادة العلوم. التي تركز على تنمية طرق التفكير الإبداعية، وحل المشكلات، عن طريق إمداد المتعلمين بالمعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم المقدمة من خلال مجال العلوم في عالمنا المتغير باستراتيجيات استكشافية وتفاعلية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً مفصلاً لمجتمع الدراسة وعينته، وأداة الدراسة، وطرق التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى إجراءات الدراسة، ومتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي اتبعتها الباحثة على أسئلة الدراسة، وسيتم عرض ذلك كما يلي:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لملائمة هذا المنهج لتحقيق أغراض الدراسة. ويمكن من خلال هذه المنهجية جمع بيانات مقننة للمشكلة بغرض وصفها وصفاً كمياً ولتصنيفها وتحليلها وتفسيرها.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في دولة الكويت في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020/2019)، والبالغ عددهم (2278) في آخر إصدار للمجموعة الإحصائية للتعليم (2018/2017) من المدارس الابتدائية التابعة لإدارات المناطق التعليمية الست في دولة الكويت، بفئاتها المختلفة (بنات، وبنين/ذات معلمين، وبنين/ذات معلمات).

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على عدد (240) من معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، تم اختيارهم وفقاً لأسلوب العينة العشوائية البسيطة؛ أي ما يعادل (10.54%) من مجتمع الدراسة الكلي؛ وفيما يلي وصف العينة والبيانات الديموغرافية:

بالنسبة لمتغير الجنس كانت نسبة الذكور (30.8%) مقابل نسبة (69.2%) للإناث وذلك لتأنيث غالبية مدارس المرحلة الابتدائية للبنين.

بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة جاءت نسب مشاركة سنوات خبرة (10-أقل من 15 سنة) الأكثر في المشاركة بنسبة (33.3%) ثم تليها (15 سنة فأكثر) بنسبة (31.7%) ثم الخبرات (من 5 سنوات إلى أقل من 10) بنسبة (18.8%) وأخيراً الخبرات الأدنى (أقل من 5 سنوات) بنسبة (18.8%).

بالنسبة لمتغير المنطقة التعليمية: أن النسبة الغالبة جاءت بمنطقة حولي بنسبة (21.3%)، تلتها منطقة العاصمة بنسبة (18.3%)، ثم منطقة مبارك الكبير بنسبة (15.8%)، فيما جاءت نسبة مناطق الأحمدية والفروانية والجهراء (15%) تقريباً.

بالنسبة لمتغير فئة المدرسة يظهر الجدول أن الغالبية من مدارس البنات (43.8%) ثم مدارس بنين ذات معلمين بنسبة (30.0%). بينما بلغ نسبة مدارس بنين ذات معلمات بنسبة (26.3%).

ثالثاً: أداة الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة تم الاستفادة من أداة الشهري (2015). تم تحديد محاور الاستبانة بالاطلاع على الأدب النظري، والدراسات ذات الصلة وآراء المحكمين، والتي يمكن من خلالها الكشف عن مدى تصورات المعلمين نحو ممارسة رؤساء أقسام العلوم في المرحلة الابتدائية للمهارات القيادية. ثم تمت صياغة عبارات الاستبانة بعد الأخذ بآراء السادة المحكمين؛ تضمن القسم الأول المعلومات الأولية لأفراد العينة؛ والقسم الثاني مجالات الدراسة الأربع بمجموع (48) عبارة بمعدل (12) عبارة لكل مجال.

طريقة قياس الدرجات:

صممت الاستبانة على أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale)، تحت خمس فئات كالتالي: عالية جداً = 5، عالية = 4، متوسطة = 3، قليلة = 2، قليلة جداً = 1.

رابعاً: إجراءات صدق وثبات الأداة:

أولاً: الصدق: Validity

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس عبارات الاستبانة ما وضعت لقياسه (فان دالين، 2010). وتم التأكد من صدق الاستبانة على النحو الآتي:

1- الصدق الظاهري:

تم حساب صدق الاستبانة عن طريق تحكيمها لدى متخصصين في مجال الإدارة التربوية والتخطيط؛ من خلال الأخذ بملاحظاتهم تم التعديل على بعض محاور وعبارات الاستبانة.

2- الاتساق الداخلي للمحاور: Internal Consistency

باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابع له وأسفرت هذه الخطوة بوجود ارتباط دال موجب عند مستوى 0.01 بين كل فقرة والدرجة الكلية.

3- صدق التكوين (Construct Validity) للاستبانة:

تم استخراج الصدق التكويني للاستبانة بفحص درجة الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون وجاءت النتائج كالتالي:

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة ككل، عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، وقد بلغ أقل ارتباط (0.910) بمجال المهارات الانسانية والدرجة الكلية للاستبانة، بينما بلغ أكبر ارتباط (0.979) بين مجال المهارات الفكرية (0.986) والدرجة الكلية للاستبانة. كما تبين وجود ارتباط بين كل مجال والمجال الآخر عند مستوى 0.01 وبذلك يمكن اعتبار أن الاستبانة صالحة للتطبيق.

ثانيا: الثبات: Reliability

تم التحقق من ثبات الاستبانة على العينة الاستطلاعية، بحساب ثبات الاستبانة ككل، وحساب ثبات كل مجال من المجالات الأربعة، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، وجاءت النتائج كالتالي:

تبين حصول الاستبانة على ثبات مرتفع مما يدفعنا إلى الاطمئنان عند استخدامها فقد بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية 0.888 وبالنسبة للمجالات بلغ ثبات ألفا للمجالات الأربعة على التوالي 0.866، 0.841، 0.863، 0.870. مما يعني تمتع فقرات المجالات بدرجة مقبولة من الثبات أيضا.

عرض نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

السؤال الأول: ما هي درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للمهارات القيادية من وجهة نظر معلمهم؟

للتعرف على مدى ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للمهارات القيادية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجالات الأربعة. وجاءت النتائج كما يتضح في الجداول التالية:

درجة التقدير	الترتيب	ح	م	
مرتفعة	4	0.8	4.22	المجال الأول (المهارات الفكرية)
مرتفعة	2	0.71	4.35	المجال الثاني (المهارات الإدارية)
مرتفعة	3	0.82	4.23	المجال الثالث (المهارات الفنية)
مرتفعة	1	0.78	4.36	المجال الرابع (المهارات الانسانية)
مرتفعة		0.74	4.29	الاستبانة بشكل عام

جدول 1 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التقدير لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة الخاصة بممارسة رؤساء أقسام العلوم في المرحلة الابتدائية للمهارات القيادية

ملاحظة: م= المتوسط الحسابي؛ ح= الانحراف المعياري.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد عينة الدراسة في تقدير درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت المهارات وفقاً للمتغيرات التالية: الجنس (ذكور/إناث). وسنوات الخبرة، فئة المدرسة (بنات/بنين ذات معلمين/بنين ذات معلمات).

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA للمتغيرات (فئة المدرسة- سنوات الخبرة- المنطقة التعليمية). أما بالنسبة لمتغير (الجنس) تم استخدام T.Test وجاءت النتائج كالتالي:

أولاً: الفروق بين النوع

جدول 2 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) بين الذكور والإناث

المجالات	النوع	العدد	م	ح	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المهارات الفكرية	ذكور	74	4.39	0.62	238	2.39	0.018
	إناث	166	4.15	0.86			
المهارات الإدارية	ذكور	74	4.56	0.50	238	3.60	0.000
	إناث	166	4.26	0.76			
المهارات الفنية	ذكور	74	4.40	0.66	238	2.30	0.023
	إناث	166	4.16	0.87			
المهارات الإنسانية	ذكور	74	4.57	0.53	238	3.36	0.001
	إناث	166	4.27	0.86			
الدرجة الكلية	ذكور	74	4.48	0.56	238	3.01	0.003
	إناث	166	4.21	0.79			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (2) بوجود فروق دالة إحصائية بين نوع الجنس (ذكور /إناث)، فقد جاءت قيم (ت) بالمجالات والدرجة الكلية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) تجاه الذكور.

ثانياً: الفروق بين سنوات الخبرة

جدول 3 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة رؤساء أقسام العلوم في المرحلة الابتدائية للمهارات القيادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

أقل من 5 سنوات		من 5 سنوات إلى أقل من 10		من 10 إلى أقل من 15 سنة		15 سنة فأكثر		
ح	م	ح	م	ح	م	ح	م	
0.4	4.61	0.95	3.94	0.76	4.28	0.83	4.13	المهارات الفكرية
0.4	4.60	0.83	4.12	0.68	4.37	0.73	4.34	المهارات الإدارية
0.4	4.58	0.91	3.99	0.90	4.20	0.79	4.23	المهارات الفنية
0.3	4.68	1.04	4.14	0.76	4.34	0.76	4.35	المهارات الإنسانية
0.3	4.62	0.92	4.05	0.68	4.30	0.76	4.27	الاستبانة بشكل عام

ملاحظة: م= المتوسط الحسابي؛ ح= الانحراف المعياري.

جدول 4 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المهارات الفكرية	بين المجموعات	10.34	3	3.45	5.65	0.001
	داخل المجموعات	144.04	236	0.61		
	المجموع	154.38	239			
المهارات الإدارية	بين المجموعات	4.84	3	1.61	3.34	0.020
	داخل المجموعات	114.09	236	0.48		
	المجموع	118.93	239			
المهارات الفنية	بين المجموعات	7.32	3	2.44	3.77	0.011
	داخل المجموعات	152.88	236	0.65		
	المجموع	160.21	239			

0.017	3.48	2.07	3	6.21	بين المجموعات	المهارات الإنسانية
		0.60	236	140.57	داخل المجموعات	
			239	146.79	المجموع	
0.005	4.37	2.28	3	6.85	بين المجموعات	الاستبانة بشكل عام
		0.52	236	123.21	داخل المجموعات	
			239	130.06	المجموع	

يتضح من نتائج الجدول (4) أن قيم (ف) بالمجالات الأربعة والدرجة الكلية للمهارات القيادية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05. ولتحديد مصادر الفروق البعدية، تم استخدام اختبار (Tukey) للمقارنات البعدية. وكشف اختبار Tukey أنه عند مقارنة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع تبين بوجود فروق دالة إحصائية بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وسنوات خبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) لصالح سنوات (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) بجميع المجالات والدرجة الكلية عند مستوى دلالة أقل من 0.05. وبمجال المهارات الفكرية بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) سنوات خبرة (15 سنة فأكثر) لصالح سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) عند مستوى دلالة أقل من 0.05. (أنظر جدول 5)

