المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 16 مارس 2022

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 16 مارس 2022

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 السادس عشر (16) مارس 2022

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

ضمن العدد السادس عشر من المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية التي تصدر هذا العام 2022 شهر مارس بجملة من الأبحاث والدراسات النفسية والتربوية لتؤكد المسيرة العلمية التي نخطوها نحو التميز والتألق العلمي بحثا عن المستجدات العلمية التي يتم معالجتها في أطر نظرية أو تطبيقية في غمار مجالات علم النفس المتنوعة.

إننا وفق المنهج العلمي نؤسس لأبحاث ومقالات علمية رصينه يتم الإستفادة منها من قبل كل المهتمين والمشتغلين في مجالات علم النفس والعلوم التربوية، وبذلك فنحن نسعى أن نكون فاعلا علميا بإمتياز ضمن الإضافات التي يمكن تسجيلها في كل عدد يصدر من المجلة.

وإن نسجل ذلك التنوع والتباين في المقالات المحتواة ضمن هذا العدد في شتى المواضيع التي تم معالجتها فإننا نؤكد الهدف المبتغى الوصول إليه نحو ترقية النشر العلمي بما يخدم المعرفة الإنسانية في جل أوجهها.

في هذا المقام إننا نقف وقفات شكرا وإمتنان لكل من ساهم في صدور هذا العدد بداية بالباحثين الذين إختاروا المجلة أن تكون واجهة لبحوثهم المتميزة، وصولا إلى هيئات المجلة تحريرا وعلمية الذين أثبتوا بجدارة وإستحقاق إلتزاماتهم المهنية والعلمية نحو المجلة، وهو ما يجعل مسيرة المجلة مستمرة نحو طريق واضح ومعالم رصينة.

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 16 مارس 2022

فهرس المحتويات

صفحة

الإشكاليات المرافقة لمفهوم التربية على المواطنيَّة والعوامل المؤثرة في تحقيقها

د.محمد رمَّال،.....10.

واقع التنمر لدى الطلبة المراهقين في المدارس الثانوية في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم

د. نظمية فخري خليل حجازي،.....32.

بناء مقياس القلق من الزواج

د.حسين احمد عايد ربابعة،.....58.

التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم – شمال الخليل

د. محمود أحمد الشمالي، أحلام محمود الشمالي، سمحا عادل القاضي، د. شادي خليل ابو الكباش،.....81.

مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم

أ.غريس نصري (جورج) يعقوب حزبون، د. محمد شعيبات،.....115.

أثر مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى طلبة برنامج معلم الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون

د. عمر عبود سعيد عقيلان،.....151.

نمط التنشئة الاجتماعية و أثره على ظهور السرقة المرضية عند الطفل- دراسة عيادية بمنطقة مستغانم –

بغالية هاجر،.....176.

مفهوم الذات واستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم (في ضوء التقدم التقني)

د. حسن نوح أبو العمرين،.....209.

التجديد في الخطاب الديني لحركات الإسلام السياسي بين الأيديولوجيا والبراغماتية حركة النهضة في تونس أنموذجا.

د. ديمة أبو لطيفة،.....250.

مساهمة مصادر التّعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة

أ.سامية عمر فارس ديك، أ.دعاء وهبة غوشة،.....275.

تقويم كتاب اللغة العربية المقدم للطلبة الصم في الصف الرابع من التعليم الأساسي في اليمن- في ضوء حاجات المتعلمين الصم

د. فدوى أحمد دياب الشامي،.....299.

الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية على أداء أعضاء هيأة التدريس في الجامعات الليبية

عبد القادر صالح عيسى،.....320.

رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن ليبيا

تهاني جبريل اجبارة،.....355.

What effect of work overload on the mental and physical health of health personnel during the covid-19 pandemic crisis: case of the TATA Hospital Center and the MOULAY RACHID Casablanca Hospital Center

PHD .HIMMOUCHE Naoufal.....379.

RESEARCH INTO CYBERBULLYING AMONG UNIVERSITY STUDENTS IN MOROCCO: THE PERCEPTION OF BULLIED STUDENTS ON SOCIAL MEDIA SITES

Sidi Sidi Mohamed HAMDAN..........394.

الإشكاليات المرافقة لمفهوم التربية على المواطنيَّة والعوامل المؤثرة في تحقيقها

د.محمد رمَّال، جامعة القديس يوسف، كلية العلوم التربوية، بيروت – لبنان

ملخص: يهدف هذا البحث إلى تحديد الإشكاليات التي ترافق مفهوم التربية على المواطنية والتداخل بينه وبين المفاهيم الأخرى ذات الصلة. وقد نشأت فكرة البحث من أن عدم حسْم هذا التداخل يجعل مفهوم التربية على المواطنية فكرة معزولة عما يحيط بها ويؤثر فيها، ويعفي الجهات السياسية والدينية والاجتماعية والإعلامية وغيرها من مسؤولية المشاركة في تعزيز هذا المفهوم، لأن هذه المهمة ستُترك للمؤسسات التربوية وحدها، وهي الأخرى تعترضها مشكلات في التعامل مع مفهوم التربية على المواطنية، سواء على صعيد المناهج أم على صعيد الأهداف، أم على صعيد موقع التربية على المواطنية في المواد الدراسية. من هنا قامت إشكالية هذا البحث، والتي لحلها كان لا بدَّ أولًا من تحديد المفاهيم المتصلة بالتربية على المواطنية، والكشف عن درجة العلاقة بينها وبين التربية على المواطنية، وعن الواقع الإشكالي والجدلي الذي يسود تلك العلاقة. وقد تمكن هذا البحث من تسليط الضوء على العلاقات الجدلية التي تربط مفهوم التربية على المواطنية بكل من مفاهيم المواطن والتربية الوطنية والتربية المدنية، كمدخل لتحديد العوامل التي تساعد في حسم هذه العلاقات الجدلية والتي من بينها الاعتبارات السياسية والتربوية والدستورية والأيديولوجية وطبيعة الممارسة السياسية. وتوصَّل البحث إلى أن حسْم الاشكاليات المرافقة لمفهوم التربية على المواطنية لا يمكن أن يحصل إلا بعد انسجام هذه العوامل وتوافرها بما يخدم المفهوم ويحقق أهداف التربية على المواطنية.

الكلمات المفتاحية: المواطنية، التربية على المواطنية، المواطن، الهوية الوطنية، التربية الوطنية، التربية المدنية.

مقدمة

إن الحديث عن التربية على المواطنية يختزن الكثير من المشكلات، وهي من وجهة نظري ليست أهمّ قضية تواجه المجتمعات منذ نشأتها فحسب، بل تكاد تكون جذرًا عريضًا لطيْف واسع من المشكلات التي تواجهها هذه المجتمعات في شتى النواحي الإقتصادية والسياسية والإجتماعية والنفسية.

تعترض الدَّارس في موضوع التربية على المواطنية، وتحديدًا في المجتمعات العربية، إشكاليات كثيرة تصل إلى حدِّ الالتباس، وإن كان الموضوع لا تتم مقاربته كما هو الحال في العلوم التطبيقية، إلا أن ما يتوقعه الباحث هو الوقوع على مفاهيم واضحة ومحددة ودقيقة، لا لشيء بل لأن موضوع المواطنية، ونظرًا لأهميته القصوى في حياة الأوطان والشعوب، يجب أن لا يترك في فضاء الإبهام والعلاقات الملتبسة مع المفاهيم الأخرى، ولا أن يُترك عرضة للإجتهاد البحثي بسبب الغموض الذي يصيب الممارسات السياسية والدينية، والنصوص الدستورية والتعليمية، أو بسبب التقصير عن تحقيق ممارسة وطنية بحدها الأدنى على الأقل تكفل بناء أرضية مقبولة للإندماج والعمل الوطني وبناء المواطنية.

لقد تبيَّن لنا من خلال الدراسات الكثيرة، والتجربة الشخصية الطويلة، أن التربية على المواطنية ليست على درجة الأهمية التي تستحقها في الفكر السياسي، بسبب الالتباسات الكثيرة التي تحيط بمفهومها، وربما عن قصد، مما يضعها في دائرة المواضيع التي تلفها الضبابية وكثرة الاجتهادات. أمام هذا الواقع سنحاول أن نكشف عن هذه الالتباسات علَّنا نتمكن من إزالة التداخل بين مفهوم التربية على المواطنية والمفاهيم الأخرى، وعلى ذلك تقوم إشكالية هذا البحث على توضيح العلاقة التي تربط المفهوم بسواه من المفاهيم، والتي قد توحي بأن هناك تداخلًا بينها يؤدي إلى حصول التباس في تحديد الأبعاد والغايات. لذلك فإن هذا البحث يستهدف تقديم تصوّر عام عن التربية على المواطنية، والتعريف بحدودها بالشكل الذي يوفّر مسْحًا عامًا للمواضيع التي تتعلق بها، وبقدر الإمكان الإجابة السريعة على الأسئلة التي يمكن أن تُطرح في هذا المجال.

1. جدلية العلاقة بين الهوية الوطنية والانتماء

المقصود بالهوية الوطنيّة في معناها العام، "ذلك الشعور الجمعي المشترك والشامل لمواطنين في دولة ما، الذي يقرّبهم من بعضهم البعض، ويولّد لديهم حسًّا بالإنتماء

للأرض التي يعيشون عليها، ويعزّز الحاجة المشتركة للتعايش معًا إلى حدّ ربْطهم بمصير واحد" (عماد، 2017). إنه شعور يولّد في أدنى درجاته إحساسًا بالإختلاف عن الشعوب الأخرى، وفي أعلاه، رابطة قويّة أقوى من عوامل التمزّق والإختلاف مهما تعدّدت أصنافه، سواء كانت عرقية أو دينية أو قبلية أو غيرها.

إن ضمور أو ضعف أو غياب هذا الشعور وتلك الروابط المتفرعة عنه، وفي أي بلد كان، يعكس حقيقة عدم القدرة على التعايش بين الجماعات المختلفة في ذلك البلد، وفي بعض الأحيان يؤدي إلى تقاتلها واشتعال الحروب الأهلية. كما أن غياب القيم والمشاعر الجمعية الوطنيّة يقود الدولة نفسها الى الإنحلال والتمزّق، فتكون أشبه ما يكون مخلوقًا غير مرغوب فيه، أو غير جدير بالبقاء ولا بالدفاع عنه أمام خطر الإنقسام، أو خطر الإنتقاص أمام العدو الخارجي.

إن كلّ الدول التي تعيش حروبًا أهليّة، أو تتعرّض لإنقسامات مجتمعية حادّة على أسس دينية أو عرقية أو لغوية، فقدت حصانتها الداخلية بسبب ضعف الإنتماء، أو بسبب الفشل في خلقه وتعزيزه، سواء لعامة السكان أو لمجموعات محدّدة فيه لم تقتنع بالمشروع الوطني إن وجد، أو لم تُعامل على أساس ما يترتب عليه ذلك الإنتماء الواحد والهوية الواحدة، ولم تستثمر في مجال الدمج الوطني للمختلف عنصرًا أو إقليمًا أو دينًا أو مذهبًا، ولا في مجال ترقية الثقافة الوطنية التي توفّر الحدود الدنيا لنمو المصالح والأحاسيس المشتركة (بن نعمان، 2005). وبعبارة أخرى، فإن تقوية الإنتماء الوطني ضرورة حتمية لبقاء كيان الدولة، ودعامة لإستقرارها الأمني والسياسي.

إن الهويّة الوطنيّة لا تنشأ من فراغ، ولا هي بالقضيّة الهيّنة التي يمكن التفريط فيها، أو إلقاء مسؤولية بنائها وتعزيزها على جهة مجهولة، فهي تدخل في صميم عمل أي حكومة وطنية وفي مقدمة أجندتها، تلحظه في سياساتها التعليمية والإقتصادية وخدماتها الإجتماعية وفي إعلامها وجهاز التوظيف لديها، وفي كل قراراتها. وإذا ما فشلت حكومة ما في تعزيز الإنتماء الوطني، وظهرت الإنشقاقات السياسية والدينية على السطح، وزادت وتائر العنف، وارتفعت أصوات المطالبين بالإنفصال، لا يُلقى باللائمة السياسية حينها على العنصر الخارجي ولا على الإنفصاليين بقدر ما يُلقى على الحكومة القائمة التي فشلت في تهيئة الأرضية اللازمة لبروزها.

فيما يتعلّق بلبنان، فشأنه شأن عدد غير قليل من دول العالم الثالث، معرض لمخاطر الإنقسام الداخلي نتيجة المخزون غير العادي من العصبيات، ونتيجة غياب الهوية الوطنية إمّا بسبب عدم الإعتناء بها، أو نتيجة السياسات المنتهجة منذ قيام الدولة وحتى الآن والتي ليس فقط لا تخدم عملية الدمج والتقريب، بل تجعل من أي مشروع وطني فيما لو عُرض غير قابل للنمو بالنظر إلى البيئة العامة القادرة على قتْل المشروع الوطني، وليس فقط إضعاف التفاعل معه.

1.1- مكوّنات الهويّة الوطنية

ما هي تلك العناصر والروابط التي تشدّ مجموعة من الناس إلى بعضها البعض، وتخلق حسًّا جمعيًا مشتركًا: هل هي رابطة الدم، العنصر، اللغة، الدين، المذهب، الثقافة والتقاليد والعادات المشتركة؟ هل هي المصالح الإقتصادية، هل هي رابطة الأرض التي يعيشون عليها، الحكومة التي تتولى شؤون أمرهم، الذاكرة التاريخية وما تتضمنه من أمجاد وعظمة ومآسٍ وأتراح؟ هي كل هذه العناصر، ولكنّ تشكيلة نِسَبِها تختلف من مجتمع لآخر، ودولة لأخرى.

وهي العناصر ذاتها التي تؤدّي إلى عدم الألفة وتمزُّق المجتمعات والدول، وإلى خلق الحروب الأهلية، وإلى صناعة محفِّزات الإنفصال والتقسيم في حال أُسيء استخدامها، وفشلت كيمياء نسبها. ما الذي يدعو الأكراد للحرب والمطالبة بالإنفصال عن العرب والترك والفرس جميعًا؟ والتاميل عن السنهاليين؟ والقبارصة الأتراك عن اليونانيين؟ وسكان كيوبك عن الكنديين؟ والكروات والألبان والبوسنيين وغيرهم عن يوغسلافيا؟ ما الذي أشعل حروب الإنفصال في أسبانيا (الباسك) وشمال إيرلندا وكورسيكا وآسام وكشمير الهند وعدد من مناطق أندونيسيا (جزر الملوك، وآتشي، وتيمور)؟ ما الذي فكّك إمبراطورية آل عثمان، والإمبراطورية السوفياتية، وتشيكوسلوفاكيا، ويوغسلافيا؟ وما الذي أبقى دولًا أخرى تتمتع بذات الموزاييك الإجتماعي موحّدة رغم كل مبررات التقسيم (بلجيكا والنمسا وغيرهما)؟ لماذا تم تقسيم العراق والسودان؟ لماذا يتوحّد اليمنان ويتوحّد الألمان ولا تتوحّد الكوريّتان حتى الآن؟ وقائمة الأسئلة طويلة لا تنتهي، ولكن الإجابة عليها مختصرة أن عوامل التقسيم والنزاع بين الجماعات المختلفة والتي لا يخلو منها مجتمع سياسي قد تكون في بعض البلدان أقوى من عوامل التوحيد فتنزلق في حروب إنفصالية وصراعات داخلية، وإذا ما أُتيح لها المناخ الإقليمي والدولي الملائم ظهرت على السطح.

ولربما يمكن القول بقليل من التردّد، أن ما يُسعى إليه بالفعل لا يعدو إبقاء خيط رفيع للغاية من الحسّ الجمعي الذي يبقي الدولة في مظهر متماسك يوفره جواز السفر والعملة والبطاقة الشخصية وخضوع مشترك لنظام سياسي واحد. يقول (Piscatori)"أنه يولِّد وعيًا بهويّة مشتركة. ما تحت هذا المستوى الوطني يكون الهمّ السياسي العام مسألة داخلية للجماعة المسيطرة، "وتكون الهويّة المذهبية المناطقية هي المسيطرة على مقادير الدولة، وتصبح الشرعية الدينية ضرورة لسيطرة الجماعة الصغيرة، أي يكون على أساسها الإقصاء، كما وتصبح الشرعية الدينية حافظًا لوحدتها، وسدًّا مانعًا أمام ممارسة اللعبة السياسية على قاعدة وطنيّة" (Piscatori, 1981).

2. جدلية العلاقة بين التربية على المواطنيَّة والتربية الوطنيَّة

التربية الوطنيَّة في المفهوم الشائع هي التربية التي تُعنى بتنمية الشعور الوطني وحُب الوطن والإعتزاز به، وبتغذية الولاء الوطني في نفوس أفراد الجماعة الوطنيَّة وفئاتها. ولكنها في الواقع تحمل، بالإضافة إلى هذا المعنى الضيِّق، معنىً واسعًا، حيث تدل على التربية التي تتم على مستوى الوطن، بإشراف الدَّولة الوطنيَّة، حيث تشمل كل النشاطات التربويَّة والتعليميّة، وتتفاعل مع ظروف الوطن وحاجاته وتراثه وتطلعاته وأنظمته. وتحمل معنى وسطاً، حيث تدل على مجموعة من النشاطات التي من شأنها أن تغذِّي الوعي والالتزام الوطنيَّين. أما التربية على المواطنيَّة فإنها جانب من التربية تسعى إلى تشكيل المواطن وتنميته، انطلاقًا من فلسفة تربوية معيَّنة. وبهذا المعنى، يمكن النظر إليها كركن أساسي في نظام التربية الوطنيَّة العام، ولكن لا يمكن، في أي حال، ردُّ أجزاء هذا النظام إليها، فلكل جزء من تلك الأجزاء قوامه أو موضوعه. وموضوع التربية على المواطنيَّة كما يحدده (Marshall, 1893- 1981) "هو تنشئة الفرد من حيث هو عضو في نظام محدَّد من الواجبات والحقوق" (Mack, 1964).

3. جدلية العلاقة بين التربية على المواطنيَّة والتربية المدنية

ينبغي، لمزيد من الدِّقة، أن نميِّز بين التربية على المواطنيَّة والتربية المدنيَّة، وإن كان هذا التمييز من الأمور العسيرة. فالتربية المدنيَّة مصطلح شائع، ويحتاج إلى ضبْط ودقَّة. وتمييز الحياة المدنيّة عن الحياة المواطنيَّة هو إخراج لها من دائرة نظام ثالث للسلطة هو النظام السياسي. فالحياة المدنيَّة هي الحياة التي تجري بعفوية من دون نظام سلطة محدَّد بين أفراد المجتمع، وقوامها نسيج متجدِّد على الدوام من

علاقات تلاقٍ وتبادُل وتعاوُن واتفاق واختراق وتجاذُب وتنافُس وتباعُد وتنازُع، ناتجة من أمزجة الأفراد وأهوائهم وميولهم وحاجاتهم وتقديراتهم وأوضاعهم. إنها حياة المصالح والرغبات والعلاقات السليمة الحُرَّة بين أفراد المجتمع. وهي حياة مساوقة للحياة السياسيَّة، ولكنها ليست في حدِّ ذاتها سياسية. وهي، وإن كانت متروكة لإرادات الأفراد وتصرفاتهم الخاصَّة، تستلزم شروطًا وقواعد متناسبة مع تطوُّر المجتمع وتفاعُل أنظمته. فالتربية المدنيَّة تعني الشروط والقواعد التي لا بدّ منها في التعامل الحرّ بين المواطنين أنفسهم، بينما تُعنى التربية على المواطنيَّة بالعلاقات المتبادلة بين المواطنين والدَّولة.

ولعل أبرز ما واجهني عند البحث في موضوع المواطنية منذ أكثر من عشرين سنة هو تغليب مصطلح التربية المدنيَّة على مصطلح التربية على المواطنيَّة في الكثير من الدراسات التي وقعت عليها. ففي كثير منها استُخدمت عبارة التربية المدنيَّة في مواضع يُقصد بها الحديث عن التربية على المواطنيَّة. وقد أمكننا التمييز بين المقاصد الحقيقية لاستخدام بعض المصطلحات من خلال الأهداف والغايات التي كانت تُنسب للتربية المدنيَّة، بينما هي في الواقع أهداف وغايات التربية على المواطنيَّة. ولقد أشار الكثير من الدِّراسات إلى التربية المدنيَّة على أنها تربية وطنيَّة أو مواطنيَّة أو تربية على المواطنيَّة، قاصدًا بذلك التربية التي تتم داخل المدرسة وخارجها.

يقول حسني عايش (1994) "أن المواطن حتى يتمكَّن من القيام بالأدوار (Rôles) التي يُتوقع أو يُطلب منه القيام بها تجاه نفسه وأسرته ووطنه والعالم، فإن حاجته للتربية المدنيَّة ملحّة. وتتناسب درجة الحاجة إلى هذه التربية مع درجة تحضُّر المجتمع في القطر الواحد، وتمدّنه، وتعقّد الحياة الإجتماعيَّة والاقتصادية والثقافية والسياسيَّة فيه. أما طبيعة هذه التربية أو محتواها فيعتمدان على طبيعة أو شكل النظام السياسي والاقتصادي القائم، فهي في الأنظمة الدِّيكتاتوريَّة شكل من أشكال التدجين، بينما هي في النظام الدِّيمقراطي المنهج والاقتصاد ضرورة تربوية أو حياتية لا بدَّ منها لتحرير المواطن وتزويده بالمعارف وتربيته بالقيم والاتجاهات والمبادىء والتطبيقات والمهارات اللازمة للبقاء ولحياة أفضل. وفي ذلك يمكن القول بأن التربية المدنيَّة هي تربية المواطن أو التربية للمواطَنَة (Citizenship Education) أو إعداد المواطن للقيام بأدواره المختلفة في الدَّولة بكفاءة وفاعلية".

4. العلاقة بين مفهوم التربية على المواطنيَّة ومفهوم المواطن

قد يكون من المتعذِّر صياغة تصوُّر واحد، كامل ومطلق، لماهيَّة المواطن وماهيَّة التربية على المواطنيَّة. ولكن يمكن تحديد بعض معالم المجال الذي يفتحه أمامنا

مفهوم المواطنيَّة، بواسطة النقيض. فالإنسان الذي يُعنى به مفهوم المواطنيَّة، وبالتالي التربية على المواطنيَّة، ليس الإنسان العبد، وليس الإنسان المملوك، وليس ذلك الفرد من تلك الجماعة المُسمَّاة رعيَّة. إن فلسفة المواطنيَّة لا تقبل قسمة البشر إلى حاكمين أسياد ومحكومين عبيد، ولا تقبل أن يمتد أي معنى من معاني العبودية إلى الإنسان. وفي السياق نفسه، ترفض أن يقوم نظام العلاقات الأساسية في الجسم السياسي على علاقة المالك والمملوك، أو على علاقة الرَّاعي والرَّعية.

وربما شاع الاعتقاد بأن هذه الأمور هي من التاريخ القديم الذي تجاوزته البشرية، ولكننا لا نرى أن مثل هذا الاعتقاد جدير بأن يُبنى عليه. ومهما يكن من أمر، فمن الواجب التركيز على أن "البشرية قد دفعت ثمنًا باهظًا حتى توصَّلت إلى الوعي بأن حرية التفكير والاعتقاد هي الشرط الملائم للطرح الإجتماعي السليم لعلاقة الإنسان بالمطلق، سواء كان دنيويًا أم غير دنيوي، وتعلَّمت أن تعدُّد العقائد في المجتمعات السياسيَّة أمر يمكن استيعابه" (نصار، 1986). وبالتالي أن فرْض المطابقة بين المواطنيَّة والإيمان بعقيدة واحدة معيَّنة ليس الحل الصحيح لعلاقة العقائد الإيمانية بالمجتمعات السياسيَّة، وتحقيق هذه المطابقة يتطلَّب إما دولة واحدة شاملة تجمع في عضويتها جميع المؤمنين بتلك العقيدة على اختلاف الأقاليم التي ينتمون إليها، وإما دولة محلية تجمع في عضويتها قسمًا من المؤمنين بتلك العقيدة. وفي الوضعَين، إما أن يكون أعضاء الدَّولة كلهم مؤمنين بتلك العقيدة، أو يكون بعضهم غير مؤمن بها.

5. أهداف التربية على المواطنيَّة

تسعى التربية على المواطنيَّة إلى تحقيق أهداف عدَّة، هي عبارة عن مجموعة القيَم والمعارف والسلوكيات التي يجب أن يتميَّز بها المواطن، سواء في تعامله مع ذاته، وتكون أهدافًا خاصَّة أو شخصيَّة، أو في تعامله مع الآخرين، وتكون أهدافًا عامَّة، مهما كانت الطبيعة التكوينية لهؤلاء الآخرين (أسرة، مجتمع، دولة...). ويأتي في طليعة الأهداف، التي تسعى التربية على المواطنيَّة إلى تحقيقها، "ترسيخ المفاهيم المتصلة بها في نفوس المواطنين، وغرْس القيَم والسلوكيَّات الوطنيَّة والإجتماعيَّة، وتوجيه الأفراد وتنمية وعيهم خصوصًا بما يتعلَّق بحقوقهم وواجباتهم" (UNESCO, 2015).

ومن أهدافها أيضًا تكوين المواطن المُدرك لحقوقه وواجباته، المتفاعل مع مجتمعه، والمشارك بفاعلية في أنشطته السياسيَّة والإجتماعيَّة والفكريّة، وهذا لن يتم إلا متى كان المواطن على درجة مهمَّة من الوعي الوطني تسعى التربية على المواطنيَّة إلى تحقيقه، مهما كانت الجهة المولجة بالقيام بها.

إن التربية على المواطنيَّة في سعْيها لترسيخ المفاهيم والقيَم الوطنيَّة في سلوكيات

الأفراد، إنما ترمي إلى الوصول بهم إلى درجة الالتزام الوطني الذي يضع مصلحة الوطن والجماعة فوق أيَّة مصلحة أخرى، كما أن من شأن ترسيخ هذه المفاهيم في ممارسات المواطنين أن يتيح لهم أن يكونوا على بيِّنة من الواجبات المطلوبة منهم، ومما هو حق لهم، فيتعزَّز انتماؤهم لوطنهم، ويُقبِلون، دون تردُّد، على نصرته والتحمُّس لقضاياه والولاء له.

وليس من شك بأن نجاح التربية على المواطنيَّة مرتبط إلى حدٍ كبير بقدرتها على أن تجعل من جموع المواطنين يلتقون على مفهوم واحد للوطن الذي يعيشون في ضلاله، وفي امتلاكهم الشعور الوطني الذي يدفعهم إلى تبنِّي قضاياه والدِّفاع عنها، وفي حفاظهم على مقوِّمات وجوده وتراثه وحضارته وقيَمه الإنسانيَّة والثقافيَّة والإجتماعيَّة، بحيث ترسِّخ فيهم هذه التربية مفهوم الانتماء الوطني على ما عداه من انتماءات ضيِّقة، فيُقبلون طواعية على الالتزام بقوانين بلدهم وما تفرضه مقتضيات المواطنيَّة ومحدّداتها.

والتربية على المواطنيَّة لا تسعى إلى ترسيخ المفاهيم المشار إليها فقط، وإنما هناك العديد سواها (كتشجيع المبادرات الفرديّة، التعاون والعمل الجماعي، الحفاظ على الثروات والبيئة...)، مما يدخل ضمن أهداف التربية على المواطنيَّة، إلا أن تداخل القيَم وتفرُّعاتها واشتقاقاتها يجعل من قيمة واحدة إطارًا لقيَمٍ أخرى، قد تنضوي تحت عنوان واحد وهو إعداد المواطن الصالح، الذي يمارس حقوقه كاملة ويقوم بواجباته كاملة. فالممارسة الكاملة للحقوق تستلزم درجة عالية من الوعي الوطني، وإدراكًا للقيَم الملازِمة لهذه الحقوق، كالحرية والديمقراطية والمساواة. كما أن القيام بالواجبات كاملة يشترط أيضًا درجة عالية من إدراك مقتضيات المصلحة الوطنيَّة، كالشعور بالإنتماء والحفاظ على مقوِّمات الوحدة الوطنيَّة، والذود عن الوطن، وصون مكتسباته وتراثه وحضارته.

لكن هل إن الطريق معبَّد أمام التربية على المواطنيَّة لترسيخ مفاهيم الحقوق والواجبات وسواها من المفاهيم الوطنيَّة، أم أن دون ذلك عقبات؟ فالبحث عن كيفية بناء المواطنيَّة يفترض البحث في إمكانات التربية على المواطنيَّة وقدرتها على القيام بذلك. والأمانة العلميَّة تقضي بالمقابل البحث في ظروف هذه التربية والعوامل المؤثرة فيها.

6. العوامل المؤثرة في تحقيق أهداف التربية على المواطنيَّة

نستعرض، في ما يأتي، بعض العوامل والمشكلات الملازِمة للتربية على المواطنيَّة، فمنها ما يتصل بالقدرة على الإنتقال بالفرد من حالة الفرد الذي لا يرتبط بوطنه إلا من زاوية الإنتماء فقط، إلى حالة المواطن الملتزم قضايا وطنه، ومنها ما

يتصل بالتعقيدات التربويَّة التي يعاني منها قطاع التربية بشكل عام، والتي تحاول أن تفرض نفسها على موضوع التربية على المواطنيَّة، فضلًا عن التعقيدات السياسيَّة التي تتدخَّل في تكوين مفهوم التربية على المواطنيَّة، بدءًا من الوضعية الدّستورية، إلى الوضعية الأيديولوجية للدَّولة، وصولًا إلى طريقة ممارسة الحياة السياسيَّة.

1.6- نظرة الدَّولة إلى مواطنيها

تنجح التربية على المواطنيَّة في إعداد الإنسان وتوجيه سلوكه بما يخدم المصلحة الوطنيَّة لبلاده. وتتميَّز الدَّولة الدِّيمقراطية في مسألة العلاقة بينها وبين مواطنيها. فالإنسان في هذه الدَّولة يولد مواطنًا ويتفهَّم مواطنيته شيئًا فشيئًا، ويستوعب مضامينها ومستلزماتها على التدريج بواسطة حياته في الأسرة وفي المدرسة وفي محيطه الإجتماعي، إلى أن يصبح شخصًا مستقلًا، مسؤولًا تمام المسؤوليَّة عن نفسه. بهذا المعنى، فإن التربية على المواطنيَّة هي جانب من التربية التي تُعدّ وسيلة من وسائل تنوير المواطن، من حيث أنه عضوٌ في جسم المجتمع، يتساوى مبدئيًا مع سائر أعضائه في الحقوق والواجبات، ويشارك في بنائه على الأصعدة جميعها بحسب المؤسَّسات والأنظمة القائمة فيه.

إن التفكير في المواطنيَّة، يؤدي إلى إكتشاف أمرَين يحدِّدان المعنى الصحيح للقول بأن الإنسان يولد مواطنًا؛ الأمر الأوَّل هو طبيعة النظام والدّستور، والتي تجسِّد الدَّولة مبادئهما، وتطبِّق القوانين، وتخطِّط للمناهج والأجيال على أساس الرابطة الوطنيَّة، والثاني هو تشكيل المواطن وتنشئته بصورة مستمرّة (نصار، 1986).إن قيام الدَّولة على أساس الرابطة الوطنيَّة هو الذي يجعل ممكنًا القول بأن الإنسان يولد مواطنًا. ولكن الدَّولة الوطنيَّة تعرف تمامًا أن هذا القول مبدئي صرْف، وأن معناه الحقيقي هو أن الإنسان يولد مواطنًا بالقوَّة، أي إنسانًا اجتماعيًا مستعدًا لقبول صورة المواطن، وأن دور التربية على المواطنيَّة هو أكثر من مجرد تنوير، إنها مسؤولة عن تحويل المواطن بالقوَّة إلى مواطن بالفعل، أي أن الدَّولة مسؤولة عن تشكيله كمواطن، وتنمية وعيه وشعوره وارادته كمواطن، وذلك ليس فقط في إطار المدرسة، وإنما أيضًا في إطار جميع البيئات التي يتصل بها ويتفاعل معها، وجميع المؤسَّسات التي ينتظم سلوكه فيها. وإذا صحَّ ذلك، فالفكرة الصحيحة هي أن الإنسان يولد مواطنًا ممكنًا ويصير مواطنًا فعلًا بواسطة التربية على المواطنيَّة.

إن دور التربية على المواطنيَّة هو بناء المواطن، وهذا لا ينحصر في دائرة التوعية والتنوير، وإنما يتجاوزها إلى دوائر الشعور والإرادة والسلوك، ولا يتوقف عند عتبة المدرسة، وإنما ينتشر في جميع البيئات والمؤسَّسات التي تجسِّد عينيًا علاقة المواطن بالدَّولة وسائر المواطنين أو علاقة الدَّولة بالمواطنين، أفرادًا وجماعات، وقد عنَينا بها مؤسَّسات المجتمع المدني، والأحزاب، ووسائل الإعلام وأماكن العبادة وغيرها.

إن التربية على المواطنيَّة عمليَّة صعبة في الحالات جميعها، إلا أن صعوبتها على درجات، تبعًا لطبيعة الدَّولة التي تود القيام بها، وللعقبات التي تصادفها وللوسائل التي تستخدمها، وكذلك طبيعة المؤسَّسات التي يمكن أن يقع على عاتقها تحقيق ذلك. إن مفهوم المواطن يعني صورة إنسان ينبغي بناءه في الأفراد الذين تتألَّف منهم الدَّولة. ويكون ذلك بعمليَّة تحويل داخلي يكتسب هؤلاء الأفراد بها صفات محدّدة، يرتفعون بفضلها إلى مرتبة المشاركة الفعلية، بحريَّة ومسؤوليَّة، في حياة الدَّولة التي لا ينفصل وجودها عن وجودهم، ومصلحتها لا تختلف عن مصالحهم المشتركة. فهل يوجد نموذج ثابت وصالح لكل المجتمعات السياسيَّة، لبناء المواطن؟ لا نعتقد أنه في تاريخ الفكر السياسي، وفي تاريخ الدّول، شيء يدلّ على وجود نموذج من هذا النوع. ولذلك تشكِّل التربية على المواطنيَّة مشكلة دائمة، يتعيَّن على كل دولة أن تعالجها بحسب معطياتها الخاصة. "فالدَّولة في النظام الدِّيمقراطي التي تتوصَّل إلى تنمية الشعور الوطني عند المواطنين، وإلى ترسيخ الولاء للوطن، لا تجد، في معالجة مشكلة التربية على المواطنيَّة، الصعوبة نفسها التي تجدها الدَّولة الضعيفة والممزَّقة بسبب تعدّد الإنتماءات والولاءات والتناقضات بين أفرادها. في الحقيقة، إن الحالات التي تكون فيها الدَّولة ضعيفة أو غائبة، يكون الأفراد منساقين عفويًا، أو إضطراريًا، إلى الإنتماء إلى العائلة والعشيرة والطائفة، وما شابه ذلك، للدِّفاع عن حقوقهم" (الكواري، 2001).

2.6- التربية على المواطنيَّة كعلاقة تربوية

من هذه المقدِّمات، نرى أن التربية على المواطنيَّة عمليَّة صعبة ومعقَّدة. ومن أجل تجنّب الوقوع في الغموض، يحسن بنا أن نواجه تعقيدات التربية على المواطنيَّة بتحليل بنيوي يتناولها كمشكلة ذات بنية متشابكة. إذن ما هي خصائص التربية على المواطنيَّة من زاوية تربوية؟ وهل تتطابق مثلًا مع خصائص التربية الدّينية في زاويتها التربويَّة؟

المشكلة التربويَّة هي، في الأساس، مشكلة علاقة بين طرف فاعل، هو المربِّي، وطرف متفاعل، هو المتربِّي. وإذا شئنا وصفًا أكمل لهذه العلاقة، وجَب علينا أن نقول بأن هناك علاقة جدلية بين الطرفين. ولكن، مهما يكن من أمر فإن المشكلة تصبح موضوعية وقابلة للمعاينة بقدر ما يكون طرفاها محدَّدين بوضوح ودقَّة. ففي التربية الدِّينية، مثلًا، والتي تتعارض مع التربية الوطنيَّة، نجد في أغلب الحالات نموذجًا يتكرَّر ويتجسَّد بأشكال مختلفة، معلِّم الدِّين والطالب. "فالعلاقة في التربية الدِّينية واضحة الطرفَين، مهما كان الإطار الإجتماعي الذي تتم فيه، ومهما كانت الأشكال والوسائل التي يفرض التطوّر الإجتماعي على المعلِّم، أو على الطالب، أن يتخذها. والموضوع في التربية الدّينية واضح إجمالاً؛ فهو، عبْر الدعوة إلى الدِّين، يدور على تشكيل المؤمن وتنمية إيمانه وتوجيه حياته العمليَّة بموجب وصايا الدِّين وإرشاداته. ولذلك يمكن تركيز التفكير في قضايا التربية الدّينية على النواحي التطبيقية التي تراعي مستلزمات العلاقة بين المعلِّم والطالب، بحيث يتوصلا معًا إلى أفضل النتائج الممكنة في الوضع الإجتماعي والمؤسسي الذي يحيط بهما" (Birch, 1989).

إن عرْض نموذج التربية الدِّينية هو فقط للدَّلالة على نوع من أنواع العلاقة بين المربِّي والمتربِّي وليس للإستناد إلى هذا النموذج والإقتداء به. ومنه ننطلق لطرْح السؤالَين الآتيين: هل تتمتَّع التربية على المواطنيَّة، كالتربية الدّينية، بعلاقة أساسية واضحة بين المربِّي والمتربِّي؟ ومَن هو، في الأساس، المسؤول الذي يتولّى القيام بعمليَّة التربية على المواطنيَّة؟

إن الجواب الذي يفرض نفسه، للوهلة الأولى، هو الدَّولة، لأن موضوع التربية على المواطنيَّة، أي تشكيل المواطن وبناء المواطنيَّة، يمس الدَّولة مباشرة، في طبيعتها وفي مصلحتها. طبعًا، الدَّولة مسؤولة عن مجمل السياسة التربويَّة التي تعتمدها، وبالتالي عن مجمل الميادين والمناهج والمؤسَّسات التي تؤلّف نظامها التربوي، وهذا ما يدعو لاحقًا للبحث في الفلسفة التربويَّة للدَّولة، ومؤسَّسات النظام التربوي العام، لتحديد أدوارها في تشكيل المواطن وبناء المواطنيَّة من خلال النصوص

القانونية والمناهج والمهام المنوطة بالمؤسَّسات التربويَّة في هذا المجال.
إن التزام الدَّولة بميادين ومناهج معيَّنة أشد إلتصاقًا بطبيعتها، وأشد تأثيرًا في حياتها من التزامها بميادين ومناهج أخرى. فالتربية العقليّة والبدنيّة والفنيّة ضرورية لتنمية قدرات المواطن وانتمائه الوطني، ولا شك في أن الدَّولة تستطيع إستغلال اهتمامها بقدرات أفرادها ومواهبهم لمصلحتها الخاصَّة. ولكن، هل تتساوى ضرورة التربية العقليّة والتربية الفنيّة والتربية البدنيّة، بالنسبة إلى مصلحة الدَّولة، مع ضرورة التربية التي تؤكِّد في أنفس أفراد الدَّولة صفات الولاء والإخلاص والتضحية والمشاركة المتواصلة في حياتها، إنطلاقًا من كونهم أحرارًا ومتساوين كأعضاء في الدَّولة، ومسؤولين معًا عن مصيرهم المشترك؟
إن التجربة التاريخية تدل على أن التربية الوطنيَّة في النظام الدِّيمقراطي تأتي في المرتبة الأولى من الأهميَّة، لأن تشكيل أفراد المجتمع كمواطنين يعتبر حاجة حيوية في هذا النظام. فلا بدَّ له، منطقيًا، من أن يضطلع بمسؤوليَّة كاملة بكل ما تستلزمه التربية على المواطنيَّة في نظام تربيته السياسيَّة.
ولكن إذا حلَّلنا هذا الجواب، وتساءلنا عن الصِّفات التي تجعل الدَّولة مؤهَّلة لكي تقوم بوظيفة المربِّي في التربية على المواطنيَّة، فإننا نكتشف أننا لسنا أمام طرف متميِّز عن الطرف المقابل له، كما يتميَّز معلِّم الدِّين عن الطالب، فالفارْق بين المربِّي والمتربِّي في التربية على المواطنيَّة فارق نسبيٌّ جدًا وغير حاسم، إلا في حالات خاصَّة.

3.6- التربية على المواطنيَّة كمشكلة تربوية

إن ما تستطيع السلطة في الدَّولة الدّيمقراطية أن تفعله لتنظيم عمليَّة التربية على المواطنيَّة هو وضْع منهج خاص بهذه التربية لتلامذة المدارس على إختلاف أنواعها ومراحلها. ولكن وضْع منهج من هذا النوع ليس بالأمر اليسير، فثمة سلسلة من الإختيارات والقرارات ينبغي اتخاذها. ولعل ما يشهده إقرار الكتب المدرسية في مادَّتي التاريخ والتربية المدنيَّة في لبنان من أخْذٍ وردّ لأبلغ دليل على وجود هذه المشكلات.
ويمكننا، في سياق تشخيص واقع التربية على المواطنيَّة من زاويته التربويَّة الصِّرفة، أن نشير إلى أن موضوع مادَّة التربية الوطنيَّة هو من الإشكاليات الأساسية المتصلة بجوهر التربية على المواطنيَّة، وأن نطرح بعض التساؤلات ذات الصِّلة في هذا المجال.
إن مادَّة التربية على المواطنيَّة مندمجة في مناهج التعليم اللبنانية ضمن أكثر المواد وبشكل خاص في مادَّة التربية المدنيّة. فما هو بالضبط نطاق كل من التربية المدنية

والتربية على المواطنيَّة؟ أليس من الأفضل أن تتميَّز مادَّة التربية على المواطنيَّة عن مادَّة التربية المدنيّة، وأن تُعطى كنواة لمادَّة واسعة تسمَّى بإسمها؟

إن هذا الطرح برأينا رغم جدواه التربويَّة فإنه يصطدم بمشكلة، وهي نظرة الدَّولة لموضوع الوعي السياسي وتوقيت حصوله، وتباين مواقف المسؤولين أمام قضية تربية الوعي السياسي لدى تلامذة المدارس، قبل المرحلة الجامعية. فالموقف التقليدي يميل إلى تجنّب الإهتمام بالوعي السياسي لدى التلامذة أو إلى ترْكه للأهل. في حين أنه لا يمكن للدَّولة الدّيمقراطية، التي تريد حقًّا إحترام مبدأ الحرية لدى المواطنين، أن تستمر بدون الإهتمام جدّيًا بالتربية على المواطنيَّة في مراحل التعليم المدرسي جميعها، وذلك لأن التربية على المواطنيَّة هي تربية على الحرّية المسؤولة وعلى المساواة، والمواطن لا يتربَّى على الحرّية المسؤولة والمساواة بعد أن يكون قد إكتسب شخصيته وانخرط في الحياة العمليَّة كما يتربَّى عليهما وهو طري العود، ومستعد للتكيُّف بحسب ما يقدِّمه له المسؤولون عن تربيته.

ثم أن وضْع منهج خاص للتربية على المواطنيَّة يتطلَّب اختيارًا دقيقًا وترتيبًا ملائمًا للعناصر التي ينبغي أن تدخل فيه، ولا يمكن إجراء الإختيار المطلوب والترتيب المناسب بدون معايير محدّدة.

فما هي المفاهيم التي ينبغي طرْحها في المرحلة الإبتدائية؟ وفي المرحلة المتوسطة؟ وفي المرحلة الثانوية؟ كيف ينمو الوعي السياسي لدى التلميذ؟ متى يصبح قادرًا على إستيعاب مفهوم النظام السياسي والدَّولة أو مفهوم الحقّ ومقابله مفهوم الواجب؟

ليس الجواب على هذه الأسئلة بالأمر السهل. ولذلك، فإذا استطاعت الدَّولة وضْع منهج متماسك منطقيًّا للتربية على المواطنيَّة، فإنها لا تأمن بالفعل نفسه من الوقوع في الخطأ بالنسبة إلى الحاجات الحقيقية لنمو الوعي السياسي لدى التلامذة. وعلى أي حال، إذا اعتقدت الدَّولة أن جوهر التربية على المواطنيَّة ليس أكثر من إقناع الناشئة بمبادئ إحترام السلطات وإحترام القوانين ودفْع الضرائب، فإنها ترتكب خطأً كبيرًا.

إن إعداد معلِّم التربية على المواطنيَّة، ووضْع الكتاب المدرسي المناسب والموضوع من قِبَل الدَّولة هما مشكلتان شائكتان من مشكلات التربية على المواطنيَّة. فما هي الصفات والمؤهلات التي يجب أن تتوافر في معلِّم التربية على المواطنيَّة؟ هل ينبغي أن تُسند هذه المادَّة إلى معلِّم التاريخ والجغرافيا، نظرًا إلى كونها لا تحتاج إلى عدد كثير من الساعات أسبوعيًا، وإلى كون التاريخ والجغرافيا من المواد الأساسية في التربية الوطنيَّة؟ أم تكون موزعة ضمن أهداف المواد كلها

وبالتالي تكون مسؤولية المعلمين كلهم؟ أم ينبغي إسنادها إلى معلِّم متخصِّص إلى حدٍ ما في التربية السياسيَّة، إنطلاقًا من دراسة معيَّنة في الحقوق أو في العلوم السياسيَّة؟

إن عمل المعلِّم في التربية على المواطنيَّة أكثر من مجرَّد إيصال مادَّة مقرَّرة إلى عقول التلامذة، إنه عمل توعية وتدريب. ولذلك يمكن لمعلِّم التربية على المواطنيَّة أن يتحكَّم، إلى حد بعيد، بإدارة البرنامج الذي هو مسؤول عن تنفيذه، والكتاب المدرسي الذي يوضع بين أيدي التلامذة مرجعًا ودليلًا. والكتاب المدرسي نفسه، مَن ينبغي له أن يضعه حتى يتحقَّق الغرض من التربية على المواطنيَّة؟ هل تعتمد الدَّولة كتابًا واحدًا ينشر بين التلامذة نصًّا واحدًا حول التربية على المواطنيَّة ونظرة واحدة إليها؟ أم تترك الأمر لمَن يشاء من ذوي الخبرة تحت إشرافها ومراقبتها، توخيًا لتنويع المعالجة وتحسينها بفعل التنافس؟

لكل واحد من هذين الحلَّين حسناته وعيوبه، واختيار أحدهما يتبع نظام الحكم ويتماشى مع الإستراتيجية السياسيَّة للدَّولة.

في الواقع، يفسح مفهوم الإستراتيجية في السياسة التربويَّة في الدَّولة العصرية المجال أمام وسائل أخرى للتربية على المواطنيَّة، غير مرتبطة بالمدرسة والتربية المدرسية. لأن التربية على المواطنيَّة عمليَّة أوسع من أن تنحصر في البيئات المدرسية. فالبيئة العائلية، والمحيط الإجتماعي والمحيط المهني، والأحزاب السياسيَّة، والقوات المسلحة، ووسائل الإعلام، جميعها وسائط تلعب دورًا كبيرًا في التربية على المواطنيَّة، قبل المدرسة وفي موازاتها وبعدها. وتستطيع الدَّولة النفاذ إلى هذه الوسائط بطرق ووسائل مختلفة، والتأثير فيها لتعزيز التربية على المواطنيَّة. لقد قيْل في أواخر القرن الماضي أن الصحافة هي مدرسة الأمَّة، فماذا عسانا نقول اليوم بعد التقدّم الهائل في الصحافة، وتكاثر وسائل الاتصال والإعلام؟ إن هذه الوسائل صالحة للقيام بأعباء التربية على المواطنيَّة بصورة مستمرة، كما هي صالحة للقيام بمهمَّات تربوية وغير تربوية عديدة، ولذلك يتعيَّن على الدَّولة أن تستخدمها، بأساليب وأشكال مناسبة، لبلوغ أغراض التربية على المواطنيَّة. وإذا عجزت عن إستخدامها، فيجب عليها، على الأقل، أن تحول دون استخدامها بطريقة مُفسدة للمواطنية، سواء كان هذا الإفساد مقصودًا أم غير مقصود.

4.6- التربية على المواطنيَّة كمشكلة سياسيّة

ننطلق لتوضيح هذه المشكلة من النظرية القائلة بأن كل المواد التربويَّة المعتمدة في نظام تربوي معيَّن هي مواد سياسية بوجه من الوجوه. فتعليم القراءة والكتابة والحساب من الأمور التي تبدو اليوم حقًّا بديهيًا لكل إنسان، وواجبًا بديهيًا على كل

دولة، ولكنه في الأساس قرار "سياسي"، تأخذه الدَّولة لحلّ مشكلات النمو والتقدّم والتنافس فيما بينها.

فالتربية على المواطنيَّة أكثر إلتصاقًا بالسياسة من غيرها، لأنها من أولها إلى آخرها تربية سياسية. والدَّولة، عندما تطرح مادَّة التربية على المواطنيَّة في نظامها التربوي، المدرسي وغير المدرسي، تطرح صورة عن نفسها، وتصوّرًا لما تعنيه بالعلاقة بينها وبين مواطنيها. إنها تقول عن نفسها شيئًا بسيطًا جدًا، ومعقَّدًا جدًا في الوقت عينه، وهو أنها مجتمع مواطنين، يريد بواسطة التربية على المواطنيَّة ومجموع أجهزته السياسيَّة والإدارية أن يزداد وعيًا بنفسه، وأن يحافظ على نفسه. وعندما تتوصَّل الدَّولة إلى طرْح مثل هذا القول، بصدق وإخلاص تامَّين، تكون قد عالجت، مبدئيًا على الأقل، مسألة بناء المواطن، وبالتالي مسألة بناء المواطنيَّة، على المستويات المختلفة التي تتصل بهذه المسألة، وتسهم في بلورتها وحلّها. وهذا يعني أن التربية على المواطنيَّة، كمشكلة سياسية، ترجع إلى منظومة مشكلات متداخلة، ينبغي تحليلها على شكل معيّن حتى تتكشف الأبعاد والمستلزمات الحقيقية للرهان عليها. ويبدو لنا أنه من الممكن ترتيب تلك المشكلات على النحو الآتي:

-مشكلة النظرة الدّستورية وما يتعلّق بها من نظامَي الحكم والإدارة.

-مشكلة التبرير الأيديولوجي وما ينطوي عليه من نظرة فلسفية إلى الإنسان كمواطن.

-مشكلة التجذّر الوطني والدّيمقراطي للطبقة السياسيَّة.

هذه المشكلات أجزاء لا تنفصل عن مشكلة التربية على المواطنيَّة كمشكلة سياسية. ففي كل واحدة منها تظهر المواطنيَّة بوجه، وتتحدّد بشكل، وتتجلّى بمعنى. ولذلك، كما لا يجوز فصْل بعضها عن بعضها الآخر، لا يجوز طمْس الفوارق فيما بينها. وسنحاول كشْف ما تحمله كل واحدة منها، من وجه أو شكل أو معنى للتربية على المواطنيَّة كمشكلة سياسيّة.

1.4.6- النظرة الدّستورية للمواطنيَّة

تتحدِّد عادة ملامح التربية على المواطنيَّة في دستور الدَّولة، وكذلك حقوق المواطنين وواجباتهم. وبصورة عامَّة، تنقسم الحقوق والواجبات المفصّلة في الدّستور إلى حقوق وواجبات سياسية، وإلى حقوق وواجبات مدنيّة. فالفرد يتحدّد في الدّستور كمواطن، والدَّولة الرَّاعية لهذه الحقوق والواجبات تتحدّد في المقابل كدولة مواطنين وكصاحبة حقوق وواجبات بالنسبة إلى المواطنين، على أساس علاقة الإنتماء الأوَّلي المباشر التي تربط بين الدَّولة وبين أعضائها. وما يحدّده الدّستور من حقائق معيارية أو مبدئية حول المواطن والمواطنيَّة، ينبغي للتربية على

المواطنيَّة أن تنقله إلى مجال الحقائق المُعاشة المحسوسة. ولكن، إلى أي حدّ ينطوي الدّستور اللبناني على فهْم لمبدأي المواطن والمواطنيَّة، وعلى تماسُك في طرْحه لهما؟ تلك هي المشكلة من زاوية التربية على المواطنيَّة. وفي الواقع، ينبغي ألاّ نتوهّم أن مجرّد استخدام مصطلح المواطن في الدّستور يعني إستيعابًا وتبنيًّا لفلسفة المواطنيَّة بكل مضامينها وأبعادها ومستلزماتها. ففي كثير من الحالات، لا يتعدّى الكلام الدّستوري على المواطنيَّة مستوى التسوية والتمويه. ويتَّضح ذلك من خلال تحليل دقيق لبعض القضايا، كقضية المساواة وقضية حرية الإعتقاد والتفكير والتعبير، وقضية العلاقة بين الدّستور وسائر القوانين.

في شأن المساواة، تعلن جميع الدَّساتير المعاصرة تقريبًا أن المواطنين متساوون أمام القانون. وهذا الإعلان يشكّل بلا شك تقدُّمًا كبيرًا بالنسبة إلى الدّول التي كانت تعامل أفرادها على أساس فوارق ثابتة فيما بينهم، كفارق الدِّين أو الطبقة أو القبيلة أو العائلة أو غير ذلك. ولكن المساواة الحقيقية بين المواطنين كمواطنين ليست المساواة في الحقوق التي يقرّها القانون لهم وحسب، وإنما هي بوجه خاص، المساواة في حقّهم في صنْع القانون. وهذا الحقّ يعني في النهاية الحقّ الكامل في المشاركة في حياة الدَّولة وسلطاتها وأجهزتها. فالمساواة في الحقوق السياسيَّة، وطبعًا في الحقوق المدنية، هي التي تحدّد الوجود الحقيقي للمواطن في الدَّولة، وليس المساواة أمام القانون، لأن هذه المساواة لا تكفي وحدها لجعْل الفرد في الدَّولة مواطنًا يتمتَّع بحقوق المواطنيَّة كاملة.

في هذا الصدد، ينصّ الدّستور اللبناني في مادّته السابعة: "كل اللبنانيين سواء لدى القانون وهم يتمتعون بالسواء بالحقوق المدنيّة والسياسيَّة، ويتحمَّلون الفرائض والواجبات العامَّة، دون ما الفرق بينهم".ولكن منطق المساواة في الحقوق السياسيَّة لا يدعم تشكيل المواطن كمواطن كامل إلا إذا انتفى من الدّستور ما يناقضه. فإذا أثبت الدّستور أي مبدأ يناقض، صراحة أو ضمنًا، هذا المنطق، وقعت التربية السياسيَّة التي تقوم بها الدَّولة في التناقض، وتعرّضت التربية على المواطنيَّة للإرتباك والخلل والوهن. وفي الواقع، كيف يريد الدّستور اللبناني أن يشعر أفراد الشعب اللبناني بأنهم مواطنون متساوون في الحقوق والواجبات، ومتساوون أمام القانون، ما دام يقرّر ضرورة التمسك بقاعدة التمثيل الطائفي في الوظائف العامَّة وفي تشكيل الحكومة، ويعترف للطوائف بحق التشريع في الأحوال الشخصية، وبحقّ لا يُمس في إنشاء محاكمها الخاصة؟

إن الإعلان الدّستوري للمساواة بين المواطنين في الحقوق السياسيَّة ضروري لإعطاء التربية على المواطنيَّة قاعدة إلزامية واضحة. ولكن، ما هو ضروري

بالقدر نفسه عدم نسْف هذه المساواة في الدّستور نفسه، وعدم تطويقها بواسطة القوانين. ففي الأنظمة الدّستورية المتطورة، تخضع العلاقة بين الدّستور والقوانين لاعتبارات عديدة. والمفترض في القوانين أن تأتي تطبيقًا لمبادئ الدّستور ومزاياه، فمن الممكن دومًا لأصحاب السلطة في الدَّولة أن يفسّروا نصوص الدّستور بقوانين تنافي المبادئ التي تتضمّنها تلك النصوص، أو تحيد عنها. وبالنسبة إلى المواطنيَّة، لا شك في أن القوانين تلعب دورًا كبيرًا في تفسير وتطبيق تحديدات الدّستور بشأنها، مثل قانون الإنتخاب أو قانون المطبوعات أو قانون الضرائب. وقد تميل السلطة السياسيَّة إلى تغليب تفسيرات لحقوق المواطنين وواجباتهم تتسم بالتضييق والتزمُّت بالنسبة إلى حقوق جوهرية لهم. لنأخذ، على سبيل المثال، حقّ تأليف الجمعيات والأحزاب السياسيَّة، إنه حقّ للمواطن، لا ينكره أحد في هذا العصر بصورة مطلقة. ولكن ما هي الشروط والحدود التي لا بدَّ منها لتنظيم هذا الحق؟ هنا تبرز أصالة الدَّولة الدّيمقراطية التي تؤمن بالمواطنيَّة وترعى التربية على المواطنيَّة كما يجب. ففي هذه الدَّولة لا يحدّ حرَّية المواطنين السياسيَّة، وبالتالي حرّيتهم في إنشاء الجمعيات والأحزاب السياسيَّة، سوى متطلبات الأمن والنظام العام. أما في غيرها من الدّول، فإن إنشاء الجمعيات والأحزاب السياسيَّة موضوع دقيق وحسّاس جدًا، تتفنّن القوانين في ضبْطه وتنظيمه، حتى منْعه أحيانًا.

ولذلك، بقدر ما تتأثّر التربية على المواطنيَّة، كمشكلة سياسية، بنوعية التحديد الدّستوري والتفسير القانوني لمضامينها، تتأثّر أيضًا بما يجري في الدَّولة من صراعات أيديولوجية وسياسية تنعكس سلبًا أو إيجابًا على مفهوم المواطنيَّة وقيمتها، وهذا يحتاج إلى شرْح خاص.

2.4.6- التبرير الأيديولوجي للمواطنيّة

التبرير الأيديولوجي للمواطنيّة مجال مفتوح لأنواع كثيرة من الحجج والتنظيرات. ولأنه كذلك، يسهل التداخل فيه بين إعتبارات مستمَدّة من فلسفة المواطنيَّة واعتبارات مستمَدَّة من الأيديولوجيا الوطنيَّة. فمن الناحية الفلسفية، يحتاج تبرير المواطنيَّة إلى منظومة من الأفكار والنظريّات حول أمور أساسيّة يتعلّق بها وجود الإنسان كمواطن، مثل الدَّولة والشعب والسلطة والأمر والطاعة والقانون والحق والواجب والمصلحة العامَّة والمصلحة الخاصَّة. ومن الناحية الأيديولوجية، يحتاج إلى منظومة من الأفكار والنظريات حول أمور أساسية يتعلّق بها وجود الوطن، كالهوية الوطنيَّة والانتماء الوطني والوحدة الوطنيَّة والتضامن والتضحية والرموز الوطنيَّة. ونعتقد أن أمر التربية على المواطنيَّة لا يستقيم بدون توافر التبرير الأيديولوجي المقنع حول قيمة المواطنيَّة على نطاق واسع في المجتمع والدَّولة.

وبقدر ما يكون هذا التبرير واضحًا، متماسكًا وعميقًا، يكون دعْم التربية على المواطنيَّة قويًّا وفاعلًا. والمسألة الأيديولوجية في التربية على المواطنيَّة، كمشكلة سياسية، تحيط بالمسألة الدّستورية والقانونية فيها، وتنتشر في الثقافة السياسيَّة التي لها علاقة بها. والدّول المعاصرة تدرك الأهميَّة البالغة لهذه المسألة في الدِّفاع عن كيانها وعن سياساتها، وبخاصة سياسة التربية على المواطنيَّة. إلا إن تعبيرها عن هذا الإدراك يعكس خصوصية كل دولة أكثر مما يعكس اتجاهًا عامًّا يسودها.

إن الميثاق الوطني في لبنان يتميّز شكلًا عن سواه بأنه لم يُكتب كنص متكامل، وإنما عبَّر عنه بيان وزاري وخُطَب للرئيس بشارة الخوري، وتفسيرات عدَّة لزعماء سياسيين شاركوا في معركة الاستقلال عام 1943، ويتميّز مضمونًا عن سواه من العديد من الدَّساتير العربيَّة بخلوّه من أي لون اشتراكي، ومن أي نبرة ثورية، وبمحاولة مبهمة لتأسيس المواطنيَّة على الرَّبط بين الإنتماء الوطني والإنتماء الطائفي (الجسر، 1997).

نسوق ذلك فقط لإعطاء فكرة عما يكون عليه شكل التبرير الأيديولوجي للمواطنيَّة ومضمونه. وكل ما نريد قوله، في هذه النقطة من البحث، هو أن عمليَّة التربية على المواطنيَّة تواجه أدقَّ امتحان لها في السؤال عن نوعية المرتكز الأيديولوجي الذي يمنحها الشرعية والقوَّة. ويبدو لنا أن حظوظ النجاح في هذا الإمتحان مرهونة إجمالًا بمقدار الوضوح والحسم في اعتبار الأيديولوجيا الوطنيَّة الدِّيمقراطية مرجعًا لها، وبمقدار ما تتّصف به هذه الأيديولوجيا من نقاوة وتكامل واستيعاب للمشكلات المطروحة في واقع العلاقات بين الدَّولة وأفرادها وجماعاتها.

3.4.6- الممارسة الوطنيَّة والدِّيمقراطية للطبقة السياسيَّة

إن المشكلة السياسيَّة الثالثة في التربية على المواطنيَّة هي مشكلة الممارسة الوطنيَّة والدِّيمقراطية للطبقة السياسيَّة التي تحكم. وهذه المشكلة أعمق من المشكلتَين السابقتَين، "لأن الطبقة الحاكمة هي في الواقع مَن يفسِّر عموميات الدّستور، ويعدِّله عند الضرورة، وينتج الأيديولوجية السائدة في الدَّولة ويستخدمها، كما يعيد إنتاجها بحسب تغيّر الظروف. وهي أيضًا أفصح دلالة من المشكلتَين السابقتَين، لأن أعمال الطبقة الحاكمة تكشف لعبة المصالح المرتبطة بتشكيل المواطن وإنمائه أو بعدم تشكيله أو إنمائه" (Sharabi, 1963).

ماذا تعني الممارسة الوطنيَّة للطبقة السياسيَّة؟ إنها تعني المدى الذي تشعر فيه الطبقة الحاكمة بانتمائها إلى الوطن، وتدرك أن كل انتماء إلى جماعة جزئية في الوطن هو دون انتمائها إلى الوطن، مرتبة وقيمة، وتسعى بإخلاص وعناد إلى خدمة مصالح الوطن، حتى المغامرة بوجودها. أما الممارسة الدِّيمقراطية فتعني أن

الطبقة الحاكمة تشعر شعورًا راسخًا بأنها جزء لا يتجزأ من الشعب، بوصفه أشخاص، عقلاء وأحرار، وتسلّم بأن إرادتها تستمد قوَّتها وصلاحها من إرادة الشعب، وتسعى إلى أن تكون سيادة القانون تعبيرًا صادقًا عن إرادة الشعب وتطلعاته ومصالحه (Barnett, 1995).

إن قضية الممارسة الوطنيَّة والدِّيمقراطية للطبقة السياسيَّة ليست قضية معرفة ووعي مجرّد بماهيَّة الوطن وماهيّة الشعب، إنها قضية وجودية، وقضية معاناة كيانية وإنتماء ومصير، ولا تُحسَم إلا بالإلتزام، كما أنها لا تعلن عن حقيقتها الكاملة إلا في التجربة العمليَّة والسلوك اليومي والموقف الحاسم.

فكيف السبيل إلى تجذير التزام الطبقة السياسيَّة وطنيًا وديمقراطيًا؟ تلك هي المشكلة الكبرى التي تواجهها التربية على المواطنيَّة كمشكلة سياسية، وهي تواجهها كشرط لقيامها وكغاية لها. وإن تكن الإجابة على هذا السؤال الكبير تتجاوز حدود هذا البحث، إلا أننا نكتفي بالقول أنه في الوضع الذي يقوم على سيادة الفكرة الوطنيَّة وعلى إستقرار الفكرة الدّيمقراطية في المجتمع والدَّولة، يتعيّن على التربية على المواطنيَّة أن تضمن المزيد من الارتباط بين الطبقة الحاكمة وبين المواطنين. وفي الوضع الذي يخلو من هذا الإستقرار وتلك السيادة أو يشكو من ضعفهما، يتعيّن على التربية على المواطنيَّة أن تكون صاحبة المبادرة، وأن تضع هدفًا لها هو تنشئة جيل جديد، متشبّع من الفكرة الوطنيَّة والثقافة الوطنيَّة ومن الفكرة الدِّيمقراطية والثقافة الدِّيمقراطية.

لقد أصبح بالإمكان استخلاص الإطار النظري للتربية على المواطنيَّة، وتحديد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والعوامل التي تتدخَّل في ذلك. ويبقى أن نسأل: ما هي السُّبل الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف، هل هي من مسؤوليَّة التربية العامَّة دون سواها؟ فإذا كان الأمر كذلك، فيجب السؤال عن إسهامات النظام التربوي العام ومؤسَّساته في ذلك. وإذا لم يكن ذلك مسؤولية النظام التربوي وحده، فما هو دور المؤسَّسات المختلفة، الرسميَّة والخاصَّة، الإجتماعيَّة والأهليَّة، السياسيَّة والحزبيَّة والإعلامية والدينية في بناء المواطنيَّة؟

إن طرْح هذه الأسئلة يفتح المجال واسعًا أمام تشخيص أدوار المؤسَّسات التي تناط بها عادة مهمَّة التربية على المواطنيَّة، في محاولة لتحديد مدى إسهامات هذه المؤسَّسات في ترسيخ المفاهيم والقيَم التي تسعى إليها هذه التربية. عند هذا الحد يمكن الحديث عن واقع التربية على المواطنية ومعالجة مكامن النقص فيه، لأن هذه الأدوار كل متكامل، ولا يصح أن تكون من واجب جهة واحدة دون الآخرين.

7. الخاتمة والاقتراحات

يبدو منطقيًا أن الإشكاليات التي يواجهها مفهوم التربية على المواطنية لا يمكن أن تجد طريقها إلى الحل إلا بحسم الجدليات المشار إليها حسمًا متكاملًا غير منقوصًا، بمعنى أنه لا يكفي إدخال مفاهيم الديمقراطية وحقوق الانسان في المناهج والمقررات الدراسية من دون أن تتحول البيئات المدرسية إلى بيئات ديمقراطية حقيقية غير استبدادية، ومن دون أن يواكب ذلك التزام سياسي بتعليم مواطنين أحرارًا وديمقراطيين ومبدعين، ومن دون تجسيد هذه المفاهيم على أرض الواقع وتهيئة الناشئة لمواجهة التحولات بعيدًا عن التلقين وفرض التوجهات الرسمية السياسية والدينية.

إن ردْم الهوَّة بين الأهداف المعلنة والتطبيق يتطلب إعادة النظر بأساليب التدريس بما يؤمن اكتساب المهارات وتحديدًا مهارات العصر الرقمي، والتي منها التواصل والتعاون والمشاركة والوعي المعلوماتي ومهارات التعامل مع البيئة. كما يتطلب التزامًا حكوميًا مستمرًا وفعالًا يقوم على مبدأ الحرية والمساواة، والمحاسبة والمساءلة لكل مَن يتعاطى بالشأن العام، ويتطلب ردْم الهوَّة أخيرًا تخطيطًا استراتيجيًا يقوم على خبرات المتخصصين والشراكة بين القطاعين العام والخاص.

قائمة المراجع:

1.أحمين، عبد الحكيم.(2017). الهويات الافتراضية في المجتمعات العربية، مراجعة: محمد شمدين. الرباط: دار الأمان.

2.الجسر، باسم.(1997). ميثاق 1943 لماذا كان؟ وهل سقط؟ بيروت: دار النهار للنشر.

3. عياش، حسني.(1994، 3-2 أيلول). دور الجمعيات غير الحكومية في إحياء روح المجتمع المدني، محاضرة ألقيت ضمن فعاليات مؤتمر التربية المدنية في العالم العربي، بيروت.

4.عماد، عبد الغني.(2017). سوسيولوجية الهوية، جدليات الوعي والتفكك وإعادة البناء، مراجعة: فادي كحلوس. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

5.الكواري، علي خليفة.(2001، كانون الأول). مفهوم المواطَنَة في الدَّولة الديمقراطية. في المواطَنَةوالديمقراطية في البلدان العربيَّة (ط1)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيَّة، 13-41.

6.منظمة الأمم المتحدة للعلم والتربية والثقافة (UNESCO).(2015). التربية على المواطنة العالمية: مواضيع وأهداف. باريس: الأونيسكو.

7.نصار، ناصيف.(1986). في فلسفة التربية المواطنيَّة، الأبحاث التربويَّة (بيروت)، 17، 13- 53.

8.Barnett, Michael N.(1995, Summer). Sovereignty, Nationalism, and Regional Order in the Arab States System. *International Organization* (Published By: The MIT Press), *49*(3), 479-510.

9.Birch, Anthony H.(1989). *Nationalism and National Integration*. London: Routledge.

10.Mack, Raymond W.(1964, December). Class, Citizenship, and Social Development. Garden City, New York: Doubleday & Company, *Social Forces, 43*(2), 266–267. https://doi.org/10.2307/2574345

11.Piscatori, James. (1981). The Formation of the Saudi Identity: A Case Study of the Utility of Transnationalism', in ed., John F. Stack jr*. Ethnic Identities in A Transnational World* (U.S.A). 105- 118.

12.Sharabi, H.B. (1963). *Government and Politics of the Middle East in the Twentieth Century.* London: Van Nostrand.

Problems associated with the concept of citizenship education and factors affecting its realization

Dr. Mohamad Rammal- Faculty of Educational Sciences, Saint Joseph University - Beirut - Lebanon

Abstract

This research aims to identify the problems that accompany the concept of citizenship education and its overlap with other related concepts. The idea behind this research is that if this overlap should not be resolved, the concept of citizenship education will be isolated and has an impact on it. Political, religious, social, media and other bodies are relieved of the responsibility of participating in the promotion of this concept, as this task will be left to educational institutions. They also have problems in

approaching the concept of citizenship education, whether it be at the level of programs or objectives, or at the level of the place of concept in the field of education. Hence the problem of this research, which we had to solve, was to identify the concepts related to citizenship education, the degree of the relationship between it and citizenship education, and the problematic and controversial relationship that prevails.This research has highlighted the dialectical relationships between the concept of citizenship education and the concepts of citizenship, civic education and national education, as an intervention to identify factors that help resolve these controversial relationships, which include political, educational, constitutional, and ideological considerations.Research has shown that problems associated with the concept of citizenship education can only be resolved after these factors have been harmonized and made available to serve the concept and achieve the objectives of citizenship education.

Keywords: Citizenship, Citizenship Education, National Identity, National Education, Civic Education.

واقع التنمر لدى الطلبة المراهقين في المدارس الثانوية في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم

د. نظمية فخري خليل حجازي، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة التعرف على واقع التنمر لدى الطلبة المراهقين في المدارس الثانوية، وتم استخدام المنهج الوصفي وأداة الدراسة الاستبيان، وبلغت العينة (1000) طالبة وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية، وكان من أهم النتائج : أن مستوى التنمر لدى المراهقين من وجهه نظرهم متوسطة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم. وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة من التوصيات منها زيادة البرامج اللامنهجية للطلاب المتنمرين، تقديم برامج توعية للطلاب خاصة في المراحل ما قبل الثانوية العامة بهدف وقايتهم من التنمر،الاهتمام بشكل أكبر للطلاب الذين يسكنون المخيم.

الكلمات المفتاحية : التنمر، المراهقين .

مقدمة:

يعد التنمر ظاهرة قديمة موجودة في جميع المجتمعات منذ زمن بعيد لدى أفراد الجنس البشري حيث يمارسونه بأشكال مختلفة وبدرجات متفأوتة وتظهر عندما تتوافر الظروف المناسبة، وعلى الرغم أن السلوك التنمري موجود في المجتمعات البشرية منذ القدم إلا أن البحث في التنمر حديث نسبياً للدراسة، وتعد ظاهرة التنمر من أخطر التحديات التي تواجه المجتمع المدرسي والمجتمع ككل في جميع انحاء العالم (عمارة،86:2017).

إن التنمر ظاهرة عامة يمارسها الأفراد بأساليب متعددة ولكون الإنسان لا يعيش في فراغ، وسلوكه ليس محصلة لخصائصه الشخصية الفردية فحسب، بل هو محصلة أيضا للموقف والظروف التي يجد نفسه فيها، والإنسان لايعتدي على نفسه أو غيره ظلما أو عدواناً مصادفة اعتداءً عشوائياً، بل يعتدي لأسباب كثيرة (أبو الداير، 2010: 50).

لذلك يعد السلوك تنمراً عندما يشمل هجمة نفسية ولفظية وبدنية غير مستثارة على الضحية، حيث يوجد عدم توازن القوى ويتكرر السلوك بمرور الوقت (farrington, 1993: 30).

نالت مشكلة التنمر اهتمام الباحثين على مدار الربع الأخير من القرن العشرين، وهذا راجع إلى تكرار حدوث المشكلة، ومرور عديد من المراهقين بشكل أو بأخر بخبرة التعرض للتنمر داخل المدرسة وخارجها (Mishna, 2010:11).

تتميز فترة المراهقة بالتغيرات البيولوجية والاجتماعية المفاجئة خصوصاً النمو البدني السريع المصحوب بالانتقال من المرحلة الابتدائية للمرحلة المتوسطة والتي تصحبها تغيرات جذرية في شكل وتركيبة مجموعة الأصدقاء (أبو بكر،2020: 18).

مشكلة الدراسة

يعد سلوك التنمر لدى طلبة المدارس مشكلة متزايدة، ومشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للفرد وعلى حقه في التعلم ضمن بيئة مدرسية وصفية آمنه، إذ لا يتم التعليم إلا في بيئة توفر لطلبتها الأمن النفسي بحمايتهم من العنف والخطر والتهديد الذي يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وتشكل مفاهيم نحو ذواتهم (Mongold,2006:56).

يقع الكثير من المراهقين في المدارس ضحايا للتنمر مما يؤثر على إنجازهم الأكاديمي وحياتهم بشكل عام، ويشكل التنمر تهديداً خطيراً ليس فقط لأولئك المتورطين به، بل أيضاً للبيئة المدرسية بكاملها لذا فإن ظاهرة التنمر بشكل عام تعد من أكثر الظواهر التي تسترعي اهتمام الجهات الحكومية المختلفة باعتبار هذه الظاهرة أحد معوقات العملية التعليمية لما لها من أثار سلبية على التعليم وعلى الأمن القومي للدولة.

يعتبر سلوك التنمر لدى الطلبة في المدارس الثانوية من الظواهر الأكثر انتشاراً ومن هنا كانت الحاجة ملحة لدراستها والتي لو تركت لتفاقمت وأثرت على النظام التعليمي برمته في هذه المدارس. وإذا نظرنا إلى مدارسنا فنجد أن مكمن الخطورة يتمثل في أنها تضم بين جنباتها مجموعة من الطلاب المراهقين وخصوصاً في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي اللذين يسعون جاهدين لإبراز هويتهم من خلال كسر كل ما هو مألوف والتمرد على القوانين والقيود المفروضة عليهم والثورة عليها مما يجعلهم في صراع مستمر مع معلميهم وأسرهم (زهران،2000: 43).

وقد ورد في مسح عن واقع العنف في المجتمع الفلسطيني خلال عام 2019، أجراه مركز الإحصاء الفلسطيني، أن حوالي (4%) من الشباب (29-18سنة) تعرضوا للعنف النفسي في المؤسسات التعليمية، بالمقابل تعرض (25%) ممن كانت أعمارهم تتراوح بين (17-12) سنة تعرضوا لأحد أنواع العنف في المدارس(الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني،2019).

ومن خلال السرد السابق جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما مستوى انتشار ظاهرة التنمر لدى المراهقين في المدارس الثانوية في محافظة طولكرم من وجهه نظرهم؟

أهداف الدراسة:

-التعرف على التعرف على مفهوم التنمر وأشكاله وأسبابه ومستوياته.

-التعرف على مفهوم المراهقة ومراحلها.
-كشف الفروق في مستوى التنمر لدى المراهقين في المدارس الثانوية تبعا لمتغيرات (الجنس،العمر، مكان السكن التعرض المسبق للتنمر) .

أهمية الدراسة:

-أهمية الموضوع الذي تتناوله هذه الدراسة وهو التنمر المدرسي من حيث حداثته من ناحية وانتشاره بين الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة بمختلف أشكاله وصوره وخاصة في مرحلة المراهقة مما يؤثر على أداء المدارس لرسالتها التربوية والاجتماعية.
-تبحث هذه الدراسة في ظاهرة مجتمعية مدرسية بالغة الخطورة، مما لها من نتائج سلبية تؤثر على العملية التربوية والتعليمية، وتؤثر على اتجاهات الطلبة نحو الحياة السوية.
-أهمية المرحلة العمرية لفئة المراهقين حيث تمثل فترة عواصف نفسية وتوتر وأزمات نفسية ومعاناة، وهي فترة تحتاج إلى وعي كبير وتعاون بين المراهق ومن حوله كي تمر بسلام.
-تقدم بيانات محددة عن مستوى التنمر لدى المراهقين مما يلفت انتباه المربين وأولياء الأمور، ومن يتعاملون مع هؤلاء الطلبة إلى الحد من ظاهرة التنمر والعمل على مواجهتها.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: ستقتصر هذه الدراسة على عينة من الطلبة المراهقين في الثانوية العامة.
الحدود المكانية: سيتم تطبيق هذه الدراسة في محافظة طولكرم.
الحدود الزمانية: سيتم تطبيق هذه الدراسة في 2021.

مصطلحات الدراسة:

التنمر:" فعل سالب عندما يحأول شخص ما معتمداً أن يلحق الأذى بشخص آخر" (Olweus, 1995:196)، ويعرف بأنه شكل من أشكال العنف يلحق الضرر بالآخرين عندما يستخدم فرد أو مجموعة قوتهم في إيذاء الأفراد أو المجموعات الأخرى، ويكون أساس قوة المتنمر أما قوة جسدية، أو العمر الزمني، أو الحالة المادية، أو المستوى الاجتماعي، والمهارات التكنولوجية وقد يكون أساسها أن رابطة تحميهم مثل الأسرة" (Quiroz,et,2006:26).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه نشاط إرادي واعي ومتعمد يقصد به الإيذاء أو التسبب بالخوف والرعب من خلال التهديد بالاعتداء على الآخرين.
المراهقة: بأنها مرحلة النمو التي تقع بين مرحلة الطفولة ومرحلة البلوغ، وتبدأ هذه المرحلة من سن البلوغ وتنتهي في بداية مرحلة الشباب، ويبذل المراهق عادة

جهوداً كبيرة في سبيل تحديد هويته الشخصية، وما يصاحب هذه الجهود من سلوكيات شاذة وغريبة"(نيازي، 55:2000).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها المرحلة التي تأتي بين الطفولة والرشد، يشهد فيها الفرد نموا فيزيولوجيا ونفسيا واجتماعيا وعقليا وتتسم ببعض المشاكل والصراعات النفسية المختلفة نتيجة لتلك التحولات التي يمر بها المراهق.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التنمر:

أصبح التنمر اليوم مشكلة شائعة وخطيرة في المدارس، وتؤكد الأبحاث على مدى الآثار السلبية التي تبقى في ذاكرة المراهقين وتؤثر في صحتهم النفسية على المدى البعيد، نتيجة تعرضهم للتنمر، وغالباً ما يخفي المراهقين عن الأهل معاناتهم من التنمر عليهم بسبب شعورهم بالخجل فهم لا يريدون أن يوصفوا بالضعف، ولمساعدة المراهق على مواجهة التنمر في مدرسته، فعلى الأهل أن يدركوا طبيعة المشكلة، لينجحوا في مواجهتها وحلها وكذلك يجب على المدرسة بكافة العاملين فيها مساعدة الطالب المتنمر للحد والتخفيف من سلوكه التنمري اتجاه الآخرين (أبو الديار، 2012: 30).

أسباب سلوك التنمر:

الأسباب الشخصية: هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمر، فقد يكون تصرفا طائشا أو سلوكا يصدر عن الفرد عند شعوره بالملل، كما أنه قد يكون السبب في عدم إدراك ممارسي سلوك التنمر وجود خطأ في ممارسة هذا السلوك ضد بعض الأفراد، أو لأنهم يعتقدون أن الطفل الذي يستقوي عليه يستحق ذلك، كما قد يكون سلوك التنمر لدى أطفال آخرين مؤشراً على قلقهم، أو عدم سعادتهم في بيوتهم، أو وقوعهم ضحايا للتنمر في السابق، كما أن الخصائص الانفعالية للضحية مثل الخجل، وبعض المهارات الاجتماعية، وقلة الأصدقاء قد تجعله عرضة للتنمر (58 :Alkinson,2002).

الأسباب النفسية: وهذه مبنية أساسا على الغرائز والعواطف، والعقد النفسية والإحباط، والقلق والاكتئاب، فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية جسمية تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معين، وأن يشعر الفرد بانفعال خاص عند إدراكه لذلك الشيء، وأن يسلك نحوه سلوكا خاصا، وعندما يشعر الطفل أو المراهق بالإحباط في المدرسة مثلا عندما يكون مهملا، ولا يجد اهتماما به وبشخصيته، إضافة إلى عدم الاهتمام بقدراته وميوله، فان ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه مما يؤدي إلي ممارسة سلوك العنف والتنمر، سواء على الآخرين، أو على ذاته لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته (الشري، 40:2003) .

الأسباب الاجتماعية: وتتمثل بكل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة والمحيط السكني، والمجتمع المحلي، وجماعة الأقران، ووسائل الإعلام، فضلا عن البيئة المدرسية، كل هذه العوامل قد تكون بيئة خصبة لتوليد العنف والتنمر عند الأبناء، وإذا كانت الأغلبية خارج المدرسة عنيفة، فان المدرسة ستكون عنيفة، فالطالب في بيئته خارج المدرسة يتأثر بثلاث مركبات أساسية هي الأسرة والمجتمع والإعلام (العنزي، 35:2004).

الأسباب المدرسية: وتشمل السياسة التربوية، وثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالطالب، وغياب اللجان المختصة، فالعنف الذي يمارسه المعلم على الطلبة مهما كان نوعه، لن يقف عند حدود إذعان الطالب له سمعاً وطاعة فلا بد أن يدرك أن الإذعان الظاهري مؤقت يحمل بين طياته كراهية، وينتشر ليكون رأياً عاماً مضاداً له بين طلبة الصف والمدرسة ومن المحتمل أن يصل إلى درجة التنمر المضاد سواء المباشر أو غير المباشر. (الشهري، 2003: 33).

الأسباب الأسرية: تؤدي الأنماط الوالدية السلبية المتبعة في التنشئة إلى تدني في العلاقات الاجتماعية والأسرية عند الطلبة المتنمرين، فقد ينتمي المتنمرين لأسر تمارس السيطرة والاستبداد ويكون فيها الأب سلطوياً ومهيمنا ويمثل نموذجاً للسيطرة فيعلم الأبناء أن التنمر هو الشكل الصحيح لضبط بيئتهم الاجتماعية، وقد تؤدي بعض الأنماط الوالدية غير الملائمة إلى جعل بعض الأطفال عرضة للتنمر فالأسر التي تبالغ مثلاً في حماية أبنائها تجعل من الصعب عليهم أن يكونوا حازمين في قراراتهم وبالتالي يشعرون بقلق أكبر وعدم استقرار في مجموعات الأقران، وقد تفشل الأسر التي تهمل رعاية أبنائها في تدريبهم على المهارات الصحيحة لحل النزاعات التي يتعرضون إليها، وبالتالي يصبحون ضحايا لتنمر أقرانهم، وقد تنتمي الضحية لأسرة تمارس السيطرة والاستبداد والعقاب فينتج ضحية في البيت وضحية في المدرسة (قطامي والصرايرة، 2009: 55).

أسباب التنمر من وجهة نظر المتنمرين:

يمكن إجمال بعض الأسباب العامة للتنمر من وجهة نظر الطلبة المتنمرين والتي تجعل المتنمرين يستقوون على الضحايا بحسب ما ذكرها (أبو غزال، 2010: 275): (التظاهر بأنه شخص مهم.لأن ليس لديه أصدقاء يدافعون عنه.لأن علاماته سيئة في المدرسة.لأنه طالب متكبر على زملائه.لأنه يتظاهر بأنه شخص غني. لأنه ينقل معلومات عن الطلبة للمعلمين. لأنه يتجاهل الطلبة الآخرين.لأنه غير منسجم مع الطلبة الآخرين.لأنه تربطه صلة قرابة بالمدير أو المعلم).

أشكال التنمر المدرسي:

يؤكد (Salmivalli,2010:112) أن التنمر يتضمن قيام تلميذ أو عدة تلاميذ بالاعتداء على أحد الزملاء المعرضين للخطر وهم الضحايا، لتأكيد النفوذ أو السلطة ومن أشكاله الآتي:

التنمر النفسي: ويتمثل في نشر الشائعات، والتلاعب في العلاقات الاجتماعية، أو الانخراط في الاستبعاد الاجتماعي، والابتزاز أو التهريب.

التنمر البدني: ويتمثل في الضرب، والركل، والبصق، والدفع، والاستيلاء على المتعلقات الشخصية، التتبع بهدف شن هجوم.

التنمر اللفظي: ويتمثل في التعنيف والإغاظة، والتنابز بالألقاب، وتوجيه التهديدات، والصراخ لإذلال الآخرين، توجيه الانتقادات أو الاستبعاد، العزلة الاجتماعية.

التنمر الالكتروني: مثل توجيه تهديدات بالبريد الالكتروني، تصوير بالتليفون في مواقف غير لائقة لابتزاز الضحية، ويشير (الصبحين، 2013: 160) إلى أن التنمر اليوم أصبح أكثر تطورا نتيجة استخدام الوسائل الحديثة كالإنترنت، والتليفون المحمول، حيث يمكن استخدامهم في إرسال الرسائل غير المرغوبة، أو نشر الشائعات على صفحات الانترنت.

التنمر الجنسي: يشمل التحرش بواسطة الهاتف، نكات أو تعليقات جنسية، إطلاق تسميات جنسية، نشر شائعات جنسية، وقد يتطور التنمر الجنسي إلى تحرش جنسي أو اغتصاب .

التنمر على الممتلكات: السطو على ممتلكات الآخرين، والتصرف فيها رغما عنهم، أو عدم إرجاعها إليهم مرة ثانية أو إتلافها.

التنمر في العلاقات الاجتماعية: ويتضمن منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر الشائعات عنهم.

ويمكن للتنمر أن يتخذ أشكالا مختلفة، ففي أغلب الأحيان يأتي التنمر في صورة إساءة لفظية واستهزاء من الشخص المستهدف أمام العامة، ولكن يوجد هناك أشكال أخرى عديدة للتنمر وغالبا ما يتعرض الأشخاص المستهدفين للتنمر بأكثر من طريقة، إذ أن التنمر لا يقتصر فقط على الاعتداءات الفردية بل يتعدى ذلك إلى الاعتداء بشكل جماعي (Salmivalli,2010: 112).

المراهقة:

تعد المراهقة مرحلة نمائية هامة في حياة الفرد، كما تعتبر مرحلة من أكثر المراحل التي تتسم بتغيرات على جميع المستويات وهذا ما يؤدي إلى ظهور مشاكل هذه المرحلة، والتي قد تعرض المراهق في المدرسة إلى مشاكل واضطرابات على المستوى النفسي والاجتماعي، لأنه من ناحية يمر بمواقف جديدة دون أن تكون لديه خبرة سابقة تمكنه من مواجهتها، ومن ناحية أخرى فإن الظروف التي يعيشها سواء داخل المدرسة أم خارجها تشكل ضغوطات عديدة، تنعكس بدورها على سلوكيات التلميذ في المؤسسات التربوية.

مراحل المراهقة:

المراهقة المبكرة: تتراوح بين 12 و14 سنة، تتميز بتناقص السلوك وبداية علامات النضج، وأبرز مظاهر النمو في هذه المرحلة الجانب الجسمي حيث تبدأ الغدد الجنسية في القيام بوظائفها(خليل، 1994: 25).

المراهقة الوسطى: تمتد من 15 إلى17 سنة، وتتميز هذه المرحلة بالهدوء والسكينة والاتجاه إلى تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلافات، وبزيادة القدرة على التوافق مما يوفر للمراهق نوع من التوازن مع العالم الخارجي(زهران، 1995: 73).

المراهقة المتأخرة: تمتد هذه المرحلة من 18 إلى 22 سنة، وهي مرحلة نضج كامل، وتكامل واستقرار في نظام الذات، وفيها تتميز الخبرة المعرفية التي تسمح بالتوسع في الآفاق الرمزية (كامل، 1999: 137).

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

دراسة (أبو غزال،2010)، بعنوان "أسباب السلوك الإستقوائي من وجهة نظر الطلبة المستقوين والضحايا" أجريت للتعرف على أسباب سلوك التنمر من وجهة نظر الطلبة المتنمرين والضحايا وفيما إذا كانت الأسباب تختلف باختلاف جنس الطالب ومكان سكنه، وتألفت عينة الدراسة من (143) طالبا وطالبة من الصف السابع إلى الصف العاشر تم تصنيفهم إلى (49) متنمراً (94) ضحية في الأردن، طبق عليهم مقياس سلوك التنمر والوقوع ضحية، وأسباب وقوع الضحية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أبرز أسباب السلوك التنمري من وجهة نظر المتنمرين هي لإثبات نفسه من خلال جماعة الأقران التي ينتمي إليها، أما أبرز الأسباب من وجهة نظر الضحايا فهي صمت الضحية، الفقر، في حين كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب السلوك التنمري تبعاً لمتغير الجنس ومكان السكن.

دراسة (أبو العلا،حنان،2017)، بعنوان "فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين"، هدفت الدراسة إلى التعرف على نسبة انتشار سلوك التنمر الإلكتروني بين أفراد عينة البحث من المراهقين والتعرف على مستويات التنمر الإلكتروني لديهم، كما هدفت إلى البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من أفراد العينة على مقياس التنمر الإلكتروني، والكشف عن وجود فروق دالة في التنمر الإلكتروني بين أفراد العينة على مقياس التنمر الإلكتروني بين أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وقد اشتملت عينة الدراسة على (180) مراهق ومراهقة من طلاب المرحلة الثانوية، واعتمدت الباحثة على المنهجين الوصفي التحليلي وشبة التجريبي كمنهجين للدراسة، وقد استعانت بمقياس التنمر الإلكتروني والبرنامج الإرشادي الانتقائي،

وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشار التنمر الإلكتروني بين المراهقين بالعينة بلغت (58.9%)، كما أن مستوى التنمر الإلكتروني لدى أفراد العينة جاء بدرجة استجابة (متوسطة)، من وجهة نظر الطلاب والطالبات من أفراد عينة الدراسة، كما وجدت فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات الذكور والإناث من عينة البحث حول مقياس التنمر الإلكتروني المعد لصالح الذكور، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة (عبده،أسماء،2017)، بعنوان "الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين"، هدفت الدراسة إلى إثراء البناء المعرفي النظري الخاص بالأمن، وتحاول فهم طبيعة علاقة الأمن النفسي بالتنمر المدرسي لدى المراهقين، فضلا عن بحث اختلاف هذه المتغيرات باختلاف النوع، والتعرف على الفروق التي تتجلى بين المراهقين في مقياس الأمن النفسي والتنمر المدرسي، تكونت عينة الدراسة من (100) (50 ذكوراً-50 إناثاً) من المراهقين في المرحلة الإعدادية، تتراوح أعمارهم ما بين (15-14) عاماً، وتم تطبيق مقياسي (الأمن النفسي) و(التنمر) وكان من نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الأمن النفسي والتنمر المدرسي، عدم وجود فروق بين درجات عينة الدراسة من الذكور والإناث على مقياس الأمن النفسي، وجود فروق في درجات عينة الدراسة من الذكور والإناث على مقياس (التنمر) لصالح الذكور.

الدراسات الأجنبية:

دراسة الدريدج (Aldridge,2018) بعنوان " العلاقات بين المناخ المدرسي والتسلط والسلوك المنحرف" هدفت الدراسة إلى فهم الجوانب النفسية الاجتماعية لمناخ المدرسة وأثرة على سلوك المراهق سواء التنمر أو الجنوح وشارك في الدراسة عينة قوامها (6120) من طلاب المدرسة الثانوية واستخدمت الدراسة مقياس التقدير الذاتي للتعرف على خبرات التعرض كضحية للتنمر والانخراط في سلوكيات الجنوح، وكشفت نتائج الدراسة أن التواصل المدرسي ووضح القواعد يرتبط سلبا بكل من التعرض كضحية للتنمر والجنوح وان الدعم الذي يقدمه المعلم يرتبط سلباً بالتعرض كضحية للجنوح مما يؤكد على أهمية تلك الجوانب على مستوى البيئة المدرسية، كما تؤكد نتائج الدراسة على أن البحث عن المساندة والدعم والإبلاغ عن التنمر يؤثر إيجابيا على التعرض كضحية للتنمر الأمر الذي يستدعي منا الاهتمام بتلك الجوانب لتعزيز البيئة المدرسية وتحسينها.

دراسة لايم كاستيلانوس (Chaux&Castellanos,2015)، بعنوان" المال والعمر في المدارس: خلل في التنمر والقوة" هدفت الدراسة التعرف على تأثير عامل السن والحالة الاقتصادية والاجتماعية بين الأقران على التنمر والوقوع

ضحية له وذلك على عينة (53316) من تلاميذ الصفوف من الخامس وحتى التاسع في المدارس العامة والخاصة في كولومبيا، وتم تطبيق مقاييس التنمر، للمتنمر والضحية، ومقياس الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الأكبر سناً والأعلى في الحالة الاقتصادية والاجتماعية الأقل ارتبطت أكثر بالضحايا، بينما الانتماء للأسرة السلطوية والجيرة العنيفة ترتبط ايجابياً بالتنمر والضحايا.

دراسة كنوتسن و ثورنبرج (Knutsen &Thornburg,2011)، بعنوان " تفسيرات المراهقين للتنمر" هدفت إلى تفسير سلوكيات التنمر عند المراهقين، وطبقت هذه الدراسة على (176) طالبا في الصف التاسع في المدارس السويدية واستخدمت أساليب مختلفة (الطرق النوعية والكمية) التحليل البيانات، وقد استخدمت الدراسة استبيانا ضم خمسة أسباب رئيسية و (26) فقرة فرعية لأسباب التنمر، وأشارت النتائج إلى أن أهم أسباب التنمر في المدرسة فيما يتعلق بالطلاب نتيجة الأسباب الشخصية في المرتبة الأولى، التي كان أهمها (استئساد المتنمر وأذية الضحية) وفي المرتبة الثانية جاءت مجموعة الأقران، وفي المرتبة الثالثة وضع المدرسة، وفي المرتبة الرابعة طبيعة الشخص المتنمر، وأخيراً في المرتبة الخامسة الأسباب المتعلقة بتأثير المجتمع على المتنمر، كما بينت النتائج أن الطالبات كانت أكثر عرضة لأسباب التنمر والفتوة (ضحية خاصة التخويف من قبل الطلاب، ومن قبل المارة (المتنمرين)، بالمقابل كان الطلاب أكثر تنمراً من الإناث.

دراسة كافا وآخرون (Cava et al, 2015)، بعنوان" المتنمرين عبر الإنترنت بين طلاب التعليم الثانوي الإسباني: دراسة استكشافية، التكنولوجيا التفاعلية والتعليم الذكي"،هدفت لاستكشاف معدلات انتشار وانخراط المراهقين في السلوكيات العدائية تجاه أقرانهم باستخدام الانترنت والهواتف النقالة ومعرفة فترة وكثافة هذا التنمر الالكتروني، واشتملت عينه الدارسة على (1415) من المراهقين في المدارس الثانوية في اسبانيا، واعتمد الباحثون على المنهج الوصفي الاستكشافي القائم على مقياس السلوكيات العدائية للتنمر الالكتروني، ومقياس مدة التنمر الالكتروني ومقياس كثافة التنمر الالكتروني واظهرت نتائج الدراسة ان معدل انتشار التنمر الإلكتروني بين المراهقين في اسبانيا بلغ ما يقرب (32%) وتبين أن الطلاب الذكور في السنة الرابعة من المرحلة الثانوية مارسوا التنمر الإلكتروني بدرجة أكبر من الاناث في السنوات الدراسية الأقل.

دراسة كونيشي(Konishi,2009)، بعنوان التنمر والضغوط في مرحلة المراهقة المبكرة، دور المواجهة والدعم الاجتماعي، وهدفت الدراسة إلى تقييم مستويات الضغوط (المشاجرات اليومية) وأحداث الضغوط المختلفة، واستراتيجيات المواجهة (النشطة، والمتجنبة، والإلهاء، والسعي وراء المساعدة) ودعم النظراء

والأسرة والمعلمين الاجتماعين وعلاقته بالتنمر، وذلك على عينة مكونة من (312) للصفوف (7-5)، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط الضغوط ارتباطاً إيجابياً بالتنمر الذي يبلغ عنه ذاتياً، وليس التنمر يقيمه النظراء، وتبين وجود علاقة إيجابية بين الدعم الأسري وانخفاض التنمر، كما تبين وجود تأثير فعال للبرنامج المستخدم في الدراسة والقائم على المواجهة والدعم الاجتماعي في خفض السلوك التنمري.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود العديد من الدراسات التي تناولت التنمر ومنها من تناول بعض متغيرات هذه الدراسة، وتنوعت الدراسات السابقة في أهدافها من خلال تنوع الجوانب التي عالجتها، وبالرغم من ذلك فإن هناك اهتماما واسعا بمفهوم التنمر لأغلب الدول التي أخذت منها هذه الدراسات، كما أن جميعها تصب نحو الاهتمام بضرورة معالجة سلوك التنمر .

منهجية وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة: جميع طلبة المدارس الثانوية في محافظة طولكرم، والبالغ عددهم حوالي (10.000) طالباً وطالبة. وذلك في العام الدراسي 2022/2021.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الفعلية من(1000) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس بمحافظة طولكرم، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية

جدول (1) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة

المتغير	المستوى	العدد/التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	500	%50
	أنثى	500	%50
العمر	15 سنة	192	%19.2
	16 سنة	267	%26.7
	17 سنة	203	%20.3
	18 سنة	216	%21.6
	19 غير ذلك	122	%12.2
مكان السكن	مدينة	443	%44.3
	قرية	451	%45.1
	مخيم	106	%10.6
التعرض المسبق للتنمر	نعم	396	%36.5
	لا	604	%63.5

أداة الدراسة: بعد اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة التي استخدمت مقياس للتنمر لدى المراهقين لطلبة المرحلة الثانوية، قامت الباحثة بتصميم مقياس للتنمر من وجهه نظر المراهقين في المدارس الثانوية في محافظة طولكرم وتكون المقياس من(30) فقرة.

صدق الأداة: استخدمت الباحثة صدق المحكمين وذلك بعرض الأداة على (10) محكمين من ذوي الاختصاص بهدف التأكد من مناسبة الأداة لما أعدت من أجله وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على فقرات الأداة (85%).

ثبات الأداة : اتبعت الباحثة طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest Method): حيث تم تطبيق أداه الدراسة على عينة من المراهقين مكونة من (50) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم، لم يتم تضمينهم في عينة الدراسة الأصلية وبفرق زمني(10) يوماً بين التطبيقين، ثم تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مرتي التطبيق، وقد بلغ (0.799) وهو معامل مرتفع ويمكن الوثوق به.

إجراءات الدراسة:

وضع الاستبيان بصورة منظمة ومرئية.

دراسة مجتمع الدراسة وأخذ تحديد العينة التي تمثل موضوع الدراسة وتنطبق عليها شروط الدراسة.

توزيع الإستبانة وأخذ الاستجابات عليها من عينة الدراسة.

جمع الاستبانات من أفراد العينة وفرزها وتصنيفها وإدخالها إلى الحاسوب بشكل رموز.

عولجت البيانات إحصائياً عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).

الوصول إلى النتائج ونقدها ومناقشتها.

المتغيرات المستقلة:

1.الجنس : 1. ذكر 2. أنثى

2.العمر : 1. 15 سنة 2. 16 سنة 3. 17 سنة 4. 18 سنة 5. 19 سنة

4.مكان السكن: 1.مدينة 2.قرية 3.مخيم

5. التعرض المسبق للتنمر 1. نعم 2. لا

ب-المتغير التابع: وتمثل في جميع الفقرات التي تقيس واقع التنمر لدى المراهقين من طلبة الثانوية العامة .

المعالجات الإحصائية: من اجل معالجة البيانات تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

-المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية.

-اختبار ت لمجموعتين مستقلتين (Independent-Samples T-test).
-تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA).
-اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية.

عرض وتحليل نتائج الدراسة

استندت الباحثة في تفسيرها لنتائج تحليل الاستبانة على مقياس ليكرت الذي يعد من أشهر أساليب بناء المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية وأكثرها استخداماً، فهو لا يتطلب الوقت والجهد المبذول في الأساليب الأخرى، ومع ذلك فهو يؤدي إلى نتائج مماثلة لتلك التي تعطيها المقاييس الأخرى، وتتحدد درجة المفحوص على المقاييس في ضوء درجة موافقته أو عدم موافقته على بنود المقياس، وتتحدد بواقع التنمر لدى الطلبة المراهقين في المدارس الثانوية في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في هذه الدراسة بإعطاء أوزان مختلفة للاستجابة حسب اتجاه الفقرة.
وقد تم اعتماد مفتاح التصحيح التالي للتعرف إلى نتائج الدراسة، وذلك كما هو وارد في الجدول التالي:

جدول (2): مفتاح التصحيح

المتوسط الحسابي (5-1)	الوزن بالنسبة المئوية	درجة القبول
أقل من 2.5	أقل من 50%	منخفضة جداً
2.5 -2.9	50-59.9%	منخفضة
3 -3.5	60-69.9%	متوسطة
3.5 -3.9	70- 79.9%	مرتفعة
4 فما فوق	80% فما فوق	مرتفعة جداً

السؤال الأول : ما مستوى انتشار ظاهرة التنمر لدى المراهقين في المدارس الثانوية في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لواقع التنمر لدى المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (3).

جدول رقم(3) الأعداد والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية وقياس العبارة والتقدير لواقع التنمر لدى المراهقين من وجهه نظرهم في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم.

الرقم	الفقرات	قياس العبارة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير
البعد الأول: عوامل ترجع للطالب المتنمر ذاته							
1	أميل إلى استعراض القوة الجسمية أمام الطلبة	موجبة	1000	2.734	1.266	54.6%	متوسطة

2	أميل إلى السخرية من الطلبة	موجبة	1000	2.326	1.378	46.5%	متدنية
3	أستمتع بقيادة الآخرين في كل المواقف سواءً برضاهم أم رغماً عنهم	موجبة	1000	2.608	1.108	52.1%	متوسطة
4	أميل إلى القسوة على الطلبة	موجبة	1000	2.303	1.317	46.06%	متدنية
5	اعتدت عدم الاستماع للآخرين أياً كانوا	موجبة	1000	1.728	1.005	34.5%	متدنية جدا
6	أستمتع عندما أوجه نقداً لاذعاً للآخرين	موجبة	1000	2.321	1.324	46.4%	متدنية
7	اعتدت على كراهية الآخرين	موجبة	1000	1.787	1.094	35.7%	متدنية جدا
8	أستمتع عندما استولي على ممتلكات الطلبة الآخرين	موجبة	1000	2.098	1.341	41.9%	متدنية جدا
المتوسط الحسابي		---	----	2.238	1.992	44.7%	متدنية
البعد الثاني: عوامل ترجع لنسق الزملاء							
9	يسيء زملائي التعامل معي	سالبة	1000	4.3120	1.088	86.2%	عالية جداً
10	يستفزني بعض الطلبة كي أتشاجر معهم	موجبة	1000	2.0300	1.069	40.6%	متدنية
11	يشجعني الطلبة المتنمرون على السخرية من المعلمين	موجبة	1000	2.4570	1.332	49.1%	متوسطة
12	أمارس التنمر ضد زملائي لحماية نفسي منهم	موجبة	1000	2.5730	1.380	51.4%	متوسطة
13	يحصل الطلبة المتنمرون على احترام باقي التلاميذ لهم	موجبة	1000	3.2080	1.316	64.1%	متوسطة
14	يحسب الطلبة ألف حساب للشخص المتنمر	سالبة	1000	3.0120	1.302	60.2%	متوسطة
15	أقلد المتنمرين لأنهم أقوياء	موجبة	1000	1.7250	1.053	34.5%	متدنية جدا
المتوسط الحسابي		---	----	2.759	1.220	55.1%	متوسطة
البعد الثالث: عوامل ترجع لنسق الأسرة							
16	عودتني أسرتي على أخذ حقي	موجبة	1000	2.773	1.378	55.4%	متوسط

	بالقوة						طة
17	ظروفي الأسرية السيئة تجبرني على أن أكون عنيفاً مع الآخرين	موجبة	1000	1.852	1.193	37.04 %	متدنية
18	تتجاهل أسرتي الاستماع إلى مشكلاتي	سالبة	1000	4.017	1.114	80.3%	عالية
19	تشعرني أسرتي بالاضطهاد والظلم من سوء معاملتها لي	سالبة	1000	4.231	1.025	84.6%	
20	يفرض والداي آرائهما علي	سالبة	1000	4.316	0.960	86.3%	عالية جداً
21	يستخدم والداي القسوة معي	سالبة	1000	3.820	1.227	76.4%	عالية
22	عند حدوث بعض المشكلات في البيت فإن والداي يلقيان اللوم علي	سالبة	1000	3.641	1.142	72.8 %	عالية
المتوسط الحسابي		---	----	3.521	1.148	70.4 %	عالية
البعد الرابع: عوامل ترجع لنسق المدرسة							
23	معاقبة المتنمرين ليست جزءاً من سياسة إدارة المدرسة	سالبة	1000	3.4310	1.349	68.6 %	متوسطة
24	الطلبة المتنمرون قريبون من إدارة المدرسة أكثر من غيرهم	سالبة	1000	3.1960	1.386	63.9 %	متوسطة
25	يستعرض الطلبة المتنمرون مهاراتهم في التنمر وسط ترحيب من المعلمين والإدارة	سالبة	1000	3.4950	1.280	69.9	عالية
26	يتقبل بعض المعلمين أساليب الطلبة المتنمرين	سالبة	1000	3.3540	1.298	67.08 %	متوسطة
المتوسط الحسابي		---	----	3.369	1.328	67.3 %	متوسطة
البعد الخامس: عوامل ترجع لنسق المجتمع المحلي							
27	يتردد أقاربي عن مشاركتي في مناسباتهم الاجتماعية	سالبة	1000	3.8870	1.185	77.7 %	عالية
28	يرفض الآخرون المساعدة مني	سالبة	1000	4.0640	1.140	81.2 %	عالية
29	أحرم الفرصة بالمشاركة في النشاطات المدرسية	سالبة	1000	3.6450	1.182	72.9 %	عالية

30	يشعرني الآخرون بأنني لست موضع اهتمام عندهم	سالبة	1000	3.5710	1.268	71.4%	عالية
المتوسط الحسابي		---	----	3.791	1.193	75.8%	عالية
المتوسط العـــام							
المتوسط الكلي		--	1000	3.135	1.376	62.7%	متوسطة

يتضح من المعطيات الواردة في الجدول رقم (3) أن مستوى التنمر لدى المراهقين من وجهه نظرهم متوسطة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم، اذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المستوى (3.135) وانحراف معياري (1.376)،ونسبة مئوية (62.7%).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم في محافظة طولكرم إلى إدارة التعليم في المنطقة وتوفير البرامج الإرشادية والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي في مختلف المدارس لمعالجة مختلف الإضرابات النفسية والسلوكية التي يتعرض لها الطلاب في المدارس مما ساهم بمعالجة العديد من الاضطرابات السلوكية لديهم ومنها سلوك التنمر وقد تعزى نتيجة هذا البعد إلى انتشار أساليب الضبط الحديثة والبعيدة عن العقاب البدني في مختلف المدارس مما ساهم في ردع كثير من الطلاب عن التنمر أو الإستقواء على زملائهم.

بينما بلغت المتوسطات الحسابية للاستجابات أفراد العينة المتعلقة بالبعد الأول لنسق الطالب المتنمر ذاته: وتؤدي إلى سلوك التنمر تراوحت قيمتها بين (1.72-2.73) حيث حصلت على متوسط حسابي (2.23) ذات درجة متدنية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالب المتنمر يدرك الآثار النفسية والانفعالية والاجتماعية التي يتركها هذا النوع من السلوك في نفس الضحية ويجعل منه أكثر تعاسة وحزناً، كما يدرك قوانين الانضباط المدرسي والتي تمنع عمليات التنمر بجميع أشكاله وتعاقب على هذه الجريمة سواء من ذوي التحصيل المرتفع أو المتدني، مما أدى إلى وجود وعي عام لدى الطلاب باختلاف تحصيلهم الدراسي، كما أن الطالب المتنمر يدرك نظرة المجتمع إليه بأنه فرد غير مرغوب في المجتمع.

وفي البعد الثاني عوامل ترجع لنسق الزملاء وتؤدي لسلوك التنمر تراوحت بين (1.72-4.31) حيث حصلت على متوسط حسابي (2.75) ذات درجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فئة الدراسة المبحوثة وهي فئة المرحلة الثانوية وهي مرحلة المراهقة، ان هذه المرحلة تتسم بتأكيد للحرية الشخصية والاستقلال واثبات الذات وتتأثر في تطورها بمدى تحررها من قيود الأسرة حيث يمتاز السلوك في هذه المرحلة بالرغبة في السيطرة والتمرد.

وفي البعد الثالث عوامل ترجع لنسق الأسرة: وتودي لسلوك التنمر تراوحت بين (1.85-4.31) حيث حصلت على متوسط حسابي(3.52) ذات درجة عالية.
وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى القصور الواضح الذي تؤديه الأسرة للفرد المتنمر في الأدوار المهمة والفاعلة في إعداده للحياة الاجتماعية عن طريق تزويده بقيم المجتمع واتجاهاته بالإضافة عن المعارف والمهارات اللازمة من أجل الاستمرار والتوافق مع الحياة الاجتماعية والمكون الأساسي لشخصية الطالب من الجوانب جميعها فعن طريها يتلقى الطالب الدعم الذي يمكنه من كيفية الالتزام بمعاييرها ومبادئها وقواعدها وعند وجود خلل في هذه المبادئ والقواعد والأدوار يتشكل بذلك السلوك التنمري للأبناء دون وعي بالمخاطر الناتجة عن إهمال أساليب التنشئة السليمة.
وفي البعد الرابع عوامل ترجع لنسق المدرسة: وتؤدي لسلوك التنمر تراوحت بين (3.19-3.49) حيث حصلت على متوسط حسابي (3.36) ذات درجة متوسطة.
وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما تسهم به المدرسة من دور واضح في عملية التربية والتعليم، التي تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى إكساب الطالب سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية مثل التوافق مع زملائهم، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية وهذا يتطلب توفيراً جيداً لأشكال الدعم الاجتماعي للطالب المتنمر والمتمثل في الدعم الإرشادي والمعرفي والعاطفي والمادي الذي يجعل منه قادراً على مواجهه الحياة، والسير وفق شبكة الدعم الاجتماعي بطريقة مناسبة.
وفي البعد الخامس عوامل ترجع لنسق المجتمع المحلي: وتؤدي لسلوك التنمر تراوحت بين (3.57-4.06) حيث على متوسط حسابي (3.78) ذات درجة عالية.
وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى القصور فيما يؤديه المجتمع الفلسطيني للفرد المتنمر من دور مهم وفاعل في إعداده للحياة الاجتماعية عن طريق تزويده بقيم المجتمع واتجاهاته فضلاً عن المعارف والمهارات اللازمة من أجل الاستمرار والتوافق مع الحياة الاجتماعية والمعايير الاجتماعية والالتزام بها. ليكون قادراً على الوصول إلى أقصى درجات الصحة النفسية.
ترى الباحثة أن النتيجة الحالية منطقية بناء على الظروف البيئة والاجتماعية والنفسية التي يعيشها المراهق الفلسطيني منذ ولادته وحتى بلوغه لسن الرشد وهذا يعود إلى تنوع أساليب التنشئة الاجتماعية والنفسية التي ترتبط بشكل أساسي بالمراهق والبيئات الاجتماعية التي تعمل على تكوين البذور الأساسية للسلوك التنمري.
فالاختلاف ظاهرة عامة في جميع المخلوقات ويظهر هذا الاختلاف بشدة بين الأفراد نتيجة الخبرات السابقة والمواقف السلوكية التي يتعرض لها كل فرد وهذا الاختلاف بين الأفراد يعد ضرورة حياتية.

