المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 18 سبتمبر 2022

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

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 18 سبتمبر 2022

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

ISSN (Online)
2569-930X

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

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 الثامن عشر (18) سبتمبر 2022

كلمة العدد

تأتي المجلة ضمن عددها الثامن عشر في شهر سبتمبر لتواصل مسيرة النشر العلمي التي إنطلقت وفق مبدأ تقديم الإضافة العلمية وهو ما يعكس حقيقة ما ينشر من أبحاث علمية رصينة تعنى بالدرجة الأولى بالمستجدات العلمية في مختلف مجالات علم النفس والعلوم التربوية وهو ما يجعل المجلة قبلة للقراء بإمتياز نظير ما تقدمه من أبحاث قد تصنع الفارق العلمي.

والمجلة في كل عدد تصدر فيه يقف من ورائها الكثير من الفاعلين الذين ساهموا في تحكيم المقالات العلمية وتنقيحها سواء تعلق الأمر بهيئة التحرير أو الهيئة العلمية والإستشارية لذا فإننا نقدم لهم وافر العرفان وجزيل الشكر نظير المجهودات المبذولة.

ومن هذا المنبر ندعوا دائما الباحثين والأكاديميين المهتمين بحقول المعرفة في مجال علم النفس وعلوم التربية أن يقدموا مساهماتهم العلمية الجادة التي من شأنها أن تجد مجالها في سبيل النشر ضمن أعداد المجلة.

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 18 سبتمبر 2022

فهرس المحتويات

صفحة

اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في دولة الكويت

د. فلاح حمود حسين الشريكة،.....10.

درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية

د .تهاني إبراهيم العلي،.....37.

تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة– فلسطين

د. يحيى عمر شعبان شقوره ،.....72.

العلاقة بين الصمت التنظيمي وسلوك المُواطَنَة التنظيميَّة والأداء المدرسي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت

لطيفه شريف يوسف القلاف، م. د. مريم أحمد المذكور،.....96.

وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي

د. محمد جمال صالح محمد،.....167.

تقويم واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف في مدارس التعليم العام في محافظة إب
جلال فارس شاجع سنان،.....225.
التناوب اللغوي بين التصور النظري والهندسة اللغوية بالمغرب
العربي إبراهيم،.....262.
الانفعالات النفسية في سورة يوسف (دراسة تحليلية موضوعية)
خالد عادل ناجي أبو الحاج،.....285.
مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم
د. محمد شعبيات، أ.إيمان الجيلاني، أ.غريس حزبون،.....304.
مستوى التَّكيُّفِ الاجتماعيّ والنَّفسيّ وعَلاقته بالهَشاشة النَّفسية لدى عينة الأَسْرى المُحرَّرين في المحافظات الشّماليّة في الأعوام 2018-2021
أ.عبير ناجي أحمد هلسة، أ.د. معتصم " محمد عزيز" مصلح،.....338.
أدوات الكشف عن اضطراب طيف التوحد وتشخيصه والحاجة إلى تكييفها بالمغرب
عبد اللطيف مقور،.....390.

Critical Thinkers, Critical Listeners: What relation?

Ahmed Mansour,……..412.
Investigating the Impact of Simulation on Enhancing Sudanese EFL Students Communication Skills (A case study of secondary schools White Nile State)

Dr. Abdelrahman Mohammedain Abdelrahman, Dr. Malkah EL Sadig Yagoob, Dr. Ibtisam Hamid Mohammed Ali,…….424.

The Challenges Facing The Educational Foundation In Light of The Current Syrian Crisis In The Opinion of The Educational Supervisors In The Directorate of Education In Damascus

Drwish Hasan Drwish, Omer Abdullah Haraki, Mustafa Abdullah Almukdad, Ali Osman Engin……..454.

اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في دولة الكويت

د. فلاح حمود حسين الشريكة

المعهد العالي للفنون المسرحية- الكويت

ملخص: هدفت الدراسة لبيان اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (300) معلم ومعلمة، وبينت الدراسة وجود درجة مرتفعة من الموافقة لدى المعلمين حول الكفايات العامة الضرورية لمعلمي الصفوف العادية وحول دور المعلمين في دمج الطلبة في الصفوف العادية لذوي الحاجات الخاصة، ووجود اتجاهات ايجابية مرتفعة لدى المعلمين حول تقويم تجربة دمج ذوي الحاجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، في ضوء نتائج الدراسة فأنها توصي بتوفر مناخ صفي متفهم ومتقبل للطفل ذي الحاجات الخاصة فبدون ذلك سيشعر هذا الطفل بالرفض والعزلة.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، دمج الأطفال، ذوي الحاجات الخاصة، المدارس العادية.

المقدمة:

الإعاقة من أهم القضايا الاجتماعية والصحية التي تواجه المجتمعات فهي تمس جميع نواحي الحياة الطبية والاجتماعية والنفسية والتربوية للمجتمع والأسرة والمعاق، ومن أهم أنواع الإعاقة العقلية، والإعاقة الحسية، وصعوبات التعلم، والإعاقات الجسمية والصحية، واضطرابات التواصل، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتعتبر الإعاقة من الأمور التي قد تصيب الأطفال في عمر مبكر، وذلك نتيجةً لمجموعة من الظروف والعوامل التي قد تكون وراثية أو بيئة مكتسبة أو لظروف مجتمعية، ولأن هذا الأمر قد يشكل لبعض الأسر مصدراً للقلق والخوف وبالتالي قد يفقدها الكثير من الأساسيات الواجب إتباعها وتطبيقها لرعاية وتنشئة الطفل ذو الإعاقة مما سيؤثر على الأسرة والطفل معاً.

ويشير الدمج إلى تربية وتعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في مدارس التعليم العام وإن دمج الطلاب من فئة ذوي الحاجات الخاصة في التعليم العام يشكل ضرورة اجتماعية ملحّة لأن المدرسة هي البيئة الثانية بعد الأسرة للفرد ولها دور كبير في تشكيل شخصياتهم وميولهم وتنمية مواهبهم، لذا فقد أصبح الحديث عن دمج المعاقين من الأمور المطروحة عربياً، وذلك لما يحققه الدمج من فوائد كثيرة للمعاقين، حيث أنه يشجع المجتمع على تبني نظرة إيجابية نحوهم، ويقلل فرص عزلهم الاجتماعي في مجتمعاتهم (الأشقر، 2003)، وقد أجمع الكثير من المختصين في مجال التربية الخاصة (هارون، 2004، rendden, 1975) أن أهم الأدوار لمعلم الصف العادي تتمثل في قدرته على إعداد الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ، وذلك من خلال قيامه بالآتي:

-اكتشاف الحاجات الخاصة للتلميذ بوضوح.

-تحديد الأهداف التعليمية طويلة المدى وقصيرة المدى بحيث تشتمل على قدرة التلميذ على أداء عمله مع نهاية العام، بينما تشمل قصيرة المدى السلوك الذي سوف يتم تحصيله.

-تحليل المهمة التعليمية التي سيتم تعلمها بحيث يجب تجزئة أي مهارة يتم تعلمها إلى مهام فرعية؛ مما يعطي المعلم فهما أكثر للخطوات التي يجب أن يتعلمها التلميذ.

-تصميم التعلم في مستوى يناسب التلميذ، بمعنى تدريس ما يستطيع التلميذ أن يستجيب له أولا، ومن ثم زيادة تعقيد المهمة بشكل تدريجي.

-إعداد الدرس بشكل يجنب التلميذ الوقوع في الأخطاء، بمعنى أن يكون اختياره للمواد التعليمية والكتب الدراسية اختياره دقيقة يناسب قدرات التلميذ حتى يستجيب لها دون أخطاء أو العمل على تقليلها للحد الأدنى.

لذا فأن اتجاهات المعلمين نحو الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ونحو دمجهم في الصفوف العادية قابلة للتعديل، فاتجاهات معلمي المدارس العادية نحو هؤلاء الأطفال تزداد بازدياد عدد المساقات المتعلقة بالتربية الخاصة التي يدرسونها، ويعني ذلك أن تشمل كل برامج المعلمين على مساقات رئيسية في التربية الخاصة، ولهذا السبب يقترح توفير فرص كافية للمعلمين العاديين للمشاركة في دورات تدريبية وورشات عمل في أثناء الخدمة فيما يتعلق بمناهج وأساليب تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ولا شك في أن الدمج ينطوي على تحديات عديدة وقد تترتب عليه مشكلات متنوعة، فالمعلمون الذين ليس لهم خبرة مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة قد يترددون في المشاركة في الدمج، وقد يحس الأطفال العاديون وذووا الحاجات الخاصة وأولياء أمورهم أيضاً بالتوتر، وتتفاقم هذه المشكلات عندما يتم تخفيض الموارد المالية والبشرية، إذ قد تقل المساعدة المقدمة لمعلمي الأطفال المدمجين وتنخفض المساعدة الخاصة المتوافرة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ولكن هذه التحديات والمشكلات يمكن التصدي لها والتغلب عليها إذا أصبح معلم الصف العادي ماهراً وقادراً على التعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (الخطيب، الحديدي، 2018 : 146).

وإن توافر الاستعدادات والإمكانات والقدرة الأساسية للتعلم لدى المعاقين تسهم في تهيئة الفرصة الأكبر والأنجح لتحقيق الغاية من الدمج؛ وأصبح الدمج خطوة من الممكن أن تعيق تقدم احتياجات الأطفال من ذوي الإعاقة وترجعه خطوات إلى الوراء (زيدان، وصادق، 2009)، ويجب أن يكون معلم الصف لديه المعرفة والرغبة للتعامل معهم وعائلته لديها الرغبة والقدرة على التعامل بفعالية، مع ابنهم المعاق المدمج، أصبح من الضروري الاحتكام إلى الترجيح بضرورة الدمج (الخطيب، 2017)، ولتحقيق جاهزية الدمج، فإن إعداد المعلمين وتهيئتهم وإشراك المعلمين في صفوف المدرسة التي يدمج بها المعاقون ومما تتوافر بهم الكفايات المهنية والإعداد قبل الخدمة وإثناءها لتلبية لاحتياجات الطلبة المعاقين وتمكينهم من الاستفادة داخل المدرسة العادية (الصمادي، 2010) وفي ذلك يتناول الأدب التربوي أن معظم معلمي التعلم العام حديثي التخرج، يشعرون أنهم غير مستعدين بشكل جيد لتدريس الطلبة المعاقين، حيث لا يقومون بإدارة سلوكيات الطلبة

المعاقين المدمجين بشكل فعال (Futernick, 2007)؛ (Sims, 2015) ولا تقف الجاهزية على أدوار المعلمين العاديين، بل إن أدوار معلمي التربية الخاصة من العناصر المنجحة والمحققة للدمج (حمدي، 2017).

بدأت تجربة دمج ذوي الحاجات الخاصة في دولة الكويت بصورة فعلية في مدارس العاديين عام 2007 وكان عدد المدارس الدامجة (11) مدرسة، ثم اتجهت إلى التوسع في انشاء هذه المدارس في مختلف المراحل التعليمية، لتستوعب مختلف فئات ذوي الحاجات الخاصة، ودمجهم مع الطلبة العاديين لما لهذا الاتجاه من آثار نفسية ايجابية على هؤلاء الفئات وإحساسهم بأنهم جزء من المجتمع، وانطلاقاً من توجه النظام التعليمي الكويتي، وهو ما تأكد بصدور القرار رقم (8) لسنة 2012 والذي أكد على ضرورة الدمج خلال السنوات الأربعة القادمة من تاريخ الإصدار (الحسناوي، 2015 : 254)، وقد تم تعديل المادة 10 قانون المعاقين الجديد بالكويت 2022 حيث تنص المادة العاشرة من قانون المعاقين بعد تعديله أن الحكومة ستعمل على اتخاذ الترتيبات الإدارية والتنظيمية المطلوبة من اجل دمج الأشخاص ذوي الإعاقة، مع شمول فئة بطيئي التعلم والمصابين بصعوبات التعلم في المراحل التعليمية المختلفة، وتعليمهم وتأهيلهم للاندماج في المجتمع، كما يجب على الحكومة توفير الدعم لرعاية موهوبين من الأشخاص ذوي الإعاقة.

ويتطلب دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من معلمي الصفوف العادية إعادة التفكير بأدوارهم ومسؤولياتهم وكفاياتهم، فهم بحاجة لأن يتزودوا بالمعرفة اللازمة لتلبية الحاجات التعليمية وللقيام بذلك يحتاج المعلمون الى مصادر دعم كافية وإلى برامج تطور مهني فعالة (الخطيب، 2017).

من هنا تحاول الدراسة الوقوف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس الابتدائية الكويتية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى بيان اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية الابتدائية في دولة الكويت، ويتفرع منه الأهداف الفرعية التالية:

-بيان الكفايات الضرورية لمعلمي الصفوف العادية لدمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية الابتدائية في دولة الكويت.

-بيان دور المعلمين في المدارس الابتدائية في دولة الكويت في دمج الطلبة لذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية.

-بيان أراء المعلمين حول تقويم تجربة دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس الابتدائية في دولة الكويت.

مشكلة الدراسة:

بينت الدراسات التي أجريت في العقود القليلة الماضية أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعوقين ذات تأثير هام على نجاح برامج الدمج أو فشلها، حيث تؤكد دراسة ((Devids, Arora, Nelson, 2001 على الاتجاهات الايجابية للآباء نحو دمج أبنائهم، ودراسة (الحزنوي: 2010) والتي أشار فيها إلى معوقات الدمج للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد في مدارس التعليم العام وأشار إلى اتجاهات المعلمين والتلاميذ العادين نحو المعاقين والتي ترتبط بدرجة فهم الإعاقة وفهم معنى الدمج وأهميته، وبينت دراسة (حسين، والمطيري، 2018) إن الدمج التعليمي والمجتمعي يسهم في زيادة فرص التفاعل والتقبل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال ذوي الإعاقة ونظرائهم الأسوياء في المدرسة نفسها، فضلاً عن تأهيلهم نفسيا واجتماعيا وسلوكيا، وأكد الباحثتان ضرورة معرفة أفكار واتجاهات وآراء معلمي التربية الخاصة والتعليم العام نحو أثر الدمج على الجوانب النفسية والسلوكية والاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الحسية والحركية، وبينت دراسة الضفيري (2021) ضرورة تزويد العاملين في وزارة التربية الكويتية بخطة عمل حول كيفية تنفيذ عملية الدمج، وتدريب المعلمين والمعلمات، مما سبق يتبن أهمية اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس الابتدائية الكويتية فالمعلم الذي لا يتوقع من الطلبة المعوقين الذين يدمجون في الصف العادي أن ينجحوا وأن يتعلموا الاستجابات الأكاديمية والاجتماعية المناسبة، لن يثق بفاعلية الدمج بل سيتعامل معه بخوف، الأمر الذي سنعكس على نجاح عملية الدمج في المدارس الكويتية.

عناصر المشكلة:

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤل التالي: ما اتجاهات المعلمين في المدارس الابتدائية الكويتية نحو دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية؟ ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما الكفايات العامة الضرورية لمعلمي الصفوف العادية لدمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة؟

السؤال الثاني: ما دور المعلمين في دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية في المدارس الابتدائية الكويتية؟

السؤال الثالث: ما أراء المعلمين حول تقويم تجربة دمج ذوي الحاجات الخاصة مع اقرأنهم العاديين في المدارس الابتدائية بدولة الكويت؟

أهمية الدراسة: تفيد نتائج البحث كلاً من مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور في التعرف إلى وجهات نظرهم في قضية الدمج وتفعيل تجربة الدمج في مرحلة التعليم الابتدائي في دولة الكويت، ويمكن تلخيصها بالنقاط الآتية:

-تسهم نتائج البحث في توعية المعلمين في المدارس الابتدائية في دولة الكويت بأهمية دمج ذوي الحاجات الخاصة بمدارس التعليم الأساسي العادية، كون التعليم حق من حقوقهم.

-تفيد نتائج الدراسة أولياء الأمور في تقبل دمج ذوي الحاجات الخاصة في مدارس أبنائهم العاديين.

-توفير بيانات عن نتائج تجربة دمج ذوي الحاجات الخاصة لمخططي المناهج الدراسية والمسؤولين عن دمج المعاقين في المدارس العادية.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات: هي الأفكار والمعتقدات أو وجهة النظر التي يحملها الشخص تجاه شخص آخر، أو شيء، أو مهمة، أو قد تكون وجهة النظر إما ايجابية أو سلبية أو محايدة (Kochhar,2008)، وإجرائياً: هي تلك الاستجابات التي يعبر عنها المعلمون والمعلمات في المقياس الذي أعده الباحث، الذي يعبر عن انطباعاتهم وأفكارهم حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية.

الطلاب ذوي الحاجات الخاصة: هم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خصيصة ما من الخصائص أو جانب ما أو أكثر من الجوانب الشخصية إلى الدرجة التي تحتم احتياجهم الى خدمات خاصة تختلف عما يقدم إلى أقرانهم العاديين وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم بلوغه من النمو والتوافق (القريطي، 1999: 4) وتعرف إجرائياً بأنهم الطلبة الذين لديهم أعاقة تؤثر على قدرتهم على الالتحاق بالمدارس العادية، وتم دمجهم في المدارس العادية الكويتية.

الدمج المدرسي: تسجيل الطالب من ذوي الحاجات الخاصة ولديه الرغبة في التعلم في المدرسة الحكومية، وعلى وزارة التربية تهيئة المدرسة بما يناسب وضع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ويستخدم للتعبير عن دمج ذوي الحاجات الخاصة ويقصد به توحيد مسا ر التعليم لذوي الحاجات الخاصة وأقرانهم العاديين، كما يرادف هذه المصطلح مصطلح تعليم ذوي الحاجات الخاصة ضمن برامج

صمما أساسا للعاديين (salend,1990). مثل التحاق طفل متخلف عقلياً ضمن حصة التربية الرياضية مع أقرانه العاديين لفترة أسبوعا وهذا يمثل دمج جزئي، ويقصد بالدمج في هذه الدراسة بأنه تعليم ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية جنباً إلى جنب مع العاديين إذ يقوم بتعليمهم المعلمون أنفسهم، ضمن شروط محددة ومناسبة.

المدارس الدامجة: وهي مؤسسات اجتماعية عملت على دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مع الطلبة العاديين ضمن مراحل الدراسة المختلفة بغرض إزالة الفوارق الاجتماعية بين الفئتين من الطلبة، وتحقيق مبدأ التكافؤ للفرص من خلال تقديم كافة الخدمات لهم لتوظيف المستحدثات التكنولوجية بهدف صقل عقولهم معرفياً ووجدانياً ومهارياً واجتماعياً وسياسيً واقتصادياً (شقير،2001)، وتعرف إجرائياً بأنها المدارس العادية التي يتعلم بها أطفال من ذوي الحاجات الخاصة في دولة الكويت.

الإطار النظري:

يعاني الشخص ذو الإعاقة من العديد من المشكلات التي تؤرق عليه حياته وتجعل منها غاية في الصعوبة، وأن هذه المشكلات تجعل من الصعب على الأفراد ذوي الإعاقة الاندماج مع مجتمعهم ومحيطهم، وعلى الرغم من أن الإعاقة بحد ذاتها مشكلة يعاني منها الفرد وعائلته ومحيطه الاجتماعي إلا أن هنالك مشكلات يعاني منها الشخص ذو الإعاقة أخطر منها وأشد عليه من إعاقته ذاتها ولعل من أهم تلك المشكلات عدم قدرته على الاندماج في المجتمع ومحيطه وعدم تقبل المجتمع له ولوضعه الذي يعاني منه ويزداد الأمر خطورة عندما يعجز المجتمع عن حماية هذه الفئة ودمجها داخله واحتوائها، فالإنسان ذو الإعاقة هو إنسان بحاجة للرعاية والاهتمام من أجل إدماجه في مجتمعه وجعله فردًا منتجاً كغيره من الأفراد، فالشخص ذو الإعاقة له حق على المجتمع، وقد تكون حقوقه وحمايته بصورة مضاعفة نظراً للظروف التي يعاني منها بسبب حالته الصحية وعجزه عن مجارات الشخص الطبيعي في بعض الحواس أو الإمكانيات الجسدية.

يرتبط الدمج المدرسي بشكل أساسي بدرجة الإعاقة فلا يمكن أن يحدث الدمج في حالات الإعاقة الشديدة، ولكن يمكن ذلك في حالة الإعاقة البسيطة إذ ان معظم دول العالم تتخلى تدريجياً عن الفصل وخصوصاً بالنسبة للمعاقين عوقاً بسيطاً، أو هامشياً، كما يأخذ الصور التالية (راغب، 2017):

البيئة الأقل عزلة: يقصد بها الإقلال بقدر الامكان من عزل الأطفال ذوي الإعاقة وذلك بدمجهم قدر الامكان بالأطفال غير ذوي الإعاقة في الصفوف ومدارس التعليم العام .

الدمج: ويقصد بذلك دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس والصفوف العادية مع أقرانهم العاديين مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة .

مبادرة التربية العادية: يقصد بهذا المصطلح أن يقوم مدرسي مدارس التعليم العام بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة خصوصا ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة في الصفوف ومدارس التعليم العام مع تقديم الاستشارات من المتخصصين في التربية الخاصة.

الدمج الشامل (العام): هذا المصطلح يستخدم لوصف الترتيبات التعليمية عندما يكون جميع الطلاب بغض النظر عن نوع، أو شدة الإعاقة التي يعانون منها، يدرسون في صفوف مناسبة لأعمارهم مع أقرانهم العاديين في مدرسة الحي إلى أقصى حد ممكن مع توفير الدعم لهم في هذه المدارس.

ويشير مصطلح فصول الدمج إلى المدرسة العادية، التي يتلقى فيها الأطفال العاديين تعليمهم ومدمج أكاديمياً معهم أقرانهم من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (أبو مصطفى وأبو حشيش: 2000، 12)، وأصبحت استراتيجية الدمج واقع يتم التعامل معه بعد أن أكدت الكثير من الدراسات على أن الدمج أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة وهو يتضمن وضع الأطفال المعوقين بدرجة بسيطة في المدارس الابتدائية العادية مع اتخاذ الاجراءات التي تضمنت استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس كما يرى كوفمان Kauffman ويرى مادن Madden وسلانين Slanin أن الدمج يعني ضرورة أن يقضي المعوقين أطول وقت ممكن في الفصول العادية (سلامة، 2002).

وكذلك دراسة (الجندى، 2003) والتي أكدت على أهمية الحاجة إلى تغير اتجاهات الأطفال العاديين نحو ذوي الحاجات الخاصة (صعوبات التعلم) وتناولت الدراسة الاتجاهات السلبية المعلمين العاديين نحو الأطفال المعاقين، وأكدت دراسة (الأشقر، 2003) على خبرة المعلمين ودرجة الاعاقة التي يعاني منها الطفل وعلاقتها بتغير الاتجاهات نحو الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة وتدريب معلمي الفصول العادية على التعامل التربوي مع ذوي الحاجات الخاصة يعتبر من الركائز الأساسية لبرامج الدمج (الأشقر، 2003).

ويتطلب نجاح عملية الدمج معلمون مؤهلون ومدربون في التعامل مع شرائح التربية الخاصة وإذا لم يتوفر مثل هذا الكادر لا يمكن أن تكلل عملية الدمج بالنجاح، وإنما قد تتفاقم المشكلة أكثر، كما تتطلب عملية الدمج تهيئة المتعلمين غير ذوي الإعاقة لقبول شرائح التربية الخاصة والتعامل السليم معهم، ويمكن أن نجد صعوبة في تطبيق التعليم الفردي، كما قد يحدث التصدع النفسي للأفراد ذوي الإعاقة عندما تعتمد المدارس المحك الأكاديمي المعيار الأساسي للحكم على الفرد إذ قد لا يؤدي كما ينبغي في هذا الجانب، بينما قد يؤدي أداء مقبولا في الجوانب الأخرى كالتدريبية والمهنية (شاهين، 2020).

وهناك ثلاثة اتجاهات رئيسية نحو سياسة الدمج يمكن الإشارة إليها على النحو التالي: (Segall, 2008)

الاتجاه الاول: يعارض أصحاب هذا الاتجاه بشده فكرة الدمج، ويعتبرون تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس خاصة بهم أكثر فعالية وأمنا وراحة لهم وهو يحقق أكبر فائدة.

الاتجاه الثاني: يؤيد أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج لما لذلك من أثرية تعديل اتجاهات المجتمع، والتخلص من عزل الأطفال، والذي يسبب بالتالي إلحاق وصمة العجز والقصور والإعاقة وغيرها من الصفات السلبية التي قد يكون لها أثر على الطفل ذاته وطموحه ودافعيته، أو على الأسرة، أو المدرسة، أو المجتمع بشكل عام.

الاتجاه الثالث: يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنه من المناسب المحايدة والاعتدال، وبضرورة عدم تفضيل برنامج على آخر، بل يرون أن هناك فئات ليس من السهل دمجها، بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بهم من خلال مؤسسات خاصة وهذا الاتجاه يؤيد دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، أو المتوسطة في مدارس التعليم العام ويعارض فكرة دمج الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة جدا (الاعتمادية ومتعددي الإعاقات).

الدراسات السابقة: ومن أهم الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة ما يلي:

دراسة الضفيري، (2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية بدولة الكويت، وتم تطبيق هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات في المدارس المتوسطة العادية في الفصل الأول للعام الدراسي (2020/2019)، وبلغت العينة نحو (233) معلمًا ومعلمة، منهم (135) معلمًا و(98) معلمة تم اختيارهم قصدًا، وطُلِب منهم الإجابة على المقياس الذي أعده الباحث، والمكون من عشرين فقرة، ومن ثم قام الباحث

بإجراء المقابلات شبه المقننة مع (18) معلمًا ومعلمة، ولهذا تم استخدام التصميم المزجي التتابعي التفسيري في هذه الدراسة. وتوصلت النتائج الكمية إلى أن مستوى اتجاهات المعلمين والمعلمات جاء متوسطًا نحو الدمج، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى (لجنس المعلم، وسنوات الخبرة)، كما توصلت النتائج النوعية إلى(6) مقترحات تساهم في تحسين اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وهي تزويد العاملين في وزارة التربية بخطة عمل حول كيفية تنفيذ عملية الدمج، وتدريب المعلمين والمعلمات، وتزويد الطالب الجامعي بمساق عن دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وتقليل عدد الطلبة في الصف الدراسي، وتوفير المناهج المناسبة لجميع الطلبة، وتثقيف المجتمع عن طريق وسائل الإعلام.

دراسة المشاقبة, وابو قويدر (2021)، هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في لواء الرصيفة بالأردن في ضوء بعض المتغيرات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (28) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وتكونت عينة الدراسة من (485) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية والخاصة في لواء الرصيفة بالأردن. وأظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في لواء الرصيفة على مستوى الدرجة الكلية كانت إيجابية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في لواء الرصيفة تعزى لمتغيري نوع المدرسة وسنوات الخبرة. في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً في متغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا.

دراسة النواصرة، منسي، (2018), هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية فمدارس محافظة عجلون /الأردن، كما هدفت إلى التعرف على مدى اختلاف اتجاهات المعلمين تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والعمر والدورات التعليمية، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث استبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو الدمج، وتكونت العينة من (141) معلما ومعلمة من (17) مدرسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم تحليل البيانات من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإيجاد قيمة (ت) وتحليل

التباين الأحادي. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون/الأردن كانت سلبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة مع الطلاب العاديين تبعا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة مع الطلاب العاديين تبعا لمتغير العمر لصالح (العمر من22-30) ومتغير الخبرة لصالح (الخبرة من1-5 سنة) ومتغير الدورات التدريبية لصالح الذين لم يتلقوا أي تدريب، وأوصى الباحثان بضرورة إعداد المعلمين الذين يدرّسون في المدارس الأساسية وتجهيز المدارس بغرف المصادر و الوسائل التعليمية اللازمة للدمج وتوعية الطلاب ومساعدتهم على تقبل ذوي الحاجات الخاصة.

دراسة البعيرات، (2018)، هدفت الدراسة إلى معرفة جاهزية المدارس العادية الحكومية في الأردن بما يتوافر فيها من استعدادات وتجهيزات وعناصر؛ لإنجاح دمج الطلبة المعاقين فيها، حيث تكونت عينة الدراسة من (112) مدرسة يطبق فيها الدمج وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم جاهزية المدارس العادية، الحكومية لدمج الطلبة المعاقين في الأردن، إذ جاءت الجاهزية المرتبطة بالمدرين في المرتبة الأولى، بينما جاءت الجاهزية المرتبطة بمعلم التربية الخاصة في المرتبة الأخيرة. كما أشارت الدراسة إلى اختلاف جاهزية المد ا رس العادية الحكومية باختلاف أثر جنس المدرسة وجاءت لصالح مدارس الإناث.

دراسة السويطي (2016)، هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات وآراء مدرسي وإداري المرحلة الابتدائية حول دمج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العامة في مديرية تربية جنوب الخليل حيث تكونت عينة الدراسة من (110) معلما وإداريا، وقد استخدمت الدراسة أداة الاستبانة والتي شملت (26) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر الإعاقات قبولا في المدارس العامة هي الإعاقات الخفيفة والبسيطة، وان اتجاهات المعلمين نحو الإدماج بشكل عام كانت ايجابية، وانه لا توجد فروق بين المعلمين والإداريين نحو إدماج المعوقين مع الطلبة العاديين، كذلك أشارت النتائج الى عدم وجود فروق تعزى لجنس المعلم أو الإداري فيما يتعلق بالإدماج، كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة حيث تبين انه كلما ازدادت سنوات الخبرة زادت عملية التقبل.

وفي دراسة (بطاينة والرويلي، 2015) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين حركيا في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في شمال المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (14531) معلما ومعلمة منهم (7721) معلما و(6810) معلمة، حسب إحصاءات وزارة التربية السعودية، في حين تكونت عينة الدراسة من (768) معلما ومعلمة، بنسبة (5.3%) من مجتمع الدراسة، وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين حركيا في المدرسة العادية كانت إيجابية.

دراسة إشكناني (2011). هدفت الدراسة إلى تعريف أهم آراء المعلمين ومديري مدارس التعليم العام حول دمج ذوي صعوبات التعلم في مدارس العاديين بدولة الكويت، مع بيان أهم متطلبات الدمج ورصد أهم معوقات دمج ذوي صعوبات التعلم مع مدارس العاديين بدولة الكويت، وتبين من نتائج الدراسة أن قد اختلفت الآراء وتعددت حول فلسفة الدمج وان كانت غالبية الآراء تتجه نحو الموافقة على دمج ذوي صعوبات التعلم في مدارس العاديين، وقد أجمع المعلمون ومديروا المدارس على ضرورة توفر مجموعة من المتطلبات لنجاح عملة الدمج.

الدراسات الأجنبية:

دراسة كيركبارترك (Kirkpatrick 2016) تناولت وجهات نظر الأسر حول جاهزية المدرسة العادية، إذ كشفت الدراسة خبرات (6) أسر من أصل إسباني عاشوا تجربة انتقال أبنائهم من المنزل إلى رياض الأطفال في المدرسة العادية في (تينيسي)، وقد أظهرت الدراسة أربع نتائج ترتبت على المقابلات مع الأسر تمثلت في الإحساس بوجود رابطة أسرية قوية من المواقف، والإجراءات التي تثبت وجود بيئة داعمة ومشجعة، مما يفضي للدخول المبكر للمدرسة، ووجود علاقة بين المستوى العلمي والقيود الاقتصادية تحقيق الجاهزية ,تأثير إجادة اللغة الإنجليزية تأثيرا كبيرا على قدرتهم في إعداد أطفالهم لدخول ناجح في الروضة وفائدة الخدمات المدرسية والمجتمعية، لتحقيق الاستعداد التعليمي للأطفال.

وأجرى فينستد (Finstad 2015) دراسة هدفت الى إعداد الأطفال بشكل أفضل للمدرسة من خلال توليد معرفة متعمقة حول عمليات تنفيذ نموذج (غوسدال) لتحقيق الجاهزية المدرسية، حيث سلط الضوء على تطوير الكفايات الحركية للأطفال وعلاقته المحتملة بالجاهزية، على عينة مكونة من(9) معلمين في رياض الأطفال ومعلمين من أولياء الأمور إضافة إلى ممرضة واحدة، لجمع البيانات من

خلال المقابلات، وظهرت النتائج المستمدة من تطبيق نموذج (غوسدال) أن تطوير القدرة على الحركة لدى الأطفال متعلق ومتصل بجاهزية المدرسة، ويلعب المعلمون في رياض الأطفال وأولياء الأمور دورا في تنمية المهارات الحركية وتطويرها كما أظهرت النتائج أن نوع وكم التواصل بين معلميّ رياض الأطفال وأطفالهم، له الدور في تنمية المهارات الاجتماعية (البعد الاجتماعي) في النموذج الذي هو عنصر مهم من عناصر الجاهزية المدرسية.

وفي دراسة لماكفارلند و ولفسون(MacFarlane, & Woolfson, 2013) أُستخدم فيها نظرية السلوك المخطط (TPB)دراسة العلاقة بين جاهزية المعلمين نحو دمج الأطفال الذين يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية (SEBD)وتوقعات مديري المدارس، حيث تكونت العينة من(111) معلماً، و(105) معلمة و(6) معلمين ذكور من أصل(22851) معلماً ومعلمة، يعملون في المدارس الابتدائية في اسكتلندا في(12) مقاطعة وأظهرت النتائج أن توقعات مديري المدارس نحو سلوكيات المعلمين، يكون وفق معيار شخصي أو غير موضوعي كما أظهرت النتائج أن المعلمين الذين تلقوا مزيداً من التدريب أثناء الخدمة (INSET) يملكون مشاعر واتجاهات أكثر إيجابية نحو الأطفال ذوي الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية في المدارس العادية، كما أن المعلمين الأكثر خبرة أقل استعداداً للعمل مع الأطفال ذوي الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية إضافة الى أن لمديري المدارس دوراً مركزياً في تعزيز روح التعاون داخل المدرسة.

التعقيب على الدراسات السابقة ومدى ارتباطها بالدراسة الحالية:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بمحاولتها قياس اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، من خلال تحليلها للكفايات العامة الضرورية لمعلمي الصفوف العادية لدمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وبيان دور المعلمين في دمج الطلبة في الصفوف العادية لذوي الحاجات الخاصة، وبيان درجة تفاعل المعلمين والطلبة والاعتقادات حول الدمج الشامل، وبيان أراء المعلمين حول تقويم تجربة دمج ذوي الحاجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، واختيار منهج الدراسة وأدواتها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، كونه المنهج الأكثر ملائمة لموضوع الدراسة.

أداة الدراسة: تم استخدام الاستبانة كأداة للتحقيق أهداف الدراسة المتعلقة اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، وتم تطويرها وبناء فقراتها، بناء على الدراسات السابقة ومنها دراسة الضفيري، (2021) ودراسة المشاقبة, وابو قويدر (2021) ودراسة النواصرة، منسي، (2018)، كما تم الاعتماد على بعض المصادر والمراجع المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي تكونت من جزئيين:

- **الجزء الأول**: ويتكون من المعلومات الشخصية (الجنس، المستوى الدراسة، الخبرة).

- **الجزء الثاني:** والذي يتضمن أسئلة الدراسة حول المجالات التالية:

المجال الأول: الكفايات العامة الضرورية لمعلمي الصفوف العادية لدمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

المجال الثاني: دور المعلمين في فريق الدمج، وتم تناوله من خلال الأبعاد التالية:

-**العمل كمعلم في فريق الدمج** وتم تناوله من خلال (3) فقرات.

-**تفاعل المعلمين والطلبة** وتم تناوله من خلال (6) فقرات.

-**اعتقادات المعلمين حول الدمج الشامل** وتم تناوله من خلال (6) فقرات.

المجال الثاني: آراء المعلمين حول تقويم تجربة دمج ذوي الحاجات الخاصة مع اقرانهم العاديين وتم تناوله من خلال (14) فقرات.

لتحقيق أهداف الدراسة لجأ الباحث إلى استخدام مصدرين أساسيين لجمع المعلومات، وهما:

المصادر الثانوية: والمتمثلة في الكتب والدوريات والأبحاث، وشبكة الإنترنت، لمراجعة الأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة للحصول على هذه المعلومات وذلك من أجل بناء الإطار النظري لهذه الدراسة، لخدمة أغراض الدراسة وتصميم الاستبانة.

المصادر الأولية: لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة تم اللجوء إلى جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة التي قام الباحث بتطويرها كأداة رئيسة للدراسة، والتي شملت عدداً من الفقرات عكست أهداف الدراسة وأسئلتها، التي قام المبحوثين

بالإجابة عنها، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي Five Likert Scale، حيث أخذت كل إجابة أهمية نسبية.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مدارس الدمج التابعة لوزارة التربية الكويتية وشملت الدراسة عينة من المدارس الابتدائية في التعليم العام في جميع المناطق التعليمية في الكويت قوامها 19 مدرسة، فضلاً عن عينة من مدارس التربية الخاصة التي تحتضن الطلبة ذوي الإعاقة في المرحلة الابتدائية وعددها 8 مدارس تابعة لإدارة مدارس التربية الخاصة في وزارة التربية. وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (300) معلم ومعلمة وبواقع (150) معلم و(150) ومعلمة.

خصائص أفراد الدراسة:

يبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة من المستجيبين على أداتها تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة.

جدول رقم 1: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

المتغيرات	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	150	%50.0
	أنثى	150	%50.0
	المجموع	300	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	213	%71.0
	ماجستير	35	%11.7
	دكتوراه	12	%4.0
	اخرى	40	%13.3
	المجموع	300	%100
الخبرة	أقل من 3 سنوات	109	%36.3
	3-5 سنوات	111	%37.0
	أكثر من 5 سنوات	80	%26.7
	المجموع	300	%100

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (2) أن نسبة تمثيل عينة الدراسة بالنسبة للجنس كانت متساوية وبتمثيل بلغ (50.0%) لكلا الجنسين، فيما مثلت عينة الدراسة

للمؤهل العلمي فئة حملة درجة البكالوريوس بنسبة بلغت (71.0%) تلها فئة اخرى بنسبة بلغت (13.3%) وتلتها حملة درجة الماجستير بنسبة بلغت (11.7%) وأخيرا حملة درجة دكتوراه بنسبة بلغت (4.0%)، في حين كانت الخبرة لفئة (أقل من 3 سنوات) بنسبة (36.3%) تلتها فئة (3-5 سنوات) بنسبة (37.0%) وأخيراً فئة (أكثر من 5 سنوات) بنسبة (26.7%).

عرض ومناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما الكفايات العامة الضرورية لمعلمي الصفوف العادية لدمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة؟

يبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على الكفايات العامة الضرورية لمعلمي الصفوف العادية لدمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على الكفايات العامة الضرورية لمعلمي الصفوف العادية لدمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
3	القدرة على ملاحظة وتسجيل سلوك الأطفال في المواقف الصفية المختلفة.	3.93	1.29	1	مرتفعة
10	القدرة على العمل كعضو فاعل في الفريق متعدد التخصصات الذي يصمم وينفذ ويقيم برامج الدمج.	3.92	1.30	2	مرتفعة
1	التمتع بمستوى مقبول من المعرفة حول فئات الحاجات الخاصة	3.85	1.29	3	مرتفعة
4	معرفة خصائص النمو الطبيعي في مراحل الطفولة.	3.85	1.36	4	مرتفعة
8	معرفة مبادئ وأساليب تطوير البرامج التربوية الفردية.	3.83	1.36	5	مرتفعة
7	القدرة على تفسير أهم المعلومات الواردة في التقارير الطبية والنفسية – التربوية حول الأطفال.	3.80	1.35	6	مرتفعة
9	معرفة المبادئ الأساسية لصيانة المعدات والأدوات الخاصة والمكيفة التي يستخدمها الأطفال ذوو الحاجات الخاصة.	3.80	1.38	7	مرتفعة
2	القدرة على تكييف الاختبارات وأدوات التقييم المختلفة بما يتلائم وطبيعة الحاجات الخاصة.	3.74	1.43	8	مرتفعة
6	القدرة على بناء علاقات عمل بناءه ومفيدة مع أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.	3.63	1.35	9	متوسطة

5	معرفة الطرق الفعالة لتعديل اتجاهات الأطفال نحو زملائهم ذوي الحاجات الخاصة.	3.60	1.48	10	متوسطة
11	القدرة على تكييف الوسائل التعليمية لتتلاءم وطبيعة الحاجات الخاصة للطفل.	3.41	1.50	11	متوسطة
12	القدرة على تكييف عناصر المنهاج عند الحاجة.	3.24	1.33	12	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.71	مرتفعة		

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (2) وجود درجة مرتفعة من الموافقة لدى المعلمين حول الكفايات العامة الضرورية لمعلمي الصفوف العادية لدمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.71) وعلى مستوى فقرات المقياس تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.93-3.24)، وجاءت في الدرجة الاولى الفقرة رقم (3) بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (1.29) وتنص على "القدرة على ملاحظة وتسجيل سلوك الأطفال في المواقف الصفية المختلفة"، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة رقم (10) بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (1.30) وتنص على" القدرة على العمل كعضو فاعل في الفريق متعدد التخصصات الذي يصمم وينفذ ويقيم برامج الدمج". فيما جاءت الفقرة رقم (12) في الدرجة الاخيرة بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (1.33) وتنص على "القدرة على تكييف عناصر المنهاج عند الحاجة".

مما يشير إلى مستوى إدراك المعلمين في المدارس الكويتية لأهمية توافر كفايات تعليمية لدى المعلمين للمساهمة في تهيئة بيئة مدرسية لدمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، ومنها القدرة على ملاحظة وتسجيل سلوكيات الطلبة في الصفوف العادية والتعاون مع المعلمين والإداريين المسؤولين عن عملية الدمج في المدرسة، وأن يكون المعلم على دراية بأنواع الاعاقة وأساليب التعامل معها وتكييف الاختبارات مع حاجات الأطفال ذوي الاعاقة، وقد يعزى ذلك إلى الدور الرئيسي للمعلم في نجاح عملية الدمج كونه المسؤول عن عملية تعليم الطلبة ذوي الاعاقة ويكون على احتكاك مباشر مع الطلبة ويعرف احتياجاتهم ومتطلباتهم ويكون الأقدر على تلبيتها بشكل مستمر. لذا من الضروري أن يمتلك الطالب للكفايات والمهارات المعرفية والعلمية التي تساعد في دمج الطلبة في المدارس العادية الأساسية في دولة الكويت، وهذا يختلف مع نتائج دراسة الضفيري، (2021) التي بينت أن مستوى اتجاهات المعلمين والمعلمات جاء متوسطًا نحو الدمج، ودراسة المشاقبة, وابو قويدر (2021) التي أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس

العادية في لواء الرصيفة على مستوى الدرجة الكلية كانت إيجابية، ودراسة النواصرة، منسي، (2018), التي أظهرت أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون/الأردن كانت سلبية، ودراسة السويطي (2016)، التي بينت ان اتجاهات المعلمين نحو الادماج بشكل عام كانت ايجابية، ودراسة (بطاينة والرويلي، 2015) التي أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين حركيا في المدرسة العادية كانت إيجابية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما دور المعلمين في دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية في المدارس الابتدائية الكويتية ؟

وتم قياس دور المعلمين في دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية في المدارس الابتدائية الكويتية من خلال ما يلي :

أ . دور المعلم في فريق الدمج للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية الابتدائية الكويتية :

يبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على دور المعلم في فريق الدمج للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على دور المعلم في فريق الدمج للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
13	المشاركة في برامج التدريب أثناء الخدمة المتعلق بالدمج الشامل.	3.84	1.27	1	مرتفعة
15	المشاركة في أعمال وأنشطة فريق الدمج الشامل.	3.83	1.18	2	مرتفعة
14	احترام دور كل عضو من أعضاء فريق الدمج الشامل.	3.81	1.26	3	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.82		مرتفعة	

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (3) وجود درجة مرتفعة من الموافقة لدى المعلمين حول دور المعلمين في دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية في المدارس الكويتية بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.82) وعلى مستوى فقرات المقياس تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.84-3.81)، وجاءت في الدرجة الاولى الفقرة رقم (13) بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (1.27) وتنص على "المشاركة في برامج التدريب أثناء الخدمة المتعلق

بالدمج الشامل"، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة رقم (15) بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (1.18) وتنص على "المشاركة في أعمال وأنشطة فريق الدمج الشامل". فيما جاءت الفقرة رقم (14) في الدرجة الاخيرة بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (1.26) وتنص على "احترام دور كل عضو من أعضاء فريق الدمج الشامل"، مما يشير إلى أن معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الكويتية التي يتم فيها دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة لديهم اتجاهات ايجابية نحو العمل بروح الفريق لإنجاح عملية الدمج، ويظهر ذلك من خلال رغبة المعلم المشارك في عملية الدمج في البرامج التدريبية التي تعزز قدرات المعلمين على عملية الدمج، بالإضافة إلى المشاركة الفاعلة في عمليات التعليم والدمج والأنشطة الت يتطور عملية الدمج، واحترام آراء أعضاء فريق الدمج.

ب. درجة تفاعل المعلمين والطلبة حول الدمج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس الكويتية الابتدائية:

يبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على تفاعل المعلمين والطلبة حول الدمج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس الكويتية الابتدائية

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على التفاعل بين المعلمين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
21	تكييف الأنشطة بالمناهج الدراسية للطلبة المعوقين.	3.73	1.24	1	مرتفعة
22	تشجيع الرفاق على مساعده الطلبة المعوقين.	3.71	1.23	2	متوسطة
20	تكييف الأنشطة الصفية.	3.69	1.32	3	مرتفعة
17	إعداد خطط الحصص اليومية.	3.67	1.24	4	متوسطة
18	العمل الفردي مع الطلبة حسب الحاجة.	3.66	1.27	5	متوسطة
19	تصميم الأنشطة التفاعلية للطلبة.	3.61	1.32	6	متوسطة
16	تشكيل مجموعات لدعم الطلبة المعوقين.	3.60	1.27	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.66	مرتفعة		

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (4) وجود درجة مرتفعة من تفاعل المعلمين والطلبة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.66)، وعلى مستوى فقرات البعد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.73-3.60)، وجاءت في الدرجة الاولى

الفقرة رقم (21) بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (1.24) وتنص على "تكييف الأنشطة بالمناهج الدراسية للطلبة المعوقين"، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة رقم (22) بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (1.23) وتنص على "تشجيع الرفاق على مساعده الطلبة المعوقين". فيما جاءت الفقرة رقم (16) في الدرجة الاخيرة بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (1.27) وتنص على "تشكيل مجموعات لدعم الطلبة المعوقين".

ج. اتجاهات المعلمين في المدارس الكويتية حول الدمج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة

يبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على اتجاهات المعلمين في المدارس الكويتية حول الدمج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على اتجاهات المعلمين حول الدمج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
25	استخدام أساليب تعديل السلوك المناسب.	3.79	1.29	1	مرتفعة
27	التعامل مع جميع الطلبة على قدم المساواة.	3.72	1.31	2	مرتفعة
26	تجنب اطلاق التسميات التشخيصية على الطلبة المشاركين في الدمج الشامل.	3.65	1.39	3	متوسطة
24	الانتماء لمجتمع المتعلمين في برامج الدمج الشامل.	3.52	1.31	4	متوسطة
23	التعامل مع الصف على اعتباره صفا للجميع.	3.47	1.30	5	متوسطة
28	الاتصاف باللطف.	3.41	1.29	6	متوسطة
الدرجة الكلية		3.59	متوسطة		

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (5) وجود اتجاهات ايجابية بدرجة متوسطة حول الدمج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في الكويت، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.59)، وعلى مستوى فقرات البعد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.79-3.41)، وجاءت في الدرجة الاولى الفقرة رقم (25) بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (1.29) وتنص على "استخدام أساليب تعديل السلوك المناسب"، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة رقم (27) بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (1.31) وتنص على" التعامل مع جميع الطلبة

على قدم المساواة" فيما جاءت الفقرة رقم (28) في الدرجة الأخيرة من حيث الحاجة إلى بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (1.29) وتنص على " الاتصاف باللطف"، نشير نتائج التحليل إلى وجود اتجاهات ايجابية بدرجة متوسطة حول الدمج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في دولة الكويت، ويمكن أن يعزى ذلك لضعف مستوى المعرفة والخبرة لدى الطلبة حول دمج الطلبة في المدارس العادية.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما آراء المعلمين حول تقويم تجربة دمج ذوي الحاجات الخاصة مع اقرانهم العاديين في المدارس الابتدائية بدولة الكويت؟

يبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على آراء المعلمين حول تقويم تجربة دمج ذوي الحاجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس الابتدائية بدولة الكويت

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على آراء المعلمين حول تقويم تجربة دمج ذوي الحاجات الخاصة مع اقرانهم العاديين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
12	لذوي الحاجات الخاصة حقوق أقرانهم العاديين نفسها.	3.98	1.33	1	مرتفعة
10	يشجع المعلم التلاميذ العاديين على التعاون مع أقرانهم ذوي الحاجات الخاصة.	3.97	1.39	2	مرتفعة
9	يجب أن تتضمن برامج إعداد المعلمين تدريس مقرر مبادئ التربية الخاصة.	3.96	1.12	3	مرتفعة
8	قد تحتاج المدرسة الى أساليب تدريس غير تقليدية لإنجاح تجربة الدمج في التعليم الأساسي.	3.95	1.39	4	مرتفعة
1	تطبيق تجربة الدمج في التعليم الأساسي تزيد في الضغوط على المعلمين.	3.94	1.25	5	مرتفعة
2	لذوي الحاجات الخاصة امكانيات يمكن رعايتها.	3.90	1.38	6	مرتفعة
7	تكوين علاقات متبادلة بين التلاميذ العاديين وذوي الحاجات الخاصة ينمي السلوك الاجتماعي لكل منهم.	3.89	1.35	7	مرتفعة
4	لكي ينجح المعلمون في التدريس بالصفوف المدمجة لابد من معرفتهم لخصائص ذوي الحاجات الخاصة.	3.85	1.29	8	متوسطة
3	يجب أن تقدم المدرسة برامج تدريبية حول الدمج لآباء وأمهات ذوي الحاجات الخاصة والعاديين.	3.84	1.37	9	مرتفعة
5	يتطلب الدمج متخصص في تعليم ذوي الحاجات الخاصة لمعانة المعلم.	3.81	1.36	10	مرتفعة

11	يحتاج المعلمون الى الالتحاق بدورات تدريبية تنمي كفاياتهم للتمكن من التدريس لتلاميذ الصفوف المدمجة.	3.68	1.28	11	مرتفعة
6	تساعد المدرسة أولياء الأمور على معرفة كيفية التعامل مع الأبناء من ذوي الحاجات الخاصة.	3.52	1.43	12	متوسطة
12	تشرك المدرسة أباء ذوي الحاجات الخاصة وامهاتهم والطلاب في الأنشطة المدرسية.	3.44	1.38	13	متوسطة
14	يجب توفير الوسائل التعليمية اللازمة لتعليم الطلاب العاديين وذوي الحاجات الخاصة.	3.23	1.85	14	متوسطة
الدرجة الكلية-		3.78		مرتفعة	

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (6) وجود اتجاهات ايجابية مرتفعة لدى المعلمين حول تقويم تجربة دمج ذوي الحاجات الخاصة مع اقرانهم العاديين، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.78) وعلى مستوى فقرات المقياس تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.98-3.23)، وجاءت في الدرجة الاولى الفقرة رقم (12) بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (1.33) وتنص على " لذوي الحاجات الخاصة حقوق أقرانهم العاديين نفسها"، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة رقم (10) بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (1.39) وتنص على "يشجع المعلم التلاميذ العاديين على التعاون مع أقرانهم ذوي الحاجات الخاصة". فيما جاءت الفقرة رقم (14) في الدرجة الاخيرة بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (1.85) وتنص على " يجب توفير الوسائل التعليمية اللازمة لتعليم الطلاب العاديين وذوي الحاجات الخاصة"، مما يشير إلى مستوى رضى مرتفع لدى المعلمين حول دمج الأطفال الموهوبين في المدارس العادية الكويتية وقد يعزى ذلك إلى قدرة الإدارة المدرسية على إدارة عملية الدمج بشكل فاعل بالإضافة إلى وجود رغبة لدى المعلمين بنجاح عملية الدمج وإيمانهم بالقدرات التي يمتلكها ذوي الحاجات الخاصة، ولكن وعلى الرغم من ذلك فإن عملية الدمج تتطلب معلمين مختصين ولديهم خبرة سابقة في هذا المجال.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فأنها توصي بما يلي :

-قيام المدارس الابتدائية الكويتية بالعمل على توفير مناخ صفي متفهم ومتقبل للطفل ذي الحاجات الخاصة فبدون ذلك سيشعر هذا الطفل بالرفض والعزلة.

-إجراء الدورات التدريبية اللازمة التي تزود المعلمين بالمعرفة الكافية للأدوار المطلوبة منهم أثناء قيامهم بعملية التدريس للعاديين وذوي الإعاقة، وتزويدهم

بالمهارات التي تمكنهم من اختيار طرق التدريس المناسبة، وبالتالي يتوافقون مهنيا، ويصبحون أكثر فعالية مع طلابهم على اختلاف احتياجاتهم.

-توفير فرصاً عادلة وكافية تمكن المعلمين من القيام بمساعدة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على الدمج في المدارس العادية من خلال حضور الندوات والمؤتمرات التي تتعلق بتطوير الأداء مع جميع الطلاب على اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم.

-التشجيع على شيوع ثقافة دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام الكويتية شريطة توفير مستلزمات نجاحها.

-ضرورة تهيئة الطلاب والمعلمين والإداريين والعاملين في مدارس التعليم العام على تقبل الأطفال ذوي الإعاقة وتنمية اتجاهاتهم نحوهم.

-إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث العلمية المختصة في دمج ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في دولة الكويت.

قائمة المراجع:

1. أبو مصطفى، نظمي، حشيش، بسام. (2000). اتجاهات أولياء الأمور والمعلمين نحو الدمج الاكاديمي للأطفال المعاقين سمعياً مع الأطفال العاديين في المدارس العادية، حوليات، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

2. الأشقر، مريم. (2003). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المركز الثقافي الاجتماعي، الأردن.

3. الأشقر، مريم. (2003). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، سلسلة اصدارات المركز الثقافي الاجتماعي: الجمعية القطرية لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، قسم البرامج والنشطة، العدد(1) دولة قطر.

4. إشكناني، أحمد. (2011). آراء معلمي و مديري مدارس التعليم العام الحكومية بدولة الكويت حول دمج ذوي صوبات التعلم في مدارس العاديين، مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، 3 (6)، 259 – 197.

5. بطاينة، أسامة والرويلي، مد الله. (2015). اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11 (2)، 168-145.

6. البعيرات، محمد. (2018). جاهزية المدارس العادية الحكومية لنجاح دمج الطلبة ذوي الحاجة في الأردن. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، 4 (2)، 152-132.

7. الجندي، خالد. (2003). فاعلية برنامج تدريبي في تغير اتجاهات الأطفال العاديين نحو ذوي الحاجات الخاصة في غرف المصادر، عمان: دار الفكر.
8. الحزنوي، محمد. (2010). معوقات دمج تلاميذ ذوي اضطراب التوحد في مدارس التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، السعودية.
9. الحسناوي، زينب. (2015). أساليب التنمية المهنية لمديري مدارس الدمج في دولة الكويت. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 49 (2)، 269-248.
10. حسين، مروة، المطيري، سلوى. (2018). توظيف التقنيات التربوية (التكنولوجيا) في تعليم الطلبة المكفوفين في مرحلة التعليم الأساسي في الكويت، الكويت: قبس للنشر والتوزيع.
11. حمدي، ابراهيم. (2017). مستوى فاعلية تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في مدينة تبوك من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحسين بن طلال، معان: الاردن.
12. الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2018). مناهج واساليب تدريس في التربية الخاصة، ط (7)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
13. الخطيب، جمال. (2017). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، عمان: دار وائل للنشر.
14. راغب، رحاب. (2017). فعالية برنامج تدريبي لتنمية اتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الاعاقات بمدارس التعليم العام، مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، عدد (18)، 35-1.
15. زيدان، حنان وصادق، فاروق. (2006). اتجاهات العامة نحو الدمج الشامل وعلاقتها بالتفاعل الكفء بين ذوي الاحتياجات الخاصة واقرانهم من التلاميذ، مجلة الدراسات النفسية، 2 (19)، 439-417.
16. سلامة، سهير. (2002). التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين العزل والدمج، مكتبة زهراء الشرق بالقاهرة.
17. السويطي، عبد الناصر. (2016). اتجاهات وآراء المدرسين والاداريين في التعليم العام نحو ادماج الاطفال غير العاديين في المدارس الإبتدايية العادية في منطقة الخليل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل كلية التربية الأساسية، 1 (25)، 132-114.

18. شاهين، امل. (2020). برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتعديل اتجاهات مديرات ومعلمات المدارس العادية نحو فصول الدمج، مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال، 12 (41)، 25-1.

19. شقير، زينب. (2001). نداء من الابن المعاق، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

20. الصمادي، علي. (2010). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثالثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، 18 (2)، 804-785.

21. الضفيري، فايز. (2021). اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية بدولة الكويت، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، 48 (1)، 281-264.

22. القريطي، عبد المطلب. (1999) الإرشاد النفسي لآباء وأسر المتخلفين عقليا ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، البحرين: جامعة الخليج العربي.

23. المشاقبة, فرحان، ابو قويدر ايمان. (2021). اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27 (4)، 714-690.

24. النواصرة، فيصل، منسي، حسن. (2018). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح الوطنية، 32 (12)، 2357 – 2390

25. هارون، صالح. (2004). تدريس ذوي الاعاقات البسيطة في الفصل العادي، الرياض: دار الزهراء.

26. Davids, p, Arora T. & Nelson M. (2001), Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities Exceptional children, 67 (4), 467-484.

27. Finstad, K. (2015). Exploring The Development Of School Readiness In Kindergarten In Norway: A Case Study Of The Implementation Of The Gausdal Model, Master's Thesis.

28. Futernick, K. (2007). A Possible Dream: Retaining California Teachers So All Students Learn, Sacramento: California State University, 2 (10), 1-20.
29. Kirkpatrick, L. (2016). A Qualitative Phenomenological Study Of Hispanic Parent Perspectives On School Readiness" (Doctoral Dissertation, Tennessee State University,
30. Kochhar, S. (2008). Educational And Vocational Guidance In Secondary Schools. New Delhi: Sterling Publishers.
31. Macfarlane, K, Woolfson, L. (2013). Teacher Attitudes And Behavior Toward The Inclusion Of Children With Social, Emotional And Behavioral Difficulties In Mainstream Schools: An Application Of The Theory Of Planned Behavior. Teaching And Teacher Education, 1 (29), 46-52.
32. Rendden, M. (1975), Investigation Of Mainstreaming Competencies Of Regular Elementary Teachers, Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Kentucky
33. Salend S. (1990). Effective Mainstreaming. New York: Memillan Publishing Company
34. Segall, M (2008), Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge and attitudes. Unpublished masters thesis, University of Georgia, Athens, USA.
35. Sims, S. (2015). General Education Teachers Training To Teach Special Needs Students In The General Education Setting, Doctoral Dissertation, Regent University.

Teachers Attitudes Towards Integrating Children with Special Needs in Regular Schools in The State of Kuwait

DR. Falah hammoud Hussein Al-Sharika
The Higher Institute of Dramatic Arts/ Kuwait

Abstract: The study aimed to show teachers' attitudes towards integrating children with special needs in regular schools. The study relied on the descriptive survey method. A random sample of (300) teachers was selected. The study showed that there is a high degree of approval among teachers about the general competencies necessary for teachers of ordinary classes, and about the role of teachers in integrating students into ordinary classes with special needs, and the presence of high positive attitudes among teachers about evaluating the experience of integrating people with special needs with their ordinary peers. The study recommends providing an understanding and accepting classroom environment for a child with special needs, without which this child will feel rejected and isolated.

Keywords: Attitudes, integration of children, people with special needs, regular schools.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 18 سبتمبر 2022
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية

د .تهاني إبراهيم العلي

جامعة إربد الأهلية-المملكة الأردنية

ملخص: هدفت الدراسة للتعرف على درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية, واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس درجة ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية, وتكونت عينة الدراسة من (390) معلمة, تم اختيارهم بالطريقة العشوائية النسبية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية ككل جاءت بدرجة (كبيرة)؛ وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية تعزى لمتغيري(المؤهل العلمي, المرحلة التعليمية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري نوع المدرسة وسنوات الخبرة لصالح الإناث ومن سنة إلى اقل من 5 سنوات. وأوصت الدراسة تعزيز أُسس ومبادئ وقيم ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية في المدارس الحكومية والخاصة.

الكلمات المفتاحية: قائدات المدارس, لواء الكورة, إدارة الصراعات التنظيمية.

مقدمة:

تتعرض المؤسسات التربوية في كثير من الأحيان إلى متغيرات داخلية أو خارجية, تعيق حركة التنظيم وسير اتجاه الخطة الأولية التي وضعتها المؤسسة التربوية, مما يؤدي إلى العمل على وضع خطة بديلة تؤدي إلى التغيير في النتائج أو الأهداف المراد تحقيقها, ويعتبر الإنسان المحور الأساس في أي مسيرة حضارية وهو وسيلة التقدم المنشود، والثروة البشرية التي على أساسها تتحقق التنمية، ومعلّما رئيسا من معالم السياسة التربوية والتعليمية الهادفة إلى تنشئة أجيال واعية مثقفة, والإنسان المعاصر يعيش على الدوام في زخم معرفي عبر سبل اتصال وتواصل متجددة، تمده دائما بالجديد في كل ميدان، لذا فلم يعد المطلوب من التربويين اليوم الاكتفاء بما يرفع عنهم الجهل المعرفي، بل أصبح التحدي يتعلق بمدى المقدرة على التخطيط الذكي لمواكبة مظاهر النمو الفكري المستمر وزيادة تنمية الإبداع لديهم.

وإن مرونة التعامل وقدرة المؤسسات على ضبط درجة التغيرات والتحديات ضمن إطار المؤسسة الواحدة يؤثر تأثيرا قويا على وضوح الأهداف والوصول إليها, فهناك ممارسات اجتماعية للسلوك داخل المؤسسة التعليمية تجعل الأفراد يتنافسون داخل وسطهم التنظيمي,وخاصة إذا ساد طابع الجماعات, فإن درجة التنافس يصبح على نطاق واسع جدا وذلك بسبب التباين بين هؤلاء الأفراد في القيم, والأهداف, والتوجهات والأفكار(الحربي,2020)، فكثير من العلاقات تمر بفترة من عدم التوافق من حين لآخر, فتصبح الخلافات والتعارض نتيجة حتمية وهنا لابد من استخدام مهارة الإدارة البناءة وحل الخلافات واكتساب مهارات إدارة الصراع التنظيمي بشكل فعال وذلك على مستوى الأفراد والجماعات (رصاص,2020).

ومن مسببات الصراع التنظيمي اصطدام القائدات بأنماط مختلفة من المعلمات, منهم العنيد, ومنهم العصبي, ومنهم الغير مكترث,ومنهم العدواني, ومنهم المتحمس, وقد يترتب على هذه الاختلافات في الأمزجة حدوث بعض الصراع التنظيمي(Longe, 2015), وهنا يظهر ويبرز دور القائدات في مواجهة وحل مشكلات الصراع الذي قد ينشأ داخل المؤسسة لأسباب متعددة وعلى القائدات إعطاء الصراع أهمية كبيرة والإلمام بجوانبه المختلفة لأن إدارة الصراع يعتبر عاملا حاسما ومهما في تحقيق المؤسسة التربوية لأهدافها وإرتقائها وتطورها (الدجاني,2020).

ونظرا للأهمية التي قبلها الصراع التنظيمي داخل المؤسسات التربوية فإنه أصبح من الظواهر السلوكية المتعارف عليها داخل أي مؤسسة تربوية إدارية تسعى

للنجاح,حيث أن القائدات يقضين معظم وقتهن في إدارة الصراع والعمل على إيجاد حلول تحد من تفاقم الظاهرة(Lawton, (2019), حيث أن الأمر يتطلب جهد ودقة ومهارة في التعامل معه, فقد يكون الصراع الناشئ داخل المؤسسة له آثار سلبية وإيجابية في نفس الوقت يؤثر على أداء المؤسسة وأداء الأفراد وإنتاجيتهم(الطراونة,2016).

وقد دلت الأبحاث والدراسات على أنه في حالة وجود الصراع بدرجة منخفضة فإن نتائجه تكون غير إيجابية على أداء الأفراد وذلك بسبب اختفاء صيغة الملل والركود واللامبالاة داخل المؤسسة, أيضا يؤدي إلى خفض روح الإبداع والتجديد والابتكار مما ينعكس ويؤثر بشكل سلبي على المؤسسة(Ghaffar, 2019), أيضا أنه إذا كان مستوى الصراع عاليا فإن نتائجه تكون سلبية على أداء الأفراد بسبب عدم تعاون المنظمة وأفرادها, وتشتت الأفكار والخروج عن الأهداف الرئيسية وتحقيق أهداف ومصالح خاصة), وبالتالي يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء,وإذا كان مستوى الصراع مثالي أو معتدل فإن نتائجه تكون ايجابية, بحيث تؤثر على مستوى الأداء لدى الأفراد(المخالفي,2020).

ومن هنا لابد من تشجيع القائدات على خلق جو مقبول من الصراعات داخل المؤسسات التربوية كوسيلة لزيادة الكفاءة والابداع والتجديد, وذلك لان قدرة الإدارة على تفهم الصراع وتحويله إلى صراع ايجابي تترتب عليها رفع الروح المعنوية لدى المعلمات باستمرار(الجالودي,2020), حيث أن الصراع أمر ضروري لابد منه سواء كان ايجابي أم سلبي, ولكن مهارة الإدارة في التعامل معه تجعله أمرا ايجابيا يحفز المعلمين ويزيد من كفاءتهم (معوض.2020).

ولكون المؤسسات التربوية في وقتنا الحاضر تواجه العديد من القضايا والمشكلات التي تتطلب من الإدارة المدرسية ممثلة بقائدات المدارس ضرورة التفكير في التقليل من الاعتماد على المنهج التقليدي في حل المشكلات، ومحاولة توظيف الأساليب الإدارية الحديثة في هذا الشأن، والذي يعد ضرورة ملحة في ضوء التغيرات العالمية المتسارعة، وفي ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، فإدارة الصراع التنظيمي بأسلوب قيادي يدعم قوة أي مؤسسة في تميزها عن المؤسسات الأخرى، والمؤسسات المبدعة هي وحدها القادرة على تحقيق النجاح والمنافسة، لذا فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية من وجهة نظر المعلمات.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

الصراع التنظيمي:

الصراع لغة هو النزاع والخصام أو الخلاف والشقاق ويعني اشتقاقا: التعارض بين مصالح وآراء أو الخلاف (العيان, 2002).

ويرى الحناوي (1974) أن ديناميكية التعارض (الصراع) تقوم بدور هام في التحليل الحديث للسلوك التنظيمي, وبين أن من أهم أشكاله هو التعارض بين الفرد والتنظيم, والتعارض تتفاوت مظاهره بين مجرد اختلافات بسيطة في وجهات النظر إلى الحروب بين الدول مما يجعل مفهومه غاية في التعقيد.

وتعرفه الباحثة بأنه تعارض في الأفكار والاتجاهات ينتج بين العاملين نتيجة الاختلاف في وجهات النظر حول القضايا التعليمية والاجتماعية, وهو يميل إلى التنافسية التي تحدث من أجل تغيير الوضع الراهن, وغالبا ما تكون الصراعات التنظيمية على مستويات متعددة تبدأ بالذات وتنتهي بالمؤسسة.

يضيف جرار(2019) أن أسباب حدوث الصراع تتمثل بالاتي:

-الصراع الوظيفي الذي يحدث داخل المؤسسات التربوية مثل التمويل والإنتاج والأفراد.

-الاعتمادية المتبادلة بين الأنظمة الفردية داخل المؤسسات.

-الصراع الهيكلي وهو الذي يحدث بين مجموعات المصالح المختلفة على نظام المكآفات والمراكز والمكانة والحوافز.

ويرى جمال(2018) أربعة أسباب محددة للتعارض التنظيمي تتمثل بأهداف غير متناسقة أو غير متفقة, وجود أساليب غير ملائمة أو عدم كفاية عملية تخصيص الموارد, تداخل المراكز وعدم وجود خطوط فاصلة بينهما, اختلاف الإدراك بالنسبة لأعضاء التنظيم وخلط بين الأهداف قصيرة المدى والأهداف المستقبلية مما يؤدي إلى شيوع الفوضى في أداء المهام الوظيفية على أكمل وجه وفق الخطط الإستراتيجية المعدة مسبقا.

يشير العنزي (2018) أن الصراع يمر في عدة مراحل حُددت بخمس مراحل وهي:

-الصراع الضمني: وتتضمن هذه المرحلة الشروط أو الظروف المسببة لنشوء الصراع كالاعتمادية بين الأفراد أو الجماعات.

-مرحلة الصراع المدرك: وفي هذه المرحلة يبدأ أطرف الصراع في إدراك أو ملاحظة وجود الصراع وهنا يتوجب على القيادة الحصول على المعلومات التي تلعب دوراً هاما في تغذية صوره ومدركاته.

-مرحلة الشعور بالصراع: بحيث يتضح فيها الصراع ويتبلور وتتولد أشكال من القلق الفردي والجماعي المشجعة على الصراع.

-مرحلة الصراع العلني: يتم فيها انتهاج الأسلوب العلني الصريح للتعبير عن الصراع ضد الطرف الآخر.

-مرحلة ما بعد الصراع العلني: في هذه المرحلة تبدأ القيادة في إدارة عملية الصراع.

كما أورد ابو سنينة(2014) مراحل أخرى للصراع التنظيمي تكمن في الصراع الكامن وهو موجود في أي نظام, ثم صراع مدرك عندما يبدأ الأفراد بملاحظة تهديد للمنظومة القيمية لهم, ثم صراع ملموس عندما تكون هناك بؤر خلاف وتوتر, يليه صراع ظاهري عندما تتم ممارسة سلوك صراعي, وأخيرا مترتبات الصراع وآثاره وهذه تتصل بظروف ما بعد الصراع وكيفية مواجهة الصراع والأساليب القيادية المتبعة لحل الصراع وتهدئته بما يخدم مصلحة جميع الأطراف في المؤسسة التعليمية.

وينظر الاتجاه الحديث والفكر الإداري إلى الصراع على أنه شيء محتوم ويتعذر اجتثاثه, وقيادة الصراع لا تعني حله وإنما الاستفادة منه, بينما تتطلب قيادة الصراع بدء تشخيص الصراع بهدف تحديد حجمه ليتم في ذلك عملية التدخل من خلال تحديد أسباب الصراع ومعرفة مشاعر أطرافه,والتوصل إلى التكامل في أفكار الأطراف المتنازعة,ثم التوصل إلى حلول حقيقية يمكن أن تدعم من قبل أطرف النزاع,ومحاولة إعادة توجيه توترات الأفراد (عابدين,2012).

أساليب القيادة التربوية في إدارة الصراع:

هناك عدة أساليب ممكنة لحل الصراع في المؤسسات التربوية, وتختلف الآراء باختلاف الصراعات وبيئتها إذ أن القيادة التربوية للصراع تتطلب أولاً تشخيص

الصراع ثم التدخل فيه للمحافظة على قدر معتدل من الصراع من خلال خمسة أساليب مختلفة للتعامل مع الأوضاع المتأزمة:

الدمج: ويستلزم ذلك تبادل معلومات وتفحص الخلافات للتوصل إلى حل يرضي الطرفين.

الالتزام: وتحاول القيادة في هذا الأسلوب التقليل من أهمية الخلافات والتأكيد على القواسم المشتركة لإرضاء اهتمامات الطرف الآخر.

الهيمنة: إهمال الشخص حاجات الآخرين لتحقيق حاجاته.

التحاشي: انسحاب القيادة وتجنب الوضع الذي يشكل تهديدا قد يأخذ شكل التأجيل

التسوية: وهذا الأسلوب هو أسلوب وسيط بالاهتمام بالذات والآخرين حيث تقنع القيادة كلا الطرفين للتنازل من أجل التوصل إلى قرار مشترك (Gibson, 2011)

.

ويرى (Koutouzis, 2017) أن هناك أساليب لحل الصراع التنظيمي تتمثل بممارسة الأسلوب التجنبي ويقصد به الانسحاب من الصراع وهذا لا يعني غياب الصراع ولكن لا يتم التعامل معه ويحاول تجنبه, الأسلوب التنافسي الاهتمام بتلبية الحاجات الذاتية ولو على حساب الآخرين,الأسلوب التوفيقي التكيفي ويعمل على تسوية الأمور والتأقلم مع الوضع,الأسلوب التشاركي يتنازل عن بعض اهتماماته للوصول مع الآخرين إلى حل وسط,ثم الأسلوب التعاوني ويقود هذا الاتجاه إلى جهود ترضي الطرفين المتصارعين من خلال حل مشترك للمشكلة.

للصراع آثار إيجابية تعود فوائدها بالنفع على الفرد والمؤسسة وتعكس أثرا إيجابيا على الأهداف حيث يؤدي الصراع إلى حدوث تغيير في الوضع القائم في المؤسسة, وذلك باستغلال القائدات للخلافات في جو تنافسي يحقق الفائدة للمؤسسة,ويؤدي الصراع إلى ظهور مواهب ابتكارية عندما يلجأ أطرف الصراع إلى بحث الإستراتيجيات التي تكفل حل الصراع وهذا ينمي قدرة الأفراد ومواهبهم لمواجهة المواقف الصعبة, يؤدي الصراع إلى تكوين معلومات لدى القيادة يمكن الرجوع إليها مستقبلا,. ويؤدي الصراع إلى نشوء حالة من التعاون والانسجام بين

الأفراد بعضهم البعض, حيث يتعرف كل منهم على الآخر بشكل أقوى أثناء فترة الصراع وتزداد أواصر التعاون بين الأفراد.(Gautam, 2012).

حدد القرني(2016)الآثار السلبية للصراع فقد يؤدي الصراع إلى حدوث آثار ضارة بالصحة النفسية والجسمية للأفراد, قد يؤدي الصراع إلى انخفاض الأداء بسبب الخلاف بين الأفراد,كما يؤدي الصراع إلى انخفاض الروح المعنوية بين العاملين وتدني الدافعية والانجاز, وقلة الاتصال والتواصل الايجابي المثمر والهادف, أيضا يؤدي الصراع إلى إهدار الوقت والجهد والمال نتيجة محاولات القائدات إدارته وعلاجه بكافة الطرق والأساليب دون إلحاق الضرر بالمعلمات أو المؤسسة(دودين,2020).
أضاف زيد(2021) عدة أساليب يمكن من خلالها قيام قائدات المدارس إثارة الصراع بين المعلمات والتي تتلخص فيما يلي:

-زيادة المنافسة بإيجاد المواقف التنافسية من خلال الحوافز.

-زيادة حالة عدم التأكد لإزالة الحالة التقليدية والطرق النمطية في تنفيذ المهام.

-إعادة تصميم واعتمادية المهام من خلال إعادة تصميم الوظائف بحيث تكون متصلة مع بعضها البعض وتؤدي زيادة الاعتمادية في المهام إلى تحفيز المجموعات على التفاعل المستمر من أجل أداء أفضل.

-تعيين موظفين بخلفيات وخبرات مختلفة لاستثارة التنافس وتغيير أنماط العمل وإظهار المهارات والخبرات المختلفة.

-تمرير بعض الرسائل الغامضة والإشاعات حول إمكانية الاستغناء عن بعض الموظفين غير الأكفاء.

وتستنتج الباحثة أن الصراعات التنظيمية تحدث على عدة مستويات, إذ تحدث على المستوى الفردي ويكون عندما لا يستطيع فردين أو أكثر التوصل إلى اتفاق حول هدف أو موضوع محدد, كما تحدث الصراعات على مستوى الأفراد وتنشأ الصراعات بين الأفراد عندما يكون هناك نوع من التناقض بين الأشخاص وخاصة إذا كان الهدف المراد تحقيقه مشترك، وعملوا مع بعضهم البعض لفترة من الزمن مما يجعلهم مدركين لنقاط الضعف للطرف المقابل، وقادرين على تقييم الأداء

للزملاء في نفس المهمة ومن هنا ينشأ الصراع في المؤسسة, ويحدث أيضا على مستوى الجماعات وهذا النوع من الصراع ينشأ عندما يواجه الفرد موقفاً يتطلب منه اختيار بديل من بين عدة بدائل محددة، أو أن يترك البدائل الأخرى لعدم قدرته على تحقيقها, الصراع على مستوى المنظمة, حيث يتخذ هذا النوع من الصراع أشكالاً عديدة ومنها الصراع الأفقي والذي يحدث بين العاملين أو الدوائر في المستوى الوظيفي الواحد، والصراع العامودي الذي يحدث بين المشرفين والتابعين في العمل والذين لا يوجد بينهم اتفاق حول الطرق والأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع إدارة أساليب الصراع التنظيمي وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث: فقد هدفت دراسة محاميد (2018) إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة المثلث الشمالي لإدارة الصراع التنظيمي وعلاقتهما بالأداء المدرسي كما يراها المعلمون، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (236) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، استخدمت الباحثة أداة الاستبانة لجمع المعلومات، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إدارة الصراع التنظيمي جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس وجاءت الفروق لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر سنوات الخبرة ولصالح المعلمين أصحاب خبرة من(5) إلى أقل من (10) سنوات، وعدم وجود فروق تعزى لأثر المؤهل العلمي.

وأجرى حماد وسلامة (2019) دراسة هدفت إلى تعرف درجة فاعلية إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد وعلاقتها بالتمكين الإداري لديهم كما يراها المعلمين والمشرفين والمديرين أنفسهم، استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكونت عينة الدراسة من (358) معلماً ومديراً ومشرفاً، أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة فاعلية كبيرة في إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي والخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وأجرى فرير (Ferrer, 2020) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين أنماط إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في إقليم كويزون في الفلبين، والمناخ التنظيمي السائد في مدارسهم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (1168) معلماً ومعلمة و (31) مديراً، استخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع المعلومات، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين أنماط إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية والمناخ التنظيمي السائد في مدارسهم تبعاً لمجالات العلاقة بين المعلمين، وسلوك المعلمين، والدعم المقدم للمعلمين من قبل المدير، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط إدارة الصراع التنظيمي السائدة لدى مديري المدارس في إقليم كويزون هي النمط التعاوني ونمط التسوية.

كما أجرى زيد (2021) دراسة هدفت للكشف عن درجة فاعلية إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى المعلمين في تلك المدارس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، استخدم الباحث المنهج النوعي والكمي، تكونت عينة الدراسة من (372) معلماً ومعلمة، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية إدارة الصراع التنظيمي جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيري (الجنس، والخبرة).

وقام كل من أوزوكي وأوبيكوي (Uwaezuoke & Obiekwe,2021) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف ممارسات إدارة الصراع التنظيمي التي يستخدمها مديرو المدارس لتقديم الخدمات الجيدة في المدارس الثانوية العامة في ولاية أنهار، واستخدم الباحثان المنهج الكمي، تكونت عينة الدراسة من(130) مديراً و(650) معلماً، واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس والمعلمين اتفقوا على استخدام مديري المدارس لمبدأ تفادي إدارة النزاعات لتجنب الاشتباكات، كما أظهرت أن استخدام المديرين للأسلوب الحازم في تنفيذ المهمات بعيداً قليلاً عن العلاقات الإنسانية في التعامل مما يؤدي إلى انخفاض كفاءة العمل وأدائه.

التعقيب على الدراسات السابقة

بحدود علم الباحثة لم تتوفر أي دراسة تناولت موضوع أساليب إدارة الصراعات التنظيمية في منطقة لواء الكورة بشكل مباشر، إلا أن معظم الدراسات التي استطاعت الباحثة الحصول عليها تتشابه نوعًا ما مع موضوع الدراسة ضمنيًا مثل دراسة حماد وسلامة (2019)، ودراسة زيد(2021)، ويلاحظ أن الدراسات السابقة تناولت ضمنيًا المتغير الرئيس للدراسة (الصراعات التنظيمية)، إلا أن أهدافها وعينتها ومجتمعها والبلدان التي أجريت بها الدراسة يختلف واقعها ومجتمعها وعينتها عن بلد وموقع الدارسة الحالية بالإضافة إلى أهدافها مثل دراسة محاميد (2018) ودراسة فرير (Ferrer, 2020),وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات في تطوير أداة جمع المعلومات، والتعرف على نتائجها ومقارنتها بنتائج البحث الحالي واستخدم المعالجات الإحصائية المناسبة، وفي تدعيم بعض الآراء المتعلقة بالإطار النظري لذلك تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها قامت درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية من جوانب مختلفة كنوع المدرسة ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية، للعام الدراسي(2021/2022).

مشكلة الدراسة

من خلال خبرة الباحثة التي تجاوزت (12) عامًا وكونها تعمل مديرة في وزارة التربية والتعليم الأردنية,فقد لاحظت وجود عراقيل وتحديات كبيرة أمام قائدات المدارس, تتمثل بجمود القرارات وعدم توفر ميزانية كافية وقلة الوسائل التعليمية الحديثة وضعف التحفيز والروح المعنوية وتضارب درجات الولاء التنظيمي, والصراعات التنظيمية المتكررة,ونبذ التطوير والانفتاح المقبول لإحداث التغيير في سير العمل وخاصة بعد التطور المذهل الذي أحدثته ثورة المعلومات وظاهرة العولمة ، واتضح جليًا عدم قدرة قائدات المدارس على الاستفادة من زخم التكنولوجيا وتوظيفها في تطوير أدائهم الإداري نظرًا للتمسك بالأداء الكلاسيكي الرتيب والأمور الروتينية وإيمانها القاطع بذلك، فضلاً عن عدم تبني أساليب إدارية وأنماط قيادية كمنهجية فلسفية جديدة في نطاق العمل الإداري وهو ما انعكس بشكل كبير على الأداء العام للمدارس، وهناك بعد كبير وشاسع بين واقع العمل داخل المدارس وبين متطلبات المجتمع المعاصر الأمر الذي يستدعي معالجة نقاط الضعف بما فيها سلبية الأداء وعدم الرغبة في التغيير والتقاعس عن بذل الجهود التي تُحدث التطوير المطلوب(الدجاني,2020).

وتعد الصراعات التنظيمية التي تتجاوز حدود معينة من معيقات تحقيق الأهداف التعليمية ومن العوامل المؤثرة على الروح المعنوية والدافعية والإنتاجية للمعلمات داخل المؤسسات التعليمية, وتتفاوت قائدات المدارس في قدرتهن على استخدام الأساليب المناسبة لإدارة ومواجهة هذه الصراعات التنظيمية,وقد أثبتت الدراسات مثل دراسة محاميد (2018), ودراسة حماد وسلامة(2019), ودراسة زيد(2021),وجود كثير من المشكلات والصراعات في اختلاف مستوياتها ودرجاتها في المدارس, وأن الكثير من القائدات يمارسن أساليب إدارة الصراع بطريقة خاطئة لا تتناسب مع موقف الصراع, مما قد يؤدي ذلك إلى عدم التوافق بين القائدات والمعلمات، لذلك جاءت هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية من وجهة نظر المعلمات.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1.السؤال الأول: ما درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية من وجهة نظر المعلمات؟

2.السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيرات نوع المدرسة, وسنوات الخبرة, والمؤهل العلمي, والمرحلة التعليمية ؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على الآتي:

-التعرف إلى درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية من وجهة نظر المعلمات, من أجل التسلح بأساليب إدارية حديثة لمواجهة الصراعات وحلها بطرق علمية وواقعية في مدارسهن.

-الوصول إلى فهم أعمق لأثر بعض المتغيرات في درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية من وجهة نظر المعلمات, من اجل الكشف عن مدى تأثير هذه المتغيرات، وإلى أي مدى يمكن ضبطها,للتكيف مع المستجدات المعاصرة ووسائل التعليم الحديث في ضوء المتطلبات والاحتياجات المهنية.

أهمية الدراسة

-يتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من:

-مدراء التربية والتعليم حيث ستزودهم بمخزون معرفي عن درجة ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية,مما يدعو إلى اتخاذ التدابير اللازمة, من أجلِ التوجيه إلى الاهتمامِ بموضوع أساليب إدارة الصراعات التنظيمية في العمل ومدى تأثيره على وظائفهم وانتاجيتهم ولاءهم المؤسسي.

-إدارات المدارس وذلك من خلال تحديد وجهة نظر المعلمين في درجة ممارسة قائدات المدارس لأساليب إدارة الصراعات وما يشكله ذلك من قاعدة معلوماتية لإدارات المدارس, وزيادة فاعليتها لتحقيق الأهداف المبتغاة.

-المعلمين حيث ستوفر لهم قاعدة معلومات معرفية عن ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية لدى قائدات المدارس ودورها في خلق قيادات مؤهلة وقادرة على ممارسة مهنة التعليم بصورة مرضية ومقبولة في المدارس.

-متخذي القرارات في وزارة التربية والتعليم حيث ستساعدهم في بناء الخطط التدريبية المهنية تساعد المعلمين ذوي الخبرة القليلة في تنمية خبراتهم التعليمية بما يحتاجه الواقع التعليمي الحديث.

-الباحثين التربويين حيث سيتوفر لديهم مرجعا قيما للقيام بدراسات مشابهة في نفس الموضوع يمكن الرجوع اليه وقت الحاجة بكل يسر وسهولة لإثراء دراساتهم.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تتحدد الدراسة في المصطلحات الآتية:

درجة:هي "تقدير للحكم على ظاهرة معينة وفق معيار معين بأسلوب علمي وموضوعي ويتصف بالدقة" (أحمد، 2018: 24).

إدارة الصراع التنظيمي: تعرف بأنها " خلاف مدرك وعدم توافق ينشأ عنه إرباك أو تعطيل للنشاط داخل المنظمة، فينتج عنه حالة من التوتر بحيث يسعى أحد الأفراد إلى إعاقة أهداف أو مصالح الآخرين لأسباب قد تتعلق بمحدودية الموارد، أو بغموض الصلاحيات أو عدم تحديد المسؤوليات، أو تعارض الأهداف، وقد يؤدي هذا الصراع إلى نتائج إيجابية إذا أحسنت إدارته" (شلابي، 2019: 15).

وتعرف درجة ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية اجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يسجلها المستجيبون على أداة الدراسة التي ستعدها الباحثة لقياس درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية من وجهة نظر المعلمات.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

الحد الموضوعي: درجة ممارسة قائدات المدارس لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية.

الحد البشري: اشتملت الدراسة على عينة من المعلمات في مدارس منطقة لواء الكورة/الأردن.

الحد المكاني: طبقت الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة الواقعة ضمن منطقة لواء الكورة.

الحد الزماني: تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2021-2022م.

محددات الدراسة: تتحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لأدواتها (خصائص الصدق، والثبات).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدم لأغراض الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء الكورة للعام الدراسي 2021/ 2022والبالغ عددهم (1532) معلمة,كما تبين في الإحصائيات لعام 2021.

عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من معلمات المدارس في لواء الكورة, حيث تكونت عينة الدراسة من(390) معلمة بنسبة (25%) من مجتمع الدراسة موزعين على جميع مدارس لواء الكورة, ويبين جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية%
نوع المدرسة	حكومية	187	47.9%
	خاصة	203	52.1%
	المجموع	390	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس فاقل	292	74.9%
	دراسات عليا	98	25.1%
	المجموع	390	%100
سنوات الخبرة	منسنة إلى أقل من5	103	26.4%
	من5 إلى أقل من10سنوات	131	33.6%
	10سنوات فأكثر	156	40.0%
	المجموع	390	%100

المرحلة التعليمية	الأساسية	273	70.0%
	الثانوية	117	30.0%
	المجموع	390	%100

أداة الدراسة: تكونت أداة الدراسة من (26) فقرة شملت أربعة مجالات تغطي أساليب إدارة الصراعات التنظيمية، وقد تم بناء الفقرات بعد الرجوع إلى هذه المجالات من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة محاميد(2018), ودراسة حماد وسلامة(2019) ودراسة زيد (2021).

صدق أداة الدراسة :للتأكد من صدق المحتوى للاستبانة، تم عرضها على (10) مُحكِّمين في مجالات (الإدارة وأصول التربية، وعلم الاجتماع، واللغة العربية) ، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وانتماء كل فقرة للمقياس، وأي تعديلات يرونها مناسبةً. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع عليها (8) محكمين فأكثر أيْ ما نسبته (80%) من المُحكِّمين. وبهذا بقيت الاستبانة كما هي بحيث اشتملت على (26) فقرة.

صدق البناء لأداة الدراسة : للتأكد من صدق بناء أداة الدراسة فقد تم توزيعها على عينة استطلاعية قوامها(30) معلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها وتم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأداة مع المجال الذي تنتمي إليه ومع الأداة ككل وكانت النتائج كما في جدول(2):

جدول (2): قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأداة مع المجال الذي تنتمي إليه ومع الأداة ككل

رقم الفقرة	الارتباط مع:		رقم الفقرة	الارتباط مع	
	المجال	المقياس		المجال	المقياس
1	14**6.	97**5.	22	.867**	.867**
2	9**4.8	3**3.8	23	.918**	.897**
3	7**2.8	.814**	24	.877**	.849**
4	2**4.8	3**2.8	25	.908**	.907**

رقم الفقرة	الارتباط مع:		رقم الفقرة	الارتباط مع	
	المجال	المقياس		المجال	المقياس
5	.834**	.816**	26	.858**	.861**
6	.804**	.802**			
7	.835**	.812**			
8	.761**	.745**			
9	.721**	.720**			
10	.672**	.660**			
11	.575**	.531**			
12	.866**	.894**			
13	.877**	.867**			
14	.807**	.788**			
15	.81**	.818**			
16	.771**	.764**			
17	.857**	.859**			
18	.810**	.818**			
19	.857**	.835**			
20	.820**	.833**			
21	.900**	.888**			

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

تدل معاملات الارتباط المستخرجة على وجود علاقة دالة احصائيا بين جميع فقرات الاستبيان وبين المجالات التي تنتمي إليها، وهو ما يشير إلى توفر الصدق والاتساق الداخلي بالاستبيان، ويتضح توافر الصدق والاتساق بين المجالات وبعضها البعض، وكذلك بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها، وبالتالي فإنه يتوفر الصدق والاتساق الداخلي بالاستبيان.

ثبات أداة الدراسة : للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقتين الأولى ك طريقة الاختبار-إعادة الاختبار حيث تم تطبيق الأداة لمرتين على العينة الاستطلاعية بفارق زمني مدته أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، كما تم في الطريقة الثانية حساب معامل كرونباخ الفا معامل الاتساق الداخلي وكانت النتائج كما في الجدول (3):

الجدول (2): معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة ككل ومجالاتها

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
المجال الأول: الأسلوب التجنبي	0.92	0.91
المجال الثاني : الأسلوب التعاوني	0.91	0.92
المجال الثالث: الأسلوب التوكيدي	0.90	0.88
المقياس العام	0.94	0.93

معيار تصحيح أداة الدراسة : تم استخدام مقياس لكرت للتدرج الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، حيث تم إعطاء موافق بدرجة كبيرة جداً (5)، وموافق بدرجة كبيرة (4)، وموافق بدرجة متوسطة (3)، وموافق بدرجة قليلة (2)، وموافق بدرجة قليلة جدا (1)، وتم الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية:

طول الفترة = (أعلى قيمة – أدنى قيمة) / 5 = (5-1) /5 = 0.8

وعليه يكون معيار الحكم على الدرجة على النحو الآتي:

من1- اقل من 1.8درجة قليلة جدا

من 1.8- اقل من 2.6درجة قليلة

من 2.6- اقل من 3.4درجة متوسطة

من3.4- اقل من 4.2درجة كبيرة

4.2فاكثر درجة كبيرة جدا

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات الوسيطة:

-نوع المدرسة: وله فئتان(حكومية, خاصة)
-المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس فاقل، دراسات عليا).
-سنوات الخبرة :وله ثلاث مستويات: (من سنة إلى أقل من 5سنوات، من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات، 10سنوات فأكثر).
-المرحلة التعليمية : ولها مستويان (الأساسية, الثانوية).

ثانيا: المتغيرات التابعة:

درجة ممارسة قائدات المدارس لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية.

الأساليب والمعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام التحليلات الإحصائية المناسبة بعد إدخال البيانات على جهاز الحاسوب، لتحليلها باستخدام برنامج (SPSS) ومعالجتها إحصائيًا. وذلك على النحو الآتي:

-للإجابة عن السؤال الأول؛ تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

-للإجابة عن السؤال الثاني؛ تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الرباعي.

عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى الكشف عندرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية من وجهة نظر المعلمات ، وهل يختلف

درجة ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية باختلاف كل من نوع المدرسة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، وذلك من خلال الإجابة عن كل من أسئلة الدراسة الآتية:

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نص على:" ما درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية من وجهة نظر المعلمات "؟

فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية من وجهة نظر المعلماتمع مراعاة ترتيب المجالات تنازلياً، والمتوسط العام للمقياس الكلي، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	المجال الثاني : الأسلوب التعاوني	3.89	.78	1	كبيرة
1	المجال الأول :الاسلوب التجنبي	3.85	.79	2	كبيرة
3	المجال الثالث:الأسلوب التوكيدي	3.85	.81	3	كبيرة
	المقياس العام	3.84	.75		كبيرة

أظهرت نتائج الجدول (4)، أن مجالات ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية لدى قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة من وجهة نظر المعلمات, وهي (الأسلوب التجنبي, الأسلوب التعاوني, الأسلوب التوكيدي)، كانت كبيرة، وجاءت درجة ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية ككل بدرجة كبيرة. وفقاً للترتيب التالي: مجال الأسلوب التعاوني في المرتبة الأولى، ثم مجال الأسلوب التجنبي في المرتبة الثانية، ويأتي مجال الأسلوب التوكيدي في المرتبة الثالثة والأخيرة، وقد تعزى هذه الدرجة الكبيرة إلى إدراك القائدات لأهمية ممارسة أساليب إدارة

الصراعات التنظيمية في مدارسهن, لما لها من دور كبير في نقاء سلوكيات المعلمات والطلبة, واعتبار المدارس بيئات صالحة للتعليم, أيضا التزام القائدات بأساليب إدارة الصراعات التنظيمية يحقق الأهداف ويؤدي إلى احترام المعلمات والطلبة للقائدات والاقتداء بهن, بالإضافة إلى حرص القائدات على نشر ثقافة ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية, والتركيز على طابع الاحترام المتبادل مع جميع الأطراف الموجودة في بيئة العمل دون تمييز أو عنصرية, وبالإضافة إلى القبول لهن من قبل المعلمات وجميع العاملين والطلبة وأولياء الأمور, والتمسك بالقيم الإسلامية الأصيلة حيث تسعى القائدات إلى تفعيل العمل بتلك الأخلاقيات من قيم ومثل واتجاهات ايجابية وترجمتها إلى إجراءات تنفذ على ارض الواقع من اجل الارتقاء بالمستوى العام للمدارس وتحقيق الأهداف, بالإضافة إلى أن القائدات لديهن ارتباطا وثيقا بأعمالهم, وتقديم أفضل ما يمتلكونه من مهارات وخبرات للشعور بالرضا,فقد تنجح بعض المدارس في تطبيق أساليب إدارة الصراع التنظيمي بينما يفشل البعض الآخر، وفي الواقع فإن الصفات الأساسية التي يمتاز بها إدارة الصراع التنظيمي بسيطة وواضحة، ويرجع السبب الرئيسي لفشل هذه المؤسسات في عملية التطبيق نفسها، وقد لا يكون السر في نجاح هذه المؤسسات في اختيار استراتيجيات وأساليب إدارة الصراع التنظيمي,بل في درجة ممارسة الأساليب الذي يتناسب وثقافة المؤسسة وأفرادها، وفي مشاركة والتزام كل فرد في المؤسسة بتحقيق الأهداف,إلا أن هناك عوامل تحد من الصراع التنظيمي في المدارس, كإتباع القوانين والأنظمة بكل قبول ووجود المرونة, وسهولة التعامل مع الضغوط في العمل,وتوافر الحوافز المادية والمعنوية, وإتباع روح الفريق, بالإضافة إلى وجود الصفات القيادية في اتخاذ القرارات الحاسمة والمشاركة في صنع القرارات وحل المشكلات, وإنسجام الأهداف مع احتياجات المعلمات, والتخطيط والضبط والتنظيم في المؤسسة ووعي القائدات بإتباع أساليب حديثة لمعالجة وتخفيف والحد من وجود الصراعات التنظيمية, والتواصل الاجتماعي المفتوح، وسلوك العاملين وتوقعاتهم التي تتوافق مع المتطلبات التربوية الحديثة, وتدريبهم على أحدث وسائل التكنولوجيا والبرامج الخاصة التي من شأنها أن تسهل العمل, والتركيز على تقييم الأداء, وتحقيق التوازن بين الأهداف قصيرة الأجل وطويلة الأجل,مع الوعي بأهمية النظر الدائم إلى المستقبل, والاهتمام في معالجة المشكلات والنظر إلى حماية المستقبل بالوقاية من المشكلات التي تنتظر حدوثها, والاهتمام بالعلاج الذي يعد من وسائل الدفاع الذي يقود اليوم إلى الوقاية وأهميتها كمنظور إجتماعي

وإقتصادي في عصر العولمة.وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من حماد وسلامة(2019)، ودراسة زيد (2021)، والتي وجدت جميعها درجة كبيرة من ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية والالتزام بها وتطبيقها. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محاميد(2018)، والتي جاءت بدرجة متوسطة من ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية.

وفيما يلي كل مجال على حده:

إضافة إلى ما تقدم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسلوب التجنبي، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً، كما في الجدول (5).

جدول (5):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسلوب التجنبي لاستجابات أفراد العينة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
7	تتجنب مديرة المدرسة تكوين علاقة مميزة مع أحد أطراف الصراع	4.03	.85	1	كبيرة
8	تتجنب مدير المدرسة الاراء من أطراف الصراع	3.98	.84	2	كبيرة
1	تتمتع مديرة المدرسة بمهارات التواصل مع أطراف الصراع	3.97	.92	3	كبيرة
3	تسعى مديرة المدرسة إلى خلق المنافسة بين أطراف الصراع	3.97	.88	4	كبيرة
5	تشارك مديرة المدرسة العاملين في إنجاز المهام تحقيق العدالة	3.97	.90	5	كبيرة
9	تقوم مديرة المدرسة بالانسحاب من مناقشة القضايا الجدلية	3.96	.91	6	كبيرة

12	تتجنب مديرة المدرسة النقاش المباشر مع أطراف الصراع	3.94	.86	7	كبيرة
2	تتفادى مديرة المدرسة المواجهة المباشرة مع المعلمات عند حدوث الصراع	3.87	.97	8	كبيرة
4	تسعى مديرة المدرسة إلى حل الصراع بأسلوب مرضي ومقبول	3.86	1.00	9	كبيرة
10	تميل مديرة المدرسة إلى استخدام الأسلوب الديمقراطي في إدارة الصراع	3.85	.98	10	كبيرة
6	تتجنب مديرة المدرسة الشكاوي المتكررة	3.77	1.05	11	كبيرة
11	تبتعد المديرة عن أساليب المجاملة على حساب مصلحة المدرسة اثناء إدارة الصراع	3.47	1.15	12	كبيرة
	المقياس العام	3.89	.78		كبيرة

أظهرت نتائج الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الأسلوب التجنبي تراوحت بين (3.47-4.03)، وجاءت الفقرة (7) التي تتحدث عن " تتجنب مديرة المدرسة تكوين علاقة مميزة مع أحد أطراف الصراع " بالمرتبة الأولى وبدرجة كبيرة ، ثم جاءت الفقرة رقم (8) بمتوسط حسابي (3.98) وبدرجة كبيرة، ثم جاءت الفقرة رقم(1) وتتحدث عن "تتمتع مديرة المدرسة بمهارات التواصل مع أطراف الصراع " بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (.92) وبدرجة كبيرة, وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (11) وتتحدث عن " تبتعد المديرة عن أساليب المجاملة على حساب مصلحة المدرسة أثناء إدارة الصراع " بمتوسط حسابي بلغ (3.47) وبدرجة كبيرة. كما أن المقياس الكلي لفقرات مجال الأسلوب التجنبي بلغ (3.89) وبدرجة كبيرة. وقد تعزى هذه الدرجة الكبيرة إلى وعي القائدات بأهمية ممارسة الأسلوب التجنبي في إدارة الصراعات التنظيمية الذي يحوي الكثير من المهارات التي تقود إلى سلوكيات تمارسها القائدات داخل بيئات العمل, من أجل دعم وتشجيع المعلمات على تحمل المسؤوليات وظروف عملهن بقلوب راضية, أيضا اهتمام القائدات بتنمية المسؤولية الفردية والجماعية المباشرة,, والحرص على تعزيز القدرات الذاتية لدى القائدات للتأثير في سير العمل وذلك بالتمتع بالمرونة الفعالة,أيضا تتبع القائدات معايير موضوعية تبعد

عن الذاتية وتهدف إلى التحسين والتطوير المستمر للأداء وتقود للتنافسية الايجابية من اجل الحصول على الميزة القيادية والمؤسسية,بالإضافة إلى سعي القائدات للتميز والإنجاز والمحافظة على الأمن النفسي والتنظيمي للمعلمات والطلبة في المدارس، ووضع أهداف عالية وقابلة للتطبيق، وإيجاد بيئة تعلم منظمة وجادة، ورفع دافعية المعلمات والطلبة للعمل الجاد، والتشجيع على بذل جهود كبيرة لتحقيق التفوق الأكاديمي, ويقين القائدات بالكفاية والمقدرة على تحقيق النجاح والإبداع، فالثقة بالنفس ووجود إحساس بالكفاية لدى المديرات من أهم الخصائص أكاديميا لأن ذلك يساعد على إزالتها الكثير من العقبات والصراعات التي تحول دون تحقيق الأهداف، ورفع مستوى التعلم، والسعي الدائم لبناء الثقة بينهن وبين المعلمات والطلبة وأولياء الأمور على أسس الخير والصلاح، والثبات، والكفاية، والأمانة، والانفتاح, والحرص على التميز بالكفاية والمقدرة والتأهيل العالي والخبرة الكبيرة، وبثقة الآخرين، والتركيز على الأمور التعليمية، والإعتقاد بأهمية نجاح سير العملية التعليمية والمقدرة على مساعدة المعلمات على تحقيق أهدافهم، وتجاوز الصراعات بأقل الأضرار والوصول إلى تحقيق الغايات. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من حماد وسلامة(2019)، ودراسة زيد (2021)، والتي وجدت جميعها درجة كبيرة من ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية والالتزام بها وتطبيقها. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محاميد(2018)، والتي جاءت بدرجة متوسطة من ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسلوب التعاوني ، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً، والجدول (6)يوضح ذلك.

جدول (6):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسلوب التعاوني لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	تتعاون مديرة المدرسة مع الموقف بروح القانون لضمان إدارة الصراع	3.92	.85	1	كبيرة
1	تشرك مديرة المدرسة المعلمات في صياغة الخطط	3.89	.86	2	كبيرة

	والبرامج لمواجهة الصراعات				
3	تحرص مديرة المدرسة على استمرارية متابعة الصراعات	3.88	.87	3	كبيرة
2	تنوع مديرة المدرسة في استخدام استراتيجيات حديثة لإدارة الصراعات	3.87	.87	4	كبيرة
6	تتعاون مديرة المدرسة مع من يخالفها الرأي للوصول لحلول ترضي الطرفين	3.87	.87	5	كبيرة
7	تحافظ مديرة المدرسة على عقد الاجتماعات بشكل دوري لحل الصراعات	3.83	.88	6	كبيرة
4	تراعي مديرة المدرسة الظروف الطارئة والمستجدة للمعلمات	3.80	.91	7	كبيرة
8	تتقن مديرة المدرسة ممارسة العدل والمساواة بين المعلمات	3.78	.89	8	كبيرة
	المقياس العام	3.85	.79		كبيرة

أظهرت نتائج الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الأسلوب التعاوني تراوحت بين (3.78-3.92)، وكان أبرزها للفقرة رقم (5) التي تتحدث عن " تتعاون مديرة المدرسة مع الموقف بروح القانون لضمان إدارة الصراع" وبدرجة كبيرة، ثم جاءت الفقرة رقم (1) بمتوسط حسابي (3.89) وبدرجة كبيرة، ثم جاءت الفقرة رقم(3) التي تتحدث عن"تحرص مديرة المدرسة على استمرارية متابعة الصراعات " بمتوسط حسابي(3.88) وانحراف معياري(.87) وبدرجة كبيرة, وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (8) وتتحدث عن " تتقن مديرة المدرسة ممارسة العدل والمساواة بين المعلمات " بمتوسط حسابي بلغ (3.78) وبدرجة كبيرة. كما جاء المقياس الكلي لفقرات مجال الأسلوب التعاوني(3.85) وبدرجة كبيرة. وقد يعزى مجيء مجال الأسلوب التعاوني بدرجة كبيرة إلى أن القائدات يحرصن على تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها التربوية, وتسعى القائدات جاهدات إلى تشجيع المعلمات على التعاون والتشارك في مواجهة الصراعات بعيدا عن الحقد والكراهية, أيضا حثهم على الالتزام بالسلوكيات الأخلاقية وفق خطط

مدروسة والاهتمام بمصلحة المدرسة واتخاذ قرارات عادلة ومناسبة في حل الصراعات, واعتماد القائدات على التمكين وتشجيع المعلمات عليه بتزويدهن بالوسائل والمهارات الفعالة لحل الصراعات, وتحسين الأداء وتحقيق أفضل النتائج,والمشاركة في وضع أهداف المهام الوظيفية والإدارية المختلفة,بالإضافة إلى تهيئة القائدات المناخ المناسب للعمل المجدي والنافع والمثمر, والعمل على بناء ثقافة تنظيمية تهدف لتأصيل الروح التعاونية ونشرها في المدارس, وإيمان القائدات بالدور الفاعل في تطوير الأداء التعليمي للمدارس وأهمية إتباع الأسلوب التعاوني داخل مدارسهم, الأمر الذي يتجسد في القدرة على تأصيل الثقافة المدرسية الفاعلة والداعمة لتحقيق الطموحات المتوقعة فيما يخص ترجمة الأهداف إلى واقع ملموس في عصر باتت فيه المدارس تواجه الكثير من التحديات نتيجة للتطورات المتسارعة في مجال الثورة المعلوماتية والتكنولوجية والتغيرات السياسية والاقتصادية,وعي القائدات بضرورة استخدام وسائل الاتصال الحديثة,مما أوجد تعاونا كبيرًا بين المعلمات والقائدات في تأدية الرسالة التعليمية من منظور التوقعات المجتمعية، بأن تكون المدارس في مستوى التغيرات المحيطة بها، وتعمل ضمن المتطلبات والوضع الحياتي الواقعي المعاصر للفرد بما يحقق تنشئته التنشئة السليمة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من حماد وسلامة(2019)، ودراسة زيد (2021)، والتي وجدت جميعها درجة كبيرة من ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية والالتزام بها وتطبيقها. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محاميد(2018)، والتي جاءت بدرجة متوسطة من ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسلوب التوكيدي، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسلوب التوكيدي لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة

1	تسعى مديرة المدرسة التأكيد على أطراف الصراع قبول الحل الأمثل	3.90	.86	1	كبيرة
3	تشرك مديرة المدرسة المعلمات في وضع الأهداف الخاصة بالمدرسة	3.88	.87	2	كبيرة
5	تشجع مديرة المدرسة فكرة الحوار البناء المستمر في حل الصراع	3.87	.88	3	كبيرة
4	تلزم مديرة المدرسة الأطراف المتصارعة بتحديد الواجبات والمسؤوليات	3.86	.88	4	كبيرة
2	تعمل مديرة المدرسة على مواجهة الصراع الجاري بالحقائق للوصول للحل الأمثل	3.84	.87	5	كبيرة
6	تحرص مديرة المدرسة على صنع جو مُتألف بين المعلمات	3.82	.90	6	كبيرة
	المقياس العام	3.85	.81		كبيرة

أظهرت نتائج الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الأسلوب التوكيدي تراوحت بين (3.82-3.90)، وكان أبرزها للفقرة رقم (1) وتتحدث عن " تسعى مديرة المدرسة التأكيد على أطراف الصراع قبول الحل الأمثل"وبدرجة كبيرة، ثم جاءت الفقرة رقم (3) بمتوسط حسابي (3.88) وبدرجة كبيرة، ثم جاءت الفقرة رقم(5) وتتحدث عن "تشجع مديرة المدرسة فكرة الحوار البناء المستمر في حل الصراع" بمتوسط حسابي(3.87) وانحراف معياري(.88) وبدرجة كبيرة, وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (6) وتتحدث عن "تحرص مديرة المدرسة على صنع جو مُتألف بين المعلمات " بمتوسط حسابي بلغ (3.82) وبدرجة كبيرة. كما جاء المقياس الكلي لفقرات مجال الأسلوب التوكيدي (3.85) وبدرجة كبيرة. وقد يعزى مجيء هذا المجال بدرجة كبيرة إلى حرص القائدات على تعزيز ثقة المعلمات بأنفسهن وقدراتهن وإمكانياتهن, وتنمية روح المسؤولية الجماعية لديهن, والالتزام بالبيئة المناسبة للتواصل الجيد رغم وجود الصراعات,وتنسيق العمل الجماعي من خلال تطبيق منهجية عمل الفريق وحلقات الجودة الهادفة, والتأكيد على قيمة العمل الجماعي التشاركي واعتباره ذات قيمة وفائدة في تطوير العمل وتحسين الإنتاجية وتقوية معتقدات وسلوكيات المعلمات, بالإضافة إلى الحرص

على تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي بإشراكهم في التخطيط ورسم السياسات وإدارة المشكلات والأزمات من اجل قيادة ناجحة في بيئات تعليمية تربوية هادفة وبناءة, حرص القائدات على التركيز على الجوانب التنظيمية المؤسسية والهيكل التنظيمي للمدارس بواسطة اتخاذ عدة إجراءات وخطوات مدروسة ومتسلسلة تراعي عنصر التدريج المخطط في تحقيق التغيير والحد من الصراعات القائمة داخل المدارس, بحيث ينتج عن ذلك سير العملية التعليمية بكل يسر وسهولة, وتميز في الأداء للمدارس وبالشكل الذي يخدم الانسجام والتوافق مع المستوى التعليمي ومستوى التنظيم الإداري, حرص القائدات على إحداث التوازن المنشود داخل المدارس وشيوع الاستقرار والوظيفي والأمن النفسي, فالقائدات يحرصن على تعزيز الثقة بينها وبين جميع العاملات واتخاذ أسلوب الحوار البناء والشفافية كوسيلة للتعامل معهن من أجل إحداث التغيير المتوقع وتخفيف حدة الصراعات، واتباع المنهج السليم الذي يسهم في المساعدة على استغلال الوقت بالصورة المثلى, بالإضافة إلى إهتمام القائدات بتنفيذ حلقات تعليمية وبرامج داعمة وموازية ومشاريع تطويريه تساهم في إستغلال الطاقات الكامنة والحد من الصراعات بتوظيف الطاقات بأنشطة وأعمال تعود بالنفع على المدارس بصورتها العامة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من حماد وسلامة(2019)، ودراسة زيد (2021)، والتي وجدت جميعها درجة كبيرة من ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية والالتزام بها وتطبيقها. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محاميد(2018)، والتي جاءت بدرجة متوسطة من ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية.

ثانياً. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية من وجهة نظر المعلمات تُعزى لمتغيرات نوع المدرسة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة, والمرحلة التعليمية " ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية من وجهة نظر المعلمات (ككل) وفقا لمتغيرات الدراسة, والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةلدرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية (ككل) وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى/الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
نوع المدرسة	حكومية	3.75	187	.740
	خاصة	3.93	203	.745
	المجموع	3.84	390	.747
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.88	292	.752
	دراسات عليا	3.74	98	.726
	المجموع	3.84	390	.747
سنوات الخبرة	منسنة إلى أقل من 5	4.04	103	.810
	من5 إلى أقل من10سنوات	3.70	131	.681
	10سنوات فأكثر	3.84	156	.733
	المجموع	3.84	390	.747
المرحلة التعليمية	الأساسية	3.85	273	.736
	الثانوية	3.84	117	.776
	المجموع	3.84	390	.747

أظهرت نتائج الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة لواء الكورة لأساليب إدارة الصراعات التنظيمية من وجهة نظر المعلمات ، ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الرباعي ((4-ways ANOVAوذلك كما في الجدول (11).