جدول 5 نتائج اختبار Tukey للمقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول لممارسة رؤساء أقسام العلوم في المرحلة الابتدائية للمهارات القيادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المقارنات	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الفرق	مستوى الدلالة
المهارات الفكرية	2	أقل من 5 سنوات	4.61	من 5 سنوات إلى أقل من 10	3.94	0.001
		أقل من 5 سنوات	4.61	15 سنة فأكثر	4.13	0.011
المهارات الإدارية	1	أقل من 5 سنوات	4.6	من 5 سنوات إلى أقل من 10	4.34	0.01
المهارات الفنية	1	أقل من 5 سنوات	4.58	من 5 سنوات إلى أقل من 10	4.23	0.006
المهارات الإنسانية	1	أقل من 5 سنوات	4.68	من 5 سنوات إلى أقل من 10	4.35	0.009
الدرجة الكلية	1	أقل من 5 سنوات	4.62	من 5 سنوات إلى أقل من 10	4.27	0.002

ثالثاً: الفروق بين فئة المدرسة

جدول 6 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة رؤساء أقسام العلوم في المرحلة الابتدائية للمهارات القيادية تبعاً لمتغير فئة المدرسة

بنات		بنين ذات معلمين		بنين ذات معلمات	
م	ح	م	ح	م	ح
4.06	0.98	4.52	0.45	4.17	0.71
4.22	0.84	4.64	0.35	4.25	0.67
4.19	0.91	4.51	0.48	3.99	0.88
4.16	1.01	4.67	0.36	4.35	0.58
4.16	0.91	4.58	0.39	4.19	0.62
المهارات الفكرية					
المهارات الإدارية					
المهارات الفنية					
المهارات الإنسانية					
الدرجة الكلية					

جدول 7 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير فئة المدرسة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المهارات الفكرية	بين المجموعات	9.18	2	4.59	7.49	0.001
	داخل المجموعات	145.20	237	0.61		
	المجموع	154.38	239			
المهارات الإدارية	بين المجموعات	8.51	2	4.25	9.13	0.000
	داخل المجموعات	110.42	237	0.47		
	المجموع	118.93	239			
المهارات الفنية	بين المجموعات	9.38	2	4.69	7.37	0.001
	داخل المجموعات	150.82	237	0.64		
	المجموع	160.21	239			
المهارات الإنسانية	بين المجموعات	11.13	2	5.56	9.72	0.000
	داخل المجموعات	135.66	237	0.57		
	المجموع	146.79	239			
الاستبانة بشكل عام	بين المجموعات	8.65	2	4.32	8.44	0.000
	داخل المجموعات	121.41	237	0.51		
	المجموع	130.06	239			

يتضح من نتائج الجدول (7) أن قيم (ف) بالمجالات الأربعة والدرجة الكلية (للمهارات القيادية) عند مستوى دلالة أقل من 0.05؛ ولتحديد مصادر الفروق البعدية، تم استخدام اختبار (Tukey) للمقارنات البعدية. وكشف اختبار Tukey أنه عند مقارنة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين فئات المدرسة (بنين ذات معلمين) وفئات (بنات، بنين ذات معلمات) لممارسة رؤساء الأقسام لمادة العلوم للمهارات القيادية بجميع المجالات

والدرجة الكلية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 لصالح مدارس بنين ذات معلمين.
(أنظر جدول8)

جدول 8 نتائج اختبار Tukey للمقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول لممارسة رؤساء أقسام العلوم في المرحلة الابتدائية للمهارات القيادية تبعاً لمتغير فئة المدرسة.

فئة المدرسة	م	فئة المدرسة	م	الفرق	المتوسط الحسابي
بنين ذات معلمين	4.52	بنات	4.06	.456*	0.001
بنين ذات معلمين	4.52	بنين ذات معلمات	4.17	.351*	0.027
بنين ذات معلمين	4.64	بنات	4.22	.421*	0.000
بنين ذات معلمين	4.64	بنين ذات معلمات	4.25	.392*	0.003
بنين ذات معلمين	4.51	بنات	4.19	.312*	0.030
بنين ذات معلمين	4.51	بنين ذات معلمات	3.99	.520*	0.001
بنين ذات معلمين	4.67	بنات	4.16	.510*	0.000
بنين ذات معلمين	4.67	بنين ذات معلمات	4.35	.313*	0.045
بنين ذات معلمين	4.58	بنات	4.16	.425*	0.000
بنين ذات معلمين	4.58	بنين ذات معلمات	4.19	.394*	0.005

رابعاً: الفروق بين المنطقة التعليمية

جدول 9 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة رؤساء أقسام العلوم في المرحلة الابتدائية للمهارات القيادية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

المهارات الفكرية			المهارات الإدارية			المهارات الفنية			المهارات الإنسانية			الدرجة الكلية		
ح	م		ح	م		ح	م		ح	م		ح	م	
العاصمة	3.98	.923	العاصم	4.11	.758	العاصم	4.05	.842	العاصم	4.12	.913	العاصم	4.06	.846
الفروانية	4.11	.817	الفروان	4.27	.718	الفروان	3.98	.988	الفروان	4.46	.557	الفروان	4.21	.714
الجهراء	4.66	.290	الجهراء	4.71	.295	الجهراء	4.70	.307	الجهراء	4.80	.195	الجهراء	4.72	.245
حولي	4.20	.984	حولي	4.27	.911	حولي	4.21	.906	حولي	4.11	1.056	حولي	4.20	.930

4.88	4.22	مبارك كبير	5.81	4.26	مبارك كبير	6.54	4.10	مبارك كبير	5.09	4.33	مبارك كبير	5.46	4.17	مبارك كبير
6.91	4.46	الأحمد مد ي	6.63	4.59	الأحمد ي	7.86	4.44	الأحمد ي	6.20	4.52	الأحمد ي	7.95	4.29	الأحمد ي

جدول 10 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المهارات الفكرية	بين المجموعات	9.96	5	1.99	3.23	0.008
	داخل المجموعات	144.42	234	0.62		
	المجموع	154.38	239			
المهارات الإدارية	بين المجموعات	8.64	5	1.73	3.67	0.003
	داخل المجموعات	110.28	234	0.47		
	المجموع	118.93	239			
المهارات الفنية	بين المجموعات	13.83	5	2.77	4.42	0.001
	داخل المجموعات	146.37	234	0.63		
	المجموع	160.21	239			
المهارات الإنسانية	بين المجموعات	15.17	5	3.03	5.39	0.000
	داخل المجموعات	131.62	234	0.56		
	المجموع	146.79	239			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	10.58	5	2.12	4.14	0.001
	داخل المجموعات	119.48	234	0.51		
	المجموع	130.06	239			

يتضح من نتائج الجدول (10) أن قيم (ف) بالمجالات الأربعة والدرجة الكلية (للمهارات القيادية) عند مستوى دلالة أقل من 0.05. ولتحديد مصادر الفروق البعدية، تم استخدام اختبار (Tukey) للمقارنات البعدية. وكشف اختبار Tukey أنه عند مقارنة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المنطقة التعليمية (الجهراء) وبين المناطق التعليمية (العاصمة – الفروانية – حولي – مبارك الكبير) بالمهارات الفنية والدرجة الكلية لصالح منطقة الجهراء. وفي مجال المهارات الفكرية تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين منطقة (الجهراء) التعليمية وبين المناطق التعليمية (العاصمة – الفروانية) لصالح منطقة الجهراء. وأيضاً بمجال المهارات الإدارية بين منطقة (الجهراء) التعليمية وبين المناطق التعليمية (العاصمة – حولي) لصالح منطقة الجهراء. كذلك بمجال المهارات الإنسانية تبين بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين منطقة (الجهراء) التعليمية وبين المناطق التعليمية (العاصمة – حولي – مبارك الكبير) لصالح منطقة

الجهراء عند مستوى دلالة أقل من 0.05، وبين منطقة (الأحمدي) التعليمية ومنطقة (حولي) لصالح منطقة (الأحمدي) التعليمية. (انظر جدول 11)

جدول 11 نتائج اختبار Tukey للمقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول لممارسة رؤساء أقسام العلوم في المرحلة الابتدائية للمهارات القيادية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة	المتوسط الحسابي	المنطقة	المتوسط الحسابي	الفرق	مستوى الدلالة
الجهراء	4.66	العاصمة	3.98	.677*	0.002
الجهراء	4.66	الفروانية	4.11	.551*	0.040
الجهراء	4.77	العاصمة	4.11	.601*	.002
الجهراء	4.77	حولي	4.27	.436*	.047
الجهراء	04.7	العاصمة	4.05	.659*	.004
الجهراء	04.7	الفروانية	3.99	.723*	.002
الجهراء	04.7	حولي	4.21	.499*	.050
الجهراء	04.7	مبارك الكبير	4.10	.608*	.015
الجهراء	04.8	العاصمة	4.12	.679*	.001
الجهراء	04.8	حولي	4.11	.691*	.001
الجهراء	04.8	مبارك الكبير	4.26	.541*	.028
الأحمدي	4.59	حولي	4.11	.481*	.041
الجهراء	4.72	العاصمة	4.06	.654*	.001
الجهراء	4.72	الفروانية	4.21	.512*	.033
الجهراء	4.72	حولي	04.2	.521*	.013
الجهراء	4.72	مبارك الكبير	4.22	.503*	.035

مناقشة النتائج:

جاءت نتيجة السؤال الأول موضحة ترتيب المهارات القيادية لدى رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، حسب متوسط درجة ممارستها من وجهة نظر العينة المفحوصة في الجدول (1) حيث كان مجال (المهارات الإنسانية) في المرتبة الأولى، يليها مجال (المهارات الإدارية) في المرتبة الثانية، وتبعها مجال (المهارات الفنية) في المرتبة الثالثة، وآخرها مجال (المهارات الفكرية) في المرتبة الرابعة. وقد يعزى سبب حصول المهارات الإنسانية على هذا الترتيب من بين المتوسطات الحسابية إلى طبيعة بيئة العمل في مدارس دولة الكويت بشكل عام، يسودها الاحترام والتقدير والتآلف والمودة، والاطلاع الواسع لرؤساء الأقسام على أهمية العلاقات الإنسانية التي تقوم على

الاهتمام بالجانب الإنساني في التعامل مع المعلمين من أجل تحقيق الأهداف المرجوة التي تقوم عليها مهامه الوظيفية. وبالنسبة للمهارات الإدارية والفنية التي جاءت بالترتيب الثاني والثالث، قد يعزى هذا لكونها من صلب عمل رئيس القسم الذي يركز على إدارته لقسمه واحترافيته في مجاله، وإطلاعه على العديد من أنماط القيادة، وتأهيله الجيد ليقوم بهذه المهام من قبل الوزارة. أما الترتيب الأخير للمهارات الفكرية، يلفت الانتباه إلى حاجة رؤساء الأقسام -من وجهة نظر معلمهم- إلى زيادة التدريب والتأهيل في مجال المهارات الفكرية. وقد يعزى ذلك لانغماس رؤساء الأقسام بالمهام الإدارية والفنية أكثر من التركيز والاهتمام بالجوانب الإبداعية، وتطوير مهارات التفكير العليا التي تنهض بمستوى أداء معلميه والمتعلمين على حد سواء. ويتفق هذا الترتيب في درجة ممارسة المهارات القيادية مع ما جاء في نتائج دراسة الشهري (2015) ويختلف مع ما جاء في دراسة الحجاجبة (2018)، ودراسة النمرات (2012)، وأيضاً دراسة السهلي (2010). وأظهرت نتائج تحليل البيانات أن درجة تقدير العينة لممارسة رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للمهارات القيادية بشكل عام كانت مرتفعة للمجالات الأربع، والمتوسط الكلي؛ وكذلك داخل المجالات. بينما من خلال خبرة شخصية ومعاينة واقعية للميدان، نستشف مبالغة في تقدير العينة لممارسة رؤساء أقسامهم على هذا النحو تعزى لقلة خبرة المعلمين في إعطاء تقييم لمؤوسيتهم، أو أن طيب العلاقة بين رئيس القسم ومعلميه حاد بتقييمهم عن الموضوعية. وقد اختلفت درجة التقييم لدرجة ممارسة المهارات القيادية في هذه الدراسة مع بعض الدراسات ذات العلاقة، حيث جاءت بدرجة متوسطة في دراسة كل من الحضرمي (2019)، والنمرات (2012)، والسهلي (2010). واتفقت مع دراسة الحجاجبة (2018) والشهري (2015) حيث جاءت بدرجة كبيرة/ عالية.