جدول رقم(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستجابة والترتيب لاستجابات أفراد العينة المؤدية لممارسة طلاب المراهقين في المرحلة الثانوية للتنمر من وجهه نظرهم.

الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
1	عوامل ترجع لنسق المجتمع المحلي	3.79	75.8%	1.193	عالية
2	عوامل ترجع لنسق الأسرة	3.52	70.4%	1.148	عالية
3	عوامل ترجع لنسق المدرسة	3.36	%67.2	1.328	متوسطة
4	عوامل ترجع لنسق الزملاء	2.75	55.1%	1.220	متوسطة
5	عوامل ترجع للطالب المتنمر ذاته	2.238	1.992	44.7%	متدنية
المتوسط الكلي للأبعاد		3.135	1.376	62.7%	متوسطة

يبين الجدول رقم (4) ترتيب استجابات أفراد العينة المؤدية لممارسة الطلاب المراهقين في الثانوية العامة لسلوك التنمر حيث حصلت الأبعاد التي ترجع لنسق المجتمع المحلي على الترتيب الأول وأعلى متوسط حسابي وقيمته (3.79)، تلاها العوامل التي ترجع لنسق الأسرة بمتوسط حسابي قيمته (3.52)، تلاها العوامل التي ترجع لنسق المدرسة بمتوسط حسابي قيمته (3.36)، تلاها العوامل التي ترجع لنسق الزملاء بمتوسط حسابي قيمته (2.75)، في حين حصلت العوامل التي ترجع لنسق للطالب المتنمر ذاته على الترتيب الأخير وأقل متوسط حسابي وقيمته (2.23)، كما يبين الجدول حصول إجمالي الأبعاد على متوسط حسابي قيمته (3.13) ودرجة استجابة متوسطة، وهذا يدل على أن جميع هذه الأبعاد مؤدية إلى ممارسة الطلاب المراهقين في المرحلة الثانوية لسلوك التنمر من وجهه نظرهم بدرجة متوسطة.

وبينت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لجميع فقرات الدراسة حول مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذه الفقرات (3.13)، وانحراف معياري (1.376) ونسبة مئوية (62.7%). واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو العلا،حنان،2017) ودراسة دراسة كنوتسن و ثورنبرج (Knutsen,2011 &Thornburg).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب الظروف الأسرية السيئة التي يتعرض لها المراهق بالإضافة إلى الضغوط الاجتماعية في المجتمع التي تؤدي بشكل كبير إلى بروز سلوك التنمر، وكانت هذه من أبرز الأبعاد التي أدت بشكل كبير لارتفاع نسبة التنمر وخاصة بين المراهقين.

وكون المراهق يعكس الظروف التي يتعرض لها مما يتشكل الخطر الأكبر لتفاقم ظاهرة التنمر، ولكون المراهق يسعى لبناء شخصيته بناءً على الأدوار والمسؤوليات التي يسندها المجتمع والمدرسة والأهل له على حد الاختلاف في المجتمع الواحد مهما بلغت درجة التغير الحاصلة به فهؤلاء يقعون تحت وطأة إخفاقهم في بناء صورة إيجابية عن ذواتهم لممارسة الأدوار الاجتماعية التي أسندت إليهم وفشلهم بالفوز بمكانة معتبرة بين أفراد المجتمع الذي يعيشون ضمنة والتي لو استطاعوا التحرك داخلها لكان من شأن كل هذا يساعدهم على تأسيس مفهوم صحيح عن الذات وعن الآخر والتفاعل السليم داخل المجتمع، كان من نتائج كل هذا، اللجوء إلى الانحراف ومضايقة الآخر بالرغم من كونها وسيلة شاذة يرفضها المجتمع .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف مستوى التنمر لدى المراهقين تبعاً لمتغير الجنس؟

لاختبار الفرضية تم استخدام اختبار ت (t test) independent للفروق في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (5).

جدول رقم(5): نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية	قيمة (F) المحسوبة	الوزن النسبي متوسط
البعد الأول: عوامل ترجع للطالب المتنمر ذاته								
ذكر	500	2.394	0.82290	998	6.595	0.000	15.564	47.8%
أنثى	500	2.081	0.66872					41.6%
البعد الثاني: عوامل ترجع لنسق الزملاء								
ذكر	500	2.753	0.44297	998	-0.425	0.671	.471	55.06%
أنثى	500	2.765	0.42857					55.3%
البعد الثالث: عوامل ترجع لنسق الأسرة								
ذكر	500	3.461	0.63474	998	-3.292	0.001	25.419	69.2%

أنثى	500	3.581	0.50508					71.6 %
البعد الرابع: عوامل ترجع لنسق المدرسة								
ذكر	500	3.259	1.1972	998	3.290-	0.001	67.143	65.1 %
أنثى	500	3.478	0.8841					69.5 %
البعد الخامس: عوامل ترجع لنسق المجتمع المحلي								
ذكر	500	3.721	1.0532	998	-2.319	0.021	23.165	74.4 %
أنثى	500	3.862	0.8524					77.2 %
الدرجة الكلية								
ذكر	500	3.0196	0.40345	998	0.218	0.828	40.260	60.39%
أنثى	500	3.0147	0.29440			دالة		60.29%

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع التنمر لدى المراهقين من وجه نظرهم تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة لأن الطلبة المراهقين بالمرحلة الثانوية من الجنسين لديهم تقديرات متقاربة في مستوى التنمر من وجهه نظرهم، حيث يعيش الذكور والإناث في المجتمع الفلسطيني بظروف اجتماعية وأسرية ونفسية متشابهة، وهذه الظروف لها دور أساسي في تشكيل السلوك التنمري لكل منهم حيث نرى المراهقين من الجنسين بسلوكيات متشابه في حياتهم اليومية وردود أفعالهم اتجاه المواقف المختلفة متشابهة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (أبو العلا،حنان،2017)،(عبده،أسماء،2017)، كنوتسن و ثورنبرج (Knutsen & Thornburg ,2011).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يختلف مستوى التنمر لدى المراهقين تبعاً لمتغير العمر؟

وللإجابة على السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في مستوى التنمر لدى المراهقين الطلبة في المرحلة الثانوية

في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير العمر كما هو موضح في الجدول رقم (6)

جدول رقم (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)(one way analysis of variance) للفروق في مستوى التنمر لدى المراهقين الطلبة في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم من وجهه نظرهم تعزى لمتغير العمر.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	4	5.587	1.397	11.695	0.000
داخل المجموعات	995	118.890	0.119		
المجموع	999	124.480	------		

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير العمر، وبذلك تكون الفرضية قد رفضت.

ولإيجاد مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للفروق في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير العمر، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (7)

جدول رقم (7) نتائج اختبار (LSD) للفروق في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير العمر.

المقارنات	سنة15	سنة16	سنة17	سنة18	فما فوق19
سنة15	-------	-------	.19335	-------	-------
سنة16	-------	-------	.14044	-------	-------
سنة17	-.19335-	-------	-------	-------	-------
سنة18	-------	-------	.17040	-------	-------
فما فوق19	-.16379-	-------	-------	-------	-------

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول رقم (7) أن الفروق في واقع مستوى التنمر لدى المراهقين لطلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير العمر كانت بين الطلبة التي أعمارهم (15 سنة، و16 سنة، و17 سنة، و18 سنة، 19 فما فوق) لصالح الطلبة ذوي عمر 15 سنة الذين كان مستوى التنمر لديهم أعلى من (16 سنة، و17 سنة، و18 سنة، 19 فما فوق) وذلك كما هو واضح من

المتوسطات الحسابية لمستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم.

وتعزو الباحثة سبب ارتفاع نسبة التنمر من وجهه نظر المراهقين في المرحلة العمرية 15 سنة إلى الضغوط النفسية التي يتعرض لها المراهق وخاصة باعتبارها فترة حرجة في حياه المراهق التي تمثل ذروة المرحلة المتوسطة للمراهقة وباعتبارها المرحلة الانتقالية للمراحل الدراسية المتقدمة التي تتشكل نوع من التحول الأكاديمي لدى المراهق مما ينتج عنه نوع من الضغوط الاجتماعية وشعورهم بارتفاع وتيرة المسؤوليات الملقاة عليهم بسبب المرحلة الدراسية التي يمرون بها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يختلف مستوى التنمر لدى المراهقين تبعاً لمتغير مكان السكن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم من وجهه نظرهم يعزى لمتغير مكان السكن، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم من وجهه نظرهم تعزى لمتغير مكان السكن.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	2	2.411	1.206	9.846	0.000
داخل المجموعات	997	122.069	0.122		
المجموع	999	124.480	-----		

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم من وجهه نظرهم تعزى لمتغير مكان السكن، وبذلك تكون الفرضية قد رفضت.

ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدام اختبار (LSD) للفروق في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في محافظة طولكرم من وجهه نظرهم تعزى لمتغير مكان السكن، كما هو موضح في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9) نتائج اختبار (LSD) للفروق في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير مكان السكن.

مكان السكن	المدينة	القرية	المخيم
المدينة	------	-.09201*	------
القرية	.09201*	------	------
المخيم	.12043*	------	------

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول رقم (9) أن الفروق في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم من وجهه نظرهم يعزى لمتغير مكان السكن، كانت بين الطلبة الساكنين في المدينة والساكنين في المخيم لصالح الساكنين في المخيم، وبين الطلبة الساكنين في القرى والساكنين في المخيم لصالح الساكنين في المخيم من جهة أخرى.

وترجع الباحثة السبب في ذلك إلى وجود اختلاف بيئي وسياسي واجتماعي واقتصادي بطبيعة الحياة لكل من سكان المدينة والقرية والمخيم ويغلب على الحياة في المخيم الطابع الاجتماعي الذي يسوده العلاقات المقربة بالإضافة إلى سوء الأوضاع المعيشية والاقتصادية لدى سكان المخيم وحيث يسوده جو العنف لتحقيق أكبر المكاسب على جميع الأصعدة، كما و أن طبيعة المناطق السكنية في المخيم تسبب نوع من الاكتظاظ بين السكان مما يشكل نوع من الضوضاء داخل المنطقة مما يعجل السكان يشعرون بالغضب الدائم الذي قد يؤدي إلى التنمر لتفريغ الكبت الداخلي لديهم، لذلك ينشأ الأطفال والمراهقين من سكان المخيمات على هذه الصفات التي يعيشونها منذ طفولتهم، كما ويميل أبناء المخيم إلى التعبير عن مشاعرهم الداخلية بحرية أكثر من غيرهم واتفقت هذه النتائج مع دراسة (أبو غزال،2010).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل يختلف مستوى التنمر لدى المراهقين تبعاً لمتغير التعرض المسبق لتنمر؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم من وجهه نظرهم يعزى لمتغير التعرض المسبق لتنمر، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم من وجهه نظرهم يعزى لمتغير التعرض المسبق لتنمر.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	الدلالة الاحصائية

بين المجموعات	1	1.013	1.013	8.191	0.004
داخل المجموعات	998	123.466	.124		
المجموع	999	124.480	--------		

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم من وجهه نظرهم تعزى لمتغير التعرض المسبق لتنمر وبذلك تكون الفرضية قد رفضت.

ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدام اختبار ت (t.test) للفروق في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في محافظة طولكرم من وجهه نظرهم تعزى لمتغير التعرض المسبق لتنمر، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (11)

جدول رقم (11): نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في مستوى التنمر لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير التعرض المسبق لتنمر.

التعرض المسبق لتنمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية	قيمة (F) المحسوبة	الوزن النسبي متوسط
نعم	396	3.5703	.63320	998	-6.199	0.004	10.662	71.4 %
لا	604	3.8109	.54640					76.2 %
المجموع	1000	3.7156	.59381	999				74.2 %

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع التنمر لدى المراهقين من وجه نظرهم يعزى لمتغير التعرض المسبق لتنمر، لصالح الذين لم يتعرضوا لتنمر وأجابوا (لا)، كان مستوى التنمر من وجهه نظرهم أعلى وبذلك تكون الفرضية قد رفضت.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بان المراهقين يظهرون مستوى اقل من القلق وعدم الشعور بالأمن، وهذا يتعارض تماماً مع أن لدى المتنمرين تقدير ذات منخفضاً، وهذا يرجع إلى أن المتنمرين يدركون أفعالهم بوصفها مبررة، وأنهم يحصلون على تعزيزات من الأقران والمجتمع المحيط ولهذا يشعر المتنمر بالأمان لأن سلوك التنمر يعطيهم الإحساس بالتحكم والهيمنة على الضحية.

بالإضافة إلى أن دور المدرسة و أفراد الأسرة مهم في عملية التنمر لدى المراهقين في البيئة المدرسية، وقد يكون لهم تأثير مباشر على الحد من سلوكيات التنمر، أو

على العكس، ويؤدي عدم تدخل إدارة المدرسة في منع التنمر إلى زيادة أعداد حالات التنمر.

التوصيات:

-زيادة البرامج اللامنهجية للطلاب المتنمرين: مثل الرياضة والأنشطة الترفيهية.

-تقديم برامج توعية للطلاب خاصة في العمر 15 سنة في المرحلة الصف التاسع والصفوف الأقل بهدف وقايتهم من التنمر.

-الاهتمام بشكل أكبر للطلاب الذين يسكنون المخيم والعمل معهم بشكل دومي ومتابعة مشاكلهم الأكاديمية والأسرية والعمل معهم لوضع الحلول المناسبة لتخطي أي مشكلة تواجههم.

قائمة المراجع:

1.القران الكريم.

2أبو الديار، مسعد.(2012).التنمر لدى صعوبات التعلم " مظاهره وأسبابه، وعلاجه "، الطبعة الثانية، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت،15-55.

3.أبو الديار، مسعد.(2010).فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه المصحوب بفرط النشاط، مجلة مركز البحوث والدراسات النفسية،جامعة القاهرة، م (8)ع(6)،50-1.

4.أبو العلا،حنان فوزي.(2017).فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى التنمر الالكتروني لدى عينة من المراهقين دراسة وصفية إرشادية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط_ كلية التربية،م(33)،ع(6) .

5.أبو غزال، معاوية.(2010).الإستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م(5)عدد (2).

6.الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني.(2019).قضايا وإحصائيات العنف.

7.خليل، معوض.(1994). سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 12-88.

8.زهران، حامد .(2000)، علم النفس الاجتماعي. دار المسيرة، عمان.

9.زهران، حامد عبد السلام.(1995).علم النفس نمو الطفولة والمراهقة،عالم الكتاب، القاهرة.

10.الشهري، علي عبد الرحمن.(2003).العنف في المدارس الثانوية من وجه نظر المعلمين، رسالة ماجستير، السعودية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، 25-160.

11.الصبحين، علي موسى.(2013).أثر برنامج جمعي عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيض سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في البادية الشمالية الغربية، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن، 150-199.

12.عبده، أسماء.(2017). الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين، كلية البنات جامعة عين شمس، مجلة البحث العلمي في التربية، ع (7).

13.علوان، عبد الله.(2016).تربية الأولاد في الإسلام، دار السلام للنشر والتوزيع، القاهرة.
14.عمارة، إسلام.(2017).التنمر التقليدي والالكتروني بين الطلاب ما قبل الجامعي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 86.
15.العنزي، منزل.(2004).علاقة اشتراك الطلاب في جامعات النشاط الطلابي بالأمن النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الرياض، جامعة نايف للعلوم الأمنية، 25-150.
16.قطامي، نايفة والصرايرة، منى.(2009). الطفل المتنمر، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 55-89.
17.كامل، سهير احمد.(1999). الصحة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية، مصر للكتاب.
18.مرسي، أبو بكر.(2002).أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة.
19.نيازي، عبد المجيد.(2000). مصطلحات ومفاهيم انجليزية في الخدمة الاجتماعية، مكتبة العبيكان، الرياض، 55.
20.AIKinson, M., & Hornby, G.(2002).Mental Health Hand Book For Schools, London: Routledge Foelmer, 58-99.
21.Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E.(2018).Relationships between School Climate, Bullying and Delinquent Behaviours. Learning Environments Research, 21(2), 153–172. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1007/s10984-017-9249-6.
22.Buelga S, Cava, M. J., Musitu, G, & Torralba, E.(2015).Cyber bullying aggressors among Spanish secondary education students: an exploratory study, Interactive Technology and Smart Education, 12(2), 100-115.
23.Chaux E. & Castellanos M.(2015).Money and Age in Schools: Bullying and Power Imbalances. Aggressive Behavior, 41, 280–293.
24.Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. In Tonny, M. & Morris, N. (E.Ds.). Crime and Justice, 17, Chicago, IL: University of Chicago press.
25. Konishi, h.(2009).Investigating the comparability of a selfreport measure of childhood bullying across countries, Canadian journal of school psychology, 24 (1).
26.Mishna,, F., Khoury-Kassabri, M.,Gadalla , T., &Daciuk, J.(2012).Risk factors for involvement in cyber bullying: victims, bullies and bully-victims. Children and Youth Services Review, 34, 63-70.
27.Mongold, J.(2006).Bullying Behavior in Middle School the Effects of Gender, Grade Level, Family Relationships, and Vicarious Victimization

on Self-Esteem and Attitudes of Bullying. Master's Thesis, East Tennessee State University.
28.Olweus, d.(1995). Bullying at school. Oxford, UK: Blackwell publishing company.p3-55.
29.Quiroz, H. C., Arnette, J. L., & Stephens, R. D.(2006).Bullying in schools: Discussion activities for school communities. Retrieved from. http://www.schoolsafety.us.
30.Quiroz, H. C., Arnette, J. L., & Stephens, R. D.(2006).Bullying in schools: Discussion activities for school communities. Retrieved from. http://www.schoolsafety.us.
31.Salmivalli, C.(2010).Bullying and the peer group: a review. Aggression and Violent Behavior, 15, 112-120.
32.Thornberg, R., & Knutsen, S.(2011).Teenagers' explanations of bullying. Child & Youth Care Forum, 40(3), 177-192.

The reality of bullying among adolescent students in secondary schools in Tulkarm Governorate from their point of view

Dr. NATHMIEH FAKHRY KHALIL HEJAZI
Academic degree: Assistant Professor
Al-Quds Open University
Palestine

Abstract: **:** The study aimed to identify the reality of bullying among adolescent students in secondary schools, and the descriptive approach and the study tool were used, the questionnaire. Intermediate for secondary school students in Tulkarm Governorate. In light of the results, a number of recommendations were presented, including increasing extracurricular programs for bullying students, providing awareness programs for students, especially in the pre-high school stages, with the aim of preventing them from bullying, and paying more attention to students who live in the camp.

Key words: bullying, adolescence.

بناء مقياس القلق من الزواج

د.حسين احمد عايد ربابعة
المركز الهاشمي لاستطلاع الرأي العام-اربد- الأردن

الملخص : هدفت الدراسة إلى بناء مقياس القلق من الزواج ، ولتحقيق هدف هذه الدراسة نم إجراء استطلاع أراء 56 فردا من الجنسين من أبناء محافظ اربد غير المتزوجين ضمن الأعمار(35-18) لاستقصاء أرائهم ونظرتهم نحو الزواج ، وبعد تجميع الإجابات وتصنيفها، تتم صياغة الصورة الأولية للمقياس والمكونة من (48) فقرة وفق سلم ليكرت الخماسي ، موزعة على خمسة أبعاد بشكل غير متساوي ، بحيث تتمتع كل فقرة بالقدرة على قياس القلق من الزواج وتم تطبيق المقياس بصورته الأولية على (70) فردا من الجنسين من أبناء محافظة اربد بعد عرضه على مجموعة من المحكمين وإجراء بعض التعدبلات على الفقرات في ضوء اقتراحاتهم، وعند تحليل استجابات أفراد العينة في ضوء المحكات اللازمة لكل فقرة والتحقق من صدق التمييز والصدق التلازمي والاتساق الداخلي بين الفقرات ودرجة البعد الذي الذي يمثلها وبين فقرات البعد ودرجة البعد نفسه، أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع المقياس بصورته النهائية بدرجة عالية من الصدق والثبات وكذلك الاتساق الداخلي بين الفقرات والمقياس ككل حيث بلغ معامل كرونباخ الفا (0.86).

الكلمات المفتاحية: بناء مقياس، القلق، مقياس القلق، قلق الزواج، مقياس قلق الزواج.

مقدمة:

ترتبط الدراسة الحالية بقضية مهمة أصبحت تؤرق الدول وتسعى المؤسسات الاجتماعية جاهدة إلى إيجاد حلول لها، وهذه القضية وهي القلق من الزواج ، والتي أصبحت ظاهرة تطفو إلى سطح المجتمعات العربية في الآونة الأخيرة، وبالتالي أصبحنا لا نستطيع إنكارها أو تجاهلها لاهميتها الكبيرة على مستقبل الشعوب، خاصة وأن الشباب وهم قوة هذه الدول وما يمثلونه من نسبة كبيرة من السكان وهم العنصر الأساسي في زيادة الموارد البشرية لكل الدول بلا استثناء على مر العصور، ويواجه الشباب في هذا العصر القلق المتزايد في ظل عالم متسارع متغير يوما بعد يوم، يرى الناظر فيه تعقد الجوانب المختلفة للحياة وتطورها السريع ، مما يجعل الإنسان متوترا قلقا لما تتطلبه الحياة من متطلبات كثيرة، فيصبح ا مترددا في قراراته بل وعاجزا عن مواجهة الكثير من المواقف التي تدفعه إلى التأجيل والإنتظار طويلا لكي يساير أفكاره، ويجعل حياته تمضي بشكل غير طبيعي، والأمر المهم في ظل هذه التغيرات والتطورات موضوع الزواج الذي يشكل حالة لدى الإنسان يصحابها كثيرا من القلق والخوف جراء ما قد يحدث له حين يفكر فيه أو يقدم عليه، ويؤدي به إلى القلق والتوتر والخوف سنوات طويلة من عمره، مما يعكس كثيرا من الأمور على نفسية الإنسان، تؤثر فيه وبمن حوله وبالمجتمع الذي يعيش فيه، في حين أن الزواج يحقق الأمن والطمأنينة ويجعل الحياة أكثر استقرارا وأكثر راحة إن بني على أسس سلمية، فللزواج الدور الأساسي في الحفاظ على الأخلاق السليمة، وحماية المجتمع من الفساد والجريمة، و هو إجراء صحي للأفراد من الوقوع في الفاحشة أو ارتكاب الأشياء المحرمة، وهذا يقود إلى صيانة الأخلاق والقيم والمثل وهي الصفات الحميدة التي ينبغي للانسان التحلي بها، فمن خلال العلاقة الزوجية تكون العلاقة الطيبة والمحبة والمودة والرحمة والتعاون والتآزر، ويتقاسم الشريكان الفرصة للحفاظ على النسل؛ وتحقيق الاستقرار الأسري وتطمئن النفوس وتجتمع الألفة والمحبة وتكتمل الأخلاق وتستقر الأرواح.

وأشارت صحيفة المقر الإلكترونية وفقا لإحصائيات عام 2019 إلى أن نسبة عدم الإقبال على الزواج فيالبلاد العربية أخذت بالارتفاع، ويعزا ذلك إلى أسباب عدة، منها الاجتماعية والاقتصادية، وبلغت النسبة في تونس 62%، و في الجزائر 50% ، بينما بلغت في كل من الأردن والسعودية 42%، ونحو 40% في مصر والمغرب، وفي لبنان85% ، والإمارات 75%، وفي كل من سوريا والعراق 70%، واليمن 30%، والبحرين 25%.

وفي ظل هذه النسب المرتفعة لعدم الإقبال على الزواج من فبل الشباب في البلاد العربية ومنها الأردن، تجعل الأمر في محط الأنظار للتوجه وباهتمام إلى البحث عن الأسباب الحقيقية وطرق العلاج لتوفير مجتمعات ينعم أفرادها بالسكينة والطمأنينة.

الإطار النظري للمقياس :

يلازم القلق الإنسان في جميع مراحل حياته ، فالإنسان بطبيعته يقلق عندما يواجه أمور يريدها في حياته ، وقد يكون هذا القلق طبيعي، وقد يكون غير طبيعي عندما يصبح القلق دائم وملازم للإنسان مما يجعل تفكيره وتصرفاته يهددها الإنفعال والخوف الكبير من إتخاذ قرارات هامه في حياته، وخاصة عندما تكون هذه القرارات لها إرتباط وثيق بمستقبله.

والقلق النفسي هو نوع من الإضطراب يصيب العديد من الأشخاص بغض النظر عن فئاتهم وأعمارهم ووظائفهم، فالقلق ينتشر بين فئات المجتمع عامة، وقد يكون طبيعي صحي كالقلق من أمر مهم كأداء إمتحان أو ترقية أو موقف جديد ، فهذا القلق متزن وهو صحي يساعد على تحفيز الإنسان ويقلل من التعرض للمشكلات، أما إذا زاد القلق فينقلب إلى مشكلة تسبب الإنفعال الزائد والتوتر الشديد والاكتئاب وحينها يصبح مرض، وللقلق كثير من الأعراض كالخوف والرعب غير المبرر ، والهلع العارم والتوتر والصراع والضعف العام وضعف التركيز واضطراب النوم ، وهو حالة داخلية يشعر بها الفرد ويميزها من غيرها من خلال ما يطرأ عليه من الحزن والإكتاب، حيث يتوقع الفرد أن خطرا سيواجه أو كارثة أو سوء حظ وشيك ينتظره (Al-Rasheed,2017).

و تعددت النظريات النفسية المفسرة للقلق ويعود السبب إلى التوجهات التي تهتم بتفسير القلق، ويرى البعض إلى أن هناك أسباب وراثية، في حين يرى آخرون إلى أن السبب يعود إلى الرغبات في اللاشعور، وهناك اتجاه ثالث يرى أن القلق نتيجة تعلم خاطئ وإدراكات سلبية من قبل الفرد (Bolanowski, 2005)، وفي هذا المجال سيتطرق الباحث إلى عرض النظريات هذه بشكل موجز ومختصر :

1– نظرية التحليل النفسي:

ركزت النظرية في تفسيرها على أن المهمة الأساسية للقلق هي إنذار الفرد بالخطر، وميز فرويد وهو رائد هذه النظرية بين ثلاث صور للقلق وهي :

القلق الموضعي: وهي الأقرب للسواء حيث ينتج عن معرفة الفرد للخطر البيئي الذي يواجهه فيعمل على مقابلة الخطر أو تجنبه ، أو التخلص منه بأساليب دفاعية.

القلق العصابي: ينشأ هذا النوع عندما يحاول الفرد التخلص من اللاشعور والمرور إلى الشعور، فيحشد دفاعاته بحيث يصبح اللاشعور شعورا ، ويميز هنا فرويد ثلاثة أنماط فرعية للقلق العصابي وهي القلق العام وقلق المخاوف المرضية وقلق الهوس.

القلق الخلقي: يحدث هذا القلق نتيجة لوم وتحذير الأنا الأعلى للأنا عندما يحاول الفرد التصرف بسلوك يتناقض مع القيم والمعايير التي يمثلها الأنا الأعلى وينشأ هذا النوع من مصدر داخلي للفرد.

2- النظرية السلوكية:

تنظر هذه النظرية إلى القلق على أنها سلوك بيئي يتعلمه الفرد من البيئة التي يعيش فيها بشروط التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي، حيث تفسر القلق على أنه إرتباط مثير جديد بالمثير الموجود لدى الفرد حيث يستطيع المثير الجديد إستدعاء إستجابة للمثير الموجود، ويرى ميلر (Miller,1962) أن القلق يتكون من عملية التعلم والإكتساب، وتعتمد هذه النظرية على أن السلوك الإنساني مكتسب بواسطة ظروف، لذلك فالقلق في ظل هذه النواتج إستجابات سلوكية لخطر غامض أو رد فعل لمنبه مؤلم.

3- المدرسة الإنسانية:

تؤكد هذه المدرسة على خصوصية الفرد الإنسان، وتركز على الإرادة والحرية والمسؤولية والقيم، ويرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان مطالب بتحقيق وجوده وذاته كإنسان يتميز بصفاته على الكائنات الحية الأخرى، لذلك فهو حالة مزاجية بصورة عامة دون معرفة العوامل التي تؤدي إلى اثارتها، فيكون القلق رد فعلي للضغوطات التي تواجه الإنسان للتعامل مع المواقف الصعبة، وقد يكون حالة مؤقتة أو صفة ملازمه للفرد لفترة طويلة.

في دراسة الباحث اجبلو (Adjbilou,1980)، والذي أجرى دراسة تحليلية لمقارنة تغير سن الزواج في دول المغرب العربي في الفترة (1970-1980) فأظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التعليم كان من أهم العوامل في تأخير سن الزواج.

وفي دراسة الجوير(Al-Juwair,1995)التي هدفت إلى التعرف على الأبعاد والمتغيرات المؤدية إلى تأخير الشباب عن الزواج في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى ان نسبة 54.7 % من عينة البحث كان العائق أمامهم من الإقدام على الزواج هو مواصلة التعليم والحصول على مؤهل.

وفي دراسة هاوسمان (Housman, 1998) التي إستنتج من خلالها إلى أن العوامل التي تجعل الفرد قلقا هي:

-الحاجة المادية.
-قلة فرص العمل والبطالة.
-عجز الفرد عن اتخاذ القرارات المصيرية.
-جميع الأشياء السلبية التي تحدث له في المستقبل.
-الخوف من الأمراض.
-عدم قدرته على إقامة علاقات حميمية مع الأفراد.
-الخوف من الفشل.
-عدم قبول الآخرين له.
-الفشل في العثور على الشريك المناسب.
-الموت.

ويحظى الأدب العالمي بكثير من الدراسات التي تناولت موضوع القلق بأبعاده المختلفة ، وتناولت القلق من المستقبل وما ينطوي من خلاله على قلق الأفراد من الزواج.

ففي دراسة العكاشي (Al-Akaychi,2000) على عينة من طلبة الجامعة ، حيث بلغ عدد أفراد العينة 320 طالب وطالبة لمعرفة قلق المستقبل وإرتباطة ببعض المتغيرات، أظهرت النتائج أن قلق المسقبل يرتبط بالتخصص وأن الإناث أكثر قلقا من الذكور.

وفي دراسة دياب(Dhyab, 2003) للعوامل المؤثرة في تأخير الشباب في الزواج وانعكاساته على المجتمع كان في مقدمتها توفير المسكن والبطالة والدراسة.

في دراسة المشيخي(Al-Mishkhi, 2009)التي استهدفت عينة بلغت (720) طالبا لمعرفة العلاقة بين قلق المستقبل وفعاليات الذات والطموح لطلاب في جامعة الطائف، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية وداله إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل وفعالية الذات ومستوى الزواج.

أما دراسة بولانسكي (Bolanowski, 2005) فقد هدفت الدراسة إلى علاقة قلق المستقبل لدى طالبات كلية الطب في بولندا حيث طبقت الدراسات على عينه حجمها (992) وأظهرت النتائج أن 81% من الطلبة لديهم قلق مرتفع.

وفي دراسة قمر (Qamar, 2015) التي هدفت إلى التعرف على تقرير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني وقلق المستقبل ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (277) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تقرير الذات والسلوك العدواني.

الدراسات التي تناولت بناء مقياس القلق من الزواج فكان من بينها

دراسة زكي(Zaki,2013) والتي هدفت إلى التعرف على القلق الزواجي وعلاقة قلق المستقبل بالذكاء الوجداني، طبقت الدراسة على 180 طالبا وطالبة من جامعة المنيا بمصر، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل الزواجي والذكاء الوجداني مع وجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق الزواجي لصالح الإناث.

وفي دراسة الجندي ودسوقي(Al-junaidi&Desouky,2017) التي كانت بعنوان قلق المستقبل الزواجي وعلاقته بمتغير الذات، طبقت الدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى قلق المستقبل الزواجي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل وقياس الفروق في مستوى القلق الزواجي، طبقت الدراسة على (180) طالب وطالبة ، وتم بناء مقياس للقلق الزواجي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى القلق الزواجي تعزى للجنس لصالح الإناث.

وفي دراسة احمد (ahmad,2020)والتي هدفت إلى التعرف على مستوى القلق الزواجي والعلاقة بين القلق الزواجي ومتغيري النوع والتخصص لدى عينة الدراسة التي تكونت من معيدي جامعة تعز، وكان حجمها(168) معيدا ومعيدة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتم استخدام مقياس قلق المستقبل الزواجي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى قلق المستقبل الزواجي لدى معيدي الجامعة أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس وانهيوجد فروق ذات دالة اجصائية بين الجنسين في اتجاه الإناث، في الحالات النفسية والأسرية والأكاديمية والاجتماعية وكانت في اتجاه الذكور في المجال الاقتصادي.

وما نلاحظه من الدراسات السابقة:

1- أن دراسات قلق المستقبل الزواجي تحديدا جاءت متشابهه، حيث طبقت على الطلبة الجامعيين وفي البيئات الجامعية.

2- لا يوجد دراسة تنوعت فيها العينة واشتملت على فئات مختلفة كالعمر، والوظيفة، والتحصيل العلمي، والبيئة.

3- لم يكن هناك التحقق الكامل في بعض الدراسات من صدق المقياس المستخدم ليتم الوثوق بنتائجه.

لذلك جاءت هذه الدراسة لتعالج ما تم ذكره من حيث تنوع العينة في العمر والعمل والمستوى الثقافي والبيئة لتكون هذه الدراسة تنفرد بتطبيقها على عينة متنوعة، والتحقق السليم من صدق المقياس المستخدم، مما يجعل هذا المقياس نتاج يضاف للادب العربي والعالمي فيما يخص القلق من الزواج.

مشكلة الدراسة:

يعد الزواج من أهم الموضوعات في حياة الإنسان وبناء الأسر وتنظيم حياة الأفراد بطريقة سليمة وروابط متينة له أهدافه السامية في بلورة الإقتران بين أفراد الجنسين البشريين وحفظ النسل وتربيته والمحافظة عليه لتكوين مجتمعات سليمة.

غير أن القلق الزائد والمضطرب من الزواج وتأجيله والإمتناع عنه يهدد أمن المجتمعات ويزيد مخاطر الإنحراف ويزعزع الروابط الإنسانية ويزيد مشاكل كثيرة لا تعود على المجتمعلات إلا بمخاطر يصعب معالجتها ، لذلك فإن توفير أداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات تقيس القلق من الزواج يصبح امرا ضروريا لكي يتم التعامل مع مستويات هذا القلق والتعامل مع الأفراد من قبل مؤسسات المجتمع ذات الصلة بالموضوع، وتحسين نظرة الأفراد نحو الزواج وتحفيز الأفراد للتعامل معه بطرق صحية وسليمة، لذلك تناول الباحث هذه الدراسة لأهمية الزواج للفرد والمجتمع ، وضرورة توفر مقياس تتبناه مؤسسات الدولة الاجتماعية ليكون لها المرشد لقياس قلق الأفراد من الزواج وتستقصي الحلول لمعالجة المشكلة، وتحديدا جاءت هذه الدراسة لتجيب عن السؤالين التاليين :

-ما دلالات صدق مقياس القلق من الزواج ؟

-ما دلالات ثبات مقياس القلق من الزواج ؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة بناء أداه لقياس قلق الأفراد من الزواج ، والالتزام بالتوجهات العلمية في بناء المقاييس، ورفد الأدب العربي والعالمي بالمقياس بصورته النهائية، وفتح المجال أمام الباحثين والدارسين ومؤسسات المجتمع للإستعانة بالمقياس وإستخدامه وتطويره.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة في إيجاد مقياس للقلق من الزواج ، وتحديد مقدار القلق لدى الأفراد من المقياس والعمل من قبل مؤسسات المجتمع ذات العلاقة في معالجة هذا القلق، وتحسين نظرة الفرد للزواج وإزالة القلق ومعالجته بالطرق السليمة، لكي يزول القلق من الإقدام على الزواج بعيدا عن القلق الشديد والاضطراب الذي يؤدي إلى عواقب سيئة لحياة الأفراد وأخطار كبيرة على الأسر والمجتمعات.

محددات الدراسة : تقتصر الدراسة على أفراد محافظة إربد غير المتزوجين الذين تقع أعمارهم من (35-18) عام لعام 2020.

أدوات الدراسة:

مقياس تيلور للقلق: يقيس مستوى القلق وهو عبارة عن خمسين فقرة تعبر كل فقرة عن موقف أو حالة شعورية، بحيث تقيس مستوى القلق الصريح للاعمار من سن عشر سنوات فأكثر.

مقياس هاملتون :يستخدم لقياس القلق عند الأفراد مما يساعد في تشخيص حالة الفرد ومعرفة حالته النفسية ويتكون من 14 فقرة.

مقياس ايزنك للقلق: توصل ايزنك إلى وجود ثلاثة أبعاد رئيسية للشخصية الإنسانية وهي: العصابية (الاتزان الانفعالي)، الانطواء (الانبساط) ، والذهانية(السواء) تتوزع عليها 39 فقرة تمثل المقياس.

مقياس قلق المستقبل: الذي اعده غالب المشيخي (Al-Mishkhi, 2009)والذي يتكون من 43 فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: التفكير السلبي تجاه المستقبل، النظرة السلبية للحياة، المظاهر النفسية لقلق المستقبل، القلق من الأحداث الحياتية المزعجة والمظاهر النفسية.

مصطلحات الدراسة:

القلق لغة: القلق من الفعل قلق والقلق الإنزعاج والإضطراب.

التعريف السيكولوجي: هناك تعريفات كثيرة للقلق إختلفت فيها علماء النفس وتنوعت تفسيراتهم وأرائهم، فيعرف فرويد (Freud,1962)القلق بأنه حالة من الخوف المبهم الذي يسيطر على الفرد و يسبب له الكثير من الانزعاج والانفعال والألم، حيث يشعر عادة بنتائج غير سارة و يبدو عليه التشاؤم وسوء العاقبة، فيماويعرف براون (Brown,1993,91) القلق على انه سمة أو حالة للفرد يظهر

فيها بالانزعاج وعدمالارتياح، فيما يعرف ملحم (Melhem, 2001:323) القلق أنه شعور غير واضح وغير سار يرافقه الخوف والتحفز وبعض الإحساسات الجسمية مجهولة المصدر.

الزواج لغة: هو الإقتران والإرتباط ويعني الإقتران بين إثنين والإرتباط معا بعد أن كانا منفصلين.

إصطلاحا: إتفاق بين رجل وإمرأة على الإرتباط بينهما بهدف بناء أسرة تؤدي إلى حفظ النوع البشري عن طريق التكاثر، ويسمى الطرفين الزوج والزوجة لكل منهما حقوق وواجبات.

قلق الزواج: حالة نفسية تصيب الفرد جراء التفكير بالزواج تؤدي إلى شعور الفرد بحالة من الإضطراب والتوتر والخوف من الإرتباط مع فرد من الجنس الأخر، وتستمر هذه الحالة من التوتر والإضطراب فترة زمنية قصيرة أو طويلة تؤدي إلى جعل حياة الفرد مضطربة وغير مستقرة.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

أولا: إستطلاع الرأي

قام الباحث بإعداد استطلاع أولى يستقصي فيه معلومات عن الشباب غير المتزوجين ومشاعرهم ومواقفهم خاصة ما يتعلق بالقلق من، ليكون الإستطلاع خطوة أولية من خطوات بناء المقياس، وتضمن الإستطلاع أسئلة مفتوحة كان موضوعها عن نظرة الفرد نحو الزواج وموقفه من ذلك ، حيث تفيد الإستجابات في بناء المقياس وطلب من المستجيب عدم كتابة إسمه حتى يستطيع الإجابة بحرية وشفافية.(إستطلاع الرأي ملحق رقم 1)

تم توزيع الإستطلاع على (56) من الأشخاص غير المتزوجين (28)من الذكور و (28) من الاناث من أبناء محافظة إربد في الفترة الزمنية 2020/4/5-2020/5/6، وقد تم الحصول على جميع الإستجابات حيث كان الأفراد لديهم الرغبة في الإجابة والتعبير عن موقفهم، وتم تصنيف الإجابات كما ظهرت والتي تعكس مظاهر القلق ، وبعد ذلك تم صياغة الفقرات وعددها (48) فقرة، وهي الفقرات التي تكونت منها الصورة الأولية للمقياس.

ثانيا : الصورة الأولية للمقياس

1.تحكيم الصورة الأولية للمقياس

تم عرض المقياس بعدد فقراته ال(48) على أربع خبراء في الميدان وطلب من كل خبير بيان إذا كانت العبارة تصلح أو لا تصلح لقياس القلق من الزواج ، وقد وضع محك الإتفاق على التحكيم بأن يقيم إختبار الفقرة التي يوافق عليها جميع المحكمين أي بنسبة 100 % ، وقد طلب من كل محكم وضع كلمة مناسب مقابل العبارة المناسبة وعبارة غير مناسب مقابل العبارة غير المناسبة ، حيث بلغ عدد الفقرات التي نالت 100% من الإتفاق 37 فقرة.

(ملحق رقم 2 – الصورة الأولية)

2.صدق الصورة الأولية :

طبقت الصورة الأولية مع مقياس القلق الصريح لتيلور (manifest anxiety scale) والذي يعتبر أشهر مقاييس القلق، حيث تم تطبيق المقياس على عينة من الأفراد غير المتزوجين وعددهم (70) وضمن الأعمار من (35-18) عاما من أبناء محافظة إربد، في الفترة الزمنية من 2020/8/2 إلى 2020/7/8، وإشتملت العينة على كلا الجنسين الذكور والإناث وكان عدد الذكور (35) والإناث (35)، وتم إعتماد مقياس تيلور ليكون محكا لمقياس القلق من الزواج ، وتم حساب معامل الإرتباط بين الصورة الأولية للمقياس ومقياس تيلور فكان معامل الارتباط (0.39) وهو دال إحصائيا عند (0.01) حيث يدل معامل الإرتباط على أن صورة المقياس تقيس متغير القلق من الزواج بصورة مقبولة، وتم التركيز على المستجيبين لأن يضعوا ملاحظاتهم على كل فقرة من حيث المضمون والإتجاه والصياغة وتدريج الفقرات، وتم الأخذ بجميع ملاحظاتهم عند إعداد الصورة النهائية للمقياس.

ثانيا : الصورة النهائية للمقياس:

1.التعديلات التي تمت على الصورة الأولية:

تم مراجعة كافة الفقرات بعناية ودقة من قبل الباحث ، وأجريت التعديلات التالية على الصورة الأولية للمقياس:

-حذف بعض الفقرات ودمج بعضها.

-إعادة صياغة بعض الفقرات.

-تغيير إتجاه بعض الفقرات.

وكانت التعديلات تشمل:

جدول رقم (1) الفقرات التي حذفت

- أشعر أنني سأكون لا مباليا لو تزوجت.
- أشعر أنني سأكون أكثر سلبية لو تزوجت.
- أشعراني سادخل في مشاكل عدة لو تزوجت
- أخرج من الموضوعات التي تتحدث عن الزواج.
- أشعر أنني سأقوم بعمل أمور كثيرة لا تناسبني لو تزوجت.
- اشعر اني سأتخبط في قراراتي لو تزوجت.
- أرى اني سأدفع كثيرا من صحتي لو تزوجت.
- أشعر أني سأكون مقصرا في تربية أبنائي لو تزوجت.
- أشعر أن الزواج سيجعل حياتي قاسية
- اركز كثيرا في تجارب من تزوجوا وفشلوا
- أشعر ان الزواج سيجعل أعمالي روتينية

جدول رقم (2) الفقرات التي أعيد صياغتها

قبل التعديل	بعد التعديل
أشعر أن المتزوجين قد اخطأوا	أشعر أن المتزوجين قد اخطأوا حيث أقدمو الزواج
أشعر أنني سأموت باكرا لو تزوجت	أشعر أنني سأموت صغيرا لو تزوجت
أشعر أنني سأفقد نومي لو تزوجت	أشعر أنني سأسهر طويلا لو تزوجت
لا البي الدعوات لحضور حفل زواج	تزعجني دعوتي لحضور حفل زواج

جدول رقم (3) الفقرات التي تم تغيير إتجاهها

قبل التعديل	بعد التعديل
أسارع إلى بناء علاقات مع أناس متزوجين	أبتعد عن بناء علاقات مع متزوجين
أقدم النصح لزملائي للزواج	أنصح زملائي بعدم الزواج

2.تطبيق الصورة النهائية للمقياس:

تم تطبيق المقياس بعد إجراء كافة التعديلات على عينة الدراسة وعددها (70) فردا من أبناء محافظة إربد، وكان عدد الذكور 35 وعدد الإناث 35 وجميعهم غير متزوجين.

3.صدق الصورة النهائية للمقياس:

تم إجراء عمليات صدق الصورة النهائية لمقياس القلق من الزواج في الخطوات التالية :

أ.صدق التمييز:

من أجل معرفة مدى قدرة مقياس القلق من الزواج على التمييز بين مرتفعي مستوى القلق وبين منخفضي مستوى القلق، تم تطبيق المقياس مع صورة مقياس القلق لتيلور وهو مقياس القلق الصريح وتعيين مجموعتين، مرتفعة القلق ومنخفضة القلق بناءا على درجاتهم في مقياس تيلور ، ثم حسبت دلالة الفرق بين درجات المفحوصين في كل من المجموعتين في مقياس القلق من الزواج.

جدول رقم (4) قيمة (ت) بين مرتفعي مستوى القلق ومنخفضي مستوى القلق حسب مقياس تيلور في مقياس القلق من الزواج.

مرتفعي القلق		منخفضي القلق			
المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
89.56	12.41	71.32	9.35	9.75	0.01 دال

ب.الصدق التلازمي:
بعد أن تم التحقق من الصدق المنطقي للصورة الأولية للمقياس من خلال المحكمين وكذلك التحقق من صدق التمييز في الصورة النهائية للمقياس تم التحقق من الصدق التلازمي بإيجاد معاملات الإرتباط بين مقياس القلق من الزواج وبين ثلاثة مقاييس القلق على عينة عدد أفرادها (ن=70) كما يتضح من الجدول التالي الذي يبين معاملات الإرتباط بعد أن تم حسابها.

جدول رقم (5) معاملات الارتباط بين مقياس القلق من الزواج وبعض مقاييس القلق

المقياس	معامل الرتباط
القلق من المستقبل	**0.52
القلق ايزنك	*0.33
القلق هاملتون	**0.44

* دال عند مستوى 0.05
** دال عند مستوى 0.01

كما يتضح من الجدول رقم (5) أن قيم معاملات الإرتباط بين المقياس ومقاييس القلق (قلق المستقبل ، القلق ايزنك ، القلق لهاملتون) تؤكد صدق مقياس القلق من الزواج.

4.ثبات الصورة النهائية للمقياس:
لحساب الصورة النهائية للمقياس، إستخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية وتم حساب معامل الإرتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية حيث بلغ معامل الإرتباط بين نصفي المقياس (0.83)، وبإستخدام معادلة سبيرمان – براون للتصحيح أصبحت قيمة معامل الإرتباط (0.91)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

5.تحليل فقرات الصورة النهائية من المقياس:

1.حساب الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس: قام الباحث بتحليل فقرات الصورة النهائية للمقياس وذلك من أجل بيان قوة كل فقرة من فقرات مقياس القلق من الزواج في مقياس القلق من الزواج، وتعتبر هذه الخطوة مهمة في عمليات المراجعة للمقياس و تم حساب معامل الإرتباط بين كل فقرة من الفقرات (37) المكونة للصورة النهائية لمقياس القلق من الزواج مع الدرجة الكلية على المقياس حيث كانت عينة الدراسة (ن= 70) كما يظهر في الجدول.

جدول رقم (6) تحليل فقرات مقياس القلق من الزواج

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقره	معامل الإرتباط
1	**0.533	19	**0.462
2	**0.591	20	**0.449
3	**0.51	21	**0.515
4	**0.662	22	**0.508
5	**0.609	23	**0.420
6	**0.595	24	**0.495
7	**0.715	25	**0.411
8	**0.593	26	**0.388
9	**0.626	27	*0.248
10	**0.694	28	*0.244
11	**0.478	29	0.042
12	**0.600	30	0.08
13	**0.542	31	0.081
14	**0.641	32	0.122
15	**0648	33	*0.260
16	**0.627	34	0.186
17	**0.444	35	0.143
18	**0.506	36	**0.383
		37	0.131

** دال عند 0.01

* دال عند 0.05

من خلال الجدول رقم (6) يتضح أن معظم فقرات المقياس لها إرتباط دال إحصائيا مما يوضح أن للمقياس درجة درجة مناسبة من التماسك والإتساق الداخلي رغم أن هناك (7) فقرات في المقياس غير دالة (29,30,31,32,34,35,37) ولكن لم يتم حذفها من المقياس ليفتح الباحث المجال أمام الباحثين لتطبيق المقياس على عينة ذات حجم أكبر مما يؤدي إلى إنتقاء العدد المناسب من الفقرات من أجل الوصول إلى أدق صورة ممكنة من هذا المقياس.

2. الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات البعد ودرجة البعد الذي يمثل مجموعة الفقرات.

جدول رقم (7) حساب الاتساق الداخلي بين فقرات البعد الأول"القلق العام والمتزايد ودرجة البعد نفسه"

رقم الفقر	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
معامل الارتباط	0.652**	0.675**	0.655**	0.754**	0.717**	0.653**	0.751**	0.684**	0.677**	0.638**

يظهر من جدول رقم (7) ان جميع معاملات الارتباط قوية ودالة احصائيا مما يدل على ارتباط الفقرات من1 إلى 10 مع البعد الذي تنتمي إليه " القلق العام والمتزايد" بارتباط قوي والذي يدل على تماسك واتساق فقرات البعد الأول مع البعد "القلق العام والمتزايد.

جدول رقم (8) حساب الاتساق الداخلي بين فقرات البعد الثاني " الوسواس وعدم الثقة بالنفس " ودرجة البعد نفسه

رقم الفقرة	11	12	13	14	15	16	17	18
معامل الارتباط	0.435	0.671*	0.658*	0.709*	0.717*	0.639*	0.544*	0.588*

يظهر من خلال جدول رقم (8)ومن خلال قيم معامل ارتباط الفقرات من 11 إلى 18قوة الارتباط بين هذه الفقرات مع البعد "الوسواس وعدم الثقة بالنفس".

جدول رقم (9) حساب الاتساق الداخلي بين فقرات البعد الثالث" المخاوف الاجتماعية" ودرجة البعد نفسه

رقم الفقرة	19	20	21	22	23	24	25
معامل الارتباط	0.51**	0.53**	0.72**	0.64**	0.695**	0.663**	0.566**

يظهر من خلال جدول رقم (9)ومن خلال قيم معامل الارتباط قوة الارتباط بين الفقرات من 19 إلى 25مع البعد الثالث "المخاوف الاجتماعية".

جدول رقم (10)حساب الاتساق الداخلي بين البعد الرابع "المخاوف الجسدية" ودرجة البعد نفسه

رقم الفقرة	26	27	28	29	30	31
معامل الارتباط	0.493**	0.582**	0.342**	0.465**	0.260*	0.363**

يظهر من خلال الجدول رقم (10)يتضح قوة الارتباط بين الفقرات من 26 إلى 31مع البعد "المخاوف الجسدية"

جدول رقم (11)حساب الاتساق الداخلي بين فقرات البعد الخامس"المخاوف الاقتصادية " ودرجة البعد نفسه

رقم الفقرة	32	33	34	35	36	37
معامل الارتباط	0.474**	0.335**	0.533**	0.791**	0.159	0.643**

يظهر من الجدول رقم(11)قوة الارتباط بين الفقرات من 32 إلى 37 مع البعد الذي يمثلها "المخاوف الاقتصادية" باستثناء الفقرة رقم 36 حيث بلغ معامل الارتباط 0.159 وهي قيمة غير دالة.

وهنا نلاحظ قوة الاتساق الداخلي بين فقرات كل بعد من أبعاد المقياس مع البعد الذي يمثلها مما يعطي للمقياس درجة الموثوقية للاستخدام وإجراء المزيد من الدراسات التي تخدم المجتمعات والأفراد.

3.حساب الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجة المقياس الكلية

جدول (12)

البعد	اسم البعد	معامل الارتباط
1	القلق العام والمتزايد	0.534**
2	الوسواس وعدم القة بالنفس	0.423**
3	المخاوف الاجتماعية	0.593**
4	المخاوف الجسدية	0.273*
5	المخاوف الاقتصادية	0.489**

يظهر الجدول رقم (12) معامل الارتباط بين درجة البعد ودرجة المقياس الكلية ، ويتضح أن جميع الأبعاد دالة إحصائيا، وان الأبعاد الأول والثاني والثالث والخامس دالة عند 0.01 وأن البعد الرابع دال عند مستوى 0.05 وهذا يعطي مؤشرا لقوة الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والمقياس ككل.

وبناء على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج تتعلق ببناء مقياس القلق من الزواج والمتكون بصورته النهائية من (37) فقرة موزعة بعدد غير متساو على(5) أبعاد، وارتبط بدلالة إحصائية مع مقاييس أخرى عالمية كمقياس القلق من المستقبل، ومقياس القلق لأيزنك، ومقياس القلق لهاملتون، وتميز المقياس بتماسك واتساق فقراته وكان معامل الارتباط للفقرات مع درجة المقياس ككل دال إحصائيا عند ألفا (0.05)، واتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات، وهذا بدوره يؤكد قوة هذا المقياس وتوافر الخصائص التي تجعل منه مقياسا مناسبا لقياس القلق من الزواج.

التوصيات والمقترحات:

استنادا إلى النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

-استخدام المقياس بصورته النهائية والمتكونة من (37) فقرة للكشف عن قلق الأفراد من الزواج، وذلك بسبب تمتع المقياس بالصدق والثبات كما أشارت نتائج الدراسة.

-إجراء المزيد من الدراسات على هذا المقياس وفي بيئات أخرى وإحجام عينات أكبر من اجل التحقق من صدق المقياس وثباته.
-إجراء دراسات حول البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي.

قائمة المراجع:

Arabic References in English :

.1Abu-alaish,Hia. (2017). Anxiety about the future and its relationship to the level of academic aspiration of the university student, a field study in the scientific and literary colleges at the University of Hai'l and the Journal of Educational andPsychological Sciences.

.2Abu-Alaa, Raja. (1998). Research Methods in Psychological and EducationalSciences, Cairo: Dar Al-Nisr for Universities.

3.Adjbilou, Aziz. (1980). analysis of the spatiotemporal variability of first nuptiality in the Maghreb - Belgium: acadimia.

5.Ahmed, Samir. (2003). Mental health and compatibility (2nd edition), Egypt, Alexandria: Alexandria Book Center.

6.Al-Akaychi, Bushra. (2000).Future anxiety and its relationship to each otherVariables for university students. A magister message that is not published ,Al-Mustansiriya University, Baghdad.

7.Ali, Ghassan. (2008). Nikah the analyst, scientific journal, Diyala University, No. 30.

8.Barakat, Halim. (2006). Alienation in Arab culture, the mazes of man, between dream and reality. Lebanon: Center for Arab Unity Studies publisher and distributor.

9.Circus, Adel. (1989). Marriage and development of Bahrain community, Cairo, Madbouly Library.

10.Dhyab, Jihad. (2003). Factors affecting late marriage age for young males Females and the resulting effects - a field study in Al-Duwailah, Damascus - "Damascus University Journal, College of Arts and Humanities", Vol 19, No. 2.

11.Freud, S.(1962) Anxiety. Translated , Othman Nagati (Cairo): Dar Al-Nahda Library Arabic.

12.Al-Jundi,Nabeel, Desouky,Doaa. (2017). Marital future anxiety and its relationship to self-esteem among a sample of university students, The Jordanian Journal of Educational Sciences, Volume 13, Number 2

13.Al-Juwair Ibrahim. (1995). University Youth Delayed Marriage - Effects and Treatment - Riyadh: Obeikan Library for Printing and Publishing.

14.kafani, et al. (1990). Building a measure of sports anxiety, Yearbook of the College of Education, Qatar, Vol 7, No. 7 .
15.Al-Kaffiri,Wedad. (2016). Academic procrastination among students of the College of Education at the University of Hai'l, Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 10, (2), 290-299.
16.Melhem, Sami. (2001). Counseling and psychotherapy, 1st Edition , Amman: Dar Al Masirah.
17.Al-Nasrawi, Nadia. (2016). Feuerbach's philosophy between matter and man, for Lebanon: Dar Al-Rafidayn.
18.Al-Mishikhi, Ghaleb. (2009). Future anxiety and its relationship to both self-efficacy and the level of ambition among a sample of adolescents from Taif University students, (unpublished doctoral thesis), College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
19.Odeh, Ahmad. (2000). Statistics for the researcher in Education and Humanities, Irbid: Dar Al-Amal for Publishing and Distribution.
20.Odeh, Ahmad. (1990). Developing a teacher attitudes scale toward school exams, College of Education Journal (5), 53-71.
21.Qamar, Majzoub. (2015). Self-assessment and its relationship to aggressive behavior, future anxiety and some demographic variables (field study on students of the University of Dongola), (unpublished doctor's thesis), Faculty of Education, University of Dongola, Sudan.

22.Al-Rasheed, Malik. (2017). Marital imbalances in Kuwait: a social study of gender differences and the influence of demographic factors, Journal of Social Sciences, vol 45 / p2, Kuwait: Kuwait University.
23.Sadiq, Adel. (2005). Psychiatry, Cairo: Dar Al-Sahwa.
24.Saud, Nahid. (2005). Future anxiety and its relationship to the level of optimism and pessimism (unpublished doctoral thesis), Faculty of Education, University of Damascus, Syria.
25.Al-Shafi, Ahmad. (1997). Marriage in Islamic Sharia Cairo: Dar Al-Hoda.
26.Al-Yousifi, Ali. (2008). Achievement motivation and its relationship to social anxiety among students of the College of Education for Girls at the University of Kufa, Center for Teaching Development: University of Kufa
27.Zahran, Sanaa. (2004). Guide mental health to become a poet and beliefs of alienation. Cairo: Scientist Books.
28.Zaki, Hussam. (2013). Marital future anxiety and its relationship to emotional intelligence and some demographic variables for sample from

university students, Journal of the College of Education, Benha University https://maqar.com/archives/315917, Reviewed, 12/3/2020.

English References

29.Antony, M., &Rowa, K. (2008). Social anxiety disorder (1st Ed). From https://us.hogrefe.com/shop/social- anxiety-disorder-pdf-epub.html

30.Bolanowski, w.(2005). Anxiety about professional future among young doctors. International journal of occupational medicine and environmental health, 18(4): 367-374.

31.Beidel, DC & Turner, SM. (1995). A new inventory to assess childhood social anxiety and phobia: The social phobia and anxiety inventory for children. Psychology Assessment, 7, 73-79.

32.Brown,t.a,k.,zinbarg,r.e.,&barlow,d.h.(1993). Diagnostic andsymptom distinguishability of generalized disorder and obsessive-compulsive disorder.behavior therapy,24,227-240.

33.Gilbert,P. (2000). The relationship of shame , social anxiety and depression : the role of the evaluation of social rank. Clinical psychology And Psychotherapy , 7,174-189

34.Glick , D. & Orsillo , S. (2011). Relationships among social anxiety , self – focused attention , and experientail distress and avoidance. Journal Of Cognitive And Behavioral Psychotherapies , 11 (1) , 1-12.

35.Housman,A,E. (1998). fear and worry. The problems of life.//www.soon.org.uk/problems/worry.htm.

36.Mandap, c. (2016). Examining the Differences in Procrastination Tendencies among University Students. Intrnational Journal of Education and Research,4.(4),431-436

37.Taylor,.(1953).apersonality scale of manifest anxiety. J of abn.& soc.psvchol.vol. 48,21 ,285 -290.

38.Wahcata , J,. Frdi , M , & Friedrich , F. (2009). Social phobia : epidemiology and health care epidemiologie and versorgung der sozial phobia. Journal Of EPIDEMIOLOGY AND HEALTH CARE., 21(4) , 520 – 524.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (1) :استطلاع أولي بشأن موقف الفرد من الزواج.

ملحق رقم (2) الصورة الاولية لمقياس القلق من الزواج والخاصة بالمحكمين.

ملحق رقم (3) الصورة الاولية لمقياس القلق من الزواج الخاصة بالعينة.

ملحق رقم (4) الصورة النهائية لمقياس القلق من الزواج.

ملحق رقم 1

استطلاع الرأي الأولي بشأن الموقف من الزواج

الأعزاء الكرام

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

من خلال هذا الاستطلاع المرتبط بالقلق من الزواج
ارجوا الإجابة عن الأسئلة التالية والتي تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي
مع كل الاحترام والتقدير
العمر:
الحالة الاجتماعية:
المستوى الثقافي:
مكان السكن:
السؤال الأول: ما رأيك بالزواج؟
السؤال الثاني: كم تحتاج من الزمن كي تتزوج؟

السؤال الثالث: ما هي الصعوبات التي تواجهك أن أقدمت على الزواج ؟
السؤال الرابع: هل تنصح الآخرين بالزواج؟

الملحق رقم 2
المحكم الكريم
تحية طيبة وبعد
أرجو التلطف من حضرتك تحكيم هذا المقياس ذلك بوضع مناسب مقابل العبارة المناسبة وغير مناسب مقابل العبارة غير المناسب ووضع الملاحظات عن كل فقرة من حيث الصياغة والتدريج ، والانتماء للبعد المخصص لكل فقرة.
مع خالص الاحترام والتقدير

رقم الفقرة	الفقرة	مناسب	غير مناسب
1	أشعر بالقلق عندما أفكر بالزواج		
2	أتوتر جدا عندما ينصحني غيري بالزواج		
3	أشعر أن الزواج سيجعل حياتي قاسيه		
4	أنصح زملائي بعدم الزواج		
5	أشعر بالقلق عندما أسمع أن زميل ليتزوج		
6	أبتعد عن بناء علاقات مع أناس متزوجين		
7	أشعر أن المتزوجين قد اخطئوا		
8	أشعر أن الزواج سيجعل أعمالي روتينيه		
9	أشعر أنني سأكون أكثر قلقا وأكثر توترا لو تزوجت		
10	أشعر أنني سأكون أكثر سلبيا لو تزوجت		
11	أشعر أن الزواج سيفقدني الكثير من طموحات حياتي		
12	أشعر أنني سأكون مقصرا لو تزوجت		
13	ينتابني القلق الكبير عندما أنظر إلى الأطفال		
14	أرى أنني سألحق الضرر بغيري لو تزوجت		
15	أرى أنني سأندم كثيرا لو تزوجت		
16	أرى أن الزواج سيقيدني كثيرا		

17	أخرج من الموضوعات التي تتحدث عن الزواج		
18	أشعر أن الزواج سيبعدني عن أمور مهمة في حياتي		
19	أشعر أن الزواج يفقدني وقتي و جهدي		
20	أركز كثيرا في تجارب من تزوجوا وفشلوا		
21	أرى أنني لن أستطيع القيام بواجباتي الأسرية لو تزوجت		
22	أشعر أن الزواج بحاجة إلى أموال كثيرة		
23	أشعر أنني لن أكون مؤهلا للزواج		
24	لا أفضل المشاركة في احتفالات الزواج		
25	أشعر بالرهبة عندما ينتابني شعور أنني سأتزوج		
26	أقلق كثيرا لأحوال المتزوجين و معيشتهم		
27	أشعر أنني سأكون لا مباليا لو تزوجت		
28	اقرأ كثيرا عن مشاكل المتزوجين		
29	أشعر أنني سأعاني من أمراض كثيرة لو تزوجت		
30	أشعر أنني سأدخل في مشاكل عدة لو تزوجت		
31	أشعر أنني سأفقد الكثير من راحتي لو تزوجت		
32	أرى أنني سأفقد كثيرا من أصدقائي لو تزوجت		
33	أرى أنني سأبحث عن نفسي كثيرا لو تزوجت		
34	أشعر أنني سأبحث عن مساعدات كثيرة لو تزوجت		
35	أشعر كثيرا ممن تزوجوا لم يخططوا صحيحا لذلك		
36	أشعر أنني سأكون مقصرا في تربية أبنائي لو تزوجت		
37	أشعر أنني سأقوم بعمل أمور كثيرة لا تناسبني لو تزوجت		
38	أرى أنني أكون اقل نشاطا و حيويا لو تزوجت		
39	أرى أنني سأكون سببا في مشاكل كثيرة لو تزوجت		
40	أشعر أنني سأموت باكرا لو تزوجت		
41	أشعر أنني سأحتاج الرعاية لو تزوجت		
42	أشعر أنني سأواجه الكثير من المتاعب الصحية لو تزوجت		
43	أشعر أنني سأدفع الكثير من أجل صحتي لو تزوجت		
44	أشعر أنني لن أكون سعيدا لو تزوجت		
45	أشعر أنني سأتخبط في قراراتي لو تزوجت		
46	أشعر أنني سأسهر طويلا لو تزوجت		
47	أشعر أنني سأكون فقيرا لو تزوجت		
48	أشعر أنني لن أعرف كثيرا عن العالم حولي لو تزوجت		

الفقرات:1+2+4+5+9+18+25+26+44+46 القلق العام والمتزايد
7+11+14+15+19+33+35+39 الوسواس وعدم الثقة بالنفس

6+13+16+24+28+32+48 المخاوف الاجتماعية
29+38+40+41+42+43 المخاوف الجسدية
12+21+22+23+34+47 المخاوف الاقتصادية

الملحق رقم 3

تحية طيبة وبعد

أرجو الإجابة على هذا المقياس المخصص لقياس القلق من الزواج وذلك لأغراض البحث العلمي وأن الإجابات تعامل بسرية كاملة راجيا منك الإجابة بما يتوافق مع موقفك من كل فقرة من فقرات هذا المقياس

أولا: البيانات الديموغرافية

الاسم :اختياري مكان السكن : العمر: الجنس: المؤهل العلمي:

مع خالص الاحترام والتقدير

ثانيا: فقرات المقياس

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
1	أشعر بالقلق عندما أفكر بالزواج					
2	أتوتر جدا عندما ينصحني غيري بالزواج					
3	أشعر أن الزواج سيجعل حياتي قاسية					
4	أنصح زملائي بعدم الزواج					
5	أشعر بالقلق عندما أسمع أن زميل ليتزوج					
6	أبتعد عن بناء علاقات مع أناس متزوجين					
7	أشعر أن المتزوجين قد اخطئوا					
8	أشعر أن الزواج سيجعل أعمالي روتينيه					
9	أشعر أنني سأكون أكثر قلق أو أكثر توترا لو تزوجت					
10	أشعر أنني سأكون أكثر سلبيا لو تزوجت					
11	أشعر أن الزواج سيفقدني الكثير من طموحات حياتي					
12	أشعر أنني سأكون مقصرا لو تزوجت					
13	ينتابني القلق الكبير عندما أنظر إلى الأطفال					
14	أرى أنني سألحق الضرر بغيري لو تزوجت					
15	أرى أنني سأندم كثيرا لو تزوجت					
16	أرى أن الزواج سيقيدني كثيرا					
17	أخرج من الموضوعات التي تتحدث عن الزواج					
18	اشعر أن الزواج سيبعدني عن أمور مهمة في حياتي					
19	أشعر أن الزواج يفقدني وقتي وجهدي					
20	أركز كثيرا في تجارب من تزوجوا وفشلوا					
21	أرى أنني لن أستطيع القيام بواجباتي الأسرية لو تزوجت					

22	أشعر أن الزواج بحاجة إلى أموال كثيرة					
23	أشعر أنني لن أكون مؤهلا للزواج					
24	لا أفضل المشاركة في احتفالات الزواج					
25	أشعر بالرهبة عندما ينتابني شعور أنني سأتزوج					
26	أقلق كثيرا لأحوال المتزوجين ومعيشتهم					
27	أشعر أنني سأكون لا مباليا لو تزوجت					
28	اقرأ كثيرا عن مشاكل المتزوجين					
29	أشعر أنني سأعاني من أمراض كثيرة لو تزوجت					
30	أشعر أنني سأدخل في مشاكل عدة لو تزوجت					
31	أشعر أنني سأفقد الكثير من راحتي لو تزوجت					
32	أرى أنني سأفقد كثيرا من أصدقائي لو تزوجت					
33	أرى أنني سأبحث عن نفسي كثيرا لو تزوجت					
34	أشعر أنني سأبحث عن مساعدات كثيرة لو تزوجت					
35	أشعر كثيرا ممن تزوجوا لم يخططوا صحيحا لذلك					
36	أشعر أنني سأكون مقصرا في تربية أبنائي لو تزوجت					
37	أشعر أنني سأقوم بعمل أمور كثيرة لا تناسبني لو تزوجت					
38	أرى أنني أكون أقل نشاطا وحيويا لو تزوجت					
39	أرى أنني سأكون سببا في مشاكل كثيره لو تزوجت					
40	أشعر أنني سأموت باكرا لو تزوجت					
41	أشعر أنني سأحتاج الرعاية لو تزوجت					
42	أشعر أنني سأواجه الكثير من المتاعب الصحية لو تزوجت					
43	أشعر أنني سأدفع الكثير من أجل صحتي لو تزوجت					
44	أشعر أنني لن أكون سعيدا لو تزوجت					
45	أشعر أنني سأتخبط في قراراتي لو تزوجت					
46	أشعر أنني سأسهر طويلا لو تزوجت					
47	أشعر أنني سأكون فقيرا لو تزوجت					
48	أشعر أنني لن أعرف كثيرا عن العالم حولي لو تزوجت					

الفقرات:1+2+4+5+9+18+25+26+44+46 القلق العام والمتزايد

7+11+14+15+19+33+35+39 الوسواس وعدم الثقة بالنفس

6+13+16+24+28+32+48 المخاوف الاجتماعية

29+38+40+41+42+43 المخاوف الجسدية
12+21+22+23+34+47 المخاوف الاقتصادية

ملحق(4)

الصورة النهائية لمقياس القلق من الزواج

الرقم	الفقرة	لا اوافق بشدة	لا اوافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1	أشعر بالقلق عندما أفكر بالزواج					
2	أتوتر جدا عندما ينصحني غيري بالزواج					
3	أنصح زملائي بعدم الزواج					
4	أشعر بالقلق عندما أسمع أن زميل ليتزوج					
5	أبتعد عن بناء علاقات مع أناس متزوجين					
6	أشعر أن المتزوجين قد اخطئوا					
7	اخرج من الموضوعات التي تتحدث عن الزواج					
8	أشعر أن الزواج سيفقدني الكثير من طموحات حياتي					
9	أشعر أنني سأكون مقصرا لو تزوجت					
10	ينتابني القلق الكبير عندما أنظر إلى الأطفال					
11	أرى أنني سألحق الضرر بغيري ل وتزوجت					
12	أرى أنني سأندم كثيرا لو تزوجت					
13	أرى أن الزواج سيقيدني كثيرا					
14	أشعر أن الزواج سيبعدني عن أمور مهمة في حياتي					
15	أشعر أن الزواج يفقدني وقتي وجهدي					
16	أرى أنني لن أستطيع القيام بواجباتي الاسريه لو تزوجت					
17	أشعر أن الزواج بحاجة إلى أموال كثيرة					
18	أشعر أنني لن أكون مؤهلا للزواج					
19	لا أفضل المشاركة في احتفالات الزواج					
20	أشعر بالرهبة عندما ينتابني شعور أنني سأتزوج					
21	أقلق كثيرا لأحوال المتزوجين ومعيشتهم					
22	اقرأ كثيرا عن مشاكل المتزوجين					
23	أشعر أنني سأعاني من أمراض كثيرة لو تزوجت					
24	أرى أنني سأفقد كثيرا من أصدقائي لو تزوجت					
25	أرى أنني سأبحث عن نفسي كثيرا لو تزوجت					
26	أشعر أنني سأبحث عن مساعدات كثيرة لو تزوجت					
27	أشعر كثيرا ممن تزوجوا لم يخططوا صحيحا لذلك					
28	أرى أنني أكون اقل نشاطا وحيويا لو تزوجت					
29	أرى أنني سأكون سببا في مشاكل كثيرة لو تزوجت					

30	أشعر أنني سأموت باكرا لو تزوجت					
31	أشعر أنني سأحتاج الرعاية لو تزوجت					
32	أشعر أنني سأواجه الكثير من المتاعب الصحية لو تزوجت					
33	أشعر أنني سأدفع الكثير من أجل صحتي لو تزوجت					
34	أشعر أنني لن أكون سعيدا لو تزوجت					
35	أشعر أنني سأسهر طويلا لو تزوجت					
36	أشعر أنني سأكون فقيرا لو تزوجت					
37	أشعر أنني لن أعرف كثيرا عن العالم حولي لو تزوجت					

الفقرات:1+2+3+4+7+14+20+34+35+36المجال:القلق العام والمتزايد

6+8+11+12+15+25+27+29 المجال الوسواس وعدم الثقة بالنفس

5+10+13+19+22+24+37 المجال المخاوف الاجتماعية

23+28+30+31+32+33 المجال المخاوف الجسدية

9+16+17+18+21+26 المجال المخاوف الاقتصادية

MARRAGE ANXITY SCALE (M A S)

Hussein Ahmed Ayed Rababa

The Hashemite center for opinion poll ,Jordan-Irbid

Abstract: Abstract: The study aimed to build a measure of anxiety about marriage, and to achieve the goal of this study, A survey of the opinions of 56 unmarried sons of the governor of Irbid, between the ages of (18-35), was conducted to investigate their opinions and their view of marriage. and after collecting and categorizing the answers, the initial picture was formulated The scale consists of (48) items according to the five-point Likert scale, distributed over five dimensions unequally, so that each item has the ability to measure anxiety about marriage. From the arbitrators and making some adjustments to the paragraphs in the light of their suggestions, and when analyzing the responses of the sample members in the light of the necessary criteria for each paragraph and verifying the sincerity of discrimination, correlative honesty and internal consistency between the paragraphs and the degree of dimension that they represent and between the paragraphs of the dimension and the degree of dimension itself, the results of the study indicated that the scale enjoyed its image The final score was with a high degree of honesty and stability, as well as the internal consistency between the items and the scale as a whole, as it reached Cronbach's alpha (0.86).

Key wards: build scale,anxiety, marriage scale, marriage anxiety, marriage anxiety scale.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 16 مارس 2022
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم – شمال الخليل

[1]د. محمود أحمد الشمالي، [2]أحلام محمود الشمالي، [3]سمحا عادل القاضي، [4]د. شادي خليل ابو الكباش

[1] أستاذ مساعد-كلية العلوم التربوية-جامعة النجاح الوطنية-نابلس-فلسطين

[2] ماجستير مناهج وأساليب تدريس- مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل-فلسطين

[3] ماجستير مناهج وأساليب تدريس- مديرية التربية والتعليم شمال الخليل-فلسطين

[4] أستاذ مساعد-كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية-جامعة النجاح الوطنية-نابلس-فلسطين

مُلخص: هدفت الدِراسة التعرف إلى مستوى التنمر المجتمّعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين، وأثر كل من متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان السكن في مستوى التنمر. ولتحقيق هدف الدِراسة تم اعتماد المنهج الوصفي، ولجمع بيانات الدِراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدِراسة، تمّ التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وتكونت عينة الدِراسة من معلمي المرحلة الأساسية العليا؛ حيث تمّ اختيارها بالطريقة العشوائية من مجتمّع الدِراسة. وبعد تحليل البيانات أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التنمر المجتمعي جاء بدرجة عالية فبلغت (3.75) على الدرجة الكلية. وقد حصل مجال التنمر القائم على الثقافة المتعلقة بالمجتمع على الدرجة الأعلى (3.87)، ويليه مجال التنمر القائم على الثقافية المتعلقة بأولياء الأمور (3.72)، يليه مجال التنمر القائم على الثقافية المتعلقة بالمدرسة (3.68). وأشارت النتائج الى وجود فروق في مستوى التنمر المجتمعي تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيرات المؤهل، الخبرة، ومكان السكن. وفي ضوء نتائج البحث يوصى بالاهتمام بالطالبات بشكل أكثر فيما يتعلق بتحقيق الذات بالسلوك السوي بدل السلوك التنمري.

المُقدمة:

يعد التنمر من أهم المشكلات التي تعاني منها معظم المدارس والمجتمعات في جميع أنحاء العالم، نظراً لأنها مشكلة ذائعة الانتشار في المجتمعات والمدارس، حيث باتت المؤشرات والدلائل تؤكد على زيادة معدل انتشار هذه الظاهرة، فضلاً على المتنمرين والضحايا من الطلبة، وقد أشار علماء النفس إلى أن ظاهرة التنمر شائعة بين الطلبة، وأنها لا تضر فقط بمرتكبي التنمر وضحاياهم، بل أيضاً تؤثر سلباً على نفسية الطلبة، والمناخ المدرسي العام، وعلى قدرة الطلبة في التعلم، مما يؤدي إلى تدني في أداء المدرسة، وقدرتها للوصول إلى أهدافها؛ وقد أصبح التنمر كأنه شيء طبيعي في تصرفات كثير من المراهقين، حيث تتميز هذه المرحلة بأنها فترة عواصف وتوتر وشدة، تكتنفها الأزمات النفسية، وتسودها المعاناة والإحباط والصراع (صوفي، 2017).

إن ظاهرة التنمر تعتبر أحد الإشكال العدوانية في المجتمع ويعتبر سلوك التنمر مكتسبا من البيئة، وهو من السلوكيات الخطرة التي تؤثر على جميع المشاركين به، لذلك من المهم أن نزيل ما يحمله الناس من الأفكار بأنه سلوكا طبيعيا وانه سينتهي تلقائيا، لذلك يجب إثارة الوعي حول المشكلات النفسية التي يعانوها جميع المشاركين في هذا السلوك، بالإضافة إلى الحاجة للتدخل لوقفه (الصبحين والقضاة، 2013).

إن السلوك التنمري Bulling behavior موجود في المجتمعات منذ القدم، وهو ظاهره يمارسها الأفراد بأساليب متعددة، وهو موجود لدى أفراد الجنس البشري بأشكال مختلفة، ويظهر عندما تتوافر الظروف المناسبة، وهناك عده تعريفات للتنمر منها تعريف اولويس (Olweus ,1993) الذي عرفه بأنه شكل من أشكال العنف الشائعة بين الأطفال والمراهقين ويعني التصرف المتعمد للضرر أو الازعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد وقد يستخدم المعتدي أفعالا مباشره أو غير مباشره للتنمر على الآخرين، والتنمر المباشر هو هجمة مفتوحة على الآخرين. ويعد التنمر في المدارس من الظواهر العالمية، وانتشارها يختلف من مجتمع لآخر، وتشير الإحصائيات الدولية إلى أن معدل انتشار التنمر في المدارس يتراوح من (15-10 %)، وتختلف معدلات ضحايا التنمر من بلد لآخر، وأشارت الدراسات إلى أن كل تلميذ من بين 6 تلاميذ يتعرض مره كل أسبوع، ونظرا لنقص الدراسات عن التنمر في المدارس العربية، فإنه لا توجد إحصائيات كافية حول التنمر (زهراء، 2017). حيث أصبحت ظاهرة التنمر المدرسي من الظواهر التي بات العالم كله يشتكي منها، بسبب الخطورة الكبيرة له قام المهتمون بالعملية التربوية بالبحث عن سبل علاجها، ولاقت اهتماما كبيرا في العالم، نظرا لانتشارها

الواسع والآثار التي تسببها، فهي تؤدي الى تعثر الطالب دراسيا، وانعزاله عن الحياة الاجتماعية والكثير من المشكلات التي يمكن أن تؤدي به الى الانتحار او التفكير به. حيث تعتبر البيئة المدرسية من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للطلاب، فهي ليست مكانا لتعلم المهارات الأكاديمية فحسب، (الشاوي، 2011).

مفهوم التنمر المجتمعي:

يعرف التنمر بأنه شكل من أشكال العنف الشائعة جداً بين الأطفال والمراهقين، ويعني التصرف المتعمد للضرر أو الإزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد، ليخلق نموذجاً مستمراً من المضايقة والإيذاء وهو نمط من السلوكيات والأفعال السالبة المتعمدة والمقصودة، والمتكررة والمستمرة على مدار مدة طويلة من الزمن بين طالبين غير متوازني القوة الجسدية أو النفسية أو كليهما (القحطاني، 2015)، فممارسة الفرد أو عدة أفراد لسلوكيات غير متحضرة، تعد تنمراً مثل الإساءات اللفظية أو المكتوبة، والتنابز بالألقاب، والاستبعاد من النشاطات والمناسبات الاجتمّاعية أو الإساءة الجسدية أو الإكراه على فعل معين (الزعبي ومهيدات، 2014).

وتكمن مشكلة التنمر في أن الأهل والمدرسة لا يعلمون عنها بشكل واضح حيث يقل تبادل الأهل الحديث مع أبنائهم بما يجري في أروقة المدرسة ومحيطها، إضافة إلى إخفاء أبنائهم معاناتهم من التنمر لكي لا يوصفوا بأنهم ضعفاء، ولمساعدة الطلبة على مواجهة التنمر على الأهل والمدرسة أن يدركوا طبيعته لينجحوا في مواجهته ومعالجته. والتنمر المدرسي مشكلة قديمة موجودة في جميع المجتمعات المتقدمة والنامية منذ زمن بعيد (الزبون والزغول، 2016).

هناك مسميات عديدة للتنمر لدى طلبة المدارس منها: الاستقواء، الصراع، العنف، الاستئساد، وما شابه ذلك، ما يحول المدرسة إلى غابة بلغ سلوك قاطنيها حدود التوحش (الزعبوط، 2016)، ويمكن استعراض أهم أشكال التنمر مثل:

التنمر الجسمي: أكثر أشكال التنمر وضوحاً، ويحدث عندما يتأذى الشخص جسمياً من الضرب، والرفس، والعض، واللكم، والخمش، والصفع، وشد الشعر أو أي شكل من أشكال الهجوم الجسمي.

التنمر الاجتماعي: فقد يكون لفظياً أو غير لفظي.

التنمر اللفظي: يتضمن المكالمات التلفونية المسيئة، والإشاعات المزيفة، واستخدام اللغة المسيئة، والوصف بألقاب معينة والسخرية، والتعليقات العرقية، والتعليقات القاسية والتخويف العام.

التنمر غير اللفظي: فقد يكون مباشراً أو غير مباشر:

التنمر المباشر غير اللفظي يصاحب عادة التنمر اللفظي والجسمي ويتضمن الإيماءات البذيئة والتعابير الوجهية المؤذية.

التنمر غير المباشر غير المباشر يتضمن التجاهل المتعمد والاستثناء من النشاط.

التنمر الجنسي: الشكل الأخير للتنمر، ويتضمن استخدام أسماء جنسية وينادي بها، أو كلمات جنسية قذرة أو لمساً جنسياً أو التهديد بالممارسة الجنسية. أكد عدد من الدراسات وجود فروق جندرية في شكل التنمر لدى طلبة المدارس ممن تتراوح أعمارهم بين (12-8) سنة، إذ يعد الذكور أكثر استخداماً وتعرضاً للتنمر الجسمي، بينما تعد الإناث أكثر استخداماً للتنمر اللفظي ونشر الإشاعات والاستثناء من المجموعة (أبو غزال، 2009).

دور العوامل الثقافية في التنمر:

بما أن الثقافة هي النواة التي تنطلق منها السلوكيات الفردية أو الجماعية في مناحي الحياة المختلفة، وبغض النظر عن المستوى العمري للفرد؛ فلا بد من العمل على تمكينها وغرسها لدى الفرد في المراحل الأولى، فغرس هذه الثقافة مبكراً يجعل من السهل التعاطي معها وتنفيذها على أرض الواقع؛ لأنها أصبحت جزءاً من سلوكه ولا يمكن فصلها عنه بالمطلق وهذا ما تؤكده نظريات التعلم، وتقوم به المجتمّعات على اختلافاتها الفكرية، لتسمو بأفرادها في بناء شخصياتهم وفق الشكل الذي يحقق أهدافها حاضراً ومستقبلاً (السحباني، 2016).

يعيش الفرد في نمط ثقافي يشمل جميع مكوناته المادية والسلوكية والفكرية شاملاً العادات والتقاليد والقيم الفكرية والعقائدية والثقافية، وهذه الثقافة يأخذها الإنسان من بيئته المحيطة في المجتمع الذي يعيش فيه، ويحتل موضوع الثقافة مكانا مهماً لدى أغلبية العاملين في مجال العلوم التربوية والإنسانية فهنالك من يرى أن الثقافة هي الكل المركب الذي يحتوي على المعرفة والعقائد والفنون والقيم والعادات التي يحصلها الإنسان كعنصر في المجتمّع، وهناك من يرى أن الثقافة هي مكون يشمل مكونات لأفعال وأفكار ومشاعر يعبر عنها الإنسان من خلال الأشكال واللغات التي

يتعامل معها وبهذا المعنى تعتبر الثقافة عبارة عن تاريخ الإنسان المتشكل عبر الحضارات (الغامدي والمغربي، 2018).

والعوامل الثقافية على اختلافاتها هي مجموعة العوامل الأساسية المؤثرة في اتجاهات الأفراد وسلوكياتهم، حيث أكدت الدّراسات أن العامل الثقافي له طابع اجتمّاعي يعبر عن نمط العيش والحياة بالنسبة للأفراد داخل مجتمّعاتهم، وتعتبر العوامل الثقافية هي تلك العوامل الشاملة للبيئة الطبيعية والاجتمّاعية المحيطة بالفرد والمؤثرة تأثيراً واضحاً في وظائفه العقلية والنفسية والنافذة إلى السمات العامة لشخصية الفرد واستجاباته الاجتمّاعية في الحياة (العنيزات وآخرون، 2013)، وتلعب العوامل الثقافية دوراً بارزاً في تكوين ونمو التصرفات الشخصية، وسنستعرض ثلاثة عوامل ثقافية هي:

العوامل الثقافة المتعلقة بالمدرسة: تتشكل الثقافة المدرسية في الغالب من عدة مكونات، تتمّثل في الرؤية التي تحملها المدرسة، ومنظومة القيم التربوية والاتجاهات التي تغلب فيها، والنوادي والاتحادات ونشاطات التلاميذ، والمجموعات، ونظام الحوافز والتقويم؛ ويقترب التلاميذ إذ يستظلون بهذه العناصر من نتاجات تعلميه غير مقصودة، لان رؤية المدرسة ومنظومتها القيمية قد لا تتفق مع ما يحمله التلاميذ من قيم فإن ثمة صراعاً ينشأ بين نظامين: رسمي وغير رسمي.

العوامل الثقافية المتعلقة بأولياء الأمور: يعد دور أولياء الأمور دوراً فاعلاً في العملية التعليمية بما يمثله من ثقافة ومنظومة قيمية، وتعد العملية التربوية بجميع أشكالها معادلة منسجمة العناصر تتقاسم وظائفها أطراف عدة أهمها: الأهل، والبيت، والمجتمّع، حيث تتعاون جميعها في تأدية هذه الرسالة على خير وجه للوصول للنتائج المرجوة، ولا يتحقق ذلك إلا عن طريق توثيق الصلات بين البيت والمدرسة، فيعتبر التعليم مسألة مجتمّعية لا بد أن يشترك فيها جميع الأطراف من الأسرة والمدرسة وجميع أفراد المجتمّع ومؤسساته المختلفة (الطويل، 2001).

العوامل الثقافة المتعلقة بالمجتمّع: تختلف درجة تأثير العوامل الثقافية المرتبطة بالمجتمّع باختلاف الثقافة المنتشرة فيه، وتعرف بأنها مجموعة من الرموز والمفاهيم الإنسانية التي يكونها المجتمّع، بحيث تنتقل من جيل إلىأخر بوصفها محددات وضوابط للسلوك الإنساني (ايتزل وآخرون، 2006). والثقافة في نظر علماء الاجتمّاع تعني جوانب الحياة الإنسانية التي يكتسبها الإنسان بالتعلم بالوراثة، ويشترك أعضاء المجتمّع بعناصر الثقافة تلك التي تتيح لهم مجالات التعاون والتواصل، وتمّثل هذه العناصر السياق الذي يعيش فيه أفراد المجتمّع، وتتألف

ثقافة المجتمّع من جوانب مضمرة غير عيانيه مثل: المعتقدات، والآراء، والقيم التي تشكل المضمون الجوهري للثقافة، أما الجوانب العيانية الملموسة مثل: الأشياء، والرموز (جيدنز، 2005).

وتعد الثقافة المجتمعية بمثابة طريقة المجتمّع في الحياة، فالطريقة التي يفكر بها الناس في مجتمّع ما، ويعملون بها، وتقوم عليها نظمهم السياسية والاقتصادية ومعتقداتهم، كل هذا يطلق عليه ثقافة المجتمّع، ولذا تعد الثقافة هي أثمن ما يمتلكه المجتمّع، فإن ضاعت ضاع المجتمّع ويضيع من هوية المجتمّع بقدر ما يضيع من ثقافته، لذا تسعى كل المجتمّعات إلى المحافظة على ثقافتها، والتربية هي التي تقوم بدور التثقيف منذ الأزل من خلال المشاركة والتقليد، غير أن تضخيم الثقافة التدريجي في الحجم والاتساع والعمق؛ وعدم إمكانية نقله إلى الأبناء وانشغال الأبوين اوجب الحاجة إلى إيجاد جهة متخصصة في تنظيم ونقل الحضارة الثقافية للأجيال الناشئة، وأصبح المعلمون هم المسؤولون في المجتمّع في تعليم الأجيال الناشئة عن الحضارة الثقافية. (امبو سعيدي وآخرون، 2018).

وحتى يقوم المعلِّم بوظيفته على أحسن وجه مرهون بتوفير مجموعة من العوامل منها ما هو مادي ومنها ما هو اجتمّاعي ومنها ما هو شخصي ومهني، وهذه العوامل ترفع مكانة المعلِّم وتدفعه للقيام بوظيفته على أكمل وجه، ومن العوامل التي تؤثر في المكانة الاجتمّاعية للمعلِّم العوامل الثقافية التي تتمّثل بالصُّورة المرسومة للمعلِّم في مكوّنات ثقافة المجتمّع كالقرآن الكريم والتَّاريخ والإعلام والأمثال الشعبيَّة والأعراف، وإن مدى تطابق المفهوم السَّائد للمعلِّم في تلك الثقافة مع الصورة الموجودة في ذهن المعلِّم دليل على رفعة منزلته في مجتمّعه أو انخفاضها لأن الثَّقافة تعتبر أهم مرتكز تقوم عليه المكانة الاجتمّاعيَّة (الداوود وزيود،2017).

للتربية دوراً هاماً في نقل ثقافة المجتمّع من جيل لآخر،فهي وسيلة المجتمّع في المحافظة على ثقافته وتطويرها، وهنا يتضح دور المعلِّم كرائد اجتمّاعي يقدم ثقافة مجتمّعه لطلبته، ويبرز هذا الدور من خلال النقاط التالية: تأكيده على الاهتمّام باللغة القومية كأداة اتصال بين أفراد المجتمّع.تنمية قدرة التفكير العلمي، بما يتضمنه من تفكير ناقد وتفكير حل المشكلات.إكساب الطلبة الاتجاهات الإيجابية حيث يصبحون قادرين على إحداث تغييرات في ثقافتهم.تنمية الارتباط العاطفي بالجماعة والحرص على استمّرارها وتقدمها وتمّاسكها.تعريف الطلبة بأهم المشكلات الاجتمّاعية، وبأبعادها الحقيقية وأهم أسبابها، والآثار التي تعود على الفرد والمجتمّع من عدم حل هذه المشكلات (باوية، 2006). وبناءاً على ما سبق ينبغي إعداد المعلِّم إعداد ثقافي ويقصد به الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها المعلِّم

في مرحلة إعداده بهدف تثقيفه ثقافة عامة في شؤون الحياة على وجه العموم، وفيما يخص مجتمّعه ونموه المهني على وجه الخصوص (عليان، 2010).

إن علاج مشكلة التنمر يتطلب في البداية الاعتراف بوجوده بعيداً عن النفي المستعجل أو الرفض القاطع ومتى ما توفرت هذه القناعة فتكون أولى خطوات الوقوف على أبعاد المشكلة قد وضحت، ومن ثم وضع الحلول للحد منه بشتى الطرق، وأهمها الصراحة التامة بين الطلبة وأسرهم ومتابعتهم لأحوالهم المدرسية أولاً بأول، ومن ثم إيلاء المدرسة كل الرعاية والاهتمام للطلبة وضرورة التحرك السليم والسريع إزاء أي سلوك استقوائي في المدرسة، وللمعلم دوراً بارزاً في الحد من التنمر من خلال زرع المحبة والألفة بين الطلبة، وتقديم أنموذج أخلاقي رفيع والبعد عن اللجوء للضرب والسب وغيره من السلوكيات غير المقبولة. وتعد مرحلة التعليم الأساسية العليا من المراحل المهمة وذلك لأن التعليم في هذه المرحلة يؤدي دوراً كبيراً في تشكيل شخصية الطالب، وهي مرحلة تقع ضمن فترة اليفاعة والتي إذا ما أحسن استغلالها كانت لبنة قوية في نسيج المجتمع تدعمه وتزوده بالأفراد المنتجين المبدعين، وعلى العكس تماماً إذا لم يحسن استغلالها فإنها تكون عبئاً عليه وعلى المدرسة وعلى الطالب نفسه والمحيطين به من طلبة ومعلمين وأولياء أمور (الزبون والزغول، 2016).

مُشكلة الدِراسة:

تعد مشكلة التنمر المجتمعي من المشكلات الخطيرة التي تهدد الأمن المدرسي بأسره وبالرغم من يوجد اهتمامات بهذه المشكلة في المجتمعات العربية، سواء من حيث انتشار المشكلة أو إحصاءات حول ممارسة التنمر في المدارس، ويوصف التنمر في كثير من الأحيان على أنه شكل من أشكال المضايقات التي يرتكبها المتنمر لدي الذي يمتلك قوة بدنية أو اجتماعية وهيمنة أكثر من الضحية .وبرزت مشكلة الدِراسة من خلال الاطلاع على العديد من الدّراسات السابقة ذات العلاقة، والتي من خلالها أكدت أن التنمر ظاهرة بات العالم كله يشتكي منها ويعاني من آثارها، ومدى تأثير العوامل الثقافية على انتشار هذه الظاهرة حيث أصبحت تلقى اهتمّاما كبيراً من المهتمّين بقضايا ومشكلات التربية والتعليم (صوفي، 2017)، وتلعب العوامل الثقافية دوراً مهماً في تحديد، وتشكيل، ونمو السلوك، والشخصية. حيث تعتبر الثقافة لها الدور الأكبر في تربية الأفراد وتشجيع وتحفيز وتطوير الشخصية لديهم (امبو سعيدي وآخرون، 2018)، ومن هنا تمحورت مشكلة الدِراسة حول السؤال الرئيسي الآتي: ما مستوى التنمر المجتمّعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم- شمال الخليل؟

وانبثق عن السؤال الرئيسي للدراسة السؤال الفرعي الآتي:

السؤال الأول: هل يختلف مستوى التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ومكان السكن؟

فرضيات الدِراسة: للإجابة عن أسئلة البحث تمّ تحويلها إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى العوامل الثقافية في التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس"

الفرضية الثانية: " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي "

الفرضية الثالثة: " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة ".

الفرضية الرابعة: " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير مكان السكن ".

أهداف الدِراسة:

هدفت الدِراسة إلى الكشف عن: مستوى مجالات التنمر، وأثر بعض المتغيرات الديمغرافية في التنمر المجتمّعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدِراسة:

وتكمن أهمية هذه الدِراسة في ثلاث جوانب كما يأتي:

الأهمية النظرية: قد تفيد الباحثين المهتمّين بمجال التربية والتعليم في الاستفادة من الاطار النظري حول ظاهرة التنمر والاستفادة من هذه الدِراسة كمرجع لهم.

الأهمية العملية: تفيد المربين وأولياء الأمور ومن يتعاملون مع الطلبة من حيث كيفية التعامل معهم بوعي ومساعدتهم على تجاوز مشكلاتهم، وانفعالاتهم وردود فعلهم المختلفة.

الأهمية البحثية: قد تفيد الباحثين في فتح آفاق ومجال للبحث في متغيرات أخرى.

مُصطلحات الدِراسة:

التنمر: ممارسة الفرد أو عدة أفراد لسلوكيات غير متحضرة، وتشمل التصرفات التي تعد تنمراً على الإساءات اللفظية أو المكتوبة، والتنابز بالألقاب، والاستبعاد من النشاطات والمناسبات الاجتمّاعية أو الإساءة الجسدية أو الإكراه على فعل معين (الزعبي ومهيدات، 2014).

التعريف الإجرائي: هو سلوك متكرر يهدف إلى إيذاء شخص آخر جسدياً، لفظياً، اجتمّاعياً؛ أو جنسياً من قبل شخص واحد أو أكثر، ويعبر عنه من خلال الاستجابات على أداة البحث (الاستبانة).

العوامل الثقافية: هي تلك العوامل الشاملة للبيئة الطبيعية(الفيزيقية) والاجتمّاعية (أسرية، ومدرسية، مجتمّعية عامة وخاصة سائدة) والمحيطة بالفرد والمؤثرة تأثيرا واضحاً في وظائفه العقلية والنفسية والنافذة إلى السمات العامة لشخصية الفرد واستجاباته الاجتمّاعية في الحياة (العنيزات وآخرون، 2013).

التعريف الإجرائي:هي ثقافة سائدة بكل مشتمّلاتها من عادات وتقاليد وأعراف ومعتقدات وانساق قيمة ورؤى للعالم وللذات الإنسانية يتبناها الأفراد أو الجماعات في المجتمّع بشكل عام وتؤثر في سماته الشخصية وكيفية تعامله مع المواقف المختلفة.

طلبة المرحلة الأساسية العليا: هي فئة الطلبة المحصورة ما بين الصّف الخامس الأساسي حتى الصّف العاشر الأساسي والذين هم موضع البحث.

المعلمين: هم أشخاص تمّ تعيينهم من قبل وزارة التربية والتعليم لممارسة التدريس في مراحل التعليم المختلفة والذين هم سيقومون بالاستجابة على أداة البحث.

الدّراسات السابقة:

دراسة الغامدي والمغربي (2018) التي هدفت إلى معرفة العوامل الثقافية التي تؤثر في تعليم المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بمدينة النعيرية في المنطقة الشرقية من السعودية، وقد تكونت العينة من (65) معلمة و(35) معلمة، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهدافها استخدم الباحثان استبيان خاص ببعض العوامل ذات العلاقة، وأظهرت النتائج أن تأثير الثقافة المجتمّعية على تعلم المفاهيم العلمية كان قوياً وكذلك ثقافة أولياء الأمور، في حين كان تأثير الثقافة المدرسية متوسطا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما بين متوسطي تقديرات المعلمين والمعلمات بمنطقة النعيرية للعوامل الثقافية التي تؤثر في تعلم المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية بالنسبة لعوامل (الثقافة المجتمّعية، وثقافة أولياء الأمور، والثقافة المدرسية، والعوامل ككل)، وبين جنس المعلمين (ذكر، أنثى) لصالح الإناث، كماأظهرتالنتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لعامل تأثير أولياء الأمور وذلك لصالح المعلمين ذوي الخبرة أقل من (3) سنوات.

دِراسة المكانين وآخرون (2018) هدفت إلى معرفة مستويات التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في الأردن، والكشف عن الاختلاف في مستويات التنمر الإلكتروني وفقا لمتغيري الجنس والعمر، وقد تكونت عينة الدِراسة من (17) طالباً وطالبة من أربع مدارس في مديرية تربية وتعليم الزرقاء، واستخدم الباحثون مقياس التنمر الإلكتروني ومقياس الاضطرابات السلوكية، وكشفت أن مستوى التنمر المدرسي الإلكتروني لدى الطلبة كان عالياً، إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.77)، كما أظهرت الدِراسة وجود فروق في مستويات التنمر الإلكتروني بين الطلبة تبعاً لمتغيري الجنس لصالح الذكور، والعمر لصالح فئة الطلبة أكبر من (14) سنة.

أما دراسة الشلاش (2013) فقد هدفت إلى معرفة العوامل الثقافية المحددة للشخصية الوسواسية القهرية في المجتمع السعودي، ومدى علاقة كل عامل من هذه العوامل بتحديد الشخصية الوسواسية القهرية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة من (261) من طالبي الخدمة النفسية المترددين على عيادات مستشفيات الصحة النفسية بالمملكة العربية السعودية، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، استخدم الباحث مقياس العوامل الثقافية المحددة للشخصية الوسواسية القهرية (اعداد الباحث) ومقياس اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، وقد تحقق الباحث من صدق وثبات الاداتين واستخدم لمعالجة البيانات الاساليب الاحصائية المختلفة، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة

ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية والعوامل الثقافية والتنشئة الأسرية التسلطية والبيئة المدرسية المتشددة، والمواد الإعلامية، والجمود الفكري.

دراسة العنيزات وآخرون (2013) هدفت إلى التعرف على أثر كل من الثقافة والجنس على فرط الاستثارات (وفق نظرية دابروسكي) لدى عينة من الطلبة الموهوبين في كل من الكويت والأردن، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (115) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، وتم استخدام تطبيق مقياس فرط الاستثارة (النسخة الثانية OEQII) حيث يتكون من (50) فقرة موزعة كالآتي: النفس حركية، الحسية، التخيلية، العقلية، الإنفعالية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط فرط الاستثارة تعزى لمتغير العوامل الثقافية والجنس لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين الأردنيين والكويتيين، فيما لم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائياً تعزى للتفاعل بين متغيري العوامل الثقافية والجنس في كل من العينة الأردنية والكويتية.

كما أجرى يلدريم (Yildirim,2000) دِراسة حول منظومة القيم الممارسة لدى طلبة الجامعات التركية، وقد تكونت العينة من (1218) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة (85%) من عينة الدِراسة اعتقدوا أن الدين يحتل المرتبة الأولى من منظومتهم القيمية، كما أظهرت نتائج الدِراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مستوى ممارسة القيم الفكرية والعقائدية والاجتمّاعية، كما أظهر الطلبة المتدينون تفاؤلاً أكبر حول مستقبل بلادهم من الطلبة غير المتدينين، مما يشير الى أهمية القيم الفكرية والعقائدية في تكوين رؤية ايجابية متفائلة لدى الطلبة في واقع الحياة، مما ينعكس إيجابا علىأدائهم وانجازهم لمهامهم ومسؤولياتهم المختلفة.

قام كل من كانينجا وآخرون (Kanyinga. et al, 2014) بدراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين ضحايا التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني وأفكار ومحاولات الانتحار بين طلاب المدارس الكندية الناتجة عن التعرض للتنمر. استخدمت استبانة غرب أونتاريو الخاصة بالسلوك الخطير للشباب والتي طبقت على (1658) طالبة و(1341) طالباً يدرسون في الصفوف من (12-7). أظهرت النتائج أن ضحايا التنمر التقليدي بلغت نسبتهم (25.2%) مقارنة ب(17.4%) للتنمر الإلكتروني وأن ضحايا التنمر الإلكتروني من الإناث يصل لضعفي الذكور. كما أن طول الوقت الذي يقضيه الطالب على الإنترنت يرتبط ارتباطا طردياً بتعرضه للتنمر الإلكتروني. وجد أن ضحايا التنمر الإلكتروني والتقليدي معرضين بشكل خطير

للأفكار الانتحارية والتخطيط للانتحار ومحاولات الانتحار مقارنة بأولئك الذين لم يتعرضوا للتنمر حيث بلغت نسبة من فكروا في الإنتحار(10.5%) ومن خططوا للإنتحار (10.7%) ومن حاولوا الإنتحار (10.9%) وأن نسبة الإناث أعلى في التفكير في الانتحار ومحاولات الانتحار مقارنة بالذكور. أظهرت النتائج أن التفكير والتخطيط ومحاولة الانتحار هي نتيجة للإحباط الناتج عن التنمر.

أما دِراسة خوج (2012) هدفت إلى التعرف إلى الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى عينة الدِراسة التي اشتملت على (243) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصّف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهدافها أعدّ الباحث مقياس لتنمر المدرسي، ومقياس المهارات الاجتماعية إعداد السمادوني وتعديل الجمعة (1996)، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي وبين المهارات الاجتماعية، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي، كما بينت النتائج أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب: عامل الضبط الاجتماعي، الضبط الانفعالي، والحساسية الاجتماعية.

كما وأجرى شنايدر وآخرون (Schneider et al, 2012) دِراسة مسحية في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار الاستقواء الإلكتروني والمدرسي وارتباطهما بالتوتر النفسي، وقد تكونت العينة من (20406) طالباً وطالبة من الصّف التاسع وحتى الثاني ثانوي، وأظهرت النتائج أن (15.8%) من الطلبة تعرضوا للاستقواء الالكتروني، و(25.9%) تعرضوا للاستقواء المدرسي، وأشار (36.3%) فقط من الذين تعرضوا للاستقواء في المدرسة تعرضهم للاستقواء الإلكتروني. وتراوحت أشكال الاستقواء الإلكتروني بين الشتمّ وتشويه الصورة، بينما شمل الاستقواء المدرسي الإيذاء النفسي والجسدي، وأشار ضحايا الاستقواء إلى تراجع نسبة تحصيلهم وأدائهم المدرسي، كما وأشارت النتائج إلى ارتفاع نسبة التوتر النفسي لدى ضحايا الاستقواء مصحوباً بأعراض اكتئاب بنسبة (4.38%) ومحاولات انتحار بنسبة (5.35%).

التعقيب العام على الدّراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدّراسات السابقة اتضح عدم انحصار موضوع الدراسة في مادة معينة، أو مرحلة عمرية، أو بيئة محددة، وبالتالي يعتبر من اهم ما يميز هذه الدراسة جمعت العوامل الثقافية والتنمر المجتمعي معاً، وتنوعت الدراسات السابقة في الأدوات مابين الاستبانة والمقياس.وما يميز هذه الدِراسة التعرف إلى العوامل الثقافية والتنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين، وبذلك جاءت هذه الدراسة مكملة لما تناولته الدراسات السابقة ذات الاختصاص، إلا أن هذه الدراسة تنفرد في ربط العوامل الثقافية مع التنمر المجتمعي.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي لصلاحيته لمثل هذه الدراسات.

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية العليا، والبالغ عددهم (956) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة:اشتملت عينة الدراسة على (280) معلماً ومعلمة، أي بنسبة (30 %)من مجتمع الدراسة، والجداول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	131	46.8
	أنثى	149	53.2
المؤهل العلمي	دبلوم	20	7.1
	بكالوريوس	192	68.6
	أعلى من بكالوريوس	68	24.3
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	72	25.7
	من 5-10 سنوات	47	16.8

	أكثر من 10 سنوات	161	57.5
مكان السكن	مدينة	26	9.3
	قرية	207	73.9
	مخيم	47	16.8

صدق الأداة: تم التحقق من صدقها الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة. حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية. ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، واتضح صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات. الجدول (2).

جدول (2): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.38**	0.00	9	0.629**	0.00	17	0.615**	0.00
2	0.31**	0.00	10	0.283**	0.00	18	0.544**	0.00
3	0.17**	0.00	11	0.517**	0.00	19	0.582**	0.00
4	0.19**	0.00	12	0.62**	0.00	20	0.57**	0.00
5	0.65**	0.00	13	0.63**	0.00	21	0.50**	0.00
6	0.54**	0.00	14	0.64**	0.00	22	0.50**	0.00
7	0.65**	0.00	15	0.61**	0.00	23	0.62**	0.00
8	0.52**	0.00	16	0.66**	0.00	24	0.52**	0.00

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ثبات الدراسة :تم التحقق من ثبات الأداة، بحساب معامل الثبات للدرجة الكلية،لمجالات الاستبانة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية (0.88)، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. الجدول (3).

جدول (3): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	معامل الثبات
التنمر المجتمعي القائم على الثقافة المتعلقة بالمدرسة	0.70
التنمر المجتمعي القائم على الثقافة المتعلقة بأولياء الأمور	0.80
التنمر المجتمعب القائم على الثقافة المتعلقة بالمجتمع	0.78
الدرجة الكلية	0.88

إجراءات الدراسة:تم تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وتم تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها والتي خضعت للتحليل الإحصائي(280) استبانه.

المعالجة الإحصائية: تم استخدام برنامج (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، التي تم التوصل إليها حول موضوع الدراسة وهو " **مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين** " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة المنخفضة 2.33 فأقل، الدرجة المتوسطة 2.34-3.67، درجة عالية 3.68 فأكثر

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ما مستوى التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مستوى التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين جدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة لمستوى التنمر المجتمعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	مجال العوامل الثقافية المتعلقة بالمدرسة	3.68	0.51	عالية
2	مجال العوامل الثقافية المتعلقة بأولياء الأمور	3.72	0.61	عالية
3	مجال العوامل الثقافية المتعلقة بالمجتمع	3.87	0.63	عالية
	الدرجة الكلية	3.75	0.49	عالية

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.75) وانحراف معياري (0.494) وهذا يدل على أن العوامل الثقافية كان لها أثر واضح في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة عالية. وقد حصل مجال العوامل الثقافية المتعلقة بالمجتمع على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.87)، ويليه مجال العوامل الثقافية المتعلقة بأولياء الأمور، يليه مجال العوامل الثقافية المتعلقة بالمدرسة.

ويعزى ارتفاع الدرجة الكلية للتنمر لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ومجال العوامل الثقافية المتعلقة بالمجتمع على أعلى متوسط حسابي إلى إنتشار

وسائل الإعلام والتواصل الإجتماعي على اختلافها وتنوعها بين الأفراد دون رقابة، وتدني دور التربية القائمة على المبادىء والقيم التي تدعو إلى احترام الغير والتعاون والتنافس الايجابي والتخلي عن العادات والتقاليد المتبعة في كبح إنتشار ظاهرة التنمر، إضافة إلى الصراعات والتنافس الأسري على النفوذ وتزعم المؤسسات بين الحركات والاحزاب في المجتمع الفلسطيني، وعدم وجود الرقابة في المؤسسات التربوية بشكل عام والمدارس بشكل خاص، ولا ننس السلوكات التي تمارسها قوات الاحتلال ليل نهار امام وعلى مسامع الطلبة في حالات الاعتقال وحصار المؤسسات التعليمية كما حصل لمدارس وجامعات كثيرة في الخليل وفلسطين بشكل عام كل ما سبق ادى الى ارتفاع درجة التنمر لدى الطلبة.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال العوامل الثقافية المتعلقة بالمدرسة.الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة لمجال العوامل الثقافية المتعلقة بالمدرسة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	الثقافة الإسلامية تعمل على الوقاية من التنمر	4.49	0.85	عالية
3	الإدارة المدرسية لها دور في الحد من التنمر	4.36	0.76	عالية
7	الفهم المغلوط يؤدي الى تعمق التنمر	3.82	0.82	عالية
8	ثقافة التمحور حول الذات تؤدي إلىالتنمر	3.77	0.94	عالية
5	التأخرالدراسي للطلبة يؤدي الى التنمر	3.66	0.97	متوسطة
1	ثقافة التنافس بين الطلبة تؤدي الى التنمر	3.60	1.01	متوسطة
9	ضعف ثقافة الطالب الأكاديمية يؤدي الى التنمر	3.51	0.96	متوسطة
6	الطلبة الضعاف أكاديمياً يتمحورون حول الطلبة المتنمرين	3.50	0.97	متوسطة
2	ثقافة التعاون بين الطلبة تؤدي الى التنمر	2.44	1.11	متوسطة

الدرجة الكلية	3.68	0.51	عالية

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.68) وانحراف معياري (0.512) وهذا يدل على أن مجال العوامل الثقافية المتعلقة بالمدرسة جاء بدرجة عالية.

وتشير النتائج في الجدول رقم (5) أن (4) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " الثقافة الإسلامية تعمل على الوقاية من التنمر " على أعلى متوسط حسابي (4.49)، ويليها فقرة " الإدارة المدرسية لها دور في الحد من التنمر " بمتوسط حسابي (4.36). وحصلت الفقرة " ثقافة التعاون بين الطلبة تؤدي الى التنمر " على أقل متوسط حسابي (2.44)، يليها الفقرة " الطلبة الضعاف أكاديمياً يتمحورون حول الطلبة المتنمرين " بمتوسط حسابي (2.50).

وتعزى هذه النتيجة إلى تدني مستوى الثقافة الاسلامية التي تحد من التنمر في المدرسة، وغرس التنافس السلبي بين الطلبة، وعدم تنمية مفاهيم التعاوبين الطلبة، وعدم الوقوف اداريا وقانونيا أمام الشللية والتمحور الشللي حول المتنمرين خوفا من انتقال المشكلات من داخل المدرسة إلى خارجها وبالتالي نقل الصرعات التنمرية بين العائلات والاسر.

وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال العوامل الثقافية المتعلقة بأولياء الأمور جدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال العوامل الثقافية المتعلقة بأولياء الأمور

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	غياب الثقافة الأسرية تؤدي إلى التنمر	4.28	0.82	عالية
8	ثقافة السيادة لدى الطلبة تؤدي إلى التنمر	3.94	0.92	عالية
5	تدني ثقافة التواصل بين أولياء الأمور تؤدي للتنمر	3.77	0.91	عالية

6	شخصية الطالب المتنمر قوية بفعل ثقافة الأسرة	3.74	1.00	عالية
4	المناخ التنافسيبين أولياء الأمور له دور في التنمر	3.71	0.91	عالية
7	الاختلاف الفكري بين أولياء الأمور يؤدي الى التنمر	3.62	0.90	متوسطة
3	الإختلاف الثقافي بين أولياء الأمور يؤدي إلى التنمر	3.47	0.98	متوسطة
2	المستوى التعليمي لأولياء الأموريؤدي الى التنمر	3.26	1.03	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.72	0.61	عالية

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.72) وانحراف معياري (0.612) وهذا يدل على أن مجال العوامل الثقافية المتعلقة بأولياء الأمور جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (6) أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " غياب الثقافة الأسرية تؤدي إلى التنمر " على أعلى متوسط حسابي (4.28)، ويليها فقرة " ثقافة السيادة لدى الطلبة تؤدي إلى التنمر " بمتوسط حسابي (3.94). وحصلت الفقرة " المستوى التعليمي لأولياء الأمور يؤدي الى التنمر " على أقل متوسط حسابي (3.26)، يليها الفقرة " الإختلاف الثقافي بين أولياء الأمور يؤدي إلى التنمر " بمتوسط حسابي (47.3).

ويعزى ذلك إلى أن المشاكل الأسرية وقلة التواصل بينهم، والمستوى التعليمي لأولياء الأمور له دور في الحد من السلوك التنمري أو التشجيع عليه، وثقافة الوالدين لها دور كبير في السلوك التنمري، ومن الممكن انشغال الوالدين في العمل للسيطرة على الوضع الاقتصادي يجعل الوالدين اكثر بعدا عن الأبناء ما يؤثر في زيادة التنمر لديهم بسبب غياب الرقابة والاشراف الوالدي.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال العوامل الثقافية المتعلقة بالمجتمع (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال العوامل الثقافية المتعلقة بالمجتمع

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	يؤدي التنمر إلى مشاكل سلوكية تضر بالمجتمع	4.23	0.90	عالية
2	المتنمرون متعصبون في الرأي والقرار	4.08	0.91	عالية
1	المتنمرون لا يتقبلوا أفكارالآخرين في المجتمع	3.96	0.99	عالية
6	السيادة العائلية تؤدي الى التنمر	3.92	0.85	عالية
4	وسائل الإعلام لها دور في سلوك التنمر	3.88	0.91	عالية
5	تؤثر العادات والتقاليد في كبح التنمر	3.75	0.99	عالية
7	يمثل التنمر أسلوب للحفاظ على منجزات الفرد	3.34	1.09	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.87	0.63	عالية

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.87) وانحراف معياري (0.63) وهذا يدل على أن مجال العوامل الثقافية المتعلقة بالمجتمع جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (7) أن (6) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يؤدي التنمر إلى مشاكل سلوكية تضر بالمجتمع " على أعلى متوسط حسابي (4.23)، ويليها فقرة " المتنمرون متعصبون في الرأي والقرار " بمتوسط حسابي (4.08). وحصلت الفقرة " يمثل التنمر أسلوب للحفاظ على منجزات الفرد " على أقل متوسط حسابي (3.34). يليها الفقرة " تؤثر العادات والتقاليد في كبح التنمر " بمتوسط حسابي (3.75).

ويعزى ذلك إلى انتشار وسائل الإعلام والتواصل الإجتماعي بين الأفراد دون رقابة، وانعدام دور العادات والتقاليد المتبعة في كبح أو انتشار التنمر، وقد يعود ذلك الى التنافس العشائري والقبلي في داخل المجتمع على قيادة المؤسسات المحلية دون النظر الى المهنية والتركيز على شعا انصر اخاك ظالماً او مظلوماً بفهمها الخطأ.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل يختلف مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومكان السكن ؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات الصفرية الاتية:

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

" لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس "

تم فحص الفرضية باستخدام اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين حسب لمتغير الجنس (8).

جدول (8): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
العوامل الثقافية المتعلقة بالمدرسة	ذكر	131	3.64	0.54	1.306	0.19
	أنثى	149	3.72	0.48		
العوامل الثقافية	ذكر	131	3.65	0.61	1.833	0.06

المتعلقة بأولياء الأمور	أنثى	149	3.78	0.60		
العوامل الثقافية المتعلقة بالمجتمع	ذكر	131	3.78	0.72	2.244	0.02
	أنثى	149	3.95	0.53		
الدرجة الكلية	ذكر	131	3.68	0.54	2.111	0.03
	أنثى	149	3.81	0.43		

يتبين من الجدول (8) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.111)، ومستوى الدلالة (0.036)، أي أنه توجد فروق في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لمجال العوامل الثقافية المتعلقة بالمجتمع، وكانت الفروق لصالح الإناث. وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

ويعزى وجود فروق لصالح الانات الى انتشار التنمر اللفظي بين الاناث اكثر من الذكور وعدم تقبلهن لبعض من الناحية الاجتماعية، حيث كثرة الجمعيات النسوية التي تهتم بالمساواة بين الرجل والمرأه وأهمال الجانب التعاوني والتسامحي بين الاناث أقل منه بالنسبة للذكور.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الغامدي والمغربي (2018) ودراسة يلدريم (Yildirim,2000) .

واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دِراسة المكانين ويونس والحياري (2018) حيث اشارت نتائج دراسة المكانين واخرون الى وجود فروث لصالح الذكور، ويعزى هذا الاختلاف الى ان دراسة المكانين واخرون اجريت على طلبة مضطربين سلوكياً، وكذلك اقتصرت في بحث التنمر الالكتروني.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي"

تم فحص الفرضية الثانية باستخدام المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي جدول(9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العوامل الثقافية المتعلقة بالمدرسة	دبلوم	20	3.64	0.66
	بكالوريوس	192	3.68	0.48
	أعلى من بكالوريوس	68	3.68	0.53
العوامل الثقافية المتعلقة بأولياء الأمور	دبلوم	20	3.57	0.80
	بكالوريوس	192	3.74	0.57
	أعلى من بكالوريوس	68	3.71	0.65
العوامل الثقافية المتعلقة بالمجتمع	دبلوم	20	3.86	0.79
	بكالوريوس	192	3.88	0.57
	أعلى من بكالوريوس	68	3.85	0.74
الدرجة الكلية	دبلوم	20	3.68	0.69
	بكالوريوس	192	3.76	0.44
	أعلى من بكالوريوس	68	3.74	0.56

يلاحظ من الجدول رقم (9) وجود فروق ظاهرية في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (10):

جدول(10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العوامل الثقافية المتعلقة بالمدرسة	بين المجموعات	0.03	2	0.01	0.06	0.93
	داخل المجموعات	73.14	277	0.26		
	المجموع	73.17	279			
العوامل الثقافية المتعلقة بأولياء الأمور	بين المجموعات	0.52	2	0.26	0.70	0.49
	داخل المجموعات	104.11	277	0.37		
	المجموع	104.63	279			
العوامل الثقافية المتعلقة بالمجتمع	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.05	0.94
	داخل المجموعات	112.49	277	0.40		
	المجموع	112.53	279			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.11	2	0.05	0.23	0.79
	داخل المجموعات	68.00	277	0.24		
	المجموع	68.11	279			

يلاحظ من الجدول (10) أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.23) ومستوى الدلالة (0.79) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) وبذلك تم قبول الفرضية أي أنه

لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات. وتعزى هذه النتيجة الى ان جميع أفراد الدراسة يعيشون في مجتمع يخضع جميع افراده الى نفس الظروف السياسية والاجتماعية التي تمثل مكون من مكونات شخصة ابناء المجتمع على اختلاف مؤهلاتهم العلمية.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة "

تم فحص الفرضية الثالثة باستخدام المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة جدول (11).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العوامل الثقافية المتعلقة بالمدرسة	أقل من 5 سنوات	72	3.65	0.51
	من5-10 سنوات	47	3.70	0.57
	أكثر من 10 سنوات	161	3.68	0.49
العوامل الثقافية المتعلقة	أقل من 5 سنوات	72	3.76	0.66

بأولياء الأمور	من5-10 سنوات	47	3.77	0.55
	أكثر من 10 سنوات	161	3.69	0.60
العوامل الثقافية المتعلقة بالمجتمع	أقل من 5 سنوات	72	3.82	0.63
	من5-10 سنوات	47	4.04	0.52
	أكثر من 10 سنوات	161	3.85	0.66
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	72	3.74	0.51
	من5-10 سنوات	47	3.82	0.43
	أكثر من 10 سنوات	161	3.73	0.50

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (12).

جدول(12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة

العوامل الثقافية المتعلقة بالمدرسة	بين المجموعات	0.07	2	0.03	0.13	0.87
	داخل المجموعات	73.10	277	0.26		
	المجموع	73.17	279			
العوامل الثقافية المتعلقة بأولياء الأمور	بين المجموعات	0.38	2	0.19	0.50	0.60
	داخل المجموعات	104.25	277	0.37		
	المجموع	104.63	279			
العوامل الثقافية المتعلقة بالمجتمع	بين المجموعات	1.69	2	0.847	2.11	0.12
	داخل المجموعات	110.84	277	0.40		
	المجموع	112.53	279			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.29	2	0.14	0.60	0.54
	داخل المجموعات	67.82	277	0.24		
	المجموع	68.11	279			

يلاحظ من الجدول (12) أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.60) ومستوى الدلالة (0.54) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة. أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات، وتعزى هذه النتيجة الى تعرض افراد الدراسة الى بيئة تزود ابناءها وتعزز سلوكهم بنفس المستوى بغض النظر الفئة

العمرية ومن منطلق اظهار الفرد بشخصية قوية تنافسية، وهكذا يجب ان تكون انت وليس غيرك.

اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة دراسة العنيزات وآخرون (2013)، ولم تختلف مع اي دراسة حسب اطلاع الباحثين.

نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير مكان السكن".

تم فحص الفرضية الرابعة باستخدام المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير مكان السكن جدول (13).

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير مكان السكن

المجال	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العوامل الثقافية المتعلقة بالمدرسة	مدينة	26	3.52	0.56
	قرية	207	3.69	0.49
	مخيم	47	3.69	0.56
العوامل الثقافية المتعلقة بأولياء الأمور	مدينة	26	3.62	0.77
	قرية	207	3.73	0.59
	مخيم	47	3.75	0.61
العوامل	مدينة	26	3.70	0.76

الثقافية المتعلقة بالمجتمع	قرية	207	3.89	0.60
	مخيم	47	3.87	0.69
الدرجة الكلية	مدينة	26	3.61	0.63
	قرية	207	3.76	0.46
	مخيم	47	3.76	0.53

يلاحظ من الجدول رقم (13) وجود فروق ظاهرية في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير مكان السكن، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (14):

جدول(14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير مكان السكن

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العوامل الثقافية المتعلقة بالمدرسة	بين المجموعات	0.67	2	.33	1.28	0.27
	داخل المجموعات	72.50	277	.26		
	المجموع	73.17	279			
العوامل الثقافية المتعلقة بأولياء	بين المجموعات	0.33	2	.16	0.44	0.64
	داخل المجموعات	104.30	277	.37		

الأمور	المجموع	104.63	279			
العوامل الثقافية المتعلقة بالمجتمع	بين المجموعات	0.84	2	.42	1.04	0.35
	داخل المجموعات	111.69	277	.40		
	المجموع	112.53	279			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.57	2	.28	1.17	0.30
	داخل المجموعات	67.54	277	.24		
	المجموع	68.11	279			

يلاحظ من جدول (14) أن قيمة ف للدرجة الكلية(1.17) ومستوى الدلالة (0.30) وهي أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير مكان السكن، وكذلك للمجالات.

اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة العنيزي وآخرون (2013)، والشلاش (2013).ولم تختلف مع اي دراسة حسب اطلاع الباحثين

ملخص النتائج:

-توجد فروق في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

-لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى العوامل الثقافية في التنمر المجتمعي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليّا من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغيرات، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، مكان السكن.

التوصيات والمقترحات:

-الاهتمام بالثقافة المجتمعية، وثقافة أولياء الامور، والثقافة المدرسية على السواء لما لكل منها من أثر في التنمر المجتمعي كما أشارت اليه الدراسة.

-الإهتمام بالطالبات بشكل أكثر من خلال التثقيف بالأفكار المتعلقة بدورهن في تربية الجيل وعدم التأثر بالدعوات الغربية التي تدعو الى التحرر وممارسة السلوك بشكل رجولي من منطلق تحقيق الذات.

-عمل دراسات حول أثر الأفكار التحررية في تنمر الطلبة في ضوء متغيرات مختلفة، وعلى مراحل تعليمية أخرى

قائمة المراجع:

1.أبو غزال، معاوية.(2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن، مج (5)، ع (2)، ص (89- 113).

2.امبو سعيدي، عبد الله خميس والفهدي، راشد سليمان والهاشمي، عبد الله مسلم والرواحي، ناصر ياسر والبلوشي، علي حسين.(2018). صورة المعلم العماني لدى فئات من المجتمع، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، مج (12)، ع(2)، ص (282- 299).

3.ايتزل م، دوكرب، ستانتون، التس.(2006). الثقافة المجتمعية، ترجمة مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان.

4.باوية، نبيلة.(2006). تقدير المكانة الاجتماعية لمهنة الأستاذ الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

5.جيدنز، انتوني.(2005). علم الاجتماع ترجمه وتقديم فايز الصياغ، ط4، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.

6.خوخ، حنان بنت اسعد محمد .(2012). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج(13)، ع (4)، ص(218-187).

7.الداوود، ابتسام عبد الصمد وزيود، زينب. (2017). واقع المكانة الاجتماعية للمعلم في ثقافة المجتمع السوري من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مجلة جامعة البعث، سوريا، مج (39)، ع (69)، ص (205-169).

8.الزبون، محمد سليم والزغول، محمد.(2016). برنامج تربوي مقترح للحد من الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة دراسات وأبحاث، ع (25).

9.الزعبوط، سمية عيد.(2016). درجة ممارسة السلوكات غير المرغوبة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس العامة لمحافظة البلقاء في الأردن من وجهة نظر المعلمين، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج (15)، ع (12)، ص (7- 36).

10.الزعبي، دلال محمد ومهيدات، رزان علي. (2014) سلوكيات التنمر التي يمارسها العاملون في المؤسسات الأكاديمية في الاردن والعوامل المرتبطة بها: دراسة حالة، المجلة الدولية للابحاث التربوية، ع (35)، ص (61-32).

11.زهراء، صوفي فاطمة. (2017). المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية جامعة مولاي الطاهر سعيدة.

12.السحباني، حسام سالم. (2016). الثقافة التنظيمية وتأثيرها على تنمية السلوك الإبداعي في الوزارات الفلسطينية بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

13.الشاوي، زينب فالح سالم. (2011). المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم الإنسانية–العراق.

14.الشلاش، عمر بن سليمان بن شلال. (2013). العوامل الثقافية المحددة للشخصية الوسواسية القهرية في المجتمع السعودي، رسالة دكتوراة في علم النفس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

15.الصبحين، علي موسى، القضاة، محمد فرحان. (2013). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين مفهومة، وأسبابه وعلاجه. مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض.

16.صوفي، فاطمة الزهراء. (2017). المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة د.مولاي الطاهر سعيدة، الجزائر.

17.الطويل، هاني.(2001). الإدارة التعليمية، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

18.عليان، ياسمين نايف عبد الله.(2010). خصائص المعلم كما يدركها تلاميذ المرحلة الأساسية وعلاقتها بأنشطتهم الابتكارية في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

19.العنيزات، صباح حسن والمطيري، ثامر فهد والسبيعي، معيوف طلق.(2013). تأثير العوامل الثقافية والجنس على فرط الإستثارات لدى الطلبة الموهوبين في الكويت والأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، البحرين، مج (14)، ع (2)، ص (423- 457).

20.الغامدي، أماني خلف والمغربي، ريم علي.(2018). العوامل الثقافية التي تؤثر في تعلم المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم المرحلة الابتدائية بمدينة النعيرية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية، فلسطين، مج (26)، ع (4)، ص (122- 149).

21.القحطاني، نورة سعد سلطان.(2015). مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحلة الابتدائية وواقع الإجراءات المتبعة لمنعه في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (58)، ص (79- 102).

22.المكانين، هشام عبد الفتاح ويونس، نجاتي أحمد والحياري، غالب محمد.(2018). التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، مج (12)، ع (1)، ص (197-179).

23.Schneider, K, O' Donnell, L, Stove, A, Robert, W, Coulter, B.(2012). Cyber bullying, school bullying, and psychological d is tress: A regional census of high school students. America Journal of Public Health, 102, (1), 171-177.

24.Olweus, D. (1993). Bullying at school. Oxford, UK: Blackwell Publishing Company.

25.Yidirim, I.(2000). Some Values of Turkish University Students from Varying Degrees of Religiosity, Journal of Hacettepe, Faculty of Education, 13,147-157.

26.Kanyinga H, Roumellotis P, Xu H (2014) Associations between Cyber bullying and School Bullying Victimization and Suicidal Ideation, Plans and Attempts among Canadian Schoolchildren. PLoS ONE 9(7): el02145. dot: 10:l371/journal.pone.0102145.

The social bullying among students of the upper basic stage from the point of view of teachers in Directorate of North- Hebron

[1]Dr.Mahmoud Ahmad ALshamali, [2]Ahlam Mahmoud ALshamali, [3]Samha Adel ALgadi, [4]Dr. Shadi k. Abualkibash

[1]Assistant professor, Education College An-najah university-Nablus-Palestine

[2]Master in Curriculum and Teaching Methods, Directorate of South Hebron-Palestine

[3]Master in Curriculum and Teaching Methods, Directorate of North Hebron-Palestine

[4]Assistant professor, Faculty of economics & social sciences, An-najah university-Nablus-Palestine

Abstract: The study aimed to identifying the level of social bullying among upper basic stage students from the teachers' point of view, and the effect of each of the variables of gender, educational qualification, years of experience, and place of residence. To achieve the goal of the study, the descriptive approach was adopted, the study sample consisted of teacher of the upper basic stage were randomly selected from the study population. The results indicated that the role of culture factors in societal bullying came to a high degree (3.75) on total degree, the culture factor related to society got the highest degree (3.87), followed the cultural factor related to parents (3.72) followed by the cultural factor related to the school (3.68), and the results indicated that there were differences in the level of cultural factors in societal bullying due the gender, in light of the results, it is recommended to more attention with female student with regard to self-actualization with proper behavior instead of bullying behavior.

Keyword: Cultural factors, social bullying, Teachers, The basic stage.

مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم

أ.غريس نصري (جورج) يعقوب حزبون
طالبة دكتوراه، جامعة القدس-فلسطين
د. محمد شعيبات
أستاذ مشارك، جامعة القدس_ فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (610) فرداً، منهم (55) مديراً ومديرة، و(555) معلماً ومعلمة، الذين تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، وطبقت الدراسة الاستبانة التي تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية المناسبة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مدى تطبيق مبادئ حقوق الإنسان جاء بدرجة عالية، وأسفرت النتائج كذلك عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المستجيبين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والجهة المشرفة، في حين أسفرت عن وجود فروق تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المديرين. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة تشجيع ومتابعة مديري المدارس لدورهم في تطبيق مبادئ حقوق الإنسان في مدارسهم والسّعي للارتقاء بها نحو الأفضل.

الكلمات المفتاحية: حقوق الإنسان، الإدارة المدرسية، محافظة بيت لحم.

مقدمة الدراسة

كرّم الله تعالى الإنسان وفضّله على كثير من خلقه، وأنزل في شرائعه السماوية ما يحفظ هذا التّكريم، وعلى إثر ذلك عمد الإنسان إلى استخلاص النصوص والقوانين الشّرعيّة ووضعها بصورة معايير ونصوص مكتوبة بحيث تسمح له بالعيش بكرامة، دون أن يمسّها أحد بسوء، والتي أطلق عليها فيما بعد "حقوق الإنسان"، الإنسان الذي هو لبنة هذا العالم، فبصلاحه تَعمُرُ الأرض وتزدهر وبهدمه يسود الشرّ وينتشر، وما كل مشاكل العصر الحالي وحروبه إلا نتيجة لإهدار كرامة هذا الإنسان.

إن فلسفة حقوق الإنسان قديمة قِدم التّاريخ، فقد جاءت هذه الحقوق تتويجاً لمسيرة إنسانية طويلة شهدت ظهور العديد من الأفكار الإنسانية العظيمة والديانات الخالدة إضافة إلى ما جاء في الحضارات المتعاقبة من مبادئ سامية على مدى العصور (العزام، 2009).

وعلى الرغم من تأصل جذور حقوق الإنسان وما نادت به الديانات السماوية فإنّ الانتهاكات توالت والحروب تتابعت، فجاء الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الذي أقرته الأمم المتحدة عام 1948، وليداً من رحم حربين عالميتين، فحدد مفهوم حقوق الإنسان، مشيراً إلى المطالب التي يتعين الوفاء بها لجميع الأفراد دونما أي تمييز بينهم سواء بسبب النوع أو الجنس أو اللون أو العقيدة أو الأصل أو لأي سبب آخر، ويجب أن يُكْفَل للأفراد جميعاً التمتع بهذه الحقوق أو المطالب بحكم كونهم بشراً، وباعتبار أن وجودهم بهذه الصفة لا يتحقق إلا بذلك (الصباح، 1997).

ومن أهم المؤسسات المجتمعية التي تلعب دوراً أساساً في غرس مبادئ حقوق الإنسان المدرسة؛ فهي المجتمع المصغّر الذي يعيش فيها تلاميذ اليوم، مواطنو الغد وقادته، وأصبح ينظر إليها على أنها مؤسسة تربوية، ريادية، قائدة للتغيير، تساعد في إعداد تلاميذها لمجتمع عالمي دائم التغيير، وإعدادهم حتى يكونوا واعين لحقوقهم الإنسانية، وما يترتب على هذه الحقوق من واجبات والتزامات نحو أنفسهم وغيرهم، وقادرين على تحقيق أكبر قدر من التفاهم والتواصل على المستوى العالمي، والمساهمة في تعزيز مفاهيم ومبادئ الحياة الديمقراطية والقيم الإنسانية النبيلة، بالإضافة إلى تطوير قيم واتجاهات التسامح لديهم وتزويدهم بمهارات إبداعية لحل المشكلات والخلافات والنزاعات مع الآخرين (عطية، 2010).

وفي ضوء هذه التطلعات والطموحات تصبح التربية الموجهة نحو تعزيز مفاهيم حقوق الإنسان في مدارسنا ضرورة حياتية مُلحّة لا يجوز إغفالها، وقد برز هذا التّوجه دولياً في توصيات العديد من المؤتمرات الدولية للتعليم العام، وذلك استناداً للمادة (26) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، فكانت التوصية الخاصة التي صدرت عن المؤتمر الدولي للتعليم المنعقد في عام 1974 بإشراف منظمة اليونسكو على النحو الآتي: "ينبغي أن تكون التربية مشربة بالأهداف والغايات التي ينص عليها ميثاق الأمم المتحدة والميثاق التأسيسي لليونسكو والإعلان العالمي لحقوق الإنسان ولا سيما الفقرة الثانية من المادة السادسة والعشرين من الإعلان والتي تنص على أن التعليم يجب أن يستهدف التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان وحرياته وجميع الفئات العنصرية أو الدينية، وأن يؤيد الأنشطة التي تطّلع إليها الأمم المتحدة لحفظ السلام" (UNESCO, 2019).

وفي ضوء ما تقدم يرى الباحثان أنّ موضوع الدراسة المتمثل في مدى تطبيق الإدارة المدرسية مبادئ حقوق الإنسان في المدارس يساعد على تطوير معارف التلاميذ ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم بمفاهيم تلك الحقوق ويمكّنهم من القيام بأدوارهم ومسؤولياتهم مستقبلاً كمواطنين قادرين على التكيف مع مقتضيات العصر وتحدياته تكيفاً إيجابياً ومثمراً ويشكل موضوع الدراسة تحديات ضاغطة على النظم التربوية بشكل عام والمدرسة بشكل خاص من أجل مراجعة فلسفاتها وأهدافها ووظائفها ومناهجها وإداراتها واستراتيجيات التعليم والتقويم والتدريب وغيرها من الفعاليات التربوية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يُتوقع من إدارة المدرسة المتمثلة بمديرها الذي يعتبر قائداً تربوياً مطوراً لمدرسته أن يعمل على إدارة المدرسة في أجواء مدرسية آمنة ومريحة ومشجعة يعيش فيها مع معلميه وطلبته ممارسين التطبيق العملي لمبادئ الحرية والعدالة والمشاركة والتسامح والكرامة والمساواة وغيرها من مبادئ حقوق الإنسان.

ومثل هذه الأجواء المنشودة تشكل إطاراً وبيئة اجتماعية ونفسية وحضارية تتطور من خلالها مفاهيم الطلبة واتجاهاتهم ومهاراتهم لتصبح بعداً عميقاً من أبعاد شخصيتهم كمواطنين واعين بحقوقهم وقادرين على الدفاع عنها.

ومن خلال عمل الباحثةكمعلمة في مدارس مختلفة في محافظة بيت لحم، لاحظت أن المديرين تتعالى أصواتهم لضمها للأصوات العالمية التي تؤكد على أهمية تنشئة

الطلبة وتوعيتهم بحقوقهم التي يتوجب عليهم الحصول عليها، وقد تبين أن مبادئ حقوق الإنسان تم تضمينها في المناهج الدراسية بناءً على توصيات العديد من المؤتمرات الدولية، ومنظمة اليونسكو، فنجد أن طلبتنا واعين بها وملمين بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات من الناحيّة النّظريّة، ولكن، مع تعالي الأصوات المطالبة بتطبيق مبادئ حقوق الإنسان بشكل عملي في كافة ميادين الحياة وبخاصة التربوية، وجد الباحثان بأنه بات من الضروري الوقوف على هذا الموضوع لمعرفة إذا كان هناك تطبيق فعلي لتلك المبادئ في مدارسنا أم أنها مجرد شعارات رنانة تنادي بها الإدارة المدرسية دون أن يتجلى ذلك فعلياً في واقع ممارساتها. إلى جانب أن الدراسات المتعلقة بموضوع حقوق الإنسان وتطبيقها في المدارس الفلسطينية عامّة، ومدارس محافظة بيت لحم خاصة، لا تزال دون المستوى المطلوب وبحاجة إلى المزيد من الدراسات للنهوض بالواقع التربوي المحلي، فالدراسة الحاليّة هي الأولى-في حدود علم الباحثين- الّتي تم تطبيقها في مدارس محافظة بيت لحم.

ومما سبق تحددت مشكلة الدراسة في التعرّف إلى مدى تطبيق الإدارة المدرسية مبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم.

ولتحقيق ذلك سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم؟

السؤال الثاني: هل يختلف مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم باختلاف متغير: المسمى الوظيفي، والمرحلة الدراسية، والجهة المشرفة؟

أهداف الدراسة

تطمح الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-التعرّف إلى مدى تطبيق الإدارة المدرسيّة لمبادئ حقوق الإنسان في مدارس محافظة بيت لحم.

-التعرّف إلى مدى تأثير متغيّرات الدّراسة وهي: المسمّى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والجهة المشرفة في تقدير أفراد عينة الدراسة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان في مدارس محافظة بيت لحم.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

-تناولت الدراسة موضوعاً مهماً جديرًا بالبحث والدراسة من حيث مدى تطبيق مبادئ حقوق الإنسان في الميدان التربوي.

-تناولت الدراسة أيضاً مجالات مختلفة لم يجدها الباحثان مجتمعة، كما تناولاها كلاهما، على حد اطلاعهما على الدراسات السابقة.

-قد يستعين بهذه الدراسة كل من القائمين على العملية التعليمية والمخططين في مؤسسات حقوق الإنسان لتحسين العمليّة التعليميّة التعلميّة من خلال تسليط الضّوء على مدى تطبيق الإدارة المدرسيّة لمبادئ حقوق الإنسان.

-يمكن أن تكون بمثابة مرجع يرجع إليه الباحثون، كما أن نتائج الدراسة قد تلفت انتباه القائمين على المناهج الدراسية في وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة إثراء المناهج بمواضيع تسهم في تنمية الاتجاهات الطلابية نحو التعرف بمبادئ حقوق الإنسان.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت هذه الدراسة بما يلي:

الحد المكاني: اقتصرت هذه الدّراسة على المدارس الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم.

الحد الزّماني: تم تطبيق الدراسة في العام الأكاديمي 2019 – 2020.

الحد البشري: مديرو ومديرات، معلمو ومعلمات المدارس الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم.

الحد المفاهيمي: تحددت هذه الدراسة بالحديث عن مبادئ حقوق الإنسان المعلّم والطالب في المجالات الآتية: الحق في الكرامة الإنسانية، والحق في التعليم، والحق في حرية التفكير والتعبير عن الرأي، والحق في الصحة، والحق في مواجهة التمييز.

الحد الإجرائي: تحددت الدراسة بصدق الأداة وثباتها ودقة استجابة أفراد العينة لفقرات الاستبانة.
الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدّراسة على معرفة مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان في مدارس محافظة بيت لحم.
محددات الدراسة: يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية "الصدق والثبات" وموضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات الأداة.
مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تالياً تعريفٌ بمصطلحات الدراسة:
حقوق الإنسان: هي "مطالب أخلاقية أصيلة وغير قابلة للتصرف مكفولة لجميع بني البشر بفضل إنسانيتهم وحدها، فصّلت وصيغت هذه الحقوق فيما يعرف اليوم بحقوق الإنسان وجرت ترجمتها بصيغة الحقوق القانونية وتأسست وفقاً لقواعد صناعة القوانين في المجتمعات الوطنية والدولية وتعتمد هذه الحقوق على موافقة المحكومين بما يعني موافقة المستهدفين بهذه الحقوق" (حسونة، 2015: 8).
يعرف الباحثان مدى تطبيق حقوق الإنسان إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المستجيبون – عينة الدراسة – على أداة الدراسة التي أعدت لذلك الغرض.
الإدارة المدرسية: هي "جميع الجهود المنسقة والإمكانات المتاحة والأنشطة التي يبذلها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين، وإداريين وغيرهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، تحقيقاً فعالاً متطوراً يتماشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أساس سليم" (حمادنة، 2014: 60).
ويعرف الباحثان الإدارة المدرسية إجرائياً:
هي قدرة مدير المدرسة على توجيه وإقناع طاقم الموظفين والعاملين لديه والتأثير فيهم لتحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها والمتمثلة في تطبيق مبادئ حقوق الإنسان داخل البيئة المدرسية.
محافظة بيت لحم: تقع محافظة بيت لحم بين محافظتي القدس والخليل وعلى بعد (8) كم جنوب مدينة القدس، ومن الجنوب تحدها محافظة الخليل، ومن الشرق البحر الميت، ومن الغرب أراضي عام 1948، وتبلغ المساحة الكلية للمحافظة حوالي (608 كم^2) وتعد المحافظة رابع أكبر محافظات الضّفة الغربيّة البالغ عددها إحدى عشرة محافظة (عودة، 2011: 4).

الإطار النظري والدراسات السابقة

حظيت مبادئ حقوق الإنسان ولا تزال تحظى باهتمام العديد من الباحثين، كونها تعتبر حقّاً يحفظ كرامة الإنسان، هذا الحق الذي بدأ مع بدء الشّرائع السماوية التي حثّت على احترام حقوق الإنسان الفردية والجماعية، وأتت من بعدها الأعراف عند الشعوب لتسير وفق هذا النهج حتى وصلنا إلى إعلان النصوص العالمية لحقوق الإنسان.

ويقدم الباحثان في هذا المقام المحاور الآتية: مفهوم الحق لغة واصطلاحاً، مفهوم حقوق الإنسان، أهمية مبادئ حقوق الإنسان، عناصر مبادئ حقوق الإنسان، معوقات توظيف مبادئ حقوق الإنسان، دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي بحقوق الإنسان، وحقوق الإنسان في فلسطين.

مفهوم الحق لغةً واصطلاحاً

يُعرّف الجرجاني (د.ت: 79) الحقّ لُغَةً بأنه "الشي الثابت حقيقة، ويستعمل في الصدق والصواب، فيقال: قول حق وصواب، كما يقال بأنه الشيء الثابت الذي لا يسوغ إنكاره"، وأما قيطة (2010: 10) فيعرّفه بأنه "مصلحة أو منفعة أو فائدة مستحقة شرعاً" وهو يرى بأن الخاصية الأساسية لحقوق الإنسان تعتبر واجبات محمية بالضمانات التشريعية، وليست مجرد حقوق طبيعية كما في توصيات النصوص الدولية.

وأمّا اصطلاحاً فيُعرّفه الرشيدي وحسن (2002: 17) بأنه "المصالح والحريات التي يتوقعها أفراد المجتمع بما يتفق مع معايير هذا المجتمع، وهذه المصالح يحميها القانون، وتقسم إلى مصالح مادية كحق الملكية، أو تكون معنوية كالحقوق الشخصية: الحق في الحرية، وسلامة البدن، وفي المحافظة على شرف الإنسان واعتباره"، وأما المقصود بالحق من وجهة نظر حقوق الإنسان فهو "أن تتقرر لمصلحة شخص معين بذاته سلطة أو سلطات قانونية معينة، يستأثر بها ويوجد واجب عام على الكافة باحترامها" (سليم وآخرون، 2008: 16).

مفهوم حقوق الإنسان

وُجدت صعوبة في تحديد مفهوم موحد لحقوق الإنسان، ومع ذلك حاول البعض تعريفها بأنها "فرع خاص من فروع العلوم الاجتماعية يختص بتحديد الحقوق

والرخصة الضرورية التي تتيح ازدهار شخصية كل فرد في المجتمع استناداً إلى كرامته الإنسانية" (سليم وآخرون، 2008: 23).
وأما المواثيق الدولية فقد عرّفت حقوق الإنسان بأنّها "مجموعة من القواعد القانونية العامة والمجرّدة، التي ارتضتها الجماعة الدّولية وأصدرتها في صورة معاهدات ملزمة" (أبو غدة، 2014: 97)، وعرّفت منظمة الأمم المتحدة (1989) حقوق الإنسان بأنها "تلك الحقوق المتأصلة في طبيعتنا والتي لا يمكن بدونها أن نعيش بوصفنا بشر" (نعمان ووطان، 2012: 559).

أهمية مبادئ حقوق الإنسان

تعود أهمية حقوق الإنسان إلى مكانة الإنسان ذاته الذي كرّمه الله حق تكريم، وفضّله على كثيرٍ من خلقه، إضافة إلى كونها تحمي حقوق الأفراد في العيش بكرامة، والحق في أن يحيا بحرية وأمن، وأن تتوافر لديه مطالبُهُ الطبيعية من المسكن والمأكل والمشرب، هذا بالإضافة إلى كونها تكفل له حقوقه في المشاركة السياسية والتعبير عن رأيه، وممارسة شعائره الدينية، والعيش بسلام، وأيضاً تكفل حمايته من القتل والعنف وإساءة المعاملة (المركز الدولي للتربية على حقوق الإنسان "إكويتاس"، 2008).
إن الناظر إلى خصائص حقوق الإنسان، والأهمية والأهداف التي أنشأت لأجلها، ومقارنتها بما نشاهده على أرض الواقع من اضطهاد، وقتل للأبرياء يجد أن هذه القوانين لا تُطبق على الدول التي تعتبر نفسها عظمى وقوية، وإنما تتغاضى عن انتهاكاتها وعمّا تقوم به من تدمير للشعوب الفقيرة والمقهورة، فلا نجدها تدافع عن هؤلاء الأبرياء سوى بالشعارات الرنانة.

عناصر مبادئ حقوق الإنسان

هناك العديد من العناصر والحقوق التي تناولتها مبادئ حقوق الإنسان بغية الحفاظ على كرامة الإنسان وإنسانيته وحقه في العيش دون الشعور بالإذلال أو المهانة. وقد اقتصرت الدراسة الحالية على المبادئ التالية التي انبثقت عن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، وهي: الحق في الكرامة الإنسانية، والحق في التعليم، والحق في حرية التفكير والتعبير عن الرأي، والحق في الصحة، والحق في مواجهة التمييز.

معوقات توظيف حقوق الإنسان

أشارت أبو هاشم (2013) إلى أن هناك العديد من المعيقات المؤثرة سلباً على تنمية الوعي بحقوق الإنسان، منها:
-تشويه ثقافة الإنسان داخل الأسرة من خلال انتقال بعض المفاهيم السلبية والتي تتعارض مع ثقافة حقوق الإنسان كتفضيل الذكور على الإناث مثلاً.
-المعتقدات الخاطئة عن حقوق الإنسان؛ كأن يشار إليها بأنها تزرع بذور التوتر الاجتماعي بين أفراد المجتمع وخاصة بين الأطفال وأسرهم مما ينشأ أبناء متمردين على أسرهم.
-التناقضات بين معايير ومبادئ حقوق الإنسان وواقع الدول والمجتمعات المليئة بالانتهاكات لتلك الحقوق.
-افتقار العديد من المناهج التعليمية التي تعرّف حقوق الإنسان وتوضح من خلالها حقوق الأفراد داخل المجتمع وواجباتهم ومسؤولياتهم.

دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي بحقوق الإنسان

للإدارة المدرسة دورٌ كبيرٌ في تنمية الوعي بحقوق الإنسان وذلك من خلال تشكيل سلوك طلبتها وتكوين مشاعرهم واتجاهاتهم نحو القيم الرفيعة والنبيلة والتي تكون الركيزة الأساسية التي تبنى عليها حياتهم، فتغرس في نفوسهم الإيمان بإنسانية الإنسان وكذا قيم الحرية والعدالة والكرامة والمساواة، كما تطبع بداخلهم مبادئ حقوق الإنسان وواجباته بحيث تكون ثابتة في وجدانهم.
واقتصرت هذه الدراسة على حقوق الإنسان المعلم والطالب التي يجب مراعاتها وتطبيقها من قبل الإدارة المدرسية. فأشارت الخالدي (2014) إلى مجموعة من النقاط أبرزت فيها حقوق المعلم، تمثلت في المساواة و التوازن بين المهام الواجبات الموكلة للمعلمين وبين المكافآت والعوائد المادية والمعنوية، إضافة إلى إدراك المعلم وإحساسه بأن الإدارة المدرسية تطبق القواعد والقوانين بصورة عادلة، و اتباع المعايير الأخلاقية كالأمانة والإخلاص والأصالة والمساواة والنزاهة مع المعلمين والذي يعد من أساس شعور المعلمين بالعدالة والرضا.
وأما فيما يخص الطالب، فله العديد من الحقوق داخل بيئته المدرسية، والتي تعتبر ذات أهمية لإخراج أفراد صالحين وبناة للمستقبل، أسوياء عقلياً ونفسياً وجسدياً، ولكي يتم ذلك فإن من حق الطالب داخل المدرسة أن يتلقى تعليماً متقدماً يواكب

عصره، كما يتطلب تنمية مفاهيم الحق والمحبة والانتماء لديه، وكذلك تعزيز علاقات التعاون والمنافسة الشريفة والعمل الجماعي، وأيضاً استخدام أساليب تعليمية متطورة ومبتكرة، ومن حقه كذلك أن يدرس من خلال مناهج تعليمية متطورة تواكب حياته وتفيد مستقبله وبعيدة عن التلقين والحفظ (اليافعي، 2009).
ومن حقوق الطالب في المدرسة ما أشار إليه المكتب المنظم لنقابات طلبة المدارس الأوروبية (OBESSU,2006) إلى أنه يجب أن يتمتع طلبة المدارس بالحق في التجمع والتظاهر والتعبير عن آرائهم داخل وخارج المدرسة، ويجب أن يكون لطلبة المدارس تأثير على محتوى المحاضرات وطرق التدريس والمناهج والكتب، وأن يكون هناك وقت مناسب للطلبة ويكون كافياً للتعلم، ويجب أن يقوم التعليم على الاحترام المتبادل والتفاهم والديمقراطية والتسامح والمساواة، وعلى النظم المدرسية مكافحة التمييز بجميع أشكاله وخاصة كراهية الآخر، وحق الطالب أن يتعلم في بيئة تعليمية آمنة، وحماية طلبة المدارس من جميع أنواع الاستغلال، ويجب أن يتمتع طلبة المدارس بالحق في تعليم محايد عالي الجودة، وأن يحصل طلبة المدارس وحتى المرحلة الثانوية على تعليم مجاني ومدعوم من الدولة، وكذلك يجب أن توفر المدارس المواد والتقنيات الكافية واللازمة للعملية التعليمية.

حقوق الإنسان في فلسطين

إن التاريخ السياسي لفلسطين يعكس الأوضاع الحقوقية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية فيه، ولهذا فإن القيام برصد واقع حقوق الإنسان فيه يعد أمراً فيه شيء من الصعوبة، وخاصة أنه يخضع في العديد من مجالاته لسياسة الاحتلال وإدارتها.
وعلى الرغم مما مرّ ويمرّ به الشعب الفلسطيني من تاريخ أليم فقد كان ولا يزال للتعليم بالنسبة له أهمية كبيرة في مختلف الحُقَب التاريخية التي مرّ بها. وقد أولت السلطة الفلسطينية منذ تأسيسها عام 1994 بوزاراتها المختلفة، بما في ذلك وزارة التربية والتعليم العالي، اهتماماً خاصاً بهذا القطاع، وتحددت أهداف تلك الوزارة في تنمية رؤى مستقبلية للتعليم الفلسطيني، تتجاوز الماضي وتعمل على إعادة بناء ما أحدثته سلطات الاحتلال من تخلف، وإلى التطلّع إلى مستقبل يعيد ارتباط الأجيال الجديدة بتاريخها وينير طريقها إلى المستقبل (مركز الميزان لحقوق الإنسان، 2005).
وقد جاء في وثيقة حقوق الإنسان في المناهج الدراسية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية – قسم تطوير المناهج (2020م) – بأنه يرتبط اهتمام وزارة

التربية والتعليم بالتربية على حقوق الإنسان، وإدماج مفاهيم حقوق الإنسان في منظومتها التربوية لدورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبتعزيز حكم القانون وسيادته، وبحماية حقوق الأفراد والأقليات، وتطوير البنى التّحتيّة للمجتمع المدني الذي تسوده قيم العدالة والمساواة والديمقراطية، إضافة إلى أن اهتمام الوزارة بتعليم حقوق الإنسان ينسجم والتزامات دولة فلسطين بالتوقيع على المواثيق الدولية التي تعنى بحقوق الإنسان ونشرها من خلال المؤسسات التعليمية.

الدراسات السابقة

هدفت **دراسة الشنيفي (2018)** إلى التعرّف على دور قادة – مديري المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض في توفير بيئة تعليمية آمنة للطلاب من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيري سنوات الخدمة والمؤهل العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وزعت على عينة عشوائية من (10) مدارس بلغت (140) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية للبنين بمدارس مدينة الرياض الحكومية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قادة المدارس الثانوية يقومون بأدوارهم في توفير بيئة تعليمية آمنة للطلبة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وهدفت **دراسة البنا (2017)** إلى رصد واقع مفاهيم حقوق الإنسان لدى طلاب التعليم الجامعي في مصر خاصة في ظل التغييرات السياسية المعاصرة ودور التعليم في تطويره. ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي، كما تم اعتماد استبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات، وزعت على عينة بلغ عددها (1128) طالباً وطالبة. وقد توصلت النتائج إلى وجود عدم رضى من قبل طلبة الجامعة بصفة عامة عن دور التعليم الجامعي في تنمية مفاهيم حقوق الإنسان، كما تبين عدم ممارسة الطلبة مبادئ حقوق الإنسان بشكل فعلي.

هدفت **دراسة حمدي (Hamdi, 2017)** للبحث في إعداد المعلمين لمعاملة عادلة ومنصفة للمجموعات المتنوعة من الطلاب: الخطوة الأولى لتعليم حقوق الإنسان. وقد اتبعت الدراسة المنهج الكيفي، مستندة إلى الدراسات والإحصائيات السابقة التي أجريت في العراق، حيث وجدت الباحثة أن المعاملة العادلة للطلاب في الصف تشجعهم على احترام بعضهم البعض والتسامح معهم، كما أنها ستعلمهم كيف يعيشون بمسؤولية في المجتمعات، على الرغم من أن تعليم الطلبة المتنوعين كان

مهمة صعبة، إلا أن الأنشطة المدرسية التي تشمل الطلبة من خلفيات ثقافية مختلفة قد تلعب دوراً داعماً في ربط الطلبة معاً، كما وجدت أن احتضان القيم الثقافية من خلفيات مختلفة يؤدي إلى تمكين الطلبة من القضاء على المواقف السلبية للطلبة تجاه الآخرين.

كما بحثت **دراسة أبو جيش (2016)** في معرفة درجة الحرية الأكاديمية والتنمية المهنية والعلاقة بينهما لدى معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم تطبيق الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية والبالغ عددها (210) مبحوثاً. وقد أسفرت النتائج عن أن الحرية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة كانت متوفرة وبدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، فيما كانت هناك فروق تعزى لمتغير المهنة لصالح (مدير/ة)، وفروق تعزى لمستوى المؤهل العلمي لصالح الماجستير فأعلى.

فيما هدفت **دراسة حشايكة (2016)** إلى معرفة دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة مدرسية آمنة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت بإعداد استبانة لاستقصاء النتائج والتي وزعت على عينة بلغت (371) معلماً ومعلمة تم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية. وقد أظهرت النتائج إلى وجود درجة كبيرة لدور الإدارة المدرسية في توفير بيئة مدرسية آمنة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين في مجالات دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة مدرسية آمنة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، وجنس المدرسة، والكلية، وموقع المدرسة، فيما كانت هناك فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح الفئة الأعلى.

وأما **دراسة العالول (2015)** فقد هدفت إلى معرفة دور منظمات حقوق الإنسان الفلسطينية في الدفاع عن حقوق المواطن الفلسطيني. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم إعداد استبانة وزعت على عينة عددها (190) منظمة حقوق إنسان فلسطينية فاعلة، وتم استخدام عينة الحصر الشامل. وقد أشارت النتائج إلى أن دور منظمات حقوق الإنسان الفلسطينية في الدفاع عن حقوق المواطن الفلسطيني جاءت بدرجة كبيرة، كما بينت الدراسة وجود فروق تعزى

لمتغير طبيعة العمل لصالح أصحاب العمل الدائم، وفروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وفروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم أكثر من (10) سنوات، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير العمر.

فيما سعت **دراسة ندوتا (Nduta, 2015)** إلى التحقيق في العوامل المدرسية التي تؤثر على دمج حقوق الإنسان في المدارس الثانوية العامة في مقاطعة كاساراني الفرعية، مقاطعة مدينة نيروبي بكينيا. وشملت المتغيرات التي تمت دراستها فيها مستوى الوعي لدى الطلاب والمدرسين بحقوق الإنسان، وتصور المعلمين تجاه تدريس حقوق الإنسان، والموارد

التعليمية، واستراتيجيات التدريس. واعتمدت الدراسة على منهج المسح الوصفي الذي شمل على اختيار عينة عشوائية طبقية بلغت (298) طالباً وطالبة، كما تم اختيار (40) معلماً ومعلمة من معلمي التاريخ، والتربية الدينية المسيحية، والمهارات الحياتية، بطريقة العينات الهادفة. قد استخدمت الدراسة الاستبانة المفتوحة والمغلقة. وقد أشارت نتائج الدراسة أن الموارد التعليمية لتدريس حقوق الإنسان غير كافية، كما أن المعلمين يستخدمون أسلوب المحاضرة في تعليم حقوق الإنسان، وأما تصور المعلمين حول حقوق الإنسان فكانت اتجاهاتهم إيجابية على الرغم من أن الكثير منهم كان لديه كفاءة ذاتية منخفضة بسبب نقص التدريب على كيفية تدريس وتعليم حقوق الإنسان. وأظهرت نتائج الطلاب وجود مستوى عالٍ من الوعي بحقوق الإنسان.

كذلك سعت **دراسة دوندار (Dundar, 2013)** إلى مقارنة حساسية الطلبة تجاه قضايا حقوق الإنسان في تركيا، وتحليل تصوراتهم حول حقوق الإنسان في مناخ التعليم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما قامت الباحثة بتصميم الاستبانة كأداة لجمع البيانات والتي وزعت على عينة بلغت (1192) طالباً وطالبة يدرسون في (10) كليات في جامعة مرمرة بتركيا. وقد توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف أساسي فيما يتعلق بتصورات الطلبة حول حقوق الإنسان تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود اختلاف يتعلق بتأثير التخصص لصالح كلية التربية الفنية وكلية الدراسات الدينية.

وأما **دراسة سُنار وتابانتجالي (Sunar & Tabancali, 2012)** فقد سعت إلى الكشف عن السلوكيات الأخلاقية لإدارات المدارس من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الابتدائية والثانوية في محافظة أنطاليا بتركيا، وقد اتبعت الدراسة المنهج

الوصفي التحليلي، كما استخدمت استبانة وزعت على عينة تكونت من (389) مدرساً و(22) مديراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المديرين يتصرفون وفقاً للمبادئ الأخلاقية في مدارسهم، وأنه لا توجد فروق في اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو السلوكيات الأخلاقية المتبعة من المديرين باختلاف المرحلة التعليمية، فيما كان هناك فروقاً تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كذلك كان هناك فروقاً تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من تتراوح خبرتهم من (21 – 25) سنة، فيما لم تكن هناك فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي.

كما هدفت **دراسة يحيى (2010)** إلى للكشف عن درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم، ولتحقيق هدف الدراسة اختيرت عينة طبقية عشوائية بلغ عدد أفرادها (1349) معلماً ومعلمة، كما طورت الباحثة استبانة لتحقيق أهدافها، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم كانت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة الأقل من (6) سنوات، ولمتغير المديرية ولصالح مديرية طوباس، فيما لم تكن هناك أية فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

وفرت الدراسات السابقة – العربية والأجنبية – إطاراً أدبياً يمكن الرجوع إليه في مجال حقوق الإنسان، وأهمية تطبيق الإدارة المدرسية لهذه الحقوق إضافة إلى معرفة المنهجية التي استخدمها الباحثون، وتصميم أداة الدراسة والعمليات الإحصائية المستخدمة في التحليل لاستخراج النتائج، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات الأخرى.

وقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الهدف والمنهج ومجتمع الدراسة، فيما اختلفت مع بعضها الآخر في ذلك.

أما ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة تعتبر الدراسة الحالية – في حدود علم الباحثين – أول دراسة تتحدث عن حقوق الإنسان وتطبيق مبادئه في مدارس محافظة بيت لحم، كما و ركزت الدراسة الحالية على مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم فقام الباحثان بتطوير أداة دراسة محتوية على خمسة مجالات، وهي: الحق في الكرامة الإنسانية، والحق في التعليم، والحق في حرية التفكير والتعبير عن الرأي، والحق في الصحة، والحق في مواجهة التمييز، في حين ركزت الدراسات السابقة على توفير البيئة الآمنة للطلبة، والعدالة التنظيمية، وأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسة.

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته طبيعة هذه الدراسة. ويُعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها، والذي استخدمه الباحثان بهدف وصف الظّاهرة موضوع الدّراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين المتغيّرات والآراء الّتي تُطرح حولها، والعمليّات الّتي تتضمنها والآثار التي تُحدثها، ولكونه يعتبر أحد أشكال التفسير والتحليل العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدّقيقة بالفحص والتّحليل.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم، والذين هم على رأس عملهم خلال العام الأكاديمي 2020/2019 والبالغ عددهم (170 مدير/ة، و2842 معلم/ة).

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (610) مدير/ة ومعلم/ة، وكانت بنسبة (30%) تقريباً من مجتمع الدراسة الخاص بالمديرين، ونسبة (20%) تقريباً من مجتمع المعلمين، وقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية. والجدول (1)، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
المسمى الوظيفي	مدير/ة	55	9.0
	معلم/ة	555	91.0
المجموع		610	100
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	45	7.4
	بكالوريوس	455	74.6
	أعلى من بكالوريوس	110	18.0
المجموع		610	100
الجهة المشرفة	حكومية	470	77.0
	خاصة	140	23.0
المجموع		610	100

أداة الدراسة

قام الباحثان بإعداد استبانة تم إعدادها من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة حيث تكونت الاستبانة من جزأين، يتعلق الأول بالخصائص الشخصية للمبحوثين، وهي: المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والجهة المشرفة.
والجزء الثاني يتضمن (58) فقرة تدور حول خمسة مجالات لقياس مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان في مدارس محافظة بيت لحم . وقد قام المبحوثون بالإجابة عن الفقرات وفق تدرج ليكرت الخماسي الذي يعبر عن مدى تطبيق كل فقرة كما يلي: كبيرة جداً وأعطيت درجة (5)، كبيرة وأعطيت درجة (4)، متوسطة وأعطيت درجة (3)، ضعيفة وأعطيت درجة (2)، ضعيفة جداً وأعطيت درجة (1).

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عددٍ من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والبالغ عددهم (19) محكماً ومحكمة، من أجل إبداء آرائهم وملاحظاتهم عليها، وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (58) فقرة.

ثبات الدراسة

تم التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لمعامل ثبات مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم (0.962)، مما يشير إلى تمتع الأداة بثبات عالٍ يفي بأغراض الدراسة. والجدول (2) يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (2): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	معامل الثبات
الحق في الكرامة الإنسانية	0.925
الحق في التعليم	0.714
الحق في حرية التفكير والتعبير عن الرأي	0.936
الحق في الصحة	0.866
الحق في مواجهة التمييز	0.926
الدرجة الكلية	0.962

متغيرات الدراسة

المتغيّرات المستقلَّة وتشمل: المسمى الوظيفي و المؤهل العلمي و الجهة المشرفة.
المتغيّر التَّابع: تقديرات أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لفقرات ومجالات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test) للمتغير المستقل الذي يحمل مستويين، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للمتغير المستقل الذي يحمل ثلاثة مستويات فأكثر، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

وقد تم اعتماد المقياس الوزني الآتي لتحديد درجة متوسطات استجابة أفراد العينة:

طول الفئة = $\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل–الحد الأدنى للبدائل}}{\text{متوسط البدائل}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$

طول الفئة = 1.33 وإضافته إلى نهاية كل فئة.

وبذلك تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 – 1.00
متوسطة	3.67-2.34
عالية	5.00 – 3.68

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة التي تعبر عن مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم، ويبينها الجدول (3) كالآتي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم مرتبة تنازلياً

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الحق في الكرامة الإنسانية	24.3	50.5	عالية
5	الحق في مواجهة التمييز	4.20	0.59	عالية
3	الحق في حرية التفكير والتعبير عن الرأي	3.95	50.6	عالية
4	الحق في الصحة	3.85	20.6	عالية
2	الحق في التعليم	3.80	0.50	عالية
	الدرجة الكلية	44.0	90.4	عالية

يلاحظ من الجدول (3) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.04) والانحراف معياري (0.49) وهذا يدل على أن مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم جاء بدرجة عالية.

ولقد حصل مجال الحق في الكرامة الإنسانية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.32)، يليه مجال الحق في مواجهة التمييز بمتوسط حسابي (4.20)، ومن ثم مجال الحق في حرية التفكير والتعبير عن الرأي بمتوسط حسابي (3.95)، يليه مجال الحق في الصحة بمتوسط حسابي (3.85)، ومن ثم مجال الحق في التعليم بمتوسط حسابي (3.80).

وتُعزى نتيجة السؤال الأول إلى وجود وعي لدى المديرين والمعلمين في فهم مبادئ حقوق الإنسان وكيفية تطبيقها وممارستها من قبل الإدارة المدرسية داخل البيئة المدرسية، ولربما يعود هذا الوعي إلى الدورات التدريبية وورش العمل المعززة لمبادئ حقوق الإنسان، إضافة إلى قوانين وزارة التربية والتعليم التي تحث على ذلك، هذا بالإضافة إلى مبادئ حقوق الإنسان الواردة في المنهاج والمواد التعليمية التي من الواجب أن يشهدها الطالب مطبقة على أرض الواقع وليس بشكل نظري، حيث يتمثل كل من المديرين والمعلمين بها ليلمسها الطالب ويقتدي بهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشنيفي (2018) ، ودراسة أبو جيش (2016) ، ودراسة حشايكة (2016) ودراسة ندوتا (Nduta, 2015) ودراسة سونار وتابانتجالي (Sunar & Tabancali, 2012)، فيما اختلفت مع دراسة البنا (2017).

أما بخصوص المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجالات فهي كالآتي:

المجال الأول: الحق في الكرامة الإنسانية

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الحق في الكرامة الإنسانية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تتعامل الإدارة المدرسية مع المعلمين باحترام	4.45	60.6	عالية
4	تتجنب الإدارة المدرسية العنف البدني مع الطلبة	4.40	0.70	عالية
2	تتعامل الإدارة المدرسية مع الطلبة باحترام	4.38	0.64	عالية
6	تحافظ الإدارة المدرسية على خصوصية المعلم	4.36	0.75	عالية
3	تعزز الإدارة المدرسية وقار المعلم أمام الطلبة	4.33	30.7	عالية
5	تتجنب الإدارة المدرسية العنف النفسي مع الطلبة	4.33	0.73	عالية
7	تحافظ الإدارة المدرسية على خصوصية الطلبة	4.33	10.7	عالية
10	تشجع الإدارة المدرسية الطلبة على الود فيما بينهم	4.32	0.70	عالية
11	تشجع الإدارة المدرسية على إقامة علاقة بين الطلبة والمعلمين تقوم على الاحترام المتبادل	4.26	60.7	عالية
9	تشجع الإدارة المدرسية المعلمين على الود فيما بينهم	4.23	0.75	عالية
8	تدعم الإدارة المدرسية المعلم معنوياً	4.11	0.83	عالية
الدرجة الكلية		24.3	50.5	عالية

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.32) وانحراف معياري (0.55) وهذا يدل على أن مستوى مجال الحق في الكرامة الإنسانية جاء بدرجة عالية.

المجال الثاني: الحق في التعليم

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الحق في التعليم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	تعمل الإدارة المدرسية على ترسيخ القيم الوطنية	4.33	70.6	عالية
7	تعمل الإدارة المدرسية على ترسيخ القيم الثقافية	4.29	0.65	عالية
2	تمنع الإدارة المدرسية حالات التسرب من المدرسة	4.23	0.80	عالية
6	تفسح الإدارة المدرسية المجال أمام الطالب لإظهار قدراته	4.21	80.6	عالية
5	تحرص الإدارة المدرسية أن يكون التعليم في المدرسة موجّهاً نحو تنمية شخصية الطالب في كافة جوانبها	4.13	70.7	عالية
9	توفر الإدارة المدرسية الوسائل التعليمية اللازمة	4.08	0.78	عالية
1	تقدم الإدارة المدرسية الإعانات للطلبة المحتاجين للمحافظة على استمرار تعلمهم	4.01	90.7	عالية
3	يؤثر الوضع الصحي للطالب على قبوله في المدرسة	2.60	1.30	متوسطة
4	يؤثر الوضع الاجتماعي للطالب على قبوله في المدرسة	32.3	1.39	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.80	0.50	عالية

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.80) وانحراف معياري (0.50) وهذا يدل على أن مستوى الحق في التعليم جاء بدرجة عالية.

المجال الثالث: الحق في حرية التفكير والتعبير عن الرأي

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الحق في حرية التفكير والتعبير عن الرأي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تحترم الإدارة المدرسية آراء المعلمين	4.11	0.79	عالية
5	تعزز الإدارة المدرسية تقبل المعلمين لآراء بعضهم البعض	4.06	70.7	عالية
7	تستخدم الإدارة المدرسية أسلوب الحوار والمناقشة في التعبير عن الرأي	4.05	0.84	عالية
6	تعزز الإدارة المدرسية تقبل الطلبة لآراء بعضهم البعض	4.03	0.74	عالية
2	تحترم الإدارة المدرسية آراء الطلبة	4.00	0.73	عالية
9	تتيح الإدارة المدرسية الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم بوسائل متعددة	3.98	30.8	عالية
3	تتقبل الإدارة المدرسية انتقادات المعلمين البناء	3.96	20.8	عالية
8	تشجع الإدارة المدرسية تفعيل مجالس الطلبة	3.90	0.98	عالية
4	تتقبل الإدارة المدرسية انتقادات الطلبة البناء	3.85	0.83	عالية
10	تتجنب الإدارة المدرسية فرض الآراء على المعلمين	3.77	10.9	عالية
11	تتجنب الإدارة المدرسية فرض الآراء على الطلبة	3.72	80.8	عالية
	الدرجة الكلية	3.95	50.6	عالية

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.95) وانحراف معياري (0.65) وهذا يدل على أن مستوى الحق في حرية التفكير والتعبير عن الرأي جاء بدرجة عالية.

المجال الرابع: الحق في الصحة

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الحق في الصحة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	تعمل الإدارة المدرسية على تسهيل إعطاء اللقاحات الضرورية الموصى بها من وزارة الصحة الفلسطينية	4.50	90.6	عالية
1	تدعم الإدارة المدرسية زيارة الفرق الصحية للمدرسة لإجراء الفحوصات الدورية للطلبة	4.33	60.7	عالية

4	تتابع الإدارة المدرسية المشكلات الصحية للطلبة مع أولياء الأمور	4.30	30.7	عالية
3	تحرص الإدارة المدرسية على تقديم برامج الإرشاد والتوعية الصحية بالتنسيق مع الجهات المعنية	4.29	70.7	عالية
9	تحرص الإدارة المدرسية على نظافة المرافق الصحية	4.08	0.85	عالية
11	تطبق الإدارة المدرسية إجراءات الأمن والسلامة العامة	3.98	0.85	عالية
8	تحرص الإدارة المدرسية على توفير الأثاث الصحي	3.87	10.9	عالية
13	تتوافر في المقصف المدرسي المأكولات الصحية	3.73	1.03	عالية
6	تتناسب مساحة الصفوف مع أعداد الطلبة	3.63	11.1	متوسطة
7	تتوافر في المدرسة ملاعب مناسبة لأعداد الطلبة	3.54	1.17	متوسطة
5	يتوافر في المدرسة طاقم مدرب لتقديم الإسعافات الأولية	3.49	51.1	متوسطة
10	تتوافر في المدرسة وسائل (التبريد والتدفئة)	3.19	1.31	متوسطة
12	يتلاءم المبنى المدرسي مع متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة	3.15	11.3	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.85	20.6	عالية

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.85) وانحراف معياري (0.62) وهذا يدل على أن مستوى الحق في الصحة جاء بدرجة عالية.

المجال الخامس: الحق في مواجهة التمييز

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الحق في مواجهة التمييز مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تتجنب الإدارة المدرسية التمييز بسبب الدين	4.46	0.82	عالية
2	تتجنب الإدارة المدرسية التمييز بسبب المكانة الاجتماعية	4.41	0.76	عالية

4	تتجنب الإدارة المدرسية التمييز بسبب الجنس	4.35	0.84	عالية
5	تتجنب الإدارة المدرسية التمييز بسبب الانتماء السياسي	4.29	0.89	عالية
3	تتجنب الإدارة المدرسية التمييز بسبب المستوى الأكاديمي	4.28	.800	عالية
11	تطبق الإدارة المدرسية القانون المدرسي على جميع الطلبة دون تمييز	4.24	80.7	عالية
9	تعدل الإدارة المدرسية في منح شهادات التقدير للطلبة	4.23	0.80	عالية
7	تحرص الإدارة المدرسية لتحقيق العدالة بين الطلبة	4.20	0.74	عالية
14	تتابع الإدارة المدرسية الطلبة الموهوبين	4.13	0.82	عالية
6	تسعى الإدارة المدرسية لتحقيق العدالة بين المعلمين	4.12	50.8	عالية
8	تحرص الإدارة المدرسية على مبدأ تكافؤ الفرص	4.11	0.78	عالية
13	تهتم الإدارة المدرسية بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	4.09	30.8	عالية
12	توزع الإدارة المدرسية المهام الإضافية على المعلمين بعدل	3.98	0.90	عالية
10	توصي الإدارة المدرسية بترقية المعلمين بموضوعية	3.91	0.93	عالية
	الدرجة الكلية	4.20	0.59	عالية

يلاحظ من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.20) وانحراف معياري (0.59) وهذا يدل على أن مستوى الحق في مواجهة التمييز جاء بدرجة عالية.

يتضح مما سبق أن مجالات الدراسة جاءت جميعها بدرجة عالية، فحصل مجال الكرامة الإنسانية على المرتبة الأولى وهذا يشير إلى إيمان الإدارة المدرسية الكبير بإنسانية الفرد وضرورة المحافظة على كرامته، فيعامل مدير المدرسة المعلمين والطلبة معاملة قائمة على أساس الاحترام.

وحصل مجال الحق في مواجهة التمييز على المرتبة الثانية وهذا يؤكد نبذ الإدارة المدرسية للتمييز بكافة أشكاله وخصوصاً التمييز بسبب الدّين.

وأتى في المرتبة الثالثة مجال الحق في التفكير والتعبير عن الرأي وهذا يشير إلى أن مديري المدارس على قدرٍ من الوعي بحق المعلمين والطلبة بذلك، وبضرورة احترام وتعزيز تقبل آرائهم لبعضهم البعض.

وأما حصول مجال الحق في الصحة على المرتبة الرابعة فيدل على حرص الإدارة المدرسية على صحة طلبتها وخاصة فيما يتعلق بتسهيل إعطاء اللقاحات الضرورية الموصى بها من قبل وزارة الصحة الفلسطينية، وعلى الرغم من الجهود الحثيثة المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للحرص على أن تكون الأبنية المدرسية ملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة وتتناسب مساحة صفوفها وملاعبها مع أعداد الطلبة، وتوافر وسائل التبريد والتدفئة والطواقم المدربة للإسعافات الأولية، إلا أنها لا تزال وكما يبدوا دون المستوى المطلوب، لذلك حصلت تلك الفقرات في مجال الحق في الصحة على درجة متوسطة، وربما يعود ذلك لقلة الدعم المادي، وعدم دقة مستوى التخطيط عند بناء المدارس وترميمها.

وجاء في المرتبة (العالية) الأخيرة مجال الحق في التعليم الذي يدل على مدى حرص الإدارة المدرسية على ضمان حق الطالب في التعليم، وترسيخ القيم الوطنية والثقافية وضمان المحافظة على استمرار تعلمه، ويؤكد كذلك حصول فقرة "يؤثر الوضع الاجتماعي للطالب على قبوله في المدرسة" على درجة منخفضة أن التعليم حق للجميع.

كما يؤكد حصول فقرة "يؤثر الوضع الصحي للطالب على قبوله في المدرسة" على درجة متوسطة على ما توصلت إليه النتائج في مجال الحق في الصحة بأن عدم ملائمة المباني المدرسية لذوي الاحتياجات الخاصة تقلل من فرصة قبول بعض الإدارات المدرسية لهم في المدرسة.

واستناداً للنتائج التي تم التوصل إليها في ترتيب المجالات فإنه من الطبيعي الوصول إلى هذا الترتيب لكونه يحقق ما تنادي به التربية الحديثة بأن التربية أولاً، ومن ثم التعليم، إذ تحرص الإدارة المدرسية على حق الأفراد في كرامتهم الإنسانية ثم تبتعد عن التمييز فيما بينهم ثم تعطيهم حقهم في حرية التفكير والتعبير عن آرائهم ثم تتابع حقهم في الصحة وأخيراً حقهم في التعليم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل يختلف مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم باختلاف متغير المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والجهة المشرفة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات الصفرية التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المسمى الوظيفي".

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

جدول(9): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الحق في الكرامة الإنسانية	مدير/ة	55	4.5405	0.45904	3.693	0.000
	معلم/ة	555	4.2960	0.55332		
الحق في التعليم	مدير/ة	55	3.8121	0.41950	0.174	0.862
	معلم/ة	555	3.7998	0.50852		
الحق في حرية التفكير والتعبير عن الرأي	مدير/ة	55	4.2182	0.50331	4.010	0.000
	معلم/ة	555	3.9240	0.65599		
الحق في الصحة	مدير/ة	55	4.0643	0.47505	3.359	0.001
	معلم/ة	555	3.8315	0.62414		

الحق في مواجهة التمييز	مدير/ة	55	4.4792	0.52985	4.049	0.000
	معلم/ة	555	4.1727	0.58955		
الدرجة الكلية	مدير/ة	55	4.2448	0.38730	4.095	0.000
	معلم/ة	555	4.0146	0.49108		

يتبين من خلال الجدول (9) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (4.095)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد فروق في مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وكانت الفروق لصالح المديرين، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن تقييم المديرين لأنفسهم كان عالياً رغبة منهم في إظهار مدارسهم بصورة ممتازة وسمعة طيبة، إذ يُعتبر ذلك نجاحاً لهم وتفوقاً في العمل الإداري، ويُعزى ذلك أيضاً إلى امتلاك المديرين صلاحيات وامتيازات أكثر من تلك التي يمتلكها المعلمون، فمدير المدرسة عادةً هو المسؤول عن كل ما يجول داخل البيئة المدرسية، والمشرف الرئيس على تنفيذ القرارات والقوانين التي تقرها وزارة التربية والتعليم، فيكون حريصاً كل الحرص على تطبيقها أكثر من المعلمين بصفته المسؤول الرئيس أمام مديرية التربية والتعليم/ بيت لحم عن تنفيذها بجودة وبكفاءة عالية.

اتفقت نتائج هذه النتيجة مع دراسة أبو جيش (2016)، فيما اختلفت مع دراسة سُنار وتابانتجالي (Sunar & Tabancali, 2012).

نتائج الفرضية الثانية

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

تم فحص الفرضية الثانية عن طريق حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول(10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحق في الكرامة الإنسانية	أقل من بكالوريوس	45	4.3051	0.47561
	بكالوريوس	455	4.3169	0.53323
	أعلى من بكالوريوس	110	4.3281	0.64201
الحق في التعليم	أقل من بكالوريوس	45	3.8321	0.49782
	بكالوريوس	455	3.8007	0.49357
	أعلى من بكالوريوس	110	3.7889	0.53509
الحق في حرية التفكير والتعبير عن الرأي	أقل من بكالوريوس	45	3.8949	0.57167
	بكالوريوس	455	3.9483	0.63064
	أعلى من بكالوريوس	110	3.9826	0.74940
الحق في الصحة	أقل من بكالوريوس	45	3.9333	0.58205
	بكالوريوس	455	3.8534	0.60624
	أعلى من بكالوريوس	110	3.8154	0.66704
الحق في مواجهة التمييز	أقل من بكالوريوس	45	4.1270	0.55993
	بكالوريوس	455	4.2033	0.58069
	أعلى من بكالوريوس	110	4.2182	0.64434
الدرجة الكلية	أقل من بكالوريوس	45	4.0276	0.41694
	بكالوريوس	455	4.0356	0.47222
	أعلى من بكالوريوس	110	4.0375	0.57043

szحقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (11):

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الحق في الكرامة الإنسانية	بين المجموعات	0.019	2	0.010	0.032	0.969
	داخل المجموعات	183.968	607	0.303		
	المجموع	183.988	609			
الحق في التعليم	بين المجموعات	0.060	2	0.030	0.119	0.888
	داخل المجموعات	152.713	607	0.252		
	المجموع	152.772	609			
الحق في حرية التفكير والتعبير عن الرأي	بين المجموعات	0.255	2	0.127	0.302	0.740
	داخل المجموعات	256.153	607	0.422		
	المجموع	256.407	609			
الحق في الصحة	بين المجموعات	0.446	2	0.223	0.588	0.556
	داخل المجموعات	230.264	607	0.379		
	المجموع	230.709	609			
الحق في مواجهة التمييز	بين المجموعات	0.281	2	0.141	0.402	0.669
	داخل	212.136	607	0.349		

	المجموعات					
	المجموع	212.417	609			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.003	2	0.002	0.007	0.993
	داخل المجموعات	144.354	607	0.238		
	المجموع	144.357	609			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.007) ومستوى الدلالة (0.993) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن نظرة المديرين والمعلمين إلى مبادئ حقوق الإنسان والعمل على تطبيق الإدارة المدرسية لها في مدارسهم لا تتأثر بالمؤهل العلمي لهم، وذلك لوجود معايير وثقافة مدرسية يلتزم بها الجميع، بالإضافة إلى وجود الأنظمة والتعليمات المُقرّة من قبل وزارة التربية والتعليم، ولاحظ الباحثان بأن المديرين والمعلمين متفقون من خلال إجابتهم عن مجالات الاستبانة وفقراتها في أن عدم الاختلاف بين المؤهلات العلمية يدل على وجود بيئة عمل واحدة للجميع، وأنظمة إدارية مشتركة بين المديرين والمعلمين، وثقافة تنظيمية بنّاءة. كما أن مبادئ حقوق الإنسان هي مبادئ فطرية وطبيعية لا تحتاج لمؤهل علمي لتتم ممارستها.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشنيفي (2018)، ودراسة (حشايكة، 2016)، ودراسة سُنار وتابانتجالي (Sunar & Tabancali, 2012)، ودراسة يحيى (2010)، فيما اختلفت مع دراسة أبو جيش (2016) و دراسة العالول (2015).

نتائج الفرضية الثالثة

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجهة المشرفة".

تم فحص الفرضية السادسة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان

من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجهة المشرفة.

جدول (12): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجهة المشرفة

المجال	الجهة المشرفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الحق في الكرامة الإنسانية	حكومية	470	4.3217	0.52700	0.299	0.765
	خاصة	140	4.3058	0.62159		
الحق في التعليم	حكومية	470	3.7726	0.48307	2.572	0.010
	خاصة	140	3.8960	0.54762		
الحق في حرية التفكير والتعبير عن الرأي	حكومية	470	3.9718	0.60151	1.286	0.200
	خاصة	140	3.8792	0.78563		
الحق في الصحة	حكومية	470	3.8322	0.59444	1.384	0.168
	خاصة	140	3.9203	0.67933		
الحق في مواجهة التمييز	حكومية	470	4.1901	0.57588	0.784	0.434
	خاصة	140	4.2347	0.63849		
الدرجة الكلية	حكومية	470	4.0287	0.45531	0.621	0.535
	خاصة	140	4.0578	0.58173		

يتبين من خلال الجدول (12) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.621)، ومستوى الدلالة (0.535)، أي أنه لا توجد فروق لمدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجهة المشرفة، وبذلك تم قبول الفرضية.

تُعزى هذه النتيجة لقناعة جميع المديرين والمعلمين باختلاف الجهة المشرفة لمدارسهم بأهمية تطبيق مبادئ حقوق الإنسان، وخصوصاً أن هناك اهتماماً متزايداً من قبل القائمين على العملية التّعليميّة التّعلميّة في فلسطين لتحسين مبادئ حقوق الإنسان داخل المدرسة من خلال استخدام أساليب تربوية حديثة، ومتابعة تطبيق هذه الأساليب من قبل مشرفين متخصصين من قبل وزارة التربية والتعليم، سعياً منهم لتوفير بيئة مدرسية آمنة، ولربما يعود السبب كذلك إلى التقدم العلمي والتكنولوجي الذي بات يسمح بمتابعة التطورات في المدارس العالمية ونقل

تجاربهم ومحاولة تطبيقها داخل مدارسنا قدر المستطاع. ويرى الباحثان كذلك أن جهات الإشراف سواء كانت تابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة أو تمولها الجهات الأجنبيّة والطوائف الدينية والهيئات والجمعيات الخيرية والأفراد؛ التي تشرف على المدارس الخاصة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة، جميعها تسعى لخلق المناخ التربوي والبيئي والتعليمي الذي يساعد في توفير بيئة مدرسية ملزمة بتطبيق مبادئ حقوق الإنسان.

التوصيات

بناءً على النتائج التي خرجت بها الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

-تشجيع ومتابعة مديري المدارس لدورهم في تطبيق مبادئ حقوق الإنسان في مدارسهم وأن يسعوا للارتقاء بها نحو الأفضل.

-تشكيل فريق من المعلمين وتدريبه لتقديم الإسعافات الأولية وإلزام وزارة التربية والتعليم المدارس بذلك.

-ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتوفير المرافق والتجهيزات اللازمة في المدارس، ومتابعتها مع مديري المدارس.

-أن تقوم وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الإدارة المدرسية بمراعاة متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة عند بناء المدارس وترميمها، وكذلك متطلبات الطلبة عموماً من حيث مساحات الصفوف والملاعب.

-إعداد وتأهيل وتدريب معلمين متخصصين في مجال حقوق الإنسان.

-إجراء المزيد من الدراسات حول مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان في محافظات مختلفة.

-إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على مجالات أخرى لحقوق الإنسان.

قائمة المراجع:

1.أبو جيش، روز. (2016). درجة الحريّة الأكاديمية والتنمية المهنية والعلاقة بينهما لدى معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

2.أبو غدة، حسن. (2014). الثقافة الإسلامية والتحديات الفكرية المعاصرة وحقوق الإنسان. جامعة الملك سعود الناشر العلمي والمطابع، الرياض.

3.أبو هاشم، هبه. (2013). مستوى الوعي بحقوق الإنسان وعلاقته بكل من الثقة بالنفسة والتوكيدية لدى طلبة الصف التاسع بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
4.البنا، أحمد. (2017). واقع مفاهيم حقوق الإنسان لدى طلاب الجامعة في مصر في ضوء بعض التغييرات السياسية المعاصرة ودور التعليم في تطويره: دراسة ميدانية. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، 33(2)، 88-2.
5.الجرجاني، علي. (د.ت). معجم التعريفات. تحقيق: محمد صديق المنشاوي. القاهرة: دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير.
6.حسونة، نسرين. (2015). حقوق الإنسان... المفهوم والخصائص والتصنيفات والمصادر. دراسة علمية، الجامعة الإسلامية، غزة.
7.حشايكة، شرين. (2016). دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة مدرسية آمنة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
8.جمادنة، محمد. (2014). دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(7)، 72-56.
9.الخالدي، أسماء. (2014). العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة المفرق وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين في تلك المدارس. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.
10.الرشيدي، أحمد وحسن، عدنان. (2002). حقوق الإنسان في الوطن العربي. ط1، دمشق: دار الفكر.
11.سليم، عصام وآخرون. (2008). حقوق الإنسان: أنواعها طرق حمايتها في القوانين المحلية والدولية. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
12.الشنيفي، علي. (2018). دور قادة المدارس في توفير بيئة تعليمية آمنة لطلاب المدارس الثانوية بمدينة الرياض. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(2)، 348-327.
13.الصباح، سعاد. (1997). حقوق الإنسان في العالم المعاصر. ط2، الكويت: دار سعاد الصباح للنشر والتوزيع.

14.العالول، أسامة. (2015). دور منظمات حقوق الإنسان الفلسطينية في الدفاع عن حقوق المواطن الفلسطيني: دراسة وصفية تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى: غزة.
15.العزام، سهيل. (2009). جذور حقوق الإنسان. ط1. (د.م)، إربد.
16.عطية، عطية. (2010). أساسيات في حقوق الإنسان والتربية. ط1، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
17.عودة، أيمن. (2011). المقومات السياحية في محافظة بيت لحم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
18.قيطة، محمد. (2010). مدى تضمن منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمفاهيم حقوق الإنسان ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
19.مركز تطوير المناهج. (2020). وثيقة حقوق الإنسان في المناهج الدراسية. فلسطين: وزارة التربية والتعليم.
20.المركز الدولي للتربية على حقوق الإنسان "إكويتاس". (2008). رزمة التربية على حقوق الإنسان للأطفال. كوبيك: المكتبة والأرشيف الوطني.
21.مركز الميزان لحقوق الإنسان. (2005). تقرير حول أهداف التعليم العالي وموازنة وزارة التربية والتعليم العالي. فلسطين. (http://www.mezan.org/post/2487, 20/10/2019).
22.نعمان، ليلى ووطان، زينب. (2012). واقع حقوق الإنسان في المدارس المتوسطة. مجلة الأستاذ، بغداد، (201)، 577-558.
23.اليافعي، فاطمة. (2009). دور المعلّم في التربية على حقوق الطفل من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي ومعلماته في سلطنة عُمان: دراسة ميدانية محافظة ظفار أُنموذجاً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدّيس يوسف، بيروت.
24.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.
25.Dundar, S. (2013). *A comparison of Sensitivity to Human Rights Issues Among Students in Turkey*. University of Minnesota.

26.Hamdi, S. (2017). Preparing Teachers for Fair and Equitable Treatment of Diverse Groups of Students: The First Step to Human Rights Education. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(4), 54-56.

27.Nduta, J. (2015). *School Factors Influencing Integration of Human Rights Education in Public Secondary School Curriculum in Kasarani Sub-County, Nairobi City County Kenya*. Master Thesis, University of Nairobi.

28.OBESSU. (2006). *The Declaration of School Student Rights*. The General Assembly of OBESSU held in Ohrid, Macedonia.

29.Sunar, O. & Tabancali, E. (2012). Ethic Behaviors of School's Administrations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2457-2461.

30.UNESCO. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2019). *Right to education handbook*. London, United Kingdom.

Extent of Application of Human Rights Principles by School Administrations from the Perspectives of Teachers and Principals at Bethlehem Governorate Schools

Grace Nasri (George) Jacoub Hazboun

PhD student, Alquds University_Palestine

Dr. Mohammad Shuibat
Associate professor, Alquds University_Palestine

Abstract: The study aimed to identify the extent of application of human rights principles by school administrations from teachers' and principals' perspectives at Bethlehem governorate schools. A stratified random sample of (610) respondents was selected; it consisted of (55) principals and (555) teachers. The researcher used descriptive methodology, and it used a questionnaire in which both validity and reliability were verified using appropriate statistical methods.

Study results revealed that the extent of application of human rights principles by school administration scored high. Results also showed that there were no significant statistical differences in the extent of application of human rights principles by school administrations based on the respondents' perspectives due to variables of degree, and supervising body. Also, results showed that there are differences due to job position in favor of principals.

In light of these results, the researcher had several recommendations including the encouraging of application of human rights principles by school principals in their schools in their efforts towards fulfillment of prosperity and success.

Keywords: Human rights, School Administration, Bethlehem Governorate.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 16 مارس 2022
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

أثر مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى طلبة برنامج معلم الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون

د. عمر عبود سعيد عقيلان - أستاذ مشارك - جامعة سيئون- اليمن

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون. واستخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الثالث المكون من (62) طالباً وطالبة هم مجتمع الدراسة، وتم تطبيق اختبار عليهم لمهارات التدريس، ومقياس للاتجاه نحو مهنة التدريس بعد التأكد من صدقهما وثابتهما. وقد توصلت الدراسة إلى أن مقرر طرق تدريس الاجتماعيات أسهم في تنمية مهارات التدريس، والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطالبات في تنمية مهارات التدريس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في الاتجاه نحو مهنة التدريس.

الكلمات المفتاحية: أثر مقرر، طرق تدريس، معلم مجال الاجتماعيات

المقدمة:

تسعى الجامعات إلى تلبية حاجة المجتمع من المعلمين الأكفاء القادرين على القيام بمهامهم في تربية وتعليم النشء؛ تربية متكاملة ومتوازنة، وتعليم ينطلق من خصائص المجتمع وقيمه وعاداته وتقاليده التي يتربى عليها تلاميذ التعليم العام، وتنتقل من جيل لآخر.

وتولي الجامعات اهتمامًا بتأسيس كليات التربية ورعايتها، بما يمكنها من إعداد المعلمين المؤهلين من خلال توفير البرامج التدريبية الملائمة لإكساب طلبة تلك الكليات المهارات التدريسية التي تساعدهم على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وفق خطط واضحة قبل أن تناط بهم المهام التعليمية (مون، 2002)، وبما لا يجعلهم ملقنين للمعرفة بل مهيئين لجو تعليمي يكون فيه تلاميذهم في مواقف تعليمية فعّالة في اكتشاف المعرفة النظرية وتنظيمها، وتحويلها إلى ممارسات يمكن توظيفها في الحياة العملية (خضر، 2006)، وبالقدر الذي تستطيع به كليات التربية إكساب طلبتها المهارات التدريسية التي يحتاجونها، يمكن الاطمئنان على قدراتهم وإمكانياتهم على تحقيق الأهداف المرجوة تحقيقاً فاعلاً في ضوء ما تفرضه الحاجات المتغيرة والمتطورة المتأثرة بالتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية (بهاء الدين، 1997).

ويشير أبو حلو ومرعي وخريشة (2004) إلى أن أية محاولات تبذل في التطوير التربوي لن تحقق أهدافها، وسيكون مصيرها الفشل، إذا لم تأخذ بعين الاعتبار في المقام الأول إعداد المعلمين وتأهيلهم وتنمية مهاراتهم، وفي هذا السياق تأتي أهمية إعداد معلمي مجال الاجتماعيات، ليكونوا على مقدرة في أداء أدوارهم والقيام بمسؤولياتهم الصعبة. بسبب طبيعة المواد التي سيدرسونها، واتساع مجالاتها، وتعدد النتاجات التعليمية المطلوب تحقيقها من خلال تدريس تلك المواد (خضر، 2006)، وتعدد أهداف تدريسها ليشمل اكتساب المعلومات، وتنمية مهارات التفكير والإبداع، وتنمية عاطفة الولاء والانتماء والمواطنة، واكتساب القيم والاتجاهات والمهارات (الغبيسي، 2001)، علاوة على الدور الذي تقوم به في بناء شخصية المتعلمين الاجتماعية والعلمية، وإعدادهم للحياة حاضراً ومستقبلاً، ومشاركتهم في تربية المجتمع وخدمته (قطاوي، 2007).

وهكذا نجد أن الإعداد العلمي والمهني لمعلمي الاجتماعيات على درجة كبيرة من الأهمية، إذ يؤكد زيتون (2003) أن المهارة في التدريس ينبغي أن تشمل جميع الخبرات والمعارف التي تنعكس على سلوك الطلبة المعلمين، وتظهر في أنماط تصرفاتهم المهنية عند تفاعلهم مع عناصر الموقف التعليمي. ولعل أهم ملامح المعلمين ذوي الفاعلية امتلاكهم لمهارات التدريس، بوصفها تمثل حاجة ملحة إذا

أرادوا أن يكونوا متفاعلين مع تلاميذهم الذين يمتلكون خلفيات وقبليات مختلفة عن بعضهم، لذلك يجب على برامج تدريب إعداد المعلمين وتربيتهم أن تحتوي على مهارات التدريس الواجب تملكها، وتدريبهم على كيفية توظيفها في المواقف الصفية (الحيلة، 2002)، وهي ثلاث مهارات أساسية للتدريس؛ مهارة التخطيط، ومهارة التنفيذ، ومهارة التقويم كما يشير إلى ذلك جابر وزاهر والشيخ (1989)، الذين يرون أنه يندرج تحت كل مهارة من المهارات الثلاث مهارات فرعية أخرى.

وعليه، يحتاج الطلبة المعلمون إلى توظيف ما لديهم من مخزون الذاكرة في شتى مجالات وأنشطة التدريس سواء كان ما ارتبط منها بالتخطيط أم التنفيذ أم التقويم وغيرها من المهارات اللازمة لضمان حد مقبول من الممارسة للمهنة (Rink, 1985)، إلا أن ذلك يرتبط بحسن اختيار الطلبة المعلمين بناء على رغباتهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باعتبار ذلك وسيلة للمحافظة على الرصيد المعرفي المهني (Roux-perez Therese, 2006)، الأمر الذي ينعكس حتمًا إيجابيًا على توفير تعليم أساسي يتسم بالجودة، وهذا ما تنادي به وثيقة منظمة اليونسكو في إعلانها العالمي ضمن توصياتها التي تدعو إلى توفير التعليم الأساسي وتجويده للجميع (UNISCO, 2003).

ومن أجل ذلك، فإن امتلاك الطلبة المعلمين للاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس وتدعيمها يمثل أهمية كبرى، ويجب اعتبارها شرطًا من شروط ممارسة هذه المهنة، إذ خلصت دراسة (الكندري وفرج، 2001) إلى ضرورة امتلاك الطلبة المعلمين للاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس كأحد شروط التراخيص لممارسة هذه المهنة، كما أن النجاح المستقبلي للطلبة المعلمين في مهنتهم مرتبط أساسًا بالاتجاهات التي يحملونها نحو مهنة المستقبل (المجيدل والشريع، 2012)؛ باعتبارهم حجر الزاوية في العملية التعليمية وخط التماس المباشر مع المتعلمين مركز الاهتمام والرعاية في تحقيق الأهداف المنشودة (Losito, 2003)، وبذلك نجد أن أهمية الاتجاهات تكمن في أنها تساعد الطلبة المعلمين على تحقيق الأهداف وبناء الخطط وتنظيم الخبرات وتوجيه السلوك والتنبؤ به (طوالبة وعبيدات، 2012)، وهذا ما يؤكد أهمية الاتجاهات الايجابية للطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس ليتمكنوا من السير بالمناهج والعملية التعليمية إلى بر الأمان (جناد وزملائه، 2019)، وتحقيق الإبداع والتطوير، مما يولد لديهم الاستعداد والحماس، وبالتالي بذل كل الجهود للارتقاء بمستوياتهم وأدائهم، بعكس لو كان يحملون اتجاهات سلبية ستؤدي إلى إعاقة أدائهم وتقليل فاعليتهم وأثرهم (مطشر ودريد، 2014).

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية التحقق من مدى امتلاك الطلبة المعلمين للمهارات والاتجاهات اللازمة وتنميتها لقيامهم بدورهم المستقبلي في تربية النشء. هذا ما يجعل تكوينهم المهني يعد من الضرورات الملحة على اختلاف مستويات التعليم (عبد السلام، 2001).

الدراسات السابقة:

ولأهمية موضوع مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس، فقد تناولتهما بعض الدراسات السابقة، فقد أجرى راضي (2012) دراسة هدفت إلى معرفة مدرسي مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات للمهام التدريسية وعلاقتها نحو مهنتهم في محافظات (كربلاء، وبابل، والنجف، والقادسية) بالعراق، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، وقد بلغت عينة الدراسة (56) معلمًا ومعلمة من الذين يدرّسون مناهج الإعداد المهني، وطبق عليهم استبانة للمهام التدريسية من إعداد الباحث مكونة من (81) فقرة، ومقياس جاهز للاتجاه نحو مهنة التدريس مكون من (31) فقرة. وبعد معالجة البيانات التي حصل عليها الباحث إحصائيًا توصل إلى ضعف معرفة عينة الدراسة ببعض المهام التدريسية، كما أشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ايجابية بين المعرفة بالمهام التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس، وأن الخبرة الطويلة لها أثر في المعرفة بالمهام التدريسية، بالإضافة إلى وجود علاقة رأسية وأفقية بين مفردات مناهج العلوم التربوية والنفسية في المراحل كافة.

وقام الكريظي (2013) بدراسة هدفت إلى تعرّف مستوى إتقان مدرسي التاريخ في المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعّال، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي . وتكونت عينة الدراسة من (60) مدرسًا ومدرسة بواقع (30) مدرسًا و(30) مدرسة من مدرسي ومدرسات التاريخ في مركز محافظة بابل. وتوصلت الدراسة إلى أن مدرسي ومدرسات التاريخ في المرحلة المتوسطة قد اتقنوا (11) مهارة من أصل (25) مهارة، وتشير هذه النتيجة إلى ضعف مستوى إتقانهم في ضوء المحك الممثل بدرجة الإتقان (66.66) فما فوق وهو يقابل الوسط المرجح (2) فما فوق.

وأجرى داود (2014) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم استبانة مكونة من (91) فقرة، وتم توزيعها على المجتمع بأكمله، وقد تم استرداد (118) استبانة وهي عينة الدراسة. وبعد معالجة

البيانات إحصائيًا أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمجالات الفاعلية كانت مرتفعة، وأن الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس أيضًا مرتفعة.

وأجرت الدوسري (2017) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية تدريس مقرر استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية وتقويمها باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل، وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من (368) طالبة، أما عينة الدراسة فتمثلت في شعبتين تم اختيارهما بطريقة عشوائية بسيطة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فاعلية ذات أثر كبير للتعلم المقلوب في التحصيل ومهارات التفكير التأملي للطالبات، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين التحصيل ومهارات التفكير التأملي في القياس البعدي.

وقام أحمد (2019) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية مقرر مقترح في طرق تدريس الدراسات الاجتماعية قائم على استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية لتنمية التحصيل والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كلية التربية بجامعة أسوان، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة والقياس القبلي والبعدي للمتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة، طبق عليهم الباحث المقرر المقترح وقياس أثره. وتوصلت الدراسة إلى أن المقرر المقترح القائم على استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في طرق تدريس الاجتماعيات، قد أدى إلى رفع مستوى تحصيل الطلاب، وإلى تنمية اتجاهات ايجابية لديهم نحو مهنة التدريس.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة، أن هناك دراسات تناولت موضوع مهارات التدريس والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وذلك على عينات ومراحل دراسية مختلفة، بأدوات بحثية متنوعة؛ وكل ذلك أفاد الدراسة الحالية في جوانبها كافة. وتميزها عن تلك الدراسات السابقة أنها تجري على مقرر وعينة وتخصص لم يتم تناوله في أي دراسة سابقة على حد علم الباحث، مما يؤكد الحاجة لإجراء هذه الدراسة وأصالتها في موضوعها إذ نجد ندرة الدراسات والأبحاث التي تناولت أثر تدريس مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس.

مشكلة الدراسة:

يعتبر التدريس عمومًا وتدريس الاجتماعيات خصوصًا من المهن التي لها أهمية كبيرة في إعداد أجيال المستقبل التي تأخذ على عاتقها مهمة تطوير وبناء المجتمع، وتحقيق أهداف التنمية التي تعد من أهم أهداف الدول النامية، ومهما يكن لمهنة

التدريس من أهداف ومهمات فأن تحقيقها وإنجازها يتوقف على إعداد المعلمين المؤهلين جيدًا. وعلى هذا فإن تنمية المهارات التدريسية واكتسابها، يعد أولى المهمات في إعدادهم وتدريبهم للقيام بعملية التدريس بالصورة المثلى التي ينبغي أن يؤدى بها؛ إذ تمثل مهارات التدريس جزءًا أساسيًا من أدواتهم وصفاتهم المهنية، ويعتمد فاعلية تدريسهم على الاستخدام الأمثل لها. وتعد اتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس من أهم العوامل التي تساعدهم على التعرف على المزيد من مهارات التدريس وانجاز الأهداف المنشودة، وتتشكل هذه الاتجاهات نتيجة عوامل مختلفة؛ منها محتوى برنامج إعداد المعلمين، والمعلومات التي اكتسبوها في المقررات المهنية التربوية والنفسية.

وتأسيسًا على ما سبق، ونظرًا لعدم وجود دراسة محلية تناولت أثر مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة برنامج معلم الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون، تأتي هذه الدراسة التي يمكن تلخيص مشكلتها في السؤال الرئيس الآتي: ما أثر مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى طلبة برنامج معلم الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون؟، والذي بدوره يتفرع إلى عدد من الأسئلة الفرعية التي تحاول الدراسة الإجابة عليها، وهي:

1. **السؤال الأول الذي ينص على:** ما أثر مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون؟

2. **السؤال الثاني الذي ينص على:** ما أثر مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى طلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون؟

3. **السؤال الثالث الذي ينص على:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى طلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون تعزى للجنس؟

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة للتحقق من الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في تنمية مهارات التدريس قبل وبعد تدريس مقرر طرق تدريس الاجتماعيات.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس قبل وبعد تدريس مقرر طرق تدريس الاجتماعيات.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس بعد تدريس مقرر طرق تدريس الاجتماعيات تعزى للجنس.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أثر مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في برنامج معلم مجال الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون على الآتي:

1. تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة البرنامج.

2. تقصي أثر الجنس في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس.

3. المساعدة في تحديد حجم الأثر الذي يحدثه المقرر لدى الطلبة بعد تدريسه.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

1. يمكن أن تسهم في تطوير مقرر طرق تدريس الاجتماعيات بأهدافه وخطته وأنشطته وأساليب تقويمه، عند تدريسه في السنوات اللاحقة لطلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات.

2.إلقاء الضوء على أهمية مقر طرق تدريس الاجتماعيات في إكساب مهارات التدريس لطلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات.

3. يمكن أن يساعد إتقان مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس لدى طلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات.

4. يمكن الإفادة من الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، اللذين تقدمهما الدراسة الحالية في تقويم نواتج التعلم في برامج أخرى مماثلة.

حدود الدراسة:

للدراسة الحالية الحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية: أثر مقرر طرق تدريس الاجتماعيات على تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس.

2. الحدود المكانية: طلبة المستوى الثالث في برنامج معلم مجال الاجتماعيات بكلية التربية سيئون - اليمن.

3. الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2020 / 2021 م.

مصطلحات الدراسة:

يتوجب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية توضيح المصطلحات الآتية:

1. مقرر طرق تدريس الاجتماعيات: مقرر تربوي يقدم ضمن الإعداد التربوي المهني لطلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات خلال الفصل الثاني من المستوى الثالث بهدف تزويدهم بالمعارف والمهارات المتعلقة بالتدريس.

2. مهارات التدريس: يعرفها عبدالله (1991: 63) بأنها " مجموعة من الأداءات التي تنتمي لسلوك التدريس، ويعرضها المعلم في زمن محدد هو الحصة الدراسية، بحيث تبدو منها مدى تمكنه من المادة الدراسية وقدرته على عرضها وتحليلها وشرحها وتوصيلها لتلاميذه، وفقًا للأهداف التي حددها للحصة الواحدة "، ويعرفها عطية (2008: 70) بأنها " نمط من السلوك التدريسي الفعّال في تحقيق أهداف محددة من الدرس في صورة استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو عاطفية متماسكة تتكامل فيها عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي، فالمهارة نشاط عقلي منسجم منظم "، وتعرف بأنها " مجمل سلوك الطالب المعلم الذي يتضمن مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج محدد ينعكس أثره على أدائه " (نصير وزملائه، 2019: 198).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموعة من الأداءات اللفظية المعرفية والوجدانية الانفعالية والحركية العضلية المتماسكة مع بعضها البعض، والتي اكتسبها الطلبة المعلمون في برنامج معلم الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون بعد مرورهم بدراسة بعض المقررات المهنية والتخصصية، ويمكن قياسها تبعًا للاختبار المعد في الدراسة الحالية.

3. الاتجاه نحو مهنة التدريس: يعرفه الزنامي (2000: 101) بأنه " مجموعة الأفكار والتصورات التي يحملها المعلم نحو طلابه وزملائه وروؤسائه ومهنته ومجتمعه" ويعرفه شحاته والنجار (2003: 17) بأنه " محصلة استجابات الطالب المعلم، الايجابية والسلبية ذات العلاقة ببعض المتغيرات أو المواقف النفسية

والتربوية المرتيطة بمهنة التدريس، والتي تعرض عليه في صورة مثيرات لفظية "، ويعرف بأنه " مجموعة المواقف التي يكونها المعلم نحو مهنة التدريس وتظهر هذه المواقف في مدى قبوله أو حياده أو رفضه أو حبه أو كراهيته للعمل في مهنة التدريس " (أبو جحجوح وحمدان، 2006: 236).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه : مجموعة استجابات الطلبة المعلمين في برنامج معلم الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون نحو مهنة تدريس المواد الاجتماعية بعد مرورهم بدراسة بعض المقررات المهنية والتخصصية ويمكن قياسها بالمقياس المعد في الدراسة الحالية.

4. برنامج معلم مجال الاجتماعيات : هو برنامج أحد البرامج الأكاديمية التي تقدمها كلية التربية في جامعة سيئون بهدف إعداد المعلمين المؤهلين لتدريس مادة الاجتماعيات بمدارس التعليم الأساسي على أسس تربوية وعلمية سليمة من خلال دراستهم لمدة أربع سنوات لبعض المقررات التخصصية والمهنية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1. منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي الذي يعرف بأنه " طريقة بحثية تتضمن تغييراً متعمداً أو مضبوطاً للشروط المحددة لواقعة معينة مع ملاحظة التغيرات الناتجة عن ذلك وتفسيرها " (الرشيدي، 2000: 95).

2. مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المستوى الثالث في برنامج معلم مجال الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020- 2021م والبالغ عددهم (62) طالبًا وطالبة، منهم (51) طالباً و(11) طالبة.

3. عينة الدراسة: بعد أن تم اختيار (15) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة عينة استطلاعية، فإن عينة الدراسة قد تكونت من (47) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، إلا أن الباحث استبعد عدد (7) طالباً وطالبة من العينة لغيابهم عند التطبيق القبلي أو البعدي لأدوات الدراسة، وبذلك أصبحت عينة الدراسة (40) طالبًا وطالبة.

4. التصميم التجريبي للدراسة ومتغيراتها: استخدمت هذه الدراسة التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وهي المجموعة التي تم تدريسها مقرر طرق تدريس الاجتماعيات، أما متغيرات الدراسة فهي على النحو الآتي:

أ . المتغير المستقل: ويتمثل في مقرر طرق تدريس الاجتماعيات.

ب . المتغير التابع: ويتمثل في المهارات التدريس، والاتجاه نحو مهنة التدريس.

5. مقرر طرق تدريس الاجتماعيات: في إطار الخطة الدراسية لبرنامج معلم مجال الاجتماعيات وتوصيف مقرراته على الأعوام والفصول الدراسية، يأتي مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في الفصل الثاني من المستوى الثالث؛ وقد كُلف الباحث بالقيام بتدريسه ؛ ولكونه للمرة الأولى يقوم بتدريسه للطلبة في البرنامج، نظرا لأن البرنامج حديث. وقد تم تصميم المقرر وفقاً للآتي:

أ . محتوى مقرر طرق تدريس الاجتماعيات: تم اختيار محتوى المقرر في ضوء الأهداف الموضوعه له، إذ تكوّن من (12) محاضرة أي لمدة (12) أسبوعًا دراسيًا، بالإضافة إلى (4) أسابيع؛ خصصت للتعريف بالمقرر وتقويمه، أي (16) أسبوعًا دراسيًا للفصل الدراسي كاملاً. وخصص لكل محاضرة ثلاث ساعات في الأسبوع، وجاءت موضوعات المحاضرات كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (1)

موضوعات محاضرات مقرر طرق تدريس الاجتماعيات

م	موضوع المحاضرة	م	موضوع المحاضرة
1	التعريف بالمواد الاجتماعية	7	التقويم التربوي في الاجتماعيات
2	أهداف المواد الاجتماعية	8	طرائق تدريس الاجتماعيات : (الطرائق العرضية، طرائق التفاعل والمناقشة، الطرائق الكشفية العملية)
3	الكتاب المدرسي للاجتماعيات	9	استخدام البيئة والقراءات الخارجية في تدريس الاجتماعيات
4	معلم المواد الاجتماعية	10	استخدام القضايا المعاصرة والأحداث الجارية في تدريس الاجتماعيات
5	التخطيط لتدريس الاجتماعيات	11	استخدام الخرائط في تدريس الاجتماعيات
6	تنفيذ دروس الاجتماعيات	12	تدريس المفاهيم في الاجتماعيات

ب . مصادر ووسائل تعلم المقرر: تطلب تعلم محتوى المقرر وتحقيق أهدافه، عدداً متنوعاً من المصادر والوسائل التعليمية المقترح استخدامها من جانب الطلبة في دراستهم للموضوعات والقيام بالأنشطة في المحاضرات. وتتمثل بعض هذه المصادر والوسائل في الآتي:

-المادة المطبوعة / كتاب الطالب: وتضم الجوانب الأساسية لموضوعات محتوى المقرر.

-المراجع الأساسية والثانوية للمقرر: وتضم مرجعًا واحداً اساسيًا وسبعة مراجع ثانوية.

-المادة المرئية والمقروءة: تضم نماذج لبعض المواقف التدريسية الخاصة بالاجتماعيات.

ج . تحديد أنشطة التعليم والتعلم: تضمن المقرر العديد من الأنشطة التعليمية، من تلك الأنشطة مشاركة الطلبة في المحاضرات النظرية، وتقديم التكليفات فيها على مهارات تدريس الاجتماعيات.

د . استراتيجيات تدريس المقرر: يقوم تنفيذ المقرر على استراتيجية المحاضرة المطورة في الجانب النظري، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي في الجانب العملي من المقرر الذي يتمثل في التكليفات والأنشطة.

هـ . أساليب تقويم المقرر: يعتمد المقرر على التقويم المرحلي والنهائي، وقد تمثل التقويم المرحلي في وضع مجموعة من الأسئلة الموضوعية التحريرية بعد تنفيذ عدد من الوحدات (التقويم البنائي)، فضلاً عن مجموعة الأسئلة الشفوية أثناء المناقشة في سير المحاضرات، أما التقويم النهائي تمثل في الاختبار التحصيلي الفصلي لقياس مدى اكتساب مهارات التدريس.

6. أدوات الدراسة: لمعرفة أثر مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في تنمية مهارات التدريس، والاتجاه نحو مهنة التدريس، وللتحقق من فروض الدراسة وتحقيق أهدافها استلزم الأمر إعداد أداتين هما: اختبار المعرفة بمهارات التدريس ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، وفيما يأتي توضيح لذلك.

أ - إعداد اختبار مهارات التدريس: قام الباحث بإعداد اختبار لقياس اكتساب مهارات التدريس وفقًا للأسس والقواعد المتبعة في إعداد الاختبارات، وذلك بالرجوع إلى بعض المراجع العلمية والدراسات والأبحاث السابقة، وفي ضوء ذلك تم التوصل إلى صياغة (39) سؤالاً موزعة على الثلاث المجالات الأساسية: مجال مهارات تخطيط التدريس (13) سؤالاً، ومجال مهارات تنفيذ التدريس (15) سؤالاً، ومجال مهارات تقويم التدريس (11) سؤالاً، من نوع اختيار من متعدد؛ وذلك لما يمتاز به هذا النوع من الاختبارات من مزايا.

صدق الاختبار: تم التأكد من صدق الاختبار بطريقتين، هما:

الصدق الظاهري: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، والتربية وعلم النفس، وطلب منهم

إبداء الرأي والملاحظات على الاختبار فيما يتعلق بصلاحية أسئلة الاختبار لقياس المعرفة بمهارات التدريس، ومناسبة بدائلها، مدى انتماء الأسئلة لمجالاتها، والرأي فيما يرونه مناسبًا، بالإضافة إلى تحديد المستوى المقبول تربويًا للمعرفة بمهارات التدريس. وفي ضوء ملاحظات ومقترحات المحكمين أبقى الباحث على الأسئلة التي حصلت على نسبة إجماع لا تقل عن (86%) أي موافقة (6) محكمين من أصل (7) محكمين لصلاحيتها لقياس المعرفة بمهارات التدريس، كما أعاد صياغة بعض الأسئلة التي أوصى معظم المحكمين بتعديلها وحذف (4) أسئلة، وبذلك أصبح الاختبار يتكون من (35) سؤالاً بعد عرضه على المحكمين.

الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي للاختبار من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية، وقد بلغ (0.94)، ومن خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات عن طريق إلفا كرونباخ، وقد بلغ (0.86) وهذه قيم مرتفعة مما يعني ارتفاع الصدق الذاتي للاختبار، وبالتالي تمتع الاختبار بالمصداقية.

ثبات الاختبار: لحساب ثبات الاختبار قام الباحث باختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (15) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة ـ وخارج العينة الأصلية ـ ومن ثم تم معالجة إجاباتهم على الاختبار في صورته الأولية، وذلك لاستخراج معامل الثبات بطريقتين، هما: التجزئة النصفية: وقد بلغ (0.89)، والفا كرونباخ وقد بلغ (0.76)؛ ويلاحظ أن قيم معاملي التجزئة النصفية وإلفا كرونباخ مرتفعة، مما يؤكد ثبات الاختبار.

معامل التمييز: لحساب معامل تمييز أسئلة الاختبار، تذكر الغريب (1981) بأنه لكي تكون أسئلة الاختبار قادرة على التمييز يجب أن تكون جدلية وتؤدي إلى اختلاف الاستجابات بين المفحوصين، وأنه إذا زادت الاستجابة للسؤال عن 90% من عدد أفراد العينة دل ذلك على عدم قدرة السؤال على التمييز وبالتالي ينبغي حذفها أو تعديلها. وقد قام الباحث بتحديد قدرة كل سؤال من الأسئلة على التمييز بحساب النسبة المئوية لها على أن لا تزيد عن 90% ولا تقل عن 10%، كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول رقم (2)

معاملات تمييز أسئلة الاختبار

رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز
1	%80	13	%20	25	%13

2	%40	14	%80	26	%13
3	%80	15	%33	27	%47
4	%53	16	%27	28	%53
5	%53	17	%53	29	%67
6	%47	18	%13	30	%33
7	%53	19	%73	31	%47
8	%80	20	%47	32	%53
9	%53	21	%60	33	%33
10	%60	22	%27	34	%53
11	%53	23	%73	35	%40
12	%13	24	%87		

يلاحظ من الجدول رقم (2) بأن جميع معاملات تمييز الأسئلة تتراوح بين المدى المحدد، مما يعني قدرتها على تمييز استجابات أفراد عينة الدراسة. وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (35) سؤالاً موزعة على الثلاث المجالات الأساسية، مجال مهارات تخطيط التدريس (11) سؤالاً، مجال مهارات تنفيذ التدريس (14) سؤالاً، ومجال مهارات تقويم التدريس (10) أسئلة.

تصحيح الاختبار: أعطيت لكل سؤال عند الإجابة الصحيحة واحدًا وعند الإجابة الخاطئة صفرًا، بحيث تكون الدرجة الكبرى للاختبار (35) والدرجة الصغرى للاختبار (0).

ب ـ إعداد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس: قام الباحث بإعداد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس وفقًا للأسس والقواعد المتبعة في إعداد مقاييس الاتجاهات، وذلك بالرجوع إلى بعض المراجع العلمية والدراسات والأبحاث السابقة، وفي ضوء ذلك تم التوصل إلى صياغة (50) فقرة صيغت بعضها صياغة إيجابية والبعض الأخر بصياغة سلبية، موزعة على (3) مجالات أساسية تغطي درجة الاتجاه نحو مهنة التدريس، وهي : مجال المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس (16) فقرة، ومجال السمات الشخصية لمهنة التدريس (20) فقرة، ومجال الإشباع النفسي لمهنة التدريس (14) فقرة.

صدق المقياس: تم التأكد من صدق مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس بطريقتين، هما:

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المختصين في المناهج وطرائق التدريس والتربية وعلم النفس وطلب منهم إبداء

الرأي والملاحظات على المقياس فيما يتعلق صلاحية فقرات المقياس لقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس، ومناسبة بدائلها، ومدى انتماء فقرات لمجالاتها، والرأي فيما يرونه مناسبًا. وفي ضوء ملاحظات ومقترحات المحكمين أبقى الباحث على الفقرات التي حصلت على نسبة إجماع لا تقل عن (86%) أي موافقة (6) محكمين من أصل (7) محكمين لصلاحيتها لقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، كما أعاد صياغة بعض الفقرات التي أوصى معظم المحكمين بتعديلها وحذف (9) فقرات، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (41) فقرة بعد عرضه على المحكمين.

صدق البناء: تم التأكد من صدق بناء المقياس من خلال تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة عشوائية استطلاعية قوامها (15) طالبًا وطالبة، ومن ثم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مجالات المقياس ومجموع مجالاته، كما يوضح ذلك الجدول الأتي:

جدول رقم (3)

معاملات ارتباط مجالات المقياس بمجموع مجالاته

المجالات	معامل ارتباط بيرسون ودلالته	مجموع مجالات المقياس	الملاحظة
المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس	معامل الارتباط	.745**	مرتبطة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01
	مستوى الدلالة	.001	
السمات الشخصية لمهنة التدريس	معامل الارتباط	.898**	
	مستوى الدلالة	.000	
الإشباع النفسي لمهنة التدريس	معامل الارتباط	.851**	
	مستوى الدلالة	.000	

ثبات المقياس: لحساب ثبات المقياس قام الباحث بتطبيقه على نفس العينة العشوائية الاستطلاعية المشار إليها في صدق المقياس، وبعد معالجة إجاباتهم على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس في صورته الأولية، تم استخراج معامل ثبات المقياس بطريقتين، هما: التجزئة النصفية وقد بلغ (0.86)، والفا كرونباخ وقد بلغ (0.79). ويلاحظ أن قيم معاملي التجزئة النصفية وإلفا كرونباخ مرتفعة، مما يؤكد ثبات المقياس. وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (41) فقرة موزعة على مجالاته الثلاثة؛ مجال المكانة الاجتماعية (14) فقرة، ومجال السمات الشخصية لمهنة التدريس (16) فقرة، ومجال الإشباع النفسي لمهنة التدريس (11) فقرة.

