المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 15 ديسمبر 2021

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

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 15 ديسمبر 2021

ISSN (Online)
2569-930X

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

العدد الخامس عشر (15) ديسمبر 2021

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

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

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتور خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

مدير التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

هيئة التحرير

أ.د فاضل خليل إبراهيم، جامعة الموصل، العراق.
أ.د. عمر محمد عبد الله الخرابشة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
د.أحمد بن سعيد بن ناصر الحضرمي، مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، سلطنة عمان.
د.بلبكاي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر
د.ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
د.هوادف رابح، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر
أ.عبد الرزاق أبلال، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.

الهيئة العلمية والاستشارية.

أ. د إبراهيم الكوفحي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
أ.د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة أم البواقي، الجزائر.
أ.د بومنقار مراد، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر
أ.د عاصم شحادة علي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د محمد أحمد عبد العزيز القضاة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
أ.د محمد الطاهر الميساوي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د نصر الدين إبراهيم أحمد حسين، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ماليزيا.
د. حسين حسين زيدان، المديرية العامة لتربية ديالي، العراق.
د.أحمد معد، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني، المغرب.
د.إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
د.أمل محمد غنايم، جامعة قناة السويس، مصر.
د.أميرة جابر هاشم الجوفي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق
د.بضياف عادل، جامعة المدية، الجزائر.
د.بن حامد لخضر، جامعة البويرة، الجزائر.
د.بن رامي مصطفى، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
د.بن زيان مليكة، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، 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.تومي طيب، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.جمال تالي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.خديجة ملال، جامعة وهران2، الجزائر.
د.رشيدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.زكراوي حسينة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.
د.سليمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
د.صافية ملال، المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان، الجزائر.
د.صفاء غرسلي، جامعة لون فرنسا، فرنسا.
د.صيفور سليم، جامعة جيجل، الجزائر.
د.عباس سمير، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
د.عبد الغني بن محمد دين، جامعة الإنسانية، ماليزيا.
د.عدنان عبد الخفاجي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
د.عزيزة رحمة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
د.فاتن عدي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
د.فكروني زاوي، جامعة جلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر.
د.فلاحي كريمة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.فيفان أحمد فؤاد علي، جامعة حلوان، مصر.
د.كلثوم قاجة، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.
د.لرقم عز الدين، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
د.محمد الأزهر بالقاسمي، جامعة برج بوعريرج، الجزائر.
د.هشام موساوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط، المغرب.
د.يزيد شويعل، جامعة يحي فارس المدية، الجزائر.

شروط النشر:

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

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرارا بذلك وفي حالة الإخلال بذلك تتخذ هيئة التحرير ما تراه مناسبا لذلك.
- وجب أن يكون المقال بإحدى اللغات الثلاث: العربية، الإنجليزية، الألمانية.
- 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، باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين،(حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط Traditional Arabic 14 للملخص العربي و Times New Roman 12 للملخص باللغة الانجليزية.
- تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع Traditional Arabic مقاسه 14 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 14.
- هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص(16 X23.5).
- 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).
- يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
- المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
- المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
- لا تتحمل المجلة مسؤولية السرقة العلمية وإخلال الباحث بأي من أخلاقيات البحث العلمي وتتخذ إجراءات صارمة في حالة ثبوت ذلك.
- 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 2003 أو 2007، إلى البريد الإلكتروني:

-

psychology@democraticac.de

كلمة العدد

تأتي المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية في عددها الجديد الخامس عشر ضمن إصداراتها في نشر المعرفة وفق منهج علمي موضوعي بعدد من البحوث والدراسات الأكاديمية المنفردة والمتميزة بمعالجة العديد من الظواهر النفسية والتربوية وفق مقاربات بحثية متباينة، وهو ما يؤسس لتلاقح وتلاقي المعرفة العلمية وفق منهج دقيق.

ولأن النشر العلمي اليوم أضحى مهمة أساسية للباحث أين يعبر عن إبداعاته البحثية من خلال ما يتم نشره في إطار علمي رصين، فإن المجلة بهذا تكون فضاءا علميا للكثير من الناشرين من مختلف البلدان.

إن الهدف الأساسي المبتغى هو الإستمرارية في نفس الخطوات الثابتة للرقي بالمجلة وتطويرها، وهي مهمة نشترك في روافدها مع الكثير من الباحثين وهيئات المجلة تحريرية كانت أو علمية أو إستشارية من أجل تجويد البحث العلمي والنشر العلمي.

في هذا المقام نقدم جزيل الشكر والعرفان للباحثين ولكل خبراء المجلة الذين ما فتئوا بجهودهم التحكيمية يسعون لتلقيح المعرفة وتطويرها وبهذا فهم يساهمون في صدور أعداد المجلة، كما نتوجه بجزيل التقدير لأعضاء هيئة التحرير الذين يقومون بالواجبات المنوطة بهم على أكمل وجه وفق ما هو مخول لهم.

الدكتورة خرموش

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 15 ديسمبر 2021

فهرس المحتويات

صفحة

التغيرات النفسية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات، دراسة تطبيقية في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة – قطاع غزة

صالح إسماعيل الهمص،.....10.

التحولات الاجتماعية بالمغرب منطقة وزان نموذجا

أ.عبد الوهاب الحبيب، د.تهامي ديبون،.....44.

إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقته بالتواصل الفعّال مع المعلمين

أ.وفاء محمد جرغون، أ. نبيل أحمد مسمح،.....69.

دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظرهم

د. دعاء خليل سوقي أبو سعدة، امتياز محمود حسن حسين، د. لؤي أحمد مصطفى خويله،.....101.

واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا

أ. إيمان عبد الرحمن العريني، د. هيفاء عبد الله السحيم،.....131.

التداعيات النفسية للحجر الصحي وسبل التعامل معها: دراسة أولية

بوفلجة غيات،.....165.

درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس

خوله كامل عبد الله الكردي - هيفاء كامل عبد الله الكردي،.....187.

درجة تفعيل معلمات المجال الثـاني بمحافظة شـــمال الباطنة بســـلطنة عمان للوســـــائل التعليمية

سلطان بن سالم بن عديم العيسائي،.....212.

القَلَقُ الاجتماعيُّ وعَلاقتُه بالأفكارِ اللاعقلانيَّةِ لدى طلبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا في مدارسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ

داليا حمد يوسف إبراهيم، أ.د. معتصم " محمد عزيز" مصلح،.....235.

دور المقاربات التداولية في معالجة ضمور الحافزية: مكون علوم اللغة العربية في برنامج سلك البكالوريا بالمملكة المغربية نموذجا

د. كمال ذاكير.....274.

صورة الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية.

د.فيروز صالح جابه،أ.غادة صالح جابه،.....303.

إدمان الإنترنت وعلاقته بمستوى الطموح والضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية

أ. د. محمد أحمد شاهين، أ.حمدي عكاشة،.....334.

تقويم جودة الدراسات العليا للدراسات الإسلامية في كلية الآداب بجامعة صنعاء

أ.م. د. علـي محمـد علـي شمــلان،.....368.

العوامل التربوية المؤدية لظاهرة التكفير

أ.د.محمد بن شحات حسين خطيب،.....396.

التداخلات البيداغوجية والحد من الصعوبات القرائية: سيولة القراءة والفهم.

د. الحسن بواجلابن،.....450.

Investigation Of Education Curriculums In Primary Schools In Some Middle Eastern Countries(A comparative study)

.....Omer Haraki,……473.

Organizational climate and its relationship with love of leaderas perceived by Omani school teachers

…Aieman Ahmad Al-Omari, Dr. Waheed Shah bour Hammad, Dr. Rashid Sulaiman Al-Fahadi,……..….506.

التغيرات النفسية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات، دراسة تطبيقية في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة – قطاع غزة

صالح إسماعيل الهمص
جامعة البطانة- السودان

ملخص: هدفت الدراسة لمعرفة التغيرات النفسية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة بقطاع غزة.
تم اختيار عينة الدراسة بصورة عشوائية ولمدة شهر، عينة الدراسة 235, ومجتمع الدراسة 600.
كانت أسئلة تعلقت بالعمر، المؤهل العلمي، عمل الأم، طبيعة الحمل، نوعية الولادة، مدة تطبيق البرنامج، عدد حالات الولادة، الحصول على تثقيف صحي مسبق؟
تم استخدام المنهج شبه تجريبي، تم إعداد استبانة واستخدمت الأساليب الإحصائية: اختبار T الأحادي. اختبار T للمجموعتين، اختبار التباين الأحادي وتم تحليل الاستبانة بواسطة (SPSS)
نتائج الدراسة: التغيرات النفسية لقلق الولادة وزنها النسبي 31.8%، وهذا يعني موافقة قليلة جداً من أفراد العينة
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية يُعزى للعمر، المؤهل العلمي، عمل الأم، متغير طبيعة الحمل، نوعية الولادة، مدة تطبيق البرنامج، عدد حالات الولادة، الحصول على تثقيف صحي مسبق.
الكلمات مفتاحية: التغيرات النفسية، قلق الولادة، الرعاية المبكرة لحديثي الولادة، القلق، مستشفى الهلال الاماراتي للنساء والولادة.

المقدمة:

عندما ذكر في قوله تعالى: **(وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً)** (البقرة :30) فهي المشيئة العليا تريد أن تسلم هذا الكائن الجديد في الوجود زمام هذه الأرض تطلق فيها يده، وتوكل إليه إبراز مشيئة الخالق في الإبداع والتكوين والتحليل والتركيب، وكشف ما في هذه الأرض من قوي وطاقات، وكنوز وخامات, وتسخير هذا الأمر كله بإذن الله في المهمة الضخمة التي وكلها الله إليه، إذا فهي منزلة عظيمة منزلة الإنسان في نظام الوجود علي هذه الأرض الفسيحة، وهو التكريم الذي شاءه له خالقه الكريم.

ولمهمة الخلافة صلة أساسية بعلاقة الرجل بالمرأة إذ بها تتحقق الخلافة، يلزم لتحقيقها ثلاثة أشياء هي:

-حفظ النسل واستمراريته.
-وجود أسباب تحبب في النسل وتجمع ما بين الرجل والمرأة.
-وجود أسباب الاستقرار في حياة الرجل والمرأة.

ولما كانت هذه الخلافة في الأرض كان هناك عوامل كثيرة تؤثر في النفس البشرية ولعل أبرز هذه العوامل هي القلق، حيث إن القلق مرتبط بالإنسان منذ أن خلق الله الأرض، ومنذ فجر التاريخ سجلت عن القلق دراسات حيث وجد عند علماء المصريين منذ حوالي ستة آلاف سنة، حيث كتب أحد الكهنة على جدران معبده تعريفاً للخوف؛ والذي يشبه إلى حد كبير تعريف القلق في العصر الحديث (مرسي، 1978: 12)

الرجل والمرأة مكلفين علي السواء للنهوض بالإعمار والخلافة ولكن المرأة هي منبت البشرية ومربية أجيالها، قال تعالى: **(يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا) (النساء:1)**، وتقديراً وإكراماً للمرأة مقابل مسؤولياتها العظيمة ودورها الرفيع فقد نظم الله حياتها وضبط علاقتها بالرجل فشرع الزواج لتكون سكنا معنويا وروحيا وحسيا لزوجها يأوي إليها ويرتع في رحاب أنوثتها وفيض عواطفها الجياشة بالرحمة والمودة، لتكون هي المحطة التي يستريح بها ويلقي عنه هموم ومتاعب وأعباء كدحه وتعبه، واوصي بها وخصها بالتكريم والاحترام **(وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا ۖ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا**

وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا) (الأحقاف:15)،فهي تتحمل أعباء الحمل و مخاطر وألم الولادة فمنذ بداية الحمل تظهر على المرأة التغيرات الهرمونية والتقلبات المزاجية، يليها تغيرات جسمية فسيولوجية كبيرة، كل هذا من أجل الجنين في أحشائها فهو يتغذى، يتنفس بدمها، ينام ويصحو على أنغام ضربات قلبها وما أن يصل قطار حملها إلى محطته الأخيرة حتي يكون الألم الأعظم (المخاض).تختبر الحامل مشاعر الخوف والقلق، التعب والضيق، العجز وقلة الحيلة، وأخيرا هي تشعر بالعجز وقلة الحيلة اتجاه ما هي فيه وما هو القادم. تعد هذه مجتمعة علامات للقلق النفسي الذي هو طبيعي بل مطلوب في بعض الأحيان فهو يؤدي وظيفة مهمة إذ يحفز الحامل على الاهتمام بصحتها وصحة جنينها. تستعد للولادة وتقلق بشأن قدرتها على اجتياز مرحلة الحمل والولادة وتبدأ بالإحساس بمسؤولية الأمومة ورعاية الطفل وأعباء الإرضاع والتربية والسهر والتطبيب.

يعتقد معظم الناس أن كل النساء الحوامل هن مشرقات وسعيدات ولكن الحقيقة هي أن النساء يتعرضن للعديد من المشاعر المختلطة والمعتقدات المخيفة عن الولادة، هذه المعتقدات تجعل المرأة في حالة توتر وقلق طوال فترة الحمل تزداد حدته في الثلث الأخير من الحمل مع الاستعداد للولادة والخوف من مواجهة الأمومة والوسواس القهري المتعلق بسلامة الجنين، وأحيانا ظهور أعراض ثانوية للاكتئاب ومع هذا ترى الباحثة أن موضوع قلق الولادة قليل الحظ من حيث البحث العلمي.

مشكلة الدراسة:

وافترض أن عمليتي الحمل الولادة فيها كثير من القلق المرتبط بالكثير من المتغيرات النفسية والجسدية بالنسبة للأمهات، وقد يؤثر هذا القلق على عملية الولادة لذا كانت فكرة تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) حيثُ ان أحد أهداف هذا البرنامج زيادة ارتباط الأم بالطفل والتخفيف من آثار القلق الولادة، وبالإضافة إلى متغيرات أخري، وهذا ما سوف يتطرق إليه الطالب في البحث من خلال الفرضية من أن القلق سوف يؤثر على عملية الولادة وما بعد الولادة بالإضافة إلى بعض المتغيرات الأخرى.

يعتبر موضوع الرعاية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) من المواضيع الجديدة في مجال النساء والولادة والتعامل مع الحاجات الجسدية للأم من حيث ملاصقة الجنين لجسد الأم وما يصحب ذلك من آثار إيجابية على صحة الأم من حيث زيادة كمية الحليب وتقليل فرص النزيف، أما آثار ها التطبيق من الناحية النفسية فلم يأخذ

هذا الامر حظه من الدراسة او البحث وخاصة في منطقة خضعت للاحتلال والحصار مدة طويلة من الزمن وما رافق لك من معاناة في جميع مناحي الحياة كان أثرت على كل الفئات والاعمار فكان للأم الفلسطينية النصيب الوافر من هذه المعانة فهي إما أم لشهيد أو زوجة لأسير أو اخت لجريح، فكان التزاما من الباحث والذي يعمل بوزارة الصحة منذ فترة طويلة ان يساهم ولو بجزء بسيط في تخفيف هذه المعانة عن طريق دراسة موضوع قلق الولادة بشكل عام وتطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة واثره على قلق الولادة بشكل خاص وخاصة في ظل

معايشة الباحث لفترة ليست بالقصيرة من خلال عمله في مستشفى للنساء والولادة، وعمله كمدير تمريض في مستشفى الهلال الإماراتي برفح فترة طويلة من الوقت وما تبع هذا العمل من تحقيق نجاحات سواءً تطبيق برنامج الولادة الآمنة والتي تعطي الفرصة للقابلات للقيام بعملية الولادة ما لم تكن هناك محاذير طبية تمنع ذلك أو مبادرة مستشفى صديق للطفل والتي تركز عي تشجيع الرضاعة الطبيعية من قبل الأم وتمنع استخدام المكملات الصناعية في عملية الرضاعة الا ضمن توصية طبية بذلك.

ان التواصل اليومي وعن قرب مع المرضى ومرافقيهم والافتراض بأن عمليتي الحمل الولادة فيها كثير من المتغيرات النفسية والجسدية خاصةً في ظل تطبيق برنامج الرعاية المبكرة للأطفال حديثي الولادة (EENC) وما لهذا البرنامج من أثر مفترض علي حالة الأم النفسية, وكذلك الحنين وما لحداثة تطبيق هذا البرنامج من أسئلة واستفسارات من قبل الأم أو من يرافقها أثناء عملية الولادة كان هو الباعث و المحرك الأول وراء إجراء هذه الدراسة، فمن خلال هذه المعايشة و الاحتكاك اليومي المباشر, و التعامل مع هذه الشريحة استشعر الباحث مدى المعاناة التي تشعر بها الأمهات, و التي تنجلي في العديد من التغيرات النفسية و الجسمانية التي قد تؤثر عليها أو علي الجنين أو علي المحيطين بها فعند أي احتكاك أو تواصل مع المريضة أو المرافقين لها تنهال العديد من الأسئلة والتي تعبر عن حالة القلق التي يمر بها سوآءً المريضة أو المرافقين مما دفع الباحث إلي الخوض في إيجاد الحلول لكثير من هذه التساؤلات ومن هنا انبعثت مشكلة الدراسة.

وبناءً على مما سبق فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في الإجابة عن التساؤل التالي: -

مقدار التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدي الأمهات في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات وأعمارهن: (أقل من 18 سنة، من 18 سنة _ 28 سنة، من 29 سنة- 39 سنة,40 سنة فأكثر)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات تُعزى لمتغير المؤهل العلمي للام: (ابتدائي، إعدادي، ثانوي، دبلوم متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات تُعزى لمتغير عمل الأم: (أم عاملة، ربة بيت)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات تُعزى لمتغير طبيعة الحمل: (تلقيح طبيعي، تلقيح صناعي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات تُعزى لمتغير طبيعة الولادة: (طبيعي، قيصري)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات تُعزى لمتغير مدة تطبيق برنامج: (أقل من 30 دقيقة، من 31-60 دقيقة، من 61-90 دقيقة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات تُعزى لمتغير عدد الولادات: (بكرية، متعددة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى

الأمهات تُعزى لمتغير التثقيف الصحي المسبق للبرنامج: (تم الحصول على التثقيف، لم يتم الحصول على التثقيف)؟

فرضيات الدراسة:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات وعمر الأم.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات والمؤهل العلمي للأم.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات تُعزى لمتغير عمل الأم.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات تُعزى لمتغير طبيعة الحمل

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات م تُعزى لمتغير طبيعة الولادة: (طبيعي، قيصري).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات تُعزى لمتغير مدة تطبيق برنامج: (أقل من 30 دقيقة، من 31-60 دقيقة، من 61-90 دقيقة).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات تُعزى لمتغير عدد الولادات: (بكرية، متعددة).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات تُعزى لمتغير التثقيف الصحي المسبق للبرنامج: (تم الحصول على التثقيف، لم يتم الحصول على التثقيف).

أهمية الدراسة:

أما أهمية الدراسة فتنبع من خلال الجوانب التالية:

-موضوع تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة يُعد من الموضوعات المهمة والحيوية والحديثة، إلا أن الدراسات حولها مازالت في فلسطين بشكل عام وفي قطاع غزة بشكل خاص قليلة، وبحاجة للمزيد من البحث خاصة في ظل ارتباطه بالحالة النفسية للأم، ولم ينل هذا الموضوع نصيبه من الدراسة بالقدر الكافي. وقد تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة في مجال الصحة النفسية للأمهات الحوامل، وارتباطها بأثر تطبيق البرنامج.

-وهنا تأتي أهمية هذه الدراسة لتناولها مفهوم القلق، وأثره على عملية الولادة وبخاصة فيما يتعلق بالعناية بالجنين من قبل الأم مما قد يفيد كثير من الباحثين والعاملين في هذا المجال: (أطباء، تمريض، قابلات، الأسرة وغيرهم)

-الدراسة ستحاول التعرف إلى بعض العوامل التي تؤثر على الرعاية المبكرة للأجنة، وارتباط ذلك بموضوع القلق من عملية الولادة سوآءً كانت الولادة طبيعية او قيصرية، وعلاقة هذا القلق بعض المتغيرات، مما قد يفيد الباحثين والعاملين في المجال.

-ويرى الباحث أن هذه الدراسة ستفيد العاملين في حقل الصحة النفسية من خلال وضع برنامج إرشادي لهم في مساعدة الأمهات في التعامل مع عملية الولادة، وكذلك ستفيد الباحثين في هذا الموضوع، والعاملين في مجال الإرشاد والتوجيه والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، والمعلمين وأساتذة الجامعات، وواضعي المناهج الخاصة بتدريس مادة النساء والولادة.

أهداف الدراسة:

-معرفة أثر تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة على مستوى القلق لدي الأمهات.

-المساعدة في تقييم برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة من خلال الأثر النفسي على الام والذي لم يتم التطرق إليه من قبل.

-معرفة مستوى القلق أثناء عملية الولادة سواء كانت الولادة طبيعية أو قيصرية وأثر ذلك على الرعاية بحديثي الولادة.

-دراسة بعض المتغيرات الديموغرافية التي تؤثر على عملية الولادة وعلى الرعاية بحديثي الولادة سواء كان هذا التأثير سلباً أو إيجاباً.

-دراسة بعض المتغيرات الاجتماعية التي تؤثر على عملية الولادة، والتي قد تؤثر على تقديم الرعاية المبكرة لحديثي الولادة.

-مساعدة العاملين في المجال الطبي في المستشفيات لمعرفة هذا الآثار مما يوجههم للطريق المثلي للتعامل مع الأمهات.
-معرفة دور بعض المتغيرات التي تؤثر على عملية الولادة بصورة إيجابية أو سلبية.
-قد يساعد هذا البحث الباحثين والمهتمين بهذا الأمر من أطباء وممرضين ومرضي وغيرهم في معرفة العوامل المؤثرة قبل وأثناء عملية الولادة، وأثر ذلك على العناية بالجنين.
-قد يساعد هذا البحث في زيادة معرفة الأم بجميع العوامل المحيطة بها سواءً أكانت جسدية أم نفسية فإن ذلك له الدور الأكبر في تسهيل عملية الولادة والعناية بالجنين ومن ثم مجتمع صالح قليل المشاكل.

مصطلحات الدراسة

القلق:

شعور عام غامض بالضيق والكدر مصحوباً بحالة وجدانية غير سارة من التوجس والخوف والتوتر والتحفز، تنتج معه بعض الإحساسات الجسمية مثل:" ضيق النفس وزيادة نبضات القلب وجفاف الفم والصداع" (عكاشة، 107:1998).
وعرفه (القريطي, 1998: 121) بأنه حالة انفعالية مركبة غير سارة unpleasant تمثل ائتلافاً أو مزيجاً من مشاعر الخوف المستمر والفزع والرعب والانقباض والهم نتيجة توقع شر وشيك الحدوث أو الإحساس بالخطر والتهديد من شيء ما مبهم غامض يعجز المرء عن تبنيه أو تحديده على نحو موضوعي.
كما قدم الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM VI) تعريفاً للقلق بأنه حالة مرضية تتصف بالشعور بالرعب، وبوجود عدد من الأعراض يشترط توفر ثلاث منها على الأقل هي: وجود صعوبة في التركيز، وسرعة الانفعال، وتوتر العضلات وإجهادها، واضطرابات النوم، كما تصاحبها أعراض عضوية تشير إلى النشاط الزائد للجهاز العصبي اللاإرادي (حجازي،2003: 15).
ويعرف الباحث: القلق بأنه " **شعور عام غامض مشوب بالتوجس والخوف والتوتر من عملية الولادة مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي والسحبة في الصدر أو ضيق في التنفس أو الشعور بنبضات القلق أو الصداع أو كثرة الحركة ".**

قلق الولادة:

ويعرف الباحث قلق الولادة ومن واقع العمل في مستشفى نساء وولادة ولمدة تزيد عن 13 عام بأنه " شعور عام غامض مشوب بالتوجس والخوف والتوتر من عملية الولادة مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي والسحبة في الصدر أو ضيق في التنفس أو الشعور بنبضات القلق أو الصداع أو كثرة الحركة يزداد هذا الشعور حدة مع انتهاء الحمل واقتراب الولادة.".

الولادة:

عملية فسيولوجية تحدث فيها تغيرات فيزيولوجية واسعة تبدأ بتقلصات رحمية منتظمة وتنتهي بإمحاء عنق الرحم وتوسع القناة التناسلية تؤدي إلى خروج الجنين والمشيمة والأغشية المحيطة من الرحم إلى العالم الخارجي (الحريري،7:2006).

برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة Early Essential Neonatal Care (EENC):

ويعرف من قبل منظمة الصحة العالمية: (مكتب منطقة غرب المحيط الهادي) بأنه مجموعة من الخيارات تقدم الي الام والجنين ما بين الولادة والثلاثة أيام الأولى بعد عملية الولادة، وهذه الخيارات لا تكلف كثيراً من الناحية الاقتصادية، لكنها فعالة من ناحية التقليل من وفيات الأطفال حيث إن هناك العديد من العوامل المسببة لهذه الوفيات.

يطبق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة بعد الولادة مباشرة (في الساعة الأولى والثانية بعد الولادة) وكذلك في فترة ما بعد الولادة بصورة عامة (WHO WPRO, 2016).

وتكون إجراءات الرعاية المبكرة للمولود مباشرة بعد عملية الولادة وتشمل تنشيف جسد المولود بالإضافة إلى ملاصقة جلد الأم للجنين فترة تمتد على الأقل 90 دقيقة، تأخير عملية شبك الحبل السري، وأن تكون عملية القطع للحبل السري معقمة، البدء في الرضاعة الطبيعة للجنين وبصورة مكثفة، التعامل مع الاجنة التي تعاني من مشاكل في التنفس، وتجنب أي نشاط غير ملائم للأم والجنين (WHO WPRO,2014,).

برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة هو ليس برنامج عناية جديد ومنفصل بل هو جزئ مكمل من عناية شاملة لعملية الحمل والولادة والعناية بالجنين، ولكنها يجب أن تتضمن خدمات قوية وذات جودة من أجل تطوير جودة الخدمة المقدمة بواسطة

تطوير المنظومة الصحية، ويتطلب ذلك أيضاً إيقاف كل الممارسات غير الفعالة والمؤذية وغير المحدثة (WHO WPRO, 2014).

تعريف حديث الولادة (الجنين):

حديث الولادة يقصد به الجنين من اللحظة الأولي للولادة حتى عمر 28 يوم من حياة الجنين، تمتد الفترة المبكرة لحديث الولادة من لحظة الولادة حتى اليوم السابع، أما الفترة المتأخرة، والتي تمتد 21 يوم فهي تمتد من اليوم السابع إلي اليوم 28 من الولادة.

هذا التعريف ينطبق على الأجنة الخدج، مكتملي النمو، أو حتى من تجاوزوا التاريخ المتوقع للولادة، وهذا التعريف أقرته وعّرفته منظمة الصحة العالمية (WHO) كالتالي: (يبدأ من الولادة وينتهي بثمانية وعشرين يوماً كاملة من حياة الجنين، والتي تعتبر من أكثر الأوقات خطورةً في حياة هذا الجنين (Oza et al, 2013).

حدود الدراسة:

الحد الزماني: أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 1-6-20201 م حتى 31-6-2021 م.

الحد البشري: أجريت الدراسة على عينة عشوائية من الأمهات: (من سن 18 حتى سن39 فما فوق) اللواتى تترددن على مستشفى الهلال الإماراتي برفح وتم تطبيق برنامج الرعاية الاساسية المبكرة لحديثي الولادة عليهن.

الحد المكاني: أجريت الدراسة في مستشفى الهلال الإماراتي برفح في الفترة الممتدة من 6/1/ 2021 م حتى 2021/6/30 م.

الحد النوعي: وهو دراسة أثر العلاقة بين تطبيق برنامج الرعاية الاساسية المبكرة لحديثي الولادة EENC)) على قلق الولادة لدى الأمهات في مستشفى الهلال الإماراتي.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه تجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية "التغيرات النفسية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات، دراسة تطبيقية في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة – قطاع غزة "

الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة ومتاحة للدراسة دون أن يتدخل الباحث في مجرياتها، وعلى الباحث أن يتفاعل معها بالوصف والتحليل. (الأغا، 1997 :41)

ويعتبر هذا المنهج طريقة في البحث عن الحاضر للإجابة عن تساؤلات محددة دون تدخل من الباحث في ضبط المتغيرات أو إدخال معالجات جديدة وإنما يدرس ما هو موجود أو كائن. (دياب، 2003: 82).

ثانياً- مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع الأمهات اللاتي يترددن على غرفة الولادة وقسم العمليات بمستشفى الهلال الإماراتي بمحافظة رفح، وكان عددهن عام 2020م حوالي (5942) أي بمعدل شهري تقريبي يبلغ (495) حالة ولادة،

جدول (1) يوضح الإحصائية السنوية للولادات الشهرية لمستشفى الهلال الإماراتي لعام 2020

الشهر	ولادة طبيعية بكرية	ولادة طبيعية متعددة	ولادة قيصرية طارئة	ولادة قيصرية مجدولة	المجموع
يناير	135	332	64	61	592
فبراير	95	234	30	48	407
مارس	113	255	50	41	459
ابريل	106	241	56	60	463
مايو	94	246	65	40	445
يونيو	100	289	70	35	494
يوليو	130	244	77	70	521
أغسطس	87	412	68	60	627
سبتمبر	145	302	65	53	565
اكتوبر	132	297	74	72	575
نوفمبر	105	284	67	68	524
ديسمبر	132	300	54	40	425
المجموع	1374	3180	740	648	5942

ثالثا- عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية:

تم عمل عينة استطلاعية مكونة من (30) سيدة اللاتي تترددن على مستشفى الهلال الإماراتي برفح التابع لوزارة الصحة في قطاع غزة وتم تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة عليهن بغرض التأكد من صدق وثبات الاستبانة قبل توزيعها على مجتمع الدراسة بشكل نهائي.

عينة الدراسة الفعلية:

تم اختيار عينة الدراسة بصورة عشوائية طبقية لتمثل الأمهات اللاتي ترددن علي غرفة الولادة وغرفة العمليات في مستشفى الهلال الإماراتي، وذلك في الفترة الممتدة من 1 -6-2020 م وحتى 30-6-2020 م وبلغ عدد أفراد العينة (235) أماً من اللاتي ترددن علي غرفة الولادة وغرفة العمليات في هذه الفترة بغرض الولادة

بعدد (187) حالة ولادة طبيعية و 48 ولادة قيصرية وتم احتساب عينة الدراسة بواسطة برنامج **epi enf.**

أداة الدراسة "الاستبانة":

استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للدراسة باعتبارها من أنسب أدوات الدراسة، ويتم استخدامها عندما يريد الباحث جمع معلومات وبيانات يتعذر الحصول عليها عن طريق أدوات الدراسة الأخرى، وذلك للكشف عن الجوانب التي يحددها الباحث من فقرات ومحاور أداة الدراسة للتعرف إلى درجة الموافقة لدى المبحوثين من عينة الدراسة بناءً على خبرات عينة الدراسة العملية فيما يتعلق بموضوع الدراسة ليقوم الباحث بعد ذلك بإجراء المعالجات الإحصائية لإجاباتهم للوصول إلى النتائج وحلول عملية لمشكلة الدراسة، وفيما يلي توضيح لطريقة بناء أداة الدراسة إضافةً إلى توضيح وصف للاستبانة من حيث تقسيماتها، وكذلك المقياس المستخدم لقياس درجة القبول لدى عينة الدراسة:

وصف الاستبانة:

تعكس الاستبانة باعتبارها أداة لجمع البيانات درجة موافقة المبحوثين من عينية الدراسة، واتجاهاتهم حول موضوع الدراسة لذا توجب الأمر تقسيم الاستبانة إلى قسمين رئيسين كما يلي:

القسم الأول: يشمل القسم الأول على البيانات الشخصية لعينة الدراسة المجيبين على الأسئلة، ويتكون من (8) فقرات وهو ما تم توضيحه ضمن المتغيرات الديمغرافية بالاستبانة.

القسم الثاني- يشمل القسم الثاني على المحاور الرئيسة للتحقق من فرضيات الدراسة حول معرفة تأثير تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) على قلق الولادة لدي الأمهات، بحيث تكونت الاستبانة من 32 فقرة موزعة على محورين رئيسين يمكن توضيح هذه المحاور كالتالي:

البعد الأول- "التغيرات الفسيولوجية الناتجة عن قلق الولادة بعد تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة" حيث بلغت عدد فقرات هذا المحور 14 فقرات كما هو موضح الاستبانة

المقياس المستخدم في الاستبانة:

تم استخدم مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة الموافقة (Fifth Likert Scale) لاستطلاع اراء الأطراف المعنية في موضوع الدراسة، بهدف قياس درجة الموافقة على فقرات الاستبانة التي تم توزيعها عليهم، وتقع الإجابة على الاستبانة على

خمس مستويات هي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتتراوح الدرجة لكل فقرة ما بين: (خمس درجات حتى 1 درجة)، بمعنى إذا كانت الإجابة: (5: موافق بشدة، 4: موافق، 3: محايد، 2: غير موافق، 1: غير موافق بشدة)، حيث تشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع مستوى الموافقة على العبارة الواردة في الاستبانة والعكس صحيح، وقد كانت الإجابات على كل فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي حسب الجدول التالي:

جدول رقم (2) يوضح درجات مقياس ليكرت الخماسي:

التصنيف	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

صدق المقياس:

أولاً- صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة Internal Validity:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قام الباحث في سبيل الحصول على صدق الاتساق الداخلي لاستجابات المستقصي آرائهم نحو محاور الاستبانة، حساب معامل الارتباط بين نتيجة كل فقرة من فقرات محاور الاستبانة على حدة مع نتيجة الدرجة الكلية لمحاور الاستبانة ككل، وهو ما سيتم توضيحه عند الحديث عن اختبار صدق وثبات الاستبانة، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.05 حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة اقل من 0.05، وبذلك تعتبر فقرات محاور الدراسة صادقة لما وضعت لقياسه.

يوضح جدول (3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات "التغيرات النفسية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة" والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبين دال إحصائياً عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ وبذلك يعتبر المحور صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (3) يوضح معامل الارتباط بين كل فقر من فقرات "التغيرات النفسية قلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة" والدرجة الكلية للمحور:

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية(Sig.)
-1	أشعر بالضيق من تطبيق البرنامج.	*0.836	0.000
-2	اشعر بالخوف على حياة الجنين.	*0.796	0.000
-3	أشعر بالقلق من حدوث نزيف مفاجئ.	*0.923	0.000
-4	أشعر بالقلق من عدم متابعة الطاقم الطبي بي أثناء الولادة.	*0.924	0.000
-5	أتجنب الحديث عن أعراض الولادة وآلامها.	*0.956	0.000
-6	أشعر براحة أكثر كلما ازداد التصاقي بالجنين.	*0.826	0.000
-7	كلما زادت مدة التصاق الجنين بي أشعر بالراحة.	*0.709	0.000
-8	قدرتي على التركيز ضعيفة.	*0.877	0.000
-9	أشعر بالتوتر لأدني سبب.	*0.954	0.000
-10	أصاب بالقلق من احتمال م تدهور صحتي.	*0.946	0.000
-11	اشعر أن أعصابي مشدودة.	*0.955	0.000
-12	تطبيق البرنامج خفف من الآلام الناتجة عن عملية الولادة.	*0.888	0.000
-13	أشعر بالعصبية المفرطة.	*0.984	0.000
-14	أخاف من المستقبل.	*0.986	0.000
-15	تنتابني التخيلات المزعجة.	*0.957	0.000
-16	انصح الأمهات بتطبيق البرنامج عليهن ما بعد عملية الولادة.	*0.839	0.000
-17	النصائح والارشادات التي تم تزويدي بها قبل عملية الولادة ساعدتني في تقليل القلق.	*0.862	0.000
-18	أشعر بأن صحة جنيني في المستقبل ستكون أفضل.	*0.826	0.000

ثانياً- الصدق البنائي Structure Validity

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل محور من محاور الدارسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

يبين جدول (4) أن جميع معاملات الارتباط في جميع محاور الاستبانة دال إحصائياً عند مستوى معنوي $\alpha \leq 0.05$ وبذلك تعتبر جميع محاور الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

جدول: (4) يوضح معامل الارتباط بين درجة المحور (البعد) من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة:

م	المحور	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
-1	"التغيرات النفسية لقلق الولادة بعد تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة".	*0.916	0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

ثالثاً: قياس ثبات فقرات الاستبانة Reliability:

يقصد بثبات الاستبانة هو أن يعطي الاستبيان نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه عدة مرات متتالية، ويقصد به أيضاً إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعه عل أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية. (الجرجاوي, 30:2010)

ويمكن للباحث التحقق من ثبات استبانة الدراسة من خلال احتساب معامل الثبات المسمى معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، كما هو موضح في الجدول التالي رقم (5)، حيث بين الجدول أن معاملات الثبات مرتفع. ويتضح من خلال الجول التالي أن معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لكل محور من محاور الدارسة أكبر من 0.6 مما يدل على ثبات العبارة المكونة لكل محور من هذه المحاور، حيث تراوحت معاملات الثبات لمحاور الاستبانة الخمسة الموضحة في الجدول أدناه بين (0.947- 0.976) وقد بلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة الكلية ما قيمته 0.971. وكذلك قيمة الصدق كانت مرتفعة لكل مجال، حيث تتراوح بين (973.0-988.0) لكل مجال من مجالات الاستبانة. كذلك كانت قيمة الصدق لجميع فقرات الاستبانة (0.985) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع. وهذا يعنى أن الثبات مرتفع ودال إحصائياً، وأن الاستبانة بفقراتها تتمتع بمعامل ثبات عالي، مما يشير إلى صلاحية المقياس لقياس المحور المذكور أدناه وقابلة للتوزيع، وبذلك اعتمد الباحث هذه الاستبانة كأداة لجمع البيانات وللإجابة عن فروض وتساؤلات الدراسة.

جدول (5) يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة:

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	الصدق*
-1	" التغيرات النفسية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة	18	9760.	0.988

*الصدق = الجذر التربيعي الموجب لمعامل ألفا كرونباخ.

رابعاً- التجزئة النصفية:

جرى احتساب درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزئيين: (الفقرات ذات الأرقام الفردية والفقرات ذات الأرقام الزوجية) ثم احتساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات ذات الأرقام الفردية ودرجات الفقرات ذات الأرقام الزوجية، ليبلغ قيمة معامل الارتباط (0.986) ثم

تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون، حيث بلغت قيمة ذلك المعامل (.9930) ثم جرى تعديل الطول باستخدام معامل (جتمان)، لتبلغ قيمتها (.9930) والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

جدول (6) يوضح معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية):

الرقم	البيان	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
-1	معامل الارتباط بين الفقرات الزوجية والفردية.	*0.986
-2	معامل سبيرمان براون المعدل لنفس الطول بين الفقرات.	*0.993
-3	معامل سبيرمان براون المعدل مع إختلاف الطول بين الفقرات.	*0.993
-4	معامل التجزئة النصفية لجتمان.	*0.993

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)

تبين من النتائج الموضحة في جدول (6) أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون Spearman Brown) مرتفع ودال إحصائيًا. وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية قابلة للتوزيع.

خامساً- المعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

اختبار T الأحادي.

اختبار T للمجموعتين.

اختبار التباين الأحادي.

تحليل البيانات واختبار فرضيات الدارسة ومناقشتها

الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق البيانات الشخصية:

- توزيع عينة الدراسة حسب متغير العمر:

جدول (7) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الفئة العمرية:

الفئة العمرية بالسنوات	العدد	النسبة المئوية (%)
18عام فأقل	9	3.8
من 19 -28 عام	130	55.3
من 29-39 عام	96	40.9
المجموع	235	100.0

يلاحظ الباحث أن معظم عينة الدراسة كانت من (19 الى 29) سنة هو العمر الطبيعي والمنطقي لفترات الحمل والوضع بالإضافة إلى ذلك تكون هذه الفئة قادرة

تحمل مسؤولية الحمل والرضاعة وهي الفترة التي يكون فيها اقل خطورة، في حين كان الفئة العمرية الأقل هي ذات الأعمار18 سنة أو أقل ويرجع ذلك الى انخفاض عدد حالات الزواج في تلك الفئة نظراً للقيود التي تفرضها الحاكم الشرعية والاعراف والتقاليد الموجودة في قطاع غزة مما يودي الى محدودية نسبة الزواج في تلك الفئة في الآونة الأخيرة بالإضافة الي زيادة الوعي المجتمعي بخطورة الزواج المبكر

توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول (8) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية (%)
ابتدائي	3	1.3
إعدادي	16	6.8
ثانوي	85	36.2
دبلوم متوسط	19	8.1
بكالوريوس فأعلى	112	47.7
المجموع	235	100.0

يلاحظ الباحث أن حوالي نصف عينة الدراسة كان مؤهلهم بكالوريوس فأعلى ويرجع الباحث ذلك الى أن الحظ الأوفر في الآونة الاخيرة للارتباط والزواج هي للفئة المتعلمة بالإضافة الا أن التعليم للإناث أصبح أولوية عند المجتمع الغزي لما يوفر من استقرار الحياة العائلية وقد يساعد ذلك في زيادة الفرص في البحث عن وظائف في المستقبل.

توزيع عينة الدراسة حسب متغير عمل الأم:

جدول (9) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير عمل الأم:

عمل الأم	العدد	النسبة المئوية (%)
أم عاملة	38	16.2
ربة منزل	197	83.8
المجموع	235	100.0

يلاحظ الباحث من خلال اطلاعه على واقع مجتمع الدراسة انخفاض أعداد السيدات العاملات وارتفاع أعداد ربات البيوت ويرجع الباحث ذلك إلى أن حوالي نصف عينة الدراسة غير حاصلات على مؤهلات علمية بالإضافة إلى قلة التعينات والوظائف في الآونة الأخيرة بسبب ظروف الحصار والوضع الاقتصادي في قطاع

غزة، و كما يرجع الباحث ذلك ايضاً إلى خصوصية عمل الاناث وتفضيل الذكور في الوظائف على الاناث ولعدة أسباب من أهمها قدرة الذكور للوصول لأماكن العمل أسرع من الاناث وكذلك قدرة الذكور على الدوام في الفترات المختلفة و في حالات الاستدعاء وقت الطوارئ وحصول الاناث على إجازات الامومة وساعة الرضاعة حسب نظام وزارة العمل ومن ناحية أخرى ثقافة المجتمع العربي بشكل عام والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع الفلسطيني بشكل خاص من مسألة عمل المرأة وذلك لزيادة المسؤوليات العائلية عليها لذا يفضل الذكور على الإناث في العمل حيث أن المجال الأكبر لعمل السيدات في قطاعي الصحة والتعليم.

توزيع عينة الدراسة حسب متغير طبيعة الحمل:

جدول (10) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب طبيعة الحمل:

طبيعة الحمل	العدد	النسبة المئوية (%)
تلقيح طبيعي	233	99.1
تلقيح صناعي	2	0.9
المجموع	235	100.0

يلاحظ الباحث أن أعلى نسبة من عينة الدراسة كانت من طبيعة الحمل تلقيح طبيعي وهذه النسبة تتماشي مع الدراسات والاحصائيات العالمية بالإضافة الي ان كثير من السيدات اللواتي يكن الحمل لديهن بواسطة تلقيح صناعي تكون المتابعة والولادة في متشفيات خاصة بناءً على الاعتقاد عند الكثير بأن العناية والاهتمام في المتشفيات الخاصة يكون بصورة أكبر.

توزيع عينة الدراسة حسب نوعية الولادة:

جدول (11) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب نوعية الولادة :

نوعية الولادة	العدد	النسبة المئوية (%)
طبيعي.	184	78.3
ولادة بأدوات مساعدة او الملقط.	3	1.3
قيصري.	48	20.4
المجموع	235	100.0

يلاحظ الباحث أن أكثر من معظم عينة الدراسة من كانت نوعية الولادة طبيعي في حين أن عدد قليل منهم كانت نوعية الولادة بأدوات مساعدة او الملقط أما قيصري

ويعلل الباحث ذلك الى ان هذه النسب تتماشى مع التقارير العالمية وعلى مدار عدة أعوام كانت الولادات القيصرية تشكل تقريبا هذه النسبة من مجمل عدد الولادات.

توزيع عينة الدراسة حسب متغير مدة تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة:

جدول (12) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب مدة تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة:

مدة تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة	العدد	النسبة المئوية (%)
أقل من 30 دقيقة	58	24.7
من 31-60 دقيقة	52	22.1
من 61-90 دقيقة	125	53.2
المجموع	235	100.0

يلاحظ الباحث أن أكثر من أكثر من نصف من عينة الدراسة مجتمع الدراسة كانت مدة تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة من 61 إلى 90 دقيقة حسب توصيات منظمة الصحة العالمية من 61 إلى 90 دقيقة وقد تكون لديهن خبرة سابقة تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة حيث خضعت القابلات اللواتي يعملن في المستشفى إلى دورات من منظمة الصحة العالمية ووزارة الصحة حول كيفية تطبيق البرنامج فأصبح هذا البرنامج جزء من روتين العمل اليومي الذي تقوم به القابلة سواء في غرفة الولادة آو العمليات أما وجود نسبة معتبرة 60 دقيقة فاقل فيرجع في كثير من الأوقات إلى ازدحام المرضى والمرافقين مما لا يمكن الطاقم من تطبيق البرنامج بصورة صحيحة .

توزيع عينة الدراسة حسب متغير طبيعة ولادات الأم:

جدول (13) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب طبيعة الحمل:

طبيعة ولادات الأم	العدد	النسبة المئوية (%)
بكرية	63	26.8
متعددة	172	73.2
المجموع	235	100.0

يلاحظ الباحث أن أعلى نسبة من عينة الدراسة كانت من طبيعة ولادات الأم متعددة وهذه النسبة تتماشي مع الاحصائيات لحالات الولادة في المستشفى والدراسات العالمية.

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحصول على تثقيف صحي لمسبق للبرنامج:

جدول (14) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب طبيعة الحمل:

الحصول علي تثقيف صحي لمسبق للبرنامج	العدد	النسبة المئوية (%)
تم الحصول على التثقيف.	224	95.3
لم يتم الحصول على التثقيف.	11	4.7
المجموع	235	100.0

يلاحظ الباحث أن أعلى النسبة الأعلى حصلت على التثقيف وذلك لان البرنامج معمول به حاليا في كافة مرافق أقسام الولادة وبوزارة الصحة وفق توصيات منظمة الصحة العالمية نظرا لفوائده على صحة الام والطفل.

المقياس المعتمد في الدارسة: Scale:

جدول: (15) يوضح المقياس المعتمد في الدارسة:

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الموافقة
من 1.0 – 1.80	من20 % – 36%	قليلة جدا
أكبر من 1.8 – 2.60	أكبر من 36% – 52%	قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52%– 68%	متوسطة
أكبر من 3.40 –4.20	أكبر من 68%– 84%	كبيرة
أكبر من 4.20 – 5.0	أكبر من 84%– 100%	كبيرة جدا

ولتفسير نتائج الدارسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمد الباحث على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى محاور الاستبانة، ومستوى الفقرات في كل محور، وقد حدد الباحث درجة الموافقة حسب المقياس المعتمد للدراسة.

تحليل فقرات الاستبانة:

"التغيرات النفسية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة"

الجدول (16) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من الفقرات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار ت	القيمة المعنوية	الترتيب	درجة الموافقة
.1	أشعر بالضيق من تطبيق البرنامج.	1.31	0.829	26.2	-31.172	0.000	18.00	قليلة جداً
.2	اشعر بالخوف على حياة الجنين	2.67	1.596	53.4	-3.148	0.002	7.00	قليلة جداً
.3	أشعر بالقلق من حدوث نزيف مفاجئ.	1.92	1.275	38.4	-12.940	0.000	9.00	قليلة جداً
.4	أشعر بالقلق من عدم متابعة الطاقم الطبي بي أثناء الولادة.	1.41	0.840	28.2	-28.980	0.000	17.00	قليلة جداً
.5	أتجنب الحديث عن أعراض الولادة وآلامها.	2.10	1.357	42.0	-10.193	0.000	8.00	قليلة جداً
.6	أشعر براحة أكثر كلما ازداد التصاقي بالجنين.	4.66	0.838	93.2	30.426	0.000	4.00	كبيرة جداً
.7	كلما زادت مدة التصاق الجنين بي أشعر بالراحة	4.74	0.813	94.8	32.896	0.000	2.00	كبيرة جداً
.8	قدرتي على التركيز ضعيفة.	1.43	0.831	28.6	-28.876	0.000	16.00	قليلة جداً
.9	9أشعر بالتوتر لأدني سبب.	1.54	0.939	30.8	-23.826	0.000	15.00	قليلة جداً
.10	أصاب بالقلق من احتمال م تدهور صحتي.	1.61	1.025	32.2	-20.751	0.000	12.00	قليلة جداً
.11	اشعر أن أعصابي مشدودة	1.61	1.016	32.2	-20.922	0.000	12.00	قليلة جداً
.12	تطبيق البرنامج خفف من الآلام الناتجة عن عملية الولادة.	4.61	0.862	92.2	28.690	0.000	5.00	كبيرة جداً
.13	أشعر بالعصبية المفرطة.	1.84	1.244	36.8	-14.321	0.000	10.00	قليلة جداً
.14	أخاف من المستقبل.	1.74	1.119	34.8	-17.251	0.000	11.00	قليلة جداً
.15	تنتابني التخيلات المزعجة.	1.55	0.911	31.0	-24.353	0.000	14.00	قليلة جداً
.16	أنصح الأمهات بتطبيق البرنامج عليهن ما بعد عملية الولادة.	4.74	0.695	94.8	38.365	0.000	3.00	كبيرة جداً
.17	النصائح والارشادات التي تم تزويدي بها قبل عملية الولادة ساعدتني في تقليل القلق.	4.60	0.843	92.0	29.086	0.000	6.00	كبيرة جداً
.18	أشعر بأن صحة جنيني في المستقبل ستكون أفضل	4.77	0.634	95.4	42.684	0.000	1.00	كبيرة جداً
المجموع الكلي للمحور.		1.59	0.58	31.8	-37.508	0.000		قليلة جداً

من جدول (16) يمكن استخلاص ما يلي:

- المتوسط الحسابي للفقرة " أشعر بأن صحة جنيني في المستقبل ستكون أفضل " يساوي 4.77) الدرجة الكلية من 5) أي أن الوزن النسبي 95.4% وهي أكثر وزن نسبي، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

- المتوسط الحسابي للفقرة" أشعر بالضيق من تطبيق البرنامج " يساوي 1.31 أي أن الوزن النسبي 26.2% وهي أقل وزن نسبي، وهذا يعني أن هناك عدم موافقة بدرجة كبيرة: (موافقة قليلة جداً) من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة مما يؤكد أهمية ونجاعة تطبيق البرنامج بالنسبة للأمهات. بشكل عام

يلاحظ الباحث أن الفقرات الايجابية في البعد " التغيرات النفسية الناتجة عن قلق الولادة للأم خلال تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة" حصلت على موافقة بدرجة كبيرة وهي كالتالي) أشعر بأن صحة جنيني في المستقبل ستكون أفضل، كلما زادت مدة التصاق الجنين بي أشعر بالراحة، انصح الأمهات بتطبيق البرنامج عليهن ما بعد عملية الولادة، أشعر براحة أكثر كلما ازداد التصاقي بالجنين، تطبيق البرنامج خفف من الآلام الناتجة عن عملية الولادة، النصائح والارشادات التي تم تزويدي بها قبل عملية الولادة ساعدتني في تقليل القلق) أما الفقرات السلبية البعد الثاني " التغيرات النفسية الناتجة عن قلق الولادة للأم خلال تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة" حصلت على عدم موافقة بدرجة كبيرة (أي موافقة قليلة جداً) وهي كالتالي (اشعر بالخوف على حياة الجنين، أتجنب الحديث عن أعراض الولادة وآلامها، أشعر بالقلق من حدوث نزيف مفاجئ، أشعر بالعصبية المفرطة، أخاف من المستقبل، أصاب بالقلق من احتمال م تدهور صحتي، اشعر أن أعصابي مشدودة، تنتابني التخيلات المزعجة، أشعر بالتوتر لأدني سبب، قدرتي على التركيز ضعيفة، أشعر بالقلق من عدم متابعة الطاقم الطبي بي أثناء الولادة، أشعر بالضيق من تطبيق البرنامج، انصح الأمهات بتطبيق البرنامج عليهن ما بعد عملية الولادة، أشعر براحة أكثر كلما ازداد التصاقي بالجنين). وكما تلاحظ الباحث أن المستطلع أراءهم في هذا المحور أعطوا الفقرات المذكورة وزن نسبي قليل جداً مما يدل على أن التغيرات الفسيولوجية الناتجة عن قلق الولادة للأم خلال تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة قليلة للغاية.

تحليل جميع فقرات الاستبانة:

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضحة في جدول (17).

الجدول (17) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب للتغيرات النفسية:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار ت	القيمة المعنوية	الترتيب	درجة الموافقة
-	"التغيرات النفسية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة".	1.59	0.58	31.80	-37.508	0.000	1	قليلة جداً

من محاور الاستبانة من جدول (17) يمكن استخلاص ما يلي:

- التغيرات النفسية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة " يساوي (1.59) أي أن الوزن النسبي 31.8%، وهذا يعني أن هناك عدم موافقة كبيرة (موافقة قليلة جداً) من قبل أفراد العينة على لهذا المحور.

الإجابة عن السؤال: تحليل الانحدار لاختبار الأثر: **ما هي مقدار التغيرات النفسية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات، دراسة تطبيقية في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة – قطاع غزة**

جدول (18) يوضح تحليل الانحدار لاختبار الأثر:

م	المتغير التابع	معامل التحديد (R^2)	Adjusted R Square معامل التحديد المصحح (R2)	لخطأ المعياري لنموذج الانحدار (Std. Error)	F	الدلالة الاحصائية P-value
1	محور الاستدامة	0.372	0.370	0.366	138.170	0.000

اختبار فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسة الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول ما هي التغيرات النفسية لقلق الولادة الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (EENC) لدى الأمهات، دراسة تطبيقية في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة – قطاع غزة (العمر، المؤهل العلمي، عمل الأم، طبيعة الحمل، نوعية الولادة، مدة تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة، عدد ولادات الأم، هل تم الحصول علي تثقيف صحي لمسبق للبرنامج).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T " لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية Kوهو اختبار معلمي يصلح لمقارنة متوسطين

مجموعتين من البيانات. كذلك تم استخدام اختبار" التباين الأحادي " لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهذا الاختبار معلمي يصلح لمقارنة 3 متوسطات أو أكثر.

يشتق من هذه الفرضية الرئيسة الفرضيات الفرعية التالية:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقيم تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (ENCC) على التغيرات النفسية لقلق الولادة لدى الأمهات في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة بقطاع غزة تُعزى إلى متغير الفئة العمرية.

جدول (19) يوضح نتائج اختبار" التباين الأحادي " لمتغير الفئة العمرية:

المحور	الفئة العمرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار التباين	القيمة الاحتمالية
التغيرات النفسية	18 عام فأقل	9	1.62	0.42	0.802	0.950
	من 19 -28 عام	130	1.60	0.57		
	من 29-39 عام	96	1.58	0.60		
	المجموع	235	1.59	0.58		

*الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

يظهر الجدول (19) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي " أعلى من مستوى الدلالة 0.05 لجميع محاور الاستبانة بالإضافة للمجموع الكلى لمحاور الاستبانة وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه محاور الاستبانة تُعزى إلى متغير الفئة العمرية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقيم تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (ENCC) على التغيرات النفسية لقلق الولادة لدى الأمهات في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة بقطاع غزة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

جدول (20) يوضح نتائج اختبار" التباين الأحادي " لمتغير المؤهل العلمي:

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار التباين	القيمة الاحتمالية
التغيرات النفسية	ابتدائي	3	1.96	0.8	1.661	0.160
	اعدادي	16	1.77	0.65		
	ثانوي	85	1.65	0.57		
	دبلوم متوسط	19	1.65	0.6		
	بكالوريوس	112	1.5	0.55		
	فأعلى					
	المجموع	235	1.59	0.58		

*الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

يظهر الجدول (20) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي " أعلى من مستوى الدلالة 0.05 لجميع محاور الاستبانة بالإضافة للمجموع الكلى لمحاور الاستبانة وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه محاور الاستبانة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقيم تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (ENCC) على التغيرات النفسية لقلق الولادة لدى الأمهات في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة بقطاع غزة تُعزى إلى متغير مدة تطبيق البرنامج

جدول (21) يوضح نتائج اختبار" التباين الأحادي " لمتغير مدة تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة:

المحور	مدة تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار التباين	القيمة الاحتمالية
التغيرات النفسية	أقل من 30 دقيقة	58	1.61	0.60	0.045	0.956
	من 31-60 دقيقة	52	1.59	0.61		
	من 61-90 دقيقة	125	1.58	0.55		
	المجموع	235	1.59	0.58		

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

يظهر الجدول (21) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي " أعلى من مستوى الدلالة0.05 لجميع محاور الاستبانة بالإضافة للمجموع الكلى لمحاور الاستبانة، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه محاور الاستبانة تُعزى إلى متغير الفئة العمرية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقيم تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (ENCC) علي التغيرات النفسية لقلق الولادة لدى الأمهات في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة بقطاع غزة تُعزى إلى متغير مدة تطبيق البرنامج تُعزى إلى متغير عمل الام.

جدول (22) يوضح نتائج اختبارT"- لعنتين مستقلتين " لمتغير عمل الأم:

المحور	عمل الأم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية
التغيرات النفسية	أم عاملة	38	1.47	0.55	-1.400	0.163
	ربة بيت	197	1.61	0.58		

*الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

يظهر الجدول (22) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة اختبار"T- لعنتين مستقلتين " أعلى من مستوى الدلالة 0.05 لجميع محاور الاستبانة بالإضافة للمجموع الكلى لمحاور الاستبانة وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه محاور الاستبانة تُعزى إلى متغير عمل الأم.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقيم تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (ENCC) على التغيرات النفسية لقلق الولادة لدى الأمهات في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة بقطاع غزة تُعزى إلى متغير مدة تطبيق البرنامج تُعزى إلى متغير طبيعة الحمل.

جدول (23) يوضح نتائج اختبارT"- لعنتين مستقلتين " لمتغير طبيعة الحمل:

المحور	طبيعة الحمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية
التغيرات النفسية	تلقيح طبيعي	233	1.59	0.58	1.251	0.913
	تلقيح صناعي	2	1.08	0.12		

*الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

يظهر الجدول (23) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة اختبار"T- لعنتين مستقلتين " أعلى من مستوى الدلالة 0.05 لجميع محاور الاستبانة بالإضافة للمجموع الكلى لمحاور الاستبانة وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه محاور الاستبانة تُعزى إلى متغير طبيعة الحمل.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقيم تطبيق برنامج الرعاية الاساسية المبكرة لحديثي الولادة (ENCC) علي التغيرات النفسية لقلق الولادة لدي الأمهات في مستشفى الهلال الاماراتي للنساء والولادة بقطاع غزة تُعزى إلى متغير مدة تطبيق البرنامج تُعزى إلى متغير نوعية ولادات الام.

جدول (24) يوضح نتائج اختبارT"- لعنتين مستقلتين " لمتغير نوعية ولادات الأم:

المحور	نوعية ولادات الام	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية
التغيرات النفسية	بكرية	63	1.57	0.51	-0.318	0.751
	متعددة	172	1.60	0.60		

*الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

يظهر الجدول (24) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة اختبار"T- لعنتين مستقلتين " أعلى من مستوى الدلالة 0.05 لجميع محاور الاستبانة بالإضافة للمجموع الكلى لمحاور الاستبانة وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه محاور الاستبانة تُعزى إلى متغير نوعية ولادات الأم.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقيم تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (ENCC) على التغيرات النفسية لقلق الولادة لدى الأمهات في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة بقطاع غزة تُعزى إلى متغير مدة تطبيق البرنامج تُعزى إلى متغير الحصول على تثقيف صحي .

جدول (25) يوضح نتائج اختبارT"- لعنتين مستقلتين " لمتغير الحصول على تثقيف حول الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (ENCC) علي قلق الولادة:

المحور	الحصول على تثقيف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية
التغيرات النفسية	نعم	224	1.59	0.58	-0.628	0.531
	لا	11	1.70	0.55		

*الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

يظهر الجدول (25) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة اختبار"T- لعنتين مستقلتين " أعلى من مستوى الدلالة 0.05 لجميع محاور الاستبانة بالإضافة للمجموع الكلى لمحاور الاستبانة وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه محاور الاستبانة تعزى إلى متغير الحصول على تثقيف.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقيم تطبيق برنامج الرعاية الاساسية المبكرة لحديثي الولادة (ENCC) على التغيرات الفسيولوجية لقلق الولادة لدى الأمهات في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة بقطاع غزة تُعزى إلى متغير مدة تطبيق البرنامج تُعزى إلى متغير عمل الأم.

جدول (26) يوضح نتائج اختبارT"- لعنتين مستقلتين " لمتغير عمل الأم:

المحور	لمتغير عمل الام	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية
التغيرات النفسية	أم عاملة	38	1.47	0.55	-1.400	0.163
	ربة بيت	197	1.61	0.58		

*الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

يظهر الجدول (26) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة اختبار"T- لعنتين مستقلتين " أعلى من مستوى الدلالة 0.05 لجميع محاور الاستبانة بالإضافة للمجموع الكلى لمحاور الاستبانة، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه محاور الاستبانة تُعزى إلى متغير عمل الأم.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول تقيم تطبيق برنامج الرعاية الأساسية المبكرة لحديثي الولادة (ENCC) على التغيرات النفسية لقلق الولادة لدى الأمهات في مستشفى الهلال الإماراتي للنساء والولادة بقطاع غزة تُعزى إلى متغير نوعية الولادة.

جدول (27) يوضح نتائج اختبار" التباين الأحادي " لمتغير نوعية الولادة":

المحور	نوعية الولادة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار التباين	القيمة الاحتمالية
التغيرات النفسية	طبيعي	184	1.64	0.61	4.053	* 0.019
	ولادة بأدوات مساعدة او الملقط	3	1.61	0.29		
	قيصري	48	1.38	0.35		
	المجموع	235	1.59	0.58		

الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

يظهر الجدول (27) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي " أقل من مستوى الدلالة 0.05 لجميع محاور الاستبانة بالإضافة للمجموع الكلى لمحاور الاستبانة وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه محاور الاستبانة تُعزى إلى متغير نوعية الولادة.

ملخص نتائج الدراسة

أولاً – نتائج فقرة العوامل الديموغرافية:

-أظهرت النتائج إلى أن 3.8 % من أفراد العينة اعمارهم 18 سنة أو أقل، بينما 55.3% من أفراد العينة أعمارهم تتراوح ما بين (19-29) سنة، في حين 40.9% من أفراد العينة أعمارهم تتراوح ما بين (30-39).

-أن ما نسبته 1.3% فقط من عينة الدراسة كان مؤهلهم العلمي ابتدائي، 6.8% مؤهلهم العلمي إعدادي، 36.2% مؤهلهم العلمي ثانوي، 8.1% مؤهلهم العلمي دبلوم متوسط، وباقي عينة الدراسة، وهي أعلى نسبة كان مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأعلى الذي يمثل 47.7%.

-بأن بالمجيبين على الأسئلة من عينة الدراسة كان معظمهم من ربات البيوت حيث بلغت نسبتهم 83.8%، في حين كانت نسبة الأمهات العاملات 16.2% فقط.

-أن معظم عينة الدراسة كانت تلقيحاً طبيعياً بنسبة 99.1 % من عينة الدراسة، بينما كان 0.9% من عينة الدراسة كانت تلقيحاً صناعياً.

-ما نسبته 1.3% كانت الولادة بأدوات مساعدة او الملقط، 20.4% كانت نوعية الولادة قيصري، 78.3% كانت نوعية الولادة طبيعي.

-أعلى نسبة من مجتمع الدراسة كانت مدة تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة من 61 إلى 90 دقيقة (53.2%)، بينما 22.1% كانت تتراوح مدة تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي أقل من 30 دقيقة، في حين أن 22.1% تتراوح مدة تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة من 31 إلى 60 دقيقة.
-أن معظم عينة الدراسة كانت متعددة الولادات بنسبة 73.2%، بينما كان حوالي ربع عينة الدراسة (26.8%) كانت ولادة بكرية.
-أن معظم عينة الدراسة حصلت على التثقيف الصحي المسبق للبرنامج (95.3%)، بينما فقط 4.7% منهم لم يحصلوا على التثقيف الصحي.

ثانياً - نتائج التغيرات النفسية لقلق الولادة للأم الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة":

-المتوسط الحسابي للفقرة " أشعر بأن صحة جنيني في المستقبل ستكون أفضل " يساوي (4.77) من الدرجة الكلية (5) أي أن الوزن النسبي 95.4% وهي أكثر وزن نسبي، وهذا يعني أن هناك موافقةً بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.
-المتوسط الحسابي للفقرة" أشعر بالضيق من تطبيق البرنامج " يساوي 1.31 أي أن الوزن النسبي 26.2% وهي أقل وزن نسبي، وهذا يعني أن هناك عدم موافقة بدرجة كبيرة (موافقة قليلة جداً) من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحث يقدم بعض التوصيات التي من شأنها أن تفيد الأمهات الحوامل والمقبلات على عملية الولادية واللواتي تم تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة EENC والقائمين على رعايتهم من الطواقم الصحية على النحو الآتي:

-الاستمرار في تطبيق البرامج الإرشادية للأمهات الحوامل والمقبلات على عملية الولادة للعمل على لتخفيف الضغوطات النفسية لديهن.
-العمل على زيادة الوعي الصحي لدى الأمهات الحوامل وتوضيح كثير من المشاكل النفسية التي تعترض عمليتي الحمل والولادة.

-استمرار وتعزيز عملية التثقيف الصحي لبرنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة EENC من قبل الطواقم العاملة في مرافق وزارة الصحة الفلسطينية، والتي تقدم خدمة النساء والولادة.
-تطوير مراكز الرعاية التي تعنى بالأمهات الحوامل وذلك بالتركيز والاهتمام على الأبعاد النفسية لعملية الولادة كما يتم التركيز على الأبعاد الجسدية.
-ضرورة وجود أخصائي نفسي في المستشفيات ومراكز الرعاية الخاصة بالحمل لمتابعة كافة القضايا التي تتعلق بالجوانب النفسية للأم الحامل.
-الاهتمام بعمل برامج إعلامية وتثقيفية تعنى بمشاكل الحمل والولادة وخاصة الجوانب النفسية منها، والتي من شأنها أن تساعد كثير من الحوامل في الاكتشاف المبكر للاضطراب.
-زيادة الطاقة الاستيعابية لأقسام الولادة في المستشفيات ليتسنى تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة EENC حيث إن الاكتظاظ ونقص الأسرة يؤدي إلى تقصير مدة البرنامج.
-عقد ورشات عمل في مجال الإرشاد النفسي، وذلك بغية محاولة الوصول إلى معايير معينة تساعد في تخفيف حدة وطأة الآثار النفسية المترتبة على مضاعفات الولادة لدى الأمهات وتعزز تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة EENC.
-تشجيع ودعم المزيد من إجراء الدراسات المتعلقة بالأم الحامل والمقبلة على عملية الولادة، وخصوصاً من الناحية النفسية للحمل والولادة.

استبانة البحث

أولاً- معلومات تتعلق بالأسرة:

عمر الأم ---- عام ☐ 18 عام فأقل ☐ من 19 -28 عام ☐ من 29-39 عام ☐ 40 عام فأكثر

المؤهل العلمي للأم ☐ ابتدائي ☐ إعدادي ☐ ثانوي ☐ دبلوم متوسط ☐ بكالوريوس فأعلى

عمل الأم : ☐ أم عاملة ☐ ربة بيت

طبيعة الحمل : ☐ تلقيح طبيعي ☐ تلقيح صناعي

نوعية الولادة : ☐ طبيعي ☐ ولادة بأدوات مساعدة او الملقط ☐ قيصري

مدة تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة : ☐ اقل من 30 دقيقة ☐ من 31-60 دقيقة ☐ من 61-90 دقيقة

عدد ولادات الأم : ☐ بكرية ☐ متعددة

هل تم الحصول على تثقيف صحي لمسبق للبرنامج ☐ تم الحصول على التثقيف ☐ لم يتم الحصول على التثقيف.

ثانياً- التغيرات النفسية لقلق الولادة للأم الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة:

أمامك اختبار يهدف التعرف التغيرات النفسية لقلق الولادة للأم وعلاقته بتطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة.

ملاحظة: الرجاء وضع علامة (X) أسفل موافق بدرجة كبيرة، موافقة، موافقة بدرجة متوسطة، غير موافقة، غير موافقة بدرجة كبيرة بما يتفق مع مشاعرك الحقيقية دون ترك أي سؤال بدون إجابة حيث إنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

"التغيرات النفسية لقلق الولادة للأم الناتجة عن تطبيق برنامج الرعاية المبكرة لحديثي الولادة"

م.	الفقـــــرة	موافقة بدرجة كبيرة	موافقة	موافقة بدرجة متوسطة	غير موافقة	غير موافقة بدرجة كبيرة
1	أشعر بالضيق من تطبيق البرنامج.					
2	أشعر بالخوف على حياة الجنين.					
3	أشعر بالقلق من حدوث نزيف مفاجئ.					
4	أشعر بالقلق من عدم متابعة الطاقم الطبي بي أثناء الولادة.					
5	أتجنب الحديث عن أعراض الولادة وآلامها.					
6	أشعر براحة أكثر كلما ازداد التصاقي بالجنين.					
7	كلما زادت مدة التصاق الجنين بي أشعر بالراحة.					
8	قدرتي على التركيز ضعيفة.					
9	أشعر بالتوتر لأدني سبب.					
10	أصاب بالقلق من احتمال تدهور صحتي.					
11	أشعر أن أعصابي مشدودة.					

12	تطبيق البرنامج خفف من الآلام الناتجة عن عملية الولادة.					
13	أشعر بالعصبية المفرطة.					
14	أخاف من المستقبل.					
15	تنتابني التخيلات المزعجة.					
16	أنصح الأمهات بتطبيق البرنامج عليهن ما بعد عملية الولادة.					
17	النصائح والارشادات التي تم تزويدي بها قبل عملية الولادة ساعدتني في تقليل القلق.					
18	أشعر بأن صحة جنيني في المستقبل ستكون أفضل.					

الباحث صالح الهمص

قائمة المراجع:

1.القرآن الكريم

2.الأغا، إحسان (1997): البحث التربوي عناصره مناهجه أدواته، ط2، مطبعة مقداد، غزة. فلسطين

3.دياب، سهيل (2003): مناهج البحث العلمي، أدواته وأساليبه، مكتبة آفاق، غزة، فلسطين.

4.الجرجاوي، زياد (2010): القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، الطبعة الثانية، مطبعة أبناء الجراح، غزة، فلسطين.

5.حجازي، عائشة بنت علي (2003): فروق أعراض القلق والاكتئاب والمخاوف المرضية لدى الأطفال (12-6) سنة والمصابين ببعض الأمراض النفسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود

6.الحريري، عدنان. (2006): سير الولادة المهبلية والتخدير فوق الجافية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تشرين، سوريا.

7.القريطي، عبد المطلب (1998): في الصحة النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

8.عكاشة، أحمد (1998): الطب النفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

9.Oza S, Cousens SN, Lawn JE, (2013): Estimation of Daily Risk of Neonatal Death Including the Day of Birth in 186 Countries, A Vital Registration and Modelling- Based Study,Lancet Glob Health.2014:2(11):e635-44.Lancet.2014 Jul

9-World Health Organization Regional Office for the Western Pacific, (2014): Maternal and Child Health, Division of Building Healthy Communities and Population.

10.World Health Organization Regional Office for the Western Pacific, (2016): First biennial progress report, Action Plan for Healthy Newborn Infants in the Western Pacific Region (2014-2020). WHO website (www.who.int).
11.World Health Organization Regional Office for the Western Pacific, (2016): Coaching for the First Embrace: Facilitators Guide, (Early Essential Newborn Care) MODULE 2, First Embrace.
12.World Health Organization Regional Office for the Western Pacific, (2016): Introducing and Sustaining EENC in Hospitals: Routine Childbirth and Newborn Care, (Early Essential Newborn Care) First Embrace, WHO Library Cataloguing-in-Paplication Data.

psychological changes of labour anxiety resulting from the implementation of the Early essential Neonatal Care Program (EENC) in mothers in EL-healal EL-ematrati hospital on Gaza strip

Saleh.E.EL-ham, University of AL- Butana

Abstract : This study aimed to identify psychological changes after implementation of Early essential Neonatal Care Program (EENC) in mothers in EL-healal EL-ematrati hospital on Gaza strip.

The study sample was randomly selected for a month, the study sample 235, and the study community 600. Sub-questions related to age, scientific qualification, mother's work, nature of pregnancy, quality of birth, duration of application of the program, number of births, prior health education?

The semi-experimental approach was used, a questionnaire was prepared and statistical methods were used, T. test for one group, T. test for two groups, Single Disparity Test, results analysis by SPSS

Results of the study: psychological changes of labour anxiety relative weight 31.8%, meaning very little approval from sample members. There are no statistically significant differences due to age, scientific qualification, mother's work, variable nature of pregnancy, quality of birth, duration of application of the program, number of births, prior health education.

Key words: psychological changes, labour anxiety, Early essential Neonatal Care Program (EENC), anxiety, EL-healal EL-ematrati hospital.

التحولات الاجتماعية بالمغرب منطقة وزان نموذجا

أ.عبد الوهاب الحبيب
جامعة ابن طفيل - المغرب
د.تهامي ديبون
جامعة ابن طفيل – المغرب

ملخص: عرف المغرب في العقود الأخيرة تغيرات اجتماعية عميقة؛ كان للمجال المدروس نصيبا فيها؛ فجذور هذه التغيرات أو التحولات تعود إلى بداية فترة الحماية على المغرب؛ وفي السنوات الأخيرة ازدادت وثيرة هذه التحولات وتعمقت نتيجة تضافر مجموعة من العوامل؛ كتوالي سنوات الجفاف وفشل بعض الخيارات التنموية المتبعة؛ وتبرزت التحولات الاجتماعية بشكل جلي من خلال العمل الميداني ونتائج الإحصاءات العامة للسكان والسكنى التي عرفها المغرب. إن منطقة الدراسة لا تبتعد عن ذلك، ومن خلال هذا العمل سوف نحاول الوقوف على التحولات الاجتماعية التي عرفتها منطقة وزان من خلال عدة مؤشرات كتقلص الأسرة الموسعة لصالح الأسرة النووية وتراجع حجم العلاقات الاجتماعية التضامنية وارتفاع سن الزواج....؛ وهي كلها مؤشرات تعكس لنا حجم التحولات التي شهدتها هذه المنطقة.

الكلمات المفتاحية: التحولات الاجتماعية، منطقة وزان، الأسرة النووية، الأسرة الممتدة، الفشل الدراسي، الهدر المدرسي.

مقدمة:

عرف المغرب في العقود الأخيرة تغيرات اجتماعية عميقة؛ كان للمجال المدروس نصيبا فيها؛ وكما قلت سابقا فجذور هذه التغيرات أو التحولات تعود إلى بداية فترة الحماية على المغرب؛ وفي السنوات الأخيرة ازدادت وثيرة هذه التحولات وتعمقت نتيجة تضافر مجموعة من العوامل؛ كتوالي سنوات الجفاف وفشل بعض الخيارات التنموية المتبعة، وتبرزت التحولات الاجتماعية بشكل جلي من خلال العمل الميداني ونتائج الإحصاءات العامة للسكان والسكنى التي عرفها المغرب.

ومن خلال هذا العمل سوف نحاول الوقوف على التحولات الاجتماعية التي عرف إقليم وزان من خلال عدة مؤشرات كتقلص الأسرة الموسعة لصالح الأسرة النووية وتراجع حجم العلاقات الاجتماعية التضامنية وارتفاع سن الزواج....، وهي كلها مؤشرات تعكس لنا حجم التحولات التي يشهدها هذا المجال.

ساهمت التحولات الاجتماعية التي عرفتها المنطقة في التأثير الايجابي على الأنشطة الاقتصادية داخل إقليم وزان، مما أدى إلى تراجع هيمنة الفلاحة المعاشية الموجهة خصوصا للاستهلاك الذاتي و المعتمدة على الوسائل التقليدية، كما برزت بشكل جلي الأنشطة الاقتصادية المتعلقة بقطاع التجارة والخدمات والتي تعرف ديناميكية واضحة خاصة التجارة الغذائية، مما ساهم في تغير نمط عيش الساكنة الذي أصبحت تهيمن عليه الأنماط الحضرية الدخيلة على المجتمع منطقة الدراسة.

ارتبطت التحولات الاجتماعية التي عرفها المجال المدروس إلى حد كبير بزراعة القنب الهندي، إذ ساهم في الرفع من الدخل الفردي لساكنة جماعات المجال المدروس، الشيء الذي جعلهم يعتمدون وسائل وتقنيات حديثة توفر مردودية أكبر بجهد أقل، خاصة فيما يتعلق بالقطاع الفلاحي الذي أصبح يعتمد بشكل كبير على المكننة، كما ظهرت أنشطة اقتصادية دخيلة على هذا المجال، كانت فيما مضى حبيسة المدن، كما أن تحسن المستوى المعيشي للساكنة جعلهم أكثر استهلاكا، وبالتالي تزايد عدد المحلات التجارية من أجل توفير متطلبات الساكنة، ويبقى القطاع الفلاحي الركيزة الأساسية للأنشطة الاقتصادية تتصدره زراعة الكيف بجل دواوير المجال المدروس.

عرف إقليم وزان إلى جانب التحولات الاجتماعية تحولات اقتصادية ومجالية هامة، تجلت معالمها الأولى في تراجع القطاع الفلاحي بسبب تجزؤ الإستغلاليات الفلاحية الناتجة عن نظام الإرث وتوالي سنوات الجفاف، وكذا بروز أنشطة اقتصادية جديدة

سواء على مستوى الخدمات أو التجارة أو الحرف وإن اقتصر الأمر على المراكز الصاعدة، في حين بقي القطاع السياحي مهمشا ويعاني من إكراهات عديدة بالرغم من وجود مؤهلات هامة، أما مجاليا فإن تغير نوع السكن وتراجع المساحات الغابوية كانا من أهم معالمها؛ حيث إن انتشار القنب الهندي بالمجال المدروس وتحسن دخل السكان ساهم في تحول شكل وتجهيزات المسكن لكن على حساب الغابة.

كما تعرف المنطقة نقصا في المرافق العامة وفي المؤسسات التعليمية، التي ما تزال تعرف نقصا كبيرا في العديد من المرافق الصحية والبنية الطرقية، في ظل محدودية تدخل الجماعات الترابية للمجال المدروس، نتيجة ضعف ميزانتها الخاصة بالتجهيز، مما يحد من مستقبل التنمية المحلية بمنطقة الدراسة ومسايرة التحولات التي يعرفها المجال المدروس.

الإطار المنهجي للبحث

1. إشكالية الدراسة:

حظي القطاع الفلاحي باهتمام كبير من طرف الدول على الرغم من النتائج التي ظلت دون المستوى المطلوب بفعل عدة عوامل، لتعتمد الدولة سياسة التخطيط في مرحلة أولية تبعها الميثاق الجماعي في مرحلة ثانية في إطار السياسة اللامركزية التي تبنتها الدولة.

ظل العالم القروي يشكل مجالا خصبا لاستفحال الأمية والعزلة والتهميش مع ضعف البنيات التحتية، والمغرب يعرف تناقضا في هذا الإطار، رغم الأموال الطائلة التي أنفقها من أجل تحديث قراه، والنتيجة نمو في الإنتاج لكن تنمية البوادي بقية جد بطيئة.

بقيت الساكنة القروية تعاني من قلة الإمكانيات والتجهيزات والبنيات التحتية والظروف السكنية غير الملائمة وضعف المؤشرات الاجتماعية، مما صاحبه انتشار البطالة والهجرة القروية نحو المدن، وهذا يعني أنه من الضروري إعادة تقييم النتائج في مجال إعداد التراب الوطني.

ينتمي مجال الدراسة إلى مقدمة سلسلة جبال الريف، التي تشكل مجالا إنتقاليا، حيث تبدو فيها التضاريس أكثر بروزا، إلا أنها تبقى متوسطة مقارنة مع الريف الأوسط. كما تتكون تلال مقدمة الريف عموما من مواد هشة وتتلقى أمطارا غزيرة، ومن ثم فهي وسط طبيعي تهدده التعرية، كما تتميز هذه المنطقة التي تبدو بمثابة مجال ذي كثافة يتصف بوجه خاص بالإكتظاظ السكاني وفق محمد الناصر (2003).

يبقى موقع إقليم وزان بعيدا عن الأقطاب الاقتصادية الكبرى، مما ينعكس سلبا على تنافسيته المجالية التي يؤثر فيها كذلك وجود بنية جيولوجية معقدة وطبيعة الوحدات التضاريسية وما تتوفر عليه من موارد، وما تتلقاه من تساقطات، إلا أنها تبقى عنصرا غير مساعد على استقرار التربة، وقيام نشاط زراعي مهم، وإنجاز مجموعة من البنيات التحتية بفعل شدة الانحدارات والارتفاعات، وبالتالي يشكل ذلك عائقا في وجه التنمية. ومما زاد من تعميق هذه الإشكالية هو تراجع عدد سكان الإقليم من 304528 نسمة سنة 2004 إلى 751 298 نسمة سنة 2014، فيما يبلغ معدل الكثافة السكانية 146,52 نسمة في كلم^2.

إن ضعف تدخلات الدولة زاد من تعميق هذا التناقض الموجود بين الموارد و النمو الديمغرافي، مما دفع بالساكنة المحلية إلى خلق مجموعة من الجمعيات والتعاونيات لمواجهة مختلف الإكراهات التي تواجه الإقتصاد المحلي.

وعليه، تبقى التنمية المحلية عنصرا هاما لإخراج الساكنة من الفقر والتهميش والعزلة والأمية التي يعيشها الإقليم في ظل غياب برامج تنموية قادرة على خلق فرص الشغل، وتحسين نمط العيش، والحد من ظاهرة الهجرة التي هي في تزايد مستمر نتيجة قلة البنيات التحتية وهشاشتها، وتدهور الموارد الطبيعية، وضعف الأنشطة غير الفلاحية.

نسعى من خلال مما سبق، إلى معالجة الإشكالية المحورية لهذا العمل، والتي يمكن صياغتها في السؤال التالي: **ما واقع التحولات الاجتماعية بالمغرب، منطقة وزان نموذجا** ؟ للإجابة عن هذه الإشكالية المحورية سنقسمها إلى مجموعة من الأسئلة الفرعية والفرضيات التالية:

-كيف تنتظم منطقة الدراسة اجتماعيا رغم هامشيتها وبعدها عن الأقطاب الإقتصادية الكبرى؟

-ما دور الأنشطة الاقتصادية في التحولات الاجتماعية بالمنطقة، وخاصة القنب الهندي؟

تتفرع عن الاشكالية المحورية بعض الفرضيات التالية:

-التدبير الجماعي غير المحكم للشأن المحلي، لعب دورا جد مهم في العشوائية التي وصلت إليها منطقة الدراسة.

-تعرف منطقة الدراسة تدخلات متنوعة، لكن بصورة عشوائية.

2. أهمية الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى بلورة مشروع تنموي محلي قادر على تجاوز مختلفة التحولات الاجتماعية التي تعرفها المنطقة، عبر تحديد مجموعة من الأهداف، والتي نرصد البعض منها:

-تشخيص واقع التحولات الاجتماعية بالمجال المدروس عبر تحديد مكامن القوة والضعف؛

-تقليص البطالة وتحقيق العدالة الاجتماعية؛

-التعرف على المشاريع والبرامج التنموية ونتائجها على المجال المحلي؛

-رصد تدخلات الدولة ودورها في تحقيق تطلعات الساكنة؛

-إبراز المشاكل التي تعاني منها الساكنة المحلية ورصد حاجياتهم.

3. منهجية البحث:

إن تناول هذه موضوع التحولات الاجتماعية بمنطقة وزان تفرض علينا ضرورة المزج ما بين الاستقرائي والاستنباطي؛ فالمنهج الاستقرائي يمر عبر " جملة من المقدمات إلى نتيجة بعينها، بحيث لا " تضمن صحة تلك المقدمات صحة هذه النتيجة ضمانا مطلقا وإن جعلتها محتملة" حسب بلفقيه محمد (2002)، فإنّ المنهج الاستنباطي يتنقل "من جملة من المقدمات إلى نتيجة بعينها بحيث تضمن صحة تلك المقدمات صحة النتيجة ضمانا مطلقا. إن هذا الضمان الأخير ناتج عن كون نتيجة البرهان الاستدلالي متضمنة -بشكل صريح أو مستتر- في مقدماته، كما أنّ عجز مقدمات البرهان الإستقرائي عن ضمان مصداقية نتيجة راجع إلى أنّ هذه النتيجة تقرر أمرا لا تتضمنه تلك المقدمات" بلفقيه محمد (2002).

الإطار النظري والميداني

1- تقلص حجم الأسر: من الأسر الممتدة إلى الأسرة النووية

قديما كانت جل البيوت تعج بأفراد الأسرة، فإلى جانب الأب وألام كان هناك العديد من الإخوة والأخوات. وشيئا فشيئا بدأ العدد بالتناقص لدرجة أن العدد وصل في وقتنا الحالي إلى ما لا يتجاوز عدد أصابع اليد الواحدة.

"يشكل تناقص عدد أفراد الأسرة وتقلص حجمها أحد المؤشرات الرئيسية المعبرة عن عمق التغيرات الديموغرافية التي تشهدها الأرياف المغربية. ويفسر هذا التناقص بالتراجع الكبير للولادات من جهة، وبالتعديلات الجوهرية التي لحقت تركيب الأسرة المغربية خلال العقود الأخيرة بسب تسرب وترسيخ ثقافة دخيلة ومفاهيم جديدة للحياة، وأسلوب ونمط عيش جديدين يغلب عليهما طابع الفردية. فعلى غرار المدن تتجه الأسرة المغربية بالوسط القروي نحو التركيب الفردي، أي

إلغاء التركيب الموسع لهذه الأسرة المكونة من الأبوين والأبناء المتزوجين وغير المتزوجين وأبناءهم أي الأحفاد، وأحيانا أقارب آخرين...، وتعويضه بأسرة نووية تقتصر على الأبوين والأبناء فقط" حسب أزكاغ (2005).

إن وجود أسر ممتدة داخل المجال المدروس والمكونة من الأب والأم وأحد أبنائهما المتزوجين، لكن هذا الأخير غالبا ما يكون مقيم غائب لأسباب متعددة كالبحث عن مورد رزق...، وبالتالي فالارتباط بالمسكن الأصلي تحدد مجموعة من الاكراهات، إلا أن جل الأبناء يفضلون، ومند بداية الزواج، الاستقلال عن العائلة، خاصة وأن الزوجة/ العروس ومع قدومها لمحل الزوجية، تحمل معها كل التجهيزات المنزلية التي يمكن أن تحتاجها، أي فكرة الاستقلال عن العائلة المستقبلية توجد بشكل مسبق لديها وفق الشرقي (2009).

تقدم الجماعات القروية داخل إقليم وزان مثالا واضحا حول تقلص حجم الأسر القروية بالوسط القروي المغربي، فمن خلال الدراسة ميدانية ونظرا لغياب إحصائيات توضح أهمية هذا التراجع على المستوى الجماعي، قمنا بإجراء الدراسة ميدانية من أجل التعرف على حجم هذه الظاهرة، حيث لاحظنا تراجع مهم للأسرة الموسعة لصالح الأسرة النووية.

ساهم تراجع الأسرة الممتدة في تراجع عدد الأفراد داخل الأسرة، حيث سجلت الأسر التي تتكون من خمسة أفراد أعلى نسبة بدواوير المجال المدروس؛ بما يفوق يساوي (20,44%)؛ وتليها على التوالي الأسر التي تضم أربعة أفراد بـ 14,29% وستة أفراد بـ 46,12%، في حين تليها الأسر التي بلغ عدد أفرادها ثمانية فردا 11,12%؛ ثم الأسر التي يبلغ عدد أفرادها فردين بـ 8,98 % ؛ تليها الأسر التي بها سبعة أفراد بـ 8,82%؛ بعدها كل من الأسر التي بها ثلاثة أفراد بنسبة 7,83 % والأسر التي لها فرد واحد بنسبة4,92%؛ ثم الأسر التي ليس لها أفراد بنسبة 4,40%؛ بينما الأسر التي عددها تسعة أفراد و أو عشرة أفراد ثم إحدى عشر فردا فهي لا تتعدها نسبها في المجموع 10%.

تتعدد وتتنوع الأسباب التي أدت إلى هذا التراجع فحسب المندوبية السامية للتخطيط فمتوسط عدد الأطفال لكل امرأة، الذي بلغ أكثر من 7 أطفال خلال سنة 1960 ، تراجع إلى حوالي 2,21 طفل لكل امرأة سنة 2014 (2,01 بالوسط الحضري مقابل 2,55 بالوسط القروي. وأوضحت المندوبية، في مذكرة إخبارية بمناسبة اليوم العالمي للسكان (11 يوليوز من كل سنة) ، أن هذا الاتجاه التنازلي يعزى بالأساس، إلى التغيير في توقيت الزواج والاستخدام الواسع والمتزايد لوسائل منع

الحمل، وأكدت المندوبية أن القدرة على القراءة والكتابة والتمدرس المؤدي إلى الحصول على شهادة، فتحت للنساء آفاقا جديدة للاستقلالية والاندماج المهني، مما أدى إلى تراجع سن الزواج عندهن والاستعمال المكثف لوسائل منع الحمل.

1- 2 الحالة العائلية: تراجع عدد العزاب وتزايد عدد المتزوجين

تعرف الأوساط الريفية بالمغرب تغيرات هامة على مستوى الحالة الزواجية التي تتميز بتحول مهم عما كانت عليه في السابق. فحسب التقاليد، فالمجتمع القروي في المغرب معروف بإعطائه الأهمية للزواج في سن مبكر، إلا أنّ هذه التقاليد تراجعت تحت تأثير إكراهات اجتماعية واقتصادية وثقافية حسب الحايك نوردين (2009)، لتشكل "ظاهرة تأخر سن الزواج لدى النساء والرجال خلال الخمسينيات الأخيرة، مؤشرا هاما لمظاهر التغيير داخل المجتمع المغربي، فقد كان معدل السن عند الزواج الأول سنة 1960 في حدود 24 سنة بالنسبة للرجال و 17.5 سنة، بالنسبة للنساء. وقد انتقل هذا المعدل اليوم إلى 31,2 سنة بالنسبة للرجال و26,3 سنة بالنسبة للنساء. أما معدل العزوبة بالنسبة للنساء مابين 20 و24 وما بين 25 و29 سنة 2004، فهو على التوالي 61% و 41%. وقد كانت هذه النسبة ما بين 6% و 2.3%. وبالنسبة للرجال فتسعة شبان من عشرة اليوم، في الفئة العمرية مابين 20 و 24 سنة، هم عازبون. وبالرجوع إلى ما يقارب أربعين سنة خلت،لم تكن هذه العلاقات تتجاوز 6 من 10 بالنسبة للفئة العمرية الأولى وأقل من 2 من عشرة بالنسبة للفئة العمرية الثانية، مما سيكون له تأثير على متغير الخصوبة، دون الحديث عن أثاره الاجتماعية والمجتمعية" الحايك نوردين (2009).

عرفت نسبة العزاب تراجعا خصوصا في صفوف الرجال من 45,7% سنة 2004 إلى 40,9% سنة 2014، وفي صفوف النساء من 34% إلى 28,9% على التوالي، وذلك لفائدة المتزوجين الذين ارتفعت نسبتهم من 53% إلى 57,3% لدى الرجال، ومن 54% إلى 57,8% لدى النساء؛ إن انخفاض نسبة العزوبة، الذي يعد أكثر وضوحا لدى الشباب، يشكل منعطفا للمنحى الذي سلكته هذه الظاهرة خلال العشريات السابقة؛ فنسبة النساء العازبات بالفئة العمرية 25-29 سنة ارتفعت من 35,1% سنة 1994 إلى 40,7% سنة 2004، لكنها، بعد هذا المنحى التصاعدي، تراجعت إلى 32,6% سنة 2014؛ وعلى صعيد آخر، تضاعف معدل العزوبة النهائية عند سن 55 سنة خلال العشر سنوات الماضية، إذ انتقل من 3% سنة 2004 إلى 5,9% سنة 2014. وهذا المعدل، في سنة 2014، أعلى نسبيا لدى

النساء (6,7%) مقارنة مع الرجال (5,1%)، وبالوسط الحضري (6,9%) مقارنة مع الوسط القروي (3,8%).

عموما؛ شهد متوسط السن عند الزواج الأول لدى النساء انخفاضا بين 2004 و 2014 حيث إنتقل من 26,3 سنة إلى 25,8 سنة. هذا المنحى نحو الانخفاض في السن عند الزواج الأول قد يوحي بحدوث منعطف في الخصوبة، لازالت لم تبرزه بعد المعطيات المتوفرة، نظرا ربما، للزيادة المحتملة في معدل استعمال وسائل منع الحمل الذي قدر سنة 2011 بحوالي 67,4%؛ في المقابل، وبعدما سجل متوسط السن عند الزواج الأول لدى الرجال ارتفاعا خلال الفترة 1994-2004، إذ انتقل من 30 سنة إلى 31,2 سنة، فقد ظل، خلال الفترة 2004-2014، شبه مستقرا في المستوى الذي سجله سنة 2004.

على صعيد آخر، كشفت نتائج الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2014 أن 123.956 شخصا متزوجون وهم لازالوا دون سن 18 سنة. ويهم هذا النوع من الزيجات، على الخصوص، الفتيات (82,4%)، وساكنة الوسط القروي (53,6%). إن انتشار هذه الظاهرة في صفوف النساء تبين أن أغلب هذه الزيجات تتم برجال يفوق سنهم 18 سنة حسب الإحصاء العام للسكان والسكنى (2014).

تشكل الحالة الزواجية والتوالد عنصرا أساسيا في تحديد ظاهرة الخصوبة؛ لما يمارسانه من تأثيرات مهمة عليها. وبالعودة إلى نتائج الإحصاء العام للسكان والسكنى 2004؛ يظهر جليا بأن بنية الحالة الزواجية بالمنطقة لا تترجم تأخر الزواج عند الفئات الشابة؛ فخلال سنة 2015؛ وإنطلاقا من إستمارة العمل الميداني تميزت ساكنة المجال المدروس (15 سنة فما فوق) بنسبة مهمة للمتزوجين (60,83% مقابل 56,75% سنة 2004)؛ بينما سجلت نسبة العزاب تراجعا بـ 3,69 نقطة خلال إحصاء 2004 (39,15%) و35,46% خلال سنة 2015؛ بينما الفئات الباقية فتبقى نسبتهم ضعيفة (المطلقون 0,75% والأرامل 3,35%) حسب الإحصاء العام للسكان والسكنى 2004؛ أما في سنة 2015 فنسبة المطلقون وصلت إلى 1,42 % ونسبة الأرامل تراجعت إلى 1,57%.

إنطلاقا من المعطيات الإحصائيات المتعلقة بالحالة العائلية بالمجال المدروس، يتبين لنا جليا التنوع الحاصل في الحالة العائلية بمنطقة الدراسة التي نجد فيها المتزوجون والعزاب والمطلقون والأرامل؛ حيث تختلف نسبهم باختلاف الجماعات واختلاف الجنس؛ وعليه تظل الفئة المتزوجة مرتفعة لدى الإناث (28,76%) مقارنة مع الرجال (25,97%)؛ أما العزاب فنسبتهم مرتفعة عند الرجال

(21,88%) مقابل (16,32%) عند الإناث؛ بينما نلاحظ أن نسبة الطلاق والترمل منتشرة عند الإناث (6,32%) مقابل (0,75%) عند الذكور حسب الجدول أسفله.

جدول رقم 1 : الحالة الزواجية للساكنة التي تبلغ 15 سنة فأكثر بالمجال المدروس حسب الجنس سنة2004

الحالة العائلية	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%
عازب	80297	26,44	56773	18,69	137070	39,15
متزوج	141615	46,64	57041	18,78	198656	56,75
أرامل	1020	0,33	10703	3,52	11723	3,35
مطلق	503	0,16	2123	0,69	2626	0,75

المصدر: استغلال شخصي لنتائج الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2004

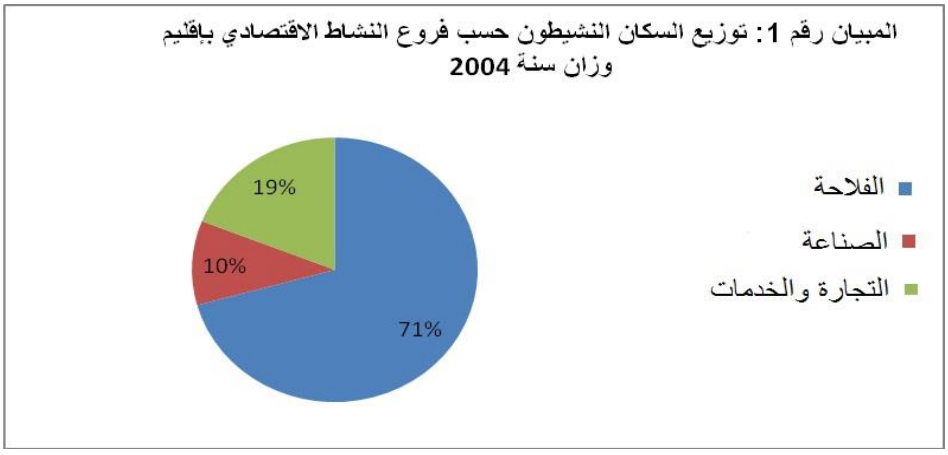
إذن؛ يمكن القول أن التقدم في السن يساهم في التقليل من نسبة العزاب؛ بينما تزداد نسبة المتزوجين مع التقدم في السن؛ كل ذلك ينعكس على عدد الأفراد داخل الأسرة؛ وارتفاع نسبة المتزوجين بالمجال المدروس يرجع بالأساس إلى مجموعة من العوامل؛ نذكر منها على سبيل المثال انتشار زراعة القنب الهندي ببعض جماعات المجال المدروس ثم هجرة أبناء المنطقة للعمل ببعض المدن المجاورة كطنجة مكنهم من تحسين مستوى دخلهم؛ لكن نجد تباين ما بين جماعات المجال المدروس فيما يخص توزيع الحالة الزواجية للساكنة فمثلا بجماعة أسجن وانطلاقا من استمارة العمل الميداني التي همت دوار الدشيار نجد نسبة العزاب أكبر من نسبة المتزوجين؛ وعند البحث في أسباب الظاهرة وجدنا أن انتشار زراعة القنب الهندي انعكس سلبا على أبناء الدوار الذين أصبحوا يحتلون المرتبة الأولى في استهلاك هذه المادة؛ وبالتالي انتشر الإدمان بينهم؛ إلى درجة لم يعد بمقدورهم التفكير في الزواج والإقدام عليه؛ وتضاف إلى هذا السبب تضافر مجموعة من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، لكن تبقى مشكلة البطالة نتيجة لضغوطات الدولة التي تمارس على زراعة القنب الهندي، وكذا تراجع الأنشطة الفلاحية بالمنطقة بفعل التغيرات المناخية كلها أسباب سوف تعمل على تراجع نسبة المتزوجين مستقبلا بالمنطقة الدراسة؛ وتأجيل توجه الشباب نحو الزواج.

1-3 بطالة في ازدياد مستمر

عرفت البطالة على المستوى الوطني انخفاضا، حسب مفهوم الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014، بنقطة واحدة، منتقلا بذلك من 16,7% في شتنبر 2004 إلى 15,7% في شتنبر 2014. ويبلغ هذا المعدل بالمدن (18,9%) ضعف نظيره بالقرى (9,9%) و28,3%في صفوف النساء مقابل 12,2% لدى الرجال حسب

(الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014 :10)؛ لكن رغم ذلك فمشكل البطالة يعد مشكلة حقيقية يعاني منها المغرب بصفة عامة، والمجال المدروس بصفة خاصة؛ فنسبتها في ارتفاع مستمر؛ فانطلاقا من استمارة العمل الميداني أن نسبة النشيطون المشتغلون بمنطقة الدراسة تصل إلى 36,72 % من مجموع السكان؛ يليهم التلاميذ والطلبة بنسبة 36,09 %؛ ثم ربات البيوت بنسبة 21,30 % وأخير الذين ليس لهم أي نشاط أي بدون بنسبة 5,89%؛ وعموما ففئة التلاميذ والطلبة بدأت تشكل نسبة هامة من ساكنة المجال المدروس، مما سينعكس لا محالة على معدلي الأمية والتمدرس بإقليم وزان.

تتوزع نسبة النشيطون المشتغلون بالمجال المدروس، فنسبة العاملين بالقطاع الفلاحي تشكل 71%، يليها العاملون بالقطاع الثالث أي التجارة والخدمات بنسبة 19% وأخير العاملين بالقطاع الثاني بنسبة 10%، وبالتالي النشاط الاقتصادي التقليدي الذي يعتمد على الفلاحة؛ اعتمادا على التساقطات المطرية يبقى العمود الفقري لاقتصاد المنطقة؛ لكن وبحكم التذبذب الذي يعرف الموسم الفلاحي نتيجة تباين كمية الأمطار المسجلة في كل سنة؛ بدأت ساكنة المنطقة في التوجه التدريجي نحو القطاع الثالث وفق الشكل التالي.



المصدر: استغلال شخصي لنتائج الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2004

1-4 تراجع معدل الأمية وارتفاع نسبة التمدرس

"يعتبر التعليم أساس تقدم كل حضارة ورقيها، بحيث لا يمكن تحقيق أي تنمية اقتصادية أو إجتماعية دون المرور عبر التعليم ودون وضع برامج ومخططات ناجعة تهدف إلى الرفع من مستوى التعليم وجودته والقضاء على الأمية، لذلك فإن

مسألة التعليم كانت ولا زالت تكتسي طابعا متميزا لدى كل الدول والمجتمعات. لكن المغرب لا يزال يعرف واحداً من أكثر معدلات الأمية ارتفاعا في العالم، وأن معدل محاربة هذه الآفة يسير بوتيرة جد بطيئة، يضاف إلى ذلك أن التراجع النسبي لهذا المعدل يخفي واقعا محبطا، حيث إن أعداد السكان الأميين قد تضاعف وفاق ما كان عليه، إذ انتقلت بين 1960 و2004 من 6 ملايين إلى 12.8 مليون فرد. وبالرجوع إلى الوراء، يبدو، هذا الفشل ظاهرة مفارقة بامتياز لكون المغرب كرس جزءا كبيرا من موارده العمومية لبذل جهد التربية لفائدة جيله الصاعد" (اللجنة المديرية، 2006 :108)، "وأن الإنجازات الكمية والنوعية تظل منخفضة: فأقل من 60% من الأطفال في سن التمدرس متمدرسون" حسب الفلق عبد اللطيف. ترجمة الحسين أيت مساعد (2000). رغم محاولة المغرب بعد الاستقلال إيجاد أو إحداث تنمية حقيقية في المستوى التعليمي بالوسطين الحضري والقروي، إلا أن وتيرتها ظلت جد بطيئة وخصوصا في العالم القروي، "إذ أبدت الدولة عجزا سافرا في محاولتها تعميم التعليم، وظل هدفا لم يتحقق منذ مخطط (67-65) وعبر مخطط (92-88) الذي حاول تقليص التفاوتات بين الوسطين: الحضري والقروي، وبين الذكور والإناث" وفق أعراب عبد الهادي. تنسيق الهراس المختار وبنسعيد إدريس (2002).

أما فيما يتعلق بالمستويات التعليمية داخل المجال المدروس فقد سجل العمل الميداني لسنة 2015 ؛ نتائج متدنية؛ فنسبة الذين هم بدون مستوى وصلت 6,44%؛ يأتي بعد ذلك ذوي المستوى الابتدائي بنسبة 33,39% ، في حين مثلت نسبة الحاصلين على المستوى الإعدادي 20,16%؛ ثم بعد ذلك أصحاب التعليم الثانوي بنسبة 10,10%؛ فالتعليم العالي بنسبة6,86% ؛ فأصحاب الكتاتب القرآنية بنسبة 3,05%.

عموما، عرف المجال المدروس تراجعاً مهماً في نسب الأمية، هذا التراجع عرف تفاوتاً بين تراب المجال المدروس وكذا بين الجنسين. كما شهدت نسبة التمدرس تقدما ملحوظا اختلفت نسبتها بين الدواوير المدروسة وكذا بين الذكور والإناث. لكن وعلى الرغم من ذلك يبقى التمدرس بالمجال المدروس، يعاني من مجموعة من الصعوبات أهمها بعد المؤسسات التعليمية عن السكن وغياب المطعم المدرسي بهذه الأخيرة، وقلة وسائل النقل.

5-1 تراجع الزواج من العائلة أو القبيلة أو الدوار

قديما كان أغلبية السكان يفضلون الزواج سواء من نفس العائلة أو من نفس القبيلة أو الدوار أو المشيخة، معتمدين في ذلك على العديد من الأقوال الشعبية المتداولة إلى يومنا هذا من قبيل "خيرنا ما يده غيرنا"، "اللي تزوج بنت عمو إعيد من غنمو"، "ما نعطيوش خيرنا لغيرنا"، "اللي كتعرفوا ما شي بحال اللي ما كتعرفوش" "لخرج عن أصلو يتهرس من ظهرو"...، لكن في السنوات الأخيرة أصبح الزواج الخارجي لا يطرح أي مشكلة، أصبح من المستحب سواء كان من قبيلة أخرى أو حتى من مدينة أخرى، وهذا ما تطرقت إليه في استمارة العمل الميداني المتعلقة بالانتماءات الإثنية والجغرافية لزوجات دواوير المجال المدروس؛ فأغلب الزوجات ينحدرن من نفس دوار الزوج بنسبة 52,77%؛ تليهم الزوجات اللواتي ينحدرن من نفس القبيلة بنسبة27,07 %؛ من بعد ذلك نجد الزوجات اللواتي ينتمين إلى نفس أسرة الزوج بنسبة 12,73%؛ بينما الزوجات اللواتي ينحدرن من خارج المجال المدروس فهم يشكلون نسبة 7,48%.

1-6 الاعتماد على الذات

لعب الموقع الجغرافي دورا مهما في خلق نوع خاص من العلاقات الاجتماعية، حيث عمل السكان المتجاورون جغرافيا على تبادل الأواني المنزلية والدواب والخبز وإرسال الأبناء خاصة الإناث إلى الجيران قصد مساعدتهم في الأعمال المنزلية أيام المناسبات شأنهم في ذلك شأن الرجال الذين كانوا يساعدون جيرانهم في بعض الأعمال كالأعراس وتشييد المنازل وحفل الأبار...، كما هو معلوم شكلت المنابع المائية الرئيسية من الأبار والعيون خاصة التي تشكل المصدر الرئيسي لتزويد الساكنة بالماء الشروب مقرا لتعزيز العلاقات الاجتماعية ما بين السكان باعتباره مجالا يتوافد عليه السكان خاصة النساء والفتيات، فيتبادلون الحديث والأخبار فيما بينهم حسب الشرقي محمد (2009)، فإلى جانب المجال المائي نجد مجالا آخر يشكل مقرا لاتخاذ القرارات الحاسمة وتبادل الأخبار، ويتعلق الأمر هنا بالمسجد باعتباره مكان للعبادات، لكن العلاقات الاجتماعية كانت تعرف ما بين الفينة والأخرى بعض الهزات الاجتماعية خصوصا حول المسألة المائية من قبيل التحكم في مصادر الماء وأساليب تصريفه والتي يتفق معها بنعلي (1994)، ناهيك عن النزاعات والمشاكل التي كانت ولا تزال تعاني منها جل جماعات المجال المدروس و يتعلق الأمر بحدود المشارات الزراعية، بالإضافة؛ إلى المشاكل التي تحدث ما بين الأطفال والتي ما تلبث أن تنتقل عدواها إلى الكبار.

إن هذه المشاكل كان يتم احتواؤها غالبا من طرف السكان، لكن عدة مشاكل تطورت وأدت إلى تقسيم الدوار إلى قسمين، وبالتالي يقع تشييد مسجد ثاني بالدوار كما هو الحال بالعديد من الدواوير كدوار إمغيلة بجماعة ونانة ودوار الدشيار بجماعة سيدي رضوان...، وهذه الظاهرة تنتشر بجل تراب إقليم وزان، مما نتج عنه ظهور نوع خاص من العلاقات الاجتماعية قائم على الفر دانية والتخلي عن منطق التعاون؛ فانطلاقا من الجدول المتعلق بالعلاقات الاجتماعية داخل الدواوير المجال المدروسة والتي تهم العلاقات بالجيران25,00 % لهم علاقة جيدة بجيرانهم؛ أما فيما يتعلق بتبادل الزيارات مع الجيران فنسبة 25,00 % يقومون بتبادل الزيارات فيما بينهم؛ بينما نجد الأشخاص الذين يقدمون المساعدات المادية للجيران فنسبتهم 20,55 % بينما يعارضها 4,45%؛ أما فيما يخص الاقتراض من الجيران فنسبة 17,85 % يحبذونها بينما يعارضها 7,15%.

أما فيما يتعلق بأنواع التضامن الاجتماعي بالدواوير المدروسة؛ إذ تحتل المساعدة في حالة الوفاة المرتبة الأولى بنسبة 42,38%؛ متبوعة بتحضير وتنظيم الأعراس بنسبة 38,61%؛ ثم يليها تشيد الطرق بالدوار بنسبة 14,36%؛ وفي الأخير بناء مسكن غير فنسبته لا تتعدى 4,65%.

2- المؤسسات التعليمية: وفرة في العدد وضعف في المردودية

يعتبر التعليم العمود الفقري لكل تطور اقتصادي واجتماعي، وكان التعليم الإسلامي هو جوهر العملية التعليمية قبل دخول الاستعمار والقائم على اكتساب العلم والمعرفة وارتبط ببعض الوظائف السامية القضاء والتدريس، معتمدا في ذلك على حفظ القران الكريم سواء بالبوادي أو المدن وحفظ الأجرومية والألفية ومنظومة ابن عاشر والتعمق في الدين والتفسير والعلوم الأخرى كالتاريخ والجغرافيا...، وكان هناك نظام تقليدي أصيل حيث يضم كتاتيب قرآنية، جامعة القرويين...، ثم نظام يهودي يدرس فيه أبناء اليهود المغاربة، وأخيرا نظام أوروبي حيث شكل بداية التدخل الأوروبي بالمغرب.

بمجيء الاستعمار، حافظ المستعمر على الوضع القائم المتميز بالفوارق الاجتماعية والاقتصادية، فخلق طائفة متعلمة محدودة المعارف وتتلاءم تكويناتها مع الأهداف الاستعمارية وطمس تدريجي للمعالم المغربية، فجعل من اللغة الفرنسية اللغة الرسمية ودرس تاريخ فرنسا وحضارتها وهمش تاريخ المغرب، إذ أشار إليه باختصار شديد وخصص حصص محددة للغة العربية وللمواد الدينية الموجهة لأبناء المغاربة، ودرس المواد العلمية ذات الطابع النخبوي وخلق التعليم المهني

الحرفي الذي يكون اليد العاملة المتوسطة، لذا تعامل المغاربة مع التعليم الاستعماري بالحذر والرفض.

تميزت الفترة الموالية لحصول المغرب على استقلاله بمواجهة مباشرة مع مخلفات الفترة السابقة على جميع الأصعدة ومن أهمها ميدان التعليم، فانصبت هذه المجهودات على المبادئ الأربعة وهي: التعميم، التوحيد، التعريب، المغربة. فالتعميم هم تميم التعليم على جميع الشرائج الاجتماعية سواء على مستوى السن أو الجنس أو المجال، بينما هم مبدأ التوحيد جمع الأنماط التعليم الثلاث المورثة عن الفترة الاستعمارية والمتمثل في التعليم الفرنسي و التعليم الأصيل ثم التعليم الحر. أما مبدأ التعريب شمل تعريب البرامج والمناهج موازاة مع التوحيد والمغربة وتجاوز مشكل الإزدواجية. أما مبدأ المغربة مس تكوين أطر مغربية ستحل محل المدرسين الأجانب والحد من استيراد الأطر من الخارج، فكانت النتيجة فائض في الأطر، ثم أطر عليا مغربية عاطلة.

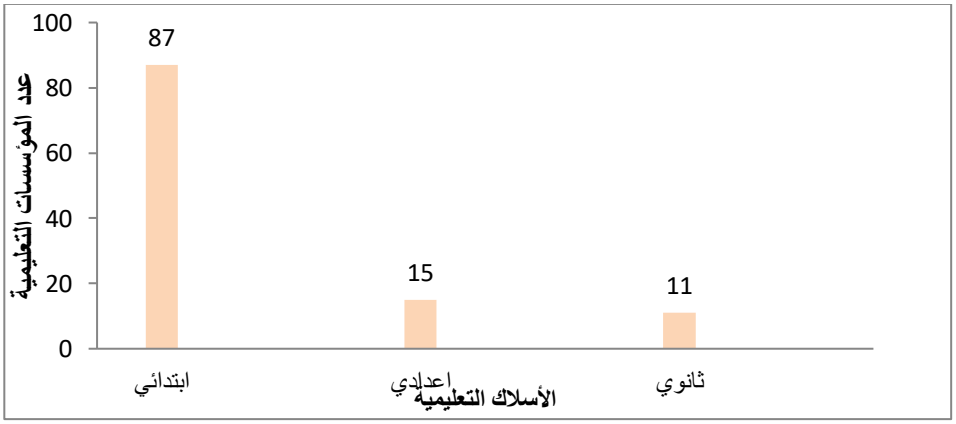
إذن،لم تحقق المبادئ الأربعة الأهداف المتوخاة، فكانت الضرورة ملحة لتوافق وطني حول وضعية جديدة لنظام التربية والتكوين، فأنشئت لجنة خاصة بالتربية والتكوين شاركت فيها جميع التيارات السياسية خرجت بصياغة الميثاق الوطني للتربية والتكوين وذلك سنة 2000 وهو بمثابة وثيقة تشمل مجموعة من آليات التأطير والتكوين والتسيير، وفي سنة 2008 أعلن عن المخطط الإستعجالي الرامي إلى التحقيق الفعل لإلزامية التمدرس إلى غاية 15 سنة وحفز روح المبادرة والتفوق في المؤسسات وفي الجامعة ومواجهة الإشكالات الأفقية للمنظومة التربوية وتوفير وسائل النجاح، لكن المبالغ المعتمدة لإنجاح هذا المخطط ذهبت في أشياء تافه من قبيل النفقات الكبيرة على الكماليات ليعلن محمد الوفا سنة 2012 عن فشله، ليتم تبني رؤية إستراتيجية لإصلاح نظام التربية والتكوين 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، لكن لن يختلف مصير هذه الرؤية عن مصير المخطط الإستعجالي باعتبارها أنزلت من الأعلى ولم تنطلق من القاعدة السفلى والتي هي المدرس والمتمدرس.

تعرف المؤسسات التعليمية بالمجال المدروس تباينا مجاليا واضحا، فإذا كانت أغلب دواوير جماعات إقليم وزان تتوفر على مدرسة ابتدائية، فإن بناياتها في تدهور مستمر، علما أن أغلب الوحدات المدرسية تفتقر إلى المرافق الصحية، مما يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي بها ويجعله جد ضعيف ويساهم في الرفع من نسبة المنقطعين عن الدراسة.

كما يعتبر المجال المدروس واحداً من أهم المجالات الوطنية التي كانت تشتهر بالتعليم العتيق، بفضل توفرها على عدد هام من المساجد والفقهاء، مما كان يجعل طلاب كل أرجاء المغرب يتوافدون عليها، بل حتى من الجزائر وتونس وموريتانيا (البكاري، 1997: 199-200)، لكن مثل هذه الأمور تراجعت بشكل كبير في وقتنا الراهن.

شهد قطاع التعليم تطورا ملحوظا بالجماعات القروية للمجال المدروس، من خلال الزيادة في عدد المؤسسات وارتفاع عدد التلاميذ. فأصبح عدد الكتاتيب القرآنية يتقلص تدريجيا في السنوات الأخيرة بجل دواوير المجال المدروس، حيث حلت محلها المدارس الابتدائية وتقل مؤسسات التعليم الأولي العصري بمعظم دواوير جماعات المجال المدروس باستثناء بعض الدواوير، ويتوفر إقليم وزان على العديد من مؤسسات التعليم الإبتدائي موزعة على مجموع تراب الإقليم وفق الشكل التالي.

المبيان رقم 2: عدد المؤسسات التربوية خلال الموسم الدراسي 2013-2014 بالمجال المدروس



المصدر: استغلال شخصي لنتائج أشغال المجلس الإداري لأكاديمية جهة طنجة – تطوان، دورة يونيو 2014

توجد بإقليم وزان 87 مدرسة ابتدائية و15 إعدادية و11 ثانوية أي ما مجموعه 113 مؤسسة تربوية موزعة على مجموع تراب الإقليم حسب الجدول رقم 2؛ لكن هذا التوزيع تشوبه عدة سلبيات، إذ في الغالب توجد مؤسسات التعليم الإعدادي والثانوي بمراكز الجماعات مما يحتم على أبناء الدواوير التابعة لها حمل أدواتهم والتوجه صوب المركز في أحسن الأحوال أو التوجه صوب مراكز أخرى داخل المجال المدروس، فمثلا أبناء جماعة ونانة المتواجدين بفرقة ولادابدر يفضلون

التوجه صوب مركز عين دريج التابعة إلى الجماعة القروية لمجاعرة بدل قطع مجاري واد حمد الله والتنقل إلى دوار ولاد علي بجماعة ونانة في ظروف أقرب إلى الإنتحار، فلا أمن ولا وسائل نقل...

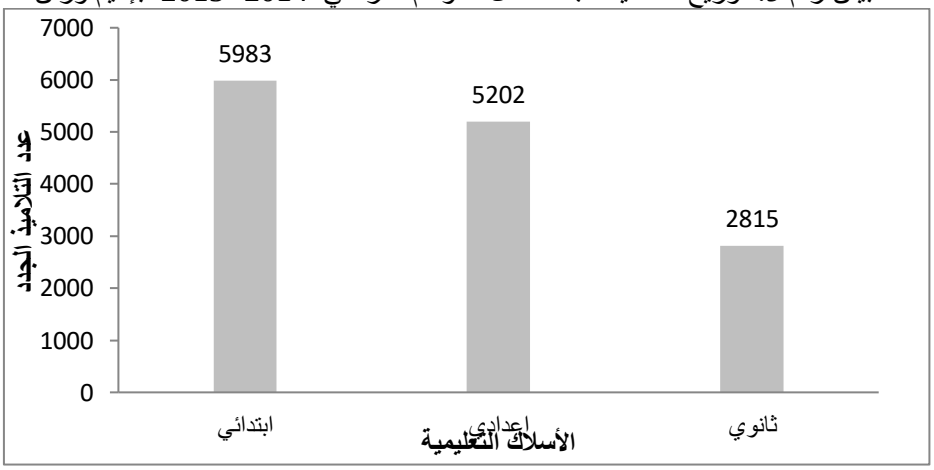
جدول رقم 2 عدد التلاميذ بالأسلاك التعليمية خلال الموسم الدراسي 2013-2014 بجهة طنجة – تطوان

	الشاون	الفحص-أنجرة	العرائش	طنجة أصيلا	تطوان	المضيق الفنيدق	وزان	المجموع
إبتدائي	65420	10634	63964	116827	64023	24591	41900	387359
إعداد ي	15341	2579	21247	49941	26238	10934	15539	141819
ثانوي	6697	848	12560	29621	15452	6273	9052	80503
المجموع	87458	14061	97771	196389	105713	41798	66491	609681

المصدر: استغلال شخصي لنتائج أشغال المجلس الإداري لأكاديمية جهة طنجة – تطوان، دورة يونيو 2014

يوجد بإقليم وزان 113 مؤسسة تربوية يدرس بها حوالي 66491 تلميذ وتلميذة يمثل فيها تلاميذ الابتدائي 41900 تلميذ وتلميذة ويمثل الإعدادي التأهيلي 15539 تلميذ وتلميذة، أما التعليم الثانوي التأهيلي فلا يتعدى عدد التلاميذ به 9052 تلميذ وتلميذة، وذلك انطلاقا من الشكل الموالي.

المبيان رقم 3: توزيع التلاميذ الجدد خلال الموسم الدراسي 2014- 2015 بإقليم وزان



المصدر: استغلال شخصي لنتائج أشغال المجلس الإداري لأكاديمية جهة طنجة- تطوان، دورة يونيو 2014

عرف توزيع التلاميذ الجدد حسب النيابة التعليمية لإقليم وزان خلال الموسم الدراسي2014-2015 تباينا ما بين أسلاكه، فالتعليم الابتدائي عرف حضور 5983

تلميذ وتلميذة جدد وهو حضور قوي مقارنة مع السنوات السابقة، بينما تم سجل 5202 تلميذ وتلميذة جدد بالسلك الإعدادي التأهيلي، بينما سجلنا حضور فقط 2815 تلميذ وتلميذة جدد بالتعليم الثانوي التأهيلي، مما يطرح عدة علامات استفهام حول الهدر المدرسي، وعليه سجل الموسم الدراسي السالف الذكر حضور 14000 تلميذة وتلميذ جدد.

يتوفر إقليم وزان على 2036 حجرة دراسية متباينة التوزيع، فالغالبية العظمى هي من نصيب التعليم الابتدائي بـ 1416 حجرة دراسية أي تقريبا حجرة دراسية بكل دوار، ثم يأتيه التعليم الإعدادي التأهيلي بـ 386 حجرة وأخيرا التعليم الثانوي التأهيلي بـ 234 حجرة دراسية، وفق الجدول التالي.

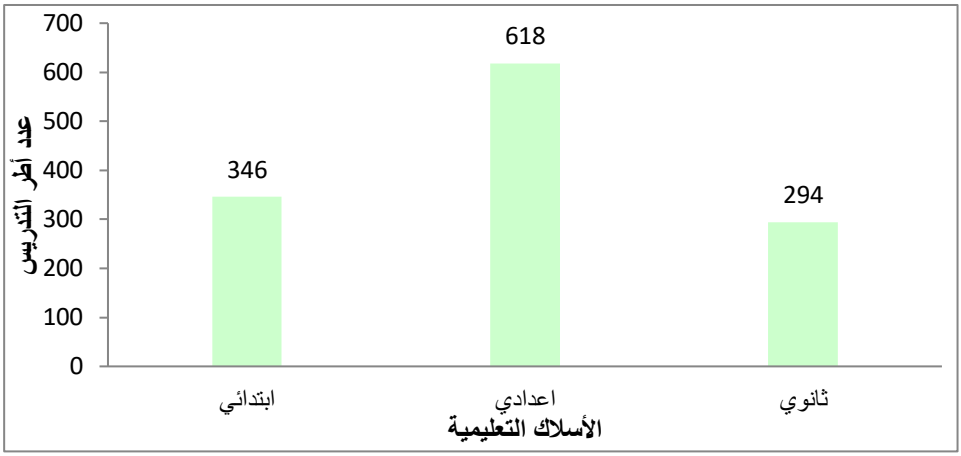
جدول رقم 3: عدد أقسام التعليم العمومي خلال الموسم الدراسي 2013-2014 بجهة طنجة – تطوان

	الشاون	الفحص-أنجرة	العرائش	طنجة أصيلا	تطوان	المضيق الفنيدق	وزان	المجموع
ابتدائي	2536	521	2128	2661	1848	594	1416	11704
اعدادي	385	73	530	1098	605	260	386	3337
ثانوي	198	28	308	665	417	170	234	2020
المجموع	3119	622	2966	4424	2870	1024	2036	17061

المصدر: استغلال شخصي لنتائج أشغال المجلس الإداري لأكاديمية جهة طنجة – تطوان، دورة يونيو 2014

إن ما قيل على الحجرات الدراسية ينطبق على عدد أطر هيئة التدريس فكلاهما يعانيا من الخصاص، فالمجال المدروس يعرف حضور 1258 مدرسا موزعين على النحو التالي: الإعدادي 618 مدرس والابتدائي 346 مدرس ثم التعليم الثانوي التأهيلي 294 مدرس، وذلك حسب الشكل التالي.

المبيان رقم 4: عدد أطر التدريس خلال الموسم الدراسي 2013-2014 بإقليم وزان



المصدر: استغلال شخصي لنتائج أشغال المجلس الإداري لأكاديمية جهة طنجة – تطوان، دورة يونيو 2014

يعود هذا الخصاص في عدد أطر هيئة التدريس إلى عدم قيام الدولة بتوظيف العدد المطلوب، قصد تعويض الأطر المحالة على التقاعد من جهة ومواكبة النمو الديموغرافي السريع بالمجال المدروس وما يصاحبه من ولوج الأطفال صوب الأقسام الدراسية، زادت منه تراجع النشاط الفلاحي.

عموما، يعرف إقليم وزان هدرا مدرسيا متفاوت النسب على المستوى الابتدائي لا تتجاوز نسبة الهدر 0,95 % وبالتالي القول اقترب الإقليم من تحقيق تعميم التعليم على المستوى الابتدائي، بفضل استفادت العديد من الجماعات من برنامج تيسير، لكن في المقابل نسجل ارتفاع الهدر المدرسي بالسلك الإعدادي التأهيلي والثانوي التأهيلي، بفعل توفر مجموعة من المشاكل المرتبطة بمؤسسات التنشئة الاجتماعية الثلاث ' الأسرة، المدرسة، المجتمع ثم وسائل التكنولوجية الجديدة خاصة الهاتف النقال والإنترنت، كيف تؤثر مؤسسات التنشئة الاجتماعية على العملية التعليمية-التعلمية؟ إن الفشل/المردودية تستدعي الوقوف عند الأسئلة التالية: فشل من؟ فشل التلميذ؟ فشل الأسرة؟ فشل المدرسة؟ أم فشل المجتمع؟

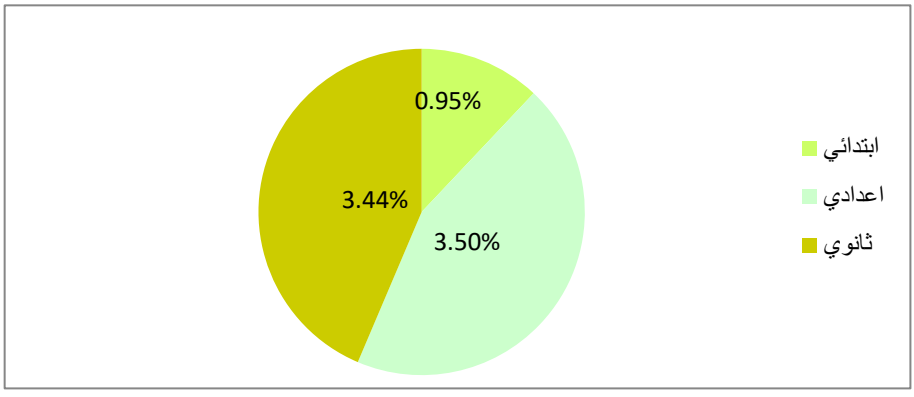
الفشل الدراسي، الهدر، التكرار، التساقط، الرسوب، التعثر، التخلف، الإخفاق...، مفاهيم تستخدم تارة كمرادفات وتارة تستخدم كأن لها دلالات مختلفة ويبقى مفهوم المردودية المفهوم الأقرب إلى العملية، وهكذا نتكلم عم مردودية ضعيفة أو متوسطة أو كافية، وعندما نستخدم مفهوم الفشل يجب أن نتكلم عن فشل جميع الأطراف ويمكن أن نتكلم عن التفشيل الدراسي مثل وجود الأقسام مكتظة، ورغم ذلك يبقى مفهوم الفشل الدراسي الأكثر تداولا واستهلاكا على المستوى الكوني

ويبقى المصطلح الأهم هو المردودية وليس الفشل لأنه من الصعب القول لتلميذ أنت فاشل ولتفسير المردودية لابد من العودة إلى المؤسسات السابقة.

إن الأسرة تؤثر عن طريق الدخل والوضعية السيكولوجية والمستوى التعليمي والمرجعية الثقافية، بينما تؤثر المدرسة عن طريق العلاقة التربوية والبرامج والوسائل التعليمية وتكوين المدرسين وتكوين الإدارة وعلاقة المدرسة بالأسرة ثم النظام التربوي. أما المجتمع فيؤثر عن طريق العلاقات بين الأقران وجمعيات المجتمع المدني. في حين تؤثر وسائل التكنولوجية الجديدة خاصة الهاتف النقال والإنترنت عن طريق المواقع الجهات التي يرتبط بها التلميذ.

إذن، يجب تغير العملية لتربوية من جذورها والتنسيق ما بين الأساتذة وأولياء الأمور وخلق حصص أسبوعية أو شهرية ما بين مختلف الفاعلين في العملية التربوية وإصلاح البنيات التحتية كالمراحيض وتجنب التناقض وتحقيق التناسق، قصد تجاوز نسب الانقطاع عن الدراسة والتي تختلف من سلك لأخر حسب المبيان أسفله.

المبيان رقم 5: نسب الانقطاع الدراسي خلال الموسم الدراسي 2013-2014 بإقليم وزان



المصدر: استغلال شخصي لنتائج أشغال المجلس الإداري لأكاديمية جهة طنجة – تطوان، دورة يونيو 2014

إن مسألة توزيع التلاميذ حسب الجنس لم تعد مطروحة بفعل التحاق الفتاة القروية بحجرات الدراسة، فبسلك الابتدائي نجد الإناث يمثلن 48 % عكس الذكور الذين يمثلوا 52 % بفعل الدعم الذي حصلت عليه الفتاة القروية في مجال التمدروس، أما بالسلك الإعدادي ألتأهيلي فالذكور يمثلون 59 % بينما تمثل الإناث 41 % فقط نتيجة عدة عوامل هي الأخرى مرتبطة بمؤسسات التنشئة الاجتماعية، بينما تنخفض نسبة الإناث بالسلك الثانوي التأهيلي إلى 37 % عكس نسبة الذكور التي

ترتفع إلى 63 %، وعندما يصبح النظام التعليمي موضوع التساؤل، حتمن تصبح سيرورة التنمية بأكملها موضعا لهذا التساؤل حسب واقيدي محمد. (1997).

إذن، يعرف القطاع التعليمي عدة بالمجال المدروس عدة مشاكل من قبيل غياب الامن بالمدارس وبعد المؤسسات التعليمية عن المتمدرسين وضعف القدرة الإيوائية في القسم الداخلي ودار الطالبة ودار الطالب و غياب وسائل النقل المدرسية و عدم استفادة جميع الطلبة من المنح الجامعية مع ضعف الامكانيات المادية لأغلب العائلات...، لذا وجب اخذ هذه المشاكل بعين الاعتبار قصد الدفع بالقطاع التعليمي بالمجال المدروس نحو الأمام.

3- قلة المرافق الصحية

حضي القطاع الصحي باهتمام بالغ منذ الاستقلال عبر بناء المستشفيات للعلاج البعيد والعمليات الكبيرة، والمستوصفات لتقديم العلاج والتوعية والاستشارة، وتم بناء مدارس ومعاهد داخل المستشفيات الكبرى كالرباط والدار البيضاء وفاس والقنيطرة وتطوان...، لتكوين الممرضين والممرضات والأطر الطبية الفنية والإدارية.

وعليه، عرف القطاع الصحي عند المغاربة تطورا هاما، وأصبح بإمكانهم الإستفادة من التطبيب والعلاجات التي تقدمها لهم المستشفيات والمستوصفات بالرغم من المشاكل المطروحة كقلة الأطر الصحية وضعف الإمكانيات المادية، وتسهر وزارة الصحة على تطبيق السياسة الحكومية في ميدان الصحة، بوضع التجهيزات الأساسية التي تشمل الوسائل المادية والبشرية. إن المعطيات المتوفرة في هذا الإطار تشمل القطاعين العام والخاص، فبالموازاة مع القطاع العام يتمثل القطاع الخاص في مجموعة من الأشخاص المرخص لهم للقيام بالعمل الطبي والشبه الطبي ويهم مساعدو الصحة المجازون من طرف الدولة المختصون ومساعدو الصحة المجازون من الدولة ومساعدو الصحة حاملو الإعدادي، والمعطيات المتوفرة في هذا المجال فيتم تجميعها لدى هيئة الأطباء ومجلس الصيادلة ومجلس جراحي الأسنان والكتابة العامة للحكومة، ويعرف المجال المدروس نقص كبير في الخدمات الطبية نوردها على النحو التالي:

-ففي جماعة لمجاعرة نجد مركزا صحيا واحدا بمركز عين دريج والذي لا يواكب حاجيات السكان المتزايدة بفعل تردد عدد كبير من ساكنة الجماعة ولجوء ساكنة بعض الجماعات المجاورة للاستفادة من خدماته كساكنة جماعة ونانة وسيدي أحمد الشريف وسيدي بوصبر وفي بعض الأحيان ساكنة حماعة زومي خاصة ساكنة

دوار الصادة والريحان ويتزامن هذا الإكتضاض مع النقص المسجل على مستوى الأطر الطبية، والتجهيزات المادية، مما يجعل الاستشارة والتطبيب يكلفان المريض ساعات من الوقت خصوصا يوم الثلاثاء. ومع قلة الأطر الطبية في الغالب يتم توجيه المرضى صوب مدينة وزان أو سيدي قاسم أو إلى المستشفيات التابعة لجهة طنجة تطوان والتي تبعد مستشفياتها ب 177 كلم صوب تطوان أو 250 كلم صوب طنجة، ويعاني زوار هذا المركز الصحي من صعوبة التنقل إليه بفعل بعد المسافة وقلة وسائل النقل، خاصة إذ تزامن ذلك مع حلول المساء ومع غياب سيارة الإسعاف التي يستغلها شخص بدون رقيب ولا حسيب.

أما عدد العاملين بالمركز الصحي عين دريج لا نجد سوى طبيب يساعده ممرض ثم ممرضتين وممرض ويعرف مركز عين دريج والذي هو مقر جماعة لمجاعرة 3 صيدليات وعيادتين تخصص الطب العام.

-الجماعة القروي سيدي رضوان نجد مركزا صحيا وقاعة للولادة يشرف عليهما طبيب و7 ممرضين ثم عيادة طبية خاصة يديرها طبيب واحد ومستوصف بدوار اتمالوس ومستوصف بقرية الزواقين ومركز الأمومة بمركز الجماعة .

-جماعة سيدي بوصبر يوجد مركز صحي يسيره ممرض و توجد به قاعة للولادة يسهر عليها ثلاث مولدات ومستوصف دوار مسكر مغلق إلى إشعار آخر.

-جماعة سيدي أحمد الشريف فساكنته تقصد مركز عين دريج.

-الجماعة امزفرون فيوجد مركزا صحيا وحيدا به اطارين، ومع ضعف التجهيزات الطبية وقلتها فان ساكنة الجماعة تتجه صوب مصمودة او مدينة وزان .

-الجماعة القروية مصمودة يوجد بالجماعة مركزا صحيا يتوفر على طبيب وطبية ومجموعة من الممرضات والممرضين، ويعاني هذا المركز الصحي من ضعف الخدمات الطبية والاكتظاظ ونقص في

الأطر الطبية والتجهيزات المادية شأنه في ذلك شأن المركز الصحي بعين دريج يعاني زواره من صعوبة الولوج.

-الجماعة القروية أسجن نجد مركز صحيا واحدا يعاني من غياب الأطر الطبية وغياب قسم التوليد و المولدات المكونات و عدم تواجد الممرض باستمرار داخل المستوصف، كما تعرف الجماعة وجود مستوصف بالزيتونة غير مشغل ووجود مستوصف بدوار أمزو يعرف حضور ممرض مرة واحد في الأسبوع.

-الجماعة القروية لونانة تعرف وجود مستوصفين الأول بونانة و يعرف إكتضاضا كبيرا والمستوصف الثاني بفرقة ولاد إبدر مغلق إلى إشعار آخر، وتتوفر الجماعة

على سيارة إسعاف واحدة غير مجهزة، وبالتالي تدهورا الوضع الصحي بهذه الجماعة مما يدفع سكانها إلى التنقل نحو المركز الصحي عين دريج من اجل الاستفادة من التلقيح والخدمات الطبية الأخرى أو اللجوء إلى مدينة وزان لتوليد النساء، بينما يتوجه السكان دواوير بوركيز وبوشريف وحريشة ولمیار نحو مستوصف عين الدفالي وهو مستوصف خارج تراب إقليم وزان، وهذا مشكل من المشاكل التي تعاني منها هذه الجماعة التي ولدت ميت، مما يطرح عدة مشاكل فساكنة ولاد إبدر تطالب بحدفها من الجماعة وإلحاقها بالجماعة الترابية لمجاعرة.

-الجماعة القروية لزومي تتوفر على مركز صحي واحد الذي تحول من مستشفى إلى مركز صحي بعدما كان يقدم خدمات مهمة لساكنة، فما هو سبب هذا التحول؟ وتتوفر الجماعة على مستوصف بالحمرية، ومستوصف بأحد الجحرة، ثم عيادتين طبيتين خاصتين ودار الأمومة بمركز زومي، لكن رغم ذلك تبقى الخدمات الطبية دون المستوى المطلوب نتيجة ضعف التجهيزات الأساسية.

-الجماعة القروية تروال نلاحظ ضعف الوحدات الطبية فباستثناء المركز الصحي الوحيد تبقى الوضعية الصحية دون المستوى المطلوب خصوصا مع نقص الأطر الطبية وقلة التجهيزات الأساسية.

-الجماعة القروية مقريصات نجد غياب الأطر الطبية بشكل مستمر بالمركز الصحي بمقريصات شأنه في ذلك شأن دار الولادة مع و تخصيص يوم واحد للتلقيح ونسجل اكتظاظ كبيرا بالمركز الصحي بمقريصات يوم الثلاثاء، إضافة إلى عدم تشغيل مستوصف أسردون.

-الجماعة القروية قلعة بوقرة يوجد مركزا صحيا به طبيبة وممرضتين وممرض ومستوصف بني كولش مع انعدام قاعة للولادة.

-الجماعة القروية بني كلة نجد مركز صحي و مستوصف قروي يفتقران للمعدات الطبية الأساسية و و قاعة للولادة مما يدفع بالساكنة التوجه نحو المستشفى الإقليمي بوزان.

-الجماعة القروية عين بيضاء هناك مركز صحي واحد به طبيب وممرضتين ويتوفر على سيارة الإسعاف في حالة جيدة بينما نسجل تواضع في باقي التجهيزات، وتتوفر الجماعة على مستوصفين قرويين بكل من دوار قلعة بني روتن ودوار تانجرو.

-الجماعة القروية أزغيرة نجد مركزا صحيا واحد مع مستوصف بدوار مستيتف، مما يدفع الساكنة بالتوجه نحو تروال.

-الجماعة القروية إبريكشة هناك مركزا صحيا واحدا ومستوصف بالجابريين ويوجد بالمركز الصحي ممرض وممرضة متعددة الاختصاصات، ثم قاعة للولادة تديرها ممرضة مكلفة بدار الولادة، وتجدر الإشارة إلى كون المصابين يتم توجيههم إما صوب مستشفى ابن زهر بمدينة وزان أو إلى مستشفى محمد الخامس بمدينة الشاون، وفي الحالات الحرجة يتم نقلهم بواسطة سيارة الإسعاف التي تم اقتنائها بفضل المبادرة الوطنية للتنمية البشرية وتعمل الجماعة على توفير المحروقات وقطع الغيار لها، بعدما كان لديها سيارة إسعاف تابعة لوزارة الصحة العمومية يتكلف المريض بأداء مصاريف المحروقات.

إذن يعرف قطاع الصحة بجماعات المجال المدروس نقص في عدد الأطر الطبية، وغياب طبيب الأطفال، وغياب المستعجلات، والمداومة، والمعاملة السيئة للمرضى، وغياب الصحة المدرسية، وضعف القدرة الشرائية، وغياب مختبرات لإجراء التحاليل. أما طريقة الوضع عند النساء الحوامل كانت تتم إعتمادا على القابلات التقليديات أصحاب الخبرات الميدانية، أما حاليا بدأنا نلاحظ التوجه نحو المراكز الصحية أو المستشفيات القريبة من محل السكنى.

أما ببلدية وزان نجد مجموعة من المراكز الصحية المنتشرة بتراب البلدية موزعة على ثلاثة مقاطعات حضرية، لكنها تعاني أيضا من الإكتضاض وقلة الأطر الطبية والتجهيزات.

خاتمة:

نستنتج مما سبق أن إقليم وزان شهد تحولات اجتماعية عميقة في السنوات الأخيرة، تجلت تجلياتها من خلال مجموعة من المؤشرات، كتزايد التوافد السكاني، مما ساهم في تغيير بعض الخصائص الديموغرافية للسكان كالبنية العمرية؛ إذ تراجعت فئة الأطفال لصالح فئة الشباب؛ بفعل تراجع معدلات الخصوبة بسبب وعي الساكنة؛ في حين عرف أمد الحياة تحسناً ملحوظاً بفعل الارتفاع النسبي لمستوى التطبيب، مما ساهم في تراجع وفيات الأطفال؛ لكن تراجع معه عدد الأفراد الأسرة؛ ولم تقتصر الأمر على التحولات الديموغرافية؛ بل عرفت المنطقة تحولات اجتماعية من خلال تغيير نمط العيش وتأخر سن الزواج بفعل مجموعة من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ ولم تقتصر التحولات الاجتماعية على هذا الشق، بل شهدت العلاقات الاجتماعية تحولات هامة حيث لم نعد نجد تعاون أو تآزر بين سكان الدوار الواحد إلا قليلا.

ومن هنا لابد من المقاربة النسقية التشاركية والتخلي عن المبادرة الفردية، التي يتم تبنيها من طرف بعض المصالح قصد تجاوز الوضعية الصعبة التي تتخبط فيها ساكنة المجال المدروس، سواء على **المستوى المحلي** عبر بلورة تخطيط تنموي جيد بإقليم وزان. يتماشى والمؤهلات التي يتوفر عليها الإقليم، والمتمثلة في تنوع الغطاء النباتي، ووجود مؤهلات سياحية، وتزايد أهمية النسيج الجمعوي والتعاوني، ووجود يد عاملة شابة، تجاوز الإكراهات التي يعاني منها المجال المدروس والمتمثلة في انتشار الأمية، وتفتت ملكية الأراضي، وضعف البنيات التحتية وغياب رؤية إستراتيجية لتنمية المنطقة، وتوالي سنوات الجفاف. أو على **المستوى الجهوي** من خلال الانفتاح على المدن والمراكز المجاورة، وخلق شراكة وتشجيع الاستقطاب الحضري، والعمل وفق مقاربة نسقية تشاركية بهدف الرفع من مستوى التنمية بالاعتماد على التعاون الجهوي، الذي ينبني على وجود مشاريع قادرة على تحقيق الإقلاع الاقتصادي كمخطط المغرب الأخضر، والمبادرة الوطنية للتنمية البشرية، والمخطط الجماعي للتنمية، وكلها مشاريع قادرة على تثمين الموارد المحلية وخلق وحدات صناعية لتحويل المنتجات المحلية. أو على **المستوى الوطني** عبر الرفع من فعالية الاقتصاد المحلي عن طريق تحسين ظروف الاستثمار، والبحث عن وسائل جديدة للتنمية الاقتصادية مع ربط السياسة التنموية المحلية بالإطار الشمولي من خلال الاندماج في سياسة إعداد التراب الوطني، والاستفادة من مختلف التجارب الناجحة. وأخيرا على **المستوى الدولي** عبر تبادل التجارب الناجحة، والخبرات والإطلاع على تجارب الدولة في مجال تدبير الشأن المحلي، وإبرام اتفاقيات التوأمة والتعريف بالمؤهلات المحلية دوليا مما يمكن من جلب الاستثمارات الخارجية، والانخراط في العمل الدولي خاصة مع سيادة لغة السوق، والعولمة الاقتصادية.

قائمة المراجع:

1.الإحصاء العام للسكان والسكنى (2014)، تقديم النتائج الأولية من طرف السيد أحمد الحليمي علمي، المندوب السامي للتخطيط، 13/أكتوبر/ 2015، الرباط.
2.أعراب، عبد الهادي. تنسيق الهراس، المختار وبنسعيد، إدريس. (2002) "حدود مساهمة المدرسة في التحولات الاجتماعية والثقافية بالبادية المغربية"، في، "التحولات الاجتماعية والثقافية في البوادي المغربية " (ط1)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب.

3.بلفقيه، محمد. (2002). الجغرافيا القول عنها والقول فيها. دار النشر المعرفة. الرباط. المغرب.
4.الحايك، نور الدين. (2009). "التحولات المجالية والسوسيواقتصادية بالجماعات القروية المحاذية لمدينة تطوان"، بحث الماستر في المجالات الانتقالية وقواعد التهيئة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عبد الملك السعدي، تطوان، المغرب.
5.الشرقي، محمد. (2009). التحولات الاجتماعية بالمغرب من التضامن القبلي إلى الفردانية. مطبعة أفريقيا الشرق. الدار البيضاء. المغرب.
6.غيث، محمد عاطف. (بـ. ت). قاموس علم الاجتماع. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. مصر.
7.الفلق، عبد اللطيف. ترجمة الحسين أيت مساعد. (2000). التعليم أي مشروع. في "التحولات الاجتماعية بالمغرب". ط 1. إصدارات مركز طارق إبن زياد للدراسات و الأبحاث. الرباط. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. المغرب.
8.الهواري، عادل مختار. (1998). التغير الاجتماعي والتنمية في الوطن العربي. مكتبة الفلاح. الكويت.
9.واقيدي، محمد. (1997). التعليم بين الثوابت والمتغيرات. جريدة الإتحاد الإشتراكي، العدد (5000)، المغرب.

Social transformations in Morocco Zone ouazzane model

El-habib abdelouahab,University of Ibn Tofail, Kenitra – Morocco
Tahami Daibon,University of Ibn Tofail, Kenitra – Morocco

Abstract: The roots of these changes or transformations date back to the beginning of the period of protection for Morocco; in recent years, these transformations have increased and deepened as a result of a combination of factors, such as the successive years of drought and the failure of certain development options pursued; and social transformations have been clearly highlighted through field work and the results of general population and housing statistics known to Morocco.
And the study does not stray from it, and through this work we will try to stand on the social transformations which are defined by the area Zhan through several indicators etc the extended family for the nuclear family decline and the size of the social relations of solidarity and rising age of marriage... These are all indicators that reflect the magnitude of the transformations that this region has witnessed.

Keywords: Social transformations, zone ouazzane, nuclear family-extended family, school failure-school Heather.

إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقته بالتواصل الفعّال مع المعلمين

أ.وفاء محمد جرغون **أ. نبيل أحمد مسمح**
فلسطين – قطاع غزة **وزارة التربية والتعليم الفلسطينية**

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى واقع إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقتها بالتواصل الفعّال مع المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ الارتباطي، وتكونت العينة من (232) معلّماً ومعلّمة، طُبقت عليهم استبانتين الاستبانة الأولى تتعلق بإدارة الأزمات، والاستبانة الثانية بالتواصل الفعال، وقد توصلت الدراسة إلى ان الدرجة الكلية لتقدير المعلمين لدرجة ممارسة إدارة الأزمات لدى المديرين في جميع المجالات هو (3.75)، وبوزن نسبي (75.00%)، كما أن الدرجة الكلية لتقدير المعلمين لمستوى التواصل الفعّال لدى المديرين هو (3.74)، وبوزن نسبي (74.80%)، أيضاً وُجدت علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لإدارة الأزمات والتواصل الفعّال.