جدول (11): نتائج تحليل التباين الرباعي لاستجابات أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
نوع المدرسة	3.413	1	3.413	6.436	.012
المؤهل العلمي	.085	1	.085	.161	.689
سنوات الخبرة	6.827	2	3.413	6.437	.002
المرحلة التعليمية	.232	1	.232	.438	.509
الخطأ	194.618	367	.530		
المجموع	5979.771	390			
المجموع المعدل	217.101	389			

*دالة إحصائيا عند درجة الدلالة (0.05)

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند درجة الدلالة (α=0.05)) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية ، بينما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا عند درجة الدلالة (α=0.05)) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية تعزى لمتغير نوع المدرسة، ولصالح (الخاصة), ومتغير سنوات الخبرة, ولصالح (من 1 سنة إلى اقل من 5 سنوات). ويعزى عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي والمرحلة المرحلة التعليمية إلى أن المدارس بغض النظر عن هذه المتغيرات تطبق أساليب إدارة الصراعات التنظيمية, وتتعايش مع معظم الظروف بنفس الطريقة, مما أدى إلى تشابه الممارسات التربوية في بيئة العمل،بالإضافة إلى أن جميع المدارس تلتزم بقوانين وتعليمات وزارة التربية والتعليم وتحرص على تنفيذها والتقيد بها, بالإضافة إلى الوعي لدى قائدات المدارس بأن البيئات المدرسية تتعرض لكثير من الصراعات التنظيمية, مما يؤدي إلى التسلح بأساليب إدارية حديثة تتماشى مع الأوضاع

المدرسية,كما تحرص قائدات المدارس على التوجيه في كل عمل تربوي وتعليمي يحدث داخل البيئات التعليمية الناجحة من أجل تحقيق الأغراض التربوية وفق نماذج محددة من قبل وزارة التربية والتعليم، وضمان القائدات الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين في المدارس من إداريين وتربويين وفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخلها تحقيقًا يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة في تربية النشء تربية صحيحة على أُسس علمية، فالقائدات التي يناط إليهم مهام قيادة العاملين بالمدارس وتنسيق جهودهم في سبيل تحقيق الأهداف لا يمكن لهم في هذا الوقت أن يقودوا المدارس بشكل صحيح ودقيق ما لم تتبنى أساليب إدارة الصراعات التنظيمية الذي يدعم تطوير وتحسين الأداء والمساعدة في التغلب على المشكلات الإدارية وفق تخطيط منظم يستكشف الحاضر ويستطلع المستقبل .ويعد وجود فروق تعزى إلى نوع المدرسة ولصالح الخاصة بسبب طبيعة البيئة السائدة في المدارس الخاصة,كما أن القائدات قد يتعرضن لخبرات وظروف عمل مختلفة في هذه المدارس قد تكون مختلفة عن المدارس الحكومية,أيضا أن القائدات يتعاملن مع الصراعات في المدارس الخاصة بطريقة مختلفة, فتتعرض القائدات لمزيد من القلق والتوتر واضطرابات انفعالية وضغوط عمل تنظيمية ونفسية كثيرة.

كما يعزى وجود فروق ولصالح(من سنة إلى اقل من 5 سنوات) إلى أن أصحاب هذه الفئة عادة لديهن خبرة ومعرفة أقل بجوانب أساليب إدارة الصراعات التنظيمية وتنظيمها وكيفية التعامل معها, أيضا إلى خوفهن وتدردهن من ثقتهن بأنفسهن ومدى تأثيرهن في الآخرين, وعدم إمتلاكهم مهارات إدارية وقيادية كافية لإدارة الصراع والتخفيف من حدته, بالإضافة إلى الاتجاهات السلبية والأفكار والشخصيات التي تعرضن لها في عملهن أعطت وكونت لهن انطباعا سلبيا عن أساليب إدارة الصراعات التنظيمية داخل المدارس, وتأثيرها على النمو المهني لديهن والإنتاجية والجودة الشاملة, والأداء المتقن, والنتائج المرضية والمطلوبة, وسير العملية التعليمية على أكمل وجه. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محاميد(2018)، والتي جاءت بعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي, ووجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة زيد(2020) التي جاءت بوجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي, وعدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات:

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة المقياس الكلي جاء بدرجة كبيرة لذلك توصي الباحثة بما يلي:

-تعزيز أُسس ومبادئ وقيم ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية في المدارس الحكومية والخاصة.
-عقد ندوات ومؤتمرات تنادي وتوضح أهمية ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية لدى مديري وقائدات المدارس لما لها دور من فعال في تحقيق الميزة التنافسية.

-العمل على تعزيز ونشر ثقافة ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية لدى المديرين والمعلمين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.

-الاستزادة في المواضيع والأبحاث حول ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية لدى القادة التربويين.

قائمة المراجع:

1.أحمد، نجلاء. (2018). الإعلام الديني والتعددية الثقافية. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

2.أبو سنينة، عونية والبياتي، عبد الجبار. (2014). مستوى إدارة الصراع التنظيمي لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقته بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10(1)، 101-119.

3.جرار، أماني. (2019). قضايا معاصرة المناهج الفكرية والسياسية. عمان، الأردن، دار اليازوري العلمية.

4.جمال، لينا. (2018).استراتيجيات التغيير وإدارة الصراع التنظيمي. عمان، الأردن، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

5.الجالودي، ماجدة؛ وبطاح، أحمد. (2020). درجة ممارسة مديري المدارس الفلسطينية الثانوية الخاصة للقيادة من المستوى الخامس وفقًا لنظرية جيم كولينز.مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.28(1)،528-556.

6.الحربي، صيتة علي. (2020). فاعلية برنامج القيادة التعليمية في تنمية الكفايات المهنية والقيادية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء وادي السير في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(16)، 1-21.
7.حماد، زينب وسلامة، كايد. (2019). درجة فاعلية إدارة الصراع التنظيمي وعلاقته بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والمديرين أنفسهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية 27 (5)، 631-603.

8.الحناوي, محمد. (1974). السلوك التنظيمي, ط 1, المكتب العربي الحديث, القاهرة, مصر

9.الدجاني،ياسمين. (2020). درجة ممارسة أساليب إدارة الصراعات التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية،4.(14).1-29.
10.دودين، أحمد. (2020). إدارة التغيير والتطوير التنظيمي .الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
11.رصاص، نهاد علي. (2020). أساليب القيادة الإدارية لربات الأسر وعلاقتها بالحد من أنماط التنمر كما يدركها الأبناء، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. ع(18)، 59-99.
12.زيد، جمال. (2021). درجة فاعلية إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين: العقبات والحلول. اطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة اليرموك، اربد، الأردن،.
13.شلابي، زهير. (2019). الصراع التنظيمي وإدارة المنظمة. عمان، الأردن، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

14.الطراونة، دعاء. (2016). أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك وعلاقتها بأنماطهم الإدارية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

15.العميان, محمود سليمان. (2002). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال, ط1, دار وائل للنشر عمان.
16.عابدين، محمد، وشعيبات، محمد، وحلبية، بنان (2012) درجة ممارسة المديرين أساليب إدارة الصراعات التنظيمية كما يقدرها معلمو المدارس الحكومية في محافظة القدس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 28(2)،327.

17.العنزي، تهاني، وعبد العزيز، صفوت.(2018).أساليب إدارة الصراعات التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية،(44)،49 .
18.القرني، عبد الله عالي. (2016).أساليب إدارة الصراعات التنظيمية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك وعلاقتها بسلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (170)4.
19.المخالفي، سلطان، وإبراهيم، محمد. (2020).درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمنطقة عسير التعليمية لأبعاد أساليب إدارة الصراعات التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمين"(عسير). مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية: سلسلة الآداب والعلوم التربوية والإنسانية والتطبيقية، 2020، 10، 276-311.
20.محاميد، نجوى وحجازي، عبد الحكيم وطشطوش، رامي.(2018). درجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة المثلث الشمالي لإدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين، غزة، فلسطين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية 27 (4)، 799-776.
21.معوض، فاطمة؛ والضويان، حصة. (2020). فرق العمل الأكاديمية ودورها في تنمية القيادة الريادية لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظرهن. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 7(1)، 75-96.

22.Gautam, P. K. (2012).Climate Change and Conflict in South Asia. Ecological Economics,*61*(1): 159- 170.
23.Ghaffar, A. (2019). Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies. Journal of Managerial Sciences. *3*(2): 212-227.

24.Gibson, J., Ivancevich, J., & Konopaske, R. (2011*)*. Organizations: Behavior, structure, processes. McGraw-Hill Higher Education.
25.Hossain, Z. (2017). The Impact of Organizational Conflict on Employees' Performance in Private Commercial Banks of Bangladesh, Journal of Business and Management (IOSR-JBM),*19* (10): 12-21.
26.Koutouzis,M, &Malliara,K.(2017). Teachers' Job Satisfaction: The Effect of Principal'S Leadership and Decision- Making Style. International Journal of Education,9(4), 1948-5476.

27.Lawton,Alan&Paez, liana.(2019).''Developing a Frame work for Ethical Leadership journal of Business Ethics'', Retrieved from: http://www.researchgate.net.

28.Longe, O. (2015). Impact of Workplace Conflict Management on Organizational Performance: A Case of Nigeria Manufacturing Firm. Journal of Management and Strategy, *6* (2): 83-92.
29.Uwaezuoke, M, &Obiekwe, K. (2021). Conflict Management Practices Employed by Principals for Quality Service Delivery in Public Secondary SCHOOLS in Rivers State. IJER,International Journal of Educational Research, *4*(09): 01-0.
30.Ferrer, J. (2020). Conflict Management Styles of Secondary School Principals and Its Relationship to Organizational Climate of the Selected Schools in Quezon City. European Academic Research 1 (2): 5483-5503.

The degree of practice of organizational conflict management methods

Dr.Tahani Ibrahim AL.ali

Irbid national university, Irbid, The Hashemite Kingdom of jordan

Abstract:The study aimed to identify the degree of practice of organizational conflict management methods by school leaders in the Koura district. The study adopted the descriptive survey approach, and the researcher prepared a questionnaire to measure the degree of practice of organizational conflict management methods. The study sample consisted of (390) teachers, who were chosen by the relative random method. The results of the study showed that the degree of practicing organizational conflict management methods as a whole came to a (significant) degree; The results revealed that there were no statistically significant differences in the degree of practicing organizational conflict management methods due to the variables (educational qualification, educational stage), and the presence of statistically significant differences due to the variables of school type and years of experience in favor of females, and from one year to less than 5 years. The study recommended strengthening the foundations, principles and values of practicing organizational conflict management methods in public and private schools.

Keywords: school leaders, Koura district, organizational conflict management.

تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة– فلسطين

د. يحيى عمر شعبان شقوره

دكتوراه علم نفس - جامعة الحسن الثاني _ كلية الآداب والعلوم الإنسانية المحمدية _ المغرب.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة - فلسطين, كذلك هدفت إلى الكشف عن الفروق في تدبير الضغط بالنسبة لبعض المتغيرات (الجنس, العمر), وتم اختيار 6 مدارس من كل مديرية بطريقة عشوائية (رفح, غرب خانيونس, شرق خانيونس, الوسطى, غرب غزة, شرق غزة, شمال غزة)، وقد شارك في الدراسة 1110موظف وموظفة،وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي،ولجمع البيانات تم استخدام استبانة تدبير الضغط من إعداد الباحث, وقد تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية: التكرارات, والمتوسطات, والوزن النسبي, اختبار بيرسون, اختبار (ت), اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار LSD testللمقارنات المتعددة, وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى فوق المتوسط في تدبير الضغط, حيث بلغ الوزن النسبي (74.2%), كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تدبير الضغط تعزى لمتغير الجنس, وكانت الفروق لصالح الإناث, ومتغير العمر, وفي ضوء هذه النتائج أوصي بضرورة تنفيذ دورات تدريبية للعاملين في وزارة التربية والتعليم تهدف إلى تنمية قدرتهم على إدارة الضغوط التي يتعرضون لها بشكل يومي بحكم عملهم في سلك التعليم.

الكلمات المفتاحية: تدبير الضغط, العاملين, وزارة التربية والتعليم, قطاع غزة, فلسطين.

مقدمة

إن العاملين في المجتمع الفلسطيني يعانون ظروفاً حياتية صعبة وضغوطات بكل مناحي الحياة وبخاصةٍ قطاع غزة, وذلك بسبب الحصار المفروض منذ سنوات والحروب والانتهاكات المستمرة على قطاع غزة, وقلة المتطلبات الأساسية التي يجب توافرها, وارتفاع نسبة البطالة والفقر, وتدني مستوى الدخل للعاملين بسبب الأزمات المالية المستمرة لحد الآن.

حيث يواجه الإنسان كثيراً من المواقف الضاغطة من مصادر عدة في الحياة اليومية, وهي من الأمور الحتمية في مجتمعنا الفلسطيني نظراً لتفاقم صعوبات الحياة, والتي تعيق مسار عمله وتجلب له الضيق والنفور من العمل, ويكون لها تأثير سلبي على صحته النفسية والجسمية, ولتفادي تلك الضغط يلزم أن يكون على دراية ووعي لكيفية تدبير هذا الضغط والتخفيف من حدته, ومواجهته بكافة الوسائل الإيجابية والتي تعيد له توازنه وتكيفه النفسي والإجتماعي.

يَعدَّ مفهوم تدبير الضغط من المفاهيم المهمة في علم النفس, وذلك بسبب التطور التكنولوجي الهائل في جميع المجالات, وزيادة ضغوطات العمل جعلت الإنسان أسيراً لكثير من الضغوطات التي تؤرقه, فأصبح يجد نفسه فريسة سهلة للضغط, حيث يبدأ هذا التدبير أو كيفية المواجهة من الوعي بالضغط النفسي وإدراكه بمجرد ما تظهر أعراضه المبدئية, ويختلف الناس بطبيعتهم النفسية بإدارة ضغطهم ومقاومتهم له وكيفية مواجهتهم لتلك الضغوط التي يتعرضون لها في حياتهم العملية.

ويعرف كرياكو (1979) تدبير أو إدارة الضغط بأنه: "استجابة فسيولوجية ونفسية تنتج من محاولة الفرد في التوافق والتكيف مع الضغوط التي يتعرض لها" (خليفة وعيسى, 2008: 128), كما ويعرف بأنه: مجموعة من الأساليب أو الطرائق والنشاطات الحيوية والسلوكية والمعرفية, التي يستخدمها الفرد في مواجهة الموقف الضاغط لحل المشكلة, لتخفيف التوتر الإنفعالي المترتب عليها" (Seaward, 1999: 163). كما يعرف تدبير الضغط بأنه: عملية يحاول الفرد من خلالها أن يتدبر أو يتحكم بالتناقض المدرك بين متطلبات الموقف ومصادره الشخصية أثناء تقييمه للموقف الضاغط (حمود وعبدالله, 2015: 266).

إن وجود الضغط النفسي المتكرر يؤثر على صحتنا ورفاهيتنا, وقد يعيق أعمالنا وحياتنا الاجتماعية, فالضغط النفسي المتكرر والمستمر والشديد يضعف ويدمر الإنسان الذي يصعب عليه أن يواجه العوامل التي تسبب هذا الضغط أو يعالجها, وتتوقف الطريقة التي يتبعها كل إنسان لمواجهة الضغط النفسي على مميزات شخصيته ونقاط عجزه ومرضه, والتي عادة ما تملى عليه ردة فعله إزاء المصاعب التي تنشأ مع معارفه في المنزل أو العمل وإزاء المشاكل العملية والمالية والمهنية والعائلية (ويلكنسون, 2013: 4).

فالضغط عنصر مصاحب لحياة البشر, ويلعب دوراً هاماً في البقاء, ويملك الضغط تأثيراً إيجابياً كما يملك تأثيرات سلبية في صحتنا الفيزيقية والإنفعالية, ولكن المهم هنا هو إدراكنا وتفسيراتنا الذاتية للضغوط, وكيفية التعامل معها, وهذا يعتمد على المخزون الشخصي من مهارات مواجهة الضغوط التي نملكها, ولهذا فإن معرفة الفرد وإدراكه لمهارات وأساليب مواجهة الضغوط يساعده في التعامل الناجح معها (سرور, 2003: 9).

فإن أساليب إدارة الضغوط تختلف باختلاف العمر وطبيعة الموقف الضاغط والبناء المعرفي للفرد ونمط الشخصية (حسين وحسين, 2006: 109), كما أن كيفية تدبير الضغط ومواجهته تحددها استعدادات الأفراد النفسية والبيولوجية للاستجابة للضغط بجانب السمات الأساسية للتطور الاجتماعي المعرفي (عوض, 2001: 75).

إشكالية الدراسة

تتضح مشكلة الدراسة من خلال معايشتي للواقع المرير الذي تمر فيه هذه الفئة, وأرى أن شريحة العاملين في وزارة التربية والتعليم يتعرضون لضغوطات كثيرة بجميع نواحي الحياة نظراً للظروف التي يعيشونها بقطاع غزة من أزمات إقتصادية ومالية واجتماعية وسياسية والحصار المفروض منذ سنوات, كذلك كثرة متطلبات الحياة التي تفوق قدراته وإمكانياته, ومن هنا يتطلب منا البحث عن كيفية تدبير وإدارة الضغط وكيفية التعامل معها بفنيات وأساليب مناسبة للتخلص منها, وذلك لاستعادة التوازن النفسي وتحسين الأداء بالعمل, ومن هنا انطلقت فكرة هذه الدراسة لدي في محاولة للتعرف على مستوى تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم بمحافظات قطاع غزة, بخاصةٍ في ظل الظروف الحياتية الضاغطة التي

يعيشها العاملين في قطاع غزة, وحقيقة ذلك مما جعلني نلتفت إلى مشكلة هذا البحث, والتي صياغتها بالسؤال الرئيس التالي:

ما مستوى تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة؟

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة تبعاً لمتغير الجنس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة تبعاً لمتغير العمر؟

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس(ذكور – إناث).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة تعزى لمتغير العمر.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

-التعرف على مستوى تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة.

-الكشف عن الفروق في مستويات تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة تعزى لمتغيرات (الجنس, العمر).

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة الحالية في جانبين مهمين هما:

أولاً: الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة في أنها تتطرق إلى موضوع لم يلق الكثير من الإهتمام من قبل الباحثين في المجتمع المحلي حيث إن الدراسات التي أجريت حول مفهوم تدبير الضغط قليلة في قطاع غزة، لذا فإن الباحث يأمل أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة إلى التراث السيكولوجي الذي ربما يسهم في إثراء المكتبات الفلسطينية والعربية والدراسات التربوية التي من شأنها أن تفيد طلبة الدراسات العليا وجميع المهتمين بمجال البحث الإنساني والإجتماعي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

بناءً على نتائج الدراسة المتوقعة يمكن إعداد وتطبيق برامج إرشادية تدريبية للعاملين في وزارة التربية والتعليم تهدف إلى كيفية تدبير ومواجهة الضغوط الذي يتعرضون له داخل العمل ,كما يمكن أن تستعين وزارة التربية والتعليم بنتائج هذه الدراسة في وضع خطط عملية وبرامج تدريبية تساعد العاملين على إدارة الضغط والتخفيف من حدته, كما يمكن أن تستفيد الوزارات الأخرى من هذه النتائج لوضع برامج خاصة بكل وزارة تعمل على كيفية إدارة وتدبير الضغط ووعيهم به لمواجهته بطرق إيجابية, كما يمكن أن توفر بناءً معرفياً جيداً للقائمين على العملية التربوية, وصناع القرار للسياسات التربوية, المديرين, والمعلمين, والمرشدين, والإداريين, وكل من يعمل في وزارة التربية والتعليم حول كيفية إدارة وتدبير الضغط الذي يتعرض له وأساليب مواجهته بفاعلية.

مصطلحات الدراسة

تدبير الضغط: يعرف تدبير الضغط كل من لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 1984) على أنه: عملية تغير مستمرة للجهود المعرفية والسلوكية لضبط المطالب الداخلية أو الخارجية التي يخلقها الموقف الضاغط أو تخفيض تلك المطالب أو تحملها (العرج, 2017: 293).

وأعرف تدبير الضغط بأنه: تلك الاستراتيجيات والأساليب المعرفية أو السلوكية التي يستعملها الفرد عند تعرضه للضغط, وذلك بهدف التغلب على المواقف الضاغطة ومواجهتها بفاعلية واقتدار, والتخفيف من حدتها وآثارها السلبية على صحته النفسية والجسمية, وذلك من أجل المحافظة على تكيفه النفسي والإجتماعي.

قطاع غزة: الجزء من السهل الساحلي الفلسطيني, تبلغ مساحته (365) كيلو متراً مربعاً, ويمتد على الساحل الشرقي للبحر الأبيض المتوسط بطول (45) كيلو متراً, وبعرض (12-6) كيلو متراً, ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إلى خمس محافظات, هي شمال غزة, غزة, الوسطى, خانيونس, رفح" (وزارة التخطيط والتعاون الدولي, 1997: 14).

المنهجية المعتمدة في المقاربة

الطريقة وإجراءات الدراسة

تناولت أهم الإجراءات وذلك لتحقيق أهداف الدراسة ولقد تمثلت في اختيار منهج ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، والتأكد من صدق الأداة وثباتها والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها.

أولاً: منهج الدراسة

سنستخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، ويهدف المنهج الوصفي إلى تجهيز بيانات حول الموضوع أو الظاهرة التي ندرسها كما هي موجودة بدون تدخل أو تغيير في تلك البيانات من أجل الإجابة على تساؤلات تم تحديدها مسبقاً (الأغا، 1997: 73).

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعددها سبعة مديريات (شمال غزة، غرب غزة، شرق غزة، الوسطى، غرب خانيونس، شرق خانيونس، رفح). وقد بلغ العدد الكلي للعاملين في مديريات التربية والتعليم 10777 معلم ومعلمة، 197 مشرف ومشرفة، 4538 إداري، بالإضافة إلى 410 مدير مدرسة.

ثالثاً: عينة الدراسة

تنقسم عينة الدراسة إلى قسمين:

1.العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (68) فرداً تم اختيارهم بشكل عشوائي من مديريات التربية والتعليم والمدارس التابعة لها (تم استثنائهم من العينة الفعلية).

2.العينة الفعلية: وهي التي طبقت عليها أدوات الدراسة بعد إجراء الصدق والثبات، وتكونت من (1110) فرداً من جميع مديريات التربية والتعليم السبعة بالإضافة إلى 42 مدرسة تتبع تلك المديريات وذلك كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المديرية والمسمى الوظيفي

المديرية	المسمى الوظيفي				المجموع
	مدير	مشرف	معلم	إداري	
رفح	6	14	72	40	132
غرب خانيونس	6	15	80	44	145
شرق خانيونس	6	12	75	35	128
الوسطى	6	16	80	40	142
غرب غزة	6	26	97	63	192
شرق غزة	6	25	95	68	194
الشمال	6	22	89	60	177
المجموع	42	130	588	350	1110

رابعاً: أداة الدراسة

استخدمت في الدراسة الحالية استبانة تدبير الضغط: من إعداد الباحث.

خطوات بناء الاستبانة:

قام الباحث بالاطلاع على التراث التربوي والدراسات السابقة والمقاييس التي تم استخدامها لقياس تدبير الضغط، حيث استفاد الباحث منها في إعداد الاستبانة لتتناسب مع طبيعة عينة الدراسة الحالية، ومن ثم قام بعرضها على مجموعة من المحكمين لأخذ آرائهم في فقرات الاستبانة، وقد اعتمد الباحث الفقرات التي اتفق عليها 80% من المحكمين، وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة 80% فأكثر, وبالتالي فقد تم اعتماد جميع فقرات الاستبانة في صورتها الأولية.

وصف الاستبانة:

تكونت استبانة تدبير الضغط من 54 فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي:

- المواجهة الفعالة: وهو مكون من 12 فقرة
- المواجهة الانفعالية: وهو مكون من 12 فقرة
- الدعم الاجتماعي: وهو مكون من 10 فقرات
- التجنب: وهو مكون من 10 فقرات
- الاسترخاء والترفيه: وهو مكون من 10 فقرات

البعد	الفقرات الموجبة	الفقرات العكسية
المواجهة الفعالة	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 , 8, 9, 10, 11, 12	---
المواجهة الانفعالية	1, 3, 8, 11, 12	2, 4, 5, 6, 7, 9, 10
الدعم الاجتماعي	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 , 8, 9, 10	---
التجنب	---	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 , 8, 9, 10
الاسترخاء والترفيه	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 , 8, 9, 10	---

وقد وزعت درجات فقرات المقياس على النحو التالي:

5 = موافق تماماً 4 = موافق 3 = محايد 2 = غير موافق 1 = غير موافق تماماً للفقرات الإيجابية

5 = غير موافق تماماً 4 = غير موافق 3 = محايد 2 = موافق 1 = موافق تماماً للفقرات السالبة

وقد تم حساب صدق وثبات استبانة تدبير الضغط بالطرق التالية:

الصدق

صدق المحكمين: قمت بعرض المقاييس على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في مجال علم النفس, وذلك بهدف الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم، ومن ثم قمت بإدخال التعديلات اللازمة على بعض فقرات أدوات الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي

قمت بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته على مقياس تدبير الضغط وذلك كما هو مبين في جدول رقم (2).

جدول رقم (2): معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والبعد الذي تندرج تحته على مقياس تدبير الضغط

المواجهة الفعالة		المواجهة الانفعالية		الدعم الاجتماعي		التجنب		الاسترخاء والترفيه	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.370 **	1	* 0.388	1	0.583 **	1	0.704 **	1	** 0.701
2	0.563 **	2	0.458 **	2	0.617 **	2	0.689 **	2	** 0.724
3	0.685 **	3	* 0.499	3	0.599 **	3	0.614 **	3	** 0.531
4	0.551 **	4	0.531 **	4	0.413 **	4	0.324 **	4	** 0.566
5	0.730 **	5	0.413 **	5	0.604 **	5	0.665 **	5	** 0.652
6	0.742 **	6	0.431 **	6	0.705 **	6	0.433 **	6	** 0.320
7	0.682 **	7	0.645 **	7	0.699 **	7	0.395 **	7	** 0.692
8	0.543 **	8	0.238	8	0.767 **	8	0.403 **	8	** 0.656
9	0.692 **	9	0.525 **	9	0.672 **	9	0.559 **	9	** 0.611
10	0.413 **	10	0.572 **	10	0.407 **	10	0.492 **	10	** 0.725
11	0.714 **	11	* 0.649						
12	0.660 **	12	0.460 **						

** = دالة عند مستوى 0.01 * = دالة عند مستوى 0.05

ثم قمت بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس تدبير الضغط مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3): معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس تدبير الضغط

البعـــد	معامل الارتباط
المواجهة الفعالة	0.733 **
المواجهة الانفعالية	0.585 **
الدعم الاجتماعي	0.705 **
التجنب	0.513 **
الاسترخاء والترفيه	0.470 **

** = دالة عند مستوى دلالة 0.01

الثبات

الثبات بإيجاد معامل ألفا – كرونباخ

تم حساب ثبات مقياس تدبير الضغط باستخدام معامل ألفا – كرونباخ وذلك كما هو مبين في جدول رقم (4).

جدول رقم (4): ثبات مقياس تدبير الضغط بطريقة ألفا-كرونباخ

البعـــد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
المواجهة الفعالة	12	0.846
المواجهة الانفعالية	12	0.708
الدعم الاجتماعي	10	0.805
التجنب	10	0.714
الاسترخاء والترفيه	10	0.802
الدرجة الكلية	54	0.845

بعد إجراء عمليات الصدق والثبات على مقياس تدبير الضغط تبين أن جميع فقرات المقياس تتمتع بالصدق والثبات، وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من 54 فقرة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

لحساب صدق وثبات أدوات الدراسة استخدمت صدق الاتساق الداخلي ومعامل ألفا – كرونباخ للحصول على نتائج الدراسة استخدمت التكرارات، المتوسطات، الوزن النسبي، اختبار بيرسون، اختبار (ت)، اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار LSD testللمقارنات المتعددة.

خطوات إجراء الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قمت بالخطوات التالية:

-جمع وإعداد الدراسات السابقة للاستفادة منها في فروض الدراسة ولإعداد أداة الدراسة, قمت بالرجوع إلى بعض الدراسات والأبحاث العربية والعالمية ذات العلاقة بمتغير الدراسة.

-إعداد أداة البحث بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية, وتم التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الأداة على عينة استطلاعية تكونت من 68 من العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات قطاع غزة.

-تطبيق أدوات الدراسة بعد التقنين على العينة الفعلية والتي تكونت من 1110 فرداً من العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظات غزة.

-إدخال البيانات في برنامج الإحصاء المحوسب SPSS وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة, ومن ثم عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها ومن ثم صياغة التوصيات اللازمة.

-عرض النتائج وتفسيراتها ومناقشتها ومن ثم صياغة التوصيات اللازمة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

لمعرفة مستوى تدبير الضغط قمت بحساب المتوسط الحسابي للدرجات والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد مقياس تدبير الضغط والدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (5).

الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
بعد المواجهة الفعالة	12	4.19	0.485	83.8
بعد المواجهة الانفعالية	12	3.36	0.503	67.2
بعد الدعم الاجتماعي	10	4.08	0.490	81.6
بعد التجنب	10	3.39	0.801	67.8
بعد الاسترخاء والترفيه	10	3.49	0.689	69.8
المجموع	54	3.71	0.353	74.2

يتبين من نتائج جدول رقم (5) أن بعد المواجهة الفعالة الأعلى انتشاراً بوزن نسبي 83.8%، يليه البعد الدعم الاجتماعي بوزن نسبي 81.6%، يليه بعد الاسترخاء والترفيه بوزن نسبي 69.8%, يليه بعد التجنب بوزن نسبي 67.2%, وكان بعد المواجهة الانفعالية الأقل انتشاراً بوزن نسبي 67.2%، وبلغ مستوى تدبير الضغط 74.2% وتظهر هذه النتيجة وجود مستوى أعلى من المتوسط في تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم بمحافظات قطاع غزة.

تشير هذه النتائج إلى أن مستوى تدبير الضغط لدي العاملين بوزارة التربية والتعليم بمحافظات قطاع غزة كان فوق المتوسط, وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبو يوسف, 2014), ودراسة (القانوع, 2011) ودراسة (عودة, 2010) والتي بينت أن مستوى تدبير الضغط لدى أفراد العينة كان أعلى من المتوسط, في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (البسطامي, 2013) التي أظهرت نتائجها أن مستوى إدارة أو تدبير الضغط كان بالمتوسط لدى أفراد العينة, ودراسة (الأسطل, 2010) التي بينت أن مستوى إدارة أو تدبير الضغط جاء بمستوى مرتفع.

وأرى أن مستوى تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم كان أعلى من المتوسط, أي أن أفراد العينة يتمتعون بكفاءة عالية في استخدام أساليب واستراتيجيات التكيف وتدبير الضغط الذي يتعرضوا له بالعمل, ويرجع ذلك إلى طبيعة المجتمع الفلسطيني وخاصة قطاع غزة المحاصر الذي يتعرض لضغوط في جميع مناحي الحياة, واستمرار هذه الضغوط والمعيقات ولدت عند العاملين روح العزيمة والإرادة وزادت من قدرتهم من استخدام أساليب وآليات تدبير الضغط في العمل, وكذلك تزيد ثقتهم بأنفسهم وتحملهم للمسؤولية باتخاذهم قرارات مناسبة تساعدهم على التخلص من الضغط في العمل, ورغم المعاناة وحالة الضيق والقلق التي يعيشها الموظف في قطاع غزة فأنه صبور وانفعالاته ومشاعره متزنة, وخلقت في داخله قوة تدفعه لحل المشكلات والأزمات التي تعترضه, فشكلت منه شخصية

قوية ساعدته على التعامل مع المواقف الضاغطة بشكل مرن وإيجابي, وقد أكد على ذلك (الطريري, 1994: 88) أن الفرد يمكنه التعلم والإستفادة الإيجابية وذلك باستثماره المواقف الضاغطة ويحولها لصالحه ويكون لديه القدرة في التحكم في الموقف الضاغط وأخذ الدروس والعبر منه ويكون الأثر على شكل منع وتحكم في المواقف الضاغطة, كما أوضح Robert Feldman (1997: 315) أن ذوي الشخصية الصلبة يتصفون بالتفاؤل والهدوء الانفعالي, والتعامل الفعال والمباشر مع الضغوط, لذلك فإنهم يحققون النجاح في التعامل مع الضغوط, ويستطيعون تحويل المواقف الضاغطة إلى مواقف أقل تهديداً.

وأعزو هذه النتيجة إلى الكفاءة العلمية والمهنية التي يتمتع بها العاملون في استخدامهم لأساليب واستراتيجيات فعالة تمنحهم القدرة على تدبير الضغط في عملهم, وبالرغم من وجود الصعوبات والأحداث اليومية والحروب المتتالية من قصف وقتل ودمار وحصار فأنهم يبذلون قصارى جهدهم لإنجاز المهمات المطلوبة بوجود الضغط, وهذا يدل على الإصرار والعزيمة التي يتمتع بها العامل الفلسطيني بقصد المعايشة والتكيف, وتحديه للواقع المرير بإنجازه في عمله ولنهضة مجتمعه ورقيه, ويؤكد على ذلك زمباردو ووبر (1994) أن الحياة الخالية من الضغط لن يكون فيها التحدي, وستكون مملة روتينية فلن تكون فيها الصعوبات التي يجب التغلب عليها, ولن تكون فيها المجالات الجديدة التي يمكن إتقانها, ولن يكون فيها التفكير الذي يعمق قدراتنا العقلية, فالضغط هو جزء لا يمكن تجنبه في الحياة فكل كائن يواجه التحديات من بيئته الخارجية وكذلك التحديات النابعة من حاجاته الداخلية, وهذه التحديات هي مشكلات الحياة التي لابد للكائن الحي أن يحلها لكي يبقى ويعيش (الرشيد, 2001:13).

كما أعزو هذه النتيجة إلى روح التعاون والألفة بين الموظفين التي تتيح لهم الإستفادة من خبرات بعضهم البعض, فوجود الدعم والسند الإجتماعي له دور فعال في تدبير الضغط داخل المؤسسة التعليمية, مما يساعد على حل المشكلة والتخفيف من المشاعر السلبية الناتجة من الضغوط.

ومن الجدير ذكره أن ما تقوم به مؤسسات المجتمع المحلي بالتنسيق مع الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية وورشات عمل, وبرامج ترفيهية توعوية للعاملين في الوزارة, وذلك بهدف نشر

ثقافة التعامل مع الضغط وتدبيره في العمل, وتنمية القدرة على المواجهة الفعالة عند التعرض لأي ضغط في العمل وكيفية تدبيره والتغلب عليه بطرق ووسائل فعالة, كذلك تنمية القدرة على التحكم بالانفعالات بقدر من المرونة الإيجابية, مما ينعكس ذلك على الموظفين في تبنيهم أسلوب ومنهجية معينة لتدبير الضغط والتخفيف من شدته, ويؤكد (يوسف, 2004: 33) في تعريفه لإدارة الضغط بأنه: أساليب أو استراتيجيات أو برامج تقدم بأشكال مختلفة وبوسائل متعددة للأفراد المضغوطين فعلاً والمعرضين للضغوط, ومن ثم يتدرب الأفراد على كيفية استخدامها للتخفيف أو التخلص من الآثار السلبية للضغوط.

لاختبار صحة الفرض الأول "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث)"، قمت بإجراء اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات لكل من الذكور والإناث، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6): الفروق في تدبير الضغط التي تعزى للجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
المواجهة الفعالة	ذكر	631	4.152	0.520	3.298-	* 0.001
	أنثى	479	4.246	0.429		
المواجهة الانفعالية	ذكر	631	3.367	0.529	0.270	// 0.788
	أنثى	479	3.358	0.469		
الدعم الاجتماعي	ذكر	631	4.048	0.521	3.306-	* 0.001
	أنثى	479	4.144	0.441		
التجنب	ذكر	631	3.317	0.846	3.896-	* 0.000
	أنثى	479	3.501	0.725		
الاسترخاء والترفيه	ذكر	631	3.488	0.678	0.538-	// 0.591
	أنثى	479	3.511	0.703		
الدرجة الكلية	ذكر	631	3.681	0.376	3.603-	* 0.000
	أنثى	479	3.756	0.317		

تشير نتائج جدول رقم (6): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≥0.05 بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في كل من بعد المواجهة الفعالة (α= 0.001), وبعد الدعم الإجتماعي (α= 0.001) وبعد التجنب (α=

0.000) والدرجة الكلية لمقياس تدبير الضغط (0.000 =α) وكانت الفروق لصالح الإناث.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤0.05 بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في كل من بعد المواجهة الإنفعالية (0.788 =α), وبعد الاسترخاء والترفيه (0.591 =α).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (العرج, 2017), ودراسة (ناصر, 2011), ودراسة (المشوخ, 2008) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تدبير الضغط تبعاً لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث, في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (العبدالله, 2014), ودراسة (البسطامي, 2013), ودراسة (داود, 2012), ودراسة (مزياني, 2011), ودراسة (الأسطل, 2010), ودراسة (بولعلوة, 2008), ودراسة (عربيات والخرايشة, 2007), ودراسة (أبو عرام, 2005), ودراسة (لياس, 2005) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تدبير الضغط تبعاً لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الذكور, وقد أظهرت بعض الدراسات مثل دراسة (شحاذة, 2017), ودراسة (نصر الدين, 2017), ودراسة (والي, 2014), ودراسة (واكلي, 2013), ودراسة (مبروك, 2011), ودراسة (عودة, 2010), ودراسة (تلالوة, 2009), ودراسة (Catteau et Chabrol, 2005), ودراسة (جودة, 2004) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في تدبير الضغط تبعاً لمتغير الجنس, أي أن طبيعة تدبير الضغط لدى الجنسين متشابهة.

وأرى أن المرأة تتمتع بقدرات خاصة وهبها الله لها، فالمرأة موظفة، وزوجة وأم ومربية، تقوم بتربية أطفالها، كما تقوم بجميع واجباتها تجاه بيتها من نظافة وتجهيز الطعام وتوفير سبل الراحة لزوجها وأطفالها، بالإضافة إلى أعباء الوظيفة التي تعمل بها، وهذا يتطلب قدراً كبيراً من القدرة على تدبير الضغط وإدارته. كما أكدت نتائج دراسة (مليكة, 1990: 342) أن التعرض للخبرات الصدمية بفعل الاحتلال والكفاح الوطني لا تؤدي بالضرورة إلى الشعور بالعجز أو إلى فقدان مصادر المجابهة والتعامل مع الضغط, بل على العكس فإن النساء اللاتي عانين أكثر من غيرهن من الإحتلال أظهرن أكبر قدر من التصميم والقدرة على الاحتفاظ بالتحكم

في مجرى الأمور السياسية والإجتماعية, وقد أدت صعوبات الحياة اليومية إلى زيادة الضبط الخارجي في الحياة الشخصية للنساء.

لاختبار صحة الفرض الثاني "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تدبير الضغط لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة تعزى لمستوى العمر"، قمت بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA لمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات بالنسبة لمستويات العمر (22 – 29 سنة, 30 – 39 سنة, 40 – 49 سنة, 50 سنة فأكثر)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7): الفروق في تدبير الضغط التي تعزى للعمر

البعد	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	الدلالة
المواجهة الفعالة	22 – 29 سنة	97	4.183	0.446	4.808	* 0.002
	30 – 39 سنة	499	4.141	0.486		
	40 – 49 سنة	307	4.214	0.495		
	50 سنة فأكثر	207	4.288	0.470		
المواجهة الانفعالية	22 – 29 سنة	97	3.286	0.461	7.346	* 0.000
	30 – 39 سنة	499	3.306	0.478		
	40 – 49 سنة	307	3.402	0.524		
	50 سنة فأكثر	207	3.479	0.527		
الدعم الاجتماعي	22 – 29 سنة	97	4.123	0.471	1.216	// 0.303
	30 – 39 سنة	499	4.070	0.501		
	40 – 49 سنة	307	4.075	0.499		
	50 سنة فأكثر	207	4.140	0.456		
التجنب	22 – 29 سنة	97	3.485	0.689	5.015	* 0.002
	30 – 39 سنة	499	3.295	0.805		
	40 – 49 سنة	307	3.463	0.770		
	50 سنة فأكثر	207	3.501	0.860		
الاسترخاء والترفيه	22 – 29 سنة	97	3.495	0.664	0.748	// 0.524
	30 – 39 سنة	499	3.530	0.640		
	40 – 49 سنة	307	3.476	0.737		
	50 سنة فأكثر	207	3.454	0.739		
الدرجة الكلية	22 – 29 سنة	97	3.716	0.327	5.056	* 0.002
	30 – 39 سنة	499	3.672	0.343		

	40 – 49 سنة	307	3.732	0.370		
	50 سنة فأكثر	207	3.781	0.354		

*= دالة إحصائياً عند مستوى ≤0.05 //= غير دالة إحصائياً

يتضح من جدول رقم (5.28): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤0.05في كل من بعد المواجهة الفعالة(α= 0.002), وبعد المواجهة الانفعالية (α= 0.000), وبعد التجنب (α= 0.002), والدرجة الكلية للمقياس (α= 0.002) تبعاً لمتغير العمر، في حين بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤0,05 في بعد الدعم الإجتماعي (α= 0.303), وبعد الاسترخاء والترفيه (α= 0.524).

جدول رقم (8): دلالة الفروق في تدبير الضغط تبعاً للعمر (*LSD test*)

البعد	مجموعات العمر	الفرق بين المتوسطات	الدلالة
المواجهة الفعالة	(49-40) – (39-30)	0.072-	* 0.038
	(39-30) – (50 فأكثر)	0.147-	* 0.000
المواجهة الانفعالية	(39-30) – (29-22)	0.020-	// 0.078
	(49-40) – (29-22)	0.116-	* 0.045
	(29-22) – (50 فأكثر)	0.193-	* 0.002
التجنب	(29-22) – (39-30)	0.190-	* 0.031
	(49-40) – (39-30)	0.168-	* 0.004
	(39-30) – (50 فأكثر)	0.205-	* 0.002
الدرجة الكلية	(29-22) – (39-30)	0.043-	// 0.265
	(49-40) – (39-30)	0.059-	* 0.019
	(39-30) – (50 فأكثر)	0.108-	* 0.000

بينت نتائج جدول (8): أن الفروق بين متوسط الدرجات في بعد المواجهة الفعالة بين الفئة العمرية 30 – 39 سنة والفئة العمرية 40 – 49 سنة (م= -0.072) وبلغت قيمة الدلالة 0.038 وهي دالة إحصائياً، كما أظهرت النتائج أن الفروق بين متوسط درجات الفئة العمرية 30 – 39 سنة والفئة العمرية 50 سنة فأكثر (م= -0.147) وبلغت قيمة الدلالة 0.000 وهي دالة إحصائياً، وتظهر هذه النتيجة أن مستوى تدبير الضغط في بعد المواجهة الفعالة لدى العاملين في وزارة التربية

والتعليم من الفئة العمرية 30 – 39 سنة كان أدنى مقارنة بالفئة العمرية 40 – 49 سنة والفئة العمرية 50 سنة فأكثر, أي الموظفين الأكبر سناً.

وفي بعد المواجهة الانفعالية بينت النتائج أن الفروق بين متوسط درجات الفئة العمرية 22 – 29 سنة والفئة العمرية 40 – 49 سنة (م= -0.166) وبلغت قيمة الدلالة 0.045 وهي دالة إحصائياً, كما أظهرت النتائج أن الفروق بين متوسط درجات الفئة العمرية 22 – 29 سنة والفئة العمرية 50 سنة فأكثر (م= -0.193) وبلغت قيمة الدلالة 0.002 وهي دالة إحصائياً, وتبين هذه النتيجة أن مستوى تدبير الضغط في بعد المواجهة الانفعالية لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم من الفئة العمرية 22 – 29 سنة كان أدنى مقارنة بالفئات العمرية الأكبر سناً, في حين أظهرت النتائج أن الفروق بين متوسط درجات الفئة العمرية 22 – 29 سنة والفئة العمرية 30 - 39 سنة لم تكن دالة إحصائياً.

وفي بعد التجنب بينت النتائج أن الفروق بين متوسط درجات الفئة العمرية 30 – 39 سنة والفئة العمرية 22 – 29 سنة(م= -0.190) وقيمة الدلالة 0.031 وهي دالة إحصائياً, كما بينت النتائج أن الفروق بين متوسط درجات الفئة العمرية 30 – 39 سنة والفئة العمرية 40- 49 سنة (م= -0.168) وقيمة الدلالة 0.004 وهي دالة إحصائياً, كما بينت النتائج أن الفروق بين متوسط درجات الفئة العمرية 30 – 39 سنة والفئة العمرية 50 سنة فأكثر (م= -0.205) وبلغت قيمة الدلالة 0.002 وهي دالة إحصائياً, وتعني هذه النتيجة أن مستوى تدبير الضغط في بعد التجنب لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم من الفئة العمرية 30 – 39 سنة كان أدنى مقارنة بالفئة العمرية 22 – 29 سنة والفئة العمرية 40 – 49 سنة والفئة العمرية 50 سنة فأكثر.

أما في الدرجة الكلية للمقياس بينت النتائج أن الفروق بين متوسط درجات الفئة العمرية 30 – 39 سنة والفئة العمرية 40 – 49 سنة (م= -0.059) وبلغت قيمة الدلالة 0.019 وهي دالة إحصائياً, كما أظهرت النتائج أن الفروق بين متوسط درجات الفئة العمرية 30 – 39 سنة والفئة العمرية 50 سنة فأكثر (م= -0.108) وبلغت قيمة الدلالة 0.000 وهي دالة إحصائياً, وتبين هذه النتيجة أن مستوى تدبير الضغط في الدرجة الكلية للمقياس لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم من الفئة العمرية 30 – 39 سنة كان متدنياً مقارنة بالفئات العمرية الأكبر سناً, في حين

أظهرت النتائج أن الفروق بين متوسط درجات الفئة العمرية 30 – 39 سنة والفئة العمرية 22 – 29 سنة لم تكن دالة إحصائياً.

حيث بينت النتائج مستوى تدبير الضغط أقل لدى الموظفين الأصغر سناً. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (أبو يوسف, 2014), ودراسة (والي, 2014), ودراسة (مزياني, 2011) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تدبير الضغط تبعاً لمتغير العمر, في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (غبوش, 2017), ودراسة (داود, 2012), ودراسة (القانوع, 2011) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تدبير الضغط تبعاً لمتغير العمر.

وأرى هذه النتيجة منطقية حيث إن الموظفين الأصغر بالعمر لم يكتسبوا المهارات والفنيات في كيفية التعامل مع الضغط وتدبيره وذلك بحكم قلة سنوات عملهم في مجال التعليم, لذلك من الطبيعي ليس لديهم القدرة الكافية على تدبير ومواجهة الضغط في العمل, مقارنة بالموظفين الأكبر بالسن الذين لديهم القدرة في إدارة ضغوط العمل لأنهم مروا بمواقف وتجارب عديدة خلال سنوات عملهم.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج الدراسة أوصي بالتالي:

-الاهتمام بتدريب العاملين الجدد على كيفية التعامل مع المواقف داخل المؤسسة وكيفية مواجهة الضغوط وتدبيرها بفاعلية.

-تنفيذ دورات تدريبية وورش عمل تساعد العاملين على كيفية استخدام الطرق والأساليب المناسبة لمواجهة الضغوط التي تواجههم داخل العمل، وخصوصاً الموظفين الذكور.

-إثراء المكتبات المدرسية بالكتب والدراسات والمنشورات التي تتناول كيفية إدارة وتدبير الضغط.

قائمة المراجع:

1.أبو عرام, أمل (2005). أساليب الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية, رسالة ماجستير غير منشورة, معهد الدراسات العليا للطفولة, جامعة عين شمس, مصر.

2.أبو يوسف, هبة (2014). الإتجاه نحو المخاطرة وعلاقته بالثقة بالنفس وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى المرابطين في محافظة خانيونس, رسالة ماجستير, الجامعة الإسلامية, غزة.

3.الأسطل, مصطفي (2010). الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة, رسالة ماجستير, الجامعة الإسلامية, غزة, فلسطين.

4.الأغا، إحسان (1997). البحث التربوي، عناصره، مناهجه، أدواته، الطبعة الثانية، مطبعة المقداد، غزة.

5.البسطامي, سلام (2013). مستوى إدارة استراتيجيات التكيف للضغوط النفسية لدى أباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأمهاتهم في محافظة نابلس, رسالة ماجستير, جامعة النجاح الوطنية, فلسطين.

6.بولعلوة, بديعة (2008). استراتيجيات مقاومة الضغط لدى المراهقين الجانحين المقيمين بمراكز إعادة التربية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الجزائر, الجزائر.

7.تلالوة, محمود (2009). تقدير الذات وعلاقته بإستراتيجيات مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى معلمي وكالة الغوث في الضفة الغربية, رسالة ماجستير, جامعة القدس, فلسطين.

8.جودة, آمال (2004). أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى, المؤتمر التربوي الأول عن التربية في فلسطين ومتغيرات العصر, المنعقد في كلية التربية في الجامعة الإسلامية, فلسطين, ص ص 667 – 696.

9.حسين, طه وحسين, سلامة (2006). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية, الطبعة الأولى, دار الفكر ناشرون وموزعون, عمان, الأردن.

10.حمود, محمد وعبدالله, محمد (2015). علم النفس العيادي وتطبيقاته الإرشادية, الطبعة الأولى, دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.

11.خليفة, وليد وعيسى, مراد (2008). الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي المفاهيم النظريات البرامج, الطبعة الأولى, دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر, الإسكندرية, مصر.

12.داود, راضية (2012). الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى المعاق حركياً, رسالة ماجستير, جامعة فرحات عباس بسطيف, الجزائر.

13.الرشيد, ناصر (2001). أثر الضغوط النفسية على أبعاد مفهوم الذات لدى عينة من طلاب جامعة المنيا, رسالة ماجستير, جامعة المنيا, مصر.

14.سرور, سعيد (2003). مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم, مجلة مستقبل التربية العربية, المجلد التاسع, العدد التاسع والعشرون, ص ص9 – 50.

15.شحاذة, يوسف (2017). إدارة الضغوط المهنية لدى الإدارات المدرسية من وجهة نظرها, مجلة الأستاذ, المجلد الثاني, العدد 216, ص ص 237 – 266.

16.الطريري, عبد الرحمن (1994). الضغط النفسي مفهومه تشخيصه طرق علاجه ومقاومته, الطبعة الأولى, مطبعة شركة الصفحات الذهبية, الرياض, المملكة العربية السعودية.

17.العبد الله, فايزة (2014). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية عند اليافعين في مدارس مدينة دمشق الثانوية, رسالة دكتوراه, جامعة دمشق, سوريا.

18.عربيات, أحمد والخرابشة, عمر (2007). الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقين واستراتيجية التعامل معها, مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس, العدد الخامس, جامعة دمشق, سوريا.

19.العرج, منى (2017). استراتيجيات التدبر وعلاقتها بالطمأنينة الإنفعالية لدى عينة من مرضى السرطان بالمنطقة الوسطي, مجلة البحث العلمي في التربية, المجلد الحادي عشر, العدد الثامن عشر, ص ص 289 – 310.

20.عودة, محمد (2010). الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الإجتماعية والصلابة النفسية لدى أطفال المناطق الحدودية بقطاع غزة, رسالة ماجستير, الجامعة الإسلامية, غزة.

21.عوض, رئيفة (2001). ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة التشخيص والعلاج, مكتبة النهضة المصرية, مصر.

22.غبوش, ميرفت (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتعزيز استراتيجيات التدبر لدى عينة من مريضات سرطان الثدي في محافظة الخليل, رسالة ماجستير, جامعة الخليل, فلسطين.

23.القانوع, أشرف (2011). الكفاءة الإجتماعية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط عند المصابين بالإضطرابات السيكوسوماتية, رسالة ماجستير, الجامعة الإسلامية, فلسطين.

24.لياس, بغيجة (2005). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية "الكوبين" وعلاقتها بمستوى القلق والإكتئاب لدى المعاقين حركياً, رسالة ماجستير, جامعة الجزائر, الجزائر

25.مبروك, رشا (2011). أساليب إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بالجنس لدى المراهق الكفيف (دراسة سيكومترية كلينكية), مجلة كلية التربية, جامعة بورسعيد, العدد العاشر, ص ص 553 – 578.

26.مزياني, حمزة (2011). الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية عند الأحداث الجانحين من نزلاء مؤسسات إعادة التربية, رسالة ماجستير, جامعة الجزائر02, الجزائر.

27.المشوخ, سعد (2008). العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط كأحد مصادر الأمن النفسي ومستويات الإشباع لدى عينة من العسكريين في المملكة العربية السعودية, مجلة البحوث الأمنية, العدد الثاني والأربعون, كلية الملك فهد الأمنية, البحث الثالث, السعودية.

28.مليكة, لويس (1990). قراءات في علم النفس الإجتماعي في الوطن العربي, الهيئة المصرية العامة للكتاب, المجلد الخامس, القاهرة, مصر.

29.ناصر, أيمن (2011). الذكاء الوجداني كمنبئ بمهارات إدارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر, المؤتمر السنوي السادس عشر, مركز الإرشاد النفسي, جامعة عين شمس, ص ص 153 – 202.

30.نصر الدين, عريس (2017). استراتيجيات تكيف أطباء مصلحة الاستعجالات في وضعيات الضغط النفسي, رسالة دكتوراه, جامعة أبي بكر بلقايد, الجزائر.

31.واكلي, بديعة (2013). استراتيجيات المواجهة لدى المكتئبين, رسالة دكتوراه, جامعة سطيف, الجزائر.

32.والي, وداد (2014). استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المراهقين الجانحين ذكور وإناث – دراسة ميدانية بمراكز إعادة التربية لولاية: وهران, سيدي بلعباس, معسكر, رسالة ماجستير, جامعة وهران2, الجزائر.

33.وزارة التخطيط والتعاون الدولي (1997). الإصدار الأول, السلطة الفلسطينية, فلسطين.

34.ويلكنسون, غريغ (2013). الضغط النفسي, الطبعة الأولى, دار المؤلف, الرياض, المملكة العربية السعودية.

35.يوسف, جمعة (2004). إدارة ضغوط العمل (نموذج للتدريب والممارسة), الطبعة الأولى, دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة, مصر.

36.Catteau. V, Chabrol. H (2005). Etude des relations entre les strategies d adaptation aux sentiments depressifs, la symptomatologie depressive et les idees suicidaires chez les adolescents. L annee psycholgique, 105(105-130), 451-476.

37.Feldman, R. (1997). Understanding psychology, 3rd edition, The McGraw Hill Company.

38.Seaward, B. (1999). Managing Stress Principles and Strategies for Health and Wellbeing, Jones and Bartlett publishers Boston.

Stress Management among the Employees of Ministry of Education in Gaza Strip - Palestine

Yahya Omar Shaban ShqouraD.

PHD - psychology , University of Alhassan 2, Colleges of Arts and Social Sciences Al Mohamadia – Morocco

.Abstract: The aim of the study was to determine the level of stress management among employees of Ministry of Education in Gaza Strip, Palestine, and to explore the differences in levels of stress management in relation to selected variables (gender, age). Six schools have been selected randomly from each directorate (Rafah, West Khanyounis, East Khanyounis, the Middle zone, West Gaza, East Gaza, and North Gaza). The sample of the study consisted of 1110 employees. The study utilized descriptive, design. For data collection Stress Management Strategies Questionnaire was used. The questionnaires was tested for validity and reliability. For data analysis, the researcher used frequencies, means, weighted percentage, Pearson Correlation test, (t) test, One-way ANOVA, and Post hoc LSD test. The results showed that the level of stress management was above moderate (74.2%). There were statistically significant differences in stress management related to gender (in favor of females), and there were statistically significant differences related to age.The study recommended the need to implement training programs for the employees of Ministry of Education in order to the develop their stress management skills, which they are facing in their daily work in the education field.

Key words: Stress management, Ministry of Education, Gaza Strip, Palestine.

العلاقة بين الصمت التنظيمي وسلوك المُواطَنَة التنظيميَّة والأداء المدرسي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت

لطيفه شريف يوسف القلاف

جامعة الكويت- الكويت

المشرف: د. مريم أحمد المذكور

كلية الدراسات العليا- كلية التربية- جامعة الكويت

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الصمت التنظيمي -ببُعدين- و سلوك المُواطَنَة التنظيمية -بأبعادها الخمسة- والأداء المدرسي في مدارس التعليم العام -وخاصة للمرحلة الثانوية-، من منظور معلمي مدارس الكويت، مُتَّبِعةً بذلك المنهجَ الوصفيَّ الارتباطي، تم تطبيق استبانة على عَيِّنَة عشوائية بسيطة (660) معلمًا، في دولة الكويت، وباستخدام الأدوات الإحصائية المناسبة، نتائج كالتالي (1) مستوى الصمت التنظيمي -ببُعديه للمعلمين، بشكلٍ عام-، جاء متوسط، وفق تصوراتهم، (2) درجة سلوك المُواطَنَة التنظيمية -بأبعادها الخمسة-، جاءت بدرجة منخفضة، تبعاً لاستجابة المعلمين، (3) جاء الأداء المدرسي بتقدير منخفض، وفقاً لاستجابات، (4) توجد علاقة ارتباطية بين كل من: الصمت التنظيمي وسلوك المُواطَنَة التنظيمية (سلبية ضعيفة)، الصمت التنظيمي والأداء المدرسي؛ (مُتوسطة سلبية)، سلوك المُواطَنَة التنظيمية والأداء المدرسي ظهرت (موجبة متوسطة). وتُوصي الدراسة بما يلي: (أ) ضرورة قيام الإدارة بإفساح المجال أمام المعلمين لإبداء آرائهم ومقترحاتهم، مع تَبَنِّي الحوار المفتوح، (ب) ضرورة عمل ورش تدريبية لتحسين مهارات التواصل والاتصال، (ج) ينبغي على الإدارة المدرسية حثُّ المُعلمين على الصراحة، والتعبير عن مشاعرهم.

الكلمات المفتاحية: الصمت التنظيمي، سلوك المُواطَنَة التنظيمية، الأداء المدرسي.

مقدمة

النظام التعليمي هو الإطار الذي يضم عناصر العملية التعليمية ومكوناتها، ويعتبر أحد أهم عناصر المجتمعات الحديثة، فهو يحقق الهدف الرئيسي للمجتمع؛ لأنه ينشئ الأجيال، حيث أن نجاحه أو فشله يُعدُّ نجاحًا أو فشلًا لكلِّ مؤسسات المجتمع -باختلاف نطاقاتها-، إنه الهيكل العام الذي يتم من خلاله تنظيم تعليم الإنسان بشكل رسمي ومنظم، وهنا تظهر أهمية هذا النظام وتسليط الضوء عليه، والاهتمام به ومتابعته باستمرار، فهو يُمثِّل الحجرَ الأساسي للتطور الاقتصادي والاجتماعي لأي دولة، ويُساهم -بشكلٍ كبير- في تقَدَّم الأمم ورُقيِّها، وهو المَدخل الرئيسي لبناء المستقبل، فالتعليم الجيِّد يُساعد في تحسين نواتج التنمية الاجتماعية التي بدورها تُحسِّن رفاهية الإنسان (Unesco, 2016).

للتعَرُّف على أداء هذا النظام لا بد من النَّظر إلى الوحدة الأصغر التي تُمثِّله؛ ألا وهي المدرسة، بكونها الركيزةَ الأساسيةَ لسير العملية التعليمية، والمؤسسة الاجتماعية ذات الدور الرئيس، المؤثر على جميع الجوانب المختلفة للعملية التعليمية؛ المدخلات، والعمليات، والمخرجات، وبالنظر إلى نقاط القوَّة والضعف في المدرسة، يمكننا أن نُوجِّدَ الجهود، والحد من الجوانب السلبية لمَصلَحة وَجوْدةِ العملية التعليمية، والأداء المدرسي يُعَرَّف بأنه الممارسات التي تقوم بها الهيئة الإدارية والتعليمية لتسيير كافة العمليات والأنشطة، من خلال تنسيق جهود العاملين بالمدرسة والاستثمار الفعال للموارد والإمكانيات المدرسية المتاحة بغية تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها (أحمد وعزب،2021).

وبما أن المدرسة هي المكان الذي تحدث فيه أغلب العمليات التربوية، وأكثر عناصر العملية التعليمية توجد فيها، نجد أنها تسعى بجد إلى إكساب المُتعلِّمين مجموعةً من المعارف والمهارات والأفكار، والقدرات التي تجعل من المُتعلِّم فردًا قادرًا على تَحمُّلِ مسؤولياته وحلِّ مشكلاته، وهذه العملية التعليمية مُرتبطة بالمعلم في الدرجة الأولى؛ حيث ذكر إبراهيم وحلاق (2020) أن المعلم أحد المُدخلات الأساسية في العملية التعليمية والمؤثر -بشكل رئيسي- على المُدخلات الأخرى، والعمليات والمُخرجات التعليمية، وتَعتمد عليه المَدرسة لتوصيل الأفكار والمهارات والمعلومات للطلاب، ولكي يُؤدِّيَ المعلم وظيفته -بأكمل صورة- لا بد أن يُوظِّف

مهاراتِه وخبراتِه التعليميةَ، ويدمجَها بأسلوبه وإستراتيجياته؛ لتحقيق أحد جوانب الجودة في التعليم.

وأكد البشابشة والحرارحشه (2011) على أهمية رضا المعلم، ودافعيته للعمل، فإن تم احتواؤه وتنميتُه مِهنيًّا، وتوفير بيئةٍ مُريحة له للعمل، وإمداده بالإمكانيات، وإعطاؤه فرصةً للتعبير عن رأيه، وفتح قنوات الاتصال الإداري معه، وأخذ آرائه وأفكاره، يصبح فرد فاعل في المدرسة، وبذلك يرتفع الرضا الوظيفي لديه، تزداد الدافعية والثقةَ المُتبادَلة بينه وبين رؤسائه؛ مما يجعله يشعر بالأمان والاستقرار النفسي.

تشير دراسة علي وعصام (2018) أن المعلم في الوقت الراهن لديه طموحًا وآراءً وأفكارًا متطورة ومتجددة، ومفيدة للمؤسسة، ولكنه لا يجد قناة الاتصال التي تساعده للوصول إلى الإدارات العليا، ولا تتوفر الوسيلة في المدرسة؛ فإنه يلتزم الصمتَ حِيالَ الكثير من القضايا التي تحدُث في العمل- كتفرع لوسائل الاتصال التي تكون بالكلام أو عدمه-، فالصمت رد فعل للإدارة المدرسية التي لا تُعطي فرصةً لأي معارضة -حتى وإن كانت إيجابية وفاعله-؛ حيث تُعدها تهديدًا لها ولمصالحها الخاصة، ويعتقد البعض أن الصمت التنظيمي سببه اقتناع الأفراد بأن لا أحد يهتم بآرائهم؛ فيستسلمون ويخضعون لهذه الفكرة لفترة طويلة، بينما يرى نعروره (2020) أن الصمت تعبير عن الخوف من المحاسبة من قبل الإدارة المدرسية، فيكون كدرع الواقي من المشكلات والعواقب وهذا يجعل المعلمين يصمتون ويتغاضون عن الأخطاء التي تحدُث، وعن السلبيات التي يرؤنها في العملية التعليمية؛ ويسمى بصمت الإذعان.

صمت الإذعان نوع من أنواع الصمت التنظيمي الذي يُعرف بأنه سلوك سلبي، من خلاله يَحجُب المُعلم المعلوماتِ والآراءَ المُتعلقةَ بأمور العمل؛ اعتقادًا منه بأنه غيرُ قادرٍ على التأثير أو السيطرة على الأحداث، أو التغيير في القرارات المُتَّخَذَة من جانب إدارة المؤسسة، وغالبًا ما يعوق التغيير التنظيمي(Cinar et al., 2013)، عندما نتحدث عن الصمت يعتقد البعض المقصود به غياب الكلام، لكن في هذا البحث نوضح فيه دافعية الموظف لحجب الأفكار والآراء والمعلومات مقابل التعبير عنها بما يساعد في تحسين العمل.

ففي الواقع ذَكرت الدراسات السابقة التي اطَّلعَت عليها الباحثة عدد من الأسباب التي أدت إلى انتشار الصمت لدى المعلمين في المدارس، كدراسة Bagheri et al. (2012) التي حددت مجموعة من الأسباب منها خوْفُ المعلمين من فُقدان التقييم السنوي المُرتفع، وعدم ترشيحهم للمناصِب التعليمية، أو نقلهم نقلًا تأديبيًّا لمدارسَ أخرى من قِبَلِ الإدارة، وهذا ما يُسمَّى بالصمت الدفاعي (الصمت الساكن)، فيرى فيه المعلم أن حجبَ المعلومات والآراء شكلٌ من أشكال الحماية الذاتية لنفسه.

بينما ذكرت دراسة Burris and Detert (2007) سببًا آخرَ لوجود الصمت، وهو أسلوب تعامُل المُشرف أي الإشراف المسيء في العمل، والنمط الإداري الذي يتبعه في القيادة وقنوات التواصل الفعالة التي يسمح بها؛ فيتخوَّف المرؤوسون من الحديث والتعبير معه بسبب طريقته المُهينة وغير اللائقة، والتغذية الراجعة التي يحصلون عليها مقابل طرح أفكارهم أو آرائهم في المواضيع التعليمية المختلفة.

توصلت دراسة الخليفة (2009) إلى مجموعة أخرى من الأسباب التي تؤدي إلى الصمت في المدارس، حيث ذكرت أن المؤسسات التعليمية تفتقر في الكثير من الأحيان إلى الاتصال الفعال بين الإدارة والمعلمين، فالعلاقات مغلفة بأسلوب التسلط في اتخاذ القرارات واهمال الشبه كامل لآراء المعلمين واحتياجاتهم، مما يؤدِّي إلى الكثير من السلوكيات السلبية، مثل الاستياء، وعدم الثقة والصمت، وانخفاض الدافعية، والإجهاد؛ جميعها تكون عائقاً في تحقيق الكفاءة والأداء العالي للمدرسة، لتأثيرها على سلوك المعلمين.

لوحظ أن الباحثون في مختلف الأوراق العلمية تطرقوا إلى الصمت التنظيمي وعلاقته ببعض المتغيرات المتعلقة بالمعلم، كدراسةُ Tahmasebi et al (2013) التي تَوصَّلَتْ إلى وجود علاقة إيجابيه قوية بين الصمت التنظيمي والإنهاك النفسي، وبين الصمت التنظيمي وانعدام الشخصية والإجهاد العاطفي، أي أن صمت المعلم الذي انقطع به التواصل بينه وبين زملائه وإدارته، انعكس على سلوكياته أولاً ثم على أدائه الذي أثر على المؤسسة التعليمية بعملياتها المختلفة، بعضهم يرى أن الصمت ولاء، بينما الواقع نجده يولد مشاكل غير مرغوبة-أفعال وأقوال-، تسهم في تأثير على سلوكيات إيجابية تحتاج لها المؤسسات التعليمية الحديثة، السلوك الذي يبحث عنه كل مرؤوس سلوكَ المُواطَنَة التنظيمية أي السلوك التطوعي (البشابشة

والحراحشة، 2011)، يتضح أن سلوك المُواطَنَة التنظيمية هو سلوكٌ بعيدٌ كلَّ البُعد عن نظام الحوافز، ويقوم به العامل طواعية في مجال عمله؛ كالإيثار، والكياسة، والروح الرياضية، ووعي الضمير، والسلوك الحضاري.

فقد فرق الباحث Katzفي الستينيات من القرن العشرين بين نوعيْن من السلوك الذي يُبديه المعلم على مستوى عمله السلوك المرغوب، والسلوك الإضافي، فالسلوك المرغوب هو قيام المعلم بالمهام المُوكلة إليه بشكلٍ منتظم، ووفقًا للمعايير الرسمية، أما السلوك الإضافي فهو عبارة عن سلوكيات تطوُّعية يتجاوز بها المعلم المهامَ الموكلةَ إليه والمقررة رسميًا مثل التعاون، وقبول العمل الإضافي بدون تذمر (علي وعصام، 2018).

وتؤثر هذه السلوكيات في تحقيق المدرسة لأهدافها، حيث مستوى سلوك المواطنة لدى المعلمين في المدرسة، يجعل أدائها يتجاوز الأهدافَ والغايات المُحدَّدة، ونتائج إيجابية تعود بالفائدة الكبيرة على المؤسسة التعليمية ومُخرجاتها (حمانة، 2016)، وبالأخص مخرجات المرحلة الثانوية، فإن سلطنا الضوء على هذه المرحلة، نجد أن هناك أهمية كبيرة لوجود هذا النوع من السلوك التنظيمية التطوعي، الذي يعود بالمنفعة للطالب.

فالمدرسة بمختلف مستوياتها تهتم بالطلاب من جميع الجوانب، وفق الأهداف المحددة من قبل الإدارات العليا للمنظومة التعليمية، وتركز على مدخلات وعمليات ومخرجات التعليم، وأهم من يدير العمليات التعليمية المعلم، حيث ذكرت دراسة شينون وغريب (2019) أن هناك إجماع بين التربويين على أن المعلم هو أحد العوامل الرئيسة المؤثرة في مخرجات التعليم، وبالأخص سلوك وشخصية الطلاب، الذي بدوره يؤثر على مستواهم التحصيلي ودافعيتهم للتعلم، وهو أهم عنصر في المدرسة، حيث يعد أكثر الأفراد اتصالا بالطلاب؛ وذلك لوجوده معهم وقتا طويلاً، وتفاعله المستمر معهم، فلابد أن تتأثر شخصيتهم، وقيمهم وسلوكهم، بخصائصه الشخصية وأسلوبه في التعامل داخل الصف وخارجه، وحين يمارس المعلم السلوكيات الإيجابية في العمل كسلوك المواطنة التنظيمية، فإن المنفعة تعود على المتعلمين وعلى المسيرة التعليمية ككل، تطرقت دراسة عوجه (2019) إلى هذه النقطة المهمة، حيث أن سلوك المواطنة التنظيمية يحمله الكثير من السلوكيات الإيجابية، التي بدورها تدفع التعليم إلى الأمام، وتُنهض المسيرة التعليمية، بينما حدد

نعروره (2020) مجموعة من السلبيات الشائعة لدى عدد من المدارس، مثل كثرة التنقل والغياب، عدم الالتزام بأوقات العمل، وعدم التفاني في التدريس، والابتعاد عن الابتكار والابداع، التي تنتشر نتيجة ممارسة المعلم للصمت التنظيمي، الذي يناقض التقدم ويعيقه في المدرسة، ويقلل من تأثير السلوكيات الإيجابية، وخلق مشكلات إدارية في المدرسة.

أثبتت دراسة الهواشلة وحجازي وكنعان (2019) بأن هناك علاقة سلبية ما بين المشكلات الإدارية والأداء المدرسي التي تخص المعلم في مدارس المرحلة الثانوية، حيث أن هناك ممارسات من قبل المعلم تُؤَثِّر على الأداء المدرسي، الذي بدورة يُؤَثِّر على مخرجات العملية التعليمية، وخاصة في المرحلة الثانوية محل اهتمام الباحثة؛ ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لإلقاء الضوء على العلاقة بين الصمت التنظيمي، وسلوك المُواطَنَة التنظيمية لدى المعلمين، والأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعد الاتصال من القضايا الإدارية والتنظيمية الهامة، فهو لا يقتصر على إصدار الأوامر، بل يمتد ليؤثر على دوافع المعلمين وسلوكياتهم، حيث يدرك المعلم الهدف من الجهد المبذول في العمل بالتواصل الجيد مع الإدارة، وهذا الأمر يدفعه إلى زيادة إنتاجيته ورضاه الوظيفي.

ومن خلال خبرة الباحثة في بعض مدارس التعليم العام في دولة الكويت، لاحظت بأن عملية الاتصال في الإدارات المدرسية تمارس وتستهلك وقتاً طويلاً من العمل، حيث نجد أن ما يقارب (75%) من الوقت يكون بالتحدث والاستماع والقراءة، وهذا ما أكده الباحثون (أحمد،1999؛ الجبر،1998؛ الخالدي،2018؛ الطويل،1998؛ الهاجري،2007؛ بدره، 1990).

بينما أوضحت دراسة الهدهود (1996) نقطه مهمه بأن هناك إدارات تنقصها هذه المهارات الاتصالية الأربعة، التي تؤدي إلى آثار سلبية تنتشر بمناخها المدرسي، وتخفض أداء معلميها بالأخص، وأكد هذا الكلام القحطاني (2000) بدراسته بأن هذا النقص سيعود بأفعال عكسية على مهنة التعليم، ويجعل المعلمين يلجؤون إلى

قرارات سريعة تؤثر على وظيفتهم مثل النقل والاستقالة، وانتشار الظواهر السلبية؛ كالإرهاب التنظيمي، والتهكم التنظيمي، والتسلُّط وغيرها، بالإضافة إلى ضعف الحالة النفسية التي تولِّدُها مثل هذه الظواهر؛ مما يُعزِّز من حالة الصمت التنظيمي.

فالصمت التنظيمي ظاهرةً مُنتشرة لدى الكثير من المدارس والمؤسسات -بمستوياتهم المختلفة-مرتبط بالاتصال، أي أن الصمت المرتبط بدافعية الموظف لحجب الأفكار والآراء والمعلومات مقابل التعبير عنها بما يساعد في تحسين العمل، وليس الصمت أي غياب الكلام.

تناولت عدد من الدراسات العربية ظاهرة الصمت في المؤسسات، ولكنها قليلة بسبب حداثتها، كدراسة (القرني،2015؛ الريثي، 2021؛ علي وعصام، 2018) التي تطرقت إلى واقع الصمت التنظيمي في المؤسسات، حيث توصلت إلى العديد من النتائج ومن أهمها وجود مستويات متوسطة من الصمت التنظيمي، والذي يتأثر بالاتصالات داخل المؤسسة التعليمية، والعدالة الإجرائية، وتقدير الذات، ومدة الخدمة، وكفاءة المعلم، واتجاهات الإدارة العليا، وهذا مؤشر جعل الباحثة تركز على هذه الظاهرة وتبحثها في دولة الكويت.

يشير العرياني (2016) أن حالة الصمت التنظيمي التي تنتشر في المدرسة لها أضرار سلبية، منها ضعف علاقة الثقة والاحترام، مما تؤثر سلباً في قدرة الأفراد على العمل، وعدم وجود التعاون والانسجام بين المعلمين والإدارة، مما يقلل من التطور والتقدم، وبالتالي يؤدي إلى تدني أمكانية الاستفادة من الطاقات والقدرات الكامنة لدى المعلمين في المدرسة.

ذكر إبراهيم وحلاق (2020) أن المعلمين أساسَ النجاح المدرسي، وأساس المسيرة التعليمية، ولا يتم كمال هذا الدور إلا بتعزيزٍ ودعمٍ من الإدارة المدرسية لهم، من خلال تعزيز قنوات الاتصال، وبذلك يتم تقديم المقترحات والتوصيات والمعلومات التي تحتاجها المدرسة حول القضايا التنظيمية المختلفة؛ مما يزيد من التركيز على سلوكيات المعلم الإيجابية ومنها سلوك المُواطَنَة التنظيمية، باعتباره سلوك المعلم أهمَّ ما يُحرّكه في المؤسسات التعليمية، ولذلك يُفضِّل المديرون ورؤساء الأقسام المعلمَ الذي يمتلك الروحَ الرياضيةَ، والكياسةَ، ووعيَ الضمير، والسلوكَ الحضاريَّ، والإيثار في المدرسة؛ لما يتميز به من هِمَّةٍ ونجاحٍ وفاعليةٍ في القيام

بالأعمال الموكلة له، وهذه الصفات تجعل المعلمين مستقرين في وظائفهم، وقادرين على التطور، وعلى مواجهة الصمت التنظيمي في المؤسسات التعليمية.

وجاءت دراساتٌ سابقةٌ أكدت على أهمية تعزيز مفهوم سلوك المُواطَنَة التنظيمية؛ كدراسة (الزهراني،2007؛ Burns & carpenter, 2008) التي أوصَتْ بالعمل على دعم وتطوير سلوك المُواطَنَة التنظيمية لدى المعلمين في كافة أبعاد هذا السلوك، وذلك من خلال عقد دورات تدريبية للمعلمين في مجال سلوك المُواطَنَة التنظيمية، وللتعريف بالأبعاد المختلفة لهذا السلوك، وأثاره الإيجابية المترتبة، وتأصيل السلوك التطوعي في نفوسهم، وجعلِه أحدَ أبرز القِيَمِ التنظيميةِ لديْهم، وأثبتت دراسة Tindle (2012) أن سلوك المُواطَنَة التنظيمية يؤثر بشكل مباشر في رفع مستوى الطلاب الدراسي؛ مما يزيد من كفاءة العمل المدرسي.

هذه التحديات تنعكس بدورها على الأداء المدرسي للمؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها، مما يتطلب سعي نحو أداء مرتفع لبلوغ الأهداف التعليمية، عن طريق تحسين الكفاءة والأخذ بالأساليب العلمية لإنجاز المهام، وتسليط الضوء على أداء المعلم، لتكثيف الجهود والتعاون المشترك داخل المدرسة، حيث ذكرت أحمد وعزب (2021) أن العلاقات التنظيمية بين الأفراد والإدارة داخل المدرسة والمناخ السائد والاتصال أهم محور يرتكز عليه الأداء المدرسي، فالعنصر البشري مهم لإنجاز العمل المدرسي، وأكدت دراسة عقيل (2018) أن هناك علاقة بين الأداء المدرسي وأداء المعلم، و أتى مجال العلاقات بالمركز الأول في الأداء المدرسي، ثم مجال الالتزام بالعمل من قبل المعلمين، ثم أنجاز المهام، وهذا مؤشر يدل على أن الصمت التنظيمي يمكن أن يكون له تأثير على ركائز الأداء المدرسي، كونه يؤثر على أداء المعلم وبالتالي يؤثر على الأداء المدرسي، وكذلك سلوك المواطنة التنظيمية نجد أنه يرفع من فاعلية العمل والانجاز، ويحسن المناخ السائد في المدرسة، فهي عناصر لها ارتباط بالأداء المدرسي ككل.

ومن هذا المنطلق تجد الباحثة أن من الضروري معرفة العلاقة بين ظاهرة الصمت وسلوك المُواطَنَة التنظيمية والأداء المدرسي، حيث إنه لا يوجد دراسة سبق وأن درست هذه العلاقة في مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت، والمحاولة للوصول إلى سبل تعزيزها ودعمها لتخطي جزء من المعوقات التي تعتري تقدمها وتحقيق أهدافها، وجاءت هذه الدراسة عن السؤال الرئيسي الذي يدور حول العلاقة

بين الصمت التنظيمي وسلوك المُواطَنَة التنظيمية والأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية. سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلةُ الإجرائيةُ الآتيةُ:

-ما مستوى الصمت التنظيمي -ببُعديه- في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام، من وجهة نظر المعلمين؟

-ما مستوى ممارسة المعلمين لسلوك المُواطَنَة التنظيمية -بأبعادها الخمسة- في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام، من وجهة نظرهم؟

-ما مستوى الأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام، من وجهة نظر المعلمين؟

-ما العلاقة بين الصمت التنظيمي وسلوك المُواطَنَة التنظيمية والأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية من منظور المعلمين؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

-تحديد مستوى الصمت التنظيمي -ببُعديه- في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام، من وجهة نظر المعلمين.

-معرفة مستوى ممارسة المعلمين لسلوك المُواطَنَة التنظيمية -بأبعاده الخمسة- في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام، من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة مستوى الأداء المدرسي لدى مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام، من وجهة نظر المعلمين.

-تحديد طبيعة العلاقة بين الصمت التنظيمي ودرجة سلوك المُواطَنَة التنظيمية، والأداء المدرسي في مدارس دولة الكويت.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من محاولة الكشف عن العلاقة بين الصمت التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية والأداء المدرسي بالمرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت، ومن المؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من:

الأهمية النظرية:

تُسهم هذه الدراسة في الكشف عن العلاقة بين الصمت التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية والأداء المدرسي بالمرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت، بالاعتماد على البحث والتحليل لأهم الآراء التي تناولت المتغيرات، وربط هذه المتغيرات الثلاثة في الدراسة قد يمثل إضافةً جديرةً بالاهتمام -فلم تتَطَرَّقَ الدراسات السابقة لمعرفة العلاقة بينهم-.

الأهمية التطبيقية:

-القيادات الإدارية وأصحاب القرار في وزارة التربية بدولة الكويت، إذ تسهم نتائج هذه الدراسة على تحديد مستوى الصمت التنظيمي، وسلوك المواطنة التنظيمية، والأداء المدرسي بالمرحلة الثانوية، وتحديد طبيعة العلاقة بين الصمت التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية والأداء المدرسي لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام في دولة الكويت، وقد تمكن القيادات من وضع سياسات وممارسات يمكنها التقليل من التأثير السلبي المحتمل للصمت التنظيمي، وزيادة إيجابيات ممارسة سلوك المواطنة التنظيمي، ورفع مستوى الأداء المدرسي.

-الإدارة المدرسية، قد تساعد هذه الدراسة مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت في توضيح المفاهيم الإدارية بالصمت التنظيمي وسلوك المُواطَنَة التنظيمية والأداء المدرسي لدى المعلمين؛ مما يُمكِّنهم من توظيفها في رفع مستوى الخدمات التعليمية، ووضع خطة لخلق بيئة تنظيمية تعزز الأداء المدرسي، وتقلل المشكلات المدرسية.

-المعلمين، قد تساعد هذه الدراسة المعلمين في إدراك النتائج والعواقب التي تنتج من ممارسة الصمت التنظيمي في المدرسة، وتحديد إيجابيات ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية، بما يعود على العملية التعليمية بالمنفعة، وتحسين مخرجات التعليم ككل.

-المكتبات البحثية، يمكن أن تسهم في إثراء المكتبات العلمية وقواعد المعلومات، وتفتح الباب للمزيد من الأبحاث والدراسات التي تهتم بمجال الصمت التنظيمي

وسلوك المواطنة التنظيمية والأداء المدرسي، وتعتبر مرجعاً للمهتمين بالإدارة التربوية.

مصطلحات الدراسة:

الصمت التنظيمي Organizational Silence

يُعرَّفُ الصمت بأنه "منع انتشار المعلومات حول القضايا والمشكلات المحتملة من قبل الأفراد العاملين، والشعور الجماعي الذي يولد إدراكا لديهم بأنه من غير الحكمة التحدث حول المشكلات التنظيمية" (Bagheri, Zarei, & Aeen,2012: 51)، ويُعرَّفُ إجرائيًّا من قِبَل الباحثة بأنه الحالات التي يقوم فيها المعلم بحجب المعلوماتٍ والأفكار والمشاعر والمقترحات قد تكون مفيدةً للمنظمة التي ينتمي إليها -سواءٌ عن قصدٍ أو غير قصد-، وهذا يُمكن أن يحدث إذا لم يتكلَّمْ المعلمُ إلى المشرفِ أو المدير.

سلوك المُواطَنَة التنظيميةOrganizational Citizenship Behavior

عرّف سلوكَ المُواطَنَة التنظيمية بأنه ذلك السلوك التطوعي الاختياري، الذي يقوم به المعلم في المدرسة، الذي لا يرتبط بنظام المكافآت الرسمي للمؤسسة التعليمية (على و عصام،2018: -135)، ويُعرف إجرائيًّا من قِبَل الباحثة بأنه مجموعة من الأعمال التطوُّعية التي يمارسها المعلم في مجال العمل المدرسي التي تتجاوز الأدوار الوظيفية المطلوب منه أداؤها رسميًّا، دون أن ينتظر الحصول على أيِّ مكافأة -ماديَّة أو معنويَّة- في المقابل للقيام بهذه الاعمال في المدرسة.

الأداء المدرسيSchool Performance

عرَّف الأداءَ المدرسي بأنه جميع الأنشطة والممارسات والسلوكيات المرتبطة بتحقيق الأهداف، والمخرجات (النواتج) التي تسعى هذه الأنشطة والممارسات إلى تحقيقها (خليل،2011)، ويُعرَّف إجرائيًّا من قِبَلِ الباحثة بأنه جميع الممارسات التي يقوم بها فريق الإدارة المدرسية لتسيير كافة العمليات والأنشطة الإدارية من تخطيط، وتنظيم، ومتابعة، وإشراف، ومن خلال تنسيق جهود العاملين بالمدرسة، والاستثمار الفعال للموارد والإمكانيات المدرسية المتاحة بغية تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2020 / 2021).

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام في دولة الكويت.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على بعض مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام في دولة الكويت.

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة العلاقة بين الصمت التنظيمي -ببُعديه-، صمتُ الإذعان، والصمتُ الدِّفاعي، وسلوك المُواطَنَة التنظيمية -بأبعادها الخمسة-، الروح الرياضية، والكياسة، ووعي الضمير، والسلوك الحضاري، والإيثار، والأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين، وقد قيس من خلال الاستبانة.

الحدود المنهجية: تُعد الدراسة الحالية دراسةً مستعرضة للتعرف على العلاقة بين الصمت التنظيمي وسلوك المُواطَنَة التنظيمية والأداء المدرسي، في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام في دولة الكويت، وهي دراسة لا يغير الباحث شيء ولا يتدخل بمجريات الدراسة، يراقب ويقيس فيها النتيجة (تيسير،2022).

منهج الدراسة وأدواتها:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يعتبر أكثر المناهج استخداما في الدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية.

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمين ومعلمات مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت، والبالغ عددهم (15928) معلما ومعلمة، وذلك حسب إحصائية وزارة التربية قطاع المنشآت التربوية والتخطيط للعام 2019 -2020 .

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة وفقا لأسلوب العينة العشوائية التي تعطي الأفراد فرص متساوية ومتكافئة في العَيِّنَة، وتم تطبيق البحث على عينته عام 2021/2020م،حيث تكونت عَيِّنَة الدراسة من (660) معلمًا ومعلمة في وزارة

التربية بدولة الكويت في مدارس المرحلة الثانوية، حيث قدر عدد الذكور (154) فرد بنسبة (23.3%) من العينة، بينما قدر عدد الإناث ب(506) فرد بنسبة (76.67%) من العينة،حيث بلغت نسبه العينة في المناطق التعليمية كالتالي : منطقة مبارك الكبير التعليمية بنسبة (9.55%) من العينة، منطقة الأحمدي التعليمية بنسبة (58.18%) من العينة، منطقة الفروانية التعليمية بنسبة (5.91%) من العينة،منطقة العاصمة التعليمية بنسبة (9.55%) من العينة، منطقة الجهراء التعليمية بنسبة (3.33%) من العينة، منطقة حولي التعليمية بنسبة (13.48%) من العينة، جدول رقم (1) يوضح أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة.

جدول (1) أفراد عينة الدراسة موزعين حسب متغيرات الدراسة

المتغير	أوجه المقارنة	التكرار	النسبة
النوع	ذكر	154	23.33%
	أنثى	506	76.67%
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	135	20.45%
	من5 سنوات إلى 10سنوات	121	18.33%
	أكثر من 10 سنوات	404	61.21%
التخصص	علمي	254	38.48%
	أدبي	313	47.42%
	عملي	93	14.09%
المؤهل العلمي	دبلوم	10	1.52%
	بكالوريوس	571	86.52%
	الدراسات العليا	79	11.97%
المنطقة التعليمية	مبارك الكبير	63	9.55%

	العاصمة	63	9.55%
	حَوَلِّي	89	13.48%
	الفَروانية	39	5.91%
	الأحمدي	384	58.18%
	الجَهراء	22	3.33%
المجموع الكلي		660	100%

أداة الدراسة:

الهدف من الاستبانة: معرفة العلاقة بين الصمت التنظيمي -ببُعديه-، ومستوى ممارسة المعلمين لسلوك المُواطَنَة التنظيمية -بأبعادها الخمسة-، والأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام، من منظور مُعلمي مدارس الكويت.

محاور الاستبانة: تنقسم الاستبانة إلى أربعة أقسام،الجزء الأول- المُتغيرات الشخصية الديمغرافية (النوع الاجتماعي، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية)، مكون من (5) بنود.،بينما يشتمل الجزء الثاني على موضوع الصمت التنظيمي، وقد تمَّت الاستعانة بأداة دراسة (عوجه، 2019)، ويحتوي على (10) بنود موزعه على بعدين، وهما:صمت الإذعان، ويتكون من (5) بنود، والصمت الدفاعي، ويتكون من (5) بنود، أما الجزء الثالث- يحتوي على موضوع سلوك المُواطَنَة التنظيمية، وتكوَّنت من (15) بندًا موزعة على خمسةِ أبعاد، وهي: الإيثار، يتكون من (3) بنود، الكياسة، يتكون من (3) بنود،، الروح الرياضية، يتكون من (3) بنود. وعي الضمير، يتكون من (3) بنود، السلوك الحضاري، يتكون من (3) بنود، الجزء الرابع- يحتوي على موضوع الأداء المدرسي، ولقياس مستواه من وجهة نظر معلمي المدارس، أعددت له (20) بنداً، مبوبه في أربعة عناصر، وهي كما يلي: الأنشطة (3) فقرات، التدريس (6) فقرات، المعلمين (6) فقرات، المجتمع المحلي (5) فقرات، وقد تم استعانة الاستبانة من دراسة (الربيع والإبراهيم، 2018)،اختارت الباحثة مقياس "ليكرت" الخماسي في دراستها.

صدق الأداة: تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأوَّلية على سبع مُحكِّمين، منهم من أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي الاختصاص في قسم الإدارة والتخطيط التربوي، في كلية التربية -جامعة الكويت، ومن قسم الإدارة التربوية وأصول التربية في كلية التربية الأساسية – الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وآخرون من خارج الكويت – المملكة العربية السعودية، وذلك للحُكم على العبارات ومناسبتها مع هدف الدراسة، من حيثُ الصياغةُ وملاءمتُها للبيئة التعليمية، وتمَّت الاستفادة من آراء المحكمين في إجراء التعديلات؛ من الحذف، والإضافة، والتغيير، وتم اعتمادُ صدق الظاهري لتصبحَ الأداةُ جاهزةً للتطبيق، وتم التحقُّق من صدق الاتّساق الداخلي من خلال تطبيقها على عَيِّنَة استطلاعية مكوَّنةٍ من (20) فردًا، وتم قياس ارتباط كلِّ عبارة بأداتها، وكانت جميعُ الارتباطات دالةً عند مستوى دلالة (0.05).

ثبات الأداة:تم التحققُ من ثبات الأداة من خلال استخراج معامل الثبات الكلي بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (ألفا كرونباخ) Alpha-Cronpach على العَيِّنَة التي تم اختيارها عشوائيًّا، تتكون من (20) فردًا، وهي (0.841) قيم مطمئنة، وتعكس ثبات الأداة، وأنه الأداةُ الصالحة للتطبيق، ويمكن الاعتمادُ عليها في تحقيق أهداف الدراسة، والجدول (2) يوضِّح قيمةَ معامل الثبات لأبعاد ومجالات الدراسة.

جدول (2) قيم معامل الثبات "ألفا كرونباخ " لمحوري أداة الدراسة

المجال	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
المجال الأول (الصمت التنظيمي)		
صمت الإذعان	5	0.793
الصمت الدفاعي	5	0.626
المجال ككل	10	0.709
المجال الثاني (سلوك المُواطَنَة التنظيمية)		
الإيثار	3	0.913
الكياسة	3	0.877
الروح الرياضية	3	0.617
وعي الضمير	3	0.829
السلوك الحضاري	3	0.727
المجال ككُل	15	0.897
المجال الثالث (الأداء المدرسي)	20	0.917
الأداة ككُل	50	0.841

المعالجة الإحصائية

تعامَلَت الباحثةُ مع البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، للمعالجة إحصائيًّا، بعد تطبيق الاستبانة على عَيِّنَة البحث، وإدخال البيانات في جهازِ الحاسوب، وقد استَخدَمَت الأساليبَ الإحصائية الآتية:

1-للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث تمّ استخراجُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العَيّنَة والنسب المئوية. (مقاييس الإحصاء الوصفي).

2-فحص البيانات للتأكُّد من خُلُوِّها من الأخطاء عند الإدخال، تمهيدًا لإجراء اختباراتٍ أخرى.

3-للإجابة على السؤال الرابع تَستخدم الباحثة معاملَ الارتباط بيرسون (Pearson Correlations) للكشف عن العلاقة بين المتغيرات بمختلف أبعادها -التابعة والمستقلة-، ويُعطي الاختبار مقدارَ واتجاهَ العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة.

خطوات إجراء الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

-قامت الباحثة بتحديد مشكلة الدراسة وعناصرها ومتغيراتها.

-قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة، وتوضيح الهدف من إجراء الدراسة، وتوضيح أن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد.

-قامت الباحثة بجمع أداة الدراسة واستبعاد الاستبيانات التي لم تكتمل الشروط فيها، والتوقف من استلام الإجابات عند التشبع.

-قامت الباحثة بتفريغ إجابات عينة الدراسة وإدخالها إلى الحاسوب وتحليلها لاستخلاص النتائج.

أدبيات الدراسة:

أولا: الإطار النظري

المحور الأول: الصمت التنظيمي

يبدو أن مفهوم الصمت التنظيمي غير محدد عند الكثير من التربويين؛ حيث شأنه في ذلك شأن المفاهيم السلوكية الأخرى التي يصعب تقديمُ تعريفٍ محددٍ لها، وسنحاول طرحَ بعض آراء الباحثين في الصمت التنظيمي.

يرى الباحثون (العرياني، 2016؛ الواحد، 2020؛ الوهيبي، 2014) أن العنصر الرئيسي في المؤسسة والمسؤول عن نجاحها هو عملية الاتصال، فمن خلالها يتم التفاعل مع الجماعات والمؤسسات فيما بينها، للتمكن من التقدم والرقي، فإن كان الاتصال سيء فإنه يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية على المدى الطويل، فالصمت يمثل هذا العائق السلبي، حيث المعلم يبقى صامت بسبب الشعور بالحرج والتهميش والشعور باللامبالاة والقلق.

عرفت البنوي (2017) الصمت التنظيمي بأنه اخفاء أي شكل من أشكال التعبير الحقيقي عن سلوكيات الأفراد الذهنية أو التقييمات الوجدانية للظروف التنظيمية عن أنفسهم أو عن أشخاص الذين يتصور على أنهم قادرين على أحداث فروق، ومن خلال هذا المفهوم فإن الاتصالات داخل المنظمة لا تعكس واقع شعور الموظفين وأفكارهم وآرائهم حول القضايا اليومية.

استندت محاولات تعريف الصمت التنظيمي إلى نظرية منحنى الصمت Spiral of Silence والتي طورتها Noelle - Neumann (1974)، حيث يقارن الأفراد عادة بين المزايا والمخاطر أو التكاليف المتوقعة والمصاحبة لسلوك التعبير عن الرأي؛ وعلى ذلك يرجع أحد أسباب تفضيل الفرد للصمت إلى المخاطر المترتبة على سلوك التعبير عن الرأي، والتي تتضمن التباين بين آراء الفرد وآراء المجموعة، والخوف من العزلة؛ وبالتالي يعتقد الأفراد أنه إذا لم تتفق آرائهم وآراء الأغلبية فإنه لن يعتد بها؛ ومن ثم يميلوا إلى عدم التصريح بها Bowen & Blackmon , 2003).

الأكاديميين أعطوا الاهتمام في البحوث العلمية نحو الصمت من ناحية السلوك التنظيمي استنادا إلى دراستين أساسيتين في هذا المجال، حيث ركز Milliken وMorrison (2000) في دراستهم على محددات ونواتج الصمت التنظيمي، وعرف الصمت بأنه سلوك سائد يتسم برفض المعلمين التصريح بآرائهم، وأفكارهم، ومقترحاتهم حول مشاكل العمل المحتملة، وطورPinder وHarlos(2001) تعريف الصمت خلال دراستهم، وعرف بأنه رد فعل للممارسات التنظيمية غير العادلة، وأنه مفهوم مضاد لمفهوم التعبير؛ يعني عدم التصريح بأي من صور التعبير الحقيقية.

من المعروف أن الصمت من ذهب، ولكن عندما يتعلق الأمر بالمنظور التنظيمي؛ فإن الصمت له العديد من الآثار التنظيمية، ولن تتمكَّنَ المدرسة التعليمية من الاستفادة من المساهمات الفكرية للمعلمين، وحل المشكلات؛ إذا اختاروا عدم التواصل مع المشرف أو المدير، ولهذا عُرِّف الصمت التنظيمي بأنه منعُ انتشار المعلومات حول القضايا والمُشكلات المُحتَملة من قِبَلِ الأفراد المعلمين، كما يشير إلى ديناميكية الشعور الجماعي التي تولد إدراكًا حول المشاكل المنظمية، والذين لديهم إدراكٌ بأنه من غير الحكمة التحدُّثُ حولَ المشاكل المنظمية لمنع انتشارها (Morrison & Milliken, 2000).

ويرى Nenette(2002) بأن الصمت التنظيمي هو "مجموعة المُتغيرات السلوكية المُستمدَّة من معايير الإذعان السائدة، في بعض الثقافات التنظيمية التي قد تُشكِّل مناخَ الصمت، حيث إنه إدراكٌ مشتركٌ بين المعلمين -بشكلٍ كبير- يحِد من مشاركة المرؤوسين قي تقديم ما يعرفونه حول قضايا السياسة التنظيمية والمشكلات العملية" (صـ.1).

وأكد الفاعوري (2004) بأنه "ميلُ المرؤوسين في المدارس إلى تَجنُّبِ تقديم المعلومات أو الاقتراحات لرؤسائهم، أو الإخبار عن المشكلات، تخوُّفًا من أي ردود فعلٍ سلبيَّة، أو أي نتائجَ غيرِ مُرضيَة قد تَترتَّب على ذلك" (صـ.159).

ونظرًا للتعريفات السابقة؛ يمكن تحديد تعريف للصمت التنظيمي بأنه إدراكٌ مُشترك بين المعلمين بضرورة محدوديَّة مشاركتهم قي تقديم ما يعرفونه حول سياسات المدرسة والمشكلات العملية، حيث لا يشير الصمت إلى فشل غير متعمد في الاتصالات نتيجة عدم فهم او نقص في المعلومات، وأن هناك فرق بين مفهوم الصمت وسلوك التعبير عن الرأي لا يرتكز على عدم التحدث، وإنما يعتمد على دوافع الفرد ورغباته نحو تجنب المشكلات وعواقبها.

حدد الباحث Kostiuk(2012) أبعادًا للصمت التنظيمي، وهي صمت الانحراف، وصمت الخجل، والصمت التلقائي، والصمت الهيكلي، والصمت التكتيكي، وصمت الإهمال، وهناك دراسات حددت أبعاد أخرى، كصمت الإذعان، والصمت الدفاعي، والصمت الاجتماعي، وحددت الباحثة في دراستها بعدين، وهما صمت الإذعان، والصمت الدفاعي، بعد الاطلاع على الدراسات والأطر النظرية ذات العلاقة

بموضوع الدراسة، وهذا ما اتفق عليه الباحثون (Deniz et al., 2013؛ Morrison & Milliken, 2000؛ Wang & Hsieh ,2013؛ Zehir& Erdogan, 2011).

أبعاد الصمت التنظيمي تتمثل في صمت الإذعان، ويعرف بأنه سلوكٌ سلبي، من خلاله يحجِب المعلمُ المعلوماتِ والآراءَ المتعلقةَ بأمور العمل؛ اعتقادا منه بأنه غيرُ قادرٍ على التأثير أو السيطرة على الأحداث، أو التغيير في القرارات المُتَّخذَة من جانب المدرسة، وغالبًا ما يَعوق التغييرَ التنظيمي، والصمت الدفاعي، ويُعرَّف بأنه خوفُ المعلمِ من التحدُّث، ويمكن وصفُه بالصمت الساكن أو الهادئ، فيرى فيه المعلمُ أن حجبَ المعلومات والآراء شكلٌ من أشكال الحماية الذاتيَّة لنفسِه (Bagheri et al., 2012).

تعددت الآراء حول نتائج والتأثيرات المتعلقة بإجراءات البقاء التي يمارسها الأفراد، حيث يقفون ما بين الاستقرار والتغيير، فالصمت ينشئ ظواهر سلبيه أخرى تؤثر على استقرار المدرسة، السلوكيات الكيفية للصمت التنظيمي تتخطَّى حدودَ الرؤية النفسية الفردية أو الثقافية، إنما تصل إلى جميع جوانب العملية التعليمية، وتؤثر بشكل مباشر على الطلبة في العمليات التعليمية اليومية التي تمارس داخل المدرسة، حيث أوضحَت دراسة Slade(2008) أن الصمتَ التنظيمي هو "عمليةٌ تنظيميةٌ غيرُ فاعلة، والتي تُهدِر التكاليفَ والجهد، ولها تأثير على المناخ المدرسي" (ص13).

ذكر الباحثون Milliken et al. (2003) في دراستهم سبباً وجيهاً منتشر في المدارس يؤثر على ظاهرة الصمت، ألا وهو سلوك المديرين في الإدارات المدرسية، حيث أنهم في كثيرٍ من الأحيان يَعدُّون المعارض شيئًا غيرَ مرحبٍ به في مؤسساتهم؛ لذلك يفضل معظم المعلمين الصمت، ولهذا لا بد من الانفتاح في الإدارات العليا وفتح قنوات التواصل الفعال، وإتاحة الفرصة للمعلمين للتعبير عن عدم اتفاقهم مع القضايا التعليمية، والتعبير عن أنفسِهم بحرية، والاهتمام بما يقولون، والتعامل مع الانتقادات والاختلاف في الرأي، وهذا الأمر يَرتبط إيجابيًّا بزيادة مستوى تعبير الفرد، وعدم التزامه بموقف الصمت والسلبية تجاهَ ما يَجري بالمدرسة.

كما ذكرت دراسة Burrisو Detert (2007) أن خوف المرؤوسين من الحديث والتعبير، يحدث عندما يكون المشرف من الأنماط التي تتعامل بطريقةٍ مُهينَةٍ وغيرِ لائقة، ويتَّسم أسلوبُه بالغموض واللوْم والتعسُّف مع المعلمين، وهذا يؤدي إلى وجود ظاهرة الصمت التي تؤدي إلى كثيرٍ من السلوكيات السلبية؛ مثل الاستياء، وعدم الثقة، وانخفاض الدافعيَّة، والإجهاد.

ودراسة Yildiz(2013) التي توصَّلت إلى أن المعلمين يخشوْن من أن تكون هناك انعكاساتٍ سلبيةً لنقل الرسائل السلبية لرؤسائهم، ويظهر كذلك الاعتقاد بأن نقل الرسائل حول الظروف السلبية لم يُحدِث فرقًا، وهذا يمنعهم من التحدُّث عن مشاكلهم وهمومهم، وأنَّهم يعتقدون أن لا شيءَ قد يتغيَّر، حتى لو تحدَّثوا عن آرائهم وأفكارهم إلى الإدارة العليا.

وكذلك خوف المرؤوسين من توجيه اللوم، أو وصفهم بالسلبية من جانب الرئيس؛ يجعلهم لا يَجرؤون على التعبير عن آرائهم الحقيقية، ولا يقَدَّمون أيَّ تقرير إيجابي لرؤسائهم (Lu &Xie ,2013).

ينشأ الصمت التنظيمي بفعل عواملَ مرتبطةٍ بالممارسات التنظيمية، تُؤَثِّر على المعلمين في مختلِف الجوانب النفسية، الاجتماعية، والوظيفية التي بدورها تُؤدِّي إلى حدوث ردودِ فعلٍ سلبية حول موقف ما يحدث في المؤسسة التعليمية (Shojaie,2011).

حيث إنَّ مُسبِّبات الصمت التنظيمي في المؤسسات تُعزى إلى ثلاثةِ أسبابٍ رئيسة، وهي الأسباب الإدارية مثل؛ التغذية الراجعة العكسية السلبية من قِبَلِ الرؤساء المباشرين، والمعتقدات غير المعلنة – الباطنية- التي يتمسَّك بها الرؤساء تجاهَ المعلمين في المؤسسة التعليمية، وفشل المشرفين والرؤساء في حل المشكلات ومواجهتها والتغلُّب عليها؛ حيث يميل الغالبية إلى البحث عن حلولٍ سريعة، أو تجنُّبِ الخوضِ في المشكلات التي تجعل الأمرَ يسوء، ولا أملَ لإيجاد حلٍّ جذريٍّ له (Morrison &) Milliken, 2000.

والسبب الثاني مرتبطٌ بشخصية الفرد المعلم، وسلوكياته، مثل فقدان المبادرات والإحراج، والخوف من المسؤولية، وفقدان الفرصة للتكلُّم، والعزلة، والسبب

الأخير متعلقٌ بالأسباب التنظيمية، وهي متمثلة في إجراءات صنع القرارات، وعدم الكفاءة التنظيمية، وضعف الأداء التنظيمي في المؤسسات التعليمية (Slade, 2008).

توصَّل كثيرٌ من الباحثين أن الصمت التنظيمي يؤثر -بشكلٍ كبير- على الأفراد المعلمين في المؤسسات التعليمية، ويظهر ذلك -بشكلٍ واضح- من خلال انخفاض الأداء الفردي والتنظيمي، وارتفاع مستوى عدم الرضا الوظيفي بين الأفراد؛ عن طريق كثرة الغياب والنقل بين المدارس، وظهور بعض السلوكيات السلبية غير المرغوبة في المؤسسات التعليمية(عبود وحسين،2015).

وكذلك شيوع حالة من السلبية واللامبالاة تجاه ما يحدث داخل المدرسة، ويرجع سبب ذلك إلى أداء الإدارة المدرسية، وقرارات الإدارات العليا، ويتبعها الفساد، وظهور الواسطة التي تقتل الابتكار والإبداع؛ وبالتالي نرى انخفاض للروح المعنوية والدافعية لدى المعلمين داخل المؤسسة التعليمية (حوالة والبكر،2018).

ومن آثار الصمت التنظيمي انقطاع الاتصال والتواصل بين الفرد وزملائه في القسم، وبينه وبين رؤسائه في المدرسة، وهنا يظهر دور الاتصال الفاعل في المؤسسة التعليمية؛ حيث إنه الأداةُ الرئيسة التي تؤدي إلى نجاح المؤسسة، فالمعلم الذي لا يجد طريقَة للتواصل مع الإدارة نجده يفقد الصلةَ بوظيفته، ويلتزم الصمتَ تجاه الكثير من المواقف، وبالتالي يُؤثِّر على الأداء الكلي للمؤسسة التعليمية (الحضرمي،2017).

تشير نتائج دراسة النجفي وخالقة (2017) إلى أن التواصل المفتوح بين الإدارة والمعلمين هو وسيلة فاعلة لزيادة أداء المعلم - وظيفته القياسية وأنشطة الأدوار الإضافية-، ويرجع ذلك -أساسًا- إلى أن المؤسسةَ التعليميةَ تهتم بالرفاهية، وتوفر بيئةً ملائمة لهم، وتُقدِّر مساهماتِهم، وأكَّدَ Bag وEkinci (2018) أن التواصل الفاعل يخلق تفاهمًا متبادَلًا بين الإدارة والمعلمين؛ مما يساعد في بناء علاقةٍ حقيقية بين كلا الطرفيْن في المؤسسات، وتكشف الدراسة أيضًا أن ضعفَ التواصل يمكن أن يؤثِّر على أداء العمال.

لذلك يجب على المدارس أن توضِّحَ سياساتِها وأهدافَها -بشكلٍ منتظم- للمعلمين، لتحسين أداء العمل الكلي، وهذا يعني أنَّ الاتصالَ هو وسيلةٌ يتم من خلالها تعريفُ المَهمات، وإعطاءُ الأوامر والمعلومات اللازمة لتنفيذ الأعمال، والوصول للنتائج المتوقعة للمرؤوسين؛ مما يجعل العملَ أسهلَ من أجلِ أداءٍ أفضل أيضًا، يحتاج المديرون إلى التواصل مع المعلمين بانتظام للحصول على التعليقات، وتقديم الاقتراحات؛ لمنع الارتباك وسوء الفهم في الأمور المستقبلية، وهذا سيُساعد على تحسين العمل الوظيفي في المدرسة (Asikhia et al., 2020).

إن بيئةَ العمل السلبية في المدرسة تجعل من غير المُحتمل أن يُعبِّر المعلم عن آرائه، بشأن القضايا الحسَّاسة، أو في أي قضية مرتبطة بالمدرسة، والسبب الأكثرُ شُيوعًا لعدم التحدُّث هو التهديد المُتصوَّر بتعريض علاقات الفرد القيِّمةِ للخطر، والتهديد بأن يتم وصفُه بأنه مثيرٌ للمشاكل، ومزعجٌ للإدارة، ومُعرقِلٌ لسير العملية التعليمية، وهذا التردد في التحدُّث وحجب المعلومات يخفض كفاءةَ الإدارة والمعلمين، ولا يُمكِن تجاهلُ ظاهرةِ الصمت، ومن المتوقع أن المعلمين يُساهمون في تطوير المدرسة من خلال مشاركة وجهات نظرهم وآرائهم ومعرفتهم مع الإدارة؛ حيث -أحيانًا- يُصبح الافتقارُ إلى الثقة سببًا لعدم التحدُّث، وإذا أصبح الصمت هو الممارسةَ العامةَ في المدرسة؛ فإنه يُعيق الطريقَ نحو الإبداع والابتكار والتطوير والرقي (Jahangir, 2017 & Abdullah).

ولهذا هناك الكثير من المؤسسات بالرغم من امتلاكها كلَّ الموارد المطلوبة لنجاحها بشرية أو مادية؛ لكنها لا تصل إلى مرحلة النجاح والاستفادة من كامل إمكانياتها، بسبب انخفاض الالتزام لدى مُعلِّميها (Cinar et al., 2013).

يشير سيد (2018) إلى عددٍ من النتائج المرتبطة بالصمت التنظيمي، وهي كالآتي:انخفاض مستوى المبادرة والروح المعنويَّة في العمل، نُدرة وجود روح الفريق الجماعي، تهميش دور الفرد في الجماعة، ضعف العلاقات الإنسانية بين فِرَق العمل، وانعدام الانسجام والتشجيع، تَدَنِّي مستوى المهارات والقدرة على الاتصال الفاعل.

المحور الثاني: سلوك المُواطَنَة التنظيمي

المُواطَنَة هي الوضعيَّة القانونية السياسية في الدولة، ويقف الفرد أمام الدولة كمواطن قبل كونِه أيَّ شيءٍ آخرَ، وعضويته في الدولة -لا في الطائفة ولا في العائلة-، ولا في غيرها من الانتماءات الأخرى الممكنة؛ هي الأساس القانوني الذي يُحدِّد العلاقةَ المُتبادلة بينه وبين الدولة (الصالح، 1994).

عرَّف. Bakan et al(2013) سلوك المُواطَنَة التنظيمية بأنه " السلوك التطوعي الاختياري الذي لا يندرِج تحت نظام الحوافز الرسمي في المدرسة، والهادف إلى تعزيز أداء المدرسة، وزيادة فاعليتها وكفاءتها" (صـ.6).

وكذلك يُعرَّف بأنه " السلوك الاختياري الذي لا يُوجَد في بطاقة الوظيفية، ولا يلزم المدير أو الرئيس أو الفرد القيام به؛ ولكنه مهمٌّ لأداء الوظيفيَّة وفاعلية المدرسة "(علي وعصام، 2018، صـ9).

سلوك المُواطَنَة التنظيمية هو السلوك الذي يحتوي على مجموعة من الأفعال والتصرفات التي يُصدرها الفرد، والتي يمكن اعتبارُها -ضمنيًّا أو علنيًّا- نتاجَ الأوامر المباشرة لرئيس العمل، أو محاولةً لتنفيذ المُتطلَّبات الرسمية للوظيفة (Greenberg, 2011)، وكذلك عرَّف السحيمات (2007) سلوك المُواطَنَة التنظيمية بأنه سلوك وممارسات أولئك المعلمين الذين يُسهِمون في فاعلية المؤسسة، وتحريك نشاطاتها عبر التعاون الإنساني.

يُشار إلى سلوك المُواطَنَة التنظيمي إلى أنه سلوكٌ فرديٌّ تطوعيٌّ عقلاني إيجابي، موجَّهٌ نحو الزملاء أو المشرفين أو المؤسسة التعليميَّة، ويقع خارجَ الوصف الوظيفي الرسمي، وهو مرغوب فيه من قِبَلِ الإدارة، ولكن لا ترفضه على المعلمين، ولا يدخل ضمنَ الثواب والعقاب التنظيمي، فهو سلوكٌ اختياريٌّ مفيد، خارج مُتطلَّبات الوظيفة، وتطوعي، لا يعرف نظامَ المكافآت، وينقسم إلى أربعةِ أنواع بِناءً على درجة التطوُّع، كما ذكرها علي وعصام (2018) في دراستهم، كالآتي:سلوك المُواطَنَة التنظيمية الإيثاري المُعتمِد على الشخصية، سلوك المُواطَنَة التنظيمية الفاعل المُعتمِد على الاهتمام الشخصي، سلوك المُواطَنَة التنظيمية المسؤول المُعتمِد على التبادُليَّة، سلوك المُواطَنَة التنظيمية الإجباري المُعتمِد على الضغوط.

لسلوك المُواطَنَة التنظيمية عناصرُ تتكون في الفرد والجماعة -على حدٍّ سواء- بالنسبة للفرد، تنقسم إلى مجموعة من النقاط، حددها الريثي (2021) وهي الإدراك، والتعلُّم، والدافعية الشخصية، والاتجاهات النفسية، ويقصد هنا بالإدراك بأنه نظرةُ الفرد للناس والمجتمع من حولِه، وكيف يفهم ويُفَسِّر الأحداث والمواقف اليومية، ويترتب على ذلك حُكمُه على الآخرين واتخاذه القرارات؛ أما التعلُّم، فنراه مُفيدًا جدًّا لدى المديرين وأصحاب السلطة في فهم سلوكيات المعلمين، وكيفية التحكُّم في قوه وضعف الأنماط المتعددة من هذه السلوكيات، وترتبط بالعنصر التالي؛ ألا وهو الشخصية التي تُساعد الإداراتِ العليا على فهم سلوك الأفراد في المدارس، وتوجيهم للأداء السليم.

ثم عنصر الاتجاهات النفسية الذي ينقسم إلى العنصر العاطفي المرتبط بالوجدان والمشاعر والأحاسيس، مثل الإعجاب، والكُره، والارتياح، والتفضيل، ويليه عنصر الميل السلوكي الذي يُعرِّف الشخصَ بالبيئة المحيطة والأشياء التي تحتويها، وأخيرًا العنصر المعرفي المرتبط بالمعلومات والمعرفة التي تتكوَّن لدى الفرد تِجاهَ موضوعٍ معين، متمثلةً بالخبرات والثقافة والمعتقدات، وكلها تُساعده في اختيار ردَّة فعلِه تِجاهَ المواقف، وقراراته (حسين، 2014).