تصحيح المقياس: أعطيت للفقرات الايجابية الأوزان الآتية (موافق جدًا = 5، موافق = 4، غير متأكد = 3، غير موافق = 2، غير موافق جدًا = 1)، وعكست

تلك الأوزان بالنسبة للفقرات السلبية، وبذلك تكون الدرجة الكبرى للمقياس (205)، والدرجة الصغرى (41).

7. الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وذلك من خلال استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التجزئة النصفية وإلفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار ت، ومربع إيتا.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً : النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي تنص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في تنمية مهارات التدريس قبل وبعد تدريس مقرر طرق تدريس الاجتماعيات ".

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة على اختبار مهارات التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لكل مجال من مجالات الاختبار على حده، وفي الاختبار ككل، ثم استخدم اختبار (ت) لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (4)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات

عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التدريس

مجالات الاختبار	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة " ت "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مجال التخطيط	6.65	1.98	9.03	1.34	7.675	.000	دالة عند مستوى 0.05
مجال التنفيذ	6.35	2.04	8.65	1.98	6.091		
مجال التقويم	5.55	1.53	7.08	1.43	5.692		
الاختبار ككل	18.58	4.06	24.80	3.16	11.604		

يلاحظ من الجدول أن كل قيم الدلالة جاءت أقل من مستوى (0.05)، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار ككل وفي كل مجال من مجالاته على حده.

الأمر الذي يقود إلى رفض الفرضية الأولى من فرضيات البحث وقبول الفرضية البديلة، كما أنه أمكن الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي ينص على " ما أثر مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون ؟ "، وذلك عن طريق قياس أثر المقرر في تنمية مهارات التدريس الذي يتم حسابه بحساب معامل مربع إيتا، كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول رقم (5)

حجم أثر مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في تنمية مهارات التدريس

المؤشر	" ت" الفرق بين المتوسطين	"ت^2" مربع الفرق بين المتوسطين	"ن" درجات الحرية	قيمة الأثر	حجم الأثر
اختبار مهارات التدريس	6.22	38.69	40	0.492	كبير

يلاحظ من الجدول أن قيمة حجم الأثر بلغت (0.492)، وهذه القيمة تقع في المستوى الثالث من المستويات المرجعية لحساب حجم الأثر في معادلة مربع إيتا، وهذا يدل على أن لمقرر طرق تدريس الاجتماعيات أثراً كبيراً في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة برنامج معلم الاجتماعيات في كلية التربية جامعة سيئون.

ويفسر ذلك أن اختبار الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة أوضحت تطور مهارات التدريس لدى طلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات في التطبيق البعدي للاختبار ـ أي بعد دراسة المقرر ـ في المجالات الثلاثة المكونة لاختبار، عنه في التطبيق القبلي. ويمكن إرجاع ذلك إلى ما تضمنه مقرر طرق تدريس الاجتماعيات من مادة علمية ووسائل، وأنشطة التعلم والتعليم أدت إلى إثارة الاهتمام بالمقرر، كما ساعدت في بحث روح التشويق وتهيئة النفس لتكون أكثر استعداداً لدراسة موضوعات مقرر طرق تدريس الاجتماعيات، وطبيعة إستراتيجية التدريس مطورة المعززة بالحوار والنقاش بين المعلم والطلبة والطلبة بعضهم البعض؛ والتي تتمثل في تقديم المادة بطريقة جذابة ومثيرة، بالإضافة إلى فرص المشاركة الإيجابية للطلبة في تعلم مادة المحاضرات وممارسة بعض الأنشطة المتعلقة بها، وهذا ساعد على الفهم العميق لجوانب المادة العلمية للمقرر ومراجعتها بصورة جيدة ودقيقة، مما أسهم ايجابياً في التفاعل مع المقرر، وبالتالي تنمية مهارات التدريس لديهم، وتتفق هذه (الدوسري، 2017؛ أحمد ،2019).

ثانياً : النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي تنص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس قبل وبعد تدريس مقرر طرق تدريس الاجتماعيات ".

لاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لكل مجال من مجالات المقياس على حده، وفي المقياس ككل، ثم استخدم اختبار (ت) لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (6)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات

عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

مجالات المقياس	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة " ت "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس	50.80	5.79	59.40	4.99	12.935	.000	دالة عند مستوى 0.05
السمات الشخصية لمهنة التدريس	61.10	6.69	65.35	6.77	8.829		
الإشباع النفسي لمهنة التدريس	45.22	5.25	48.20	5.24	6.272		
المقياس ككل	157.12	14.14	172.95	11.85	16.393		

يلاحظ من الجدول أن كل قيم الدلالة جاءت أقل من مستوى (0.05)، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس ككل وفي كل مجال من مجالاته على حده.

الأمر الذي يقود إلى رفض الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة وقبول الفرضية البديلة، كما أنه أمكن الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي ينص على " ما أثر مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة برنامج مجال معلم الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون ؟ "، وذلك عن طريق قياس أثر المقرر في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس الذي يتم حسابه بحساب معامل مربع إيتا، كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول رقم (7)

حجم أثر مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس

المؤشر	" ت" الفرق بين المتوسطين	"ت2" مربع الفرق بين المتوسطين	"ن" درجات الحرية	قيمة الأثر	حجم الأثر
مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	15.83	250.59	40	0.862	كبير

يلاحظ من الجدول أن قيمة حجم الأثر بلغت (0.862)، وهذه القيمة تقع في المستوى الثالث من المستويات المرجعية لحساب حجم الأثر في معادلة مربع إيتا، وهذا يدل على أن لمقرر طرق تدريس الاجتماعيات أثراً كبيراً في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة برنامج معلم الاجتماعيات في كلية التربية جامعة سيئون.

ويفسر ذلك أن اختبار الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة أوضحت تطور الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات في التطبيق البعدي للاختبار ـ أي بعد دراسة المقرر ـ في المجالات الثلاثة المكونة لاختبار، عنه في التطبيق القبلي. ويمكن إرجاع ذلك إلى ما تضمنه مقرر طرق تدريس الاجتماعيات من مادة علمية ووسائل، وأنشطة التعلم والتعليم، وإستراتيجية التدريس مطورة التي تعتمد على الحوار والمناقشة بين المعلم والطلبة من جهة والطلبة بعضهم البعض من جهة أخرى، مما ساهم ايجابياً في التفاعل مع المقرر، وعملت على تكوين مشاعر إيجابية نحو التدريس كمهنة لها مكانتها في المجتمع حال كثير من المهن الأخرى، ورغبة الطلبة في دراسة كل المقررات التربوية والنفسية بهذا الأسلوب، الأمر الذي زاد من دافعيتهم نحو ممارسة مهنة التدريس، وبالتالي تنمية مهارات التدريس لديهم، وتتفق هذه (دواد، 2014؛ الدوسري، 2017؛ أحمد ،2019).

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة التي تنص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس بعد تدريس مقرر طرق تدريس الاجتماعيات تعزى للجنس ".

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة على اختبار مهارات التدريس ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس في التطبيق البعدي لهما، ثم استخدام اختبار (ت) لمعرفة اتجاه

الفروق تبعاً للجنس ودلالتها الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ a)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (8)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات

عينة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات ومقياس الاتجاه تبعاً للجنس

مجالات الفروق	مستويات المتغير	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
اختبار المهارات	طلاب	33	23.94	2.62	4.601-	0.000	دالة
	طالبات	7	28.86	2.26			
مقياس الاتجاه	طلاب	33	171.54	12.10	- 8.02597	0.104	غير دالة
	طالبات	7	179.57	8.36			

يلاحظ من الجدول أنه هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التدريس في الاختبار كاملاً وفق متغير الجنس. وعند إجراء اختبار (ت) بين المتوسطات الحسابية للطلاب والطالبات تبين أن هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ a) لصالح الطالبات، مما يعني أن الطالبات يتفوقن على الطلاب في تنمية مهاراتهن التدريسية. وعدم وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات افراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس كاملاً وفق متغير الجنس، مما يعني أن الطلاب والطالبات يتساوون في الاتجاه نحو مهنة التدريس.

الأمر الذي يقود إلى رفض الفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة وقبول الفرضية البديلة فيما يخص تنمية مهارات التدريس، وقبول الفرضية الثالثة ورفض الفرضية البديلة فيما يخص تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس،كما أنه أمكن الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥ a) في مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى طلبة برنامج معلم الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون تعزى للجنس " ؟

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى الاهتمام والميل للدراسة لدى الطالبات أكثر مما هو لدى الطلاب؛ إذ يغلب على الطلاب الميل للخروج خارج البيت لقضاء أوقات كثيرة مع الاصدقاء في الرياضة والتسلية في الأندية والشوارع والملاعب، في حين تمضي الطالبات وقتاً أكبر في البيت تستغله في مراجعة محاضراتهن وانجاز تكاليفهن، وربما أيضاً أن الطالبات أكثر التزاماً بالمحاضرات من الطلاب ومتابعتهن الجادة في النقاش لاستيضاح تفاصيل المحاضرات العلمية، وهذا ما يفسر

تفوق الطالبات على إقرانهن من الطلاب في تنمية مهارتهن التدريسية أكثر من الطلاب. مما يعني استفادت الطالبات من مقرر طرق تدريس الاجتماعيات في تنمية مهارتهن التدريسية أكثر من الطلاب. وقد يعزى السبب إلى التغييرات الاجتماعية والاقتصادية في البلاد، والأدوار المتوقعة من المرأة في الوظيفة الحكومية والخاصة، وهذا يدفع بالطالبات نحو بذل المزيد من الجهد وإثبات ذات، وبشكل عام أن الطالبات أكثر حرصاً على الدرجات والتنافس في التحصيل الدراسي، كما أن الطالبات أكثر جلداً على الدراسة، والبحث عن المعلومات والقيام بالأنشطة المطلوبة من تدريبات وتكليفات.

أما ما يخص يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في الاتجاه نحو مهنة التدريس، مما يعني أن الطلاب والطالبات يتساوون في مستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس. وتفسر هذه النتيجة إلى تشابه البيئة الثقافية والاجتماعية، وتشابه مصادر المعلومات المختلفة التي تلقى منها الطلاب والطالبات في برنامج معلم مجال الاجتماعيات. وقد يفسر ذلك إلى أن الالتحاق بمهنة التدريس سواء كان ذلك في المدارس الحكومية أو الأهلية هي المهنة المتاحة لهم بدرجة أساسية كونه يتم إعدادهم أصلاً لهذه المهنة، فضلاً عن قلة الفرص للالتحاق بوظائف أخرى في ظل الظروف الاستثنائية التي تمر بها البلاد، وهذا ما يجعل الطلاب والطالبات يتساوون في الاتجاه نحو مهنة التدريس.

الاستنتاجات:

من عرض نتائج الدراسة ومناقشتها نستنتج الآتي:

1. أن مهارات التدريس لدى طلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات بكلية التربية سيئون يمكن يتم تنميتها بشكل أفضل إذا قدمت المادة العلمية المناسبة عن طريق استراتيجيات حديثة، المدعمة بالوسائل والأنشطة اللازمة لها.

2. أن الاتجاه الايجابي نحو مهنة التدريس لدى طلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات بكلية التربية سيئون يمكن تنميته وتطويره بشكل أكبر مما هو عليه إذا تلقى الطلبة المادة العلمية المتعلقة بذلك من خلال الاستراتيجيات الحديثة.

3. يمكن أن يحدث تباين في تنمية مهارات التدريس لدى الطلبة في برنامج معلم مجال الاجتماعيات بكلية التربية جامعة سيئون تبعاً لمثابرة واجتهاد نوع الجنس سواء ذلك للطالبات أو الطلاب.

التوصيات:

في ضوء عرض نتائج الدراسة واستنتاجاتها، فإن الباحث يوصي بالآتي:

1.الاهتمام بتقديم المقررات التربوية والنفسية عامة والمقررات التربوية المتعلقة بمهارات التدريس خاصة بالاعتماد على الاستراتيجيات الحديثة مثل استراتيجية المحاضرة المطورة المدعمة بالوسائل والأنشطة اللازمة، وتنظيم محتواها العلمي بشكل منطقي ومنظم.

2. الاهتمام بأن تؤدي المقررات التربوية والنفسية دوراً محورياً في تكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال تقديم تلك المقررات للطلبة بمحتواها العلمي المنظم واستخدام استراتيجيات التدريس الفاعلة التي تشرك الطلبة في المواقف التعليمية في القاعات الدراسية.

3. تعزيز الاهتمام بتنمية المعارف المتعلقة بمهارات التدريس لدى الطلاب من خلال حثهم على المزيد من الجهد والإطلاع على الجوانب المتعلقة بمهارات التدريس لتطوير معارفهم ومهاراتهم، للوصول بهم إلى مستوى أكبر في تنمية مهاراتهم التدريسية.

4. إعطاء الاهتمام بالوسائل والأنشطة المصاحبة لتنفيذ المقررات التربوية ذات العلاقة بمهارات التدريس أو تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس؛ لما لها من دورٍ في توضيح المعارف والمهارات المتعلقة بالتدريس عموماً، ومهارات التدريس خصوصاً فضلاً عن إسهامها في تكوين الشعور الوجداني الايجابي نحو مهنة التدريس.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية استكمالاً للدراسة الحالية:

1. أثر مقرر طرائق التدريس العامة في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات.

2. اتجاهات طلبة برنامج معلم مجال الاجتماعيات نحو المقررات التربوية والنفسية في برنامج تأهيلهم وأثر ذلك على تحصيلهم الدراسي.

قائمة المراجع:

1. أبو جحجوح، يحيى وحمدان، محمد (2006). تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية في جامعة الأقصى. للمؤتمر العلمي الرابع. مصر .

2. أبو حلو، يعقوب ومرعي، توفيق وخريشة، علي كايد سالم (2004). مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية ط1. الكويت: الصفاة، الجامعة العربية المفتوحة.

3. أحمد، علاء الدين أحمد عبدالراضي (2019). مقرر مقترح في طرق تدريس الدراسات الاجتماعية قائم على إستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية لتنمية التحصيل والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط. 35 (6): 352- 393.

4. بهاء الدين، حسين كامل (1997). التعليم والمستقبل، القاهرة : دار المعارف.

5. جابر، جابر عبدالحميد وزاهر، فوزي والشيخ، سليمان (1989). مهارات التدريس. القاهرة. دار النهضة العربية.

6. جناد، روعة وسلطان، منال، وجحجاح، ريم غسان (2019). اتجاهات المعلمين نحو منهاج الدراسات الاجتماعية المطور " الصف الرابع الأساسي أنموذجاً " مجلة تشرين للآداب والعلوم الإنسانية. 41 (5): 667 -683.

7. الحيلة، محمد محمود (2002). مهارات التدريس الصفي ط1. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

8. خضر، فخري رشيد (2006). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

9. داود، أمان غسان محمد (2014). مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا- جامعة النجاح الوطنية – فلسطين.

10. الدوسري، فوزية بنت محمد (2017). فاعلية تدريس مقرر استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية وتقويمها باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. 12 (1) : 88-63.

11. راضي، أحمد جبار (2012). معرفة مدرسي مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات للمهام التدريسية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنتهم. مجلة أهل البيت. (17) : 276-234.

12. الرشيدي، بشير صالح (2000). مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة ط1. الكويت: دار الكتاب الحديث.

13. الزنامي، علي أحمد معوض (2000). اتجاهات طلبة المعاهد العليا في اليمن نحو مهنة التعليم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المستنصرية – العراق.

14. زيتون، كمال (2003). التدريس: نماذجه ومهاراته ط1. القاهرة: عالم الكتب.

15. شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

16. طوالبة، هادي محمد وعبيدات، هاني حتمل (2012). اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال الرسم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 8(4): 314-303.

17. عبدالله، عزة (1991). فاعلية برنامج تدريبي لطلبة التربية العملية بالدبلوم العامة في مهارة طرح الأسئلة. رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس – مصر.

18. عبدالسلام، عارف عبدالسلام (2001). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم. أبها. مكتبة دار العلوم.

19. عطية، محسن علي (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان. دار صفاء للطباعة والتوزيع والنشر.

20. الغبيسي، محمد إسماعيل (2001). تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه، وتنفيذه، وتقويم عائده التعليمي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

21. الغريب، رمزية (1981). التقويم والقياس التربوي والنفسي. القاهرة. الأنجلو المصرية.

22. قطاوي، محمد إبراهيم (2007). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان. دار الفكر.

23. الكريظي، رياض كاظم عزوز (2013). مستوى إتقان مدرسي ومدرسات التاريخ في المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعّال، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، (11) : 261-243.

24. الكندري، جاسم وفرج، هاني (2001). الترخيص لممارسة مهنة التعليم: رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي. المجلة التربوية جامعة الكويت. 15(58): 13-54.

25. المجيدل، عبدالله والشريع، سعد (2012). اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم دراسة مقارنة بين كلية التربية جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة جامعة الفرات أنموذجاً. مجلة جامعة دمشق. 28 (4) : 57-17.

26. مطشر، منتهى ودريد، سوزان (2014). التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كليات التربية. مجلة البحوث التربوية والنفسية. (41) : 142-113.

27. مون، جينيفر (2002). إعداد المناهج والدورات الدراسية. ترجمة: خالد العامري. القاهرة. دار الفاروق للنشر والتوزيع.

28. نصير، أحميدة وعلي، جرمون ونور الدين، غنديروعبد الكريم، بن عبد الواحد (2019). درجة اكتساب الطلبة لمهارات التدريس في التدريب الميداني وعلاقتها بالاتجاه والرغبة نحو مهنة التدريس. مجلة المنظومة الرياضية بجامعة الجلفة. 6(16): 192-213.

29. Losito, B)2003). Civic Education in Ltaly Intended Curriculum and Students Opportunity to Learn. https://www.researchgate.net/publication.

30. Roux-Perez Therese, " Representations clu métier denseignant et rapport a la formation chez les etudiants en STAPS : une identite Profess ionnelle en construction " Staps, 2006 / on 73.

31. Rink. J (1985). Teaching physical. Education for Learning, st. Louis: Times Mirror/ mosby.

32. U N I S C O (2003/4). Gender and Education for ALL: The Leep to Equality : Summary Report. United Nations Educational. Scienific and Cultural Organization Graph print, paris.

The Effect of the Social Studies Course on Developing Teaching Skills and the Attitude towards the Career among Students of the Social Teacher Program at the College of Education, Seiyun University

Dr.Omar Aboud Saeed Aqilan - Co-professor - Seiyun University –Yemen

Abstract: The current study aimed to know the effect of the social studies course on developing teaching skills and the attitude towards the teaching career among the students of the Social Teacher Program at the College of Education, Seiyun University. The researcher used the quasi-experimental design, and the study sample consisted of (40) male and female students of the third level, out of (62) students representing the study population. A test of teaching skills and a measurement of the attitude towards the teaching career were applied to them after checking their validity and reliability.

The study concluded that the social studies course contributed to the development of teaching skills and the attitude towards the teaching career among the members of the study sample to a large degree. The study results also revealed that there are statistical significance differences attributed to gender variable in favor of female students to the development of teaching skills; there are no statistical significance differences attributed to gender variable in the attitude towards the teaching career.

Keywords: course effect, teaching methods, social studies teacher.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 16 مارس 2022
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

نمط التنشئة الاجتماعية و أثره على ظهور السرقة المرضية عند الطفل- دراسة عيادية بمنطقة مستغانم –

بغالية هاجر، جامعة تيسمسيلت – الجزائر

ملخص: تهدف هذه الدراسة الموسومة: «نمط التنشئة الاجتماعية و أثره على ظهور السرقة المرضية عند الطفل - دراسة عيادية بمنطقة مستغانم – «للتعرف على أهم الدوافع التي تقبع تحت لواء السرقة المرضية و تحفز ظهورها مع تحديد دور أنماط التنشئة الاجتماعية المختلفة في ذلك و بالتالي جعل هذه الأخيرة في حد ذاتها علاجا لهذا الاضطراب النفسي السلوكي عند الطفل

اعتمدنا في البحث الميداني على كل من المنهج الوصفي التحليلي و المنهج العيادي من خلال توظيف كل من تقنية الملاحظة المباشرة، المقابلة العيادية و دراسة الحالة و اختبار رسم العائلة المتخيلة و الحقيقية لكل من "موريس بورو "و "لويس كورمان" و كذلك الدليل التشخيصي الرابع المعدل لجمعية الطب الأمريكية DSM4، أما بالنسبة لفئات الدراسة فقد شملت 9 حالات تعاني من اضطراب السرقة المرضية(06 ذكور و 03 إناث) و أحد والديهم(الأم أو الأب). و خرج هذا التحقيق الميداني بمجموعة من النتائج أهمها:

-تختلف دوافع السرقة المرضية عند الطفل تبعا للتربية و العوامل النفسية و الانفعالية و المحيطية.

-هناك علاقة وثيقة بين التنشئة الأسرية و الاجتماعية اللاسوية و السرقة المرضية عند الطفل.

-يمكن أن تصبح التنشئة الأسرية و الاجتماعية في حد ذاتها علاجا للسرقة المرضية عند الطفل من خلال تقويم أساليب التربية.

الكلمات المفتاحية: التنشئة الاجتماعية، السرقة المرضية، مرحلة الطفولة، مرحلة الطفولة من 10 إلى 12 سنة.

مقدمة:

يعد موضوع تنشئة الطفل من بين أكثر المواضيع تعقيدا حيث تتداخل في تربيته و إنمائه مجموعة من العوامل الجسمية، النفسية، العقلية، الثقافية و الاجتماعية المتداخلة و المتفاعلة مع بعضها لتنتج في آخر المطاف راشدا متسما بشخصية مستقلة بغض النظر عن سلامتها أو هشاشتها من الناحية النفسية.

و إذا كانت مدرسة التحليل النفسي الكلاسيكية مهتمة أكثر بذلك الطفل الذي يعيش في نفسية الراشد و سلوكاته و ميولاته و دوافعه و مكبوتاته، فإن مدرسة التحليل النفسي الحديثة ركزت اهتمامها على مرحلة الطفولة بما تحمله من سمات و تداخلات و اضطرابات حيث ركزت "ميلاني كلاين "على علاقة الموضوع التي تعتبر فارقا بالنسبة لتكوين شخصية الفرد، حيث أن تصريفها في قنوات ملائمة لطبيعة النمو السيكوفسيولوجي و السوسيولوجي يقي هذا الناشئ شر الإصابة أو التعرض للعديد من المشاكل النفسية و لعل من أهمها اضطراب السرقة المرضية.

كثيرا ما نجد أن الأسرة بأنماط تعليمها و تلقينها للطفل ترتكب العديد من التجاوزات و المآخذ التي ربما لا تنتبه لها و لا تعيرها أهمية ضمن سلم الارتقاء في تنشئته، حيث أن الأولاد عموما يتدربون و يتقمصون شخصية آبائهم من خلال المحاكاة و التقليد لجل السلوكيات و التصرفات الصادرة عنهم دون أن يأخذ الكثير من المربيين ذلك بعين الاعتبار، و في المقابل يسخرون طاقاتهم للتربية النظرية الكلاسيكية ظنا منهم أنها تكون لوحدها كفيلة بنقل الموروث التربوي الذي أخذوه بدورهم عن مدرستهم الأولى. فالطفل حينما يلاحظ التناقض القائم بين ما يقوله و ما يفعله والداه فإنه حتما سينجذب إلى تطبيق الرسائل الملموسة و ليست المجردة بحيث يعتمد على الآلية الدفاعية المتمثلة في التماهي خاصة بالشخص المحبوب أو الأكثر تعلقا به، و بالتالي يصبح هذا الأخير قدوة و مثلا أعلى يسلك الطفل منهجه و يطبق معالم حضوره الكاريزمي الواقعي.

و يعتبر سلوك السرقة من بين الانزلاقات التي قد يقع فيها الآباء أمام الطفل ليقوم هذا الأخير باستقباله و تخزينه و من ثم العمل به إلى أن يتطور و يصبح سمة ملازمة و مرافقة له طيلة مشوار حياته النمائي، و ليس بالضرورة أن ينشأ هذا الاضطراب النفسي عن التقليد فقط بل هناك العديد من العوامل المفجرة له كالحرمان العاطفي و العنف الجسدي و الرمزي و عدم إشباع حاجيات الطفل المادية و النفسية خاصة.

أتت فكرة بحثنا من ملاحظة انتشار سلوك السرقة في بيئة الدراسة مما ولد لدينا رغبة ملحة في الكشف عن أهم أسبابها، إضافة إلى التوجه نحو معرفة مدى تأثير

أنماط التربية الأسرية و الاجتماعية على ظهورها و تطورها عند الطفل والسعي وراء وضع برنامج علاجي للحد من ظاهرة السرقة كاضطراب سلوكي و مشكلة اجتماعية انطلاقا من تعديل نمط التنشئة الأسرية و الاجتماعية.

يتجسد **الهدف** من هذه الدراسة الميدانية في:

-التعرف على السرقة المرضية عند الطفل كاضطراب نفسي-سلوكي.

-التفريق بين السرقة كسلوك عابر أثناء مراحل النمو و السرقة المرضية من خلال الرجوع إلى الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية.

-الكشف عن أسباب السرقة لدى الأطفال في المرحلة الممتدة ما بين 10 إلى 12 سنة.

-التركيز على العلاقة بين نمط التنشئة الاجتماعية و ظهور السرقة المرضية عند الطفل.

-البحث عن كيفية جعل التنشئة الاجتماعية و الأسرية في حد ذاتها علاجا من بين العلاجات الهامة التي تساعد الطفل على تجاوز مشكلته النفسية و الاجتماعية على حد سواء.

-التشجيع على إجراء المزيد من البحوث التربوية و النفسية الميدانية التي تسلط الضوء على العلاقة بين أنماط التنشئة الاجتماعية غير السوية و ظهور الاضطرابات النفسية و السلوكية عند الطفل بهدف الوعي بها و العمل على الوقاية منها و علاجها.

ترتبط أهمية هذا المجهود بمرحلة الطفولة في حد ذاتها حيث تعتبر اللبنة الأولى لتكوين شخصية الراشد في المستقبل حيث من خلالها يتم "اجتياف "الطفل لكل الموضوعات الخارجية من خلال عملية التلقين و التربية و التنشئة الأسرية أولا ثم الاجتماعية، فهو يتعلم من محيطه و يكتسب منه مجموعة من القيم و الأعراف و العادات و حتى الأخلاق التي يمكن أن تكون إيجابية كما يمكن أن تكون سلبية. و تشير العديد من الدراسات إلى أن أسباب أغلب الاضطرابات النفسية و السلوكية ترجع إلى المراحل الأولى من تنشئة الطفل، فهذا الأخير بغض النظر عن تكوينه و بنيته النفسية و موروثاته الجينية فإنه موجه من طرف والديه أولا و مجتمعه ثانيا(جماعة الرفاق، المدرسة...)، حيث تساهم هذه الأبعاد في حالة عدم سوائها إلى ترسيب مشكلة السرقة المرضية عند الطفل.

إن السرقة في بداياتها تبدو بسيطة (من 5 إلى 8 سنوات) و يمكن أن يتخلى عنها الطفل مع تقدم مراحل النمو، غير أنها إذا تجاوزت حدا معينا من التكرار خصوصا بعد سن العاشرة فإنها تدل على وجود اضطراب نفسي و مشكلة اجتماعية تستوجب الدراسة و التحليل و البحث عن الحلول لتفاديها، فالأهمية من تسليط الضوء على هذا الموضوع دون غيره يكمن في الخطورة المرتبطة بالسرقة و التي يمكن أن تؤدي في حالة استمرارها و تطورها إلى حالات الإجرام التي يشهد المجتمع تفاقما لها في الآونة الأخيرة.

أولا: الجانب النظري للدراسة:

1 - إشكالية البحث:

تعتبر السرقة المرضية من بين الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الكثير من الأطفال بوعي أو بدون وعي الوالدين، فهي تمثل في حقيقة الأمر سيرورة نفسية مركبة في الكثير من الأحيان، حيث نجد أن بعض الأطفال يسرقون على الرغم من مستوياتهم الاقتصادية المرتفعة مما يدل على وجود صراعات نفسية باطنية.

فالسرقة من المنظور النفسي يمكن التعامل معها كاضطراب وجب التكفل به من جهة، و من جهة أخرى يمكن اعتبارها كعرض للعديد من الأزمات و الجروح التي يكابدها الطفل في صمت و لا يجد سبيلا للتعبير عنها و تصريفها إلا من خلال اللجوء إلى التعدي على ممتلكات الغير، و مما لا شك فيه أن الأطفال خاصة في المراحل النمائية المبكرة لا يتمكنون من الإفصاح عن مشاعرهم و تجسيدها بصورة واضحة من خلال اللغة و الكلام، و بالتالي فهم يلجئون إلى أساليب عدة تتفاوت بحسب إمكانات كل واحد و مستوى فهمه و تحليله للمواقف و حسب ميكانيزماته الدفاعية التي تساعده حل مشاكله و التقليل من قلقه و مخاوفه و مشاكله العاطفية و الانفعالية .

و تعد السرقة كواحد من ردود الفعل التي ينتهجها الكثير من الأطفال بغرض تصريف الشحنات الناتجة عن كل من الغضب و اللوم و القلق و الغيرة و الكبت ... الخ، و التي عادة ما تكون رسالة للمحيط و خاصة العائلة فحواها طلب الاهتمام و تلبية الحاجات النفسية (الحاجة إلى الاعتراف و التقدير من طرف الآخرين مثلا). غير أنه و للأسف الشديد عادة ما يتم إدراك السرقة على أنها سلوك إجرامي صرف يرتبط ارتباطا وثيقا بالتربية، و هنا تلجأ الكثير من العائلات إلى تعديله بالتأنيب و التوبيخ و أحيانا الضرب دون البحث في أسبابه و دوافعه و تفهم معاناة الطفل الذي يعبر عن معاش نفسي مضطرب من خلال هذا الفعل، ليكون هذا النمط من التعامل

من بين دعائم ترسيخ سلوك السرقة لدى الطفل و تطورها من مجرد أسلوب لجذب الانتباه إلى طريقة لإشباع ميول عدوانية أو حرمان عاطفي ... الخ.

لا تنعكس نتائج و آثار السرقة التي تتحول إلى مرضية بفعل ما سبق ذكره من عوامل على الصعيد الفردي و العائلي فقط، و إنما يتسع نطاقها ليشمل الحياة الاجتماعية برمتها. فالطفل الذي يعاني من اضطراب السرقة المرضية سينشأ و يندمج ضمن مجتمع يتفاعل مع أفراده و مؤسساته بطريقة غير سوية مما يسبب الأذى لجميع من يتعامل معهم (التعدي على ممتلكات الغير)، و بالتالي سيؤدي هذا إلى الفساد و عدم المسؤولية في كافة مناحي الحياة، حيث سيتحول هذا الطفل (الذي يعاني من السرقة المرضية) إلى راشد يتقلد العديد من المهام أهمها أب غير قادر على ترسيخ مبادئ الصدق و الأمانة لدى أبنائه، و عامل أو موظف قابل لتلقي أي رشوة أو غيرها من وسائل الكسب غير المشروعة، و أخطرها مسئول في منصب حساس يجسد الفساد في أعلى مستوياته. هذا طبعا في حال تمكنه من إتمام حياته على هذه الشاكلة، و إلا ستكون النتيجة تكوين فرد مضطرب نفسيا و عاطفيا و انفعاليا و سلوكيا و منفذا للجريمة في المجتمع و محفزا لها دون شغل أي منصب أو وظيفة أخرى.

كل هذه الآثار و المخلفات يمكن أن نتجاوزها من خلال التعرف على أهم مسببات السرقة المرضية، و بالتالي السعي وراء إيجاد حلول و تدابير وقائية قبل أن يتطور الوضع و يستدعي ضرورة التدخل العلاجي النفسي الذي يأخذ وقتا طويلا و جهدا عظيما للتكفل بجروح يزيد الزمن من حدتها و وطأتها. و هنا نأتي لطرح تساؤلات دراستنا على النحو التالي:

-ما هي الدوافع الأساسية للسرقة المرضية عند الطفل؟

-هل هناك علاقة بين التنشئة الأسرية و الاجتماعية اللاسوية و السرقة المرضية عند الطفل؟

-كيف يمكن للتنشئة الاجتماعية و الأسرية في حد ذاتها أن تصبح علاجا للسرقة المرضية عند الطفل؟

الفرضيات:

-تختلف دوافع السرقة المرضية عند الطفل تبعا للتربية و العوامل النفسية و الانفعالية و المحيطية.

-هناك علاقة وثيقة بين التنشئة الأسرية و الاجتماعية اللاسوية و السرقة المرضية عند الطفل.

-يمكن أن تصبح التنشئة الأسرية و الاجتماعية في حد ذاتها علاجا للسرقة المرضية عند الطفل من خلال تقويم أساليب التربية.

2 – حدود البحث:

2 – 1 – الحد الموضوعي: يتجسد موضوع البحث في سبر العلاقة بين نمط التنشئة الاجتماعية اللاسوية و ظهور السرقة كاضطراب نفسي لدى الطفل.

2 – 2 – الحد الزمني: امتددت الدراسة التطبيقية منذ إجراء الدراسة الاستطلاعية إلى غاية تفريغ البيانات من أكتوبر 2011 إلى غاية ماي 2012.

2 – 3 – الحد المكاني: كان مقر تطبيق أدوات البحث لغرض جمع المعطيات الميدانية كل من المدرسة الابتدائية «بن شنديخ عثمان «و «بن خدة بن عودة «بمستغام – الجزائر -.

2 – 4 – الحد البشري: شمل البحث الإمبريقي 09 حالات تعاني من السرقة كاضطراب نفسي(06 ذكور و 03 إناث) مع التركيز على إجراء مقابلات مع أحد أولياء الطفل المعني بهذا الاضطراب سواء كان الأب أو الأم(حسب إمكانية التواصل مع الآباء).

3 - الدراسات السابقة: إن تجربتنا الميدانية ليست السباقة في مجال البحث في الاضطرابات النفسية عند الطفل و بالتالي كان لابد من أخذ بعض الركائز من ما جمعه الباحثون الأوائل حول هذا الموضوع نذكر من بين أهم الأبحاث

3 -1 - دراسة أبو الخير عبد الكريم قاسم 1985: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اختلاف إدراك الأبناء المضطربين سلوكيا لآبائهم و أمهاتهم عن إدراك الأسوياء. اعتمدت الدراسة على عينة مكونة 400 فرد من المضطربين نفسيا، و كانت النتائج كالتالي:

اختلاف إدراك الأبناء المضطربين سلوكيا لآبائهم و أمهاتهم عن إدراك الأسوياء، حيث يشعرون أن والديهم عاملوهم بسلبية و رفض و كانوا أقل استحسانا لتصرفاتهم و أقل حبا لهم، بينما أدرك الأسوياء والديهم على أنهم عاملوهم معاملة حسنة و أنهم كانوا متفقين فيما بينهم على تقبلهم و كانوا أكثر حبا لهم و أكثر استحسانا لتصرفاتهم.

3 - 2 - دراسة أحمد سهير كامل 1992: هدفت هذه الدراسة إلى إدراك أهمية العلاقات الأسرية(علاقة الطفل بوالديه). اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين من الأطفال، كل مجموعة مكونة من 33 طفل ذكورا و إناثا من المقيمين بالأقسام الداخلية ببعض المدارس بمدينة القاهرة و من بعض الأسر الطبيعية تراوحت أعمارهم من 8 – 12 سنة، و كانت نتائج الدراسة كالتالي:

الأطفال المنفصلين عن أسرهم أقل تكيفا بالمقارنة مع ذوي الأسر الطبيعية و كانت درجاتهم مرتفعة في مصدر الضبط الخارجي.

3 - 3 - دراسة محمد نعيمة 1993: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب المعاملة الوالدية و بعض سمات الشخصية(العدوان) حيث شملت عينة الدراسة 541 تلميذ و تلميذة اعتمادا على مقياس العدوان(إعداد مديحة المغربي) و توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين العدوان و التنشئة الاجتماعية.

3 - 4 - دراسة مايسة حسن حسن علي 1996: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية و تكيف الطفل الشخصي و الاجتماعي في الروضة. حيث تكونت عينة الدراسة من 240 طفل و طفلة أعمارهم من 4 – 6 سنوات و من كلا الجنسين اعتمادا على مقياس التكيف الشخصي و الاجتماعي، و توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية و تكيف الطفل الشخصي و الاجتماعي في الروضة.

3 - 5 - دراسة عزت مرزوق فهيم عبد الحفيظ 2001: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم أساليب التنشئة الاجتماعية و علاقتها بالسلوك الانحرافي للأبناء، و تمثلت عينة الدراسة في 10 أسر لديهم أبناء متشردين من الدراسة اعتمادا على المنهج التاريخي و الوصفي، و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

تتمثل أسباب انحراف الطفل فيما يلي:

إتباع الأسر لأساليب تنشئة قاسية مثل التهديد و الضرب و الطرد من المنزل.

إتباع أسلوب الحرمان أو أسلوب التدليل نظرا لارتفاع المستوى الاقتصادي.

لامبالاة الآباء بما يصدر عن أولادهم من أقول و أفعال أثناء عملية التنشئة الاجتماعية.

تفضيل الذكور عن الإناث أو العكس(عزي، 2014 : 17 – 22).

تعقيب على الدراسات السابقة و موقع الدراسة الحالية:

نخلص من كافة الدراسات السابقة التي تم عرضها إلى أن هناك توافق إلى حد كبير بين نتائجها الميدانية حيث تلعب التنشئة الاجتماعية اللاسوية دورا بارزا في ظهور المشكلات و الاضطرابات السيكولوجية عند الطفل في مراحل نموه الهامة و التي تؤسس لبناء شخصيته في المستقبل.

يتفق موضوع بحثنا مع ماهية الدراسات السابقة، و ذلك من خلال سعيها جميعا إلى تحديد العلاقة بين المعاملة الوالدية أو أنماط التنشئة الاجتماعية و ظهور الاضطرابات النفسية و السلوكية عند الطفل، غير أن مجهودنا البحثي يركز على مشكلة سلوكية بعينها و هي السرقة المرضية كنتاج لمعاش نفسي و تربوي غير سوي، على خلاف الأبحاث السالفة، فمثلا تشير دراسة **"أبو الخير عبد الكريم قاسم"** إلى أن إدراك الأبناء ذوي الاضطرابات النفسية يتمثل في القسوة و السلبية و الرفض على خلاف إدراك الأبناء الأسوياء . و تفضي نتائج دراسة **"أحمد سهير كامل"** إلى معاناة الأطفال المنفصلين عن والديهم نفسيا بسبب انتمائهم إلى المدارس الداخلية مع وجود صعوبة في التكيف. بينما تفيد معطيات بحث **"محمد نعيمة"** بأن هناك علاقة بين أنماط التنشئة الاجتماعية المضطربة و ظهور السلوك العدواني عند الطفل. أما دراسة **"مايسة حسن حسن علي"** فتؤكد على وجود ارتباط وثيق بين أساليب المعاملة الوالدية و التكيف الشخصي و الاجتماعي للطفل في الروضة. و أخيرا توصل بحث **"عزت مرزوق فهيم عبد الحفيظ"** إلى أن السلوك الانحرافي عند الطفل يتولد بفعل لاسواء التنشئة الاجتماعية التي تميل إما إلى الحرمان و القسوة والعنف اللفظي و الجسدي، أو إلى الإفراط في الحماية و اللامبالاة و التراخي في التربية.

إذن نجد أن كل بحث من البحوث الفائتة يسلط الضوء على متغير معين و يربطه بنوعية التعامل الوالدي و طرائق التربية غير المتزنة التي يتمخض عنها في حالة الإسراف في التدليل أو التعصب و غياب الديمقراطية و الحوار إلى جملة من المشاكل النفسية و السلوكية، غير أننا لاحظنا نقصا على مستوى الدراسات التي تجمع بين أساليب التنشئة الاجتماعية و ظهور اضطراب السرقة المرضية عند الطفل، لتكون ورقتنا البحثية مجالا لتسليط الضوء على هذين المتغيرين مجتمعين بهدف الخروج بحلول ناجعة للتعامل مع هذه الفئة و تقديم جملة من النصائح للقائم عليها.

يكمن الاختلاف أيضا بين دراستنا و ما سبقها من مجهود علمي في المنهج المتبع، حيث لاحظنا اعتماد أغلب الباحثين على المناهج و الأدوات الكمية كالاستبيان مثلا مع غياب توظيف الروائز النفسية. في حين تعتمد إجرائاتنا المنهجية على الجانب الكيفي المرتكز أساسا على المنهج الوصفي التحليلي و المنهج العيادي الذي يعول

على تطبيق الاختبارات السيكولوجية (اختبار رسم العائلة الحقيقية و المتخيلة) و التي تفيد في التعمق في تحليل شخصية الحالات و تشخيص اضطرابهم.

4 - التعاريف الإجرائية لمصطلحات البحث:

4 – 1 - التنشئة الاجتماعية: هي عملية تعليم و تلقين الفرد قيم و مبادئ و معايير و ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه عبر مراحل نموه النفس اجتماعي حيث يكتسب تجارب و مهارات سلوكية تمكنه من التكيف مع المحيط.

4 – 2 - السرقة المرضية: هي امتلاك الطفل ما ليس له بدون وجه حق مع العلم التام بجزاء ذلك بما يرتبط بدوافع نفسية مع ملاحظة سلوك الشدة و التكرار.

4 – 3 - مرحلة الطفولة: هي المرحلة الممتدة من الميلاد إلى غاية سنة 12 سنة(أي بداية مرحلة المراهقة) و هي مرحلة تتميز بالنمو السريع على المستوى الجسمي، النفسي، العقلي و الاجتماعي.

4 – 4 - مرحلة الطفولة من 10 إلى12 سنة: عرفناها حسب بحثنا بالفترة التي يمكن فيها تشخيص اضطراب السرقة المرضية حيث تبلغ هذه الأخيرة ذروتها.

5 - السمات الأساسية للنمو من 6 إلى 12 سنة:

أ - النمو الجسمي و الفسيولوجي: في هذه الفترة يكون النمو الجسمي بطيئا بالمقارنة مع الفترة السابقة، إذ أن نمو الأسنان يبقى مستمرا، أما من ناحية طول الجسم فيزداد بنسبة 5 بالمائة، أما الوزن 10 بالمائة للسنة الواحدة، في حين ينمو حجم العضلات قبل نموها الوظيفي, كما تزداد صلابة العظام و تقوى عما كانت عليه، ففي هذه المرحلة يصبح الطفل أقل عرضة للحوادث و الكسور و أكثر مقاومة للأمراض، و تصبح لديه القدرة على تحمل التعب، و لقد دلت الدراسات على أن البنين تسبق البنات في الوزن. و بالنسبة للنمو الفسيولوجي فيزداد ضغط الدم مع حرارة مستقرة للجسم في حين ينقص معدل نبض القلب , كما تنمو الغدد خاصة الغدد التناسلية فهي مرحلة مهيئة لمرحلة المراهقة.(عبد الهادي و الأحول، 2005 : 52)

ب - النمو الحس- حركي: تتميز هذه المرحلة بنشاط حركي واضح يتضمن الزيادة و سرعتها مع التحكم فيها، ينتج عنه كثرة اللعب الجماعي و الفردي المتوافق حركيا، أما المهارات اليدوية فتصبح أكثر تطورا وتتسم بالدقة و التنظيم حيث نجد اللعب المنظم و التعبير العنيف عند البنين، و اللعب المنسق و الدقيق بالدمى عند البنات، و خلال هذه المرحلة يصبح الطفل مستقلا عن مساعدة آخر إذ تنمو لديه

مهارات خاصة بمساعدة الذات فتكون لديه كفاءات جيدة كتناول الطعام و ارتداء الملابس و الذهاب إلى المرحاض...الخ و بالنسبة للنمو الحسي، فيقترب نمو الحواس في هذه الفترة من الاكتمال، إذ يزداد إبصار الطفل و ممارسة الأشياء من بعيد، أما حاسة السمع تنمو و تصبح أكثر دقة حيث يميز الطفل بين النغمات الموسيقية، و كذلك تنمو الحاسة اللمسية مما تساعده على تطوير المهارات اليدوية، فبعض العلماء يجدونها أقوى عند البنات مقارنة بالبنين , و يتطور الإدراك الحسي فيصبح الطفل مدركا للزمن و المدلولات الزمنية(زهران، 1990 : 235 – 236).

ج - النمو العقلي: يدرك الطفل في هذه المرحلة موضوعات العالم الخارجي من حيث اتصال بعضها ببعض، و يصبغ إدراك الطفل في السابعة بالصبغة الكلية، أي أنه يدرك الموضوعات من حيث هي الكل، و لا يعني كثيرا بالجزئيات التي تتركب منها هذه الموضوعات، و الكلمات لا تعني شيئا إلا إذا ارتبطت بخبرة حية عند الطفل لذلك نجد لزاما على المدرس أو الأب مراعاة الاستعمال الصحيح للكلمات لأنها جزء هام جدا من التربية في هذه السن، و يصعب على الطفل حتى سن السابعة أن يفكر تفكيرا مجردا في الكلمات أو التفكير اللفظي بل يستعين في تفكيره بالصورة البصرية للأشياء التي يلاحظها في حياته اليومية، و في السابعة يبدأ تفكير الطفل في اتخاذ الصبغة الراقية و تلك الخيارات.

يتعلم الطفل الأمور التي لا تحتاج إلى مجهود عقلي العنيف، فلا يميل إلى حفظ الأغاني و الأناشيد أو ما يمكن استيعابه استيعابا آليا، فالطفل بطيء التعلم سريع النسيان، فالطفل في مرحلة الطفولة الوسطى لا يميل إلى ما هو شفهي لفظي بل يميل إلى ما هو يدوي عملي كما أنه في هذه المرحلة يمر تفكير الطفل بثلاثة مراحل و هي:

مرحلة التغيير و تقع حوالي السنة 12 أو 13، أما من ناحية انتباه الطفل فإننا نلاحظ أن قدرة الطفل على الاحتفاظ بانتباهه العادي الإرادي حول موضوع معين تزداد بسرعة من سن السابعة إلى الحادية عشرة

أما بالنسبة لعملية التذكر فهو ينمو نموا مطردا من السابعة إلى الحادية عشرة و يسهل جدا على المدرس أن يجعل الطفل يتذكر أمرا بواسطة السرد و لكن لا يسهل عليه فهم الشيء عن طريق الأسباب فالطفل حتى سن التاسعة يميل نحو الحفظ الآلي، أما بعد التاسعة فيشرع في تغيير هذه الطريقة.

حيث أن الطفل في المرحلة الابتدائية يتصور و يتخيل الأشياء بواسطة الصور البصرية، و كلما سار الطفل نحو دور المراهقة فإنه يضعف لديه هذا التصور البصري و يحل محله ألفاظ و كلمات، أما في هذه المرحلة فيجب أن تصاغ تخيلات

الطفل في صيغة واقعية سواء كان ذلك من الناحية العلمية أو الأدبية، و بينما كنا نرى أن الطفل يتجه نحو اللعب الإيهامي في المرحلة السابقة، نجده الآن يتجه نحو ما هو واقعي.(بن كرامة و صديقي، 2010 : 61 – 63)

د - النمو اللغوي: تكون لغة الطفل مقرونة بنموه العقلي و انتمائه الاجتماعي، إذ تزداد طلاقة الطفل اللفظية و ينمو اكتسابه لمفردات جديدة و تظهر لديه علامات الفهم و الاستمتاع و التذوق الفني الأدبي.

تعتمد اللغة خلال نموها في هذه المرحلة على النضج و تدريب الأجهزة الصوتية، و على مستوى التوافق العقلي الحسي الحركي، فعيوب الكلام في هذه المرحلة تكون نادرة، و يكون كلام الطفل أقل تمركزا حول الذات ما دام في زمرة جماعة فلغته اجتماعية.

تكون حصيلة الطفل اللغوية عند دخوله المدرسة **2562** كلمة مع اعتبار مستوى الأسرة و تكون قدرات البنات اللغوية أعلى من قدرات البنين.(زهران، 1990 : 235)

ه - النمو الانفعالي: تتميز هذه المرحلة بالهدوء الانفعالي و الاستقرار و تزداد قوة التلاميذ أو قدرتهم على ضبط مشاعرهم و كبتها و تقل في هذه المرحلة مخاوف الأطفال و يزداد حذرهم و تنمو لديهم مخاوف من نوع جديد مرتبطة بالفشل فيما يقومون به من أعمال، و بعبارة أخرى فإن ما يميز هذه المرحلة هو عدم ظهور نوع معين من الانفعالات، و الميزة الرئيسية السائدة على النشاط الانفعالي هي أن الناشئ الصغير يحاول كسب السيطرة على نفسه فهو لا يسمح لانفعالاته أن تفلت منه حتى إذا غضب فإنه لا يعتدي على من يثير الغضب اعتداءا ماديا، بل غالبا ما يكون اعتداءا لفظيا كما أنه يميل للمرح و يود لو يشعر بالأمن و الطمأنينة و يجب أن ينجح في عمله و أن يقدر من حوله من الكبار.(الخالدي: ص 152)

و - النمو الاجتماعي: في هذه المرحلة يتحرر الطفل من تحرره بوالديه و يتجه نحو قرنائه ممن في سنه أو أكبر قليلا، و هذا الميل و غريزة حب الإطلاع يدفعانه إلى اكتشاف بيئته، فنلاحظه يميل إلى الكشف و التجوال و المخاطرة و المصادقة، لاسيما عند اقترابه من سن 11 أو 12 سنة و يكون الطفل في هذه المرحلة ولوعا باللعب و تكون ألعابه واقعية كركوب الدراجة و تكون جماعية و لكن ليست بالشكل المنظم في الفريق إلا في أواخر هذه المرحلة.

تبدأ الغريزة الاجتماعية بالظهور بوضوح و يظهر الميل الاجتماعي في مقابلة زملائه و زيارتهم و ترتيب مواعيد للخروج معهم فيقوم بعمل ما يرضي فريقه و

يتحاشى ما يغضبهم و يخضع لتقاليد الفريق أكثر من خضوعه لتقاليد مجتمعه و أحيانا نجده يعيش بين نارين. إرضاء الفريق أو إرضاء المجتمع(http: // www veecos. net / portal / index. php ? option. 27 / 01 / 2012).

6 - التنشئة الاجتماعية: يقصد بها عملية تلقين الفرد قيم و مفاهيم و ثقافة مجتمعه الذي يعيش فيه، كما أنها تتضمن التفاعل القائم بين الفرد و أسرته و مجتمعه بحيث يصبح متدربا على أداء مجموعة أدوار تحدد نمط سلوكه اليومي، و قد عرفت التنشئة الاجتماعية بأنها «إعداد الفرد لأن يكون كائنا اجتماعيا و عضوا في مجتمع معين، و الأسرة هي أول بيئة تتولى هذا الإعداد و لها شأن لا تعادلها فيه بيئة أخرى، و التنشئة الاجتماعية عملية دينامية مستمرة تبدأ منذ ولادة الفرد و تستمر حتى مماته(الأخرس محمد صفوح – 2001 - ص 504). **و** يعرفه(ميردوك) Murdock الأسرة بأنها جماعة اجتماعية تتميز بمكان إقامة مشترك و تعاون اقتصادي و وظيفة تكاثرية، و يوجد بين اثنين من أعضائها على الأقل علاقة جنسية يعترف المجتمع بها، و تتكون على الأقل من ذكر بالغ و أنثى بالغة و طفل (شروخ، 2003 : 64).

6 - 1 - طرائق التنشئة الاجتماعية:

6 – 1 – 1 - طريقة التنشئة الاجتماعية الأسرية الديمقراطية: القائمة على الحوار البناء و التفاهم بين الأهل و أبنائهم كأسلوب موضوعي في حل المشكلات التي تواجه الأسرة، و تمنح الأبناء الحرية في طرح آرائهم و أفكارهم و مقترحاتهم حول قضاياهم الشخصية و الأمور المرتبطة بشؤون الأسرة و تتيح لهم المشاركة في مناقشتها و في اتخاذ القرار داخل الأسرة من مبدأ حق الاختلاف في الرأي و الأفكار مع الآخرين، و من ثم فهي تسهم في إعدادهم و تأهيلهم لتحمل مسؤولياتهم المجتمعية في المستقبل.

6 – 1 – 2 - طريقة التنشئة الاجتماعية الأسرية القائمة على تسلط الآباء: القائمة على رغبة الآباء في إبقاء زمام السيطرة بين أيديهم، و من أبرز ما يميز هذه الطريقة التشدد في معاملة الأبناء و تجاهلهم و عدم السماح لهم بالتعبير عن آرائهم و تأنيبهم المستر لأتفه الأسباب.

6 – 1 – 3 - طريقة التنشئة الاجتماعية الأسرية المتراخية و اللامبالية: القائمة على عدم اهتمام الأهل بسلوك أبنائهم سواء كان سواء كان هذا السلوك إيجابيا أ سلبيا و عدم قيامهم بتوجيههم و رعايتهم و الإشراف عليهم بالشكل المطلوب، فالتراخي مع الأبناء، أي التهاون معهم و تحقيق جميع رغباتهم و التغاضي عن أخطائهم فضلا عن اللامبالاة أي ترك الأبناء يتصرفون على هواهم و وفقا

لرغباتهم دون توجيه و رعاية و إشراف عليهم تعد من السمات المميزة لهذه الطريقة (أبو حمدان، 2011 : 375 – 376).

7 - السرقة: تعرف بأنها لعدوان المقصود على ملكية الآخرين، و من خلال هذا التعريف يتبين أن السرقة مشكلة اجتماعية تظهر على شكل عدوان غير مشروع على ما يمتلكه الآخرون سواء كان ذلك بقصد أو بدون قصد بغرض امتلاك شيء لا يخصه، و لكن لا يوصف السلوك عند الطفل بأنه سرقة إلا إذا عرف أن من الخطأ أخذ الشيء بدون إذن صاحبه و أنه سوف يعاقب عليه، و لذلك يعد الخوف من العقاب و سخط الوالدين على الطفل هو السبب الذي يمنع صغار الأطفال من السرقة.(الزغبي، 2001 : 245 - 248).

7 – 1 - أقسام السرقة: القسم الأول: السرقة العفوية عند الأطفال، و لتقريب الفهم للأذهان نقول مثلا قد تدخل الأم إلى المنزل و هي تحمل في يدها كيسا من الفواكه و تضعها في صحن و تغسلها ثم تقدمها لطفلها، و قد تأخذ الأم فتعطي طفلها حبة منها فقط و تغلق على بقية الفاكهة في الثلاجة، فنجد في التصرف الأول و هو التصرف الصحيح أن الأم أشبعت رغبة طفلها في أكل ما يعجبه من الفاكهة و الكم الذي يشبعه. أما التصرف الثاني فهو الذي يدفع الطفل إلى محاولة أخذ ما يسد حاجته منها دون أخذ الإذن في ذلك و هو تصرف عفوي من قبل الطفل لأن السبب وراء ذلك التصرف هو عمد إشباع رغبة الطفل بالشكل المطلوب، و التساهل في هذه الصورة و هي السرقة العفوية يؤدي بالطفل إلى السرقة المنحرفة. أما القسم الثاني هو السرقة المنحرفة و القسم الأول هو الأكثر شيوعا و لكن الخطر يكمن وراء التساهل في تقويم هذا النوع، حيث أن عدم تقويمه يؤدي إلى انحراف سلوك الطفل إلى النوع الثاني. و من المعلوم أن ظاهرة السرقة عند الأطفال ليست قاصرة على الدوافع الغريزية و لكن هناك عوامل عديدة قد تجعل هذه الظاهرة تأخذ شكلا اعتياديا عند الطفل و تسبب له انحرافا سلوكيا مما يجعله بؤرة فساد في مجتمعه(عبد الحسين كاظم : 46).

7– 2 - أسباب السرقة عند الطفل:

-يمكن أن يوجد لدى الأطفال نقص ما في بعض الأشياء و بذلك يضطرون للسرقة لتعويض ذلك النقص، و البعض من الأطفال تؤثر عليهم البيئة التي يعيشون فيها و خاصة إذا كان أحد الأبوين متوفى أو كان الوالد مدمن على الكحول أو أن تكون البيئة نفسها فقيرة و هذه عناصر تساعد الطفل على أن يسرق لزيادة شعوره بالنقص في مثل هذه الظروف.

-شعور بعض الأهل بالسعادة عندما يقوم ابنهم بسرقة شيء ما و بهذا يشعر الطفل بالسعادة و يستمر في عمله.

-بعض الأطفال يقومون بعملية السرقة لإثبات أنهم الأقوى خصوصا أمام رفقاء السوء، و لعلهم يتنافسون في ذلك و بعضهم يشعر بمتعة هذا العمل.

-قد يسرق الطفل للتخلص من مأزق معين و محاولة الهروب من العقاب

-قد يسرق الطفل رغبة في تقليد من هم أكبر منه سنا، الوالد أو الأخ أو غيرهم ممن يؤثرون عليه

-الأطفال من الطبقات الدنيا يسرقون لتعويض ما ينقصهم بسبب فقرهم لعدم وجود نقود يشترون بها أو يحصلون على ما يريدون، فالأطفال يقومون بسرقة ما يمنعهم الأهل عنهم و هم يشعرون باحتياجهم له فإنهم يعملون على أخذه دون علم الأهل.

-رغبة الطفل في الانتقام سواء من الوالدين المتسلطين و تعويض للحب و العطف المفقود.

-غيرة الطفل من أخيه لأنه يتمتع بالعطف و الحنان من عند الأبوين و بالتالي العدوان عليه من خلال السرقة.

-قد يكون دافع السرقة إخراج كبت يشعر به الطفل بسبب ضغط معين، و لذا يقوم بالسرقة طلبا للحصول على الراحة و قد يكون سبب الكبت إحباط أو طفل جديد.

-إشباع ميول و عواطف أو انتهاج السرقة كهواية مثل هواية ركوب الدراجة(عبد المعطي، 2003)

-الجهل و عدم الوعي الكافي كون الطفل لا يدرك معنى ملكية الآخر و احترامها لعدم اكتمال النمو

-إثبات الذات بهدف إشباع بعض الحاجات النفسية التي يتصور بأنها لا تأتي إلا بتلبية رغبة من امتلاك المال و الذي لا يمكن أن يحصل عليه إلا بالسرقة.

-الوقوع تحت سيطرة زعماء الإجرام بسبب ظروف الطفل السرية المتفككة أو معاناته من ضعف عقلي أو انخفاض في مستوى الذكاء مما يسهل السيطرة عليه من قبل الآخرين.

-الإصابة بمرض نفسي يدفعه إلى السرقة غير الإرادية أو ما يسمى بالسرقة القهرية و الذي يعرف بحالة «الكلبتومانيا ".

-التدليل الزائد، فالطفل الذي تعود أن تلبى كل رغباته و لا يطيق أن يقف أمامه مما يحول دون تنفيذ ما يريده ثم يفاجأ بامتناع والده عما يطلبه من مال نجده يلجأ إلى السرقة.

-القيم الإجرامية، فالطفل الذي نشأ في بيئة إجرامية تعتدي على ملكية الغير بالسرقة لا يمكن أن ينتظر منها غالبا إلا أن يسرق و يسلك السلوك الإجرامي(كامل: 144 – 147).

7 – 3 - **التشخيص:** السرقة العادية إذا استمرت بعد السن العاشرة من العمر فإنها تدل على وجود اضطراب انفعالي خطير عند الطفل و هي بحاجة إلى مساعدة متخصصة فورية، أما السرقة التي تحدث دون سن العاشرة من العمر و تكون لمرة واحدة فقط فلا يمكن أن نعلق عليها الكثير من المخاطر لأن الأهمية المرضية لمشكلة السرقة تكون من تكرارها (الزغبي، 2001 : 181).

7 – 4 - السرقة كاضطراب نفسي: إن العوامل النفسية وراء السرقة كثيرة و متشعبة، و لا يمكن تفسير سلوك السرقة بدافع واحد مثل الحاجة إلى النقود أو الجوع أو الاستطلاع، و قد تتفاعل الدوافع النفسية مع عوامل بيئية، و قد تكون السرقة جزءا من حالة نفسية أو ذهانية مرضية يعاني منها الطفل، و تظهر بشكل اضطراب سلوكي مثير له دوافعه النفسية العميقة ناتج عن صراعات مرضية شاذة في نفس الطفل، لا يمكن معرفتها إلا بالتحليل النفسي، و قد يسرق الطفل نتيجة استقرار بنائه النفسي على الأخذ دون العطاء و نتيجة لتصوره أن الحياة عبارة عن أخذ فقط دون عطاء (الشربيني، 2001: 23 – 24).

ثانيا: الجانب التطبيقي للدراسة:

1 – منهج و أدوات البحث: اعتمدنا في دراستنا الميدانية على كل من المنهج الوصفي التحليلي و المنهج الاكلينيكي و ذلك بهدف وصف السرقة كاضطراب نفسي و تحليل أبعاده بما في ذلك من دوافع و نتائج و التعمق في السيرورة البنائية الوظيفية لهذه الظاهرة و الخروج بحلول و مقترحات تحد من هذه المشكلة إلى غاية الوصول إلى استئصالها و ذلك توظيفا لتقنية دراسة الحالة و المقابلة العيادية، الملاحظة العيادية، الدليل التشخيصي الرابع المعدل لجمعية الطب الأمريكية DSM4: و الذي كان مسخرا للقيام بالتشخيص الفارقي للسرقة المرضية من خلال الأعراض الإكلينية المدرجة، و أخيرا الاختبار الإسقاطي(اختبار رسم العائلة الحقيقية و المتخيلة لكل من لويس كورمان و موريس بورو') و ذلك من أجل التدعيم و تأكيد التشخيص.

2– شروط فئات الدراسة:

-أن ينحصر سنهم بين سن العاشرة و الثانية عشر.

-التأكد من المعاناة الفعلية من اضطراب السرقة المرضية.

-الخلو من كافة أنواع العاهات الذهنية أو التخلف العقلي.

-لا نشترط تحديد الجنس.

3 - النتائج و تحليل معطيات العمل الميداني: بعد استطلاع الميدان و التعمق في دراسة الحالات و التأكد من تشخيص الاضطراب لديها بالاعتماد على الدليل التشخيصي الرابع المعدل لجمعية الطب الأمريكية DSM4 نخلص إلى تأكيد الفرضيات على ضوء النتائج التي رصدناها من الميدان.

كانت المقابلات الميدانية مقسمة على النحو التالي:

4 مقابلات مع أولياء الأمور حيث عقدنا لقاءا أوليا معهم بهدف شرح أهداف البحث و أخذ الموافقة على المشاركة فيه و كسب ثقتهم، أما المقابلات المتبقية فقد استهدفت كلها البحث عن أسباب السرقة المرضية و التاريخ العرضي و المرضي و مراحل النمو للحالات كون هذه الأخيرة لا تتمكن من تذكر ما يتعلق بها من فترات النماء و خصائصها.

4 مقابلات مع كل حالة: هدفت الأولى إلى التعرف على الأطفال الذين يعانون من مشكلة السرقة المرضية و كسب ثقتهم، أما الحصة الثانية فقد كرست للتعرف على بدايات الاضطراب الأولى و دوافعه. المقابلة الثالثة سخرناها لتطبيق اختبار العائلة المتخيلة، و اللقاء الأخير تم من خلاله تطبيق اختبار العائلة الحقيقية.

تجدر بنا الإشارة إلى أن اختيار الحالات كان عن طريق المعرفة الشخصية، و لعل هذا البعد كان مؤشرا إيجابيا للتعمق في البحث و جمع المعلومات بأريحية.

الفرضية الأولى: قبل أن نتطرق إلى تأكيد الفرضية الأولى نرى من الواجب عرض النماذج المهمة لدراسة الحالات التي تناولناها بالتمحيص و ذلك للتعرف على كيفية دراسة الموضوع ميدانيا و توضيح أسباب و مسار السرقة المرضية عند الطفل من خلال بعض الأمثلة الواقعية يليها دمج للدوافع الأخرى لهذا الاضطراب حسب الأهمية تبعا لنتائج دراستنا.

الحالة الأولى: الحالة ت. س أنثى البالغة من العمر 10سنوات ذات بنية جسمية

ضئيلة و قامة متوسطة تنتمي إلى أسرة مكونة من الأب و الأم و الجد و الجدة و 3 إخوة كلهم إناث تحتل المرتبة ما قبل الأخيرة بينهم. فيم يخص الجانب الاقتصادي فإنه متوسط. تم الحصول على المعلومات لغرض البحث من طرف الأب بسبب رفض الوالدة الخوض معنا في الدراسة الميدانية.

بالنسبة للسوابق الأسرية للحالة سواء كانت طبية جسمية أو عقلية فهي منعدمة كما أنها لا تعاني من أمراض أو إصابات. وضعيتها الصحية أثناء إجراء المقابلات كانت طبيعية و مستقرة. اللغة ثرية، أما المزاج فقد كان مضطربا للغاية حيث كانت تبدوا على المفحوصة أعراض القلق من خلال قضم الأظافر طيلة الوقت. نظرة العين كانت غير ثابتة مع تفادي النظر إلى الباحثة. الذاكرة كانت قوية مع انعدام الاضطرابات السلوكية و الفكرية أثناء الجلسات.

الطابع العلائقي للحالة يتسم بالاضطراب خاصة مع الأم(عقدة إلكترا) و الإخوة خاصة الأخت الصغرى(الغيرة الأخوية)، أما علاقاتها مع والدها فتتميز بالإيجابية و التعلق الشديد.

تاريخ الحالة(البحث الإذكاري): ولدت الحالة في ظروف طبيعية حيث لم تعاني الأم من مشاكل جسمية أو نفسية أو علائقية سواء في فترة الحمل أو الوضع، و كانت الحالة مرغوبا فيها من طرف الوالدين و لم يكن هناك ميل نحو جنس معين. صرخة الميلاد كانت موجودة. كان نمو الحالة معتدلا بحيث أتمت الرضاعة الطبيعية إلى غاية سنتين و 4 أشهر. كما تمت عملية التسنين في الوقت المحدد و كذلك الأمر بالنسبة للجلوس و المشي و اللغة. مراحل النمو النفسي كانت طبيعية في كل من المرحلة الفمية و الشرجية و القضيبية ما عدا مرحلة الكمون أين كانت تبلغ الحالة 07 سنوات حيث تزامنت مع ميلاد الأخت الصغرى.كانت الحالة قبل هذا الحدث متعلقة بوالديها كثيرا و كانت هي المدللة و المرغوبة مقارنة بأخواتها الأخريات و كانت تحظى بكامل الاهتمام و تلبية الحاجيات المادية و المعنوية على حد سواء و لكن بمجرد مجيء آخر مولود تغيرت معاملة الأبوين تماما مع الحالة و خاصة الأم التي أصبحت تكرس كامل وقتها و جهدها و حتى مالها لتربية ابنتها الصغرى مع إقصاء المبحوثة بصفة ملاحظة. تأثرت الحالة بشكل بالغ نتيجة هذا الإهمال الوالدي و بدأت آثار ذلك تظهر على مستوى التحصيل الدراسي حيث تدهورت نتائجها بشكل كبير رغم أنها كانت متفوقة جدا في بداية المسار.

حاولت المفحوصة جلب انتباه الوالدين من خلال سلوك التبول اللاإرادي غير أن هذا الأخير زاد من تعقيد الأمور أين أصبحت الأم تضربها بشدة على ذلك، و كانت هذه أول مرة تتعرض فيها للعنف الجسدي من طرف والدتها التي كانت أحن عليها من الأب و بالتالي شكل ذلك صدمة لها رافقتها إلى غاية وقت إجراء المقابلات، و

تعبر الحالة عن الاضطراب المفاجئ لعلاقتها بأمها بالتصريح التالي: **«كانت ماما تبغيني تموت عليا بصح ملي زادت ختي رانية ولات تكرهني و تحبها غير هيا و أنا مولاتش تجيب عليا ".**

مع تقدم الأخت الصغرى في السن أصبحت تحظى بالعديد من الامتيازات كالخروج الدائم مع الأم و إبقاء الحالة في البيت مع والدها و إخوتها. أصبحت الحالة محرومة من الأغراض التي كانت تحظى بها كالهدايا و الألعاب و الحلويات... إلى غير ذلك و كان هذا مؤشرا واضحا على توليد سلوك السرقة لديها فقد أصبحت تسرق أغراض زميلاتها في المدرسة و ألعاب أبناء الجيران و كذلك كانت تسرق الحلويات من الدكان الواقع بالحي إلى أن تطور الأمر إلى سرقة النقود من والدتها، غير أن هذه الأخيرة لم تلاحظ نقصا على مستوى المال الذي تخزنه في محفظتها عادة لأنها لا تسترجع قائمة مشترياتها و لا تتفقد خزينتها إن صح القول لأنه لم يخطر أبدا في بالها أن يلجأ أحد أولادها إلى سلوك التعدي على ممتلكات الغير نظرا لحرص والدهم على تربيتهم بما يتوافق مع التعاليم الدينية الإسلامية.

تطور سلوك السرقة لدى الحالة دون علم الوالدين إلى أن وصل إلى سرقة النقود من عند الأقارب و الجيران الذين أصبحوا يلاحظون نقصا في ممتلكاتهم المادية بحيث لجئوا إلى اختبار الحالة بوضع نقودهم على مقربة منها حينما تكون في منزلهم للتأكد من الشخص الذي أصبح يستولي على نقودهم و ذلك أن هذا السلوك أصبح يتكرر بصفة دائمة و مستمرة و تطور من سلب مبالغ بسيطة إلى مبالغ أكثر قيمة، غير أنهم لم يتمكنوا من مصارحة والدي الحالة بذلك بل حاولوا أن يتكلموا معها و ينصحوها و يتقربوا منها لفهم حاجياتها و مع ذلك لم تعرض عن هذا التوجه السلبي و الانحراف السلوكي بل أصبحت تلجأ إلى الكذب كوسيلة دفاعية تمنعها من تلقي العقوبة و وصل بها الحد إلى إلصاق التهم بالآخرين كأخواتها أو أبناء أقاربها أو جيرانها.

حاولت خالة الحالة أن تختار الأسلوب و الوقت الملائم لإعلام أمها بتفاصيل ما يحدث مع ابنتها غير أن الوالدة لم تتقبل الأمر و كان رد فعلها سلبيا و عنيفا للغاية أين لجأت إلى حرمانها من الخروج عند الجيران و الأقارب و الإبقاء عليها في المنزل حتى في المناسبات.

في بداية الأمر تضائل توجه الحالة إلى السرقة على مستوى المنزل تقريبا لمدة أسبوعين غير أنها لم تتمكن من التخلص من هذه المشكلة في المدرسة و أصبحت تركز أكثر على سلب حاجيات زميلاتها بل تطور الحد إلى التأخر عن البيت بهدف الذهاب إلى الدكاكين للسرقة.

أثر هذا السلوك كثيرا على علاقات الحالة حيث أصبحت زميلاتها تعرضن عن الاحتكاك بها سواء في المدرسة أو الشارع و تطور الحد إلى عزلتها تماما من الناحية الاجتماعية زيادة على المجال العائلي.

تأصلت السرقة بعد تكرارها المستمر و المتواصل في الحالة لأكثر من سنتين و لحد الآن لم تتمكن من الإقلاع عنها بسبب تعودها على ذلك من جهة و من جهة أخرى أصبحت تلبي كل حاجياتها النفسية و المادية، و ربما الدافع الأخطر لذلك هو حب الانتقام من والدتها التي أصبحت كلما تلجأ إلى الضرب لمعاقبتها كلما طورت الحالة من هذه الصفة و بالتالي لم يصبح العقاب البدني كفيلا بإقلاعها عنها.

تبين لنا من خلال نتائج اختبار رسم العائلة المتخيلة أن العلاقة أم – طفل مضطربة إلى حد كبير و تميل إلى تفضيل إلغاء عنصر الأم من حياتها و واقعها و ذلك من خلال الإجابة على أفضليات التماهي(من تفضل في هذه العائلة و لماذا؟) بتفضيل المعلمة لأنها أكثر لطفا أو بتصريح الحالة: «**خاطرش تحبني كتر من ماما** "، أما بالنسبة لاختبار العائلة الحقيقية فقد حذفت الحالة أمها و أختها الصغرى و اقتصرت على رسم والدها و أختيها الكبيرتين و ركزت على وضع نفسها بقرب والدها. حذف الأذنين عند جميع الأشخاص دلالة على عدم الاكتراث لما يقال عنهم أو دلالة على عدم وجود التواصل. رسم فمها بشكل خطي يعني أن هذه الشخصية محرومة من التعبير أو إبداء الرأي.

انعدام وجود الرقبة عند الحالة دليل على عدم قدرتها على التحكم في مشاعرها، كما أن عدم استعمال الألوان في العائلة الحقيقية يعبر عن الفراغ العاطفي و الحرمان.و توجه الحالة لرسم الأذرع المفتوحة عند الجميع تعبر عن الحاجة إلى طلب الحب و الحنان. استعملت الخط القوي الذي يدل على قوة الدوافع و التوتر الشديد و الوقاحة و وجود دوافع عنيفة مكبوتة و الخوف من الفشل.

تشخيص الحالة: تعاني الحالة من اضطراب السرقة المرضية الذي تولد عن الإهمال الوالدي و جسد تعبيرا عن الحاجة إلى الاهتمام و الحب و تعويض المكانة(لعب الأدوار) التي اهتزت بفعل الغيرة الأخوية.

الحالة الثانية: الحالة د. ن ذكر البالغ من العمر 11 سنة ذو البنية الجسمية العادية و القامة القصيرة نوعا ما ينحدر من عائلة ثرية متكونة من الأب و الأم و الأخ الأكبر تقطن بأحد السكنات الفارهة بمدينة مستغانم. تم الحصول على المعلومات لغرض الدراسة من طرف كل من الحالة و والدها نظرا لغياب الأم عن البيت. السوابق الأسرية منعدمة سواء كانت طبية جسمية أو عقلية رغم زواج الأقارب بين الوالدين كما لا تعاني الحالة من أية أمراض أو إصابات عضوية . الهندام كان مرتبا للغاية،

اللغة ثرية جدا، المزاج كان معتدلا عموما مع ثبات نظرة العين و انعدام الاضطرابات السلوكية و الفكرية. الذاكرة قوية.

الوضعية الصحية للحالة أثناء إجراء المقابلات كانت مضطربة نوعا ما أين كانت تعاني من الزكام مما اضطرنا إلى إنقاص فترة الجلسات و تعويضها فيما بعد. علاقات الحالة تتسم بالإفراط في العاطفة و التدليل و الاهتمام سواء من طرف الأب أو الأم مع الميل إلى التعلق الشديد بالعم.

تاريخ الحالة(البحث الإذكاري): ولدت الحالة في ظروف طبيعية بعد فترة حمل(حمل مرغوب فيه مع انعدام التوجه نحو الجنس الآخر) و وضع مثاليتين مع وجود صرخة الميلاد. أتمت الحالة الرضاعة الطبيعية إلى غاية سنتين و نصف تقريبا. كما كانت عملية التسنين و النمو الحس حركي و اللغوي ضمن المعدلات الطبيعية. أما فيما يخص النمو النفس جنسي فقد تميز ببعض العراقيل على مستوى عملية الفطام نظرا لقوة علاقة الموضوع(الثدي الطيب)، المرحلة الشرجية كانت متزنة أما المرحلة القضيبية فتميزت بعقدة أوديب حيث أصبحت الحالة شديدة التعلق بوالدتها مع الميل إلى الغيرة من الأب و حب تملك الأم و إقصائه لكن مع بداية مرحلة الكمون بدأت هذه الشحنات العاطفية و الانفعالية تتضاءل خاصة مع أول دخول مدرسي الذي كان متسما في بداياته بقلق الانفصال.

حكاية الأعراض لم تكن واضحة للأم في البدايات الأولى لاضطراب السرقة المرضية لدى ابنها حيث كان يجلب معه عموما بعض الألعاب حينما يذهب للعب خارجا مع أصدقائه، و خلال تمدرسه في العام الرابع بدأ يسرق أغراض زملائه و أصدقائه من خلال ممارسة سلوك العنف الجسدي ضدهم غير أنهم حينما كانوا يلجئون إلى تقديم الشكاوي إلى والدته لم تكن تكترث لذلك بل كانت تؤيد طفلها و تعوض لهم أغراضهم ماديا فكان هذا التصرف السلبي يعزز من سلوك السرقة عند الطفل، حيث أنه لم يكن يتلقى النصح أو النهي و لم يستطع أن يفرق بين ممتلكاته و ممتلكات الغير كما نشأ على حب التملك و السيطرة و التسلط و التمرد على حاجيات الغير رغم كل ما توفره له الأسرة من مستلزمات مع حرصها التام على إشباع نهمه المادي.

تطورت السرقة عند الحالة و لم تعد تقتصر فقط على أغراض و ألعاب الزملاء و الأصدقاء بل أصبحت تستولي على نقود والدها في غيابه و تلصق التهمة بأخيها الأكبر، غير أن هذا الميكانيزم الدفاعي المتمثل في الكذب لم ينجح مع والدتها لأنها تعلم يقينا بأن ابنها الأصغر لديه توجهات نحو السرقة و مع ذلك فلم تكن تعاقبه بقدر ما تعوض مال الأب و تمنع هذا الأخير من معاقبته كونه الأصغر و المدلل و كونها

طبعا تملك السلطة المطلقة في تسيير شؤون البيت لأنها هي من تكفل الزوج و الأبناء و بالتالي فإن والد الحالة يتميز بغياب الدور الرسمي.

مازال المبحوث يتسم بسلوك السرقة المرضية إلى غاية إجراء الدراسة الميدانية معه فهو يلجأ إلى هذا السلوك لإشباع ميوله العدوانية و تكريس حب التسلط و فرض السيطرة على أقرانه فهو يشعر بالسعادة و الرضا و يميل إلى السرقة لإثبات أنه الأقوى بين أبناء جيله.

بالنسبة لأهم النتائج التي رصدناها من خلال تطبيق اختبار رسم العائلة المتخيلة(أفضليات التماهي) تمني احتلال مكانة العم مع العلم أنه يمضي معظم وقته معه و أصبح يلجأ إلى تقمص شخصيته كونه معروف في حيه بالتظاهر بالقوة و استعراض العضلات و التمرد على الغير.

رسم الأب في اختبار العائلة الحقيقية بحجم صغير دليل على انعدام السلطة الأبوية مقارنة بالأم التي بدأ برسمها و قد كانت واضحة في الصورة بحجم كبير مع كبر اليدين و انفتاحهما. رسم الأعين الخطية في وجه الأب دلالة على أن هذا الأخير لا يجوز له البكاء و الحزن و التعبير عن أساه أو الحاجة للاعتماد على الآخرين و طلب المسؤولية منهم و الخوف من طلب المساعدة.

وجود الأرجل عند الجميع دلالة على الحرية و القدرة على الانتقال و كذلك هي دلالة على البحث عن الأمن و الاطمئنان. إضافة إلى التوجه نحو الضغط على الألوان الذي يعكس وجود شحنة انفعالية كما يدل على الوقاحة.

تشخيص الحالة: تعاني الحالة من السرقة المرضية الناجمة عن الإفراط في الحماية و التدليل إضافة إلى الاحتكاك بمن يشجعها على استعراض قوتها و التباهي بنفسها(العم) لتحقيق دوافع غريزية تتمثل أساسا في حب التملك.

الحالة الثالثة: الحالة ع. ب ذكر تبلغ من العمر 12 سنة متوسطة القامة ذات بنية جسمية هزيلة نوعا ما، تنحدر من عائلة مكونة من الأب و الأم و 5 إخوة(4 بنات و ولد)، تحتل المرتبة الثانية بينهم. تقطن العائلة بمدينة مستغانم في منزل متواضع عموما. الدخل الاقتصادي متوسط.

تم الحصول على المعلومات لغرض البحث من طرف الأم. بالنسبة للسوابق الأسرية سواء كانت طبية جسمية أو عقلية فهي منعدمة. كما لا تعاني الحالة من أية أمراض أو إصابات عقلية أو عضوية. الوضعية الصحية للحالة أثناء إجراء المقابلات كانت طبيعية و اللغة جد ثرية، الهندام كان عاديا، أما المزاج فقد كان مضطربا للغاية و دلالة ذلك هز الرجلين باستمرار مع تفادي النظر إلى القائم

بالبحث مباشرة. الاضطرابات السلوكية و الفكرية كانت منعدمة، أما فيما يتعلق بالذاكرة فكان هناك نقص ملحوظ على مستوى تذكر بعض الأحداث. التفكير كان سلبيا و ظهر ذلك من خلال رفض الدراسة و التفكير في الانفصال عنها مع العلم أن الحالة مكررة للسنة.

الطابع العلائقي للحالة مضطرب للغاية سواء مع الأب المتقاعد من الجيش و الذي يقوم بتعذيبها بطريقة وحشية من خلال حبسها في السطح تحت المطر و ربطها و ضربها ضربا مبرحا، و يتبع هذا الأسلوب للعقاب بغض النظر عن الغلطة التي تقترفها و ذلك منذ المراحل الأولى من العمر.

تاريخ الحالة(البحث الإذكاري): ولدت الحالة في ظروف طبيعية بعد فترة حمل مرت بالعديد من المشاكل العلائقية بين الأب و الأم، و تجدر الإشارة إلا أن الحمل كان مفاجئا للوالدة التي لم تكن ترغب في الإنجاب من زوجها نظرا للعنف الرمزي و الجسدي الموجه لها من طرفه، صرخة الميلاد كانت موجودة. الرضاعة الطبيعية لم تكتمل حيث انتقلت الحالة إلى الرضاعة الاصطناعية بعد أقل من شهرين على ميلادها. مرحلة التسنين و الجلوس و الوقوف و المشي كانت ضمن المعدلات الطبيعية. أما فيما يتعلق بالنمو النفس جنسي فقد تخللته العديد من الاضطرابات و المشاكل و قد كانت عقدة أوديب ملازمة للحالة لعدة سنوات و لم تتمكن من حلها حتى بعد الوصول إلى مرحلة الكمون و هي لحد الساعة مازالت تغار من الأب و تميل ميلا شديدا نحو الأم لدرجة أنها تتمنى عدم اقتراب والدها من زوجته البتة

لقد كان كل من العنف البدني(استعمال وسيلة التعذيب للعقاب) أو الرمزي من خلال الشتم المتواصل لكل من المفحوص و أمه عوامل ساعدت في انحرافه و شقه طريق الجريمة حيث أن سلوك السرقة لدى هذه الحالة مختلف عن غيرها من الحالات التي تم التعامل معها حيث أنه متطور جدا و بدأ منذ المراحل الأولى من الطفولة(تقريبا 4 سنوات) و لكن الأم لم تكن قادرة على مساعدة ابنها على التخلي عن هذا السلوك أو علاجه نظرا لصغر سنه و كان لديها أمل في التخلي عن هذه المشكلة مع التقدم في السن، غير أن الأمور لم تكن لصالحا أبدا فقد توجهت الحالة إلى السرقة كأسلوب حياة و نمط عيش لا تستطيع أن تتخلى عنه حيث أصبح بالنسبة لها متنفسا و مخرجا من كل الأزمات و الصراعات العائلية و النفسية و الإحباطات التي تعيشها، فمن سرقة بعض اللعب و الأغراض من منازل الغير انتقلت إلى سلب و نهب المبالغ المالية ذات القيمة العالية سواء من المنزل أو من عند الجيران أو الأهل، و تطور هذا الاضطراب إلى سرقة أغراض البيت و التوجه إلى بيعها في السوق كهاتف الوالدة مثلا.

بلغ سلوك السرقة لدى الحالة ذروته حوالي السن العاشرة و النصف حتى الثانية

عشر من العمر أين تم رؤيتها متلبسة بسرقة عقد من الذهب في أحد الأعراس و كانت هذه الحادثة سببا في الكشف عن العديد من السوابق لدى المبحوث و ذلك من طرف رفقاءه الذين أخبروا الوالدة أنه كان يحظر لهم دائما خواتم من الذهب و الهواتف المحمولة التي سرقها من عماته لكي يقوموا بتسويقها و بيعها لهم كونهم أكبر منه سنا(من 14 إلى 16 سنة).

كان أول رد فعل للأب حينما سمع بمشكلة السرقة عند ابنه اللجوء مجددا إلى الضرب القهري، غير أن هذا الأخير لم يمنع الحالة من ممارساتها السلبية كونها تعودت على الضرب منذ الصغر و لم يعد يمثل وسيلة ردعية بل على النظير من ذلك صار يدفعها قدما للسلب و النهب كونها في كلتا الحالتين تتلقى ضربا مبرحا.

إن سلوك السرقة لدى الحالة يمثل لذة و إشباع لدوافع عدوانية اتجاه الأب و وسيلة دفاعية تتمثل تماما في التعويض كونها طبعا لا تتمكن من رد القسوة الفعلية له بطريقة مباشرة و بالتالي تلجأ إلى السرقة كعقاب له من جهة، و من جهة أخرى الهروب من الواقع المرير الذي تعيشه معه.

تفيد أهم نتائج الاختبار النفسي أن الحالة غير راضية تماما عن وضعية الطابع العلائقي مع الأب كونها اتجهت في أفضليات التماهي بالنسبة لرسم العائلة المتخيلة إلى اختيار زوج خالته ليكون بديلا عن الأب كونه يحمل قلبا طيبا و يحسن معاملة زوجته و أولاده، و تبين لنا أن الحالة تحمل شحنات انفعالية سلبية عدوانية اتجاه الأب الذي حذف تماما من الرسم و تلك دلالة على تفضيل عدمه على وجوده و عدم الرضا المطلق عن شخصه و كيانه و دوره.

بدأ المفحوص برسم الأم و تلك دلالة واضحة على التفضيل ثم بدأ برسم إخوته من خلال ترتيبهم حسب السن غير أنه لم يرسم الأذنين عند الجميع و ذلك يعكس عدم الاكتراث لما يقال عنهم أو دلالة على عدم وجود التواصل. قصر رقبته في الرسم مقارنة بالأشخاص الآخرين يعني غياب التحكم نهائيا و قدرة الأحاسيس و الغرائز على العبور إلى الدماغ بسهولة. استعملت الحالة الخط القوي الذي يدل على قوة الدوافع و التوتر الشديد و الوقاحة و وجود دوافع عنيفة مكبوتة و الخوف من الفشل. استعملت اللون البنفسجي لتلوين الأم و تلك دلالة على الحصر و الرغبات المتناقضة و استعماله بشكل كبير لدرجة أنه لون به الرأس أيضا يدل على القلق، كما أن تلوين الإخوة باللون الأحمر دليل على العدوانية و الغضب و لونت الحالة نفسها باللون الأخضر الذي يدل على الحاجة إلى الاعتراف بالوجود من طرف الآخرين و الدفاع عن النفس و قساوة الحياة العاطفية. الفم الخطي عند الجميع دليل على أن الكل محروم من التعبير و إبداء الرأي.

تشخيص الحالة: تعاني الحالة من اضطراب السرقة المرضية و هو ناتج عن الاضطهاد العائلي حيث أنها تمثل متنفسا و مجالا تعويضيا لحنان الأب و قناة لتصريف الشحنات العاطفية و الانفعالية و تفريغ المكبوتات.

الحالة الرابعة: الحالة و. ح ذكر البالغ من العمر 11 سنة ذو القامة الطويلة و البنية الهزيلة ينتمي إلى عائلة مكونة من الأب و الأم و 4 إخوة كلهم ذكور، يحتل المرتبة الثانية بينهم. المستوى الاقتصادي للأسرة متدني حيث تسكن في أحد الضواحي التابعة لمدينة مستغانم.

تم الحصول على المعلومات لغرض الدراسة الإمبريقية من طرف كل من الأم و الأب حيث أنهما لم يعارضا الخوض في البحث بل على النظير من ذلك كانا يتأملان خيرا في علاج ابنها و إيصاله إلى الحل و الخلاص من المشكلة التي يعاني منها. السوابق الأسرية سواء كانت طبية جسمية أو عقلية منعدمة رغم زواج الأقارب بين الوالدين.

تعاني الحالة إضافة إلى اضطراب السرقة المرضية من مشكلة التبول اللاإرادي و النشاط الزائد.

الوضعية الصحية للحالة أثناء إجراء المقابلات كانت مستقرة عموما، الهندام كان غير متناسق البتة مع ظهور الاهتراء على الملابس نظرا لبساطة نمط العيش المادي، اللغة ثرية أما المزاج فقد كان مضطربا للغاية و ظهر ذلك من خلال الحركة الزائدة و التردد على دورة المياه مع تفادي النظر إلى الباحث مباشرة. الاضطرابات السلوكية تمثلت في النشاط الزائد و نقص الانتباه، التفكير كان غير نمطي و غير منظم حيث كانت الحالة تتهرب من الإجابة على العديد من الأسئلة من خلال محاولة تغيير الموضوع. الذاكرة نشطة.

الطابع العلائقي يتخلله الإهمال من طرف الأم التي تهتم غالبا بالإخوة الصغار و كذلك الأب بصفة متزايدة كونه يغيب عن البيت طوال النهار للعمل و حتى بعد عودته فإنه يلازم التلفاز أو المقاهي و لا يتواصل مع أبنائه و لا يسأل عن حاجياتهم و رغباتهم و لا يحتويهم و تقريبا لا ينصت لمطالبهم و لا يلبيها.

تاريخ الحالة(البحث الإذكاري): ولدت الحالة في ظروف طبيعية تلت مشوار حمل عادي و مرغوب فيه، لكن الأم كانت تميل نحو الجنس الآخر كونها أنجبت في المرة الأولى ابنا ذكرا. صرخة الميلاد كانت ملاحظة، أتمت الرضاعة الطبيعية إلى غاية سنتين مع وجود بعض العراقيل على مستوى الفطام(علاقة الموضوع). و قد كان كل من نمو العظام و النمو الحس حركي سريعا فقد تمكنت الحالة من المشي

حوالي 10 أشهر. أما بالنسبة لمراحل النمو النفس جنسي فقد بدأ يتخللها الاضطراب خصوصا في المرحلة القضيبية التي تزامنت مع تنافس كل من المبحوث و أبيه و أخيه الأصغر الذي فوجئ بميلاده حول الأم و التي كان من المفروض أن يقيم معها علاقات أوديبية «رمزية ".

بدأ اهتمام الأم ينحصر فقط حول المولود الجديد و بعد هذه الحادثة أيضا وجدت نفسها حاملا بالأخ الأصغر و بعدها بالأخ الأخير حيث أنها لم تكن تباعد بين الولادات نظرا لمشكل في حبوب الحمل لتجد نفسها أمام مسؤولية تربية 3 أطفال متقاربين جدا في السن و بالتالي أصبحت الحالة مقصاة تماما هي و الأخ الأكبر أين بدأت تطلب منهما الأم الخروج إلى الشارع بعد العودة من المدرسة أو أيام العطل مع العلم أن الأب يتجه إلى العمل في المدينة و يغيب طوال النهار. كان الأخ الأكبر يتجه إلى بيت جدته التي أصبح يقيم عندها بعد ذلك، أما المفحوص فقد اختار مسارا مغايرا تماما و هو رفاق السوء الذين صار يلازمهم طول الوقت و يشبع رغباته معهم و يعوض من خلالهم كل الحب و الحنان و الاهتمام المفقود من طرف أسرته، لكن مع مرور الوقت أصبحت نتائجه الدراسية تأخذ منحى سلبيا رغم ذكائه المتطور حيث أصبح يعرض عن المذاكرة و أحيانا يتهرب من الصف، ثم بدأ سلوكه يضطرب أكثر حينما تعلم السرقة حيث لاحظت جدته نقصا على مستوى مالها في كل مرة يأتي فيها إلى بيتها، فكان يسلب نقودها من خلال المشتريات التي كان دائما يضيف إليها مبلغا على أساس أن مثلا هذا الغرض يساوي قيمة معينة ثم يأخذ ما تبقى ليشتري به ما يلزمه هو و رفاقه، كما توجه أيضا إلى سرقة المال من عمه و زوجته القاطنين مع جدته بالتسلل إلى غرفتهما.

حينما تأصل هذا السلوك في الحالة واجه عمها أباها بالحقيقة بعد امتحانها عدة مرات غير أن الأب لم يصدق ذلك و تصارع مع أخيه و انقطعت العلاقات تقريبا بينهما لفترة و هنا لم تجد الحالة متنفسا و مخرجا و مجالا لتلبية مطالبها من خلال التعدي على ممتلكات الغير فلجأت إلى الأخذ غير المشروع من الدكاكين و خاصة من الخالة التي تتميز عموما بدخل لابأس به، و في أحد الأيام حينما كانت هذه الأخيرة في بيتهم تصادف فتح المبحوث لحقيبتها الشخصية مع دخول والده فجأة كونه نسي مستلزمات عمله هناك فتأكد من صحة قول أخيه و كانت ردة فعله هي الضرب المبرح أمام الخالة و شكل ذلك موقفا محرجا أمامها، غير أن ذلك لم يمنع الحالة من مواصلة مشوارها في النهب و صارت تحرص أكثر على عدم كشف أمرها و القيام بذلك في سرية أكثر و لحد الآن لم تتمكن من التنحي عن هذه المشكلة كونها طبعا محكومة من طرف جماعة الأقران التي ينتمي إليها فهي تحرضه دوما على جلب المال بشتى الطرائق و الأساليب.

بالنسبة لأهم النتائج المحصل عليها من اختبار رسم العائلة المتخيلة من خلال أفضليات التماهي نرصد تمني العيش في بيت خالة الحالة كونه بيت دافئ إضافة إلى أن دخل زوجها مرتفع و تلجأ دائما إلى تغطية مصاريف أخيها و زوجته و أولاده. أما بالنسبة لرسم العائلة الحقيقية فقد بدأت برسم نفسها كدلالة على تفضيل ذاتها على الغير ثم رسمت جدتها ثم أباها ثم كامل إخوتها بالترتيب و في الأخير رسمت أمها مما يعني أن لديها مشكل عميق في علاقة الموضوع الخاص بالوالدة، كما أن رسم كل من الأب و الأم بحجم صغير يعكس عدم قيامهما بالدور الاجتماعي على أكمل وجه. استعمال الخط القوي يدل على قوة الدوافع و التوتر الشديد و الدوافع العدوانية المكبوتة و الخوف من الفشل كما أن الضغط على الأقلام أثناء التلوين يدل على وجود شحنة انفعالية و على الوقاحة. لاحظنا انعدام الأذنين بالنسبة للجميع مما يعني عدم وجود الاتصال و التواصل. وجود الأعين الواضحة عند الجميع و بحجم كبير دليل على الخوف و القلق و الحاجة إلى المساعدة، رسم الأذرع المفتوحة عند الجميع تمثل الحاجة إلى طلب الحب و الحنان.

تشخيص الحالة: تعاني الحالة من اضطراب السرقة المرضية الناجمة أساسا عن الإهمال الوالدي و أسلوب التنشئة الاجتماعية المتراخية و اللامبالية حيث أنها لجأت إلى جماعة الرفاق كبديل عن الأسرة و ليس كمكمل لها دون رقابة عقلانية لطبيعة أعضاء هذه الخلية التي ساهمت بدور فعال في ترسيخ السرقة في سلوك المعني.

إذن يمكننا تأكيد الفرضية الأولى على النحو التالي:

تختلف دوافع السرقة المرضية عند الطفل تبعا للتربية و العوامل النفسية و الانفعالية و المحيطية و يمكن أن نتطرق إلى ذلك بالتفصيل تبعا لخصوصية كل حالة:

-الغيرة الأخوية الناجمة عن تهميش الطفل المفاجئ و غير المحضر له مسبقا نظرا لميلاد أخ له و الذي يعزز الشحنات العدوانية السلبية التي تدفع إلى البحث عن البديل الممثل للمتنفس و الملجأ الحاوي لانفعالاته و المساعد على تفريغ مكبوتاته.

-الإفراط في الحماية و الاهتمام الزائد بالطفل و تدليله و تلبية حاجياته بغض النظر عن أهميتها مما يشجعه على التمرد و عدم المبالاة بحقوق الغير.

-عدم تمكن الطفل من التفرقة بين ممتلكاته و ممتلكات غيره.

-الدوافع الغريزية الأنانية التي لم يتم ضبطها و التحكم فيها و تهذيبها من طرف والدي الطفل و الميل إلى التسلط و استعراض القوة أمام الغير خاصة أمام جماعة الرفاق، و هنا (تؤكد نظرية الصراع على مبدأ الخطيئة حيث أن الطفل عموما يولد

بطبيعة فاسدة و شريرة تتعارض مع متطلبات الجماعة التي ينتمي إليها، و هنا يأتي دور التنشئة الاجتماعية لتهذيب هذه النزعة الحيوانية) من خلال عملية التربية، لكن بعض الأسر لم تهتم بهذا الجانب و تركت هذه الدوافع الغريزية تنموا و تأخذ المنحى السلبي و تسلك القنوات الخاطئة مما أدى إلى تأصيل و ترسيخ السرقة في سلوك الطفل كاضطراب يستدعي التكفل و متابعة الطفل علاجيا .(بن زروال، 2008).

-أسلوب التنشئة الاجتماعية المتسلط و الذي يقوم عموما على عدم فهم حاجيات الطفل و الاهتمام بها و منع حرية التعبير لديه و قمع أهدافه و توجهاته إضافة إلى العنف الفيزيقي و الرمزي. كل ذلك يدفع الطفل إلى التمرد و الخروج عن سلطة الوالدين و التعبير من خلال السرقة عن رفض هذا النمط من التربية من جهة، و من جهة أخرى حب الانتقام من الآباء.

-الإهمال الوالدي و أسلوب التربية اللامبالية و ذلك من خلال القطيعة و انعدام التواصل بين الطفل و أحد والديه أو كلاهما(الحالة الرابعة)، و هنا يفتقد هذا الناشئ الحب و الحنان و العطف الأبوي و الأمومي على حد سواء، و بالتالي يبحث عن ملاذ آخر لتفريغ شحناته و طاقاته اللامتناهية من خلال الاندماج في جماعات رفاق شاذة تدفعه دفعا إلى الانحراف السلوكي الذي تكون السرقة المرضية أحد عناصره المكونة الهامة.

-التهاون في علاج السرقة عند الطفل و ردعه و اعتبارها صفة ملازمة لمراحل النمو دون مراقبتها و إعطائها القدر الكافي من الانشغال.

-معاقبة الطفل على السرقة من خلال الضرب و العنف الجسدي و اللفظي على حد سواء دون فهم حاجيات الطفل ومشاكله و احتوائها مما يضخم من المشكلة و يحول دون حلها.

-عدم وجود الاتصال بين الطفل و والديه و فقدانه للثقة فيهما حيث يفضل السكوت عن فعلته بدلا أن يخبرهما عن حقيقة الفاعل و ذلك تخوفا من رد فعلهما السلبي.

-التقليد و المحاكاة، مثلما لاحظنا في الحالة الثانية التي لجأت إلى سلوك السرقة الناتج عن التدليل و تقمصها لشخصية العم و التماهي به كونه الأقوى و الأفضل بانحرافه السلوكي، و بالتالي اعتبرت فرض السيطرة و الهيمنة الجسدية من خلال التعدي على ممتلكات الغير مثالا للشخصية الجذابة.

-تعويض النقص المادي لدى بعض الحالات من خلال اللجوء إلى السرقة لسد الحاجيات المادية التي تنقص الطفل بسبب عدم قدرة الأهل على توفيرها.

الفرضية الثانية: هناك علاقة وثيقة بين التنشئة الأسرية و الاجتماعية اللاسوية و السرقة المرضية عند الطفل، و ذلك موضح في الأمثلة التي تم عرضها بهدف تأكيد الفرضية الأولى، فكثيرا ما تدفع بعض العائلات أبنائها إلى الانحراف السلوكي المجسد في السرقة المرضية من خلال عدم الاعتدال في التربية و ميلها إلى إحدى الكفتين، فإما التدليل و الحماية لدرجة تكوين شخصية طفل هشة تنقاد وراء أوامر جماعة الرفاق و إما أن تتسم بالقسوة و التعصب الذي يولد صراعا و عنادا و حتى تحديا للسلطة الأبوية و تتشكل في قوالب الانتقام و الثأر الرمزي و الفعلي على حد سواء.

الفرضية الثالثة: بما أن التنشئة الاجتماعية في حالة اتسامها بالطابع السلبي و المنحرف تؤدي بالضرورة إلى الاضطراب النفسي و السلوكي للطفل مع تسليط الضوء على السرقة المرضية، فإنها يمكن أن تصبح هي في حد ذاتها علاجا لهذه الأخيرة من خلال تقويم أساليب التربية، و يمكن أن نستعرض ذلك في التوصيات التالية:

-بادئ ذي بدء يجب أن ننوه إلى أن السرقة دون سن العاشرة لا يمكن اعتبارها سرقة مرضية كما لابد من تكرارها في مواقف عديدة.

-تعليم الطفل منذ نعومة أظافره كيفية التفريق بين ممتلكاته الخاصة و ممتلكات غيره و تعويده على الرقابة الذاتية من خلال زرع التعاليم و الأخلاق النبيلة وإحياء فيه الضمير و تلقينه أسلوب مراقبة و محاسبة النفس و أنه حتى و إن لم يره أي أحد أثناء قيامه بالسرقة فهناك دائما الله عز و جل يحاسبنا على أفعالنا المشينة.

-انتهاج أسلوب الاعتدال في التنشئة الاجتماعية بحيث لا تميل إلى الإفراط أو التفريط مع العمل على إشباع حاجيات الطفل المادية(حسب دخل كل عائلة) و خاصة النفسية باحتواء الطفل و فهم دوافعه و مكبوتاته و صراعاته و مشاكله و الابتعاد قدر الإمكان عن التهديد و القهر النفسي و العنف الجسمي و الرمزي، و كذلك عدم تعويد الطفل على التحكم في والديه بفعل التدليل حتى يتمكن من مواجهة الإحباطات في الصغر و اختيار الطريقة الأمثل للتعامل معها و توقع أنه من الممكن أن يأتي وقت يحول بينه و بين تحقيق رغباته لظروف معينة.

-اتفاق الوالدين على أساليب تربية الطفل و عدم التناقض بينهما في إبداء الحب و الحنان و العطف و الاهتمام به فذلك يؤدي به إلى تضارب المشاعر و الحيرة في تفهم مواقفها و أيهما يجب عليه أن يتبع طريقته.

-التركيز على العدل و المساواة بين الأبناء بإعطاء كل واحد قسطه من الاهتمام و الرعاية لتفادي وقوع الغيرة الأخوية و الانتقام من الأخ من خلال سلوك السرقة و استعمال الكذب كوسيلة انتقامية منه.

-يجب أن يكون الآباء قدوة للطفل فيما يتعلق بالسلوكات الإيجابية و أهمها الأمانة و لا يتم ذلك بمجرد تلقينه دروس نظرية تتناقض مع تصرفاتهم و أفعالهم حيث تؤكد نظرية التعلم أن الطفل يكتسب السلوكات سواء السلبية أو الإيجابية من طرف المحيط الذي يعيش فيه و لا يولد بها فهي ليست فطرية و بالتالي لابد من تقليد و محاكاة الطفل لكل ما هو إيجابي دون أن يكون هناك تضارب في القيم بين بث الرسائل و تطبيقها فعليا.

-لا يجب أن نشعر الطفل بأنه مجرم بل يجب أن نتفهم دوافعه و رغباته و مكنوناته و نحيطه بالثقة و الأمان حتى يبوح لنا بمشكلته.

-عدم الاكتراث لبعض السلوكات غير المرغوبة في بداية الاضطراب فأحيانا يسرق الطفل تقليدا لأحد أفراد عائلته الكبرى أو الخلط بين حاجياته و حاجيات غيره أو عشقا لغرض معين يفتقده فلا نتدخل مباشرة و إنما ندرس و نمحص جيدا دوافع هذه السرقة و ظروفها.

-لا يجب أن نلجأ مباشرة إلى العقاب النفسي و الجسدي، بل لابد من محاورة الطفل مع اختيار الأسلوب السلس بعيدا عن الضرب و التهديد و يجب أن نتعهد له بتفهمه و عدم معاقبته حتى لا يلجأ إلى الكذب لإلصاق التهمة بغيره و بالتالي تتطور مشكلته و يصعب التعامل معها و تلافيها.

-استخدام أسلوب التعزيز و الشرط الإيجابي، فكلما تمكن الطفل من الإنقاص من أسلوب السرقة تكافؤه مثلا بتقديم الهدايا أو الأغراض التي يحبذها كي نشجعه على تفادي هذا السلوك السلبي.

-اللجوء إلى العقوبات الرمزية في الحالات المستعصية من خلال الحرمان القصدي للطفل من بعض الأمور التي يفضلها كمنعه من التنزه أو شراء بعض الحاجات المحبوبة إلى أن يتمكن من الابتعاد عن السرقة من أجل أن يحظى بامتيازاته.

-تخصيص مصروف ثابت للطفل يمكنه من الوصول إلى تحقيق مبتغاه و إشباع حاجاته و ذلك حسب دخل كل أسرة، فمن المعروف أن الأطفال يغارون و يقلدون بعضهم في المشتريات و هنا نفسح للطفل المجال ليشعر بقيمته أمام أقرانه دون أن تكون لديه عقدة نقص مقارنة بهم.

-لابد أن يفهم الطفل جيدا قيمة الدخل الذي تتميز به أسرته في حالة تموقع هذه الأخيرة ضمن مستوى اقتصادي متواضع و أن يتوعد له الوالدين بالعمل قدر المستطاع على تلبية حاجياته دون أن يكلفوا على أنفسهم ما لا يطيقونه حتى لا يظن الناشئ أنه محروم قصدا من إشباع حاجياته المادية.

-يجب العمل على تشخيص هذا الاضطراب مبكرا و التعامل معه بشكل جدي من أجل تفادي تطوره و ذلك يكون من خلال شتى وسائل الإعلام التي تمكن الأهل من التفريق بين السرقة العادية التي ترفق مراحل النمو عند الطفل و تلك المتأصلة في شخصيته و التي تكون مرضية و ما هي الفترة التي تبلغ فيها ذروتها و بالتالي يمكن أن نحكم على خطورتها.

-في حالة عدم تمكن الوالدين من التحكم في سلوك السرقة المرضية لدى ابنهم باعتماد كل النصائح المدرجة فإنه يستلزم عليهم عرضه على مختص نفسي عيادي الذي يبرم معهم اتفاقية و عقدا علاجيا من خلال ما يقترحه من بروتوكولات و يصادق عليه كلاهما ضمن جلسات منظمة تقسم أولا حسب خصوصية كل حالة و ثانيا حسب أهداف كل لقاء بتتبع المسار العرضي و المرضي من خلال ما يسرده الآباء و الحالة على حد سواء و بناءا على مجموعة من المقاييس و الروائز النفسية الاسقاطية و المراجع التشخيصية التي تمكنه من ضبط التشخيص الفارقي و بالتالي تطبيق برنامج علاجي يتوافق مع شدة و حدة اضطراب السرقة المرضية لدى كل مفحوص، كما يمكنه أن يعدل و يغير و يضبط في كل مرة نموذجا للتكفل دائما بالتنسيق مع الأسرة في حالة عدم نجاعة الطريقة الأولى.

مناقشة:

لا يمكننا بأي حال من الأحوال أن نحصر أسباب السرقة المرضية في مجال واحد و نجزم قطعا أن الوالدين فقط هما من يدفعان الطفل دفعا لارتكاب السلوك المنحرف، فإنه يوجد بدون نقاش العديد من العوامل و المسببات التي تتدخل سرا أو جهرا في إكساب هذا الناشئ التوجه الإجرامي منذ الصغر رغم انحداره من أسرة متزنة و معتدلة في التربية إن صح القول، لكن يبقى دائما للبحث حدوده و تحفظاته فنحن من خلال هذه الدراسة العيادية التي تحاور الميدان و واقع الحالات الفعلي و تحاكي تفاصيل انقيادهم وراء هذا الاضطراب الخطير خلصنا إلى القول بأن أنماط التنشئة الاجتماعية في حالة شذوذها و خروجها عن الأطر العقلانية السوية كالميل إلى الحرمان و حدوث القطيعة بين الآباء و فلذات أكبادهم أو على العكس التوجه نحو الإسراف في الحماية و التدليل و الإفراط في تلبية حاجات الطفل و إشباع نهمه المادي بشكل مبالغ فيه دون ترتيب أهمية هذه الطلبات و إضفاء عليها قيمة و معنى، فإن ذلك حتما سيقود المتربي إلى الاعوجاج و الانصهار في غياهب

التناقضات و الصراعات بين الحاجة و سبل الإشباع و فعاليتها بخاصة، ففي الحالة الأولى يلجأ الطفل إلى تعويض نقص العاطفة لديه بالبحث عن قنوات تصريف و تفجير الشحنات النفسية و المكبوتات الباطنية من خلال السرقة التي تبدأ بسيطة و تنموا معقدة و تتطور خطيرة لتشكل آفة على كل من الفرد و المجتمع، و يساعد طبعا في ذلك جماعة الرفاق التي تعد فسحة و متنفسا و مجالا أكثر حرية لممارسة ما هو محظور بالنسبة للعائلة في معزل و خفية عنها، و قد يتطور به الأمر إلى التعبير عن مكنونات و قوة غريزية تتمثل في حب الانتقام للدفاع عن النفس و تحدي السلطة الأبوية الصارمة و القاهرة دون قراءة حسابات للعقاب البدني أو الرمزي الذي يكون قد تأصل في عاداته اليومية و لم يعد يشكل مصدرا للخوف أو التهديد، أما في الحالة الثانية فإنه يتم تعزيز الطبيعة الفاسدة و الشريرة التي تكلمت عنها نظرية الصراع، ففي الوقت الذي ينبغي على الوالدين تهذيب هذه الغريزة الحيوانية من خلال أساليب التربية الناجعة و الهادفة نجد بعض الأسر تتغاضى بقصد أو بغير قصد عن هذا الدور الذي أجده إلزاميا و ضروريا لتعليم القيم و المبادئ الفاضلة بهدف الوقاية من العديد من الأمراض السيكو سوسيولوجية.

عادة ما يلازم سلوك السرقة المرضية اضطراب الكذب المرضي حيث نجد الطفل يلجأ إلى هذه الوسيلة الدفاعية لتخليص نفسه من العقاب أو يمكن أن يحدث ذلك نتيجة حقده و غيرته من الأخ المنافس له على مكانته، و هنا نجد أنه يعاني من مشكلتين في نفس الوقت ناهيك عن الأزمات و الصراعات الباطنية التي يعيشها و المتمخضة عن اضطراب علاقات الموضوع أو التماهي بشخصية المعتدي(عادة ما يكون الأب).

إذن يمكننا القول بأن السرقة في بداياتها تحتاج إلى مراقبة و ملاحظة مع اختيار الأسلوب الإيجابي للتعامل معها بعيدا عن الترهيب و العقاب المباشر دون فهم حاجيات الطفل و الدوافع الحقيقية لارتكابه هذا الخطأ فذلك يختصر على كل من الطفل و والديه العديد من المعاناة و الإحباطات و الصراعات، فكلما تهاون الوالدان في تلافي هذه المشكلة و حلها كلما زادت الأمور تعقيدا و بالتالي تصبح الحالة في حاجة ماسة بل و طارئة إلى العلاج النفسي من خلال جلسات متكررة و متواصلة إلى غاية الوصول إلى استئصال هذا الورم الذي يسري في شخصية الفرد و يؤثر على حياته النفسية، العائلية، الاجتماعية و العلائقية.

لابد أن ننوه أخيرا أنه في حالة تطور السرقة المرضية عند الطفل و وصولها إلى طور طلب المساعدة من المختص النفسي سواء على مستوى المؤسسة المدرسية أو العيادات الخاصة إلى أن العلاج النفسي لا يتم بمنأى عن العلاج الأسري و العائلي فالخوض في برنامج تكفل بالتعاون بين المتكفل و المتكفل به و عائلته يستلزم تغيير

نمط التنشئة الاجتماعية السلبية و إحلال بدائل تربوية ناجعة و تدارك الأغلاط الماضية في تربية الطفل و إصلاحها بصفة جادة، فالعلاج النفسي لن يكون لديه أي أثر ملموس في حالة تمسك الأسرة بنفس الأساليب و النماذج الخاطئة في التربية.