أما بالنسبة لنتائج السؤال الثاني؛ فأوضحت في الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في جميع المجالات والدرجة الكلية لصالح الذكور وفقاً لمتغير الجنس؛ ويعزى ذلك إلى اختلاف أنماط التفكير الطبيعية لدى المعلمين الذكور عن الإناث، وكذلك للطبيعة الاجتماعية والسمات الشخصية لرؤساء الأقسام الذكور، التي تسود على ممارساتهم العملية، كالجرأة والشجاعة في اتخاذ القرار، والمرونة في المعاملات، والثقة بالنفس والثقة المتبادلة مع الآخرين، أي أن هذه العوامل قد أدت لرفع تقدير المعلمين الذكور لممارسات رؤساء أقسامهم للمهارات القيادية السابق ذكرها. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة النمرات (2012)، ويختلف مع دراسة السهلي (2010) التي جاءت بفروق دالة إحصائية في جميع المجالات لصالح الإناث. أما باقي الدراسات فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس.

أما عن متغير سنوات الخبرة، أظهرت النتائج فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مجالات الدراسة والدرجة الكلية في الجدول (3). وقد يعزى ذلك للدور التي تلعبه الخبرة في قدرة المعلمين في تقدير المهارات القيادية التي يمارسها رؤساء أقسامهم. بالإضافة إلى تلقي معلمي قسم العلوم – باختلاف سنوات خبراتهم- درجات متفاوتة من التوجيه، والمتابعة، وعمليات التقويم، والتقييم من قبل رئيس القسم؛ فإن نظرتهم لمهام ودور رئيس القسم قد تختلف باختلاف عدد سنوات خبراتهم. كما أظهرت المقارنات البعدية لفئات سنوات الخبرة في الجدول (5) فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وسنوات خبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) لصالح سنوات (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) بجميع المجالات والدرجة الكلية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 ويعزى ذلك لما أضافته الخبرة لهم من ناحية تقديرهم لتطبيق هذه المهارات من قبل رؤساء أقسامهم، أما في مجال المهارات الفكرية بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وسنوات خبرة (15 سنة فأكثر) لصالح سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) عند مستوى دلالة أقل من 0.05، وقد يعزى ذلك لحدثة الفكر الذي يحمله حديثي التخرج من المعلمين والمعلمات، وتأهيلهم بأحدث النظريات التربوية وبرامج التأهيل التربوي؛ بينما أعطت دراسة الشهري (2015) نتائج مخالفة، ذات فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) للمهارات الفكرية لصالح الخبرة الأكبر. واتفقت مع دراسة السهلي (2010) التي عكست نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمتغير الخبرة لصالح فئتي الخبرة أقل من (5) سنوات ومن (5-10) سنوات. أما حاجاجة (2018)، والنمرات (2012) فاختلقت مع نتائج الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

وبالنسبة لمتغير فئة المدرسة فقد أظهرت النتائج في الجدول (6) فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمجالات الدراسة، والدرجة الكلية لصالح مدارس البنين ذات معلمين. وقد يعزى ذلك لتأثير فئة المدرسة أو نوع متعلميها على ممارسة رئيس القسم للمهارات القيادية، وقد تؤثر أيضاً على استعداده المسبق لمهامه القيادية التي أهله لمنصبه، وعلاقته مع معلميه؛ ومن جهة أخرى تقييم معلميه لممارسته تلك المهارات. أضف إلى ذلك الاستقرار الواضح في ميزانية تلك المدارس من أعداد لمعلمين وقلة حركة التنقل لمحدودية هذه الفئة من المدارس في جميع المناطق التعليمية. ولم تقس دراسة سابقة أثر هذا المتغير على نفس مجالات الدراسة.

وجاء في جدول (9) نتائج توضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح منطقة الجواء التعليمية في جميع المجالات والدرجة

الكلية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، وقد يعزى ذلك للتقارب الفكري والثقافي والاجتماعي فيها نظراً لكون الغالبية العظمى من سكانها لهم أعراف وعادات وتقاليدها متشابهة جداً بحكم كونهم من طوائف قبلية لها خصوصيتها الواضحة من بين شرائح المجتمع الكويتي بشكل عام. وعندما تمت مقارنة منطقتي الأحمدية التعليمية بمنطقة حولي التعليمية تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح منطقة الأحمدية التعليمية في مجال المهارات الإنسانية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية؛ وقد يعزى ذلك إلى اختلاف الثقافات الاجتماعية والفكرية في تلك المناطق الناتج عن اختلاف شرائح المجتمع التي تسكن في حدود منطقة حولي التعليمية من طوائف وجنسيات مختلفة، وبالمقابل التشابه الواضح بين طوائف المجتمع التي تسكن في منطقة الأحمدية التعليمية قد يؤدي إلى ارتفاع تقييم درجة ممارسة رؤساء أقسامها المهارات الإنسانية من قبل معلمهم. ولم تتناول أي دراسة سابقة أثر هذا المتغير على نفس مجالات الدراسة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، نوصي بما يمكن أن يساهم في رفع درجة ممارسة رؤساء أقسام العلوم في المرحلة الابتدائية للمهارات القيادية، على النحو التالي:

- العمل على توعية رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت بأهمية ممارسة المهارات القيادية بأنواعها في تطوير العملية التربوية.

- ضرورة إعداد برامج تدريبية تساهم في تمكين رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من ممارسة المهارات القيادية.

- ضرورة تأهيل وتدريب المرشحين للوظائف الإشرافية (فئة رئيس قسم علوم المرحلة الابتدائية) بشكل مكثف على ممارسة المهارات القيادية قبل توليهم مهام رئيس قسم علوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.

- العمل على تحسين، ورفع مستوى الأداء القيادي لرؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت بتقديم برامج تدريبية دورية من قبل الوزارة والجهات المختصة.

- إجازة رخصة للقيادة التربوية تؤهل رؤساء أقسام العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لممارسة مهامهم بثقة وحرفية عالية.

المقترحات:

وسعيًا لإثراء المجتمع التربوي بالبحوث ذات الصلة، نقترح ما يلي:

-توجيه الباحثين التربويين، وطلبة الدراسات العليا في قسم الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة الكويت لإجراء مزيد من البحوث والدراسات حول مهارات القيادة لدى رؤساء جميع الأقسام في المدارس بجميع المراحل التعليمية في دولة الكويت.

-إجراء دراسات مماثلة حول أثر ممارسة رؤساء الأقسام لهذه المهارات على المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي لدى رؤساء الأقسام، ومعلميهم.

-إجراء دراسات حول مدى كفاية التدريب والتأهيل ومدى فاعليته في ممارسة المهارات القيادية.

قائمة المراجع:

-بوعمامة، احمد فارس(2010).المهارات القيادية ودورها في الأداء الوظيفي(رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة منتوري، الجزائر.

-الحجاجبة، باسم إبراهيم دخل الله(2018). مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، فلسطين.

-الحضرمي، آمال صالح أحمد(2019). تنمية المهارات الإدارية والتخطيطية للقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة تونس، تونس.

-السهلي، نوره بتال بداح(2010). بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات القيادية لمديري ومديرات المدارس في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية في ضوء احتياجاتهم التدريبية(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

-الشهري، عثمان عمر(2015). المهارات القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

-عبد القادر، محمد أحمد، وأبو قلة، محمد مهاوش، والمهايرة، محمد سلامة (2012). الأنماط القيادية السائدة وعلاقتها بأبعاد جودة التعليم، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة. (33)، 95-128.

-عبوي، زيد منير (2010). المعلم المدرسي الناجح. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

-العجمي، محمد حسنين (2017). القيادة التربوية- الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزة. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

-عطوي، جودت عزت (2013). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي (ط5). الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

-العمرى، أيمن، وأبو عليا، محمد (2016). درجة أهمية وممارسة القيادة وفق أنموذج الحمض النووي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمهم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 12(2)، 495-512.

-فان دالين، ديوبولد (2010). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (ترجمة محمد نبيل نوفل، وسلمان خضري الشيخ، وطلعت منصور غريال)، (مراجعة سيد أحمد عثمان)، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية، مطبعة محمد عبدالكريم حسان.

-النمرات، خالد أحمد (2012). درجة ممارسة المهارات القيادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية في جامعة اليرموك (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

-هور، توماس ر. (2011). فن القيادة المدرسية (ط2). (ترجمة وليد شحادة)، المملكة العربية السعودية: العبيكان للنشر.

-وانيس، إيمان (2019). دور المهارات القيادية في تحسين أداء الموارد البشرية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خضير، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

-وزارة التربية (د.ت). الدليل المساعد للتقني للوظائف الإشرافية- مدير مساعد/مدير مدرسة. استرجع من موقع وزارة التربية بتاريخ 11 من ديسمبر، 2019،

من <https://www.moe.edu.kw/teacher/SupervisorDoc> مدير 20% و20%

20مدير%20مساعده%20مدرسه/المرحلة%20الابتدائية/الدليل%20المساعد%
20للترقى%20للووظائف%20الإشرافية.pdf.

-وزارة التربية. المجموعة الإحصائية للتعليم(2018/2017).

-وزارة التربية، والمركز الوطني لتطوير التعليم(2016). المنهج الوطني الكويتي
المرحلة الابتدائية- المنهج الدراسي والمعايير لمادة العلوم. استرجعت من موقع
وزارة التربية بتاريخ 11من ديسمبر، 2019، من
<https://www.moe.edu.kw/teacher/wathaiq%20watanya>
طنية%20لمناهج%20المرحلة%20الابتدائية/المعايير الوطنية%20لمناهج%20ال-
مرحلة%20الابتدائية%20-20%باللغة%20العربية/العلوم.pdf.