وإذا أردنا النظر لعناصر السلوك التنظيمي بالنسبة للجماعة؛ فإنها متغيرات مؤثرة للسلوك الجماعي، ويمكن التنبؤ به من خلال مجموعة من النقاط، أولها القيادة، وهي المؤثر الرئيسي في سلوك الآخرين، ولا بد من اختيار النمط القيادي المُناسب في المؤسسات التعليمية، ثانياً الاتصال داخل العمل، وجوده أساسيٌّ ومهم لتوصيل الرسالة بطريقةٍ صحيحةٍ وواضحة ومفهومة، يليها جماعات العمل، كعنصر من عناصر السلوك التنظيمي؛ لما يحمله من تماسُك الجماعة، وعلاقتها المباشرة في سلوك العمل، وتُؤَثِّر جماعاتُ العمل في ظاهرة اتخاذ القرارات الجماعية نحو المواقف التي يواجهها الأفراد في المدارس (العامري، 2003).

حدَّد التربويُّون ثلاثون شكلًا لسلوك المُواطَنَة التنظيمية، تم تصنيفهم تحت سبعة أبعاد رئيسة وهي السلوك المساعد، والولاء التنظيمي، والروح الرياضية، والمبادرات الشخصية، والالتزام التنظيمي، والفضيلة المدنيَّة، وتطوير الذات (حسان،2018).

في حين وضعوا Bakan et al. (2013) تقسيمةٍ أخرى للأبعاد، اشتملت على خمسةِ أبعاد رئيسة وهي:الإيثار هو اصطلاح يُشير إلى السلوكيات الاختيارية التي يقوم بها المُعلم، بهدف مساعدة الآخرين في أداء مهامهم، وإيجاد حلٍّ لمشكلاتهم، والمساعدة على اجتيازها، وعيُ الضمير هو سلوكٌ تطوعي يقوم به المعلم لتطبيق قوانين المؤسسة التعليمية، وتطبيق القواعد والالتزام بها، الروح الرياضية هو ما يقوم به المعلم من تحمُّلِ المسؤولية تحت ضغط العمل، ولا يشتكي ولا يتذمَّر، ولن يحصل على مكافأةٍ أو حافزٍ لهذا العمل، الكِياسة هو سلوك اختياري يقوم به المعلم لتجنُّب الوقوع في المشكلات مع الآخرين أثناء اليوم الدراسي، واحترام العلاقة بينهم، السلوك الحضاري هو سلوك تطوُّعي يُشارك المعلم به زملاءَه المسؤوليةَ في المؤسسة، لتعزيز الأداء، ورفع الفاعلية في المدرسة.

تظهر لنا هنا أهمية دراسة السلوك التنظيمي في المؤسسات وخاصة التعليمية، حيث إنها تُجيب على الكثير من التساؤلات حول سلوك الفرد والجماعة داخل القطاعات المختلفة، ومعرفة مصادر التأثير على سلوك الأفراد؛ بهدف تقويمهم وتوجيههم للأفضل، وبيان أسباب التوتر والقلق الذي يحدث بين المعلمين، ومحاولة منعها أو تخفيفها لتقليل أضراره على بيئة العمل، والتحكُّم في العوامل البيئية المؤثرة في السلوك التنظيمي، وجعلها أفضلَ لزيادة إنتاجية المعلم، واستثمارها لخدمة أهداف المدرسة، وتوجيه القيادات المدرسية إلى نمطٍ أكثرَ جاذبيةً وتأثيرًا إيجابيًّا على المعلمين حيث يُتيح لهم فرصةَ التقَدَّم والنموّ الوظيفي، والتنبؤ بسلوكياتهم المستقبلية، وتحديد الفروق الفردية بينهم، ويُعزّز السلوكَ الإيجابي الذي بدوره يوجّه للتنافس، ويجَنِّب النزاعاتِ الداخليةَ، ويُقلِّل من ردود الأفعال السلبية تِجاهَ المثيرات التي يواجهها في اليوم المدرسي؛ وبالتالي يُظهِر لنا السلوكَ التنظيمي بصورةٍ جليَّةٍ وواضحة، حول الفرد ودوافعه ومكونات شخصيته، وما يهددها من قلق أو صراع أو إحباط، تُؤَثِّر على قدرته بالتكيُّف مع البيئة المحيطة به، ووضع الأساليب والحوافز التي يكون لها التأثيرُ الأكبرُ عليه -سواء أكانت ماديةً أو معنويةً-، والانتقال إلى النظام المفتوح، والتخَلِّي عن الأنظمةِ التقليدية بذلك (القاضي، 2015).

تاريخ السلوك التنظيمي متطور، وظهرت له مجموعةٌ من النظريات التي بدأت من النظام البيروقراطي، وضعها عالم الاجتماع ماكس ويبر الألماني؛ حيث اقترح

صيغةً مثالية للهيكل التنظيمي مرتبطة بمبادئه، وهي التخصص، وتقسيم العمل، التسلسل الرئاسي، نظام العلاقات غير الشخصية؛ أي شيوع الموضوعية والحيادية في التعامل، نظام القواعد، ونظام الإجراءات، وبالتالي أعطى المعلم الحقَّ في الحصول على راتبٍ مناسب وعلاوات، ويحصل على الترقية على أساس الأقَدَّمية أو الإنجاز أو الاثنين معًا، وشغل الوظائف في المدرسة على أساس التعيين وليس الترشيح؛ حيث إن كلَّ وظيفة لها مهارات وبنود أساسيةٌ للكفاءة تقوم عليها، ولا بد من تقسيم العمل في المدارس، والفصل بين أعمال المعلمين -العامة والخاصة-، ولكن نظام ماكس ويبر ظهرت له الكثير من السلبيات التي أدَّت إلى التأثير في سلوك المعلمين، مثل مقاومة التغيير للأنظمة الجديدة الصارمة، عدم وجود مشاعر تجاه المدرسة وأهدافها بسبب تجاهُل مشاعر المعلمين ورغباتهم، تجنُّب المسؤولية من قِبَل المعلمين، والجمود نتيجة الالتزام الحرفي للقوانين (المغربي، 2016).

أما في العصر الحديث، فقد ظهرت نظرياتٌ مُتعددة تبدأ بنظرية (ميكافيللي في تفسير السلوك الإنساني) الذي يعتقد بأن سلوك الناس محفوفٌ بالشك، ولا بد من التعامل معهم بالقسوة والخداع، حيث إن الغايةَ تُبرِّر الوسيلة، وأي وسيلة مشروعة أو غير مشروعة مهمة لتحقيق الغاية، أما النظرية التي تليها هي نظرية (السلوكية) التي تعتقد أن الأنماط السلوكية نتجَت بسبب وجود فوارقَ داخليةٍ للأفراد، نابعةٍ من المنبهات الحسية والحركية التي تحرِّك أفعالَ الفرد (حسين، 2014).

ثم نظرية الرشد التي تنظر لقدرة الفرد الرشدانية المُحددة لنمط سلوكه بما يتناسب مع الموارد والممتلكات المُتاحة للفرد، وبالتالي تُحرِّك أفعالَه وسلوكياتِه نحو بذل الجهد والطاقة لإشباع رغباته (العامري،2003).

ينقسم السلوك الوظيفي إلى نوعين للعاملين، الأول، يُعرَّف بأنه السلوك المرتبط بالأدوار الرسمية، وهو السلوك الذي يقع في حدود الواجبات والأعباء الوظيفية، أما النوع الثاني، فهو السلوك المرتبط بالأدوار الإضافية، وهو السلوك الذي يتعدَّى حدودَ الواجبات والأعباء الوظيفية الأساسية، وأنه سلوك تطوعي اختياري غير إلزامي للفرد، إذ إنه يعتمد على مبادرة الفرد، ويخضع لرغبته وإرادته الحرة، ولم يُنَص عليه ضمن الأعباء الوظيفية للفرد (الخييلي،2003).

حيث إن الفردَ الذي يؤدِّي الأدوارَ الإضافيةَ لا ينتظر مقابلها -مكافأة تنظيمية، أو مصلحة مباشرة على المدى القصير-، ولكن قد يتوقَّع أن يُؤخذ هذا السلوك في الاعتبار عند ظهور فرصٍ تنافُسية في المدرسة، فالمدارس تحرص على تشجيع انخراط المعلمين في هذا السلوك على الرغم من أنه سلوكٌ تطوُّعي، وهذا السلوك عبارة عن مجموعة من الأفعال -وليس فعلًا واحدًا-، وتختلف الأفعال من منظمةٍ إلى أخرى، وفقًا لاختلاف ثقافات المدارس وطبيعة نشاطها، واللوائح التي تُحدِّد الواجباتِ الرسميةَ في العمل، ومجالات العمل التطوُّعي الإضافي (حسين،2014).

نال موضوعُ المُواطَنَة التنظيمية اهتمامَ الكثير من الباحثون في مجال البحوث الميدانية، خلال فتره زمنية سابقة؛ لما له من أثرٍ ودورٍ كبير في نجاح المدارس والوصول إلى أهدافها المرجوَّة، حيث أشار علي وعصام (2018) في دراستهم إلى أهمية سلوك المُواطَنَة التنظيمية في مختلِف المجالات؛ كالعدالة التنظيمية المُدركة، والرضا الوظيفي، الالتزام التنظيمي، والثقة التنظيمية، وتقييم الأداء، ودوران العمل، والغياب، إلى جانب تنمية الأفكار المقترحة، وتعزيز الدافع للإنجاز، وتحسين الأداء، والشعور بمسؤولية الفرد تجاه المدرسة؛ فإن كلَّ هذه المجالات تُؤَكِّد على أهمية السلوك في بيئة العمل.

تَطَرَّقَ Ladebo(2005) إلى أهمية سلوك المُواطَنَة التنظيمية في الأداء الكلي للمنظمة، من خلال زيادة النتائج الإجمالية المُحقَّقة، التي تأتي من إمداد سلوك المُواطَنَة التنظيمية للإدارة، بوسائل التفاعل بين الأفراد داخل المؤسسة وعند قيام الفرد بالأدوار الإضافية التي تنتج من سلوك المُواطَنَة التنظيمية، تؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة، وكذلك السلوك يُحسِّن من مقدرة زملاء العمل والمديرين على أداء مهامهم ومسؤولياتهم بشكلٍ أفضل.

يعتقد مغايره (2012) أن هناك الكثير من المعوقات لسلوك المُواطَنَة التنظيمية التي تُؤَثِّر على الفرد، فعدم إشراك المعلمين في القرارات التي تُهِم المدرسة، والتجاوز عن توجيهاتهم الإيجابية، وعدم إتاحة الفرصة للمعلمين في التعبير عن آرائهم، وعدم رضاهم تِجاهَ وظائفهم، يُعدُّ أحدَ هذه المعوقات، وكذلك زيادة ضغوط العمل على الفرد في المدرسة، يؤثر على كفاءة المعلمين وعلى سلوكهم الإضافي الإيجابي؛ مما ينعكسُ سلبًا على تميُّزِهم وفاعليتهم في العمل، ولا ننسى هنا أن الثقة المُتبادَلة وضعفَ العلاقة بين المرؤوسين مع الإدارة له أثرٌ بالغُ الأهمية لسلوك

المُواطَنَة التنظيمية، ويعدُّ من أهم المعوقات البارزة؛ بسبب عدم وفاء المديرين بوعودهم ومسؤولياتهم.

يظهر هنا دورُ الإدارة المدرسية في تنمية سلوك المُواطَنَة التنظيمية عند المُعلم، وهذا الدور مزدوجٌ ووقائيٌّ وعلاجيٌّ في الوقتِ نفسه؛ فالدور الوقائي يَظهَر في التأكيد المستمر على روح المحبة والتسامح والتعاون بينهم، والتعايش في إطارٍ اجتماعيٍّ واحد، وخلق بيئة جاذبة بعيدةٍ عن كل المؤثِّرات التي تُثير الصراعات بين المعلمين؛ أما الدور العلاجي فهو يكمُن في مكافحة ومعالجة جميع السلوكيات السلبية في بداية ظهورها، من خلال إقرار قوانينَ وتعليماتٍ ولوائحَ تُنظِّمُ سلوكَ المعلمين، وأنظمةَ الضبط المدرسي، وتوفير اجتماعات ونشاطات مدرسية مُتنوِّعة ومتبادَلة بين الأقسام؛ لإحداث الانسجام التام لمعلمي المدرسة (العفيف،2013).

المحور الثالث: الأداء المدرسي

يُعرَّف الأداء بأنه " السلوك الذي يقوم به الفرد على أن يكون هذا السلوك مقبولًا ومناسبًا، ويؤدي إلى نتائجَ إيجابيةٍ، كما أنه عُرضَةٌ لإعادة حدوثه" (المسوري، 2012: -679).

في حين عُرِّف الأداء بأنه سلوكُ المعلم داخل الصف، أو إقبال المعلم على إنجاز الدروس، وخلق فرص التعليم الذاتي التي تُمكِّن التلاميذَ من اكتساب المعرفة والمهارة، وتقويمُ الأداء هو السلوك الذي يقوم به الفردُ لتنفيذِ عملٍ خاص بمهنته، ويعد مستوى الأداء المدرسي هو المهارةَ في أداء عملٍ مُعين، أو قدرة وإمكانية الشخص على أداء هذا العمل، ويستلزم أن يمتلك الشخصُ الكفاياتِ اللازمةَ لتحقيق مستوىً مقبول من الأداء (جاب الله وآخرون، 2018).

يُنظَر إلى الأداء بأنه قاعدة الهرم العريضة للنظام التربوي في الدولة، ويظهر دورُ الإدارة المدرسية في وضع أهدافه وإستراتيجياته وخططه؛ فهي المسؤولة المباشرة عن سير العملية التعليمية في المدرسة، وتحقيق الأهداف التربوية في داخل المدرسة وخارجها، وغرس التربية الحديثة في شخصية الطلبة؛ للتأثير على المجتمع والارتقاء به، لزِم عليها تطويرُ أدائها المدرسي عن طريق آليةٍ تقويم

المدارس في المجتمع ككُل، وَفق أسسٍ ومعاييرَ محددةٍ من الإدارات العليا (أبو مديغم وآخرون، 2018).

يُعرَّف تقويمُ مستوى الأداء المدرسي بأنه إصدارُ حكمٍ على أداء الفرد للواجبات الوظيفية المهنية التي يقوم بها، ويُعد أداؤها فاعلًا حين يقوم بأداء جميع الأدوار المطلوبة منه (الشريف، 2007).

حيث إن تقويم الأداء من العمليات الإدارية التي تنال اهتمامًا كبيرًا من قِبَل الإدارات العليا؛ فهي غير مستقلةٍ عن باقي المراحل، فالعمليات تبدأ من تحديد الأهداف، وتنتقل إلى وضع الخطة، ومن ثمَّ عملية الرقابة ومتابعة تنفيذ الخطة، وفي النهاية يأتي تقويم الأداء (Matthew et al., 2014).

ويمكن القول هنا بأن تقويم الأداء مرتبطٌ -بشكلٍ كبير- بقياس أداء المعلمين في المؤسسة التعليمية، من خلال النظر إلى سلوكهم وكفاءتهم في إنجاز العمل، وتحملهم للمسؤولية، والهدف الأساسي من تقويم الأداء هو الوصول إلى تحديد مدى تطابُقِ المُخرجات التعليمية مع الهدف المُخطَّط لها من قِبَل الإدارة العليا، وقياس مستوى الانحراف عن الهدف (كاظم،2014).

المؤسسات التعليمية تعتمد على تقويم الأداء كأحد الأدوات الإدارية التي ترتكز عليها لتطوير العملية التعليمية، وتحديد جوانب النقص التي تُهدر الإمكانيات- المادية والبشرية-، وإضاعة الجهد والوقت، وعدم الحصول على مُخرجات تعليمية مرتفعة، تتماشي مع مُتطلَّبات المجتمع وسوق العمل، ويُمثل كذلك التقويم التغذية الراجعة في تطوير العملية التربوية -بما فيها التدريس- (شفيق،2012).

عرض الشريف (2007) في دراسته أهدافَ تقويم الأداء لمدارس التعليم، وذكرها كالآتي:إعداد التقارير للإصلاح الوظيفي، تطوير العملية التعليمية، اختيار الكفاءات للوظائف العليا، تقديم فُرص للتفاعل الذهني والاجتماعي والوجداني مع الأفكار والمواد والزملاء، تحقيق العدالة بين المعلمين، تشجيع المعلمين عن طريق صرف مكافأة لبذل المزيد من العطاء، عملية التقويم تدل المسؤولين على أسباب الفشل والنجاح في المدارس، يتعرَّف الفرد على نقاط قوَّته وضعفه في العملية التعليمية.

ذكرت دراسة Matthew et al. (2014) أن المدرسة الآن هي المسؤولة الأولى عن تعليم وتربية الطلاب، وإشباع احتياجاتهم ومتطلباتهم المُتجددة في الجوانب المتعددة النفسية والثقافية والاجتماعية؛ ولذلك لا بد من توحيد الجهود في المدرسة لتوفير بيئةٍ مُناسبة لإكساب الطلاب الكفاياتِ التي تعِدّهم للتفاعل مع المجتمع، والاندماج فيه -بشكلٍ كامل- في مختلف نشاطاته، وتلبية متطلبات سوق العمل لدفع عجلة التقَدَّم في الدولة.

اعتبارًا بأن المدرسة هي الوحدة الأساسية في النظام التعليمي، ولدورها الفاعل وجب عليها وضعُ خطة مُرتَّبة ومُتسلسلة، تقوم على التخطيط والتنفيذ والتقويم لبرامجها المدرسية التعليمية؛ لتتماشى مع الأسس العلمية الصحيحة، ونجد أن مصطلح الأداء المدرسي يُقصَد به "جميع الأنشطة والممارسات والسلوك المرتبطة بتحقيق الأهداف والمُخرجات والنواتج التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وهو ذلك التقويم الذي يتم بِناءً على جمع المعلومات عن عمل الهيئة الإدارية والتدريسية في المدرسة؛ لقياس مدى كفاءة أدائها وجودته، وفق أهدافٍ مُحدَّدة" (أحمد، 2018: 4-).

التعاون والمشاركة أحدُ الأسُس التي تقوم على مبدأ مشاركة كلِّ المعلمين في المدرسة مع الإدارة وأولياء الأمور، والأساس الثاني هو وجودُ نظامٍ كاملٍ وشاملٍ من المعلومات التي تخدم المتطلبات الإدارية والفنية الذي يسمح للإدارات العليا بالتفتيش والمراجعة الخارجية، ومن ثمَّ يأتي التحفيز الذي وضعته القياداتُ العليا – وزارة التربية- لمنح المُعلمين المكافئات المالية نظيرَ أدائهم والتزامهم بالحضور والانصراف، وعدد أيام الغياب (خليل،2011).

التدريس له مكانةٌ مرموقة في المجتمع -إذا قورنت بالمهن الأخرى-، والمجتمعات التي ترغب بالتطور والرقي تهتم بالدرجة الأولى بمؤسساتها التعليمية، وتوفِّر لها كلَّ الرعاية اللازمة لترتقي بمخرجات التعليم، التي تظهر فاعليتها على المجتمع ككُل، وأي تقصير أو خلل في هذه المخرجات سيؤثِّر على المجتمع، بطريقةٍ غير مباشرة بعد فترةٍ من الزمن، فالتدريس مهنةٌ خاصة بصناعة الإنسان، الذي بدوره يؤثِّر على رُقي وازدهار المجتمعات والأمم (جابرين وآخرون، 2019).

ويتَّضح هنا أهميةُ الأداء المدرسي ومستواه الفعلي، لما له من تأثير على عملية صنع الفرد، وتكوين شخصيته التي يواجه بها المجتمع ومتطلباته، وتحديد مدى فاعلية المدرسة في بناء المجتمع، لذا لزم على التربويين إيجادُ آلية موحدة للأداء المدرسي؛ حتى تكشف عن نقاط القوة والضعف وتطوير المدارس لما يتناسب مع العصر الحديث، وحدَّد تقويمَ الأداء المدرسي كبرنامجٍ لتطويرٍ فعليٍّ للواقع المدرسي (الحسيني، 2015).

وتتفق الدراسات النظرية والميدانية لتقويم الأداء المدرسي بأنه يهدف -في المقام الأول- إلى كشف الجوانب السلبية في الأداء، ووضعِ الحلول المناسبة للتغلُّب عليها ومعالجتها، وتعزيز الجوانب الإيجابية، وتحديد نقاط القصور عند كلِّ المعلمين في المدرسة، ونقصد بتقويم الأداء المدرسي هنا بأنه ذلك التقويم الذي يقوم على جمع المعلومات عن عمل المدرسة الأساسي وكيفية أدائها لإصدار الحكم حول مدى جدارة هذا العمل، وجودته وفاعليته؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية، والارتقاء بمستوى مخرجاتها (عبد الكبير، وصالح، وعبد السلام، وعديلة، وحسن، وحسين، وذكرى، وفرج، 2011).

تقويم الأداء المدرسي يُسهِم في تحقيق الكثير من الجوانب في العملية التعليمية، ومن أهمها تحسين أداء المعلم وتنميته وتطويره، عن طريق توفير فرصٍ تدريبية ودورات مِهنيَّة، وتحسين أداء المدرسة ورفع فاعليتها، والتنبؤ بمستوى العمل الذي يمكن أن يقوم به المعلم مُستقبلًا، وتحديد المعلمين المستحقين للمكافآت والعلاوات وصرفها لهم، وإعادة توزيع المسؤوليات والسلطات على المعلمين في المدرسة، وتحديد الاحتياجات التدريبية للهيئة التعليمية والإدارية، وتحفيز كل المعلمين في المدرسة نحو النمو والتطوير وبذل المزيد من الجهد للعملية التعليمية (الشريف، 2007).

يتفرَّع من نظام التقويم مستويات مختلفة، منها ما يكون ذاتيًّا، حيث يقوم به العاملون بالمدرسة على مستويين، الأول داخل الفصل الدراسي؛ ويقوم به المعلمون والطلاب، أما المستوى الثاني، يكون للأسرة المدرسية؛ ويقوم به مجموعة من الأعضاء المختارين من الإدارة المدرسية (أحمد،2018).

ومن خلال المستوى الثاني؛ وهو المتعلق بالمسؤولين في الإدارات العليا، تنشؤها وزارة التربية، وتوكل لها مجموعة من الصلاحيات التي تخدمها في تقويم الأداء المدرسي، ومراقبته ومتابعته، ويتفرع منها ثلاثةُ مستويات ذكرها القحطاني (2019):تقويم المناطق التعليمية وإداراتها المختلفة، تقويم الإدارات المدرسية من الناحية الفنية والإدارية، تقويم الموجِّهين للمعلم والطالب والمنهج.

ومنها ما يكون من خلال أجهزةٍ مُستقلة عن النظام التعليمي، من خلال هيئاتٍ دولية، حيث تقوم هذه المراكز على تقويم مهام محددة؛ لمعرفة مدى تحقُّق الأهداف، وتشخيص الصعوبات، ومن ثم وضع الخطط لحل مجموعة من المشاكل، للوصول إلى أعلى مستوى من الجودة للمخرجات التعليمية، ومن هنا، لا بد أن يتم تقويم أداء المدرسة من جميع جوانب العملية التعليمية، وعدم إغفال أي جانب من جوانبها المهمة (شفيق،2021).

تشمل الملاحظة، والتقارير الدورية، وتقارير الكفاءة، وسجلات الأداء التي يستخدمها المديرون والوكلاء في الإدارة المدرسية، وكذلك تحليل الوثائق من خلال النشرات والقرارات والقوانين الواردة من الإدارات العليا، وملف الإنجاز المتعلم ويستخدم لتقييم المتعلمين في المراحل الابتدائية (إبراهيم وحلاق، 2020).

عناصر تقويم الأداء المدرسي تشمل كافة عناصر المدرسة وهي كالآتي(عبد الكبير وآخرون،2011): تقويم أداء الفرد، تقويم المبنى المدرسي، تقويم المنهج المدرسي، تقويم البيئة التعليمية.

يتكوَّن تقويم الأداء المدرسي من عدَّة مراحل، ذكرها أحمد (2018) وهيمرحلة الإعداد والتهيئة، عن طريق الاطلاع على الدراسات المتعلقة بتقويم الأداء المدرسي، وتحديد المجالات والمعايير التي تُناسب طبيعة المدرسة كمؤسسة تعليمية، مرحلة جمع المعلومات عن واقع المدرسة، عن طريق جمع المعلومات الأولية للمدرسة في جميع مجالاتها، من خلال المقابلات واللقاءات مع الهيئة التعليمية والإدارية والطلاب وأولياء الأمور، مرحلة تقويم الواقع المدرسي، تتم بعد جمعِ المعلومات وتحليلِها، وتحديد الأساليب التي تُناسب عمليةَ التقويم، ومن ثمَّ تحديدُ الأداة المناسبة للتقويم؛ كبطاقات الملاحظة، أو التقارير الدورية...إلخ، ثم تبويبُها وتفريغُها. وأخيرًا، استخلاص النتائج وتحليلها وتفسيرها وإعداد التقرير

النهائي، وما تم كشفُه من سلبيات وإيجابيات لواقع المدرسة، مرحلة تحليل الانحرافات والفجوات، من خلال مقارنة الواقع الفعلي للأداء المدرسي، كما تبيَّن بالتقرير النهائي؛ للتعَرُّف على عُمقِ واتّساع الفجوة بين الواقع والمأمول، مرحلة وضع الخطة لتطوير وتحسين الأداء المدرسي، هي المرحلة الأخيرة في عملية تقويم الأداء، حيث يتم فيها اتخاذُ القرار المناسب بالإجراءات الصحيحة، ووضع خطة إجرائية لتطوير الأداء وتحسينه.

يواجه المعلم في مدارسنا الكثير من الصعوبات في العملية التعليمية، وعلاقته بالإدارة المدرسية وبزملائه المعلمين، ونلاحظ الضغطَ الذي يحدث له عند تقويم أدائه، وهي تعدُّ من أصعب المهام التي يقوم بها مديرُ المدرسة، فنادرًا ما نسمع عن الدور الإيجابي لمدير المدرسة في تطوير نموِّ المعلمين، من خلال مستوى رضا المدير عن تقييمه للمعلم، ويرجع ذلك إلى عدم كفاية الوقت في الحصة واليوم الدراسي، ومحدوديَّة الإجراءات والممارسات التي يقوم بها المدير لتقويم المعلمين، والزيارات المفاجئة ومحدودية المشاهدات -سواءٌ أكانت رسمية أو غير رسمية-، وهناك جوانب تُوضَع بعين الاعتبار، مثل علاقته بأولياء الأمور، واستعداده للتعاون مع زملائه، وقدرته على تطوير المناهج، والابتكار والإبداع في الحصص، واستماعه للنصائح وتعديل سلوكه بعد التغذية الراجعة (إبراهيم وحلاق،2020).

تشير آراء التربويين أن عملية تقويم أداء المعلم يغلب عليها الضعفُ والقصور، فهي قائمة على إجماع الرأي في استمارة التقويم التي تشتمل على نشاطه التدريسي فقط -بعيدًا عن شخصيته وكفايته التعليمية-؛ أما الآن، فقد وُضِعَ التقويمُ التربوي الحديث؛ فأصبحت النظرة الشاملة وواسعة النطاق لتقويم المعلم، مسألةً تقوم على المكوِّنات الضرورية لحركة الإصلاح التربوي الحديثة التي تعتمد على بناء مستويات ومحاكاة للتعلم؛ للوصول إلى التعليم الأمثل (عبد الكبير وآخرون،2011).

يتكوَّن أداءُ المعلم من مجموعةٍ من العناصر، أهمها معرفة متطلبات الوظيفة، من معارف ومهارات، وخلفية عامة عن واجبات الوظيفة ومسؤولياته، وما يمتلكه من قدرات شخصية؛ كالتنظيم والتنفيذ، وتحمُّل المسؤولية، وتجنُّب الوقوع في الخطأ، ومقدار العمل القادر على إنجازه، والمثابرة، والثقة بالنفس، والرضا، وتقبُّله للإرشادات والقوانين من رؤسائه.

ثانيا: الدراسات السابقة:

قَدَّم الباحثون في السنوات الأخيرة مجموعةً من الأبحاث والدراسات التي تتناولُ موضوعَ الصمت التنظيمي، وسلوك المواطنة التنظيمية، والأداء المدرسي، حيث أطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات ذات الصلة، واقتفيت الدراسات الأحدث، والتي تتماشى مع أبعاد البحث التي اختيرت مسبقاً، سواء أكانت دراسات عربية أم أجنبية، وبعد البحث والتقصي، صُنفتْ كل دراسة بالمجال الذي يتبعها، ورُتبتْ حسب تسلسُلِها الزمني، ومن ثم التعقيب عليها بالتشابه والاختلاف فيما بينهم، حيث بدأت الباحثة بمجال الصمت التنظيمي، الذي يحتوي على عشرة دراسات، منها ست دراسات عربية و أربع دراسات أجنبية، ثم دراسات تتطرق إلى موضوع سلوك المُواطَنَة التنظيمية، وعددها ثلاثة عشر دراسة، منها 9 دراسات عربية و أربع دراسات أجنبية، يليها دراسات الأداء المدرسي، الذي يشمل أثنى عشر دراسة، وهي 9 دراسات عربية وثلاث دراسات أجنبية.

أولاً: الدراسات المتعلقة بالصمت التنظيمي

قَدَّم Altinkurt (2014) دراسةً هدفت إلى استكشاف العلاقة بين المناخ المدرسي وسلوكيات الصمت التنظيمي لدى المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لها، وُزِّعت بطريقة عشوائية بسيطة، وتم تحليل النتائج إحصائيًّا، وأهم النتائج التي أظهرتها الدراسة أن مستوى انفتاح المناخ في المدارس التي خضعت لهذه الدراسة منخفضٌ لمديري المدارس، وعالٍ جدًّا للمعلمين؛ كما أن سلوكيات الصمت التنظيمي لدى المعلمين جاءت في مستوى متوسط، وأنَّ العلاقة بين سلوكيات الصمت التنظيمي وفترة الخبرة هي علاقة عكسية، أي تنخفض سلوكيات الصمت التنظيمي لدى المعلمين كلما زادت سنوات العمل، وأن المناخ المدرسي يُؤثِّر -بشكلٍ كبير- على سلوكيات الصمت التنظيمي لدى المعلمين.

أجرى عبود وحسين (2016) دراسةً هدفت إلى معرفة العلاقة التأثيرية بين كلٍّ من أسباب الصمت التنظيمي، وأداء المعلمين، واتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق أداة الدراسة الاستبانة على عَيّنَة الدراسة التي اشتملت على المعلمين في رئاسة جامعة بابل -وتم اختيارهم عشوائيًّا-، وتكوَّنت العَيِّنَةُ من (100) فرد، أظهرت النتائج أن هناك تفهُّمًا من قِبَلِ الأفراد المعلمين لأسباب الصمت التنظيمي؛

حيث جاء الخوف من العُزلة الاجتماعية بالمرتبة الأولى، بينما الخبرةُ حصَلَت على المرتبة الثانية من حيث الأهمية، والخوف من الأضرار بالعلاقات بالمرتبة الثالثة، وفي المرتبة الرابعة جاءت المخاوف التي تتعلَّق بالعمل، أما المرتبةُ الأخيرة، فجاءت الأسباب الإدارية والتنظيمية، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسباب الصمت ومؤشر الغياب، وكذلك هناك علاقةٌ ارتباطية عكسية وقويَّة بين أسباب الصمت ومؤشِّرات أداء المعلمين، وفي ضوء نتائج البحث اقترح الباحثان مجموعةً من التوصيات، وأهمها الاهتمام بالأفراد المعلمين عن طريق فسح المجال لآرائهم، وإعطائهم الثقةَ بطرح ما يَرَوْنه مناسبًا، وضرورة القيام بمعالجة أسباب الصمت التنظيمي؛ لما لها من تأثيرٍ على المعلمين، والتأكيد على أهمية العملية الإدارية ودورها في حل المشكلات، ورفع مستويات الأداء عن طريق عقد الندوات وإقامة الدوْرات التدريبية للمديرين، للتعامل مع أبعاد ظاهرة الصمت التنظيمي.

تناول Nafei (2016) دراسةً هدفت إلى التعرف على أنواع الصمت التنظيمي وتأثيراته على سلوك المُواطَنَة التنظيمية في المستشفيات التعليمية في مصر، استخدم الباحث منهج تقييم نظام التشغيل، اشتمل مجتمع الدراسة على (357) فردًا، وتم إرجاع (315) استبانة تم توزيعُها على المعلمين إلكترونيا، بمعدل استجابة (88 ٪)، تم استخدام تحليل الانحدار المُتعدد لتأكيد نتائج فرضيات البحث، ووجدت نتائج البحث أن هناك علاقةً كبيرة بين الصمت التنظيمي ونظام التشغيل؛ بعبارة أخرى يُعدُّ نظام التشغيل أحدَ أكبر العوائق أمام المستشفيات التعليمية، من حيث الآثار العملية النموذجية، أشار هذا البحث إلى ضرورة تبنِّي المؤسسات لثقافةٍ تُشَجِّع وتحث المعلمين على التحدُّث في قضايا العمل، وعدم الصمت، حتى تتمكَّنَ الإدارةُ من إدراك هذه القضايا، ومحاولة حلها -بشكلٍ مباشر- من أجل منعِ تفاقُمِ الصمت؛ حتى يتمكَّنوا من إدراك المشكلات والأخطاء، ومحاولة حلِّها -بشكلٍ مباشر-، فبيئةُ الصمت لها تأثيرٌ على قدرة المدارس وكفاءتها على الكشف والتعلُّم؛ لذلك تتأثر الفاعلية التنظيمية سلبًا، وهذه العلاقة التي توصَّلتُ لها في البحث استنادًا إلى نتائج هذا البحث.

قَدَّم كلٌّ من بو منقار ووادي (2016) دراسةً هدفت إلى التعرُّف على مستوى الصمت التنظيمي في المؤسسات العمومية الجزائرية، دراسة ميدانية لمؤسسة

اتصالات الجزائر بمدينة عنَّابة، وكذلك التعرف على دلالة الفروق والاختلاف في تصورات المعلمين في مستوى الصمت التنظيمي، تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، والمستوى التعليمي، وسنوات العمل)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي والاستبانة أداةً للدراسة، وتكوَّنت عَيِّنَة الدراسة من (52) معلمًا ومعلمة بمؤسسة اتصالات الجزائر في مدينة عنَّابة، أُختِيرت بطريقةٍ عشوائية، واستُخدم التحليلُ الإحصائي للبيانات ((SPSS، توصَّلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الصمت التنظيمي متوسطٌ ومعتدلٌ -حسب تصورات المعلمين بالمؤسسة محل الدراسة-، كما أنه لا تُوجَد فروقٌ ذات دلالة إحصائِيَّة في مستوى الصمت التنظيمي، تبعًا لاختلاف بعض المُتغيرات الديموغرافية (النوع، والمستوى التعليمي، وسنوات العمل).

في حين أجرى الطائي (2017) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الصمت التنظيمي في القدرات الرئيسة للسلوك التنظيمي الإيجابي، وتحديد العلاقة بين المُتغير المستقل المتمثل بالصمت التنظيمي -بأبعاده الأربعة-، والمتغير المُعتمِد على القدرات الأساسية للسلوك التنظيمي الإيجابي -بأبعاده الأربعة-، واتبعت الدراسة المنهجَ الوصفي، وتم تطبيق أداة الدراسة على عَيِّنَة من ضباط مديرية شرطة محافظة كربلاء المقدَّسة، بلغ عددهم (120) فردًا في المستويات الإدارية الوسطى والدنيا، وتم اختيارُهم عشوائيًّا، واختار الباحثُ مجموعةً من الوسائل الإحصائية، وقد أظهرت نتائجُ الدراسة أن تَوَفُّرَ الصمت التنظيمي في المؤسسات يُسهِم في تَدَنِّي السلوك التنظيمي الإيجابي؛ أي وجود علاقة ارتباط عكسية قويَّة بين الصمت التنظيمي والقدرات الرئيسة في السلوك التنظيمي الإيجابي، واتَّضح أن متغيرَ ضعف دعم الإدارة العليا أقوى الأبعاد ارتباطًا عكسيًّا بالقدرات الرئيسة للسلوك التنظيمي الإيجابي، وذكرت الدراسةُ بعضَ التوصيات، ومنها ضرورة قيام الإدارة العُليا بتكثيف الاجتماعات مع معلميها، والسعي إلى التباحُث والمُناقشة لكلِّ ما يتعلق بالعمل، وسماع آرائهم ومقترحاتهم، والعمل بمقترحاتهم والاهتمام بها.

في حين هدفت دراسة الغانمي (2018) إلى معرفة مدى إدراك العَيِّنَة لمُتغيري البحث، والكشف عن علاقات الارتباط، والتأثير بين الصمت التنظيمي في أبعاده وسلوك المُواطَنَة التنظيمية في المديرية، وقد أُجرِيَ البحثُ على عينةٍ مكوَّنة من (185) شخصًا متمثلةً في الأفراد المعلمين في المديرية العامة للتربية محافظه

كربلاء المقدسة، وذلك باستعمال الاستبانة بوصفها الأداةَ الرئيسةَ للبحث، واستُعملت أدواتٌ إحصائِيَّة معلّمية في تحليل البيانات والمعلومات، ومعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي، واعتمد البحث على منهج البحث القائم للتحليل البعدِي، وتوصَّلت الدراسة الى أن المعلمين لديهم إدراكٌ عالٍ لأبعادِ الصمت التنظيمي، ولأبعادِ سلوك المُواطَنَة التنظيمية، كما أن الصمتَ التنظيميَّ يرتبط بعلاقة حقيقية تفاعُلية مع سلوك المُواطَنَة التنظيمية، وهناك تأثيرٌ معنوي للصمت التنظيمي في سلوك المُواطَنَة التنظيمية.

أجرى Helmiatiو Muhammadو Rizqaو Nofianti (2018) دراسةً تبحث في تأثير الثقة التنظيمية على الالتزام التنظيمي من خلال الصمت التنظيمي، والرضا الوظيفي بين الأكاديميين في إندونيسيا، وشارك في هذا البحث (309) فردًا من مؤسسات التعليم العالي التابعة للقطاع الخاص، وتُظهِر نتيجةُ تحليلِ النمذجة أن الثقةَ التنظيميةَ لها تأثيرٌ سلبي على الصمت التنظيمي، وأن الصمت التنظيمي له تأثير سلبي على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، وبمعنى آخر يميل الأفراد ذو الثقة المُنخفضة إلى الصمت في المدرسة، غير راضين عن الوظيفة والالتزام المُنخفض، بالإضافة إلى ذلك، تشير النتيجةُ أيضًا إلى أن مستوى الصمت التنظيمي متوسط، ويتأثر بالثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي.

كما أجرى حسين (2018) دراسةً تهدف إلى معرفة واقع الصمت التنظيمي لدى المعلمين في مديريات التربية والتعليم محافظة إربد، وقد تكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع المعلمين في المديريات؛ حيث بلغَت عَيِّنَة الدراسة (227) من المعلمين في المديريات، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم المنهجُ الوصفي، كما استُخدِمت الاستبانةُ كأداةٍ لجمع البيانات، وأظهرت الدراسةُ أن مستوى الصمت التنظيمي لدى المعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد من وجهة نظرهم جاء مُتوسطًا، ولم تكن هناك فروق ذاتُ دِلالة إحصائِيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفراد العَيِّنَة، حول واقع الصمت التنظيمي لدى المعلمين في مديريات التربية والتعليم في المحافظة، تُعزَى إلى مُتغيِّرات (النوع، والتخصص، والخبرة)، وأن درجة المشكلات التي تؤدي للصمت التنظيمي جاءت متوسطة، كما أن أفرادَ عَيِّنَة الدراسة يرون أن العمل الجماعي يُحقِّق نتائجَ أفضل من العمل المُنفَرد، وقَدَّمت

الدراسةُ عددًا من التوصيات أهمها ضرورة الاهتمام بوجهات نظر المعلمين في مديريات التربية والتعليم، عن طريق عقد لقاءاتٍ مفتوحة على كافة المستويات.

في حين قَدَّم غليظ (2019) دراسةً تهدف لمعرفة آرائهم حول مستوى الصمت التنظيمي، ومختلف الأشكال التي يتخذها، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأُجريت الدراسة الميدانية بالمقاطعة الشرقية لولاية قسنطينة بطريقة عشوائية، وحَدَّدت أداةَ الدراسة المقابلة؛ حيث وزَّعت أداة الدراسة على (30) معلمًا من أساتذة التعليم الابتدائي، موزَّعين على مستوياتٍ تعليمية مختلفة، وتوصَّلت النتائجُ إلى أن الصمت في المدارس يُشير إلى حالةٍ من التجاوز على حرية المرؤوسين فيها، واختلاف الدوافع بين أنواع الصمت يُعدُّ أمرًا أكثرَ خُطورةً على تلك المدارس، فالصمت القائم على الإذعان أقلُّ خطرًا من الصمت القائم على الوعي، الذي قد يقود المدارسَ عبر الزمن إلى ما يُعرف بالمعارضة والصراع والاضطرابات الداخلية، ويرجِع ذلك إلى ضعفِ القنوات الاتصالية والدعم والتشجيع، ومنع القادة في المؤسسات التعليمية من تقديم الأفكار والآراء التي تُسهِم في التطوير والتنمية، وخوف القادة من نقل الأخبار السلبية التي تؤدي إلى ردود أفعالٍ سلبية، ووضَع الباحثُ مجموعةً من التوصيات، ومن أهمِّها ضرورةُ التفكير الجِدِّي لإدارة الصمت التنظيمي، والعمل على تقليل مظاهر الصمت، من خلال فتح المجال أمام المعلمين لإبداء آرائهم، والمشاركة في الحياة الوظيفية.

قَدَّم Asikhiaو Francisو Oduyoye(2020) دراسة بحثَت دورَ سلوكيَّات الصمت التنظيمي في كفاءةِ المعلم بجامعات خاصة مختارة في ولاية أوجون - نيجيريا-، استخدم البحث منهج المسحِ الكمي؛ حيث تمَّ استخدامُ الاستبيان كأداةٍ لجمع البيانات من ستمائة وستة وتسعين مُعلمًا من خمس جامعات خاصة مختارة في ولاية أوجون -نيجيريا، كشفت نتائج تحليل الانحدار المُتعدد الذي تم إجراؤه أن سلوكياتِ الصمت التنظيمي قد جمعت تأثيرًا معنويًّا إيجابيًّا على كفاءة المعلم، والخلاصة والتوصية كنتيجة للتحليل الإحصائي، توصَّلت إلى أن هناك تأثيرًا ذا دلالة إحصائِيَّة لسلوكيات الصمت التنظيمي على كفاءة المعلمين في الجامعات الخاصة المختارة في ولاية أوجون، نيجيريا، ويجبُ على المسؤولين معالجةَ سلوكيات الصمت التنظيمي باستخدام الطريقة المناسبة لتحقيق اهتمامات العمل، ويجب أن يهتم المسؤولون بالجامعة بالمعلمين بكفاءة عالية في العمل؛ لتعزيز فائدة

الصمت التنظيمي بينهم، وزيادة كفاءتهم الذاتية، ويجب على الإداريين الاهتمامُ بالدراسات الميْدانية؛ لرصد أساليب التعامل مع سلوكيات الصمت التنظيمي، مع مراعاة مصالح العمل والمعلمين في الجامعات المُختارة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تلاحظ الباحثة أن جميعها تتَّفق على تأثير الصمت التنظيمي في المؤسسات، وكان هدفها معرفة واقعِ الصمت التنظيمي، وتحديد مستواه، وجميع الدراسات اعتمدت الاستبانة كأداةٍ لها، وأغلبها اتَّبع المنهجَ الوصفي.

الدراساتُ التي اهتمَّت بسلوكيات الصمت التنظيمي هي(عبود وحسين، 2016؛ Altinkurt, 2014؛ Asikhia et al., 2020) التي بحثت عن أسباب الصمت التنظيمي، ودراسة كلٍّ من (الطائي، 2017؛ الغانمي، 2018؛ Helmiati et al., 2018) اهتمَّت بموضوع أثر الصمت التنظيمي، ودراسة (Nafei, 2016) بحثت عن أنواع الصمت التنظيمي وتأثيراته، أما دراسة (بو منقار ووادي، 2016) اهتمت بظاهرة الصمت التنظيمي في المؤسسات، ودراسة (حسين، 2018؛ غليظ، 2019) تَطَرَّقَت إلى واقع الصمت التنظيمي لدى المعلمين في المؤسسات التعليمية.

تتشابه الدراسة الحالية مع ما سبق من دراساتٍ في المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة؛ ولكنها تختلفُ بعباراتها ومُتغيراتها التي تقيسها، كما تتميز الدراسة الحالية بدراستها مستوى الصمت التنظيمي -ببُعديه- في مدارس المرحلة الثانوية، وعينتُها؛ المعلمون، وهي بذلك تختلف عن بقية الدراسات، وعلى حدِّ علم الباحثة لم تُطبَّق دراسةٌ تجمع بين مستوى الصمت التنظيمي ودرجة سلوك المُواطَنَة التنظيمية والأداء المدرسي في وسطٍ تربوي في مدارس المرحلة الثانوية، كما أنها تختلف عما سبقها في كونها تبحث عن العلاقة بين المُتغيرات الثلاثة، وتحديد أثر الصمت التنظيمي، ومستوى ممارسة سلوك المُواطَنَة التنظيمية على الأداء المدرسي، وتبحث عن تأثير المُتغيرات الديمغرافية (النوع، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية) على مستوى الصمت التنظيمي في مدارس المرحلة الثانوية.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بسلوك المُواطَنَة التنظيمية

أجرى Miao(2011) دراسةً هدفت إلى معرفة العلاقات بين الدعم التنظيمي المُتصوَّر والرضا الوظيفي مع سلوك المُواطَنَة التنظيمية وأداء المهام في الصين، تم اختيارُ المشاركين -بشكلٍ منهجي- من مختلِف إدارات شركات الصلب في لياونينغ، وبلغ مجتمع العَيِّنَة (159) مرؤوسًا و(34) مشرفًا، وتم توزيع أداةِ الدراسة عليهم -وهي الاستبانة-، وتم الحصول على (130) ردًّا قابلًا للتحليل الإحصائي، واتَّفق المشرفون المباشرون على مقاييس أداء المهام، وأربعة جوانب لسلوك المُواطَنَة التنظيمية الكِياسة، والإيثار، ووعي الضمير، والسلوك الحضاري، وأظهرت البيانات التي تم تحليلُها باستخدام الارتباط الصفري وتحليل الانحدار الهرمي، وارتباطات إيجابية للدعم التنظيمي المُتصوَّر، والرضا الوظيفي مع سلوك المُواطَنَة التنظيمية وكلٍّ مِن أبعادها الأربعة، وأن أبعاد سلوك المُواطَنَة التنظيمية أتَت كالتالي أولًا، الإيثار، ثم الكياسة، ثم وعي الضمير، ثم السلوك الحضاري، وهناك علاقة ارتباطية ايجابية بين سلوك المُواطَنَة التنظيمية والأداء الوظيفي، وأوصت الدراسة بالمزيد من الدراسات المُستقبلية التي تبحث بين هذه المتغيرات الثلاثة.

قَدَّم Sani دراسة (2013) تبحث في تأثير العدالة الإجرائية، والالتزام التنظيمي، والرضا الوظيفي على أداء المعلم، ودور الوساطة المُحتمل الذي تلعبه سلوكيات المُواطَنَة في المدرسة في تلك العملية، تم اختبار هذا النموذج باستخدام عَيِّنَة من (70) معلمًا مُدمجين في مجموعتين من (15) فرعًا لبنك شريعةٍ كبير في مالانج، يتم أخذُ العَيِّنَة باستخدام أخذ العينات العشوائي النسبي، يتم جمع البيانات مباشرة من المُستجيبين باستخدام الاستبيانات، وتحليل البيانات الفنية، أظهرت نتائج الدراسة أنه يؤثر سلوك المُواطَنَة التنظيمية -بشكلٍ إيجابي- على الأداء الوظيفي، تصرُّف سلوك المُواطَنَة التنظيمية كوسيطٍ جزئي بين العدالة الإجرائيَّة والالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي، تم اقتراحُ عددٍ من الاقتراحات حول النظرية الإدارية والتنفيذ؛ كضرورةِ قيام المدير والمشرف ورئيس الوحدة بالتفكير في العوامل التي يُمكِن أن تزيد من التزام المعلم وسلوك المُواطَنَة التنظيمية، والحفاظ على التقييم والتقويم.

قَدَّم مناصرية وبن ختو (2015) بحثًا يهدف لمعرفة مدى تأثير سلوكيات المُواطَنَة التنظيمية على أداء المُعلمين في مؤسسة اتصالات الهاتف النقَّال موبيليس وحدة

ورقلة، حيث بعد إجراء مسحٍ مكتبيٍّ للدراسات السابقة في الموضوع؛ تم الانتقالُ للدراسة الميدانية من خلال الحصول على الوثائق الرسمية المُتعلقة بالدراسة والمقابلة الشخصية مع بعض مُسيّري الموارد البشرية، وملءُ الاستبانة ومعالجتها الإحصائية، يتكون مجتمع الدراسة من (102) عامل، وتم توزيع (40) استبانة كعَيّنَة للدراسة، وبعد المراجعة تم قبولُ (30) استمارة -فقط- صالحة للمعالجة الإحصائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وحدد مجموعةً من الأساليب الإحصائية المُتمثلة في مقاييس الإحصاء الوصفي، وتحليل الانحدار الخطي، وتحليل التباين الأحادي، إذ تمثَّلت أهمُّ نتائجِ الدراسة في وجود سلوكيات المُواطَنَة التنظيمية والأداء للعاملين بدرجة عالية، مع تأثيرٍ متوسطٍ لسلوكيات المُواطَنَة التنظيمية على أداء المُعلمين في مؤسسة اتصالات الهاتف النقال موبيليس وحدة ورقلة، وعرضَت الدراسة مجموعةً من التوصيات، ومنها تكثيف البرامج التدريبية وفقًا للاحتياجات، وربط الحوافز والمكافآت بمستوى الأداء المُباشر، والوعيُ بأهمية موضوع أداء المعلمين وسلوكيات المُواطَنَة التنظيمية.

كما هدفت دراسة Fatimaوsalah و khanو hassanو hoti (2015) إلى بيان أثر الصمت التنظيمي على سلوك المُواطَنَة التنظيمية من خلال دور العدالة الإجرائية كمتغير وسيط للعلاقة بين الصمت التنظيمي والسلوك التنظيمي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (250) معلمًا من مختلف شركات الخدمات في باكستان، باستخدام نموذج المُعادل الهيكلية، وتوصلت الدراسة إلى أن الصمت التنظيمي كان له أثرٌ سلبي على سلوك المُواطَنَة التنظيمية لدى أفراد العَيّنَة، وتؤكِّد هذه الدراسة انه إذا لم يتم توفير مساحةٍ كافيةٍ للعمال لتمكينهم من رفع أصواتهم؛ فسينخفض مستوى أداء المؤسسات، وبالتالي لن تقَدم المؤسسة أفكارًا جديدةً ولا إبداعية، وتفقد جهود المعلمين التي قد تكون مُفيدةً جدًّا للمؤسسة.

قَدَّم حميد (2016) دراسةً تهدف إلى التعرف على علاقة سلوكيات المُواطَنَة التنظيمية، وأثرها في أداء المعلمين؛ إذ تمارس سلوكيات المُواطَنَة التنظيمية بأبعادها الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري؛ ولها دور كبير في تحقيق أهداف كلِّ منظمة ومعلميها في آنٍ واحد، وتم اختيارُ القطاع التعليمي كميدان للتطبيق من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ اختير عددٌ من التدريسيين المعلمين في كلية دجلة الجامعة، كعَيّنَةٍ للبحث، تم اختيارها بطريقة العَيّنَة العشوائية

البسيطة وبواقع (82) فردًا، وقد اعتمدت الاستبانة كأداةٍ للحصول على بيانات البحث التي تم إعدادُها بالاستناد إلى عدد من المقاييس الجاهزة، واستُخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) في إدخال وتحليل بيانات البحث، وأسفرت الدراسة عن عددٍ من النتائج، أكدت على وجود علاقة ارتباط وتأثير ذات دلالة معنوية سلوكيات المُواطَنَة التنظيمية، وتعزيز أداء المعلمين، ووجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائِيَّة بين أبعاد سلوك المُواطَنَة التنظيمية الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وأداء المعلمين.

وأشارت دراسة أمين (2017) إلى قياس العلاقة بين الصمت التنظيمي وسلوك المُواطَنَة التنظيمية لدى المعلمين بالكادر العام والتابعين لقطاع التعليم بجامعة المنصورة، وهدفت الدراسة إلى هدفين رئيسين، يتمثل الأول، في تحديد ما إذا كان هناك تأثيرٌ معنوي لأبعاد الصمت التنظيمي صمت الخضوع، والصمت الدفاعي، على سلوك المُواطَنَة التنظيمية بأبعادها الخمسة الإيثار، والكياسة، والروح الرياضية، والسلوك الحضاري، ووعيُ الضمير، أما الثاني، فيتمثَّل في تحديد ما إذا كان هناك اختلافٌ معنوي في إدراك المعلمين لمستوى كلٍّ من الصمت التنظيمي، وسلوك المُواطَنَة التنظيمية، وفقًا للعوامل الديموغرافية (النوع، عدد سنوات الخدمة، نوع الوظيفة)، وقد تم اختيار عَيِّنَة عشوائية طبقية مُكوَّنة من(370) مُفردة من المعلمين بجامعة المنصورة، واستخدامُ مجموعة من الأساليب الإحصائية لاختبار فروض الدراسة، وتوصَّلت الدراسة إلى وجود تأثير سلبي معنوي لكلٍّ من صمت الخضوع والصمت الدفاعي على سلوك المُواطَنَة التنظيمية -بأبعادها الخمسة-،كما توصَّلت الدراسة إلى وجود اختلاف معنوي لإدراك المعلمين لمستوى كلٍّ من الصمت التنظيمي وسلوك المُواطَنَة التنظيمية، وفقًا للعوامل الديموغرافية (النوع، عدد سنوات الخدمة، نوع الوظيفة)، حيث تبيَّن أن النساءَ والمعلمين ذوي مُدة الخدمة الأقل، أكثرُ إدراكًا للصمت التنظيمي، وأقل إدراكا لسلوك المُواطَنَة التنظيمية، وذلك مقارنةً بالرجال، وأن المعلمين ذوي مدة الخدمة الأطول؛ أكثر إدراكًا لسلوك المُواطَنَة التنظيمية، وأقل إدراكًا للصمت التنظيمي.

قَدَّم العنزي (2018) دراسة هدَفت إلى التعرف على مستوى الدعم التنظيمي المُدرَك في المدارس الثانوية في محافظة حفر الباطن، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، كما هدفت إلى التعَرُّف على مستوى المُواطَنَة التنظيمية بالمدارس

الثانوية بمحافظة حفر الباطن، لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وقام بتصميم استبانة مكوَّنةٍ من محوريْن الدعم التنظيمي المدرك، والمُواطَنَة التنظيمية، وقد تم اختيار عَيِّنَة الدراسة بطريقة عشوائيةٍ بسيطة، وشملت الدراسة معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن، البالغ عددهم (2009) معلمًا ومعلمة، وبلغت العَيِّنَة (407) بنسبة (23%) من إجمالي أفراد المجتمع، وتوصَّلت الدراسة إلى عدة نتائج، ومن أهمها أن مستوى سلوك المُواطَنَة التنظيمية بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن جاء مرتفعًا جدًّا، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وجاء ترتيبُ الأبعاد الخمسة كالتالي الكياسة، أتت بدرجةٍ عالية، وكذلك الضمير الحي، والإيثار، والروح الرياضية والسلوك الحضاري -جميعهم- أتَوْا بدرجةٍ عالية جدًّا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعةٍ من التوصيات، وأهمها رفع مستويات السلوكيات التطوعية؛ كالإيثار، والكياسة، والسلوك الحضاري، والروح الرياضية، والضمير الحي في إدارات التعليم والمدارس، وضرورة العمل على دعم السلوكيات الإدارية التي تُسهم في المحافظة على الدرجة العالية لسلوك المُواطَنَة التنظيمية لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن، وأعادة النظر في نظام الأجور والمكافآت والحوافز.

أجرى حسان (2018) دراسةً هدفت إلى التعرُّف على الالتزام التنظيمي، والمناخ التنظيمي وعلاقتهما بسلوك المُواطَنَة التنظيمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي والمنهج الاستنباطي، وتمثَّلت أداةُ الدراسة في استبانة، تم تطبيقُها على عَيِّنَة مُكوَّنة من (214) من المعلمين بشركة الاتصالات السعودية بحائل، وجاءت نتائج الدراسة مؤكِّدةً على وجود علاقة معنوية بين أبعاد الالتزام التنظيمي الثلاثة العاطفي والمعياري، والاستمراري، وسلوك المُواطَنَة التنظيمية، وأكثرها ارتباطًا هو الالتزام التنظيمي العاطفي، وأوصت الدراسة بالعمل على تنمية روح العمل كفريق، ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات؛ حيث يُؤثِّر ذلك في تنمية سلوك المُواطَنَة التنظيمية، ويُعزِّز الالتزام التنظيمي؛ مما يؤدي إلى تحسين الإنتاجية، وتحقيق أهداف المدرسة.

قَدَّم كلٌّ مِن علي وعصام (2018) دراسةً هدفت إلى محاولة استكشاف واقع ممارسة سلوك المُواطَنَة التنظيمية كمؤشر لفاعلية المدرسة، لدى عمَّال الوكالة التجارية الرئيسة لاتصالات الجزائر بولاية الجلفة، وإلى معرفة الفروقات بين أفراد

العَيِّنَة، من حيث الأقَدَّمية، والنوع، في أدائهم لسلوكيات المُواطَنَة التنظيمية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إجراء الدراسة علي عيِّنةٍ قوامُها (60) عاملًا بمؤسسة الاتصالات الجزائر، وتم اختيار العَيِّنَة بالطريقة العشوائية البسيطة، واعتمد الاستبانةَ كأداةٍ للدراسة، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى أداء العمال لهذه السلوكيات متوسط، وأنه لا توجد فروق بين النوعيْن في أدائهم لسلوكيات المُواطَنَة التنظيمية، في حين أن هناك فروقًا في الأقَدَّمية، وأوصت الدراسة بعددٍ من التوصيات، من أهمها منحُ المعلمين نوعًا من الحرية في القيام بنشاطاتهم وإبداعاتهم بالعمال، التركيز علي حاجات المعلمين وتشجيعهم علي إبداء آرائهم وتوجهاتهم؛ لتحقيق فاعلية الأداء.

قَدَّم GÜNAY(2018) دراسةً هدفت إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي وسلوك المُواطَنَة التنظيمية وأداء المعلم، تم اختبارُ العلاقة بين الرضا الوظيفي، وسلوك العميل، وأداء المعلم، وحيثما اختلفت هذه المتغيرات التي تختلف باختلاف الخصائص الديموغرافية على المعلمين العموميّين، والمنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، وشملت عَيِّنَة الدراسة (179) معلمًا في المكتب المالي، حيث يعملُ في محافظة أدرنة (103)، والمقاطعات (76)، يُشكِّلون سكانَها الرئيسين، واعتمدت الاستبانة كأداةٍ للدراسة، ووزعت على (137)، وتم تحليل المعلومات التي تم الحصول عليها من (134) مشاركًا فقط، وظهرت نتائج الدراسة أن سلوك المُواطَنَة التنظيمي مرتفع لدى عَيِّنَة الدراسة، وأنه يُؤَثِّر على أداءِ المعلم -بشكلٍ إيجابي-، وأنَّ العناصر الأربعة للمواطنة التنظيمية الإيثار، السلوك الحضاري، ووعي الضمير، والروح الرياضية، تُؤَثِّر على أداء المعلم -بشكلٍ إيجابي-، علاوة على ذلك، لم يلاحظ أي اختلاف في سلوكيات المُواطَنَة التنظيمية على المتغيرات الديمغرافية، وأوصت الدراسة بأنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار؛ الرضا الوظيفي، وسلوك المُواطَنَة التنظيمية الذي قد يؤثر على أداء المعلمين في القطاع الحكومي في تركيا، والقيام بعمل دراسات مستقبلية تتناول قضايا السلوك التنظيمي المختلفة.

أما دراسة عوجه (2019) فقد هدفت إلى تحديد مستوى الصمت التنظيمي ومستوى سلوك المُواطَنَة التنظيمية لدى المعلمين في المعهد التقني بالكوفة عينة البحث، وكذلك تحديد طبيعة العلاقة، والتأثير بين متغيريْن لدى عينة البحث، ولتحقيق

أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداةٍ للدراسة، وتكوَّنت عَيِّنَةُ الدراسة من (100) معلمٍ بالمؤسسة محل الدراسة، باستخدام التحليل الإحصائي للبيانات، واعتمادًا على برنامج (SMART PLS) أظهرت نتائج البحث التي توصَّلت إليها الدراسة أن استجابات افراد العَيِّنَة المبحوثة إيجابية بشأن أبعاد الصمت التنظيمي وأبعاد سلوك المُواطَنَة التنظيمية، وأيضا وجود علاقة تأثير عكسية ذات دلالة معنوية بين أبعاد الصمت التنظيمي صمت الإذعان، والصمت الدفاعي، وسلوك المُواطَنَة التنظيمية.

كما قَدَّم نعرورة (2020) دراسة هدفت إلى إبراز أثر الصمت التنظيمي في سلوكيات المُواطَنَة التنظيمية، بأبعاده الخمسة الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، وعي الضمير، السلوك الحضاري، لدى المعلمين بوكالة الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي للعمَّال الأُجراء بالوادي CNAS، ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وكذا استخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وتمَّت باستخدام التحليل الإحصائي للبيانات، اعتمادًا على البرنامج الإحصائي (SPSS)، حيث شمِلت الدراسة (54) استمارة، وقد توصَّلت الدراسة إلى وجود مستويات لأبعاد سلوك المُواطَنَة التنظيمية، وعدم وجود علاقة أثر بين الصمت التنظيمي وسلوك المُواطَنَة التنظيمية في المؤسسة -محل الدراسة-، وكذا عدم وجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائِيَّة بين الصمت التنظيمي مع كلِّ بُعد من أبعاد سلوك المُواطَنَة التنظيمية.

أجرى العامري (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية التوزيعية، الإجرائية، التعاملية، وأبعاد سلوكيات المُواطَنَة التنظيمية الإيثار، الكِياسة، الروح الرياضية، وعيُ الضمير، السلوك الحضاري، لدى معلمي وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتَّبع الباحث المنهج الوصفي بنوعيْه المسحي والارتباطي، ولجمع بيانات الدراسة استخدم الباحث أداتيْ القياس المطوَّرتين من قِبَلِ عددٍ من الباحثون، وتَكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارات ورؤساء الأقسام والمختصين في ديوان وزارة التربية والتعليم بالعاصمة صنعاء، والبالغ عددهم (821) معلمًا، وقد تم اختيارُ عَيِّنَةٍ مُمَثَّلة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغ عدد أفراد العَيِّنَة (155) معلمًا، بنسبة (18.9%) من مجموع مجتمع الدراسة، وتوصَّلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، من

أبرزها وجودُ مستوى ممارسةٍ مرتفعة لسلوكيات المُواطَنَة التنظيمية -بجميع أبعادها-، كما أظهرت نتائج الدراسة عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائِيَّة تِجاه سلوكيات المُواطَنَة التنظيمية؛ تُعزى إلى متغيرات (النوع، المُسمَّى الوظيفي، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخدمة).

التعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة يتَّضح أن البحث العلمي حول سلوك المُواطَنَة التنظيمية احتل مكانةً مميَّزة بين أغلب الدراسات؛ لما له من أهميةٍ كبيرة على واقع المؤسسات التعليمية؛ كدراسة كل من (العنزي، 2018؛ أمين، 2017؛ حسان، 2018؛ مناصريةوختو، 2015؛

Fatima et al., 2015؛ Gunay, 2018؛ Miao, 2011)، التي تدرس سلوكَ المُواطَنَة التنظيمية وأهميتها، ومن المُلاحَظ أن هناك دراساتٍ اهتمت بدراسة أثر سلوك المُواطَنَة التنظيمية (حميد، 2016؛ Sani, 2013) .

اهتمت بعض الدراسات بدراسة أبعاد سلوك المُواطَنَة التنظيمية؛ كدراسة كل من (العامري، 2020؛ نعرورة، 2020)، أما دراسة (علي وعصام، 2018) فقد أجرت استكشافًا لواقع ممارسة سلوك المُواطَنَة التنظيمية، وتَطَرَّقَت دراسة (عوجه، 2019) إلى تحديد مستوى سلوك المُواطَنَة التنظيمية، والمنهج المتَّبَع فيها كان المنهجَ الوصفي، والأداة المستخدمة كانت الاستبانة -على اختلاف أبعادها وعباراتها-، والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في المنهج الوصفي والأداة (الاستبانة)، وتم الاستعانة باستبانة (عوجه، 2019).

تتميز الدراسة الحالية بهدفها، وهو دراسة مستوى ممارسة المعلمين لسلوك المُواطَنَة التنظيمية -بأبعاده الخمسة-، من وجهة نظر المعلمين، كما أن هذه الدراسة تختلف عمَّا سبقها في كونها تبحث في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام، وتبحث عن تأثير المُتغيرات الديمغرافية (النوع، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية).

ثالثاَ: الدراسات المتعلقة الأداء المدرسي

قَدَّم كلٌّ من Claudia و Maria (2008) بحثًا يهدف إلى مناقشة أساليب قياس، ومقارنة أداء المدارس البرتغالية الثانوية، واتبعت الدراسة المنهج المختلط، حيث تم جمع البيانات للمدارس في الإطار ببرنامج تقييم المدرسة الذي أطلقته وزارة التربية والتعليم بالبرتغال في عام (2007)، مع الأخذ بنهج القيمة المُضافة من قِبَل خبراء التقييم، ضمن برنامج التقييم الوطني للمدارس، كدراسة استكشافية، وقد خلصَت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها الأخذ في الاعتبار معدلات الهدر والتسرب ونواتج التعلم والامتحانات عند قياس أداء المدرسي؛ وكذلك مؤشرات المدخلات مثل الأداء السابق للطلبة، وأداء المعلمين، والخصائص الاجتماعية لهم، ووضعها بعين الاعتبار، وحالتهم النفسية والاقتصادية.

تَطَرَّقَ Aacha (2010) إلى دراسة تهدف لبحث عن آثار التحفيز على أداء معلمي المرحلة الابتدائية في قسم Kimaanya-Kyabakuzaبمنطقة ماساكا في أوغندا، وسعت الدراسة لمعرفة ما إذا كان لتحفيز المعلمين أيُّ تأثيرٍ على معنوياتهم للأداء، وتأثير الدافع الداخلي والخارجي على أداء المعلمين، والمنهج المستخدم في البحث هو المنهج الوصفي، حيث بلغت عَيِّنَة الدراسة (135) مشاركًا، بما في ذلك المعلمين ومديري المدارس وأعضاء لجنة إدارة المدرسة، ومسؤول التعليم في بلدية ماساكا، وتم جمع البيانات الأوَّلية باستخدام استبيانات منظمة للمعلمين، بالإضافة إلى مقابلة، وتم جمعُ كلٍّ من البيانات الكمية، وأظهرت نتائج البحث أن أداء المعلمين كان جيّدًا، على الرغم من أن دوافعهم كانت غيرَ كافية، إلى جانب ذلك، قام غالبية المعلمين بأداء أنشطتهم بروحٍ معنوية عالية، يتضح من التقارير المبكرة في المدرسة، كما تم العثور على علاقة إيجابية بين الدافع الخارجي وأداء المعلمين؛ مما يعني أن الدافعَ الخارجي يحفز المعلمين ويرفع أدائهم في العمل. وأوصت الدراسة بتعزيز الإشراف، ومنحُ جوائزَ للأداء الجيد.

دراسة قَدَّمها كلٌّ من عبد الكبير وآخرون (2011) تهدف إلى إعداد معاييرَ ومؤشراتٍ مقترحة؛ لمعرفة نظام تقويم فاعلية الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي التي تتعلق بتقديم كلٍّ من مدير المدرسة في الوظائف الإدارية والفنية، والمعلمين، والمناهج، والتلميذ، وتجهيزات المبنى المدرسي، وإعداد نظام مقترح لتقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واقتصرت عَيِّنَة الدراسة على مدارس التعليم الأساسي في أربع

محافظات، هي عدن، تعز، أب، ولحج، في الفترة من (2011/2010)، واستخدمت استبانة لنظام تقويم الأداء المدرسي، وقد جاءت نتائج الدراسة أن الوظائف التوجيهية والتقويمية لمدير المدرسة لا تلقى الاهتمامَ الدائمَ منه كالعلاقة بين المعلم والمدرسة، وتخطيط الدروس الفاعل وتنفيذها بأساليب متنوّعة، واستخدام طرق تدريس مختلفة من أهم المعايير والمؤشرات التي احتلَّت تقديراتٍ عاليةً بالنسبة للمفحوصين.

تناول كلٌّ من Tehseen و Hadi(2015) دراسةً تهدف إلى مراجعة آثار العوامل التحفيزية الداخلية والخارجية لتقييم أداء المعلمين ونواياهم في البقاء، ويرى الباحثان أن من الأهمية الاحتفاظ بمعلمين مؤهَّلين وذوي جودة عالية؛ لتوفير تعليمٍ عالي الجودة في المدارس، وعند تدوير المُعلمين في المدارس يؤثِّر هذا الأمر سلبيًّا على رضا الطلاب، وعلى تطوُّرهم التعليمي أيضًا، ومن الممكن الاحتفاظ بمعلمي المدارس وأدائهم من خلال رضاهم الوظيفي؛ مما يُقلِّل من نواياهم في النقل، وبالتالي يرفع أداءهم في التدريس؛ لذلك من الضروري النظرُ في جميع العوامل المحتملة التي تُؤَثِّر على أداء المعلم، وعلى رغباتهم في النقل، وبالتالي نظرًا لأهمية قضية دوران المعلم؛ فإن الغرض من هذه الورقة هو مراجعةُ الأدبيات ذات الصلة بأداء المعلم، والعوامل التي تُقلِّل نوايا دوران المعلم من المدارس، فبُعد التحفيز الداخلي هو الرضا المُستمد من التدريس، والاستمتاع بالتدريس، والتطوير الوظيفي، والطبيعة الصعبة والتنافسية للتدريس، والتدريس كهدف واحد في الحياة، ويشمل الدافعُ الخارجيُّ -بشكلٍ أساسي- كمرتب أو أجر، وحدَّدت الأدبيات الحالية العوامل المؤثرة الرئيسة، مثل ظروف العمل، والدعم الإداري، وسلوك الطلاب التي تُؤَثِّر على أداء المعلم والاحتفاظ بهم.

قَدَّم كلٌّ من الخليوي وآخرون (2017) تهدف إلى التعرف على تقويم الخطة التربوية ودورها في تحسين الأداء المدرسي في المدارس الثانوية بالرياض، وكذلك التعرُّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية باختلاف التخصُّص، والمؤهل العلمي لمعلمات مدارس المرحلة الثانوية، وقد استخدمت الباحثات المنهجَ الوصفيَّ التحليلي، كما استخدمت الاستبانة؛ كأداةٍ لجمع البيانات. وتُمثِّل مجتمعَ الدراسة معلماتُ مدارس المرحلة الثانوية في منطقة الرياض، وتمثَّلت أبرز النتائج في أن دور تقويم الخطة التربوية في تحسين الأداء المدرسي في المدارس الثانوية

بالرياض جاءت بدرجة عالية جدًّا، وجاء دور تقويم الخطة التربوية في تحسين أداء قائدة المدرسة بالمرتبة الأولى ثم أداء المعلمات، كما أوضحت النتائج عدمَ وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائِيَّة باختلاف متغير التخصص؛ بينما كشفت النتائج عن وجود فروق في المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة لمهن مؤهِّلُهن العلمي بكالوريوس.

هدفت دراسة محاميد (2018) إلى الكشف عن مستوى ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة المثلث الشمالي لإدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالأداء المدرسي، من وجهة نظر المعلمين، تبعًا للمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وتكوَّنت عينة الدراسة من(236) معلمًا ومعلمه، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس الإعدادية الحكومية في منطقة المثلث الشمالي، وشكَّلوا نسبه (30%) من المجتمع الأصلي، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة بإعداد استبانة مكوَّنة من قسمين، وطبقت أداة الدراسة بَعدَ التأكُّدِ من صحَّتها وثباتها، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، وأظهرت النتائج أن واقع الأداء المدرسي جاء بدرجه تقدير كبيرة، وأوصت الباحثة بضرورة إجراء أبحاث نوعيةٍ وكمية تتعلَّق بموضوع البحث؛ لبيان الواقع الحقيقي لأداء المدرسة.

تناول الأحمدي (2018) دراسةً تهدف إلى التعرُّف على واقع إستراتيجيات إدارة الأداء لمديري المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة، كما يهدف البحث إلى التحقُّق من تأثير اختلاف كلٍّ من الوظيفة وسنوات الخبرة، على واقع إستراتيجيات إدارة الأداء لمديري المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة، واتَّبع البحث المنهج الوصفي، وعَيِّنَة الدراسة تبلغ (216) فردًا، استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ للبحث، حيث طبقت على كلٍّ من المديرين والوكلاء في المدارس الابتدائية الحكومية بالمدينة المنورة، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعةٍ من النتائج، أبرزها أكثر المجالات ممارسةً من قِبَل مديري المدارس هو تخطيط الأداء بدرجة كبيرة، ثم مجال متابعة الأداء، يليه مجال تقويم الأداء، في حين جاء مجال تنظيم الأداء بالمرتبة الأخيرة، أكثر الإستراتيجيات التي تتعلق بمتابعة الأداء ممارسةً من قِبَل مديري المدارس، مقارنةً بالمتوسطات الحسابية وهي استخدام لغة تعاونية مع المعلمين تستند إلى ثقافة تُشجِّع الحوار، ومساعدة جميع المعلمين لأداء العمل بأفضل ما يستطيعون من أداء، ووضعت الدراسة الكثير من التوصيات المهمة.

كما استعرض القحطاني (2019) دراسة هدفت إلى البحث إلى معرفة مدى توافر متطلبات تطبيق مؤشرات منظومة الأداء المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة محايل عسير التعليمية، من خلال مؤشرات التخطيط المدرسي، الأمن والسلامة، التعلُّم النشط، الإرشاد الطلابي، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكوَّن مجتمعُ البحث من جميع قادة مدارس التعليم العام في محافظة محايل عسير التعليمية للبنين، وكان عددهم (180) قائدًا، وقد توصَّل البحث إلى أن أفراد مجتمع البحث يرؤن أن مدارس محافظة محايل عسير التعليمية تتوافر فيها متطلبات تطبيق مؤشرات منظومة الأداء المدرسي بدرجة كبيرة، وفي ضوء النتائج قَدَّم البحث بعض التوصيات ذات العلاقة بنتائج البحث.

أعد عداوي (2019) دراسة تهدف إلى الكشف عن الممارسات الإدارية والفنية لدى قائدات مدارس محافظة صبيا، وأثرها في تحقيق جودة الأداء المدرسي، من وجهة نظر المعلمات، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوَّن مجتمعُ الدراسة من (2250) معلمة، وعَيِّنَة الدراسة من (3.80) معلمة، تم اختيارهن طبقيًّا، وطبقت عليهنَّ استبانة لجمع البيانات بعد التأكُّد من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أن درجة الممارسات الإدارية والفنية؛ جاءت بدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج إلى أن الأداء المدرسي أتى بدرجة تقدير كبيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية طردية بين الممارسات الإدارية والفنية والأداء المدرسي لمدارس محافظة صبيا، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثُّر دال إحصائيًّا لمتغير الممارسات الإدارية والفنية لقائدات المدارس، على تحقيق الأداء المدرسي، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، من أهمها ضرورة نشر الممارسات الإدارية والفنية المطلوبة في المدارس، والعمل على توفير مناخ ملائم للعمل بالمدرسة، وعلاقات إنسانية إيجابية بين القائد والمعلمات والطالبات، تندمج فيه المعلومات لأداء واجبهم بدافعيةٍ عالية، وأن تعمل قائدات المدارس على تحقيق الانسجام بين مختلِف الأنشطة وفاعلية المدرسين للتداخل في الصلاحيات والأدوار.

وفي دراسة قام بها الحيدري (2019) تهدف إلى معرفة مستوى المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية، وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدينه لودر، وكذلك تأثير بعض المتغيرات، وتكوَّنت عيِّنة

الدراسة من (100) معلم ومعلمة واستخدمت الدراسة أداتين، الأولى عبارة عن استبانة لـ (هالبن وكرفت) المترجمة إلى العربية؛ للتعَرُّف على المناخ المدرسي، والثانية استبانة من إعداد الباحثون لقياس مستوى أداء المعلمين، كما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم النتائج أن الأداء في مدارس الثانوي في مدينه لودر، يقع عند مستوى عالي، وأوصت الدراسة بعددٍ من التوصيات، منها تخفيض نِصاب المعلم من الحصص الأسبوعية، خصوصًا كلّ ما تقَدَّمه الخدمة يتناسب مع الحصص مع عمره، ويجب إلحاق مديري المدارس والمعلمين بدورات تدريبيه تُركِّز على تعريب مهام ومسؤوليات العمل المدرسي؛ لإنجاح العملية التعليمية، وتحسين الإدارات المدرسية لأسلوب تعاملها مع الهيئة التدريسية، بحيث تكون العلاقةُ بينهم علاقةَ احترامٍ وتقدير -وليس علاقة شكٍّ وقلة احترام-.

استعرض العجمي (2019) دراسةً تهدف إلى التعرُّف إلى واقع برامج تحسين الأداء المدرسي، لدى مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت، وفي ضوء مُتغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وتكوَّنت عَيّنَة الدراسة من (213) مديرًا ومديرة مدرسة، أداةً لقياس مجال الإدارة المدرسية، ومجال المعلم، ومجال المجتمع المحلي، ومجال البيئة المدرسية، حيث جاء مجال الإدارة المدرسية ومجال المعلم بدرجة تقدير مرتفعة، وباقي المجالات جاءت بدرجة متوسطة، بناء على النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة؛ فإن الباحث أوصى بقيام وزاره التربية والتعليم بعمل ورش تدريبية ودورات لمديري المدارس، وإلحاق جميع مديري المدارس في دورات القيادة المتقَدَّمة؛ على الإدارات المدرسية مشاركة المعلمين في تنفيذ المجالات والخطط المطلوبة، ومخاطبة الجهات المتخصصة في الوزارة؛ لتقديم التجهيزات اللازمة للطلبة في المدارس.

في عام (2020) قَدَّم العجمي دراسة تهدف إلى معرفة واقع تطبيق قادة المدارس الثانوية بدولة الكويت لمؤشرات الأداء في تجويد العمل المدرسي، ومعوقات تطبيقها، والمتطلبات اللازمة لتفعيلها، من وجهه نظر أفراد الدراسة، كما سعت الدراسة إلى معرفة الاختلاف في وجهات نظر أفراد الدراسة من حيث (النوع، والمؤهّل، وسنوات الخبرة)، وتقديم مُقترحاتٍ حول أفضل طرق لتشجيع قيادات المدارس على توظيف مؤشرات الأداء المختلفة في تجويد العمل المدرسي، ولتحقيق ذلك اتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميمُ استبانة لمعرفه

آراء أفراد الدراسات، وبلغ حجم عينة الدراسة (102) فردًا، وقد انتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن من أهم مؤشرات الأداء التي وظَّفتها قيادات المدارس في اتخاذ القرارات المدرسية هي سجلات الحضور والانصراف والاستئذان للمتعلمين والمعلمين، ويرى قادة المدارس أن عدم وجود مهام واختصاصات واضحة في التوصيف الوظيفي المدرسي ذات صلةٍ بتحسين وتطوير الأداء المدرسي، والدعم الفني الكافي من المناطق التعليمية، وكثره الأعباء المُلقاة على عاتق قائد المدرسة والمعلمين، وتعدُّ من أهم معوّقات المدرسة. غير أن تقديم الدعم المالي للمدارس؛ تُعدُّ من الطلبات الضرورية بمؤشرات الأداء، وقَدَّمت الدراسة عددًا من التوصيات، وأهمها توفير فرص تدريبية لقيادات المدارس، تمكِّنهم من الارتقاء بالأداء المدرسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالأداء المدرسي؛ فقد وجَدت الباحثةُ نقاطَ اختلافٍ واشتراك مع الدراسة الحالية، حيث إن دراسة كل من (الأحمدي، 2018؛ الخليوي وآخرين، 2017؛ العجمي، 2019؛ القحطاني، 2019؛ محاميد، 2018؛Aacha, 2010) تتَّفق مع الدراسة في الهدف، والدراسات السابقة اتَّبعوا منهجًا واحدًا؛ هو المنهج الوصفي، وهذا المنهج هو الذي اتَّبعتْه الدراسة الحالية، وهنا يظهر تشابهٌ بينهم، وكذلك تتفق مع ما سبق بأداة الاستبانة، حيث وجدت الباحثةُ في دراسة (الربيع والإبراهيم، 2018) استبانةً تتلاءم مع متغير الدراسة؛ وهو الأداء المدرسي.

وظهرت مجموعة من الاختلافات بين الدراسة الحالية والدراسات الأخرى، ومن أهمها المرحلة الدراسية؛ حيث تم تحديد المرحلة الثانوية في التعليم العام في الدراسة، عدا دراسة كل من (الحيدري، 2019؛ الخليوي وآخرين، 2017؛ العجمي، 2020؛Cla'udia, 2008 & Maria)، وكذلك نجد دراسة (العجمي، 2020؛ عداوى، 2019) تبحثُ عن جودةِ الأداء المدرسي، ودراسة (الحيدري، 2019) التي تَطَرَّقَت إلى معرفة مستوى المناخ المدرسي السائد، ودراسة(Cla'udia& Maria, 2008) تُناقِش أساليبَ قياسِ ومقارنة أداء المدارس الثانوية، كذلك دراسة (Tehseen, 2015 &Hadi) تبحث عن العوامل التي تُؤَثِّر على أداء المعلمين والاحتفاظ بهم، فإنهم يختلفون عن الدراسة في الهدف، وكونها

تبحثُ عن واقع الأداءِ المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام، و عن تأثير المُتغيرات الديمغرافية (النوع، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية).

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول:ما مستوى الصمت التنظيمي -ببُعديه- في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام، من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة التقدير للمحور الأول، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (3)

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير والرتبة لتصورات أفراد عَيِّنَة الدراسة لمستوى الصمت التنظيمي- ببُعديه-، في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام في دولة الكويت.

أبعاد الصمت التنظيمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
البعد الأول- صمت الإذعان	3.647	0.821	1	متوسطة
البعد الثاني- الصمت الدفاعي	3.044	0.727	2	متوسطة
الأبعاد ككل	3.345	0.774		متوسطة

*ملاحظة:1) - 2.33 قِيَم منخفضة، 3.66-2.34 قِيم متوسطة، 3.67- 5 قِيم عالية).

أن مستوى الصمت التنظيمي -ببُعدين-، في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام في دولة الكويت، من وجهة نظر المعلمين؛ كانت -بشكلٍ عام- متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.345)، وبانحراف معياري (0.774)، وهذه النتيجة تدل على أن معلمي مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام في دولة الكويت، يستخدمون الصمتَ التنظيمي بدرجة متوسطة، ويُمكن تفسيرُ هذه النتيجة بأن هناك بعضَ المعلمين يلتزمون بحجب الأفكار والمعلومات عن الإدارة؛ خوفًا من المشاكل والعواقب التي سوف تنتُج من هذه الآراء والأفكار، ويترتَّب عليها خفضُ مستوى المعلم ومستوى أدائه بنظر الإدارة؛ وبالتالي سوف يؤثِّر على الترقيات والعلاوات

المترتبة على ذلك، وعلى سُمعَة المعلم في بيئة العمل بين زملائه، بتعرُّضِه للمُسائلة الإدارية من قِبَلِ رؤسائه، إذ اتَّضحَ أن النتيجة تتوافقُ مع دراسة كلٍّ مِن: (بومنقار ووادي، 2016؛ حسين، 2018؛2014 ,.Altinkurt ؛ Helmiati et al., 2018).

وقد جاءت جميع أبعاد الأداةِ للصمت التنظيمي بدرجة متوسطة، وجاء بُعدُ صمت الإذعان في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي يبلغ (3.647)، وانحراف معياري بلغ (0.821)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصَّلت إليها دراسةُ كلٍّ مِن: (عبود وحسين، 2016؛غليط،2019)؛ مما يدل على أن هناك رفضًا منتشرًا في المدارس من قِبَلِ المعلمين، تجنُّبًا للمشاكل والعواقب المادية والمعنوية، وهناك تأثيرٌ قويٌّ لبيئة العمل على اعتقادات المعلمين، في طرح الأفكار والآراء للإدارة المدرسية؛ حرصًا على العلاقات معهم، ورفع نظرة الإدارة لمستوى المُعلم وأدائه.

وأما بُعدُ الصمتِ الدفاعي، فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسطٍ حسابي بلغ (3.044)، وانحراف معياري بلغ (0.727)؛ إذ نرى في المدرسة الكثير من المعلمين يسودهم الخوفُ والرهبة من نتائج تقديم الأفكار والمعلومات للإدارة والمسؤولين؛ خشية التعرُّض إلى المشاكل والخلافات التي تصل إلى الخصم، أو التعهُّد أو المساءلة القانونية، بسبب تقديم هذه الآراء؛ مما يجعل المعلم حَذِرًا وملتزمًا بالصمت دفاعًا عن مكانته ووضعه في المدرسة، وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة (عبود وحسين،2016).

السؤال الثاني: ما مستوى ممارسة المعلمين لسلوك المُواطَنَة التنظيمية ـبأبعادها الخمسةـ في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير والرتبة، لتصورات أفراد عَيِّنَة الدراسة للمحور الثاني، وجاءت النتائج كما هو مُبَيَّن في الجدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير والرتبة لتصوُّرات أفراد عَيِّنَة الدراسة من المعلمين، حول مستوى ممارسة المعلمين لسلوك المُواطَنَة التنظيمية- بأبعادها الخمسة- في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام في دولة الكويت.

أبعاد سلوك المُواطَنَة التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
البعد الأول- الإيثار	1.502	0.703	3	منخفضة
البعد الثاني- الكياسة	1.801	0.818	2	منخفضة
البعد الثالث- الروح الرياضية	1.946	0.637	1	منخفضة
البعد الرابع- وعي الضمير	1.431	0.551	4	منخفضة
العبد الخامس- السلوك الحضاري	1.256	0.368	5	منخفضة
المجالات ككل	1.59	0.474		منخفضة

*ملاحظة:1) - 2.33 قيم منخفضة، 3.66-2.34 قيم متوسطة، 3.67- 5 قيم عالية).

يكشف الجدول رقم (4) عن درجة سلوك المُواطَنَة التنظيمية -بأبعاده الخمسة- في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام في دولة الكويت، من وجهة نظر المُعلمين التي أتَتْ -بشكلٍ عام- بدرجة منخفضة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.59)، وبانحراف معياري (0.474)، وهذه النتيجة تدل على أن الأفعال التطوعية وسلوكياتهم في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام في دولة الكويت مستواها منخفض، وغير شائعة لدى المعلمين، فمساعدة الآخرين والمساهمة في منع حدوث المشكلات، وتقليل المضايقات التنظيمية، وإظهار الاحترام والمجاملة لزملائهم في وقت الحاجة، ووعي الضمير، والقيام بعملٍ يفوق الحدَّ الأدنى من متطلبات الوظيفة؛ شبه منعدم في مدارس المرحلة الثانوية، وهذا يؤثِّر سلبًا علي سير العملية التعليمية، ويُعرقل مُخرجات المدرسة؛ وبالتالي نجِد خللًا في المنظومة التعليمية ككل، ويرجع ذلك لعدة عوامل تُؤَثِّر في انخفاض سلوك المُواطَنَة التنظيمية؛ كضغوط العمل في المرحلة الثانوية، مثل: المناوبات والاحتياط، وتكدُّس أعداد الطلبة في الصفوف، وكثافة الجدول المدرسي، وارتفاع نصاب الحصص لدى

المعلمين طوال اليوم الدراسي، والمدة الزمنية المستغرقة للحصة الواحدة، وكمية المنهج الدراسي، وضخامة المعلومات المَحشوَّة فيه، وعدم ملاءمتها لطول الكورس الدراسي، حيث يحتاج المعلم للحصول على حصصٍ إضافية لتغطيَة المنهج بالكامل، وظهور قوانين مُتجدِّدة بين حينٍ وآخرَ من الإدارات التعليميَّة العليا، هذه النتيجة تختلف عن النتائج التي توصَّلت لها الدراساتُ السابقة، كدراسة كل من (العامري، 2020؛ العنزي، 2018؛ علي وعصام، 2018؛ مناصرية وبن ختو، 2015؛ Gunay, 2018).

وقد جاءت جميعُ أبعاد الأداةِ لسلوكِ المُواطَنَة التنظيميةِ بدرجةٍ منخفضةٍ، وجاء بُعدُ الروح الرياضية في المرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي يبلغ (1.946)، وانحرافٍ معياري بلغ (0.637)، وقد اختلفَتْ هذه النتيجة مع النتيجة التي توصَّلت إليها دراسة كل من (العنزي،2018؛ العامري، 2020؛ عوجه، 2019؛ مناصرية وبن ختو،2015؛ Miao, 2011؛ GÜNAY 2018,)، مما يدلُّ على أن هناك مشاعرًا منتشرةً في المدارس من قِبَلِ المعلمين، تجنُّبًا للمشاكل والعواقب، مثل: الاحترام والمودَّة، وحب الخير، وبالتالي يُقلِّل المعلمُ من المضايقات لزملائه في العمل، ويُظهِر لهم الامتنانَ والشكرَ في المواقف المُتوترة، ويرفع من مَعنوياتهم، ويَتجنَّب إحباطَهم والتقليلَ من شأنِهم في المدرسة.

السؤال الثالث: ما مستوى الأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام، من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم استخراجُ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة التقدير، والرتبة، لتصورات أفراد عَيِّنَة الدراسة للمحور الثالث، وجاءت النتائج كما هو مُبَيَّن في الجدول (5).

جدول 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير والرتبة لتصورات أفراد عَيِّنَة الدراسة من المعلمين، حول مستوى الأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام في دولة الكويت.

م	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
26	تُوَفِّر المدرسة الأمن والسلامة أثناء ممارسة الأنشطة.	1.47	0.614	14	منخفضة
27	تهتمُّ المدرسة بتفعيل الأنشطة باختلاف مجالاتها.	1.62	0.676	8	منخفضة
28	هناك مُخصصات مالية واضحة للأنشطة المدرسية.	2.25	1.255	2	منخفضة
29	تُركِّز المدرسةُ على إنهاء المناهج الدراسيّة لجميع المراحل.	1.32	0.511	20	منخفضة
30	تحرِص المدرسة على مُتابعة المستوى التحصيلي للطلبة.	1.43	0.699	16	منخفضة
31	تُتابِع المدرسة أعمالَ التقويم والامتحانات بدقة وموضوعية.	1.46	0.690	15	منخفضة
32	تهتم المدرسة بإدارة جميع عمليات التعلّم.	1.41	0.710	17	منخفضة
33	يهتم المعلمون باستخدام استراتيجيات التدريس القائمة على البحث والاستقصاء وتنمية أساليب التفكير.	1.48	0.627	12	منخفضة
34	تهتم المدرسة بمتابعة الطلبة الضعاف وإعداد خطة لتقويتهم.	1.47	0.609	13	منخفضة
35	تَحرص المدرسة على متابعة الانضباط لجميع المعلمين.	1.40	0.685	18	منخفضة
36	يُمكِن للمعلمين الوصول لقاعدة البيانات المدرسية بكلِّ سهولة.	2.44	1.335	1	متوسطة
37	تُساعِد المدرسة المعلمين على استخدام وسائل وأساليب حديثة في التدريس.	1.75	0.784	7	منخفضة
38	تقوّم المدرسة الأداء المدرسي للمعلمين.	1.50	0.732	10	منخفضة
39	تُشجِّع المدرسة المعلمين على الابتكار من خلال تعاونهم مع بعضهم البعض.	1.58	0.766	9	منخفضة

40	تهتم إدارة المدرسة بإتاحة الفرصة للمعلمين للتنمية المهنية من خلال الدورات، والمؤتمرات، واللقاءات، وغيرها.	1.36	0.616	19	منخفضة
41	تهتم إدارة المدرسة بمتابعة جاهزية المرافق المدرسية مع الجهات المختصة.	1.49	0.667	11	منخفضة
42	تُشكِّل المدرسة لجنة لمتابعة سلوكيات الطلبة السلبية لعلاجها.	1.78	0.830	5	منخفضة
43	تُشجِّع المدرسة المعلمين على ممارسة الديمقراطية من خلال الاجتماعات والمجالس.	1.75	0.780	6	منخفضة
44	تشجع المدرسة المجتمع المحلي على الاستفادة من مرافقها وإمكانياتها.	2.17	0.965	3	منخفضة
45	تعكس الخطة السنوية للمدرسة الاحتياجات الحقيقية للمدرسة في المجتمع.	1.81	0.856	4	منخفضة
الأداء المدرسي		1.65	0.496	-	منخفضة

يشير الجدول رقم (5) إلى استجابات أفراد العَيِّنَة التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.44-1.32) والانحرافات المعيارية (0.511– 1.335)، وبمتوسط كُلِّي للمحور (1.65)، وانحراف معياري (0.496)، حيث تشير إلى أن مستوى الأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام في دولة الكويت - بشكلٍ عام-؛ جاءت بتقدير منخفض، وتختلف الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلٍّ من (الأحمدي،2018؛ الحيدري،2019؛ الخليوي وآخرون،2017؛ العجمي،2020؛ القحطاني، 2019؛ عداوي،2019؛ محاميد،2018)، وتتفق مع كل من (عبدالكريم وآخرون،2011؛ Aacha, 2010 ؛ Claudia & Maria, 2008).

السؤال الرابع:ما العلاقة بين الصمت التنظيمي وسلوك المُواطَنَة التنظيمية والأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية من منظور المعلمين؟

نتحقق من وجود العَلاقة الارتباطية بين الصمت التنظيمي وسلوك المُواطَنَة التنظيمية والأداء المدرسي، تم استخدامُ الارتباط (Correlation) للتحقُّق من وجود علاقة ارتباطية بين كلٍّ من الصمت التنظيمي، وسلوك المُواطَنَة التنظيمية، والأداء المدرسي، من خلال معاملات ارتباط بيرسون الموضَّحة في جدول (6).

جدول 6 معاملات ارتباط بيرسون بين الصمت التنظيمي وممارسة السلوك التنظيمي والأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت، من منظور المعلمين.

المُتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	1	2	3
1-الصمت التنظيمي	3.02	0.456	-	-0.252**	-0.529**
2 - سلوك المُواطَنَة التنظيمية	1.59	0.474	-	-	0.417**
3-الأداء المدرسي	1.65	0.496	-	-	-

(**): معامل الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (a= 0.01)

ويتَّضح من الجدول (6) أن هناك ارتباطًا سالبًا دالًا إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01) بين كلٍّ مِن الصمت التنظيمي، وسلوك المُواطَنَة التنظيمية، وهي علاقة عكسية ضعيفة، حيث ظهر معامل ارتباط بيرسون (-0.252)، كما أظهرَت النتائجُ أن هناك علاقةً عكسية متوسطة بين الصمت التنظيمي والأداء المدرسي بمعامل ارتباط بيرسون (-0.529) عند مستوى دلالة (0.01)؛ أما سلوك المُواطَنَة التنظيمية والأداء المدرسي فقد أظهرت نتائجُ الاختبار بأنَّ هناك علاقة طردية متوسطة بينهما عند مستوى دلالة (0.01) بمعامل ارتباط بيرسون (0.417)، وترى الباحثةُ أن النتيجةَ التي توصَّلَت إليها مُشابهةٌ لنتيجة دراسة كُلٍّ مِن (الطائي، 2017؛ الغانمي، 2018؛ حميد،2016 ؛ عبود وحسين،2016 ؛ عوجه،2019 ؛ Fatima et al., 2015؛ Miao, 2011؛ Nafei, 2016؛ Sani, 2013؛ Tehseen&Hadi, 2015)، ومخالفةٌ لدراسة (نعرورة، 2020).

قد يُعزى ذلك إلى أن الصمتَ التنظيمي من الأمور التي تُؤَثِّر على أداء المعلمين وكفاءتِهم، ودافعيتهم في العمل -ورضاهم كذلك-، وكلُّ هذا يصبُّ في سير العلمية التعليمية؛ وبالتالي يُؤثِّر على الأداء المدرسي ككُل، فالمعلمون عامودُ العمليةِ التعليمية وأساسُها؛ فسلوكهم وأفعالهم ومشاعرُهم وأقوالهم -جميعُها- تصبُّ في إطار العمل اليومي في المدرسة، وهي بدورها تدفع أو تُؤَخِّر بلوغَ المدرسة لأهدافِها وغاياتِها، ومن ثمَّ نرى النتائجَ في الأداء الكلِّي للمدرسة، ولا نغفل عن احتياجات مدارس المرحلة الثانوية، وما يُتَطلَّب منها من جهدٍ ومسؤوليةٍ لتخريج دفعة طلبةٍ مُتَّزنين نَفسيًّا ومُندفعين للمستقبل، وهنا تتَّضح لنا الرؤيةُ بأن الصمتَ التنظيمي له علاقةٌ سلبيةٌ على الأداء المدرسي.

وتُلاحِظ الباحثةُ أن سلوك المُواطَنَة التنظيمية إيجابيٌّ، مقارنةً بعلاقة الصمت التنظيمي مع الأداء المدرسي، وقد يُعزى ذلك إلى أن الإيثار، والكِياسة، والروح الرياضية، ووعي الضمير، والسلوك الحضاري، الذي يتمتَّع به المعلمون والمُعلمات؛ له علاقة طردية مع الأداء المدرسي، فالأعمال التطوعية وتَجنُّبُ الوقوعِ بالمشاكل، ومساعدة الزملاء وإظهار الاحترام والمودة لهم، وتَقَبُّلُ القيامِ بالأعمال الإضافية خارج إطار مُتطلبات الوظيفة، تؤدِّي كلُّها إلى تحقيق أهداف المدرسة، وتلبيةِ متطلبات سوق العمل، من خلال تخريج كوكبةٍ من الطلبة، يحملون معهم أخلاقَ وأفعالَ مُعلِّميهم، كقدوه لهم في حياتهم المِهنيَّة المُستقبلية؛ على عكس صمت الإذعان، والصمت الدفاعي الذي يُقلِّل من هِمَمِ المعلمين واندفاعهم، ورضاهم في العمل الذي يَصبُّ في الأداء الكلي للمدرسة ويَخفضه.

التوصيات:

توصي الدراسة بالآتي:

-ضرورة قيام الإدارة بالاهتمام بالمعلم عن طريق إفساح المجال أمامهم؛ لإبداء آرائهم، وقبول مقترحاتهم، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، وتنميتهم عن طريق الورش والدورات وبهذا يتم خلق نظام اتصال مرن وفعال في المدرسة.

-تحديد فرق من المعلمين للتكليف بالمسؤوليات المدرسيَّة -كلٌّ على حدة-؛ حتى يقلَّ الضغطُ عليهم، وتنخفضَ الأعباءُ الإضافية، ويكونَ هناك وقتٌ للعطاء والمبادرة، ونشر روح التعاون بينهم، مما يؤدي إلى تقليل المشكلات المدرسية وبناء مجتمعات تعلم مهنية تقوم على تبادل الخبرات.

-ينبغي على الإدارة المدرسية حثُّ المعلمين على الصراحة، والتعبير عن مشاعرهم -بعيدًا عن التخويف والترهيب-.

-زيادة اهتمام الإدارة المدرسية بسلوكيات المُواطَنَة التنظيمية في المدرسة، من خلال: نشر الثقافة السلوكية؛ لزيادة الولاء وللحصول على الأداء المُتميِّز في العمل ورفع الكفاءة، وترسيخ مفهوم الخدمة والتعاطف والمساعدة في المدرسة.

-اهتمام وزارة التربية بعناصر الأداء المدرسي أداء الفرد، والمبنى المدرسي، والمنهج الدراسي، والبيئة التعليمية، واعطائهم الأولوية في التخطيط، ووضع بعين الاعتبار مستوى المدارس وجاهزيتها للمسيرة التعليمية.

-على الإدارة المدرسية تكثيف الاجتماعات مع المعلمين، والسعي إلى التباحُث ومناقشة كُلِّ ما يتعلق بسير العملية التعليمية، مع وجوب تَبنِّي الحوارِ المفتوح للمناقشة، حتى يتم حصر المشاكل التي يُعاني منها المعلمون داخل المدرسة، من خلال لقاءاتٍ دورية مُستمرة معهم في الأقسام، ومحاولة الوصول إلى حلولٍ لمنع تفاقمها في المستقبل.

المقترحات:

تقترح الدراسة الآتي:

-دراسة أثر ممارسة الصمت التنظيمي على متغيراتٍ أخرى ذات صلة؛ كالاحتراق الوظيفي، والرشاقة التنظيمية، ومقاومة التغيير التنظيمي.

-دراسة أثر ممارسة سلوك المُواطَنَة التنظيمية على متغيرات أخرى ذات صلة؛ كالأنماط القيادية، والرضا الوظيفي.

-إجراء دراسة على المرحلة الابتدائية والمتوسطة، ومقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية، حتى تُعمَّمَ النتائج.

-إجراء دراسة على مجتمع القياديين التربويين كمديري المدارس، والموجهين الفنيين، ورؤساء الأقسام العلمية، ومقارنة نتائجها بالدراسة الحالية.

-دراسة مفهوم الصمت التنظيمي من خلال نموذج أبعادٍ أخرى لم يُتَطَرَّقْ إليها في الدراسة الحالية.

قائمة المراجع:

1.إبراهيم، حسن وحلاق، محمد. (2020). واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة حماة، 3، (17).

2.أبو مديغم، سالم وطشطوش، رامي وحجازي، عبد الحكيم. (2018). دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27 (2)،834-815.

3.أحمد، مصطفى. (2018). تقويم الأداء المدرسي في ضوء المعايير العالمية لتصنيف المدارس الثانوية، وإمكانية الإفادة منها في مصر [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة جنوب الوادي.

https://www.researchgate.net/publication/333717015

4.أمين، أحمد. (2017). أثر الصمت التنظيمي على سلوك المُواطَنَة التنظيمية: دراسة تطبيقية على المعلمين بالكادر العام التابعين لقطاع التعليم بجامعة المنصورة. مجلة التجارة والتمويل، (2)، 208-159.

5.البشابشة، سامر، الحرارحشة، محمد. (2011). أثر أبعاد الدافعية على سلوك المُواطَنَة التنظيمية: دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين في بلديات المحافظات جنوب الأردن.المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 7 (4)، 647-680.

6.القرني،صالح. (2015). محددات سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز وعلاقته ببعض المتغيرات التنظيمية والديمغرافية. مجلة مستقبل التربية العربية، 22 (96)، 384-297.

7.بومنقار، مراد ووادي، أمين. (2016). ظاهرة الصمت التنظيمي في المؤسسات العمومية الجزائرية دراسة ميدانية بمؤسسة اتصالات الجزائر في مدينة عنابة، مجلة رؤى اقتصادية، 6 (1)، 235-221.

8.جاب الله، مها ورجب، مصطفى وعبد التواب، عبد التواب. (2018). تقويم الأداء المدرسي في ضوء خبرات بعض الدول [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر الدولي التاسع، التعليم والمجتمع المدني وثقافة المُواطَنَة، جمعية الثقافة من أجل التنمية – سوهاج.

9.جابرين، بديعة. (2019). فاعلية التدريب المهني للمعلمين في منطقة النقب وعلاقته بالأداء المدرسي كما يتصورونه [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.

http://search.mandumah.com.kulibrary.vdiscovery.org/Record/1156

10.حسان، محمد (2018). الالتزام التنظيمي والمناخ التنظيمي وعلاقتهما بسلوك المُواطَنَة التنظيمية: دراسة تطبيقية على شركة الاتصالات السعودية بحائل، مجلة البحوث التجارية، جامعة زقازيق، 40، (1)، 220-196.

11.عبد الواحد، يارا. (2020). أثر رأس المال النفسي على أبعاد الصمت التنظيمي بالتطبيق على العاملين بجامعة المنوفية. المجلة العلمية التجارة والتمويل، 40 (1)، 173-212.

https://journals.ekb.eg/article_125694.html

12.البنوي، مها. (2017). العلاقة بين الصمت التنظيمي والاحتراق الوظيفي "دراسة تطبيقية على الأطباء البشريين في مستشفيات جامعة الزقازيق". مجلة التجارة والتمويل، 37 (1)، 49-1.

https://journals.ekb.eg/article_126472.html

13.الحسيني، عزة. (2015). الجدارات القيادية وتحسين الأداء المدرسي في جمهورية مصر العربية، مجلة الإدارة التربوية- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 15، (5)، 64-52.

14.الحضرمي، نوف. (2017). الصمت التنظيمي وتأثيره على إنتاجية أعضاء هيئة التدريس ورضاهم الوظيفي في بعض الجامعات السعودية. مجلة الإدارة التربوية،16، (16)، 145 – 224.

15.حمانة، الزهرة. (2016). المناخ التنظيمي وعلاقته بسلوك المُواطَنَة التنظيمية: حالة مديرية مصالح الفلاحية بأم البواقي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العربي بن مهيدي.

http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/handle/123456789/2254

16.الحيدري، عبد الله. (2019). المناخ المدرسي في مدارس التعليم الثانوي في محافظة أبين، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية- سلسلة الآداب والعلوم التربوية والإنسانية والتطبيقية، (5)، 117-82.

17.خليل، محمد. (2011). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. مكتبة الشقيري للنشر والتوزيع.

18.الخليوي، لينا واليحيى، دلال وعسيري، رباب والدوسري، غزيل. (2017). تقويم البرنامج التربوية ودورها في تحسين الأداء المدرسي في المدارس الثانوية بالرياض. مجلة كلية التربية جامعة بنها، 28 (111)، 49-1.

19.حسين، منى. (2014، مارس 11). مدخل لدراسة السلوك التنظيمي في المؤسسات الحكومية.صحيفة الزمان.https://www.azzaman.com
20.العرياني، محمد. (2016). واقع سلوك الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة العرضيات من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 35 (168)، 835-889.
21.الربيع، تمام والإبراهيم، وعدنان. (2018). إدارة المعرفة لدى مديري المدارس في محافظة إربد وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر معلمي المدارس. جامعة اليرموك، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28، (2)، 661- 691.
22.الزهراني، محمد. (2007). سلوك المُواطَنَة التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمدينة جدة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.http://thesis.mandumah.com/Record/134912
23.سيد، عبد الناصر. (2018). تحليل مشكلة الصمت التنظيمي (المظاهر والأسباب والنتائج) في المؤسسات الحكومية: دراسة ميدانية مطبقة في محافظتي القاهرة والجيزة. المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية، 32، (2)، 611-676
24.الشريف، أسامة. (2007). تقويم أداء الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.
http://search.mandumah.com.kulibrary.vdiscovery.org/Record/1
25.شفيق، ابتسامة. (2012). تقويم أداء مدراء المدارس الابتدائية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية. مجلة لارك الفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 1(8)، 297–328.
26.شينون، أحمد و غريب، فاطمة. (2019). دور الأنشطة اللاصفية في التفاعل الصفي من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة الجلفة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/handle/123456789/1510
27.الطائي، فيصل. (2017). أثر الصمت التنظيمي على القدرات الأساسية للسلوك التنظيمي الإيجابي: دراسة تحليلية لآراء عَيِّنَة من منتسبي مديرية شرطة كربلاء المقدسة. مجلة الإدارة والاقتصاد، 6(21)، 53 -94.

28.الخليفة، محسن. (2009). مهارات الاتصال الفعال. القاهرة: دار المعارف.
29.العامري، أحمد. (2003). محددات وآثار سلوك المُواطَنَة التنظيمية في المدارس. مجلة الاقتصاد والإدارة، 2 (17)، 1-19.
30.العامري، عبد العزيز. (2020). العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوكيات المُواطَنَة التنظيمية لدى معلمي وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية. مجلة جامعة الناصر، 2 (16)، 168-115.
31.علي، عون وعصام، بوزيدي. (2018). سلوك المواطنة التنظيمية كمدخل لفعالية المنظمة. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 6، 133-146.
32.أحمد، إيمان وعزب، إيمان. (2021). تفعيل محددات أداء الإدارة المدرسية بجمهورية مصر العربية على ضوء بعض المداخل الإدارية المعاصرة. مجلة كلية التربية، 45، 215-326.
33.عبد الكبير، صالح وأحمد، عبد السلام وحزام، عديلة وباطائع، حسن وعبد الله، حسين وردمان، ذكرى وعيوري، وفرج. (2011). نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية: دراسة ميدانية. مركز البحوث والتطوير التربوي.
34.عبود، زينب وحسين، ظفر. (2015). أسباب الصمت التنظيمي وأثرها في أداء المعلمين. مجلة جامعة بابل، 23 (3)، 258-233.
35.العجمي، أريج. (2019). واقع برامج تحسين الأداء المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 9 (2)، 3- 32.
36.العجمي، منيرة. (2020). واقع تطبيق قيادات المدارس الثانوية بدولة الكويت لمؤشرات الأداء في تجويد الأداء المدرسي: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية. 30 (3)، 201-175.
37.عداوي، عائشة. (2019). الممارسات الإدارية والفنية لدى قائدات مدارس صبيا وأثرها في تحقيق جودة الأداء المدرسي. المجلة التربوية، 60، 141-179.
38.العنزي، حجي. (2018). مستوى الدعم التنظيمي المدرك في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقته بسلوك المُواطَنَة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3 (1)، 73-49.

39.عوجه، أزهار. (2019). الصمت التنظيمي وتأثيره في سلوك المُواطَنَة التنظيمية: دراسة تحليلية في المعهد التقني [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الفرات الأوسط التقنية.
http://journals.uokufa.edu.iq/index.php/ksc/article/view/8586/0
40.غليظ، شافية. (2019). واقع الصمت التنظيمي في مؤسسات التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الإنسانية، 6 (2)، 612-589.
41.الفاعوري، حمود. (2004). أثر الصمت التنظيمي على المشاركة في صنع القرارات التنظيمية. مجلة مؤتة، 19 (2)، 151-188.
42.القحطاني، عبد العزيز. (2019). متطلبات تطبيق مؤشرات منظومة الأداء المدرسي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 3 (61)، 1- 56.
43.كاظم، أمينة. (2014). تقويم والجودة الشاملة في التعليم. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 7 (18)، 201-1.
44.محاميد، نجوى. (2018). درجة ممارسة مديري مدارس الإعدادية في منطقة المثلث الشمالي لإدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.
https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/4195
45.الهواشلة، يونس و حجازي، عبدالكريم و كنعان،عيد. (2019). المشكلات الإدارية في المدارس الثانوية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27 (3)، 249-528.
46.الريثي، عبد الله. (2021). أسباب ميل العاملين لسلوك الصمت التنظيمي. مجلة دراسات في التعليم العالي، 19 (19)، 192-165.
47.الوهيبي، عبد الله. (2014). أثر المناخ السائد في الدوائر الحكومية بمنطقة القصيم في الصمت التنظيمي. المجلة الأردنية في إدارة الاعمال،10 (3)،٣٦٥-٣٨٩.
48.مراد، صلاح وهادي، فوزية وجاد الرب، هشام. (2017). الإحصاء الاستدلالي في العلوم السلوكية. دار الكتاب الحديث.
49.مراد، صلاح وهادي، فوزية. (2014). طرائق البحث العلمي تصميماتها وإجراءاتها (ط.2). دار الكتاب الحديث.

50.المسوري، أحمد. (2012). واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين. مجلة الأستاذ، (201)، 688-665.
51.مناصرية، رشيد وبن ختو، فريد. (2015). سلوك المُواطَنَة التنظيمية وأهميته في تحسين أداء المعلمين: دراسة حالة مؤسسة اتصالات الهاتف النقال موبيليس وحدة ورقلة. مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، 4 (2)، 231-221.
52.موسى، رشاد. (1996). تقويم الطلاب لمعلم المرحلة الثانوية. اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية، 25 (119)، 74-96.
53.نعرورة، بو بكر. (2020). أثر الصمت التنظيمي في أبعاد سلوك المُواطَنَة التنظيمية لدى المؤسسة الاقتصادية: دراسة ميدانية بوكالة الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي للعمال الأجراء بالوادي CNAS. مجلة مجاميع المعرفة- المركز الجامعي علي كافي بتندوف،6 (2)، 497 – 513.
54.Aacha, Mary. (2010). Motivation and the performance of primary school teachers in Uganda: a case of Kimaanya-Kyabakuza Division, Masaka District. [Unpublished master's dissertation] . Makerere University.http://196.43.133.114/handle/10570/2145
55.Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol,E&Salalı, ET.(2014). The relationship between the school climate and the behaviors of organizational silence among teachers. Journal of Teacher Education and Educators 3 (1), 25-52.
56.Bağ, D &Ekinci, C. E. (2018). Organizational silence behaviors of faculty members, their causes and consequences. Journal of Human Sciences, 15 (1), 567
57.Baken, I., Buyukbese, T., Ersahan, B., &Kefe, I. (2013). The effect of organizational commitment on woman employee's citizenship behavior. Indian journal of applied, research, 3 (2), 202-204.
58.Blackmon, K., & Bowen, F. (2003). Spirals of Silence: The Dynamic Effects of Diversity on Organizational Voice. Journal of Management Studies, 40(6),1393-1417
59.Nafei, W. (2016). Organizational Silence: Its Destroying Role of Organizational Citizenship Behavior, International Business Research, Canadian Center of Science and Education, vol. 9(5), pages 57-75
60.Beheshtifar, M., Borhani, H., & Moghadam, M. (2012). Destructive role of employee silence in organizational success, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 2 (11) ,275-282.
61.Bagheri,G.,Zarei,R.,&Aeen,M. (2012).Organizational silence Basic concept and its Development Factors. Ideal Type of Management, 1(1), 47-58.