قائمة المراجع:

1.الأخرس محمد صفوح(2001). المنهج و طرائق البحث في علم الاجتماع، الطبعة 6، دمشق، جامعة دمشق.
2. الزغبي أحمد محمد(2001). علم النفس النمو الطفولة و المراهقة : الأسس النظرية – المشكلات و سبل معالجتها، عمان – الأردن، المكتبة الوطنية.
3.الشربيني زكريا(2001). المشكلات النفسية عند الأطفال بدون طبعة، بدون بلد النشر، دار الفكر العربي.

4.أحمد رشيد الخالدي (بدون سنة). حياة الأطفال العاديين و ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى، الأردن– المكتبة الوطنية – الأردن.
5.بن زروال فتيحة(2008/2007). أنماط الشخصية و علاقتها بالإجهاد، رسالة دكتوراه في علم النفس، جامعة منتوري – قسنطينة.
6.حامد عبد السلام زهران (1990). علم النفس النمو الطفولة و المراهقة، بدون طبعة، بدون بلد النشر، عالم الكتاب.
7.حسن مصطفى عبد المعطي (2003). الاضطرابات النفسية في الطفولة و المراهقة: الأسباب - التشخيص – العلاج، الطبعة الأولى، القاهرة، دار القاهرة.
8.صلاح الدين شروخ(2003). منهجية البحث العلمي للجامعيين، عنابة –الجزائر، دار العلوم للنشر و التوزيع.
9.عبد الصمد محمد كامل(بدون سنة). طفلك الصغير هل هو مشكلة؟، الطبعة الثانية، بدون بلد النشر، دار الوفاء للطباعة و النشر و التوزيع.
10.ماجد ملحم أبو حمدان(2011). طرائق التنشئة الاجتماعية الأسرية و علاقتها بمدى مشاركة الشباب في اتخاذ القرار داخل الأسرة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد الثالث و الرابع.
11.بن كرامة سارة و صديقي سميرة (2010/2009). التبول الليلي اللاإرادي عند الطفل و علاقته بفقدان الموضوع مذكرة تخرج غير منشورة، جامعة مستغانم.
12.سميرة عبد الحسين كاظم(بدون سنة). أسباب السرقة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين و المعلمات في المدارس الابتدائية في مدينة المكلا بمحافظة حضر موت، مجلة مركز البحوث التربوية و النفسية، العدد 14.
13.عبد الهادي أحمد و الأحول حسين (2005/2004). صورة المرأة المربية كبديل عن الأم عند الطفل المسعف في مرحلة الكمون(6 – 11 سنة)، مذكرة تخرج غير منشورة، جامعة مستغانم.

14.عزي الحسين(2014/2013). الأسرة و دورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة المسيلة
15. http: // www veecos. net / portal / index. php ? option. 27 / 01 / 2012.

The pattern of socialization and its impact on the emergence of pathological theft in the child- Clinical study in Mostaganem region -

Dr.Beghalia Hadjer - University of Tissemsilt - Algeria

Abstract: This study, tagged: “The pattern of socialization and its impact on the emergence of pathological theft in the child - a clinical study in the Mostaganem region -»aims to identify the most important motives that fall under the banner of pathological theft and stimulate its emergence, while defining the role of the different patterns of socialization in this, and thus making these The latter in itself is a treatment for this child's psycho-behavioral disorder.

In the field research, we relied on both the descriptive analytical approach and the clinical approach by employing the direct observation technique, the clinical interview, the case study, and the imaginary and real family drawing test for each of "Maurice Burrow»and "Louis Corman»as well as the fourth diagnostic manual. The average for the American Medical Association DSM4, as for the study groups, it included 9 cases suffering from pathological stealing disorder (06 males and 03 females) and one of their parents (mother or father). This field investigation came out with a set of results, the most important of which are:

- The motives for pathological theft in a child vary according to education and psychological, emotional and peripheral factors.
- There is a close relationship between dysmorphic family and social upbringing and pathological theft in the child.
- Family and social upbringing, in and of itself, can become a treatment for pathological theft in a child through the evaluation of parenting methods.

Keywords: socialization, pathological theft, childhood stage, childhood stage from 10 to 12 years.

مفهوم الذات واستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم

(في ضوء التقدم التقني)

د. حسن نوح أبو العمرين

الجامعة الإسلامية غزة- فلسطين

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات واستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم "في ظل التقدم التقني"، وكانت عينة الدارسة مكونة من (107) من الطلبة الصم المسجلين في الجامعة الإسلامية بغزة للعام الدراسي (2014-2015)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للوصول للنتائج وتحليلها، كما كانت أداة الدراسة التي استخدمها الباحث عبارة عن مقياسين الأول لقياس مفهوم الذات والثاني لقياس استراتيجيات التواصل الاجتماعي من إعداد الباحث، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين كل من درجات مقياس مفهوم الذات، واستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أن مستوى مفهوم الذات و مستوى التواصل الاجتماعي جاء بدرجة تقدير كبيرة لدى أفراد عينة الدراسة، وكذلك بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى مفهوم الذات، واستراتيجيات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس والحالة الاجتماعية ودرجة الإعاقة السمعية و كذلك منطقة السكن لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات، التواصل الاجتماعي، الطلبة الصم.

مقدمة:

يمثل مفهوم الذات أهمية في حياة الفرد، فهو الذي يوجه أفعالنا في المواقف المختلفة، وينمو مفهوم الذات من خلال الخبرات التي يكتسبها الفرد في تفاعله مع المحيط الاجتماعي، فالفرد يؤثر في الآخرين ويتأثر بهم، وبمقدار هذا التأثير ونوعه تتشكل ذاته، وأن صورة الفرد عن ذاته أثر كبير وأهمية بالغة في مستقبل حياته وذلك لما تعكسه في تصور ورؤية للفرد عن ذاته، وتحدد توقعاتنا من أنفسنا ومن الآخرين، بالإضافة إلى ذلك فإن مفهوم الذات يعمل على تحقيق الاتساق بين أفعالنا ونظرتنا إلى أنفسنا سلبية كانت أم إيجابية (رشدي، 1:2007).

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الذات، حيث أشار زهران إلى أن الفرد يحول خبراته التي يمر بها خلال مواقفه الحياتية إلى رموز يدركها ويقيمها في ضوء مفهوم الذات وفى ضوء المعايير الاجتماعية أو يتجاهلها على أنه لا علاقة لها ببنية الذات أو يذكرها أو يشوهها (إذا كانت غير متطابقة مع بنية الذات) أو إذا أخبر صراعاً بين تقييمه وتقييم الآخرين، فإنه قد يضحى بتقييمه ويذكر أو يشوه خبرته ويغير سلوكه ليطابق إدراك وتقييم الآخرين، وهذا الإنكار والتشويه لخبرات الفرد يؤدى إلى القلق واللجوء إلى حيل دفاعية وسوء التوافق النفسي (زهران،70:1997).

ويوضح القذافي إن مفهوم الذات لدى الطفل المعاق ينمو وفق نوع المعاملة التي يتلقاها من والديه وأفراد أسرته وتبعاً لما يتلقاه من ثواب أو يتعرض له من عقاب، فعندما يشعر المعاق بالرفض وعدم تقبل الآخرين له، أو عندما يمر بخبرة تقيد حريته وتحرمه من فرص التعبير عن مشاعره، أو تحول بينه وبين مقابلة متطلبات البيئة، فإنه يشعر في هذه الحالة بأن العالم كله ضده، وبأنه يعمل على اضطهاده مما يجعله يفقد الرغبة في صحبة الآخرين أو الاختلاط بهم حتى لو كانوا من أفراد أسرته (القذافي، 1994:76-77).

وتبعاً لنظرية Rogers روجرز فإن الفرد يقدر كل خبرة في علاقتها بمفهوم الذات لديه، إن الناس يريدون أن يتصرفوا بطرق تتسق مع صورة ذواتهم وخبراتهم ومشاعرهم، وتتسبب الخبرات والمشاعر غير المتسقة تهديداً بالنسبة لشخص، وقد ينكر الشعور الاعتراف بها. وكلما زادت مجالات الخبرة التي يتعين على الفرد إنكارها نتيجة لعدم اتساقها مع مفهوم الذات لديه، اتسعت الهوة بين الذات والواقع، مما يزيد احتمال حدوث القلق. فالشخص الذي لا تتسق صورته عن ذاته مع مشاعره الذاتية وخبراته يجب أن يدافع عن نفسه ضد الحقيقة، لأن هذه الحقيقة سينتج عنها قلق، وإذا أصبح عدم الاتساق كبيراً جداً فإن الدفاعات ممكن أن تنهار وينتج عن ذلك قلق شديد أو غيره من أشكال الاضطرابات النفسية. وعلى العكس من ذلك، فإن الشخص حسن التوافق يكون لديه مفهوم ذات متسقة مع أفكاره

وخبراته وسلوكه، وتكون الذات لديه مرنة غير متصلبة ويمكن أن تتغير كلما استوعبت خبرات وأفكار جديدة. (عبد الخالق، 1993:470).

أما من حيث وظيفة مفهوم الذات فيرى ميدmead ابن المدرسة السلوكية أنها تقوم بوظيفة تنظيميه إذ تنظم غيرها من الاستجابات ودور الأفعال في الإنسان نفسه (الحربي، 2003:49). على الرغم من اختلاف العلماء في تفسيرهم لمفهوم الذات إلا أنهم لم ينكروا أثر البيئة، وكذلك أثر المجتمع في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد، وبالتالي أثر الإعاقة أو العجز في تكوين ونمو مفهوم الذات. ويرى أدلر وفروم وسوليفان أن الفرد يدرك قدراته الذاتية عن طريق الظروف الاجتماعية التي يعيشها وتتكون الشخصية وفقاً لفرص المجتمع وطبقاً لمتطلبات هذا المجتمع، وتحد الإعاقة من تلبية متطلبات المجتمع مما يكون له أثر غير سوي على مفهوم الذات. فالذات هي جوهر الشخصية ومفهوم الذات نواة هذه الشخصية ومحدد هام للسلوك، وقد يسيطر عامل سلبي على مفهوم الذات لدى الفرد، كما في حالة الإعاقة (فقدان السمع) فيعمم الفرد هذا القصور أو الإعاقة على الشخصية ككل وينعكس ذلك على سلوكه فيظهر متردداً ضعيف الثقة في نفسه، إذا نشأ في منزل مليء بالعطف والحنان، فالمساعدة المتزنة تزيد أمنه وثقته في نفسه وعندما يصل إلى مرحلة اكتشاف قصوره على أقرانه، يفقد الصورة الأولى ويضعف لديه مفهوم الذات حيث لا يوجد ما يدعم هذه الثقة بالنفس، وهذا يحدث أكثر عندما يوضع المعاق في فصول العاديين فيشعر بالقصور ويعمم هذا القصور في إدراكه الذاتي، وقد يصعب تعديله فيما بعد، ولا بد من تنمية النواحي الإيجابية في المعاق لكي يتقبل النواحي السلبية دون تأثير على مفهوم الذات، ولا بد في العلاج من تنمية مفهوم ذات إيجابي يجعل الفرد قادراً على تقبل الإعاقة حتى يحدث التوافق ولا يتم ذلك إلا في ظل الحب والتقدير، وبذلك تمحو النواحي الإيجابية أثر النواحي السلبية (هريدي، 2012: 116-117). ومن أهم خصائص الذات ما يلي:

1- أن الذات تنمو من خلال العلاقات المتبادلة بين الكائن العضوي والبيئة المحيطة.
2- أن الذات تمتص قيم الأشخاص الآخرين وتدركها بطريقة قد تكون محرفة.
3- أن الخبرات التي تكون غير متماسكة مع بناء الذات يتم إدراكها على أنها خبرات مهددة.
4- تنزع الذات إلى الاتساق.
5- يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات.

قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم والتدريب (هريدي، 2012:112). وتبين أن هناك علاقة ارتباطية بين سلوك الانسان وفهمه لذاته من جهة، وبين تواصله مع الآخرين من جهة أخرى، لذلك يعد الإنسان بطبعه كائناً اجتماعياً ينشأ في جماعة،

وينتمي إليها، ويتفاعل مع أعضائها، ويتواصل معهم فيتم على أثر ذلك الأخذ والعطاء بينهم. وتلعب حاسة السمع دوراً مهماً وبارزاً في هذا الصدد حيث تسمح للفرد بسماع الأصوات والكلمات التي ينطبق بها الآخرون من حوله فيشرع في تقليدها مما يساعده علي تعلم تلك اللغة السائدة في جماعته فيتمكن علي ذلك من التعامل والتفاعل والتواصل معهم إذ ينقل أفكاره إليهم ويستمع إلي أفكارهم وآرائهم وهو الأمر الذي يساهم بدور فاعل في تطور سلوكه الاجتماعي، كما يساعده من جانب أخر في فهم البيئة المحيطة بما فيها ومن فيها فيتعرف بالتالي علي ما تتضمنه من جوانب إيجابية، وينتفع بها ويطور فيها ويتعرف كذلك علي ما تضمه من مخاطر فيتجنبها ويتحاشى تلك المواقف التي قد تدفع به إلي مثل هذه المخاطر وإلي جانب ذلك فإن فهمه للآخرين وفهمه للبيئة المحيطة ومشاركته في الأنشطة المختلفة وتطور سلوكه الاجتماعي يمكنه من السيطرة علي انفعالاته والتعبير المناسب عنها وهو الأمر الذي يؤثر بشكل واضح علي شخصيته ككل (عبد الله، 149:2004).

ومما لا شك فيه أن التعرض لسيكولوجية الاتصال والتواصل ينطلق من مبدأ الإشارة إلى الشخصية ومكوناتها، من جهة، والتوافق النفسي الاجتماعي من جهة أخرى، فالتواصل يتم أساساً من خلال شخصية الفرد وما ينظمها من مكونات مختلفة سواء كانت تلك الشخصية :شخصية المرسل أو المستقبل، أو بمعنى آخر أن الاستجابة أو التأثر لعملية الاتصال، إنما يتم أساساً من خلال العوامل النفسية التي تؤثر على سلوك الفرد واستجابته ومن أهمها الشخصية (مجدي احمد، 2008: 76).ويعرف التواصل بأنه تلك العملية الفنية الشاملة التي تتضمن تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد بشتى الوسائل والأساليب مثل الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه وحركات اليدين والتعبيرات الانفعالية واللغة (الشخص، 18:1997). والتواصل علاقة متبادلة بين طرفين، تؤدي إلى التفاعل بينهما، كما تشير إلى علاقة حية متبادلة بين الطرفين (كمال زيتون، 307:1997). إن التواصل الاجتماعي هو"نقل الأفكار والتجارب وتبادل الخبرات والمعارف بين الذوات والأفراد والجماعات بتفاعل إيجابي وبواسطة رسائل تتم بين مرسل ومتلقي، وهو جوهر العلاقات الإنسانية ومحقق تطورها"(سكر، 10:2011).

وعرف راضي مواقع التواصل الاجتماعي "منظومة من الشبكات الإلكترونيّة التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء موقع خاص به، ومن ثم ربطه عن طريق نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم الاهتمامات والهوايات نفسها"(راضي، 23:2003). وأشار علماء النفس أن هناك تأثيرات لوسائل الاتصال المختلفة في الفرد حيث اتفق علماء النفس على اعتبار الإنسان مزيج من العمليات النفسية الداخلية والتي يشار إليها بالسلوك الباطني، ومجموعة من السلوكيات الخارجية التي تعكس شخصية الفرد ضمن ظروف بيئية واجتماعية معينة، وعليه يمكن

تعريف السلوك بأنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد ظاهرة كانت أم غير ظاهرة. إن التعريف العلمي للسلوك يجب أن يأخذ بعين الاعتبار التفاعل بين الفرد وبيئته وأن يشير إلى أن هذا التفاعل عملية متواصلة، فالسلوك ليس شيئاً ثابتاً ولكنه يتغير، وهو لا يحدث في فراغ ولكن في بيئةٍ ما.

يشير علماء النفس إلى أن التأثير في السلوك يحدث عندما يفعل شخص ما أي شيء من شانه أن يؤثر في سلوك شخص آخر وهو الأمر الذي يحدث باستمرار في مواقف مختلفة مثل الإعلانات، الحملات الانتخابية، التفاعلات الاجتماعية وغيرها. وسلوك الإنسان يؤثر في البيئة ويتأثر بها أيضا، وتكيف الفرد والذي هو أحد محددات بقائه يعتمد على طبيعة سلوك. وتلعب العمليات المعرفية والرمزية دوراً كبيراً في عملية تشكل السلوك من حيث كيفية إدراك الأحداث البيئية، وتفسير الشخص ذاته لسلوكه وتبريره له، وأنماط التفكير لدى الشخص، والتحدث إلى الذات، والاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الشخص، فاكتساب الفرد للسلوك أو عدمه يعتمد على عوامل معرفية مختلفة، وبناء على هذا فان أفعال الإنسان محصلة لعوامل ثلاثة أساسية هي السلوك، المؤثرات البيئية، والعوامل المعرفية (الخطيب، 2007 :27). وهناك عدة أنواع من وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة والتقنية المستخدمة من قبل الصم.

هناك اختلافات بين كل نوع من وسائل التواصل الاجتماعي ويتم استخدامها بطرق مختلفة. ولعل أهمها المستخدمة من قبل الصم حديثاً متمثل في مواقع التواصل الإجتماعي، عكَس هذا المفهوم، التطور التقني الذي طرأ على استخدام التكنولوجيا، وأُطلق على كل ما يمكن استخدامه من قبل الأفراد والجماعات على الشبكة العنكبوتية العملاقة. وتشير أيضاً إلى: (الطرق الجديدة في الاتصال في البيئة الرقمية بما يسمح للمجموعات الأصغر من الناس بإمكانية الالتقاء والتجمع على الإنترنت وتبادل المنافع والمعلومات، وهي بيئة تسمح للإفراد والمجموعات بإسماع صوتهم وصوت مجتمعاتهم إلى العالم أجمع). (الراوي، 96:2012).

وتكلم رواد المدرسة الإنسانية وهو اتجاه بالفلسفة وعلم النفس ذو توجه إنساني يبحث ويحض علي قيمة الإنسان وقدرته علي تحقيق الذات وأفضل من مثل هذا الاتجاه كل من (أريك فروم Fromm) و(كارل روجرز Rogers) و(أبراهام ما سلو Maslow) بالرغم من أن (أريك فروم وكارل روجرز) يعتبران من منظري الفرويدية الجديدة إلا أن هؤلاء يركزون علي الطبيعة الإنسانية التي تنطوي علي الحاجة للاتصال الدافئ المملوء بالثقة والعاطفة والاحترام والحب واعتبار الإنسان كائن عضوي يسعى دائماً إلي إثبات ذاته والعمل تحقيقها وتطويرها فوجه النظرة التي تطرحها هذه المدرسة ذات طابع أشمل وأوسع حيث تنظر إلي الإنسان باعتباره قيمة عليا أو قيمة بأهدافه، حيث أن الهدف النهائي له هو إثبات وجوده

وتحقيق ذاته. فهم يؤكدون على أهمية الدوافع في النشاط الإنساني، وأهم تلك الدوافع هو تحقيق الذات. ويعد الانسان ذوي الإعاقة السمعية (الصم) من الشرائح المهمة للدراسة في المجال النفسي. وتعرف الإعاقة السمعية أنها فقد حاسة السمع لأسباب وراثية أو فطرية أو مكتسبة سواء منذ الولادة أو بعدها الأمر الذي يعيق تعلم خبرات الحياة مع أقرانه العاديين وتحول بينه وبين متابعة دراسته ويتعذر عليه أن يستجيب استجابة تدل على فهمه الكلام المسموع لهذا فهو في حاجة ماسة إلى تأهيل يناسب قصوره الحسي (أبو منصور،2011: 39). ويعرف الأصم بأنه الشخص الذي يتم تطور مهارات التواصل لديه بشكل رئيسي من خلال المجال المرئي، إما بلغة الإشارة أو قراءة الشفاه، فتكون طريقة التواصل لديه قائمة على ما هو مرئي (الزريقات، 56:2003).

ويرى موسى أن الأصم هو ذلك الفرد الذي يعاني من عجز سمعي أدى إلى درجة فقدان سمعي 70 ديسيبل فأكثر تحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام سواءً كان ذلك باستخدام السماعات أم بدونها (موسي، 187:2002). كما يعرف شاكر، "الأصم بأنه التلميذ الذي لا يستطيع الحصول على المعرفة باستخدام عضو السمع ولا باستخدام الوسائل المعينة – كالسماعة -ولكنه يستطيع الحصول عليها باستخدام وسائل مساعدة أو بديلة مثل قراءة الشفاه ولغة الإشارة". كما يشير مصطلح الصم إلى (مجموعة معينة من الأفراد الذين يستخدمون لغة واحدة "مثل لغة الإشارة" ولهم ثقافة وتراث مشترك). (شاكر، 131:2005).

ويعرف محمد ضعاف السمع بأنهم، الأشخاص الذين يعانون من عجز أو نقص حاسة السمع، بدرجة لا تسمح لهم بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية، إلا من خلال وسائل معينة (محمد، 83:1996). ويعرف القريوتي ضعيف السمع هو الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي يتراوح ما بين (35-69 ديسبيل) يجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام باعتماده على حاسة السمع فقط سواءً باستخدام السماعة أو لم يستخدمها (القريوتي، 26:1998).

ولأهمية متغيرات الدراسة (مفهوم الذات، والتواصل الاجتماعي) فقد سعى الباحث عن دراسات ذات علاقة بمتغيرات الدارسة وقريبة منها، حيث أجرى علوان(2006) دراسة التعرف على مفهوم الذات لدى معاقي انتفاضة الأقصى وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية تبعاً لمتغير الجنس، المستوى التعليمي، المهنة، الحالة الاجتماعية، وكان المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي التحليلي، وكانت العينة المكونة من (2003) معاقاً، منهم التوافق الشخصي الاجتماعي، إعداد على الديب، وكذلك الأساليب الإحصائية وتشمل النسب المئوية، اختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، كا 2، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: لا توجد علاقة بين مفهوم الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي لدي كل من المعوقين حركياً وحسياً، لا توجد

فروق دالة إحصائياً بين المعوقين في مفهوم الذات تبعاً لمتغيرات السن، والمستوي التعليمي، والجنس، والمهنة، والحالة الاجتماعية، ونوع الإعاقة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعوقين في التوافق الشخصي والاجتماعي تبعاً لمتغير السن.

كما قام حنفي (2000) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية العلاج الأسرى في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وتكونت عينة الدراسة من (16) طفلاً من الصم وضعاف السمع تتراوح أعمارهم بين (12-9) عاماً قسمت إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية – ضابطة)، طبق عليهم مقياس مفهوم الذات للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، واستمارة ملاحظة لسلوك الطفل، وتقرير ذاتي للوالدين عن طفلهما، و جلسات البرنامج العلاجي الذي يتضمن برنامج العلاج الأسرى من (12) جلسة أسرية تتضمن الوالدين والأخوة أو أحدهم على الأقل والطفل المعاق سمعياً، ومدة كل جلسة 60-90 دقيقة بواقع جلستين أسبوعياً. وكانت النتائج أن ساهم برنامج العلاج الأسرى في تغيرات بنائية داخل النسق الأسرى وخاصة الوالدين عن الطفل وإعاقته مما أدى إلى تحسين مفهوم الذات في الأبعاد التالية (الجسمية – الانفعالية – الأسرية الرضا عن الذات) لدى الأطفال المعاقين سمعياً.

وعنيت دراسة سلام(2005) لمعرفة الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء الصم وعلاقتها بالقدرة على التواصل وتحقيق الذات لديهم، ويعرف الباحث الاتجاهات الوالدية بأنها الأساليب أو الوسائل الممارسة فعلياً والتي يتبعها الوالدين التعبير غير، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً أصم تتراوح أعمارهم بين (19-14) عاماً، وطبق عليهم مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس القدرة على التواصل للمراهقين الصم، ومقياس تحقيق الذات للمراهقين الصم، وأكدت النتائج أن للأسرة دوراً كبيراً في تنمية الاستقلالية مما يؤدي إلي تنمية قدرتهم علي التواصل وتحقيق ذواتهم، وأن وعي الوالدين بأهمية التواصل مع المراهقين الصم والذي يتضمن إبداء مشاعر التقبل والرعاية والمساواة والديمقراطية والتسامح يمنح هؤلاء الصم قدراً من الأمن النفسي ويشعرهم بالقيمة والفعالية في المجتمع.

وقام كباجة (2011) بدارسة هدفت للتعرف على مستوى التوافق النفسي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الأطفال الصم بمحافظات قطاع غرة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على تحليل المحتوى. وتكونت عينة الدراسة من (324) من أولياء أمور الأطفال الصم في محافظات قطاع للعام 2010-2011م بنسبة 29.5% من مجموع المجتمع الأصلي والذي بلغ عدد أفراده (1097) ولي أمر وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة. وبلغ عدد معلمي الصم الذين طبقت عليهم الاستبانة (138) معلماً وهي نسبة (76%) من معلمي الصم حيث بلغ عدد معلمي الصم في مجتمع الدراسة الأصلي (181) معلماً، وتكونت أدوات

الدراسة من استبانتين، الاستبانة الأولي: استبانة التوافق النفسي، والاستبانة الثانية: استبانة سمات الشخصية، وقد قام الباحث بالمعالجة الإحصائية لبياناته، وكانت نتائج الدراسة:

1- وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين التوافق النفسي وكل من الخجل والانطواء والعدوانية من وجهة نظر أولياء الأمور ومعلمي الصم.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، من وجهة نظر أولياء الأمور.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخجل والانطواء والعدوانية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وكانت الفروق لصالح الذكور من وجهة نظر أولياء الأمور.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي والخجل والانطواء والعدوانية تعزى لمتغير درجة الإعاقة (جزئية، كلية) ، ومتغير وجود شخص معاق في الأسرة من وجهة نظر أولياء الأمور.

5- وجود فروق في التوافق النفسي والخجل والانطواء والعدوانية بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المتوسط والمتدني وكانت الفروق لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط من وجهة نظر أولياء الأمور.

6- عدم وجود فروق في التوافق النفسي والخجل والانطواء والعدوانية ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والمرحلة التعليمية للمعلم وسنوات خبرته في التعليم، من وجهة نظر معلمي الصم.

وأجرى السيد (2010) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح المهني لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، تم اختيار عينة مكونة من (40) أصماً من طلاب مدرسة الأمل للصم (القسم المهني) وتراوحت أعمارهم بين (12-17) عاماً ومتوسط عمر الطلاب (15سنة) ومقسمين (23) ذكور، و(17) إناث. وطبق عليهم مقياس فاعلية الذات للصم، ومقياس مستوى الطموح المهني للصم، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائية بين درجات المراهقين الصم في فاعلية الذات ودرجاتهم على مستوى الطموح المهني، وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لصالح الذكور، وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المراهقين الصم في مستوى الطموح المهني لصالح الذكور.

كما قامت حسن(2001) بدراسة هدفت إلى تقديم برنامج مقترح في الرياضيات لتنمية التفكير البصري لدي الطالب الأصم في المرحلة الابتدائية وطبق البحث علي عينة من 15 تلميذاً، واستخدمت طريقة التواصل الكلي التي تجمع بين أكثر من طريقة اتصال مثل لغة الإشارة وقراءة الشفاه وقدمت أنشطة بصرية متنوعة مثل : طي الورق، وأنشطة المكعب، وأنشطة قطع دينز، وأنشطة أعواد الثقاب، وأنشطة

رسوم بيانية، وأنشطة تتعلق باستخدام الكمبيوتر، وأنشطة فنية وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المقترح في تنمية التفكير البصري لدي عينة البحث، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في التفكير البصري بعد التجريب.

وأجرى أبو الحسين(2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارات التواصل الاجتماعي ومظاهر السلوك العدواني لذوى الإعاقة السمعية بمستوياتها المختلف، وتوضيح تأثير مستوى الإعاقة السمعية والنوع على مهارات التواصل الاجتماعي ومظاهر السلوك العدواني للأطفال المعاقين سمعياً بمرحلة التعليم الأساسي، واستخدم المنهج الوصفي واشتمل عينة الدراسة الحالية على (150) تلميذ وتلميذة من ذوى المستويات المختلفة من الإعاقة السمعية، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (9–12) عاماً، حيث يُعد هذا العمر الزمني ملائم لملاحظة مدى قصور مهارات التواصل الاجتماعي ومظاهر السلوك العدواني لدى عينة الدراسة الحالية من الصف الرابع الابتدائي وحتى الصف السادس الابتدائي، والملتحقين بمدرسة الأمل للصُم وضعاف السمع للبنين، بجنا كليس، إدارة شرق الإسكندرية التعليمية، ومدرسة الأمل للصُم وضعاف السمع للبنات، بالحضرة، إدارة وسط الإسكندرية التعليمية، ومدرسة الأمل للصُم وضعاف السمع الابتدائية بدمنهور، إدارة دمنهور التعليمية، محافظة البحيرة، وموزعين على النحو التالي، وقد اشتملت الدراسة الحالية على مستويين من مستويات الإعاقة السمعية كما يلي :

-إعاقة سمعية متوسطة: تتراوح قيمة الفقدان السمعي لدى هذه الفئة ما بين [56–70] وحدة ديسبيل.

-إعاقة سمعية شديدة جداً الحادة: تزيد قيمة الفقدان السمعي لدى هذه الفئة عن [90] وحدة ديسبيل. مستويات الإعاقة السمعية الذكور والإناث المجموع 50.25.25

-الإعاقة السمعية المتوسطة: الإعاقة السمعية الشديدة جداً [الحادة] 100.50.50

- المجموع 150.75.75 وقد تَم تثبيت المتغيرات التالية لعينة الدراسة الحالية على النحو التالي:

الذكاء: بلغ متوسط نسبة الذكاء الانحرافين لعينة الدراسة الحالية (121.61)، بانحراف معياري قدره (17.73)، ومتوسط الدرجة التائية للذكاء (63.51)، بانحراف معياري قدره (11.23) .

المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة: بلغ متوسط المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي لعينة الدراسة الحالية (129.82)، بانحراف معياري قدره (26.91).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لم يكن اختياري لهذه الشريحة محض صدفة، بل من خلال شعوري بالحاجة الملحة لمساعدة هؤلاء والعمل على دراسة أوضاعهم وكيف يعيشون وما هي سماتهم؟

وكيف هي شخصيتهم؟ وكيف يفهمون ذواتهم؟ وما هي آليات التواصل فيما بينهم؟، لقد نلتُ هذا الشرف عندما قامت الجامعة الإسلامية حيث أعمل بترشيحي لأخذ دورات في لغة الإشارة ومن ثم الاحتكاك بهؤلاء الأطفال والطلاب والمدرسين على مدار فترة الدورات، هذا كله ما دفعني لعمل هذا البحث والدراسة عن هذه الشريحة الموجودة في كل مجتمع من المجتمعات.

إن مشاعر الأصم تجاه ذاته تعتبر انعكاس عن مشاعر الآخرين من حوله تجاهه وتجاه إعاقته. فإن الأصم يكون صورة ذهنية عن نفسه ويكون لهذه الصورة أهمية كبيرة في بناء شخصيته، وبالتالي يكون مفهومه عن ذاته، والذي يتطور بتطور الحياة والثقافة والحضارة.

وعلى الرغم من وجود دراسات سابقة تكلمت عن مفهوم الذات والبعض الآخر تكلم عن التواصل من خلال لغة الإشارة لهذه الشريحة، سأحاول بإذن الله أن أتكلم في هذه الدراسة عن مفهوم الذات واستراتيجيات التواصل الاجتماعي للطلبة الصم، وذلك انطلاقاً من خصوصية العينة بمحافظات غزة، وخصوصية البحث فيها. ومن هنا حاولت هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة الصم بمحافظات غزة؟
2- ما أبرز استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم بمحافظات غزة؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير الجنس (ذكر-أنثى)؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب – متزوج)؟
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير درجة الإعاقة السمعية (كلية -جزئية)؟
6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير (النوع والحالة الاجتماعية ودرجة الإعاقة السمعية ومنطقة السكن)؟
7- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات لدى الطلبة الصم واستراتيجيات التواصل الاجتماعي بمحافظات غزة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- معرفة مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة الصم بمحافظات غزة.
2- الكشف عن مفهوم الذات واستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم.

3- توضيح الفروق في مفهوم الذات واستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم تبعاً لمتغير النوع (ذكر وأنثى) والحالة الاجتماعية (أعزب – متزوج) ودرجة الإعاقة السمعية (كلية -جزئية) ومنطقة السكن (محافظة شمال غزة – محافظة غزة – محافظة الوسطى – محافظة خانيونس-محافظة رفح).
4- التعرف إلى العلاقة بين مفهوم الذات لدى الطلبة الصم واستراتيجيات التواصل الاجتماعي.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ما يلي:

1- إلقاء الضوء على أهمية مفهوم الذات واستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم.
2- تعد هذه الدراسة محاولة متواضعة لإفادة من يقوم على رعاية وخدمة الصم لزيادة الاهتمام بقضاياهم وإشباع حاجاتهم، وذلك من خلال التعرف على طبيعة وكيفية تواصلهم مع بعضهم وفهمهم لذواتهم.
3- تسليط الضوء على هذه الشريحة من الطلبة الصم لإجراء دراسات أخرى في مجالات مختلفة تخدمهم.
4- ربما تكون هذه الدراسة الأولى – في حدود ما اطلع عليه الباحث- من نوعها في فهم طبيعة الذات بالنسبة للطلبة الصم من خلال استراتيجيات التواصل الخاصة بهم.
5- تعد هذه الدارسة مهمة لأنها ستضيف إطاراً معرفياً في المكتبة الفلسطينية عن طبيعة الطلبة الصم واستراتيجيات التعامل والتواصل معهم وخاصة في ظل التقدم الحضاري والتكنولوجي والتقني.
6- تظهر في إثراء المتغيرات والثقافة المرتبطة بالصم لتضاف على رصيد الإطار النظري للصم وخاصة مع التقدم التكنولوجي والتقني.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم الذَّات: " تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفًا نفسيًا لذاته" (زهران، 69:1997). ويُعرف إجرائياً: على أنها معرفة الفرد لنفسه وقدراته وإمكانياته المعرفية والعقلية والسلوكية، وكيف يراه الآخرين، ويكون من خلال التعلم وخبرات الحياة التي اكتسبها وكونها عن نفسه وعن الآخرين، ومن خلال تفاعله معهم في المجتمع.
الطالب الأصم: " الأصم هو التلميذ الذي لا يستطيع الحصول على المعرفة باستخدام عضو السمع ولا باستخدام الوسائل المعينة –كالسماعة-ولكنه يستطيع

الحصول عليها باستخدام وسائل مساعدة أو بديلة مثل قراءة الشفاه ولغة الإشارة" (شاكر، 131:2005) ويُعرف إجرائياً: بأنه الشخص الذي فقد سمعه فلا يستطيع التفاعل والتواصل مع الناس إلا من خلال لغة الإشارة أو الأجهزة الحديثة، أو هو الذي فقد جزء من سمعه ولا يستطيع السمع والتفاعل والتواصل مع الآخرين إلا من خلال معينات سمعية.

التواصل الاجتماعي: "التواصل علاقة متبادلة بين طرفين، تؤدي إلى التفاعل بينهما، كما تشير إلى علاقة حية متبادلة بين الطرفين" (زيتون، 203:1997). ويُعرف إجرائياً: هو عبارة عن تفاعل وتخاطب بين شخصين أو أكثر ويشمل تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد بشتى الوسائل والأساليب مثل الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه وحركات اليدين والتعبيرات الانفعالية واللغة والأجهزة الحديثة والإنترنت، ويقاس بالدرجة الكلية على المقياس الذي أعده الباحث الحالي.

التقدم التقني والتكنولوجي: "هو عملية تسهيل وصول كافة الأصوات والآراء والأفكار عبر الوسائل المتطورة لأي مكان من أي مكان في العالم وفي أي وقت كان بلا حدود ولا قيود" (جبارة، 69:2001). ويُعرف إجرائياً: هو تسهيل عملية التواصل فيما بين الأفراد من خلال الوسائل المتطورة والحديثة، المتمثلة في (الفيس بوك والتوتير والسكايب والهواتف النقالة بتقنياتها الحديثة والمتطورة).

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: مفهوم الذات واستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم.

الحد الزماني: العام الدراسي 2015- 2016م.

الحد المكاني: محافظات غزة.

الحد البشري: الطلبة الصم الذين يدرسون بالجامعة الإسلامية بغزة.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يُعرف بأنه طريقة في البحث تتناول إحداث وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها، كما هي على الواقع (الأغا، 44:2003).

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة الصم الموجودين والدارسين بالجامعة الإسلامية للعام 2015-2016 بمدينة غزة، والبالغ عددهم (107طالباً وطالبة)، حيث نسبة الذكور (32) والإناث (75).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من الطلبة الصم الدارسين بالجامعة الإسلامية بغزة وقوامها (107) عدد الذكور (32) وعدد الإناث (75)، موزعين على محافظات غزة، تم توزيع الاستبانة على أفراد العينة وتم استرجاعها كاملة.

أدوات الدراسة:

أولاً: أداة قياس مفهوم الذات: بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة، وأدبيات البحث التربوي الخاص بمفهوم الذات، قام الباحث ببناء مقياس مع الاستعانة بمقاييس سابقة، ويتكون القسم الأول من المقياس من البيانات الشخصية والديمغرافية ويتكون من (5) فقرات، كما يتناول القسم الثاني من المقياس التعرف على مفهوم الذات لدى الطلبة الصم وتم تقسيم المقياس إلى ثلاثة أبعاد، البعد الأول يتكلم عن الذات الشخصية ويتكون من (8) فقرات، أما البعد الثاني فهو عن الذات الواقعية ويتكون من (8) فقرات، والبعد الثالث عن الذات المثالية ويتكون من (11) فقرة.

ثانياً: أداة قياس التواصل الاجتماعي: بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة، وأدبيات البحث التربوي الخاص بالتواصل الاجتماعي، قام الباحث ببناء مقياس مع الاستعانة بمقاييس سابقة، ويتناول المقياس التعرف على التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم وتم تقسيم المقياس إلى ثلاثة أبعاد، البعد الأول التواصل الأسري ويتكون من (8) فقرات، والبعد الثاني التواصل الاجتماعي ويتكون من (15) فقرة، والبعد الثالث التواصل التقني والتكنولوجي ويتكون من (9) فقرات. وقد كانت الاستجابات على كل فقرة مكونة من (5) استجابات، حيث درجة (1) تعنى أقل درجة ودرجة (5) أعلى درجة حسب المحك المعتمد في الدراسة ليكارث الخماسي.

☒ صدق المقاييس (مفهوم الذات والتواصل الاجتماعي):

- أولاً: صدق المحكمين "الصدق الظاهري: تم عرض أدوات الدراسة على (8) من المحكمين من الأكاديميين والمتخصصين في كلية التربية، وأقسام علم النفس في الجامعات الفلسطينية، وتم تعديل بعض الفقرات في المقاييس تبعاً لآرائهم.
- ثانياً: الصدق البنائي: يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يبين مدي ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات المقياس، وللتحقق من الصدق البنائي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مقياس من المقاييس والدرجة الكلية للمقاييس.

☒ ثبات فقرات المقاييس (مفهوم الذات والتواصل الاجتماعي):

وقد تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال طريقتين:

ـ معامل ألفا كرونباخ: وتقوم هذه الطريقة على أساس احتساب معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقاييس والدرجة الكلية لفقراته، والتعرف على معدلات الثبات.

ـ طريقة التجزئة النصفية: حيث تم تجزئة فقرات المقاييس إلى جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية، ودرجات الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون = معامل الارتباط المعدل وفقا للمعادلة التالية:

$R = \frac{2R}{1+R}$ ، حيث Rمعامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية "Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)". حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1- النسب المئوية، والتكرارات، والوزن النسبي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما، ويتم الاستفادة منها في وصف عينة الدراسة التي تم بحثوها.
2- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) واختبار التجزئة النصفية؛ لمعرفة ثبات فقرات المقياس.
3- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ لقياس درجة الارتباط، ويقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي، والصدق البنائي للمقياس، والعلاقة بين المتغيرات.
4- اختبار T في حالة عينة واحدة (T-Test) لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة الاستجابة قد وصل إلى الدرجة المتوسطة وهو (3)، أم زاد أو قل عن ذلك، ولقد تم استخدامه للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات المقياس.
5- اختبار T في حالة عينتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.

6- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance -ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات، أو أكثر من البيانات.
7- اختبار شفيه للمقارنات الثنائية scheffe Test.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: "ما مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة الصم بمحافظات غزة؟" وللإجابة على هذا التساؤل، تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي حسب الجدول (1).

جدول رقم (1)

المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	صورة الذات الشخصية الواقعية	3.09	0.521	61.80	1.877	0.063	3
.2	صورة الذات الاجتماعية	3.37	0.504	67.40	7.708	0.000	2
.3	صورة الذات المثالية	4.34	0.679	86.80	20.500	0.000	1
الدرجة الكلية لمستوى مفهوم الذات		3.68	0.360	73.60	19.730	0.000	

*الفقرة دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) *القيمة الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 106 تساوي 1.96

يبين جدول (1) أن: المتوسط الحسابي لمستوى مفهوم الذات لدى الطلبة الصم في محافظات غزة يساوي (3.68)، وبذلك فإن الوزن النسبي (73.60%)، وهذا يعني أن مستوى مفهوم الذات لدى طلبة الصم بمحافظات غزة كبيراً بشكل عام حسب المحك المعتمد. وتعزى هذه النتيجة إلى اهتمام الأسرة بالطلبة الصم في قطاع غزة الذي أصبح واضحاً ليس كما كان قبل سنوات. وكذلك دور المؤسسات الراعية لفئة الطلبة الصم في قطاع غزة لها الدور الكبير في ذلك الارتفاع الكبير في فهم الطلبة لذواتهم حسب كل بعد في المقياس. ويضاف كذلك رغبة هؤلاء الطلبة الصم في معرفة وقراءة أنفسهم والمحيطين بهم أدى لذلك الارتفاع الملحوظ. وروح التنافس فيما بينهم وزيادة الثقافة المكتسبة من قبلهم من خلال الدورات والمشاركات الخاصة بهم، هذا بدروه كان له أثر واضح من خلال أعمالهم وأنشطتهم المميزة التي تعبر

عن ثقتهم بأنفسهم كان لها الدور الكبير في تلك النسبة. ولعل تحقيق الحلم بدخول الجامعة زاد من مستوى الإبداع والاطلاع لديهم ومعرفة ذواتهم وزيادة الثقة بأنفسهم.

أما ترتيب الأبعاد حسب أوزانها النسبية فقد كانت صورة الذات المثالية، في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (86.80%) أي بدرجة تقدير كبيرة. ويعزو الباحث هذا الارتفاع في نسبة صورة الذات المثالية، لأن الطلبة الصم أصبحوا مختلفين عن ذي قبل حيث كان الطفل والطالب الأصم غير مدرك وغير متعلم ولا يرى النور الذي حوله ولا تساعده الأسرة على التقدم والتفكر في المستقبل، ولعل العادات والتقاليد الموجودة في قطاع غزة كانت مقيدة لهم من الاختلاط بالمجتمع والانخراط فيه، ولعل الطالبات كان عليهن قيوداً من الأهل أكثر من الطلاب، وحتى إلى هذه اللحظة لكن ليس مثل قبل وبتقدم التعليم لهذه الفئة وبعد إكمالهم لدراسة الثانوية العامة لأول دفعة على مستوى فلسطين، يعد هذا التغير النوعي جانباً مهماً للوصول لهذه النتيجة، وبواقع عملي معهم واختلاطي اليومي بهم فهم ينظرون للرقى والتقدم وذلك تعويضاً عما فاتهم من أيام عمرهم في القيود الأسرية، فاليوم أصبح لديهم الحرية للتحرك والتقدم وللمعرفة والرؤية المستقبلية فهم ينظرون لما هو أفضل وعدم النظر للوراء.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (سامي السيد،2010) التي تكلمت عن العلاقة بين فعالية الذات ومستوى الطموح المهني لدى عينة من ذوي الإعاقة السمعية من كلا الجنسين وكان درجة التطلع والطموح عند الذكور أكثر منها عند الإناث، ويرجع ذلك لتطلع الشباب إلى المستقبل والاعتماد على الذات وتحمل المسئولية أكثر من الطالبات، وهذا موجود عند العينة الحالية التي طبق عليها الباحث الحالي المقياس الخاص بمفهوم الذات. وجاءت صورة الذات الاجتماعية، في المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (67.40%) أي بدرجة تقدير متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النسبة في صورة الذات الاجتماعية، لأن اختلاط هذه الفئة من الصم بالمجتمع محدودة، ولعل السبب الرئيسي في ذلك نظرة الناس في المجتمع نحو هؤلاء الصم نظرة سلبية ونظرة شفقة، وأنهم شريحة مهمشة ويعيشون في واقع مختلف داخل هذا المجتمع هذا من جانب، ومن جانب آخر يفضل هؤلاء الصم عدم الاحتكاك بالسامعين والاقتصار في العلاقة مع من هم مثلهم (الصم) حيث المقولة المتداولة فيما بينهم (بأن الصم دم واحد)، والجانب الآخر في ذلك يرجع أيضاً للقيود المفروضة عليهم من الأسرة ولعل أحد الآباء يقول في ذلك من باب الخوف عليهم وبخاصة عند جنس الإناث هو وراء ذلك، فذوي الإعاقة السمعية يرون أن نظرة

المجتمع لهم هي وراء ما توصلت اليه الدراسة في نسبة (67.40%) أي بتقدير متوسط لصورة الذات الاجتماعية عندهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (آل موسى،2004) والتي تحدثت عن مستوى مفهوم الذات والتوافق الاجتماعي لدى الطلاب الصم، حيث توصلت إلى أن مفهوم الذات لدى الطلاب الصم كان متوسطاً. وصورة الذات الشخصية فقد حصلت على المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (61.80%) أي بدرجة تقدير متوسطة. ويرجع الباحث ذلك في تدنى نسبة صورة الذات الشخصية، لأن الطالب الأصم ثقه بنفسه قليلة فهو ينظر لذاته بقليل من التقدير، وكذلك معرفته لما يملك من مهارات ضعيفة، فصورته عن ذاته الواقعية الشخصية متدنية بسبب عدم معرفته لتقييم ذاته ويترك المجتمع يقيمه، وبهذا هو رهين للآخرين ليحددوا طبيعة شخصيته وقدراته وسماته، وهو غير متعاد على المعرفة والإلمام بهذه المعرفة وربما أن الأسرة لها دور في عملية انطواءه على نفسه وعدم تطورها وتقيمها وطبيعة الاهتمامات كذلك عند الطلبة الصم، ولها دور في عدم معرفتهم لصورة ذاتهم الحقيقية. فعندما أصبحت لديهم المعرفة وتحسن مفهوم الذات لديهم أصبحت نظرتهم أفضل وتطلعهم للمستقبل بكل تفاؤل وهذا ما كان واضحاً في نسبة الذات المثالية سابقة الذكر.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (علي حنفي،2000) والتي تكلمت عن العلاج الأسرى في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وأدت تلك النتائج إلى تحسن مفهوم الذات في عدة أبعاد لشخصية الأطفال المعاقين سمعياً.

ثانياً: **النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني**: "ما أبرز استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم بمحافظات غزة؟" وللإجابة على هذا التساؤل، تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي حسب الجدول (2).

جدول رقم (2)

المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل بعد من أبعاد مقياس التواصل الاجتماعي

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	التواصل الأسري	3.63	0.577	72.60	11.451	0.000	3
.2	التواصل الاجتماعي	4.11	0.517	82.20	22.237	0.000	2
.3	التواصل التقني والتكنولوجي	4.42	0.578	88.40	25.517	0.000	1
الدرجة الكلية لاستراتيجيات التواصل الاجتماعي		4.08	0.441	81.60	25.343	0.000	

يبين جدول (2) أن: المتوسط الحسابي لاستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم في محافظات غزة يساوي (4.08)، وبذلك فإن الوزن النسبي (81.60%)، وهذا يعني أن مستوى التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم بمحافظات غزة كبيراً بشكل عام حسب المحك المعتمد. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المجتمع أصبح يهتم ويقدر هذه الشريحة من الطلبة الصم. وكما ذكرنا سابقاً فقد كانت هناك قيود أسرية وكان الطلبة الصم ليس لديهم حرية في التحرك والتقدم ومعرفة قليلة بما يدور حولهم، أما اليوم فتغيرت المعادلة بحيث أصبحت قدرة هؤلاء الطلبة على صنع الإبداع المميز من خلال التواصل عبر مواقع التواصل واضحاً وبشكل كبير، ولعل التقدم التقني والتكنولوجي ساهم بدور كبير في حصول هؤلاء الطلبة الصم على هذه النسبة. لذلك أصبح استخدامهم لوسائل الاتصال الحديث بكل مكوناتها عامل مهم ومؤشر كبير يدلل على نتائج هذا البعد في مقياس التواصل. ولا ننسى هنا تغير نظرة الأسرة وإعطاء الدعم اللازم لأبنائهم الصم ساعدهم على تواصل ممتاز. ولعل تحقيق الحلم بدخول الجامعة زاد من مستوى التواصل والاطلاع لديهم. وهذا ما أشارت اليه (أباظة،2003) في وظائف الاتصال.

أما ترتيب الأبعاد حسب أوزانها النسبية فقد كان التواصل التقني والتكنولوجي، في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (88.40%) أي بدرجة تقدير كبيرة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن التواصل التقني والتكنولوجي يعبر عن بؤرة اهتمام هؤلاء الطلبة الصم وكما نعلم بأن الصم لا يتكلمون فجاء هذا التقدم المتمثل في وسائل

الاتصال الحديثة ليسد مكان اللغة بالنسبة للصم ولا سيما في وقتنا الحالي فيعتبر مهم جداً بالنسبة لهم وبالذات مواقع التواصل الاجتماعي وعلى رأسها الفيس بك حسب ما أري من تواصل فيما بينهم من واقع عملي معهم، فقد صممت الجامعة الإسلامية في غزة صفحة خاصة على الفيس بك للتواصل معهم وإعطائهم محاضراتهم عبر هذه الصفحة، فكان الطلبة الصم بذلك فرحين كثيراً لما وجدوا من اهتمام من قبل الجامعة بهم وعما يبحثون عنه في تواصلهم في الدارسة للتخفيف عنهم، من خلال التواصل الحديث المتقدم أصبح الأصم يتكلم عبر هذه المواقع وعبر استخدام وسائل الاتصال الحديثة من مواقع تواصل عبر الإنترنت و الجوالات الحديثة التي يستخدمونها للتواصل عبر السكايب من خلال لغة الإشارة الخاصة بهم لما يوفره هذا التطبيق من رؤية وسرعة على حد قولهم. لذلك كان من المتوقع بالنسبة لي كباحث ومن الطبيعي أن تكون نسبة التواصل التقني والتكنولوجي هي في المرتبة الأولى بالنسبة لمقياس التواصل الخاص بالطلبة الصم. وكان التواصل الاجتماعي في المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (82.20%) أي بدرجة تقدير كبيرة. ويعزو الباحث ذلك في حصول التواصل الاجتماعي على المرتبة الثانية، لأن عينة الدراسة تعتبر حسب العمر في مرحلة الشباب أي متوسطين العمر ومنهم متزوجون، فأصبح الصم لهم قيمة اجتماعية من خلال العمل والاحتكاك مع الأفراد الأخرين، وبعد الزواج لفئة المتزوجين وكذلك انعكاس التواصل الاجتماعي عبر مواقع التواصل كما أسلف الباحث كل هذا كان بدوره عمل نقلة نوعية في تغيير أفكار المجتمع والأسرة والبيئة المحيطة نحو الصم بشكل عام، وكذلك دور المؤسسات في مشاركة الصم في حفلات ورحلات وجولات أدى كذلك إلى زيادة دمج الصم بالمجتمع الخارجي المحيط بهم وأصبح لهم قيمة وأصبح لديهم تواصل اجتماعي جيد مع الجيران والأصحاب حتى على مستوى الحياة اليومية من زيارة سوبرماركت أو زيارة أقارب في الأعياد والمواسم أو عندما يركب الواحد منهم على الطريق وكيف يتواصل مع السائق حتى عن طريق قراءة الشفاه والحركات، وهذا ما لاحظه الباحث من خلال متابعته لهم. لكل ما سبق أخذ التواصل الاجتماعي المرتبة الثانية في مقياس التواصل للطلبة الصم. وهذا يتوافق مع ما ذكره (محمود،2012) في مفهوم وظائف التواصل. وصورة التواصل الأسري، فقد حصلت على المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (72.60%) أي بدرجة تقدير كبيرة.

ويرجع الباحث تلك النسبة في التواصل الأسري، لأن هناك من الأسر لا يعرفون كيفية التواصل مع أبنائهم الصم ويرجع ذلك إلى قلة معرفة بعض الأسر لطرق ووسائل التواصل مع أبنائهم مثل لغة الإشارة وغيرها من الحركات اللازمة لمعرفة ما يحتاجه الطالب الأصم داخل الأسرة، لكن نقول هنا بعد زيادة توعية الأسر حديثاً وتعلمهم لغة التواصل مع الأبناء وذلك من خلال المؤسسات الراعية لهذه الفئة من

الصم، حيث كانت تعمل ومازالت هذه المؤسسات على تعليم الآباء وأفراد أسرة الأصم كيفية التواصل مع أبنائهم، وأصبحت هذه المؤسسات تعطى دورات في لغة الإشارة لأفراد هذه الأسر مما شكل نقلة نوعية وممتازة على حد تعبير الطلبة الصم أنفسهم ومن خلال تعبئتهم للاستبانة (أداة القياس) الخاصة بالتواصل، فلهذا كله تغير فكر الأسر عن أبنائهم الصم وأصبح هناك تواصل جيد داخل الأسرة هذا مما جعل تقدم هذا التواصل إلى هذه المرحلة وهذه النسبة المعاطاة من خلال الوزن النسبي السابق في نتائج المقياس الخاص بالتواصل الأسري.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عادل سلام،2005) والتي هدفت لمعرفة الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء الصم وعلاقتها بالقدرة على التواصل وتحقيق الذات لديهم وأكدت نتائج دراسة (سلام) أن للأسرة دوراً كبيراً في تنمية الاستقلالية مما يؤدي إلى تنمية قدراتهم على التواصل وتحقيق ذواتهم، وأن وعي الوالدين بأهمية التواصل مع أبنائهم الصم والذي يتضمن إبداء مشاعر التقبل والرعاية والمساواة والديمقراطية والتسامح يمنح هؤلاء الصم قدراً من الأمن النفسي ويشعرهم بالقيمة والفعالية في المجتمع. وكذلك اتفقت الدراسة الحالية مع جزء من دراسة (كارلا وود جاكسون، 2005) والتي كان لها دور في زيادة وعى الأسر بالاهتمام بأبنائهم الصم والمطالبة لهم بزيادة الرعاية والاهتمام من قبل المجتمع، وعزم هذه الأسر على تعلم واستخدام الاتصال الشفوي ولغة الإشارات مع أبنائهم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مفهوم الذات لدى الطلبة الصم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الحالة الاجتماعية، درجة الإعاقة السمعية، منطقة السكن)؟ للإجابة على هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مفهوم الذات لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير الجنس. لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "T -لعينتين مستقلتين". حسب جدول (3).

جدول رقم (3)

نتائج اختبار " T -لعينتين مستقلتين" وفقا لمتغير " الجنس" في مقياس مفهوم الذات

البعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
صورة الذات الشخصية الواقعية	ذكر	3.08	0.605	- 0.062	0.951
	أنثى	3.09	0.485		
صورة الذات الاجتماعية	ذكر	3.26	0.532	- 1.542	0.126
	أنثى	3.42	0.488		
صورة الذات المثالية	ذكر	4.30	0.423	- 0.374	0.709
	أنثى	4.36	0.765		
الدرجة الكلية لمستوى مفهوم الذات	ذكر	3.63	0.304	- 0.949	0.345
	أنثى	3.71	0.382		

*الفروق دالة عند مستوى دلالة 0.05 * القيمة الجدولية عند درجة حرية 105 تساوي 1.96

من النتائج الموضحة في جدول (3) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "T -لعينتين مستقلتين" أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكلية لمستوى مفهوم الذات لدى الطلبة الصم في الأبعاد الثلاثة، (صورة الذات وصورة الذات الشخصية وصورة الذات الاجتماعية)، مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مفهوم الذات لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير الجنس. ويعزو الباحث ذلك إلى ثقافة وعادات المجتمع الفلسطيني في محافظات قطاع غزة، حيث نجد البيئة الفلسطينية في محافظات غزة متشابه لحدٍ كبير، فكان من الطبيعي عدم وجود الفروق في هذا المقياس ترجع لمتغير الجنس، فالطالب الأصم والطالبة الصماء يعرفون ذواتهم نفس المعرفة لأنهم يعيشون في نفس المجتمع ويمارسون نفس السلوكيات وملتزمون بكل ما هو موجود سواءً داخل البيت أو داخل المؤسسات وبالتالي داخل المجتمع وربما تعتبر طبيعة هذه العينة من حيث العمر متشابهة لأنهم دخلوا الجامعة في سن متأخرة وهم أول طلبة يدرسون بالجامعة بعد سنين طوال من الانقطاع عن الدراسة، وهذا كان

واضحاً من خلال ما رأى الباحث الحالي هؤلاء الطلبة عند تطبيق المقاييس عليهم وعن طبيعة استفساراتهم.

وهذا ما أشارت اليه دراسة (كباجة،2011)، من خلال النتيجة رقم (2) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) وكانت هذه الدراسة متشابهة في الظروف لأنها طبقت على عينة في نفس البيئة التي طبق عليها الباحث الحالي وهي محافظات غزة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مفهوم الذات لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "T - لعينتين مستقلتين". حسب جدول (4).

جدول رقم (4)

نتائج اختبار "T - لعينتين مستقلتين" وفقا لمتغير "الحالة الاجتماعية" في مقياس مفهوم الذات

البعد	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
صورة الذات الشخصية الواقعية	أعزب	93	3.09	0.524	0.178	0.859
	متزوج	14	3.07	0.522		
صورة الذات الاجتماعية	أعزب	93	3.38	0.509	0.504	0.615
	متزوج	14	3.31	0.482		
صورة الذات المثالية	أعزب	93	4.35	0.700	0.134	0.894
	متزوج	14	4.32	0.546		
الدرجة الكلية لمستوى مفهوم الذات	أعزب	93	3.69	0.368	0.388	0.699
	متزوج	14	3.65	0.312		

*الفروق دالة عند مستوى دلالة 0.05 *القيمة الجدولية عند درجة حرية 105 تساوي 1.96

من النتائج الموضحة في جدول (4) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار"T - لعينتين مستقلتين" أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكلية لمستوى مفهوم الذات لدى الطلبة الصم مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مفهوم الذات لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، أعزب).

ويرى الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للحالة الاجتماعية (متزوج ، أعزب)، لذلك لو قمنا بطرح سؤال على شخص أعزب وقمنا بطرح نفس السؤال على شخص متزوج سنجد الإجابات مختلفة بنسبة كبيرة، وهذا الأمر طبيعي، لأن الشخص المتزوج يختلف عن الشخص الأعزب في نظرته لذاته الشخصية وصورته الواقعية، وكيف ينظر الناس والمجتمع إليه، وهذا يدلل على أن الشخص المتزوج له طبيعة مختلفة عن الأعزب سواءً على الصعيد الشخصي أو المجتمعي، فالمتزوج يعيش حياة أسرية عادية ويمارس أموره الشخصية والاجتماعية بشكلٍ طبيعي مثل الأخرين، فيعيش حياته الزوجية بكل ما تعنى الكلمة، وحياته الاجتماعية واجتماعيات متبادلة مع الأخوة والأخوات والأصدقاء وتبادل الزيارات الاجتماعية وغيرها من الأمور المعتادة وتحمل المسئولية، أما الشخص الأعزب فهو يعيش حياة متخلفة تماماً يملأها وقت الفراغ واللعب وعدم المسئولية، وكثير من الأمور التي بلا معنى، حتى على صعيد النظرة المستقبلية، فالمتزوج ينظر إلى المستقبل نظرة فيها من الترتيب الكثير والتطلع لما هو أفضل، أما الشخص الأعزب فنظرته للمستقبل تكون أقل تطلع من المتزوج. هذا عند العاديين أو مجتمع السامعين لكن! الصم لديهم أمور مخالفة تماماً لأنهم تقريباً لديهم نفس المعرفة ونفس الثقافة سواءً كانوا متزوجين أو عزاب، فظروفهم متشابهة وعاداتهم وسلوكياتهم ومزاجاتهم متقاربة، وهذا ما لمسه الباحث من خلال التعامل اليومي مع هذه الشريحة حسب طبيعة عمله معهم بالجامعة الإسلامية، فكان من الطبيعي أن يكون هناك تشابه وعدم وجود فروق تعزى للحالة الاجتماعية. وهذا الرأي متشابه مع دراسة (علوان،2006)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث كانت ضمن مجموعة متغيرات في دراسته عن ذوي الإعاقة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مفهوم الذات لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير درجة الإعاقة السمعية. لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "T - لعينتين مستقلتين". حسب الجدول (5).

جدول رقم (5)

نتائج اختبار "T - لعينتين مستقلتين" وفقا لمتغير "درجة الإعاقة السمعية" في مقياس مفهوم الذات

البعد	درجة الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
صورة الذات الشخصية الواقعية	جزئية	3.05	0.526	- 0.605	0.546
	كلية	3.11	0.520		
صورة الذات الاجتماعية	جزئية	3.40	0.482	0.420	0.675
	كلية	3.35	0.521		
صورة الذات المثالية	جزئية	4.30	0.418	- 0.542	0.589
	كلية	4.37	0.807		
الدرجة الكلية لمستوى مفهوم الذات	جزئية	3.66	0.278	- 0.501	0.618
	كلية	3.70	0.407		

* الفروق دالة عند مستوى دلالة 0.05 *القيمة الجدولية عند درجة حرية 105 تساوي 1.96

من النتائج الموضحة في جدول (5) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار "T- لعينتين مستقلتين" أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكلية لمستوى مفهوم الذات لدى الطلبة الصم مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مفهوم الذات لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير درجة الإعاقة السمعية (كلية، جزئية).

ويعزو الباحث هذا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لدرجة الإعاقة السمعية (كلية، جزئية)، وذلك لأن مجتمع الصم مجتمع واحد كما يقولون ويعبرون في المقولة (دم واحد ومجتمع واحد)، فهم يتكلمون بأيديهم ويسمعون بأعينهم، فالطالب الذي لديه إعاقة كلية يتكلم بيديه والمعنى هنا بلغة الإشارة ويسمع بعينيه وهذا هو الحال للطالب الذي لديه إعاقة سمعية جزئية على درجة قياس السمع الديسيبل كما صنفها (الروسان،1994) فقدان السمع الكلي 91 فأكثر ديسيبل والضعف السمعي الخفيف 40 ديسيبل وهناك فيما بينهما شدة وخفة في فقدان

السمع. وفي كل الأحوال فهم مثل بعضهم يتواصلون بلغة الإشارة حتى القادر والمصنف خفيف السمع، فهم يتحسسون عندما يتكلم السامع وهم لا يفهمون، وهذا واقعهم كما يرى الباحث الحالي بشكلٍ يومي. لذلك نجد عدم وجود فروق فيما بينهم في فهمهم لذواتهم ومعرفتهم عن شخصيتهم وتقييم المجتمع لهم مهما كانت درجة الإعاقة السمعية عندهم حسب التنصيف سابق الذكر. وربما هناك دراسات تشابهت مع هذه الدراسة ولو بالشيء القليل، فنجد دراسة (علوان،2006) تكلمت عن عدم وجود فروق تبعاً لمتغير نوع الإعاقة، وكما نجد دراسة (آل موسى،2004) كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات تعزى لشدة الإعاقة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مفهوم الذات لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير منطقة السكن. للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار " تحليل التباين". حسب جدول (6).

جدول رقم (6)

يوضح نتائج تحليل التباين وفقاً لمتغير "منطقة السكن" في مقياس مفهوم الذات

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " F "	القيمة الاحتمالية
صورة الذات الشخصية الواقعية	بين المجموعات	0.092	4	0.023	0.081	0.988
	داخل المجموعات	.74728	102	0.282		
	المجموع	.83928	106			
صورة الذات الاجتماعية	بين المجموعات	1.266	4	0.316	1.253	0.293
	داخل المجموعات	.75025	102	0.252		
	المجموع	.01527	106			
صورة الذات المثالية	بين المجموعات	2.447	4	0.612	1.340	0.260
	داخل المجموعات	.55846	102	0.456		
	المجموع	.00549	106			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.489	4	0.122	0.936	0.447

	داخل المجموعات	.32213	102	0.131		
	المجموع	.81113	106			

* قيمة F الجدولية عند درجة حرية "4، 102" ومستوى دلالة 050. تساوي462.

من النتائج الموضحة في جدول (6) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" تحليل التباين " أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكلية لمستوى مفهوم الذات لدى الطلبة الصم مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مفهوم الذات لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير منطقة السكن.

ويعزو الباحث السبب وراء ذلك ارتباط المجتمع الفلسطيني بنفس الثقافات والعادات والتقاليد الاجتماعية، كما أن الغالبية العظمى من البرامج الخدماتية المقدمة لتأهيل المعاقين سمعياً تبدو بإطارها العام متشابهة وموحدة، لذا نرى ذوي الإعاقة السمعية لا يختلفون كثيراً في طباعهم ومستواهم المعرفي والثقافي، ومما لا شك فيه بأن فقد حاسة السمع يؤثر على السلوك الاجتماعي للفرد ويشكل عائقاً في انخراطه في عالم السامعين، ونظراً لعدم قدرة المعاق سمعياً على فهم المثيرات السمعية التي يتعرض لها في مجتمع السامعين من ناحية، ولعدم معرفة السامعين بطرق التواصل الفعالة الممكن أن يتواصلوا بواسطتها مع ذوي الإعاقة السمعية من ناحية أخرى، هذا كله قرب ثقافة المعاقين سمعياً من بعضهم البعض وحرصوا على الالتقاء بالثقافات والطباع تحت اسم جديد "مجتمع الصم"

رابعاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم تعزى لمتغيرات الدراسة الديمغرافية (الجنس، الحالة الاجتماعية، درجة الإعاقة السمعية، منطقة السكن)؟ للإجابة على هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير الجنس. لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "T -لعينتين مستقلتين" حسب جدول (7).

جدول رقم (7)

نتائج اختبار "T - لعينتين مستقلتين" وفقا لمتغير "الجنس" في مقياس التواصل الاجتماعي

البعد	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
التواصل الأسري	ذكر	3.71	0.656	0.887	0.377
	أنثى	3.60	0.541		
التواصل الاجتماعي	ذكر	4.25	0.520	1.905	0.059
	أنثى	4.05	0.506		
التواصل التقني والتكنولوجي	ذكر	4.55	0.573	1.513	0.133
	أنثى	4.37	0.575		
الدرجة الكلية لاستراتيجيات التواصل الاجتماعي	ذكر	4.20	0.470	1.900	0.060
	أنثى	4.03	0.421		

*الفروق دالة عند مستوى دلالة 0.05 *القيمة الجدولية عند درجة حرية 105 تساوي 1.96

من النتائج الموضحة في جدول (7) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار "T -لعينتين مستقلتين" أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكلية لاستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

ويرجع الباحث ذلك في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير الجنس، نجد هنا أن طرق ومهارات التواصل عند الصم واحدة تقريباً وعند كلا الجنسين، كما حددها (الجوالدة ،2012) طريقة قراءة الشفاه والكلام وطريقة التواصل اليدوي (لغة الإشارة)، وتكلم (الحربي،2003) عن طريقة اللفظ المنغم ويشمل الحركات والكلام والنبرة والإشارات بمعنى التعبير الشامل من خلال خروج الصوت وهناك التواصل الكلي من الكلام والإشارة والشفاه. وحديثاً وسائل التواصل التقنية والتكنولوجية ومواقع الإنترنت، فالطلبة الصم جميعهم يتواصلون من خلال كل ما ذكر ولا يوجد فرق

بينهم في ذلك ولا بين الجنسين، ولعل دراسة (مديحة حسن،2001) تكلمت عن عدم وجود فروق بين البنين والبنات في دراستها التي استخدمت فيها طرق الاتصال المختلفة من لغة الإشارة وقراءة الشفاه.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "T - لعينتين مستقلتين" حسب جدول (8).

جدول رقم (8)

نتائج اختبار "T -لعينتين مستقلتين" وفقا لمتغير "الحالة الاجتماعية" في مقياس التواصل الاجتماعي

البعد	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
التواصل الأسري	أعزب	93	3.60	0.582	-1.462	0.147
	متزوج	14	3.84	0.512		
التواصل الاجتماعي	أعزب	93	4.08	0.523	-1.655	0.101
	متزوج	14	4.32	0.436		
التواصل التقني والتكنولوجي	أعزب	93	4.40	0.604	-0.893	0.374
	متزوج	14	4.55	0.354		
الدرجة الكلية لاستراتيجيات التواصل الاجتماعي	أعزب	93	4.05	0.449	-1.721	0.088
	متزوج	14	4.27	0.343		

*الفروق دالة عند مستوى دلالة 0.05 *القيمة الجدولية عند درجة حرية 105 تساوي 1.96

من النتائج الموضحة في جدول (8) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار "T -لعينتين مستقلتين" أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكلية لاستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في

استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، أعزب).

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، أعزب). لقد تم الحديث سابقاً في متغير الحالة الاجتماعية لمقياس مفهوم الذات أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس، وقلنا إن الصم لديهم أمور مخالفة تماماً لأنهم تقريباً لديهم نفس المعرفة ونفس الثقافة سواءً كانوا متزوجين أو عزاب، فظروفهم متشابهة وعاداتهم وسلوكياتهم متقاربة، ويمكن الإضافة على ذلك بأن وسائل التواصل عندهم لها نفس الظروف والتشابه، فهم يمتلكون وسائل التواصل والاتصال نفسها على صعيد التواصل الإشاري أو التقني والتكنولوجي وسيأتي الحديث عنه لاحقاً. فلا غرابة لدى الباحث من حصول هذه النتيجة لهذا البعد في مقياس التواصل، وهذا ما يلمسه الباحث بشكل يومي مع هذه الشريحة حسب طبيعة عمله معهم بالجامعة الإسلامية، وهذا يتوافق مع تعريف (الشخص، 1997) عندما تكلم عن عملية التواصل أنها تشمل تبادل الأفكار والمشاعر والآراء بين الأفراد وبكل الوسائل والأساليب وذكر منها الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه واليدين والتعبيرات الانفعالية، فكان من الطبيعي أن يكون هناك تشابه وعدم وجود فروق تعزى للحالة الاجتماعية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير درجة الإعاقة السمعية. لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "T -لعينتين مستقلتين". حسب جدول (9).

جدول رقم (9)

نتائج اختبار "T -لعينتين مستقلتين" وفقا لمتغير "درجة الإعاقة السمعية" في مقياس التواصل الاجتماعي

البعد	درجة الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
التواصل الأسري	جزئية	3.58	0.594	- 0.715	0.476
	كلية	3.67	0.568		
التواصل الاجتماعي	جزئية	4.07	0.549	- 0.576	0.566

	كلية	4.13	0.498		
التواصل التقني والتكنولوجي	جزئية	4.30	0.708	- 1.819	0.072
	كلية	4.50	0.464		
الدرجة الكلية لاستراتيجيات التواصل الاجتماعي	جزئية	4.01	0.468	- 1.217	0.226
	كلية	4.12	0.422		

*الفروق دالة عند مستوى دلالة 0.05 *القيمة الجدولية عند درجة حرية 105 تساوي 1.96

من النتائج الموضحة في جدول (9) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T - لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكلية لاستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير درجة الإعاقة السمعية.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير درجة الإعاقة السمعية. رغم وجود تصنيفات لدرجة الإعاقة السمعية التي تحدث عنها (الجوالدة والروسان الزريقات والقريطي) وغيرهم من العلماء، إلا أن هذه التصنيفات بجميع أنواعها سواءً الجزئية منها أو الكلية أو حتى المتوسطة لم تغير شيء عند الطلبة الصم أو ذوي الإعاقة السمعية بشكل عام في طبيعة وطرق التواصل عندهم، فجميعهم يستخدم طريقة لغة الإشارة في التواصل وهي الأساس، و99% منهم يستخدم الوسائل الحديثة في التواصل من إنترنت وجوال وغيرها، وذلك كله رغم اختلاف درجة الإعاقة السمعية عندهم، وقام الباحث بسؤال أحد الطلبة في الجامعة ممن لديهم إعاقة سمعية جزئية ويستخدم معينات سمعية(سماعة أذن) لماذا لا تتواصل باللغة المنطوقة مع الآخرين؟ فكان الرد بأننا نحن الصم طرق التواصل لدينا موحدة ومعروفة أولها لغة الإشارة فهي الأسرع ومن تم الوسائل الحديثة، إضافة على ذلك التعود منذ الصغر هكذا نحن الصم، لذلك لا نجد فروق تبعاً لمتغير درجة الإعاقة فهم مجتمع واحد.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى

الطلبة الصم تعزى لمتغير منطقة السكن. لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "تحليل التباين". حسب الجدول (10).

جدول رقم (10)

يوضح نتائج تحليل التباين وفقاً لمتغير "منطقة السكن" في مقياس التواصل الاجتماعي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	القيمة الاحتمالية
التواصل الأسري	بين المجموعات	.5640	4	.1410	.4140	.7980
	داخل المجموعات	.75834	102	.3410		
	المجموع	.32335	106			
التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	.2080	4	.0520	.1880	.9440
	داخل المجموعات	.16228	102	.2760		
	المجموع	.37028	106			
التواصل التقني والتكنولوجي	بين المجموعات	.0201	4	.2550	.7550	.5570
	داخل المجموعات	.44034	102	.3380		
	المجموع	.46035	106			
الدرجة الكلية لاستراتيجيات التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	.3540	4	.0890	.4440	.7760
	داخل المجموعات	.33420	102	.1990		
	المجموع	.68820	106			

* قيمة F الجدولية عند درجة حرية "4، 102" ومستوى دلالة 050. تساوي462.

من خلال النتائج الموضحة في جدول (10) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" تحليل التباين " أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكلية لاستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير منطقة السكن.

ويعزو الباحث السبب وراء عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم تعزى لمتغير منطقة السكن. ذلك أن ارتباط

المجتمع الفلسطيني بنفس الثقافات والعادات والتقاليد الاجتماعية كما أن الغالبية العظمى من البرامج الخدماتية المقدمة لتأهيل المعاقين سمعياً تبدو بإطارها العام متشابهة وموحدة، لذا نرى ذوي الإعاقة السمعية لا يختلفون كثيراً في طباعهم ومستواهم المعرفي والثقافي، ومما لا شك فيه بأن فقد حاسة السمع يؤثر على السلوك الاجتماعي للفرد ويشكل عائقاً في انخراطه في عالم السامعين وتواصله معهم، ونظراً لعدم قدرة المعاق سمعياً على فهم المثيرات السمعية التي يتعرض لها في مجتمع السامعين من ناحية، ولعدم معرفة السامعين بطرق التواصل الفعالة الممكن أن يتواصلوا بواسطتها مع ذوي الإعاقة السمعية من ناحية أخرى، هذا كله قرب ثقافة المعاقين سمعياً من بعضهم البعض وحرصوا على الالتقاء بالثقافات والطباع تحت اسم جديد "مجتمع الصم". كما أن التقنيات الحديثة على الفيس بك والتويتر وجميع مواقع التواصل تتجاوز حدود المنطقة والإقليم والدولة والمكان.

خامساً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة بين مفهوم الذات لدى الطلبة الصم واستراتيجيات التواصل الاجتماعي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تحقق الباحث من الفرض التالي:

-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة بين مفهوم الذات لدى الطلبة الصم واستراتيجيات التواصل الاجتماعي.

وقد تم استخدام اختبار بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة بين مفهوم الذات لدى الطلبة الصم واستراتيجيات التواصل الاجتماعي والنتائج مبينة في جدول رقم (11).

جدول رقم (11)

معامل الارتباط بين متوسطات تقديرات أعضاء أفراد عينة الدراسة بين مفهوم الذات لدى الطلبة الصم واستراتيجيات التواصل الاجتماعي

مقياس	الإحصاءات	استراتيجيات التواصل الاجتماعي
مفهوم الذات	معامل الارتباط	0.347
	القيمة الاحتمالية	0000.
	حجم العينة	107

* الارتباط دال عند مستوى دلالة 050.

ويتبين من خلال الجدول (11) أن قيمة معامل الارتباط تساوي (0.347) والقيمة الاحتمالية تساوي (0000.) وهي اقل من مستوى الدلالة (050.)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة بين مفهوم الذات لدى الطلبة الصم واستراتيجيات التواصل الاجتماعي. ولأن مفهوم الذات لا يوجد بين يوم وليلة وإنما ينمو ويتطور من الصغر، فكل خبرة تضاف إلى الذات، فالنجاح والتعليم والاكتشاف والمحاولة والخطأ والتدريب والمران كلها خبرات تضاف من خلال التنشئة، ويعتبر التواصل الاجتماعي غي نظم العلاقات والتفاعلات وأنماط السلوك المعلم كلها تأتي بخبرات جدية وفاعلة في نمو وتكون مفهوم الذات، والذي إذا نما وأصبح مفهوم الذات واضحاً لدى الفرد تتطور أساليب تواصله الاجتماعي مع الآخرين.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

1- العمل على زيادة التوعية لأسر الطلبة الصم وتصميم برامج إرشادية سواءً من خلال الدعم النفسي وورش العمل وذلك للمساهمة الفاعلة في دمج الطلبة الصم بالمجتمع أكثر وحث الأهل على تشجيع أبنائهم للتفاعل الاجتماعي وتوثيق الروابط الاجتماعية بشكل أكبر، وهذا بدوره يساعد على فهم المجتمع للصم وتغير صورتهم بالنسبة للناس.
2- العمل على زيادة ثقة الطلبة الصم بأنفسهم وجعلهم قوة فاعلة في المجتمع من خلال دعمهم بإعطائهم دورات خاصة بزيادة الثقة بالنفس والدعم المعنوي، وهذا من شأنه يعمل على تغير نظرتهم لذاتهم ونظرت المجتمع لهم.
3- تفعيل دور المرشدين والأخصائيين النفسيين داخل المراكز والجمعيات التي تتعامل مع الطلبة الصم.
4- حث الأسر على توفير أجهزة الاتصال الحديثة بالتعاون مع المؤسسات العاملة مع الصم لأن ذلك من شأنه يساعد على تعويض النقص المتمثل بفقد اللغة عندهم.
5- نظراً لندرة الدراسات التي تناولت عينة الدراسة في المجتمع الفلسطيني – على حد علم الباحث-أوصي بزيادة الدراسات المستقبلية من قبل الباحثين الفلسطينيين لتعزيز المكتبة الفلسطينية بهذه الدراسات وإفادة الباحثين الجدد.

قائمة المراجع:

1.أبو منصور، حنان (2001). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظات غزة، رسالة ماجيستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

2.الأغا، إحسان (2003). البحث التربوي، مكتبة الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
3.جبارة، جبارة (2001). علم اجتماع الإعلام، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية.
4.الجواله، فؤاد (2012). الإعاقة السمعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع ط1، عمان.
5.الحربي، عواض (2003). العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
6.حسن، مديحة (2001). برنامج مقترح في الرياضيات لتنمية التفكير البصري لدي التلميذ الأصم في المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي السنوي، الرياضيات المدرسية: معايير ومستويات، المجلد الأول، فبراير2001.
7.حنفي، عبد النبي، علي (2000). مدى فاعلية العلاج الأسري في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها، مصر.
8.الخطيب، جمال (2007). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر للنشر، ط1، عمان.
9.راضي، زاهر(2003) . استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي، جامعة عمان الأهلية، مجلة التربية، ع 15، عمان.
10.الراوي، بشرى (2012). دور مواقع التواصل الاجتماعي في التغيير/ مدخل نظري، مجلة الباحث الإعلامي، العدد 18. جامعة بغداد.
11.رشدي، سري (2007). مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في برامج التربية الخاصة بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية، الجزء الثاني، جامعة بنى سويف، مصر.
12.الروسان، فاروق (1994). رعاية ذوي الحاجات الخاصة، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان- الأردن.
13.زهران، حامد (1977). اختبار مفهوم الذات، عالم الكتب، القاهرة.
14.زهران، حامد (1997). الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، ط3، القاهرة.

15.زيتون، كمال (1997). التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر، مصر.
16.سكر، ماجد (2011). التواصل الاجتماعي أنواعه – ضوابطه – آثاره – ومعوقاته، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
17.سلام، عادل (2005). الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء الصم وعلاقتها بالقدرة على التواصل وتحقيق الذات لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، مصر.
18.السيد، سامي (2010). فاعلية الذات ومستوى الطموح المهني لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.
19.شاكر، حمدي محمود (2005). مقدمة في التربية الخاصة، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع، السعودية.
20.الشخص، عبد العزيز (1997). اضطرابات النطق والكلام، مكتبة الصفحات الذهبية المحدودة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
21.عبد الخالق، أحمد محمد (2002) .قياس الشخصية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.
22.عبد الخالق، أحمد (1990). أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، جامعة الإسكندرية – جمهورية مصر العربية.
23.عبد الخالق، أحمد.(2001) . أصول الصحة النفسية، الطبعة الثانية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
24.عبد الله، عادل محمد (2004). الإعاقات العقلية، دار الرشاد، القاهرة.
25.علوان، نعمات (2006). علاقة مفهوم الذات بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى معاقين انتفاضة الأقصى، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
26.القذافي، رمضان (1994). سيكولوجية الإعاقة، الجامعة المفتوحة، طرابلس.
27.القريوتي، إبراهيم (1998). أهمية التدخل المبكر في الإعاقة السمعية، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين (النشرة الدورية)، العدد 54 ، القاهرة.
28.كباجة، صالح (2011). التوافق النفسي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الأطفال الصم بمحافظات قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، بغزة.
29.عبد الله، مجدي أحمد (2008). مقدمة في سيكولوجية الاتصال والإعلام. دار المعرفة الجامعية، ط1سوتير-الإسكندرية، القاهرة.
30.محمد، علي (1996). دراسة مقارنة للتقبل الاجتماعي لدى المراهقين الصم وضعاف السمع والعاديين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق (بنها)، مصر.

31.محمود، جودت شاكر (2012). الاتصال في علم النفس، ط1، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان.
32.موسى، رشاد عبد العزيز (2002). علم نفس الإعاقة، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
33.موقع أطفال الخليج (هاني أبوالحسين،2013).
http://www.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=108221
34.هريدي، كمال (2012). العلاج بالفن لدى ذوي الإعاقة السمعية، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

المـــلاحـق:

ملحق

أعضاء لجنة التحكيم

م	المحكم	مكان العمل/الجامعة
.1	أ. د. عطا درويش	جامعة الأزهر
.2	أ. د. عايدة صالح	جامعة الأقصى
.3	د. عاطف الأغا	الجامعة الإسلامية
.4	د. نبيل دخان	الجامعة الإسلامية
.5	د. حمدان الصوفي	الجامعة الإسلامية
.6	د. درداح الشاعر	جامعة الأقصى
.7	د. عون محيسن	جامعة الأقصى
.8	أ. باسم كراز	جمعية أطفالنا للصم

ملحق

المقاييس بصورتها النهائية

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليـــــــــــا

كلية التربية – علم النفس

صحـــــــة نفسية مجتمعيـــة

استبانة لقياس مفهوم الذات والتواصل للطلبة الصم

عزيزي الطالب:

يقوم الباحث بعمل دراسة بعنوان" مفهوم الذات واستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم" وأضع بين يديك هذه الاستبانة وهي عبارة عن مجموعة من الفقرات، وهي جزء من بحث لنيل درجة الماجستير في الصحة النفسية المجتمعية بالجامعة الإسلامية، مع العلم بأن البيانات المعطاة ستبقى سرية وهي لخدمة البحث العلمي فقط، لذا أرجو من سيادتكم التكرم بقراءة الفقرات والإجابة عليها بما يناسبها من الخيارات مع مراعاة ما يلي:

- قراءة العبارات جيداً قبل البدء بالإجابة.
- لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة.
- الإجابة على جميع الفقرات الموجودة في الاستبانة.
- وضع علامة (×) في الخانة التي تراها مناسبة لك.

مثال لتوضيح الحل (1) مقياس مفهوم الذات:

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	أحب أن أكون شخص.....	×				

بيانات الطالب:

☒ الجنس: □ ذكر □ أنثى

☒ الحالة الاجتماعية: □أعزب □متزوج □أخرى

☒ درجة الإعاقة السمعية: □ جزئية □ كلية

☒ منطقة السكن: □ محافظة شمال غزة □ محافظة غزة

□ محافظة الوسطى

□ محافظة خانيونس □ محافظة رفح

الباحث: حسن أبو العمرين

أولاً: مقياس مفهوم الذات:

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
صورة الذات الشخصية (الواقعية)						
.1	أمتلك جسماً سليماً وقوياً					
.2	أشعر بالخمول والكسل					
.3	مظهري لائق ومقبول					
.4	وضعي الصحي لا يسمح لي بممارسة الرياضة					
.5	أشعر بالحزن معظم الوقت					
.6	أشعر بمعنويات مرتفعة					
.7	أغضب وأنزعج بسرعة					
.8	ثقتي بنفسي قليلة					
صورة الذات الاجتماعية						
.1	يراني الآخرون بأني جذاب					
.2	لدى أصدقاء كثر					
.3	أنا محبوب من الآخرين					
.4	أشعر بأني أعيش كما يريد الآخرين وليس كما أريد					
.5	أشعر بأن الآخرين يسخرون مني					
.6	يظهر على علامات الخجل أمام الآخرين					
.7	أكره الاشتراك في الرحلات الجماعية					
.8	أشارك في الحفلات الاجتماعية					

صورة الذات المثالية						
.1	أحب أن أكون وسيماً					
.2	أفضل أن أكون أنيقاً ونظيفاً					
.3	أرغب أن أكون على طبيعتي في المواقف المختلفة					
.4	أتمنى أن أكون شخصاً جذاباً					
.5	أفضل أن أكون مع الآخرين على أن أكون بمفردي					
.6	أتمنى أن أكون مثل الأخرين لاندمج معهم					
.7	أتمنى أن أكون شخص نافع في هذه الدنيا					
.8	أحب التدرب على تقبل النقد من الأخرين					
.9	أرغب بالتفوق في دراستي					
.10	أرغب بأن يراني الآخرين متغير					
.11	أحب أن تزيد ثقتي بالآخرين					

ثانياً: مقياس التواصل:

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
التواصل الأسري						
.1	أشارك إخوتي أحاديثهم من خلال الإشارة					
.2	أجلس مع أسرتي لمناقشة بعض الأمور					
.3	أتواصل مع أفراد أسرتي بالكتابة					
.4	أنزعج من عدم فهم أسرتي لما أقول					
.5	أزور أرحامي					
.6	أساعد أفراد الأسرة فيما يطلبونه مني					
.7	أجالس الضيوف في بيتنا مع الأسرة					
.8	أشارك أهلي في جولة الزيارات في الأعياد					
التواصل الاجتماعي						
.1	ألاحظ الإيماءات وحركة الشفاه عند محادثة					
.2	أتواصل مع الأخرين لتقديم أية مساعدة لهم					
.3	أحب الألعاب التنافسية مع الأخرين					
.4	أشارك في سهرات الأفراح					
.5	أحب التواصل مع الصم					
.6	أشتري أغراضي بنفسي					
.7	أشارك في أفراح وأتراح العائلة والجيران					
.8	أحب التواصل مع أصدقائي السامعين والصم					
.9	أحب أن يتعلم أفراد المجتمع لغة التواصل الخاصة					
.10	أحب الذهاب للسوق وشراء احتياجاتي بنفسي					
.11	أعبر عن رأي أمام الجميع بكل وضوح					
.12	أكون علاقات وصداقات بسهولة مع الأخرين					
.13	أشارك الزملاء في الرحلات					
.14	إذا غاب زميلي عن الدراسة أذهب لزيارته					
.15	أشارك الناس عزائهم عند فقد عزيز عليهم بحركة					
التواصل التقني والتكنولوجي						
.1	يساعدني التقدم التقني والتكنولوجي في سرعة					
.2	أستخدم تقنيات الاتصال الحديثة لتطوير مهاراتي					
.3	أستخدم وسائل التقنيات الحديثة للاتصال بأصدقائي					

.4	يعتبر الإنترنت مهم جدا لي في التواصل مع					
.5	يساعدني امتلاكي لجوال حديث في سرعة التواصل من خلال الرسائل القصيرة SMS					
.6	زاد وجود جهاز حاسوب تواصلي مع الآخرين					
.7	لدي علاقات واسعة ومهمة على مواقع التواصل					
.8	أشعر باهتمام كبير من خلال اشتراكي في هذه					
.9	أشعر بالسعادة لأني تعرفت على أناس جدد من					

شكراً لحسن تعاونكم،

Self-concept and strategies of Social communication the deaf students

"in the light of the technical progress"

Dr. Hassan Nooh Abu AL Amrain

Islamic University of Gaza

Abstract: The study aimed to identify the level of self-concept and strategies of social communication among deaf students "in light of technical progress." The study sample consisted of (107) deaf students registered at the Islamic University of Gaza for the academic year (2014-2015). The researcher used the descriptive and analytical approach. In order to reach the results and analyze them, the study tool used by the researcher consisted of two scales, the first to measure self-concept and the second to measure social communication strategies prepared by the researcher, and the study showed a positive correlation between each of the scores of the Self-Concept Scale and the social communication strategies of the study sample members in them The results also showed that the level of self-concept and the level of social communication was highly appreciated by the members of the study sample. Studying

Key words: self-concept, social communication, deaf students.

التجديد في الخطاب الديني لحركات الإسلام السياسي بين الأيديولوجيا والبراغماتية حركة النهضة في تونس أنموذجا.

د. ديمة أبو لطيفة
أستاذ مساعد كلية العلوم الإنسانية – جامعة الاستقلال – فلسطين

ملخص: لقد تميز الفكر الإسلامي في كل ما يخص التنظيمات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، بمرونة هائلة في التوفيق بين الأصول الكلية، والقواعد العامة للشريعة الإسلامية، وبيان المصالح التي يهدف الإسلام إلى تحقيقها، من خلال المحافظة على المقاصد العامة للشريعة والتعمق في فقه الواقع والمآل، وفي الوقت ذاته تحتل مسألة التجديد في الخطاب الديني مساحة جدل ونقاش دائر بين علماء الدين، والسياسة،على اعتبار الإسلام نظام مرن، قابل للتطوير والتجديد حسب احتياجات الناس، وهذا ما تقتضيه طبيعة الشريعة الخالدة التي جعلها الله صالحة لكل زمان ومكان، فلا ينضب معينها، ولا ينفذ عطاؤها، فهي تفي بحاجات كل عصر، ومتطلبات كل دهر بفضل اجتهاد أهل العلم في ذلك، استناداً إلى النصوص تارة، أو قياساً واجتهاداً تارة أخرى.
وما أحوج أمتنا اليوم إلى جهد علمي أصيل متجدد، يسوق إلى تحرير الأمّة من الفكر الأحادي، والاستبداد السياسي، ولا سبيل إلى إنهاء الطغيان الذي استفحل إلا ببسط معاني العدل والحرية، وفسح المجال أمام حركات الإسلام السياسي للتجديد في خطابها الديني، ويتطلب ذلك إعادة بناء هذا الخطاب، وتطوير الوسائل والأساليب بما يحقق مقاصد الشرع، ويلبي حاجات الواقع، مع الاستفادة من مختلف الخبرات والتجارب البشرية الناجحة، دون الاكتفاء بتقليد الموروث، ومن غير تهافت وانسياق وراء الحضارة الغربية بلا تمحيص وتبصّر، لذلك عمدت الباحثة لدراسة مسألة التجديد في الخطاب الديني لدى حركات الإسلام السياسي بين الأيديولوجيا والبراغماتية، وتسليط الضوء على حركة النهضة في تونس، واعتمدت الباحثة منهجية البحث الوصفي، وذلك من خلال إجراء المسح المكتبي (الاستقرائي التحليلي) في سبيل بناء الإطار النظري مع إضفاء طابع التحليل النقدي لبعض النصوص الواردة فيه. وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما المقصود بمفهوم التجديد في الخطاب الديني لدى حركات الإسلام السياسي.
الكلمات المفتاحية: السياسة، علم الاجتماع، الشريعة، الفكر الإسلامي.

المقدمة:

يعيش المسلمون منذ زمن طويل مشكلة حقيقية وكبيرة تتعمق مع الأيام بل وتتشعب ألا وهي وجود موروثات ليست من الدين ولا من الشريعة تتسلط على حياة الناس وتتحكم في تصرفاتهم وتلحق بهم الظلم في كثير من الأحيان وبخاصة في مجال المرأة، والمساواة بين الناس، والطبقية، والمجال الاجتماعي والسياسي، وقد أرقت هذه المشكلة العديد من المفكرين الإسلاميين المعاصرين كلما أثارته المفارقات الاجتماعية التي لا تجد لها نصيرا لا على مستوى الشريعة ولا على مستوى الرقي الإنساني.

ولا يمكن أن يتبادر للأذهان أو أن يكون مقبولا عقليا أن تكون الشريعة مسؤولة عن هذه العادات السيئة أو الموروثات البالية لأننا على ثقة تامة بما تضمنته مقررات الفقه والتفسير والحديث وأن كثير من هذه الأحكام غير مطبقة في حياتنا بل مصادرة عن عمد لصالح عادات وموروثات جاهلية حلت محلها في قيادة المجتمعات منذ أمد بعيد وأنه من الظلم والجهل محاسبة الشريعة بما لا نجده في توجيهاتها وأحكامها وإن وجدناه مترسخا للأسف في سلوك المسلمين في الشرق والغرب.

مع الوقت ولدموية المشهد العام تناولت وسائل الإعلام هذه المسألة التي عبر عنها الدكتور أحمد الطيب حين قال:"الدعوة لتقديس التراث الفقهي، ومساواته في ذلك بالشريعة الإسلامية تؤدي إلى جمود الفقه الإسلامي المعاصر، كما حدث بالفعل في عصرنا الحديث؛ نتيجة تمسك البعض بالتقيد -الحرفي- بما ورد من فتاوى أو أحكام فقهية قديمة كانت تمثلت جديدا ومواكبة لقضاياها في عصرها الذي قيلت فيه، لكنها لم تعد تفيد كثيرا ولا قليلا فمشكلات اليوم، التي لا تشابه نظيراتها الماضية، اللهم إلا في مجرد الاسم أو العنوان"(أحمد الطيب،2021)

وازدادت المشكلة تعقيدا بسبب كثرة الحديث فيه من غير أهل الاختصاص حتى أن تعالت أصوات تنادي بإلغاء التراث الإسلامي جملة وتفصيلا، وأصواتا أخرى تطالب بالعودة إلى ما كانت عليه القرون الثلاثة الأولى وأن يضرب بجرة قلم كل ما عدا ذلك.

ومن ناحية أخرى فقد أثر المنحى التمزيقي والتخلفي الذي تقوم به بعض الحركات الإسلامية على صورة الإسلام لدى أمم كثيرة، وأعطى نظرة نمطية سلبية تبلورت تاريخيا ضد المسلمين، إن ما تقوم به مثل هذه الحركات يتناقض تماما مع الدعوة الإسلامية سواء كانت أعمالهم دموية أو جاهلية أو ظلامية التي تقدم صورة مشوهة تغلق الباب على مصراعيه أمام من يفكر بالالتحاق بالفكرة الإسلامية. وفي المقابل

لا يمكن إنكار أن هناك من المسلمين من هم على وعي تام برسالة الإسلام ولديهم محاولات حقيقية نحو تقديم صورة مشرقة عنه، إلا أن جهودهم تقف متلبدة أمام فتاوى التخلف المتناقضة مع الإسلام وكذلك الانشغال بقضايا اجتماعية وسلوكية لا تتناسب مع الفكرة الإسلامية واحترام الإنسان.

لذلك تعتبر مسألة تجديد الخطاب الديني ضرورة وحاجة ملحة لا غنى عنها، وإن المتتبع للمذاهب الفقهية وتنوعها واختلاف أبنائها مع بعضهم أحيانا أو مع رأي صاحب المذهب لدليل قوي على تجديد الخطاب الديني (إبراهيم الهدهد،1998: 41).لقد تميزت الحضارة الإسلامية بالإيمان بالتعددية كسنة من سنن الله في الخلق المادي والبشري والفكري وتجسد إيمانها هذا بالممارسة والتطبيق. (ديمة أبو لطيفة، 2020: 21). وما غربة هذا الأمر إن ربطنا مسألة تجديد الخطاب الديني وسنة الاختلاف وما آتاه الله للإنسان من كرامة وأسس حياته ع الحرية التي فطره عليها، ما غربة هذا الأمر _الأصيل إسلاميا_ عن ذهن البعض إلا بفعل الانقطاع الذي أحدثه تراجعنا الحضاري، والخلط بين التعددية في الفروع وما فيها من اجتهاد، وبين الافتراق في الأصول والمبادئ المعلومة من الدين وهي لا تعدد فيها" (محمد عمارة ،2008: 16).

وإن مواجهة الجمود في الخطاب الإسلامي في حد ذاته هو ما يصبو له المفكرين الإسلاميين المعاصرين تحت مفهوم التجديد إلى فهم الناس للدين أو بمعنى تجديد ينقي أفهامهم (محمد محفوظ، دت:84).ولقد عد(محمد محفوظ،دت: 15) أن أزمة الخطاب الديني هي انعكاس حقيقي لأزمة الدين في المجتمع والنهوض بها يعني النهوض بالأمة. ولا يمكن لنا الحديث عن نهضة دون في حين أكد عبد الواحد في مقالة بعنوان (نحو خطاب ديني معاصر) أنه من الملاحظ اليوم عجز الخطاب الديني عن تحديد أهدافه الأساسية ومهماته.(عزيز عبد الواحد،2021)

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

وشغلت قضية تجديد الخطاب الديني، ومازلت، مساحة واسعة من الفكر المجتمعي والنخبوي، في عديد من البلدان الإسلامية، متأثرين بما تموج به المنطقة العربية من أزمات سببها الإرهاب والفكر المتطرف، ما دفع إلى المطالبة بضرورة تجديد الخطاب الديني لسد الثغرات، وتجفيف منابع الفكر المتطرف، وإعادة رسم صورة صحيحة للإسلام الذي وصمه الغرب بالإرهاب والتطرف.

هناك ضرورة ملحة لتجديد الخطاب الديني في الوقت الحالي، خاصة أن الإسلام بات متهما عالمياً الآن، حيث ترتكب باسمه حوادث قتل وذبح ودهس وحرق، ولا بد من تطهير الخطاب الديني الحالي من بعض الموروثات (الانسانية) التي لا تتناسب مع المرحلة الحالية.

إن المتأمل لواقع الخطاب الديني الذي تباينت اتجاهاته وأهدافه، وتضاربت مصالحه وتعددت خططه، يشهد ما طفى على السطح من جهات تدعو بعضها إلى التطرف، والآخر إلى الإباحية، والآخر إلى إبعاد المجتمع برمته عن هويته ومرجعتيه الفكرية. فكان لا بد من جهد حثيث من ذوي الاختصاص للعمل على تنقية الخطاب الديني وتجديده من خلال فتح باب الاجتهاد، وإعادة الصورة الحقيقية للإسلام، فجاءت هذه الدراسة عنالإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما المقصود بمفهوم التجديد في الخطاب الديني لدى حركات الإسلام السياسي.

وينبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما موقف الفكر الإسلامي المعاصر من مسألة التجديد في الخطاب الديني.
2- ما هي ضوابط وخطوات التجديد في الخطاب الديني
3- كيف بررت الحركات الإسلامية تحولها من الأيديولوجيا إلى البراغماتية

أهداف الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1- إيضاح مفهوم التجديد في الخطاب الديني لدى حركات الإسلام السياسي.
2- بيان موقف الفكر الإسلامي المعاصر من مسألة التجديد في الخطاب الديني.
3- بيان ضوابط وخطوات التجديد في الخطاب الديني
4- توضيح ممارسات الحركات الإسلامية المتباينة ما بين الأيديولوجيا والبراغماتية.

أهمية الدراسة:

يعيش العالم الإسلامي اليوم حالة من التشرذم ويواجه تحديات عظيمة لذا نرى بأن الفكر الذي تتبناه حركات الإسلام السياسي لم تقدم حتى الآن حلولا ناجعة وما زالت تعاني من أزمة حقيقية وتتراوح في إطار التنظير ، مقلدة للرؤى الماضية ،عدا عن صراعاتها الداخلية المتذبذبة ، لذلك كله نحن بحاجة لخطاب إسلامي جديد يظهر ديناميكية الإسلام، ومرونته، وقدرته من خلال الأحكام والمبادئ العامة المستقاة من كتاب الله وسنة نبيه، وتفعيل باب الاجتهاد لا تعطيله، فإذا كان العلماء في القرنين الثاني والثالث الهجري قد قدموا تأويلاتهم الخاصة في فهم القرآن ، فما الذي يمنعنا بعد أكثر من ألف عام على آخر تحديث للإسلام؟؟ ونحن بأمس الحاجة لتقديم رؤى جديدة ومتطورة خاصة مع كل ما ألم بالعالم اليوم وخاصة المسلمين منهم من أزمات سياسية واقتصادية واجتماعية، ناهيك عن الصراعات المذهبية والطائفية التي تتطلب لخطاب توحيدي ديمقراطي يصلح ما دمره الغزو الغربي. لذلك كان لا بد من تسليط الضوء على مسألة تجديد الخطاب الديني لحركات الإسلام السياسي وتحليل ممارسات هذه الحركات المتباينة بين الأيديولوجيا والبراغماتية.

منهج الدراسة:

ومن أجل الوصول لأهداف الدراسة اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي، وذلك من خلال إجراء المسح المكتبي (الاستقرائي التحليلي) في سبيل بناء الإطار النظري مع إضفاء طابع التحليل النقدي لبعض النصوص الواردة فيه.

أولا: مفهوم تجديد الخطاب الديني في الفكر الإسلامي المعاصر.

مصطلح الخطاب الديني:

يعتبر مصطلح الخطاب الديني بهذا التركيب الإضافي مصطلحا حديثا، ذاع في العصر الحديث، وتعتبر جذوره غربية، ولم يعرف هذا الاصطلاح من قبل في ثقافتنا الإسلامية، بمعنى أنه ليس مصطلحا له وضع شرعي في الإسلام كالمصطلحات الشرعية الأخرى مثل الجهاد والخلافة. الخ، وإنما هو مصطلح جديد كالتعددية والديمقراطية والمدنية، اصطلح عليه أهل هذا الزمان، وقبل التعريف الاصطلاحي لكلمة (الخطاب) سنبدأ بالتعريف اللغوي أولا، لأن مدلولات اللغة غالبا ما تؤثر في المصطلحات والمعاني التي يصطلح عليها البشر.

أولاً: تعريف الخطاب لغةً: جاء في لسان العرب أن (الخطاب هو مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا... والمخاطبة مفاعلة من الخطاب) (أبو الفضل ابن منظور، 1988).

وجاءت مادة (خطب) في عدة مواضع من القرآن الكريم، قال تعالى: (وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ) (ص:20)، وقال جل شأنه: (عِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْناً وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَاماً) (سورة الفرقان:63)، وقال سبحانه وتعالى: (وَاصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا وَلاَ تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُواْ إِنَّهُم مُّغْرَقُونَ) (سورة هود:37).

ثانياً: تعريف الخطاب اصطلاحاً: وعرف بأنه (كل نطق أو كتابة تحمل وجهة نظر محددة من المتكلم أو الكاتب، وتفترض فيه التأثير على السامع أو القارئ، مع الأخذ بعين الاعتبار مجمل الظروف والممارسات التي تم فيها) (أحمد الطيار،2005: 12).

ومن خلال ما سبق تعريفه يمكن أن نعرف الخطاب إجرائيا: بأنه إيصال الأفكار إلى الآخرين بواسطة الكلام المفهوم، واللغة في ذلك هي أداة الخطاب يعني وعاء الأفكار.

وعندما ننسب الخطاب إلى الدين، ونقصد الدين الإسلامي بالتأكيد، وإن كان يسمى الخطاب الديني غير الإسلامي خطابا دينيا، كالخطاب الديني النصراني،

واليهودي... حتى أنه حينما أطلق الغرب هذا المصطلح، قصد به خطاب الإسلام، والإسلام هو الدين الذي نزل به الروح الأمين جبريل عليه السلام على قلب نبينا محمد صلى الله عليه وسلم ليكون من المنذرين للناس كافة بلسان عربي مبين، ليخرجهم من الظلمات إلى النور بإذن ربهم العزيز الرحيم. وعليه فالخطاب الإسلامي هو الرسالة التي نزلت من فوق سبع سماوات عن طريق الوحي، لتنظيم علاقات البشر مع خالقهم وأنفسهم وغيرهم، وهذا الخطاب هو الذي يحدد المصلحة من المفسدة، والصالح من الطالح، والمؤمن من الكافر، ويقرر السلم من الحرب، وهو الميزان الذي يفصل في ميزان الخلق إلى الجنة أو النار، هذا هو الخطابالإسلامي المقدس الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وهو محفوظ بحفظ الله إلى يوم القيامة قال تعالى:﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾(سورة الحجر:9).

ثالثا: تعريف التجديد لغة: فهو جدَّدَ يُجدِّد،تجديدًا، فهو مُجدِّد (الفخر الرازي،1967: 95)، والمفعول مُجدَّد – للمتعدِّي، جَدَّدَ نَشَاطَهُ: أَعَادَ إِلَيْهِ القُوَّةَ وَالحَيَوِيَّةَ، جَدَّدَ بَيْتَهُ: أَصْلَحَهُ، رَمَّمَهُ، جَدَّدَ الشيءَ: صيَّره جديداً (المعجم الوسيط، 1980: 1\110)،ومن خلال هذه المعاني اللغوية يمكن القول: إن التجديد في الأصل معناه اللغوي يبعث في الذهن تصورا تجتمع فيه ثلاثة معان متصلة:

-أن الشيء المجدد قد كان في أول الأمر موجوداوقائما وللناس به عهد.

-أن هذا الشيء أتت عليه الأيام فأصابه البلى وصار قديما.

-أن ذلك الشيء قد أعيد إلى مثل الحالة التي كان عليها قبل أن يبلى ويخلق.

ولقد استخدمت كلمة جديد -وليس لفظ التجديد-في القرآن الكريم بمعنى البعث والإحياء والإعادة –غالبا للخلق-، وكذلك أشارت السنة النبوية لمفهوم التجديد من خلال المعاني السابقة المتصلة: الخلق-الضعف أو الموت-الإعادة والإحياء. ويعتبر حديث التجديدعن أبي هريرة (رضي الله عنه) قال: قال رسول الله-(صلى الله عليه وسلم): "إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد دينها": من أهم الإشارات إلى مفهوم التجديد في السنة النبوية.

رابعا: التجديد في اصطلاح العلماء: هو إعادة الدين على النحو الذي كان عليه زمن النبي صلى الله عليه وسلم وإعادة الناس إليه على النمو الذي مضت عليه أهل القرون الثلاثة الأولى، فينفى عنه تحريف الغالين وانتحال المبطلين، وغلو المتنطعين وتفلت الفاسقين ويعود الناس إليه بالقبول والتلقي والانقياد والتسليم والتصديق والاتباع والتوقير والتقديم والفهم والالتزام والتطبيق. (الشريف، 2004:

13). أما ما أكدت عليه مجلة البيان فهو أن : تجديد الدين يعني إعادة نضارته ورونقه وبهائه وإحياء ما اندرس من سنته ومعالمه ونشره بين الناس، فيكون التجديد بإحياء الفرائض المعطلة وإزالة ما علق بهذا الدين من الآراء الدالة والمفهومات المنحرفة ، وتخليص العقيدة من الإرهاصات البشرية لتفهم بالبساطة التي فهمها سلف هذه الأمة ، وإحياء الحركة العلمية في مجال النظر والاستدلال والعمل على صياغة حياة المسلمين صياغة إسلامية شرعية.(مجلة البيان، 1988: 9)، في حين عرف عبد العزيز الأمين مفهوم تجديد الدين باعتبار ما أضيف إليه سواء كان ذلك للعقيدة أو الشريعة(عبد العزيز الأمين، 2011: 14).

مفهوم التجديد في الفكر الإسلامي: يعني العودة إلى الأصول وإحياءها في حياة الإنسان المسلم؛ بما يمكن من إحياء ما اندرس، وتقويم ما انحرف، ومواجهة الحوادث والوقائع المتجددة، من خلال فهمها وإعادة قراءتها تمثلا للأمر الإلهي المستمر بالقراءة: "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ" (سورة العلق:1).

وفي الواقع يرتبط "مفهوم التجديد" بعدد من المفاهيم النظرية المتعلقة بالتأصيل النظري للمفهوم، والمفاهيم الحركية المتعلقة بالممارسة الفعلية لعملية التجديد. فمثلا يرتبط مفهوم "التجديد" مع مفهومي "الأصالة والتراث"؛ حيث يقصد بالأصالة تأكيد الهوية والوعي بالتراث دون تقليد جامد، وتلك المقاصد جزء من غايات التجديد. كما يرتبط "التجديد" مع مفهوم "التغريب" الذي يعبر عن عملية النقل الفكري من الغرب، وهو ما قد يحدث تحت دعوى التجديد.

وعلى صعيد المفاهيم الحركية، تطرح مفاهيم مثل "التقدم" و"التحديث" و"التطور" و"التقنية" و"النهضة" لتعبر عن رؤية غربية لعملية التجديد نابعة من الخبر التاريخية الغربية، ومستهدفة لربط عملية التجديد في كل الحضارات بالحضارة الغربية، باعتبارها قمة التقدم وهدفا للدول الساعية نحو التنمية، كما تظهر مفاهيم مثل "الإصلاح" و"الإحياء" وهي نابعة من الرؤية الإسلامية لعملية التجديد، حيث التجديد هو إحياء لنموذج حضاري وجد من قبل ولم تحدث تجاهه عمليات التجاوز والخلاص، ويتضح مما سبق مدى الارتباط بين "مفهوم التجديد" فكرا وممارسة وبين الخبرة التاريخية والمرجعية الكبرى النهائية للمجتمع.

فيأتي التجديد بمعنى إخضاع الشرع لمتطلبات الواقع المعاصر، وبالتالي هو محاولة أخذ الطابع والأسلوب في تفكير الغربيين سواء في تعبيرهم عن الدين، أو في تحديدهم لمفاهيمه ومفاهيم الحياة التي يعيشونها أو في تقديرهم للثقافات الشرقية الدينية والإنسانية(البهي، دت: 157)، في حين عقب (الزحيلي، 2002: 232) على هذا الفهم قائلا: أما إن كان القصد من التجديد هو تخطي أحكام الشريعة جملة وتفصيلا ، أو جزئيا، بحجة التطور والارتقاء إلى مستوى الدول المتحضرة صناعيا

فقط، لا فكريا وروحيا وأخلاقيا ، فهو عمل عدواني مشبوه، لا يراد به خير الأمة الإسلامية وإنما يراد به تصفية الشريعة تحت ستار التجديد المزعوم".

وقد وفق الترابي حين قال: التجديد هو أن ينفذ النظر عائدا إلى أصول الدين الأولى التي احتوتها النصوص الشرعية لعهد التنزيل أن يمعن في تراث الفقه والتجريب الذي أضافته، وأن تبصر في ثناياه الواقع الحاضر ووجوه الابتلاء المتجددة التي يطرحها من أجل استيحاء الشرع والاستئناس بالتراث، وتعرف الواقع لانجلاء صور التطبيق الإسلامي الواجبة في سياق الأوضاع المعاصرة (حسن الترابي،1995: 105).