-Bickman, Leonard, Goldring, Ellen, De Andrade, Ana Regina, Breda, Carolyn, &Goff, Peter(spring 2012).Improving Principal Leadership through Feedback and Coaching. SREE Spring 2012 Conference Abstract Template, Washington, DC, USA. ERIC Publications,ED530123.

-Bush, Tony, & Glover, Derek(2014). School Leadership Models: What Do We Know?,School Leadership & Management.34.(5),553-571. ERIC Publications, EJ1051451.

-Clayton, Jennifer K(2014).The Leadership Lens: Perspectives on Leadership from School District Personnel and University Faculty, International Journal of Educational Leadership Preparation.9(1). ERIC Publications, EJ1024109.

-Hairon, Salleh(2017).Teacher Leadership in Singapore: The Next Wave of Effective Leadership, Research in Educational Administration& Leadership.2(2),170-194. ERIC Publications, EJ1207396.

-Kalargyrou, Valentini, Pescosolido, Anthony T.,&Kalargiros, Emmanuel A.(2012). Leadershipskills in

managmenteducation,Academy of Educational Leadership Journal.16(4),39-63.

-Puckett, Rhonda(2014). Leadership in Educational Technology,*Journal of Educational Technology*.10(4),1-5.ERIC Publications, EJ1098589.

-Shepherd-Jones, Anna R., & Salisbury-Glennon, Jill D(2018).Perceptions Matter: The Correlation between Teacher Motivation and Principal Leadership Styles, *Journal of Research in Education*.28(2),93-131. ERIC Publications, EJ1201598.

-Suaka, Peter Lonyian&Kuranchie, Alfred(2018).Head Teachers' Professional Management Needs and Concerns: Evidence from an Educational District in Ghana,*African Educational Research Journal*.6(1),20-29. ERIC Publications, EJ1208523.

-Teh, Bing-ru, Chiang, Hanley, Lipscomb, Stephen, Gill, Brian(2014).*Measuring School Leaders' Effectiveness: An Interim Report from a Multiyear Pilot of Pennsylvania's Framework for Leadership*.ERIC Publications,ED550494.

-Welby, Kathryn A.(2018). Dr. Jon Saphier Interview: Decades of Success in Educational Leadership,*Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*.4(1),59-63,ERIC Publications, EJ1219293.

The heads science departments practice degree for leadership skills in primary schools at the State of Kuwait from the teachers' viewpoint

Abstract: This study aimed to identify the degree of leadership skills practices of heads of science departments in primary schools in the State of Kuwait from the point of view of their teachers, using the descriptive method. The sample consisted of (240) science teachers from primary schools. A questionnaire was divided into four main categories: (intellectual, administrative, technical and human-related skills). The findings showed that the degree of practice for leadership skills is high for the four categories, and the average degree of their practice came in the following order: (human-related skills, administrative, technical, and lastly intellectual skills). A set of recommendations was formulated based on the findings of the study.

Keywords: leadership skills, department head, primary schools.

التدخلات الوقائية لتعزيز الصحة النفسية في مكان العمل

د.بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2- الجزائر

ملخص: تلعب الصحة النفسية اليوم دورا مهما في مختلف نواحي الحياة كمفهوم جوهري ومركزي خاصة في ظل التأثيرات التي تحدثها على الإلتزان النفسي للفرد، لذا فمن المهم جدا العناية بالصحة النفسية من خلال تعزيزها بإستخدام مختلف الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها تحسين والرفع من مستوى الصحة النفسية.

إن مسألة تعزيز الصحة النفسية في مكان العمل تعد من بين المسائل المهمة والتي تطرحها الكثير من المنظمات اليوم، خاصة وأن الصحة النفسية ترتبط إرتباط وثيقا بالأداء العام للعامل والكفاية الإنتاجية للمنظمة، ما يجعل من جعلها محور إهتمام أمر جد أساسي في ظل التطورات الحاصلة في مجال العمل خاصة تلك العوامل التي تؤثر في العمل وبيئة العمل والتي تحاول المساس بالصحة النفسية للفرد، ولأن الصحة النفسية هي كل متكامل فإن العناية بالصحة النفسية في مكان العمل أضحت أمرا ضروريا.

إن المنظمات اليوم لم تعد تولي العناية للصحة النفسية لأنها أدركت أنه من المهم أكثر الإهتمام بالتدخلات الوقائية التي من شأنها تعزيز الصحة النفسية كتدخل وقائي أولي يمكن أن تقوم به المنظمة من خلال العديد من البرامج والتقنيات التي تعد محور العملية الوقائية، وهو ما سنحاول أن نوضحه في هذا المقام من خلال التطرق للصحة النفسية في العمل من خلال التدخلات الوقائية لتعزيز الصحة النفسية.

الكلمات المفتاحية: الصحة النفسية، التدخلات الوقائية، مكان العمل، المنظمة.

مقدمة:

إن تحديد مفهوم دقيق وواحد للصحة النفسية ليس بالأمر السهل، ذلك أنه كلما تطرقنا لأحد المفاهيم النفسية إلا وصادفنا موقف إشكال تحديد مفهوم المصطلح، ذلك أن المصطلح غالبا ما نجد التناول كان في مجال أو تخصص بعيد عن علم النفس وأوتي به في ميدان علم النفس، لذا يصعب التحديد الدقيق لمصطلح تم استخدامه في مجال آخر، وهو ما نقف عليه حين الإشارة لمعنى ومفهوم الصحة النفسية أين نلاحظ أن بداية الاستخدام كانت في مجال الطب والصحة الجسدية، لذا فإن تحديد مفهوم شامل للصحة النفسية أمر صعب للغاية، وهو ما جعل الكثير يتناول وفق مقاربتة ووفق منهج خاص لذا نجد الكثير من الباحثين الذين تناولوا مفهوم الصحة النفسية وسنحاول قدر الإمكان توضيح الرؤى حول الصحة النفسية ملامسين في الوقت نفسه تلك المقاربة المتكاملة للخروج بمفهوم الصحة النفسية.

إن الإطلاع على التراث النظري الذي كتب حول الصحة النفسية يؤكد لنا ذلك التباين في تحديد مفهوم دقيق وواحد للصحة النفسية أين لم يتفق جل الباحثين والمهتمين بهذا الحقل المعرفي حول مؤشرات واحد لتعريف الصحة النفسية والتي يمكن من خلالها تحديد السواء واللاسواء، وإن كان يرجع ذلك في الأصل لتعدد الأهداف التي سطرت للدراسات التي جعلت من الصحة النفسية محورا لها، فإن إختلاف التوجهات والمدارس ساهم هو الآخر في انشطار المفهوم إلى مقاربات معرفية مختلفة.

فالصحة النفسية كمفهوم جوهري وأساسي في علم النفس خاصة علم النفس العيادي لم تجد الاتفاق حول تحديد معايير خاصة يمكن من خلالها الحكم على صحة الفرد النفسية، فإن كان بالإمكان الحكم على الصحة الجسمية والبدنية للفرد فإنه من الصعوبة تدقيق مستوى الصحة النفسية التي تبقى أمرا نسبيا لا مفر منه في ظل النظريات والدراسات التي تناولت موضوع الصحة النفسية.

1. الصحة النفسية كمفهوم في مكان العمل:

تم تناول الصحة النفسية من طرف الكثير من الباحثين وبالرغم من هذا التناول إلا أنه لم يحصل إتفاق في تحديد معنى واحد وموحد للصحة النفسية، وذلك لعدة عوامل أساسية نشير لأهمها فيما يلي:

-تعدد المجالات التي تم التناول فيها لمصطلح الصحة النفسية.

-تباين تخصصات الباحثين الذين حاولوا إعطاؤنا تعريفا للصحة النفسية.

-تنوع الأهداف التي سعت إلى تحقيقها الدراسات التي عنيت بالصحة النفسية.

-تعدد المقاربات المعرفية وفق المدارس النفسية المختلفة.

-أصل المصطلح كونه مستقى من العلوم الطبية.

-صعوبة قياس الصحة النفسية مما صعب عملية تحديد مؤشراتها وأبعاد قياسها وهو ما يؤثر على تحديد المعنى والمفهوم.

إن الصحة النفسية هي " حالة دائمة نسبيا، يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا(شخصيا وانفعاليا واجتماعيا أي مع نفسه ومع بيئته)، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عاديا، ويكون حسن الخلق بحيث يعيش في سلامة وسلام(حامد، عبد السلام زهران، 2005: 9).

إن الصحة النفسية وفق هذا المنظور هي تمتع الفرد الدائم والنسبي في نفس الوقت بالتوافق النفسي والاجتماعي، أين أن الفرد يكون في حالة دائمة من التوافق مع نفسه ومع مجتمعه وبيئته ومحيطه، وهذا التوافق يكون نسبيا ذلك أنه يتغير وفق تغير العوامل المحيطة سواء تعلق الأمر بتغير إدراكات الفرد للذات أو نتيجة تغير العوامل البيئية المحيطة بالفرد، لأن هذا التغير الذي يطرأ يصاحبه تغير على مستوى صحة الفرد النفسية.

إن الفرد في حالة تمتعه بالصحة النفسية يكون قادرا على تحقيق العديد من الأمور المتعلقة به، أين يستطيع أن يستغل جميع قدراته وطاقاته إلى أقصى حد ممكن، كما يكون قادرا على مواجهة مختلف المتطلبات الحياتية والمواقف والمشكلات التي تواجهه في حياته، ذلك أن إمتلاك الفرد أحد ميكانيزمات التوافق يعد مؤشرا على الصحة النفسية لدى الفرد.

الصحة النفسية لا تدفع الفرد فقط لبذل أقصى حد ممكن من المجهود وإستغلال الفرد بدون أي هدف، لكنها في الحقيقة تسعى لجعل الفرد يعيش بسلام وراحة نفسية ويكون متوافقا في مختلف مجالات الحياة، فهي بذلك تحقق للفرد ذلك السلام الداخلي والأمن النفسي الذي يبحث عنه الإنسان في حياته يوميا طلبا للراحة والسعادة مبتغى أي إنسان.