62.Cinar, o., Karcioglu, f., Aliogullari, z., &Duygu. (2013). The relationship between organizational silence and organizational citizenship behavior: a survey study in the province of Erzurum. social and behavioral sciences, (99), 314-321
63.Cla ' udia S, Sarrico ., & Maria J. Rosa. (2008, March 26 – 29). Measuring and comparing the performance of Portuguese secondary schools " A confrontation between metric and practice benchmarking[presented paper]. The International Research Society for Public Management Conference , Brisbane , Australia. www.emeraldinsight.com/1741-0401.htm
64.Definition of communication: https://www.merriam-webster.com/dictionary/communication
65.Fatima, A., salah, s., khan, s., hassan, m., &hoti, h. (2015). Impact of Organizational Silence on Organizational Citizenship Behavior: Moderating Role of Procedural Justice. Journal of Economics, Business and Management, 3 (9).
66.GÜNAY, Gülsevi. (2018). Relationship between Job Satisfaction, Organizational Citizenship Behavior and Employee Performance: Sample of Edirne Financial Office Employees in Turkey. American International Journal of Contemporary Research, 8 (1), 64-74.
67.Helmiati., Abdillah., Muhammad., Anita., Rizqa., &Nofianti, Leny. (2018). Organizational trust and organizational silence: the factors Predicting organizational commitment. International Journal of Engineering and Technology 7(3.35),126-131.
68.Jahangir., Muhammad., & Abdullah, Mehreen. (2017). A REVIEW OF ORGANIZATIONAL SILENCE ANTECEDENTS AND ITS IMPACT ON JOB ATTITUDES. Sarhad Journal of Management Sciences, 3 (01).
69.Matthew, C., Ulcca, J.H., & Sara, W. (2014). Practical guide to designing comprehensive principal evaluation systems, Revised edition, Center on Great teachers & leaders. American institutes for research (AIR), 10-11.
70.Miao, Ren. (2011). Perceived Organizational Support, Job Satisfaction, Task Performance and Organizational Citizenship Behavior in China. Institute of Behavioral and Applied Management, 12 (2),105-127.
71.Morrison, E.W. & Milliken, F. J. (2000). Organizational Silence: A Barrier to change and Development in a Pluralistic World. The Academy of Management, 25 (4).

72.Morrison., Elizabeth, W., & Milliken, Frances. J. (2000). Organizational Silences: A Barrier to Change and Development in A Pluralistic World. The Academy of Management Review, Mississippi State, 25 (4).
73.Najafi, H., &Khaleghkhah, A. (2017). The impact of organizational silence on organizational performance (Case study: Nurses of Mazandaran Bo-Ali-Sina hospital). Iranian Journal of Nursing Research, 12 (5), 45-52.
74.Nenette, Ma. (2002). The View Form left. Business World Journal,1 .
75.Asikhia. O. U, Francis-Odii, M. I. &, Oduyoye, O. (2020). Debate on the Role of Organizational Silence Behaviors and Employee Efficiency, Global Journal of Management and Business Research, 20 (6), 10.
76.Robert J. Sternberg. (2004). Handbook of Creativity. United states of America: Cambridge university press.
77.Sani, Achmad. (2013). Role of Procedural Justice, Organizational Commitment and Job Satisfaction on job Performance: The Mediating Effects of Organizational Citizenship Behavior. International Journal of Business and Management, 8(15), 5-67.
78.Shojaie., Samereh., Matin., Hasan Zaree., & Barani, Ghasem. (2011). Analyze the infrastructures of Organizational Silence and Ways to get rid of it, Procedia – Social and Behavioral. Sciences 30, 1731-1735.
79.Slade, Michael Ross. (2008). The Adaptive Nature of Organizational Silence: A Cybernetic Exploration of the Hidden Factory[A dissertation]. George Washington university.
80.Tahmasebi, F., Sobhanipour, S., &Aghaziarati, M. (2013). Burnout, explaining the role of organizational silence on its influence: Case study: Select executive organizations of qom province, Journal of Basic and APPlied Scientific Research,3 (8), 272-282.
81.Tehseen, Shehnaz. (2015). Factors Influencing Teachers' Performance and Retention. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6 (1), 233-244.
82.UNESCO. (2016). "Global Education Monitoring Report, Education for People and Plant: Greeting Sustainable Futures for All", United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
83.Ladebo, O. J. (2005). Relationship between Citizenship Behaviors and Tendencies to Withdraw among Nigerian Agribusiness Employees. Swiss Journal of Psychology, 64 (1), 41–50.

The relationship between Organizational Silence, Organizational Citizenship Behavior and School Performance in secondary schools in the State of Kuwait.

Preparation: Latifa Sharif Yousif Al-Qallaf, Kuwait University - State of Kuwait

The supervisor: Dr. Maryam Al-Mazkor

Abstract: The study aimed to identify the relationship between organizational silence - in two dimensions - and the behavior of organizational citizenship - with its five dimensions - and school performance in general education schools - especially for the secondary stage - from the perspective of Kuwaiti school teachers, following the descriptive correlative approach, a questionnaire was applied to a random sample Simple (660) teachers, in Kuwait, and using the appropriate statistical tools, results are as follows (1) The level of organizational silence - in its two dimensions for teachers, in general - was average, according to perceptions, (2) The degree of organizational citizenship behavior - with its five dimensions - was low. (3) School performance was rated low, according to responses. (4) There is a correlation between: organizational silence and organizational citizenship behavior (weak negativity), organizational silence and school performance; (medium negative), organizational citizenship behavior and school performance appeared (medium positive). The study recommends: (a) the administration must allow teachers to express their opinions, while adopting open dialogue, (b) the need to conduct training workshops to improve communication skills, (c) the school administration should urge teachers to be frank and express their feelings.

Key words: organizational silence, organizational citizenship behavior, school performance.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 18 سبتمبر 2022
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي

د. محمد جمال صالح محمد

قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة أسوان- مصر

ملخص: هدف البحث الحالي إلى تقصي فاعلية وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتكونت مجموعة البحث من (36) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أحمد محمد موسى الثانوية بنات التابعة للإدارة التعليمية بكوم أمبو، تم تقسيمهما إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عددها (18)، والأخرى ضابطة بلغ عددها (18)، وتحددت مُشكلة البحث الحالي في ضعف مُستوى مهارات التفكير التأملي، واعتمد البحث الحالي على المنهجين: الوصفي، والتجريبي، وتوصل الباحث إلي نتائج مُؤداها وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين مُتوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، ونسبة الكسب المُعدل لـ"بليك" كانت مقبولة، وحجم تأثير الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية مُرتفعًا بصفة عامة، أي أن الوحدة ذات فاعلية في تنمية مهارات التفكير التأملي، وبناء على نتائج البحث أوصى الباحث بضرورة استخدام استراتيجيات النظرية البنائية عند تخطيط مناهج التاريخ، وتدريسها، وضرورة عقد دورات تدريبية لمُعلمي التاريخ؛ لتدريبهم على استخدام هذه الاستراتيجيات في تخطيط الدروس وتنفيذها.

الكلمات المفتاحية: البنائية الاجتماعية، التفكير التأملي.

مُقدمة:

إن التطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العصر الحالي، وما تمخض عنه من تضاعف حجم المعرفة كمًا وكيفًا أصبح تعليم التفكير وتنميته أحد الركائز المهمة في المنظومة التربوية الحديثة؛ مما دفع التربويين إلي توجيه عنايتهم و جهدهم إلي الدور الذي تقوم به المدرسة كونها إحدى المُؤسسات المُجتمعية المسئولة عن تربية الطالبات، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم التفكيرية بشكلٍ عام.

ولهذا زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بموضوع تحسين وتطوير مهارات التفكير العليا لدى طالبات المدارس في جميع المراحل، ولقد أدى ذلك إلي ظهور اتجاهين في كيفية تطوير تلك المهارات لديهم، الاتجاه الأول يرى أن يتم ذلك من خلال دروس وبرامج خاصة، والاتجاه الثاني يرى إمكانية تطوير مهارات التفكير من خلال الحصص اليومية للمواد الدراسية، وخاصة في مادة التاريخ؛ مما يُساعدهم على غرس وتنمية تلك المهارات لدى الطالبات (قارة، والصافي،2010: 87) .

وتهدف مادة التاريخ إلى تعليم الطالبات كيف يُفكرون حيث أصبح منهج التاريخ وسيلة من الوسائل التي تُساعد علي اكتساب مفاهيم وتعميمات ومهارات وأساليب بحث تُساعد علي فهم أكثر للمادة التاريخية (البرعي،2008: 17)، كما تكمن أهمية مادة التاريخ كمادة دراسية في أنها تساهم بشكلٍ فعال في تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات؛ لأنه لا تتضح قيمتها في تقديم معلومات تاريخية مُجردة فحسب، وإنما لإكساب الطالبات المهارات العقلية العليا من نقد وتحليل وتفسير واستنتاج وإصدار للأحكام، وهذا هو الدور الحقيقي الذي ينبغي أن يتحقق من خلال تدريس التاريخ (عبد الوهاب،2008: 279).

وتعد تنمية مهارات التفكير التأملي من أهم أهداف تدريس التاريخ في المراحل التعليمية المُختلفة، نظرًا لمُناسبة طبيعة موضوعات التاريخ لتلك المهارات؛ حيث أن الموضوعات والأحداث والقضايا التاريخية تحتاج إلي التأمل والمُلاحظة الثاقبة، والكشف عن المُغالطات الموجودة بها، وإعطاء التفسيرات المُقنعة لبعض أحداثها، والوصول إلى بعض الاستنتاجات، وإقتراح الحلول المُناسبة؛ مما يُسهم في حل المُشكلات بطريقة منطقية بعيدًا عن العشوائية، والتوجه نحو أهداف مُعينة؛ بحيث يصل المُتعلم إلى مرحلة مُتقدمة من الانفتاح العقلي علي نفسه، وعلي الآخرين، وعلي البيئة المادية المُحيطة به.

ونظرًا لأهمية مهارات التفكير التأملي في مُختلف المراحل الدراسية بصفة عامة، والمرحلة الثانوية بصفة خاصة قد نشط عدد من الباحثين في إجراء مجموعة من البحوث والدراسات استهدفت تنمية هذا النمط من التفكير لدى المُتعلمين من خلال تعليم التاريخ وتعلمه، منها: دراسة سعيد (2007) التي أظهرت نتائجها اثر إستخدام نموذج ريجليوث للتدريس الموسع في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات التفكير التأملي لدي طالبات الصف الأول الثانوي، ودراسة حسن (2010) فاعلية استخدام استراتيجيتي المتناقضات والأمثلة المضادة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتوصلت أحمد (2013) إلي فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ودراسة عبد الله (2014) التي أكدت أثر إستخدام مدخل الأماكن التاريخية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأظهرت نتائج دراسة محمد (2015) فاعلية برنامج إثرائي في التاريخ علي تنمية مهارات التفكير التأملي لدي الطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية، وأشارت نتائج دراسة المسيري (2015) إلي فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية المهارات الاستقصائية والتفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكان من نتائج دراسة العدوان (2016) والتي أظهرت فاعلية التدريس الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بالأردن، وأظهرت نتائج دراسة دياب، ومغاوري، ومسعود (2018) فاعلية المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وأشارت نتائج نتائج دراسة السيد (2019) إلى فعالية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والقدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وجاءت نتائج دراسة أبو ريا- والفيقي، وأبو حجاج (2021) لتُؤكد على تأثير استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

يتضح من مُراجعة تلك المجموعة من الدراسات والبحوث السابقة أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المُتعلمين في مراحل التعليم المُختلفة، كما أظهرت نتائجها أن الواقع التعليمي في مدارس التعليم العام، وخاصة الثانوية يحول دُون

تنمية هذه المهارات ومُمارستها، كذلك تركيز المُتعلمين علي حفظ الحقائق والمعلومات التاريخية، كما أن المُعلمون يستخدمون طرق وأساليب ومداخل واستراتيجيات ونماذج تدريسية لا تعمل علي تنمية القدرات التأملية لدى المُتعلمين، استخدمت طرق وأساليب واستراتيجيات ونماذج تدريسية مُتنوعة لتنمية مهارات التفكير التأملي مثل: نموذج ريجليوث، واستراتيجية المتناقضات، واستراتيجية الأمثلة المضادة، واستراتيجية التساؤل الذاتي، ومدخل الأماكن التاريخية، كما يتضح عدم وجود أي دراسة عربية أو أجنبية – في حدود علم الباحث- استهدفت تقصي فاعلية وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ينبغي البحث عن طرق واستراتيجيات تدريسية تعمل على إثارة التفكير التأملي لدى المُتعلمين، والاستخدام الأمثل لها؛ بحيث تُساعد على مُمارسة أنشطة التفكير في مُستوياتها البسيطة والمُعقدة، وإثارة تحفيزهم من خلال الدمج بين مهارات التفكير التأملي ومُحتوى المناهج الدراسية؛ بهدف التوصل إلى فهم الأحداث التاريخية وإدراك المغزى منها، بما يُمكنهم من رسم صورة ذهنية حول تلك الأحداث وتأثيراتها على الأحداث الحالية.

وقد شهد البحث التربوي تحولات في نظرته للعملية التعليمية من قبل الباحثين حيث تم التركيز على ما يتم داخل عقل المُتعلم من عمليات معرفية، مثل: قدرته علي التذكر، ومُعالجة المعلومات، وإنماء تفكيره ودافعيته وانغماسه في التعلُّم، وكل ما يجعل التعلُّم لديه ذا معني، وقد تمخض عن ذلك نظريات عديدة للتعليم، منها النظرية البنائية الاجتماعية التي تُؤكد على فاعلية استراتيجيات التدريس في تشجيع التلاميذ علي المُشاركة الفعالة النشطة في المواقف التعليمية، والتفاوض الاجتماعي مع المُعلم والأقران بما يُشجع علي بناء المعرفة الحالية ودمجها في المعرفة السابقة (زيتون، وزيتون،2003: 156)، (مازن،2011: 222).

وتُؤكد النظرية البنائية الاجتماعية علي التركيز علي التفاعل الفردي والجماعي، وجعل عملية التعلم تعتمد علي مُشاركة المُتعلم في بيئة التعلم، وذلك في سياق عملية ثقافية واجتماعية مُنظمة يكون التفاعل فيها وجهًا لوجه، وتعميق الفهم للكيفية التي يتعلم بها المُتعلم، وإبراز دور الثقافة الاجتماعية، ونقل بؤرة الاهتمام إلي الخبرة

الاجتماعية للمُتعلم، والتركيز علي اللغة، بوصفها نصف الفهم والمعرفة، وأساس التفاعلات الاجتماعي.

لم تقدم النظرية البنائية الاجتماعية نماذج وطرق واستراتيجيات تدريسية محددة بذاتها، وانما قدمت معايير للتدريس الفعال؛ لذا انبثقت منها عديد من النماذج والطرق والاستراتيجيات التدريسية، منها: نموذج التغير المفاهيمي، ونموذج التعلم التوليدي، وخرائط المفاهيم، ونموذج الشكل(v)، ونموذج التعلُّم البنائي، واستراتيجية التعلُّم التعاوني، واستراتيجية دورة التعلُّم، واستراتيجية خرائط المفاهيم، والخرائط الدلالية، واستراتيجية التعارض المعرفي، واستراتيجية عظمة السمكة، واستراتيجية تسلق الهضبة.

وتُعد استراتيجية تسلق الهضبة تطبيقًا تربويًا، وترجمة لبعض أفكار النظرية البنائية الاجتماعية ومُنطلقاتها (عباس، 2007: 170-172)، وقد ظهر مصطلح استراتيجية تسلق الهضبة لأول مرة في دراسة لـ "وود" "Wood" و"روس" "Ross" عام (1976)، وكان هدفها تفعيل دور المُعلم في جعل المُتعلم المبتدئ قادرًا على حل المُشكلة التي تفوق قدراته الفردية من خلال عملية التأمل (زاير، 2012: 232).

وترتكز هذه الإستراتيجية على مفهوم ما فوق المعرفة، وتهتم بتنمية التفكير والمهارات العقلية لمُعالجة المعلومات والسيطرة على أنشطة التفكير العاملة والمُوجهة لحل المُشكلة (أبو رياش، وقطيط، 2008: 74)، وتتكون استراتيجية تسلق الهضبة من سبع خطوات التمهيد، وعرض المشكلة، والتأمل، والتشخيص، وصياغة الحلول، ومُعالجة الحلول، والتقويم (التطبيق (زاير، 2008: 233)، (الحيلة، ومرعي،2009: 226)، (ابراهيم، وجامل، وأبوزيد، ، 2010: 2012).

وقد نَشطُ عدد من الباحثين في إجراء مجموعة من البُحوث والدراسات التي استهدفت تقصي فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تحقيق بعض النواتج التعليمية في المجال التربوي بوصفها استراتيجية فاعلة في عمليتي التعليم والتعلُّم، ومنها: دراسة المنشداوي (2011) التي تَوصلت نتائجها إلي أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع العلمي بالعراق، ودراسة الزغبي (2014) التي كشفت نتائجها عن أثر استخدام إستراتيجية الهضبة في تدريس وحدة الفقه الإسلامي على تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في

قصبة المفرق بالأردن، وتَوصلت نتائج دراسة الراوي، ورشيد (2014) إلى أثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب بعض المفاهيم البلاغية عند طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ بها، بينما وتَوصلت نتائج دراسة الجبوري (2015) إلى أثر استراتيجية تسلق الهضبة في إكتساب المفاهيم التاريخية لدي طلبة الصف الثاني المتوسط لمادة التاريخ الإسلامي بالعراق، وكان من نتائج دراسة العنبكي، والكرخي (2015) أثر استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر، وأشارت نتائج دراسة العموش (2015) إلي أثر إستراتيجيتي الهضبة والأسئلة الثابرة في إكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم ودافعيتهم نحو الكيمياء بالأردن.

يتضح من مُراجعة تلك المجموعة من الدراسات والبُحوث السابقة أنها جميعًا اتفقت على فاعلية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تحقيق عديد من النواتج التعليمي، ومنها: التحصيل المعرفي، والمفاهيم التاريخية والبلاغية والجغرافية والكيميائية، القدرات المكانية، والتنور الجغرافي، كما يتضح عدم وجود أي دراسة عربية أو أجنبية – في حدود علم الباحث- استهدفت تقصي فاعلية وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

مشكلة البحث:

نبع الإحساس بمشكلة البحث لدى الباحثة من خلال:

أولًا- الإطلاع على نتائج البحوث والدراسات السابقة؛ حيث توصل الباحث إلي ما يأتي: أشارة نتائج البحوث والدراسات السابقة إلي أن مشكلات تدني مُستوى مهارات التفكير التأملي لدى الثانوية ترتبط بشكل كبير بطبيعة مناهج التاريخ واستراتيجيات تدريسها التقليدية التي لا تنظر بعين الاعتبار لميول الطلاب واستُعداداتهم وحاجتهم المتفردة، ولا تتيح لهم فرص التعلم ذي المعنى أثناء دراسة التاريخ, وأوصت بضرورة أهمية استخدام أساليب واستراتيجيات وطرق ونماذج تدريسية جديدة لتنمية مهارات التفكير التأملي، كما أوصت بضرورة إعادة النظر في تضمين تلك المهارات بالمنهج والعمل على إثراء كراسات الأنشطة المدرسية بأنشطة يكون الهدف منها تنمية تلك المهارات التي ينبغي تعليمها ومراعاتها للفئة المستهدفة من المتعلمين، وعقد دورات تدريبية للمعلمين لتعريفهم بأساليب تنمية

مهارات التفكير التأملي، الاهتمام بقياس مهارات التفكير التأملي سواءً أكان من الجانب النظري أم من الجانب التطبيقي.

ثانيًا- الخبرة الشخصية؛ لاحظ الباحث من خلال إشرافها على مجموعات التربية العملية بالمدارس الثانوية بمحافظة أسوان بجمهورية مصر العربية أن أغلب معلمي التاريخ يعتمدون في تدريسهم على الطرق المعتادة وعدم توظيف الاستراتيجيات والنماذج التدريسية الحديثة والإفادة منها بصورة صحيحة؛ مما جعلهم يواجهون كمًا من الصعوبات والمُعوقات التي أدت إلي صعوبات أثناء تدريس التاريخ؛ مما أدي إلي ضعف مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات التفكير التـأملي.

رابعًا- آراء الخبراء: قام الباحث باستطلاع رأي عدد (5) المُعلمين من القائمين بتدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية بمحافظة أسوان، وعدد (3) من موجهي المادة، حول منهج التاريخ بالصف الأول الثانوي، فأشار مُعظمهم أن غالبية طالباتهم يجدون صعوبة أثناء المُناقشات الجماعية؛ وذلك لاحتواء المنهج علي عديد من الحقائق والمعلومات والمفاهيم المجردة، ومدي حاجتهم لإيجاد استراتيجيات تدريسية تتناسب مع طبيعته، وطبيعة التفكير التأملي المراد تنميتهما لديهم.

ولتدعيم الإحساس بمشكلة البحث قامت الباحث بالتالي:

أولًا- تحليل كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي للفصلين الدراسيين الأول والثاني: لوُحظ تركيز كتاب التاريخ وكراسة النشاط على مهارة الرؤية البصرية بدرجة كبيرة في كلا الفصلين؛ إلا أنه ينقصها التوازن والترتيب والتنظيم، كما لوُحظ أيضا أن بعض عمليات العلم الأساسية مثل: وضع الحلول المُقترحة، وكشف المغالطات، وهي من العمليات العقلية الراقية تحتل مراكز متأخر مقارنة ببقية المهارات، والخلاصة أن كتاب التاريخ وكرّاسة النشاط للصف الصف الأول الثانوي تتضمن مهارات التفكير التأملي بنسب متفاوتة ولكن تحتاج هذه المهارات إلى إعادة النظر في ترتيب أولوياتها، ونسب كل عملية إلى الأخرى في ضوء مرحلة النمو المعرفي التي يمر بها المتعلم وبطريقة تحقق التوازن والترابط بين تلك المهارات.

ثانيًا- ملاحظة الأداء التدريسي والتعليمي لبعض معلمي التاريخ بمجموعة من المدارس الثانوية؛ وبشكل عام، تبين قلة اهتمام معلمي التاريخ بتخطيط وتنفيذ مواقف وأنشطة تعليمية تهدف إلي تنمية مهارات التفكير التأملي؛ حيث أنهم يركزون في تدريسهم علي نقل المعلومات العلمية الواردة في الكتاب المدرسي للطلاب؛ ونادرًا ما يستخدمون طرقًا واستراتيجيات ونماذج تدريسية من شأنها تنمية تلك المهارات لدى طلابهم.

ثالثًا- القيام بدراسة استكشافية؛ للوقوف على مدي امتلاك طالبات الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير التأملي، تم القيام بدراسة استطلاعية طُبق خلالها اختبارًا مبدئيًا للتفكير التأملي تضمن (15) فقرة على علي مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أحمد محمد موسى الثانوية بنات بمُحافظة أسوان ، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (1)مُستوى نمو مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي

م	مهارات التفكير التأملي	النسبة المئوية لدرجات الطالبات
1	الرؤية البصرية	%49.29
2	الكشف عن المُغالطات	%37.27
3	الوصول للاستنتاجات	%35.23
4	إعطاء التفسيرات	%42.00
5	وضع الحلول المُقترحة	%30.33
اختبار مهارات التفكير التأملي ككل		%40.02

يتضح من جدول (1) ضعف مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ حيث بلغت أعلى نسبة مُئوية في مهارة إعطاء التفسيرات (42.00%)، وكانت أقل نسبة مُئوية في مهارة وضع الحلول المُقترحة (30.33%)، ويعزي الباحث ذلك إلي التركيز على تعليم المادة للطالبات، وإكسابهم ما تضمنه من حقائق ومعلومات أكثر من التركيز على تنمية تلك مهارات.

يتضح مما سبق تدني مُستوى مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ ويُرجع ذلك إلي الاعتماد علي طرق التدريس واستراتيجياته المُعتادة، التي تتطلب من المُتعلمين حفظ المعرفة والمعلومات التي يقدمها المُعلم دون ان يفكروا فيها او يتفاعلوا معها؛ لذا ينبغي إستخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة تُساعد

المُتعلمين علي التفكير التأملي من خلال المشاركة الايجابية والتفاعل النشط في العملية التعليمية، ومن ثم تنمي مهارات التفكير التأملي لديهم.

كما أنه بالنظر إلى الواقع الحالي للتدريس؛ يُلاحظ التركيز على عملية حفظ المعلومات ونقلها بدلًا من التركيز على توليدها، وبات دور المُعلم مُنحصرًا في الإلقاء والتلقين، ودور المُتعلم في الاستماع والحفظ؛ مما يحرم المُتعلم من فرصة التدريب على مهارات التفكير التأملي (السحت، 2016: 261)، وتتفق تلك النتائج مع دراسة علام (2012) التي كشفت عن تدني وجود مهارات التفكير التأملي لدي المُتعلمين، ودراسة المسيري (2016) التي أكدت علي وجود صعوبة لدى المُتعلمين في تنمية مهارات التفكير التأملي..

وبذلك تحددت مشكلة البحث الحالي في: إنخفاض مُستوى مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وقد أُرجع ذلك إلي الطرق والاستراتيجيات والأساليب التدريسية المُتبعة في تدريس التاريخ في المدارس الثانوية، ومن ثم يحاول البحث الحالي مُعالجة هذا الانخفاض من خلال تقصي فاعلية وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أسئلة البحث:

سعي البحث الحالي إلي الإجابة علي السؤال الرئيس التالي: "ما فاعلية وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي"، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

ما مهارات التفكير التأملي المُناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

ما صورة وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

ما فاعلية وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

أهدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

تحديد مهارات التفكير التأملي المُناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي.

بناء وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

قياس فاعلية وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي إلي التحقق من صحة الفروض التالية:

لا يُوجد فرق دال إحصائيًا عند مُستوى (0.05) بين مُتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي ككل، ومهاراته.

لا يُوجد فرق دال إحصائيًا عند مُستوى (0.05) بين مُتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي ككل، ومهاراته.

أهمية البحث: اتضحت أهمية البحث الحالي والحاجة إليه فيما يلي:

الأهمية النظرية: قدم البحث الحالي دراسة نظرية حول النظرية البنائية الاجتماعية، وإستراتيجية تسلق الهضبة ومهارات التفكير التأملي.

الأهمية التطبيقية: وتتمثل في التالي:

- مُخططي مناهج برامج تعليم التاريخ وتعلمه: حيث يُمثل هذا البحث نقطة انطلاق نحو توجيه أنظار مُخططي مناهج برامج تعليم التاريخ وتعلمه نحو بناء برامج في تدريس التاريخ قائمة علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة، وتضمين مهـــارات التفكير التأملي في هذه الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية.

- مُنفذي برامج تعليم التاريخ وتعلمه من مُعلمين ومُوجهين: يُزود مُوجهي التاريخ ومُعلميه بالمرحلة الثانوية بمهارات تخطيط وتنفيذ دروسهم (كتيب الطالب – أوراق

عمل الطالب - دليل المُعلم) بطريقة تُساعدهم على توظيف وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي ؛ الأمر الذي قد يُسهم في تنمية مهـــارات التفكير التأملي، وكذلك يقدم اختبار مهـــارات التفكير التأملي؛ لقياس مدى نموها لديهن.

- طالبات الصف الأول الثانوي المُستفيداين: يُقدم كُتيب للطالبات لكيفية استخدام وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي ؛ الأمر الذي قد يُساعد على دراسة مادة التاريخ بطريقة محببة لديهم؛ مما يُثري المواقف التعليمية التعلُمية، ويُزيد من مُشاركتهم النشطة داخل غرفة الصف؛ مما يُنمي لديهم مهارات التفكير التأملي.

- ميدان البحث في التاريخ: يُسهم البحث الحالي في فتح المجال لاجراء دراسات مُشابهة في تدريس التاريخ في المراحل الدراسية المُختلفة التي تهدف إلى بناء وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي ؛ لتنمية مُتغيرات تابعة أخرى.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي علي الحدود التالية:

بناء وحدة (حضارة مصر القديمة "الفرعونية") من منهج التاريخ للصف الأول الثانوي، المُقررة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020-2021م وحدة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أحمد محمد موسى الثانوية بنات التابعة لإدارة كوم أمبو التعليمية بمحافظة أسوان.

مجموعـــة من مهـــارات التفكير التأملي المُناسبة لطالبات الصف الأول الثانـــوي، وهي: (الـــرؤية البصرية، والكشف عن المُغالطات، والوصول للاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات، ووضع الحلول المُقترحة).

مواد البحث وأدواته: قام الباحث بأعداد مواد البحث وأدواته التالية:

قائمة بمهارات التفكير التأملي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي.

وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية مهارات التأملي.

كُتيب الطالب؛ لدراسة دروس الوحدة المُختارة.

أوراق عمل الطالب؛ لمساعدة الطالبات في دراسة دروس الوحدة المُختارة.

دليل المُعلم؛ لتوضيح كيفية السير في تدريس دروس الوحدة المُختارة.

اختبار مهارات التفكير التأملي.

مصطلحات البحث:

الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية: يُعرف جرائيًا بأنه: "تتابع تعليمي يتضمن مجموعة من الأهداف واستراتيجية التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم لمجموعة من الخبرات التعليمية التي تم بناؤها وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة من خلال سبع خطوات مُتتابعة ومُتكاملة، وهي: التمهيد، عرض المُشكلة، والتأمل، والتشخيص، وصياغة الحلول، ومُعالجة الحلول، التقويم، ويتم تقديمها لطالبات الصف الأول الثانوي؛ بحيث تتعدل المعرفة الداخلية لهن، وتُركز علي تنمية المعرفة أولًا علي المُستوى الاجتماعي ثم المُستوى السيكولوجي الداخلي لهن؛ بهدف عدم الفصل بين أفكارهن والمُكونات الاجتماعية المُحيطة بهن؛ بغرض تنمية التفكير التأملي لديهن".

التفكير التأملي: يُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: "عملية تفكير عقلانية قائمة علي التأمل تُمارس من خلالها طالبات الصف الأول الثانوي مهارات: (الـــرؤية البصرية، والكشف عن المُغالطات، والوصول للاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات، ووضع الحلول المُقترحة)؛ للوصول إلي نتائج محددة، وتقويم هذه النتائج أثناء دراستهن للبرنامج القائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة؛ وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات التفكير التأملي المُعد لهذا الغرض".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: النظرية البنائية الاجتماعية وعلاقتها بتعليم التاريخ وتعلمه بالمرحلة الثانوية:

ظهرت خلال النصف الثاني من القرن الماضي عديد من نظريات التَّعلُّم، التي أفرزت مجموعة من النظريات التعليمية، وكانت النظرية البنائية والنماذج والاستراتيجيات التدريسية التي تُبنى عليها الأكثر قبولًا لدى التربويين (زيتون،2002: 212)

وترجع أهمية النظرية لقدراتها على تحسين جودة التعليم، وإعداد مُتعلمين قادرين على التعلم في عالم سريع التغير، وبالتالي قادرين على التكيف مع عالم مُتغير في ظل المُستحدثات التي تطرأ بلا انقطاع.

تسعى إلى تنمية الوظائف العقلية العليا من خلال التفاعل الاجتماعي داخل غرفة الصف مع التركيز على العوامل ذات التأثير في التنمية المعرفية للطالبات، وسماتهم الشخصية، مثل: العلاقة بين الطالب وإتقان اللغة، وبذلك يُمكن القول بأن طالبات الصف الأول الثانوي الاعتماد على أنشطة خارجية؛ لفهم الأحداث التاريخية إلا أن هذه الأنشطة عادة ما تتحول إلى عمليات وأنشطة داخلية ناتجة عن عملية التأمل التي تُمكنهم من الوصول غلى حلول للمُشكلات التاريخية المعروضة عليهم.

كما تقوم على البنائية الاجتماعية إن المُتعلم يعيش في بيئة اجتماعية، عندما يُمارس عملية التعلم، وهذه البيئة الاجتماعية تتضمن العناصر التي تؤثر عليه أثناء حدوث عملية التعلم، وتتمثل هذه العناصر في المُعلم والأقران والمدير والموجهين والأصدقاء، وجميع الفراد الذين يتعامل معهم أثناء قيامه بأنشطته التعليمية المُختلفة، وهذا التيار من البنائية يركز على بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي.

تتضمن البنائية عددا من الفروض نوجزها كما يلي: الفرض الأول: التعلم عملية بنائية نشطة وغرضية التوجه، والفرض الثاني: تتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يُواجه المُتعلم بمُشكلة حقيقية واقعية (Weatly, 1991: 15)، الفرض الثالث: تتضمن عملية التعلم إعادة بناء المُتعلم لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين (Fleer, 1992:377) ، الفرض الرابع: المعرفة القبلية للمُتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى (زيتون، 2002: 221-222)، .(Graff,

1999:143-169)، الفرض الخامس: يُعد الهدف الجوهري من عملية التعلم إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية المُمارسة على خبرة المُتعلم (Kersten, 2003)، (زيتون، 2007: 44-52).

ويُمكن تعريفها بأنها: "مجموعة الإجراءات والمُمارسات التي يتبعها المُعلم في الموقف التعليمي، والتي تُؤكد على الربط بين المهارات الأساسية للتعلم والحياة العملية التي يعيش فيها المُتعلم تتيح له مواجهة مواقف ومُشكلات حقيقية يُحاولون فيها إيجاد حلول لها، واتخاذ قرارات بشأنها ويتم ذلك رفق مراحل مُتتابعة".

يتضح مما سبق أهمية استخدام استراتيجيات تدريسية تعتمد على البنائية الاجتماعية؛ ذلك لإشراك الطالب في عملية تعلمه من خلال قيامه بمهام حقيقية واقعية، منها استراتيجية تسلق الهضبة.

وتعرفها أحمد (2020: 347) بأنها: "سلسلة من الإجراءات التدريسية المُتتابعة القائمة علي المنحي البنائي تتلخص في سبع مراحل التمهيد، وعرض المُشكلة، والتأمل، والتشخيص، وصياغة الحلول، ومعالجة الحلول، والتقويم (التطبيق) تهيئ التلاميذ لمُواجهة مواقف ومُشكلات حقيقية، وتُوفر مُناخًا تعليميًا آمنًا يسمح بالمُناقشة وتنوع الآراء وتبادل الخبرات وفَهم الأحداث اليومية، وفيها يكون المُتعلم مُكتشفًا وباحثًا عن المعرفة ومسئولًا عن تعلمه".

ويُعرفها الباحث بأنها: "سلسلة من الإجراءات التدريسية المُتتابعة القائمة علي المنحي البنائي تتلخص في سبع مراحل التمهيد، وعرض المُشكلة، والتأمل، والتشخيص، وصياغة الحلول، ومُعالجة الحلول، والتقويم (التطبيق) تهيئ المُتعلمين لمُواجهة مواقف ومُشكلات حقيقية، وتُوفر مُناخًا تعليميًا آمنًا يسمح بالمُناقشة وتنوع الآراء وتبادل الخبرات وفَهم الأحداث اليومية، وفيها يكون الطالب مُكتشفًا وباحثًا عن المعرفة ومسئولًا عن تعلمه".

ويُشير أحمد (2014)، والشاعر (2015)، والصوالحي (2017)، والفتلي ، والمظفر (2019) أن استراتيجية تسلق الهضبة تتكون من سبع خطوات التمهيد، وعرض المشكلة، والتأمل، والتشخيص، وصياغة الحلول، ومُعالجة الحلول، والتقويم (التطبيق).

ويُشير الزغبي (2014: 13-12) إلي أن أهمية استراتيجية تسلق الهضبة ترجع إلي أنها تعمل علي تشجيع المُتعلمين علي التفكير، ويُؤكد الجبور، وحسين (2015: 548-549) على أن استراتيجية تسلق الهضبة تعمل على تحقيق تنمية شاملة لقدرات المُتعلمين ومهاراتهم الفكرية والادائية وبناء علاقات اجتماعية، وويرى سيفين (2021: 229) أن استراتيجية تسلق الهضبة تُساعد على إكتساب مهارات التفكير العليا، ويرى علي (2017: 22) أنه نظرًا لأن استرتيجية تسلق الهضبة تُعد وسيلة رئيسة لحل المُشكلات والمُناقشة تُساعد علي مُعالجة الفروق الفردية بين المُتعلمين من خلال طرح الأسئلة والمُناقشات.

المحور الثاني: التفكير التأملي وعلاقته بتدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية:

حاول عديد من الباحثين تقديم تعريف واضح للتفكير التأملي؛ لأنه يُعد من المفاهيم الغامضة التي يصعب تعريفها بشكلٍ مُحدد، فهناك تباين بين علماء النفس في تحديد ماهية التفكير التأملي؛ نظرًا لاختلاف أطرهم الفلسفية، والنظرية، والثقافية في النظر للتفكير التأملي، الا أنهم حاولوا توضيح مفهوم للتفكير التأملي بحيث يكون مُشتملًا علي مهاراته ومُكوناته المُختلفة؛

وعرف "ويلسون" (Wilson,2003:122) مهارات التفكير التأملي بأنها: "مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها المُتعلم من أجل جمع المعلومات وتخزينها في عقله، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول للاستنتاجات وصنع القرارات".

وعرفه "زافي، جورا" (Zehavi , Giora, 2007: 84) بأنه: "العمليات العقلية التي يقوم بها المُتعلم؛ لتقييم مسارات تفكيره، والحكم على كيفية التفكير في موقف مُحدد أو حل مُشكلة ما؛ حيث أنه إنه ينقل المُتعلم من المعرفة إلى ما وراء المعرفة؛ مما تُساعده على تنظيم البناء المعرفي".

بينما تراه "ليونز" (Lyons, 2010: 12) أنه: "نوع من التفكير الذي يعتمد على مُعالجة أكثر من موضوع في العقل، وإعطائها اهتمامًا جديًا على التوالي".

كما يُعرفه كل من "كاننج، وريد" (Canning, Reed,2010: 120 – 121) بأنه: نوع من التفكير الذي يشمل حالة من الشك والتردد والارتباك ووجود صعوبة عقلية

تدعو إلى التفكير وعمل البحث والاستفسار والعثور على المواد التي يُمكن أن تحل هذا الشك".

ويعرفه الباحث بأنه: "عملية عقلية يُراقب فيها الطالب ويُراجع مُعتقداته، وأداءاته التدريسية، وحله للمُشكلات، كما يتبع خطوات أسلوب حل المُشكلات، ولكن ليس هناك حلولا صحيحة وأخرى خاطئة، ويتضمن قدرة الفرد في تبصر الأعمال واستقصاء الظواهر المُختلفة، وضرورة تحليل الظواهر والمواقف إلى عناصرها المُختلفة، واقتراح حلول مُعينة للموقف المُشكل وتقييم مدى فاعلية هذه الحلول".

ولقد أكد جابر (1997: 11) على أن التفكير التأملي ضروري للمُعلم والمُتعلم، ويرى حبيب (2003: 24) أن أهمية التفكير التأملي بالنسبة للطلاب ترجع إلى اكسابهم المُتعة من خلال الاثارة العقلية المعرفية والتحدي، فتصبح عقولهم مُرتبطة ومُزودة بحل المُشكلات، كما ويرى "كيم" (kime, 2005:6) أن أهمية التفكير التأملي ترجع إلي أنه يُشجع المُتعلمين على الوصول إلى فهم عميق للمادة الدراسية ويُحدث تغيرات في طريقة التعامل مع المُستقبل وزيادة الدافعية المُتعلم نحو التعلم

وتُؤكد عبد الوهاب (2005: 178) على أن أهمية التفكير التأملي تتلخص في مُساعدة المُتعلمين على التفكير في المفاهيم المُجردة والمحسوسة، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، وويرى "سونج" (Song, et. all., 2006: 75) أن أهمية التفكير التأملي تتمثل في مُساعدة الطلاب على القيام بربط المعرفة الجديدة بفهم سابق، وجعل المُتعلم مُنفتح عقليًا وتنمي لديه الإحساس بالمسئولية، ويُؤكد "هدبرج" (Hedberg, 2009: 10) على أن التأمل ضروري لعملية التعلم؛ حيث يُنمي التعلم ذو المعنى، وقد لخصت السليم (2009: 106) فوائد التفكير التأملي للمُتعلمين في مُساعدته على ربط المعلومات الجديدة بالفهم السابق، والتفكير في المفاهيم المجردة والمحسوسة.

يتضح مما سبق أن التفكير التأملي من أنماط التفكير الذي يتميز بأهمية خاصة في العملية التعليمية، إذ يُشكل هدفًا تربويًا تُركز عليه أغلب خطط التطوير التربوي فلم يُعد خيارًا تربويًا، وإنما أصبح ضرورة تربوية لا غنى عنها، وتتمثل أهميته في بناء شخصية تتسم بالموضوعية، ومُواطنة فاعلة، ومُشاركة في المُجتمع الديمقراطي، وتُكسب الطلاب فَهم أعمق للمُحتوى المعرفي، الذي يتعلُّمونه من خلال توظيف مهاراته؛ لتحقيق ذلك الغرض، واستقلالية الطلاب في تفكيرهم

وتحررهم من التبعية الفكرية والتقليد واعتماد الموضوعية في اتخاذ القرارات، ومُراقبة الطلاب لآلية تفكيرهم.

ويُؤكد الخوالدة، والخرابشة (2001،122)، وعبدالوهاب (2005:162) على أن أهمية مهارات التفكير التأملي تنبع من المكانة التي أصبح يحتلها التفكير كأحد الأهداف التربوية لجميع المواد الدراسية، وفي مقدمتها التاريخ، فالفهم الجيد للتاريخ يتطلب مُشاركة الطلاب في التفكير في الموضوعات التاريخية عن طريق إثارة الأسئلة وتأمل الأحداث التاريخية

وصاغ "كرك (Kirk, 2000: 115-116)" ، و"أشبي" (Ashby,2010 :152-153)" مجموعة خصائص للتفكير التأملي، منها: الاستماع إلى الآخرين مع الفهم، والمُرونة في التفكير وقلة الاندفاع أو التهور، والإدراك لكل ما يحدث والتفكير فيه، والمساءلة، واستيضاح المشاكل، وتُشير أبو صبيح (2014: 200) إلى أن خصائص التفكير التأملي على النحو التالي: نشاط عقلي مُميز بشكلٍ غير مباشر، ويعتمد على القوانين العامة للظواهر، وينطلق من النظر والاعتبار، والتدبر، والخبرة الحسية

يري عبيد، وعفانه (2003: 50) أن مراحل التفكير التاملي، هي: الوعي بالمُشكلة، وفهم المُشكلة، ووضع الحلول المُقترحة و تصنيف البيانات واكتشاف العلاقات، واستنباط نتائج الحلول المُقترحة (قبول أو رفض الحلول)، واختبار الحلول عمليًا (قبول أو رفض النتيجة)، وذكرت السرور (2005: 152) خطوات التفكير التأملي في النقاط التالية: مُلاحظة الصعوبة، وتشكيل مُعادلة للمُشكلة، وتوفير المعلومات، وفحص الحلول، وتشكيل أفكار جديدة، وقبول الحلول .

ويرى "ليبونز" (Lyons, 2010: 12) أن التفكير التأملي يمر بعدة مراحل، وهي: الوعي بالمُشكلة وفهم المُشكلة، ووضع الحلول المُقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات، واستنباط نتائج الحلول المُقترحة، وقبول أو رفض الحلول، واختبار الحلول عمليًا (تجريب)، وقبول أو رفض النتيجة.

وقد ذكر شاهر عليان (2010: 130) خطوات التفكير التأملي في النقاط التالية: تحديد المُشكلة، وجمع المعلومات حول المُشكلة، وصياغة الفروض، وتجريب الفروض، وكتابة النتائج النهائية وتفسيرها، والوصول إلى التعميمات والنظريات،

كما حدد إسماعيل الصادق (2011: 244) خطوات التفكير التأملي فى: عرض المُشكلة وتحديدها، وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض، وتقويم الحل والتأكد من صحته والخروج بتعميم.

ويرى "ميك، وآخرون" (Meek et all, 2013: 83) أن مراحل التفكير التأملي خمس مراحل، هي: المُمارسة التأملية، والتأمل الإصلاحي، وتأمل المُراجعة، والتأمل البحثي (تأمل النظام المنهجي)، وتأمل إعادة الصياغة،كما ترى سامية عبد الله (2015: 15) خطوات التفكير التأملي، هي: الشعور بالمُشكلة، وتحديد المُشكلة، وجمع البيانات المُرتبطة بالمُشكلة، وفرض الفروض واختيار أكثرها احتمالًا، واختبار صحة الفروض المُحتملة، والوصول إلى حل للمُشكلة، والمُتابعة والتقييم والتعميم، بينما ترى عبد الفتاح (2015: 147) أن التفكير التأملي يتطلب القيام بعدة خطوات، هي: تحليل الموقف إلى العناصر المكونة له، والبحث عن علاقات بين العناصر، والوصول إلى نتائج منطقية للتحليل والبحث.

ويرى الباحث أن التفكير التأملي يمر بالمراحل التالية: مُلاحظة المُشكلة التاريخية وتأملها من جميع جوانبها، ودراستها بطريقة منطقية ووصفها بشكلٍ مُناسب، والبحث عن علاقات تبين الأسباب التي أدت الى حدوث المُشكلة والنتائج التي ترتبت عليها، وتفسير الجوانب المُختلفة من خلال الاستفادة من الجوانب المهمة التي تحيط بالمُشكلة، واقتراح حلول بناء على توقعات منطقية للمُشكلة موضوع الدراسة.

وحدد عبد الله (2014: 50) مهارات التفكير التأملي في التالي: مهاراة الوصف التأملي، ومهارة التحليل التأملي، والنقد التأملي، والتركيب التأملي، والتخطيط التأملي، وترى هلال (2019: 23) أن مهارات التفكير التأملي تتمثل في التالي: الرؤية البصرية، والكشف عن المتناقضات، والوصول للإستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مُقنعة، ووضع حلول مُقترحة، واتخاذ القرار.

وحددت نعمه، وعلام، وحال (2017: 971) خمس مهارات، وهي: وضع الحلول المُقترحة، والوصول للاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات المُقنعة، والتأمل والمُلاحظة، والكشف عن المُغالطات، كما حددت المهيرات، والدليمي (2020: 798) خمس مهارات، وهي: وضع الحلول المُقترحة، والوصول للاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات المُقنعة، والتأمل والمُلاحظة، والكشف عن المُغالطات.

بينما حددت ملحم، وأبو زينة، والقاعود (2021: 410) خمس مهارات، وهي: وضع الحلول المُقترحة، والوصول للاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات المُقنعة، والرؤية البصرية، والكشف عن المُغالطات.

وفي ضوء ما سبق عرضه من مهارات قام الباحث بتصنيف مهارات التفكير التأملي التي اتفق عليها أغلب الباحثين، ولها علاقة مُباشرة بتعليم التاريخ وتعلمه: التأمل والمُلاحظة: (الـــرؤية البصرية الناقدة)، والكشف عن المُغالطات، والوصول للاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات المُقنعة، ووضع الحلول المُقترحة.

ويُمكن مساعدة المُتعلمين على التفكير التأملي، وتمكينهم من بناء معاييره، من خلال: تدريب المُتعلمين على طرح آرائهم بحرية، ومنحهم الفرصة للدفاع عنها بما لديه من شواهد وأدلة تتصل والمُناقشة العلمية في القبول أو الرفض، وتدريب المُتعلمين على المُثابرة في البحث والتجريب وإخضاع الأفكار للاختبار؛ لغرض الحكم على مدى صحتها، والالتزام بالموضوعية، وعدم الانقياد الأعمى للمعاني العاطفية في كل خطوة من خطوات التفكير التأملي أو عملياته.بالموضوع، ويُمكن الاستناد إليها في قبول الأفكار أو رفضها، وتدريب المُتعلمين علي تقبل النقد، واعتماد الأسلوب.

ويتضح مما سبق أن هناك مجموعة من العوامل، والتي من شأنها أن تُعيق تنمية مهارات التفكير التأملي علي مُستوى العملية التعليمية ككل، ومنها: قلة البرامج المُعدة لتعليم التفكير التأملي، وقلة أدلة المُعلم لإرشاده لاستخدام هذه البرامج، وعدم توافر المقاييس والاختبارات المُقننة لقياس مهارات التفكير التأملي، وعدم اهتمام الأفراد ذوي الخبرة بتعليم مهارات التفكير التأملي، وغياب الدافعية لدي المُعلم والمُتعلم، واعتماد المُعلم على طرق تدريس غير فعالة، لا توفر فرصًا كافية لمُشاركة المُتعلمين في الدرس، وقُصور المناهج الدراسية وافتقار محتواها إلى ما يُسهم في تهيئة أرضية مُلائمة للتفكير وتنمية مهاراته، زاد علي ذاك تمسك المُتعلم حرفيًا بمُحتوى المنهج، وعدم قدرته علي توظيف مضمونه فيما يُثير التفكير لدى المُتعلمين.

كما ينبغي علي مُعلمي التاريخ التعاون مع مدير المدرسة ومُعلميها، من أجل توفير بيئة مدرسية مُحفزة على التفكير التأملي، ومنها: إتاحة الفرص أمام الطلاب؛ لمُمارسة أنشطة تعليمية قائمة على الاستقصاء وحل المُشكلات، والبحث،

والتجريب، وخلق ثقافة مدرسية تحترم الفرد كإنسان، وخلق ثقافة قائمة على التسامح وعدم العقاب بشتي أشكاله يشعر فيها الفرد (طالبًا ومُعلما) بالأمن والتقدير والحرية في طرح وجهات النظر دُون خوف من النقد أو الاستهزاء أو التجريح.

وحتي يُمكن تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب ينبغي توجيههم من قبل المُعلم للقيام بعدة أدوار، وهي كالتالي: تحري الدقة التاريخية في تعبيراته، والكشف عن المُغالطات الخاطئة في بعض الآراء، وتبني رأي مُعين، والدفاع عنه، وتحديد أقوى الأدلة المعرفية التاريخية، أو أفضلها، وتقييم المعلومات التي يحصل عليها، والتروي في إصدار الأحكام، والتأمل في الموقف، أي القراءة الواعية الدقيقة؛ حتى يتأكد من أن العبارات والمصطلحات والمفاهيم التي يحتويها الموقف تكون مألوفة فحص عبارات الموقف جيدًا؛ لتحديد البيانات المُعطاة فيها، ثم تحديد ما هو المطلوب إيجاده (أي التميز بين المُعطيات والمطلوب).

ويلعب التاريخ دورًا بارزًا في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المُتعلمين، فالتاريخ لا يقف عند مجرد تسجيل أحداث الماضي، وإنما يحاول تفسير التطور الذي طرأ على حياة الأمم والمُجتمعات، كما أن الهدف من دراسة التاريخ ليس مُجرد الوقوف على الأحداث التاريخية على النحو الذي وقعت فيه، ولكن لابد من فهم هذه الأحداث والكشف أوجه الارتباط والاختلاف بينها، وتحديد الصلة بين الأحداث؛ مما يتطلب البحث عن المادة التاريخية وجمعها وتحليلها وترتيبها ونقدها؛ مما يتطلب إعمال العقل والفكر والتأمل.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمد البحث الحالي على المنهجين: الوصفي، والتجريبي؛ لقياس فاعلية وحدة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث بالطريقة المقصودة, وتقوم فكرة هذه الطريقة على اختيار مدرسة تمثل المُجتمع الأصلي, واختيار مجموعة عشوائية من هذه المدرسة

تمثلها تمثيلًا إحصائيًا صحيحًا, وقد تم اختيار مجموعة البحث من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أحمد موسى الثانوية بنات، وقسمت إلى مجموعتين:

أ- المجموعة التجريبية: بلغ عددها (18) طالبة فصلي (1/1-2/1), ودرست وحدة (تاريخ مصر القديمة "الفرعونية") المُختارة من الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية المصوغ وفقاً لـــــ "استراتيجية تسلق الهضبة".

ب- المجموعة الضابطة: بلغ عددها (18) طالبة وطالبة فصلي (1/1-1/1), ودرست وحدة (تاريخ مصر القديمة "الفرعونية") كما ورد بالكتاب المدرسي بالطريقة المُعتادة، كما يُوضحه جدول (1) التالي:

جدول (1) أعداد مجموعتى البحث

المجموعة	الفصول	العدد النهائي
المجموعة التجريبية	(1/2-1/6)	18
المجموعة الضابطة	(1/1-1/4)	18

تحديد الأساليب الإحصائية المُستخدمة في تحليل البيانات:

استخدم الباحث في مُعالجة بيانات البحث الحالي الأساليب الإحصائية الآتية:

أ- اختبار (ت) لدلالة فروق المُتوسطات: يُعد اختبار(ت) من الاختبارات المهمة التي تُوضح الدلالة الإحصائية لاختلاف درجات المُتوسطات لمجموعتين ويفترض اعتدالية التوزيع للمُتغيرات في المُجتمع الأصلي الذي تُؤخذ منه العينات، وتجانس التباين ويعتمد هذا الاختبار على المُقارنة بين المجموعات بالنسبة للمُتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد أفراد كل مجموعة (السيد،2008: 240)؛ ونظرًا لأن ن1=ن2، فقد استخدم اختبار (ت) لمُتوسطين غير مُرتبطين, وذلك لقياس فروق المُتوسطات في اختبار مهارات التفكير التأملي في التطبيق القبلي.

ب- اختبار ويلكويكسون Willcoxon: تم استخدام لحساب دلالة الفروق لعينتين مرتبطتين (مجموعة واحدة) كأحد أساليب الإحصاء اللابارمتري قيم (Z)؛ لمعرفة اتجاه ومقدار هذا الفرق ودلالته الإحصائية؛ لاختبار مدي صحة فروض البحث في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

ج- اختبار مان وتنى Mann-Whitney: تم استخدام لحساب دلالة الفروق لعينتين غير مرتبطتين (مجموعتين مُستقلتين) كأحد أساليب الأحصاء اللابارمتري قيم (U)؛ لمعرفة اتجاه ومقدار هذا الفرق ودلالته الإحصائية؛ لاختبار مدي صحة فروض البحث في التطبيق البعدي لمجموعتى البحث التجريبية والضابطة.

د- مُعادلة الكسب المُعدلة لـ "بلاك "Blake: تم استخدام هذه المُعادلة للحكم على مدى فاعلية الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية القائم على البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة, وذلك عن طريق قياس الدرجة النهائية للطالبات في اختبار مهارات التفكير التأملي, , وتأخذ نسبة الكسب المُعدل في اعتبارها الاحتياطي المعرفي السابق للطالبات ومقدار التعلم المُتوقع, وقد تم تقريب نسبة الكسب إلى رقم عشري واحد, حتى يسهل مُقارنتها بالحد الفاصل (1,2), علما بأن المدى الذي حدده "بلاك "Blake يقع بين (2-1) (Martyn,1971: 473).

ه-حجم التأثير: يُوجد عديد من المقاييس الإحصائية لتحديد تأثير المُتغير المُستقل, ومن هذه المقاييس (rrb), وهى تعبر عن حجم التأثير في التجربة, ويُعد حجم التأثير الوجه المُكمل للدلالة الإحصائية للاختبارات بمُستوياتها، ويُقصد بها الأساليب التي يُمكن من خلالها معرفة حجم الفروق أو العلاقة بين مُتغيرين أو أكثر، ويُسمى أحيانًا الدلالة المعملية، ويُعبر عنها بمُعادلة يتم في ضوئها حساب حجم التأثير, ويتحدد حجم التأثير سواء أكان مُنخفضًا أم مُتوسطاً أم مُرتفعاً, كالآتي:

جدول (2) قيمة (rrb) وحجم التأثير المقابل لها

قيمة (rrb)	حجم التأثير
أصغر من (0.4)	مُنخفض
أكبر من أو تُساوي (0.7)	مُتوسط
أكبر من أو تُساوي (0.9)	مُرتفع
أكبر من (0.9)	مُرتفع جدا

إعداد مواد البحث وأداته

قائمة مهارات التفكير التأملي:

قام الباحث بإعداد قائمة مهارات التفكير التأملي المُتضمنة بمنهج التاريخ للصف الأول الثانوي، وقد اتبع الباحث في إعدادها التالي:

- تحديد الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد مهارات التفكير التأملي المُتضمنة بوحدة (حضارة مصر القديمة "الفرعونية") المُقررة في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي، وكذلك المُناسبة لطالبات هذا الصف، للاستفادة منها عند بناء الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية القائم على البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة؛ مما يُسهم في تنميتها لدي طالبات مجموعة البحث.

-تحديد مصادر اشتقاق القائمة: أكد المُتخصصون أهمية مهارات التفكير التأملي في تعليم وتعلم التاريخ؛ نظرً لأن المادة التاريخية تُعالج قضايا وأحداث ذات صبغة جدلية قابلة للفحص والنقد، ويتطلب ذلك التأمل والتحري والتقصي للوقوف على حقيقتها؛ حيث إن امتلاك المُتعلم لهذه المهارات يُؤهله للتقصي والبحث بعقلية مرنة فيبدو مُتقبلًا للآراء المُختلفة، موضوعيًا مُتجردًا عن ذاته، وغير مُتسرع في إصدار الأحكام، مُركزًا على القضايا الرئيسة أولًا ثم القضايا الفرعية، مُعتمدًا في ذلك علي عرض جوانب الموضوع أو المشكلة والتعرف على مُحتواها من خلال بياناها ومكوناتها؛ بحيث يمكن إكتشاف العلاقات الموجودة بصريًا.

-تحديد الدلالة اللفظية لمهارات التفكير التأملي: تم تحديد الدلالة اللفظية لمهارات التفكير التأملي، وذلك بالرجوع للكتب والمراجع المُتخصصة، والدراسات السابقة، ومنها: دراسة المسيري (2015)، ودراسة زيد العدوان (2016)، ودراسة دياب، ومغاوري، ومسعود (2018)، ودراسة السيد (2019)، ودراسة أبو ريا، والفقي، وأبوالحجاج (2021).

-التوصل إلى القائمة المبدئية لمهارات التفكير التأملي: تم إعداد القائمة المبدئية لمهارات التفكير التأملي بما تم تحديده في الخطوات السابقة.

-ضبط القائمة المبدئية لمهارات التفكير التأملي: بعد أن تم التوصل إلى الصورة الأولية لقائمة مهارات التفكير التأملي تم عرضها على مجموعة من السادة المُحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس التاريخ وعدد من مُعلمي ومُوجهي التاريخ بالمرحلة الثانوية ؛ وذلك للتعرف على أرائهم وتوجيهاتهم حول القائمة من

حيث: مدى سلامتها من الناحية العلمية واللغوية، ومدى الارتباط بقضايا مُقرر التاريخ بالصف الأول الثانوي، ومدى الارتباط بمهارات الفهم التاريخي، ومدى الارتباط بالقيم الاجتماعية، ومدى أهمية تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه من مهارات التفكير التأملي مُناسبا لمجموعة البحث الحالي، وقد أكدوا علي إعادة صياغة التعريفات الإجرائية لها؛ لتناسب مجموعة البحث، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المُحكمون.

التوصل إلي القائمة النهائية لمهارات التفكير التأملي: في ضوء تعديلات السادة المُحكمين تم التوصل للقائمة النهائية لمهارات التفكير التأملي المُناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي والتي احتوت على (خمس) مهارات.

إعداد وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة: تم إعداد صورة وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة: للتوصل إلي صورة الوحدة القائم علي القائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باسخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتدريس التاريخ لطالبات الصف الأول الثانوي في ضوء قائمة الأسس والشروط سالفة الذكر تم إتباع الخطوات التالية: إعداد الصورة الأولية للوحدة: تم إعداد صورة أولية للوحدة باستخدام قائمة الأسس والشروط ، ومن خلال تحليل مُحتوي مُقرر التاريخ والذي يشتمل علي أربع وحدات، هي : الوحدة الأولى: مدخل لدراسة حضارة مصر والعالم القديم، الوحدة الثانية: حضارة مصر القديمة (الفرعونية)، الوحدة الثالثة: حضارة بلاد العراق القديم وحضارة فينيقيا، الوحدة الرابعة: حضارة اليونان وحضارة الرومان، وتحديد مهارات التفكير التأملي في كل وحدة من وحدات الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية، وروعي في وحدات الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية إضافة بعض الأنشطة التي تعالج مهارة أو أكثر من مهارات التفكير التأملي، والأهداف التعليمية، والأنشطة والتطبيقات، والوسائل التعليمية، واستراتيجية التدريس، وأساليب التقويم.

إعداد كُتيب الطالب الإرشادي: تم إعداد كُتيب الطالب لدراسة الوحدة المُختارة باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة.

إعداد أوراق عمل الطالب: تم إعداد أوراق عمل الطالب الطالب؛ بحيث تم إعداد نشاط تقويمي على كل نشاط وارد في كُتيب الطالب، وقد بلغ عدد أوراق العمل التقويمية (41) نشاطًا، وتضمنت ورقة العمل أسئلة تتعلق بالتفكير التأملي.

دليل المُعلم الإرشادي: تم إعداد كُتيب الطالب لدراسة الوحدة المُختارة باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة.

إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي:

تم إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي لوحدة (حضارة مصر القديمة "الفرعونية") المُقررة على طالبات الصف الأول الثانوي; وذلك لاستخدامه كأداة لقياس مدى نمو تلك المهارات لديهم نتيجة تأثير المُتغير المُستقل (الوحدة المصوغة وفقًا النظرية البنائية الاجتماعية باسخدام استراتيجية تسلق الهضبة) تبعاً للخطوات التالية:

تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مدى نمو طالبات الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير التأملي في وحدة (حضارة مصر القديمة "الفرعونية") بعد دراستهم للوحدة التجريبية.

تحديد أبعاد الاختبار: تم الاطلاع على عدد من الكتابات لتحديد مهارات التفكير التأملي، واقتصر البحث الحالي على (خمس) مهارات رئيسة للفكير التأملي، وهى: التأمل والمُلاحظة (الـــرؤية البصرية الناقدة)، والكشف عن المُغالطات، والوصول للاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات المُقنعة، ووضع الحلول المُقترحة، وتندرج تحت كل مهارة رئيسة (أثنى عشر) سؤلًا ليصبح المجموع (ستون) سؤلًا.

تحديد نوع مُفردات الأسئلة: أُستخدم في إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي نوعًا من الاختبارات الموضوعية وهو الاختيار من مُتعدد (Multiple Choice)، وتتكون هذه النوعية من الأسئلة من المتن الذي يشرح المُشكلة، ويتبعه أربع بدائل أو أكثر، أحد هذه البدائل يُعد الإجابة الصحيحة، وباقي البدائل مُموهات، وتُعد أنسب الاختبارات وأكثرها ثباتًا لما يتميز به هذا النوع من مزايا.

صياغة مُفردات الاختبار: تم صياغة مُفردات الاختبار في صورة سؤال أو عبارة أمامها أربعة بدائل أحدهما صحيح ، ورُوعي عند إعداد الاختبار أن تُغطى مُفرداته

جميع مهارات التفكير التأملي المُتضمنة في الوحدة المُختارة، وأن تكون الأسئلة مُناسبة لمُستوى الطالبات

بصياغة تعليمات الاختبار: تمت صياغة تعليمات الاختبار، ورُوعي فيها ما يلي: السهولة والوضوح، تحديد الهدف من الاختبار مع شرح فكرته.

تحديد طريقة تصحيح الاختبار: تم تحديد درجة واحدة لكل مُفردة من مُفردات الاختبار تكون إجابة الطالب عنها صحيحة، وصفرًا لكل مُفردة متروكة أو أجاب عنها الطالب إجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة العظمي للاختبار (60) درجة، كما تم إعداد مُفتاح لتصحيح الاختبار؛ وذلك لسرعة وتسهيل عملية التصحيح.

عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المُحكمين: بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولية، تم عرضة على مجموعة من المُحكمين المُتخصصين في تدريس التاريخ؛ لإبداء آرائهم ومُلاحظاتهم، والتأكد من صلاحية الاختبار

التجربة الاستطلاعية للاختبار مهارات التفكير التأملي: بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية الاختبار وعرضها على السادة المُحكمين، وعمل التعديلات المطلوبة تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على مجموعة استطلاعية من غير مجموعة البحث تتكون من (30) طالب بمدرسة "عوض السيد عبد الله" التابعة لإدارة أسوان التعليمية، بعد دراسة موضوعات الوحدة موضع التجريب، والتنبيه علي الطالبات مجموعة البحث بموعد الاختبار، وقد استخدم الباحث طريقة تصحيح تعتمد علي شطب الإجابات المُتعددة للسؤال الواحد، والاستعانة بمُفتاح التصحيح الذي أعد من قبل.

الضبط الإحصائي لاختبار مهارات التفكير التأملي:

بعد تصحيح الإجابات ورصد الدرجات، حيث تحددت النهاية العُظمي للاختبار بـ (60) درجة بمُعدل درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، تمت عملية الضبط الإحصائي، وبلغت قيم مُعاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لأبعاد الاختبار ككل بالاعتماد على المجالات بلغت (0.71)، وبالاعتماد على الفقرات (0.75)؛ مما يُعني أن الاختبار يتمتع بمُستوى مُناسب من الثبات تناسب غرض البحث العلمي؛ مما جعل الباحث مُطمئنًا لاستخدامه كأداة قياس، وتم حساب صدق الاختبار عن

طريق الصدق الذاتي الذي يُساوى الجذر التربيعي لمُعامل الثبات فوجد إنه يُساوى (0.93)؛ مما يُشير إلى أن الاختبار صادق بصورة مرضية، أي أنه يقيس ما وضع لقياسه؛ مما جعل الباحث مُطمئنًا لاستخدامه كأداة قياس، وجاءت جميع مُعاملات التمييز أكبر من (0.30)، وهو الحد المُقبول تربويًا، ويُلاحظ كذلك أن جميعها جاءت محصورة بين (0.30، 0.59)، وجميعها مُعاملات مقبولة تربويًا، وتم تم حساب مُعاملات صدق الاتساق الداخلي للاختبار(الارتباط)، وذلك بحساب مُعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في كل مهارة من مهارات التفكير التأملي، والدرجة الكلية للمهارة المُنتمي إليها، وجاءت مُعاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مُستوى (0.05)، كما تم حساب مُعاملات الارتباط بين كل مهارة (بعد) من مهارات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، كما أن جميع مُعاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مُستوى (0.05)، كما تم حساب مُعاملات الارتباط درجة كل بُعد من أبعاد الاختبار بدرجات الأبعاد الأخرى، وكانت قيم مُعاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مُستوى (0.05)، وجميع مُعاملات الصعوبة لمُفردات الاختبار جاءت مُعاملات مقبولة تربويًا؛ حيث جاءت مُعظمها محصورة بين (0.20، 0.80)، وبلغ الزمن اللازم للاختبار بعد رصد الزمن الذي استغرقته أول طالب وآخر طالب من أفراد المجموعة في الإجابة عن أسئلة الاختبار؛ حيث بلغ الزمن الكلي الاختبار (70) دقيقة.

تجربة البحث:

تم اختيار مدرسة أحمد موسى الثانوية بنات التابعة لإدارة كوم أمبو التعليمية بمحافظة أسوان خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020م؛ لتطبيق تجربة البحث فيها علي طالبات الصف الأول الثانوي.

تم اختيار مجموعة البحث بالطريقة المقصودة، وتقوم فكرة هذه الطريقة على اختيار مدرسة تمثل المُجتمع الأصلي، واختيار مجموعة عشوائية من هذه المدرسة تمثلها تمثيلًا إحصائيًا صحيحًا، وقد تم اختيار مجموعة البحث من طالبات الصف الأول الثانوى بمدرسة أحمد موسى الثانوية بنات، وقسمت إلى مجموعتين:

أ- المجموعة التجريبية: بلغ عددها (18) طالبة فصلي (6/2-1/1)، ودرست وحدة (تاريخ مصر القديمة "الفرعونية") المُختارة من الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية المصوغ وفقاً لـــــ "استراتيجية تسلق الهضبة".

ب- المجموعة الضابطة: بلغ عددها (18) طالبة وطالبة فصلي (4/1-1/1)، ودرست وحدة (تاريخ مصر القديمة "الفرعونية") كما ورد بالكتاب المدرسي بالطريقة المُعتادة

أَجرى الباحث مُقابلة مع مُدير المدرسة ومُعلمي التاريخ بالمدرسة؛ لشرح فكرة البحث موضع التجربة، وتم إيضاح الهدف من البحث، وأهميته، وقد أبدوا تفهمهم لأهداف التجربة والاستعداد لمُعاونة الباحث، وتذليل العقبات التي قد تُعيق سير تجربة البحث.

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي قبليًا في يوم الأحد المُوافق: 2020/11/1م على طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم حساب المُتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات الطالبات في كل مجموعة، واستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين مُتوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث كما هو مُبين بالجدول (3) التالي:

جدول (3) قيمة (ت) للفرق بين مُتوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار التفكير التأملي ككل، وكل مهارة من مهاراته

المهارات	المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الرؤية البصرية	التجريبية	30	5.72	1.18	0.45	(0.65) غير دالة
	الضابطة		5.88	1.02		
الكشف عن المُغالطات	التجريبية	30	5.44	1.04	0.16-	(0.87) غير دالة
	الضابطة		5.39	1.04		
الوصول للاستنتاجات	التجريبية	30	4.67	1.14	0.31	(0.76) غير دالة
	الضابطة		4.78	1.00		
إعطاء التفسيرات	التجريبية	30	4.33	0.84	0.78	(0.71) غير دالة
	الضابطة		4.44	0.92		
وضع الحلول المُقترحة	التجريبية	30	3.44	0.98	0.31-	(0.76) غير دالة
	الضابطة		3.33	1.14		
اختبار مهارات التفكير التأملي ككل	التجريبية	30	23.61	4.60	0.15	(0.89) غير دالة
	الضابطة		23.83	4.51		

يتضح من جدول (3) أنه عند حساب الفرق بين مُتوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث كانت قيمة (ت) المحسوبة (-1.36)، وهى أقل من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (34)، وبذلك لا يكون للفرق بين مُتوسطي الدرجات في اختبار مهارات التفكير التأملي دلالة إحصائية عند مُستوى (0.05) أي أن المجموعتين مُتكافئتان في اختبار مهارات التفكير التأملي.

بدء تطبيق الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة: بدأ عملية تطبيق الوحدة باجتماع الباحث مع طالبات المجموعة التجريبية والمُعلمة المُشاركة في التطبيق، وذلك بهدف توضيح الفكرة العامة للبرنامج، والهدف منه، كيفية دراسة وحدة (تاريخ مصر القديمة "الفرعونية")، والاجابة على أسئلة واستفسارات الطالبات المُختلفة فيما يتعلق بتطبيق الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية، ولقد بدء تطبيق الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية يوم الأحد المُوافق 2020/11/1م بواقع (16) حصة خلال (ثمانية) أسابيع وفقًا للجدول المدرسي، واستغرق تدريس الوحدة في الفترة من يوم الأحد المُوافق :2020/11/1م إلــى الخميس المُوافق: 2020/12/31م، كما هو مُوضح بالجدول التالي:

جدول (4) التوزيع الزمني لتطبيق تجربة البحث

الوحدة	موضوع الدرس	عدد الأسابيع	عدد الحصص	التاريخ
(حضارة مصر القديمة "الفرعونية")	الدرس الأول: ملامح من تاريخ مصر القديمة.	ثمانية أسابيع	3	2020/11/1م إلى 2020/12/31م
	الدرس الثاني: الحياة الاقتصادية.		1	
	الدرس الثالث: الحياة السياسية والإدارية.		4	
	الدرس الرابع: الحياة الاجتماعية.		4	
	الدرس الخامس: الحياة الدينية.		1	
	الدرس السادس: الحياة الثقافية والفكرية.		2	
	الدرس السابع: التواصل الحضاري المصري مع إفريقيا		1	

تطبيق أداة البحث بعديًا: بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث وتدريس الوحدة المُختارة للطالبات مجموعتي البحث قام الباحث بتطبيق أداة القياس بعديًا للمجموعتين التجريبية والضابطة في اليوم نفسه حتى لا تلتقي طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك يوم الأربعاء المُوافق 2020/12/30م.

وبعد الانتهاء من تطبيق أدوات البحث تم تصحيحهما وجدولتهما تمهيدًا لمُعالجتهما احصائيًا، وذلك بهدف تقصي وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، تم التوصل إلى النتائج، التي سيتم عرضها فيما بعد.

نتائج البحث

المُعالجة الإحصائية للنتائج: وقد مرت المُعالجة الإحصائية لنتائج البحث بالخطوات التالية:

خطة استخلاص نتائج البحث:

حيث تم تفريغ النتائج ومُعالجتها احصائيًا باتباع الخطوات التالية:

أ- رصد الدراجات الخام لمجموعة البحث في التطبيق البعدي لأدوات البحث.

ب- حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات مجموعة البحث في التطبيق البعدي لأدوات البحث, وقد تم استخدام الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية الإحصائي (Spss,v,25).

ج- اعتمد الباحث على مُستوى (0.05) للتحقق من وجود أو عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين مُتوسطي درجات الطالبات مجموعتي البحث في التطبيقين القبلي لأدوات البحث.

د- استخدام اختباري: "كلومجروف-سميرنوف"، و"شبيرو-ولك" لدراسة اعتدالية التوزيع الاحتمالي.

ه- استخدام اختبار مان وتنى Mann-Whitney: تم استخدام لحساب دلالة الفروق لعينتين غير مرتبطتين كأحد أساليب الأحصاء اللابارمتري قيم (U)؛ لمعرفة اتجاه ومقدار هذا الفرق ودلالته الإحصائية؛ لاختبار مدي صحة فروض البحث.

و- حساب قيمة ودلالة حجم الأثر باستخدام اختباري: ويلكويكسون، ومان وتني والانحراف المعياري وقيمة (rrb), وذلك لمعرفة حجم تأثير الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية على تنمية الفهم التاريخي والتفكير التأملي والقيم الاجتماعية.

ح- استخدام اختبار ويلكويكسون Willcoxon: تم استخدام لحساب دلالة الفروق لعينتين مرتبطتين كأحد أساليب الأحصاء اللابارمتري قيم (Z)؛ لمعرفة اتجاه ومقدار هذا الفرق ودلالته الإحصائية؛ لاختبار مدي صحة فروض البحث.

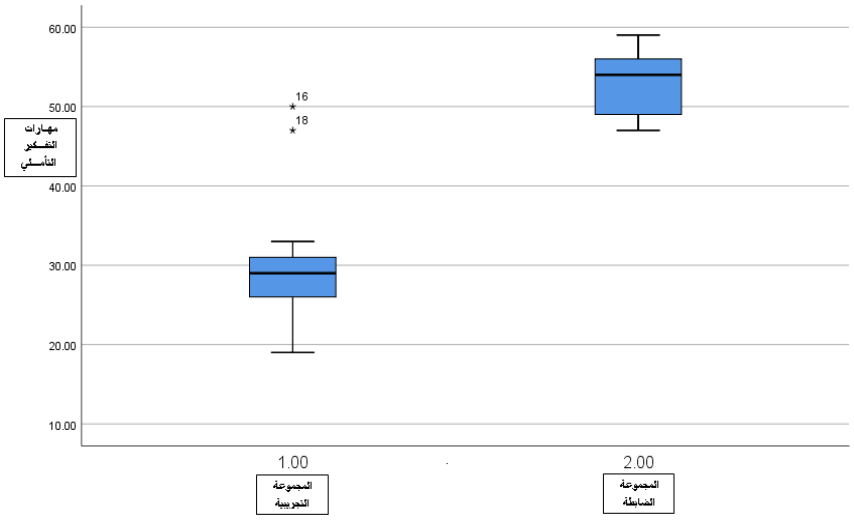
لما كان عدد أفراد مجموعة البحث أقل من (20) طالبة؛ وجب اختبار مدى إمكانية استخدم الإحصاء البارمتري، وذلك من خلال توافر عدة شروط، هي: الاعتدالية، والعشوائية، والاستقلالية، والمترية، والتجانس، ويتم اختبار شرط التجانس احصائيًا في حالة تحليل التباين، أما شرط الاعتدالية فيتم اختبار احصائيًا في حالة مجموعتين مُستقلتين أو غير مستقلتين، وبقية الشروط يتم التأكد منها نظريًا، وعليه تم اختبار شرط الاعتدالية كما يتضح من جدول (5) التالي:

جدول (5) نتائج اختباري: "كلومجروف-سميرنوف"، و"شبيرو-ولك" لدراسة اعتدالية التوزيع الاحتمالي

المتغيرات	المجموعة	اختبار "كلومجروف-سميرنوف"			اختبار "شبيرو-ولك"		
		احصائي الاختبار (Z)	درجات الحرية (DF)	الاحتمال المُناظر SIG(P-VALUE)	احصائي الاختبار (Z)	درجات الحرية (DF)	الاحتمال المُناظر SIG(P-VALUE)
التفكير التأملي	التجريبة	0.256	18	0.003	0.894	18	0.006
	الضابطة	0.266	18	0.002	0.829	18	0.004

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي لاختبار "كلومجروف-سميرنوف" أن قيمة (Z) بالنسبة لاختبار التفكير التأملي لمجموعتى البحث تساوي (0.265- 0.266)، وقيمة الاحتمال المُناظر تساوي (0.0.003- 0.002)، وهي قيم أقل من مُستوى

الدلالة (0.05) وبالتالي فإن بيانات مجموعة البحث مسحوبة من مجتمع لا تتبع بياناته التوزيع الطبيعي، وعليه تم استخدام الإحصاء اللابارمتري (اختباري: مان وتنىMann-Whitney - ويلكويكسون Willcoxon)، وذلك كما تُوضحه الأشكال التالي:



شكل (1) نتائج اختبار "كلومجروف-سميرنوف" لدراسة اعتدالية التوزيع الاحتمالي لدرجات الطالبات في اختبار التفكير التأملي

ويُفسر الباحث النتيجة السابقة أن استخدام اختبار "ى" في حالات العينات الصغيرة جدا التي لا تتجاوز عدد أفرادها "8" ،كذلك يمكننا استخدامه في حالة العينات ذات الأحجام المتوسطة(20-9)؛ وكذلك مع العينات التي يزيد عدد أفرادها عن (20)لذلك فان قيمة "ى"يمكن أن تحسب بواحدة من ثلاث طرق مختلفة ويكون اختيار الطريقة المناسبة في ضوء حجم كل من العينتين التي تجرى المقارنة بينهم.

كما يعد إختبار ويلكوكسن لعينتين غير مستقلتين بديلا لنظيره من الإختبارات المعلمية، إختبار t لعينتين غير مستقلتين (t Matched-Pairs Test) ، في حال عدم تحقق الإفتراضات اللازمة لإجراء اختبار t لعينتين غير مستقلتين (t Matched-Pairs Test).

كما يعتبر اختبار ويلكوكسن لعينتين غير مستقلتين امتدادا لاختبار ولكوكسن(Wilcoxon Signed-Ranks Test) الذي يستخدم كاختبار للوسيط لعينة واحدة..

ولتطبيق اختبار ويلكوكسن فإن البيانات التي يتم تحليلها تتكون من n قيمة للفروق بين [Y[suB]i[/suB و [X[suB]i[/suB وكل زوج من القياسات ([X[suB]i[/suB],Y[suB]i[/suB]) مأخوذ من المفردة ذاتها أو لمجموعة مفردات تمت مزاوجتها وفقا لمتغير واحد أو أكثر كما يفترض ان تمثل الفروق مشاهدات لمتغير عشوائي مستمر ، وتخضع المفاضلة بين إختبار ويلكوكسن و إختبار t لتقدير الباحث.

وعليه تم استخدام الاحصاء اللابارمتري (اختباري: مان وتنىMann-Whitney - ويلكويكسون Willcoxon) في البحث الحالي.

نتائج البحث وتفسيرها:

التحقق من مدى صحة الفرض الأول: الذي نصه: "لا يُوجد فرق دال إحصائياً عند مُستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل، وأبعاده"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتنىMann-Whitney لعينتين غير مُرتبطتين، وذلك لحساب ما يلي:

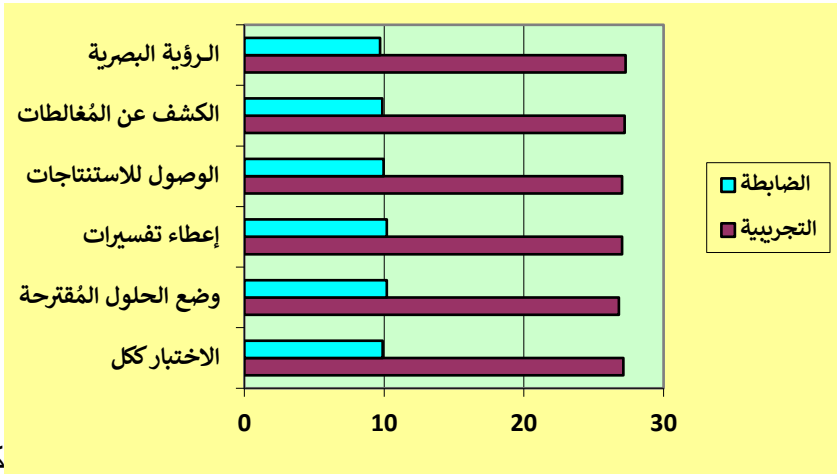
- مُتوسط الرتب ومجموع الرتب بين درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي، وفى كل مهارة من مهاراته.

- قيمة (U) للفرق بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي، ومهاراته: (الـــرؤية البصرية، والكشف عن المُغالطات، والوصول للاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات، ووضع الحلول المُقترحة)، ويُوضح جدول (6) ذلك تفصيليًا:

جدول (6) مُتوسط الرتب ومجموع الرتب وقيمة (U) للفرق بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	المجوعة التجريبية ن=18		المجوعة الضابطة ن=18		قيمة U	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الـــرؤية البصرية	27.28	491.00	9.72	175.00	4.00	5.09	دال إحصائيًا عند مُستوى (0.05)
الكشف عن المُغالطات	27.22	490.00	9.78	176.00	5.00	5.07	
الوصول للاستنتاجات	27.17	489.00	9.83	177.00	6.00	5.01	
إعطاء التفسيرات	27.03	486.50	9.97	179.50	8.50	4.92	
وضع الحلول المُقترحة	26.81	482.50	10.19	183.50	12.50	4.79	
مهارات التفكير التأملي ككل	27.11	488.00	9.89	178.00	7.00	4.92	

يتضح من جدول (6) أن قيمة "U" المحسوبة لكل مهارة من المهارات، والاختبار ككل (4.00 ، 5.00 ، 6.00 ، 8.50، 12.50، 7.00) علي الترتيب، مما يُعني وجود فرقًا دال إحصائيًا عند مُستوى (0.05) بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي، وكل مهارة من مهارته لصالح رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية، وهذا يقود إلى رفض الفرض الثاني من فروض البحث، وقبول الفرض البديل، والذي نصه: "يُوجد فرق دال إحصائياً عند مُستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل، وأبعاده، لصالح رتب درجات المجموعة التجريبية" ويُمكن تمثيل ذلك بيانيًا كما يُوضحه الشكل التالي:



(2) كل

النسب المُئوية لمُتوسط رتب درجات التطبيق البعدي لمجموعتي

البحث في اختبار التفكير التأملي ككل، ومهاراته.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

تُشير هذه النتائج إلى أن المُتغير المُستقل له أثر دال في تنمية التفكير التأملي ككل، وكل مهارة من مهاراته لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ ويُمكن أن تُعزى النتيجة السابقة إلى التالي: توفير فرص المُشاركة النشطة للطالبات في عملية التعلم من خلال: استكشاف المعلومات والبحث عنها، ومُناقشة الأفكار بشكل جماعي، وإستنتاج المعلومات وتفسيرها ووضع الحلول المُقترحة لبعض هذه الأحداث، وقد أدي ذلك إلي نمو مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية، ومُمارسة الطالبات للأنشطة التعليمية أثناء العمل مع المجموعات التعاونية، بالإضافة إلى دعم التعاون الإيجابي والمُثمر بين أفراد المجموعات، وعمل علي تبادل الآراء والأفكار بينهن من جهة والمجموعات الأخرى داخل الصف الدراسي من جهة آخرين وتفسيرها، وتحليها، وتصنيفها، والمُقارنة بينها، ونقدها، وفحصها في ضوء الأدلة والشواهد والحجج التي تؤيدها، وإعطاء تفسيرات مُقنعة، ووضع حلول مُقترحة، مما ساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق تلك النتائج مع النتائج التي توصلت لها الدراسات التالية: دراسة علام (2012)، ودراسة العدوان (2016)، ودراسة عبد العال، وسليمان، ومحمود (2016)، ودراسة نعمه، وعلام، وحال (2017)،

التحقق من مدى صحة الفرض الثاني: الذي نصه: "لا يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل، وأبعاده"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكويكسون Willcoxon لعينتين مُرتبطتين؛ وذلك لحساب ما يلي:

-مُتوسط الفرق بين رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي، وفى كل مهارة من مهاراته.

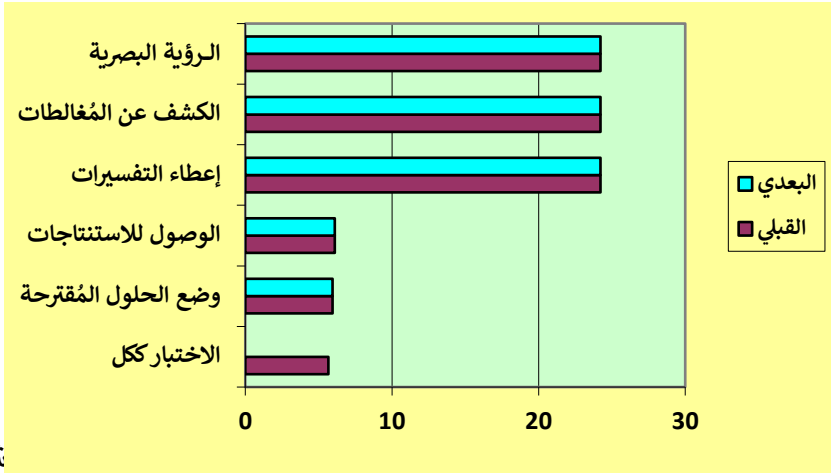
-قيمة (Z) للفرق بين مُتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي، ومهاراته: (الـــرؤية البصرية، والكشف عن المُغالطات، والوصول للاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات، ووضع الحلول المُقترحة)، ويُوضح جدول (7) ذلك تفصيليًا:

جدول (7) مُتوسط الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) للفرق بين مُتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	مجموع رتب الفروق الموجبة (T+)	مجموع رتب الفروق السالبة (T-)	متوسط رتب الفروق الموجبة (T+)	متوسط رتب الفروق السالبة (T-)	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
الـــرؤية البصرية	171.00	0.000	9.50	0.000	3.76	0.82
الكشف عن المُغالطات	171.00	0.000	9.50	0.000	3.76	0.82
الوصول للاستنتاجات	171.00	0.000	9.50	0.000	3.74	0.82
إعطاء التفسيرات	171.00	0.000	9.50	0.000	3.74	0.82
وضع الحلول المُقترحة	171.00	0.000	9.50	0.000	3.75	0.82
المهارات ككل	171.00	0.000	9.50	0.000	3.72	0.82

يتضح من جدول (7) أن قيمة "Z" المحسوبة لكل مهارة من المهارات، والاختبار ككل (3.76 ، 3.76 ، 3.74، 3.74 ،3.75، 3.72) علي الترتيب، مما يُعني وجود

فرقًا دال إحصائيًا عند مُستوى (0.05) بين مُتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي، وكل مهارة من مهارته لصالح درجات الطالبات في التطبيق البعدي في اختبار التفكير التأملي ككل، وهذا يقود إلى رفض الفرض الخامس من فروض البحث، وقبول الفرض البديل، والذي نصه: "يُوجد فرق دال إحصائياً عند مُستوي (0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل، وأبعاده لصالح التطبيق البعدي"، ويُمكن تمثيل ذلك بيانيًا كما يُوضحه الشكل التالي:



شكل (3) قيمة (Z) للفرق بين مُتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

تُشير هذه النتائج إلى أن المُتغير المُستقل له أثر دال في تنمية التفكير التأملي ككل، وكل مهارة من مهاراته لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ ويُمكن أن تُعزى النتيجة السابقة إلى التالي:عمل طالبات المجموعة التجريبية في مجموعات أثناء التدريس باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة المُتضمنة بالوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية؛ زاد من شعورهم بالأمن وازال عنهم الحرج والخجل، وهذه عوامل زادت من قدرتهن علي التفكير التأملي، كما أتاح التدريس باستخدام بالوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية بيئة تعلم

مرنة ومُتفاعلة تسودها الديمقراطية وحرية إبداء الآراء وحرية المُناقشة، وكل هذه العوامل تدعم التفكير التأملي لدي طالبات المجموعة التجريبية، كما أن تدريب طالبات المجموعة التجريبية علي استخدام الحواس المُختلفة ومصادر التعلم المُتنوعة والوسائل والأنشطة المُتعددة، ساعد علي إكتشاف المعلومات والتأمل في المواقف والأحداث التاريخية والإستنتاج منها وتفسيرها تفسيرًا مُقنعًا ووضع حلول مُقدمة لها، ويُعد ذلك جزءًا رئيسًا من مهارات التفكير التأملي.

إن استخدام بالوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية أسهم في تشجيع الطالبات علي الدقة والوضوح وفحص المعلومات وعدم الاندفاع والتسرع في الإجابة عن الأسئلة التي تطرحها المُعلمة، والتأني في الحكم علي الأفكار المطروحة عند حل المُشكلات، والبحث عن عديد من البدائل، والاستماع لأفكار الزملاء، وتبادل الآراء فيما بينهم، ساهم في تنمية مهارات التفكير التأملي لديهن، كما الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية في مُواجهة الطالبات بمُشكلات تاريخية تتطلب حلًا؛ يُثير قدرات التأمل لديهن في الروايات التاريخية والنصوص المختلفة؛ مما ساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي لديهن.

وتتفق هذا نتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Sharpe, et. all,2010)، ودراسة عبد الله (2014)، ودراسة علام (2016)، وودراسة محمد، ومحمد، وعطية (2018).

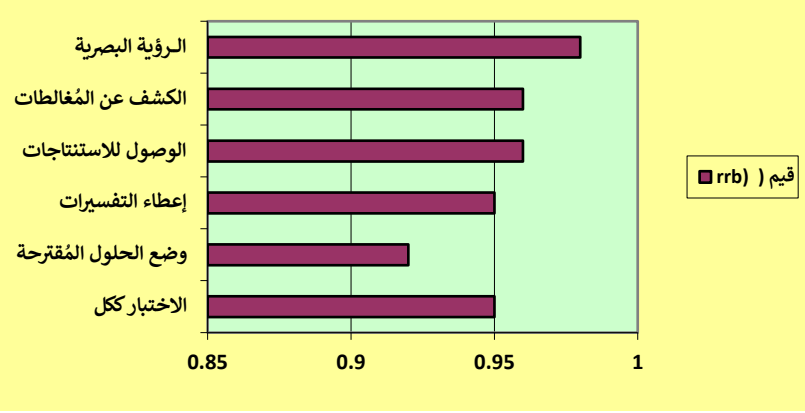
إجابة السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي نصه: " ما فاعلية وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التأملي التفكير لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟"، للإجابة على السؤال السابع من أسئلة البحث تم حساب التالي:

حساب حجم تأثير الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي: للتأكد من فاعلية الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية في تنمية التفكير التأملي، ومهاراته تم حساب حجم التأثير (rrb)، وقد جاءت النتائج، كما هو مُوضح في جدول (8) التالي:

جدول (8) قيم مُعامل الارتباط الثنائي للرتب (rrb)، ومقدار حجم التأثير بالنسبة للتفكير التأملي، وأبعادها.

العامل المُستقل	العوامل التابعة	قيم (rrb)	مقدار حجم التأثير
وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية	الـــرؤية البصرية	0.98	مُرتفع
	الكشف عن المُغالطات	0.96	مُرتفع
	الوصول للاستنتاجات	0.96	مُرتفع
	إعطاء التفسيرات	0.95	مُرتفع
	وضع الحلول المُقترحة	0.92	مُرتفع
	اختبار مهارات التفكير التأملي	0.95	مُرتفع

يتضح من الجدول (8) أن قيم حجم تأثير العامل المُستقل الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في العامل التابع مهارات التفكير التأملي ككل > 8.0 ، وهذا يدل على أن حجم تأثير العامل المُستقل على مهارات التفكير التأملي ككل مُرتفعًا، وعند كل مهارة فرعية من مهارات التفكير التأملي، ويُمكن تمثيل ذلك بيانيًا كالتالي:



شكل (4) قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب (rrb) بالنسبة

للتفكير التأملي، وأبعادها.

تفسير النتائج المتعلقة حجم تأثير الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي:

تُشير هذه النتائج إلى أن المُتغير المُستقل له أثر دال في تنمية التفكير التأملي ككل، وكل مهارة من مهاراته لدى طالبات الصف الأول الثانوى في مادة التاريخ ويُمكن أن تُعزى النتيجة السابقة إلى التالي: التركيز في صياغة المحتوي علي بعض المواقف والأحداث التاريخية التي تتطلب دراستها إستخدام أكثر من مهارة عقلية: كالتأمل والمُلاحظة والإستنتاج والتفسير والكشف عن المغالطات وإقتراح الحلول مع إعطاء الطالبات الحرية في إختيار المهارة التي تتناسب مع قدراتهن وميولهن عن طريق إستخدام الكتب والمراجع والبحث عبرالإنترنت، ووتكوين علاقات ايجابية, والمُشاركة والتفاعل مع الأخرين, وحثهن على التفكير بطريقة تأملية في المواقف والأحداث التاريخية

وضع الطالبات أمام سؤال أو مُشكلة أو ظاهر تاريخية, ثم يقومون بتحديد تلك المشكلة تحديدًا دقيقًا, ثم تشخيصها بالاستناد إلي خبرتهن السابقة, بالاعتماد علي التأمل؛ لصياغة مجموعة من الحلول، والبحث عما يُؤكد صحة أو خطأ تلك الحلول؛ فيجمعوا البيانات, ويحللوها, ويناقشونها, ويُفسرونها؛ ليعالجوا تلك الحلول, ومن ثم تقويمها والوصول للحل الأمر الذي أدى إلى تنمية مهارات التفكير التأملي لديهن

وتتفق هذا نتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة المسيري (2015)، ودراسة العدوان (2016)، ودراسة دياب، ومغاوري، ومسعود (2018)، ودراسة السيد (2019)، ودراسة أبو ريا، والفقي، وأبوالحجاج (2021) الجميلي (2020)، والحميدان (2016)، وزنكنة (2015)، والسقا (2019)، السندي (2018)، وسيد (2013)، وعبيده (2011)، وفريد (2016)، ومحمود (2016)، ومطشر (2014)، ونبي، مولد حمد، والعامر، عامر خالد (2017)، والعزي، وهيلات (2013)، وياسين (2018).

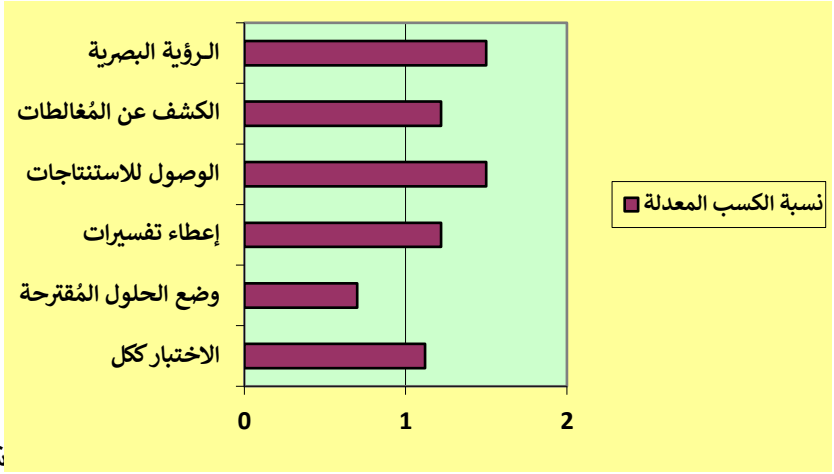
حساب نسبة الكسب المُعدلة لـ "بليك" بالنسبة لاختبار مهارات التفكير التأملي: للتأكد من فاعلية الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية بالنسبة لاختبار التفكير التأملي، وكل مهارة من مهاراته تم استخدام مُعادلة الكسب المُعدلة لـ "بليك"

التي تتطلب معرفة مُتوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار والدرجة النهائية له، كما هو مُوضح في جدول (9) التالي:

جدول (9) نسبة الكسب المُعدل لـ "بليك" بالنسبة لاختبار مهارات التفكير التأملي، ومهاراته بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية.

التغير التابع	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب	الدلالة
	م1	م2			
الـــرؤية البصرية	0.83	9.30	12	1.50	مقبولة
الكشف عن المُغالطات	0.80	7.86	12	1.22	مقبولة
الوصول للاستنتاجات	0.83	9.30	12	1.50	مقبولة
إعطاء التفسيرات	0.80	7.86	12	1.22	مقبولة
وضع الحلول المُقترحة	0.62	4.67	12	0.70	غير مقبولة
التفكير التأملي ككل	2.27	21.87	60	1.12	مقبولة

يتضح من الجدول (9) أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ "بليك" بالنسبة لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل ومهاراته مقبولة؛ حيث أنها تقع في المدى الذي حدده بليك من (2-1)، ماعد مهارة وضع الحلول المُقترحة كانت نسبة الكسب المُعدلة غير مقبولة؛ حيث بلغت (0.70)، إلا أنه بوجه عام تدل نسبة الكسب المعدلة لـ "بليك" علي أن الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية ذا فاعلية في تنمية التفكير التأملي ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية، ويُمكن تمثيل ذلك بيانيًا كما يُوضحه الشكل التالي:



شكل (5)

نسبة الكسب المُعدلة لنمو مهارات التفكير التأملي

بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج المُتعلقة نسبة الكسب المُعدلة لـ "بليك" بالنسبة لاختبار مهارات التفكير التأملي:

تُشير هذه النتائج إلى أن المُتغير المُستقل (وحدة مصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة) له أثر دال في تنمية التفكير التأملي ككل، وكل مهارة من مهاراته لدى طالبات الصف الأول الثانوى في مادة التاريخ ويُمكن أن تُعزى النتيجة السابقة إلى التالي: صياغة محتوى الوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجنماعية القائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة شجع الطالبات علي الإنطلاق في تفكيرهن في عدة مسارات متشعبة لإكتساب المعلومات وإكتشاف الافكار والعلاقات، وذلك من خلال التركيز في صياغة المحتوي علي بعض المواقف والأحداث التاريخية التي تتطلب دراستها إستخدام أكثر من مهارة عقلية: كالتأمل والمُلاحظة والإستنتاج والتفسير والكشف عن المغالطات وإقتراح الحلول مع إعطاء الطالبات الحرية في إختيار المهارة التي تتناسب مع قدراتهن وميولهن عن طريق إستخدام الكتب والمراجع والبحث عبرالإنترنت، وهذا كان له مردود إيجابي في تنمية مهارات التفكير التأملي لديهن، إن استخدام الوحدة أسهم في تشجيع الطالبات علي الدقة والوضوح وفحص المعلومات وعدم الاندفاع والتسرع في الإجابة عن الأسئلة التي تطرحها المُعلمة،

والتأني في الحكم علي الأفكار المطروحة عند حل المشكلات، والبحث عن عديد من البدائل، والاستماع لأفكار الزميلات، وتبادل الآراء فيما بينهم؛ ساهم في تنمية مهارات التفكير التأملي لديهن.

وتتفق هذا نتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Teague, 2000)، ودراسة (Teekman, 2000)، (Sharpe, et. all,2010)، دراسة عبدالله، وغريب، وعلام (2012)، ودراسة عبدالله (2014)، ودراسة هلال (2015)، ودراسة عبدالفتاح (2015)، ودراسة إبراهيم بن عبدالله (2016)، ودراسة علام (2016)، ودراسة عبد منشد، البهادلي (2018)، ودراسة عبدالعال، وسليمان، ومحمود (2018).

توصيات البحث: في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، يُوصي الباحث بما يلي:

-تضمين مُحتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية بمهاراتي: التفكير التأملي بشكلٍ مُتتابع ومُتكامل ومُستمر حسب مُستويات ومُتطلبات كل صف دراسي.

-توجيه اهتمام القائمين على إعداد أدلة مُعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية بضرورة تزويدها بطرق واستراتيجيات التدريس الحديثة ومنها: استراتيجية تسلق الهضبة.

-استخدام طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية كاستراتيجية تسلق الهضبة لتنمية مهارات التفكير التأملي، لديهم بوصفهما من الأهداف الرئيسة التي تسعى مادة التاريخ لتحقيقها.

-تدريب طالبات شبعة التاريخ بكليات التربية على كيفية استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة وبخاصة وخاصة استراتيجية تسلق الهضبة في تخطيط وتدريس منهج التاريخ، من خلال مُقرر طرق التدريس، والتربية العملية؛ مما يُسهم في تطوير مُستوى أداء طالباتهم.

-إعادة تأهيل مُوجهي التاريخ بالمرحلة الثانوية وتدريبهم علي كيفية استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس مادتهم؛ لنقل ذلك لمُعلمي التاريخ بتلك المرحلة.

-التركيز على قياس قدرة المُتعلمين على التمكن من مهارات التفكير التأملي.

-التركيز على شمولية عملية التقويم بحيث تشمل جميع الأهداف التعليمية المعرفية والمهارية والوجدانية.

البحوث المقترحة: في ضوء الهدف من هذا البحث، والنتائج التي أسفر عنه، تبدوا الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التربوية في هذا المجال؛ مما يزيده عمقًا وثراء؛ لذا يقترح الباحث البحوث التالية:

القيمة التربوية للبحث: تتضح القيمة التربوية للبحث الحالي في الآتي:

-قدم البحث الحالي الخطوات الإجرائية للوحدة التجريبية المُختارة المُعد وفقًا لاستراتيجية تسلق الهضبة؛ مما يُسهم في مُساعدة مُخططي المناهج التعليمية والمُعلمين في تصميم وحدات دراسية في مواد دراسية مُختلفة.

-قدم اختبارًا لمهارات التفكير التأملي يُمكن الاستفادة منه في قياس التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، كما يُمكن الاستفادة منه في إعداد اختبارًا مشابهًا في مراحل دراسية ومواد دراسية مُختلفة.

-كشف البحث الحالي عن الأثر الإيجابي للوحدة المصوغة وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوية.

قائمة المراجع:

1.إبراهيم، خليل، وجامل ، عبد الرحمن, وأبوزيد عبد الباقي. (2010). أساسيات التدريس, دار المناهج للنشر والتوزيع: الأردن.

2.أبو ريا، رضا إبراهيم، والفقي، عبدالرؤوف محمد، وأبوحجاج، أحمد زينهم محمد. (2021). "تأثير استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، العدد(100)، 392 -363.

3.أبو رياش، حسين محمد. (2007). التعلم المعرفي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

4.أبو رياش، حسين محمد، وقطيط، غسان يوسف. (2008). حل المشكلات، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

5.أبو صبيح، تغريد صالح محمد. (2014). "أثر برنامج تدريبي قائم على أسلوب التفكير التأملي في تنمية مهارات حل المشكلات الإبداعي والتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادة اللغة العربية"، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، السنة (15)، العدد (82)، 193 .228.

6.أحمد، سارة عبد الستار الصاوي. (2013). "فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي.

7.أحمد، سامية جمال حسين. (2020). "توظيف استراتيجية تسلق الهضبة المدعمة بأنشطة إثرائية في تدريس العلوم لتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، المجلد (78)، 343-373.

8.أحمد، مهاباد عبد الكريم. (2014). "أثر استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل الأدب لدي طلبة قسم اللغة الكردية"، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد (20)، العدد (82)، 848-821.

9.البرعى، إمام محمد على. (2008). تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع والمأمول، كفر الشيخ : دار العلم والإيمان.

10.بني ملحم، سكينة محمود ، وأبو زينة، منصور، والقاعود، إبراهيم عبدالقادر أحمد. (2021). "أثر تدريس وحدة مطورة من كتاب الجغرافيا في ضوء الآيات القرآنية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة، المجلد (29)، العدد (1)، 419-399.

11.جابر، جابر عبد الحميد ، وكاظم، أحمد خيري. (1996). منهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النهضة العربية.

12.جابر، جابر عبد الحميد. (1997). قراءات في تعليم التفكير والمنهج، القاهرة: دار النهضة العربية.

13.الجبور، صبحي ناجي عبدالله، وحسين، دعاء حسام. (2015). "أثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدي طالبات الصف الأول المتوسط"، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد (21)، العدد (91)، 352-333.

14.الجبوري، سعدون أحمد جاسم. (2015). "أثر استراتيجية تسلق الهضبة في إكتساب المفاهيم التاريخية لدي طلبة الصف الثاني المتوسط لمادة التاريخ الإسلامي بمحافظة كركوك"، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت، الأردن.

15.الجميلي، إسماعيل علي حسين. (2020). "أثرأنموذج التعلم البنائي في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ"، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، المجلد (17)، العدد (66)، 482-513.

16.حبيب، مجدي عبد الكريم. (2003). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير (استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة)، القاهرة، دار الفكر العربي، 2003.

17.حسن، طلعت صلاح مدكور محمد. (2010). "فاعلية استخدام استراتيجيتي المتناقضات والأمثلة المضادة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

18.الحميدان، إبراهيم بن عبدالله العلي. (2016). "أثر توظيف برنامج جوجل إيرث (Google Earth) في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على تطوير مهارتي قراءة وتحليل الخرائط، وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، المجلد (5)، العدد (2)، 129.150.

19.الحيلة، محمد محمود, ومرعي، توفيق أحمد. (2009). طرق التدريس العامة, عمان: دار المسيرة.

20.الخوالده، محمود عبدالله عبيدالله ، والخرابشة، علي كايد. (2007). "أثر استخدام المدخل القائم على القضايا في تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات تحديد المشكلات الاجتماعية في مبحث التربية الوطنية و المدنية لدى طلاب الصف العاشر في الأردن"، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.

21.دياب، وسام وجيه محمد ، ومغاوري، سناء أبو الفتوح ، ومسعود، رضا هندي جمعة. (2018). "فاعلية المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (29)، العدد (116)، 224-201.

22.الراوي، زيد محمد حسين علاوي ، ورشيد، نضال مزاحم. (2014). "أثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب بعض المفاهيم البلاغية عند طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ بها"، رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العراق.

23.ريان، عادل عطية. (2010). "دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، جامعة القدس المفتوحة، العدد (20)، 49-79.

24.زاير، سعد علي. (2013). الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج، بغداد: دار المرتضي.

25.الزغبي، إبراهيم أحمد سلامة. (2014). "أثر استخدام إستراتيجية الهضبة في تدريس وحدة الفقه الاسلامي علي تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في قصبة المفرق"، مجلة دراسات في العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الادرنية، (41)، 361-347.

26.زنكنة، مروة عدنان فرج. (2015). "فاعلية استراتيجية العنقود في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ"، رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، العراق.

27.زيتون، حسن حسين ، وزيتون،كمال عبد الحميد. (2003). التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة: عالم الكتب.

28.زيتون، حسن حسين ، ووزيتون، كمال عبد الحميد. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية, القاهرة : عالم الكتب.

19.زيتون، كمال عبد الحميد. (2004)." تصميم التعليم للكبار، منظور بنائي"، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد (2)، إبريل، 34-55 .

السحت، مصطفى زكريا أحمد. (2016). "تأثير استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية (الويب كويست Web Quest) فى تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى", مستقبل التربية العربية, المركز العربى للتعليم والتنمية, المجلد (23), العدد (102), 259 .328.

30.السرور، ناديا هايل. (2005). برنامج RISK لتعليم التفكير الناقد، عمان :مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

31.سعيد، عاطف محمد. (2007). "أثر استخدام نموذج ريجليوث Reigeluth للتدريس الموسع في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (11)، 147 .183.

32.السقا، دينا سعيد سيد. (2019). "برنامج قائم على التعلم الافتراضي في تدريس التاريخ لتنمية الذكاء الوجداني ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

33.السليم، ملاك محمد. (2009). "فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (147)، 89 .128.

34.السندي، ناز بدرخان. (2018). "فاعلية أنموذج الأمواج المتداخلة في تحصيل مادة الديمقراطية والتفكير التأملي لدى طلاب كليات التربية"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (94)، 111.128.

35.سيد، أحمد عبد الحميد احمد. (2013). "فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

36.السيد، فؤاد البهي. (2008). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي.

37.السيد، هبه السيد عبدالسميع. (2019). "فعالية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والقدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (107)، الجز (5)، 794-778.

38.سيفين، حسن تهامي عبد اللاه. (2021). "استخدام إستراتيجية تسلق الهضبة المدعمة بالأنشطة الإثرائية في تدريس اللغة العربية وأثرها على تحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية"، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، المجلد (88)، العدد (88)، 205 -236.

39.الشاعر، تحسين علي حسين. (2015). "أثر تسلق الهضبة وجيرلاش-وآيلي في تحصيل طلاب الرابع العلمي في قواعد اللغة العربية"، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، المجلد (18)، العدد(2)، 329 -357.

40.الشربيني، أماني محمد أحمد. (2016). "فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدي تلاميذ المرحلة

الإعدادية واتجاهاتهم نحو المادة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

41.الصوالحي، مها محمد اسماعيل. (2017). "أثر الدمج بين إستراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدراتهم المكانية وتنورهم الجغرافي، رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين.

42.عباس، محمد خليل. (2007). مناهج وأساليب تدريس الرياضيات, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

43.عبد العال، سحر محمود عبد الفتاح ، وسليمان، يحيى عطية، ومحمود، جمال الدين إبراهيم محمود. (2016). "برنامج قائم على استخدام المنظمات التخطيطية لتنمية التفكير التأملي لدى الطالب / المعلم بشعبة الدراسات الاجتماعية"، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (77)، 227-248.

44.عبد الوهاب، على جودة محمد. (2008). اتجاهات حديثة في تدريس التاريخ، بنها: مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليمية.

45.عبد منشد، فيصل ، والبهادلي، أمل مهدي جبر. (2018). "أثر أسلوب الحوار التعليمي في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات كلية التربية للبنات"، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، المجلد (43)، العدد (3)، 233-214.

46.عبدالفتاح، هبة الله حلمي. (2015). "فاعلية استراتيجيتي جدول التعلم - KWL.والرؤوس المرقمة على تنمية مهارات التفكير التأملي نحو مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي"، مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (75)، 135 .171.

47.عبدالله، أحمد محمد ، وغريب، ولاء أحمد، وعلام، عباس راغب. (2016). "أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة

في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد .كلية التربية، العدد (20)، 437 .471.

48.عبدالله، تامر محمد عبدالعليم. (2014). "برنامج مقترح باستخدام مدخل الأماكن التاريخية قائم على التعلم الذاتي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية و أثره على أدائهم و تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذهم"، مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (31)، 62 .76.

49.عبدالوهاب، فاطمة محمد. (2005). "فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري"، المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (4)، المجلد (8)، 212-159.

50.عبيد، وليم، وعفان، عزو. (2003). التفكير والمنهاج المدرسي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الأردن.

51.عبيده، ناصر السيد عبدالحميد. (2011). استخدام استديو التفكير في تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (173)، -103 147.

52.العدوان، زيد سليمان محمد. (2016). "أثر التدريس الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن"، رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (21)، 52 .137.

53.عزو اسماعيل سالم عفانة، وفتحية صبحي سالم اللولو. (2002). "مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة"، المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (1)، المجلد (5)، 36-1.

54.علام، عباس راغب. (2012). "فعالية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مجلة تربويات الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (43)، 132-93.

55.علي، محمد إبراهيم. (2017). "أثر استراتيجيتي عظم السمكة وتسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدي طالبات الصف الأول المتوسط"، مجلة الأستاذ، العدد (223)، المجلد (2)، 252-225.

56.عليان، شاهر رابح. (2010). مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها .النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

57.العموش، محمد أحمد سليمان. (2015). "أثر إستراتيجيتي الهضبة والأسئلة الثابرة في إكتساب طلبة الصف العاشر الأساشسي للمفاهيم الكيميائية ودافعيتهم نحو الكيمياء، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت، الأردن.

58.العنبكي، عبد الرزاق عبد الله زيدان ، والكرخي، عدوية محمد مسعود. (2015). "أثر استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر"، مجلة ديالي، العدد (65)، 371-343.

59.عواد، أحمد. (1999). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

60.غنيم، أحمد. (1985). تطبيقات علي ثبات الاختبار، القاهرة: مكتبة الشروق.

61.الفتلي، سماح عبد الكريم عباس ، والمظفر، نضال عيسي عبد. (2019). "فاعلية استراتيجيتي تسلق الهضبة ومثلث الاستماع في تحصيل مادة المختبر التعليمي لدى طلبة المرحلة الرابعة في قسم الفيزياء"، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة بابل، العدد (43)، 1577-1537.

62.فريد، دينا رياض. (2016). " أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع

الأدبي"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، المجلد (1)، العدد (6)، 185-232

63.قارة، سليم محمد، والصافي، عبد الحكيم محمود. (2010). تضمين برنامج الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية، عمان (الأردن):دار الثقافة للنشر والتوزيع

64.مازن، حسام الدين محمد. (2011). تدريس العلوم والتربية العلمية، القاهرة: السحاب للنشر والتوزيع.

65.مازن، حسام الدين محمد. (2015). تدريس العلوم والتربية العلمية من السلوكية إلي البنائية، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

66.محمد، حنان إبراهيم الدسوقى. (2015). "فاعلية برنامج إثرائى فى التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل المعرفى لدى الطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية", مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية, كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (67),13 .53.

67.محمود، نيفين محمد. (2016). "استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في مادة الدراسات الإجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، كلية التربية، المجلد (46)، العدد (4)، 2549 .578.

68.المسيري، خليل عبد الغفار. (2015). "فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية بعض المهارات الاستقصائية والتفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

69.المسيري، خليل عبدالغفار. (2016). "فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الاستقصائية والتفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، العدد (61)، 273 .345.