ومن خلال التعريف السابق يتبين لنا ضرورة وضع حلول لأزمات معاصرة وفق مجموعة من الترتيبات:

أولا: التأصيل والنظر إلى النصوص

ثانيا: مراجعة الحلول السابقة والمسائل التي قد تضمنته كتب التراث.

ثالثا: التعرف على الواقع الراهن لأن الحكم على الشيء فرع من تصوره.

فمفهوم تجديد الخطاب الديني هو: فهم النصوص الشرعية في ضوء المقاصد الكلية للشريعة، بما يلائم واقع الناس، ويحقق آمالهم في الحياة ويؤهلهم للفوز بالآخرة، ويعني أيضا: تجديد الطرق والأساليب والقوالب والصيغ والمناهج دون المساس بالثوابت أو القطعيات (إبراهيم الهدهد،2019 :41).

فالتجديد في مفهوم المسلمين يعني أن نرجع إلى الطريق الصحيح والنبع الصافي، وهو المتمثل في كتابه وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، هذا من حيث معنى التجديد في الفكر الإسلامي.

وليس المقصود أيضا من التجديد التغير في الوسائل والأساليب المستخدمة في توصيل الخطاب للآخرين، فالأساليب والوسائل تعتبر من شكليات الخطاب الديني وليست من مضامينه، وهي لم ينص عليها الشارع وترك التخيير فيها للمسلمين على ألا تخالف حدود الخطاب، فالأصل في الأساليب والوسائل الجواز ما لم تخالف نصا وعلى ألا يتوقف عليها قيام فرض فعندها تندرج تحت قاعدة (ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب).

في حين هدف الغرب من فكرة (تجديد الخطاب الديني)، إنما هو تغيير وتحريف في جوهر الإسلام، لان الغرب يرى أن الإسلام يحمل مفاهيما مغايرة لكل ما هو شائع وخطابه يقوم على التمايز وعدم والتمييع، وهو يحمل وجهة نظر خاصة، ويطرح

نظاما بديلا لكل الأنظمة الوضعية، وبذلك فهو يشكلبالفعل تهديدالمصالح الغرب وأهدافهم الرامية لكسر شوكة المسلمين، ولذا نادت الكثير من أصوات المتنفذين الغربيين بضرورة تطوير الخطاب الديني من خلال صياغة جديدة ترضي آمالهم وتحقق أهدافهم.

وترى الباحثة أن جوهر مفهوم تجديد الخطاب الديني هو مخاطبة البشر وفق العصر الذي يعيشون فيه مستخدمين لغة عصرهم، وتوجيه أهداف الشريعة نحو تحقيق المقاصد الشرعية وإحقاق الحقوق، وإعادة بناء الخطاب الديني وفق أسس ومبادئ المعاصرة والحداثة، وعلى رأسها نبذ العنف وقبول الآخر والاعتقاد بالشراكة الإنسانية بين الجميع، واعتبار أن الإنسان له الحق في العيش وإعمار الأرض، والحفاظ على حياته وكرامته، وبهذا يتحقق المقصد الحقيقي من الخلق وغايته، ونكون لله خلفاء على هذه الأرض، وفق قول الله عز وجل: (وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ)(سورة البقرة: 30).

ثانيا:موقف الفكر الإسلامي المعاصر من مسألة التجديد في الخطاب الديني

ينطلق أغلب أصحاب الخطاب الديني وصانعيه من فرضية معطِّلة أدّت إلى جمود هذا الخطاب وعجزه عن إعطاء حلول لأزمات الحاضر، ومن ثم عزوف عامة الناس عنه بين مشكك في قدراته، أو مشكك في نواياه، أو فريق ثالث مرتاب في قدرة الدين على مواكبة الحياة المعاصرة بقيمها التي تكرس الانفتاح والمساواة والحوار واللاعنف والإيمان بالعلم، أو رؤاها التي تدعو الإنسان للعمل والإنجاز والمشاركة نحو بناء مجتمع كوني للجميع، وتحقيق السعادة والعدالة. تُبنى هذه الفرضية المعطِّلة على اعتقاد راسخ لدى أصحاب الخطاب بأنهم مالكي الحقيقة والمفوضين بها من السماء.

أن الإسلام صالح لكل زمان ومكان، فالتعميم هنا يقتضي ثبات عناصر أساسية من الدين، لا تتغير ولا تتحول، ومن ثم فهي تحمل جوهره وتحافظ عليه كماهية واحدة في كل زمان ومكان. ولكي يتحقق صلاح الدين في كل الأزمنة ولدى كل الناس، فلا بدّ له من التكيف والتلاؤم مع البيئات المختلفة والجماعات البشرية المتمايزة عن بعضها، وصولا إلى اختلاف الأفراد أنفسهم، دون أن يغير هذا الأمر في جوهر الدين شيئا.

التجديد في الدين أصل من أصول الحضارة الإسلامية، وقد قام علماء متعددون بمهمة التجديد في التاريخ الماضي، فالمتأمل لصنيع الإمام الشافعي رحمه الله الذي كتب فقهه في العراق مرة وأخرى في مصر، وقد عرف الأول بالمذهب القديم والثاني بالمذهب الجديد، وإن الحضارة الغربية هي التحدي الأكبر الذي يواجه -

الآن-الدين والأمة الإسلامية، وقد قامت عدة محاولات للتجديد والاجتهاد في العصر الحديث، أمثال الشيخ محمد عبده والكواكبي رحمهم الله.

يقول الإمام الغزالي أن كلمة التجديد تحتاج إلى ضبط، فإن كان القصد إعادة الإسلام إلى ما كان عليه بإزاحة ما علق به من شوائب فهو تجديد محمود، وإن كان على حد قوله الإتيان بقطع غيار أخرى من أنظمة أخرى لكي تحل أنظمة معطوبة عندنا فهذا مرفوض (محمد الغزالي، د.ت: 181)، فالإسلام دين كامل تم فيه كل شيء بإرادة الله(وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلًا ۚ لَّا مُبَدِّلَ لِكَلِمَاتِهِ ۚ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ) (سورة الأنعام:115).

أما ما جاء به الغرب تحت مفهوم تجديد الخطاب الديني إنما هو تحريف في جوهر الإسلام لاعتبارهم أن الإسلام يحمل مفاهيم مميعة وغير مدمجة، ويطرح نفسه بديلا لكل الأنظمة الوضعية الموجودة، وهذا يشكل حقيقة تهديدا لمصالح الغرب، فكانت دعواهم بتطوير هذا الخطاب ليرضون بذلك آمالهم (محمد الغزالي، د.ت: 193).

ويعتبر محفوظ في كتابه الفكر الإسلامي ورهانات المستقبل أن أزمة الخطاب الديني ما هي إلا انعكاس طبيعي لأزمة الدين في المجتمع والنهوض بها يعني النهوض بالأمة، وأن هناك أسباب كثيرة تؤول دون تحقيق قفزة تجديدية في الواقع العربي الإسلامي ويبقى الجمود الفكري والمجتمعي هو العائق الأساس الذي يمنع التجديد،وأي تجاوز لهذا العائق يبشر بالتجديد الحقيقي(محمد محفوظ، 1999: 15)، ويضيف قائلا: بأن مواجهة الجمود في الخطاب الإسلامي في حد ذاته هو ما يصبو له الفكر الإسلامي المعاصر تحت مفهوم التجديد الذي يتجه لفهم الناس للدين (محمد محفوظ، 1999: 82).

في حين أكد عزيز عبد الواحد في مقاله (نحو خطاب ديني معاصر) أهمية تحديد أهداف أساسية للخروج من حالة الجمود التي يعاني منها الخطاب الديني، والتي أهمها: (عزيز عبد الواحد،2021)

الأهداف التحصينية: عجز الخطاب الإسلامي رغم هيمنته الطويلة على المنابر والمناهج من تحصين الشباب وتقوية مناعتهم في مواجهة أمراض التطرف، وفيروسات الفكر الغربي التي غزت نفوسهم وعقولهم.

الأهداف التنموية: وظيفة الدين أنه قوة تشحن طاقات المسلم،للبناء والانتاج والإخلاص في العمل لكن الخطاب السائد لم يستطع توظيف طاقات المسلم في السياق الحضاري.

الأهداف التوحيدية والدعوية: أصبح خطابا يساهم في تكريس الفرقة وتغذية الصراعات السياسية، أكثر من كونه خطابا توحيديا يلم الشمل كما أنه فشل في تقديم صورة حضارية للإسلام في العالم المعاصر.

بناء عليه ترى الباحثة أن الهدف الأساسي لتجديد الخطاب الديني هو الاجتهاد ومحاولة الفهم الصحيح لمستجدات الفكر والعصر، وأن الواقع الذي نعيشه بما يحويه من تطور علمي أصبح يشكل جزءا حقيقيا من سلوكنا وممارساتنا اليومية، ويفتح سبلا جديدة للاجتهاد متجاوزين بذلك الفقه التقليدي والموروثات التي لم تعد تغني أو تسمن من جوع، وليس من العدل أو الإنصاف أن نقبل بما يقال بأن تعددية الخطاب الديني يعني تعددية الدين الإسلامي!! فتعدد الخطاب تكون بتعدد طرق العرض له، وإعادة النظر بأولويات كل خطاب وفق دواعي يمليها النظام السياسي بشكل مباشر أو غير مباشر، بناء على فقه أصيل هو فقه الواقع والمآل.

ومن ناحية ثانية أوضح اسماعيل حسني في كتابه علمانية الإسلام: أن طبيعة النصوص لها أحكامها وتبعاتها، فمتى كان النص احتمالي الدلالة أو احتمالي الثبوت فإنه ينتج اختلافا مشروعا، يصبح فيه كل رأي جزء من خطاب لا يحق له أن ينفي الخطاب الآخر، أو يدعي لنفسه الامتلاك المطلق للحقيقة (إسماعيل حسني ،2008 :79).

وفي ذات السياق يأتي (محمد اللافي، 2007: 23) ليؤكد ذات الفكرة حين يناقش أهمية ترسيخ التعددية في الخطاب الديني وما تتطلب من وعي عام، لأن الخطابات الدينية القائمة على الاستدلال النقلي فقط أو المطلقة من العقل في قراءة النقل تتساوى من حيث كونها خطابا، ليس من حق أحدهما أن يزعم امتلاك الحقيقة، وإن سيطر أحدهما بفعل علاقته بالسلطة السياسية وأمكنه بذلك إقصاء الخطاب الآخر وإخراجه من دائرة الضوء.

حقيقة الأمر ما نراه جليا في واقعنا هو كم الإخفاقات في تحقيق الأهداف السابقة، فكان لزاما على علماء هذه الأمة والغيورين عليها، أن يبحثوا عن خطاب جديد بآليات جديدة وأدوات تواكب العصر ومستجداته، ولا يكون ذلك إلا من خلال:

1- توحيد الجهود لتقديم خطاب ديني إعلامي في أفضل حال والخروج إلى العالمية بمراعاة الخلفية العقائدية والثقافية والاجتماعية للمتلقين (عفت الشرقاوي،1979 :89)

2- تغيير نمطية بث الخطاب الديني وطريقة طرحه بالدعوة إلى العمل التخصصي والنوعي.

3- تقديم الوجه الحقيقي للإسلام بانتهاز حرية الفكر وانفتاح الأبواب لشرح الإسلام شرحا حسنا في أفضل صورة (محمد الغزالي: 185).
4- ضرورة وجود خطاب عام وخاص في الوقت نفسه نتيجة لتنوع جمهور المتلقين للخطاب الإسلامي مع مراعاة خصائصه كأن يقوم على اللين والرحمة ووزن الأمور بالميزان الصحيح وأخذ الناس بالتدرج.
5- التوفيق بين ثوابت الدين ولغة العصر والاتفاق على تصور مشترك واحد لهذا الخطاب الديني المواكب للمستجدات.

وهناك العديد من الحقائق والأحداث والأوضاع والمتغيرات التي جعلت عملية المطالبة بتجديد الخطاب الديني ضرورة ملحة في هذا العصر، هذا ما ذكره عبد السلام السعدي وفلاح الزهيري في مقالة بعنوان (واقع الخطاب الديني وأطروحات تجديده)، وهذا يعود إلى:

1- أن التجديد في الفكر الإسلامي ليس مجرد أمر مشروع وجائز ومقبول وإنما ضرورة وقانون فمن عند التجديد الدائم والمستمر للفكر والفقه الديني يحدث فجوة بين الشريعة الإسلامية وبين مقتضيات الواقع المتغيروالمتطور دائما وأبدا.
2- أن الخطاب الديني أقدر على تغيير الاتجاهات وتعديل السلوك وإثراء الحياة أكثر من الخطاب التعليمي والإعلامي.
3- أن عملية تجديد الخطاب الديني تعد عملية مستمرة وليست وقتية فالحياة متجددة باستمرار ومن الطبيعي أن يكون الخطاب الديني مواكب للظروف في كل عصر وما يدور فيه من متغيرات.
4- السبب الأكثر أهمية والذي يؤكد على ضرورة التجديد في الخطاب الديني يكمن في كثرة السلبيات التي يتصف بها هذا الخطاب وجوانب الضعف فيه، والناتج عن تأثير الخطاب الديني بحالة التخلف التي يعيشها المجتمع.
5- أن هذا الخطاب لم يعد يواكب ما حملته وسائل الإعلام الجديدة من مزايا كبرى لم تكن مباحة أو متاحة في زمن الندرة التكنولوجية.

ثالثا: ضوابط وخطوات التجديد في الخطاب الديني

المقصود بالضوابط مجموعة القواعد والمحاذير الواجب مراعاتها فيمن يقوم بتجديد الخطاب الإسلامي، والتي تضبط حركة العقل والانفعالات لدى الإنسان فتأتي النتائج إيجابية، خالية من الانحرافات الفكرية والتصورية التي تخالف الشريعة الإسلامية ومقاصدها.

وللتجديد، ضوابط تحكمه، تنبع من طبيعة الغايات التي يسعى إليها. وما دام التجديد في هذا السياق، يتناول الخطاب الديني عموما وفي جميع حقوله، فإن الغاية منه هي

تجويد هذا الخطاب شكلاومضمونا، والارتقاء به، وإكسابه مقومات التكيف مع العصر، من أجل أن يكون أداة لتبليغ الرسالة الإسلامية، ووسيلة لبناء الإنسان الذي يعرف دينه، وينفتح على عصره، ويندمج في محيطه، ويحترم من يخالفه في المعتقد والرأي والموقف وأسلوب الحياة، ويتحاور معه، ولا ينأى بنفسه عنه، أو يتخذ منه عدوًّا له لمجرد أنه يختلف معه في أمور كثيرة.

ومن أبرز هذه الضوابط ما يلي:

أولًا: مراعاة الاختصاص: فمن يريد أن يجدد في الخطاب الديني، لابد أن يكون متخصصا في المجال الذي يريد أن يجدد فيه، حتى لا يكون مثل الذي يتحدث في الإسلام من غير أهله، فالتجديد مهمة الراسخين في العلم، وأهل الحل والعقد في الأمة عبر المجامع والمؤتمرات العلمية الجامعة التي تتمتع بالاستقلال وحرية الرأي (على العماري،1994: 13). فأحكام الإسلام ليست "بأقل حرمة من قضايا الهندسة، والطب والجغرافيا، فإذا كنا لا نقبل من أعلام الهندسة أن يُفْتُونا في أدق الشؤون الطبية ولا في أوضحها فكيف نقبل من رجال لم يتخصصوا في الدراسات الدينية الإسلامية أن يفتونا في شؤون ديننا (عبدالله سمك، 1994: 16).

ثانيًا: التجرد من الأهواء للوصول إلى الحقيقة والتحلي بالموضوعية: الموضوعية تتطلب البحث عن الحقيقة، والتمسك بالحق بعيدا عن الأهواء والمزاعم الفاسدة، كالكِبْر والمذهبية والتقليد وغيرها، وذلك يتم من خلال ثلاث خطوات:

استهداف الحقيقة: فالموضوعية تتطلب البحث عن الصواب والحق، قال أبو حامد الغزالي: ينبغي أن يكون طالب الحق في طلبه كناشدالضالة لا يفرق بين أن تظهر على يده أو غيره (أبو حامد محمد الغزالي، دت:44)

الانطلاق من الحق: الذي يجعل المجدد يسعى في عمله على أساسه، ويزن الأمور بميزانه دون الأهواء والشهوات والرغبات الشخصية.

الأخذ بالحق دون المراوغة فيه: أو اكتفاء بما يوافق الهوى منه، أو الوقوف عند حدالاعتراف النظري به.

ومن هنا يتبين أن هذا الضابط من أهم الضوابط اللازمة لتجديد الخطاب الإسلامي وإعادة التصور الصحيح، والفهم السليم للمبادئ والأصول الإسلامية؛ وذلك لأنه ضابط إيماني أخلاقي (يوسف القرضاوي،2013: 158).

ثالثا: التمسك بالأصول والثوابت الإسلامية: أصول الدين وثوابت لا تقبل التجديد إطلاقا، وأي تجديد يتناول شيء منها يدخل في إطار الحرمة، كالتجديد في العقيدة

الإسلامية، وكل ما ثبت بدليل قطعي من المحرمات كالزنا والربا وشرب الخمر، وأصول الأخلاق بجانبيها.وإذا كان هناك تجديد في الأصول والثوابت الإسلامية من منظور الإسلام، فإنه التجديد الذي يحيي الأصول ويعيد الحيوية إلى الثوابت.

رابعا: التأكيد على محدودية العقل البشري وعدم إحلاله محل الوحي: هناك من الأمور ما هو فوق طاقة العقل البشري، وخارج عن حدوده، وأي خوض فيه إنما هو تخبط لا يجني العقل من ورائه إلا الشقاء والضلال؛ وذلك لأن العقل الإنساني مقيد بإطار الزمان والمكان الحسيين، والنشاط العقلي لا يتجاوز بمفرده دائرة الكون المحسوس؛ لأنها خارج نطاقه وقدراته ولهذا يجيء الوحي الإلهي ليكمل للإنسان دائرة المعرفة فيخبره بما هو خارج عن قدراته من عوالم الغيب المختلفة. (حلمي صابر، 2000: 121)

خامسا: إصلاح الفكر الديني في إطار منهجي: الأمة الإسلامية قد أصيبت بخلل فكري والوقوع في الحيرة والاضطراب، فاستلزم ذلك إصلاح الفكر وتجديده من خلال المنهج الإسلامي الرشيد، إذ إن مهمة الإصلاح والتجديد تلي في المنزلة عمل الأنبياء والمرسلين في بناء الإنسان وإعادة تشكيل هيكله الفكري والثقافي عن الدين والكون والحياة (طه العلواني، 1992: 14).

لذلك يجب مراعاة هذا الضابط، وتحديد مفهومه وعدم الخلط بين إصلاح الفكر وإصلاح القيم التي جاء بها الوحي من الضروريات المهمة للنهوض بالعملية التجديدية للخطاب الإسلامي، وإقامة البناء المعرفي والثقافي للأمة الإسلامية ومن ثم إعادة الدور الحضاري لها.

سادسا: الالتزام بأساليب وقواعد اللغة العربية في تفسير النصوص الدينية وتأويلها: اللغة العربية هي لغة الوحي، فالقرآن نزل بلسان عربي، وكذلك السُّنَّة جاءت بهذا اللسان العربي، ويُجمع العلماء على أن اللغة العربية من أقدر اللغات على استيعاب متطلبات النمو الحضاري لتضمنها العديد من أنواع الأساليب البلاغية والبيانية التي تصمد أمام التحديات والمتغيرات على مَرِّ الأزمان والعصور.

خطوات تجديد الخطاب الديني:

في سياق حديثنا عن الخطاب الديني وضرورة تجديده، وبعد أن تحدثنا عن مفهومه والضوابط المتعلقة بتطبيقه، لا بد لنا من تسليط الضوء على الخطوات التي على المجدد أن يخطوها لتحقيق تجديد حقيقي واستبدال الصورة النمطية التي أثبتت عجزها اليوم عن مواكبة مستجدات العصر، ولإعطاء فهم صحيح لأحكام الشريعة، وهذا البناء الجديد يحتاج لثلاث خطوات متتابعة: (محمد الخشت،2017: 14)

1- التفكيك العلمي للخطاب الديني القديم: ولا يقصد بالتفكيك هنا تفكيك المشككين، ولا التفكيك العدمي المروع. وإنما هو إثبات للمرجعية وإيمان واتفاق معها(الأصول والثوابت)، المبني على الفهم المعتدل والوسطية، وفي ذات الوقت نقد وتحليل عقلاني يتمركز نحو الحقيقة والعمل على اكتشافها، ولا ينكر وجود قيم مطلقة بل يتحرى الوصول اليها بأسس علمية. حيث يكون التفكيك هنا هو العودة للأصول الأولى والالتقاء مع الدين الحقيقي وبذلك تنهار كل التأويلات البشرية التي صنعها المستفيدون منها فقط.

2- تطوير المناهج وتحديث آليات التدريس: إن الخطوة الأساس في التجديد الديني والتي تقوم على إزاحة الدوغما التي عدو التطور والحياة هي تطوير المناهج التعليمية والتربوية في المدارس والجامعات، وهذا التطور يكون بضرورة تغيير منهج التفكير ابتداء حتى يتم التوصل لتطوير آليات التدريس. ومن المنطقي أن تكون للمؤسسات الدينية الأولوية لتأهيل من يعتلون المنابر، والعمل على تجديد المناهج التي تدرس دون تغريب الطالب عن قضايا أمته وما يؤرقها.

وتشدد الباحثة على وجوب الاستثمار الحقيقي في التعليم القائم على الرؤية العلمية التي أساسها فهم فلسفة الحياة، للتخلص من الجمود الديني الذي سبق أن تطرقنا له.

3- إحلال فلسفة الدين بديلا عن علم الكلام: يرى الخشت أن من المهم البحث عن فلسفة جديدة للدين تتجاوز علم الكلام، ويدعو للاستفادة من المكتسبات العلمية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، وترك معارك الماضي وكل ما وراءها، والدخول في معارك العصر بأدوات عصرية.

رابعا: واقع الخطاب الديني لدى حركات الإسلام السياسي بين الأيديولوجيا والبراغماتية، حزب النهضة في تونس أنموذجاً.

كان لواقع الخطاب الديني صاحب الاتجاهات المتباينة والذي تضاربت مصالحه وتعددت خططه، في ظل القمع والاستبداد الذي سيطر على المنطقة العربية والإسلامية إبان الربيع العربي سببا لطفو حركات على السطح بعضها تفشى فيه التطرف، وآخر إباحي وغيره يدعو لتكفير الآخر، الذي حرصت بعض الحركات الإسلامية على اعتباره أحد أهدافها الأيديولوجية الذي استخدمته في حراكها السياسي، حيث استخدمت بنية المجتمع في نهاية المطاف إلى مكامن القرار السياسي، وهذا يعتبر أحد الأساليب التي استخدمتها العديد من الحركات الإسلامية في بناء ذاتها لتمهد لسطوتها السياسية على الحكم.

هذا الأمر يؤسس بطبيعة الحال لعملية الانتقال للتجديد في الخطاب الديني لحركات الإسلام السياسي بين الأيديولوجيا والبراغماتية وسنسلط الضوء على حركة النهضة في تونس أنموذجاً.

الجذور التاريخية لحركة النهضة:

"النهضة" حركة إسلامية تونسية تأسست عام 1972 باسم "الجماعة الإسلامية"، ثم غيرت اسمها عام 1989 إلى "حركة النهضة". (أحمد نبوي، 2020: 2) تعرضت للقمع والاضطهاد في عهدي الرئيسين الحبيب بورقيبة وزين العابدين بن علي، وسجن عدد من قادتها وهجّروا لسنوات طويلة، ولكنها عادت لتتصدر المشهد السياسي التونسي بعد الثورة التي أطاحت بنظام بن علي عام 2011.

تأسست حركة النهضة في أبريل/نيسان 1972 بشكل سري باسم الجماعة الإسلامية، وشارك في تأسيسها جامعيون وحقوقيون من أبرزهم: راشد الغنوشي وعبد الفتاح مورو والمنصف بن سالم، والتحق بهم فيما بعد كثيرون منهم على العريض. لكن الحركة تعرضت للتضييق والملاحقات والاعتقالات في مراحل متعددة منذ نشأتها، كان آخرها الحملة الواسعة التي شنها نظام بن علي عليها عام 1991 مما دفع قياداتها وكوادرها إلى الهجرة من البلاد. وبعد انطلاق الثورة التونسية في 17 ديسمبر/كانون الأول 2010 وسقوط نظام زين العابدين بن علي يوم 14 يناير/كانون الثاني 2011، تم الاعتراف القانوني بالحركة حزبا سياسيا، وتصدرت المشهد وباتت من أبرز القوى السياسية في الساحة التونسية.

الفكر والأيديولوجيا لحركة النهضة:

استلهمت الحركة أفكارها ومبادئها من فكر منظري الإخوان المسلمين في مصر وعلى رأسهم سيد قطب، إلى جانب مفكرين بارزين مثل مالك بن نبي وعلال الفاسي وغيرهما، بيد أن قادتها -خاصة راشد الغنوشي-أكدوا مرارا قبل الثورة التي أطاحت بابن علي وبعدها، أن النهضة طورت منهجها وباتت قريبة جدا من منهج حزب العدالة والتنمية التركي. أكدت النهضة في بيانها التأسيسي أنها ذات مرجعية إسلامية، وتسعى إلى "النضال من أجل تحقيق وحدة المغرب العربي كخطوة باتجاه تحقيق الوحدة العربية، فالوحدة الإسلامية وتحرير فلسطين". وأضافت أنها لا تقدم نفسها ناطقا رسميا باسم الإسلام، وحددت جملة من الأهداف منها: بعث الشخصية الإسلامية لتونس، وتجديد الفكر الإسلامي، والسعي إلى أن تستعيد الجماهير حقها في تقرير مصيرها، وضمان تنمية اقتصادية عادلة. (أنور الجمعاوي، 2013: 7-9)

وجدت النهضة التزامها بالمنهج الديمقراطي، وقد بدا جليا من خلال المؤتمر الأخير للحركة حجم التأييد الذي يحظى به الغنوشي داخل قواعد الحركة في ممارسة العمل الديمقراطي (أنور الجمعاوي، 2013: 21)، سواء في التداول على السلطة، وبمبادئ حقوق الإنسان، وبنبذ العنف. وكانت قد أعلنت الحركة بوضوح قبل ثورة يناير 2011 وبعدها أنها تقبل بمجلة الأحوال الشخصية التي منحت المرأة التونسية حقوقا واسعة، باعتبار أن ما ورد في تلك المجلة اجتهاد من ضمن اجتهادات إسلامية.

يمكن القول إن تونس هي المثال الواعد من بين حركات الاسلام السياسي ولا تزال كذلك، فقد بدا حزب النهضة ليس حزبا حديديا (أنور الجمعاوي، 2013: 18)، بل هو حزب ينسجم مع اقتصادات الظرف السياسي الذي ينتمي إليه.

أثار فوز الحركة الإسلامية في انتخابات وصفت بالديمقراطية في تونس العديد من القضايا. كان السؤال المركزي الذي نشأ عن تولي النهضة للسلطة هو ما إذا كان بإمكانه التوفيق بين التزامه المتوقع بالممارسات الديمقراطية والمبادئ المرتبطة بالإسلام السياسي الحديث التي تتعارض مع الديمقراطية. معضلة أخرى تمثلت في تدهور الوضع الاقتصادي والاجتماعي، والذي كان أحد العوامل الرئيسة التي أشعلت شرارة الثورات. وبينما ساهمت كل هذه العوامل في الإطاحة بجماعة الإخوان المسلمين في مصر، أبدت حركة النهضة التونسية مرونة كبيرة مكنتها من الاستمرار في الحكم.

وهكذا أصبحت الحركة ظاهرة في العالم العربي الإسلامي ومن اللافت للنظر أنها لم تحافظ على وجودها في الحكومة بشكل ديمقراطي فحسب، بل تبنت أيضًا خطابا سياسيا حداثيا من الدرجة الأولى وصفه بعض الباحثين والمحللين بأنه أكثر حداثة من خطاب الحداثيين أنفسهم. تطور هذا الخطاب إلى أيديولوجية ناشئة: في عام 2016، (Khalil,2015:13)خلال المؤتمر العاشر لحركة النهضة، أعلنت الحركة "الإسلام الديمقراطي"، وبذلك قدم نفسه كحزب قومي مدني يسترشد بالقيم الإسلامية ورفض أن ينضم إلى حركات تتبنى الإسلام السياسي الكلاسيكي. ونظرًا لأهمية هذا الإعلان والمواقف الحداثية التي تبناها حزب النهضة لاحقًا فيما يتعلق بحقوق الإنسان والحريات على وجه الخصوص، عمد الكثيرون من المختصون دراسة هذا المفهوم المعلن للإسلام الديمقراطي، والذي يمكن أن يكون نقطة انطلاق لتجديد الفكر الإسلامي ومن ثم دور الحركات الإسلامية في الأنظمة السياسية الديمقراطية التي يمكن أن تؤدي إلى ترسيخ هذه الأنظمة في تونس والدول العربية الأخرى. ومع ذلك، لن يتعمق التحليل في النوايا أو الأسس الكامنة وراء تبني النهضة المعلن للإسلام الديمقراطي.

لقد كانت التحولات خلال الفترة التأسيسية: من الانفتاح إلى العناد إلى المساومة على البرنامج الانتخابي لحركة النهضة لعام2011. واختلفت بشكل كبير عن المطالب التي قدمتها عندما ناقش المجلس الوطني التأسيسي الدستور في حين أن برنامجه الانتخابي لعام 2011 ألزم الحركة بالنزعة الجمهورية واللاعنف والمساواة، فإن معظم مواقفها خلال مناقشة الدستور كانت تذكرنا بالمبادئ الكلاسيكية للإسلام السياسي للحزب؛ على سبيل المثال، جاء في برنامج 2011 أن "حركة النهضة تتبنى نموذج الدولة المدنية التي تراعي المصلحة العامة، وتحمي السلم الاجتماعي، وتعمل من أجل التقدم الاقتصادي، وتسعى جاهدة لترسيخ الحريات العامة والخاصة، وتحترم مبادئ الديمقراطية والمساواة بين المواطنون في الحقوق والواجبات "، على النقيض من ذلك، أثناء النقاش حول الدستور، أكدت الحركة أنه يجب أن تنص على "التكامل"، وليس "المساواة" بين الجنسين. كما حاولت الحركة منذ فترة طويلة فرض لغة تسمح لها بتجريم التجديف وطالبت بأن ينص الدستور على الشريعة الإسلامية كنص أساسي. أثار التزام النهضة بهذه المطالب نقاشا أيديولوجيا واسعا بين إسلاميي الحركة من جهة والليبراليين الرافضين للمطالب من جهة أخرى. (Mohammed,2018:12بالإضافة إلى ذلك، أثار السلوك الفردي لبعض قادة النهضة الشكوك، خاصة وأن حركة النهضة لم تصدر أي تصريحات رسمية تندد بمثل هذا السلوك باعتباره لا يمثل أيديولوجيتها التقدمية.

اندلع المشهد السياسي وبلغ ذروته في عام 2013، وتحول من نقاش بين السياسيين إلى نقاش حاد داخل الجماهير. في ذلك العام، تداخلت الأحداث الداخلية والخارجية لدفع حزب النهضة في النهاية إلى التنحي عن الحكومة خوفًا من تكرار سنوات النفي والسجن. على سبيل المثال، ظهرت الجماعات السلفية الجهادية في تونس واتُهمت باغتيال المعارضين العلمانيين شكري بلعيد ومحمد براهمي. وطالبت المعارضة بمحاكمة مرتكبي هذه الجرائم. ووجهت بعض الأصابع إلى النهضة على أساس أنها تشارك مصالحها مع هذه الجماعات، الأمر الذي ينذر باحتمال تعرض الحركة للسجن مرة أخرى. يضاف إلى ذلك المناخ الإقليمي المتوتر الذي تهيمن عليه الحركات الإسلامية المتطرفة، وفي مقدمتها تنظيم الدولة الإسلامية، خاصة وأن تونس تصدرت قائمة الدول المصدرة للجهاديين إلى هذا التنظيم. أشار الاجتماع السري بين زعيم حزب النهضة راشد الغنوشي والباجي قائد السبسي، زعيم حزب نداء تونس المنافس، الذي عُقد في باريس في 15 أغسطس 2013، إلى أن قرار النهضة بالتنازل عن السلطة لن يتركه خالي الوفاض. وقد تأكد ذلك من خلال اعتماد الدستور التونسي الجديد كنص حل وسط وصفه الأستاذ الجامعي قيس سعيد بأنه براغماتي خالص. (Khalil,2015:15) جاءت التنازلات التي قدمها كل

من النهضة ونداء تونس كجزء من الصفقات التي سمحت لحركة النهضة بالبقاء في الحكومة ومنذ ذلك الحين، سادت سياسة "التوافق" بين الحزبين.

والسؤال الذي طرح نفسه في هذه المرحلة، ماذا سيحدث بعد أن رسخت حركة النهضة نفسها في الحكومة؟

بعد اعتماد الدستور التونسي الجديد، بدأ حزب النهضة يتصرف بشكل أكثر انسجاما مع الوعود "الحداثية" التي قطعها في بداية الثورة، وبدأ المراقبون والمحللون في التمييز بين النهضة والجماعات الإسلامية الأخرى، في هذه الأثناء عملت الحركة على استبعاد العناصر المتشددة من مشهدها السياسي. في مؤتمرها العاشر في عام 2016، قامت بتفصيل هذا "التقدم" من خلال مجموعة متنوعة من البرامج الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتنظيمية، والتي ترقى إلى مستوى مشروعها للسنوات القادمة، وما أشبه محتوى هذه البرامج بالبرنامج الانتخابي لحركة النهضة عام 2011، في حين كان الفرق هو أن البرنامج يعبر عن الموضوعات التي أثيرت في عام 2011 بمزيد من التفاصيل والوضوح.

يمكن اعتبار المؤتمر العاشر لحركة النهضة بمثابة إعادة صياغة لبرنامجها الانتخابي بطريقة من شأنها إحداث الصدمة اللازمة لإقناع القوى المحلية والدولية بمدى اختلاف النهضة عن الحركات الإسلامية الأخرى. على الرغم من أن الاتهامات بأن حزب النهضة لديه خطاب مزدوج قد خفت حدته، إلا أنه لا يزال يعتقد أن الجماعات التي تتبنى الإسلام السياسي تشكل وحدة واحدة حتى لو تصرفت بشكل فردي. هناك قاعدة أيديولوجية عالمية تمكن كل مجموعة من ممارسة الرؤية في إطارها الخاص وضمن السياق المحدد لبلدها ". (Bouftah,2017:10)

ومع ذلك، لا يمكن لأحد أن ينكر تطور خطاب النهضة في برامج المؤتمر العاشر فيما يتعلق بالانفتاح على قضايا الديمقراطية والحقوق. وقد قدمت الحركة فيما بعد أدلة على هذا التوجه باعتماد قانون يجرم العنف ضد المرأة. كما عبرت عن التوجه من خلال التصريحات "الثورية" حول الحقوق والحريات الفردية التي أطلقها بعض قادتها. (Hadaria,2016:5)

من هنا، أعلنت حركة النهضة "الإسلام الديمقراطي" في مؤتمرها العاشر، معبرة بذلك عن خروجها عن الإسلام السياسي. وجاء في البيان الختامي أن "هذا المؤتمر التاريخي ... يؤكد من خلال خياراته الاستراتيجية الواضحة أن حزب حركة النهضة قد تجاوز عمليا كل المبررات التي يعتبرها البعض على أساسها جزءا مما يسمى بـ " الإسلام السياسي ".

إذا قبلنا أن الإسلام الديمقراطي هو أيديولوجية النهضة الناشئة، فيمكننا أيضا اعتباره خاتمة لمسار الحركة البراغماتية السياسية والتغييرات الفكرية التي مرت بها منذ نشأتها. بعبارة أخرى، يمكن اعتبار إطلاق "الإسلام الديمقراطي" بمثابة انتقال للإسلام السياسي من مرحلة التنظير الفكري إلى مرحلة العمل السياسي الفعلي. من خلال تبني أيديولوجية تتعارض مع المعتقدات الكلاسيكية للإسلام السياسي التقليدي، تحرر النهضة نفسها من الالتزامات التي تفرضها أدبيات هذا الفكر، أي الشكل والتعهدات أو الالتزامات بممارسات سياسية معينة. وبذلك تكتسب الحركة المرونة اللازمة لاتخاذ خياراتها السياسية الخاصة. كررت برامج المؤتمر العاشر، إلى حد ما، العديد من المحاولات لاستبدال وأسلمة المصطلحات الحداثية دون توثيق فكري (Hadaria,2017:7) أي إرساء قواعدهم النظرية في الإسلام.

ومع ذلك، يمكننا أن نستنتج من هذه البرامج عدة نقاط لمصداقية النهضة:

أولا، أعطت الحركة في تعريفها لذاتها الأولوية للبعد القومي الديمقراطي على البعد الإسلامي. وفي هذا الصدد، ينص البرنامج الذي يحمل عنوان "طرق إدارة المشروع" على أن النهضة "حزب سياسي ديمقراطي له إطار مرجعي إسلامي، وهو وطني في انتمائه، ومفتوح لجميع الرجال والنساء التونسيين، ويوفر العدالة الاجتماعية وقضايا التنمية هي الأولوية القصوى، وتضع نفسها في المجتمع الواسع وتحمل تطلعات شرائحه العريضة، وتتبنى الوسائل الحديثة في العمل السياسي، والإدارة الفعالة، والحكم الرشيد.

ثانيًا، وصف الغنوشي أعضاء حزب النهضة بأنهم "مسلمون ديمقراطيون" في الكلمة الختامية للمؤتمر. ويحمل استخدام مصطلح "المسلمون" بدلا من "الإسلاميين" أهمية كبيرة عبر عنها سياسي النهضة نوفل جمالي بقوله: "لقد ابتكرت حركة النهضة مقاربة جديدة لعلاقة الإسلام بالسياسة، لا تقوم على البعد العقائدي بل على أساس" بعد القيم. وهذا يعني أن هدف الحركة يتجاوز التركيز على العبادة وسلوك الأفراد للتركيز على نظام القيم الإسلامية نفسه، والذي يعد جزءًا لا يتجزأ من نظام القيم العالمي ". وبالمثل، صرحت مهيرزية العبيدي: "كمسلم، يدفعني التزامي بالإسلام وواجبي الروحي إلى ضمان العدالة وإعمال الحقوق والحريات للجميع دون استبعاد أي جنس أو عرق أو دين". (Varvelli, 2015:8)

من هذا المنظور، يبدو أن النهضة، على عكس ما سعى الإسلام السياسي الكلاسيكي إلى تحقيقه منذ نشأته، يقصر الدين على مجاله الخاص من خلال فصله عن الشؤون العامة والحياة العامة. هذا هو الفرق بين "الإسلامي" و "المسلم". فإنه يسعى الإسلامي إلى نقل تدينه من حياته الفردية والخاصة إلى المجال العام ويؤمن بقوة

بالدين باعتباره أيديولوجية قائمة بذاتها يجب أن تصبح أيديولوجية المجتمع والدولة. بالإضافة إلى ذلك، أكدت تصريحات بعض قادة النهضة ((Hadaria,2017:17أن الإطار المرجعي للحركة اليوم هو الاتفاقيات العالمية التي وقعتها الدولة التونسية والدستور التونسي. لم يذكروا الشريعة الإسلامية. وبدلا من ذلك، شددوا على أن دور الإسلام السياسي بالنسبة لحركة النهضة يقتصر على نظام قيمها، والذي يتوافق تماما مع القيم العالمية.

خامسا: النتائج والتوصيات

النتائج:

1- تجديد الخطاب الديني هو التجديد الهادف والمتوازن الذي يعنى بتنقية التراث الفقهي وإصلاحه، من خلال فهم النصوص الشرعية في ضوء المقاصد الكلية للشريعة، بما يلائم واقع الناس، ويحقق آمالهم في الحياة ويؤهلهم للفوز بالآخرة.
2- الأمة الإسلامية بحاجة ماسة إلى تجديد كلي للخطاب الديني يطرق كل الأبواب وكافة المجالات.
3- الخطاب الديني ينطلق من مسألة عقدية بأنه الخطاب الأكثر قدرة وفعالية على التوجيه وتعديل المسارات السلوكية والأخلاقية في المجتمعات العربية والإسلامية، نظرا لما يمثله الدين من ركيزة أساسية في تكوين الشخصية العربية والإسلامية.
4- لتجديد الخطاب الديني ضوابط تحكمه على ذوي الاختصاص مراعاتها، والسعي نحو التجرد من الأهواء والموضوعية، وضرورة التمسك بالأصول والثوابت الإسلامية، ومراعاة محدودية العقل البشري وعدم إحلاله محل الوحي.
5- تجديد الخطاب الديني يستدعي خطوات تكاملية ومتتالية، من خلال العمل على التفكيك العلمي للخطاب الديني القديم ومن ثم تطوير المناهج وتحديث آليات التدريس، واحلال فلسفة الدين بديلا عن علم الكلام.
6- أعلن حزب النهضة انسلاخه عن الإسلام السياسي، وتبنيه الإسلام الديمقراطي، فأصبحت تعرف نفسها على أنها حزب مدني وديمقراطي ولعل هذا بسبب المتغيرات التي واجهت الحزب طيل السنوات الماضية.
7- تجاوز حزب النهضة حالة الجمود الأيديولوجي لصالح التعايش السلمي والعملية السياسية، مما اضطره إلى إحداث تغييرات أيديولوجية دون التنصل من الثوابت والأصول.

التوصيات:

-ضرورة إنشاء فقه إسلامي وتفاسير جديدة تصلح لزماننا يوازي متطلبات العصر ومستلزماته.

-على المسلمين أن يتحملوا مسؤوليتهم في الدفاع عن الدين والذود عنه، وخاصة بالتصدي للغزو الثقافي، من خلال التحصين الفكري والعقائدي والتعرف على فساد العقائد والأفكار الغربية.
-عقد مؤتمرات وندوات في جميع البلاد الإسلامية تبين خطر الغزو الثقافي، وأهمية تجديد الخطاب الديني لمجابهة مستجدات العصر.
-على كليات العلوم الشرعية يقع العبء الأكبر في بحث الموضوع وبيان مسألة تجديد الخطاب الديني للناس وطلاب العلم، والتركيز على التحصين الفكري لأجيال المسلمين حتى لا يقعوا في شَرَك هذه المحاولات.

قائمة المراجع

-القرآن الكريم

1. ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور الافريقي المصري جمال الدين أبو الفضل(1988). لسان العرب. بيروت، دار الجيل ودار لسان العرب.
2. أبو لطيفة، ديمة(2020).مفهوم التعددية السياسية في الفكر الإسلامي السياسي (دراسة تحليلية) حركة المقاومة الإسلامية حماس في فلسطين أنموذجا. رسالة دكتوراة، جامعة السلطان زين العابدين. ماليزيا.
3. الجمعاوي، أنور(2013). الإسلاميون في تونس وتحديات البناء السياسي والاقتصادي للدولة، مجلة عمران للعلوم الاجتماعية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، مج 1، ع4.
4. حسني، إسماعيل(2008). علمانية الاسلام والتطرف الديني (نقد أيديولوجية شمولية الإسلام من منظور الشريعة والتاريخ وقيم الحداثة)، دار مصر المحروسة، القاهرة، ط1.
5. الخشت، محمد عثمان(2017). مقاربة في تجديد الخطاب الديني. حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي، ع365، دار المنظومة.
6. الرازي، الفخر(1994).المصطلحات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. الرياض: الدسيا للكتب والنشر.
7. سمك، عبد الله علي عبد الحميد(1994). البحث العلمي بين الأصالة والمعاصرة دراسة مقارنة بين التصور الإسلامى والفكر الوضعى، مطبعة العمرانية، القاهرة.
8. الشرقاوي، عفت(1979). الفكر الديني في مواجهة العصر.
9. صابر، حلمي عبد المنعم(2000). منهجية البحث العلمي وضوابطه في الإسلام، صادر عن رابطة العالم الإسلامي بمكة المكرمة السنة السادسة عشرة ـ العدد 183.

10.الطيار، أحمد عبدالله(2005)."تأويل الخطاب الديني في الفكر الحداثي الجديد"، حولية كلية 4- أصول الدين القاهرة، العدد (22)، المجلد الثالث

11.العلواني، طه جابر(1992). إصلاح الفكر الإسلامي بين القدرات والعقبات، مكتبة المنار، الأردن، الطبعة الثانية.

12.عمارة، محمد (2004).الخطاب الديني بين التجديد الإسلامي والتبديد الأمريكاني. دار الشروق الدولية، القاهرة.

13.العماري، علي(1994). أدعياء التجديد مبددون لا مجددون.مكتبة وهبة، القاهرة .

14.الغزالي، أبو حامد محمد.(دت) إحياء علوم الدين. مكتبة التوفيقية، القاهرة.

15.الغزالي، محمد(دت). لقاءات وحوارات حول واقع الحركة الإسلامية المعاصرة.

16.القرضاوي، يوسف(2013). المرجعية العليا في الإسلام للقرآن والسنة. مكتبة وهبة، القاهرة.

17.اللافي، محمد الفاضل(2007). الخطاب الديني الإسلامي المبادئ والنظرية والتجديد. دار الكلمة للتوزيع والنشر، المنصورة.

18.محفوظ، محمد(1999). الفكر الإسلامي ورهانات المستقبل. المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء.

19.نبوي، أحمد.(2020). النهضة التونسية قراءة في مسار الحرجة وتجربتها في الحكم : حركة النهضة حرية عدالة انتماء. آفاق سياسية، المركز العربي للبحوث والدراسات، ع 53.

20.الهدهد، ابراهيم صلاح(2019).واقع الخطاب الديني المعاصر. المنظمة العالمية لخريجي الأزهر، جامعة الأزهر ، مصر.

21.Mohammed Abu Rumman(2018). The Prospects of Political Islam in a Troubled Region Islamists and Post-Arab Spring Challenge, The Hashemite Kingdom Of Jordan The Deposit Number at The National Library (2018/2/529).

22.Khalil al-Anani, " The Brotherhood in the Regional Balance" al-Araby al-Jadid, March 10, 2015 Lynch, Mark 'In Uncharted Waters: Islamist Parties Beyond Egypt's Muslim Brotherhood', Carnegie Middle East Center, 16 December, 2016, http://carnegie-mec.org/2016/12/16/ar-pub-66511

23.Mohamed Boufatah, "TAJ séduit 2000 élus locaux et 55 parlementaires" [TAJ seduces 2000 MPs and 55 local officials], Expression, January 6, 2013, https://www.djazairess.com/fr/lexpression/166740.

24.Hadria, S. Gharib, C. Güna(2017).TRANSFORMATION IN TUNISIA: THE FIRST FIVE YEARS, JOINT POLICY STUDY Published by the European Institute of the Mediterranean ,Reviewer: Silvia Colombo,Proof-reading: Neil Charlton Layout: Núria Esparza ,ISSN: 2462-4500 Legal deposit: B 8397-2016 ,January 2017

25.VARVELLI, A. (Ed.). (2015, September 16). Libya's fight for survival. Defeating Jihadist networks. EFD Report. European Foundation for Democracy. Retrieved from http://europeandemocracy.eu/wp-content/uploads/2015/09/2015-09-Libyas-Fight-forSurvival.pd.

The renewal of the religious discourse of the political Islam movements .between ideology and pragmatism of Ennahda in Tunisia is a model

Dr.Dema Abu latifa

Assistant Professor-Faculty of Humanities - Al-Istiqlal University -

Palestine

Abstract: Islamic thought has been characterized by enormous flexibility in reconciling the universal origins, the general rules of Islamic law, and the statement of interests that Islam aims to achieve, by preserving the general purposes of sharia and deepening the jurisprudence of reality and destiny, while at the same time the issue of renewal in religious discourse occupies the space of debate and debate between religious scholars and politics, considering Islam as a flexible system, scalable and renewed according to the needs of the people, as

the nature of sharia is visible. The timelessness that God has made fit for all time and place, does not exhaust its particular, and does not implement its giving, it meets the needs of each era, and the requirements of every time thanks to the jurisprudence of the scholars in this, based on the texts at times, or measure and diligence at other times. What our nation needs today is an authentic and renewed scientific effort, which leads to the liberation of the nation from unilateral thought, political tyranny, and there is no way to end the tyranny that has increased only by simplifying the meanings of justice and freedom, and to allow the movements of political Islam to renew in their religious discourse, and this requires rebuilding this discourse, developing means and methods to achieve the purposes of Islam, and meet the needs of reality, while benefiting from various successful human experiences and experiences, without merely imitating the heritage, without recklessness and harmony behind Western civilization. Without scrutiny and foresight, the researcher studied the issue of renewal in religious discourse among the movements of political Islam between ideology and pragmatism, and highlighted the Renaissance movement in Tunisia, and the researcher adopted the methodology of descriptive research, through the conduct of the office survey (analytical inductive) in order to build the theoretical framework while giving critical analysis of some of the texts contained in it. This is by answering the main question: What is the concept of renewal in religious discourse among political Islam movements.

Keywords: Politics, Sociology, Sharia, Islamic Thought.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 16 مارس 2022
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

مساهمة مصادر التّعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة

أ.سامية عمر فارس ديك
طالبة دكتوراه، جامعة القدس-فلسطين
أ.دعاء وهبة غوشة
طالبة دكتوراه، جامعة النجاح الوطنية –فلسطين

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مساهمة مصادر التّعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي وتم اختيار عينة قصدية بلغ عددها 28 تربويّاً (معلّمين/ات، ومشرفين/ات تربويين، ومديري /ات مدارس) ممن يعملون في المدارس الحكومية ، وطبقت الدراسة الاستبانة التي تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية المناسبة. وأظهرت نتائج الدّراسة موافقة عينة الدّراسة بدرجة كبيرة على أنّ مصادر التّعليم المفتوحة أسهمت في تفعيل مجتمعات التّعليم المهنيّة من خلال دورها في تفعيل متطلّبات مجتمعات التّعلّم المهنيّة التي شكّلت مجالات أداة الدّراسة؛ فلقد أسهمت مصادر التّعليم المفتوحة بالدّرجة الأكبر في توفير بيئة داعمة لمجتمعات التعلّم المهنيّة، وتعزيز التّعليم والتّعلّم التّعاوني، إضافة لمساهمتها في تطوير رؤية مشتركة للفريق، وتعزيز المسؤوليّة المشتركة، وتوفير فرص لتبادل الخبرات بين أعضاء الفريق. كما تبيّن من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة مساهمة مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلم المهني تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة، وامتلاك مهارات تقنية، وتوفر خط انترنت سريع.

الكلمات المفتاحية: مصادر التّعليم المفتوحة، مجتمعات التعلم المهني، المدارس الحكومية.

مقدمة الدراسة

يشهد العالم اليوم تحوُّلات كبيرة، وتغيّرات متسارعة تؤثّر في نواحي الحياة كافّة، وتزيد مهمّة التربية تعقيداً؛ إذ تُحمِّل التربويّين مسؤوليّة التحقُّق من المعارف والمهارات والقيم التي يجب أن يتسلّح بها جيل المستقبل لمجاراة هذا العصر وتقلُّباته، والإبداع في حلِّ المشكلات الحياتيّة، وقيادة تغيير نافع ومستدام ينفع الأمّة والمجتمع.

تسهم مجتمعات التعلُّم المهنيّة الفعّالة في إحداث التّغيير المنشود، والحفاظ على ديمومته، وضمان استمراريّته، وتشير الدّراسات إلى قدرتها على رفع جودة التّعليم والتّعلّم (Prenger,R.,Poortman,C.L., &Handelzalts,A,2018)، وتمثِّل مجتمعات التّعلّم المهنيّة مجموعة من التّربويين الذين يتشاركون بخبراتهم من أجل تحسين تعلُّم الطلاب، ومواجهة التحديات المشتركة، وحلِّ المشكلات المتشابهة، وتطوير ذاتهم مهنيّاً، وتطوير المدارس وفق رؤية مشتركة، وقد تتكوّن مجتمعات التعلّم من مجموعة تربويين، أو معلِّمي التخصُّص الواحد، أو التخصُّصات المختلفة في المدرسة الواحدة، أو عدّة مدارس، بحيث يتواصلون باستمرار في لقاءات وجاهيّة وإلكترونيّة، فيعرضون أعمالهم، ويتقبّلون التغذية الراجعة من بعضهم لأجل التطوير(الفار ووهبه، 2017).

انطلقت فكرة مجتمعات التعلُّم المهنيّة من النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة، ووظّفت لبناء قدرات العاملين في المدرسة؛ من أجل التطوّر المستمرّ وتعلّم الطّلبة، ويعتبر الأخير محور اهتمام مجتمعات التعلّم الفعّالة، فكلّما تطورت مجتمعات التعلّم زاد تحصيل الطلبة، وتحسّن أداؤهم، وتسهم الممارسة والتأمّل والتقويم والمتابعة في استمراريّة مجتمعات التعلُّم كما ورد في تقرير بولام (Bolam et al., 2005) الذي ركّز على ضرورة تفعيل مجتمعات التعلُّم لتحقّق الغرض من تأسيسها، وبيّن التقرير أنّ مجتمعات التعلّم المهنيّة للمعلّمين تعتبر فعّالة إذا توفّرت فيها الخصائص الآتية:

-رؤية موحَّدة، وقيم مشتركة لأعضاء المجتمعات.
-مسؤوليّة جماعيّة لتعلّم الطلبة
-شراكة داخليّة تركّز على التعلّم
-تعلّم فرديّ وجماعيّ مستمرّ.
-استقصاء وتأمّل من أجل تطوير الممارسات
- انفتاح وشراكة وتشبيك
- عضويّة شاملة
- ثقة متبادلة واحترام ودعم الأعضاء لبعضهم.

واتّفق ستول ورفاقه (Stoll et al., 2006) مع معظم هذه الخصائص، وأكّدوا أنّ وجود رؤية وقيم مشتركة من أهمِّ خصائص مجتمعات التعلّم المهنيّة، إضافة إلى المسؤوليّة الجماعيّة، والتركيز على تعلّم الطلبة، والتواصل والتعاون في العمل، والتطوّر المهنيّ المستمرّ، وأضافوا أنّ ديمومة مجتمعات التعلّم تقترن باستمراريّة التغيير الذي تحدثه، والذي يعتمد بدوره على الفهم لتعميق التعلُّم، وتعلّم أعضاء مجتمعات التعلُّم من خبرات بعضهم لزيادة سعة التغيير. وبذلك تسهم مجتمعات التعلّم المهنيّة الفعّالة في تراكم خبرات المعلّمين وتبادلها، كما تمكّنهم من مواجهة تحدّيات التعليم، وتحسين ممارساتهم بفاعليّة أكبر، وذلك من خلال العمليّات التي تحدث في هذه المجتمعات نتيجة التعاون، والتشارك، والاستكشاف، والاستقصاء الجماعيّ، والعمل في فرق من المعلّمين يعرضون البيانات التي جمعوها من ملاحظاتهم لأعمال للطلبة، وحواراتهم في الصفِّ، والتحدّيات المهنيّة، وتبادل الممارسات الناجحة وتجريبها، ونقاش نتائجها من أجل تأسيس ثقافة مهنيّة مشتركة تهدف إلى تحسين التعليم والتعلُّم، الأمر الذي يقود إلى إحداث تغيير جذريّ ومستمرّ في فترة زمنيّة قصيرة، ففي مجتمعات التعلُّم تتغيّر المعتقدات والأفكار والممارسات المهنيّة، وتتطوّر بشكل ذاتيّ، ولكي يكون هذا التغيير فعّالاً لا بدَّ أن تتضمّن مجتمعات التعلُّم أنشطة مهنيّة منظَّمة تقود للاستقصاء، كما يجب تفسير فلسفة مجتمعات التعلُّم للأعضاء، وذلك لتشجيعهم لمشاركة الخبرات المهنيّة مع جميع الأفراد، واختبار الممارسات دون تحرّج أو خصوصيّة، وهذا ما أكّد عليه ديكسون، موصياً بأنْ تطوّر كلُّ مدرسة مجتمعاً للتعلُّم لرفع كفايات المعلِّمين فيها بشكل تعاونيّ بعد تعزيز شعورهم المشترك بأهميّة التعليم الفعّال، والاستقصاء الجماعيّ. وفسّر الباحثون تطوير القدرات من خلال مجتمعات التعلُّم بتأثير هذه المجتمعات على ثلاثة مجالات: المجال الشخصيّ، حيث تتطوّر كفايات الأفراد المهنيّة، والمجال البينشخصيّ، حيث يصبح هناك فهم مشترك، وأهداف موحّدة نتيجة الممارسات الجماعيّة، والنقد البنّاء.

أمّا المجال التنظيميّ فيتأثّر عندما يتجمّع التربويّون في أماكن أو أوقات موحّدة ويزوِّدون بعضهم بمصادر تعليم تسهّل العمل التعاونيّ(Dickson, 2014). وقد أثّرت جائحة كورونا التي داهمت العالم في نهاية عام 2019؛ على هذا المجال خاصّة؛ حيث استبدلت أماكن التّجمّع الوجاهي للتّربويين بمنصّات تعليم إلكترونيّة، وبدأ البحث عن مصادر تعليم مجّانيّة تسهّل تبادل الخبرات والمعارف بين مجتمعات التّعلّم المهنيّة، ومن هنا توجّهت تلك المجتمعات إلى تداول وتبادل ما يسمّى بمصادر التّعليم المفتوحة.أحدثت مصادر التّعليم المفتوحة نقلة نوعيّة في عالم المعرفة إذ أنّها توفّر المصادر، والمعارف وأدوات التّواصل والأبحاث والألعاب وكل ما يمكن توظيفه في أنشطة تربويّة، وتتيح استخدامه بشكل مجّاني، وتنبثق من مصادر التّعليم المفتوحة خمسة مبادئ تتضمّن إعادة الاستخدام، وإعادة التّوزيع،

والتّعديل والدّمج والاحتفاظ بتلك المصادر. وتسهم مصادر التّعليم المفتوحة في تطوير الكفايات المهنيّة للمعلّمين (Kim, 2018) وبالتّالي تحسين جودة التّعليم والتعلّم(Panda & Santosh, 2017) ، وفي تحقيق التّعليم مدى الحياة من خلال تداولها وتطويرها وتوظيفها لتحقيق أهداف تربويّة وتعليميّة مختلفة دون التّقيّد بحدود المكان والزّمان(Conole & Brown, 2018; Lambert, 2018).

زادت مصادر التّعليم من مسؤوليّة التّربويين لتطوير مصادر جديدة ورفد العالم بها، الأمر الذي يتطلّب تكاثف جهود مجتمعات التعلّم المهنيّة لتطوير مثل هذه المصادر بعد تداولها، ومناقشتها وتبادل الخبرات من خلال منصّات وأدوات تشكّل هي الأخرى مصادر تعليم مفتوحة وظّفت خلال الجائحة خاصّة لتجمع مجموعات جديدة من التّربويين إلكترونيّاً، وبقي السؤال: هل تمكّنت تلك المصادر من تفعيل مجتمعات التّعليم المهنيّة وتحقيق المتطلّبات اللّازمة للقيام بدورها؟

ولهذا جاءت هذه الدّراسة لتكشف عن دور مصادر التّعليم المفتوحة لتفعيل مجتمعات التّعليم المهنيّة من وجهة نظر مجموعة من التّربويين الذين شكّلوا مجتمعات تعليم مهنيّة إلكترونيّة وتداولوا مجموعة من مصادر التّعليم المفتوحة ممّا جعلهم قادرين على تقييم دورها في تحقيق متطلّبات مجتمعات التّعلّم المهنيّة الفعّالة.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

ما مدى مساهمة مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة من وجهة نظر أفرادها؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين درجة موافقة التّربويين على مساهمة مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة في التعليم، المؤهل العلمي، امتلاك حاسوب شخصي، المهارات التكنولوجية؟

أهداف الدراسة:

تطمح الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
-التعرّف إلى مدى مساهمة مصادر التّعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة

-التعرّف إلى مدى تأثير متغيّرات الدّراسة وهي: النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة في التعليم، المؤهل العلمي، امتلاك حاسوب شخصي، المهارات التكنولوجية على مساهمة مصادر التعلم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهميّة هذه الدّراسة من تركيزها على دور مصادر التّعليم المفتوحة في دعم مجتمعات التّعلّم المهنيّة، حيث توفّر مصادر التّعليم المفتوحة فرصة للوصول إلى أحدث ما أنتجه العالم وتوظيفه في التّعليم، وتطويره وإعادة نشره ممّا يوفّر فرصاً لاستدامة التعلّم وضمانه مدى الحياة، وإمكانيّة لتراكم المعارف والخبرات التّعليميّة، وتطويرها باستمرار.

ولمّا كانت قوّة التّغيير وأثره تتزايد بوجود مجموعات داعمة له، تزداد قوّة الدّراسة من تركيزها على مجتمعات التعلّم المهنيّة التي تتكاثف لتبادل خبراتها من أجل حلّ مشكلات مهنيّة ومواجهة تحدّيات يسبّبها التّسارع في التّطوّر التّكنولوجي، إضافة إلى التّحدّيات النّاجمة عن الوضع الصحّي نتيجة انتشار وباء كورونا، وأثره على النّظام التّعليمي وما فرضه من انتقال فجائي من التّعليم الوجاهي إلى الإلكتروني، حيث ازدادت الحاجة إلى توظيف مصادر التّعليم المفتوحة المتاحة مجّاناً عبر الإنترنت وتزامن ذلك مع الحاجة لتبادل الخبرات حول كيفيّة توظيف تلك المصادر. وخلال هذه العمليّة من التّبادل في المصادر والخبرات، والتي انبثقت من الحاجة لتكاثف جهود التّربويين برز التّواصل الإلكتروني بين مجتمعات تعلّم أصبحت فاعلة أكثر من ذي قبل، وأصبح من الضروري البحث بدقّة عن العوامل التي فعّلت تلك المجتمعات لضمان استمرارها، ولمّا كانت هذه المجتمعات توظّف مصادر التّعليم المفتوحة باستمرار بات من الضّروري الكشف عن دور تلك المصادر في تفعيل مجتمعات التّعليم المهنيّة لتقدّم هذه الدّراسة بدورها لصانعي السياسات فرصاً لاستثمار بعض العوامل التي تقود إلى تفعيل مجتمعات التّعلّم المهنيّة، وإذا ما كانت مصادر التّعليم المفتوحة إحدى هذه العوامل فإنّ هذه الدّراسة ستوفّر أدلّة تمكّن صانعي السياسات ومجتمعات التّعلّم المهنيّة في المؤسّسات المختلفة من تعميم سياسات تتعلّق بتوظيف مصادر التّعليم المفتوحة لتفعيل مجتمعات التّعليم المهنيّة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت هذه الدراسة بما يلي:

الحد المكاني: اقتصرت هذه الدّراسة على المدارس الحكومية في محافظة نابلس في فلسطين.

الحد الزّماني: تم تطبيق الدراسة في العام الأكاديمي 2019 – 2020.

الحد البشري: معلّمين/ات، ومشرفين/ات تربويين، ومديري/ات مدارس في محافظة نابلس .
الحد الإجرائي: تحددت الدراسة بصدق الأداة وثباتها ودقة استجابة أفراد العينة لفقرات الاستبانة.
محددات الدراسة: يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية "الصدق والثبات" وموضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات الأداة.
مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تالياً تعريفٌ بمصطلحات الدراسة:
مصادر التّعليم المفتوحة: يطلق مصطلح مصادر التّعليم المفتوحة على الأدوات والوارد، والمعارف، ومنصّات التّواصل والأبحاث والألعاب وكل ما يمكن توظيفه في أنشطة تربويّة، ومتوافر مجّاناً وبرخصة مفتوحة تتيح إعادة الاستخدام، وإعادة التّوزيع، والتّعديل والدّمج والاحتفاظ بتلك المصادر (Conole & Brown, 2018; Lambert, 2018). وتعرّف إجرائيّاً بالموارد المتوافرة عبر الإنترنت والتي يمكن توظيفها لتحقيق أهداف تربويّة وتعليميّة بموجب رخصة مفتوحة تسمح باستخدامها وتطويرها ودمجها مع مصادر أخرى وإعادة استخدامها وتوزيعها ونشرها عالميّاً بموجب رخصة مفتوحة.

مجتمعات التعلّم المهنيّة: عرّفتها كل من الفار ووهبة (2017) كمجموعة من المعلِّمين الذين يتشاركون بخبراتهم من أجل تحسين تعلُّم الطلاب، ومواجهة التحديات المشتركة، وحلِّ المشكلات المتشابهة، وتطوير ذاتهم مهنيّاً، وتطوير المدارس التي يعملون بها وفق رؤية مشتركة، وقد يكونون من معلِّمي التخصُّص الواحد، أو التخصُّصات المختلفة في المدرسة الواحدة، أو عدّة مدارس، يتواصلون باستمرار في لقاءات وجاهيّة وإلكترونيّة، فيعرضون أعمالهم، ويتقبّلون التغذية الراجعة من بعضهم لأجل التطوير. وتعرّف إجرائيّا كمجموعة من الخبراء التّربويين من معلّمين ومشرفين ومدرّبين ومديري مدارس ممّن تشاركوا بخبراتهم لتطوير استراتيجيّات تعليم وتطبيقات تربويّة تسهم في تحسين جودة التّعليم ومواكبته للمستجدّات والتّطوّرات التّكنولوجيّة المتسارعة، وتساعد على حلّ مشكلات مهنيّة مشتركة بين أفراد المجموعة.

الدراسات السابقة

ركّزت الدّراسات التّربويّة الحديثة على تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة، وتناول بعضها متطلّبات تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة **كدراسة(المسروري واخرون, 2020)** والتي هدفت الى الكشف عن درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات

التعلم المهنية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين، بالإضافة الى معرفة أثر متغيرات المؤهل العلمي والخبرة الاشرافية على هذه المتطلّبات، ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم الباحثين المنهج الوصفي حيث قاموا بإعداد استبانة مكونة من 34 فقرة موزعة على خمسة محاور وهي القيم والرؤية المشتركة والقيادة التشاركية وفرق التعلم والتعلم التعاوني والظروف الداعمة والسمات الشخصية والمهنية وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من 75 مشرفا ومشرفة من المشرفين التربويين بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الشرقية وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر متطلبات تطبيق ابعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بسلطة عمان بلغت (3,18) أي بدرجة متوسطة كما اظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث وبين مستويات سنوات الخبرة الاشرافية في جميع المحاور، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مستويات المؤهل العلمي في جميع المحاور باستثناء محور السمات الشخصية والمهنية الذي ظهرت به فروق دالة إحصائيا لصالح مشرفي الفئة (الدراسات العليا)، واوصت الدراسة بضرورة تنفيذ الورش والبرامج التدريبية المناسبة للمشرفين التربويين تتعلق بآلية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية .

وركّزت دراسات أخرى على دور مجتمعات التعلّم المهنيّة في تطوير المهارات المهنيّة والحياتيّة **كدراسة (السنانى،2020)** والتي هدفت الى معرفة دور مجتمعات التعلم المهني في تنمية مهارات التخطيط لدى معلمات التربية الاسلامية بالمدينة المنورة واستخدم المنهج الوصفي ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من خمسة عشر مهارة وتم التأكد من صدقها وثباتها وتكونت العينة من خمسة عشر معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة من مدارس المدينة المنورة وتوصلت الدراسة الى ان الدرجة الكلية لدور مجتمعات التعلم المهني في تنمية مهارة التخطيط عالية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (4,23) وأوصت الدراسة بضرورة تعميم مجتمعات التعلم المهنية في جميع مدارس المملكة العربية السعودية .

وتناولت دراسات أخرى دور مجتمعات التعلّم المهنيّة في تطوير مهارات توظيف بعض مصادر التّعليم المفتوحة ومنها **دراسة (يوسف،2019)** والتي هدفت إلى تحديد المهارات اللازمة لاستخدام تطبيقات جوجل (Google Apps) في مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمين والمشرفين التربويين، ووضعت الدّراسة تصوراً مقترحاً لتنمية تلك المهارات، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانتان، الأولى استبانة قائمة بتطبيقات جوجل (Google Apps) في مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمين والمشرفين التربويين وهي مكونة من (14) تطبيًقا، والثانية استبانة قائمة المهارات المتعلقة باستخدام تطبيقات جوجل واشتملت على (36)

مهارة تتعلق باستخدام تطبيقات جوجل للمعلمين والمشرفين التربويين. وتكونت عينة الدراسة من (368) معلمًا، و (119) مشرفا تربوًيا، وأظهرت النتائج أن مدى توفر مهارات استخدام تطبيقات جوجل في مجتمعات التعلم المهنية كانت بين مستوى متوسط وضعيف، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.54) للمعلمين، بينما بلغ (2.96) للمشرفين التربويين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى إلى التخصص، وسنوات الخبرة في مجتمعات التعلم المهنية للمعلمين والمشرفين التربويين.

أمّا **دراسة (Prenger,R.,Poortman,C.L., &Handelzalts,A,2018)** فهدفت الى تقصي آثار مجتمعات التعلم المهنية الشبكية على جودة التعليم حيث تم فحص آثار عدد حوالي 23 مجتمعا من مجتمعات التعلم المهنية في السياق الهولندي باستخدام نهج الاساليب المختلطة واظهرت النتائج اثارا ايجابية معتدلة على رضا المعلمين في كل من المعرفة والمهارات والمواقف المتقدمة وتطبيقهم لها بممارسات عملية وابرزت الدراسة ان مشاركة المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية الشبكية واعدة لتعزيز تعليمهم المهني وان تعاون المعلمين فيما بينهم بمجتمعات احترافية يساهم في فعالية جهود التطوير المهني وان تكوينها لم يتم داخل المدرسة بل امتد الى التشبيك مع المدارس المختلفة.

وتطرّقت **دراسة (مالك،2020)** الى توظيف تكنولوجيا التعليم والمعلومات في مجتمعات التعلم المهني للتنمية المهنية المستدامة بالمدارس المصرية واستخدم الباحث المنهج الوصفي وابرز مالك في دراسته مفهوم مجتمعات التعلم المهني، وتوظيف التكنولوجيا في المدارس لتفعيل مجتمعات تعلم افتراضية وبين سبل الاستفادة من البيانات المتدفقة نتيجة التحول الرقمي في تحسين جودة التعليم والتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في المدارس ، والتحول الرقمي وتأثيره على مجتمعات التعلم المهني، وواقع مجتمعات التعلم المهني بمصر. واوصت الدراسة أنه لنجاح تطبيق مفهوم مجتمعات التعلم المهني والتأكيد على فعالية أدوارها في توظيف تكنولوجيا التعليم لابد من توفر اجراءات واضحة ونظام محكم متفق عليه ضمن رؤية مشتركة تستند على تحقيق تنمية مهنية مستمرة للمعلمين ووجود تدريب ونصح وتوجيه ذكي وبنية تكنولوجية تستثمر الموارد المادية والبشرية ومصادر التعلم المتنوعة والمتعددة وتطبيق الدروس المستفادة او ما يسمى lesson study لمشاهدة أثر انتقال التنمية المهنية على أداء المعلمين وممارستهم داخل الغرف الصفية، وتوفر وسيلة اتصال وتواصل تحد من صعوبة التقاء افراد مجتمعات التعلم واستثمار الوسائل التقنية (كتويتر والفسبوك والادمودو واللينجو والواتس اب) تجنبا للقيود الزمانية ولتوفير المرونة للإسهامات الفردية.

ومن جهة أخرى فقد ركّزت بعض الدّراسات على دور مصادر التّعليم المفتوحة في تطوير المعلّمين مهنيّاً **كدراسة (Kim, 2018)** التي بيّنت أنّ مصادر التّعليم المفتوحة تسهم في تطوير الكفايات المهنيّة للمعلّمين، وأضافت دراساتا كل من كولن ولامبرت أنّ مصادر التّعليم المفتوحة تساعد على تحقيق التّعليم مدى الحياة من خلال تداولها وتطويرها وتوظيفها لتحقيق أهداف تربويّة وتعليميّة مختلفة دون التّقيّد بحدود المكان والزّمان. Conole & Brown, 2018; Lambert, (2018).

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة تعتبر الدراسة الحالية – في حدود علم الباحثين – أول دراسة تتحدث عن مساهمة مصادر التعلم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلم المهني تكون أفرادها من معلمين/ات ومشرفين/ات ومديري/ات مدارس .

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته طبيعة هذه الدراسة واعتمدت على البحث الكمّي وركّزت على حساب المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المشاركين، وفحص الفروق بينها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمين ومشرفين ومديري المدارس الحكومية ، والذين هم على رأس عملهم خلال العام الأكاديمي 2020/2019 .

عينة الدراسة

تمّ اختيار عينة قصدية للدّراسة من التّربويين الذين وظّفوا مصادر التّعليم المفتوحة في تطوير ذاتهم مهنيّاً، وتفعيل مجتمعات تعلّمهم المهنيّة، وتكونت عينة الدراسة الحالية من (28) معلم/ة ومشرف/ة ومدير/ة مدرسة.

أداة الدراسة

تمّ تطوير استبانة كأداة لجمع المعلومات في هذه الدراسة، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، وتكوّنت هذه الاستبانة من قسمين، تضمّن القسم الأوّل بيانات شخصيّة عن العينة، والثاني 43 فقرة موزّعة في مجالات تشكّل خصائص مجتمعات التعلّم المهنيّة الفعّالة.

وللتّحقّق من صدق المحتوى للاستبانة تمّ عرضها على عدد من المحكمين المختصين من ذوي الاختصاص والخبرة والبالغ عددهم (19) محكماً ومحكمة ، وتم تعديلها وفق ملاحظاتهم حتى أصبحت الأداة في صورتها النهائية.

صدق أداة الدراسة

للتحق من صدق أداة الدراسة تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عددٍ من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والبالغ عددهم (19) محكماً ومحكمة، من أجل إبداء آرائهم وملاحظاتهم عليها، وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (58) فقرة.

ثبات الدراسة

تمّ التّحقّق من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Alpha Cronbach's، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (82,6%) وهو معامل ثبات عالٍ جداً ويفي بأغراض البحث العلمي.

المعالجة الإحصائية

تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

-إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
-تحديد أفراد عينة الدراسة.
-توزيع الأداة على عينة الدراسة إلكترونيّاً
-إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
-استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

نتائج الدّراسة:

تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائيــة للعلوم الاجتماعيــة (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة المتوسطات الحسابية واختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين واختبار تحليل التباين الأحادي. وفيما يلي نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل:

للإجابة عن السؤال الأوّل، تم استخراج المتوسطات الحسابية لفقرات مساهمة مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة والمبينة في الجداول (1) الآتية، واعتمدت الباحثتين المقياس الآتي لتقدير الواقع:

بتحديد خمس فترات للفصل بين الدرجات المرتفعة والمنخفضة، إذ حسبت طول المدى وهو (5-1 = 4) ثم تقسيمه على 5 فترات (5/4 = 0.8) وعليه فإن طول الفترة هو (0.8) ليكون التقدير التَّالي، للفصل ما بين الدَّرجات:

المتوسط الحسابي (4.21 فأكثر ويعادل 84.2% فأعلى) درجة كبيرة جداً.
المتوسط الحسابي (3.41-4.20 ويعادل 68.2%-84.0%) درجة كبيرة.
المتوسط الحسابي (2.61-3.40 ويعادل 52.2%-68.0%) درجة متوسطة.
المتوسط الحسابي (1.81-2.60 ويعادل 36.2%-52.0%) درجة قليلة.
المتوسط الحسابي (أقل من 1.81) درجة قليلة جداً.

ويظهر الجدول (1) المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين لفقرات الاستبانة في كل مجال.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية لفقرات استبانة مساهمة مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنيّة

الفقرة	المتوسط	درجة التقييم
المجال الأول: تطير رؤية مشتركة		
توفّر مصادر التّعليم المفتوحة فرصاً لتحقيق الشفافيّة عند اتّخاذ القرارات.	3.75	متوسطة
تسهّل مصادر التّعليم المفتوحة إجراء تقييم مستمر لعمل الفريق.	3.79	متوسطة
تشجّع مصادر التّعليم المفتوحة كل عضو في الفريق على الالتزام بالرؤية الموحّدة.	3.82	متوسطة
توفّر مصادر التّعليم المفتوحة منصّات لتحقيق الشّراكة في اتّخاذ القرار.	3.82	متوسطة
تشجّع مصادر التّعليم المفتوحة على تقبّل	3.86	متوسطة

أعضاء الفريق للتّغذية الرّاجعة على أعمالهم.		
تعزّز مصادر التّعليم المفتوحة التّأمّل الذّاتي في الممارسات المهنيّة.	3.86	متوسطة
تساعد مصادر التّعليم المفتوحة على التّشبيك مع الاخرين	3.86	متوسطة
تزيد مصادر التّعليم المفتوحة من فهم كل عضو لرؤية الفريق.	3.89	متوسطة
توفّر مصادر التّعليم المفتوحة مساحة للتّقييم الذّاتي للفريق بناء على رؤيته الموحّدة.	3.89	متوسطة
المجموع	3.84	كبيرة
المجال الثاني: تعزيز القيادة التّشاركيّة		
توفّر مصادر التّعليم المفتوحة فرصة لكل عضو ليؤدّي دوره من أجل تحقيق رؤية الفريق.	3.93	متوسطة
تساعد مصادر التّعليم المفتوحة أعضاء الفريق على ترجمة رؤية الفريق إلى إجراءات واقعيّة.	3.93	متوسطة
تساعد مصادر التّعليم المفتوحة على سيادة روح الفريق الواحد.	2.83	منخفضة
تساعد مصادر التّعليم المفتوحة على تبادل الافكار بين أعضاء الفريق.	3.93	متوسطة
تسهم مشاركة مصادر التّعليم المفتوحة مع الاخرين في الوصول للعالميّة.	3.96	متوسطة
تدعم مصادر التّعليم المفتوحة ثقافة العمل التّعاوني.	3.96	متوسطة
تساعد مصادر التعليم المفتوحة على تنمية المهارات الحياتيّة لاعضاء الفريق .	3.96	متوسطة
تسهّل مصادر التّعليم المفتوحة من صناعة قرارات مشتركة بين أعضاء الفريق.	3.96	متوسطة
يساعد تطوير مصادر التّعليم المفتوحة من قبل	4.00	كبيرة

الطّلبة على تطوير مهاراتهم الحياتيّة.		
تحفّز مصادر التّعليم المفتوحة على التعلّم بالعمل .	4.00	كبيرة
تساعد مصادر التّعليم المفتوحة على التزوّد بتغذية راجعة تطوّر عمل الفريق.	4.00	كبيرة
من حقّ الاخرين على الفريق مشاركتهم بمصادر التّعليم المفتوحة التي ينتجها.	2.83	منخفضة
المجموع	3.77	كبيرة
المجال الثالث: فرق التّعليم والتّعلّم التّعاوني		
تساعد مصادر التّعليم المفتوحة أعضاء الفريق على دعم بعضهم البعض لتحقيق رؤية الفريق.	4.00	كبيرة
تشجّع مصادر التّعليم المفتوحة على إجراء دراسات حول ممارسات الفريق المهنيّة.	4.00	كبيرة
تزيد مصادر التّعليم المفتوحة من ثقة أعضاء الفريق بقدرات بعضهم.	4.00	كبيرة
تساعد مصادر التعليم المفتوحة على تطوير القاعدة المعرفية المشتركة للفريق بشكل مستمر.	4.00	كبيرة
المجموع	4.00	كبيرة
المجال الرّابع: توفير بيئة داعمة لمجتمعات التعلّم		
تعزّز مصادر التّعليم المفتوحة مهارة حلّ المشكلات التي تواجه أعضاء الفريق.	4.00	كبيرة
تدعم مصادر التّعليم المفتوحة تركيز الرؤية على تحسين جودة التّعليم.	4.04	كبيرة
توفّر مصادر التّعليم المفتوحة منصّات تزيد من أعداد الاعضاء المنتمين للفريق.	4.04	كبيرة
توفّر مصادر التّعليم المفتوحة فرصاً لتطبيق ما يتم تعلّمه.	4.04	كبيرة

توفّر مصادر التّعليم المفتوحة فرصاً للتّطوّر المهني لكل عضو من أعضاء الفريق بشكل فردي.	4.04	كبيرة
توفّر مصادر التّعليم المفتوحة فرصاً أكبر للتّواصل بين أعضاء الفريق لتطوير رؤية موحّدة.	4.07	كبيرة
المجموع	4.03	كبيرة
المجال الخامس: تبادل الخبرات بين أعضاء مجتمعات التعلّم المهنيّة		
يساعد نشر مصادر التّعليم المفتوحة التي ينتجها الفريق على إشراك الجميع بأفكار الفريق.	4.07	كبيرة
توفّر مصادر التّعليم المفتوحة فرصاً لعقد اجتماعات مستمرّة بين أعضاء الفريق.	2.83	منخفضة
تسهم مصادر التّعليم المفتوحة في بناء قاعدة معرفيّة مشتركة بين أعضاء الفريق.	4.07	كبيرة
تزيد مصادر التّعليم المفتوحة من فرصة تأسيس مجتمع تعلّمي يسعى لتحسين جودة التّعليم.	4.11	كبيرة
تساعد مصادر التعليم المفتوحة على تطوير مهارات الفريق المهنيّة بشكل مستمر.	4.11	كبيرة
تسهم مصادر التّعليم المفتوحة في تنمية مهارات الابداع لدى أعضاء الفريق.	4.11	كبيرة
تساعد منصّات التّعليم المفتوحة على نشر رؤية الفريق للعالم.	2.31	منخفضة
تشجّع مشاركة مصادر التّعليم المفتوحة الاخرين لتطوير مصادر تعليم مفتوحة جديدة.	4.14	كبيرة
تمنح مصادر التّعليم المفتوحة فرصاً مستمرّة لتبادل الافكار بين أعضاء الفريق.	2.83	منخفضة
تسهم مصادر التّعليم المفتوحة في النّمو المهني المستمر لأعضاء الفريق.	4.18	كبيرة
تسرّع مصادر التّعليم المفتوحة من نقل	4.21	كبيرة

الخبرات لأكبر عدد ممكن من النّاس.		
تطوّر مصادر التّعليم المفتوحة من المعرفة التّكنولوجيّة لأعضاء الفريق.	4.32	كبيرة
المجموع	3.77	كبيرة
المتوسط الحسابي الكلي	3.88	كبيرة

يتضح من الجدول(1) أن المشاركين وافقوا بدرجة كبيرة على مساهمة مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة، وظهر من المتوسطات الحسابية لجميع المجالات أن الموافقة كانت كبيرة لكل المجالات، وأنّ أكبر موافقة كانت للمجال الرابع المتعلّق بتوفير مصادر التّعليم المفتوحة لبيئة داعمة لمجتمعات التعلّم المهنيّة، وأكثر فقرة تمّت الموافقة عليها هي الفقرة 43 والمتعلّقة بتطوير مصادر التعليم المفتوحة للمعرفة التكنولوجية لأعضاء الفريق، بينما كانت الموافقات هي الأقل على الفقرات(40) والمتعلّقة بمنح مصادر التّعليم المفتوحة فرصاً لتبادل الأفكار بين أعضاء الفريق، والفقرة(33) والمتعلّقة بتوفير مصادر التّعليم المفتوحة لفرص لعقد اجتماعات مستمرّة بين أعضاء الفريق، والفقرة(21) والمتعلّقة بحقّ الآخرين على الفريق بمشاركتهم بمصادر التّعليم المفتوحة التي ينتجها هذا الفريق. .

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين درجة موافقة التّربويين على مساهمة مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة في التعليم، المؤهل العلمي، امتلاك حاسوب شخصي، وخط إنترنت سريع، والمهارات التكنولوجية؟

استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent -t- test .لفحص الفروق المتعلّقة بمتغيّرات النّوع الاجتماعي، وامتلاك حاسوب شخصي، وتوفر خط انترنت سريع ، والمهارات التكنولوجية(متوسطة، متقدمة)، وتظهر النتائج في الجداول (2،3،4،5).

الجدول (2)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لمتغير النوع الاجتماعي

ذكر (ن =5)		انثى(ن =28)		قيمة (ت)	الدلالة
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
3.99	0.18	4	0.53	0.027	0.978

يتضح من الجدول (2) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0,05) بين متوسطات مساهمة مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ، وذلك لان الدلالة اكبر من (0.05)

الجدول (3)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لمتغير امتلاك حاسوب شخصي

نعم (ن =25)		لا (ن =3)		قيمة (ت)	الدلالة
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
4.08	0.30	3.26	1.09	3.226	*0.003

يتضح من الجدول (3) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0,05) بين متوسطات مساهمة مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغير تعزى لامتلاك حاسوب شخصي، وذلك لان الدلالة أصغر من (0.05) والفروق لصالح نعم امتلك حاسوب شخصي

الجدول (4)

نعم (ن =8)		لا (ن =20)		قيمة (ت)	الدلالة
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
4.05	0.27	3.85	0.82	1.006	0.324

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لمتغير توفر خط انترنت سريع

يتضح من الجدول (4) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0,05) بين متوسطي مساهمة مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغير توفر خط انترنت سريع، وذلك لان الدلالة أكبر من (0.05)

الجدول (5)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لمتغير تصنيف المهارات التكنولوجية

متوسطة (ن =18)		متقدمة (ن =10)		قيمة (ت)	الدلالة
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
3.91	0.54	4.15	0.32	0.208	1.291

يتضح من الجدول (5) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0,05) بين متوسطات مساهمة مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية تعزى تصنيف المهارات التكنولوجية، وذلك لان الدلالة أكبر من (0.05)

كما استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVAلفحص الفروق التي تعزى لمتغيري سنوات الخبرة في التعليم، المؤهل التعليمي، وتظهر النتائج في الجداول (6،7،8،9):

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم

	المتوسط
اقل من 5 سنوات	4.02
5-10	3.91
اكثر من 10	4
المجموع	4

الجدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المتغير سنوات الخبرة في التعليم

	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	الدلالة *
تنمية الدافعية	بين المجموعات	0.027	2	0.014	0.053	0.948
	داخل المجموعات	6.362	25	0.254		
	المجموع	6.389	27			

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات مساهمة مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم وذلك لان الدلالة أكبر من (0.05).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط
دبلوم	4
بكالوريوس	4
ماجستير	3.98
المجموع	4

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المتغير المؤهل العلمي

	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	الدلالة *
تنمية الدافعية	بين المجموعات	0.000	2	0.000	0.001	0.999
	داخل المجموعات	6.388	25	0256		
	المجموع	6.389	27			

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات مساهمة مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية تعزى تعزى لمتغير المؤهل العلمي في التعليم وذلك لان الدلالة أكبر من (0.05)

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مساهمة مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة، وقد تبيّن من نتائج تحليل أداة الدّراسة موافقة عينة الدّراسة بدرجة كبيرة على أنّ مصادر التّعليم المفتوحة أسهمت في تفعيل مجتمعات التّعليم المهنيّة من خلال دورها في تفعيل متطلّبات مجتمعات التّعلّم المهنيّة التي شكّلت مجالات أداة الدّراسة؛ فلقد أسهمت مصادر التّعليم المفتوحة بالدّرجة الأكبر في توفير بيئة داعمة لمجتمعات التعلّم المهنيّة، وتعزيز التّعليم والتّعلّم التّعاوني، إضافة لمساهمتها في تطوير رؤية مشتركة للفريق، وتعزيز المسؤوليّة المشتركة، وتوفير فرص لتبادل الخبرات بين أعضاء الفريق.

كما تبيّن أنّ أكبر موافقة كانت للفقرة المتعلّقة بتطوير مصادر التعليم المفتوحة للمعرفة التكنولوجية لأعضاء الفريق، وأظهرت الموافقة الكبيرة على باقي الفقرات في الجدول(1) أنّ المشاركين وجدوا مصادر التّعليم المفتوحة تسرّع من نقل الخبرات لأكبر عدد ممكن من النّاس، وفي النّمو المهني المستمر لأعضاء الفريق، وفي تطوير مصادر تعليم مفتوحة جديدة، وفي تنمية مهارات الإبداع لدى أعضاء الفريق، وتطوير مهارات الفريق المهنيّة بشكل مستمر، وانها تحفّز على التعلّم بالعمل وعلى التزوّد بتغذية راجعة وتطوّر عمل الفريق وتحث على إجراء دراسات

حول ممارسات الفريق المهنيّة وزيادة ثقة أعضاء الفريق بقدرات بعضهم، وتطوير القاعدة المعرفية المشتركة للفريق بشكل مستمر وتنمية مهارة حلّ المشكلات التي تواجه أعضاء الفريق وتركيز الرؤية على تحسين جودة التّعليم. وانها منصّات تزيد من أعداد الأعضاء المنتمين للفريق، وفرصاً لتطبيق ما يتم تعلّمه وفرصاً للتّطوّر المهني لكل عضو من أعضاء الفريق بشكل فردي، وتتفّق هذه النّتائج مع نتائج دراسات (Kim, 2018; Conole & Brown, 2018; Lambert, 2018) التي أظهرت أنّ مصادر التّعليم المفتوحة تساعد على التّطوير المهني، وتحقيق التّعليم مدى الحياة من خلال تداولها وتطويرها وتوظيفها لتحقيق أهداف تربويّة وتعليميّة مختلفة دون التّقيّد بحدود المكان والزّمان، الأمر الذي أسهم في تحقيق متطلّبات وعناصر مجتمعات التعلّم الفعّالة، وفي الوقت الذي لم يكن من السهل تفعيل مجتمع تعلّم مهني من فئات تربويّة مختلفة(معلّمون، مشرفون ومديرو مدارس) في ظل انقطاع التواصل الوجاهي بسبب جائحة كورونا، وفّرت مصادر التّعليم المفتوحة بيئة آمنة ومرنة تخطّت حدود الزمان والمكان وشجّعت على النّمو المهني من أجل تحقيق هدف مشترك وهو تحسين التّعليم والتّعلّم رغم الطّوارئ، وبالتالي أسهمت هذه المصادر من استمرار تفعيل مجتمع التعلّم المهني الذي وظّفها خلال هذه الدّراسة.

ومن جهة أخرى كانت أقل الموافقات على الفقرات المتعلّقة بمنح مصادر التّعليم المفتوحة فرصاً لتبادل الأفكار بين أعضاء الفريق، وتوفير فرص لعقد اجتماعات مستمرّة بين أعضاء الفريق، ويعزى ذلك لعدم اعتياد الفريق على التواصل الإلكتروني وتوظيف التطبيقات الإلكترونية المختلفة في النقاش وتبادل الأفكار وهو ما اتّفق مع دراسة(يوسف، 2019). كما تدنت الموافقة على الفقرة المتعلّقة بحقّ الآخرين على الفريق بمشاركتهم بمصادر التّعليم المفتوحة التي ينتجها هذا الفريق، الأمر الذي دلّ على عدم انتشار ممارسات التّعليم المفتوحة بين أعضاء الفريق والتي ترتبط بمشاركة الآخرين فيما يتم انتاجه من مصادر مفتوحة كحق للعالم الرقمي لرفده بالمعارف والمصادر المفتوحة من أجل المشاركة في حل مشكلاته.

تبيّن من النتائج عدم وجود فروق في استجابات المشاركين تعزى لمتغيّرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي، وخط إنترنت سريع، والمهارات التكنولوجية، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيّر امتلاك حاسوب شخصي، ويعزى ذلك لأنّ مصادر التّعليم المفتوحة التي تمّ توظيفها هي إلكترونيّة وبالتالي فإنّ عدم وجود حاسوب شخصي يحول من القدرة على توظيف تلك المصادر، وفحص آثارها على تعزيز مجتمعات التعلّم المهنيّة.

التوصيات

أوصت الدّراسة في ضوء نتائجها بالآتي:

-توظيف مصادر التّعليم المفتوحة لتفعيل مجتمعات التّعليم المهنيّة بين المعلّمين وباقي التّربويين داخل المؤسسات التعليمية وخارجها للارتقاء بالواقع التربوي وتحقيق التنمية المهنية.
-الاستفادة من أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني المفتوحة المصدر وتطبيقها في المؤسسات التعليمية والتدريبية، والعمل على تطويرها بما يخدم البيئة التعليمية في تلك المؤسسات، وبما يتناسب مع الاحتياجات الفعلية للتعلم الإلكتروني في ظل التطور التكنولوجي المتغير.
-توفير كل ما هو جديد في مجال التعليم الإلكتروني من أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني وأنظمة إدارة المحتوى وغيرهما، بهدف تفعيل مصادر التّعليم المفتوحة وتطويرها.، وتفعيل مصادر التعليم مفتوحة المصدر لتطوير القدرات ضمن تأسيس مجتمعات تعلم مهني
-تجهيز الجامعات ومؤسسات التعليم الأخرى ببنية تحتية متطورة للاتصالات تستوعب التقنيات الحديثة والشبكات ذات السرعات العالية(DSL) ، وذلك بهدف تمكين المعلمين والطلاب من استخدام أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني مفتوحة المصدر بشكل أكثر فاعلية.
-تشجيع الشراكة والتعاون بين الجامعات والمعاهد العليا في مجال تطوير أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني المفتوحة المصدر بما يتناسب واحتياجاتهم.

قائمة المراجع:

1.السناني، شذى. (2020). دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات التخطيط لدى معلمات التربية الاسلامية بالمدينة المنورة، المجلة العلمية للنشر المحكم، 26(2) ،ص222-237.AJSP

2.الفار، شهناز ووهبة، دعاء غوشة. (2017). فاعليّة برنامج تدريبيّ مستند إلى التعلُّم القائم على المشروع في تطوير الكفايات المهنيّة وتفعيل مجتمعات التعلُّم للمعلِّمين الفلسطينيّين بحث فائز بجائزة خليفة التّربويّة للبحث التّربوي المتميّز على مستوى الوطن العربي، الدّورة العاشرة.

3.المسروري، فهد والمشايخي، سعيد والمجعلية، عائشة. (2020). *درجة توفر متطلبات أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين*. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات، (27) شهر 8.

4.مالك، خالد. (2020). *توظيف تكنولوجيا التعليم والمعلومات في مجتمعات التعلم المهني للتنمية المستدامة بالمدارس المصرية*. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 30(5) ، 3-11.

5.يوسف، شاهين. (2019). *تصور مقترح لتنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل في مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمين*، المجلة التربوية الدولية المتخصصة،8(11) ، 1-29.

6.Bolam, Ray; McMahon, Agnes; Stoll; Thomas, Sally & Wallace, Mike (2005). Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities. Universities of Bristol, Bath & London, Institute of Education**.** http://www.educationscotland.gov.uk/images/creating%20and%20sustaining%20plcs_tcm4-631034.pdf

7.Conole, G. & Brown, M. (2018). Reflecting on the Impact of the Open Education Movement.Journal of Learning for Development, 5(3), 187-203. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197527.pdf

8.Dickson, John (2014). Shifting the role: School- District superintendents' experiences as they build a learning community. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 158.

9.Lambert, Sarah R. (2018). Changing Our (Dis)Course: A Distinctive Social Justice Aligned Definition of Open Education. Journal of Learning for Development, 5(3). 225-244. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197463.pdf

10.Kim, D. (2018). A Framework for Implementing OER-Based Lesson Design Activities for Pre-Service Teachers. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19(4) 148-170.https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1192351.pdf

11.Stoll, Louise; Bolam, Ray; Mcmahon, Agnes; Wallace, Mike& Thomas, Sally (2006). Professional learning

communities: **A** review of the literature. Journal of Educational Change, 7, 221-258.
12.Panda, S. & Santosh, S., (2017**).** Faculty Perception of Openness and Attitude to Open Sharing at the Indian National Open University. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 18(7), 89-111.
https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163299.pdf
13.Prenger, R.; Poortman, C. L.; & Handelzalts, A. (2018). "The Effects of Networked Professional Learning Communities". Journal of Teacher Education, (82).

The contribution of open educational resources to the activation of professional learning communities

Samia Omer Deek
PhD student, Alquds University_Palestine
Dua Whabeh Ghoshe
PhD student, Alnajah University_Palestine

Abstract: The study aimed to identify the the contribution of open education resources to the activation of professional learning communities. A questionnaire that reveals the effectiveness of open educational resources in activating professional learning communities in the field of the team itself and in the field of developing students' competencies. The results of the analysis of the study tool showed the agreement of the study sample to a large extent that the open sources of education contributed to the activation of professional education communities through their role in activating the requirements of professional learning communities that formed the areas of the study tool; Open learning resources have largely contributed to providing a supportive environment for professional learning communities, promoting collaborative teaching and learning, developing a shared team vision,

promoting shared responsibility, and providing opportunities for exchanging experiences among team members. The results also showed that there were no statistically significant differences in the degree of contribution of open educational resources in activating professional learning communities due to the variables: gender, educational qualification, experience, possession of technical skills, and availability of a fast internet line.

Keywords: Open educational resources, Professional learning communities, public schools.

تقويم كتاب اللغة العربية المقدم للطلبة الصم في الصف الرابع من التعليم الأساسي في اليمن- في ضوء حاجات المتعلمين الصم

د. فدوى أحمد دياب الشامي
أستاذ التربية الخاصة المشارك
مركز البحوث والتطوير التربوي- الجمهورية اليمنية-

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب اللغة العربية المقدم للتلاميذ الصم في الصف الرابع من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، في ضوء حاجاتهم.
وقد تكونت عينة الدراسة من المجتمع نفسه (كتاب اللغة العربية المقدم للتلاميذ الصم في الصف الرابع من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية) للعام الدراسي2020-2021م.
وتحقيقاً لأهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء قائمة معايير توضح أهم حاجات المتعلمين الصم في هذه المرحلة، وقد استقرت في صورتها النهائية في أربعة محاور.
ثم تم تطوير هذه القائمة إلى أداة لتحليل كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي. وقبل ذلك عُرضت الأداة على مجموعة محكمين للتأكد من صدقها، كما تم التأكد من ثباتها بطريقة إعادة التحليل، حيث بلغ معامل الثبات عبر الزمن (إعادة التحليل) (86%) وهو معامل مقبول لأغراض الدراسة.
وفي المعالجة الإحصائية تم استخدام النسب المئوية والتكرارات. وكشفت النتائج بأن كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي المقدم للتلاميذ الصم قد نال تقديراً متدنياً على كل محور من المحاور الأربعة لأداة الدراسة، وفي إجمالي المحاور إرتفع التقدير إلى متوسط. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بإدخال تعديلات في هذا الكتاب، وغيره من الكتب المقدمة لفئة التلاميذ الصم لتلائم حاجاتهم وخصائصهم.
الكلمات المفتاحية: تقويم،كتاب اللغة العربية، الصف الرابع الأساسي، حاجات المتعلمين، الصم.

مقدمة:

تعتبر المناهج التعليمية أحد الأطراف التي تتحمل قدراً من المسئولية عن نتائج التعلم التي يحققها الطلبة ومدى جودة المخرجات للعملية التعليمية؛ لذلك قد لا نخطئ إن وصفنا المناهج التعليمية مجازاً بأنها كائن دينامي ذا مجسات تفاعلية مرتبطة بحركة المجتمع والانسان؛ تقديماً وتأخيراً، اندفاعاً وتباطؤاً، حسب حاجات الانسان وارتباطاته بالمجتمع حوله.

والمنهاج الأكثر فاعلية هو ذلك الذي يلبي حاجات وتطلعات المتعلم آخذاً بعين الاعتبار خصائص هذا المتعلم وجوانب النقص أو الزيادة لديه.

وعندما يتعلق هذا الأمر بإحدى فئات التربية الخاصة فهو يتم كالتالي؛ أما أن تنفرد هذه الفئة بمنهاج يراعي خصوصيتها واحتياجاتها وقدراتها المعرفية وطرق وأساليب تعلمها. أي أنه منهاج متفرد وموجّه بكل عناصره إلى فئة خاصة بذاتها.

وإما أن نسير بحسب التوجهات الحديثة للدمج بين العاديين والفئات الخاصة، فيقدَّم المنهاج والكتاب المدرسي للجميع على حدٍ سواء؛ ولكن في هذه الحالة يجب أن يتناسب المنهج المطروح مع الفئة المشاركة في الحد الأدنى من الأساسيات المتفق عليها عند بناء منهج أو تطويره أو تطوير أحد عناصره. كأن يناسبها من حيث طريقة التواصل، أو وسائل وطرق التعليم، أو الميول أو الحاجات، والفروق الفردية، وغير ذلك.

وهنا في هذه الدراسة، يشترك التلاميذ الصم مع التلاميذ العاديين في محتوى واحد، يُدرَّس لهم سواء في فصول منفصلة أو مشتركة، فهل راعت مناهج وكتب التلاميذ العاديين الصفات والملامح الخاصة بالتلاميذ الصم، عند وضع هذا المحتوى، وهل كان واضعوا المنهج المدرسي على علم بأن هناك فئة أخرى سوف تشارك فئة العاديين هذا المحتوى. ولا ينطبق هذا على فئة الصم فقط. إذ أن فئة المعاقين بصرياً هي أيضاً تشارك العاديين في هذا المحتوى. إلاّ أن هذه الدراسة سوف تقتصر على فئة المتعلمين الصم، وكتاب اللغة العربية للصف الرابع الإبتدائي، في ضوء حاجات المتعلمين الصم، فتأتي نتائجها كمؤشر لبقية الكتب المقدمة لهذه الفئة بالشراكة مع العاديين.

وقد جاءت هذه الدراسة تحت عنوان:

تقويم كتاب اللغة العربية المقدم للطلبة الصم في الصف الرابع من التعليم الأساسي في اليمن، في ضوء حاجات المتعلمين الصم.

مشكلة الدراسة:

إن قانون الحق في التعليم الذي يشمل كل فئات المجتمع، شمل أيضاً الفئات الخاصة، وقد ترتب على ذلك ضرورة تطوير النظام التربوي والتعليمي في مجال التربية الخاصة والذي يتطلب العديد من التدخلات لتمكين هذه الفئات للإستفادة من هذا الحق.ومن ضمن الأطر الهامة المطلوب تطويرها – المندرجة تحت هذا

المجال- تأتي المناهج والكتب الدراسية كأولوية تقع مسئوليتها على المختصين في هذا المجال، باعتبارها قاعدة هامة لبناء نظام تعليمي مفيد لهذه الفئات. فالطالب الذي كفل له القانون حق التعليم الخاص، يستحق أن يحصل على هذا التعليم بمستوىً مكافئاً لقدراته وطاقاته الفكرية والمعرفية؛ لذا جاءت المناهج المكيَّفة والبديلة لتدعم حاجات هذه الفئات للتعليم والتعلم المناسب وفق قدراتهم وحاجاتهم. فإذا اصطدمنا بالتناقض بين القدرة والتحصيل، والحاجة وعدمها، وجب علينا كتربويين أن ندرس المشكلة ونرصد الحلول لنصل الى الوضع المناسب.

وقد برزت المشكلة أمام الباحثة من خلال ملاحظة مدى الضعف لدى التلاميذ الصم الخريجين من التعليم الأساسي والثانوي (الملتحقين بالمدارس الخاصة أو مدارس الدمج)، ومن خلال ملاحظة الفجوة الكبيرة في المستوى العلمي للطلبة الصم عن العاديين الذين درسوا معهم نفس المنهاج وربما في نفس الصف الدراسي، يتضح أن هناك مشكلة جوهرية في هذا المنهاج الموجه لهذه الفئة فإلى أي مدى يراعي هذا المنهاج الخصائص والحاجات لهذه الفئة، هل يراعي النمو المعرفي والنمو الانفعالي والاجتماعي لهم، وهل يراعي مهارات التعلم الوظيفي ومهارات اللغة والاتصال الخاصة بهم كهدف أساسي من أهداف أي منهاج.

لذا سوف تقوم الباحثة بتحليل أحد عناصر المنهاج وهو محتوى الكتاب المدرسي باعتبار أن المحتوى أحد أهم عناصر المنهاج، لنرى ماذا يقدم لهذه الفئة. وسوف يتم هذا التحليل في ضوء حاجات المتعلمين من فئة الصم.

فتأتي الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

-ما أهم الحاجات الخاصة بفئة الصم، اللازم توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي.؟

-ما درجة مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في اليمن لحاجات المتعلمين الصم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

-بناء قائمة بالحاجات اللازم توافرها في كتاب الصف الرابع الأساسي المقدم لفئة الصم في اليمن.

-تحديد مدى ملاءمة كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في اليمن، لتعليم فئة الصم في ضوء حاجات المتعلمين الصم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة بالآتي:

-تزويد الخبراء وواضعي المناهج بقائمة حاجات الصم اللازم توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، وذلك بقصد الإفادة منها عند وضع مناهج خاصة بفئة الصم أو تعديل المناهج القائمة لتلائم حاجات المتعلمين الصم.

-الكشف عن مدى ملاءمة كتب ومناهج العاديين المقدمة لفئة الصم، في هذا المستوى؛ في ضوء حاجات المتعلمين الصم.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

-كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الجمهورية اليمنية، للعام الدراسي (2020-2021م) (الجزء الأول والثاني)

-قائمة حاجات المتعلمين الصم اللازم توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي. (من إعداد الباحثة).

مصطلحات الدراسة:

التقويم:

أورد درداش (2008)، تعريف *(J.M.DEKETEL)*، للتقويم التربوي بأنه "فحص ومعاينة درجة الملاءمة بين مجموعة معلومات، ومجموعة من المعايير للأهداف المحددة من أجل إتخاذ قرار"

وعرف اللقاني والجمل التقويم بأنه "مجموعة من الإجراءات والأساليب، التي تُتخذ للتعرُّف على مدى صلاحية المنهج بكافة أبعاده: محتواه، أنشطته، مصادر تعلمه، أساليب تقويمه، ومدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها. (اللقاني والجمل، 1999).

والمقصود بالتقويم في هذه الدراسة تحديد درجة مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي لحاجات المتعلمين الصم، المعتبرة في أداة الدراسة وبإستخدام بطاقة تحليل المحتوى التي أعدتها الباحثة.

الحاجات:

عرف الأشول الحاجة في الموسوعة بأنها" ما يتطلبه الكائن للحفاظ على بقائه ونوعه، وأيضاً لتكيّفه مع البيئة المحيطة به، كالحاجة إلى الطعام والشراب والجنس" *(El-ashwal, 1987)*.

وتحدَد حاجات التلاميذ في أي مرحلة دراسية؛ من أجل تخطيط خبرات المنهج في ضوئها، كما أن الأنشطة المصاحبة لهذا المنهج تُخطَط على أساس هذه الحاجات؛ بقصد اشباع هذه الحاجات التي يشعر بها التلاميذ، ومن هنا تكون بداية التعلم والاستمرار فيه بدرجة عالية من الإهتمام. ويسمى ذلك بالتعلم بما يتفق والحاجات *(Accordance With Needs)*. (اللقاني والجمل، 1999).

والمقصود بحاجات المتعلمين في هذه الدراسة؛ قائمة الحاجات اللازم توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، التي أعدتها الباحثة لإستخدامها كمؤشرات في تقويمها لهذا الكتاب؛ الذي يدرسه الطلبة الصم، وتنوه الباحثة بأن هذ القائمة لا تتضمن كافة حاجات الطلبة الصم ولكن أكثرها أهمية.

الصم:

الأصم، هو الذي فقد سمعه في مرحلة ما قبل اللغة أو ما بعدها سواء كان هذا الفقد وراثياً أو مكتسباً، وهذا الفقد أدى به إلى أنه لايستطيع تحليل المعلومات اللغوية أو السمعية ولكنه يقوم بتحليل المعلومات المرئية، ولذلك فهو لا يستخدم حاسة السمع في التواصل مع الآخرين ولكنه يعتمد اعتماداً مباشراً على حاسة البصر، وهذا يؤثر على العملية التعليمية. (عبد المعطي، 2002).

وهم في هذه الدراسة الطلبة الصم في الصف الرابع الأساسي، في الجمهورية اليمنية.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

يتكون محتوى المنهج من حقائق ومبادئ وتفسيرات أي من معارف، كما يضم عمليات ومهارات كالقراءة والحساب والملاحظة والتصنيف والقياس والاتصال والاستنتاج والتفكير الناقد واتخاذ القرار. ويشتمل كذلك على قيم ومعتقدات عن الخير والشر والصواب والخطأ والجمال والقبح والحياة الفاضلة والتنافس والتعاون. وجوانب المحتوى هذه توجد مترابطة متماسكة متلاحمة في المنهج. وكل خبرة يمر بها المتعلم لها هذه الجوانب: المعارف، العمليات والمهارات، القيم والمعتقدات، أو الجانب المعرفي والجانب المهاري والجانب الوجداني. وينبغي أن نأخذ هذا في الإعتبار عند التخطيط للمنهج. (عميرة،1991). ويتم اختيار محتوى أي منهج بناءً على معايير معينة يراها معدو هذا المنهج صادقة وجديرة بأن تُؤخذ في الإعتبار.

فما هي المعايير التي تُراعى في هذا الإختيار؟

يعرض (هوبلر) مجموعة من المعايير، يعتبر بعضها أساسياً مثل الصدق والأهمية والدلالة، والبعض الآخر مكملاً مثل تلبية إحتياجات المتعلم ومراعاة اهتماماته والمنفعة والقابلية للتعلم والتوافق مع الحقائق الإجتماعية. فصدق المحتوى يعني العلاقة الوثيقة بين المحتوى وبين الأهداف التي يُرجى تحقيقها، وبهذا المعنى يعتبر المحتوى صادقاً إذا كان يحقق النتائج التي قصد أن يحققها. أما الدلالة فيقصد بها أهميته بالنسبة للمجال المعرفي، فهل ما يضمه من معلومات ومفاهيم له تطبيقات واسعة في هذا المجال؟ هل يساعد في حل الكثير من مشكلاته، هل يساعد على تنظيم حقائقه وتفسيرها؟ هل تساعد هذه المعلومات والمفاهيم في التنبؤ بالجديد أو الكشف عنه.

-أما المعايير المكملة، فهي ما تراعى بعد مراعاة المعايير الأساسية، وهي مكملة لها، مساندة، مدعمة، يُرجع إليها عند الإختيار بين بديلات متكافئة توفرت فيها جميعاً المعايير الأساسية، ومن هذه المعايير: (عميرة،1991).

-تلبية احتياجات المتعلم واهتماماته: فكلما كان المحتوى مرتبطاً باحتياجات المتعلم واهتماماته وخبراته كان أفضل.

-المنفعة: فنختار من المادة أو المجال المعرفي ما هو أكثر فائدة للمتعلم في حل مشكلاته، حاضراً ومستقبلاً.

-الملاءمة والتوافق مع الواقع الإجتماعي: فبعض المعرفة يساعد على التوجيه السليم والنافع للدارس نحو العالم الذي يعيش فيه ويحيط به.
-القابلية للتعلم: ويُقصد بها تكييف المحتوى ليناسب قدرات التلاميذ، وتسهيل تفاعلهم معاً، وتشمل أيضاً مراعاة عمر المتعلم وقدراته ومستوى صعوبة ومستوى تجريد المادة.
ما سبق كان كلاماً عاماً في بناء المناهج ومعايير اختيار المحتوى لأي منهج. فهل ينطبق على مناهج الصم في اليمن؟.
والصم هم إحدى فئات ذوي الإعاقة الحسية. والعجز لا يصيبهم في القدرات العقلية. ولكن يكمن في القدرة على التواصل، سواء في استقبال المفاهيم والمعاني أو توصيلها للطرف الآخر. ومعرفتهم بالمفردات تتأثر بشكل كبير وتؤثر على جوانب أخرى من التحصيل الأكاديمي، وكثير من الدراسات أشارت إلى ذلك. *(Sarchet &others 2019)*
وللصم استراتيجيتين رئيسيتين في التعليم، الأولى: الفصل في مدارس خاصة بهم. أما الثانية: فهي الدمج مع الطلبة العاديين في مدارسهم، وغالباً ما يكون الطالب الأصم أكبر في العمر الزمني من بقية الطلبة العاديين في الصف الدراسي.
أما مناهجهم، فهي إما مناهج مستقلة توضع خصيصاً لهم، أو تُقدم لهم مناهج العاديين. والتركيبة الأكثر صعوبة؛ هي الدراسة في فصول الدمج حيث يُقدم لهم منهج العاديين مع الطلبة العاديين ومدرس العاديين. وهنا تكمن الإشكالية؛ فهل أُعدّ المنهج ليلائم خصائص المتعلم الأصم، وهل أُعد المعلم حاملاً كفايات ومهارات تمكنه من التعامل مع الطلبة الصم وتعليمهم. هل يستطيع هذا المعلم تصميم تدخلات أكاديمية تخدم الموقف التعليمي فيحسن العملية التعليمية، *(Odom &Strain, 2002)* سوف تتناول هذه الدراسة السؤال الأول الذي يدور حول مدى ملاءمة محتوى المنهج لخصائص المتعلم الأصم. هذا المنهج الذي تتناوله هذه الدراسة أُعد للتلاميذ العاديين، وهذا المحتوى لم تكن لواضعيه معرفة بأيٍ من خصائص المتعلمين الصم، ولم يُوجّه لهم أيّ تكليف بمراعاة خصائص أي فئة أخرى سواء كانت من فئات المعاقين سمعياً أو بصرياً أو حركيا أو حتى الموهوبين... فهل يلائم محتوى هذا المنهج خصائص المتعلمين من فئة الصم وهل يراعي حاجاتهم؟.
إن طبيعة محتوى مناهج التلاميذ الصم، لابد أن تكون ترجمة صادقة لما تم تحديده من أهداف، فعملية إختيار المحتوى تعتمد على الأهداف، وعلى المصادر التي إشتُقت منها تلك الأهداف، والتي تتمثل في طبيعة المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وطبيعة المادة العلمية والإتجاهات العالمية السائدة في مجال تربية الصم وتعليمهم. ويحتاج ميدان التربية الخاصة تصميم تدخلات مختلفة ومتعددة لتناسب وتلائم حاجات الأفراد من ذوي الإعاقة. *(Mitchell, 2008) Cook &Odom, (2013)*. وعلى ذلك فإن عملية اختيار وتنظيم محتوى مناهج الطلبة الصم؛ ينبغي

أن تستند إلى معايير خاصة، أوردها اللقاني والقرشي تحت (معايير اختيار المحتوى، معايير تنظيم المحتوى، معايير صياغة واخراج الكتاب المدرسي للتلاميذ الصم). وسوف نقتصر على توضيح الأول والثاني لدخولهما في صلب الدراسة.