يمكن معرفة الصحة النفسية من خلال عدة مؤشرات، إما التوافق النفسي والاجتماعي والانفعالي الذي يكون مع بيئة الفرد، أو من خلال النتائج المترتبة على الصحة النفسية كالشعور بالسعادة والسلوك العادي، فشعور الفرد بالتوافق النفسي والاجتماعية والانفعالي أي أنه متكيف ومتأقلم في حياته مع ذاته ومع مجتمعه

وبينته، يدفعه للتمتع بالصحة النفسية، التي تكون نتائجها واضحة عليه ممثلة في الشعور بالسعادة من جهة وقيامه بالسلوك العادي من جهة أخرى. كما تعني الصحة النفسية التوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الإنسان، ومع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية (عبد العزيز، القويصي، 1952: 6)، وهي تتضمن بذلك التوافق النفسي الذي يهدف إلى تماسك الشخصية ووحدةها وتقبل الفرد لذاته وتقبل الآخرين له بحيث يترتب على هذا كله شعوره بالسعادة والراحة النفسية (عبد الغني، صلاح الدين، 2000: 33)، فالصحة النفسية تهدف إلى تحقيق التوافق النفسي للفرد الذي يتطلب عملية التكيف مع البيئة بمكوناتها والذي يعني تقبل الفرد لذاته.

إن أحد أهم مؤشرات الصحة النفسية هو التحكم في الأزمات وإدارتها بشكل جيد، فكلما كان الفرد قادراً على إدارة أزماته الحياتية كان أكبر صحة نفسية، ذلك أن عملية إدارة الأزمة تتضمن عملية التوافق والتأقلم مع مختلف العوامل التي أحدثت الأزمة أي أن الفرد الذي يحسن التعامل مع مسببات الأزمة هو أكثر توافقاً ومنه أكثر صحة نفسية من الفرد الذي لا يحسن التعامل مع أزماته الحياتية، وهذا ما يمكن ملاحظته في حياتنا اليومية أين نجد الفرد الذي لا يتقن فن التعامل مع الأزمات التي تعترضه سواء بالتضخيم من قيمة الأزمة أو عدم تقبلها ما يجعله يعيش مرحلة من التوتر لا يحسد عليها ويدفع ثمنها غالياً من خلال صحته النفسية، كما أن القلق بشأن تلك الأزمة يجعله يعيش مرحلة سوداء كان أساساً في غنى عنها إذا أحسن التعامل، لذا فالإشكالية الحقيقية هي صراحة في كيف نتعامل مع مشكلاتنا؟ وأزماتنا التي تعترضنا في الحياة؟ فحسن التعامل من شأنه أن يخفف علينا الكثير من التوتر والكثير من الضغط، ذلك أنه لا توجد حياة بدون مشكلات بل إن طعم الحياة وحلاوتها يكمن في المشاكل التي تعترضنا، تصور لو أنك تعيش بدون مشاكل في هذه الحياة صراحة سيكون عنوان حياتك الروتين والملل، لكن كلما كانت هناك مشكلات وصعوبات كلما شكل لك ذلك دافعاً للعمل في الحياة ودافعاً للتغلب على هذه المشكلات، وهو ما يجعل من مشاكل الحياة وصعوباتها هو أمر إيجابي، وعلى العكس من ذلك كلما أدرك الفرد قيمة الأزمة وعالجها بروية وبدون توتر أو قلق كلما كان ذلك في صالح توافقه النفسي ومنه تحصل على مستوى لا بأس به في الصحة النفسية.

ويميز محمد جابر 2005 في تعريفه حالتين أساسيتين تتسم بهما الصحة النفسية وهما: حالة الاستقرار النسبي والحالة الإيجابية، واللذان تشكلان في النهاية حالة تعبر عن التكامل بين طاقات الفرد وإمكاناته ووظائفه المختلفة، الانفعالية والعقلية والدافعية من جهة، ثم التوازن بين القوى الداخلية والخارجية من جهة أخرى،

ويشكل في النهاية كل من التكامل بين الطاقات والتوازن بين القوى على تنوعها عملا واحد منتظما دينامي(فريد، بكيس، 2013: 101)، وبهذا يؤكد جابر أن الصحة النفسية هي في الواقع تتضمن مجالين أساسيين تنتم بهما، والتي يمكن من خلالهما الإستدلال على مستوى الصحة النفسية لدى الفرد، وهما الإستقرار النسبي والحالة الإيجابية، فالاستقرار النسبي يعني أن الصحة النفسية هي أمر نسبي وليس مطلق أي أنه لا يوجد إنسان يتمتع بصحة نفسية كاملة إنطلاقا من نسبيتها، وهو ما يطرح في الواقع مشكلة أخرى تتعلق بقياس الصحة النفسية، أما الحالة الإيجابية فهي تعبر عن كون الصحة النفسية حالة إيجابية يتمتع بها الفرد، لأنها تعزز قدراته وإمكانياته، كما أن للصحة النفسية عدة آثار إيجابية تنعكس على الفرد والبيئة والمجتمع ككل مما يضمن الإستقرار النفسي للمجتمع، فلكي تكون متمتع بالصحة النفسية وجب أن يكون لديك نوع من الإستقرار النسبي في مختلف مجالات الحياة إضافة للحالة الإيجابية التي تشعر بها.

ليس من السهولة أن تتمتع بصحة نفسية ذلك أن هناك الكثير من العوامل في حياتنا اليومية التي تدعونا للتوتر والقلق والضغط، وهي عوامل تقلل من مستوى الصحة النفسية، أعتقد أن الصحة النفسية تعد مؤشر نحو السعادة النفسية، وهي مستوى لا يصل إليه الإنسان بتلك السهولة التي نتصورها، ذلك أن السعادة النفسية تبقى جد بعيدة في حياتنا نتيجة العديد من العوامل التي جعلت حياتنا محصورة في الكثير من المتطلبات التي نحققها، وعلى الرغم من أن هذه العوامل قد تتغير من مجتمع لآخر نتيجة المستوى المعيشي الذي يعيشه المجتمع، فلا يمكن أن نتصور صحة نفسية مرتفعة لمجتمع لا يزال لم يحقق بعد متطلباته الفيزيولوجية من مسكن ومأكل ومشرب وهو واقع لا يمكن لعامل أن ينكره في مجتمعاتنا التي لا تزال بعيدة عن المستوى المطلوب في هذا المجال.

إن فاقد الشيء لا يعطيه صراحة، ولأننا فاقدين الكثير من الأشياء في حياتنا تلك الأشياء أو الحاجات التي تعد لا حدث في الدول التي تحترم نفسها تبقى بالنسبة لنا حلم يتحقق بمجرد الحصول عليها، فالبحث عن الحياة البسيطة بتوافر الأكل والمشرب والمسكن اللائق لا يزال بالنسبة لنا حلم لا يمكن تحقيقه لذلك فنحن لا يمكن أن نتمتع بالصحة النفسية ولا يمكن أن نحصل على السعادة النفسية في ظل هذه الظروف.

إن السعادة النفسية لا يعني أنها تتحقق للمجتمعات التي تعيش الرفاهية ذلك أن السعادة لا تقابلها بالضرورة الرفاهية، لكن الرفاهية قد تساعد الوصول إليها، إذا ما أحسن الفرد إستخدام تلك الرفاهية بما يحقق أهدافه، فلا بد لكي تكون سعيدا نفسيا

أن تكون لك مجموعة من الأهداف تحققها، وكلما حققت هدف معين كلما أحسست بنوع من السعادة، فالسعادة هي في الحقيقية شعور بالإنتماء والنشوة بتحقيق الذات وذلك من خلال تحقيق الأهداف المرسومة والمسطرة من قبل الفرد.

الرفاهية لا تساوي السعادة النفسية ذلك أن السعادة النفسية كهدف ومبتغى تتحكم فيه الكثير من العوامل الذاتية التي تتعلق بالفرد والتي من بينها الرضا عن الذات وعن ما يقدمه الفرد من أدوار ونشاطات فلماذا كان الفرد راض عن نفسه كلما دل ذلك على أن لديه مستوى من الصحة النفسية وكلما عد ذلك طريقاً نحو السعادة النفسية، فحينما أكون راضياً عن نفسي وعن ما أؤديه من عمل أكون سعيداً بما أقوم به، أما في حالة عدم رضاءي عن نفسي فذلك سيدفعني للتوتر والقلق ولا يمكن أن نتصور سعادة الإنسان مع التوتر والقلق ذلك أنهما العدو الأول للسعادة.

إن الصحة النفسية هي جزء أساسي لا غنى عنه من الصحة، وهي بحسب منظمة الصحة العالمية "حالة من العافية يستطيع فيها كل فرد إدراك إمكانياته الخاصة، والتكيف مع حالات التوتر العادية والعمل بشكل منتج ومفيد والإسهام في مجتمعه" (ماري دي سيلفا، كيارا ساميلي، 2013: 5).

ترتبط الصحة النفسية ارتباطاً وثيقاً بالصحة الجسدية أين يمكن القول أن الصحة الجسدية هي بداية الإنطلاقة للصحة النفسية لكنها ليست بالضرورة العامل الوحيد لها، ذلك أن جسم الإنسان حينما يكون غير مصاب بأي مرض أو علة معينة فإن ذلك يدفع الإنسان للبحث عن الصحة النفسية، أي أنه يمتلك مستوى معين من الصحة النفسية، في حين أن الإنسان الذي يكون مريضاً أو مصاباً بمرض معين فإنه يفكر في مرضه وكيفية شفاؤه أكثر من أي شيء آخر، وهذا ما يجعل الصحة النفسية لدى الإنسان تقل مقارنة إن كان جسده معافى خال من الأمراض، فالإنسان حين يكون غير مريض جسدياً يكون قادراً على التكيف مع مختلف التغيرات خاصة ما تعلق بالتوتر والضغط والقلق، مما يعزز دوره في المجتمع ومكانته داخل المجتمع الذي ينتمي إليه.

إن الصحة النفسية تتضمن تمتع الفرد ببعض الخصائص الإنجابية التي تساعد على حسن توافقه مع نفسه ومع بيئته إجتماعية كانت أو مادية، وكذلك تحرره من تلك الصفات السلبية أو الأعراض المرضية التي تعوق هذا التوافق (القريطي، عبد المطلب، الشخص عبد العزيز، 1992: 9).

فالإنسان ينسحب من أجل أن يكون متوافق مع نفسه ومع غيره ومع مجتمعه، فنحن نلجأ يومياً إلى العديد من ميكانيزمات الانسحاب في الكثير من المواقف حفاظاً على

صحتنا النفسية وتوافقنا النفسي، فغالبا ما نبتعد عن أي مصدر يشكل لدينا ضغطا أو توترا معيناً، وهي ثقافة قد نكتسبها من مجتمعنا، ومن بيئتنا، ثقافة الانسحاب من المشكلات التي لا نستطيع أن نجد لها حلاً، والهدف الأساسي لهذا الانسحاب هو الحفاظ على أنفسنا وعلى راحتنا النفسية، وهو سلوك جد طبيعي وعادي لكل إنسان عاقل، فنحن لا نهرب من مواجهة واقعنا أو مشكلاتنا لكننا في واقع الأمر ننسحب من مواقف قد تشكل لدينا ضغط أو تزيد في توترنا لذلك لا نجد لمواجهة خاصة إذا كنا لا نمتلك تلك الإستراتيجيات أو التقنيات التي تمكننا من المواجهة أو المقاومة، فنحن لا نفضل أن ندخل حرباً ندرك أننا خاسرون فيها من البداية، والصحة النفسية تشبه إلى حد كبير الحرب، فإما ندخل ونحن نملك اليقين بالإنصار وهنا ندخل بقوة في هذه الحرب، لكن حين نعلم أننا غير قادرين على المواجهة وأن الحرب التي نخوضها سنفشل فيها فمن الأحسن الانسحاب، والانسحاب هنا ليس ضعف بل هو إستراتيجية فعالة من أجل الإعداد للحرب مرة أخرى، أو من أجل الترتيب لخطة بديلة وفق ما نمتلكه من ميكانيزمات فعالة.