الكلمات المفتاحية: إدارة الأزمات، مديري المدارس، التواصل الفعّال

1. مقدمة:

تُعد سمة التجديد والتغيير من طبيعة جميع المؤسسات ومن بينها المؤسسات التربوية، فلا غرابة إن وجدنا تلك المؤسسات تُساير هذه التطورات المتسارعة رغبة منها في تلبية متطلبات العصر واحتياجات المجتمع، وقد تواجه في سبيل ذلك العديد من الأزمات المرتبطة ببيئة العمل، والتي تُشكل مصدراً للقلق لدى قيادات المؤسسات نتيجة ما تحمله من تغيرات مفاجئة وحادة، وهذا يتطلب منهجاً علمياً للتعامل معها وإدارتها بما يقلل من مخاطرها ويحفظ سير العمل في تلك المؤسسات.

وما يميز العصر الحاليأن الأزمات أصبحت فيه جزءاً من طبيعة عمل المؤسسات التربويةمما انعكس تأثيره على جميع جوانب التعليم وكذلك في العلاقة مع المجتمع المحيط،وهذايتطلب رداً سريعاً وتدخلاً فورياًمعتطوير أساليب إدارية مبتكرة للتعامل معها، فهي غالباً ما تتصف بالغموض وصعوبة تحديد تأثيرها.إلا أن واقع إدارة الأزمات كما تشير إليه بعض الدراسات كدراسة (بطاح، 2016)، ودراسة (القباطي) يعاني من ضعف في ممارسات مديري المدارس الثانوية لاستراتيجيات مواجهة الأزمات، كما يشير(الهلالي، 2011) إلىأن المديرين عادة ما يلجؤون إلى استخدام أساليب تقليدية في إدارتهم للأزمة وإحاطتها بقدر من السرية وتجاوزها بأقصى سرعة ممكنة.

ومن هنا فلا بدلمدير المدرسة أن يساهم في تطوير قنوات التواصل المختلفة من أجل نقل وتبادل المعلومات والأفكار والتعليمات المتعلقة بالأزمة بين القائد وأعضاء الفريق والهيئات المساندة؛ لتسريع الحصول على المعلومات وتبادلها، واتخاذ القرارات اللازمة؛ للحفاظ على ديمومة العملية التعليمية، حيث أشارت بعض الدراسات كدراسة أبو شنب (2013)، ودراسة تايلور (Tyler،2016) إلى وجود علاقة بين مهارات التواصل لمديري المدارس وفاعلية الأداء، من خلال دوره في تحقيق التناسق بين هياكل المنظمة لاتخاذ القرارات السليمة، وضمان سير العمل، وهذا مما يساهم في بناء الثقة بين المدير والعاملين.

إلا أن المؤسسات التربوية تواجه العديد من المعوقات المتعلقة بالتواصلبحسب ما تشير إليه بعض الدراسات مثل دراسة(عبد المولى، 2013)، ودراسة(أبو هندي والكيلاني، 2018)، ودراسة (باهي وظريف، 2016)، حيث تعاني هذه المؤسسات من محدودية مهارات الاتصال التربوي الفعّال، وصعوبات تقنية في استخدام

الوسائل التكنولوجية في التواصل أثناء الأزمات. مما قد يعرضها للخطر خاصة وأن نظم الاتصالات تُعد أحد أهم متطلبات إدارة الأزمات التعليمية (غنيمة، 2014: 101).

وحيث ان الأزمة تكون موقفاً أو حالة يوجهها متخذ القرار في أحد الكيانات الإدارية تتلاحق فيها الأحداث وتتشابك معها الأسباب، وشدة تأثيرها، ودرجة تكرار حدوثها، حيث إن الكثير من الأزمات تبدأ صغيرة. ونتيجة لانعدام القدرة على مواجهتها وإداراتها بالطريقة الصحيحة، تتفاقم وتصبح إعصاراً مدمراً للمؤسسات والأجهزة والدوائر والعاملين فيها.

وفي ضوء ما تقدم يتضح لنا مدى حاجة المدرسة الثانوية العصرية إلى مديرين يمتلكون بدائل لطرق غير خطية في التفكير والعمل، ويسعون لدعم مهاراتهم للارتقاء بإدارة الأزمات والخروج بأقل الخسائر على العملية التعليمية من خلال تحسين مهارات التواصل مع المعلمين وتطوير إجراءاته، واعتماد كافة الأشكال ذات الكفاءة العالية.

2.مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثين في الميدان التربوي لا حظا تعرض بعض المؤسسات التربوية لأشكال عدة من الأزمات مما قد يعيقها عن ممارسة دورها في تحقيق أهدافها التربوية، كما لمسنا بأن المشكلة لا تكمن في طبيعة الأزمات بقدر ما تكمن في طريقة التعامل معها والكيفية التي تُدار بها للتقليل من أثارها السلبية على العملية التعليمية، علماً بأن هذه الأزمات قد تُهدد بقاء المؤسسات واستمراريتها، مما يتطلب من مديري المدارس تبني طرقاً عدة في سبيل توفير المعلومات الضرورية وتيسير العمل المدرسي لتجاوز الأزمة بأقل الخسائر، ولا شك بأن عملية الاتصال تشكل عصب المؤسسة التربوية، فلابد من مديري المدارس استثماره وتفعيله بما يحقق سهولة ممارسة العاملين لوظائفهم، وتحقيق المدرسة لأهدافها التربوية.

خاصة وأن الدراسات تشير إلى محدودية الأداء الفعلي لمديري المدارس في مواجهتهم للأزمات كدراسة (أبومعمر، 2011)،ودراسة (الحاوري ، 2019)، وما يترتب على ذلك من فاقد تربوي كبير نتيجة ضعف التخطيط والإعداد لإدارة العملية التعليمية أثناء وقوع الأزمات.

وإذ يعتبر إدارة الازمات أسلوب التعامل مع الأزمة بالعمليات المنهجية العلمية الإدارية من خلال اتخاذ الإجراءات والتدابير الوقائية التي تعمل على تلافي حدوث الأزمة، والتقليل من آثارها السلبية وتحقيق أكبر قدر من النتائج الإيجابية، والتنسيق بين جهود أعضاء الفريق، والهيئات المساندة التي تبذل لإدارة الأزمة. فكانت هذه الدراسة محاولة لتقصي إدارة الأزمات لدى مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقتها بالتواصل الفعّال مع المعلمين.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما هو واقع إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين وما علاقته بالتواصل الفعّال مع المعلمين؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1-ما واقع إدارة الأزمات لدى مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع ممارسة مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لإدارة الأزمات تُعزى لمتغيرات: (الجنس، سنوات الخدمة)؟

3-ما درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لمهارات التواصل الفعّال من وجهة نظر المعلمين؟

4-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع إدارة الأزمات لدى مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين ودرجة ممارستهم للتواصل الفعّال؟

3. أهداف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف إلى واقع إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقتها بالتواصل الفعّال مع المعلمين، وينبثق من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

1- التعرف إلى واقع إدارة الأزمات لدى مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر المعلمين.

2-الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع ممارسة مدير مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لإدارة الأزمات تُعزى لمتغيرات: (الجنس، سنوات الخدمة).

3-التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لمهارات التواصل الفعّال من وجهة نظر المعلمين.

4-الكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع إدارة الأزمات لدى مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين ودرجة ممارستهم للتواصل الفعال.

4.أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة خلال:

1- أنها تتطرق لموضوع إدارة الأزمات والذي يعد موضوعاً حيوياً له تأثيره على بقاء المنظمات واستمراريتها.

2- الكشف عن أهمية تفعيل الاتصالات بكافة أشكالها في المؤسسات التربوية والارتقاء بتعاملاتها الإدارية للأفضل.

3-توفير معلومات تفيد صانعي القرار والمسؤولين في تطوير استراتيجيات للاستعداد لمواجهة الأزمات مستقبلاً.

5.حدود الدراسة:تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

حد الموضوع: واقع إدارة الأزمات لدى مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر المعلمين.

الحد البشري: اعتمدت الدراسة على استطلاع آراء المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية.

الحد المؤسساتي: اقتصرت الدراسة على مدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين.

الحد المكاني: شملت الدراسة مدارس الثانوية في محافظة غزة وخانيونس.

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي2020-2021م.

6.مصطلحات الدراسة:

إدارة الأزمات (crisis Management): وتُعرّف بأنها: تصميم وتنفيذ خطوات الانذار بالأزمات والوقاية من خلال سلسلة من التدابير التصحيحية المرنة القادرة على تحقيق الاستقرار (Bobyleva&Sidorova،25 :2015) .

وتُعرّف أيضاً بأنها: "نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على المعلومات اللازمة التي تمكنالإدارة من التنبؤ بأماكن واتجاهات الأزمة المتوقعة، وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها، عن طريق اتخاذ التدابير للتحكم في الأزمة المتوقعة والقضاء عليها أو تغيير مسارها لصالح المنظمة" (نصر،32:2017).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: إجراءات عملية هادفة يتبعها المديرون والعاملون في المدارس الثانوية لتحديد ما ينبغي عمله خلال مراحل الأزمة (قبل الأزمة- أثناء الأزمة- بعد الأزمة) بغرض التحكم في الأزمة، واتخاذ القرارات السليمة، للتخفيف من آثارها على العمل المدرسي.

التواصل (communication): يُعرّف بأنه: "عملية تحدث بين مدير المدرسة والمعلمين، لنقل الخبرات والتوجيهات والمشاعر والمعلومات والرسائل اللفظية، وغير اللفظية من خلال وسائل وقنوات متعددة تؤدي إلى تفاعل الطرف الآخر من أجل تحقيق أهداف المدرسة بأفضل الوسائل وأجودها"(أبو شنب، 9 2013:).

ويُعرفه آخرون بأنه:" عملية يقوم بموجبها شخص بنقل أفكار أو معاني أو معلومات على شكل رسائل كتابية أو شفوية مصاحبة بتعبيرات الوجه ولغة الجسم وعبر وسيلة اتصال، تُنقل هذه الأفكار إلى شخص آخر وبدوره يقوم بالرد على هذه الرسالة حسب فهمه لها (مسلم،2015: 15).

ويعرفه **الباحثان إجرائياً** بأنه: عملية نقل البيانات والمعلومات والتوجيهات الضرورية لاستمرار العمل من المدير إلى المعلمين، متضمنة أشكالاً مختلفة

للرسالة، وباستخدام عدة وسائل، بحيث يتخللها تفاعل بين طرفي عملية التواصل لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

7. الخلفية النظرية

المحور الأول: إدارة الأزمات

الأزمة لغةً: الأزمة في اللغة العربية تعني الشِدّة والقَحْط، وفي الحديث: اشْتَدّي أَزْمة تَنْفَرِجِي، قال: الأَزْمَة السنة المُجْدِبة، وأَزَمَ عليهم العامُ والدهرُ، اشتدَّ قحْطُه، وقيل اشْتَدَّ وقلَّ خَيْره(ابن منظور،2003: 142).

مفهوم إدارة الأزمة اصطلاحاً: تُعرف الأزمة بأنها " تعبير عن الحالة الحرجة والموقف الطارئ والمشكلة الحاصلة والواقعة والنكبة التي وقعت وحلت بهذه المنظمة أو المؤسسة" (الحريري، 2012: 102). وتُعرف أيضاً بأنها:" فترة حرجة أو حالة غير مستقرة يترتب عليها حدوث نتيجة مؤثرة" (جميل، 2016: 14). وسبب نشؤ هذه الأزمات التربوية هو نتيجة عدم قدرة النظام التربوي على امتصاص المتغيرات الطارئة والمواقف المستجدة، أو التعامل معها.

وقدم الباحثون في مجال الإدارة مجموعة من المفاهيم للتعرف إلى إدارة الأزمات التي تمكن المنظمات من الصمود أمام التغيرات. فقد عُرفت بأنها: تطبيق الاستراتيجيات المصممة لمساعدة منظمة حدث فيها حدث سلبي وبشكل مفاجئ نتيجة لحدث لا يمكن التنبؤ به أو كنتيجة غير متوقعة من بعض الأحداث التي كانت تشكل خطراً محتملاً، مما يستدعي أن تؤخذ القرارات بسرعة للحد من الأضرار التي لحقت بالمنظمة مع تحديد شخص ليكون مديراً للأزمة في حال حدوثها(Margaret).،2013

كما عُرفت بأنها: " العمليات الإدارية التي يقوم بها مدير المؤسسة بحيث تساهم في العمل على تلافي حدوث الأزمة والتقليل من آثارها السلبية من خلال التخطيط وجمع المعلومات وتكوين فريق العمل واتخاذ القرارات" (عطية ،2015: 88).

ويلاحظ الباحثان بأن إدارة الأزمة تستخدم أسلوب علمي ومنهجي في اتخاذ القرار والتغلب عليها، من خلال عمل منظم تُستغل فيه الموارد والمهارات والإمكانات

المتاحة، وتهدف لوقف التدهور والتقليل من الخسائر المادية والبشرية وتوجيه الموقف إلى المسار الصحيح ومعالجة الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عنه.

خصائص الأزمة:تتعدد خصائصها وتتنوع إلا أن أهم ما يميزها(الحريري،111:2012):

1- السرعة والمباغتة في الوقوع والمفاجأة المهولة في سرعة وقوع الأزمة.

2-تكون في بداية نزولها قوية ومفاجئة وعنيفة ومعقدة التركيب ثم تبدأ الأزمة تدريجياً بالضعف.

3-تكون متداخلة المعلومات ومتشابكة البيانات وغير واضحة المعالم وغير ظاهرة الخصائص.

4-تجعل العاملين في دوامة من الهلع والقلق والخوف، وكثرة الإرهاق الذهني والبدني.

ويذكرHayes،(2019) أن من أبرز التحديات أمام القادة هي التهديدات التي تتعرض لها المنظمة وأصحاب المصلحة فيها، والأساليب التي تستخدمها للتعامل مع هذه التهديدات، وكيفية الاستعداد لها بوضع الخطط، والمرونة لإحداث تغييرات جذرية في طريقة إدارة الأعمال.

وهذا ما يجعل المديرين والقيادين في حالة قلق مستمر وترقب، وغير قادرين على اتخاذ القرارات المناسبة خاصة في ظل نقص المعلومات، وفي حالة جائحة كورونا، والتي كانت منتشرة خلل فترة إعداد الدراسة نجد أن سرعة انتشارها في أنحاء العالم شكلت تحدي أمام المديرين ووضعتهم على المحك لتدفع بهم إلى اعتماد أساليب حديثة ومبتكرة في مواجهتها مع الحفاظ على القدر الممكن من استمرارية العملية التعليمية.

مراحل الأزمة: تتعدد وتتنوع مراحل الأزمة فكل مرحلة منها لها سماتها وخصائصها المميزة، وفهمها يساعد في تحديد آليات التعامل معها، وقد أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة خليل (2016)، ودراسة العدوان (2015)، ودراسة اليوسفي (2015)، إلى أن الأزمة تمر بثلاث مراحل هي:

أ-مرحلة ما قبل الأزمة: وهي فترة غير ظاهرة للعالم الخارجي، تسبق الأزمة وتشير إلى بدايتها. حيث تتسم في بدايتها بانعدام الأداء وظهور الإشارات التحذيرية، يتبعها تراكم ظهور المشكلات مع انكارها وعدم الاعتراف بها، ومن ثم سيطرة الشعور بالخوف والغضب، وتبادل الاتهامات، مما ينشأ عنه صراعات تفجر الأزمة. إلا أن تأثيرها في هذه المرحلة يكون ضعيفاً، مما يسمح بالتنبؤ بها والتخفيف من ضررها، والسيطرة عليها قبل اكتمالها، وهنا يأتي دور مدير المدرسة بالرصد والتدخل السريع واتخاذ التدابير الوقائية ما أمكن ذلك(عقيلان،2015: 19).

ب-مرحلة أثناء الأزمة: ويتم في هذه المرحلة الاختبار الحقيقي للخطط المعدة مسبقاً وللتجهيزات المرتبة مبكراً وللتدريب الذي سبق حدوث الأزمة، مع الأخذ بعين الاعتبار المرونة في إدارة الأزمة، والتعديل على السيناريوهات المعدة بما يتلاءم مع طبيعة أحداثها وتطوراتها المفاجئة (المغربي، 2019: 75). وعلى الفور يبدأ فريق إدارة الأزمة بعملية التحليل والاستنتاج والتنبؤ، وعرض وتقييم بدائل القرار، ومناقشة التفاصيل واتخاذ القرارات التصحيحية، وهنا تتضح كفاءة عملية التواصل بين المدير والعاملين في سرعة ودقة معالجة الأزمة(محمد، 306:2018).

ج- مرحلة ما بعد الأزمة: وفي هذه المرحلة تصل الأزمة إلى نهايتها حيث تبدأ بالتقلص والانحسار وتفقد قوتها حتى تتلاشى، عندئذ لا تصبح موضع اهتمام من المؤسسة، وفي هذه المرحلة يتم معالجة السلبيات من خلال تقييم الخطط و الخبرات المكتسبة (الدليمي، 2019: 274).وعلى إثر ذلك قد تنتقل المؤسسة إلى مرحلة التغيير الجذري كإعادة الهيكلة، وتصنع واقعاً جديداً لها.

ومن الملاحظ أن سوء التقدير والتقييم لواقع المؤسسة وللإنذارات التي تظهر فيها مع التقليل من شأنها، أحد أهم الأسباب التي تُضعف النظام الإداري وتُضعف قوته في مواجهة الأزمات المحتملة، وبالنظر لجائحة كورونا كمثال حي، فإن عنصر المفاجئة في ظل نقص الموارد المادية والبشرية، تعد أحد الذرائع لتفاقم الخسائر المادية والمعنوية في العملية التعليمية. والمطلوب من العاملين على إدارة الأزمة إعداد السيناريوهات لمواجهتها، عبر تخيل المسارات المحتملة لتطورها مما يسهل عملية اتخاذ القرارات المناسبة والسريعة وإعداد الاستراتيجيات المقترحة في ضوئها وتنفيذها.

المحور الثاني: التواصل الفعّال

التواصل لغةً:التواصل في اللغة العربية، كما جاء في لسان العرب من الوَصْلُ ضِدُّ الهِجْران، ومنه اتَّصَل الشيءُ بالشيء: لم ينقطع، ووصلَ الشيءُ إلى الشيء وصولاً وتوَصَّل إليه: انتهى إليه وبَلَغه، ووصَّله إليه وأوْصَله: أنهاهُ إليه وأَبْلغهُ إياه(ابن منظور، 1999: 316- 317).

مفهوم التواصل الفعَّال اصطلاحاً: تتعدد المفاهيم بتعدد الجوانب التي ينظر فيها الباحثون لهذه العملية، وإلى الفلسفة التي يتبناها كل باحث ومفكر. فقد عُرّف التواصل الفعّال بأنه: عملية ذات بعدين، تتطلب شخصين، وتعتمد على الثقة المتبادلة بينهما، حيث يقوم المستقبل بفهم الرسالة التي استقبلها وتفسيرها بالطريقة التي قصدها المرسل(أبو نمرة، 2009: 102-103). ويُعرف أيضاً بأنه:" تكوّن حالة إيجابية بين الأطراف المشاركة، وإلا فسوف يظل اتصالاً مفرغاً من محتواه"(العساف، 2016: 34).

عناصر التواصل: تتكون عملية التواصل من عدة عناصر، تعد بمثابة عناصر أساسية لنجاحه، وهي كالتالي:

1-المرسل: وهو الذي تنطلق منه شرارة عملية الاتصال، ويوجه رسالة الاتصال حيث يمتلك فكرة أو معنى ويريد توصيله للآخرين، ويتمثل في الإدارة المدرسية بالمدير(البنا، 111:2013). ولكي يكون المرسل فعالاً يجب أن يتصف بمهارات اتصالية عالية كصياغة عباراته، وانتقاء الكلمات المناسبة، والانتباه لنبرة وسرعة الصوت مع التعبيرات غير اللفظية المصاحبة (الحريري، 2010: 24).

2-المستقبل: وهو الشخص الذي يتلقى الرسالة من المرسل. ولتكون عملية التواصل فعالة يجب أن يتصف بمهارات لغوية تمكنه من استقبال وفهم المقصود من الرسالة، وقدرة على التفاعل مع مرسل الرسالة واستيضاح الغامض فيها.

3-محتوى الرسالة: وهي المعلومات أو القرارات أو المشاعر التي يريد المرسل توصيلها إلى المستقبل، ويمكن التعبير عنها بصورة لفظية (شفهية أو مكتوبة) أو غير لفظية(أبو النصر، 24:2012).

4-وسيلة الاتصال: وهي الأداة التي يستخدمها المرسل في توصيل الرسالة للمستقبل، وقد تكون شفوية أو مكتوبة أو شكلية أو سمعية أو مركبة (البنا، 112:2013). ويستخدم المرسل منها ما يتوافق مع طبيعة مستقبل الرسالة وحالته النفسية وظروف عملية الإرسال.

5-التغذية الراجعة: وتُعد أهم عناصر التواصل الفعّال إذ تُفيد في التحقق من تأثير الرسالة على المستقبل، من خلال رصد التغيرات اللغوية وغير اللغوية التي يبديها المستقبل عند تلقيه للرسالة (حلاسة، 2016: 179)، وهي بمثابة عملية قياس وتقويم مستمرة لفعالية عناصر التواصل، مما تمكن المرسل من التعديل على رسالته، وتزيد من فعالية عملية التواصل وتحقيق الأهداف المرجوة.

أهداف التواصل: يُعد التواصل شبكة لنقل المعلومات والقوانين بين أعضاء المؤسسة، من خلال التأثير على العاملين وتقريب أفكارهم، بما يساهم به في توحيد أنماط العمل لتحقيق الأهداف، إذ يقضي الإداريون حوالي 70%-80% من أوقاتهم في عملية التواصل، وذلك لتحقيق عدة أهداف منها (البنا، 2013: 116):ا. توضيح وتصحيح المعلومات والآراء، ومعالجة المشكلات التربوية والتعليمية.

ب. نقل المعلومات وتدريب أعضاء المؤسسة بما يساهم في تطوير العملية التعليمية.

ج. زيادة التواصل والتفاعل بين العاملين بالمؤسسة، وبين أعضاء فريق العمل.

د. ربط أفراد المجتمع المدرسي ببعضهم من جهة، وبمحيطهم الخارجي من جهة أخرى.

ه. الإعلام والتوجيه والإرشاد، وتطوير العمل وإعداد أعضاء فريق العمل لتقبل التغييرات.

ويمكن تلخيص أهداف عملية التواصل للإدارة المدرسية في الإعلام بوضع السياسات والمسؤوليات التي يجب تنفيذها، وتوجيه العمل داخل المؤسسة التربوية مع تحقيق التأثير المطلوب لتحريك العاملين وتحقيق التناسق والانسجام بين جهودهم، وبالتالي تحقيق الوحدة والترابط بين أجزاء المجتمع المدرسي، إذ أن غيابه يبدد العمل وجهود العاملين.

أنواع التواصل (مهاراته): تتنوع مهارات التواصل بين التواصل اللفظي والتواصل الغير لفظي، وجميعها تحقق وحدة الهدف وتسعى لتوصيل الرسالة بأوضح صورة للمستقبل.

1- التواصل اللفظي: وهو الشكل الشائع للتواصل ويشمل اللغة المنطوقة أو المسموعة أو المكتوبة أو المقروءة. ويقصد به الرمزية اللفظية باستخدام اللغة كنظام من التفاعل بين شخصين أو جماعة من الناس في ترميز المعاني، ويتسم هذا النوع من التواصل بأنه أقصر الطرق وأيسرها وأقلها كلفة ووقتاً (سليمان، 2014:82- 85).

ويشمل الاتصال الشفهي الذي يتم فيه تبادل الأفكار والبيانات والمعلومات بين المرسل والمستقبل باستخدام الكلمات المنطوقة، بالإضافة إلى الاتصال الكتابي الذي يستخدم فيه الكلمات المكتوبة لنقل الأفكار والبيانات والمعلومات، مثل: التقارير، والمنشورات، والرسائل، والبريد الصوتي، والرسائل الالكترونية (أبو النصر،2012: 28- 29).

2-التواصل الغير لفظي: ويقصد بها كل الحركات التي يقوم بها الفرد أثناء الحديث أو الاستماع، وتعبر عن الحالة النفسية والمزاجية للمتحدث، ويمكن الاستفادة منها في فهم الآخرين وقراءة أفكارهم، حيث يعد هذا النوع من التواصل هو المسؤول عن ايصال ما يزيد عن 65% من إجمالي تأثير الرسائل(العساف،2016: 41).

وتجدر الإشارة إلى أن المدير الناجح ينوع في وسائل تواصله مع المعلمين بين المهارات اللفظية وغير اللفظية بما يتفق مع أنماط المعلمين، ويحقق المقصود من الرسالة، فيستخدم الأنماط الإيجابية في تواصله لتأثيرها على أداء المعلمين والطلبة، وطبيعة المناخ المدرسي، حيث أن وجود فجوة في التواصل قد يؤثر على كفاءة عملية التواصل، ونجاح المؤسسة التعليمية.

8. الدراسات السابقة

أولاً: دراسات مرتبطة بإدارة الأزمات:

أ-الدراسات العربية:

1-دراسة نيروخ (2020) بعنوان: هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين، وأثر متغيرات (جنس المعلم، جنس مدير المدرسة، سنوات الخبرة)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (203) معلماً معلمة، طُبقت عليهم الاستبانة.وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لإدارة الأزمات في محافظة الخليل كانت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة إدارة الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تُعزى إلى متغيرات الدراسة.

2- دراسة الحاوري (2019): التي هدفت التعرّف إلى واقع الدور الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في إدارة الأزمات التربوية، والاطلاع على التجارب العربية والعالمية في إدارة الأزمات والاستفادة منها في بناء تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بالوزارة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (268) من قيادات وموظفي وزارة التربية والتعليم، طُبقت عليهم الاستبانة. وقد توصلت الدراسة إلى أن واقع الدور الذي تقوم به الوزارات في إدارة الأزمات التربوية لم يكن عند المستوى المطلوب.

4- **دراسة خليل (2016):** وهدفت إلى الكشف عن واقع إدارة الأزمات بالمدارس الحكومية الفلسطينية في جنوب الضفة الغربية، والكشف عن الفروق بين متوسطات واقع إدارة الأزمات بالمدارس الحكومية من وجهة نظر المديرين تعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، مكان وجود المدرسة، مستوى المدرسة)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (140) مديراً، طبقت عليهم الاستبانة.وقد توصلت الدراسة إلى أن واقع إدارة الأزمات بالمدارس الحكومية من وجهة نظر المديرين جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.91).

5-دراسة أبو شعيرة (2015): وهدفت الكشف عن أدوار مدير المدارس الحكومية في محافظات غزة في إدارة الأزمات من وجهة نظر المديرين والتعرف إلى الفروق بين متوسطات مديري المدارس الحكومية تبعاً للمتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية، عدد الدورات التدريبية، المنطقة

التعليمية)،كذلك الكشف عن صيغة مقترحة من وجهة نظر المشرفين التربويين لإدارة مديري المدارس للأزمات بمحافظات غزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (242) مديراً ومديرة، وطبقت عليهم الاستبانة بالإضافة إلى المقابلة.وقد توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لأدوار مديري المدارس الحكومية في مراحل إدارة الأزمات كانت بوزن نسبي كبير جداً (80%)، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لواقع دور مديري المدارس الحكومية في إدارة الأزمات بمحافظات غزة تعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية).

6-دراسة غنيمة (2014): وهدفت الدراسة إلى دراسة واقع إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية، والمتطلبات اللازمة لإدارة الأزمات التعليمية في الجمهورية العربية السورية (المادية، وللإدارية، والبشرية)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (55) مديراً ومديرة و(100) مدرّساً ومدرّسة، طبقت عليهم الاستبانة.وقد توصلت الدراسة إلى أن متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في دمشق تتمثل في: التخطيط، المهارات القيادية، مجال المعلومات، نظم الاتصالات وفريق العمل.

ب- الدراسات الأجنبية:

7-دراسة جاويد ونيازي (Javed&Niazi)،(2015 : وهدفت إلى تحليل التأهب والاستجابة للأزمات في قسم التعليم المدرسي في المرحلة الثانوية في إقليم البنجاب في باكستان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (189) مديراً ومعلماً من تسع مقاطعات، طبقت عليهم الاستبانة.وقد توصلت الدراسة إلى أن ممارسات إدارة الأزمات ما تزال مرضية على مستوى الإدارة والتنظيم، كما أنه لا يوجد نظام مناسب أو تدريب لفريق الاستجابة للأزمات، بالرغم من أهميتها لسلامة وأمن الطلاب والموظفين.

ثانياً: دراسات مرتبطة بالتواصل الفعّال

أ- الدراسات العربية:

1-دراسة أبو ندى (2018):وهدفت الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك مديري مدارس الثانوية بمحافظات غزة لمهارات التواصل وعلاقتها بتفعيل المشاركة المجتمعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (335) معلماً ومعلمة من جميع محافظات غزة، طُبقت عليه الاستبانة.وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك مديري مدارس الثانوية بمحافظات غزة لمهارات التواصل كبيرة بنسبة (81.20%).

2-دراسة أبو شنب (2013): وهدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للمرحلة الإعدادية بمحافظات غزة لمهارات التواصل وعلاقته بفاعلية الأداء، وأثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، سنوات الخدمة) على تقدير أفراد العينة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (350) معلماً معلمةً من معلمي المرحلة الإعدادية في المدارس التابعة لوكالة الغوث بمحافظات غزة، طبقت عليهم الاستبانة.وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مهارات التواصل جاءت بدرجة كبيرة.

3- دراسة عبد المولى (2013): وهدفت التعرف إلى درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة مدينة دمشق لمهارات الاتصال الفعال من وجهة نظر المدرسين، وأثر متغير (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، العمر) في تحديد درجة توافر مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة دمشق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (526) مدرساً ومدرسةً من المدارس الثانوية العامة الرسمية في محافظة مدينة دمشق، طبقت عليهم الاستبانة.وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر مهارات الاتصال التربوي الفعّال لدى المديرين في المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المدرسين تقع ضمن الحدود المتوسطة.

ب- الدراسات الأجنبية:

4- دراسة تايلور (Tyler، 2016):وهدفت الدراسة إلى تحديد استراتيجيات الاتصال المستخدمة بشكل مستمر من قبل المدير والمعلمين في المدارس الابتدائية التي تتميز بأدائها العالي في ولاية فرجينيا، واقتراح برنامج تدريبي لتحسين مهارات الاتصال لدى المديرين استناداً لاستراتيجيات الاتصال المعتمدة من قبل مديري المدارس في تلك المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت

العينة من (57) مشاركاً من مديري المدارس الابتدائية المتميزة في ولاية فرجينيا، طبقت عليهم الاستبانة والمقابلات شبه المنظمة.وقد توصلت الدراسة إلى أهمية عمليات التوجيه والتدريب في تطوير الاتصالات، وبناء الثقة بين المديرين والمعلمين، وأهمية التدريب على القيادة والتي يعد الاتصال جزء منها أمراً أساسياً للقيادة المدرسية الناجحة.

5-دراسة الهاجر(Al Hajar،2016):وهدفت الدراسة التعرف إلى أثر تواصل المدير على الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ووضع مقترحات لتحسين عملية تواصل المدير مع المعلمين في مدارس الحلقة الأولى في مدينة العين في إمارة أبو ظبي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الكمي، وتكونت عينة الدراسة من (196) معلم ومعلمة، طبقت عليهم الاستبانة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين أساليب التواصل المتبعة من قبل المدير ومستوى رضا المعلمين الوظيفي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق لبعض من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية:

-أن الدراسات السابقة المرتبطة بإدارة الازمات، اهتمت بدراسة واقع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية كدراسة ابو شعيرة (2015)، ودراسة خليل (2016)، بينما ركزت دراسات أخرى على وضع تصورات مقترحة لإدارة هذه الأزمات كدراسة الحاوري (2019)، وتميزت الدراسة الحالية بدراسة علاقة إدارة الأزمات لدى المديرين بالتواصل الفعّال مع المعلمين في وقت تشتد فيه الأزمة التي تواجهها العملية التعليمية وهو مالم تناقشه الدراسات السابقة.

-أن معظم الدراسات المتعلقة بمهارة التواصل الفعّال، قد اهتمت بدراسة واقع الاتصال في المؤسسات التربوية من حيث (الاستماع، التحدث، الكتابة، والقراءة) كدراسة عبد المولى(2013)، ودراسة أبو شنب (2013)، ودراسة بو ندى(2018)، بينما اهتمت دراسة تايلور (Tyler،2016) باقتراح طرق لتفعل الاتصال الإداري.

-تباين الدراسات في مجتمعات الدراسات المطبقة فمنها المؤسسات والمدارس الحكومية كدراسة أبو شعيرة (2015)، ودراسة خليل (2016)، ودراسة أبو ندى (2018)، ودراسة الحاوري (2019)، ومنها مدارس تابعة لمؤسسات دولية (وكالة الغوث الدولية) كدراسة ابو شنب(2013)، إلا أن الدراسة الحالية ركزت على دراسة مهارات التواصل لدى المديرين في المدارس الثانوية في محافظات فلسطين الجنوبية لفلسطين وهي تتفق في ذلك مع دراسة أبو ندى (2018).

-أشارت الدراسات السابقة إلى أن نظم الاتصالات هي أحد المتطلبات الضرورية لإدارة الأزمات التعليمية كدراسة غنيمة(2014)، إلا أن الدراسة الحالية سعت للكشف عن دور عملية الاتصال بأبعادها المختلفة في مواجهة الأزمات والتقليل من آثارها السلبية على العملية التعليمية.

9. الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها كيفاً وكماً، وذلك من خلال تحليل بياناتها، ودراسة العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي الثانوية الحكومية في مدينة غزة وخانيونس والبالغ عددهم (2594) معلماً ومعلمة، منهم (1257) معلم، و(1337) معلمة.

عينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار عينة طبقية عشوائية بنسبة (10%) من مجتمع الدراسة،وتم توزيع الاستبانات على (259) معلماً ومعلمة، وتم استرداد(232) منها، وكان ما نسبته(33.2%) من عينة الدراسة هم من الذكور في العينة، بينما (66.8%) هم من الإناث.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات، وتم تصميمها في ضوء أدبيات الدراسة السابقة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (35) فقرة موزعة على (4) مجالات، وتم تحديد استجابة العينة على مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وأُعطيت لها الأوزان التالية (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وتم التأكد من الخصائص السيكو مترية للاستبانة من صدق وثبات على النحو التالي:

أ- صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، هما: صدق المحكمين(الصدق الظاهري):فقد تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال أصول التربية بالجامعات الفلسطينية، وفي ضوء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من(31)فقرة، موزعة على (4) مجالات هي: مرحلة ما قبل الأزمة، مرحلة الأزمة، مرحلة ما بعد الأزمة، التوصل الفعّال، وبعد ذلك،تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال قياس معامل الارتباط بين الدرجة على كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (30) معلماً ومعلّمة من خارج العينة الأصلية.وكانت معاملات الارتباط على النحو الآتي (.976)، (0.938)، (0.902)، على التوالي، وجميعها دالة، إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) ، كذلك تم التحقق من الصدق الداخلي بحساب معامل ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وقد بلغت معاملات الارتباط في المجال الأول (0.810 – 0.876)، والمجال الثاني (0.746- 0.911)، والمجال الثالث (0.716- 0.909)، والمجال الرابع (0.620-0.884)، وتم التأكد من دلالاتها المعنوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ب-ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية،وكان معامل الثبات للمجال الأول(0.854)، وللثاني(0.788)، وللثالث(0.881)، وللرابع (0.821)، وكان معامل الثبات للاستبانة ككل (0.875). كما تم حساب ثبات الاستبانة، بطريقةكرونباخ ألفا، وكان معامل الثبات للمجال الأول (0.913)، وللثاني (0.875)،وللثالث (0.885)، وللرابع (0.946). وهذا يدل على أن معاملات الثبات للاستبانة مطمئنة للإجراء والتطبيق.

المعالجات الإحصائية:

استخدمت الدراسة بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الاستبانة، وتصلح لتحقيق أهدافها، وهي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار(T) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، وطريقة التجزئة النصفية، ومعامل كرونباخ ألفا.وللحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على المجالات والفقرات، تم اعتماد المعيار الآتي لاحتساب طول الفئة= الحد الأعلى – الحد الأدنى)÷ عدد بدائل الأداة أو مستويات الممارسة؛(5-1= 4) ÷ 5=0.8، وحددت قيم المتوسطات الحسابية على النحوالآتي:كبيرة جداًمن(4.21 إلى 5)؛كبيرة من(3.41 إلى 4.20)؛ متوسطة من(2.61 إلى 3.40)؛قليلة من (1.81 إلى 2.60)؛ قليلة جداً من (1.00 إلى 1.80).

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لكل منها، كما سيقوم الباحثان بتفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج السؤال الأول: ما واقع إدارة الأزمات لدى مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة على هذا التساؤل، تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية كما في الجدول التالي:

جدول (1): نتائج تحليل مجالات واقع إدارة الأزمات

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	مرحلة ما قبل الأزمة	3.66	0.722	73.20	3	كبيرة
2	مرحلة أثناء الأزمة	3.87	0.700	77.40	1	كبيرة
3	مرحلة ما بعد الأزمة	3.73	0.717	74.60	2	كبيرة
الدرجة الكلية لواقع إدارة الأزمات		3.75	0.646	75.00		كبيرة

ويتضح من خلال الجدول رقم (1) أن جميع متوسطات المجالات المختلفة كانت متقاربة من حيث أوزانها النسبية، حيث تراوحت بين (73.20%،77.40%)، أما الدرجة الكلية للاستبانة ككل فقد حصلت على وزن نسبي قدره (75.00%)، مما يشير على أن واقع إدارة الأزمات لدى مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، أما بالنسبة للمجالات، فقد حصل مجال(أثناء الأزمة) على الترتيب الأول،يليه مجال(ما بعد الأزمة) في الترتيب الثاني، ثم مجال مرحلة (ما قبل الأزمة) في الترتيب الثالث.ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى الإعداد والتأهيل الجيد للمديرين على التعامل مع الأزمات وتمكينهم من مهارات الابتكار والمبادرة، والاستعداد لها من بداية العام بخطط الطوارئ، بالإضافة إلى الخبرة التي اكتسبها المديرين في التعامل مع الأزمات السابقة خاصة في ظل عدم استقرار الظروف السياسية والاقتصادية في قطاع غزة، كما يُلاحظ أن المديرين لديهم القدرة للتعامل مع الأزمات أثناء حدوثها أكبر من قدرتهم على التعامل معها قبل حدوثها؛ وذلك نتيجة ضعف القدرات التنبؤية لديهم، وعدم وضوح بوادرها أو وعلاماتها بالنسبة لهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (نيروخ،2020)، ودراسة (خليل،2016)، ودراسة (أبو شعيرة،2015)، وتختلف مع دراسة (الحاوري،2019)، ودراسة (اليوسفي،2015).

وفيما يلي عرض ومناقشة لدرجة تقدير المعلّمين لممارسة إدارة الأزمات لدى المديرين داخل كل مجال من مجالات الاستبانة.

أولاً: تحليل فقرات مجال مرحلة ما قبل الأزمة.

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتبة لاستجابات أفراد العينة كما يتضح في جدول (2).

جدول (2): يوضح المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال مرحلة ما قبل الأزمة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	يهتم مدير المدرسة ببناء قاعدة بيانات ومعلومات عن المدرسة ومشكلاتها	3.79	0.961	75.80	3	كبيرة
2	يضع خططا استراتيجية للمدرسة لإدارة الأزمات	3.73	0.953	74.60	4	كبيرة
3	يراعي المرونة في الخطة بشكل يتناسب مع طبيعة الأزمة	3.88	0.880	77.60	1	كبيرة
4	يحدد آليات الاتصال وأشخاص الاتصال بدقة	3.69	0.875	73.80	6	كبيرة
5	يعمل على تأهيل فريق مختص للتعامل مع الأزمات	3.80	0.900	76.00	2	كبيرة
6	يتعاون مع العاملين في التنبؤ بالأزمات قبل وقوعها	3.72	0.940	74.40	5	كبيرة

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت: الفقرة رقم (2) التي نصت على"يراعي المرونة في الخطة بشكل يتناسب مع طبيعة الأزمة". قد احتلت المرتبة الأولى بوزن النسبي (77.60%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المديرين يمتلكون مهارات الابتكار والمبادرة بما يمكنهم من إعداد خطة مرنة تتقبل أي تعديل أو تغيير خلال المتابعة وتخضع للتقويم المستمر للوقوف على نقاط الضعف وتعزيز مواطن القوة وتعديل ما يمكن تعديله، كما يعمل المديرين على تكييف عناصر الخطة حسب المواقف والظروف بما يمكن من استثمار الموارد والإمكانيات المتاحة وتسخيرها وفقاً لمتطلبات الموقف، وهذا يتيح الفرصة لاستكشاف أي بادرة لحدوث الأزمة ووضع الحلول المناسبة لها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (خليل،2016).

كما يتضح أن أدني فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت: الفقرة رقم (4) التي نصت على "يحدد آليات الاتصال وأشخاص الاتصال بدقة". قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن النسبي (73.80%)، إلا إنها حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن تحديد آليات التواصل مسبقاً يساعد على سرعة اتمام عمليات الاتصال سواء مع المؤسسات المحيطة أو مع المجتمع المحلي للمساعدة والتقليل من مخاطر الأزمة، بالإضافة إلى أن المتابعة

والتنسيق المستمر بين فريق إدارة الأزمة، يساهم في خفض حالة التوتر خاصة في بداية حدوث الأزمة.

ثانياً: تحليل فقرات المجال الثاني: مرحلة أثناء الأزمة

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتبة لاستجابات أفراد العينة كما يتضح في جدول (3).

جدول (3): يوضح المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال مرحلة أثناء الأزمة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يتصل مدير المدرسة بالجهات المختصة لاتخاذ التدابير اللازمة	4.06	0.786	81.20	1	كبيرة
2	يوزع المهام والأدوار ويحدد المسؤوليات والصلاحيات في الوقت المناسب	3.94	0.851	78.80	2	كبيرة
3	يوظف كافة وسائل الاتصال (الهاتف، الحاسوب والإنترنت) بشكل فعال لمتابعة الأزمة	3.89	0.926	77.80	3	كبيرة
4	ينظم عملية الاتصال بين الأعضاء في موقف الأزمة والهيئات الخارجية المساندة للفريق	3.71	0.846	74.20	5	كبيرة
5	يجري عمليات المتابعة والتقييم المستمر لتطورات الموقف وللفريق الخاص بإدارة الأزمات	3.73	0.851	74.60	4	كبيرة

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت: الفقرة رقم (1) التي نصت على " يتصل مدير المدرسة بالجهات المختصة لاتخاذ التدابير اللازمة." قد احتلت المرتبة الأولى بوزن النسبي (81.20%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة. وتعزو الباحثة ذلك إلى حاجة المدير لتشخيص الأزمة ومناقشة كيفية التعامل معها بشكل فعال خاصة في ظل قلة الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة للتصرف أثناء إدارة الأزمات فيلجأ للإدارات الأعلى؛ لتوفير الدعم اللازم للحد من الأزمة حين وقوعها وتجنب مخاطرها خاصة في ظل الواقع الاقتصادي الصعب الذي تمر به المؤسسات التعليمية في قطاع غزة، كما أن التعاون والتنسيق والتخطيط والتنفيذ والتطوير والتدريب المشترك مع الجهات المختصة يساعد على اتخاذ التدابير اللازمة للحد من الأزمة حين وقوعها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (نيروخ،2020)، ودراسة (خليل،2016).

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدني فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت: الفقرة رقم (4) التي نصت على "ينظم عملية الاتصال بين الأعضاء في موقف الأزمة والهيئات الخارجية المساندة للفريق." قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن النسبي (74.20%)، إلا أن الفقرة حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة. وتعزو الباحثة ذلك إلى وعي المدير بأهمية تنظيم الاتصال ووضعه لخطط الطوارئ التي تتضمن الأشخاص والجهات المعنية بعملية الاتصال، ووسائله البديلة، كما يدلل ذلك على كفاءة عملية التواصل بين المدير والعاملين، إذ يساعد ذلك على ضبط تدفق المعلومات وحمايتها من تأخير وصولها، وذلك في سبيل السيطرة على الأزمة وتحييدها عن مسارها والحد من تأثيرها على العملية التعليمية.

ثالثاً: تحليل فقرات المجال الثاني: مرحلة ما بعد الأزمة.

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتبة لاستجابات أفراد العينة كما يتضح في جدول (4).

جدول (4): يوضح المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال مرحلة بعد الأزمة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يقيم مدير المدرسة المهام التي تمت بشكل صحيح والتي تمت بصورة خاطئة	3.67	0.950	73.40	5	كبيرة
2	يحدد المشكلة الأساسية في سببت وقوع الأزمة	3.80	0.897	76.00	1	كبيرة
3	يسعى لطلب المساعدة من مؤسسات خدمية أخرى لاستعادة النشاط	3.71	0.844	74.20	3	كبيرة
4	يطور خطة إدارة الأزمة السابقة في ضوء الدروس المستفادة	3.70	0.882	74.00	4	كبيرة
5	يحرص على تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة للجهات المعنية	3.75	0.850	75.00	2	كبيرة

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت: الفقرة رقم (2) التي نصت على "يحدد المشكلة الأساسية التي سببت وقوع الأزمة". قد احتلت المرتبة الأولى بوزن النسبي (76.00%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة. ويعزو الباحثان ذلك إلى حرص المديرين على تطوير نظام المعلومات وتدريب فريق العمل، ومعالجة الآثار السلبية الناتجة عنها والاستفادة منها في عمل خطط الطوارئ

والوقاية من الأزمات القادمة، وهذا يدلل على أن المديرين يتبعون نهجاً علمياً في التعامل مع الأزمات من حيث استخلاص العبر والدروس المستفادة ووضع الضوابط لمنع تكرارها مستقبلاً. بالإضافة إلى أن معرفة أسباب الأزمات يساعد في التنبؤ بملامح الأزمات المشابهة، والاستعداد لها.

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدني فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت: الفقرة رقم (1) التي نصت على "يقيّم مدير المدرسة المهام التي تمت بشكل صحيح والتي تمت بصورة خاطئة." قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن النسبي (73.40%)، إلا أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة. ويعزو الباحثان ذلك إلى اهتمام المديرين بعملية التخطيط والبعد عن الارتجالية من خلال الوقوف على مواطن الخلل وكوامن القصور في الأداء ويدفع باتجاه التطوير والتجديد للحيلولة دون تكرار الأخطاء في المستقبل، كما أن تقييم الممارسات هو أحد عناصر عملية التخطيط التي يهتم المديرين بإتمامها على أكمل وجه.

الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع ممارسة مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لإدارة الأزمات تُعزى لمتغيرات:(الجنس، سنوات الخدمة)؟ وللإجابة عن هذا الفرض تحققت الباحثان من الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع ممارسة مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لإدارة الأزمات تُعزى لمتغير الجنس. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار T للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع ممارسة مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لإدارة الأزمات تُعزى لمتغير الجنس، والنتائج مبينة في جدول رقم (5).

جدول (5): يوضح نتائج اختبار Tللعينتين المستقلتين

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " T "	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة الإحصائية
مرحلة ما قبل الأزمة	ذكر	77	3.44	0.747	3.400	0.001	دال احصائياً
	أنثى	155	3.78	0.685			
مرحلة أثناء الأزمة	ذكر	77	3.69	0.682	2.671	0.008	دال احصائياً
	أنثى	155	3.95	0.695			
مرحلة ما بعد الأزمة	ذكر	77	3.52	0.671	3.092	0.002	دال احصائياً
	أنثى	155	3.83	0.720			
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	77	3.55	0.606	3.416	0.001	دال احصائياً
	أنثى	155	3.85	0.643			

* قيمة T الجدولية عند درجة حرية "230" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

تبين من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة t المحسوبة تساوي (3.416) وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي (1.96) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع ممارسة مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لإدارة الأزمات تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ويعزو الباحثان ذلك إلى التزام المديرات الإناث بالقواعد والقوانين المدرسية وحرصهن على الاستعداد لأي طارئ وتوفير المناخ الملائم لسير العملية التعليمية، وشعورهن بالمسؤولية تجاه الطالبات والمدرسة والمجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (خليل،2016)، وتختلف مع دراسة (أبو شعيرة،2015).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع ممارسة مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لإدارة الأزمات تُعزى لمتغير سنوات الخدمة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبارT للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع ممارسة مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لإدارة الأزمات تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، والنتائج مبينة في جدول رقم (6).

جدول (6): يوضح نتائج اختبار Tللعينتين المستقلتين

المجال	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " T "	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة الإحصائية
مرحلة ما قبل الأزمة	أقل من 10 سنوات	54	3.68	0.781	0.146	0.884	غير دال إحصائياً
	10 سنوات فأكثر	178	3.66	0.705			
مرحلة أثناء الأزمة	أقل من 10 سنوات	54	3.92	0.713	0.616	0.538	غير دال إحصائياً
	10 سنوات فأكثر	178	3.85	0.697			
مرحلة ما بعد الأزمة	أقل من 10 سنوات	54	3.83	0.701	1.177	0.240	غير دال إحصائياً
	10 سنوات فأكثر	178	3.70	0.721			
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من 10 سنوات	54	3.80	0.653	0.678	0.499	غير دال إحصائياً
	10 سنوات فأكثر	178	3.73	0.644			

* قيمة T الجدولية عند درجة حرية "230" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

تبين من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (0.499) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة t المحسوبة تساوي (0.678) وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي (1.96) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع ممارسة مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لإدارة الأزمات تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وهذا يعني أن اختلاف سنوات الخدمة لدى المعلمين لم يؤدي لاختلاف وجهات نظرهم تجاه درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لإدارة الأزمات. وذلك نتيجة الوعي بالآثار الناجمة عن وقوع الأزمات في حال تجاهلها، كما أن جميع المديرين يسعون للتقليل من آثارها أو تجنبها في حال حدوثها من خلال الاطلاع المستمر على المستجدات التربوية والإدارية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (النيروخ،2020)، وتختلف مع دراسة (خليل،2016).

السؤال الثالث: ما درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لمهارات التواصل الفعّال من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة على هذا التساؤل، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للتعرف على ما إذا كان تقدير درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لمهارات التواصل الفعال من وجهة نظر المعلمين يختلف عن الدرجة المتوسطة وهي (3).

جدول (7): يوضح المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال التواصل الفعال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يستمع مدير المدرسة باهتمام لحديث المعلم معه	3.79	0.961	75.80	4	كبيرة
2	يبدى اهتمامه بردود أفعال المعلمين أثناء الحديث معهم	3.73	0.953	74.60	8	كبيرة
3	يعرض أفكاره بوضوح أمام المعلمين	3.89	0.880	77.80	1	كبيرة
4	يتحقق من فهم المستمع (المعلم) للرسالة التي يريد نقلها	3.69	0.875	73.80	13	كبيرة
5	يقدم الحجج والبراهين لإقناع المعلمين بوجهة نظره	3.80	0.900	76.00	3	كبيرة
6	ينتقي كلماته وعباراته بعناية أثناء الحديث مع المعلمين	3.72	0.940	74.40	10	كبيرة
7	يقرأ كل ما يصله من معلومات أو شكاوى من المعلمين	3.71	0.899	74.20	11	كبيرة
8	يقرأ بتعمق للجوانب المتصلة بالموضوع	3.66	0.887	73.20	14	كبيرة
9	يحدد الهدف العام من النص للرسالة المكتوبة	3.77	0.900	75.40	5	كبيرة
10	يقرأ الرسائل أو النشرات للمعلمين في الوقت المناسب دون تأخير	3.76	0.939	75.20	6	كبيرة
11	يوضح الهدف من التقرير الذي يكتبه للمسلمين	3.73	0.882	74.60	7	كبيرة
12	يستخدم التطبيقات الالكترونية (الإيميل، الفيس بوك،الواتس اب) لنقل الرسائل المكتوبة للمعلمين	3.88	0.948	77.60	2	كبيرة
13	يوفر أجواء نفسية واجتماعية مناسبة أثناء عملية التواصل	3.60	0.905	72.00	15	كبيرة
14	يحرص على استخدام لغة الايدي بشكل مناسب للتعبير عن أفكاره	3.74	0.899	74.80	9	كبيرة
15	يهتم باستخدام نظرات العينين بشكل معبر أثناء تواصله مع المعلمين	3.70	0.918	74.00	12	كبيرة
	الدرجة الكلية للاستبانة	3.74	0.700	74.80		كبيرة

ويتضح من خلال الجدول رقم (7) أن جميع المتوسطات المختلفة كانت متقاربة من حيث أوزانها النسبية حيث تراوحت ما بين (72.00%،77.80%)، أما الدرجة الكلية للاستبانة ككل فقد حصلت على وزن نسبي قدره (74.80%)، مما يشير إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين لمهارات التواصل الفعال من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة. ويعزو الباحثان ذلك إلى امتلاك المديرين لمهارات التواصل الفعال مع المعلمين والتأثير فيهم بما يساهم في الارتقاء بالعملية التعليمية بمختلف عناصرها، بالإضافة إلى إدراك المديرين أن النجاح في العمل يعتمد إلى حد كبير على قدرته على التنسيق بين المعلمين من خلال نقل المعلومات والأفكار بينهم، كما أن وزارة التربية

والتعليم تسعى من خلال عملها إلى تطوير أداء المديرين عبر امدادهم بالدورات التدريبية والتي تهدف إلى تحقيق التواصل الايجابي وتعزيز الثقة بين المديرين والمعلمين لتمكين الإدارة من مواجهة الضغوط والتحديات المتجددة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو ندى،2018)، ودراسة (أبو شنب،2013)، وتختلف مع دراسة (عبد المولى،2013).

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت: الفقرة رقم (3) التي نصت على " يعرض أفكاره بوضوح أمام المعلمين". قد احتلت المرتبة الأولى بوزن النسبي (77.80%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن من شروط اختيار مدير المدرسة تمتعه بمهارات التواصل والطلاقة في الحديث والقدرة على تقديم أفكاره بوضوح، وعطفاً على ما سبق فإن اهتمام المديرين بعملية التواصل يهدف نحو التأثير في الآخرين وهذا يتطلب تقديم الأفكار بوضوح لإقناع الآخرين؛ لكي يفهم المعلمون التعليمات بوضوح ويتمكنوا من إنجاز المهام الموكلة لهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو شنب،2013).

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدني فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت: الفقرة رقم (13) التي نصت على " يوفر أجواء نفسية واجتماعية مناسبة أثناء عملية التواصل". قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن النسبي (72.00%)، إلا أن الفقرة حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن مدير المدرسة يمتلك حس إنساني يحرص على إيجاد المناخ التنظيمي لمؤسسته من خلال بناء العلاقات الإنسانية مع المعلمين وتخفيف الضغوط عليهم وإشاعة مناخ عمل تعاوني يعبر فيه كل فرد عن وجهة نظره في جو من الاحترام والثقة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو ندى، 2018).

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع إدارة الأزمات لدى مديري مدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين ودرجة ممارستهم للتواصل الفعّال؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل بيرسون للتأكد من وجود علاقة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع إدارة الأزمات لدى مديري مدارس الثانوية

في المحافظات الجنوبية لفلسطين ودرجة ممارستهم للتواصل الفعال، والنتائج مبينة في جدول رقم (8).

جدول (8): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين إدارة الأزمات والتواصل الفعال

إدارة الأزمات	التواصل الفعال	
	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
مرحلة ما قبل الأزمة	0.669	0.00
مرحلة أثناء الأزمة	0.658	0.00
مرحلة ما بعد الأزمة	0.811	0.00
الدرجة الكلية لإدارة الأزمات	0.785	0.00

- الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.05

ويتبين من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط تساوي (0.785) والقيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود علاقة عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين ودرجة ممارستهم للتواصل الفعال وتبين أنها ايجابية قوية. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن التواصل الفعال هو مكون حيوي في إدارة الأزمة إذ يمّكن المديرين من اكتشاف بوادرها والاستعداد اللازم لها، كما أن التواصل يساهم في تحقيق التناسق والترابط بين مكونات وهياكل المؤسسة ويساعد المديرين من تسريع الحصول على المعلومات وتبادلها بين أعضاء الفريق وبالتالي ضمان اتخاذ القرارات السليمة، وأي قصور في عملية التواصل قد تؤدي إلى زيادة الاضطرابات أثناء الأزمة.

التوصيات:

-تطوير برامج إعداد وتأهيل مديري المدارس بحيث يتضمن المهارات اللازمة لإدارة الأزمات، وتوفير دليل عمل للتعامل مع الأنواع المختلفة للأزمات، مع الاهتمام بإعداد وتطوير الخطط البديلة.

-تطوير نظام المعلومات داخل المدرسة وتسهيل الوصول له والاستفادة منه في رصد علامات وبوادر وقوع الأزمة، والاستعداد للأزمات المستقبلية من خلال إجراء التقييم المستمر للأزمات بعد وقوعها.

-تفعيل وسائل التواصل الإلكتروني مع مدارس من خارج الوطن لتبادل الخبرات والمعارف بين المديرين، والاهتمام بالتدريب على القيادة في مجال التواصل.

قائمة المراجع:

1.البحيري، عبدالرقيب أحمد؛ ومحمود، أحمد طلب؛ والضبع، فتحي عبد الرحمن؛ والعواملة، عائدة أحمد (2014). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة td ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي. مصر.

2.بديوي، زيه يحياوي؛ وعبد؛ مها صدام (2018). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. بحث منشور بمجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية العدد (1) المجلد 43، جامعة البصرة-العراق.

3.الشلوي، علي محمد (2018) اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عينشمس، 19 (1)، 9 -24.

4.صالح، عواطف حسين (1993) الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.

5.عبدالله، أحلام (2013). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة، مجلة الأستاذ، العدد (205) المجلد الثاني. جامعة ديالى، العراق.

6.قاسم، حوراء محمد علي (2018). الكفاءة الشخصية وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. بحث منشور بمجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (57)،ا لجامعة المستنصرية /كلية الآداب، العراق.

7.قطامي، يوسف (2004) تفكير الأطفال – تطورهُ وطرق تعليمه، الدار الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

8 .Baer, R. A.(2003). Mindfulness training as a clinical intervention A conceptual and empirical review. Clinical Psychology: Science and Practice, 10.
9.Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assessment, 13, 27–45 .
10.Bandura, A. (1986). Social foundations of Thought and Action: A Social Cognitive theory. NJPrentice-Hall.
11.Bandura, A. (1992) Exercise of personal agency thought the self- efficacy mechanism. In Schwarzer (ed) , self- efficacy, thought control of action (3-38) Washington DC.Hemispheres.
12.Bandura, A. (1997). Self – efficacy. The exercise of control. Stand for university. New York: Freeman and Company.
13.Bishop, S. R., Lau. M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V. Abbey, S., Speca, M., Velting, D. &Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. Clinical Psychology: Science and Practice, 11, 230–241.
14.Burgoon, J. K., Berger, C. R., & Waldron, V. R. (2000). Mindfulness and interpersonal communication. Journal of Social Issues, 56(1), 105-127.
15.Elder, J. (2010). Mindfulness: A potentially good idea. (Master), State University of New York Empire State College.
16.Feltman, R., Robinson, M. D., & Ode, S. J. J. o. R. i. P. (2009). Mindfulness as a moderator of neuroticism outcome relations: A self-regulation perspective. 43(6), 953-961
17.Kabat – zinn (1990) : full catastrophe living , using the wisdom of yourbady and mind of face stress , pain , illness, new yorkdelacourt.
18.Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E. Pbert, L. Santorelli, S. F. (1992). Effectiveness of a Meditation-Based Stress Reduction Program in the Treatment of Anxiety Disorders. American Journal of Psychiatry, 149, 936–943.

19.Langer, E. J. (1989). Mindfulness. New-York: Addison-Wesley.

Crisis management among high school principals in the southern governorates of Palestine and its relationship to effective communication with teachers.

MR. Nabil Ahmed Mesmeh

Palestinian Ministry of Education

MS. Wafaa Mohammed Jarghoune

Gaza – Palestine

Abstract : The study aimed to identify the reality of crisis management among the principals of secondary schools in the southern governorates of Palestine and its relation to effective communication with teachers، and used the study descriptive/correlation method، and the sample consisted of (232) teachers، The study found that the overall degree of teacher appreciation of the degree of crisis management practice among managers in all fields is (3.75)، and a relative weight (75.00%)، and the total degree of teacher appreciation for the level of effective communication among managers is (3.74) and a relative weight (74.80%)، as well as a positive correlation with statistical significance between the degree of practice of high school principals in the southern governorates of Palestine to manage crises and effective communication.

Keywords: Crisis Management - School principals - Effective Communication.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 15 ديسمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظرهم

د. دعاء خليل سوقي أبو سعدة

وزارة التربية والتعليم- الأردن

امتياز محمود حسن حسين

مشرفة تربوية – وزارة التربية والتعليم- الأردن

د. لؤي أحمد مصطفى خويله

وزارة التربية والتعليم-الأردن

الملخص: هدفت الدراسة التعرف لدور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تنمية أخلاقيات التعلم الإلكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظرهم، كما تم استخدام المنهج الوصفي،تكونت العينة من (106) معلماً ومعلمة، تم تطبيق استبانة مكونة من (29) فقرة موزعة على (4) مجالات، وأظهرت النتائج أن المجال الاجتماعي احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.68)، وجاء المجال النفسي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.66)، بينما احتل المجال القانوني المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.65)، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن تعزى لمتغير الجنس. وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة، وذلك لصالح تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وأيضا لصالح الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: أخلاقيات التعلم الالكتروني، معلمي التربية الوطنية والمدنية، طلبة المرحلة الأساسية العليا.

1. المقدمة

تشهد دول العالم استخدامًا واسعًا للتكنولوجية الرقمية في العملية التعليمية التعلمية، وظهر استخدامه بصورة كبيرة في ظل ما يعانيه العالم من جائحة فايروس كورونا (Covid-19)، إذ تعتمد أغلب دول العالم نظام التعليم والتعلم عن بعد في ظل ظروف الجائحة حفاظًا على صحة وسلامة الطلبة، مما يتطلب الجهد الكبير لتلك الدول في ظل هذه الظروف إلى بذل الجهود من أجل تنمية قدرات المعلمين والطلبة على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، من خلال إكسابهم العديد من الخبرات والمهارات التي تتناسب وهذا النوع من التعلم، وتنمية العديد من الأخلاقيات لمواجهة الاستخدام السيئ للتكنولوجيا عبر الشبكات الإلكترونية والوسائط التكنولوجية المختلفة، وذلك من أجل الحفاظ على جودة ونوعية التعلم، وضمان حمايتهم وأمنهم.

فقد بين كل من الأحمد وعمر وأديب (2017) أن بعض الممارسات العملية لتكنولوجيا المعلومات وهي على نطاق واسع في المجتمع، مثيرة للجدل من الناحية الأخلاقية، فبعض الممارسات في استخدام الإنترنت لا تليق في بعض المجتمعات، كذلك فإن هنالك بعض الاستخدامات العلمية للإنترنت مبهمة من الناحية الأخلاقية، كاستخدام محركات البحث في البحث عن معلومة معينة، فالمستخدم لأدوات تكنولوجيا المعلومات يجهل كيف تمت هذه العملية، ويجهل الآلية المستخدمة في خوارزميات البحث المعتمدة لهذا المتصفح، ويصعب على المستخدمين تتبعه من الناحية الأخلاقية، وقد استدعى ذلك البحث في الإشكاليات الأخلاقية للتكنولوجيا من أجل جعلها أخلاقيات واضحة ومكشوفة للجميع.

كما أشار الشهري (Al-Shehri, 2017) إلى أن التحول للنظام الرقمي في التعليم يجعل الحياة أسهل، حيث إن نظام التعلم الإلكتروني يوفر إمكانيات للأمان والتخصيص وتحسين الخدمات للمعلمين والمتعلمين، على الرغم من ذلك كل تقنية لها وجهين؛ حيث يمكن استخدام التكنولوجيا لتطوير المجتمع أو يمكن استخدامه لتدميره، ويمكن أن تكون هذه الأدوات والتقنيات الجديدة جيدة أو سيئة حسب طريقة المستخدم، كما هناك العديد من أنظمة التعلم الإلكتروني المتاحة، وكل نظام تعليم إلكتروني يوفر قواعد الأمان الخاصة به، والقوانين والمعايير التي يجب مراعاتها أثناء استخدامها، لذا فإنه من واجب المعلمين والطلبة تحمل المسؤولية وقبول

معايير ومبادئ الأخلاق في عملية التدريس والتعلم باستخدام نظام التعلم الإلكتروني.

كما أن تزايد دمج تقنية المعلومات والاتصالات في المجتمعات قد يؤدي في هذه الحالة على الأقل إلى ظهور مجموعة من الاضطرابات والتغييرات في ترتيب وأسلوب حياة الطلبة الذين يفضلون استخدام التقنيات الرقمية المختلفة في أنشطة حياتهم اليومية. كما تم العثور على الكثير من المخاطر على الطلبة كالتنمر، والخداع، وخطاب الكراهية، لذلك يجب على المستخدمين الالتزام بمجموعة من المبادئ المتعلقة بالقضايا الأخلاقية، فالأخلاق الرقمية تضمن آداب التعامل وكيفية التواصل والتعامل مع الآخرين والحماية عبر الإنترنت (SARI, REJEKININGSIH & Muchtarom, 2020).

وبين السحاري ومحفوظ (2019) أن هناك العديد من الممارسات الأخلاقية الرقمية والتي تعمل على تحديد الضوابط التي تقوم على إكساب الأفراد للأخلاق الرقمية، وهي الآداب والأخلاقيات العامة التي تضبط السلوكيات والتصرفات، والتواصل والتبادل الالكتروني للمعلومات، والتعليم والتعلم باستخدام التكنولوجيا، كما وتساهم بالالتزام بالقوانين واحترام الآخرين، والحقوق والمسؤوليات الرقمية، وتحقيق السلامة والأمن أو الحماية الذاتية وسلامة والخصوصية.

فاستخدام التكنولوجيا المعاصرة تخضع لقوانين وآداب وضوابط وأخلاقيات وعلى من يستخدمها أو يتعامل بها الالتزام بها، ومن أبسط هذه الأخلاقيات عدم إزعاج الآخرين، أو الإساءة إلى سمعتهم أو إلحاق الضرر بهم، أو الاعتداء على الحريات الشخصية والاجتماعية، وعدم انتهاك حقوق الملكية الفكرية، وعدم السرقة أو التخريب (السعيد،2020).

ومن ناحية تربوية فقد أكد ميسمان (Misman, 2021) أن تعليم أخلاقيات التعلم الإلكتروني للطلبة يسهم في إعدادهم ليكونوا مواطنين مسؤولين لحمايتهم من المحتوى الضار عبر الإنترنت وتنظيم استخدامهم له بشكل يشجع على الاستخدام الإيجابي لتكنولوجيا التعليم، وتسهم في مساعدة المعلمين والطلاب لزيادة المعرفة والوعي تجاه استخدام الوسائط الجديدة كأدوات خلال تحول التعلم عن بعد مع مواجهة عقبات مواقف التعلم مدى الحياة.

ويعد المعلم العنصر الأساس في العملية التعليمية، وهو همزة الوصل مع الطلبة، فهو الذي يوجه الطلبة إلى استخدام الوسائل التكنولوجية بطريقة آمنة وأخلاقية وتنمية احترام الملكية الفكرية وتسهيل الوصول إلى الأدوات الرقمية والمصادر الملائمة (كفافي، 2016).

ويمكن القول وبناء على ما سبق أن إكساب الطلبة لأخلاقيات التعلم الالكتروني ذو أهمية وضرورة في نجاح العملية التعليمية التعلمية خصوصًا في ظل الاعتماد الكبير على التعلم عن بعد سواء في ظل جائحة كورونا، أو حتى بعد انتهاء الجائحة، وأن تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى الطلبة واجب وضرورة من أجل تحقيق جودة التعلم، ويعد المعلم الركيزة الأساسية في تحقيق ذلك على وجه العموم، ومعلمو التربية الوطنية والمدنية على وجه الخصوص، باعتبار أن مادة التربية الوطنية والمدنية من المواد الدراسية التي تسعى من خلال أهدافها إلى إكساب الطلبة للقيم الحميدة والأخلاقيات النبيلة ومن ضمنها أخلاقيات التعلم الالكتروني.

كما أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الأخلاقيات الرقمية كدراسة ساري وريجيكننسيو مختاروم (SARI, REJEKININGSIH & Muchtarom, 2020) التي هدفت إلى الكشف عن ملف تعريف الطلبة للأخلاقيات الرقمية في إندونيسيا. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة. حيث تم إجراء المسح في ثلاث مدارس ثانوية، واشتملت عينة الدراسة على (210) طالباً، تتراوح أعمارهم بين (15 -17) عامًا، وأظهرت النتائج أن الأخلاقيات الرقمية للطلاب تراوحت ما بين نسبة (31.90 ٪ - 35.23٪).

وأجرى المهيرات والرقاد (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين في الأردن، وبلغت عينة الدراسة (110) معلمًا ومعلمة. اعتمدت الدراسة المنهج المسحي باستخدام استبانة موزعة على ثلاثة مجالات هي: المجال الاجتماعي، المجال الأخلاقي، المجال التكنولوجي. وأظهرت النتائج أن دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، واحتل المجال الاجتماعي المرتبة الأولى، بينما

حصل المجال الأخلاقي على المرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، واحتل المجال التكنولوجي الرتبة الثالثة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في دور معلمي التربية الوطنية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس والخدمة التعليمية ودرجة استخدام الإنترنت.

كما قام الرشيدي (2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور معلمي الدراسات الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلابهم من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (291) معلما ومعلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلابهم جاءت بدرجة متوسطة.

وأجرى كل من النويران وحسان (Alnwairan& Hassan, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة (كوفيد- 19) بتطبيق التعليم عن بعد في تدريس منهج التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة.واشتملت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (311) معلما للتربية الاجتماعية والوطنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أثر فيروس كورونا في تدريس مبحث التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة معتدلة، وأن مستوى تطبيق التعليم عن بعد عند تدريس مبحث التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين كان متوسطا أيضا.

وقام كل من الرفاعي والمومني وخاشوق (2021) بدراسة من أجل التعرف إلى مدى تضمن كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا مصادر التعلم الرقمية، ودرجة توظيف المعلمون لها في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (150) معلما ومعلمة من معلمي الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، استخدم الباحثون الاستبانة وأداة تحليل المحتوى .أظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة تضمن كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا لمصادر

التعلم الرقمية كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج أن درجة توظيف المعلمون لمصادر التعلم الرقمية كانت متوسطة من وجهة نظرهم.

أما فيما يتعلق بالواقع لتوظيف المعلمين لمواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز قيم الطلبة، فقد قام عسيري (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لمواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني في تعزيز قيم طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم ونظر طلابهم، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (5) معلمين، و(130) طالبا، وتم استخدام الاستبانة للحصول على البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني في تعزيز قيم طلاب المرحلة الثانوية بدرجة متوسطة.

ويتضح من الدراسات السابقة بأنها تناولت أخلاقيات التعلم الإلكتروني من جوانب مختلفة كدراسة المهيرات والرقاد (2020) التي هدفت إلى الكشف عن دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين في الأردن، ودراسة الرفاعي والمومني (2021) بدراسة من أجل التعرف إلى مدى تضمن كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا مصادر التعلم الرقمية، ودرجة توظيف المعلمون لها في الأردن، ومن الملاحظ أن الدراسة الحالية تشابهت مع الدراسات السابقة بتناولها موضوع أخلاقيات التعلم الالكتروني، ودور المعلم بتنميتها وتعزيزها في بعض المجالات، بينما تميزت عنها بأنها تناولت سبل تنميتها من وجهة نظر معلمي التربية الوطنية والمدنية، بالإضافة إلى اشتمالها على مجالات أكثر شمولا من حيث دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تنمية أخلاقيات التعلم الإلكتروني.

2. مشكلة الدراسة

اضطرت الحكومة الأردنية إلى إغلاق المؤسسات التعليمية بسبب جائحة فايروس كورونا (Covid-19)، حفاظًا على سلامة المعلمين والطلبة مما تسبب في حرمان المتعلمين من الوصول إلى المؤسسات التعليمية لتلقي التعليم الوجاهي، لذلك قامت بوضع الحلول البديلة للحيلولة دون توقف تعلم الطلبة وتحقيق مخرجات التعلم، لذلك قامت بتفعيل منصات التعلم الالكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي لتسهيل عملية تواصل المعلمين مع الطلبة (السلمان وبواعنه، 2021).

وبالنظر لواقع الحياة المعاصرة في المجتمع الأردني تحديداً والعربي عموماً، يلحظ وجود مجموعة من الممارسات السلبية غير المرغوبة والبعيدة عن منظومة القيم، تحدث أثناء استخدام تقنيات الحاسوب تفاقمت ووصلت لحد الإدمان الرقمي، والذم والتشهير، والقرصنة والنصب والاحتيال، والاعتداء على حرية الأفراد، ومناقشة قضايا الدين والسياسة وشتم الآخرين وسبهم، ونشر الأخبار الكاذبة والإشاعات، والتطاول على الآخرين وإساءة استخدام أجهزة الحاسب وتخريب نظام الحاسب باستخدام الفيروسات، أو إتلاف أو محو أو طمس عمدي للبيانات، والغش المعلوماتي والاقتصادي، والنصب ببطاقات الائتمان، والتلاعب بالأرصدة وتزويد الحاسب ببيانات غير دقيقة، بالإضافة إلى الجرائم المتصلة بالمحتوى، وإنتاج مواد إباحية للأطفال، والجرائم المتصلة بالاعتداءات الواقعة على الملكية الفكرية، والاعتداء على حق المؤلف للأعمال الأدبية والتصويرية والسمعية والبصرية والتزوير (طوالبة،2017).

ولهذا لا بد من الوقوف أمام هذه الممارسات، حيث إنه لمعلم التربية الوطنية والمدنية دور في توجيه وإرشاد الطلبة بكيفية استخدام الأساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم، ومعاونتهم على توظيفها في المجالات الحياتية المتنوعة بحذر وأمان، وتوعية الطلبة بكيفية التعامل معها وتوظيفها بالطريقة المثلى وتجنب مخاطرها، حيث أن طلبة المدارس لا يوجد لديهم الوعي الكافي في أسس استخدام التكنولوجيا مما قد يجعلهم عرضة للاستغلال والانقياد خلف تيارات مجهولة المصادر والأهداف (المهيرات والرقاد، 2020).

كما أوصت العديد من الدراسات بضرورة تحسين الوعي والمعرفة بالقضايا الأخلاقية المتعلقة بالنظام الإلكتروني كدراسة المسعيدين ومحاسنه (Almseidein & Mahasneh,2020)، وبناء على ما سبق فقد وجد الباحثون ضرورة إجراء هذه الدراسة من أجل معرفة دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تنمية أخلاقيات التعلم الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية، وسبل تنميتها من وجهة نظرهم وذلك من الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظرهم؟.

- ما سبل تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي التربية الوطنية والمدنية؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟.

3. أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن مدى امتلاك معلمي التربية الوطنية لأخلاقيات التعلم الإلكتروني، فقد جاءت أهداف الدراسة على النحو الآتي:

- التعرف على دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظرهم.

- التعرف على سبل تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي التربية الوطنية والمدنية.

- التعرف على مستوى الدلالة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

4. أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة في تناولها لدور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تنمية أخلاقيات التعلم الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن وسبل تنميتها من وجهة نظرهم.

الأهمية التطبيقية:

- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة مؤلفو المناهج بشكل عام ومؤلفو كتب التربية الوطنية والمدنية بشكل خاص بتضمين الكتب أخلاقيات التعلم الالكتروني.

- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة معلمي التربية الوطنية والمدنية بتوعية الطلبة بمخاطر التعلم الالكتروني وكيفية التعامل مع أدواته بطريقة أخلاقية وآمنة للجميع.

- من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في إثراء المعرفة لدى الباحثين حول أخلاقيات التعلم الالكتروني ولحثهم على إجراء العديد من الدراسات في هذا المجال.

5. التعريفات الإجرائية

أخلاقيات التعلم الالكتروني: مجموعة من الممارسات الأخلاقية الرقمية والتي تعمل على تحديد الضوابط التي تقوم على إكساب الأفراد للأخلاق الرقمية، وهي الآداب والأخلاقيات التي تضبط السلوكيات والتصرفات.

معلمي التربية الوطنية والمدنية: هم المعلمون الذين يقومون بتدريس مادة التربية الوطنية والمدنية في الأردن.

طلبة المرحلة الأساسية العليا: هي المرحلة الدراسية العليا من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وتضم الصفوف (الثامن، التاسع، والعاشر) .

6. حدود الدراسة

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على معلمي التربية الوطنية والمدنية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة عمان.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020.

الحدود البشرية :اقتصرت عينة الدراسة على معلمي التربية الوطنية والمدنية.

الحدود الموضوعية: اقتصرت على التعرف إلى دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تنمية أخلاقيات التعلم الإلكتروني وسُبل تنميتهالدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظرهم.

7. الطريقة والإجراءات

1.7 منهجية الدراسة

تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي من أجل التعرف إلى دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تنمية أخلاقيات التعلم الإلكتروني وسبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظرهم.

2.7 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الوطنية والمدنية في منطقة تابعة لمحافظة العاصمة عمان خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2021/2020م، والبالغ عددهم (214) معلماً ومعلمة.

تكونت عينة الدراسة من (106) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	49	46.23
	أنثى	57	53.77
المؤهل العلمي	بكالوريوس	54	50.94
	بكالوريوس ودبلوم تربوي	33	31.13
	دراسات عليا	19	17.92
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	15	14.15
	من 5 – 10 سنوات	35	33.02
	أكثر من 10 سنوات	56	52.83
المجموع		106	100.00

3.7 أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، طور الباحثون استبانة "دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظرهم"، بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بذلك، حيث تم الرجوع إلى بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة الرشيدي (2020)، ودراسة المهيرات والرقاد (2020)، ودراسة (SARI, REJEKININGSIH&Muchtarom, 2020). وتكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (30) فقرة توزعت على بُعدين، البُعد الأول تمثل في دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وتضمن (22) فقرة، توزعت على أربعة مجالات، والبُعد الثاني تمثل في دور معلمي التربية الوطنية في سُبل تطوير أخلاقيات التعلم

الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وتضمن (7) فقرات، تتم الاستجابة عن تلك الفقرات وفق مقياس (ليكرت) الخماسي، وأُعطيت فقراتها الأوزان الآتية: كبيرة جداً (5) ، كبيرة (4)، متوسطة (3)، قليلة (2)، قليلة جداً (1). وفقًا للمتوسطات الحسابية التالية: أقل من 2.33 (منخفض)، ومن 2.33- أقل من 3.66 (متوسط)، و3.33فأعلى (مرتفع).

4.7 صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على (13) محكماً من أعضاء هيئات التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية، لتحديد مدى صلاحية الفقرات، ومدى تمثيل كل فقرة للمجال الذي أدرجت ضمنه، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف أو إضافة أو تعديل صياغات بعض فقرات الاستبانة. وبذلك أصبحت الاستبانة مكونة من (29) فقرة موزعة على البُعدين، على النحو الآتي:
البُعد الأول: دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني: وتضمن أربعة مجالات، وهي:
المجال الاجتماعي: وتضمن (5) فقرات، ذوات الأرقام (1، 2، 7، 18، 19).
المجال الشخصي: وتضمن (6) فقرات، ذوات الأرقام (3، 8، 9، 11، 21، 22).
المجال النفسي: وتضمن (5) فقرات، ذوات الأرقام (5، 6، 15، 17، 20).
المجال القانوني: وتضمن (6) فقرات، ذوات الأرقام (4، 10، 12، 13، 14، 16).
البُعد الثاني: سبل تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي التربية الوطنية والمدنية، وتتضمن (7) فقرات.

5.7 ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات فقرات مجالات الاستبانة، قام الباحثان بحساب معاملات الثبات لها بطريقة كرونباخ ألفا للتعرف على الاتساق الداخلي للفقرات، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.80-0.91)، و(0.93) للاستبانة الكلية، وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

6.7 متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

الجنس: وله فئتان (ذكور، وإناث).

المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات (بكالوريوس، وبكالوريوس ودبلوم تربوي، ودراسات عليا).
عدد سنوات الخبرة: ولها ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، ومن 5 – 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).
7.7 المعالجات الإحصائية: استخدم الباحثون المعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، واختبار تحليل التباين الثلاثي (Three - Way ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe') للمقارنات البعدية.

8.7 إجراءات الدراسة

من اجل تحقيق أهداف الدراسة تم اتباع التالي:

-الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية من أجل تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها.
-إعداد أداة الدراسة وعرضها على مجموعة من المحكمين والتأكد من صدقها وثباتها.
-تحديد عينة الدراسة وتوزيع أداة الدراسة عليها.
-استخراج النتائج وتحليلها باستخدام برنامج (SPSS) وتقديم التوصيات.

8. عرض النتائج ومناقشتها:

بعد أن قام الباحثون بجمع البيانات بوساطة أداة الدراسة "استبانة دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظرهم"، تم عرض نتائجها وفقاً لأسئلة الدراسة وذلك كالتالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: "ما دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظرهم؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات دورهم في تنمية أخلاقيات التعلم

الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات درجة دورهم في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الدور
1	المجال الاجتماعي	4.68	0.35	1	كبيرة
3	المجال الشخصي (الذاتي)	4.66	0.23	2	كبيرة
2	المجال النفسي	4.47	0.36	3	كبيرة
4	المجال القانوني	3.65	0.50	4	كبيرة
الأداة ككل		4.34	0.30	=	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (2) أن المجال الاجتماعي احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.68)، وانحراف معياري (0.35)، وجاء المجال الشخصي (الذاتي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.66)، وانحراف معياري (0.23)، بينما احتل المجال القانوني المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.65)، وانحراف معياري (0.36). وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على المجالات ككل (4.34)، وانحراف معياري (0.30)، وهو يقابل تقدير درجة دور كبيرة، ويعزى التركيز على المجال الاجتماعي باعتباره من أهم المجالات المؤثرة على الجانب القيمي الذي يؤثر بدوره على جودة العملية التعليمية في ظل التعلم عن بعد، باعتبار أن الوسائل التكنولوجية للتعلم عن بعد تعد ركيزة أساسية للتواصل المجتمعي سواء بين المعلمين أو بين المعلمين والطلبة من حيث التوجيه والإرشاد وحسن التعامل واحترام الآخر وتقريب وجهات النظر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المهيرات والرقاد (2020) التي هدفت للكشف عن دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين في الأردن،كما يمكن أن تعزى النتيجة في هذا الجانب الذي يعد من أكثر الجوانب أهمية بالنسبة لهم وذلك من خلال إشاعة العلاقات الاجتماعية بسبب طبيعة محتوى المادة، كما وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Misman, 2021) الذي بين أن تعليم الطلبة لأخلاقيات التعلم الإلكتروني للطلبة سيسهم في إعدادهم ليكونوا مواطنين مسؤولين صالحين في مجتمعاتهم كما وسيسهم ذلك في زيادة المعرفة والوعي لديهم لمواجهة العقبات التي قد يواجهونها مستقبلا.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الاستبانة، إذ كانت على النحو الآتي:

المجال الأول: المجال الاجتماعي:

يبين جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً كالتالي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الدور
2	توجيه الطلبة لاستخدم عبارات مهذبة عند التواصل مع المعلمين أو زملاء الدراسة	4.80	1.06	كبيرة
1	توجيه الطلبة لاختيار الوقت المناسب عند التواصل مع الزملاء والمعلمين	4.78	0.98	كبيرة
7	إرشاد الطلبة لكيفية تجنب الإشاعات والأخبار الكاذبة والتشهير بالزملاء أو المعلمين	4.66	1.06	كبيرة
18	تعزيز وتنمية التعبير عن الرأي دون المساس بالآخرين، وتقبل الرأي الآخر واحترام وجهات النظر المختلفة	4.58	0.90	كبيرة
19	التوعية بتجنب خطابات العنصرية أو الكراهية، أو الاتهامات الباطلة والتشهير، أو الإذلال والسخرية والابتزاز	4.56	1.03	كبيرة
المجال ككل		4.68	0.35	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل قد بلغ (4.68)، وانحراف معياري (0.35)، وهو يقابل تقدير درجة دور كبيرة، وأن الفقرة (2) والتي نصت على "توجيه الطلبة لاستخدم عبارات مهذبة عند التواصل مع المعلمين أو زملاء الدراسة" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.80)، وانحراف معياري (1.06)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يعتبرون أسلوب التخاطب عبر الوسائل ومواقع التواصل له تأثير بالغ الأهمية على عملية التعلم ويساهم في تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عسيري (2016) التي هدفت للتعرف على واقع توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لمواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني في تعزيز قيم طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم ونظر طلابهم.

بينما احتلت الفقرة (19) والتي نصت على "التوعية بتجنب خطابات العنصرية أو الكراهية، أو الاتهامات الباطلة والتشهير، أو الإذلال والسخرية والابتزاز" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.56)، وانحراف معياري (1.03)ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى نقص الخبرة الكافية لدى بعض المعلمين في تنمية هذا الجانب نتيجة عدم خضوعهم إلى دورات تربوية تتضمن مثل هذه المواضيع، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه المهيرات والرقاد (2020) الذي بين أن طلبة المدارس ليس لديهم الوعي الكامل بأخلاقيات التعلم الإلكتروني وأساسياته مما يؤثر على الجانب الاجتماعي لدى الطلبة.

المجال الثاني: المجال الشخصي (الذاتي):

يبين جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال التكنولوجي مرتبة تنازلياً كالتالي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الشخصي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الدور
3	حث الطلبة لعدم الإساءة لأي شخص مهما كان الاختلاف بينهم	4.74	1.05	كبيرة
9	حث الطلبة على عدم نشر الإشاعات عبر المواقع الالكترونية	4.72	1.13	كبيرة
8	تعريف الطلبة بمخاطر الدخول للمواقع المشبوهة على الإنترنت	4.44	1.03	كبيرة
22	توجيه الطلبة لتحري الصدق والأمانة في طلب البيانات والمعلومات	4.40	0.93	كبيرة
11	أبين للطلبة كيفية التعامل مع كل من يحاول الإساءة عبر المواقع الالكترونية	4.30	0.88	كبيرة
21	حث الطلبة إلى عدم الكذب والاحتيال عبر المواقع الالكترونية	4.22	1.16	كبيرة
	المجال ككل	4.47	0.36	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل قد بلغ (4.47)، وانحراف معياري (0.36)، وهو يقابل تقدير درجة دور كبيرة وأن الفقرة (3) والتي نصت على "حث الطلبة لعدم الإساءة لأي شخص مهما كان الاختلاف بينهم" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.74)، وانحراف

معياري (1.05)، ويمكن أن يعود السبب في ذلك أن معلمي التربية الوطنية والمدنية يعتبرون قيمة احترام الآخر وعدم الإساءة له من أهم القيم الأخلاقية في شخصية الفرد التي يجب أن يكتسبها الطالب والتي بدورها تدفع الطالب إلى أن يتحلى بالصدق والأمانة والالتزام بكافة المعايير الأخلاقية مما يساهم ذلك في نجاح التعلم الإلكتروني وتحسين نوعيته، وتتفق هذه النتيجة مع دراسية عسيري (2016) التي بينت أن المعلمين لهم دور في تعزيز القيم لدى الطلبة عند استخدام التقنيات الإلكترونية عن بعد.

بينما احتلت الفقرة (21) والتي نصت على "حث الطلبة إلى عدم الكذب والاحتيال عبر المواقع الالكترونية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري (1.16)، ربما يعزى السبب في ذلك أن معلمي التربية الوطنية والمدنية اعتبروا حث الطلبة على عدم الكذب والاحتيال جزء لا يتجزأ من القيمة الأساسية في هذا المجال والمتمثل بعدم الإساءة لأي شخص باعتبار أن من يحترم الآخر لا يكذب ولا يحتال.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الشهري(Al-shehri, 2017) أنه من واجب المعلمين تحمل المسؤولية وقبول معايير ومبادئ عملية التعليم باستخدام نظام التعلم الإلكتروني مما يساهم في إكساب الطلبة لهذه المبادئ والأخلاقيات والتي بدورها تسهم في تحقيق التعلم الفعال.

المجال الثالث: المجال النفسي:

يبين جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال النفسي مرتبة تنازلياً كالتالي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال النفسي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الدور
20	تعريف الطلبة بأهمية الاعتماد على النفس عند حل الواجبات المدرسية وتقديم الاختبارات عبر نظام التعلم الالكتروني.	4.90	0.92	كبيرة
17	توعية الطلبة بمخاطر الإدمان الرقمي	4.86	0.76	كبيرة
6	تعريف الطلبة بمخاطر التنمر الإلكتروني	4.66	0.81	كبيرة
5	توجيه الطلبة إلى بتجنب التواصل مع الأشخاص المجهولين والغرباء	4.48	0.85	كبيرة
15	تنمية الرقابة الذاتية وتعزيز قيم الانضباط الداخلي لدى الطلبة	4.38	0.82	كبيرة
	المجال ككل	4.66	0.23	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل قد بلغ (4.66)، وانحراف معياري (0.23)، وهو يقابل تقدير درجة دور كبيرة، وأن الفقرة (20) والتي نصت على "تعريف الطلبة بأهمية الاعتماد على النفس عند حل الواجبات المدرسية وتقديم الاختبارات عبر نظام التعلم الالكتروني"، والتي احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.90)، وانحراف معياري (0.92)، ويمكن أن يعزى السبب في هذه النتيجة أن معلمي التربية الوطنية والمدنية قد يعتبرون أن الاعتماد على الذات في حل الواجبات وتأدية الاختبارات ضرورة من ضرورات التعلم لتحقيق العدالة بين الطلبة، ولتحديد الفروق الفردية والمستويات فيما بينهم، وأن تنمية هذا الجانب لدى الطلبة لا غنى عنه باعتبار أن الطلبة غير مراقبين خصوصًا عبر نظام التعلم عن بعد. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه السعيد (2020) حيث بين أن استخدام التكنولوجيا المعاصرة تخضع لقوانين وآداب وضوابط وأخلاقيات وعلى من يستخدمها أو يتعامل بها الالتزام بها، ومن بين تلك الحقوق عدم السرقة وعدم الغش.

بينما احتلت الفقرة (15) والتي نصت على "تنمية الرقابة الذاتية وتعزيز قيم الانضباط الداخلي لدى الطلبة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.38)، وانحراف معياري (0.82)، يمكن أن يعود السبب في ذلك أن تنمية الرقابة الذاتية من أصعب الجوانب التي يمكن تنميتها لدى الطالب، ومن الصعب تحقيقها من خلال المعلم وحده، وأن الأهل لهم الدور الأول في إكسابها لأبنائهم من خلال التربية الأسرية. وتتفق هذه النتيجة مع أشار إليه ميسمان (Misman, 2021) فقد بين أنه لابد من

زيادة الوعي والمعرفة عند الطلبة تجاه استخدام الوسائط الجديدة كأدوات خلال تحول التعلم عن بعد مع مواجهة عقبات مواقف التعلم مدى الحياة.

المجال الرابع: المجال القانوني:

يبين جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الحقوقي مرتبة تنازلياً كالتالي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال القانوني مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الدور
12	تعريف الطلبة بأهمية احترام الحقوق والملكية الفكرية للآخرين	4.86	0.88	كبيرة
4	تعريف الطلبة بسياسات الاستخدام المقبولة بالمواقع التعليمية الرقمية	4.26	1.05	كبيرة
13	توجيه الطلبة إلى الالتزام وإتباع تعليمات المدرس أثناء العملية التعليمية لتحقيق الفائدة القصوى من المادة	4.14	0.97	كبيرة
14	توعية الطلبة لمراعاة سياسات الخصوصية واحترام الخصوصية الشخصية للآخرين والأحجام عن اختراقها	4.00	0.86	كبيرة
10	توعية الطلبة بمراعاة ضوابط المجتمع في التعلم الإلكتروني	2.36	0.81	منخفضة
16	توجيه الطلبة إلى عدم مشاركة زملائهم معلومات تسجيل الدخول في نظام التعلم الإلكتروني	2.26	0.95	منخفضة
	المجال ككل	3.65	0.50	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل بلغ(3.65)، وانحراف معياري (0.50)، وهو يقابل تقدير درجة دور كبيرة وأن الفقرة (12) والتي نصت على "تعريف الطلبة بأهمية احترام الحقوق والملكية الفكرية للآخرين " احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.86)، وانحراف معياري (0.88)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي التربية الوطنية والمدنية يعتبرون احترام حق الآخر وعدم التعدي عليه من أساسيات الالتزام بقوانين الملكية الفكرية، وان إكساب الطلبة لهذا الجانب سيدفع بالطالب إلى الالتزام بكافة الضوابط والقوانين وبسياسات الاستخدام المقبولة بمواقع التعليمية الرقمية.

بينما احتلت الفقرة (16) والتي نصت على "توجيه الطلبة إلى عدم مشاركة زملائهم معلومات تسجيل الدخول في نظام التعلم الإلكتروني" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.26)، وانحراف معياري (0.95)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي التربية الوطنية والمدنية لا يهتمون لهذا الجانب أو تنقصهم الخبرة الكافية أو المعلومات لتنمية هذا الجانب كون هذه الفقرة قد حصلت على درجة منخفضة مقارنة بباقي الفقرات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه السعيد(2020) الذي بين أن من أبرز الأخلاقيات القانونية التي لابد من الالتزام بها احترام حقوق الملكية الفكرية وعدم السرقة والتخريب عند استخدام الوسائط التكنولوجية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "ما سبل تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي التربية الوطنية والمدنية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لسبل تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لسبل تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التنمية
2	إدراج أخلاقيات التعلم الالكتروني ضمن مناهج التربية الوطنية والمدنية	4.96	0.74	كبيرة
7	عقد ورش عمل أو تدريب حول القضايا الأخلاقية للطلبة	4.90	0.64	كبيرة
6	يجب على المؤسسة التعليمية بناء القواعد ووضع السياسات المناسبة للطلبة المشاركين في التعلم الإلكتروني.	4.74	0.61	كبيرة
1	إعداد مقاطع فيديو فعالة والاستفادة من أدوات الوسائط المتعددة في تحسين المعرفة عند الطلاب حول أخلاقيات التعلم الالكتروني	3.58	0.76	كبيرة
4	تفعيل دور المشرف التربوي في المدرسة وعقد لقاءات منظمة مع الطلبة لتوضيح أخلاقيات التعلم الالكتروني	3.28	0.79	متوسطة
3	إعداد مقررات دراسية خاصة لدعم أخلاقيات التعلم الإلكتروني عند الطلبة	3.22	0.79	متوسطة
5	تخصيص حصص دراسية في الجدول الدراسي لتوضيح أخلاقيات التعلم الالكتروني للطلبة	1.28	0.79	منخفضة
	المجال ككل	3.71	0.33	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لسبل تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ككل بلغ(3.71)، وبانحراف معياري (0.33)، وهو يقابل تقدير إمكانية تنميتها بدرجة كبيرة وأن الفقرة (2) والتي نصت على "إدراج أخلاقيات التعلم الالكتروني ضمن مناهج التربية الوطنية والمدنية" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.96)، وانحراف معياري (0.74)، ويمكن أن يعود السبب في ذلك أن معلمي التربية الوطنية والمدنية يعتبرون الأخلاقيات الأساس في نجاح عملية التعلم سواء الوجاهي أو التعلم عن بعد، ولدوره الكبير في نجاح وتحسين نوعية التعلم أو فشلة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرشيدي (2020).

بينما جاءت الفقرة (5) والتي نصت على "تخصيص حصص دراسية في الجدول الدراسي لتوضيح أخلاقيات التعلم الالكتروني للطلبة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.28)، وانحراف معياري (0.79)، ويمكن عزو السبب في ذلك أن الحصص الإضافية ترهق المعلم بشكل كبير، باعتبار أن المعلمين في الأساس يشكون كثرة الحصص خصوصا معلمي مواد الدراسات الاجتماعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن تعزى لمتغيرات (الجنس: ذكر وأنثى، والمؤهل العلمي: بكالوريوس فأقل بكالوريوس ودبلوم تربوي دراسات عليا، وعدد سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات من 5 – 10 سنوات أكثر من 10 سنوات)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن حسب متغيرات الدراسة، على النحو الآتي:

أ- حسب متغير الجنس:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن حسب متغير الجنس

المتغيرات التابعة	المجالات	ذكور (ن = 49)		إناث (ن = 57)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني	المجال الاجتماعي	4.63	0.442	4.71	0.471
	المجال التكنولوجي	4.52	0.471	4.45	0.507
	المجال النفسي	4.59	0.373	4.69	0.506
	المجال الحقوقي	3.60	0.433	3.70	0.472
	المتغير ككل	4.31	0.403	4.36	0.478
سبل التنمية		4.67	0.342	3.73	0.307

ب-حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن حسب متغير المؤهل العلمي

المتغيرات التابعة	المجالات	بكالوريوس فأقل (ن = 54)		بكالوريوس ودبلوم تربوي (ن = 33)		دراسات عليا (ن = 19)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني	المجال الاجتماعي	4.64	0.401	4.69	0.438	4.77	0.506
	المجال التكنولوجي	4.36	0.418	4.39	0.479	4.76	0.522
	المجال النفسي	4.62	0.498	4.68	0.378	4.73	0.540
	المجال الحقوقي	3.54	0.519	3.62	0.481	3.86	0.462
	المتغير ككل	4.26	0.358	4.31	0.374	4.51	0.349
سبل التنمية		3.67	0.342	3.74	0.351	3.77	0.301

ج-متغير عدد سنوات الخبرة:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة دور معلمي التربية الوطنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المتغيرات التابعة	المجالات	أقل من 5 سنوات (ن = 15)		من 5 – 10 سنوات (ن = 35)		أكثر من 10 سنوات (ن = 56)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني	المجال الاجتماعي	4.54	0.549	4.59	0.467	4.76	0.409
	المجال التكنولوجي	4.42	0.486	4.46	0.554	4.48	0.460
	المجال النفسي	4.61	0.451	4.62	0.435	4.71	0.516
	المجال الحقوقي	3.51	0.414	3.53	0.442	3.86	0.425
	المتغير ككل	4.25	0.636	4.27	0.368	4.40	0.416
سبل التنمية		3.76	0.537	3.67	0.349	3.72	0.335

يتبين من الجداول (8، 9، 10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة دورهم في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، حسب متغيرات الدراسة. ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول رقم (11) يبين ذلك.

جدول (11): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على درجة دورهم في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة هوتلنغ= 0.627 ح= 0.443	المجال الاجتماعي	0.427	1	0.427	0.827	0.501
	المجال التكنولوجي	0.621	1	0.621	1.203	0.460
	المجال النفسي	0.518	1	0.518	0.869	0.495
	المجال الحقوقي	0.587	1	0.587	0.972	0.476
	سبل التنمية	0.531	1	0.531	0.921	0.481
المؤهل العلمي قيمة ولكس= 0.170	المجال الاجتماعي	1.322	2	0.661	1.280	0.447
	المجال التكنولوجي	13.056	2	6.528	12.645	0.000 *

ح= 0.027	المجال النفسي	1.450	2	0.725	1.216	0.457
	المجال الحقوقي	17.432	2	8.716	14.428	0.000 *
	سبل التنمية	1.338	2	0.669	1.161	0.467
عدد سنوات الخبرة قيمة ولكس= 0.175 ح= 0.028	المجال الاجتماعي	17.982	2	8.991	17.415	0.000 *
	المجال التكنولوجي	0.658	2	0.329	0.637	0.591
	المجال النفسي	0.836	2	0.418	0.701	0.577
	المجال الحقوقي	17.256	2	8.628	14.282	0.000 *
	سبل التنمية	1.184	2	0.592	1.027	0.472
الخطأ	المجال الاجتماعي	51.627	100	0.516		
	المجال التكنولوجي	51.599	100	0.515		
	المجال النفسي	59.608	100	0.596		
	المجال الحقوقي	60.411	100	0.604		
	سبل التنمية	57.626	100	0.576		

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥0.05)

يبين الجدول (11):

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات درجة دورهم في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن تعزى لمتغير الجنس، وهذا يعني أن كلا الجنسين متساوون في تنمية أخلاقيات التعلم الإلكتروني لدى الطلبة، ويمكن أن تعزى النتيجة إلى أن كلا الجنسين مهتمون بتنمية القيم باعتبار أن أخلاقيات التعلم الالكتروني جزء لا يتجزأ منها، وأنهم ملتزمون بتزويد وإكساب الطلبة للمعايير التي تضبط التعلم في المجتمع الرقمي وذلك باعتبارها الأساس في نجاح التعلم أو فشله، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المهيرات والرقاد (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس في دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة الرقمية باعتبارها جزء من أخلاقيات التعلم الإلكتروني..

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات درجة دورهم في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن باستثناء المجال التكنولوجي والمجال

الحقوقي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه ('Scheffe) كما هو موضح في جدول رقم (12).

جدول (12): نتائج اختبار شيفيه ('Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد العينة على المجال التكنولوجي والمجال الحقوقي حسب متغير المؤهل العلمي

المجال		المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	بكالوريوس ودبلوم	دراسات عليا
		المتوسط الحسابي	4.36	4.39	4.76
المجال التكنولوجي	بكالوريوس فأقل	4.36		0.03	0.40*
	بكالوريوس ودبلوم	4.39			0.37*
	دراسات عليا	4.76			
المجال	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	3.54	3.62	3.86
والمجال الحقوقي	بكالوريوس	3.54		0.08	0.32*
	بكالوريوس ودبلوم	3.62			0. 24*
	دراسات عليا	3.86			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥0.05).

يبين الجدول (12) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا) من جهة ثانية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا)، يمكن عزو السبب إلى أن المعلمين ذوي مؤهلات الدراسات العليا سواء الماجستير أو الدكتوراه قد خضعوا لمساقات تربوية ترتبط بالتعلم الالكتروني وأخلاقياته، وأن لهم تجارب سابقة بهذا المجال من خلال دراساتهم العليا تتعلق بإجراء أبحاث تربوية مرتبطة بهذا المجال.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات درجة دورهم في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني وسُبل تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن باستثناء المجال الاجتماعي والمجال الحقوقي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه ('Scheffe) كما هو موضح في جدول رقم (13).

جدول (13): نتائج اختبار شيفيه ('Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد العينة على المجال الاجتماعي والمجال الحقوقي حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المجال		عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
		المتوسط الحسابي	4.54	4.59	4.76
المجال الاجتماعي	أقل من 5 سنوات	4.54		0.05	*0.22
	من 5 – 10 سنوات	4.59			*0.17
	أكثر من 10 سنوات	4.76			
المجال	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	3.51	3.53	3.86
المجال الحقوقي	أقل من 5 سنوات	3.51		0.02	0.35*
	من 5 – 10 سنوات	3.53			0.33*
	أكثر من 10 سنوات	3.86			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يبين الجدول (13) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) من جهة ثانية، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وذلك لصالح تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ربما يرجع سبب ذلك إلى أن المعلمين ذوي الخبرات الأكثر لديهم وعي أكثر بتنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني من المعلمين ذو الخبرة الأقل نتيجة خضوعهم لدورات تربوية تتعلق بالتعلم الالكتروني وأخلاقياته، أو أنهم اكتسبوها مع طول الخدمة.

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات درجة دورهم في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن ككل حسب متغيرات الدراسة، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (14).

الجدول(14): نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات درجة دورهم في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن ككل، حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.417	1	0.417	0.946	0.428
المؤهل العلمي	12.008	2	6.004	13.615	*0.000
عدد سنوات الخبرة	1.674	2	0.837	1.898	0.113
الخطأ	44.102	100	0.441		
الكلي	90.628	105			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥0.05)

يبين الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات درجة دورهم في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن ككل حسب متغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة، ولكن كانت هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه ('Scheffe) كما هو موضح في جدول رقم (15).

جدول (15): نتائج اختبار شيفيه ('Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات درجة دورهم في تنمية أخلاقيات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن ككل حسب متغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	بكالوريوس	بكالوريوس ودبلوم	دراسات عليا
	المتوسط الحسابي	4.26	4.31	4.51
بكالوريوس	4.26		0.05	0.25*
بكالوريوس ودبلوم	4.31			0.20*
دراسات عليا	4.51			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥0.05).

يبين الجدول (15) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي

المؤهل العلمي (دراسات عليا) من جهة ثانية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا).

9. التوصيات

-عقد ورش عمل وندوات لمعلمي التربية الوطنية والمدنية لتحسين معرفتهم بأخلاقيات التعلم الالكتروني.

- إجراء المزيد من الدراسات على شرائح أخرى من شرائح المعلمين وللمواد المختلفة للتعرف لمدى وعيهم بأخلاقيات التعلم الالكتروني.

- ضرورة دمج أخلاقيات التعلم الالكتروني في مناهج التربية الوطنية والمدنية لدورها في زيادة وعي المعلمين والطلبة بها.

- إجراء المزيد من الدراسات حول القيم والأخلاقيات الواجب أن يلتزم بها كل عضو من أعضاء العملية التعليمية والتعلمية.

- التعرف للاحتياجات التدريبية اللازمة من أجل تحسين وعي معلمي التربية والمدنية أثناء الخدمة بالقيم والأخلاقيات الرقمية.

- تضمين أخلاقيات التعلم الالكتروني ببرامج إعداد معلمي التربية الوطنية والمدنية قبل الخدمة.

قائمة المراجع

1. الأحمد، احمد؛ وعمر، ماجدة وأديب، أمجد. (2017). الأخلاقيات الرقمية والحداثة في التواصل الإنساني. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 10(2)، 263-251.
2. ثابت، مناهل. (2020). أخلاقيات التعلّم والعمل عن بُعد. أخلاقيات التعلّم والعمل عن بُعد. استرجعت بتاريخ 2020/5/6 من الموقع https://www.albayan.ae/opinions/articles/2020-04-21-1.3836900
3. الرشيدي، عبد الرحمن. (2020). دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية من وجهة نظرهم. مجلة بحوث التربية النوعية، ع61، 53-73.
4. الرفاعي، عبير؛ والمومني، محمد. (2021). مدى تضمين كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمصادر التعلم الرقمية ودرجة توظيف المعلمين لها. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 32(1)، 408-361.
5. السحاري، محمد؛ ومحفوظ، محمد. (2019). مدى تضمني محتوى منهج الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية للقضايا الأخلاقية وامتلاك طلابها لمهارات اتخاذ القرار الأخلاقي

الرقمي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 11(1)، 36-1.
6. السعيد، أميرة. (2020). برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات الاستخدام الآمن للإنترنت والوعي بأخلاقيات التكنولوجيا المعاصرة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. المجلة العربية للتوعية النوعية، ع15، 39-76.
7. السعيد، رضا. (2018). التعلم المدمج: مدخل تكنولوجي لتنمية مهارات الاستخدام الأمن للإنترنت والوعي بأخلاقيات التكنولوجيا المعاصرة. مجلة تربويات الرياضيات، 21(3)، 6-39.
8. السلمان، صبرين؛ وبواعنه، علي. (2021). اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي في الأردن نحو التعلم عن بعد وتحدياته في ظل جائحة كورونا"Covid-19" . المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 9(1)، 223-209.
9. سمان، رويدة. (2019). دور الجامعات السعودية في تثقيف طلابها بأخلاقيات وسياسات استخدام الفضاء الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب أنفسهم. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. 43(3)، 208-233.
10. طوالبة، هادي. (2017). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية – دراسة تحليلية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13(3)، 309-291.
11. عسيري، أحمد. (2016). واقع توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لمواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني في تعزيز قيم طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم وطلابهم. مجلة البحث العلمي في التربية، 17(2)، 644-605.
12. كفافي،حنان. (2016). تصور مقترح لتنمية وعي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بثقافة المواطنة الرقمية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، عدد خاص، 345-378.
13. المهيرات، نورة؛ والرقاد، عبير. (2020). دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(4)، 276-258.
14. هلل، شعبان. (2020). آليات تفعيل أخلاقيات المواطنة الرقمية بالمدارس الثانوية في ضوء بعض النماذج العالمية. المجلة التربوية، 84(2)، 134-87.
15. Al-Ahmed,A. Omer, M. ,&Hudaib, A. (2017). Digital Ethics and Modernity in Human Communication. (In Arabic). Jordanian Journal of Social Sciences, 10(2), 251-263.
16. Almhairat, Noura and Al-Raqad, Abeer. (2020). The Role of Teachers of National and Civic Education in Promoting the Values of Digital Citizenship in Their Students from Teachers Point of View. (In Arabic).Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28(4), 258-276.
17. Almseidein,T., &Mahasneh,O. (2020). Awareness of Ethical Issues when using an e-Learning System. (IJACSA) International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 11(1), 128-131.
18. Alnwairan,A.,Hassan, S. (2020). Covid-19 and its Relationship to the Application of Distance Education in Teaching Social Studies Curriculum for the Upper Basic Stage from the Teachers Point of View. Journal of

Educational and Psychological Sciences, 4(47), 154-171.
19. Al-Rashidi, A. (2020). The role of social studies teachers in promoting the values of digital citizenship from their point of view. (In Arabic). Journal of Specific Education Research, 61, 53-73.
20. Alrefai, A.Al-momany,M.&khashouq,sh. (2021). The extent to which the civic and national education textbooks for in Jordan include digital learning resources in the higher basic Stage and the degree to which teachers. (In Arabic). King Khalid University Journal of Educational Sciences. 32(1), 361-408.
21. Alsaed, A. (2020). A Proposed Program Based on Blended Learning to Develop Skills for the Safe Use of the Internet and Awareness of the Ethics of Contemporary Technology among Preparatory Circle Students. (In Arabic).The Arab Journal of Specific Education, 15, 39-76.
22. Al-sahare, M. & Al-mahfod, M. (2019). The extent to which the content of the curriculum of the Islamic curriculum and culture at the secondary level in cludesethical issues and the possession of its students' digital ethical decision-makings kill. (In Arabic). Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 11(1), 1-36.
23. Al-Salman, S. Bawana, A. (2021). Students Attitudes at Basic and Secondary Classes in Jordan towards Distance Learning and the Challenges they Faced during Corona Pandemic "Covid-19". (In Arabic). International Journal of Educational and Psychological Studies, 9(1), 209-223.
24. Al-Shehri, M. (2017). Code of Ethics of Teaching-Learning for an e-Learning System. International Journal of Computer Applications,166(5), 16-20.
25. Asiri, A. (2016). The reality of social studies teachers' employment of social networking sites in promoting the values of secondary school students from their and their students' point of view. (In Arabic). Journal of Scientific Research in Education, 17(2), 605-644.
26. Kafafi, H. (2016). Suggested Framwork to Develop Preparatory Stage Students Awareness of Digital Citizenship Culture.(In Arabic).Arab Studies in Education and Psychology (ASEP), Special Issue, 345-378.
27. Misman, j. (2021). Education during Covid19: Islamic perspectives

on ethics for new media users for teachers and students.Journal of Language & Linguistics Studies. 17(1), 529-541.
28. SARI,D.,REJEKININGSIH, T., &Muchtarom, M.(2020). Students' Digital Ethics Profile in the Era of Disruption: An Overview from the Internet Use at Risk in Surakarta City, Indonesia. International Journal of Interactive Mobile Technologies (JIM), 14(3), 82-94.
29. Tawalbeh, H. (2017). Digital citizenship in the national and civic education textbooks: an analytical study. (In Arabic). The Jordanian Journal of Educational Sciences, 13 (3), 291-309.

The Role Of National And Civic Education Teachers In Developing The Ethics Of E-Learning And Ways To Develop It Among Students Of The Basic Stage In Jordan From Their Opinion

Ph.d.Doaa Khalil Abusadah, Educational Researcher/ Jordan

Imteyaz Mahmoud Hussien, Supervisor/ Ministry of Education/ Jordan

Ph.d.Loay Ahmed Kwaileh,Teacher/Ministry of Education /Jordan

Abstract: The study aimed to identify the role of teachers of national and civic education in developing the ethics of e-learning and ways to develop it among students of the basic stage in Jordan from their opinion, and the descriptive approach was used to achieve the study, the study sample consisted of (106) teachers, the results found that there were no statistically significant differences between the average estimates of the ethics of the study sample members in the development of e-learning and ways of developing it among students of the upper basic stage in Jordan due to the gender variable.And that there are statistically significant differences between the averages of those with the number of years of experience, in favor of the estimates of those with the number of years of experience (more than 10 years), and also in favor of graduate studies.

Keywords: E-learning ethics,National and civic education teachers, basic stage students

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 15 ديسمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا

أ. إيمان عبد الرحمن العريني
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المملكة العربية السعودية
د. هيفاء عبد الله السحيم
جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا و الكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيقها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد تم توزيع الأداة على جميع الموظفات الاداريات بالكلية والبالغ عددهم (76) موظفة إدارية، استجاب منهن (70) موظفة، وأظهرت النتائج أن تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا جاء بدرجة متوسطة، حيث جاء مجال التنظيم في المرتبة الأولى، يليه مجال الرقابة والتقويم، وأخيراً جاء مجال التخطيط، كما أظهرت النتائج أن هناك معوقات بدرجة مرتفعة تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية، حيث جاءت المعوقات المالية كأهم المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الالكترونية، تلتها المعوقات البشرية، ثم المعوقات الإدارية، وأخيراً المعوقات التقنية، وأوصت الدراسة بضرورة وضع برامج تدريبية متقدمة للكادر الإداري، توفير التشريعات والقوانين واللوائح التي تسهم في تطبيق الإدارة الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الإلكترونية، جامعة الإمام محمد بن سعود، جائحة كورونا، وظائف الإدارة، معوقات.

1. المقدمة:

يتسم العصر الحالي بالتطورات العلمية والتكنولوجية الهائلة في مختلف ميادين الحياة، وقد أدى هذا التقدم الكبير إلى ظهور أساليب حديثة للإدارة تعتمد على استخدام نظم وتكنولوجيا المعلومات وشبكة الاتصالات؛ للقيام بكثير من الأعمال الإدارية المختلفة من تخطيط وتنظيم وتنفيذ ورقابة، وأصبح من الضروري على كل المنظمات والمؤسسات توظيف التقنية؛ لضمان جودة الأداء وتطوير أساليب العمل وتحقيق الأهداف المرجوة بكفاءة عالية.

ونظرا لأهمية المؤسسات التعليمية ودورها في تحقيق تقدم المجتمع وازدهاره، فقد تعالت الأصوات بضرورة تطويرها؛ حتى تتواكب مع الاتجاهات التكنولوجية الحديثة (عطية، 2014)، وبناء على ذلك، أصدرت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية قرارا بإنشاء وحدة للتحول الرقمي في الوزارة؛ وذلك للاستفادة من التقنيات الحديثة الداعمة للعملية التعليمية، حيث تعنى الوحدة بعدد من المهام التي من شأنها أن تسهم في دعم توجهات الوزارة المستقبلية المنسجمة مع رؤية المملكة 2030، وما حملته من تأكيد على أهمية التقنية ودورها في النهوض بمختلف القطاعات الحيوية في المملكة العربية السعودية (الشركة العربية للتربية والتعليم، 2018).

وحيث أن الجامعات إحدى المؤسسات التعليمية الهامة، والتي تعتبر مصدر الاستثمار وتنمية الثروة البشرية، والتي تتحمل مسؤولية النهوض بالأمة والدفاع عن مكتسباتها ومجابهة التحديات التي تواجهها (الحسنات، 2011)، لذلك لابد من وجود إدارة تربوية واعية وقادرة على الاستفادة من التقدم والتطور التكنولوجي في ادارتها، حيث أن الإدارة الجامعية المتطورة والعصرية يجب أن لا يبقى نظامها الإداري نظاما روتينيا بل يجب عليها استعمال الأساليب الإدارية الحديثة التي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات كعنصر أساسي في إنجاز أعمالها والوصول إلى الأهداف التي تسعى إليها وتنشدها (عبابنة و الجبالي، 2019).

وتعد الإدارة الإلكترونية أسلوب من أساليب الإدارة الحديثة، وتعني استخدام التقنية الحديثة المتمثلة بالحاسب الآلي والشبكة الدولية للمعلومات (الانترنت) عند أداء العمل، من أجل تحقيق الكفاءة والفاعلية (الفريح، 2003)، كما يرى القحطاني (2006) أن الإدارة الإلكترونية تعني القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات والتقنيات الحديثة، لتنفيذ الأنشطة الإدارية إلكترونيا، مما يؤدي لجودة وتحسين الأداء وتوحيد الإجراءات وسرعة التنفيذ وخفض التكلفة وتوفير البيانات والمعلومات اللازمة بهدف تحقيق أهداف المنظمات الإدارية بأقل وقت وجهد وتكلفة، وعرفتها البشري (2009) بأنها مجموعة من العمليات التنظيمية تربط بين المستفيد ومصادر المعلومات بواسطة وسائل الكترونية لتحقيق أهداف المنشأة من تخطيط وتشغيل ومتابعة وتطوير، وأشار الحسيني والخيال (2013) إلى أن الإدارة الإلكترونية تعني توظيف التقنيات الحديثة في مجال المعلومات والاتصالات في إنجاز مهام الجهاز الإداري ووظائفه، بما يحقق التكامل بين إدارات المنظمة لتحقيق أهدافها واستثمار مواردها وتحسين أدائها، وفي ذات السياق، عرفت الإدارة الإلكترونية بأنها الانتقال من العمل الإداري التقليدي إلى تطبيق تقنيات المعلومات والاتصالات في البناء التنظيمي واستخدام التقنية الحديثة بما فيها شبكات الحاسب الآلي لربط الوحدات التنظيمية مع بعضها، وتحويل العمليات الإدارية ذات الطبيعة الورقية إلى عمليات ذات طبيعة الكترونية باستخدام مختلف التقنيات الالكترونية في الإدارة (العنزي، 2015).

إن تطبيق الإدارة الإلكترونية يعد فرصة متميزة للارتقاء بالأداء، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود أثر إيجابي لتطبيق أنظمة الإدارة الالكترونية، فهي تسهم في تطوير العمل الاداري وأساليبه وتحسن جودته وتساعد في تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية، وبالتالي فهي تسهم مساهمة فاعلة في القضاء على العديد من المشكلات والعقبات الإدارية التقليدية (الحسيني والخيال، 2013؛ الأقرع، 2017؛ الخصابة، 2017)، وأضاف شلبي (2011) أن مزايا الإدارة الإلكترونية لا تقتصر على المنظمة بل تشمل العاملين فيها والمتعاملين معها، فالإدارة الإلكترونية تمكن المتعاملين من الحصول على الخدمات بشكل سريع، مع ضمان سرية وأمن المعلومات، إضافة إلى الشفافية والوضوح في كيفية الحصول على الخدمات، كما أن الإدارة الإلكترونية تسهم في تنمية مهارات وقدرات العاملين، وتساعد في تسهيل وتسريع أداء الأعمال نظرا لتوحيد نماذج إجراءات العمل الإلكتروني، كذلك تمكن الإدارة الإلكترونية من الحصول على المعلومات اللازمة لأداء العمل بشكل سريع من خلال الأرشيف الالكتروني للمنظمة، والتوثيق الالكتروني لجهود العاملين من خلال الرقم السري الخاص بكل موظف. وفي ذات السياق، أشار العيتاني (2012) والحسيني والخيال (2013) إلى مجموعة من المزايا للإدارة الإلكترونية: كتسهيل

عملية التخطيط من خلال ما توفره الإدارة الالكترونية من نظم للمعلومات وشبكات الاتصال في جميع الإدارات، مرونة الهيكل التنظيمي في ظل الإدارة الالكترونية ما يسهل عملية التكامل والتنسيق بين الإدارات المختلفة، تسهيل عملية الاتصال بين الإدارات المختلفة داخليا وخارجيا، ترشيد الوقت المهدر في الإدارة التقليدية، تحسين جودة الخدمات التي تقدمها المنظمة، وأخيرا تحقيق ميزة تنافسية للمنظمة.

كما أن التحول والاتجاه من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية له العديد من المبررات، ذكر الشهري (2011) والكافي (2011) بعضا منها كالإجراءات والعمليات المعقدة وما لها من أثر في زيادة تكلفة الأعمال، ضرورةتجميع البيانات من مصادرها الأولية بصورة موحدة على مستوى المؤسسة، صعوبة الوقوف على معدلات قياس الأداء، وضرورة توفير البيانات والمعلومات للمستفيدين بصورة فورية، وأضافت البشري (2017) أيضا عددا من الأسباب التي تقود للتحول نحو الإدارة الإلكترونية كالتقدم الكبير في تقنيات الحاسب الآلي وتطبيقاته، التطور السريع في شبكة الاتصالات والانترنت، العولمة، شح الموارد والاتجاه نحو الخصخصة، انتشار الثقافة الالكترونية، وكذلك الاستجابة والتكيف مع متطلبات البيئة المحيطة. ولذا فإن التحول للإدارة الإلكترونية ليس دربا من دروب الرفاهية وإنما حتمية تفرضها التغيرات العالمية والأزمات المفاجئة، كجائحة كورونا التي ساعدت على تحول أغلب المؤسسات والمنظمات نحو الإدارة الإلكترونية.

وكما تحدث الإدارة الالكترونية تغيرات في بيئة العمل الإداري وأساليبه، فإن تطبيق الإدارة الإلكترونية يؤثر على وظائف العمليات الإدارية إيجابا من خلال الانتقال من إدارة النشاط المادي إلى إدارة النشاط الافتراضي، والانتقال من الإدارة المباشرة وجها لوجه إلى الإدارة عن بعد، والانتقال من التنظيم الهرمي القائم على سلسلة الأوامر إلى التنظيم الشبكي، والانتقال من القيادة المتمركزة على المهام أو العاملين إلى القيادة المتمركزة على المستفيد، والانتقال من الرقابة التقليدية الدورية إلى الرقابة المباشرة الفورية (عبد الرحمن، 2018)، وسيتم فيما يلي استعراض أبرز وظائف الإدارة الإلكترونية (التخطيط، والتنظيم، الرقابة والتقويم) و التعرف على تأثير تطبيق الإدارة الإلكترونية عليها.

يتشابه التخطيط الإلكتروني مع التخطيط التقليدي، ولكن التخطيط الالكتروني يتميز ويتفوق على التخطيط التقليدي بعدة سمات. فقد أشار حسنات (2011) إلى أن

عملية التخطيط الإلكتروني عملية ديناميكية مستمرة وقابلة للتجديد، بخلاف التخطيط التقليدي الذي يخطط لمدة قادمة محددة، كما يشارك جميع العاملين في المنظمة في عملية التخطيط الالكتروني مما يسهم في تغير الثقافة السائدة كون التخطيط من مهام الإدارة العليا والتنفيذ من مهام العاملين، كما يمتاز التخطيط الالكتروني بإمكانية التغيير المستمر والسريع على الخطط.

كما ساهمت الإدارة الإلكترونية في تغيير دور القيادات ليكون استشاريا بعد زوال الشكل التقليدي للتنظيم القائم على أساس الوحدات والأقسام والانتقال إلى التنظيم الإلكتروني القائم على فرق العمل، والتحول من نظام سلسلة الأوامر الإدارية الخطية إلى الوحدات المستقلة، ومن مركزية الرئيس إلى التنظيم متعدد الرؤساء، ومن اللوائح والسياسات التفصيلية إلى السياسات المرنة والفرق المدارة ذاتيا، ومن مركزية السلطة إلى تعدد مراكز السلطة، ومن التحكم في المعلومات وسريتها إلى الشفافية و إتاحة المعلومات (الحسيني والخيال، 2013)، وبالتالي فإن الإدارة الإلكترونية لا تركز على الناحية التقنية فقط بل تهتم بالنواحي الإنسانية، وبعملية تطوير وتحسين الإجراءات والوصف الوظيفي للعاملين، واستثمار طاقاتهم لتقديم أفضل خدمة لهم وللمستفيدين (عبابنة والجبالي، 2019).

وتقدم الإدارة الإلكترونية نظاما للرقابة والتقويم من خلال جمع البيانات والمعلومات من جهات متعددة ومن ثم جدولتها وتحليلها وكتابة التقارير، وذلك بالاعتماد على تقنية المعلومات الإدارية (نجم، 2009)، كما توفر الإدارة الالكترونية الرقابة عن بعد وتمكن من اكتشاف الأخطاء وقت التنفيذ مما يوفر معالجة فورية للأخطاء (عبابنة والجبالي، 2019)، ويتفق لين (Lin,2011) في أن الانتقال إلى نظام الإدارة الإلكترونية المعتمد على التحليل يساعد المدراء في التعليم العالي في تحديد المشكلات قبل أن تزداد سوءا، وبالتالي يعزز الكفاءة الإدارية بشكل أكثر فعالية، وفي ذات السياق أشار المكاوي (2011) إلى أن الرقابة الإلكترونية تتميز عن الرقابة التقليدية في سرعة انتشار نتائج الرقابة في المؤسسة وسهولة اطلاع الجميع عليها؛ وذلك من أجل اشعار الجميع بمدى تحقق الأهداف، وأضاف أيضا أن الرقابة الإلكترونية أكثر قدرة على معرفة المتغيرات الخاصة بالتنفيذ في وقت مبكر، أي تقلص الفجوة الزمنية بين التنفيذ والرقابة عليه.

ونظرا لأهمية الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري والارتقاء بالمؤسسات التعليمية، وخاصة الجامعات، فقد أجريت العديد من الدراسات والتي هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات، فقد هدفت دراسة السهلي (2020) إلى الكشف عن درجة تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة حفر الباطن وسبل تطويرها في ظل التحول إلى جامعة بلا ورق، وشارك فيها (44) قائدا أكاديميا، وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق الإدارة الالكترونية جاء بدرجة متوسطة، وقد احتل مجال التوجيه والقيادة الالكترونية المرتبة الأولى، ومن ثم التقويم والرقابة، ثم مجال التنظيم الإلكتروني، في حين احتل مجال التخطيط الالكتروني المرتبة الأخيرة. واتفقت دراسة البلوي (2020) والتي شارك فيها (115) عضو هيئة تدريس إداري، في أن تطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعة تبوك قد حصل على درجة متوسطة، حيث احتل مجال سياسات التدريب في تطبيق الإدارة الالكترونية المركز الأول ومن ثم جاء مجال الرقابة والتقويم الالكتروني، يليه مجال التنفيذ الالكتروني، ومجال التخطيط والتنظيم وأخيرا مجال تقييم الأداء. وبالمثل أشار عبابنة والجبالي (2019) في أن تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية السنة التحضيرية بجامعة حائل كان متوسطا في دراسته التي شارك فيها جميع رؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية والبالغ عددهم (341). بينما كان مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في الكلية الجامعية بمحافظة حقل التابعة لجامعة تبوك مرتفعا، والتي شارك فيها جميع منسوبي الكلية الجامعية والبالغ عددهم (73) (العنزي،2015).

وعلى الصعيد العربي، كشفت دراسة العياصرة (2018) أن تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة جرش جاء بدرجة متوسطة، في حين كان تطبيق الإدارة الإلكترونية مرتفعا في جامعة فلسطين التقنية خضوري (عطير،2014) حيث حصلت جميع العمليات الإدارية (التخطيط الالكتروني، التوجيه الالكتروني، التنظيم الالكتروني، التنفيذ الالكتروني والرقابة الالكترونية) على استجابة مرتفعة، وكانت على التوالي التوجيه، التنفيذ، الرقابة والتقويم، التنظيم ثم التخطيط.

وبالرغم من أهمية الإدارة الإلكترونية ودورها البارز في تسهيل كثير من المهام الإدارية، إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تحد من تطبيقها بشكل فعال، وقد اتفقت العديد من الدراسات على وجود عدد من المعوقات الإدارية والتقنية والبشرية والمالية التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات (حسنات، 2011؛

عطية، 2014؛ البشري، 2017)؛ (Malipula, 2015)، إلا أن تلك الدراسات اختلفت في ترتيب تلك المعوقات، فقد جاءت المعوقات الإدارية في المرتبة الأولى في دراسة (عطية ،2014؛ البشري ،2017)، بينما احتلت المعوقات البشرية المرتبة الأولى في دراسة ماليبولا (Malipula,2015) ، في حين جاءت المعوقات المالية في المرتبة الأولى في دراسة حسنات (2011).

وفيما يتعلق بالمعوقات الإدارية، فقد أشارت حسنات (2011) إلى أن روتينية الإجراءات الإدارية تؤخر عملية التحول نحو الإدارة الإلكترونية، كما أن نقص التشريعات اللازمة لتطبيقات الإدارة الإلكترونية تعد من أهم المعوقات الإدارية، وفي المقابل اتفق كل من عطية (2014) وماليبولا(Malipula,2015) والبشري (2017) على أن البيروقراطية عند أداء الأعمال الإدارية المختلفة تشكل أهم المعوقات الإدارية، كما أن التعقيدات الإدارية، وعدم وضوح حدود السلطة والمسؤولية، إضافة الى المركزية الشديدة تعد من أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الالكترونية بشكل فعال (عطية، 2014)؛ (Malipula, 2015).

أما من حيث المعوقات البشرية، فترى حسنات (2011) أن ضعف مهارات اللغة الإنجليزية لدى بعض الموظفين كانت من أهم المعوقات البشرية، وفي المقابل جاءت مقاومة التغيير من قبل بعض العاملين في الإدارات المختلفة خوفا على مناصبهم ومستقبلهم الوظيفي، وضعف الوعي بإجراءات تطبيق الإدارة الإلكترونية، وكذلك نقص المعرفة الكافية بتقنية الإدارة الإلكترونية كأهم المعوقات البشرية (عطية، 2014)؛ (Malipula, 2015)، وفي ذات السياق، يرى البشري (2017) أن كثرة المهام والأعباء الإدارية من أهم المعوقات البشرية التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية.

وفي مجال المعوقات التقنية، أشارت حسنات (2011) إلى أن تدني مستوى الغرف الإدارية المجهزة بالتقنيات تشكل أهم المعوقات التقنية، بينما يرى عطية (2014) أن عدم وجود خطط بديلة لإدارة الجامعة عند تعطل الأنظمة الالكترونية المعمول بها، وعدم وجود قواعد بيانات دقيقة ومتكاملة داخل الكليات، وكذلك ضعف البنية التحتية داخل الكليات تعد من أهم المعوقات التقنية، وفي المقابل كان تردد قدامى الموظفين عن مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة أهم معوق تقني في دراسة (البشري، 2017).

ومن جانب آخر، اتفقت دراسة عطية (2014) وحسنات (2011) على أن قلة الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للإداريين، وقلة الموارد المالية المخصصة لصيانة الأجهزة تشكل أهم المعوقات المالية، وعلى العكس كشفت دراسة البشري (2017) أن أكبر المعوقات المالية يتمثل في ندرة توفر الأجهزة الالكترونية لارتفاع أسعارها، وارتفاع العقود المالية مع الجهات المختصة في التدريب والاستشارات. لذا كان لزاما على المؤسسات التربوية التي تسعى للتحول نحو الإدارة الالكترونية أخذ هذه المعوقات بعين الاعتبار في مرحلة التخطيط ومحاولة وضع الحلول المناسبة لتجاوزها والتقليل من آثارها السلبية.

وبناء على ما سبق الإشارة اليه من إمكانات هائلة للإدارة الإلكترونية، وكونها ثورة علمية حقيقية في مجال الإدارة، ونقلة نوعية في تغيير العمل الإداري التقليدي في الجامعات التي تسعى لخلق الميزة التنافسية وتحقيق الكفاءة والفاعلية المرجوة، أصبح من المهم التعرف على واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في الجامعات والكشف عن المعوقات التي تحول دون تطبيقها.

مشكلة الدراسة

لقد أدركت المؤسسات التعليمية ضرورة التحول للإدارة الإلكترونية لتحسين أدائها، وذلك لعظم مسؤولياتها وتعدد مهامها التعليمية والإدارية، ويأتي هذا متماشيا مع رسالة مؤتمر التنمية الإدارية في ضوء رؤية المملكة 2030 والتي تنص على "الإسهام في تعزيز التنمية الإدارية في المملكة العربية السعودية والارتقاء بها في الجوانب التنظيمية والبشرية والمالية والتقنية في ضوء رؤية المملكة 2030" (مؤتمر التنمية الإدارية في ضوء رؤية المملكة 2030، 2019).

ولقد برهن واقع الانتشار السريع لجائحة فيروس كورونا حول العالم، والإغلاق الكلي للجامعات، والتحول المفاجئ للعمل من المنزل، وتحول التكنولوجيا ووسائطها وتطبيقاتها الى أحد الجنود الدفاعية لمواجهة هذا الوباء، إلى ضرورة تأسيس وسيط اجتماعي جديد للعمل يعتمد على الاستفادة من الإمكانات الكاملة للتكنولوجيا حتى لو كانت النتيجة التخلي عن بعض الأساليب الراسخة للعمل.

وبناء على ذلك أطلقت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مبادرة في إقرار تفعيل العمل عن بعد لمنسوبي الجامعة يوم الاثنين الموافق 1441/7/21هـ، حيث

أبدت جميع الوكالات والعمادات والإدارات تعاونا في التسيير واتخاذ الخطوات اللازمة لضمان استمرارية الأعمال وتعزيز انتاجيتها وذلك باستخدام الأنظمة الإلكترونية الرئيسية وتوفير الوسائط التقنية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2020).

وقد كان خيار التحول للإدارة الإلكترونية سابقا مفتوحا للجميع بين متطلع إلى التغيير وبين متحفظ على ذلك ومحجم من جهة أخرى (الليلي وآخرون، 2020). ولكن في ظل الظروف الحالية والمتمثلة بجائحة كورونا أصبح التحول للإدارة الإلكترونية في الجامعات ضرورة لابد منها. ولا شك أن ما فعلته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاء في هذا الإطار، وكذلك الحال أيضا في جميع جامعات المملكة العربية السعودية. ومما سبق، يتضح أن ممارسة الإدارة الالكترونية أثناء جائحة كورونا تختلف تماما عما كانت عليه سابقا. لذا أصبح الكشف عن هذه الممارسات ومعرفة المعوقات التي تحول دون استخدام الإدارة الالكترونية ضرورة لا بد منها.

وعلى الرغم من انتشار مفهوم الإدارة الإلكترونية واتجاه أغلب المؤسسات التربوية لتطبيق الإدارة الإلكترونية، إلا أن العديد من الدراسات مازالت توصي بضرورة التحول إلى الإدارة الإلكترونية ورفع مستوى الوعي بأهمية هذا التحول (غوانمة ومقابلة، 2018؛ الأقرع ،2019)، وكذلك أشار عبابنه والجبالي (2019) إلى ضرورة وجود تشخيص دوري لواقع تطبيق الإدارة الإلكترونية للتعرف على كافة المشكلات التي تحول دون تطوير الإدارة الالكترونية ووضع الخطط المناسبة للتغلب عليها. وفي ذات السياق أشارت السهلي (2020) في دراسة أجرتها عن تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة حفر الباطن، إلى ضرورة إجراء دراسات مماثلة على الجامعات المختلفة في المملكة العربية السعودية ومقارنة النتائج.

واستجابة لتلك المطالب، هدفت هذه الدراسة للكشف عن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا، والتعرف على المعوقات التي تحول دون تمكين الكادر الإداري من تطبيق الإدارة الالكترونية.

أسئلة الدراسة: ستجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر الكادر الإداري؟

- ما هي المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر الكادر الإداري؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا، وذلك في المجالات التالية (التخطيط والتنظيم والرقابة والتقويم)، كما تسعى الدراسة إلى الكشف عن المعوقات الإدارية والبشرية والمالية والتقنية التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر الكادر الإداري بها.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين رئيسين هما:

الجانب النظري: تستمد الدراسة أهميتها النظرية من أهمية موضوع الإدارة الإلكترونية فهو موضوع حيوي وهام يسلط الضوء على نمط من الأنماط الإدارية الحديثة التي تسهم في التطوير والتحسين للمنظومة التعليمية وأداء العاملين بشكل خاص، كما يمكن أن تساهم الدراسة في إثراء الجانب النظري للبحوث والدراسات التي تتناول الإدارة الالكترونية، بالإضافة إلى أنها من أوائل الدراسات حسب علم الباحثتين التي سعت إلى معرفة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا، كما قد تساهم الدراسة في تعزيز تطبيق ممارسة العمل عن بعد وإدارة العمليات بشكل إلكتروني.

الجانب العملي: يتمثل فيما ستتوصل إليه الدراسة من نتائج وما تطرحه من توصيات قد تساهم في مساعدة ذوي الاختصاص وصناع القرار في وزارة التعليم

وإدارات الجامعات بما في ذلك عمادات تطوير المهارات وعمادات التعاملات الإلكترونية وخاصة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية محل الدراسة على تطوير وزيادة تفعيل الإدارة الالكترونية، وكذلك قد تساعد في التغلب على المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات، كما أن الدراسة قد تسهم في فتح المجال لإجراء دراسات أخرى تتعلق بالإدارة الإلكترونية كدراسة أثر الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الوظيفي وأيضا تحسين جودة الخدمات المقدمة للكادر الإداري والتعليمي في الجامعة، ودراسة مقارنة بين واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية أثناء وبعد الجائحة في الجامعة.

حدود الدراسة: نفذت هذه الدراسة في إطار الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المجالات التالية (التخطيط، التنظيم، الرقابة والتقويم) والمعوقات (الإدارية، البشرية، المالية، التقنية) التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا.

الحدود البشرية والمكانية: طبقت هذه الدراسة على الكادر الإداري بالقسم النسائي في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني، من العام الجامعي 2021/2020م.

مصطلحات الدراسة: اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات التالية:

الإدارة الإلكترونية: ويقصد بها" استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتقنيات الحديثة لتنفيذ الأعمال الإدارية، وتقديم الخدمات إلكترونيا في أي مكان وزمان، مما يؤدي إلى زيادة جودة الأداء وسرعة اتخاذ القرارات المبنية على معلومات دقيقة ومباشرة" (الخطيب، 17:2018).

وتعرف الإدارة الإلكترونية اجرائيا: بأنها استخدام كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لكافة التقنيات الحديثة، لإنجاز العمليات الإدارية، من تخطيط وتنظيم ورقابة وتقويم بكل يسر وفاعلية.

كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع: تأسست كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قبل أكثر من ثلاثة عقود، لتساعد الجامعة في تحقيق واحدة من أهم وظائفها وهي خدمة المجتمع، وتهدف الكلية إلى بناء جسور بين جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والمجتمع وبناء شراكات مجتمعية تستثمر فيها طاقات الجامعة ومواردها في تلبية حاجات المجتمع والمشاركة الفاعلة في تنميته وتطويره، وذلك من خلال التخطيط والتنفيذ لبرامج تعليمية وتدريبية ومجتمعية متنوعة ومستمرة (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2020).

جائحة: هي مصطلح يستخدم عادة على نطاق واسع لوصف أي مشكلة خرجت عن نطاق السيطرة، وتعرف بأنها تفشي مرضي يحدث في منطقة جغرافية واسعة ويؤثر هذا المرض على نسبة عالية من السكان (الدهشان، 2020).

كورونا: سلالة واسعة من الفيروسات، ومن المعروف أن عددا من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر أمراض تنفسية تتراوح حدتها من نزلات البرد العادية الى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (ميرس) والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (سارس)، ويسبب فيروس كورونا المكتشف مؤخرا مرض كوفيد-19 (منظمة الصحة العالمية، 2020).

وتعرف جائحة كورونا اجرائيا: بأنها أزمة عالمية مستمرة حاليا لمرض فيروس كورونا (كوفيد 19)، أثرت على الكثير من جوانب الحياة، وتسببت في إغلاق المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص والتحول للعمل عن بعد باستخدام التقنيات الحديثة.

منهج الدراسة

لتحقيق اهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وهو المنهج "الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً" (العساف،2012: 179).

ويعتبر هذا المنهج أكثر المناهج ملاءمةً للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع وعينة الدراسة

يقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية من الأفراد أو الوحدات أو الحالات التي يسعى الباحث إلى تعميم نتائج بحثه عليها (مقدم، 2015)، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع الكادر الإداري بالقسم النسائي في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم (45) إدارية رسمية و(31) إدارية غير رسمية، للعام 2021/2020م (حصة السنان، اتصال شخصي، أكتوبر18، 2020).

وتم اختيار جميع مجتمع البحث كعينة للدراسة وذلك لصغر مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع الأداة على كامل المجتمع وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (70) استبانة.

خصائص عينة الدراسة: تم وصف أفراد العينة وفقا لبعض المتغيرات الشخصية مثل: (المؤهل العلمي–عدد سنوات الخدمة)، وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول 1 توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
دبلوم	5	7.1
بكالوريوس	51	72.9
ماجستير	12	17.1
دكتوراه	2	2.9
المجموع	70	%100
عدد سنوات الخدمة	التكرار	النسبة المئوية
1-5 سنوات	3	4.3
6-10 سنوات	54	77.1
أكثر من عشر سنوات	13	18.6
المجموع	70	%100

يتضح من الجدول (1) أن معظم أفراد العينة والبالغ عددهم (51) موظفة إدارية هم من حملة البكالوريوس، كما أن غالبية أفراد العينة والبالغ عددهم (54) موظفة إدارية تتراوح سنوات خدمتهم من6-10 سنوات.

أداة الدراسة

تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات نظرا لمناسبتها لأهداف الدراسة.

أ) بناء أداة الدراسة

تم بناء الأداة بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، يحتوي الجزء الأول على البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والمتمثلة في: (المؤهل العلمي– عدد سنوات الخدمة)، ويتكون الجزء الثاني من (42) عبارة، موزعة على محورين أساسين، المحور الأول يتعلق بواقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويشمل ثلاث مجالات وهي (التخطيط، التنظيم، الرقابة والتقويم)، والمحور الثاني يتعلق بالمعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية وتشمل أربعة مجالات وهي المعوقات (الإدارية، البشرية، المالية، التقنية).

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافق بشدة–موافق–موافق إلى حد ما- غير موافق - غير موافق بشدة). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، موافق إلى حد ما (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة.

ب)صدق أداة الدراسة

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أن أداة الدراسة تقيس ما وضعت لقياسه، وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

1- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين)

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في الإدارة التربوية، حيث بلغ عدد المحكمين (7) محكمين، وقد طُلب من المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة

للعبارات. وبعد الاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي للأداة

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson'sCorrelationCoefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال.

جدول2 معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمجال

المحور الأول(واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية)				
المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال
المجال الأول: التخطيط	1	**0.840	4	**0.851
	2	**0.850	5	**0.771
	3	**0.808	6	**0.855
المجال الثاني: التنظيم	1	**0.889	4	**0.826
	2	**0.773	5	**0.829
	3	**0.817	6	**0.718
المجال الثالث: الرقابة والتقويم	1	**0.742	4	**0.877
	2	**0.874	5	**0.801
	3	**0.716	6	**0.725

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع مجالها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول 3 معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمجال

المحور الثاني (المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية)				
المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال
المجال الأول: المعوقات الإدارية	1	**0.785	4	**0.857
	2	**0.601	5	**0.697
	3	**0.768	6	**0.563
المجال الثاني: المعوقات	1	**0.707	4	**0.701

البشرية	2	**0.601	5	**0.801
	3	**0.812	6	**0.759
المجال الثالث: المعوقات المالية	1	**0.446	4	**0.795
	2	**0.768	5	**0.659
	3	**0.807	6	**0.737
المجال الرابع: المعوقات التقنية	1	**0.790	4	**0.894
	2	**0.855	5	**0.779
	3	**0.902	6	**0.795

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول(3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع مجالها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ج) ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) إدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ((Cronbach'sAlpha (α)، ويوضح الجدول (4) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول 4 معامل الثبات ألفاكرونباخ

الاستبانة	المجال	معامل ألفاكرونباخ
واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية	المجال الأول: التخطيط	0.908
	المجال الثاني: التنظيم	0.893
	المجال الثالث: الرقابة والتقويم	0.874
المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية	المجال الأول: المعوقات الإدارية	0.807
	المجال الثاني: المعوقات البشرية	0.825
	المجال الثالث: المعوقات المالية	0.788
	المجال الرابع: المعوقات التقنية	0.914
الثبات العام		0.855

يتضح من الجدول (4) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.855)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق

الميداني للدراسة.بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، تم توزيعها إلكترونياً.

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for SocialSciences (SPSS) كما يلي:

-التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
-المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، حيث يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
-المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة، حيث يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
-الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

إجابة السؤال الأول: ما واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية؟

كشفت النتائج أن عينة الدراسة مع الموافقة الى حد ما على تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي (3.04)، وقد احتل التنظيم المرتبة الاولى في تطبيق الإدارة الالكترونية بمتوسط (3.16)، يليه مجال الرقابة والتقويم وأخيرا مجال التخطيط.

جدول 5 إستجابات عينة الدراسة على واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	التخطيط	2.87	0.833	3
2	التنظيم	3.16	0.822	1
3	الرقابة والتقويم	3.10	0.784	2
	واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية	3.04	0.721	-

وهذا يعني أن تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لم يصل بعد للمستوى المأمول، على الرغم من كل الجهود المبذولة، ويمكن إرجاع ذلك إلى التحول السريع والمفاجئ إلى الإدارة الإلكترونية، بسبب الانتشار السريعلجائحة فيروس كورونا.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات، كدراسة السهلي (2020) والبلوي (2020) وعبابنة والجبالي (2019) والعياصرة (2018)والتي أشارت إلى أن تطبيق الإدارة الإلكترونية كان بدرجة متوسطة، وهي بهذا تختلف عن دراسة العنزي (2015) وعطير (2014) والتي أظهرت أن تطبيق الإدارة الإلكترونية كان بدرجة مرتفعة.

وقد احتل مجال التخطيط المرتبة الأخيرة عند تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عطير، 2014؛ البلوي، 2020؛ السهلي، 2020).

المجال الأول: التخطيط:

للكشف عن تقديرات عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما هو موضح في الجدول (6):

جدول 6 استجابات عينة الدراسة حول واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية فيما يتعلق بمجال التخطيط

م	العبارات	التكرار النسبة	درجة الموافقة: موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
1	يوجد لدى الكلية خطة زمنية معتمدة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في كل إداراتها	ك	6	13	33	12	6	3.01	1.028	موافق إلى حد ما	1
		%	8.6	18.6	47.1	17.1	8.6				
4	تستطيع الخطة الاستراتيجية للكلية مواجهة التطورات التكنولوجية المتسارعة	ك	3	18	28	17	4	2.99	0.955	موافق إلى حد ما	2
		%	4.3	25.7	40.0	24.3	5.7				
3	تشرك الكلية الهيئة الإدارية في صياغة أهدافها المستقبلية بالاعتماد على البرامج الإلكترونية المختلفة	ك	4	17	20	27	2	2.91	0.989	موافق إلى حد ما	3
		%	5.7	24.3	28.6	38.5	2.9				
2	توضح الإدارة العليا في الكلية خططها المستقبلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية	ك	1	21	23	19	6	2.89	0.986	موافق إلى حد ما	4
		%	1.4	30.0	32.9	27.1	8.6				
6	تسعى الكلية إلى توفير بيئة عمل إلكترونية مناسبة	ك	3	16	23	23	5	2.84	1.002	موافق إلى حد ما	5
		%	4.3	22.8	32.9	32.9	7.1				
5	تضع الكلية لمنسوبيها خطط تدريبية متقدمة في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	ك	3	10	23	22	12	2.57	1.071	غير موافق	6
		%	4.3	14.3	32.9	31.4	17.1				
المتوسط العام								2.87	0.833	موافق إلى حد ما	

يتضح في الجدول (6) أن عينة الدراسة مع الموافقة إلى حد ما على تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية في مجال التخطيط بمتوسط حسابي (2.87)، وهذا يتفق مع دراسة السهلي (2020) والبلوي (2020) حيث أشارت جميعها إلى أن تطبيق التخطيط الإلكتروني جاء بدرجة متوسطة، بينما اختلفت عن دراسة عطير (2014) والتي أظهرت نتائجها حصول مجال التخطيط على درجة مرتفعة.