-معايير اختيار المحتوى؛ ومنها: (اللقاني، القرشي، 1999)

1. اختيار موضوعات المحتوى بناء على الأهداف ومستوياتها المختلفة، حتى لا تنفصل الأهداف عن المحتوى، ولابد أن يُختار المحتوى بعناية شديدة حتى يمكن استخدامه في تعلم مفاهيم ومهارات وتكوين اتجاهات وقيم مناسبة لدى الصم.
2. وضع الأفكار الأساسية لموضوعات المحتوى على شكل مصفوفة تتضمن باختصار الموضوعات التي تتضمنها مناهج المواد الدراسية المختلفة خلال سنوات الدراسة، ثم يتم عرض تلك المصفوفة على المتخصصين في التربية الخاصة على اختلاف تخصصاتهم العلمية الدقيقة، وعرضها أيضاً على معلمي التربية السمعية؛ أصحاب الخبرة الميدانية في التعامل مع التلاميذ الصم.
3. أن تراعي موضوعات المحتوى طبيعة جوانب النمو العقلي والنفسي والإجتماعي واللغوي والجسمي لدى التلاميذ الصم. ومن هنا فإن المضامين التي يتم اختيارها للصم قد تختلف إلى حد كبير عن مضامين مناهج التلاميذ العاديين.
4. ضرورة أن تتمركز موضوعات المحتوى حول التلميذ الأصم، وحول المشكلات الإجتماعية التي يواجهها في حياته اليومية؛ خلال فترة نموه حتى يصل إلى مرحلة البلوغ والنضج. إذ أن الوظيفية هي جوهر هذه المسألة ؛ أي أن ما يُختار من الموضوعات لابدّ أن يكون له مجالاته التطبيقية وأن يجد مجالات للممارسة الفعلية.
5. ضرورة أن تركز موضوعات محتوى المنهج على إهتمامات وحاجات وميول التلاميذ الصم. الأمر الذي يزيد من دافعيتهم لدراسة المحتوى. إذ أن القاعدة الأساسية هنا هي أن المتعلم الأصم لابدّ أن يجد ذاته في كل ما يقدم إليه من المادة التعليمية.
6. ضرورة أن تتلاءم موضوعات المحتوى مع أهداف وغايات المتعلم الأصم، لأن التلميذ الأصم إذا شعر بأن المعلومات المتضمنة في المحتوى ترتبط بواقعه العملي فإن التعلم سوف يصل إلى أقصى مداه؛ وسيكون بداية لتعلم جديد في المستقبل.
7. ليس هناك ما يمنع أن تتشابه بعض موضوعات محتوى مناهج التلاميذ الصم مع موضوعات مناهج التلاميذ العاديين في نفس الصفوف الدراسية؛ ولكن مع إختلاف معالجة وتناول تلك الموضوعات بشكل يتلاءم مع مستوى النمو المعرفي لدى التلاميذ الصم.
8. أن تراعي موضوعات المحتوى التركيز على مهارات الحياة اليومية الخاصة بالصم؛ في المدرسة، في المنزل، في العمل، وفي المجتمع ككل.

ويؤكد العزالي على ضرورة: (العزالي، 2011)

1. مراعاة مستوى نضوج الطلبة الصم والفارق بينهم وبين العاديين في العمر العقلي والزمني.
2. مراعاة لغة المتعلم الأصم، أثناء إعداد المنهج، وأنواع التدريبات السمعية المناسبة.
3. أن يكون ثمة تكامل بين الموضوعات، وشمولية للأهداف المعرفية والإجتماعية، وتوجيه موضوعات التعلم نحو حاجات المتعلم.
4. ضرورة مراعاة التوازن بين قيمة المعلومات كهدف في ذاتها والقيمة النفعية أو الوظيفية لهذه المعلومات، والتي ترتبط بحاجات وميول التلاميذ الصم بالدرجة التي تساعدهم على فهم أنفسهم وما يحيط بهم من أشياء في البيئة.
5. التأكيد على أساسيات المعرفة التي تحدد الهيكل البنائي لها بالدرجة التي تساهم في تنمية القدرات والمهارات العقلية للمتعلم وإكسابه الميول والقيم المناسبة.
6. لابدّ من إكساب الطالب من خلال المنهج الخصائص الثقافية المميزة له مثل الانتماء للبيئة والمجتمع وإكسابه اللغة الأم ودراسة الفنون، ومهارات الإنتاج المناسبة له بتأهيل مهني ملائم.

معايير تنظيم المحتوى:

عند تنظيم محتوى مناهج التلاميذ الصم لابدّ أن يراعى الآتي:(اللقاني، القرشي، 1999)

1. تنظيم موضوعات المحتوى في تتابع معين لتحقيق استمرارية وتراكم خبرات التعلم، بحيث يتدرج المحتوى من المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد ومن المباشر إلى غير المباشر، ومن المألوف إلى غير المألوف.
2. أن يتحقق مبدأ التكامل والشمول بين وحدات المحتوى.
3. أن تكون هناك بؤرة يتمركز حولها موضوعات المحتوى والخبرات التعليمية بصفة عامة.
4. يجب أن ينظم المحتوى بطريقة تجعل جميع التلاميذ الصم على استعداد للمشاركة في تحقيق النجاح.
5. يجب أن ينظم المحتوى بطريقة تسمح بتنمية المهارات والمفاهيم الأساسية لدى التلاميذ الصم.
6. أن يتيح تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية الفرص لاستخدام أكثر من مدخل وطريقة للتدريس وللاتصال مع التلاميذ الصم، لأن تنوع مداخل وطرق التدريس والاتصال يأتي نتيجة لتنوع موضوعات المحتوى.
7. أن تتيح موضوعات المحتوى وجود أنشطة تعليمية هادفة، متنوعة، تتلاءم مع قدرات واستعدادات وميول التلاميذ الصم.

الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من العديد من من الدراسات، منها ما يتناول تحليل منهج دراسي أو تقييمه في ضوء معيار معين، وبالتأكيد اختلفت هذه الدراسات بين التخصصات والمستويات الدراسية المختلفة.

ففي دراسة حسين والسادة (2015)، قام الباحثان بتحليل محتوى كتاب المطالعة المقرر للصف الرابع الأدبي في ضوء الميول القرائية للطلبة، وقد استخدما المنهج الوصفي، ثم قاما باستخدام أداة الدراسة وهي عبارة عن مقياس الميول القرائية، وقد تم تطبيقه على عينة بلغ عددها 570 طالباً وطالبة. وفي المرحلة التالية من الدراسة جاء تحليل المحتوى لكتاب المطالعة المقرر لنفس المستوى في ضوء الميول القرائية، ثم بمناقشة نتائج ميول الطلبة التي اتضحت من المقياس، وتحليل الكتاب، ظهرت النتائج ومجملها أن كثيراً من الطلبة يميلون إلى الموضوعات غير المألوفة في المنهج المقرر. وأن بعض موضوعات القراءة لا تتلاءم ومستوى الطلبة.

وفي دراسة أبو خضير (2014)، قام الباحث بتحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير مقترحة مشتقة من المعايير العالمية ومعايير وزارة التربية والتعليم الأردنية، ومقارنتها بتقديرات المعلمين. وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي مع أسلوب تحليل المضمون. واستخدم استمارة التحليل المشتقة من المعايير العالمية والمحلية كأداة للدراسة وأظهرت نتائج دراسته أن درجة تحقق المعايير المقترحة المشتقة من المعايير العالمية ومعايير وزارة التربية والتعليم الأردنية في محتوى كتب (البلاغة والقضايا الأدبية، ومهارات الاتصال) كانت متوسطة، بينما جاءت منخفضة في كتب النحو، كما جاءت متوسطة في كتب اللغة العربية، وهي في إجمالها (متوسطة).

وفي دراسة المكتومية (2011)، قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، في الاجابة على السؤال الرئيس في دراستها حول الكشف عن مدى توافر معايير الإنقرائية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في كتاب اللغة العربية "أحب لغتي" في سلطنة عمان. وفي طريق كشفها عن نتيجة هذا التساؤل قدمت لنا قائمة لمعايير الإنقرائية اللازم توافرها لتلاميذ هذا الصف. ثم قامت بتحليل الكتاب بناءً على هذه القائمة. وقد أظهر تحليلها أن الكتاب المقصود بالدراسة مناسب للتلاميذ المقرر لهم.

وفي دراسة هندي (2009)، هدفت الباحثة إلى نقد وتحليل كتب التربية الوطنية الفلسطينية للصفوف الأساسية الأربعة (الأول إلى الرابع) في ضوء معايير مقترحة. وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة معايير تضمنت أربعة جوانب (معايير خاصة بمحتوى كتب التربية الوطنية، معايير خاصة بتنظيم المحتوى، معايير خاصة بطرق عرض المحتوى، معايير خاصة بالتدريبات والأسئلة والأنشطة). وقد

أظهرت نتائج دراستها أن درجة تحقق المعايير في المجال الأول (محتوى كتب التربية الوطنية) جاءت متحققة بدرجة مرتفعة، وكذلك في المجال الثاني (تنظيم المحتوى). أما مجالي (الأنشطة والأسئلة، وعرض المحتوى) فقد جاءا بدرجة متوسطة. وكانت الدرجة الكلية لتحقق المعايير (متوسطة).

وفي دراسة درداش (2008)، قام الباحث بتحليل كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في الجزائر مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي ليجيب على الأسئلة الآتية:

-هل روعيت في تأليف الكتاب محل الدراسة خصائص القارئ؟
-هل روعيت الخصائص البيداغوجية للتأليف؟
-هل روعيت في مضمون هذا الكتاب الهيكلة الجيدة والمطابقة للواقع التربوي؟
-هل روعيت في تأليف الكتاب توجيهات المنهاج المدرسي؟
-هل أُخذت العلاقة بين الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ بعين الإعتبار؟
-هل روعي في تأليف الكتاب المدرسي المحيط الإجتماعي؟
-هل أُخذت الخصائص المادية أو ما يُعرف بالجانب الشكلي بعين الإعتبار؟

وقد جاءت نتائج دراسته بالتأكيد على أن الكتاب المدرسي للغة العربية –محل التقويم- جاء مراعياً لخواص الكتاب الجيد المبينة في محاور أداة الدراسة.

وفي دراسة *(Alasim 2019)*، قام الباحث بتحليل محتوى الأبحاث الحديثة الواقعة بين 1985 إلى 2019، والمتعلقة بتطوير القراءة الأدبية لدى الصم وضعاف السمع في صفوف التربية الشاملة. وبعد عرض ومناقشة مخرجات هذه الأبحاث، خرج الباحث بقائمة من المهارات التي قدمها للعاملين في هذا المجال من أجل تطوير القراءة الأدبية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في صفوف التربية الشاملة. كما قدم توصيات للباحثين بالقيام بأبحاث مستقبلية في هذا المجال دعماً لتطوير تعليم الصم وضعاف السمع في فصول التربية الشاملة.

وفي دراسة *(Miller 2018)* هدفت الدراسة إلى تقدير فاعلية طرق وأساليب التقويم كأساس لمناهج الصم وضعاف السمع. فقام الباحث بتطوير طرق وأساليب تقويم كأساس للمناهج *(Curriculum-Based Assessment (CBA*، كما قام بتطوير مقاييس كأساس لهذه المناهج الخاصة بالصم وضعاف السمع *(CBM) Curriculum-Based Measurement*، ثم قام بجمع البيانات باستخدام هذه الطرق التي تم تطويرها، فرصد الدرجات المعيارية لتقدير الطلاب الصم وضعاف السمع في التمكن من القراءة، ثم تتبع درجات الطلاب لحوالي 10 سنوات. وكانت نتائج الإحصائيات تشير إلى إرتفاع درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في التمكن القرائي، وهي دلالة على فاعلية الطرق غير التقليدية التي استخدمت مع هذه الفئة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تمّ عرض هذه الدراسات لأنها جاءت مقاربة للدراسة الحالية من ناحية المنهج (تحليل المحتوى) والغرض (تقييم الكتب الدراسية)، ومرحلة التعليم الأساسي.
ولكن الدراسة الحالية تختلف في أنها جاءت لتقيّم كتب موضوعة أصلاً لتُدرّس لفئة مختلفة، وهي فئة العاديين عن الفئة التي نرغب في تقييم مدى ملاءمة هذه الكتب لها، وهي فئة الصم.
فإن أثبتت هذه الدراسة وغيرها من الدراسات المماثلة أن هذه الكتب تمتلك قدرا ولو كان متوسطاً في تقدير الملاءمة لهذه الفئة فننظر في إمكانية تحسين هذا الجانب وتدعيمه بالجوانب الأخرى كتأهيل المعلم في جانب طرق التدريس الخاصة وتكييف هذه الطرق وتكييف طرق التقويم للطالب والعمل على تطوير الأنشطة الصفية واللاصفية لتناسب هذه الفئة سواء كانت مدمجة مع فئة العاديين أو منفصلة في مدارسهم الخاصة.
وإن لم يكن ذلك ولم تتوفر في الكتب أدنى درجات الملاءمة لهذه الفئة، فلابدّ إذن من القيام بتغيير جذري لإصلاح هذا العيب في تعليم فئة الصم، وذلك بانتاج كتب جديدة تناسب خصائص هذه الفئة ومعاييرهم.
كما أن هذه الدراسة لتقيّم الكتاب المدرسي في ضوء معايير حاجة المتعلم (الطالب الأصم)، وهو ما تميزت به عن الدراسات السابقة التي جاءت معظمها لتقيّم في ضوء معايير الانقرائية أو معايير المحتوى من حيث تنظيمه وعرضه واختياره. أو في ضوء المعايير العالمية والمحلية العامة للكتب المدرسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو أسلوب يُستخدم في البحوث التربوية بغرض الوصف الموضوعي المنظم للمضمون الصريح لبيانات، أو معلومات يتم تبادلها باستخدام الإجراءات الكمية. (الخنبشي، 2006)

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، (بجزأيه) الذي يُدرّس في مدارس الصم في الجمهورية اليمنية، للعام 2020-2021م.

أداة الدراسة:

تم إعداد قائمة بالمعايير الخاصة بالحاجات التعليمية اللازم توافرها للطلبة الصم في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي. وذلك بالرجوع إلى مجموعة من المراجع ذات العلاقة بتربية الصم ومناهجهم، إضافة إلى الاسترشاد بآراء بعض معلمي الصم ومشرفيهم، المتواجدين في الميدان.

صدق الأداة:

تم عرض القائمة أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من المختصين في تعليم الصم، من مدرسين وموجهين ومشرفين، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات الواردة في القائمة لكل مجال، اضافة لدقة صياغة الفقرات.
وبعد اجراء التعديلات الواردة من قبل المحكمين على القائمة، تم إخراج القائمة بصورتها النهائية، وقد تكونت من أربعة مجالات تحوي(35) فقرة.

م	المجال	عدد الفقرات
1	الحاجة إلى الفهم والمعرفة	10
2	الحاجات الاجتماعية والسيكلوجية	10
3	الحاجة الى اللغة المشتركة والتواصل مع المحيط	10
4	الحاجة الى التعلم الوظيفي	5
	المجموع	35

بطاقة تحليل المحتوى:
لأغراض تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى أسلوباً للبحث، وصممت بطاقة التحليل بحيث اشتملت على التسلسل والمعيار والمؤشر والتكرارات التي انقسمت بين (متوافر بشكل صريح- متوافر بشكل ضمني- غير متوافر). وبذلك تمكنت من رصد تلك المعايير والمؤشرات في الحقول المخصصة لها في بطاقة التحليل.

إجراءات التحليل:
1. تحديد مجتمع التحليل: وهو كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي.
2. وحدة التحليل: تم اختيار الفكرة كوحدة للتحليل لمناسبتها للهدف المراد من التحليل، والفكرة قد تأتي في جملة أو عبارة أو فقرة، أو مفهوم يتطابق مع أحد معايير قائمة التحليل.
3. فئة التحليل: المحاور الأربعة المتضمنة في القائمة، وتشمل 35 معياراً.

خطوات التحليل:
جاءت خطوات التحليل كالتالي:
1. قراءة المحتوى لتكوين صورة واضحة عن الأفكار المتضمنه فيه.
2. مقارنة الأفكار المتضمنة في المحتوى بفقرات القائمة أداة التحليل.
3. تفريغ النتائج في بطاقة التحليل.
4. تحديد مدى التوافر حسب النسب المئوية المعتمدة في هذه الدراسة، وهي كالتالي:

من 0 - 33.3 (متدن)
من 33.4 - 66.7 (متوسط)
من 66.8- 1.00 (مرتفع)

ثبات التحليل:

إستُخدم أسلوب إعادة التحليل لعينة من الموضوعات للتأكد من ثبات عملية التحليل، حيث تكررت عملية التحليل مرتين بمدى زمني أسبوعين، ثم تم حساب نقاط الاتفاق والاختلاف بين التحليلين وذلك باستخدام معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق حيث بلغ معامل الثبات (86%) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة الحالية.

عرض ومناقشة النتائج:

في الاجابة على السؤال الأول للدراسة، ما الحاجات الخاصة بفئة الصم، اللازم توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي.؟

قامت الباحثة بإعداد قائمة بالحاجات الخاصة بفئة الصم اللازم توافرها في كتاب اللغة العربية في هذا المستوى التعليمي، وبعد السير على الخطوات المقرّة سابقاً في إجراءات الدراسة، خرجت الباحثة بقائمة مكونة من أربعة محاور رئيسية تتضمن خمسة وعشرون فقرة. وتبدو ممثلة في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

قائمة حاجات المتعلمين الصم اللازم توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي (في صورتها النهائية)

المحور		المعيار
المحور الأول/ حاجات الفهم والمعرفة	1	يقدم الخبرات المباشرة القريبة من حيث الزمان والمكان.
	2	يقدم خبرات متدرجة من المحسوس الى المجرد، البسيط الى المركب، المباشر إلى غير المباشر، المألوف إلى غير المألوف.
	3	يستخدم الصور والأشكال التوضيحية والرسوم والخرائط والنماذج والمجسمات.
	4	يعرض خرائط للمفاهيم المختلفة في نهاية كل موضوع.
	5	يوفر الخبرات الحسية المباشرة اللازمة لحدوث التعلم.
	6	يقدم خبرات تحديد مصادر المعرفة، واستخلاص المعلومات منها.
	7	يدعم التعلم الذاتي.
	8	ينمي المهارات المعرفية لدى التلاميذ الصم مثل مهارة الربط والمقارنة والاستنتاج.
	9	يوفر الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية التي تلائم التلاميذ الصم.
	10	ينوع أسئلة التقويم المتضمنة في الكتاب المدرسي بما يتلائم مع طبيعة التلاميذ الصم.
المحور الثاني	1	يشجع التلاميذ الصم على المشاركة الايجابية وتحمل المسئولية.

	2	تركز الخبرات على بث الثقة في نفوس التلاميذ الصم.
	3	يثير الدافعية للتعلم.
	4	يتيح الفرصة للتلاميذ الصم للتعبير عن أنفسهم من خلال الأنشطة.
	5	يكسب التلاميذ الصم القيم الأخلاقية والاجتماعية.
	6	يقدم نماذج للدور شبيهة بهم ممن تجاوزوا إعاقتهم وحققوا الانجازات.
	7	تركز موضوعات المحتوى على اهتمامات وحاجات وميول التلاميذ الصم.
	8	ينمي الاتجاهات السلوكية السليمة لدى التلاميذ الصم مثل القدرة على المبادأة واتخاذ القرار والاستقلالية والثقة بالنفس.
	9	تركز موضوعات المحتوى على مهارات الحياة اليومية الخاصة بالصم.
	10	ينمي اتجاهات ايجابية لدى الصم تجاه الأسرة والزملاء والأفراد العاديين في المجتمع.
المحور الثالث/ الحاجة الى اللغة المشتركة والتواصل مع	1	يستخدم الجمل القصيرة البسيطة.
	2	يوضح قواعد صياغة الجمل.
	3	يتعرف على المتشابهات والمتضادات
	4	يدعم الربط والتحليل للصور.
	5	يستخدام المفردات المحسوسة.
	6	يستخدام كلمات يمكن التعبير عنها بلغة الاشارة.
	7	يعبر عن الفكرة بأقل عدد من الكلمات.
	8	ينمي قدرة التلاميذ الصم على القراءة من خلال الأساليب البديلة.
	9	يعلم اللغة بالطريقة التي يفضلونها (لفظ، اشارة، تواصل كلي)
	10	يعلم التلاميذ الصم الربط بين لغة الاشارة واللغة التي يستخدمها عامة الناس.
المحور الرابع/	1	تتركز موضوعات المحتوى حول المشكلات الاجتماعية التي يواجهها التلميذ الأصم في حياته اليومية.
	2	يكسب التلميذ الأصم القدرة على الملاحظة والمقارنة والدقة في أداء العمل واحترام وتقدير العمل اليدوي.
	3	يربط التلميذ الأصم بالبيئة من حوله من خلال معرفة طبيعتها ومشكلاتها.
	4	هناك علاقة بين موضوعات المحتوى وبين المجالات المهنية محل اهتمامات الصم.
	5	موضوعات المحتوى لها مجالاتها التطبيقية (ممارسة فعلية).
المجموع	35	

للاجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، ما درجة مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في اليمن لحاجات المتعلمين الصم.؟

في ضوء هذه القائمة للحاجات الخاصة بفئة الصم والتي ينبغي توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي. قامت الباحثة بتحليل هذا الكتاب (بجزأيه)، وتسجيل التكرارات للمؤشرات المتوفرة ضمن المحاور الأربعة. ويبين جدول (2) ذلك:

جدول (2)

التكرارات والنسب للمحاور و المؤشرات لدرجة مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الرابع من المرحلة الأساسية لحاجات المتعلمين الصم

المعيار	المؤشر	متوافر بشكل صريح		متوافر بشكل ضمني		إجمالي التوافر	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأول/ الحاجة إلى الفهم والمعرفة	1	15	28.3	3	5.0	18	16.1
	2	14	26.4	8	13.5	22	19.6
	3	8	15.1	0	0	8	7.1
	4	1	1.8	0	0	1	0.9
	5	7	13.2	2	3.3	9	8.0
	6	0	0	0	0	0	0
	7	0	0	1	1.6	1	0.8
	8	3	5.6	19	32.2	22	19.6
	9	2	3.7	8	13.5	10	8.9
	10	3	5.6	18	30.5	21	18.7
المجموع		53	24.3	59	32.5	112	28.0
الثاني/ الحاجات الاجتماعية والسيكولوجية	1	8	20.5	10	11.3	18	14.1
	2	3	7.6	10	11.3	13	10.2
	3	7	17.9	10	11.3	17	13.3
	4	5	12.8	9	10.2	14	11.0
	5	8	20.5	10	11.3	18	14.1
	6	0	0	0	0	0	0
	7	0	0	7	7.9	7	5.5
	8	5	12.8	15	17.0	20	15.7
	9	0	0	4	4.5	4	3.1
	10	3	7.6	13	14.7	16	12.5
المجموع		39	17.8	88	48.6	127	31.8

الثالث/ الحاجة الى اللغة المشتركة والتواصل مع المحيط	1	11	10.5	1	25.0	12	11.1
	2	24	23.0	0	0	24	22.2
	3	24	23.0	0	0	24	22.2
	4	5	4.8	0	0	5	4.6
	5	17	16.3	0	0	17	15.7
	6	17	16.3	2	50.0	19	17.5
	7	6	5.7	1	25.0	7	6.4
	8	0	0	0	0	0	0
	9	0	0	0	0	0	0
	10	0	0	0	0	0	0
المجموع		104	47.7	4	2.2	108	27.0
الرابع/ الحاجة الى التعلم الوظيفي	1	5	22.7	3	10.0	8	15.3
	2	3	13.6	10	33.3	13	25.0
	3	3	13.6	7	23.3	10	19.2
	4	3	13.6	3	10.0	6	11.5
	5	8	36.3	7	23.3	15	28.8
المجموع		22	10.0	30	16.5	52	13.0
الاجمالي		218	54.63	181	45.36	399	39.9

ويتبين من هذا الجدول أن المحور الثاني (الحاجات الاجتماعية والسيكلوجية)، حاز أكبر نسبة من التكرارات، أي درجة توافره في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي كانت متوفرة بنسبة (31.8)، وجاءت أعلى مؤشراته المؤشر الثامن " ينمي الاتجاهات السلوكية السليمة لدى التلاميذ الصم مثل القدرة على المبادأة واتخاذ القرار والاستقلالية والثقة بالنفس"، وأما أدنى مؤشراته فقد كان المؤشر التاسع " تركز موضوعات المحتوى على مهارات الحياة اليومية الخاصة بالصم."، بينما لم يسجل المؤشر الثاني "يقدم نماذج للدور شبيهة بهم ممن تجاوزوا إعاقتهم وحققوا الانجازات"أي درجة تُذكر. والتبرير المنطقي لذلك أن واضعي محتويات الكتاب لم يكن في إعتبارهم أن هناك فئات أخرى غير العاديين سوف يدرسون نفس الكتاب.

ثم جاء المحور الأول (الحاجة إلى الفهم والمعرفة) بنسبة (28.0). وجاءت أعلى مؤشراته المؤشر الثاني والمؤشر الثامن "يقدم خبرات متدرجة من المحسوس الى المجرد، البسيط الى المركب، المباشر إلى غير المباشر، المألوف إلى غير المألوف."، و"ينمي المهارات المعرفية لدى التلاميذ الصم مثل مهارة الربط

والمقارنة والاستنتاج."، وأما أدنى مؤشراته فقد كان المؤشر السابع "يدعم التعلم الذاتي."، بينما لم يسجل المؤشر السادس "يقدم خبرات تحديد مصادر المعرفة، واستخلاص المعلومات منها." أي درجة تُذكر. ويعزو إرتفاع المؤشر الثاني والثامن إلى التسلل المنطقي في التعلم سواء للطلبة العاديين أو للطلبة الصم. أما المؤشر السادس الذي لم يسجل أي نقطة فهو يتكلم حول مصادر المعرفة التي لا يوفرها بلغة الصم أي مكان أو أي تطبيق متواجد على أرض الواقع.

ثم جاء المحور الثالث (الحاجة الى اللغة المشتركة والتواصل مع المحيط)، بنسبة (27.0)، وجاءت أعلى مؤشراته المؤشر الثاني والمؤشر الثالث "يوضح قواعد صياغة الجمل."، و" يتعرف على المتشابهات والمتضادات."، وأما أدنى مؤشراته فقد كان المؤشر الرابع " يدعم الربط والتحليل للصور."، بينما لم تسجل المؤشرات الثامن والتاسع والعاشر أي قيمة تذكر. ومن الواضح أن إرتفاع درجتي المؤشرين الثاني والثالث لمناسبته للعاديين في هذه المرحلة الدراسية. ولم يوضع مراعاة للطالب الأصم. أما الثامن والتاسع والعاشر من المؤشرات وهي "ينمي قدرة التلاميذ الصم على القراءة من خلال الأساليب البديلة" " يعلم اللغة بالطريقة التي يفضلونها (لفظ، اشارة، تواصل كلي)" " يعلم التلاميذ الصم الربط بين لغة الاشارة واللغة التي يستخدمها عامة الناس"؛ فإن عدم تسجيل أي نقاط في هذه المؤشرات دليل كاف على عدم وجود أي نية للقائمين على اختيار المحتوى لأن يُدرّس هذا الكتاب لأي فئة أخرى من غير العاديين.

وأخيراً جاء المحور الرابع (الحاجة إلى التعلم الوظيفي) بنسبة (13.0). وجاءت أعلى مؤشراته المؤشر الخامس "موضوعات المحتوى لها مجالاتها التطبيقية (ممارسة فعلية)."، وأما أدنى مؤشراته فقد كان المؤشر الرابع "هناك علاقة بين موضوعات المحتوى وبين المجالات المهنية محل اهتمامات الصم." وهو محصلة طبيعية لعدم إختيار المحتوى أصلاً لفئة الصم.

.. إنّ تقديرات هذه النسب للمحاور والمؤشرات توضح درجات منخفضة، تبعاً للتقديرات المعتبرة في هذه الدراسة. فالمحور الأعلى توافراً، لم يتجاوز تقديره (درجة متدن) الذي أخذت ما بين (0- 33.3) في اعتبارات هذه الدراسة. وبالتالي كانت جميع المحاور الأخرى في درجة متدن أيضاً. بل إن مؤشرات المحاور أيضاً لم يتجاوز أعلاها (28.8) أي بدرجة متدنية.

النتائج العامة:

وبشكل عام لم يتوافر من إجمالي قائمة حاجات المتعلمين الصم في جميع محاورها سوى (39.9)، منها (54.63) متوافرة بشكل صريح، بينما هناك (45.36) متوافرة بشكل ضمني. وبالتالي فإن (60.1) من المعايير الخاصة بحاجات المتعلمين الصم في كتب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي المقدمة للصم، (المسجلة في القائمة)؛ لم تتوافر.

كما أن المعايير المتوافرة بشكل ضمني تسبب إشكالية أخرى، وهي؛ هل المدرس الذي يقدم المادة العلمية للتلاميذ الصم – سواء في صف الصم المنفصل أو في صف الدمج – هل هو قادر على استخراج المطلوب والمشار إليه في المعايير أو لا.؟ وبصيغة أخرى هل هذا المدرس قادر على تكييف منهج العاديين ليوائم التلاميذ الصم، وبالتالي توليد المضامين من النصوص وتكييف الأنشطة وإعادة هيكلة التقييمات والتقديرات، .. إلى آخر الإجراءات المطلوبة في تكييف المناهج وتقديمها للفئات الأخرى من غير العاديين كل بما يناسب إعاقته.؟.

هذه الدراسة لن تحكم على المدرس، ولكن تقيّم الكتاب المدرسي المقدّم لهذه الفئة من ذوي الإعاقة. وقد أظهرت هذه الدراسة أن معايير حاجات المتعلم التي تراعي نوع إعاقته، غير متوافرة إلاّ في حدودها الدنيا.

وبالتالي فإن الباحثة توصي:

- بإجراء دراسات أخرى لتقييم كتب المواد الأخرى، للتأكد من النتائج، فإن كانت مشابهة لنتائج هذه الدراسة فيجب علينا كواضعي مناهج أن نعيد النظر في ما نقدمه لهذه الفئة ولغيرها من ذوي الإعاقة، كالمكفوفين، وذوي الإعاقة الحركية، وهناك الكثير من الحلول التي سارت عليها نظم تربوية أخرى في هذا المجال. كأن يكون لهم مناهجهم الخاصة وكتبهم الخاصة ومدرسهم الخاص. أو أن تراعي النظم القائمة على الدمج سهولة تكييف المناهج لكل فئة مع إعداد مدرس ذوي الإعاقة إعداداً خاصاً يراعى فيه أن يكون قادراً على تكييف منهجه وطرقه بحيث تناسب الحالات التي يقوم بتدريسها.

- كما توصي الباحثة بعمل دليل خاص بمعلم الفئات الخاصة، لكل كتاب مدرسي ويتم في هذا الدليل التوضيح للمعلم حول طريقة التكييف لكلٍ من المادة العلمية وطرق التقويم وتحويل الأنشطة لتناسب طلبته، حسب حاجاتهم سواء كانوا من ذوي الإعاقة الجسمية أو الحسية.

قائمة المراجع:

1.أبو خضير، أسمهان أحمد (2014)، تحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير مقترحة مشتقة من المعايير العالمية ومعايير وزارة التربية والتعليم الأردنية. رسالة دكتوراة في المناهج وطرق التدريس، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، عمان.

2.حسين، سيف طارق، عبد السادة، سمير فياض (2015)، تحليل محتوى كتاب المطالعة المقرر للصف الرابع الأدبي في ضوء الميول القرائية للطلبة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل، العدد24، كانون أول.

3.الخنبشي، نبيل عبد الله (2006)، مدى توافر مهارات التعلم الذاتي في أنشطة كتابي اللغة العربية للصفين السابع والثامن من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
4.درداش، معمر (2008)، تقويم الكتاب المدرسي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، دراسة تقويمية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر.
5.عبد المعطي، سعد عبد المطلب عبد الغفار (2002)، الفروق الجوهرية بين الأطفال الصم والبكم وأقرانهم الأسوياء في استخدام استراتيجيات تحليل المعلومات، دراسة امبريقية مقارنة باستخدام بطارية كوفمان لتحليل المعلومات، مجلة معوقات الطفولة بجامعة الأزهر، العدد العاشر.
6.العزالي، سعيد كمال عبد الحميد (2011)، تربية وتعليم المعوقين سمعياً، دار المسيرةللنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
7.عميرة، إبراهيم بسيوني (1991): المنهج وعناصره، دار المعارف، الطبعة الثالثة.
8.اللقاني، أحمد حسين،الجمل،علي أحمد (1999)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، الطبعة الثانية.
9.اللقاني، أحمد حسين، القرشي، أمير (1999)، مناهج الصم - التخطيط والبناء والتنفيذ، عالم الكتب، الطبعة الأولى.
10.المكتومية، مريم بنت محمد بن علي (2011)، تحليل كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان في ضوء معايير الانقرائية، رسالة ماجستير في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، قسم المناهج والتدريس، جامعة مؤتة، الأردن.
11.هندي، سمية شاتي يونس (2009)، تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني(دراسة نقدية)، ماجستير المناهج وطرق التدريس، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

12.Alasim, K.N. (2019): reading Development of Students Who Are Deaf and Hard of Hearing in Inclusive Education Classrooms, ERIC. Educ.Sci.2019,9,201;doi:10.3390/educi9030201.
13.Bryan, d. Miller: (Utility of Curriculum-Based Approaches for Students With Hearing Loss, Council for Exceptional

Children, April 13, 2018. http://doi. Org/10. 1177/1525740118766477
14.Cook, B. G., &Odom, S. L. (2013): Evidence-based practices and implementation science in special education. Exceptional Children, 79(2), 135-144.
15.EL-Ashwal,A.E. (1987): Encyclopedia Of Special Education. The Anglo-Egyptian Bookshop, Cairo.
16.Mitchell, D. (2008): What really Works in Special and inclusive education: evidence based teaching strategies. Chapter 11: Review and practice. (pp. 126-133). Abingdon, Oxon: Routledge.
17.Sarchet, Marschark, Borgna, Convertino, Sapere, &Dirmyer; Vocabulary Knowledge of Deaf and Hearing Postsecondary Students, Journal of Postsecondary Education and Disability, 27(2), 161 178 161
18.Odom, S. L., &Strain, P. S. (2007): Evidence-based practice in early intervention/early childhood, 25(2), 151-160.

Evaluating the Arabic language textbook provided for 4th grade deaf students in primary education in Yemen – in light of deaf learners needs

Dr. Fadwa Ahmed Diab Alshami
Associate professor in Special Education
Educational Research and Development Center
–Republic of Yemen-

Abstract: This study aimed to adjust the Arabic language textbook for the 4th grade deaf students of primary education in the republic of Yemen in light of their needs:
The studied sample consisted of the society itself (Arabic language textbook for 4th grade deaf students) 2020/2021.
In order to achieve the study goals, the researcher created a list of standards describing the most important needs of deaf learners in this stage, which has revealed four axles and thirty five standards.

Then the list was formed into a tool for analyzing Arabic language textbooks for the 4th grade.
Before that, the tool was presented to a group of judges to verify its validity, its reliability was also verified by re analyzing, in which the reaching reliability reached (86%) which is an acceptable parameter for the study purpose.
During statistical analysis percentages were used along with frequencies.
Results revealed that the Arabic language textbook for the 4th grade achieved a low assessment on each of the four axles of the study tool, and rised to a medium assessment on all four axles.
In light of these findings the researcher recommended some adjustments to the textbook and other text books for deaf learners to suit their needs.
KeyWords: Evaluating, Assessment, Arabic language textbook, 4th grade, Learner's needs, Deaf.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 16 مارس 2022
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

أثر الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية على أداء أعضاء هيأة التدريس في الجامعات الليبية

عبد القادر صالح عيسى
مكان العمل: كلية التقنيات الهندسية – القبة ـ ليبيا

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الحوافز على أداء أعضاء هيأة التدريس، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام ببناء أداة للدراسة متمثلة في استبيان يحتوي على (67) فقرة مقسمة على (4) مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (204) فرداً، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها أظهرت نتائج الدراسة تحصّل جميع المجالات على نسب مرتفعة في استجابات عينة الدراسة، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الدكتوراه، كما بينت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحوافز وأداء أعضاء هيأة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها، تفعيل المكافآت والحوافز وربطها بالأداء، وضرورة أن تهتم الوزارات بإيجاد نظام رواتب عادل ومجزي، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرار.

الكلمات المفتاحية: حوافز، أداء، أعضاء هيأة تدريس، جامعات.

أولاً: الإطار العام للدراسة

1ـ المقدمة:

يُعد العنصر البشري أحد الأسس الهامة التي تسهم في نجاح أي مؤسسة وتحقيق أهدافها، كما يُعد رأس المال البشري أحد أهم العناصر في الصراعات التنافسية بين المؤسسات، فهو الأداة الوحيدة التي لها القدرة على تغيير وتحقيق أهداف المنظمة إذا شعر الفرد بالانتماء إليها، ووجد المناخ الملائم والحوافز الفعالة التي ترفع من أدائه وتدعم قدراته، وقد اهتم الباحثين بموضوع الحوافز ومدى علاقته بالأداء، لأنه أحد المواضيع المحورية في ميادين العمل والإدارة، وفي بيئة العمل الحديثة، فلكل إنسان حاجات متعددة تدفعه إلى اتخاذ سلوك معين من أجل إشباعها والوصول إلى حالة من الرضا، فإذا كان الأفراد العاملين في المؤسسة راضين على أداء أعمالهم فإن إسهاماتهم في تحقيق الأداء ستكون عالية، أما إذا كانوا غير ذلك وكانت روحهم المعنوية منخفضة فإن ذلك سيكون سبباً من أسباب فشل المؤسسة، ولذلك فالحوافز تُعد عنصراً حيوياً في بيئة العمل، وعدم توفرها أو توزيعها بشكل غير عادل ينعكس بشكل سلبي على أداء العاملين الذين لا يمكن تحسين مستواهم، ورفع قدراتهم، وكسب ولائهم، إلا عن طريق نظام تحفيز فعال يعود بالنفع عليهم وعلى المؤسسة بكاملها، ومن أجل أن يتقدم الفرد ويستمر في عطائه، فإنه يحتاج إلى حوافز العمل المادية، والمعنوية، والاجتماعية، ولا يتحقق ذلك إلا بوجود إستراتيجية واضحة لمنظومة الحوافز، ولذا كان على جميع المؤسسات الاهتمام بالعنصر البشري، وفهم سلوكه، وإثارة نشاطه وتوجيهه في الاتجاه الذي يحقق إنتاجية عالية، ووضع الحوافز في المكانة التي تليق بها في عالم الإدارة والعمل وتستحقها، وتفعيل دورها في تحسين الأداء، وتوفير القدر الكافي من الدافعية، لتحقيق الأهداف المطلوبة.

2ـ مشكلة الدراسة:

تواجه الجامعات كغيرها من المؤسسات التعليمية العديد من المشكلات، خاصة في ضوء التغييرات التي تشهدها البيئة، ومن بين تلك المشكلات عدم وجود نظام تحفيز فعال، فالمنظمات الناجحة لا تعتمد فقط على مؤهلات العاملين وقدراتهم في إنجاز الأعمال والمهام، بل تعدت ذلك إلى معرفة كيفية تعزيز كفاءاتهم، وإدراك طرق تحفيزهم لتحقيق الأهداف بالشكل المطلوب، إذ أن كفاءة الفرد في العمل تعتمد على عاملين مهمين هما قدرته على العمل، والرغبة فيه، وإذا كانت قدرة الفرد في العمل تتأتى من الاستعداد الشخصي لهذا الفرد وما يمتلكه معارف ومهارات وخبرات عملية وعلمية، فإن الرغبة في العمل تثيرها وتحثها الحوافز المادية والمعنوية

والاجتماعية بأنواعها المختلفة، عن طريق ما تحدثه لدى الفرد من اتجاهات إيجابية توجه سلوكه، وترفع كفاءة أدائه لتحقيق الأهداف المبتغاة، فنظام الحوافز له أهمية بالغة في تحقيق نجاح المؤسسات، ومن خلال عمل الباحث في الميدان التربوي، وإطلاعه على واقع نظم التحفيز المطبقة في هذه المؤسسات، يلاحظ أنها أصبحت دون المستوى المطلوب، ما أثر سلباً على تحقيق الأهداف، وعلى أداء العاملين بها، وانطلاقاً من أن موضوع الحوافز وأثره على الأداء يعد من المواضيع الهامة التي تستحق البحث والدراسة، ومن أهمية إبراز الصورة الحقيقية لفاعلية هذه النظم، والوقوف على دور الحوافز ومدى تأثيرها على أداء أعضاء هيأة التدريس في الجامعات الليبية، جاءت هذه الدراسة التي تحددت مشكلتها من خلال الأسئلة الآتية:

ــ ما أهم الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية المؤثرة على أداء أعضاء هيأة التدريس؟

ــ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لأثر الحوافز على أداء أعضاء هيأة التدريس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور ــ إناث)؟

ــ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لأثر الحوافز على أداء أعضاء هيأة التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دكتوراه ــ ماجستير)؟

ــ هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة بين الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية والأداء المهني لأعضاء هيأة التدريس؟

3. أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

ـ معرفة أثر الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية على الأداء المهني لأعضاء هيأة التدريس.

ـالكشف عن دور متغيري النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي في علاقة الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية بالأداء المهني لأعضاء هيأة التدريس.

ـ تقديم بعض التوصيات التي يمكن لها أن تزود متخذي القرار في الميدان التربوي بأهمية التحفيز وأثره على الأداء المهني.

4ـ أهمية الدراسة: تستمد الدراسة أهميتها من حيث:

ـ إسهامها في معرفة أثر الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية على أداء أعضاء هيأة التدريس.

ـ تعاملها مع شريحة مؤثرة تقع على عاتقها مسؤوليات جسام في تنفيذ العمل التربوي وهي شريحة أعضاء هيأة التدريس.

ـ فتح المجال أمام الباحثين للإسهام في إيجاد الحلول لبعض المشاكل التي تواجه تطبيق نظام تحفيز فعال في المؤسسات التعليمية.

ـ الأهمية التطبيقية للدراسة:

ـ قد تسهم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في تكوين اتجاه إيجابي نحو تطبيق فعال لنظام الحوافز في المؤسسات التعليمية، ما يؤدي إلى أداء أفضل، وتحقيق الأهداف المرجوة.

ـ قد تساعد هذه الدراسة في تطوير نظام التحفيز المستخدم في المؤسسات التعليمية.

ـ إثراء الأدب التربوي المتعلق بالتحفيز ودوره في الأداء.

5ـ فرضيات الدراسة:

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة لأثر الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة لأثر الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ـ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة بين الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية، والأداء المهني لأعضاء هيأة التدريس.

6ـ حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

ـ الحد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على كلية العلوم، وكلية الآداب في جامعة عمر المختار في مدينة البيضاء في ليبيا.

ـ الحد البشري: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيأة التدريس من الجنسين، ومن حملة مؤهل الدكتوراه، ومؤهل والماجستير.

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في العام 2021.

7. مصطلحات الدراسة: تبنت الدراسة التعريفات الإجرائية الآتية:

أ. الحوافز: العوامل والإجراءات التي تقوم بها الجامعات لتحسين أداء أعضاء هيأة التدريس بها، وتدفعهم إلى العمل بكل قواهم لتحقيق الأهداف المبتغاة.

ب. الأداء: هو قيام أعضاء هيأة التدريس في الجامعات بتنفيذ المهام الموكلة إليهم، وتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

ج. الجامعات: مؤسسات تعنى بالتعليم العالي، والبحث العلمي، كمرحلة تعليمية بعد المرحلة الثانوية، وتقدم برامج علمية ودراسية ، من خلال الكليات والأقسام العلمية المعتمدة.

ثانياً: الإطار النظري للدراسة

1ـ مفهوم التحفيز: يعرف اصطلاحاً بأنه مجموعة الدوافع التي تدفع إلى عمل الشئ، فهو كل قول أو فعل أو إشارة تدفع الإنسان إلى القيام بسلوك أفضل (فائز الناطور، 2011: 35)، والحافز من المواضيع المهمة، لأن الأفراد يحتاجون دائماً إلى عملية تعزيز ودفع إلى العمل، وأن هناك فارقاً بين القوة الكامنة لدى الفرد، ومقدار ما يستغل منها، لأن الفرد دائماً يميل إلى بذل مجهود أقل مما يجب عليه (محمد مرسي، 1989: 315)، وقد عُرفت الحوافز بأنها مجموعة العوامل التي تهيئها الإدارة للعاملين لتحريك قدراتهم الإنسانية، بما يزيد كفاءة أدائهم على نحو أفضل (نبيل رسلان، 1978: 22)، أو هو مختلف المغريات التي تقدمها الإدارة للعاملين لحثهم على أداء عمل معيّن (علي السلمي، 2001: 213)، كما يعرف الحافز بأنه شعور داخلي لدى الفرد، يولّد فيه الرغبة لاتخاذ نشاط أو سلوك معين، بغية تحقيق أهداف معينة (مدني علاقي، 2007: 476)، فهو عملية تنشيط سلوك الأفراد، واستثارته إيجابياً عن طريق اكتشاف دوافع الأفراد، وإيجاد مؤثرات تؤدي إلى تحقيق حاجاتهم.

2. أنواع الحوافز: هناك أنواع عدة من الحوافز منها:

أ. الحوافز الايجابية: وهي التي تنمي روح الإبداع والتجديد لدى الأفراد، وتشجعهم على القيام بأعمالهم، وتدفعهم لبذل المزيد من الجهد، وزيادة الإنتاجية، وتشمل:

ـ الحوافز المادية: وهي كل ما يدفع الفرد إلى بذل جهده لتحسين أدائه، وزيادة معدلات إنتاجه، ومن أمثلتها الأجور، والعلاوات السنوية، والمكافآت، وتحسين ظروف العمل المادية.

ــ الحوافز المعنوية: وهي الحوافز التي تعتمد في أساسها على احترام العنصر البشري، لما له من مشاعر وأحاسيس وأفكار وطموحات، وهي التي تحقق للفرد حاجاته النفسية، وتزيد من رضاه نحو نفسه ونحو عمله ومنها الترقية، وتقدير جهود العاملين وإشراكهم في اتخاذ القرار، وتفويض الصلاحيات (ناصر جابر، 2010: 33).

ـ الحوافز الاجتماعية: وهي حوافز موجهة إلى العاملين في المؤسسة بشكل جماعي، إذ تدفع هذه الحوافز الأفراد إلى زيادة الإنتاجية، وتعزيز الرقابة الذاتية لديهم (غازي الحلايبة، 2013: 14)، وإتاحة الفرصة لهم لتقديم اقتراحاتهم،

ومن أمثلتها تقديم التعويضات عن الحوادث وإصابات العمل، والتأمين الصحي، والضمان الاجتماعي، وتوفير الملاعب، والمقاهي، ودور الحضانة وغيرها في أماكن العمل.

ب. الحوافز السلبية: ويقصد بها عقوبات مختلفة يتم إيقاعها على الأفراد المرؤوسين قد تؤدي إلى تغيير في السلوك الذي عوقبوا من أجله، وتعد دافعاً لتحسين أدائهم، ومن أمثلتها الخصم، والحرمان من العلاوة أو الترقية، أو خفض الدرجة، غير أن للحوافز الايجابية تأثير أكبر من الحوافز السلبية لأن الإنسان بطبيعته يميل إلى التشجيع والدعم، وينفر من الضغط والعقوبة (خالد الهيتي، 2005: 259).

3ـ نظريات التحفيز: هناك نظريات عديدة في مجال التحفيز منها:

أ. نظرية تدرج الحاجات لماسلو: قسمت هذه النظرية حاجات الإنسان إلى خمسة مستويات، فإذا ما أشبع الإنسان حاجة تطلع إلى إشباع حاجة أخرى، وهكذا يظل الإنسان في حالة دائمة من التحفز، وهي كالآتي:

ـ الحاجات الفسيولوجية: وهي الحاجات الضرورية لحياة الإنسان مثل الحاجة إلى الطعام، والماء، والمأوى، والنوم، والتناسل، والحاجة إلى المعاش.

ـ الحاجة إلى الأمن والطمأنينة: وهي حاجة الإنسان إلى ما يحميه من الأخطار الخارجية، والحماية من الأذى، والحوادث، والأمراض، والأحداث المجهولة.

ـ الحاجة إلى الانتماء: وهي حاجات الإنسان المتصلة براحته النفسية، كالحاجة إلى العطف، والحب، والرفقة، والعناية، وانتمائه إلى الجماعة والقبول منهم.

ـ حاجات تقدير الذات: وهي حاجات الإنسان بتقدير جهوده وخدماته من قبل المجتمع، فالتقدير الاجتماعي يضفي على الفرد شعوراً بمؤازرة المجتمع له، وبأنه غير وحيد في معترك الحياة، ويمكن إشباع هذه الحاجات من خلال التحصل على المعرفة والتطوير المستمر للقدرات وإنجاز المهام بنجاح (مدحت أبو النصر، 2007: 341).

ـ حاجات تحقيق الذات: وهي حاجة الإنسان إلى الإفصاح عما يجول في صدره، تأكيداً لشعوره بوجوده وقيمته، ورغبة الفرد في تطوير ذاته بصورة مستمرة، واستخدام قدراته إلى أقصى درجة ممكنة، والاستمرار في النمو والتطور لتحقيق إنجازات غير عادية (يعقوب نشوان، 1991: 76)، وتسمى الحاجتان الأولى والثانية بالحاجات الأولية، أما الحاجات الثلاث الأخرى فتسمى الحاجات النمائية (وجيه العاني، 2003: 191).

ب. نظرية (x) و (y) لدوجلاس ماكجريجور:

اعتمدت هذه الدراسة على ملاحظة سلوك المديرين عند تعاملهم مع مرؤوسيهم، وتقوم النظرية (x) على الاتجاه السلطوي والتهديد، إذ يجب استعمال العقاب، والإشراف المباشر، والضغط بالقوة لضمان سير العمل، لأن الكائن البشري بطبيعته يفضّل أن يكون تابعاً، وأن التحفيز يجب أن يكون على مستوى الدوافع الفسيولوجية فقط.

أما النظرية (y) فتقوم على اتجاه المشاركة، فالإنسان يُقبل على العمل إذا توفر عنصر الرضا عن هذا العمل، وإذا كانت ظروفه مواتية، وأن معظم الناس يمارسون رقابة ذاتية من أجل تحقيق الأهداف، ومن الممكن أن يتعلم الإنسان تحمل المسؤولية، والإبداع والقدرة على الابتكار مهارات موزعة بين الناس، وأن التحفيز على مستوى الانتماء، وأفضل الثواب الرضا وتحقيق الذات، بالإضافة إلى المستوى الفسيولوجي والأمان (عبد البارئ الدره، وآخرون، 2008: 109).

ج. نظرية العاملين لهيرزبرج: ترى أن دافعية الإنسان تتوقف على مجموعتين من العوامل وهما:

ـ العوامل الخارجية: وتتضمن عوامل الأمان الوظيفي، والمعاش، والخدمات والمزايا التي تقدمها المؤسسة، وهي عوامل لا تسبب الرضا بشكل مباشر لكنها تمنع عدم الرضا.

ـ العوامل الداخلية: وتتضمن عوامل التقدم والترقي في العمل، والاعتراف بجهود الأفراد وتقديرها، والاعتراف بأهمية العمل، وكذلك بأهمية الأداء في العمل، وتؤكد هذه النظرية على أن الرضا وعدم الرضا ينبعان من عاملين مختلفين، بمعنى أن العوامل التي من شأنها تحفيز الأفراد في العمل، ليست هي عكس العوامل التي تحبطهم ولا ترضيهم، بل هي عوامل مختلفة، فمحفزات العمل تتعلق بعوامل أداء العمل نفسه، بينما العوامل غير المحفزة تتعلق ببيئة العمل وليس الأداء (عبد الغفار حنفي، وحسين الفرا 1996: 21)، وقد تم تشبيه ذلك برسم يشبه الصاروخ، إذ أن العوامل الخارجية هي قاعدة الصاروخ والعوامل الداخلية هي الجسم، ولابد من وجود العوامل الخارجية التي هي القاعدة لكي ينطلق الصاروخ، ولن يكون لها دور بعد ذلك، ولكن إهمالها وعدم مراعاتها يعني عدم انطلاق هذا الصاروخ.

4. مفهوم الأداء: يمثل الأداء درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، وهو يعكس الكيفية التي يشبع بها الفرد متطلبات الوظيفة، وكثيراً ما يحدث خلط بين مفهومي الأداء والجهد، فالجهد يشير إلى كمية الطاقة التي يبذلها الفرد، بينما الأداء يقاس على أساس النتائج (ماهر الصراف، 2000: 52)، والأداء اصطلاحاً يعرف على أنه الأساس الذي من خلاله يتم الحكم على فعالية الأفراد، والجماعات، والمؤسسات (كامل بربار، 2008: 172)، ويعرف بأنه نتائج السلوك، فالسلوك هو ما يقوم به الفرد من نشاطات، أما النتائج فتعني ما تمخض عنه هذا السلوك وجعل البيئة مختلفة عما كانت علية قبل السلوك (عبد البارئ الدره، 2003: 15).

5. عناصر الأداء: يتكون الأداء من مجموعة من العناصر منها: (رابح يخلف، 2007: 13)

ـ معرفة متطلبات العمل: وتعني ما يمتلكه الفرد من مهارات ومعارف وخبرات في عمله.

ـ تطور العمل المنجز: أي ما يستطيع الفرد أن ينجزه من عمل، ومدى سرعته في إنجازه، والوقت الذي يستغرقه فيه.

ـ جودة العمل: وتتضمن الإتقان والقدرة على التنظيم واكتشاف الأخطاء.

ـ المثابرة والجدية في إنجاز العمل، والقدرة على تحمل المسؤوليات.

6. مبادئ الأداء: وتشمل الآتي: (حسين الحراحشة، 2001: 98).

ـ التدريب: ويعني تزويد الفرد بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من تحسين أدائه وأداء المنظمة التي يعمل فيها.

ـ تحديد الأهداف: على المؤسسة أن تضع أهدافاً واضحة ومحددة، وتسعى إلى تحقيقها.

ـ الاستقرار الوظيفي: أي عدم تكليف الفرد بمهام وظيفية جديدة وبشكل متكرر.

ـ تحسين مناخ العمل: بتوفير الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية للأفراد.

ـ التعاون: أي العمل بروح الفريق داخل المؤسسة، ما يساعد على تحقيق الأهداف.

7. أنواع الأداء: يصنف الأداء إلى ثلاثة أنواع وهي:

ـ أداء المهام: ويعني السلوكيات التي تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في إنجاز عمليات المنظمة، مثل إنتاج البضائع والخدمات وجرد المخزون.

ـ الأداء المعاكس: وهو سلوك سلبي في العمل كالغياب والتأخير عن مواعيد العمل، أو سوء الاستخدام والعنف والعدوان وروح الانتقام (John Gibbs.2006: 43).

ـ الأداء الظرفي: ويكون خارج نطاق الوظيفة الأساسية، ويعتمد على الظرف الذي تجري فيه معالجة العمليات، ويسهم في تشكيل ثقافة المؤسسة ومناخها التعليمي، ويمكن أن يكون هدفه مساعدة زملاء العمل في حل مشكلة متعلقة بالعمل، أو زيادة الحماس من أجل بذل مجهود إضافي، أو عمل تطوعي لتنفيذ مهام خارج الدور الرسمي (Takhshi Kayoshi. 2006: 223).

8. أهمية تقييم الأداء: وتكمن فيما يأتي:(صلاح الهيتي، 2009: 266)

ـ تكشف عمليات تقييم الأداء عن قدرات الأفراد ومهاراتهم، وبالتالي تتم ترقيتهم إلى وظائف أعلى أو نقلهم، أو تكليفهم بمهام تتناسب وقدراتهم.

ـ يكشف التقييم عن فاعلية المديرين في تنمية قدرات أعضاء الفريق الذين يعملون تحت إشرافهم.

ـ تسهم عملية تقييم الأداء في اقتراح المكافآت، أو زيادة المرتبات أو تقديم الحوافز.

ـ يبين التقييم جوانب الضعف في أداء العاملين، وبالتالي تقديم المشورة لإجراء عمليات التحسين.

ثالثاً: الدراسات السابقة

تناول الباحث بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة محلياً وعربياً ومنها:

أـ الدراسات المحلية:

1ـ دراسة طه إسماعيل، وآخرون (2019)، هدفت إلى معرفة أثر التحفيز والرضا الوظيفي على أداء الموظفين في المدارس الليبية في ماليزيا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واتخذت الاستبيان أداة لها، وأظهرت في نتائجها وجود علاقة إيجابية للتحفيز كمتغير مستقل، والرضا الوظيفي كمتغير وسيط، وأداء الموظفين كمتغير تابع في المدارس الليبية، وأوصت الدراسة بأهمية وضع نظام تحفيز جيد بعيداً عن المحاباة، والتركيز على الجوانب المعنوية.

2ـ دراسة المختار العروسي (2019)، هدفت إلى معرفة أثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين مستوى الأداء في مستشفى الزاوية التعليمي في ليبيا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبيان أداة لجمع البيانات، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وأوصت بضرورة إتباع الأسلوب العلمي في وضع نظام الحوافز، ومنح دور أكبر للعاملين في عملية تقدير الحوافز، ومنح المزيد من الحوافز المعنوية لهم.

ب ـ الدراسات العربية:

1ـ دراسة علاء العكش (2007)، هدفت إلى معرفة أثر الحوافز على الأداء الوظيفي في الوزارات الفلسطينية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وجعلت الاستبيان أداة لجمع بياناتها، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ضعيف لفاعلية نظام الحوافز في تحسين أداء العاملين، وأن نظام المكافآت المعمول به غير محفز، وأن الإدارات العليا لا تمنح الحوافز بناءً على نتائج تقييم الأداء، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة نظام الحوافز المتبع في الوزارات، وأن تمنح الحوافز والمكافآت بناءً على معايير واضحة وضوابط محددة.

2ـ دراسة أنس عباس، وسليمان حمادي (2009)، هدفت إلى معرفة واقع نظام الحوافز في هيأة استكشاف وإنتاج النفط اليمنية، وأثرها في تحسين الأداء، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشكّل الاستبيان أداة لجمع بياناتها،

وأظهرت وجود علاقة موجبة بين درجة تطبيق نظام الحوافز ودرجة الأداء العام، كما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاستجابات تعزى لمتغيرات الخبرة أو المؤهل العلمي، أو العمر أو الدورات التدريبية، وأوصت بتفعيل المكافآت والحوافز المادية والمعنوية وربطها بالأداء، والاهتمام بالدورات التدريبية من أجل تحسين أداء العاملين.

3ـ دراسة نادر أبو شرخ (2010)، هدفت إلى تقييم أثر الحوافز على مستوى الأداء الوظيفي في شركة الاتصالات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبيان أداة لها، وأظهرت في نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحوافز المادية، وأداء الموظفين، وأوصت بضرورة ربط زيادة الرواتب بغلاء المعيشة، وإعادة النظر في معايير الترقيات الوظيفية، والقضاء على المحاباة، وترسيخ العدالة والإنصاف في منح الحوافز.

4ـ دراسة عبد الله الجساسي (2011)، هدفت إلى معرفة أثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين أداء العاملين في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واتخذت الاستبيان أداة لها، وأظهرت في نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغيرات العمر، والمستوى التعليمي، والمسمى الوظيفي، والحالة الاجتماعية، وأن هناك موافقة من أفراد العينة على وجود حوافز مادية ومعنوية مقدمة للعاملين في وزارة التعليم متمثلة في المكافآت التشجيعية، والترقيات الاستثنائية، ومنح شهادات التقدير، والتعويضات المادية، والعمل بروح الفريق، وحسن المعاملة.

5ـ **دراسة غازي الحلايبه (2013)**، هدفت إلى تقصي أثر الحوافز في تحسين الأداء لدى موظفي أمانة عمان الكبرى، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واتخذت الاستبيان أداة لها، وبينت وجود علاقة قوية بين استخدام الحوافز وتحسين الأداء، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأوصت الدراسة بأهمية الالتزام بنظام علمي موضوعي عند استخدام الحوافز، وتوفير أنظمة العلاوات الدورية، ودعم وتعزيز علاقات العمل الايجابية بين الموظفين، وترسيخ ثقافة العمل بروح الفريق، وإعادة صياغة نظام ترقيات الموظفين ومعاييره، وربط معايير التحفيز بكفاءة الأداء.

6ـ دراسة صاوي الشعلان، ونورا البليهد (2015)، هدفت إلى معرفة الحوافز المادية والمعنوية وعلاقتها بمستوى الأداء لدى موظفات الهيئة الإدارية في كلية

الآداب في جامعة الأميرة نور في الرياض، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبيان أداة لها، وأظهرت في نتائجها وجود معامل ارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين الحوافز المادية والمعنوية ومستوى الأداء، ما يدل على أنه كلما زاد تطبيق الحوافز تحسن الأداء، وأوصت الدراسة بضرورة ربط الحوافز المادية والمعنوية بمستوى الأداء، وعقد دورات تدريبية في مجال التحفيز والعلاقات الإنسانية.

7- دراسة ناجح معاني (2015)، هدفت إلى التعرف على درجة التحفيز والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في فلسطين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشكّل الاستبيان أداة لجمع البيانات، وأظهرت في نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة تحديث نظام الحوافز والمكافآت، وتكثيف الدورات التدريبية، وإشراك المديرين في صنع القرار، وزيادة فرص التقدم المادي والمعنوي لهم، وإجراء مزيد من الدراسات حول التحفيز.

8ـ دراسة حازم فروانه، وآخرون (2016)، هدفت إلى معرفة دور الحوافز المادية والمعنوية في تحسين أداء العاملين في شركة الكهرباء في غزة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واتخذت الاستبيان أداة لجمع بياناتها، وتوصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحوافز المادية والمعنوية والإنصاف، وبين أداء العاملين، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، والعمر، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة إتباع نظام مكافآت عادل، وتقديم المزايا المعنوية للعاملين، وتنمية روح التقدير والاحترام بينهم.

9ـ دراسة سليمان البهادلي (2018)، هدفت إلى دراسة وتحليل التفكير الإبداعي البحثي لأعضاء هيأة التدريس في الجامعات الأهلية في بغداد، ودور الحوافز المادية والمعنوية في تطوير ذلك، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وجعلت الاستبيان أداة لجمع البيانات، وأظهرت في نتائجها وجود علاقة ترابطية بين نظام الحوافز، وتنمية الإبداع البحثي، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين نظام الحوافز المعنوية، من خلال مشاركة أعضاء هيأة التدريس في صياغة هذا النظام، وضرورة اهتمام وزارة التعليم بنظام الحوافز وتطويره.

10ـ دراسة نور بن مارتي (2019)، هدفت إلى معرفة دور الحوافز في تحسين أداء العاملين في القطاع الصحي في إمارة أبو ظبي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واتخذت الاستبيان أداة لجمع بياناتها، وأظهرت في نتائجها وجود أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية للحافز على أداء العاملين، وأوصت بأهمية ربط الحوافز فعلياً بمستوى أداء العاملين، وأن لا يكون الحافز روتينياً، مع التركيز على الحوافز المعنوية، وعقد ورش عمل حول أهمية الحوافز.

11ـ دراسة محمد أبو حميد (2020)، هدفت إلى دراسة أثر الحوافز المادية والمعنوية على أداء المورد البشري في شركة نسما في جدة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبيان أداة لها، وأظهرت في نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء العاملين، والحوافز المادية والمعنوية، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الوعي بمفهوم التحفيز، وتعديل أنظمته، لما له من فوائد على الأداء الوظيفي للعاملين.

ـ تعقيب على الدراسات السابقة:

ـ اشتركت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة في تناولها لموضوع أثر التحفيز على الأداء، واستخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، واتخاذها الاستبيان أداة لجمع البيانات.

ـ استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في جوانب عدة منها، تكوين تصور عن الدراسة الحالية، واختيار موضوع الدراسة، ومنهجها، وأداة جمع بياناتها، ونوع المعالجات الإحصائية، ومناقشة النتائج وتحليليها.

ـ تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتركيزها على موضوع أثر الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية على أداء أعضاء هيأة التدريس في مؤسسات تعليمية لم تخضع للبحث والتجريب، ولم تتناولها أي من الدراسات السابقة حسب علم الباحث، كما حاولت هذه الدراسة إيضاح وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس في الجامعات الليبية فيما يتعلق بأثر الحوافز على الأداء التدريسي، والخروج بتوصيات ومقترحات قد تسهم في تطوير العملية التعليمية.

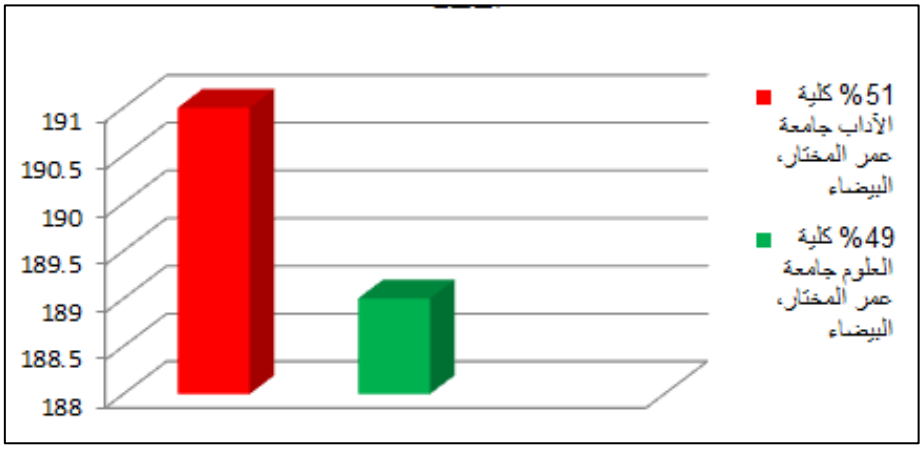
رابعاً: الطريقة والإجراءات

1ـ منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يدرس ظاهرة ما أو حدثاً، عن طريق التحصل على المعلومات التي تجيب عن

أسئلة الدراسة دون تدخل الباحث فيها (إحسان الآغا، ومحمود الأستاذ، 1999: 83).

2ـ مجتمع الدراسة: تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع أعضاء هيأة التدريس في كلية العلوم، وكلية الآداب في جامعة عمر المختار في مدينة البيضاء في ليبيا، وعددهم (380) عضو هيأة تدريس من الذكور والإناث، حسب إحصاءات الكليتين في العام 2021، وكما هو مبين في الشكل رقم (1).

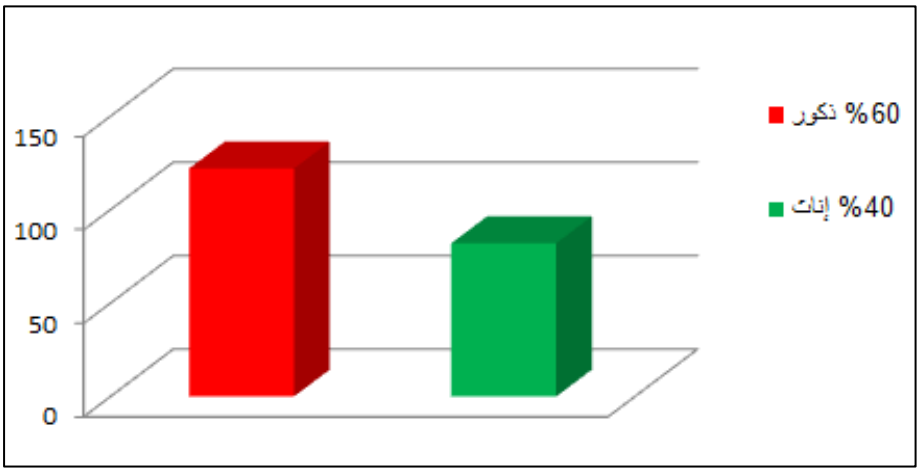
الشكل رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة



× الشكل من إعداد الباحث.

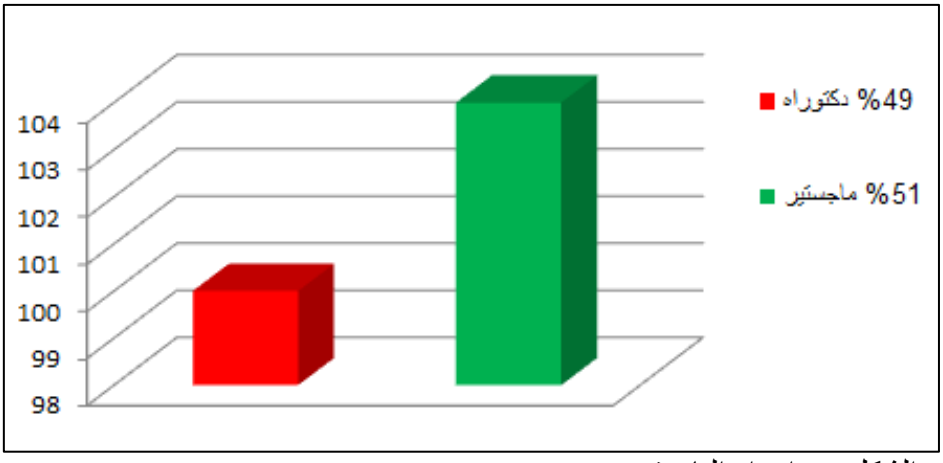
3ـ عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (208) عضو هيأة تدريس من الجنسين، وقد بلغ عدد الاستبيانات الصالحة للتحليل (204) استبياناً، أي ما نسبته (54%) من مجتمع الدراسة، والشكلان رقما (2) و (3) يبينان توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي.

الشكل رقم (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع الاجتماعي



× الشكل من إعداد الباحث.

الشكل رقم (3) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي



× الشكل من إعداد الباحث.

4ـ أداة الدراسة: بهدف التعرف على أهمية الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية وأثرها على الأداء المهني لأعضاء هيأة التدريس اعتمد الباحث الاستبيان أداة للدراسة، وقد تكونت الأداة في صورتها الأولية من (69) فقرة موزعة على أربعة مجالات.

5- صدق الأداة: ويعني التأكد من أن الأداة سوف تقيس ما أعدت لقياسه (صالح العساف، 2010: 387)، وقد تم قياس صدق الأداة بطريقتين هما:

أ- صدق المحكمين: ذلك بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين التربويين، حيث أوصوا ببعض التعديلات، وإعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف أخرى، ليستقر عدد فقرات الاستبيان على (67) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وعُدت عملية العرض على المحكمين هذه وسيلة من وسائل صدق الأداة.

ب - صدق الاتساق الداخلي: ويعني التجانس في أداء الفرد من فقرة لأخرى، واشتراك جميع فقرات الأداة في قياس خاصية معينة في الفرد (سبع أبو لبدة، 1982: 72)، وقد تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبيان والمجال المنتمية إليه، وقد أظهر التحليل أن جميع الفقرات ارتبطت مع المجالات التي تنتمي إليها ارتباطات موجبة ذات دلالة إحصائية، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات في مجال الحوافز المادية بين (**0.967- *0.375)، وفي مجال الحوافز المعنوية تراوحت من (**0.968- *0.395)، وفي مجال الحوافز الاجتماعية تراوحت من (**0.925- *0.410)، وفي مجال الأداء تراوحت من (**0.970- *0.367)، وجميعها ذات دلالة إحصائية، ما يدل على أن الأداة تتمتع بقوة اتساق داخلي.

6- ثبات الأداة: ويقصد به مدى ما يعطيه المقياس من قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، أو ما هي درجة اتساقه وانسجامه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة (زيد الجرجاوي، 2010: 79)، وقد تم حساب معامل ثبات الأداة بطريقتين هما:

أ- طريقة ألفا كرونباخ، وفقاً للمعادلة الآتية: (رجاء أبو علام، 2001: 471).

$$\alpha = (\frac{N}{N-1})(1 - \frac{\sum_{i=1}^{n} \sigma^2 y_i}{\sigma^2 x})$$

والجدول رقم (1) يبين النتائج

الجدول رقم (1) معاملات ألفا كرونباخ لثبات الأداة

Cronbach's Alpha	N of Items
0.910	67

ب ـ طريقة التجزئة النصفية: حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية، ودرجات الأسئلة الزوجية، ثم تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان وبراون التنبؤية، وكانت قيمتها (0.891)، وبذلك تكون الأداة صالحة للتطبيق وملائمة لتحليل النتائج.

7ـ الإحصاء المستخدم: تم استخدام الأدوات الإحصائية الآتية:

ـ معامل ارتباط بيرسون، واختبار ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، لمعرفة صدق الأداة وثباتها ولقياس درجة الارتباط.

ـ التكرارات، والوسط المرجح، والوزن النسبي في إجابة السؤال الأول.

ـ اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغيري النوع، والمؤهل العلمي.

خامساً: عرض النتائج وتحليلها

السؤال الأول، ونصه: ما أبرز الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية المؤثرة على أداء أعضاء هيأة التدريس؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لتقديرات أفراد العينة في المجال الأول؛ (الحوافز المادية)، والجدول رقم (2) يبين النتائج.

الجدول رقم (2) التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة في المجال الأول؛ (الحوافز المادية).

م	الفقرة	المجموع	الوسط المرجح	الوزن النسبي	الترتيب
1	لا يتلاءم الراتب مع طبيعة عملي	504	2.47	82.35	7
2	لا يوجد دور للوساطة والمحسوبية في نظام التحفيز	475	2.32	77.61	11
3	لا توفر جهة العمل نظاماً عادلاً للعلاوات الدورية	467	2.28	76.30	12
4	لا تمنح جهة العمل مكافآت لمن يقدمون مقترحات فعالة	525	2.57	85.78	5

5	لا تقدم جهة العمل مكافآت مجزية عن العمل الإضافي	501	2.45	81.86	8
6	لا تهتم جهة العمل بوسائل الآمان والسلامة	544	2.66	88.88	3
7	الزيادات السنوية التي أتحصل عليها مجزية ومرضية	358	1.75	58.49	18
8	الزيادة في المرتب لا تتناسب مع غلاء المعيشة	539	2.64	88.07	4
9	جهة العمل لا تمنح علاوات ومكافآت لذوي الأداء المتميز	579	2.83	94.60	1
10	نادراً ما تقدم جهة العمل بدل مبيت وتذاكر سفر لمن يشاركوا في دورات تدريبية أو مؤتمرات علمية.	434	2.12	70.91	16
11	لا أضطر لمزاولة عمل إضافي آخر خارج جهة عملي	392	1.92	64.05	17
12	لا يكفي الراتب حاجاتي الأساسية	549	2.69	89.70	2
13	لا تهتم جهة العمل بأهمية الفرد المتميز	453	2.22	74.01	14
14	لا يتناسب مؤهلي وخبرتي مع وظيفتي الحالية	462	2.26	75.49	13
15	جهة العمل لا تهتم بالتحسين المستمر لظروف العمل المادية	444	2.17	72.54	15
16	اقتراحاتنا غالباً ما تؤخذ بعين الاعتبار	478	2.34	78.10	10
17	نظام المكافآت التحفيزية في جهة العمل لا يتسم بالشفافية	517	2.53	84.47	6
18	علاوة طبيعة العمل أو المخاطرة غير مجزية	499	2.44	81.53	9
	المجموع	8720	42.74	79.15	

يتبين من الجدول السابق أن متوسط استجابات عينة الدراسة في مجال الحوافز المادية قد بلغ (42.74)، وأن الوزن النسبي بلغ (79.15)، وأن هناك فقرات تحصلت على تراتيب متقدمة في هذا المجال، منها الفقرة رقم (9) التي تنص على

أن "جهة العمل لا تمنح علاوات ومكافآت لذوي الأداء المتميز" فقد حظيت هذه الفقرة بالمرتبة الأولى في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي قدره (94.60)، ويعزو الباحث ذلك إلى شعور أفراد العينة بعدم اهتمام الجهات المسؤولة بالمتميزين منهم، وعدم زرع الثقة في نفوسهم وتقدير جهودهم، ما يعني تدني فرص التقدم والترقي لدى هؤلاء المتميزين، وينعكس سلباً على أدائهم، ويؤثر على اندفاعهم بأعمالهم، ويتفق ذلك مع دراسة علاء العكش (2007)، التي أوصت بضرورة منح الحوافز والمكافآت بناءً على معايير واضحة وضوابط محددة، كما يتفق مع دراسة غازي الحلايبه (2013)، التي أوصت بتوفير أنظمة العلاوات الدورية.

وتحصلت الفقرة رقم (12) التي تنص على أن "الراتب لا يكفي حاجاتي الشخصية" على المرتبة الثانية في الاستجابات، بوزن نسبي مقداره (89.70)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إدراك أفراد العينة أهمية هذا الحافز في دفع الأفراد إلى بذل الجهود، ورغبهم في تقاضي مرتبات مجزية تتناسب مع ما يقدمونه من جهد، وتتلاءم مع وضعهم الاجتماعي وطبيعة عملهم، وهذا يعني عدم وجود القناعة لدى أفراد العينة برواتبهم، ما ينعكس سلباً على رضاهم، ومن ثم على أدائهم في العمل ودافعيتهم.

وهناك فقرات نالت تراتيب أقل في استجابات عينة الدراسة في المجال الأول، منها الفقرة رقم (7) التي تنص على أن "الزيادات السنوية التي أحصل عليها مجزية وتشعرني بالرضا" على المرتبة الأخيرة في الاستجابات، بوزن نسبي بلغ (58.49)، ويعزو الباحث ذلك إلى شعور أفراد العينة بأن المزايا والخدمات التي يحصلون عليها قليلة وغير مجزية، ولا تشبع حاجاتهم، وبالتالي فهي ليست دافعاً قوياً لتحسين أدائهم، فدرجة رضا الفرد عن عمله تتوقف على قيمة ما يحصل عليه سواء كان مادياً أم معنوياً، وبالتالي فإن الاهتمام بإيجاد نظام حوافز فعال يعد عنصراً أساسياً من عناصر نجاح برامج إدارة الأفراد في أي مؤسسة، ويتفق ذلك مع دراسة حازم فروانه، وآخرون (2016) التي أوصت بضرورة أيجاد نظام مكافآت عادل، وتقديم المزايا للعاملين.

وجاءت الفقرة رقم (11) التي تنص على أنني "لا أضطر لمزاولة عمل إضافي آخر خارج جهة عملي" في المرتبة ما قبل الأخيرة، بوزن نسبي مقداره (64.05)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أفراد العينة ونتيجة لارتفاع تكاليف المعيشة، والأجر غير المنصف، وغير المكافئ لجهودهم قد يضطرون إلى مزاولة أية أعمال أخرى تعويضاً للنقص الملحوظ في الرواتب التي يتقاضونها.

كما قام الباحث بحساب التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لتقديرات أفراد العينة في المجال الثاني؛ (الحوافز المعنوية)، والجدول رقم (3) يبين النتائج.

الجدول رقم (3) التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة في المجال الثاني؛ (الحوافز المعنوية)

م	الفقرة	المجموع	الوسط المرجح	الوزن النسبي	الترتيب
1	جهة العمل لا تقوم بتفويض السلطات	544	2.66	88.88	3
2	جهة العمل لا تهتم بتقديم الشكر للمتميزين	500	2.45	81.69	8
3	أشعر بأن مبادئي وقيمي الشخصية تتفق إلى حد ما مع قيم جهة العمل	434	2.12	70.91	13
4	تقوم جهة العمل بتكليف المتميزين والقادرين بمهام المراكز المتقدمة	353	1.73	57.67	16
5	قناة الاتصال مع الإدارات العليا ضعيفة	478	2.34	78.10	9
6	لا تحرص جهة العمل على حصول الأفراد على ما يستحقونه من تقدير	551	2.70	90.03	2
7	لا يسود جو من العلاقات الإنسانية بين الإدارة والزملاء	451	2.21	73.69	12
8	الواجبات المنوطة بي لا تتوافق مع مؤهلاتي وقدراتي	461	2.25	75.32	11
9	تمنح جهة العمل ثقة كبيرة للأفراد أثناء الأزمات	394	1.93	64.37	15
10	توجد قوانين وإجراءات تمنع من الفصل التعسفي	477	2.33	77.94	10
11	لا تهتم جهة العمل بتقديم الأوسمة والدروع للمتميزين	516	2.52	84.31	6
12	لا أهتم كثيراً بمستقبل جهة العمل التي أعمل بها	431	2.11	70.42	14
13	لا أشعر بارتياح نفسي كبير أثناء تأديتي لعملي	525	2.57	85.78	5
14	عدم تقديم شهادات التقدير للمستحقين لتشجيعهم	514	2.51	83.98	7
15	جهة العمل لا تتيح فرص المشاركة في اتخاذ القرار	576	2.82	94.11	1
16	لا تعرض جهة العمل أسماء المتميزين في لوحات الشرف	541	2.65	88.39	4
	المجموع	7746	37.67	79.10	

يتبدى من الجدول السابق أن متوسط استجابات عينة الدراسة في مجال الحوافز المعنوية قد بلغ (37.67)، وأن الوزن النسبي بلغ (79.10)، وأن هناك فقرات تحصلت على تراتيب متقدمة في هذا المجال، منها الفقرة رقم (15) التي تنص على أن "جهة العمل لا تتيح المشاركة في اتخاذ القرار" فقد حظيت هذه الفقرة بالمرتبة الأولى في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي قدره (94.11)، ويعزو الباحث

ذلك إلى رغبة أفراد العينة في المشاركة في صنع القرار، وتشخيص المشكلات والانحرافات، وأن يكون لهم صوت في المجالس الإدارية والعلمية يسهمون به في إدارة المؤسسة ورسم سياستها بشكل فعال، لأن عدم إشراكهم من شأنه أن يضعف روح المبادرة لديهم، ويتفق ذلك مع دراسات كل من؛ غازي الحلايبه (2013)، وناجح معاني (2013)، وسليمان البهادلي (2018)، وعبدالله الجساسي (2019)، التي أوصت جميعها بضرورة ترسيخ ثقافة العمل بروح الفريق، وإشراك العاملين في صنع القرار.

كما حظيت الفقرة رقم (6) ونصها "لا تحرص جهة العمل على حصول الأفراد على ما يستحقونه من تقدير" بالمرتبة الثانية في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي قدره (90.03)، ويعزو الباحث ذلك إلى تأثير نظام الحوافز على الأداء، فعملية التحفيز تنطوي على كثير من العوامل، كاحترام العنصر البشري باعتباره كائن حي له أحاسيس ومشاعر ومتطلبات مختلفة، ومن خلال التقدير يتولد شعور لدى العاملين بأهمية ما يقومون به، ما يجعلهم أكثر إحساساً بالمسؤولية ويزيد من رغبتهم في العمل، ويرفع روح الولاء والانتماء في نفوسهم، ويتفق ذلك مع دراسات كل من؛ حازم فروانه، وآخرون (2016)، وطه إسماعيل، وآخرون (2019)، والمختار العروسي (2019)، التي أوصت بأهمية تنمية روح التقدير في نفوس العاملين، ومنح المزيد من المزايا المعنوية لهم.

وهناك فقرات تحصلت على تراتيب أقل في استجابات عينة الدراسة في مجال الحوافز المعنوية، منها الفقرة رقم (4) ونصها "تقوم جهة العمل بتكليف المتميزين والقادرين بمهام المراكز القيادية" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة في الاستجابات، بوزن نسبي بلغ (57.67)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن إداراتهم العليا لا تعمل على زرع الثقة في نفوسهم، ولا تقوم بتقدير من حققوا انجازات مميزة منهم، وهذا يعد قصوراً في نظام التحفيز، فالترقيات إلى وظائف أعلى تعد من الحوافز الهامة التي تعمل على تحريك جهود الأفراد، وتزيد من نشاطهم في تحقيق الأداء الجيد، ما ينعكس إيجابياً عل تحقيق أهداف المؤسسة، فكلما زادت فرص الترقي كان الأداء أفضل، وكانت درجة الإلمام بالواجبات أوسع، ويتفق ذلك مع دراسة ناجح معاني (2015)، التي أوصت بزيادة فرص التقدم والرقي المادي والمعنوي، ومع دراسة نادر أبو شرخ (2020)، التي أوصت بإعادة النظر في نظام ومعايير الترقيات والتكليفات الوظيفية والقضاء على المحاباة.

وجاءت الفقرة رقم (9) ونصها "تمنح جهة العمل ثقة كبيرة للأفراد أثناء الأزمات" في المرتبة ما قبل الأخيرة، بوزن نسبي قدره (64.37)، ويرى الباحث انه على الرغم من أن الأزمات تمثل تهديداً للمؤسسة ولخططها المستقبلية، وأنها تحتاج إلى

فرق عمل، وقرارات سريعة وفعالة لمواجهة التحدي الذي تمثله، إلا أن أفراد العينة يرون أن قلة الصلاحيات الممنوحة لهم وعدم إشراكهم في وضع السياسات التعليمية واتخاذ القرارات، قد أضعف روح المبادرة لديهم.

وقام الباحث بحساب التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لتقديرات أفراد العينة في المجال الثالث؛ (الحوافز الاجتماعية)، والجدول رقم (4) يبين النتائج.

الجدول رقم (4) التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة في المجال الثالث؛ (الحوافز الاجتماعية)

م	الفقرة	المجموع	الوسط المرجح	الوزن النسبي	الترتيب
1	تتيح لي وظيفتي إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين	433	2.12	70.75	14
2	لا تقدم جهة العمل تأميناً صحياً مناسباً	581	2.84	94.93	1
3	لا تسهم الحوافز الاجتماعية المقدمة في تحسين أدائي	498	2.44	81.37	8
4	توفر لي وظيفتي مكانة اجتماعية جيدة	464	2.27	75.81	12
5	لا يشعرني النظام التقاعدي بالأمن والاستقرار	548	2.68	89.54	2
6	توفر جهة العمل وسائل مواصلات لنقل الموظفين	440	2.15	71.89	13
7	توفر جهة العمل المطاعم والمقاهي المناسبة	465	2.27	75.98	11
8	لا تقدم جهة العمل أي خدمات استثنائية كقبول الأبناء في الدراسة أو الإيفاد	516	2.52	84.31	5
9	مشاركة جهة العمل في المناسبات الاجتماعية ضعيفة	503	2.46	82.18	7
10	المجتمع المحلي يقدّر إنجازاتي في عملي	390	1.91	63.72	15
11	لا تقدم جهة العمل إعانات مادية في الأعياد الدينية	512	2.50	83.66	6
12	لا توفر جهة العمل مساكن ملائمة	472	2.31	77.12	10
13	لا توفر جهة العمل ملاعب رياضية مختلفة	546	2.67	89.21	3
14	تمنح جهة العمل تعويضات ومساعدات للذين تعرضوا لحوادث أو إصابات عمل	356	1.74	58.16	16
15	توفر جهة العمل أمكنة مناسبة للعبادة	535	2.62	87.41	4
16	لا توفر جهة العمل أماكن حضانة للأطفال	478	2.34	78.10	9
	المجموع	7737	37.92	79.01	

يتبين من الجدول السابق أن تقديرات عينة الدراسة في مجال الحوافز الاجتماعية بلغت (37.92)، وأن الوزن النسبي بلغ (79.01)، وأن هناك فقرات حظيت

بتراتيب متقدمة في هذا المجال، منها الفقرة رقم (2) ونصها "لا تقدم جهة العمل تأميناً صحياً مناسباً" فقد جاءت في المرتبة الأولى في الاستجابات، بوزن نسبي مقداره (94.93)، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك أفراد العينة أهمية التأمين الصحي وضمان تكاليف التشخيص والعلاج، والدعم النفسي والجسدي في إيصال الرعاية الصحية للفرد، وهي عادةً ما تؤدي إلى الشعور بالاطمئنان، وإبعاد شبح الخوف والقلق من المستقبل، فالتأمين الطبي يعد حافزاً على العطاء والتفاني في العمل لتحقيق متطلبات المؤسسة وأهدافها، وهو من الحوافز غير المفعلة في المؤسسات التعليمية ما يتطلب إعادة النظر في نظم التحفيز المستخدمة.

وجاءت الفقرة رقم (5) ونصها "لا يشعرني النظام التقاعدي بالأمن والاستقرار"في المرتبة الثانية في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي بلغ (89.54)، ويرى الباحث أن أفراد العينة ومن خلال تقديراتهم يشعرون بعدم الارتياح تجاه النظام التقاعدي في مؤسساتهم، وبعدم قدرته على تحسين مستوى معيشتهم وضمان أمنهم المادي في فترات التقاعد، وتحقيق ظروف معيشية لائقة.

وهناك فقرات تحصلت على تراتيب أقل في استجابات عينة الدراسة في مجال الحوافز الاجتماعية منها الفقرة لرقم (14) التي تنص على أن "جهة العمل تمنح تعويضات ومساعدات للذين تعرضوا لحوادث أو إصابات عمل" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، بوزن نسبي بلغ (58.16)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يرون أن التعويضات في مجال العمل هي خدمات تهدف إلى تأمين مستقبل الأفراد، وتمثل حافزاً إضافياً لبذل المزيد من الجهد لإنجاز الأعمال، غير أن جهات عملهم لا تعير مثل هذه الحوافز الاهتمام الكافي ما أثر على استجاباتهم تجاه هذه الفقرة.

كما حلت الفقرة رقم (10) التي تنص على أن "المجتمع المحلي يقدّر إنجازاتي في عملي" فقد جاءت في المرتبة ما قبل الأخيرة، بوزن نسبي قدره (63.72)، ويعزو الباحث ذلك إلى شعور أفراد العينة بعدم تقدير المجتمع لإنجازاتهم الإدارية والعلمية، فإذا توقع الفرد أن أدائه وجهده سيقابلان بتقدير المجتمع ورضاه، ووجد هذا التقدير بالفعل، فإنه سيندفع ويثابر ويجتهد، أما إذا لم يجد هذا التقدير وقوبل بالجحود وعدم الاعتراف، فإن ذلك سيؤدي به إلى التوقف، فهم يشعرون بنوع من عدم تقدير الذات نتيجة عدم حصولهم على التقدير اللازم من المسؤولين ومن أفراد المجتمع.

وقام الباحث بحساب التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لتقديرات أفراد العينة في المجال الرابع؛ (الأداء)، والجدول رقم (5) يبين النتائج.

الجدول رقم (5) التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة في المجال الرابع؛ (الأداء)

م	الفقرة	المجموع	الوسط المرجح	الوزن النسبي	الترتيب
1	لا يتم إنجاز كل الأعمال طبقاً لمعايير الجودة	478	2.34	78.10	9
2	يتمتع العاملين بقدرتهم على حل مشاكل العمل	497	2.43	81.20	7
3	يلتزم الجميع باللوائح والقوانين المنظمة لسير العمل	577	2.82	94.28	1
4	يمتلك العاملون مهارة الاتصال الفعال	434	2.12	70.91	13
5	لا تقوم جهة العمل بتطوير أداء العاملين وتحسينه	498	2.44	81.37	6
6	يتمتع العاملين بالقدرة على التعامل مع التقنيات الحديثة	547	2.68	89.37	3
7	يلتزم جل العاملين بأخلاقيات المهنة	449	2.20	73.36	11
8	يعرف العاملون صلاحياتهم بكل دقة ومسؤولية	515	2.52	84.15	5
9	يمكن للعاملين العمل خارج أوقات العمل الرسمي	541	2.65	88.39	4
10	يعمل الجميع بروح الفريق لإنجاز أغلب المهام	465	2.27	75.98	10
11	يرتكز نظام الحوافز داخل المؤسسة على الأداء	361	1.76	58.98	15
12	جهة العمل لا تهتم بمقترحات العاملين	498	2.44	81.37	6
13	يتوفر لدى العاملين الرغبة في تنمية قدراتهم وتطويرها	497	2.43	81.20	7
14	بعض العاملين لا تتوفر لديهم القدرة على الابتكار	443	2.17	72.38	12
15	توفر لدى العاملين الاستعداد لتحمل مسؤوليات العمل	551	2.70	90.03	2
16	تقدم جهة العمل برامج تدريبية لتحسين أداء العاملين وتنمية مهاراتهم	390	1.91	63.72	14
17	يسود جو من العلاقات الإنسانية بين العاملين	479	2.34	78.26	8
	المجموع	8220	40.29	79.00	

يتبين من الجدول السابق أن تقديرات عينة الدراسة في مجال الأداء قد بلغت (40.29)، وأن الوزن النسبي بلغ (79.00)، وأن هناك فقرات تحصلت على تراتيب متقدمة في هذا المجال، منها الفقرة رقم (3) التي تنص على أن "الجميع يلتزم باللوائح والقوانين المنظمة لسير العمل" فقد جاءت في المرتبة الأولى في استجابات العينة، بوزن نسبي مقداره (94.28)، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك أفراد العينة أهمية التزام جميع العاملين بتنفيذ المهام الإدارية والعلمية وفقاً للسياق الإداري والعلمي والقانوني، وإتمام الإجراءات على أسس سليمة ما يساعد على

إيجاد علاقات ايجابية، ويعزز الرضا، ويحسن الأداء، ويوجد مناخ ملائم من الثقة والتعامل الأخلاقي ويبعد الشكاوى والتظلمات.

كما جاءت الفقرة رقم (15) ونصها "يتوافر لدى العاملون الاستعداد لتحمل مسؤوليات العمل" في المرتبة الثانية في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي بلغ (90.03)، ويعزو الباحث حصول هذه الفقرة على هذه النسبة إلى إدراك أفراد العينة أن المسؤولية هي أحد أهم العوامل في إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف، كما أن الالتزام هو أحد العناصر المهمة في تكوين الشخصية، فالأفراد عادةً يبحثون عن الأدوار الفعالة والشعور بالفخر والاعتزاز، والحصول على المكانة العلمية المميزة، وهذه كلها أشياء لا تبدو واضحة دون تحمل المسؤولية.

وهناك فقرات تحصلت على تراتيب أقل في استجابات عينة الدراسة في مجال الأداء، منها الفقرة رقم (11) ونصها "يرتكز نظام الحوافز داخل المؤسسة على الأداء" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة في الاستجابات، بوزن نسبي قدره (98.58)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إدراك أفراد العينة أن الحافز يكون فعالاً إذا تم ربطه بالكفاءة في الأداء، وبما يبذله الفرد من جهد وطاقة في تأدية عمله، فهم يؤكدون على وجود قصور في نظام التحفيز الذي تطبقه مؤسساتهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من، علاء العكش (2007)، وأنس عباس، وسليمان حمادي (2009)، وغازي الحلايبه (2013)، وصاوي الشعلان، ونورا البليهد (2015)، ونور بن مارتي (2019)، ومحمد أبو حميد (2020)، التي أوصت بضرورة ربط الحوافز بمستوى الأداء، وصرف المكافآت بناءً على معايير واضحة.

كما جاءت الفقرة رقم (16) التي تنص على أن "جهة العمل تقدم برامج تدريبية لتحسين أداء العاملين وتنمية مهاراتهم" في المرتبة ما قبل الأخيرة، بوزن نسبي مقداره (63.72)، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك أفراد العينة أهمية التدريب في تحسين مستوى الأداء وتنمية المهارات، فهم بالفعل لديهم الاستعداد للاشتراك في البرامج والدورات التدريبية، غير أن الجهات المسؤولة لا تقوم بتنفيذ هذه البرامج في مؤسساتهم، ويتفق ذلك مع دراسات كل من؛ أنس عباس، وسليمان حمادي (2009)، وصاوي الشعلان، ونورا البليهد (2015)، وناجح معاني (2015)، ونور بن مارتي (2019)، التي أكدت على أهمية تكثيف الدورات التدريبية وورش العمل من أجل تحسين أداء العاملين.

ولإجمالي النتائج قام الباحث بحساب التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة في جميع المجالات، والجدول رقم (6) يبين النتائج.

الجدول رقم (6) التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة في جميع المجالات

م	المجال	الفقرات	المجموع	الوسط المرجح	الوزن النسبي	الترتيب
1	الحوافز المادية	18	8720	42.74	79.15	1
2	الحوافز المعنوية	16	7746	37.67	79.10	2
3	الحوافز الاجتماعية	16	7737	37.92	79.01	3
4	الأداء	17	8220	40.29	79.00	4
5	المجموع	67	32423	158.93	79.07	

يتبين من الجدول السابق تحصل جميع المجالات في تقديرات عينة الدراسة على نسب متقاربة، فقد حظي مجال الحوافز المادية بالمرتبة الأولى، بوزن نسبي بلغ (79.15)، وتحصل مجال الحوافز المعنوية على المرتبة الثانية، بوزن نسبي مقداره (79.10)، ونال مجال الحوافز الاجتماعية المرتبة الثالثة، بوزن نسبي قدره (79.01)، وجاء مجال الأداء في المرتبة الرابعة، بوزن نسبي بلغ (79.00)، كما أظهرت النتائج أن الوزن النسبي لمجموع استجابات العينة كان بمقدار (79.07)، ويرى الباحث أن هذه النتائج المتقاربة في تقديرات عينة الدراسة في المجالات الأربعة يدل على إدراكها أهمية التحفيز في توجيه السلوك وتنشيطه، والوصول إلى أعلى مستوى من الأداء، وزيادة دافعية أعضاء هيأة التدريس، وضمان درجة استقرارهم في المؤسسة، غير أن درجة تطبيق نظام الحوافز قليلة، ودرجة التحسن في الأداء مرتبطة بها، وهذا يعكس قصوراً في تطبيق نظام الحوافز.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأثر الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية على أداء أعضاء هيأة التدريس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور-إناث)، للإجابة عن هذا السؤال تم الاستناد إلى الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وقد تم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في تقديراتهم لأثر الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية على أداء أعضاء هيأة التدريس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والجدول رقم (7) يبين النتائج.

الجدول رقم (7) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة لأثر الحوافز على الأداء تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	122	2.35	1.05	-0.87	غير دالة

إناث	82	2.47	1.08		

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة لأثر الحوافز على أداء أعضاء هيأة التدريس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود أعضاء هيأة التدريس في مجتمع واحد، وبيئة إدارية وتعليمية واحدة، وأن المهام والمسؤوليات المنوطة بهم متشابهة، وكذلك المشكلات والعراقيل التي يواجهونها، ويتفق ذلك مع دراستي ناجح معاني (2015)، والمختار العروسي (2019) اللتين بينتا في نتائجهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة غازي الحلايبه (2013)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور.

3.النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأثر الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية على أداء أعضاء هيأة التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دكتوراه- ماجستير)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم الاستناد إلى الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد تم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المؤهلات العلمية في تقديرات العينة لأثر الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية على أداء أعضاء هيأة التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والجدول رقم (8) يبين النتائج.

الجدول رقم (8) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة لأثر الحوافز على الأداء تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دكتوراه	100	3.75	0.85	4.93**	دالة عند 0.01
ماجستير	104	3.07	1.15		

يتبين من الجدول السابق وجود فروق عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لأثر التحفيز على أداء أعضاء هيأة التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل الدكتوراه، ويعزو الباحث ذلك ربما إلى الوضع الاجتماعي والوظيفي التي تمنحه هذه الدرجة، والمعاملة التي تتسم بالتقدير والاحترام التي يتلقاها حملة هذه المؤهلات، يختلف ذلك مع دراسات كل من؛ أنس عباس، وسليمان حمادي (2009)، وغازي الحلايبه (2013)، وناجح معاني (2013)، وحازم فروانه، وآخرون (2016)، والمختار العروسي (2019)،

التي أظهرت في نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4.النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، ونصه: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة بين الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية والأداء المهني لأعضاء هيأة التدريس؟ للإجابة عن هذا السؤال تم الاستناد إلى الفرضية الآتية: (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية والأداء المهني لأعضاء هيأة التدريس)، ولاختبار صحة الفرضية تم احتساب معامل الارتباط بين الحوافز والأداء، والجدول رقم (9) يبين النتائج.

الجدول رقم (9) معامل الارتباط بين الحوافز وأداء أعضاء هيأة التدريس

الفرض	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية والأداء المهني لأعضاء هيأة التدريس	0.655**	0.000

يتبين من الجدول السابق أن معامل الارتباط بلغ (0.655**)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) بلغت (0.000)، ما يدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية والأداء المهني لأعضاء هيأة التدريس، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك أفراد عينة الدراسة أهمية الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية في تحسين أداء أعضاء هيأة التدريس، ويتفق ذلك مع دراسات كل من؛ أنس عباس، وسليمان حمادي (2009)، ونادر أبو شرخ (2010)، وغازي الحلايبة (2013)، وصاوي الشعلان، ونورا البليهد (2015)، وحازم فروانة، وآخرون (2016)، وسليمان البهادلي (2018)، وطه إسماعيل، وآخرون (2019)، والمختار العروسي (2019)، ونور بن مارتي (2019)، ومحمد أبو حميد (2020)، التي أظهرت في نتائجها وجود أثر إيجابي وعلاقة دالة إحصائياً بين الحوافز والأداء المهني لأعضاء هيأة التدريس، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة علاء العكش (2007)، التي بينت في نتائجها وجود أثر ضعيف لفاعلية الحوافز في تحسين الأداء.

ـ **خلاصة النتائج:** أن تقديرات عينة الدراسة لأثر الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية على أداء أعضاء هيأة التدريس كانت مرتفعة ومتقاربة إذ:

ـ حظي مجال الحوافز المادية بالمرتبة الأولى في الاستجابات، بوزن نسبي بلغ (79.15).

ـ تحصل مجال الحوافز المعنوية على المرتبة الثانية في الاستجابات، بوزن نسبي قدره (79.10)

. نال مجال الحوافز الاجتماعية الترتيب الثالث في الاستجابات، بوزن نسبي مقداره (79.01).

ـ جاء مجال الأداء في الترتيب الرابع في الاستجابات، بوزن نسبي قدره (79.00).

ـ أن مجموع تقديرات العينة ككل بلغ (79.07).

ـ في مجال الحوافز المادية أظهرت النتائج أن هناك قصوراً في منح العلاوات والترقيات لذوي الأداء المتميز من أعضاء هيأة التدريس، وأن الرواتب ضعيفة ولا تراعي غلاء المعيشة.

ـ وفي مجال الحوافز المعنوية تبين أن جهات العمل لا تتيح فرص المشاركة في اتخاذ القرار، ولا تحرص على حصول الأفراد على ما يستحقونه من تقدير، ولا تشجع تكليف المتميزين في مهام قيادية.

ـ وفي مجال الحوافز الاجتماعية تبين أن جهات العمل لا تقدم تأميناً صحياً مناسباً، وأن النظام التقاعدي لا يشعر أعضاء هيأة التدريس بالأمن والاستقرار، ولا وجود للتعويضات عن إصابات العمل أو الحوادث.

ـ وفي مجال الأداء أظهرت أن جميع أعضاء هيأة التدريس ملتزمون باللوائح والقوانين المنظمة لسير العمل، وأن نظام الحوافز داخل المؤسسة لا يرتكز على الأداء، وأن هناك نقصاً كبيراً في البرامج التدريبية.

ـ بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ـ بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل الدكتوراه.

ـ بينت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية والأداء المهني لأعضاء هيأة التدريس.

التوصيات: في ضوء النتائج المتحصل عليها من الدراسة، وما تم عرضه في الجانب التحليلي، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

ـ أهمية تفعيل المكافآت والحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية بأنواعها المختلفة، وربطها بالأداء المهني لأعضاء هيأة التدريس.

ـ إتباع نظام علمي وفعال لتقييم الأداء، لمعرفة مكامن القوة، وإدراك نقاط الضعف لدى الأفراد.

ـ ضرورة الاهتمام بالدورات التدريبية، وورش العمل من أجل تحسين أداء أعضاء هيأة التدريس.

ـ ضرورة أن تهتم الوزارات بإيجاد نظام رواتب عادل ومجزي لتحسين المردود المادي لأعضاء هيأة التدريس، حتى لا يضطرون لمزاولة أعمال أخرى لا تتناسب وقيم المهنة.

ـ الاهتمام بمشاركة أعضاء هيأة التدريس في اتخاذ القرارات ورسم السياسات من أجل بناء الثقة في النفوس وتعزيز روح المبادرة.

ـ بث روح التقدير والاحترام في بيئة العمل لتحفيز أعضاء هيأة التدريس على الأداء الجيد.

ـ العمل على تقدير أصحاب الأداء المتميز وتكليفهم بمهام قيادية تشجيعاً لهم، وبث روح المنافسة الشريفة بين أعضاء هيأة التدريس لتحقيق انجازات أفضل.

ـ إيجاد نظام تقاعدي عادل يُشعر أعضاء هيأة التدريس بالأمان والاستقرار.

ـ تحمل جهات العمل دفع تعويضات ومساعدات لمن تعرضوا لحوادث أو إصابات عمل، وإشاعة روح من الطمأنينة في نفوس العاملين.

المقترحات: سعياً لإثراء الميدان التربوي بالدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة يمكن اقتراح الدراسات الآتية:

ـ دراسات حول أثر الحوافز على ارتفاع الروح المعنوية وانخفاضها.

ـ دراسات حول علاقة أبعاد الحوافز بالرضا الوظيفي.

ـ ء دراسات حول أثر الحوافز على تنمية الإبداع البحثي.

ـ دراسات حول علاقة أبعاد الحوافز بالالتزام الوظيفي.

قائمة المراجع:

1ـ أبو حميد، محمد بن سعيد. (2020). أثر الحوافز المادية والمعنوية على أداء العاملين. المجلة العربية للنشر العلمي. السعودية.العدد (21). ص ص 644-651.

2ـ أبو شرخ، نادر. (2010). تقييم أثر الحوافز على مستوى الأداء الوظيفي في شركة الاتصالات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر: فلسطين.

3ـ أبو علام، رجاء محمود. (2001). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة، مصر: مكتبة الآنجلو المصرية.

4ـ الأغا، إحسان، والأستاذ، محمود. (1999). تصميم البحث التربوي. ط1. غزة: مطبعة الرنتيسي.

5. أبو لبدة، سبع. (1982). مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي. ط3. عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.

6ـ أبو نصر، مدحت محمد. (2007). إدارة وتنمية الموارد البشرية، الاتجاهات المعاصرة. ط1. القاهرة.

7ـ إسماعيل، طه حسين، وآمين، علي، وحبتور، ناصر، والنصاري، محمد. (2019). أثر التحفيز والرضا الوظيفي على أداء الموظفين في المدارس الليبية في ماليزيا. تم استرجاعه في [2021-6-4] على الرابط \http://www.ijmhs.org. index.aspx

8ـ بربار، كامل. (2008). إدارة الموارد البشرية، اتجاهات وممارسات. ط1. بيروت. لبنان: دار المنهل.

9ـ بن مارتي، نور عزم الليل. (2019). أثر الحوافز على أداء العاملين في القطاع الصحي في إمارة أبو ظبي. تم استرجاعه في[2021-5-30] على الرابط https://www.ajsp-net

10ـ البهادلي، سليمان صدام. (2018). أثر الحوافز على تنمية الإبداع البحثي لأساتذة الجامعات. دراسة تحليلية في الكليات الأهلية في بغداد. مجلة دراسات محاسبية. المجلد (13). العدد (43). ص ص 214-226.

11ـ جابر، ناصر فؤاد. (2010). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. الأردن: دار المسيرة.

12ـ الجرجاوي، زيد. (2010). القواعد المنهجية لبناء الاستبيان. ط2. فلسطين: مطبعة أبناء الجراح.

13ـ الجساسي، عبد الله حمد. (2011)، أثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين أداء العاملين في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. الأكاديمية العربية البريطانية: الأردن.

14ـ الحراحشة، حسين محمد. (2001). إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي. ط1. الأردن: دار جليس الزمان.

15ـ الحلايبه، غازي حسن. (2013). أثر الحوافز في تحسين الأداء لدى العاملين في مؤسسات القطاع العام في الأردن. دراسة تطبيقية على أمانة عمان الكبرى. رسالة ماجستير. كلية الأعمال، جامعة الشرق الوسط: الأردن.

16ـ حنفي، عبد الغفار، والفرا، حسين. (1996). السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد. الإسكندرية: الدار الجامعية.

17ـ الدره، عبد البارئ. (2003). تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات. عمان. الأردن.

18ـ الدره، عبد البارئ، وأحمد، مروة، والصباغ، زهير، والعدول، ياسر. (2008). إدارة القوى البشرية. عمان. الأردن: جامعة القدس المفتوحة.

19ـ رسلان، نبيل. (1978). الحوافز في قوانين العاملين بالحكومة والقطاع العام.القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

20ـ السلمي، علي. (2001). إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

21ـ الشعلان، صاوي محمد، والبليهد، نورا محمد. (2015). الحوافز المادية والمعنوية وأثرها على مستوى الأداء من وجهة نظر أعضاء الهيأة الإدارية في كلية الآداب، جامعة الأميرة نور في الرياض. المجلة التربوية. العدد (40). ص ص 206-218.

22ـ الصراف، ماهر. (2000). مفهوم الأداء الوظيفي، دراسة مقارنة للنماذج المستخدمة في السعودية ومصر. مجلة الإدارة العامة. العدد (24). ص52.

23ـ العاني، وجيه ثابت. (2003). الفكر التربوي المقارن. ط1. دار عمار للنشر والتوزيع.

24ـ عباس، أنس عبد الباسط، وحمادي، سليمان عبد الله (2009). الحوافز وأثرها على الأداء، دراسة ميدانية. مجلة تنمية الرافدين. العدد (93). مجلد (31). ص ص 105-123.

25- العروسي، المختار إسماعيل. (2019). دور الحوافز في تحسين أداء العاملين، دراسة حالة مستشفى الزاوية التعليمي جامعة الزاوية، تم استرجاعه في [2-6-2021] على الرابط: http://www.dspace.zo.edu.iy

26ـ العساف، صالح بن حمد. (2010). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. السعودية: دار الزهراء.

27ـ علاقي، مدني عبد القادر. (2007). إدارة الموارد البشرية. المنهج الحديث في إدارة الأفراد. ط2. جدة: دار زهران للطباعة والنشر والتوزيع.

28ـ العكش، علاء. (2007). نظام الحوافز والمكافآت وأثره في تحسين الأداء الوظيفي في وزارات السلطة الفلسطينية من وجهة نظر العاملين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: فلسطين.

29ـ فروانه، حازم محمد، والديب، سليمان سلامة، ومرابط، سليمان محمد. (2016). أثر دور الحوافز المادية والمعنوية في تحسين أداء العاملين في شركة الكهرباء في محافظ غزة. مجلة كلية فلسطين التقنية. دير البلح. العدد (3). ص ص 118-134.

30ـ معاني، ناجح راضي. (2015). درجة التحفيز والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

31ـ مرسي، محمد منير. (1989). الإدارة التعليمية. القاهرة. مصر: عالم الكتب.