وهنا ينبغي أن نؤكد أن بعض ميكانيزمات الدفاع تساعد الفرد على التوافق في مختلف مستوياته، تعد مفرغاً لبعض الشحنات السلبية التي تحول دون توافق الفرد ذلك أن الكثير من ميكانيزماتنا هي تفرغ لما نعانى من مشكلات وتوتر وقلق وضغط، فلو أخذنا ميكانيزم الإنكار كحيلة دفاعية يقوم بها الفرد في شكل إنكار مختلف الحقائق التي تؤدي بالفرد إلى الشعور بالألم أو التوتر أو القلق، وذلك من أجل خفض التوتر الذي يشعر به، وهي محاولة للتكيف مع المواقف في الحياة ومع البيئة من أجل الوصول إلى الاستقرار النفسي، فهي بذلك تمثل طريقة وقائية أكثر منها طريقة علاجية.

ويقول في هذا الإطار بارون (Barron 1968) "إن الذين يتمتعون بالصحة النفسية السليمة هم من يعلمون ما يروونه صواباً، والصواب في نظرهم هو أنه لا ينبغي على الفرد أن يكذب أو يغش أو يسرق أو يغتاب أو يقتل، وبصفة عامة فالصواب هو ألا نفعل ما يهدد سير الحياة ونموها" (فقيه، العيد، 2007: 277)، وبارون بذلك يؤكد على عملية السواء في تحديده لمفهوم الصحة النفسية، خاصة وأن الصواب هو في حد ذاته أمر نسبي لدى الفرد، فما يراه فرد سلوك صائب قد يراه فرد آخر بأنه سلوك خاطئ، لذا فإن نسبية الصواب لدى الأفراد هي التي تحدد مستوى الصحة النفسية لديهم حسب بارون في حين أننا نعلم أنه في بعض الأحيان قد نرتكب سلوكيات غير صائبة لكننا نحس بصحة نفسية مرتفعة ويعود ذلك لشخصية الفرد ومدى وعيه وتشبعه بالقيم والعادات الاجتماعية التي تعزز السلوكيات الصائبة.

ومن الجانب الإسلامي فإن الصحة النفسية تعني عدة مدلولات تتعلق بالدين أين يشار إلى الصحة النفسية بأنها "قدرة الفرد على تجريد نفسه من الهوى وإخلاص العبودية لله تعالى بالمحبة والطاعة والخوف والرجاء والتوكل مع القدرة على تهذيب النفس والسمو بها من خلال أداء التكاليف التي شرعها الله، كذلك القدرة على التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها فيسلك فيها السلوك المفيد والبناء بالنسبة له ولمجتمعه، وبما يساعده على مواجهة الأزمات والصعوبات التي تواجهه بطريقة إيجابية دون خوف أو قلق، وتقبل ذاته وواقع حياته والتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه(أسماء، بوعود، 2014: 26)، فالصحة النفسية في ديننا واضحة المعالم إنطلاقاً من كون الإنسان خلق من أجل رسالة معينة ينبغي عليه أن يؤديها في هذا الكون، وهي تعني تجريد الإنسان من أهوائه والإخلاص في العبودية لله تبارك وتعالى، فهي أيضاً تضمن عملية تكيف الفرد لذاته بتطويعها لتتلاءم والدين الإسلامي، وذلك بأداء الأعمال المكلف بها الفرد وكذا تجنب مختلف الأعمال التي نهى عن أدائها أي الطاعة الكاملة لله تبارك وتعالى، والدين اليوم يعد من بين أهم الاستراتيجيات التي تعزز الصحة النفسية للفرد، فهو يساعد الفرد على تحمل الأزمات والتعامل معها، فالفرد المسلم الذي يؤمن بالقضاء والقدر يمتلك صحة نفسية مرتفعة لتقبل وفاة أحد الأقرباء وذلك من خلال الصبر إيماناً منه بأن الصبر على ما قدره الله وقضاه هو طاعة لله تبارك وتعالى، على عكس الفرد الذي ليس لديه إيمان بذلك أين يكون تحمله للوفاة مختلف تماماً، أين تضيق نفسه لإدراكه بأن حال الفقد عظيمة في رأيه مع أنها حسب ديننا هي امتحان يمتحن فيها الفرد ويجازى عليه من خلاله صبره.

إن الصحة النفسية كمفهوم مركزي في علم النفس وبالرغم من أنه لم يتم تحديده بصفة دقيقة إلا أن هناك إتفاق مبدئي حول مجالات هذا المفهوم وخصائصه، أين يمكننا معرفة الصحة النفسية من خلال عدة مؤشرات، والتي لا يمكن معرفتها دون معرفة أهم الخصائص التي تميز الصحة النفسية لدى الفرد، والتي نبرزها بناء على ما تم عرضه سابقاً من مفاهيم حاولت تحديد الصحة النفسية، ويمكن تلخيص أهم الخصائص التي تميز الصحة النفسية فيما يأتي:

- النسبية أي أن مستوى الصحة النفسية نسبي وليس مطلق أي أننا لا نستطيع الحكم على فرد معين بأن لديه صحة نفسية مطلقة.
- الصحة النفسية تتضمن عملية التكيف والتوافق مع البيئة التي ينتمي إليها الفرد.
- الصحة النفسية تتطلب إمتلاك الفرد لقدرات مواجهة الأزمات النفسية ومجابهة وحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية.

- الصحة النفسية هي حالة إيجابية يتمتع به الفرد وتساهم في تحقيق ذاته وتفجير طاقاته المختلفة.
 - الصحة النفسية تتضمن عملية تقبل الذات والآخرين.
 - من نتائج الصحة النفسية الشعور بالسعادة والراحة النفسية.
- فالصحة النفسية إذن هي حالة إيجابية يهدف الفرد إلى الوصول إليها، وذلك عن طريق عملية التكيف والتواءم مع بيئته التي يعيش فيها، بامتلاكه تلك القدرات والإمكانات التي تؤهله لتحقيق التوافق النفسي والاستقرار النفسي والراحة النفسية، والتي من خلالها يمكن أن نؤكد بأن الفرد سوي وسليم نفسيا في ظل تعايشه مع مختلف المشكلات والأزمات والضغوط التي تعترضه في حياته اليومية، كما تلعب الصحة النفسية دورا بارزا في مختلف مناحي حياة الفرد، لذا أضحت مجالا خصبا للإستثمار، أين يمكن تعزيز حقوق الإنسان من خلال الصحة النفسية التي أضحت تشكل حقا من حقوق الإنسان، بمفهوم أنه يحق للإنسان أينما كان وأينما وجد أن يتمتع بالصحة النفسية التي تعد حقا من حقوقه ما يجعل الدول اليوم مطالبة بتوفير جل حاجيات الأفراد لكي يعيشوا في سلام وطمأنينة نفسية، كما أن على الدول أيضا أن تبذل المزيد من الجهود في سبيل التقليل من عوامل الخطر وعوامل التوتر والضغط وكل العوامل التي من شأنها زعزعة الصحة النفسية للإنسان، إذ من الضروري في إطار دسكرة الصحة النفسية كحق من حقوق الإنسان أن تعمل على ذلك من خلال مختلف البرامج وبتطبيق مختلف الآليات التي من شأنها تعزيز ذلك، إضافة لذلك فإن عملية الحد من المشاكل النفسية التي يتخبط فيها الإنسان تعد هي الأخرى حق من حق الإنسان، ولعل الواقع المعاش هنا يطرح أكثر من مشكلة في هذا الإطار خاصة بالنسبة لبلداننا النامية التي لا تزال للأسف لم تلبي بعد الحاجات الفيسيولوجية للأفراد فما بالك بالحديث عن تعزيز الصحة النفسية كحق من حقوق الإنسان التي تبقى دولنا بعيدة عنه كثيرا ولا يزال عليها أن تبذل ليس الكثير من الجهود بل عليها أولا أن تقوم بتلبية الحاجات الأساسية للأفراد لتتطلق بعدها للبحث عن صحتهم النفسية، لذا أظن أننا لا نزال بعيدين جدا عن هذا الطرح، فالدول التي تحترم نفسها إستثمرت في الصحة النفسية لتقليل نسبة الوفيات بتوفير جزء من الرفاهية لأفرادها في سبيل تعزيز صحتهم النفسية والتقليل من المشكلات التي يعانون فيها رغم أنه في الكثير من الأحيان تكون بلدانا لها الإمكانيات التي تؤهلها لكي تبلغ مصاف الدول المتقدمة في مختلف المجالات لكن للأسف تبقى تراوح مكانها للعديد من العوامل التي تتعلق بطبيعة الأنظمة وبطبيعة السياسات والإجراءات، وهو ما يجعل من الرقي بالصحة النفسية كمجال يبقى مجرد حديث بدون فائدة في بلداننا لأنها عليها أولا الإهتمام بحاجات الأفراد الفيسيولوجية من أكل ومشرب ومسكن ولباس وبعدها نتحدث لاحقا بعد تلبية ذلك عن أمور الصحة

النفسية، ولأن هناك العديد من الدواعي التي تجعل من الاستثمار في الصحة النفسية محبذاً، لذا فإنه من المهم الإشارة إليها من خلال الشكل التالي رقم (01).