وقد احتلت العبارة (1) وهي:" يوجد لدى الكلية خطة زمنية معتمدة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في كل إداراتها" المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (3.01)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى حرص الكلية على التمكين نحو التحول إلى الإدارة الإلكترونية تدريجيا دون التأثير على سير الأعمال، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة السهلي (2020)، بينما لم يوافق عينة الدراسة على العبارة رقم (5) وهي:" تضع الكلية لمنسوبيها خطط تدريبية متقدمة في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" حيث جاءت بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (2.57)، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة السهلي (2020) ودراسة عبابنة والجبالي (2019) والتي أشارت إلى وضع جامعة حفر الباطن لمنسوبيها خطط متقدمة في مجال الإدارة الإلكترونية بدرجة مرتفعة، كما تختلف أيضا مع دراسة عبابنة والجبالي (2019) والتي أظهرت نتائجها أنها كلية السنة التحضيرية بجامعة حائل تضع خطط تدريبية متقدمة لمنسوبيها بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه على الرغم من وعي الكلية بأهمية التخطيط، وحرصها على التحول نحو الإدارة الإلكترونية لمواكبة التطورات التكنولوجية، إلا أنها من وجهة نظر الكادر الإداري لم تصل إلى المستوى المطلوب من الإعداد، سواء ما يرتبط بعمليات التخطيط أو ما تحتاجه عملية التخطيط من مقومات أساسية والمتمثلة بالخطط التدريبية المتقدمة اللازمة للتحول نحو الإدارة الإلكترونية.

المجال الثاني: التنظيم

للكشف عن تقديرات عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول 7 استجابات عينة الدراسة حول واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية فيما يتعلق بمجال التنظيم

م	العبارات	التكرار النسبة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة				
4	يتم تفعيل خدمات شؤون الكادر الإداري والتعليمي في الكلية إلكترونيا	ك	10	26	26	5	3	3.50	0.974	موافق	1
		%	14.4	37.1	37.1	7.1	4.3				
2	تستخدم الكلية التقنية في تنظيم الخدمات الخاصة بشؤون الطلبة	ك	7	27	23	12	1	3.39	0.937	موافق إلى حد ما	2
		%	10.0	38.6	32.9	17.1	1.4				

3	يتم تبادل البيانات والمعلومات بين الأقسام الإدارية داخل الكلية إلكترونيا	ك	6	24	28	11	1	3.33	0.896	موافق إلى حد ما	3
		%	8.6	34.3	40.0	15.7	1.4				
5	توفر الكلية لمنسوبيها كافة النماذج بشكل إلكتروني	ك	9	18	24	15	4	3.19	1.094	موافق إلى حد ما	4
		%	12.9	25.7	34.3	21.4	5.7				
1	يستطيع منسوبو الكلية الحصول على المعلومات الإدارية إلكترونيا في أي وقت وأي مكان	ك	9	10	27	19	5	2.99	1.110	موافق إلى حد ما	5
		%	12.9	14.3	38.6	27.1	7.1				
6	تطبق الكلية نظام أرشفة الكتروني لمختلف الأقسام الإدارية	ك	3	13	14	30	10	2.56	1.085	غير موافق	6
		%	4.3	18.5	20.0	42.9	14.3				
المتوسط العام								3.16	0.822	موافق إلى حد ما	

يتضح في الجدول (7) أن عينة الدراسة مع الموافقة إلى حد ما على تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية في مجال التنظيم بمتوسط حسابي (3.16)، وهذه النتيجة تتفق مع دارسة السهلي (2020) والبلوي (2020) حيث أشارت جميعها إلى أن ممارسة التنظيم الإلكتروني جاءت بدرجة متوسطة، بينما اختلفت مع دراسة عطير (2014) والتي أظهرت نتائجها حصول مجال التنظيم على درجة مرتفعة.

وقد احتلت العبارة (4)" يتم تفعيل خدمات شؤون الكادر الإداري والتعليمي في الكلية إلكترونيا" المرتبة الأولى وكأكثر الممارسات التي يتم تنفيذها في مجال التنظيم الإلكتروني، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.50)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى حرص الكلية على توفير الوقت والجهد لكادرها الإداري، من خلال تفعيل الخدمات الخاصة بهم إلكترونيا، مع ضمان الجودة والسرعة ، بينما لم يوافق أفراد عينة الدراسة على العبارة (6) " تطبق الكلية نظام أرشفة الكتروني لمختلف الأقسام الإدارية" حيث احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.56)،ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم توفر الأجهزة والتقنيات الإلكترونية الخاصة بالأرشفة الإلكترونية، وقلة تأهيل الكوادر البشرية الخبيرة بنظام الأرشفة الإلكتروني، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة عطير (2014)، وتختلف مع دراسة السهلي (2020) والتي أشارت إلى وجود نظام حفظ وأرشفة للوثائق الإلكترونية بدرجة متوسطة بجامعة حفر الباطن.

المجال الثالث: الرقابة والتقويم

للكشف عن تقديرات عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول 8 استجابات عينة الدراسة حول واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية فيما يتعلق بمجال الرقابة والتقويم

م	العبارات	التكرار النسبة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة				
3	تتعهد الكلية بالمحافظة على سرية وأمن المعلومات	ك	7	22	31	9	1	3.36	0.885	موافق إلى حد ما	1
		%	10.0	31.4	44.3	12.9	1.4				
1	تقيم الكلية أداء منسوبيها إلكترونيا	ك	9	20	22	16	3	3.23	1.079	موافق إلى حد ما	2
		%	12.9	28.6	31.3	22.9	4.3				
6	يحصل منسوبو الكلية على تقارير أدائهم إلكترونيا	ك	10	22	12	23	3	3.19	1.171	موافق إلى حد ما	3
		%	14.3	31.4	17.1	32.9	4.3				
4	تقوم الكلية خططها وبرامجها التي تقدمها إلكترونيا	ك	3	20	26	18	3	3.03	0.947	موافق إلى حد ما	4
		%	4.3	28.6	37.1	25.7	4.3				
2	تتابع الكلية الأعمال الإدارية إلكترونيا بطرق دقيقة	ك	3	18	29	16	4	3.00	0.948	موافق إلى حد ما	5
		%	4.3	25.7	41.4	22.9	5.7				
5	تتوفر التشريعات والقوانين واللوائح الكفيلة بتطبيق الإدارة الإلكترونية في الكلية	ك	2	15	22	27	4	2.77	0.951	موافق إلى حد ما	6
		%	2.9	21.4	31.4	38.6	5.7				
المتوسط العام								3.10	0.784	موافق إلى حد ما	

يتضح من الجدول (8) أن عينة الدراسة مع الموافقة إلى حد ما على تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية عند ممارسة مهام الرقابة والتقويم بمتوسط حسابي بلغ (3.10)، وهذه النتيجة تتفق مع دارسة السهلي (2020) والبلوي (2020) حيث أشارت جميعها إلى أن ممارسةالرقابة والتقويم الإلكتروني قد حاز على درجة متوسطة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عطير (2014) والتي أظهرت نتائجها حصول مجال الرقابة والتقويم على درجة مرتفعة.

ويتضح من النتائج في الجدول (8) أن العبارة (3) " تتعهد الكلية بالمحافظة على سرية وأمن المعلومات" احتلت المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (3.36)، وقد يعزى ذلك إلى ثقة الكادر الإداري بالمحافظة على خصوصية وسرية المعلومات التي يمكن تخزينها في خوادم الشبكة الإلكترونية بالجامعة، بينما جاءت العبارة (5) " تتوفر التشريعات

والقوانين واللوائح الكفيلة بتطبيق الإدارة الإلكترونية في الكلية" بالمرتبة السادسة والأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي (2.77)،ويمكن أن يعزى ذلك إلى حداثة التحول نحو الإدارة الإلكترونية، فتحتاج الكلية إلى وقت لسن التشريعات والقوانين والأنظمة الكفيلة بتطبيق الإدارة الإلكترونية، وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة عبابنة والجبالي (2019) والتي كشفت عن توفر لوائح وقوانين لتطبيق الإدارة الإلكترونية بكلية السنة التحضيرية في جامعة حائل بدرجة مرتفعة.

إجابة السؤال الثاني: ما المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية؟

جدول 9 استجابات عينة الدراسة على المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	المعوقات الإدارية	3.60	0.699	3
2	المعوقات البشرية	3.63	0.696	2
3	المعوقات المالية	3.91	0.689	1
4	المعوقات التقنية	3.53	0.932	4
	المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية	3.67	0.594	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على وجود العديد من المعوقات تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية بمتوسط (3.67)،وقد احتلت المعوقات المالية المرتبة الأولى بمتوسط (3.91)، تلتها المعوقات البشرية بمتوسط (3.63)،ثم المعوقات الإدارية بمتوسط (3.60)، وأخيراً المعوقات التقنية بمتوسط (3.53)، وقد يفسر حصول المعوقات المالية على المرتبة الأولى إلى قناعة أفراد العينة بضرورة زيادة المخصصات المالية التي تمكن من صيانة الأجهزة وشراء البرمجيات التي تتماشى مع تطبيق الإدارة الإلكترونية.

واتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدارسات التي كشفت عن وجود معوقات بدرجة مرتفعة تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية (حسنات، 2011؛ البشري، 2017)، وقد احتلت المعوقات المالية المرتبة الأولى متفقة مع دراسة (حسنات،2011)، ومختلفة عن دراسة البشري (2017) وعطية (2014) والتي احتلت المعوقات الإدارية فيها

المرتبة الأولى، ودراسة ماليبولا(Malipula,2015) والتي احتلت المعوقات البشرية فيها المرتبة الأولى.

المجال الأول: المعوقات الإدارية

جدول 10 استجابات عينة الدراسة حول المعوقات الإدارية التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية

م	العبارات	التكرار النسبة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة				
6	قلة الدورات التدريبية المقدمة للكادر الإداري في الكلية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	ك	28	25	12	5	-	4.09	0.928	موافق	1
		%	40.0	35.8	17.1	7.1	-				
4	الافتقار إلى قسم خاص بالإدارة الإلكترونية داخل الكلية	ك	20	24	17	8	1	3.77	1.038	موافق	2
		%	28.6	34.3	24.3	11.4	1.4				
5	ضعف وسائل الاتصال بين الهياكل الإدارية في الكلية	ك	13	26	18	12	1	3.54	1.031	موافق	3
		%	18.6	37.1	25.8	17.1	1.4				
3	صعوبة تعديل بعض الإجراءات الإدارية الحالية لتتلاءم مع متطلبات الإدارة الإلكترونية	ك	10	24	28	7	1	3.50	0.913	موافق	4
		%	14.3	34.3	40.0	10.0	1.4				
2	الميل إلى وجود البيروقراطية في الأعمال الإدارية المختلفة	ك	12	16	31	10	1	3.40	0.984	موافق إلى حد ما	5
		%	17.1	22.9	44.3	14.3	1.4				
1	افتقار الكلية لدعم الإدارة العليا في الجامعة عند ممارسة الإدارة الإلكترونية	ك	7	25	21	16	1	3.30	0.983	موافق إلى حد ما	6
		%	10.0	35.7	30.0	22.9	1.4				
المتوسط العام								3.60	0.699	موافق	

يتضح في الجدول (10) موافقة عينة الدراسة على وجود معوقات إدارية تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية بمتوسط حسابي (3.60)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البشري (2017) وعطية (2014) وحسنات (2011) في وجود معوقات إدارية بدرجة مرتفعة.

ويتضح من النتائج في الجدول (10) أن أبرز المعوقات الإدارية التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية تتمثل في" قلة الدورات التدريبية المقدمة للكادر الإداري في الكلية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" وقد حصلت هذه العبارة على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.09)،وقد يعزى ذلك إلى قلة اهتمام إدارة الموارد البشرية في الجامعة بالإدارة الإلكترونية وأهميتها في تيسير الأعمال الإدارية،

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حسنات (2011)، في حين تختلف عن دراسة عطية (2014) التي أشارت إلى نقص أن الدورات التدريبية المقدمة للإداريين في مجال التكنولوجيا والاتصالات حاز على درجة متوسطة.

وفي المقابل حصلت العبارتين (2، 1) وهي " الميل إلى وجود البيروقراطية في الأعمال الإدارية المختلفة"، " افتقار الكلية لدعم الإدارة العليا في الجامعة عند ممارسة الإدارة الإلكترونية " على المرتبة الخامسة والأخيرة على التوالي، وبمتوسط حسابي (3.40) للعبارة (2) و(3.30) للعبارة (1)، وهذه النتيجة تختلف عن دراسة البشري (2017) والتي ذكرت أن البيروقراطية عند أداء الأعمال الإدارية المختلفة هي أهم المعوقات الإدارية، وتختلف أيضا عن دراسة عطية (2014) حيث جاءت البيروقراطية في أداء الأعمال الإدارية في المرتبة الثالثة.

المجال الثاني: المعوقات البشرية

جدول 11 استجابات عينة الدراسة حول المعوقات البشرية التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة				
4	قلة الكوادر المتخصصة في الإدارة الإلكترونية في الكلية	ك	26	24	18	2	-	4.06	0.866	موافق	1
		%	37.1	34.3	25.7	2.9	-				
3	ضعف مهارات اللغة الإنجليزية اللازمة للتعامل مع تطبيقات الإدارة الإلكترونية لدى بعض الكادر الإداري في الكلية	ك	26	26	15	2	1	4.06	0.915	موافق	2
		%	37.1	37.1	21.5	2.9	1.4				
1	ضعف مستوى المهارات التقنية لدى الكادر الإداري	ك	16	19	29	6	-	3.64	0.933	موافق	3
		%	22.9	27.1	41.4	8.6	-				
2	خوف الكادر الإداري من المساءلة الالكترونية من قبل الإدارة العليا	ك	13	25	24	7	1	3.60	0.954	موافق	4
		%	18.6	35.7	34.3	10.0	1.4				
5	ضعف ثقة الكادر الإداري في قدرتهم على استخدام تطبيقات	ك	8	23	22	13	4	3.26	1.073	موافق إلى حد ما	5
		%	11.4	32.9	31.4	18.6	5.7				

	الإدارة الإلكترونية										
6	مقاومة الكادر الإداري للتحول نحو الإدارة الإلكترونية	ك	4	24	22	18	2	3.14	0.967	موافق إلى حد ما	6
		%	5.7	34.3	31.4	25.7	2.9				
المتوسط العام								3.63	0.696	موافق	

يتضح في الجدول (11) موافقة عينة الدراسة على وجود معوقات بشرية تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية بمتوسط حسابي (3.63)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة حسنات (2011).

ويتضح من النتائج في الجدول (11) أن أبرز المعوقات البشرية التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية تتمثل في " قلة الكوادر المتخصصة في الإدارة الإلكترونية في الكلية" وهذه العبارة حصلت على المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (4.06)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة البرامج التدريبية التي ترفع من كفاءة الكادر الإداري وتؤهله للتعامل مع تطبيقات الإدارة الإلكترونية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البشري (2017)، والعبارة (3) " ضعف مهارات اللغة الإنجليزية اللازمة للتعامل مع تطبيقات الإدارة الإلكترونية لدى بعض الكادر الإداري في الكلية" جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(4.06)، وهذا يتفق مع دراسة حسنات (2011) والتي ترى أن ضعف مهارات اللغة الإنجليزية لدى بعض الموظفين كان من أهم المعوقات البشرية.

وفي المقابل حصلت العبارة (6) " مقاومة الكادر الإداري للتحول نحو الإدارة الإلكترونية" على المرتبة الأخيرة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بكونها معوقا أمام تطبيق الإدارة الإلكترونية بمتوسط حسابي (3.14)، وتعزى هذه النتيجة إلى ثقة وقناعة الكادر الإداري بأن تطبيق الإدارة الإلكترونية سوف يسهم في تنظيم وتسهيل العمل الإداري، وهذه النتيجة تختلف عن دراسة ماليبولا (Malipula, 2015) حيث جاءت مقاومة التغيير من قبل بعض العاملين في الإدارات المختلفة خوفا على مناصبهم ومستقبلهم الوظيفي كأهم المعوقات البشرية.

المجال الثالث: المعوقات المالية

جدول 12 استجابات عينة الدراسة حول المعوقات المالية التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية

م	العبارات	التكرار النسبة	درجة الموافقة: موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
5	قلة الحوافز المالية المخصصة للمتميزين في استخدام الإدارة الإلكترونية	ك	14	26	17	12	1	4.43	0.734	موافق بشدة	1
		%	20.0	37.1	24.4	17.1	1.4				
1	قلة توفر الأجهزة الإلكترونية المتوافقة مع متطلبات تطبيقات الإدارة الإلكترونية	ك	29	27	8	3	3	4.09	1.046	موافق	2
		%	41.4	38.6	11.4	4.3	4.3				
4	قلة كفاية الموارد المالية المخصصة لصيانة الأجهزة الإلكترونية	ك	14	26	18	10	2	3.80	1.030	موافق	3
		%	20.0	37.1	25.7	14.3	2.9				
6	قلة المخصصات المالية للكلية بشكل عام مقارنة بالكليات الأخرى داخل الجامعة	ك	17	23	14	16	-	3.80	1.150	موافق	4
		%	24.2	32.9	20.0	22.9	-				
3	ارتفاع التكلفة المادية لتأسيس البنية التحتية الالكترونية مثل أجهزة الخوادم الإلكترونية	ك	16	28	18	7	1	3.73	0.977	موافق	5
		%	22.9	40.0	25.7	10.0	1.4				
2	ارتفاع تكاليف البرمجيات الإلكترونية التي تتماشى مع تطبيق الإدارة الإلكترونية	ك	12	30	19	8	1	3.63	0.951	موافق	6
		%	17.1	42.9	27.2	11.4	1.4				
المتوسط العام								3.91	0.689	موافق	

يتضح في الجدول (12) موافقة عينة الدراسة على وجود معوقات مالية تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية بمتوسط حسابي (3.91)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البشري (2017) وحسنات (2011).

ويتضح من النتائج في الجدول (12) أن عينة الدراسة موافقون بشدة على أن "قلة الحوافز المالية المخصصة للمتميزين في استخدام الإدارة الإلكترونية" تشكل اهم المعوقات المالية التي تواجه تطبيق الإدارة الالكترونية، حيث حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.43)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود بنود في أنظمة الجامعة المالية لوضع مكافآت تحفيزية مخصصة في مجال الإدارة الإلكترونية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عطية (2014) وحسنات (2011).
وفي المقابل حصلت العبارة (2) " ارتفاع تكاليف البرمجيات الإلكترونية التي تتماشى مع تطبيق الإدارة الإلكترونية" على أقل متوسط حسابي في مجال المعوقات المالية والبالغ (3.63)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البشري (2017)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن متطلبات التطبيقات البرمجية الخاصة بالإدارة الإلكترونية تتطلب تأسيس للبنى التحتية للأنظمة المعلوماتية والاتصالية وبالتالي تحتاج إلى دعم مالي مرتفع.

المجال الرابع: المعوقات التقنية

جدول 13 استجابات *عينة الدراسة حول المعوقات التقنية التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية*

م	العبارات	التكرار النسبة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة				
3	ندرة توفر برمجيات جيدة باللغة العربية تتناسب مع العمل الإداري	ك	22	19	15	11	3	3.66	1.202	موافق	1
		%	31.4	27.2	21.4	15.7	4.3				
6	عدم توفر قواعد بيانات للحفاظ على معلومات الكلية	ك	17	23	14	16	-	3.59	1.07	موافق	2
		%	24.2	32.9	20.0	22.9	-				
5	صعوبة مسايرة التطور السريع في الأجهزة الإلكترونية	ك	14	26	17	12	1	3.57	1.044	موافق	3
		%	20.0	37.1	24.4	17.1	1.4				
4	ضعف البنية التحتية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية	ك	14	26	18	10	2	3.57	1.057	موافق	4
		%	20.0	37.1	25.7	14.3	2.9				
2	تدني مستوى كفاءة الدعم الفني في الكلية	ك	16	19	17	16	2	3.44	1.163	موافق	5
		%	22.9	27.1	24.2	22.9	2.9				
1	ضعف أنظمة الحماية السيبرانية المستخدمة في الكلية	ك	14	17	20	18	1	3.36	1.117	موافق إلى حد ما	6
		%	20.0	24.2	28.6	25.8	1.4				
المتوسط العام								3.53	0.932	موافق	

يتضح في الجدول (13) موافقة عينة الدراسة على وجود معوقات تقنية تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية بمتوسط حسابي (3.53)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة حسنات (2011).

ويتضح من النتائج في الجدول (13) أن أبرز المعوقات التقنية التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية تتمثل في" ندرة توفر برمجيات جيدة باللغة العربية تتناسب مع العمل الإداري" وحصلت هذه العبارة على المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (3.66)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حسنات (2011)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قلة توفر البرمجيات التي تدعم اللغة العربية في السوق الإلكتروني، حيث أن معظم برامج الإدارة الالكترونية المتقدمة لا تتوفر إلا باللغة الإنجليزية.

وفي المقابل حصلت العبارة (1) وهي" ضعف أنظمة الحماية السيبرانية المستخدمة في الكلية" على أقل متوسط حسابي في مجال المعوقات التقنية، حيث بلغ (3.36)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى تقدم قدرة قسم تقنية المعلومات بالجامعة بتوفير الأنظمة والتوعية الكافية لحماية منسوبيها من الهجمات السيبرانية.

الخلاصة

خلصت الدراسة الحالية إلى أن تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاء بدرجة متوسطة، حيث احتل مجال التنظيم المرتبة الاولى في تطبيق الإدارة الالكترونية، يليه مجال الرقابة والتقويم وأخيرا مجال التخطيط.

كما أظهرت النتائج اتفاق أفراد عينة الدراسة على وجود العديد من المعوقات تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، حيث احتلت المعوقات المالية المرتبة الأولى، تلتها المعوقات البشرية، ثم المعوقات الإدارية، وأخيراً المعوقات التقنية.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالتالي:

-التوجه نحو تفعيل نظام الأرشفة الإلكتروني من خلال توفير الأجهزة والتقنيات الإلكترونية الخاصة بذلك، وتوفير الإمكانات البشرية الخبيرة في نظام الأرشفة من خلال تأهيل وتدريب الكادر الإداري.
-تشجيع الكادر الإداري على استخدام تطبيقات وبرامج الإدارة الإلكترونية من خلال منح المتميزين منهم حوافز مادية ومعنوية تشجعهم على الاستمرار في التقدم والإتقان في العمل.
-توفير التشريعات والقوانين واللوائح التي تساهم في عملية تطبيق الإدارة الإلكترونية فهي تعد الخطوة الأولى للبدء بعملية تطبيق الإدارة الإلكترونية.
-العمل على اكساب العاملين في الجامعة مهارات التعامل مع الإدارة الالكترونية من خلال تقديم العديد من البرامج التدريبية المتقدمة والمتخصصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالاتلتدريب العاملين بحيث يصبحوا قادرين على التعامل مع تطبيقات الإدارة الإلكترونية بكفاءة وفاعلية.

-توظيف كادر فني من ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة الإلكترونية داخل الكلية لدعم الكادر الإداري في تطبيق الإدارة الإلكترونية، ولمعالجة المشكلات والأعطال الإلكترونية.
-السعي إلى توحيد استخدام التطبيقات داخل الكلية بحيث تدعم اللغة العربية والأجنبية معا.

المقترحات: تقترح الدراسة إجراء عدد من البحوث المستقبلية في المجالات التالية:
-اجراء دراسة مقارنة بين واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية أثناء وبعد الجائحة في الجامعات السعودية.
-تأثير الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الوظيفي وأيضا تحسين جودة الخدمات المقدمة للكادي الإداري والتعليمي في الجامعة.
-اجراء دراسة عن أثر الإدارة الإلكترونية على التطوير التنظيمي في الجامعات السعودية.

قائمة المراجع

1.الأقرع، نور طاهر محمد (2019). دور الإدارة الالكترونية في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات الحكومية العاملة في محافظة قلقيلية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 28*(2)، 164-133.

2.البشري، قدرية محمد (2017). معيقات تطبيق الإدارة الالكترونية من وجهة نظر الإداريين في الجامعات الأردنية، مجلة العلوم التربوية، (3)، 195- 209.

3.البشري، منى (2009). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارات جامعات أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر الإداريات وعضوات هيئة التدريس بالجامعة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

4.البلوي، مرزوقة حمود (2020). واقع الإدارة الإلكترونية للإداريين الأكاديميين بجامعة تبوك، مجلة العلوم التربوية والنفسية، (1)، 90-75.

5.جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (2020).الموقع الرسمي لكلية التعليم المستمر وخدمة المجتمع، التعريف بالعمادة(Imamu.edu.sa)

6.جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية (2020). تقرير العمل عن بعد بمدينة الملك عبد الله للطالبات: الأربعاء 15-4-2020. https://cutt.us/0Dgr5

7.الحسنات، ساري (2011). معوقات تطبيق الإدارة الالكترونية في الجامعة الفلسطينية، رسالة ماجستير، جامعة الدول العربية.

8.الحسيني، عائشة أحمد والخيال، شذا عبد المحسن (2013). أثر تطبيق أنظمة الإدارة الالكترونية على الأداء الوظيفي: دراسة ميدانية على موظفات العمادات في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة. (10)، 22-145.

9.الخطيب، محمد أحمد. (2018). دور الإدارة الالكترونية في تحقيق الإبداع الإداري دراسة تطبيقية في وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، رسالة ماجستير، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا.

10.الدهشان، جمال (2020). دور الذكاء الاصطناعي في مواجهة جائحة كورونا في مواجهة التعايش معها، المجلة التربوية، (76)، 1362- 1387.

11.السهلي، نورة بتال (2020). درجة تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة حفر الباطن وسبل تطويرها في ظل التحول إلى جامعة بلا ورق، المجلة التربوية، (77)، 586-622.

12.الشخيبي، علي السيد (2002). علم اجتماع التربية المعاصر تطوره منهجيته تكافؤ الفرص التعليمية: دار الفكر العربي.

13.الشركة الوطنية للتربية والتعليم (2018). وحدة التحول الوطني.https://cutt.us/YFeG6

14.شلبي، جمانة عبد الوهاب (2011). واقع الإدارة الإلكترونية في الجامعة الإسلامية وأثرها على التطوير التنظيمي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.

15.الشهري، محمد علي (2011). أثر تطبيق الإدارة الإلكترونية في مستوى أداء العاملين: دراسة تطبيقية في جامعة تبوك، رسالة ماجستير، كلية عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤته.

16.الصيرفي، محمد (2012). الإدارة الالكترونية: دار الفكر الجامعي.

17.عبابنة، رامي محمود والجبالي، نمر محمد (2019). مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في كلية السنة التحضيرية بجامعة حائل، مجلة جامعة الخليل للبحوث، 14(2)، 231-251.

18.عبد الكريم، عشور (2009). دور الإدارة الالكترونية في ترشيد الخدمة العمومية في الولايات المتحدة الأمريكية والجزائر، رسالة ماجستير، جامعة منتوري.

19.العساف، صالح أحمد (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ط2: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

20.عطية، أفكار (2014). معوقات تطبيق الإدارة الالكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والاداريين بجامعة الإسكندرية، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 4(4).

21.العنزي، حمود عابد (2015). مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في الكلية الجامعية بمحافظة حقل: دراسة ميدانية،مجلة التربية،1(163)، 741- 759.

22.العياصرة، معن (2018). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة جرش من وجهة نظر العاملين فيها. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 347،95-367.

23.غنيم، أحمد (2004). الإدارة الإلكترونية آفاق الحاضر وتطلعات المستقبل: مكتبة المصري.

24.غوانمة، فادي، ومقابلة، منصور (2018). درجة تطبيق الإدارة الالكترونية في مدارس مديرية تربية المزار الشمالي واقتراحات للتطوير، مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. (25)، 16-1.

25.الفريح، إبراهيم (2003). انتشار تقنيات المعلومات والاتصالات في الدول العربية وأثرها على مشاريع الحكومة الإلكترونية، مؤتمر الحكومة الإلكترونية، 1-14.

26.الفليت، خلود عطية (2019). درجة توظيف الإدارة الالكترونية وأثرها في تطبيق المعرفة لدى شاغلي المناصب الإدارية العليا والوسطى في الجامعات الفلسطينية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، (26)، 191-219.

27.القحطاني، شائع سعد (2006). مجالات وتطبيقات ومعوقات الإدارة الإلكترونية في السجون: دراسة تطبيقية على المديرية العامة للسجون في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

28.كافي، مصطفى يوسف (2011). الإدارة الإلكترونية: دار ومؤسسة رسلان.

29.الليلي، عبد الرحمن وإسماعيل، عبد الرحيم وأبو ناصر، فتحي والقحطاني، رفدان (2020). التعليم عن بعد كاستجابة للأزمات:حالة الكورونا في الدول العربية، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، 1-16.

30.مؤتمر التنمية الإدارية في ضوء رؤية المملكة 2030(2019). 20-18مارس. https://cutt.us/5Mgwz

31.مقدم، عبد الحفيظ (2015). *مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية*: دار النشر الدولي.

32.المكاوي، محمد محمود (2011). *الإدارة الإلكترونية*: دار الفكر والقانون.

33.منظمة الصحة العالمية (2020). مرض فيروس كورونا (كوفيد-19): سؤال وجواب. https://cutt.us/BslNv

34.نجم، عبود (2004). *الإدارة الالكترونية: الاستراتيجية والوظائف والمشكلات*: دار المريخ.

35.نجم، عبود (2009). *الإدارة والمعرفة الإلكترونية: الاستراتيجية، الوظائف، المجالات*: دار البازوري.

36.Ching-Dar Lin, Min-Jin Lin, and Yen-Hui Liang. (2011). A Move from Data-Based Towards Analysis-Based E-Administration System in Higher Education.International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, 1(2), 144-150.

37.Malipula, Rachel George. (2015). Exploring the Perceived Obstacles to E-administration by Faculty Members of Eastern Mediterranean University [Master Degree Thesis]. Eastern Mediterranean University.

The Status of Applying Electronic Management in the College of Continuous Education and Community Service at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University during COVID-19 Pandemic

Eiman AbdulrahmanAloraini

Imam Muhammad Bin Saud Islamic University- Saudi Arabia

Dr. Haifa Abdullah Alsuhaim

King Saud University- Saudi Arabia

Abstract : This study aims to identify the status quo of applying e-management in the college of Continuous Education &Community Service at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University (IMAMU) during the COVID-19 pandemic from the prospective of the management staff, as well as to clarify the obstacles that might prevent applying it. The study relied on the descriptive survey approach and used questionnaire as tool to collect the data from the population of the study, who were 76 female management staff. The study revealed that the status quo of applying e-management in the college was moderate in which the organization field came first in applying the e-management followed by the control &evaluation, and lastly planning. On the other hand, the results indicated that there are obstacles with significant impact that face applying the e-management in the college. The obstacles were listed as followed: financial obstacles, human obstacles, administrative obstacles and technical obstacles. This study suggests the necessity of establishing advanced training programs provided to the management staff.

Keywords: E-management, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University (IMAMU), COVID-19 pandemic, Management functions, obstacles.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 15 ديسمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

التداعيات النفسية للحجر الصحي وسبل التعامل معها: دراسة أولية

بوفلجة غيات

جامعة وهران 2، محمد بن أحمد- الجزائر

ملخص: يعاني المجتمع الجزائري كما هو الحال بالنسبة لكل العالم من جائحة كوفيد – 19. حيث أن خطورة الوباء وسرعة انتشار العدوى وغياب العلاجات الفعالة، عوامل دفعت إلى تبني سياسة الحجر الصحي ومطالبة أفراد المجتمع إلى البقاء بيوتهم وعدم الخروج إلا عند للضرورة القصوى. وقد أدى طول مدّة الحجر الصحي إلى تغير في الممارسات والنشاطات اليومية التي اعتاد الناس عليها. وهو ما أدى إلى تداعيات نفسية خطيرة ستبقى آثارها حتى بعد انتهاء فترة الحجز

تهدف هذه الدراسة إلى التعرّف على ممارسات الحجر الصحي في الجزائر والتداعيات النفسية الناتجة عنه، مع تقديم توصيات مواجهتها. حيث تمّ اعتماد استبيان لجمع المعطيات من إعداد الباحث، تمّ توزيعه واستلامه بطريقة إلكترونية. وقد تمّ جمع 219، استبيانا تم تفريغها وتحليلها مناقشتها. حيث تم التعرف على أهم التداعيات النفسية للحجر الصحي، والممارسات المستعملة في قضاء أوقاته.

كلمات مفتاحية: كوفيد-19، الحجر الصحي، التداعيات النفسية، قضاء أوقات الحجر، الحصانة النفسية

I- تمهيد:

أدى ظهور كوفيد – 19 إلى الحاجة إلى أدوية لمعالجته، وإلى لقاحات لتفادي الإصابة به. إلا أن ذلك لم يكن متوفرا عند ظهور الوباء أول مرة في ووهان (Wuhan) الصينية (ديسمبر 2019). بقي الطريق الوحيد للحدّ من انتشاره هو اعتماد سياسة صارمة للحجر الصحي، والتوصية بعدم الخروج من البيوت إلا في حالات الضرورة القصوى لتلبية الحاجات الأساسية. وقد توقف العمل بجلّ المؤسسات الصناعية والاجتماعية والتربوية والإدارية والخدمية، مما أدى إلى تباطئ بعض الأنشطة وتوقف أخرى نهائيا، وذلك سعيا من السلطات في تقليص عدد الإصابات. وهي ظاهرة مست دول العالم قاطبة بما فيها الدول الغنية والمتطوّرة صناعيا (معوشبي، 2021). إلى جانب ذلك، نجد أن الحجر الصحي أدى إلى عدّة تداعيات نفسية واجتماعية، نتيجة طول مدّة الحجر الصحي، خاصة في حالات ضيق البيوت بالنسبة للأسر كثيرة العدد وقاطني العمارات والأحياء الهشة.

وفي ظل غياب الأدوية الضرورية لمعالجة الوباء، وغياب لقاحات مناسبة، بما في ذلك في الدول الغنية المتطورة علميا، بقي ارتداء الكمامات والحجر الصحي هو الملجأ الوحيد، في العالم كلّه وخاصة في الدّول الفقيرة مثل الجزائر. وهو ما طبقته الدّول التي تضررت بالوباء كالصين وإيطاليا وإسبانيا والولايات المتحدة وروسيا...وقد اعتمت الجزائر سياسة الحجر الصحي الشامل بولاية البليدة، التي ظهرت فيها أولى إصابات كوفيد 19، بينما طبق جزئيا في الولايات الأخرى حسب مستوى انتشار الوباء بها. ذلك أن العدد الكبير من الوفيات بسبب الوباء بالصين وأوروبا والولايات المحتدة، أخاف السلطات الصحية في الجزائر، كما أخاف المواطنين، وتم الالتجاء إلى الحجر الصحي حفاظا على حياتهم، في ظل ضعف المنظومة الصحية في الجزائر.

إن الواقع كونه لم يسبق من قبل أن عايش الناس حجرا صحيا، اضطرهم إلى البقاء في منازلهم لمدة طويلة يوميا، وعدم الخروج إلا لقضاء الحاجات الأساسية، ومنها اقتناء الغذاء، مع احترام التباعد. حيث توقفت كثير من النشاطات الاجتماعية والاقتصادية، فأغلقت الجامعات والمدارس والمساجد، وقاعات الأفراح، والملاعب وغيرها من الهياكل التي تؤدي إلى اختلاط الأفراد، بما في ذلك اللقاءات الأسرية.

وهي ظاهرة جديدة، وأن المجتمعات غير متعودة عليها مما أدى إلى كثير من الصعوبات الاجتماعية والاضطرابات النفسية. وهي ظاهرة جديدة على المجتمعات المعاصرة، مما أدى إلى الحاجة إلى دراستها علميا. وقد قام الباحث ببناء استبيان قام بتوزيعه بطريقة إلكترونية على عينة من أفراد المجتمع الجزائري، للتعرف على التداعيات النفسية للحجر الصحي.

نتطرق من خلال هذه الدراسة إلى التداعيات النفسية - الاجتماعية للحجر الصحي وإلى الإجراءات الواجب اتخاذها لتجنب ومواجهة هي التداعيات.

1.I. إشكالية البحث:

لقد ظهر كوفيد 19 بطريقة مفاجئة، وهناك قلة معرفة الوباء من حيث الأدوية واللقاحات الضرورية. كما أنه لم يسبق من قبل أن اضطرت مجتمعات في دول مختلفة للخضوع للحجر الصحي المنزلي لمدة طويلة تجاوزت السنة، وبالتالي هناك حاجة ملحة للتعرف على الآثار النفسية السلبية للحجر الصحي وأساليب التعامل معه للحدّ منها. وهو ما يتطلب دراسات ميدانية معمقة في كل المجالات النفسية والاجتماعية، لفهم آثار الحجر الصحي وطرق التعامل معه.

إن وباء كوفيد- 19، ظاهرة جديدة وخطيرة. فكما أنه لم تكن هناك أدوية لمعالجتها ولا لقاحات تساعد على الوقاية منها، فكذلك لم تكن هناك دراسات عن التداعيات النفسية ومعاناة مجتمعات تحت الحجر الصحي، وهو ما يتطلب دراسات ميدانية للتعرف على هذه الظاهرة. إن التعرف على التداعيات النفسية للوباء يساهم دون شك في تقديم توصيات للمصالح الصحية من أجل القيام بالإجراءات الضرورية للتعامل مع هذه الظاهرة. وهو ما يؤكد أهمية هذه الدراسة.

2.I. أسئلة البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن مجموعة من الأسئلة وتتمثل أهمها فيما يلي:

- ما هي أهم النشاطات التي يؤديها الأفراد أثناء الحجر الصحي؟

- ما هي التداعيات النفسية للحجر الصحي؟

- كيف يمكن تجنب الآثار السلبية للحجر الصحي؟

3.I. أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من خلال فهم الآثار النفسية للحجر الصحي من أجل التعامل معها بحكمة وموضوعية. تتمثل أهم الآثار النفسية للحجر الصحي في الخوف من المرض والخوف من الموت والخوف على الأبناء وعلى الوالدين وكبار السن، لكونهم أكثر عرضة للمرض. كما يعاني الأفراد تحت الحجر الصحي من القلق والشعور بالضغط والاكتئاب والحزن، واليأس وفقدان الأمل، وما يترتب عن ذلك من فقدان النوم ورؤية الكوابيس أثناء النوم ، وهي عوامل نفسية خطيرة تؤثر على صحة الفرد وسلامته النفسية والبدنية.

إن فهو العوامل النفسية المؤثرة على الحجر الصحي يساعد على اتخاذ الإجراءات الضرورية للحدّ من انعكاساته السلبية، وتسمح بتقديم نصائح علمية لفائدة الأفراد تحت الحجر. كما يمكن استغلالها عند ظهور أوبئة أخرى مستقلا، تتطلب الحجر الصحي.

II. الحجر الصحي كإجراء لمنع انتشار عدوى كورونا:

في غياب العلاجات المؤكدة واللقاحات الضرورية، وبسبب سرعة انتشار الوباء فإن الحلّ الوحيد الذي تمّ الالتجاء إليه هو الحجر الصحي. وقد أثبت نجاعته في الحدّ من توسع انتشار الوباء بالصين. لذا تم تطبيقه بجلّ دول العالم، بما في ذلك الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوروبية.

وقد ظهر الوباء في الجزائر في 25 فبراير2020 ، عندما تمّ فحص رعية إيطالية، فكانت النتيجة موجبة. وقد بدأ الحجر الصحي بولاية البليدة، أولى بؤر الوباء نتيجة العدوى التي انتقلت إلى أسرة مقيمة بها، نتيجة إقامة أحد المهاجرين بفرنسا عند أسرته بها قبل عودته إلى المهجر، حيث تمّ اكتشاف إصابته. وقد بدأ الحجر الصحي في الجزائر مع بداية انتشار الوباء. وهكذا بدأ تطبيق سياسة الحجر الصحي بدءا بغلق الحدود الجوية والبرية والبحرية.

من هنا بدأت عمليات الفحص والمتابعة، وتم اتخاذ قرار الحجر الصحي الجزئي بمدينة البليدة ثم الولاية، ثم توسّع تطبيق الحجر الصحي الجزئي إلى كلّ الولايات، مع تباين مدد الغلق والفتح بها حسب مستوى لإصابات. وهكذا تمّ توقيف غالبية النشاطات التجارية والاجتماعية وأماكن التجمعات، فأغلقت المساجد ومنعت

الأعراس والاحتفالات، بل حتى إقامة الجنائز، لمنع التجمعات التي قد تكون مصدرا لانتشار الوباء.

ولم يتم فتح بعض النشاطات الاقتصادية إلا بعد تحسن وضعية انتشار الوباء وتزايد الضغوط على السلطات المكلفة بمتابعة الوباء بسبب تأثر المصالح الاقتصادية وتباطئ العجلة الاقتصادية، مما دفع إلى اتخاذ قرار تخفيف إجراءات الحجر الصحي. إلا أن ارتفاع عدد الإصابات مرّة أخرى أدى إلى إعادة الإغلاق. وهكذا بقيت عمليات صرامة الإغلاق أو تخفيفها بمختلف الولايات، مرتبة بعدد الإصابات بها.

III. تعامل المجتمع الجزائري مع الحجر الصحي:

لا يوجد مجتمع في العالم متعوّد على الحجر الصحي الواسع كما حدث مع كوفيد-19. فهي ظاهرة جديدة في العالم، وليست الجزائر استثناء. إلا أنه ما زاد في تأزم الوضع في الجزائر وتأثر المجتمع بالحجر الصحي، مثلها مثل الدول النامية المختلفة، من سوء ظروف المعيشة وسوء الظروف السكنية عند نسبة كبيرة من المجتمع. وهي عوامل أثرت سلبا على الجانب النفسي عند الأفراد والأسر تحت الحجر الصحي. كما أن هناك تباين في احترام الحجر الصحي، من احترام كلي إلى احترام جزئي إلى عدم الاحترام إطلاقا بالنسبة للبعض. ومن أسباب تفاقم تداعيات الحجر الصحي غياب ثقافة الحجر الصحي لدى المجتمع الجزائري (غيات، 2020، "ب"، 5)، وانتشار الإشاعات والأخبار الكاذبة في المجتمع (بوهالي، 2021). كما أن المجتمع الجزائري عموما، يتميّز بشخصية متمرّدة ومتهاونة. بما أدى به إلى التهاون في احترام تعليمات الجهات السياسية والصحية والأمنية في احترام تعليمات الحجر الصحي، خاصة في الأسواق والمناسبات الأسرية والاجتماعية ووسائل النقل المكتظة. كما نجد غالبية الأفراد مضطرين على عدم احترام إجراءات الوقاية مكرهين، فهم في حاجة إلى النقل الجماعي، وإلى الدخول إلى الأسواق الشعبية، ومع رغم كونهم غير مرتاحين وهم يشعرون بالخوف والأسف والضيق.

IV. التداعيات النفسية للحجر الصحي:

إن عدم اليقين من طبيعة المرض وسبل علاجه والتعامل معه، هو سبب رئيسي للإجهاد النفسي عند أفراد المجتمع. ومع إعلان منظمة الصحة العالمية أن جائحة كرونا هو وباء عالمي، بتاريخ 11 مارس 2020، سبب زيادة سريعة في مستوى الخوف والقلق بين عامة الناس (سود Sood، 2020: 23). وقد أشارت الدراسات أن الأفراد الذين يعيشون بعيدا عن أسرهم في إطار الدراسة أو العمل، وعن أهلهم وأحبائهم هم أكثر عرضة لخطر الإصابة بمشاكل الصحة العقلية مثل الاكتئاب والقلق الخ (سود، 2020، 24). كما الأفراد الذين يعيشون منعزلين هم أكثر استعدادًا للمعاناة بضغوط نفسية، وبالتالي أكثر عرضة للمرض.

يمكن حصر أهم التداعيات النفسية الناتجة عن الحجر الصحي في مجموعة من العوامل، تتمثل أهمها في مشكلات الخوف من الإصابة بالوباء أو إصابة أحد أفراد الأسرة، المكوث بالمنزل والابتعاد عن مخالطة الناس، فقدان الرغبة في المطالعة والدراسة، الإفراط في تناول الطعام، الشعور بالضجر والشكل في كافة أخبار كورونا، وسيطرة بعض الأفكار والهلاوس المرتبطة بالوباء والمؤرقة للنوم (الفقي وأبو الفتوح، 2000: 1074).

كما نجد أن الأفراد تحت الحجر الصحي يعانون من الكدر النفسي، والذي يتسم بمجموعة من الأعراض والمشاكل النفسية، وتتمثل في: الحزن واليأس والخوف والغضب والشعور بفقدان السيطرة والاكتئاب والهلع والقلق، والمخاوف المتعلقة بالأدوار الاجتماعية، والانسحاب الاجتماعي و النسيان والأرق والشعور بالتوتر والصداع واضطرابات الهضم (Ridner, 2004).

فرغم حداثة ظهور الوباء إل أن هناك عدة دراسات أجريت أجريت في مختلف دول العالم، وخاصة بالصين والولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا، تطرقت إلى أهم الانعكاسات السلبية للحجر الصحي (العزيز وخماد، 2021: 432-33).

كما أن الأفراد تحت الحجر الصحي يعانون من الملل والوحدة والقلق إلى جانب مظاهر المرض في حالة إصابتهم (طهراوي، 2020، 54).

إن طبيعة شخصية الفرد ومدى تأثره بما تبثه مختلف وسائل الإعلام، والتي تركز على خطورة الإصابة بالوباء بطرق مالغ فيها، غير علمية وغير مدروسة

والإشاعات السائدة في المجتمع، هي عوامل تساعد على إضعاف المناعة النفسية عند الأفراد ومن تأثرهم نفسيا من تداعيات الحجر الصحي. مما يؤدي إلى مجموعة من التداعيات النفسية، ومنها القلق والضغوط والتوتر النفسي والشعور باللا أمن نفسي واللا استقرار، والخوف من المستقبل.

يرى محمد الهادي (2020) تنوعا في استجابة الناس وحالاتهم النفسية في مواجهة الجائحة، وصنفهم في 10 فئات إلى جانب فئتين متمثلتين في الباحثين في المخابر عن الأدوية والأمصال، وهما فئتان نفتقدهما في المجتمع الجزائري.

تتمثل الفئات العشرة فيما يلي:

1. المستخدمون لدفاعات الإنكار، ويتهمون بقية الناس بالمبالغة في تقدير الخطر، وهم لا يلتزمون بأي محاذير أو أساليب وقاية، ويتحركون بكل حرية ودو تقيّد.

2. المصابون بالهلع، ويقضون وقتهم في متابعة ما تبثّه وكالات وسائل الإعلام من أخبار مقلقة ومرعبة، من عدد الإصابات والوفيات. وهو ما يؤثر سلبا على حالتَيهم النفسية والصحية، وبالتالي يضعف جهاز المناعة عندهم.

3. الموسوسون، الذين يبالغون في الإجراءات الاحترازية، فيستهلكون كميات هائلة من المنظفات والمطهرات لغسيل كل شيء في المنزل عدة مرات يوميًّا، ويقيدون الحركة حتى داخل البيت، ويكثرون من تخزين الأدوية واستهلاكها.

4. ناشرو الشائعات، الذين يستغلون مواقع التواصل الاجتماعي وجائحة كورونا فرصةً ذهبية لممارسة هوايتهم في إطلاق الشائعات وترويجها وتسخينها. وبالتالي يساهمون في خلق البلبلة والهلع في المجتمع.

5. طالقو النكات، وهم يقومون بإنكار الوباء، ويطلقون النكات الساخرة، وهم يتمتعون بذلك.

6. الشامتون، الذين يشمتون الذين يرون في الوباء عقابا إلهيا لابتعاد الناس عن دينهم، ويرون الأعداد الكبيرة من الأموات بالهند والصين والولايات المتحدة وأوروبا، انتقاما للكفار وما أجرموا في حق المسلمين.

7. اللائمون لغيرهم، من مسؤولين ودول، والذين يرجعون ما حلّ بالإنسانية من وباء، إلى ممارساتهم وتقصيرهم في مواجهتهم للوباء وانتشاره الواسع.

8. حاملو الهموم، وهؤلاء يغرقون في مشاعرهم السلبية وهم يسمعون الأخبار السيئة التي تتوالَى في وسائل الإعلام مع الصور، وهم يركزون على أعداد المصابين والموتى، ويهملون النظر إلى أعداد الناجين والمتعافين.

9. المبسطون للأمور، ويرون أن الجائحة لا تحتاج إلى أبحاث علمية بقدر ما تحتاج إلى التقرب إلى الله والإكثار من الدعاء لرفع الوباء، ويرون أن الوباء هو انتقام إلهي من البشر.

10. الانتهازيون، الذين يستغلون الجائحة لتحقيق مكاسبهم الخاصة، سواء كانت سياسية أو اقتصادية؛ أو حتى مرتبطة بالشعوذة، وقد ينشطون في بيع بعض الحشائش على أنها أدوية بديلة وهي فعالة. وقد نشطت بعض المخابر الصيدلانية في هذا الاتجاه، وأوجدت أدوية على أنها مكملات غذائية مقوية للمناعة ضد كورونا 19.

وهي فئات نجدها في المجتمع الجزائري، إذ يختلف الأفراد من حيث التداعيات النفسية للحجر الصحي وفق انتمائاتهم وخصائصهم النفسية.

V. سبل التعامل الإيجابي مع الحجر الصحي:

يعاني أفراد المجتمع قاطبة من التداعيات النفسية للحجر الصحي، إلا أن هناك فئات أكثر معاناة من غيرها. فمنذ ظهور فيروس كوفيد- 19 مع نهاية 2019، ومع بدأ الحضر الصحي أو المنزلي الإجباري للمواطنين الصينيين، ومع ارتفاع معدلات الإصابة والوفاة في "يوهان" الصينية وغيرها، بادرت وزارة الصحة الصينية في 26 يناير 2020 على الفور بتدشين خطوط ساخنة للإرشاد النفسي وخدمات الصحة النفسية للمواطنين، وأكدت آنذاك على أن الشعب الصيني جراء هذا الوباء سوف يعاني بقوة من مشاعر القلق والتوتر والاكتئاب، وأنماط مختلفة من المشكلات النفسية التي تحتاج لخدمات الدعم النفسي الفوري (COVID -19 Resource Centre, 2020).

من العوامل المساعدة على مواجهة تداعيات الحجر الصحي، تبني مبادئ ونظريات

علم النفس الإيجابي في التعامل مع الصعوبات والأزمات، بما في ذلك جائحة كورونا. كما أن ممارسة الشعائر الدينية والتقرب إلى الله تعالى بواسطة النوافل والقبول بقضاء الله وقدره عوامل مساعدة على تقبل واقع الحجر الصحي مما يخفف من آثاره (غيات، 2020، "ا"، 298). وهو ما أدى ببعض الدول الغربية (بلجيكا وألمانيا) إلى السماح للمسلمين برفع الآذان بمكبرات الصوت بالمساجد، لاعتقادهم أن ذلك يؤدي إلى رفع معنويات المسلمين في مواجهة الوباء.

إن خطورة التداعيات النفسية التي يعاني منها أفراد المجتمع، وخاصة الفئات الهشة، من فقراء ونساء وأطفال، دفع إلى الحاجة إلى دراسات ميدانية للتداعيات النفسية للحجر الصحي، وهو ما تساهم هذه الدراسة في تجسيده.

يرى محمد الهادي (2020) أنه كلما زادت حالة التفاؤل بالنصر على هذا المرض واجتياز الجائحة بناءً على معلومات موضوعية موثوقة، واتخاذ إجراءات احترازية مؤكدة وثابتة بالدليل العلمي، ومحاولة مساعدة الناس بعضهم بعضًا، وتجنب المخاوف الزائدة، والاستمرار في العمل والإنتاج بعيدًا عن التجمعات، والاستمرار في إبداع وسائل تكيُّف مع ظروف الحياة التي فرضها الوباء، والصلاة والدعاء والتطهر الروحي..كلما ساعد ذلك الوقاية من الوباء والتغلب على التداعيات السلبية للحجر الصحي.

كل ذلك يساعدنا على الصمود والمواجهة وتقوية المناعة النفسية، وهو ما يساعد الانتصار في مواجهة الحجر الصحي والتعامل إيجابيا مع وباء كوفيد 19، من خلال التعامل بواقعية معه.

وقد لخص بحري صابر(2020) إستراتيجية التعامل مع الحجر الصحي في مجموعة النصائح تتمثل أهمها في:

1. تقبل الحجر الصحي.
2. تحنبر الإدمان على الأخبار الخاصة بكوفيد -19.
3. عدم تصديق الإشاعات.
4. التركيز على المعلومات الصادرة عن الهيئات الرسمية.
5. عدم الإفراط في استعمال مواقع التواصل الاجتماعي مما يسببه من اكتئاب.
6. تنويع الأنشطة المنزلية.

7. حسن إدارة الوقت والعمل على استغلاله.
8. العناية بالصحة النفسية للأطفال.
9. الحديث عن أمور إيجابية داخل المنزل.
10. تعلّم مهارات جديدة.

وهي جوانب تساهم في رفع معنويات أفراد المجتمعات الخاضعة للحجر الصحي، وتشجعهم على الاستمرار والتعامل إيجابيا مع الحجر الصحي والذي هو مضطرون للخضوع إليه.

VI. منهجية البحث:

تمّ اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة باستعمال استبيان لجمع المعطيات بطريقة إلكترونية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.

1.VI. أداة جمع المعطيات

تم تصميم استبيان:**"مؤشر التداعيات النفسية والاجتماعية للحجر الصحي"**، ويحتوي على الأبعاد التالية:

1. معلومات شخصية
2. طبيعة السكن
3. عدد من يعيشون في نفس السكن
4. السماح بخروج الأطفال للعب
5. مدى احترام الحجر الصحي
6. طبيعة نشاطات قضاء أوقات الحجر الصحي
7. الآثار الاجتماعية للحجر الصحي
8. الآثار النفسية للحجر الصحي
9. أهم السلوكات والتصرفات التي يتم القيام بها أثناء الحجر الصحي

10. أهم الإجراءات التي تنصح بها غيرك للمساعدة على تجاوز صعوبات الحجر الصحي؟

11. ملاحظات أخرى لها علاقة بالحجر الصحي

وقد تم تصميم الأداة اعتمادا انطلاقا من معلومات مستقاة من أرض الواقع، ومناقشات عدد من أساتذة الجامعة وأفراد المجتمع عن تداعيات الحجر الصحي. وقد تم عرض الأداة في صورتها الأولية على أستاذة المنهجية بقسم علم النفس والأرطفونيا بجامعة وهران 2، الذين قدموا ملاحظات عن مدى صدقها، حيث أخذها بعين الاعتبار قبل بداية تطبيقه.

2.VI. عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في 214 حالة ذكورا وإناثا، كما هو موضح في الجداول (1 – 5).

جدول رقم 1: جنس أفراد العينة

الجنس	التكرارات	النسب المائوية
ذكر	111	51,9%
أنثى	103	48,1%

يشير الجدول رقم 1 إلى وجود توازن بين الجنسين فيما يخص عينة الدراسة

جدول رقم 2: فئات أعمار عينة الدراسة

الفئات العمرية	التكرارات	النسب
30 سنة وأقل	48	% 22.32
31- 40 سنة	95	% 44.18
41- 50 سنة	41	% 19.17
ما فوق 50 سنة	31	% 14.42
المجموع	215	% 100.00

تمثل الفئة العمرية (31-40) أعل نسبة من أفراد العينة

جدول رقم 3: النشاطات المهنية لأفراد العينة

طبيعة العمل	تكرارات	نسب مائوية
أستاذ	85	% 36.80
طالب	42	% 18.18
موظف	46	% 19.91
قطاع الصحة	15	% 06.49
آخرون	43	% 18.61
المجموع	231	% 100

يشير الجدول رقم 3 أن غالبية أفراد العينة من الأساتذة، وهم يمثلون (36.80 %).

وقد أورد الباحث الإجابات المحللة إلكترونيا، كما وردت في الاستبيان الإلكتروني. وقد تمّ التركز على النسب المائوية لمختلف الإجابات، كما هي موضحة في الجداول اللاحقة.

VII. النتائج:

تمّ وضع أسئلة الاستبيان في صورتين، أسئلة مغلقة وأسئلة مفتوحة.

أ. أسئلة مغلقة:

تتمثل الأسئلة المغلقة في مجموعة ممددة من الإجابات الواردة في الاستبيان، والتي يتطلب من المجيب اختيار ما يناسب شعوره منها، فقد يختارها كلها أو البعض منها.

1.VII. مدى احترام إجراءات الحجر الصحي:

فعن سؤال حول مدى احترام إجراءات الحجر الصحي، كانت الإجابات كما هو موضح على الجدول رقم 4.

جدول رقم 4: مدى احترام إجراءات الحجر الصحي

هل تحترم إجراءات الحجر الصحي؟	تكرارات	نسب مائوية
نعم أحترمها بصرامة	83	% 38,6
نعم نوعا ما	126	% 58,6
لا أحترمها	6	% 2.79

يشير الجدول رقم 4 أن (38,6 %) يحترمون الحجر الصحي بصرامة، في حين أن (58,6 %) يحترمون ذلك نوعا ما، وهم الأغلبية.

2.VII. أهم الآثار النفسية للحجر الصحي:

لقد تم إدراج مجموعة من الآثار النفسية في الاستبيان، وطلب من أفراد العينة وضع علامة أمام كل الإحساسات التي يشعرون بها نتيجة الحجر الصحي، فكانت الإجابات كما هو موضح على الجدول رقم 5.

جدول رقم 5: الآثار النفسية للحجر الصحي (أسئلة مغلقة)

رقم	الآثار النفسية التي تشعر بها أثناء الحجر الصحي	تكرارات	النسب
1	القلق	136	% 27.64
2	الشعور بالعزلة والوحدانية	82	% 16.67
3	الخوف من معاناة المرض	63	% 12.80
4	الشعور بالاكتئاب	53	% 10.77
5	الشعور بالحزن	46	% 9.35
6	فقدان النوم	32	% 6.50
7	الشعور بمشاكل صحية	27	% 5.49
8	الخوف من الموت	18	% 3.66
9	الشعور باليأس وفقدان الأمل	18	% 3.66
10	رؤية كوابيس مزعجة أثناء النوم	17	% 3.46
المجموع		492	% 100

من خلال الجدول رقم 5، يتضح أن (27.64 %) من الإجابات التي تمّ الإشارة إليها وهي القلق، يليها الشعور بالوحدانية ثم الخوف من معاناة المرض.

ب. أسئلة مفتوحة:

تتمثل الأسئلة المفتوحة في طرف أسئلة على أفراد العينة فيجيبون عنها بحرية وفق الأسئلة المطروحة.

3.VII. أثار نفسية أخرى تشعر بها (أسئلة مفتوحة):

إلى جانب القائمة التي وردت في الاستبيان عن التداعيات النفسية للحجر الصحي، أورد أفراد عينة الدراسة تداعيات أخرى، تم جردها على الجدول رقم 6.

جدول رقم 6: الآثار النفسية المستخلصة من الأسئلة المفتوحة

أذكر أهم الآثار النفسية التي شعرت بها نتيجة الحجر الصحي	
- الملل	- الخوف من المجهول
- الوسواس	- عدم القدرة على التركيز
- التذمر	- الشعور بالإحباط
- الضجر	- الشعور وكأنني في سجن
- التوتر	- العصبية المفرطة وسرعة الغضب
- الروتين	- هوس النظافة
- التضايق	- الخوف من طول بقاء الوباء
- الأرق وفقدان النوم	- أشعر بأنني غير مفيد
- الخوف من غضب الله، مرض الغفلة	- الخوف من إصابة أو فقدان أحد الوالدين

من الإجابات المفتوحة عن الآثار النفسية للحجر الصحي، يتبين لنا أن أهم الإجابات تمثلت في الخوف من المجهول ومن فقدان أحد أفراد الأسرة، وسرعة الغضب والعدوانية والملل والإحباط والوسواس.

4.VII. السلوكات الناجمة عن الحجر الصحي:

في سؤال عن التصرفات والسلوكات الممارسة أثناء الحجر الصحي، كانت الإجابات كما هو موضح في الجدول رقم 7.

جدول رقم 7: السلوكات الناجمة عن الحجر الصحي

رقم	السلوكات الناجمة عن الحجر الصحي	تكرارات	نسب مائوية
1	الميل إلى العزلة	94	% 45.41
2	اللجوء إلى العنف اللفظي	40	% 19.32
3	زيادة الخلافات بين الزوجين	26	% 12.56
4	استعمال العنف ضد الأطفال	21	% 10.14
5	زيادة التدخين	10	% 4.83
6	اللجوء إلى العنف البدني	5	% 2.42
7	زيارة أخصائي نفسي	5	% 2.42
8	التفكير في الانتحار	4	% 1.93
9	التفكير في الطلاق	1	% 0.48
10	تناول المخدرات	1	% 0.48
المجموع		207	% 100

يشير الجدول رقم 7 إلى أهم السلوكات والتصرفات الناتجة عن الحجر الصحي، وتتمثل أهمها في الميل إلى العزلة (45.41 %) واللجوء إلى العنف اللفظي (19.32 %).

5.VII. نصائح مساعدة على ملء الفراغ وتجاوز تداعيات الحجر الصحي (سؤال مفتوح):

جدول رقم 8: نصائح للمساعدة على تجاوزت داعيات الحجر الصحي.

ما هي النصائح التي تراها مفيدة للمساعدة على تجاوز تداعيات الحجر الصحي؟	
- ارتداء الكمامة	- تعلم مهارات جديدة
- التزام التباعد الاجتماعي	- ممارسة الرياضة
- التثقيف الصحي	- العناية بأمور المنزل
- الاهتمام بالجانب النفسي	- المطالعة
- ملء الفراغ	- العناية بالأسرة
- ممارسة الهوايات	- مشاهدة التلفزيون
- الثقة بالنفس	- القيام بنزهات خارج المدينة
- استغلال وسائل التواصل الاجتماعي	

تطرقت الإجابات عن سؤال مفتوح حول ممارسات ملء الفراغ للمساعدة على تجاوز تداعيات الحجر الصحي، كما هي موضحة في الجدول رقم 8.

VIII. مناقشة:

إن اعتماد الطريقة الإلكترونية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، أدى إلى حصر عينة الدراسة في الأساتذة والطلبة والموظفين والأطباء بأكثر من 80 % من أفراد العينة كما هو واضح في جدول رقم 3. أما الجانب الإيجابي فيتمثل في أن من إيجابيات هذه الطريقة تغطية النتائج لعدد كبير من ولايات الوطن، وسرعة الحصول على نتائج الاستبيانات.

1.VIII. عدم الشعور بآثار سلبية للحجر الصحي:

هناك اختلاف بين أفراد المجتمع في التعامل مع الحجر الصحي حسب طبيعة شخصياتهم، وقناعاتهم الفلسفية والدينية. لذا ليس بغريب أن نجد أفرادا عبّروا بعدم تأثرهم بالحجر الصحي. وهو ما يمكن ملاحظته من خلال تصريحاتهم:

- "لا أشعر بأي آثار سلبية والحمد لله".

- "لا يوجد، بالعكس كانت فترة نقاهة ومراجعة لأمور عائلية".

- "لا شيء، بالعكس تعلمنا الكثير من الحجر الصحي".

- "الراحة النفسية في البقاء بالمنزل".

- "لا شيء هذه هي حياتي العادية بكورونا أو بدونها".

- "لم أشعر بأي آثار نفسية البتة، ذلك أن نمط التربية عندي أشبه بالحجر أصلا قبل وجود هذا الوباء".

إلى جانب هذه الفئة ممن تكيفوا إيجابيا ولم يشعروا كثيرا بتداعيات الحجر الصحي، إلا أن غالبية أفراد عينة الدراسة أجابوا أنهم يعانون من تداعياته.

2.VIII. أهم التداعيات النفسية للحجر الصحي:

وفيما يخص مستوى احترام الحجر الصحي، فإن 38.6 %، يحترمون الحجر بصرامة فيما أم 2.79 % فقط لا يحترمونها، بينما نجد أن الأغلبية 58.6 تحترم الحجر الصحي نوعا ما.

من خلال الإجابة عن أسئلة مغلقة لهذه اختيار الشعور الذي يحس به الفرد المجيب عن الأسئلة من ضمن قائمة من الآثار النفسية، وقد رتّبت الإجابات كما هو موضح في جدول رقم 5، حيث تصدّر القلق القائمة ب (27.64 %) ثم تلاها الشعور بالعزلة (16.67%) والخوف من معاناة المرض (12.80%) والشعور بالإكتئاب (10.77%). في حين كان الخوف من الموت (3.66 %) والشعور باليأس 3.66 %) والمعناة من كوابيس النوم 3.66 %)، في آخر خيارات أفراد العينة.

وقد طرح سؤال مفتوح عن الآثار النفسية للحجر الصحي، حيث برزت مجموعة من الإجابات لم تكن موجودة في الأسئلة المغلقة، حيث تمثلت أهم الآثار في الخوف من المجهول ومن إصابة أو وفاة أحد الوالدين أو الأقارب، والعصبية المفرطة وسرعة الغضب، والشعور بالتضايق وهوس النظافة، والخوف من غضب الله وعدم القدرة على التركيز والخوف من طول بقاء الوباء. وقد برزت

بعض الإجابات الغريبة، كقول أحدهم "أشعر وكأنني مسجون" (أنظر جدول رقم 6).

وهي نتائج تؤكد ما استخلصه الفقي وأبوالفتوح (2020) في دراستهما عن المشكلات النفسية عند عينة من طلبة الجامعة مصرية المترتبة عن جائحة كورونا.

3.VIII. بعض التصرفات والسوكات الممارسة أثناء الحجر الصحي:

تتمثل أهم السلوكات والتصرفات الناجمة عن الحجر الصحي، كما هو موضح في الجدول رقم 7، في الميل إلى العزلة (45.41 %) واللجوء إلى العنف الفظي (19.32 %)، زيادة الخلافات بين الزوجين (12.56 %) ثم اللجوء إلى العنف ضدّ الأطفال (10.14 %). أما في ذيل الجدول فنجد التفكير في الطلاق (0.48 %) وتناول المخدرات (0.48 %).

وهكذا نستنتج أن من أهم تصرفات الواقعين تحت الحجر الصحي، الإفراط في التدخين واللجوء إلى العنف اللفظي والجسدي، واستعمال العنف ضد الأطفال، وزيادة الخلافات بين الزوجين، مما قد يصل أحيانا إلى الطلاق. كما يلتجئ البعض إلى تناول الكحول والمخدرات، أو الشعور بالمرض الوهمي وزيارة الأطباء أو الأخصائيين النفسيين. وقد يصل المر ببعض الأفراد إلى التفكير في الانتحار.

4.VIII. ملء الفراغ لتجنب تداعيات الحجر الصحي:

في سؤال مفتوح عن أهم الإجراءات التي تنصح بها غيرك للمساعدة على تجاوز صعوبات الحجر الصحي، تمثلت أهم الإجابات في ضرورة ملء الفراغ، ويكون ذلك عن طريق اعتماد عدّة أساليب، تتمثل أهمها في ممارسة الهوايات والعناية بلوازم المنزل المعطوبة والتي هي في حاجة إلى تصليح، وممارسة مختلف الرياضات والخروج مع العائلة في نزهات إلى البادية واستغلال الطبيعة الهادئة، والخروج إلى المناطق الجبلية للتخلص من الطاقة السلبية.

كما تمّت التوصية باستغلال تكنولوجيا الإعلام لمشاهدة الأفلام ومختلف البرامج والاطلاع على الأخبار المحلية والدولية، واستعمال أساليب التواصل الاجتماعي من تلفون فايس بوك ويوتوب، وغيرها من أساليب التواصل، والتي يمكن

استغلالها في الحفاظ على الاتصال مع أفراد الأسرة والأصدقاء والأحباء.

من الجوانب التي تمّ التركيز عليها أيضا، من خلال الإجابات، ضرورة استغلال الحجر للعناية بالأسرة وإمضاء الوقت مع الأطفال واللعب معهم وإيجاد جوّ أسري دافئ

يمكن استغلال وقت الفراغ أيضا في تعلّمات جديدة كتعلم اللغات والطبخ والخياطة والطرز بالنسبة للسيدات. أما بالنسبة للطلبة والأساتذة فيمكن اللجوء إلى المطالعة وإعداد البحوث أو الرسائل الجامعية أو الدروس. كما أن نسبة كبيرة من الإجابات ركزت على قراءة القرآن الكريم وحفظه.

5.VIII. التكيف مع الوضع والتعامل بإيجابية مع الواقع الجديد

من خلال الإجابات عن الأسئلة المفتوحة، عن النصائح التي يمكن تقديمها للغير، نجد بعض النصائح المهمة، والتي تتمثل في النصح بتبني أفكار إيجابية مما يسمح بتجاوز تداعيات الحجر الصحي، وفيما يلي أمثلة عنها:

- "الصبر والتكيف مع الواقع"

- "عدم تهويل الأمور"

- "الابتعاد عن الإشاعات"،

- "عدم الرضوخ للأفكار السلبية"،

- "تجنب التفكير المفرط في الوباء"

- "تجنب كثرة التفكير في الموت بسبب الوباء وإشغال التفكير بأشياء أخرى".

- "ضرورة التعايش مع الوضع واستغلال الفرصة للانشغال بأمور لم تكن الفرصة متاحة من قبل لإنجازها"

- "التفاؤل وعدم اليأس"

- "استغلال الحجر الصحي لإعادة النظر في العديد من المسائل وتنظيم الأفكار".

- التذكير بقوله تعالى: " قُل لَّن يُصِيبَنَا إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا" (سورة التوبة/51)، فهذا قدر الله يجب تقبله، مع أخذ الحيطة والحذر.

ما ألفت الانتباه من خلال أحد الإجابات، أن كثيرا من الأفراد يعانون من مشاكل نفسية متعددة ومعقدة، حتى قبل ظهور جائحة كورونا بسبب واقعهم الاجتماعي. من ذلك ما عبرت عنه سيدة عن مدى قدرتها على تجاوز تداعيات الحجر الصحي قائلة: "أنا لم أتجاوز التداعيات السلبية سببت كوني أعاني من كثير من المشاكل والأزمات النفسية. إذ أنا بأمس الحاجة لمن ينصحني، حيث أسكن في منطقة شبه معدومة وليس من حق المرأة الخروج للتنزه أو الترويح عن نفسها مسجونة بين أربع حيطان كيف سيكون الوضع أكيد كارثي".

IX. خاتمة وتوصيات:

إن الحجر الصحي أصبح ظاهرة اجتماعية تحتاج إلى دراسات ميدانية، وقد زادت تداعياته النفسية نتيجة طول مدة الخضوع إليه، خاصة مع تزايد حالات الإصابات والوفيات. فقد كنا نسمع من خلال وسائل الإعلام عن عدد الإصابات والوفيات، إلا أن الأمور توسّعت ووصلت أخبار الإصابات والوفيات إلى الأقارب والجيران، وهو ما يزيد من الضغط على الأفراد ومن قلقهم.

لقد ساهمت هذه الدراسة في التعرف على أهم التداعيات النفسية للحجر الصحي، التي يشعر بها المواطنون ومصادر قلقهم. كما أمكن التعرف على ممارساتهم ونصائحهم في قضاء أوقات الحجر، وقد كانت بعض النصائح مهمة تساعد على تجاوب التداعيات النفسية السلبية للحجر الصحي.

مع ذلك فهناك حاجة إلى دراسات معمقة للحجر الصحي على عينة أوسع، تشمل الفئات الهشة في المجتمع، مما يساهم في دراسة الواقع وإيجاد أساليب التعامل معه ومواجهة التداعيات النفسية للحجر الصحي بطرق علمية ومدروسة.

قائمة المراجع:

1.بوهالي حفيظة (2021). مستوى القلق وعلاقته بالتعرض للأخبار الكاذبة في عصر جائحة كورونا: دراسة مسحية لعينة من مستخدمي موقع "الفيسبوك"

بالجزائر. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية. المجلد 12، ع. 1 (عدد خاص. الجزء الأول)، ص: 562- 587.

2.سنوسي بومدين وجلولي زينب (2020). الصحة النفسية في ظل انتشار فيروس كورونا كوفيد-19 والتباعد الاجتماعي واستمرار الحجر الصحي. مجلة التمكين الاجتماعي. مجلد 02، ع. 02. ص: 65 – 80.

3.صابر بحري (2020). إدارة أزمة فيروس كورونا (Covid-19) من خلال تعزيز الصحة النفسية في ظل الحجر المنزلي. مجلة العلوم الاجتماعية، برلين، ألمانيا. ع. 13، 20-26.

7.طهراوي ياسين (2020). تداعيات أحداث فيروس (كورونا -19) على الصحة النفسية. مجلة ضمان الجودة. مجلد 1، ع. 1 ص: 46 – 58.

5.العزيز وردة و خماد محمد (2021). الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن الحجر الصحي المطبق في الجزائر في ظل انتشار فيروس (كوفيد -19). مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية. المجلد 12، ع. 1 (عدد خاص. الجزء الأول)، ص: 426- 443.

6.غيات بوفلجة (2020 "ا"). دور الرفاه النفسي في تدعيم الحصانة النفسية والجسدية لمواجهة وباء كوفيد -19. المجلة لدولية للدراسات التربوية والنفسية. ع. 10، سبتمبر ص: 285-306

7.غيات بوفلجة (2020 "ب"). إستراتيجية مواجهة جائحة كورونا في الجزائر: محاولة تقييم. في: كورونا والصحة العالمية: المأساة وسؤال المصير. ص: 385-410، (إشراف حامق محمد) مخبر الدراسات الفلسفية وقضايا الإنسان والمجتمع في الجزائر. جامعة ابن خلدون. تيارت. دار الخلدونية.

8.غيات بوفلجة (2020 "ج") (2020). دور الأخصائي النفسي في بيئة انتشار وباء كوفيد-19. مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة وهران 2. عدد 8. ص: 13- 30.

9.الفقي أمال إبراهيم وأبو الفتوح محمد كمال (2020). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد (Covid-19): بحث وصفي استكشافي لدى

عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر. المجلة التربوية. كلية التربية، جامعة بنها. مصر. عدد 74، يونيو. ص: 1047- 1089.

10.معوشي عماد (2021). التداعيات الاقتصادية والمالية العالمية في ظل انتشار فيروس كورونا المسبب لوباء كوفيد 19. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية. المجلد 12، ع. 1 (عدد خاص. الجزء الأول)، ص: 588- 608.

11.المهدي محمد (2020). الحالة النفسية في مواجهة «كورونا» https://al-maqal.com/news/Details/2419?n= (2020/03/22).

12.Covid-19 Research Center (2020). Online Mental Health Srtvices in China during Covid -19 outbreak. www.thelancet.com/psychiatry Vol 7. April.

13.Ridner, S. (2004) Psychological distress: Concept analysis. Journal of Advanced Nursing. 45 (5), 536 – 410.

14. Sood, S. (2020). Psychological efffects of the Coronavirus disease-2019 pandemic. RHiME, 7: 23-26.

The psychological implications of quarantine and ways to deal with it: A preliminary study

Boufeldja Ghiat
Oran 2 University, Mohamed Ben Ahmed. Oran. Algeria

Abstract: Algerian society, as in the case of the whole world, suffers from the Coved-19 pandemic. The severity of the epidemic, the rapid spread of infection and the absence of effective treatments have led to the adoption of the quarantine policy and the demand for people stay at home and not to go out only when absolutely necessary. The length period of quarantine has led to a change in the daily practices and activities that people are accustomed to. This has led to serious psychological repercussions, which will remain even after the end of the quarantine period.

This study aims to identify the psychological consequences of the quarantine practices in Algeria, with recommendations to address them. A questionnaire was developed, which was distributed electronically. 219 questionnaires were collected and analyzed. The most important psychological consequences of the quarantine and the practices of spending time have been identified.

Keywords: Covid-19, quarantine, psychological repercussions, spending the quarantine time, psychological immunity.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 15 ديسمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس

خوله كامل عبد الله الكردي - هيفاء كامل عبد الله الكردي

الجامعة الهاشمية - الجامعة الأردنية - الأردن

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء في الأردن. لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لإجراء الدراسة بالاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة حيث استخدمت الدراسة استبانة جاهزة من دراسة (عابدين وآخرون،2012) والتي تضم ثلاث مجالات أساسية متعلقة بالقيادة الأخلاقية هي: مجال أخلاقيات المدير تجاه العاملين، ومجال أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ومجال أخلاقيات المدير تجاه الطلبة. تكون مجتمع الدراسة من كافة مديري المدارس في محافظة الزرقاء والذين على رأس عملهم في العام الدراسي 2019/2018. أما عينة الدراسة فقد اختيرت بالطريقة المتيسرة، حيث تكونت العينة من 20 معلم من المعلمين العاملين في مدارس محافظة الزرقاء. توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المدراء لمجال أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي جاءت مرتفعة، حيث كانت جميع مجالات درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى عينة الدراسة مرتفعة طبقا للمحك الذي تم اعتماده. كما توصلت إلى أن مجال أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي حصل على أعلى درجة ممارسة، يليه مجال أخلاقيات المدير تجاه العاملين فمجال أخلاقيات المدير تجاه الطلبة. أوصت الدراسة بالحاجة إلى تصميم أنشطة ودورات تدريبية تهدف إلى تزويد المدراء بالمهارات والمعلومات اللازمة لممارسة القيادة الأخلاقية بشكل أفضل، وتعزيز التفاعل والتعاون بين المعلمين والمدراء من خلال منح المعلمين صلاحيات معينة تشعرهم بأهمية دورهم في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: ممارسة، القيادة، الأخلاقية، مدراء المدارس، درجة.

1. مقدمة:

ساهم التقدم العلمي والتكنولوجي في زيادة حجم التحديات التي تواجهها المؤسسات التعليمية لمواكبة التغيرات والتطورات المستمرة، فاستلزمت هذه التغييرات وجود إدارة مدرسية قوية قادرة على مواجهة هذه التحديات بنجاح، وقادرة على إدارة المؤسسة التعليمية بمختلف أقسامها وأجزائها بكفاءة وفعالية. أشار العرابيد (2010) إلى أن الإدارة المدرسية تعتبر من أهم مقومات نجاح المجتمعات الإنسانية، والتي يمكن من خلالها تطبيق الخطط والاستراتيجية وترجمتها إلى واقع ملموس. كما بين أبو حسب الله (2014) أن نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها مرتبط بشكل أساسي بقيادتها التي تعتبر الأساس الذي يضمن نجاح العملية التعليمية، والركيزة التي يمكن من خلالها توجيه مختلف الأقسام نحو تحقيق الأهداف المطلوبة.

ومن يمعن النظر في التجربة الأردنية في مجال القيادة التربوية يستنتج أن المشرع الأردني منح هذا الموضوع الاهتمام الكبير، حيث أعطى المدير المدرسي العديد من الصلاحيات التي تمكنه من أداء وظيفته بالمستوى والكفاءة المطلوبة، الأمر الذي ساهم في تطوير المنظومة الأردنية (عجوة،2012). وأكد الزكي وحماد (2011) على وجود علاقة واضحة بين نمط القيادة المستخدم ودرجة قدرة المدرسة على تحقيق الأهداف التي تسعى لها، الأمر الذي حفز صانعي القرار في المؤسسات التعليمية على إكساب مدراء المدارس الأنماط القيادية التي يمكن من خلالها دفع المؤسسات التعليمية نحو أعلى درجات التفوق والتميز (عجوة،2012).

من ناحية أخرى بين (Leithwood et al, 2007) أن الأنماط القيادية التقليدية لم ينتج عنها الآثار الإيجابية التي من المفروض أن تسهم في تحسين المخرجات التعليمية، الأمر الذي نتج عنه ظهور أنماط قيادية جديدة من شأنها أن تحدث الأثر الإيجابي الملموس على مستوى العملية التعليمية، حيث أشارت اليعقوبية والعاني (2015) إلى أن نمط القيادة الأخلاقية يعتبر من أهم هذه الأنماط القيادية.

يقوم مبدأ القيادة الأخلاقية على أن يكون المدير قدوة وأنموذجا لجميع العاملين والطلبة، وأن يتعامل معهم بخلق حسن، (وأن تكون المصلحة العامة في المدرسة فوق كل اعتبار، وأن تراعى العدالة التنظيمية، وبناء ثقافة تنظيمية أخلاقية (طاهر،2007، المزروعي،2003).

وترى (Ciulla, 2004) أن الأخلاق هي قلب القيادة، وأن القيادة الأخلاقية ترتبط بالحس الأخلاقي لدى الفرد، مما يتطلب أن ينمي المديرون حسهم الأخلاقي من خلال ممارسة الفضائل، ودمج المبادئ الأخلاقية في سلوكهم في كل ظرف.

ويفضي عدم الالتزام بأخلاقيات القيادة الأخلاقية إلى إفساد النظام التعليمي إدارة وتعليما وتعلما، إذ يتدنى احترام العاملين والطلبة للمدير وتنخفض جودة التعليم والتعلم، ويزداد معدل الدوران في المدرسة، وتزداد منازعات العمل، ويتولد الإحباط لدى العاملين، ويزدهر الاتصال القائم على ردود الفعل السريعة بدلا من الرؤية والتخطيط السليم، وتشيع ثقافة المداهنة والتقرب من المسؤولين بدلا من الموضوعية والصدق، ويتم تقدير الأداء المتميز للمبدعين، وتغيب الحلول الإبداعية (عابدين،2005، الغالبي والعامري،2005). وبالتالي، وانطلاقا من أهمية تطبيق نمط القيادة الأخلاقية كأسلوب إداري معاصر في المؤسسات التعليمية، واستجابة للتغيرات المستمرة التي تتطلب تطبيق الأنماط القيادية الفعالة التي تسهم في تطوير الأداء المدرسي، وتعزز أخلاقيات المدراء في تحسين كفاءة مخرجات التعليم، تأتي الدراسة الحالية بهدف الكشف عن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء في الأردن.

مشكلة البحث:

لقد نتج عن التغيرات والتطورات الواسعة التي تشهدها المجتمعات وما صاحبها من انفجار معرفي ضخم العديد من التحديات التي تستوجب التعامل معها بكفاءة ومهارة لتحقيق الأهداف المطلوبة، حيث أكد (Fulmer, 2004) على أن القيادة الأخلاقية تعد قيادة نفعية، أي أنها تحقق نفعا للقائد والمؤسسة، فتجذب المعلمين وأولياء الأمور والمستفيدين، لما يجدوه من أمن ومصلحة وعدل في ظلها. وتوصل (Ruiz & Martines, 2011) إلى أن القيادة الأخلاقية لها تأثير ضمني إيجابي على كل من العاملين والمؤسسة، وبعد غياب القيادة الأخلاقية في المؤسسة سببا في فشلها في تحقيق أهدافها، وقد يؤدي هذا الفشل إلى انهيارها، لأنه يضعف معنويات الأفراد ويفقدهم ثقتهم بالقائد. من هنا واستجابة لتوصيات الدراسات السابقة في إجراء المزيد من الدراسات الحديثة المتعلقة بنمط القيادة الأخلاقية وتحديد مستوى درجة تطبيقها من قبل مديري المدارس (Ruiz & Others;2011;Fulmer.2004)، تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري

المدارس في محافظة الزرقاء في الأردن. حيث تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: **ما درجة ممارسة القيادة الأخلاقية (مجال أخلاقيات المدير تجاه العاملين، مجال أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي، أخلاقيات المدير تجاه الطلبة) لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء في الأردن؟**

أهمية البحث:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تسعى لمناقشته، وهو نمط القيادة الأخلاقية. بصورة عامة يعتبر موضوع القيادة المدرسية من أهم مواضيع العلوم الإدارية التي تنال عناية كبيرة واهتمام واسع من قبل الباحثين والأكاديميين من مختلف الدول، فقد بين أبو حسب الله (2004) أن القيادة المدرسية تعتبر جوهر العملية التعليمية، فالإدارة الفعالة والديناميكية تعتبر وسيلة فعالة لتحقيق الأهداف المنشودة، كما أكد العبادي (2017) على أن القيادة التربوية تمثل المقياس الذي يمكن من خلاله تحديد مستوى نجاح التنظيمات الإدارية. وعلى مستوى القيادة الأخلاقية بشكل خاص، بين (Prince, 2006) الحاجة لقادة أخلاقيين بارعين في كل مستوى، وأن مستقبل المجتمع يتوقف على هؤلاء القادة الذين يستطيعون ممارسة قيادة قوية تتضمن خدمة للآخرين، لأن نجاح القادة يتوقف على مدى التزامهم الأخلاقي في تحقيق أهداف المؤسسة.

الأهمية النظرية للدراسة:

1) من المأمول أن تفيد نتائج الدراسة الحالية مدراء المدارس وجميع العاملين في مدارس الأردن بشكل خاص والمدارس العربية بشكل عام بحيث تثير اهتمامهم بأهمية وفوائد تطبيق نمط القيادة الأخلاقية.

2) من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في رفع مستوى كفاءة مدراء المداس فيما يتعلق بطرق تطبيق مبادئ نمط القيادة الأخلاقية.

3) من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تحفيز صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم في الأردن بتزويد مدراء المدارس بالدورات والبرامج التدريبية التي تزيد من مستوى معرفتهم بأسس ومبادئ تطبيق القيادة الأخلاقية وآثارها الإيجابية على مستوى المنظمة التعليمية.

4) تعتبر الدراسة الحالية إضافة علمية حديثة على موضوع القيادة الأخلاقية التي من شأنها أن تفيد الدراسات المستقبلية وتشكل مرجع علمي حديث يستدل به.

5) من المتوقع أن تمهد الدراسة الحالية الطريق لإجراء دراسات أخرى متعلقة بالقيادة الأخلاقية تستهدف فئة أخرى أو عينة أكبر تؤكد أو تنفي النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

1-ستفيد هذه الدراسة التربويين في اتساع مدى المعرفة لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء-لواء الرصيفة، وأهمية ممارسة القيادة الأخلاقية لديهم.

2-تحسين أداء مديري المدارس لدى قطاع الإدارة التربوية.

3-وضع أسس ومعايير فاعلة لاختيار مديري المدارس من قبل وزارة التربية والتعليم.

أهداف البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس الزرقاء في الأردن.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بالتالي:

1-البشرية: المعلمون والمعلمات في المدارس

2-المكانية: محافظة الزرقاء-لواء الرصيفة

3-الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 2019/2018

مصطلحات الدراسة:

القيادة الأخلاقية:

التعريف النظري:

عرف براون (Brawn, 2008) القيادة الأخلاقية بأنها: السلوك المناسب الذي يظهره الفرد من خلال نشاطاته وعلاقاته الشخصية، وتعزيز هذا السلوك لدى الأتباع عن طريق الاتصال ذي الاتجاهين، والتعزيز واتخاذ القرار.

وتعرفها الباحثة: الدرجة التي حصل عليها مديري المدارس في محافظة الزرقاء-لواء الرصيفة، من خلال استجابة المعلمين على فقرات الاستبانة الخاصة بهذه الدراسة.

التعريف الإجرائي:

تعرف القيادة الأخلاقية إجرائيا بانها الممارسات التي يتبعها مدير المدرسة في الأردن في تعامله مع المعلمين في المدرسة، وتقاس من خلال استجابات أفراد العينة على فقرات استبانة عابدين وآخرون(2012) للقيادة الأخلاقية والتي تم استخدامها في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري:

القيادة الأخلاقية

-مفهوم القيادة الأخلاقية

على الرغم من أن مصطلح القيادة الأخلاقية ليس بالمفهوم الجديد، إلا أنها تنال اهتماما كبيرا مقارنة بأشكال القيادة الأخرى وخاصة في ظل التطورات والتغيرات الكبيرة التي يشهدها المجتمع العربي في الوقت الحاضر. تعرف القيادة الأخلاقية بأنها إظهار سلوك قيادي ملائم من حيث الالتزام بالمعايير المعتمدة والمقبولة في التصرفات الشخصية والعلاقات بين الأشخاص، وترويج ذلك السلوك لدى الأتباع والمرؤوسين (عابدين وآخرون،2012). ويعرفها (Groner, 1996) بأنها نظاما فكريا قائما على قواعد وضعية تتضمن ما ينبغي عمله، وتتمثل نقطة البداية لفهم القيادة الأخلاقية في القيم التي تتحدد بقيم الشرف والأمانة والعدالة والاستقامة، وتحميل الآخرين مسؤولية تصرفاتهم. ويعرفها (الطراونه،2010) هي التأثير في

العاملين لتحقيق درجة عالية من الكفاءة والفعالية، وإيجاد المناخ التنظيمي المنتج الذي يسوده التعامل ضمن الإطار الأخلاقي وبما تسمح به القوانين والأنظمة.

كما يصف (Davies & Ellison) أن القيادة الأخلاقية إلى ما يتسم به المديرون والقادة نتيجة الخبرات التي مروا بها داخل المدرسة وخارجها، والقيم التي يحملونها وتقودهم إلى التصرف بأخلاقية في كل موقف، متطلعين إلى تمكين الآخرين من النمو والتطور، وإلى إذكاء روح التفاؤل والتحدي. وبين (درادكه،2015) أن القيادة الأخلاقية من الضروريات الأساسية في الإدارة المدرسية، وتنعكس آثارها الإيجابية على العملية التربوية، وعلى مستوى الثقة التنظيمية السائدة، والعلاقات الاجتماعية التي تحدث داخل المدرسة. وأشار (Yilmaz, 2010) أن للقيادة الأخلاقية علاقة بالإبداع التنظيمي لدى المديرين، وبين (Bowers, 2009) أن القيادة الأخلاقية علاقة بالفعالية الجماعية للمعلمين. وعلى الرغم من تعدد التعريفات التي منحت للقيادة الأخلاقية، إلى أن هذه التعريفات أجمعت على أن القيادة الأخلاقية هي نمط قيادي يتضمن الأخلاقيات التي يؤثر بها القائد على مرؤوسيه (العاملين) وذلك لتحفيزهم على العمل بشكل أفضل، للوصول إلى أهداف المؤسسة، ويسهم في تخفيف العبء على مدير المدرسة ويعزز من مستوى انتماء المعلم للمؤسسة التعليمية باعتباره مشارك فعال في صنع القرار.

- مبادئ القيادة الأخلاقية

أكد إغبارية (2005) على المعاني الأخلاقية في استنباطه مجموعة مبادئ للقيادة الأخلاقية وهي:

1- الوضوح في التعليمات 2- اختيار الأصلح

3- المشاركة في المسؤولية 4- القدوة الحسنة والعلاقات الإنسانية

- مبادئ توجه القيادة الأخلاقية

بين (Schulte, 2009) أن هناك خمسة مبادئ توجه القيادة الأخلاقية وهي:

1- احترام الذات

2- عدم الإضرار بالآخرين

3- الإحسان، العدل، والإخلاص

- قيم القيادة الأخلاقية

أشار جوزيفن إلى أن القيادة الأخلاقية تكوينا لستة أنواع من القيم وهي: احترام الآخرين، تحمل المسؤولية والسعي للتفوق، الالتزام بالصدق والأمانة، الإنصاف، الفضيلة المدنية (Wilken&Walker, 2008).

مدير المدرسة والقيادة الأخلاقية

تؤثر القيادة باعتبارها أحد أنواع القيادة الحديثة - في العديد من القطاعات، ومن ضمنها القطاع التعليمي، حيث أثبتت فعاليتها في تحسين كفاءة العملية التعليمية، وزادت من حجم التعاون والمشاركة بين المعلم والمدير، فهي ترتكز على تعامل المدير مع المعلمين وفق إطار أخلاقي، مما يشجع المعلمين على إتمام مهامهم وأدوارهم بشكل فعال، وباعتبار مدير المدرسة المسؤول عن إدارة المؤسسة التعليمية، وهو المسؤول عن تحقيق الأهداف التعليمية، فهو بالتأكيد مسؤول عن جودة النظام المدرسي، من خلال التحقق من جودة المعلمين وإيجابية الطلبة، ويعني ذلك أن يمارس المدير مجموعة من الأخلاقيات وصولا إلى القيادة الأخلاقية (عمادالدين،2006). وأشار كاركوسي (Karakose, 2007) إلى أن المديرين الأخلاقيين على درجة من النضج والبصيرة تجعلهم يتنبهون بالنتائج، ويسعون لإرضاء المعلمين والطلبة وأولياء الأمور وإشباع رغباتهم.

وبناءً على ما سبق، فإن مدير المدرسة مسؤول عن إدارة مؤسسته التعليمية ويؤثر في المعلمين والطلبة من خلال القدوة، فهو مستمسك بقيم ثابتة، وحريص على أداء واجباته، والتعاون مع مرؤوسيه على البر والخير، ومقدام ومديم للتواصل مع الآخرين (Mirk, P,. 2009). وأشار يحيى (2010: 29) إلى أن المدير الأخلاقي يستمع إلى المعلمين ويحترم آرائهم، ويتسم بالجدية والإخلاص في العمل، ويعدل في تقويم المعلمين والتلاميذ.

أجريت العديد من الدراسات السابقة التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس لنمط القيادة الأخلاقية في المدارس، فقد أجرى درادكه والمطيري (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة مديرات المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية ودورها في تعزيز الثقة التنظيمية من وجهة نظر

المعلمات، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: جاءت جميع أبعاد محور القيادة الأخلاقية والثقة التنظيمية التي تمارسها المديرات عالية جدا من وجهة نظر المعلمات، حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2013) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية والقيم التنظيمية لمديري المدارس الثانوية كانت مرتفعة. كما أجرى الهندي (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الأخلاقية كانت بدرجة مرتفعة. أما دراسة العرايضة (2012) هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان للقيادة الأخلاقية، وعلاقته بمستوى ممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت النتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وسلوك المواطنة التنظيمية كان متوسطا، في حين توصلت دراسة الشريفي والتنح (2011) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية كانت متوسطة، وهدفت دراسة (Bowers, 2009) إلى التعرف على العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس في الولايات المتحدة للقيادة الأخلاقية ومستويات الكفاءة الجماعية من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين درجة ممارسة سلوك القيادة الأخلاقية والكفاءة الجماعية للمعلمين.

ثانيا: الدراسات السابقة:

1- أجرى Karakose (2007) دراسة هدفت إلى التعرف مستوى ممارسة مديري المدارس في تركيا للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (416) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من مجموعة من المدارس الثانوية في أنقرة، استخدمت الدراسة مقياس القيادة الأخلاقية المطور من يالماز (2006) في جمع البيانات. أشارت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية والمسؤوليات الأخلاقية مثل العدالة في التعامل مع المعلمين وتشجيعهم

وفهم المعلمين، والتحلي بالصبر، والتواضع كانت من السلوكيات التي يمارسها مدير المدرسة الثانوية بدرجة متوسطة وعالية من وجهة نظر المعلمين.

2- أجرت ناصر (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على الأسس الفكرية للقيادة الأخلاقية كأحد الاتجاهات القيادية الحديثة. والكشف عن الواقع الراهن لممارسات القيادة المدرسية لدى مديري التعليم الأساسي بسلطنة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (60) فقرة مثلت مكونات القيادة الأخلاقية، توزعت على أربعة محاور: الهدف والمعرفة، والسلطة، والثقة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن واقع ممارسات القيادة الأخلاقية لدى مديري التعليم الأساسي بسلطنة عمان كان عاليا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، تعزى لمتغيرات: المنطقة التعليمية، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- وهدفت دراسة يحيى (2010) الى التعرف درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية في الضفة الغربية. وقد تكونت عينة الدراسة من (1349) معلما ومعلمة موزعين على المدارس الحكومية في الضفة الغربية. وقد تم تطوير استبانة لقياس درجة التزام مديري المدارس بأخلاقيات المهنة تكونت من (64) فقرة. وقد أشارت النتائج الى أن درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة كانت كبيرة جدا، وأن هناك فروق إحصائية في درجة التزام مديري المدارس بأخلاقيات مهنة الإدارة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولمتغير سنوات الخبرة، ولصالح أقل من 6 سنوات وعدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4- قام الشريفي والتنح (2011) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية الخاصة، تم اختيارهم بطريقة الطبقة العشوائية، وتم استخدام أداتين لجمع البيانات، الأولى لقياس درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية، والثانية لقياس درجة تمكين المعلمين، وكان من نتائج الدراسة أن درجة ممارسة

المديرين للقيادة الأخلاقية متوسطة، وكان هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية وبين التمكين الإداري.

5- هدفت دراسة العرايضة (2012) إلى الكشف عن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان للقيادة الأخلاقية وعلاقته بمستوى ممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (351) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة الطبقية العشوائية من المدارس الثانوية في عمان الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة القيادة الأخلاقية واستبانة السلوك التنظيمي. وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية في عمان للقيادة الأخلاقية والسلوك التنظيمي كان متوسطا، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الأخلاقية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية.

6- قامت أبو علبة (2015) بدراسة للتعرف الى تقدير المعلمين للقيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث بمحافظة غزة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي مستعينة باستبانة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (336) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، ومن اهم نتائج الدراسة التي جاءت أن درجة تقدير المعلمين للقيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة كانت عالية.

7- قام دراركه والمطيري (2017) بدراسة هدفت على ممارسات مديرات المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية ودورها في تعزيز الثقة التنظيمية. تكونت عينة الدراسة من (432) معلمة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وتم استخدام الاستبانة، وأشارت نتائج الدراسة أن جميع أبعاد محور القيادة الأخلاقية التي تمارسها مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات عالية جدا، وأيضا لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى القيادة الأخلاقية والثقة التنظيمية التي تمارسها مديرات المدارس الابتدائية تعزى لمتغيرات (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

لما كان الهدف من الدراسة هو التعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس، فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لإجراء الدراسة كونه المنهج المناسب في هذه الدراسة، وذلك من خلال استخدام الإحصاء التحليلي المتمثل في التوصل إلى النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من كافة مديري المدارس في محافظة الزرقاء والذين على رأس عملهم في العام الدراسي 2019/2018. أما عينة الدراسة فقد اختيرت بالطريقة المتيسرة، حيث تكونت العينة من 20 معلم من المعلمين العاملين في مدارس محافظة الزرقاء. الجدول (1) يبين وصف لخصائص عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول 1: وصف لخصائص عينة الدراسة حسب متغيراتها.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	-	
	أنثى	20	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	8	%40
	دبلوم عالي	6	%30
	ماجستير	6	%30
			%100
سنوات الخبرة	1-5 سنوات	6	%30
	5-10 سنوات	5	%25
	10 فأكثر	9	%45
			%100
نوع الدراسة	أساسي	-	
	ثانوي	20	%100
دورات ICDL	شارك	20	%100
	لم يشارك	-	
العمر	25-30	1	%5
	30-35	10	%50
	35 فأكثر	9	%45
			%100
التخصص	شريعة	5	%25
	معلم صف	15	%75
			%100

أداة الدراسة

تم الاعتماد على الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث استخدمت الدراسة استبانة جاهزة من دراسة (عابدين آخرون،2012). تتألف الاستبانة من الأقسام التالية:

- القسم الأول: يحتوي على متغيرات الدراسة.

- القسم الثاني: يحتوي على ثلاث مجالات وهي:
أ- مجال أخلاقيات المدير تجاه العاملين
ب- مجال أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي.
ج- مجال أخلاقيات المدير تجاه الطلبة.

تحددت الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة وفق سلم ليكرت (موافق بشدة وتقابلها 5 درجات، موافق وتقابلها 4 درجات، محايد وتقابلها 3 درجات، غير موافق وتقابلها درجتان، غير موافق بشدة وتقابلها درجة واحدة).

نقاط القطع للفقرات

تم تصنيف درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس إلى ثلاث مستويات (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، حيث تم احتساب متوسط إجابات أفراد العينة لكل فقرة على النحو التالي:

طول الفئة=5-1/3=1.33

وعلى ذلك فقد تم تقسيم المستويات حسب الاعتبارات التالية:

- يعد الوسط الحسابي الذي يقع بين (1-2.33) مستوى منخفض من الممارسة للقيادة الأخلاقية.
- يعد الوسط الحسابي الذي يقع بين (2.34-3.67) مستوى متوسط من الممارسة للقيادة الأخلاقية.
- يعد الوسط الحسابي الذي يقع بين (3.68-5) مستوى مرتفع من الممارسة للقيادة الأخلاقية.

صدق أداة الدراسة

أما صدق وثبات الأداة فقد جاء وفقا لدراسة (عابدين وآخرون،2012) والتي اعتمدته من دراسة الحبسي (2009) ويونس (2006)، حيث جاء صدق الأداء من خلال الحقائق المبينة التي دعمتها العديد من الدراسات والمواقف، فقد اعتمدت

الدراسة طريقة صدق المحتوى، وفيها تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص بلغ عددهم (11) محكم لمعرفة مدى مناسبة الفقرات لموضوع البحث وانتماء كل فقرة لمجالها، وكذلك مدى وضوح وسلامة لغتها، تم الاستفادة من الملاحظات التي تم الحصول عليها.

ثبات أداة الدراسة

بالنسبة لثبات الأداة فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبانة وللاستبانة ككل، وقد بلغ معامل الثبات للاستبانة ككل فوق (0.60) ما يدل على ثبات واستقرار فقرات الأداة بشكل جيد طبقا لدراسة (عابدين وآخرون،2012).

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إجراء الأساليب الإحصائية باستخدام الأساليب الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وهي المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد العينة، والانحرافات المعيارية للمتوسطات الحسابية، ومعامل كرونباخ ألفا. تم استخراج دلالات ثبات أداة الدراسة وفق طريقة الاتساق الداخلي لفقراتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

نتائج الدراسة:

نتائج سؤال الدراسة: **ما درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمجالات الدراسة الثلاث المتمثلة بمجال أخلاقيات المدير تجاه العاملين، ومجال أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي، أخلاقيات المدير تجاه الطلبة من وجهة نظر مدير المدرسة.

والجدول رقم (2) يوضح ذلك

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم.

المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى حسب المتوسط الحسابي
مجال أخلاقيات المدير تجاه العاملين	3.55	0.46	متوسط
مجال أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي	3.91	1.28	مرتفع
مجال أخلاقيات المدير تجاه الطلبة	3.41	1.40	متوسط

يوضح الجدول السابق جميع مجالات درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى عينة الدراسة حيث كانت مرتفعة طبقا للمحك الذي تم اعتماده. حصل مجال أخلاقيات المدير تجاه العاملين على درجة متوسطة، فبلغ متوسط مجموع استجابات العينة على الفقرات المتعلقة بمجال أخلاقيات المدير تجاه العاملين (3.55) وانحراف معياري (.510) وهي بذلك تضمن فئة المستوى المتوسط حسب المحك الذي تم اعتماده. وكذلك الأمر بالنسبة لبقية مجالات أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي ومجال أخلاقيات المدير تجاه الطلبة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجال أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي (3.91) بانحراف معياري (.894) وبذلك يضمن أعلى متوسط حسابي، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجال أخلاقيات المدير تجاه الطلبة (3.41) وبانحراف معياري (0.46)، مما يدل على أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس هي من الأمور الضرورية والتي يحرص المدراء على القيام بها ويدركون أهميتها باعتبارهم قادة تربويين.

وفيما يلي ترتيب لفقرات كل مجال من مجالات القيادة الأخلاقية لتحديد الفقرة الأهم من وجهة نظر مديري المدارس.

جدول 3: ترتيب الفقرات في المجال الأول "مجال أخلاقيات المدير تجاه العاملين" تنازليا حسب الأهمية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	أفراد الدراسة	المستوى
1	يشارك المعلمين مناسباتهم الاجتماعية	4.87	.344	20	مرتفع
6	يشجع العمل بروح الفريق	4.52	.593	20	مرتفع
3	يبني علاقات اجتماعية طيبة مع العاملين	4.39	.783	20	مرتفع
13	يدعم المعلم في تدريسه الصفي	4.30	.765	20	مرتفع
4	يساعد المعلمين في إزالة العقبات التدريسية	4.26	.810	20	مرتفع
10	يحرص على توجيه المعلمين توجيها هادئا	4.04	.878	20	مرتفع
12	يساعد في تطوير كفاءة المعلمين الجدد	3.91	.825	20	مرتفع
8	يتقبل النقد من العاملين	3.87	.825	20	مرتفع
7	يعبر عن نقده للعاملين	3.83	.968	20	مرتفع

	بهدوء				
9	يتفقد العاملين معه للاطمئنان عليهم	3.78	.458	20	مرتفع
2	يضبط نفسه عند حدوث تجاوزات غير مقصودة من العاملين	3.66	1.029	20	متوسط
5	يتشاور مع المعلمين قبل اتخاذ القرار	3.61	1.033	20	متوسط
11	يثق بالعاملين	3.53	1.033	20	متوسط
15	يعمل عل معالجة مشكلات العاملين	2.33	1.036	20	منخفض
14	يُشعر العاملين بأهمية أدوارهم للصالح العام	2.15	1.040	20	منخفض

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة (1) في مجال أخلاقيات المدير تجاه العاملين (يشارك المعلمين مناسباتهم الاجتماعية) قد حصلت على أعلى متوسط وقد بلغ (4.87)، في حصلت الفقرة (14) وهي (يُشعر العاملين بأهمية أدوارهم للصالح العام) على أدنى متوسط حيث بلغ (2.15).

جدول 4: ترتيب الفقرات في المجال الثاني "أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أفراد الدراسة	الدرجة
6	يستقبل أولياء الأمور بالبشاشة والتكريم	4.56	.662	20	مرتفع
10	يفي بالالتزامات التي يتعهد بها أمام أولياء الأمور	4.55	.510	20	مرتفع
1	يتقبل آراء أولياء الأمور ووجهات نظرهم	4.48	.730	20	مرتفع
5	يعمل على تعميق الإحساس بقيمة الملكية العامة لدى أفراد المجتمع	4.17	.834	20	مرتفع
8	يشرك مختصين من أولياء الأمور لإلقاء محاضرة عامة	4.09	.417	20	مرتفع
11	يشرك أولياء الأمور في رسم السياسات التربوية في المدرسة	3.96	.706	20	مرتفع
7	يتجنب محاباة أولياء الأمور	3.67	.887	20	متوسط

	لنفوذهم ومراكزهم الاجتماعية				
4	يفعل مجلس الآباء للمساهمة في حل المشكلات المدرسية	3.67	.887	20	متوسط
3	يقدم تقرير دورياً عن الطالب لولي الأمر	3.66	.931	20	متوسط
2	يدعو أولياء الأمور لحضور برامج المدرسة وأنشطتها	3.64	.909	20	متوسط
9	يعقد لقاءات منتظمة بين المدرسة والمجتمع المحلي	3.58	1.00	20	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن مجال أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي نال أهمية كبيرة عند أفراد الدراسة، حيث نالت الفقرة (6) (يستقبل أولياء الأمور بالبشاشة والتكريم) على درجة عالية وبمتوسط الحسابي (4.57).

جدول 5: ترتيب الفقرات في المجال الثالث "أخلاقيات المدير تجاه الطلبة" تنازليا حسب الأهمية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أفراد الدراسة	الدرجة
8	يعتني بدراسة حالات الطلبة الخارجين عن النظام	4.57	.788	20	مرتفع
3	يتيح الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم من خلال المجالس المدرسية	4.01	.826	20	مرتفع
7	يتجنب المحاباة في معاملته مع الطلبة	3.95	.999	20	مرتفع
1	يشرك الطلبة في تنظيم الرحلات والأنشطة المختلفة	3.80	1.281	20	مرتفع
5	يدرس أوضاع الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم	3.70	.865	20	مرتفع
13	يعد برامج علاجية خاصة لذوي صعوبات التعلم	3.55	.759	20	متوسط
9	يتجنب معاقبة الطلبة بشكل يعرضهم للسخرية	3.53	1.011	20	متوسط
4	يختار أساليب تربوية مناسبة لحل المشكلات	3.52	1.002	20	متوسط

				الطلبة	
10	يحترم أحاسيس الطلبة ومشاعرهم	3.35	.491	20	متوسط
2	يهتم بالصحة العامة للطلبة	3.11	1.46	20	متوسط
11	يراعي العدالة في التعامل مع الطلبة	2.72	1.62	20	متوسط
12	ينمي لدى الطلبة الاعتزاز والافتخار بمبادئهم	2.33	.491	20	منخفض
6	يقدم حوافز تشجيعية للطلبة المتفوقين	2.31	.703	20	منخفض

يشير الجدول (5) إلى أن مجال أخلاقيات المدير تجاه الطلبة حصل على أعلى اهتمام أقل بالمقارنة مع المجالين السابقين من قبل أفراد الدراسة، والفقرة (8) (يعتني بدراسة حالات الطلبة الخارجين عن النظام) حصلت على أعلى درجة بمتوسط حسابي (4.74).

مناقشة النتائج:

مناقشة سؤال الدراسة: **ما درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس؟**

من خلال الاطلاع على الجدول(2) يتضح أن النتيجة جاءت مرتفعة لدرجة ممارسة المدراء لمجال أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي والذي يقع ضمن أولوياتهم. ولعل السبب في ارتفاع درجة أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي لدى المدراء هو التعامل بكل موضوعية وتفهم لآراء أولياء الأمور، مما يمكن المدراء وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من العمل سوياً لتحسين العملية التعليمية التعلمية. تختلف نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة يحيى (2010) بأن أكثر ممارسة القيادة الأخلاقية كانت بالنسبة لدرجة التزام المديرين بأخلاقيات الإدارة المدرسية، وتختلف مع نتائج دراسة (Helvaci, 2010) التي توصلت إلى أن نمط القيادة الأخلاقية مطبق بدرجة متوسطة. قد تعزي الباحثة الاختلاف في نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة إلى اختلاف طبيعة البيئة التعليمية وطبيعة الدولة التي أجريت فيها الدراسات. بينما تتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عابدين وآخرون(2013) إلى أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كانت بدرجة مرتفعة بالنسبة لأخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

أما فيما يتعلق بترتيب الفقرات بالنسبة للمجال الأول "مجال أخلاقيات المدير تجاه العاملين "تنازليا حسب الأهمية، وبناءً على جدول(3) فقد حازت الفقرة رقم(1) (يشارك المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية) على أعلى متوسط(4.87)، وهذا يتفق مع دراسة (وزارة التربية والتعليم،2010) والتي أكدت على أن أحد أهم مكونات القيادة الأخلاقية هي أن يشارك المدراء المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية، مما يساعد على تعزيز الروابط بين المدراء والمعلمين وبناء علاقات اجتماعية حسنة معهم، في حين حصلت الفقرة (14) (يشعر العاملين بأهمية أدوارهم للصالح العام) على أدني متوسط (2.15)، وهذا يؤكد على حاجة المدراء لتعزيز هذا الجانب بحيث يشعر العاملين بأهمية المهام والأدوار التي يؤدونها، وهذا يتأتى من أن ترجمة المبادئ والقواعد الأخلاقية إلى واقع تطبيقي يلزمها تدربٌ على ممارسة الأخلاقيات المرتبطة بالعمل المدرسي، بحيث تكتسب بالممارسة والتدرب والتعود، حتى تصبح ملازمة للمدير في سلوكه القيادي (عابدين وآخرون،2012).

أما بالنسبة للجدول رقم (4) وفيه ترتيب الفقرات في المجال الثاني (مجال أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي) تنازليا حسب الأهمية، فيشير إلى أن ممارسة القيادة الأخلاقية تتطلب أن يتعامل المدير مع أولياء الأمور بكل رحابة صدر واحترام ويرحب بهم ويستقبلهم بالبشاشة واللطف، حيث نالت (6) (يستقبل أولياء الأمور بالبشاشة والتكريم) على درجة عالية، وهذا يؤكد على أن التعامل الإنساني للمدير في الإدارة ضروري للنهوض بمستوى المدرسة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (عابدين،2005) والتي أشارت إلى أن المديرين منفتحين بشكل كاف في علاقاتهم مع أولياء الأمور وقيادات المجتمع المحلي، وأنهم جادين في تحقيق شراكة حقيقية معهم في إدارة المدرسة. في حين حصلت الفقرة(9)(يعقد لقاءات منتظمة بين المدرسة والمجتمع المحلي) على أدنى درجة، وهذا يشير إلى وجود خلل في تطبيق مفهوم القيادة الأخلاقية، ويتفق أيضا مع نتائج دراسة يوسف(2011) والذي أشار إلى أن تطبيق نمط القيادة الأخلاقية يسهم في دعم التواصل مع المجتمع المحلي ومشاركة أفكاره الإيجابية، بينما يختلف مع دراسة يونس(2006) والتي أوضحت أن الإدراك العام لأخلاقيات الإدارة المدرسية وعلاقات المدير مع أولياء الأمور تكون بفعل التنشئة الاجتماعية والبيئة الدينية الحاضنة، وهذا ما لم يتم التأكيد عليه في الدراسة الحالية.

وبالنسبة لجدول رقم (5) الذي يتضمن ترتيب الفقرات في المجال الثالث "مجال أخلاقيات المدير تجاه الطلبة " تنازليا حسب الأهمية، فقد حازت الفقرة رقم (8) (يعتني بدراسة حالات الطلبة الخارجين عن النظام) على أعلى متوسط، وهذا يؤكد على أهمية القيادة الأخلاقية في تعزيز العلاقة مع الطلبة وتقويم سلوكياتهم، وهذا يتفق مع دراسة (طاهر،2007،المزروعي،2003) اللذين بينا أن القيادة الأخلاقية تمنح الطلبة المساعدة اللازمة في حال خروجه عن نظام المدرسة، وتقديم الدعم الكافي لهم وتوجيههم الوجهة الصحيحة، في حصلت الفقرة (6) على أدنى متوسط (يقدم حوافز تشجيعية للطلبة المتفوقين)، ربما يعود السبب إلى أن العديد من المدراء لا يبادرون إلى وضع ذلك الأمر موضع التنفيذ.

التوصيات: بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1- تصميم أنشطة ودورات تدريبية تهدف إلى تزويد المدراء بالمهارات والمعلومات اللازمة لممارسة القيادة الأخلاقية بشكل أفضل.

2- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالقيادة الأخلاقية تركز على العقبات التي تواجه تطبيق نمط القيادة الأخلاقية وأهم الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها التغلب على هذه العقبات.

3- وضع منظومة قيمية ومبادئ أخلاقية للقيادة التربوية تلائم القيادة في المدارس الأردنية، تتناسب مع معطيات التراث والدين والمجتمع الأردني.

4- تعزيز مبادئ وممارسات القيادة الأخلاقية في إدارة المدارس في الأردن.

5- أن تهتم وزارة التربية والتعليم العالي بتعزيز القيادة الأخلاقية للمديرين من خلال التأكيد على اعتبار الممارسة الأخلاقية جزءاً أساسيا من تقييم المديرين وترقيتهم، وبتكوين البعد الأخلاقي في برامج إعداد المديرين.

قائمة المراجع:

1.أبو حسب الله، سامي (2014). درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، (رسالة ماجستير)، قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية.

2.أبو علبة، نور (2015). القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث بمحافظة غزة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

3.الحبسي، رضية (2009). واقع ممارسة القيادة الأخلاقية في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (10-5) بسلطنة عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

4.الزكي، أحمد وحماد، وحيد (2011). "القيادة الموزعة: أسسها ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام في مصر"، مجلة كلية التربية، 10، 499-453.

5.الشريفي، عباس عبد مهدي والتنح، منال محمود محمد (2011). "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم"، مجلة علوم إنسانية، س (7)، ع (45)، أبريل.

6.الطراونة، تحسين (2010). الأخلاق والقيادة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

7.العتيبي، أحمد بركي (2013). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

8.العبادي، محمد (2017). القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بتوافر أبعاد المنظمة الساعية للتعلم من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة، (رسالة ماجستير في التربية)، تخصص الإدارة والقيادة التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

9.العرابيد، نبيل (2010). دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة.

10.العرايضة، رائده هاني محمود (2012). مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان وعلاقته بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.

11.الغالبي، طاهر والعامري، صالح (2005). المسؤولية الاجتماعية وأخلاقيات الأعمال، ط1، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

12.المزروعي، خميس (2003). مدى التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الهيئات الإدارية والتدريسية بسلطنة عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

13.الهندي، محمد فضل (2013). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين معلميهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

14. اليعقوبية، سوسن والعاني، وجيهة (2015). "درجة ممارسة القيادة المدرسية الموزعة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان ببعض المتغيرات الديموغرافية"، المجلة الدولية المتخصصة، 3 (4).

15.درادكه، أمجد والمطيري، هدى (2017). "دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3 (3)، 237-223.

16.طاهر، علوي (2007). الأنموذج القيادي التربوي الإسلامي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

17.عابدين، محمد عبدالقادر (2005). الإدارة المدرسية الحديثة، ط1 الإصدار الثاني، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

18.عابدين، محمد وشعيبات وحلبية، محمد بنان (2012). "درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كما يقدرها معلمو المدارس الحكومية في محافظة

القدس"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 28 (2)، القدس، فلسطين.

19.عجوة، أحمد (2012). "القيادة الموزعة: دراسة تطبيقية على المدارس الابتدائية، المجلة المصرية للدراسات التجارية، 36 (1)، 30.

20.عماد الدين، منى (2006). آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية بالإفادة من التجارب والنماذج العالمية المعاصرة، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.

21.ناصر، رضية بنت سليمان (2009). واقع ممارسة القيادة الأخلاقية في مدارس التعليم الأساسي الصفوف (10-5) بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

22.يحيى، سجى (2010). درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

23.يونس، أسامة (2006). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن لأخلاقيات الإدارة المدرسية من منظور إسلامي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

24.وزارة التربية والتعليم العالي (2010). صفات القائد الناجح (نشرة رقم 6/أ)، وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، فلسطين.

25.Bowers. (2009). connection between ethical leadership behavior and collective efficacy levels as perceived by teachers, (Doctoral dissertation), Ashland University.

26.Brawn, G, Irby, B&Lingling Y. (2008). Principles ethical and social justice leadership in serving English language learners: teacher perceptions. National forum of education administration & supervision journal. 25 (3)

27.Ciulla, J. (2004). Ethics: The heart of leadership (2nd edition), Westport, CT: Praeger.

28.Daf, R. (2003). Management. South-Western & college publishing Co.

29.Davies, B. &Ellison, L (2005). "School Leadership in the 21st century: Developing a Strategic approach (2nd edition). Oxford, UK: Routledge - Taylor & Francis Group.

30.Fulmer, R. (2004). "The challenge of ethical leadership, Organizational Dynamics, 33 (3), 307-317.

31.Groner, D. M. (1996). Ethical Leadership: The missing ingredient, National Mnderwriter, 100 (51), 41-43.

32.Helvaci, M. (2010). "The level of the primary school administrators ethical leadership behavior, Journal of World of Turks, 2 (1), 391-410.

33.Karakose, T. (2007). "High school teachers perceptions regarding principals ethical leadership in Turkey, Asia Pacific Education Review, 8 (3), 437-464.

34.Liethwood, K, et al (2007). "Distributing leadership to make school smarter: Taking the Ego Out of the System: The Leading Edge of Distributed Leadership Research, 6 (1), 37-67, University of Tornoto, OISE.

35.Mirk, P. (2009). Ethics by example, Principal leadership, 10 (2), 18-23.

36.Prince, H. (2006). "The Haditha investigation, Dallas Morning News, Retrieved on June, 4, from http://www.utexas.edu/lbj/research/leadership.

37.Ruiz, P. C, Martine, R. (2011). "Improving the leader Follower relationship: Top manager or supervisor? The ethical leadership trickle down effect on follower top response", Journal of Business Ethics, 99 (4), 587-608.

38.Schulte, L. (2009). Ethical leadership: What does it look? (ERIC document EJ859472).

39.Wilken, C. & Walker. (2008). Ethical issues in building and maintaining coalitions: A 10-step decision making model for choosing between right and right. www.edis.ifas.ufl.edu/fy664.

40.Yilmaz, E. (2010). The analysis of organizational creativity in schools regarding principals ethical leadership characteristics. Procedia: social and Behavioral Sciences, 2 (2), 3949-3953. (Available online: www. sciencedirect.com).

The Degree of Practicing Ethical Leadership by School's Principles

Khawla Kamel Abdullah Al-Kurdy (Master degree in Educational Administration) – Hashemite University - Jordan

Haifaa Kamel Abdullah Al-Kurdy (Master degree in curr.&inst./methods of teaching English language) – Jordanian University - Jordan

Abstract: The target of this study is to reveal the degree of practicing the Ethical Leadership by the school principals in Zarqa Governate in Jordan. For achieving the target of this study, the researcher used the analytical descriptive approach depending on the questionnaire as a study tool. That is, the researcher used a readymade questionnaire from (Abdeen, et al, 2012) study which includes three main fields related to Ethical Leadership. The three fields are: the ethical field of the principal towards the employees, the ethical field of the principal towards the parents and local community, and the ethical field of the principal towards the students. The study population contains all the school principals in Zarqa Governate who are on duty in the academic year 2018-2019. The sample of the study was chosen based on the availability. The sample contains 20 teachers who work in the schools of Zarqa Governate. The study concluded that the ethical field of principal towards parents and local community was high, that is, the degree of Ethical leadership practice by the study sample was high in the three fields according to the confirmed criterion. The study also concluded, that the ethical field of the principal towards the parents and the local community scored the highest degree of practicing, to be followed by the ethical field of the principal towards the employees, then the ethical field of the principal towards the students. The study recommended that there is a need to design activities and training workshops to equip the school principals with the needed information and skills to enhance the ethical leadership, and to reinforce the interactive and collaboration between the teachers and principals through hand over certain authorities which let the teachers value their role in the teaching and learning process.

KeyWords: practicing, leadership, Ethical, school principals-degree.

درجة تفعيل معلمات المجال الثـاني بمحافظة شـــمال الباطنة بســلطنة عمان للوســـــائل التعليمية.

سلطان بن سالم بن عديم العيسائي

المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة– سلطنة عمان

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تفعيل معلمات المجال الثاني بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان للوسائل التعليمية، ودرجة التحديات والصعوبات التي تواجههم في استخدام الوسائل التعليمية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المجال الثاني بالمدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة، وبلغت عينة الدراسة (300) معلمة بنسبة 30.8% من مجتمع الدراسة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: أن درجة استخدام معلمات المجال الثاني للوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان جاءت "متوسطة"، وأن درجة التحديات التي تواجه معلمات المجال الثاني في استخدام الوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان جاءت "متوسطة".

الكلمات المفتاحية: معلمات المجال الثاني، الوسائل التعليمية، تفعيل الوسائل التعليمية، محافظة شمال الباطنة.

مقدمة

استخدام الإنسان للوسائل التعليمية لم تكن وليدة العصر الحديث بل إن المتتبع للحضارات سواء كانت الحضارة الإسلامية أو الحضارات الغربية الأخرى، يجد أن المرَبّي في تلك الحضارات دائِما ما يسعى إلى تقريب وجهة نظره من خلال التجربة والممارسة ليقنع تلاميذه بأفكاره النظرية. فالعالم الجليل ابن الهيثم كان يخرج إلى بركة ماء مستخدماً العصى ليشرح لهم نظرية الانكسار، والنقوش والرسومات والمنحوتات المحفورة التي استخدمتها الحضارات الآشورية والسومرية واليونانية هي دليل آخر على قِدَم استخدام الوسائل والطرق المختلفة في نقل المعرفة للآخرين .

ومع التطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم حاليا؛ تطورت الوسائل التعليمية في مسماها تماشياً مع هذا التقدم، فكانت تُسَمَّى وسائل ايضاح، أو وسائل مُعِيَنة، ثم أصبحت تُسَمَّى وسائل سمعية، لأنها تركز على حاسة السمع في نقل المعرفة، وسميت كذلك وسائل بصرية لأنها تركز على حاسة البصر، إلا أن مصطلح الوسائل التعليمية هو الأكثر شمولاً، لأنه يعتمد على الحواس المختلفة لنقل المعارف والخبرات التعليمية (علي، 2002).

والوسائل التعليمية هي كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة ومواد أدوات وعينات وغيرها داخل الصف أو خارجه، لتنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلم بسهولة وبيسر ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول (الحيلة، 2003) ، وينظر (سلامة، 2001) للوسائل التعليمية على أنها أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم. وقد عرف تشارلز هوبان تكنلوجيا التعليم بأنها "تنظيم متكامل يضم الإنسان والآلة والأفكار والآراء وأساليب العمل والإدارة ، بحيث تعمل داخل إطار واحد" (سلامة، 1998: 9).ولا يقتصر مفهوم الوسيلة على أدوات وأجهزة محددة، بل كل الوسائل البشرية أو غير البشرية التي تعمل على نقل المادة التعليمية أو المحتوى التعليمي من مصدر التعلم إلى المتعلم، والغرض من هذا الاستخدام هو تحقيق أهداف التعلم بسهولة ويسر وبكفاءة أعلى، ويمكن القول أن الوسائل التعليمية هي كل ما يُمكِن أن يستعين به المعلم في تدريسه، لِيضْفِي الإثارة والتشويق على طريقته التعليمية ولِتَنقُل المتعلم من واقع الخبرة المجردة وهي الرموز اللفظية التي يستخدمها المعلم إلى الخبرة المحسوسة والحية (حجازي، 2009)

وهذا ما أكد عليه تصنيف إدجارديل Edgardale وهو من أكثر التصنيفات أهمية وانتشاراً، ويسمى (مخروط الخبرة) أو تصنيف (ديل)للوسائل التعليمية، حيث جاءت الوسائل المحسوسة كالممارسة الواقعية والممارسة المعدّلة والخبرات المَمَثَّلة في قاعدة الهرم والتي اعتُبرت أفضل أنواع الوسائل التعليمية؛لأن المتعلم يتعامل مع الخبرة الحقيقية التي تنتقل إليه بسلوكها الطبيعي، وعلى النقيض جاءت الرموز اللفظية في أعلى الهرم لأنها تؤثر على حاسة السمع فقط، وهكذا كانت درجة الحسية تزيد باتجاه قاعدة الهرم وتنقص إذا اتجهنا إلى أعلى الهرم (الحيلة، 2003).
وفي دراسة vasu & How، 1989(موثق في أبو فاشة، 2008) ، أظهرت النتائج أن عمليات التذكر التي تحدث في دماغ الانسان تكون أسرع وأسهل عندما يتم تقديم المعلومة بطرق وأساليب مختلفة في وقت قصير؛ حيث أن تفاعل الصوت والصورة يساعد ويُنَمِّي دماغ الانسان في تحسين وتجويد عملية التعلم، وأن استخدام أكثر من شكل من أشكال تقديم المعلومات للأطفال له دور مؤثر في زيادة عملية التذكر.
إن توفير واستخدام الوسائل التعليمية أصبحت مطلباً ضرورياً لكل المؤسسات التعليمية، فلم يعد التعليم يمارس بالطرق التقليدية المعتمدة على الحفظ والتلقين، بل أصبح منظومة متكاملة تشترك فيها النظريات التعليمية والأفكار والطرق وتطبيقات التكنلوجيا الحديثة ومدخلات مختلفة، لتحقق الأهداف التعليمية؛ لذلك نجد الوسائل التعليمية مهمة في هذه المنظومة وجزءاً لا يتجزأ منها، فهي تعالج جوانب كثيرة من مشكلات التعليم وتعمل على إشباع حاجة المتعلم، وتوفر الخبرات المباشرة وغير المباشرة في العملية التعليمية ، وتجسد المعاني والقيم المجردة، وترسخ وتعمق المعلومات وتقرب الحدود الزمانية والمكانية، وتوفر الجهد على المعلم، وتتيح فرص التجديد والتنويع في أساليب التدريس (طويق، 2008) .
ومن الدراسات التي أظهرت نتائج ايجابية نحو استخدام الوسائل التعليمية، دراسة (آدم ورستم، 2011) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي بمدارس القطاع الشرقي بمحلية شرق النيل لديهم المعرفة العلمية لاختيار الأجهزة التعليمية ويستخدمونها في التدريس.إلى أن العديد من الدراسات الأخرى أظهرت نتائج مختلفة حول استخدام الوسائل التعليمية، كدراسة (المويشير، 1999)، ففي سؤال حول مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة الرياضيات في المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية بمدينة الرياض، جاءت النتائج أن استخدام هذه الوسائل نادر، والوسائل التعليمية التي اتفقت آراء

معلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية والحكومية على استخدامها فهي 6 وسائل تعليمية فقط من أصل 47 وسيلة وردت فالأداة .

وعلى مستوى البيئة العمانية فقد خلصتدراسة (شعبان، 2004) التي تناولت واقع التقنيات التعليمية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، أن استخدام المواد التعليمية (أحد أنواع الوسائل التعليمية) في الموقف الصفي متوسط بشكل عام، ويعتمد استخدامها على مدى توافر الوسائل والمواد التعليمية بالمدرسة وعلى طبيعة الموضوع الدراسي في المنهاج، وقد طبقت الدراسة على 52 معلمة مجال من 6 مدارس من مدارس تتبع لمديرية التربية والتعليم بمنطقة الظاهرة جنوب.

وتبذل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان جهود حثيثة وواضحة في مجال الاهتمام بالوسائل التعليمية، وذلك من خلال محوريين أساسيين هما:

-توفير الوسائل التعليمية بالمدارس الحكومية من خلال مناقصات مالية تطرحها وزارة التربية والتعليم للشركات المتخصصة في إنتاج الوسائل التعليمية، ويسبق توريد الوسائل عمليات فنية دقيقة تبدأ من اقتراح الوسيلة التعليمية من قبل المختصين في دائرة المناهج، مروراً بتصميمها ومدى ملائمتها للمرحلة العمرية للطالب وانتهاءً بفحص الوسيلة التعليمية والمصادقة على شرائها. وتتولى هذه الشركات توفير جميع الوسائل المقترحة لكل مادة أو مجال دراسي وبالمواصفات الفنية المتفق عليها، والوسائل المقترحة بشكل عام غير متوفرة فالأسواق المحلية بالسلطنة وخاصة الوسائل اليدوية منها، ويفوق عدد الأصناف التي توردها الوزارة كوسائل تعليمية أكثر من 180 صنف خاص بالوسائل التعليمية للمجال الثاني فقطفي مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، إذا ما استثنينا الأجهزة التعليمية والوسائل الأخرى. كذلك توفر وزارة التربية والتعليم بنود مالية خاصة بكل مدرسة حكومية فالسلطنة تصرف مرتين على مدار العام الدراسي الواحد مخصص لشراء الوسائل المستهلكة لكل مادة أو مجال دراسي، ويختلف قيمته من مدرسة لأخرى حسب الكثافة الطلابية لكل مدرسة .

-الكوادر البشرية الفنية والإدارية اللازمة لمتابعة إجراءات توفير الوسائل التعليمية حتى تصل إلى يد المعلم، وما يتبعها إجراءات تدريب المعلمين على استخدامها ومتابعة تفعيلها من قبل أخصائي الوسائل التعليمية بأقسام تقنيات التعليم بالمحافظات التعليمية .

إن كل هذه الجهود المبذولة من الضروري أن يقابلها تحقيق للأهداف التعليمية التي وضعت من أجلها، متمثلة في الاستخدام والتفعيل لهذه الوسائل التعليمية، والذي

سينعكس بدوره على تحسين جودة التعليم وتسهيل العملية التعلمية، وهذا ما دفع الباحث لاستقصاء تفعيل معلمات المجال الثاني للوسائل التعليمية بولاية صحار.

وإذا كانت الوسيلة التعليمية بما تَمْلِكُهُ من قدرات على استثارة اهتمام التلاميذ وإشباع حاجاتهم، وقدرتها على تذويب الفروق الفردية بين الطلاب لأقصى حد ممكن، وإشراك أكثر من حاسة من حواس التعليم في وقت واحد، فإن النظرية البنائية لجان بياجيه تدعم هذا الاتجاه. فقد اهتمت النظرية البنائية بالمرحلة العمرية للطفل والطريقة التي تنتقل إليه الخبرات التعليمية، وركزت على أن التطور المعرفي يتأثر بِفُرَصْ تفاعل الطفل مع المثيرات البيئية، وهكذا فان إتاحة العديد من الفرص أمام الأطفال للتفاعل مع الأشياء وتجريبها وخاصة الوسائل اليدوية التي يطلب فيها من المتعلم إعادة الفك والتركيب في الصفوف الدراسية الأولى؛ يساعدهم كثيرا على التطور المعرفي ويكسبهم المهارات الأولية في التعليم. وأولت النظرية البنائية اهتماماً باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية والبرامج التفاعلية التي تركز على الدمج والتوظيف بين كل من عناصر الصوت والصورة والنص والرسومات البيانية والتوضيحية والتأثيرات المختلفة بما يسمح للمتعلم بطريقة تلقائية بالتفاعل والدخول في مسارات متعددة للتعلم.(حجازي، 2009).

ومن النظريات العلمية في هذا الجانب نظرية برونر في التعلم وهي تدعم نظرية بياجيه، وتركز نظرية برونر على "كيفية حدوث هذا الشيء"، أي الطرق والأساليب المتبعة في التدريس وذلك من خلال :

-التمثيل العياني المحسوس: وهي الأشياء بطبيعتها الحقيقية والوسائل التعليمية المصَنَّعة المحسوسة والمتوفرة في مدارسنا الحكومية (كقطع دينز والمكعبات قابلة للوصل ومجموعة الكسور الدائرية والكتل وأحجار النرد والبنتاموز والثانغرام ... الخ).

-التمثيل الأيقوني: وهو ما نسميه في الوسائل التعليمية بالتمثيل شبه الحسي (كالخرائط والصور والرسوم.. الخ).

ولقد كان لبورنر تأثير في تطور أساليب وطرق تدريس الرياضيات على وجه الخصوص كطريقة الاكتشاف في التدريس بأنواعها المختلفة مثل الطريقة الاستقرائية وطرق الاكتشاف الموجه أو الحر أو المفتوح أو الاكتشاف الارشادي، كما كان لنظرية برونر تأثير على تطور الأهداف التعليمية للمقررات الدراسية ومحتوى المقررات نفسها وتطوير أساليب التقويم وعلى منظومة المناهج بشكل عام (حسانين، 2012).

مشكلة الدراسة:

يتولى قسم تقنيات التعليم ممثلاً بشعبة الوسائل التعليمية في المحافظات التعليمية الإشراف على توفير الوسائل التعليمية بالمدارس الحكومية، وفق آلية معينة تنتهجها وزارة التربية والتعليم، ومتابعة تفعيلها بالاشتراك مع مشرفين المواد الدراسية. كما تضع شعبة الوسائل التعليمية خطة سنوية وشهرية لتدريب معلمي المدارس الحكومية على استخدام الوسائل التعليمية المتوفرة في كل مدرسة، سواءً كانت أجهزة تعليمية أو ما يسمى بالوسائل اليدوية : كالنماذج والمجسمات والمصورات والعينات والأشياء ... الخ، وهي الوسائل المحسوسة التي يمكن للطالب لمسها ورؤيتها بالاستعانة ب "الدليل المصور للوسائل التعليمية"، والذي تصدره وزارة التربية والتعليم بغرض شرح كل وسيلة تعليمية والهدف منها، وكيفية استخدامها في الموقف الصفي.

وعلى الرغم من كل الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية في المحافظات التعليمية في ما من شأنه أن يُحَسِّن العملية التعليمية التعلمية ويُجَودها، إلا أنه من خلال عمل الباحث في شعبة الوسائل التعليمية بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة، فقد لاحظ بشكل جُلِي ضِعف وقصور عام في تفعيل الوسائل التعليمية من قِبل بعض معلمات المجال الثاني بمدارس الحلقة الأولى في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة.

واتضح هذا العزوف والضعف من خلال الزيارات الميدانية للباحث، ومتابعته للسجلات الخاصة بالوسائل التعليمية، كسجل العهدة والاستعارة، التي تعطي مؤشرا على هذا القصور، وكذلك الاستطلاع الشخصي الدائم والمقابلات الشفهية مع معلمات المواد، والاجتماعات المستمرة برئيسات لجنة الوسائل التعليمية بالمدارس، ومناقشة المعلمات الأوائل للوقوف على أسباب هذا العزوف، وزيارة الصفوف الدراسية وأماكن حفظ الوسائل التعليمية بالمدرسة، أعطت انطباعا عن وجود مشكلة حقيقية يتطلب استقصائها، وأن التضارب في وجهات النظر المختلفة من قِبَل الحقل التربوي واختلاف الآراء حول المشكلة، دفع بالباحث لاستقصاء عمق المشكلة عبر هذه الدراسة، وما سيتمخض عنها من نتائج سَيُمَكِّنْ صانعي القرار والقائمين على الوسائل التعليمية في وزارة التربية والتعليم أو في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة من اتخاذ اجراءات ووضح حلول وتدابير لتسهيل عملية تفعيل الوسائل التعليمية بالشكل المطلوب فيما بعد.

وبالرغم مما كشفت عنه الدراسات السابقة من فاعلية استخدام الوسائل التعليمية والفائدة التي تعود على الطالب، تبقى اتجاهات بعض المعلمين واعتقادهم أن الوسيلة التعليمية مجرد إضافة اثرائية وأقرب ما تكون للجانب الترفيهي، واستخدامها ليس أساسياً في العملية التعليمية.ومن المبررات التي يرددها بعض المعلمين بين الفينةِ والأخرى أن وقت الحصة غير كافي لاستخدام مثل هذه الوسائل، والخوف من تعرضها للتلف أو الكسر، وعدم وجود مختص للوسائل التعليمية بالمدرسة يتولى إشعار المعلمين بما يرد من وسائل تعليمية ويشرف على حفظها ويقدمها للمعلمين متى دعت الحاجه؛ ربما يكون أحد أسباب العزوف عن استخدامها. كما أن استخدام الوسائل التعليمية يتطلب إعداداً مسبقاً لها، وهذا يتطلب وقت وجهد أكبر للتحضير والفحص والتجربة وتقييم مدى ملائمتها لأهداف الدرس، وكلها عقبات قد تقلل من استخدام المعلمين للوسائل التعليمية (الحيلة،2003).

وفي دراسة (أبوفاشة، 2008) حول الاتجاهات نحو استخدام الوسائل التعليمية ودرجة استخدامها وصعوبات استخدامها لدي معلمي العلوم في محافظة رام الله والبيرة، تبين وجود علاقة طردية بين اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام الوسائل التعليمية ودرجة استخدامهم لها، وأن ارتفاع تكاليف شراء الأجهزة والوسائل وعدم توفر شاشات عرض داخل الصف أحد الصعوبات التي تحد من استخدام معلمي العلوم للوسائل التعليمية بدرجة كبيرة .

كما أن دراسة (الودعاني،2009)عن واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعملي في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة جازان، أظهرت تدني مستوى استخدام معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينة جازان للتقنيات التعليمية ومعينات التدريس الأخرى بشكل كبير جدا. وفي المقابل فان دراسة (العمايرة،2003) حول أهمية استخدام التقنيات التعليمية والوسائل التعليمية في التدريس طبقت على 24 مدرسة ابتدائية من مدارس وكالة الغوث في الأردن، فقد اتضح من نتائجها أن هناك اتجاهاً ايجابياً لأفراد العينة نحو استخدامهم للتقنيات التعليمية والوسائل التعليمية بشكل عام بنسبة 77.2%، وأن متغيرات التخصص والجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس لا تظهر أثر لفروق ذات دلالة احصائية.

وفي إطار البحث عن الدراسات التي تتناول تفعيل الوسائل التعليمية في مراحل التعليم الأساسي، فقد أظهرت دراسة (باجري، 2007) والتي تبحث في تقويم لواقع

استخدام معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية للتقنيات التعليمية ومعيقات استخدامهم لها، أن درجة الاستخدام الكلية للتقنيات التعليمية قليلة، وأن تَمَكُّنْ معلمي العلوم من استخدام التقنيات التعليمية يأتي بدرجة متوسطة، حيث بحثت هذه الدراسة في استخدام الوسائل التعليمية (التقليدية) مثل المجسمات والنماذج والملصقات والأشكال وغيرها من الوسائل المحسوسة .

وكشفت دراسة (الربيع، 2002) التي بحثت في واقع الوسائل التعليمية في تدريس مادة العلوم للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في لواء دبر علا من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت الدراسة أن أكثر الوسائل التعليمية استخداما هي "اللوحات التعليمية" وأن أقل الوسائل التعليمية استخداما هو "جهاز عرض الأفلام المتحركة"، كما أظهرت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة احصائيا تعزى للمؤهل الدراسي لصالح المعلمين حملة الدبلوم من حيث استخدامهم للمواد والوسائل والأجهزة التعليمية.

أسئلة الدراسة

-ما درجة استخدام معلمات المجال الثاني للوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظه شمال الباطنة؟.

-ما درجة التحديات التي تواجه معلمات المجال الثاني في استخدام الوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظه شمال الباطنة؟.

أهمية الدراسة

-تنبع أهمية الدراسة من أهمية الوسائل التعليمية والمردود الايجابي الذي يتحقق من جَرَّاء تفعيلها في الموقف الصفي المباشر ودورها الفاعل في تحسين نوعية التعليم وجودته وتقديمه للمتعلم بسهولة ويسر، فهي تقدم مثيرات متعددة تتفاوت في درجة الحسية والتجريد، كما أن عرض هذه المثيرات بطرق وأساليب مختلفة ومتنوعة باختلاف قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم تمكن المعلم من معالجة الفروق الفردية بين الطلاب، وتمكن التلميذ من بناء مفاهيم علمية صحيحة وتكوين اتجاهات جديدة.

-كما أن أهمية هذه الدراسة تأتي من أهمية المرحلة الدراسية نفسها (الصفوف من 1-4) و أهمية المواد الدراسية التي ستتناولها (العلوم والرياضيات) والتي سيتم البحث في مدى استخدام المعلمات للوسائل التعليمية في هذه المواد.

-وتبرز أهمية هذه الدراسة في استقصاء تفعيل معلمات المجال الثاني في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة لهذه الوسائل من خلال أداة قياس سيتم تحكيمها

من قبل مختصين في الوسائل التعليمية، و ستبرز لنا نتائجها مستوى توظيف هذه الوسائل مقارنة بالجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في هذا المجال، والصعوبات التي قد تعيق هذا الاستخدام والتي ستمكن المختصين من وضع الحلول والبدائل لتذليلها سواء من قبل شعبة الوسائل التعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنةأو رفع هذه التوصيات إلى الادارة العليا بوزارة التربية والتعليم في السلطنة إلى ما يُمكن أن تقوم به كتوفير الوسائل التعليمية أو النظر في جودتها أو مراعاة تخصيص أماكن لحفظها عند بناء مدارس جديدة في ضوء نتائج هذه الدراسة.

-سَتُمَكِّن نتائج هذه الدراسة المشرفيين التربويين للمجال الثاني من معرفة مستويات المعلمات في استخدامهم للوسائل التعليمية والمشاركة أيضا في وضع الحلول لمعوقات الاستخدام إن وجدت، وهذه الاجراءات مجتمعة ستعمل على رفع كفاءة التفعيل بطبيعة الحال.

-وتعد هذه الدراسة بداية لدراسات وبحوث مستقبلية يمكن أن تُعَمَّمْ نتائجها على مراحل تعليمية مختلفة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

- استقصاء تفعيل معلمات المجال الثاني بالحلقة الأولى (1-4) في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة للوسائل التعليمية.

- تحديد التحديات والصعوبات التي تواجه معلمات المجال الثاني في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة في استخدامهم للوسائل التعليمية.

حدود الدراسة

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي (1-4) الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، نظرا لكثرة وتنوع الوسائل التعليمية في الحلقة الأولى.

الحدود البشرية: اشتملت الدراسة على عينة عشوائية من معلمات المجال الثاني للصفوف من (1-4) بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي2021/2020م.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية في تناولها لدرجة تفعيل معلمات المجال الثاني بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان للوسائل التعليمية.

مصطلحات الدراسة

لغة: تفعيل الأمر: جعله فاعلاً وواقعاً، وفعل الأمر: نشطه، قواه، نفذه، استخدمه (اللجمي، 1996).

وسيلة:أي وسيلة أو أداة يمكن بواسطتها إيصال فكرة أو غاية معينة إلى الجمهور(اللجمي، 1996).

الوسائل التعليمية: يعرف (صبري، 2002، ص539) الوسيلة التعليمية بأنها " الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية التي يستخدمها المعلم داخل حجرة الدرس لتيسر له نقل الخبرات التعليمية إلى المتعلم بسهولة ووضوح".

المجال الثاني: مادتي العلوم والرياضيات في مدارس الحلقة الأولى (1-4).

التعريف الاجرائي للباحث حول تفعيل الوسائل التعليمية: استخدام معلمات المجال الثاني بمحافظة شمال الباطنة للوسائل التعليمية في الموقف الصفي، وتشمل الوسائل التعليمية اليدوية (المحسوسة) والأجهزة التعليمية التي توردها وزارة التربية والتعليم في السلطنة إلى المدارس الحكومية لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منها.

الإطار النظري

يؤكد التربويون والدراسات التربوية أن إثارة أكثر من حاسة لدي الأطفال أثناء تعليمهم مهم جداً، وتقريبهم إلى الواقع والعالم الحسي قدر الامكان، ويُمكن تحقيق ذلك من خلال استخدام الوسائل التعليمية؛ فهي تُقرب الأشياء المجردة إلى واقع محسوس وملموس، وتجعل عملية التذكر واسترجاع المعلومات أكثر تباتاً في ذهن الطلاب(Laffey, 2004).

وتأتي أهمية الوسائل التعليمية في علاج مشكلة الفروق الفردية بين الطلاب، وتحفيزهم وإثارة الدافعية لديهم، وتتيح للطلاب فرصة للتجديد والتنويع في الأنشطة، وكذلك قدرتها في التغلب على الحدود الزمانية والمكانية؛ من خلال عرض النماذج والأدوات القريبة من الواقع، ومساعدة الطلاب في التخلص من الحشو والمعلومات النظرية والطرق التقليدية في التدريس، والمشاركة الايجابية في اكتساب الخبرة والقدرة على الملاحظة والتأمل والإبداع (عقل، 2000).

وقد ظهرت تصنيفات كثيرة للوسائل التعليمية، ومن أشهر هذه التصنيفات: التصنيف على أساس الحواس، وتم تقسيم هذا التصنيف إلى وسائل بصريه وسمعية ووسائل سمعية بصريه (Bauer.& Kenton, 2005)، وتصنيف آخر حسب طريقة الحصول على الوسائل التعليمية وتنقسم إلى وسائل جاهز تنتج في المصانع

وغالباً ما تكون ذات جودة عالية، ووسائل منتجة محليا، وكذلك تُصَنَّف الوسائل التعليمية حسب طريقة العرض وتنقسم إلى: مواد تستخدم الضوء في عرضها كالأفلام، ومواد لا تُعرض ضوئياً كالخرائط والألعاب التعليمية (Cuckle& Clarke&Jenkins, 2000)، وهناك تصنيفات أخرى للوسائل التعليمية كتصنيف ديل، وتصنيف إدلنج، وتصنيف أوسلن، وتصنيف دونكان، وتصنيف بريتس (الزعانين وحمدان، 2003).

ومع استخدام الوسائل التعليمية لا يعني أن دور المعلم سيتغير أو سيصبح ثانوي، بل هي أدوات وأجهزة تُساعد المعلم في تحقيق أهداف الدرس بقليل من الجهد والوقت، وتُساعد المعلم في تجويد العملية التعليمية لتصبح أكثر إثارة وأكثر تحدياً، خاصة مع التطور التكنولوجي الحالي الذي أتاح للوسائل التعليمية أن تكون أكثر تنوعاً، ومن السهل الحصول عليها إلى حد ما مع كثرة المصانع التي تُنتج الوسائل التعليمية بأشكالها المختلفة (عقل، 2000).