70.مطشر، علي عبد الحسين. (2014). "أثر استراتيجية معينات التذكر في التحصيل وتنمية التفكير التأملي في مادة التاريخ لطلاب الرابع الأدبي"، رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.

71.المنشداوي، علي حطاب مشتت. (2011). "أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع العلمي"، رسالة ماجستير، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.

72.المهيرات، نوره توفيق يونس ، والدليمي، طه علي حسين. (2020). "أثر توظيف الذكاء العاطفي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة الجغرافيا"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة، المجلد (28)، العدد (1)، 794 .808.

73.نبي، مولد حمد ، والعامر، عامر خالد. (2017). "فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تحصي طلاب الصف العاشر الإعدادي من الناطقين بغير اللغة العربية في مادة الضوابط اللغوية، المؤتمر الدولي السادس للغة العربية، دبي، 160-172.

74.نعمه، شريهان محمد صديق عبدالحميد ، وعلام، عباس راغب ، وحال ، محمد محمد أحمد. (2017). "فاعلية التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الإجتماعية على تنمية بعض مهارات التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد(22)،959 .985.

75.هلال، حنان محمد علي. (2019). أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الموضوعات الجغرافية والتاريخية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (107)، الجزء (6)، 1084 -1064.

76.العزي، خالد ممدوح، وهيلات، صلاح إبراهيم. (2013). "أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر في مبحث التاريخ"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (29)، العدد (1)، 57 .82.

77.ياسين، مراد أحمد خلف. (2018). "فاعلية أنموذج (بيركنزوبلايث) في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي فى مادة التاريخ"، مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية، دار الأطروحة للنشر العلمي السنة (3)، العدد(13)، 249. 282.

78.Appleton, K. (1997). Analysis and description of students' learning during science classes using a constructivist.based model. Journal of Research in Science Teaching, The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 34(3), 303-318.

79.Ashby, R. (2010). Understanding historical evidence: Teaching and learning challenges. In Debates in history teaching (pp. 151-161). Routledge.

80.Basol, G., & Evin Gencel, I. (2013). Reflective Thinking Scale: A Validity and Reliability Study. Educational Sciences: Theory and Practice, 13(2), 941-946.

81.Canning , Neuman . & Reed , Marc . (2010). Reflective practice in the early years. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 15 (2),122-156.

82.Chee, Choy& Pou, Sasa.(2012). Reflective thinking and teaching practices: a precursor for incorporating critical thinking into the classroom?, International Journal of Instruction . 5(1) ,167–182.

83.Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. Reflective practice, 4(2), 207-220.

84.Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., ... & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. Assessment & evaluation in higher education, 25(4), 381-395.

85.Kim, Y. (2005). Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning. The Pennsylvania State University.

86.Kirk, R. (2000). A study of the use of a private chat room to increase reflective thinking in pre-service teachers. College Student Journal, 34(1), 115-115.

87.Lyons, N. (2010). Reflection and reflective inquiry: Critical issues, evolving conceptualizations, contemporary claims and future possibilities. In Handbook of reflection and reflective inquiry (pp. 3-22). Springer, Boston, MA.

88.Meek, J. A., Riner, M. E., Pesut, D., Runshe, D., & Allam, E. (2013). A pilot study evaluation of student reflective thinking in a doctor of nursing practice program. Journal of Nursing Education and Practice, 3(8), 82.

89.Raber Hedberg, P. (2009). Learning through reflective classroom practice: Applications to educate the reflective manager. Journal of Management Education, 33(1), 10-36.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John – 90.Dewey and reflective thinking. Teachers college record, 104(4), 842-866.

91.San, O. P., Chee, C. S., & Campus, P. B. (2010). Reflective Thinking Among Teachers: A Way of Incorporating Critical Thinking in the Classroom?. EMERGING TRENDS IN HIGHER EDUCATION LEARNING AND TEACHING, 197.

92.Semerci, Ç. (2007). Developing a reflective thinking tendency scale for teachers and student teachers. Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 7(3), 1369.

93.Song, H. D., Grabowski, B. L., Koszalka, T. A., & Harkness, W. L. (2006). Patterns of instructional-design factors prompting reflective thinking in middle-school and college level problem-based learning environments. Instructional Science, 34(1), 63-87.

94.Teekman, B. (2000). Exploring reflective thinking in nursing practice. Journal of advanced nursing, 31(5), 1125-1135.

95.Wilson, G. P. (2003). Supporting young children's thinking through tableau. Language Arts, 80(5), 375-383.

96.Zehavi, N., & Mann, G. (2005). Instrumented techniques and reflective thinking in analytic geometry. The Mathematics Enthusiast, 2(2), 83-92.

A unit formulated according to the social constructivist theory to develop the reflective thinking skills of first year secondary school students

Dr. Mohammed Gamal Saleh Mohammed

Aswan University, Faculty of Education, Curriculum and Instruction Department.

Abstract: The aim of the current research is to investigate the effectiveness of a unit formulated according to the social constructivist theory to develop the reflective thinking skills of first-year secondary school students. Two groups, one experimental, numbering (18), and the other controlling (18), and the problem of the current research was determined by the weak level of reflective thinking skills, and the current research relied on the two approaches: descriptive and experimental, and the researcher reached results that lead to the existence of a statistically significant difference at the level of (0.05) between the average scores of the students of the two research groups in the post-application of the reflective thinking skills test in favor of the experimental group, and the adjusted "Blake" gain percentage was acceptable, and the program's impact is generally high, meaning that the unit is effective in developing reflective thinking skills, and based on the results The research recommended the necessity of using structural theory strategies when planning and teaching history curricula, and the necessity of holding training courses for history teachers; To train them to use these strategies in lesson planning and implementation.

Keywords: social constructivism, reflective thinking.

تقويم واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف في مدارس التعليم العام في محافظة إب

جلال فارس شاجع سنان
طالب دكتوراه جامعة صنعاء-اليمن

ملخص: يهدف البحث إلى تقويم واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام في محافظة إب من وجهة نظر القيادات التربوية، واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغت (125) من مجتمع البحث المكون من جميع القيادات التربوية ومديري الإدارات في مكتب التربية والتعليم في المحافظة ومديري الإدارات التعليمية في المديريات ومديري ومديرات مدارس التعليم العام والاختصاصيين الاجتماعيين في محافظة إب، كما اعتمد البحث على الاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات الميدانية، ولمعالجة النتائج الميدانية تم استخدام برنامج الحقبة الإحصائية (spss)، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج، أهمها: تدني مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام في جميع المجالات، وبمتوسط حسابي بلغ (2.84) بانحراف معياري بلغ (0.12). أَنَّهُ لا توجد فروق إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث نحو مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة الجغرافية، المركز الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: الاختصاصي الاجتماعي، ظاهرة العنف، مدارس التعليم العام.

أولًا-الإطار المنهجي العام للبحث:

المقدمة:

تُعَدُّ ظاهرة العنف المدرسي من أهم القضايا التربوية التي تزايد الاهتمام بدراستها من قبل القيادات والباحثين في كل دول العالم؛ لِأَنَّهَا باتت تمثل إحدى المشكلات التي تواجه نظم التربية والتعليم على اختلاف أنواعها، وذلك بسبب تدني الظروف المعيشية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تواجه المجتمعات الإنسانية (عبد الصاحب، 2011: 314).

بالإضافة إلى النتائج التي أفرزتها الفضائيات الإعلامية ووسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت؛ وهو ما فرض على تلك الدول الاهتمام بدراسة ظاهرة العنف المدرسي؛ كونها تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في أمن المجتمع وسلامته واستقراره، وذلك من خلال تطوير دور العاملين وخاصة المتخصصين في الخدمة الاجتماعية، ومنهم الاختصاصي الاجتماعي في المؤسسات التعليمية، ومنها مدارس التعليم العام في دراستها ومعرفة أسبابها والعوامل المؤثرة في تزايد انتشارها، وبما يرشح اشتراك المجتمع في كافة الجهود التي يتم القيام بها في تلك المدارس؛ كونها ظاهرة معقدة تتطلب من الاختصاصيين الاجتماعيين في تلك المدارس أدوارًا تربوية للحد منها (الخولي، 2008: 51).

واليمن كغيرها من دول العالم تواجه تفشي ظاهرة العنف في مدارس التعليم العام بعموم محافظات الجمهورية، سواء من قبل التلاميذ ضد المعلمين أو فيما بينهم، وقد تزايدت هذه الظاهرة بشكل كبير بسبب العدوان على اليمن الذي أفرز آثار معيشية وصحية واقتصادية وتربوية واجتماعية على جميع التلاميذ في المدارس، فأثر في سلوكياتهم وقيمهم؛ وهو ما يتطلب من القيادات المدرسية والعاملين فيها وخاصة الاختصاصيين الاجتماعيين القيام بدور كبير في تشخيص وتحليل أسباب ظاهرة العنف ومعالجتها وبما يحد منها في عموم محافظات الجمهورية ومنها محافظة إب من خلال إعداد الرؤى والخطط والبرامج التربوية لتعديل سلوكيات التلاميذ في مدارس التعليم العام (البريد، 2010: 22).

ومن هذا المنطلق يُعَدُّ البحث الحالي إحدى المساهمات العلمية في هذا المجال وبما يساعد الاختصاصيين الاجتماعيين في مدارس التعليم العام على القيام بأدوارهم المطلوبة بكفاءة للحد من هذه الظاهرة.

مشكلة البحث:

تواجه مدارس التعليم العام في عموم محافظات الجمهورية اليمنية ومنها محافظة إب تفشى العديد من الظواهر السلبية بين التلاميذ ومن أبرزها ظاهرة العنف المدرسي نتيجة العديد من العوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية؛ حيث برز تأثيرها بشكل كبير بسبب الحروب التي تواجهها اليمن حيث أفرزت آثار كبيرة على مدارس التعليم العام، ومن أبرزها تنمية ثقافة العنف والكراهية، وتزايد حالات العنف بين التلاميذ في عموم المراحل التعليمية التي تمثل مشكلة حقيقية تحد من أداء مدارس التعليم العام (البريد، 2010: 23).

كما أشارت التقارير الرسمية الصادرة عن المؤسسات والمنظمات المجتمعية الحكومية والأهلية أَنَّ ظاهرة العنف والكراهية بين التلاميذ تزايدت بنسب كبيرة بسبب الأوضاع الأمنية والاقتصادية والثقافية التي تشهدها اليمن، والتي أفرزت العديد من المشكلات التي تواجه مدارس التعليم العام بعموم المحافظات ومنها محافظة إب، ومن هذه المشكلات: ضعف توفر الرؤى التربوية الرسمية للحد من ظاهرة العنف المدرسي، وتدني مستوى دور العاملين في المدارس وخاصة الاختصاصي الاجتماعي في عموم مدارس التعليم العام بالمحافظة في معالجتها، وغياب توفر الدراسات العلمية المتخصصة في معالجة هذه الظاهرة وغيرها من الظواهر التربوية السائدة (الشرجبي، 2001: 76).

ومن خلال خبرة الباحث وعمله التربوي سواءً بوصفه معلمًا أو إداريًّا أو مديرًا لإحدى الدوائر التعليمية في المحافظة لفترة (20) عامًا فقد لاحظ أَنَّ ظاهرة العنف بين التلاميذ تتزايد بشكل كبير في عموم مدارس التعليم العام، وَأَنَّ هناك ضعفًا شديدًا في وجود أدوار رسمية للقائمين على تلك المدارس وخاصة الاختصاصي الاجتماعي بوصفه المسؤول عن معالجة المشكلات التربوية التي تواجه التلاميذ، وكذلك غياب توفر الدراسات العلمية المتخصصة في هذا المجال، وبما يساعد على تزويد الاختصاصيين الاجتماعيين في مدارس التعليم العام بأدوار تربوية تحد من ظاهرة العنف بين التلاميذ، وهذه تُعَدُّ مشكلة ينبغي دراستها، وبما يساعد في تطوير الروى والأدوار التربوية للاختصاصيين الاجتماعيين في مدراس التعليم العام في المحافظات وترسيخها، ويحد من هذه الظاهرة، وبشكل أدق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى واقع دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام من وجهة نظر القيادات التربوية في محافظة إب؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقويم واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف في مدارس التعليم العام من وجهة نظر القيادات التربوية في محافظة إب، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

-ما مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام في محافظة إب في المجالات المتمثلة بدور الاختصاصي الاجتماعي مع (التلاميذ، والمعلمين، والأسرة، والإدارة المدرسية)؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابة أفراد عينة البحث نحو مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف في مدارس التعليم العام بمحافظة إب تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة الجغرافية (حضر، ريف)، المركز الوظيفي؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في العديد من الجوانب، منها:

-يسهم البحث في تقديم معرفة نظرية عن ظاهرة العنف المدرسي ودور الاختصاصي الاجتماعي في معالجتها، وبما يضيف معرفة للمكتبة التربوية اليمنية تفيد العاملين في المجال التربوي من خلال تنمية معارفهم نحوها.

-أَنَّ النتائج التي توصل إليها البحث قد تفيد القيادات وصانعي القرار والمخططين التربويين في مؤسسات التعليم العام بعموم محافظات الجمهورية اليمنية ومنها محافظة إب الذين يمثلون القيادة والعاملين في مكتب التربية والتعليم والإدارة التعليمية بالمديريات والإدارة المدرسية من خلال تزويدهم بالأدوار التي يسعى للاستفادة منها في خطط تطوير الخدمة الاجتماعية بمدارس التعليم العام.

-أن النتائج التي توصل إليها البحث قد تفيد الباحثين والمهتمين في القضايا التربوية من خلال تزويدهم بالمعلومات التي تساعدهم في إجراء مزيدٍ من الدراسات والبحوث المتخصصة في مجال البحث.

حدود البحث:

يتحدد البحث بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: معرفة مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام في محافظة إب بالمجالات المحددة في أداة البحث.

الحدود البشرية: جميع القيادات التربوية المسؤولة عن مؤسسات التعليم العام في محافظة إب وهم مديرو عموم الشعب والإدارات في مكتب التربية والتعليم. والإدارات التعليمية في المديريات والإدارات المدرسية والاختصاصيين والاجتماعيين...إلخ. في مدارس التعليم العام.

الحدود المكانية: جميع مدارس التعليم العام الحكومية بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في محافظة إب.

الحدود الزمنية: تم تنفيذ البحث خلال العام الدراسي 2021/ 2022م.

مصطلحات البحث:

1-التقويم:

يعرفه آل سفران (847:2015) بِأَنَّهُ: العملية التي يقوم بها الفرد لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح أو الفشل في تحقيق غاياته المنشودة على أحسن وجه ممكن.

يعرفه الباحث إجرائيًّا بِأَنَّهُ: العمليات التي تحتوي على الأساليب والوسائل والأدوار العلمية التي تحدد مستوى نقاط القوة وتدعيمها ونقاط الضعف ومعالجتها في أداء دور الاختصاصي في معالجة ظاهرة العنف في مدارس التعليم العام.

2-الدور:

يعرفه زيدان (2006: 102) بِأَنَّهُ: نمط من الأفعال والسلوكيات التي يمارسها شخص معين في موقف معين.

يعرفه الباحث إجرائيًّا بِأَنَّهُ: العمليات والإجراءات والأنشطة المهنية المنظمة التي يقوم بها الاختصاصي الاجتماعي في تشخيص ظاهرة العنف في مدارس التعليم العام وتحليلها ومعالجتها.

3-الاختصاصي الاجتماعي:

يعرفه عبيد وجودت (2010: 15) بِأَنَّهُ: ذلك الشخص المتخصص في الخدمة الاجتماعية ويتصف بخصائص فردية ومهارات عملية وكفاءة علمية تؤهله للعمل في مختلف قطاعات الخدمة الاجتماعية ومبادئها.

يعرفه الباحث إجرائيًّا بِأَنَّهُ: العامل المتخصص الفني والمهني في المجال لتشخيص وتحليل القضايا والمشكلات التي تواجه التلاميذ في مدارس التعليم العام في ضوء فلسفة الخدمة الاجتماعية والالتزام بمبادئها ومعاييرها الأخلاقية وبما يحد من المشكلات والظواهر السلبية السائدة التي تعيق العملية التعليمية في تلك المدارس.

4

ظاهرة العنف المدرسي: يعرفها النيرب (2008: 17) بِأَنَّهَا: كل تصرف يصدر عن التلميذ تجاه الآخرين أو اتجاه المعلم وممتلكات المدرسة، أو يصدر من المعلم تجاه التلميذ ويؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون الأذى جسميًا أو نفسيًا جميعها أشكال مختلفة للظاهرة نفسها.

يعرفها الباحث إجرائيًّا بِأَنَّهُ: مجموعة السلوكيات السلبية التي تؤدي إلى ترسيخ ثقافة العنف والكراهية والصراع بين التلاميذ ويترتب عليها أذى بدني أو نفسي أو جنسي وتعيق مدارس التعليم العام على تحقيق أهدافها المرسومة.

5-مدارس التعليم العام:

يتبنى البحث الحالي تعريف مدارس التعليم العام التي أشار إليه القانون العام للتربية والتعليم رقم (45) لسنة 1992م الذي نص على أَنَّهَا: إحدى مؤسسات التعليم العام المسؤولة عن تزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات الحياتية الحديثة والتي تستوعب القيمة العمرية الموازية للتعليم العام من سن (17-3) وتمثل مرحلة التعليم ما قبل الأساسي (رياض الأطفال) ومرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي (وزارة الشئون القانونية، 1992: 3).

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي لوصف وتشخيص وتحليل مستوى واقع دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف في مدارس التعليم العام، وكذلك الخلفية النظرية والدراسات السابقة للبحث.

عينة البحث:

تم اختيار عينه عشوائية طبقية غير متناسبة من جميع أفراد مجتمع البحث بلغ عددها (125) فردًا من مجتمع البحث المكون من القيادات التربوية ومديري الإدارات في مكتب التربية والتعليم، ومديري الإدارات التعليمية في المديريات، ومديري ومديرات مدارس التعليم العام، ومن الاختصاصيين الاجتماعيين في محافظة إب.

أداة البحث:

تم بناء أداة لجمع البيانات والمعلومات الميدانية تمثلت بالاستبانة احتوت على (4) مجالات تضمنت (44) فقره؛ حيث تم بنائها بصورتها الأولية بحسب القواعد العلمية المعتمدة في البحث العلمي.

أ-صدق أداة البحث:

لمعرفة صدق أداة البحث اعتمد الباحث على طريقة الصدق الظاهري من خلال اختيار (10) خبراء محكمين من المتخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي، والقياس والتقويم، والعلوم الاجتماعية من جامعة إب، وكذلك من القيادات المسؤولة عن الخدمة الاجتماعية في مكتب التربية والتعليم في المحافظة، كما تم تحديد نسبة (80%) معيارًا لقبول المجالات والفقرات، وبعد تحليل نتائج تحكيم أداة البحث بلغ عدد المجالات(4) مجالات تتضمن (44) فقرة بصورتها النهائية.

ب-ثبات أداة البحث:

اعتمد الباحث في معرفة ثبات أداة البحث على أسلوب الاتساق الداخلي من خلال اعتماد معامل ألفاكرونباخ، واتضح أَنَّ معامل الثبات للأداة بشكل عام بلغ (0.91).

إجراءات تنفيذ البحث:

بعد الانتهاء من إعداد أداة البحث ومعرفة صدقها وثباتها قام الباحث بتطبيق أداة البحث على أفراد العينة من خلال الإجراءات الآتية:

- إعداد كشف بأسماء أفراد عينة البحث وبياناتهم.
- إعداد برنامج زمني لتطبيق أداة البحث على أفراد العينة.
- نسخ وتوزيع أداة البحث على جميع أفراد العينة بحسب البرنامج الزمني.
- الاتصال والتواصل المستمر سواء من خلال الزيارات الميدانية أو باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي بهدف الإجابة عن الاستفسارات التي طلبها أفراد عينة البحث.
- جمع أداة البحث من أفراد العينة واستخدام التغذية الراجعة للتأكد من استيفاء الإجابة عن جميع الفقرات والمجالات.
- عقد اللقاءات مع الخبير الإحصائي للبدء بعملية تفريغ النتائج على الحاسب الآلي والبدء بتحليلها وعرضها بحسب ما هو موضح في هذا البحث.

الأساليب الإحصائية:

اعتمد الباحث على برنامج الحقيبة الإحصائية (SPSS) في تحليل البيانات والنتائج الميدانية بحسب الأساليب الإحصائية الآتية:

- النسبة المئوية لمعرفة نتائج صدق أداة البحث.
- معامل ألفاكرونباخ لمعرفة ثبات أداة البحث.
- المتوسط الحسابي: لمعرفة التكرارات في استجابات أفراد عينة البحث على فقرات الأداة لجميع المجالات.
- الانحراف المعياري: لمعرفة التشتت في استجابات أفراد عينة البحث على فقرات الأداة لجميع المجالات.
- اختبار(T-test): لمعرفة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث بحسب متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة، المنطقة الجغرافية.
- تحليل التباين الأحادي: لمعرفة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث بحسب متغير المركز الوظيفي.

معيار الحكم على النتائج الميدانية:

جدول(1) معيار الحكم على مستوى النتائج الميدانية للبحث.

درجة مستوى واقع توفر الدور	المدى بحسب المتوسط الحسابي	
	إلى	من
كبيرة جدا	5.00	4.20
كبيرة	4.19	3.40
متوسطة	3.39	2.60
صغيرة	2.59	1.80
صغيرة جدا	1.79	1.00

ثانيًا-الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

يحتوي هذا الجزء على عرض أبرز المفاهيم النظرية للبحث وكذلك أبرز الدراسات السابقة في موضوع البحث، ويمكن عرضها بإيجاز كالآتي:

1-الخلفية النظرية للبحث:

أ-العنف المدرسي:

مفهوم العنف المدرسي:

هناك العديد من المفاهيم للعنف المدرسي من أهمها:

يعرفه التل والحربي (2014: 49) بِأَنَّهُ: جملة الممارسات(الإيذائية) البدنية أو النفسية التي تقع على الطلبة من قبل معلميهم أو من بعضهم في المدرسة.
كما يعرفه حسين (2007: 48) بِأَنَّهُ: ذلك السلوك العدواني الذي يحدث من بعض التلاميذ سواء اتجاه بعضهم بعضا، أو اتجاه بعض معلميهم في المدرسة، أو حتى اتجاه المدير نفسه، أو اتجاه الأدوات والمعدات المدرسية، أو المباني.
أما عبد الصامت (د.ت: 98) فيعرفه بِأَنَّهُ: نمط من أنماط العنف يصدر من تلميذ أو مجموعة من التلاميذ سواء تحد المعلمين أو بعضهم ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم. ويتضمن هذا النمط من العنف الهجوم والاعتداء الجسمي واللفظي.
ويعرفه عبد الله (2009: 57) بِأَنَّهُ: مجموعة من الممارسات السلوكية المؤذية البدنية والنفسية واللفظية التي تصدر من التلاميذ أنفسهم، وتقع على التلاميذ أو المدرسين أو الممتلكات في المؤسسات التعليمية.

مظاهر العنف المدرسي:

أوضحت المصادر العلمية إلى أَنَّ العنف المدرسي يأخذ أشكالًا متعددة منها (الخولي، 2008: 86):

الإضراب والامتناع عن الدرس: حيث يتزعم بعض التلاميذ حركة العصيان والإضراب داخل المدرسة، وقد يكون هذا الإضراب على نطاق ضيق فيشمل عددا من التلاميذ، أو على نطاق واسع فيشمل مجموعة من التلاميذ، وهذا العصيان والإضراب إنما يعكس رغبة التلاميذ في العدوان على النظام المدرس.
الإتلاف والتحطيم: حيث يقوم بعض التلاميذ بالعدوان على أجهزة ومعدات وأثاث المدرسة وذلك بهف إتلافها وتحطيمها.
العدوان الموجه إلى الآخرين: يقوم بعض التلاميذ بإثارة الشغب داخل المدرسة أو داخل حجرات الدراسة؛ حيث يتعدون على رفاقهم بتمزيق كراساتهم أو كتبهم أو بالضرب، كما قد يتعمد بعض التلاميذ إلى إشاعة جو من الفوضى داخل حجرات الدراسة وذلك بالتعدي على زملائهم وربما يتطور الأمر إلى التعدي على معلميهم في المدرسة.
التمرد على المجتمع المدرسي: هو تجمع بعض التلاميذ في عصابات تحاول مخالفة قواعد المدرسة فيجنحون إلى الهروب من المدرسة وإلى تعاطي المخدرات والتدخين والتعدي على الآخرين خارج المجتمع المدرسي.

أنواع العنف المدرسي:

هناك العديد من أنواع العنف المدرسي من أهمها (التل والحربي، 2014: 49-50؛ غانم، 2004: 45):

العنف اللفظي: ويمثل استجابة صوتية ملفوظة، تحمل مثيرًا يضر بمشاعر الآخر، وتكون مصحوبة بنوبات من الغضب، وتقف عند حدود الكلام، دون مشاركة الجسد، ويعبر عنها في صورة التهديد، والشتائم، والتنابز بالألقاب أو المناداة بما يكره الغير، أو الخطاب بصوت عالٍ، كما أَنَّ ممارسة العنف اللفظي تأتي لأسباب منها: لفت الانتباه أو تفريغ انفعالي؛ إذ يميل الفرد إلى العنف اللفظي للتحرر من التوتر، كما قد يشكل العنف اللفظي طريقة للتحدي في بعض البيئات الأسرية التي تحرم استخدام الشتائم بشدة، فتأتي ممارسة العنف اللفظي للتعبير عن الاستقلالية، وقد تكون رمزًا للنضج والوصول إلى حالة من الرشد وعدم إتباع الآخرين.

العنف الجسدي: يمثل أشد مظاهر العنف، ويتراوح العنف الجسدي بين أبسط الأشكال إلى أخطرها وأشدها، مثل: (الشرب وشد الشعر والصفع، والدفع والإمساك بعنف، واللكم والرمي أرضًا، والعض والخنق)، وغالبًا ما يرافق هذا العنف نوبات من الغضب والعدوان، والجدير بالذكر أَنَّ العنف اللفظي عادة ما يسبق العنف الجسدي، ويكون القصد منه في هذه الحالة إظهار قدرات وإمكانات الآخر قبل ممارسة العنف الجسدي ضده، ويُعَدُّ العنف الجسدي من أقدم أنماط العنف التي عرفها الإنسان منذ أن أحس بوجوده وكيانه.

العنف النفسي: ويتم التعبير عنه بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين، والإهمال، والنبذ، والسخرية والحط من تقدير الذات، والتفرقة والتمييز في المعاملة، وتعمد الإحراج، وإطلاق الألفاظ الجارحة أو توجيه الإهانة لهم كحمقاء وبلهاء وغيرها، والنظر بطريقة تدل على الازدراء والتحقير، ويُعَدُّ العنف النفسي من أشد وأخطر أنواع العنف؛ نظرًا لما يلحقه من آثار نفسية في شخصية الفرد؛ إذ يعمل على هدم ثقته بنفسه، ويشكل مصدر تهديد للشعور بالأمن النفسي والطمأنينة والكرامة والاعتبار.

وبناء على ما سبق، يمكن القول إِنَّ أنماط العنف ليست أنماطًا مستقلة أو منفصلة عن بعضها بعضًا، فقد تكون هناك سلوكيات عنف لفظية ونفسية وجسدية في وقت واحد، بمعنى أَنَّهَا قد تظهر هذه الأنماط مجتمعة، وقد تظهر منفصلة.

أسباب العنف المدرسي:

أوضحت المصادر العلمية أَنَّ هناك العديد من الأسباب لظاهرة العنف المدرسي منها (همت، 2008: 91؛ القرالة، 2011: 37):

أسباب أسرية، وتتمثل بالآتي:

- استعمال الوالدين العنف في الأسرة؛ الأمر الذي يجعل الأبناء يعتمدون على العنف في تعاملهم.
- التفكك الأسري.
- الصراعات والمشاكل الأسرية.
- الظروف الاقتصادية.
- التسلط أو التدليل من طرف الوالدين.

أسباب مدرسية، وتتمثل بالآتي:

- رفاق السوء.
- شعور التلاميذ بالظلم من المدرسين أو الإدارة.
- غياب المستشارين أو غياب مهامهم.
- تسلط الإدارة.
- اكتظاظ الصفوف.
- نقص المرافق.
- التمييز بين التلاميذ.
- سلطة الأستاذ.
- غياب القوانين الصارمة.
- استعمال أساليب بيداغوجية غير مناسبة.
- نقص البرامج الثقافية والترفيهية للمؤسسة التعليمية.
- سوء العلاقة بين الأستاذ والتلميذ واستخدام أساليب تربوية قاسية.
- غياب التواصل بين الأساتذة وأولياء التلاميذ والإدارة.

أسباب ذاتية، وتتمثل بالآتي**:**

- ضعف الثقة بالنفس.
- الإحساس بالظلم.
- تعاطي التدخين أو المخدرات.
- رفاق السوء.
- التعويض عن الفشل.

- التأثر بأفلام العنف.
- الفشل الدراسي.

استراتيجيات معالجة العنف:

تتحدد الاستراتيجيات الملازمة لمعالجة العنف المدرسي كما يراها كُلٌّ من همت (2008: 94) وقوعيش (2016: 76-75) بالآتي:

الأسرة: تُعَدُّ من أهم العوامل المساعدة على تحسين العلاقة بين الأولياء وأبنائهم، وهي المبادرة المجتمعة من خلال الأنشطة المجتمعية التي تركز أساسًا على كسر دوائر العنف داخل محيط الأسرة وأهم هذه الأنشطة وأكثرها فاعلية هي الوساطات والتدخلات طويلة الأمد التي تمد الأسرة بالخدمات والمعونات المختلفة ومن هذه الخدمات والمجهودات التعاونية من خلال المنظمات الدينية والترفيهية والخدمة الاجتماعية، الوكالات الصحية، والجمعيات الأهلية، فعلى سبيل المثال تقديم برامج للمهارات الوالدية والعلاقات الأسرية وخاصة تلك التي تركز على مهارات النقاش السليم البعيد عن العنف وذلك بتدريب الآباء على حل النزاعات بالمنزل، وكذلك برامج لحل الصراعات وإدارة الغضب.

المدرسة: حيث يستطيع المعلمون والإداريون في المدارس القيام بدور تكميلي في تطوير وتنمية المرونة لديهم عن طريق توفير البيئة التعليمية الآمنة والإيجابية وغرس الطموحات والآمال العريضة بداخلهم لتحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي معهم وتعتمد البرامج المدرسية الأكثر فاعلية لمقاومة العنف على ترسيخ كفاءة التعلم الاجتماعي التي تتمثل في توجيهات معينة من المهارات الشخصية الإيجابية، مع تعزيز وتقوية التوجيه في مناهج منفصلة لمقاومة العنف؛ حيث تم تدريب التلاميذ على تنمية المهارات الآتية:

- فهم وإدراك الانفعالات الخاصة بهم وبغيرهم.
- الإدراك الدقيق لموقف ما يمكنهم من الاستجابات المناسبة.
- التنبؤ بعواقب أفعال الشخصية، وخاصة لهؤلاء المتورطين في العدوانية.
- الالتزام بالهدوء للتفكير قبل الفعل وذلك لتقليل الضغوط ولاستبدال العدوانية بسلوك إيجابي مع التحكم في السلوك العدواني.
- التصرف بشكل تعاوني وحل المشاكل الاجتماعية بشكل فعَّال.
- العمل على إيجاد بيئة هادئة إيجابية، والعمل على تأسيس معايير سلوكية وتأسيس قواعد وتنظيمات للاستجابة العدوانية.

المجتمع: يمثل المجتمع شبكة من الهياكل والتنظيمات اجتماعية؛ لذا يمكن أن يمثل المجتمع مانعًا يعوق الاندماج في سلوكيات العدوان والعنف، وذلك من خلال ترسيخ الأمن المدرسي؛ لذلك تُعَدُّ مراقبة التلاميذ في المدرسة والمراقبين والمعلمين من أكثر إجراءات الأمن المدرسي شيوعًا، كما أَنَّ بعض المدارس تستعمل الوالدين مراقبين بديلًا عن المدرسة أو حراس الأمن، وهذا الإجراء غير مكلف وله آثار إيجابية كثيرة؛ لأنَّ التلاميذ قد يميلون إلى سلوكيات سيئة عندما يحسون أنهم مراقبون من قبل أغراب، أما التواجد الوالدي قد يعطيهم إحساس بأنهم يجب أن يعيدوا النظر في اتجاهاته نحو العنف؛ وهو ما يدفعهم لنبذ الميول العدوانية والاستجابة لنصائح الوالدين.

وسائل الإعلام: هناك كثير من وسائل الإعلام مثل التلفزيون والإعلانات ووسائل الإعلام الحديثة مثل الإنترنت وألعاب الفيديو التي تسهم في عدوانية التلاميذ، وتشجعهم على أن يتعلموا السلوكيات العدوانية.

ب-الاختصاصي الاجتماعي في مدارس التعليم العام:

مفهوم الاختصاصي الاجتماعي:

يعرف الاختصاصي الاجتماعي في المجال المدرسي بأنه: ذلك الشخص الفني والمهني الذي يمارس عمله في المجال المدرسي في ضوء مفهوم الخدمة الاجتماعية، وعلى أساس فلسفتها ملتزمًا بمبادئها ومعاييرها الأخلاقية، هادفًا إلى مساعدة التلاميذ الذين يتعثرون في تعليمهم، ومساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية لإعداد أبنائها للمستقبل(النيرب، 2008: 93).

دور الاختصاصي الاجتماعي المدرسي:

أوضحت المصادر والدراسات العلمية أَنَّ الاختصاصي الاجتماعي يقوم بالعديد من الأدوار في المدرسة، منها (دهيم، 2021: 118):

- التخطيط والتنظيم لتكوين النشاط بالمدرسة.
- تحديد الموارد والإمكانيات اللازمة لكل فرد.
- نشر الدعوة بين التلاميذ للانضمام إلى الجماعات التي يرغب أَنْ ينضم إليها التلميذ.
- إعداد سجل عام يحصر فيه بيانات إجمالية عن جماعات النشاط بالمدرسة.
- جمع المعلومات الخاصة بكل جماعة في نهاية العام الدراسي.

فيما أشار الخولي (2008: 93) إلى أَنَّ الدور الرئيس للاختصاصي الاجتماعي المدرسي يتمثل في العمل على تحقيق أمرين، هما: يتحقق توافق التلميذ مع واقع الحياة والبيئة المدرسية ويتم من خلال عدة أسس، منها: استثمار طرق الخدمة الاجتماعية (فرد، جماعة، تنسيق) فيما يحقق تأهيل التلميذ بما يمكنه من مواجهة معركة الحياة المعاصرة، وبما يهيئه لتوجيه قدراته وإمكاناته الشخصية والبيئية للحيلولة دون ترديه في التخلف الدراسي، تطوير برامج الخدمة الاجتماعية المدرسية، ولكن حتى يمكن تحقيق ما هو مطلوب منها، وكذلك في إمكانية توفير سبل الرعاية الاجتماعية التي يمكن من خلالها المساهمة في حل مشكلات التوافق وصعوبات التعلم والظروف البيئية التي تعوق مسيرة التلميذ العلمية وتقيه من التردي في العلل والأمراض الاجتماعية، وإرشاده لما يمكنه من تحسين نمط وأسلوب الحياة العامة وبما يتوافق مع مستجدات الواقع المعاصر، مع الوضع في الاعتبار أَنَّ العلل والأمراض الاجتماعية تؤدي إلى صعوبة في التحصيل العلمي الواجب، وتؤثر في مسيرة التقدم الدراسي، وتحول دون التوافق الاجتماعي والتفاعل السوي مع علاقات التواصل الاجتماعي والمكونات البيئية؛ وهو ما يؤثر سلبًا في عوامل الصحة النفسية لدى التلميذ وفي طرائق تحسين الأحوال الاجتماعية، ويتوجب حينئذ على الاختصاصي الاجتماعي أن يدعم من خلال برامجه الخدمية قيم التوافق والمعايير الاجتماعية لدى التلميذ، وذلك لما لها من أثر فعال في مواجهة احتياجات التلميذ النفسية والاجتماعية والتربوية الأساسية.

مهام الاختصاصي الاجتماعي المدرسي:

هناك العديد من المهام الأساسية للاختصاصي الاجتماعي المدرسي، تتمثل كما يراها التويمي (2014: 87) في الآتي:

- المشاركة في العمل البرامجي لتنمية قدرات الطالب بما يعينه على الاستفادة من الإمكانات المتوافرة لدى الطالب والبيئة معًا.
- تذليل أي صعوبات قد تعترض طريقه الأكاديمي.
- التوجيه إلى جهات تقديم العون المادي لمن تتطلب حالته من الطلبة مثل هذا العون.
- تقديم العون المعنوي الذي يعين الطالب على إمكانية الاستفادة من قدراته التي تمكنه من خدمة نفسه بنفسه، وذلك عن طريق التأثير في أفكاره واتجاهاته وقيمه، ودعم مفهومه لذاته حتى يكون مفهومًا إيجابيًا (الوعي بالذات والسمو بها).

- تقديم العون البيئي للتمكن من الاستفادة من الموارد البيئية المتاحة والممكنة والعمل على التعديل فيها لصالحه.

اختصاصات الاختصاصي الاجتماعي المدرسي:

هناك العديد من الاختصاصات للاختصاصي الاجتماعي منها (دهيم، 2021: 121120-):

- إعداد الخطة والبرنامج الزمني لأعمال التربية الاجتماعية بالمدرسة وفقًا للإمكانات المتاحة مع تميزها باستحداث وابتكار البرامج.
- إعداد السجلات المنظمة لأعمال التربية الاجتماعية التي من أهمها: (سجل الحالات الفردية، سجل الاختصاصي الاجتماعي، سجل اجتماعات المجالس المدرسية، سجل البرامج العامة، سجل الجماعات الاجتماعية التي يشرف عليها، سجل متابعة التأخر الدراسي، سجل المواقف الفردية السريعة، سجل الإرشاد والتوجيه الجمعي).
- القيام بعمليات الإرشاد الفردي والجمعي لتلك الحالات، وذلك من خلال الاتصال هاتفيًا بأولياء الأمور، والزيارات المنزلية للحالات التي تستدعي ذلك بترتيب مسبق مع الأسرة، وأيضًا حصر الطلاب متكرري الرسوب وتنظيم متابعتهم ورعايتهم بالتعاون المشترك مع إدارة المدرسة وأولياء الأمور وهيئة التدريس، وحصر الطلاب كبار السن ومتابعتهم متعاونًا في ذلك مع إدارة المدرسة وهيئة التدريس وأولياء الأمور.
- العمل على رعاية الحالات النفسية وتحويل ما يحتاج منها إلى خدمات تخصصية للعيادة النفسية ووحدة التخاطب والإرشاد والتوجيه الأسري بقسم التربية الخاصة.
- التركيز على بحث ومتابعة الطلاب المتفوقين علميًا والمتأخرين دراسيًا، وذلك من خلال كشوف درجاتهم ومتابعتهم في الامتحانات المختلفة على مدار العام الدراسي، والاستعانة بسجل القيد وبطاقة درجات الطلاب في الامتحانات الدورية والبيانات المبرمجة بالحاسب الآلي في علاج الحالات الفردية.
- اكتشاف حالات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة التي تحتاج إلى جهود علاجية لفترات طويلة. ودراستها وتشخيصها ووضع خطط علاجية لها.
- إعداد ملف خاص بكل حالة على حدة، والقيام بإعداد كشوف المساعدات الاجتماعية للطلاب المستحقين لها وصرفها عند ورودها.

- إجراء البحوث للحالات الجديدة في المواعيد التي تحدد من قبل الإدارة، أو إجراء بحوث للحالات التي تحتاج إلى مساعدات من المخصصات المدرسية من أرباح المقصف واقتراح قيمة المساعدة وإرسالها لإدارة التربية الاجتماعية.

دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف:

يتمثل دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف كما يراه كل من دهيم (2021: 3536-)، والتويمي (2014: 91) بالآتي:

1- تكثيف المقابلات الإرشادية لهؤلاء التلاميذ لمعرفة أسباب المشكلة والعمل على حلها.

2- توجيه التلاميذ وإرشادهم وتوعيتهم لمفهوم السلوك العدواني وأشكاله ومظاهره وأسبابه لتجنيبهم السلوكيات التي تسبب إلحاق الأذى بالآخرين، وتدربهم على معالجة السلوك العدواني من خلال تنمية التفكير الإبداعي لديهم وذلك من خلال:

- حصص التوجيه الجماعي.
- الإرشاد الجمعي.
- المقابلات الفردية.
- التعاون مع المدير.
- التعاون مع التدريسية.
- مقابلا أولياء أمور التلاميذ.
- التركيز على البرامج الوقائية التي تحد من السلوك العدواني.
- الاهتمام بالخصائص النمائية في المراحل المختلفة وتوجيه طاقات التلاميذ واهتماماتهم إلى الجوانب النافعة.
- توعية التلاميذ بالسلوك المسموح به وغير المسموح به، وشرح تعليمات النظام المدرسي ونظام العقوبات لهم منذ بداية العام الدراسي.
- تدريب التلاميذ على حل الصراعات عن طريق الحوار والتفاهم والتفاوض وليس عن طريق العنف والعدوان.
- اكتشاف التلاميذ ذوي الشخصيات القيادية وتدريبهم على برامج خاصة لحل الصراعات دون اللجوء إلى العدوان لكي يقوم هؤلاء التلاميذ بتوعية زملائهم الآخرين على كيفية حل مشكلاتهم وصراعاتهم عن طريق الحوار والتفاهم والتفاوض.

- إشراك التلميذ في مشاهد يرى من خلالها الآخرين الذين يمارسون سلوكًا وديًا مقبولًا.
- تعزيز الجانب الديني الذي يرشد التلميذ إلى التوقف عن ممارسة السلوك العدواني.
- مراقبة التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية وتوجيه سلوكهم نحو الأفضل.
- حصر التلاميذ أصحاب السلوك العدواني وإعداد برامج جماعية واعية لمواجهة هذا السلوك على أن يشتركوا في إعداد هذه البرامج وتنفيذها.
- عقد ندوات توعوية للتلاميذ تسهم في إرشادهم نحو مضار مصادقة رفقاء السوء الذين لديهم سلوكيات مرفوضة من قبل المجتمع.
- إجراءات دراسات تحليلية حول وضع الحلول المناسبة التي تعالج السلوك العدواني لتقليل حجم وآثار هذه المشكلة.
- عقد لقاءات دورية مع المدير لمناقشة موضوع السلوك العدواني وكيفية العمل المشترك لمواجهته والحد منه.
- عقد اجتماعات دورية للمعلمين للبحث عن سبب العدوان سواء داخل غرفة الصف أو المدرسة والاستماع إلى آراءهم وإشراكهم في مواجهة ومعالجة هذا السلوك وتدريبهم على كيفية التعامل معه.
- عقد اجتماعات وندوات أو دورات إرشادية لأولياء الأمور لتوعيتهم بخصائص النمو ومراحلها عند الأبناء، وفهم متطلباتهم وأسس التعامل معهم، وحثهم على متابعتهم، ومساعدتهم في تعريف أبنائهم كيفية اختيار الأصدقاء واستخدام الأساليب التربوية في معالجة مشكلات الأبناء.
- توجيه الأهل لاختيار البرامج التلفزيونية المناسبة لعمر التلميذ وغرس قيم المجتمع وانتقاء الأغراض التعليمية والتربوية في أثناء شراء الهدايا واللعب.

2-الدراسات السابقة:

أ-استعراض الدراسات السابقة:

قام الباحث باستعراض أبرز الدراسات السابقة حول موضوع البحث ويمكن عرضها كالآتي:

دراسة التويمي (2014): وهدفت إلى معرفة دور برامج الخدمة الاجتماعية في معالجة ظاهرة العنف الطلابي بمرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، ومعرفة العوامل التي تؤدي إلى انتشار العنف الطلابي؛ ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الدراسة

على المنهج التحليلي والمنهج التاريخي، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: انتشار ظاهرة العنف المدرسي بين الذكور أكثر من الإناث، وَأَنَّ من أسباب ظاهرة العنف المدرسي الأفعال والأقوال غير اللائقة التي تصدر من جانب المعلمين داخل حجرات الدراسة.

دراسة أحمد(2017): وهدفت إلى التعرف على دور الاختصاصي الاجتماعي في إحداث تغيير سلوكيات التلاميذ، والكشف عن دوره في تحسين المستوى التعليمي للتلاميذ؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أَنَّ للاختصاصي الاجتماعي المدرسي دورًا مهمًا في حل المشكلات السلوكية للتلاميذ داخل المدرسة، وتوجيه وإرشاد التلاميذ.

دراسة دهيم (2021): وهدفت إلى معرفة دور الاختصاصي الاجتماعي في مواجهة العنف المدرسي في مدارس المرحلة الإعدادية بمحافظة الدقهلية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أَنَّ دور الاختصاصي الاجتماعي في مواجهة مشكلة العنف المدرسي يتمثل في تفعيل دور مجلس الأمناء للتعامل مع المشكلة، وعمل ندوات للتوعية بخطورة المشكلة.

ب-التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف: اتفق البحث الحالي مع دراسة دهيم (2021) في معرفة دور الاختصاصي الاجتماعي في موجهة العنف المدرسي ومعالجته، في مدارس التعليم وان اختلفت المرحلة، واتفق مع دراسة التويمي (2014) في تناول العنف المدرسي في مراحل التعليم، واتفق مع دراسة أحمد (2017) في تناول دور الاختصاصي الاجتماعي. واختلف مع دراسة التويمي (2014) في تناوله لدور الاختصاصي الاجتماعي، بينما تناول بحث التويمي دور برامج الخدمة الاجتماعية، واختلف مع دراسة أحمد في تناول دور الاختصاصي الاجتماعي حيث تناول البحث الحالي دور الاختصاص في مواجهة العنف المدرسي، في حين تناولت دراسة أحمد دوره بشكل عام.

من حيث المنهج: اتفق البحث الحالي مع دراسة دهيم (2021) في استخدام المنهج الوصفي، وجزئيا مع دراسة أحمد (2017) في استخدام المنهج الوصفي، واختلف

مع دراسة التويمي (2014) الذي استخدم المنهجين التحليلي والتاريخي، كما اختلف جزئيًّا مع دراسة أحمد (2017) في استخدم المنهج التحليلي.

من حيث الأداة: اتفق البحث الحالي مع دراسة كلٍّ من التويمي (2014) ودهيم (2021) في استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات.

من حيث النتائج: اتفق البحث الحالي مع دراسة التويمي (2014) في انتشار ظاهرة العنف المدرسي بين الذكور أكثر من الإناث، واتفق مع دراسة أحمد (2017)، ودهيم (2121) في أنَّ للاختصاصي الاجتماعي المدرسي دورًا مهمًا في حل المشكلات السلوكية للتلاميذ داخل المدرسة.

ج-الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي، تمت الاستفادة منها في الجوانب الآتية:

- إثراء الإطار النظري للبحث، في ضوء الأطر المرجعية النظرية لتلك الدراسات.
- ساعدت في تحديد المنهج الذي يتناسب مع موضوع البحث.
- ساعدت في إعداد أداة البحث وعرضها ومناقشة النتائج الميدانية.

ثالثًا-عرض النتائج الميدانية ومناقشتها:

لتحقيق هدف البحث الرئيس المتمثل بالسؤال: ما مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف في مدارس التعليم العام من وجهة نظر القيادات التربوية في محافظة إب؟ فقد قام الباحث بالعديد من الإجراءات المنهجية والتنفيذية والميدانية، وتوصل إلى العديد من النتائج يمكن عرضها ومناقشتها كالآتي:

1-عرض ومناقشة النتائج بحسب إجمالي المجالات الرئيسة:

جدول(2) المتوسط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث نحو مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام في محافظة إب بحسب إجمالي المجالات الرئيسة

الترتيب بحسب أداة البحث	المجالات الرئيسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب بحسب نتائج المتوسط الحسابي	درجة مستوى واقع ممارسة الدور
.1	دور الاختصاصي الاجتماعي مع التلاميذ	27.2	0.25	4	صغيرة
.2	دور الاختصاصي الاجتماعي مع المعلمين	86.2	0.15	2	متوسطة
.3	دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأسرة	81.2	0.15	3	متوسطة
.4	دور الاختصاصي الاجتماعي مع الإدارة المدرسية	3.43	0.11	1	كبيرة
	متوسط الإجمالي العام	84.2	0.12		متوسطة

يتضح من الجدول(2) الآتي:

1- أَنَّ مستوى درجة متوسط واقع ممارسة الإجمالي العام لدور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف في مدارس التعليم العام كان بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي إجمالي(3.38) وبانحراف معياري إجمالي(0.12).

2- تفاوت مستوى المتوسطات الإجمالية لمجال واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف وفق ثلاثة مستويات، هي:

المستوى الأول-ارتفاع مستوى متوسط مجال واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الإدارة المدرسية في معالجة ظاهرة العنف بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.43) وبانحراف معياري بلغ (0.11)؛ ويعزى ذلك إلى هيمنة وسلطة الإدارة المدرسية على الاختصاصي الاجتماعي وعدم منحه الصلاحيات التي تخوله القيام بدوره في معالجة ظاهرة العنف المدرسي.

المستوى الثاني-أَنَّ مستوى مجال واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع المعلمين أو مع الأسرة في معالجة ظاهرة العنف متوسطان، بمتوسط حسابي بلغ (3.34، 3.35) على التوالي، وبانحراف معياري بلغ (0.15، 0.15) على التوالي؛ ويعزى ذلك إلى ضعف العلاقة بين الاختصاصي الاجتماعي والمعلمين والأسرة

وعدم مشاركتهم في تشخيص وتحليل ومعالجة ظاهرة العنف بين التلاميذ في المدرسة.

المستوى الثالث-انخفاض مستوى متوسط مجال واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع التلاميذ في معالجة ظاهرة العنف؛ إذْ جاء بدرجة صغيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.31) بانحراف معياري بلغ (0.25)؛ ويعزى ذلك إلى غياب إشراك التلاميذ في عملية تشخيص ومعالجة أسباب ظاهرة العنف في المدرسة.

2-عرض النتائج ومناقشتها بحسب كل مجال على حدة:

أ-واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع التلاميذ:

جدول(3) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد وعينة البحث نحو مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع التلاميذ في معالجة ظاهرة العنف في مدارس التعليم العام بمحافظة إب

الترتيب بحسب أداة البحث	الأدوار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب بحسب نتائج المتوسط الحسابي	درجة مستوى واقع ممارسة الدور
.1	دراسة الظروف الأسرية المحيطة بالتلاميذ.	1.95	0.53	11	صغيرة
.2	تحديد الجوانب البيئية لظاهرة العنف في المدارس.	2.15	0.35	8	صغيرة
.3	دراسة ظروف الأسر الاجتماعية المتعلقة بظاهرة العنف.	1.98	0.55	10	صغيرة
.4	توعية التلاميذ بأخطار مشكلة العنف وآثارها في مستقبلهم.	2.70	0.22	5	متوسطة
.5	توجيه التلاميذ وإرشادهم المستمر لحسن اختيار الأصدقاء والرفاق.	2.83	0.23	4	متوسطة
.6	مناقشة التلاميذ في مشكلاتهم ومساعدتهم على حلها.	3.10	0.12	3	متوسطة
.7	إقامة ندوات توعوية للتلاميذ بآثار ظاهرة العنف.	1.30	0.54	13	منعدمة
.8	إقامة الأنشطة لتفريغ الطاقة الزائدة لدى التلاميذ.	3.20	0.15	1	متوسطة
.9	دراسة الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يتعرض لها التلاميذ.	2.20	0.33	7	صغيرة
.10	تنمية القيم السلوكية الايجابية لدى التلاميذ.	3.15	0.14	2	متوسطة

.11	تنمية قيم المواطنة والانتماء لدى التلاميذ.	2.25	0.20	6	صغيرة
.12	تحديد العوامل الجسمية والنفسية المؤثرة في التلاميذ.	2.10	0.31	9	صغيرة
.13	عقد حلقات حوارية ونقاشية لتصحيح بعض المفاهيم المرتبطة بالعنف لدى التلاميذ.	1.30	0.54	13	منعدمة
.14	الاكتشاف المبكر لحالات سلوك العنف لدى التلاميذ.	1.55	0.52	12	منعدمة
متوسط إجمالي المجال الأول		2.27	0.25		صغيرة

يتضح من الجدول رقم(3) الآتي:

1- انخفاض المتوسط العام لمستوى مجال واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع التلاميذ في معالجة ظاهرة العنف؛ إذ جاء بدرجة صغيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.27)، وبانحراف معياري بلغ (0.25).

2- تفاوت متوسطات مجال واقع ممارسة أدوار الاختصاصي الاجتماعي مع التلاميذ في معالجة ظاهرة العنف وفق ثلاث مستويات هي:

المستوى الأول-أَنَّ مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع التلاميذ في الأدوار التي تحمل الأرقام (4، 5، 6، 8، 10) الموضحة في المجال كان بدرجة متوسطة، وبمتوسطات حسابة تراوحت بين (2.70-3.20) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.15-0.23)؛ ويعزى ذلك إلى أَنَّ هذه الأدوار تمارس من قبل الاختصاصي الاجتماعي ولكن ليس بالشكل الذي ينبغي القيام به على الرغم من توافرها في اللوائح المنظمة للخدمة الاجتماعية في المدارس.

المستوى الثاني-انخفاض مستوى دور الاختصاصي الاجتماعي مع التلاميذ في الأدوار التي تحمل الأرقام (1، 2، 3، 9، 11، 12) الموضحة في المجال؛ إذ جاء بدرجة صغيرة، وبمتوسطات حسابة تراوحت بين (1.95-2.25)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.20-0.55)؛ ويعزى ذلك إلى غياب الإرشاد الأسري وتوعية أسر التلاميذ بظاهرة العنف، بالإضافة إلى تدني مستوى دراسة هذه الظاهرة من قبل الاختصاصي الاجتماعي.

المستوى الثالث-غياب مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في الأدوار التي تحمل الأرقام (7، 13، 14) الموضحة في المجال؛ إذ جاء بدرجة منعدمة، وبمتوسطات حسابة تراوحت بين (1.30-1.55) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.52-0.54)؛ ويعزى ذلك إلى غياب ممارسة تلك الأدوار من قبل

الاختصاصي الاجتماعي بسبب عدم توفر المتخصص في الخدمة الاجتماعية في المدرسة.

ب-واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع المعلمين:

جدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث نحو مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع المعلمين في معالجة ظاهرة العنف في مدارس التعلم العام في محافظة إب

الترتيب بحسب أداة البحث	الأدوار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب بحسب نتائج المتوسط الحسابي	درجة مستوى واقع ممارسة الدور
.1	إشراك المعلمين في التعرف على حالات العنف المدرسي.	3.20	0.15	3	متوسط
.2	مساعدة المعلمين على تفهم الظروف النفسية والاجتماعية للتلاميذ.	3.15	0.17	5	متوسط
.3	إقناع المعلمين بأهمية مشاركة التلاميذ في الأنشطة المتعلقة بجمع المواد الدراسية.	1.82	0.53	9	صغيرة
.4	تعديل اتجاهات المعلمين نحو تحميل التلاميذ أسباب العنف.	3.22	0.16	2	متوسطة
.5	التنسيق المستمر مع المعلمين لتوجيه التلاميذ وإرشادهم في حل مشكلاتهم.	3.40	0.12	7	متوسطة
.6	مساعدة المعلمين بكيفية التعامل مع حالات العنف المدرسي بين التلاميذ.	1.30	0.54	10	منعدمة
.7	إشراك المعلمين في الدراسات المتعلقة بحالات العنف في المدرسة.	3.71	0.13	6	متوسطة
.8	إشراك المعلمين في عملية التوعية والتثقيف بأخطار ظاهرة العنف في المدرسة.	3.28	0.14	1	متوسطة
.9	التنسيق مع المعلمين لمعالجة الأزمات والمشكلات الناتجة عن العنف في المدرسة.	3.18	0.14	4	متوسطة
.10	التنسيق مع المعلمين على عدم ممارسة العنف النفسي فيما بينهم داخل المدرسة حتى لا يتأثر بها التلاميذ.	2.30	0.25	8	صغيرة
متوسط إجمالي المجال الثاني		86.2	510.		متوسطة

يتضح من الجدول رقم(4) الآتي:

1- أَنَّ المتوسط الإجمالي العام لمجال واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع المعلمين في معالجة ظاهرة العنف في مدارس التعليم العام كانت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي مع (2.86) وبانحراف معياري بلغ (0.15).

2- تفاوت متوسطات مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف وفق ثلاثة مستويات هي:

المستوى الأول-أَنَّ مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع المعلمين في الأدوار التي تحمل الأرقام (1، 2، 4، 5، 7، 8، 9) كان بدرجة متوسطة، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين(2.10-3.28) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.14-0.17)؛ ويعزى ذلك إلى ضعف مستوى إشراك المعلمين في معالجة ظاهرة العنف لدى التلاميذ واقتصارها بدرجة أساسية على مدير المدرسة والاختصاصي والاجتماعي.

المستوى الثاني-انخفاض مستوى دور الاختصاصي الاجتماعي مع المعلمين في الأدوار التي تحمل الأرقام (3، 10) الموضحة في المجال بدرجة صغيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.82-2.30) على التوالي، وبانحراف معياري بلغ (-0.25 0.53) على التوالي؛ ويعزى ذلك إلى تدني مستوى دور الاختصاصي الاجتماعي في ترسيخ التعاون والشراكة مع المعلمين في معالجة ظاهرة العنف المدرسي.

المستوى الثالث-غياب دور الاختصاصي الاجتماعي مع المعلمين في الدور الذي يحمل رقم (6) والموضح في الجدول وبدرجة منعدمة، وبمتوسط حسابي بلغ(1.30) وبانحراف معياري بلغ (0.54)؛ ويعزى ذلك إلى أَنَّ الاختصاصي الاجتماعي في عموم مدارس التعليم العام ليس متخصصًا وَإِنَّمَا يتم تكليف أحد المعلمين، وَمِنْ ثَمَّ لا يمتلك القدرة على إدراك أهمية هذه الأدوار.

ج-واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأسرة:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث نحو مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأسرة في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام في محافظة إب

الترتيب بحسب أداة البحث	الأدوار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب بحسب نتائج المتوسط الحسابي	درجة مستوى واقع ممارسة الدور
.1	القيام بإجراء مقابلات مع الوالدين لتوعيتهم بخطورة العنف لدى التلاميذ في المدرسة.	3.30	0.16	3	متوسطة
.2	حث الأسرة على أهمية تشجيع أبنائهم للمشاركة في الأنشطة المدرسية.	2.40	0.30	7	صغيرة
.3	توعية الأسر بخطورة المرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ.	3.32	0.14	2	متوسطة
.4	توجيه الأسر بأهمية الاتصال بالمدرسة لمتابعة أداء وسلوكيات أبنائهم التلاميذ.	3.41	0.10	1	كبيرة
.5	زيارة الأسر بشكل مستمر وتوعيتها بأهمية الحوار مع الأبناء داخل الأسرة.	1.42	0.53	10	منعدمة
.6	تعريف الأسر بأساليب المعاملة الوالدية السوية بين أبنائهم التلاميذ.	2.10	0.31	9	صغيرة
.7	تنبيه الأسر بتأثير المشكلات الأسرية على أبنائهم التلاميذ	3.11	0.11	5	متوسطة
.8	إشراك الأسر في معالجة أسباب العنف لدى التلاميذ	3.17	0.14	4	متوسطة
.9	إشراك مجالس الآباء والأمهات في كافة إجراءات معالجة الضعف.	3.09	0.13	6	متوسطة
.10	توعية الأسر بأهمية دور الاختصاصي الاجتماعي ومهامه في معالجة العنف بين التلاميذ.	3.32	0.12	2	متوسطة
.11	توجيه الأسر وإرشادها بمتابعة سلوكيات أبنائهم خارج المدرسة.	2.30	0.25	8	صغيرة
متوسط إجمالي المجال الثالث		2.81	0.15		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (5) الآتي:

1- أَنَّ المتوسط الإجمالي العام لواقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأسرة في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام كان بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.81)، وبانحراف معياري بلغ (0.15).

2- تفاوت متوسطات مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأسرة في معالجة ظاهرة العنف وفق أربعة مستويات، هي:

المستوى الأول-أَنَّ متوسط مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأسرة في الأدوار التي تحمل الأرقام (1، 3، 7، 8، 9، 10) الموضحة في الجدول كان بدرجة متوسطة وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.09-3.32) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.11-0.16)؛ ويعزى ذلك إلى تدني مستوى توفر الأدوار التي ترسخ التعاون بين الأسرة والاختصاصي الاجتماعي في معالجة القضايا والمشكلات التربوية التي تواجه التلاميذ ومنها ظاهرة العنف المدرسي.

المستوى الثاني-انخفاض مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأسرة في الأدوار التي تحمل الأرقام (2، 6، 11) الموضحة في الجدول بدرجة صغيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.40، 2.10، 2.30) على التوالي، وبانحراف معياري بلغ (0.30، 0.31، 0.25) على التوالي؛ ويعزى ذلك إلى غياب توفر نظام الإرشاد الأسري في عموم مدارس التعليم العام لجميع المشكلات التي تواجه التلاميذ.

المستوى الثالث-ارتفاع مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأسرة في الدور الذي يحمل الرقم (4) الموضح في الجدول وبدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.41) وبانحراف معياري (0.10)؛ ويعزى ذلك إلى توفر التوجه غير الرسمي وغير الملزم نحو ضرورة اشتراك أسر التلاميذ بمتابعة مشكلات أبنائهم في مدارس التعليم العام.

المستوى الرابع-غياب واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأسرة في الدور الذي يحمل الرقم (5) الموضح في الجدول وبدرجة منعدمة وبمتوسط حسابي (1.42) وبانحراف معياري (0.53)؛ ويعزى ذلك إلى غياب توفر هذا الدور للاختصاصي الاجتماعي في مدارس التعليم العام.

د-واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الإدارة المدرسية:

جدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث نحو مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأدوار المدرسية في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام في محافظة إب

الترتيب بحسب أداة البحث	الأدوار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب بحسب نتائج المتوسط الحسابي	درجة مستوى واقع ممارسة الدور
.1	إعداد البرامج والخطط المشتركة مع الإدارة المدرسية لمعالجة العنف بين التلاميذ.	3.42	0.13	3	كبيرة
.2	التنسيق مع الإدارة المدرسية في تحديد وتنفيذ الإجراءات التأديبية نحو سلوكيات العنف لدى التلاميذ.	3.45	0.16	7	كبيرة
.3	إشراك الإدارة المدرسية في دراسة العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في العنف بين التلاميذ في المدرسة.	3.41	0.18	2	كبيرة
.4	التنسيق مع الإدارة المدرسية في توفير المتطلبات اللازمة للحد من العنف في المدرسة.	3.45	0.16	1	كبيرة
.5	إشراك الإدارة المدرسية في تنفيذ البرامج الإرشادية والتوجيه للتلاميذ والمعلمين وأسرهم وبما يحد من العنف في المدرسة.	3.41	0.18	10	كبيرة
.6	ترسيخ العلاقات الإيجابية بين الإدارة المدرسية والاختصاصي الاجتماعي في معالجة أسباب العنف بين التلاميذ.	3.55	0.11	9	كبيرة
.7	إشراك الإدارة المدرسية في معالجة حالات العنف بين التلاميذ في المدرسة.	3.50	0.14	5	كبيرة
.8	التنسيق مع الإدارة المدرسية في إشراك الاختصاصي الاجتماعي بمعالجة القضايا المؤثرة على سلوك التلاميذ في المدرسة.	3.61	0.09	4	كبيرة
.9	التعاون مع الإدارة المدرسية في معالجة السلوكيات السلبية لدى العاملين في المدرسة.	3.10	0.22	6	متوسطة
	متوسط إجمالي المجال الرابع	3.43	0.11		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (6) الآتي:

1- ارتفاع المتوسط الإجمالي العام لمستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الإدارة المدرسية؛ إذ جاء بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.43)، وبانحراف معياري بلغ (0.11).

2- تفاوت متوسط مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الإدارة المدرسية في معالجة ظاهرة العنف وفق مستويين، هما:

المستوى الأول-ارتفاع متوسطات مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الإدارة المدرسية في الأدوار التي تحمل الأرقام من (1، 8) الموضحة في الجدول وبدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.61، 3.41)، وبانحراف معياري (0.18، 0.09)؛ ويعزى ذلك إلى أَنَّ هذه الأدوار تمارس بدرجة كبيرة من قبل الإدارة المدرسية، وَمِنْ ثَمَّ فَإِنَّ دور الاختصاصي الاجتماعي يمتد وفق الصلاحيات التي تراها الإدارة المدرسية في معالجة هذه الظاهرة.

المستوى الثاني-أَنَّ متوسط مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي مع الإدارة المدرسية في الدور الذي يحمل الرقم (9) الموضح في الجدول كان بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي(3.10) وبانحراف معياري (0.22)؛ ويعزى ذلك إلى أَنَّ الاختصاصي الاجتماعي ليس له صلاحيات وأدوار واضحة في هذه الجوانب وَإِنَّمَا هي من صلاحيات الإدارة المدرسية.

3-نتائج الفروق بحسب متغيرات البحث:

لتحقيق هدف البحث المتمثل بالسؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث نحو مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام في محافظة إب تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، نوع التخصص، المركز الوظيفي، سنوات الخبرة، المنطقة الجغرافية (حضر، ريف) ؟، ولمعرفة ذلك قام الباحث بالعديد من الإجراءات المنهجية المعتمدة، وتوصل إلى النتائج الآتية:

أ-نتائج الفروق بحسب متغير الجنس:

جدول(7) نتائج اختبار T.test لمستوى الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث بحسب متغير الجنس

المجالات الرئيسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
دور الاختصاصي الاجتماعي مع التلاميذ	ذكور	90	4.31	0.44	3.51	123	0.26	لا توجد فروق
	إناث	35	4.09	0.75				
	المجموع	125	4.20	0.65				
دور	ذكور	90	4.42	0.56	4.32	123	0.23	لا

المجالات الرئيسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الاختصاصي الاجتماعي مع المعلمين	إناث	35	4.15	0.48				توجد فروق
	المجموع	125	4.29	0.44				
دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأسرة	ذكور	90	4.23	0.45	2.92	123	0.54	لا توجد فروق
	إناث	35	4.12	0.58				
	المجموع	125	4.18	0.52				
دور الاختصاصي الاجتماعي مع الإدارة المدرسية	ذكور	90	4.48	0.51	3.50	123	0.37	لا توجد فروق
	إناث	35	4.20	0.42				
	المجموع	125	4.34	0.44				
المجموع الكلي	ذكور	90	4.36	0.37	3.51	123	0.47	لا توجد فروق
	إناث	35	4.14	0.42				
	المجموع	125	4.25	0.55				

يتضح من الجدول رقم (7) أَنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات عينة البحث نحو مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام في محافظة إب تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات وعلى مستوى الإجمالي العام؛ إذ بلغت قيمة(T) (3.51) بمستوى دلالة(0.47)؛ ويعزى ذلك إلى اتفاق أفراد العينة ذكور وإناث على ضعف مستوى دور ممارسة الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف في مدارس التعليم العام بسبب غياب الخطط والبرامج والمهام الواضحة بعموم مدارس التعليم العام.

1- نتائج الفروق بحسب متغير المؤهل العلمي:

جدول(8) نتائج اختبارT.test لمستوى الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث بحسب متغير المؤهل العلمي

المجالات الرئيسة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
دور الاختصاصي الاجتماعي مع	بكالوريوس	100	4.25	0.44	3.11	123	0.27	لا توجد فروق
	دبلوم	25	4.09	0.75				
	المجموع	125	4.17	0.43				

المجالات الرئيسة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التلاميذ								
دور الاختصاصي الاجتماعي مع المعلمين	بكالوريوس	100	4.87	0.41	3.13	123	0.38	لا توجد فروق
	دبلوم	25	4.72	0.42				
	المجموع	125	4.80	0.52				
دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأسرة	بكالوريوس	100	4.33	0.52	3.22	123	0.42	لا توجد فروق
	دبلوم	25	4.12	0.43				
	المجموع	125	4.23	0.47				
دور الاختصاصي الاجتماعي مع الإدارة المدرسية	بكالوريوس	100	4.17	0.32	3.31	123	0.23	لا توجد فروق
	دبلوم	25	4.25	0.35				
	المجموع	125	4.21	0.34				
المجموع الكلي	بكالوريوس	100	4.41	0.47	3.97	123	0.28	لا توجد فروق
	دبلوم	25	4.30	0.43				
	المجموع	125	4.36	0.41				

يتضح من الجدول رقم (8) أَنَّهُ لا توجد فروق ذات الاختصاصية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث نحو مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام في محافظة إب تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات وعلى مستوى الإجمالي العام؛ حيث بلغت قيمة (T) (3.97) بمستوى دلالة (0.28)؛ ويعزى ذلك إلى إدراك جميع أفراد عينة البحث بمختلف مؤهلاتهم العلمية لضعف ممارسة الأدوار التي ينبغي على الاختصاصي الاجتماعي القيام بها لمعالجة ظاهرة العنف المدرسي.

ب-نتائج الفروق بحسب متغير مستوى الخبرة:

جدول(9) نتائج اختبار T.test لمستوى الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث بحسب متغير مستوى الخبرة.

المجالات الرئيسة	مستوى الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية

المجالات الرئيسة	مستوى الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
دور الاختصاصي الاجتماعي مع التلاميذ	5 سنوات	50	4.32	0.41	3.28	123	0.17	لا توجد فروق
	6 سنوات	75	4.27	0.40				
	المجموع	125	4.30	0.42				
دور الاختصاصي الاجتماعي مع المعلمين	5 سنوات	50	4.11	0.51	3.31	123	0.22	لا توجد فروق
	6 سنوات	75	4.09	0.48				
	المجموع	125	4.10	0.45				
دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأسرة	5 سنوات	50	4.18	0.43	3.22	123	0.24	لا توجد فروق
	6 سنوات	75	4.22	0.42				
	المجموع	125	4.20	0.47				
دور الاختصاصي الاجتماعي مع الإدارة المدرسية	5 سنوات	50	4.20	0.38	3.74	123	0.27	لا توجد فروق
	6 سنوات	75	4.13	0.32				
	المجموع	125	4.17	0.37				
المجموع الكلي	5 سنوات	50	4.20	0.49	3.81	123	0.16	لا توجد فروق
	6 سنوات	75	4.18	0.43				
	المجموع	125	4.19	0.44				

يتضح من الجدول رقم (9) أنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث نحو مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام في محافظة إب تعزى لمتغير مستوى الخبرة في جميع المجالات وعلى مستوى الإجمالي العام؛ حيث بلغت قيمة (T) الإجمالية (3.81) بمستوى دلالة (0.16)؛

ويعزى ذلك إلى إدراك أفراد العينة بمختلف مستويات خبراتهم بتدني ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف المدرسي.

ج-نتائج الفروق بحسب متغير المنطقة الجغرافية:

جدول(9) نتائج اختبار T.testلمستوى الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث بحسب متغير المنطقة الجغرافية.

المجالات الرئيسة	*المنطقة الجغرافية*	*العدد*	*المتوسط الحسابي*	*الانحراف المعياري*	*قيمة(ت) المحسوبة*	*درجة الحرية*	*مستوى الدلالة*	*الدلالة اللفظية*
دور الاختصاصي الاجتماعي مع التلاميذ	حضر	45	4.50	0.23	4.31	123	0.28	لا توجد فروق
	ريف	80	4.52	0.24				
	المجموع	125	4.51	0.27				
دور الاختصاصي الاجتماعي مع المعلمين	حضر	45	4.00	0.25	3.44	123	0.37	لا توجد فروق
	ريف	80	4.03	0.23				
	المجموع	125	4.01	0.26				
دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأسرة	حضر	45	4.11	0.33	3.82	123	0.28	لا توجد فروق
	ريف	80	4.18	0.32				
	المجموع	125	4.15	0.37				
دور الاختصاصي الاجتماعي مع الإدارة المدرسية	حضر	45	4.23	0.23	3.11	123	0.16	لا توجد فروق
	ريف	80	4.21	0.24				
	المجموع	125	4.22	0.28				
المجموع الكلي	حضر	45	4.21	0.37	3.91	123	0.27	لا توجد فروق
	ريف	80	4.24	0.35				
	المجموع	125	4.23	0.38				

يتضح من الجدول رقم (9) أنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث نحو مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام في محافظة إب تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية في جميع المجالات وعلى مستوى الإجمالي العام؛ حيث بلغت قيمة (T) (3.91) بمستوى دلالة (0.27)؛ ويعزى ذلك إلى إجماع أفراد العينة سواء في المدارس الواقعة بالمناطق الحضرية والريفية بتدني مستوى ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف المدرسي.

د-نتائج الفروق بحسب متغير المركز الوظيفي:

جدول(10) نتائج اختبار (One Way Anova) تحليل لمستوى الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث بحسب متغير المركز الوظيفي

المجالات الرئيسة	مصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
دور الاختصاصي الاجتماعي مع التلاميذ	بين المجموعات	1.70	2	0.85	0.11	0.89	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	43.03	123	0.40			
	الإجمالي	344.7	125				
دور الاختصاصي الاجتماعي مع المعلمين	بين المجموعات	1.48	2	0.74	1.48	0.13	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	40.14	123	0.33			
	الإجمالي	41.62	125				
دور الاختصاصي الاجتماعي مع الأسرة	بين المجموعات	1.74	2	0.87	1.43	0.35	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	50.13	123	0.41			
	الإجمالي	51.87	125				
دور الاختصاصي الاجتماعي مع الإدارة المدرسية	بين المجموعات	1.48	2	0.74	0.08	0.92	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	54.15	123	0.44			
	الإجمالي	55.63	125				
المجموع الكلي	بين المجموعات	1.88	2	0.94	1.58	0.21	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	34.04	123	0.28			
	الإجمالي	35.92	125				

يتضح من الجدول رقم (10) أنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث نحو مستوى واقع ممارسة دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف بمدارس التعليم العام في

محافظة إب تعزى لمتغير المركز الوظيفي في جميع المجالات وعلى مستوى الإجمالي العام؛ حيث بلغت قيمة (f) (1.58) بمستوى دلالة (0.21)؛ ويعزى ذلك إلى أَنَّ جميع أفراد العينة بمختلف مراكزهم الوظيفية يدركون تدني دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة ظاهرة العنف المدرسي.

رابعًا-الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

1-الاستنتاجات:

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث يستنتج الباحث الآتي:

- أَنَّ غياب توفر الاختصاصي الاجتماعي المتخصص في مدارس التعليم العام انعكس على مستوى الأدوار التي ينبغي القيام بها في الخدمة لمواجهة ظاهرة العنف المدرسي.
- أَنَّ استمرار الأساليب التربوية التقليدية التي يعتمد عليها من قبل المسؤولين عن الخدمة الاجتماعية (الاختصاصي الاجتماعي في مدارس التعليم العام) نتج عنها تزايد ظاهرة العنف المدرسي بدرجة كبيرة.
- أَنَّ عدم اهتمام القيادة التربوية في مدارس التعليم العام بدور الاختصاصي الاجتماعي وتنميته المهنية وتوفير متطلبات أثر في مستوى دوره في معالجة ظاهرة العنف في مدارس التعليم العام.

2-التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها الباحث يوصي بالقيام بالآتي:

- التنسيق مع كلية التربية في جامعة إب لإعادة تأهيل وتدريب الاختصاصيين الاجتماعيين في مدارس التعليم العام، وبما يمكنهم من معالجة الظواهر السلبية السائدة بين التلاميذ، ومنها ظاهرة العنف المدرسي.
- إعداد وتنفيذ برامج لتوعية أولياء الأمور بضرورة الاهتمام بأبنائهم ومتابعتهم في المدارس ومحاولة تعديل سلوكياتهم السلبية، ومنها ثقافة العنف والكراهية السائدة فيهم.
- ترسيخ الشراكة مع أولياء الأمور باستخدام أساليب التنشئة الاجتماعية الجيدة لأبنائهم.
- إعداد اللوائح القانونية والصارمة في مدارس التعليم العام لأي سلوك معنف سواء من قبل التلاميذ أو المعلمين.

- إعداد برامج تربوية تثقيفية لتوعية التلاميذ والعاملين في مداس التعليم العام لتجنب السلوكيات المعنفة.
- توفير مرافق ترفيهية للتنفيس عن الذات وتجنب السلوكيات السلبية وتنمية روح التعاون والمحبة في مدارس التعليم العام.
- إعداد معايير لتتعين الاختصاصيين الاجتماعيين في مدارس التعليم العام وبما يمكنهم من معالجة المشكلات النفسية والسلوكية لدى التلاميذ.
- إصدار اللوائح القانونية التي تضمن ترسيخ العلاقة بين الإدارة المدرسية والاختصاصي الاجتماعي بهدف تمكينه من القيام بأدواره المحددة في معالجة الظواهر السلوكية بين التلاميذ ومنها ظاهرة العنف.
- إجراء الدراسات العلمية التطويرية لأدوار الاختصاصي الاجتماعي في مدارس التعليم العام بكافة المجالات التربوية والمجتمعية.

قائمة المراجع:

1.البريد، أنيسة عبد الكريم. (2010). واقع الخدمة الاجتماعية المدرسية: دراسة ميدانية لبعض مدارس التعليم الثانوي في مدينة إب [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة إب، الجمهورية اليمنية.

2.التل، شادية أحمد والحربي، نشمية عبد الله. (2014). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 9*(1)، 69-48.

3.حسين، طه عبد العظيم. (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.

4.الخولي، محمود سعيد. (2008). العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

5.عبد الصاحب، منتهى مطشر. (2011). العنف المدرسي وعلاقته بالفشل الدراسي والتسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية جامعة بغداد*، (28)، 344-313.

6.عبد الله، معتز سيد. (2009). العنف في الحياة الجامعية أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

7.غانم، عبد الله عبد الغني. (2004). جرائم العنف وسبل المواجهة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

8.القرالة، علي عبد القادر. (2011). مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
9.قوعيش، مغنية. (2016). فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة مستغانم، الجزائر.
10.دهيم، هشام عطية السيد. (2021). دور الاختصاصي الاجتماعي في مواجهة العنف المدرسي في مدارس المرحلة الإعدادية بمحافظة الدقهلية. بحث منشور، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15*(9)، 863-790.
11.التويمي، بلال مسعود عبد الغفار. (2014). دور برامج الخدمة الاجتماعية في معالجة ظاهرة العنف الطلابي بمرحلة التعليم الأساسي في ليبيا [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.
12.زيدان، علي حسين. (2006). نماذج ونظريات معاصرة في خدمة الفرد. دار النشر بجامعة حلوان، القاهرة، مصر.
13.عبيد، ماجدة السيد وجودت، حزامة. (2010). وقفة مع الخدمة الاجتماعية. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
14.النيرب، عبد الله. (2008). العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والطلاب في قطاع غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
15.آل سفران، محمد حسن سعيد. (2015). تقويم برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. دراسات العلوم التربوية عمادة البحث العلمي الجامعة الأردنية، 42(3)، 871-847.
16.الشرجبي، وهيب قاسم فارع. (2001). الخدمة الاجتماعية المدرسية: دراسة ميدانية لتقييم تجربة الخدمة الاجتماعية المدرسية ودور الاختصاصي الاجتماعي في مدارس مدينة عدن (اليمن) [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الآداب، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية.
17.همت، آسيا محمد شريف. (2008). مشكلات التلاميذ بمدراس الأساس الحكومية ودور الاختصاصي الاجتماعي في علاجها، دراسة حالة ولاية الخرطوم [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة النيلين، السودان.

Evaluating the Reality Practice of the Social worker in Discussing the Violence Phenomenon in Public Education Schools in Ibb Governorate.

Researcher/ Jalal Fares Shaja Sinan
PhD student, Sana'a University, Yemen

Abstract: The research aims at assessing the reality of the exercise of the role of social worker in addressing the violence phenomenon in public education schools in Ibb governorate from the point of view of educational leaders. The research used the descriptive survey method, and a random sample was selected stratified (125) from the research community consisting of all educational leaders and directors of departments in the most prominent :

-The low level of the practice of the role of the social worker in addressing the phenomenon of violence in public education schools in all fields, with an average calculation of(2.84) with a standard deviation of(0.12.)

-The absence of statistical differences at the level of significance (0.05) between the responses of the research sample members towards the level of reality of the exercise of the role of the social worker in addressing the phenomenon of violence in public education schools due to variables: gender, educational qualification, years of experience, geographical region, career status**.**

Keywords: social worker, phenomenon of violence, public education schools**.**

التناوب اللغوي بين التصور النظري والهندسة اللغوية بالمغرب

العربي إبراهيم
باحث بسلك الدكتوراه مهتم بعلوم التربية، المعهد الجامعي للبحوث الإفريقية والأورومتوسطية والإيبرو أمريكية، جامعة محمد الخامس، الرباط- المغرب

ملخص: يناقش هذا المقال الهندسة اللغوية التي أقرتها وزارة التربية الوطنية انطلاقا من الموسم الدراسي 2020/2019 بالمرحلة الابتدائية. فإلى جانب التدريس التقليدي للغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية، أرست الوزارة تعليما وتعلما ثنائي اللغة. ويعتمد هذا التعليم/التعلم ثنائي اللغة على استخدام اللغة الفرنسية لتدريس كل أو جزء من مادة غير لغوية (الرياضيات والنشاط العلمي) على أساس أن يتم إعادة استثمار اللغة الفرنسية واستخدامها جنبًا إلى جنب مع اللغة الرسمية للتعليم (اللغة العربية) لتعليم المفاهيم العلمية التخصصية في كلتا المادتين.ويقدم هذا المقال التصورات النظرية لكل من التعليم الثنائي اللغة، ومفهوم التناوب اللغوي، وكيفية تدبير هذا المبدأ في تعليم/تعلم اللغات والمواد غير اللغوية، كما يستعرض ويناقش التصور الرسمي لوزارة التربية الوطنية بالمغرب لمبدأ التناوب اللغوي بالسلك الابتدائي من خلال الوثائق الرسمية.

الكلمات المفتاحية: التناوب اللغوي؛ التعليم/التعلم ثنائي اللغة؛ السلك الابتدائي؛ الرؤية الإستراتيجية؛ القانون الإطار؛ المنهاج المنقح.

مقـــدمـــــة:

يمكن للأفراد التواصل بعدة لغات والتعبير عن أنفسهم بحيوية عن طريق الانتقال من لغة أو مجموعة من اللغات إلى أخرى، إما عن طريق التناوب اللغوي l'alternance linguistique أو خلط الرموز اللغوية le mélange linguistique، ما يجعل المجتمعات متعددة اللغات أي "أنالتعددية اللغوية تؤسس نفسها (كمعيار) عالمي"(Castellotti et al, 2008). وعرفت السياسات اللغوية العالمية على مدى العقدين الماضيين إعادة إعطاء قيمة للتعددية اللغوية لا سيما من خلال السياسات التعليمية المركزة على التعليم الثنائي أو متعدد اللغات، وذلك بهدف توفير يد عاملة مؤهلة مهنيا ولغويا قادرة على الاندماج في سوق الشغل العالمي. والمغرب، كغيره من الدول الأخرى، انخرط في هذه المنافسة، وأقدم على مجموعة من الإصلاحات في قطاع التربية والتعليم قصد تمكين المتعلمين المغاربة من بناء كفايات مهنية ولغوية تمكنهم أيضا من الانخراط في أسواق الشغل العالمية التي ساهمت في فتحها العولمة. وفي هذا السياق، قررت وزارة التربية الوطنية انطلاقا من الموسم الدراسي 2020/2019 وضع إستراتيجية لغوية جديدة بالمرحلة الابتدائية. فإلى جانب التدريس التقليدي للغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية، اعتمدت تعليما وتعلما ثنائي اللغة. ويعتمد هذا التعليم/التعلم ثنائي اللغة على استخدام " لغة أجنبية لتدريس كل أو جزء من مادة غير لغوية واحدة أو أكثر. ويتم إعادة استثمار اللغة الأجنبية المكتسبة (اللغة الثانية) واستخدامها جنبًا إلى جنب مع اللغة المعتادة للتعليم (اللغة الأولى، غالبًا اللغة الأم) لتعلم مفاهيم في علم الحياة والجغرافيا والرياضيات والتاريخ" (Duverger, 2009).

تعتبر "اللغة الأم"، في الأدبيات المؤطرة للتدريس المتعدد اللغات، بمثابة "لغة المرجع" أو "لغة الانتماء" لأنها مرتبطة بالأم وتكتسب أولاً، بينما "اللغة الأجنبية" تقابل لغة مكتسبة أو مكتسبة بعد اللغة الأم، حتى لو كانت اللغة غير أجنبية في حد ذاتها. غير أن الوضع في المغرب يختلف كثيرا فاللغة الأم للمغاربة لا تستخدم كلغة للتدريس، بل يتم توظيف اللغة الرسمية: اللغة العربية. وعلى هذا الأساس، وفي ضوء هذه التعريفات الخاصة باللغات، من المثير للاهتمام أن نرى أن اللغة الفرنسية أصبحت لها مكانة خاصة بالمدرسة الابتدائية المغربية حيث أصبحت لغة للتدريس بالتناوب إلى جانب اللغة العربية. ويمكننا في النهاية إعطائها حالة اللغة الثانية. ومع ذلك، فإن استخدام اللغة الفرنسية كلغة تعليم يقتصر على المواد غير اللغوية وخصوصا الرياضيات والنشاط العلمي بالمرحلة الابتدائية، لذلك فهي لغة

أجنبية ذات وضع خاص. غير أننا لا بد أن نؤكد على أن التعددية اللغوية حاضرة للغاية في المجتمع المغربي، فالمتعلمون المسجلون بالمرحلة الابتدائية يجدون أنفسهم في حالة خاصة يمكن أن توصف بالتعددية اللغوية حيث يتحدثون اللغة العربية الدارجة أو الأمازيغية قبل الالتحاق بالمدرسة (اللغة الأم بالنسبة لهم)، ثم يتم تدريسهم باللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية للدولة، ثم يبدؤون بالانفتاح على اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية ولغة تدريس للمواد غير اللغوية خصوصا بالمستويين الخامس والسادس من السلك الابتدائي. وفي هذا السياق اللغوي، ستكون اللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الثانية "لغة لها حضور قوي و / أو مكانة محددة في البيئة المدرسية" (Castellotti, 2001 :26). ويبدو أنه من المناسب لنا استخدام فئة أخرى من التصنيفات لكلتا اللغتين العربية والفرنسية. فاللغة العربية هي اللغة الأولى لأنها اللغة الأكثر حضورا في السياق التعليمي المغربي، واللغة الفرنسية هي اللغة الثانية لأنها توظف بالتناوب مع اللغة العربية انطلاقا من التحسيس بها إلى توظيفها الجزئي أو الكلي كلغة تدريس. بهذا المعنى، فإن مكانة اللغات مهمة في نجاح النظام ثنائي اللغة اعتمادًا على تثمين أو تبخيس قيمة اللغتين من طرف المدرسين والمتعلمين. يمكننا أن نفترض أنه في سياقنا المغربي، اللغة العربية هي لغة يقدرها المتعلمون بسبب وضعها كلغة رسمية وكلغة دينية، ولكنهم يجدون أيضًا أن اللغة الفرنسية مهمة باعتبارها لغة ستفتح لهم آفاق التكوين المستقبلي في الجامعات رغم تراجعها على المستوى العالمي مقارنة مع اللغة الإنجليزية. وفي هذا الإطار، يأتي بحثنا هذا ليحاول الإجابة عن مجموعة من التساؤلات من قبيل: ما التناوب اللغوي؟ كيف يتم تصوره في سياق تعليم/تعلم اللغات من جهة؟ وفي سياق تعليم/تعلم المواد غير اللغوية من جهة أخرى؟ وكيف قاربته السياسات التعليمية المغربية؟ وكيف هندست تنزيله في إطار تدريس كل من الرياضيات والنشاط العلمي بالمرحلة الابتدائية؟

1- ديدكتيك الثنائية /التعددية اللغوية:

يعتبر مفهوم "التعددية اللغوية" (le plurilinguisme) متعدد المعاني، وتُعرَّف التعددية اللغوية بأنها "قدرة الفرد على استخدام عدة أنواع لغوية بحكمة " (Cuq, 2003)؛ حيث يكون الشخص متعدد اللغات قادرًا على التبديل والانتقال من لغة إلى أخرى اعتمادًا على سياق المحادثة. ويؤدي هذا المفهوم للتعددية اللغوية إلى ظهور فكرة أخرى، وهي فكرة "كفاية التعدد اللغوي والتعدد الثقافي"(CECRL,2000) والتي يعرفها المركز الثقافي الأوروبي بأنها " كفاية التواصل اللغوي والتفاعل

الثقافي لفاعل اجتماعي يمتلك، بدرجات متفاوتة، إتقان عدة لغات وخبرة ثقافات عديدة" (المرجع نفسه) وتحيل هذه الكفاية على قدرة الفرد على تعبئة اللغات المناسبة لوضعية التواصل التي يوجد فيها انطلاقا من مخزونه اللغوي. وحاول اللغويون توسيع تعريفهم للتعددية اللغوية، والتي أصبحت تحيل على "ظاهرة فردية ومجتمعية تحدد بالاعتراف بتنوع الموارد اللغوية للأفراد، والذي يتم استحضاره باعتباره ثروات في العلاقات المتبادلة بين اللغات والثقافات "(Montaigne-Macaire, 2008 :18-19). وفي هذا الصدد، لم تعد التعددية اللغوية مجرد كفاية فردية تراكمية، بل أصبحت معرفة لغوية متعددة الثقافات تتطور بمرور الوقت بفضل الفهم والتفاعل المتبادل بين اللغات والثقافات.

وقد تضاعفت خلال العشرين سنة الأولى من القرن الواحد والعشرين الأعمال والأبحاث التي اتخذت من التعددية اللغوية موضوعا لها. فعلى الصعيد الأوروبي، نجد كتابات وأبحاث تركز على تحليل الخطاب من جهة، ونظريات التمثلات الاجتماعية للغات من جهة أخرى. بالإضافة إلى ذلك، يعزز الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات علانية التعددية اللغوية ويوضح في هذا الإطار أن " مقاربة التعدد اللغوي تؤكد على حقيقة أنه كلما اتسعت الخبرة اللغوية للفرد من لغة العائلة إلى لغة المجموعة الاجتماعية، ثم إلى تلك الخاصة بالمجموعات الأخرى، فإنه يبني كفايته التواصلية التي تساهم فيها كل معرفة وخبرة باللغات والتي تترابط وتتفاعل داخلها اللغات " (CECRL,2001 :11). وعلى هذا الأساس، يصبح الهدف من التعليم مزدوجا يروم تعلم واكتساب اللغات من قبل المتعلمين، وتعزيز تنوعهم اللغوي والثقافي. وتحقيقا لهذا الهدف المزدوج، يركز الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات على ضرورة تحمل المدرسة مسؤولية مزدوجة: 1) تحقيق تكوين لغوي عالي الجودة للمتعلمين؛ و2) الحفاظ على لغاتهم وثقافاتهم الأصلية. وفي هذا الصدد، يوجه أنظمة التعليم في مختلف البلدان الأعضاء بالاتحاد الأوروبي إلى تجديد مناهجها الديدكتيكية، واعتماد المقاربات التعددية على سبيل المثال كالديدكتيك المندمج، والمقاربة متعددة الثقافات، والانفتاح على اللغات، والتي تجعل من الممكن توسيع كفاية التعدد اللغوي والتعدد الثقافي للمتعلمين.

وحاول العديد من الباحثين مقاربة "التعليم ثنائي اللغة" وتعريفه. وفي هذا الإطار، يرى الباحث جان دوفيرجر Jean Duverger أن "التعليم يسمى ثنائي اللغة عندما تحضر بشكل رسمي وبنيوي لغتان داخل المدرسة في الوقت نفسه بهدف التواصل، وخاصة التعلم"(Duverger, 2009 :75). في حين يعتبر الباحث دانيال كوست

Daniel Coste أن "التدريس يكون ثنائي اللغة كلما اعتمد بشكل صريح على لغتين (أو أكثر من لغتين) يجعلهما في اتصال" (Duverger, 2011). وعلى هذا الأساس، يمكن أن نستشف أن التعليم يوصف بثنائي اللغة عندما يتم التدريس والتعلم في سياق تتفاعل فيه لغتين يتم توظيفهما للتواصل ولبناء التعلمات. وغالبا ما يكون هناك تفاعل بين اللغة الأم (أو اللغة الرسمية كما هو الحال في المغرب) واللغة الثانية أو الأجنبية واللتان يتم بناء علاقات بينهما قصد التعليم والتواصل والتعلم. وبناء على هذا المعطى، يشير الباحث لورنت غاجو Laurent Gajo أن أي فصل ثنائي اللغة يجب أن يتضمن "التدريس الكلي أو الجزئي لمادة أو أكثر من المواد غير اللغوية بلغة ثانية أو لغة أجنبية" (Gajo, 2009 :75) حيث يتحول، في هذا السياق، التدريس إلى تدريس باللغة وليس تدريسا للغة. وقد تم وضع العديد من المختصرات الأوروبية لتعيين بعض البرامج ثنائية اللغة:

CLIL : لغة المحتويات والتعلم الادماجي : Contents language and integrated learning

EMILE : تدريس مادة بدمج لغة أجنبية : enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère

ومن خلال هذه البرامج ينبثق مفهوم رئيسي ألا وهو مفهوم الإدماج. ففي الواقع التعليمي/التعلمي، يصبح دمج لغة أجنبية في تدريس التخصصات الأخرى هو الذي يعطي الخصوصية لديدكتيك التعليم ثنائي اللغة. وفي هذا الإطار، نجد نقاشا بين مؤيدي ديدكتيك المادة التخصصية وأنصار ديدكتيك اللغات. ومع ذلك، يعتمد "التعليم ثنائي اللغة" على مجموعة متنوعة من الإجراءات المرتبطة بالسياقات السياسية واللغوية والثقافية التي تناسبه. وقد طور لورنت غاجو Laurent Gajo تصنيفًا لنماذج " التعليم ثنائي اللغة" من خلال الاعتماد على مجموعة من العوامل المحددة لها مثل الوضع الاجتماعي والبيداغوجي للغة التدريس (L_1 أو L_2)، ودرجة التعرض للغة الثانية (L_2)، والتركيبة الاجتماعية والثقافية للفصل. وعلى هذا الأساس، خلص إلى وضع خمسة نماذج للتعليم ثنائي اللغة على الشكل التالي:

1) بنية ثنائية اللغة لمتعلمين أحاديي اللغة؛
2) بنية أحادية اللغة (اللغة الثانية) لمتعلمين أحاديي اللغة (اللغة الأولى)؛
3) بنية ثنائية اللغة لمتعلمين ثنائيي اللغة؛
4) بنية أحادية اللغة لمتعلمين ثنائيي اللغة؛
5) بنية أحادية اللغة (اللغة الأولى) لمتعلمين أحاديي اللغة (اللغة الثانية).

وتندرج البنيات الثلاثة الأولى في إطار " التعليم ثنائي اللغة" على الرغم من أن البنية الثانية تتعلق بالانغماس الكلي حيث إن بعض الأبحاث تميز "التعليم ثنائي اللغة" عن الانغماس. ففي هذا الأخير، يتم التدريس بالكامل بلغة أجنبية ولا توجد علاقات متبادلة مع اللغة (اللغات) الأم للمتعلمين. وكانت برامج الانغماس اللغوي الكلي في كندا (النموذج الثاني أعلاه) رائدة في التعليم ثنائي اللغة، وحفز نجاح هذه البرامج، في السبعينيات، إنشاء أقسام ثنائية اللغة في أوروبا تتوافق مع نموذج النوع الأول. بالإضافة إلى هذا، تشيد ماريسا كافالي Marisa Cavalli بتجربة فال داوست Val d'Aoste (Cavalli, 2005)التي تقوم على التدريس المشترك لجميع المواد باللغتين الفرنسية والإيطالية وفق النموذج الأول. ويتوافق نموذج النوع الثالث مع ثنائية اللغة المتناوبة الموجودة في سويسرا في مدينة بييل-بيين Biel-Bienne حيث يرتاد المتعلمون الناطقون بالفرنسية والمتعلمون الناطقون الألمانية نفس الفصل. وتندرج ضمن هذه الفئة كذلك الأقسام الدولية المحدثة بفرنسا والتي تم إنشاؤها سنة 1981، والتي يكون جزء من متعلميها أجانبا. أما النموذج الرابع، فتندرج تحته مدارس البعثات (مدارس فرنسية، إسبانية، إنجليزية...) على أرض دول أجنبية تكون فيها اللغة الأم أو الرسمية مخالفة للغة المدرسة كما هو الشأن بالنسبة لمدارس البعثات بالمغرب مثلا؛ فلغة الدراسة هي الفرنسية أو الإنجليزية وهي لغة أجنبية عن اللغتين الأم والرسمية (الأمازيغية أو الدارجة والعربية الفصحى). وأخيرًا، النموذج الخامس وهو نموذج الطلاب المهاجرين في نظام التعليم الأجنبي والذين يتحدثون لغة أولى غير اللغة الرسمية للتعليم. وتسمى هذه الوضعية بالغمرla submersion، وهو مفهوم استخدمه لوران كاجو Laurent Gajo للإشارة إلى الاستيعاب التدريجي للغة الأولى للمتعلمين من طرف لغة التعليم.

وفي النظام التعليمي المغربي، يمكن أن نعتبر أن المرحلة الابتدائية لتدريس المواد غير اللغوية (الرياضيات، والنشاط العلمي) باستخدام التناوب اللغوي تندرج تحت إطار النموذج الأول. فالمتعلمون بالمدرسة الابتدائية يتم اعتبارهم أحاديي اللغة باعتبار أن لغتهم الرسمية هي العربية (لكن الواقع عكس ذلك فالمتعلم المغربي متعدد اللغات في سياقه الاجتماعي والمدرسي: أمازيغي، عربي دارج، عربي فصيح) ويتم تعريضهم للتناوب اللغوي باعتماد بنية ثنائية اللغة عربية/فرنسة. أما على مستوى الثانوي الإعدادي والتأهيلي، فإن المتعلمين، خصوصا الذين يختارون متابعة دراستهم بالمسار الدولي والمهني، يتعلمون وفق النموذج الثاني حيث يصبح

تقديم المواد غير اللغوية (الرياضيات، وعلوم الحياة والأرض، والعلوم الفيزيائية والكيميائية) باللغة الفرنسية فقط.

وفي إطار أنظمة التعليم ثنائية اللغة هذه، يبقى اختيار لغة (لغات) التعليم هو الأساس فاختيار اللغات ليس مصادفة، بل يجب ربطه بوضعية هذه الأخيرة اعتمادًا على قيمتها بالنسبة لمستقبل المتعلم. وبغض النظر عن البرامج ثنائية اللغة التي تم إقرارها واعتمادها رسميا، تؤكد بعض الدراسات على المساهمة الإيجابية للتعليم ثنائي اللغة / متعدد اللغات على الكفايات المعرفية والتواصلية للمتعلمين. فيترتب على التدريس والتعلم بلغتين تلقائيًا فوائد لغوية وميتالغوية نظرًا لأن التفاعل بين اللغتين يؤدي إلى إتقان اللغة الثانية وفهمها بشكل أفضل. بالإضافة إلى ذلك، يؤكد دوفيرجير Duverger على أن هناك فوائد أخرى معرفية، وبين منهجية، وبين ثقافية يمكن اكتسابها من التعليم ثنائي اللغة. ويوضح أن التراكيب المفاهيمية تُستوعب بشكل أفضل عندمقاربتها بلغتين، ويؤكد على حقيقة أن المتعلم ثنائي اللغة يمكنه مقارنة منهجيات التدريس في البلدين (بلده وبلد اللغة الثانية) مع بعضهما البعض وبالتالي وضعها في منظورها الصحيح. بالإضافة إلى ذلك، يصر الباحث أيضًا على حقيقة أن التمثلات الاجتماعية للتعددية اللغوية يجب أن تتوسع ولا يجب بعد الآن أن يستمر تصور ثنائية اللغة على أنها تراكب لغتين أحاديتين منفصلتين، بل اعتبارهما لغتين متكاملتين. وفي هذا الإطار، يمكن القول أن التعليم/التعلم ثنائي/متعدد اللغة هو التعليم/التعلم الذي يتم فيه توظيف لغتين (أو أكثر) بشكل متكامل لبناء التعلمات، أي أنه تعليم يرتكز أساسا على التناوب اللغوي ويعزز استخدامه، فما المقصود بالتناوب اللغوي؟

2- مفهوم التناوب اللغوي:

في التعليم ثنائي اللغة، يتم التعليم والتعلم في سياق الاتصال والتفاعل بين اللغتين الأولى والثانية (في سياقنا المغربي بين اللغتين العربية والفرنسية)؛ وقد طور الباحثون في هذا المجال مفهوما لتعيين اتصال اللغات في المدرسة أو التفاعل خارج الإطار المدرسي: التناوب اللغوي. و"انبثق مفهوم التناوب اللغوي أو (تبديل القن: code-switching) من الدراسات التي اهتمت بالثنائية اللغوية، وبالاتصال بين اللغات le contact des langues، وبوظيفية ونحوية الجمل ثنائية اللغة في الخطاب " (Ancieux, 2008 :30). وتم تقديم هذا المفهوم بواسطة هوغان Haugen، ثم تناوله بعده كل من بلوم و غامبرزBlom et Gumperz ، بالإضافة إلى العديد من الباحثين الآخرين من بعدهم.ويمكن تعريفه بشكل أولي،

على أنه تناوب استخدام رمزين لغويين أو أكثر، أي أنه عبارة عن انتقال حيوي ومتتابع من لغة إلى أخرى في الخطاب أو الحوار. وعلى هذا الأساس، فإن استخدام رمزين لغويين يفترض من ناحية وجود أنظمة لغوية متمايزة، ومن ناحية أخرى يفترض قدرة كل من المتكلم والمخاطب على إدراك أو تحديد أجزاء معينة من الكلام تنتمي إلى اللغة الأولى، وأجزاء أخرى تعتمد على اللغة الثانية.وفي هذا الإطار، يرى والكر Walkerأن "التناوب اللغوي يحدث عندما يغير المتحدث ثنائي اللغة اللغات في محادثة واحدة" (Walker, 2005 :200)؛ ويتضمن هذا التناوب تجاور جمل أو أجزاء من الجمل، كل منها يتوافق مع القواعد الصرفية والنحوية للغة المصدر (أي اللغة التي صيغت بها المقاطع أو الأجزاء الكلامية).ويحدده كلين Clyne على أنه " استخدام لغتين داخل المنطوق ذاته، أو تناوب الرموز اللغوية بين منطوقين" (Clyne, 1997 :740). فالتناوب اللغوي بهذا المعنى إذن هو "تجاور مقاطع كلام تنتمي إلى نظامين نحويين مختلفين يظهران داخل الكلام المتبادل نفسه " (Gearon, 2006 :451). ويتشكل هذا الكلام المتبادل من تجاور "مقاطع حيوية من لغة إلى أخرى في نفس التفاعل اللفظي؛ ويمكن أن تكون هذه المقاطع على مستوى بين جملي interphrastique أو على مستوى داخل جملي intraphrastique " (Causa, 2002 :2). وعلى هذا الأساس، يمكن أن نخلص إلى اعتبار التناوب اللغوي، خلال تبادل لفظي معين، هو التعبير عن كلمات معينة، أو جمل معينة، أو عبارات معينة، أو خطابات، أو أجزاء منها باعتماد لغتين أو أكثر في المقطع اللفظي نفسه.

3- التناوب اللغوي في سياق تعليم/تعلم اللغات:

في مجال ديدكتيك اللغات، تم استبعاد التناوب اللغوي لفترة طويلة حتى سنوات الثمانينات والتسعينات من القرن العشرين. وخلال هذه الفترة، أظهرت الأبحاث أن فصول تدريس اللغة هي مجالات تتداخل فيها اللغة الأجنبية، واللغة الأم للمتعلمين، ولغات أخرى. ويشكل هذا الاتصال بين اللغات "درجة عالية من التدريسية" (مرجع سابق:45). وهكذا، لم يعد يُفسر التناوب اللغوي على أنه نقص في إتقان اللغة الأجنبية فحسب، بل أيضًا على أنه نية تواصلية أو أنه سيرورة نحو تكوين كفاية التعدد اللغوي. وتتنوع الأشكال التي يتخذها التناوب اللغوي في المحادثة: "من نقل كلمات شخص ما، وتعيين محاور لا يشارك في المحادثة، واستخدام المداخلات، والتكرار، وإعادة صياغة رسالته، وإبداء رأيه، واستخدام كلمة يسهل الوصول إليها، إلى تعيين مرجع معين وتأكيد موضعه والمحافظة على مكانته"

(مرجع سابق:35-32). بالإضافة إلى ذلك، تؤسس ماريا كوزا، بناءً على عمل باحثين آخرين (غامبرز Gumperz و غروسجين Grosjean) تسلسلًا هرميًا للعوامل التي تؤدي إلى التناوب اللغوي من جانب المتعلمين والمدرس. ويمثل الجدول التالي تلخيصا لقائمة أسباب التناوب اللغوي كما حددتها هذه الباحثة:

الجدول (1): أسباب استخدام التناوب اللغوي عند المدرسين والمتعلمين

أسباب استخدام التناوب التناوب اللغوي	
بالنسبة للمدرسين	بالنسبة للمتعلمين
-إخفاء مشاكله اللغوية؛ -الانسجام مع السياق الذي يعمل فيه؛ -إعطاء الهدف من الحصة؛ -تأكيد حالته التفاعلية؛ -تفهيم ونقل المعرفة باللغة الهدف؛ - إنشاء علاقة شخصية أكثر مع المتعلمين؛ -الاندماج مع مجموعة المتعلمين؛ -إنشاء جسور بين اللغة الهدف واللغة الأم.	-طلب المساعدة من الشخص المخاطب؛ -حل مشكلة التواصل بالوسائل المتاحة و /أو بطريقة اقتصاديًة؛ -الإشارة إلى نية الحفاظ على الاتصال مع الشخص المخاطب؛ -التأكيد على قربه من أقرانه (المتعلمين الآخرين)، والمسافة مع المدرس (النظير الأقوى)؛ -التعبير عن موقف تعاوني تجاه المخاطبين (المدرسين والمتعلمين) ؛ -التعريف بنفسه كشخص.

من خلال الجدول أعلاه، يتضح أن التناوب اللغوي عند المدرس يغطي وظيفتين أساسيتين: وظيفة تعليمية من خلال رغبته في نقل معرفته بشكل أفضل إلى المتعلمين، ووظيفة هوياتية تهدف إلى الاندماج في مجموعة المتعلمين. وفي هذا الإطار، يصبح التناوب اللغوي، في التعلم ثنائي اللغة، عمليًا لأن اللغتين تصبحان جزءا من عمليتي التعليم والتعلم. ورغم هذا التصور الإيجابي، يشير كل من دوفيرجير و كوزا (Duverger et Causa) إلى أنه غالبًا ما يكون هناك نوع من الإحساس بالذنب من جانب المدرسين الذين يستخدمون هذا التناوب . وهو الأمر الذي يثبت استمرار التصور السلبي للتناوب اللغوي الذي يتمثل الثنائية اللغوية ويحصرها في الإتقان المثالي للغتين كل واحدة على حدة. ومع ذلك، ترى ماريسا كافالي (Marisa Cavalli) أنه "بعيدًا عن اعتبارها أخطاءً للتداخلات اللغوية، ومؤشرات لعدم الكفاءة، فإن التناوبات اللغوية تمثل العديد من النوافذ المفتوحة على العمليات التي تحكم هذا البناء التدريجي"(Cavalli, 2004 :154) . وفي هذا

الإطار،حددتوبين وفرانسواز وكومباز Tupine,Françoise et Combaz ثلاثة أنماط للمدرس فيما يتعلق باستخدام لغة الكريول la créole في المدرسة في ريونيون Réunion الفرنسية، الأكثر والأقل احتمالًا للجوء إلى التناوب اللغوي أثناء ممارساتهم المهنية: "المتشكك"، و"المقتنع"، و "النفعي". ففي الوقت الذي يكون فيه المدرس "المتشكك" متوفرا في بعض الأحيان على كفايات ضعيفة في اللغة الكريولية أو لديه تمثل سلبي لهذه اللغة ما يجعله مترددا بخصوص الفائدة البيداغوجية لهذه اللغة ولاستخدامها داخل الفصول الدراسية؛ فإن المدرس "المقتنع" على العكس من ذلك يتمتع بكفايات عالية في لغة الكريول ويؤيد ولوجها إلى المدرسة، واستخدامها في الفصل كأداة تعليمية. بينما يتمتع المدرس "النفعي" بكفايات جيدة في لغة الكريول ويكون مستعدا للترحيب باستخدامها في المدرسة، لكن دون أن يتم ذلك على حساب اللغة الفرنسية؛ أي أنه يقبل دخول لغة الكريول للمدرسة "لتكون واسطة فعالة لإتقان اللغة بشكل أفضل داخل الفصل الدراسي" (Tupin et al, 2005 :81). وأخيرًا، توضح ماريلا كوزا Mariella Causa أن التناوب اللغوي يسهل تعلم المحتوى من خلال عملية تسميها "التساند التخصصي واللغوي" l'étayage disciplinaire et linguistique.

وتعتمد مكانة ووظيفة التناوب اللغوي في تدريس اللغة في الفصول ثنائية اللغة أو في سياق متعدد اللغات على موقف المدرس الظاهر بشكل أو بآخر من إنتاجات المتعلمين الثنائية اللغة سواء كان إيجابيًا أو سلبيًا. وبالتالي، اعتمادًا على أسلوب المدرس (مستخدم صفائي/متشكك، أو مستخدم مقتنع /نشيط أو مستخدم معتدل/نفعي) وموقفه من الإنتاجات ثنائية أو مختلطة اللغة (الرفض أو التكامل)، ووفقًا لسياق التدريس والإطار المؤسساتي (دورات اللغة، النظام ثنائي اللغة، التدريس الكلاسيكي في سياق متعدد اللغات)، يبدو أن الدراسات تتفق على حقيقة أن التناوب والخلط اللغويين يمكن أن يضمنا وظيفة تعليمية وتربوية في التعلم وفي بناء المعرفة في المواد اللغوية. فمن ناحية، يمكن اعتبار استخدام لغتين أو أكثر بكيفية متناوبة أو مختلطة دعامة لتعلم معارف جديدة، ومن ناحية أخرى يساعد هذا الاستخدام في تدبير التواصل، وفي سير الحصة الدراسية داخل الفصل. فهل يمكن الحديث عن نفس الوظيفة في تعليم/تعلم المواد غير اللغوية؟

4- التناوب اللغوي في سياق تعليم/تعلم المواد غير اللغوية:

في التخصصات والمواد غير اللغوية (الرياضيات، الجغرافيا، الفيزياء، علوم الحياة والأرض مثلا) والتي لا تعتمد مكونات لغة محددة أو لا تحتوي على مكونات لغوية

محددة، فإن التناوب اللغوي يؤدي وظيفة تنظيمية ويفترض مسبقًا سياقًا قويًا وعلاقة ملموسة ووثيقة بين اللغات والتعلمات موضوعات التدريس وتعزيز التعلم. ولكنه يؤديأيضًا وظيفة مساعدة بمعنى أنه يسهل الوصول إلى لغة متخصصة (على سبيل المثال في الرياضيات) .ففي تدريس هذه التخصصات، يُسهل التناوب اللغوي التعبير، ويضمن الفهم، واستحضار الصور، وحفظ التعليمات، فضلاً عن إثارة اهتمام الطلاب وتحفيزهم وتقديرهم. وفي هذا السياق، ركزت دراسة جيجر جايي Geiger-Jaillet (2005) على التناوب اللغوي في وضعيات تواصلية مؤسساتية في المواد غير اللغوية في نظام تعليم ثنائي اللغة (فرنسي/ألماني) بمدرسة ابتدائية فرنسية بمنطقة الألزاس.واهتمت هذه الدراسة بشكل خاص بالانتقالات الرمزية التي يستخدمها أو يستهلها المدرس الذي يستعمل اللغتين معًا اعتمادا على تصنيف وظائف اللغة الست لجاكوبسون jackobson(1973)المركزة على عنصر واحد أو أكثر من عناصر التواصل (المرسل، والمستقبل، والرسالة، والسياق ، والقناة، والقن). وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن التناوب اللغوي في المواد غير اللغوية يمكن أن يحقق:

- وظيفة تنبيهية (شد الانتباه) une fonction phatique:تسعى إلى إقامة أو الحفاظ على الاتصال أثناء التفاعل؛
- التعبير؛
- وظيفة مرجعية أو دلالية fonction référentielle ou dénotative: بهدف استحضار العناصر الثقافية التي تحيل على شيء مألوف للمتعلمين وغالبًا ما لا يمكن ترجمته إلى اللغة الأخرى؛
- تحديد موضوعات الانتقال اللغوي التي بدأها المتعلم أو المدرس (الترجمة للتحقق من الفهم والنطق السليم، والتثبيت الثقافي واللغوي)؛
- توقف النشاط الديدكتيكي أو التراخي البيداغوجي الذي يؤثر على كل من موضوع الخطاب، ولغة التواصل؛
- وظيفةتأثيرية conativeحيث تركز الرسالة على المخاطب، وتستخدم للتأثير فيه، وتحفيز سلوك معين لديه، أو الحصول على رد معين؛
- وظيفة عاطفية أو تعبيرية émotiveعندما تتمحور الرسالة أساسا على المرسل الذي يرغب في نقل مشاعره (نفاد صبره، أو عصبية، أو فرح، أو تعب)؛

- وظيفة ميتالغوية (أو فوق لغوية) métalinguistique حيث توظف اللغة للتحدث عن نفسها أو لمساعدة المتعلمين على اكتساب المعجم المتخصص في اللغتين كلتيهما.