1. تعزيز حقوق الإنسان والاندماج	2. الحد من تأثير المشاكل النفسية على حقوق الإنسان	3. منع الوفاة المبكرة
الأشخاص الذين يعانون من مشاكل نفسية هم أكثر عرضة من غيرهم لتجربة الإقصاء الاجتماعي والإيذاء العنيف وانتهاكات حقوق الإنسان الحصول على العلاج والرعاية القائمة على الأدلة له تأثير إيجابي مباشر ويعزز بشكل كبير حقوق الإنسان ومرض الشفاء والشمول	لا توجد صحة بدون صحة نفسية، تؤدي المشاكل النفسية إلى أعراض مؤلمة للغاية على الشخص المصاب وتشكل عبئاً على أفراد الأسرة، وهي فضلاً عن ذلك ترتبط بشكل وثيق مع مشاكل الصحة البدنية. هناك مستوى عال من التعايش بين الأمراض غير المعدية والمشاكل النفسية مما يتطلب التوفيق بينهما في جهود العلاج والوقاية.	يموت الأشخاص الذين يعانون من مشاكل نفسية شديدة قبل أترابهم الذين لا يعانون من هذه المشاكل بما يصل إلى 20 عاماً، حتى من البلدان مرتفعة الدخل. تعود أسباب زيادة الوفيات إلى الانتحار، وأنماط الحياة غير الصحية مثل ارتفاع معدلات التدخين، وتدهور الصحة البدنية، وتدني الرعاية الصحية البدنية للأشخاص الذين يعانون من مشاكل نفسية.
4. تقليل التكاليف الاقتصادية على المجتمع	5. الحد من الفقر والحرمان الاجتماعي	6. تطبيق العلاجات فعالة التكلفة المعروفة
قدّرت التكاليف الاقتصادية العالمية للمشاكل النفسية بنحو 2.5 ترليون دولار أمريكي في عام 201 ومن المتوقع أن ترتفع بشكل حاد إلى 6 ترليون دولار أمريكي بحلول 2030	يرتبط الفقر والحرمان الاجتماعي مع المشاكل النفسية ارتباطاً وثيقاً. يمكن لتدخلات الصحة النفسية أن تساعد على تحسين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأشخاص الذين يعانون من مشاكل نفسية.	تعتبر علاجات المشاكل النفسية فعالة التكلفة تماماً كعلاجات صحية أخرى مثل العلاج المضاد للفيروسات القهقرية لفيرسو نقص المناعة البشرية/الإيدز. إن العائد على الاستثمارات في الصحة النفسية ليست بالقليل، فمقابل كل 1 دولار أمريكي أنفقت على برامج مثل التدخل المبكر في اضطراب الذهان، الوقاية من الانتحار وإضطراب السلوك هناك فائدة أو توفير التكاليف بمقدار 10 دولارات

شكل رقم (01) يوضح مسوغات الاستثمار في الصحة النفسية.

(المصدر: ماري دي سيلفا، كيارا ساميلي، 2013: 7-8)

2. الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية في مجال العمل:

من خلال مختلف خصائص الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية يمكن القول أن العامل الذي يتمتع بالصحة النفسية وفق تلك الخصائص فإنه يتميز بالعديد من الخصائص، والتي تتمثل أهمها فيما يأتي:

التوافق: أين يعد التوافق النفسي والتوافق المهني أحد أبرز خصائص العامل المتمتع بالصحة النفسية، حتى يمكن القول أن الفرد الذي لديه توافق هو في مستوى مرتفع من الصحة النفسية والعكس فالعامل الذي لا يكون لديه أي توافق مع مهنته أو عمله فهو لا يتمتع بالصحة النفسية أو يكون لديه مستوى نسبي من الصحة النفسية إما منخفضاً أو متوسطاً.

الشعور بالسعادة مع النفس: وجب أن يشعر العامل في بيئة العمل بالسعادة مع نفسه وذلك من خلال الشعور بالإستقرار الوظيفي والأمان في العمل، وتبادل الثقة بينه وبين زملائه وبينه وبين المشرفين عليه، كما وجب أن يتمتع العامل بإحترام نفسه عن طريق الرضا عن ما يؤديه من واجبات ومسؤوليات داخل العمل.

الشعور بالسعادة مع الآخرين: فالعامل يمكن أن يتمتع بالصحة النفسية من خلال شعوره بالسعادة مع الأفراد العاملين معه سواء تعلق الأمر بفريق العمل أو زملاء العمل، أين يسود جو من التفاعل الإيجابي وتبادل الثقة والإحترام فيما بينهم أين يحترم كل فرد الدور والأداء الذي يقوم به الآخر، إضافة إلى بناء علاقات إيجابية داخل العمل، وبروز سلوكيات المواطنة التنظيمية والتعاون لدى الأفراد الذي يعد مؤشراً على السعادة داخل العمل.

تحقيق الذات وإستغلال القدرات: من المهم أن يستغل العامل كل قدراته داخل العمل لأن العمل الذي لا يترك للعامل إستغلال قدراته سيحرمه من تفجير الطاقات التي يتمتع بها ومنه يتحول العمل إلى مكان للكبت وللتوتر مما يشعر العامل بعدم وجود الصحة النفسية داخل العمل، ويمكن تحقيق الذات عن طريق إستغلال القدرات في العمل بتوجيه تلك القدرات والطاقات إلى الواجبات والمسؤوليات الأنسب مما يشعر العامل بنوع من الراحة النفسية في العمل.

القدرة على مواجهة مطالب الحياة: يكتسب العامل من خلال العمل الذي يقوم به مجموعة من الميكانيزمات والإستراتيجيات التي يمكنه إستخدامها لمواجهة مختلف متطلبات الحياة، أين تلعب دوراً محورياً في تكيفه مع العمل الذي يقوم به، أين يستطيع العامل مواجهة مختلف المواقف داخل العمل أو خارج العمل، من خلال

تحمل المسؤولية أو السيطرة على بيئة العمل والتحكم في العوامل التي تكون مصدر للتوتر والضغط في العمل.

التكامل النفسي: ويكون التكامل النفسي في العمل من خلال أداء العمل على أكمل وجه ووفق ما هو منوط به، أين نجد العامل يقوم بمختلف الواجبات والنشاطات داخل العمل بسهولة وبدون أي صعوبة تذكر.

السلوك العادي: وهنا يكون سلوك العامل داخل العمل عاديا أي أنه يقوم بمختلف نشاطاته وواجباته بشكل طبيعي وبدون أي معيقات أو صعوبات تذكر، ويكون أدائه متشابه إلى حد ما مع أداء باقي الزملاء في العمل وفق نفس الوظيفة.

حسن الخلق: ويمكن الإطلاع على حسن خلق العامل من خلال إحترامه لمختلف موثائق العمل وأخلاقيات المهنة أين نجد العامل يتمتع بالكثير من أخلاقيات العمل التي تكون محددة من طرف المنظمة، والتي تختلف طبيعتها من وظيفة لأخرى حسب نوعية العمل، كالسر المهني.

العيش في سلامة وسلام: يمكن للعامل أن يعيش في سلام داخل العمل من خلال تمتعه بالصحة النفسية والجسدية داخل العمل أين تكون بيئة العمل مصدرا للعيش بسلام وليس مصدرا للضغط النفسي والتوتر، وهنا يشعر العامل بنوع من السلام الداخلي الذي يمكن لبيئة العمل أن تقوم بتعزيزه

3. التدخلات الوقائية لتعزيز الصحة النفسية في مكان العمل:

يمكن التمييز بين تعزيز الصحة والوقاية منها من خلال نتائجها المستهدفة، أين يهدف تعزيز الصحة النفسية إلى تعزيز الصحة النفسية الإيجابية من خلال زيادة الرفاه النفسي والكفاءة والمرونة ودعم الأوضاع المعيشية والبيئات، أما الوقاية من الإضطراب النفسي فالهدف منه هو الحد من الأعراض وفي نهاية المطاف الوقاية من الإضطرابات النفسية، وإن كانت إستراتيجية تعزيز الصحة النفسية تستخدم كأحد الوسائل لتحقيق هذه الأهداف(المتعلقة بأهداف الوقاية)، حيث تهدف أيضا للتقليل من حدوث الإضطرابات النفسية، وهنا يتحول تعزيز الصحة النفسية إلى عامل وقائي قوي ضد الإضطرابات النفسية، لذا نجد أن كل من الوقاية وتعزيز الصحة النفسية هي مكونات متداخلة ومتشابهة لمفهوم واحد يتعلق بالصحة النفسية، ولعل الدليل على ذلك كون عناصر الوقاية والتعزيز غالبا ما تكون موجودة داخل نفس البرامج والإستراتيجيات، وتشمل أنشطة مماثلة وإن كانت تنتج نتائج مختلفة فهي متكاملة، فتعزيز الصحة النفسية يهدف إلى منع الإضطراب النفسي مع تعزيز الصحة النفسية للفرد(Who Library, 2004: 17-18)، وبالنظر لكون

الإضطراب النفسي تماما مثل المرض الجسدي كلما أكتشف وعولج في مرحلة مبكرة جاءت النتائج أفضل وينبغي أن نكون متنبهين للدلائل الأولية للاضطراب النفسي كلما جاء شخص لاستشارتنا) فيكرام، باتل، 2008: 231)، لذلك فإن عملية تعزيز الصحة النفسية تتطلب العديد من الإستراتيجيات على مستويات مختلفة والتي سنحاول الإشارة لأهمها فيما يأتي أين سنوضح تلك الطرق التي يمكن من خلالها تعزيز الصحة النفسية من خلال الوقاية من الإضطرابات النفسية.

يمكن تعزيز الصحة النفسية في مكان العمل من خلال عدة مؤشرات تنطوي على بيئة العمل بمختلف أنواعها وطبعتها، وسنشير لأهم هذه المؤشرات فيما يلي:

إشباع حاجات العاملين: مما لا شك فيه أن سلوك الأفراد وصحتهم النفسية يتأثران بمدى إشباع حاجاتهم، فالعامل الذي لا يستطيع إشباع حاجاته الأساسية لانخفاض أجره مثلا تكون مشكلاته السلوكية كثيرة، كعدم قدرته على التركيز في العمل، حيث يكون كل اهتمامه منصبا على البحث عن وسيلة مشروعة لإشباع الحاجات التي يعجز عن إشباعها، إلى جانب إحساسه بالإحباط والفشل مما يؤدي إلى العدوان أو الانطواء أو عدم المبالاة في عمله، في حين أن العمل الذي يمكن أفرادهم من إشباع حاجاتهم البيولوجية والنفسية والاجتماعية، فإنه قطعاً سيؤدي إلى رضاهم وسعادتهم وبالتالي سيكون له دوره الهام في تدعيم صحتهم النفسية (عويد، سلطان المشعان، 1993: 329-332)، ولعل كون الكثير من التوترات والاضطرابات النفسية تعود لعدم إشباع حاجة معينة أو نقصها، فإن إشباع حاجات العاملين من شأنه التقليل من حدة التوترات لدى الشخص ومنه خفض مستوى تعرضه للاضطراب النفسي، كما أن تعزيز الصحة النفسية عن طريق إشباع الحاجات أمر يمكن تطبيقه خاصة بالنسبة للحاجات الفيزيولوجية وبعض الحاجات التي يمكن التحكم فيها.