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المجال الثاني في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة والبالغ عددهم 973معلمة حسب الجدول المرفقوفق ما ورد في الكتاب السنوي للإحصاءات والمؤشرات التربوية للمديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة (وزارة التربية والتعليم، 2020). والجدول رقم 1 يوضح مجتمع الدراسة.

جدول رقم 1 يوضح مجتمع الدراسة

م	الولاية	الاجمالي
1	السويق	200
2	الخابورة	110
3	صحم	220
4	صحار	251
5	لوى	75
6	شناص	117
المجموع		973

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمات المجال الثاني للصفوف (4-1) بولايتي صحار وصحم بمحافظة شمال الباطنة؛ نظراً لقرب الباحث من الولايتين، بواقع 300 معلمة وبنسبة 30.8% من مجتمع الدراسة، موزعين كالتالي: 150 معلمة من ولاية صحار، و150 معلمة من ولاية صحم.

منهجية الدراسة

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة اعتمد الباحث استخدام المنهج الوصفي – الكمي.

أدوات الدراسة

تم استخدام أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة والتي سيتم بناءها لاستقصاء تفعيل معلمات المجال الثاني بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان للوسائل التعليمية، وسيتم الاعتماد في إعداد الأداة على مراجعة الدراسات السابقة والاستفادة منها ، كدراسة (أبوفاشة، 2008) ودراسة (المويشير، 1999) ودراسة (الكيومية، 2010) ودراسة (باجري، 2007) ودراسة (الودعاني، 2007) (ودراسة العمايرة، 2003) وغيرها من الدراسات. والاستعانة بالأدب النظري المتعلق بالدراسة وخبرات الباحث الميدانية بهدف التركيز على الجوانب المهمة في مشكلة الدراسة.

وتكونت أداة الدراسة من محورين:

المحور الأول: مقياس درجة استخدام معلمات المجال الثاني في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة للوسائل التعليمية.

المحور الثاني: مقياس درجة التحديات التي تواجه معلمات المجال الثاني في استخدام الوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظه شمال الباطنة.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق محتوى الأداة من خلال قياس صدق الفقرة وصدق التعيين؛ وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الوسائل التعليمية، منهم: أحد المعلمات والمعلمات الأوائل للمجال الثاني بمحافظة شمال الباطنة بصفتهم خبراء في الميدان التربوي، وكذلك عرضها على خبير الوسائل التعليمية بديوان عام وزارة التربية والتعليم وأخصائيو الوسائل التعليمية من مديرية التربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة، بالإضافة إلى أحد المشرفيين التربويين للمجال الثاني وأحد خبراء مناهج المجال الثاني بوزارة التربية والتعليم، وذلك لا بداء رأيهم من حيث:

-مدى مناسبة وصلاحية أداء القياس للموضوع.

-مدى الانتماء والوضوح بجميع الفقرات.

-مدى شمولية الفقرات للموضوع المراد بحثه.

-مدى الدقة والسلامة في الصياغة اللغوية لكل الفقرات.

-إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً.
وتم الأخذ بآراء وملاحظات المحكمين للمقياس وإجراء التعديلات المطلوبة ثم إخراجها في شكلها النهائي .

ثبات أداة الدراسة

ولمعرفة ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وعددهم (30معلمة) من معلمات المجال الثاني بالمدارس الحكومية للصفوف (1-4) بمحافظة شمال الباطنة، ثم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للأداة (اتساق البنود مع بعضها ومع الأداة بشكل عام) بمعادلة ألفا كرونباخ من خلال استخدام برنامج الحزم الإحصائي(spss).

المعالجات الإحصائية للبيانات

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

1. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول ونصه "ما درجة استخدام معلمات المجال الثاني للوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظه شمال الباطنة"؟

2. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الثاني ونصه "ما درجة التحديات التي تواجه معلمات المجال الثاني في استخدام الوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظه شمال الباطنة؟.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه:

"ما درجة استخدام معلمات المجال الثاني للوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول استخدام معلمات المجال الثاني للوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظه شمال الباطنة حسب محاور الدراسة والأداة ككل.

والجدول رقم 2 التالي يوضح نتائج الإجابة على السؤال.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على محاور الدراسة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

يبين الجدول رقم 2 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أعتمد في تدريسي على السبورة بشكل دائم.	4.37	0.81	كبيرة
2	أستخدم الحقائب التعليمية الخاصة بالمجال الثاني والتي توفرها الوزارة باستمرار.	4.13	0.74	كبيرة
3	أستخدم الفيديوهات التعليمية الخاصة بالمجال الثاني والتي توفرها الوزارة باستمرار.	4.02	0.75	كبيرة
4	أستخدم جهاز(الفيلكس كام) في شرح المادة دائماً.	3.87	0.88	كبيرة
5	أستخدم العينات والمخابير والأدوات الموجودة في مختبر المدرسة.	3.64	0.97	كبيرة
6	أستحدم جهاز الحاسوب لشرح الدرس بشكل دائم.	3.51	1.11	كبيرة
7	أصطحب الطلاب لرحلات علمية مرتبطة بالدرس قدر الامكان.	2.96	1.01	متوسطة
8	أطلب من الطلاب إحضار عينة حسية من البيئة المحلية لشرح الدرس.	2.83	1.15	متوسطة
9	أستخدم المجسمات والنماذج الجاهزة.	2.82	1.14	متوسطة
10	أستخدم جهاز العرض (البروجكتور) أثناء شرح الدرس.	2.38	1.12	قليلة
11	أقوم بإنتاج وسيلة تعليمية مناسبة للدرس إن تعذر وجودها جاهزة.	1.93	1.01	قليلة
12	أحرص على استخدام الانترنت كدعم اثرائي للدرس.	1.64	0.95	قليلة
درجة استخدام معلمات المجال الثاني للوسائل التعليمية.		3.12	0.50	متوسطة

الدراسة حول درجة استخدام معلمات المجال الثاني للوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظه شمال الباطنة بسلطنة عُمان حسب فقرات الدراسة والأداة ككل، حيث جاء المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.13)، بانحراف معياري عام (0.50) وبدرجة استخدام متوسطة، وقد جاء في المرتبة الأولى فقرة: "أعتمد في تدريسي على السبورة بشكل دائم" ، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.37) وانحراف معياري (0.81)، تلاه في المرتبة الثانية فقرة: "أستخدم الحقائب التعليمية الخاصة بالمجال الثاني والتي توفرها الوزارة باستمرار " ، بمتوسط حسابي بلغ(4.13) وانحراف معياري (0.74)، وتلاه المرتبة الثالثةفقرة" "أستخدم الفيديوهات التعليمية الخاصة بالمجال الثاني والتي توفرها الوزارة باستمرار" ، بمتوسط حسابي بلغ(4.02)

وانحراف معياري (0.75)، وجاءت فقرة" "أستخدم جهاز(الفيلكس كام) في شرح المادة دائماً" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وانحراف معياري (0.88)، وفي المرتبة الخامسة جاءت فقرة: "أستخدم العينات والمخابير والأدوات الموجودة في مختبر المدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (3.64) وانحراف معياري (0.97)، فيما جاء في المرتبة الأخيرة فقرة: "أحرص على استخدام الانترنت كدعم اثرائي للدرس" بمتوسط حسابي بلغ (1.64) وانحراف معياري (0.95).

وتُعزى درجة استخدام معلمات المجال الثاني للوسائل التعليمية بدرجة متوسطة للأداة ككل إلى أسباب مختلفة منها: إدراك المعلمات لأهمية استخدام الوسائل التعليمية بمختلف أنواعها في الموقف الصفي المباشر، ودورها في تسهيل نقل المعرفة، وتحسين عملية التعلم بشكل عام، وتُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى الجهود المبذولة من قِبل وزارة التربية والتعليم في توفير هذه الوسائل بشكل مستمر، وإلى جهود مديرية التربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة في متابعة استلام المدارس لحصتها من الوسائل التعليمية التي تَرِدْ من الوزارة الموقرة ومتابعة تفعيلها، وتدريب المعلمات على استخدامها، وحث إدارات المدارس والمعلمات الأوائل بمدارس المحافظة على متابعة استخدام الوسائل التعليمية، والبحث عن البدائل في حال عدم توفرها، والتواصل بشكل مستمر مع شعبة الوسائل التعليمية بالمحافظة التعليمية لمعالجة الصعوبات التي قد تواجهها معلمات المجال الثاني في هذا الجانب.

ولعل السبب في أن النتيجة جاءت بدرجة متوسطة يعود إلى عدم وجود مكان ثابت لحفظ الوسائل التعليمية، وعدم وجود معلمة متفرغة لمتابعة استلام وحفظ الوسائل التعليمية؛ مما يجعل البحث عن الوسيلة التعليمية بالمدرسة عملية تحتاج إلى جهد ووقت، كما أن النصاب التدريسي المرتفع لايسمح للمعلمات في بعض الأحيان بالتخطيط لاستخدام الوسيلة التعليمية، بالإضافة إلى تخوف بعض المعلمات من استخدام بعض الأجهزة التعليمية خوفاً عليها من الكسر أو التلف أثناء الاستخدام.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شعبان (2004)، وعقل (2000)، ودراسة Laffey (2004)، ودراسة Bauer & Kenton (2005)، وتختلف مع دراسة الزعانين وحمدان (2003).

ويمكن تفسير حصول فقرة "أعتمد في تدريسي على السبورة بشكل دائم" على اعتبار أن جميع المعلمين والمعلمات ينظرون إلى السبورة هي الأساس في عملية التدريس، ولا يمكن الاستغناء عنها مقارنة بالوسائل التعليمية الأخرى سواء

التقليدية أو الوسائل الحديثة، ولا تستطيع المعلمات ايصال الفكرة ونقل المعرفة بدون الشرح المباشر على السبورة؛ لذلك من الطبيعي حصول فقرة استخدام السبورة على أعلى متوسط حسابي.

وجاءت فقرة "استخدام الحقائب التعليمية" في المرتبة الثانية، تليها فقرة "استخدام الفيديوهات التعليمية" وفي المرتبة الثالثة فقرة "استخدام جهاز الفليكس كام"، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى توفر الوسائل التعليمية السابقة الذكر بشكل جيد في مدارس المحافظة التعليمية، وحِرص أخصائيو الوسائل التعليمية بالمحافظة التعليمية على تدريب المعلماتوتنفيذ الورش التدريبية بشكل مستمر حول استخدام الأجهزة التعليمية، بالإضافة إلى أن الحقائب التعليمية ترتبط بالمنهج المدرسي بشكل مباشر؛ حيث أن هذه الحقائب يتم اقتراحها كوسائل تعليمية من قِبَل مشرفي المناهج لكل وحدة دراسية أو درس من الدروس، ويتم كذلك متابعتها من قِبَل المشرف التربوي للمادة أثناء تقييم المعلمات في الموقف الصفي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه:

"ما درجة التحديات التي تواجه معلمات المجال الثاني في استخدام الوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظه شمال الباطنة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة التحديات التي تواجه معلمات المجال الثاني في استخدام الوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظه شمال الباطنة حسب محاور الدراسة والأداة ككل .

والجدول رقم 3 التالي يوضح نتائج الإجابة على السؤال.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على محاور الدراسة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

يوضح الجدول رقم 3 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة التحديات التي تواجه معلمات المجال الثاني في استخدام

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحديات
1	أقوم بإنتاج وسائل تعليمية لكن يتم التخلص منها في نهاية العام الدراسي.	3.89	0.88	كبيرة
2	عدم معرفتي أصلاً بما هو موجود من وسائل تعليمية تخدم المجال الثاني.	3.64	1.08	كبيرة
3	كثرة النصاب التدريسي للمعلمات.	3.63	1.20	كبيرة
4	إدارة المدرسة لا تؤمن بأهمية الوسيلة التعليمية وتعتبرها طريقة لتضييع زمن الحصة الدراسية.	3.59	1.20	كبيرة
5	الخوف من تعرض الوسائل التعليمية وخاصة الأجهزة التعليمية للتلف أو الكسر.	3.54	1.08	متوسطة
6	التخطيط والتحضير لاستخدام الوسيلة التعليمية يتطلب وقت وجهد كبيرين.	3.10	1.10	متوسطة
7	الخوف من التعرض للإحراج أمام الطلاب بسبب الضعف في امتلاكي مهارات استخدام الأجهزة التعليمية.	3.07	1.04	متوسطة
8	عدم وجود مكان ثابت لحفظ الوسائل التعليمية يتطلب مني جهد في البحث عن مكان الوسيلة التعليمية.	2.98	1.14	متوسطة
9	قلة خبرة المعلمات في انتاج الوسائل التعليمية بشكل جيد.	2.98	1.14	متوسطة
10	عدم وجود بنود مالية كافية لإنتاج وشراء الوسائل التعليمية.	2.97	1.02	متوسطة
11	زمن الحصة المدرسية غير كافي لاستخدام وسائل تعليمية.	2.85	1.02	متوسطة
12	مديرة المدرسة ومشرفة المجال الثاني لا تُركزان على استخدام الوسائل التعليمية أثناء تقييمي.	2.45	0.98	قليلة
13	قلة الوسائل التعليمية.	2.36	0.97	قليلة
14	حجم الدروس وطول المنهاج يَحُد من استخدام الوسائل التعليمية.	2.17	0.80	قليلة
15	اعتقادي أن الوسيلة التعليمية شيء ثانوي وغير ضرورية في التدريس.	2.17	0.80	قليلة
16	لا توجد شاشات عرض مناسبة داخل الصفوف الدراسية.	2.09	0.91	قليلة
17	حدوث فوضى في الصف عند عرض الوسائل التعليمية، مما يجعل الوسيلة التعليمية بدون قيمة علمية.	1.79	0.72	قليلة
درجة التحديات التي تواجه معلمات المجال الثاني في استخدام الوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظه شمال الباطنة		3.07	1.04	متوسطة

الوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظه شمال الباطنة حسب فقرات

الدراسة والأداة ككل، حيث جاء المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.07)، بانحراف معياري عام (1.04) ودرجة التحديات أو الصعوبات متوسطة، وقد جاء في المرتبة الأولى فقرة: "أقوم بإنتاج وسائل تعليمية لكن يتم التخلص منها في نهاية العام الدراسي " ، بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.89) وانحراف معياري (0.88) وبدرجة تحديات كبيرة، تلاه في المرتبة الثانية فقرة: " عدم معرفتي أصلاً بما هو موجود من وسائل تعليمية تخدم المجال الثاني." ، بمتوسط حسابي بلغ(3.64) وانحراف معياري (1.08) وبدرجة تحديات كبيرة، وتلاه المرتبة الثالثة فقرة" "كثرة النصاب التدريسي للمعلمات." ، بمتوسط حسابي بلغ(3.63) وانحراف معياري (1.20) وبدرجة تحديات كبيرة.

وجاءت فقرة "إدارة المدرسة لا تؤمن بأهمية الوسيلة التعليمية وتعتبرها طريقة لتضييع زمن الحصة الدراسية " في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.59) وانحراف معياري (1.20)، وفي المرتبة الخامسة جاءت فقرة: "الخوف من تعرض الوسائل التعليمية وخاصة الأجهزة التعليمية للتلف أو الكسر " بمتوسط حسابي بلغ (3.54) وانحراف معياري (1.08)، فيما جاء في المرتبة الأخيرة فقرة: "حدوث فوضى في الصف عند عرض الوسائل التعليمية، مما يجعل الوسيلة التعليمية بدون قيمة علمية " بمتوسط حسابي بلغ (1.79) وانحراف معياري (0.72). وبدرجة تحديات قليلة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه رغم جهود وزارة التربية والتعليم في توريد الوسائل التعليمية للمحافظات التعليمية بالسلطنة عبر مناقصات مالية ضخمة، وجهود مديرية التربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة في متابعة تفعيل الوسائل التعليمية؛ إلى أن استخدام الوسائل التعليمية في الموقف الصفي يجب أن يكون عن قناعة كاملة من معلمات المجال الثاني خاصة أن هذا المجال يشمل مواد الرياضيات والعلوم، واستخدام الوسائل التعليمية في تدريس هذه المواد سيعمل على تسهيل وتبسيط المادة للمتعلمين، كما أن وجود تحديات مادية وإدارية وفنية قد يحول دون الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية.وتتفق هذه النتيجة التي جاءت بدرجة تحديات أو صعوبات متوسطة مع نتائج دراسات أخرى مثل: دراسة الزعانين وحمدان (2003)، ودراسة العمايرة (2003) ودراسة Cukle, Clarks &Jehkins (2000).

ويُبرر الباحث حصول فقرة " أقوم بإنتاج وسائل تعليمية لكن يتم التخلص منها في نهاية العام الدراسي" على أعلى متوسط حسابي ودرجة تحديات (كبيرة)؛ أن بعض إدارات المدارس تقوم بالفعل بالتخلص من الوسائل التعليمية التي تُنتجها المعلمات أو الطلاب للأسف الشديد نهاية العام الدراسي، أو مع تكليف إدارة مدرسية جديدة بداية العام الدراسي؛ حيث تنظر هذه الادارات إلى الوسائل المُنتجة على أنها مؤقتة، وتم الانتهاء من استخدامها، ولا يوجد مكان لحفظها، وأولوية المكان ليست للوسائل التعليمية المنتجة؛ لذلك يتم التخلص منها. وتُعاني المعلمات وأخصائيو الوسائل التعليمية المُشرفين على الوسائل التعليمية بالمحافظة التعليمية من هذا السلوك سنوياً، ويتم مناقشته باستمرار مع إدارات المدارس، بهدف المحافظة على انتاج الوسائل التعليمية التي تُكلف الكثير.

وجاءت فقرة " عدم معرفتي أصلاً بما هو موجود من وسائل تعليمية تخدم المجال الثاني" بدرجة تحديات(كبيرة) وفي المرتبة الثانية، ويُمكن تفسير ذلك إلى أن الوسائل التعليمية التي يتم توريدها للمدرسة لا تأتي دفعة واحدة؛ وبالتالي تحتاج إلى معلمة متفرغة لتوثيق الوسائل التعليمية الواردة وإشعار كل مادة دراسية بما وَرَد إليها من وسائل؛ لذلك قد تستلم المدرسة وسائل مختلفة ويتم تخزينها بدون معرفة المعلمات.

ويُفسر الباحث حصول فقرة " كثرة النصاب التدريسي للمعلمات" بدرجة تحديات (كبيرة) وفي المرتبة الثالثة؛ إلى أن ارتفاع نصاب معلمات المجال الثاني في السنوات الأخيرة من الحصص الدراسية يقف كعقبة تُعيق التخطيط والتحضير والاستعداد لاستخدام الوسائل التعليمية. ومن الطبيعي حصول فقرة "حدوث فوضى في الصف عند عرض الوسائل التعليمية، مما يجعل الوسيلة التعليمية بدون قيمة علمية" على درجة تحديات (قليلة) وفي المرتبة الأخيرة؛ لأن المعلمة الجيدة تستطيع السيطرة على الصف أثناء استخدام الوسائل التعليمية، كما أن الطلاب تعودوا على عرض وسائل تعليمية مُشوقة ومُثيرة للحواس، وليس بغريب عليهم وجود هذه الوسائل، خاصة أننا نعيش عصر منفتح على التكنولوجيا وتقنيات التعليم المختلفة.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يُمكن اقتراح التوصيات التالية:

-توفير مكان مخصص لحفظ الوسائل التعليمية بمدارس المحافظة التعليمية.
-تكليف معلمة متفرغة لمتابعة استلام الوسائل التعليمية بالمدارس ومتابعة التنظيم والتفعيل.
-تكثيف الجهود لتوعية المعلمات بأهمية الوسائل التعليمية، سواء من قِبَل أخصائيو الوسائل التعليمية بالمحافظة التعليمية أو من قِبَل إدارات المدارس.
-العمل على تنفيذ دورات تدريبية، وورش عمل لإكساب معلمات المجال الثاني مزيد من المهارات حول انتاج الوسائل التعليمية، والتعريف باستخدام الأجهزة التعليمية والوسائل التعليمية الموجودة حاليا في مدارس محافظة شمال الباطنة.
-يُراعى في تخطيط المباني المدرسية الجديدة، وجود قاعات مخصصة للوسائل التعليمية، وكذلك الاهتمام بتوفير شاشات العرض المناسبة في الصفوف الدراسية.
-مراعاة نصاب المعلمين وخاصة معلمات المجال الثاني بمحافظة شمال الباطنة؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة تأثير نصاب المعلمات على استخدام الوسائل التعليمية.

قائمة المراجع:

1.أبو فاشة، ضياء عبدالقادر. (2008). الاتجاهات نحو استخدام الوسائل التعليمية ودرجة استخدامها وصعوباتاستخدامها لدي معلمي العلوم في محافظة رام الله والبيرة. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت، فلسطين.

2.أبوه، زكريا عبدالله (2011). اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام الأجهزة التعليمية في التدريس.(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا، السودان.

3.بابكر، عبدالمنعم حسين. (2010). استخدام الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدي طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، 3(4)، 4-36. دار المنظومة 97671.

4.باجري، عادل منصور سالم. (2007). دراسة تقويمية لواقع استخدام معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية للتقنيات التعليمية ومعيقات استخدامهم لها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن ، دار المنظومة 546911

5.حجازي، عبدالمعطي. (2009). هندسة الوسائل التعليمية. الأردن. دار أسامة للنشر والتوزيع.

6.حسانين، عواطف محمد. (2012). سيكولوجية التعليم. (ط1). الجيزة. المكتبة الأكاديمية.

7.الحيلة، محمد محمود. (2003). تكنلوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

8.اللجمي، أديب (1996). المحيط معجم اللغة العربية. المجلد الثالث. ط3. بيروت.

9.الذبياني، عابد عبدالله. (2008). واقع التقنيات المعاصرة في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى ، مكة ، دار المنظومة 611644

10.الربيع، دعد ابراهيم.(2002) واقع الوسائل التعليمية في تدريس مادة العلوم للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في لواء دبر علا من وجهة نظر المعلمين. جامعة اليرموك، الأردن.

11.الزعانين، جمال وحمدان، عبدالرحيم. (2003). مدى استخدام تقنيات التعليم والتعلم لدي مدرسي/مدربي الكليات التقنية بمحافظة غزة وصعوباتها. مجلة جامعة الأقصى، 7(2)، 201-16.

12.سلامه، عبد الحافظ. (1998). مدخل إلى تكنلوجيا التعليم.ط2. الأردن. دار الفكر.

13.سلامه، عبد الحافظ. (2001). تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية في تربية الطفل. ط1. عمان. دار الفكر.

14.شعبان، حمدي اسماعيل.(2004). واقع التقنيات التعليمية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. دراسات تربوية واجتماعية، 10(3)، 224-193.

15.صبري، ماهر اسماعيل. (2002). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنلوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الراشد.

16.طويق، عبدالله. (2008). تصنيع الوسائل التعليمية لتعلم العلوم باستخدام خامات البيئة. عمان. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع .

17.العمايرة، محمد حسن. (2003). آراء بعض معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بالأردن في أهمية استخدام التقنيات والوسائل التعليمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (4)، 135-164

18.عقل، فواز. (2002) استخدام الوسائل التعليمية والصعوبات التي تحول دون استخدامها لدى معلمي اللغة الانجليزية في المدارس الثانوية في محافظة جنين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 14(2)، 658-637.

19.علي، محمد السيد. (2002). تكنلوجيا التعليم والوسائل التعليمية. القاهرة. دار الفكر العربي .

20.منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.(2016) مسترجع من

https://ar.unesco.org/events/lmw-tmr-ldwly-hwl

22.المويشير، خالد سليمان عبدالله. (1999). مدى توافر الوسائل التعليمية واستخدامها في تدريس مادة الرياضيات في المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،دار المنظومة 527161

24.الودعاني، ماجد ريحان. (2009). واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

25.وزارة التربية والتعليم.(2019). الكتاب السنوي للإحصاءات والمؤشرات التعليمية. المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة. دائرة التخطيط والاحتياجات التعليمية. قسم الإحصاء التربوي. سلطنة عمان.

26.Cuckle, P.Clarke, S.&Jenkins, I. (2000). Students information and communication technology skills and their use during teacher training. Journal of Information Technology for Teacher Education 9(1), 9-19.

27.Bauer, J.& Kenton, (2005). Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening. Journal of Technology and Teacher Education, 13(14), 519-546.

28.Laffey, J. (2004). Appropriation mastery and resistance to technology in early childhood preservice teacher education. Journal of Research on Technology in Education, 36(4), 361-382.

The degree of activation of the second domain teachers in the Governorate of North Al Batinah in the Sultanate of Oman for educational aids.

Sultan Salim adim alissaei
Teaching aids specialist
MSc: Educational Assets and Management
Directorate General of Education in North Al Batinah Governorate - Sultanate of Oman.

Abstract: This study aims to identify the degree of activation of the second domain teachers in the Governorate of North Al Batinah, Sultanate of Oman, of educational aids, And the degree of challenges and difficulties encountered in the use of educational, The study population consisted of all teachers of the second field in public schools in North Al Batinah Governorate, The study sample was (300) female teachers, representing 30.8% of the study population, The study adopted the descriptive approach, The most important findings of the study are:The degree to which teachers of the second field use educational aids in public schools in North Al Batinah GovernorateCame "medium", And that the degree of difficulties faced by teachers of the second field in using educational aids in public schools in North Al Batinah Governorate was "medium".

key words: Parameters of the second field, teaching aids,Activate the teaching aids, North Al Batinah Governorate.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 15 ديسمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

القَلَقُ الاجتماعيُّ وعَلاقتُه بالأفكارِ اللاعقلانيَّةِ لدى طلبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا في مدارسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ

أ. داليا حمد يوسف إبراهيم، جامعة القدس المفتوحة- فلسطين
أ.د. معتصم " محمد عزيز" مصلح، جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

ملخص: هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى معرفةِ العَلاقةِ بينَ القلقِ الاجتماعيّ والأفكارِ اللاعقلانيّةِ لدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارسِ محافظةِ سلفيتَ، ومعرفةِ دَلالةِ الفروقِ بينَ متوسّطاتِ استجاباتِ أفرادِ عَيّنةِ الدِّراسةِ فيما يتعلَّقُ بالقلقِ الاجتماعيّ والأفكارِ اللاعقلانيّةِ تبعًا لِمُتغيّراتِ: الجنسِ، والصَّفِّ، والمستوى الاقتصاديّ، واعْتَمدتِ الدِّراسةُ المَنْهجَ الوصفيَّ الارتباطيَّ، وتكَوَّنَ مُجتمعُ الدِّراسةِ من (7042) طالبًا وطالبةً، اخْتِيرَ مِنْهم عَيّنةٌ عُنقوديّةٌ ، بلغتْ (430) طالبًا وطالبةً، وقدِ استخدَمَ في هذه الدِّراسةِ كلًّا من مِقْياس القلقِ الاجتماعيّ، والأفكارِ اللاعقلانيّةِ كأداتَيْنِ للدِّراسةِ.
وبيَّنَتِ النَّتائجُ وجودَ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا في مستوى القلقِ الاجتماعيّ لَدى طلبةِ المرحلةِ الأساسيَّةِ العليا؛ تَبعًا لِمُتغيّراتِ : الجنسِ لِصالحِ الذُّكورِ، ومُتغيّرِ الصَّفِّ والَّذي كانَ لِصالحِ الصَّفِّ السّابعِ، وَمُتغيّرِ المستوى الاقتصاديّ، والَّذي كانَ لِصالحِ المستوى المُنْخفضِ، كما أظْهَرَتِ النَّتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحصائيَّةٍ في مستوى الأفكارِ اللاعقلانيَّةِ لَدى طلبةِ المرحلةِ الأساسيَّةِ العليا؛ تبعًا لِمُتغيّراتِ: الجنسِ، والَّذي كانَ لِصالحِ الذُّكورِ، ومُتَغيّرِ المستوى الاقتصاديّ، والَّذي كانَ لِصالحِ المستوى المُنْخفضِ.
الكَلِماتُ المِفْتاحيّةُ: القلقُ الاجتماعيُّ، الأفكارُ اللاعقلانيّةُ، المرحلةُ الأساسيّةُ العليا.

خَلْفيّةُ الدِّراسةِ، وَمُشكِلَتُها

1.1 المقدّمةُ

تُعَدُّ المرحلةُ الأساسيّةُ العليا مِنْ أهمّ المراحلِ في عمليّةِ الدِّراسةِ الَّتي يَجِبُ الاهتمامُ بها؛ لأنَّ الطّالبَ في هذِه الفترَةِ يَمُرُّ بمرحلَةِ المراهقةِ الَّتي هي مِنْ أهمّ مراحِلِ النُّمُوّ في حياةِ الإنسانِ، ففي هذِه المرحلةِ يَنْتقِلُ الطّالبُ مِنَ الطُّفولةِ إلى الرُّشْدِ، لهذا تُعَدُّ مِنْ أخْطَرِ المراحلِ؛ لِما يُرافِقُها مِنْ تَغَيُّراتٍ مُستمرَّةٍ، فَتَبدأُ التَّغيُّراتُ في مَظاهرِ النُّمُوّ المختلفةِ: الجِسميّةِ، والفِسْيولوجيّةِ، والعَقْليّةِ، والاجتماعيّةِ، وَيَتعرَّضُ الطّالبُ في هذِه الفترَةِ إلى مُشْكلاتٍ داخليَّةٍ وخارجيّةٍ، فَمِنْها ما يكونُ بِسَبَبِ المرحلةِ نَفْسِها، ومِنْها ما يَحْدُثُ للمُراهقِ مِنْ تَغيُّراتٍ يَشْعُرُ بها، ولا يَسْتطيعُ إشْباعَها، أوِ البَوْحَ بها. وفي ضَوْءِ ذلكَ يُمْكِنُ القولُ: إنَّ هذِه المرحلَةَ هي أكثَرُ المراحِلِ تأزُّمًا، وقلقًا، واحتياجًا للإرشادِ.

ويُسَيطِرُ على حياةِ المراهِقِ، في هذِه الفترَةِ، القَلَقُ؛ نظرًا لِلتَّغيُّراتِ الحاصلَةِ، ويُشيرُ فرويد إلى أنَّ القَلَقَ حالةٌ مِنَ الخوفِ الغامِضِ الشَّديدِ، الَّذي يَتَمَلَّكُ الإنسانَ، وَيُسَبِّبُ له التَّوتُّرَ والضِّيقَ والأَلَمَ. والقَلَقُ يَعْني الانزعاجَ، والطّالبُ القَلِقُ يتَوَقَّعُ الشَّرَّ دائمًا، ويَبْدو مُتشائمًا مُتَوَتِّرَ الأعصابِ وَمُضْطَربًا. كما أنَّ الشَّخصَ القَلِقَ يَفْقِدُ ثِقَتَهُ بنَفْسِه، ويَبْدو مُتَمرِّدًا وعاجزًا عَنِ البَتِّ في الأمورِ، ويَفْقِدُ القُدرةَ على التَّركيزِ. وهذِه الأعراضُ المُرافقةُ للقَلَقِ تُؤثِّرُ في الطّالبِ وحياتِهِ، بشكلٍ عامٍّ، وعَلاقاتِه وقُدْراتِه الاجتماعيَّةِ بشكلٍ خاصٍّ، وَيَتَكَوَّنُ لَدَيْه ما يُعْرَفُ بالقَلَقِ الاجتماعيّ (العاسميّ، 2010).

يُعَدُّ القَلَقُ الاجتماعيُّ (social Anxiety) أحَدَ أنواعِ الرّهابِ (phobia) الَّذي يُمثِّلُ أحدَ اضطراباتِ القَلَقِ AnxietyDisorders))، ويَتَّسِمُ بخوفٍ واضحٍ، ودائمٍ مِنْ موقِفٍ، أو أكثَرَ مِنَ المواقِفِ الاجتماعيّةِ الَّتي تَتَطلَّبُ الأداءَ في جماعةٍ، فَيَتَجنَّبُ الطّالبُ تلك المواقِفَ الاجتماعيّةَ الَّتي يَخافُ منها أوِ الَّتي تُثيرُ لَدَيهِ القَلَقَ الدّائمَ، ويَرْتبطُ مفهومُ القَلَقِ الاجتماعيّ بالتَّفاعلِ بينَ الفردِ (الطّالبِ) والآخَرِ، وهو جزءٌ مِنْ عَمَليّةِ الاتِّصالِ (Al-Naggaretal.,2013).

والقَلَقُ الاجتماعيُّ هو مِنْ أكثَرِ أنواعِ الاضطراباتِ المَرَضيّةِ انتشارًا في العالَمِ بَعْدَ الإدمانِ، ويَتَمَثَّلُ بالخوفِ الَّذي يُسَيطِرُ على الفردِ مِنَ المواقِفِ الاجتماعيَّةِ؛ بِسَبَبِ ضَعْفِه في المهاراتِ الاجتماعيّةِ بشكلٍ يَجْعَلُه يَقْلَقُ في مِثْلِ هذِه المواقِفِ، حيثُ يُواجِهُ فيها شعورًا بالنَّقْصِ، وخَجَلًا، وضَعْفًا في شَخْصيَّتِه (عبد العال، 2006).

فالصِّفةُ المُمَيِّزَةُ للقَلَقِ الاجتماعيّ، هي الخوفُ غَيْرُ الواقعيّ مِنْ تَقْييمِ الآخرينَ، والتَّشَوُّهُ الإدراكيُّ للمواقِفِ الاجتماعيَّةِ، فالقَلِقونَ يَشْعرونَ بأنَّهُم مَحَطُّ أنظارِ الآخرينَ بِشكلٍ أكبَرَ مِنَ الواقعِ، فَهُمْ يَتَصوَّرونَ أنَّ المُحيطينَ بِهِم مُهْتمّونَ دائمًا في انْتِقادِهِم، وَتَقييمِهِم المُستمرّ، ويَتَخيَّلونَ أنَّ التَّقييمَ لا بدَّ مِنْ أنْ يكونَ سلْبيًّا، فالفردُ الَّذي يُعاني مِنْ هذِه الأمورِ كلِّها، تُسَيطِرُ علَيْهِ أفكارٌ لاعقلانيّةٌ تُؤدِّي إلى اضطرابِهِ، وَعَدَمِ اتِّزانِه (مكنزي، 2012).

أمّا القَلَقُ الاجتماعيُّ المُرتفِعُ فَهُو الخوفُ الزّائدُ مِنَ الحَرَجِ، أوِ الرّفضُ مِنَ الآخرينَ، والنّاسُ يَميلونَ إلى تَجَنُّبِ المواقِفِ الَّتي يَظْهَرُ فيها مَشاعِرُ غَيْرُ مَرغوبٍ بها، تُؤدِّي إلى رَفْضٍ، أو إحراجٍ، ويُمْكِنُ أنْ يُعَبِّرَ النّاسُ عَنْ مَشاعِرِهِم بِصورةٍ عَلَنيّةٍ، مِثْلِ القَلَقِ، والغَضَبِ تُجاهَ شخصٍ آخَرَ (Ozturk& Mutlu, 2010).

وبَرَزَ في السَّنواتِ الأخيرةِ التَّوجُّهُ للتَّركيزِ على أهمِّيَّةِ الجانِبِ المعرفيّ في شخصيَّةِ الأفرادِ في تقديرِ انفعالاتِهِمْ، وفي تَكَيُّفِهِم النَّفسيّ والاجتماعيّ، بِحَيثُ أصبحَ يَحْظى باهتمامِ عديدٍ منَ الباحثينَ في المجالِ السَّيكولوجيّ بصورةٍ خاصّةٍ، ومِنْ أبرَزِ نظريّاتِ الإرشادِ النَّفسيّ الَّتي تقومُ بِتَوظيفِ الجانِبِ المعرفيّ العقلِيّ، وَتَفْسيرِ الاضطراباتِ الانفعاليَّةِ في عَلاقتِها بالتَّفكيرِ العقلانيّ، ما عُرِفَ بنظريَّةِ العلاجِ العقلانيّ الانفعاليّ (Ellis)، وتَسْعى هذِه النَّظريّةُ إلى تَغْييرِ المعارفِ لِتَعديلِ السُّلوكِ والتَّأثيرِ في الانفعالاتِ، انطلاقًا مِنَ الاعتقادِ القَوِيّ بأنَّ المعرفةَ تَلْعَبُ دَوْرًا أساسيًّا في إحداثِ الاضطراباتِ الوُجدانيّةِ وعِلاجِها(مجلي، 2011).

حيثُ تَرَى النَّظريّةُ اللاعقلانيّةُ الانفعاليّةُ (Rational_EmotaiveThrory) "للعالِمِ ألبرت أليس"، أنَّ ألافكارَ والأحداثَ الَّتي يُواجِهُها الفردُ، هي الَّتي تُحَدِّدُ استجاباتِهِ السُّلوكيّةَ والانفعاليَّةَ، فإذا كانَتْ أفكارُهُ عقلانيّةً، فإنَّه يكونُ إنسانًا سَوِيًّا مُعافًى، خاليًا مِنَ المُشْكلاتِ، أمّا إذا سَيْطرَتْ علَيْهِ أفكارٌ لاعقلانيّةٌ، فإنَّه يكونُ إنسانًا مُضطربًا يُعاني مِنْ سُوءِ التَّوافُقِ (أبو أسعد وعربيات، 2009).

وَيَرى أليسُ أنَّ أسبابَ الاضطرابِ الانفعاليّ والأفكارِ اللاعقلانيّةِ، تَجْمَعُ بينَ المصادِرِ المعرفيّةِ والانفعاليّةِ والسُّلوكيّةِ الَّتي لا تَنْبُعُ مِنَ المعارِفِ، أوِ التَّفكيرِ فَحَسْبُ، لكنّها تَتَأثَّرُ بها بِدَرجةٍ كبيرةٍ، إلى جانِبِ ذلك فَيَرَى أنَّ سُلوكاتِ الأفرادِ تَتَأثَّرُ بِبيئاتِهِم الاجتماعيّةِ والمادِّيَّةِ، ويَقومُ العلاجُ المَعْرفيُّ السُّلوكيُّ على مَبْدأِ يَتَمَثَّلُ في أنَّ المعارَفَ الخاطئةَ هي الَّتي تُسَبِّبُ الاضطرابَ والأفكارَ اللاعقلانيّةَ، حيثُ

تَشْمُلُ تلكَ الأفكارُ: الاعتقاداتِ-التَّفكيرَ-التَّخيُّلاتِ، وعَلى ذلكِ يُعَدُّ الفردُ مسؤولًا بِدَرجةٍ كبيرةٍ عمّا يَلْحَقُ به مِنِ اضْطراباتٍ(شاهين، 2019).

إنَّ فترةَ المُراهقةِ، وما يُرافِقُها مِنْ ضغوطٍ نفسيّةٍ، وقَلَقٍ نفسيٍّ، والَّتي مِنْ أهمِّها القلقُ الاجتماعيُّ الَّذي يُسَيطِرُ على الطَّلبةِ، وكذلكَ تُشَكِّلُ الأفكارُ اللاعقلانيّةُ الَّتي تُعيقُ تَفْكيرَهم نحوَ الاتِّجاهِ الصَّحيحِ في مَساراتِ الحياةِ، بشكلٍ عامٍّ، سواءٌ في البيئةِ التَّعليميّةِ، أوِ الاجتماعيّةِ، لذا أصبحَ مِنَ الضَّروريِّ إجراءُ بحثٍ علميٍّ حولَ القلقِ الاجتماعيِّ، وعَلاقتِهِ بالأفكارِ اللاعقلانيّةِ، لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ.

مُشكلةُ الدِّراسةِ، وأَسْئلَتُها

يُعَدُّ القلق الاجتماعي وتشَكُّلُ الأفكارِ غيرِ العقلانيّةِ، لَدى الفردِ، مِنْ أكبَرِ أسبابِ تَشَكُّلِ الاضطرابِ لَدَيْه، وَجَعْلِ سُلوكِه غيرَ سَوِيٍّ، ويُواجِهُ الفردُ الَّذي يعاني ويَحْمِلُ أفكارًا غيرَ عقلانيّةٍ، من مُشكِلاتٍ نفسيّةً واجتماعيّةً كثيرةً، ما شجع الباحثان على تناول موضوع القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية بالدراسة على المرحلة الأساسية العليا احساسهما بمشكلة الدراسة الحالية، من خلال عملهما مع الطلبة المراهقين في المدرسة، فقط لاحظا الباحثان انتشار القلق الاجتماعي عند الطلبة منهم في الحديث عن أنفسهم أمام زملائهم، حيث رفض البعض خوفاً من التقييم غير الايجابي، وعندما تحدث هذه الأعراض في موقف ما،فإن الطالب يحاول تجنب هذه المواقف ما يزيد من مخاوفه ويضعف ثقته بنفسه ويجعله عرضة للمعاناة والعذابات النفسية، ما يجعله غير قادراً على قيادة أي موقف تعليمي في مدرسته، وغير قادراً على تكوين علاقات إيجابية طويلة الأمد، ومن هنا شعر الباحثان أن القلق الاجتماعي يعتبر من المشكلات الأساسية التي تعيق اندماج الطالب في المجتمع الفلسطيني ، كما لاحظا الباحثان انتشار بعض الأفكار الاعقلانية السائدة في مجتمعنا الفلسطيني لدى الطلبة، وقدْ أشارَتِ الدِّراساتُ الَّتي أُجْرِيَتْ على القَلَقِ الاجتماعيِّ، والأفكارِ اللاعقلانيّةِ، ومنها: دراسةُ (العاسميّ، 2010) عَنِ القلقِ الاجتماعيِّ، ودِراسةُ (دانيال،2012) عَنِ الأفكارِ اللاعقلانيَّةِ، إلى مَدَى خُطورةِ ذلكَ، وارتباطِها بالسِّماتِ الشَّخصيّةِ غيرِ السَّوِيّةِ، الَّتي تُعَدُّ مُؤشِّرًا إلى سُوءِ التَّوافقِ النَّفسيِّ والاجتماعيِّ. وذلك ما دفع الباحثان إلى البحث عن أفكار علاقنية وإلاء أهمية إلى بلورة وتطوير شخصية متكاملة للطلبة المراهقين بحيث تتوفر الصحة النفسية والأفكار والمعتقدات العقلانية حتى يتسنى لهم القيام بأدوارهم الموكلة إليهم في المجتمع الفلسطيني

وعلَيْهِ، فقدْ تَرَكَّزَتْ مُشكلةُ الدِّراسةِ في الإجابةِ عَنِ السُّؤالِ الرَّئيسِ الآتي:

هل توجَدُ عَلاقةٌ بينَ القلَقِ الاجتماعيّ والأفكارِ اللاعقلانيَّةِ، لِطَلَبةِ المرحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؟

وَتَتَفَرَّعُ عَنِ السُّؤالِ الرَّئيسِ الأسئلةُ الفَرْعيّةُ الآتيةُ:

الأوّلُ: ما مُستوى القلَقِ الاجتماعيّ لَدى طَلَبةِ المرحلَةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؟

الثّاني: ما مُستوى الأفكارِ اللاعقلانيّةِ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؟

الثّالثُ: هل توجَدُ فروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّةٍ في مُتَوسّطاتِ القَلَقِ الاجتماعيّ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؛ تُعْزى إلى مُتَغيّراتِ الجنسِ، والصَّفِّ، والمُستوى الاقتصاديّ.

الرّابعُ: هل توجَدُ فروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّةٍ في متوسّطاتِ الأفكارِ اللاعقلانيَّةِ، لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؛ تُعْزى إلى مُتَغيّراتِ الجنسِ، والصَّفِّ، والمُستوى الاقتصاديّ.

الخامسُ: هل توجَدُ عَلاقةٌ ارتباطيّةٌ بينَ الأفكارِ اللاعقلانيّةِ، والقَلَقِ الاجتماعيّ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؟

فَرَضيّاتُ الدِّراسةِ

تَسْعى الدِّراسةُ لاختبارِ الفَرَضيّاتِ الآتيةِ:

الفَرَضيّةِ الأولى: لا توجَدُ فروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بينَ مُتوسّطاتِ القلقِ الاجتماعيّ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؛ تُعْزى إلى مُتَغيّرِ الجنسِ.

الفَرَضيّةِ الثّانيةِ: لا توجَدُ فروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بينَ مُتَوسّطاتِ القلقِ الاجتماعيّ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؛ تُعْزى إلى مُتَغيّرِ الصَّفِّ.

الفَرَضيّةِ الثّالثةِ: لا توجَدُ فروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بينَ مُتَوسّطاتِ القلقِ الاجتماعيّ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؛ تُعْزى إلى مُتَغيّرِ المُستوى الاقتصاديّ.

الفَرَضيّةِ الرّابعةِ: لا توجَدُ فروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بينَ مُتَوسّطاتِ الأفكارِ اللاعقلانيّةِ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزى إلى مُتَغيّرِ الجنسِ.

الفَرَضيّةِ الخامسةِ: لا توجَدُ فروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدَّلالةِ (α≤.05) بينَ مُتَوسّطاتِ الأفكارِ اللاعقلانيَّةِ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؛ تُعْزى إلى مُتَغيّرِ الصَّفِّ.

الفَرَضيّةِ السّادسةِ: لا توجَدُ فروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مُستوى الدَّلالةِ (α≤.05) بينَ مُتَوسّطاتِ الأفكارِ اللاعقلانيّةِ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؛ تُعْزى إلى مُتَغيّرِ المستوى الاقتصاديّ.

الفَرَضيّةِ السّابعةِ: لا توجَدُ عَلاقةٌ ارتباطيّةٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مُستوى الدَّلالةِ (α≤.05) بينَ القلقِ الاجتماعيّ، والأفكارِ اللاعقلانيَّةِ لَدى طَلَبَةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ.

أهدافُ الدِّراسةِ

تَسْعى الدِّراسةُ إلى تَحْقيقِ الأهدافِ الآتيةِ:

1. التَّعَرُّفِ إلى مُستوى القلَقِ الاجتماعيّ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ.
2. التَّعرُّفِ إلى مُستوى الأفكارِ اللاعقلانيَّةِ لَدى طَلَبَةِ المرحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ.
3. التَّعَرُّفِ إلى الفروقِ في مُتوسّطاتِ القلقِ الاجتماعيّ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزى إلى مُتَغيّراتِ: الجنسِ، والصَّفِّ، والمُستوى الاقتصاديّ.
4. التَّعَرُّفِ إلى الفروقِ في مُتَوسّطاتِ الأفكارِ اللاعقلانيّةِ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزى إلى مُتَغيّراتِ: الجنسِ، والصَّفِّ، والمستوى الاقتصاديّ.
5. تَقَصّي العَلاقةِ الارتباطيَّةِ بينَ القلقِ الاجتماعيّ والأفكارِ اللاعقلانيَّةِ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ.

أهمّيَّةُ الدِّراسةِ

تَكْمُنُ أهمّيّةُ الدِّراسةِ مِنَ النّاحِيَتَيْنِ النَّظريّةِ والتَّطبيقيّةِ على النَّحْوِ الآتي:

الأهمّيَّةِ النَّظريَّةِ: اهْتَمَّتِ الدِّراسةُ بِدِراسةِ القلقِ الاجتماعيّ والأفكارِ اللاعقلانيَّةِ لَدى طلبةِ المرحلةِ الأساسيَّةِ العليا، بكَوْنِ هذِه المرحلةِ مِنْ أهمّ مراحلِ النُّمُوّ في حياةِ الإنسانِ، حيثُ يُواجِهُ الإنسانُ في هذِه الفترةِ عديدًا مِنَ الصّراعاتِ، وَتَتَمَثَّلُ هذِه الأهمّيَّةُ، أيضًا، في قِلَّةِ الدِّراساتِ المُماثِلَةِ في المِنْطقةِ الَّتي سَتُطَبَّقُ فيها الدِّراسةُ (محافظةِ سلفيتَ)، وبالتّالي سَتُضيفُ هذِه الدِّراسةُ ونتائِجُها المزيدَ فيما يَتَعَلَّقُ بِعَلاقةِ

القلقِ الاجتماعيّ بالأفكارِ اللاعقلانيَّةِ لَدى طلبةِ المرحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارسِ محافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ، وإثراءِ الأفكارِ والمعارفِ حولَ القلقِ، والقلقِ الاجتماعيّ بشكلٍ خاصٍّ، وبالتَّحديدِ لِطَلبةِ المدارسِ، وَتُعَدُّ إثراءً للمَعرفةِ النَّظريّةِ حولَ القلقِ وأسبابِهِ، والنَّظريّاتِ المُفسِّرةِ له، وكذلك الأفكارُ اللاعقلانيّةِ والمعلوماتُ المُتَعلّقةُ بها.

الأهمِّيَّةِ التَّطبيقيّةِ: أمّا مِنْ حيثُ النّاحيةُ التَّطبيقيّةُ، فإنَّ نتائجَ الدِّراسةِ قدْ تُسْهِمُ في إفادةِ المُرشدينَ في تَجاوُزِ العَقَباتِ التي تُعيقُهم في أداءِ عَمَلِهم بالشَّكلِ المطلوبِ، وكذلكَ تُسْهِمُ في تقديمِ المساعدةِ لأولياءِ الأمورِ؛ لِتَعريفِهِم إلى الحالةِ النَّفسيّةِ والعقليّةِ، والاجتماعيّةِ، والسُّلوكيّةِ، إضافةً إلى حاجاتِ هذِه الفترةِ الحَرِجَةِ، وَمَطالِبِها، ومِنْ ثَمَّ العملُ على تَلْبِيَتِها.

وأيضًا قدْ تُسْهِمُ نتائجُ الدِّراسةِ في تقديمِ المُساعدةِ للباحثينَ النَّفْسيّينَ والمُعلِّمينَ، والمُرشدينَ في مراعاةِ الحالةِ النَّفسيّةِ والاجتماعيَّةِ للطَّلَبةِ في هذِه المرحلةِ، وَوَضْعِ الخُطَطِ العلاجيَّةِ المناسبةِ، وَتَلْبيةِ كلِّ المَطالبِ والحاجاتِ، وتُساعدُ هذِه الدِّراسةُ في بناءِ برامِجَ إرشاديّةٍ للتَّعاملِ مَعَ القلقِ الاجتماعيّ، والأفكارِ اللاعقلانيَّةِ.

حدودُ الدِّراسةِ، ومُحدِّداتُها

تَتَمَثَّلُ حدودُ الدِّراسةِ الحاليَّةِ في الآتي:

الحدودِ البَشَريّةِ: اقْتَصَرَتِ الدِّراسةُ على طلبةِ المرحلةِ الأساسية العليا لِعَيّنةٍ مِنَ المدارسِ الحكوميَّةِ في محافظةِ سلفيتَ.

الحدودِ المكانيَّةِ: المدارسِ الحكوميَّةِ في مديريَّةِ التَّربيةِ والتَّعليمِ في محافظةِ سلفيتَ.

الحدودِ الزَّمانيّةِ: طُبِّقَتِ الدِّراسةُ في الفصلِ الدِّراسيّ الأوَّلِ 2020/2021 م.

الحدودِ المفاهيميَّةِ: القلقِ الاجتماعيّ، والأفكارِ اللاعقلانيّةِ.

الحدودِ الإجرائيَّةِ: اقْتَصَرَتْ على الأدواتِ المُستخدمةِ لِجَمْعِ البياناتِ، وَدَرجةِ صِدْقِها وثَباتِها على عَيّنةِ الدِّراسةِ وخَصائِصِها، والمُعالجاتِ الإحصائيَّةِ المناسبةِ.

التَّعريفاتُ الاصطلاحيَّةُ والإجرائيَّةُ لِمُتغيّراتِ الدِّراسةِ

القلقُ الاجتماعيُّ: هو أحدُ أنواعِ القلقِ، وَيُعَبِّرُ عنِ استجابةٍ معرفيَّةٍ وانفعاليَّةٍ، وسلوكيَّةٍ لِمَوقفٍ اجتماعيّ مُعيَّنٍ لَدى الفردِ، وَيَتَضَمَّنُ التَّجنُّبَ والضِّيقَ الاجتماعيَّ، والخوفَ مِنَ التَّقييمِ السَّلبيّ مِنَ الآخرينَ، وَظُهورَ أعراضٍ مِثْلِ الخوفِ، التَّعَرُّقِ، احمرارِ الوجهِ، ارتجافِ القَدَمَيْنِ واليَدَيْنِ، الشُّعورِ بالغَثَيانِ (Ahghar,2014).

إجرائيًّا: الدَّرجةُ الَّتي سَيَحْصُلُ عليْها طلبةُ المرحلةِ الأساسية العليا في المدارسِ الحكوميَّةِ على مِقْياسِ القلقِ الاجتماعيّ المُطوَّرِ لأغراضِ الدِّراسةِ.

الأفكارُ اللاعقلانيَّةُ: هي عِبارةٌ عَنْ مجموعةٍ مِنَ المُعْتَقَداتِ والأفكارِ الَّتي تَتَعارضُ والواقِعَ الفِعْليَّ للأمورِ، وَتُعَدُّ غَيْرَ موضوعيَّةٍ، تَمتازُ بِتَعظيمِ الأمورِ المُرتبطةِ بالذّاتِ وبالآخرينَ، وَتَسْعى إلى ما لا تستطيعُ الوصولَ إلَيْهِ، وَالتَّصَرُّفَ بمُوجِبِ ما تَحْمِلُه هذِه الذّاتُ مِنْ قِيَمٍ وَمُعتَقَداتٍ؛ ما يَجْعَلُها تَتَحَكَّمُ في أقْدارِها (الصباح، والحموز 2007:12).

إجرائيًّا: الدَّرجةُ الَّتي سَيَحْصلُ عليْها طلبةُ المرحلةِ الأساسية العليا على مِقْياسِ الأفكارِ اللاعقلانيَّةِ المُطَوَّرِ لأغراضِ الدِّراسةِ.

المرحلةُ الأساسيّةُ العليا: هيَ الصُّفوفُ الَّتي تَبْدأُ مِنَ (السّابعِ حتَّى العاشرِ) المُسَجَّلينَ رسميًّا في المدارسِ الحكوميَّةِ، في مديريّةِ تربيةِ محافظةِ سلفيتَ، للعامِ الدِّراسيِّ 2021م.

الدِّراساتُ السّابقةُ:

يَتَناولُ هذا الجُزْءُ مِنَ الدِّراسةِ الدِّراساتِ السّابقةَ المُتَّصِلَةَ بِمَوضوعِها، وَيْجري عَرْضُ الدِّراساتِ العربيّةِ والأجْنَبيّةِ مِنَ الأَحْدَثِ إلى الأَقْدَمِ، وَقَدْ قُسِّمَتْ إلى دِراساتٍ مُرْتبطةٍ بالقَلَقِ الاجْتِماعيِّ، وأُخْرى بالأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ.

دراسات لها علاقة بالقلق الاجتماعي:

هَدَفَتْ دِراسةُ وُهيبيّة والشّهابيّ، والشّبيبيّةِ (2020) إلىالتَّعَرُّفِ إلى أَثَرِ مُسْتوى القَلَقِ النَّفْسيِّ والاجْتِماعيِّ لِجائِحَةِ فيروس كورونا (COVID-19)، لَدَى الأُسَرِ العُمانِيّةِ والبَحْرينيّةِ، وَعُلاقَتِها بِبَعْضِ المُتَغَيِّراتِ الدّيموغرافيّةِ، وَبَلَغَ العَدَدُ الكلّيُّ لِلْعَيِّنةِ في الدَّوْلَتَيْنِ(2107)، وَكانَتِ الفِئاتُ الَّتي تَمَّ إرْسالُ اسْتمارَةِ الدِّراسةِ لِها مِنَ العُمُرِ (40-21) فما فوقَ، باخْتِلافِ المُسْتَوى التَّعليميِّ لَهُمْ، وَبَيَّنَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ أنَّ مُسْتَوى القَلَقِ جاءِ بِدَرَجةٍ مُتَوسِّطةٍ، وَبَيَّنَتِ الدِّراسةُ وُجودَ قَلَقٍ عالٍ بينَ المُقيمينَ في هاتَيْنِ الدَّوْلَتَيْنِ، وَيَرْجِعُ ذلكَ، حَسَبَ الخُبَراءِ، إلى عَدَمِ وُجودِ الأَمانِ الوَظيفيِّ، حيثُ، وَحَسَبَ التَّعليماتِ، فإنَّ أَغْلَبَ هؤلاءِ كانوا يَعْمَلونَ في قِطاعاتٍ تَمَّ إغْلاقُها بِسَبَبِ الحَظْرِ؛ ما أَسْهَمَ في عَدَمِ وُجودِ مَصْدرِ رِزْقٍ لَهُمْ في هذِه الفَتْرةِ، وأيضًا وُجودِهِم في بُلْدانٍ غيرِ بُلْدانِهِم الأُمِّ، أسْهَمَ في ذلك، حَسَبَ الجنسِ، فجاءَتِ الإناثُ أَكْثَرَ قَلَقًا.

وَاسْتَقَصَتْ دراسة محمد (2019) مَعْرِفةَ القَلَقِ الاجْتِماعيِّ، وَعُلاقَتَهُ بِتَقْدِيرِ الذّاتِ والثَّباتِ الانْفِعاليِّ لَدَى عَيِّنةٍ مِنْ مَرْضَى القَلَقِ الاجْتِماعيِّ، وَاسْتَخْدَمَتِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ الوَصفيَّ المقارنَ بينَ المَرْضَى والأَسْوِياءِ في عُمُرٍ يَتَراوحُ ما بينَ (17-

46)، وَطُبِّقَتِ الدِّراسةُ على عَيِّنةٍ قُوامُها (60) قُسِّمَتْ على (30) مِنْ مَرْضَى القَلَقِ الاجْتِماعيّ، و(30) مِنَ الأَسْوِياءِ، وَتَوَصَّلَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ إلى أنَّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دالّةٍ إحْصائيّةٍ بينَ مُتَوسِّطاتِ دَرَجةِ مَرْضَى القَلَقِ الاجْتِماعيّ والأَسْوِياءِ في كلٍّ مِنْ تَقْديرِ الذّاتِ والثَّباتِ الانْفِعاليّ، ولا يوجَدُ عَلاقةٌ بينَ تَقْديرِ الذّاتِ والثَّباتِ الانْفِعاليّ، وكذلِكَ القَلَقِ الاجْتِماعيّ وَتَقديرِ الذّاتِ، وَبَيَّنَتِ الدِّراسةُ إلى وُجودِ عَلاقةٍ بينَ القَلَقِ الاجْتِماعيّ، وَتَقْديرِ الذّاتِ.

هَدَفَتْ دِراسةُ النَّواصرةِ (2019) إلى الكَشْفِ عَنْ مُسْتَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ وَأَبْعادِهِ لَدى عَيِّنةٍ مِنَ الطَّلَبةِ المَوْهوبينَ والطَّلَبةِ العادِيّينَ في مَدارِسِ مُحافظةِ عَجْلونَ/ الأرْدُنّ، وَعُلاقَتِه بِبَعضِ المُتَغيّراتِ الدّيموغرافيّةِ (الجنسِ، والصَّفّ، والمُسْتَوى التَّعليميّ للأَبِ والأُمّ، والمُسْتَوى الاقْتِصاديّ للأُسْرَةِ، والتَّحصيلِ الأَكّاديميّ). وَلِتَحقيقِ أَغْراضِ الدِّراسةِ اسْتَخْدَمَ الباحثُ اخْتِبارَ القَلَقِ الاجْتِماعيّ الَّذي طَوَّرَهُ وَطَبَّقَه رُضوان (2001)، وَتَكَوَّنَتِ العَيِّنةُ من (87) مِنَ الطَّلَبةِ المَوْهوبينَ، و(158) مِنَ الطَّلَبةِ العادِيّينَ، وَتَمَّ اخْتِيارُهُم بِطَريقةٍ عَشوائيّةٍ طَبَقِيَّةٍ مِنَ الصُّفوفِ الأساسيّةِ العليا والثّانويّةِ، وَأَظْهَرَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ أنَّ مُسْتَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ وَأَبْعادِه بينَ الطَّلَبةِ العادِيّينَ والمَوْهوبينَ مُنْخَفضٌ، ولا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مُسْتَوى دَلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في دَرَجاتِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ الكلّيّ وَأَبْعادِه بينَ الطَّلَبةِ (المَوهوبينَ والعادِيّين)، كما تَبَيَّنَ عَدَمُ وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ في دَرَجاتِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ الكلّيّ وَأَبْعادِه بينَ الطَّلَبةِ المَوْهوبينَ تَبعًا لِمُتَغيّرِ الجنسِ، والصَّفّ، والمُستَوى التَّعليميّ للأَبِ والأُمّ، والمُستَوى الاقْتِصاديّ للأُسْرَةِ، كما تَبَيَّنَ وُجودُ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ في مُسْتَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ وأَبْعادِه بينَ الطَّلَبةِ العادِيّينَ على مُتَغيّرَيِ الصَّفّ، وَلِصالحِ الصَّفّ السّابع، وَمُتَغيّرِ الجنسِ لِصالحِ الذُّكورِ، في حينَ تَبَيَّنَ عَدَمُ وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ في دَرَجاتِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ الكلّيّ وأَبْعادِه على مُتَغيّرِ المُسْتَوى التَّعليميّ للأَبِ والأُمّ، والمُستَوى الاقْتِصاديّ للأُسْرَةِ، كما تَبَيَّنَ وُجودُ عَلاقةٍ ارْتِباطيّةٍ سَلْبيّةٍ في مُسْتَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ الكلّيّ وأَبْعادِه بينَ الطَّلَبةِ (العادِيّينَ)، والتَّحْصيلِ الأَكّاديميّ.

وَهَدَفَتْ دِراسةُ سهامَ (2016) إلى التَّعَرُّفِ إلىطَبيعةِ العَلاقةِ بينَ القَلَقِ الاجْتِماعيّ وَإِدْمانِ الإنْتَرنتِ لَدَى المُراهقينَ مِنْ تلاميذِ المَرْحَلةِ الثّانويّةِ، وَاسْتَخْدَمَتْ مِقْياسَيْنِ، هما: مِقْياسُ القَلَقِ الاجْتِماعيّ لليري(1983)، وَمِقْياسُ إدْمانِ الإنْتَرنتِ ليونغ(1998)، وَاعْتَمَدَتْ على المَنْهَجِ الوَصْفيّ التَّحْليليّ؛ لِتَحْقيقِ أَهْدافِ الدِّراسةِ، وَتَكَوَّنَتْ عَيِّنةُ الدِّراسةِ مِنْ (71) طالبًا وطالبةً مِنْ ثانويّة محمد الشَّريفِ مُساعديّة,

وَأَظْهَرَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ وُجودَ عَلاقةٍ ارْتِباطيّةٍ غيرِ دالّةٍ إحْصائيّةٍ بينَ القَلَقِ الاجْتِماعيّ وَإدْمانِ الإنْتَرنتِّ، وَبَيَّنَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ وُجودَ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ في إدْمانِ الإنْتَرنتِّ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الجنسِ لِصالحِ الذُّكورِ.

كَما حاوَلَتْ دِراسةُ شَمّا(2015) مَعْرِفةَ عَلاقةِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ بِتَقديرِ الذّاتِ لَدَى تلاميذِ الحَلْقَةِ الأولى مِنَ التَّعليمِ الأساسِ في مدينةِ حِمْصَ، وَتَقْديرِ الفَرْقِ بينَ الجِنْسَيْنِ في أَدائِهِم على كلٍّ مِنْ مِقْياسِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ، وَتَقْديرِ الذّاتِ، وَلِتَحقيقِ هذِهِ الأَهْدافِ اسْتَخْدَمَتِ المَنْهَجَ الوَصْفيَّ الارْتِباطيَّ، وَتَمَّ تَطْبيقُ الدِّراسةِ على عَيِّنةٍ مُكَوَّنَةٍ مِنْ (426) تِلميذًا وتلميذةً مِنْ تلاميذِ الحَلْقةِ الأولى مِنَ التَّعليمِ الأساسِ، وَبَيَّنَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ عَدَمَ وُجودِ عَلاقةٍ دالَّةٍ إحْصائيًّا بينَ القَلَقِ الاجْتِماعيّ، وَتَقْديرِ الذّاتِ لَدَى تلاميذِ الحَلْقةِ الأولى مِنَ التَّعليمِ الأساسِ.

وَهَدَفَتْ دِراسةُ حجازي (2013) إلى التَّعَرُّفِ إلى القَلَقِ الاجْتِماعيّ وَعُلاقَتِهِ بالأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ بالمَدارِسِ الحكوميّةِ في مُحافظاتِ غَزَّةَ، وَمَعْرِفةِ مَدَى انْتِشارِ كلٍّ مِنَ القَلَقِ وَالأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ، وَالتَّعَرُّفِ إلى الفُروقِ بينَ الطَّلَبةِ؛ تَبعًا لِمُتَغَيِّراتِ الجنسِ، وَمَكانِ السَّكَنِ، والصَّفِّ، واسْتَخْدَمَتِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ الوَصْفيَّ الارْتِباطيَّ، وَتَكَوَّنَتْ عَيِّنةُ الدِّراسةِ مِنْ (888) مِنْ طَلَبةِ المَدارسِ الحكوميّةِ مُوَزَّعينَ على جَميعِ مُحافظاتِ غَزَّةَ، وَتَمَّ اسْتِخْدامُ مِقْياسِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ وَمِقْياسِ الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ، وَأَظْهَرَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ وُجودَ عَلاقةٍ ارْتِباطيّةٍ مُوجَبةٍ بينَ القَلَقِ الاجْتِماعيّ وَالأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ، أيْ أنّه كُلَّما زَادَتِ الأَفْكارُ اللاعَقْلانيّةُ زادَ القَلَقُ الاجْتِماعيُّ، والعَكْسُ صَحيحٌ، وَبَيَّنَتِ الدِّراسةُ أنَّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ في مُسْتَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرَيِ الجنسِ، والصَّفِّ، وَتَبَيَّنَ أنَّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ في مُسْتَوى الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى عَيِّنةِ الدِّراسةِ مِنْ طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ بالمَدارسِ الحكوميّةِ في مُحافظاتِ غزَّةَ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرَيِ الصَّفِّ، وَمَكانِ السَّكَنِ، بينَما توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ في مُسْتَوى الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى عَيِّنةِ الدِّراسةِ مِنْ طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ بالمَدارسِ الحكوميّةِ في مُحافظاتِ غزَّةَ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الجنسِ، وَلِصالحِ الإناثِ.

وَهَدَفَتْ دِراسةُ أنجليزَ وآخرينَ(Ingles, Et al,2010) إلى التَّأَكُّدِ مِنْ ثَباتِ مِقْياسِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ في مَرْحلةِ المُراهقةِ، واسْتَخْدَمَتْ هذِهِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ الوَصْفيَّ التَّحليليَّ وَمِقياسَ القَلَقِ الاجْتِماعيّ، وَتَمَّ تَطْبيقُها على عَيِّنةٍ مِنَ المُراهقينَ، وَأَشارَتِ النَّتائجُ إلى وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دالَّةٍ إحْصائيّةٍ بينَ مُتَوسِّطِ دَرَجاتِ الذُّكورِ

وَدَرجاتِ الإناثِ في الخَوْفِ مِنَ التَّقييمِ السَّلْبيّ، وَتَجَنُّبِ العَلاقاتِ الاجْتِماعيّةِ، لِصالحِ الإناثِ.

وَحاوَلَتْ دِراسةُ إبكنسَ (Epkins,2007) التَّعَرُّفَ إلى العَلاقةِ بينَ القَلَقِ الاجْتِماعيّ وَعَدَمِ الشُّعورِ، والطُّمَأْنينةِ لَدَى الأطفالِ، كَما يُعَبِّرُ عَنْها الطِّفْلُ والوالِدانِ، وَشَمَلَتْ عَيِّنةُ الدِّراسةِ (211) طِفْلًا، وَاسْتُخْدِمَ مِقْياسُ القَلَقِ الاجْتِماعيّ المُعَدَّلُ للأَطْفالِ لريتشموند (1987)، وَاسْتِمارةُ الاكْتِئابِ لِلْأَطْفالِ لكوفكسَ (1981)، وَتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى أنَّ أكْثَرَ المَخاوِفِ العامّةِ كانَتْ أكْثَرَ ارْتباطًا بالقَلَقِ الاجْتِماعيّ، وَاتَّضَحَ أنَّ كلًّا مِنَ القَلَقِ الاجْتِماعيّ والشُّعورِ بِعَدَمِ الطُّمَأْنينةِ كانا ذَوا دالَّةٍ إحْصائيّةٍ بِمُسْتَوى الخَوفِ والتَّحصيلِ الدِّراسيّ، والخَوْفِ مِنْ تَقْديرِ الآخَرينَ.

وَهَدَفَتْ دِراسةُ بنسينك (Bensink, 2006) إلى التَّعَرُّفِ إلى العَلاقةِ بينَ اسْتِخدامِ الإنْتَرنتِ، وَكُلٍّ مِنْ نُمُوِّ الهُويَّةِ والقَلَقِ الاجْتِماعيّ، لَدى المُراهقينَ، وَتَكَوَّنَتْ عَيِّنةُ الدِّراسةِ مِنْ (161) طالبًا وطالبةً، بالمَرْحلةِ الثّانويّةِ، وَأَشارَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ إلى وُجودِ عَلاقةٍ ارْتِباطيّةٍ مُوجَبةٍ دالَّةٍ إحْصائيًّا بينَ القَلَقِ الاجْتِماعيّ وَإدْمانِ الإنْتَرنتِ، كَما أَشارَتِ الدِّراسةُ إلى وُجودِ فُروقٍ دالَّةٍ إحْصائيًّا في القَلَقِ الاجْتِماعيّ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الجنسِ، لِصالحِ الإناثِ.

دِراساتٌ لَها عَلاقةٌ بالأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ:

دِراسةُ أبو غالي (2020) هَدَفَتْ إلى مُقارنةِ فاعليّةِ بَرامجَ إرْشاديّةٍ قائمةٍ على تَعْديلِ الأفكارِ اللاعَقْلانيّةِ، والتَّنظيمِ الذّاتيّ في خَفْضِ التَّسويفِ الأَكّاديميّ لَدى طالباتِ جامعةِ الأقصى. وتَكَوَّنَتْ عَيِّنةُ الدِّراسةِ على (28) طالبةً جامعيّةً، تَراوَحَتْ أَعْمارُهُنَّ ما بينَ(21-22) سنةً، تَمَّ تَوْزيعُهُنَّ قَصْديًّا على (4) مَجموعاتٍ (مَجموعةِ الإرْشادِ بِتَعديلِ الأفكارِ اللاعَقْلانيّةِ، ومَجموعةِ الإرْشادِ بالتَّنظيمِ الذّاتيّ، وَمَجموعةِ الإرْشادِ بِتَعديلِ الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ، والتَّنظيمِ الذّاتيّ، والمَجموعةِ الضّابطةِ). وَتَمَّ اسْتِخْدامُ مِقياسِ التَّسويفِ الأَكّاديميّ لِتَقييمِ مُسْتوياتِ التَّسويفِ لأفرادِ المَجموعةِ المُكَوَّنِ مِنْ (21) فقرةً. وأَشارَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ إلى فَعاليّةِ البَرامجِ الإرْشاديّةِ في خَفْضِ التَّسويفِ؛ مُقارنةً بالمَجْموعةِ الضّابطةِ، في حينِ كَشَفَتِ النَّتائجُ أنّه لا توجَدُ فُروقٌ بينَ المَجموعاتِ التَّجريبيّةِ فيما بينَها.

وَحاوَلَتْ دِراسةُ عتوه، وإبراهيمَ (2020) إبْرازَ العَلاقةِ بينَ الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ والتَّفاؤُلِ والتَّشاؤُمِ، لَدى التَّلاميذِ. حَيثُ تَكَوَّنَتْ عَيِّنةُ الدِّراسةِ مِنْ (139) تلميذًا وتلميذةً، وَبَعْدَ المُعالَجاتِ الإحْصائيّةِ أَسْفَرَتِ النَّتائجُ عَنْ عَدَمِ وُجودِ عَلاقةٍ بينَ الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ والتَّفاؤُلِ، وَعَدَمِ وُجودِ عَلاقةٍ بينَ الأفكارِ اللاعَقْلانيّةِ والتَّشاؤُمِ،

وَتَبَيَّنَ مِنَ النَّتائجِ وُجودُ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ في مُتَغَيّرِ الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجِنسِ، وَلِصالحِ الإناثِ، وَوُجودِ فُروقٍ في المُستَوى الدِّراسيّ، وَلِصالحِ السَّنةِ الثّالثةِ.

وَهَدَفَتْ دِراسةُ الهواريّ(2019) إلى اسْتِكْشافِ واقِعِ الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدى السُّجَناءِ المَحكومِ عَلَيْهِم بالإرْهابِ والتَّطَرُّفِ الفِكْريّ في السُّجونِ الأُرْدنِيّةِ، وَأَساليبِ التَّعامُلِ مَعَهُمْ، وَعُلاقَتِها بِبَعضِ المُتَغَيّراتِ الدّيموغرافيّةِ. وَتَكَوَّنَتْ عَيّنةُ الدِّراسةِ مِنْ (337) سجينًا، اخْتِيروا بالطَّريقةِ العَشْوائيّةِ البَسيطةِ مِنْ سِجْنِ: بابِ الهَوَى وَسُواقةَ وَجُوَيْدَةَ. تَمَّ تَرْجمةُ مِقْياسِ دافسوايشلمان ومكاي (Mckay & Eshelman, Davis ,2000) . كَما تَمَّ التَّحَقُّقُ مِنْ دَلالاتِ صِدْقِه وَثَباتِه، إذْ أَصْبَحَ بِصُورتَهِ النِّهائيّةِ مُكَوَّنًا مِنْ (50) فقرةً. وأَظْهَرَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ أنَّ مُسْتَوى الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ جاءَ بِدَرجةٍ مُرتفعةٍ، وأنَّ هناكَ فروقًا مِنْ مُتَغَيّرِ العُمُرِ، والشُّعورِ بالذَّنْبِ، والحاجةِ للإرْشادِ النَّفْسيّ، والعَمَلِ، والمُؤَهِّلِ العِلْميّ، وذلكَ لِصالحِ كلٍّ مِنَ السُّجَناءِ الَّذين أَعْمارُهُم أقلُّ مِنْ 35 عامًا، الَّذين لا يَشْعُرونَ بالذَّنْبِ، والَّذينَ بِحاجةٍ للإرْشادِ النَّفْسيّ، ولديْهِمْ عَمَلٌ سابقٌ، وثانويّةٌ عامّةٌ، فَما دونَ. فيما لمْ تُظْهِرِ النَّتائجُ أيَّةَ فُروقٍ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ سَبَبِ دُخولِ السِّجنِ.

وَهَدَفَتْ دِراسةُ عبارةَ (2017) إلى التَّعَرُّفِ إلى العَلاقةِ بينَ الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ، وَظُهورِ بَعضِ المُشْكلاتِ الانْفِعاليّةِ (عَدَمِ الاتّزانِ الانْفِعاليّ، الخَجَلِ، القَلَقِ، الغَضَبِ) لَدى المُراهقينَ، وفيما إذا كانَ هناكَ فُروقٌ بينَ الذُّكورِ والإناثِ في الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ، والمُشْكلاتِ الانْفِعاليّةِ، واسْتَخْدَمَتِ الدِّراسةُ مِقياسَ الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ، وَمِقياسَ المُشْكلاتِ الانْفِعاليّةِ، وَيَشْتَمِلُ على المَقاييسِ الفَرعيّةِ (عَدَمِ الاتّزانِ، الخَجَلِ، القَلَقِ، الغَضَبِ)، وَتَكَوَّنَتْ عَيّنةُ الدِّراسةِ مِنْ (381) طالبًا وطالبةً في المدارسِ الثّانويّةِ، وتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى وُجودِ عَلاقةٍ إيجابيّةٍ بينَ دَرَجاتِ الطَّلَبةِ على مِقْياسِ الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ، وَأَبْعادِه الفرعيّةِ وَدَرَجاتِهم على مِقْياسِ المُشْكلاتِ الانْفِعاليّةِ كَكُلٍّ، وَأَبْعادِهِ الفرعيّةِ، كَما تَوَصَّلَتْ إلى وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ بينَ مُتَوسِّطِ دَرَجاتِ الذُّكورِ والإناثِ في الدَّرَجةِ الكلّيّةِ لِمقياسِ الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ، وفي المَقاييسِ الفَرعيّةِ (المَبالَغةِ في طَلَبِ الاسْتِحْسانِ، عَدَمِ تَحَمُّلِ الإحْباطِ، القَلَقِ الزّائدِ) لِصالحِ الإناثِ.

كَما سَعَتْ دِراسةُ بني خالد (2015) إلى مَعْرفةِ مَدَى انْتِشارِ الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى الطَّلَبةِ المُراهقينَ في المَرْحلةِ الثّانويّةِ، وَتَحديدِ عُلاقَتِها بِبَعضِ المُتَغَيّراتِ الدّيمغرافيّةِ. وَبَلَغَتْ عَيّنةُ الدِّراسةِ (207) طالبًا وطالبةً، وَتَمَّ اخْتِيارُهُمْ بالطَّريقةِ

العَشْوائيّةِ البَسيطةِ، واسْتَخْدَمَ الباحثُ مِقْياسَ الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ "الأبياتور" الَّذي طَوَّرَهُ الرّيحانيُّ، وَأَظْهَرَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ وُجودَ فُروقٍ في الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجنسِ على المِقْياسِ كَكُلٍّ، وفي أَبْعادِهِ السّادسِ، والثّامِنِ، والتّاسِعِ، والثّالثَ عَشَرَ، وكانَتْ لِصالحِ الذُّكورِ، وأمّا في البُعْدِ الأوَّلِ والحادي عَشَرَ فَقَدْ كانَتْ لِصالحِ الإناثِ، كَما توجَدُ فُروقٌ في الأفكارِ اللاعَقْلانيّةِ تُعْزَى إلى الفَرْعِ الدِّراسيِّ على المِقْياسِ كَكُلٍّ، وأَبْعادِهِ: الثّاني، والخامسِ، والسّادسِ، والسّابعِ، والثّامنِ، والتّاسعِ، والثّاني عَشَرَ، والثّالثَ عَشَرَ، وكانَتْ جَميعُها لِصالحِ الفَرْعِ الأدبيِّ، كَما لَمْ تُظْهِرْ نَتائجُ الدِّراسةِ وُجودَ فُروقٍ في الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ على المِقْياسِ كَكُلٍّ، وَأَبْعادُهُ تُعْزَى إلى مكانِ السَّكَنِ، وأخيرًا، أَظْهَرَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ وُجودَ فُروقٍ دالّةٍ إحْصائيًّا في الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ تُعْزَى إلى المُسْتَوى الاقْتِصاديِّ، وَكانَتْ بينَ مُتَوسِّط وَمُرتفعٍ، وَلِصالحِ المُسْتَوى الاقْتِصاديِّ المُتَوَسِّطِ في البُعْدِ الحادي عَشَرَ، بينَ مُتَدَنٍّ وَمُتَوَسِّطٍ، وَلِصالحِ المُسْتَوى الاقْتِصاديِّ المُتَدَنِّي في البُعْدِ الثّالثَ عَشَرَ .

وَأَجْرى كلٌّ مِنْ جونجي وآخرونَ (Gonji,2016) دِراسةً هَدَفَتْ إلى مُقارنةِ العَلاقةِ الزَّوجيّةِ والمُعْتَقَداتِ غَيْرِ العَقْلانيّةِ مَعَ جِراحةٍ تِجْميليّةٍ، وَدونَها، وَتَكَوَّنَتْ عَيّنةُ الدِّراسةِ مِنْ (208) شَخصٍ، وَتَشْمُلُ (100) امرأةٍ مَعَ جِراحةٍ تَجْميليّةٍ، و(108) امرأةٍ دونَ جِراحةٍ تَجْميليّةٍ، واسْتَخْدَمَ الباحثونَ مِقْياسَ التَّكَيُّفِ الزّواجيِّ الإسبانيَّ، والمُعْتَقداتِ الزَّوجيّةِ غيرِ العَقْلانيّةِ لجونز داس، وَأَظْهَرَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ أنَّ المُعْتَقَداتِ غيرَ العَقْلانيّةِ للنِّساءِ اللَّواتي خَضَعْنَ لِعَمَليّاتٍ تَجْميليّةٍ هي أَكْثَرُ مِنَ المُعْتَقَداتِ غيرِ العَقْلانيّةِ لَدى النِّساءِ اللَّواتي لَمْ يَخْضَعْنَ لِلْعَمَليّاتِ التَّجميليّةِ، وَأَشارَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ أيضًا، أنَّ التَّكَيُّفَ الزّواجيَّ لَدَى النِّساءِ اللَّواتي لَمْ يَخْضَعْنَ لِعَمَليّاتٍ تَجْميليّةٍ أَكْثُرُ مِنَ النِّساءِ اللَّواتي خَضَعْنَ لِعَمَليّاتٍ تَجْميليّةٍ.

وَحاوَلَ مودي وذينجيجوم (Modi & Thingujam, 2007) تَقَصّي العَلاقةِ بينَ الغَضَبِ والتَّفْكيرِ اللاعَقْلانيِّ، والمُشكلاتِ الصِّحِّيَّةِ والجَسَديّةِ بينَ الزَّوجَيْنِ، وَاسْتَخْدَمَتِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ الوَصْفيَّ الارْتِباطيَّ، وَتَكَوَّنَتْ عَيّنةُ الدِّراسةِ (152) مِنَ الأَزْواجِ في الهِنْدِ، وَأَظْهَرتْ نَتائجُ الدِّراسةِ أنَّ هناكَ ارْتِباطًا مَلْموسًا بينَ الغَضَبِ والتَّفْكيرِ اللاعَقْلانيِّ، والحالَةِ الصِّحِّيّةِ للآخرينَ في صُنْعِ القَراراتِ، في حينِ تُشيرُ سُرعةُ الغَضَبِ إلى أَنْماطٍ في شَخْصيّةِ الشَّريكِ، والَّتي قدْ تَعيقُ التَّواصُلَ البَنّاءَ والعَقْلانيَّ؛ ما يُؤَدّي إلى الشُّعورِ بالاغْتِرابِ العاطِفيِّ عَنِ الشَّريكِ.

وكَشَفَتْ دِراسةُ حمامصيّ (Hamamsci, 2005) مُسْتَوى الأفكارِ اللاعَقْلانيّةِ وَعُلاقَتَها بالرِّضا والتَّوافُقِ الزّواجيِّ، واسْتَخْدَمَ الباحثُ المَنْهجَ الوَصْفيَّ الارْتِباطيَّ

لِتَحقيقِ أَهْدافِ الدِّراسةِ، وَتَكَوَّنَتْ عَيِّنةُ الدِّراسةِ (85) زوجًا وزوجةً في تُركيّا، وَأَشارَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ إلى وُجودِ ارْتِباطٍ عالٍ بينَ مُسْتَوى اعْتِناقِ الأفكارِ اللاعَقْلانيّةِ وانْخفاضِ الرِّضا والتَّوافُقِ الزّواجيّ، وأنَّ ارْتِفاعَ مُسْتَوى المُعْتَقَداتِ اللاعَقْلانيّةِ حَوْلَ العَلاقةِ الزَّوجيّةِ والتَّوَقُّعاتِ غَيْرِ الواقعيّةِ للشَّريكِ، يُسْهِمُ في النَّتائجِ السَّلبيّةِ للعَلاقةِ الزَّوجيّةِ.

التَّعقيبُ على الدِّراساتِ السّابقةِ:

الدِّراساتُ المُتَعلِّقةُ بالقَلَقِ الاجْتِماعيّ:

مِنْ خلالِ اسْتِعراضِ الدِّراساتِ العربيّةِ والأجْنَبيّةِ المُقْتَرحةِ، كَدِراساتٍ سابقةٍ للدِّراسةِ، فإنَّه يُمْكِنُ اسْتِخْلاصُ التَّعقيبِ على هذِه الدِّراساتِ كالآتي:

المُتَعلِّقةِ بالقَلَقِ الاجْتِماعيّ:

1. مِنْ حيثُ الأهدافُ: هَدَفَتْ أَغْلَبُ الدِّراساتِ إلى التَّعَرُّفِ إلى مُسْتَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ وَرَبْطِه بِعَدَّةِ مُتَغَيِّراتٍ، أمّا الدِّراسةُ الحاليّةُ فَتَبْحَثُ في القَلَقِ الاجْتِماعيّ وَعُلاقَتِهِ بالأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ لِعَيِّنةٍ مِنَ المَدارِسِ الحكوميّةِ، في مُحافظةَ سلفيتَ، وهذا ما لمْ تَتَطَرَّقْ إِلَيْه أَيَّةٌ مِنَ الدِّراساتِ السّابقةِ.

2. مِنْ حيثُ العَيِّنةُ: تَنَوَّعَتِ العَيِّناتُ المُسْتَخْدمةُ في الدِّراساتِ السّابقةِ، مِنْ حيثُ الفِئةُ المُسْتَهْدَفةُ، وَطَبيعتُها، وَحَجْمُها، وَقَدْ تَضَمَّنَتِ العَيّناتُ في الدِّراساتِ السّابقةِ، فِئاتٍ مِثْلَ: الأُسَرِ، والطَّلَبةِ، والمُراهقينَ، والأَطْفالِ، وَمَرْضَى القَلَقِ الاجْتِماعيّ، وَمِنْ حيثُ العَيِّنةُ اتَّفَقَتْ هذِه الدِّراسةُ وَدِراسةَ كُلٍّ مِنَ النَّواصرةِ (2019)، وَدِراسةَ سهام (2016)، وَدِراسةَ شَمّا(2015)، وَدِراسةَ (حجازي،2013)، وَاخْتَلَفَتْ وَدِراسةَ كُلٍّ مِنْ: (وهيبيّة، والشّهابيّ، والشبيبية، 2020)، والَّتي رَكَّزَتْ على الأُسَرِ في ظِلِّ جائحَةِ كورونا، وَدِراسةَ (محمد، 2019) حَوْلَ مَرْضَى القَلَقِ الاجْتِماعيّ، وَدِراسةَ ملحم(2012) حَوْلَ عَيِّنةِ المُراهقينَ، وَكذلكَ (Ingles, Et al,2010)، وَدِراسةَ(Epkins, 2007)، والَّتي رَكَّزَتْ على مَرْحلةِ الطُّفولةِ، وَدِراسةَ (Bensink, 2006) على المُراهقينَ.

3. مِنْ حيثُ الأَداةُ: تَشابَهَتِ الدِّراسةُ الحالِيّةُ مَعَ مُعْظمِ الدِّراساتِ السّابقةِ مِنْ حيثُ تَبَنّي المَقاييسِ كَأَداةٍ للدِّراسةِ، وَاخْتَلَفَتْ مِنْ حيثُ بَعْضُ مُتَغَيِّراتِ الدِّراسةِ والأُسلوبِ، الَّذي سَيُتَّبَعُ لاسْتِخْلاصِ النَّتائجِ.

المُتعلِّقةُ بالأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ :

1. مِنْ حيثُ الأهدافُ: هَدَفَتْ أَغْلَبُ الدِّراساتِ إلى التَّعَرُّفِ إلى الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ، وَرَبْطِها بِعَدَّةِ مُتَغَيِّراتٍ، أمّا الدِّراسةُ الحالِيّةُ فَتَبْحَثُ في القَلَقِ الاجْتِماعيّ، وَعُلاقَتِهِ

بالأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ لِعَيّنةٍ مِنَ المَدارسِ الحكوميَّةِ، في مُحافظةِ سلفيتَ، وهذا ما لم تَتَطَرَّقْ إِلَيْهِ أَيَّةٌ مِنَ الدِّراساتِ السّابقةِ.

2. مِنْ حيثُ العَيّنةُ: تَنَوَّعَتِ العَيّناتُ المُسْتَخْدَمَةُ في الدِّراساتِ السّابقةِ، مِنْ حيثُ الفِئةُ المُسْتَهْدَفَةُ، وَطَبيعتُها، وَحَجْمُها، وَقَدْ تَضَمَّنَتِ العَيّناتُ في الدِّراساتِ السّابقةِ فِئاتٍ مِثْلَ: الطَّلَبةِ، المُعَلِّمينَ، الأُسَرِ، الأَزْواجِ، التَّلاميذِ، والمُراهقينَ، واتَّفَقَتْ هذِه الدِّراسةُ مِنْ حيثُ العَيّنةُ وَدراسةَ كلٍّ مِنْ:(أبو غالي، 2020)، وَدِراسةَ الغافري(2013)، وَدِراسةَ مجلّي(2011)، وَدِراسةَ الكيوميّ(2011)، وَدِراسةَ القيسيّ (2010)، وَدِراسةَ (Lorcher, 2003)، واخْتَلَفَتْ وَدِراسةَ كلٍّ مِنْ: دِراسةِ (إبراهيم، 2020) والَّتي رَكَّزَتْ على عَيّنَةِ التَّلاميذِ، وَدِراسةِ الهواريّ(2019)، واسْتَهْدَفَتِ السُّجَناءَ في السُّجونِ الأرْدُنِيَّةِ، وَدِراسةِ (Gonji Khoshkonesh & Pourebrahim, 2016)، وَدِراسةِ (Modi & Thingujam, 2007)، وَدِراسةِ (Hamamsci, 2005)، وهذِه الدِّراساتُ رَكَّزَتْ على التَّوافُقِ الزَّواجيّ بينَ الزَّوْجَيْنِ، وَدِراسةِ (Moller& Bothma, 2001)، وَطُبِّقَتْ على عَيّنَةٍ مِنَ السَّيّداتِ.

3. مِنْ حيثُ الأَداةِ: تَشابَهَتِ الدِّراسةُ الحالِيّةُ مَعَ مُعْظمِ الدِّراساتِ السّابقةِ، مِنْ حيثُ تَبَنّي المَقاييسِ كَأَداةٍ للدِّراسةِ، وَاخْتَلَفَتْ مِنْ حيثُ بَعْضُ مُتَغَيّراتِ الدِّراسةِ وَالأُسلوبِ، الَّذي سَيُتَّبَعُ لاسْتِخْلاصِ النَّتائجِ.

مَنْهجيّةِ الدِّراسة

تُعَدُّ هذِه الدِّراسةُ مِنَ الدِّراساتِ المَيْدانيّةِ الَّتي اسْتُخْدِمَ فيها المَنْهَجُ الوَصْفيُّ الارْتِباطيُّ؛ وَتَمَّ اسْتِخْدامُ هذا المَنْهجِ؛ لِوَصْفِ الظّاهرةِ، كما هي دُونَ تَدَخُّلٍ، أو تَعْديلٍ مِنَ الباحثين.

مُجْتَمعِ الدِّراسةِ

تكَوَّنَ مُجْتمعُ الدِّراسةِ مِنْ جَميعِ طَلَبةِ المَرْحلَةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارسِ مُحافظةِ سلفيتَ، والبالِغُ عَدَدُهُم (7042) طالبًا وطالبةً، مُسَجَّلينَ في المدارسِ الحكوميَّةِ للعامِ الدِّراسيّ (2021، 2020) حَسَبَ سِجِلّاتِ مديريّةِ التَّربيةِ والتَّعليمِ في مُحافظةِ سلفيتَ.

عَيّنةِ الدِّراسةِ

كَوَّنَتْ عَيّنةُ الدِّراسةِ مِنْ (430) طالبًا وطالبةً مِنْ طَلَبَةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارسِ مديريّةِ تربيةِ مُحافظةِ سلفيتَ، واسْتُرِدَّ مِنْها (421) استبانةً، وَتَمثَّلَ ما نِسْبتُه

(6%)، وَتَمَّ اختيارُهُم باسْتِخدامِ العَيّنةِ العُنْقوديّةِ، والجدْوَلُ (1) يُبَيّنُ توزيعَ عَيّنَةِ الدِّراسةِ بِحَسَبِ مُتَغَيّراتِ الدِّراسةِ.

جدول رقم (1) الأعدادُ والنِّسَبُ المِئَويّةُ لِمُتَغيّراتِ عَيّنةِ الدِّراسةِ

المُتَغيّرُ	الفِئةُ	العددُ	النِّسبةُ المِئَويّةُ
الجنس	ذكر	183	43.5
	أنثى	238	56.5
	المجموع	421	100.0
الصَّفُّ	السّابع	82	19.5
	الثّامن	124	29.5
	التّاسع	118	28.0
	العاشر	97	23.0
	المجموع	421	100.0
المُستوَى الاقتصاديُّ	مرتفع (أكثر من 3500 شيقل)	55	13.1
	متوسّط (2000- 3500 شيقل)	290	68.9
	منخفض أقّل من 2000 شيقل	76	181.1
	المجموع	421	100.0

أداتَا الدِّراسةِ، وَخَصائِصُهُما السَّيكومتريّةِ:

لِتَحقيقِ أهدافِ الدِّراسة، اعْتُمِدَ على مِقْياسَيْنِ لِجَمْعِ البَياناتِ، وهما: مِقْياسُ القَلَقِ الاجْتِماعيّ، وَمِقْياسُ الأفكارِ اللاعقلانيّةِ، كما يلي:

مِقْياسُ القَلَقِ الاجْتِماعيّ

مِنْ أَجْلِ تَحْقيقِ الغايةِ المَرْجُوَّةِ مِنَ الدِّراسةِ الحالِيّةِ، وَبَعْدَ الاطِّلاعِ على الأَدَبِ التَّربويّ والدِّراساتِ السّابقةِ، وعلى مَقاييسِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ المُسْتَخْدَمَةِ في بعضِ الدِّراساتِ، اعْتُمِدَ على مِقْياسِ المُسْتَخْدَمِ في دِراسةِ (حجازي، 2013)، إذْ تَمَّ تَطْويرُهُ وَتَقْنينُهُ بِما يتَلاءَمُ وأَهْدافَ الدِّراسةِ.

صِدْقُ مِقْياسِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ

اسْتُخْدِمَ نَوْعانِ مِنَ الصِّدْقِ كما يلي:

أوَّلًا: الصِّدْقُ الظّاهريُّ(Virtual Validity)

للتَّحقُّقِ مِنَ الصِّدْقِ الظّاهريّ، أو ما يُعْرَفُ بِصِدْقِ المُحَكِّمينَ لِمقياسِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ، عُرِضَ المِقْياسُ في صورتِهِ الأوّلِيّةِ على مَجْموعةٍ مِنَ المُحَكِّمينَ بَلَغَ عَدَدُهُم (16) مُحَكِّمًا مِنَ المُخْتَصِّينَ الَّذين يَحْمِلونَ دَرَجَةَ الدُّكتوراه، ، وقَدْ تَشَكَّلَ المِقْياسُ في صورتِهِ الأَوّليَّةِ مِنْ (25) فَقْرةً، إذِ اعْتُمِدَ مِعْيارُ الاتِّفاقِ (80%) كَحَدٍّ أَدْنى لِقُبولِ الفَقْرةِ. وبِناءً على مَلْحوظاتِ المُحَكِّمينَ وآرائِهِم، وَفي ضَوْءِ مَلْحوظاتٍ أُجْرِيَتِ التَّعديلاتُ المُقْتَرَحةُ، وَتَكَوَّنَ المِقْياسُ مِنْ (25) فقرةً في صُورَتِهِ النِّهائيّةِ.

ثانيًا: صِدْقُ البِناءِ(Construct validity)

لِلتَّحَقُّقِ مِنَ الصِّدْقِ لِلْمِقْياسِ اسْتُخْدِمَ أيضًا، صِدْقُ البِناءِ، على عَيِّنةٍ اسْتِطلاعيّةٍ مُكَوَّنَةٍ مِنْ (40) طالبةً، في مُحافظةِ سلفيتَ، مِنْ خارِجِ عَيِّنَةِ الدِّراسةِ المُسْتَهْدَفَةِ، وَاسْتُخْدِمَ مُعاملُ ارْتِباطِ بيرسون (Prarson Correlation) لاسْتِخراجِ قِيَمِ مُعامِلاتِ ارْتِباطِ الفَقْراتِ بالمَجالِ الَّذي تَنْتَمي له، وَقِيَمِ مُعامِلاتِ ارْتِباطِ الفَقْراتِ بالدَّرَجةِ الكلِّيَّةِ لِلْمِقْياسِ، وَقِيَمِ مُعامَلاتِ ارْتِباطِ الفَقْراتِ مَعَ الدَّرَجةِ الكلِّيَّةِ لِلمِقياسِ، كما هو مُوَضَّحٌ في الجَدْولِ (2) الآتي :

جَدْوَلُ (2.3) اسْتِخْدامُ مُعامِلِ ارْتِباطِ بيرسون لاسْتِخْراجِ قِيَمِ مُعامِلاتِ ارْتِباطِ الفَقْرةِ بالدَّرجةِ الكلِّيَّةِ لِمقياسِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ

مُعامِلُ الارْتِباطِ			مُعامِلُ الارْتِباطِ		
الرَّقْمُ	القَبْليُّ	البَعْديُّ	الرَّقْمُ	القَبْليُّ	البَعْديُّ
1	**0.587	**0.798	14	**0.687	**0.632
2	**0.641	**0.874	15	**0.587	**0.741
3	**0.714	**0.658	16	**0.611	**0.732
4	**0.687	**0.654	17	**0.632	**0.814
5	**0.742	**0.532	18	**0.921	**0.830
6	**0.658	**0.574	19	**0.742	**0.532
7	**0.967	**0.687	20	**0.658	**0.574
مُعامِلُ الارْتِباطِ			مُعامِلُ الارْتِباطِ		
الرَّقْمُ	القَبْليُّ	البَعْديُّ	الرَّقْمُ	القَبْليُّ	البَعْديُّ
8	**0.714	**0.498	12	**0.967	**0.687
9	**0.532	**0.674	22	**0.714	**0.798
10	**0.937	**0.781	23	**0.742	**0.632
11	**0.901	**0.398	24	**0.658	**0.774
12	**0.654	**0.854	25	**0.867	**0.787
13	**0.432	**0.754			

ثباتُ مِقياسِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ

لِلتَّأَكُّدِ مِنْ ثَباتِ مِقْياسِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ، فقدْ وُزِّعَ المِقياسُ على عَيِّنةٍ اسْتِطلاعيّةٍ مُكَوَّنَةٍ مِنْ (40) طالبةً في مُحافظَةِ سلفيتَ، مِنْ خارِجِ عَيِّنةِ الدِّراسةِ المُسْتَهْدَفَةِ، وَاسْتُخْدِمَتْ مُعادَلَةُ كرونباخ ألفا على بَياناتِ العَيِّنةِ الاسْتِطلاعيّةِ، كما هو مُوَضَّحٌ في الجَدْولِ (3)

جَدْولُ (3) مُعامِلاتُ ارْتِباطِ الدَّرَجةِ الكلِّيَّةِ لِمقياسِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ على الإجْراءِ القَبْليّ والبَعْديّ

المِقْياسُ	قِيمةُ مُعامِلِ الارْتِباطِ	مُسْتَوى الدَّلالةِ
القَلَقُ الاجْتِماعيُّ	0.932	0.000

نَلْحَظُ أنَّ قِيمةَ مُعامِلِ الارْتِباطِ لِلْمِقْياسِ كانَتْ مُرْتفعَةً بِدَرَجَةٍ عاليةٍ، ودّالّةً عِنْدَ مُسْتَوى (0.05)

جَدْوَلُ (4) مُعامِلُ الثَّباتِ كرونباخ ألفا لِمِقياسِ القَلَقِ الاجْتِماعيّ القَبْليّ والبَعْدِيّ

المِقْياسُ	القَبْليُّ	البَعْديُّ
القَلَقُ الاجْتِماعيُّ	0.878	0.891

يَدُلُّ مُعامِلُ الثَّباتِ على تَمَتُّعِ الأداةِ بِدَرَجَةٍ عاليةٍ مِنَ الثَّباتِ.

مِقْياسُ الأفكارِ اللاعَقْلانيّةِ

لِتَحْقيقِ الغايةِ المَرْجُوَّةِ مِنَ الدِّراسةِ الحالِيّةِ، وَبَعْدَ الاطِّلاعِ على الدِّراساتِ السّابقةِ، وَعَدَدٍ مِنَ المَقاييسِ ذاتِ العَلاقةِ بالأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ، فَقَدِ اسْتُنِدَ إلى مِقْياسِ الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ المُسْتَخْدَمِ في دِراسةِ (الصّباح، والحموز:2007)، إذْ تَمَّ تَطْويرُهُ وَتَقْنينُهُ بِما يَتَلاءَمُ مَعَ أَهْدافِ الدِّراسةِ.

صِدْقُ مِقْياسِ الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ

اسْتُخْدِمَ نَوْعانِ مِنَ الصِّدْقِ، كما يلي:

أوَّلًا: الصِّدْقُ الظّاهريُّ (Virtual Validity)

لِلتَّحَقُّقِ مِنَ الصِّدْقِ الظّاهريّ، أوْ ما يُعْرَفُ بِصِدْقِ المُحَكِّمينَ لِمِقياسِ الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ عُرِضَ المِقْياسُ في صورَتِهِ الأَوَّليّةِ على مَجْموعةٍ مِنَ المُحَكِّمينَ بَلَغَ عَدَدُهُمْ (16) مُحَكِّمًا مِنَ المُخْتَصّينَ الَّذينَ يَحْمِلونَ دَرَجَةَ الدُّكتوراه، ، وقَدْ تَشَكَّلَ المِقْياسُ في صورَتِهِ الأَوَّليّةِ (30) فَقْرةً، إذِ اعْتُمِدَ الاتِّفاقُ (80%) كَحَدٍّ أَدْنى لِقُبولِ الفَقْرةِ، وَبِناءً على ملحوظاتِ المُحَكِّمينَ وآرائِهِم، فقدْ أُجْرِيَتِ التَّعْديلاتُ المُقْتَرَحةُ. وَتَكَوَّنَ المِقْياسُ مِنْ (30) فَقْرةً في صورَتِهِ النِّهائيّةِ.

ثانيًا: صِدْقُ البِناءِ(Construct validity)

مِنْ أَجْلِ التَّحَقُّقِ مِنَ الصِّدْقِ لِلْمِقياسِ، فقدِ اسْتُخْدِمَ صِدْقُ البِناءِ على عَيِّنةٍ اسْتِطلاعيّةٍ مُكَوَّنةٍ مِنْ (40) طالبًا وطالبةً في مُحافظةِ سلفيتَ، وَمِنْ خارِجِ عَيِّنةِ الدِّراسةِ المُسْتَهْدفةِ، وَاسْتُخْدِمَ مُعامِلُ ارْتِباطِ بيرسون (Pearson Corrlation)؛ لاسْتِخراجِ قِيَمِ مُعامِلاتِ ارْتباطِ الفَقْراتِ بالمَجالِ الَّذي تَنْتَمي إلَيْهِ، وَقِيَمِ مُعامِلاتِ ارْتِباطِ الفَقْراتِ مَعَ الدَّرجَةِ الكلِّيَّةِ، كذلِكَ قِيَمِ مُعامِلاتِ ارْتِباطِ كُلِّ مَجالٍ مَعَ الدَّرَجةِ الكلِّيَّةِ لِلْمِقياسِ، كما هو مُوَضَّحٌ في الجَدْولِ(5.3) الآتي:

جَدْولُ (5) مُعامِلُ ارْتِباطِ بيرسون لاسْتِخْراجِ قِيَمِ مُعامِلاتِ ارْتِباطِ الفَقْرةِ بالدَّرجةِ الكلِّيَّةِ لِمقياسِ الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ

مُعامِلُ الارْتِباطِ			14 مُعامِلُ الارْتِباطِ		
	القَبْليُّ	البَعْديُّ		القَبْليُّ	البَعْديُّ
1	**0.937	**0.587	16	**0.937	**0.741
2	**0.901	**0.641	17	**0.901	**0.732
3	**0.654	**0.714	18	**0.654	**0.814
4	**0.432	**0.687	19	**0.432	**0.554
5	**0.742	**0.742	20	**0.687	**0.432
6	**0.658	**0.658	21	**0.587	**0.687
7	**0.967	**0.967	22	**0.611	**0.714
8	**0.714	**0.714	23	**0.632	**0.631
9	**0.532	**0.532	24	**0.921	**0.830
10	**0.934	**0.514	25	**0.836	**0.514
11	**0.754	**0.610	26	**0.967	**0.967
12	**0.937	**0.741	27	**0.714	**0.714
13	**0.901	**0.732	28	**0.732	**0.832
14	**0.654	**0.814	29	**0.834	**0.714
15	**0.432	**0.554	30	**0.867	**0.667

ثَباتُ مِقْياسِ الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ

لِلتَّأَكُّدِ مِنْ ثَباتِ مِقْياسِ الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ، فقدْ وُزِّعَتْ أَداةِ الدِّراسةِ على عَيِّنةٍ اسْتِطلاعيّةٍ مُكَوَّنةٍ مِنْ (40) طالبًا وطالبةً في مُحافظةِ سلفيتَ، وَمِنْ خارِجِ عَيِّنةِ الدِّراسةِ المُسْتَهْدَفَةِ. وَبِهَدَفِ التَّحَقُّقِ مِنْ ثَباتِ الاتِّساقِ الدّاخِليِّ لِلْمِقياسِ، فقدِ اسْتُخْدِمَ مُعامِلُ (كرونباخ ألفا) على بَياناتِ العَيِّنةِ الاسْتِطْلاعيّةِ لِلْمَقاييسِ القَبْليّةِ والبَعْديّةِ، كما هو مُوَضَّحٌ في الجَدْولِ(6.) (7)

جَدْولُ (6) مُعامِلاتُ ارْتِباطِ الدَّرَجةِ الكلِّيَّةِ لِمقياسِ الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ على الإجْراءِ القَبْليِّ والبَعْديِّ

المِقْياسُ	قِيمةُ مُعامِلِ الارْتِباطِ	مُسْتَوَى الدَّلالةِ
الأَفْكارُ اللاعَقْلانيّةُ	0.913	0.000

نَلْحَظُ أَنَّ قِيمةَ مُعامِلِ الارْتِباطِ لِلْمِقياسِ كانَتْ مُرْتفعةً بِدَرَجةٍ عاليةٍ، ودالّةً عَنْدَ مُسْتوى (0.05).

جَدْولُ (7) مُعامِلُ الثَّباتِ كرونباخ ألفا لِمِقياسِ الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ القَبْليِّ والبَعْديِّ

المِقْياسُ	القَبْليُّ	البَعْديُّ
الأَفْكارُ اللاعَقْلانيّةُ	0.879	0.865

يَدُلُّ مُعامِلُ الثَّباتِ على تَمَتُّعِ الأَداةِ بِدَرَجةٍ عاليةٍ مِنَ الثَّباتِ

مُتَغَيِّراتِ الدِّراسةِ

المُتَغَيِّراتِ المُسْتقلّةِ (Independent Variables)، وَتَشْمُلُ المُتَغَيِّراتِ الآتيةَ :

الجِنْسَ، ولَهُ مُسْتَويانِ: **1**- ذكر، **2**- أنثى.

الصَّفَّ، وَلَهُ أربعةُ مُسْتَوياتٍ : **1**- السّابعُ، **2**- الثّامنُ،**3**- التّاسعُ، **4**- العاشرُ
المُسْتوى الاقْتِصاديَّ، وَلَهُ ثلاثةُ مُسْتوياتٍ: **1**- مُرتفعٌ (أكثر من **3500** شيقل)، **2**- مُتَوسّطٌ (من **2000**- **3000** شيقل)، **3**- مُنْخَفضٌ (أقلُّ من **2000** شيقل).

المُتَغَيِّر التّابع (Dependent Variable) الدَّرجةِ الكلِّيّةِ الَّتي تَقيسُ الأَفكارَ اللاعَقْلانيّةَ لَدَى عَيِّنةِ الدِّراسةِ.

إجْراءاتِ تَنْفيذِ الدِّراسةِ

اتُّبِعَتِ الإجْراءاتُ الآتيةُ في تَنْفيذِ الدِّراسةِ:

1. جَمْعُ البَياناتِ الثّانويةِ مِنْ عديدٍ مِنَ المَصادِرِ الثّانويةِ، كالكُتُبِ، والمَقالاتِ، والتَّقاريرِ، والرَّسائِلِ الجامعيّةِ، وَشَبَكَةِ الإنترنتِ، وَغَيْرِها، وذلِكَ مِنْ أَجْلِ وَضْعِ الإطارِ النَّظَريّ للدِّراسةِ، والاسْتِعانةِ بِها في بِناءِ أَدَواتِها وتَوْظيفِها في الحُصولِ على نَتائِجِ الدِّراسةِ لاحقًا.
2. تَحْديدُ مُجْتَمَعِ الدِّراسةِ.
3. تَحْديدُ عَيِّنةِ الدِّراسةِ.
4. الحُصولُ على المُوافَقَةِ مِنَ الجِهاتِ المَعْنيّةِ لإجراءِ الدِّراسةِ.
5. تَطْويرُ أَدَواتِ الدِّراسةِ، مِنْ خِلالِ مُراجعةِ الأَدَبِ التَّربويّ في هذا المَجالِ.
6. تَحْكيمُ أَدَواتِ الدِّراسةِ المُرادِ تَطْبيقُها على عَيِّنةِ الدِّراسةِ.
7. تَطْبيقُ أَدَواتِ الدِّراسةِ على عَيِّنةٍ اسْتِطْلاعيّةٍ خارَجَ العَيِّنةِ الأساسيّةِ، إذْ شَمَلَتْ (**40**) طالبةً مِنَ المَرْحَلَةِ الأساسيّةِ العليا، وذلك بِهَدَفِ التَّأَكُّدِ مِنْ دَلالاتِ صِدْقِ أَدَواتِ الدِّراسةِ وثباتِها.
8. تَطْبيقُ أَدَواتِ الدِّراسةِ على العَيِّنةِ الأصليّةِ، وَالطَّلَبُ مِنْهُمُ الإجابةُ على فَقْراتِها بِكُلِّ صِدْقٍ وَمَوضوعيّةٍ، وذلك بَعْدَ إعلامِهِمْ بأنَّ إجابتَهُمْ سَتُسْتَخْدَمُ لِغَرَضِ البَحْثِ العِلْميّ.
9. إدخالُ البَياناتِ إلى ذاكِرَةِ الحاسوبِ، حيثُ اسْتُخْدِمَ بِرْنامجٌ لِتَحليلِ البَياناتِ، وإجْراءُ(**SPSS**) الرُّزْمةِ الإحصائيُّ لِلتَّحليلِ الإحصائيّ المُناسَبِ.
10. مُناقشةُ النَّتائجِ الَّتي أَسْفَرَ عَنْها التَّحليلُ في ضَوْءِ الأَدَبِ النَّظَريّ وَالدِّراساتِ السّابقةِ، والخُروجُ بِمَجموعةٍ مِنَ التَّوْصياتِ والمُقْتَرحاتِ.

المُعالِجاتِ الإحْصائيّةِ

مِنْ أَجْلِ مُعالَجَةِ البَياناتِ، وَبَعْدَ جَمْعِها، فقدِ اسْتُخْدِمَ بِرنامجُ الرُّزَمِ الإحصائيّةِ للعلومِ الاجْتِماعيّةِ (**SPSS**)، وذلِكَ بِاسْتِخْدامِ المُعالِجاتِ الإحصائيّةِ الآتيةِ:

1- المُتَوسّطاتِ الحِسابيّةِ، والانْحِرافاتِ المِعْياريّةِ، والنِّسَبِ المِئَويّةِ، للجانِبِ الوَصْفيِّ مِنَ الدِّراسةِ.
2- مُعامِلِ كرونباخ ألفا لِفَحْصِ الثَّباتِ.
3- اخْتِبارِ (ت) لِمَجْموعَتَيْنِ مُسْتَقِلَّتَيْنِ (Independent Samples t- test)؛ لِفَحْصِ الفَرَضيّاتِ المُتَعَلِّقةِ بالجِنسِ.
4- اخْتِبارِ تَحْليلِ التَّبايُنِ الأُحادِيِّ (One- Way Anova)؛ لِفَحْصِ الفَرَضيّاتِ المُتَعلِّقةِ بِمُتَغَيِّرَيِ الصَّفِّ، والمُسْتَوى الاقْتِصاديِّ.
5- اخْتِبارِ بيرسون (Pearson Correlation)؛ لِمَعْرفةِ العَلاقةِ بَيْنَ القَلَقِ الاجْتِماعيِّ والأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ، وكذلِكَ لِفَحْصِ صِدْقِ أَداتَيِ الدِّراسةِ.
للإجابةِ عَنْ أَسْئلةِ الدِّراسةِ، فقدِ اسْتُخْدِمَتِ المُتَوسّطاتُ الحِسابيّةُ، والنِّسَبُ المِئَويّةُ لِكُلِّ فَقْرةٍ، ولِلدَّرَجةِ الكلِّيَّةِ، وقَدِ اعْتَمَدَ التَّدريجُ مِقْياسَ ليكرت الخُماسيَّ (دائمًا= 5، غالبًا= 4، أحيانًا= 3، نادرًا = 2،أبدًا=1)

مِنْ أَجْلِ تَفْسيرِ النَّتائجِ، فقدِ اعْتُمِدَتْ مَفاتيحُ المُتَوسّطاتِ الآتيةِ:
1-1.8ضعيفةٌ جدًّا
1.81-2.6 ضعيفةٌ
2.61-3.4 مُتَوسّطةٌ
3.41-4.2 كبيرةٌ
4.21-5 كبيرةٌ جدًّا

النَّتائجُ المُتَعلّقةُ بالأَسْئلةِ

النَّتائجُ المُتَعلّقةُ بالسُّؤالِ الأوَّلِ

السُّؤالِ الأوَّلِ: ما مُستَوَى القَلَقِ الاجْتِماعيِّ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ؟
للإجابةِ عَنِ السُّؤالِ الأوَّلِ، فقدْ حُسِبَتِ المُتَوسّطاتُ الحِسابيّةُ لِمُستَوى القَلَقِ الاجْتِماعيِّ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ، والجَدْولُ (8) يُوَضِّحُ ذلكَ.

المُتَوسّطاتُ الحِسابيّةُ والانْحِرافاتُ المِعْياريّةُ لِمُستَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيت

الرَّقْمُ	العِبارةُ	المُتَوسّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ	النِّسبةُ	الدَّرَجةُ
.1	أَتَرَدَّدُ قَبْلَ الرَّدِّ على مُكالمةٍ عَبْرَ الهاتِفِ مِنْ شَخْصٍ مَجْهولٍ.	3.25	0.79	65%	مُتَوسِّطةٌ
.2	أَخْجَلُ مِنْ تَناوُلِ الطَعامِ أمامَ أَشْخاصٍ غُرَباءَ.	3.21	0.52	64%	مُتَوسِّطةٌ
.3	أَنْزَعِجُ عندَما يَنْظُرُ النّاسُ إِلَيَّ في الأماكِنِ العامّةِ.	3.18	0.71	64%	مُتَوسِّطةٌ
.4	أَتَحَرَّجُ مِنْ إِرْجاعِ شَيْءٍ قُمْتُ بِشِرائِه.	3.17	0.65	63%	مُتَوسِّطةٌ
.5	أَتَلَعْثَمُ عندَ خُضوعِيَ لِلاخْتِبارِ الشَّفَوِيّ.	3.08	0.52	62%	مُتَوسِّطةٌ
.6	أَخْجَلُ بالحَديثِ أمامَ الجُمهورِ.	3.02	0.75	60%	مُتَوسِّطةٌ
.7	يَصْعُبُ عَلَيَّ الحَديثُ مَعَ شَخْصٍ لا أَعْرِفُهُ.	2.96	0.65	59%	مُتَوسِّطةٌ
.8	أَتَرَدَّدُ عِنْدَ سُؤالِ شَخْصٍ عَنْ شارِعٍ مُعَيّنٍ.	2.95	0.81	59%	مُتَوسِّطةٌ
.9	أَسْتَصْعِبُ العَمَلَ الّذي أقومُ به على مَرْأى مِنَ النّاسِ.	2.90	0.62	58%	مُتَوسِّطةٌ
.10	أَرْتَبِكُ في حالِ وُجودي بينَ مَجْموعةٍ مِنَ النّاسِ.	2.88	0.54	58%	مُتَوسِّطةٌ
.11	أَتَرَدَّدُ قَبْلَ مُواجَهةِ الآخَرينَ.	2.86	0.89	57%	مُتَوسِّطةٌ
.12	أَتَوَتَّرُ في الحَفْلِ الّذي يَجْري فيهِ تَصْويرُ الحُضورِ.	2.82	0.76	56%	مُتَوسِّطةٌ
.13	أَتَحاشَى الحَديثَ مَعَ المُدَرِّسينَ عندَ الضَّرورةِ.	2.81	0.89	56%	مُتَوسِّطةٌ
.14	تَكْثُرُ أَخْطائي عندَ الحَديثِ أمامَ الآخَرينَ.	2.78	0.91	56%	مُتَوسِّطةٌ
.15	أَتَجَنَّبُ تَكْوينَ عَلاقاتِ صَداقةٍ مَعَ الآخرينَ.	2.78	0.63	56%	مُتَوسِّطةٌ
.16	تَظْهَرُ عَصَبيَّتي عندَما يُطْلَبُ مِنّي تَقْديمُ مَوْضوعٍ يَتَعَلَّقُ بالدِّراسةِ.	2.69	0.72	54%	مُتَوسِّطةٌ
.17	يَصْعُبُ عَلَيَّ التّعبيرُ عَنْ رَأيي في أيِّ نِقاشٍ.	2.68	0.76	54%	مُتَوسِّطةٌ
.18	أَتَوَرَّعُ عَنْ حُضورِ مُناسباتِ الأفْراحِ.	2.68	0.82	54%	مُتَوسِّطةٌ

.19	أَشْعُرُ بالدُّوارِ عندَما أَتَجاذَبُ الحَديثَ مَعَ الآخرينَ.	2.65	0.35	53%	مُتَوسّطة
.20	أَتَضايقُ عندَ مُصافحَةِ الآخرينَ.	2.64	0.58	53%	مُتَوسّطة
.21	أَتَأَلَّمُ مِنْ مِعْدَتي عندَما يُطْلَبُ منّي مُخاطبةَ الجُمهورِ.	2.63	0.35	53%	مُتَوسّطة
.22	تَضْعُفُ ثِقَتي بِمَظْهري الشَّخْصيّ أمامَ النّاسِ.	2.59	0.31	52%	مُتَوسّطة
.23	تَقِلُّ قُدْرتي على مُمارسةِ السُّلوكِ الإيجابيّ أمامَ النّاسِ.	2.57	0.29	51%	مُتَوسّطة
.24	أَمْتَنِعُ عَنِ المُشاركةِ مَعَ الزَّملاءِ في الحَفْلاتِ المَدرسيّةِ .	2.52	0.25	50%	مُتَوسّطة
.25	أَتَوَتّرُ حينَما أَتَحدَّثُ مَعَ مَجموعةٍ مِنَ الزَّملاءِ.	2.44	0.49	49%	متوسطة
الدَّرَجةُ الكلِّيَّةُ		2.83	0.85	57%	مُتَوسّطة

أقْصى دَرَجَةٍ للاسْتِجابةِ 5 دَرجاتٍ

كَشَفَتْ نَتائجُ جَدْولِ (8) أنَّ الدَّرَجةَ الكلِّيَّةَ لِمُستَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلَةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارسِ مُحافظةِ سلفيتَ، هي:(57%)، وَبِمُتَوسّطٍ حِسابيٍّ بَلَغَ (2.83)، وهي مُتَوسّطةٌ، كما بَيَّنَتِ النَّتائجُ أنَّ دَرَجةَ اسْتِجابةِ أفْرادِ العَيّنةِ لِمُستوَى القَلَقِ الاجْتِماعيّ لَدى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، كانَتْ مُتَوسّطةً لِجَميعِ الفَقْراتِ، إذْ تَراوَحَتْ قِيَمُ مُتَوسّطاتِها (2.44 – 3.25).

ويعْزو الباحثان ذلكَ إلى أنَّ الطَّلَبةَ في المرحَلَةِ الأساسيَّةِ قدْ تَلَقَّوْا، في مرحَلَةِ المُراهقةِ الَّتي تُعَدُّ مرحَلَةً حَرِجَةً جدًّا، لِحَياةِ الذُّكورِ والإناثِ، إرشاداتٍ، رُبَّما مِنْ أولِياءِ أمورِهِم، في بِناءِ ثِقَةِ الطَّلَبةِ بأنْفُسِهِم؛ لإنْشائِهِم لِجيلِ المُسْتَقْبَلِ القادرِ على مُواجهَةِ ضُغوطاتِ الحياةِ؛ لأنَّهم يَرَوْنَ أنَّ أبناءَهُمْ فَلَذاتُ أكْبادِهِم هم بِنْيَةُ المُجتَمَعِ، وَهُمْ جيلُ التَّغييرِ والتَّقَدُّمِ، فيَنْحِلونَ لَهُمْ إرشاداتٍ حَوْلَ تَخَطّي صُعوباتِ الحياةِ، وَيُساعِدونَهُمْ بإقامةِ عَلاقاتٍ اجتماعيَّةٍ مَبْنِيَّةٍ على المَحَبَّةِ والإخْلاصِ، ورُبَّما يعودُ أيضًا، إلى إرشاداتِ مُعَلِّميهِمْ في هذِه المرْحَلَةِ في تَكْوينِ شَخْصيَّتِهم المَبْنِيّةِ على إقامةِ عَلاقاتٍ اجتماعيَّةٍ مُمَيَّزَةٍ في المُجْتَمَعِ، خاليةٍ مِنَ القَلَقِ الاجتماعيّ، ويُمْكِنُ أنْ يعودَ، أيضًا، إلى المِنْهاجِ الفِلَسْطينيِّ الَّذي يُراعي، في هذِه المَرْحَلَةِ، مَرْحَلَةَ المُراهقَةِ، والَّذي يَعْمَلُ على تَقْويةِ شَخْصيَّةٍ قادِرَةٍ على تَخَطّي الصُّعوباتِ، وبنائِها، وفي مُساعَدَتِهِمْ على إقامةِ عَلاقاتٍ اجْتِماعيَّةٍ سليمةٍ. وَتَتَّفِقُ هذِه الدِّراسةُ وَدِراسةَ (وهيبية والشّهابي والشّبيبية،2020)، الَّتي أشارَتْ إلى أنَّ مُسْتَوى القَلَقِ جاءَ بِدَرَجَةٍ مُتَوسّطةٍ، وَتَتَعارَضُ وَدِراسةَ (النَّواصرة،2019) الَّتي أشارَتْ إلى أنَّ مُسْتَوى القَلَقِ

الاجْتِماعيّ، وَأَبْعادَهُ بَيْنَ الطَّلَبةِ العاديّينَ والمَوْهوبينَ، جاءَ بِدَرَجةٍ مُنْخفِضَةٍ، وَتَتَعارَضُ وَدِراسةَ حجازي(2013)، الَّتي أشارَتْ إلى أنَّ مُسْتَوَى القَلَقِ الاجْتِماعيّ وَزْنُهُ النِّسْبِيُّ مُرْتَفِع (70.8)، وَتَتَعارَضُ وَدِراسةَ إبكنس (Epkins 2007)، الَّتي أشارَتْ إلى أنَّ كُلًّا مِنَ القَلَقِ الاجْتِماعيّ، والشُّعورِ بِعَدَمِ الطُّمَأْنينةِ، كانَتْ ذاتَ دَلالةٍ إحصائيَّةٍ بِمُستَوَى مُرْتَفِعٍ،

النَّتائجُ المُتَعلّقةُ بالسُّؤالِ الثّاني

السُّؤالُ الثّاني: ما مُسْتَوى الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى طَلَبةِ المرْحَلَةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ؟

لِلْإجابةِ عَنِ السُّؤالِ الثّاني حُسِبَتِ المُتَوسّطاتُ الحِسابيّةُ لِمُسْتَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ لَدى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ، والجَدْولُ (9) يُوَضّحُ ذلكَ.

المُتَوسّطاتُ الحِسابيّةُ والانْحِرافاتُ المِعْياريّةُ لِمُستَوى الأفكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ

الرَّقْمُ	العِبارةُ	المُتَوسّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ	النِّسبةُ	الدَّرَجةُ
.1	أَرْغَبُ بالحُصولِ على مَحَبّةِ كلِّ مَنْ حَوْلي.	4.06	1.00	81%	كبيرةٌ
.2	يُحَبّبني كلُّ مَنْ يَتَعاملُ مَعِيَ.	4.02	0.82	80%	كبيرةٌ
.3	أَتَوَقّعُ النَّجاحَ في كلِّ عَمَلٍ أَؤَدّيهِ.	3.90	0.54	78%	كبيرةٌ
.4	يَسُرُّني إنجازُ العَمَلِ بِغَضِّ النَّظَرِ عَنِ الوقتِ المَطلوبِ للإنجاز.	3.86	0.66	77%	كبيرةٌ
.5	أَرْغَبُ باهْتِمامِ الآخَرينَ بِوُجْهاتِ نَظَري الشَّخصيّةِ.	3.85	0.54	77%	كبيرةٌ
.6	تَنالُ تَصَرُّفاتي القَبولَ مِنَ الجميع.	3.83	0.93	77%	كبيرةٌ
.7	أَتَعاطَى مَعَ أُمورِ حَياتي كَما أُريدُها أنا، بعيدًا عَنِ رَغْبةِ المُجْتَمعِ مِنْ حَوْلي.	3.83	0.93	77%	كبيرةٌ
.8	أَعْتَزُّ بِنَوْعيَّةِ رُدودِ الأفعالِ الّتي تَصْدُرُ عنّي.	3.75	0.78	75%	كبيرةٌ
.9	أَسْتَبْعِدُ الفَشَلَ في حَياتي العَمَليّةِ.	3.68	0.85	74%	كبيرةٌ
.10	يَهُمُّني تَلَقّي التّعزيزِ في حالِ عَدَمِ إنْجازِ المَهَمّاتِ المَطْلوبةِ.	3.66	0.76	73%	كبيرةٌ
.11	أَقومُ بالأَعْمالِ الصَّعْبةِ غَيْرِ المُتَّفَقةِ وَقُدْراتي.	3.60	0.91	72%	كبيرةٌ
.12	أَسْتَمْتِعُ بِما يَسُرُّني أنا فقطْ، بعيدًا عَنِ النّاس.	3.54	0.66	71%	كبيرةٌ
.13	أَنْزَعِجُ حينَما تَسيرُ أموري على النَّحوِ الّذي يَتَمَنّاهُ الآخَرونَ.	3.42	0.57	68%	كبيرةٌ
.14	يُخالِجُني شُعورٌ بِتَمَيُّزِ قُدْراتي الشّخصيّةِ عَنِ الآخرينَ.	3.38	0.37	68%	مُتوسّطةٌ
.15	أَرْفُضُ النَّتائجَ المُخالِفةَ لِتَوَقّعاتي.	3.32	0.54	66%	مُتَوسِّطةٌ
.16	يَلْعَبُ الحَظُّ دَوْرًا أَصيلًا في حَياتي.	3.32	0.64	66%	مُتَوسِّطةٌ
.17	أَتَجَنَّبُ التَّفاعلَ مَعَ مُشكلاتِ الآخرينَ.	3.28	0.63	66%	مُتَوسِّطةٌ
.18	أَتَصَوَّرُ أنَّ هناكَ حَلًّا واحدًا لِكُلِّ مُشكلةٍ.	3.21	0.71	64%	مُتَوسِّطةٌ
.19	أَبْتَعِدُ عَنْ مُراجعةِ الماضي؛ لِأَخْذِ العِبْرَةِ مِنْه.	3.18	0.74	64%	مُتَوسِّطةٌ

.20	أَشْعُرُ بأنَّ مَشاعرَ التَّعاسةِ مُتَفَقةٌ مَعَ إرادَتي	3.15	0.74	63%	مُتَوسّطةٌ
.21	أَسْتَثْمِرُ عَواطِفي لِتَحقيقِ مَصالِحي الشّخصيَّةِ.	3.13	0.42	63%	مُتوسّطةٌ
.22	أَتَحاشَى مُمارسةَ السُّلوكِ الّذي يُرْضي الآخرينَ.	3.06	0.46	61%	مُتَوسّطةٌ
.23	يُقْلِقُني مُشاركةُ الآخرينَ في العَمَلِ.	2.88	0.69	58%	مُتَوسّطةٌ
.24	يُقَلِّلُ إنْجازي لِعَمَلي مِنْ مَكانَتي الاجْتِماعيّةِ.	2.83	0.67	57%	مُتَوسّطةٌ
.25	أَهْتَمُّ بِعَمَلِ كلّ ما يُخالِفُ اهْتِماماتي.	2.79	0.45	56%	مُتَوسّطةٌ
.26	يُداهِمُني الشّعورُ بالفَرَحِ عندَ عَجْزي عَنْ حَلِّ مُشْكلاتي الشّخصيّةِ.	2.71	0.78	54%	مُتَوسّطةٌ
.27	أَتَجَنَّبُ التّخطيطَ لِلْمُستقبلِ.	2.69	0.35	54%	مُتَوسّطةٌ
.28	أَتَجَنَّبُ تَحَمُّلَ المَسؤوليّةِ المُلقاةِ على عاتِقي.	2.66	0.64	53%	مُتَوسّطةٌ
.29	أَسْتَسْلِمُ عندَ مُواجَهَتي أيَّةَ مُشكلةٍ.	2.57	0.85	51%	مُنْخفضةٌ
.30	أَتَخَلّى عَنْ دَوْري في مُساعَدةِ أَهلي مُسْتقبلًا.	2.29	0.41	46%	مُنْخفضةٌ
الدَّرَجةُ الكلّيّةُ		3.62	0.62	72%	كبيرةٌ

أقْصى دَرَجةٍ لِلاسْتِجابةِ 5 دَرَجاتٍ

كَشَفَتْ نَتائجُ جَدْولِ (9) أنَّ الدَّرَجةَ الكلّيَّةَ لِمُستوَى الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارسِ مُحافظةِ سلفيتَ، هي (72%)، وَبِمُتوسّطٍ حِسابيٍّ بَلَغَ (3.62)، وهِيَ كبيرةٌ، كَما بَيَّنَتِ النَّتائجُ أنَّ دَرَجةَ اسْتِجابةِ أفْرادِ العَيّنةِ لِمُستوَى الأفكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، كانَتْ تَتَراوَحُ مُتَوسّطاتُها (2.29 – 4.06)، كَما تَبَيَّنَ أنَّ أعْلى المُتَوسّطاتِ الحِسابيّةِ كانَتْ لِلْفَقْراتِ الآتيةِ 1-(أَرْغَبُ بالحُصولِ على مَحَبّةِ كُلِّ مَنْ حَوْلي، بِمُتَوسّطٍ حِسابيٍّ (4.06) 2- (يُحِبُّني كلُّ مَنْ يَتَعاملُ مَعِيَ، بِمُتَوسّطٍ حِسابيٍّ (4.02)، وَبِنسبةٍ مِئَويّةٍ (80%) 3- (أَتَوَقَّعُ النَّجاحَ في كلِّ عَمَلٍ أُؤَدّيهِ، بِمُتَوسّطٍ حِسابيٍّ (3.90)، وَبِنِسبةٍ مِئَويّةٍ (78%)، في حينِ حَصَلَتِ الفَقْرَتانِ الآتِيتانِ على أَدْنى مُتَوسّطٍ حِسابيٍّ، وَهُما : 1- (أَسْتَسْلِمُ عندَ مُواجَهَتي أيَّةَ مُشكلةٍ، بِمُتَوسّطٍ حِسابيٍّ (2.57) وَبِنسبةٍ مِئَوَيّةٍ (51%) 2- (أَتَخَلّى عَنْ دَوْري في مُساعدَةِ أَهْلي مُستقبلًا، بِمُتَوسّطٍ حِسابيٍّ (2.29)، وَبِنسبةٍ مِئَويّةٍ (46%) .

ويُعزو الباحثان ذلكَ إلى أنَّ المُراهِقَ في هذِه الفَتْرةِ، قدْ يَحْمِلُ أفكارًا لا تَتَماشَى وعاداتِ المُجْتَمعِ وتقاليدَهُ، والَّذي يَرْغَبُ في أنْ تَتَحَقَّقَ كلُّ أمانِيهِ، دونَ النَّظَرِ، أوِ الاهْتِمامِ، إلى صُعوباتِ الحياةِ، ومُشكلاتِها، الَّتي قدْ تُواجِهُهُ، وقدْ يعودُ ذلكَ إلى نَقْصِ الإرشاداتِ المُوَجَّهَةِ مِنَ الآباءِ والمُعلِّمينَ، والمُجتمعِ، في كيْفِيَّةِ مُساعدةِ الطّالبِ في التَّعَرُّفِ إلى الواقعِ بالشَّكْلِ الصَّحيحِ، ورُبَّما يعودُ ذلك إلى قِلَّةِ تَرْكيزِ المَناهِجِ الفِلَسْطينيَّةِ على العَمَلِ في تَعْديلِ الأفكارِ المُخْطئَةِ عندَ الطّالبِ، والَّتي قدْ تَقودُهُ إلى تَدْميرِ بِنْيةِ شَخْصيَّتِه؛ ما يُؤَدّي إلى خَلْقِ جيلٍ غيرِ قادِرٍ على تَحَمُّلِ المَسوؤليَّةِ إطلاقًا.

وتَتَّفِقُ نتائجُ هذِه الدِّراسةُ وَنتائجَ حجازي(2013) الَّتي أشارَتْ إلى أنَّ الوَزْنَ النِّسْبِيَّ للأفكارِ اللاعقلانيَّةِ كبيرةٌ (69.1%)، وَتَتَّفِقُ وَدِراسةَ الهواريّ (2019) الَّتي أشارَتْ إلى أنَّ مُسْتَوى الأفكارِ اللاعقلانيّةِ جاءَتْ بِدَرَجَةٍ مُرتفعةٍ، كما، و وَتَتَعارَضُ ودِراسةَ القلهاتيّ (2014)، والَّتي أشارَتْ إلى أنَّ الأفكارَ اللاعقلانيّةَ كانَتْ مُنْخفضةً.

النَّتائجُ المُتَعلّقةُ بالفَرَضيّاتِ

النَّتائجُ المُتَعلّقةُ بالفَرضيّةِ الأولى

الفَرضيّةِ الأولى: لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في المُتَوسِّطاتِ الحِسابيّةِ لِمُستوَى القَلَقِ الاجْتِماعيّ، لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الجنسِ.

وَلِلتَّحَقُّقِ مِنْ صِحَّةِ الفَرَضيّةِ الأولى، فقدِ اسْتُخْدِمَ اخْتِبارُ (ت) لِلْعَيّناتِ المُسْتقلّةِ لِقِياسِ دَلالةِ الفُروقِ في المُتَوسِّطاتِ الحِسابيّةِ للدَّرَجةِ الكلّيَّةِ لِمُسْتوَى القَلَقِ الاجْتِماعيّ، لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الجنسِ، كَما في الجَدْولِ (10).

الجَدْولُ (10) نَتائجُ اخْتِبارِ (ت) لِقِياسِ دَلالةِ الفُروقِ في المُتَوسِّطاتِ الحِسابيّةِ للدَّرَجةِ الكلّيّةِ لِمُستوَى القَلَقِ الاجْتِماعيّ، لَدَى طَلَبةِ المَرْحلَةِ الأساسيَّةِ العليا، في مُحافظةِ سلفيتَ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الجِنسِ.

الدَّرَجةُ الكلّيَّةُ	الجنسُ	العَددُ	المُتَوسِّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ	قِيمةُ ت	دَرَجاتُ الحُرّيّةِ	مُسْتَوى الدَّلالةِ
الدَّرَجةُ الكلّيَّةُ	ذكر	183	3.11	0.90	6.021	419	0.000
	أنثى	238	2.62	0.75			

يَتَّضِحُ مِنَ الجَدْولِ (10) إلى وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عندَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في المُتَوسِّطاتِ الحِسابيَّةِ لِمُسْتَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ، لَدَى طَلَبةِ المَرْحَلَةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الجِنسِ، وَلِصالِحِ الذُّكورِ.

ويعْزو الباحثان هذِه النَّتيجةَ إلى أنَّ مُسْتَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ عالٍ لَدَى الذُّكورِ بِسَبَبِ تَرْكيزِ الأهلِ عَلى شَخْصيَّةِ الذَّكَرِ أكْثَرَ مِنَ الأنثى، بصِفَتِهِ وَلِيًّا لِلْعَهْدِ؛ ما يُؤَدّي إلى تَوَقُّعاتٍ كبيرةٍ لا تَتَماشَى وَظُروفَ حياةِ المُجْتمَعِ الفِلَسْطينيّ، وَطبيعَتَها، وَرُبَّما يَعودُ ذلك إلى المَسْؤوليَّةِ الكبيرةِ الَّتي تُلْقَى على عاتِقِ الذُّكورِ؛ بكَوْنِهِمْ مسؤولينَ في المُسْتقبلِ عَنْ إنْشاءِ أُسْرَتِهِمْ، وَبِناءِ جيلٍ قادِرٍ على مُواجَهةِ الصُّعوباتِ، وقدْ يعودُ

ذلك إلى الضَّغْطِ الكبيرِ، والمُسْتمرّ مِنَ الأُسْرَةِ في تَشكيلِ شَخْصيَّتِه وَبِنائِه، على الوَجْهِ الأكْمَلِ .

وتَتَعارَضُ نتائجُ الدِّراسةِ وَدِراسةَ وهيبيّةَ والشّهابيّ، والشَّبيبيّةِ (2020)، والَّتي أشارَتْ إلى وُجودِ فُروقٍ في مُسْتَوى القَلَقِ، وَلِصالِحِ الإناثِ، وَتَتَّفِقُ وَدِراسةَ النَّواصرةِ (2019)، والَّتي أشارَتْ إلى أنَّه لا توجَدُ فروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيَّةٍ في دَرَجةِ القَلَقِ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجِنسِ، وَتَتَعارضُ وَدِراسةَ شَمّا (2015) الَّتي أشارَتْ إلى أنَّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّةٍ في القَلَقِ الاجْتِماعيّ لَدَى الطَّلَبةِ، وَتَتَعارضُ ونَتائجَ دِراسةِ حجازي (2013)، والَّتي أشارَتْ إلى أنَّه لا توجَدُ فروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيَّةٍ في مُستَوى القَلَقِ تُعْزَى إلى مُتَغيّرِ الجنسِ، وَتَتَعارضُ وَدِراسةَ (Ingles, Et al,2010)، والَّتي أشارَتْ إلى وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحصائيَّةٍ في مُسْتَوى القَلَقِ، تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجنسِ، وَلِصالِحِ الإناثِ، كما، وَتَتعارضُ وَدِراسةَ (Bensink,2006)، الَّتي أشارَتْ إلى وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحصائيَّةٍ تُعْزَى إلى الجنسِ، وَلِصالِحِ الإناثِ.

الفَرَضيّةِ الثّانيةِ: لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيَّةٍ عندَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في المُتَوسّطاتِ الحِسابيَّةِ لِمُستوَى القَلَقِ الاجْتِماعيّ لَدَى طَلَبةِ المرحَلَةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الصَّفّ .

الجَدْولُ (11) المُتَوسّطاتُ الحِسابيّةُ، والانْحِرافاتُ المِعْياريّةُ للدَّرجةِ الكلّيَّةِ لِمُستَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلَةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الصَّفّ

الدَّرَجةُ الكلّيَّةُ	الصَّفُّ	العَدَدُ	المُتَوسّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ
الدَّرَجةُ الكلّيَّةُ	السّابعُ	82	30.8	0.98
	الثّامنُ	124	2.63	.095
	التّاسعُ	118	2.81	.063
	العاشرُ	97	2.90	.078

وَللتَّحَقُّقِ مِنْ صِحَّةِ الفَرَضيَّةِ الثّانيةِ، فقدِ اسْتُخْدِمَ اخْتِبارُ تَحليلِ التَّبايُنِ الأُحادِيّ لِقِياسِ دَلالةِ فُروقِ المُتَوسّطاتِ الحِسابيَّةِ لِمُستَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ، لَدَى طَلَبةِ المَرْحَلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الصَّفّ، كَما في الجَدْولِ (12).

جَدْولُ (13) نَتائجُ اخْتِبارِ تَحليلِ التَّبايُنِ الأُحاديِّ لِقِياسِ دَرَجةِ الفُروقِ في المُتَوسِّطاتِ الحِسابيَّةِ لِمُسْتوَى القَلَقِ الاجْتِماعيِّ، لَدَى طَلَبةِ المَرْحلَةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الصَّفِّ.

	مَصْدرُ التَّبايُنِ	مَجْموعُ المُرَبَّعاتِ	دَرَجاتُ الحُرِّيَّةِ	مُعدَّلُ المُرَبّعات	ف	مُستَوى الدَّلالةِ
الدَّرَجةُ الكلِّيَّة	بينَ المَجموعات	10.538	3	3.528	4.984	002.0
	داخلَ المَجموعاتِ	295.161	417	.708		
	المجموعُ	305.744	420			

يُبَيِّنُ جَدْولُ (13) أنَّه توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مُسْتَوى ($\alpha \leq 0.05$) في المُتَوسِّطاتِ الحِسابيَّةِ لِمُستوَى القَلَقِ الاجْتِماعيِّ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الصَّفِّ، وَلِمَعرِفةِ مَصْدرِ الفُروقِ تَمَّ اسْتِخْدامُ اخْتِبارِ شيفيه للمُقارناتِ البَعْديَّةِ، وَكانَتِ النَّتائجُ في جَدْولِ (14) على النَّحوِ الآتي"

جَدْولُ (14) نَتائجُ اخْتِبارِ شيفيه لِلمُقارناتِ البَعديّةِ لِمُستوَى القَلَقِ الاجْتِماعيِّ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الصَّفِّ .

	سابع	ثامن	تاسع	عاشر
سابع				
ثامن	.44983			
تاسع	.26362	-.18621		
عاشر	-.18621	-.27067	-.08447	

يَتَّضِحُ مِنْ جَدْولِ (14) وُجودُ فُروقٍ بينَ الصَّفِّ السّابعِ والثّامنِ، وَلِصالحِ الصَّفِّ السّابعِ

وَيعْزو الباحثان هذِه النَّتيجةَ إلى أنَّ تلكَ المَرْحلَةَ عَنْدَ طَلَبةِ الصَّفِّ السّابعِ هي بدايةُ مَرْحلةِ المُراهقةِ، وهي مَرْحلَةُ تَشْكيلِ الهُوِيَّةِ. ففي تلكَ المَرْحَلَةِ يَبْدأُ القَلَقُ الاجْتِماعيُّ ظاهِرًا، خاصَّةً في تَشْكيلِ العَلاقاتِ الاجْتِماعيَّةِ، والَّتي هو بِحاجةٍ ماسَّةٍ إلى إرشاداتٍ تَجْعَلُه يَتَخَطَّى الصُّعوباتِ، وَرُبَّما يعودُ ذلك إلى مُحاولةِ إثباتِ شَخْصيَّتِه في هذِه المَرْحلةِ؛ ما يُؤدِّي إلى صُعوباتٍ في كَيْفيَّةِ بِناءِ ثِقَتِهِ بِنَفسِه، وهو يُعاني فيها من مَرْحَلَةِ الخَجَلِ الَّتي تَجْعَلُه في قَلَقٍ اجتماعيٍّ عالٍ.

وَتَتَعارضُ نَتائجُ الدِّراسةِ وَدِراسةَ النَّواصرةِ (2019)، والَّتي أشارَتْ إلى أنَّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيَّةٍ في مُسْتَوَى القَلَقِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغيِّرِ الصَّفِّ، وَتَتعارضُ وَدِراسةَ حجازي (2013)، والَّتي أشارَتْ إلى أنَّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّةٍ في مُسْتَوى القَلَقِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغيِّرِ الصَّفِّ.

الفَرَضيّةِ الثّالثة: لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عندَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في المُتَوسِّطاتِ الحِسابيّةِ لِمُستَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ لَدى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ المُسْتَوى الاقْتِصاديّ، كما في الجَدْولِ (15)

جَدْولُ (15) المُتَوسّطاتُ الحِسابيَّةُ، والانْحِرافاتُ المِعْياريّةُ للدَّرجةِ الكلِّيَّةِ لِمُسْتَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ لَدى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ وَفْقًا لِمُتَغَيّرِ المُستَوى الاقْتِصاديّ

	المُسْتَوى الاقْتِصاديُّ	العَدَدُ	المُتَوسّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ
الدَّرَجةُ الكلِّيَّةُ	مرتفعٌ	55	3.7	0.70
	مُتَوسّطٌ	290	2.67	0.76
	منخفضٌ	76	3.29	

للتَّحَقُّقِ مِنْ صِحَّةِ الفَرَضيَّةِ الثّالثةِ، فقدِ اسْتُخْدِمَ اخْتِبارُ تَحْليلِ التَّبايُنِ الأُحاديّ لِقِياسِ دَلالةِ الفُروقِ في المُتَوسِّطاتِ الحِسابيَّةِ لِمُستَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ المُسْتَوى الاقْتِصاديّ، كما في الجَدْولِ (16).

جَدْولُ (16) نَتائجُ اخْتِبارِ تَحْليلِ التَّبايُنِ الأُحاديّ لِقِياسِ دَلالةِ الفُروقِ في المُتَوسّطاتِ الحِسابيّةِ لِمُسْتَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ لَدى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ المُسْتَوى الاقْتِصاديّ.

	مَصْدرُ التَّبايُنِ	مَجموعُ المُرَبّعاتِ	دَرَجاتُ الحرّيّةِ	مُعدّلُ المُرّبعاتِ	ف	مُسْتَوى الدَّلالةِ
الدَّرجةُ الكلّيّةُ	بينَ المَجموعاتِ	26.734	2	13.367	20.026	0000.
	داخلَ المَجْموعاتِ	279.011	418	.667		
	المَجْموعُ	305.744	420			

يَتَّضِحُ مِنْ جَدْولِ (16) وُجودُ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عندَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في المُتَوسِّطاتِ الحِسابيّةِ لِمُستَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ لَدى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ المُسْتَوى الاقْتِصاديّ، وَلِمَعْرفةِ مَصْدرِ الفُروقِ تَمَّ اسْتِخْدامُ اخْتِبارِ شيفيه لِلْمُقارناتِ البَعديّةِ، وَكانَتِ النَّتائجُ كَما في جَدْولِ (17)

جَدْولُ (17) نَتائجُ اخْتِبارِ شيفيه لِلْمُقارناتِ البَعديّةِ لِمُستَوى القَلَقِ الاجْتِماعيّ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ المُسْتَوى الاقْتِصاديّ.

	مرتفعٌ	مُتَوسّطٌ	مُنْخفضٌ
مُرْتفعٌ			
مُتَوسّطٌ	.40507		
منخفضٌ	-.21399	-.61906	

أَظْهَرَتِ النَّتائجُ وُجودَ فُروقٍ بينَ المُسْتَوى الاقْتِصاديّ المُنْخَفضِ والمُسْتَوى المُتَوسِّطِ لِصالِحِ المُنْخفضِ.

وَيعْزو الباحثان هذِه النَّتيجةَ إلى أنَّ الطَّلَبةَ ذوي المُسْتوَى الاقْتِصاديّالمُنْخَفضِ، هُمْ أكثَرُ تَفْكيرًا بِبِناءِ مُسْتَقْبلِهِم، خاصَّةً في توفيرِ فُرْصَةِ التَّعليمِ الجامعيّ لَهُمْ، والَّتي تَبْني لهم آمالًا مُسْتَقبليّةً في تَحْسينِ وَضْعِهِمُ الاقْتِصاديّ، وَبِناءِ أُسْرَتِهِم على أُسُسٍ سليمةٍ قادرَةٍ على مُواجَهَةِ الحياةِ، وَرُبَّما يعودُ ذلك، أيضًا، إلى قَلَقِهِمُ المُسْتمرّ في توفيرِ لُقمةِ عَيْشٍ تُلَبّي احْتِياجاتِهِمُ الأساسيَّةَ في الحياةِ، وإلى توفيرِ وَضْعٍ اقْتِصاديٍّ يُلْحِقُهُمْ بِتَخَصُّصاتٍ عِلْميَّةٍ ذاتِ تَكاليفَ باهضةٍ على آبائِهِمْ.