تظهر هذه النتائج أن اللجوء إلى التناوب اللغوي في تدريس المواد غير اللغويةيؤدي مجموعة من الوظائف: 1-وظيفة بيداغوجية حيث يهدف إلى تدبير التواصل داخل الفصل الدراسي بين المدرس والمتعلمين، و2- وظيفة تعليمية بما أنه يساهم في تعليم/تعلم المعرفة المدرسية غير اللغوية والمعرفة اللغوية كلتيهما. وقد لاحظ جيجر-جايي Geiger-Jaillet أيضًا أن هناك تناوبًا لغويا من نوع آخر بين اللهجة الألزاسية والألمانية المعيارية يميز نوعا من الخطاب الصادر عن المدرس واعتبره تغييرا في مستويات اللغة، وهو تناوب يمكن ملاحظته من خلال طريقة النطق(النبرة) أو من خلال نهايات الكلمات أو التنظيم النحوي للجمل. بالإضافة إلى ذلك، فإن المتعلمين خارج المدرسة يعيشون في سياق فيه اتصال باللهجة الفرنسية واللهجة الألزاسية، في حين يوجدون على اتصال باللغة الألمانية داخل المدرسة. فإذا كان الانتقال من الألمانية إلى الفرنسية يضطلع بالوظيفتين الميتالغوية (فوق لغوية) والمرجعية، فإن الانتقال من الألمانية إلى اللهجة الألزاسية مخصص بشكل أساسي للوظائف التعبيرية والتنبيهية والتأثيرية. وتتعلق هذه الأخيرة بالعلاقة التربوية بين المدرس والمتعلمين، وتكون أكثر شيوعا عندما يخاطب المدرس مجموعة صغيرة أو متعلما معينا: أي في المواقف والوضعيات التي يكون فيها التفاعل أقل رسمية والتي تعبر عن تغيير في المزاج أو الموقف من جانب المدرس. ويشير جيجر-جاييGeiger-Jaillet أن المدرس يلجأ إلى طريقتين لمواجهة التناوب اللغوي من طرف المتعلمين في الفصول ثنائية اللغة:

1- إما أنه يدمج الردود من خلال تقديم ملاحظات للمتعلمين؛

2- أو يجعلهم يستوعبون أن استخدام لغة أخرى غير مقبول، ويدعو المتعلم بشكل صريح إلى إعادة الصياغة باللغة المعتمدة داخل الفصل، وبالتالي يرفض إستراتيجية التسهيل التي يلجأ إليها المتعلم.

وتتطابق هذه المواقف الأخيرة مع ما صنفه إيرهارت Erhart (2002) في دروس المواد اللغوية حيث قسم المدرسين إلى ثلاث فئات: المستخدم الصفائي، والمستخدم النشيط، والمستخدم المعتدل. وعلى هذا الأساس، يمكن القول إن موقف المدرس من التناوب اللغوي والخلط بين الرموز اللغوية لدى المتعلمين يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند تحليل هذه الظواهر اللغوية، ووظائفها داخل الفصل. ويقترح

Geiger-Jaillet (2005)تحليل التناوب اللغوي باعتباره متدخلا في التواصل بين الأشخاص من ناحية، وفي نقل وبناء المعرفة من ناحية أخرى. ويرى أن استخدام اللغة الثانية في التعليم تنتج عنه مواقف تعليمية أكثر تعقيدًا حيث لا تكون وضعية التناوب اللغوي دائمًا واضحًة للفاعلين التربويين، وتضع التلاميذ في مشاكل. ورغم ذلك، يؤكد على أن هذه المشاكل تحفز إمكانية إخراج هذه "الوقائع اللغوية" من سياقها وإعادة التفكير فيها بشكل انعكاسي يهدف إلى الحث على عدم التعود على الأشكال اللغوية حتى في اللغة الأولىL_1. ويمكن تحقيق هذه الميزة في المواد غير اللغوية DNL واللغات، فالتعتيم في البنية الخطابية للمحتوى المعرفي للمادة التخصصية (الرياضيات مثلا) يؤدي إلى تفكيك موضوع هذه المادة نفسه. وهكذا يلاحظ في الفصل الثنائي اللغة أن الاستمرارية في معالجة التعتيم اللغوي وكثافة محتوى المادة التخصصية، والعمل المتكامل بينهما يسمح بالظهور المتزامن لنوعي المعرفة اللغوية والتخصصية. وبالإضافة إلى ذلك، يلاحظ أن إعادة الصياغة باستخدام اللغتين معا (اللغة الأولى L_1 واللغة الثانية L_2) تشكل أحد أسس العمل اللغوي، والتي يمكن أن تؤدي إلى عمليات ميتا-معرفية تهدف إلى معالجة المعلومات التخصصية. غير أن الباحث قد بين كيف يؤدي الاهتمام الذي يوليه المدرس لأصالة اللغة ولكثافة المعرفة التخصصية إلى دعم مسار بناء المفاهيم الموجه بشكل مباشر نحو المواد غير اللغوية بشكل أفضل من عملية إعادة الصياغة بشكل عام رغم كون هذه الأخيرة- أي إعادة الصياغة – تحظى مع ذلك في كثير من الأحيان بوظيفة المحفز.

5- التناوب اللغوي من خلال الاختيارات الرسمية المغربية:

يعتبر تدبير التنوع اللغوي داخل المدرسة المغربية مشكلة منذ الاستقلال حيث لم يتمكن هذا المبتغى أبدًا من الحصول على إجماع داخل المجتمع المغربي، لأن عوائق متنوعة تحول بين تحقيق كل من التنويع في الطلب والعرض الخاص باللغات الأجنبية، وفي الوقت نفسه الحفاظ والتمكين للغات الأصلية الوطنية والإقليمية. وأدى تعاقب العديد من الإصلاحات التي تم تخطيطها وبرمجتها دون تنفيذها إلى عدم تحقيق الأهداف المتوقعة منها، وتسببت بالتالي في خلق نظام تعليمي معيب يعاني من العديد من الانحرافات والاختلالات. هذه هي الحالة الأبرز، على سبيل المثال، لعملية تعريب المواد العلمية التي بدأت في الثمانينيات من القرن العشرين في المرحلتين الابتدائية والثانوية، لكنها لم تستمر على المستوى الجامعي حيث يتم التدريس باللغة الفرنسية خصوصا في التخصصات المرتبطة بالعلوم

الرياضية، والعلوم الفيزيائية والكيميائية، والعلوم الطبيعية، بالإضافة إلى الطب والهندسة.

وترى المسعودي أن هذه التجربة خلقت وضعية تصفها بالفجوة اللغوية (fracture linguistique) تتجلى في الانقطاع الذي يهم لغة تدريس هذه المواد العلمية بين الأسلاك التعليمية. وعلى هذا الأساس، تشير هذه الباحثة إلى أن " وضع نظام التعليم واللغات (بما في ذلك اللغة العربية) توصف بأنها مؤرقة من قبل العديد من التقارير مثل تقارير البنك الدولي، وتقرير الخمسينية، والمجلس الأعلى للتعليم، ...إلخ ومن خلال الخطاب الملكي بتاريخ 20 غشت 2013." (Messaoudi, 2015: 74). وشكلت هذه المسألة (أي لغة التدريس) موضوعا رئيسيا للعديد من المناقشات والجدالات السياسية والتربوية والاجتماعية، انتهت باقتراح المجلس الوطني للتربية والتكوين في إطار "الرؤية الإستراتيجية 2015-2030" رؤية واضحة فيما يتعلق بوضع اللغات في النظام التعليمي المغربي من خلال وضع "هندسة لغوية قائمة على التعددية اللغوية وتناوب اللغات"(CSE, 2015 :50).

5-1 الرؤية الإستراتيجية 2030/2015 وإرساء الهندسة اللغوية:

تقترح "الرؤية الإستراتيجية 2015-2030" أن يتم، على مستوى مرحلة التعليم الأولي والتعليم الابتدائي، تدريس اللغة العربية كلغة رئيسية واللغة الأمازيغية كلغة تواصل، وأن تكون اللغة الفرنسية لغة انفتاح. وتقترح كذلك أن يتم إدراج اللغة الإنجليزية من السنة الرابعة من السلك الابتدائي بالإضافة إلى لغة أجنبية ثالثة سيتم تدريسها بالسلك الثانوي. ومن خلال هذه الاقتراحات، نلاحظ عودة قوية للغة الفرنسية كلغة تدريس بالمدرسة المغربية رغم تراجع مكانتها العالمية باعتبارها لغة للعلم والعلوم مقارنة مع اللغة الإنجليزية. فقد تمت التوصية بإدراجها لأول مرة في تاريخ التعليم المغربي منذ السنة الأولى من المرحلة الابتدائية؛ الأمر الذي تمت أجرأته انطلاقا من الموسم الدراسي 2018/2017.وعرض المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي تصورا حول الهندسة اللغوية ضمن الرؤية الإستراتيجية 2015_2030؛ وذلك في الرافعة الثالثة عشرة التي تناولت موضوع "التمكن من اللغات المدرسة وتنويع لغات التدريس". ونصت هذه الرافعة على استثمار المكتسبات اللغوية والثقافية الأولية للطفل وإدراج اللغة العربية والفرنسية مع التركيز على التواصل الشفهي في التعليم الأولي. وفي الابتدائي، اعتبرت اللغة العربية لغة رسمية بوصفها لغة مدرسة ولغة للتدريس مع إلزامية اللغتين الأمازيغية

والفرنسية. واستهدفت مضامين هذه الرؤية تنويع لغات التدريس مع إقرار التناوب اللغوي من أجل تدعيم الكفايات اللغوية لدى المتعلم في التعليم الابتدائي.

5-2 التناوب اللغوي من خلال القانــون الإطـــار51-17:

تتغيى التوصيات اللغوية بالأساس إعادة إحياء وتنشيط تعلم اللغة الفرنسية، وقبل كل شيء التغلب على "الفجوة اللغوية" بين الأسلاك الثانوية والجامعية من حيث لغة التدريس. كما أنها تهدف كما ينص القانون الإطار51- 17 إلى تعزيز تعلم اللغات المحلية والأجنبية بحيث يصبح كل متعلم، عند نهاية مساره الدراسي، متقنا للغتين العربية والأمازيغية بالإضافة إلى لغتين أجنبيتين على الأقل. وبالتالي فإن هذه السياسة اللغوية تروم تكافؤا في الفرص بين المتعلمين المغاربة، سواء كانوا من مؤسسات عمومية أو خاصة.

في سياق التعريف بالمصطلحات والمفاهيم، تم التنصيص على مفهوم "التناوب اللغوي" في مشروع القانون الإطار الخاص بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. حيث ورد في المادة الثانية من الباب الأول على أن: "التناوب اللغوي مقاربة بيداغوجية وخيار تربوي يستثمر في التعليم المزدوج أو المتعدد اللغات، يهدف إلى تنويع لغات التدريس، وذلك بتعليم بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد باللغات الأجنبية قصد تحسين التحصيل الدراسي فيها" (القانون الإطار 51-17، 2019). وأشار القانون الإطار إلى السياسة اللغوية المتبعة في مختلف مكونات منظومة التربية والتكوين على أساس احترام المبادئ التالية:

-إعطاء الأولوية للدور الوظيفي للغات المعتمدة في المدرسة الهادف إلى ترسيخ الهوية الوطنية، وتمكين المتعلم من اكتساب المعارف والكفايات، وتحقيق انفتاحه على محيطه المحلي والكوني، وضمان اندماجه الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والقيمي؛

-تمكين المتعلم من إتقان اللغتين الرسميتين واللغات الأجنبية ولا سيما في التخصصات العلمية والتقنية، مع مراعاة مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص؛

-اعتماد اللغة العربية لغة أساسية للتدريس، وتطوير وضع اللغة الأمازيغية في المدرسة ضمن إطار عمل وطني واضح ومتناغم مع أحكام الدستور، باعتبارها لغة رسمية للدولة، ورصيدا مشتركا لجميع المغاربة بدون استثناء؛

-إرساء تعددية لغوية بكيفية تدريجية ومتوازنة تهدف إلى جعل المتعلم الحاصل على الباكالوريا متقنا للغتين العربية والأمازيغية، ومتمكنا من لغتين أجنبيتين على الأقل؛

-إعمال مبدأ التناوب اللغوي في التدريس كما هو منصوص عليه في المادة 2 المذكورة سابقا؛
-العمل على تهيئة المتعلمين من أجل تمكينهم من إتقان اللغات الأجنبية في سن مبكرة، وتأهيلهم قصد التملك الوظيفي لهذه اللغات، وذلك خلال أجل أقصاه ست سنوات ابتداء من تاريخ دخول هذا القانون الإطار حيز التنفيذ. (القانون الإطار 51-17، المادة 31)
كما نجد أن المادة 32 من القانون الإطار أشارت إلى أنه على السلطات الحكومية المعنية تمكين أطر التدريس والتكوين والبحث من اكتساب كفايات لغوية متعددة، مع تقيدهم باستعمال اللغة المقررة في التدريس دون غيرها من الاستعمالات اللغوية.

3-5 التناوب اللغوي في مستجدات المنهاج الدراسي المنقح للتعليم الابتدائي (نسخة يوليوز 2021):

يحدد هذا المنهاج مجموعة من المبادئ التي ينبغي أن تركز عليها سيرورة تعليم وتعلم الرياضيات والنشاط العلمي وبناء مفاهيمهما والتحكم فيها وفق المقاربة بالكفايات. ومن بين هذه المبادئ مبدأ التناوب اللغوي باعتباره " مقاربة بيداغوجية وخيار تربوي متدرج يستثمر في التعليم المتعدد اللغات، بهدف تنويع لغات التدريس إلى جانب اللغتين الرسميتين للدولة، وذلك بتدريس بعض المواد، ولاسيما العلمية والتقنية منها، أو بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد بلغة أو بلغات أجنبية"(مديرية المناهج، 2021: 282). كما ركز على أن " إعمال مبدأ التناوب اللغوي في التدريس، وتنويع لغات التدريس، لا سيما باعتماد التناوب اللغوي لتقوية التمكن من الكفايات اللغوية لدى المتعلمين، وتوفير سبل الانسجام في لغات التدريس بين أسلاك التعليم والتكوين من شأنه أن يحقق الإنصاف وتكافؤ الفرص بين المتعلمين والمتعلمات، خاصة خلال انتقالهم إلى الأسلاك الموالية(مديرية المناهج، 2021). غير أن هذا المنهاج لم يوضح كيفية تفعيل وتدبير هذا التناوب اللغوي خلال حصص الرياضيات، كما أنه لم يقدم أي توضيحات بخصوص نمط التناوب اللغوي الذي يمكن استعماله خلال تدبير هذه الحصة واكتفى بتقديم تعريف للتناوب اللغوي وإبراز أهميته.

أما بخصوص تدريس النشاط العلمي فقد اعتبر المنهاج المنقح التناوب اللغوي مرتكزا من مرتكزات تدريس هذه المادة. وفي هذا الإطار، أشار إلى " أن منهاج

مادة النشاط العلمي يسعى إلى تهيئة المتعلمات والمتعلمين إلى التناوب اللغوي، من أجل تحقيق الغايات التالية:

- تمكين المتعلمات والمتعلمين من إتقان اللغات الأجنبية في سن مبكرة، وتأهيلهم قصد التملك الوظيفي لها، باستحضار مبدأ التكامل بين المواد اللغوية وغير اللغوية؛
- اعتماد مقاربة بيداغوجية وخيار تربوي متدرج يستثمر التعليم المتعدد اللغات، تسمح للمتعلمات والمتعلمين بالاستئناس المبكر باللغات الأجنبية؛
- خلق الانسجام الداخلي بين جميع الأسلاك التعليمية، عبر تمكين المتعلمات والمتعلمين من الكفايات اللازمة لتحقيق الأمن اللغوي La sécurité linguistique لديهم خلال انتقالهم للأسلاك الموالية، ولترسيخ مبدأي الإنصاف وتكافؤ الفرص؛
- اعتماد هندسة لغوية منسجمة في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناتها، وذلك بهدف تنمية قدرات المتعلم على التواصل، وانفتاحه على مختلف الثقافات، وتحقيق النجاح الدراسي المطلوب؛"(مديرية المناهج، 2021: 352).

وأشار منهاج النشاط العلمي بشكل عام إلى بعض الضوابط الموجهة لتوظيف التناوب اللغوي خلال حصص الدروس. حيث أكد أنه " ينبغي في هذا الإطار على الأستاذات والأساتذة الحرص على ما يلي:

-المزاوجة بين اللغة العربية (الأولى) واللغة الأجنبية (الثانية) خلال مختلف محطات الحصص الدراسية سواء تعلق الأمر بالأنشطة الكتابية أو الشفهية؛

-المزاوجة بين اللغتين في تقديم العنوان وأهداف الحصة والمصطلحات العلمية الأساس، وأنشطة التقصي؛

-المزاوجة بين اللغتين الأولى والثانية خلال إنجاز وتصحيح الأنشطة التطبيقية والتقويمية الخاصة بكل حصة؛

-المزاوجة بين اللغتين في فروض المراقبة المستمرة لكافة المستويات، وخلال الامتحان الكتابي الموحد على صعيد المؤسسة بالنسبة للمستوى السادس ابتدائي؛

- كما ينبغي أن تتم هذه المزاوجة اللغوية بشكل متدرج؛ تأخذ بعين الاعتبار مكتسبات المتعلمين وتراعي إمكاناتهم اللغوية حسب المستويات الدراسية." (مديرية المناهج، 2021)

انطلاقا مما سبق، يتضح أن واضعي المنهاج المنقح للتعليم الابتدائي لم يكن لديهم أي تصور على مستوى تنزيل وأجرأة مبدأ اعتماد التناوب اللغوي في تدريس كل من الرياضيات والنشاط العلمي. فباستثناء بعض الإشارات المحتشمة إلى بعض إمكانيات توظيف هذا المبدأ في تدريس النشاط العلمي بصفة عامة، نلاحظ أنه لم تتم بلورة أي تصور عن التدبير الديدكتيكي والمنهجي للتناوب اللغوي في كل مستوى من مستويات التعليم الابتدائي الست سواء تعلق الأمر بالرياضيات أو النشاط العلمي. وعلى هذا الأساس، ترك الاجتهاد في هذا المجال لمختلف المتدخلين في العملية التعليمية التعلمية وخصوصا هيئة التأطير والمراقبة، ومؤلفي الكتب المدرسية، والأستاذات والأساتذة. وسيصبح استخدام التناوب اللغوي خلال حصص الرياضيات والنشاط العلمي خاضعا بالأساس لتمثلات ومواقف هؤلاء المتدخلين من اللغة العربية واللغة الفرنسية. بالإضافة إلى مدى إتقان الأستاذات والأساتذة لهاتين اللغتين باعتبارهم الفاعل الأساسي في تنزيل هذا التناوب اللغوي داخل الفصول الدراسية والذي سيتأثر كذلك بدرجة تمكن المتعلمات والمتعلمين من كل لغة.

خـــــاتمـــــة:

يعتبر التعليم/التعلم الثنائي اللغة مجالا يمكن من تطوير الكفايات اللغوية والتواصلية للمتعلمات والمتعلمين بحيث يمكنهم من التفاعل في سياق التعلم غير اللغوي خصوصا مع لغتين أو أكثر بكيفية تحقق التكامل وتمكنهم من دمج المعارف العلمية التخصصية واللغوية. ويمكن تحقيق هذا الهدف المزدوج من خلال تبني التناوب اللغوي باعتباره انتقالا حيويا ومتتابعا من لغة إلى أخرى في الخطاب أو الحوار ذاته؛ أي تجاور مقاطع حيوية من لغة إلى أخرى بشكل سلس في نفس التفاعل اللفظي حيث تكون هذه المقاطع داخل الجملة الواحدة أو موزعة بين جمل متتابعة. كما يمكن اعتبار التناوب اللغوي، خلال تبادل لفظي معين، هو التعبير بكيفية متكاملة عن كلمات معينة، أو جمل معينة، أو عبارات معينة، أو خطابات، أو أجزاء منها باعتماد لغتين أو أكثر في المقطع اللفظي نفسه.

وشرعت وزارة التربية الوطنية بالمغرب في اعتماد مبدأ التناوب اللغوي في كل من مادتي الرياضيات والنشاط العلمي بالمدارس الابتدائية منذ الموسم الدراسي 2020/2019. ويأتي هذا المستجد البيداغوجي تنزيلا لمقتضيات الرؤية الإستراتيجية 2030/2015 وخصوصا الرافعة 13 المتعلقة بالتمكن من اللغات المدرسة وتنويع التدريس، ومقتضيات القانون الإطار 51.17 الذي أكد في مادته 31 على" *إعمال مبدأ التناوب اللغوي، من خلال تدريس بعض المواد، ولا سيما*

العلمية والتقنية منها أو بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد بلغة أو لغات أجنبية"، بالإضافة إلى ما جاء في مستجدات المنهاج المنقح للتعليم الابتدائي. وفي هذا الإطار، تم إصدار وصياغة مجموعة من المذكرات الإقليمية في عدد من المديريات الإقليمية للتربية الوطنية بالمملكة المغربية بهدف تعميم التدريس باستخدام التناوب اللغوي في المواد العلمية (الرياضيات والنشاط العلمي) خصوصا في المستويين الخامس والسادس، وبتوظيفه على سبيل الاستئناس في المستويات المتبقية (من الأول إلى الرابع ابتدائي) انطلاقا من الموسم الدراسي ذاته. غير أن هذا التشريع لم يواكبه تصور منهجي وديدكتيكي لكيفية تنزيل هذا المبدأ خلال حصص تدريس الرياضيات والنشاط العلمي، وتم الاكتفاء فقط بتقديم بعض التوجيهات العامة.

وفي ظل غياب التصور المنهجي الرسمي لأجرأة التناوب اللغوي، تصبح إمكانية تدخل مجموعة من الفاعلين التربويين وفي مقدمتهم المدرس متاحة. غير أن هؤلاء ينبغي لهم أن يضعوا جميعا في الحسبان أنه لا يجب أن تحول حقيقة تدريس المادة العلمية التخصصية (الرياضيات والنشاط العلمي) بلغتين بشكل طبيعي عن هدفها الأساسي وهو مساعدة المتعلمين على استيعاب المعرفة والمفاهيم الأساسية لهذا التخصص. ويجب على الأستاذ أن يقوم بكل شيء لجعل هذا التفرد في العمل بلغتين إضافة نوعية في تخصصه. ومن المعروف "*أن طريقة العمل هذه تحسن تعلم اللغة الثانية* L_2" (Duverger, 2007:82) بالنسبة للمتعلم، غير أن "*هذا المكسب اللغوي ليس إلا هدفًا ثانويًا بالنسبة له، ويجب أيضًا أن تكون هناك مكاسب في بناء مفاهيم تخصصه بين المتعلمين*" (Duverger, 2007).

قائمة المراجع:

1.المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2014)، ب ت، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية إستراتيجية للإصلاح 2015-2030، المملكة المغربية.

2.المملكة المغربية. (2019). القانون الإطار رقم 51,17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، الصادر بتاريخ 7 ذو الحجة ه والموافق ل 9 أغسطس 2019م، الجريدة الرسمية، عدد 6805، بتاريخ 17 ذو الحجة 1440 ه، الموافق ل 19 أغسطس 2019.

3.مديرية المناهج. (2021). المنهاج الدراسي المنقح للتعليم الابتدائي. وزارة التربية الوطنية، الرباط، المغرب.

4.Anciaux, F. (2008). Alternance des langues et stratégie d'enseignement en EPS en contexte bilingue. *Recherches et ressources en éducation et formation*, (2), 26-33,

5.Castellotti,V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International,

6.Castellotti,V., Coste, D.&Duverger,J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : ADEB,

7.Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant : Entre transmission de connaissance et interaction. *Les cahiers du Cédiscor*, (4), 111-129.

8.Causa, M. (1997). Maintien, transformation et disparition de l'AC dans le discours de l'enseignant : du niveau débutant au niveau avancé. *Ela*, (108), 457-465.

9.Causa, M. (2002). L'AC dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère. Bern, Peter Lang.

10.Cavalli, M. (2004). Apprendre (et enseigner) à se sentir bilingue. Nouvelles conceptions de l'apprenant et de la salle de classe. In PY B, *Un parcours au contact des langues*, Paris: Didier,

11.Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Hatier.

12.Clyne, M. (1997). Constraints on code-switching: How universal are they? *Linguistics, 25*,

13.Clyne, M. (1997). Constraints on code-switchong: How inversal are they?. *Linguistics*, 25, 739-764.

14.Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ». (2000). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Division des langues vivantes (1ère édition : 1996),
15.Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier / Conseil de l'Europe.
16.Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de linguistique appliquée*, 108, 393-400.
17.Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 91-107.
Conseil Supérieur de l'Éducation. (2015). Rapport analytique. Pour une École de l'équité et de l'égalité des chances. Vision stratégique de la réforme 2015-2030.
18.Cuq,J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Paris, CLE International.
19.Duverger,J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Vanves, Hachette FLE,
20.Duverger,J. (2011). *Le professeur de discipline non linguistique, Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris, ADEB,
21.Gajo, L. (2009). Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles. in *Glottoppol*, n° 13,
22.Gearon, M. (2006). L'alternance codique chez les professeurs de français langue étrangère pendant des leçons orientées vers le développement des connaissances grammaticales. *The Canadian Modern Language Review*, 62/3,
23.Messaoudi,L. (2015). La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc

quellesremédiations.*Revue Langues, cultures et sociétés*, (2), n°1,

24.Montaigne-Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes. *Les Cahiers de l'Acedle*, (3), n°1,

25.Tupin, F., Françoise, C.& Combaz, G. (2005). Enseignants en milieu créolophone : des représentations aux modes d'intervention. In Prudent, F., Tupin, F. et Wharton, S. (Ed.), *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp.51-98). Berne : Peter Lang, Coll. Transversales (langues, sociétés, cultures et apprentissages),

26.Walker, D., C. (2005). « Le français dans l'Ouest canadien », In Valdman, A. Auger, J et Piston-Hatlen, D. (Ed.), *Le français en Amérique du Nord : état présent*(pp. 187-205). Québec, Les Presses de l'Université Laval,

Code-Switching between theoretical perception and linguistic engineering in Morocco

ELARABI Brahim
Doctorant, chercheur en sciences de l'éducation, Institut Universitaire des Études Africaines, Euro-Méditerranéennes et Ibéro-Américaines
Université Mohamed V, Rabat, Maroc

Abstract: This article discusses the linguistic engineering approved by the Ministry of National Education in Morocco, starting from the 2019/2020 season at the primary school. In addition to the traditional teaching of French as a foreign language, the Ministry has established bilingual education and learning. This bilingual teaching/learning is based on the use of a "foreign language" (French) to teach all or part of a non-linguistic subject (mathematics and scientific activity) with the understanding that French is reinvested and used alongside the official language of instruction (Arabic language) to teach specialized scientific concepts in both subjects. It also presents the theoretical perceptions of bilingual education, the concept of Code-Switching, and how to manage this principle in teaching/learning languages and non-linguistic subjects. And it reviews and discusses the official perception of the Ministry of National Education regarding the principle of Code-Switching in primary school through official documents.

Keywords: Code-Switching; Bilingual teaching/learning; primary school; strategic vision; framework law; revised curriculum.

الانفعالات النفسية في سورة يوسف (دراسة تحليلية موضوعية)

خالد عادل ناجي أبو الحاج

جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم- السودان

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعمق في فهم أبرز الانفعالات النفسية في سورة يوسف، كما هدفت إلى معرفة كيفية تأثير الانفعالات في السلوك الإنساني، وكذلك هدفت إلى إبراز ومعرفة دور الإيمان وأهميته في ضبط انفعالاتنا، والتحكم بها.

أظهرت نتائج الدراسة أهمية توظيف الجانب الإيماني في مواجهة الشدائد وضبط الانفعالات، كما أظهرت بأن التحلي بالتفاؤل والأمل في وقت الشدائد والأزمات يخفف من وطأتها وحدتها، وكذلك أظهرت لنا عن أهمية العدل في تعامل الآباء مع أبنائهم، وأخيراً أظهرت لنا مدى أهمية الذكاء الوجداني في مجابهة الأحداث الصعبة، وفي كيفية فهم انفعالاتنا وانفعالات الآخرين ومشاعرهم، وبالتالي التعامل معها وتوجيهها في المسار الصحيح.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات النفسية، التفاؤل، الدعاء، الذكاء الوجداني.

المقدمة

الحياة مجموعة من المتناقضات ولا يمكن للحياة أن تسير على وتيرة واحدة، وإلا ستفقد طعمها ورونقها، فلولا الحزن لما شعرنا بالسعادة، ولولا الكراهية لما عرفنا الحب، ولولا الخوف لما كان للأمن معنى.

كما أن الانفعالات تعتبر ركناً مهماً في حياة الأفراد، حيث أنها تدخل في جميع شؤون حياته، كما أنها قد تحول حياة الإنسان إلى سعادة عارمة، أو إلى شقاء وهمٍ شديد، فحياة البشر مليئة بالعديد من المواقف الضاغطة والتحديات المستمرة التي لا بد وأن يصاحبها الانفعالات المختلفة بحسب المواقف، ولذلك ينبغي على كل إنسان أن يكون على وعي وإدراك بكيفية التعامل مع انفعالاته المختلفة، وكيفية السيطرة عليها وإدارتها بطريقة صحيحة، مما يؤدي إلى التكيف الذي يعينه على مواصلة الحياة قُدماً.

إن قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته والتحكم في مشاعره عند المرور بالخبرات الضاغطة والمواقف الصعبة من الأهمية بمكان، حيث تختلف الانفعالات وتتنوع وفقاً للمواقف التي يمر بها الفرد، مما يتطلب قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته واستجابته لتلك المواقف والتمكن من التحكم في تلك الانفعالات مع اختلاف الظروف المحيطة به وشدة المواقف الضاغطة التي يتعرض لها. (عيسى، وعبدالمجيد، 2021: 73).

يرى نجاتي (2001: 71) بأن القرآن الكريم وصف بدقة العديد من الانفعالات التي يشعر بها الإنسان مثل الخوف، والغضب، والحب، والفرح، والكره، والغيرة، والحسد، والندم، والحياء، والخزي.

إن الباحث وقع اختياره على سورة يوسف لما فيها من انفعالات عديدة، حب وكراهية، وحسد وغيرة، وأحزان وأفراح، وفراق ولقاء، وابتلاءات وصبر، وعفو عند المقدرة جميل، لقد تجلت الانفعالات في سورة يوسف دون أقنعة، ساطعة كالشمس في ضحاها والقمر إذا تلاها، ولذلك وقع اختيار الباحث على هذه السورة ليبحث في أبرز الانفعالات الوارد فيها من ناحية نفسية.

كما يرى عشوي (2003: 882 -879) إن سورة يوسف حافلة بانفعالات الغيرة والحزن والغضب والخوف والسرور، كما تبين دور الانفعالات في تحريك

السلوك، وأوضحت كذلك تفاعل وتكامل مختلف الجوانب الجسم والروح والعقل والوجدان والسلوك، وكيفية تأثير كل جانب في الجوانب الأخرى وتأثره بها، ويلاحظ المتأمل في سورة يوسف مدى عمق الانفعالات التي تحرك الإنسان، ومدى شدتها في دفعه للقيام ببعض أنماط السلوك، كما يلاحظ دور الإيمان في ضبط الانفعالات ومراقبتها، ودور تحكيم العقل في إعادة التوازن للجانب الانفعالي المضطرب، وفي ظهور الانفعالات السلبية الطاغية على السلوك الإنساني.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يمر الإنسان في هذه الحياة بمواقف عديدة، ويترتب على هذه المواقف سلوكات متباينة، ويتوسط هذه المواقف والسلوكات انفعالات عديدة تتراوح ما بين الحدة والبساطة، ولقد سورة يوسف وفيها آيات للسائلين، فلقد امتلأت السورة بالانفعالات الحية الواقعية، وتباينت طريقة التعامل والتفاعل مع هذه الانفعالات، واختلفت طريقة إدارتها من شخص للآخر، فحينما انهزمت امرأة العزيز أمام انفعالاتها، استعلى سيدنا يوسف عليها وسما بها، واستطاع إدارتها بحكمة وحنكة واقتدار.

ولما كان القرآن الكريم هو الدستور الإلهي للبشر، وفي ذات السياق من أنزل هذا الدستور للبشر، هو الذي خلق البشر فيعلم الذي هو أصلح لهم وأقوم، ﴿ أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ﴾[الملك: 14]، ومن خلال ما سبق تأتي هذه الدراسة لترسم لنا مساراً صحيح وطريقة قويمة في كيفية ضبط انفعالاتنا والتحكم بها وتوجيهها في الطريق الصحيح.

وتمثلت الدراسة في سؤالها الرئيس، ما هي الانفعالات النفسية التي تضمنتها سورة يوسف؟

وتفرع عن السؤال الرئيس ثلاثة أسئلة فرعية، كالآتي:

1- ما تعريف مفهوم الانفعالات النفسية؟
2- ما أبرز الانفعالات النفسية التي وردت في سورة يوسف؟
3- ما هي أبرز الدروس (القطوف) النفسية التي نستنتجها من سورة يوسف؟

أهداف الدراسة:

-هدفت هذه الدراسة إلى فهم الانفعالات النفسية، وكيفية تأثير هذه الانفعالات في بقية مكونات الشخصية الإنسانية.

-كما هدفت إلى الكشف عن حقيقة تأثير الانفعالات النفسية بالسلوك البشري، وبقية مكونات الإنسان.

-هدفت كذلك إلى معرفة أهمية دور الإيمان في ضبط انفعالاتنا والتحكم بها وتوجيهها في مسارها الصحيح.

-أخيراً هي محاولة لربط العلوم الإنسانية عامة وعلم النفس خاصة، بالمعين الأصلي والنبع الصافي، ألا وهو كتاب الله عز وجل، حيث أنه الأصل والأصدق في فهم النفس البشرية ومكنوناتها وتقلباتها وكيفية معالجتها، فخالق الإنسان هو الذي أنزل هذا القرآن، ﴿ أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ﴾[الملك: 14].

أهمية الدراسة:

تتجلى في سورة يوسف الانفعالات البشرية التي ترافق مواقف الحياة، ويلاحظ المتأمل في سورة يوسف مدى عمق الانفعالات التي تحرك الإنسان، ومدى شدتها، وكذلك أهمية دور الإيمان بالله سبحانه، والخوف منه في ضبط انفعالاته ومراقبتها، وتحكيم العقل في إعادة التوازن للجانب الانفعالي المضطرب وذلك من خلال تعزيز الانفعالات الإيجابية، وفي أحسن القصص تتجلى قطعة من الحياة النابضة بالمشاعر والانفعالات والنوازع المختلفة، وأظهرت فلسفة القصة العميقة في رسالة خالدة بأن الإيمان بالله ينصر الحق على الباطل مهما طال الزمن، وأن الإيمان بالله يقوي القدرة على مواجهة أزمات الحياة بصبر وثبات. (المحارب، 2019: 7)

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة – وفي حدود عملية المسح التي قام بها الباحث- وجد ندرة في تناول موضوع الدراسة الحالي (الانفعالات النفسية)، وكذلك تناول الموضوع بطريقة أكثر حداثة وترتيباً وتسلسلاً منطقياً، ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة، كإضافة جديدة لتراث العلوم الإنسانية، وإثراء نوعي لما سبقها من الدراسات، ومرجعاً ثرياً ومركزاً ومبسطاً لدراسات لاحقة.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الاستنباطي، وذلك من خلال الاطلاع على سورة يوسف وتفسيراتها بشكل عام، ومن ثم تتبع الآيات التي تناولت الانفعالات، والاطلاع على تفاسيرها وشروحاتها وأقوال العلماء فيها، والوقوف على أوجه الشبه والاختلاف، وتحليل الظواهر المستهدفة بالدراسة، ومن ثم استخلاص النتائج، والخروج بتوصيات معينة، وسيتم استخدام هذه المناهج بطريقة كيفية تنظيرية.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الموضوعية، حيث تناولت بالدراسة والتحليل سورة يوسف وما يتعلق بها من شروحات وتفاسير وأقوال للعلماء، وذلك لأن المنهج المتبع في هذه الدراسة المنهج الكيفي النوعي وليس المنهج الكمي.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بعملية مسح عبر مكتبات الجامعات الكبرى في مدينة غزة (جامعة الأزهر- الجامعة الإسلامية – جامعة الأقصى)، وكذلك قام بعملية مسح عبر المواقع العلمية وقواعد البيانات للأبحاث والدراسات العلمية، إلا أنه وجد ندرة في الدراسات التي تناولت الانفعالات النفسية في سورة يوسف، وسيذكر الباحث الدراسات التي تناولت سورة يوسف من الجوانب النفسية، وسأقوم بعرضها من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو الآتي:

دراسة (عشوي 2003) بعنوان: "سورة يوسف، قراءة نفسية".
هدفت هذه الدراسة إلى البحث في عدة مواضيع نفسية هامة، تُشكل دروساً وعبراً لمن أراد التعلم والاعتبار، كما هدفت إلى الكشف عن سنن الطبيعة البشرية وقوانين تدافع قوى الشر والخير.
كشفت نتائج الدراسة عن أهمية الجانب النفسي، لا سيما الانفعالات في تحريك السلوك، كما كشفت عن تفاعل وتكامل مختلف الجوانب التي يتكون منها الإنسان، وبيان تأثير كل جانب في الجوانب الأخرى، ومدى تأثره بها.
دراسة (مصطفى 2009) بعنوان: "الانفعالات النفسية عند الأنبياء في القرآن الكريم"

هدفت هذه الدراسة إلى لفت الأنظار التي حصلت للأنبياء عليهم السلام، ومدى ارتباطها بعصمتهم ونبوتهم، كما هدفت إلى معرفة الكيفية التي تحدث بها القرآن الكريم عن هذه الانفعالات.

كشفت نتائج الدراسة بأن الأنبياء بشر، يعتريهم ما يعتري البشر، ويصيبهم ما يصيب البشر، وينفعلون كما ينفعل البشر، كما بينت النتائج بأن انفعالات الأنبياء مثل الخوف والحزن هو من النوع المشروع الذي لا يُلام عليه البشر عادة، وهو فطرة فطر عليها الخلق جميعاً.

دراسة (المودن 2014) بعنوان: "قراءة نفسانية في قصة النبي يوسف، عقدة الأخوة أولى من عقدة أوديب".

هدفت هذه الدراسة إلى استيلاد مفاهيم نفسانية جديدة، من خلال سورة يوسف عليه السلام.

كشفت نتائج الدراسة أن عقدة الأخوة أولى من عقدة أوديب التي اكتشفها فرويد، كما كشفت كذلك إلى أن عقدة الأخوة هي عقدتنا الأصل التي لم يولها التحليل النفسي ما تستحق من العناية والاهتمام.

دراسة (المحارب 2019) بعنوان: "تأملات في سورة يوسف: ثنائية الخوف والحيلة نموذجاً".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجود ثنائية خاصة، تتكون من طرفين: الخوف والقدرة على خداع النبي يوسف عليه السلام، وتحويل هذه الثنائية إلى القوة والهدوء في نفس النبي يوسف عليه السلام.

كشفت نتائج الدراسة أن الإيمان والصبر والصلاة والعمل ينقذ الإنسان من الخوف ويحقق الأمن، كما كشفت النتائج بأن الخوف الحقيقي هو الخوف من الله، وإذا تحقق هذا الخوف في حياة الفرد، فحينها سيتم إلغاء جميع أشكال الخوف التي تمنع الفرد من اتخاذ القرارات الصحيحة.

-هناك بعض الدراسات الأخرى التي تناولت سورة يوسف ولكن من جوانب أخرى بعيدة عن الجوانب النفسية، فبعضها تناولها من ناحية التفسير الموضوعي، وبعضها من ناحية لغوية بلاغية، وبعضها من ناحية سردية، ولذلك آثرنا عدم ذكرها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة على الرغم من أنها تناولت الجانب النفسي في سورة يوسف إلا أن بعضها تناول الجوانب النفسية بشكل عام، كما في دراسة (مصطفى 2009) حيث تناولت الانفعالات النفسية على نطاق واسع، حيث شملت هذه الانفعالات عند الأنبياء جميعاً في القرآن الكريم، وكذلك من الدراسات العامة، دراسة (عشوي 2003) حيث تناولت عدة مواضيع نفسية في سورة يوسف ولم يقتصر على الانفعالات، بينما بعض الدراسات الأخرى كانت أكثر خصوصية كما في دراسة (المحارب 2019) حيث تناولت انفعالي الخوف والحيلة فقط، ثم دراسة (المودن 2014) التي تناولت وركزت على ما أسماه عقدة الأخوة كبديل أولى لما أطلق عليه فرويد عقدة أوديب.

خطة البحث:

تكونت الدراسة الحالية من مقدمة وثلاثة مباحث، وخاتمة، وجاء المبحث الأول بعنوان: تعريف الانفعالات، للإجابة عن السؤال الأول، بينما جاء المبحث الثاني بعنوان: أبرز الانفعالات النفسية في سورة يوسف، للإجابة عن السؤال الثاني، وأخيراً جاء المبحث الثالث بعنوان قطوف نفسية من سورة يوسف، للإجابة عن السؤال الثالث، ثم كان نهاية المطاف بالخاتمة والتوصيات.

المبحث الأول: تعريف الانفعالات:

ترى الخفاف (2013: 33) بأن العلماء استخدموا الانفعال بمعنى واسع ليشمل جميع الحالات الوجدانية رقيقها وغليظها، وبدأوا يجمعون بين الخوف والغضب والفرح والحزن وبين الشعور السار الهادئ، وسأورد بعض تعريفات العلماء للانفعال، كما يلي:

يعرف دافيروف نقلاً عن الداهري والكبيسي (1999: 104) بأن الانفعال حالة داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة وإحساسات وردود أفعال فسيولوجية وسلوك تعبيري معين، وهو ينزع للظهور فجأة، ويصعب التحكم فيه.
بينما عرفه الهاشمي (2006: 166) بأنه حالة جسمية نفسية يصاحبها توتر شديد مع اضطرابات عضوية تغشى أجهزة الإنسان الدموية والنفسية والعضلية والغدية والهضمية مع كيانه العصبي، فالانفعال أزمة نفسية طارئة ومفاجئة لم يستطع الفرد التكيف السريع معها.

بينما يعرف حب الله الانفعال نقلاً عن الخفاف (2013: 33): بأنه حالة نفسية ذات صبغة وجدانية قوية مصحوبة بتغييرات فسيولوجية سريعة ومحركات تعبيرية واضحة أو عنيفة، وينشأ الانفعال عادة نتيجة إعاقة فجائية لرغبات قوية، أو ارضاء غير منتظم لهذه الرغبات.

- كذلك يعرف الانفعال كلٌ من أبو حطب وصادق (2013: 459) على أنه حالة نفسية ذات صفة وجدانية قوية، مصحوبة بتغيرات فسيولوجية سريعة وبحركات تعبيرية، غالباً تكون واضحة وعنيفة.

المبحث الثاني: أبرز الانفعالات التي وردت في سورة يوسف:

1.الخوف: وهو سلوك يتميز بصبغة انفعالية غير سارة تصحبه ردود فعل حركية مختلفة نتيجة توقع مكروه.(المحارب، 2019: 4).

وانفعال الخوف من الانفعالات الهامة في حياة الإنسان لأنه يعينه على اتقاء مخاطر الآخرين، مما يساعده على البقاء والحياة.(نجاتي، 2001: 71).

يرى المحارب (2019: 9) بأن الخوف الأول في سورة يوسف بدأ حينما غزا هذا الخوف قلب يوسف عليه السلام، بعد أن رأى مناماً أفزعه، فهرع مسرعاً إلى أحضان والده، باحثاً عن الأمان، وباثاً إليه مخاوفه ﴿يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ﴾[يوسف: 4]، ويظهر الخوف الكبير لدى يوسف في قوله يا أبت، ويقابله خوف أكبر لدى الأب، لأنه أدرك تأويل الرؤيا، وهذا خوف داخلي فيه حكمة كبيرة، بأن يحذر الإنسان من حسد الآخرين، لا سيما المقربين منهم، وبهذا الوعي طلب يعقوب من ابنه يوسف عليهما السلام، كتمان رؤياه عن إخوته وهم أقرب المقربين إليه.

والمشهد السابق يؤكد حصول الخوف عند يعقوب عليه السلام، تجاه ولده وقرة عينه يوسف، وهذا الأمر طبيعي جداً، وهو فطرة بشرية مغروزة في أعماق الآباء تجاه أبنائهم، فالخطر قد يدهم يوسف من غيرة وحسد إخوته، فجاء تحذير يعقوب له. (مصطفى، 2009: 68).

ثم يذكر المودن نقلاً عن المحارب(2019: 11) بأن الخوف برز لدى إخوة يوسف، حينما خافوا على مكانتهم في قلب أبيهم ورعايته وماله، خوفاً جعلهم يحيدون عن جادة الصواب، لأن قيمة الحب داخل نفوسهم، نحو مشاعر أبيهم قد اضطربت في توزيع الحب بينهم وبين أخيهم.

مرة أخرى يظهر الخوف، حينما يرفض يوسف المراودة ويترجم ذلك بقوله: (معاذ الله)، ثم هروبه نحو الباب، والخوف لدى امرأة العزيز وهي تلحق به لمنعه من الهرب، رغم معرفتها بعدم قدرته عللا الهروب، لأنها أوصدت الأبواب، ساد خوف في هذه الظرفية عند الطرفين، خوف يوسف من الرغبة، لوجود خوف خفي في قلبه من الله، وخوف ثان عند امرأة العزيز على الرغبة، أي خوف هذا الذي تنازع المشهد، ليكون الباب شاهداً عليه، ولينتصر خوف الحق على خوف الرغبة، هذا الخوف وهذه العفة ملامح من اختبار صدق إيمان يوسف وثباته على الحق.(المحارب، 2019: 13)

2.الحب: والحب هو أساس الحياة، أساس الحياة الزوجية، وتكوين الأسرة ورعاية الأبناء، وهو أساس التآلف بين الناس وتكوين العلاقات الإنسانية، وهو الرباط الوثيق الذي يربط الإنسان بربه ويجعله مخلصاً في عبادته.(نجاتي، 2001: 82).

لقد برز الحب بكل جلاء في سورة يوسف بين يعقوب عليه السلام وفلذة فؤاده وقرة عينه يوسف، وظهرت المحبة بجلاء في حزن يعقوب الشديد على ابنه يوسف في قول يعقوب:﴿ قَالَ إِنِّي لَيَحْزُنُنِي أَن تَذْهَبُوا بِهِ وَأَخَافُ أَن يَأْكُلَهُ الذِّئْبُ وَأَنتُمْ عَنْهُ غَافِلُونَ﴾[يوسف: 13]، حيث يرى طهماز معقباً على الآية (1990: 31) بأن يعقوب شديد المحبة ليوسف، ولا صبر له على مفارقته ولو لبعض يوم، وشدة المحبة تؤدي إلى مشاعر الخوف والقلق على المحبوب.

ويبرز الحب مرة أخرى بكل وضوح وجلاء، وهذه المرة لدى امرأة العزيز، حيث ترعرع يوسف أمامها، وهو أجمل فتيان بني إسرائيل، فامتلأ قلبها حباً له أعماها عن كل شيء، فلا حياء أنثوي ولا كبرياء ذاتي ولا مركز اجتماعي قادر على ردعها، فتصرفت بغباء غرائزها دون عقل، فراودته عن نفسه. (المحارب، 2019: 12)

يضيف طهماز (1990: 42) بأن امرأة العزيز أعجبت بجمال يوسف وشبابه ووسامته وكمال رجولته، ففتنت به وعشقته وأحبته حباً جماً، وشجعها على ذلك كونه عليه السلام، يعيش قريباً منها في قصرها، فهو في بيتها يغدو ويروح أمام ناظريها، وهو في ريعان شبابه، وقد حباه الله نضرةً وجمالاً وبهاءً، لا نظير له في زمانه.

3.الحزن: وهو انفعال مضاد للفرح والسرور، وهو يحدث إذا فقد الإنسان شخصاً عزيزاً، أو شيئاً ذا قيمة كبيرة، أو إذا حلت به كارثة ما، أو فشل في تحقيق أمر هام.(نجاتي، 2001: 100)

لقد ظهر الحزن واضحاً وجلياً حينما بكى يعقوب عليه السلام وانهمرت الدموع من عينيه حزناً على فقدان يوسف، ﴿ وَتَوَلَّىٰ عَنْهُمْ وَقَالَ يَا أَسَفَىٰ عَلَىٰ يُوسُفَ وَابْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ الْحُزْنِ فَهُوَ كَظِيمٌ﴾.[يوسف: 84]

لقد حزن يعقوب حزناً شديداً، إنه قلب الأب، وضعف البشر، فقد انطوى على حزن عميق أدمى القلب وأعمى العين، أي حزن هذا؟! وأي ألم نفسي عاشه يعقوب عليه السلام. (المحارب، 2019: 26)

كما عمد إخوة يوسف إلى استخدام الحزن من خلال البكاء في محاولة منهم لتضليل أبيهم، حيث ذهبوا إلى أبيهم في المساء وهم يبكون، وكأنهم في حزن على يوسف، والبكاء وإن كان مظهراً من مظاهر الحزن، إلا أنه قد يستخدم للخداع والتضليل والاستعطاف، ومحاولة الحصول على شيء ما. (عشوي، 2003: 887)

4.الغيرة: والغيرة انفعال بغيض يشعر به الإنسان عادة إذا شعر أن الشخص المحبوب يوجه حبه وانتباهه إلى شخص غيره. (نجاتي، 2001: 98).

وتعد الغيرة من الانفعالات المركبة، وأهم مكوناتها خوف الشخص على فقدان من يحب، وكرهه لمنافسه، والرغبة في إيذائه، وشعوره بالنقص، وقد صور القرآن انفعالاً رائعاً في قصة يوسف وشدة غيرة إخوته منه، إلى الحد الذي أرادوا قتله.(الداهري، والكبيسي، 1999: 108)

إن الغيرة تكون بين الإخوة، وأن انفعال الغيرة قد يؤدي إلى القتل أو الإضرار بالآخرين، في سبيل الاستئثار بالمال أو الملك أو القيادة.(عشوي، 2003: 884)

يؤكد نجاتي ما سبق (2001: 98) حيث يرى بأن أكثر أنواع الغيرة انتشاراً ما يحدث بين الإخوة، إذا ما شعر أحدهم أن والديه أو أحدهما يحب أحد إخوته أكثر منه، ولقد وصف القرآن الغيرة بين الإخوة، وهو يصف غيرة إخوة يوسف منه ومن أخيه، بسبب حب أبيه له ولأخيه الأصغر، ﴿ إِذْ قَالُوا لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَىٰ أَبِينَا مِنَّا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾.[يوسف: 8]

لقد أدت الغيرة بإخوة يوسف عليه السلام، أن يحكموا على يوسف بالقتل، فالحكم بالقتل واقع مع سبق الإصرار.(عشوي، 2003: 884)

بل أخذت غيرة إخوة يوسف تنمو وتتضخم فخلقت داخلهم دافع الانتقام حتى حجبت عن ضمائرهم بشاعة المؤامرة وهول الجريمة التي خططوا لاقترافها، وظنوا بأن القتل كفيل بحل مشكلتهم مع أبيهم يعقوب عليه السلام، ﴿اقْتُلُوا يُوسُفَ أَوِ اطْرَحُوهُ أَرْضًا يَخْلُ لَكُمْ وَجْهُ أَبِيكُمْ﴾[يوسف: 9]. (المحارب، 2019: 10)

فانظر كيف دفعتهم الغيرة إلى التفريط في أخيهم، وباعوه بثمن بخس، دراهم معدودة وكانوا فيه من الزاهدين. (عشوي، 2003: 889)

5.الحسد: ويعتبر الحسد من أخطر آفات النفس، لا سيما وأن إخوة يوسف قد أقدموا على الكذب بسبب الحسد، وعلى تضييع الأخ الصالح، والإلقاء به في ذل العبودية، وألقوا أباهم في الحزن الدائم والأسف العظيم، وأقدموا على الكذب، فما بقيت خصلة مذمومة، ولا طريقة في الشر والفساد إلا وقاموا بها. (الرازي، 1981: 96)

بينما يرى نجاتي (2001: 100) بأن الحسد قد يحدث بين الإخوة فقد يحسد الأخ أخاه على ما فضله الله عليه من مواهب وقدرات، ولذلك كان تحذير يعقوب عليه السلام لسيدنا يوسف بألا يقص رؤياه على إخوته خوفاً من حسدهم له، مما قد يدفعهم لإيذائه، ﴿ قَالَ يَا بُنَيَّ لَا تَقْصُصْ رُؤْيَاكَ عَلَىٰ إِخْوَتِكَ فَيَكِيدُوا لَكَ كَيْدًا ۖ إِنَّ الشَّيْطَانَ لِلْإِنسَانِ عَدُوٌّ مُّبِينٌ﴾.[يوسف: 5]
لقد لاحظ إخوة يوسف بأن يوسف وأخاه أحب إلى أبيهم منهم، فقرروا بعد ذلك قتله لكي ينفردوا بحب يعقوب بعيداً عن المنافس القوي، والطفل المحبوب، بعد أن قرروا دفنه ولو رمزياً في غيابات جب بعيد. (المودن، 2014: 45)
يؤكد بصفر (2005: 13) أن الحقد والحسد قد بلغ بهم مبلغاً عظيماً، وهكذا يكون الحسد إذا تسلط على الإنسان، أعمى بصره وبصيرته، فيقسو قلبه حتى لا يكاد يرى الطريق السوي أبداً.
يضيف كل من هوني، ويعكوبي (2008: 91) بأن إخوة يوسف قد ترجموا الحسد إلى كيد تم تخطيطه بطريقة، دفعتهم إلى الإتيان بوسائل كيدية مفترضة، غير مطابقة للواقع، فالقميص حينما أتوا به إلى أبيهم لم يكن ممزقاً، بل كان ملطخاً بمقدار من الدم الكذب.
ويظهر الحسد في مشهد آخر حيث لم ينس يعقوب عليه السلام أن يزود أولاده بوصاياه حينما أرادوا السفر، وأمرهم أن يدخلوا من أبواب عديدة، وكأنه خشي عليهم من أعين الحساد ومكرهم، بسبب ما كان لهم من الهيئات الحسنة والأُبهة والجمال، فحذرهم ألا يدخلوا جميعاً من باب واحد وأوصاهم أن يدخلوا من أبواب متفرقة. (طهماز، 1990: 93)
ولقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يعوذ الحسن والحسين فيقول: (أعيذكما بكلمات الله التامة من كل عين لامة، ومن كل شيطان وهامة). (عشوي، 2003: 905)

6.الندم: والندم حالة انفعالية تنشأ عن شعور الإنسان بالذنب وأسفه على ما ارتكبه من أخطاء، ولومه لنفسه على ما فعل، وتمنيه لو أنه لم يفعل ذلك. (نجاتي، 2001: 103) ولقد ذكر القرآن الكريم حالة الندم التي ألمت بإخوة يوسف في نهاية المطاف،﴿ قَالُوا تَاللَّهِ لَقَدْ آثَرَكَ اللَّهُ عَلَيْنَا وَإِن كُنَّا لَخَاطِئِينَ﴾[يوسف: 91].
ولنتصور مدى الندم الشديد، والشعور بالذنب، الذي أحس به إخوة يوسف نتيجة لأخطائهم، ولقد تجلى هذا الشعور في قولهم: ﴿ قَالُوا يَا أَبَانَا اسْتَغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا إِنَّا كُنَّا خَاطِئِينَ﴾[يوسف: 97]، فاعترفوا بذنوبهم وأخطائهم، ولولا هذا الشعور لما طلبوا من أبيهم ومن أخيهم يوسف من قبل أن يستغفر لهم، ولا شك أن ذلك كان سبيلاً للتخلص من الشعور الشديد بالذنب والخجل. (عشوي، 2003: 917)

المبحث الثالث: قطوف نفسية من سورة يوسف:

1.تجنيد الجانب الإيماني في مواجهة الشدائد والكروب، من خلال كل من:

أ.الصبر: فلقد شعر يعقوب عليه السلام بحزن شديد يمزق القلب والفؤاد، لفقدان ابنه يوسف عليه السلام، ورغم ذلك تذرع بالأمر الإلهي بالصبر. (عشوي، 2003: 887)

فقصة يوسف تربي الصبر والثقة والأمل في نصر الله، بعد إثارة انفعال الخوف لديه عند إلقائه في البئر، ثم الارتياح والسكينة لما آل إليه من عز وسلطان. (سعيد، 2015: 101)
فلقد كان صابراً على بلاء فقدان أولاده، فحينما وصله خبر أكل الذئب ليوسف، وهو موقن أنها مكيدة من أبنائه، قال: ﴿ فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَىٰ مَا تَصِفُونَ﴾، وحينما وصله خبر فقدان ابنه بنيامين قال: ﴿ فَصَبْرٌ جَمِيلٌ عَسَى اللَّهُ أَن يَأْتِيَنِي بِهِمْ جَمِيعًا﴾ (مصطفى، 2009: 66).
فإن الدواعي النفسانية تدعوه إلى إظهار الجزع وهي قوية، والدواعي الإيمانية تدعوه إلى الصبر والرضا، فكأنه حدث صراع بين الصنفين، فإن لم تحدث إعانة الله تعالى ﴿وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَىٰ مَا تَصِفُونَ﴾ لم تحصل الغلبة.(الرازي، 1981: 107)

ب.الدعاء والتضرع إلى الله وبث الهموم والأحزان إليه:
﴿ قَالَ إِنَّمَا أَشْكُو بَثِّي وَحُزْنِي إِلَى اللَّهِ وَأَعْلَمُ مِنَ اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾[يوسف: 86]، وتبرز هذه الآية أهمية التعلق بالله سبحانه وتعالى، وبث مكنونات آلام الذات بين

الذات، لأن في ذلك غاية الإسناد المعنوي الرباني للفرد في الحياة، حيث تشحنه تلك المناجاة الإيمانية في بث الأحزان بطاقات وجدانية، تسهم في استقراره النفسي، وتخفيف وطأة الأحزان والآلام لديه، وتعتبر علاجاً وقائياً فاجعاً من الوقوع ضحية للاكتئاب وما يصحبه من انحرافات نفسية تضر الفرد والمجتمع معاً.(سعيد، 2015: 95).

2.التفاؤل والأمل: لقد قدمت لنا سورة يوسف رؤية إيجابية لمقاومة مصاعب الحياة من خلال الصبر الجميل(سعيد، 2015: 92)

لقد كان الأمل يحدوه وكان واثقاً بربه متفائلاً به، وها نحن نراه وهو يخاطب أولاده بعد فقدان ابنه الأصغر﴿ قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنفُسُكُمْ أَمْرًا ۖ فَصَبْرٌ جَمِيلٌ ۖ عَسَى اللَّهُ أَن يَأْتِيَنِي بِهِمْ جَمِيعًا﴾[يوسف: 83]، ثم يقول بكل ثقة واطمئنان: ﴿ يَا بَنِيَّ اذْهَبُوا فَتَحَسَّسُوا مِن يُوسُفَ وَأَخِيهِ وَلَا تَيْأَسُوا مِن رَّوْحِ اللَّهِ ۖ إِنَّهُ لَا يَيْأَسُ مِن رَّوْحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ﴾[يوسف: 87]. (مصطفى، 2009: 66-65).

إن المضامين التربوية للنصوص السابقة تؤكد ارتباط الانفعالات بماهية التفكير التي تتعلق بموضوع إثارة الانفعال، وبرمجته العصبية في الدماغ بكيفية معينة، وهنا تبرز أهمية الوعي بها لغاية توجيهها نحو الأمل بالله سبحانه، بدلاً من الإذعان والاستسلام لها، لأن في ذلك تخفيفاً من حدتها، ومساندة للفرد لكي يتكيف مع الواقع، في ظل معطياته الجديدة، وفق برمجة عصبية جديدة لها في الدماغ، ناشئة من المرور في خبرة الأمل والتفاؤل.(سعيد، 2015: 98)

3.التدين الأصيل: لقد برز لدى سيدنا يوسف في موقف المراودة من قبل امرأة العزيز ما أطلقت عليه الخفاف (2013: 180) مصطلح التدين الأصيل حيث يتوفر لدى الفرد مظاهر الدين من جوانبه المختلفة بشكل متوازن، معرفياً وانفعالياً وسلوكياً، فيصبح الفرد منسجماً مع ذاته وسلوكه، ومتفقاً قوله مع فعله، وظاهره مع باطنه، وهذا النوع من التدين يوصل صاحبه إلى الأمن والاستقرار والتوازن النفسي والاجتماعي ، ويشعره بالطمأنية والتسامح والصبر والرضا.

4.أهمية العدل: فإن العدل مطلوب في كل الأمور لا في معاملة السلطان لرعيته فقط، قال محمد رشيد رضا: "ومن وجوب عناية الوالدين بمداراة الأولاد وتربيتهم على المحبة والعدل بينهم، واجتناب تفضيل بعضهم على بعض مما يعتبره المفضول إهانة له ومحاباة لأخيه، ولقد نهى النبي صلى الله عليه وسلم مطلقاً". (نصر، والهلالي، 2003: 104).

بل يرى الباحث أن أحد محركات الحسد والغيرة والمشاعر السلبية شعور الإنسان بتهميشه والانتقاص من شأنه، وليس بالضرورة أن يكون الانتقاص مادياً بل قد يكون معنوياً، كما في حال إخوة يوسف عليه السلام حيث تآمروا على قتله لظنهم بأن أبيهم يفضله عليهم في الحب، فأرادوا أن يغيبوه ليتملكوا حب أبيهم من بعده.

قال السعدي: "على كل والد أن يحرص على أولاده، ولا يسمح بأن ينشأ فيهم داء الحسد، وإلا دخل الشيطان بينهم، وتسلط بعضهم على بعض، وإذا أصاب أحدهم خير خاص ينبغي ألا يذكره لغيره، كي لا يثير غيرتهم وأحقادهم وحسدهم، وسائر مشاعرهم السلبية التي يمكن أن تكون مركومة في النفس البشرية". (نصر، والهلالي، 2003: 66)

5.دافع الأبوة: إن علماء النفس المحدثين، لا يعتبرون دافع الأبوة دافعاً فسيولوجياً كدافع الأمومة، بل يعتبرونه دافعاً نفسياً، ويظهر دافع الأبوة واضحاً في حب الآباء لأبنائهم، فهو مصدر متعة وسرور لهم، وعامل هام في استمرار دور الأب في الحياة. (نجاتي، 2001: 88).

ولقد رأينا كيف أن هذا الدافع ولد الحسد والغيرة التي أعمت بصيرة إخوة يوسف، وكيف خططوا لقتل أخيهم، لأجل الاستحواذ على حب أبيهم، وتملك وده.

6.الذكاء الوجداني: ولقد تجسد هذا الذكاء لدى سيدنا يعقوب، حينما حذر سيدنا يوسف من إخبار إخوته برؤياه، لكي لا يكيدوا له، رغم أنهم لم يفصحوا بذلك مطلقاً، ولكنه استطاع أن يعرف مشاعرهم تجاه يوسف عليه السلام، ومعرفة كيفية تفكيرهم،وربما علم نواياهم تجاه يوسف من خلال همهماتهم وتهامسهم وملامح وجوههم وفلتات لسانهم.

7.الضبط الانفعالي والتحكم في منظم حرارة الانفعال: إن المتأمل في سورة يوسف يجد فيها ما يثير الدهشة، وما يأخذ بالعقول والألباب ﴿ لَّقَدْ كَانَ فِي يُوسُفَ وَإِخْوَتِهِ آيَاتٌ لِّلسَّائِلِينَ﴾[يوسف: 7]، آيات للسائلين وليس آية، فلقد استطاع يوسف عليه السلام أن يضبط نفسه ويقهر شهوته، فلقد كان عليه السلام يتمتع بدرجة عالية من الضبط الانفعالي، والقدرة على التحكم في مشاعره وانفعالاته بدرجة كبيرة، فلم ينجرف عليه السلام خلف مشاعره، ولم تسيطر عليه انفعالاته، بل كان قادراً على فهمها والتحكم فيها وتوجيهها في الاتجاه الصحيح، شاب في قمة عنفوانه الجنسي إلا أنه لم ينجرف نحو الاغراءات الجنسية، وتحكم في انفعالاته حينما راودته ذات المنصب والجمال، فحمى نفسه بسياج متينة، قائمة على أسس عديدة ﴿ مَعَاذَ اللَّهِ ۖ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ ۖ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ﴾.

وتحكم في انفعالاته حينما اتهمه إخوته بالسرقة، فكظمها في نفسه، ولم ينجر خلف استفزازهم، ولم يجاريهم في مقابلة الإساءة بالإساءة أو معاقبتهم ، ﴿فَأَسَرَّهَا يُوسُفُ فِي نَفْسِهِ وَلَمْ يُبْدِهَا لَهُمْ﴾، وتحكم في انفعالاته حينما تجاوز عن إخوته وعفا عنهم ولم ينتقم منهم على ما سلف، ﴿ قَالَ لَا تَثْرِيبَ عَلَيْكُمُ الْيَوْمَ ۖ يَغْفِرُ اللَّهُ لَكُمْ ۖ وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ﴾[يوسف: 92].

وعلى النقيض تماماً نجد إخوة يوسف، وكذلك امرأة العزيز، فلقد رأينا ماذا يفعل الحسد بأهله وأصحابه، حيث يعمي بصرهم وبصيرتهم، فينجروا خلف انفعالاتهم الخبيثة، فقادهم الحسد للكيد لأخيهم يوسف، والتخطيط لقتله، ومرة أخرى نجد امرأة العزيز تنجر خلف رغباتها وشهواتها، دون أن تضع أي اعتبار لمكانتها ورمزيتها ووضعها الاجتماعي، كما لم تضع في حسبانها الفوارق الاجتماعية ولا فوارق السن بينها وبين يوسف، فتنجرف خلف نزواتها لا هم لها إلا أن تشبع رغبتها المسعورة، فلقد شغفها يوسف حباً، فخططت ليلاً وراودته عن نفسه نهاراً، فأبى واستعصم، لقد سيطرت الانفعالات على إخوة يوسف وعلى امرأة العزيز، وحينما تسيطر على الإنسان انفعالاته السلبية، فإن عقله يغيب،وتفكيره يتعطل، وتنحدر قدراته العقلية إلى أدنى المستويات.

8.الثقة بالنفس: حيث برزت الثقة بالنفس لدى سيدنا يوسف في موقف رهيب، تخرس لهولة الألسنة وتتجمد الأركان، وذلك حينما تفاجأ بوجود العزيز لدى الباب وامرأة العزيز تطارده، حيث وقف بكل ثبات وثقة وعبر عن ذاته، وأفصح عن الحقيقة دون خوف أو وجل، ودون تلعثم أو اضطراب، فرد التهمة إليها ﴿ قَالَ هِيَ رَاوَدَتْنِي عَن نَّفْسِي﴾ وتمكن من التعامل مع الموقف المربك والحدث الذي لم يكن بالحسبان.

الخاتمة والتوصيات:

وختاماً فإن سورة يوسف عبارة عن آيات متناغمة، تتماوج فيها الانفعالات ظهوراً واختفاءً، قوةً وضعفاً، حسداً وإيثاراً، حباً وكراهيةً، حزناً وفرحاً، غضباً وسروراً، كما أن هذه القصة ينبغي أن نجعلها معيناً ننهل منه كيف نهذب سلوكنا ونضبط انفعالاتنا، ونرجع عن الخطأ، فإن الندم على ما اقترفناه من أخطاء وآثام فضيلة ما بعدها فضيلة.(عشوي، 2003: 882)

كما تعلمنا بأن بلوغ منصة التفاؤل في الحياة، تتطلب الإرادة التي تقاوم الانفعالات الهازمة للذات، وتعلية الانفعالات التي تُمكن من السيطرة على مواقف الصراع، والمثابرة على العمل.(سعيد، 2015: 84)

من سورة يوسف تعلمنا بأن الصبر من أنجع الأدوية في حل أزماتنا وكروبنا، وأن الدعاء يقهر الخوف، ويهذب النفس، ويعلم الصفح والعفو، ولقد كان الدعاء مصدر ثقة يوسف وسر اطمئنانه، لأنه سبيل لا يحتاج وساطة مع الله.(المحارب، 2019: 27)

إن البشرية اليوم بحاجة ملحة إلى فهم السلوك البشري، بطريقة علمية جديدة في ضوء القرآن والسنة، وعلى علماء المسلمين أن يضعوا الخطوط العريضة التي ترشد الأمة، وبهذا يحولون المجهول إلى معلوم، ويبدلون الجهل بالمعرفة. (سعيد، 2015: 24)

وأخيراً: هذه محاولات للولوج إلى عمق القرآن لنفهم من خلاله النفس البشرية بانفعالاتها المتماوجة والمتقلبة، ولمعرفة السبيل الأرشد والأصوب في توجيهها وتصويب مسارها والتحكم فيها، ولا زلنا على شواطئ المعرفة، هي البدايات لغيرنا من الباحثين ليغوص في عمق بحار كتاب الله مستخرجين منه كل جديد في العلوم الإنسانية، ولن تنفذ هذه الجواهر والدرر حتى ولو كان المداد هو المحيطات والبحار.

قائمة المراجع:

1.القرآن الكريم.

2.الرازي، محمد فخر الدين. (1981). "التفسير الكبير ومفاتيح الغيب". ط (1)، الجزء (18)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان.

3.أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (2013). "علم النفس التربوي". ط (6)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة – مصر.

4.بصفر، عبدالله بن علي. (2005). "عبر ودلالات من سورة يوسف". ط(2)، دار نور المكتبات، جدة-السعودية.

5.الخفاف، إيمان. (2013). "الذكاء الانفعالي، تعلم كيف تفكر انفعالياً". ط (1)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

6.سعيد، سعاد جبر. (2015). "الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي". ط (1)، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن.

7.طهماز، عبدالحميد محمود. (1990). "الوحي والنبوة والعلم، في سورة يوسف". ط(1)، دار القلم، دمشق – سوريا.

8.عشوي، مصطفى مولود. (2003). "سورة يوسف: قراءة نفسية". مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد (15)، عدد (2)، ص. (879-922).

9.عيسى، إيمان خالد، وعبدالمجيد، أماني فرحات. (2021). "نمذجة العلاقات السببية بين المتانة العقلية وتنظيم الانفعالات والرفاهية النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية". المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد (31)، عدد (110)، ص. (71-130).

10.الكبيسي، وهيب مجيد، والداهري، صالح حسن أحمد. (1999). "علم النفس العام". ط (1)، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد – الأردن.

11.المحارب، وضحا محمد عواد. (2019). " تأملات في سورة يوسف: ثنائية الخوف والحيلة نموذجاً". دراسات، عدد (79)، ص. (30-1).

12.مصطفى، إبراهيم عبدالرحيم محمد. (2009). "الانفعالات النفسية عند الأنبياء في القرآن الكريم". دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس – فلسطين.

13.المودن، حسن. (2014). "قراءة نفسانية في قصة النبي يوسف، عقدة الأخوة أولى من عقدة أوديب". تبني للدراسات الفكرية والثقافية، العدد (10)، مجلد (3)، ص. (37-47).

14.نجاتي، محمد عثمان. (2001). "القرآن وعلم النفس". ط (7)، دار الشروق، القاهرة – مصر.

15.نصر، محمد بن موسى، والهلالي، سليم بن عيد. (2003). "إتحاف الإلف بذكر الفوائد الألف ونيف من سورة يوسف". ط (1)، الجزء الأول، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض- المملكة العربية السعودية.

16.الهاشمي، عبد الحميد محمد. (2006). "أصول علم النفس العام". دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة – المملكة العربية السعودية.

17.هوني، مسلم، ويعكوب، حميد. (2008). "تزامن في الحدث وافتراق في الدلالة، الرؤيا- الكيد- القميص، في سورة يوسف". مجلة جامعة ذي قار، العدد (4)، مجلد (3)، ص. (94-91).

Psychological Emotions in Surat Yusuf Objective Analytical Study

Khaled Adel Naji Abu El-Haj

PhD researcher - educational psychology

University of the Noble Qur'an and the Rooting of Science - State of Sudan

Abstract: This study aimed at the following objectives:

1- Understanding the psychological emotions in Surat Yusuf.

2- To know how psychological emotions affect human behavior.

3- Knowing the role of faith in controlling and controlling emotions.

The results of the study showed the following:

1- The importance of employing faith in controlling our emotions.

2- The importance of employing faith in the face of adversity.

3- Being optimistic in times of adversity reduces its severity.

4- The importance of justice for parents in treating their children.

5- The importance of emotional intelligence in facing adversity.

6- The importance of emotional intelligence in understanding the emotions of others.

key words: Psychological emotions - optimism - supplication - emotional intelligence.

مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم

د. محمد شعبيات- أستاذ مشارك، جامعة القدس- فلسطين
أ.إيمان الجيلاني- باحثة تربوية
أ.غريس حزبون- طالبة دكتوراة، جامعة القدس/- فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة للتعرف إلى مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم، وتكوّنت عينة الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية الآتية: (جامعة القدس، وجامعة فلسطين التقنية –الخضوري، وجامعة بيت لحم) للعام الدراسي (2020/ 2021)، واختيرت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ عدد أفرادها (177) فردا، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن درجة توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم جاءت بدرجة "عالية"، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، والجامعة، في حين أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح من خبرته 10 سنوات فأقل، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز مفاهيم الحرية الأكاديمية وزيادة دور عضو هيئة التدريس في اتخاذ القرارات المتعلقة بتخصصاتهم وفتح أبواب المناقشة مع الإدارات بشكل موسع أكثر والاهتمام بدفع عجلة البحث العلمي وخصوصا من الناحية المادية.

الكلمات المفتاحية: الحرية الأكاديمية، عضو هيئة التدريس، جامعة القدس، جامعة بيت لحم، جامعة فلسطين التقنية/ الحضوري.

مقدمة:

تعدُّ الديمقراطيةُ في التربيةِ الوسيلةَ لحرية المجتمع الإنساني في الحياة ويكمن دور المؤسسات التربوية المختلفة في تعزيز مفاهيم العدالة والمساواة، وترسيخ قيم الحق والخير والأمن والسلام وحقوق الإنسان، والجامعة التي توفر الحرية الأكاديمية لكل من الأساتذة والطلاب، فهي بذلك تساعد على نمو الفكر، وإطلاق طاقات الإبداع، وتحقيق رسالة الجامعة في بناء إنسان حرّ، ومجتمع متحرر(الزيودي، 2016).

وللحرية ثمنٌ غالٍ قد يدفع الإنسان حياته للحصول عليها، فقد قدم العديد من الكتاب والباحثين حياتهم دفاعًا عن حرية الإنسان الفكرية منهم عبد الرحمن الكواكبي المعروف بشهيد الحرية فلقد عاش «شريدًا» ومات «شهيدًا» فى سبيل حرية الفكر السياسي، والعدالة الاجتماعية(عمارة 2007).

والحرية الأكاديمية هي جزء لا يتجزأ من حرية الإنسان وحقه المشروع في حرية التعليم و حرية الرأي والمعتقد، وخاصة أن الحرية الأكاديمية قد ارتبطت بالتطوّر الاجتماعي والاقتصادي وأي بلد يسعى للتقدم والتطور لا يمكنه أن يحقق أهدافه والحريات الأكاديمية فيه مقموعة، فالحريات الأكاديمية هي إحدى الركائز الأساسية لنهضة الشعوب ورسم مستقبلها المشرق(داوود، 2016).

ولكي تتحقق مثل هذه الأمور لابد من إدارات الجامعات أن تقوم بواجباتها وتهتم بديمومة تطور عضو هيئة التدريس وإعداده الإعداد الصحيح، وهذا يشمل جوانب عدة أهمها تلبية حاجاته ومتطلباته، وهذه الحاجات لا يمكن إشباعها إلا من خلال توفير الحرية الأكاديمية بجميع نواحيها لعضو هيئة التدريس، على اعتبار أن الحرية الأكاديمية هي قيام عضو هيئة التدريس بتدريس المقررات المطروحة بالجامعة، ومناقشة أفكار غيره، بالإضافة إلى قيامه بالنشاطات البحثية بحرية ودون قيود(شقير، 2003).

ومن الشروط الأساسية للوظائف المتعلقة بالتعليم والبحث العلمي والخدمات في الجامعات بشكل عام وفي مؤسسات وجامعات التعليم العالي فلسطين بشكل خاص هو توافر الحرية الأكاديمية، وهذا ما شهدته مؤسسات التعليم العالي في فلسطين، فخلال التطور الكمي كان هناك تطور نوعي ملحوظ في الآونة الأخيرة، فبحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وصل عدد مؤسسات التعليم العالي إلى (49) مؤسسة منها (15) جامعة حكومية وعامة وخاصة، وتسعى المؤسسات التعليمية لتحقيق الاستقلالية وترسيخ مفهوم الحرية الأكاديمية حيث أنّ الحريات الأكاديمية وحرية البحث العلمي هي من أُسس التطور والتميز في التعليم

العالي وتحقيق جودته الشاملة، وأما استقلالية الجامعات فتمثل حجر الزاوية في هذه الحريات التي لا بد من الحرص عليها وتطويرها(الجمعية العربية للحريات الأكاديمية، 2015).

لذلك وفي ضوء ما تقدم يرى الباحثون أن موضوع الدراسة المتمثل في مدى توافر الحرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية يساعد على تطوير معارف أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم نحو مفهومهم للحريات، ويزيد مقدرتهم للقيام بأدوارهم ومسؤولياتهم مستقبلا كمواطنين قادرين على قيادة التكيف مع متطلبات العصر وتحدياته والتكيف معه بإيجابية وإنتاجية عالية في إدارة إستراتيجية للتعليم والتقويم والتدريب وغيرها من الفعاليات التربوية.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في أن مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، ورغم ما أنجزته بنفسها في معظم الأحيان، من مسائل تتعلق بحوكمتها وتخطيطها مستفيدة من التجارب الإقليمية والدولية، إلا أنها انساقت وراء أغراض المنافسة وجلب التمويل الخارجي أيضا، وضعف التنسيق بينها، وتدّخلت في شؤونها الحكومة والتنظيمات السياسية، وتأثرت بنزعة الجهوية والعشائرية، ولا بدّ أنّ يبقى لجميع أعضاء المجتمع الأكاديمي الحق في القيام بوظائفهم كاملة دون تمييز من أي نوع ودون خشية التدخل أو القمع من جانب الحكومة أو أي جهة أخرى وهذا ما تسعى الحرية الأكاديمية لتحقيقه وترسيخه في الجامعات الفلسطينية(الجمعية العربية للحريات الأكاديمية، 2015).

ولهذا يجب أن توفر إدارة الجامعة وتدعم الحرية الأكاديمية لجميع أعضاء هيئة التدريس، ومن مسؤوليات الجامعة أن تكون عند حسن ظن أعضاء هيئة التدريس، فتُقدّم لهم الدعم للنضوج الفكري، وتنمية الوعي العلمي لديهم، وترسيخ وعيهم بذواتهم، وتعزيز هذا الوعي باحترام أفكارهم بل وحتى الدفاع عنها عندما تكون في الاتجاه الصحيح وعمومًا أنّ أعضاء هيئة التدريس ينضموا للمجتمع الجامعي ويرونه ركنًا أساسيًا لانطلاقهم نحو العالم الواقعي، فالوصول إلى الجامعة بالنسبة لهم هو بمثابة الخطوة الأولى إلى وعي الذات، والشعور بالأمن والاستقلال ورسم الخطوط العريضة لمستقبلهم ويسعى أعضاء هيئة التدريس لممارسة أنواع مختلفة من الحريات وأولها الحرية الأكاديمية، والمتأمل في الواقع الجامعي العربي يلحظ أمور عدة منها غياب الديمقراطية الفعلية في المجتمع العربي وفي المجتمع

الأكاديمي على وجه الخصوص، وهذا ما لفت نظر الباحثون أثناء الاطلاع على أخبار الجامعات ومتابعة القضايا الجامعية، فما يعرف بالجامعات العربية في الغالب هي مدارس للتعليم الجامعي يمارس فيها التعليم بواسطة الحفظ والتلقين وتدريس الكتب الكلاسيكية، فكانت النتيجة تخريج قيادات هزيلة وأساتذة بعدين كل البعد عن البحث العلمي وتطوره ولم تتمكن من إحراز أي تغيير جذري في بنية المجتمعات العربية.

وفي هذا السياق يرى الباحثون أنه لا بد من تسليط الضوء على موضوع الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جميع المجالات العلمية والتعليمية والبحثية وغيرها، فبالرّغم من المساحة التي تشغلها مواضيع حريات الإنسان وخاصة في الميدان التربوي، إلا أن الباحثين لاحظوا قلة في الدّراسات الفلسطينية في هذا المجال الأمر الذي حفز دوافعهم للبحث والدّراسة عن مدى توافر الحرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية لعضو هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة:

تحددت أسئلة الدراسة للإجابة على الأسئلة الآتية:

-ما مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم؟

-هل تختلف متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة في مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم حسب متغيرات الدراسة(الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، ونوع الكلية، والجامعة)؟

فروض الدراسة:

فرضيات الدراسة:

انبثقت عن السّؤال الثّاني الفرضيّات الصّفريّة الآتية:

-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.
-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجامعة.
-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الكلية.
-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:
-التعرّف إلى مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية.
-التعرف إلى مدى الاختلاف بين متوسطات استجابات افراد العينة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية باختلاف متغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، والكلية، وسنوات الخبرة، والجامعة.
-تقديم اقتراحات وتوصيات لزيادة توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية.

أهميّة الدراسة:

تنبع أهميّة الدّراسة من أهميّة الموضوع الذي تتناوله في مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، كما اكتسبت هذه الدّراسة أهميّة خاصة تتحدّد في ندرة الدّراسات المتعلقة بموضوع مدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية على حد إطلاع الباحثين الأمر الذي أثار اهتمامهم للبحث في هذا الموضوع.
كما يؤمّل أن تفيد هذه الدراسة القادة التربويين وادارات الجامعات على حدّ سواء في دعم وتوفير الحرية الاكاديمية من خلال تسليط الضّوء على مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، إضافة إلى إثراء الأدب التربوي وتحفيز الباحثين

لإجراء دارسات حول الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، كما أنه من المتوقع أن تلفت نتائج الدراسة انتباه إدارات الجامعات والمسؤولين إلى ضرورة التركيز على توفير الحرية الأكاديمية داخل جامعاتها.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية الممثلة بـ (جامعة القدس، وجامعة بيت لحم، وجامعة فلسطين التقنية الخضوري).

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدّراسة على الجامعات الفلسطينية الممثلة بـ (جامعة القدس، وجامعة بيت لحم، وجامعة فلسطين التقنية-الخضوري).

الحدود الزّمنية: الفصل الثاني للعام الأكاديمي 2020 /2021.

مصطلحات الدراسة:

الحرية الأكاديمية: هي آلية أعمال نمط (الحوكمة الرشيدة) داخل المؤسسة الأكاديمية، وتعزيز الاستقلالية الجامعية من خلال اتباع المسار الديمقراطي في الإدارة الجامعية القائم على (التشاركية، والتداولية، والشفافية، والمساءلة، والتضمينية)، فضلا عن حرية التعليم والتعلم والتقصي والبحث في إطار من الحماية للأمن الشخصي والإنساني داخل وخارج الحرم الجامعي ولكافة أعضاء الجماعة الأكاديمية"(داوود، 2016، ص67).

وعرّف الباحثون الحرية الأكاديمية إجرائيا بأنّها تحرر عضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من جميع القيود، ودعم الإدارات العليا لفرص النمو مع احترام الحدود المنطقية، وممارستها بمسؤولية.

عضو هيئة التدريس: عرّفه الباحثون إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه كل من يُدرّس في الجامعات الفلسطينية من حملة الماجستير أو الدكتوراة.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

هدفت دراسة الصالح (2019) إلى معرفة واقع الحرية الأكاديمية والتحديات التي تواجهها وسبل تعزيزها في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي، اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (613) وتكونت من أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات وهى جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وجامعة الكويت بدولة الكويت، وجامعة الخليج العربي بمملكة البحرين، استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والتي بنيت على أربعة محاور، أما متغيرات الدراسة فكانت متغير الجنس والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة

والجامعة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: أن أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بدرجة عالية من الحرية الأكاديمية في الأُمور التالية: إجراء البحوث العلمية، التدريس الجامعي، و في تعيين أعضاء هيئة التدريس، وبرزت التحديات التي تواجهها الحرية الأكاديمية بالجامعات في نظام التعيين حيث أن الجامعة تعتمد على نظام التعيين للقيادات العليا بدلًا عن الانتخاب.

كما وسعت دراسة صديق (2019) إلى معرفة درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة دهوك، العراق، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن، واختار عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة دهوك بلغت (300) تدريسي وتدريسية من كليات مختلفة بواقع (156) تدريسي وتدريسية من الكليات العلمية و(144) تدريسي وتدريسية من الكليات الإنسانية. وكانت متغيرات الدراسة هي الجنس والتخصص والدرجة العلمية، ولتحقيق أهدافه اعتمد الباحث أداة الاسطل (2013) كونها تناسب أهداف البحث الخاصة بالحرية الأكاديمية، حيث تكونت في صورتها النهائية من (45) فقرة، وزعت على أربع مجالات هي: (اتخاذ القرار، وحرية التعبير، والبحث العلمي، والتدريس)، وتوصل الباحث أن الحرية الأكاديمية متوفرة بشكل عام لجميع أعضاء الهيئة التدريسية بمختلف جنسهم ودرجتهم الأكاديمية بشكل متقارب.

وأمّا قويدر وشامية (2018) فأجريتا دراسة هدفت للتعرّف إلى مستوى الحرية الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الأكاديميين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، (الأزهر، والأقصى، والإسلامية)، بمحافظات غزة ، وبلغت عينة الدراسة (180) عضوا، بنسبة (16.7 %)، وأظهرت نتائج الدراسة: أن درجة تقدير أفراد العينة لمستوى الحرية الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة جاء بدرجة موافقة كبيرة، بوزن نسيبي (74.20 %)، ووجود فروق دالة إحصائية، لصالح الجامعة الإسلامية، ومتغير المؤهل العلمي، لصالح (دكتوراة فأعلى)، باستثناء ما يتعلق بمجال (حرية التعبير عن الرأي)، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح (10 سنوات فأكثر)، باستثناء ما يتعلق بمجالي (حرية المشاركة في الإدارة وصنع القرار الجامعي، حرية التعبير عن الرأي).

وفي دراسة أجرتها الباحثة منصور (2018) هدفت التعرف إلى درجة الممارسات الإدارية الداعمة للحرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل

تعزيزها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وطبقت استبانة مكونة من 35 فقرة كأداة للدراسة موزعة على أربعة مجالات هي (حرية اتخاذ القرار، وحرية البحث العلمي، وحرية التعبير، وحرية التدريس)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وجامعة الاقصى والبالغ عددهم (860) عضوًا، أما العينة فكانت (217) عضوًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسات الإدارية الداعمة للحرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة كانت كبيرة وبنسبة (80.69)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس، بينما كان هناك فروق تعزى لمتغير الجامعة لصالح الجامعة الإسلامية.

فيما سعت دراسة الخرابشة (2016) للكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للحريات الأكاديمية من وجهة نظرهم، وقد قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من أربعة مجالات هي: حرية التعبير عن الرأي وحرية التدريس وحرية المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية وحرية البحث العلمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من(169) عضوًا، وتوصل الباحث إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية كانت بدرجة عالية في مجال حرية التعبير عن الرأي، وبدرجة متوسطة في مجالات: حرية المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية وحرية البحث العلمي، وحرية التدريس، ووجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وفروق في الرتبة الأكاديمية لصالح عضو هيئة التدريس.

وهدفت دراسة الأسطل (2013) التعرف إلى العلاقة بين الحرية الأكاديمية والأنماط القيادية كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية في 229الجامعات (جامعة الأقصى، جامعة الأزهر، والجامعة الإسلامية) بمحافظات غزة، وتوضيح هذه العلاقة في ضوء اختلاف متغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، والجامعة، والكلية، وسنوات الخدمة. وصممت الباحثة أداتين وهما عبارة عن استبانتين تكونت كلاهما من (66) فقرة، الأولى لقياس الحرية الأكاديمية، والثانية لقياس الأنماط القيادية، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (229) عضوا من هيئة التدريس في جامعات محافظات غزة، وتوصلت الباحثة لنتائج أهمها أن الدرجة الكلية للحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات متوسطة، وهناك علاقة موجبة وقوية لدى تقديرات عينة الدراسة لدرجة الحرية الأكاديمية للأعضاء ودرجة الأنماط القيادية المتبعة لديهم في الجامعات، ولم تجد فروق تعزى

لمتغير الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخدمة والكلية، بينما كان هناك فروق تعزى لمتغير الجامعة لصالح الجامعة الإسلامية.

وأمّا دراسة حمدان(2008) فهدفت التعرف إلى العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية، وجامعة بيرزيت، وجامعة القدس، والجامعة العربية الأمريكية، والذي بلغ عددهم (1498) عضو هيئة تدريس، وقد اختيرت عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ حجمها (300) عضو هيئة تدريس، و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقد تم توزيع أداة الدراسة والمكونة من (85) فقرة على عينة الدراسة، وكانت من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: أن درجة واقع الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية كانت متوسطة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة للدراسة الكلية إلى (67.7%) وأن الدرجة الكلية لواقع الولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية كانت عالية.

الدراسات الأجنبية:

وفي دراسة أوليمبييفا وآخرين (Olimpieva et, 2020)، لوصف حالة الحرية الأكاديمية في روسيا اليوم وديناميته في العقود الأخيرة، اتبعت الباحثة الدراسة التجريبية على عينة متنوعة من المبحوثين وكان عددهم (24) مبحوثًا من الأكاديميين والمعلمين والخبراء وباستخدام المقابلة لجمع المعلومات، استنتجت الباحثة أنه هناك ضغوط يتعرض لها الباحثون والأكاديميون فيما يخص الحرية الأكاديمية لهم وخصوصًا من قبل السياسيين والنظام الحاكم وأنه هناك بعض المخاوف من أن ما هو ممكن الآن لن يكون مقبول غدا، كما أنه هناك ضغوطات دولية وخصوصا من أمريكا عندما يتعلق الأمر بدراسات الفضاء.

وهدف دراسة المومني (Al-Momani, 2020) إلى التعرف على حقيقة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة في الجامعات الأردنية من خلال وجهة نظرهم أنفسهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكانت العينة عشوائية طبقية وذلك لتمثيل مجتمع الدراسة، وتكونت العينة من (40) عضوًا من الهيئة الاكاديمية، وجاءت النتائج أن الحرية الاكاديمية في

جميع مجالاتها بدرجة متوسطة، كذلك كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الخبرة.

هدفت دراسة أبو شقرة والصامدي (Abu-Shaqra and Samdi, 2018) إلى التعرف على درجة ممارسة الحرية الأكاديمية من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في المنطقة الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطبّق الباحثان المنهج الوصفي التحليلي المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في المنطقة الشمالية وبلغ عددهم (1210) أعضاء هيئة تدريس. بلغت عينة الدراسة (445) ذكر و (155) أنثى بنسبة (50٪) من مجتمع الدراسة، تم تطوير أداة الدراسة وهى استبانة تتكون من (50) فقرة موزعة على (5) مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في المنطقة الشمالية كانت متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات الأداة، ومن اهم نتائج البحث كان هناك فروق في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في المنطقة الشمالية يُعزى ذلك إلى المرتبة الأكاديمية (أستاذ وأستاذ مشاركا وأستاذ مساعد) وذلك لصالح من رتبة أستاذ وأستاذ مشارك.

التعقيب على الدراسات السابقة

تنوعت أهداف الدراسات السابقة، حيث تناولت واقع الحرية الأكاديمية في جامعات بعض البلدان مثل دراسة صديق (2019) في العراق، وتحدثت أيضا الدراسات عن أهمية الحرية الأكاديمية مثل دراسة الصالح (2019) وهناك دراسات ربطت بين الحرية والأكاديمية وعلاقتها بالأمور الأخرى مثل دراسة الأسطل (2013) التي بحثت في العلاقة بين الحرية والأنماط القيادية، واستخدمت أغلب الدراسات المنهج الكيفي وتحليل الوثائق والملاحظة والمنهج الكمي، وتم الاستفادة من تلك الدراسات السابقة، كدراسة الخرابشة (2016) وغيرها، في تطوير أداة الدراسة الحالية فضلًا عن مساهمتها في مناقشة نتائج هذه الدراسة من حيث الاتفاق والاختلاف. ومما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها بحثت في درجة توافر الحرية الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون باستخدام المنهج الكمي، وذلك لملائمته لأهداف الدراسة في استقصاء آراء العينة في مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية.

مجتمع الدراسة:

تألف مُجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، وذلك للفصل الثاني من العام الدّراسي 2021/2020م والمكون من (760) عضو هيئة تدريس للجامعات الآتية: جامعة القدس (397)، وجامعة فلسطين التقنية – الخضوري (168)، وجامعة بيت لحم (195).

عينة الدراسة:

اشتملت عيّنة الدّراسة على (177) عضو هيئة تدريس من جامعات (القدس، وبيت لحم، وفلسطين التقنية-خضوري)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من أفراد مجتمع الدراسة، وشكل ما نسبته (23.29%) من مجتمع الدراسة، ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد العيّنة الذين تمّ تحليل استجاباتِهم حسب متغيراتهم الديموغرافية:

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	110	62.1
	أنثى	67	37.9
	المجموع	177	100.0
الرتبة الأكاديمية	محاضر	52	29.4
	استاذ مساعد	74	41.8
	استاذ مشارك	41	23.2
	استاذ	10	5.6
	المجموع	177	100.0
سنوات الخبرة	10 سنوات فأقل	49	27.7
	أكثر من 10 سنوات	128	72.3

	المجموع	177	100.0
نوع الكلية	علمية	99	55.9
	انسانية	78	44.1
	المجموع	177	100.0
الجامعة	جامعة القدس	100	56.5
	جامعة بيت لحم	40	22.6
	جامعة فلسطين التقنية- خضوري	37	20.9
	المجموع	177	100.0

أداة الدراسة:

لغرض التعرف إلى مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم، قام الباحثون بتطوير أداة الدراسة وهي الاستبانة بالاستعانة الدراسات السابقة مثل دراسة صديق (2019) ودراسة قويدر وشامية (2018)، وتكونت الاستبانة التي أعدّها الباحثون من جزأين: الجزء الاول يحتوي على المعلومات العامية للمبحوثين وتضمنت المتغيرات الاتية (متغير الجنس، ومتغير الرتبة الاكاديمية، ومتغير الجامعة، ومتغير سنوات الخبرة، ومتغير الكلية)، في حين اشتمل الجزء الثاني على (33) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي (الحرية الأكاديمية في مجال حرية التعبير: (9) فقرات- مجال التدريس (9) فقرات- مجال اتخاذ القرارات (6) فقرات- مجال البحث العلمي (9) فقرات).

صدق الأداة

صدق المحكمين: لجأ الباحثون لاستخدام صدق المحكمين، وهو ما يعرف بالصدق الظاهري، وذلك بعرض الأداة على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، للتأكد من مناسبة أداة الدراسة لما أعدت من أجله، وسلامة صياغة الفقرات.

الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات.

ثبات أداة الدراسة

قام الباحثون من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة

الكلية لمدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم (0.94)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ما مدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم.

جدول(2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم.

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	حرية التدريس	4.14	0.512	عالية	82.8
1	حرية التعبير عن الرأي	3.92	0.690	عالية	78.4
4	حرية البحث العلمي	3.63	0.631	متوسطة	72.6
3	حرية المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية	3.60	0.738	متوسطة	72.0
الدرجة الكلية		3.82	0.532	عالية	76.4

يلاحظ من الجدول (2) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (3.82) والانحراف المعياري (0.532) وهذا يدل على أن مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم جاءت بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (76.4%). ولقد حصل مجال حرية التدريس على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.14)، يليه مجال حرية التعبير عن الرأي بمتوسط حسابي (3.92) وجاء بدرجة عالية، ومن ثم مجال حرية البحث العلمي بمتوسط حسابي (3.63)، يليه مجال حرية المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية بمتوسط حسابي (3.60)، وجاءت بدرجة متوسطة.

جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية بدرجة عالية، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تتوافر لديهم المقومات الضرورية لتطبيق مفاهيم الحرية الأكاديمية على أرض الواقع وفي مجالات عملهم المختلفة وكما ويدل على أن للإدارات الجامعية إدراك عالٍ لمفهوم الحرية الأكاديمية، ولأهمية توفيرها داخل الجامعات لأعضاء هيئة التدريس ليقوموا بأعمالهم على أفضل وجه، فالحرية الأكاديمية من أهم أسباب تطور الجامعات، كما يرى الباحثون أن سعي الجامعة للتميز في العديد من المجالات في عصر العولمة وخصوصا في مجال النقاش الحر والتدريس لن يتحقق إلا إذا وفرت الجامعة متطلب الحرية الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية بشكل كامل وقامت بحمايتهم من المؤثرات والتهديدات الخارجية بكافة أنواعها.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصالح (2019) ودراسة صديق (2019) من حيث واقع توافر الحرية الأكاديمية بشكل عام داخل الجامعات، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة قويدر وشامية (2018) بأن مستوى الحرية الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية في غزة جاء بدرجة موافقة كبيرة.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة حمدان (2008) التي بينت أن واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية جاء بدرجة متوسطة.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال حرية التعبير عن الرأي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أستطيع تقديم التفسيرات العلمية المتعلقة بتخصصي الأكاديمي بكل حرية	4.35	0.732	عالية	87.0
6	أستطيع التعبير عن رأيي الأكاديمي بكامل الحرية	4.20	0.853	عالية	84.0
2	تشجع إدارة الجامعة على التفكير الحر	4.05	0.897	عالية	81.0
4	امارس حرية التعبير عن رأيي بغض النظر عن وضع المستوى الاجتماعي	3.97	0.822	عالية	79.4

3	أمارس حرية التعبير عن رأيي بغض النظر عن تخصصي	3.93	0.873	عالية	78.6
5	أمارس حرية التعبير عن رأيي بغض النظر عن معتقدي الديني	3.90	0.952	عالية	78.0
7	أستطيع التعبير عن رأيي بحرية في الاجتماعات والمناسبات العامة في الجامعة	3.77	0.932	عالية	75.4
8	تشجع الجامعة تنظيم اللقاءات والحوارات الحرة بين أعضاء هيئة التدريس	3.60	1.164	متوسطة	72.0
9	تشجع الجامعة اعضاء هيئة التدريس على تكوين قناعاتهم وآرائهم الخاصة بحرية	3.56	0.976	متوسطة	71.2
الدرجة الكلية		3.92	0.689	عالية	78.4

يلاحظ من الجدول (3) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال حرية التعبير عن الرأي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.92) وانحراف معياري (0.689)، وهذا يدل على أن مستوى حرية التعبير عن الرأي جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (78.4%)، وحصلت الفقرة "تشجع الجامعة اعضاء هيئة التدريس على تكوين قناعاتهم وآرائهم الخاصة بكل حرية" على أقل متوسط حسابي (3.56)، يليها الفقرة "تشجع الجامعة تنظيم اللقاءات والحوارات الحرة بين أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (3.60).

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال حرية التدريس

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	ألتزم بتنفيذ الخطة الدراسية المقررة مسبقا خلال الفصل	4.48	0.683	عالية	89.6
2	أستطيع اختيار الطريقة التي أراها مناسبة لإيصال المحتوى العلمي للطلبة دون أي قيود	4.40	0.709	عالية	88.0
5	أملك حرية اختيار الموضوعات	4.34	0.818	عالية	86.8

	ذات العلاقة بالمادة التي ادرّسها				
4	أملك حرية اختيار المراجع للمواد التي اقوم بتدريسها	4.31	0.928	عالية	86.2
3	أستطيع الحديث بحرية مع طلبتي داخل قاعة المحاضرات	4.26	0.819	عالية	85.2
6	أملك حرية اختيار طريقة تقييم طلبتي ومنحهم العلامات التي يستحقونها دون مؤثرات خارجية	4.03	1.033	عالية	80.6
7	أملك حرية اختيار المساقات التي تطرح حسب تلاؤمها مع تخصصي الأكاديمي	3.98	0.892	عالية	79.6
8	تتيح لي الجامعة حرية نشر الحقيقة بالطريقة التي أراها مناسبة	3.91	0.967	عالية	78.2
9	توفّر الجامعة الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة عند طلبها	3.60	0.937	متوسطة	72.0
الدرجة الكلية		4.14	0.511	عالية	82.8

يلاحظ من الجدول (3.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال حرية التدريس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.14) وانحراف معياري (0.511) وهذا يدل على أن مستوى حرية التدريس جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (82.8%)، وحصلت الفقرة "توفِّر الجامعة الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة عند طلبها" على أقل متوسط حسابي (3.60)، يليها الفقرة " تتيح لي الجامعة حرية نشر الحقيقة بالطريقة التي أراها مناسبة" بمتوسط حسابي (3.91).

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال حـريــة المشاركــة في اتخــاذ الــقــرارات الأكــاديــمــية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أملك الحرية في المشاركة بمناقشة الموضوعات المتعلقة بطبيعة عملي داخل القسم	4.04	0.862	عالية	80.8
2	أملك الحرية في المشاركة في اللجان العلمية على مستوى القسم	3.95	0.912	عالية	79.0

3	أملك الحرية في مناقشة الموضوعات المطروحة في مجلس القسم أو مجلس الكلية دون اي مؤثرات خارجية	3.95	0.845	عالية	79.0
4	أملك الحرية في المشاركة باتخاذ القرارات الأكاديمية المتعلقة بطبيعة عملي	3.80	0.913	عالية	76.0
7	تعلن ادارة الجامعة قراراتها وسياساتها بوضوح	3.59	0.956	متوسطة	71.8
5	أملك الحق في مناقشة قرارات إدارة الجامعة المتعلقة بي وبعملي بحرية	3.42	0.969	متوسطة	68.4
9	تضع ادارة الجامعة معايير عادلة للترقية	3.33	1.141	متوسطة	66.6
8	تطبق الجامعة الانظمة والتعليمات على الجميع دون تميز	3.30	1.175	متوسطة	66.0
6	أملك الحرية بمناقشة التشريعات السائدة في الجامعة وانتقادها	3.03	1.038	متوسطة	60.6
الدرجة الكلية		3.60	0.738	متوسطة	72.0

يلاحظ من الجدول (5) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال حرية المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.60) وانحراف معياري (0.738) وهذا يدل على أن مستوى حرية المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية(72%)، وحصلت الفقرة "أملك الحرية بمناقشة التشريعات السائدة في الجامعة وانتقادها" على أقل متوسط حسابي (3.03)، يليها الفقرة "تطبق الجامعة الانظمة والتعليمات على الجميع دون تمييز" بمتوسط حسابي (3.30).

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال حرية البحث العلمي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أستطيع القيام بالبحث واختيار موضوعه الذي أرغب القيام به دون أية مؤثرات من إدارة الجامعة	4.34	0.769	عالية	86.8

5	أملك حرية اختيار المجلات العلمية التي أرغب النشر بها بحرية	4.33	0.772	عالية	86.6
2	تشجع الجامعة على العمل المشترك بين أعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي	4.16	0.824	عالية	83.2
4	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بالحصول على الدعم المادي من مؤسسات أخرى غير الجامعة لدعم البحث العلمي	3.96	0.996	عالية	79.2
9	تتوافر في الجامعة كتب ومجلات ومصادر علمية حديثة تدعم قدراتي البحثية	3.54	1.071	متوسطة	70.8
6	توفّر الجامعة في تشريعاتها معايير عادلة للترقية الأكاديمية	3.47	0.966	متوسطة	69.4
3	تدعم الجامعة مشاركتي في المؤتمرات داخل وخارج الدولة لتعزيز امكانيات البحث العلمي	3.31	1.092	متوسطة	66.2
8	تدعم ادارة الجامعة الانتاج العلمي لاعضاء هيئة التدريس ماديا	2.90	1.106	متوسطة	58.0
7	استطيع الحصول على اجازة التفرغ العلمي في الوقت الذي يناسبني	2.72	1.113	متوسطة	54.4
الدرجة الكلية		3.63	0.631	متوسطة	72.6

يلاحظ من الجدول (6) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال حرية البحث العلمي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.63) وانحراف معياري (0.631) وهذا يدل على أن مستوى حرية البحث العلمي جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (72.6%)، وحصلت الفقرة "استطيع الحصول على اجازة التفرغ العلمي في الوقت الذي يناسبني" على أقل متوسط حسابي (2.72)، يليها الفقرة "تدعم ادارة الجامعة الانتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس ماديا" بمتوسط حسابي (2.90).

يتبين مما سبق أنّ ترتيب المجالات حسب أوزانها النسبية فقد كانت كالآتي:

أولًا: جاءت (حرية التدريس) في المركز الاول بدرجة عالية، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الحرية الأكاديمية مطلب رئيس لنمو عضو هيئة التدريس والذي سينعكس

بالتالي على تطور الجامعة، وبناءً على ذلك تحرص الإدارات الجامعية على دعم وتوفير الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس خصوصًا في مجال حرية التدريس، فنمو عضو هيئة التدريس المهني يحتاج إلى حرية كبيرة في اختيار المواد التي يدرسها وفي اختيار مراجعها وطرق وأساليب التدريس المناسبة لها، وهذا ما تسعى له الآراء التربوية الحديثة مواكبة بذلك التكنولوجيا المتجددة في المجال التربوي.

ثانيًا: جاء (مجال حرية التعبير) عن الرأي في المرتبة الثانية بدرجة عالية، ويفسر الباحثون ذلك بأن إدارات الجامعات قد وفرت القوانين واللوائح التي تحمي حق حرية إبداء الرأي، فعضو هيئة التدريس يحتاج الحرية بشكل موسع عن المواطن العادي تناسبًا مع المسؤولية التي تقع على عاتقه في بناء وإصلاح المجتمع، وهذا ما أكد عليه حنفي (2004) عند وصفه للجامعة بانها منبر للفكر الحر، والنقد وتبادل الآراء، فلا بد من ضمان حرية ممارسه التعبير لعضو هيئة التدريس في قاعة الدرس، والطالب في النقاش، ولا فصل بين العلم والسياسة.

ثالثًا: مجال (حرية البحث) وقد جاء بالمركز الثالث وبدرجة متوسطة وجاءت الفقرات المتعلقة بحرية اختيار مواضيع البحوث ونشرها والعمل المشترك بين أعضاء الهيئة التدريسية بدرجة عالية، ويعزو الباحثون ذلك أن الجامعة تسعى للتقدم والتطور بمجال البحث العلمي وبذلك فهي تدعم عضو هيئة التدريس في البحوث وتترك له حرية الاختيار كون البحوث محكومة للتخصص، وبهذا تزيد دافعية عضو هيئة التدريس للبحث والوصول لنتائج أكثر دقة وصحة، وهذا ما يؤكد عليه ميسروب (2020) حيث ذكر أن البحث العلمي ليحقق هدفه المنشود والمتمثل بخدمة البلد والمجتمع فلابد له أن يتخلص من التسلط والدكتاتورية مع توافر الحرية الفعلية.

رابعًا: مجال (الحرية باتخاذ القرارات الأكاديمية) وجاءت بالمركز الرابع وبدرجة متوسطة، وحصلت الفقرات المتعلقة بحرية إبداء الرأي والمشاركة في القرارات على مستوى القسم على درجة عالية، ويعزو الباحثون ذلك أن هناك أمور مشتركة تهم القسم دون غيره يشترك فيه أعضاء هيئة التدريس وبالنظر لكونهم أكثر لقاءً ببعضهم فهذا ولد بينهم تآلف وتقارب مما زاد من مساحة الحرية وتقبل الآراء فيما بينهم أكثر، بينما حصلت الفقرات المتعلقة بحرية المناقشة مع إدارة الجامعة حول طبيعة العمل والقوانين على درجة متوسطة، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن حرية التعبير لعضو هيئة التدريس في هذا المجال تمارس ضمن أنظمة وقوانين تقوم بوضعها إدارة الجامعة منفردة، فهناك لجان مختصة لوضع تلك القوانين ويكون

متفق عليها، وأن هناك بعض القرارات تخضع لقانون معين لا يمكن طرحه للمناقشة العامة ولا تسمح الجامعة لعضو هيئة التدريس المشاركة فيها، وكذلك الفقرة المتعلقة بمعايير الترقية وتطبيق الأنظمة على الجميع دون تميز حصلت على درجة متوسطة، ويفسر الباحثون ذلك أنه بالرغم من أن معايير الترقية وقوانينها محددة في نظام الجامعة الداخلي وتسير وفق منهج وتدرج محدد لأعضاء الهيئة التدريسية كافة، إلا أنه قد تؤثر وجهة نظر لجنة الترقية الخاصة على المتقدمين في عملية الترقية أحيانًا أو ربما يرى المبحوثون أن للاعتبارات الشخصية دور في تطبيق القوانين داخل الجامعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم حسب متغيرات الدراسة (الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة ونوع الكلية والجامعة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات الآتية

نتائج الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجنس"

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم حسب لمتغير الجنس.

جدول 7: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
حرية التعبير عن الرأي	ذكر	110	4.02	0.690	2.255	0.025
	أنثى	67	3.78	0.669		

حرية التدريس	ذكر	110	4.18	0.443	1.060	0.291
	أنثى	67	4.09	0.608		
حرية المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية	ذكر	110	3.64	0.729	0.829	0.408
	أنثى	67	3.54	0.755		
حرية البحث العلمي	ذكر	110	3.65	0.639	0.208	0.836
	أنثى	67	3.63	0.623		
الدرجة الكلية	ذكر	110	3.87	0.509	1.332	0.185
	أنثى	67	3.76	0.565		

يتبين من خلال الجدول (7) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.332)، ومستوى الدلالة (0.185)، أي أنه لا توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ماعدا مجال حرية التعبير عن الرأي حيث كانت الفروق لصالح الذكور، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحثون ذلك إلى حرص الجامعة على تطبيق قوانينها بشكل عادل على كلا الجنسين وأن كلا الجنسين يشعران أنهما يعيشان في مجتمع جامعي متقارب وبيئات متشابهة في الثقافة والأعراف والعادات والمحكات الأخلاقية، وكما أن المرأة أثبتت وجودها في شتى المجالات بل وأبدعت وبهذا استحقت أن تكون مع الرجل سواسية وأصبح حقٌ لها أن توفر الجامعة كل الامكانيات لها لتبدع وتبتكر مثل زملائها الأكاديميين، وقد تشابهت نتائج الدراسة هذه مع دراسة كل من الأسطل (2013) ودراسة منصور (2018)، وتختلف مع نتائج دراسة الصالح (2019) لوجود فروق لصالح الاناث ودراسة الخرابشة (2016) لوجود فروق لصالح الذكور.

نتائج الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية"

تم فحص الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية

المجال	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حرية التعبير عن الرأي	محاضر	52	3.97	0.700
	استاذ مساعد	74	3.92	0.706
	استاذ مشارك	41	3.89	0.656
	استاذ	10	3.89	0.750
حرية التدريس	محاضر	52	4.04	0.480
	استاذ مساعد	74	4.15	0.576
	استاذ مشارك	41	4.23	0.417
	استاذ	10	4.36	0.447
حرية المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية	محاضر	52	3.60	0.678
	استاذ مساعد	74	3.58	0.751
	استاذ مشارك	41	3.54	0.798
	استاذ	10	4.01	0.668

حرية البحث العلمي	محاضر	52	3.50	0.571
	استاذ مساعد	74	3.67	0.595
	استاذ مشارك	41	3.66	0.703
	استاذ	10	4.00	0.773
الدرجة الكلية	محاضر	52	3.77	0.479
	استاذ مساعد	74	3.83	0.566
	استاذ مشارك	41	3.83	0.512
	استاذ	10	4.06	0.626

يلاحظ من الجدول رقم (8) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يظهر في الجدول رقم (9):

جدول 9: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
حرية التعبير عن الرأي	بين المجموعات	0.162	3	0.054	0.112	0.953
	داخل المجموعات	83.601	173	0.483		
	المجموع	83.764	176			

حرية التدريس	بين المجموعات	1.319	3	0.440	1.700	0.169
	داخل المجموعات	44.743	173	0.259		
	المجموع	46.062	176			
حرية المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية	بين المجموعات	1.842	3	0.614	1.129	0.339
	داخل المجموعات	94.073	173	0.544		
	المجموع	95.915	176			
حرية البحث العلمي	بين المجموعات	2.449	3	0.816	2.087	0.104
	داخل المجموعات	67.689	173	0.391		
	المجموع	70.138	176			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.705	3	0.235	0.828	0.480
	داخل المجموعات	49.118	173	0.284		
	المجموع	49.823	176			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.828) ومستوى الدلالة (0.480) وهي أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية وبذلك تم قبول الفرضية الثانية. ويفسر الباحثون ذلك بأن إدارة الجامعة حريصة على تحقيق العدالة داخل نظامها وأن الحرية الأكاديمية هي

حق لجميع أعضاء الهيئة التدريسية دون تمييز فعضو هيئة التدريس يعلم أن الرتبة الأكاديمية ليست امتياز لتحديد درجة توافر الحرية الأكاديمية وإنما هي امتياز إداري متعلق بسلم الترقيات وتضيف لصاحبها تقديرًا للذات ومكانة أكاديمية واجتماعية أعلى، بالإضافة إلى أن أعضاء هيئة التدريس تجمعهم عوامل فكرية وثقافية مشتركة، كذلك يرى عضو هيئة التدريس أن الجامعة تشجع على المنافسة الشريفة وأن باب الترقية مفتوح لهم ويعتمد على نتاجهم العلمي، فهدف الجامعات مواكبة التطور والتقدم العلمي، واتفقت نتائج الدراسة هذه مع دراسة حمدان (2008)، واختلفت مع دراسة خرابشة (2016) والتي كانت نتيجتها وجود فروق في الرتبة الأكاديمية لصالح الأستاذ.

نتائج الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة"

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات الخبرة.