32ـ الناطور، فائز عبد الكريم.(2011). التحفيز ومهارات تطوير الذات. ط1. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

33ـ نشوان، يعقوب حسين. (1991). الإدارة والإشراف التربوي. ط3. دار الفرقان للنشر والتوزيع.

34ـ الهيتي، خالد عبد الرحمن. (2005). إدارة الموارد البشرية. ط2. الأردن: دار وائل للنشر.

35ـ الهيتي، صلاح. (2009). تحليل أسس الإدارة العامة، منظور معاصر. الأردن: دار الأزوري العلمية للنشر.

36ـ يخلف، رابح. (2007). نحو تقييم فعال لأداء الموارد البشرية في المؤسسة الاقتصادية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أمحمد أبو قرة. بومرداس. الجزائر.

37. Gibbs, John (2004). Performance Measure Properties and Incentives Institute for the Study of Labor, No. (1356). On line Available at: www.alazhar.edu.ps/library/aattachwdFile.asp

38. Kiyoshi, Takahshi (2006). Effects of Wage and Promotion Incentives on the Motivation Levels of Japanese Employees. Research paper, Journal: Career Development International Volume: 11 Issue:3

Impact of Financial, Non-Financial and Social Incentives Upon the level of Performance for the Academic Staff at Libyan Universities

Abdulqadir Salih Eisay
Assistant prof
College of Engineering Technologies _ AL- Qubbah-Libya.

Abstract: The aim of this study was to identify to the tradeoff between incentives and the level of performance of the academic staff at Libyan universities. Respondents included (204) individuals. Data were collected, validated and verified using a questionnaire through which(4) scopes and (67) paragraphs, were covered. The study showed that all scopes

were very sensitive to the variable sample responses. It was also noticeable that sample response, was irrelevant to gender, while there were differences due to the scientific qualification(s). A strong correlation between incentives and the level performance of academic staff, was absolutely obvious. It was highly recommended that the all means of motivation(s) to be implemented within the processes hierarchy and unswervingly linked with individuals' functioning. Providing a wage/salary required covering all demanding and engaging employees in the decision making process, were another suggestions.

Keywords: incentives, performance, academic staff, universities.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 16 مارس 2022
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن ليبيا

تهاني جبريل اجبارة

جامعة الأسمرية الإسلامية -ليبيا

ملخص: تهدف الدراسة إلى اقتراح رؤية مستقبلية لتطوير مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التطويري، وجُمعت البيانات من خلال استبانة، لقياس الواقع التربوي لمرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع المعلِّمات في مرحلة رياض الأطفال بهذه المدينة ، بجميع مناطقها (أزدو- المدينة- البازة- الجمعة- الغويلات - سوق الثلاثاء- القصبة) بوصفها عينة قصدية ، والبالغ عددهنَّ (402) معلمة، وقد اختيرت عينة عشوائية من المعلِّمات ،يبلغ عددها (71) معلمة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ درجة توقع أفراد العيِّنة للواقع التربوي لمرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن جاءت بدرجة مرتفعة.

وفي ضوء هذه النتائج اقترحت رؤية مستقبلية لتطوير مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن، وهو ما أوصت الدراسة باعتماده من قبل وزارة التعليم المسؤولة عن مرحلة رياض الأطفال.

الكلمات المفتاحية: رؤية مقترحة، ليبيا، مرحلة رياض الأطفال، تطوير تربوي، مدينة زليتن.

المقدِّمة

من الأسس المهمة لتحسين نوعية الرعاية للطفولة المبكرة ضرورة تطوير مرحلة رياض الأطفال، والتأكد من تطبيق معايير الجودة العالية في المؤسسات من حيث برامج الرعاية والتربية والتعليم؛ وذلك لاختيار أفضل سبل الرعاية، وتحسين جودة عملها وارتقائها إلى المستوى المطلوب.

ولبيئة الروضة دورٌ رئيسي في إكساب الأطفال المعارف والمهارات من خلال التفاعل الحر مع الوسائل التعليمية والتجهيزات والألعاب، ومن خلال الأنشطة التي تخطط لها المعلِّمة وتقدمها، والفعاليات والبرامج المختلفة التي تقدمها الروضة (محمد، 2005).

ومن هنا فإنَّ العمل في الروضة للأطفال يتطلب فهماً ومهارة تناسب هذا العمل، فقبل أن نخطط لأنشطتهم ينبغي أولاً أنْ نتعرف على خصائص نمو الأطفال واحتياجاتهم، والطرق المناسبة لعملية التعليم والتعلم، وكيف يكتسبون المفاهيم والمهارات في المجالات العديدة والمختلفة.

وتعـدُّ روضةُ الأطفال من إحدى المداخل المهمة لتنمية شخصية الطفل، حيث تعمل برامجُها على توجيهه الوجهة السويــة، وينبغي منذ البداية أن يكون الاهتمام بالطفل بوصفـه إنساناً من حقه أنْ يتمتع بالمرحلة الراهنة في نموه؛ ليحيا في ظلِّ الأمان والمرح وينمي إمكاناته وقدراته، وهذا الهدف أساسي يأتي قبل إعداد الطفل من أجل تنمية المجتمع، فالروضة تعمل على تنمية المفاهيم التي تؤهله لاكتساب المهارات في جو يسوده الحب والتسامح، وعن طريق الأنشطة المتنوعة،لتنمو شخصية الطفل كما تنمو قدراته على التعبير عن رغباته؛ ومن ثم تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب(محمود، 2016).

وتشير المنظمة العربية للتربية والثقافة في المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم بالقاهرة (2006) وذلك في مقال لثنيستال بعنوان (مدرسة القرن الحادي والعشرين) إلى معايير حدَّدَت من خلالها دور المؤسسات (رياض الأطفال)، الذي يكمن في تحقيق العديد من الخصائص والمهارات اللازم اكتسابـها للأطفال، وذلك لتحقيق الذات والاستعداد للمنافســـة ومواجهة تحديات هذا القرن، ومنها: القدرة على استعمال الحاسوب وشبكات المعلومات الدولية، وتعلّم مهارة حل المشكلات، وامتلاك ملَكة التفكير الناقد والتحليلي والابتكاري، والقدرة على القيام بالتعليم التعاوني، والتعلم الذاتي، والمرونة والابتكارية والتوافق الإيجابي مع الغير، والقدرة على الاستفادة من جميع الفرص المتوفرة في البيئات المحيطة في المنزل أو المدرسة أو المجتمع.

ونظراً لـخصوصية (الدولة الليبية) وما تـمر به من نزاعات وأزمات مـختلفة، الأمر الذي أحدث كثيراً من المتغيرات والتحوّلات في جميع جوانب الحياة، فقد أصبحت مؤسسات رياض الأطفال أمام تحديات كبيرة تعوق حركتها وتطورها، وهذا يزيد من حتمية البحث عن سبل ناجعة لتفعيل دورها وتطويره، والعمل على مواكبة التغيرات السابقة بـما يـحقق نـجاح الطفل وضمان مستقبل زاهر لـــه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من الاهتمام المستمر بـمرحلة رياض الأطفال والمحاولات الدائمة للإصلاح والتطوير، فإنه لايزال هناك العديد من الصعوبات والتحديات التي تواجهها، فقد توصلت نتائج دراسة زيد (2013) إلى أنّ من أكثرِ الصعوبات التي تواجه مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن تكمن في كون المناهج التعليمية غير واضحة وغير محددة ولا تتماشى مع قدرات طفل الروضة، كما أنّ المعلمات غير مؤهَّلات تربوياً، وتفتقر إلى أبسط الإمكانيات التي تساعد المعلمة على أداء دورها بفعالية، وانعدام تعاون أولياء الأمور مع المعلمات والإداريين فيها، هذا فضلاً عن ضعف الإمكانيات المادية، مثل عدم احتواء الفصول على مقاعد صغيرة ومريحة للأطفال وأدراج لحفظ أغراضهم، كما أنَّ المباني ليست معدّة _في بداية تأسيسها_ لتكون روضة مناسبة للأطفال ... إلـخ.

وبناءً على ذلك فقد ظهرت الحاجة إلى إعادة تشخيص مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن، ودراسة هذا الواقع وتحليل الحالة الراهنـة له، والوقوف على نواحي الضعف فيها، ومن ثَـــمّ محاولة وضع رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير هذه المرحلة بوصفها رؤية فعالة تمثل مؤسسات رياض الأطفال.

ومن هنا تنبثق ماهية هذا الدراسة ومضمونــها ألا وهو اقتراح رؤية مستقبلية لتطوير مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن، وذلك من خلال الإجابة عن **الأسئلة التاليـة:**

-ما الواقع التربوي لمرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن من وجهة المعلّمات؟
-ما الرؤية المستقبلية المقترَحة المناسبة لتطوير مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن؟
-ما درجة ملائمة الرؤية المستقبلية المقترَحة لتطوير مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟

أهداف الدراسة:

تـهدف الدراسة إلى التعرف على واقع مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن، وتقديم رؤية مستقبلية مقترَحة قابلة للتطبيق العملي لتفعيل دور مؤسسات رياض الأطفال في تطوير التعليم.

أهمية الدراسة:

تكتسبُ الدراسة أهميتها في كونـها استجابة للاتجاهات العلمية المعاصرة، الداعية إلى تحسين التعليم وتطويره في ظل الثورة المعلوماتية، فينبغي التفاعل مع مستجدات العصر والتغييرات المحلية والعالمية.

ومن المأمول أن تُفيد الدراسة الجهات التاليـة:

الأطفال: إنَّ تطوير مرحلة رياض الأطفال تفيد الأطفال أنفسهم بتطوير طرق تفكيرهم، فيسمح لهم بالتخيل والوصول إلى أفكار إبداعية، كما تمنحهم خبرات متعددة وتجارب كثيرة، ما يجعلهم أكثر قوة وثقة بأنفسهم وبقدراتـهم.
المعلِّمات: وذلك بتقديم رؤية مقترحة للمعلّمات للعمل في رياض الأطفال من حيث المناهج والمحتوى وأساليب التدريس ودور أولياء الأمور، وتصوراتـهم لطبيعة التعديل المناسب والتطوير المنشود للوصول إلى الأفضل.
المجتمع:وذلك لبناء جيل المستقبل الواعي والمبدع، الذي يساهم في نهوض دولة ليبيا وتطويرها، فالحاجة ماسة لذلك في وقتنا الحالي.
الباحثون: يمكن أن تشكِّل الدراسة قاعدةً معلوماتيةً لإمكانية إجراء أبحاث أخرى ودراسات جديدة، وفتح آفاق ومداخل مغايرة للدراسة والتحليل، ومِن ثَـمّ تسهم من خلال نتائجها في إضافات علمية جديدة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على المعلِّمات في مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن. خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021-2020م).

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من المصطلحات وهي:

عرَّف (شحاتة، والنجار،2003م) رياض الأطفال بأنها مؤسسة تربوية متخصصة بتربية الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين (6-4) سنوات، وتتميز بقدرتها على القيام بأنشطة متعددة تهدف إلى تزويد الأطفال بالقيم الاجتماعية والتربوية.

وتعرَّف الرؤية المستقبلية المقترحة إجرائياً:

تعرف الرؤية المستقبلية المقترحة لتطوير مرحلة رياض الأطفال إجرائياً: بأنها منظومة التغيرات والاتجاهات المطلوب إحداثها في مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن؛ ليستطيع المسؤولون القيام بواجباتهم على درجة عالية من الكفاءة والفاعلية.

كما تُعرَّف بأنَّــها التطلعات المرتبطة بمرحلة رياض الأطفال وتحويلها إلى سياسات وخطط عمل وبرامج، وتطويرها بما يناسب الاحتياجات مع مراعاة إمكانية تنفيذها.

الدراسات السابقة:

أجرى جاليني وإفثيميا (Calini and Efthymia, 2010) دراسة هدفت لمحاولة إدخال عمليات التقييم الداخلي في رياض الأطفال في إطار البحث العلمي التعاوني في شمال شرق اليونان، إذ أُجرِيت الدراسةُ من قبل باحثة جامعية بالتعاون مع أربع معلمات رياض أطفال وأربعة ممثلين عن أولياء الأمور، وشارك (35) طفلاً مع أولياء أمورهم في المشروع، وتمَّ استخدام الاستبيانات والملاحظات ومجلات المعلمين والمقابلات،وأظهرت النتائج أنّ تنفيذَ عمليات التقييم الداخلي في رياض الأطفال قد ساعد المعلمين على التغلّب على تصوراتهم المسبقة حول التقييم بوصفه ممارسة ضابطة، واستخدام نقاط قوتهم للتفكير في عملهم، وتحدي ممارساتهم وظروفهم في الفصل، وتحسين التعليم، كذلك ينبغي إعطاء الأطفال دوراً مركزياً وفعالاً في عملية التقييم وفي العلاقة بين الوالدين والمعلم.

وأجرى غولدشتاين و ماك كوتش (Goldstein and McCoach, 2011) دراسة هدفت إلى تطوير هيكلٍ لتقييم المعلمين لمهارات الطلبة عند دخول الروضة في ولاية كونيتيكت في الولايات المتحدة، وذلك في عامي (2006-2005م)، وقد استخدم المعلمون مقياساً يقيس استعداد الطفل لرياض الأطفال ، بناءً على ملاحظات المعلمين في بداية سنة رياض الأطفال، وتشير التحليلات إلى أنّ التقسيمات ينبغي أنْ تتناول المهارات التالية: اللغة التعبيرية، واللغة المستقبلة، والاستجابات للقصص، والإلمام بالكتب والحروف، والكتابة الناشئة، والعدّ والأشكال والأنماط والقياس، والمهارات الحركية الدقيقة والإجمالية وحلّ النزاعات والمشاركة الاجتماعية، والمشاركة في الأنشطة المختارة ذاتياً، والمهارات الإبداعية.

وفي الجمهورية اليمنية أجرى عقيل (2012)دراسة هدفت إلى تطوير إدارة مؤسسات رياض الأطفال في هذا البلد، وذلك في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة ، وقد استخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة لرصد واقع هذه المؤسسات، واستبياناً موجّـهاً إلى (الإداريين ، المعلمات) في المؤسسات الحكومية، على عينة بلغت

(30) روضة حكومية مكونة من (30) مديرة و (116) معلمة برياض الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى أنّ رياض الأطفال ينقصها جهاز إداريمتخصص ومستقلعن المدرسة الابتدائية، وتتسم بضحالة الخبرة لدى الإداريين في مؤسسات رياض الأطفال، وعدم درايتهم الكافية بالأساليب الإدارية الحديثة، وعدم تطبيقها لعناصر الإدارة الناجحة، وهي: (التخطيط، التنظيم، التوجيه والإشراف، والرقابة والمتابعة، والتقويم)، وعدم الالتزام بتطبيق اللوائح والقوانين والتشريعات الخاصة برياض الأطفال، كما أنّ مباني رياض الأطفال ومواقعها غير مناسبة من الناحيتين (الصحية والتعليمية)، وأغلب الإداريين غير مؤهّلين وغير متخصصين، كذلك وجود الممارسة المركزية الشديدة على مؤسسات رياض الأطفال عند اتخاذ القرارات، وعدم الاهتمام بأولياء الأمور خاصة في صياغة الأنشطة المقدّمة لأطفال الروضة، ومن أهم التوصيات التي تراها الدراسة : وضع تصور مقترَح لتطوير إدارة مؤسسات رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية ، وذلك في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملـة.

وقد أجرى محمد (2015) دراسة هدفت إلى وضع خطة استراتيجية مقترحة لتطوير مؤسسات رياض الأطفال بمصر في ضوء المعايير القومية، وذلك من خلال تحديد الأهداف الاستراتيجية لتلك المؤسسات، والتحليل البيئي بحسب واقع البيئة الداخلية والخارجية لرياض الأطفال، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ هناك نقاط قوة وضعف وتحديات تؤثر على تطوير مؤسسات رياض الأطفال، وتلبيتها لمتطلبات المعايير القومية، كما أنّ هناك فجوة بين الواقع والمأمول، وينبغي وضع بدائل استراتيجية لسدِّها ومساعدتها على تحقيق المعايير القومية، وتقديم خطة استراتيجية مقترَحة لتطوير مؤسسات رياض الأطفال في ضوء المعايير القومية.

وهدفت دراسة الحازمي (2016) إلى تطوير مؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء النموذج الألماني، وتكوَّن مجتمع الدراسة وتألفت عينته من مديرات رياض الأطفال ومعلماتـها في مدينة نجران، واستخدمت الدراسة أداة استبانة لقياس تطوير مؤسسات رياض الأطفال، وقد توصلت إلى نتيجة مفادها أنّ تطوير هذه المؤسسات في مدينة نجران -من وجهة نظر المديرات والمعلمات- كانت كبيرة بشكل عام، كما أنّ التطوير في المؤسسات يتم وفق معايير معينة وأسس معروفة، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم مديرات ومعلمات رياض الأطفال نحو مدى وعيهم بمجالات تطوير الرياض ، وذلك وفقاً لمتغير التخصص وسنوات الخبرة وعدم وجود فروق بحسب متغير العمل.

كما أجرى البريهي والمحطوري (2020) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مقترَح لمعلمات رياض الأطفال في إنتاج الوسائل التعليمية بأمانة العاصمة صنعاء، وتكوّنت عينةُ الدراسة من (63) معلّمة، واستخدمت الدراسة استبانة، وبرنامجاً تدريبياً مقترَحاً لمعلّمات رياض الأطفال في إنتاج الوسائل التعليمية، وقد توصَّلت الدراسة إلى تحديد قائمةٍ بالوسائل التعليمية اللازمة لرياض الأطفال، وحصول (24) وسيلة تعليمية على درجة احتياج عالية، و(7) وسائل تعليمية على درجة احتياج متوسطة، وكذلك بناء برنامج تدريبي مقترح لمعلمات رياض الأطفال لمساعدتـهن على إنتاج الوسائل التعليمية.

وقد أجرى دزامسي و فان هيردن (Dzamesi and van Heerden,2020) دراسة هدفت إلى تقديم تقرير عن تنفيذ برنامج التطوير المهني لمعلمي مناهج رياض الأطفال من (5-4 سنوات) وتطويره في غانا، ويتسم معلمو رياض الأطفال في غانا بضحالة الخبرة وضآلـة التدريب في مجال تطبيق أصول التربية القائمة على اللعب، كما هو موصى به في المناهج الدراسية الوطنية، وقد كشفت البيانات التي تمَّ جمعُها من خلال الملاحظة الصفيّة والمقابلات والصور والمجلات العاكسة للمعلمين المشاركين واستبيان التقييم أنّ هذا البرنامج كان له تأثير إيجابي على ممارسات الفصل الدراسي والمشاركة النشطة للمعلمين في التعلم، ويتم وصف المكوّنات الأساسية للبرنامج بوصفـه دليلاً للتطوير المهني للمعلمين لتقديم أصول التربية القائمة على اللعب في تعليم الطفولة المبكرة.

أمّـا هونغ جيان وجيوان (Hong jian and jiuan, 2020) فقد قام بدراسة هدفت إلى تطوير نموذج تعليمي علمي لتوجيه تخطيط دروس STEAM لرياض الأطفال بجمهورية ليتوانيا، واستخدم البحثُ تصميم دورة تنموية حلزونية مع بحث علمي؛ لتطبيق نموذج استفسار تعليمي وتدريب عملي على نموذج STEAM يركز على تطوير الدروس في رياض الأطفال ، وذلك من خلال ورشة عمل مدتُـها عام واحد، تضمّنت عمليةَ تطوير الدروس ، مما يسمح لـ (24) معلماً مشاركاً بتحليل عناصر من خطط الدروس الأصلية، ثم إجراء المراجعات وفقاً للنموذج وبعد الانتهاء من خطة الدرس الأولية، ثم إجراء تجارب تعليمية، وتعديل خطة الدرس من خلال التفكير والمراجعات بناءً على اقتراحات خبراء المجال أثناء عملية التنفيذ، وتوصلت الدراسة إلى تطوير 48 استفسار من PDOYDET وخطط دروس STEAM قائمة على التدريب العملي، ومن ثَـــمّ يقترح أنَّ وحدات الاستفسار والتدريب العملي التي تمّ تطويرها يمكن أن تمثِّل نماذج توضيحية لنموذج بنائي مُثري للتصميم لدعم تعلم الأطفال في الروضة.

خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

تعدُّ هذه الدراسة من الدراسات القليلة -حسب اطلاعنا-التي تناولت اقتراح رؤية مستقبلية لتطوير رياض الأطفال بمدينة زليتن، وحاولت تقديم حلول واقعية وأساليب إجرائية؛ وذلك من خلال جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات استعانةً بالدراسات السابقة، الأمر الذي يضفي على هذه الدراسة ميزة الحيوية والجدية؛ بحيث تـحاول سدّ ثغرات النقص في الدراسات السابقة، وفتح آفاق جديدة، واقتراح أفكار للمشكلات البحثية المختلفة، والمأمول من ذلك إنتاج معرفة جديدة.

وقد تتشابه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث استخدام أداة الدراسة، وهي الاستبانة لجمع البيانات، مثل: دراسة (الحازمي، 2016) ودراسة (Goldstein and McCoach, 2011) ودراسة (البريهي والمحطوري،2020) واختلف مع كل من دراسة (Calini and Efthymia, 2010) ودراســـــة (Dzamesi and van Heerclen,2020) حيث استُخدمت الملاحظة، والمقابلات، والصور، واستبانة لجمع البيانات، ودراسة (عقيل، 2012م) التي استخدمت أسلوبي (الملاحظة والاستبانة) لجمع البيانات ودراسة (Hong jian and jiuan, 2020) الذي استخدم برنامج عملي تدريبي.

أمّــا من حيث مجتمع الدراسة فنظراً لاختيار هذه الدراسة مجتمعاً من طرف واحد هو المعلمات، فقد تشابـهت مع دراسة (البريهي والمحطوري، 2020) ودراسة (Dzamesi and van Heerclen,2020) ودراسة Hong jian and jiuan, 2020)، واختلف مع دراسة (عقيل، 2012م) ودراسة (الحازمي، 2016م) لاختيارها مجتمع الدراسة مكوناً من كلٍّ منالمعلمات، والإداريين، والمديرات.

منـهج الدراسة وإجراءاتـها:

منـهج الدراسة: تعدّ هذه الدراسة مسحية تطويرية، وقد هدفت إلى تحليل الأدبيات والبيانات التي تمّ جمعها من الميدان التربوي من خلال الاستبانة.

مجتمع الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمات في مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن، والبالغ عددهن (402) معلمة.

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة (معلمات رياض الأطفال) بطريقة عشوائية بسيطة، واعتمدت على أسلوب الرابطة الامريكية التربوية لتقدير حجم العينة المناسِبة للدراسة، والبالغ عددهن (71) معلمة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (1): توزع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها

مدارس رياض أطفال	المنطقة	العدد الكلي	العينة
روضة ومدارس الضوء المنير	ازدو	8	4
منارة العز	ازدو	17	7
صفوة المعارف	المدينة	10	5
نور التألق	المدينة	15	8
مركز العقل	البازة	8	4
المدبر للتعليم والتدريب	البازة	13	5
روضة المعرفة	الجمعة	19	8
روضة أحباب الرحمن	الجمعة	9	4
الإخلاص للتعليم الحر	الغويلات	4	2
روضة الأشبال	الغويلات	12	6
مدارس المدينة العالمية	سوق الثلاثاء	12	6
مدارس وروضة الشموع الذهبية	سوق الثلاثاء	10	5
روضة لمسات المستقبل	القصبة	5	2
روضة القصبة	القصبة	10	5
العدد الكلي		152	71

أداة الدراسة:

بناءً على الجانب النظري المُتصل بالدراسة، ومراجعة أدوات الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تطوير رياض الأطفال، وبغاية جمع البيانات والمعلومات واستطلاع آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة تطوير رياض الأطفال، تمّ تطوير استبيان لتحقيق أهداف الدراسة، وفيما يلي وصف لعملية بناء الاستبانة وبصورتـها الأولية مكونة من (60) فقرة، وأربعة مجالات.

وتضمنت الاستبانة في صورتـها النهائية (58) فقرة تناولت أربعة مجالات هي: -

محتويات المنهاج التعليمي وأهدافه تكونت من (21) فقرة، والنشاطات والوسائل التعليمية من (14) فقرة، ومدى مشاركة أولياء الأمور تكونت من (8) فقرات، والمعيقات التي تواجهها مرحلة رياض الأطفال من (15) فقرة، واعتمدت الإجابة في كل فقرة على مقياس ليكرت الخماسي " "Likert Scale المكوّن من أربع درجات هي " كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، نادرة "، وبما أنّ المقياسَ مكونٌ من أربعة خيارات فإن المدى يكون على: المدى=4-1=3.

وبما أنّ طول الفئة في هذا الاستبيان يساوي 0.75، فإنّ التي تحصل على 1-1.75 فهي معدومة، والاستجابة التي تقع بين 1.67-2.5 تُعدّ منخفضة، أما الاستجابة التي تقع بين 2.51-3.25 فهي متوسطة، والاستجابة التي تقع بين 3.26-4 فما فوق تعدّ عالية.

صدق أداة الدراسة:

صدق المحتوى: للتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرضها بصورتـها الأولية على عدد من الأساتذة المحكِّمين المختصين البالغ عددهم (15) محكماً، وطلب إبداء رأيهم في درجة وضوح فقرات الأداة بنائياً، ودرجة صلاحية كل فقرة في قياس ما وضعت لقياسه، والصياغة اللغوية والإملائية وسلامتها، وطُـلب منهم إدخال أية تعديلات على صياغة فقرات الأداة الأولية أو دمجها أو حذفها أو الإضافة إليها أو تعديلها، وعليه. ووفق تعديلات المحكِّمين وملاحظاتـهم، أُجريت التعديلات والتصويبات في الصياغة اللغوية والإملائية وحُذِفت بعض الفقرات، وأصبحت الأداة بصورتـها النهائية مكونة من (58) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تمّ حساب معامل الثبات لتطوير مرحلة رياض الأطفال، وتم استخدام معامل كرونباخ ألفا لاستخراج الاتساق الداخلي، إذ تراوحت قيمة معامل الثبات الكلي لواقع مرحلة رياض الأطفال (0.90)، وهي تعد قيمة مرتفعة، والجدول التالي يوضح دلك:

الجدول (2): ثبات الأداة باستخدام معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ

المجالات	الاتساق الداخلي
أهداف ومحتويات المناهج التعليمية	0.79
النشاطات والوسائل التعليمية	0.75
مشاركة أولياء الأمور	0.65
المعيقات التي تواجهها مرحلة رياض الأطفال	0.92
المجموع الكلي	0.90

يتبين من الجدول (2) أنّ قيمة معامل الثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على التالي:-ما الواقع التربوي لمرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن -من وجهة نظر المعلمات-وترتيبها تنازلياً، والجدول التـالي يبين ذلك:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لتقديرات أفراد عينة الدراسة للواقع التربوي لمرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن مرتبة تنازلياً.

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
الأهداف ومحتويات المنهاج التعليمي	4.03	0.18	1	مرتفعة
النشاطات والوسائل التعليمية	3.72	0.22	2	مرتفعة
مشاركة أولياء الأمور	3.4	0.12	3	مرتفعة
المعيقات التي تواجهها رياض الأطفال	3.38	0.14	4	مرتفعة
العدد الكلي	3.7	0.18	-	مرتفعة

يتبين من نتائج الجدول (3) أنّ درجة تقديرات المعلمات جاءت (مرتفعة) بمتوسط حسابي (3.7) وانحراف معياري (0.18)، وفيما يلي عرض كل مجال وتفسيره.

أ- أهداف المنهاج التعليمي ومحتوياتــه:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لأهداف المنهاج التعليمي ومحتوياته لمرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن، والجدول التالي يبيّن ذلك:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لأهداف المنهاج التعليمي ومحتوياتــه مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
20	يشجع المنهاج على النظام	4.58	0.80	1	مرتفعة
19	يشجع المنهاج على النظافة	4.51	0.75	2	مرتفعة
17	يتعلم الأطفال ضمن المنهاج معلومات بينة	4.42	0.75	3	مرتفعة
10	ينمي المنهاج للأطفال القيم الاجتماعية والسلوكية المرغوبة	4.35	0.89	4	مرتفعة
11	يكسب المنهاج مهارات القراءة والكتابة ملائمة للعمر	4.35	0.89	4	مرتفعة
18	يتعلم الأطفال بعض الأناشيد ضمن المنهاج	4.31	0.85	5	مرتفعة
21	يساعد المنهاج على غرس حب الوطن والانتماء له	4.28	0.88	6	مرتفعة
15	يساعد المنهاج على تعرف الألوان والتمييز بينها	4.27	0.86	7	مرتفعة
16	يساعد المنهاج على تعرف الأشكال الهندسية	4.13	1.04	8	مرتفعة
12	يعلم المنهاج الأطفال الأعداد البسيطة	4.11	1.09	9	مرتفعة
9	ينمي المنهاج الأطفال مهارات التفكير وحل المشكلات	4.10	1.00	10	مرتفعة
14	يساعد المنهاج على التمييز بين الأحجام والأطوال والمسافات	4.10	1.01	10	مرتفعة

6	تشمل أهداف المنهاج المجال المعرفي	3.99	0.91	11	مرتفعة
7	تشمل أهداف المنهاج المجال الحركي	3.93	1.06	12	مرتفعة
13	يعلم المنهاج العمليات الحسابية	3.92	1.16	13	مرتفعة
5	تحضر المعلمة يومياً نشاطات الروضة	3.85	1.16	14	مرتفعة
3	تقوم المعلمة بوضع خطة عامة للمنهاج	3.70	1.04	15	مرتفعة
8	تشمل أهداف المنهاج المجال الوجداني	3.58	1.07	16	مرتفعة
4	تحدد إدارة رياض الأطفال خطة عامة للمنهاج	3.55	1.37	17	مرتفعة
2	تحدد خطة عامة للمنهاج من وزارة التعليم الليبية	3.46	1.31	18	مرتفعة
1	تدرس معلمة رياض الأطفال منهاجاً محدداً ومعيناً معتمداً من قبل وزارة التعليم.	3.28	1.36	19	مرتفعة
الكلي	الأهداف ومحتوى المنهاج التعليمي	4.03	0.185	-	مرتفعة

يتبين من نتائج الجدول (4) أنّ درجة تقديرات المربيات جاءت (مرتفعة) بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.18)، وقد جاءت الفقرة رقم (20) (يشجع المنهاج على النظافة) بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (4.58)، وانحراف معياري (0.80)، وذلك ربما يعزى إلى أنّ هناك أسباب عديدة تجعل حياة أطفالنا مبنيةً على أساس منظّم، وعلى الرغم من الأزمة التي تمر بـها دولة ليبيا إلا أنه لا يخفى على الجميع وجود العديد من المزايا للعيش في حياة منظمة، منها: غرس العادات الطيبة، وكبح العادات السيئة، وجعل أطفالنا أكثر خبرة ومهارة، والقدرة على إنجاز معظم المهام المطلوبة، كذلك تقليل الاتكالية، والاعتماد على الآخرين، وتعزيز قوة الإرادة، واكتساب مهارة ترتيب الأولويات في الحياة، وتعزيز الثقة بالنفس والمثابرة في تحقيق الأهداف .

وجاءت الفقرة (19) (يشجع المنهاج على النظافة) بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.51) وانحراف معياري (0.75) وربما يعزى دلك إلى أهمية النظافة، كونها مرتبطة بالكثير من الأنشطة اليومية التي يمارسها أطفالنا فهي مرتبطة بصحتهم بشكل مباشر، كما أنّها تعدّ سبباً في اكتساب الحسنات والأجر، لأنّ جميع الواجبات الدينية الإسلامية تستوجب نظافة البدن، فقد جعل الله النظافة والاغتسال والوضوء شرطاً أساسياً وركناً من أركان الصلاة، كما أنّ الحفاظ على النظافة يعدُّ ضرورة قصوى وليس اختياراً فقط.

وجاءت الفقرة (17) (يتعلم الأطفال ضمن المنهاج معلومات دينية) بدرجة مرتفعة، ويفسَّر ذلك أنّ تعلم أطفالنا الأمور الدينية وغرس الوازع الديني في نفوسهم منذ الصغر، يوفر لهم القاعدة الفكرية التي تستند فيها الظواهر الكونية والإنسانية إلى القوة الإلهية الخالقة، وهذا كفيل بحماية أطفالنا من الشعور بالضياع والقلق الوجودي إزاء المجتمع والكون كافة.

وقد بيَّن الجدول (4) كذلك أنّ الفقرات: (4) (تحدد إدارة رياض الأطفال خطة عامة للمنهاج) و (2) (تحدد خطة عامة للمناهج من وزارة التعليم الليبية) و (1) (تدرِّس معلمة رياض الأطفال منهاجاً محدداً ومعيناً معتمداً من قبل وزارة التعليم) جاءت بأقل متوسطات حسابية عن غيرها من الفقرات، وربما يعزى ذلك إلى أنَّ المناهج التي يتم تدريسها في رياض الأطفال معدّة أو مجهّزة من قبل اجتهاداتٍ شخصيةٍ من قِبَـل المديرين والمعلمات بمرحلة رياض الأطفال، أويعزى إلىأنّه قد يكون مطبوعاً ومجهزاً مسبقاً ويباع في المكتبات العامة، وخلاصة ذلك: أنّ تقديرات المعلمات تدلّ على أنه لا يوجد مناهج محددة ومعتمدة من قبل وزارة التعليم.

ب-النشاطات والوسائل التعليمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً للنشاطات والوسائل التعليمية لمرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن والجدول لآتي يوضح دلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً للنشاطات والوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
25	تراعي المعلمة الفروق الفردية بين الأطفال	4.44	0.77	1	مرتفعة
26	تشجّع المعلمة الأطفال على الإبداع	4.42	0.73	2	مرتفعة
27	تشجّع معلمة رياض الأطفال التعاون بينهم	4.37	0.88	3	مرتفعة
24	تحدد المعلمة أساليب وأنشطة التدريس	4.32	0.85	4	مرتفعة
28	تستخدم المعلمة وسائل في التدريس مثل (المجسمات، واللوحات، والصور)	4.07	1.12	5	مرتفعة
23	تحدد إدارة رياض الأطفال النشاطات والوسائل في تدريس المنهاج	3.86	1.09	6	مرتفعة
31	تعتمد معلمة رياض الأطفال طريقة التدريب اللفظي في التدريس	3.86	1.12	6	مرتفعة
32	تعتمد المعلمة طريقة التعليم والتكرار في التدريس	3.73	1.10	7	مرتفعة
29	تستخدم المعلمة الألعاب في تدريس الأطفال	3.66	1.28	8	مرتفعة
22	تحدد وزارة التعليم النشاطات والوسائل في تدريس المنهاج	3.39	1.18	9	مرتفعة
30	تستخدم المعلمة أشرطة الفيديو في التدريس	3.25	1.19	10	مرتفعة
33	تشجع المعلمة الأطفال على إجراء تجارب علمية للاكتشاف	3.21	1.28	11	متوسطة
35	تقوم إدارة رياض الأطفال بإجراء مسابقات علمية	2.85	1.41	12	متوسطة

الكلي	النشاطات والوسائل التعليمية	3.72	0.22	-	مرتفعة

يتبين من نتائج الجدول(5) أنّ درجة تقديرات المعلمات جاءت (مرتفعة) بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (0.22)، وقد جاءت الفقرة (25) (تراعي معلمة الفروق الفردية بين الأطفال) بمتوسط حسابي (4.44) وانحراف معياري (0.77) بدرجة مرتفعة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ أزمة جائحة كورونا، أدت إلى نقص عدد الأطفال في الفصل الدراسي الواحد، واستخدام المربية طرق تدريس متماشية مع قدرات كل طفل،ومتكيفة مع البيئة المحيطة.

هذا وقد جاءت الفقرة (26) (تشجيع المعلمة الأطفال على الإبداع) بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (4.42) وانحراف معياري (0.73)، ولذلك دلالـة على أنّ اكتساب الأطفال مهارات التفكير والإبداع يجعلهم قادرين ومنتجين ومفكرين إيجابين، فتزداد ثقتهم بأفكارهم وتزداد دافعيتهم للتعلم.

أمّـا الفقرة (27) (تشجع معلمة رياض الأطفال التعاون بينهم) فقد جاءت بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي(4.37) وانحراف معياري (0.88)، وربما يعزى ذلكإلى معرفة المعلمات بأهمية التعاون، وأن تنمية هذه القيمـة في مرحلة الطفولـــة المبكرة من الحاجات الضروريــة التي يشعر كل طفل برغبة في ممارستها، ومن هنا فإن خلقها وتنميتهــا في سن مبكرة تجعله يداوم على القيام بها طوال حياته، ولهذا ينبغي أنْ يتعلمها الطفل في حياته، وبغير ذلك سيكون في عزلة عن أقرانـــه ومجتمعه بشكل عام.

ويبين الجدول كذلك أنّ الفقرات التالية جاءت بأقل متوسطات حسابية عن غيرها من الفقرات ، وهي الفقرة (35) (تقوم إدارة رياض الأطفال بإجراء مسابقات علمية) بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (1.41) بدرجة متوسطة، وبــما أنّ المسابقات العلمية لها دور كبير في تحفيز الأطفال على التعلم والبحث ودراسة، فإنّ هذا يؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي؛كما أنّ مثل هذه المسابقات تشجع على المنافسة بين الأطفال والمربيات والإدارة، وقد يعزى ذلك إلى تطبيق الإجراءات الاحترازية لمكافحــة جائحة كورونا ، التي منها عدم الاختلاط وضرورة التباعد الاجتماعي ، وهذه العوامل -بطبيعة الحال- تقلل من إجراء مسابقات علمية في رياض الأطفال.

وقد جاءت الفقرة (34) (تقوم إدارة رياض الأطفال بعمل رحلات علمية هادفة) بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (1.41) وبدرجة متوسطة، وهذه النتيجة تعزى إلى خوف المديرين والمعلمات وكذلك أولياء الأمور على أطفالهم من الرحلات خارج الروضة؛ نظراً لفقدان الأمن والطمأنينة والسلامة في مجتمعنا

الليبي، وذلك على الرغم من أهمية الرحلات العلمية، فهي من أكثر الوسائل التي تجمع بين الفائدة التربوية والتعليمية وعنصر الترفيه.

أمّـا الفقرة (33) (تشجيع المعلمة الأطفال على إجراء تجارب علمية للاكتشاف) فقد جاءت بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (1.28)، وربما يعزى ذلك إلى العائق المادي الذي يمنـع من إنشاء معامل مجهَّـزة بمعدات ومواد كيميائية وغيرها.

ج ـ مشاركة أولياء الأمور:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لمشاركة أولياء الأمور لمرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن، والجدول التـالي يوضح ذلك:

الجدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لمشاركة أولياء الأمور مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
40	يساعد أولياء الأمور في تقديم النصح والإرشاد للأطفال	3.90	0.92	1	مرتفعة
43	يزور أولياء الأمور رياض الأطفال لمتابعة أطفالهم	3.80	1.10	2	مرتفعة
37	حل المشكلات السلوكية لدى أطفالهم	3.61	1.06	3	مرتفعة
38	حل المشكلات الأكاديمية لدى أطفالهم	3.48	1.05	4	مرتفعة
39	تنفيذ نشاطات رياض الأطفال	3.48	1.08	4	مرتفعة
41	يشارك أولياء الأمور في تنفيذ نشاطات رياض الأطفال	3.13	1.24	5	متوسطة
42	يشارك أولياء الأمور في تقديم مساعدات مالية للروضة	3.20	1.30	6	متوسطة
36	وضع منهاج رياض الأطفال	2.69	1.27	7	متوسطة
الكلي	مشاركة أولياء الأمور	3.40	0.12	-	مرتفعة

يتبين من نتائج الجدول (6) أن درجة تقديرات المعلّمات جاءت (مرتفعة) بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (0.12) ، وجاءت الفقرة (40) (يساعد أولياء الأمور في تقديم النصح والإرشاد للأطفال) بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.92) ، والفقرة (43) (يزور أولياء الأمور رياض الأطفال لمتابعة أطفالهم) وردت بدرجة مرتفعة ، فهي بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (1.10)،وذلك يرجع إلى أنّ تعلّم الطفل لا ينحصر -في وقتنا الحالي وفي ظل ظروف جائحة كورونا- في الروضة فقط ، بل إنّ الأطفال يتعلمون عن طريق وسائط كثيرة وبطرق متنوعة ، وبخاصة عندما تقلَّصت فترة الدراسة في رياض الأطفال إلى ثلاثة أيام في الأسبوع فقط، ومن هذه الوسائط: الأصدقاء والعائلة

والمنزل والمساجد والملاعب والشارع وغيرها من الأماكن، ولهذا فينتج عن الأخذ بـهذه النظرة الشاملة لحياة الأطفال التزام أولياء الأمور بمتابعة أطفالهم في الروضة، وتقديم بعض الاقتراحات والنصائح.

وقد جاءت الفقرة (37) (حلّ المشكلات السلوكية لدى أطفالهم) بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.06) وربما يعزى ذلك إلى أنّ حل المشكلات السلوكية ومحاولة معالجتها ينبغي أن يكونَ في وقت مبكر، لأنّ استمرارها لفترة أطول يزيد من صعوبة التعامل معها.

كما يتبيّـن من الجدول أعلاه أنّ الفقرة (41) (يشارك أولياء الأمور في تنفيذ نشاطات رياض الأطفال) بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (1.24) ، والفقرة (36) (وضع منهاج رياض الأطفال) بمتوسط حسابي (2.69) وانحراف معياري (1.27)، جاءت بدرجة (متوسطة) وتحصلت على أقل المتوسطات الحسابية، وربما يعزى ذلك إلى انعدام المرونة في توفير الخدمات، الأمر الذي يدلُّ على محدودية مشاركة ولي الأمر، ولعلَّ ذلك مما يفسر عدم وجود خطة إعلامية لتوعيتــه بأهمية المشاركة في تنفيذ النشاطات ووضع المناهج ، كما لا يجد ولي الأمر الوقت المناسب للمشاركة ، وأن طبيعة عملـه تمنعه من المشاركة في تنفيذ النشاطات ووضع المناهج، أمَّـا الفقرة (42) (يشارك أولياء الأمور في تقديم مساعدات مالية للروضة) فقد وردت بدرجة متوسطة ، فهي بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (1.30) ، وقد تحصلت على أقلّ المتوسطات الحسابية، وربما يعزى ذلك إلى أنّ هناك مشكلات اقتصادية تمنع بعض الأهالي من تقديم المساعدات المالية للروضة.

د- المعيقات التي تواجهها مرحلة رياض الأطفال:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً للمعيقات التي تواجهها مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن، والجدول التـالي يوضح ذلك:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً للمعيقات التي تواجهها مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
44	تدرك المعلمة الحاجات التقنية للأطفال	4.00	0.86	1	مرتفعة
45	يدرك الأهالي أهمية رياض الأطفال	3.94	0.84	2	مرتفعة
51	ينظر المجتمع لمعلمة رياض الأطفال نظرة إيجابية من الاحترام	3.87	1.06	3	مرتفعة

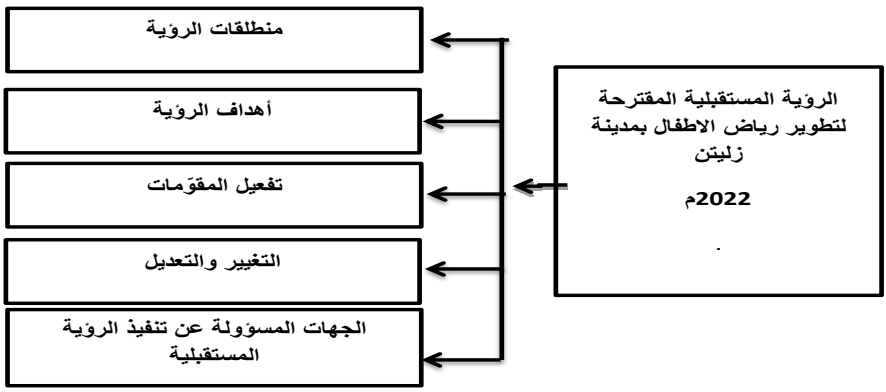
46	تدرَّب معلمة رياض الأطفال على أساليب التدريس المتنوعة	3.75	0.93	4	مرتفعة
50	توجد ساحات لعب واسعة ومريحة	3.52	1.11	5	مرتفعة
52	توجد معلمات متخصصات في رياض الأطفال بشكل كاف	3.51	1.05	6	مرتفعة
49	توجد ألعاب ترفيهية كافية للأطفال مثل الدراجات، المراجيح	3.35	1.18	7	مرتفعة
53	توفر رياض الأطفال وسائل تعليمية متنوعة	3.31	1.10	8	مرتفعة
47	يتعاون أولياء الأمور مع رياض الأطفال بشكل كاف	3.25	1.09	9	متوسطة
58	الغرفة الصفية مناسبة من حيث مساحتها وعدد الأطفال فيها	3.18	1.12	10	متوسطة
54	توجد مرافق صحية مناسبة للأطفال	3.08	1.23	11	متوسطة
57	توجد رعاية صحيحة للأطفال في الروضة	3.06	1.20	12	متوسطة
55	يتم تقديم أطعمة صحية في المقصف	3.04	1.33	13	متوسطة
56	يتم توفير التدفئة شتاء في رياض الأطفال	2.89	1.32	14	متوسطة
48	الراتب الذي تحصل عليه معلمة رياض الأطفال مناسب	2.92	1.20	15	متوسطة
الكلي	المعيقات التي تواجهها رياض الأطفال	3.38	0.14	-	مرتفعة

يتبين من نتائج الجدول (7) أنّ تقديرات المعلّمات جاءت (مرتفعة) بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري (0.14) ، وقد تحصلت الفقرتان على أقل متوسطات حسابيـة من غيرهما ، وهما الفقرة (56) (يتم توفير التدفئة شتاءً في رياض الأطفال) بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري(1.32) ، والفقرة (48) (الراتب الذي تتحصل عليه معلّمة رياض الأطفال مناسب) بمتوسط حسابي (2.92) وانحراف معياري(1.20) ، وربما يعزي ذلك إلى أنّ الظروف التي تمر بها دولة ليبيا واشتغالها بالجانب السياسي -بشكل عام-يؤثر سلباً على جودة التعليم ، وعلى طبيعـة الخدمات والتجهيزات التي تقدمها إلى رياض الأطفال ، ومن ثمّ تؤثر على الأطفال المستفيدين ، فنقص السيولة في المصارف الليبية وتأخير الرواتب قد انعكس على التعليم بشكل عام، ولهذا -في وقتنا الراهن أكثر من أي وقت مضى- أن نهتمَّ بمرحلة الطفولة المبكـرة ، وأن يكون هناك رضا وحبور من المعلمات تجاه مقدار الرواتب المادية والحوافز المقدَّمة لهن، بل ينبغي السعي في زيادة هذه الرواتب،فمعلمات روضة الأطفال يؤسسن نواة المستقبل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما الرؤية المستقبلية المقترَحة المناسبة لتطوير مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اقتراح رؤية مستقبلية مناسبة على ضوء ما تم طرحه من معطيات نظرية ودراسات سابقة، وبناءً على نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت الحاجة لمثل هذه الرؤية، الأمر الذي يتضمن المحاور التالية: -

-اسم الرؤية المستقبلية المقترَحة.
-منطلقات الرؤية المستقبلية المقترَحة.
-أهداف الرؤية المستقبلية المقترَحة.
-تفعيل المقوّمات في مرحلة رياض الاطفال بمدينة زليتن.
-التغيير والتعديل.
-الجهات المسؤولة عن تنفيذ الرؤية المستقبلية المقترحة.



أولاً: اسم الرؤية المستقبلية المقترَحة:

رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير رياض الاطفال بمدينة زليتن 2022م.

ثانياً: منظمات الرؤية المستقبلية المقترَحة لتطوير رياض الأطفال بمدينة زليتن.

1- مرحلة الطفولة المبكّرة مهمة، فالخبرات التي يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة لها دور كبير في تشكيل جوانب شخصيته المستقبلية.

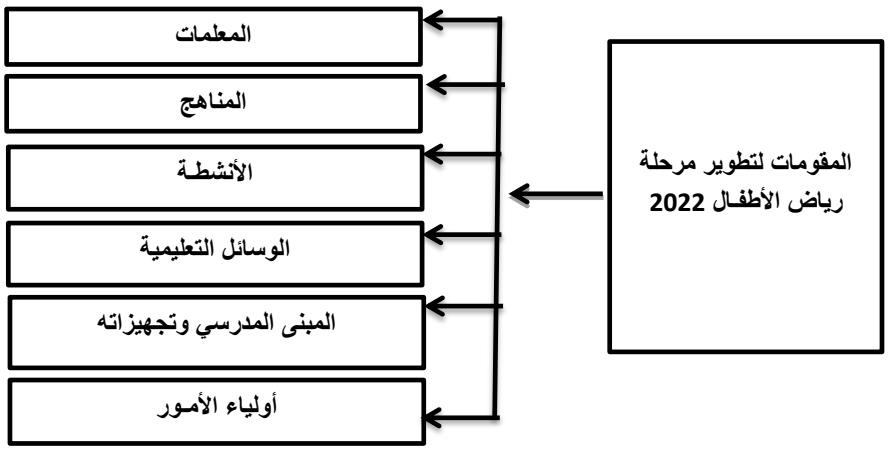
2- أن تزيد في إمكانية قدرة مؤسسات رياض الاطفال للتكيف مع البيئة المحلية والعالمية، للوصول إلى دور الإنتاج والمنافسة والتميز.
3- تنمية القيم والمفاهيم السائدة والمعتقدات والأنماط السلوكية داخل مؤسسات رياض الأطفال لتتمكن من تحقيق غايتها وأهدافها بكفاءة عالية.

ثالثاً: أهداف الرؤية المستقبلية المقترحة

تهدف الرؤية المستقبليّة إلى تطوير مرحلة رياض الأطفال في مدينة زليتن، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1- تقديم الدعم والتطوير المهني للمساعدة، وأن تطبق معلّمات الطفولة المبكرة مناهج عالية الجودة.
2- تطوير التقنيات التي يُسترشد بها في الممارسات الجيدة للطفولة المبكرة، وفي صياغة معايير فعّالة وصحيحة وموثوقة.
3- الوصول إلى مكانة مرموقة بين مؤسسات رياض الأطفال الأخرى العالمية، وتحقيق التميز.
4- الاهتمام بالبيئة التعليمية مضموناً وشكلاً.

رابعاً: تفعيل المقوّمات لتطوير مرحلة رياض الأطفال في مدينة زليتن.



.› ĜẍXƒ‘ »ê‰ĤǾ◌ÕMÑ« Ĝ◌ƒ:(2) ´Ë ū´Ĵ‰Ĥ

أولاً: المعلمات:

- تعيين خريجي كليات التربية ورياض الأطفال، كالمعلمات في دُور الحضانة ورياض الأطفال وذلك يحسِّن من مستوى الجودة التعليمية.
- تطوير برامج التنمية المهنية المقدَّمة لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة.
- زيادة رواتب معلمات رياض الأطفال.
- تقديم مِنح دراسية للمعلمات ومديري رياض الأطفال؛ للالتحاق ببرامج الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه). (انتخاب المتميزات منهن لحضور دورات محلية أو دولية متخصصة في هذا المجال) هذا اقتراح مني
- إطلاق جائزة للمعلّمة المتميزة من قبل الوزارة والإدارات؛ لتشجيع المعلّمات على التميز،وتحفيز الطاقات الابداعية في العمل.

ثانياً: المناهج:

- عمل لجنة متخصصة بمشاركة المعلّمات والمشرفين على رياض الأطفال، لاستحداث التطوير المستمر للمناهج حتى يتوافق ومتطلبات العصر الحديث.
- أن تتناول المناهج المواقف الحياتية والمشكلات المعاصرة وتتضمّن الاقتراحات لحلها.
- تطوير مناهج اللغة العربية التي يتم تدريسها في رياض الأطفال إذ ينبغي وضع استراتيجية قومية لتحسين درجة إتقان أطفال الروضة للغة الأم.
- العمل على تطوير المناهج، بجعلها تهتم بالتعلم عن طريق اللعب والأنشطة مع ربطها بالبيئة، لتحقيق متطلبات النمو وإشباع حاجات الأطفال في الوقت نفسه.

ثالثاً: الأنشطة

تعدّ مرحلة رياض الأطفال مرحلة تعليم غير منهجي، وهي لا ترتبط بفترة دراسية معينة؛ ولهذا فيراعى فيها الالتزام بما يلي:

-تقسيم قاعة رياض الأطفال إلى أركان للنشاط.
-ترتيب الطاولات في شكل مجموعات.
-تجهيز مجموعة من الدمى القماش يسهمالأطفال في عملها.
-تجهيز الساحات الخارجية بألعاب التسلق والتزحلق والأطواق.

رابعاً: الوسائل التعليمية

- توفير دليل مصوّر يوضح للمعلمات خطوات إنتاج الوسائل التعليمية.

-إقامة دورات تدريبية تنشيطية للمعلمات في عملية إنتاج الوسائل التعليمية وتوضيحها، واطلاعهن على ما هو حديث في عالم الوسائل التعليمية، وإعادة توظيفها بما يتلاءم مع طبيعة المنهج وثقافة المجتمع، وخصائص المرحلة العمرية للأطفال.

-على إدارة رياض الاطفال تشجيع المعلِّمات على تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها، وذلك بتوفير المواد والخامات اللازمة لإنتاج الوسائل التعليمية بأكثر جودة وفعالية.

خامساً: المبنى المدرسي وتجهيزاته

-الاهتمام بمباني رياض الأطفال ومرافقها التعليمية وتجهيزاتها، له أثر كبيـر على نجاح العملية التعليمية وانعكاسها الإيجابي على الأطفال نفسيّاً واجتماعيّاً.

-توفير التجهيزات الحاسوبية اللازمة في رياض الأطفال، وتوفير الاتصال المناسب لخدمات شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)، وتمكين الكوادر البشرية الإدارية من استخدام التكنولوجيا، وتوظيفها بالشكل الأمثل.

سادساً: أولياء الأمور

-التأكيد على الشراكة بين أولياء الأمور ورياض الأطفال، فتعزيز الحوار بين المدارس وأولياء الأمور والأطفال خطوة مهمة لضمان الجودة.

-تنظيم يوم دراسي مفتوح تتم فيه دعوة أولياء الأمور لزيارة رياض الأطفال، وإرسال المطبوعات الورقية للوالدين التي تشرح لهم كيفية التعامل نفسياً واجتماعياً وتربوياً مع أبنائهم.

رابعاً: التغيير والتعديل

يتطلب تطبيق هذه الرؤية المقترحة تغيير كثير من المفاهيم والأساليب التي كانت عليها مرحلة رياض الأطفال في مدينة زليتن، ولن يحدث هذا التغيير دفعة واحدة وفي فترة زمنية قصيرة، ولهذا ينبغي أن يـحدث بالتدريج، وعلى مراحل متتابعة.

خامساً: الجهات المسؤولة عن تنفيذ الرؤية المستقبلية:

-وزارة التعليم بليبيا.

-إدارة مرحلة رياض الأطفال.

-المديرون والمشرفون التربويون ومعلِّمات مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص علىالتالي:

ما درجة ملائمة الرؤية المستقبلية المقترحة لتطوير مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟

للتأكد من صلاحية الرؤية المستقبلية المقترحة لتطوير مرحلة رياض الأطفال وملائمته للظروف المختلفة، تمَّ عرضها على (18) محكماً من أصحاب الاختصاص والخبرة، وقد أجمع المحكِّمون على صلاحية الرؤيـة وملائمتها لما أُعِـدَّت له.

التوصيات:

- اعتماد الرؤية المستقبلية المقترَحة من قبل وزارة التعليم في ليبيا، وإدارة مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن.
- التطوير المهني والإداري والأكاديمي لمنتسبي مرحلة رياض الأطفال بمدينة زليتن، للارتقاء بـهم نحو الأداء الفعّال والمتميز.
- ينبغي توفير مناخ وبيئة تكنولوجية دائمة لتطوير مرحلة رياض الأطفال.
- ارتفاع معدل القيد في مرحلة رياض الأطفال في الفئة العمرية من 4-5 سنوات.
- ينبغي توفير الفصول في المناطق النائية والفقيرة.
- توفير التمويل من الحكومة والجهات المانحة على مرحلة رياض الأطفال.
- رفع معدّل معلمات رياض الأطفال من معلِّمة واحدة إلى معلِّمتين، بشرط أن تكونا مؤهلتين تربوياً وتعليمياً لتدريس هذه المرحلة.

قائمة المراجع:

1. البريهي، جبريل عزي والمحطوري، فاتن محمد (2020). برنامج تدريبي مفتوح لمعلمات رياض الأطفال في إنتاج الوسائل التعليمية بأمانة العاصمة، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية،5:(15)، 34-1.
2. الحازمي، محمد (2016). تطوير مؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء النموذج الألماني، مجلة كلية التربية، 4: (171)، 72-13.
3. زيد، علي منصور (2013). الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الاطفال بمدينة زليتن، مجلة الجامعة الاسمرية، 27:(13)، 158-123.
4. شحاته، حسن، والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والتقنية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
5. عقيل، أميرة، عبدالرقيب (2012). تصور مقترح لتطوير إدارة مؤسسات رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير، قسم العلوم التربوية، كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.
6. محمد، سماح زكريا (2015). خطة استراتيجية مقترحة لتطوير مؤسسات رياض الأطفال بمصر في ضوء المعايير القومية، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، (3) 110-70.
7. محمد، فهيم مصطفى (2005). الطفل ومهارات التفكير في رياض الاطفال والمدرسة الابتدائية، دار الفكر العربي، القاهرة.
8. محمود، خالد صلاح (2016). تطور تربية طفل ما قبل المدرسة بين الماضي والحاضر، الإسكندرية، دار السلام.

9. المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم إدارة التربية (2006). التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير (الوثيقة الرئيسية) المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب، القاهرة.

10. Coldstein, Jessica and mcCoach, D. Betsy (2011) The starting line: Deve loping astructure for Teacher Ratings of students, skills at kin dergarten Entry Early Childood Research and practice 13: (2), 13.

11.Calini, Rekalidou and EFthymia, penderi (2010) Acollaborative Action Reseavch project in the kindergarten: perspectives and Challenges Interral Eraluation processes, New Horizons in Education 58: (2), 18-33.

12.Dzamesi, F, E and van Heerden, J. (2020) Aprofessional Development progrmme for Implementing Indigenous play-Based pedagogy in Kin dergar ten Schools in Ghana, South African Journal of Education, v40:h (3)1-11.

13.Hong, J, C, jian, H, Y, and jiuan, H, Y. (2020) Developing an lnquiry and Hands- on Teaching model to Guide STEAM lesson planning for Kin dergar ten Chidren, journal of Baltic Science Education, 19:(6), 908-922.

A proposed prospective vision for development of kindergarten in Zliten City Lipya

TAHANI JIBREEL AJBARAH
AL-ASMARRYA ISLAMIC UNIVERSITY- Lipya

Abstract: The study aims to propose a prospective vision for the development of kindergarten educational status in the city of Zliten. The study used the descriptive developmental approach, and data was collected through a questionnaire, to measure the educational reality of kindergarten stage in the city of Zliten. The study community consisted of all the female teachers working in kindergarten stage in some localities of this city, includingthe following: (Ezdu, City Center, Al-Baza, Al-Jumu`ah, Al-Ghweilat, Souq Al-Thulatha, Al-Kasbah) as an intentional sample, numbering (402) female teachers, and a

random sample of (71) female teachers was chosen. The results of the study concluded that the degree of expectations of the sample members for the educational status of kindergarten stage in this city came to a high degree.

In light of these results, a prospective vision was proposed for the development of kindergarten stage in Zliten, which the study recommended for adoption by the Ministry of Education the responsible authority for kindergarten stage.

Keywords: a proposed vision - Libya - kindergarten stage - educational development - the city of Zliten.

What effect of work overload on the mental and physical health of health personnel during the covid-19 pandemic crisis: case of the TATA Hospital Center and the MOULAY RACHID Casablanca Hospital Center

PHD .HIMMOUCHE Naoufal, Higher Institute of Health Sciences

ABSTRACT: The study of the effect of work overload on the mental and physical health of health personnel during the pandemic crisis is the main subject of this research.

A descriptive study was carried out on a sample of 98 health personnel from two provincial hospitals: CHP TATA and CHP MOULAY RACHID CASABLANCA, the data was collected via a questionnaire during the period from 24/05/2021 to 31/05 /2021.
The results of our study show that 55% of health personnel have neurovegetative disorders. Similarly, it has been revealed that the effect of stress also causes cognitive and sleep disorders, the work overload therefore negatively impacts the mental and physical health of health personnel during the health crisis.
Key words: Work overload, Stress, Burn-out, Addiction.

Introduction:

The COVID-19 pandemic or SARS-Cov 2, spread rapidly throughout the world from January 2020, Covid-19 had a significant psychological impact on the entire population, filling overwhelmed hospitals by the massive influx of patients with severe forms of the disease, resulting in a dramatic increase in mortality within the healthcare services.
The indirect challenges of such a pandemic in terms of mental health are at least twofold: the potential psychological impact of confinement on the population and an impact on health personnel.
Front-line health personnel face many difficulties, such as direct exposure to patients with a high viral load, exposure to the risk of contamination, physical and moral exhaustion, reorganization of workspaces, adaptation to rigid work organizations, management of the shortage of materials, the

unusually high number of deaths among patients, colleagues or relatives, ethical issues relating to decision-making in a healthcare system under strain. They sounded the alarm and some died of the disease, like Li Wenliang, one of the first Chinese doctors to warn of the dangerousness of COVID19.

In this sense, we are interested, in the present contribution, to verify the relationship that exists between the work overload and the health of health personnel during the pandemic crisis, and our problem is announced as follows: what effect has the work overload on the physical and mental health of the health staff of the tata hospital center and the moulay rachid hospital center, during the health crisis of COVID 19?

To study this problem, other questions are necessary as a working hypothesis:

-Is it true that the overload of work threatens the physical and moral health of health personnel?

- Does the covid19 pandemic negatively impact the mental and physical health of healthcare workers?

- Can work changes during this pandemic crisis lead to the appearance of risks to the health of health personnel?

- Can we say that psychological support is important for the well-being of health personnel during this health crisis?

To provide answers to these questions, we opted for a quantitative descriptive study using a questionnaire that fits into the framework of elucidating an inventory of the slides involved in the COVID 19 health crisis.

Conceptual details:

In order to answer our research question, we tried to understand the concept of work overload during the pandemic crisis, which brings together several professional risks that affect the physical and psychological integrity of health professionals and can alter performance. of the organization, then, we will try to elucidate an inventory of fixtures of the effect of the overload of work and its consequences on the mental and physical health of the personnel of health through the realization of a prospective survey near the nurses, doctors, radiology technologists and laboratory technologists, within the two provincial hospital centers (CHP CASA, CHP TATA).The primary purpose of this survey is to examine and assess the effect of work overload on healthcare personnel during the pandemic crisis.

Indeed, and according to the latest European survey on working conditions, workers in the health sector (e.g. nurses, doctors, etc.) were exposed to the highest levels of work intensity, which which affects aspects of productivity and business continuity (Eurofound, 2019).

The resulting situation of COVID-19 has only aggravated and multiplied the presence of risk factors in this population which is already suffering from a high dose of stress. Health professionals are currently facing a huge mental burden as has happened in other epidemics such as SARS or the Ebola crisis. (Huang et al, 2020), thus, the acute stress of the professional in the face of this crisis can evolve in many cases into post-traumatic stress (Cai et al., 2020).

Another study focused on studying the impact of the COVID19 pandemic on healthcare personnel, in terms of stress in two hospitals in France. This survey revealed that the rehabilitated working conditions generated an increase in physical fatigue for 62% of these staff. Moral exhaustion was also reported with a rate of 36%. In short, 72% of those questioned said they were afraid of being infected. Added to this, the fear of infecting loved ones is greater with a rate of 90% of those questioned and, testifying to the stress and guilt of potentially being the vector of the disease by transposing it from the professional environment to the home environment. (Georger, F. et al 2020)

Finally, many frontline workers are away from their families, and some cannot see their spouse and children due to the long working hours…. Others have been quarantined to avoid infecting their families. This situation can also increase conflict between work and family. Moreover, this situation not only affects individuals, but also the work team aspect; the high stress situation can lead to interpersonal conflicts between colleagues. (Greenberg et al, 2020). In what follows, we will approach the key concepts of our research, in particular work overload, stress, burn-out and addiction, which threaten the well-being of workers in the health sector.

1) An approach to work overload:

Work overload is an excessive aggregate of responsibilities for a single agent, without the latter having enough time to perform his usual task. This workload can give the impression of being overwhelmed and no longer having control over one's experience. In the context of the pandemic, we have observed that health personnel have extended their working hours without recovery, which has had serious consequences on their mental health.

Work overload can be quantitative when it designates too high a workload in relation to the time and resources available and beyond that it can impact the physical health of the agent, or qualitative, when it means too high demands in comparison to the skills of the individual and thus the overload of work can threaten the mental health of health personnel (Girard, 2009).

1.1. For the impact of work overload on physical health:

The repercussions of the pandemic on the physical health of health personnel had a detrimental effect, especially with regard to musculoskeletal disorders, chronic fatigue, reduced alertness and a change in mood, due to an increase in number of patients and long hours of work, especially during intensive care, which sometimes leads them to feel this powerlessness towards the situation or even loss of control and all this can negatively impact the physical health of said staff. Beyond that, this factor will also have repercussions on the rate of absenteeism which is accentuated and a deterioration in productivity and thus, create a bad social climate within the institution.

1.2. For the impact of work overload on mental health:

Work overload can also be part of the damage leading to professional exhaustion, often called burnout, depersonalization, great emotional exhaustion, depression and psychological distress, etc. Among the factors leading to this state, we can note the general work situation, job insecurity, lack of prevention, lack of time management, lack of recognition of the efforts made within the work, the feeling of loss of control over the task to be accomplished as well as weak institutional communication. So, and in what follows we will try to approach the concept stress first and then the bun-out.

2) An approach to stress at work:

According to Elisabeth Grebot and Marc Dovero in the book "the professional stress how to cope": Stress at work often arises when there is a distortion between the perception that an agent has of the constraints imposed on him by his work environment and the perception that he has the skills to deal with it.

Stress is triggered when a threat is perceived and allows the body to face it (Selye, 1975). Stress is an adaptive function that mobilizes the physiological resources necessary for fight or flight (Cannon, 1932).

In our case, the stress generated by the COVID-19 pandemic came in already dismal working circumstances for health personnel and this because of the particularity of the care profession and we notice it in the

intensification of the hourly load, the phobia of contracting the virus, lack of recovery time at work, as well as a weak moral and socioeconomic support for the benefit of the health personnel.

3) An approach to professional exhaustion or burn-out:

The name of professional exhaustion is especially known under the English name 'Burn-out' according to the World Health Organization (WHO), is characterized by a great intense weariness, panic at work and an inability to carry out tasks. convincing results.

According to Brill: "Burnout is a dysphoric and dysfunctional state exclusively caused by work in an individual presenting no psychopathology, who has, for a long time, provided adequate performance in the same job and who will no longer be able to reach the same level. without outside help or job change." (Brill, PL 1984)

In this pandemic crisis, healthcare personnel are particularly at risk of burnout. Burnout is the result of chronic work-related stress that makes us feel physically and emotionally drained and uninterested in our work. This denier can lead to serious consequences such as addiction for example.

4) An approach to addiction:

The WHO defines addiction as "a state of periodic or chronic dependence on substances or behaviors". Addiction is a pathology affecting decision-making power, emotional balance, voluntary control of behavior not only in cases of consumption of psychoactive products but also in behavioral addictions. Social environment, developmental stages and genetic factors are closely related to vulnerability to addiction.

In this period of pandemic crisis and what has been observed is that social isolation, work tension promote addictive behavior and aggravate the dependence of health personnel on tobacco, overconsumption of alcohol , psychotropic drugs to try to reduce anxiety and depression at work.

Methodology

A methodological approach:

In order to provide some answers to the questions we asked ourselves in the introduction, we have opted for a questionnaire intended for health personnel who are in direct contact with the pandemic and who take care of patients affected by COVID19. , this method makes it possible to collect information from participants in a limited time, in a rigorous manner and in a confidential and anonymous manner. The corpus

includes both CHP Casablanca and CHP TATA with 120 questionnaires that were distributed and 98 were collected.

-The questionnaire data is coded, entered and analyzed by IBM SPSS STATISTICS Version 25 and MICROSOFT EXCEL 2016 software.

-Quantitative variables were described by means and variances.

Results:

The quantitative analysis allowed us to support and explain the results obtained through the use of the SPSS and Excel software and their structured operations which make it possible to obtain reliable results as for their significant contents, however, we want to relativize the conclusions of this study whose sample is relatively representative.

The analysis structure will follow the following plan: initially, we will study the constituents of our corpus, in particular: the risk factors faced by health personnel during the health crisis. Secondly, we will focus on the effects of this pandemic crisis on the physical and mental state of our sample. Thirdly, we will list the consequences of these risks on the smooth running of our sample, in particular in the two hospitals?

Concerning socio-demographic variables

This question will shed light on the age, gender and place of residence of our sample. Indeed, we note on these first variables that the majority of our studied population is predominantly female with a percentage calculated on the sum of the two groups at 68.9% of the 98 people who were surveyed. In addition to this, the population studied remains younger in TATA than in Casablanca, on average, the staff of the CHP MOULAY RACHID fluctuates around 33.68 years ± 11.18 years with therefore a maximum age of 59 years and minimum of 22 years, while, CHP TATA staff fluctuates around 29.09 years ±8.524 years with an upper limit of 57 years and a minimum age of 20 years.

Another observation that we have detected and still during this health crisis, is that even if a cluster in the TATA group of people living alone with a rate of (28.3%), but the majority of health personnel from the two centers, resided with family with two respective rates CHP Casa 77.8% and CHP TATA 52.8%. As an interpretation of these first variables, we can say that it is a relatively young sample that constitutes the first line of defense against the pandemic, but it also has a major concern is to protect their loved ones especially knowing the risks in which the latter evolved.

Concerning the variable of the specialty of health personnel:

This second variable will tell us about the specialty of each hospital group. Indeed, both groups contain mainly general-purpose nurses, doctors, laboratory and radiology technologists.

Regarding the CHP MOULAY RACHID Casa, the sample studied is divided into general-purpose nurses with a rate of 68.9%, doctors with a rate of 15.6%, laboratory technologists with a rate of 11.1% and radiology technologists with a rate of 4.4%. And concerning the CHP TATA, the sample studied is divided into 58.5% general-purpose nurse, 11.3% doctor, 7.5% laboratory technologist, 7.5% technologist radiology, 9.4% anesthetist and 1.9% pharmacist, 1.9% mental health nurse and finally 1.9% dietitian nutritionist. What we can deduce from this is that our sample is strictly health with various specialties and which is in direct affront with the sick cases and the pandemic situation in general.

Regarding the variable of the physical and mental state of the staff:

This variable will tell us about the state of physical and mental health through the activities he maintains to preserve his balance during the pandemic crisis.

Indeed, the staff of the CHP Casablanca is relatively sporty with a rate of 52.8% and practiced at least one sporting activity during this period, while the staff of the CHP Tata shows a rate of 37.8% of sports practitioners during this period. always the same period. Added to this, we noticed that almost half of the health personnel with respective rates of 48.9% at CHP casa and 54.7% at CHP TATA practiced regular leisure activities such as reading, writing, travel and dance, and beyond that, regular mental relief remains mainly favored over sports activities.

But what we have also observed is that the psychosomatic effect of work-related stress and the chronic pathologies reported have the same trend in the two groups studied, because at the CHP MOULAY RACHID Casa, more than half with a rate 64.4% of health personnel affirmed the presence of psychosomatic symptoms of work-related stress and 42.2% of health personnel affirmed having chronic pathologies. While at the level of CHP TATA 90.3% of health personnel affirmed the presence of psychosomatic symptoms of work-related stress, and 19.3% affirmed to have chronic pathologies reported. As an interpretation of this variable,

Regarding the variable of work-related stress risk factors during the pandemic crisis:

This variable will inform us about the most dominant risk factors in the event of work-related stress during the crisis and in particular those relating to the smooth running of the work.

Indeed, several factors favor job dissatisfaction. In the results we obtained, the lack of materials is the most remarkable factor with a rate of 66.7% among the respondents of the CHP CASA and 69.2% among the respondents of the CHP TATA, followed by lack of training with a rate of 54.2% at CHP CASA and 73.1% at CHP TATA and finally the lack of accountability of health professionals with a rate of 50% at CHP CASA and 26.9% at CHP TATA.

In addition to this, is that the plurality of staff has seen the organization of their work modified since the start of the covid19 pandemic declaring at least one change. The three most reported types are manifested by a change in activity, an increase in the number of hours worked or a change in services. Indeed, the change in activity to care for covid-tested patients was 66.7% at CHP CASA and 58.5% at CHP TATA. Regarding the shift to night shift 11.1% at CHP CASA and 13.2% at CHP TATA. Regarding the increase in the number of working hours 40% at CHP CASA and 47.2% at CHP TATA and finally the change of service 53.3% at CHP CASA and 45.2% at CHP TATA.

Among the risks that our sample also experienced is that it contracted the disease with a disparity in the two populations, because the rate of people who already had covid at the CHP MOULAY RACHID Casa was 44.4%. against 17% of CHP TATA staff have already had COVID19. This disparity can be explained by the high rates of contamination that was observed in Casablanca during the peak of the disease. As an interpretation of this variable, we can deduce that the staff is really confronted with a lot of risks that threaten their health but also the smooth running of their work, especially in the absence of a prevention policy in such unpredictable health situations.

Regarding the variable of security measures put in place against COVID19:

This variable will provide us with information on compliance with the measures taken to deal with this pandemic, including the two most basic safety measures, wearing a mask and using hydro-alcoholic gels.

Indeed, we observed that 93.3% of CHP CASA health staff and 92.5% of CHP TATA health staff used hydroalcoholic gels. In addition, 91.1% of CHP CASA health staff and 90.6% of CHP TATA health staff used the mask. What we also noticed is that the wearing of the overcoat was also respected because the majority of the staff in the two groups and practice it on a daily basis with respective rates of 60% at CHP CASA and 64.2% at CHP TATA.

According to our survey, we observed several perceptions relating to the infection and the risk of transmission, where most of the health personnel with a rate of 91.1% at CHP CASA and 80.4% at CHP TATA were afraid transmit COVID19 to their loved ones. In addition, 53.3% at CHP CASA and 35.3% at CHP TATA were afraid of catching COVID19 when going to work and 40% at CHP CASA and 41.2% at CHP TATA of respondents feel more vulnerable to to COVID19 due to their professional activity.

As an interpretation of this variable, we can say that both populations take the dangerousness of the disease seriously and take the necessary measures to protect themselves and those around them even if they feel vulnerable to it, which threatens their own health and the health of their loved ones.

Regarding the variable of the consequences of the pandemic state on the health of our sample:

This variable will provide us with information on the observed effects of the pandemic crisis on the health of the staff of the two centres.

Indeed, and as we have already underlined, the results we obtained show that the agents of the two hospitals presented chronic illnesses caused by work during the pandemic crisis. Added to this, is that the majority of participants with respective rates of 55.9% at CHP CASA and 36.8% at CHP TATA used psychotropic drugs as addictive behaviors for therapeutic purposes.

At the level of the two CHPs, we noticed that most of the respondents consumed

- Analgesic drugs with rates of 61.1% at CHP CASA and 59.4% at CHP TATA).
- Antispasmodics with rates of 22.2% at CHP CASA and 12.5% at CHP TATA.
- Gastric dressings with rates of 63.9% at CHP CASA and 28.1% at CHP TATA.
- Other drugs with rates of 5.6% at CHP CASA and 6.2% at CHP TATA.

Added to this is that 26.3% at CHP CASA and 10.5% at CHP TATA saw increased tobacco consumption, and 26.3% at CHP CASA consumed alcohol.

In addition to the addictive behaviors manifested in our populations, we observed that at the CHP MOULAY RACHID Casa level, that work-related neuro-vegetative disorders in this pandemic crisis reported by

58.1% of health personnel, a fairly similar rate of 50.9% was presented by CHP Tata staff.

Among people with neurovegetative disorders at CHP CASA, 48.1% experienced palpitations, pain in the heart with a rate of 25.9%, nausea with a rate of 22.2%, chest tightness with a rate of 29.6%, digestive disorders with a rate of 44.4%, sweating in the absence of exertion with a rate of 25.9%, musculoskeletal disorders with a rate of 44.4%, signs of nervous tension with a rate of 14.8%, headaches at the end of the day with a rate of 74.1%, feeling unwell with a rate of 29.6%, depressive states with a rate of 37% and finally mood disorders with a rate of 59.3%.

While in the CHP TATA, 37% were palpitation type, 26% pain in the heart, 7% nausea, 11% chest tightness, 41% digestive disorders, 15% sweating in the absence of effort, 51 .9% mood disorders.

We also observed that among the consequences of this pandemic on the health of our sample, it was that it had an effect on sleep and thus leading to attention disorders in both groups with:

- Difficulty falling asleep with rates of 40% at CHP CASA and 26.5% at CHP TATA)
- Mid-night insomnia with rates of 48.9% CHP CASA and 22.7% at CHP TATA
- The feeling of not having slept with rates of 26.7% at CHP CASA and 15% at CHP TATA.

Finally, the serious consequence that we have detected in our work is the following: because of the colossal workload, the staff of the CHP MOULAY RACHID Casa experienced during the crisis period, three cases who really had suicidal thoughts. As an interpretation of this variable, we can deduce that the consequences of this crisis on the health of the staff of the two centers were serious, especially in the presence of effects such as neuro-vegetative disorders and the manifestation of addictive behaviors, which had the consequence to cause some people to think about suicidal behavior.

Regarding the variable of the effect of Work overload on performance:

This variable will inform us about the effect of the work overload on the performance of our studied population and in particular on its rate of absenteeism and productivity.

In the CHP MOULAY RACHID Casa, 51.1% of health personnel said that work overload and stress can increase absenteeism and accentuated

the turnover rate, a fairly similar rate was presented by health personnel in the CHP Tata with a rate of 51.1%.

In the CHP MOULAY RACHID Casa, 84.4% of health personnel thought that work overload can contribute to a drop in the level of productivity, while the rate remains almost the same in the CHP TATA with 81.1%. As an interpretation of this variable, we can deduce that the work overload also negatively impacts work performance and can also lead to accentuating absenteeism rates and beyond creating dysfunction in health institutions.

Regarding the variable of the role of psychological support during the pandemic:

This variable will inform us about the role of psychological support in preventing and supporting the physical and mental health of health personnel.

From the results obtained, we found that most of our sample did not receive real psychological support and that only 11.1% at CHP CASA and 7.5% at CHP TATA claim to receive professional support from the share of those around them, in addition to 31.1% at CHP CASA and 24.5% at CHP TATA say that they felt valued and thanked for their role by the population with respective rates of 31.1% to CHP CASA and 41.5% to CHP TATA.

As an interpretation of this variable, we can say in the absence of real moral and psychological support, health personnel suffer in silence and beyond that their situation worsens at work and suddenly this situation can lead to serious consequences such as those which we raised above.

Discussion:

In short, hospitals that have grasped the importance of the health aspect of healthcare personnel and established a preventive policy, reap the benefits during crises, in particular that of Covid-19. The purpose of this survey was to carefully monitor the effect of the work overload on the physical and mental health of the health personnel of the CHP MOULAY RACHID Casa and the CHP TATA for a double challenge, both professional and human.

Mobilizing resources to deal with such a disaster is an existential necessity. However, the Kingdom of Morocco has shown some wisdom in terms of measures to mitigate the impact of this period, except for health personnel, who despite everything have experienced an extraordinary workload. Indeed, the study shows that most health professionals feel vulnerable because of their profession and worried

about their own health and that of their loved ones, this being explained by the fact that health personnel have been destabilized by the dangerousness of the virus.

Such a period imposes psychological support to the interveners. It is therefore necessary to implement corrective actions by the authorized authorities, for frequent support and control of the mental state of the individuals concerned,

Statistics confirm the undeniable effect, whether moral or physical, of work overload on the health of healthcare personnel. Indeed, the results showed that the state of stress and burnout among health personnel during the health crisis manifests itself in the form of acute and chronic health problems, which have psycho-physiological and psychological effects. , as well as behavioral changes where most health personnel often adopt compensatory behavior with psychotropic drugs, then an increase in the percentages of drug consumption was observed at the level of the two CHPs to cover a high level of professional performance and to reduce anxiety load.

The effect of stress also causes cognitive disorders and sleep disorders, including disturbance of concentration, memory, difficulty falling asleep and middle-of-the-night insomnia. The results obtained show that the percentages of these disorders are high, this is explained by the increase in work tension and sometimes by traumatic situations where they have to face difficult decisions to be made and unprecedented mortality rates. , this partly explains the presence of addictive behavior or psychosomatic or somatic manifestations considered as a constituent element of Burn Out.

Our survey revealed that among the factors of work-related stress during this period of crisis is the inevitable work tension. We also find that low decision latitude and high psychological demand favor a passive life and low social support. All of this could have very dangerous and extreme symptoms such as suicidal ideation, in particular the three cases detected in the CHPC who suffered a very high workload tension.

Our results showed that work overload and stress can abruptly change several work indicators, namely: an increase in absenteeism, a drop in the level of productivity, the fear of making medical errors and an increase in conflicts in the workplace. the work team. Indeed, the deterioration of relations in the workplace leads to an increase in aggressive behavior and forms of violence, such as moral harassment between staff and causes an increase in the level of anxiety, burnout and post-traumatic stress. .

All the results presented above confirm our hypotheses. The work overload during the COVID19 pandemic crisis has a negative impact on the mental and physical health of the health personnel of the CHP MOULAY RACHID CASA and CHP TATA, in particular the changes in the organization of work which induce risk factors to be taken at the serious and in consideration to guarantee the well-being of health personnel especially during this health crisis.

General conclusion

To conclude, the COVID-19 pandemic is a real health and social crisis that is subjecting the general population to significant psychological pressure. The health sector is the most affected by this crisis. People working in health systems are currently playing a key role in the global fight against COVID-19, special measures must be taken to support and protect these human resources. In the long term, this tragic health crisis should significantly improve our understanding of the mental and physical health risk factors of healthcare professionals.

This study is part of a perspective to elucidate an inventory. Indeed, the COVID-19 crisis has increased the risks for occupational health personnel. The pressure exerted on health personnel has caused various effects: exhaustion syndrome or Burn-out, anxiety, depression, stress, cognitive disorders, sleep disorders, post-traumatic stress and in extreme cases suicide. Mental health problems can reduce performance, lead to absences, increase staff turnover linked to the departure of health professionals.

All of these behaviors are likely to have a greater effect on long-term physical and mental health and adversely affect performance at work. Several levers in the sector are therefore likely to be weakened because of these human issues.

Support measures aimed at preventing or managing stress and mental health problems must be an integral part of confronting Covid-19, primarily and urgently targeting healthcare personnel. Certainly, the WHO is developing several tools dedicated to mental health in the workplace in this context of the COVID-19 pandemic. However, psychological support is an important factor in acting directly on the health and well-being of people, to cope with stress, reduce its adverse effects and also improve job satisfaction.

Thus, and like any scientific research, the results obtained in the present study show their limits and deserve to be developed and deepened. Firstly, we wanted to have a larger sample, more particularly with regard

to hospitals to better represent the results and beyond to extend it to several regions of Morocco. Then, the duration of the study did not allow interviews to be conducted with officials at the level of the Ministry of Health to have as much vision on the subject from an internal and deeper point of view and suddenly, the time of carrying out our investigation was insufficient to analyze all the variables claimed to conduct more bivariate analyses.

Finally, our study was unable to assess more deeply all the factors impacting the physical and mental health of health personnel, hoping to deepen it in future studies but also to bring more interest to the psychological support component which gave proven to be the most important tool to deal with any kind of emerging crisis.

Bibliographic references:

1.Brill PL, 1984, The need for an operational definition of burnout, Family and Community Health,Flight. 6, No. 4, Professional Burnout, 12-24 (13 pages), DOI:https://www.jstor.org/stable/44952633

2.Cai Y et al., 2020. Study on tensile compressive asymmetry in creep aging behavior of Al–Cu alloy under different stress levels,Journal of Alloys and Compounds,Volume 843.

3.Cannon WB, 1994, Reflections on the man and his contributions,International Journal of Stress Management, 1, pages 145–158, DOI:https://doi.org/10.1007/BF01857608.

4.Elisabeth Grebot and Marc Dovero, 2005, how to deal with professional stress, Ed. Broché, 267 pages, Paris.

5.Eurofond: Publications Office of the European Union; Luxembourg, 2019. Working conditions and workers' health. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-18103-1_7

6.Georger, F., Dos Santos, E., Gazagne, L., Berdagué, P., Saib, A., Nahon, S., … Amara, W. (2020). VOC IMPACT: analysis of the different stress factors of hospital staff in 2 hospitals in France during the COVID-19 pandemic. Annals of Cardiology and Angeology. DOI:10.1016/j.ancard.2020.09.005.

7.Girard D, 2009, Conflicts of values and suffering at work, The Public Ethics Review,p. 129-138, DOI:https://doi.org/10.4000/publicethics, volume119.

8.Greenberg N et al, 2020, Managing mental health challenges faced by healthcare workers during covid-19 pandemic, The BMJ, doi:https://doi.org/10.1136/bmj.m1211, Volume 368
9.Huang L., Miang Xu, Rong Liu H., 2020, Emotional responses and coping strategies of nurses and nursing students during the COVID-19 outbreak. medRxiv. 2020 doi: 10.1101/2020.03.05.20031898
10.Selye H, 1975, The stress concept, Canadian Medical Association,115(8): 718

ما تأثير عبء العمل الزائد على الصحة العقلية والبدنية للعاملين الصحيين أثناء أزمة جائحة كوفيد -19: حالة مركز مستشفى تاتا ومركز مستشفى مولاي رشيد الدار البيضاء

حيموش نوفل
المعهد العالي للعلوم الصحية

ملخص: إن دراسة تأثير عبء العمل الزائد على الصحة العقلية والبدنية للعاملين الصحيين أثناء أزمة الوباء هو الموضوع الرئيسي لهذا البحث.
تم إجراء دراسة وصفية على عينة مكونة من 98 موظفًا صحيًا من مستشفيين إقليميين: مركز مستشفى تاتا ومركز مستشفى مولاي رشيد، تم جمع البيانات عبر استبيان خلال الفترة من 2021/05/24 إلى 2021/05/31.
تظهر نتائج دراستنا أن 55٪ من العاملين الصحيين يعانون من اضطرابات عصبية نباتية. وبالمثل، فقد تم الكشف عن أن تأثير الإجهاد يسبب أيضًا اضطرابات في الإدراك والنوم، وبالتالي فإن عبء العمل يؤثر سلبًا على الصحة العقلية والبدنية للعاملين الصحيين أثناء الأزمة الصحية.
الكلمات المفتاحية: عبء العمل، الإجهاد، الإرهاق، الإدمان.

RESEARCH INTO CYBERBULLYING AMONG UNIVERSITY STUDENTS IN MOROCCO: THE PERCEPTION OF BULLIED STUDENTS ON SOCIAL MEDIA SITES

Sidi Sidi Mohamed HAMDAN
University Professor of English / Ibn Zohr University, Agadir, Morocco

ABSTRACT : With so many young people socializing on the Internet, perpetrators use information and communication technologies to cause harm or disturbance to victims. While approaches have been promoted by educational institutions around the world to combat the traditional forms of bullying and violence in schools, the emergence of technology and social media platforms have brought about a new set of challenges given that cyberbullying transcends the school setting. The main objective of this research is to investigate cyberbullying among university students in Morocco, in particular attitudes of bullied students towards this phenomenon. The research conducted mixed methods, combining web-based survey and a qualitative focus group research investigation into the experiences of university students, a method that allowed young participants to share and discuss their experiences as cyberbullying victims and associate them with a set of recommendations that, in their views, might prevent or reduce cyberbullying.
Keywords: bullying, cyberbullying, Morocco, social media, university students

INTRODUCTION

Bullying is one of the most pertinent social and health problems for both children and adolescents at school all over the world (Claudio et al, 2018). This behaviour occurs frequently in all countries and in different settings (Peña-López, 2017). Bullying of young people is on the increase and happens across different contexts. It can occur at school, at home, at work and online - anytime, anywhere (Jun, 2020). School bullying, for example, is a form of bullying that happens in any educational setting and

can happen at any educational stage, however, workplace bullying is a type of stalking behaviour that workers may face at any phase of their career life, in spite of their belonging to a specific class based on ethnicity, gender, age, etc. (Leymann, 1990). While literature has documented extreme prevalence of bullying victimization as an old phenomenon, research interest in school bullying among Arab world is a recent trend (Kazarian & Ammar 2013). Electronic aggression, or cyberbullying, is a quite new phenomenon (Law et al, 2012). The ever-increasing accessibility of Internet and new technologies has facilitated new avenues through which young people can bully (Raskauskas & Stoltz, 2007). With the advent of social media and electronic communications, transformation from the traditional bullying forms to online forms has occurred (Li, 2007) and cyberbullying, as a new form of bullying, has emerged. Social media platforms have provided incomparable opportunities for youths to connect and share views with others; however, social networks have also turned out to be fertile ground for cyberbullying. Easy access to social media and its widespread practise has led to new chances for cyber-bullying (Craig et al., 2020). While Interaction on social networks is deemed helpful or neutral, the exposure to cyberbullying is a negative aspect of social connections (Tokunaga, 2010). With the increase of social networking sites, and the overwhelming use of the Internet by young people, the issue of cyberstalking has aroused many controversies around the world. Common users of the Internet and Social Networking Site are more expected to involve in, become victims of and experience cyberbullying behaviour (Park et al., 2014). While schools and families have begun to mobilize to decrease offline bullying in schools, they may need to extend their concerns to what happens online. Few researches have examined cyberbullying victimization among university students in comparison to research accomplished in other educational levels (Yubero et al, 2017). In order to understand the experiences and risks of cyberbullying among students, it is necessary to first recognize the perception of people in their contexts. The main objective of this paper is to investigate cyberbullying among university students in Morocco and their attitudes towards this phenomenon. The research addressed this issue by answering mainly the following research questions:

-RQ 1: How do university students describe cyberbullying?

-RQ 2: How do university students recognise the different forms of cyberbullying on social networks?
-RQ 3: What are the most popular social media sites for bullying among university students?
-RQ 4: How do bullied students respond to incidences of cyberbullying?
-RQ 5: What possible ways and recommendations are there to prevent cyberbullying?

REVIEW OF THE LITERATURE

As is commonly the case in recent fields of research, bullying researchers have struggled to agree on a single definition of this concept. A review of the existing literature reveals a lack of a consensus on the definition of bullying. However, there is an emerging agreement that the concept refers to repetitive aggressive behaviour exercised by a person who has power over another with unfriendly or wicked intent (Omoteso, 2010). It is Olweus's definition of bullying that is universally recognised and agreed upon within the literature. In this regard, bullying is commonly described as "the intention to harm the victim, the repetitive nature of bullying, and the imbalance in power between the victim and the perpetrator(s)" (Solberg & Olweus, 2003). In describing a bullied person, within the context of education, Olweus, (1994) contends that a person is bullied when "he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students". Although there a joint agreement among most of researchers about the three-element included in the definitions of bullying, some have concurred that single incidents should be judged as bullying experiences due to their harmful long-standing effects (Arora, 1996; Randall, 1996). Farrington, (1993) confirms that school bullying involves a number of key elements including "physical, verbal, or psychological attack or intimidation" that aims to infuse distress and fear or inflict harm to the victim; imbalance of power between the perpetrator and the victim; and repeated occurrences of bullying for protracted period of time. These characteristics are relatively shared with cyberbullying. In particular, "cyberbullying is a newer variation of bullying that utilizes technology to harass" (Park et al., 2014). It involves "the use of some kind of electronic media (i.e., internet or mobile phone) to engage in bullying behaviour" (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Cyberbullying often happens when there is lack or less computer supervision and increases slightly with age particularly in transitional stage of adolescence (Walrave & Heirman, 2010).

Cyberbullies prefer to be anonymous and often disguise behind fake profiles and false names (Compton et al, 2014). Bullies don't often feel regret or recognise the degree of harm they cause to their victims since they don't meet with them directly. (Schneier 2003). Brady (2010) explains that cyberbullying refers to ""the use of communication-based technologies, including cell phones, e-mail, instant messaging, text messaging, and social networking sites, to engage in deliberate harassment or intimidation of other individuals or groups of persons using online speech or expression" (p. 113). Cyberbullying has features that make it distinct from traditional bullying in its direct nature where face to face interaction is an essential component in the relationship between the bully and victim. Teenagers or adolescents who socialize online are frequently at risk of being cyberbullying victims (Willard, 2005; Trolley et al., 2006). On social media, teenagers may see that cyberbullying is linked to the setting of education where their partners observe the act of bullying -which augment the impression of victimisation as more extreme than if it occurred in physical place (Sevcikova et al., 2012). Some online perpetrators are motivated to involve in inflicting harm to others for the reason that they are former victims of offline bullying and they revenge on their offline bullies (Vandebosch, & Van Cleemput, 2008). Cyberbullying can take various forms, including text messaging, instant messaging, cell phone, E-mail, pagers, chatroom bullying, and many other activities via online posts (Strom, & Strom,2006). Bullying does hold perils for young people. Many research works have demonstrated with evidence that victims of cyberbullying are often subject to some psychological disturbances and social problems (DavideFerdon & Hertz, 2007; Tsitsika et al., 2015). A lot of students consider cyberbullying as more detrimental than traditional bullying by causing intensified levels of psychological trouble and even suicide (Slovak & Singer, 2011). Victims of cyberbullying might experience relationship troubles to the extent they put an end to their relationships with others (Spears et al, 2009).

METHODOLOGY

The research employed a mixed method approach to measure cyberbullying among university students on social media, in particular a web-based survey and focus group discussion in the earlier stages of this research. An online questionnaire was sent to all the students who voluntarily expressed their desire to participate in the research and already revealed they were victims of cyberbullying on social media. A simple

challenge has arisen when some students preferred to hide their identity as a way to protect their privacy. Responding to their request, the students were given a chance to either participate in discussion on ZOOM software; an online meeting and video conferencing tool, or through face-to-face meeting. 18 students preferred to employ the ZOOM software but talk without using the video camera while others 54 students had no problem to engage in face-to-face discussion. Six face-to-face and three online focus group sessions were organised and facilitated by the researcher. During the research period, a total of 72 participants attended 1 of 9 focus group sessions; 6 face-to-face groups of 9 participants (n=54) and 3 online groups of 6 participants (n=18). The research conducted a focus group discussion (FGD) as a "qualitative method for eliciting respondents' perceptions, attitudes and opinions" about a certain topic and it is "useful for educational research" (Wilson, 1997). A focus group discussion (FGD) serves as a data collection method that involves people with similar backgrounds or experiences to discuss a specific topic of interest —and is commonly led by a trained facilitator. The method is used to gain data from "purposely selected group of individuals rather than from a statistically representative sample of a broader population" (Nyumba et al, 2018). In this research, the FGD method is used to explore university students 's perceptions of cyberbullying, investigate their cyberbullying experience and associate them with a set of recommendations that, in their views, might prevent or reduce cyberbullying. A group of bullied students assembled to engage in a guided discussion about their own experiences and views of online bullying. A total of 72 university students aged between 18 to 24 (52.7% female) participated in nine focus group sessions including six face-to-face and three online meetings. The discussion was conducted through semi-structured interviews in which students were asked open-ended questions to allow for spontaneously exploring more topics relevant to the issue of cyberbullying. A web-based questionnaire with 16 items was used to collect data participants' online experiences pertinent to cyberbullying on social media. The selected items about cyberbullying incidences were prepared by the researcher by capitalising on earlier literature review. The research opted for previous studies to perform the investigation and explore the participants' awareness and knowledge about the issue of Cyberbullying. This includes Willard (2005) classification of cyberbullying consisting of "flaming, harassment, cyberstalking, denigration, masquerade, outing and trickery, and

exclusion" and Olweus (1994) description of bullying as "involving repeated, intentional aggression in a relationship where there is an imbalance of power". During the interviews with participants, key concepts were considered in addition to other definitions of cyberbullying and checked with the purpose of analysis whenever applicable. In this research Cronbach's alpha was used to assess internal consistency reliability for the scale used to collect the data. This scale, had a good internal consistency, with a Cronbach's alpha coefficient reported .900 for 16 items in the questionnaire using the SPSS software which indicated a quite high level of reliability

Table 1. Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.900	16

RESULTS AND DISCUSSION

The survey results of 72 participants in total were analysed. 14 participants have already been excluded because they did not prove they were victims of bullying which was the main requirement to participate in this research. During the research period, a total of 72 participants attended 1 of 9 focus group sessions; 6 face-to-face groups of 9 participants (n=54) and 3 online groups of 6 participants (n=18). The research opted for small focus groups of 6 -9 participants as an ideal size of an easily manageable group where every participant could have the opportunity to share his or her views and comments about the issue of cyberbullying on social media platforms. Of the respondents, 38 (52.7%) were girls, 34 (47.2%) were boys. All the 72 participants confirmed they were victims of cyberbullying on social media before they engaged into discussion through the arranged focus groups. Five main themes have been focused in the discussion;1) students' perception of cyberbullying as a concept, 2) students' awareness of cyberbullying forms/threats, 3) popular social media sites where students were victimized 4) students' reaction to their past experiences about cyberbullying, 5) students' perceptions of Cyberbullying Prevention

Table 2. Sample Distribution according to Gender

Gender	Frequency	Percent
Female	38	52.8
Male	34	47.2
Total	72	100.0

RQ 1: BULLYING AS DEFINED BY PARTICIPANTS

One of the main objectives of this research is to investigate how university students define cyberbullying. The research indicated that the concept provided by most of university students did not exhaustively describe cyberbullying as it is conventionally defined in the literature which usually emphases the three criteria of intentionality, repetition, and power imbalance. A pertinent definition of cyberbullying that best describes this trend is suggested by s (Smith et al., 2008), 'An aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself'. At large, 75 % of participants agreed that the main objective of cyberbullying behaviour is to inflict harm on the victims whereas the rest of students were suspicious about the real intention of cyberbullying. During the focus group discussions some students believed that bullies' main objective was merely to tease them for some time rather than to hurt overtime. The majority of students agreed that cyberbullying was behaviour they did not like and made them angry even at the best of times. In general, there was great emphasis by the students on the component of intentionality as a key factor of cyberbullying definition. The criterion of power imbalance was often considered when students raised a discussion about some incidences where threats of physical harm and intimidation offline occurred (cyberstalking). Only 15.3% of students considered the criterion of repetition to be important to describe bullying.

Table 3. Perceptions of Cyberbullying apropos of Intentionality, Repetition, and Power Imbalance

Gender	Frequency	Percent
Intent to hurt	54	75.0
Repetition	11	15.3
Power imbalance	7	9.7
Total	72	100.0

RQ 2: STUDENTS' AWARENESS OF CYBERBULLYING FORMS/THREATS

Based on Willard (2005) classification of cyberbullying, statements addressed by students about cyberbullying incidences like flaming,

harassment, denigration, cyberstalking, impersonation, outing and trickery, exclusion and happy slap were reviewed and considered in this research. As victims, students reported several incidences of cyberbullying forms on social media platforms. These incidences included unkind comments, mocking the victims openly, gossiping and even threatening via private messages. In some cases, victims revealed that even they blocked their bullies and prevented them from being on their personal social media pages, perpetrators still continued the act of bulling by spreading malevolent rumours, share shameful photos, and mocking their victims to other connections on other social media sites or groups. 77.7 % (n=56) of students reported that they were bullied more than once in their lifetime. On average, about 38.8% of the participants were victims impersonated online during the last couple of months. Cyberbullying included undesirable contact by threatening or insulting the participants through sharing private information on social media sites. Sending students offensive and insulting text messages repeatedly over time via E-mail, SMS was the most commonly cited cyberbullying experiences with (99.6%). About 15.27% engaged in online arguments in response to some bullies who provoked them with rude behaviour on messenger software or chatrooms. Only 16.6% of participants (11 girls one boy) reported that their bullies extended to threaten them of physical harm and safety offline. The least common type of cyberbullying among students was happy slapping where students including both boys and girls reported that they had never been victims of an attack for the purpose of recording the assault with a camera. In general, the research findings indicated that students including both boys and girls have been involved in the different types of cyberbullying as victims in different degrees (Toll 142 incidences).

Table 4. Prevalence of Cyberbullying among University Students on Social Media

TC*	Examples	%	N
Flaming	A series of insulting exchanges in a public setting, such as a chat room	15.27	11
Harassment	Offensive, insulting, text messages sent repeatedly over time via E-mail, SMS	99.6	66
Cyberstalking	Online harassment extends to threats of physical harm and safety offline	16.6	12
Denigration	Sending untrue information such as digitally	26.3	19

	altered photos to harm reputation		
Impersonation	Creating a fake profile or identity online to fool the victim	38.8	28
Outing & trickery	Sharing with others private or embarrassing information after having tricked a person to reveal that information,	8.3	6
Exclusion	Being excluded by a group online while seeing other friends being included	12.5	9
Happy Slap	Young people attacked (slapped) & the attack is filmed on a mobile phone camera	0	0

* Type of Cyberbullying

RQ 3: SOCIAL NETWORKS POPULAR FOR CYBERBULLYING AMONG PARTICIPANTS

Social networking sites, such as Facebook and Instagram ranked high on the scale of popularity amongst the participants. These two websites were reported by the participants to be top platforms where they had experienced cyberbullying over the past few years. Facebook remained the most frequently cited social media platform where 70.8% of participants were victims of bullying, Instagram with 25. 0% and Snapchat with only 02.8%. However, a number od Social media sites such as Twitter remained largely unpopular among the participants.

Table 5. Distribution of Cyberbullying Incidences on Social Media Sites

Social Media Platforms	N	Percentage
Instagram	18	25.0%
Snapchat	1	02.8%
Facebook	51	70..8%
Twitter	1	1.4%

RQ 4: REACTION OF UNIVERSITY STUDENTS TO CYBERBULLYING ON SOCIAL MEDIA SITES

With regard to the impact and reaction of university students to cyberbullying on social media sites, the participants' views on past experiences about cyberbullying varied. However, the participants commonly reported that cyberbullying had tremendously negative impact

on their wellbeing. These effects were far more serious that just feeling bad about themselves but went deeper and touched their personal relationships and social life and even their human psyche. 74.2% of students reported that their cyberbullying experiences had affected their performance at school and ability to learn or feel safe. 12.5% started to fear using any device that connected them to the internet including their computers and mobile phones. Summing over the various types of cyberbullying, the participants commonly were not so favourable towards reporting incidences of cyberbullying with only 5.5% saying that they would inform their parents or guardians about the incidence of cyberbullying, 30.5% would tell their friends and 63.8% would choose to keep it a secret; telling a teacher was never reported. A noteworthy finding of this research is that cyberbullying victims rarely sought help from adults either at school or at home. The results provided some support for previous studies that worked on the issue of the reaction to cyberbullying. This research focused on how young people reported the incidences of their cyberbullying on social media, in particular in Morocco where the cultural context is different from other communities. In such context, students seemed to be very reluctant to inform adults about cyberbullying incidents and attributed this unwillingness to many reasons as it was reported by some students in this research:

-“In my community, it’s such a shame when you report the incidence of cyberbullying”

-“Reporting about the incidence would prove me a weak person; which would hurt my self-esteem”

-“My parents would deprive me from my mobile phone if they knew about the incidence; it is something I can’t accept because my mobile is part of my life”.

-“I fear revenge from bullies”

Table 5. Responding to Cyberbullying by University Students

Response	Frequency	Percent
Confront	26	36.1
Ignore	46	63.9
Total	72	100.0

RQ 5: PERCEPTIONS OF CYBERBULLYING PREVENTION

In their discussion, students contended that an immediate action is imperative so as to prevent or reduce cyberbullying incidents both inside and outside of their educational institutions. Both technical and social support were considered to be powerful protective factors in mitigating cyberbullying. Training both students and their parents in how to apply technological devices and adopt cyber security to counter bullies has been reported to be of vital importance. A number of students never reported their incidences of cyberbullying and often contended with the negative feelings and experience on their own. Professionals need to find ways to encourage students to report abuse and talk about incidences of cyberbullying and their resolution in public when feeling under psychological distress or threat. Regulations and rules about cybercrime, or computer-oriented crime need to be explicitly taught. New regulations and policies that prohibit cyberbullying need to be established and adopted. Educational campaigns about cyberbullying centred on other prevention programmes (peer mediation, conflict resolution need to be launched to end the silence surrounding cyberbullying.

CONCLUSION

With the increase in the use of social media platforms, a disturbing trend worldwide is cyberbullying, where young people can hurt others online, the more time students spend online, particularly on social media sites, the more likely they are to experience cyberbullying. With the growing debate over how to eliminate the risks of the internet, the findings of this research appear to support a number of previous studies and literature about negative consequences on young people worldwide. This research deals with cyberbullying in a particular context; Morocco which represents a country with specific culture. This aspect supposedly appears to affect the decision of young students to report the incidences of cyberbullying as they hesitate or usually refuse to self-identify as victims of cyberbullying. Cultural differences in attitudes regarding victimization and the way young people perceive the concept and nature of bullying in general and cyberbullying in particular seem to affect their choice about reporting the incidence. Given the challenges students face, it is urgent to intervene from multiple avenues to buffer the impact of cyberbullying. In this regard, as the participants in this research recommended, there is a need to develop school-based anti-bullying programs and powerful strategies against online stalking among students which could help reduce

this behaviour. Involving the efforts of families, schools and Internet service providers as well as law-enforcement policies and preventive anti-bullying campaigns could support effective decrease of this harmful phenomenon at school. With studies suggesting that a great number of students have experienced cyberbullying worldwide, this is clearly an issue that cannot be ignored by parents or school personnel. To make change, schools and families must cooperate in educating young people to develop self-control and concern for the wellbeing of others (Peterson & Seligman, 2004).

BIBLIOGRAPHY

1.Arora, C. M. J. (1996). Defining Bullying: Towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. School Psychology International, 17(4), 317–329. https://doi.org/10.1177/0143034396174002

2.Brady, K. P. (2010). Cyberbullying. In: C. J. Russo (Ed.), Encyclopedia of Law and Higher Education 113-116. Thousand Oaks, CA: Sage Reference.

3.Claudio, C., Gianmarco, V., Claudia, M., Stefania, E. B., Evelina, A., Carlo, R. G., ... & Vincenzo, R. (2018). Prevalence of the bullying phenomenon in a schools sample of Palermo, Sicily: a pre-post intervention observational study among teachers. Acta Bio Medica: Atenei Parmensis, 89(3), 443.

4.Compton, L., Campbell, M. A., & Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. Social Psychology of Education, 17(3), 383-400.

5.Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., … Pickett, W. (2020). Social Media Use and Cyber-Bullying: A Cross-National Analysis of Young People in 42 Countries. *Journal of Adolescent Health*, *66*(6). https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.006

6.David-Ferdon, C., & Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. Journal of Adolescent Health, 41(6), S1-S5.

7.Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. Crime and justice, 17, 381-458.

8.Jun, W. (2020). A study on the cause analysis of cyberbullying in Korean adolescents. International journal of environmental research and public health, 17(13), 4648.

9.Kazarian, S. S., & Ammar, J. (2013). School bullying in the Arab world: A review. The Arab Journal of Psychiatry, 24(1), 37-45.

10.Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F., & Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. Computers in Human Behavior, 28(1), 226-232.

11.Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. Violence and victims, 5(2), 119-126.

12.Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. Computers in Human Behavior, 23(4), 1777–1791.

13.Nyumba, T.O., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and evolution*, *9*(1), 20-32.

14.Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program. Journal of child psychology and psychiatry, 35(7), 1171-1190.

15.Omoteso, B. A. (2010). Bullying Behaviour, Its Associated Factors and Psychological Effects Among Secondary Students in Nigeria. Journal of International Social Research, 3(10).

16.Park, S., Na, E.-Y., & Kim, E.-mee. (2014). The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, *42*, 74–81. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.04.002

17.Peña-López, I. (2017). PISA 2015 Results (Volume III). Students' Well-Being.

18.Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. European Journal of Developmental Psychology, 9(2), 195-209.

19.Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification (Vol. 1). Oxford University Press.

20.Randall, P. (1996). A community approach to bullying. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books

21.Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. Developmental psychology, 43(3), 564.

22.Schenk, A. M., Fremouw, W. J., & Keelan, C. M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior*, *29*(6), 2320–2327. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.013

23.Schneier, B. (2003). Beyond Fear: Thinking Sensibly about Security in an Uncertain World, Copernicus, New York. ISBN-10, 387026207.

24.Sevcikova, A., Smahel, D., & Otavova, M. (2012). The perception of cyberbullying in adolescent victims. Emotional and Behavioural Difficulties, 17(3-4), 319-328.

25.Slovak, K., & Singer, J. B. (2011). School social workers' perceptions of cyberbullying. Children & Schools. 33(1)5-16.

26.Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary

school pupils. Journal of child psychology and psychiatry, 49(4), 376-385.

27.Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its form awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying, A report to the Anti-Bullying Alliance. London: Unit for School and Family Studies.

28.Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 29(3), 239-268.

29.Spears, B., Slee, P., Owens, L., & Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens: Insights into the human dimension of covert and cyberbullying. Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217(4), 189.

30.Strom, P. S., & Strom, R. D. (2006). Cyberbullying by adolescents: A preliminary assessment. In the Educational Forum (Vol. 70, No. 1, pp. 21-36). Taylor & Francis Group.

31.Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyber bullying, victimization.Computers in Human Behaviour, 26(3), 277-287.

32.Trolley, B., Hanel, C., & Shields, L. (2006). Demystifying & deescalating cyber bullying in the schools: A resource guide for counselors, educators and parents. Booklocker. com. Inc. Bangor, ME.

33.Tsitsika, A., Janikian, M., Wójcik, S., Makaruk, K., Tzavela, E., Tzavara, C., ... & Richardson, C. (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries. Computers in Human Behavior, 51, 1-7.

34.Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. CyberPsychology & Behavior, 11(4), 499-503.

35.Walrave, M., & Heirman, W. (2010). Cyberbullying: Predicting Victimisation and Perpetration. *Children & Society*, *25*(1), 59–72. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x

36.Willard, N. (2006). Cyber bullying and cyberthreats: Responding to the challenge of on-liner social cruelty, threats and distress. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use.

37.Willard, N., & JD, D. (2005). Educator's guide to cyberbullying addressing the harm caused by online social cruelty. Retrieved July, 19, 2005.

38.Wilson, V. (1997). Focus groups: a useful qualitative method for educational research? British Educational Research Journal, 23(2), 209-224.

39.Yubero, S., Navarro, R., Elche, M., Larrañaga, E., & Ovejero, A. (2017). Cyberbullying victimization in higher education: An exploratory analysis of its association with social and emotional factors among Spanish students. Computers in Human Behavior, 75, 439-449.

دراسة حول التنمر الإلكتروني بين طلاب الجامعات في المغرب: تصورات الطلاب الذين يتعرضون للتنمر على مواقع التواصل الاجتماعي

سيدي سيدي محمد حمدان

ملخص: مع وجود الكثير من الشباب الذين يتواصلون اجتماعيًا على الإنترنت، يستخدم الجناة تكنولوجيات المعلومات والاتصالات لإلحاق الأذى أو الاضطراب بالضحايا. وفي الوقت الذي تعمل العديد من المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم على مكافحة الأشكال التقليدية للتنمر والعنف في المدارس، أدى ظهور التكنولوجيا ومنصات التواصل الاجتماعي إلى مجموعة جديدة من التحديات على اعتبار أن التنمر عبر الإنترنت أصبح يتجاوز بيئة المدرسة. تسعى هذه الدراسة الى البحث في موضوع التنمر عبر الإنترنت بين طلاب الجامعات في المغرب، وأساسا مواقف الطلاب -الذين يتعرضون للتنمر- حول هذه الظاهرة عبر مواقع التواصل الاجتماعي. اعتمد البحث طرقًا متنوعة تجمع بين الاستبيان عبر الإنترنت والمجموعات البؤرية التي تركز على مناقشة تجارب طلاب الجامعات، وقد سمحت هذه الطريقة للمشاركين الشباب بمناقشة تجاربهم باعتبارهم ضحايا للتنمر عبر الإنترنت وتقديم مجموعة من التوصيات التي، من وجهة نظرهم، قد تمنع أو تخفف من حدة هذه الظاهرة.