الفَرَضيّةِ الرّابعةِ: لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عندَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في المُتَوسّطاتِ الحِسابيّةِ لِمُستَوى الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجِنسِ.

لِلتَّحقُّقِ مِنْ صِحَّةِ الفَرَضيّةِ، فقدِ اسْتُخْدِمَ اخْتبارُ (ت) لِلْعَيّناتِ المُسْتقلّةِ لِقِياسِ دَلالةِ الفُروقِ في المُتَوسّطاتِ الحِسابيّةِ للدَّرَجةِ الكلّيّةِ في مُسْتَوى الأفكارِ اللاعَقْلانيَّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجنسِ، كما في الجَدْولِ (18).

الجدولُ (18) نَتائجُ اخْتِبارِ (ت) لِقِياسِ دَلالةِ الفُروقِ في المُتَوسّطاتِ الحِسابيَّةِ للدَّرجةِ الكلّيَّةِ لِمُسْتَوى الأَفكارِ اللاعَقْلانيَّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجنسِ

الدَّرَجةُ الكلّيَّةُ	الجنسُ	العَدَدُ	الوسطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْيارِيُّ	قيمةُ ت	دَرَجاتُ الحُرّيّةِ	مُسْتَوى الدَّلالةِ
الدَّرجة الكلّيّة	ذكر	183	3.45	0.68	4.822	419	0.000
	أنثى	238	3.18	0.48			

تُشيرُ المُعْطياتُ الواردَةُ في الجَدْولِ (18) إلى وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عندَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$)في المُتَوسّطاتِ الحِسابيّةِ لِمُسْتَوى الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجنسِ لِصالِحِ الذُّكورِ.

ويعْزو الباحثان ذلكَ إلى أنَّ الذُّكورَ، في مَرْحلةِ المُراهقةِ، يَرْسِمونَ آمالًا قدْ تَفوقُ مُسْتَوى طُموحاتِهِم، فَيَكونُ تَفْكيرُهُم خَياليًّا أكثَرَ مِنْ أنْ يَكونَ واقعِيًّا؛ لأنَّهُم يَرَوْنَ المُجْتمعَ مِنْ وُجْهَةِ نَظَرِهِم هُمْ، ولَيْسَ مِنْ وُجْهَةِ الواقعِ وَمُشكِلاتِه، وَضُغوطاتِهِ

الواقعيَّةِ، وَرُبَّما يعودُ ذلكَ إلى تركيزِ الأهلِ على بِناءِ آمالٍ قدْ تَفوقُ مُسْتَوَياتِ قُدْراتِ أبنائِهِم العقليَّةِ؛ ما يَجْعَلُهُم يَرَوْنَ أنَّ دُفَّةَ المُجْتمعِ يَجِبُ أنْ تَسيرَ كما يَرَوْنَها هم أنفُسُهُمْ، وقدْ يعودُ ذلكَ إلى أنَّ أسلوبَ التَنْشئةِ الاجْتِماعيَّةِ له تأثيرٌ كبيرٌ في سُلوكِ الذُّكورِ، حيثُ يكونُ نابعًا مِنْ سُلوكِ الوالِدَيْنِ في مُعاملةِ أبنائِهِم عندَ اسْتِعْمالِهِم أُسلوبَ العِقابِ والتَّهديدِ، لأَسبابٍ تافِهةٍ، واسْتِخْدامِهم الألفاظَ البذيئةَ في التَّعامُلِ مَعَ أبنائِهِم، إذ لا يُمْكِنُ إغفالُ مَسؤوليَّةِ الآباءِ عَنْ نوعيَّةِ الأفكارِ الَّتي يَغْرِسونَها في أبنائِهِم، وما يَتَرَتَّبُ علَيْها مِنْ آثارٍ سلبيَّةٍ في نُشوءِ اضْطِراباتٍ نَفْسيَّةٍ، وأفكارٍ لاعقلانيَّةٍ، إضافةً إلى قِلَّةِ اسْتِخدامِ الحِوارِ والتَّشاوُرِ، والَّذي له دَوْرٌ فَعّالٌ في تَنْميةِ القُدْراتِ العقليَّةِ والنَّفسيّةِ، فهو يُؤَثِّرُ في تطويرِ مَفْهومِ الذّاتِ الإيجابيَّةِ، إذْ يُساعدُ أبناءَهُمْ على تَكْوينِ أفكارٍ إيجابيّةٍ تَتَناسبُ وَعاداتِ المجتمعِ وتقاليدَهُ، وَتَكونُ أكثَرَ واقعيّةً، في حينِ أنَّ التَّواصُلَ السَّلبيَّ له دَوْرٌ في عَدَمِ تَكَيُّفِهِم، وَاحْتِمالِ اكْتِئابِهِم، وَاكْتِسابِهِم أفكارًا لاعقلانيّةً تُؤَثِّرُ في تَنْشِئَتِهِمْ وَمُسَتْقبلِهِم؛ ما يَجْعَلُهُم يَشْعرونَ بأنْ لا مَعْنًى لَهُمْ في الحياةِ، وَتَتَّفِقُ نَتائجُ الدِّراسةِ وَدِراسةَ بني خالد(2015)، والَّتي أشارَتْ إلى وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحصائيَّةٍ في الأفكارِ اللاعقلانيَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الجنسِ، وَلِصالحِ الذُّكورِ، وَتَتَّفِقُ وَدِراسةَ أبو جحجوح (2012)، والَّتي أشارَتْ إلى وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحصائيّةٍ في مُسْتَوَى الأفكارِ اللاعقلانيّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الجنسِ، وَلِصالحِ الذُّكورِ، وَتَتَعارضُ نتائجُ الدِّراسةِ وَدِراسةَ عتو، وإبراهيم(2020) الَّتي أشارَتْ إلى وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحصائيَّةٍ في مُتَغَيِّرِ الأفكارِ اللاعقلانيَّةِ؛ تُعْزَى لِلْجنسِ، وَلِصالحِ الإناثِ، وَتَتَعارضُ وَدِراسةَ عبارة (2017)، والَّتي أشارَتْ إلى وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتَوسِّطاتِ الذُّكورِ والإناثِ، في الدَّرَجةِ الكلِّيَّةِ لِمقياسِ الأفكارِ اللاعقلانيَّةِ؛ تُعْزَى إلى الجنسِ، وَلِصالحِ الإناثِ، وَتَتَعارضُ وَدِراسةَ الحيانيّ (2014)، والَّتي أشارَتْ إلى أنَّه لا توجَدُ فروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيَّةٍ في جَميعِ الأفكارِ اللاعقلانيَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الجنسِ.

الفَرَضيّةِ الخامسةِ: لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عندَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في المُتَوسِّطاتِ الحِسابيّةِ لِمُسْتَوى الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الصَّفِّ، كَما في الجَدْولِ (19)

جَدْولُ (19) المُتَوسِّطاتُ الحِسابيّةُ، والانْحِرافاتُ المِعْياريّةُ للدَّرَجةِ الكلِّيَّةِ لِمُسْتَوى الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الصَّفِّ

	الصَّفُّ	العَدَدُ	المُتَوسِّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ
الدَّرَجةُ الكلِّيَّةُ	السّابعُ	82	3.25	0.80
	الثّامنُ	124	3.29	0.62
	التّاسعُ	118	3.31	0.41
	العاشرُ	97	3.32	0.54

ولِلتَّحَقُّقِ مِنْ صِحَّةِ الفَرَضيَّةِ الثّانيةِ، فقدِ اسْتُخْدِمَ اخْتِبارُ تَحْليلِ التَّبايُنِ الأُحاديِّ لِقِياسِ دَلالةِ الفُروقِ في المُتَوسِّطاتِ الحِسابيّةِ لِمُستَوى الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الصَّفِّ، كما في الجَدْولِ (20).

الجَدْولُ (20) نَتائجُ اخْتِبارِ تَحْليلِ التَّبايُنِ الأُحاديِّ لِقِياسِ دَلالةِ الفُروقِ في المُتَوسِّطاتِ الحِسابيّةِ لِمُستَوى الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الصَّفِّ.

الدَّرجةُ الكلّيّةُ	مَصْدرُ التَّباينِ	مَجموعُ المُرَبّعاتِ	دَرَجاتُ الحُرّيّةِ	مُعَدّلُ المُرَبّعاتِ	ف	مُسْتَوى الدَّلالةِ
الدَّرَجةُ الكلّيّةُ	بينَ المَجْموعاتِ	.231	3	.077	.220	0.883
	داخلَ المَجْموعاتِ	146.512	417	.351		
	المَجْموعُ	146.744	420			

تُشيرُ المُعْطياتُ الواردَةُ في الجَدْولِ (20) إلى أنَّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عندَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في المُتَوسِّطاتِ الحِسابيّةِ لِمُستَوى الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الصَّفِّ.

ويعْزو الباحثان ذلك، إلى الإرشاداتِ المُوَجَّهَةِ إلَيْهِم في تَجاوُزِ هذِه الأفكارِ غيرِ المَنْطقيّةِ، ورُبَّما يعودُ ذلكَ إلى دَوْرِ المِنْهاجِ الفِلَسْطينيِّ في مُعالَجَةِ الأفكارِ غيرِ العقلانيَّةِ في هذِه المَرْحلَةِ الحَرِجَةِ مِنَ المُراهقةِ، وَرُبما يَعودُ ذلك إلى الدَّوْرِ الفَعّالِ للمُرْشدِ التَّربويِّ في تَعْديلِ هذِه الأفكارِ غيرِ العقلانيّةِ لَدَى الطَّلبةِ، عَبْرَ النَّشْراتِ الإرشاديَّةِ، وَحِصَصِ التَّوجيهِ الجَماعيِّ، والإرشادِ الجَمْعيِّ، والنَّدْواتِ العِلْميّةِ، وَتَتَّفِقُ نتائجُ الدِّراسةِ وَدِراسةَ حجازي (2013) الَّتي أشارَتْ إلى أنَّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّةٍ في مُتَوسّطاتِ الأفكارِ اللاعقلانيَّةِ لَدَى عَيِّنةِ الدِّراسةِ مِنْ طَلَبَةِ المرحَلَةِ الأساسيّةِ بالمدارِسِ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الصَّفِّ.

الفَرَضيّةِ السّادسةِ: لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عندَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في المُتَوسّطاتِ الحِسابيّةِ لِمُسْتَوى الأفكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ المُسْتَوى الاقْتِصاديّ، كَما في الجَدْولِ (21).

الجَدْولُ (21) المُتَوسّطاتُ الحِسابيّةُ، والانْحِرافاتُ المِعْياريّةُ لِمُسْتَوى الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ المُسْتَوى الاقْتِصاديّ.

الدَّرَجةُ الكلِّيَّةُ	المُسْتَوى الاقْتِصاديُّ	العَدَدُ	المُتَوسِّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ
الدَّرَجةُ الكلِّيَّةُ	مُرتفعٌ	55	3.31	0.65
	مُتَوسِّطٌ	290	3.23	0.45
	مُنْخفضٌ	76	3.55	0.89

ولِلتَّحَقُّقِ مِنْ صِحَّةِ الفَرَضيَّةِ الثّالثةِ، فقدِ اسْتُخْدِمَ اخْتِبارُ تَحْليلِ التَّبايُنِ الأُحاديّ لِقِياسِ دَلالةِ الفُروقِ في المُتَوسّطاتِ الحِسابيّةِ لِمُسْتَوى الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ المُسْتَوى الاقْتِصاديّ كَما في الجَدْولِ (22).

الجَدْولُ (22) نَتائجُ اخْتِبارِ تَحْليلِ التَّبايُنِ الأُحاديّ لِقِياسِ دَلالةِ الفُروقِ في المُتَوسّطاتِ الحِسابيّةِ لِمُستَوى الأَفكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ المُسْتَوى الاقْتِصاديّ.

الدَّرَجةُ الكلِّيَّةُ	مَصْدرُ التَّبايُنِ	مَجْموعُ المُرَبَّعاتِ	دَرَجاتُ الحُرّيّةِ	مُعَدَّلُ المُرَبَّعاتِ	ف	مُسْتَوى الدَّلالةِ
الدَّرَجةُ الكلِّيَّةُ	بينَ المَجْموعاتِ	6.266	2	3.133	9.322	0.000
	داخلَ المَجْموعاتِ	140.478	418	.336		
	المَجْموعُ	146.744	420			

تُشيرُ المُعْطياتُ الواردَةُ في الجَدْولِ (22) إلى وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عندَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في المُتَوَسِّطاتِ الحِسابيَّةِ لِمُسْتَوى الأَفْكارِ اللاعَقْلانيَّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ المُسْتَوى الاقْتِصاديّ، وَلِمَعْرِفَةِ مَصْدرِ الفُروقِ، فقدْ تَمَّ اسْتِخْدامُ اخْتِبارِ شيفيه لِلْمُقارناتِ البَعْديّةِ، وَكانَتِ النَّتائجُ كَما يلي في الجَدْولِ (23):

الجَدْولُ (23) نَتائجُ اخْتِبارِ شيفيه للمُقارناتِ البَعْديَّةِ لِمُسْتَوى الأَفْكارِ اللاعَقْلانيّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحلَةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ؛ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ المُسْتَوى الاقْتِصاديّ.

	مرتفعٌ	مُتَوسِّطٌ	مُنْخفضٌ
مرتفعٌ			
مُتوسِّطٌ	.08088		
مُنْخفضٌ	-.24145	-.32232*	

أَظْهَرَتِ النَّتائجُ وُجودَ فُروقٍ بينَ المُسْتَوى الاقْتِصاديِّ المُنْخَفضِ والمُسْتَوى المُتَوسِّطِ لِصالِحِ المُنْخفضِ.

ويعزو الباحثان هذِه النَّتيجةَ إلى أنَّ الطَّلَبةَ الَّذينَ يَعيشونَ في أُسَرٍ ذاتِ مُسْتوى اقتصاديٍّ مُتَدَنٍّ لَدَيْهم أفكارٌ لا عقلانيّةٌ حولَ وَضْعِهِم الأُسَرِيِّ الاجتماعيِّ والاقتصاديّ، والَّتي تُقْلِقُهُم على مُسْتَقْبَلِهِم، حيثُ يؤثِّرُ الوضعُ الاقتصاديُّ المُنْخفِضُ للأُسْرةِ في أفكارِ الطّالبِ وَمُستواهُ الأكّاديميّ في المدرسةِ؛ نَتيجةَ الخوفِ مِنْ عَدَمِ قُدْرةِ أُسْرَتِه توفيرَ احتياجاتِهِ المدرسيّةِ، أُسْوَةً بِزُمَلائِه في الصَّفِّ، مِنْ خلالِ الأفكارِ اللاعقلانيّةِ الَّتي مِنَ المُمْكِنِ أنْ تَدورَ في ذِهْنِه.

وتَتَعارضُ نتائجُ الدِّراسةِ مَعَ دِراسةِ بني خالد (2015)، الَّتي أشارَتْ إلى وُجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيًّا في الأفكارِ اللاعقلانيّةِ، تُعْزى للمُستَوى الاقتصاديِّ المتوسِّطِ.

الفَرَضيّةِ السّابعةِ: لا توجَدُ عَلاقةٌ ارْتِباطيّةٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيَّةٍ عندَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) بينَ القَلَقِ الاجْتِماعيِّ والأفكارِ اللاعَقْلانيّةِ، لَدَى طَلَبةِ المَرْحَلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ، ولِلتَّحَقُّقِ مِنْ صِحَّةِ الفَرَضيَّةِ، فقدْ تَمَّ حِسابُ مُعامِلِ الارْتِباطِ بيرسون بينَ القَلَقِ الاجْتِماعيِّ، والأَفْكارِ اللاعَقْلانيَّةِ، لَدَى طَلَبةِ المَرْحلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مُحافظةِ سلفيتَ، كَما في جَدْولِ (24)

جَدْولُ (24) مُعامِلُ ارْتِباطِ بيرسون بينَ مُسْتوَى القَلَقِ الاجْتِماعيِّ، والأفكارِ اللاعَقْلانيَّةِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحَلةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ.

	الأَفْكارُ اللاعَقْلانيّةُ	
	مُعامِلُ الارْتِباطِ بيرسون	مُسْتَوَى الدَّلالةِ
القَلَقُ الاجْتِماعيُ	0.598	0.000

توجَدُ عَلاقةٌ ارْتِباطيَّةٌ إيجابيَّةٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عندَ مُسْتَوَى ($\alpha \leq 0.05$) بينَ الأفكارِ اللاعَقْلانيّةِ والقَلَقِ الاجْتِماعيِّ، لَدَى طَلَبةِ المَرْحلَةِ الأساسيَّةِ العليا، في مدارِسِ مُحافظةِ سلفيتَ الحكوميَّةِ.

حيثُ يفَسِّرُ الباحثان ذلكَ بأنَّ زِيادةَ انتشارِ الأفكارِ اللاعقلانيّةِ لَدَى طلَبَةِ المرحلةِ الأساسيّةِ في مُحافظةِ سلفيتَ، مِنْها له عَلاقةٌ في البيئةِ الأُسَرِيّةِ، وَمِنْها له عَلاقةٌ بالبيئةِ المدرسيّةِ، وَتَتَمَثَّلُ في السَّلبيّةِ والتَّمْذَجَةِ، والأفكارِ العُدوانيّةِ. والخوفُ الاجتماعيُّ لَدَيْهم يُؤَدّي إلى زِيادةِ القَلَقِ الاجتماعيِّ والخوفِ مِنَ المدرسةِ والأُسْرةِ.

وَتَتَّفِقُ نتائجُ الدِّراسةِ وَدِراسةَ حجازي(2013)، الَّتي أشارَتْ إلى وُجودِ عَلاقةٍ ارتباطيّةٍ مُوجبةٍ بينَ القَلَقِ الاجتماعيِّ والأفكارِ اللاعقلانيّةِ، أيْ أنّه كلَّما زادَتِ الأفكارُ اللاعقلانيّةُ زادَ القَلَقُ الاجتماعيُّ والعكسُ صحيحٌ، وَتَتَّفِقُ وَنَتائِجَ دراسةِ

عبارة (2017)، والَّتي أشارَتْ إلى وُجودِ عَلاقةٍ إيجابيّةٍ بينَ دَرَجاتِ الطَّلَبةِ على قِياسِ الأفكارِ اللاعقلانيّةِ .

التَّوصياتُ والمُقْتَرحاتُ

في ضَوْءِ النّتائجِ الَّتي تَوَصَّلَتْ إليْها هذِه الدِّراسةُ، فإنّه يُمْكِنُ تقديمُ التَّوصياتِ والمُقْتَرحاتِ الآتيةِ:

-تكثيفِ جهودِ المُرشدينَ التَّربويّينَ بِمَوضوعِ مفهومِ الذّاتِ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا؛ من أجلِ خَلْقِ الأجواءِ المُناسبةِ لهم في المدرسةِ؛ لِتَخفيفِ ضُغوطاتِ القَلَقِ الاجتماعيّ لدَيْهِم.

-تدعيمِ مفهومِ الذّاتِ مِنْ خلالِ مُشاركةِ الطَّلَبةِ في المُسابقاتِ الثَّقافيّةِ والنَّدْواتِ، وَوُرَشِ العَمَلِ؛ لِتَعديلِ الأفكارِ اللاعقلانيّةِ.

-إشراكِ مُؤسَّساتِ المُجتمعِ المَحَلِّيّ مَعَ الإدارةِ المدرسيّةِ والمُرشدينَ التَّربويّينَ، مِنْ خلالِ المُحاضراتِ التَّثقيفيّة؛ لِتَخفيفِ ضُغوطِ القَلَقِ الاجتماعيّ، وَتَعديلِ الأفكارِ اللاعقلانيّةِ.

-مساعدةِ المُرشدينَ التَّربويّين في المدرسةِ الطَّلَبَةَ في تعديلِ الأفكارِ اللاعقلانيّةِ الَّتي تُحَقِّقُ ذَواتِهِم، مِنْ خلالِ حِصَصِ التَّوجيهِ الجماعيّ والإرشادِ الجَمْعيّ.

-توعيةِ المُعَلِّمينَ ومُديري المدارسِ، والمُرشدينَ التَّربويّينَ، والأهلَ، حولَ كيفيّةِ التَّعاملِ مَعَ ضُغوطِ القَلَقِ الاجتماعيّ، والأفكارِ اللاعقلانيّةِ الَّتي يَمُرُّ بها الطَّلَبةُ المراهقونَ في هذِه المرحلَةِ، وَبَيانِ خُطورتِها على تَحقيقِ ذَواتِ الطَّلَبةِ.

-إجراءِ مزيدٍ مِنَ الدِّراساتِ الَّتي تَتَناولُ القَلَقَ الاجتماعيَّ، والأفكارَ اللاعقلانيّةَ على شرائِحَ مُختلِفةٍ مِنَ المُجتمعِ الفِلَسْطينيّ، وباسْتِخْدامِ مُتَغيّراتٍ مُخْتلِفةٍ.

-ضَرورةِ إعدادِ وِزارةِ التَّربيةِ والتَّعليمِ بَرامِجَ إرشاديّةً وقائيّةً وعِلاجيّةً، وَفْقَ نظريّةِ العِلاجِ العقلانيّ الانفعاليّ؛ لِتَصحيحِ الأفكارِ اللاعقلانيّةِ لَدى الطَّلَبةِ.

-ضَرورةِ إجراءِ دراسةٍ حولَ الأفكارِ اللاعقلانيّةِ وعَلاقتِها بالصَّلابةِ النَّفسيّةِ لَدى طَلَبةِ المرحَلَةِ الأساسيّة الدُّنيا، في مُحافظاتِ الضِّفَّةِ الغربيّةِ.

قائمة المراجع:

1. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف وعربيّات، أحمد. (2009). نظريّات الإرشاد النَّفسيّ والتَّربويّ، عمّان، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع.
2. أبو غالي، عطاف محمود.(2020). فاعليّة برنامج إرشاديّ قائم على تعديل الأفكار اللاعقلانيّة والتَّنظيم الذّاتيّ والإرشاد التّكامليّ في خفض التَّسويف

الأكّاديميّ لدى طالبات جامعة الأقصى، المجلَّة العلميّة لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانيّة والإداريّة ،(21)2، 404-411.
3. بني خالد، محمد سليمان.(2015). الأفكارُ اللاعقلانيّة لدى الطَّلبة المراهقين في المرحلة الثّانويّة وعَلاقتها ببعض المُتغيّرات الدّيمغرافيّة، مجلَّة اتِّحاد الجامعات العربيّة للتَّربية وعلم النَّفس،(13)2، 21-42.
4. حجازي، علاء علي.(2013). القَلَقُ وعَلاقتُه بالأفكارِ اللاعقلانيّةِ لَدى طَلَبةِ المرحلةِ الإعداديّةِ في المدارِسِ الحكوميّةِ في محافظاتِ غزَّةَ، (رسالة غير منشورة)جامعةالأزهر،غزَّة، فِلَسْطينُ.
5. سهام، قيمر .(2016). القلقُ الاجتماعيُّ وعَلاقتُه بإدمانِ الإنترنتِ لَدى المراهقين، دراسة مَيْدانيّة بثانوية محمد الشَّريف مساعدية بالمسلية،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
6. شاهين، محمد.(2019). نظريّات الشَّخصيّة، عمّان: دار وائل للنَّشر والتَّوزيع.
7. شمّا، إيمان.(2017). القلقُ الاجتماعيُّ وعَلاقته بالاكتئاب لدى الأطفال المَحرومينَ من الرّعاية الوالدِيّةِ في مدينة حِمْصَ، بحث منشور، مجلَّة جامعة البعثِ للعلوم الإنسانيّة، (40)37، 141-171
8. الصّباح، سهير والحموز، عايد محمد عثمان.(2007). الأفكارُ اللاعقلانيّةُ وعَلاقتها بِبَعضِ المُتَغيّرات لدى طلبة جامعات الضِّفَّةِ الغربيّةِ في فِلَسْطينَ، مجلَّة اتِّحاد الجامعات العربيّة، 49(49)،279-329.
9. العاسميّ، رياض.(2010). تناقضات إدراك الذّات وعَلاقتها بكلٍّ مِنَ القلقِ الاجتماعيّ والاكتئاب لَدى طلّاب جامعة دمشق، مجلَّة أبحاث البصرة(العلوم الإنسانيّة)، 35(2)،65-99.
10. عباره، صافي محمد.(2017). الأفكارُ اللاعقلانيّةُ وعَلاقتُها بظهور بعضِ المُشكلاتِ الانفعاليّة، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة دِمَشْقَ، سوريّا.
11. عبد العال، فتحيّة محمد أحمد.(2006). القلقُ الاجتماعيّ لدى ضحايا مشاغبة الأقران في البيئة المدرسيّة، دراسة في سيكولوجيّة العنف المدرسيّ، مجلَّة كلّيّة التَّربية، جامعة بنها، 16 (68): 44- 92.

12. عتوه، عدة وإبراهيم، ماحي .(2020). الأفكارُ اللاعقلانيّةُ وعَلاقتها بكلٍّ مِنَ التّفاؤل والتَّشاؤم، مجلَّة العلوم الاجتماعيّة، المركز الدّيمقراطيّ العربيّ، ألمانيا، برلين،16(3): 214-235.
13. مجلّي، شايع عبدالله.(2011). الأفكارُ اللاعقلانيّةُ وعَلاقتها بالضُّغوط النَّفسيّة لدى طلبة كلّيّة التَّربية بِصَعْدَةَ، مجلَّة جامعة دِمَشْقَ، مجلَّد 27،193-241.
14. محمد, رباب عبد الفتّاح أبو اللّيل.(2019). القلقُ الاجتماعيّ وعَلاقته بتقدير الذّات والثَّبات الانفعاليّ(لدى عَيّنة من مَرْضَى القلقِ)، بحث منشور، مجلّة الطّائف: جامعة بنها، (3) 120، 574-610.
15. مكنزي، غرام.(2012). القلقُ ونَوْباتُ الذُّعْرِ، ترجمة هلامان الدّين، مكتبة الملك عبد العزيز، السّعوديّة.
16. النّواصرة، فيصل عيسى.(2019). مستوى القلقِ الاجتماعيّ لدى الطَّلبة الموهوبين والعاديّين من طلبة المدارسِ في محافظة عجلونَ، وعَلاقته ببعض المُتغيّرات الدّيمغرافيّة والتَّحصيل الدِّراسيّ، بحث منشور، فِلَسْطينُ: مجلَّة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، (47)1، 1-22.
17. الهواريّ، لمياء.(2019). قائمةُ الأفكار اللاعقلانيّة لدى السُّجَناءِ المحكوم عليهم بالإرهاب والتَّطرُّفِ الفكريّ في السُّجون الأردنيّة، وأساليبُ التَّعامل معهم، بحث منشور، مجلَّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، الجامعة الأردنيّة، 2(46)،117-132.
18. وهيبيّة، خولة، والشّهابي، إيمان، والشّبيبيّة، أمل .(2020). أثرُ مستوى القلقِ النّفسيّ لجائحة فيروس كورونا (كوفيد-19) لدى الأُسَرِ العُمانيّة والبحرينيّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات الدّيموغرافيّة . http://alwatan.com/details/380536
19. AL-naggarctal, R, Bobrshevy Al Absi, M.(2013), Perfectionism and Social
20. Anxiety,Among university students In Malysia, Journal Of Psychiatry, 14(1), 1-8.
21. Ingles, C. J., et al. (2010). Social Anxiety Scale for Adoles cents: Factorial invariance and latent mean differences across gender and age in Spanish adolescents. Journal of Anxiety.

22. Modi, D., & Thingujam, N. (2007). Role of anger and irrational thinking on minor physical health problems among married couples. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 33(1), 119-128
23. Gonji, S.; Khoshkonesh,A. & Pourebrahim,T. (2016). Relationship between marital adjustment and irrational beliefs in women and non-cosmetic surgery. Electronic Journal of Biology, 12(2),196- 201
24. Hamamsci, Z. (2005). The level of irrational thoughts and their satisfactionand marital compatibility. Social Behavior personality, 33 (4), 313-328.
25. Bensink, R, (2006).Internet Use, Identity Development and Social Anxiety Among Young Adults, Psychological Science, (6)29, 14-82.
26. Epkins, c.c.(2007),Affective Confounding in Social Anxiety And Dysphoria in Chlid, Mother And Father Reports of Internalizing Behaviors , Social Problems and Competence Domains. Journal of Social Clinical psychology,(15)4, 4-9.
27. Ozturk .K ., A &Mutlu , T. (2010) . The relationship between attachment style,subjective well – being , happiness and social anxiety among university students . Social And Behavioral Sciences ,9 , 1772 – 1776.

Social Anxiety and its Relationship to Irrational Thoughts among Students of the Upper Basic Stage in the Public Schools of Salfit Governorate

Prepared by the student: Dalia Hamad Youssef Ibrahim

Supervised by Prof.: Moatasem "Mohammed Aziz"

Abstract: The study aims to investigate the relationship between social anxiety and irrational thoughts among students of the upper basic stage in the schools of Salfit Governorate. It aims, as well, to identify the significance of the differences between the average responses of the study sample members with regard to social anxiety and irrational thoughts according to the variables of gender, grade, and economic level. The study population consists of (7042) male and female students, from whom a cluster sample, amounting to (430) male and female students, was selected. In this study, the researcher uses both the social anxiety scale and irrational thoughts as tools for the study.

The results also indicatethat there are statistically significant differences in the level of social anxiety among upper basic stage students according to the variables of gender in favor of males; of grade variable in favor of the seventh grade; and the economic level in favor of the low level. The results also showthat there are statistically significant differences in the level of irrational thoughts among students of the upper basic stage according to the variables of gender in favor of males; and the economic level in favor of the low level.

Keywords: social anxiety, irrational thoughts, upper basic stage.

دور المقاربات التداولية في معالجة ضمور الحافزية: مكون علوم اللغة العربية في برنامج سلك البكالوريا بالمملكة المغربية نموذجا

د. كمال ذاكير

الكلية المتعددة التخصصات خريبكة، جامعة السلطان مولاي سليمان- المغرب.

ملخص: يكشف المقال أهم الأسباب الثاوية وراء ضمور الحافزية في تعلم اللغة العربية لدى تلميذ سلك البكالوريا في المدرسة المغربية، مبرزا الانعكاسات السلبية الناجمة عن ضمور الحافزية على جودة التعليم، وعلى المسار الدراسي للمتعلم. كما يقترح المقال حلولا إجرائية لهذا الضمور، تنبثق من صميم المقاربات التداولية مركزا، بشكل أساس، على مكون علوم اللغة بوصفه أحد المكونات التي يجد فيها أغلب المتعلمين صعوبات تصل بهم إلى حد النفور من دراسة اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: الحافزية، التداولية، اللغة، المدرسة، التعليم، التعلم.

مقدمة:

يمثل ضمور الحافزية في التعلم عموما، وفي تعلم اللغة العربية بشكل أكثر تحديدا، أحد أبرز العقبات التي باتت تهدد النظام التعليمي في المغرب، فمستوى التلاميذ في تراجع مستمر، ومرد ذلك إلى عوامل متعددة يتضافر فيها السياسي والتربوي والاقتصادي والاجتماعي وغيرها من العوامل التي جعلت تلميذ المدرسة المغربية يزهد في العلم، ويبتعد عن تعلم اللسان العربي مفضلا اللغات الأجنبية؛ فقد أدت فرنسة المواد العلمية في السلكين الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، بدعوى تأهيل المتعلمين لمتابعة الدراسات الجامعية المتخصصة التي تعتمد اللغة الفرنسية في تدريس هذه المواد، أدت إلى تقزيم عدد المواد المدرسة بلغة الضاد، كما أن نظام المعاملات المعتمد في السلك الثانوي التأهيلي، يصرف اهتمام التلاميذ عن تعلم اللغة العربية، ويوجه عنايتهم إلى اللغات الأجنبية، ولاسيما الفرنسية، لكون هذا النظام يرجح في بعض مسالكه كفة اللغة الفرنسية على حساب اللغة الرسمية للبلاد.

ثم إن الجمود الذي يطبع طرائق تدريس اللغة العربية، خاصة درسها اللغوي، يزيد في نفور المتعلمين منها، هذا علاوة عن استشعار التلاميذ في الشعب الأدبية للأفق المسدود الذي ينتظرهم بعد البكالوريا نتيجة قلة التخصصات الجامعية المفتوحة أمامهم، الشيء الذي يتسبب في إحباطهم، ويفضي إلى ضمور حافزيتهم في التعلم والتحصيل.

وحتى إن تمكن المتعلم من الحصول على شهادة البكالوريا والتخرج من الجامعة، فإنه يجد شبح البطالة يطارده، بالنظر إلى قلة فرص الشغل التي تفتح أمامه مقارنة بغيره من حملة الشهادات في التخصصات الأخرى. هذا بالإضافة إلى تبخيس المجتمع للغة العربية، والحقيقة أن هذا التبخيس والحط من قدر اللغة الرسمية للبلد ليس وليد عصرنا الحالي، وإنما هو سنة تاريخية تجري على الأمم الضعيفة، فيكفي أن نرجع إلى قول ابن حزم الظاهري(-456ه) الذي أطلقه قبل زهاء ألف سنة خلت لنفهم وضعنا اليوم، يقول ابن حزم: «إنما يقيد لغةَ الأمة وعلومَها وأخبارَها قوةُ دولتها ونشاط أهلها وفراغهم. وأما من تلفت دولتهم، وغلب عليهم عدوهم، واشتغلوا بالخوف والحاجة والذل وخدمة أعدائهم، فمضمون منهم موت الخاطر، وربما كان ذلك سببا لذهاب لغتهم، ونسيان أنسابهم وأخبارهم، وبيود علومهم. وهذا موجود بالمشاهدة، ومعلوم بالعقل ضرورة» (ابن حزم، 1983).

مشكلة الدراسة وأبعادها الإجرائية:

يجعلنا هذا الوضع المقلق نتساءل عن سبل إعادة الاعتبار للغة العربية في المدرسة المغربية، ويدفعنا للبحث عن طرائق جديدة لتدريس هاته اللغة، طرائق من شأنها أن تبعث الحافزية في نفوس المتعلمين وتجعلهم يقبلون على الدرس والتحصيل.

وبما أن إقبال المتعلمين على تعلم اللغات الأجنبية راجع لأسباب نفعية براغماتية، فإن هذا المقال يدعو إلى تفعيل المقاربات التداولية في تدريس اللغة العربية، وذلك لأنها مقاربات تركز على الجانب الوظيفي للمعارف، وتعطي معنى للتعلمات، فكيف يمكن تفعيل هذا النوع من المقاربات إجرائيا في تعليم وتعلم اللغة العربية؟

للإجابة عن هاته الإشكالية، وقع اختيارنا على مكون علوم اللغة بسلك البكالوريا نموذجا للدراسة، بوصفه مكونا يجد فيه أغلب المتعلمين صعوبات تصل بهم إلى حد النفور من دراسة اللغة العربية. ومن شأن هذا الاختيار أن يجعل الدراسة تحيط بمختلف مستويات التحليل اللغوي بدءا بالتركيب الذي يعنى بدراسة العلاقات بين الصيغ اللغوية وكيفية تنظيمها في تتابع معين (يول، 2010)، مرورا بالدلالة التي تهتم البلاغة بدراستها لكونها قائمة على ثنائية الفهم والإفهام، وصولا إلى المستوى التداولي الذي يولي الأهمية للمتلقي (التلميذ) بوصفه المستفيد من العملية التخاطبية (التعليمية).

أهداف الدراسة:

يروم المقال من خلال دراسته لمشكل ضمور الحافزية:

- جعل المتعلم عنصرا فاعلا ضمن المنظومة التعليمية.
- بعث الرغبة في التعلم لدى دارس العربية بسلك البكالوريا في المدرسة المغربية.
- تجاوز الوضع المقلق الذي باتت تشهده معظم المؤسسات التعليمية العمومية في المغرب نتيجة تردي جودة التعليم بها، وتراجع مستويات التحصيل داخل فضاءاتها.
- إعادة النظر في مجموعة من الممارسات التربوية والمجتمعية التي تكرس ضمور الحافزية.
- إبعاد التعقيد عن دروس مكون علوم اللغة، وإبراز جدوى هاته الدروس، درءا لنفور أغلب المتعلمين منها.

منهجية الدراسة:

اعتمد البحث منهجا تحليليا ينطلق من فهم الظاهرة وتعريفها استنادا إلى دلالاتها المعجمية، ليعرج بعد ذلك على أسباب ضمورها، ويرصد انعكاسات هذا الضمور على جودة التعليم في المدرسة المغربية، قبل أن يقدم اقتراحات لمعالجته في ضوء المقاربات التداولية، ونخص بالذكر المقاربة التلفظية التي تدرس الخطاب استنادا

إلى المعينات الإشارية، ثم المقاربة المقصدية التي تعطي للمتلقي زمام التحكم في العملية التواصلية، بالإضافة إلى المقاربة التفاعلية التي تستهدف توطيد العلاقات الإنسانية بين المتكلم والمتلقي.

الإطار النظري للدراسة:

يستضمر البحث في مقاربته للموضوع إطارا نظريا يزاوج بين الدراسات العربية والغربية؛ فهو ينطلق في تصوره للعملية التعليمية التعلمية من فهم الجاحظ (-255هـ) للبيان الذي قوامه الفهم والإفهام، وإذا كان الفهم مسؤولية التلميذ فإنه يتمثل دوافعه في ضوء هرم أبراهام ماسلو لتحديد الحاجيات الإنسانية (Maslow, 1943) هذا فضلا عن دعوة البحث إلى إعادة النظر في دور المدرس بوصفه مصدرا للمعرفة، وكونه السبيل الوحيد لتحقيق الإفهام، ويدعو، في المقابل، إلى اعتباره مسيرا لجماعة القسم، وعليه فإنه يقارب طريقة إدارته للقسم استنادا إلى النظرية X والنظرية Y لدوغلاس ماكغريغور (عارف، 2008).

1. من دافعية التعلم إلى حافزية التعلم: بحث في الأصول والدلالات.

تبنى البحث مصطلح "حافزية التعلم" لمقاربة رغبات وبواعث التعلم لدى تلميذ المدرسة المغربية، مع العلم أن المتداول في المجال التربوي والمهني أن الحوافز مثيرات تحرك الإنسان للاستجابة والقيام بسلوك معين أو المساعدة في إنجاز أداء معين تحقيقا لهدف معين (بينك، 2012)، بمعنى أن مصدرها في الظاهر خارجي. في حين، أن الدوافع عادة ما تكون نابعة من الذات، بعبارة أخرى مصدرها داخلي، وهو ما ينسجم مع منبع الرغبة في التعلم؛ فلماذا هذا العدول عن الدافعية إلى الحافزية؟

لفهم هذا الانتقال تجدر بنا العودة إلى الدلالات المعجمية التي تحملها اللفظتان بقصد تجلية أبعادهما الإيحائية؛ فالدافعية ترجع إلى الجذر الثلاثي [دفع]، إحدى التقليبات المستعملة في باب العين والدال والفاء معهما؛ فقد أشار الخليل بن أحمد الفراهيدي(-170هـ) إلى أن: ع د ف- د ف ع- ف د ع مستعملات، وأن ع ف د- د ع ف- ف ع د مهملات.

إلا أننا نلاحظ أن جميع التقليبات التي استخدمتها العرب في هذا الباب تحمل في أصل دلالتها أبعادا سلبية؛ فقد ذكر ابن فارس (-395هـ) أن الدال والفاء والعين في (دفع) أصل واحد مشهور، يدل على تنحية الشيء، وأن العين والدال والفاء في (عدف) أصيل صحيح يدل على قلة أو يسير من كثير(ابن فارس، 1979). في المقابل، أورد ابن سيدة

(-458هـ) أن "الفدع: عوج في المفاصل خلقة أو داء لا يستطاع بسطها معه" (ابن سيدة، 2000).

استنادا إلى ما سبق، يمكننا القول إن الجامع بين دلالات هذه التقليبات هو الإزالة والتنحية؛ فالفدع زوال خلقي أو خلع عارض للمفصل عن موضعه، والعدف تنحية للطعام أو نحوه بعد إصابة قليله، والدفع تنحية الشيء، بعبارة أخرى إنه حركة جانبية لا يترتب عنها بالضرورة تقدم إلى الأمام، بل على العكس تماما قد تؤدي في حال التصدي والرد إلى ارتداد الجسم إلى الخلف، وحتى إن نجم عنها تقدم فإنه يكون نتيجة قوة ضاغطة، إما خارجية تفرض الفعل بالإكراه، وإما داخلية يمتثل الفرد لإملاءاتها دون وعي حقيقي منه؛ لأن الدافع في أصله ذو طابع وجدانيّ لا شعوريّ يحمل المرء على الفعل استجابة لغرائزه، بل إن الدافعية رغبة جارفة لا يدري الفرد عنها شيئًا، ولكنّها تؤثِّر فيه لكي يسلك سلوكا معيَّنا قد يكون ضدّ إرادته (عمر، 2008).

بذلك، نخلص إلى أن الدافعية تغيب عنها القصدية، وتستضمر في دلالتها السلطة القهرية، وهذا يجعل اعتمادها في العملية التعليمية التعلمية أمرا منبوذا؛ لأنها تحوّل المتعلم إلى عنصر غير فاعل ضمن المنظومة التعليمية، نتيجة عدم وعيه بوظيفته داخلها؛ إذ يجد نفسه مجبرا على مداومة الحضور إلى المدرسة، والتزام الجلوس في مقعده بقصد الاستماع إلى الدروس وكتابتها حتى يحفظها ويرددها على مسامع مدرسه، ليوصف بالنابه المجتهد، وحتى إن بذل مجهودا للتأقلم مع وضعه درءا للعقاب الذي يتهدده من الأستاذ والأسرة في حال الفشل، وفي أحسن الأحوال، تحقيقا لتقدير المجتمع واحترامه، فإن هذا الجهد المبذول قلما يسعفه في إيجاد ذاته بالنظر إلى كم المعارف التي يضطر إلى تعلمها، وهذا يحول بينه وبين الإبداع في المجال الذي يستهويه. لكن أليست هذه حقيقة الوضع الذي تعيشه أغلب الأنظمة التعليمية في البلدان العربية، فما الذي يمكن أن يقدمه اعتماد الحافزية في التعلم بديلا للدافعية، وهل يرجى من ورائها تغيير للوضع الراهن بآخر مأمول؟

إذا رجعنا إلى أصل الكلمة نجده منتميا إلى الجذر [حفز] الذي لم يستعمل في تقليباته سوى [زحف]، ونلاحظ للوهلة الأولى أن الزحف حركة قصدية تتغيا التقدم إلى الأمام وصولا إلى الهدف المنشود، ثم إن الزواحف لا تعجزها الصعاب والعقبات التي تعترض طريقها؛ فهي قادرة على تسلق الأشجار والأحجار، حتى سميت حركة تقدم الجيش لمواجهة العدو بالزحف، وإن كانت بعض الزواحف تتسم بسرعتها ومرونتها الفائقة، فإن بعضها الآخر يصنف بكونه الأبطأ في مملكة

الحيوان، لكنها جميعا تصل في النهاية إلى مبتغاها. لهذا يبدو الزحف منسجما مع عملية التعلم التي لا يجب أن تقاس بزمن التعلم، وإنما بتحقق الكفايات؛ فالزحف في الحقيقة غاية جهد المقتصد، وبداية مشوار المجتهد، فمن الكائنات من يبدأ حياته زاحفا وينهيها محلقا في علياء السماء.

وبالعودة إلى الفعل [حفز] نجده قائما على الأساس نفسه، المتمثل في تحقيق التقدم، فهو يفيد الحث من الخلف سوقا أو من غير سوق، بمعنى أنه يبعث في الشخص المحفز الرغبة على الحركة والتقدم إلى الأمام، سواء أرفق ذلك بتوجيه وتخطيط للمسار الذي يراد من المحفَّز أن يتبعه أو لم يرفق. ليس هذا فقط، بل نجد أيضا أن الفعل يدل على الرغبة في تغيير الوضعية؛ فتحفز الرجل في جلسته، ومعناه انتصابه فيها وعدم اطمئنانه يوحي بتأهبه للوقوف، ثم إن التحفَّز للأمر يعني التحمس والتهيّؤ له، كما أن التحفز في العمل يعني الاجتهاد فيه (عمر، 2008).

يتضح، إذن، أن الدلالات السابقة جميعها تنم عن كون الحافزية وضعية مقصودة، يتم إعداد المناخ الملائم لها، من قبل المدرس، بوصفه موجها للتعلمات، بقصد بعث الرغبة في التعلم لدى التلميذ الذي يستجيب طواعية لتوجيهات أستاذه بغرض تنمية كفاياته وإغناء مكتسباته، الأمر الذي يحقق له التقدم والتفوق في مشواره الدراسي. ويلحظ تحقق الحافزية في إبداء المتعلم تحمسه واهتمامه بقول أستاذه مغيرا من وضعية جلوسه؛ إذ يقوم في الغالب بالابتعاد عن متكأ كرسيه ناصبا ظهره، وكأنه على أهبة الاستعداد للوقوف. على هذا الأساس، فالحافزية تجمع بين المحرك الخارجي (الأستاذ/فضاء التعلم) الذي يحث على الفعل دون أن يحدثه، والباعث الداخلي (نفسية المتعلم) الذي يولد الرغبة في الإنجاز، ويسهم بالتالي في تحقق فعلي التعلم والاكتساب.

2. ضمور حافزية التعلم: الأسباب والعلل

بعد أن تعرفنا في المحور السابق على علة اعتماد البحث مصطلح "الحافزية" بدلا عن "الدافعية" لمقاربة بواعث التعلم لدى تلميذ المدرسة المغربية، ننتقل في هذا المحور إلى رصد الأسباب والعلل الثاوية وراء ضمور هذه البواعث في التعلم عموما وفي تراجع الإقبال على تعلم اللغة العربية بشكل أكثر تحديدا، ولهذا الغرض قسمناها إلى نوعين: أسباب ظاهرة ذات صلة مباشرة بالمدرسة، ونجد ضمنها: السلطة الوصية على القطاع، فضاء التعلم، المدرس، ثم المتعلم نفسه، وعلل خفية ذات صلة ببعض شركاء المدرسة، ويتعلق الأمر أساسا بالأسرة، وبعض وسائل الإعلام.

1.2. أسباب من صميم المنظومة التعليمية:

أ. مسؤولية السلطة الوصية:

تتحمل السلطة الوصية على قطاع التعليم قسطا كبيرا من المسؤولية في ضمور حافزية تعلم العربية لدى التلاميذ المغاربة، وذلك راجع بداية إلى البرامج الدراسية المقررة في تدريس المادة ضمن مختلف الشعب بسلك البكالوريا، ثم إلى نظام المعاملات الذي وضعته الوزارة للغة العربية مقارنة ببقية اللغات الأجنبية في بعض المسالك التعليمية، وكذلك إلى السعي الحثيث لتقزيم حضور اللغة العربية ضمن المواد التي تعتمدها لغة في تدريسها، وذلك عبر استبدالها ببعض اللغات الأجنبية طمعا في الحصول على شارة البكالوريا الدولية، أو عبر التغاضي عن استعمال اللسان الدارج في تدريس هذه المواد بدعوى تحقيق الإفهام.

نميز في تدريس اللغة العربية في السلك الثانوي التأهيلي بين ثلاثة مسالك رئيسة: مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، ومسلك العلوم والتقنيات، بالإضافة إلى التعليم الأصيل، وعند تأملنا لمكونات البرنامج المخصص لتدريس اللغة العربية في هذه المسالك نجده يتوزع على مجموعة من المكونات، هي: مكون النصوص، ومكون علوم اللغة، ومكون التعبير والإنشاء، وتنفرد الشعب الأدبية بمكون المؤلفات.

بيد أننا نجد دراسة المؤلفات حاضرة حتى بالنسبة إلى الشعب العلمية والتقنية ضمن البرنامج المخصص لتدريس اللغة الفرنسية بالسلك نفسه، وهذا يمثل توجيها ضمنيا للمتعلم حتى يولي اهتماما أكبر بالأدب الفرنسي، لاسيما وأن بعض المؤلفات المقترحة تعود إلى كتّاب مغاربة اختاروا التعبير بهذا اللسان.

وبما أن مرتكز دراستنا ينصب على مكون علوم اللغة فإننا سندقق النظر في رزنامة الدروس المقررة ضمن هذا المكون بسلك البكالوريا، ولنبدأ بمسلك الآداب والعلوم الإنسانية حيث يتضمن برنامج السنة الأولى أربعة وعشرين درسا موزعة على أربع مجزوءات بكل مجزوءة ستة دروس، لكن الملاحظ أن هذه الدروس جميعا تنضوي تحت علمي البلاغة والعروض؛ إذ يشكل الأخير ثلث البرنامج بمجموع ثمانية دروس، في حين تتوزع الدروس الباقية على مبحثي المعاني بتسعة، ومبحث البيان بسبعة أخرى (مديرية المناهج، 2007).

وإن كنا لا نعلم السر وراء تخصيص البرنامج كاملا لعلمي البلاغة والعروض فقط، فإننا على الأقل نتساءل عن سبب تغييب مبحث البديع الذي يعد أغنى المباحث البلاغية، كما أنه ركيزة لا غنى عنها عند تذوق النصوص الأدبية ومحاولة إنتاجها، وهو ما ينسجم تماما مع المبادئ والمعايير المصرح بها من قبل القائمين على وضع

هذا البرنامج، والتي تنص على استثمار البعد الوظيفي للدروس خدمة لأنشطة التعبير وتحليل النصوص الأدبية، لاسيما وأن أدب المقامة حاضر ضمن الأنماط الحكائية التي يقترحها مكون النصوص ضمن المجزوءة الثالثة المخصصة لدراسة النثر العربي القديم، وهو جنس أدبي معروف باحتفائه بالمحسنات البديعية.

في المقابل، لا يمكن إلا أن نثمن التوجه البلاغي الذي يسيطر على برنامج السنة الثانية بالمسلك ذاته؛ لأنه يمكن المتعلم من تجديد رؤيته للظواهر البلاغية والإيقاعية، ويتيح أمامه فرصة الانفتاح على البلاغة الجديدة برافديها الأسلوبي والحجاجي؛ إذ نجد في البرنامج حضورا وازنا للنظريات والاتجاهات الأدبية المتداولة في الخطاب الأدبي المعاصر، وهذا يمكن المتعلم من امتلاك ناصية التعبير عن الظواهر البلاغية والإيقاعية بلغة واصفة حديثة تمتح من معين هذه النظريات والتوجهات الأدبية.

وإذا كان البرنامج المخصص لمسلك الآداب والعلوم الإنسانية يتسم بتركيزه على المنحى البلاغي، فإن برنامج مسلك العلوم والتقنيات سواء في السنة الأولى أو الثانية يمتاز بتنوعه وشموليته؛ ذلك أنه يستحضر في السنة الأولى من سلك البكالوريا أبرز العلوم المكونة للدرس اللغوي العربي، إذ يحضر فيه علم التركيب بدرسين والتصريف بآخرين، في الوقت الذي تستأثر فيه البلاغة ببقية الدروس، إلا أنها تحضر ممثلة بمباحثها الثلاثة؛ فقد خصص البرنامج لمبحث المعاني ثلاثة دروس، ودرسا لمبحث البيان، وآخر لمبحث البديع. كما أن برنامج السنة الثانية يستحضر علوما أخرى من قبيل: فقه اللغة ونحو الجمل، وبعض المفاهيم البلاغية المعاصرة مثل: الانزياح، إلا أنه لا يفرد حصة خاصة لتمريرها، وإنما يعدها أنشطة مندمجة ضمن مكون النصوص فقط، الشيء الذي يحد من فرصة تعرف المتعلم على هذه العلوم والمفاهيم التي من شأنها أن تثري ثقافته، وتعرفه باللغة العربية وآدابها بشكل أعمق.

في حين، نجد البرنامج المخصص للتعليم الأصيل غنيا مكثفا يستحضر مختلف مكونات الدرس اللغوي، بل ويحسن توزيعها على مجزوءات مستقلة بحكم تخصص دارسيها في اللغة العربية والعلوم الشرعية، إلا أن المؤاخذ على الوزارة في هذا النوع من التعليم هو الطريقة المعتمدة في توجيه المتعلمين إليه؛ إذ عادة ما يكون قبلة للمتعثرين دراسيا الذين لم يوفقوا في الحصول على معدلات جيدة، بما في ذلك مادة اللغة العربية، وهذا يجعل المتعلم المنتسب إلى هذا النوع من التعليم

يشعر بالدونية مقارنة بأقرانه في المسالك والشعب الأخرى، وهذا ما يثبط عزيمته، ويحد من حافزيته في الإقبال على التعلم.

ينضاف إلى مشكل البرامج الدراسية مشاكل أخرى تجعل وضع اللغة العربية في الثانوية المغربية أكثر تعقيدا؛ ففي ظل سياسة التمييز التي تنتهجها الوزارة بين اللغات المدرَّسة من خلال نظام المعاملات يجد المتعلم نفسه مدفوعا إلى استثمار جهده في دراسة المواد ذات المعامل الأعلى، بدل إضاعة الوقت والجهد في دراسة لغة، تعدّ بالنسبة إليه، أكثر تعقيدا بحكم المقاربات المعتمدة في تدريسها.

فإذا كان مسلك الآداب والعلوم الإنسانية يساوي في معاملاته بين اللغة العربية وبقية اللغات الأجنبية المدرسة، فإن مسلك العلوم والتقنيات يفاضل بين اللغات؛ فعلى سبيل المثال نجد أن النقطة المحصلة في مادة اللغة الفرنسية تضرب عند إرادة احتساب المجموع العام في أربعة، وأن نقطة اللغة الأجنبية الثانية (الإنجليزية غالبا) تضرب في ثلاثة. في حين، لا تضرب نقطة اللغة العربية سوى في اثنين فقط، وهذا يشكل توجيها ضمنيا من قبل السلطة الوصية على القطاع إلى ضرورة الاهتمام بهذه اللغات، بدعوى أنها لغة العلوم.

والحقيقة أن هذا المسوغ يغدو مقنعا لو تم التركيز على اللغة الإنجليزية التي لا تعدو أن تكون لغة أجنبية ثانية غير معممة؛ إذ يمكن استبدالها في بعض المؤسسات التعليمية في المغرب بلغة أخرى مثل: الإسبانية أو الألمانية. لكن التركيز على اللغة الفرنسية التي تعيش في الآونة الأخيرة ركودا غير مسبوق جعلها تتراجع إلى المرتبة التاسعة عالميا، يجعل المسوغ السابق غير مستساغ البتة، خاصة إذا علمنا أن اللغة العربية، اللغة الرسمية للبلاد، بدأت تستعيد هيبتها في الساحة الدولية؛ فقد باتت تصنف في المرتبة الرابعة عالميا، وذلك نتيجة الإقبال المتزايد على تعلمها من قبل الناطقين بغيرها في مختلف بقاع المعمور.

ب. فضاء التعلم:

علينا أن نقر بداية أن المدرسة لم تعد تشكل فضاء التعلم الوحيد بالنسبة للطفل، ففي ظل ثورة الأنترنيت التي يعرفها عصرنا الحالي بدأت المدرسة تفقد جاذبيتها شيئا فشيئا لحساب التطبيقات العلمية والتقنية التي توفرها أجهزة التواصل الحديثة، بغض النظر عن المحتوى التعليمي الذي تقترحه، وذلك نتيجة اعتمادها على أساليب متطورة في التعليم، هذا علاوة عن كون زمن التعلم فيها مفتوحا؛ إذ يمكن للمتعلم الاستفادة من خدماتها متى أراد وكيفما أراد، الشيء الذي يجعل تعلمه ذاتيا

ومناسبا لاستعداده النفسي والذهني من غير ضغط ولا إجبار ولا تحديد أعمار، كما أنها تتيح له الفرصة لانتقاء المحتوى التعليمي الذي يستهويه ويجد فيه ذاته.

على عكس المدرسة التي تفرض على المتعلم شروطا وضوابط صارمة للاستفادة من مقعد داخل أسوارها أملا في تحصيل شهادة التخرج التي لا تعني بالضرورة تمكنه من المعارف والكفايات المبرمجة في مختلف الأسلاك التي مر منها خلال مشواره الدراسي، ثم إنها لا تكفل له في النهاية الحصول على وظيفة بالنظر إلى ارتفاع معدلات البطالة في صفوف حاملي الشهادات. لكل هذه الأسباب بات لزاما على المدرسة المغربية أن تجدد ذاتها ليس فقط عبر طلاء جدرانها وتجديد واجهاتها، وإنما عبر رقمنة مواردها، وانفتاحها على التكنولوجيات الحديثة، ولما لا البحث عن فضاءات جديدة للتعلم تخلص المتعلم من ضيق الحجرة وقيد المقعد وسلطة المدير والمدرس.

ج. تسلط المدرسين:

لطالما استمد المدرس سلطته داخل قسمه من غزارة علمه الذي يفوق قدرات تلميذه، بل إن المريد في الماضي كان مستعدا لتكبد عناء السفر والصبر على شظف العيش طمعا في التتلمذ على يد شيخ سمع عن تمكنه في صنف من العلوم، كما أنه كان مستعدا لملازمته سنين عددا، وخدمته دون كلل ولا ملل، وتحمل غلظته وعجرفته برحابة صدر عساه ينال إجازته. ومع تقدم الزمن ونتيجة تقريب المدرسة من التلميذ أصبحت مهمة اختيار المدرس موكلة، بعد الوزارة الوصية، للأسرة التي تحرص على أن يتعلم ابنها على يد أستاذ كفء، لذلك تكثر في بداية كل موسم دراسي طلبات تغيير القسم أو المؤسسة ككل، لأن هذه الأخيرة تستمد سمعتها من كفاءة الطاقم الإداري والتربوي العامل بها.

لكن مع التطور المعلوماتي المهول الذي نعيشه اليوم، أصبحت المعارف مطروحة في الطريق، فبكبسة زر يستطيع المتعلم أن يحصل كما من المعرفة قد يفوق ما يمكن أن يتعلمه من أستاذه طيلة موسم كامل. لذلك لم يعد بمقدورنا الحديث عن السلطة المعرفية للأستاذ، بمعنى أنه لم يعد المصدر الأوحد للمعلومة، وهذا يقتضي إعادة النظر في الأدوار التي يضطلع بها المدرس داخل القسم.

وعلى الرغم من تبني المغرب منذ مطلع الألفية الثالثة لمقاربة التدريس بالكفايات، إلا أن عقلية عينة لا بأس بها من الأساتذة تأبى التغيير وتصر على التلقين، بدعوى أنه آتى أكله في الماضي "الجميل"، وأسهم في تكوين أطر وشخصيات فذة، لا تقارن بما ينتجه التعليم اليوم من "كوارث بشرية" على حد تعبيرهم.

لكن الاستمرار في نهج الممارسات الماضية في الزمن الحاضر يفضي لا محالة إلى صراع الأجيال، ويخلف حالة عزوف ونفور لدى التلاميذ تدخلهم في نزاع دائم مع الأستاذ التقليدي الذي يفترض بشكل مسبق أن تلامذته يكرهون العمل ويميلون إلى الخمول والكسل؛ لذا فهو يسعى إلى تشديد الخناق عليهم عبر مراقبة كل حركاتهم وسكناتهم، ولا يفوت فرصة لتوعدهم وتهديهم، والحط من كرامتهم بدعوى أنهم لا يملكون الطموح، ولا الهمة للاجتهاد وبلوغ المراد، ظنا منه أنه بمثل هذه التصرفات يقوّم اعوجاجهم، ويفرض سلطته عليهم. لذلك نجد بعض الأساتذة يتفاخر بأنه لا تكاد تسمع في قسمه إلا طنين الذباب.

والحقيقة أن مثل هذه الممارسات القمعية تحول علاقة التلميذ بالأستاذ إلى علاقة متشنجة ملؤها الخوف لدرجة أن التلميذ يصاب بالفزع إن مر الأستاذ بمحاذاته، فهو وإن نجح في ضبط قسمه، وكبح جماح المشاغبين داخله، إلا أنه لا يستطيع أن يكسب احترام تلامذته ولا نسج علاقات دائمة معهم.

كما أن هذا النوع من التعليم يؤدي إلى تكوين إنسان خانع لا يملك القدرة على التعبير عن مواقفه بشكل واضح وصريح، ولا يتحلى بالثقة في قدراته ومواهبه، الأمر الذي يجعله عاجزا عن تحقيق ذاته والإبداع في المجال الذي يستهويه. هذا فضلا عن أن قسطا لا يستهان به من المشاكل التي يتخبط فيها التعليم اليوم، مردها إلى متعلمي الأمس، آباء اليوم، الذين عانوا من مثل هذه السلوكات القمعية، الشيء الذي ولد لديهم حقدا دفينا اتجاه المدرسة عموما والأساتذة بشكل أكثر تحديدا، حقد دفعهم إلى تشجيع أبنائهم على التمرد على تسلط الأساتذة، وسنعود للحديث عن مسؤولية الأسرة عن الوضع الراهن الذي تعيشه المنظومة التعليمية بشكل أكثر تفصيلا في معرض حديثنا عن العلل الخفية لضمور الحافزية لدى متعلم المدرسة المغربية.

في المقابل، نجد أن المتعلمين يتفاعلون بشكل أكبر مع الأستاذ الذي ينطلق من اهتماماتهم، ويشركهم في بناء معارفهم، لإيمانه بقدراتهم، ووعيه بوجود استعداد مسبق لديهم للانخراط في الأنشطة التي يقترحها عليهم، متى اقتنعوا بجدواها، ومدى أهميتها في تكوينهم العلمي، كما أن هذا النوع من الأساتذة يحاول التقرب من تلامذته محولا محور العلاقة التي تجمعه بهم من المنحى العمودي إلى الأفقي، وبهذا الإجراء يكسب ثقتهم، وينجح في تحبيب المادة التي يدرسها إلى قلوبهم، بل إن ذكراه نتيجة لطيبوبته ونبل أخلاقه تنطبع في ذاكرة تلامذته إلى الأبد.

د. مسؤولية المتعلمين:

لا يعني تصلب موقف بعض الأساتذة، وتمسكهم بالممارسات الماضية، إخلاء ساحة التلاميذ، فإن بعضهم أيضا مسؤول عن تفاقم المشاكل التي تعاني منها المدرسة المغربية؛ فبدل أن يطالب هؤلاء بحقوقهم بطريقة حضارية وسلمية نجدهم يميلون إلى العنف والتخريب، فللتعبير عن سخطهم وعدم رضاهم عن جودة الخدمات التي توفرها المدرسة يعمد بعضهم إلى الإضرار بمرافقها وتخريب معداتها، على قلتها، بل إن منهم من تبلغ به الجرأة حد الاعتداء اللفظي والبدني على الأساتذة والإداريين، وهذا يؤدي إلى عرقلة السير العادي للدراسة، ويكون سببا في الإضرار بمصالح بقية التلاميذ.

ولفهم حجم الضرر الذي يمكن أن يتسبب فيه المتعلم لنفسه نتيجة طيشه أو عدم وعيه بمسؤوليته اتجاه مدرسته وأساتذته، نقترح عقد مقارنة بين انتظارات متمدرس الأمس من المدرسة، وبين انتظارات متعلم اليوم، لعلنا نتمكن من وضع الأصبع على مكمن الخلل الذي تسبب في فقدان المدرسة لبريقها، ونفور التلاميذ منها، حتى أصبحوا يفضلون الوقوف أمام بابها على الدخول إلى فضائها وحضور حصصها.

في الماضي كان المتعلم يشعر بأن المدرسة قادرة على تأمين أغلب احتياجاته، بدءا بالاحتياجات الفيزيولوجية من أكل وشرب، احتياجات كانت بعض الأسر لا تستطيع تأمينها، وذلك بفضل نظام الإطعام المدرسي المعتمد حينها ضمن جميع المؤسسات التعليمية، كما أنها تساعده على تكوين صداقات جديدة، الشيء الذي يشعره بالانتماء إلى جماعة تشاطره الميول العلمي والثقافي نفسه، وذلك فور انخراطه في أحد النوادي أو الورشات المدرسية التي تؤمنها حصص الأنشطة الموازية المبرمجة ضمن مؤسسته التعليمية، ثم إن المتعلم كان يرى في ولوج المدرسة والتخرج منها السبيل الأمثل لكسب تقدير المجتمع ونيل احترامه، في زمن كانت تقام فيه الاحتفالات لمجرد نجاحه في نيل شهادة الدروس الابتدائية، وتعلن فيه قوائم الناجحين في شهادة البكالوريا على صفحات الجرائد الوطنية.

أما اليوم فإن المتعلم يعي جيدا أن حضوره للمدرسة، في السلك الأساسي على الأقل، لا يعدو أن يكون من باب محاربة الأمية، لهذا فهو يكتفي بأقل مجهود ما دام التعليم في هذه المرحلة إلزاميا، والنجاح فيه شبه مضمون نتيجة اعتماد نظام العتبة الذي يخول للمتعلم الانتقال إلى المستوى الأعلى حتى وإن لم يحصل على المعدل. ومن تعود الخمول والكسل فمن الصعب عليه التدارك في سلك البكالوريا. ثم إن الشهادات الدراسية فقدت قيمتها وحجيتها، فقد أصبحت شهادة البكالوريا مجرد

جواز يخول الانتقال إلى التعليم العالي، بل إن الدكتوراه، بجلالة قدرها، تحولت إلى تدريب على البحث العلمي.

هذا علاوة على أن القيم المجتمعية تغيرت، فلم يعد المثقف يحظى بالاحترام والتقدير اللذين كانا يتمتع بهما في الماضي، في زمن بدأت تطغى فيه الماديات على جميع مظاهر الحياة. وبهذا لم يعد يشكل قدوة للجيل الصاعد، بعد أن أصبحت قدوتهم متمثلة في لاعبي كرة القدم والفنانين المشهورين. لذا فإن متعلم اليوم يرى أن المدرسة غير قادرة على تلبية طموحاته في الوصول إلى عالم الأضواء والشهرة، وجني الثروة بأقصى سرعة.

وبذلك، يتضح مدى العجز الذي تعاني منه المدرسة اليوم في أعين مرتاديها، وهذا ما يفسر سلوكاتهم الاستفزازية خلال الحصص الدراسية، والتي تنم عن عدم اكتراثهم بما يلقى إليهم؛ لأنه وببساطة شديدة لا يرقى لتطلعاتهم، ولا يستجيب لانتظاراتهم، الشيء الذي يؤدي إلى إحباطهم، وضمور حافزية التعلم لديهم. والحقيقة أن هذا الوضع المزري الذي تعيشه المدرسة المغربية تشجع عليه بشكل مضمر كل من الأسرة، وبعض وسائل الإعلام. وهذا ما سنقف عنده بتفصيل أكثر ضمن المحور الموالي.

2.2. العلل الخفية لضمور الحافزية:

أ. الأسرة المغربية: بين غياب التأطير وفقدان الثقة

تضطلع الأسرة بدور مركزي في تربية الطفل وتشكيل قيمه وتهذيب سلوكه، إلا أن ظروف الحياة القاسية جعلتها تتخلى عن هذه الأدوار لفائدة متدخلين آخرين، توسمت فيهم القدرة على سد الفراغ الذي يسببه غياب الأبوين عن البيت بسبب العمل، حتى يتمكنا من تأمين حاجيات الأبناء المادية، متغافلين عن احتياجاتهم المعنوية والعاطفية، فأوكلت مهمة التربية للمدرسة التي تنصلت بدورها من هذه المسؤولية مكتفية بالجانب التعليمي لا غير، ليتكفل بها الشارع والإعلام. وبذلك، بدأت تتسرب لعقول أبنائنا أفكار مغلوطة عن الحرية وحب الذات، أفكار كرسها إفراط الآباء في تدليل الأبناء رغبة في تعويضهم عن الحرمان العاطفي الناتج عن فترات غيابهم الطويلة والمتكررة عن البيت.

لهذا كثرت لدى الجيل الصاعد الانحرافات السلوكية، وقل لديهم الوازع الديني والأخلاقي، فقد أصبحت عندهم كل الوسائل مشروعة من أجل تحقيق الأهداف بأقل مجهود؛ فلم يعد التحصيل العلمي سبيلا لتحقيق النجاح، خاصة بعدما أصبح الغش

ظاهرة مستشرية بين صفوف التلاميذ، لدرجة أن بعضهم بدأ يتصوره حقا مشروعا، بدعوى أن الجميع يلجأ إليه، فلم يحرم هو منه؟

كما أن خوف الآباء الزائد عن حده على تأمين مستقبل أبنائهم من شأنه أن ينقلب إلى ضده نتيجة ضعف المواكبة والتأطير اللذين يحظى بهما الطفل، ومرد ذلك إلى قلة الزمن الذي يمضيه الآباء مع أبنائهم، الشيء الذي يشعر الأبناء بأن لهم دورا ثانويا في الحياة الأسرية، فقلما يرافقهم أحد الوالدين إلى الأنشطة التي يزاولونها، ويكتفون، في المقابل، بتقديم مكافاءات مالية وأخرى عينية لتعويض هذا التقصير ظنا منهم بأنها ستدخل الفرحة على قلوب فلذات أكبادهم، وتنسيهم مرارة الوحدة التي يعيشونها.

ولمعاقبة الآباء على تقصيرهم يفقد الأبناء لا شعوريا الرغبة في متابعة الأنشطة التي ترضي الآباء، وعلى رأسها الاهتمام بالدراسة، وهذا ما يفسر التدني المفاجئ في علاماتهم الدراسية، وتغيبهم المتكرر عن حضور الحصص، وانغماسهم، في المقابل، في مزاولة أنشطة قد لا ترضي آباءهم، حتى يلفتوا انتباههم، ويحظوا باهتمامهم، فإن نجحوا في مسعاهم غالبا ما ينصلح حالهم، وإلا فإن العقاب يتحول إلى تدمير ذاتي يجر المراهق إلى عالم الإدمان، وقد يدفع به إلى حد محاولة الانتحار. عموما يبقى مشكل غياب الأهل مجرد حلقة ضمن مسلسل درامي طويل يعيشه الطفل المغربي.

بهذا يصبح غياب الحافزية في التعلم لدى التلميذ مجرد عرض يخفي وراءه أمراضا أخطر على المدرسة المغربية العمل على احتوائها عبر توفير مراكز للاستماع لهموم ومشاكل المتعلمين، يشرف عليها أخصائيون نفسيون ومرشدون اجتماعيون، وأساتذة يمتازون بالقدرة على التواصل مع التلاميذ بطريقة فعالة تجعلهم يثقون فيهم ويبوحون لهم بأسرارهم. وقد أرست وزارة التربية الوطنية المغربية دعائم مبادرة في هذا الاتجاه، عندما أصدرت المذكرة رقم 156 الصادرة بتاريخ 10 نونبر 2009م الخاصة بالأستاذ الكفيل الذي من مهامه تقديم الدعم النفسي والاجتماعي والتربوي للمتعلمات والمتعلمين بهدف معالجة صعوبات اندماجهم داخل فضاء المؤسسة، والتقليل من حالات الاحتقان والتشنج والعنف التي بدأت تنتشر حينها بين صفوف المتعلمين، لكن غياب التكوين النفسي والاجتماعي لدى شريحة عريضة من الأساتذة جعل المذكرة تدخل غياهب النسيان.

كما نشير، أيضا، إلى طبيعة العلاقة الجدلية التي تربط الأسرة بالمدرسة في إطار عملية التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الطفل؛ فإذا كانت الأسرة هي الخلية

الأولية في العملية، فإن المدرسة تعد النسيج المنظم الذي تناط به مهمة إكمالها، بغاية تكوين إنسان صالح قادر على الاندماج وخدمة المجتمع، إلا أن العلاقة بين الأسرة والمدرسة بدل أن تأخذ المنحى التكاملي، تتحول إلى صراع وتنافر وتبادل للاتهامات، ويرجع السبب في ذلك إلى تشكيك كل منهما في دور الآخر.

فكلما قلت درجة الوعي، وتضاءلت مستويات الاستقرار النفسي والمادي لدى الأسرة إلا وتبدأ المدرسة في اتهام الأولى بالتقصير في تأدية واجبها اتجاه الطفل، لدرجة أن بعض الدول تعمل على فصل الطفل عن أسرته بإيعاز من المدرس أو إدارة المؤسسة التعليمية متى تبين لهم أن الأسرة غير قادرة على تلبية احتياجاته النفسية والمادية، والعكس فكلما تحسنت ظروف الأسرة الاجتماعية والمادية تشرع في التشكيك في قدرة المدرسة على توفير التربية والتكوين الملائمين لطفلها، الشيء الذي يدفع هاته الأسر إلى اختيار أنظمة تعليمية أجنبية، بل وتدريس أبنائها في الخارج أو على الأقل تسجيلهم ضمن البعثات الأجنبية الموجودة داخل التراب الوطني. وهذا ما يؤدي إلى تراجع اهتمامهم بتعلم اللغة العربية، ومتى بلغ هؤلاء مناصب المسؤولية شجعوا بدورهم على تحقير اللسان العربي، وأعلوا من شأن اللسان الأعجمي الذي أسهم في تعليمهم وتكوينهم، لكن هذا الانتقاص لا يتوقف عند حدود اللغة، بل يمتد إلى التنصل من الهوية؛ لأن اللغة قبل كل شيء ثقافة ونمط حياة.

ب. وسائل الإعلام: من التحقير إلى التشهير

تسعى وسائل الإعلام بشتى أشكالها إلى نشر وعي ثقافي جديد داخل مجتمع مغربي ظل محافظا إلى عهد قريب، وعي يستمد روحه من مد العولمة المتنامي في العالم بأسره. لذلك نجد أن ما تبثه القنوات الوطنية المغربية لا يختلف كثيرا عن المشهد الإعلامي العالمي، مع فارق بسيط، يتمثل في كون الطفل المغربي غير محصن ضد المشاهد التي تعرض أمامه، فعلى الرغم من التحذيرات التي تقدمها القنوات قبل بداية بعض البرامج التي تتضمن مشاهد قد لا تلائم الجمهور الناشئ، فإن أول من يجلس لمشاهدة هذا النوع من البرامج هم الأطفال، وذلك بسبب غياب التأطير والرقابة الأسرية.

على هذا الأساس، بدأت تتنامى لدى الناشئة أفكار تعلي من قيمة الجسد على حساب الفكر والروح؛ فالإعلام يسوق لصورة المرأة الجميلة والشاب الوسيم، ولا يلقي بالا للقيم، ولا إلى مضمون الرسالة التي تبعثها الأعمال الفنية، بل إن هذه الأعمال كرست لدى الجمهور صورة نمطية عن الأديب والشاعر أو العالم والمفكر بصفة

عامة، فقد دأبت على تقديم هؤلاء في صورة شخصيات انطوائية، لا تعتني بمظهرها الخارجي؛ فهي عادة ما تكون رثة الثياب، منكوشة الشعر، ضعيفة البصر. وهذا ما يؤدي بشكل لا شعوري إلى تنفير الأطفال من العلم وأهله. ثم إن مجموعة من الأعمال الفنية عرفت انتشارا منقطع النظير فقط لأنها تحط من شأن المدرسة والعلم، وتشجع على الشغب والاعتداء اللفظي والجسدي على المدرسين.

هذا بالإضافة إلى شن بعض وسائل الإعلام لحملات مغرضة ضد الأساتذة، بغرض تصيد عثراتهم، والعمل على نشرها على أوسع نطاق، حتى قبل أن يقول القضاء كلمته، وهذا أدى إلى تبدل نظرة المجتمع للأستاذ وتحوله من رمز للثقة إلى مصدر للشك والريبة في مختلف تصرفاته، الشيء الذي دفع الأسر المغربية إلى تحذير أبنائها من مغبة التقرب من المدرسين عموما، وحثهم، في المقابل، على التزام الحيطة والحذر في التعامل معهم. وهذا ما يفسر الحاجز نفسي الذي يمنع التلاميذ في كثير من الأحيان من التفاعل مع المدرسين داخل الأقسام.

والحقيقة أن الحملات الإعلامية في الآونة الأخيرة، على وسائل التواصل الاجتماعي على الأقل، بدأت تتخذ منحى عكسيا، وذلك نتيجة تسليطها الضوء على حالات العنف الجسدي التي يتعرض لها الأساتذة داخل المؤسسات التعليمية بمختلف الأقاليم المغربية، حالات وثق أغلبها بالصوت والصورة، الأمر الذي جعل المدرسين كذلك يتوجسون من سلوكات تلاميذهم خوفا على حياتهم، ومستقبلهم المهني، لاسيما بعد تنامي حالات تعاطي المخدرات بين صفوف المتعلمين، والتي لم تعد حكرا على الذكور فقط، لأن الإناث أيضا بدأت تقع في براثنها.

يتضح، إذن، أن وسائل الإعلام نتيجة تسليطها الضوء بشكل مكثف ومبالغ فيه على حوادث معزولة تسهم، بشكل لربما غير مقصود، في زيادة درجة الاحتقان التي تعرفها المدارس المغربية، وبذلك تدخل التلميذ والمدرس في مسلسل رعب لم نعد نميز فيه بين الجاني والضحية.

3. ضمور حافزية التعلم: الانعكاسات والنتائج

نرصد في هذا المحور الانعكاسات والنتائج التي يخلفها ضمور حافزية التعلم على المنظومة التعليمية مركزين على ثلاثة ظواهر أساس هي: الغياب، مع تسليط الضوء على نوع جديد من الغياب هو الغياب الداخلي، ثم الشغب الذي بدأ يتحول إلى عنف بدني اتجاه الأساتذة، وأخيرا الغش في الامتحانات بوصفه بديلا عن التحصيل والاجتهاد لتحقيق النجاح.

1.3. ظاهرة الغياب: من التغيب عن الصف إلى الغياب داخل الفصل

تشكل ظاهرة الغياب عن الحصص الدراسية آفة خطيرة تعاني منها المنظومة التعليمية، ذلك أنها تؤدي إلى هدر الزمن المدرسي، والانقطاع في نهاية المطاف عن الدراسة. والحقيقة أنها ناتجة عن ضمور الحافزية في التعلم، فلو نجحت المدرسة في استقطاب اهتمام مرتاديها لبكروا في الحضور إليها، كما نجدهم يفعلون في ملاعب كرة القدم، على سبيل المثال، حين يبذلون الغالي والنفيس في سبيل اقتناء تذكرة، ثم إنهم يتكبدون مشقة التنقل والسفر إلى ملاعب توجد غالبا على أطراف المدن، بل ويحرصون على دخولها قبل ساعات طويلة من انطلاق المباراة، كل هذا لأن اللعبة تستهويهم؛ فكيف السبيل إلى جعل المدرسة كذلك، عوض أن يشكل حضورها عبئا يثقل كاهلهم؟

تلتجئ الأنظمة التعليمية لتفادي آفة الغياب إلى فرض إلزامية الحضور على التلاميذ، لكن الإجبار لم يكن يوما حلا، فلئن حضر المتعلم إلى الصف فإن حضوره يبقى جسمانيا فقط، في حين يظل فكره ووجدانه غائبين، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه اسم الغياب الداخلي؛ أي غياب المتعلم على الرغم من وجوده داخل فضاء المؤسسة.

ويتخذ الغياب الداخلي أشكال عديدة أبرزها: النوم في أثناء الحصة الدراسية، طلب الخروج بشكل متكرر من القسم، التأخر في الدخول إلى الفصل، انعدام المشاركة والتفاعل داخل القسم، وكلها مظاهر تنم عن عدم اهتمام المتعلم بالدرس، وشعوره بالملل الشديد من رتابته، ورغبته الدفينة في انتهاء الحصة بأسرع وقت ممكن، لذا نراه في كل لحظة يطالع ساعته، وكأن وراءه موعدا أهم لا يريد تفويته.

2.3. ظاهرة الشغب: بين إثبات الذات والرغبة في الانتقام

إذا كانت فئة من التلاميذ تعبر عن عدم رغبتها في التعلم بالتغيب غير المبرر أو التزام الصمت داخل الفصل، فإن أخرى تعمل على إثارة الشغب في أثناء الحصة لدفع المدرس إلى إنهائها أو إخراجه عن صلب موضوعها، الأمر الذي يؤدي إلى الإخلال بالسير العادي للدراسة، ويؤثر سلبا على تحصيل بقية التلاميذ.

ويمكن أن نرجع ظاهرة الشغب المدرسي إلى عاملين أساسيين، أما الأول فيتمثل في رغبة التلميذ المراهق في إثبات ذاته داخل جماعة القسم، لكنه بدل أن ينال احترام المجموعة باجتهاده وحسن سلوكه، يعمل على تعنيف زملائه لفظيا وبدنيا، خاصة المجتهدين منهم، كما أنه ينصب نفسه زعيما لتيار هدفه إثارة البلبلة داخل القسم والتشويش على الراغبين في التعلم بشتى الوسائل الممكنة، المضحكة منها

والمنفرة. لكن الغريب في الأمر أن الزعيم عادة ما يلعب دور المحرض على الشغب من وراء ستار، ونادرا ما يتصدر المشهد ليدخل في صدام مباشر مع المدرس، إذ يكتفي برسم الخطة لأتباعه، ولا يتدخل إلا إذا فشل هؤلاء في تحقيق مآربهم.

وأما العامل الثاني فيكون فيه الشغب ردة فعل انتقامية إزاء سلوك جارح قد يتعرض له المتعلم، لربما دون قصد، من قبل مدرسه أو أحد أطر المؤسسة عموما؛ لأن المتعلم في سن المراهقة يكون مرهف الإحساس، سريع الانفعال، ومرد ذلك إلى التحولات الهرمونية التي يعرفها جسمه؛ فهو وإن عدّه المجتمع طفلا، فهو يرى نفسه راشدا قادرا على تمييز مصلحته، والدفاع عنها، لذا يكون ميالا إلى التمرد على الأوامر التي يرى فيها تضييقا على حريته. وبهذا يدخل في صراع مع البالغين، لا سيما الأبوين والأساتذة الذين يريدون الاستمرار في الحجر عليه، ووسيلته لتحقيق الانعتاق هي الشغب فبه يثبت وجوده، ويحقق انتقامه.

3.3. آفة الغش: مسؤولية من؟

أشرنا في معرض حديثنا عن علل ضمور الحافزية في التعلم إلى أن التلميذ بات يرى في الغش حقا مشروعا، بدعوى أن الجميع يلتجئ إليه، بل إن منهم من يسائل أساتذته إن كانوا لم يستخدموه يوما في مشوارهم الدراسي، وهذا يعني أن الغش متمخض عن أزمة أخلاق عميقة يعيشها المجتمع المغربي، أزمة ناجمة عن تبدل صارخ في القيم، فمذ صارت الغاية تبرر الوسيلة شعارا لفئات عريضة من المجتمع لم يعد من المستغرب انتشار الغش في جميع مناحي الحياة بما فيها المدارس. لكن أليست طبيعة الأسئلة التي يطرحها الأساتذة هي التي تضطر المتعلم إلى الغش، ثم ألا ينم الغش عن تشبث المتعلم بالمدرسة، ورغبته الملحة في تحقيق النجاح؟

في الحقيقة لا نستطيع أن نحمل المتعلم وحده مسؤولية تفشي الغش في الأوساط المدرسية، ذلك أن طبيعة النظام التعليمي تشجع على انتشار هذه الآفة؛ فبمجرد وضع نقطة الاختبار الكتابي معيارا حاسما لتقويم مجهود موسم كامل، نشعر التلميذ بأن خطر الرسوب يتهدده، وهذا ما يضطره إلى توظيف مختلف الوسائل الممكنة، المشروعة منها وغير المشروعة، حتى لا يضيع مجهوده سدى. ثم إن اعتماد بعض المواد، لا سيما الأدبية منها، بشكل مكثف على الحفظ عن ظهر قلب يكره المتعلم على الغش مخافة النسيان. لذا تجدر مراجعة السياسة التعليمية أولا، قبل التفكير في سن القوانين التي تجرم الغش في الامتحانات الإشهادية؛ فالهدف من فتح المدارس إغلاق السجون وليس ملأها.

ونحن بهذا الكلام لا نشجع على الغش ولا نحاول أن نجد مسوغا له، وإنما نريد فقط أن نسلط الضوء على نصف الكأس المملوءة، فلجوء المتعلم إلى الغش في الامتحان دليل صادق على تشبثه بالمدرسة، وأنه لا يزال مهتما بمنتوجها، لكنه غير مستعد للتضحية بوقته وجهده في سبيل تحصيل الشهادة؛ لأنه تعود الحصول على كل شيء في حياته بأقل مجهود، كما أنه يرى في الحفظ إرهاقا لا طائل تحته، فهو مع مرور الزمن ينسى، ولا تحتفظ ذاكرته إلا بالنزر اليسير من كم محفوظاته، فضلا عن أن المعارف والمعلومات التي سيرهق نفسه بحفظها متوفرة، لا يحتاج إلا لنقرة زر ليستخلصها محينة من مصدرها.

لهذا بدل أن نجرم الغش، لنعمل على تغيير نمط الامتحان، وعوض أن تكون الاستعانة بالهاتف المحمول أو الحاسوب جريمة، لنعلم التلاميذ آليات البحث والأمانة العلمية حتى يوثقوا ويتثبتوا من صحة المعلومات التي يجدونها على شبكة الأنترنيت، في ظل الأخبار والمعلومات الزائفة التي تعج بها المواقع الإلكترونية، وبدل أن نشغل بالهم بالحفظ جوابا عن سؤال "ما هو" الذي لن يضيف إلى العلم شيئا، لنحول اهتمامهم إلى الإجابة عن الأسئلة الإبداعية، من قبيل: كيف ولماذا، التي تضطرهم إلى إعمال فكرهم، واستثمار معارفهم ومكتسباتهم بحثا عن الجواب.

4. بعث الحافزية لدى متعلم المدرسة المغربية:

تتطلب معالجة ضمور حافزية التعلم في المدرسة المغربية تبني مقاربة شمولية، لا تتوقف عند حدود إصلاح السياسة التعليمية، وتعديل المناهج الدراسية، بل تقتضي إشراك شركاء المدرسة جميعهم في عملية الإصلاح؛ فاستمرار أزمة الثقة بين الأسرة والمدرسة من شأنه أن يقف عائقا في وجه أي إصلاح، كما أن إعادة الاعتبار لرجل التعليم في المجتمع المغربي مطلب ملح من أجل تحفيز الأساتذة على مزيد من العطاء، والانخراط بشكل فعال في رؤية 2015-2030 الإصلاحية.

وبالعودة إلى مشكل اللغة العربية، فإن تحفيز المتعلمين على تعلمها والاهتمام بها يمر، حسب وجهة نظرنا، عبر مسارين أساسيين، الأول عام يتطلب وجود إجماع وطني من أجل إنصاف لغة الضاد، وإحلالها المكانة التي تستحقها، والثاني خاص يقتضي إعادة النظر في المقاربات المعتمدة في تدريسها؛ لأنها نتيجة تعقيدها سبب مباشر في تنفير المتعلمين من دراستها.

وهذا يفضي بنا إلى ضرورة الانفتاح على المقاربات التداولية؛ لأنها تدرس اللغة في الطبقات المقامية المختلفة، أي باعتبارها كلاما محددا، يصدر عن متكلم محدد، ويوجه إلى مخاطب محدد عن طريق لفظ محدد خدمة لغرض محدد (صحراوي،

2005)، وهذا عينه ما نشهده في العملية التعليمية التعلمية، ونخص بالذكر هنا: المقاربة التلفظية، والمقاربة المقصدية، بالإضافة إلى المقاربة التفاعلية؛ فما الذي يميز كلا منها عن الآخر، وكيف يمكن أن يؤدي توظيفها في التدريس إلى بعث الحافزية لدى تلميذ المدرسة المغربية؟

1.4. المقاربة التلفظية:

تعنى المقاربة التلفظية بدراسة الخطاب استنادا إلى المعينات الإشارية التي يتضمنها، وتحديدا الضمائر وأسماء الإشارة وظروف الزمان والمكان، سواء أكانت صريحة أم ضمنية، الأمر الذي يساعد المتلقي على فهم الحيثيات التي أنتج فيها الخطاب، والغرض الفعلي للرسالة التي يحملها بعيدا عن سوء الفهم المحتمل الذي من شأنه أن يجعل السامع يحشر أفكارا إضافية بعيدة عن مقصدية المرسِل. ثم إن المقاربة التلفظية تمكن الدارس من تحديد المرجع المفترض لحظة إنتاج الملفوظ، وهو ما يجعل الخطاب ذا معنى، وبما أن المرجع متغير باستمرار فإن الإشاريات تساعد على ضبطه، وبالتالي استخلاص دلالته استنادا إلى الكفاءة التواصلية التي يتمتع بها متلقي الخطاب.

لكن هذا المستوى من التحليل يعد الدرجة الأولى من التداولية. في حين، يدرس المستوى الثاني من التداولية المعنى الحرفي والمعنى التواصلي، وفي هذا المستوى يتم توسيع مفهوم السياق "من سياق الموضعة وكشف الإحالات والمنفذين إلى السياق المتعارف عليه عند المتخاطبين كـ"حدس"" (أرمينكو، 1987)، وذلك عبر تجميع مجمل المعلومات والمعتقدات التي يشترك فيها قطبا العملية التواصلية.

في المقابل، تشمل التداولية من الدرجة الثالثة نظرية أفعال الكلام والتي "تنطلق من مسلمة مفادها أن الأقوال الصادرة ضمن وضعيات محددة تتحول إلى أفعال ذات أبعاد اجتماعية" (بلخير، 2003)، تختلف باختلاف الغرض من الخطاب، إلا أن الملاحظ أن الدرجات الثلاث للتداولية متداخلة ومترابطة فيما بينها؛ لأن هدفها جميعا هو الوصول إلى مقصدية المرسل في إطار سياق تواصلي معين.

ومن شأن تنزيل مقتضيات المقاربة التداولية في الأنشطة التعليمية عموما، واللغوية بشكل أكثر تخصيصا، أن يساعد المتعلم على تطوير قدراته وكفاءاته التواصلية، وذلك نتيجة توظيفها لأساليب تجديدية خلال تعليم وتعلم اللغة، الشيء الذي يمكن المتعلم من توظيف قواعد اللغة التي يتعلمها في مختلف الوضعيات والمواقف الاجتماعية التي يمر منها، بدل أن يعمل على حفظ القواعد وتخزينها في ذهنه.

ولنأخذ مثالا على ذلك أساليب الإنشاء الطلبي المبرمجة بالسنة الأولى من سلك البكالوريا ضمن مسلكي الآداب والعلوم الإنسانية، والعلوم والتقنيات، والتي تحتاج إلى وقفة تأملية؛ فإذا كان الإنشاء هو الكلام الذي لا يحتمل التصديق ولا التكذيب، وضده الخبر، فإن مجموعة من الإنجازات المحسوبة على الأخبار حقها أن تدرج في الإنشاء، ولفهم المقصود لنتأمل الجمل الآتية:

ج1: السلام عليكم.

ج2: أريد أن أصبح مهندسا.

ج3: قوله تعالى: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِۖ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ﴾ [البقرة، 233].

نلاحظ أن الجملة الأولى تندرج ضمن ألفاظ التحية، وهي لا تحتاج من المتلقي تصديقا ولا تكذيبا، لأنها تفيد في دلالتها أن قائلها ينشد السلام، فقد جاء إلى مكان المحادثة مسالما، ومتعهدا ابتداء من لحظة تلفظه بعبارة التحية بسلامة الحضور جميعا، وهذا يجعل لفظ التحية تعاقدا بين الملقي من جهة أولى والمتلقي من جهة أخرى فور رده السلام بقوله: "وعليكم السلام"، تعاقد يلتزم فيه الطرفان بإحلال السلام بينهما طيلة مدة اللقاء. وعليه يمكن أن تكون عبارة التحية ضمن مجموعة من السياقات التواصلية التماسا يتقدم به المرسِل إلى المتلقي من أجل الجنوح إلى السلم ونبذ العنف والعدوان، وبذلك فحقها أن تصنف في مثل هذه الوضعيات ضمن دائرة الإنشاء الطلبي لا الخبر.

ويتضح من معنى الجملة الثانية أنها لم تخرج بعد إلى حيز التنفيذ، الشيء الذي يجعلها مباينة للواقع في لحظة إنشائها، فهي تفيد أن المتكلم بدأ من الآن التخطيط لمستقبله المهني، ويريد هنا أن يشارك المستمع هذه الخاطرة التي تراوده. وبذلك، فهو لا ينتظر منه أن يصدقه أو يكذبه، فالزمن وحده كفيل بإظهار صدق عزيمته، وفي كلتا الحالتين لن يكون إنجازه إخبارا، وإنما هو أقرب إلى الطلب؛ فقد يغدو من باب التمني في حال فشل المشروع، أو من باب الترجي إن نجح في تحقيق مراده.

في المقابل، فقد تفطن الأصوليون إلى أن الجملة الخبرية في القرآن الكريم قد تفيد أمرا أو نهيا؛ لأن همهم ومقصديتهم كانت متمثلة في استخلاص الأحكام الشرعية من مصادر التشريع الإسلامي، وعلى رأسها كتاب الله تعالى، ومنه استنتجوا أن قوله تعالى: "والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين" يحمل في طياته أمرا للأمهات بضرورة إرضاع أولادهن لمدة عامين، إن أردن إكمال فترة الرضاع، بل إن الأمر المستفاد من الجمل الخبرية يتفوق في حجيته على الأمر الصريح؛ لأنه في

حكم المتحقق بدءا من لحظة النطق بالملفوظ. في حين، تستغرق صيغ الأمر الصريح زمنا، قد يطول وقد يقصر، قبل أن تتحقق الاستجابة، ويمتثل المأمور للفعل المطلوب.

على هذا الأساس، فللتفريق بين الإنشاء والخبر لا يكفي حفظ الأساليب المعتمدة في كليهما، بل ينبغي أساسا توجيه المتعلم إلى استخلاص مقصدية المرسِل في لحظة إنتاجه للملفوظ، فالأمر لا يتعلق بتلقين بنية معينة بل إنه يتعلق بتوفير الوسائل اللسانية التي تتيح للمتعلم إجراء اختيار بين مختلف الأقوال، وذلك بحسب المقام، وهذا ما يسهم في شد انتباهه للموضوع، ويدفعه للتفاعل مع الوضعيات التواصلية التي تطرحها الخطابات المتداولة في حياته اليومية بعيدا عن الأحكام الجاهزة التي تحد من قدراته الإبداعية، وتجعله حبيس الشاهد البلاغي الذي كان سببا مباشرا في تحنيط البلاغة العربية، وتحويل مسارها من تحليل النص والخطاب، إلى الاكتفاء فقط بدراسة الجمل والأساليب.

2.4. المقاربة المقصدية:

تولي المقاربة المقصدية أهمية خاصة للمتلقي؛ إذ ترى ألا فرق بينه وبين المرسِل إلا من جهة الأخذ بزمام المبادرة، كما أنها تعده المتحكم الفعلي في العملية التواصلية، فحتى يكون التواصل ناجعا وفعالا يتحتم على المرسِل الاستجابة لتطلعات المرسَل إليه، وهذا ما يضطره في كثير من الأحيان إلى تكييف خطابه حسب رغبات هذا الأخير (مفتاح، 1987).

وهذا ما أشار إليه غرايس في مبدأ التعاون (Grice, 1975)، والذي يفترض من خلاله وجود اتفاق مسبق بين المتكلم والسامع من أجل إنجاح العملية التواصلية، وتحقيق الهدف من الحوار الذي شرعا فيه، وقد فرّع غرايس المبدأ المذكور إلى مجموعة من القواعد الفرعية، وذلك بغرض الحد من اتساع رقعة التأويل وضمان تحقق الفائدة المطلوبة، وهذه القواعد هي:

-قاعدة الكم: (Maxim of quantity)؛ فعلى المخاطِب أن يجعل كلامه، وإفادته للمخاطَب على قدر حاجته، دون زيادة أو نقصان.

-قاعدة الجودة: (Maxim of quality): القصد منها منع ادعاء الكذب، فهي تحث المتكلم على التزام الصدق، وتجنب قول ما يعلم خطأه أو ما ليس له به علم أو دليل.

-قاعدة الملاءمة: (Maxim of relation): الهدف منها منع انزلاق المتكلم إلى مقاصد أخرى مخالفة لتلك التي استهدفها الخطاب.

-قاعدة الطريقة: (Maxim of manner): تتعلق هذه القاعدة بالأسلوب الذي ينبغي أن يلتزم به المتكلم تجنبا للبس والاضطراب في المعنى، تفاديا للإطناب الممل والإيجاز المخل. وبذلك، فهي تدعو إلى التزام الوضوح في الكلام، وحسن ترتيب أجزاء القول.

وتساعد مراعاة مبدأ التعاون على تحقيق التفاهم بين أطراف الوضعية التواصلية، لأن المرسل يراعي المخاطَب في كل ما يأتي ويدعي لغويا ونفسيا واجتماعيا وثقافيا، بل إنه يسخر جميع الإمكانات المتاحة لديه، من إشارات مساعدة وملامح معبرة، من أجل تبليغ رسالته، وإفهام مقصديته. وفي المقابل، فإنه يجد المتلقي متعاونا وممتثلا لأدبيات الحوار من خلال إصغائه للرسالة، وسعيه الحثيث لفهم مضمونها.

استنادا إلى ما سبق، يمكننا بعث حافزية تعلم العربية لدى التلميذ عبر استهداف اهتماماته، وتوظيف المعجم الذي يستهويه، فعلى سبيل المثال لا يعقل أن يخاطب أستاذ اللغة العربية طالب العلوم بمعجم أدبي مغرق في القدم، وينتظر منه التجاوب والتفاعل. والحقيقة أن القائمين على وضع البرامج الدراسية قد حاولوا الاعتناء بهذه الجزئية، ولهذا الغرض تمت برمجة مجموعة من الدروس التي تستجيب لخصوصية كل مسلك على حدة، إلا أن هذه الجهود تبقى دون تطلعات المتعلمين؛ لأن المنهجية المعتمدة في تمرير المحتوى تبقى واحدة، ولا تأخذ بعين الاعتبار اختلاف الشريحة المستهدفة بالخطاب، وهو ما يفسر نفور المتعلمين، وعدم تفاعل عدد كبير منهم مع هذه الدروس على الرغم من أهميتها في مسارهم الدراسي.

ولفهم الوضع بشكل إجرائي، لنأخذ مثالا على ذلك درس العدد المبرمج في السنة الأولى من سلك البكالوريا لفائدة تلامذة مسلك العلوم والتقنيات، وهو درس لا تخفى فائدته بالنسبة إلى المتعلم بهذا المسلك العلمي لما له من أثر إيجابي في عملية تواصله في إطار الأنشطة الصفية ضمن المواد العلمية، وخاصة مادة الرياضيات، إلا أننا نلاحظ أن المنطق المتحكم في تقسيم قواعده ينسجم أكثر مع عقلية طالب النحو التي تحكمها مجموعة من الثنائيات من قبيل: التذكير والتأنيث، الإفراد والتركيب، الإعراب والبناء، ولا غضاضة في ذلك لأن واضعها بالأساس هم علماء النحو والتصريف، لكن تقديمها بهذه الكيفية لطالب العلوم يشكل إجحافا في حقه، لأنه لا يراعي خصوصيته، ولا خلفيته المعرفية والعلمية. ثم إن القواعد التي اقترحها النحاة يكتنفها بعض الغموض نتيجة سوء التقسيم، ونمثل لذلك بالجمل الآتية:

ج4: أكمل الفريق المباراة بعشرة لاعبين.
ج5: في الصفحة عشرون سطرا.
ج6: حضر الدرس خمسة وثلاثون تلميذا.
ج7: تضم القاعة مائة وخمسين مقعدا.

نلاحظ في ج4 أن العدد عشرة يدل على عقد، ومع ذلك فإن له أحكاما خاصة، لا تنسجم مع قاعدة بقية ألفاظ العقود الأخرى بدءا من عشرين، كما يظهر في ج5، وإذا كانت الأعداد المعطوفة تتألف من عدد مفرد معطوف على لفظ من ألفاظ العقود، كما هو الحال في ج6، فإن لفظ المائة محسوب بحسب قواعد التقسيم التي اقترحها النحاة ضمن الأعداد المفردة، وقد تم عطفه في ج7 على لفظ من ألفاظ العقود، ولكنه مع ذلك لا يصنف في عرفهم ضمن الأعداد المعطوفة.

بهذا، يتضح جليا أن جل التسميات المقترحة لتقسيم الأعداد غير دقيقة، لا سيما إطلاق اسم "الأعداد المعطوفة" على الأعداد من واحد وعشرين إلى تسعة وتسعين باستثناء ألفاظ العقود؛ لأنها تجعل المتعلم يتوهم أن كل مركب عطفي يندرج ضمنها. ولحل هذا الإشكال نقترح تبني معجم علمي ينسجم مع انتظارات متعلمي هذا المسلك، ويمكن من تفادي التعقيدات التي تحملها القواعد السابقة.

بداية، ينبغي لفت انتباه المتعلم إلى نظام العد المعتمد، ويتعلق الأمر بالنظام العشري؛ إذ من شأن هذا الإجراء أن يوضح الطريقة المثلى لتقسيم الأعداد، ويجنب بذلك كثرة التفصيلات التي تتضمنها قواعد النحاة، فإذا تعرف المتعلم على القواعد المطبقة على الأعداد من واحد إلى عشرة، بالإضافة إلى القواعد الخاصة بمضاعفات العشرة وقواها، فإنه سيكون في حل من بقية القواعد الأخرى، لأنها لا تعدو أن تكون مجرد توليف لهذه القواعد الأساس.

وعليه، يمكن تقسيم الأعداد إلى وحدات وعشرات ثم قوى العشرة من قبيل: المائة والألف والمليون والمليار والترليون. ونميز في قسم الوحدات بين مجالين، الأول: يضم العددين واحد واثنان اللذان يطابقان معدودهما في جنسه، ويتخلفان عنه ويعربان نعتا له ما لم يركبا مع غيرهما من الأرقام. والثاني: يضم الأعداد من ثلاثة إلى تسعة التي تعرب حسب موقعها في التركيب، ودائما ما تخالف جنس معدودها.

في المقابل، ينفرد العدد عشرة عن بقية مضاعفاته، المصطلح عليها عند النحاة بألفاظ العقود، بأحكام خاصة فهو يعرب بالحركة الظاهرة على آخره، ويمتاز بمخالفته لجنس معدوده ما لم يركب تركيبا مزجيا، كما أن شينه تسكن مع المعدود المؤنث وتفتح مع المذكر. في حين، تلزم بقية مضاعفاته الدالة على العشرات

صورة واحدة كيفما كان جنس معدودها، كما أنها تعرب إعراب جمع المذكر السالم، فترفع بالواو وتنصب وتجر بالياء. والأمر عينه، ينطبق على قوى العشرة ذلك أنها تلزم صورة واحدة كيفما كان جنس معدودها، إلا أنها تعرب بالحركة الظاهرة على آخرها.

أخيرا، تنبغي الإشارة إلى أن جميع الأعداد معربة إلا الأعداد من أحد عشر إلى تسعة عشر المركبة تركيبا مزجيا، فهي مبنية على فتح الجزأين، ويستثنى من ذلك العدد اثنا عشر، فهو معرب مثل بقية الأعداد الأخرى؛ إذ يعرب جزؤه الأول بوصفه ملحقا بالمثنى، والثاني لا محل له من الإعراب.

بهذا نكون قد كيّفنا الخطاب التعليمي مع خصوصية الشريحة المستهدفة من الدرس، دون أن نبخس النحو حقه. وهذا الإجراء من شأنه أن يشد اهتمام تلاميذ المسالك العلمية؛ لأنهم سيجدون في صياغة القواعد خطابا علميا ينسجم مع توجهاتهم، ويراعي اهتماماتهم وميولاتهم.

3.4. المقاربة التفاعلية:

تستهدف المقاربة التفاعلية توطيد العلاقات الإنسانية بين المتكلم والمتلقي، وذلك نتيجة تركيزها على الأبعاد الاجتماعية والنفسية التي يخلفها الخطاب في مستقبله، فهي لا تكتفي بدراسة نص الخطاب، "بل تتجاوزه إلى دراسة رد فعل المستقبل من المرسِل نفسه، ولذلك لم تكن مكتفية بالعلاقة بين المرسل والعلامة أو بين العلامة والمستقبل... بل تحاول دراسة العلاقة المتبادلة بين المرسل والمستقبل عبر الرسالة الاتصالية" (حبيبي، 1993).

من هذا المنطلق، يمكن أن نجعل من جودة العلاقة الرابطة بين المدرس ومتعلميه أساسا لتقييم مدى اهتمامهم بالمحتوى التعليمي المقترح عليهم؛ فقدرة الأستاذ على التحاور مع التلاميذ سبيل مهم للوقوف على الاختلالات التي تشوب العملية التعليمية التعلمية التي يشرف عليها، بوصفه قائدا لجماعة القسم، علاوة على أن تقربه منهم، وتحويله لمحور العلاقة التي تجمعه بهم من المنحى العمودي إلى الأفقي، يمكنه من مواكبة سيرورة تعلمهم عن كثب. وحتى يتسم تقويمه بالموضوعية والابتعاد عن الأهواء الشخصية ينبغي أن يرفق بعدة بيداغوجية تمكنه من تسجيل وتفريغ ملاحظاته بشكل علمي دقيق يساعده على اتخاذ القرار المناسب لتجاوز التعثرات المرصودة لدى المتعلمين، وبهذا يتحول التقويم من شبح يؤرق التلميذ إلى إجراء يواكب عملية تعلمه، "فاستراتيجية التعليم والتعلم لا يجب أن تكون مقتصرة على إجراءات التقويم" (Jupp. et autres, 1978) فقط، وإنما

عليها أن تجعل من التقويم محطة أولى في سبيل إرساء منهجية ملائمة للدعم والتقوية.

على هذا الأساس، يمكن تفعيل المقاربة التفاعلية خلال مرحلة التقويم التكويني الذي يرافق تقديم الأنشطة التعليمية، فمن خلال تطبيق هذه المقاربة يستطيع الأستاذ أن يرصد نسبة التجاوب الذي يبديه المتعلمون مع الدرس، وبذلك يتمكن من كشف الصعوبات التي تعترضهم منذ البداية، وهذا ما يساعده على تذليلها بشكل ينسجم مع إيقاع تعلمهم.

خاتمة:

يعود ضمور الحافزية في التعلم عموما، وفي مادة اللغة العربية بشكل أكثر تحديدا، إلى عوامل متعددة يتضافر فيها المدرسي والاجتماعي؛ لذا يتطلب بعثها من جديد في صفوف التلاميذ توفر إرادة حقيقية لدى جميع المتدخلين في الحقل التعليمي والتربوي لتدارك الوضع الراهن، وتفادي الانعكاسات السلبية لهذا الضمور على جودة التعليم في المدرسة المغربية.

ويبقى الانفتاح على المقاربات التداولية أحد أبرز سبل الخلاص من ضمور الحافزية في أثناء تعليم اللغة وتعلمها، وذلك بالنظر إلى تركيز التداوليات في دراستها للغة على السياق التواصلي الذي يربط المرسل بالمتلقي. لذلك، فإنها تعد أكثر انسجاما مع خصوصيات العملية التعليمية التعلمية التي تعتبر في جوهرها عملية تواصلية تجمع بين طرفين هما: الأستاذ والتلميذ.

وعليه فإن تنزيل المقاربات التداولية ضمن الأنشطة الصفية من شأنه أن يعطي معنى للتعلمات، الأمر الذي يسهم في شد اهتمام الدارس إليها، وقد تبين من خلال هذه الدراسة أن هاته المقاربات صالحة للتطبيق في مختلف مراحل تقديم الدرس، ولا سيما ضمن مكون علوم اللغة، إذ يمكّن توظيف المقاربة التلفظية ضمن وضعية الاكتساب من تشغيل الكفاءات التواصلية والتداولية للمتعلم في سبيل استخلاص الدلالة المناسبة للخطابات والأقوال واختيارها بحسب المقام، بالإضافة إلى أن تشغيل المقاربة المقصدية خلال وضعية المأسسة يجعل المتعلم يتفاعل مع كلام المدرس؛ لأنه يجده أقرب إلى اهتماماته ومستجيبا لتطلعاته، هذا علاوة على الأثر الإيجابي الذي يتركه تطبيق المقاربة التفاعلية في أثناء وضعية التقويم على نفسية التلميذ؛ فهي تغيّر تمثله للتقويم وتبعد عنه هاجس الخوف من الخطأ. وبذلك، يقبل على التعلم منشرح الصدر معتبرا الأستاذ شريكا في بناء تعلماته، وليس مصدر خطر يهدده.

في ضوء ما تقدم، يتضح أن الرقي بجودة التعليم في المدرسة المغربية يقتضي من القائمين على الشأن التعليمي استحضار المكون التداولي في أثناء إعداد البرامج الدراسية، ويستدعي من المدرسين إدماجه وتوظيفه في المنهجية التي يعتمدونها لتمرير الأنشطة اللغوية. وبذلك، نضمن تحقق الكفايات المنهجية والتواصلية التي تسعى إلى تحقيقها البيداغوجيات المعتمدة في إطار مقاربة التدريس بالكفايات

قائمة المراجع:

1.القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع.
2.أرمينكو، ف. (1987)، المقاربة التداولية، ترجمة وتحقيق: سعيد علوش، منشورات مركز الإنماء القومي، الطبعة الأولى، 96ص، بيروت، لبنان.
3.بلخير، ع. (2003)، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى، 223ص، الجزائر.
4.بينك، د. (2012)، الحافز، الحقيقة المدهشة بشأن الأشياء التي تحفزنا، مكتبة جرير، الطبعة الأولى، 264ص، الرياض، المملكة العربية السعودية.
5.حبيبي، م. (1993)، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 192ص، الدار البيضاء، المغرب.
6.ابن حزم، م. (1983)، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، الطبعة الثانية، ج1 ، ص32، بيروت، لبنان.
7.ابن سيدة، ع. (2000)، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ج 2، ص 24، بيروت، لبنان.
8.صحراوي، م. (2005)، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 240ص، بيروت، لبنان.
9.عارف، ع. (2008)، الإصلاح الإداري: قضايا نظرية ومداخل للتطوير، مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الأولى، 159ص، القاهرة، مصر.
10.عمر، أ.-م. (2008)، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 3367ص، القاهرة، مصر.
11.ابن فارس، أ. (1979)، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ج4، ص 245، دمشق، سورية.
12.مفتاح، م. (1987)، دينامية النص (تنظير وإنجاز)، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 224ص، بيروت، لبنان.

13.يول، ج. (2010)، التداولية، ترجمة: قصي العتابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى، 200ص، بيروت، لبنان.
14.مديرية المناهج (2007)، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربية.
15.Grice, P. (1975), Logic and conversation in cole, Peter and Morgan, jery L. eds: Speech acts, in syntax and semantics, vol. 3, PP 45- 46.
16. Jupp, T.C. Hodlin, S. Heddesheimer, C. Lagarde, J.-P. (1978), Apprentissage linguistique et communication (méthodologie pour un enseignement Fonctionnel aux immigrés), CLE international, 175P, Paris.
17. Maslow, A. –H. (1943), A Theory of Human Motivation, Psychological Review, 50 (4), PP 370-396.

The role of pragmatics approaches in remediation of motivational decline:The linguistic constituent inside the high school curriculum in the Kingdom of Morocco as an example

Dr. Kamal DAKIR

polydisciplinary faculty of Khouribga, University Sultan Moulay Slimane, Morocco

Abstract :The article reveals the main reasons for the motivation decline to learn Arabic by the baccalaureate student at Moroccan high school, explaining the negative implications of the motivation decline on the education quality and on the learner's academic path. Also, The article proposes procedural solutions to this decline, stemming from the pragmatic approaches, focusing primarily on the linguistic constituent, since it alienates most learners from studying Arabic.

Key-words: motivation, pragmatics, language, school, education, learning

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 15 ديسمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

صورة الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية.

د.فيروز صالح جابه. أ.غادة صالح جابه

قسم التربية وعلم النفس ،كلية التربية، جامعة مصراته وزارة التربية والتعليم الليبية- ليبيا

ملخص: نظراً لأهمية الدور الذي يقوم به الأستاذ الجامعي في الجامعة من خلال عمله وتعامله مع طلابه سواء كان على الصعيد الأكاديمي أو على الصعيد الشخصي، ولأن الأستاذ الجامعي يُعد من الركائز المهمة في الجامعة وأحد أعضائها الفاعلين الذي يساهم في بنائها وذلك ناتج عن طبيعة الدور الذي يلعبه في التأثير على شخصيات طلابه.

لذلك جاءت هذه الدراسة التي هدفت إلى التعرف على صورة الأستاذ الجامعي لدى طلبته وهل تختلف هذه الصورة باختلاف التخصص الدراسي وسنوات الدراسة والكليات العلمية، حيث اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الجامعة الأردنية والذين بلغ عددهم (100)طالب. وثم اختيار أداة الدراسة والتي تمثلت في تطبيق استبيان الركابي ويونس المعنون بـ (سمات التدريسي الجامعي من وجهة نظر طلبته)،الذييلائم الدراسة الحالية وتم التحقق من صدقه وملائمته للطلبة وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في علم النفس، وتم إيجاد ثباته، وبلغت فقراته (26) فقرة.وتم تطبيق الاستبيان خلال العام الجامعي 2015 _ 2016.وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هناك 26 سمة توفرت في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه.

الكلمات المفتاحية: الأستاذ الجامعي، وجهة النظر، الطالب الجامعي.

مقدمة:

يعتبر الأستاذ الجامعي من الركائز المهمة في الجامعة وأحد أعضائها الفاعلين الذي يساهم في بنائها وذلك ناتج عن طبيعة الدور الذي يلعبه في التأثير على شخصيات طلابه.حيث يمضي طلاب أي كلية سنوات أربع أو أكثر في دراسة مرحلة البكالوريوس، يلتقون من خلالها بالعديد من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس وتتعدد انطباعات الطلاب وتتنوع عن هؤلاء الأساتذة باختلاف الصف الدراسي والنضج الانفعالي والوجداني للطالب.

وغالباً مايعبر الطلاب عن ارتياحهم أو عدم ارتياحهم لمعاملة أستاذ ما من خلال عبارات غامضة أو مبهمة بالقول بأنه أستاذ ممتاز أو غيرها من كلمات الاستحسان التي تعكس اتجاهات إيجابية، في مقابل تعبيرات تعكس عدم الارتياح يصيغها بعض الطلاب اتجاه بعض الأساتذة بالقول بأن هذا الأستاذ صعب أو متعب أو مؤذي. إلخ وهي كلها صياغات لانستطيع تربوياً أن نستند إليها في تقييم الأساتذة ولاتعكس الصورة الذهنية للأستاذ لدي الطلاب. (زهران،2012).

حيث يؤدي أعضاء هيئة التدريس بالجامعة دوراً هاماً وفعالاً في توجيه سلوك الطلبة وتعزيز نموهم الشخصي والمعرفي وتشجيعهم.ويساعد التفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس بالجامعة على زيادة التكيف والرضا عن الحياة الجامعية مما يؤدي إلى التفوق والإبداع فيها. (الصباطي ومحمد، 2007).

أن موضوع تقييم فعالية التدريس الجامعي سيظل عاملاً قوياً للأساتذة والطلبة والباحثين لعدة سنوات قادمة، وأنه من الضروري التعرف على أراء ووجهات نظر الطلبة عند تقييم عضو هيئة التدريس بالجامعة لأنهم هم الذين يتعاملون ويتفاعلون مع عضو هيئة التدريس بشكل مباشر (Tang.T. L,1997)

ويرى تانج (1997) إن مهارة التدريس الجامعي لا تعتمد على المعرفة الواسعة في التخصص الذي يحمله عضو هيئة التدريس في الجامعة، بل تعتمد على عدد من الخصائص الشخصية، والاجتماعية والنفسية التي تساعده في النجاح في مثل هذا العمل، وقد أشار طه(1989) إلى ضرورة توافر عدد من الخصائص لدى عضو هيئة التدريس الذي يعمل في الجامعة منها: الذكاء، والمهارة اللغوية، واتساق الفكر

ومنطقيته، والصحة النفسية أو الاتزان النفسي، والميل والرغبة في التدريس الجامعي، والضمير الحي.

كذلك يرى طه(1985) أن ماهو مطلوب من عضو هيئة التدريس في الجامعة أن يكون قدوة صالحة لطلابه، وأن يبتعد عن الدروس الخصوصية، ونشر المذكرات، وضرورة التقييم الموضوعي للطلاب، ورفض المحاباة وأخيراً الأمانة في البحث العلمي والنقل والاقتباس.

وتدور هذه الدراسة حول معرفة الخصائص التي يمتاز بها الأستاذ الجامعي في تعامله مع طلابه داخل الجامعة. والدور الذي يلعبه في التأثير على شخصياتهم ومن هنا ارتأت الباحثتان إجراء دراسة تحاولان فيها التعرف على صورة الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته من أجل تطوير الواقع التربوي على الصعيد الجامعي ومعرفة الصورة المستقبلية التي يأمل الطلبة في أن تتوفر لدي أساتذتهم.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على صورة الأستاذ الجامعي وهل تختلف هذه الصورة باختلاف التخصص الدراسي وسنوات الدراسة والكليات العلمية، وقد اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الجامعة الأردنية وقد بلغ عدد الطلبة الذي تم إجراء الدراسة عليهم (100)طالب. وأما أداة الدراسة فقد تمثلت في تطبيق استبيان الركابي ويونس المعنون بـ (سمات التدريسي الجامعي من وجهة نظر طلبته)، الذي يلائم الدراسة الحالية وتم التحقق من صدقه وملائمته للطلبة وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال علم النفس، وتم إيجاد صدقه وثباته، وبلغت فقراته (26) فقرة.

مشكلة الدراسة:

يعد التدريس الجامعي عملية معقدة ولكن هناك أشياء كثيرة توضح الخصائص الفعالة لدي الأساتذة مثل الإلمام بالتخصص وما يستجد فيه، والحماس للتدريس والقدرة على استثارة دافعية الطلبة وتحقيق الاتصال الفعال مع الطلبة والنزاهة في التقييم، والتمتع باتجاهات إيجابية نحو مهنته ونحو طلبته.

وبما أن أحد أهداف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي هو إعداد الأستاذ الجامعي الذي يتطلب تحديد سمات وخصائص معينة تصبح معايير أساسية لإعداده وتقييمه. فإن الجامعات تسعى لاختيار الأنسب لها بما يتفق مع احتياجات ومتطلبات الجامعة.

وحتى يستطيع الأستاذ الجامعي القيام بدوره بنجاح وجدارة لابد أن يتمتع بقدر كاف من الصفات والقدرات والمهارات التدريسية، إذ إن نجاحه في عمله وتحديد كفاءته كأستاذ جامعي يعتمد على تمكنه من مهارات التدريس المتنوعة والاطلاع على كل جديد في مجال تخصصه، وكذلك تطوير نفسه من كافة الجوانب. ولكن مع تزايد أعداد الطلبة في الجامعات نلاحظ في بعض الأحيان انخفاضاً في مستويات التعليم الجامعي بسبب ارتفاع أعداد الطلبة في المجموعات الدراسية لدى الأستاذ الجامعي، أو نقص نصيب الطالب من الخدمات التعليمية والإرشادية، وتعددت كذلك أنماط الأساتذة ومصادر إعدادهم وخلفياتهم العلمية، الأمر الذي يترتب عليه أن البعض منهم ليس لديه المهارات والصفات اللازمة للتعامل مع الطالب الجامعي بشكل جيد، الأمر الذي تأتى عنه الشكوى من الطلبة نتيجة العلاقة الجافة أو للتواصل الضعيف مع أساتذتهم (العزاوي والتميمي، 2013).

ونجاح الأستاذ الجامعي في مهنته، ليس بما يمتلكه من معارف وعلوم فقط، بل بكل ما يملك من فكر ومعرفة، وبما يحمل من إيمان وحب لمهنته ولطلابه ومجتمعه. وبكل ما يتحلى به من صفات علمية، ومهنية، وأخلاقية، وشخصية، واجتماعية، وإنسانية، وثقافية.

وإذا كان المجتمع ينتظر من أفراده بشكل عام أن يكونوا أفراداً صالحين، ومن طلبة الجامعة خاصة أن يكونوا على مستوى جيد من التربية، والأخلاق الحسنة، والسلوك الجيد، والفكر النير، والعلم الذي يفيد به مجتمعه، والشخصية السوية، والعلاقات الاجتماعية والإنسانية السوية، وينتظر منهم أن يكونوا أفراداً يساهمون في بناء وتطوير مجتمعهم. فإنه يتطلب أن تتحقق هذه الصفات في الأستاذ الجامعي أولاً، لأن الأستاذ الجامعي هو بمثابة القدوة لطلابه ولمجتمعه. وهو النموذج الأمثل في شهادته وإعداده العلمي وفي ثقافته واطلاعه ومعارفه، ويُنظر إليه على أنه قدوة حسنه في خلقه وسلوكه كذلك.

فطبيعة مهنة التدريس الجامعي وخطورة تأثيرها في طلابه معرفةً وسلوكاً وأخلاقاً وعلماً وثقافةً وإحساساً وشعوراً يتطلب منه أن يكون على قدر من المعرفة والسلوك الجيد والعمل بكفاءة والثقافة، والإنسانية حتى يستطيع أن يؤثر تأثيراً إيجابياً وفعالاً في طلابه(أحمد،2013).

ومن هذا المنطلق فإن إجراء دراسة ميدانية للتعرف على سمات وصفات الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه ستساعد القائمين على التخطيط ومتخذي القرار في اتخاذ الإجراءات المناسبة من أجل اختيار الأستاذ الجامعي بمواصفات معينة، من أجل تحقيق الأهداف التربوية وتطويرها وتغييرها نحو الأفضل على الصعيد الجامعي.

لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة الصورة التي يحملها الطالب الجامعي عن أستاذه وعن الخصائص التي تتوفر فيه من وجهة نظره وعن الصورة المستقبلية التي يأمل أن يكون عليها أستاذه.

أسئلة الدراسة:

1- ما الصفات والخصائص التي تتوفر في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته؟

2-هل لعامل التخصص الدراسي تأثير على صورة الأستاذ الجامعي لدى طلابه؟

3- هل لعامل الكلية العلمية تأثير على صورة الأستاذ الجامعي لدى طلابه؟

4- هل لعامل السنة الدراسية تأثير على صورة الأستاذ الجامعي لدى طلابه؟

أهداف الدراسة:

يعد الطالب الجامعي أحد المحاور الأساسية في العملية التعليمية ومن ثم لابد من معرفة وجهة نظره في الصورة التي يحملها عن أستاذه، وأخذ رأيه في عملية تقويمه. لذلك تستخدم الجامعة الأردنية كغيرها من الجامعات أدوات لتقييم أعضاء هيئة التدريس فيها من قبل الطلبة.

لذلك تتلخص أهداف الدراسة في النقاط التالية:

1- معرفة الصفات الواجب توفرها في الأستاذ الجامعي بصورته الحالية.

2-الكشف عن طبيعة الفروق بين كل من الذكور والإناث والتخصصات الدراسية والكليات العلمية والسنة الدراسية لدى طلبة الجامعة الأردنية.

أهمية الدراسة:

1- الأهمية النظرية:

أ- تساعد هذه الدراسة في إعطاء صورة عن مواصفات الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته.

ب- تساعد على تحسين صورة الأستاذ الجامعي من خلال التعرف على جوانب القوة والجوانب الإيجابية في شخصيته لتعزيزها ومعرفة جوانب الضعف والقصور في أدائه ليتم معالجتها.

ج- يمكن أن تساهم هذه الدراسة من خلال نتائجها إلى التعرف على الصورة التي تتوفر في الأستاذ الجامعي من خلال خصائصه ومميزاته والتي تساعد طلبته على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

2- الأهمية التطبيقية:

أ- تساعد المخططين وأصحاب القرار في اختيار الإجراءات الملائمة لاختيار الأستاذ الجامعي بمواصفات معينة.

ب- المساهمة في تطوير وتغير الواقع التربوي على الصعيد الجامعي.

ج-إن معرفة الخصائص التي تتوفر في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته تعتبر من أهم العوامل المؤثرة على الطلبة عند تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة مما يساعد في تقديم تغذية راجعة للأستاذ الجامعي تؤدي إلى إكسابه إستراتيجيات تعلم فعالة مما ينتج عنه أساتذة قادرين على أداء مهمتهم على أكمل وجه.

مصطلحات الدراسة:

يعرف بران الأستاذ الجامعي بأنه:" مختص يستجيب لطلب اجتماعي، يتحكم إلى حد ما في المعرفة وكذلك المعرفة العلمية." (سناني: 2012).

ويعرفه الكبيسي بأنه:" الذي يحمل شهادة الدكتوراة ومن حملة الألقاب العلمية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ)"(الكبيسي: 2010).

التعريف الإجرائي للأستاذ الجامعي:هو مجموعة الصفات الشخصية والعلمية والاجتماعية التي يرى الطلبة أنها تتوفر في أساتذتهم كما تظهر على فقرات الاستبيان المعد لهذه الدراسة.

محددات الدراسة:

1- الحدود البشرية: طلاب وطالبات الجامعة الأردنية.

2- الحدود المكانية: الجامعة الأردنية – عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

3- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي ربيع 2014-2015

أدبيات الدراسة:

مفهوم الأستاذ:

كلمة فارسية ذكرها أبو منصور الجوالقي (المتوفي سنة 450هـ) فقال " يقولون للماهر بصنعته أستاذ ولا توجد هذه الكلمة في الشعر الجاهلي". أما مجمع اللغة العربية في القاهرة فيقول: " الأستاذ: هو المعلم والماهر في الصناعة يعلمها لغيره." إذاً فكلمة "الأستاذ" فارسية الأصل ومعناها الماهر في عمله وحرفته، والحرفة، موهبة كانت أم مهنة، تتطلب إضافةً إلى مهارات متخصصة ثابتة القدرة الذاتية على الصقل والتطوير، في انسجام بين الحفاظ على القواعد الأساسية المحددة للمهنة وإضافة تحسينات عليها.

ويعد الأستاذ الجامعي، العنصر الأساسي في العملية التعليمية لأنه يقود العمل التربوي والتعليمي، والاجتماعي، ويعمل على تقدم المؤسسات وتطويرها وحمل أعباء رسالتها العلمية والعملية في خدمة المجتمع وتحقيق أهدافه، وفي ضوء ذلك يجب الاهتمام بالأستاذ الجامعي من حيث التطوير والتقويم، ليواكب المستجدات العلمية في تخصصه والجوانب التربوية وتكنولوجيا التعليم (النعيمي،1985).

ومن المعلوم أن الخصائص المعرفية أو المهنية والانفعالية والسمات الشخصية للأستاذ الجامعي تؤدي دوراً أكثر فاعلية وكفاءة في العملية التعليمية، والذي يشكل أحد المداخل التربوية الهامة التي تؤثر في الناتج التحصيلي للطالب وفي تنمية فهم

الذات الأكاديمي لديه. باعتباره أحد العناصر المستهدفة في العملية التعليمية، والمستفيد الأول لما يقدمه له معلمه من معرفة وقدوة ونموذج (الحكمي ،2004).

خصائص الأستاذ الجامعي:

حددت دراسة عبد الفتاح (1994) خصائص الأستاذ الجامعي كمعلم ناجح فيما يلي:

1- الخصائص المهنية: وتتمثل في: التمكن العلمي، المهارة التدريسية، عدالة التقويم ودقته، الالتزام بالمواعيد، التفاعل الصفي مع الطلاب، مناقشته أخطاء الطلاب دون تأنيبهم أو إحراجهم.

2- الخصائص الانفعالية: وتتمثل في: الاتزان الانفعالي، حسن التصرف في المواقف الحساسة، الثقة بالنفس، الاكتفاء الذاتي، الموضوعية، الدافعية للعمل والإنجاز، المرونة التلقائية وعدم الجمود.

3-الخصائص الاجتماعية:وتتمثل في: النظام والدقة في الأفعال والأقوال، العلاقات الإنسانية الطيبة (التواضع، الصداقة،الروح الديمقراطية) القيادة، التعاون، التمسك بالقيم الدينية والخلقية والتقاليد الجامعية، المظهر اللائق، روح المرح والبشاشة.

ولقد اتفقت دراسة كلاً من أحمد(1991)، السهلاوي(1992) وزيتون(1995) وسلامة وفلاح(1992) ودراسة الشامي(1995) على عدد من الخصائص التي يجب توافرها للأستاذ وتساعد في تقويمه من قبل طلابه وهي:

-مدي احترامه للطلاب بتوجيههم وإرشادهم أكاديمياً.

-مدي تمكنه من المادة الدراسية التي يقدمها.

-مدي اهتمامه بتنمية التفكير المنطقي والابتكار لدي طلابه.

-مدي إتباعه لأسلوب التدريس الشيق لتوصيل المعلومة لطلابه.

-مدي حماسه للتدريس.

-مدي تواصله الفعال مع طلابه.

-مدي بشاشته ومرحه وثقته بنفسه.

أدوار الأستاذ الجامعي:

تناولت الدراسات دور الأستاذ الجامعي وصنفت أدواره في المجالات الرئيسية الآتية:

1- أدواره اتجاه طلابه، وتشمل التدريس، والتقويم، والإرشاد والتوجيه، والإشراف على بحوث الطلبة ودراساتهم سواءًفي المرحلة الجامعية الأولي أو المراحل التالية، وتيسير وتسهيل عملية التعلم، وإعداد المواد التعليمية والأدلة الدراسية.

2- أدواره اتجاه المؤسسة التي يعمل بها، وتشتمل العمليات الإدارية بما فيها من مشاركة في اتخاذ القرارات ورسم السياسات وتخطيط البرامج والخطط والمشاركة في الاجتماعات واللجان والهيئات المتخصصة في الجامعة، وتمثيل الجامعة أو كلياتها في المحافل الرسمية أو الشعبية.

3- أدواره اتجاه المجتمع المحيط به، وتشتمل خدمة المؤسسات ذات العلاقة في المجتمع المحلي ونشر الثقافة، وتقديم الاستشارات، وإجراء الدراسات والأبحاث التي تعالج المشكلات التي يعاني منها المجتمع، وتدعيم علاقة الجامعة بمؤسسات المجتمع المحلي، وتفعيل دور المؤسسات الحكومية والأهلية في خدمة طلاب الجامعة.

4- أدواره اتجاه نفسه، وتشتمل سعيه نحو رفع مستوي تأهيله، وتطوير ذاته مهنياً من خلال الاطلاع والبحث، والمشاركة في المؤتمرات، وتنظيم الزيارات،وحضور حلقات النقاش، والدورات التدريبية، وتبادل الزيارات مع زملاء في الجامعات الأخرى.

إن هذه الأدوار يكمل بعضها بعضاً، وجودة التدريس ترفض الادعاء بأن أدوار الأستاذ الجامعي تنحصر في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وذلك لأن التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية والتحولات الاقتصادية والسياسية في العالم تقتضي أن يكون عضو الأستاذ الجامعي عاملاً مؤثراً في مجتمعه، ولذلك لابد من المواظبة على تطوير ذاته وأداء أدواره بما ينسجم وروح العصر(شاهين،2004) (معمريه،2007).

لهذا فإن الأستاذ الجامعي ينبغي أن يكون مسلحاً بالكفايات الشخصية، والمعرفية، والأدائية التي تمكنه من أداء هذه الأدوار بفاعلية. (أبو نوار وبطاينة ،1990).

مهام الأستاذ الجامعي داخل الجامعة وخارجها:

في خضم مسؤوليات الجامعة يبرز دور الأستاذ الجامعي باعتباره ركيزة من ركائز جامعته وقاعدة من قواعد البناء الجامعي، فدوره بالغ التأثير في شخصيات طلبته وتكوينهم العلمي، وهو يؤدي دوره الفاعل في تحديد البرامج والنشاطات العلمية لجامعته التي ترتبط مباشرةً ببرامج مجتمعه وتعكس حاجاته، كما يمارس دوره في تنفيذ هذه البرامج وتقييمها للوقوف على المنجز منها ودرجة إنجازه ومستواه، ليكون قادراً على تعديل مسارها ورفع كفاءتها وصولاً إلى الأهداف المرسومة(حيادي،1987).

وتتباين الوظائف والأدوار التي يقوم بها الأستاذ الجامعي باختلاف حجم الجامعات ومسؤولياتها ويرى ماكنزي ورفاقه أن الأستاذ الجامعي لابد أن تتوافر فيه كفاءات التدريس الجامعي، مثل متابعة البحث والاهتمام بالأمور الإدارية والتأليف في مجال اختصاصه وقدرته على توجيه طلبته وتقديم المشورة للحكومة. (سناني،2012).

وسوف نركز هنا على الوظائف الثلاث الأساسية للأستاذ الجامعي وهي كما يلي:التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

1- الأداء التدريسي في الجامعة:

يعد التدريس من أهم الوظائف التي ارتبطت بالتعليم الجامعي منذ نشأته، فهو نشاط يمارسه أستاذ الجامعة بهدف السعي لتحقيق عملية التعليم، يتم عن طريق نقل المعارف والخبرات، وتنمية المهارات والميول، واكتساب القيم، واكتشاف المواهب، والاطلاع على كل جديد، وتنمية العادات الصحية وفلسفة الحياة للطلاب؛ مما يسهم في تطوير القوي البشرية، ورفع كفاءتها، وتنمية قدراتها؛ لتهيئتها لأعمال ونشاطات متعددة لمجالات العمل. و لكي يمارس أستاذ الجامعة وظيفة التدريس على الوجه الأكمل ينبغي عليه أن يكون متمكناً في مجال تخصصه، وواسع الاطلاع؛ لكي يلم بأحدث النظريات والتطبيقات في مجال تخصصه، يعرض موضوعات الدرس بطريقة واضحة ومنطقية ومشوقة، يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، ويستخدم - في شرحه – ألفاظاً واضحة ومحددة، كما يعمل على توفير

المناخ الملائم لنجاح العملية التعليمية، والذي يتضمن التوجيه، والإرشاد، والعلاقات الإنسانية،واستخدام وسائل تعليمية متنوعة، ويربط بين الجوانب التطبيقية والنظرية، ويلتزم بأسلوب الشوري في المناقشة والحوار، ويتقبل الأراء العلمية المعارضة، ويراعي الظروف الاجتماعية و الاقتصادية للطلاب، ويثير حماس الطلاب للدروس والمناقشة باستخدام أساليب متنوعة في التدريس تقوم على استخدام تقنيات المعلومات الحديثة والتركيز على التعليم الذاتي والتفكير الإبداعي التحليلي(سناني،2012).

2- الأداء البحثي للأستاذ الجامعي:

يعد البحث العلمي الأداة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها، وتطبيقها في المجتمع،وذلك من خلال اشتغال أساتذة الجامعة بالبحث وتدريب طلابهم عليه. والبحث العلمي عنصر هام وحيوي في حياة الجامعة كمؤسسة علمية وفكرية. كما أن سمعة الجامعة ترتبط بالأبحاث التي تنشرها، وتظهر أهمية وظيفة البحث العلمي لأساتذة الجامعة؛ لكونهم يمتلكون قدرات عالية من التفكير المنظم، والابتكار، والقدرة على توظيف واستخدام المعرفة في الواقع.

3- أداء الأستاذ الجامعي في خدمة المجتمع:

ويتضمن أداء الأستاذ الجامعي في مجال خدمة المجتمع جانبين هامين، يكون الجانب الأول: من داخل الجامعة وتتلخص مسؤوليته في المشاركة في الأنشطة الطلابية وتوجيهها، والأدوار الإدارية في القسم، والكلية، والجامعة، وعضوية اللجان على مستويات القسم، الكلية والجامعة والإشراف على أساتذة آخرين.

أما الجانب الثاني من خارج الجامعة، وهنا يناط به القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع، وتسهم في حلها، بالإضافة إلى تقديم المشورة والخبرة لمؤسسات الدولة والقطاع الخاص والمشاركة في الندوات والمحاضرات العامة، والمساهمة في الدورات التدريبية التي تقدم لتأهيل العديد من القيادات والعاملين(سناني:2012).

الدراسات السابقة:

أجرى السعايدة (2015) دراسة هدفت إلى استقصاء مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة كأداة لجمع البيانات تقيس مستوى مهارات التدريس الجامعي تكونت من (59) فقرة .واختيرت العينة بطريقة طبقية عشوائية بلغ عدد أفرادها (368) طالباً وطالبة موزعين على ثلاث كليات (إنسانية، تطبيقية، علمية).وكشفت نتائج الدراسة أن مهارات التدريس الجامعي المتوافرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم كانت متوسطة، كما أظهرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات التدريسية لدى كافة أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير جنسهم ولصالح الذكور. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر المهارات التدريسية لدى كافة أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الكلية الذي ينتمي إليها أعضاء هيئة التدريس (علمية، إنسانية، تطبيقية) ولصالح الكليات العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات التدريسية لدى كافة أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير درجة التوافر التعليمي للطالب (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) ولصالح فئة طلبة السنة الثالثة.

أما أحمد(2013) فقد هدفت دراسته إلى التعرف على مستوى توافر أساتذة جامعة مستغانم، على المواصفات المطلوبة، وذلك من وجهة نظر الطلبة والتعرف على تأثير عوامل الجنس والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي والكلية على نظرتهم.وللوصول إلى تحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث مقياس التقدير المتكون من (86) فقرة كأداة لقياس المواصفات المعرفية والمهنية والشخصية والاجتماعية والتقويمية لأساتذة الجامعة طبقها على عينة قوامها(1137) طالباً وطالبة من خمس كليات بجامعة مستغانم. وجاءت نتائج الدراسة بأنه يوجد نقص عن حد المتوسط في المواصفات المعرفية، المهنية، الشخصية والاجتماعية والتقويمية، عند أغلبية أساتذة الجامعة حسب وجهة نظر الطلبة عينة الدراسة على اختلاف جنسهم ومستوياتهم وتخصصاتهم وكلياتهم الجامعية.

كما أجرى أحمد (2012) دراسة هدفت إلى تسليط الضوء على أهمية الاستفادة من أراء الطلاب في تقويم أداء الأستاذ وطريقة التدريس. تم استطلاع أراء (1410) طالب من طلاب كلية الهندسة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بقسمي الهندسة

الكهربائية والهندسة الإلكترونية (المستويات الثالث وحتى الخامس)، علاوة على استطلاع أراء (33) أستاذ تم تقويم موادهم الدراسية بواسطة الطلاب باستخدام استبانات معدة لذلك في دليل التقويم الذاتي المعتمد بالجامعة.

تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- أراء الطلاب يمكن مقارنتها مع أراء الأساتذة للتأكد من جديتهم.

2- معظم طلاب المستويات المتقدمة يحرصون على الإدلاء بأراء تعتبر قيمة.

3- بعض الأساتذة أكدوا أن أراء الطلاب ساعدتهم للوقوف على بعض نقاط الضعف.

4-أمن الأساتذة بأن الضعف في الأداء أحياناً يكون مرتبط بعوامل لا ترتبط بهم.

ودراسة زهران(2012) التي هدفت إلى تطوير نموذج لشجرة الأهداف السلوكية والمهارية للأستاذ الجامعي واقتراح مؤشرات لقياس الصورة الذهنية للأستاذ الجامعي لدى طلابه استناداً لذلك النموذج مع تحليل المؤشرات والتعرف على طبيعة الصورة الذهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته،وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أنه يمكن تصنيف المهارات إلى ثلاث مستويات من الاحتياجات هي: احتياجات مهارية سلوكية عاجلة – احتياجات مهارية قصيرة المدى – احتياجات مهارية سلوكية على المدى الطويل، كما جاءت العدالة والشفافية لأساتذة الكلية في مقدمة المهارات التي تتوفر لأساتذة الكلية وهو ما يمثل الجذر الأصيل لشجرة الهداف الذي يجب ترسيخه وإعلانه باعتباره ركيزة لباقي المهارات.

واستقصى سميث (Smith,2010) المهام الضرورية والمهارات الخاصة التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع الجامعية المتوسطة، حيث تبين أن الدور الرئيسي والوظائف والمهارات الخاصة بكلية المجتمع المتوسطة هي قيد التطور، وقد وصف الباحث العناصر المؤثرة في مجموعة المهارات اللازمة للتواصل عبر شبكة الانترنيت مع الكلية بغية الوصول إلى النجاح. ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بوجود أعضاء هيئة تدريس مؤهلين ومدربين

على المهارات التدريسية (التخطيط والتنفيذ، والتقويم، والتطوير) وهذا يتطلب توفير برامج تدريبية متخصصة يخضع لها أعضاء هيئة التدريس الجدد.

كما هدفت دراسة يوسف (2009) إلى التعرف على مدى شيوع أ تكرار المظاهر السلبية المتعلقة بالصورة الذهنية المدركة للأستاذ الجامعي بكليات التربية البدنية والرياضية، فيما يتعلق بأبعاد الدراسة.وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أبرزها أن الجانب الأخلاقي لدى بعض أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية البدنية والرياضية يتصف بصفات غير حميدة، أما السلوك الاجتماعي لدى البعض منهم يتصف بطغيان القيم المادية وشيوع السطحية في العلاقات الاجتماعية، وانخفاض الكفاءة العلمية والحماس والتفكير في البحث العلمي.

أما دراسة أبوحميدان وسواقد (2008) فقد هدفت إلى استقصاء الصفات التي يرغب طلبة جامعة مؤتة توافرها في عضو هيئة التدريس، لتكون مرجعاً لبناء أداة يمكن استخدامها لتقييم الطلاب لعضو هيئة التدريس. تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة بكلية التربية وعددهم (1204) طالباً وطالبة، وبلغت هينة الدراسة (298) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود ثلاث محاور تمحورت حولها الصفات المرغوبة في عضو هيئة التدريس وهذه الصفات: العامل الشخصي، والكفاءة التربوية، والعلاقة مع الطلبة، وعدم وجود فروق ذات علاقة إحصائية في ترتيب فقرات كل عامل حسب درجة أهميتها بالنسبة للطلبة. ولا في رغباتهم في توافر رغباتهم في توافر الصفات أو العوامل تعزى إلى كل من الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها هدفت إلى التعرف على سمات وخصائص الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته ولجأت إلى استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات. وهذا الأمر تتفق فيه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية من مثل دراسة أحمد (2013) ودراسة زهران (2012)، ودراسة سميث (Smith,2010)، ودراستي يوسف (2009) وأبو حميدان وسواقد (2008). أما دراسة السعايدة (2015) وأحمد (2012) فقد هدفتا إلى استقصاء مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء

هيئة التدريس من وجهة نظر طلبتهم. وأهمية الاستفادة من أراء الطلاب في تقويم أداء الأستاذ وطريقة التدريس.

وما يميز الدراسة الحالية أنها هدفت إلى معرفة صورة الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه في الجامعة الأردنية، والتي لم تجد الباحثتان دراسة تناولت هذا الموضوع بالجامعة الأردنية، مما يُعد إضافة جديدة قد يستفيد منها الباحثين.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع البحث طلاب الجامعة الأردنية من الصفوف الأولي إلى الرابعة من التخصصات الدراسية التالية: (تربية خاصة، إرشاد وصحة نفسية، تربية طفل، لغة إنجليزية، لغة فرنسية، عمل اجتماعي، إدارة أعمال، تمويل ومصارف) ومن الكليات العلمية التالية: (كلية الآداب، كلية العلوم التربوية،وكلية اللغات، كلية الأعمال).

عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث من (100) طالب وطالبة من طلاب الكليات السابقة الذكر، والذين هم في السنوات الأولي والثانية والثالثة والرابعة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية موزعين على (4) كليات من كليات الجامعة الأردنية.

رابعاً: أداة البحث:

اعتمدت الدراسة الحالية على استبيان الركابي ويونس (2001)، لقياس سمات التدريسي الجامعي من وجهة نظر طلبته بجامعة بغداد، وتكونت الاستبانة من (26) فقرة.ثنائية البدائل.وطُبقت أداة الدراسة على عينة قوامها (20) طالباً وطالبة من نفس مجتمع الدراسة،أما بالنسبة لمتوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب في الإجابة على فقرات الاستبيان فقد بلغ حوالي 30 دقيقة.واستخرجت الباحثان صدقهما وذلك بعرضها على لجنة من المحكين لبيان آرائهم حول صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها، وملائمتها لمستوي طلبة الجامعة.واستخدام الباحثان طريقة التجزئة النصفية (Split-half) لاستخراج معامل الثبات الذي بلغ (0.95) وقد استخدمت

معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الارتباط وبلغ (0.97) بعد التصحيح وتعتبر قيمته جيدة ومقبولة في ثبات الاختبار.

أما في الدراسة الحالية فقد قامت الباحثتان بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من أساتذة الجامعة الأردنية بلغ عددهم (10)ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس. وذلك للتأكد من ملائمة الأداة وصلاحيتها. وقد أشارت نتائج المحكمين إلى سلامة الفقرات وملائمتها لقياس صورة الأستاذ الجامعي لدى طلابه. وتم اللجوء كذلك إلى استخدام معامل الصدق الذاتي الذي كان مساوياً لـ (89.0). ولأغراض الدراسة الحالية قامت الباحثتان باستخراج ثبات الاستبيان عن طريق إعادة التطبيق للاستبيان على عينة مكونة من (20) طالباً وطالبة من نفس مجتمع الدراسة. وقد كانت المدة الزمنية بين التطبيقين أسبوعين، واستخدمت الباحثتان طريقة التجزئة النصفية (Split-half) لاستخراج معامل الثبات الذي بلغ(0.80). وتم استخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الارتباط وبلغ (0.76) بعد التصحيح وتعتبر قيمته جيدة ومقبولة في ثبات الاختبار.كذلك استخدمت الباحثتان طريقة الاتساق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ، على نفس العينة وبلغ معامل الثبات للاستبيان (0.80) وهذا يعتبر دليل جيد على أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

منهج البحث:

اعتمدت الدراسة لحالية على المنهج الوصفي التحليلي كونه يعد من أفضل المناهج التي تحقق النتائج المطلوبة في مثل هكذا نوع من الدراسات.

المعالجة والتحليل الإحصائي:

استخدمت الباحثتان عدة وسائل إحصائية للتحقق من أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافه، باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

لإيجاد الثبات تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان براون لتصحيح معامل الثبات. وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

وتم استخدام التكرارات والنسب المئوية لحساب إجابات الطلبة على كل فقرة من فقرات الاستبيان.

عرض النتائج ومناقشتها:

سيتم عرض النتائج ومناقشتها على النحو التالي:

1- عرض النتائج حسب السنة الدراسية (من الصفوف الأولى إلى الرابعة).

2-عرض النتائج حسب التخصص العلمي.

3- عرض النتائج حسب الكليات العلمية.

4-عرض النتائج حسب أسئلة الاستبانة.

1- عرض النتائج حسب السنة الدراسية (من الصفوف الأولى إلى الرابعة):

يوضح الجدول رقم (1) النسب المئوية حسب السنوات الدراسية:

السنة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
السنة الأولى	25	%20
السنة الثانية	25	%25
السنة الثالثة	25	%30
السنة الرابعة	25	%25
المجموع	100	%100

يوضح جدول (1)النسبة المئوية لكل سنة دراسية، حيث نال طلاب السنة الثالثة نسبة (30%) من ضمن أعلى النسب لطلاب الجامعة الأردنية، وتراوحت النسب المئوية لطلاب السنة الثانية والرابعة (25%) من السمات التي يرون أنها تتوفر لدى الأستاذ الجامعي. أما أقل النسب المئوية فكانت لدى طلاب السنة الأولى حيث بلغت (20%).وتعتبر النسبة الأقل من ضمن طلاب السنوات الدراسية الأربع، من طلاب الجامعة الأردنية، ويرجع هذا الأمر لكونهم لازالوا طلاب جدد ولم يتمكنوا من تكوين صورة واضحة حول الصورة التي يتسم بها الأستاذ الجامعي.