جدول 10: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
حرية التعبير عن الرأي	10 سنوات فأقل	49	4.02	0.536	1.182	0.239
	أكثر من 10 سنوات	128	3.89	0.739		
حرية التدريس	10 سنوات فأقل	49	4.17	0.383	0.365	0.715
	أكثر من 10 سنوات	128	4.14	0.554		

حرية المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية	10 سنوات فأقل	49	3.77	0.580	2.200	0.030
	أكثر من 10 سنوات	128	3.54	0.782		
حرية البحث العلمي	10 سنوات فأقل	49	3.83	0.471	2.999	0.003
	أكثر من 10 سنوات	128	3.56	0.669		
الدرجة الكلية	10 سنوات فأقل	49	3.95	0.395	2.230	0.028
	أكثر من 10 سنوات	128	3.78	0.570		

يتبين من خلال الجدول (10) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.230)، ومستوى الدلالة (0.028)، أي أنه توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك لمجالي حرية المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية وحرية البحث العلمي، حيث كانت الفروق لصالح الذين خبرتهم 10 سنوات فأقل وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة. ويعزو الباحثون ذلك لفرق العمر بينهم، فالأكاديميون الجدد قد تعاملوا مع التعليم المعاصر مما أكسبهم مهارات بحثية تتماشى مع متطلبات العصر ومشاكله إضافة إلى أنهم يملكون نشاط متجدد ورغبة لإثبات أنفسهم، فهم يشعرون بأنهم يملكون بجعبتهم الكثير من البحوث والمخططات التي لم تجرب على أرض الواقع وتثبت نجاحها، كما قد يكونوا قد حصلوا على دعم إضافي من زملائهم القدامى ومن إدارة الجامعة لتشجيعهم على تطوير أنفسهم في الجامعة، وكذلك يرى عضو هيئة التدريس الأحدث أنه سيحقق رتبة أكاديمية أعلى عند تنمية قدراته القيادية، وأيضا من الممكن أن يكون اعضاء هيئة التدريس القدماء ونظرًا للفترة الطويلة التي قضوها في الجامعة قد تعرضوا لإحباطات متعددة سواء على صعيد البحث العلمي أو المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية، مما انعكس على شعورهم بتقييد الحرية الأكاديمية التي توفرها لهم جامعاتهم في بعض المجالات.

نتائج الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم يعزى لمتغير نوع الكلية"

تم فحص الفرضية الرابعة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم حسب متغير نوع الكلية.

جدول 11: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم حسب متغير نوع الكلية

المجال	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
حرية التعبير عن الرأي	علمية	99	3.98	0.645	1.120	0.264
	انسانية	78	3.86	0.742		
حرية التدريس	علمية	99	4.13	0.443	0.530	0.597
	انسانية	78	4.17	0.590		
حرية المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية	علمية	99	3.61	0.658	0.096	0.923
	انسانية	78	3.60	0.833		
حرية البحث العلمي	علمية	99	3.62	0.546	0.460	0.646
	انسانية	78	3.66	0.728		
الدرجة الكلية	علمية	99	3.83	0.461	0.129	0.897
	انسانية	78	3.82	0.614		

يتبين من خلال الجدول (11) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.129)، ومستوى الدلالة (0.897)، أي أنه لا توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات

الفلسطينية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير نوع الكلية، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة. ويعزو الباحثون ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في كل من الكليات الإنسانية والكليات العلمية يشعرون أن الجامعة قد وفرت الحرية الأكاديمية لهم وفي جميع مجالاتها دون تمييز بينهم، مع مراعاة خصوصية نوع الكلية، خصوصًا أن جميع اقسام الجامعة محكومة لنفس التعليمات وتطبق عليها القوانين بشكل عادل، كما ان السلوك الاخلاقي للحرية الأكاديمية لا يختلف من كلية لأخرى، وايضاً كل من الكليات الإنسانية والعلمية لهما نفس الأهمية بالنسبة للجامعة، وتقدمان خدمات ذات اهمية متكافئة للمجتمع وللجامعة وايضا للبلد وبهذا توفرت لعضو هيئة التدريس الحرية الاكاديمية في كلا الكُليتين دون تفرقة بينهم. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة حمدان (2008) ومنصور (2018).

نتائج الفرضية الخامسة: "لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجامعة"

تم فحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجامعة.

جدول 12: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى توافر الحرية الاكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجامعة

المجال	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حرية التعبير عن الرأي	جامعة القدس	100	3.90	0.691
	جامعة بيت لحم	40	3.99	0.719
	جامعة فلسطين التقنية-خضوري	37	3.93	0.670
حرية التدريس	جامعة القدس	100	4.12	0.491
	جامعة بيت لحم	40	4.30	0.396
	جامعة فلسطين التقنية-	37	4.04	0.638

	خضوري			
حرية المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية	جامعة القدس	100	3.51	0.742
	جامعة بيت لحم	40	3.71	0.738
	جامعة فلسطين التقنية-خضوري	37	3.72	0.716
حرية البحث العلمي	جامعة القدس	100	3.53	0.587
	جامعة بيت لحم	40	3.60	0.604
	جامعة فلسطين التقنية-خضوري	37	3.98	0.670
الدرجة الكلية	جامعة القدس	100	3.77	0.504
	جامعة بيت لحم	40	3.90	0.553
	جامعة فلسطين التقنية-خضوري	37	3.92	0.573

يلاحظ من الجدول رقم (12) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجامعة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يظهر في الجدول رقم (13):

جدول 13: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجامعة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
حرية التعبير عن الرأي	بين المجموعات	0.208	2	0.104	0.216	0.806
	داخل المجموعات	83.556	174	0.480		
	المجموع	83.764	176			

حرية التدريس	بين المجموعات	1.467	2	0.733	2.862	0.060
	داخل المجموعات	44.595	174	0.256		
	المجموع	46.062	176			
حرية المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية	بين المجموعات	1.788	2	0.894	1.652	0.195
	داخل المجموعات	94.127	174	0.541		
	المجموع	95.915	176			
حرية البحث العلمي	بين المجموعات	5.596	2	2.798	7.544	0.001
	داخل المجموعات	64.542	174	0.371		
	المجموع	70.138	176			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.888	2	0.444	1.580	0.209
	داخل المجموعات	48.935	174	0.281		
	المجموع	49.823	176			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.580) ومستوى الدلالة (0.209) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمدى توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجامعة، وكذلك للمجالات ما عدا مجال حرية البحث العلمي. وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

ويعزو الباحثون ذلك إلى تشابه المناخ الجامعي والقوانين الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية كما أن أعضاء هيئة التدريس تجمعهم ظروف اقتصادية وسياسية متشابهة، إضافة إلى التاريخ العريق للجامعات واللقاءات المستمرة والتعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية والندوات قد قربت الأفكار ووحدت الأهداف، وخاصة أن قوانين ومفاهيم الحرية الأكاديمية ثابتة لا تتغير من جامعة إلى اخرى، بالإضافة إلى ان عضو هيئة التدريس على دراية تامة بحقوقه الأكاديمية ويدرك أهمية توافر

الحرية الأكاديمية ليتمكن من أداء مهامه على اكمل وجه لذلك هو حريص على المطالبة بها والدفاع عنها، ولا ننسى أن جميع الجامعات الفلسطينية تهدف لرفع اسم دولة فلسطين على المستوى العربي والعالمي، ولقد أثبت اساتذة الجامعات بعدة مواقف أنهم يدٌ واحدة للدفاع عن حريتهم الأكاديمية، فهي أساس تطور الجامعات وبالتالي تقدم الشعوب والبلاد وفرض وجودهم على الصعيد المحلي والعربي والعالمي.

التوصيات:

-تقديم الدعم المستمر لعضو هيئة التدريس وتعزيز الحرية الاكاديمية له في كافة المجالات.

-زيادة الميزانية المخصصة من قبل الجامعات لدعم البحث العلمي ماديا عن طريق قيام ادارة الجامعة باستقطاب جهات تدعم البحث العلمي ماديا وعمل عقود شراكة مع شركات الانتاج والتصنيع والتسويق.

-تفعيل سياسة الجامعات لاستقبال عضو هيئة التدريس في إجازات التفرغ مع مراعاة تناسبها بالوقت الذي يختاره عضو هيئة التدريس، ومتابعة الإنجازات المحققة من قبل عضو هيئة التدريس.

-إنشاء جهة مختصة داخل الجامعات لمتابعة توافر وممارسة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، وتكون على تواصل مع قسم الجودة الأكاديمية على مستوى الجامعات الفلسطينية، وكذلك قيام هذه الجهة بتعميق وتأصيل مفاهيم الحرية الأكاديمية للأكاديميين والطلبة وجميع العاملين في الجامعة.

-تشجيع رؤساء الأقسام بإشراك أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية المتعلقة بأقسامهم، واعتماد نظام الانتخاب الفعلي عند اختيار المرشحين للقيادات العليا وإعادة النظر في بعض النصوص القانونية من نظام الجامعات لزيادة توافر الحرية الأكاديمية على أرض الواقع.

-زيادة البعثات الخارجية مما يسمح بتبادل الخبرات مع الجامعات العالمية والاستفادة من تجاربهم في مجال الحرية الأكاديمية، ودعم الأنشطة والبحوث المثيرة للجدل وعدم قمعها فهي ما يميز مجال البحث العلمي من جامعة لأخرى، والتركيز على نوعية البحوث لا كمها.

قائمة المراجع:

1. الأسطل، هناء. (2013). الحرية الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات بمحافظات غزة وعلاقتها بنمط القيادة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

2. الجمعية العربية للحريات الأكاديمية. (2019). إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي ديسمبر 1988. تم الاسترداد في 2022/6/20 إعلان ليما / بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي- ديسمبر 1988(arsaf.org)

3. حمدان، دانا. (2008). العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

4. حنفي، حسن. (2004). الحريات الاكاديمية في الوطن العربي اسباب الغياب وشروط الحضور. بحوث ومناقشات المؤتمر الاول للحريات الاكاديمية في الجامعات العربية من 15-16 كانون الاول 2004، مركز عمان للنشر والتوزيع، مؤلف جماعي، عمان، الاردن، 226-244.

5. الخرابشة، عمر. (2016). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للحريات الأكاديمية من وجهة نظرهم. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 23(1)، 407-373.

6. داود، عماد. (2016). الحريات الاكاديمية، دراسة حالة الجامعات في النظم الديمقراطية والنظم الشمولية، عمّان: الدار العثمانية ودار العلوم للنشر.

7. الزيودي، ماجد. (2016). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة للتسلط الاكاديمي وعلاقته باتجاهات الطلبة نحو الجامعة. دراسات، 43(3)، 1827-1813.

8. شقير، محمد. (2003). الحريات الاكاديمية في الجامعات السعودية الجنبية. مجلة الفيصل، الرياض، السعودية، العدد (325)، 41-49.

9. الصالح، محمد. (2019). الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجيمن وجهة نظر قياداتها وأعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 8(1)، 77-100.

10. صديق، سيار. (2019). الحرية الاكاديمية لدى اعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دهوك وعلاقته ببعض المتغيرات من وجهة نظرهم. مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية، 16(1)، 350-313.

11. عمارة، محمد. (2007). عبد الرحمن الكواكبي: شهيد الحرية ومجدد الإسلام. القاهرة: دار الشروق للنشر.

12. قويدر، منال وشامية، سحر. (2018). مستوى الحرية الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 8(3)، 364-403.

13. منصور، غدير. (2018). الممارسات الإدارية الداعمة للحرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تعزيزها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

14. ميسروب، سفيان. (2020). اهمية الحرية الاكاديمية في المجتمع المعاصر، مجلة أريد. تم الاسترداد في 2022/6/31. https://portal.arid.my/ar-LY/Posts/Details/0c24247e-4c9f-47e1-b2b9-e0cbe39a5c19

15. Abu-Shaqra, R., Smadi, A. (2018). The Degree of Practicing Academic Freedom at the Jordanian Public and Private Universities in the Northern Region from the Point of View of the Faculty Members. *Journal of Curriculum and Teaching***,** faculty of Educational Sciences, Jadara University, Jordan, 7(1), 186-196.

16. Al-Momani, R. (2020). Academic freedom for special education faculty members in Jordanian universities from their perspective. *academic journals***,** Al-Balqa Applied University, Jordan**,** 15(12), 738-750.

17. Olimpieva, I., Ezhova, L., & Dubrovsky, D. (2020). Russian Understanding of Academic Freedom. *Center for Independent Social Research (USA)*. Retrieved on 15-1-2021.https://cisrus.org/academic-freedom-eng/

The Level of Academic Freedom for the Academic Staff in the Palestinian Universities from Their Perspectives.

Dr. Mohammad Shuibat
Associate Professor, Alquds University-Palestine
Iman Jilani
Educational Researcher-Palestine
Grace hazboun
PhD student, Alquds University-Palestine

Abstract: The study aimed to identify the level of academic freedom for the academic staff in the Palestinian universities from their point of view. The study population consisted of all educational staff and lecturers working in the following universities: (Al-Quds University, Palestine Technical University - Kadoorie, and Bethlehem University) for the Academic year (2020/2021). A simple random sample of (177) individuals was selected from it. The researchers used the descriptive approach and a questionnaire as a tool. The results showed that the degree of academic freedom for a faculty member in the Palestinian universities from their point of view was "high", and there were no significant statistical differences due to the variable of gender, position, and university. On the other hand, it showed differences regarding experience, and the number of the years for whoever has 10 years and less. In light of these findings, the study recommended enriching the understanding of academic freedom, increasing the role of the faculties in making decisions regarding their qualifications, allowing discussion and suggestions with the supervisors, and encouraging academic research financially.

Keywords: Academic freedom, faculty, Al Quds University, Bethlehem University, Palestine Technical University-Kadoorie.

مستوى التَّكيُّفِ الاجتماعيّ والنَّفسيّ وعَلاقته بالهَشاشة النَّفسية لدى عينة الأَسْرى المُحرَّرين في المحافظات الشّماليّة في الأعوام 2018-2021

أ.عبير ناجي أحمد هلسة – جامعة القدس المفتوحة – فلسطين

أ.د. معتصم " محمد عزيز" مصلح – جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التكيف الاجتماعي والنفسي وعلاقته بالهشاشة النفسية لدى الأسرى المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي في المحافظات الشمالية في الأعوام 2018-2021، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي من خلال تطبيقي مقياسي: التكيف الاجتماعي والنفسي، والهشاشة النفسية على عينة متيسرة، وبلغ حجمها (270) سيراً وأسيرة من الأسرى المحررين في المحافظات الشمالية في الأعوام 2018-2021. وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للتكيف الاجتماعي النفسي ككل بلغ متوسط (3.01) بنسبة مئوية (60%)، وجاء "المجال الاجتماعي " أولا بمستوى مرتفع، بينما جاء " المجال النفسي " أخيراً، بمستوى متوسط، أما المتوسط الحسابي للهشاشة النفسية ككل فقد بلغ (3.36)، بنسبة مئوية (67%)، وجاء " مجال القلق النفسي " بمستوى مرتفع، بينما جاء مجالي (الاكتئاب والاغتراب النفسي) أخيراً بمستوى منخفض

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التكيف الاجتماعي والنفسي متغيري العمر تعزى لصالح أكثر من 40 سنة، والحالة الاجتماعية لصالح المتزوج. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الهشاشة النفسية تعزى إلى متغيرات العمر لصالح 30 – 40 سنة، وإلى متغيرالحالة الاجتماعية لصالح متزوج، وإلى لمتغير سنوات الاعتقال لصالح 5 – 10 سنوات.
وأشارت النتائج إلى وجود عَلاقة ارتباطية سلبية بين التكيف النفسي والهشاشة النفسية لدى الأسرى المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي في المحافظات الشمالية في الأعوام 2018-2021، إذ بلغت فيمة معامل الارتباط بيرسون(.784) k، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الانتماء الوطني والسياسي للأسرى

المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي،والعمل على تعزيز الشعور بالأمان للأسرى المحررين من سجون الاحتلال الإسرائيلي.

الكلمات المفتاحية: التكيف الاجتماعي والنفسي، الهشاشة النفسية، الأسرى المحررون.

مقدمة:

يعَدّ الأَسْرُ في ظِلّ وُجودِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليّ مُنْعَطَفًا نَفْسيًّا واجْتِماعيًّا خَطِرًا على الصِّحَّةِ النَّفْسيّةِ، وذلكَ أنَّ الأَسيرَ الفِلَسْطينيَّ المُدافعَ عَنْ وَطَنِهِ وَحُرِّيَّتِه، يَسْعى إلى تَأْكيدِ ثَوابِتِهِ الوَطَنيّةِ، لكِنَّهُ يَصْطَدِمُ بِسَيْطَرَةِ الاحْتِلالِ على الأَرْضِ والشَّعْبِ، فَيَقْتُلُ طُموحاتِهِ الوَطَنيَّةَ، خاصَّةً أصْحابَ الأَحْكامِ العاليةِ، والأعوام الطَّويلةِ، إضافةً إلى ذلك، يُحْرَمُ الأَسيرُ مِنْ أُسْرَتِهِ وَمُجْتَمَعِهِ، وَيَقْضي الأَسْرُ على التَّواصُلِ بَيْنَ الأَسيرِ وَذَويهِ، إلّا عَنْ طَريقِ زِياراتِ السِّجنِ، والَّتي تَكونُ مُتَباعِدَةً، ويُحْرَمُ بِذلِكَ مِنَ العَيْشِ بَيْنَ أُسْرَتِهِ كَفَرْدٍ لهُ مَكانَتُهُ، وَدَوْرُهُ في الأُسْرَةِ.

وَمَع بَدْءِ تَجْرِبةِ الأَسْرِ الَّتي تُفْتَتَحُ بالاعْتِقالِ، يَبْدَأُ التَّعذيبُ سَواءٌ الجَسَديُّ أوِ النَّفْسيُّ بِحَقِّ الأسيرِ مُتَّخِذًا أشْكالًا عِدَّةً تَخْتلِفُ عادَةً باخْتِلافِ ظروفِ الاعْتِقالِ، وَمَكانَهِ، والسَّبَبِ الَّذي أدَّى إلى الاعْتِقالِ، حيثُ إنَّه ما مِنْ أسيرٍ، أوْ مُعْتَقَلٍ فِلَسْطينيٍّ إلّا وَجَرَّبَ التَّعذيبَ الجَسَديَّ والنَّفْسيَّ، في أثناءِ تَجْرِبتِه الاعْتِقاليَّةِ، والذي مِنْ أهَمِّ أشْكالِهِ (التَّعذيبُ) الضَّرْبُ، والشَّبْحُ، والهَزُّ، والعَزْلُ، والمَنْعُ (أبو قاعود، 2008). ويُعَدُّ التَّعذيبُ سَواءٌ أكانَ جَسَديًّا أمْ نفسيًّا مِنْ أكْثَرِ الظُّروفِ الضّاغطةِ التي تواجِهُ الأسيرَ؛ لأنَّها تَهْدُفُ إلى تَدْميرِ شَخْصيَّتِه قبلَ الحديثِ عَنِ الحُصولِ على مَعْلوماتٍ " وَتَعَلَّمَ المُعذَّبونَ بأنَّه يُمْكِنُ للتَّعذيبِ أنْ يُدَمِّرَ شَخصيَّةَ الضَّحيَّةِ، بحيثُ لا تَبْقى الحياةُ الخاصَّةُ للإنْسانِ، ولا حَياتُه الاجْتِماعيّةُ على ما كانَتْ علَيْهِ في السّابقِ، بلْ إنَّها كثيرًا ما تَتَحَطَّمُ تمامًا، والأَسْرى النّاجونَ مِنَ التَّعذيبِ بحاجةٍ لِبِناءِ مَعْنًى جديدٍ لِحَياتِهِم، ومِنْ ثَمَّ التَّكَيُّفُ الاجْتِماعيُّ والنَّفْسيُّ مَعَ الخِبْراتِ الصّادمةِ الَّتي تَعَرَّضوا لها، وما يَنْتَجُ عَنْ هذِه الخِبْراتِ مِنْ علاماتٍ وأَعْراضٍ مَرَضيَّةٍ (الطّلّاع، 2010).

وهذا ما أكَّدَهُ عليان (2013)، حيثُ يَتَعَرَّضُ الأسيرُ الفِلَسْطينيُّ إلى أوضاعٍ نفسيَّةٍ واجتماعيَّةٍ عصيبةٍ، خاصَّة إذا كانَتْ ظروفُ الاعْتِقالِ ظالمةً وقاسِيةً، وَيَتُمُّ التَّعامُلُ مَعَ الأسيرِ بِتَجاهلٍ وَنَبْذٍ، فَمِثْلُ هذِه الظُّروفِ الاعْتِقاليّةِ يَنْشأُ عَنْها أوضاعٌ نفسيّةٌ، واجتماعيّةٌ سلبيَّةٌ، وقاهرةٌ للأَسْرى، ويَنْتُجُ عنْها تَصَدُّعٌ في شخصيَّةِ الأسيرِ، وَتَحَطُّمٌ

لآمالِهِ وَضَعْفُ ثِقَتِهِ بنفْسِهِ، وَكَسْرُ مَعْنَوِيّاتِهِ، وإصابَتُه بأمراضٍ اجْتِماعيَّةٍ ونفسيّةٍ، نتيجةً لِتَحلُّلِ قِيمَتِهِمُ الاجتِماعيّةِ، وَتَناقُضِ طُموحاتِهِمْ مَعَ الواقِعِ المَعيشِ، ثُمَّ حُدوثِ القَطيعةِ القَسْريّةِ بَيْنَهُم وبينَ المُجتمعِ؛ نَتيجةً لُعُزْلَتِهِم وانفصالِهِم، وَضِياعِهِم، وَتَبَدُّدِ طُموحاتِهِم، وأهدافِهِم، وهذِه الأَوْضاعُ النَّفسيّةُ والاجْتِماعيّةُ السَّيِّئةُ الَّتي يَعيشُها الأَسْرى تَتْرُكُ آثارَها وَبَصْماتُها الواضِحةُ في الأَسْرى إلى دَرَجَةٍ يَصْعُبُ عَلَيْهِم التَّحَرُّرُ مِنْها والانْعِتاقُ مِنْ سَلْبيّاتِها، إلّا بَعْدَ فترةٍ طويلةٍ مِنْ إطْلاقِ سَراحِهِم، وَإعادةِ تَنْشَئَتِهِمْ، وَتَأْهيلِهِم إلى الحَياةِ الاجْتِماعيّةِ لِمُجْتَمَعِهِم الأصلِيّ.

لَقَدْ حَظِيَ مَوْضوعُ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ باهْتِمامٍ مِنْ عُلَماءِ النَّفْسِ الَّذين يَرَوْنَ أنَّ التَّكَيُّفَ الاجْتِماعيَّ مُرْتَبِطٌ ارْتِباطًا وَثيقًا بِسُلوكِ الإنْسانِ، فالإنْسانُ بِطَبيعَتِهِ يَسْعى دائِمًا إلى تَهْيِئَةِ نَفْسِهِ وَقُدْراتِه كَيْ تَتَلاءَمَ والبِيئةَ الَّتي يَعيشُ فيها؛ لِتَحْقيقِ دَوافِعِهِ وَرَغَباتِه، فَهُوَ يُعَرَّفُ بأنّه تلكَ العَمَليّةُ الدّيناميّةُ المُسْتمرَّةُ الَّتي تَتَضَمَّنُ مُحَصِّلَةَ التَّفاعُلِ بَيْنَ الفَرْدِ وَبيئتِهِ ضِمْنَ عُلاقاتٍ وَتَأْثيراتٍ اجْتماعيّةٍ مُتبادَلَةٍ، تُؤَدّي إلى إشْباعِ الفَرْدِ لِحاجاتِهِ الأَساسيّةِ المُخْتَلِفَةِ مَعَ المُحافَظَةِ على التَّلاؤُمِ التّامِّ بَيْنَ هذِه الحاجاتِ وَمُتَطَلّباتِ البيئةِ وَظُروفِها المُخْتلِفةِ (علاونة وصامدي، 2018).

وَيَتَرَتَّبُ على هذِه الأَوْضاعِ تَأْثيراتٌ سَلْبيّةٌ على صَعيدِ الصِّحّةِ النَّفسيَّةِ للأَسيرِ، وعلى عُلاقاتِهِ الاجْتِماعيّةِ، وعلى فِكْرَتِهِ عَنْ ذاتِهِ، وَمَقْدرَتِهِ على التَّكَيُّفِ والتَّوافُقِ مَعَ بيئَتِه خارِجَ الأَسْرِ، فالهَدَفُ مِنَ الاعْتِقالِ وظُروفِهِ القاسيةِ هو تَحْطيمُ شَخْصيَّةِ الأسيرِ عِنْ طَريقِ اللُّجوءِ إلى الأساليبِ العَنيفةِ، سَواءٌ لانْتِزاعِ اعترافٍ لزَرْعِ الشَّكِّ بيْنَهُ وبَيْنَ المُجْتَمعِ، أوْ لِتَحْطيمِ شَخْصيَّتِه القويَّةِ وإرْغامِهِ على التَّخَلّي عَنْ أهْدافِهِ، ما يُؤَدّي إلى مُضاعفَةِ الصِّراعِ النَّفْسيّ الدّاخليّ الَّذي يَعيشُه الأَسيرُ، وَقَدْ يَنْتُجُ عَنْ ذلِكَ ضَعْفُ الثِّقةِ بالنَّفْسِ وَتَقْديرِ الذّاتِ لَدَيْه، فَكَثيرًا ما يُعاني الأَسيرُ الَّذي تَعَرَّضَ لانْتِهاكاتٍ وَتَعْذيبٍ، وَظُروفِ أَسْرٍ قاسيةٍ مِنْ ضَعْفِ التَّركيزِ وَكَوابيسَ وَدَرَجةِ قَلَقٍ، واكْتِئابٍ عاليةٍ، وهذِه التَّأثيراتُ تَشْملُ الشَّخْصيَّةَ والصِّحَّةَ النَّفْسيَّةَ للأسيرِ(زقوت وآخرون، 2010).

ومَعَ اسْتِمْرارِ الاعْتِقالِ يَكونُ الأَسيرُ يومًا بَعْدَ يوم، وعامًا بَعْدَ عامٍ، يتَخَيَّلُ أنَّهُ لا يوجَدُ لَدَيْهِ مِساحةٌ للاتِّصالِ، ولا خيارَ بشَأْنِ مَنْ يَكونُ مَعَه، أوْ ماذا يَأْكُلُ، أوْ أينَ تَذْهَبُ، وَوُجود تَهْديدٍ وَشُكوكٍ في كُلِّ مَكانٍ في الأَسْرِ، وهو فَعْليًّا مِنْ فَصْلٍ عَنِ العائِلَةِ والأَصْدِقاءِ، والمُجتَمَعِ كَكُلٍّ، وإذا أرادَ التَّأَقْلُمَ فلنْ يكونَ لَدَيْه في هذا النَّوْعِ مِنَ

البيئةِ خيارٌ سِوى التَّكَيُّفِ مَعَ الأَسْرِ، وهذا يَنْطَبِقُ بشَكْلٍ خاصٍ على أولئِكَ الَّذينَ يواجِهونَ عُقوباتٍ طَويلةَ الأَجَلِ، وهذِه الأُمورُ تَتَعَلَّقُ مباشَرَةً بِسِماتِ الشَّخصيَّةِ، فَيُصْبِحُ أكثَرَ انْفِصالًا عاطفيًّا، وأكثَرَ عُزْلةً عَنِ النَّفْسِ، وأكثَرَ انْسِحابًا اجْتِماعيًّا، ورُبَّما أقلُّ مُناسبةً تمامًا لِلْحياةِ بعدَ إِطْلاقِ سَراحِهِمْ، فَيَفْقِدُ الأَسيرُ المُحرَّرُ قُدْرَتَه على التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ (Fazel &Danesh, 2002).

الهشاشة النَّفْسِيَّة هِيَ عِبَارَةٌ عَنْ حَالِهِ شعورية تعتريك عِنْد وقوعك فِي مُشْكِلِهِ مَا، تَجْعَلُك تُؤْمِن أَن مشكلتك أَكْبَرُ مِنْ قُدْرَتَكَ عَلَى التَّحَمُّلِ، فتشعر بِالْعَجْز والانهيار عِنْدَ وُقُوعِ الْمُشْكِلَة، وَتَظَل تَصِفَهَا بِأَلْفَاظ سَلْبِيَّة مَبَالِغ فِيهَا لَا تُسَاوِي حَجْمَهَا فِي الْحَقِيقَةِ، فَيَزِيد أَلَمِك وتتعاظم معاناتك، ثُمَّ مَاذَا ؟ ثُمّ تُغْرَق فِي الشُّعُورِ بالتحطم الرُّوحِيّ والإنهاك النَّفْسِيّ الْكَامِل، وتحس بِالضَّيَاع وَفُقْدَان الْقُدْرَةِ عَلَى الْمُقَاوَمَة تمامًا، وتستسلم لألمك، وَتَنْهَار حَيَاتِك كُلُّهَا بِسَبَبِ هَذِهِ الْمُشْكلة. فالهشاشة النَّفْسِيَّة مُشْكِلَةٌ يُوَاجِهَا الْكَثِيرُون، تجعلهم غارقين فِي الْأَفْكَار وَالْمَشَاعِر السَّلْبِيَّة والأزمات النَّفْسِيَّة، وتدفعهم للتعلّق بِالْآخَرِين لتعويض الضَّعْفِ مِنْ خلالهم، وَالَمَيْلِ إِلَى السُّهُولَةِ فِي كُلِّ أُمُورِهِم، وتجعلهم عِرْضَه للإحباط مِن ابْسُط التحديات (البوابة، 2020).

وَالْهَشَّاشَة النَّفْسِيَّة مِن الْمُصْطَلَحَات الحَدِيثَة فِي عِلْمِ النَّفْسِ وتُعرّف بِأَنَّهَا شَكْلٍ مِنْ إِشْكَالِ الِاضْطِرَاب النَّفْسِيّ، وَهِيَ عِبَارَةٌ عَنْ حَالِهِ مِنْ الرقّة الْمُبَالَغ فِيهَا وَسُرْعَة الِانْكِسَارِ فِي مُوَاجَهَةِ التحديات الْمُخْتَلِفَة، فالشخص الَّذِي يُعَانِي مِن الهشاشة النَّفْسِيَّة يَرَى مُعْظَم التحديات تهديدًا وَلَيْسَت جزءًا مِنْ حَيَاتِهِ، وَيَعْتَبِرَهَا استثناءات تَحْتَاج لإجراءات اسْتِثْنَائِيَّةٌ وَتَقْتَضِي التَّوَتُّر وَالْخَوْف، وَلَا يَعِي الْأَشْخَاصِ مِنْ هَذَا النَّوْعِ أَنْ الْحَيَاةَ اخْتِبَار، لَا سَعَادَةَ كَامِلَة فِيهَا وَلَا رَاحَةَ؛ وبالتالي فَإِنَّ هَذِهِ الْحَالَةِ الشعورية تَجْعَلُه يُؤْمِن بِأَن مَشَاكِلِه أَكْبَرُ مِنْ قُدْرَتِهِ عَلَى التحمّل؛ وبالتالي يُشْعِر بالانهيار وَيَظَلّ حَبِيسٌ الْأَفْكَار السَّلْبِيَّة، الَّتِي يُعْطِيهَا أَكْبَرُ مِنْ حَجْمِهَا الْحَقِيقِيّ مِمَّا يَزِيدُ مِنْ الإنهاك وَالضَّغْط النَّفْسِيّ عَلَيْه (اسماعيل، 2020).

مُشْكلةُ الدِّراسةِ

يَحْتَلُّ الأَسيرُ الفِلَسْطينيُّ المُحَرَّرُ، مِنْ سجونِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليِّ، مَكانةً مَرْموقةً بَيْنَ أَفْرادِ المُجْتَمَعِ الفِلَسْطينيِّ بِشَكْلٍ عامٍّ، وفي بَيْتِ المَقْدِسِ (مدينةِ اللهِ) مَكانةً خاصّةً لِقُدْسِيَّتِها المُباركَةِ بَيْنَ شُعوبِ الأُمَّتَيْنِ العربِيّةِ والإسْلاميّةِ، حَيْثُ مَرَّ الأَسْيرُ

الفِلَسْطينيُّ بِمُعاناةٍ كَبيرةٍ في سُجونِ الاحْتلالِ الصَّهيونيّ الغاضِبِ لِفِلَسْطينَ، والَّتي كانَ لَها أَثَرٌ كبيرٌ في نَفْسِيَّتِهِ وتكيفه في أسرته ومجتمعه الفلسطيني.

إنَّ الأَسيرَ الفِلَسْطينيَّ يَتَعَرَّضُ وَبِشَكْلٍ مُسْتَمِرٍّ إلى ضُغوطاتٍ نَفْسيَّةٍ فَريدةٍ مِنْ نَوْعِها، فُرِضَتْ عَلَيْهِ مِنَ الواقِعِ السِّياسيّ، والاجْتِماعيّ، والاقْتِصاديّ الَّذي يَعيشُه، حَيْثُ كانَ وما زالَ يُعاني الأَسيرُ المُحَرَّرُ مِنْ سُوءِ التَكَيُّفِ النَفْسيّ والاجْتِماعيّ، وبالإضافة هَشاشةٍ نَفْسيّةٍ أَثَّرَتْ في سُلوكِهِ الاجْتِماعيّ ما أثر على علاقاته الاجتماعية مع أسرته ومجتمعه الفلسطيني؛ وجَعَلَهُ قَلِقًا وَمُتَوَتِّرًا على حَياتِهِ المعيشية، لأنَّه ما زالَ يُعاني التَّشْريدَ والإبْعادَ عَنْ مَكانِ سُكْناهُ وأسرته، والاسْتيلاءَ على أَمْلاكِهِ وَبَيْتِه وحرمانه من السفر إلى خارج فلسطين ومنعه من العمل داخل فلسطين المحتلة مِنْ قبل سُلُطاتِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليّ.

فَقَدْ تَرَكَت بَصَماتُ السِّجْن الصَّهْيُونِي السَّيِّئَة التَّأْثِير السلبي، عَلَى نَفْسِيَّةُ الْأَسِير الْفِلَسْطِينِيّ الْمُحَرَّرِ فِي العَدِيدِ مِنَ الْمَجَالات والميادين االاقتصادية، وأَبْقَى تَأْثِير الظِّلَال الْكَئِيب مِنْ التعذيبِ النَّفْسِيّ والجسدي الصَّهْيُونِي طِيلَة فَتْرَة حَيَاتِهَ، مِمَّا سَاهَمَ فِي يَأْسٌ وَقُنُوطٌ الْبَعْضَ مِنْهَا، وَانْعَكَس ذَلِكَ عَلَى مَسِيرَةِ حَيَاتِهَ الطَّبِيعِيَّة فِي الْمَجَالِ الْمَالِيّ والتشغيل أَو الْمُعَانَاة المتذبذبة مِنَ الْبِطَالَةِ بَيْن الْحِين وَالْآخَر .

وَنَظَرًا لِأَهَمِّيَّةِ هذا المَوْضوعِ فَقَدْ تَمَّ البَحْثُ في العُلاقةِ بَيْنَ التَّكَيُّفِ النَّفْسيّ الاجْتِماعيّ والهَشاشةِ النَّفسيَّةِ لَدَى الأَسْرى الفِلَسْطينيّينَ المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018- 2021.

وَتَتَمَثَّلُ مُشكلَةُ الدِّراسةِ في السُّؤالِ الرَّئيسِ الآتي: **هلْ توجَدُ علاقة بَيْنَ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفسيّ والهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأعوامِ 2018-2021؟**

وَبِناءً عَلَيْهِ، أُجابُت الدِّراسةُ عَنِ الأسْئِلَةِ الفَرْعيّةِ الآتِيةِ:

أسْئِلَةُ الدِّراسةِ

السُّؤالُ الأوَّلُ: ما مُسْتَوى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأعوامِ 2018-2021؟

السُّؤالُ الثّاني: ما مُسْتَوى الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأعوامِ 2018-2021؟

السُّؤالُ الثالث: هلْ توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشَّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى متغير: (الجنسِ، العُمُرِ، أعوام الاعْتِقالِ)؟

السُّؤالُ الرابع: هلْ توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيّراتِ (الجنسِ، العُمُرِ، ، أعوام الاعْتِقالِ)؟

السُّؤالُ الخامس: هلْ توجَدُعلاقة ارْتِباطيّةٌ بَيْنَ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ والهَشاشَةِ النَّفسيَّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021؟

فَرَضيّاتُ الدِّراسةِ

للإجابةِ عَنْ أسْئِلَةِ الدراسة، فَقَدْ صِيغَتِ الفَرَضِيّاتُ الآتيةُ:

الفَرَضيّةُ الأولى: الفَرَضيَّةُ الأولى: لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِ والنَّفسيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجنسِ.

الفَرَضيّةُ الثانية:لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوَى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ، في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ العُمُرِ.

الفَرَضيَّةُ الثالثة: لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفسيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ، في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ أعوام الاعْتِقالِ.

الفَرَضيّةُ الرابعة:لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجنسِ.

الفَرَضيّةُ الخامسة: لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى الدَّلالةِ (α≤.05) بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ الهَشاشةِ النَّفسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ العُمُرِ.

الفَرَضيّةُ السادسة: لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى الدَّلالةِ (α≤.05) بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ أعوام الاعْتِقالِ.

الفَرَضيّةُ السابعة: لا توجَدُ علاقة ارْتِباطيّةٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٌ عِنْدَ مُسْتَوى الدَّلالةِ (α ≤ 05.)) بَيْنَ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021؟

أَهْدافُ الدِّراسةِ

سعت الدِّراسةُ إلى تَحْقيقِ الأَهْدافِ الآتيةِ:

1. التَّعرُّفِ إلى مُسْتَوى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ، في الأعوامِ 2018-2021.
2. التَّعَرُّفِ إلى مُسْتَوى الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشَّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021.
3. الكَشْفِ عَنِ الفُروقِ بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ مُسْتَوَى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ، في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى متغير: (الجنسِ، ، العُمُرِ، ، أعوام الاعْتِقالِ).
4. الكَشْفِ عَنِ الفُروقِ بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ مُسْتَوى الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشَّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى متغير: (الجنسِ، ، العُمُرِ، ، أعوام الاعْتِقالِ).
5. التَّحَقُّقِ مِنْ وُجودِ عُلاقةٍ ارْتباطيّةٍ بَيْنَ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفسيّ والهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021.

أَهَمِّيَّةُ الدِّراسةِ

تَنْبُعُ أَهَمِّيَّةُ هذِه الدِّراسةِ مِنَ النّاحِيَتَيْنِ النَّظَريّةِ والتَّطْبيقيّةِ على النَّحْوِ الآتي:

الأَهَمِّيَّةِ النَّظَريّةِ

تَتَمَثَّلُ الأَهَمِّيَةُ النَّظريّةُ للدِّراسةِ البحث في قَضِيّةِ الأَسْرى الفِلَسْطينيّينَ المُحَرَّرينَ مِنْ سُجونِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليّ.
تَبْحَثُ في قَضِيّةِ الأَسْرى الفِلَسْطينيّينَ المُحَرَّرينَ مِنْ سُجونِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليّ وذلِكَ لِقِلَّةِ الدِّراساتِ المُتَعَلِّقةِ بِقَضيّةِ الأَسْرى المُحَرَّرينَ.
نُدْرَةِ الدِّراساتِ الَّتي بَحَثَتْ في التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ، والهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لِلْأَسْرى المُحَرَّرينَ مِنْ سُجونِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليّ، والَّذين قَضَوْا مُعْظَمَ حَياتِهِمْ داخِلَ سُجونِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليّ.
وإلْقاءِ الضَّوْءِ على العُلاقةِ بَيْنَ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ، والنَّفْسيّ، والهَشاشةِ النَّفْسيّةِ.

الأَهَمِّيّةِ التَّطْبيقيّةِ

تَتَمَثَّلُ الأَهَمِّيَّةُ التَّطْبيقيّةُ في أنَّها قَدْ تُساعِدُ نَتائِجُها القائِمينَ على المُؤَسَّساتِ (هَيْئةِ الأَسْرى، والمُعْتَقلينَ، المُؤَسَّساتِ المَعْنِيّةِ بالأَسْرى والمُحَرَّرينَ) إلى تَوْفيرِ التَّكَيُّفِ النَّفْسيّ الاجْتِماعيّ، وَدَمْجِهِمْ في المُجْتَمَعِ الفِلَسْطينيّ.

حُدودُ الدِّراسةِ وَمُحَدَّداتُها

تَقومُ الدِّراسةُ على حُدودٍ، هي:
الحُدودُ الزَّمانيّةُ: طُبِّقَتْ هذِه الدِّراسةُ في العامِ الجامعيّ (2020/2021).
الحُدودُ المَكانيّةُ: طُبِّقَتْ هذِه الدِّراسةُ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ.
الحُدودُ البَشَريّةُ: اقْتَصَرَتِ الدِّراسةُ على عَيِّنةٍ مُتَيَسِّرَةٍ مِنَ الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018 – 2021.
الحُدودُ المَفاهيميّةُ: اقْتَصَرَتْ على المَفاهيمِ والاصْطِلاحاتِ الوارِدَةِ في الدِّراسةِ (التَّكَيُّفِ النَّفْسيّ، والاجْتِماعيّ، الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ).
الحُدودُ الإجْرائيّةُ: مِقْياسُ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ، وَمِقياسُ الهَشاشةِ النَّفْسيَّةِ، وهِيَ بالتّالي سَتَقْتَصِرُ على الأَدَواتِ المُسْتَخْدَمَةِ لِجَمْعِ البَياناتِ، وَدَرَجةِ صِدْقِها وَثَباتِها على عَيِّنَةِ الدِّراسةِ وَخَصائِصِها، والمُعالَجاتِ الإحْصائيّةِ المُناسَبةِ.

التَّعْريفاتُ الاصْطِلاحيّةُ والإجْرائيّةُ لِمُتَغَيِّراتِ الدِّراسةِ

تَعْريفُ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ بأنّه: "حالَةٌ إيجابيّةٌ توجَدُ لَدى الفَرْدِ، تُشيرُ إلى تَمَتُّعِهِ بِعَدَدٍ مِنَ المَظاهِرِ الَّتي تَتَلَخَّصُ بالحَياةِ الهانِئةِ الَّتي مِنْ مَظاهِرِها الرِّضا عَنِ

الذّاتِ، والشُّعورُ بالسَّعادةِ والتَّفاؤُلِ، والمَيْلُ إلى المَرَحِ والاسْتِمْتاعِ بالحَياةِ" (ريحانيّ وآخرون، 2009: 218).

وَيُعَرَّفُ التَّكَيُّفُ الاجْتِماعيُّ والنَّفْسيُّ إجْرائيًّا: الدَّرَجةُ الَّتي يَحْصُلُ عَلَيْها المَفْحوصُ على مِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ، المُسْتَخْدَمَةِ في هذِه الدِّراسةِ.

تَعْريفُ الهَشاشةِ النَّفْسيَّةِ بأنَّها: أيْ شَكْلٌ مِنْ أَشْكالِ الاضْطِراباتِ النَّفْسيَّةِ الَّذي يَكونُ فيهِ الفَرْدُ الشَّخْصُ غَيْرَ قادِرٍ على التَّكَيُّفِ والتَّعايُشِ مَعَ مُحيطِهِ، إذْ يَدُلُّ هذا الاصْطِلاحُ على حالَةٍ غَيْرِ مُتَّزِنَةٍ يُعاني مِنْها الفَرْدُ؛ ما يَجْعَلُهُ ضَعيفًا نَفْسيًّا، مُعْتَقِدًا أنَّ ما يواجِهُه مِنْ صِعابٍ وَتَحَدِّياتٍ أَكْبَرُ مِنْ قُدْراتِهِ، فَيَعيشُ حالَةً مِنَ التَّوَتُّرِ والضَّغْطِ والقَلَقِ (Gramzow, 2015).

وَتُعَرَّفُ الهَشاشةُ النَّفسيّةُ إجْرائيًّا: الدَّرَجةُ الَّتي يَحْصُلُ عَلَيْها المَفْحوصُ على مِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ المُسْتَخْدَمَةِ في هذِه الدِّراسةِ.

تَعْريفُ الأَسيرِ المُحَرَّرِ: "هو كُلُّ إنسانٍ أوْ مُواطِنٍ فِلَسْطينيٍّ اعْتُقِلَ لَدى سُلُطاتِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليِّ عَلى خَلْفيّاتٍ سِياسيّةٍ أوْ وَطَنيّةٍ، أو أمْنِيَّةٍ " عَسْكريّةٍ" وَأُفْرِجَ عَنْهُ بَعْدَ سَنةٍ مِنْ أَسْرِهِ إلّا إذا كانَ طِفْلًا، أوْ مَريضًا بَعْدَ سِتَّةِ أشْهُرٍ مِنَ الأَسْرِ" (قطيط، 2008: 11).

الدِّراساتِ المُتَعَلِّقةِ بالتَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ، مِنْها:

هَدَفَتْ دِراسةُ **عُمَيْرَةَ (2021)**، إلى التَّعَرُّفِ إلى العُلاقةِ بَيْنَ المُساندَةِ الاجْتِماعيّةِ والتَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ لَدى الأَسْرى المَقْدِسيّينَ المُحَرَّرينَ مِنْ سُجونِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليِّ، في الأَعْوامِ 2018/2020، وَمَعْرِفةِ دَلالةِ الفُروقِ بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ اسْتِجاباتِ أَفْرادِ الدِّراسةِ فيما يَتَعَلَّقُ بِمُسْتَوى المُساندَةِ الاجْتِماعيّةِ، والتَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ؛ تَبْعًا لِمُتَغَيِّراتِ: الجِنسِ، والعُمُرِ، والحالةِ الاجْتِماعيّةِ، وَأعوام الاعْتِقالِ، واعْتَمَدَتِ الدِّراسةُ على المَنْهَجِ الوَصْفيِّ الارْتِباطيِّ، وَتَكَوَّنَ مُجْتَمَعُ الدِّراسةِ مِنْ (220) أسيرًا وأسيرةً مَقْدسيّينَ مُحَرَّرينَ مِنْ سُجونِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليِّ، في العام 2018/2020، اخْتيرَ مِنْهُم عَيِّنةٌ عَشْوائيّةٌ بَسيطةٌ، بَلَغَتْ (110) أسيرٍ وأَسيرةٍ، واستخدم في هذِه الدِّراسةِ كُلًّا مِنْ مِقْياسِ المُساندَةِ الاجْتِماعيّةِ، والتَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ كَأَداةٍ لِلدِّراسةِ. أَظْهَرَتِ النّتائجُ أنَّ مُسْتَوى مِقْياسِ المُساندَةِ الاجْتِماعيّةِ جاءَ بِدَرَجةٍ مُرْتَفِعةٍ جِدًّا، وأَنَّ مُسْتَوى مِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ جاءِ بِدَرَجةٍ مُرْتَفِعةٍ، كَما بَيَّنَتِ

النّتائجُ وُجودَ عُلاقةٍ ارْتِباطيّةٍ ذاتِ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى الدَّلالةِ (01. ≥α) بَيْنَ المُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ والتَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ لَدى الأَسْرى المَقْدسيّينَ المُحَرَّرينَ مِنْ سُجونِ الاحْتِلالِ الإِسْرائيليّ في الأَعْوامِ 2018 – 2020، كَما بَيَّنَتِ النَّتائجُ أنّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ في مِقْياسِ المُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ؛ تَبْعًا لمتغير: الجِنسِ، والعُمُرِ، والحالةِ الاجْتِماعيّةِ، وَمُدَّةِ الاعْتِقالِ، كَما أَظْهَرَتِ النّتائجُ أنَّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ في مِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ تَبعًا لِمُتَغَيّراتِ: الجِنسِ، والعُمُرِ، والحالةِ الاجْتِماعيَّةِ، وَمُدَّةِ الاعْتِقالِ.

وهدفت **دراسة حسن (2020)** التعرف إلى مستوى الصلابة النفسية وعلاقتها بالتكيف الاجتماعي لدى أهالي الأسرى المحكومين مؤبدًا في سجون الاحتلال الإسرائيلي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة الدراسة (228) أسرة من أهالي الأسرى المحكومين مؤبدًا في سجون الاحتلال الاسرائيلي، وطبق عليهم مقاييس الصلابة النفسية، ومقياس التكيف الاجتماعي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في مستوى الصلابة النفسية لدى أهالي الأسرى المحكومين تعزى لمتغيرات صلة القرابة والعمر ومدة الأسر والدرجة الكلية التي جاءت بدرجة مرتفعة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في مستوى التكيف الاجتماعي والذي سجل درجة مرتفعة تعزى لمتغير صلة القرابة والعمر ومدة الأسر، وأشارت ايضًا بوجود عَلاقة ارتباطية بين مستوى الصلابة النفسية ومستوى التكيف الاجتماعي لدى أهالي الأسرى المحكومين مؤبدًا في سجون الاحتلال الاسرائيلي.

كَما أنَّ **دِراسةَ كراسيلنيكوف وسميرنوفا (Krasilnikov& Smirnova, 2017)** هَدَفَتْ إلى البَحْثِ في العَوامِلِ المُتَعَلِّقةِ بالتَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ لِطَلَبةِ السَّنةِ الأُولى، تَكَوَّنَتِ العَيِّنةُ مِنْ (68) طالبًا في إِحْدى الجامِعاتِ الرُّوسيّةِ. تَمَّ اخْتِبارُ تَأْثيراتِ الخَصائصِ الفَرْديّةِ لِلطَّلَبةِ وَمُؤَشِّراتِ الشَّبَكةِ الاجْتِماعيّةِ الأَساسيّةِ مِنْ مَوْقِعِ الشَّبَكاتِ الاجْتِماعيّةِ Vk.com على دَرَجاتِهِم باسْتِخْدامِ الانْحِدارِ اللُّوجستيّ التَّرْتيبيّ. وَمُسْتَوى الانْدِماجِ العالي، في بِدايةِ الفَصْلِ الدِّراسيّ، لَمْ يُفِدِ الطَّلَبةَ مِنْ حَيْثُ الأَداءُ؛ ومَعَ ذلِكَ، ففي مُنْتَصفِ الفَصْلِ الدِّراسيّ، كانَ مُرْتِبطًا بِشَكْلٍ إيجابيٍّ بِدَرَجاتِ الطَّلَبةِ. الخَصائِصُ الفَرْديّةُ مثلُ المَدينةِ الأَصْليّةِ، والقُدْراتِ الأَكّاديميّةِ، كانَتْ أيضًا، مُنَبِّهاتٍ مُهِمَّةً لِلنَّتائجِ الأَكّاديميّةِ.

وهدفت دِراسةُ **قباجةَ (2006)**، هَدَفَتْ إلى التَّعَرُّفِ إلى مَدى التَّكَيُّفِ النَّفْسيّ والاجْتِماعيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في مُؤَسَّساتِ السُّلْطةِ الوَطنيّةِ الفِلَسْطينيّةِ، وَلِتَحْقيقِ أَهْدافِ الدِّراسةِ تَمَّ اسْتِخْدامُ المَنْهَجِ الوَصْفيّ، وَقَدْ تَمَّ اخْتِيارُ مُجْتَمعِ الدِّراسةِ مِنَ الأَسْرى المُحَرَّرينَ في مُحافظةِ الخليلِ البالِغِ عَدَدُهُمْ حَوالَيْ (1200) أسيرٍ مُحَرَّرٍ، إذْ شَمَلَتِ العَيِّنةُ حَوالَيْ (240) أسيرًا مُحَرَّرًا مِمَّنْ تَنْطَبِقُ عَلَيْهِم شُروطُ الدِّراسةِ، مُوَزَّعينَ على المُحافظةِ، وَتَمَّ اخْتِيارُ العَيِّنةِ بِطَريقةٍ قَصْديّةٍ، وَقَدِ اسْتُخْدِمَ الاسْتِبيانُ لِجَمْعِ المَعْلوماتِ، وَقَدْ أَشارَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ إلى عَدَمِ وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ في دَرَجةِ التَّكَيُّفِ النَّفْسيّ والاجْتِماعيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في مُؤَسَّساتِ السُّلطةِ الوَطَنيّةِ الفِلَسْطينيّةِ، وَذلكَ حَسَبَ المُتَغَيِّراتِ (العُمُرِ، مُدَّةِ الاعْتِقالِ، وَعَدَدِ مَرّاتِ الاعْتِقالِ، والحالةِ الاجْتِماعيّةِ قَبْلَ الاعْتِقالِ وَبَعْدَهُ)، وَأَشارَتْ إلى وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ في دَرَجةِ التَّكَيُّفِ النَّفْسيّ والاجْتِماعيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في مُؤَسَّساتِ السُّلْطةِ الوَطَنيّةِ الفِلَسْطينيّةِ، وذلِكَ حَسَبَ مُتَغَيِّراتِ المُسْتَوى التَّعليميّ، وكانَ لِصالِحِ ذوي التَّعْليمِ الجامِعيّ فَأَكْثَرَ، وَعَدَدِ الأَطْفالِ، حَيْثُ كانَ لِصالِحِ ذوي عَدَدِ الأَطْفالِ مِنْ (1-3)، أمّا الدَّخْلُ الشَّهْريُّ بَعْدَ الاعْتِقالِ لِصالِحِ ذوي الدَّخْلِ العالي.

الدِّراساتُ المُتَعَلِّقةُ بالهَشاشةِ النَّفْسيّةِ، وَمِنْها:

دِراسةُ **عُوَيْسٍ (2020)**، هَدَفَتْ إلى التَّعَرُّفِ إلى مُسْتَوى الوَحْدةِ النَّفْسيّةِ والمُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ لَدى الأَسيراتِ المُحَرَّراتِ مِنْ سُجونِ الاحْتِلالِ في مُحافَظاتِ الضِّفَّةِ الغَربيّةِ، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ الوَصْفيَّ التَّحْليليَّ، وَتَأَلَّفَ مُجْتَمَعُها مِنْ جَميعِ الأَسيراتِ المُفْرَجِ عَنْهُنَّ مِنْ سُجونِ الاحْتِلالِ في مُحافَظاتِ الضِّفَّةِ الغَربيّةِ، حَيْثُ تَمَّ أَخْذُ عَيِّنةٍ عَشْوائيّةٍ قُوامُها (40) أَسيرةً. وَقَدِ اسْتَخْدَمَتِ الدِّراسةُ مِقْياسًا لِلْوَحْدَةِ النَّفْسيّةِ والمُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ. أَظْهَرَتِ النَّتائجُ عَدَمَ وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ في دَرَجاتِ مِقْياسِ الوَحْدةِ النَّفْسيّةِ لِلْأَسيراتِ المُحَرَّراتِ، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّراتِ العُمُرِ، والمُسْتَوى التَّعْليميّ، والحالةِ الاجْتِماعيّةِ، وَمُدَّةِ الاعْتِقالِ، كذلِكَ عَدَمِ وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ في دَرَجاتِ مِقْياسِ المُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ بَيْنَ الأَسيراتِ المُحَرَّراتِ، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ العُمُرِ، والمُسْتَوى التَّعْليميّ، والحالةِ الاجْتِماعيّةِ، وَوُجودِ فُروقٍ في مِقْياسِ المُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ مُدَّةِ الاعْتِقالِ.

وَدِراسةُ **أبو بكرٍ (2018)**، إلى التَّعَرُّفِ إلى العُلاقةِ بَيْنَ المُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ، والضُّغوطِ الحَياتيّةِ لَدى زَوْجاتِ الأَسْرى الفِلَسْطينيّينَ، وَقَدِ اسْتَخْدَمَ الباحِثُ المَنْهَجَ الوَصْفيَّ الارْتِباطيَّ، وَلِتَحْقيقِ هَدَفِ الدِّراسةِ قامَ الباحِثُ بِتَصْميمِ أَداةٍ لِقِياسِ المُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ، والضُّغوطِ الحَياتيّةِ لَدى زَوْجاتِ الأَسْرى الفِلَسْطينيّينَ بَعْدَ التَّأَكُّدِ مِنْ صِدْقِها وَثَباتِها، طبقت على عَيّنةٍ ضمت (71) زَوْجةً مِنْ زَوْجاتِ الأَسْرى الفِلَسْطينيّينَ في مُحافَظةِ جِنينَ، وَقَدْ أَظْهَرَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ أنَّ هُناكَ علاقة سالِبةً (عَسْكيّةً) بَيْنَ المُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ، وَمُسْتَوى الضُّغوطِ النَّفْسيّةِ، وَبَيَّنَتْ أَيْضًا أنَّ مُسْتَوى المُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ جاءَ بِمستوى متوسط، وَبَيَّنَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ عَدَمَ وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ، في مُسْتَوى المُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ المُقَدّمةِ لِزَوْجاتِ الأَسْرى الفِلَسْطينيّينَ؛ تَبْعًا لِمُتَغَيّرِ العُمُرِ لِلزَّوْجةِ، في حينِ اتَّضَحَ وُجودُ فُروقٍ ذاتٍ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ في مُسْتَوى المُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ تَبْعًا لِمُتَغَيّرِ الدَّخْلِ الشَّهْريّ لِلْأُسْرةِ، وَعَلى بُعْدَيِ المُسانَدَةِ الوُجْدانيّةِ، والمُسانَدَةِ المَعْرفيّةِ، وذلِكَ لِصالِحِ الأَسْرِ الَّتي دَخْلُها عالٍ، فيما لم يَكُنْ هُناكَ فُروقٌ على بُعْدِ المُسانَدَةِ المادِّيَّةِ.

وفي دِراسةِ **حُمَيْدٍ (2013)**، هَدَفَتْ إلى الكَشْفِ عَنِ العُلاقةِ بَيْنَ الوَحْدَةِ النَّفْسيّةِ والمُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ، واسْتِخْدامِ المَنْهَجِ الوَصْفيِّ التَّحْليليِّ، كَما تَكَوَّنَتْ عَيّنةُ الدِّراسةِ مِنْ (179) أَسيرًا فِلَسْطينيًّا مُحَرَّرًا مِنْ صَفْقةِ "وَفاءِ الأَحْرارِ"، وأعدت اسْتِبانَتَيْنِ؛ لِتَحْقيقِ أَهْدافِ الدِّراسةِ: الأُولى الوَحْدَةِ النَّفْسيّةِ، والثّانيةِ المُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ، وَقَدْ أَشارَتْ نَتائجُ الدِّراسةِ إلى أنَّه لا يوجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ في دَرَجاتِ الوَحْدَةِ النَّفْسيّةِ وَأَبْعادِها، لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في صَفْقةِ وَفاءِ الأَحْرارِ في قِطاعِ غَزَّةَ، وَعَدَمِ وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ في دَرَجاتِ مِقْياسِ المُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ وَبُعْدَيْهِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في صَفْقةِ وَفاءِ الأَحْرارِ في قِطاعِ غَزَّةَ، تُعْزَى إلى المُتَغَيّراتِ الدّيمغرافيّةِ: (العُمُرِ، الحالةِ الاجْتِماعيّةِ عِنْدَ الاعْتِقالِ، الحالةِ الاجْتِماعيّةِ الحاليّةِ، عَدَدِ مَرّاتِ الأَسْرِ، مَكانِ التَّحَرُّرِ، المُسْتَوى التَّعْليميّ، مُدَّةِ الاعْتِقالِ)، ووُجودِ عُلاقةٍ ارْتِباطيّةٍ عَكْسيّةٍ ذاتِ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ بَيْنَ مُسْتَوى الوَحْدةِ النَّفْسيّةِ، وَمُسْتَوى المُسانَدَةِ الاجْتِماعيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في صَفْقةِ وَفاءِ الأَحْرارِ في قِطاعِ غَزَّةَ.

وَدِراسةُ **عليان (2013)** هَدَفَتْ إلى التَّعَرُّفِ إلى أَبْرَزِ مَظاهِرِ الاغْتِرابِ وَمَصادِرِهِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ ضِمْنَ صَفْقةِ وَفاءِ الأَحْرارِ، والخِياراتِ السُّلوكيّةِ الَّتي تُفَضِّلُها عَيّنَةُ الدِّراسةِ لِمُواجَهَةِ اغْتِرابِهِمْ، وَمِنْ أَجْلِ ذلِكَ، قامَ الباحِثُ بِتَصميمِ

اسْتِبانةٍ لِجَمْعِ بَياناتِه، وَبَعْدَ التَّأَكُّدِ مِنْ صِدْقِها وَثَباتِها، فَقَدْ تَمَّ تَطْبيقُها على عَيِّنةٍ قَوامُها (167) أسيرًا فِلَسْطينيًّا مُحَرَّرًا ضِمْنَ صَفْقةِ وَفاءِ الأَحْرارِ بِقِطاعِ غَزَّةَ، وَبَيَّنَتِ النَّتائجُ المَيْدانيّةُ شُيوعَ ظاهِرَةِ الاغْتِرابِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ ضِمْنَ صَفْقةِ وَفاءِ الأَحْرارِ بِدَرَجةٍ عاليةٍ، حَيْثُ إنَّ (78 %) مِنْ عَيِّنةِ الدِّراسةِ يُعانونَ الاغْتِرابَ، مُمَثَّلًا في العَجْزِ، والعُزْلةِ الاجْتِماعيّةِ، واللامِعْياريّةِ، واللامَعْنى، والاغْتِرابِ الذّاتيِّ، كَما أَوْضَحَتِ الدِّراسةُ أنَّ الأَسْرى المُحَرَّرينَ المُبْعَدينَ مِنَ الضِّفَّةِ الغَربيّةِ إلى قِطاعِ غَزَّةَ يُعانونَ الاغْتِرابَ أَكْثَرَ مِنَ المُقيمينَ في القِطاعِ، كَما بَيَّنَتِ النّتائجُ أنَّ الأَسْرى المُحَرَّرينَ المُنْتَمينَ حِزْبيًّا للقُوَى الوَطَنيّةِ يُعانونَ الاغْتِرابَ أَكْثَرَ مِنَ المُنْتَمينَ حِزْبيًّا لِلْقُوَى الإسْلاميّةِ، وَقَدْ حَصَلَتِ المَصادِرُ الدّاخليّةُ لاغْتِرابِ الأَسْرى على نِسْبةِ (89,6 %)، في حينِ كانَتِ المَصادِرُ الخارِجيّةُ (86,7 %)، وأَنَّ نِسْبةَ (50 %) مِنْ عَيِّنةِ الدِّراسةِ يُفَضِّلونَ الخِيارَ السُّلوكيَّ التَّمَرُّدِيَّ والثَّوْريَّ، بَيْنَما نِسْبةُ (40,9 %) يُفَضِّلونَ الخِيارَ السُّلوكيَّ الانْسحابيَّ، أمّا الخيارُ الخُضوعيُّ فَقَدْ حَصَلَ على نِسْبةِ (9.1%)

وَدِراسةُ **قُطَيْطٍ (2008)** هَدَفَتْ إلى التَّعَرُّفِ إلى مُسْتَوى الاضْطِراباتِ النَّفْسيّةِ لِما بَعْدَ الصَّدْمةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في مُحافظاتِ شَمالِ الضِّفَّةِ الغَربيّةِ، خِلالَ انْتِفاضةِ الأَقْصى، وإلى مَعْرِفةِ أَثَرِ المُتَغَيّراتِ الدِّيموغرافيّةِ (الحالةِ الاجْتِماعيّةِ، الجنسِ، مَكانِ الإقامَةِ، الفَتْرَةِ الزَّمَنيّةِ للأَسْرِ، مُسْتَوى دَخْلِ الأُسْرةِ، فَتْرَةِ الخُروجِ مِنَ الأَسْرِ، والمُسْتَوى التَّعْليميّ) على اضْطِراباتِ ما بَعْدَ الصَّدْمةِ لَدَيْهِم. واسْتَخْدَمَتِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ الوَصْفيَّ التَّحليليَّ وَمِقْياسَ اضْطِراباتِ ما بَعْدَ الصَّدْمةِ على عَيِّنَةٍ عَشْوائيّةٍ مُكَوَّنَةٍ مِنْ (402) أسيرًا وأسيرةً، واتَّضَحَ مِنَ النَّتائجِ أنَّ مُسْتَوى الاضْطِراباتِ النَّفْسيّةِ لِما بَعْدَ الصَّدْمةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في مُحافظاتِ شَمالِ الضِّفَّةِ الغَرْبيّةِ، خِلالَ انْتِفاضةِ الأَقْصى كانَتْ مُتَوَسِّطةً على الدَّرَجةِ، وهو ما يُمَثِّلُ هَشاشةً نَفْسيّةً بِدَرَجَةٍ مُتَوَسِّطٍ، وَنَتيجةً لِتَأْثيراتِ الاضْطِراباتِ المُخْتَلِفةِ ما بَعْدَ الصَّدْمةِ مِثْلِ القَلَقِ والانْفِعالِ.

مِنْ خِلالِ اسْتِعراضِ **الباحثان** لِعَدَدٍ مِنَ الدِّراساتِ السّابقةِ الَّتي تَناوَلَتِ التَّكَيُّفَ الاجْتِماعيَّ والنَّفْسيَّ، والهَشاشةَ النَّفْسيّةَ، فَقَدِ اتَّضَحَ وُجودُ نُدْرةٍ في الدِّراساتِ الَّتي تَرْبِطُ بَيْنَ مُتَغَيِّرَيِ الدِّراسةِ. وَوُجودُ عديدٍ مِنَ الدِّراساتِ الَّتي رَبَطَتْ مُتَغَيِّرَ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ بِمُتَغَيِّراتٍ أُخْرى. أمّا الدِّراسةُ الحاليّةُ فَهَدَفَتْ لِمَعْرِفَةِ مُسْتَوى

التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ، وَعُلاقَتِهِ بالهَشاشةِ النَّفْسيّةِ، وهذا ما مَيَّزَ هذِه الدِّراسةَ مِنْ أنَّ هذِه الدِّراساتِ لَمْ تَتَناوَلْ مُتَغَيِّراتِ الدِّراسةِ الحاليّةِ.

مِنْ حَيْثُ العَيِّنةُ: اخْتَلَفَتِ الدِّراساتُ السّابقةُ عَنْ بَعْضِها مِنْ حَيْثُ العَيِّنةُ الفِعْليّةُ، حَيْثُ إنَّ هُناكَ الدِّراساتِ الَّتي تَنَاوَلَتْ طَلَبَةَ المَرْحلةِ المَدْرسيّةِ، أوِ الجامِعيّةِ، مِثْلُ دِراسةِ (نوافلة، 2020)، وَدِراسةُ (الزّيودِ، 2000)، وَدِراسةُ (جمال، 2020)، وَدِراسةُ (عامرٍ وقلاتي، 2019)، وَدِراسةُ Krasilnikov& Smirnova, 2017))، وَدِراسةُ (الشّهريّ، 2017)، وَدِراسةُ (رقيق وبوخالفة، 2016)، وَهُناكَ دِراساتٌ تَشابَهَتْ مَعَ الدِّراسةِ الحاليّةِ في تَناوُلِ عَيِّنةِ الأَسْرى والمُحَرَّرينَ وَذَويهِمْ، مِثْلِ دِراسةِ (عُوَيْسٍ، 2020)، وَدِراسةِ (أبو بكرٍ، 2018)، وَدِراسةِ (عُمَيرةَ، 2021)، وَدِراسةِ (حُمَيْدٍ، 2013)، وَدِراسةِ (عليان، 2013)، وَدِراسةِ (قُطَيْطٍ، 2008)، وَدِراسةِ (قباجةَ، 2006)

مِنْ حَيْثُ المَنْهَجُ: اتَّفَقَتْ هذِه الدِّراسةُ وَبَعْضَ الدِّراساتِ الأُخْرى مِنْ حَيْثُ المَنْهَجُ، فَقَدِ اتَّبَعَتِ المَنْهَجَ الوَصْفِيَّ التَّحْليليَّ؛ واخْتَلَفَتْ وَدِراسةَ (نوافلة، 2020)، حَيْثُ اسْتَخْدَمَتِ المَنْهَجَ التَّجْريبيَّ، وَدِراسةَ (عَميرةَ، 2021)، وَدِراسةَ (الحلافيّ، 2018)، وَدِراسةَ (الشّهريّ، 2017)، وَدِراسةَ (أبو بكرٍ، 2018)، حَيْثُ اسْتَخْدَمَتِ المَنْهَجَ الوَصْفيَّ الارْتِباطيَّ.

مِنْ حَيْثُ الأَدواتُ: اسْتَخْدَمَتْ أَغْلَبُ الدِّراساتِ أَكْثَرَ مِنْ أَداةٍ، وَأَكْثَرَ مِنْ مُتَغَيِّرٍ، مِنْ خِلالِ الدِّراساتِ السّابقةِ، قامَ الباحثُ بِإِعْدادِ مِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ، وَمِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ.

مِنْ حَيْثُ النَّتائجُ: تَبايَنَتْ نَتائجُ الدِّراساتِ الَّتي تَناوَلَتِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ، وذلكَ حَسَبَ المُجْتَمَعِ الَّذي أُقيمَتْ فيهِ الدِّراسةُ نَتيجةَ اخْتِلافِ عَيِّناتِها.

أَوْجُهُ الاسْتفادةِ مِنَ الدِّراساتِ السّابقةِ

تُدَلِّلُ الدِّراساتُ السّابقةُ على أَهَمِّيَّةِ الدِّراسةِ وَمَوْضوعِها، وَقَدِ اسْتَفادَتِ الدّراسةُ الحاليّةُ مِنَ الدِّراساتِ السّابقةِ في عديدٍ مِنَ الجَوانِبِ، ومِنْها:

1. صِياغةُ الإطارِ النَّظَريِّ للدِّراسةِ.
2. المُساعدةُ في تَحْديدِ مُشْكلةِ الدِّراسةِ، وَبيانُ أَهَمِّيَّةِ الدِّراسةِ، وَمُبَرِّراتُ إجْرائِها.
3. تَوْجيهُ الباحِثِ في تَصْميمِ أَداةِ الدِّراسةِ.

4. تَوْجيهُ الباحثةِ نَحْوَ عديدٍ مِنْ مَصادِرِ المَعلوماتِ المُفيدةِ ذاتِ العُلاقةِ بِمُشكلَةِ الدِّراسةِ.

أَوْجُهُ اخْتِلافِ الدِّراسةِ الحاليّةِ عَنِ الدِّراساتِ السّابقةِ في الآتي:

تَخْتَلِفُ الدِّراسةُ الحاليّةُ في أنَّها تَبْحَثُ في عُلاقةِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ، والهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عَيّنةٍ مِنَ الأَسْرى المُحَرَّرينَ، في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ، في الأَعْوامِ 2018 – 2021، مِنْ هُنا تَأْتي الدِّراسةُ الحاليّةُ، لاسْتِكْمالِ الجُهودِ البَحْثيّةِ الَّتي تَمَّتْ على هذا الصَّعيدِ، حَيْثُ جاءَتْ هذِه الدِّراسةُ مُكَمِّلَةً للدِّراساتِ السّابقةِ.

مَنْهجيَّةُ الدِّراسةِ

بِناءً على طَبيعةِ الدِّراسةِ والأَهْدافِ الَّتي تَسْعى لِتَحْقيقِها، فَقَدِ استخدم المَنْهَجَ الوَصْفيَّ الارْتِباطيَّ، والَّذي يَعْتَمِدُ على دِراسةِ الظّاهرةِ كَما توجَدُ في الواقِعِ، وَيَهْتَمُّ بِوَصْفِها وَصْفًا دَقيقًا، وَيُعَبِّرُ عَنْها تَعْبيرًا كَيْفيًّا وَكَمِّيًّا، كَما لا يَكْتَفي هذا المَنْهَجُ عِنْدَ جَمْعِ المَعْلوماتِ المُتَعَلِّقةِ بالظّاهرةِ مِنْ أَجْلِ اسْتِقْصاءِ مَظاهِرِها وَعُلاقاتِها المُخْتَلِفةِ، بلْ يَتَعَدّاهُ إلى التَّحْليلِ، والرَّبْطِ والتَّفْسيرِ لِلْوُصولِ إلى اسْتِنْتاجاتٍ يُبْنى عَلَيْها التَّصَوُّرُ المُقْتَرَحُ، بِحَيْثُ يَزيدُ بِها رَصيدُ المَعْرفةِ عَنِ المَوْضوعِ

مُجْتَمعُ الدِّراسةِ، وَعَيّنَتُها

مُجْتَمَعُ الدِّراسةِ: يتكون مُجْتَمَعُ الدِّراسةِ مِنْ جَميعِ الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، والبالِغِ عَدَدُهُمْ (694) أَسيرًا وأسيرة، وذلِكَ وَفْقًا لِمَصادِرِ هَيْئَةِ الأَسْرى والمُحَرَّرينَ.

عَيّنةُ الدِّراسةِ:

أَوَّلًا: العَيِّنةُ الاسْتِطْلاعيّةُ: تَتَكَوَّنُ مِنْ (40) أَسيرًا وأَسيرةً مِنَ الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ 2018 – 2021، حَيْثُ وظفت لِلتَّعَرُّفِ إلى الخَصائِصِ السّيكومتريّة لِأَدَواتِ الدِّراسةِ والمَقاييسِ التّاليةِ (التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ، والهَشاشةِ النَّفْسيّةِ)، وذلِكَ لِلتَّأَكُّدِ مِنْ صِدْقِ الأَدَواتِ المُسْتَخْدَمَةِ في الدِّراسةِ، وَثَباتِها.

ثانيًا: عَيّنةُ الدِّراسةِ الأَصْليّةُ: اخْتيرتْ عَيّنةُ الدِّراسةِ بالطَّريقةِ المتيسرة مِنْ خِلالِ التَّواصُلِ المُباشَرِ مَعَ الأَسْرى، مَعَ الأَخْذِ بالاعْتِبارِ الاعْتِباراتُ الصِّحّيّةُ بِسَبَبِ ظُروفِ جائحَةِ كورونا، وَقَدْ بَلَغَ حَجْمُ العَيّنةِ (270)، يُشَكِّلونَ حَوالَيْ (38.9%) مِنْ

مُجْتَمَعِ الدِّراسةِ، يَخْتارونَ بِطَريقةِ العَيِّنةِ المُتَيَسِّرةِ، حَيْثُ تَمَّ تَوْزيعُ (270) اسْتِبانةً، والجَدْولُ رَقْمُ (3 – 1) يُوَضِّحُ تَوْزيعَ المُسْتَجيبينَ حَسَبَ مُتَغَيِّراتِ الدِّراسةِ.

جَدْولٌ رَقْمُ1: تَوْزيعُ عَيِّنةِ الدِّراسةِ وَفْقًا لِلْمُتَغَيِّراتِ

المَجالاتُ	المُتَغَيِّرُ	العَدَدُ	النِّسْبةُ المِئَويّةِ
الجِنسُ	ذَكَرٌ	255	94.4%
	أُنْثى	15	5.6%
العُمُرُ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	107	39.6%
	30 – 40 عام	104	38.5%
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	59	21.9%
أعوام الاعْتِقالِ	5 أعوام فَأَقلُّ	149	55.2%
	5 – 10 أعوام	75	27.8%
	أَكْثَرُ مِنْ 10 أعوام	46	17.0%

أَداتا الدِّراسةِ وَخَصائِصُها السّيكومتريّةُ

قامَ الباحِثان بِإِعْدادِ اسْتِبانةِ الدِّراسةِ حَوْلَ "مُسْتَوى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ، وَعُلاقَتُه بالهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ "2018 – 2021"، بِما يِخْدُمُ الدِّراسةَ، إِذْ تُعَدُّ الاسْتِبانةُ الأَداةَ الرَّئيسةَ المُلائِمةَ لِلدِّراسةِ المَيْدانيّةِ؛ لِلْحُصولِ على المَعْلوماتِ والبَياناتِ الَّتي يَقومُ بِتَعْبِئَتِها المَبْحوثونَ، فالأَداةُ الأُولى تُمَثِّلُ التَّكَيُّفَ الاجْتِماعيَّ والنَّفْسيَّ كـ" مُتَغَيِّرٍ مُسْتَقِلٍّ"، والهَشاشةَ النَّفْسيَّةَ كـ "مُتَغَيِّرٍ تابِعٍ"، وذلِكَ مِنْ خِلالِ الخُطُواتِ التّاليةِ:

أَوَّلًا: مِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ:

مِنْ أَجْلِ تَحْقيقِ الغايةِ المَرْجُوَّةِ مِنَ الدِّراسةِ الحاليَّةِ، وَبَعْدَ الاطِّلاعِ على الأَدَبِ التَّرْبويّ، والدِّراساتِ السّابقةِ، وعلى مَقاييسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ المُسْتَخْدَمةِ في بَعْضِ الدِّراساتِ، فَقَدِ اعْتَمَدْتُ على المِقْياسِ المُسْتَخْدَمِ في دِراسةِ (قباجةَ، 2006)، وَدِراسةِ (قُطَيْطٍ، 2008)، حيثُ طُوِّرَ المِقْياسُ، وَقُنِّنَ بِما يَتَلاءَمُ وَأَهْدافَ الدراسة وَعَيِّنَتَها، والبيئَةَ الفِلَسْطينيّةَ.

الخَصائصُ السّيكومتريّةُ لِمِقْياسِ التَّكَيُّفِ النَّفْسيّ والاجْتِماعيّ

صِدْقُ المِقْياسِ: اسْتُخْدِمَ نَوْعانِ مِنَ الصِّدْقِ، كَما يلي:

أ- **الصِّدْقُ الظّاهريُّ (Face Validity)**

لِلتَّحَقُّقِ مِنَ الصِّدْقِ الظّاهريّ، أو ما يُعْرَفُ بِصِدْقِ المُحَكِّمينَ لِمِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ النَّفْسيّ، عُرِضَ المِقْياسُ في صورَتِهِ الأَوَّليَّةِ على (10) مُحَكِّمينَ مِنَ المُخْتَصّينَ الَّذين يَحْملونَ دَرَجَةَ الدُّكتوراه في العُلومِ التَّرْبويّةِ، وَقَدْ تَشَكَّلَ المِقْياسُ في صورَتِهِ الأَوَّليّةِ مِنْ (37) فَقْرَةً، إِذِ اعْتُمِدَ مِعْيارُ الاتِّفاقِ (80%) كَحَدٍّ أَدْنى لِقُبولِ الفَقْرةِ، وَبِناءً على مَلْحوظاتِ المُحَكِّمينَ، فَقَدْ أُجْرِيَتِ التَّعْديلاتُ المُقْتَرَحَةُ، وَأَصْبَحَ عَدَدُ فَقَراتِ المِقْياسِ بِصورَتِهِ النِّهائيّةِ (19)، كَما هو مُبَيَّنٌ في المُلْحَقِ (ت).

ب- **صِدْقُ البِناءِ(Construct Validity):**

لِلتَّحَقُّقِ مِنَ صِدْقِ المِقْياسِ اسْتُخْدِمَ صِدْقُ البِناءِ على عَيِّنةٍ اسْتِطْلاعيّةٍ مُكَوَّنَةٍ من (40) مِنْ مُجْتَمَعِ الدِّراسةِ وخارِجَ عَيِّنَتِها، وَسَيُسْتَخْدَمُ مُعامِلُ ارْتباطِ بيرسون (Pearson Correlation) لاسْتِخْراجِ قِيَمِ مُعامِلاتِ ارْتِباطِ الفَقْرةِ بالمَجالِ الَّذي تَنْتَمي إِلَيْهِ، بالمِعْيارِ المُعْتَمَدِ لِقُبولِ الفَقْرةِ حَسَبَ ما جاءَ بِه جارسيا (Garcia, 2011) أنَّ قِيمةَ مُعامِلِ الارْتِباطِ الَّتي تَقِلُّ عَنْ (.30) تُعَدُّ ضَعيفةً، والقِيَمُ الَّتي تَقَعُ ضِمْنَ المَدَى (.30- أَقَلُّ أوْ يُساوي .70) تُعَدُّ مُتَوَسِّطةً، والقِيَمُ الَّتي تَزيدُ على (.70) تُعَدُّ قَوِيَّةً، والجَداوِلُ التّاليةُ تُوَضِّحُ ذلِكَ:

مُعامِلاتُ الارْتِباطِ بَيْنَ المَجالِ والدَّرَجةِ الكُلِّيَّةِ لِمِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ، كَما هو مُوَضَّحٌ بالجَدْوَلِ (2):

جَدْوَلٌ رَقْمُ2: مُعامِلاتُ الارْتِباطِ بَيْنَ المَجالِ والدَّرجةِ الكُلِّيَّةِ لِمِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ

#	المَجالُ	عَدَدُ الفَقَراتِ	مُعامِلُ الارتِباطِ
1	الاجْتِماعيُّ	9	.830**
2	النَّفْسيُّ	10	.877 **

** دالَّةٌ عِنْدَ 01. * دالَّةٌ عِنْدَ 05. // غَيْرُ دالَّةٍ

تَبَيَّنَ مِنَ الجَدْوَلِ (2) أنَّ مَجالاتِ مِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ تَتَمَتَّعُ بِمُعامِلاتِ ارْتِباطٍ قَوِيّةٍ ودالَّةٍ إِحْصائيًّا عِنْدَ مُسْتَوى دَلالةٍ أَقَلَّ مِنْ (.01)، حَيْثُ بَلَغَتْ مُعامِلاتُ الارْتِباطِ لِمَجالاتِ المِقْياسِ (الاجْتِماعيّ، والنَّفْسيّ) تُساوي (.830، .877) على التَّرْتيبِ، وهذا يَدُلُّ على أنَّ المِقْياسَ يَتَمَتَّعُ بِمُعامِلِ صِدْقٍ عالٍ، وَتَقيسُ ما وُضِعَتْ لِقِياسِهِ. وَبِما أنَّ المِقْياسَ لَدَيْه مجالين، فَقَدْ حُسِبت ارْتِباطِ بيرسون بَيْنَ فَقَراتِ كُلِّ مَجالٍ مَعَ الدَّرَجةِ الكُلِّيَّةِ لِلْمَجالِ الَّذي تَنْتَمي لَهُ الفَقْرةُ، والنَّتائجُ مُوَضَّحةٌ مِنْ خِلالِ الجَدْوَلِ (3 - 3):

مُعامِلُ الارْتِباطِ بَيْنَ دَرَجَةِ كُلّ فَقْرةٍ، والدَّرَجةِ الكُلّيَّةِ لِلْمَجالِ الَّذي تَنْتَمي إلَيْه في مِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ، كَما هو مُوَضَّحٌ بالجَدْولِ (3):

جَدْولٌ رَقْمُ 3: يُبَيّنُ عَدَدَ فَقَراتِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ حَسَبَ كُلّ مَجالٍ مِنْ مَجالاتِه.

رَقْمُ السُّؤالِ	مُعامِلُ الارْتِباطِ	رَقْمُ السُّؤالِ		مُعامِلُ الارْتِباطِ	رَقْمُ السُّؤالِ	مُعامِلُ الارْتِباطِ	رَقْمُ السُّؤالِ	مُعامِلُ الارْتِباطِ	رَقْمُ السُّؤالِ	مُعامِلُ الارْتِباطِ
الاجْتِماعيُّ										
1	.378*	2		.701**	3	.732**	4	.672**	5	.836**
6	.771**	7		.871**	8	.757**	9	.855**		
النَّفْسيُّ										
10	.558**	11		.372*	12	.672**	13	.773**	14	.729**
15	.604**	16		.304*	17	.732**	18	.704**	19	.773**

** دالة عند 01. * دالة عند 05. // غير دالة

يَتَّضِحُ مِنَ الجَدْولِ (3 - 3) أنَّ جَميعَ الفَقَراتِ في جَميعِ المَجالاتِ، دالّةٌ عِنْدَ مُسْتَوى (01.) والفَقَراتِ (1، 11، 16) عِنْدَ مُسْتَوى (05.)؛ ما يُشيرُ إلى وُجودِ صِدْقٍ لِفَقَراتِ مِقْياسِ التَّكَيُّفِ النَّفْسيّ والاجْتِماعيّ.

ثَباتُ مِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ:

لِلتَّأَكُّدِ مِنْ ثَباتِ أَداةِ الدِّراسةِ، وَبِهَدَفِ التَّحَقُّقِ مِنْ ثَباتِ الاتِّساقِ الدّاخليّ لِلْمِقياسِ، وَمَجالاتِه، فَقَدْ وُزِّعَ المِقْياسُ على عَيّنةٍ اسْتِطلاعيّةٍ مُكَوَّنةٍ مِنْ (40) أَسيرًا وَأَسيرةً، وَمِنْ خارِجِ عَيّنةِ الدِّراسةِ المُسْتَهْدَفَةِ، واسْتُخْدِمَتْ مُعادَلَةُ كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بَياناتِ التَّطْبيقِ الأوَّلِ لِلْعَيّنةِ الاسْتِطْلاعيَّةِ، وَلِأَغْراضِ التَّحَقُّقِ مِنْ ثَباتِ الإعادَةِ لِلْمِقْياسِ (Test Retest)، وَمَجالاتِه، فَقَدْ أُعيدَ تَطْبيقُه على العَيّنةِ الاسْتِطْلاعيّةِ بفاصلٍ زَمَنيٍّ قَدْرُهُ (14) يَومًا بَيْنَ مَرَّتَيِ التَّطْبيقِ، وَمِنْ ثَمَّ حُسِبَ مُعامِلُ ارْتباط بيرسون (Person Correlation) بَيْنَ مَرَّتَيِ التَّطْبيقِ، والجَدْولُ (3- 4) يُوَضّحُ مُعامِلاتِ ثَباتِ الاتِّساقِ الدّاخليّ، والإعادةَ لِمِقْياسِ التَّكَيُّفِ النَّفْسيّ والاجْتِماعيّ.

جَدْوَلٌ رَقْمُ (4): قِيَمُ مُعامِلاتِ الثَّباتِ لِمِقْياسِ التَّكَيُّفِ النَّفْسيّ والاجْتِماعيّ بِطَرِيقَتَيِ الدّاخليّ وإعادَةِ الاخْتبارِ على المِقْياسِ كَكُلٍّ والمَجالاتُ الفَرْعيّةُ

المَجالاتُ	عَدَدُ الفَقَراتِ	ثَباتُ الإعادةِ	مُعامِلُ ألفا كرونباخ
الاجْتِماعيُّ	9	.898	.882
النَّفْسيُّ	10	.817	.823
المِقْياسُ الكُلِّيُّ	37	.863	.881

تَبَيَّنَ مِنْ خِلالِ الجَدْولِ (4) أَنَّ مُعامِلاتِ مُعامِلِ ثَباتِ كرونباخ ألفا لِمَجالاتِ مِقْياسِ التَّكَيُّفِ النَّفْسيّ والاجْتِماعيّ، تَراوَحَتْ ما بَيْنَ (.823 – .882)، كَما يُلْحَظُ أَنَّ مُعامِلَ ثَباتِ كرونباخ ألفا لِدَرَجَةِ الكُلِّيَّةِ بَلَغَ (.881)، وَتُعَدُّ هذِه القِيمةُ لِمُعامِلاتِ الثَّباتِ مَقْبولةً لِأَغْراضِ الدِّراسةِ الحالِيَّةِ، كَما تَراوَحَتْ قِيَمُ مُعامِلِ الاسْتِقرارِ لِثَباتِ الإعادَةِ ما بَيْنَ (.817 – .898)، وَيَتَّضِحُ أَنَّ مُعامِلَ ثَباتِ الإعادةِ لِدَرَجةِ الكُلِّيَّةِ بَلَغَ (.863)، وَتُعَدُّ هذِه القِيَمُ مُناسِبَةً لِقِياسِ ما وُضِعَتْ لِقِياسِهِ، وَتَحْقيقِ أَهْدافِ الدِّراسةِ.

تَصْحيحُ مِقْياسِ التَّكَيُّفِ النَّفْسيّ والاجْتِماعيّ:

تَتَراوَحُ دَرَجاتُ هذا المِقْياسِ مِنْ 19 دَرَجةً وَحَتَّى 95، وَتَقَعُ الإجابةُ عَنِ المِقْياسِ في خَمْسةِ مُسْتَوَياتٍ (أُعارِضُ بِشِدَّةٍ، أُعارِضُ، مُحايِدٌ، أُوافِقُ، أُوافِقُ بِشِدَّةٍ)، وَتَتَراوَحُ الدَّرَجةُ الكُلّيّةُ لِكُلّ عِبارةٍ ما بَيْنَ (دَرَجةٍ واحدةٍ_ 5 دَرَجاتٍ)، بِمَعْنى إذا كانَتِ الإجابةُ (1: أُعارِضُ بِشِدَّةٍ، 2: أُعارِضُ، 3: مُحايِدٌ، 4: أُوافِقُ، 5: أُوافِقُ بِشِدَّةٍ)، وانْطِلاقًا مِنْ ذلِكَ تَكونُ أَعْلى دَرَجةٍ يُمْكِنُ أَنْ يُحْصَلَ عَلَيْها على هذا المِقْياسِ لِكامِلِ عِباراتِ المِقْياسِ هِيَ (95) دَرَجةً، وَأَقَلُّ دَرَجةٍ يُمْكِنُ أَنْ يُحْصَلَ عَلَيْها هي (19) دَرَجةً، والدَّرَجةُ المُتَوَسِّطةُ لِلْمِقياسِ هِيَ (57) دَرَجةً لِيَتُمَّ الحُكْمُ نِسْبِيًّا عَنْ مُسْتَوى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ، والجَدْولُ (3 - 5) يُوَضِّحُ مَجالاتِ التَّصْحيحِ وَطَرِيقَتَه.

جَدْولُ (5): يُبَيِّنُ عَدَدَ فَقَراتِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ حَسَبَ كُلِّ مَجالٍ مِنْ مَجالاتِها

مَجالاتُ المِقْياسِ	عَدَدُ الفَقَراتِ	طَريقةُ التَّصْحيحِ	
		الدَّرَجةُ الدُّنْيا	الدَّرَجةُ العُليا
الاجْتِماعيُّ	**9**	**9**	**45**
النَّفْسيُّ	**10**	**10**	**50**
المِقْياسُ الكُلِّيُّ	**19**	**19**	**95**

ثانيًا: مِقْياسُ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ:

مِنْ أَجْلِ تَحْقيقِ الغايةِ المَرْجُوَّةِ مِنَ الدِّراسةِ الحالِيّةِ، وَبَعْدَ الاطِّلاعِ على الأَدَبِ التَّرْبويِّ، والدِّراساتِ السّابقةِ، وَعَلى مَقاييسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ المُسْتَخْدَمَةِ في بَعْضِ الدِّراساتِ، اعْتَمَدْتُ على المِقْياسِ المُسْتَخْدَمِ في دِراسةِ (العيساويّ، 2018)، وَدِراسةِ (مُحْسنٍ، 2013)، وَدِراسةِ (نُعَيْسةَ، 2012)، حَيْثُ طُوِّرُ المِقْياسُ وَقُنِّنَ بِما يَتَلاءَمُ وَأَهْدافَ الدِّراسةِ، وَعَيِّنَتَها، والبيئَةَ الفِلَسْطينيّةَ.

الخَصائِصُ السّيكومتريّةُ لِمِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفسيّةِ

صِدْقُ المِقْياسِ: اسْتُخْدِمَ نَوْعانِ مِنَ الصِّدقِ هما:

أ- **الصِّدْقُ الظّاهريُّ (Face Validity)**

لِلتَّحَقُّقِ مِنَ الصِّدْقِ الظّاهريِّ، أوْ ما يُعْرَفُ بِصِدْقِ المُحَكِّمينَ لِمِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ، فَقَدْ عُرِضَ المِقْياسُ في صورَتِهِ الأَوَّليّةِ على (10) مُحَكِّمينَ مِنَ المُخْتَصّينَ الَّذينَ يَحْمِلونَ دَرَجةَ الدُّكتوراه في العُلومِ التَّرْبويّةِ، كَما هُوَ مُوَضَّحٌ في مُلْحَقِ (أ)، وَقَدْ تَشَكَّلَ المِقْياسُ في صورَتِهِ الأَوَّلِيّةِ مِنْ (25) فَقْرةً، إذِ اعْتُمِدَ مِعْيارُ الاتِّفاقِ (80%) كَحَدٍّ أَدْنى لِقُبولِ الفَقْرةِ، وَبِناءً على مَلْحوظاتِ المُحَكِّمينَ، فَقَدْ أُجْرِيَتِ التَّعْديلاتُ المُقْتَرَحَةُ، وَأَصْبَحَ عَدَدُ فَقَراتِ المِقْياسِ بِصُورَتِهِ النِّهائيّةِ (25)، كَما هُوَ مُبَيَّنٌ في المُلْحَقِ (ت).

ب- **صِدْقُ البِناءِ(Construct Validity):**

لِلتَّحَقُّقِ مِنَ الصِّدْقِ لِلْمِقياسِ اسْتُخْدِمَ صِدْقُ البِناءِ على عَيِّنةٍ اسْتِطلاعيّةٍ مُكَوَّنَةٍ مِنْ (40) مِنْ مُجْتَمَعِ الدِّراسةِ وَخارِجِ عَيِّنَتِها، وَسَيُسْتَخْدَمُ مُعامِلُ ارْتِباطِ بيرسون (Pearson Correlation) لاسْتِخْراجِ قِيَمِ مُعامِلاتِ ارْتِباطِ الفَقْرةِ بالمَجالِ الَّذي تَنْتَمي إِلَيْهِ، بالمِعْيارِ المُعْتَمَدِ لِقُبولِ الفَقْرةِ حَسَبَ ما جاءَ بِهِ جارسيا (Garcia, 2011) مِنْ أنَّ قِيمَةَ مُعامِلِ الارْتِباطِ الَّتي تَقِلُّ عَنْ (.30) تُعَدُّ ضَعيفةً، وَالقِيَمُ الَّتي

تَقَعُ ضِمْنَ المَدَى (.30- أَقَلُّ أوْ يُساوي .70) تُعَدُّ مُتَوَسِّطَةً، والقَيِمُ الَّتي تَزيدُ على (.70) تَكونُ قَويّةً، والجَداولُ التّاليةُ تُوَضّحُ ذلِكَ:

مُعامِلاتُ الارْتِباطِ بَيْنَ المَجالِ والدَرَجةِ الكُلّيّة لِمِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ، كَما هو مُوَضَّحٌ بالجَدْولِ (6):

جَدْوَلٌ رَقْمُ (6): مُعامِلاتُ الارْتِباطِ بَيْنَ المَجالِ والدَّرَجةِ الكُلّيّةِ لِمِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ

#	المَجالُ	عَدَدُ الفَقَراتِ	مُعامِلُ الارْتِباطِ
1	القَلَقُ	8	.770**
2	الاكْتِئابُ	8	.838 **
3	الاغْتِرابُ النَّفْسيُّ	9	.994 **

تَبَيَّنَ مِنَ الجَدْولِ (6) أنَّ مَجالاتِ مِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ تَتَمَتَّعُ بِمُعامِلاتِ ارْتِباطٍ قَويّةٍ ودالَّةٍ إحْصائيًّا عِنْدَ مُسْتَوى دَلالةٍ أَقَلَّ مِنْ 01.، حَيْثُ بَلَغَتْ مُعامِلاتُ الارْتِباطِ لِمَجالاتِ المِقْياسِ (القَلَقِ، والاكْتِئابِ، والاغْتِرابِ النَّفْسيّ) (770.، 838.، 994.) على التَّرْتيبِ، وهذا يَدُلُّ على أنَّ المِقْياسَ يَتَمَتَّعُ بِمُعامِلِ صِدْقٍ عالٍ، وَتَقيسُ ما وُضِعَتْ لِقِياسِهِ. وَبِما أنَّ المِقْياسَ لَدَيْهِ خَمْسةُ مَجالاتٍ، فَقَدْ حسبت ارْتِباطِ بيرسون بَيْنَ فَقَراتِ كُلِّ مَجالٍ مَعَ الدَّرَجةِ الكُلِّيَّةِ لِلْمَجالِ الَّذي تَنْتَمي لَهُ الفَقْرةُ، والنَّتائجُ مُوَضَّحَةٌ مِنْ خِلالِ الجَدْولِ (7):

مُعامِلُ الارْتِباطِ بَيْنَ دَرَجةِ كُلِّ فَقْرةٍ، والدَّرَجةُ الكُلِّيَّةُ لِلْمَجالِ الَّذي تَنْمي إلَيْهِ في مِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ، كَما هُوَ مُوَضَّحٌ بالجَدْولِ (7):

جَدْولُ رَقْمِ (7): يُبَيِّنُ عَدَدَ فَقَراتِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ حَسَبَ كُلِّ مَجالٍ مِنْ مَجالاتِهِ

رَقْمُ السُّؤالِ	مُعامِلُ الارْتِباطِ	رَقْمُ السُّؤالِ	مُعامِلُ الارْتِباطِ	رَقْمُ السُّؤالِ	مُعامِلُ الارْتِباطِ	رَقْمُ السُّؤالِ	مُعامِلُ الارْتِباطِ	رَقْمُ السُّؤالِ	مُعامِلُ الارْتِباطِ
القَلَقُ									
1	.629**	2	.806**	3	.985**	4	.867**	5	.777**
6	.782**	7	.390*	8	.668**				
الاكْتِئابُ									
9	.788**	10	.867**	11	.746**	12	.875**	13	.839**

14	*.810**	15	**.827	16	*.797**			
الاغْتِرابُ النَّفْسيُّ								
17	*.761**	18	**.319	19	*.907**	20	*.846**	21	*.679**
22	*.693**	23	**.786	24	*.737**	25	*.558**		

** دالَّةٌ عِنْدَ 01. * دالَّةٌ عِنْدَ 05. // غَيْرُ دالَّةٍ

يَتَّضِحُ مِنَ الجَدْوَلِ (7) أنَّ جَميعَ الفَقَراتِ في جَميعِ المَجالاتِ دالَّةٌ عِنْدَ مُسْتَوى (01.)، الفَقْرةِ (7) عِنْدَ مُسْتَوى (01.)؛ ما يُشيرُ إلى وُجودِ صِدْقٍ لِفَقَراتِ مِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ.

ثَباتُ مِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ:

لِلتَّأَكُّدِ مِنْ ثَباتِ أَداةِ الدِّراسةِ، وَبِهَدَفِ التَّحَقُّقِ مِنْ ثَباتِ الاتِّساقِ الدّاخليّ لِلْمِقياسِ، وَمَجالاتِهِ، فَقَدْ وُزِّعَ المِقْياسُ على عَيّنةٍ اسْتِطلاعيّةٍ مُكَوَّنَةٍ مِنْ (40) أَسيرًا وأَسيرةً، وَمِنْ خارِجِ عَيّنةِ الدِّراسةِ المُسْتَهْدَفَةِ، واسْتُخْدِمَتْ مُعادلَةُ كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بَياناتِ التَّطْبيقِ الأوَّلِ لِلْعَيّنةِ الاسْتِطلاعيّةِ، وَلِأَغْراضِ التَّحَقُّقِ مِنْ ثَباتِ الإعادةِ لِلْمِقياسِ (Test Retest)، وَمَجالاتِهِ، فَقَدْ أُعيدَ تَطْبيقُهُ على العَيّنةِ الاسْتِطلاعيّةِ بِفاصِلِ زَمَنيٍّ قَدْرُهُ (14) يَوْمًا بَيْنَ مَرَّتَيِ التَّطْبيقِ، وَمِنْ ثَمَّ حُسِبَ مُعامِلُ ارْتِباطِ بيرسون (Person Correlation) بَيْنَ مَرَّتَيِ التَّطْبيقِ، والجَدْوَلُ (8) يُوَضِّحُ مُعامِلاتِ ثَباتِ الاتِّساقِ الدّاخليّ، والإعادةَ لِمِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ.

جَدْوَلُ رَقْمِ (8): قِيَمُ مُعامِلاتِ الثَّباتِ لِمِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ بِطَريقَتَيِ الدّاخليّ، وإعادَةُ الاخْتِبار على المِقْياسِ كَكُلٍ والمَجالاتُ الفَرْعيّةُ

المَجالاتُ	عَدَدُ الفَقَراتِ	ثَباتُ الإعادةِ	مُعامِلُ ألفا كرونباخ
القَلَقُ	8	.833	.865
الاكْتِئابُ	8	.893	.927
الاغْتِرابُ النَّفْسيُّ	9	.789	.873
المِقْياسُ الكُلِّيُّ	25	.919	.957

تَبَيَّنَ مِنْ خِلالِ الجَدْوَلِ (8) أنَّ مُعامِلاتِ مُعامِلِ ثَباتِ كرونباخ ألفا لِمَجالاتِ مِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ تَراوَحَتْ ما بَيْنَ (865. – 927.)، كَما يُلحَظُ أنَّ مُعامِلَ ثَباتِ

كرونباخ ألفا لِدَرَجةِ الكُلِّيَّةِ بَلَغَ (.957)، وَتُعَدُّ هذِه القِيمةُ لِمُعامِلاتِ الثَّباتِ مَقْبولةً لِأَغْراضِ الدِّراسةِ الحاليّةِ، كَما تَراوَحَتْ قِيَمُ مُعامِلِ الاسْتِقرارِ لِثَباتِ الإعادةِ ما بَيْنَ (.789 – .893)، وَيَتَّضِحُ أنَّ مُعامِلَ ثَباتِ الإعادَةِ لِدَرَجةِ الكُلِّيَّةِ بَلَغَ (.919)، وَتُعَدُّ هذِه القِيَمُ مُناسِبةً لِقِياسِ ما وُضِعَتْ لِقِياسِهِ، وَتَحْقيقِ أَهْدافِ الدِّراسةِ.

تَصْحيحُ مِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ

تَتَراوَحُ دَرَجاتُ هذا المِقْياسِ مِنْ 25 دَرَجةٍ وَحَتَّى 125، وَتَقَعُ الإجابةُ عَنِ المِقْياسِ في خَمْسةِ مُسْتَوَياتٍ (أُعارِضُ بِشِدَّةٍ، أُعارِضُ، مُحايِدٌ، أُوافِقُ، أُوافِقُ بِشِدَّةٍ)، وَتَتَراوَحُ الدَّرَجةُ الكُلِّيَّةُ لِكُلِّ عِبارةٍ ما بَيْنَ (دَرَجَةٍ واحدةٍ _ 5 دَرَجاتٍ)، بِمَعْنى إذا كانَتِ الإجابةُ (1: أُعارِضُ بِشِدَّةٍ، 2: أُعارِضُ، 3: مُحايِدٌ، 4: أُوافِقُ، 5: أُوافِقُ بِشِدَّةٍ)؛ وانْطِلاقًا مِنْ ذلِكَ تَكونُ أَعْلى دَرَجةٍ يُمْكِنُ أَنْ يُحْصَلَ عَلَيْها على هذا المِقْياسِ لِكامِلِ عِباراتِ المِقْياسِ هِيَ (125) دَرَجةً، وَأَقَلُّ دَرَجَةٍ يُمْكِنُ أَنْ يُحْصَلَ عَلَيْها هِيَ (25) دَرَجةً، والدَّرَجَةُ المُتَوَسِّطةُ لِلْمِقياسِ هي (75) دَرَجةً؛ لِيَتَمَّ الحُكْمُ نِسْبيًّا عَنْ مُسْتَوى الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ. والجَدْولُ (3 - 9) يُوضِّحُ مَجالاتِ التَّصْحيحِ وَطَريقَتَه.

جَدْولُ (9): يُبَيِّنُ عَدَدَ فَقَراتِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ حَسَبَ كُلِّ مَجالٍ مِنْ مَجالاتِها

مَجالاتُ المِقْياسِ	عَدَدُ الفَقَراتِ	طَريقةُ التَّصْحيح	
		الدَّرَجةُ الدُّنْيا	الدَّرَجةُ العُليا
القَلَقُ	8	8	40
الاكْتِئابُ	8	8	40
الاغْتِرابُ النَّفْسيُّ	9	9	45
المِقْياسُ الكُلِّيُّ	25	25	125

المَحَكُّ المُسْتَخْدَمُ في الدِّراسةِ

اسْتَخْدَمَ الباحُثان مِقْياسَ ليكرات الخُماسيّ لِقِياسِ المَقاييسِ، حَيْثُ اعتمد المِقْياسِ التّالي:

جَدْولُ (10): المَحَكُّ المُسْتَخْدَمُ في مِقْياسِ المَقاييسِ

مُسْتَوى المُوافقةِ	مُنْخَفِضةٌ جِدًّا	مُنْخَفِضةٌ	مُتَوَسِّطةٌ	مرتفعة	مرتفعة جدًّا
الوَسَطُ الحِسابيُّ	أَقَلُّ مِنْ 1.80	1.80 إلى 2.59	2.60 إلى 3.39	3.40 إلى 4.19	أَكْبَرُ مِنْ 4.20
النِّسْبةُ المِئَويّةُ	أَقَلُّ مِنْ 36%	36% إلى %51.9	52% إلى %67.9	68% إلى %83.9	أَكْبَرُ مِنْ 84%

تَصميمُ الدِّراسةِ، وَمُتَغَيِّراتُها:
اشْتَمَلَتِ الدِّراسةُ على المُتَغَيِّراتِ الآتيةِ:
أوّلًا: المُتَغَيِّراتِ التَّصْنيفيّةِ:(الجنسِ، العُمُرِ، الحالَةِ الاجْتِماعيّةِ، أعوام الاعْتِقالِ).
ثانيًا: المُتَغَيِّر المُسْتَقِلّ: التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ.
ثالثًا: المُتَغَيِّر التّابع: الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ

إجْراءاتُ تَنْفيذِ الدِّراسةِ:
لِكُلِّ دِراسةٍ عِلْميّةٍ خُطُواتٌ يَتُمُّ السَّيْرُ عَلَيْها، بِهَدَفِ إنْجازِ بَحْثٍ عِلْميٍّ مُحَكَّمٍ، وَعَلى ذلِكَ فإنَّ كِتابةَ رِسالةِ الماجستيرِ لَها عِدَّةُ خُطُواتٍ، وَإجْراءاتٌ تَمَّ تَنْفيذُها، وَهِيَ كالآتي:
1- اخْتِيارِ عُنْوانِ الرّسالةِ.
2- إعْدادِ خُطَّةِ البَحْثِ، وَهِيَ الرُّؤْيةُ في كَيْفيّةِ تَنْفيذِ الدِّراسةِ، وَخُطُواتِها، وَقَواعِدِها، وَتَشْمُلُ مُقَدِّمةَ الدِّراسةِ، وَمُشْكِلَتَها، وَأَسْئِلَتَها، وَأَهْدافَها، وَأَهَمِّيَّتَها، تَلْخيصَ الدِّراساتِ السّابقةِ، وَمَنْهَجَ الدِّراسةِ، والمَراجعَ.
3- إعْدادِ الإطْارِ العامِّ، وَهُوَ الخُطوطُ العَريضةُ الَّتي قامَتْ بِها الباحِثةُ بالعَمَلِ عَلَيْها في رِسالَتِها.
4- إعْدادِ الإطارِ النَّظَريّ، وَفيها يَتُمُّ جَمْعُ التُّراثِ الأَدَبيّ والنَّفْسيّ، وَيَشْتَمِلُ على مَبْحَثَيْنِ (المَبْحثِ الأوَّلِ: التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ، والمَبْحَثِ الثّاني: الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ).
5- تَلْخيصِ الدِّراساتِ السّابقةِ، حَيْثُ يَتُمُّ جَمْعُ الدِّراساتِ السّابقةِ في مَوْضوعِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ، والنَّفْسيِّ، والتَّوافُقِ الاجْتِماعيِّ.
6- أَدَواتِ الدِّراسةِ وَتَحْكيمِها، فيها تَمَّ جَمْعُ المَعْلوماتِ وَمُراجَعَةُ الأَدَبيّاتِ؛ مِنْ أَجْلِ اخْتِيارِ أَدواتِ الدِّراسةِ، وَتَصْميمِها.
7- اخْتِيارِ عَيِّنةِ البَحْثِ، وَتَمَّ اخْتِيارُ عَيِّنةٍ اسْتِطلاعيّةٍ، وَعَدَدُها (40)، وذلِكَ لِلتَّحَقُّقِ مِنْ صِحَّةِ الأَدَواتِ، واخْتِيارِ العَيِّنةِ الفِعْليّةِ، والَّتي تُعَدُّ مُجْتَمَعَ الدِّراسةِ، والبالِغِ عَدَدُهُمْ (270) مِنَ الأَسْرى المُحَرَّرينَ.
8- مَنْهَجِ الدِّراسةِ: تَمَّ اخْتِيارُ المَنْهَجِ الوَصْفيِّ الارْتِباطيِّ.
9- مُعالَجةِ البَياناتِ إحْصائيًّا، يَتُمُّ تَحْويلُ البَياناتِ الَّتي تَمَّ الحُصولُ عَلَيْها إلى نَتائجَ صَحيحةٍ، وَدَقيقةٍ، وَمَفْهومةٍ.
10- الحُصولِ على نَتائجِ الدِّراسةِ، وَعَرْضِها.

11- مُناقَشةِ النَّتائجِ، وَتَحليلِها، وَتَفْسيرِها مِنْ خِلالِ مُقارَنَتِها بِنَتائجِ الدِّراساتِ السّابقةِ، وَتَفْسيرِ الاخْتِلافِ والاتِّفاقِ.
12- كِتابةِ التَّوْصياتِ الَّتي تَمَّ الوُصولُ إِلَيْها.
13- تَنْسيقِ الرِّسالةِ بالاعْتِمادِ على دَليلِ الجامِعةِ.
14- التَّدْقيقِ اللُّغَويّ لِلرِّسالةِ.

المُعالِجاتُ الإِحْصائيّةُ

اسْتُخْدِمَ البَرنامجُ الإِحْصائيُّ (SPSS) لِتَحْليلِ البَياناتِ:
1- حِسابِ المُتَوَسِّطاتِ، والانْحِرافِ المِعْياريّ، والوَزْنِ النِّسبيّ.
2- اسْتِخدامِ اخْتِبارِ (t-test) لِعَيِّنَتَيْنِ مُسْتَقِلَّتَيْنِ؛ لِلتَّحَقُّقِ مِنَ الفُروقِ لِمُتَغَيِّرِ الجِنسِ.
3- اسْتِخدامِ تَحْليلِ التُّبايُنِ الأُحاديّ لِدِراسةِ الفُروقِ بَيْنَ مُتَغَيِّراتِ الدِّراسةِ (العُمُرِ، والحالَةِ الاجْتِماعيّةِ، وَأعوام الاعْتِقالِ)، وَلِبَيانِ أَدْنى الفُروقِ تَمَّ اسْتِخْدامُ LSD.
4- حِسابِ مُعامِلِ ارْتِباطِ بيرسونَ.
5- مُعادَلَةِ ألفا كرونباخ، وَطَريقةِ التَّجْزِئةِ النِّصْفيّةِ، وَطَريقةِ مُعامِلِ جتمان، وَذلِكَ لإيجادِ مُعامِلِ ثَباتِ الاخْتِبارِ.
6- مُعامِلِ الارْتِباطِ لِحِسابِ الصِّدْقِ الدّاخليّ.

النَّتائجِ المُتَعلّقةِ بأسئلةِ الدِّراسةِ ومناقشتها.

النَّتائجِ المُتَعلّقةِ بالسُّؤالِ الأوَّلِ

ما مُسْتَوى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ، والنَّفْسيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021؟ وَلِلْإجابةِ عَنِ السُّؤالِ الأوَّلِ حسبت المتوسطات الحسابية، والانْحِرافُات المِعْياريُّة، والأوَزانُ النِّسْبيُّة، والتَّرْتيبُ لِمُسْتَوَى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، كَما يُوَضّحُها الجَدْولُ (11):

جَدْولُ (11): تَحْليلُ مَجالاتِ مِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ بُيّنُ المُتَوَسِّطَ الحِسابيَّ والانْحِرافَ المِعْياريَّ والوَزْنَ النِّسْبيَّ لِلْمِقْياسِ

م	المَجالاتُ	الوَسَطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ	الوَزْنُ النِّسبيُّ	التَّرتيبُ	المُسْتَوى
1	الاجْتِماعيُّ	3.93	0.69	78.58%	1	مرتفعة
2	النَّفْسيُّ	2.67	0.81	53.35%	2	مُتَوَسِّطَة
	الدَّرَجَةُ الكُلِّيَّةُ لِلْمِقْياسِ	3.01	0.63	60%	مُتَوَسِّطَة	

يَتَّضِحُ مِنْ الجَدْوَلِ (11) أنَّ مُسْتَوَى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، يَتَفاوَتُ مِنْ حَيْثُ قُوَّتُها، إذْ كانَ مُتَوَسِّطُ دَرَجَةِ المُوافَقَةِ على المَجالاتِ المُقْتَرَحةِ في المِقْياسِ كَكُلٍّ مِنْ وُجْهَةِ نَظَرِ العَيِّنةِ قَدْ بَلَغَتْ (3.01)، وَبَلَغَ الوَزْنُ النِّسْبيُّ لِلْمَجالاتِ كَكُلٍّ (60%)؛ ما يُشيرُ إلى أنَّ مُسْتَوى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ، في الأَعْوامِ 2018-2021، بِمستوى متوسط.

تَحْليلُ فَقَراتِ المَجالِ الاجْتِماعيّ

حَسَبْتِ المُتَوَسِّطاتِ الحِسابيّةَ، والانْحِرافاتِ المِعْياريّةَ لِلْعَيِّنةِ الواحِدةِ، والنَّتائجُ مُبَيَّنةٌ في جَدْوَلِ (4 - 2)، والَّذي يُبَيِّنُ آراءَ أَفْرادِ عَيِّنةِ الدِّراسةِ في فَقَراتِ المَجالِ الأَوَّلِ الاجْتِماعيّ.