التدخل في مكان العمل: إن تعزيز الصحة النفسية في مكان العمل يتضمن عدة مجالات كتحديد الأهداف المشتركة والجوانب الإيجابية للعمل، وخلق توازن بين متطلبات العمل والمهارات المهنية، والتدريب على المهارات الاجتماعية، وتطوير المناخ النفسي والاجتماعي في مكان العمل، وتقديم المشورة، وتعزيز القدرة على العمل، واستخدام إستراتيجيات إعادة التأهيل المبكرة، وتقييم عبء العمل وتعزيز السيطرة على العمل واتخاذ القرارات وتعزيز الدعم الاجتماعي (World Health Organization (WHO). (2001). Mental Health: 2007 /K Lee ويمكن ذلك من خلال إتباع عدة إستراتيجيات، والتي نذكر من بينها) Lee (Knifton, Verona, 2011: 8-9):

أ.تنظيم العمل: إن مواجهة تزايد كثافة العمل وارتفاع ضغط الوقت، لا يكون بالعمل الإضافي لأن ذلك قد يعرض العاملين لمشاكل نفسية تؤدي لنتائج سلبية على

الموظفين، وخلافا للرأي العام، فقد أكدت الدراسات أن تقليص ساعات العمل والتخلص من العمل الإضافي لا يؤدي تلقائيا إلى تخفيض الإنتاجية، أين يمكن اللجوء إلى عدة أساليب عمل كاللتناوب الوظيفي وتوسيع العمل والمرونة في الوقت، وإعادة هيكلة المهام لتخفيف الضغط، بالإضافة إلى تحفيز الموظفين على المدى الطويل، وهذه الإجراءات من شأنها تعزيز الصحة النفسية للموظفين.

ب. إشراك العاملين في صنع القرار وعمليات حل المشكلات: ينبغي إشراك الموظفين في عمليات صنع القرار سواء عن طريق الاستبيانات أو المنتديات أو ورش العمل، بالإضافة لإشراكهم في حل المشكلات، وهذا شرط أساسي للحفاظ على قوى عاملة صحية نفسيا.

ج. تحقيق التوازن بين الجهد والمكافآت: هناك علاقة قوية بين الجهد والكافآت، فعدم التوازن يؤثر سلبا على الصحة النفسية للموظفين، ويمكن لأصحاب العمل أن يتخذوا خطوات للحد من هذا التأثير، وعلى سبيل المثال يكون ذلك عن طريق دفع أجر لائق للعاملين.

د. تحسين الإتصال وتبادل الآراء: لابد من خلق ثقافة الإغتراب والثقة في المؤسسة والتعاون، والذي بدوره يلعب دورا وقائيا هاما في الحفاظ على الصحة النفسية للموظفين، والطرق المناسبة لذلك هي تنظيم الدورات التدريبية للاتصالات اللفظية وغير اللفظية، داخلية أو خارجية، ودورات تدريبية في تقنيات إدارة شؤون الموظفين وسلوكهم، وكذا تدريب المدراء في أسلوب القيادة الداعمة.

هـ. تشجيع وتعزيز الدعم الاجتماعي: حيث يمكن تصميم الشروط التنظيمية لتشجيع وتعزيز ثقافة الدعم الاجتماعي في المؤسسة، من خلال توفير شفافية الحوار والتعاون المفتوح، ومثال ذلك السماح بالوقت الإضافي لمساعدة الزملاء، ويمكن للإدارة أن تشجع صراحة دعم الموظفين لبعضهم البعض بالمشاركة في أنشطة بعضهم البعض، بالإضافة إلى الاستفادة من الدعم الاجتماعي كمعيار في تقييم الأداء.

و. المزيد من التدريب والتأهيل: التعليم المستمر والتدريب يهدف إلى تطوير الموظفين من خلال توفير فرص التنمية الشخصية وهو ما يؤدي إلى تعزيز التنمية الصحية والشخصية

برامج تعزيز الصحة في مكان العمل التي تستهدف النشاط البدني والنظم الغذائية: تتسم برامج تعزيز الصحة في مكان العمل بالقدرة على الوصول إلى نسبة لا يستهان بها من العاملين الراشدين، كما تشكل وسيلة فعالة للنهوض بالنظم الغذائية الصحية والنشاط البدني المنتظم، ويتعين بذل الجهود لاستخدام هذه البرامج في تحسين العادات الغذائية والنشاط البدني في صفوف السكان العاملين، ومن الممكن التأثير في أنواع السلوك الصحي في مكان العمل على مستويات متعددة، وتتراوح

هذه المستويات بين بذل جهود مباشرة من قبيل توفير التثقيف الصحي وزيادة إتاحة الأطعمة الصحية وفرص ممارسة النشاط البدني وبين الجهود غير المباشرة من مثل تعزيز الدعم الاجتماعي والمعايير الاجتماعية والنهوض بأنواع السلوك الصحي، ومن العملي أيضا ربط تعزيز الصحة في مكان العمل بجهود أوسع نطاقا لدعم صحة المستخدمين من خلال: مبادرات الصحة والسلامة المهنية، برامج التدبير العلاجي لحالات العجز، برامج مساعدة المستخدمين، كما تعتبر هذه البرامج فعالة في تغيير ضروب السلوك المتصلة بأساليب العي كتحسين النشاط البدني والعادات الغذائية، وتحسين النواتج المتصلة بالصحة من قبيل تخفيض مؤشر كتلة الجسم وخفض ضغط الدم وعوامل الإخطار الأخرى المتصلة بالأمراض القلبية الوعائية، وتسهيل إجراء التغييرات على المستوى التنظيمي من قبيل الحد من التغيب عن العمل(منظمة الصحة العالمية، 2008: 7-8).

في واقع الأمر هناك العديد من التدخلات التي يمكن القيام بها في مكان العمل لتعزيز الصحة النفسية، ولعل إهتمام المنظمات بمختلف تلك التدخلات ناتج أساسا للأهمية التي تلعبها الصحة النفسية في مجال التأثير على الأداء العام للعامل، وهو ما جعلها محور الكثير من الدراسات اليوم خاصة تلك المتعلقة بتعزيز الصحة النفسية في بيئة العمل.

خاتمة:

تعد عملية تعزيز الصحة النفسية جزء لا يتجزأ من تعزيز الصحة العامة التي تسعى اليوم الكثير من الدول إلى تحقيقها لما لها من تأثيرات على مختلف المستويات الفردية والاجتماعية وهي تمس بالأساس نواحي الصحة التي هي أساس قيام الفرد وفعاليته في ظل علاقاته المتشابكة في إطار اجتماعي معين، خاصة وأن مسألة تعزيز الصحة النفسية أمر جد هام للغاية للأفراد اليوم من أجل بناء صحة نفسية في المستوى المطلوب.

ولأنه يمكن التدخل في مكان العمل لتعزيز الصحة النفسية لزيادة الأداء والكفاية الإنتاجية مما يحقق أهداف المنظمة، أين يمكن النظر لمجال العمل كأحد المجالات الأساسية التي يمكن أن تلعب دورا هاما في تعزيز الصحة النفسية على إعتبار أن الفرد يقضي معظم وقته في العمل، وهو ما يجعل تأثيراته عليه بالغة الأهمية، فالتدخل في مكان العمل هو إضافة للتدخل في مختلف البيئات التي يتواجد فيها الفرد كالأسرة، والمدرسة، والمنزل، وجل مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي يربط طبها الفرد ويكون أحد أطرافها، كل ذلك في سبيل تعزيز الصحة النفسية. ولأنه من المهم تعزيز الصحة النفسية في مكان العمل فإنه بالإضافة لتلك التدخلات التي يمكن الإعتماد عليها، فإن هناك العديد من التدخلات الوقائية التي ترتبط بالدين

وبالعادات والتقاليد والأعراف والتي يمكن أن نستغلها في بيناتنا لأجل تعزيز الصحة النفسية في العمل.

قائمة المراجع:

- أسماء، بوعود(2014)، الاضطرابات النفسية بين السيكلوجيا الحديثة والمنظور الإسلامي، لجنة البحث والدراسة في التراث النفسي، ع8، مؤسسة العلوم النفسية العربية، تونس.
- حامد عبد السلام زهران(2005)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط4، دار عالم الكتاب، القاهرة، مصر.
- عبد العزيز القويصي(1952)، أسس الصحة النفسية، ط4، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- عبد الغني صلاح الدين(2000)، في الصحة النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- عويد، سلطان المشعان(1993)، علم النفس الصناعي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان.
- فريد بكيس(2013)، ظاهرة الطلاق وأثرها على الحصة النفسية للمرأة تحليل نفسي إجتماعي، مجلة معارف، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، ع14، جامعة البويرة، الجزائر.
- فقيه العيد(2007)، أهمية الصحة النفسية للطالب الجامعي دراسة ميدانية لواقع الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة جامعة تلمسان الجزائر، مجلة جامعة دمشق، م23، ع2، جامعة دمشق، سوريا.
- فيكرام باتل(2008)، الصحة النفسية للجميع، ط1، ترجمة علا عطايا، غسان عيسى، غانم بيبي، ساره أبو غزال، ورشة الموارد العربية، بيروت لبنان.
- القريطي، عبد المطلب، الشخص عبد العزيز(1992)، مقياس الصحة النفسية للشباب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- ماري دي سيلفا، كيارا ساميلي(2013)، الصحة النفسية تغيير الحياة نحو الأفضل تعزيز المجتمعات: إبتكارات في الصحة النفسية، تقرير مجموعة عمل الصحة النفسية 2013، مؤتمر القمة العالمي للإبتكار في الرعاية الصحية.

-منظمة الصحة العالمية(2008)، الوقاية من الأمراض غير السارية في أمكنة العمل عن طريق النظام الغذائي والنشاط البدني، منظمة الصحة العالمية، المنتدى الإقتصادي العالمي.

-Lee Knifton, Verona Watson(2011), A guide to promoting mental health in the workplace Mental Health Foundation, Scotland,March.

-WHO Library Cataloguing-in-Publication Data(2004), Prevention of Mental Disorders EFFECTIVE INTERVENTIONS AND POLICY OPTIONS,World Health Organization,Department of Mental Health and Substance Abuse,Prevention Research Centre of the Universities of Nijmegen and Maastricht, Geneva.

-World Health Organization (WHO). (2001). Mental Health: strengthening mental health promotion (Fact sheet no. 202). Retrieved February 22, 2007 from<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en/>.

Preventive interventions to promote mental health in Workplace

Dr.Bahri Saber

Mohamed Lamine Dabaghine Setif 2 university – Algeria

Abstract: Mental health today plays an important role in various aspects of life as a fundamental and central concept, especially in light of the effects that it has on the psychological balance of the individual, so it is very important to take care of mental health by strengthening it using various ways and means through which to improve and raise the level of mental health.

The issue of promoting mental health in the workplace is among the important issues raised by many organizations today, especially since mental health is closely related to the overall performance of the worker and the productivity of the organization, which makes making it a focus of attention is very essential in light of developments in the field of work. Especially those factors that affect work and the work environment that try to compromise the mental health of the individual, and because mental health is an integrated whole, mental health care in the workplace has become necessary.

Organizations today no longer take care of mental health because they realized that it was more important to pay attention to preventive interventions that would enhance mental health as a primary preventive intervention that the organization could make through many programs and technologies that are the focus of the preventive process, which we will try to clarify in This is by addressing mental health at work through preventive interventions to promote mental health.

Key words: mental health, preventive interventions, workplace, organization.