2- عرض النتائج حسب التخصص العلمي:

يوضح جدول رقم (2) النسب المئوية حسب التخصصات العلمية:

التخصص العلمي	العدد	النسبة المئوية
تربية خاصة	12	%12
إرشاد وصحة نفسية	10	%9
تربية طفل	14	%13
لغة إنجليزية	11	%10
لغة فرنسية	13	%14
عمل اجتماعي	15	%12
إدارة أعمال	12	%14
تمويل ومصارف	13	%16
المجموع	100	%100

يوضح جدول(2) النسب المئوية حسب التخصصات العلمية، حيث كانت أعلى نسبة لدى طلاب التمويل والمصارف بكلية الأعمال والتي كانت (16%).وأقل نسبة تحصل عليها طلاب الإرشاد والصحة النفسية والتي كانت (9%).وتراوحتبقية النسب بين هاتين النسبتين.

3- عرض النتائج حسب الكليات العلمية:

الكلية	العدد	النسبة المئوية
كلية الآداب	15	%20
كلية العلوم التربوية	36	%35
كلية اللغات	24	%23
كلية الأعمال	25	%22
المجموع	100	%100

يوضح جدول رقم (3) النسب المئوية حسب الكليات العلمية، حيث كانت أعلى نسبة لدى طلاب كلية العلوم التربوية والتي كانت (36%).وأقلنسبة تحصل عليها طلاب كلية الآداب والتي كانت (20%).وتراوحتبقية النسب بين هاتين النسبتين.

4- تفسير النتائج حسب أسئلة وفقرات الاستبانة:

يوضح الجدول رقم (4) النسب المئوية لفقرات الاستبانة:

ت	الفقرات	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	غير مبين	النسبة المئوية
1	يهتم بمظهره الخارجي.	99	%96.7	1	%3.3	_	_
2	مواعيده مضبوطة ويحترم الوقت.	95	%83.3	5	%16.7	-	-
3	يتابع حضور طلبته ويستفسر عن سبب غيابهم.	91	%70	9	%30	-	-
4	ملم بالمادة العلمية.	94	%80	6	%20	-	-
5	يتبع أساليب موضوعية وعلمية في تقويم طلبته.	77	%56.7	33	%43.3	-	-
6	يعرض المادة الدراسية بأسلوب ممتع ومشوق.	50	%50	50	%50	-	-
7	يشجع الطلبة على الإبداع والابتكار.	89	%63.3	11	%36.7	-	-
8	يناقش الطلبة في مضمون إجاباتهم بعد الامتحان.	91	%70	9	%30	-	-
ت	الفقرات	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	غير مبين	النسبة المئوية
9	يراعى الفروق الفردية بين الطلبة.	88	%60	12	%40	-	-
10	يسمح للطلبة بمناقشته ويستمع إلى آرائهم ومقترحاتهم.	96	%86.7	4	%13.3	-	-
11	يتميز بالتسامح.	86	%53.3	14	%46.7	-	-

12	يتميز بالانفتاح وسعة الأفق.	93	%76.7	7	%23.7	-	-
ت	الفقرات	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	غير مبين	النسبة المئوية
13	يقترن قوله بعمله.	94	%80	6	%20	-	-
14	تكون لغته سليمة.	88	%93.3	12	%6.7	-	-
15	يكون خالياً من العيوب النطقية.	94	%80	5	%16.7	1	%3.3
16	يشجع الطلبة على التفوق والإبداع.	89	%63.3	11	%36.7	-	-
17	يترجم المواد النظرية إلى تطبيقات عملية.	89	%63.3	11	%36.7	-	-
18	يكون أنيقاً بدون مبالغة.	97	%90	3	%10	-	-
19	يكون قادراً على توصيل المادة إلى طلابه.	97	%90	3	%10	-	-
20	يواكب التطور العلمي في مجال اختصاصه.	82	%73.3	18	%26.7	-	-
21	يتساهل مع الطلبة الذين يحاولون الغش في الامتحانات.	6	%20	94	%80	-	-
22	يسرد قضاياه الشخصية أو قصة حياته أثناء المحاضرة.	33	%43.3	77	%56.7	-	-
23	يقتصر اهتمامه على بعض الطلبة دون غيرهم.	77	%56.7	33	%43.3	-	-
24	يقتصر اهتمامه على بعض الطلبة دون غيرهم	33	%43.3	77	%56.7	-	-
25	يشارك الطلبة في السفرات الطلابية والفعاليات الاجتماعية والرياضية.	84	%46.7	16	%53.3	-	-
26	يستمع إلى مشكلات الطلبة ويساعدهم على حلها.	91	%70	9	%30	-	-

يوضح الجدول رقم (4) النسب المئوية لفقرات الاستبانة، حيث أن كل فقرة توضح سمة من السمات التي يتصف بها الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه. حيث نالت الفقرة (1) أعلى النسب فقد كانت نسبتها (96.7%)،وكانت من ضمن السمات الإيجابية التي يتصف بها الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه، والتي إجابتها كانت بنعم. والتي نصت على (يهتم بمظهره الخارجي) حيث من المحبب أن يكون الأستاذ الجامعي أنيق في ملبسه ويهتم بمظهره الخارجي بشكل جيد، وهذا ما يتصف به أغلب الأساتذة في الجامعة الأردنية، والتي يرى الطلاب أنها من أكثر السمات التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ. وبينما نالت الفقرة(21) أقل النسب فقد كانت نسبتها (20%) وهي تنص على (يتساهل مع الطلبة الذين يحاولون الغش في الامتحانات) وهي دليل على جدية الأساتذة في أدائهم لعملهم وعلى يقظة ضميرهم المهني.

جدول رقم (5) يوضح تسلسل الفقرات حسب النسب المئوية لعينة البحث (طلبة الصفوف من الأولى إلى الرابعة) وحسب الكليات العلمية والتخصصات الدراسية:

ت	الفقرات	النسبة المئوية	ت	الفقرات	النسبة المئوية	ت	الفقرات	النسبة المئوية
1	1	%96.7	7	12	%76.7	13	11	%53.3
2	14	%93.3	8	20	%73.3	14	6	%50
3	19،18	%90	9	26،8،3	%70	15	25	%46.7
4	10	%86.7	10	17،16،7	%63.3	16	24،22	%43.3
5	2	%83.3	11	9	%60	17	21	%20
6	15،13،4	%80	12	23،5	%56.7	----	-----	-------

يوضح الجدول (5)يوضح تسلسل الفقرات حسب النسب المئوية لعينة الدراسة (طلبة الصفوف من الأولى إلى الرابعة) وحسب الكليات العلمية والتخصصات الدراسية،حيث نالت الفقرة (1) وهي (يهتم بمظهره الخارجي) أعلي نسبة حيث كانت نسبتها (96.7%)، بينما نالت الفقرة (21) وهي (يتساهل مع الطلبة الذين يحاولون الغش في الامتحانات) أقل نسبة، فقد كانت نسبتها (20%) بينما تراوحت النسب الأخرى بين هاتين النسبتين.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما الصفات والخصائص التي تتوفر في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أن هناك مجموعة من الصفات وعددها (26) صفة تتوفر في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته، وتختلف هذه الصفات والسمات حسب النسب المئوية الموضحة في جدول(4). ولوحظ أن الفقرة (1) وهي (يهتم بمظهره الخارجي) نالت أعلى النسب لعينة الدراسة بالكامل، والتي بلغت نسبتها (96.7%)، وجاءت الفقرات التي تليها في نسب أقل منها. وتأتي الفقرة(14) في المرتبة الثانية والتي كانت نسبتها المئوية (93.3%)، وهي (تكون لغته سليمة). وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرتان (18،19) والتي كانت نسبتهما (90%)، ونصت الفقرة (18) على: (يكون أنيقاً بدون مبالغة). والفقرة (19) نصت على: (يكون قادراً على توصيل المادة إلى طلابه).وفي المرتبة الرابعة من حيث الأعلى نسب جاءت الفقرة (10) والتي كانت نسبتها (86.7%). والتي نصت على: (يسمح للطلبة بمناقشته ويستمع إلى آرائهم ومقترحاتهم). والفقرة (2) جاءت في الترتيب الخامس من حيث أعلى النسب المئوية والتي كانت نسبتها مساوية لـ (83.3%). والتي نصت على: (مواعيده مضبوطة ويحترم الوقت). أما الفقرات(4،13،15) جاء ترتيبها السادس وكانت نسبتها (80%)، وهذه الفقرات نصت على: فالفقرة (4) كانت (ملم بالمادة العلمية)، والفقرة (13) نصت على: (يقترن قوله بعمله. أما الفقرة (14) فنصت على أن (تكون لغته سليمة). وهذه النتائج تم التأكد والتثبت منها بالوسائل الإحصائية المتمثلة في النسب المئوية والتكرارات. حيث حصلت الفقرة (1) على أعلى نسبة مئوية من ضمن الفقرات الـ (25) الباقية. أما الفقرة (21) وهي(يتساهل مع الطلبة الذين يحاولون الغش في الامتحانات) فنالت أقل النسب لعينة الدراسة الكلية، والتي بلغت نسبتها (20%). وهذه النتائج تم التأكد والتثبت منها بالوسائل الإحصائية المتمثلة في النسب المئوية والتكرارات. بمعنى أن (20%) من عينة الدراسة الكلية يرون أن الأساتذة بالجامعة يتساهلون مع الطلبة الذين يحاولون الغش في الامتحان، أما بقية الأساتذة والذين يمثلون نسبة (80%) لا يتساهلون ولا يسمحون للطلبة بالغش في الامتحان. وهذا دليل على مدى جدية والتزام الأساتذة بالمبادئ الأخلاقية في مهنتهم وتمتعهم بضمير مهني جيد في أدائهم لعملهم.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسات كلاً من:أحمد (2013)، التي جاءت نتائجها بأنه يوجد نقص عن حد المتوسط في المواصفات المعرفية، المهنية، الشخصية والاجتماعية والتقويمية، عند أغلبية أساتذة الجامعة حسب وجهة نظر الطلبة عينة الدراسة على اختلاف جنسهم ومستوياتهم وتخصصاتهم وكلياتهم الجامعية.ودراسة أحمد (2012)،التي توصل فيها الباحث إلى النتائج التالية: أن أراء الطلاب يمكن مقارنتها مع أراء الأساتذة للتأكد من جديتهم. كذلك معظم طلاب المستويات المتقدمة يحرصون على الإدلاء بأراء تعتبر قيمة. أيضاً بعض الأساتذة أكدوا أن أراء الطلاب ساعدتهم للوقوف على بعض نقاط الضعف.

ودراسة زهران (2012)، التي توصلت إلى مجموعة من النتائج كان أهمها أنه يمكن تصنيف المهارات إلى ثلاث مستويات من الاحتياجات هي: احتياجات مهارية سلوكية عاجلة – احتياجات مهارية قصيرة المدى – احتياجات مهارية سلوكية على المدى الطويل، كما جاءت العدالة والشفافية لأساتذة الكلية في مقدمة المهارات التي تتوفر لأساتذة الكلية وهو ما يمثل الجذر الأصيل لشجرة الهداف الذي يجب ترسيخه وإعلانه باعتباره ركيزة لباقي المهارات.ودراسة سميث (2010)،التي وصف فيها الباحث العناصر المؤثرة في مجموعة المهارات اللازمة للتواصل عبر شبكة الانترنيت مع الكلية بغية الوصول إلى النجاح. ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بوجود أعضاء هيئة تدريس مؤهلين ومدربين على المهارات التدريسية (التخطيط والتنفيذ، والتقويم، والتطوير).ودراسة أبو حميدان وسواقد (2008)، والتي توصلت إلىوجود ثلاث محاور تمحورت حولها الصفات المرغوبة في عضو هيئة التدريس وهذه الصفات: العامل الشخصي، والكفاءة التربوية، والعلاقة مع الطلبة. وتعزو الباحثتان نتيجة الدراسة الحالية إلى أن الجامعة الأردنية تتبع نظاماً جيداً في التعامل مع الطلاب والأخذ بآرائهم ووجهات نظرهم في نهاية كل فصل دراسي باعتماد نموذج تقييم لكل أستاذ بالجامعة وللمادة التي يقوم بتدريسها، الأمر الذي يساهم في تزويد الأساتذة بملاحظات الطلاب والعمل على تحسين وتطوير أنفسهم على المستوى الشخصي والأكاديمي والاجتماعي والأخلاقي، والمهني ...الخ.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:هل لعامل التخصص الدراسي تأثير على صورة الأستاذ الجامعي لدى طلابه؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أنه من حيث النسب المئوية حسب التخصصات الدراسية، فكانت أعلى نسبة لدى طلاب التمويل والمصارف بكلية الأعمال والتي كانت (16%). وأقل نسبة تحصل عليها طلاب الإرشاد والصحة النفسية والتي كانت (9%). وتراوحت بقية النسب بين هاتين النسبتين. حيث يأتي في المرتبة الثانية طلاب تخصص إدارة الأعمال وطلاب تخصص اللغة الفرنسية بنسبة مئوية تصل إلى (14%)، وفي المرتبة الثالثة يأتي طلاب تخصص تربية طفل بنسبة مئوية (13%). والمرتبة الرابعة كانت من نصيب طلاب التربية الخاصة وطلاب تخصص العمل الاجتماعي بنسبة مئوية تصل إلى (12%)، ويليهم طلاب تخصص اللغة الإنجليزية بنسبة (10%).

وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسات كلاً من: السعايدة (2015) حيث كانت نتائج الدراسة تشير إلى أن مهارات التدريس الجامعي المتوافرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم كانت متوسطة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر المهارات التدريسية لدى كافة أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير التخصص الدراسي وللكلية الذي ينتمي إليها أعضاء هيئة التدريس (علمية، إنسانية، تطبيقية) ولصالح الكليات العلمية. ودراسة أحمد(2013) التي وضحت نتائج الدراسة بأنه يوجد نقص عن حد المتوسط في المواصفات المعرفية، المهنية، الشخصية والاجتماعية والتقويمية، عند أغلبية أساتذة الجامعة حسب وجهة نظر الطلبة عينة الدراسة على اختلاف جنسهم ومستوياتهم وتخصصاتهم وكلياتهم الجامعية.

وربما ترجع نتيجة الدراسة الحالية إلى أن طلاب التخصصات العلمية والإنسانية يتفاوتون في نظرتهم إلى الأستاذ الجامعي فكل منهم يراه بصورة قد تختلف عن طلاب التخصصات الأخرى بالجامعة. فكل منهم كون صورة جيدة عن أساتذتهم بناء على طريقة تعاملهم معهم. كذلك هذه النتيجة تثبت أن نظام التقييم للأساتذة وموادهم الذي تتبعه الجامعة الأردنية قد ساهم في تزويد الأساتذة بملاحظات الطلاب والعمل على تحسين وتطوير أنفسهم على كافة المستويات.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: هل لعامل الكلية العلمية تأثير على صورة الأستاذ الجامعي لدى طلابه؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أن النسب المئوية لطلاب كلية العلوم التربوية كانت من أعلى النسب والتي كانت (35%). وأقل نسبة تحصل عليها طلاب كلية الآداب والتي كانت (20%). وتراوحت بقية النسب بين هاتين النسبتين. حيث جاء طلاب كلية اللغات في المرتبة الثانية بنسبة تُقدر بـ(23%)، وطلاب كلية الأعمال جاءت نسبتهم المئوية مساويةً لـ(22%).

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسات كلاً من: السعايدة (2015)، التي كان من ضمن نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر المهارات التدريسية لدى كافة أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الكلية الذي ينتمي إليها أعضاء هيئة التدريس (علمية، إنسانية، تطبيقية) ولصالح الكليات العلمية. ودراسة أحمد (2013) التي هدفت إلى التعرف على مستوى توافر أساتذة جامعة مستغانم، على المواصفات المطلوبة، وذلك من وجهة نظر الطلبة والتعرف على تأثير عوامل الجنس والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي والكلية على نظرتهم.وجاءت نتائج الدراسة بأنه يوجد نقص عن حد المتوسط في المواصفات المعرفية، المهنية، الشخصية والاجتماعية والتقويمية، عند أغلبية أساتذة الجامعة حسب وجهة نظر الطلبة عينة الدراسة على اختلاف جنسهم ومستوياتهم وتخصصاتهم وكلياتهم الجامعية.

ولكنها اختلفت مع دراسة يوسف (2009) التي هدفت إلى التعرف على مدى شيوع أ تكرار المظاهر السلبية المتعلقة بالصورة الذهنية المدركة للأستاذ الجامعي بكليات التربية البدنية والرياضية، فيما يتعلق بأبعاد الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أبرزها أن الجانب الأخلاقي لدى بعض أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية البدنية والرياضية يتصف بصفات غير حميدة، أما السلوك الاجتماعي لدى البعض منهم يتصف بطغيان القيم المادية وشيوع السطحية في العلاقات الاجتماعية، وانخفاض الكفاءة العلمية والحماس والتفكير في البحث العلمي.

وربما ترجع نتيجة الدراسة الحالية إلى أن اختلاف وجهات نظر الطلاب تختلف باختلاف تخصصاتهم فهم يتفاوتون في نظرتهم إلى الأستاذ الجامعي فكل منهم يراه بصورة قد تختلف عن طلاب الكليات الأخرى بالجامعة. فكل منهم كون صورة ذهنية جيدة عن أساتذتهم بناء على طريقة تعاملهم معهم. كذلك هذه النتيجة تثبت أن نظام التقييم للأساتذة وموادهم الذي تتبعه الجامعة الأردنية قد ساهم في تزويد

الأساتذة بملاحظات الطلاب والعمل على تحسين وتطوير أنفسهم على كافة المستويات.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: هل لعامل السنة الدراسية تأثير على صورة الأستاذ الجامعي لدى طلابه؟

وقد أظهرت نتائج هذا السؤال طلاب السنة الثالثة تحصلوا على نسبة (30%) من ضمن أعلى النسب لطلاب الجامعة الأردنية، وتراوحت النسب المئوية لطلاب السنة الثانية والرابعة (25%) من السمات التي يرون أنها تتوفر لدى الأستاذ الجامعي. أما أقل النسب المئوية فكانت لدى طلاب السنة الأولى حيث بلغت (20%). وتعتبر النسبة الأقل من ضمن طلاب السنوات الدراسية الأربع، من طلاب الجامعة الأردنية، ويرجع هذا الأمر لكونهم لازالوا طلاب جدد ولم يتمكنوا من تكوين صورة واضحة حول الصورة التي يتسم بها الأستاذ الجامعي.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسات كلاً من: السعايدة(2015) التي هدفت إلى استقصاء مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم. وجاءت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات التدريسية لدى كافة أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير درجة التوافر التعليمي للطالب (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) ولصالح فئة طلبة السنة الثالثة. ودراسة أحمد (2013) التي هدفت إلى التعرف على مستوى توافر أساتذة جامعة مستغانم، على المواصفات المطلوبة، وذلك من وجهة نظر الطلبة والتعرف على تأثير عوامل الجنس والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي والكلية على نظرتهم.وجاءت نتائج الدراسة بأنه يوجد نقص عن حد المتوسط في المواصفات المعرفية، المهنية، الشخصية والاجتماعية والتقويمية، عند أغلبية أساتذة الجامعة حسب وجهة نظر الطلبة عينة الدراسة على اختلاف جنسهم ومستوياتهم وتخصصاتهم وكلياتهم الجامعية. ولكنها لم تحدد لصالح أي سنة دراسية. ودراسة أحمد (2012) التي هدفت إلى تسليط الضوء على أهمية الاستفادة من أراء الطلاب في تقويم أداء الأستاذ وطريقة التدريس لدى طلاب كلية الهندسة من المستويات (الثالث إلى الخامس)، وكانت من ضمن نتائجها أن معظم طلاب المستويات المتقدمة يحرصون على الإدلاء بأراء تعتبر قيمة.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى كون طلاب السنة الثالثة والذين يعتبرون من ضمن طلاب السنوات المتقدمة استطاعوا تكوين صورة جيدة وواضحة عن أساتذتهم. أما طلاب السنة الأولى فترجع الباحثتان انخفاض نسبتهم المئوية لكونهم لازالوا طلاب جدد ولم يتمكنوا من تكوين صورة واضحة حول الصورة التي يتسم بها الأستاذ الجامعي.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن استنتاج ما يأتي:

- هناك (26) سمة تتوفر في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته وتختلف هذه السمات حسب النسبة المئوية الموضحة في الجدول رقم (4).

- أن الفقرة (1) وهي (يهتم بمظهره الخارجي) نالت أعلى النسب لعينة الدراسة الكلية، والتي بلغت نسبتها(96.7%) أما الفقرة (21) وهي (يتساهل مع الطلبة الذين يحاولون الغش في الامتحانات) فنالت أقل النسب لعينة الدراسة الكلية، والتي بلغت نسبتها (20%).

-أما من حيث النسبة المئوية لكل سنة دراسية، نال طلاب السنة الثالثة نسبة (30%) من ضمن أعلى النسب لطلاب الجامعة الأردنية، وتراوحت النسب المئوية لطلاب السنة الثانية والرابعة (25%) من السمات التي يرون أنها تتوفر لدى الأستاذ الجامعي. أما أقل النسب المئوية فكانت لدى طلاب السنة الأولى حيث بلغت (20%).وتعتبرالنسبة الأقل من ضمن طلاب السنوات الدراسية الأربع.

-أما من حيث النسب المئوية حسب التخصصات العلمية، كانت أعلى نسبة لدى طلاب التمويل والمصارف بكلية الأعمال والتي كانت (16%). وأقلنسبة تحصل عليها طلاب الإرشاد والصحة النفسية والتي كانت (9%).وتراوحت بقية النسب بين هاتين النسبتين.

-أما النسب المئوية حسب الكليات العلمية، فكانت أعلى نسبة لدى طلاب كلية العلوم التربوية والتي كانت (36%).وأقلنسبة تحصل عليها طلاب كلية الآداب والتي كانت (20%).وتراوحت بقية النسب بين هاتين النسبتين.

التوصيات:

في ضوء ما جاء في نتائج الدراسة الحالية توصى الباحثتان:

-أن تقوم الجامعات بتحديد معايير علمية ومهنية وأخلاقية لاختيار الأساتذة المتقدمين لشغل منصب عضو هيئة تدريس بالجامعة.

-أن تقوم الجامعات بتحديد المواصفات اللازم توفرها في الأستاذ الجامعي عند تقدمه لشغل وظيفته في الجامعة.

-العمل على تطوير المستوى المهني والأكاديمي للأستاذ الجامعي وأساليب تنميتها نحو الأفضل.

-متابعة الجامعة للصعوبات والمعوقات التي يواجهها الأستاذ الجامعي والعمل على إيجاد حلول لها.

- البحث عن كيفية مناسبة للاستفادة من كفاءات الأساتذة في خدمة مؤسسات المجتمع المختلفة، حتى يستفيد الأستاذ والمجتمع بمختلف مؤسساته.

- الحرص على متابعة ومراقبة تنفيذ القوانين التي تنظم وتضبط العلاقة بين أطالب والأستاذ الجامعي.

-إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية في بيئات أخرى، وعلى أساتذة من جامعات أخرى غير أساتذة الجامعة الأردنية.

- إجراء دراسات مستقبلية حول تصورات الطلاب للمحيط الجامعي ونظرتهم لآثاره على تكيفهم مع الحياة الجامعية.

- إجراء دراسات عن الصعوبات التي تواجه الأستاذ الجامعي في عمله.

- إجراء دراسات عن الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في مجال البحث العلمي، وتحديد طبيعتها وكيفية التعامل معها.

قائمة المراجع:

1.أحمد، إبراهيم.(2012). دراسة تقويمية لأداء الأستاذ الجامعي والمادة التدريسية من وجهة نظر الطالب الجامعي. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي. ص 757-768.

2.أبوحميدان، يوسفوسواقد، ساري. (2008). الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة، مجلة جامعة دمشق، 24(1)، ص 175-200.

3.أبونوار، لينا وبطاينة عبد الله.(1990). الحاجة إلى التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات العربية، مجلة التربية الجديدة، العدد (51)،السنة(17).

4.الخثيله، هند. (2000). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية،12(2)، ص 107-123.

5.الركابي، رائد ويونس، رائد.(2001). سمات التدريسي الجامعي من وجهة نظر طلبته. www.gulfkids.com.

6.السهلاوي، عبد الله.(1992). الأستاذ الجامعي الجيد صفاته وخصائصه من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب كلية التربية. دراسات تربوية،8(47).

7.الشامي، إبراهيم. (1995). خصائص المعلم الناجح،القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

8.الصباطي، إبراهيم ومحمد،شحته. (2007). دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، 8(1)، ص97-176.

9.العزاوي،حسن والتميمي، ميسون. (2013). مدى توافر مهارات التدريس لدى تدريسي اللغة العربية وطرائق تدريسها بجامعتي بغداد والمستنصرية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل،13، ص 50 -97.

10.أحمد، فلوح (2013). مواصفاتأساتذة الجامعة من وجهة نظر الطلبة.دراسة ميدانية مقارنة بين الجنس، والمستوى التعليمي، والتخصص الجامعي، والكلية. أطروحة دكتوراه غير منشورة.جامعة وهران.الجزائر.

11.حجاج،محمد. (2009). الصورة الذهنية المدركة لبعض المظاهر السلبية للأستاذ الجامعي بكليات التربية البدنية والرياضية في ضوء معايير جودة التعليم العالي،المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية. ع 59، سبتمبر، ص ص 285 – 307.

12.حيادي، موفق. (1987). دراسة مقارنة لإعداد وتدريب الأستاذ الجامعي. مجلة اتحاد الجامعات العربية،العدد(22).

13.السعايدة،محمد. (2015). مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

14.شاهين،عبد الفتاح.(2004). التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية. كمدخل لتحقيق الجودة النوعية في التعليم الجامعي. ورقة علمية أعدت لمؤتمر الجودة النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله، في الفترة الواقعة بين 3 -5 يوليو/ 2004.

15.معمريه، بشير. (2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس.لجزائر. منشورات الحبر.

16.زهران، يحي. (2012). الصورة الذهنية للأستاذ الجامعي لدى طلاب كلية الزراعة – جامعة المنصورة. جامعة المنصورة، مصر.

17.زيتون،عايش. (1995). أساليب التدريس الجامعي. الأردن. دار الشروق للنشر والتوزيع.

18.سلامة، كايد وفلاح، شفيق.(1992). خصائص المعلم الناجح كما يراها المشرفون والمديرون والمعلمون والطلاب. دراسات تربوية،7(43).

19. سناني،عبدالناصر. (2012). الصعوباتالتي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في سنوات الأولى من مسيرته المهنية. رسالة دكتوراة منشورة، جامعة منتوري محمود قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، عنابة، الجزائر.

20.سليمان، أحمد. (1991). الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلاب في المواقف الحرة. مجلة دراسات ،18(2).

21.طه، فرج. (1989). الأستاذ الجامعي (الإنسان والسلوك). مجلة علم النفس، العدد(11)، القاهرة، الهيئة المصرية.

22.عبد الفتاح، يوسف.(1994). بعض الخصائص المدركه والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي. مجلة علم النفس، العدد(31)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

23.عفانة، عزو. (1998). الكفايات التدريسية التي يمارسها أساتذة الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبته. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 46، ص39-82.

24.Tang, T.L (1997): Teaching evaluation at a public institution of higher education: Factors related to the overall teaching effectiveness public personal Management. Vol (26), No.3, pp 379-389.

25.Smith, C. (2010). Essential tasks and skills for online community college faculty. NewDirections for Community Colleges. 2010 (150), 43-55.

The image of the university professor from the point of view of his students among a sample of the students of the University of Jordan

Abstract: Given the important role played by a university professor through his work and his dealings with his students, both academically and personally, and the fact that a university professor is an important pillar of the university and one of its active members who contributes to its construction, owing to the nature of the role he plays in influencing his students' personalities.

This study, which was aimed at identifying the picture of a university professor among his students, is it different in terms of specialization, years of study and scientific faculties. The study sample is limited to 100 students at the University of Jordan. He then selected the study tool, which consisted of the application of the Rabbi and Younis questionnaire entitled "Characteristics of university teaching from the point of view of his students," which was suitable for the current study and verified to be true and appropriate to students by presenting it to a group of experts and psychologists, finding its consistency and reaching a paragraph (26). One of the most notable results of the study was that there were 26 features available in the university professor from the perspective of his students.

Keywords: university professor, point of view, college student

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 15 ديسمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

إدمان الإنترنت وعلاقته بمستوى الطموح والضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية

أ. د. محمد أحمد شاهين
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي-جامعة القدس المفتوحة-فلسطين
أ.حمدي عكاشة
محاضر في الإرشاد النفسي والتربوي- جامعة القدس المفتوحة-فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى إدمان الإنترنت وعلاقته بكلٍ من الضغوط النفسية ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ إذ طبقت مقاييس: إدمان الإنترنت، والضغوط النفسية، ومستوى الطموح، على عينة ضمت (214) من طلبة الجامعة في العام 2021، اختيروا بطريقة العينة المتيسرة لصعوبة التواصل مع كل أفراد مجتمع الدراسة بسبب الظروف التي فرضتها جائحة كورونا. أظهرت النتائج مستوى متوسط لإدمان الإنترنت لدى الطلبة بمتوسط (3.11)، بينما بلغ المتوسط لمستوى الطموح (3.92)، بمستوى مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي للضغوط النفسية (2.93)، بمستوى متوسط. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في إدمان الإنترنت والضغوط النفسية لدى الطلبة لصالح الذكور، بينما كانت الفروق دالة فقط في الطموح المهني لصالح الإناث، كما كانت الفروق دالة في الضغوط النفسية ومجالاتها لصالح المستوى الاقتصادي أدنى من متوسط. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط طردية ودالة بين إدمان الإنترنت والضغوط النفسية؛ بمعامل ارتباط (.606)، وعلاقة عكسية بين مستوى الطموح والضغوط النفسية، بمعامل ارتباط (.178-). وبينت النتائج أن إدمان الإنترنت وضح (36.8%) من التباين في مستوى الضغوط النفسية، في حين أن إدمان الإنترنت ومستوى الطموح معاً وضحا (38.1%) من هذا التباين.

الكلمات المفتاحية: إدمان الإنترنت، مستوى الطموح، الضغوط النفسية، الطلبة.

المقدمة:

على الرغم من الفوائد العديدة التي أحدثتها الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) في العالم، إلا أن آثارها السلبية كانت وما زالت تتطور بتطور هذه الخدمة. وحين يسيء الفرد استخدام الإنترنت، فإن ذلك يضعه أمام العديد من الأزمات والضغوط، التي تؤدي إلى الاضطراب، وبخاصة اضطراب إدمان الإنترنت، وما يمكن أن يكون له من انعكاسات سلبية على سلوكه وصحته النفسية، مما يستدعي الوقوف على واقع إدمان الإنترنت ومجالاته، وربطها بالمتغيرات النفسية التي تكون إما سوابق أو لواحق للإدمان، أو تكون مترافقة مع سلوك الإدمان.

أصبحت تقنية الإنترنت تحتل حيزاً كبيراً وبشكل متزايد في عصرنا الحالي، فهي تستخدم من قبل أكثر من (2) مليار من الأفراد في جميع أنحاء العالم (De Argaez, 2012). وفي ضوء هذا الحجم الهائل للاستخدام، تظهر قضايا جديدة ومشكلات، مثل العلاقة بين استخدام الإنترنت والقلق لدى المستخدمينأو الضغوط النفسية أو حتى الاكتئاب (Kuss et al., 2014). ويمكن وصف إدمان الإنترنت بأنه اضطراب؛ إذ يمثل عدم قدرة الفرد على التحكم في استخدامه للإنترنت، ويسبب ضائقة ملحوظة وضعف وظيفي لدى الفرد (Gentile et al., 2011).

وقد اختلف الكثير من العلماء في استخدام مفهوم إدمان الإنترنت؛ حيث اعتبر بعضهم أن الإنترنت وصل حد الإدمان مثله مثل إدمان الكحوليات والمخدرات، وبعضهم رأى أنه ميزة للحياة الحديثة التي لا يمكن الاستغناء عنها، وأن الإنترنت عبارة عن بيئة افتراضية، وبالتالي لا يمكن الإدمان على البيئة. وفي ظل هذه الاختلافات، انطلقت العديد من التسميات، مثل: الإدمان على الإنترنت، والإفراط في استخدام الإنترنت، والاستخدام الباثولوجي للإنترنت، أو الاستخدام القسري للإنترنت (سليمة، 2015).ويعرف إدمان الإنترنت على أنه: "دافع يؤدي إلى الاستمرار في استخدام الأدوات الرقمية، على الرغم من أنه من المعروف أن الإفراط في استخدام هذه الأدوات سيؤدي إلى مشكلات جسدية، وعاطفية، وعقلية، واجتماعية للفرد" (Kesici&Tunc, 2018:236).

ويتكون الاتجاه الرئيس الذي حاول تفسير إدمان الإنترنت من عرض هذا الاضطراب على أنه"إدمان سلوكي" يتميز بالاندفاع العالي، فهو يتشارك معظم الأعراض مع إدمان المخدرات، ومنها على سبيل المثال: التحمل، والانسحاب،

والرغبة الشديدة، وفقدان السيطرة، والانتكاس (Block, 2008). أما المنهجيات الأخرى، فتشمل النظر إلى إدمان الإنترنت في إطار يتعلق بنظرية العاطفة(Vallerand et al., 2003)، أو تصوره كاستراتيجية تكيف حين يكون الفرد غير قادر على التعامل مع أحداث الحياة السلبية أو الاضطرابات النفسية (Kardefelt- Winther, 2014).

ويعتبر عالم النفس الأمريكي إيفان جولدبيرج"Ivan Goldbberg" أول من أدخل مصطلح إدمان الإنترنت حيز الاستخدام عام 1995م، لكنه لقي العديد من المعارضين الذين فضلوا استخدام مصطلح "إساءة الاستخدام للإنترنت" (بوفرة والمقروض، 2019)، إلى أن جاءت كامبرلي يونج "Kimberly Young" واستخدمت مصطلح "اضطراب إدمان الإنترنت"، ثم عدلته عام 1996م إلى مصطلح أطلقت عليه "الإنترنت المرضي". وعرفته "يونج" بأنه: اضطراب فقدان السيطرة والاندفاع في استخدام الإنترنت". وعلى الرغم من هذا التعديل، إلا أن الكثير من الباحثين ما زالوا يستخدمون مصطلح "إدمان الإنترنت" (شاهين، 2016).

وتعتمد النظرية السلوكية في تفسيرها لإدمان الإنترنت بشكل كبير على الأشراط الإجرائي ومبدأ المثير والاستجابة والتعزيز؛ إذ إن الإنسان يصبح مدمناً للإنترنت حينما يمارس المداومة على الإنترنت ويتلقى الإشباع النفسي والمكافآت نتيجة ممارسة هذا النشاط والخدمات التي يوفرها الإنترنت، فعلى سبيل المثال: شخص يشعر بالخجل من مقابلة أناس جدد، فإنه يجد الإنترنت يمثل له الرضا والسرور دون الحاجة للتفاعل المباشر مع الناس (صباح، 2017).

وتركز النظرية المعرفية في تفسيرها لإدمان الإنترنت على التشوهات المعرفية عن الذات، والتي تشمل: الشك الذاتي، وانخفاض كفاءة الذات، وتقدير الذات السلبي، مثل: "لا أشعر بالاحترام عندما لا أكون على الإنترنت، لكن حينما أكون على الإنترنت فإنني أفتخر بنفسي، فالإنترنت هو المكان الوحيد الذي أشعر به بالاحترام". مثل هذه التشوهات والتي يدركها الأفراد الذين يعانون من مشكلات نفسية يحملون إدراكات سلبية عن ذواتهم، هي التي تدفع بهم لإدمان الإنترنت وغيره من أنواع الإدمان الأخرى (حامدي، 2015).

أما النظرية السيكودينامية، فترى أن الإدمان يحدث نتيجة صدمات الطفولة والارتباط بينهما وبين سمات الشخصية، أو الاستعدادات الوراثية، فقد يكون لدى بعض الأفراد استعدادات فطرية للإدمان، مثل: المخدرات، والكحول، والتدخين، والجنس، وغيرها، وأن الشخص لا يصبح مدمناً للإنترنت إلا إذا توافرت الظروف المواتية التي تؤدي إلى إدمان الإنترنت (الطيار، 2016).

وهناك العديد من المظاهر للإدمان على الإنترنت، التي تمثل أيضاً محكات للتشخيص، ومن هذه المحكات: الانسحاب والانعزال عن الأسرة والأصدقاء، والانشغال الزائد بالإنترنت وكثرة التحدث عنه، ونقص الاهتمام بالنشاطات الاجتماعية والدراسية والمهنية، والإحساس بالإثارة عند الانغماس بفعاليات الإنترنت، والاستخدام الدائم والمتكرر للإنترنت أكثر مما كان مقصوداً، والتوتر والقلق في حالة وجود عائق للاتصال بالإنترنت التي قد تصل إلى الاكتئاب (الأبيض، 2020؛Kesici&Tunc, 2018). وقد يصل إدمان الإنترنت في انعكاساته على الفرد إلى التأثير في خططه وطموحاته المستقبلية التي كان يحلم ويمني النفس للوصول إليها؛ إذ يعد الطموح أهم أبعاد الشخصية الإنسانية، فعلى أساسه يتحدد مستقبل الفرد وآماله والتقدم في حياته والتخطيط لها في المجالات: الاجتماعية، والاقتصادية، والتعليمية، والمهنية (الركيبات والزبون، 2019).

وللإشارة إلى حجم هذه الظاهرة وتأثيرها السلبي على الإنسان وصحته النفسية، فقد أكدت دراسة بشبش (2018) على أن إدمان الإنترنت يرتبط ارتباطاً طردياً مع كلٍ من الاكتئاب والوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة، وأظهرت دراسة يونس (2016) ارتباط إدمان مواقع التواصل الاجتماعي مع الاضطرابات النفسية بأبعادها الكلية لدى الطلبة، وبهذا فإن إدمان الإنترنت وبجميع أشكاله سواءً أكان إدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، أم إدمان ألعاب الفيديو، أم إدمانات أخرى متصلة بالإنترنت، يعتبر أحد المصادر التي تلعب دوراً في تشكل الضغوط النفسية لدى الأفراد.

وقد أصبح إدمان الإنترنت (Internet Addiction) مصدر قلق كبير للسنوات القادمة؛ إذ أصبح استخدام الإنترنت وتوافره شائعاً بشكل كبير،ويفسد حياة الأفراد عن طريق التسبب بالاضطرابات النفسية والمضاعفات العصبية والمخاوف الاجتماعية. بعض الدراسات التي ركزت علىإدمان الإنترنت،وجدت تأثيره السلبي في ضعف الصحة العقلية(Yoo et al., 2014)، وتدني احترام الذات (Chun,)

2016، والأرق، والتوتر، والقلق، والتعاسة، والضغوط النفسية، والاكتئاب، والتفكير في الانتحار وإيذاء النفس، وانعكاس ذلك سلباً على إنجاز الفرد ومستوى طموحه (Akın, 2012; Ang et al., 2012).

ويشير بيبي ونيس (2017) إلى أن مستوى الطموح يمثل هدفاً ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته، ويتحدد مستوى الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد. ويعرف الطموح نفسياً بأنه سمة من السمات الشخصية، تظهر في مقدار التفاوت بين ما يحققه الفرد من أداء في نطاق عمل معين من حيث السرعة والكفاءة وبين ما يتوقعه الفرد أن يتحقق (Stutzer, 2004).

وكان لنظرية المجال الأسبقية في التعامل المباشر مع مستوى الطموح؛ حيث رأى ليفين "Levin" أن الأفراد قد يعيشون في بيئة جغرافية نفسها إلا أن المجال السلوكي لكل منهم يختلف عنه عند الآخر نظراً لاختلاف ميولهم واتجاهاتهم وفكرهم وأهدافهم وطموحاتهم في الحياة، وأن مستوى الطموح بحسب رأي "ليفين" هو توقع الفرد لما يمكن أن يبلغه من نجاح في المستقبل، والفرد يعدل فيه بقصد الموائمة توافقه في الحياة، وهو حركة في البيئة النفسية تقرر سلوك الغد تبعاً للقوى المتحكمة فيه (فرحان، 2020).

وركزت نظرية القيمة الذاتية للهدف على أن تحقيق النجاح والابتعاد عن الفشل يسهم في زيادة مستوى الطموح لدى الفرد ويشعره بقيمته الذاتية، ويتأثر مستوى الطموح بخبرة الفرد الشخصية وأهدافه وتوقعاته خلال سعيه لتحقيق النجاح والابتعاد عن الفشل، كما تقوم هذه النظرية على ثلاث حقائق، هي: ميل الفرد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبياً، وميل الفرد للوصول إلى مستويات معينة من الطموح، وميل الفرد إلى ضبط مستوى الطموح بالقرب من السهل وبعيداً عن الصعب الذي يمكن أن يضعه تحت طائلة الضغوط والتوترات النفسية (Almomani&Theeb, 2016).

ويعد "هانز سيلاي"(Selye)أول من أهتم بدراسة الضغوط النفسية، وأشار إلى أنها استجابة الجسم غير المحدودة للأحداث التي يواجهها الفرد، وقد وضع "سيلاي" نظرية أسماها(Stress Theory)؛ حيث اعتبر "سيلاي" الضغط بأنه: الطريقة غير الإرادية التي يستجيب بها الجسد باستعداداته العقلية والبدنية لأي دافع،

وهو يعبر عن مشاعر التهديد والخوف قبل إجراء العملية الجراحية (Clabaugh et al., 2020).

وتعددت مصادر الضغوط النفسية بتنوع مجريات الحياة، ومنها الضغوط الأسرية والعائلية، مثل حالات الطلاق والتفكك الأسري، والضغوط الاقتصادية والمالية، مثل انخفاض الدخل والبطالة، والضغوط الاجتماعية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية وأنظمة وقيم المجتمع، كذلك الضغوط الدراسية، مثل الانتقال من مدرسة لأخرى أو الانتقال من المدرسة للجامعة، والضغوط الصحية مثل النظام الغذائي، وأيضاً الضغوط السياسية كالحروب والأنظمة السياسية، والضغوط الطبيعية مثل الكوارث والزلازل، كذلك الضغوط العقائدية والفكرية والثقافية، والضغوط المهنية، والضغوط العاطفية، كلها ضغوط تؤثر في الفرد ونمط تفكيره وأسلوب حياته وتوافقه النفسي والاجتماعي والأكاديمي والمهني (إيبو، 2019؛ عبيد، 2008).

وأظهرت دراسة زينبي وآخرون (Zenebe et al., 2021) انتشار عالٍ لإدمان الإنترنت بين طلبة الجامعة بنسبة (85%)، وأن نسبة الانتشار عند الذكور أعلى منه عند الإناث، كما بينت دراسة سينغ وآخرون (Singh et al., 2021)، انتشار عالٍ لمستوى إدمان الإنترنت بين طلبة الطب في كليتي لالتبوروبيرغون في نيبال، بينما كان هذا الانتشار عند الإناث أعلى منه عند الذكور. وأوضحت دراسة الأبيض (2020) أن (80%) من طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في السعودية تراوح مستوى إدمانهم للإنترنت بين المتوسط والمنخفض، و(20%) يعانون من ارتفاع مستوى إدمان الإنترنت لديهم، ووجود فروق بين الطلاب في إدمان الإنترنت لصالح طلاب المدينة. وأشارت دراسة الخواجة والشيبي (2020) إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين مستوى إدمان الإنترنت والوحدة النفسية لدى الطلبة في سلطنة عمان في أثناء جائحة كورونا، ووجود فروق لصالح الذكور، وكان مستوى إدمان الإنترنت متوسطاً، بينما لم تجد دراسة راضي وحسن (2020) فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب إدمان الإنترنت تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة جامعة المستنصرية في العراق. وقد بينت دراسة غازو وآخرون Gazo et al., 2020) أن مستوى إدمان الإنترنت كان متوسطاً بين طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن، ووجود علاقة سلبية بين الإدمان والكفاءة الذاتية الاجتماعية، بينما كانت العلاقة إيجابية مع الشعور بالوحدة.

وأوضحت دراسة جدوالي ومهداوي (2021) عدم وجود فروق دالة في مستوى الطموح بين كلا الجنسين لدى طلبة جامعتي "لونيسي علي" و "سعد دحلب" بولاية البليدة. وبينت دراسة الزبن (2020) انخفاض في مستوى الطموح لدى لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين مستوى الطموح والسعادة النفسية، ووجود فروق دالة في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما كان مستوى الطموح مرتفعاً لدى الطلبة في كلية العلوم الرياضية في جامعة كربالة في العراق في دراسة عبد الياما وآخرون (2019 , Abdel-Yamah et al.)، كم كان المستوى مرتفعاً جداً لدى طلبة جامعة صحار بسلطنة عمان،في دراسة جبري وآخرون (2019)، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين كلٍ من مستوى الطموح والتوافق النفسي وفاعلية الذات لدى الطلبة.

وأبلغ طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية في دراسة كلاباف وآخرون (Clabaugh et al., 2020) عن مستويات عالية من عدم اليقين فيما يتعلق بمستقبلهم الأكاديمي، بالإضافة إلى مستويات مرتفعة من الضغوط وصعوبة التعامل مع الاضطرابات الناتجة عن فيروس كورونا، وأبلغت الطالبات عن حالة عاطفية أسوأ مقارنة بالذكور. وكانت الضغوط النفسية متوسطة لدى طلبة الجامعة في فلسطين في دراسة سليمان (2019)، بينما كانت الضغوط منخفضة لدى طلاب جامعة جدة في دراسة الزهراني (2018)، كما أظهرت النتائج وجود إسهام دال احصائياً لكلٍ من الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز في التنبؤ بالتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وبالنظر إلى أهمية موضوع إدمان الإنترنت وانعكاساته السلبية على حياة الفرد وشخصيته في المجتمع الفلسطيني، وانعكاساته الخطيرة على طلبة الجامعات، فقد وُجد أن هناك أهمية كبيرة لدراسة موضوع إدمان الإنترنت وربطه بمتغيرات ذات علاقة، فهذه الدراسة -على حد علم الباحثان-هي الوحيدة التي تربط إدمان الإنترنت بمتغير مستوى الطموح، إضافة إلى متغير الضغوط النفسية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالنظر إلى أهمية موضوع إدمان الإنترنت ومستوى انتشاره؛ حيث أظهرت دراسة (شاهين، 2013) انتشاراً مقلقاً لإدمان الإنترنت بين طلبة الجامعة في فلسطين،

وانعكاساته السلبية على حياة الفرد وشخصيته في المجتمع الفلسطيني، وانعكاساته الخطيرة على طلبة الجامعات،

وانطلاقاً مما أشارت إليه الدراسات والأدب التربوي حول ظاهرة إدمان الإنترنت وانعكاساتها السلبية على السمات الشخصية للأفراد والاضطرابات النفسية لديهم في البيئة العربية عامة، مثل: دراسة (الخواجة والشيبي، 2020) التي ربطته بالوحدة النفسية، ودراسة (راضي وحسن، 2020) التي ربطته بالعزلة الاجتماعية، ودراسة (بشبش، 2018) التي ربطته بالاكتئاب والوحدة النفسية، وبالإشارة إلى أنها لم تتناول العلاقة بين إدمان الإنترنت ومتغيري مستوى الطموح والضغوط النفسية، فقد وُجد أن هناك ضرورة لدراسة موضوع إدمان الإنترنت وربطه بمتغيرات ذات علاقة، فهذه الدراسة -على حد علم الباحثان-، هي الوحيدة التي تربط إدمان الإنترنت بمتغير مستوى الطموح، إضافة إلى متغير الضغوط النفسية، وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

هل توجد علاقة ارتباط بين إدمان الإنترنت ومستوى الطموح والضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية؟

وبناءً عليه، سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى كل من إدمان الإنترنت، ومستوى الطموح، والضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق جوهرية في متوسطات إدمان الإنترنت لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية تعزى لمتغير: (الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي)؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق جوهرية في متوسطات مستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية تعزى لمتغير: (الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق جوهرية في متوسطات الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية تعزى لمتغير: (الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباط بين إدمان الإنترنت ومستوى الطموح والضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية؟

السؤال السادس: ما القدرة التنبؤية لإدمان الإنترنت ومستوى الطموح في مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية؟

أهداف الدراسة: سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

الكشف عن مستوى كل من إدمان الإنترنت، ومستوى الطموح، والضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية.

تحديد طبيعة الفروق في متوسطات كل من إدمان الإنترنت، ومستوى الطموح، والضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية تبعاً لمتغير: (الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي).

تقصي العلاقة بين إدمان الإنترنت ومستوى الطموح والضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية.

الكشف عن القدرة التنبؤية لإدمان الإنترنت ومستوى الطموح في الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تنبع أهمية الدراسة من كونها تركز على ظاهرة إدمان الإنترنت وتأثيرها على الأفراد نفسياً واجتماعياً، وعلى نطاق الأسرة الفلسطينية وتوافقها، وربطها بمتغيرات نفسية وتربوية مهمة للطلبة، كذلك تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الفئة المستهدفة وهي طلبة المرحلة الجامعية، والتي تقع بين مرحلة المراهقة والرشد، وهي بالتالي قد تمثل إضافة للأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في أن نتائجها قد تساهم بشكل كبير وفعال في تقديم معطيات وصفية حول مستوى إدمان الإنترنت لدى طلبة الجامعة، كما أنها قد تفيد المتخصصين والمؤسسات التربوية في إعداد برامج إرشادية وعلاجية لمواجهة الآثار السلبية الناتجة عن إدمان الإنترنت كالضغوط

النفسية وانخفاض مستوى الطموح لديهم، وبخاصة في ظل انتشار فايروس كورونا COVID 19".

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على طلبة جامعة القدس المفتوحة.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المحافظات الجنوبية الفلسطينية (قطاع غزة).

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام 2021م.

الحدود المفاهيمية: إدمان الإنترنت، مستوى الطموح، الضغوط النفسية.

الحدود الاجرائية: اقتصرت على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المناسبة.

كما تحددت نتائج الدراسة وإمكانات التعميم لها بالظروف القائمة أثناء إجراء الدراسة، والمتمثلة في انتشار فيروس كورونا "COVID 19"، وانعكاساتها على المتغيرات النفسية للأفراد ومنهم طلبة الجامعة، وبالتحديد المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية.

التعريفات لمتغيرات الدراسة:

إدمان الإنترنت: يعرف إدمان الإنترنت بأنه: "مجموعة فرعية من الإدمان السلوكي، والذي يجمع الإنسان والآلة في تفاعل غير كيميائي بطبيعته" (Griffiths & Hunt, 1998: 475). ويعرف إدمان الإنترنت إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس إدمان الإنترنت المطور لأغراض هذه الدراسة.

مستوى الطموح: تعرف بوراس (2017: 194) مستوى الطموح بأنه: "سمة ثابتة نسبياً تميز الأفراد بعضهم عن بعض في الاستعداد والوصول إلى أهداف فيها نوع من الصعوبة، ويتضمن الكفاح وتحمل المسؤولية والميل إلى التفوق". ويعرف مستوى الطموح إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مستوى الطموح المطور لأغراض هذه الدراسة.

الضغوط النفسية: اعتبر سيلاي "Selye" أن الضغوط النفسية هي: "استجابة غير المحددة للجسم تجاه أي وظيفة تتطلب منه ذلك سواءً أكانت سبباً أم نتيجة لظروف مؤلمة أو غير سارة" (أبو أسعد والغرير، 24:2009). وتعرف الضغوط النفسية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الضغوط النفسية المطور لأغراض هذه الدراسة.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، وذلك لأنه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة؛ حيث إن المنهج الوصفي الارتباطي هو الأمثل لتحقيق أهداف هذه الدراسة، فهو يقوم بدراسة وفهم ووصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المناسبة (عوده وملكاوي، 1992).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية، والبالغ عددهم (8120) طالباً وطالبة للعام الدراسي (2021/2020م)، وفقاً لبيانات عمادة القبول والتسجيل والامتحانات في جامعة القدس المفتوحة.

عينة الدراسة: تكونت العينة الفعلية من (214) طالب وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في فروع المحافظات الجنوبية في العام 2021/2020م، اختيروا بطريقة العينة المتيسرة لصعوبة التواصل مع كل أفراد مجتمع الدراسة بسبب الظروف التي فرضتها جائحة كورونا، مع مراعاة تمثيلهم في مستويات متغيرات الدراسة التصنيفية، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسةالتصنيفية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	78	36.4
	أنثى	136	63.6
	المجموع	214	100
مكان السكن	مدينة	128	59.8

	مخيم	53	24.8
	قرية/ بلدة	33	15.4
	المجموع	214	100
المستوى الاقتصادي للأسرة	أقل من متوسط	21	9.8
	متوسط فأعلى	193	90.2
	المجموع	214	100

أدوات الدراسة وخصائصها:

أولاً- مقياس إدمان الإنترنت: من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، استخدم مقياس إدمان الإنترنت، المستخدم في دراسة (شاهين، 2013)، وقد تكون في صورته الأولية من (20) فقرة.

ثانياً- مقياس مستوى الطموح: لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، وعدد من المقاييس ذات العلاقة بمستوى الطموح، فقد استعين بمقياسي (القحطاني، 2020)، و (فرحان، 2020). وبناءً على ذلك صيغت فقرات المقياس في صورته الأولية، وشمل المقياس (36) فقرة.

ثالثاً- مقياس الضغوط النفسية: لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، استخدم مقياس الضغوط النفسية المستخدم في دراسة (محمد، 2010)، وبناءً على ذلك صيغت فقرات المقياس في صورته الأولية، وشمل المقياس (52) فقرة.

الصدق الظاهري (Face validity) لمقاييس الدراسة: عرُضت مقاييس الدراسة في صورتها الأولية على (10) محكمين يحملون درجة الدكتوراه في العلوم التربوية؛ إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت بعض الفقرات، وحذفت (7) فقرات من مقياس مستوى الطموح، وأصبح عدد فقراته (29) فقرة، كما حذفت (11) فقرة من مقياس الضغوط النفسية، وأصبح عدد فقرات المقياس (41) فقرة.

صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity): طبقت مقاييس الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (42) من طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وكانت النتائج كالآتي: تراوحت معاملات ارتباط الفقرات لمقياس إدمان الإنترنت ما بين (.52-.85)،

وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا(Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30- أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس. بينما تراوحت المعاملات لفقرات مقياس الطموح ما بين (.31-.85)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، باستثناء الفقرات: (3، 7، 14، 21، 23، 25)، فحذفت وأصبح عدد فقرات المقياس (23) فقرة. وتراوحت معاملات ارتباط فقرات مقياس الضغوط النفسية ما بين (.38-.83)، باستثناء الفقرات (3، 6، 24)، فحذفت وأصبح عدد فقرات المقياس (38) فقرة.

الثبات لمقاييس الدراسة: للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة الثلاثة،فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لكل مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق لكل مقياس، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2) معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمقاييس الدراسة

الأداة	المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
إدمان الإنترنت	-	20	.94
مستوى الطموح	مستوى الطموح الأكاديمي	12	.85
	مستوى الطموح المهني	11	.75
	مستوى الطموح ككل	23	.89
الضغوط النفسية	الضغوط الأسرية	7	.82
	الضغوط الاجتماعية	9	.87
	الضغوط الدراسية	9	.85
	الضغوط الصحية	7	.87
	الضغوط الاقتصادية	6	.87
	الضغوط النفسية ككل	38	.96

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الثبات لمقاييس الدراسة الثلاثة كانت مرتفعة، وتجعل من هذه الأدوات قابلة للتطبيق على عينة الدراسة.

تصحيح مقاييس الدراسة: يطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي:تنطبق تماماً (5) درجات، تنطبق كثيراً (4) درجات، تنطبق إلى حد ما (3) درجات، تنطبق قليلاً (2) درجتان، لا تنطبق (1) درجة، وعكست هذه الأوزان للفقرات السالبة. ولتحديد

المستوى للاستجابة على أي من فقرات مقاييس الدراسة، حُولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (5-1) درجات، وصنف المستوى إلى ثلاثة مستويات، هي: مستوى منخفض (2.33 فأقل)، ومستوى متوسط (3.67-2.34)، ومستوى مرتفع (5-3.68).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

من أجل معالجة البيانات، استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 26)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، لتحديد معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الدراسة بالدرجة الكلية، وفحص العلاقات بين المتغيرات.

معادلة كرونباخ ألفا لتحديد معامل ثبات كل مقياس من مقاييس الدراسة.

اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفروق في مقاييس الدراسة تبعاً لمتغير: الجنس، المستوى الاقتصادي للأسرة.

اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بمكان السكن.

اختبار معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression)، باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise)، لمعرفة القدرة التنبؤية لكل من إدمان الإنترنت، ومستوى الطموح، في الضغوط النفسية.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى كل من إدمان الإنترنت، ومستوى الطموح، والضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس إدمان الإنترنت لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لكل متغير من متغيرات الدراسة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الدرجة الكلية لإدمان الإنترنت	3.11	0.893	متوسط
الطموح الأكاديمي	4.01	0.586	مرتفع
الطموح المهني	3.82	0.533	مرتفع
الدرجة الكلية لمستوى الطموح	3.92	0.523	مرتفع
الضغوط الصحية	3.05	1.086	متوسط
الضغوط الاقتصادية	3.02	1.085	متوسط
الضغوط الاجتماعية	2.96	1.011	متوسط
الضغوط الأسرية	2.85	1.049	متوسط
الضغوط الدراسية	2.82	1.005	متوسط
الدرجة الكلية للضغوط النفسية	2.93	0.925	متوسط

أشارت النتائج إلى أن مستوى إدمان الإنترنت لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية جاء متوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.11)، وبالتالي اتفقت هذه النتيجة مع دراسات كلٍ من: (الأبيض، 2020)، و(الخواجة والشيبي، 2020)، و(Gazo et al., 2020)، في أن مستوى إدمان الإنترنت لدى الطلبة كان متوسطاً، بينما اختلفت مع دراسات: (Zenebe et al., 2021)، و (, Singh et al.2021)، و(راضي وحسن، 2020)، في أن مستوى الإدمان على الإنترنت لدى الطلبة كان بمستوى عالٍ.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الإنترنت أصبح جزءاً من حياة الطلبة بصفة عامة وحياة طلبة الجامعة بصفة خاصة؛ حيث أن الإنترنت في ظل ما يعانيه العالم بأسره وما تعانيه المحافظات الفلسطينية من آثار لجائحة كورونا يعتبر هو الوسيلة الأكثر أماناً في سير العملية التعليمة، وبذلك فإن الطلبة يستغرقون أوقاتاً طويلة في استخدام الإنترنت للأغراض العلمية والبحث والاستقصاء للوصول إلى المعلومات. يضاف إلى ذلك الظروف السياسية التي تعانيها المحافظات الجنوبية وما يفرضه الاحتلال من حصار دام أكثر من (15) عاماً، وما أفرزته ظروف الجائحة والحجر الصحي الذي فرضته البروتوكولات الصحية، وندرة الأماكن الترفيهية، والاكتظاظ السكاني، والقيود المفروضة على السفر للخارج، وقلة فرص العمل وارتفاع نسب البطالة لدى خريجي مؤسسات التعليم العالي، والحاجة لقضاء وقت الفراغ، كلها تعتبر عوامل ساهمت بشكل كبير في انتشار إدمان الإنترنت لدى طلبة الجامعة.

كما بينت النتائج أن مستوى الطموح لدى الطلبة جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وهو ما اتفق مع معظم الدراسات المذكورة، مثل دراسات: , (Abdel-Yamah et al.2019)، و(جبري وآخرون، 2019)، في أن مستوى الطموح لدى الطلبة مرتفع، بينما اختلفت مع دراسة (الزبن، 2020)، في الكشف عن مستوى منخفض من الطموح لدى الطلبة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الشاب الجامعي في الواقع الفلسطيني والظروف الصعبة المحيطة به، يسعى دائماً إلى فرض واقع جديد ومغاير للذي يعيشه في ظل هذه الظروف الصعبة، لذا نراهم يجتهدون ويثابرون ويمنون النفس في الوصول إلى مجرى حياة تلبي طموحاتهم وآمالهم.

وأشارت النتائج إلى أن الضغوط النفسية لدى الطلبة جاء متوسطاً. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سليمان، 2019) في أن الضغوط النفسية لدى الطلبة متوسط، بينما اختلفت مع دراسة (Clabaugh et al.,2020)، التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة كان مرتفعاً. وقد تفسر هذه النتيجة باعتبار أن الطالب الجامعي في المحافظات الجنوبية يواجه أشكال وأوجه عدة من المنغصات والتحديات التي تساعد في نمو الضغط النفسي لديه، وبخاصة الضغوط الاقتصادية والسياسية والأمنية، المتمثلة في انغلاق الأفق السياسي والحصار المتكرر على المحافظات الجنوبية، وجاءت جائحة كورونا لتزيد الطين بِلة، فقد فرضت على الطلبة قيود الحجر المنزلي وإجراءات السلامة والوقاية لفترات طويلة لم يكونوا معتادين عليها، وهذه جلَها أوجه وعوامل ساهمت وبشكل كبير في وجود مستوى متوسط من الضغط النفسي لدى طلبة الجامعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات إدمان الإنترنت لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية تعزى لمتغير: الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي للأسرة؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس إدمان الإنترنت لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية تعزى لمتغير: الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي للأسرة، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس إدمان الإنترنت لدى الطلبة تعزى لمتغيرات: الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي للأسرة

المتغيرات	المستوى	إدمان الإنترنت	
		M	SD
الجنس	ذكر	3.36	0.761
	أنثى	2.97	0.933
مكان السكن	مدينة	3.04	0.899
	مخيم	3.20	0.900
	قرية/ بلدة	3.25	0.851
المستوى الاقتصادي للأسرة	أدنى من متوسط	3.34	0.819
	متوسط فأعلى	3.09	0.899

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على مقياس إدمان الإنترنت في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة هذه الفروق، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي "بدون تفاعل" (3-way ANOVA "without Interaction")، والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5) تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) على مقياس إدمان الإنترنت لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير:الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي للأسرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	6.995	1	6.995	9.144	.003*
مكان السكن	2.015	2	1.008	1.317	.270
المستوى الاقتصادي للأسرة	.217	1	.217	.284	.595
الخطأ	159.876	209	.765		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (* p < .05)

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)في إدمان الانترنت تعزى لمتغيرات: مكان السكن، المستوى الاقتصادي للأسرة، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) في إدمان الانترنت تعزى لمتغير الجنس إذ جاءت الفروق لصالح الذكور.

واتفقت النتيجة في الفروق في إدمان الإنترنت لصالح الذكور مع دراستي: (, Zenebe et al.2021)، (الخواجة والشيبي، 2020) على أن مستوى إدمان

الإنترنت لدى الذكور أعلى مقارنة بالإناث، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (, Singh et al.2021)؛ حيث جاء مستوى إدمان الإنترنت لدى الإناث أعلى منه عند الذكور، بينما أوضحت نتائج دراسات: (راضي وحسن، 2020)، و (بوفرة والمقروض، 2019)، و (Bazrafshan et al., 2019)، و (صوالحة وجلاد، 2019)، عدم وجود فروق في متوسطات إدمان الإنترنت تعزى لمتغير الجنس. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى مدى توافر الإنترنت في الوقت الراهن وإتاحته بصور متعددة أمام الطالب الجامعي، كذلك فإن الطالب الجامعي يشعر بحرية أكبر من الطالبات في استخدامه للإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي. وربما يعود ذلك إلى طبيعة الثقافة الذكورية التي لا زالت قائمة في واقعنا الفلسطيني بدرجة أو بأخرى، وانعكاسها على مصادر الدعم الأسري والاجتماعي لكل من الذكر والأنثى؛ حيث إن الطلاب يتمتعون باستقلالية أكبر في استخدامهم للإنترنت سواءً داخل المنزل أم خارجه، وفي النهار أو الليل لساعات طويلة، وهو مايؤدي إلى إدمانهم على الإنترنت بصورة أكبر من الإناث، فالذكور مثلاً يسهل عليهم أن يترددوا على المقاهي وأماكن عدة يتوافر فيها الإنترنت لساعات طويلة ليلاً ولا ترتادها الإناث بنفس المستوى واليسر، هذا فضلاً عن الثقة الأكبر للطلبة في قدرتهم على استخدام الأجهزة الحاسوبية والهواتف المحمولة وتحميل البرامج ودوافعهم للمغامرة واكتشاف ما هو جديد وتكوين العلاقات والمعارف، دون الخوف من تعرضهم للتنمر أو أي مشكلات ذات أبعاد مرتبطة بالأنثى مقارنة بالذكر.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية في عدم وجود فروق في إدمان الإنترنت لدى الطلبة باختلاف متغيري مكان السكن، والمستوى الاقتصادي مع دراسة (الأبيض، 2020)، التي أشارت إلى وجود فروق في متوسطات إدمان الإنترنت تعزى لمتغير مكان السكن متجهة إلى طلبة المدينة. وتفسر هذه النتيجة بالنظر إلى الطبيعة الجغرافية والمساحة الصغيرة للمحافظات الجنوبية؛ إذ يعد قطاع غزة من أعلى البقع الجغرافية كثافة سكانية وضيقاً في مساحته، وبالتالي هناك انتشار واسع لشبكات الإنترنت وخدماته سواءً في القرى، أم المدن، أم المخيمات؛ وقد استثمر الكثير من المهنين والشركات افي نشر شبكات الإنترنت على أعمدة شوارع المحافظات الجنوبية، حتى أصبح من الغريب أن يكون هناك شارع أو حي لا يتوافر في أجهزة مزودة للإنترنت، وبالتالي أصبح الإنترنت متوافراً وضرورة ملحة لدى الجميع أينما تواجدوا. كما أن التكلفة لخدمات الإنترنت والأجهزة

المتصلة بهذه الخدمات لم تعد صعبة المنال، والطلبة هم بحاجة دائمة لاستخدام الإنترنت بغض النظر عن ظروفهم الاقتصادية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات مستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية تعزى لمتغير: الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي للأسرة؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات على مقياس مستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية تعزى لمتغير: الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي للأسرة، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح لدى الطلبة تعزى لمتغير: الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي للأسرة

المتغيرات	المستوى	مستوى الطموح الأكاديمي		مستوى الطموح المهني			مستوى الطموح ككل	
		M	SD	M	SD		M	SD
الجنس	ذكر	3.98	.529	3.70	.516		3.85	.483
	أنثى	4.02	.618	3.89	.532		3.96	.542
مكان السكن	مدينة	4.00	.569	3.79	.555		3.90	.524
	مخيم	4.08	.555	3.90	.503		4.00	.499
	قرية/ بلدة	3.92	.697	3.81	.489		3.87	.555
المستوى الاقتصادي للأسرة	أدنى من متوسط	4.15	.404	3.89	.364		4.02	.347
	متوسط فأعلى	3.99	.602	3.81	.548		3.91	.538

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة هذه الفروق، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات"بدون تفاعل" ("without Interaction" 3-MANOVA)، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7) تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس مستوى الطموح تعزى لمتغير: الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي للأسرة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	مستوى الطموح الأكاديمي	.388	1	.388	1.128	.289
	مستوى الطموح المهني	2.545	1	2.545	9.288	.003*
	مستوى الطموح ككل	1.184	1	1.184	4.396	.037*
مكان السكن	مستوى الطموح الأكاديمي	.731	2	.365	1.063	.347
	مستوى الطموح المهني	.989	2	.494	1.804	.167
	مستوى الطموح ككل	.802	2	.401	1.489	.228
المستوى الاقتصادي للأسرة	مستوى الطموح الأكاديمي	.626	1	.626	1.821	.179
	مستوى الطموح المهني	.424	1	.424	1.549	.215
	مستوى الطموح ككل	.525	1	.525	1.949	.164
الخطأ	مستوى الطموح الأكاديمي	71.869	209	.344		
	مستوى الطموح المهني	57.268	209	.274		
	مستوى الطموح ككل	56.277	209	.269		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (* p < .05)

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)في مستوى الطموح تعزى لمتغيرات: مكان السكن، المستوى الاقتصادي للأسرة، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى الطموح ككل ومجال مستوى الطموح المهني تعزى لمتغير الجنس؛ إذ جاءت الفروق لصالح الإناث.

وبذلك فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (جدوالي ومهداوي، 2021)، في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس، بينما أشارت دراسة (الزبن، 2020) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تكافؤ فرص التعليم واستكمال الدراسة في الوقت الراهن أمام الجميع سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثاً، وتضاؤل الفروق الجندرية في المجتمع الفلسطيني في الآونة الأخيرة في مجال التعليم تحديداً، كما أن الطلبة في هذه الدراسة من كلا الجنسين هم في نفس المرحلة العمرية تقريباً ومن نفس الجامعة باختلاف أفرعها، وبالتالي هم يتشاركون نفس

المناهج والفلسفة والاستراتيجيات، وهذا ما يجعل الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي أقل تبايناً. أما الفروق في مجال مستوى الطموح المهني، فقد بينت أن الإناث أكثر طموحاً، ويمكن عزو ذلك إلى أن النظرة المجتمعية للأنثى أصبحت نظرة إيجابية ومشجعة لها ولطموحاتها، إضافة إلى ما تحققه الإناث من تميز في التحصيل الأكاديمي، الذي تظهره نتائج الثانوية العامة (التوجيهي) كل عام، واستمرار هذا التفوق للإناث مقارنة بالذكور في المرحلة الجامعية، الذي تظهره لوحات الشرف الفصلية في الجامعات الفلسطينية ومنها جامعة القدس المفتوحة.

ويمكن عزو عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مستوى الطموح لدى الطلبة باختلاف مكان السكن والمستوى الاقتصادي إلى الواقع الذي يعيشه الطلبة الجامعيون في المحافظات الجنوبية، فهو متشابه تقريباً بين جميع الطلبة مهما اختلفت أماكن سكنهم، وما تفرضه الظروف على من يعيشون في المدينة هو نفسه على من يعيشون في المخيم أو القرية، وبالتالي قد تختلف طموحاتهم في نوعها لكن مستواها يبقى متشابهاً. كما إن الطالب الجامعي لا يضع طموحاته وآماله على مقياس الدخل المالي والوضع الاقتصادي لأسرته، بل إنه يستثمر كل قدراته وإمكاناته في سبيل تحقيق أحلامه وأمنياته حتى لو كانت هذه الإمكانات محدودة، فهو يدرك جيداً أن هذه المرحلة الدراسية هي مرحلة بناء وليس هناك فرصة أو مبرر يختبئ خلفه.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية تعزى لمتغير: الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي للأسرة؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية تعزى لمتغير: الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي للأسرة، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الضغوط النفسية لدى الطلبة تعزى لمتغير: الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي للأسرة

	المتغير		الضغوط الأسرية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط الدراسية	الضغوط الصحية	الضغوط الاقتصادية	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	3.27	3.35	3.18	3.28	3.20	3.26
		SD	.924	.903	.981	1.000	1.047	.853
	أنثى	M	2.62	2.73	2.61	2.92	2.91	2.74
		SD	1.047	1.004	.964	1.114	1.096	.916
مكان السكن	مدينة	M	2.87	2.93	2.80	2.98	3.04	2.92
		SD	1.040	1.009	.993	1.064	1.058	.909
	مخيم	M	2.96	3.07	2.90	3.25	3.16	3.06
		SD	1.099	1.026	1.080	1.117	1.078	.965
	قرية/ بلدة	M	2.60	2.85	2.75	2.98	2.68	2.78
		SD	.994	1.009	.951	1.114	1.163	.923
المستوى الاقتصادي للأسرة	أدنى من متوسط	M	3.36	3.59	3.38	3.59	4.04	3.57
		SD	.961	.876	1.062	.905	.749	.810
	متوسط فأعلى	M	2.80	2.89	2.76	2.99	2.90	2.86
		SD	1.046	1.003	.983	1.089	1.059	.912

M= المتوسط الحسابي ، SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط النفسية في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة هذه الفروق، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات "بدون تفاعل" ("without Interaction" 3-MANOVA)، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9) تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الضغوط النفسية لدى الطلبة باختلاف متغير: الجنس، مكان السكن، المستوى الاقتصادي للأسرة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	الضغوط الأسرية	15.288	1	15.288	15.194	.000*
	الضغوط الاجتماعية	13.152	1	13.152	14.167	.000*
	الضغوط الدراسية	11.629	1	11.629	12.404	.001*
	الضغوط الصحية	3.124	1	3.124	2.738	.100
	الضغوط الاقتصادية	.356	1	.356	.337	.562
	الدرجة الكلية	7.877	1	7.877	10.088	.002*

مكان السكن	الضغوط الأسرية	.982	2	.491	.488	.615
	الضغوط الاجتماعية	.037	2	.019	.020	.980
	الضغوط الدراسية	.014	2	.007	.007	.993
	الضغوط الصحية	1.507	2	.754	.660	.518
	الضغوط الاقتصادية	4.596	2	2.298	2.176	.116
	الدرجة الكلية	.378	2	.189	.242	.785
المستوى الاقتصادي للأسرة	الضغوط الأسرية	2.564	1	2.564	2.548	.112
	الضغوط الاجتماعية	4.968	1	4.968	5.352	.022*
	الضغوط الدراسية	3.595	1	3.595	3.834	.052
	الضغوط الصحية	4.592	1	4.592	4.024	.046*
	الضغوط الاقتصادية	22.555	1	22.555	21.353	.000*
	الدرجة الكلية	5.840	1	5.840	7.479	.007*
الخطأ	الضغوط الأسرية	210.298	209	1.006		
	الضغوط الاجتماعية	194.031	209	.928		
	الضغوط الدراسية	195.942	209	.938		
	الضغوط الصحية	238.502	209	1.141		
	الضغوط الاقتصادية	220.769	209	1.056		
	الدرجة الكلية	163.195	209	.781		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الضغوط النفسية تعزى لمتغير مكان السكن، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) على الدرجة الكلية ومجالات: الضغوط الأسرية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الدراسية، تعزى لمتغير الجنس؛ إذ جاءت الفروق لصالح الذكور. كما كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) على الدرجة الكلية ومجالات: الضغوط الاجتماعية، والضغوط الصحية، والضغوط الاقتصادية، تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة؛ إذ جاءت الفروق لصالح أدنى من متوسط.

ويمكن عزو الفروق في الضغوط النفسية لصالح الذكور إلى أن الطالب الجامعي يواجه أشكال وأوجه عدة من ضغوط الحياة، والتي قد تولد الضغط النفسي لديه بمستوى أعلى مقارنة بالطالبات، فالمجتمع ينظر إلى الذكور على أنهم هم من يتحملون المسؤولية بالدرجة الأولى في الكثير من الأمور، زيادة على أن الطالب الجامعي قد يكون هو المعيل لأسرته ولاحتياجاتها في ظل الظروف الصعبة.

أما الفروق لصالح المستوى الاقتصادي أدنى من متوسط، فيمكن عزوها إلى أن الضغوط النفسية التي يعانيها الطلبة من ذوي الدخل المادي المتدني هي ضغوط

مرتبطة بشكل وثيق في شح الإمكانات الاقتصادية، فقد ساهم عدم توافر الإمكانات الاقتصادية في نقص لسد الحاجات الأساسية للشباب، ومنها احتياجات ومتطلبات التعليم الجامعي، التي قد يضطر الكثير منهم إلى توفيرها بنفسه أو المساهمة في جزءٍ منها، وبالتالي أدى ذلك ارتفاع الضغط النفسي لديهم.

وقد يفسر عدم وجود فروق في الضغوط النفسية باختلاف مكان السكن بالنظر إلى أن الضغوط التي يواجهها الطالب الجامعي في المحافظات الجنوبية هي ضغوط متشابهة إلى حد ما بين جميع الطلبة، فهم سواءً أكانوا من المدينة، أم المخيم، أم القرية، إنما يواجهون نفس الضغوط الأسرية، والاجتماعية، المتمثلة بالعادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية العامة، ويعانون كذلك من نفس الضغوط الصحية، والاقتصادية، المرتبطة بالظروف السياسية وقيود السفر، والدخل الاقتصادي المتدني، ونقص الأدوية والعلاجات...إلخ، وكذلك الحال بالنسبة للضغوط الدراسية، فهم مطالبون بالواجبات والمسؤوليات الدراسية نفسها، ويعايشون ظروف التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا بنفس الطريقة والمتطلبات والالتزامات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) بين إدمان الإنترنت وكل من: مستوى الطموح والضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية؟ استخرج معامل ارتباط بيرسون(Person Correlation) بينإدمان الإنترنت وكل من: مستوى الطموح، والضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية، والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10) معاملات ارتباط بيرسون بين إدمان الإنترنت وكل من: مستوى الطموح والضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية (ن=214)

	إدمان الإنترنت	مستوى الطموح	الضغوط النفسية
إدمان الإنترنت	1		
مستوى الطموح	-.104	1	
الضغوط النفسية	.606**	-.178**	1

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يتضح من الجدول (10) وجود علاقة ارتباط غير دالة إحصائياً بين إدمان الإنترنت ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (104.-)، بينما يتبين وجود علاقة ارتباط دالة

إحصائياً بين إدمان الإنترنت والضغوط النفسية لدى الطلبة؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.606) عند مستوى دلالة (.01>)، وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى كلما ازدادت درجة إدمان الإنترنت ازداد مستوى الضغوط النفسية لديهم. وكذلك وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين مستوى الطموح والضغوط النفسية لدى الطلبة؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.178-) عند مستوى دلالة (.01>)، وجاءت العلاقة عكسية سالبة؛ بمعنى كلما ازدادت درجة مستوى الطموح انخفض مستوى والضغوط النفسية لديهم.

وقد يبدوا التوافق مع نتائج الدراسة الحالية في دراسة (الخواجة والشيبي، 2020)، التي بينت وجود علاقة ارتباط موجبة بين إدمان الإنترنت والوحدة النفسية، ودراسة (راضي وحسن، 2020)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباط بين إدمان الإنترنت والعزلة الاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين، وهذه النتائج تشير إلى طبيعة العلاقة بين إدمان الإنترنت والضغوط النفسية، فالشعور بالوحدة والعزلة الاجتماعية هما مصدران من مصادر الضغوط النفسية.

وتظهر العلاقة بين الحالة النفسية للطالب الجامعي وتحصيله وطموحه الأكاديمي في العديد من الدراسات السابقة، فقد بينت نتائج دراسة (الزبن، 2020) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الطموح والسعادة النفسية، كما أشارت دراسة (جبري وآخرون، 2019) إلى وجود علاقة إيجابية بين كلٍ من مستوى الطموح والتوافق النفسي وفاعلية الذات لدى الطلبة. وبينت دراسة (Clabaugh et al.,2020) وجود مستويات عالية من عدم اليقين لدى الطلبة فيما يتعلق بمستقبلهم الأكاديمي، بالإضافة إلى مستويات مرتفعة من الضغوط وصعوبة التعامل مع الاضطرابات الناتجة عن فيروس كورونا، وكانت هذه النتائج مرتبطة بمستويات أعلى من العصابية. وأوضحت نتائج دراسة (الزهراني، 2018) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية بأنواعها المختلفة وبين دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة.

ويمكن عزو العلاقة الطردية بين إدمان الإنترنت والضغوط النفسية لدى الطلبة، إلى أن الطلبة الذين يعانون شكلاً من أشكال الضغوط النفسية غالباً ما يلجؤون إلى الجلوس لساعات طويلة على الإنترنت، وذلك في محاولة منهم للتخلص من هذه الأعباء والضغوط أو الهروب منها، فضلاً عن أن الطلبة الذين يعانون من إدمان

الإنترنت قد يكونون أكثر تحفظاً في التفاعلات الاجتماعية، ولديهم بعض المشكلات الاجتماعية والأسرية والأكاديمية، كما أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة، وبالتالي يحاولون الهروب من تلك المشكلات من خلال الاستغراق في الجلوس على الإنترنت.

أما النتيجة التي أشارت إلى وجود علاقة غير دالة إحصائياً بين إدمان الإنترنت ومستوى الطموح لدى الطلبة، فيمكن تفسيرها بالنظر إلى أن الانتشار الواسع لخدمات الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي أصبح جزءاً من حياة الطلبة، كما إن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الطموح ليس لديهم الوقت الكافي للاستغراق في إدمان الإنترنت، وبالتالي فإن العلاقة بين إدمان الإنترنت ومستوى الطموح لا تكون قوية ودالة إحصائياً فيما بينهم.

وقد تعزى العلاقة العكسية السالبة بين مستوى الطموح والضغوط النفسية إلى أن الطلبة الذين يتميزون بمستوى عالٍ من الطموح هم غالباً ما يتجاهلون الضغوط المحيطة بهم، ويركزون على الوصول إلى أعلى مستويات الطموح والتطلعات وتحقيق الأهداف المرجوة بعيداً عن انغماسهم في التركيز على الضغوط النفسية واعتمادها كمبرر يقفون خلفه، أو إنهم بجانب مستوى الطموح المرتفع لديهم، إنما يعتبرون طموحهم والمثابرة في تحقيق هذا الطموح هو إحدى الاستراتيجيات التي يتعاملون بها مع الضغوط التي يواجهونها.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha<.05$) لإدمان الإنترنت ومستوى الطموح في التنبؤ بالضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية؟ استخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression)، باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise)، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسهام إدمان الإنترنت ومستوى الطموح في التنبؤ بالضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R2	معامل الارتباط المعدل
		معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا Beta					
1	الثابت	.976	.183		5.33	.000			
	إدمان الإنترنت	.628	.057	.606	11.10	.000	.606a	.368	.365
2	الثابت	1.819	.435		84.1	.000			
	إدمان الإنترنت	.616	.056	.594	10.91	.000			
	مستوى الطموح	-.205	.096	-.116	-2.12	.034	.617b	.381	.375
	قيمة "ف" المحسوبة إدمان الإنترنت= 123.293 دالة عند مستوى دلالة 000.*								
	قيمة "ف" المحسوبة إدمان الإنترنت ومستوى الطموح = 64.939 دالة عند مستوى دلالة 000.*								

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)

يتضح من الجدول (11) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) لكل من إدمان الإنترنت ومستوى الطموح في التنبؤ بمستوى الضغوط النفسية، ويلاحظ أن إدمان الإنترنت قد وضح في النموذج الأول (36.8%) من نسبة التباين في مستوى الضغوط النفسية، في حين أن كل من إدمان الإنترنت ومستوى الطموح قد وضحا معاً في النموذج الثاني (38.1%) من نسبة التباين في مستوى الضغوط النفسية. أما النسبة الباقية والبالغة (61.9%)، فتعزى إلى متغيرات أخرى لم تدخل نموذج الانحدار، وهذا يعني أن هناك متغيرات مستقلة أخرى قد تلعب دوراً أساسياً في تفسير مستوى الضغوط النفسية. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الاثنين قد كانت متدنية؛ مما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity)، التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات. وعليه، يمكن كتابة معادلة الانحدار كالآتي: (y= 1.819 +(-.205) 616. +)؛ أي كلما تغير إدمان الإنترنت درجة واحدة يحدث تغير طردي في الضغوط النفسية بمقدار (.616)، وكلما تغير مستوى الطموح درجة واحدة يحدث تغير عكسي في الضغوط النفسية بمقدار (-.205).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى مدى الاختلاف بين الطلبة في الصلابة النفسية وقدرتهم على تحمل الضغوط النفسية التي يواجهونها، فمنهم من يثابر ويجتهد

لمواجهة هذه الضغوط، ويتحلى بسمات الشخص الطموح والتوجه نحو الحياة، ومنهم من ينتابه الإحباط ويتجه نحو العزلة النفسية والتمحور حول الذات، وبالتالي ترتفع لديه فرص الاضطرابات النفسية كاضطراب إدمان الإنترنت.

أهم نتائج الدراسة:

من خلال مراجعة نتائج الدراسة، يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة فيما يلي:

-أن مستوى إدمان الإنترنت لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية جاء متوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ(3.11)، وهذا يؤشر إلى وجود مشكلة تتعلق بانتشار ملموس لأعراض إدمان الإنترنت لدى الطلبة، تستدعي تدخلات إرشادية متخصصة.

-أن مستوى الطموح لدى الطلبة جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ(3.92)، وهذا مؤشر إيجابي، رغم الظروف الصعبة التي يعيشها الطلبة في المحافظات الجنوبية الفلسطينية، التي يشير إليها المستوى المتوسط من الضغوط النفسية لدى الطلبة.

-أن الفروق بين الطلبة في إدمان الإنترنت ومستوى الطموح والضغوط النفسية كانت ذات مغزى في إطار الفروق بين الجنسين فقط، مما يستدعي أخذ هذا الاعتبار في تكوين المجموعات الإرشادية التي تستهدف التعامل مع هذه المتغيرات لدى الطلبة.

-أن هناك علاقة ارتباط طردية وقوية نوعاً ما بين إدمان الإنترنت والضغوط النفسية لدى الطلبة؛ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (.606)،وتتضح قوة هذه العلاقة من خلال قدرة إدمان الإنترنت في التنبؤ ب (36.8%) من التباين في مستوى الضغوط النفسية لديهم، وهذ يؤشر بوضوح إلى أهمية التعامل مع إدمان الإنترنت لدى الطلبة في خفض الضغوط النفسية التي يعانون منها.

التوصيات والمقترحات: في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإنه يمكن التوصية بما يلي:

-إشعار المتخصصين التربويين بضرورة بناء وتصميم برامج إرشادية لخفض ومعالجة إدمان الإنترنت لدى الطلبة أثناء وبعد الجائحة، والتركيز على فئة الطلاب، لما وضحته النتائج أنهم أكثر معاناة من إدمان الإنترنت.

-إلقاء الضوء من قبل الجامعات في المحافظات الجنوبية على الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطلبة ومحاولة خفض هذه الضغوطات قدر الإمكان، من خلال المزيد من الدراسات والبرامج الإرشادية حولها.

-تكثيف جهود المتخصصين التربويين في دراساتهم النوعية حول الضغوط النفسية للطلبة، والتركيز على فئة الطلاب الذين هم من ذوي المستوى الاقتصادي أدنى من المتوسط، وبناء برامج إرشادية لتخفيف من حدة الضغوطات التي يعانوها.

-الاهتمام والتركيز في إجراء البحوث من قبل الباحثين والمتخصصين التربويين على مستوي الطموح لدى الطلبة في ضوء النتائج التي نصت على أنه متغير مهم في خفض إدمان الإنترنت والضغوط النفسية عند الطلبة.

واستناداً إلى إجراءات الدراسة ونتائجها، يمكن اقتراح الآتي:

-إجراء دراسة حول إدمان الإنترنت وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي-الخارجي) لدى الطلبة في ظل جائحة كورونا.

-إجراء دراسة حول مستوى الطموح كمتغير وسيط بين الأمن النفسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة.

-إجراء دراسة حول الضغوط النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى طلبة الجامعات في المحافظات الجنوبية.

قائمة المراجع:

1.أبو أسعد، أحمد والغرير، أحمد. (2008). التعامل مع الضغوط النفسية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
2.الأبيض، محمد. (2020). إدمان الإنترنت وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. مجلة الارشاد النفسي- جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، 1(61): 327-366.

3.إيبو، نائف علي. (2019). الضغوط النفسية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والطبع والتوزيع.
4.بشبش، صبا. (2018). إدمان الإنترنت وعلاقته بالاكتئاب والوحدة النفسية لدى طلبة الجامعات في قطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
5.بوراس، حورية. (2017). قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الدكتوراه في جامعة الأغواط. مجلة دراسات- الجزائر، (55)، 190- 204.
6.بوفرة، مختار والمقروض، زين. (2019). إدمان الإنترنت وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب التعليم الثانوي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة وهران2، الجزائر، (43)، 499-508.
7.بيبي، مرزاق ونيس، حكيمه. (2017). مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم النفسية والتربوية- الجزائر، 5(2)، 287-267.
8.جبري، يحيى وإسماعيل، نور ورزاق، زنيور. (2019). التوافق النفسي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة صحار بسلطنة عمان. المجلة الدولية للبحوث الأكاديمية، 6(1): 93-69.
9.جدوالي، صفية ومهداوي، سامية. (2021). دراسة الفروق في مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين. دراسات وأبحاث المجلة العربية للأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 13(1): 406-391.
10.حامدي، صبرينة. (2015). الإدمان على الإنترنت وعلاقته بالاغتراب النفسي والسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الحاج خضر –باتنة، ولاية الوادي، الجزائر.
11.الخواجه، عبد الفتاح والشيبي، عيسى. (2020). إدمان الإنترنت والوحدة النفسية لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، سلطنة عمان، 4(36)، 60-46.
12.راضي، مؤيد وحسن، براء. (2020). اضطراب إدمان الإنترنت وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي الثاني، جامعة واسط، أربيل 10-11 شباط 2020.
13.الركيبات، أمجد وحابس، الزبون. (2019). مستوى الطموح ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية البادية الجنوبية. مجلة جامعة الحسين بن طلال، 5(1): 245-228.
14.الزبن، ممدوح. (2020). السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(2): 269-251.

15.الزهراني، أحمد بن صالح. (2018). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الباحة-المملكة العربية السعودية، 2(16): 129-99.
16.سليمان، محمد راجح. (2019). الضغوط النفسية وعلاقتها بحيل الدفاع النفسي والاضطرابات جسدية الشكل لدى طلبة جامعتي النجاح الوطنية وبيرزيت. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة النجاح الوطنية-فلسطين، 3(15): 138-183.
17.سليمة، حمودة. (2015). الإدمان على الإنترنت: اضطراب العصر. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرابح ورقلة-الجزائر، 7(21)، 213-244.
18.شاهين، محمد أحمد. (2013). إدمان الإنترنت وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة في فلسطين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(36)، 139-162.
19.شاهين، محمد أحمد. (2016). الإدمان على الإنترنت. القاهرة: دار العلوم العربية للنشر والتوزيع.
20.صباح، أمقران. (2017). إدمان الإنترنت وعلاقته باضطراب النوم: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة ام البواقي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم البواقي، الجزائر.
21.الطيار، فهد بن علي. (2016). إدمان الإنترنت وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5(3): 404-446.
22.عبيد، ماجدة بهاء الدين. (2008). الضغط النفسي ومشكلاته أثره على الصحة النفسية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
23.العزايزة، جابر يحيى. (2016). إدمان الإنترنت وعلاقته بالقلق والاكتئاب لدى المراهقين الفلسطينيين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
24.عوده، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (1992).أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي. إربد: مكتبة الكتابي.
25.فرحان، حميد. (2020). الشعور بالثقة وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة آداب الفراهيدي، جامعة تكريت، 12(41): 541-523.
26.القحطاني، ظافر. (2020). الندم الموقفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، 1(21): 555-614.
27.محمد، ميثاق غازي. (2010). بناء وتقنين مقياس للضغوط النفسية. مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، 10(1): 197-226.

28.يونس، بسمة حسين. (2016). إدمان شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
29.Abdel-Yamah, H., Ali, K.,&Asadi, H. (2019). The Level of Ambition and its Relation to the Cognitive Achievement of Students in Volleyball. Indian Journal of Public Health Research & Development, 10(10), 2281-2286.
30.Akın, A. (2012). The relationships between Internet addiction, subjective vitality, and subjective happiness. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15(8), 404–410.
31.Almomani, F.&Theeb, A. (2016). The Ambition Level and its relation with Perceived Self-Efficacy in light of Certain Variables among A sample of Jordanian Universities Student's. International Journal of Asian Social Science, 6(12): 683-697.
32.Ang, R. P., Chong, W. H., Chye, S., & Huan, V. S. (2012). Loneliness and generalized problematic Internet use: Parents' perceived knowledge of adolescents' online activities as a moderator. Computers in Human Behavior, 28(4), 1342–1347.
33.Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. American. Journal of Psychiatry, 165, 306–307.
34.Chun, J. (2016). Effects of psychological problems, emotional deregulation, and self-esteem on problematic internet use among Korean adolescents. Children and Youth Services Review, 68, 187–192.
35.Clabaugh, A., Duque, J., & Logan, J. (2020). Academic Stress and Emotional Well-Being in United States College Students Following Onset of the COVID-19 Pandemic. Front Psychology, 12, 628787. doi: 10.3389/fpsyg.2021.628787.
36.De Argaez, E., (2012). Internet World Stats. Enligne: <http://www.Internetworldstats.com/>consulté le 09 avril 2012.
37.Garcia, E.(2011). A tutorial on correlation coefficients, information-retrieval-
18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.
38.Gazo, A., Mahasneh, A., Abood, M. &Muhediat, F. (2020). Social Self-Efficacy and its Relationship to Loneliness and Internet Addiction among Hashemite University Students. International Journal of Higher Education, 9(2), 144-155.
39.Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D.,& Fung, D., et al. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. Pediatrics, 127, 319–329.

40.Griffiths, M. D, & Hunt, N. (1998). Dependence on computer games by adolescents. Psychological Reports, 82(2), 475–480.
41.Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of Internet addiction research: Towards a model of compensatory Internet use. Computers in Human Behavior, 31, 351–354.
42.Kesici, A., &Tunc, N. F. (2018). Investigating the digital addiction level of the university students according to their purposes for using digital tools. Universal Journal of Educational Research, 6(2), 245–241.
43.Kuss, D. J., Griffiths, M. D., Karila, L., &Billieux, J. (2014). Internet addiction: A literature review of epidemiological research for the last decade. Current Pharmaceutical Design, 20, 4026–4052.
44.Singh, B., Singh, K., &Ansari, J. (2021). Internet Addiction, Sleep Quality and Depression among Undergraduate Medical Students in Nepal. International Journal of Health Sciences and Research, 11(2), 243-250.
45.Stutzer, A. (2004). The role of income aspiration in individual happiness. Journal of Economic Behavior and Organization, 54(1), 89-109.
46.Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., et al. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. Journal of Personality and Social Psychology, 85, 756–767.
47.Yoo, Y.-S., Cho, O.-H., & Cha, K.-S. (2014). Associations between overuse of the internet and mental health in adolescents. Nursing & Health Sciences, 16(2), 193–200.
48.Zenebe, Y., Kunno, K., Mekonnen, M., Bewuket, A., Birkie, M., Necho, M., &Akele, B. (2021). Prevalence and associated factors of internet addiction among undergraduate university students in Ethiopia: a community university-based cross-sectional study. Journal ofBMC Psychology, 9(4), 1-10.

Internet Addiction and its Relation with Level of Ambition and Psychological Stress Among a Sample of Al-Quds Open University Students in the Southern Governorates

Mohammed A. Shaheen
Professor in Educational and Psychological Counseling
&
Hamdi M. Okasha
Lecturer in Educational and Psychological Counseling
Al-Quds Open University
Palestine

Abstract: The study aims to investigate the level of Internet addiction and its relation with psychological stress and the level of ambition among students of Al-Quds Open University in the southern governorates. The study uses the relational descriptive approach, by applying: Internet addiction, psychological stress, and the level of ambition scales, on an available sample include 214 students in the year 2021. The results show a moderate level of Internet addiction, with an average of 3.11, and a high level of ambition with an average of 3.92, while the average of psychological stress is 2.93, at a moderate level. The results indicate that there are statistically significant differences in Internet addiction and psychological pressures among students in favor of males, while the differences are indicative only in professional ambition in favor of females, and the differences in psychological pressure and its domains are in favor of below average economic level. The results indicate that there is a statistically significant positive correlation between Internet addiction and psychological stress, and a negative correlation between the level of ambition and psychological stress. Internet addiction explains 36.8% of the variation in psychological stress, while Internet addiction and the level of ambition together explain 38.1% of this variation.

Key words: Internet addiction, ambition, psychological stress, students.

تقويم جودة الدراسات العليا للدراسات الإسلامية في كلية الآداب بجامعة صنعاء

أ.م. د. علـي محمـد علـي شمـــلان
أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك جامعة صنعاء ـ اليمن

ملخص: هدف البحث إلى تقويم جودة الدراسات العليا للدراسات الإسلامية في كلية الآداب بجامعة صنعاء من وجهة نظر الهيئة التدريسية للدراسات العليا وطلبة الماجستير والدكتوراه بقسم الدراسات الإسلامية، وقد أعد الباحث لهذا الغرض استبانة مكونة من (44) مفردة موزعة على ثمانية مجالات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (20) فردًا ممثلين بأعضاء الهيئة التدريسية ومن(90) فردًا ممثلين بطلبة الماجستير والدكتوراه للدراسات العليا بقسم الدراسات الإسلامية بكلية الآداب بجامعة صنعاء، وقد أظهرت النتائج أن التقديرات التقويمية لجميع المجالات، وقعت ضمن المستوى المتوسط من وجهت نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وكما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين وجهات نظر طلبة الدراسات العليا تعزي لمتغير المرحلة التعليمية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريس تعزي لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، والخبرة.

الكلمات المفتاحية: تقويم، الجودة، الدراسات العليا، الدراسات الإسلامية، جامعة صنعاء.

مقدمة:

نتيجة للتطورات المتلاحقة والتغيرات السريعة، وما يشهده العالم اليوم من طفرةٍ هائلةٍ في جميع مناحي الحياة حتم ذلك على قسم الدراسات الإسلامية أن يوظف الدراسات العليا في إعداد باحثين لديهم القدرة على توظيف العلم والمعرفة في مجالات الحياة الإنسانية، وذلك من خلال تزويدهم بالمعارف الحية والمتجددة، والأدوات والأساليب والمنهجيات التي تمكنهم من الإبداع بحيث تصبح دراساتهم وأبحاثهم إضافة حقيقية للعلم والمعرفة.

وما شهده التعليم العالي من اهتمام بالجودة منذ العام 1998م، حيث أنشئت لجان لمراقبة الجودة في الجامعات اليمنية، وتم إنشاء مجلس الاعتماد الأكاديمي، وتأسيس وحدات الجودة والتطوير الأكاديمي في الجامعات، في حين قام التعليم العالي بنشر ثقافة الجودة بين قيادات الجامعة والهيئة التدريس، إلى جانب القيام بتطوير بعض برامج الدراسات العليا بالتعاون مع جامعات هولندية (عبد الرحمن الشامي، 2009: 280).

وقد بدأت الدراسات العليا في جامعة صنعاء مع بداية الثمانينات بإنشاء عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، وبدأ تفعيل الخطط والمشاريع التي وضعت لإيجاد دراسات عليا في الجامعة، ومع بداية التسعينات دخلت الدراسات العليا مرحلة جديدة، واستمرت في تطوير برامجها حتى أصبحت على مستوى أغلب الكليات (دليل الدراسات العليا في الجامعات اليمنية، 2009: 38).

ومثلت الدراسات العليا عنصرًا أساسيًا في عملية التقويم باعتبارها مهمة أساسية من مهام الجامعة والوسيلة الأساسية لتقدم البحث العلمي، وخاصة مع النمو المتزايد في الالتحاق بالدراسات العليا ببرامج الماجستير والدكتوراه، حيث اقترن هذا النمو بتوجيه المزيد من الاهتمام بهذه البرامج (الإطار المرجعي لأنشطة ضمان الجودة،2012: 4).

وتتميز الدراسات العليا بقسم الدراسات الإسلامية في كلية الآداب بجامعة صنعاء بأنها دراسات متخصصة في أحد فروعه، وتعمل على تزويد الطلبة بخلفية علمية تمكنهم من اختيار مشكلة البحث وتُفيدهم في جميع مراحل إعدادهم، وتطوير مهاراتهم البحثية بحيث يكونوا قادرين على المشاركة الفاعلة في البحث العلمي لإثراء العلوم الإسلامية.

ويحتاج طالب الدراسات العليا بالقسم إلى الإشراف المباشر من أحد أعضاء هيئة التدريس، إلا أنه يغلب على طالب الدراسات العليا الاعتماد على نفسه بهدف تعويده على الاستقلالية، مما يحتم عليه البحث الدائم واستخدام المكتبات ومراكز الحاسب بهدف البحث والدراسة وجعله في نشاط بحثي مستمر، وهذه الاستقلالية لا تعفي المشرف من التقويم المستمر للباحث والحرص على متابعته أولًا بأول.

وتؤكد دراسة (عبد الكريم حسان أسعد، 2010: 5) أن الدراسات العليا في الجامعات اليمنية تعاني من مشكلات كثيرة من أهمها: انخفاض مستوى الخريجين في هذه المرحلة، وبطء الإنجاز للأطروحة وتأرجح مستوها، وعدم وفاء بعض المشرفين بالدور المتوقع منهم في عملية الإشراف، وضعف متابعتهم لطلابهم.

ولقد باتت قضية التقويم في ضوء معايير الجودة في التعليم الجامعي من الضروريات الملحة على كافة المستويات كونها أساسًا لازمًا لتحقيق أي نهضة مرجوة في العملية التعليمية بكافة مفرداتها وأنساقها خصوصًا في مجال الدراسات العليا.

وتشير دراسة (محمد عبد الرؤوف السيد، 1438: 24) إلى أن برامج الدراسات العليا كي ما تظل ذات جدوى فلابد من إخضاعها للتقويم الدوري والتطوير المستمر بما يظهر مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، وتحديد مستوى الخدمات المقدمة فيها، وتوظيف نتائج التقويم في تحسين البرامج وتطويرها وتطوير مخرجاتها.

ومن هنا دعت الحاجة إلى ضرورة تقويم جودة برامج الدراسات العليا بقسم الدراسات الإسلامية في كلية الآداب بجامعة صنعاء كمدخل لرفع مستوى برنامجها.

مشكلة البحث:

تتركز مشكلة البحث في وجود انتقادات من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لمقررات برامج الدراسات العليا للدراسات الإسلامية بكلية الآداب بجامعة صنعاء على سبيل المثال: الخلفية العلمية التي تقدمها مقررات البرامج غير كافية، ولا تركز على استخدام الأدوات والأساليب والمنهجيات البحثية، ولم تخضع للتطوير والتحديث بما يلبي احتياجات طلبة الدراسات العليا بمختلف تخصصاتهم، في حين أن بعض طلبة هذه البرامج غير قادرين على البحث والاكتشاف والاستقصاء، وإعداد التقارير وتقديم حلقات نقاش في إطار تغطية المقررات الدراسية بالشكل المطلوب، وهذا بدوره تسبب في انخفاض مستوى القدرات البحثية لديهم، وكي تظل هذه البرامج ذات جدوى فلا بد من إخضاعها للتقويم، وذلك من حيث: الخطة،

والبرامج، والهيئة التدريسية، واختيار عنوان الرسالة، والإشراف العلمي، وضوابط إعداد الرسائل، والمكتبة، والخريجين، وبما يُظهر مدى تحقيقها للمعايير التي وضعها مجلس الاعتماد وضمان الجودة لتحديد مستوى كفاءتها، وتوظيف نتائج التقويم في تحسينها وتطويرها وتجويد مخرجاتها، وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1. ما معايير تقويم جودة الدراسات العليا بقسم الدراسات الإسلامية في كلية الآداب بجامعة صنعاء؟
2. ما واقع جودة الدراسات العليا للدراسات الإسلامية من وجهة نظر الهيئة التدريسية تبعًا لمتغير الجنس والخبرة والرتبة الأكاديمية؟
3. ما واقع جودة الدراسات العليا للدراسات الإسلامية من وجهة نظر طلبة الماجستير والدكتوراه تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية؟

أهداف البحث: يستهدف البحث الحالي تحقيق ما يأتي:

-إعداد قائمة بمعايير جودة الدراسات العليا بقسم الدراسات الإسلامية.

-معرفة مدى توافر هذه المعايير في الدراسات العليا بقسم الدراسات الإسلامية.

حدود البحث:

أولًا- الحدود الموضوعية: الدراسات العليا للدراسات الإسلامية في كلية الآداب بجامعة صنعاء.

ثانيًا- الحدود البشرية: الهيئة التدريسية وطلبة الماجستير وأعضاء هيئة التدريس للدراسات العليا بقسم الدراسات الإسلامية في كلية الآداب.

ثالثًا- الحدود المكانية: قسم الدراسات الإسلامية في كلية الآداب بجامعة صنعاء.

رابعًا- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني خلال العام الجامعي 2019-2020م.

أهمية البحث: ترجع أهمية البحث الحالي إلى ما يأتي:

-يفيد البحث في تحديد قائمة بالمعايير اللازمة لتحقيق الجودة في الدراسات العليا للدراسات الإسلامية.

-يفيد البحث في الكشف عن جوانب القوة والضعف في الدراسات العليا للدراسات الإسلامية لتحسينها وتطويرها بما يتلاءم مع معايير جودة الدراسات العليا.

-يفيد في تطوير خطة الدراسات العليا للدراسات الإسلامية في ضوء معايير جودة الدراسات العليا.

مصطلحات البحث: فيما يأتي تعريف لمصطلحات البحث:

التقويم: عملية تشخيصيه علاجية تهدف إلى بيان جوانب القوة والضعف في الدراسات العليا للدراسات الإسلامية بكلية الآداب بقصد تحسينها وتطويرها بما يتناسب مع أهداف الجامعة ومعايير الجودة.

معايير جودة الدراسات العليا: هي مجموعة من المعايير، والمواصفات التي يجب أن تتوافر في الدراسات العليا للدراسات الإسلامية، والتي تتمثل في جودة الخطة، والبرامج، والهيئة التدريسية، وعنوان الرسالة، والإشراف العلمي، وضوابط إعداد الرسائل العلمية، ومكتبة الدراسات العليا، والخريجين. بحيث تؤدي إلى مخرجات تلبي متطلبات سوق العمل.

الدراسات العليا: هي مرحلة تعليمية تقدمها الجامعة من خلال برامج متخصصة للحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى (لمنح درجتي الماجستير والدكتوراه) لتلبية احتياجات المجتمع والتحفيز على التعلم المستمر مدى الحياة (Varhegyi, 2011, p605&Jepsen).

وتعرف بأنها: مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية الأولى، يواصل الطلبة دراستهم فيها بإشراف عضو أو أكثر من الهيئة التدريس المتخصصين أكاديميًا ومهنيًا، للحصول على درجة الماجستير، أو الدكتوراه.

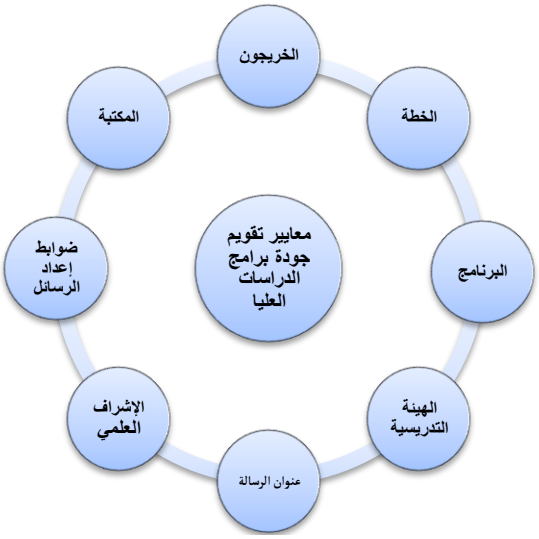
الإطار النظري للبحث:

يعد التقويم أحد المداخل لتطوير العملية التعليمية باعتباره جزء أساسي في عمليتي التعلم والتعليم، فمن خلاله يتم معرفة مدى نجاح أو فشل العملية التعليمية بهدف تحسين المنتج التعليمي وتطويره.

ولما للتعليم العالي من أهمية في دفع عجلة التنمية على كافة الأصعدة، وكون الدراسات العليا من أهم البرامج التي تقدمها الجامعات لإحداث نقلة نوعية في تجديد المعرفة وتطويرها، وإعداد الكوادر المؤهلة في المجالات العلمية المختلفة، فقد أصبح من الضرورة تقويم برامج الدراسات العليا وتطويرها بما يكفل قدرتها على استيعاب ومواكبة جميع التطورات في ميدان العملية التعليمية (داود عبد الملك الحدابي وآخرون، 2014: 48).

ويرى الباحث أن أهم معايير تقويم جودة برامج الدراسات العليا تتحدد بـ(الخطة- البرنامج-الهيئة التدريسية-عنوان الرسالة- الإشراف العلمي- ضوابط إعداد الرسائل العلمية - المكتبة - الخريجين)،

ويوضحها الشكل(1).



شكل(1) يوضح معايير تقويم جودة برامج الدراسات العليا

ويمكن تناول هذه المعايير بصورة مختصرة، وعلى النحو الآتي:

أولًا: الخطة: تتساير خطة القسم للدراسات العليا مع الاتجاهات العالمية الحديثة، وتنسجم مع خطط وبرامج الجامعة، ومع مراعاة تطويرها باستمرار بما يلبي احتياجات المجتمع اليمني.

ثانيًا: البرامج: تقدم برامج الدراسات العليا للدراسات الإسلامية خلفية علمية كافية للطلبة إلى جانب التركيز على المهارات الأساسية في استخدام الحاسوب والإنترنت، والاهتمام بحسن التنظيم بدءًا من مرحلة الإعلان حتى إجراءات التخرج مما تساعد على إعداد باحثين متمكنين في تخصصاتهم، وقادرين على البحث والاكتشاف والاستقصاء، وإعداد التقارير وتقديم حلقات نقاش في إطار تغطية المقررات الدراسية.

ثالثًا: الهيئة التدريسية: يختار قسم الدراسات الإسلامية الهيئة التدريسية (المشرفين) لبرامج الدراسات من الأساتذة / والأساتذة المشاركين ممن يمتلكون الكفاءة العلمية في الأداء، وحسن استخدام الأساليب التدريسية والتقييمية والتقنيات التي تساعد على إثارة التفكير والحوار لدى الطلبة وإبداء وجهة نظرهم، وتقديم المراجع الحديثة المتعلقة بالتخصص، وتوجيههم نحو الاستفادة من شبكة الإنترنت.

رابعًا: اختيار عنوان الرسالة: يحرص القسم على أن تعالج مواضيع الرسائل العلمية مشكلات المجتمع من خلال إيجاد آلية مناسبة تساعد الطالب في اختيار

موضوع رسالته، وتتمثل هذه الآلية في توفير لجنة من الخبراء الأكاديميين لمناقشة الطالب في خطته البحثية قبل إقرارها.

خامسًا: الإشراف العلمي: يترتب على الدراسات العليا أن توفر لطالبتها بالقسم قدرًا من الحرية في اختيار مشرفيهم وفقًا لقواعد محددة، وتراعي تطبيق الضوابط واللوائح الأكاديمية في تعيين المشرفين، وتأخذ بعين الاعتبار في تحديد عبء الإشراف بما يتيح للمشرف تجويد إشرافه، ومواكبة ما يستجد في مجال تخصصه، وإلزام الطالب بإنجاز عمله وفق خطة زمنية محددة، وكتابة تقارير دورية عن التقدم العلمي له، وفي المقابل يجب أن تقدم حوافز مجزية مقابل ذلك للمشرف.

سادسًا: ضوابط إعداد الرسائل العلمية: تخضع الرسائل العلمية بالقسم لمعايير محددة لإعدادها من خلال الاعتماد على نظام دقيق وموضوعي لتحكيمها، وبما يضمن أن تكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء ووفق ضوابط علمية، وأن يتم نشر بعض المقالات والبحوث المستخلصة من الرسائل المجازة في الدوريات العلمية المتخصصة.

سابعًا: المكتبة: توفر مكتبة الدراسات العليا المراجع والدوريات (ورقيًا/إلكترونيًا) بما يلبي احتياجات البرامج، ورسائل الماجستير والدكتوراه وبما يتناسب وتخصصات البرامج، وإيجاد وسائل تسهل الوصول إلى المراجع المطلوبة وفق تصنيفات معتمدة، وتوفير خدمات التصوير والإعارة، والدخول إلى شبكة الإنترنت، مع مراعاة أن يكون دوام فتحها كافيًا لتحقيق طموحات الطلبة في المطالعة والبحث.

ثامنًا: الخريجون: ينبغي النظر بعين الاعتبار لوجود تناسب مقبول في أعدد الخريجين مقارنة بأعداد المقيدين بالدراسات العليا للدراسات الإسلامية، ويوجد طلب واحتياج للخريجين في سوق العمل، وأن يحصل الخريج على الدرجة العلمية في وقت قياسي.

الإطار العملي:

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد من أكثر المناهج العلمية استخدامًا في مجالي العلوم الإنسانية والاجتماعية، وبوصفه المنهج المناسب لهذا البحث، ويتم من خلاله تحديد معايير جودة الدراسات العليا بقسم الدراسات الإسلامية، وبوصفه المنهج المناسب لهذا البحث.

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء الهيئة التدريسية للدراسات العليا بقسم الدراسات الإسلامية في كلية الآداب بجامعة صنعاء، والبالغ

عددهم (20) عضوًا منهم (15) ذكور و(5) إناث، وجميع طلبة الدراسات العليا والبالغ عددهم (90) طالبًا منهم (32) طالب ماجستير (58) طالب دكتوراه، والمنتظمين في الدراسة خلال العام الجامعي 2019- 2020م، ونظرًا لصغر المجتمع اعتمد الباحث على الحجم الكلي في البحث الحالي.

أداة البحث: قام الباحث بإعداد استبانة كأداة للبحث، وقد استند في بنائها على مجموعة من الدراسات والأدبيات السابقة، والمراجع التي بحثت في تقويم جودة الدراسات العليا، وقد اشتملت الاستبانة على ثمانية مجالات بينها الجدول (1):

جدول (١) مجالات الاستبانة

م	المعايير	المؤشرات
١	خطة الدراسات العليا بالقسم.	٣
٢	البرامج.	١٢
٣	الهيئة التدريسية.	٥
٤	اختيار عنوان الرسالة.	٣
٥	الإشراف العلمي.	٥
٦	ضوابط إعداد الرسائل العلمية.	٥
٧	مكتبة الدراسات العليا.	٨
٨	الخريجون.	٣
	الجملة	٤٤

صدق أداة البحث: ولتحقق من صدق مضمون الأداة تم عرضها على سبعة من المحكمين، حيث أبدوا آراءهم في مدى مناسبتها، وقد حصلت جميع المؤشرات على موافقة لم تقل نسبتها عن 88% المؤشرات كافة.

ثبات أداة البحث: للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث باستخدام أسلوب معامل ألفا-كرو نباخ لحساب معامل الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة الثمانية، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للاستبانة (84%).

المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لحساب التقديرات التقويمية لواقع الدراسات العليا للدراسات الإسلامية في ضوء معايير جودة الدراسات العليا، كما استخدم تحليل التباين الأحادي لدراسة أثر متغير الجنس والرتبة الأكاديمية والخبرة بالنسبة للهيئة التدريسية، وأثر متغير المرحلة التعليمية بالنسبة للطلبة على التقديرات التقويمية لواقع الدراسات العليا للدراسات الإسلامية.

عرض نتائج البحث ومناقشتها: وللإجابة عن السؤال الأول والذي نصه" ما معايير تقويم جودة الدراسات العليا بقسم الدراسات الإسلامية في كلية الآداب

بجامعة صنعاء؟ قام الباحث بدراسة تحليلية لما توفر لديه من دراسات وكتابات حول جودة الدراسات العليا، وكان أبرز ما اطلع عليه الباحث هو: معايير الجودة للدراسات العليا، وفي ضوء هذه الدراسات استطاع الباحث أن يتوصل إلى قائمة معايير تقويم جودة الدراسات العليا للدراسات الإسلامية، ثم تم صياغة هذه القائمة في مؤشرات محددة، ثم عرضت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء ملاحظاتهم وتوصياتهم، تم إجراء التعديلات المناسبة للقائمة، وبذلك توصل الباحث إلى قائمة تتكون من (8) معايير، وتتضمن (44) مؤشرًا كما هو مبين في الجدول(1)،وللإجابة عن السؤالين الثاني والثالث والذي نصهما:

- ما واقع جودة الدراسات العليا للدراسات الإسلامية من وجهة نظر الهيئة التدريسية تبعًا لمتغير الجنس والخبرة والرتبة الأكاديمية؟
- ما واقع جودة الدراسات العليا للدراسات الإسلامية من وجهة نظر طلبة الماجستير والدكتوراه تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية ؟

قام الباحث بالآتي:

1.اعتمد معيار الحكم في عرض نتائج البحث الحالي ومناقشته وتفسيره وجدول(2) يوضح ذلك.

جدول (٢) معيار الحكم على المتوسطات الحسابية

م	المدى	وصف توفر المعيار
١	من ١,٠٠ – أقل من ١,٦٧	منخفضة
٢	من ١,٦٧ – أقل من ٢,٣٣	متوسطة
٣	من ٢,٣٣ – أقل من ٣,٠٠	مرتفعة

واستخدم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

المعيار الأول- الخطة: يوضح الجدول (3) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات معيار الخطة.

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات الخطة

المعيار الأول: الخطة								
المؤشرات	الهيئة التدريسية				الطلبة			
	المتوسط		الانحراف المعياري		المتوسط		الانحراف المعياري	
	تكون	إذا	تكون	إذا	مايساوي	تكون	مايساوي	تكون
تساير الخطة مع الاتجاهات العالمية الحديثة.	2.00	2.00	.392	.392	1.40	1.40	.503	.503
تنسجم الخطة مع خطط وبرامج الجامعة.	2.07	2.07	.267	.267	2.09	2.09	.294	.294
تطوير الخطة باستمرار بما يلبي احتياجات المجتمع اليمني.	1.92	1.92	.474	.474	2.04	2.04	.213	.213
المتوسط العام	1.99	1.99	.899	.377	1.84	1.84	.336	.336

تبين من الجدول (3) من وجهة نظر كل من:

- الهيئة التدريسية: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات الخطة انحصرت بين (1,92- 2,07)، وكان المتوسط العام (1,99) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.

- الطلبة: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات الخطة (1,84)، وكان المتوسط العام (1,84) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.

المعيار الثاني: البرامج: يوضح الجدول (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات معيار البرامج.

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات البرامج

المعيار الثاني: البرامج							
المؤشرات	الهيئة التدريسية				الطلبة			
	المتوسط		الانحراف المعياري		المتوسط		الانحراف المعياري	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه
يساعد البرنامج على إعداد باحث متمكن.	2.14	2.14	.363	.363	2.04	2.13	.485	.485
ينمي البرنامج قدرات الطلبة على البحث والاكتشاف والاستقصاء.	2.21	2.21	.425	.425	2.18	2.18	.394	.394
يمارس الطلبة مهارات إعداد التقارير ضمن متطلبات المقررات.	1.85	1.85	.363	.363	2.18	2.18	.394	.394
تلبي مقررات البرنامج احتياجات الطلبة.	2.21	2.21	.425	.425	2.00	2.18	.436	.394
تقدم مقررات البرنامج خلفية علمية كافية.	1.78	1.78	.425	.425	2.18	2.00	.394	.436
تلبي مقررات البرنامج طموحات الطلبة.	2.07	2.07	.267	.267	2.04	2.18	.485	.394
يتضمن البرنامج مقرر يتيح للطلبة امتلاك المهارات الأساسية في الحاسوب واستخدام الإنترنت.	2.07	2.07	.267	.267	2.13	2.04	.560	.485
يحتوي البرنامج مقرر لغة إنجليزية يفيد الطالبة في مرحلة إعداد الرسالة.	2.07	2.07	.615	.615	2.00	2.04	.308	.213
يقدم الطلبة حلقات نقاش في إطار تغطية المقررات الدراسية.	2.07	2.07	.474	.474	2.04	2.04	.375	.213
يوصف البرنامج بحسن التنظيم بداءً من مرحلة الإعلان وحتى إجراءات التخرج.	2.28	2.28	.468	.468	2.00	2.13	.308	.560
يتضمن البرنامج أساليب تقويم متنوعة.	2.00	2.18	.392	.394	2.00	2.00	.308	.308
تتسم الامتحانات النهائية للبرنامج بأنها تقيس القدرات العقلية للدارسين(ربط وتحليل).	2.00	2.27	.436	.455	2.04	2.00	.485	.308
المتوسط العام	1.87	2.10	.410	.351	2.07	2.09	.411	.381

تبين من الجدول (4) من وجهة نظر كل من:

- الهيئة التدريسية: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات البرامج انحصرت بين (1,87- 2,10)، وكان المتوسط العام (1,97) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.

- الطلبة: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات البرامج انحصرت بين (2,07-2,09)، وكان المتوسط العام (2,08) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.

المعيار الثالث: الهيئة التدريسية: يوضح الجدول (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات معيار الهيئة التدريسية.

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات الهيئة التدريسية

المعيار الثالث: الهيئة التدريسية								
المؤشرات	الهيئة التدريسية				الطلبة			
	المتوسط		الانحراف المعياري		المتوسط		الانحراف المعياري	
	تكور	إداك	تكور	إداك	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه
يتمتع المحاضر بالكفاءة العلمية في الأداء.	2.07	2.00	.474	.392	1.95	2.13	.485	.560
يستخدم المحاضر التقنيات الحديثة في التدريس.	2.00	2.07	.392	.474	1.90	2.04	.426	.485
يتيح المحاضر للطلبة فرصة كافية لإبداء وجهة نظرهم.	2.00	2.00	.554	.392	2.00	1.95	.436	.485
يوجه المحاضر الطلبة للاستفادة من شبكة الإنترنت.	1.92	2.00	.474	.554	1.90	2.00	.526	.436
يقدم المحاضر المراجع المفيدة والحديثة للمقرر الذي يقوم بتدريسه.	1.92	1.92	.267	.474	2.04	1.90	.375	.526
المتوسط العام	1.98	1.99	.432	.457	1.79	2.00	.352	.488

تبين من الجدول (5) من وجهة نظر كل من:

- الهيئة التدريسية: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات الهيئة التدريسية انحصرت بين (1,98- 1,99)، وكان المتوسط العام (1,99) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.

- الطلبة: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات الهيئة التدريسية انحصرت بين (1,79- 2,00)، وكان المتوسط العام (1,90) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.

المعيار الرابع: اختيار عنوان الرسالة: يوضح الجدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات معيار اختيار عنوان الرسالة.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات اختيار عنوان الرسالة

المعيار الرابع: اختيار عنوان الرسالة								
المؤشرات	الهيئة التدريسية				الطلبة			
	المتوسط		الانحراف المعياري		المتوسط		الانحراف المعياري	
	تكور	إداك	تكور	إداك	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه
يسعى البرنامج إلى أن تكون مواضيع الرسائل العلمية تعالج مشكلات تخدم المجتمع.	2.07	1.92	.247	.267	1.95	1.90	.213	.426
يساعد الطالب في اختيار موضوع رسالته.	2.00	2.00	.392	.000	1.95	1.95	.485	.213
توجد لجنة من المتخصصين لمناقشة الطالب في خطته البحثية قبل إقرارها.	2.00	2.07	.000	.474	1.95	2.04	.375	.375
المتوسط العام	2.02	1.99	.866	.247	1.95	1.96	.357	.338

أتضح من الجدول (6) من وجهة نظر كل من:

- الهيئة التدريسية: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات اختيار عنوان الرسالة انحصرت بين (2,02- 1,99)، وكان المتوسط العام (2,01) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.
- الطلبة: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات اختيار عنوان الرسالة انحصرت بين (1,95- 1,96)، وكان المتوسط العام (1,96) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.

المعيار الخامس: الإشراف العلمي: يوضح الجدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات معيار الإشراف العلمي.

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات الإشراف العلمي

المعيار الخامس: الإشراف العلمي								
المؤشرات	الهيئة التدريسية				الطلبة			
	المتوسط		الانحراف المعياري		المتوسط		الانحراف المعياري	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه
تحديد عبء الإشراف بما يتيح للمشرف تجويد إشرافه.	2.00	2.00	.000	.392	2.09	1.95	.294	.485
يواكب المشرف ما يستجد في مجال تخصصه.	2.00	2.00	.392	.000	2.04	1.95	.375	.375
يتم إعطاء الطالب مساحة من الحرية في اختيار مشرفه وفقاً لقواعد محددة.	1.85	2.00	.363	.392	1.72	2.09	.455	.294
وجود سقف محدد لعدد الرسائل التي يشرف عليها.	2.14	1.85	.363	.363	2.00	2.04	.436	.375
يكتب المشرف تقارير دورية عن التقدم العلمي.	1.92	2.14	.267	.363	2.00	1.72	.000	.455
المتوسط العام	1.98	1.99	.277	.302	1.97	1.95	.312	.396

تبين من الجدول (7) من وجهة نظر كل من:
- الهيئة التدريسية: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات الإشراف العلمي انحصرت بين (1,99-1,98)، وكان المتوسط العام (1,99) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.
- الطلبة: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات الإشراف العلمي انحصرت بين (1,97- 1,95)، وكان المتوسط العام (1,96) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.

المعيار السادس: ضوابط إعداد الرسائل العلمية: يوضح الجدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات معيار ضوابط إعداد الرسائل العلمية.

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات ضوابط إعداد الرسائل العلمية

المعيار السادس: ضوابط إعداد الرسائل العلمية								
المؤشرات	الهيئة التدريسية				الطلبة			
	المتوسط		الانحراف المعياري		المتوسط		الانحراف المعياري	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه
تضع معايير محددة لإعداد الرسائل.	2.21	1.92	.425	.267	1.86	2.00	.467	.436
تعتمد على نظام دقيق وموضوعي لتحكيم الرسائل العلمية.	2.00	2.00	.554	.554	2.00	2.00	.436	.000
تكتب الرسائل العلمية بلغة عربية سليمة خالية من الأخطاء.	2.07	2.00	.267	.554	2.04	1.86	.375	.467
يتم تبادل الرسائل المتميزة مع الأقسام في الكليات والجامعات المناظرة ومراكز البحوث.	2.00	2.21	.392	.425	2.04	2.00	.213	.436
يتم نشر بعض المقالات والبحوث المستخلصة من الرسائل العلمية المجازة في الدوريات العلمية المتخصصة.	2.00	2.07	.392	.267	1.86	2.04	.351	.375
المتوسط العام	2.05	2.04	2.03	.413	1.96	1.98	.368	.342

تبين من الجدول (8) من وجهة نظر كل من:

- الهيئة التدريسية: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات ضوابط إعداد الرسائل العلمية انحصرت بين (2,05- 2,04)، وكان المتوسط العام (2,05) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.

- الطلبة: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات ضوابط إعداد الرسائل العلمية انحصرت بين (1,96- 1,98)، وكان المتوسط العام (1,97) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.

المعيار السابع: مكتبة الدراسات العليا: يوضح الجدول (9) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات معيار المكتبة.

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات المكتبة

المعيار السابع: مكتبة الدراسات العليا								
المؤشرات	الهيئة التدريسية				الطلبة			
	المتوسط		الانحراف المعياري		المتوسط		الانحراف المعياري	
	دكتور	إناث	دكتور	إناث	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه
توفر المكتبة المراجع المفيدة للطلبة.	1.92	1.92	.267	.267	2.04	2.04	.375	.213
يعد دوام فتح المكتبة كافياً لتحقيق طموحات الطلبة في المطالعة والبحث.	2.07	2.14	.267	.363	2.04	1.86	.213	.351
توفر المكتبة الدوريات العلمية التي تلبي احتياجات البرنامج.	1.85	2.07	.534	.267	2.09	2.04	.294	.375
تتوفر في المكتبة نماذج من رسائل الماجستير والدكتوراه بما يتناسب وتخصصات البرنامج.	2.14	2.00	.363	.392	2.09	2.04	.294	.213
توفر المكتبة سهولة الوصول إلى المراجع المطلوبة وفق تصنيفات معتمدة.	2.00	2.00	.392	.392	2.00	2.09	.308	.294
توفر المكتبة خدمات التصوير لطلبة بأسعار رمزية.	2.00	2.00	.392	.392	2.00	2.09	.308	.294
توفر المكتبة خدمة الدخول إلى شبكة الإنترنت.	2.00	2.35	.392	.497	2.09	2.00	.526	.308
تمنح المكتبة خدمات إعارة خاصة لطلبة البرنامج.	2.35	2.07	.497	.267	2.09	2.00	.294	.308
المتوسط العام	2.04	2.06	.388	.354	2.05	2.06	.325	.294

تبين من الجدول (9) من وجهة نظر كل من:

- الهيئة التدريسية: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات المكتبة انحصرت بين (2,04- 2,06)، وكان المتوسط (2,05) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.

- الطلبة: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات المكتبة انحصرت بين (2,05- 2,06)، وكان المتوسط العام (2,06) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.

المعيار الثامن: الخريجون: يوضح الجدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات معيار الخريجين.

جدول (١٠) المتوسطات المعيارية للهيئة التدريسية والطلبة لمؤشرات معيار الخريجين

المعيار الثامن: الخريجون								
المؤشرات	الهيئة التدريسية				الطلبة			
	المتوسط		الانحراف المعياري		المتوسط		الانحراف المعياري	
	دكور	إناث	دكور	إناث	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه
يوجد تناسب مقبول في عدد الخريجين مقارنة بأعداد المقيدين.	1.85	2.00	.363	.392	1.40	2.09	.503	.526
يوجد طلب واحتياج للخريجين في سوق العمل	2.07	1.92	.267	.267	2.09	2.09	.294	.294
يحصل الخريج على الدرجة العلمية في الوقت المناسب.	2.00	1.85	.392	.534	2.04	2.04	.213	.375
المتوسط العام	1,97	1,92	,340	,397	1,84	2,07	,336	3,98

تبين من الجدول (10) من وجهة نظر كل من:

- الهيئة التدريسية: إن المتوسطات الحسابية لمؤشرات الخريجين انحصرت بين (1,97- 1,92)، وكان المتوسط العام (1,95) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.
- الطلبة: أن المتوسطات الحسابية لمؤشرات الخريجين انحصرت بين (1,84- 2,07)، وكان المتوسط العام (1,96) مما يؤكد أنها وقعت ضمن المستوى المتوسط، ولم تصل إلى مستوى الجودة.

ثانيًا: نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر لمتغير الجنس والخبرة والرتبة الأكاديمية على تقديرات الهيئة التدريسية لواقع برنامج الدراسات العليا للدراسات الإسلامية، وهي على النحو الآتي:

1-تقديرات أفراد العينة وفقًا لمتغير الجنس والرتبة العلمية والخبرة، وتبين الجداول (11) و(12) و(13) نتائج ذلك.

جدول (١١) نتائج الاختبار التائي T.Test لمعرفة الفروق تعزى للنوع (ذكر – أنثى)

المعايير	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الخطة	ذكر	15	1.9583	.21362	.612	.449
	أنثى	5	2.0556	.13608		
البرامج	ذكر	15	2.1125	.14577	.616	.448
	أنثى	5	2.0333	.10328		
الهيئة التدريسية	ذكر	15	2.0208	.20774	.022	.885
	أنثى	5	1.9444	.17213		
عنوان الرسالة	ذكر	15	2.0000	.17817	1.548	.237
	أنثى	5	2.0556	.25092		
الإشراف العلمي	ذكر	15	2.0250	.12817	18.814	.001
	أنثى	5	2.0000	.00000		
إعداد الرسائل	ذكر	15	2.0625	.11573	.989	.340
	أنثى	5	2.0417	.18819		
مكتبة الدراسات العليا	ذكر	15	2.0625	.06682	6.857	.022
	أنثى	5	2.0208	.12290		
الخريجون	ذكر	15	1.9167	.23570	2.491	.141
	أنثى	5	2.0556	.13608		
الإجمالي	ذكر	15	2.0399	.05387	3.659	.080
	أنثى	5	2.0177	.01602		

يتضح من الجدول (11) أن قيمة "ف"غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 سواءً على مستوى كل مجال أم على مستوى الأداة ككل، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع الدراسات العليا للدراسات الإسلامية في ضوء معايير الجودة، تعزي لمتغير الجنس، بمعنى أنه يوجد أثر ذو دلالة عند مستوى دالة 0.05 لمتغير الجنس

على تقديرات أفراد العينة لواقع الدراسات العليا للدراسات الإسلامية، وهذه النتيجة تدل على عدم وجود تمايز بين أفراد العينة وفقًا لمتغير الجنس.

جدول (١٢) تحليل التباين الأحادي لمتغير الرتبة العلمية وأثره على تقديرات أفراد العينة لكل مجال

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخطة	بين المجموعات	.083	2	.042	1.269	.319
	داخل المجموعات	.361	11	.033		
	المجموع الكلي	.444	13			
البرامج	بين المجموعات	.004	2	.002	.089	.915
	داخل المجموعات	.220	11	.020		
	المجموع الكلي	.224	13			
الهيئة التدريسية	بين المجموعات	.022	2	.011	.274	.765
	داخل المجموعات	.448	11	.041		
	المجموع الكلي	.470	13			
عنوان الرسالة	بين المجموعات	.020	2	.010	.207	.816
	داخل المجموعات	.528	11	.048		
	المجموع الكلي	.548	13			
الإشراف	بين المجموعات	.021	2	.010	1.194	.339
	داخل المجموعات	.096	11	.009		
	المجموع الكلي	.117	13			
إعداد الرسائل	بين المجموعات	.007	2	.003	.139	.872
	داخل المجموعات	.266	11	.024		
	المجموع الكلي	.272	13			
المكتبة	بين المجموعات	.066	2	.033	7.726	.008
	داخل المجموعات	.047	11	.004		
	المجموع الكلي	.113	13			
الخريجون	بين المجموعات	.020	2	.010	.207	.816
	داخل المجموعات	.528	11	.048		
	المجموع الكلي	.548	13			
الإجمالي	بين المجموعات	.001	2	.000	.214	.810
	داخل المجموعات	.022	11	.002		
	المجموع الكلي	.023	13			

تشير بيانات الجدول (12) أن قيمة "ف"غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 05.0 سواءً على مستوى كل مجال من مجالات الأداة أم على مستوى جميع المجالات، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع الدراسات العليا للدراسات الإسلامية في ضوء معايير الجودة، تعزي لمتغير الرتبة العلمية، بمعنى أنه يوجد أثر ذو دلالة عند مستوى دالة 0.05 لمتغير الرتبة العلمية على تقديرات أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا للدراسات الإسلامية، وتفسر هذه النتيجة أن ظروف أفراد العينة على مستوى القسم متساوية إن لم تكن واحدة تعكسها ظروف القسم عمومًا.

جدول (١٣) تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة وأثره على تقديرات أفراد العينة لكل مجال

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخطة	بين المجموعات	.069	2	.035	1.019	.393
	داخل المجموعات	.375	11	.034		
	المجموع الكلي	.444	13			
البرامج	بين المجموعات	.045	2	.022	1.379	.292
	داخل المجموعات	.179	11	.016		
	المجموع الكلي	.224	13			
الهيئة التدريسية	بين المجموعات	.140	2	.070	2.341	.142
	داخل المجموعات	.330	11	.030		
	المجموع الكلي	.470	13			
عنوان الرسالة	بين المجموعات	.159	2	.079	2.245	.152
	داخل المجموعات	.389	11	.035		
	المجموع الكلي	.548	13			
الإشراف	بين المجموعات	.013	2	.007	.710	.513
	داخل المجموعات	.104	11	.009		
	المجموع الكلي	.117	13			
إعداد الرسائل	بين المجموعات	.100	2	.050	3.214	.080
	داخل المجموعات	.172	11	.016		
	المجموع الكلي	.272	13			
المكتبة	بين المجموعات	.033	2	.016	2.242	.152
	داخل المجموعات	.080	11	.007		
	المجموع الكلي	.113	13			
الخريجون	بين المجموعات	.006	2	.003	.060	.942
	داخل المجموعات	.542	11	.049		
	المجموع الكلي	.548	13			
الإجمالي	بين المجموعات	.004	2	.002	1.078	.374
	داخل المجموعات	.019	11	.002		
	المجموع الكلي	.023	13			

تشير بيانات الجدول (13) أن قيمة "ف"غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 05,0 سواء على مستوى كل مجال من مجالات الأداة أم على مستوى الأداة ككل، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطات تقديرات أفراد العينة للدراسات العليا بالدراسات الإسلامية في ضوء معايير الجودة، بمعنى أنه يوجد أثر ذو دلالة عند مستوى دالة0,05 لمتغير الخبرة على تقديرات أفراد العينة لواقع الدراسات العليا للدراسات الإسلامية، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة على أن ظروف أفراد العينة متساوية.

ثالثًا: نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر لمتغير المرحلة التعليمية على تقديرات الطلبة لواقع برنامج الدراسات العليا للدراسات الإسلامية، ويبين الجدول (14) نتائج ذلك.

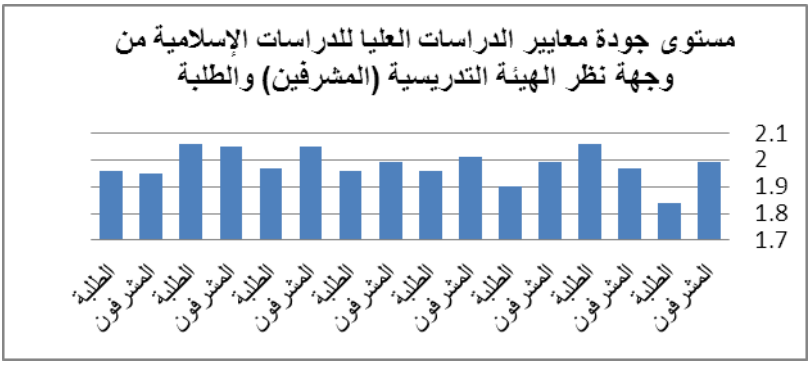
جدول (١٤) نتائج الاختبار التائي T.Test لمعرفة الفروق تعزى للنوع (ذكر –انثى)

المعايير	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الخطة	ماجستير	32	2.0417	.11785	1.123	.302
	دكتوراه	58	1.7381	.14194		
البرامج	ماجستير	32	2.0750	.12817	.082	.778
	دكتوراه	58	2.0929	.10716		
البيئة التدريسية	ماجستير	32	1.9375	.23465	.047	.830
	دكتوراه	58	2.0238	.18324		
عنوان الرسالة	ماجستير	32	2.0000	.17817	.418	.525
	دكتوراه	58	1.9762	.24335		
الإشراف	ماجستير	32	1.9625	.13025	.014	.907
	دكتوراه	58	1.9857	.14064		
إعداد الرسائل	ماجستير	32	2.0186	.03304	1.703	.207
	دكتوراه	58	2.0357	.09078		
المكتبة	ماجستير	32	2.0625	.11573	.042	.839
	دكتوراه	58	2.0357	.12431		
الخريجون	ماجستير	32	2.1250	.24801	.325	.575
	دكتوراه	58	2.2143	.21111		
الإجمالي	ماجستير	32	2.0186	.02484	.539	.471
	دكتوراه	58	2.0243	.02484		

يتضح من الجدول (14) أن قيمة "ف"غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0,05 سواء على مستوى كل مجال من مجالات الأداة أم على مستوى المجالات ككل, وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطات تقديرات الطلبة التقويمية لواقع الدراسات العليا للدراسات الإسلامية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة, بمعنى أنه يوجد أثر ذو دلالة عند مستوى دالة 0,05 لمتغير المرحلة التعليمية على تقديرات الطلبة لواقع برامج إعداد المعلمين, ويرى الباحث أن هذه النتيجة تدل على عدم وجود تمايز بين التقديرات التقويمية لطلبة وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية.

مناقشة النتائج:

يتضح من الشكل(2) ترتيب معايير تقويم الدراسات العليا للدراسات الإسلامية وفقًا للمتوسطات الحسابية لاستجابات الهيئة التدريسية والطلبة.



شكل (2) يبين مستوى جودة معايير الدراسات العليا للدراسات الإسلامية

ويتبين من خلال الشكل (2) أن النتائج التي حققتها معايير ومؤشرات جودة الدراسات العليا للدراسات الإسلامية بشكل عام جاءت مرتبة تنازليًا على النحو الآتي:

أولا- البرامج: حصلت على متوسط حسابي (1,97) من وجهة نظر الهيئة التدريسية و(2,06) من وجهة نظر الطلبة وبمتوسط عام (2,02)، ويرى أفراد العينة أن تحقق معايير البرامج أقل من مستوى الجودة المطلوب، ويمكن تفسير ذلك بأن: (البرامج لم يخضع للتطوير والتحديث وتفتقر إلى المعايير التي يجب أن تتوفر في بنيتها، وأن مقرراتها لا تلبي احتياجات وطموحات الطلبة من حيث: (تطوير مهارات البحث، وإعداد التقارير وحلقات النقاش، ومهارات استخدام الحاسوب والإنترنت في البحث).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أحمد محمد السقاف، 2009)، ودراسة (خالد محمد الخزيّم، 1436)، ودراسة (محمد عبد الرؤوف السيد، 1438)، والتي أكدت على أهمية مراجعة وتقويم الدراسات العليا بشكل مستمر من حيث الترابط والتدرج والتتابع من خلال التنسيق الأفقي والرأسي في تصميم المقررات، وأن تكون أساليب التدريس والتقويم في ضوء أهداف واضحة المعالم والصياغة، وفي ضوء فهم الهيئة التدريسية لخصائص الطلبة النفسية والاجتماعية وفروقهم العلمية لزيادة حماسهم ودافعيتهم للدراسة.

مما يعطي انطباعًا أن جودة تحقق معايير البرامج بعيدة عن رؤية التوجهات والمعايير العلمية التي وضعتها الهيئة المحلية والدولية للاعتماد وضمان الجودة

لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وتختلف الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (عليان عبد الله الحولي وسناء إبراهيم أبو دقة، 2004)، ودراسة (عبد الرزاق المحبشي، 2012)، ودراسة (محمد الغزال، محمد شعيب، 2014م)، ودراسة (أبو رضوان، 2017)، ودراسة (داود عبد الملك الحدابي وآخرون، 2014)، والتي تؤكد أن توافر معايير الجودة كان بمستوى منخفض.

ثانيًا- المكتبة: حصلت على متوسط حسابي (2,05) من وجهة نظر الهيئة التدريسية، و(2,06) من وجهة نظر الطلبة، وبمتوسط عام (2,06)، ويرى أفراد العينة أن تحقق معايير المكتبة أقل من مستوى الجودة المطلوب، ويمكن تفسير ذلك بأن: (الدراسات العليا لا تمتلك آليه واضحة وفاعلة لتطوير المكتبة من حيث توفر المراجع الحديثة والمتخصصة والدوريات العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه، وسهولة الوصول إليها وفق تصنيفات معتمدة، وتوفير خدمة الدخول إلى شبكة الإنترنت، وخدمة التصوير والإعارة، وغياب النظم الفاعلة لتحديد العوامل التي تتسبب في إعاقة تقييم ومتابعة المكتبة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عليان عبد الله الحولي وسناء إبراهيم أبو دقة، 2004)، ودراسة (محمد الجلال وعبد الاله الزيداني، 2015)، والتي أكدتا على أهمية تطوير مكتبة الجامعة وعقد دورات تدريبية للهيئة التدريسية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والمقررات الإلكترونية والمكتبات الإلكترونية، وشبكة الإنترنت للتواصل مع الطلبة ووضع المقررات الدراسية عليهم، والإفادة من خدمة البريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة اتصال ثنائية الاتجاه، وتوفير الميزانية اللازمة لتزويدها بالمراجع الحديثة المتخصصة والدوريات الضرورية الكافية، وزيادة ساعات دوامها.

وتختلف الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (أحمد عبد الرحمن شمسان وأمة الكريم طه أبو زيد، 2018) المتعلق بمحور المكتبة، والتي أكدت أنها وقعت ضمن المستوى المنخفض.

ثالثًا- ضوابط الرسائل العلمية: حصلت على متوسط حسابي (2,05)، من وجهة نظر الهيئة التدريسية و(1,97) من وجهة نظر الطلبة، وبمتوسط عام (2,01)، ويرى أفراد العينة أن تحقق معايير ضوابط إعداد الرسائل العلمية أقل من مستوى الجودة المطلوب، وربما يرجع ذلك نتيجة :(لضعف الإلمام بضوابط الرسائل العلمية من حيث أصالتها وما تقدمه من إسهام علمي ونوع موضوعها وإعدادها وسلامة اللغة، وجدية وحداثة المادة العلمية ودقة توثيق المصادر والمراجع التي تم

الاقتباس منها واتباع المنهجية العلمية، وتناسب العينات مع مجتمع البحث، واستخدام الأساليب الإحصائية وتفسير وتحليل النتائج والاعتماد على نظام دقيق وموضوعي لتحكيمها ووضع آلية لتبادل الرسائل المتميزة مع الأقسام في الكليات والجامعات المناظرة ومراكز البحوث).

وتتفق مع دراسة (عبد الكريم حسان أسعد، 2010)، والتي تؤكد على انخفاض مستوى الخريجين في هذه المرحلة الجامعية، وبطء الإنجاز للأطروحة وتأرجح مستواها، وتعقد اللوائح والقوانين، وقلة الربط بين الرسائل العلمية وقضايا ومشكلات المجتمع، وكما توصي دراسة (عبد الرحمن محمد الحبيب وتركي علي الشمري، 2014) بضرورة تطوير أساليب التدريس بحيث تعنى بتنمية الثقافة البحثية لدى الطلبة.

رابعًا- اختيار عنوان الرسالة: حصلت على متوسط حسابي (2,01) من وجهة نظر الهيئة التدريسية و(1,96) من وجهة نظر الطلبة، وبمتوسط عام (1.99)، ويرى أفراد العينة أن تحقق معايير اختيار عنوان الرسالة أقل من مستوى الجودة المطلوب، ويمكن تفسير ذلك بأن: (الشراكة بين الدراسات العليا للدراسات الإسلامية وبين مؤسسات المجتمع والتعاون والتنسيق بينهما ضعيفة نتيجة لغياب وضع خطة لحصر احتياجات المجتمع، وتبني معالجة مشاكله من خلال تكليف طلبة الدراسات العليا باختيار عناوين دراساتهم من مشاكل المجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أحمد عبد الرحمن شمسان و أمة الكريم طه أبو زيد، 2018)، والتي تؤكد على أن مستوى التحقق أقل من مستوى الجودة المطلوب في مؤسسات التعليم العالي، وتختلف الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الكريم حسان أسعد، 2010)، والتي أكدت أن جميع فقرات التقييم وقعت ضمن المستوى المرتفع.

خامسًا- الخطة: حصلت على متوسط حسابي (1,99) من وجهة نظر الهيئة التدريسية و(1,84) من وجهة نظر الطلبة، وبمتوسط عام (1,92)، ويرى أفراد العينة أن تحقق معايير الخطة أقل من مستوى الجودة المطلوب، وربما يرجع ذلك لقلة اهتمام القائمين على الدراسات العليا بمراجعتها وتطويرها لتنسجم مع خطط وبرامج الجامعة، وتتساير مع الاتجاهات العالمية الحديثة من حيث تحسين جودة العمليات بالقسم ومخرجاته.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (محمد عبد الرؤوف السيد، 1438)، ودراسة (عبد الرزاق المحبشي، 2012)، ودراسة (داود عبد الملك الحدابي

وآخرون، 2014)، ودراسة (محمد حسن آل سفران، 2015)، والتي أكدت أن مستوى التحقق أقل من مستوى الجودة المطلوب مما يعطي انطباعًا أن انسجام الخطة مع خطط الجامعة، والاتجاهات العالمية الحديثة لم يكن بالصورة المطلوبة، وتختلف الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (غدير عبد الله آل فهد، 1434)، ودراسة (علاء حمادة الطائي وآخرون، 2013)، ودراسة (السيد محمد أبو هاشم، 2016)، والتي تؤكد أن معايير الجودة وصلت مستوى الجودة المطلوب.

سادسًا- الإشراف العلمي: حصل على متوسط حسابي (1,99) من وجهة نظر الهيئة التدريسية و(1,96) من وجهة نظر الطلبة، وبمتوسط عام (1,98)، ويرى أفراد العينة أن تحقق معايير الإشراف العلمي أقل من مستوى الجودة المطلوب، ويمكن تفسير ذلك بأن: (القسم لا يمتلك آليه واضحة وفاعلة لدعم وتحفيز عملية التميز والإبداع للذين يقومون بالإشراف العلمي على طلبة الدراسات العليا بالقسم وتحديد عبء الإشراف مما يساعد على تجويد ذلك وبحيث لا يتجاوز النصاب المتفق عليه، وقصور متابعة القسم للمشرف بخصوص كتابة التقارير الدورية عن التقدم العلمي لطلبتهم، وقلة اهتمام الدراسات العليا بتوفير تقنيات المعلومات والموارد العلمية الحديثة للهيئة التدريسية والمشرفين والطلبة، وغياب عقد دورات في تفعيل دور الإشراف العلمي في إيجاد باحثين يمتلكون مهارات عالية في البحث العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Trice: 2000)، ودراسة (سميرة علي جبارة وعبد الباسط سعيد الفقيه، 2019)، واللتان أشارتا إلى أهمية الإشراف الدقيق والعلمي على أطروحات الطلبة من قبل الهيئة التدريسية، وتؤكد دراسة (عبد الكريم حسان أسعد، 2010) على ضعف قيام بعض المشرفين بالدور المتوقع منهم في عملية الإشراف سواءً من ناحية ضعف المتابعة لطلابهم، أو ضعف إلمام بعضهم بموضوع البحث، وقلة تفرغ الكثير منهم، وكذلك قلة أعداد الهيئة التدريسية (المشرفين) مما يشكل عجز في تغطية الإشراف على الأعداد الكبيرة من الطلبة، ويتسبب في قلة استفادة الطلبة من المشرفين.

سابعًا- الهيئة التدريسية: حصلت على متوسط حسابي (1,99) من وجهة نظر الهيئة التدريسية و(1,90) من وجهة نظر الطلبة، وبمتوسط عام (1,95)، ويرى أفراد العينة أن مستوى أداء الهيئة التدريسية أقل من مستوى الجودة المطلوب، ويمكن تفسير ذلك بأن: (القسم لا يمتلك آلية واضحة وفاعلة لتطوير وتحسين الكفاءة العلمية في الأداء للهيئة التدريسية، ولم يحدد العوامل التي تتسبب في إعاقة تقييم

ومتابعة الأداء واستمرارية التحسين والتطوير لهم، لذا يجب تزويدهم بالأساليب الحديثة في التدريس واستخدام التقنيات، وتمكينهم من التدريس في المقررات التي تتفق مع تخصصاتهم).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أحمد محمد السقاف، 2009)، والتي أشارت إلى أن الهيئة التدريسية تفتقر إلى العديد من الجوانب، لعل أهمها ندرة استخدام التقنيات الحديثة في التدريس، وضعف ربط الأنشطة التدريسية بالأساليب الحديثة في التعليم، مما يعطي انطباعًا أن جودة الأداء للهيئة التدريسية لا يحقق متطلبات الجودة في الأداء التدريسي.

وتختلف الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (رعد عبد الله الطائي وآخرون، 2013)، ودراسة (محمد الغزال ومحمد شعيب، 2014)، ودراسة (داود عبد الملك الحدابي وآخرون، 2014) والتي تؤكد أن توافر معايير الجودة كان بمستوى منخفض.

ثامنًا- الخريجون: حصل على متوسط حسابي (1,95) من وجهة نظر الهيئة التدريسية و(1,96) من وجهة نظر الطلبة، وبمتوسط عام (1,96)، ويرى أفراد العينة أن تحقق معايير المخرجات أقل من مستوى الجودة المطلوب، ويمكن تفسير ذلك بأن: (القسم لا يمتلك آليه واضحة وفاعلة لدعم وتحفيز عملية التميز والإبداع لدى الخريجين من حيث التناسب المقبول في عدد الخريجين مقارنة بأعداد المقيدين وضبط فترة الدراسة والبحث بحيث لا تتجاوز المدة المحددة لها والعمل على التنسيق مع سوق العمل لتغطية احتياجاته من الخريجين، وغياب النظم الفاعلة لتحديد العوامل التي تتسبب في إعاقة تقييم ومتابعة الخريجين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (محمد عبد الرؤوف السيد، 1438)، ودراسة (سميرة علي جبارة وعبد الباسط سعيد الفقيه، 2019) والتي أكدتا أن مستوى تحقق معايير الخريجين أقل من مستوى الجودة المطلوب مما يعطي انطباعًا أن جودة المخرجات لا تلبي حاجات المجتمع ولم تصغ وفق التوجهات والمعايير العلمية التي وضعتها هيئة الاعتماد وضمان جودة التعليم العالي لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وتختلف الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (عليان عبد الله الحولي وسناء إبراهيم أبو دقة، 2004) ودراسة (عبد الرزاق المحبشي، 2012) ودراسة (أحمد عبد الرحمن شمسان و أمة الكريم طه أبو زيد، 2018) والتي أكدت أنها وقعت ضمن المستوى المنخفض.

توصيات البحث: بناءً على نتائج هذا البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1.الاهتمام بمراجعة وتقويم الدراسات العليا بشكل مستمر من حيث الترابط والتدرج والتتابع من خلال التنسيق الأفقي والرأسي في تصميم المقررات.
2.عقد دورات تدريبية للهيئة التدريسية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والمقررات الإلكترونية والمكتبات الإلكترونية، وشبكة الإنترنت للتواصل مع الطلاب ووضع المقررات الدراسية عليهم، والإفادة من خدمة البريد الإلكتروني وخدمات التواصل الاجتماعي كوسيلة اتصال بين الهيئة التدريسية والطلبة.
3.الإشراف الدقيق والعلمي على أطروحات الطلبة من قبل الهيئة التدريسية (المشرفين).
4.توفير المشرفين للدراسات العليا للدراسات الإسلامية، ولا يتم حصر الإشراف على مشرف واحد.
5.إعطاء المكتبة درجة أكبر من الاهتمام والدعم، وتوفير الميزانية اللازمة لتزويدها بالمراجع الحديثة المتخصصة والدوريات الضرورية الكافية، وزيادة ساعات دوامها.
6.إصدار دليل للدراسات العليا للدراسات الإسلامية وإعادة النظر في توصيف مقررات البرامج، والخطط الدراسية لتتسق مخرجات البرامج مع متطلبات سوق العمل.
7.توفير مختلف التجهيزات الضرورية لتحسين الدراسات العليا مثل مركز الوسائط المتعددة، ومعامل الأنترنت لطلبة والهيئة التدريسية، والورش، والكتب والدوريات والمجلات العلمية، وتزويد القاعات الدراسية بوسائل تقنيه حديثة، والمكتبات بالوسائل الحديثة لتداول المعرفة.
8.عقد دورات تدريبية في تفعيل دور الإشراف العلمي في إيجاد باحثين يمتلكون مهارات عالية في البحث العلمي وإلزام من وقع اختيارهم للإشراف بحضورها.

قائمة المراجع:

1. أحمد إسماعيل الشرعبي ، أحمد يحيى العوامي (2009م) تقويم برنامج الماجستير في تخصص مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها بجامعة صنعاء، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة ذمار،م (1)، ع(6) ص ص (51- 90).
2. أحمد عبد الرحمن شمسان، أمة الكريم طه أبو زيد (2018م) تقويم برنامج الماجستير في مناهج وطرق تدريس العلوم من وجهة نظر الطلبة كلية التربية جامعة صنعاء، دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة، م (6)، ع (10) ص ص (98- 125).

3. أحمد محمد السقاف (2009) تقويم برنامج الدراسات العليا بجامعة حضرموت في ضوء معايير تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي، مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة (3) ع (1) ص ص (11- 60).
4. لإطار المرجعي لأنشطة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي(2012م) مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم وزارة التعليم العالي، الجمهورية اليمنية.
5. خالد محمد الخزيم (1436ه)، تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع (2)، السعودية.
6. داود عبد الملك الحدابي وآخرون (2014) تقويم برنامج الدكتوراه بقسم الإدارة والتخطيط التربوي- جامعة صنعاء، مجلة الدراسات الاجتماعية، ع (39)، ص ص (39- 106).
7. دليل الدراسات العليا في الجامعات اليمنية (2009م) الرحاب للطباعة والنشر، وزارة التعليم العلي والبحث العلمي، الجمهورية اليمنية.
8. رعد عبد الله الطائي وآخرون (2013م) تقويم جودة الدراسات العليا في إحدى كليات جامعة بغداد في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، م (6)، ع (11) ص ص (63- 94).
9. سميرة علي جبارة ، عبد الباسط سعيد الفقيه (2019م) تقويم جودة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، م (8)، ع (7)، ص ص (80- 92).
10. السيد محمد أبو هاشم (2016) تقويم برنامج ماجستير علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة على ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، م(9)، ع(24)، ص ص (201- 219).
11. عبد الرحمن محمد الحبيب ، تركي علي الشمري (2014م) جودة البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية ومدى التزامهم بالمعايير الأخلاقية في بحوثهم العلمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، م (7) ع (17) ص ص (65- 92).
12. عبد الرحمن محمد الشامي (2009م) تطوير برنامج الدراسات العليا بكلية الإعلام في ضوء ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، المؤتمر الثالث للتعليم العالي

في اليمن (تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في دول العالم الثالث) وزارة التعليم العالي، الجمهورية اليمنية ص ص (279 -328).
13. عبد الكريم حسان أسعد (2010م) توقعات الدور في عملية الإشراف البحثي، مجلة العلوم، م (18)، ع (1)، ص ص (4 – 58).
14. علاء حمادة أبو رضوان (2017) تقويم المناهج الدراسية لبرامج العلوم السياسية في الجامعات الفلسطينية وفق المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، م (32)، ع (32)، ص ص (115-137).
15. عليان عبد الله الحولي، سناء إبراهيم أبو دقة (2004م) تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين، المجلة الجامعة الإسلامية ع (12)، ص ص (391- 424).
16. عليان عبد الله الحولي، شلدان (2013م) أسباب التدهور التربوي بين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة وسبل علاجها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، م (6)، ع (12) ص ص (3- 32).
17. غدير عبد الله آل فهد (1433هـ) تطوير برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، رسالة ماجستير قسم الإدارة والتخطيط التربوي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
18. الغزال، محمد، شعيب، محمد (2014م) درجة تطبيق معايير الجودة على برامج الدراسات العليا بقسم التربية كلية والآداب جامعة مصراته، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، م (7)، ع (18) ص ص (23- 38).
19. المحبشي، عبد الرزاق (2012م) تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة صنعاء في ضوء الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، كلية التربية، اليمن.
20. محمد الجلال، عبد الاله الزيداني (2015م)، تقويم برنامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية في جامعة ذمار، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (207).
21. محمد حسن آل سفران (2015م) تقويم برامج الدراسات العليا بكليات التربية جامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، مجلة العلوم التربوية، م (42)، ع (3)، ص ص (847- 871).

22. حمد عبد الرؤوف السيد (1438) تقويم برنامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين، مجلة العلوم التربوية، ع (9)، ص ص (15- 102).

23.Jepsen, D. M. & Varhegyi, M. M(2011)Awareness, Knowledge and intentions for postgraduate study, Journal of Higher Education Poliy and Managemet 33,(6), pp 605-617

24.Trice, A. (2000) Oxford`s graduate students, perspectives on academic and student life. Retrieved Oct.2002, from Oxford University .

Evaluate the quality of graduate studies of Islamic studies at Sana'a University

Prof . Dr. Ali Mohammed Ali Shamlan

associate professor in Sana'a University

Abstract: The research aimed to evaluate the quality of graduate studies of Islamic studies at University of Sana'a in the light from the point of view of postgraduate studies faculty in the Department of Islamic Studies and master's and doctoral students. For this purpose, the researcher prepared a questionnaire consisting of (44) items distributed over eight fields. The research sample consisted of (20) individuals represented by faculty members for postgraduate studies in the Department of Islamic Studies ,Faculty of Arts, Sana'a University, and (90) individuals represented by master's and doctoral students in the department. The results showed that the estimates of evaluation for all areas, signed within the mid- level of directed view of students and faculty members, is no statistically significant differences when 0.05 level between the views of faculty members to reinforce the variable of Gender grade, academic rank and experience, as that there are no statistically significant differences when 0.05 level between the views of the graduate student reinforcement variable of educational stage and there.

Keywords: Key words: Evaluate - the quality - graduate studies -Islamic studies- - Sana'a University.

KeyWords: Evaluate, the quality, graduate studies, Islamic studies, Sana'a University.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 15 ديسمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

العوامل التربوية المؤدية لظاهرة التكفير

أ.د.محمد بن شحات حسين خطيب

كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبدالعزيز- المملكة العربية السعودية

ملخص: استهدف البحث رصد بعض الأسباب المؤدية لظاهرة التكفير. وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة ، وطبق الباحث استبانة لجمع البيانات من التكفيريين الذين تم ضبطهم من قبل الجهات الأمنية، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم المنخرطين في مناشط تكفيرية هم في مستوى تعليمي منخفض، ومن العزاب، وممن ينتمون إلى خلفيات أسرية غير متعلمة أو من أسر غير محافظة، وأن البيئة التعليمية المتطرفة تصنع الفكر التكفيري ، وأنه كلما كانت الإدارة المدرسية أو الجامعية إيجابية كلما قلل ذلك من النشاط التكفيري، وكذلك الأمر بالنسبة لأساليب التواصل مع الطلبة. واتضح من نتائج الدراسة أن المناهج الدراسية ليس فيها ما يغذي الفكر التكفيري، وأن هناك علاقة إيجابية بين وفرة تقنيات الإتصال الحديثة، وبين نشر مبادئ الفكر التكفيري، كما إن جماعات الأصدقاء والرفاق ذات تأثير قوي على نشر مبادئ الفكر التكفيري، وأن مؤسسات التربية غير الرسمية إجمالا هي مسئولة عن نمو الفكر التكفيري، هذا إلى جانب التربية الأسرية غير المأمونة. وأوصى الباحث بالعديد من الأساليب الوقائية والعلاجية لتخطي ظاهرة التكفير لدى الشباب.

الكلمات المفتاحية: العوامل التربوية، التكفير.

مقدمة:

هناك مفاهيم ترددت في العقود الأخيرة حول صفات المتشددين أو المغالين، وقد استخدمت هذه المفاهيم في ثقافات عدة، وأصبحت اليوم مفاهيم دارجة في مختلف المحافل الثقافية والسياسية والمجتمعية. ومن هذه المفاهيم (التطرف، التشدد، الأصولية، الإرهاب، الغلو والتكفير والخوارج) وتعكس هذه المفاهيم جزء من التاريخ وملابساته. ومعظم هذه المصطلحات جاءت منقولة من الخارج. فمصطلح التطرف Exteremism، ومصطلح الأصولية Fundamentalism تعبيران غربيان يشيران إلى تجاوز الحد أو تجاوز الاعتدال والتفسير الحرفي للنص المقدس، أو التمسك الحرفي بقيم أو بمبدأ معين. والإرهاب هو التعبير العملي لمخالفة الآخر. أما التشدد فهو مرادف للغلو، وسمة من سماته. ويستخدم مفهوم الغلو للدلالة على طريقة فهم النص الديني على وجه الخصوص بصورة حرفية. قال تعالى: {يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ وَلا تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلاَّ الْحَقَّ}[النساء: 171]، وقد فسر العلماء هذا النص بقولهم: أي يا أهل الإنجيل لا تتجاوزوا الاعتقاد الحق في دينكم. ولو تم وضع التطرف ومترادفاته على ميزان دقيق ليرى حجمه وصفاته ومظاهره لدى أمتين من الأمم لكانت النتائج مبهرة ومثيرة. فكم من مدعي على الآخر بأنه متطرف ومتشدد ومغالي وإرهابي، وهو في الواقع أكثر تطرفاً وتشددا ومغالاة وإرهاباً. وقد ألصقت بالإسلام على وجه الخصوص كثيراً من هذه السمات ضمن إطار ما يعرف باسم فوبيا الإسلام، وفي الواقع فإن الإسلام أعظم وأكبر من أن يكون له فوبيا أو يكون فوبياً، وعادة ما تكون «ردود الأفعال مثل التبرير والتعليل والتسويغ والدفاع وتضييع الفرص» تعبيراً عن مواقف فكرية انهزامية تماماً مثل شعارات الشجب والاستغراب والإستهجان ونحوها مما يكثر استخدامه في بعض الأحيان مما يصنع مداخل تعطي الطرف المعتدي فرصاً أوسع وأكبر لتأكيد فوقيته وصلفه وجبروته، بل ومنحه شرعية الجبروت على المستضعفين والمخذولين ومن في حكمهم (آل رشي، 2008م).

ومن جهة أخرى فإن هناك من المتطرفين فكرياً و المكفرين من يعيش في الهامش في بلاد غير المسلمين ويصنعون في كل وقت إنجازاً سلبياً خارقاً من خلال الاعتماد على الصدقات أو المساعدات من أهل الحرب وهم من الهاربين من دار الإسلام، وبعضهم ربما استباح السرقة والغش، والهرب من الحقوق، وهم أكثر جهلاً بالنصوص وبالأحداث وبالأصول يقدمون صوراً بشعة في التنطع والتطرف،

وربما خرج بعضهم على القنوات الفضائية، وتستغل المؤسسات الإعلامية الغربية هذه السذاجة، ويقدمونهم على أنهم نموذج للدين، ويقع التشويه لصورة الدين والمتدينين على أيديهم وهكذا في مسلسل ضخم لا تنتهي حلقاته (السامرائي، 2007م).

ورغم الجهود الإصلاحية الكبيرة التي تبذلها الحكومات في محاولة منها للوقاية والعلاج من آثار التطرف والتكفير، واستخدامها لأساليب إيجابية إلا أن نسبة لا يستهان بها من هؤلاء التكفيريين يعودون مرة أخرى بعد النصح والتوجيه والإرشاد إلى ممارستهم أقوالهم ومسلكياتهم التكفيرية (فلاح، 2010م). وقد أثر الفكر التكفيري كثيراً على استقرار البلاد والعباد في كل مكان يظهر فيه، فهو لا يتوقف عند حد إطلاق الآراء وتصدير الأهواء لفظياً، بل يمتد ليعلن عن نفسه في هيئة سلوكيات متشددة، وتجمعات وتجمهرات اعتراضية، وتدخلات سافرة في التشويش أو الإثارة أو الاعتداء على الآخرين، أو الظهور أحياناً بمظهر قاطع الطريق، إلى غير ذلك من الممارسات التي لا تستند إلى قانون سماوي ولا إلى دين أو ملة مما يقره شرع الله في خلقه ومخلوقاته. وتزداد حدة القول أو العمل عند التكفيريين كلما حاول الآخر إدخال نمط من الحداثة أو التجديد إلى حركة الحياة الاجتماعية والسياسية على أساس أن هذه الحداثة تتعارض مع الدين أو مع نصوص ظاهرة فيه، وكلما زادت تدخلات التكفيريين في الشأن المجتمعي كلما زاد ذلك من حدة مشاعر الآخرين بالرغبة في النيل منهم، وصدهم، وإحباط محاولاتهم، ونقد تصرفاتهم، ورصد تحركاتهم وتجمعاتهم، وربما تم زج بعضهم في المعتقلات والسجون درءاً لمخاطرهم.

لذا فقد كان التكفير من الظواهر الاجتماعية التي كان لها آثار بالغة على مختلف الأصعدة، ولم يكن التكفير المعاصر إلا استكمالاً لسلسلة من الحلقات التكفيرية التي ظهرت منذ مئات السنين، وهو ليس ظاهرة حديثة، وإنما اتخذ التكفير في السنوات الأخيرة طرقاً وأساليب أكثر تطوراً وفاعلية، ، وكان لها ما كان من آثار وويلات كادت أن تودي بأواصر اللحمة المجتمعية، والتماسك الاجتماعي للدولة الإسلامية، بل والحضارة الإسلامية في مجملها.

ومن جهة أخرى اتخذ التكفير مظاهر عديدة خلال حقبات التاريخ سواء كان ذلك داخل المحيط المحلي أم خارجه، ومن ذلك مثلاً الخروج عن منهج السنة والجماعة، وإطلاق الأحكام المتعجلة تجاه شخصيات بارزة بالكفر، واتخاذ النهج المتشدد في

الأحكام والممارسات، وإصدار الفتاوى الفقهية اللا مسؤولة نتيجة الجهل أو اتباع الهوى، والغلو والتنطع في الدين، والإبتداع في الدين، وسلوك مسالك العنف، والتعدي على العلماء والولاة، وتصدير الجهاد غير المشروع، واستخدام شعارات دينية في تبرير المسلكيات غير الدينية، إلى غير ذلك مما ظهر أو لم يظهر من الأساليب المعارضة للشرع والأخلاق والاجتماع البشري والضمير الاجتماعي، والمنطق السليم للأقوال والأفعال.

إن التكفير كظاهرة لا يولد من فراغ، بل هو ظاهرة تفصح عن نفسها في مواقف زمانية ومكانية نتيجة الصراع الديني، فعندما تكثر الفرق الدينية، والمذاهب الدينية، ويتم التشيع لبعضها على حساب البعض الآخر حتى وإن كان ما عند الآخر هو أصل من أصول، وعندما يصبح الدين حكراً على فئة دون غيرها، وعندما يكون أهل الدين فئة مستقلة عن فئات المجتمع الأخرى وتحصل على امتيازات خاصة، وعندما يتم منح هذه الفئات صلاحيات ليست مخولة أصلاً للقيام بها، وعندما يصبح مدخل الدين تصنيفياً داخل المجتمع، وعندما يوظف الدين لخدمة المصالح الشخصية، وعندما يتم قوقعة الدين وإبعاده عن معترك الحياة اليومية، وعندما لا يوظف الدين لخدمة تطوير الحياة الثقافية والاقتصادية والسياسية والعلمية، وعندما يصبح الدين شعارات وطقوس وشكليات على حساب الأساسيات والمبادئ الكبرى والمسائل الجوهرية، عند ذلك كله تتم ولادة التكفير، فالتكفير لا ينشأ في العدم، فهو ولادة ثقافة تبدأ في التسلسل رويداً رويداً في نسيج المجتمع حتى تصبح مظهراً من مظاهر الخصوصية أو العمومية بعلاتها، ويصبح مسلك التصحيح وإعادة التوازن الثقافي أمراً صعباً أو مستحيلاً، وقد يستغرق زمناً ليس بالقصير حتى تعود الأمور إلى حالها ونصابها.

وإذا كان هناك ما يصنع هذه الثقافة "ثقافة التكفير" فهو التربية المتطرفة بشقيها النظامي وغير النظامي، فالتربية المتطرفة هي أداة التكفير الأولى، وأقواها أثراً، وأمضاها سبيلاً، ذلك أن تربية النشء على الأفكار غير المأمونة، أو تربيتهم بطرق لا مسؤولة، أو عدم تربيتهم تربية سليمة على الحق والفضيلة وعلى الدين الصحيح يصنع التكفير أو مظاهره المختلفة، وعندما يتم تغليب الجوانب الاجتماعية والمسائل السياسية على جوانب التربية في المجتمع، وعندما لا تحظى المسائل التربوية بما تحظى به المكونات الأخرى في المجتمع ينمو التكفير.

مشكلة الدراسة:

يُعد التعليم الهابط، والتربية المدرسية وما بعد المدرسية اللا أخلاقية، أو اللا مسوؤلة، أو المهمشة، جنباً إلى جنب مع المظاهر والشكليات الاجتماعية، وتغلغل أو انتشار الفكر الطبقي بين شرائح المجتمع عنصراً يؤثر في النشء ويحولهم إلى مسخ من نوع جديد يوشك أن يصنع لنفسه كيانات أسهلها التكفير، فهناك ثورة شبابية معاصرة غير مرئية ثائرة على كل شيء، وهي أشد ما هي عليه في الجانب الذي يغلب التفسخ والانفتاح الكلي دونما حسيب أو رقيب، والخروج عن الأصول، والتقليد الأعمى، والمحاكاة للمسلكيات التي تروجها وسائط الاتصال المعاصر.

وقد أوضح البهنساوي عام 2006م أن ظاهرة التطرف الفكري اتخذت أشكالاً متعددة من منطقة إلى أخرى ومن إقليم لآخر، ففي بعض الدول انصب تركيز الفكر المتطرف على تحريم الغناء ومشاهدة التلفاز حلاله وحرامه، وتحريم العمل بالقضاء والمحاماة، وتحريم التعددية المذهبية والفكرية، وإلزام المسلمين برأي واحد في الأمور الخلافية، وتكفير المنتمين إلى الصوفية جملة، والانتقاص من عقيدة أصحاب المذاهب الفقهية وإنكار فقه المذاهب، وتكفير العمل السلمي من خلال البرلمان، وتحريم عمل المرأة وخروجها المشروع للمجتمع، واعتبار المجتمع الإسلامي المعاصر مجتمعاً جاهلياً، وتحريم الانتماء للوطن وتحية العلم، والطعن في علماء الأمة وأئمتها ورميهم بالابتداع والانحراف في العقيدة، وهجر المخالفين في الرأي وتحريم مودتهم، والحكم بكفر تارك الصلاة كسلاً وتطليق زوجته، والحكم بتطليق زوجات المتصوفين ومن اعتبروا مبتدعين، واستخدام القوة لتغيير المنكر، واستحلال الإضرار بالمجتمع أو نهب المال العام، والإنكار في الأمور الخلافية، وتحريم الصلاة خلف أصحاب الرأي المخالف، وادعاء انتهاء العهد مع غير المسلمين واستحلال أموالهم أو عدم الاعتراف بحقهم، وتكفير عصاة المسلمين، أما في بعض البلاد الأخرى فهناك مظاهر أخرى للتطرف منها تقديم العقل على الوحي، ونقد النصوص القرآنية وإدعاء أن النص الديني أصبح بشرياً بعد نزوله على النبي ρ، واستخدام الإعلام وأجهزة الاتصال في إضعاف الدين وإضعاف سلطة الأسرة والأبوين، وتحريض الشباب على الخروج على مقومات المجتمع، وإباحة الفواحش أو السكوت عنها، والتشريع بما يخالف القرآن والسنة النبوية تحت مسمى سيادة الأمة، وإسقاط عصر التنوير في أوروبا على المجتمع الإسلامي، وفي كل المواقف تعود الأسباب في مسائل التطرف والتكفير إلى قلة الفقه في الأحكام الشرعية، وإهدار

رأي الفقهاء والعلماء، والجرأة على الإفتاء في الدين، واللجوء إلى التحريم ورعاً أو إدعاء للحيطة، وأما الأسباب التي أدت إلى التطرف الفكري اليساري فتكمن في الفصل بين الدين والدنيا، واتباع الفكر الصهيوني، والإلحاد في الدين أو النبوة، والجهل، وسكوت المؤسسات الدينية وضعفها (البهنساوي، 2006م).

وقد ثبت عن النبي ρ أنه قال: «يحمل هذا العلم من كل خلف عدو له، ينفون عنه تحريف الغالين وانتحال المبطلين وتأويل الجاهلين» ابن حبان في «الثقات» (10/4) رقم 1607. ويرى أبا الخيل عام 2007م أن أهم الأسباب المؤدية إلى التكفير اتباع المتشابه، والجهل بالسنة ومعارضتها بالقرآن وعدم الأخذ بها (أبا الخيل، 2007م)، وقد حدث في مواقف عديدة أن أطلقت شعارات تكفيرية في بعض البلدان ترى أن كل من لا يؤيد قراراً ما أو اتجاهاً ما فهو ضد أو عدو، وهذا يخالف الله في كل الأديان، ذلك أن من ليس ضدك فهو معك حتى وإن كان لا يؤيدك، ومن هنا جاءت اتجاهات عدم الانحياز، وأصبح لها دول تنادى بها، وأكد القرآن الكريم على ضرورة العدل حتى مع الأقوام غير الموالين وذلك في قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآَنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ} [المائدة:8]، وقد جاء عن جعفر بن برقان أنه سأل ميمون بن مهران: كيف ترى في الصلاة خلف رجل من الخوارج؟ فقال: إنك لا تصلي له، إنما تصلي لله، وقد كنا نصلي وراء فلان وهو حروري أزرقي، فسألته مندهشاً: ما معنى الحروري الأزرقي؟ فقال: هو الذي إن خالفت رأيه سماك كافراً واستحل دمك (ابن عبد ربه، 2016م)، وروي أن عمر بن عبد العزيز قال لميمون بن مهران: قل لي في وجهي ما أكره، فإن الرجل لا ينصح أخاه حتى يقول له في وجهه ما يكره، وإن من أصفر وجهه من النصيحة أسود وجهه من الفضيحة،(الأبشيهي في المستطرف)، وربما كان من الضروري البحث في مختلف الأسباب التي تصنع الأفكار المغلوطة، وتدعو فريقاً من الناس إلى اتباع الهوى، وتغليب السلبية وانتهاج العنف فكما قيل فقد يكون العنف المرئي رداً على العنف اللامرئي.

وتظهر الوقائع والتقارير الرسمية والبحوث والدراسات أن فتنة التكفير تتسبب في حدوث مشكلات اجتماعية خطيرة تتمثل في الاعتداء على أهل الحل والعقد، والخروج وترويع المواطنين، وإثارة البلبلة بين الناس، وإغاظة الأعداء، واستعداء الآخر، وتشتيت الجهود، وإهدار الأموال والممتلكات، وتلعب الأسباب التربوية

دوراً بارزاً في نشر فتنة التكفير وترسيخ مظاهرها حيث اتضح أن ظروف التربية الأسرية والمدرسية، ومؤسسات التربية غير الرسمية ذات صلة وثيقة بظاهرة التكفير (العقل، 2007م)، ويرى البعض أن الوقاية من الظواهر الشاذة كالتكفير والعنف هي من مسؤوليات المؤسسات التربوية (اليوسف، 2004م). ويعتقد عبد العاطي أن الأسباب التربوية هي من أهم البواعث على سلوكيات التكفير (عبد العاطي، 2009م). كما يعتقد الشبيلي أن كثيراً من الأحكام الفقهية التي يتعرف عليها الشباب وغيرهم في المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية خاصة تلك المتعلقة بفقه الاختلاف مسؤولة عن نمو ظاهرة التكفير (الشبيلي، 2004م). أما الفاضل فقد ذهب إلى أن كثيراً من مؤسسات الترويح ومنابر الفكر اللامسؤولية تسببت في حدوث الانحرافات الفكرية لدى الشباب (الفاضل، 2008م). وقد ذهب آخرون إلى القول بأن هناك علاقة بين تحصين الشباب في الجامعات وبين تعرضهم للأفكار المضللة أو المشوشة كالغزو الفكري والإرهاب والتكفير ونحوها(الخطيب وآخرون، 2003م). ورأى بعض الباحثين أنه على الرغم من أن العوامل التربوية قد لا تكون سبباً مباشراً للتكفير إلا إن النقص والسلبيات في الأنظمة والمناهج الدراسية تؤدي إلى ظهور فتنة الإرهاب والتكفير، جنباً إلى جنب مع نقص الثقافة الدينية، وعدم الاهتمام بإبراز محاسن الدين والأخلاق، وعدم الخضوع للنظام وتدريب الطلاب عليه (حنون والبيطار، 2008م). وترى الفضلي أن المنظمات الأهلية يمكنها أن تقوم بدور بالغ الأهمية في العمل الدعوي الرامي إلى تحقيق الأمن الاجتماعي والقضاء على حالات الفزع والخوف التي يسببها الفكر المتطرف من إرهاب وتكفير وعنف ونحوه (الفضلي، 2004م). أما الخمشي فترى أن التربية الأسرية مسؤولة بالدرجة الأولى عن حماية الأبناء من الإرهاب الديني المرتبط بالتفكير (الخمشي، 2004م). وعلى ذلك فإن التعرف على جملة العوامل التربوية المؤدية إلى سلوكيات تتعلق بالفكر التكفيري كما يرى ذلك الخبراء وأهل الاختصاص له منافع جمة.

أهداف الدراسة :

يستهدف البحث ما يلي:

1- وضع إطار مرجعي للعوامل التربوية المرتبطة بفتنة التكفير.
2- بحث بعض العوامل التربوية المؤدية إلى حدوث فتنة التكفير.
3- تقديم تصور لأساليب المعالجة التربوية للمسببات التربوية لفتنة التكفير.

إذ لا يزال موضوع التكفير بمثابة موضوع شائك على الصعيدين المحلي وغير المحلي، وتعكف جهات عدة، وباحثون في مختلف الحقول لا سيما الاجتماعية والسياسية والتربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، على دراسة البواعث المختلفة التي تدعو إلى فتنة التكفير وتروج لها، واقتراح طرق وأساليب للحد منها، والوقاية والعلاج.

أهمية الدراسة :

تنبثق أهمية الدراسة فيما يلي :

1- تعريف أو إعادة تعريف المشكلة التربوية في علاقتها بفتنة التكفير.

2- المساعدة في التطرق إلى الجوانب التي قد لا تكون ضمن المشاهد المباشرة المتسببة في حدوث فتنة التكفير.

3- تلمس بعض الأسباب التربوية المؤدية لظاهرة التكفير مما قد يكون ذا صلة بالأسباب الأخرى غير التربوية.

4- مساعدة الجهات المسؤولة إما مباشرة أو بطرق غير مباشرة في اتخاذ الإجراءات الكفيلة بالوقاية أو العلاج لفتنة التكفير.

5- استكمال الجهود البحثية الرامية إلى دراسة فتنة التكفير ومن ثم توجيه عناية الباحثين والباحثات إلى بعض الزوايا المهمة لهذه الظاهرة.

الدراسات السابقة:

لقد حظيت ظاهرة التكفير بجهود بحثية متعددة على كافة الصعد، على المستويين المحلي والإقليمي، وعقدت لذلك العديد من الندوات والملتقيات والمؤتمرات، ومن بين الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة إما بشكل مباشر أو غير مباشر لظاهرة الإرهاب والتطرف والتكفير ما يلي : -

1- دراسة البراق عام 1987م ، وهي دراسة ميدانية استهدفت التعرف على العوامل الكامنة خلف السلوك الإرهابي، واتضح من نتائجها أن العوامل الفكرية هي أبرز الأسباب المؤدية إلى السلوك الإرهابي(البراق، 2008م).

2- دراسة يوسف عام 1995م التي استهدفت التعرف على المتغيرات السياسية والإقتصادية والاجتماعية المرتبطة بمشكلة الإرهاب، وتوصل خلالها إلى القول بأن أهم الأسباب التي أدت إلى تكوين الفكر المتطرف العوامل الأسرية والاقتصادية ومشكلة أوقات الفراغ، وجماعة الرفاق، والعوامل النفسية(يوسف، 1995م).

3- دراسة فهمي عام 1995م التي استهدفت من خلالها تقويم اتجاهات شريحة من الشباب نحو ظاهرة التطرف وتوصل خلالها إلى أن الفراغ الفكري، وضعف الثقافة الدينية وعدم توفر أساسيات التأصيل الفكري للشباب هي من بين أبرز الأسباب المؤدية للتطرف(فهمي، 1995م).

4- دراسة الخطيب عام 1998م حول التعليم والأمن الوطني في المملكة العربية السعودية التي استهدفت تكوين إطار مرجعي فكري لعلاقة التعليم بالأمن الوطني وآليات تحقيق هذه العلاقة وتفعيلها، وتقديم تصور مستقبلي لذلك، واتضح من خلال الدراسة أن تخلي الوالدين عن حسن تربية الأبناء وقيامهما بدورهما الشامل، وسوء معاملة الوالدين للأبناء، والظروف الاقتصادية المتدنية، ومشاهدة الأفلام غير المنضبطة، وكثرة المال في أيدي الأبناء خاصة الصغار منهم، والصراعات النفسية عند الشباب، والضغوط الاجتماعية، وظاهرة البطالة، والاختلافات الفكرية، وتناقض القيم التربوية، وعدم تقدير إنجازات الشباب واحترام حقوقهم وكرامتهم تعد أسباباً جوهرية في حدوث الانحرافات الفكرية التي من أهمها التكفير(الخطيب، 1998م).

5- دراسة الخطيب عام 1999م حول مستقبل التعليم في دول الخليج العربية في ظل العولمة التي استهدفت التعرف على الآثار المحتملة لظاهرة العولمة على النظم التعليمية في دول الخليج العربية، وتوصلت الدراسة إلى أن تنمية القيم الروحية المستمدة من الأصول والثوابت الشرعية هي أساس للوقاية من الأفكار المنحرفة وعلاج لها في آن واحد، وأن ما يجلب المضرة والضرر للناس كلهم أو بعضهم لا يصح إقراره ولا يجوز مجاراته، ولا ينبغي السكوت عليه، وأن من الأهمية بمكان أن يقوم على تدريس الإسلام وتثقيف الناس بموضوعاته الأفراد أو المؤسسات المتمكنة من فهمه والمؤهلة لذلك قولاً وعملاً، وأن اختلاف الرؤى والمذاهب الإسلامية لا يعني التناقض أو التصنيف أو الأفضلية، لذا يلزم التكامل والإتحاد القائم على احترام كافة الآراء والمذاهب التي تتناسب مع الشرع الصحيح ومع الوقت يمكن أن يصحح بعضها بعضاً(الخطيب، 1999م).

6- دراسة أوجستينو بروزون وزملائه عام 1999م حول استخدام الألعاب الجادة للتدريب والتعلم لمواجهة التطرف والدفاع عن النفس وعن الآخرين. وقد اتضح من الدراسة أن هناك حاجة ماسة لتثقيف العامة حول التطرف حتى لا يقعوا فريسة له من خلال مساعدتهم على اكتساب مهارات التعاون وتحليل المعلومات. وهم من

خلال هذه الألعاب يخضعون لمواقف مصطنعة يتعلمون خلالها سبل التصرف والتعامل مع الأفعال المتطرفة والمتشددة(Bruzzone and Others,1999).

7- دراسة الظاهري عام 2002م، التي استهدفت التعرف على دور التربية الإسلامية في مواجهة الإرهاب، واستنتج خلالها الباحث أن التطرف يعود في جزء كبير منه إلى التقصير الواضح في تدريس المقررات الدينية في المؤسسات التعليمية وخاصة في مستوى المدرسة الثانوية سواء كان ذلك في المناشط المدرسية الصفية أو غير الصفية، هذا إلى جانب عدم تكامل أدوار المؤسسات التربوية مع أدوار المؤسسات الأمنية في مواجهة التطرف(الظاهري، 2002م).

8- دراسة موقدام عام 2002م حول العنف والإرهاب والأصولية التي استهدفت توضيح الإرهاب الديني واستخدام العنف من قبل الجماعات المتشددة. كما استهدفت الدراسة توضيح الأسباب الدينية، والعرقية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية الكامنة خلف التطرف، واتضح من نتائج الدراسة أن أسباب الفكر الأصولي المتطرف تكمن في الجوانب التاريخية وتطورات المجتمع والتوجه نحو الحداثة والتغيير الاجتماعي، والأخذ بأسباب المدنية، الأمر الذي أدى بهذه الجماعات الأصولية المتطرفة إلى أن تقف موقفاً مضاداً لهذه التوجهات في محاولة منها للإبقاء على قيم المحافظة والقيم التقليدية المتوارثة وسد الذرائع، والمحافظة على الكيان الاجتماعي لها(Moghadamm, 2002).

9- دراسة كريجير ومماليكوفا عام (2003) المعنونة «التعليم، الفقر والتطرف، هل هناك علاقة» التي استهدفت الوصول إلى تعريف للتطرف، ومناقشة بعض الأسباب المؤدية إلى المشاركة في أعمال ذات صلة بالتطرف، وقد اتضح من نتائج الدراسة أن هناك تزايداً في أعداد المشاركين في أعمال تطرفية من بين فئة المتعلمين قياساً إلى أوقات مضت، وهذا يعكس أن هؤلاء يعانون من الفقر، والحاجة إلى العديد من الخدمات الإنسانية الإصلاحية التي تمكنهم من استعادة ثقتهم بأنفسهم وبمجتمعهم وبالعالم أجمع. كما أوضحت نتائج الدراسة أن الأسباب الثقافية تلعب دوراً بالغ الأهمية في إذكاء التطرف كمعاملة السكان الأغراب المهاجرين بصورة سلبية وعدم إعطائهم حقوقهم، أو التعامل معهم بشيء من عدم العدالة، هذا إلى جانب المعاملات الاستفزازية من قبل بعض الحكومات أو من يمثلها في الجهات التي تتعامل مع المواطنين المهاجرين أو الواقعين تحت ذل الاستعمار، والاضطهاد كما هو الحال في فلسطين المحتلة وغيرها(Xrueger and Malicova, **2003**).

10- دراسة الخطيب ومتولي عام **2002** حول دور الأسرة في إعداد الشخصية المتميزة التي استهدفت التعرف على أهمية الأسرة في المنظور الإسلامي، وتحديد التغيرات التي شهدتها وظائف الأسرة، ومعرفة الوظائف التربوية التي تقوم بها الأسرة، وتحديد دور الأسرة في بناء الشخصية المتميزة، واتضح من نتائجها أن للأسرة دوراً مهماً في إكساب الناشئة مفاهيم التربية الدينية الصحيحة والتربية السياسية، كما إن أسلوبها الوسطي يهيء الإعداد السليم للأبناء فيها ويساعدهم على الفهم الصحيح لمجريات الأمور، فضلاً عن أنها هي التي تقوي الوازع الديني لديهم لكي يتجنبوا السلوكيات المنحرفة، والأفكار المتطرفة(الخطيب ومتولي، 2002م).

11- دراسة الخطيب وزملائه عام 2003م التي استهدفت التعرف على مكانة الشباب وأهمية العناية به، وتوصلت في بعض نواتجها إلى أن من الأسباب الأساسية المؤدية إلى التطرف الفكري والمسلكي فقدان الشباب للثقة في كل من حولهم لأنهم يرون فيهم نموذجاً أو نماذج للسلطوية الممقوتة التي تقوم على سياسة القسر والتعسف وقتل الشخصية ونبذ الرأي الآخر، وأن بعض الشباب يرون في مجتمع الكبار أنهم غزاة الفكر الحقيقيون الذين لا بد من مقاومتهم أولاً(الخطيب وآخرون، 2002).

12- دراسة الحسين عام 2004م وهي دراسة نظرية تحليلية استهدفت بحث أسباب الإرهاب والعنف والتطرف، وتوصلت إلى أن أهم الأسباب التربوية التي تؤدي إلى التطرف نقص الثقافة الدينية في المناهج التعليمية، وعدم الاهتمام الكافي بإبراز محاسن الدين والأخلاق، وعدم تدريب النشء على احترام النظام في مراحل النمو المختلفة(الحسين، 2004).

13- دراسة كارلوس فيليب بيلول عام (2004) حول التعليم من أجل السلام التي استهدفت بحث علاقة التعليم بالسلام، والحاجة إلى تبني استراتيجيات التدريس والتعلم من أجل السلام عبر المناهج الدراسية، وتحسين صورة الآخر، وإفشاء قيم التسامح بين الأضداد، وتطبيق مبادئ الأمم المتحدة بشكل عملي، وتوجيه الأجيال الجديدة وتربيتهم على السلم، واتضح من نتائج الدراسة أن استخدام هذه المبادئ يساعد أولاً على الوقاية من التطرف، ويساعد ثانياً على معالجة آثاره على المستويين المحلي والدولي على السواء. وأن على المؤسسات الدينية تقع أهم مسؤوليات إشاعة التسامح ونشر ثقافة السلام، وتصحيح المفاهيم وانتهاج الوئام والتجانس والتقارب بين الشعوب والأديان، جنباً إلي جنب مع دور المؤسسات المدنية في تعميم قيم الديمقراطية والشفافية بين الناس في كل مجتمع(Filipe, 2004).

14- دراسة الخمشي عام 2009م وهي دراسة استهدفت التعرف على دور التربية الأسرية في حماية الأبناء من الإرهاب واستنتجت الباحثة أن من بين أهم الإشكاليات ذات الصلة بالإرهاب انتشار المفاهيم الخاطئة عن الدين والجنوح إلى التطرف والغلو، وإثارة نفوس الشباب وتعبئتهم ضد الدولة والعلماء، علاوة على عدم ممارسة أساليب التواصل الإيجابية مع الأبناء، وعدم إشباع حاجاتهم(الخمشي، 2009م).

15- دراسة اليوسف عام 2004م حول دور المدرسة في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف التي استهدفت تقديم قراءة اجتماعية لدور المدرسة في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف من خلال التعرف على الأسباب الاجتماعية لبروز هذه الظواهر في ضوء نظرية الوقاية من الجريمة وقد استنتج الباحث أن من أهم الأسباب المؤدية إلى هذه الظواهر وجود رموز فكرية تنظر للسلوك المنحرف وتكون الأيدلوجيات الفكرية التي تبرز أنماط السلوك المخالف لأعراف المجتمع، واستغلال حداثة سن بعض الأفراد الذين يتم تجنيدهم لخدمة الأهداف المعادية والحرص على إقصاء الآخر، وممارسة العنف ضد الآخرين، وأحادية النظر، والتعصب للأفكار الشخصية والخاصة إلى درجة الاعتقاد الجازم بها(اليوسف، 2004م).

16- دراسة العقل عام 2007م حول ظاهرة الغلو والتكفير، الأصول، والأسباب، والعلاج، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الأسباب تكمن خلف ظاهرة التكفير من بينها الجفوة بين العلماء والشباب وبين الشباب والمسؤولين، والخلل في مناهج بعض الدعوات المعاصرة، وتصدر الصغار والسفهاء بغير علم للفتوى وإصدار الأحكام وانتقاص قدر العلماء الكبار، والتعامل والغرور والتشدد في الدين والتنطع، وشدة الغيرة وقوة العاطفة لدى فئات من الشباب والمثقفين وغيرهم، وفساد الإعلام، والإعراض عن الدين، والظلم والجهل بالعلم الشرعي(العقل، 2007م).

17- دراسة الزهراني عام 2005م وهي دراسة تحليلية ميدانية استهدفت التعرف على مفهوم الخطاب الدعوي وسماته ومرتكزاته ومفهوم خطاب دعاة الغلو الاعتقادي في المجتمع السعودي ومرتكزاته وعلاقة هذا الخطاب بمتغيرات المجتمع الإسلامي وواجب العلماء تجاهه، كما استهدفت الدراسة التعرف على المنتج الإلكتروني لدعاة الغلو الاعتقادي في المجتمع السعودي عبر دراسة هذا الخطاب والأساليب والموضوعات والمرتكزات التي تضمنها خطاب الغلاة مع رصد مصادرهم الاستشهادية، والتعرف على آراء الخبراء حول هذا الخطاب

وأهدافه وموضوعاته ووسائله وأساليبه والعوامل المؤثرة فيه، ومدى كفاية الجهود المبذولة لمواجهته، والنموذج الدعوي الأمثل للتعامل معه، وقد اتضح من نتائج الدراسة أن هناك تداخلاً في المفاهيم والمصطلحات حول طبيعة خطاب التطرف والغلو، وأن هناك حرصاً واضحاً من الغلاة المتطرفين على تجنيد حدثاء الأسنان حيث كانت الفئة العمرية 51-03 سنة هي أكثر الفئات تأثراً بخطاب هؤلاء وأوصت الدراسة بأهمية تواصل الدعاة المنصفين مع الشباب وإقامة لقاءات حوارية للتعرف على مشكلاتهم، وتوعية الشباب بأهمية التواصل مع الجهات الأمنية للتصدي للأخطار المترتبة على دعاوي الغلاة والمتطرفين(الزهراني، 2005م).

18- دراسة المعهد الدولي الكندي للمفاوضات التطبيقية عام 1999م التي استهدفت مناقشة التطرف ومعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين أسلوب معالجة الصراعات السياسية والتطرف، واتضح من نتائج الدراسة أن المفاوضات والتوسطات والحوارات مع المتطرفين ينظر إليها غالباً -وبصورة غير صحيحة- على أنها مؤشرات للضعف والاتجاه نحو المفاصلة، وأن استخدام القوة وعدم التفاوض مع المتطرف هو مؤشر القوة الحقيقي. كما إن استخدام أساليب مثل الحوار والتوسط والتفاوض مع المتطرفين يقدم لهم دليلاً على شرعية أعمالهم التطرفية. كما أوضحت النتائج أن التطرف ترعاه أحياناً مؤسسات دولية، وأنه يصعب التعرف على مواقعها وعلى قياداتها وهي تغذي الكراهية والرغبة في العنف والإرهاب، وأن هناك حاجة ماسة إلى عدم مشاركة الضحايا في أعمال انتقامية لأن ذلك يولد مزيداً من التطرف والعنف، ولذلك فإن أفضل الطرق للتعامل مع المتطرفين تكمن في الاستمرار في استخدام وتطوير آليات التفاوض والحوار معهم (Canadian International Institute, 1999).

19- دراسة أوستن كلاين عام (2006). حول التعليم والإرهاب التي استهدفت توضيح الأسباب المؤدية للإرهاب في علاقته بالتعليم، واتضح من نتائج الدراسة أن كثيراً من صور الإرهاب أسبابها التقليدية تعود إلى الفقر، وقلة التعليم، وقلة الفرص الوظيفية، أما الأسباب غير التقليدية فيأتي في مقدمتها أن معظم الذين يقومون بأعمال الإرهاب والتطرف هم من بين المتعلمين الذين يؤدون هذه الأدوار بأنفسهم أو يساندون من يقومون بها، كما يلعب الافتقار إلى الحريات المدنية وعدم التعامل الديمقراطي دوراً مباشراً في تعزيز الإرهاب والقيام بالأنشطة المختلفة له(Cline, 2006).

20- دراسة صالح الزهراني، عام 2009م حول بعض توجيهات التربية الإسلامية في التعامل مع المخطئ، التي استهدفت تعريف المربين والمعلمين والمصلحين بتوجيهات التربية الإسلامية في التعامل مع الأفراد الذين يخطئون، وفتح قنوات التواصل معهم عند وقوع الخطأ وحتى يتم تعديل سلوكياتهم وتقويم اعوجاجهم، وتعريف المربين بخصوصية المخطئ وتقدير كرامته الإنسانية والاعتراف بحقوقه وإن كان مخطئاً. وقد استخدم الباحث في الدراسة المنهج الاستنباطي، واتضح من نتائجها أن هناك أدباً شرعياً إسلامياً واسعاً ينظم التعامل مع المخطئ ويتسم بالعدالة والإنصاف والمرونة، هذا فضلاً عن توفير هذا الأدب للعديد من الوسائط والأساليب الفعالة للتعامل مع المخطئ(الزهراني، 2009م).

21- دراسة الخطيب عام 2006م حول دور التعليم العام في تهيئة النشء لتأصيل مفاهيم العولمة بما يتناسب مع الثقافة الإسلامية التي استهدفت التوصل إلى إطار فكري تأصيلي للفكر التربوي ومناهجه ومؤسساته وأدواته للتعامل مع معطيات العولمة، وتوصلت الدراسة إلى أن كثيراً من الاختلالات الفكرية في الجيل الجديد يمكن أن تعزى إلى كثرة التنظير الذي يتعرض له الطلاب في مدارس التعليم العام الذي لا يصاحبه أو يقترن به ما يحققه عملياً في أرض الواقع، علاوة على طول فترات جلوس الطالب على مقاعد دراسية تعوده الخمول والكسل وقلة الحركة واستمرار ذلك في مختلف المواقف، وكثرة عدد المواد الدراسة وسلبية طريقة تدريسها حيث إن التلقين وحده كأسلوب تعليم وتعلم يجعل الطالب أكثر عدوانيه وشغباً وتمرداً على النظم المدرسية، هذا إلى جانب الدور الرئيس للمؤسسات الدينية والإعلامية والرياضية والأمنية الذي لا زال يمارس بشكل تقليدي سلبي في التواصل مع الناشئة(الخطيب، 2006م).

22- دراسة البليلي التي استهدفت استجلاء أسباب الإرهاب وتوضيح علاقة المؤشرات الاجتماعية (العرق، الوطنية، العنصرية) بظاهرة الإرهاب، واتضح من نتائج الدراسة أن هناك علاقة كبيرة إيجابية بين هذه المؤشرات والإرهاب، إضافة إلى الأسباب الأخرى كالفقر، والعوز الاقتصادي، والعولمة، وعدم تطبيق قيم الديمقراطية في المعاملات والحقوق، وعدم المقدرة على نشر ثقافة العقلانية وانتهاجها في الأنشطة المجتمعية، وإهدار القيم الإنسانية البشرية، والدين(البليلي، 2006م).

23- دراسة الفاضل (2008) المعنونة «شبابنا وأوكار التفخيخ من الإستراحات إلى شبكات الإنترنت ثم مخططات تدمير بلادنا، وقد ناقش الباحث فيها الأسباب الحقيقية

لفتاوى التكفير المؤدية إلى الإرهاب والخلايا الإرهابية. واتضح من الدراسة أن من أهم الأسباب المؤدية إلى التكفير والإرهاب بعض جماعات التبليغ والاستراحات وإغواء الشباب، والتسجيلات الإسلامية والتعبئة الجهادية، وتحذير الناس من العلماء الكبار وإطلاق التهم الباطلة ضدهم وانتقاص مناهجهم ومنزلتهم، وإصدار فتاوى الجهاد التي تحض على الانتحار والسرقات والغش والتدليس على رجال الأمن من خلال عمليات التنكر، والثناء على الشخصيات المتمردة، وتكذيب فتاوى ابن باز، ومحاضرات وأناشيد الجهاد المقامة في الشقق المفروشة والأناشيد التي تغذي التطرف والانحراف الفكري، واستخدام شبكات المعلومات لبث الأفكار المغلوطة، وبعض المقالات والصوتيات المنادية بالتربية الجهادية، واستخدام أساليب غير عادية في جمع الأموال والتبرعات لتمويل أنشطة التطرف(الفاضل، 2008م).

24- دراسة حنون والبيطار عام 2008م التي استهدفت التعرف على رؤية طلبة الجامعات الفلسطينية واتجاهاتهم نحو ظاهرة الإرهاب وتم من خلالها التوصل إلى أن من أهم الأسباب المؤدية إلى الإرهاب ضعف مستوى التعليم، وعدم توفر الدعم الإعلامي الكافي في نشر الوعي الديني السليم، ونشر الوعي الوطني، وعدم تقديم الرعاية الكافية للطلاب والشباب خارج الوطن حتى لا يقعوا فريسة لأعداء الوطن، وعدم توفر الرعاية الكافية من قبل الوالدين للأبناء وحسن متابعتهم ومراقبتهم والتعرف على أصدقائهم، وعدم إعطاء الشباب حرية الرأي، وإشعارهم بكيانهم الحقيقي ومناقشتهم في شؤونهم وأفكارهم، وعدم الشعور بالأمن، والتعصب الديني، والجهل في الدين، وعدم انتشار الفكر الديمقراطي في المعاملات والحقوق، وانتشار الجماعات المنحرفة(حنون والبيطار، 2008).

25- دراسة عبدالعاطي عام 2009م التي تناول فيها الباحث سبل تعامل المدارس مع مشكلات التطرف والإرهاب، واستهدفت توضيح دور كل من الأسرة والمدرسة في مكافحة التطرف، والعمل على حماية النشء من نتائجه. وقد اتضح من نتائج الدراسة أن هناك جملة من الأسباب تكمن خلف هذه المشكلة من أهمها الأسباب الفكرية التي تتمثل في المعاناة من الانقسامات الفكرية الحادة بين التيارات المختلفة بسبب الجهل بالدين، وتشويه صور الإسلام والمسلمين، وقلة العناية بالتفكير الناقد والحوار البناء من قبل المؤسسات التربوية والمربين والمؤسسات الإعلامية، هذا إلى جانب الأسباب السياسية والاقتصادية. واتضح كذلك أن من بين أهم الأسباب المؤدية إلى التطرف الأسباب الاجتماعية التي منها الفساد العقدي، وعدم تكوين

الانتماء للأمة، وغياب دور العلماء وانشغالهم، والتفكك الأسري والاجتماعي، ورفقة السوء. وأوضحت الدراسة أن من بين الأسباب النفسية المؤدية للتطرف الدوافع الخاصة، وضعف الأنا أو تضخمها. وكثرة الإحباطات، والانفصام. يضاف كل ذلك إلى نقص الثقافة الدينية في المناهج التعليمية، وعدم الاهتمام الكافي بإبراز محاسن الدين الإسلامي والأخلاق الإسلامية، وعدم تكوين خاصية احترام النظام(عبد العاطي، 2009م).

26- دراسة الهرماسي عام 2010م حول المجتمع الإسلامي وظاهرة التكفير، التي استهدفت التعرف على مفهوم الصحوة الإسلامية ومظاهرها ومدارسها وعلاقتها بالإعلام وتطوير وسائط الاتصال، والنواتج السلبية المترتبة عليها، واتضح من نتائج الدراسة أن من بين الأسباب التربوية المؤدية إلى حدوث سلبيات عديدة صاحبت الصحوة هي غياب المرجعية الواعية، والتعصب للرأي، واقترح الباحث من أجل المعالجة الدعوة إلى العودة إلى المرجعية الشرعية، والدعوة إلى الوسطية، والتحذير من التطرف، والتحذير من الغلو والتنطع في الدين(الهرماسي ، 2010م).

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن هناك تنوعا واضحا في الموضوعات التي تم تناولها لتشخيص المشكلات المتعلقة بالتطرف الفكري . وأغلب الدراسات تناولت ظاهرة الإرهاب وانعكاساته على المجتمعات ، وأن التطرف والإرهاب ليس وقفا على مجتمعات بعينها بالضرورة ، وإنما يمكن أن يطال أي مجتمع إذا وجدت الأسباب أو العوامل المؤدية إليه . كما أوضحت الدراسات السابقة أن الجوانب التربوية ذات علاقة مباشرة بالتكفير والإرهاب والتطرف سواء ما تعلق منها بالتربية الأسرية ، أو التربية المدرسية ، أو التربية الإعلامية والمجتمعية . وبينت دراسات البراق عام 1988م ، واليوسف عام 1995 ، وفهمي عام 1998 ، والخطيب عام 1999 م ، والظاهري عام 2002 ، وكريتجر ومالیکوفا عام 2002 ، والخطيب عام 2003، والخمشي عام 2004 ، وبيلول عام 2004 أن العوامل التربوية ذات صلة وثيقة بالتطرف والإرهاب الذي يستند على أساليب ظاهرة أو مستترة تؤجج فكر التكفير والتعصب والإنحرافات الفكرية .

أما دراسات الهرماسي عام 2010 ، والمعهد الدولي الكندي ، وحنون والبيطار عام 2008 ، وأوشن كلاين عام 2006 ، ووزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد عام 2006 فقد تركزك على تشخيص العوامل الاجتماعية والسياسية

المتعلقة بالتكفير والإرهاب . وهناك دراسات جمعت بين العوامل التربوية وغيرها ذات الصلة المباشرة بالتكفير والإرهاب مثل دراسة الفاضل عام 2008 ، ودراسة عبد العاطي عام 2009 ، ودراسة الزهراني عام 2010 ، ودراسة اليوسف عام 2005 .

وقد استفاد الباحث من استعراض هذه الدراسات في بلورة موضوع ومشكلة الدراسة الحالية ، وصياغة العديد من عناصرها في الأسئلة والأهداف والمشكلة والمنهجية .

الإطار النظري /

ربما يعود فكر الخوارج، وهي الفئة القائلة بالتكفير، إلى أزمنة قديمة، لكن أبرز ظهور لهذا الفكر كان في عهد المصطفى عليه الصلاة والسلام الذي أخبر عن هذا الظهور قبل حدوثه ولا سيما عندما قام ذات مرة بتقسيم قطعة من الذهب بين أربعة فاعترض واحد منهم يسمى ذو الخويصرة، فقال عليه الصلاة والسلام لعمر بن الخطاب حين هم بقتله : «دعه فإن له أصحاباً يحقر أحدكم صلاته مع صلاتهم وصيامه مع صيامهم، يقرأون القرآن لا يجاوز تراقيهم، يمرقون من الإسلام كما يمرق السهم من الرمية ..» البخاري، كتاب التوحيد (7432)، مسلم، كتاب الزكاة (142/1063). وتتالت أحداث فكر الخوارج ومشاربه ومبادئه في عهد الخلفاء عثمان بن عفان وعلى بن أبي طالب رضي الله عنهما لا سيما في حرب صفين عام(658م) في حادثة التحكيم، وكانت أولى مبادئ الفكر التكفيري أو فكر الخوارج تكفير علي وعثمان رضي الله عنهما، والحُكمَان، وأصحاب الجمل، ووجوب الخروج على الإمام الجائر، والتكفير بارتكاب الذنوب، وتكفير كل من رضي بتحكيم الحكمين في حادثة التحكيم. وذهب بعض الخوارج إلى وقوع التكفير في الذنوب التي ليس لها وعيد مخصوص(الحمراني، 2003م). ويرى البعض أن الخوارج هم عشرون فرقة يتشابه فكرهم إجمالاً وقد يختلف في بعض التفاصيل، وهناك فرق انقسم عنها فرق أخرى داخلها. وقد تعرض فكر الخوارج في بلاد المسلمين للضعف الشديد وربما الزوال خلال التاريخ الإسلامي منذ عهد عمر بن عبدالعزيز في الدولة الأموية، ومروراً بجهود الدولة العباسية الكبيرة في قتل كل من يثبت أنه يبث هذا النوع من الفكر أو يدين به. وعاد هذا الفكر للظهور في البلاد الإسلامية كرد فعل أحياناً لتوجهات الأنظمة القائمة وأساليب إدارتها للقضايا

المصيرية، ومدى قربها أو بعدها من الاستعمار، ومدى تبنيها للأفكار والمبادئ غير المحلية، ومدى الفهم لبعض القرارات الدولية. وظهرت جماعات تكفيرية في عدد من البلدان الإسلامية وقد ظهرت ضمن هذا الإطار الجماعات البديلة وهي جماعات انشقت على الجماعات الأصلية وكان من أهم المبادئ التي يسوغها التكفيريون تكفير المجتمع واستحلال الأموال، واستحلال الكذب على الأموات والأحياء، واستحلال تزويج المتزوجات، وإلصاق بعض الفتاوى كذباً وادعاء على بعض كبار العلماء، التغيير بالقوة واستحلال المحرمات، تكفير الحكام والمحكومين، إباحة النهب وتحطيم المجتمع، اعتبار المسلمات أهل كتاب، واستجداء حكم الإسلام من الكفار وتكفير من لم يكفر الكافر، تكفير مرتكب الصغائر، واستحلال قتل النفس، وجواز قتل المرتد دون الرجوع إلى رأي إمام المسلمين، واعتزال المجتمع، وجواز الصلاة بانفراد خلف إمام يُرى كفره(الخطيب، 2006م).

إذ أن الفكر التكفيري يمكن أن يأتي تأويلاً شاذاً للأحكام والنصوص، وقد يأتي من خلال عمل نقيض الأحكام والنصوص وقد ذهب بعض الجاهلين إلى اعتبار الجهاد شكلاً من أشكال التطرف أو الإرهاب، وأنه سلاح التكفيريين، وقد بينت النصوص الشرعية وأقوال السلف الصالح العديد من الأحكام المتعلقة بهذا الجانب، بل يعد الجهاد مطلباً أساسياً لاستقامة الناس والحياة عندما تضل بهم السبل (الشريف وحافظ، 2001م).

يقوم الفكر التكفيري على الانفعالات عوضاً عن العقل مما قد يتسبب في حدوث ردود فعل أو ظهور أفعال تتنافى مع المعقول والمناسب والصحيح الذي يتمشى مع الدين والأخلاق والقيم، والأعراف، لذا يستوي هناك الصواب والخطأ، كما إنه تفكير يعتمد على المراوغة وعلى سياسة الاعتراض التي ليس لها صلة بالموضوع المطروح (الخطيب، 2006م). ويعتقد اللويحق أن أحد أهم أسباب الغلو في الدين هو الجهل بالكتاب والسنة وبمنهج السلف الصالح، وبمقاصد الشريعة الإسلامية، وبالسنن الربانية، وبحقيقة الإيمان وعلاقته بالأعمال وبمراتب الأحكام، وبمراتب الناس، وباللغة العربية وبالتاريخ، الإعراض عن العلماء، والتأويل والتحريف وإتباع المتشابه، وعدم الجمع بين الأدلة، والتعامل المباشر مع النص والفهم الحرفي له، والاجتهاد من غير أهلية، والانحراف في الإتمام بأحاديث الفتن وعدم تقدير ظروف الناس وأعذارهم (اللويحق ،2002).

وتتعدد مظاهر التكفير بحسب ظروف الزمان والمكان، وبحسب الموضوع الذي يعبر عنه، ولكن عدداً من العلماء يرون أن صاحب الفكر التكفيري عادة ما يكون معجباً بذاته وحسن الظن بنفسه إلى درجة الإفتتان بها وهو عادة لا ينظر إلى غيره نظرة إيجابية وفي معظم الأحيان يكون من النوع الذي ينظر إلى الآخرين نظرة دونية وبازدراء إلا من كان على نهجه وسيرته. كما إن التكفيري يقدس الرعيل الاسبق بل ويغالي فيهم، هذا إلى جانب الجهل والهوى فيكون الفكر التجهيلي مهيمناً ومتصدراً دوماً. ويميل صاحب الفكر التكفيري إلى مصادرة الرأي الآخر وإرهابه، بل قد يؤدي ذلك في بعض المواقف إلى اخراج صاحب الرأي الآخر من الملة والدين، والتشهير بصاحبه أو التحريض عليه، أو إطلاق النعوت والألقاب عليه أو معايرته خاصة عندما يصعب على صاحب الفكر التكفيري التفريق بين دلالات المفاهيم، والسلوكيات الجانحة، والتراجع عنها، والسخرية من صاحب الرأي الآخر عوضاً عن امتداحه وتشجيعه ومؤازرته، كما إن أصحاب الفكر التكفيري لديهم آراء غير دقيقة عن بعض المفاهيم كمفهوم الفضل ومفهوم الصواب، فهم يتبنون أفكار مريديهم أو مرجعياتهم حتى إن كانت خاطئة، ويعملون كل ما في وسعهم للاحتفاظ لهم بأفضالهم تأكيداً للولاء لهم. ويلاحظ على أصحاب الفكر التكفيري أن بينهم علاقات متنافرة حتى وإن ظهر فيما بينهم نوع من التشابه في بعض الأفكار والمبادئ، وهم عادة يخطئون في فهم الثبات على الحق، ويعانون من توهم فتنة الأتباع (أن اطلاع الأتباع على الخطأ المتراجع عنه والإقرار بذلك الخلل والرجوع عنه من شأنه أن يردهم عن التمسك بالمنهج وربما ينفرهم منه)(الشعراوي، 1991م)، ولعل أحد أهم أسباب الإخفاقات الاعتقادية التي يتسم بها التكفيريون تكمن في انحرافاتهم النفسية، فالانحراف الفكري أساساً هو تعبير عن فلسفة تافهة ناقصة، ومبالغة في تقديس البشر، وضعف العقل، والتقليد الأعمى، والغرور بالنفس. ولذلك يظهر هؤلاء في حالة من الاستغراق اللاواعي وكأنهم يغيبون عن العقل بسبب الاستسلام التام أو شبه التام للعواطف والانفعالات، وعدم الثقة في الآخرين، والتشكيك فيهم وفي نواياهم، فهم لا يحسنون الظن بأحد حتى ولو حاول أن يثبت لهم أن ما لديه هو الصواب. وربما كان الحسد أحياناً هو سبب رئيس للتكفير، فيصبح الحسد مبرراً كافياً لدى هؤلاء للخروج عن كل أنواع الجادة والصواب(أرنوث حنه، 1992م)، (شلبي وآخرون، 1992م).

ويرى الخبراء أن أحد أهم الأسباب المؤدية إلى التطرف الفكري أسلوب التحيز المسبق، وأسلوب الترويج الحماسي، وأسلوب الاستعانة بآراء وتصريحات أشخاص ذوي نفوذ وشهرة، وأسلوب استصدار فتاوى مؤيدة، وأسلوب الاستفتاءات المزورة، وأسلوب استغلال الكوارث والنكبات والمناسبات، وأسلوب استغلال الدين والمشاعر الدينية، وأسلوب استعمال أسماء الشخصيات البارزة، وأسلوب عقد المؤتمرات الصحفية، وأسلوب الدورات والمؤتمرات، وأسلوب افتعال المناسبات التي تلفت الأنظار، وأسلوب إغراق الناس بالمشكلات الحياتية اليومية، وسياسة الإلهاء بالنشاطات المختلفة وأسلوب الإلهاء بالمظاهر الترفيهية، وسياسة تكميم الأفواه، وسياسة تنفيس الرأي العام، وسياسة كبش الفداء، وسياسة الضربة الوقائية، وسياسة ركوب الموجة، وسياسة الانحناء للموجة، وسياسة العصا والجزرة، وسياسة قميص عثمان، وأسلوب تجهيل المصدر، وأسلوب لفت الانتباه أو صرفه، وطريقة التكرار، وأسلوب قلب الحقائق أو ذكر نصف الحقيقة، وطريقة تسليط الأضواء، وطريقة التعتيم الإعلامي، وطريقة تعطيل العقول، وطريقة شحن النفوس، وطريقة ترويج الشائعات (الألبان، 1992م)، (جاد الحق، 2006)، (النجمي، 2006م)، (بكري وبلال، 2010)، (بن باز والعثيمين). كما إن مشكلات الحياة المعاصرة كالفقر والظروف السكنية وثقافة الأسرة وأسلوب المعاملة الوالدية، وقمع شخصية الشاب أو الطفل وإحباط مشاعره وتحقير آرائه وتسفيه أفكاره، والفراغ، والنفاق الاجتماعي، والتناقضات الاجتماعية، البطالة، مشكلات الزواج والعمل، مشاعر الإحباط واليأس والقلق والاكتئاب، كل ذلك يؤدي إلى اختلالات في الفكر الأمر الذي يمهد لخروج الفكر التكفيري(الصويان، 2001م).

الخلفيات التربوية للتكفير:

تظهر الشواهد والوقائع المختلفة أن هناك عوامل تربوية عديدة تكمن خلف مشكلات التكفير. بل ربما يجوز القول بأن الأسباب التربوية هي أقوى عوامل ظهور الفكر التكفيري فقد يكون مستوى تعليم الوالدين المتدني سبباً في انحراف الأبناء والبنات مما يؤدي إلى الوقوع في دائرة التكفير، وقد يكون أسلوب حياة الأسرة كونها أسرة متحررة عوضاً عن كونها أسرة محافظة سبباً في التكفير، هذا إلى جانب العوامل الأسرية الأخرى كالتربية الأسرية الحديثة، وعدم ميل الأسرة إلى مراعاة القيم الدينية، وطريقة لبس الإخوة والأخوات، والتفريق في المعاملة بين الأبناء أو البنات، وكذب الوالدين، ومستوى انفتاح الأسرة والعلاقات مع الأقرباء

والأصدقاء والجيران وغيرهم. إن توفر هذه الظروف في الحياة الأسرية يؤدي أحياناً إلى عزلة بعض أفراد الأسرة، أو شعورهم ببعض الازدراء والنظرات الدونية، والشعور بالرغبة في إيذاء أحد أفراد الأسرة، وتفضيل الأصدقاء على أفراد الأسرة، والاعتراض على آراء أفراد الأسرة وتسفيه أفكارهم والسخرية منها، والثورة على الوالدين أو أحدهما. ولذلك يرى الخبراء أن الأسرة يجب أن تقوم بعدد من الأدوار المهمة حتى تقي أفرادها من الفكر المتطرف من تكفير ونحوه من أهمها تعزيز قيم المودة والرحمة والألفة والتسامح والرضا والتفاهم والحكمة والشجاعة، والعفة والعدل، وتحقيق الضبط الاجتماعي والتماسك والالتزام بالمعايير الاجتماعية، وتعلم الأدوار الاجتماعية، والارتقاء بالأحوال الشخصية والاجتماعية لأفرادها (الرفاعي، 1995م)، قال تعالى: {**وَلْيَخْشَ الَّذِينَ لَوْ تَرَكُوا مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَافًا خَافُوا عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا اللَّهَ وَلْيَقُولُوا قَوْلاً سَدِيدًا**} [النساء: 9].

ويمكن للأسرة أن تقي أفرادها من الانحراف من خلال الارتقاء بالأحوال الشخصية والاجتماعية لأفرادها، وتعليمهم الأدوار الاجتماعية، وتحقيق معايير الضبط الاجتماعي والتماسك والتزام أفرادها بالمعايير الاجتماعية، وتوعية أفرادها بالشروط والمواصفات اللازمة لإقامة العلاقات الاجتماعية، وتعزيز قيم المودة والرحمة والألفة والتسامح والرضا والتفاهم والحكمة والشجاعة والعفة والعمل، وتعويد الأفراد على الاقتصاد وعدم الإسراف وحب العمل، والكسب الشريف، وتحقيق العدل والمساواة واحترام الحقوق، وتقديم نموذج القدوة الصالحة، وتعزيز وتثقيف الأفراد باللغة والقيم والأعراف والتقاليد والسلوك المقبول(الرفاعي، 1995م).

كما إن التقدير المنخفض للذات، وعدم تقبل فرد من أفراد الأسرة، وكثرة الإحباطات الأسرية، وفقدان الحب والانتماء الأسري يؤدي إلى الانحراف الفكري والمسلكي معاً، وكثيراً ما تدلل الشواهد والوقائع على أن الإخفاقات الأسرية كانت خلف ظواهر التكفير والتطرف والتعصب والشذوذ ونحوها(الخطيب وآخرون، 1996م). ويكتسب الشباب هويتهم الثقافية من خلال نظم التربية والتعليم والتنشئة الأسرية والاجتماعية. حيث تستهدف التنشئة الاجتماعية تماثل الفرد مع مجتمعه وجعله أكثر توافقاً وقدرة على تكوين علاقات شخصية متبادلة مع الآخرين خلال عمليات غرس المعايير، وتنمية الذات، والضبط الاجتماعي، واللغة والعادات

والتقاليد، والعقيدة، والتحرر من النمطية والتقليدية، والانفتاح الموجه(عبد المعطي، 2001م).

كما يعد مجتمع الأصدقاء والرفاق مصدراً حيوياً لتربية الشباب والمراهقين والمراهقات على جملة من الأفكار والرؤى التي قد لا تكون صائبة، ففي جماعة الأقران والرفاق يتعلم كثير من الشباب الأفكار المنحرفة والسلوكيات الماجنة، لذا كانت متابعة الشباب وتوجيههم، ومساعدتهم على حسن اختيار الرفقة مطلباً تربوياً أساسياً، إن مجتمع الأقران يجعل من القرين شخصية بالغة الانتماء في محاولة من صاحبها لمجاراة الزملاء وكسب ودهم ومؤازرتهم، واعتبار كل ما يصدر عنهم إيجابياً ومهماً، بل قد يرى بعضهم أن حياته بدون الأقران ليست حياة وأن الأقران هم بمثابة أحباب الله وجنوده وخلفائه في الأرض، ويصبح التعلم من الأقران متفوقاً على التعليم من الوالدين، وتزداد الثقة فقط في عالم الأقران والأصدقاء والشلل، لذا تتم المدافعة والذود عنهم بشدة حتى وإن ترتب عليها مصاعب جمة، فضلاً عن أن تعليمات الأقران والأصدقاء هي أوامر لا بد من تنفيذها والانصياع التام لها، وقد يرى البعض أن الأصدقاء هم الزاد، وهم الأمل، وهم الذين يحملون لواء الخير للأمة، وعلى أيديهم يمكن تحقيق الإصلاح، وفي مواقف شتى يتمكن بعض الأقران من قلوب زملائهم وأصدقائهم ويديرونها كيف يريدون بسبب معرفتهم ببعض الزلات المرصودة عليهم، أو بفعل أمور حساسة أو مشكلات شخصية أو قصور في بعض الإمكانات والظروف، فيستحوذون عليهم تماماً فيكونون مجرد أدوات لهم يصنعون بهم ومنهم ما يرغبون(المركز العلمي للدراسات الأمنية والتدريب، 2008م).

وفي السنوات الأخيرة أصبحت تقنيات الاتصال الحديثة مصدراً من مصادر التربية الفعالة، فعبر هذه التقنيات يتمكن الأفراد من التعرف على أشخاص مؤثرين جداً، ويشاركونهم أفكارهم ومخططاتهم، ويتلقون من خلالها الأوامر والتعليمات، وتسيير الأمور والأنشطة والعمليات، وتوجيه الضربات للخصوم، وممارسة الشذوذ الفكري والعاطفي عبرها(وطفة، 2002م).

أما بعض الجماعات الدينية فهي من أبرز وأقوى مصادر التربية بحكم ما تمتاز به من مقومات وظروف قد لا تتوفر لغيرها ويتعلم كثير من الشباب ومن في حكمهم كل أفكارهم المهمة من الجماعات الدينية، ويتابعون ما يصدر عنها من فتاوى وتعليمات عبر الأشرطة والخطب والدروس والحلقات والأنشطة الميدانية، الأمر

الذي يجعل من هذه الجماعات قيادة فكرية تفوق حد أنواع القيادات التربوية الأخرى، وكثير من المعلومات التي تبث عبر الجماعات الدينية ذات حساسية عالية، وهي بمثابة توجيهات عظمى لا بد من إتباعها والانقياد لها مهما كانت النتائج، وفي الواقع إن الجماعات الدينية المنضبطة والملتزمة بالشرع وطاعة ولي الأمر تعد مصدراً جيداً للتربية والتنشئة والمعاونة على الخير. أما الجماعة الدينية المنحرفة أو ذات المبادئ المغلوطة، أو صاحبة الاهتمامات المنحرفة الخاصة فهي مصدر غير مشروع للتربية وقد يترتب على أنشطتها مصاعب وويلات جمة. إن بعض الجماعات الدينية تروج لأفكار شاذة، وتتسبب في حدوث فتنة بين الناس، وبعضها يروج للخروج على السلطة والسلطان، وإحداث الأذى بالعباد والبلاد وبعض هذه الجماعات يتمتع بمزايا وإمكانات كبيرة الأمر الذي يساعدها على بث أفكارها بسهولة ويسر وانسيابية، وهي قد تحتاج إلى مراجعة شاملة من قبل الهيئات المختصة. ذلك أن المسؤولية الأساسية للجماعة الدينية هي تقديم التربية الدينية لمختلف الفئات والشرائح المجتمعية بصورة إيجابية وموضوعية ودقيقة لدعم الأمن الفكري لدى هذه الفئات، هذا فضلاً عن دورها في التنوير الديني وحماية الفكر المحلي من الانحراف، وتوفير الوقاية الاجتماعية، والقيام بالدراسات العلمية للظواهر الدخيلة، وتثقيف العامة، وإغاثة المحتاجين، وتوفير نموذج القدوة الحسنة، والتكامل مع أجهزة المجتمع ومؤسساته(عدس، 1998م).

وتقوم التربية المدرسية النظامية بأدوار شتى في التربية والتنشئة إلى درجة استئثارها في الوقت الحاضر بالقيام بمعظم جوانب التربية وذلك بعد انحسار دور المؤسسات الأخرى كالأسرة والمساجد والأندية وغيرها. وتتم التربية المدرسية في المدارس أو المعاهد أو الجامعات عبر المعلمين والأساتذة والمناهج والبرامج الدراسية، وعبر الأطر والقيادات الإدارية والإشرافية، وعبر الأنشطة والمنتديات المختلفة التي تديرها وتشرف عليها. ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن بعض الممارسات الإدارية التربوية الخاطئة تتسبب في حدوث مشكلات فكرية عديدة أبرزها التطرف الذي قد يؤدي بدوره إلى التكفير. فالإدارة المنفذة للتعليمات غير المستنيرة إلى الحقائق، والإدارة التربوية التي ترفض السماع لرأي الآخرين، والإدارة التربوية التي لا تقيم وزناً لشخصية الطالب والأستاذ والمعلم، ولا تعمل على تحقيق التماسك والتآلف بين أفراد المجتمع التربوي داخل المؤسسة، والإدارة الجاهلة بتعاليم الدين وتطبيقاته في التعامل والتواصل الإنساني، والإدارة التربوية

غير القادرة على مواجهة الأفكار المتطرفة، والإدارة التربوية المتسيبة، كل ذلك قد يتسبب في حدوث الانحرافات الفكرية التي تقود إلى الفكر التكفيري. وتلعب الصراعات القبلية والاختلافات الثقافية بين المعلمين أو الأساتذة وبينهم وبين الطلاب أو الطالبات، علاوة على سوء التعامل مع شرائح معينة، ورفض أساليب الحوار والنقاش، والتعصب للرأي والفكر الخارجي، وعدم احترام شخصية المعلم أو الأستاذ وعدم احترام شخصية المتعلم أو المتعلمة، وانتشار أساليب السخرية والنقد غير البناء، وازدياد مشاعر الإحباط واليأس، كل ذلك يقود إلى الانحرافات الفكرية التي قد تؤدي إلى التكفير (الحر، 2001م). كما يؤدي المنهج المتطرف إلى أخطار كبرى في الحياة الفكرية التربوية، ويعزى كثير من الإخفاق التربوي إلى الصراعات الفردية أو القبلية بين المعلمين أو الأساتذة، ورفض المعلمين أو الأساتذة وجهات نظر الطلاب في مواقف التعليم والتعلم، والسخرية أو الاحتقار للطالب لأسباب جغرافية أو دينية أو مذهبية أو إقليمية أو ثقافية أو بسبب الاختلاف في وجهات النظر تجاه أمور بسيطة كتشجيع نادي رياضي معين أو المبالغة في امتداح قرية أو محافظة أو مدينة معينة، أو مدح الذات والاعتداد بالنفس، أو غير ذلك، أو التحيز في التعامل، ورفض الحوار، وعدم المقدرة على ضبط الانفعالات، كل ذلك يؤدي إلى حدوث الانحرافات الفكرية وعلى رأسها الغلو والتكفير والتعصب. وتجدر الإشارة إلى أن كثيراً من صور الإرهاب ومظاهر فتنة التكفير تعزى إلى المناهج المحرفة -جنباً إلى جنب- مع نوع البرامج التقليدية ومستواها المنخفض في بعض الحالات. إذ لا تزال المناهج الدراسية والبرامج التعليمية في كثير من المواقف بعيدة كل البعد عن الواقع وعن ملامسة حياة المتعلم أو المتعلمة، ويتم تقديمها بصور باهتة وعبر أشخاص غير مؤهلين تربوياً وفكرياً، مما يقلل من متعة التعلم ومن الانتماء إلى المدرسة أو الجامعة، هذا إلى جانب الأفكار المتشددة التي يتم بثها وترويجها مباشرة أو بطرق غير مباشرة إلى المتعلمين، والتعامل بانحيازية تامة إلى الفئات التي تصنف بطرق غير مشروعة إلى قريب ومستوف من عدمه سواء في العاملين أو في مجتمع الدارسين والمتعلمين. لذا فالفكر التكفيري وغيره من الانحرافات الفكرية لا ينشأ في فراغ، وإنما ينشأ في ظل بيئة مثيرة. ولا تزال موضوعات التربية الوطنية والتربية المعرفية بعيدة كل البعد في عدد من الأنظمة التعليمية عن معايشة الواقع، فضلاً عن أنها تتعرض للكثير من الانتقادات الحادة، ويتم تقديمها بصورة وتطبيقات قديمة غير مواكبة للتطورات والتغيرات الفكرية ولا توجد انعكاسات تثبت فاعليتها في ترسيخ القيم الوطنية والتلاحم الاجتماعي وتعميق

جذور الانتماء والهوية الثقافية. كذلك فإن المدارس والمعاهد والجامعات تحتاج إلى أن توفر فرصاً لتعلم ما هو غير أكاديمي إلى جانب الموضوعات الأكاديمية كالتعاون، والكرم، والشجاعة، والبذل والعطاء، والتراحم، والحلم، والصبر، واكتساب القيم والمفاهيم الدينية الصحيحة، وغرس حب العمل، وتوفير نموذج القدوة الصالحة، وتحقيق معاني التسامح والإخاء والسلام عوضاً عن التطرف والتعصب. كما تشير بعض التقارير والدراسات إلى أهمية إبعاد الشخصيات التي تروج للمفاهيم الخاطئة والأفكار المضللة عن العمل التربوي، والقضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية التي تعد منفذاً قوياً للفساد التربوي من جهة ووسيلة للابتزاز المادي، ومدخلاً للفساد الفكري، وحماية الطلاب من الأخطار بأنواعها لا سيما الفكرية منها، وأن يتكامل دور المدارس والجامعات مع غيرها في المجتمع. ومن المعروف أن مؤسسات التربية غير الرسمية يمكن أن تقوم بأدوار بالغة الأهمية في إحداث الأثر التربوي يفوق الآثار التي تحدث من خبراء تطبيق التربية الرسمية، وذلك لأسباب تتعلق بطبيعة هذه المؤسسات غير الرسمية من جهة، وأخرى تتعلق بآليات وأدوات ووسائل التربية غير الرسمية من جهة أخرى. ولذلك فإن معظم الفكر التربوي الذي يصنع التكفير هو من جراء الجهود المبذولة من قبل المؤسسات غير الرسمية للتربية سواء بصورة مباشرة أم من خلال الطرق غير المباشرة (الخطيب،2004م).

وهناك دراسات تناولت أثر النمطية في التعليم على تشكيل الفكر عند الطالب سواء في مدارس التعليم العام أم في المعاهد والجامعات منها عدس عام 1995م (هيرشي، 2002م)، (الحر، 2001م)، (هيدلي، 2001م)، وهيدلي بير عام 2001م، وكوستا وجارمستون عام 2000م (كوستا وجارمستون 2000م)، (كوهين، 2002م)، (مجموعة هولمز، 1996م)، وإلفي كوهين عام 1423هـ، وتقرير مجموعة هولمز عام 1996م، بينت أن تعليم الطلاب الأشياء الجامدة، والتركيز على الاختبارات، وكثرة عددها، واستخدام أساليب التقويم الخاطئة، وإتباع سياسات إصلاح مدرسي غير دقيقة، واستعمال الحوافز غير الصحيحة، وعدم توفير التدريب المعرفي، والإبقاء على فلسفة أسطورة المدرسة التي لا تتغير، وشيوع المبادئ والآراء المناهضة للمعرفة، والإخفاق التعليمي المستمر، والاحتكار الفكري، وعدم النظر إلى رأس المال الفكري كحق مدني، وعدم توفر المساواة والعدل الاجتماعي في المرافق والخدمات التعليمية، وتدني الدافعية للتعلم، والافتقار

إلى الإدارة القيادية، ومشكلات النوعية في التعلم، كل ذلك يؤدي إلى تجريد الطلاب من الأمن الفكري، وضياع الثقة في المدرسة والمعهد والجامعة، ومن جهة ثانية بينت هذه الدراسات أن الاستغراق في التعليم المستند بصفة كلية أو شبه كلية إلى التنظير هو مدعاة للانحراف الفكري، حيث تشير ملاحظات التربويين حول سلوكيات الطلاب -جنباً إلى جنب- مع ملاحظات الآباء والأمهات إلى حدوث اختلالات فكرية عديدة في الجيل الجديد يمكن أن تعزى إلى كثرة التنظير الذي يتعرض له الطلاب في المدارس والجامعات الذي لا يصاحبه أو يقترن به ما يحققه عملياً في عالم الواقع، هذا فضلاً عن طول فترات الجلوس على مقاعد دراسية سواء كانت مريحة أم غير مريحة التي تتسبب بدورها في حدوث انعكاسات سلبية عديدة على صحة الطالب النفسية والاجتماعية، وتعويد الطلاب الخمول والكسل وقلة الحركة خاصة إذا كان البرنامج الدراسي قائماً على التلقين دون المشاركة الصفية الشاملة، كل ذلك يجعل الطالب أكثر عدوانية وشغباً وتمرداً. أما أجهزة الإعلام ومؤسساته المقروءة والمسموعة والمشاهدة والورقية أو الإلكترونية فهي تقوم بدور تربوي هائل إذا ما تمكنت من تلبية احتياجات الجمهور الفكرية، ووفرت برامج عملية توعوية حول أخطار الفكر، وحققت قدراً نسبياً من التوعية الثقافية والتنوير الديني بأسلوب عصري متميز متطور، وأتاحت فرص مشاركة الشباب من الجنسين في مناقشة الأفكار وطرحها، ووفرت مناخاً للحرية الآمنة، وتكاملت مع أجهزة ومؤسسات المجتمع الأخرى، ووفرت قدراً جيداً من الانفتاح الرشيد على الآخرين، وحققت قدراً عالياً من العدالة وعدم التحيز في طرح الأفكار، ووفرت معلومات دقيقة. أما إذا نهجت وسائل الإعلام أساليب وممارسات سلبية كالاعتماد على مبدأ التعتيم الإعلامي لخدمة أغراض محددة على حساب أمور أخرى جوهرية، وقامت بنقل رسائل إعلامية خاطئة عن الحدث أو المشروع أو الفكرة المطروحة، أو استخدمت أساليب كاذبة ومضللة في نقل رسائل إعلامية لجمهور، أو تآمرت على إدخال مؤثرات إعلامية خارجية غير محمودة إلى البيئة الثقافية المحلية، أو بالغت في ذكر أحداث معينة على حساب أحداث أخرى أكثر أهمية، أو صارت مسخرة لخدمة فئة معينة أو شريحة محدودة، فإن كل ذلك وغيره يمكن أن يتسبب في حدوث التطرف الفكري، ويمهد للفكر المنحرف سواء كان ذلك على هيئة الغلو أو التكفير أو الإرهاب.

وتلعب المناهج الخفية دوراً بارزاً في تشكيل اتجاهات الشباب وعواطفهم نحو الدين والسياسة والثقافة. وعلى الرغم من أن للمناهج المعلنة مناهج خفية دائماً تتكامل معها وتحقق أهدافها وغاياتها، إلا أن بعض الشواهد تبين أنه في غياب المتابعة والرقابة يمكن حدوث سوء استغلال للمناهج الخفية في بث صور وتدريبات وتوجيهات وتعاليم مناقضة لما هو قائم في المناهج المعلنة. وللمناهج الخفية تأثير ذاتي على المتعلم أو المتلقي وذلك بحسب خبرة ومهارة مستخدم هذا النوع من المناهج. وقد استخدمت المناهج الخفية في العديد من المجتمعات لنشر الأفكار المتطرفة، والتعصب الديني، وتكوين خلايا الإرهاب، وغرس الفكر التكفيري. وقد ذهب البعض إلى القول بأن كثيراً من السلوكيات الخاطئة، والأفكار المنحرفة، والمعلومات المغلوطة، لا يتعلمها الطالب بعلم المدرسة أو المعهد أو الجامعة ودرايتها، وإنما يصل إليها أو تصل إليه من خلال المنهج الخفي على اعتبار أنه منهج بعيد عن الإشراف والمتابعة والرقابة. كما رأى آخرون أن المنهج الخفي هو الصائغ الحقيقي أو الرئيس لذهنيات الطلبة المتعصبين الذين يحملون الفكر التشددي ويبثون التصنيف الطائفي والمذهبي والفكري، ويزرعون الإقصاء والتكفير، والتعرض للأديان الأخرى، وعدم الولاء، وسوء الظن بالناس، والتجريح والتشكيك في إيمان الآخرين، والاعتماد على الفهم الخاص. إن قصور المنهج المعلن يقوي من شوكة المناهج الخفية، وفي بعض الأحيان يكون سوء أدوات المناهج المعلنة سبباً في تقوية أدوات المنهج الخفي، وهكذا في حلقة أو حلقات يصعب فكها وحلها بشكل عاجل(الخطيب، 2006م)، (الزايدي)، (الشعبي، 2004م)، (الصفار، 1992م).

الدراسة الميدانية:

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج المختلط (أنجل، 1983م).الذي يقوم على أساس وصف الظاهرة موضوع البحث وهي ظاهرة التكفير والعوامل التربوية المؤدية إليها، وجمع البيانات وتصنيفها وتحليلها، تمهيداً للوصول إلى النتائج واقتراح الحلول لها، هذا إلى جانب البحث النوعي.

مجتمع البحث والعينة:

يتشكل مجتمع البحث من الأفراد الذين ثبت أن لهم أفكار مخالفة بتنوع مصادرها ومشاربها الذين يعمدون إلى إطلاق الأحكام التكفيرية بشأن الآخرين ونظراً لصعوبة التطبيق المباشر على أفراد مجتمع الدراسة فقد تم تطبيق الدراسة الميدانية على أعضاء اللجان المتخصصة بالتواصل المباشر مع التكفيرين. وقد استخدم الباحث لهذا الغرض عينة عمدية بلغ عدد أفرادها (20) فرداً من بين أعضاء اللجان المتخصصة.

أداة البحث:

لغرض البحث الحالي استخدم الباحث مصادر متنوعة وتقارير رسمية لرصد المنطلقات والأطر الفكرية والنظرية الكامنة خلف ظاهرة التكفير، هذا إلى جانب نتائج بعض الحوارات التي تمت مع متطرفين فكرياً من بين التكفيريين ومن هو في حكمهم ممن تابوا أو عدلوا عن أفكارهم بعدما اتضح زيفها وكذبها. وإلى جانب ذلك فقد طور الباحث استبانة خصيصاً للبحث الحالي مكونة من عدد من المحاور تغطي العوامل التربوية المؤدية إلى التكفير، وزعت على ذوي الصلة بالتكفيريين المحتجزين من أجل التعرف عن قرب أكثر على العوامل التربوية التي لها علاقة بالتكفير.

حساب صدق وثبات الأداة:

قام الباحث من أجل قياس الصدق الظاهري للإستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة الطويلة وعددهم خمسة محكمين، وذلك بغية رصد الملحوظات الأولية على الأداة، هذا إلى جانب رؤى وملحوظات رؤساء الإدارات ذات العلاقة بالأمن الفكري، ومن ثم أدخلت التعديلات المطلوبة وأصبحت الأداة جاهزة في شكلها الأخير.

أما بالنسبة لحساب ثبات الأداة فقد تم استخدام أسلوب التجزئة النصفية.

الجدول رقم (1). ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
1	المحور الأول	10	0.67
2	المحور الثاني	10	0.89
3	المحور الثالث	9	0.90
4	المحور الرابع	10	0.84
5	المحور الخامس	15	0.91
6	المحور السادس	15	0.88
الثبات الكلي للاستبانة		11.5	0.97

ومن الجدول رقم (1) يتضح أن مستوى ثبات الإستبانة مرتفع بمعدل عام قدره (0.84) مما يعني أن الأداة صالحة لقياس ما صممت من أجله.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية لغرض البحث الحالي على النحو التالي:

-التكرارات والنسب المئوية لرصد البيانات الكمية للخبراء المشاركين في الإجابة على محاور الإستبانة.

-المتوسط الحسابي الخاص بكل بند من بنود الإستبانة والمتوسط الحسابي العام لكل محور من محاور الإستبانة وذلك لقياس استجابات عينة البحث إزاء كل بند وكل محور من محاورها.

-الانحراف المعياري للدلالة على مدى التشتت في آراء عينة الدراسة إزاء بنود الإستبانة.

واعتبر أن المتوسط الحسابي للاستجابات يكون مرتفعاً في الدلالة إذا كان فوق معدل (3.2).

حدود البحث:

يركز البحث على الأسباب التربوية ذات الصلة بالتكفير خلال فترة الدراسة الميدانية. وعلى وجه التخصيص، فإن البحث يركز على الأسباب التربوية في المحاور التالية:

1- البيئة التعليمية وعلاقتها بالتكفير .
2- الإدارة التربوية وعلاقتها بالتكفير .
3- التواصل بين المعلمين والطلبة وعلاقته بالتكفير .
4- المناهج الدراسية وعلاقتها بالتكفير .
5- جماعات الأصدقاء (الأقران) وعلاقتها بالتكفير .
6- التربية الأسرية وعلاقتها بالتكفير .

وصف عينة الدراسة:

اتضح من العرض الإحصائي لعينة الدراسة واستجابتهم أن معظم التكفيريين تتراوح أعمارهم من سن 19 سنة إلى 30 سنة بنسبة تصل إلى ما يزيد عن 65% بينما هناك حوالي 30% من التكفيريين تقع أعمارهم في سن دون 19 سنة. وهذا يعطي دلالة على أن الفكر التكفيري يستهدف الشباب من صغار السن أكثر من غيرهم ممن يمكن التغرير بهم.

كما إن المستوى التعليمي للتكفيريين يدل على أن من هم دون سن المرحلة الجامعية الأولى يبلغ عددهم حوالي 40% مقابل ما يقرب من 60% ممن هم في مستوى المرحلة الجماعية الأولى. وهذا يحتم الانتباه إلى المصادر التي تغذي هذا الفكر المخالف في هذه المستويات من التعليم.

وبلغت نسبة التكفيريين المتزوجين حوالي 35% مقابل ما نسبته 65% منهم من غير المتزوجين، وربما يعطي ذلك مؤشراً على مصاعب الزواج في هذه السن، ومدى توفر الإعداد النفسي والتربوي لتحمل تبعات الزواج.

كما بلغت نسبة الذين ينتمون إلى أسر متعلمة حوالي 35% مقابل ما نسبته 65% منهم ممن ينتمون إلى أسر قليله أو عديمة التعليم. ومعظم التكفيريين ينتمون إلى أسر ذات دخل اقتصادي منخفض بنسبة تصل إلى 65% مقابل ما نسبته 35% ممن ينتمون إلى أسر ذات دخل متوسط.

واتضح من نتائج العرض الإحصائي أيضاً أن حوالي 80% من عينة الدراسة من التكفيريين ينتمون إلى أسر تنتشر فيها الخلافات الأسرية (طلاق، زواج من أخرى، وفاة، ميراث) مقابل 20% ممن ينتمون إلى أسر مستقرة، مما يعني أن عدم

الاستقرار العائلي له علاقة قوية بالتطرف الفكري، الأمر الذي يحتم توفير برامج توعوية للأسر والمواطنين إجمالاً تربوية وإعلامية. وأشارت البيانات الإحصائية كذلك إلى أن ما يقرب من 45% من التكفيريين ينتمون إلى أسر محافظة مقابل حوالي 55% ممن ينتمون إلى أسر لديها مصاعب ثقافية متعددة، مما يشير إلى أن مدى انفتاح الأسرة على الثقافات المعاصرة، والانخراط في التغيرات أو التبدلات الاجتماعية، وتغير أنماط العادات والتقاليد يرتبط بالفكر التكفيري، حيث إن عدداً من هؤلاء لا يرتاحون إلى هذه التطورات في الحياة الاجتماعية، ويرون أن المحافظة على التقاليد القديمة غير المستندة بالضرورة إلى معايير محددة هي الأساس، ولذلك كان بعضهم يسعى لتشويه صورة أهله وأسرته ومجتمعه القريب. ويوضح الجدول رقم (2) علاقة البيئة التعليمية بالتكفير.

علاقة البيئة التعليمية بفكر التكفير

الجدول رقم (2) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لاجابات عينة الدراسة عن عبارات المحور «علاقة البيئة التعليمية بالتكفير»

م	العبارة		مدى الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً			
1	أعتقد أن التنشئة المتطرفة المدرسية/الجامعية تساهم في انتشار الفكر المخالف	ت	6	9	4	1		4.00	0.86	1
		%	30.0	45.0	20.0	5.0				
2	أشعر أن تعزيز قيمة التعاون لدى الطلاب يقلل من فاعلية الأفكار المخالفة	ت	5	7	7	1		3.80	0.89	4
		%	25.0	35.0	35.0	5.0				
3	أرى أن التعود على التسامح في المجتمع المدرسي/الجامعي يقلل من الممارسات الفكرية المخالفة	ت	4	11	2	3		3.80	0.95	4
		%	20.0	55.0	10.0	15.0				
4	أعتقد أن البيئة الدراسية التي يسودها الخوف تدعم الظواهر الفكرية المخالفة	ت	2	3	11	4		3.15	0.88	9
		%	10.0	15.0	55.0	20.0				
5	المجتمع الذي يسمح للمرأة المسلمة بالعمل خارج منزلها يتسبب في انتشار الفكر المخالف	ت	2	2	7	5	4	2.65	1.23	10
		%	10.0	10.0	35.0	25.0	20.0			
6	الغزو الثقافي خلال البث الفضائي ينشر الأفكار المخالفة بين الشباب في المدرسة والجامعة	ت	4	7	5	4		3.55	1.05	8
		%	20.0	35.0	25.0	20.0				
7	هناك علاقة وثيقة بين التطرف والتعصب والعنف	ت	7	4	5	3	1	3.65	1.27	7
		%	35.0	20.0	25.0	15.0	5.0			
8	انتشار التعصب للرأي بين أفراد	ت	4	13	2	1		4.00	0.73	1

م	العبارة		مدى الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً			
	المجتمع المدرسي/الجامعي يؤدي إلى الأفكار المخالفة	%	20.0	65.0	10.0	5.0				
9	البيئة المدرسية/الجامعية السليمة تسهم في تقليص الفكر المخالف	ت	8	5	4	3		3.90	1.12	3
		%	40.0	25.0	20.0	15.0				
10	الغلو في الإيمان بمبدأ معين داخل المؤسسة التعليمية يؤدي إلى ظاهرة التفكير المخالف بين الشباب في المدرسة والجامعة	ت	3	10	5	2		3.70	0.86	6
		%	15.0	50.0	25.0	10.0				
المتوسط* العام للمحور								3.62		

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

ومن الجدول رقم (2) يتضح أن البيئة التعليمية التي تكون متطرفة في معاملاتها المختلفة يمكنها أن تصنع المناخ المناسب لنمو ظاهرة التكفير والمخالفات الكفرية. إذ تظهر البيانات الإحصائية في الجدول رقم (9) أن حوالي (75%) من أفراد عينة البحث يرون أن هناك علاقة قوية بين المناخ التعليمي وظاهرة التكفير. فكلما كان المناخ التعليمي إيجابياً كلما قلت فرص نمو الفكر التكفيري، وكلما كان سلبياً زادت فرص نمو الفكر التكفيري. فالبيئة التعليمية التي لا تسود فيها مبادئ التسامح والتعاون وعوضاً عن ذلك ينتشر فيها الغلو والتعصب، والتطرف في المعاملات، والخوف والشك والريبة يمكن أن تكون مفرخة فاعلة لتصدير الفكر التكفيري. كما إن البيئة التعليمية التي تتسم بإتاحة الفرصة للاختلاط، وبنشر الثقافات الجديدة غير المستندة إلى المعايير التقليدية يمكنها كذلك أن تصدر هذا النوع من الفكر التكفيري. وتشير البيانات الإحصائية في الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث إزاء كامل بنود هذا المحور هو (62.3) مما يعطي دليلاً على أن البيئة التعليمية يمكنها أن تصنع التكفير أو توقفه منذ البداية وقبل أن يظهر ويستفحل. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه الأطر النظرية والدراسات السابقة مثل دراسة البراق عام 1987م، ودراسة الحسين عام 2002م ودراسة فهمي عام 1995م، ودراسة الظاهري عام 2002م، ودراسة حنون والبيطار عام 2008م، ودراسة اليوسف عام 2004م، ودراسة الخطيب عام 1995م، ودراسة عبدالعاطي عام 2009م، ودراسة كارلوس بيلول عام 2004م. وبصورة عامة يمكن القول بأن

بيئة التعلم هي أهم مصادر نجاح أساليب الوقاية والعلاج للأفكار المتطرفة من غلو وتكفير ونحوه، لذا فإن توفير الحد المناسب من الأمن والأمان لهذه البيئة يضمن حدوث الاستقرار والسلامة الفكرية إلى حد بعيد في الأوساط التعليمية ويوضح الجدول رقم (3) علاقة الإدارة التربوية بالتكفير.

علاقة الإدارة التربوية بالتكفير

الجدول رقم (3). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن عبارات المحور «الإدارة التربوية وعلاقتها بالتكفير»

م	العبارة		مدى الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً			
1	أرى أن الإدارة التربوية غير المنضبطة في تعاملها مع كل من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور تساعد في نشر ظاهرة التفكير المخالف	ت	4	10	3	3		3.75	0.97	6
		%	20.0	50.0	15.0	15.0				
2	أشعر بأن المؤسسات التعليمية تحتاج إلى نظام إداري فعال يقلل من الفكر المخالف	ت	5	9	3	3		3.80	1.01	4
		%	25.0	45.0	15.0	15.0				
3	أعتقد أن الإدارة التربوية القادرة على مواجهة الأفكار المتطرفة تسهم في تقليص ظاهرة التفكير المخالف	ت	4	13	2	1		4.00	0.73	2
		%	20.0	65.0	10.0	5.0				
4	أرى أن ضعف الإدارة التربوية في حفظ النظام يساعد على سيطرة الأفكار المخالفة على عقول الطلاب	ت	5	8	5	2		3.80	0.95	4
		%	25.0	40.0	25.0	10.0				
5	أعتقد أن الإدارة التربوية التي تنتهك حقوق الطلاب ترسخ التفكير المخالف لديهم	ت	3	9	8			3.75	0.72	6
		%	15.0	45.0	40.0					
6	أشعر بأن الإدارة التربوية الجاهلة بتعاليم الدين الإسلامي تساعد على انتشار ظاهرة التفكير المخالف	ت	8	4	2	6		3.70	1.30	8
		%	40.0	20.0	10.0	30.0				
7	أرى أن الإدارة التربوية الحريصة على التآلف والتماسك بين أفراد المجتمع المدرسي تقلل من نمو الفكر المخالف	ت	7	9	4			4.15	0.75	1
		%	35.0	45.0	20.0					
8	أعتقد أن الإدارة التربوية التربوية التي ترفض الاختلاف في الرأي تدعم انتشار ظاهرة التفكير المخالف	ت	3	6	9	2		3.50	0.89	9
		%	15.0	30.0	45.0	10.0				
9	أرى أن الإدارة التربوية التربوية التي تقيد حرية الطلاب والمعلمين في التعبير تنمي الفكر المخالف	ت	3	5	6	5	1	3.20	1.15	10
		%	15.0	25.0	30.0	25.0	5.0			
10	أشعر أن الإدارة التربوية التربوية الحريصة على الطاعة العمياء للسلطة تساهم في نشر ظاهرة التفكير المخالف	ت	6	7	6		1	3.85	1.04	3
		%	30.0	35.0	30.0		5.0			
المتوسط* العام للمحور								3.75		

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

ومن الجدول رقم (3) يتضح أن حوالي (80%) من الخبراء من عينة البحث يوافقون على أن هناك علاقة قوية بين الإدارة التربوية ونمو أو نشوء الفكر التكفيري في المجتمع التعليمي. فالإدارة التربوية المعززة للتآلف والتماسك بين أفراد المجتمع المدرسي أو الجامعي تقلل من فرص نمو الفكر المخالف. وتشير بيانات الجدول الإحصائية إلى أن أفراد عينة البحث يوافقون بنسب تتراوح ما بين (45%) إلى (80%) على أن الإدارة التربوية التي توفر شروط الطاعة الكلية للسلطة، والقادرة على مواجهة الأفكار المتطرفة، والتي لديها تنظيم رسمي موثق، والقادرة عملياً على حفظ النظام، والعارفة بالضوابط الشرعية في فهم الدين والتعاملات، وفهم حقوق الطلاب والعاملين يمكنها أن تنجح في تأمين الأمن الفكري داخل التنظيم التعليمي القائم. والعكس صحيح، فالإدارة التربوية غير المتمكنة وغير المنضبطة يمكنها أن تتسبب في نشوء الفكر التكفيري داخل التنظيم ونحوه. وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة البحث إزاء محور علاقة الإدارة التربوية بالتكفير (57.3) مما يعطي مؤشراً قوياً عن أهمية الإدارة التربوية في وقاية المؤسسة من التكفير، وعلاج أي خلايا قد تظهر فيها وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الظاهري عام 2002م، وحنون والبيطار عام 2008م، ودراسة الخطيب عام 2003م، ودراسة اليوسف عام 2004م. ويوضح الجدول رقم (4) علاقة علاقة التواصل بالتكفير.

علاقة التواصل بالتكفير

الجدول رقم (4) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً لاجابات عينة الدراسة عن عبارات المحور «التواصل بين المعلمين والطلاب وعلاقته بالتكفير»

م	العبارة		مدى الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً			
1	كثرة الصراعات الفردية أو القبلية بين المعلمين تنمي الفكر المخالف لدى الطلاب	ت	1	7	9	1	2	3.20	1.01	7
		%	5.0	35.0	45.0	5.0	10.0			
2	رفض المعلمين لوجهات نظر الطلاب تدعم ظاهرة التفكير المخالف	ت	1	8	7	4		3.30	0.86	3
		%	5.0	40.0	35.0	20.0				
3	التواصل المنحرف بين	ت	1	9	7	2	1	3.35	0.93	2

م	العبارة		مدى الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً			
	المعلمين والطلاب يؤدي إلى انتشار التفكير المخالف	%	5.0	45.0	35.0	10.0	5.0			
4	السخرية أو الاحتقار في التفاعل بين المعلمين والطلاب يساعد في تعزيز ظاهرة التفكير المخالف	ت	3	5	8	3	1	3.30	1.08	3
		%	15.0	25.0	40.0	15.0	5.0			
5	التحيز في التفاعل بين الطلاب والمعلمين يغرس بذور التفكير المخالف	ت	1	4	12	3		3.15	0.75	8
		%	5.0	20.0	60.0	15.0				
6	القسوة في تعامل المعلمين مع الطلاب تسهم في انتشار ظاهرة التفكير المخالف	ت	2	6	6	3	3	3.05	1.23	9
		%	10.0	30.0	30.0	15.0	15.0			
7	رفض الحوار المشترك بين الطلاب والمعلمين يعزز التفكير المخالف	ت	3	6	7	2	2	3.30	1.17	3
		%	15.0	30.0	35.0	10.0	10.0			
8	يحمل المخالفون فكرياً كراهية نحو التسلط المدرسي/الجامعي بأنواعه	ت	2	7	8	1	2	3.30	1.08	3
		%	10.0	35.0	40.0	5.0	10.0			
9	تجنب سيطرة الأمور الفكرية الانفعالية غير المنضبطة شرعاً في العلاقة بين المعلمين والطلاب يقلص الفكر المخالف	ت	3	8	5	2	2	3.40	1.19	1
		%	15.0	40.0	25.0	10.0	10.0			
المتوسط* العام للمحور								3.26		

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

ومن الجدول رقم (4) يتضح أن العلاقة بين المعلمين والطلاب في مستويات التعليم المختلفة (العام والجامعي) تؤثر بشكل قوي على نشوء الفكر التكفيري. وقد أشارت بيانات الجدول الإحصائية إلى أن أفراد عينة البحث يتفقون على أن تجنب الانفعالات، والتواصل الإيجابي الفعال مع الطلاب، واحترام آراء الطلاب وعدم السخرية منهم ومن أفكارهم، وعدم إتباع الأساليب التسلطية، وعدم ظهور الصراعات الفردية والقبلية بين المعلمين والطلاب، وعدم التحيز في المعاملات، وعدم القسوة والتشدد مع الطلاب كل ذلك من شأنه أن يعزز الجهود المبذولة للوقاية من التكفير أو علاج خلاياه إن وجدت. وقد تراوحت نسب عينة البحث الموافقين

إزاء هذه العوامل ما بين (25% إلى (50%) مقابل نسب ما بين (60%-25) غير متأكدين. ومع ذلك فهناك نسبة غير قليلة أيضاً من أفراد عينة البحث يرون أن معامل المعلمين لطلابهم في المدارس والجامعات ليست سبباً قوياً لنشوء التكفير في هذه المؤسسات بواقع (15%) إلى (30%) منهم. وبلغ إجمالي المتوسط الحسابي لبنود المحور الرابع «التواصل بين المعلمين والطلاب وعلاقته بالتكفير» حوالي (3.26)، مما يقدم دليلاً على أن العلاقة بين المعلم والطالب أساسية في وقايته أو رده إلى الانحراف الفكري وخاصة مسلك التكفير. وتجدر الإشارة إلى القول بأن بعض المعلمين قد يتعامل مع الطلاب الذين لا يوفرون شروط الإلتزام الديني الشكلية بطرق غير صحيحة، بينما يعاملون الطلاب الملتزمين بهذه الشروط بشكل إيجابي كبير رغم أن معظمهم من غير المنضبطين أو من غير المتفوقين دراسياً قياساً إلى الآخرين. وبعض المعلمين المتشددين دينياً لا ينظرون نظرة إيجابية إلى أي طالب من خارج البيئة المحلية التي ينتمون لها. ويمثل هذا النوع من المعاملات غير المشروعة مدخلاً يشجع على التكفير. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الحسين عام 2002م، وفهمي عام 1995م، والظاهري عام 2002م، وحنون والبيطار عام 2008م، واليوسف عام 2004م، والعقل عام 2004م، والزهراني عام 1426هـ، وعبد العاطي عام 2009م. ويوضح الجدول رقم (5) علاقة المناهج الدراسية بالتكفير.

علاقة المناهج الدراسية بالتكفير

الجدول رقم (5).التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن عبارات المحور «المناهج الدراسية وعلاقتها بالتكفير»

م	العبارة		مدى الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً			
1	يعاني المخالفون فكرياً في تعلم المقررات الدراسية ذات الطابع العلمي (الرياضيات-الفيزياء-الكيمياء-الأحياء)	ت	1	4	12	2	1	3.10	0.85	8
		%	5.0	20.0	60.0	10.0	5.0			
2	يشعر المخالفون فكرياً بأن ما تعلموه من مقررات دراسية ليس له فائدة في الحياة	ت	2	6	9	2	1	3.30	0.98	6
		%	10.0	30.0	45.0	10.0	5.0			
3	يشعر المخالفون فكرياً بكراهية نحو مجالات النشاط الترفيهي الممارسة في المؤسسات التعليمية	ت	1	4	10	4	1	3.00	0.92	9
		%	5.0	20.0	50.0	20.0	5.0			
4	المنهج الدراسي يتضمن موضوعات غير مناسبة لاهتمامات النشء قد تؤدي	ت	1	3	6	8	2	2.65	1.04	10
		%	5.0	15.0	30.0	40.0	10.0			

م	العبارة		مدى الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً			
	إلى انحرافات فكرية									
5	يكتسب المخالفون فكرياً كثيراً من أفكارهم من خلال الأندية التي يشاركون فيها	ت	1	9	9		1	3.45	0.83	4
		%	5.0	45.0	45.0		5.0			
6	إغفال الاهتمام بترسيخ الهوية الثقافية الإسلامية في المنهج الدراسي يدعم الفكر المخالف	ت	6	6	6	1	1	3.75	1.12	2
		%	30.0	30.0	30.0	5.0	5.0			
7	عدم تركيز المنهج الدراسي على تنمية قدرات الطلاب على التعليم الذاتي المستمر يساعد على تغلغل وترسخ الأفكار المخالفة	ت	4	6	5	3	2	3.35	1.27	5
		%	20.0	30.0	25.0	15.0	10.0			
8	توجيه المنهج الدراسي نحو تنمية النزعات القبلية والطائفية يدعم الفكر المخالف	ت	2	2	14	1	1	3.15	0.88	7
		%	10.0	10.0	70.0	5.0	5.0			
9	المنهج الدراسي الجيد يوفر للطلاب متعة حقيقية تقلل من انتشار الأفكار المخالفة	ت	7	10	1	2		4.10	0.91	1
		%	35.0	50.0	5.0	10.0				
10	حرص المنهج الدراسي على أساليب الذوق في الخطاب الجماعي يقلل من ظاهرة التفكير المخالف	ت	3	11	3	3		3.70	0.92	3
		%	15.0	55.0	15.0	15.0				
	المتوسط* العام للمحور							3.35		

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

ومن الجدول رقم (5) يتضح أن أفراد عينة البحث يوافقون بنسبة تتراوح ما بين (40%) إلى (85%) على مضمون نصف بنود المحور التي ترى أن هناك علاقة إيجابية بين مضامين المناهج التعليمية الإيجابية وبين المقدرة على تصدير الفكر التكفيري. فهم يرون أن المناهج العليمية الرسمية المعلنة في كل من المدارس والجامعات لا تؤدي إلى نشوء الفكر التكفيري وإن كان هناك شيء من ذلك فقد يأتي من المناهج غير المعلنة. ويعني ذلك خلو المناهج الدراسية من المحفزات أو المثيرات التي تغذي نشأة الفكر التكفيري أو تنميته. وفي دراسة للخطيب وزملائه عن ثقافة السلام في النص التعليمي السعودي اتضح أن أكثر من (94%) من هذا النص ليس فيه أي نوع من الإثارة أو الأفكار المغذية للتكفير، وأن نسبة (6%) المتبقية هي نصوص تحتمل الوجهين الإيجابي والسلبي، وإن كان معظمها حيادياً. وبالمقارنة مع مضامين المناهج الدراسية في عدد من الدول الأجنبية اتضح أن هناك نصوصاً عديدة في المواد الدراسية المختلفة تغذي تكوين الصور النمطية عن

الإسلام والمسلمين وعن العرب وتاريخهم وتراثهم. وأوضحت نتائج الدراسة الميدانية الحالية أن حوالي (70%) من الأفراد الذين تم ضبطهم ضمن فئة التكفيريين لا ينخرطون عادة في المناشط الدراسية الترفيهية الطابع، وأن حوالي (60%) منهم قد يعاونون في المواد الدراسية ذات الطابع العلمي (الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء)، وحوالي (40%) منهم لا يرون أدنى فائدة من دراسة المقررات أو المناهج التي درسوها في التعليم العام والجامعي. وبصورة عامة فقد بلغ إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث إزاء بنود هذا لمحور «المناهج الدراسية وعلاقتها بالتكفير» حوالي (3.35) مما يعني أن المناهج الدراسية المنضبطة تقلص فرص تكون الفكر التكفيري، بل وتمنعه، وتعالجه إن وجد. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الحسن عام 2002م والظاهري عام 2002م، والعقل عام 2004م، والخطيب عام 2006م، والخطيب عام 1999م، وكارلوس بيلول عام 2004م. ويوضح الجدول رقم (6) علاقة الأصدقاء(الأقران) بالتكفير.

علاقة جماعات الأصدقاء والرفاق بالتكفير

الجدول رقم (6) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لاستجابات عينة البحث إزاء المحور «جماعات الأصدقاء والرفاق وعلاقتها بالتكفير»

م	العبارة		مدى الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً			
1	يتعلم المخالفون فكرياً كثيراً جداً من شؤون حياتهم من الأصدقاء	ت	2	13	3	2		3.75	0.79	9
		%	10.0	65.0	15.0	10.0				
2	الأصدقاء والزملاء هم أهم مصادر الأفكار والانتماءات للمخالفين فكرياً	ت	2	7	9	2		3.45	0.83	13
		%	10.0	35.0	45.0	10.0				
3	يحرص الأصدقاء على استقطاب المخالفين فكرياً في كل مناشطهم	ت	2	10	6	1	1	3.55	0.94	12
		%	10.0	50.0	30.0	5.0	5.0			
4	يشعر المخالفون فكرياً بالثقة أكثر وهم مع أصدقائهم	ت	6	8	4	2		3.90	0.97	3
		%	30.0	40.0	20.0	10.0				
5	يطبق المخالفون فكرياً كل ما يمليه عليهم أصدقائهم وزملائهم	ت	5	6	9			3.80	0.83	7
		%	25.0	30.0	45.0					
6	يدافع المخالفون فكرياً عن أصدقائهم وزملائهم بكل تضحية وتفان	ت	4	11	5			3.95	0.69	2
		%	20.0	55.0	25.0					
7	يحمل المخالفون فكرياً قضايا	ت	6	8	4	1	1	3.85	1.09	6

م	العبارة		مدى الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً			
	زملائهم وأصدقائهم كأنها قضاياهم الشخصية	%	30.0	40.0	20.0	5.0	5.0			
8	ينفذ المخالفون فكرياً تعليمات جماعة الأصدقاء مهما كانت نتائجها	ت	5	8	5	2		3.80	0.95	7
		%	25.0	40.0	25.0	10.0				
9	حياة المخالفين فكرياً لا تساوي شيئاً بعيداً عن أصدقائهم وزملائهم	ت	3	9	8			3.75	0.72	9
		%	15.0	45.0	40.0					
10	أصدقاء المخالفين فكرياً هم الذين يحملون لواء الخير للأمة والإصلاح	ت	1	6	7	3	3	2.95	1.15	15
		%	5.0	30.0	35.0	15.0	15.0			
11	يعتقد المخالفون فكرياً أنه من غير اللائق أن يوصف أصدقائهم على مسلكهم بالمخالفين	ت	4	10	6			3.90	0.72	3
		%	20.0	50.0	30.0					
12	يرى المخالفون فكرياً بأن جميع أفكارهم وأفكار أصدقائهم إيجابية وبناءة	ت	7	8	3	2		4.00	0.97	1
		%	35.0	40.0	15.0	10.0				
13	يتمنى المخالفون فكرياً أن يتمكنوا وأصدقائهم من ترويج أفكارهم لأكبر عدد ممكن من الناس والشباب	ت	5	8	7			3.90	0.79	3
		%	25.0	40.0	35.0					
14	يرى المخالفون فكرياً أن أصدقائهم وزملائهم يتجاوزون الحدود والمسافات في كل مكان	ت	1	9	8	2		3.45	0.76	13
		%	5.0	45.0	40.0	10.0				
15	يعتقد المخالفون فكرياً بأن أصدقائهم هم أحباب الله وجنوده وخلفاؤه في الأرض	ت	4	7	9			3.75	0.79	9
		%	20.0	35.0	45.0					
المتوسط* العام للمحور								3.72		

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

ومن الجدول رقم (6) يتضح أن نسبة تتراوح ما بين (55%) إلى (75%) من أفراد عينة البحث يرون أن هناك علاقة موجبة بين جماعات الأصدقاء والرفاق وبين انخراط الشباب في المسلكيات ذات الصلة بالتكفير. حيث يرى أفراد عينة البحث أن حوالي (57%) من الشباب المغرر بهم في المناشط التكفيرية يعتقدون بشكل جازم في آراء أصدقائهم، ويحرصون على دعمها ونشرها وتعميمها، وأنهم لا يقبلون وصف هؤلاء بأنهم من المخالفين أو التكفيريين. وتصل درجة القناعة

والولاء بالشباب المغرر به إلى مرحلة وصف هؤلاء الزملاء والأصدقاء بأنهم أحباب الله في الأرض، وأنهم أهم مصادر الفكر الصحيح، وأن حياتهم لا تساوي شيئاً بدونهم، وأنهم ينفذون ما يطلبونه منهم دون تردد أو مراجعة أو تفكير، وأن هؤلاء هم أهل لكل الثقة التي يمكلونها. وقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لاستجابات أفراد عينة البحث إزاء مجمل بنود هذا المحور التاسع «جماعات الأصدقاء والزملاء وعلاقتها بالتكفير» حوالي 3.72، مما يعني أن هناك تأثيراً قوياً لجماعات الأصدقاء والزملاء على نشوء الفكر التكفيري ونموه وانتشاره. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الأطر النظرية والدراسات السابقة مثل السامرائي عام 2007م، وفلاح عام 2010م، والشبيلي عام 2004م. ويوضح الجدول رقم (7) علاقة نمط التربية الأسرية بالتكفير.

علاقة نمط التربية الأسرية بالتكفير

الجدول رقم (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد عينة البحث إزاء المحور العاشر من بنود الاستبانة «التربية الأسرية وعلاقتها بالتكفير»

م	العبارة		مدى الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً			
1	يشعر المخالفون فكرياً بأن والديهم لديهم نفاق اجتماعي واضح	ت	1	9	8	2		3.45	0.76	6
		%	5.0	45.0	40.0	10.0				
2	التربية الأسرية الحديثة تسهم في انتشار ظاهرة التفكير المخالف	ت	1	2	5	12		2.60	0.88	15
		%	5.0	10.0	25.0	60.0				
3	يعتقد المخالفون فكريا بأن أساليب التربية الأسرية المعاصرة ضالة تماماً عن الحق	ت	2	7	7	3	1	3.30	1.03	7
		%	10.0	35.0	35.0	15.0	5.0			
4	يشعر المخالفون فكرياً بمتعة في الإساءة إلى مشاعر أفراد أسرتهم	ت	1	4	13	2		3.20	0.70	9
		%	5.0	20.0	65.0	10.0				
5	يسافر المخالفون فكرياً كثيراً دون إعلام أسرهم بمواعيد وأماكن سفرهم	ت	4	8	6	2		3.70	0.92	1
		%	20.0	40.0	30.0	10.0				
6	لا يشارك المخالفون فكرياً أسرهم مناسباتها المختلفة	ت	3	8	6	3		3.55	0.94	2
		%	15.0	40.0	30.0	15.0				
7	يفضل المخالفون فكرياً	ت	3	8	6	2	1	3.50	1.05	5

م	العبارة		مدى الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً			
	أصدقائهم على جميع أفراد أسرتهم	%	15.0	40.0	30.0	10.0	5.0			
8	يشعر المخالفون فكرياً بأن والديهم لا يكترثون بالمسائل الدينية	ت	2	3	12	2	1	3.15	0.93	10
		%	10.0	15.0	60.0	10.0	5.0			
9	لا يشعر المخالفون فكرياً بالارتياح لملابس أخواتهم أثناء خروجهن	ت	3	8	7	1	1	3.55	1.00	2
		%	15.0	40.0	35.0	5.0	5.0			
10	يرغب المخالفون فكرياً في إيقاع الأذى بأخوتهم عند اختلافهم معهم	ت	2		14	2	2	2.90	0.97	14
		%	10.0		70.0	10.0	10.0			
11	اعتقد المخالفون فكرياً بأن والديهم يفرقون في المعاملة بينهم وبين إخوانهم وأخواتهم	ت	2	5	10	2	1	3.25	0.97	8
		%	10.0	25.0	50.0	10.0	5.0			
12	يرى المخالفون فكرياً بأن والديهم يكذبون	ت		5	10	4	1	2.95	0.83	13
		%		25.0	50.0	20.0	5.0			
13	لا يختلط المخالفون فكرياً كثيراً بأفراد أسرهم	ت	1	11	7		1	3.55	0.83	2
		%	5.0	55.0	35.0		5.0			
14	يشعر المخالفون فكرياً بالنظرات الدونية لهم من أفراد أسرهم	ت	2	2	13	3		3.15	0.81	10
		%	10.0	10.0	65.0	15.0				
15	لا يشارك المخالفون فكرياً أسرهم الطعام	ت	1	3	12	3	1	3.00	0.86	12
		%	5.0	15.0	60.0	15.0	5.0			
المتوسط* العام للمحور								3.25		

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

ومن الجدول رقم (7) يتضح أن أفراد عينة البحث يتفقون على أن المخالفين فكرياً (التكفيريين) لديهم نوع من التمرد على أسرهم يظهر بشكل ملموس خلال قيامهم بالسفر داخلياً أو خارجياً دون إعلام أهليهم ودون إخطارهم بمواعيد السفر وأماكن سفرهم، علاوة على عدم مشاركة أسرهم مناسباتهم المختلفة، وكثرة الاعتراضات على شؤون الأسرة وطريقة الملبس والمأكل والمشرب، بل ربما قام بعض المخالفين بالإساءة العمدية إلى أفراد الأسرة أو إلى الوالدين أو أحدهما أو إلى

الأقارب والأنساب، كما إن بعضهم لا يشارك أهليهم موائد الطعام، ويتهمون والديهم بالنفاق، وعدم الجدية في المسائل الدينية، وأن الوالدين يكذبان. هذا فضلاً عن اعتراضهم الشديد على مجمل أساليب التربية الأسرية المعاصرة واعتبارها أساليب ضالة عن الحق والهوى، وأن هناك تعدياً واضحاً من قبل الوالدين في عدالة التعامل بين الإخوة. وتشير البيانات الإحصائية للجدول رقم (18) أن نسبة أفراد عينة البحث الذين يرون انتشار هذه السلبيات ذات العلاقة بالتربية الأسرية بين المخالفين فكرياً تتراوح ما بين (20%) إلى (60%). ولأن مسائل التربية الأسرية عرضة لعدم الصدق واللجوء إلى التمويه أو الكذب بشأنها من قبل المخالفين فكرياً، ولحساسيتها فقد جاءت نسب غير المتأكدين من أفراد عينة البحث بشأنها مرتفعة، إذ تتراوح نسبة غير المتأكدين من هؤلاء إزاء مضامين بنود هذا المحور من (30%) إلى (70%)، وبلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث إزاء مجمل بنود هذا المحور «التربية الأسرية وعلاقتها بالتكفير» حوالي 3.25، وهذا يعني أن التربية الأسرية من الجوانب المهمة التي ترتبط بشكل قوي بتكوين الفكر التكفيري ولشرب مبادئه ومناشطه، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الخمشي عام 2009م، واليوسف عام 1995م، ودراسة الخطيب وزملائه عام 2003م، ودراسة الخطيب عام 1999م، ودراسة الخطيب ومتولي عام 2002م، ودراسة عبدالعاطي عام 2009م.

خلاصة النتائج: استناداً إلي ما سبق تشير نتائج الدراسة الميدانية الحالية إلى النتائج التالية:

1- إن معظم المنخرطين في مناشط التكفير هم من الفئات حديثة السن (91-03 سنة).

2- أن معظم المنخرطين في مناشط التكفير هم في مستوى تعليمي يتراوح ما بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية الأولى.

3- أن معظم الشباب المتورط في أعمال التكفير هم من العزاب (غير المتزوجين).

4- أن معظم المتورطين في مناشط التكفير ينتمون إلى أسر قليلة أو عديمة التعلم.

5- أن معظم المتورطين في مناشط التكفير ينتمون إلى أسر ذات دخل اقتصادي منخفض.

6- أن معظم المتورطين في مناشط التكفير هم من أسر غير مستقرة عائلياً (مشكلات طلاق، زواج من أخرى، وفاة، ميراث ... الخ).

7- أن معظم المتورطين في مناشط التكفير ينتمون إلى أسر لديها مصاعب ثقافية متعددة.

8- أن البيئة التعليمية المدرسية أو الجامعية المتطرفة تصنع التكفير والتكفيريين.

9- أن ممارسات الإدارة التربوية الإيجابية في المدارس والجامعات تقلل من نشأة ونمو الفكر التكفيري.

10- أن التواصل الإيجابي بين المعلمين في المدارس والجامعات لا يتيح الفرصة لنمو الفكر التكفيري بها.

11- أن المناهج التعليمية في المدارس والجامعات لا تغذي الفكر التكفيري، وأن الفكر التكفيري قد تغذيه المناهج الخفية.

12- أن هناك علاقة إيجابية بين وفرة تقنيات الإتصال الحديثة وسهولة استخدامها وبين نشر مبادئ الفكر التفكيري.

13- أن جماعات الأصدقاء والرفاق هي من أكبر مصادر بث الفكر التفكيري وتغذية مناشطه وسلوكياته.

14- أن التربية الأسرية غير المأمونة يمكن أن تتسبب في نشأة الفكر التكفيري وتوفير البيئات المناسبة لنموه وانتشاره.

15- أن وسائط ومؤسسات التربية غير الرسمية هي أكثر تأثيراً في نشأة أو انتشار ظاهرة التكفير من غيرها).

الوقاية والعلاج (التوصيات)

حتى يمكن التعامل مع ظاهرة التكفير بطرق علمية فعالة لا بد من انتهاج الأساليب الوقائية والأساليب العلاجية، معاً. وتعبر الأساليب الوقائية عن الحاجة إلى اتخاذ إجراءات وتنظيمات وسياسات من شأنها أن تعمل على عدم نشوء أو انتشار ظاهرة التكفير في المجتمع التربوي بشقيه الرسمي وغير الرسمي. أما المواقع التي ظهرت فيها فتنة التكفير فهي بحاجة إلى أساليب علاجية سريعة وعاجلة. وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن من أهم الأساليب الوقائية من ظاهرة التكفير ما يلي:

-التعريف بفتنة التكفير، وحقيقتها وتاريخها، وأهدافها، وانعكاساتها، وأخطارها، وذلك بشكل مبسط ومتدرج ضمن مناشط وبرامج المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية واعتبار هذا النوع من التعريف والتثقيف والتوعية جزء أساسياً ضمن ما تقوم به من أدوار.

-تسليح الناشئة بالتربية التي تعزز الوسطية والإعتدال في الدين، ويقتضي ذلك تهيئة وتدريب المعلمين المؤهلين، وتصميم المناهج والبرامج المعززة للوسطية.

-تقديم نموذج محلي للتربية المدنية التي تعزز قيم المواطنة واحترام الحريات والحقوق، ومراعاة الواجبات في إطار مبادئ الدين الوسطي القويم وتطبيقاته المختلفة، بحيث يكون هذا النموذج رسالة لكل نوع من أنواع المؤسسات المعنية بالتربية الرسمية وغير الرسمية.

-سن القوانين والأنظمة التي تكفل عدم السماح بأي نوع من الممارسات يرتبط بتبني الأفكار التكفيرية أو نشرها أو تداولها في مختلف الأوساط، إلا من باب النقد والتقريظ.

-نشر وإذاعة كل ما له علاقة بالتكفير أمام الناس مع تعليقات الفقهاء وأحكام الدين إزاء ما يتم نشره وإذاعته وتداوله.

-تدريب الناشئة على الأعمال التي من شأنها إذكاد روح الوسطية والإعتدال، والتخلص من المسببات النفسية والاجتماعية التي تمهد للتكفير أو تغذيه.

-تعزيز الوعي الأمني عند الناشئة من خلال برامج تواصلية متنوعة يقوم بها مسؤولوا الأمن في مشاركة مجتمعية شاملة مع إعادة تعريف دور مسؤولي الأمن وسبل تفاعلهم مع الأفراد والمجتمع بما يكفل اللحمة الاجتماعية المتماسكة.

-مراجعة مفهوم السلطة الدينية والسلطة المدنية، وتحقيق نوع من التكامل بينهما نحو كل ما يعزز الوحدة والتماسك المجتمعي.

-القيام بدراسات شاملة حول سبل رعاية المراهقين والمراهقات والشباب من الجنسين، والأساليب التي يمكن اتخاذها في هذا الصدد، مع العمل على بلورة استراتيجية وطنية لهذه الرعاية والحماية.

أما الأساليب العلاجية لظاهرة التكفير فيمكن أن تتضمن ما يلي:

-ربط كل ما يتعلق بالدراسة في المدارس والجامعات، والحصول على الوظائف، والترقيات، وتقمص المراكز القيادية، والبعثات إلى الخارج، والمهمات الرسمية بخلو ملف الفرد من أي سوابق لها علاقة بالتكفير أو مناشطه.

-الصرامة مع كل من تسول له نفسه إحلال أو ترويج مبادئ التكفير، واعتبار ذلك بمثابة الخيانة العظمى، وخاصة في دائرة العمل التربوي الرسمي وغير الرسمي.

-الاستمرار في دعم ومؤازرة أنشطة وجهود الخبراء والمختصين من الجنسين الرامية إلى تقديم النصح الفوري للأفراد المتطرفين من الذين تورطوا في أعمال التكفير، مع العمل على تنويع أساليب النصح والتوجيه.

-مراقبة ومتابعة فعاليات مختلف المؤسسات المعنية بالتربية الرسمية وغير الرسمية، مع العمل على تطوير دور كل من التربية الأسرية، والتربية الإعلامية، والتربية التقنية، والتربية الدينية والسياسية، والتربية المدنية والاجتماعية واتخاذ التدابير الكفيلة بذلك.

-مراجعة اللوائح والأنظمة الخاصة بالاتصال بالخارج لدى المواطنين، واعتبار الاتصالات غير المشروعة أو تلك التي تناقض القانون المدني والأمني خروجاً عن الدين والسلطة، ومدعاة لاستحقاق العقوبة المناسبة.

كما تجدر الإشارة إلى ضرورة مراعاة المبادئ التالية في سبيل معالجة الظاهرة:

-تفعيل دور التوعية والإرشاد المدرسي والجامعي في كل ما له علاقة بالمحافظة على التماسك والوحدة المجتمعية، وإشغال أوقات الفراغ لدى الناشئة وتعزيز قيم المواطنة والتربية الدينية، والمحافظة على سلامة بيئة التعلم من كل خلل.

-العمل على تعزيز الجهود المبذولة على الصعيدين الرسمي وغير الرسمي في سبيل مكافحة الفقر أو العوز لدى الفئات والشرائح السكانية التي تقع في دائرة التهميش أو تلك التي لديها معاناة خاصة ونحوها.

-ترقية العمل القيادي التربوي في جميع المعاملات والأنشطة التواصلية وانتهاج الأساليب الشرعية في التفاعل مع كافة المنسوبين والمنسوبات في المؤسسات التربوية الرسمية، ومعاقبة التواصلات السلبية.

-الاستمرار في المحافظة على خلو المناهج المدرسية والجامعية التعليمية من كل الشوائب التي تغذي التطرف والغلو والإرهاب والتكفير، مع مراعاة جوانب المنهج الخفي في ذلك من مختلف الأوجه.

-تقوية الصلة بين المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية وتعزيز التكامل فيما بينها نظرياً وعلمياً، من خلال الجهود المشتركة المستمرة دون انقطاع لهذه الصلة.

-إعادة النظر في تشكيلات الجماعات الدينية ومشروعية نشوئها وتنظيم ذلك وفق ضوابط شرعية وأمنية ومدنية تكفل سلامتها وسلامة أهدافها وتوجهاتها، ونزاهة العاملين فيها والقائمين عليها، وذلك من قبل الهيئات المدنية والأمنية والدينية المختصة.

-العناية بالمراهقين والمراهقات والشباب من خلال منظور جديد متطور لهذه العينة، وتوفير أساليب أفضل للرعاية والحماية لهم مع مراعاة التغيرات والتطورات المجتمعية والعالمية في ذلك. ويمكن أن تقوم الهيئات الرسمية وغير الرسمية ذات العلاقة بالشباب بهذه المهام.

-أن تقوم الجهات المدنية والأمنية المعنية بتقنية المعلومات بأدوار أكثر تطوراً في المحافظة على الجوانب الأمنية ذات الصلة بسوء استخدام التقنيات الحديثة، وتحصين الشباب من مساوئها، وعدم التصريح باستخدام التقنيات التي من الممكن أن تتسبب في حدوث إشكالات أو إخفاقات مدنية أو أمنية.

قائمة المراجع:

1. الأبشيهي في المستطرف في كل فن مستظرف، ج1، ص48.
2. الأبشيهي ، شهاب الدين محمد بن أحمد (1995) المستطرف في كل في مستظرف ، تحقيق درويش الجويدي ، (2-1) ، الطبعة الثانية ، المكتبة العصرية ، صيدا ، بيروت ، لبنان .
3. الألباني، محمد ناصر الدين (1992م). فتنة التكفير، كلمة تم تسجيلها على الشريط السبعون بعد المائة السادسة، إعداد عكاشة عبدالمنان، ص238-253، المجلة السلفية، العدد الأول 1994م، وقد تم نشرها عبر دار الوطن للنشر من إعداد أبو أنس علي بن حسين أبو لوز، الرياض 1996م.
4. ابن عبد ربه ، العقد الفريد ، سير أعلام النبلاء (إسلام ديب ، المكتبة الإسلامية ، في يونيه 2016 على موقع واي باك مشين
5. البهنساوي، سالم (2006م). التطرف والإرهاب في المنظور الإسلامي والدولي، دار إقرأ للنشر والتوزيع، الكويت
6. أنجل، أركان (1983م). أساليب البحث العلمي، معهد الإدارة العامة، الرياض.
7. أبا الخيل، سليمان بن عبدالله بن حمود (2007م). التقرير في حكم وخطورة التكفير والتفجير، توزيع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، الرياض.

8. أبو داود، سليمان بن الأشعث السحستاني. سنن أبي داود سليمان بن الأشعث السحستاني.
9. أرنوث، حنة (1992م). في العنف، ترجمة إبراهيم العريس، سلسلة الفكر العربي الحديث، بيروت، دار الساقي.
10. البليلي، الطاهر مهدي (2006م). مفهوم الإرهاب في الفكر الإنساني والشريعة الإسلامية، دراسة مقارنة وتعريف، دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة.
11. الحسين، أسماء بنت عبدالعزيز (2004). أسباب الإرهاب والعنف والتطرف، دراسة تحليلية http://almindar.al-islam.com.
12. الحمراني، أسعد (2003م)، لا للإرهاب نعم للجهاد، دار النفائس، بيروت، الطبعة الأولى.
13. الخطيب، محمد شحات (2001م). الحفاظ على الهوية الإسلامية من خلال التعليم، بحث مقدم إلى الندوة العالمية عن جهود خادم الحرمين الشريفين في خدمة الإسلام والمسلمين، جامعة الإمام محمد بن سعود، 21 – 23 / 11 / 2001م، الرياض.
14. الخطيب، محمد شحات (2004م). المنهجان الخفي والمعلن اتفاقاً لا اختلافاً، ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى أبها 17 - 20 جمادى الأولى 2004م، أبها، المملكة العربية السعودية
15. الخطيب، محمد شحات (2006م). (دور التعليم العام في تهيئة النشىء لتأصيل مفاهيم العولمة بما يتناسب مع الثقافة الإسلامية)، الحلقة العلمية بالغرفة التجارية بالرياض بالتعاون مع الجمعية السعودية للجغرافيين. أثر انضمام المملكة لاتفاقية التجارة العالمية تربوياً بعنوان (انضمام المملكة العربية السعودية إلى منظمة التجارة الدولية وانعكاساتها الجغرافية والاقتصادية والتربوية)، 6 ربيع الأول 1427هـ (2006/4/4م).
16. الخطيب، محمد شحات (2006م)، الانحراف الفكري وعلاقته بالأمن الوطني والدولي، مدارس الملك فيصل،الرياض، الطبعة الأولى.
17. الخطيب، محمد شحات (1998م) . "التعليم والأمن الوطني في العهد السعودي"، مجلة جامعة الملك سعود (عدد خاص) بمناسبة الاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية 1420/1419هـ.

18. الخطيب، محمد شحات (1999) . "مستقبل التعليم في دول الخليج العربية في ظل العولمة"، ندوة مستقبل التربية العربية في ظل العولمة: التحديات والفرص، دولة البحرين، جامعة البحرين 2-1999/3/3م.
19. الخطيب، محمد شحات وآخرون (1984م). ثقافة السلام في النص التعليمي السعودي، دراسة غير منشورة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
20. الخطيب، محمد شحات وآخرون (2003م). «تحصين شباب الجامعات ضد الغزو الفكري»، مكانة الشباب وأهمية العناية به، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
21. الخطيب، محمد شحات وآخرون (1986م). صورة العرب والمسلمين في مناهج التعليم عند الآخرين، دراسة غير منشورة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
22. الخطيب، محمد شحات وآخرون (1997م. (الانحراف في مراحل النمو المختلفة، كتاب جائزة الأمير محمد بن سعود بن عبدالعزيز الثامن، الباحة (موضوع الكتاب «الانحراف، مسبباته وعلاجه في ضوء الكتاب والسنة ».
23. الخطيب، محمد شحات ومصطفى متولي (2003م) .الملتقي التربوي الأول "شبابنا إلى أين"، كلية دار الحكمة بجدة، (17-15 أكتوبر 2002م). «دور الأسرة في إعداد الشخصية المتميزة ».
24. الخمشي، سارة صالح عيادة،(2009) دور التربية الأسرية في حماية الأبناء من الإرهاب، بحث مقدم إلى المؤتمر العالمي عن موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، http://mahawer.al-islam.com.
25. الرفاعي، حسن علي (1995م). التنشئة ودور الأسرة في الوقاية من الانحراف، مجلة الفكر الشرطي، المجلد الثالث، العدد الرابع، الشارقة.
26. آل رشي، علاء الدين (2008). حوار مع متطرف. كيف يفكر؟ وماذا يريد؟ ولم يمارس العنف باسم الله؟ مركز الناقد الثقافي، مركز الراية المعرفية، الطبعة الأولى، جدة، المملكة العربية السعودية.
27. الزهراني، محمد بن إبراهيم (2005م). خطاب دعاة الغلو الاعتقادي في المجتمع السعودي، مرتكزاته وأساليبه وكيفية مواجهته، دراسة تحليلية ميدانية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - كلية الدعوة والإرشاد.

28. الزهراني، صالح بن يحيى بن مفرح (2009م). بعض توجيهات التربية الإسلامية في التعامل مع المخطئ. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
29. الزايدي، مشاري، وماذا عن المنهج الخفي؟ التعليم النسائي مثالاً، شبكة دار الندوة (موقع الكتاب www.daralanadwa.com).
30. الهرماسي ، عبد اللطيف (2010) ظاهرة التكفير في المجتمع الإسلامي من منظور العلوم الاجتماعية للأديان ، الدار العربية للعلوم ومركز الجزيرة للدراسات ، بيروت .
31. البراق ، سالم (1987) الإرهاب الوقاية والعلاج (دور التربية الإسلامية في مواجهة الإرهاب ، رسالة ما جستير .
32. الفاضل ، خالد (2008) شبابنا وأوكار التفخيخ ، جريدة الجزيرة في 8-7 - 2008 .
33. السامرائي، نعمان عبدالرزاق (2007م) . التكفير في القرآن والسنة قديماً وحديثاً، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الطبعة الأولي، الرياض.
34. الأبشيهي ، شهاب الدين محمد بن أحمد (1995م) المستطرف في كل من مسنظرف ، تحقيق درويش الجويدي ، (2-1) ، الطبعة الثانية ، المكتبة العصرية ، صيدا ، بيروت ، لبنان .
35. السحمراني، أسعد (2003م). لا للإرهاب نعم للجهاد، دار النفائس، بيروت، الطبعة الأولى.
36. الحر، عبدالعزيز (2001م). مدرسة المستقبل، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
37. الشريف، علي محمد علي وأسامة إبراهيم حافظ (2001م). النصح والتبيين في تصحيح مفاهيم المحتسبين، سلسلة تصحيح المفاهيم، القاهرة، مكتبة التراث الإسلامي.
38. الشبيلي، يوسف بن عبدالله (2004م). فقه الخلاف وأثره في القضاء على الإرهاب، بحث مقدم لمؤتمر «موقف الإسلام من الإرهاب»، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
39. الشعبي، علي عيسى (2004م). مشكلتنا في المنهج الخفي، جريدة الوطن،العدد (1263)، السنة الرابعة.

40. الشعراوي، عايد (1991م). التلويث الفكري والإعلامي، بيروت، دار النهضة الإسلامية.
41. الصغار، حسن (1992). السلم الاجتماعي، مقوماته وحمايته، دار الساقي، بيروت، الطبعة الأولى.
42. الضويان، أحمد بن عبدالرحمن (2001م). منهج التلقي والاستدلال بين أهل السنة والمبتدعة، كتاب المنتدى، سلسلة تصدر عن المنتدى الإسلامي، الطبعة الأولى، الرياض.
43. الظاهري، مريم (2002). مدى إسهام الإدارة الجامعية في مواجهة العنف الطلابي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، العدد (11)، المجلد (1).
44. العلي، أحمد عبدالله (2001م). الطفل والتربية الثقافية، رؤية مستقبلية للقرن الحادي والعشرين، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
45. القرني، عبدالله محمد (2005م). ضوابط التكفير عند أهل السنة والجماعة، سلسلة الكتب العلمية (34)، توزيع جهاز الإرشاد والتوجيه بالحرس الوطني، الرياض.
46. القرني، عبدالله محمد (2005م). ضوابط التكفير عند أهل السنة والجماعة، سلسلة الكتب العلمية (34). جهاز الإرشاد والتوجيه باحرس الوطني، الرياض.
47. الفضلي، داهي (2004). المنظمات الأهلية والدور الاجتماعي، حالة المنظمات الخيرية الدعوية والأمن الاجتماعي، جمعية العون المباشر، لجنة مسلمي إفريقيا، الكويت(يناير 2004م) .
48. العقل ، ناصر عبد الكريم (2007) ظاهرة الغلو والتكفير الأصول والأسباب والعلاج ، دار كفوز اشبيلية للنشر .
49. اللويحق، عبدالرحمن معلا (2002م)، مشكلة الغلو في الدين في العصر الحديث، الأسباب، الآثار، العلاج، بيروت، مؤسسة الرسالة.
50. المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب (2008 م) . علاقة الإعلام بالمسائل الأمنية في المجتمع العربي، أبحاث الحلقة العلمية التاسعة التي عقدت في مقر المركز خلال الفترة من 13-17 شعبان 1407هـ(11- 15 أبريل 1978م)، الرياض، المملكة العربية السعودية.
51. اليوسف، عبدالله بن عبدالعزيز (2004م). دور المدرسة في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف، المؤتمر العالمي عن موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

52. النجمي، أحمد بن يحيى (2006). التكفير: خطره وأدلة ذلك، منابر أهل الأثر السلفية http://www.ahl-elathar.net/vb/showthread-Php?p.
53. المجالي، عبدالحميد،(2010) المجتمعات الإسلامية المعاصرة وظاهرة التكفير، جامعة مؤتة الأردن
http://www.dahsha.com/viewarticle/php?id=309886
54. بكري، عبدالله وعبدالحليم بلال (2010م) فتنة التكفير http://www.assakina.com/taseel/4855.html.
55. بن باز، عبدالعزيز وسماحة الشيخ محمد بن صالح العثيمين، فتنة التكفير، تقريظ وتعليق لفتوي الشيخ العلامة محمد ناصر الدين الألباني.
56. بير، هيدلي (2002). بناء مدرسة المستقبل، ترجمة محمد شحات الخطيب وفادي وليد دهان، الرياض، مدارس الملك فيصل.
57. جاد الحق علي جاد الحق (2006) حكم التكفير وخطره -http://forums Ibb7.com/Ibb76364.html.
58. حسن، عبدالله علوم وعبدالرؤوف الجرداوي (1985)). اتجاهات الشباب ومشكلاته، دراسات وقضايا من المجتمع العربي، المنامة، مكتب المتابعة لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية، البحرين.
59. حنون، رسمية سعيد عبدالقادر وليلى رشاد البيطار (2008). رؤية عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية لظاهرة الإرهاب، دراسة نفسية استطلاعية، مؤتمر جامعة الحسين بن طلال الدولي: الإرهاب في العصر الرقمي، معان، البتراء، عمان، المملكة الأردنية (12-2008/7/10م).
60. سيد سابق، فقه السنة، دار الكتاب العربي، بيروت، لنبان، الطبعة الثالثة 1397هـ/1977م، ص133.
61. عبدالله ناجح إبراهيم وعلي محمد علي الشريف (2001 هـ)حرمة الغلو في الدين وتكفير المسلمين، مكتبة التراث الإسلامي (سلسلة تصحيح المفاهيم)، الطبعة الأولى، القاهرة.
62. عبدالمعطي، حسن مصطفى (2001م). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، الأسباب، التشخيص، العلاج، موسوعة علم النفس العيادي (4)، دار القاهرة، القاهرة، الطبعة الأولى.
63. عدس، محمد عبدالرحمن (1995م). المدرسة: مشاكل وحلول، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

64. عبدالعاطي، حسن البائع (2009م). http://www.almarefh.org/news.php?action
65. عفيفي، السيد عبدالفتاح (1993). التوجيه الإسلامي لمواجهة التطرف في الدعوة الإسلامية، جامعة الأزهر، المؤتمر الثاني للتوجيه الإسلامي للخدمة الاجتماعية.
66. فهمي، محمد سيد (1995). الشباب والتطرف، الندوة العلمية السادسة، جامعة الإسكندرية، كلية الآداب.
67. فهمي، نورهان منير (1999). القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
68. فلاح، عبدالله (2010) . متوسط المنتكسين بعد المناصحة (10%)، مقالة في جريدة الوطن، (22 يونيه 2010م) العدد 3553، السنة العاشرة، الصفحة الأولى.
69. كوستا، آرثر وروبرت جارمستون (2000م) . التدريب المعرفي أساس لمدارس النهضة، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام.
70. كوهين، إلفي (2002م). المدارس النموذجية التي يستحقها أطفالنا، ترجمة فايد رشيد رباح، العين، دار الكتاب الجامعي.
71. ليلة، علي (1993م). الشباب العربي: تأملات في ظواهر الإحياء الديني والعنف، القاهرة، دار المعارف.
72. مجموعة هولمز (1996). مدارس الغد، أسس تصميم مدارس لتنمية المهنية، تقرير مجموعة هولمز، ترجمة عبدالله علي يونس أبو لبدة، العين، لجنة التعريف والتأليف والترجمة والنشر، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
73. محمد بن اسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار ابن كثير، اليمامة، بيروت، ط(3)،1987م.
74. مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري. صحيح مسلم (الجامع الصحيح)، دار الجيل، بيروت.
75. هيرشي، إي دي (2002م). المدارس التي نحتاج، ترجمة، محمد شحات الخطيب وفادي دهان، الرياض، مدارس لملك فيصل.
76. وطفة، علي أسعد (2002م). التربية إزاء تحديات التعصب والعنف في العالم العربي، سلسلة دراسات استراتيجية، العدد (96)، أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الطبعة الأولي، الإمارات العربية المتحدة.

77. يوسف، محمد حامد (1995). المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المرتبطة بمشكلة الإرهاب، جامعة حلوان، المؤتمر العلمي الثامن لكلية الخدمة الاجتماعية.

78. Bruzzone, Agostino; Alberto Tremori and Marina Massei ,(1999) Serious Games for Training and Education on Defence Against Terrorism, Nato Otan, HRT

79. Cline, Austin (2006). Education and Terrorism, http://Atheism. A Boot.com/b/2006, education and Terrorism.htm

80. Filipe, Carlos Belol (2004). Education for peace, maputo. www. peace-foundation.net.7host.com.

81. Krueger, Alan B. and Jitka Malechova (2003). Education, Poverty and Terrirism: Is There a Casual Connection, Joornal of Economic Perspectives,m Vol.17, number 4, pages114-144.

82. Moghadamm Valentine. M. (2002). Violence, Terorism and Fundamentalism: some feminist observations, Global Dialogue, vol.4, no.2, Spring 2002.

83. The Canadian International Institute of Applied Negotaition (1999). Addressing Terrorism: Does Conflict Resolution have a role?, Ottawa , Ontario, Canada.

84. www.islamancient.com/ressources/docs/331.doc.http://www.meteck. org/causes terrorism.html.

The educational Factors leading to atonement

Abstract: The research aimed to monitor some of the causes leading to the phenomenon of atonement. The descriptive approach was used in the study, and the researcher applied a questionnaire to collect data from the takfiris who were then seized by the security authorities, and the study found that most of those involved in takfiri activities are at a low level of education, are bachelors, and those from uneducated family backgrounds or from families It is not conservative, and that the extremist educational environment creates takfirist thought, and that the more positive the school or university administration is, the more it reduces the takfiri activity, and the same applies to methods of communicating with students. It became clear from the results of the study that the school curricula do not contain anything that nourishes the takfiri thought, and that there is a positive relationship between the abundance of modern communication techniques and the spreading of the principles of the takfiri thought, and that groups of friends and comrades have a strong influence on spreading the principles of takfirist thought, and that informal educational institutions in general She is responsible for the growth of the takfiri thought, along with unsafe family upbringing. The researcher recommended many preventive and therapeutic methods to overcome the phenomenon of atonement among young people.

KeyWords: Educational Factors, Atonement(Takfeer)

التداخلات البيداغوجية والحد من الصعوبات القرائية: سيولة القراءة والفهم.

د. الحسن بواجلابن
جامعة القاضي عياض. مراكش- المغرب.

ملخص: القراءة هي عملية حل المكتوب، واستخلاص القارئ المعنى. ويستهدف هذا البحث تطوير أدوات تشخيص صعوبات القراءة، وأدوات معالجتها، مما اقتضى مني البحث عن سبل تقويم القراءة، وتشخيص ممحص لصعوبات سيولة القراءة وفهم قضايا نصوص الأدب، والنظر في طرائق المعالجة الموجهة نحو تطوير مقومات سيولة القراءة واتجاه التحكم في مختلف استراتيجيات الفهم. وشملت المعالجة جانبين: نظري وعملي. لكل هذا أثرتُ إشكالية: ما هي التدخلات البيداغوجية النظرية والتطبيقية التي ستسهم في تطوير سيولة القراءة وفهم قضايا نصوص الأدب؟ فوضعتُ فرضيات البحث، من ذلك:

- ما هي إكراهات القراءة في المدرسة المغربية ؟
- ولماذا لم تتمكن المدرسة من التدبير الصحيح لهذا التعلم؟
- وكيف يمكن أن ندبر تعلم القراءة بشاكلة مجدية؟

وخلص البحث إلى جملة نتائج، من ذلك:

-تؤدي القراءة عدة مهام ديداكتيكية جسيمة.

-عدم المبادرة إلى حل معضلة تعثر القراءة سيُسهم في تفاقم اضطرابات التعلم.

-يلزم استحضار التلاميذ مستلزمات القراءة مثل الاعتناء بعلامات الترقيم وسيولة القراءة.

-يُستحسن أن ينوع السادة الأساتذة نصوص الأدب خلال التخطيط لأنشطة معالجة تعثرات القراءة، ويطوروا الكفايات اللغوية بموازاة الكفايات القرائية، ويقوموا بتتبع حالات صعوبات القراءة.

الكلمات المفتاحية: التداخلات البيداغوجية، الصعوبات القرائية، سيولة القراءة، الفهم، طرائق المعالجة.

مقدمة:

القراءة هي عملية حل المكتوب، واستخلاص القارئ المعنى. ويستهدف هذا البحث تطوير أدوات تشخيص صعوبات القراءة، وأدوات معالجتها، مما اقتضى مني البحث عن سبل تقويم القراءة، وتشخيص ممحص لصعوبات سيولة القراءة وفهم قضايا نصوص الأدب، والنظر في طرائق المعالجة الموجهة نحو تطوير مقومات سيولة القراءة واتجاه التحكم في مختلف استراتيجيات الفهم. وشملت المعالجة جانبين: نظري وعملي. لكل هذا أثرتُ إشكالية: ما هي التدخلات البيداغوجية النظرية والتطبيقية التي ستسهم في تطوير سيولة القراءة وفهم قضايا نصوص الأدب؟

واهتممتُ بهذا الموضوع نظرا لما له من آثار على جودة التعلمات وعلى إرساء الموارد في مختلف الوضعيات الديداكتيكية.وهي فرصة لتعرّف مقتضيات القراءة السليمة والجيدة التي تستحضر النسق العربي الفصيح، وتحترم علامات الترقيم وقواعد النبر والتنغيم، وتعتمد تعبيرية القراءة كالإنشاد بالنسبة إلى الشعر، وتكشف المعاني المضمرة.

ومن مميزات درس القراءة المنهجية أنه ينجدل بتدريس الأدب والدرس اللغوي؛ إذ القراءة هي البؤرة التي تتقاطع فيها مختلف الآداب والعلوم.

فبحثتُ عن الأدوات التي تتيح تقويم القراءة وتشخيص تعثرات فهم الفئة المستهدفة قضايا النصوص الأدبية، كما رصدتُ جانبين لمعالجة تعثرات القراءة وهما: التراث العربي وترجمة نصوص ديداكتيكية غربية تأصيلية. بعد ذلك اقترحتُ أنشطة المعالجة، ولوائح التقويم الذاتي للتلاميذ والطلبة.

فرضيات البحث:

- ولماذا لم تتمكن المدرسة من التدبير الصحيح لهذا التعلم؟
- وكيف يمكن أن ندبر تعلم القراءة بشاكلة مجدية؟

أهداف البحث:

- تعرّف صعوبات القراءة،
- تشخيص صعوبات القراءة،
- تطوير أدوات تشخيص صعوبات القراءة،
- تعرّف أدوات المعالجة،
- البحث عن سبل تقويم القراءة،
- تشخيص صعوبات سيولة القراءة،

- تشخيص صعوبات فهم قضايا نصوص الأدب،
- البحث عن طرائق المعالجة.

أهمية البحث:

من فوائد هذا البحث أنه توضيح لفكرة أن إهمال البحث عن سبل معالجة تعثرات القراءة سيؤثر سلبيا على سيرورة التعلم وبناء التعلمات، مما يؤدي إلى اضطراب التعلم. بالإضافة إلى إدراك الوظائف التي تؤديها القراءة الجيدة.

من مزايا هذا البحث أيضا معرفة متطلبات القراءة ومتعلقاتها والتي يلزم الاعتناء بها مثل علامات الترقيم ووظائفها الدلالية والجمالية، وسيولة القراءة، وتعرّف شاكلة التخطيط لأنشطة معالجة تعثرات القراءة.

لأجل تطوير الكفايات اللغوية بموازاة الكفايات القرائية، مما يقتضي من السادة الأساتذة تنويع نصوص الأدب خلال تقديم تلك الأنشطة.

تقديم:

القراءة هي عملية حل المكتوب، واستخلاص القارئ المعنى. وتعليم القراءة نشاط مركب يتضمّن عدة واجهات، إنها مهمة معرفية مركبة؛ حيث إن الموضوع هو اكتساب معلومة أو فكرة محددة ثقافيا، والتحكم فيها.

واتّضح لي من خلال تتبّع إنجازات الأساتذة المتدربين في مختلف الوضعيات المهنية أن أغلب التلاميذ يُعانون من عسر القراءة؛ إذ إن قراءاتهم مختلف النصوص الأدبية تتّسِم بالتعثّر. وتزداد هذه الآفة كلما توجّهنا من مؤسسات الوسط شبه الحضري إلى مؤسسات المدينة، مما دفعني إلى التفكير في خطة لتصفية الصعوبات القرائية، وتمكين التلاميذ من القراءة السليمة والجيدة، وترغيبها في القراءة تفاديا لتَبَدّد استثمار النصوص على مستوى التفكير والإبداع. نحن إذا أمام مؤسسات تعليمية في أمسّ الحاجة إلى معالجة لهذه المعضلة، مما يؤدي إلى طرح عدة أسئلة من قبيل: ما هي إكراهات القراءة في المدرسة المغربية؟

ولماذا لم تتمكن المدرسة من التدبير الصحيح لهذا التعلّم؟

وكيف نحبب القراءة إلى التلاميذ ؟

وهل يمكن أن نُدبّر تعلّم القراءة بشاكلة أخرى؟ وتفضي هذه الأسئلة إلى إثارة أسئلة أخرى مثل:

كيف سنتصرّف لوضع خطة تعلّم التلاميذ القراءة؟

وهل يمكن أن ندبر تعلم القراءة بالكيفية نفسها التي ندبر بها تعلّم اللغة؟ ونستحضر خاصية منهاج اللغة العربية: التكامل بين مختلف المكونات.

يحتل تأخر تعلم القراءة مكانة مهمة ضمن اضطرابات التعلم التي تضم أيضا تأخر التعلم اللغوي؛ إذ يحصل عجز على مستوى تطور اللغة. ولاحظت منذ سنوات أن قطاعا عريضا من تلاميذ الإعدادي والتأهيلي يعانون من تطور مهارات القراءة. وتجدر الإشارة إلى وجود تعالقات بين القراءة والأدب واللغة؛ حيث إن الأدب بناء لغوي، وداخل حنايا النصوص الأدبية تتمظهر اللغة، مما أدى إلى أن تُسند إلى القراءة المنهجية عدة وظائف، من ذلك استعمالها لغاية تعلم اللغة، فيتمّ الانتقال الصعب من المتن إلى بناء المفهوم. هذه المكونات الثلاثة تحضر متوازية ومتفاعلة فيما بينها والأدب في خضم هذا السياق يحضر بصفة الأدب الديدكتيكي؛ أي الأدب الذي دخله النقل الديدكتيكي.

ويستهدف هذا البحث تطوير أدوات تشخيص صعوبات القراءة، و أدوات معالجتها. يجب، إذاً، أن نبحث عن أدوات تقويم القراءة، وعن تشخيص ممحص لصعوبات فهم قضايا النصوص الأدبية، مما يحتم طرح سؤال مركزي هو: كيف نقوّم فهم التلاميذ في القراءة؟ بعد ذلك ننظر في شأن سبل المعالجة على أن تكون تلك الطرائق موجهة نحو تطوير مقومات سيولة القراءة من جهة، واتجاه التحكم في مختلِف استراتيجيات الفهم؛ لذا بادرت إلى إثارة الإشكالية وهي: ما هي التدخلات البيداغوجية النظرية والعملية التي ستسهم في تطوير سيولة القراءة وفهم نصوص الأدب ؟

1- مستوى تشخيص صعوبات القراءة:

يثير الانشغال بتشخيص صعوبات القراءة مجموع المهارات التي يجب أن يكتسبها التلاميذ المتعثرون قرائيا. ويلزم أن ننظر مليا من ثلاثة جوانب، هي: سيولة القراءة، وفهم نصوص الأدب، ووضعيات القراءة وأهدافها.

1-1. سيولة القراءة:

سيولة القراءة هي « أن نقرأ بسرعة، وبضبط، وتعبيرية، وفهم». (Elisabeth Boily-Chantal Quelet-Catherine Turcolte, 2015: 4)

وأوضحت " جياسونجوسيلين": " Giasson Jocelyne " الفهم بأنه « كفاءة تجمع كلمات ضمن وحدات دلالية مع اعتبار علامات الترقيم :1990» (GiassonJocelyne,(43).

وتتيح سيولة القراءة للتلاميذ أن يتعرّفوا دلالات النصوص الأدبية وقضاياها. ويتأتى تشخيص سيولة القراءة، إذاً، بمجموعة مقومات هي: سرعة القراءة واسترسالها، ونمط تقطيع النص إلى وحداته الدلالية، واحترام علامات الترقيم،

ووتيرة القراءة الجهرية وتعبيريتها. فشاكلة تقطيع النص السردي ليست هي شاكلة تقطيع النص الشعري.وتتباين كيفية تقطيع نص سردي داخل سرديات التراث: المقامة، وكليلة ودمنة،وأدب الرحلة، وألف ليلة وليلة.

1-1-1. سرعة القراءة واسترسالها: يقدم للتلاميذ في وضعية صعوبة القراءة نص يمكن اعتباره سندا لتقويم أول، ويمكنه أن يرشد الأستاذ إلى نصوص أخرى لتقويم تقدم بعض التلاميذ. ثم يضع أمامهم بعض التعليمات الموجهة إلى القراءة وتهتم بالجوانب الصوتية للقراءة مثل اسحضارهم النسق العربي الفصيح في أثناء القراءة، واحترام مخارج الحروف في خلال النطق. فيقرأون فقرة من نص حكائي، ومن نص شعري، وآخر إخباري. وتخضع مقبولية سرعة القراءة لقياس الأستاذ وتيرتها؛ بحيث يحتسب عدد الكلمات المقروءة بشكل سليم في الدقيقة.

1-1-2. نمط تقطيع النص إلى وحداته الدلالية: تتباين تركيبة نصوص الأدب وشكل انبنائها، هذه الخاصية هي التي تميز بعضها عن بعض، وتمنح كل نص أدبي شاكلة تقطيعه الخاصة به؛ فتغدو كيفية تقطيع نص سردي مباينة لكيفية تقطيع نص شعري، أو حجاجي، أو ترسلي ... و نلفي نمط التقطيع متباينا داخل النصوص السردية؛ بحيث إن شاكلة تقطيع قصة السعال لأحمد بوزفور ليست هي كيفية تقطيع أي قصة من كتاب (كليلة ودمنة) الذي ترجمه عبد الله بن المقفع. ونجد داخل نصوص سرديات التراث تباينا من حيث طرائق التقطيع؛ حيث يتمايز نمط التقطيع بين نص المقامة ونص الرحلة ونص السيرة الذاتية ...

1-1-3. احترام علامات الترقيم: إن احترامها مهم جدا نظرا لما تقدمه من وظائف دلالية وجمالية.

وأحيل على كتاب مهم جدا في هذا الموضوع وهو كتاب:

(ésthétiquedeLaPonctuation)لمؤلفته: " Isabelle serça " " إزابل سِرصا ".

ونطالب التلميذ في البداية بقراءة فقرة تتضمن مختلف علامات الترقيم، وننظر في مدى احترامه لها أو عدم ذلك. ثم ندعوه لقراءة فقرة أخرى من النص نفسه بدون علامات ترقيم، ونرصد مدى استحضاره لوظائف علامات الترقيم: تقطيع الجمل وتقديم فاصل يفصل بين مكوناتها باعتبارها تسهم بشكل فعال في انسجام النص، أو عدم مبالاته لها.

1-1-4. وتيرة القراءة الجهرية وتعبيريتها: يقرأ الأستاذ النص الأدبي قراءة دالة وموحية بدلالات النص في خلال حصص القراءة المنهجية، ثم يقرأ التلاميذ. والذي

يسعف في تحقيق القراءة المعبرة هو نبرات الصوت، والنبر، والتنغيم. لذا يستحسن في خلال تشخيص تعثرات القراءة أن نختار لقراءة التلاميذ نصوصا تشتمل على عدة أساليب مثل الاستفهام، والأمر، والنهي، والتعجب...، واستلزامات تخاطبية، ووضعيات تواصلية متباينة كما هو شأن نصوص كليلة ودمنة، والمقامات، والنصوص القصصية، والحجاجية، والمسرحية ...

2-1- فهم نصوص الأدب: يشكل الفهم بعدا مركزيا في تشخيص تعثرات القراءة. وتستهدف أسئلة التشخيص كفايتين كبيرتين، هما:

- اكتشاف المعلومات المضمرة.
- استخلاص المعنى الإجمالي.

ولضمان مردودية تشخيص تعثرات القراءة، يستحسن الاكتفاء بالنصوص السردية والإخبارية. ويجب أن يكون التشخيص فرديا ليتمكن الأستاذ من تقويم كل تلميذ على مستوى سيولة القراءة، ومن حيث الفهم. وهو ما سيخول له تنظيم معلومات تشخيص تعثرات القراءة كي يحدد لكل تلميذ الجوانب التي تحتاج إلى تطوير في مجال القراءة.

1-3. وضعيات القراءة وأهدافها: من المفيد جدا أن يتملك التلاميذ خاصية سيولة القراءة، وأن يعملوا على تطويرها؛ لأن هذا سيتيح لهم المزايا الآتية:

-تعرّف قضايا النصوص الأدبية.
-الانتباه إلى وظائف القراءة.
-الانخراط العفوي داخل أنشطة القراءة.
-تزايد عدد تجاربهم الإيجابية مع القراءة.
-الحرص على المثابرة كلما صادفوا مشكلا يرتبط بفهم النصوص الأدبية.

جدول بمختلف أدوات تشخيص صعوبات القراءة:

المعايير		المؤشرات	التلاميذ المعنيون
سيولة القراءة	- سرعة القراءة واسترسالها	* وتيرة القراءة وتعبيريتها، * احترام مخارج الحروف، * استحضار النسق العربي الفصيح، *مراعاة قواعد النبر والتنغيم.	....
	- تقطيع النص	* تقطيع النص الى وحداته الدلالية، * لكل نص أدبي شاكلة تقطيعه.	....
	- علامات الترقيم	* ضرورة احترام علامات الترقيم نظرا لإسهامها في تقطيع الجمل، وتحديد الدلالات.	....
فهم النص	- المعلومات المضمرة. - المعنى الإجمالي.	* استخلاص المعلومات المضمرة. * استنباط المعنى الإجمالي.	....

2- مستوى المعالجة:

تتأسس العملية التعليمية-التعلمية على ثلاثة أقطاب، هي: التعلم، والتقويم، والمعالجة. ويتضمن مستوى المعالجة جانبين: نظري وعملي.

2-1. الجانب النظري:

ويشمل بعدين: تراثي، وغربي؛ إذ انطلق تفكيري في موضوع معالجة تعثر القراءة من منهجية انتقائية تحتكم إلى بعدين هما: استحضار أهم ما في الحصيلة التراثية على مستوى تعلم القراءة، ومحاورة أهم الجهود الديدكتيكية الغربية التي اهتمت بالموضوع، مما يقتضي مني ترجمة لنصوص دالة وناجعة يمكن استثمارها في وحداتنا الصفية.

2-1-1. البعد التراثي: ويتجلى في مسلكين:

- مسلك الفصاحة: تكلم العرب بفصاحة؛ حيث خلص حديثهم من التعقيد اللفظي والتعقيد المعنوي. وقد بيّن ابن سنان الخفاجي (466 هـ) شروط فصاحة اللفظ المفرد وشروط فصاحة المركب وعيوبهما (ينُظر ابن سنان الخفاجي، 1982: 64-232).

ويلزم أن تكون لدى متعلمي المدرسة المغربية، بكل أسلاكها، القدرة على التعبير الشفوي بالنسق العربي الفصيح، والقدرة على استيعاب النسق اللغوي الفصيح. وهو ما يقتضي ترسيخ بعض قواعد الفصاحة والحرص على جعل التلاميذ والطلبة يطبقونها، وأهم قاعدة في هذا الشأن مواطن استعمال همزة القطع وهمزة الوصل. ولهذه القاعدة أهمية مزدوجة إجرائيا؛ حيث تمسّ المستوى الشفوي (جانب النطق في أثناء القراءة، أو التحدّث، ..) كما تمسّ المستوى الكتابي.

- ومسلك تفعيل الذاكرة: في البداية يقرأ أستاذ اللغة العربية، ويصغي المتعلمون إلى القراءة بإرهاف السّمع، ثم يقرأ كل متعلم على مسمع الأستاذ. ويلزم أن نُطالبهم بحفظ ما تمّ تدارسه ليستظهروه في حصص مخصصة لتلك الغاية، قصد استثماره في إبداع النصوص، أو الاستشهاد بها؛ ذلك لأنه تمّ إقبار أدوار الذاكرة في تعليمنا، مع العلم أنها وسيلة تخزين الشواهد النحوية والبلاغية وكل معلوماتنا وخبراتنا المكتسبة، وتُتيح التحصيل اللغوي واستيعاب مختلف القواعد، كما تُمكّن المتعلمين والدارسين من استرداد المعطيات المحصّلة وتحديدها، وتسهّل اكتساب مهارة تركيب الجمل وتَعَرّف مختلف أساليب التخاطب العربي، كما تُتيح الذاكرة للمتعلمين اكتساب أسس القراءة. وتعتبر الذاكرة من مراقي العلم، فعندما صاغ أبو عثمان الجاحظ (ت: 255هـ) الإطار السيميائي لنظرية البيان، ذكر مكونات البيان، ولم

يُغفل الذاكرة؛ حيث قال: « وكان يُقال: أول العلم الصمت، والثاني الاستماع، والثالث الحفظ، والرابع العمل به، والخامس نشره»(الجاحظ، 1900: جزء 2/ 198).

2-2-1. البعد الغربي: وينحصر في محاورة أهم الأفكاروخطوات تعلم القراءة الواردة في فصل (نظرية الإقراء) ضمن كتاب: Marie_ Joelle- Bouchard: Apprendre à lire comme on Apprend à parlerLa théorie de Lalecturisation.

نص الترجمة:

"1- « نظرية الإقراء" ماري جويل بوشارد ".

ما معنى معرفة القراءة؟

تعني معرفة القراءة أن يقرأ المتعلم بعينيه، فيمنح مباشرة معنى للعلامات الخطية. ويفيد تعلم القراءة فهم تلك العلامات، وإسناد معنى لها. أن يقرأ المتعلم يعني دائما نشاطا يجد دلالته في مشروع.

ولا ترتكز القراءة على جمع حروف، وتحويلها إلى أصوات لفهم معنى الكلمات المنطوقة، لكن القراءة مرتكزة على الأخذ من وحدة بنيات، ومجموعة كلمات، أو وحدة كلمات معروفة وهي التي تخبرنا وتدلنا في أثناء الاكتشاف والفهم لهذا النص، وذلك اعتمادا على ما نعرفه عنه، وتبعا لانتظاراتنا منه.

سَيْرورَتان غير اجتماعيتين: التَّحْديد والتَّلَمّس.

كيف يقوى طفل لا يعرف جيدا القراءة على اكتشاف معنى النص؟ يستعين بسيرورتين يسميهما " جان فوكامبر"" Jean Foucambert" التحديد والتلمّس. يُتيح التحديد منح المتعلم على الفور دلالة لكلمة أو مجموعة كلمات من بين تلك التي خزّنها في ذاكرته. ويُخوّل له التلمّس استنباط معنى الكلمات غير المعروفة مرتكزا على السياق، وعلى معنى النص، وعلى الكلمات المعروفة والمتماثلة.

يتطلب تعلم القراءة إذاً، وفي الوقت نفسه، تعلم منح دال مكتوب لمدلول معروف، وتخزين أشكال مكتوبة، وكشفها، واستعمالها، واكتشاف أشكال وأنماط مكتوبة جديدة.

تضع هذه النظرية الطفل في وضعية وظيفية للقراءة، وتجعله مجابها لمكتوب حقيقي مباشرة، وهو مطالب بتحمل مسؤوليته اتجاه تلك المكتوبات، بروح البحث والتفكير؛ أي: بروح التعلم.

وما دور الأستاذ إذن؟

يقتضي دور الأستاذ إذن أن يضع المتعلم في وضعية القراءة، وأن يكتفي بالملاحظة، وأن يساعد حتى يُتيح لكل قارئ أن يطور قراءته. وما التعليم إلا مساعدة من أجل التعلم.

المكتوب وحدة غنية ومتنوعة:

يتركب المكتوب من عناصر شديدة التنوع (كلمات، وحدات كلمات في ترتيب محدد، وبعلامات ترقيم،..)، لها أهميتها؛ وإذا لم تُأخذ بعين الاعتبار أدى ذلك إلى أخطاء على مستوى الفهم. وأكثر من ذلك لا يوجد سوى نمط واحد من الكتابة. فمن ملصق إشهاري، والجرائد، والمجلات المتخصصة، والجرائد المتلفزة، وكتب الوصفات، وكتاب صور، والاستطلاعات، وكتب الحكايات.. والتباين الصارخ بين هذه الأنماط من المكتوب مهم جدا.ولا يتعلق الأمر بمعالجة مختلف الأسناد بالكيفية نفسها، تحت ذريعة التّيه. فعرض تلك المكتوبات متباين، وكل مكتوب له أهميته الخاصة، وليست كل هذه المكتوبات مُعدّة للقراءة. وبناء عليه فهذه المكتوبات لن تُقرأ بالطريقة نفسها.

ومن المهم وضع المتعلمين أمام مكتوبات متنوعة، ومساعدتهم على إيجاد الوسائل للتمكن منها مع مراعاة اختلافاتها:

*في القراءة المنتخبة، لأجل اختيار ما يهمهم.

*وفي القراءة الخاطفة، ليجدوا جوابا سريعا للسؤال المطروح.

*وفي القراءة الصامتة، لمتعته الخاصة.

*وفي القراءة السريعة، لاستخلاص الأهم.

*وفي القراءة الجهرية، من أجل جمالية الرّنّات أو للتواصل مع متعلمين آخرين »
(Bouchard Marie_Joelle, 1991: 32 à 34).

رصدت الباحثة"بوتشارد" " Bouchard "القراءة من منظور ديداكتيكي قوامه انبناء التعلمات لدى التلاميذ على التعلم الذاتي، جاعلة دور الأستاذ منحصرا في التوجيه والمساعدة. ويعتمد القارئ على أواليتي التحديد والتلمس لفهم معاني النص المقروء. ويجب على الأستاذ أن يوضح للقراء مدى تباين النصوص ، وأن شاكلة قراءتها تختلف من نص إلى آخر. ثم انتقلت الباحثة إلى مستوى آخر من معالجة القراءة؛ إذ أثارت بعض الإشكاليات المتصلة بالقراءة حيث قالت:كيف يشتغل المكتوب؟

تعني القراءة اكتشاف كيفية اشتغال المكتوب: العلاقة القائمة بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة، خصوصيات اللغة المكتوبة، والعلاقة بين الدال والمدلول، وترتيب الكلمات في الجملة، وترتيب مختلف أجزاء جملة، وعلامات الترقيم.

لإيجاد معنى نص، لا يكفي أن نحدد معنى كلمات أو بنيات، فمن الضروري تنظيمها لنقدر على منح الكل دلالة؛ وهذا يُكتشف أيضا باللعب مع المكتوب، بتداوله بالمعنى الحقيقي كما هو الشأن بالمعنى المجازي.

هذه الأبحاث الشخصية والجماعية من شأنها أن تساعد كُلاّ مِنا على تنظيم اللوازم الخاصة بالمكتوب وترتيبها.

جُمل مُـغَيَّرة:

نستطيع كذلك أن نلعب بالتغييرات والتحويلات المتصلة بجملة، يتعلق الأمر بالبدء بجمل بسيطة، تقبل تغييرات البنية ». (Bouchard Marie_Joelle, 51 et58) 1991:

تتعالق بالقراءة عدةُ إشكاليات من قبيل إشكالية الانتقال من المستوى الشفوي إلى المستوى الكتابي. ووردت فكرة مهمة مفادها أن أي إهمال لأي مكون من مكونات النص المقروء، سيُخِلّ بالقراءة، مما يدل على أن القراء ملزمون باحترام تماسك المكتوب، سواء تعلق الأمر بعلامات الترقيم، أم بترتيب وحدات الكلمات أم غير ذلك.

وتعني القراءة اكتشاف المتعلمين كيفية اشتغال المكتوب؛ لذلك أثارت الباحثة وسيلة من أهم وسائل اكتساب المتعلمين مهارة القراءة، يتعلق الأمر بلعب التغييرات التي يمكن إلحاقها بجملة واحدة. وهو ما يُتيح للمتعلمين تحويلات عديدة لجملة واحدة واردة في سياق حواري، أو قصصي، أو حِجاجي.

2- تفاعل القارئ والنص:

لإظهار ذلك التفاعل نطرح السؤال الآتي:كيف نُحبّب إلى التلاميذ والطلبة القراءة؟ بقراءة الأساتذة الحكايات، والقصص، والمقاطع الروائية، هذا مهم وضروري، لكن هل هذا يكفي؟ يجب أن نفسح لهم المجال ليكتشفوا الحكاية، أو القصة، بأنفسهم كي يطلقوا العنان لخيالاتهم معتمدين على السند الإيقوني: الصورة إن وجد بموازاة النص. وقبل قدرتهم على القراءة السليمة، من اللازم أن تكون لديهم اتّصالات سابقة بلغة المكتوب، لتأتي بعد ذلك تِباعا مطالبتهم بتحديد نوع الجمل ونمط الأساليب، ثم التحليل. يجب أيضا أن نطور كفاياتهم اللغوية؛ فننوع لهم النصوص القرائية لإغناء تجاربهم على مستوى القراءة، ونُعَرّفَهم مكوّنات كل نص أدبي وخصائصه المميّزة.

ونرافقهم كموجّهين في خلال اكتشافاتهم لبنية مختلف النصوص، وجعلهم يدمجون مواردهم السابقة لحلّ صعوبات القراءة. ونعلمهم كيفية تنظيم لغتهم وأفكارهم. كل متعلم يتكلم؛ لأنه مُتَموقع في وسط لغوي لم يترك له اختيار اللغة. إن القراءة بالنسبة إليه ضرورة يجدها عند التقاء الاحتياج والرغبة. من المهم جدا أن نُعِدّ تلك الضرورة لدى كل متعلم، وألاّ نجزره لمجرد ارتكابه الأخطاء؛ إذ لبيداغوجيا التعلم بالخطأ عدة مزايا في العملية التعليمية التعلمية، فالخطأ هدية إلى القسم.

وحَريّ بنا ونحن نبحث عن سبل تحبيب القراءة إلى المتعلمين، أن لا نغفل ما للوسط العائلي من أدوار وفوائد ليتحقق ما نَرومُهُ. فتلميذ تعوّد أن يرى أفراد العائلة في وضعيات القراءة: الأب يقرأ الجريدة، ثم يُناولها لابنته لتقرأ بدورها، والأخ منهمك في قراءة كتاب، سيعتبر القراءة مكافأة. فعملية القراءة ستتيح له اكتشافات سارة، ويعيش لحظات جميلة.

لن يبذل المتعلم أي مجهود ليقرأ ما لم يستشعر وجود لذة ترتبط بنشاط القراءة. يجب، إذاً، أن يضع أفراد العائلة كتبا تحت تصرّفه، وتخصيص الوقت الكافي لجعله يكتشف تلك الكتب ويقدّرها، ثم بعد ذلك نحثّه على القراءة. لا نُرغمه على القراءة ولكن نحثّه على ذلك، لا نقدم له المعنى بداية وإنما نجعله يبحث عنه، لا نحكم عليه بالفشل بل نحاول فهم أسباب تعثر القراءة لديه. نحاول أن نضع له بعض المصايد اللغوية بلطف؛ كأن نأمره بقراءة جمل سمعها من قبل، ونطالبه بحفظ بعض الأدوار المسرحية ليُلقيها رفقة أصدقائه في الفصل في حصة قادمة، أو في حفل مدرسي، أو نأمره بحفظ أبيات شعرية من اختياره، (تلميذ السلك الإعدادي الثانوي)، فنلاحظ عن كثب ردود فعله، وكيفيات تصرّفه، ومعارفه، ومهاراته، ونرصد حصيلته من المكتسبات، وحاجياته، ليتأتّى لنا تشخيص أسباب تعثرات القراءة. ثم نضع خطة للمعالجة.

3-إكراهات القراءة:

أرى أن القراءة نشاط يُقحم القراء داخل سياق استخلاص المعنى وتحويله. ويجد القارئ نفسه أمام إكراهات: التركيب، والدلالة، والمعجم، والخطاب. وترتبط إكراهات النحو بالقواعد والصيغ، وتتطلب إكراهات الدلالة فهم توزيع المعنى والعلاقات بين الكلمات داخل النص، وتتصل إكراهات المعجم بكلمات مستعصية وبضرورة إغناء المتعلم رصيده من المفردات، وترتبط إكراهات الخطاب بموضوع نص، وبتطوره، وخصائصه. فلكل لغة منطقها الخاص في التبليغ.

4-خطة معالجة تعثرات القراءة: ترتبط تلك الإكراهات إذن بالجوانب الآتية:

-فهم المتعلمين معاني النصوص؛ لذا سأعالج كيفية تدليل صعوبات الفهم.
-اللغة؛ لذلك سأهتم بالقراءة والتحكم في اللغة.
-أصناف الخطابات المتباينة؛ لهذا سأعالج كيفية القراءة.
فكيف السبيل إلى تجاوز القراء تلك الإكراهات؟

4-1.- تدليل صعوبات فهم النص: علينا أن نساعد تلاميذنا على استخلاص معاني النص بطرائق متعددة:
-عن طريق المناقشات الممكنة للرصيد المعجمي الجديد، وتقديم المرادف أو ضد الكلمة التي استعصت على أفهام القراء.
-بتشجيع القراء على تحليل المعاني الأساس.
-بتقديم الشرح الكافي للمقطع الذي يتضمّن الكلمة المشكلة.
-بمطالبتهم بالحديث عن السياق الذي يتضمن عناصر دالة.
-بتذكيرهم ببنية، أو صيغة نحوية سابقة، مشابهة ومكافئة لتلك التي استعصت عليهم.

4-2. القراءة والتحكم في اللغة:

لم تهتم المدرسة المغربية بالتواصل الشفوي وتدبيره بالرغم من أهمية بيداغوجيا هذا الصنف من التواصل. وينحصر التحكم في اللغة في معرفة إدارة الوسائل اللغوية المُتاحة تبعا للوضعية قيد التحليل. فهذه الكفاءة هي المعنية بتكييف المعلومات التركيبية والدلالية. إن الاهتمام بهذا الهدف هو الكفيل بإغناء التواصل اللغوي لدى التلاميذ من جهة، و بإبعاد عسر القراءة وصعوبة فهم النصوص عنهم من جهة ثانية.

وفي حضن كل إرسالية لغوية معلومات، وإن لم تُؤخذ بعين الاعتبار من لدن المرسل ومن طرف المتلقي أدّت لا محالة إلى الفشل. يجب أن نَعْلم أن حسن تدبير المعلومة مِمّن ينقلها، وحسن كشفها ممن يتلقاها هو ضامن النجاح، والجودة، والتغيّر نحو الأفضل. يلزم إذن أن نعلّم التلاميذ أسس التكلم ليُدركوا أسس القراءة. لقد أثَرْتُ التواصل اللغوي؛ لأن فهم كيفية القراءة رهين بفهم كيفية التكلم هذا هو الأهم في مهمة المدرسة المغربية. فلا يكفي إسماع التلاميذ أصوات الكلمات في القراءة الجهرية، وإنما يجب الاعتناء بتعليمهم أسس القراءة الجيدة.

ومما يخدم مسألة اكتساب مهارة القراءة أيضا، ما يتصل بمعارف المتعلم المعجمية والإملائية. فَلِكي يقرأ التلميذ الكلمات الجديدة، ويستعمل معارف إملائية ومعارف معجمية متنوعة، من المهم جدا أن يُعَدَّ تعلم القراءة بشكل جيد. فالإعداد لتعلم

القراءة أولوية مهمة. ومادام المتعلم يستنجد بالمفردات التي يعرفها، فإنه سيقوى بالنسبة نفسها على استخلاص معنى ما يقرأ.

ومن الضروري أن يوسع معارفه المعجمية؛ لِذا يلزم أن نساعد التلاميذ كي يكونوا على بيّنة من وجود مشتقات الكلمات، والمعنى الحقيقي والمعنى المجازي، الخ.. فبإمكانهم أن يكتشفوا المترادفات، والتّجانسات، وأدوات الصدارة.. وبتنويع النصوص وتقديمها إليه، واستثمار المعجم، فإن المتعلم سيكتسب تدريجيا الكلمات الجديدة ويهتم باستعمالها.

وبالإضافة إلى عمل اكتساب المفردات هذا، نؤكد على تعلم اللغة الشفهية لتعلم اللغة المكتوبة، هذا باعتبار الصلات التي تربطهما وفي هذا الشأن قال José Morais "«فهم اللغة المكتوبة هو حصيلة كَفاءَتَيْنِ، تعرّف كلمات مكتوبة، وكفاءة فهم لغة الكلام.» (José Morais,1994: 221)

3-4. كيفية القراءة: يُستحسن أن تكون قراءة الأستاذ القصص، والحكايات، في جو هادئ وبصوت مرتفع، وبنبرات صوتية مناسبة لمختلف مستويات النص، وبإيقاع ملائم للوضعية التعليمية التعلمية.

يمكن أن ننجز حصصا تدريبية نبذل فيه خلالها جهدنا لأداء حسن لما نريد تقديمه من جملة أو أسلوب، أو تصرف الشخصيات داخل النص. فالمتعلم يعي الأفعال، ويدرك زمنها (الماضي، والمضارع، والأمر)، والاستفهامات، والإثبات، والنفي، وترتيب الكلمات، وسيستشعر أدوار الضمائر، والشرط، والتعجب، والتعليل،.. وبقراءة التلاميذ يتضح الذين تعسر القراءة عليهم، فنُصَنّفُهُمْ إلى مجموعات تتلقّى دروسا في اكتساب اللغة.

اللغة وظيفة يلزم أن يحصل لدينا هَمُّ تطويرها، وفي هذا الصدد قال Alain Bentolila": «يجب على المدرسة أن تستدرج الطفل المتعلم على استعمال تطبيقاته اللغوية في وضعيات تتزايد طلباتها في مجال المعلومات اللغوية تعلمه إدارة خطابه الشفهي في وضعيات تنذر فيها المعلومات خارج لغوية وتكون غير محددة، هو شرط من الشروط التي تُخول له دخولا في عالم المكتوب بدون قطيعة ». (Bentolila Alain, 1991: 187)

بموازاة ذلك يمكن أن نفكر في تقديم ما سيُتيح للمتعلم تطوير ذاكرته، وملكة التيقظ لديه.

من الضروري أن نُدلل الصعاب أمام جميع المتعلمين ليسهل عليهم دخول عالم المكتوب. ونمكن كل متعلم من أن يصير قارئا جيدا يستحضر شروط الفصاحة،

وقواعد النحو، ورصيده المعجمي، وشروط الوضعيات والمقامات التي يحلّ بها. إنها مستلزمات يرتبط بعضها ببنية النص: القواعد، والفصاحة، والمعجم. وبعضها الآخر تداولي يوجد خارج النص؛ أي في المرجع الذي يشمل ظروف إنجاز المتعلم القراءة، ومقتضيات المقام التخاطبي. ويجب ألا ترتكز القراءة على كلمة كلمة، وإنما يلزم أن تعتمد مقاطع دالة تحمل معنى أو عدة معان. ونُنوع النصوص، ونُثير للمتعلمين خصائص كل نص المميّزة له؛ حتى تصير لديهم واضحة.

4-4. بيداغوجيات مُفعّلة لخطة القراءة: ويمكن أن نستعين ببعض البيداغوجيات، فنُحدد مجموعة المتعثرين، ثم نقدم لهم نصا للقراءة وفق الخطة الآتية:

-إعداد وضعيات قرائية في الفصل؛ حيث سيشتغلون بمفردهم في البداية.

-إيجاد سياقات مناسبة لمناقشة جماعية لموضوع النص، ومساعدتهم على الفهم.

-تشجيع المتعلمين لتعلم الكلمات التي تعبر عن الأشياء التي يريدون التعبير عنها.

-تعميق المعاني جماعيا بواسطة صياغة وضعية ديداكتيكية تُتيح لهم أجوبة متنوعة بشأن أبعاد النص.

-إعداد الجو المناسب الذي يخطئ فيه المتعلمون، ودفعهم بلطف إلى التعامل معها، وتصحيحها ليتمكنوا من قراءة صحيحة تستحضر قواعد النحو.

-تعليم المتعثرين القراءة اعتمادا على التعلم بالنظير، و التعلم في جماعة؛ حيث يُستحسن لتجاوز التعثرات أن نفسح المجال لقراءة كل متعثر مع نظيره المتفوّق، وضمن جماعته من التلاميذ الذين يُحسنون القراءة.

لكن يجب ألاّ ننسى جانبا مهما غالبا ما يرافق المكتوب وهو الصورة. فهي نص موازي له يحتاج إلى قراءة سيميائية أي وقفة خاصة تعتبر الصورة حقلا من العلامات، نجعل التلميذ يستخرجها، ليبحث بعد ذلك عن العلاقات التي تنتظم فيها.

نستنتج مما تقدم أن تطور اللغة وتطور القراءة متداخلان، ومتكاملان، وبينهما أوثق الصّلات. فالقراءة امتداد طبيعي لمجموعة من المكتسبات اللغوية، يدمجها المتعلم في وضعيات قرائية. وبهذا المعنى تغدو القراءة وسيلة فعالة لتطوير المعنى. ولتقديم معالجة فعالة، يُستحسن أن نُدبر العلاقة بين اللغة والقراءة من زاويتين إجرائيتين، هما:

-الإعداد للقراءة إعدادا لغويا.

-مراعاة تأهيل المتعلم لامتلاك القدرة على القراءة في أثناء الوضعيات الديداكتيكية الخاصة باكتساب اللغة. ولكسب رهان اللغة والقراءة، ننهج الخطوات الآتية:

-إعادة الاعتبار للذاكرة نظرا لما تتفرد بإنجازه من أدوار في اكتساب اللغة، وفي تمكين المتعلمين من القراءة والكتابة. مما يضطرّنا إلى التفكير في صياغة ما يطور ذاكرة التلاميذ.

-الحرص على تعليم التلاميذ على التعبير بالنسق العربي الفصيح، وتعويدهم عليه.

-المكتوب من نصوص بنية متماسكة كما أوضحت في هذه الدراسة، مما يقتضي تقديمها إلى المتعلمين بتماسكها. فكل عنصر من عناصر هذه البنية يؤدي مهمة خاصة ومحددة.

-حث المتعلمين على التعلم الذاتي، وعلى حب الاكتشاف لإكسابهم القدرة على القراءة السليمة.

-ضرورة تكثيف الجهود لتجاوز إكراهات القراءة، ونشدان الجودة.

-إغناء الخزانات المدرسية، وتفعيلها لتستقبل الأنشطة المعجمية، والقرائية، ..

-ومن أقسام القراءة، قراءة المتعلم الصور الموازية للمكتوب؛ إذ يحضر تأويل الصور ومعانيها، وعرضها على معاني المكتوب. وهو ما يحتاج إلى دراسة خاصة.

-تشجيع القراءة في مختلف أوساط المتعلمين، وإدراج حصة المطالعة بالخزانة المدرسية في استعمال الزمن المدرسي؛ لأن من النادر أن يتوجه التلاميذ إلى الخزانة.

2-2. الجانب العملي:

ما المقصود بالمعالجة؟

2-2-1.مفهوم المعالجة:

المعالجة جهاز بيداغوجي يتم بطريقة بعدية. ويبنى على بيانات يستخرجها الاستاذ من الإنجازات القرائية للتلاميذ، قصد وضع خطة للمعالجة.

وتتخذ المعالجة عدة أوجه يمكن اعتبارها من أسرتها؛ حيث تكون المعالجة:

-مساعدة لمتعثري القراءة ليتمكنوا من اللحاق برفاقهم ممن يتقنون القراءة.

-وتطبيقا للبيداغوجيا الفارقية؛ لأن التلاميذ المتعثرين قرائيا خليط غير متجانس تتباين أسباب صعوباته القرائية.

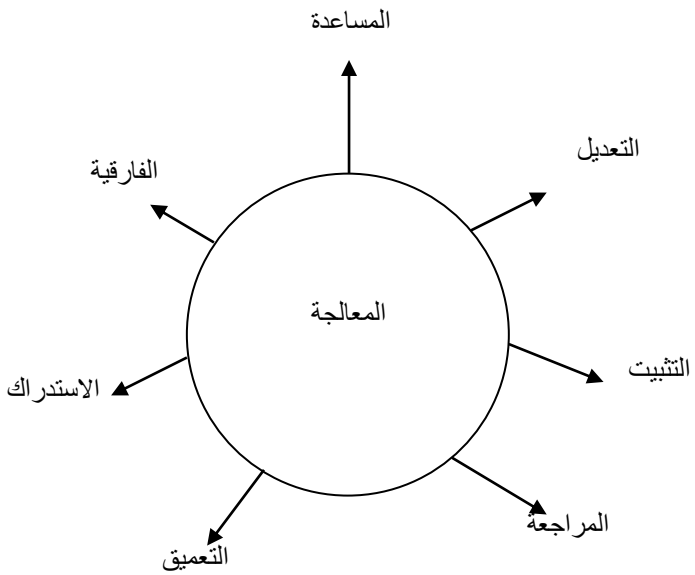
-وتعديلا لتعلمات القراءة كي يتجاوزوا مكامن النقص القرائي.

-وتثبيتا لمعارف من شأنها تطوير القراءة.

-ومراجعة لمكتسبات قرائية سابقة.

-وتعميقا لفهم معين يرتبط بالقراءة.

-واستدراكا لقواعد قرائية. وهو ما سأوضحه بهذه الترسيمة:



2-2-2. التدخلات البيداغوجية: نصنف التلاميذ في مجموعات صغرى تبعا للمعيار القرائي الذي لم يتحقق؛ أي: مجموعة لأفرادها صعوبة مشتركة. وتشمل التدخلات البيداغوجية سيولة القراءة، وفهم نصوص الأدب. أما وضعيات القراءة وأهدافها، فهي حصيلة لسيولة القراءة والفهم.

نبدأ عادة بالتدخل الفعال لكل تلاميذ الفصل الدراسي. ولْنفرضْ أن هذا التدخل لم يُجْدِ مع مجموعة صغرى تمثل نسبة 15 % من مجموع القسم، فهي تحتاج إلى تدخل مكثف.

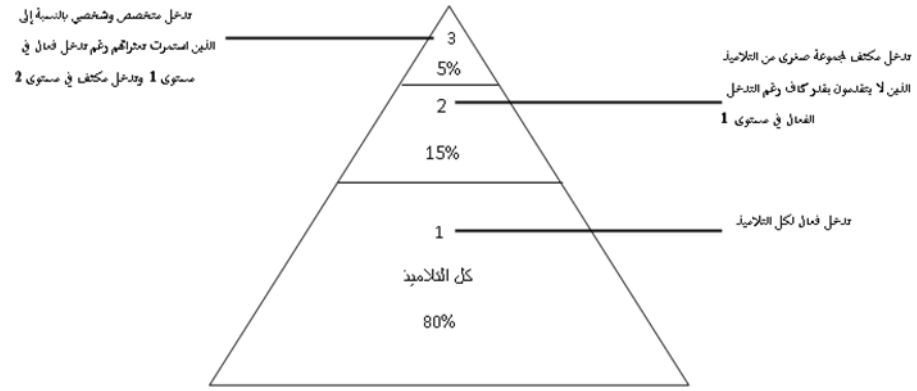
ولْنفرضْ أنه بقيت مجموعة صغرى تشكل نسبة 5 % من مجموع الفصل استمرت تعثرات عناصرها رغم التدخلين:

-التدخل الفعال في المستوى الأول.

-التدخل المكثف في المستوى الثاني.

هذه المجموعة الصغرىنقدم لها تدخلا متخصصا وشخصيا. فيكون التدخل، إذا، على ثلاثة أصعدة وهو ما سأبينه بالترسيمة الآتية:

نموذج التدخل على ثلاثة مستويات:



برنامج التدخلات البيداغوجية:

يحرص السادة الأساتذة على تقديم مجموعة حصص لمتعثري القراءة يمكن توضيحها كالتالي:

الحصة الأولى: بعد تأكد الأستاذ من عدم غموض النص الأدبي (نص سردي مثلا)، ووضوح التعليمات، يقدم نصا أدبيا من اختياره مُقطّعا إلى وحداته الدلالية، ويوضح دلالاته بتقديم، ثم يذيله بالأسئلة التالية:

- اقرإ النص قراءة جهرية ومعبرة؟
- استخرج من النص المؤشرات الدالة على شكله الفني؟
- ابن فرضية لتحليل النص؟

يتدخل الأستاذ لتصحيح جوانب تعبيرية القراءة، والمؤشرات، والفرضية.

الحصة الثانية: التعليم بالنظير: الإبقاء على تقطيع النص الأدبي نفسه، ويذيله بالأسئلة التالية:

- يقرأ التلميذ أ على ب قراءة جهرية ومعبرة؟
- يقرأ التلميذ ب على أ قراءة جهرية ومعبرة؟
- يلخص كل منهما أحداث النص وزمانها ومكانها؟

يتدخل الأستاذ لتصحيح جوانب تعبيرية القراءة واستخلاص أحداث النص.

الحصة الثالثة: التعليم بالنظير: تقديم النص الأدبي نفسه كما في الأصل؛ أي دون تقطيعه، ويذيله بالأسئلة التالية:

- يقرأ التلميذ أ على ب قراءة جهرية ومعبرة؟
- يقرأ التلميذ ب على أ قراءة جهرية ومعبرة؟
- يحدد كل منهما القوى الفاعلة، والعوامل المساعدة والمعارضة للبطل؟

يتدخل الأستاذ لتعديل التعلمات القرائية بشأن تعبيرية القراءة و القوى الفاعلة والعوامل.

الحصة الرابعة: التعلم في جماعة:

- يقرأ التلاميذ فرديا قراءة جهرية ومعبرة؟
- يحددون الخطاطة السردية للنص؟
- يستنتجون شاكلة تركيبة النص الأدبي؟
- يبدون ثراءهم الشخصية بشأن كيفية انبناء النص الأدبي النص الأدبي؟

يتدخل الأستاذ لتعديل التعلمات القرائية بشأن تعبيرية القراءة وتركيب وتقويم النص الأدبي.

2-2-3. اقتراح أنشطة المعالجة:

جدول اقتراح أنشطة معالجة تعثرات القراءة:

المـــــعايير		اقتراح أنشطة المعالجة	التلاميذ المعنيون
سيولة القراءة	- سرعة القراءة واسترسالها		....
	- تقطيع النص		.....
	- علامات الترقيم		....
فهم النص	- المعلومات المضمرة. - المعنى الإجمالي.		....

2-2-4. اقتراح أنشطة المعالجة:

جدول اقتراح أنشطة معالجة تعثرات القراءة:

المـــــعايير		أنشطة مقترحة للمعالجة	التلاميذ المعنيون
سيولة القراءة	- سرعة القراءة واسترسالها	* اقرأ نص المقامة الحلوانية للهمذاني قراءة معبرة، محترما مخارج الحروف؟ * اقرأ نص المقامة الحلوانية للهمذاني بالتنغيم المناسب، مستحضرا النسق العربي الفصيح خلال القراءة؟	....
	- تقطيع النص	نقدم له قصة من كليلة ودمنة، ونسأله: *اقرإ النص ثم قطعه الى وحداته السردية؟ نقدم له نص المقامة الجاحظية للهمذاني، ونسأله: * اقرإ النص ثم قطعه إلى وحداته السردية؟	....
	- علامات الترقيم	نمدّه بنص من رحلة ابن بطوطة بعد تجريده من علامات الترقيم، ونطالبه بقراءته؟	....

		* اقرإ النص الأدبي محترما علامات الترقيم؟	
فهم النص	- تقديم خلاصات مركزة عن نص. - المعنى الإجمالي. - المعلومات المضمرة.	إيراد نص من كليلة ودمنة، وتذييله بأسئلة: * حدد نمط النص مستدلا؟ * لخص أحداث النص بتركيز؟ * استخرج الحدث الرئيس؟ * ماذا أراد الكاتب أن يمرر عبر حديث الحيوانات؟	....

2-2-5. التتبع: تتبع الحالات المستعصية. ويتم التتبع بالتقويم التكويني للنتائج المحصل عليها بعد إجراء أنشطة المعالجة وإنجازها. وبرمجة أنشطة أخرى للمعالجة.وإعداد لوائح التقويم الذاتي وتقديمها لكل التلاميذ الذين أنجزوا أنشطة المعالجة، كي يتضح للأستاذ من حقق منهم تقدما من حيث تصفية الصعوبات القرائية، ومن استعصى عليه ذلك.

لوائح التقويم الذاتي: حالة النص السردي.

يقدم الأستاذ لوائح التقويم الذاتي إلى التلاميذ بعد إنجاز أنشطة معالجة تعثرات القراءة، ويضع كل تلميذ علامة في إحدى الخانات الثلاث كل مرة، ليتعرّف الأستاذ ما لم تتم تصفيته من صعوبات القراءة.

1- سيولة القراءة:

	كثيرا	نسبيا	قليلا
* مكنتني أنشطة معالجة سيولة القراءة من سرعة قراءة النص السردي واسترساله			
* أتاحت لي أنشطة معالجة سيولة القراءة أن أقرأ بكيفية دالة			
* أدركتُ من خلال أنشطة معالجة سيولة القراءة كيفية تقطيع النص الى وحداته الدلالية			
* خولت لي أنشطة معالجة سيولة القراءة تعرّف وظائف علامات الترقيم			
* بدا لي من أنشطة معالجة سيولة القراءة أنني أقوى على احترام علامات الترقيم			
* اعتمادا على أنشطة معالجة سيولة القراءة، تمكنت من تقطيع النص السردي			
* اتضح لي من أنشطة معالجة سيولة القراءة أن لكل نص			

أدبي شاكلة تقطيعه			
* مكنتني أنشطة معالجة سيولة القراءة من احترام مخارج الحروف			
* أتاحت لي أنشطة معالجة سيولة القراءة استحضار النسق العربي الفصيح			
* خولت لي أنشطة معالجة سيولة القراءة مراعاة التنغيم أثناء القراءة.			
* كانت قراءتي في خطاب نماذج سردية مفيدة في التعامل مع النصوص			

أعتقد أن الجوانب التي يلزم أن أراجعها من جديد في سيولة القراءة هي:

....

و ....

و ....

2- الفهم:

	كثيرا	نسبيا	قليلا
* أدركتُ من خلال أنشطة معالجة الفهم كيف ألخص أحداث النص السردي			
* مكنتني أنشطة معالجة الفهم من تعرّف نمط النص			
* أتاحت لي أنشطة معالجة الفهم استنباط المعنى الإجمالي			
* اتضح لي من أنشطة معالجة الفهم أنه بإمكاني استخراج الحدث الأساس من النص السردي			
* خولت لي أنشطة معالجة الفهم استخلاص المعلومات المضمرة			
* بدا لي من أنشطة معالجة الفهم أنني أقوى على استخراج القوى الفاعلة من النص السردي			
*ساعدتني أنشطة معالجة الفهم على إدراك قضايا النص السردي			
*مكنتني أنشطة معالجة الفهم من تعرف مقومات النص السردي			

اتضح لي من خلال نصوص التطبيق في أنشطة معالجة الفهم أنني لازلت أجد صعوبة في التعامل مع الجوانب الآتية:

-.....

-.....

-.....

3- التقويم الإجمالي:

تبين لي بعد إنجاز أنشطة المعالجة أنني:

أ- تحكمت في الجوانب الآتية:

.....

.....

.....

ب- ولازلت أجد نقصا في الجوانب الآتية:

.....

.....

.....

أشعر عندما أقارن إنجازي القرائي بإنجازات رفاقي أن مستواي:

حسن

متوسط

ضعيف

الخاتمة:

يتضح من كل ما تقدم أن القراءة المنهجية تؤدي عدة مهام بيداغوجية جسيمة، وتنجز مجموعة من الوظائف الأساس، وتسهم في بناء مختلف التعلمات سواء بالسلك الإعدادي أم التأهيلي. وأن حزمة من الصعوبات والتعثرات تنخر في جسد القراءة. وآن الأوان ليلتئم جمع الباحثين، ويتداولوا شأن القراءة، ويعدوا حلولا لمعالجة الشوائب والنواقص التي اعترتها، ويفكروا في الحالات المستعصية.

لقد أثار موضوع تشخيص تعثرات القراءة والبحث عن سبل معالجتها عدة أسئلة. ونتجت عنها أسئلة أخرى. وعدم المبادرة بحل معضلة تعثر القراءة سيسهم في تفاقم اضطرابات التعلم. ويلزم أن يأخذ التلاميذ كل

مكونات النص المقروء بعين الاعتبار؛ لأنها هي التي تمنحه تماسكه. كما ينبغي أن يعتنوا بمتطلبات أداء النصوص قرائيا. وإن إهمال أي مكون من تلك المقومات سيلحق بالقراءة خللا ما. فالقراءة تبدو نظاما ينجز فيه كل مقوم وظيفته الخاصة: فعلامات الترقيم تخوّل للقراء تقسيم متواليات الجمل، والفصل بين مكونات كل جملة، وتيسر الدلالة. وسيولة القراءة تتيح للقراء خاصية سرعة القراءة والاسترسال.

ويستحسن أن ينوع الأستاذ نصوص الأدب خلال تخطيطه مختلف أنشطة معالجة تعثرات القراءة. ويعمد إلى تطوير الكفايات اللغوية بموازاة تطوير الكفايات القرائية،نظرا لما بينهما من أوثق الصلات. ويدلل صعوبات فهم نصوص الأدب؛ ذلك لأن تباين تركيباتها ومقوماتها يسهم في إحداث عسر تقطيعها، وفهم قضاياها، وتحليلها. كما يستحسن أن يعوّد السادة الأساتذة تلاميذهم على التعلم الذاتي. وأن يقوموا قراءاتهم بأنفسهم بعد التقويمات والتعديلات التي قدمها أساتذتهم لهم.

قائمة المراجع:

1.الجاحظ، أبو عثمان(1900). البيان والتبيين. تحقيق عبد السلام هارون. دار الفكر. بيروت.

2. الخفاجي، ابن سنان.(1982). سر الفصاحة. دار الكتب العلمية. بيروت.

3.Bentolila, Alain(1991). La lecture. Nathan.

4.Serça, Isabelle(2012). Esthétique de la ponctuation. Paris.Gallimard.coll. « Blanche ».

5.Giasson, Jocelyne (1990).la compréhension enlecture.Bruxelles: De Boeck.

6.Morais José(1994). L'art de Lire. Ed/ Odile jacob.

7.Bouchard,Marie_Joelle(1991).Apprendre à lire comme on Apprend à parler.Hachette éducation. Edition N° 1. France.

8.Boily, Elisabeth- Quelet,Chantal- Turcolte, Catherine (2015). « Utiliser la force du nombre pour favoriser le développementdela fluidité de la lecture en contexte subsaharien»Education comparée et internationale, Le volume 44/Issue 2- Article 4 ,Dec.

Pedagogical interventions and the reduction of reading difficulties: reading fluidity and comprehension.

By Dr.Hassan bouijellaben
Cadi Ayad University. Marrakech- Maroc.

Abstract: Reading is the process of dissolving the written, and extracting the meaning of the reader. This research seeks to develop tools for diagnosing reading difficulties, and tools to treat them, which required me to search for ways to evaluate reading, and a thorough diagnosis of reading fluidity difficulties, understanding issues of literature texts, and looking at treatment methods directed towards developing the components of reading fluidity, and the direction of controlling various comprehension strategies. The treatment included two aspects: theoretical and practical. For all this, I raised a problematic: What are the theoretical and applied pedagogical interventions that will contribute to developing the fluidity of reading and understanding the issues of literary texts?
I set the research hypotheses, including: - What are the constraints of reading in the Moroccan school?
Why was the school not able to properly manage this learning?
How can we manage learning to read in a meaningful way?
The research concluded with a number of results, including:
- Reading performs several important dialectical tasks.
-Not taking the initiative to solve the dilemma of stumbling reading will contribute to the exacerbation of learning disorders.
- Students need to bring reading necessities, such as taking care of punctuation and reading fluidity.
-It is recommended that professors diversify literary texts during planning activities to address reading difficulties, develop language competencies in parallel with reading competencies, and track cases of reading difficulties.
Words - Keys: pedagogical interactions, reading difficulties, reading fluidity, comprehension, processing methods.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 15 ديسمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

Investigation Of Education Curriculums In Primary Schools In Some Middle Eastern Countries(A comparative study)

"Research extracted from PhDthesis"

Omer Haraki
Ataturk Unıversıty, Turkey

Abstract: The study aimed to compare education systems at the primary level in the Middle East. In this study, the descriptive method was used in investigating and comparing the data, and the study sample was identified in four countries, namely Syria, Egypt, Iran and Turkey, based on the target sample from the Middle East. The results of the study presented many differences and differences between the education systems in the countries concerned with the study; The educational curricula in Syria depend on the density of theoretical information and the weakness of the practical and technological aspects. In recent years, there have been several changes to the curriculum to develop it, but unfortunately, attention has been limited to the form of the textbook, regardless of the shortcomings of the physical and technological learning environment in the development process. Iran relied on religious ideological thought in designing its educational curricula. While both Egypt and Turkey seek to renew educational curricula following future visions and plans to improve the educational process; Plans are made to take care of the child's structure and focus on active learning, interactive teaching and learner-based assessment. The Egyptian government's interest in the close cooperation witnessed by the education sector with international institutions has also increased to benefit from experiences in developing the education sector.

Keywords: Primary School, Curriculum, Middle East, Investigation.

1.Background:

The definitions of researchers and experts in the domain of comparative education vary according to their perspectives on this field. According to Kandel, comparative education is a trend that mirrors the past and the present. At the same time, it is a domain of study that operates to identify the differences and factors that lead to these differences in education systems and analysis of different educational philosophies, through examples of these educational philosophies and practices in different countries. It then examines how various countries have attempted to solve their teaching problems.

According to Carter Good, comparative education is "a scientific activity carried out to expand and deepen understanding of education and training problems, that is not only in the countries where the researcher is located but also in different countries, to examine and compare educational theories and their practices in different countries. (Badran, 2004). Although there is no verifiable specialization called a program, the word itself seems to be a tangible item because it can undergo multiple processes. Programs or programs as plural, curricula, or curriculums are made, planned, designed, and created depending on the user's preference in Latin. It is developed, renewed, and evaluated. Develop the program through repetition, such as photographic film and muscles. It is also edited, structured, restructured, and healed like a coy child. As another expert, the program planner can prepare, shape, and adapt the program with remarkable dexterity (Osmanoglu, 2014).

Albert I. Oliver equated the program with the educational program and divided the program into four basic elements: The program of studies, the program of experiences, the program of services is clear. To these elements, Oliver added the concept of a rough program, which includes the differences in the importance that different teachers give to the same subject area, the enthusiasm of the teachers, and the physical and social climate supported by the school (Oliva & others, 2018). In the study on the similarities and differences in the education programs accepted in Turkey, Germany, and France, Ergün and Öztürk (2011) focused on all

examining the education systems(Ergün&Öztürk, 2011). The study by Alomary (2014) focused on the unexpected consequences of Islamic values between Saudi Arabia and Tunisia in terms of education policies and tried to reveal the differences and similarities between them(Alomary, 2014). While Osmanoğlu's (2014) study comparatively investigated the perception of the Ottoman State in the social studies textbooks used in the sixth and seventh grades in Turkey and Egypt(Osmanoğlu, 2014).

Yosir and Keskin (2012) conducted a study to reveal the similarities and differences in the education systems in Turkey and Denmark. Through various dimensions of the education system were discussed as the general structure of the education system, funding, courses taught at the primary level, duration of courses, and learning environment(Yosir&Keskin, 2012). Tekgöz (2017) conducted a comparative analysis of the content of the physical education curriculum in primary education in Germany and Turkey. In the study, the study concluded that there is no difference in the content in general(Tekgöz, 2017). The joint study of Şahenk and Erkan (2013) compared the education systems of Turkey and France in terms of general characteristics and English curricula. In this context, it is determined that there are similar characteristics between education systems in terms of course content and the number of courses, but it is noted that there are some differences(Şahenk&Erkan, 2013). Abdel Aziz (2016) compared the content of Islamic education books at the primary school level. And results obtained from the study revealed that there are differences in the image of religion(Abdel Aziz, 2016). Çetin's (2018) research comparatively discussed the scope of social studies courses in primary and secondary schools in Turkey and Saudi Arabia, the objectives of the curricula, the duration of the courses, and the methods used in assessment and evaluation (Çetin, 2018).

1.2. Problem of the study:

If we approach the educational reality in Middle Eastern countries, some of these countries have achieved success in regional education; It is possible to see some of them trying to achieve success. For example,

according to UNICEF reports, while trying to improve the image of education in Saudi Arabia and Turkey; On another hand, little progress is carried out in Syria(UNICEF, 2005). In Egypt, the fragile economic situation continues to harm education and weaken the system. Between 2017 and 2014, illiteracy in the Middle East ranged from 5 to 25 per cent. (Abtahi, 2018; Ajuz, 2016; Syrian Ministry of Culture, 2010). According to the World Bank, the main problems facing education systems in the Middle East are the old school buildings, the lack of modern curricula, the inadequacy of education certificates, and the barriers between skills and modernity and tradition on the other hand. (The World Bank, 2019).

In light of the previous data, this study was implemented to identify the reality of educational curricula in the first educational stage in some Middle Eastern countries.

1.3. Questions of Study:

-What is the reality of educational curricula in the Middle East?

1.4. Purpose of the study:

The aim of this research is to determine the similarities and differences in the education systems used in the primary schools of the Middle East countries (Turkey, Syria, Egypt, and Iran).

1.5. The importance of the study:

The importance of the study stems from the importance of primary school. With this; consists of drawing the next steps to improve the education systems in these countries.

1.6. Terms and Definitions:

-The term Middle East refers to the geographical region between Western Asia and the Mediterranean Sea and parts of North Africa. It also points to the old east. The first countries to use this term are England, and then America (Gunderson, C., 2003).

-The experiences of different countries and possible outcomes can be defined with comparative education studies. It demonstrates knowledge of different practices, works as a supporter in the development of

educational adjustments, and cultural differences and similarities can help to realize cooperation between societies (Philips &Schwesfurth, 2008).

-Primary school is the first stage in the formal education system (Olinger& Jonathan, 2012).

-Curriculum: Albert I. Oliver equated the program with the educational program and divided the program into four basic elements: The program of studies, the program of experiences, the program of services is clear(Oliva & others, 2018).

2. Theoretical frameworkand Previous studies

According to Hilda Taba described the criteria for providing learning opportunities related to program development: a program is a learning plan. Taba defined the program by listing the elements of the program. Taba stated that each program ends with an evaluation method that aims to determine goals and explanations and different content that shapes learning and teaching methods and to determine whether the goals have been achieved or not. Hollis L. Caswell and Doak S. Campbell defined the program, not as a series of lessons, it's as all the experiences children gain under the guidance of teachers. In his writings, Ralph W. Tyler focused on educational goals that reflect the behavioral changes that educational institutions aim to achieve in students(Oliva & others, 2018).

In the study conducted by Merki (2020), planned practices to support students in primary schools with selective education systems were discussed. The findings obtained in the study were used to compare students with immigrant backgrounds studying at 5 primary schools in Switzerland. Research results reveal that schools differ in providing support to students. It has been determined that no primary school has an environment that can be described as non-discrimination. In most of these schools, educational support mostly includes students with high socio-cultural level and high-performing students with higher educational goals. This situation serves a mission of reproduction of inequalities. It was determined that 2 of the schools that were the subject of the research tried to implement at least partially compensatory support strategies. In

addition, schools also vary according to their perceptions of active participation by teachers in supporting students(Merki, 2020).

On other handHendrickson, (2011), The Finnish National Curriculum provides a supportive environment for the development of teacher professionalism and expertise and provides the freedom needed for teachers working in the country to conduct classroom assessments. In the United States, there are strict rules in terms of both curriculum and assessment. The study argued that policymakers interested in preparing education policies in the United States should take advantage of Finland's political differences and the positive effects of these differences on students; Whereas, through the implemented policies, Finland has managed to achieve such high scores in international assessments; So what do tough policies and high-risk testing mean for the United States?(Hendrickson, 2011).

Talaba (2012) presents an analytical critique of basic education in Egypt, based on the "Education for All" conferences held in Egypt between 1990 and 2010. The study aims to provide information about the basis of the education system in Egypt by analyzing a series of scientific conferences. For this, Talaba applied the analytical method. Some of the results obtained from the research are as follows: Conferences focused on meeting basic needs such as reading, writing, oral expression and mathematics(Talaba, 2012).

The joint study of Şahenk and Erkan (2013) compared the education systems of Turkey and France in terms of general characteristics and English curricula. In this context, it has been determined that there are similar characteristics between the education systems in terms of course content and the number of courses, but it has been noted that there are some differences(Şahenk&Erkan, 2013).

While Ehrmann(2016) focused on what the education system in Turkey needs to improve and pointed out the problems that exist based on the similar and different aspects of education systems in Germany, Kyrgyzstan and Turkey; The study was based on the important factors (demographic composition of the country, language, the historical

development of the education system, authority and supervision in the education system, etc.) that make up the background of the education system in Germany (Ehrmann, 2016).

Gimenez (2017) conducted a global non-country Malcost study to measure a change in education systems in 29 participating countries in PISA 2003 and 2012. For 15-year-olds in mathematics and reading. The results of the study showed that there are positive developments in the performance of educational systems in this process. The reason for this development is due to the change that balances the technological infrastructure; However, a more in-depth study conducted across the country revealed that the results also have notable differences between them(Gimenez, 2017).

In the same context, Woolman's (2014) research compared education curricula in four African countries, using an analytical and comparative approach. The study concluded that the relationship between education and national development in Africa is a common problem for many countries of the world. Also, the impact of school education on culture and its role as a cultural carrier is a matter of political sensitivity in many countries. For example, most African countries have rich cultural and linguistic values. This leads to multiple challenges for schools that are expected to develop cultural unity. Some of the questions asked in many nation-states are whether cultural diversity can coexist in unity. Also, it is important to know that national values are just as important as the moral and social foundations of any culture (Woolman, 2014).

Taşkıran and Tarik's (2019) study titled "The Period of Four Caliphs in Secondary School Islamic History Textbooks in Iran and Turkey. In the study, first, detailed information about the books was given, and then the chapters that contained the period of the four caliphs were discussed in detail. The interpretations and results were then discussed objectively, and all these elements were examined comparatively (Taşkıran and Tarik, 2019).

While the study of Kakojoibari et al (2008), to identify the positive and negative aspects of special education in Iran and to suggest new

strategies for improvements, and the scientific documentation audit approach was adopted. For this purpose, the Iranian private education system; is compared with Germany, England, the United States, Canada, Japan and France in four sub-headings consisting of strategic management, planning, human resources, financial resources, and curriculum planning. The results obtained from the study point to the conclusion that there is no law to support inclusive education in Iran(Kakojoibari, 2008).

3. Materials and Methods:

This study is descriptive education research. In this direction, it is envisaged to examine all elements of education systems to determine the similarities and differences between education systems in the horizontal approach. At the same time, it's planned to use the descriptive approach to investigate the data obtained from the research (Tekgöz, 2017; Şahenk&Erkan, 2013; Osmanoğlu, 2014; Quinoniz, 2010). In this direction, it's planned to compare the primary school systems of the Middle East countries included in the sample in terms of curricula.

3.1. Universe/Sample:

The sample of this study was determined by the stratified purposive sampling approach and consisted of five countries selected from each geographical region constituting the Middle East, on the condition that it be the largest country in terms of population. These are Turkey, Iran, Syria, Egypt, and Saudi Arabia. The present Middle East refers to the old world. In other words, the Middle East region, which hosts many countries, consists of three main regions. These are called the Persian region, Arab region, and Turkish region too. In this direction, 16 countries are locating within the borders of the Middle East. These; Saudi Arabia, Iraq, Iran, Syria, Turkey, Palestine, Bahrain, Kuwait, Qatar, Oman, Palestine, Jordan, Lebanon, Egypt, Yemen, and United Arab Emirates (Raed, 2012).



Figure (1) Middle East Region(Caliper, 2019).

3.2. Data Collection Tools:

In this study, primary data sources related to primary education systems in Middle Eastern countries were used. In this direction, all relevant documents such as articles, research papers, books, official reports and official web pages of ministries of education in the countries included in the sample were investigated.

3.3. Data Investigation:

In this study, primary school systems were subjected to content descriptive. The category used in the study, in other words, the scale, was created according to the research area. It is clarified by literature review and pre-reading of the primary school content, and it is finalized by taking expert opinion. The category is wide enough to cover the curriculum's content of each country's primary school.

4. Materials and discussion

4.1. Education Programs of Primary Schools in Syria:

The education strategy of the education system in Syria by the Arab and international reference circles, "Providing economic knowledge to meet both national and social needs in meeting the requirements of the

national economic growth of the Syrian society and reducing poverty, unemployment, social and regional inequality, especially towards human development goals" summarized. The Syrian education system is a system that contains the most theoretical knowledge and has very delicate details. The curricula of this education system are one of the curricula in which concepts such as patriotism, the philosophy of Arab nationalism, and pride are most intensely studied.

Curricula in Syrian has witnessed many developments and renewal processes in previous years. However, these curricula did not achieve the desired efficiency because they were not adequately suited to the schools' infrastructure and the method of their implementation is not sufficiently studied. Even so, the restructuring of learning programs in Syria has separated the curricula into closed specializations. In other words, the materials are presented separately from each other, without any intersection or role, without paying attention to possible interferences and interactions between mathematics, physics, or other sciences.

All of these factors lead to that the interruption of the content according to the specialities and in each discipline. The fragmented nature of science curricula has also led to a situation in which the scientific approach to phenomena contradicts and sometimes contradicts the contemporary trend of interdisciplinary interaction.

Syrian school curriculum tends to present science impartiality, but it is far from any practical purpose in life. A situation that leads to the separation of science, technology, and society. Also, the time allotted for school time is not commensurate with the expansion of its content and variety. Much attention is paid to these limitations, definitions, equations, and algorithms related to the content of the training. however, any approach to problem-solving and developing skills could not find enough room for action (EbuRjeli, 2006).

In the non-formal education system, students are taught many concepts and principles, randomly without considering the validity of the information. In cases where it is more appropriate to develop a

mechanism for connecting terms and arranging them in order of priority, a figurative description is used to illustrate the various relationships that exist between concepts(the Tagus, 219) (UNICEF, 2015-2016).

Strategy and teaching methods:

The modern Syrian educational curriculum is generally based on active learning strategies (dialogue and discussion, cooperative learning, role-playing, brainstorming, problem-solving, concept maps, self-education, problem-solving., story, discussion) to facilitate students' understanding of concepts, also, the curriculum adopts Educational Frayer Strategy, which is one of the thinking schemes developed by the famous professor Fryer to aid in the understanding of any scientific topic. The concept and this strategy, in which the students express these scientific concepts with their methods and languages, consist of four basic sections related to the concept, and these sections are as follows: Definition of the concept, advantages or features of the concept, examples that indicate the concept, and examples that are not indicative of the concept(Arabia, 2020).

On the other hand, the implementation of active learning strategies, especially in the first phase, in Syria faces many obstacles such as intense fear of trying the new and breaking the usual pattern in the teaching process, especially among the older generation. The fear of not being able to do, in addition to the limited duration of the lesson, a large number of students in some classes, the lack of some tools and equipment, the students not participating in these strategies, and using their thinking skills. control students, lack of experience of teachers and teachers in their ability to manage discussions and projects. Also, the lack of sufficient effort towards developing teaching methods is due to the lack of material and moral incentives. (Ali, 2017).

Pioneers Program:



Figure (2) The motto of Pioneers Organization, (2010).

On the other hand, implementing pioneering competitions to develop the child's personality and talent through the experience of Baath pioneers. These competitions are implemented to fulfil the organization's motto "Learn at the highest level" and to allow all the pioneers to show their talents in education, training and creative education.This experiment in the organization began in 1978.

Pioneer competitions are carrying on all levels (COMMUNITY - GROUP - COUNTRY). Ba'ath pioneers are being selected on the following dates:

-COMMUNITY and GROUP levels throughout February.

-At regional and branch level throughout March.

-Nationwide in June.

The competitions cover the following disciplines:

The Culture and Information Office: It is concerned with determining the level of eloquence, the ability to speak English and French, and the skills of poetry, story and literary expression of the contestants. Technical Education Office: Determination of knowledge of mathematics, astronomy, physics, chemistry, natural sciences, environment, and computer-oriented electron agriculture.

Fine Arts Office: Drawing, sculpture, Arabic calligraphy, Arabic mosaic rugs, ceramic carpets, electronic rose figures and coordination of nature remains, identification of skills in advertising, and applied arts.

Theatre and Music Office: This office includes the Song Theatre, Puppet Theatre, and Acting Theatre.

Office of Sports Education: Identification of skills such as chess, gymnastics, and athletics.

Students are selected from fourth, fifth, and sixth graders who manage to reach the top three in their category. Also, the winner of each category is appointed as the leader. The organization's management presents an "external travel grant" to the winning pioneers in the country.

Child Creativity and Invention Office Program:

This office facilitates the preparation of patent applications for children and the formulation of the child's copyright in publications through school periodicals, stories, poems, drawings, musical pieces, scientific inventions, and other creative products. This office continues its activities under the Baath Pioneers Organization (Baath Pioneer organization, 2011).

While the old curricula contain information that does not serve the attempt to expand the student's culture; The modern curricula allows the student to adopt useful information and pushes the productivity capacity of the students by encouraging productivity (Muhammed, 2009). Special education projects package sought by the Ministry of National Education in the current plan:

1) National standards project for school curricula.

2) Project to deepen education and rehabilitation for teachers.

3) The project of organizing private education institutions.

4) Kindergarten project.

5) Syria Education Channel Project.

6) Badia(OUTBACK) Schools Project.

7) National Center for Outstanding Students project.

8) The project of investing in information technology in education and training.

10) Project for the development of exams.

11) Early Childhood Rehabilitation and Education Project (Early Childhood Development Center) project.

Ministry of National Education has brought psychological and social counselling practices to schools to strengthen the relationship between school and family, to solve the problems experienced by students during adolescence, and the problems of incompatibility in the first part of the basic education stage. Ministry of Education also includes English, starts from the first year of basic education; He made French compulsory starting from the seventh grade. The nature of the period necessitates speaking more than one foreign language at the mother tongue level.Despite serious attempts to improve the curriculum, there is still a lack of meeting the development requirements and the needs of students. Among the obstacles are a large amount of theoretical knowledge, insufficient methods and practical activities, and the lack of equipment to implement them so that students are not able to develop their skills. Traditional teaching methods have been adopted instead of self-learning, cooperative learning and discovery learning methods due to the high density of students in the classroom. However, assessment methods are still not adequate. Although the curriculum focuses on measuring the initial level of knowledge, in particular the level of memorization, recall and retrieval, this situation remains somewhat acceptable. The share of future education in the educational curricula is still much lower than in past education. An effective education system requires planning that addresses the questions of today and the future in the light of planning that can meet the future hopes of children and follow the trends(Sayed, 2012).

First class									
Arabic is my language	Islamic religious education	Christian religious education	Mathematics	Science	Music	education Social studies	English	English (Activity Book - in addition to CDs)	Drawing
Second class									
Arabic is my language	Islamic religious education	Christian religious education	Mathematics	Science	Music	education Social studies	English	English (Activity Book - in addition to CDs)	Drawing
Third grade									
Arabic is my language	Islamic religious education	Christian religious education	Mathematics	Science	Music	Education Social studies	English	English (Activity Book - in addition to CDs)	Drawing
Fourth grade									
Arabic is my language	Islamic religious education	Christian religious education	Mathematics	Music	Education Social studies	Science	English	English (Activity Book - in addition to CDs)	Artistic	Education Agricultural education

Table (1) Primary school lessons (Syrian Ministry of Education, 2020).

As a result, many changes have occurred in the Syrian curricula in the last fifteen years to improve the curriculum structure, keep pace with modern teaching models and accelerate knowledge. In the 1980s and 1990s, the Syrian child got used to a group. cacti, which represents the Syrian educational curricula in textbooks and has become part of the student's identity. However, the situation has changed in recent years and the curricula are constantly changed. The Syrian curriculum is characterized by its concentrated content and focus on the Arabic language, in recent years there has been an increase in interest in learning a foreign language, especially English. From the observations of the teachers, we see that the curricula development is not in parallel with the development of the physical structure or the technological structure of the schools, and even the effective and practical education of the students on modern teaching methods and strategies. The development was limited only to textbooks. Therefore, the teacher's pension does not encourage him to make more efforts to improve himself or the teaching process. But overall, despite the many disadvantages, the Syrian education curriculum remains deep in content and easy to access. Also, concerning the education programs in Syria, it is understood from the previous information that the primary school curriculum is broad and intensive as well as being highly interconnected in theory and covers most of the information that the child needs. However, the research also

concluded that the educational curricula in Syria are not compatible with the school infrastructure, because the schools suffer from a weakness in the applied field and related activities. At the same time, the curricula adopt modern educational strategies. In the beginning, it is visibly clear that the school is not prepared for such developmental strategies in terms of classroom seating, classroom format, technological structure, and the qualifications of teachers and parents to accept such a broad and detailed configuration (Muhammed, 2020).

4.2. Educational Programs of Primary School in Egypt:

The education program in Egypt depends on various points, including the new educational philosophy: innovative philosophy, originality, and heritage, current problems, a philosophy that seeks to reconcile the future with the past are some of these points. It is also part of the Egyptian education programs to enable students to face challenges and be prepared to live with them, leading their horizons to look ahead. The curricula conceder one of the effective elements in driving the transmission of societal culture, traditions and customs, ensuring that an appropriate amount of community culture is inculcated in the learners. It has a fundamental role in taking into account the cultural orientation and benefiting from the cultures of Arab societies. In addition, there are benefits such as focusing on the knowledge economy, focusing on applied knowledge, focusing on efficient and planned theoretical knowledge, and focusing on modern technology in the storage of knowledge (Faraj, 2018).

The Ministry of National Education has recently come to the fore with its strategic plans on education to regulate the education-related articles of the Egyptian constitution. The arrangements to be made include respect for national identity and cultural privacy, adoption of global trends in education, a compromise between free access and quality requirements, curriculum modernization, and heritage recall. There has also been enthusiasm for translating educational articles that incorporate a clear vision and a constructive strategy, including the balance between revision, criticism, accountability, analysis, study, and research. Without

ignoring the importance of accepting the existence of different identities, multiple activities deepen the cultures of citizenship, belonging and self-confidence, and link education to the local, Arab and international labour market. It is also a matter of considering the challenges facing society: population growth, school dropout, illiteracy and poverty rates, and society's class order. Ministry of Education points out that the development of the education curricula in Egypt depends on the four dimensions of "learning to work - learning to live with the other", the challenges facing the Egyptian, Arab and international community, and modern educational trends, to raise the student's personality and prepare him for life. The Ministry of Education indicated that the philosophy of education stems from the ideas put forward through achieving Egypt's vision by 2030, as well as the strategic plan for public education in Egypt from 2014 to 2030. The new education system, which focuses on high-quality education without discrimination within the framework of an institutional system, envisions an efficient and fair, sustainable model. Above all, the modern education policy aims to raise a person who can think flexibly and critically, has high creative skills, can train himself in different fields of work based on problem-solving and competition, be enlightened, responsible, respectful of diversity and enthusiastic for the development of society. In this context, the general framework of the curriculum is guided by global visions (Armouti, 2020) (Egyptian Constitution, Article 19, 2013; Ismail, Talat, 2017). Based on the Education for All conferences held in Egypt between 1990 and 2010. Core topics such as knowledge, skills, values and inclinations are among the focus points of these conferences(Talaba, 2012).

The Ministry of Education has recently taken steps to change the existing culture for some of the concepts of education in Egypt. In this direction, the ministry of Education thinks that diplomas should be given to people who can achieve success without training. In this direction, the established educational philosophy needs to be changed. In other words, Philosophy must change to protect the rights of those who do not have an educational document, but do benefit from government services and move them forward. The new system introduced for kindergartens and

first grades in 2018 also included the construction of new curricula that were completely different from the old system. It was developed in line with the "Egypt Sustainable Development Vision 2030" with different teaching methods. The Ministry of National Education underlined that the new books formed the Egyptian identity and were in line with international standards. As a justification for this assumption, it was claimed that these books were an investment for Egypt for at least fifty years, and were prepared with countries that ranked first in world education classes. When the ministry of education adopted the new curricula, the construction of the curriculum was prepared in fourteen years, exactly five years the minister ordered that the construction of the new curriculum for the remaining nine years of education would accelerate. While the government referred that 6.5 million students are studying according to the new education system in kindergarten, first and second grades, it referred that the new system is suitable for standard methods to measure academic success in terms of success (Seyyid, 2019) (Hossam, 2018).

Egypt Primary School Course:

first class										
Arabic book	English	Islam religion	Christianity religion	Mathematics	Mathematics (French) or=	Mathematics) English	Home Economics	Sports	Music	Arts
Second class										
Arabic book	English	Islam religion	Christianity religion	Mathematics	Mathematics (French) or=	Mathematics) English	Home Economics	Sports	Music	Arts
Third class										
Arabic book	English	Islam religion	Christianity religion	Mathematics	Mathematics (French) or=	Mathematics) English	Home Economics	Sports	Music	Arts
Fourth class										
Arabic book	English	Islam religion	Christianity religion	Arts	Music	Sports	Home Economics	Sociality book	Mathematics (French) or=	Mathematics (French) or=	English home work

Table (2) Lessons of the Egyptian Primary School (Egyptian Ministry of Education-Ministry's books, (2021).

As a result, Egypt is characterized through many foreign curricula, which are taught in private schools and occupy a wide place in Egyptian

education. Therefore, we see that the interest in the state curriculum for schools in previous years was insufficient forward information technology, the acceleration of knowledge, and the development of teaching methods and strategies. On the other hand, in the last decade, successive governments have tried to develop a plan to radically modernize all aspects of the education process and government curricula. One of the key points adopted by the Ministry of Education is the change of government curricula to the curricula. It depends on active learning, interactive education, and learner-based assessment. He also points out that, about the Egyptian curricula, the interest of the Egyptian government in improving the education curricula and bringing in the latest experience and configurations in this field has increased. Egypt also draws attention to the close cooperation the education sector has witnessed with international institutions to leverage expertise in the development process. The expected that the expected answers and practices regarding the government's vision of creating the new curricula with modern and modern bases will remain an open-ended question in the coming years.

4.3. Education Programs of Primary School in Iran:

Considering Iran's approaches to the education system, it is classified as a concept and religious foundation. As a result of this classification, it was deemed appropriate to design it for disciplined and centralized approaches. While the said organization consists of official institutions in terms of curricula officials; the overall structure of the curriculum was created by focusing on the role of traditional characters and educators' textbooks. In general, Iran's curriculum formation is relatively balanced and consistent, due to the difficulties experienced in the situation of balancing its performance, it makes it difficult to reach its goals effectively. After presenting the foregoing, it can be said that the government is the decision-maker in developing and changing curricula within a centralized system, which is the subject under discussion(Şerıfı, 2014).

The system used in primary school education generally proceeds through the theoretical system. Based on the foregoing, we conclude that the education process in primary schools revolves around the teacher. Also, teachers benefit financially through private lessons within the compulsory courses. Within the system that the authorities in Iran use to develop during this process, in terms of the use of technology in the primary curriculum, 2-Credit Information and Communication Technology (ICT) is implemented as lessons and workshops within primary education. It is noted that teachers were recruited in many different ways in previous years, within the system, that has been discussed in terms of the method and teacher training courses and whose deficits were determined. E.g; Not all of the teachers identified have passed the "Teacher Training Courses" also in-service courses. So, it is difficult to say that they have gone through a consistent and regular program for their recruitment processes. As a result of this, as the structure of human resource management needs to change in the name of the solution the aims of the system used in teacher training must be reconsidered by combining theory and practice, the development of the necessary competence in the teaching profession, a program that adopts the integration of ICT in the education curriculum and the existing ones in the education of teachers. It is necessary to correct the mistakes and establish strong relations between universities and other educational institutions (primary and secondary education) (Nerad&Zekati, 2009; Sheriff, 2013).

The system of designing, combining and implementing the state and secondary education curricula in Iran faces many challenges and flaws, both through understanding the concept of curriculum and designing and combining curricula. Among the main challenges and shortcomings of this educational system is that it is characterized by centralization in the design and development of curricula, in addition to the lack of flexibility in the curricula. Also the lack of attention to individual and cognitive differences among students, lack of attention to cultural, social, ethnic and regional differences, lack of interest in scientific, educational and cultural developments at the global level, and lack of interest in new

approaches and developments in the curricula and new expectations for the curriculum(Salsabili, 2007).

According to Kakojoibari et al (2008), the freedom of private education is guaranteed by the state, however, when comparing the Iranian education system with the countries of the developed world, Iran is far behind and is unsuccessful in central planning compared to these countries. (Kakojoibari et al, 2008).

It is inevitable to move from the Iranian curriculum planning system not to focus on curricula design and development and to focus on the school curriculum, which is a kind of working philosophy at the conceptual and perceptual level. However, the process of change towards decentralization and flexibility is not unlimited and faces barriers and limitations, the most important of which are teachers' perceptions, levels of experience, and their ability to use research and planning. At the same time, the curriculum should bring with it degrees of national unity and cohesion.

The situation of curricula planning in Iran's primary education system:

Curriculum planning indicators	General concept of each attribute
Curriculum concepts	product concept
Curriculum Fundamentals	Religious Fundamentals
Policy-making models in curriculum planning	A model based on public policy and management
Stakeholders in the curriculum	National institutions and organizations
Curriculum design patterns	Disciplined curriculum design model
Key elements of the curriculum	Content element
Curriculum education	textbook product
Teachers' roles in the curriculum	Education role
Curriculum assessment models	Targeted assessment model
Curriculum model	traditional model

Table (3) Situation of Curriculum Planning in Iran's Primary Education System, (Bursalim et al., 2017).

According to what was mentioned previously, we conclude that all the foundations of curriculum planning in the Iranian education system are based on the same foundations of religious principles. For Iran, this is not a new situation. Because historical studies show that educational institutions in Iran have not been independent of religious education both in ancient times and modern times since their establishment. The fact that the goals of religious education are broader and clearer than modern education has led to the shift of education in this direction. In general, the curriculum based on religious education in primary schools, although it strives towards development, remains far from ideal and needs to be rearranged(Bursalim et al., 2017).

Studies show that the disciplined model has been identified as the main model in the primary education curriculum system in Iran. However, there are serious concerns about the effectiveness of this model. Curriculum critics; They admit that there are many negatives in the Iranian educational curricula in the primary stage, including the failure to keep pace with the rapid spread of knowledge and information, in addition to the dispersal of the curriculum, the weak relationship between the curriculum and the personal and social life of students, intellectual stagnation in the educational curricula and the lack of acceptance of the other. The results of the studies carried out in this direction have revealed that objective-oriented assessment is common as the main assessment model in Iran's curriculum planning system. However, some comparative studies reveal a fundamental difference like evaluation of leading countries in science and technology education in Iran (Mehr, 2009). Based on the development strategy that Iran has set in the fields of science and technology in recent years, it is necessary to establish important regulations and to test different evaluation models from what exists now. According to the results obtained from this study, the traditional model, which is the backbone of curriculum planning, has a strong presence in primary schools in Iran. The impact of this system on cultural and ideological contexts is also evident. Accordingly, comparative studies between developing countries

(Indonesia, Senegal) and the United States, Canada, England, Singapore, and Iran also show that it is necessary to avoid developing curricula based on ideological and religious ideology in the curriculum development process (Mehir, 2009). The results obtained from the study by Afhemi and Bahşti (2015); show the need to focus on issues such as the development of imagination, flexibility of goals, providing aesthetic experiences, and inner satisfaction.

Content of Primary Education System in Iran:

First class							
Persian	Persian Writing Skills	Mathematics	Experimental Sciences	Teaching the Quran			
Second class							
Persian	Persian Writing Skills	Mathematic	Heaven Gifts (Education And Islamic Teachings)	Experimental Sciences	Teaching the Quran	Physical education	
Third Class							
Persian	Persian Writing Skills	Mathematic	Heaven Gifts (Education And Islamic Teachings)	Social Readings	Experimental Sciences	Teaching the Quran	Physical education
Fourth class							
Persian	Mathematic	Persian Writing Skills	Heaven Gifts (Education And Islamic Teachings)	Social Readings	Experimental Sciences	Quranic Sciences	Physical education

Table (4) Lessons of Primary School in Iran (Iranian Ministry of Education, 2020).

As a result, regarding the curriculum of education in Iran, the Iranian curriculum is broad but traditional, as in many other countries in the Third World; The policy of the Iranian regime also works to instil the values of the religious ideological revolution in the minds of children from a young age, and the non-acceptance of others (the concepts of the Islamic-Shiite revolution) in Iran from a young age, as well as the interest in theoretical information and its indoctrination for children.

4.4. Primary Education Programs in Turkey:

After the meeting held in 1926, the program changes made in 1936, 10 years later, have special importance apart from all other meetings, because, in this period, reforms were created, they were started to be included in the system, and for this reason, many targets were tried to be

placed in the system with the 1936 program. The importance of the 1936 program is that it is a system for practice and practicality rather than a rote system. In this way, students will develop more within observation and examination with practice-based teaching rather than rote learning (Kıncal, 1990; Oz, 2014).

According to Şimşek (2004), the Turkish Education System, which is constantly changing, unfortunately, cannot have permanent features. The system, which has not been able to become a long-term program, is far from meeting the needs of the century. Therefore the goals are focused on moving from old classical information to being open towards innovation and innovation (Şimşek, 2004). In the current period, as a result of the new education system, some expectations have been introduced in the production of knowledge rather than the circulation of knowledge only without creativity in it. It is not the one who accepts the information conveyed to him by the contemporary world and accepts that it is the same; It can be said that he is an individual who actively participates in the process of creating meaning by interpreting the knowledge he has acquired(Yıldırım&Şimşek, 1999).

In the same context, there are municipal centres in Turkey where children can spend their free time. In Denmark, there are students appointed or selected to organize cooperation between students. In Turkey, on the other hand, there is a seating arrangement applied to provide classroom orders. Therefore, students work on project-based learning techniques that are planned according to the column row. The practice of informing parents about learning outcomes as well as education is common in Denmark)Your &Keskin, 2012)

Constructivism has been defined as a theory that has begun to develop with details about the way that students learn knowledge. Afterwards, it turned into an approach regarding how students get knowledge construct knowledge (Demirel, 2000). The current curriculum in Turkey needs constant renewal due to various factors. The factors mentioned are; technological developments, the transition phase from an industrial society to an information society, the innovation of educational sciences,

the importance of trained manpower with their perspectives on the European Union, and government policies (Erdem, 2001). After all these factors, diverse curricula drafts were prepared by taking the opinions and suggestions of trainers, academicians, and inspectors from various provinces of Turkey (MEB, 2005). The most important feature of the curriculum is that students are removed from the rote system; It is aimed to develop permanent teaching practices based on practice. The aim of realizing new understandings such as developing problem-solving skills, understanding and realizing the value of knowledge, supporting correct decision making, and active participation in life has been stated and aimed in the prepared curriculum (MEB, 2005).

The new curricula based on the constructivist education approach, which were prepared in 2004 and put into practice since 2005 (Boydak, 2008; Sünbül, 2010), show a contradictory appearance with their practical dimension. Today, one paradigm that has collapsed has been replaced by another. In the past, when the behaviourist approach was almost blessed, it affected every area of the education system and was effective, but today this situation has been destroyed, and new problems that cannot be solved have taken their place. If the contradictions experienced in the goals and practices aren't resolved, it is impossible to foresee future wounds and the damage they will cause. More effort will be spent to remove the damage that has occurred. Therefore, these contradictions need to be resolved and clarified. Erman (2016) focused on what the education system in Turkey needs to improve and pointed out the problems that exist based on the similar and different aspects of education systems in Germany, Kyrgyzstan and Turkey; The study was based on the important factors (demographic composition of the country, language, the historical development of the education system, authority and supervision in the education system, etc.) that make up the background of the education system in Germany(Erman, 2016).In this context, similar characteristics were identified between the terms of the education system in Turkey and France in terms of course content and number of courses, but some differences were noted (Sahinek and Erkan, 2013).

2023 Vision:

In line with the development of education and technological renaissance with "Vision 2030 Education", many education plans, projects, and programs have been developed regarding the Basic education phase. The training programs and action plans related to Vision 20 are explained by the relevant institution as follows:

When the neighborhood culture, which has a significant impact on the formation of society, is combined with Education, it is aimed to establish school-neighborhood sports clubs in each registration region so that the school and children can progress as a part of this development.It aims to simplify the language of basic Education and organize it in a way that attracts the attention and interest of students, with awareness of the importance of strengthening the foundations of education that will be provided in the relevant periods, that is, during the primary and secondary levels, which form the basis of life. Design skill workshops will also be established as concrete examples of this understanding.

Practice and experience will be created as the basic axis. The protection and development of Turkish will be the largest foundation. In this case, which can also be called the backbone of education, other goals will develop through this spine. the primary school is shaped on the axis of Turkish, mathematics, and culture-arts sports A pedagogical-educational process will be built that is interested in Turkish affairs, can identify and predict the subtleties of the Turkish language, and supports its use both locally and internationally. The mentioned skills will be consistent with contemporary requirements and will progress within the framework of international research and standards.

These and similar efforts will focus on:

-More importance will be given to the growth characteristics of primary school children by increasing rest times through lessons.. • Great importance will be attached to the development and protection of Turkish. • Curriculum will be tailored to students and appeal to students' interests and abilities. • The holistic development of students will be taken as a basis by reducing course weights. • For each semester, course

programs will be arranged under the ages of the students. • Students Will be have a lunch system during the education process. • It is planned to completely abolish Dual Education. • To increase the sensitivity of students, entrepreneurship will be introduced and they will be motivated to solve social problems. • The homework system will be restructured in terms of deficiencies in learning. • Students will be able to participate in an exchange program with different regions in the summer term by using facilities such as boarding schools. • Quality will be increasing in the regions where schools are located by cooperating with science centers, art centers, museums, libraries, techno parks, and universities. • Integrated or extracurricular activities will be created with the lessons, where students can learn concepts and features such as culture, art, production, folklore, local food, games, animal species belonging to their region.

Turkish primary level's courses:

First class							
Turkish	Turkish First Literacy		Mathematic		Life Sciences		Music
Second class							
Turkish	Mathematic		Life Sciences		English		Music
Third Class							
Turkish	Mathematic	Science	Life Sciences		English	Music	
Fourth grade							
Turkish	Mathematic	Science	Social Sciences	Learn English With Bouncy	Religious Culture And Morals	Human Ethics- Civics And Democracy	Traffic Safety

Table (5) The lessons of the Turkish Primary School (Turkish Ministry of National Education- Lessons of the Ministry of National Education, 2021)

As a result, it can be said that Turkey has made a lot of effort towards developing its educational curricula based on the 2023 vision by deepening the use of technology in education and paying attention to the biological and psychological aspects of the child as well as developing teaching methods, but there are still gaps between theory and practice.

5. Conclusion:

From the foregoing, we can say that the primary school curricula in Middle Eastern schools are characterized by the following:

-The density of theoretical information and the low level of the practical side.

-Building the curriculum on partisan ideological foundations

-Severe centralization in curriculum design and implementation

-There is not enough space for freedom of education sub-directors

-Lack of a clear vision in curriculum development and planning

6. **Acknowledge:**

This research paper has been prepared by efforts of researchers to reach a clear vision about education curriculum in the Middle East based on accurate data, with gratitude to UNICEF, UNESCO, and the World Bank.

References:

1.Abdel Aziz, T. (2016). The Image of Religion in School Programs: A Comparative Analytical Study of Islamic Education Textbooks between the Basic and Primary Schools. PhD. Thesis, Faculty of Social Sciences and Humanities, University of Mohamed Khoudir, Algeria.

2.Abtahi, S .(2018). Illiteracy rates in iran rise from 9.5 million to 11 million. Salamatnews. 26-September, Iran. www.salamatnews.com 1/10/2019 tarihindegirilmiştir.

3.Abu Jeli, M. (2006). Strategic Objectives of Education in Syria. Lebanese Educational Sciences Authority, (12), 43-58.4.Ajuz, Z .(2016). Half of Turkey's population are women and illiteracy rate is 9.2%. 7-march. Turky. www.aa.com.tr 1/10/2019 tarihindegirilmiştir.

5.Ali, Medin. (2017). Strategies of Education in Syria: a critical view from the perspective of the political economy of Education in Syria. Damascus Center For Research and Studies(DCRS).

6.Alomary, B. (2014). Education in the Islamic World (Education System in Tunisia- Comparative Study With Saudi Arabia (Unpublished master dissertation). king Abdullah University, Riyadh, Saudi Arabia.

7.Ansari, Z. (2012). Project Oriented Education. Taban, Iran. https://article.tebyan.net/231216/%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%

B4-%D9%BE%D8%B1%D9%88%DA%98%D9%87-
%D9%85%D8%AD%D9%88%D8%B1-%D8%AF%D8%B1-
%D8%A7%DB%8C%D8%B1%D8%A7%D9%86

8.Arabia. (2020). A primary school in Syria. https://www.arabia2.com/vb/f97

9.Armouti, A. (2020). Minister of National Education: New Education System Takes Back Egypt's Soft Power in the Middle East. Tarık Şallı: Willing to Improve the Condition of Qualified Teachers. The New Curriculum is 100 Percent Corn Product, and We Have Its Intellectual Property Rights. Al Yaum Al Sabe, Egypt.https://www.youm7.com/story/2020/2/22/%D9%88%D8%B2%D9%8A%D8%B1-
%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-
%D9%85%D9%86%D8%B8%D9%88%D9%85%D8%A9-
%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-
%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%AF%D9%8A%D8%AF%D8%A9-
%D8%A3%D8%B9%D8%A7%D8%AF%D8%AA-
%D9%84%D9%85%D8%B5%D8%B1-
%D9%82%D9%88%D8%AA%D9%87%D8%A7-
%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%A7%D8%B9%D9%85%D8%A9-
%D8%B9%D9%84%D9%89/4641682

10.Badran, S. (2004). Comparative Education-Studies in Education Systems, 4th Edition. Alexandria: Study of University Knowledge.

11.Bursalim, A., Arvi, M., &Vagargah, F. (2017). Design a model for the global citizenship curriculum in an Iranian primary school: a model derived from citizenship-based theory. Journal of Educational Sciences, 13(3), 7- 36. DOI: 10.22051/jontoe.2017.14097.1688

12.Caliper Corporation (2019, October 10). Retrieved from https://www.caliper.com/maptovu.htm

13.Cetin, M. (2018). Reciprocal Analysis of Social Studies Curriculum of the Kingdom of Saudi Arabia and the Republic of Turkey. Anatolian Educational Leadership Teaching Journal, 6 (1), 389-405.

14.Constitution of Egypt. (2013). Education system of Egypt-Article 19. http://dostour.eg

15.Demirel, O. (2000). Curriculum Development in Education. Ankara: Pegem A. Publishing House

16.Egypt Ministry of educatıon. (2021). Ministry books.- https://www.ministrybook.net/2017/07/books-ministry-education-egyptian-pdf.html

17.Erdem, E. (2001). Constructivist Approach in Curriculum Development, Unpublished Master Thesis. Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara.

18.Erman, S. (2016). "Comparison of Educational Systems of Germany, Kyrgyzstan and Turkey". Manas Journal of Social Research, 5(2). 413-475.

19.Faraj, M. (2018). Tarek Shawky, Egyptian Minister of Education: The New Educational Philosophy Is Rooted in Egypt's Vision. Montana, Eygpt. https://www.mobtada.com/details/727019

20.Giménez, Víctor., Thieme, Claudio., Prior, Diego &Tortosa-Ausina, Emili.(2017). An international comparison of educational systems: a temporal analysis in presence of bad outputs. *Journal of Productivity Analysis*, 47(1), 64-82. DOI: 10.1007/s11123-017-0491-9

21.Hammond, Linda & McCloskey, Laura. (2008). Assessment for Learning around the World What Would it Mean to Be Internationally Competitive?. DOI: 10.1177/003172170809000407. ttps://www.researchgate.net/publication/275514945

22.Hendrickson, K.(2011). Assessment in Finland: A Scholarly Reflection on One Country's Use of Formative, Summative, and Evaluative Practices. *Mid-Western Educational Researcher*, 25(1), 210-232.

23.Hossam, H. (2018). 23.2 Million Students in Pre-University Education, Day 7, link: https://www.youm7.com/story/2018/12/16http://www.dcrs.sy/sites/default/files/Upload/%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D8%A9%20%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D9%88%D9%85%20%D8%AF.%20%D9%85%D8%AD%D9%85%D8%AF%20%D8%B7%D8%A7%D8%BA%D9%88%D8%B3%20.pdf http://www.syrianpioneers.org.sy/node/14

24.Ismail, T. (2017). Pre-University Education Strategic Plan 2014-203 Critical Analytical Studies, Educational and Psychological Studies. Journal of Zagazig Faculty of Education, 96(1).

25.Kakojoibari, A., Pour, A &Zadeh, S. (2008). Facts and Perspectives of the Special Education System: A comparative study of Iran with several developed countries. *Research on Exceptional Children*, 8(3), 324-341.

26.Kincal, R. (1990). The importance of Demographic, Economic, Political and Cultural Factors in the Preparation of Primary School Curriculum (1936 Primary School Program) in Turkey. First National Congress of Educational Sciences, Ankara: AU EBF Publications.

27.Mohammed, A. (2009). A New School System in Syria. A Conflicting Pilot Project with Limited Competencies, Syria.

https://www.dw.com/ar/%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85-%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D9%8A%D8%AC%D8%AF%D9%8A%D8%AF%D9%81%D9%8A%D8%B3%D9%88%D8%B1%D9%8A%D8%A7%D9%85%D8%B4%D8%B1%D9%88%D8%B9%D8%AA%D8%AC%D8%B1%D9%8A%D8%A8%D9%8A-%D9%8A%D8%B5%D8%B7%D8%AF%D9%85%D8%A8%D9%85%D8%AF%D9%88%D8%AF%D9%8A%D8%A9%D8%A7%D9%84%D9%8%D9%81%D8%A7%D8%A1%D8%A7%D8%AA/a-5061949

28.Nerad, A., &Zakati, D. (2009). A Comparative Study of Teacher Education Curriculum in England, Japan, France, Malaysia and Iran, Educational Innovation. Quarterly Journal, 1(26), 174-196.

29.Osmanoglu, A. (2014). A Comparative Analysis of Ottoman Perception in Social Studies Textbooks in Turkey and Egypt. Journal of Dicle University ZiyaGökalp Faculty of Education, 22 (1), 94-107.

30.Oz, A. (2014). Religious Education in Scientific Committee Meetings and National Education Councils. Sakarya Univ. Journal of the Faculty of Theology, 16(29), 130-131.

31.Peter, F. Oliva., & William, R. Gordon ll. (2018). Program development Translation editor: --KerimGündoğdu, 8th Edition. Translated by Özyurt Printing: Ankara.

32.Raed, M. (2012). General Origins in Geopolitics with an applied study on the middle east. Egypt: Dar al Hindawi.

33.Şahenk, Senem and Erkan, Seda. (2013). Comparison of Turkey-France Primary Education Systems and English Curriculum. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume, 8(8), 1207-1221.

34.Salsabili, N. (2007). The transition of the curriculum planning system in Iran towards decentralization in curriculum design and development with a focus on school curriculum planning. Journal of Curriculum Studies, 1)4(, 49-68. https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=62989

35.Sayed, M. (2012). Education System in Syria. "Reality and Challenges". Damascus Journal Arabic Language Complex, 86(4). http://www.arabacademy.gov.sy/uploads/magazine/mag86/mag86-4-1.pdf

36.Sayyid, M. (2019). Egypt's Education Strategy and Economic Development, Arab Democratic Center, Title of Its Civilization as a Basis for Berlin. https://democraticac.de/?p=60760

37.Sheriff, Reza. (2013). Curriculum Planning Study in Iran's Primary Education System. Quarterly Journal of Education, 3(30), 135-157.

38.Simsek, N. (2004). A Critical View on the Constructivist Approach. Journal of Educational Sciences and Practice, 3 (5), 115-139.

39.Syrian Baathist Pioneer organization. (2011). Office of Children's Creativity and Invention.

40.Syrıan Ministry of Culture. (2010). Syria gets illiteracy with the weapon of law. Etihad. ae. Electronic Newspaper,22-October, Damascus www.Etihad.ae. 3/10/2019 tarihindegirilmiştir.

-Syrian Ministry of National Education (2020). 2020 Curriculum. http://moed.gov.sy/site/cur/04

41.Tagus, Mohammed Saeed. (2019). A Framework Approach to Problems and Needs on the Philosophy of School Science Education in Syria. Damascus Research and Studies Center, Damascus.

42.Talaba, Rajab. (2012) Basic Education in Egypt from 1990 to 2010, a critical analytical study in light of the Education for All conferences, *PhD thesis*, Institute of Educational Studies, Department of Teaching Foundations, Cairo University.

43.Taşkıran, H., & Tarik, R. (2019). A Comparative Study of the Periods of the Four Caliphs in Secondary School Islamic History Textbooks in Iran and Turkey. BEÜ SBE Journal. 8 (1), 12-29.

44.Tekgöz, M. (2017). Comparative Educational Analysis of Germany Body Württemberg State Primary Education Program and Turkey Primary School Epithymia Program (PhD Thesis). Obtained from the National Thesis Center of the Council of Higher Education.

45.The world bank (2019, October 1). Anew framework for educatıon in The Middle East and North Africa World Bank Report about Educatıon ın the Middle East. Retrieved from www.worlbank.org.

46.UNICEF (2015-2016). Analysis of the Education Sector in Syria. https://www.unicef.org/mena/media/6776/file/The%20effects%20of%20the%20crisis%20on%20education%20in%20areas%20controlled%20by%20the%20government%20of%20Syria%20(2010-2015)_AR.pdf.pdf

47.Woolman, D. (2014). Post-colonial educational reconstruction and curriculum development: a comparative study of four countries. *International Education Journal*, 2(5), 27-46, 356-378.

48.Yıldırım, A., &Şimşek, H. (1999). Qualitative Research Methods. Ankara: Seçkin Publishing House.

49.Yüceer, Deniz&Keskin, Sevgi. (2012). Comparison Education Systems Of Denmark And Turkey At Primary Level. *OndokuzMayisUnivEgitimFakultesi*, 31(1), 325-349. Doi: 10.7822/Egt105

50.Gunderson, C. (2003). *Countries of The Middle East*, US: Press publishing.

51.Philips, D., & Schweisfurth, M. (2008). *Comparative and İnternational Education, Continuum.* Londra: International Publishing Group.

52.Olinger, J., & Trainer, M. (2012). Introduction to the İmportance of Primary Education. globalcitiz. *www. Globalcitiz.org*

مراجعة للمناهج الدراسية في المدارس الإبتدائية في بعض دول الشرق الأوسط (دراسة مقارنة)

"بحث مستل من رسالة دكتوراه"

عمر حراكي

جامعة أتاتورك ـ تركيا

ملخص: هدفت الدراسة إلى مقارنة مناهج التعليم على المستوى الإبتدائي في منطقة الشرق الأوسط. في هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي في تقصي البيانات ومقارنتها، وتم تحديد عينة الدراسة في أربع دول هي سوريا ومصر وإيران وتركيا، بناءً على العينة المستهدفة من منطقة الشرق الأوسط.أظهرت نتائج الدراسة العديد من الاختلافات والتشابهات بين أنظمة التعليم في الدول المعنية بالدراسة. تعتمد المناهج التربوية في سوريا على كثافة المعلومات النظرية وضعف الجانب العملي والتكنولوجي. في السنوات الأخيرة تم إجراء العديد من التغييرات على المناهج الدراسية لتطويره، ولكن للأسف، كان الاهتمام يقتصر على شكل الكتاب المدرسي، بغض النظر عن أوجه القصور في بيئة التعلم المادية والتكنولوجية في عملية التطوير. اعتمدت إيران على الفكر الديني الأيديولوجي في تصميم مناهجها التعليمية. بينما تسعى كل من مصر وتركيا إلى تجديد المناهج التعليمية باتباع رؤى وخطط مستقبلية لتحسين العملية التعليمية،كما يتم وضع الخطط للعناية ببنية الطفل والتركيز على التعلم النشط والتدريس التفاعلي والتقييم القائم على المتعلم. كما زاد اهتمام الحكومة المصرية بالتعاون الوثيق الذي يشهده قطاع التعليم مع المؤسسات الدولية للاستفادة من الخبرات في تطوير قطاع التعليم.

الكلمات المفتاحية:المناهج الدراسية، المدارس الإبتدائية، الشرق الأوسط، دراسة مقارنة.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 15 ديسمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

Organizational climate and its relationship with love of leaderas perceived by Omani school teachers

Prof. Aieman Ahmad Al-Omari
(Dept. of Foundations and Educational Administration, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman)
Dr. WaheedShahbourHammad
(Dept. of Foundations and Educational Administration, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman)
Dr. Rashid Sulaiman Al-Fahadi
(Dept. of Foundations and Educational Administration, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman)

Abstract: The study aimed to investigate the relationship between organizational climate and love of leader (principal) as perceived by teachers in Omani public schools, and determine if there were significant differences according to teachers' demographic variables. The study used a quantitative methodology and applied two survey instruments, namely "OCDQ-All Schools" and "Love of Leader" to collect data. The study sample included 242 teachers from public schools in Muscat selected randomly. The results revealed that high levels of organizational climate and love of leader in the sample schools.There were significant differences in the teachers'perceptions of the five dimensions of OC according to their gender in favor of male teachers in the dimensions (supportive principal behavior, directive principal behavior, frustrated teacher behavior, and intimate teacher behavior), and in favor of female teachers in the dimension (engaged teacher behavior). No significant differences found in relation to their academic qualification, teaching experiences, and specialization. Concerning love of leader, no significant differences found for the three dimensions in relation to gender, academic

qualification, teaching experience, and specialization. There was a positive relationship between organizational climate and love of leaders' dimensions. The results of this study can be useful in guiding future research on aspects of organizational climate and love of leader in Omani schools.

Keywords: Organizational Climate; Love of Leader, Principals; Teachers; Omani Schools**.**

1. Introduction:

The study of the nature of school workplace has long attracted the attention of many educational scholars and researchers. Studies following this line of enquiry have used different labels including organizational character, milieu, atmosphere, climate, and culture. Interest in studying school workplace has been fueled by growing rhetoric about the link between workplace factors, school effectiveness and student achievement. This is despite a lack of solid, empirical evidence supporting this link(Hoy, 1990).

One of the workplace factors that has been extensively studied by researchers is organizational climate. In a school setting, this usually referred to as "school climate", whose foundational work is attributed to Halpin and Croft (1963). In his review of the knowledge base on organizational climate and school improvement, Lindahl (2006) cited Halpin and Croft's conceptualization of the school climate construct in terms of "the social interaction between the principal and the teachers. Such interaction includes factors such as "teachers' perceptions that their personal needs are being satisfied and they are accomplishing positive things in their work, teachers' enjoyment of friendly social relations with each other, principals' aloofness and reliance on rules and policies rather than informal contacts with teachers, closeness of supervision of teachers by the principal, teacher perceptions that the principal is working to move the organization in positive directions, and teacher perceptions that the principal treats them humanely" (cited in Lindahl, 2006: 2)

Research has documented a strong relationship between leadership behavior and members' perceptions of their organization (Miller, 1981). Loukas (2007) argued that all of its members do not necessarily experience the climate of a school in the same way; rather, there is variability in individual perceptions of a school's climate. Teachers' perceptions of a leader's behavior play a vital role in the creation of school climate and culture. Building a positive school climate relies on school leaders who areproactive and interact with those they lead (Spillane, 2006). Teachers prefer a school climate in which they feel comfortable, accepted, and supported by school leaders. School leaders exhibit different leadership styles; some tend to empower their subordinates, while others abuse their authority as leaders by intimidating and coercing individuals. Teachers want the opportunity to be empowered so that they can carry out responsibilities in a manner in which they can effectively improve student achievement (Perez-Brandon, 2016). Vail (2005) found that supporting new teachers, empowering teachers and staff, treating teachers like professionals, and askingthem what is going on would help increase school morale.Xiaofu and Qiwen (2007) observed significant correlations between the various factors of school climate and the different dimensions of teacher job satisfaction. Moreover, Hoyle (2002) argued that human conflict decreases when leaders create a positive and appreciative school climate, culture and environment. The approach taken to manage and lead is critical in the development of high performing schools. The schools' leadership positions are imperative in making the school reach the exemplary school model status every educational institute aspires to reach.

Emotions have also been extensively researched in the context of schools (Cross & Hong, 2012; Darby, 2008). Emotions form an important part of every school's life, simply because, like all other organizations, schools are mainly composed of humans. "Organizations, not matter how technical, not matter how mechanical, no matter how structured, are comprised of people working together to accomplish a mission or a goal. Take the people away and there is no organization; there are ideas,

theories, even dreams, but without people, there is nothing but infrastructure, not organization (Czarnecki, 2010: 18).

One of the emotions that has not gained much attention in the context of school leadership is love. Czarnecki (2019: 19) argues that love lies "at the heart of all leadership activity". Yet, he draws our attention to the meaning of love in the workplace, stating: "The idea of love in the workplace may be disorienting, especially if you're thinking of the kind of love the Greeks called "eros", what we know as sexual or erotic love. Obviously, eros is not the appropriate type of love for leaders to practice in the workplace"

Love was a fertile topic for social psychological research during the mid-1970s, but then, both because political pressure deemed love "unscientific" and because empirical studies had to that pointfailed to capture the essence of love, interest in this field faded (Berscheid, 1988). In the mid-1980s love reemerged in a conceptually broader form as a productive area of inquiry. Much new theory and research examined interpersonal processes that affect the experience of love in human relationships—it is this research that this study is most interested in. Because the resurgence of love research is still new and theoretical statements have outpaced empirical findings, many of the most interesting propositions remain to be tested (Berscheid, 2010).

Rubin (1973) conducted important research on the difference between liking and loving and is commonly credited with the first empirical measurement of love. In his book Liking and Loving: An Invitation to Social Psychology, he states:Setting out to devise measurements of love is like setting out to prepare a gourmet dish with a thousand different recipes but no pots and pans. The recipes for love abound. Throughout history poets, essayists, novelists, philosophers, theologians, psychologists, sociologists, and other men and women of goodwill have written more about love than virtually any other topic… But whereas the nature of love has been a prime topic of discourse and debate, the number of behavioral scientists that have conducted empirical research on love can be counted on one's fingers.

Rubin (1970) proposed that love is an attitude and that the conception of romantic love included three components: affiliative and dependent need, a predisposition to help, and an orientation of exclusiveness and absorption. Simply stated Clark & Reis (1988), love consists of attachment (needing), caring, and intimacy (willingness to self-disclose).

In contrast to the study of love as an attitude, Shaver, Hazan, Bradshaw, and O'Connor (1987) proposed that love is an emotion. They showed that the single-most word that people confidently described as an emotion was love (Shaver, Hazan, Bradshaw, & O'Connor, 1987). Shaver et al. (1987) conducted additional research that attempted to identify prototypic conceptions of love. His research looked at written accounts of love and found that love generally characterized in compassionate terms such as adoration, affection, and fondness. He also noted that a secondary, more passionate oriented, characterization also existed. This represented by concepts such as desire and lust (Clark & Reis, 1988). Attitude or emotion aside, his work continued to precipitate a core understanding of the foundation of what we call love.

Berscheid (2010) noted that as the research of love continued to advance, the structure and standards how love is classified also matured. She described how Kelly (1983) determined that any theories of love should include the following: certain observable phenomenon theorized to be its characteristic manifestations; the current causes responsible for the observable phenomena; the historic antecedents of the current causes; and the future course of the phenomenon.

Kelly (1983) also illuminated the relationship between love and commitment. He showed that while love can exist without commitment, for the relationship to be positive and stable, both love and commitment must be present (Kelly, 1983). This will prove an important concept in the discussion of what (if any) components of love influence effective leadership.Clark and Reis (1988) presented two studies particularly relevant to this research. They show how Davis and Todd (1982) built on Shaver, Hazan, Bradshaw, and O'Connor's research and proposed that a cluster of affectionate-companionate traits characterizes love in general and that passionate arousal added to this core to differentiate the special

case of romantic relationships.Clark and Reis (1988) discussed Fehr's research on how central attributes are on love. Their research showed that lay attributes of love, such as trust, caring, honesty and friendship were more prevalent thanthe more "romantic" attributes such as passion and attraction (Fehr, 1987). Still, this data indicates that passionate arousal-lust is important secondary feature of romantic love in particular.

Sternberg (1987) proposed that love has three primary components: intimacy, passion, and commitment.The intimacy refers to those feelings in a relationship that promote closeness, bondedness, and connectedness such as affection, positive regard, self-disclosure, and supportiveness. The term "intimacy" derived from the Latin term intimus, meaning inner or innermost (Partridge, 1966). Other definitions of intimacy included Sullivan's (1953) definition, which stated it as "a type of situation involving two people which permits validation of all components of personal worth" (p. 246). Clark and Reis (1988) defined intimacy as "a process in which one person expresses important self-relevant feelings and information to another" (p. 628). The concept that intimacy was simply a one-way street was challenged by Reis and Patrick (1996) when they presented that intimacy also depends on the favorable and warm response by the other and the resulting positive feeling from the discloser. Perhaps the simplest definition is "intimacy is the degree of closeness two people achieve" (Hendrick & Hendrick, 1983: 23).

Passion consists of those motivational and other sources of arousal that lead to the experience of passion. Within the context of this research, references to passion will focus on the non-sexual factors that contribute to the experience of passion, more specifically, the need for self-esteem, succorance, nurturance, affiliation, dominance, submission, and self-actualization (Sternberg, 1987). Hatfield and Walster (1978) defined passion as "a state of profound physiological arousal" (p. 9). In the context of love,it can be said that passion involves exceptionally strong positive feelings toward the other person (Baumeister & Bratslavsky, 1999).

The commitment component of love consists of two aspects: (a) the short-term decision where one loves another and (b) the long-term commitment

to maintain that love. Interestingly, although a decision point implied in these two subsets, it is not always present. One can be committed to loving without admitting that he or she loves or in love with that person, it is proposed that effective leaders unconsciously or consciously love those whom they lead, short- and long-term commitment will refer to the leaders' short-term resolve to maintain a closerelationship to those whom they lead and the long-term dedication to that same person's success and well-being.

This model chosen because its main components have ties to those traits commonly referred to in the study of leadership. While there is increasing attention in leadership, there remains a rarity of research that deals in such love leaders and its relationship with organizational climate. In Oman vision 2040, developing the different levels of the educational system and improving educational outcomes have become necessary to build Omanis' confidence in their identity and commitment to their social values. This is attainable through increasing the quality of basic and higher education and developing scientific and educational curricula, so developed educational system also entails the development of educational institutions, faculty and staff, the use of modern teaching and learning techniques, and the dissemination thereof as national culture. In addition to that entails maximizing national capabilities through a national system established to nurture talent, creativity and entrepreneurial potential (Oman Vision Document, 2019).

2. PROPLEM AND QUESTIONS OF STUDY

This study will examine the organizational climate at Omani public school and its relationship to love of leader (principal) from the teachers' perspective. The study seeks also to determine if organizational climate and love of leader vary according to teachers' demographic variables.

The organizational climate plays an important role in developing the school and ideas of the love of leader and the behavior of its subordinates. The leader of the organization sets the tone and develops the necessary tools to guide the organization climate to success. The modern schooling system in Oman established officially in 1970 when His Majesty, Sultan Qaboos, started ruling Oman. School numbers jumped from 3 schools

before 1970 to nearly 1200 currently. There have been many reforms since then with the role of school principals as one of the major components of these reforms. As prescribed by the Office of Undersecretary for the Education Planning and Human Resources Development (2014), school principals in Oman are responsible for managing the learning and teaching processes inside effectively through creating a positive organizational climate and ethical leadership. The principals in Omani schools also entrusted to be the ones who deal with the issues of their fellow teachers and solve them. Moreover, the school principals are fully responsible for bringing solutions to any social, administrative, financial etc. issues facing the school.

In order to investigate the organizational climate of schools in Sultanate of Oman and love of leaders (Principals), and if these perspectives vary according to schools' teachers' demographics, this study proposed to answer the following questions:

1.How is the organizational climate perceived by school teachers in Oman?

2.What is the level of love of leader as perceived by school teachers in Oman?

3.Are there significant relationships between organizational climate and love of leader as perceived by teachers?

4.Do teachers' perceptions of organizational climate differ based on their gender, academic qualification, teaching experience, and specialization?

5.Do teachers' perceptions of the love of leader differ based on their gender, academic qualification, teaching experience, and specialization?

3. SIGNIFICANCE OF STUDY

Until now, no research exists that ties together the psychology of love and leadership behavior. These two schools of thought have been individually studied and published in separate bodies of research. Although the word "love" appears in a few instances, in leadership discussions it is generally in the context of being "related" to leadership. A gap exists in the literature that connects love and leadership and this research is an initial exploration into whether such a connection exists. If this research shows

that such a connection exists, it will justify the need for further in-depth research.

This study is important for several reasons. Organizational climatemay influence the love of leader of any given organization. The findings of this study will contribute to the knowledge of organizational climate of schools, revealing actions that will help to lead love of leaders (school principals). The study may also suggest areas where additional research in organizational climate and love of leader needed. It likewise anticipated that the findings of this study could improve the way educational organizations operate and leaders lead.

4. DEFINITIONS

The following terms used in this research study: School Climate- The personality of the organization within the environment in which itcontinuously operates (Hoy et al., 1991). School climate describes the environment that affects the behavior of teachers and students; characterizes the organization at the school building and classroom level (Hoy, & Miskel, 2005). The feelings and attitudes that elicited by a school's environment are often referred to as school climate (Loukas, 2007).Organizational climate: a set of measurable properties of the work environment perceived directly or indirectly by the people who live and work in this environment and assumed to influence their motivation and behavior (Litwin & Stringer, 1968).

Love of Leaders (Principals): For the purpose of this study, love defined as intimacy, passion, and commitment (Sternberg, 1987). Similarly, the word leadership meant to represent the common components of the theories contained in the neocharismatic leadership body of literature. This commonality is associated with leadership research in recent years that highlight the influence of values as part of leader's ability to achieve sustained effectiveness.

5. METHODOLOGY

A detailed description of the analysis and the validation of the scale given in the following section.

5.1 Research Design

This study used asurvey to collect data as a quantitative methodology.

5.2 Population and Sample

The population of this study included teachers who currently work in the participating public schools in Muscat governorate.The total number of the population is 7647(1808 males and 5839 females). A sample of 242teacherswas randomly selected, which included117 (48%) and 125(52%) females. According to academic qualification,142 teachers(59%)held a Bachelor degree, and 100(41%)a graduate degree. Regarding teaching experience, 79 teachers (32.7%)had less than 5 years of experience, 80(33.1%)had5 to 10 years, and 83(34.2%)had more than 10 years.

5.3 Instrument

Two instruments used to gather the data from public school principals in Muscat. Love of Leader Instrument:Sternberg's (1987) 44-question Triangular Love Scale used to analyze an individual perceived level of a leader's love. Respondents asked to complete the survey with respect to their current principal. The questionnaire is broken up into three sections, one for each of Sternberg's main components of love. The first 15 items in the scale reflect intimacy, the second 14-measure passion, and the final 15 reflect commitment. Scores totaled and averaged to determine the degree to which the individual experiences each of these three components of love.

The Organizational Climate Descriptive Questionnaire (All Schools) (OCDQ-All Schools) used to measure organizational climate (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). The organizational climate instrument was a 34-item survey that consisted of five dimensions: supportive principal behavior, directive principal behavior, engaged teacher behavior, frustrated teacher behavior, and intimate teacher behavior.The instruments included a 5-point Likert scale as follows: (1) Rarely Occurs; (2) Sometimes Occurs; (3) moderate occurs; (4) Often Occurs; and (5) Very Frequently Occurs.

For examining the validity of the instruments in this study, face validity used. The instruments presented to five experts in educational administration, research and evaluation and educational measurement. They asked to check whether the items in the instrument were clear and

linked appropriately with the problem of study. Based on the experts' comments, some revisions regarding the language done to the instrument.
Regarding the reliability of the instrument in this study, an internal consistency procedure (to estimate the consistency across the items) used. A pilot study of 20 participants conducted. Those participants did not participate in the final study. The instructions were clear and all of the items of instrument functioning in appropriate manner. The values of alpha (the internal consistency coefficient) for the dimensions of the organizational climate instrument were as follows: The questionnaire consists of five dimensions with 34 items.Supportive principal behavior with Cronbach alpha: 0.83, directive principal behavior with Cronbach alpha: 0.89, engaged teacher behavior with Cronbach alpha: 0.82, frustrated teacher behavior with Cronbach alpha: 0.83, and intimate teacher behavior with Cronbach alpha: 0.79.The values of alpha (the internal consistency coefficient) for "Love of Leader Instrument" dimensions with 44 items: intimacy=0.82; passion=0.79; and commitment=.87. The previous values considered reasonably satisfactory to achieve the objectives of the current study.
Statistical Package for Social Sciences used to analyze the data. Means, standard deviations, MANOVA and ANOVA analysis calculated for the research questions. Regarding cut points, the response scale of each item that ranged from 1 (Never) to 5 (Very often) will be determined as follows: 1-2.33 = low, 2.34 to 3.67 = moderate, and 3.68-5.00 = high.

6. RESULTS

6.1 Q 1. How is the organizational climate perceived by school teachers in Oman?

Means and standard deviations for teachers' perceptionsof the organizational climate in Omani schools were calculated for each dimension as follows: All dimensions of organizational climate for Oman were in high level (M=3.64, SD=.634), supportive principal behavior (M=3.65, SD=.616), directive principal behavior (M=3.59, SD=.791), engaged teacher behavior (M=3.70, SD=.698), frustrated teacher behavior (M=3.76, SD=.750), and intimate teacher behavior (M=3.49, SD=.910).

6.2 Q 2. What is the level of love of leader as perceived by school teachers in Oman?

Means and standard deviations for teachers' perceptions of the level of love of leader in Omani schools were calculated for each dimension as follows: All dimensions of the level of love of leader for Oman were in high level (M=3.94, SD=.567), intimacy (M=4.37, SD=.505), passion (M=3.62, SD=.798), commitment (M=3.83, SD=.607).

6.3 Q 3. Are there significant relationships between organizational climate and love of leader as perceived by teachers?

Pearson correlation between OC and love of leader were used. Table1shows the Pearson correlation values. The values show a positive relationship between OC and love of leader "total" as perceived by Omani teachers (r=-.865). Table 1 also shows that there is a positive relationship between OC dimensions and love of leader dimensions as perceived by Omani teachers at Omani schools ranged from (r= .305) to (r= .873).

Table 1: Person correlation between OC and love of leader as perceived by teachers in Oman

OC dimensions	Intimacy	Passion	commitment	Total
supportive principal behavior	.427*	.689*	.667*	.689*
directive principal behavior	.349*	.873*	.810*	.803*
engaged teacher behavior	.638*	.813*	.806*	.860*
frustrated teacher behavior	.543*	.598*	.584*	.651*
intimate teacher behavior	.305*	.745*	.651*	.673*
Total	.523*	.882*	.828*	.865*

*. Correlation is significant at the 0.01 level

6.4 Q 4. Do teachers' perceptions of organizational climate differ based on their gender, academic qualification, teaching experience, and specialization?

To answer this question, descriptive statistics including means and standard dev were used. Table 2 includes the mean and standard deviation for teachers' perceptions of the organizational climate of schools based on their gender, academic qualification, teaching experience, and specialization.

Table 2: Means and Standard deviation for perceived OC based on study variables

Dimensions	Gender		Academic qualification		Teaching Experience			Specialization	
	Male	Female	BA	Grad	Less than 5	5 to 10	More than 10	Humanities	Scientific
supportive principal behavior	3.66 (.659)	3.65 (.576)	3.69 .633	3.59 .590	3.67 .622	3.58 .676	3.71 .545	3.69 .650	3.62 .584
directive principal behavior	3.61 .809	3.59 .777	3.63 .772	3.56 .820	3.54 .832	3.58 .796	3.67 .751	3.58 .850	3.62 .736
engaged teacher behavior	3.62 .731	3.77 .660	3.75 .684	3.63 .716	3.61 .745	3.69 .674	3.79 .671	3.72 .711	3.69 .689
frustrated teacher behavior	3.78 .769	3.73 .733	3.76 .726	3.75 .786	3.67 .812	3.68 .695	3.92 .722	3.79 .721	3.76 .750
intimate teacher behavior	3.55 .936	3.42 .958	3.45 .897	3.54 .929	3.51 .933	3.46 .940	3.49 .868	3.48 .940	3.49 .823
Total	3.64 .660	3.63 .612	3.65 .616	3.61 .662	3.59 .672	3.60 .646	3.71 .584	3.65 .678	3.63 .594

To achieve the significant differences in the teachers perceived OC of school as related to their gender, academic qualification, teaching experience, and specialization, Multivariate analysis of variance (Four-Way MANOVA) were used, the results of MANOVA presented in table 3.

Table 3 shows that there are significant differences in the teachers'perceptions of the five dimensions of OC of school as related to their gender, in favor for male teachers in 4 dimensions: supportive principal behavior, directive principal behavior, frustrated teacher behavior, and intimate teacher behavior, and in favor for female teachers in one dimension, namely engaged teacher behavior. No significant differences related to their academic qualification, teaching experiences, and specialization were found.

Table 3:Four-Way MANOVA tests for teachers'perceptions of the five dimensions of OC of school as related to their gender, academic qualification, teaching experience, and specialization.

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Gender	Hotelling's Trace	.061	2.152	6.000	213.000	.049*
Academic Qualification	Hotelling's Trace	.046	1.650	6.000	213.000	.135
Teaching experience	Wilks' Lambda	.922	.1481	12.00	4.26	.128
Specialization	Hotelling's Trace	.031	1.117	6.000	213.000	.353

6.5 Q 5. Do teachers' perceptions of the love of leader differ based on their gender, academic qualification, teaching experience, and specialization?

To answer this question, descriptive statistics including means and standard deviations were used. Table 4 includes the mean and standard deviations for teachers' perceptions of the love of leader based on their gender, academic qualification, and teaching experience.

Table 4:Means and Standard deviation for the perceived love of leader based on study variables

Dimensions	Gender		Academic qualification		Teaching Experience			Specialization	
	Male	Female	BA	Grad	Less than 5	5 to 10	More than 10	Humanities	Scientific
Intimacy	4.35 .438	4.38 .563	4.42 .539	4.30 .464	4.26 .466	4.29 .461	4.53 .543	4.38 .469	4.35 .538
Passion	3.59 .760	3.65 .835	3.66 .801	3.58 .796	3.49 .812	3.60 .785	3.77 .785	3.67 .834	3.59 .765
Commitment	3.76 .563	3.90 .640	3.86 .622	3.79 .587	3.73 .594	3.82 .611	3.95 .603	3.85 .632	3.82 .586
Total	3.90 .519	3.98 .608	3.98 .581	3.89 .544	3.83 .558	3.90 .541	4.08 .576	3.97 .577	3.92 .558

A Four-Way MANOVA was used to test the teachers'perceptions of the three dimensions of love of leader as related to their gender, academic qualification, teaching experience, and specialization. The results of MANOVA are presented in table 5.The results indicate that no significant

differences were found in the teachers'perceptions of the three dimensions of love of leader in relation to the above-mentioned variables.

Table 5*Four-Way MANOVA tests for teachers'perceptions of the three dimensions of love of leader as related to their gender, academic qualification, teaching experience, and specialization.*

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Gender	Hotelling's Trace	.036	2.576	3.000	216.000	.055
Academic qualification	Hotelling's Trace	.010	.749	3.000	216.000	.524
Teaching experience	Wilks' Lambda	.954	1.732	6.000	432.000	.112
Specialization	Hotelling's Trace	.014	.987	3.000	216.000	.400

SUMMARY, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

In summary, the results of this study revealed that the degree of organizational climate in Omani schools were in high level from the teachers' perspective. There are significant differences in the teachers'perceptions of the five dimensions of OC of school as related to their gender, interaction between gender and qualification, interaction between gender and specialization. No significant differences found in relation to their academic qualification, teaching experiences, and specialization. The results of this study can be used to create opportunities for future research of aspects of organizational climate at Omani schools.

There aresignificant differences in OC in all dimensions related to interaction between gender and qualification, that female with BA have "supportive principal behavior", "engaged teacher behavior", "frustrated teacher behavior", "intimate teacher behavior", higher than male. Male with BA have "directive principal behavior" dimension higher than female. Male with Graduate have higher "supportive principal behavior", "engaged teacher behavior", "frustrated teacher behavior", "intimate teacher behavior" than female. While female with Graduate have higher "directive principal behavior" than male. There is significance difference in "frustrated teacher behavior" dimension of OC related to interaction between gender and specialization, that female with Humanities specialization have "frustrated teacher behavior" dimension higher than male. While Male with Scientific specialization have higher "frustrated

teacher behavior" than female. The results of this study can be used to create opportunities for future research of aspects of organizational climate at Omani schools.

The level of love of leader of Schools Principal's in Omani schools in all dimensionswere in higher level. No significant differences in the teachers perceived the three dimensions of love of leader as related to their gender, academic qualification, teaching experience, and specialization.There is a positive relationship between ethical leadership dimensions and organizational health dimensions perceived by Omani teachers at Omani schools.

School climate shaped by quality relationships. Student, teacher, principal, parent and school–community relationshipsare all important matters in shaping the social dimension included in school climate (Demarayet al., 2012). The importance of positive relationships in schools reflected by students' that encouraged them making positive life course decisions and positive perceptions regarding their cooperation, self-efficacy and the ability to solve social problems (Jimerson et al., 2012), decrease the probability of violence (Loukas, 2007), having a healthy informalorganization (Hoy & Miskel,2005). Teachers can be more effective in providing increased and improved emotional support to students as they move through their education (Freeman et al., 2011). Teachers can work with parents of students, emphasizing that parents' knowledge of their roles in supporting the school climate needs to be increased and more accessible (Craig et al., 2010).

Recommendations

In this research paper, we contributed significant theoretical and empirical aspects regarding organizational climate and love of leader as perceived by teachers. We reviewed literature on organizational climate and love of leader that led us to propose new understanding of the relationship between organizational climate and love of leader. Thus, we filled a research gap by translating the understanding the relationship between organizational climate and love of leader into understanding this relationship for the specifics of the school administration level.

Due to the limitations of this study, the following recommendations for future research are as following: This research can be done with larger sample of participants, can be done with basic and high schools, can be done in the public and private schools, and future research could survey perceptions of parents and community of the school.In general, these recommendations could also serve as a fundamental framework for further investigate studies in different districts of education in Sultanate of Oman and other countries that are not as familiar with the idea of organizational climate and love of leader

REFERENCES:

1. Baumeister, R.F., &Bratslavsky, E. (1999). Passion, intimacy, and time: Passionate love as a function of change in intimacy. Personality and Social Psychology Review, 3, 49–67.https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0301_3

2. Berscheid, E. (1988). Some components on love's anatomy: Or, whatever happened to old-fashioned lust? In R. J. Sternberg, & M. L. Barnes, The anatomy of love New Haven, CT: Yale University Press.

3. Berscheid, E. (2010). Love in the fourth dimension. Annual Review of Psychology, 61, 1–25. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100318

4. Clark, M.S., &Reis, H.T. (1988). Interpersonal processes in close relationships. Annual Review of Psychology, 39, 609–672.https://doi.org/10.1146/annurev.ps.39.020188.003141

5. Craig, W.M., Pepler, D.J., Murphy, A.,&McCuaig-Edge, H. (2010) What works in bullying prevention?in: E. Vernberg & B. Biggs (Eds) Preventing and treating bullying and victimization (Oxford, Oxford University Press), 215–242.

6. Cross, D.I., &Hong, J.Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. Teaching and Teacher Education, 28(7), 957-967.https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001

7. Czarnecki, G.M. (2010). Lead with Love: 10 Principles Every Leader Needs to Maximize Potential and Achieve Peak Performance. Wordclay.

8. Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. Teaching and teacher education, 24(5), 1160-1172.https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001
9. Demaray, M., Malecki, C., Jenkins, L. (2012). Social support in the lives of students involved inaggressive and bullying behaviours, in: S. Jimerson, A. Nickerson, M. Mayer & M. Furlong (Eds) Handbook of school violence and school safety: International research and practice, (2nd ed)(New York, Routledge), 57–67.
10. Freeman, J.G., King, M., Pickett, W., Craig, W., Elgar, F., Janssen, I.,&Klinger, D. (2011). Thehealth of Canada's young people: A mental health focus (Ottawa, ON, Public Health Agency of Canada).
11. Fromme, A. (1992). The ability to love. Hollywood, CA: Wilshire Book Company.
12. Hatfield, E., & Walster, G. W. (1978). A new look at love. Lantham, MA: University Press of America.
13. Hendrick, C., &Hendrick, S. (1983). Liking, loving, and relating. Monterey, CA: Brooks/Cole.
14. Hoy, W.K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. Journal of educational and psychological consultation, 1(2), 149-168.https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0102_4
15. Hoy, W.K.,& Miskel, C. (2005). Education administration: Theory, research, and practice, (7th edn)(New York, McGraw-Hill).
16. Hoy, W.K., Tarter, C., &Kottkamp, R. (1991). Open schools/healthy schools (London, Sage).
17. Hoyle, J.R. (2002). Leadership and the force of love. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
18. Jimerson, S., Hart, S.,&Renshaw, T. (2012). Conceptual foundations for understanding youthengaged in antisocial and aggressive behaviors, in: S. Jimerson, A. Nickerson, M. Mayer & M. Furlong (Eds) Handbook of school violence and school safety: International research and practice,(2nd edn) (New York, Routledge), 3–14.

19. Kelly, H. H. (1983). Love and commitment. In H. H. Kelley, Close relationships (pp. 265–312). New York, NY: W. H. Freeman and Company.
20. Loukas, A. (2007). What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all studentsand may be particularly beneficial for at-risk students. Leadership Compass, 5(1), 1–3.
21. Oman vision Document (Sep. 2019). Oman Vision 2040. Sultanate of Oman
22. Partridge, E. (1966). Origins: A short etymological dictionary of modern English. New York, NY: McMillian.
23. Perez-Brandon, D. (2016). The effect of leadership styles on school organizational health and organizational climate as perceived by teachers in small rural high schools in South Texas. Unpublished Dissertation, Texas A & M University Kingsville and Texas A & M University Corpus Christi, U.S.A.
24. Peterson, K.D. (2001). Shaping school culture: Excerpts from an interview with Dr. KentPeterson. Apple Learning Exchange. Retrieved fromhttp://ali.apple.com/ali_sites/ali/exhibits/1000488/
25. Rubin Z (1973). Liking and loving: An invitation to social psychology. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
26. Rubin Z (1970). Measurement of romantic love. Journal of Personality and Social Psychology, 16, 265–273.https://doi.org/10.1037/h0029841
27. Shaver P, Hazan C, Bradshaw D, O'Connor C (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. Journal of Personal Social Psychology, 52, 1061–1086
28. Spillane JP (2006). Distributed Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
29. Sternberg R (1987). Liking versus loving: A comparative evaluation of theories. Psychological Bulletin, 102, 331–345.https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.331
30. Tsui K, Cheng YC (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. Educational

Research & Evaluation, 5(3), 249-268. https://doi.org/10.1076/edre.5.3.249.3883
31. Vail K (2005). Climate control. American School Board Journal, 192(6), 16-19.
32. Xiaofu P, Qiwen Q (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. Chinese Education & Society, 40(5), 65-77.https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400507.