جَدْوَلُ (12): تَحْليلُ فَقَراتِ المَجالِ الأَوَّلِ: الاجْتِماعيّ

الرَّقْمُ	العِبارةُ	المُتَوَسِّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ	النِّسبةُ	المستوى
5	أَثِقُ بِنَفْسي	4.46	0.83	89%	مرتفعة جِدًّا
4	أَثِقُ بِأَفْرادِ أُسْرَتي	4.39	0.84	88%	مرتفعة جِدًّا
1	أَتَكَيَّفُ بِسُهولَةٍ مَعَ ذاتي	3.97	0.93	79%	مرتفعة
8	يَسْتَمْتِعُ النّاسُ بالحَديثِ مَعي	3.92	0.85	78%	مرتفعة
7	أُوصِلُ أَفْكاري لِلْآخرينَ	3.83	0.97	77%	مرتفعة
3	أَشْعُرُ بِاهْتِمامِ المُحيطينَ بي بِآرائي	3.79	1.03	76%	مرتفعة
6	أَنْدَمِجُ في مُمارَسَةِ النَّشاطاتِ الاجْتِماعيّةِ	3.71	1.09	74%	مرتفعة
2	أَشْعُرُ بِالانْسِجامِ مَعَ زُملائي بَعْدَ اعْتِقالي	3.68	1.07	74%	مرتفعة
9	أَنْدَمِجُ مَعَ الآخَرينَ بَعْدَ الاعْتِقالِ	3.61	1.05	72%	مرتفعة
الدرجة الكلية للمجال		3.93	0.69	79%	مرتفعة

أَقْصى دَرَجَةٍ لِلْاسْتِجابةِ 5 دَرَجاتٍ

يُوَضِّحُ جَدْوَلُ (12) أنَّ مُتَوَسِّطَ الدَّرَجةِ الكُلِّيَّةِ لِلْمَجالِ الأَوَّلِ **"الاجْتِماعيّ"** بَلَغَ (3.93)، وَبانْحِرافٍ مِعْياريٍّ (0.69)، وَبِنِسبةٍ مِئَويّةٍ (79%)، وبِمستوى مرتفع، وَقَدْ جاءَتْ أَعْلى الفَقَراتِ على النَّحْوِ الآتي:

1-الفَقْرةِ رَقْمِ (5) **"أَثِقُ بِنَفْسي"**، بِمستوى مرتفع جِدًّا بِمُتَوَسِّطٍ حِسابيٍّ (4.46)، وَبِنِسبةٍ مِئَويّةٍ (89%)

2- والفَقْرةِ رَقْمِ (4) "أَثِقُ بِأَفْرادِ أُسْرتي" بِمستوى مرتفع جِدًّا بِمُتَوَسِّطٍ حِسابيٍّ (4.39)، وَبِنْسبةٍ مِئَويَّةٍ (88%).

تحْليلُ فَقَراتِ المَجالِ النَّفْسيّ

حَسَبْتُ المُتَوَسِّطاتِ الحِسابيّةَ، والانْحِرافاتِ المِعْياريّةَ لِلْعَيِّنةِ الواحِدةِ، والنَّتائجُ مُبَيَّنَةٌ في جَدْولِ (4 - 3) والَّذي يُبَيِّنُ آراءَ أَفْرادِ عَيِّنةِ الدِّراسةِ في فَقَراتِ المَجالِ الثّاني النَّفْسيّ.

جَدْولُ (13): تَحْليلُ فَقَراتِ المَجالِ الثّاني: النَّفْسيّ

الرَّقْمُ	العِبارةُ	المُتَوَسِّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ	النِّسْبةُ	المستوى
15	أعيشُ أَحْداثَ السِّجْنِ دونَ نِسْيانِ ذلِكَ.	3.49	1.22	70%	مرتفعة
14	أعاني مِنْ كَوابيسِ السِّجْنِ المُزْعِجَةِ لَيْلًا.	3.41	1.30	68%	مرتفعة
12	أَتَخَوَّفُ مِنْ فَتْرَةِ الاعْتِقالِ.	2.93	1.37	59%	مُتَوسِّطةٌ
17	أَتَصَرَّفُ كَطِفْلٍ حينَما أَقومُ بِقَضْمِ أَظافِري.	2.67	1.25	53%	مُتَوَسِّطةٌ
10	أعاني مِنَ الأَحْداثِ الصّادمةِ، مِثْلِ التَّهْديدِ بالمَوْتِ.	2.63	1.25	53%	مُتَوَسِّطةٌ
16	هَدَأَتْ نَفْسي بَعْدَ انْتِهاءِ فَتْرَةِ اعْتِقالي.	2.56	1.26	51%	مُنْخَفِضةٌ
13	أعاني مِنْ ذِكْرياتِ السِّجْنِ المُؤْلِمةِ.	2.41	1.30	48%	مُنْخَفِضةٌ
18	تُلاحِقُني مَرارةُ السِّجْنِ حَيْثُما أكونُ .	2.30	1.04	46%	مُنْخَفِضةٌ
11	شَكَّلَ دُخولُ السِّجْنِ عامِلًا بالِغَ الأَثَرِ في نَفْسي.	2.16	1.02	43%	مُنْخَفِضةٌ
19	أَعْجَزَتْني أَحْداثُ السِّجْنِ لِشِدَّتِها.	2.11	1.08	42%	مُنْخَفِضةٌ
الدرجة الكلية للمجال		2.67	0.81	53%	مُتَوَسِّطةٌ

أَقْصى دَرَجةٍ لِلْاسْتِجابةِ 5 دَرَجاتٍ

يُوَضِّحُ جَدْولُ (13) أنَّ مُتَوَسِّطَ الدَّرَجةِ الكُلِّيَّةِ لِلْمَجالِ الأوَّلِ **"النَّفْسيّ"** بَلَغَ (2.67)، وَبِانْحِرافٍ مِعْياريٍّ (0.81)، وَبِنْسبةٍ مِئَويّةٍ (53%)، وبِمستوى متوسط، وَقَدْ جاءَتْ أَعْلى الفَقَراتِ

1- الفَقْرةِ رَقْمِ (15) **"أَعيشُ أَحْداثَ السِّجْنِ المُزْعِجَةَ لَيْلًا"** بِمستوى مرتفع بِمُتَوَسِّطٍ حِسابيٍّ (3.49)، وَبِنْسبةٍ مِئَويّةٍ (70%).

2- والفَقْرةِ رَقْمِ (14) **"أُعاني مِنْ كَوابيسِ السِّجْنِ المُزْعِجَةِ لَيْلًا"** بِمستوى مرتفع بِمُتَوَسِّطٍ حِسابيٍّ (3.41)، وَبِنْسبةٍ مِئَويّةٍ (68%).

بَيْنَما جاءَتْ أَدْنَى الفَقَراتِ الفَقْرَةُ رَقْمُ (19)**"أَعْجَزَتْني أَحْداثُ السِّجْنِ لِشِدَّتِها"**، بِمُتَوَسِّطٍ حِسابيٍّ (2.11)، وَنِسْبَةٍ مِئَويّةٍ (42%).

يفَسِّرُ الباحثان نَتيجةَ السُّؤالِ الأوَّلِ: التَّكيُّفُ يُعَدُّ عَمَليّةَ تَغْييرٍ مُسْتمرَّةً، يَهْدُفُ بِها الفَرْدُ إلى تَطْويرِ مَهاراتِهِ، وَتَغْييرِ سُلوكِهِ، لِيُصْبِحَ أَكْثَرَ تَوافُقًا وَتَوازُنًا مَعَ البيئةِ المُحيطةِ بِه، أيْ أنَّ أَوْلَويّةَ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ تَعودُ إلى تَوْفيرِ بيئةٍ اجْتِماعيّةٍ، وَنْفسيَّةٍ تُساعدُ الأَفْرادَ على الاسْتِمرارِ بالعَيْشِ، وَيعْزو الباحثان مُسْتَوى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، بِمستوى متوسط، إلى سِياساتِ القَمْعِ والقَهْرِ، والتَّنْكيلِ، والسَّلْبِ على الأَسْرى، خِلالَ فَتْرةِ اعْتِقالِهِم، وَمِنْ أَبْرَزِ تلْكَ السِّياساتِ "العَزْلُ الانْفِراديُّ، وَفَرْضُ عُقوباتٍ ماليّةٍ، والاعْتِداءُ بالضَّرْبِ المُبَرِّحِ، خاصَّةً في أَثْناءِ الاقْتِحاماتِ والتَّفْتيشِ المُتَكَرِّرِ للزَّنازينِ والغُرَفِ، وما يُرافِقُها مِنْ تَخْريبٍ لِمُقْتَنَياتِ الأَسْرى، وَحِرْمانِ مِئاتٍ مِنْهُمْ مِنْ زِيارَةِ ذَويهِمْ"، إلى جانِبِ سَلْبِ الأَسيرِ حَقَّهُ بالعِلاجِ والرِّعايةِ الصِّحِّيَّةِ عَبْرَ سِياسةِ الإهْمالِ الطِّبِّيّ المُتَعَمَّدِ، وَنَقْلِ الأَسْرى مِنَ السِّجْنِ إلى المَحْكَمَةِ، أو إلى سِجْنٍ آخَرَ، عَبْرَ ما تُسَمَّى بِعَرَبَةِ (البوسْطَةِ)؛ لِتُشَكِّلَ رِحْلةَ عَذابٍ مُتَكَرِّرَةً، لاسِيَّما لِلْأَسْرى المَرْضى"، وَغَيْرِها مِنَ الانْتِهاكاتِ، فَوَلَّدَتْ لَدى الأَسْرى، خِلالَ فَتْرةِ تَحَرُّرِهِمْ عديدًا مِنَ المُشْكلاتِ الاجْتِماعيّةِ والنَّفْسيّةِ؛ ما أَدَّى إلى صُعوبةِ التَّكَيُّفِ مَعَ ذاتِهِ وَأُسْرَتِهِ، والبيئةِ المُحيطةِ بِه.

وإضافةً إلى حَداثَةِ تَحَرُّرِهِمْ مِنْ سُجونِ الاحْتِلالِ، فَقَدْ جَعَلَهُمْ يَجِدونَ صُعوبةً مِنْ نِسْيانِ القَهْرِ والذُّلِّ، والتَّنْكيلِ الَّذي مورِسَ عَلَيْهِمْ، خِلالَ فَتْرةِ اعْتِقالِهِم؛ ما وَلَّدَ أَثَرًا نَفْسيًّا بالِغًا على الأَسْرى المُحَرَّرينَ، وبالتّالي إيجادُ صُعوبةٍ في التَّكَيُّفِ النَّفسيّ، والتَّهْدِئةِ النَّفْسيّةِ بَعْدَ انْتِهاءِ فَتْرةِ الاعْتِقالِ، ولازَمَ ذلِكَ الأَمْرَ التَّدَهْوُرَ الصِّحِّيَّ، إضافةً إلى سِياسةِ "الإهْمالِ الطِّبِّيّ"، الَّتي مارَسَها الاحْتِلالُ الإسْرائيليُّ على الأَسْرى فَتْرَةَ اعْتِقالِهِمْ، وما زالوا يُمارِسونَها على الأَسْرى المُتَواجِدينَ داخِلَ السُّجونِ الإسْرائيليّةِ، حَيْثُ يَسْتَخْدِمُ الاحْتِلالُ الإسْرائيليُّ حاجةَ الأَسْرى المَرْضى لِلْعِلاجِ كَأَداةٍ لِلْانْتِقامِ مِنْهُمْ. كَما تَتَمَثَّلُ سِياسةُ الإهْمالِ الطِّبِّيّ بِعِدَّةِ إجْراءاتٍ مِنْها "حِرْمانُ الأَسيرِ مِنَ العِلاجِ، أوْ مِنْ إجْراءِ الفُحوصِ، وَوَضْعُ الأَسيرِ على لائِحَةِ انْتِظارِ العِلاجِ قَدْ تَصِلُ لِأَشْهُرٍ وَأعوام، إلى جانِبِ تَشْخيصِ الأَمْراضِ بَعْدَ أعوام، وَتَدَهْوُرُ حالةِ الأَسْرى الَّذين اعْتُقِلوا عَقِبَ إصابَتِهِمْ بِرَصاصٍ إسْرائيليّ"؛ ما وَلَّدَتْ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ أَمْراضًا مُزْمِنَةً، وَعَدَمُ القُدْرةِ على التَّحَمُّلِ، سَواءٌ على الصَّعيدِ النَّفْسيّ. هذا كلُّه أَدَّى إلى زِيادةِ التَّكاليفِ العِلاجيّةِ والدَّوائيّةِ لِلْأَسيرِ، وَازْديادِ

مَصْروفاتِهِ الشَّخْصيّةِ؛ ما أَدَّى إلى اضْطِرارِهِ لِلْعَمَلِ الإضافيِّ لِسَدِّ احْتِياجاتِهِ الشَّخصيّةِ، والصِّحِّيَّةِ.

اتَّفَقَتِ الدِّراسةُ وَدِراسةَ(جمال، 2020)، حَيْثُ أَظْهَرَتْ أنَّ مُسْتَوى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ مُتَوسّطًا. واخْتَلَفَتْ نَتيجةُ الدِّراسةِ مَعَ دِراسةِ (عُميرةَ، 2021)، حَيْثُ أَظْهَرَتْ أنَّ مُسْتوى أحْداثِ الحَياةِ الضّاغطةِ مُرْتفعٌ.

النَّتائجُ المُتَعَلِّقةُ بالسُّؤالِ الثّاني

ما مُسْتَوى الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021؟، وَلِلْإجابةِ عَنِ السُّؤالِ الثّاني حَسَبَ المُتَوَسِّطِ، والانْحِرافِ المِعْياريِّ، والوَزْنِ النِّسْبيِّ، والتَّرْتيبِ لِمُسْتَوى الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، كَما يُوَضِّحُها جَدْولُ (14).

جَدْولُ (14): تَحْليلُ مَجالاتِ مِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ يُبَيِّنُ المُتَوَسِّطَ الحِسابيَّ والانْحِرافَ المِعْياريَّ والوَزْنَ النِّسْبيَّ لِلْمِقياسِ

الرَّقْمُ	المَجالاتُ	الوَسَطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ	الوَزْنُ النِّسْبيُّ	المستوى	الترتيب
1	القَلَقُ	3.66	0.86	73%	مرتفعة	1
2	الاكْتِئابُ	3.37	0.92	67%	مُتَوَسِّطٌ	2
3	الاغْتِرابُ النَّفْسيُّ	3.07	0.84	61%	مُتَوَسِّطٌ	3
	الدَّرَجَةُ الكُلِّيَّةُ لِلْمِقياسِ	3.36	0.80	67%	مُتَوَسِّطٌ	

يَتَّضِحُ مِنْ الجَدْولِ (14) أنَّ مُسْتَوى الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، يَتَفاوَتُ مِنْ حَيْثُ قُوَّتُها، إذْ كانَ مُتَوَسِّطُ دَرَجةِ المُوافَقةِ على المَجالاتِ المُقْتَرَحَةِ في المِقْياسِ كَكُلٍّ مِنْ وُجْهَةِ نَظَرِ العَيِّنَةِ قَدْ بَلَغَتْ (3.36)، وَبَلَغَ الوَزْنُ النِّسْبيُّ لِلْمَجالاتِ كَكُلٍّ (67.20%)؛ ما يُشيرُ إلى أنَّ مُسْتَوى الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021 بِمستوى متوسط.

تَحْليلُ فَقَراتِ مَجالِ القَلَقِ

حَسَبْتُ المُتَوَسِّطاتِ الحِسابيّةَ، والانْحِرافاتِ المِعْياريّةَ لِلْعَيِّنةِ الواحِدَةِ، والنَّتائجُ مُبَيَّنَةٌ في جَدْولِ (16)، والَّذي يُبَيِّنُ آراءَ أَفْرادِ عَيِّنةِ الدِّراسةِ في فَقَراتِ المَجالِ الأَوَّلِ القَلَقِ.

جَدْولُ (15): تَحْليلُ فَقَراتِ مجال القلق

الرَّقْمُ	الفَقْرةُ	الوَسَطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ	الوَزْنُ النِّسْبيُّ	المُسْتَوى
7	يُراوِدُني شُعورٌ بِأَنَّ الوَطَنَ في خَطَرٍ.	4.39	0.79	88%	مرتفعة جِدًّا
8	أَفْتَقِرُ إلى الشُّعورِ بالأَمانِ.	3.97	0.93	79%	مرتفعة
1	أعاني مِنَ السُّلوكِ العَصَبيّ.	3.71	1.16	74%	مرتفعة
6	أعاني مِنْ سُرعةِ الاسْتِثارةِ.	3.62	1.10	72%	مرتفعة
4	يَنْتابُني مِزاجٌ سَيِّئ.	3.56	1.17	71%	مُتَوسِّطَ
5	أعاني مِنْ ضَعْفِ التَّرْكيزِ.	3.50	1.22	70%	مُتَوَسِّطَ
3	أعاني مِنَ التَّوَتُّرِ في حَياتي.	3.45	1.21	69%	مُتَوَسِّطَ
2	ضاعَتْ حَياتي دونَ هَدَفٍ.	3.06	1.42	61%	مُتَوَسِّطَ
الدرجة الكلية للمجال		3.66	0.86	73%	مرتفعة

أَقْصى دَرَجَةٍ لِلِاسْتِجابةِ 5 دَرَجاتٍ

يُوَضِّحُ جَدْولُ (15) إلى أنَّ مُتَوَسِّطَ الدَّرَجةِ الكُلِّيَّةِ لِلْمَجالِ الأَوَّلِ "القَلَقِ" بَلَغَ (3.66)، وَبانْحِرافٍ مِعْياريٍّ (0.86)، وَبِنِسْبةٍ مِئَويّةٍ (73%) بِمستوى مرتفع، حَيْثُ كانَتْ أَعْلى الفَقَراتِ على النَّحْوِ الآتي: الفَقْرةِ رَقْمِ (7) **"يُراوِدُني شُعورٌ بِأَنَّ الوَطَنَ في خَطَرٍ"**، بِمستوى مرتفع جِدًّا بِمُتَوَسِّطٍ حِسابيٍّ (4.39)، وَبِنِسْبةٍ مِئَويّةٍ (88%)، بَيْنَما أَضْعَفُ الفَقَراتِ الفَقْرةُ (2)**"ضاعَتْ حَياتي دونَ هَدَفٍ"** بِمستوى متوسط بِمُتَوَسِّطٍ حِسابيٍّ (3.06)، وَبِنِسْبةٍ مِئَويّةٍ (61%).

تَحْليلُ فَقَراتِ مَجالِ الاكْتِئاب

حَسَبْتُ المُتَوَسِّطاتِ الحِسابيّةَ، والانْحِرافاتِ المِعْياريّةَ لِلْعَيِّنةِ الواحِدةِ، والنَّتائجُ مُبَيَّنَةٌ في جَدْولِ (17)، والَّذي يُبَيِّنُ آراءَ أَفْرادِ عَيِّنةِ الدِّراسةِ في فَقَراتِ المَجالِ الثّاني الاكْتِئابِ.

جَدْولُ (16): تَحْليلُ فَقَراتِ مجال الاكتئاب

الرَّقْمُ	الفَقْرةُ	الوَسَطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ	الوَزْنُ النِّسْبيُّ	المُسْتَوى
13	أَحْزَنُ عِنْدَ التَّفْكيرِ بِمُسْتَقْبَلي.	3.76	1.08	75%	مرتفعة
12	أَكْثِرُ مِنَ البَحْثِ عَنْ سَعادةٍ غَيْرِ مَوْجودةٍ.	3.5	1.13	70%	مرتفعة
16	أَخافُ مِنَ المُسْتَقْبَلِ.	3.5	1.24	70%	مرتفعة

الرَّقْمُ	الفَقْرةُ	الوَسَطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ	الوَزْنُ النِّسْبيُّ	المُسْتَوى
10	أَفْتَقِرُ إلى مَشاعِرِ السَّعادةِ في الحَياةِ.	3.45	1.20	69%	مرتفعة
14	أَشْكو مِنْ ضَعْفِ النَّشاطِ.	3.37	1.14	67%	مُتَوَسِّطٌ
9	أعاني من الارتباك عند اتخاذ القرار.	3.32	1.15	66%	مُتَوَسِّطٌ
11	أَقَلِّلُ مِنْ أَهَمِّيَّتي في المُجْتَمَعِ بَعْدَ الاعْتِقالِ.	3.06	1.26	61%	مُتَوَسِّطٌ
12	أَكْثِرُ مِنَ التَّفْكيرِ بالمَوْتِ.	3.04	1.29	61%	مُتَوَسِّطٌ
	الدرجة الكلية للمجال	3.37	0.92	67%	مُتَوَسِّطٌ

أَقْصى دَرَجةٍ لِلِاسْتِجابةِ 5 دَرَجاتٍ

يُوَضِّحُ جَدْوَلُ (16) أنَّ مُتَوَسِّطَ الدَّرَجةِ الكُلِّيّةِ لِلْمَجالِ الثّاني **"الاكْتِئاب"** مِنْ وُجْهَةِ نَظَرِ العَيِّنةِ بَلَغَ (3.37)، وَبانْحِرافٍ مِعْياريٍّ (0.92)، وَبِوَزْنٍ نِسْبيٍّ (67%) بِمستوى متوسط، حَيْثُ كانَتْ أَعْلى الفَقَراتِ عَلى النَّحْوِ الآتي: الفَقْرةِ رَقْمِ **(13) "أَحْزَنُ عِنْدَ التَّفْكيرِ بِمُسْتَقْبَلي""**، بِمستوى مرتفع جِدًّا بِمُتَوَسِّطٍ حِسابيٍّ (3.76)، وَبِنِسْبةٍ مِئَويّةٍ (75%)، بَيْنَما أَضْعَفُ الفَقَراتِ الفَقْرةُ (12)" **أُكْثِرُ مِنَ التَّفْكيرِ بالمَوْتِ"** بِمستوى متوسط بِمُتَوَسِّطٍ حِسابيٍّ (3.04) وَبِنِسْبةٍ مِئَويّةٍ (61%).

تَحْليلُ فَقَراتِ مَجالِ الاغْتِرابِ النَّفْسيّ

حَسَبْتُ المُتَوَسِّطاتِ الحِسابيّةَ، والانْحِرافاتِ المِعْياريّةَ لِلْعَيِّنةِ الواحِدةِ، والنَّتائجُ مُبَيَّنةٌ في جَدْوَلِ (4 - 7)، والَّذي يُبَيِّنُ آراءَ أَفْرادِ عَيِّنةِ الدِّراسةِ في فَقَراتِ المَجالِ الثّالثِ الاغْتِرابِ النَّفْسيّ.

جَدْوَلُ (17): تَحْليلُ فَقَراتِ مجال الاغْتِرابِ النَّفْسيّ

الرَّقْمُ	الفَقْرةُ	الوَسَطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ	الوَزْنُ النِّسْبيُّ	المُسْتَوى
25	أعاني مِنْ تَخَلِّي المُجْتَمعِ عَنْ قِيَمِهِ الأَصيلَةِ.	3.75	1.18	75%	مرتفعة
23	أَعيشُ في أَوْساطِ مُجْتَمَعٍ لا يَعْرِفُ قِيمَةَ الأَسيرِ.	3.68	1.33	74%	مرتفعة
17	أعيشُ في حَياةٍ غامِضَةٍ.	3.38	1.23	68%	مُتَوَسِّطٌ
20	أَتابِعُ حَياتي بِدافِعِيَّةٍ مُنْخَفِضةٍ.	3.2	1.11	64%	مُتَوَسِّطٌ
19	أَشْعُرُ بِأَنَّ أَهْدافي لَنْ تَتَحَقَّقَ.	3.2	1.22	64%	مُتَوسّطٌ
21	أَحِسُّ باللامُبالاةِ لِما يَدورُ حَوْلي مِنْ أَحْداثٍ.	3.08	1.24	62%	مُتَوسِّطٌ

الرَّقْمُ	الفَقْرةُ	الوَسَطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ	الوَزْنُ النِّسْبيُّ	المُسْتَوى
24	أَرْفُضُ الالْتِزامِ بِضَوابِطِ المُجْتَمَعِ المَعْروفةِ	3.04	1.18	61%	مُتَوسِّطٌ
22	أَرى أَنَّ الحَياةَ بِلا مَعْنًى.	2.86	1.36	57%	مُتَوسِّطَ
18	أَتَمَنَّى لَوْ لَمْ أَكُنْ فِلَسْطينيًّا.	1.44	1.01	29%	مُنْخَفِضٌ جِدًّا
	الدرجة الكلية للمجال	3.07	0.84	61%	مُتَوسِّطَ

أَقْصى دَرَجةٍ لِلِاسْتِجابةِ 5 دَرَجاتٍ

يُوَضِّحُ جَدْولُ (17) إلى أنَّ مُتَوَسِّطَ الدَّرَجةِ الكُلِّيّةِ لِلْمَجالِ الثّالثِ **"الاغْتِرابِ النَّفْسيِّ"** مِنْ وُجْهَةِ العَيِّنَةِ بَلَغَ (3.07)، وَبانْحِرافٍ مِعْياريٍّ (0.84)، وَبِنِسْبةٍ مِئَويّةٍ (61%) بِمستوى متوسط، وَقَدْ جاءَتْ أَعْلى الفَقَراتِ:

1- الفَقْرةُ رَقْمُ (25) **"أُعاني مِنْ تَخَلِّي المُجْتَمَعِ عَنْ قِيَمِهِ الأَصيلةِ"**، بِمستوى مرتفع بِمُتَوَسِّطٍ حِسابيٍّ (3.75)، وَبِنِسْبةٍ مِئَويّةٍ (75%).

2- الفَقْرةُ رَقْمُ (23) **"أَعيشُ في أَوْساطِ مُجْتَمَعٍ لا يَعْرِفُ قِيمةَ الأَسيرِ"** بِمُتَوَسِّطٍ حِسابيٍّ (3.68)، وَبِنِسْبةٍ مِئَويّةٍ (74%).

بَيْنَما كانَتْ أَقَلُّ المُتَوَسِّطاتِ الحِسابيّةِ الفَقْرةَ رَقْمَ (18) **"أَتَمَنَّى لَوْ لَمْ أَكُنْ فِلَسْطينيًّا"**، بِمُتَوَسِّطٍ حِسابيٍّ (1.44)، وَبِنْسبةٍ مِئَويّةٍ(29%).

يفَسِّرُ الباحثان نَتيجَةَ السُّؤالِ الثّاني: أنَّ الهَشاشةَ النَّفْسيّةَ نَوْعٌ مِنْ أَنْواعِ الأَزْماتِ الَّتي تُصيبُ الفَرْدَ؛ نَتيجةً لِعِدَّةِ عَواملَ وَظُروفٍ، كالقَلَقِ والاكْتِئابِ، والاغْتِرابِ النَّفْسيِّ، وبالتّالي فإنّه شَكْلٌ مِنْ أَشْكالِ الاضْطِرابِ النَّفْسيِّ يَكونُ فيها الشَّخْصُ غَيْرَ قادِرٍ على التَّكْييفِ مَعَ مُحيطِه. وَتَعْزو الباحثةُ مُسْتَوى الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ مِنْ السُّجونِ الإِسْرائيليّةِ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ، في الأَعْوامِ 2018-2021 بِمستوى متوسط، إلى أنَّ الاحْتِلالَ الإِسْرائيليَّ فَرَضَ سِياسةَ السِّجْنِ الكَبيرِ على الفِلَسْطينيّينَ، فَعَذاباتُ الأَسيرِ لا تَنْتَهي بِمُجَرَّدِ الخُروجِ مِنْه، بلْ تَتَواصَلُ آثارُها إلى ما بَعْدَ التَّحَرُّرِ؛ لأَنَّها تُورِثُ أَسْقامًا مُزْمِنةً في الجِسْمِ وفي النَّفْسِ معًا، والمُتَوَلِّدةَ مِنْ جَرّاءِ السِّياساتِ التَّعَسُّفيّةِ، وكَذلِكَ مِنْ جَرّاءِ تَداعياتِ إِجْراءاتِ الاعْتِقالِ، وَصَدْمَةَ الأَسْيرِ مِنَ المُجْتَمَعِ خِلالَ فَتْرةِ تَحَرُّرِهِ وانْتِهاءِ اعْتِقالِه، فَتُوَلِّدُ لَدَيْه شُعورًا بِأَنَّ الوَطَنَ في خَطَرٍ، حَيْثُ إنَّ السَّبَبَ الحَقيقيَّ مِنِ اعْتِقالِه دِفاعُهُ عَنْ وَطَنِه، والافْتِقارُ إلى الشُّعورِ بالأَمانِ؛ ما أَدَّى إلى المُعاناةِ والسُّلوكِ العَصَبيِّ لدَيْه. أدَّى ذلِكَ إلى الشُّعورِ بالحُزْنِ والخَوْفِ مِنَ المُسْتَقْبَلِ والبَحْثِ عَنْ سَعادةٍ غيرِ مَوْجودةٍ، إضافةً

إلى شُعورِهِ بأنَّ المُجْتَمَعَ تَخَلَّى عَنْه، وَعَنْ تَضْحياتِ أعوام الاعْتِقاليّةِ، والشُّعورِ بأنَّه يَعيشُ في وَسْطِ مُجْتَمَعٍ لا يَحْتَرِمُ وَيُقَدِّرُ قيمَةَ تلْكَ التَّضْحياتِ.

اتَّفَقَتِ الدِّراسةُ وَدِراسةً (أبو بكرٍ، 2019)، وَدِراسةَ (قُطَيْطٍ، 2008)، حَيْثُ أَظْهَرَتْ أنَّ مُسْتَوى الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ مُتَمَثِّلَةٌ بِمَجالاتِها مُتوسّطًا. واخْتَلَفَتْ نَتيجةُ الدِّراسةِ وَدِراسةَ (عليان، 2013)، حَيْثُ أَظْهَرَتْ مُسْتَوى الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ مُتَمَثِّلَةٌ بِمَجالاتِها مُرْتَفِعًا.

النَّتائجُ بفَرَضيّاتِ الدارسة ومناقشتها

النَّتائجُ المُتَعَلّقةِ بالفَرَضيّةِ الأُولى:

لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى الدَّلالةِ (α≤.05) بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجِنسِ (ذَكَرٍ، أُنْثى). وَلِلتَّحَقُّقِ مِنْ هذِه الفَرَضيّةِ، اسْتُخدمُ اخْتِبارِ "ت" لِعَيِّنَتَيْنِ مُسْتَقِلَّتَيْنِ لِلْكَشْفِ عَنْ دَلالةِ الفُروقِ، كَما يُوَضِّحُها جَدْولُ (18)

جَدْولُ (18): حِسابُ المُتَوَسِّطِ الحِسابيّ والانْحِرافُ المِعْياريُّ وقَيمةُ اخْتِبار "ت"؛ لِلْكَشْفِ عَنِ الفَرقِ بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ دَرَجاتِ اسْتِجاباتِ أَفْرادِ العَيِّنةِ عَلى مِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجِنسِ

المَجالاتُ	المُتَغَيّرُ	المُتَوسِّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ	قِيمةُ "ت"	دَرَجاتُ الحُرّيّةِ	مُسْتَوى الدَّلالةِ
الاجْتِماعيُّ	ذَكَرٌ	3.92	0.70	-.835	268	.404//
	أُنْثى	4.07	0.43			
النَّفْسيُّ	ذَكَرٌ	2.69	0.81	1.761	268	.186//
	أُنْثى	2.29	0.58			
الدَّرَجةُ الكُلِّيَّةُ لِلْمِقياسِ	ذَكَرٌ	3.02	0.64	.447	268	.656//
	أُنْثى	2.94	0.44			

** دالَّةٌ عِنْدَ 01. * دالَّةٌ عِنْدَ 05. // غَيْرُ دالَّةٍ

يَتَّضِحُ مِنْ خِلالِ جَدْولِ (18) أنَّ: قيمة مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من (.05) لذلك تم قبول الفرضية الصفرية التي تدعي، لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى دَلالةِ (α≤.05) بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجِنسِ (ذَكَرٍ، أُنْثى).

وَيعْزو الباحثان ذلك إلى أنَّ التَّكَيُّفَ الاجْتِماعيَّ والنَّفْسَي، في ضَوْءِ مَجالاتِهِ، تُؤَثِّرُ في جَميعِ الأَسْرى، سَواءٌ كانَ مِنْ مُحافظةِ نابُلْسَ أم مُحافظةِ بَيْتَ لَحْمَ، أم مُحافظةِ القُدْسِ، فكُلٌّ يَتَعَرَّضُ لِظُروفِ الاعْتِقالِ مِنْ سِياساتِ العَزْلِ، وسياساتِ القَهْرِ والذُّلِّ، والمَهانةِ الَّتي يُمارِسُها الاحْتِلالُ الإسْرائيليُّ، دونَ مُراعاةِ مَكانِ سَكَنِ الأَسيرِ.

النَّتائجُ المُتَعَلِّقةُ بالفَرَضيّةِ الثّانية:

لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى الدَّلالةِ (α≤.05) بَيْنَ مُتَوسِّطاتِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ العُمُرِ (أَقَلَّ مِنْ 30 عام، 30 – 40 عام، أَكْثَرَ مِنْ 40 عام).

جَدْولُ (19): المُتَوسِّطاتُ الحِسابيّةُ والانْحِرافاتُ المِعْياريّةُ لِلدَّرَجةِ الكُلّيّةِ وَفْقًا لِمُتَغَيِّرِ العُمُرِ

	العُمُرُ	المُتَوَسِّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ
الاجْتِماعيُّ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	3.79	0.68
	30-40 عام	3.98	0.70
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	4.10	0.65
النَّفْسيُّ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	2.59	0.81
	30-40 عام	2.57	0.81
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	2.98	0.74
الدَّرَجةُ الكُلِّيَّةُ لِلْمِقياسِ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	2.92	0.61
	30-40 عام	2.95	0.61
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	3.28	0.62

وَلِلتَّحَقُّقِ مِنْ هذِه الفَرَضيّةِ، اسْتِخدمُ اخْتِبارِ تَحْليلِ التَّبايُنِ الأُحادِيِّ، لِلْكَشْفِ عَنْ دَلالةِ الفُروقِ بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ عَيِّنةِ الدِّراسةِ، وَحِسابِ مَصْدرِ التَّبايُنِ، وَمَجْموعِ المُرَبَّعاتِ، وَدَرَجاتِ الحُرّيّةِ، وَمُتَوَسِّطِ المُرَبَّعاتِ، وَقيمةُ (ف)، وَمُسْتَوى الدَّلالةِ؛ تَبعًا لِمُتَغَيِّرِ مَكانِ السَّكَنِ، وَجَدْولُ (20) يُوَضِّحُ ذلِكَ.

جَدْولُ (20): مَصْدرُ التَّبايُنِ وَمَجموعُ المُرَبَّعاتِ وَدَرَجاتُ الحُرّيّةِ وَمُتَوَسِّطُ المُرَبّعاتِ وَقِيمةُ "ف" وَمُسْتَوى الدَّلالةِ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ العُمُرِ

المَجالاتُ	مَصْدرُ التَّبايُنِ	مَجْموعُ المُرَبَّعاتِ	دَرَجاتُ الحُرّيّةِ	مُتَوَسِّطُ المُرَبّعاتِ	قِيمةُ f	مُسْتَوى الدَّلالةِ
الاجْتِماعيُّ	بَيْنَ المَجْموعاتِ	4.079	2	2.039	4.381	*013.
	داخِلَ المَجْموعاتِ	124.297	267	466.		
	المَجْموعُ	128.376	269			
النَّفْسيُّ	بَيْنَ المَجْموعاتِ	7.371	2	3.686	5.846	*003.**
	داخِلَ المَجْموعاتِ	168.322	267	630.		
	المَجْموعُ	175.693	269			
الدَّرَجةُ الكُلّيّةُ لِلْمِقياسِ	بَيْنَ المَجْموعاتِ	5.573	2	2.786	7.479	*001.**
	داخِلَ المَجْموعاتِ	99.468	267	373.		
	المَجْموعُ	105.041	269			

** دالَّةٌ عِنْدَ 01. * دالَّةٌ عِنْدَ 05. // غَيْرُ دالَّةٍ

يتضح من الجداول السابقة وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير العمر، ولتحديد دلالات الفروق، استخدم اخْتِبارِ LSD لِلتَّعَرُّفِ إلى اتِّجاهِ الفُروقِ وَدَلالاتِها، كَما يُوَضِّحُها جَدْولُ (21)

جَدْولُ (21): نَتائجُ اخْتِبارِ LSD لِلتَّعَرُّفِ إلى اتِّجاهِ الفُروقِ وَدَلالاتِها

المَجالاتُ	العُمُرُ	العددُ	المُتَوَسِّطُ	المُقارناتُ البَعْديّةُ		
				1	2	3
الاجْتِماعيُّ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	107	3.79	1	*-.194	*-.309
	30 – 40 عام	104	3.98		1	-.115

المَجالاتُ	العُمُرُ	العددُ	المُتَوَسِّطُ	المُقارناتُ البَعْديّةُ		
				1	2	3
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	59	4.10			1
النَّفْسيُّ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	107	2.59	1	.014	*-.393
	30 – 40 عام	104	2.57		1	*-.407
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	59	2.98			1
الدَّرَجةُ الكُلّيّةُ لِلْمِقياسِ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	107	2.93	1	.027	*-.360
	30 – 40 عام	104	2.95		1	*-.333
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	59	3.29			1

** دالّةٌ عِنْدَ 01. * دالّةٌ عِنْدَ 05. // غَيْرُ دالّةٍ

أظهرت النتائج أنه توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى دَلالةِ (α≤.05) بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ دَرَجاتِ اسْتِجاباتِ أَفْرادِ العَيِّنةِ على مِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، لِصالِحِ مُتَغَيِّرِ العُمُرِ (أَكْثَرَ مِنْ 40 عام).

وَيعْزو الباحثان ذلك إلى أن الأَسْرى الَّذينَ تَجاوَزوا سِنَّ 40 عام هم الأَكْثَرِ تَخَوُّفًا مِنْ فِكْرةِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ، وذلِكَ لاعْتِباراتِ السِّنِّ، حَيْثُ إنَّه يَعْتَقِدونَ أَنَّهُمْ في سِنِّ تَجاوُزِ مَرْحلةِ الاسْتِمتاعِ بالحَياةِ، وإنَّ عَلَيْهِم تقبل فكرت الموت وتَقَبُّلِ فِكْرةِ التَّكَيُّفِ مَعَ الأُسْرةِ والمُجْتَمَعِ، والبيئَةِ المُحيطةِ بِهِمْ، فَتَرى بَعْضَ الأَسْرى الَّذين لَمْ يَتَسَنَّ لَهُمُ الزَّواجُ، بِأَنَّ قِطارَ الزَّواجِ فاتَهُ، كَذلِكَ أَنَّ الأَسْرى الَّذين تَجاوَزوا سِنَّ 40 عام هُمْ أَكْثَرُ الأَسْرى فَتَراتِ اعْتِقالٍ.

اخْتَلَفَتِ الدِّراسةُ وَدِراسةَ (أبو عُمَيرةَ، 2021)، وَدِراسةَ قباجةَ (2006)، بِعَدَمِ وُجودِ فُروقٍ بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ دَرَجاتِ اسْتِجاباتِ أَفْرادِ العَيِّنةِ على مِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ، تُعْزى إلى مُتَغَيِّرِ العُمُرِ.

النَّتائجُ المُتَعَلِّقَةُ بالفَرَضيّةِ الثالثة:

لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى الدَّلالةِ (α≤.05) بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ أعوام الاعْتِقالِ (5 أعوام فَأَقَلَّ، 5 - 10 أعوام، أَكْثَرَ مِنْ 10 أعوام).

جَدْولُ (22): المُتَوَسِّطاتُ الحِسابيّةُ والانْحِرافاتُ المِعْياريّةُ للدَّرَجةِ الكُلِّيَّةِ وَفْقًا لِمُتَغَيِّرِ أعوام الاعْتِقالِ

	أعوام الاعْتِقالِ	المُتَوَسِّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ
الاجْتِماعيُّ	5 أعوام فَأَقَلُّ	3.89	0.64
	5-10 أعوام	3.99	0.69
	أَكْثَرُ مِنْ 10 أعوام	3.96	0.84
النَّفْسيُّ	5 أعوام فَأَقَلُّ	2.59	0.74
	5-10 أعوام	2.85	0.88
	أَكْثَرُ مِنْ 10 أعوام	2.62	0.87
الدَّرَجةُ الكُلِّيَّةُ لِلْمِقياسِ	5 أعوام فَأَقَلُّ	2.97	0.58
	5-10 أعوام	3.12	0.66
	أَكْثَرُ مِنْ 10 أعوام	2.97	0.71

وَلِلتَّحَقُّقِ مِنْ هذِهِ الفَرَضيّةِ، فَتَمَّ اسْتِخدامُ اخْتِبارِ تَحْليلِ التَّبايُنِ الأُحادِيِّ، لِلْكَشْفِ عَنْ دَلالةِ الفُروقِ بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ عَيِّنةِ الدِّراسةِ، وَحِسابِ مَصْدرِ التَّبايُنِ، وَمَجْموعِ المُرَبَّعاتِ، وَدَرَجاتِ الحُرِّيَّةِ، وَمُتَوَسِّطِ المُرَبَّعاتِ، وَقِيمةِ (ف)، وَمُسْتَوى الدَّلالةِ؛ تَبْعًا لِمُتَغَيِّرِ مَكانِ السَّكَنِ، وَجَدْولُ (23) يُوَضِّحُ ذلِكَ.

جَدْولُ (23): مَصْدَرُ التَّبايُنِ، وَمَجْموعُ المُرَبَّعاتِ، وَدَرَجاتُ الحُرِّيَّةِ، وَمُتَوَسِّطُ المُرَبَّعاتِ، وَقِيمةُ "ف"، وَمُسْتَوى الدَّلالةِ، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ أعوام الاعْتِقالِ

المَجالاتُ	مَصْدرُ التَّبايُنِ	مَجْموعُ المُرَبَّعاتِ	دَرَجاتُ الحُرِّيَّةِ	مُتَوَسِّطُ المُرَبَّعاتِ	قِيمةُ f	مُسْتَوى الدَّلالةِ
الاجْتِماعيُّ	بَيْنَ المَجْموعاتِ	520.	2	260.	543.	/582.
	داخِلَ المَجْموعاتِ	127.856	267	479.		/
	المَجْموعُ	128.376	269			

المَجالاتُ	مَصْدرُ التَّبايُنِ	مَجْموعُ المُرَبَّعاتِ	دَرَجاتُ الحُرِّيَّةِ	مُتَوَسِّطُ المُرَبَّعاتِ	قِيمةُ f	مُسْتَوى الدَّلالةِ
النَّفْسيُّ	بَيْنَ المَجْموعاتِ	3.513	2	1.756	2.724	/067./
	داخِلَ المَجْموعاتِ	172.180	267	645.		
	المَجْموعُ	175.693	269			
الدَّرَجةُ الكُلّيّةُ لِلْمِقياسِ	بَيْنَ المَجْموعاتِ	1.272	2	636.	1.616	/201./
	داخِلَ المَجْموعاتِ	105.094	267	394.		
	المَجْموعُ	106.366	269			

** دالَّةٌ عِنْدَ 01. * دالَّةٌ عِنْدَ 05. // غَيْرُ دالَّةٍ

يَتَّضِحُ مِنْ خِلالِ جَدْولِ (23) أنَّ: قيمة مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من (05.) لذلك تم قبول الفرضية الصفرية التي تدعي، لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى دَلالةِ ($\alpha \leq$.05) بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ دَرَجاتِ اسْتِجاباتِ أَفْرادِ العَيّنةِ على مِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفسيِّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ أعوام الاعْتِقالِ.

أَشارَتِ النَّتائجُ إلى أنَّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ في التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ، وَمَجالاتِهِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزى إلى مُتَغَيِّرِ أعوام الاعْتِقالِ. وَتَعْزو الباحثةُ ذلك إلى أنَّ أَصْعَبَ مَراحلِ الاعْتِقالِ في الأَشْهُرِ أوِ السَّنَةِ الأُولى مِنْ فَتْرَةِ الاعْتِقالِ، حَيْثُ يَبْدَأُ الأَسيرُ بَعْدَ سَنَتِه الأُولى مِنَ الأَسْرِ بالتَّكَيُّفِ مَعَ الوَضْعِ الرّاهنِ في سُجونِ الاحْتِلالِ فَيَعْتادُ على ظُروفِ المَعيشةِ والحَياةِ الصَّعْبةِ داخِلَ السِّجْنِ مِنْ إهاناتٍ وَحِرمانٍ مِنْ زِياراتِ الأَهلِ لَهُ وَمُعاقَبَتِهِمْ على إضْراباتِهِمْ، وَإزْعاجِهِمُ المُسْتَمِرِّ في فَتْراتِ النَّوْمِ، وَحَتّى بَعْدَ الانْتِهاءِ مِنْ فَتْرةِ الاعْتِقالِ يَتَوَلَّدُ لَدى الأَسيرِ فِكْرةُ خُروجِهِ مِنْ سِجْنٍ صَغيرٍ إلى سِجْنٍ أَكْبَرَ، مِنْ جَرّاءِ الإجْراءاتِ الإسْرائيليّةِ داخِلَ المُحافَظاتِ الشّماليّةِ.

اتَّفَقَتِ الدِّراسةُ وَدِراسةَ (أبو عُمَيرةَ، 2021)، وَدِراسةَ (قباجةَ، 2006)، حَيْثُ أَظْهَرَتْ عَدَمَ وُجودِ فُروقٍ بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ دَرَجاتِ اسْتِجاباتِ أَفْرادِ العَيِّنةِ على مِقْياسِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ العمر.

النَّتائجُ المُتَعَلِّقةُ بالفَرَضيّةِ الرابعة:

لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى الدَّلالةِ (α≤.05) بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الجنسِ (ذَكَرٍ، أُنْثى)، ولِلتَّحَقُّقِ مِنْ هذِهِ الفَرَضيَّةِ، فَتَمَّ اسْتِخدامُ اخْتِبارِ "ت" لِعَيِّنَتَيْنِ مُسْتَقِلَّتَيْنِ لِلْكَشْفِ عَنْ دَلالةِ الفُروقِ، كَما يُوَضِّحُها جَدْولُ (24)

جَدْولُ (24): حِسابُ المُتَوَسِّطِ الحِسابيِّ والانْحِرافُ المِعْياريُّ وَقيمةُ اخْتِبارِ "ت" لِلْكَشْفِ عَنِ الفَرْقِ بَينَ مُتَوَسِّطاتِ دَرَجاتِ اسْتِجاباتِ أَفْرادِ العَيِّنةِ على مِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الجِنسِ

المَجالاتُ	المُتَغَيِّرُ	المُتَوَسِّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ	قِيمةُ "ت"	مُسْتَوى الدَّلالةِ
القَلَقُ	ذَكَرٌ	3.65	0.87	778.-	//437.
	أُنْثى	3.83	0.53		
الاكْتِئابُ	ذَكَرٌ	3.37	0.94	545.-	//586.
	أُنْثى	3.50	0.44		
الاغْتِرابُ النَّفْسيُّ	ذَكَرٌ	3.06	0.84	582.-	//561.
	أُنْثى	3.19	0.82		
الدَّرَجةُ الكُلِّيَّةُ لِلْمَقياسِ	ذَكَرٌ	3.35	0.82	684.-	//495.
	أُنْثى	3.49	0.51		

** دالَّةٌ عِنْدَ 01. * دالَّةٌ عِنْدَ 05. // غَيْرُ دالَّةٍ

يَتَّضِحُ مِنْ خِلالِ جَدْولِ (24) أَنَّ: قيمة مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من (.05) لذلك تم قبول الفرضية الصفرية التي تدعي، لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى دَلالةِ (α≤.05) بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى

المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجنسِ (ذَكَرٍ، أُنْثى).

أَشارَتِ النَّتائجُ إلى أنَّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ في التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ، وَمَجالاتِهِ لدَى الأَسْرى المُحَرَّرينَ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ الجنسِ (ذكرٍ، أنثى). وَيعْزو الباحثان ذلك إلى تعرض الأسرى المحررين لِظُروفِ الاعْتِقالِ مِنْ سِياساتِ العَزْلِ، وَسِياساتِ القَهْرِ، والذُّلِّ، والمَهانةِ الَّتي يُمارِسُها الاحْتِلالُ الإِسْرائيليُّ؛ ما يَزيدُ لَدَيْهِمُ القَلَقُ، والاكْتِئابُ، والاغْتِرابُ أَكْثَرَ مِنَ الأَسيراتِ.

النَّتائجُ المُتَعَلّقةُ بالفَرَضيَّةِ الخامسة

لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ العُمُرِ (أَقَلَّ مِنْ 30 عام، 30 – 40 عام، أَكْثَرَ مِنْ 40 عام).

جَدْوَلُ (25): المُتَوَسّطاتُ الحِسابيّةُ والانْحِرافاتُ المِعْياريّةُ لِلدَّرجةِ الكُلِّيَّةِ وَفْقًا لِمُتَغَيّرِ العُمُرِ

البيان	العُمُرُ	المُتَوَسِّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ
القَلَقُ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	3.79	0.84
	30-40 عام	3.69	0.83
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	3.35	0.86
الاكْتِئابُ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	3.56	0.89
	30-40 عام	3.41	0.94
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	2.97	0.83
الاغْتِرابُ النَّفْسيُّ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	3.18	0.86
	30-40 عام	3.10	0.80
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	2.82	0.83
الدَّرَجةُ الكُلِّيَّةُ لِلْمِقياسِ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	3.50	0.80
	30-40 عام	3.39	0.79
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	3.04	0.76

وَلِلتَّحَقُّقِ مِنْ هذِه الفَرَضيّةِ، فَتَمَّ اسْتِخدامُ اخْتِبارِ تَحْليلِ التَّبايُنِ الأُحادِيّ، لِلْكَشْفِ عَنْ دَلالةِ الفُروقِ بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ عَيِّنةِ الدِّراسةِ، وَحِسابِ مَصْدَرِ التَّبايُنِ، وَمَجْموعِ المُرَبَّعاتِ، وَدَرَجاتِ الحُرِّيَّةِ، وَمُتَوَسِّطِ المُرَبَّعاتِ، وَقِيمةِ (ف)، وَمُسْتَوى الدَّلالةِ؛ تَبْعًا لِمُتَغَيِّرِ مَكانِ السَّكَنِ، وَجَدْولُ (26) يُوَضِّحُ ذلِكَ.

جَدْولُ (26): مَصْدَرُ التَّبايُنِ وَمْجموعُ المُرَبَّعاتِ وَدَرَجاتُ الحُرّيَّة وَمُتَوَسِّطُ المُرَبَّعاتِ وَقِيمةُ "ف" وَمُسْتَوى الدَّلالةِ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ العُمُرِ

المَجالاتُ	مَصْدرُ التَّبايُنِ	مَجْموعُ المُرَبَّعاتِ	دَرَجاتُ الحُرّيَّةِ	مُتَوَسِّطُ المُرَبَّعاتِ	قيمةُ f	مُسْتَوى الدَّلالةِ
القَلَقُ	بَيْنَ المَجْموعاتِ	7.590	2	3.795	5.354	.005**
	داخِلَ المَجْموعاتِ	189.228	267	.709		
	المَجْموعُ	196.818	269			
الاكْتِئابُ	بَيْنَ المَجْموعاتِ	13.299	2	6.650	8.212	.000**
	داخِلَ المَجْموعاتِ	216.216	267	.810		
	المَجْموعُ	229.515	269			
الاغْتِرابُ النَّفْسيُّ	بَيْنَ المَجْموعاتِ	5.025	2	2.512	3.645	.027*
	داخِلَ المَجْموعاتِ	184.049	267	.689		
	المَجْموعُ	189.074	269			
الدَّرَجةُ الكُلِّيَّةُ لِلْمِقياسِ	بَيْنَ المَجْموعاتِ	8.149	2	4.075	6.564	.002**
	داخِلَ المَجْموعاتِ	165.739	267	.621		
	المَجْموعُ	173.888	269			

** دالَّةٌ عِنْدَ .01 * دالَّةٌ عِنْدَ .05 // غَيْرُ دالَّةٍ

يتضح من الجداول السابقة وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير العمر، ولتحديد دلالات الفروق، استخدم اخْتِبارِ LSD لِلتَّعَرُّفِ إلى اتِّجاهِ الفُروقِ وَدَلالاتِها، كَما يُوَضِّحُها جَدْولُ (27)

جَدْولُ 27): نَتائجُ اخْتِبارِ LSD لِلتَّعَرُّفِ إلى اتِّجاهِ الفُروقِ وَدَلالاتُها

المَجالاتُ	العُمُرُ	العَدَدُ	المُتَوَسِّطُ	المُقارَناتُ البَعْديّةُ		
				1	2	3
القَلَقُ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	107	3.79	1	099.-	440.-*
	30 – 40 عام	104	3.69		1	342.-*
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	59	3.35			1
الاكْتِئابُ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	107	3.56	1	156.-	587.-*
	30 – 40 عام	104	3.41		1	432.-*
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	59	2.97			1
الاغْتِرابُ النَّفْسيُّ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	107	3.18	1	081.-	359.-*
	30 – 40 عام	104	3.10		1	277.-*
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	59	2.82			1
الدَّرَجةُ الكُلِّيَّةُ لِلْمِقياسِ	أَقَلُّ مِنْ 30 عام	107	3.50	1	111.-	458.-*
	30 – 40 عام	104	3.39		1	347.-*
	أَكْثَرُ مِنْ 40 عام	59	3.04			1

** دالّةٌ عِنْدَ 01. * دالّةٌ عِنْدَ 05. // غَيْرُ دالّةٍ

أظهرت النتائج أنه توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى دَلالةِ ($\alpha \leq .05$) بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ دَرَجاتِ اسْتِجاباتِ أَفْرادِ العَيِّنةِ على مِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ مِنْ سُجونِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليّةِ، في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ، في الأَعْوامِ 2018-2021، لِصالِحِ مُتَغَيِّرِ العُمُرِ (30 – 40 عام).

وَيعْزو الباحثُان ذلك إلى أن الأَسْرى الَّذين أَعْمارُهُم مِنْ (30 - 40) عام الأَكْثَرِ تَخَوُّفًا مِنْ فِكْرَةِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ، وذلِكَ لاعْتِباراتِ السِّنِّ، حَيْثُ إنَّه يَعْتَقِدونَ أَنَّهُم ما زالوا في مَرْحلةِ الاسْتِمْتاعِ بالحَياةِ، وأنَّ علَيْهِ الزَّواجَ وَتَكْوينَ أُسْرَةٍ، والعَمَلَ والحُصولَ على مُسْتَوَياتٍ دِراسيّةٍ، وَتَعْليمًا أَعْلى.

اخْتَلَفَتِ الدِّراسةُ وَدِراسةَ (عليان، 2020)، وَدِراسةَ (أبو حُمَيْدٍ، 2013)، حَيْثُ أَظْهَرَتْ عَدَمَ وُجودِ فُروقٍ بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ دَرَجاتِ اسْتِجاباتِ أَفْرادِ العَيِّنةِ على مِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ العُمُرِ.

النَّتائجُ المُتَعَلِّقةُ بالفَرَضيّةِ السادسة:

لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى الدَّلالةِ (α≤.05) بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ في الأَعْوامِ 2018-2021، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ أعوام الاعْتِقالِ (5 أعوام فَأَقَلُّ، 5 - 10 أعوام، أَكْثَرُ مِنْ 10 أعوام).

جَدْوَلُ (28): المُتَوسِّطاتُ الحِسابيّةُ والانْحِرافاتُ المِعْياريّةُ لِلدَّرَجةِ الكُلّيّةِ وَفْقًا لِمُتَغَيِّرِ أعوام الاعْتِقالِ

المَجالاتُ	أعوام الاعْتِقالِ	المُتَوسِّطُ الحِسابيُّ	الانْحِرافُ المِعْياريُّ
القَلَقُ	5 أعوام فَأقلّ	3.75	0.82
	5-10 أعوام	3.46	0.92
	أَكْثَرُ مِنْ 10 أعوام	3.68	0.82
الاكْتِئابُ	5 أعوام فَأقلّ	3.51	0.83
	5-10 أعوام	3.09	0.98
	أَكْثَرُ مِنْ 10 أعوام	3.38	1.01
الاغْتِرابُ النَّفْسيُّ	5 أعوام فَأقلّ	3.21	0.81
	5-10 أعوام	2.84	0.84
	أَكْثَرُ مِنْ 10 أعوام	3.00	0.84
الدَّرَجةُ الكُلّيّةُ لِلْمِقياسِ	5 أعوام فَأقلّ	3.48	0.76
	5-10 أعوام	3.12	0.84
	أَكْثَرُ مِنْ 10 أعوام	3.34	0.81

ولِلتَّحَقُّقِ مِنْ هذِه الفَرَضيَّةِ، اسْتِخدمُ اخْتِبارِ تَحْليلِ التَّبايُنِ الأُحاديّ، لِلْكَشْفِ عَنْ دَلالةِ الفُروقِ بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ عَيِّنةِ الدِّراسةِ، وَحِسابِ مَصْدَرِ التَّبايُنِ، وَمَجْموعِ المُرَبَّعاتِ، وَدَرَجاتِ الحُرِّيَّةِ، وَمُتَوَسِطِ المُرَبَّعاتِ، وَقيمَةِ (ف)، وَمُسْتوى الدَّلالةِ؛ تَبْعًا لِمُتَغَيِّرِ مَكانِ السَّكَنِ، وَجَدْولُ (29) يُوَضِّحُ ذلِكَ.

جَدْوَلُ (29): مَصْدَرُ التَّبايُنِ وَمَجْموعُ المُرَبَّعاتِ وَدَرجاتُ الحُرّيَّةِ وَمُتَوسّطُ المُرَبَّعاتِ وَقيمةُ "ف" وَمُسْتَوى الدَّلالةِ تُعْزَى إلى مُتَغَيّرِ أعوام الاعْتِقالِ

المَجالاتُ	مَصْدرُ التَّبايُنِ	مَجْموعُ المُرَبَّعاتِ	دَرَجاتُ الحرّيَّةِ	مُتَوَسِّطُ المُرَبَّعاتِ	قيمةُ f	مُسْتَوى الدَّلالةِ
القَلَقُ	بَيْنَ المَجْموعاتِ	4.466	2	2.233	3.100	.047**
	داخِلَ المَجْموعاتِ	192.351	267	.720		
	المَجْموعُ	196.818	269			
الاكْتِئابُ	بَيْنَ المُجْموعاتِ	8.910	2	4.455	5.392	.005**
	داخِلَ المَجْموعاتِ	220.605	267	.826		
	المَجْموعُ	229.515	269			
الاغْتِرابُ النَّفْسيُّ	بَيْنَ المَجْموعاتِ	7.002	2	3.501	5.134	.006**
	داخِلَ المَجْموعاتِ	182.072	267	.682		
	المَجْموعُ	189.074	269			
الدَّرَجةُ الكُلِّيَّةُ لِلْمِقياسِ	بَيْنَ المَجْموعاتِ	6.587	2	3.294	5.257	.006**
	داخِلَ المَجْموعاتِ	167.301	267	.627		
	المَجْموعُ	173.888	269			

** دالّةٌ عِنْدَ 01. * دالّةٌ عِنْدَ 05. // غَيْرُ دالّةٍ

يتضح من الجداول السابقة وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير أعوام الاعتقال، ولتحديد دلالات الفروق، استخدم اخْتِبارِ LSD للتَّعَرُّفِ إلى اتِّجاهِ الفُروقِ وَدَلالاتِها، كَما يُوَضِّحُها جَدْوَلُ (30)

جَدْوَلُ (30): نَتائجُ اخْتِبارِ LSD للتَّعَرُّفِ إلى اتِّجاه الفُروقِ وَدَلالاتِها

المَجالاتُ	الحالةُ الاجْتِماعيّةُ	العددُ	المُتَوسّطُ	المُقارناتُ البَعْديّةُ		
				1	2	3
القَلَقُ	5 أعوام فَأقَلُّ	149	3.75	1	-.298*	-.074
	5 – 10 أعوام	75	3.46		1	.224*
	أكْثَرُ مِنْ 10 أعوام	46	3.68			1
الاكْتِئابُ	5 أعوام فأقَلُّ	149	3.51	1	-*	.137-

المَجالاتُ	الحالةُ الاجْتِماعيّةُ	العددُ	المُتَوسّطُ	المُقارناتُ البَعْديّةُ		
				1	2	3
					423.	
	5 – 10 أعوام	75	3.09		1	286.*
	أَكْثَرُ مِنْ 10 أعوام	46	3.38			1
الاغْتِرابُ النَّفْسيُّ	5 أعوام فَأَقلُّ	149	3.21	1	-* 367.	207.
	5 – 10 أعوام	75	2.84		1	160.*
	أَكْثَرُ من 10 أعوام	46	3.00			1
الدَّرَجةُ الكُلّيّةُ لِلْمِقياسِ	5 أعوام فَأَقلُّ	149	3.48	1	-* 363.	142.-
	5 – 10 أعوام	75	3.12		1	221.*
	أَكْثَرُ مِنْ 10 أعوام	46	3.34			1

** دالّةٌ عِنْدَ 01. * دالّةٌ عِنْدَ 05. // غَيْرُ دالّةٍ

أظهرت النتائج أنه توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى دَلالةِ (α≤.05) بَيْنَ مُتَوسّطاتِ دَرَجاتِ اسْتِجاباتِ أَفْرادِ العَيّنةِ على مِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ مِنْ سُجونِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليّةِ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ، في الأَعْوامِ 2018-2021، لِصالِحِ مُتَغَيّرِ أعوام الاعْتِقالِ (5 – 10 أعوام).

وَيعْزو الباحثان ذلك إلى إلّا أنَّ أَصْعَبَ مَراحِلِ الاعْتِقالِ في الأَشْهُرِ أوِ السَّنةِ الأولى مِنْ فَتْرَةِ الاعْتِقالِ، وبالتّالي دُخولُهُمْ في مراحِلِ القَلَقِ والاكْتِئابِ والاغْتِرابِ دونَ غَيْرِهِمْ مِنَ الأَسْرى، إضافةً إلى وَصْفِهِمْ بأنَّ أعوام العُمُرِ تَضيعُ دونَ فائِدَةٍ، وَحَتَّى بَعْدَ انْتِهاءِ فَتْرَةِ اعْتِقالِهِمْ، يَدْخلونَ في مَرْحلةِ القَلَقِ والاكْتِئابِ والاغْتِرابِ، وذلِكَ لِخَوْفِهِم مِنْ عَدَمِ قُدْرَتِهِم على التَّكَيُّفِ، وَكَذلِكَ اخْتِلافُهُمْ واخْتِلافُ سُلوكيّاتِه خِلالَ فَتْرةِ الاعْتِقالِ.

اخْتَلَفَتِ الدِّراسةُ وَدِراسةَ (عليان، 2020)، وَدِراسةَ (أبو حُمَيْدٍ، 2013)، حَيْثُ أَظْهَرَتْ عَدَمَ وُجودِ فُروقٍ بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ دَرَجاتِ اسْتِجاباتِ أَفْرادِ العَيّنةِ على مِقْياسِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ تُعْزى إلى مُتَغَيّرِ أعوام الاعْتِقالِ.

النَّتائجُ المُتَعَلّقةُ بالفَرَضيّةِ السابعة:

لا توجَدُ علاقة ارْتِباطيّةٌ ذاتُ دالَّةٍ إِحْصائيًّا عِنْدَ مُسْتَوى الدَّلالةِ 05.≥ α)) بَيْنَ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ، والنَّفْسيّ، والهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ، في الأَعْوامِ 2018-2021"، ولِلتَّحَقُّقِ مِنْ هذِه الفَرَضيّةِ، فَتَمَّ إيجادُ قِيمةِ مُعاملِ الارْتِباطِ، وَمُسْتوى الدَّلالةِ، كَما يُوَضِّحُها جَدْولُ (4 - 31)

جَدْوَلُ (31): قيمَةُ مُعامِلاتِ الارْتِباطِ بَيْنَ مَجالاتِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ والهَشاشةِ النَّفْسيّةِ

المَجالاتُ	الهَشاشةُ النَّفْسيّةُ	القَلَقُ	الاكْتِئابُ	الاغْتِرابُ النَّفسيُّ	المِقْياسُ الكُلِّيُّ لِلْهَشاشةِ النَّفسيّةِ
التَّكَيُّفُ الاجْتِماعيُّ والنَّفْسيُّ	الاجْتِماعيُّ	-.458**	-.495**	-.438**	-.502**
	النَّفْسيُّ	-.688**	-.656**	-.489**	-.659**
المِقْياسُ الكُلِّيُّ لِلتَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ		-.784**	-.767**	-.591**	-.771**

** دالَّةٌ عِنْدَ 01. * دالَّةٌ عِنْدَ 05. // غَيْرُ دالَّةٍ

يَتَّضِحُ مِنْ جَدْولِ (31) أنَّ مُعامِلاتِ الارْتِباطِ كالآتي:

- وُجودِ عُلاقةٍ ارْتِباطيّةٍ سَلْبيّةٍ (عَكْسيّةٍ) قَوِيّةٍ ما بَيْنَ الدَّرَجةِ الكُلّيّةِ للتَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ، والدَّرَجةِ الكُلّيَّةِ لِلْهَشاشةِ النَّفسيّةِ، أيْ أنَّه كُلَّما زادَتْ دَرَجةُ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ قَلَّتِ الهَشاشةُ النَّفسيّةُ لَدَى الأَسْرى.

- وُجودِ عُلاقةٍ ارْتباطيَّةٍ سَلْبيَّةٍ (عَكْسيَّةٍ) ما بَيْنَ أَبْعادِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ (الاجْتِماعيّ، النَّفْسيّ)، وَأَبْعادِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ (القَلَقِ، الاكْتِئابِ، الاغْتِرابِ النَّفْسيّ).

حَيْثُ بَيَّنَتِ النَّتائجُ وُجودَ عُلاقةٍ ارْتِباطيّةٍ سَلْبيّةٍ قَوِيّةٍ ما بَيْنَ الدَّرَجةِ الكُلّيّةِ للتَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ والدَّرَجةِ الكلّيّةِ للهَشاشةِ النَّفْسيّةِ، أيْ أنَّه كُلّما زادَتْ دَرَجةُ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ قَلَّتِ الهَشاشةُ النَّفْسيّةُ لَدى الأَسْرى، وَوُجودَ عُلاقةٍ ارْتِباطيّةٍ سَلْبيّةٍ ما بَيْنَ أَبْعادِ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ (الاجْتِماعيّ، النَّفْسيّ)، وَأَبْعادِ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ (القَلَقِ، الاكْتِئابِ، الاغْتِرابِ النَّفْسيّ). وَتَعْزو الباحثةُ ذلكَ إلى أنَّ التَّكَيُّفَ الاجْتِماعيَّ والنَّفْسيَّ لهُعلاقة بالهَشاشةِ النَّفْسيّةِ، حَيْثُ إنَّ الهَشاشةَ النَّفْسيّةَ تَتَوَلَّدُ مِنْ عَدَمِ قُدْرةِ الفَرْدِ على التَّكَيُّفِ مَعَ ذاتِهِ، وَمُحيطِهِ وَبيئَتِهِ، وبالتّالي وُجودُ عُلاقةٍ ارْتِباطيّةٍ سَلْبيّةٍ بَيْنَ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والنَّفْسيّ وَبَيْنَ الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ، أيْ

أنَّه كُلَّما زادَ مُسْتَوى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ قَلَّ مُسْتَوى الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ، حَيْثُ إنَّ التَّكَيُّفَ الاجْتِماعيَّ لَهُعلاقة سَلْبيّةٌ بالهَشاشةِ النَّفْسيّةِ، حَيْثُ إنَّ التَّكَيُّفَ الاجْتِماعيَّ والنَّفْسيَّ ضَروريٌّ جِدًّا لِلْأَسيرِ الفِلَسْطينيِّ المُحَرَّرِ، فَكُلَّما أَقامَ عُلاقاتٍ اجْتِماعيّةً مَعَ أَفْرادِ المُجْتَمَعِ، وانْدَمَجَ مَعَهُمْ في عاداتِهِمْ وَتَقاليدِهِمْ، وَتَفاعَلَ مَعَهُمْ، وَشارَكَهُمْ مُناسباتِهِمْ وَأَفْراحَهُمْ، كُلَّما أَدّى ذلكَ إلى تَدَنِّي مُسْتَوى الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ، أيِ التَّقْليلُ مِنْ أَضْرارِ القَلَقِ النَّفْسيِّ والاغْتِرابِ.

التَّوصياتُ والمُقْتَرحاتُ:

أوَّلًا: تَوْصياتُ الدِّراسةِ:

في ضَوْءِ ما توَصَّلَتْ إلَيْهِ الدِّراسةُ مِنْ نَتائجَ، يوصي الباحثان بِما يلي:

1- **العملِ على رَفْعِ مُسْتَوى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ، في المُحافَظاتِ الشّماليّةِ، وذلك مِنْ خلالِ:**

- العَمَلِ عَلى تَوْفيرِ بَرامجِ الدَّعْمِ المُناسبِ قادِرَةً على تَحْقيقِ الذّاتِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ.
- العَمَلِ عَلى تَوْفيرِ الأُسْرَةِ الجَوَّ المُناسِبَ؛ لِزِيادةِ الثِّقةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ.
- العَمَلِ على تَقْديمِ جَلْساتٍ عِلاجيّةٍ وإرشاديّةٍ؛ للتَّكَيُّفِ مَعَ الذِّكْرياتِ والأَحْداثِ الصّادِمَةِ الَّتي مَرَّ بِها الأَسْرى المُحَرَّرينَ.
- العَمَلِ عَلى تَوْفيرِ العِلاجاتِ والأَدْويةِ المَجانيَةِ وَشِبْهِ المَجانيّةِ لِلْأَسْرى المُحَرَّرينَ مِنْ سُجونِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليِّ.

2- **العَمَلِ عَلى تَقْليلِ مُسْتَوَى الهَشاشةِ النَّفسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافظاتِ الشّماليّةِ، وذلكَ مِنْ خلالِ**

- العَمَلِ عَلى تَعْزيزِ الشُّعورِ بالأَمانِ لِلْأَسْرى المُحَرَّرينَ مِنْ سُجونِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليِّ.
- العَمَلِ عَلى تَوْفيرِ سُبُلِ الرّاحةِ والطُّمَأْنينةِ لِلْأَسْرى المُحَرَّرينَ مِنْ سُجونِ الاحْتِلالِ الإسْرائيليِّ.
- العَمَلِ على تَقْديرِ الأَسْرى المُحَرَّرينَ، وَتَكْريمِهِم، وذلكَ ما يَنْبغي على الجِهاتِ المُخْتَصَّةِ.

ثانيًا: مُقْتَرَحاتُ الدِّراسةِ:

- دِراسةُ التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ، وَعُلاقَتُه بِمَفهومِ الذّاتِ لدى عينة الأَسْرى المُحرَّرين في المُحافظاتِ الشّماليّةِ.

-فاعِليّةُ بَرنامجٍ إرْشاديٍّ لِزيادةِ مُسْتَوى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيِّ والنَّفْسيِّ، وَتَقْليلِ مُسْتَوى الهَشاشةِ النَّفْسيّةِ لَدى عينة الأَسْرى المُحَرَّرينَ في المُحافظاتِ الشّماليّةِ.

قائمة المراجع:

1.أبو بكر، إياد. (2018). المُساندةُ الاجتماعيّة وعُلاقتُها بالضُّغوطِ الحياتيّة لدى زَوْجات الأسْرى الفِلَسْطينيّين، دراسة حالة: محافظة جنينَ، مجلَّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدِّراسات التَّربويّة والنَّفسيّة، 7 (22): 174 – 191.
2.جمال، ميسون. (2020). مُسْتَوى التَّفكير ما وراءَ المعرفيّ لَدى الطَّلَبة المُغْتربين وأَثَرُه في التَّكَيُّف الاجْتِماعيِّ بمدينة حائلَ في المملكة العربيّةِ السّعوديّة، مجلَّة جامعة الخليل للبحوث بـ (العلوم الإنسانيّة)، 1 (12): 35 -54.
3.الحلافيّ، سعد. (2018). المُساندة الاجْتِماعيّة وَعُلاقَتُها بقوَّةِ الأنا لَدى موظَّفي مُسْتشفى قُوَى الأمن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربيّة للعلوم الأمنيّة، الرياض، المملكة السّعوديّة.
4.حميد، خالد. (2013). الوَحْدَةُ النَّفسيّة وعُلاقتُها بالمُساندة الاجْتِماعيّة لَدى الأَسْرى المُحَرَّرين- صَفْقة "وفاء الأحرار، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلاميّة، غزَّةُ، فلسطين,
5.رقيق، سارة وبوخالفة، جميلة. (2016). التَّكَيُّف الاجْتِماعيُّ للطَّلَبة الأجانب: دِراسة مَيْدانيّة على عَيّنةٍ من الطَّلبة الأجانب بجامعة زيّان عاشور- الجفلة، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر.
6.ريحانيّ، سليمان والذُّويب، ميّ والرّشدان، عزّ. (2009). أنماط المُعاملة الوالديّة كما يُدْرِكُها المراهقون، وأثَرُها في تَكَيُّفِهِم النَّفسيّ، المجلَّة الأردنيّةُ في العلوم التَّربويّة، 5(3): 217 – 231.
7.الشّهريّ، فهد. (2017). المُساندة الاجْتِماعيّة وَعُلاقتُها بالعوامل الخمسة الكُبرى للشَّخصيّة (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربيّة للعلوم الأمنيّة، الرياض، المملكة العربيّة السّعوديّة.

8.الطّلّاع، عبد الرَّؤوف أحمد. (2010). التَّوافق النَّفسيُّ وعُلاقتُه بالانْتِماء الوطنيِّ لَدى الأسيرات الفِلَسْطينيّات المُحَرَّراتِ من سُجونِ الاحتلالِ الإسرائيليّ، مجلَّة جامعة الأزهر، 12(2): 621 – 666.
9.عامر، طه وقلاتي، يزيد. (2019). دَوْرُ أسلوب التَّعلُّمِ التَّعاونيِّ في تَحْسين التَّكَيُّف الاجْتِماعيّ لَدى تلاميذ المرحلة الثَّانويّة – من وُجْهةِ نَظَرِ أساتذة التَّربية البدنيّة والرّياضيّة-مجلَّة الإبداع الرّياضيّ، 10 (1): 175-193.
10.أبو قاعود، عبد النّاصر زكي. (2008). تَجْرِبة التَّعذيب لَدى الأَسْرى الفِلَسْطينيّين وَعُلاقتُها بالتَّفكير الأخلاقيِّ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلاميّة، غزَّةُ، فلسطين.
11.علاونة، أسماء وصامدي، أحمد. (2018). أَثَرُ برنامج إرشاديٍّ باللَّعِبِ في مُسْتَوى التَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ والعُزْلة لَدَى عَيّنةٍ من الأطفال الأيتام المَحْرومينَ. المجلَّة الأردنيّة في العلوم التَّربويّة، جامعة اليرموك، عِمادة البحث العِلْميّ،14 (1): 59 -70.

12.عليان، عمران عليّ. (2013). مُسْتَوى الاغْتِراب لَدى الأَسْرى الفِلَسْطينيّين المُحَرَّرين ضمنَ صَفْقة وفاءِ الأحرار "دراسة تطبيقيَّة على عَيّنةٍ من الأَسْرى المُحَرَّرين ضِمْنَ صَفقة وفاء الأحرار في قِطاعِ غزَّةَ، مجلَّة الجامعة الإسلاميّة للدِّراساتِ التَّربويّة والنَّفسيَّة، 21(3): 41 – 73.
13.عميرة، أحمد. (2021). المُساندةُ الاجْتِماعيّة وَعُلاقتُها بالتَّكَيُّفِ الاجْتِماعيّ لَدى الأَسْرى المَقْدِسيّين المُحَرَّرين من سجونِ الاحْتِلالِ الإسرائيليِّ في الأعوام 2018-2020، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، فِلَسْطينُ.
14.عويس، أماني. (2020). الوَحْدَةُ النَّفسيّة وَعُلاقتُها بالمُساندة الاجْتِماعيّة لَدى الأَسيرات المُحَرَّرات من سجونِ الاحْتِلالِ في مُحافظاتِ الضِّفَّةِ الغربيّة. المجلَّة العربيّة للعلوم ونشر الأبحاث، 4 (6): 1 -31.
15.العيساوي، مريم عبد القادر أبو القاسم. (2018). عَلاقة المساندة الاجتماعية بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة البحث العلمي في الآداب، 4(18): 361 - 383
16.قباجة، رامي. (2006). التَّكَيُّف النَّفسيُّ والاجْتِماعيُّ لَدى الأَسْرى المُحَرَّرين في مؤسَّسات السُّلطة الوطنيّةِ الفِلَسْطينيّةِ في مُحافظة الخليل، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فِلَسْطينُ.

17.قطيط، فلسطين فايز علي. (2008). الاضطرابات النفسية لما بعد الصدمة لدى الأسرى المحررين في محافظات شمال الضفة الغربية خلال انتفاضة الأقصى، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، فِلَسْطينُ.

18.محسن، عبد الكريم غالي. (2013). الاكتئاب لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالجنس والتخصص، مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية، 1(37): 106 - 138

19.نعيسة، رغداء، الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق القاطنين بالمدينة الجامعية، مجلة جامعة دمشق، 28(3): 113 – 158.

20.نوافلة، أحمد. (2020). فاعليَّة برنامج المُساندة الاجْتِماعيّة في تَنْميةِ مَهارات التَّفاعل الاجْتِماعيِّ وتربية الشُّعور بالمَسْؤوليّة الاجْتِماعيّة لَدى طَلَبة المرحلة الثّانويّة، مجلَّة الجامعة الإسلاميّة للدِّراساتِ التَّربويّة والنَّفسيَّة، 28 (5): 243 – 260.

21.إسماعيل، مصطفى عليّ. (2020). الهَشاشة النَّفسيّة وأَثَرُها في المجتمع، الجزيرة، تاريخ الاطّلاع: 7/4/2021، https://cutt.us/GWZO0

22.موقع البوابة. (2020). الهشاشة النفسية، تاريخ الاطلاح: 2/12/2021، https://2u.pw/i3PMo

23.Fazel, S and Danesh, J. (2002). Serious mental disorder in 23000 prisoners: a systematic review of 62 surveys, Lancet, 1(359): 545-551.

24.Gramzow, Sedikides,. (2015). Impact of traumatic events on the psychological resilience of high school students .personality and social psychology Bulletin, 34, 188-205.

25.Krasilnkov. A, Smirnova. A. (2017). Online social adaptation of first-year students and their academic performance. Computers & Education, V (113), P.327-338.

The Level of Psychosocial Adaptability and Its Relationship to the Mental Fragility of Israeli Prisons' Ex Detainees in the Northern Governorates Between 2018-2021

AbeerNaji Ahmad Halasa-Al-Quds Open University-Palestine
Prof. Motasem“”MohammadAziz”Mosleh”- Al-Quds Open University-Palestine

Abstract: This study aims to identify the level of social and psychological adaptability and its relationship to the psychological fragility of the prisoners released from the Israeli occupation prisons in the northern governorates in the years 2018-2021. The correlational descriptive approach is adopted through employing the two scales of social and psychological adaptability, and psychological fragility on an available sample, the size of which is (270) male and female prisoners, released from Israeli occupation prisons in the northern governorates in the years 2018-2021**.**

The results of the study show that the arithmetic mean of social and psychological adaptability as a whole is at an average of (3.01) by a percentage of (60%). The “social domain” comes first with a high level, while the “psychological domain” comes last, with a medium level. The arithmetic mean of psychological fragility as a whole is (3.36), with a percentage of (67%). The “psychological anxiety domain” comes at a high level, while the two domains of (depression and psychological alienation) come last at a low level.

The results show differences of statistical significance between the means of social and psychological adaptability attributed to the variable of age, are in favor of those who are more than 40 years and to the variable of marital status are in favor of the married persons.. Furthermore, the results show that there are statistically significant differences between the means of psychological fragility, attributed to the age variable, in favor of

those between 30 and 40; and to the variable of marital status in favor of married people; and to the variable of years of detention in favor of 5-10 years.

- The results indicate that there is a negative correlation between psychological adaptability and psychological fragility among prisoners released from Israeli occupation prisons in the northern governorates in the years 2018-2021, as the value of the Pearson correlation coefficient was (784.)

It is obvious that the higher the level of social and psychological adaptability, the lower the level of psychological fragility.

The research recommends the need to enhance the national and political affiliation of prisoners released from the prisons of the Israeli occupation.

It also recommends the necessity of working hard to reinforce the sense of safety for prisoners released from Israeli occupation prisons.

Keywords: social and psychological adaptability, psychological fragility, released prisoners

أدوات الكشف عن اضطراب طيف التوحد وتشخيصه والحاجة إلى تكييفها بالمغرب

عبد اللطيف مقور
كلية الآداب والعلوم الإنسانية؛ جامعة القاضي عياض؛ مراكش- المغرب

ملخص: يعد الكشف عن اضطراب طيف التوحد وتشخيصه أمرا صعبا داخل أي مجموعة ثقافية، ولذلك يستند الأخصائيون في قرارهم الإكلينيكي على معايير مجموعة من الدلائل التشخيصية، ويعززونه باستخدام اختبارات ومقاييس نفسية عديدة، لكن اختيار الأنسب منها لخصوصيات أهدافهم صعب خصوصا في المغرب الذي يعرف شبه غياب للأدوات المحلية البناء/المكيفة. لهذا مقالنا يستهدف وصف بعض الأدوات الغربية الموصى بها في إطار الممارسات الجيدة المبنية على الأدلة، وإبراز مدى الحاجة إلى تكييفها، وبعض مصادر أخطاء التكييف السيئ لها، وكذا بعض الشروط والخطوات المنهجية التي يجنبنا استحضارها ذلك، مع التأكيد على الفروق البارزة بين مصطلحي اضطراب طيف التوحد واضطراب التوحد.

الكلمات المفتاحية: طيف التوحد، الكشف، التشخيص، التكييف، التعريب.

مقدمة

يعتبر اضطراب طيف التوحد اضطرابا نمائيا يغطي عدة اضطرابات نمائية أخرى بما فيها اضطراب التوحد، ويتميز بمواجهة صعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي المتبادل، وقصور أو إفراط في تكرار أداء أو سلوك أو نشاط بشكل روتيني ونمطي. وتتراوح نسبة انتشاره ما بين 1% و2%، وهذه النسبة في ارتفاع مستمر مؤخرا حسب ما أشارت إليه عدة دراسات وبائية.

أخذا بعين الاعتبار غياب علامات بيولوجية منذرة بمعاناة الأفراد من هذا الاضطراب، وأيضا اعتماد الكشف عنه وتشخيصه على تاريخهم النمائي وملاحظة سلوكهم إكلينيكيا، تبدو الحاجة كبيرة للاعتماد؛ خلال مرحلتي الكشف والتشخيص؛ على أدوات علمية أي اختبارات ومقاييس نفسية بإمكانها توفر بيانات موضوعية نستند عليها من أجل إصدار حكم إكلينيكي موضوعي بخصوص حالة محددة ومن أجل التخطيط الجيد والمعقلن قصد توفير خدمات تدخلية تناسب مستوى الحاجة للدعم.

اليوم العديد من الأدوات المتنوعة تبعا للغرض من استخدامها (إحالة، كشف، تشخيص، تقييم مستوى التقدم ...)، ومنهجية إدارتها(استمارة/ مقابلة، شبكة ملاحظة...)، ولغات إصدارها، وخصائصها السيكومترية، متاحة أمام الأخصائي الغربي، ومع ذلك نجده أثناء إقباله لاختيار الأنسب منها لأهدافه يواجه صعوبات جمة.وتزداد درجة هذه الصعوبات تعقدا حين يُقبل الأخصائي المغربي على القيام بنفس الاختيار نظرا لشبه غياب الأدوات المبنية وفق خصوصيات الأفراد المغاربة أو المكيفة استنادا إلى شروط وخطوات منهجية علمية تضمن تجنب الوقوع في أخطاء تكييفها السيئ. وانطلاقا من هذه الوضعية تنبثق عدة إشكالات وجب التفكير فيها وفق منطق ومنهج علمي رصين ومحكم قصد الفهم والتفسير،ولما لا إيجاد حلول علمية وعملية لبعضها أو على الأقل مقترحات تخفف من حدتها وتجود الممارسة التشخيصية والعلاجية والتربوية.

إن الإشكالية التي يحاول هذا المقال العلمي معالجتها ومقاربتها؛ بناء على ما يوفره الإنتاج النظري السيكولوجي من بيانات علمية خصوصا منها التي تخص الدراسات السيكولوجية المبنية على الأدلة، والملاحظات التي رصدناها أثناء زيارتنا

لمجموعة من المراكز الخاصة باستقبال الأشخاص في وضعية إعاقة بما فيهم ذوي اضطراب طيف التوحد بالمغرب وتحديدا بمراكش؛يمكن اختزالها بتركيز شديد من خلال طرح السؤال المركزي الآتي:

هل الأدوات الغربية المعربة صالحة للاستخدام في المغرب للكشف عن اضطراب طيف التوحد وتشخيصه أم هناك حاجة لتكييفها تكييفا سليما وفق شروط محددة تسهم في تجويد الممارسات التدخلية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

أما الأهداف التي يسعى هذا المقال العلمي إلى تحقيقها من خلال تناوله لهذه الإشكالية المطروحة بالتحليل والدراسة يمكن حصرها، كما يلي:

1. إبراز الفرق بين المفاهيم: "اضطراب التوحد" و"اضطراب طيف التوحد"، وأيضا "الكشف" و"التشخيص"، ثم بين مفهومي "التعريب" و"التكييف".
2. التعرف على بعض الخصائص السيكومترية والعناصر الأساسية المشكلة للاختبارات والمقاييس النفسية الصالحة والشائعة الاستخدام بالبيئات الغربية.
3. التعرف على بعض مبررات الحاجة إلى تكييف الاختبارات والمقاييس النفسية الغربية بدل تعريبها، وبعض مصادر أخطاء التكييف السيئ لها.
4. التعرف على شروط ومواصفات التكييف السليم لهذه الأدوات الغربية ومختلف مراحله، ولفت انتباه الباحثين والمختصين المغاربة إلى أهمية احترامها.
5. التعرف على واقع الكشف والتشخيص عن اضطراب طيف التوحد بالمغرب.

إجمالا، إن مقالنا العلمي المتواضع هذا ينطلق من **فرضية أساسية** مفادها أن تجويد الممارسة التشخيصية والعلاجية والتربوية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمغرب بحاجة أكثر إلى التوسل بأدوات علمية وموضوعية تراعي الخصوصيات الثقافية للبيئة المغربية لا اختبارات ومقاييس نفسية مترجمة ومعربة. ولأجل تأكيدها أو نفيها سنحاول ضمن محاور هذا المنتوج العلمي المتواضع أولا إبراز أهم الفروقات بين مفهومي "اضطراب طيف التوحد" و"اضطراب التوحد"، وثانيا تقديم عرض وصفي حول بعض الأدوات الغربية الخاصة بالكشف عن اضطراب طيف التوحد أو تشخيصه، وثالثا تقديم بعض نسب انتشاره دوليا وعربيا وبعض مبررات تدنيها في العالم العربي، قبل تطرقنا في محور رابع لبعض مبررات الحاجة إلى تكييف الأدوات الغربية في المغرب وبعض مصادر أخطاء تكييفها السيئ، ثم في محور خامس لبعض الشروط والخطوات المنهجية التي تجنبنا

الوقوع في أخطاء التكييف السيئ لها وتمكننا من توفير أدوات صالحة للتطبيق داخل أي بيئة مستوردة للاختبار أو المقياس النفسي الغربي بما فيها البيئة المغربية، لنخلص في الأخير إلى استنتاج عام نقارن من خلاله واقع الكشف والتشخيص بالمغرب عن اضطراب طيف التوحد ومشكل تكييف الأدوات الخاصة بذلك وأهمية الالتزام بشروط وخطوات تكييفها وأثر ذلك على تجود ممارساتنا التدخلية إزاء أطفال مغاربة ذوي اضطراب طيف التوحد وخفض كلفة التكفل بهم.

أولا: اضطراب التوحد[1]واضطراب طيف التوحد[2]

رغم أن يوجين بلولر Eugene Bleuller هو أول من استخدم مصطلح التوحد الطفولي[3] لوصف بعض المظاهر الانطوائية عند مرضى الفصام (ورد في القمش، 2011)، فالفضل يعود إلى ليو كانر[4]Léo Kanner في اكتشافه حين وصف بـ"اضطراب التوحد الطفولي المبكر[5] "مجموعة من الخصائص المشتركة والمتزامنة والمختلفة عن أعراض فصام الطفولة (العزلة، ورفض التغيير، وتكرار رتيب لبعض الأنشطة) عند 11 حالة درسها(Kanner, 1943). وهذا الوصف التشخيصي للتوحد المعتمد على الملاحظة ظل قائما إلى حدود الستينيات من القرن الماضي رغم ميل بعض الباحثين آنذاك نحو إطلاق اسم الطفل غير العادي على كل متوحد، أو فصامي Schizoïde، أو متخلف عقليا Attardé،أو غبي Idiot.

في أواخر الستينيات مع ظهور العلوم المعرفية والحاسوبية، والاعتماد أكثر في تشخيص التوحد على الاختبارات والتجارب السيكولوجية عوض الاكتفاء بالملاحظة، وتقارير الوالدين، توافرت أدلة تجريبية تبين كيف أن الصعوبات التواصلية والاجتماعية والسلوكية ورفض التغيير ليست سوى نتائج لما يواجهه المتوحد أثناء تعامله مع الرموز إدراكا ومعالجة،وأصبح تشخيص التوحد يقوم على العيوب اللغوية والمعرفية والإدراكية بدل الوحدة المفرطة والتمسك بالروتين، قبل أن يقوم مع بداية الثمانينات على الأداء الاجتماعي للفرد بسبب التغييرات التي لحقت المفهوم من جديد جراء إجراء مقارنات بين أعمال هانز أسبرجر Hans Asperger وكانر، وأيضا جراء نشر نتائج بعض الدراسات الوبائية كدراسة وينغ

[1] Autism Disorder (AD).
[2] Autism Spectrum Disorder (ASD).
[3] Infantile autism.
[4] ألماني الأصل هاجر إلى أمريكا واشتغل أستاذا للطب النفسي بجامعة هارفارد الأمريكية.
[5] بالفرنسية Autisme infantile précoce وبالانجليزية Early infantile autism.

Wingسنة 1981 التي تؤكد وجود علاقة بين الطابع الاجتماعي عند عينة من الأطفال وبين بعض المشاكل الاجتماعية واللغوية والمعرفية التي تميل للظهور المتزامن بشكل دال إحصائيا عند غير الاجتماعيين منهم مقارنة بغيرهم (Verhoeff, 2013).

إن تغيُّر مفهوم التوحد ومعاييره التشخيصية خلال فترة الستينيات والثمانينات أفرز العديد من الخلافات التي أدت إلى تأجيل إدراجه في الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية إلى النسخة الثالثة (DSM-3[6]) سنة 1980، وباقي النسخ رغم اختلاف بعض المعايير المشخصة له وتسميته من نسخة إلى أخرى(Fred R. Volkmar et al., 1988). في النسخة الثالثة ظهر تحت اسم التوحد الطفولي، وقام تشخيصه على اللامبالاة الاجتماعية والقصور اللغوي وغير اللغوي، في حين قام تشخيصه بالنسخة الثالثة المنقحة سنة 1987 على ضعف التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي، أما بالنسخة الرابعة (DSM-4) سنة 1994نجد أنه أدرج إلى جانب متلازمة أسبرجر، واضطراب التفكك الطفولي[7]، والاضطراب النمائي الشامل غير المحدد[8]، ومتلازمة رت[9]، ضمن الاضطرابات النمائية الشاملة المنتشرة التي تشخص بشكل منفصل رغم اعتلالها المشترك، قبل أن يتم بالنسخة الخامسة(DSM-5) سنة 2013 ونسختها المنقحة (DSM-5R) الصادرة سنة 2022 استخدام مصطلح اضطراب طيف التوحد كمصطلح يجمع كل فئات الاضطرابات النمائية الشاملة المنتشرة السابقة باستثناء متلازمة ريت الجينية، وتم الاكتفاء في تشخيصه على معياري التواصل الاجتماعي وسلوكات واهتمامات وأنشطة محددة وتكرارية (Crocq et al., 2016).

لكن، رغم التغييرات التي مست معايير تشخيص هذا الاضطراب ومفهومه وتسمياته قبل وبعد إدراجه بنسخ DSM المختلفة فقد ظل يُعتبر منذ بدايات اكتشافه علميا اضطرابا في التفاعل الاجتماعي والعاطفي يتميز بوجود ردود أفعال سلوكية غير عادية لمثيرات بيئية مختلفة، وقصور واضح على مستوى المهارات التواصلية والإدراكية والحركية، وتبدأ أعراضه في الظهور خلال مرحلة الطفولة المبكرة،

[6] Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ونشير أننا سنقتصر عند ذكر باقي نسخ هذا الدليل فيما تبقى من محاور هذا المقال على الرمز (DSM) مصحوبا برقم النسخة، هكذا : DSM-3 أو DSM-4 أو DSM-5.

[7] اضطراب التفكك الطفولي T. désintégratif de l'enfance.

[8] T. envahissant du développement non spécifié autrement .

[9] Syndrome de Rett .

مهما كان مستوى الأداء العملي والقدرات المعرفية للطفل، وينتشر في صفوف الذكور أكثر(العنزي وآخ.، 2020؛ القمش، 2011). وظل يعتبر أيضا اضطرابا عصبيا شدة أعراضه التشخيصية تتفاوت من طفل لآخر، وتأثيرها على الأداء الوظيفي قد لا يبدو واضحا إلا خلال المراحل النمائية اللاحقة عندما يتجاوز مستوى الأداء المطلوب في سياقات اجتماعية مختلفة القدرات المتوفرة عند الفرد(American Psychiatric Association, 2013; Autism-Society, 2021; Organisation Mondiale de la santé, 2021).أما تعدد التسميات التي أطلقت عليه فقد كانت سببا رئيسيا وراء توحيد تسميته تحت اسم "اضطراب طيف التوحد" الذي لازالت بعض الإنتاجات العلمية الحديثة تستخدمه بالتناوب مع مصطلح "اضطراب التوحد" مما قد يدفع إلى الاعتقاد أنهما لهما نفس المعنى والدلالة، والواقع أن اضطراب التوحد يدخل ضمن فئة الاضطرابات النمائية التي يغطيها اضطراب طيف التوحد. لكن،رغم أن توحيد التسمية حقيقة مكن الأخصائيين المغاربة من توحيد لغتهم لتصبح أكثر علمية، ومن تخفيف حدة المشكلات التي تطرح أثناء الممارسة التشخيصية والعلاجية والتربوية، إلا أنه غير كاف لتجويد ممارساتهم التي نفترض أن تجويدها بحاجة أكثر إلى التوسل بأدوات موضوعية.

ثانيا: الكشف عن اضطراب طيف التوحد وتشخيصه

يغطي اضطراب طيف التوحد عددا من الاضطرابات النمائية ذات الاعتلال المشترك، وتوجد عدد من الخصائص التشخيصية المميزة له التي تبدأ في الظهور قبل سن الثالثة، والتي أثبتت الدراسات الحديثة نجاعتها في الكشف المبكر عنه وتشخيصه، ومن هذه الخصائص نذكر تلك التي ذكرها عبد(2018)، وهي:

-قصور في التفاعل الاجتماعي في وضعيات حياتية مختلفة: يتمظهر كصعوبات على مستوى تقاسم الأفكار والأحاسيس، ومشاركة الألعاب، وبناء الصداقات والمحافظة عليها، والبرود العاطفي، وصعوبة التأقلم مع التغيير ومقاومته...

-قصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي: يمس اللغة التعبيرية والاستقبالية، إذ على مستوى التواصل غير اللفظي تظهر صعوبات في الاتصال البصري والتوظيف المناسب لتعابير الوجه والإيماءات وفهم تلك الصادرة عن الآخرين، أما على مستوى التواصل اللفظي فيبرز من خلال استخدام قطع أو مقاطع صوتية أو

جمل قليلة (التأخر اللغوي)، وتكرار ألفاظ وأصوات (المصاداة الصوتية Echolalie)، وصعوبات على مستوى استخدام اللغة أثناء المحادثة وفهم لغة الآخرين...

-وجود أنماط سلوكية واهتمامات وأنشطة تكرارية روتينية: تكرار الكلام دون إدراك معناه أحيانا أو بعض الحركات كرفرفة اليدين أو الأنشطة كاللعب بنفس اللعبة لساعات دون ملل، والسلوك الفوضوي، والعدوان الموجه نحو الذات أو الآخرين...

-قصور في الوظائف المعرفية: مواجهة صعوبات مرتبطة بالإدراك وحل المشكلات والتذكر...

-ردود أفعال مفرطة أو منخفضة تجاه المثيرات الحسية: عدم تحمل أصوات قوية والإفراط في لمس أو شم الأشياء...

الحكم الموضوعي على توافر هذه الخصائص يستدعي التوسل بأدوات موضوعية.لذلك فهذا المحور يستهدف التعرف على بعض هذه الأدوات الخاصة بالكشف أو التشخيص، وبعض معايير صلاحية استخدامها من بيئة إلى أخرى،وبعض خصائصها السيكومترية كحساسيتها[10] اتجاه الاضطراب، وقدرتها التمييزية[11](Kennepohl, 2019).

يعد الكشف مرحلة للتعرف عن احتمال معاناة الفرد من أعراض منذرة بإصابته بمرض أو اضطراب معين مستقبلا (Guessous et al., 2010). والمدة التي تتطلبها هذه المرحلة قصيرة، وخلالها يتم جمع المعطيات حول الفرد من كل من يقضي وقتا طويلا نسبيا معه في سياقات حياتية مختلفة عن طريق المقابلة أو التوسل بأدوات موضوعية، وذلك بغرض التخطيط لتدخل مبكر يناسب طبيعة وحجم حاجيات الحالة رغم أن التشخيص لم يستوف بعد كل مراحله. ومن الأدوات العلمية الخاصة بالكشف عن اضطراب طيف التوحد، نجد:

-قائمة تقدير التوحد عند الأطفال الصغار (M-CHAT)[12]: استبانة مكونة من 23 سؤالا ومقابلة تكميلية، وتمرر مع آباء الأطفال البالغين ما بين 16 و30 شهرا لمعرفة مستوى أدائهم على المستوى الحس-حركي والتفاعل الاجتماعي والانتباه المشترك واللغة والتواصل، ومن تم الكشف عن احتمالية معاناتهم من اضطراب

[10] نسبة الحالات المضطربة (الحالات الإيجابية) المتعرف عليها بالأداة من بين الحالات الإيجابية الحقيقية

[11] نسبة الأفراد العاديين (الحالات السلبية) المتعرف عليهم بواسطتها من بين الحالات السلبية الحقيقية

[12] (M-CHAT):Modified Checklist for Autism in Toddlers.

طيف التوحد، وتقدر حساسية هذه الأداة بـ 87%، وقدرتها التمييزية بـ 99% (Dumont-Mathieu & Fein, 2005).

-قائمة السلوك التوحدي (ABC)[13]:عبارة عن استمارة للكشف عن احتمال معاناة الأطفال البالغين من العمر 3 سنوات من اضطراب طيف التوحد، وتتكون من 57 فقرة تقيم عدة أبعاد سلوكية كالاستجابة للمثيرات الحسية، والتفاعل الاجتماعي، واستخدام الأشياء والجسم، والكفاءة اللغوية، والمهارات الاجتماعية، والاستقلالية الذاتية، وهي أداة مفيدة كذلك لتتبع التقدم الذي يحققه الطفل عند استفادته من الخطة التربوية الفردية(Bravo Oro et al., 2014). وحساسيتها تتراوح نسبها ما بين 48% و88%، وقدرتها التمييزية ما بين 50% و98%(Eaves et al., 2000).

-مقياس جيليام لتقدير التوحد-الإصدار3 (GARS-3)[14]: استبانة موجهة للآباء والأخصائيين للكشف عن اضطراب طيف التوحد وتشخيصه عند الأطفال البالغين ما بين 3 و22 سنة، وتتكون من 56 سؤالا موزعا على ست مجالات فرعية تستجيب للمعايير التشخيصية المحددة بـ[15]DSM-5، وهي السلوكات النمطية والتكرارية، والتفاعل الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي، والاستجابات العاطفية، والأسلوب المعرفي، واللغة غير المناسبة، ولهذه الأداة حساسية وقدرة تمييزية جيدتان (تبلغان تقريبا 95%)(Karren, 2017).

إذا كان الكشف يستهدف التعرف على الأطفال المحتمل إصابتهم بهذا الاضطراب، فإن التشخيص يستهدف تأكيد الفرضية القائمة بعد مرحلة الكشف أو نفيها، وذلك بناء على نتائج التقييمات التشخيصية التي يجريها فريق متعدد التخصصات، والتي تمكن أيضا من تحديد مستوى حاجة كل حالة إلى الدعم.وخلالها نستعين بأدوات تشخيصية موضوعية، ومن أهمها:

-مقابلة تشخيص التوحد المعدلة(ADI-R)[16]:مقابلة تشخيصية للتوحد تجرى مع الوالدين، وتستغرق مدة تتراوح من 2 إلى 3 ساعات، وخلالها تُطرح أسئلة حول التاريخ العائلي والنمائي للمفحوص البالغ من العمر سنتين فأكثر، وحول كفاءته على مستوى التواصل والتفاعل الاجتماعي المتبادل، ومدى وجود السلوكات والاهتمامات التكرارية والنمطية والمقيدة لديه، من أجل تأكيد أو نفي فرضية

[13] (ABC): Autism Behavior Checklist.
[14] Gilliam Autism Rating Scale.:(GARS-3)
[15] Fifth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders :(DSM-5).
[16] Autism Diagnostic Interview-Revised.:(ADI-R)

معاناته من الاضطراب، وتحديد مستوى شدته، وبناء الخطة التربوية الفردية(Harris et al., 2014).والخصائص المشخصة بهذه الأداة تتوافق مع معايير4-DSM(Nygren et al., 2009). وحساسيتها تقدر بـ 88,9%، أما قدرتها التمييزية فلا تتجاوز 59,1%(Risi et al., 2006).

-جدول الملاحظة التشخيصية للتوحد-2 (ADOS-2)[17]:أداة قائمة على الملاحظة الإكلينيكية، وتتوسل أنشطة لعبية لتقييم المفحوص البالغ من العمر سنتين فأكثر على مستوى التواصل والتفاعل الاجتماعي، والسلوكات التكرارية والنمطية(Harris et al., 2014). وحساسيتها تقدر بـ 92%، أما قدرتها التمييزية فتقدر بـ 73.6% (Risi et al., 2006).

-مقياس تقدير توحد الطفولة-الإصدار2 (CARS-2)[18]: يتكون من مقياس يعبئه أخصائي نفسي بالاعتماد على الملاحظة، واستبانة تملأ من طرف أحد الوالدين أو المربين أو كل شخص قريب من الطفل ويعرفه جيدا، والمقياس الموجه للأخصائيين صمم في نسختين؛ نسخة معيارية (Standard FORM) تسمى كارز-2-ST (CARS2-ST) تستخدم مع أطفال سنهم سنتين فأكثر؛ وأخرى تسمى كارز-2-HF (CARS2-HF) خاصة بالأطفال ذوي الأداء الوظيفي المرتفع High Functioning الذين معامل ذكائهمIQ≥80 وفق اختبار ذكاء معياري مقنن، والبالغين من العمر 6 سنوات فأكثر، أما إن كان معامل الذكاء أقل أي IQ≤80 ووجد عجز واضح في التواصل فيوصى باستخدام النسخة الأولى CARS2-ST (Harris et al., 2014). والنسختين معا تتكونان من 15 بندا، رغم تباين أسماء البنود بينهما، ولكنها عموما تستهدف كشف بيانات بخصوص مستوى التواصل والتفاعل الاجتماعي، وبعض الاهتمامات والأنشطة والسلوكات المميزة للحالة موضوع التشخيص، والمجموع الكلي لدرجات المقياس الممرر من طرف الأخصائي هو وحده الذي يسمح بتحديد مستوى شدة الاضطراب، وبخصوص حساسية كارز-2-HF وقدرتها التميزية فتقدران بـ 81% و87% على التوالي (Akoury-Dirani et al., 2013)، في حين تقدر حساسية النسخة المعيارية وقدرتها التمييزية على التوالي بـ 88% و86% (Akoury-Dirani et al., 2020).

التقييم التشخيصي الموضوعي لاضطراب طيف التوحد دوليا يتمعن طريق التوسل

[17] (ADOS-2):Autism Diagnostic Observation Schedule.
[18] (CARS-2): Childhood Autism Rating Scale.

بأدوات ترتكز أغلبها على المقابلة أو الملاحظة المباشرة، ويستغرق تمريرها مددا زمنية أطول مقارنة بالأدوات الخاصة بالكشف، وهذه الأدوات، باختلاف الغرض منها، تستهدف عينة من الأفراد بخصوصيات خاصة (السن، وشدة الصعوبة، والانتماء الثقافي)، وتتمتع بخصائص سيكومترية تختلف من أداة إلى أخرى، لذلك فاختيار الأنسب منها يتوقف على معايير متصلة بخصوصيات المستهدفين بها، ودرجة صلاحية وموثوقية الأداة، والمدة اللازمة لتمريرها.وأخذا بعين الاعتبار الخصوصيات الثقافية كعامل مؤثر على اختيار اللائق من الأدوات للاستخدام نجد أيضا أن السؤال المرتبط بتكييف المقاييس والاختبارات؛ في ظل غياب الأدوات المحلية البناء؛ لتلائم الخصوصيات الثقافية لسياق ثقافي ما يطرح نفسه بشدة، خصوصا في المغرب لكون جل الأدوات غربية، هذا إضافة لما لهذا النقص من انعكاسات سلبية على مستوى محدودية المعلومات المتوفرة حول هذا الاضطراب بمثل هذه البيئات.

ثالثا:نسب انتشار اضطراب طيف التوحد وبعض مبررات تدنيها بالعالم العربي

إن متوسط نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد بالدول المتقدمة يُساوي أو يفوق 1,5%(Lyall et al., 2017). أما بالدول العربية، إذا ما استثنينا الأردن والمملكة العربية السعودية ولبنان، فتعد الأبحاث المرتبطة باضطراب طيف التوحد قليلة(Hussein & Taha, 2013; Alallawi et al., 2020)، ونسبة انتشاره بها تتراوح ما بين 0,014% و4,7% (Alallawi et al., 2020). هذا في الوقت الذي نسجل فيه بالمغرب شبه انعدام لمثل هذه الدراسات الوبائية خصوصا أمام ما تعرفه اليوم في العالم من ارتفاع مستمر مع مرور الزمن في كل المجتمعات باختلاف موقعها وعرقها ولونها ومستواها الاقتصادي والاجتماعي (Fombonne, 2018; Shaw et al., 2020)، الذي لم تحاول أي دراسة علمية في حدود علمنا إلى اليوم البحث في بعض أسبابه، لكن يُرجعه بعض الباحثين إلى ما عرفته المعايير التشخيصية من تحديث، أو إلى تحسن الممارسات المرتبطة بالكشف والتشخيص والتحسيس نتيجة تطور معرفتنا حول هذا الاضطراب والرفع من الوعي المجتمعي به، أو إلى الارتفاع الفعلي في عدد الحالات (Crocq et al., 2016).

إن المقارن لنسب الانتشار بالدول الغربية والعربية قد يعتقد أن تدني قيمها عربيا دليل على محدودية انتشار الاضطراب بها، وهو طبعا اعتقاد خاطئ مادامت

إمكانية استخلاص خلاصات ذات مصداقية حول نسب انتشاره انطلاقا من تقديرات انتشاره ببلدان مختلفة غير متاحة بسبب عدم مصداقية نتائج الأبحاث التي انبثقت منها لاعتماد معظمها على أدوات لا تراعي السياقات الثقافية العربية، واختلاف الخطوات المنهجية المتبعة من دراسة إلى أخرى، إضافة لاعتبارات أخرى ترتبط بخوف الآباء العرب من الوصم، وبعدم تقديرهم للأعراض التقدير الصحيح بفعل العوامل الثقافية أو قلة الخبرة نسبيا لدى القائمين بتقييم الصعوبات عند الأطفال أو قلة عددهم مقارنة بالمجتمع الغربي(Taha &Hussein, 2014)، إضافة إلى المستوى الاقتصادي للأسر الذي أُكِّد عليه خلال المؤتمر الأول حول التوحد يومي 29 و30 أبريل 2014 بالرباط. لذلك فالسياق الاجتماعي، والثقافي، والاقتصادي، والسياسي، والأكاديمي اليوم هو ما يفسر تدني نسبة انتشار هذا الاضطراب لا عدم انتشاره. وهذا مؤشر حقيقي حول وضعية الكشف عنه وتشخيصه ببلادنا، والتي تتميز بشبه غياب لأدوات الكشف أو التشخيص الموضوعية، والاكتفاء في أحسن الأحوال بالمُعرّب منها، مع تمرير غير المختصين لمجموعة منها. لهذا فالحاجة لتكوينات تصقل خبرة الممارسين وتوفر المعلومات للأسر، ولأبحاث علمية توفر أدوات الاشتغال بموضوعية، تبدو ملحة.

رابعا: الحاجة إلى تكييف أدوات الكشف والتشخيص وبعض أخطاء التكييف

الكشف عن اضطراب طيف التوحد وتشخيصه يأخذ شكل مقابلة أو ملاحظة إكلينيكية مباشرة للسلوك. وهذان الشكلان،رغم ما قد يوفرانه من فرص لمعرفة توضيحات أكثر بخصوص التاريخ النمائي للمفحوص ونماذج لسلوكه، يطرحان صعوبات على مستوى المدة الزمنية اللازمة لكل شكل، وعلى مستوى كفاءة وأهلية الفاحص، وأيضا على مستوى اختيار الأداة المناسبة لجمع بيانات ذات مصداقية من بين العدد الهائل من أدوات الكشف والتشخيص المتاحة. وهنا نؤكد أن الصعوبة الأخيرة تتعقد أكثر لما يتعلق الأمر بالمغرب نتيجة شبه غياب لأدوات ذات منشأ محلي؛ وأنها عادة ما تكون ذات طبيعة أكاديمية سيكولوجية، أو ثقافية، أو لغوية، أو تقنية، وهذا ما يستهدف هذا المحور لفت انتباه الباحثين أو المتخصصين المغاربة، وإبراز أهمية استحضاره عند إقبالهم على استيراد بعض الاختبارات والمقاييس الغربية.

يلجأ الباحثون والمهنيون بالبيئات العربية عادة إلى تعريب الاختبارات والمقاييس النفسية بما فيها الخاصة بالكشف عن اضطراب طيف التوحد وتشخيصه، ويبذلون

من أجل ذلك جهدا كبيرا لحفظ المعنى اللغوي دون إيلاء أي اعتبار أحيانا للاختلافات اللغوية والثقافية الموجودة بين مجموعتين ثقافيتين مختلفتين (المصدرة والمستوردة للاختبار). والحقيقة أن استجابات الأفراد للمثيرات تختلف من بيئة ثقافية يغلب عليها الطابع الفرداني إلى أخرى تمتاز بطابعها الجماعي، ونمو انفعالاتهم وسلوكهم الاجتماعي من العادي جدا أن يعرف مسارات متباينة تبعا للخلفيات الثقافية، ومستوى الأهمية الممنوحة للتعبير الانفعالي وللتواصل الاجتماعي في كل ثقافة (Matsumoto et al., 1998)، وهو ما يجعل كل حديث عن تكافؤ درجات تفاعل أفراد المجتمع المستورد لاختبار أو مقياس ما مع بنوده والدرجات المعيارية التي تَعْنِي أفراد المجتمع الأصلي المصدر له مستبعدا، ويفرض ضرورة التفريق بين تعريبه وتكييفه.

حين نحرص خلال تعريب أي أداة على التأكد من درجة التكافؤ اللغوي والثقافي بين نسختيها الأصلية والمعربة، ونبذل أقصى الجهود حفاظا عليها لتقيس البنية التي بنيت لأجلها، ونجري دراسات الصلاحية والموثوقية،حينها نتحدث عن عملية التكييف التي تعد أشمل من التعريب لأنها تحاول"الحصول على مفاهيم، ومفردات وتعابير متعادلة ثقافيا، ونفسيا ولغويا للغة والثقافة الأخرى"(هامبلتون وآخ.، 2006/2005: 25)، واحترام شروط أكاديمية حفاظا على صدق الاختبارات والمقاييس وثباتها، وتجنبا للوقوع في أخطاء التكييف السيئ التي عادة ما يرتكبها المكيفون والتي لها مصادر عديدة.

إن مصادر أخطاء التكييف السيئ للاختبارات صنفها رونالد ك. هامبلتون Ronald k. Hambleton(2005) إلى ثلاث فئات:

(1)الاختلافات اللغوية والثقافية: تأثيرها واضح على نُسَخِ الاختبارات المكيفة عبر الثقافات على مستوى البنية (المفهوم وطريقة القياس)، وظروف التمرير (وضوح التعليمات وخبرة وحياد الممرّر)، والشكل والمحتوى (بنود متعددة الإجابات، أسئلة ذات إجابات قصيرة...)، وسرعة أداء المفحوص.

(2)الجوانب التقنية والفنية وخطط تقويم التكافؤ في الاختبار وبنوده: والأمر هنا يهم محتوى الاختبار من تراكيب ومفردات وتعابير ودرجة توافر مرادف بعض الكلمات والعبارات في اللغة المستوردة للاختبار، أو عدد اللهجات في لغة المجموعة الثقافية المستوردة له، أو خبرة وكفاءة المترجمين ومعرفتهم بلغة

الاختبار الأصلية واللغة المستخدمة في ترجمته والثقافات خصوصا ثقافة اللغة المستوردة وموضوع الاختبار تجنبا للترجمة الحرفية أو الزيادة في درجة صعوبة بنود الاختبار أو تذليلها، أو خطة الترجمة المعتمدة (الترجمات الأحادية الاتجاه أو ثنائية الاتجاه/ الاتجاه المعاكس)، أو أيضا الخطط والطرق (الخطة الثنائية اللغة[19]، الخطة أحادية اللغة[20]) المتبعة لتقديم أدلة لتقويم تكافؤ الاختبار الأصلي والمترجم.

(3) بعض العوامل الخارجية المؤثرة على النتائج: مستوى دافعية المفحوص والعوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية لها تأثير على البيانات المجمعة بالأداة موضوع التكييف لا الترجمة، وأيضا على شرح النتائج وتفسيرها.

إلى جانب الوعي بمصادر أخطاء التكييف السيئ للاختبارات والمقاييس النفسية وجب على من سيكيفها أن يكون، كما أكد على ذلك دليل ترجمة وتكييف الاختبارات في طبعته الثانية (2017)، من السكان الأصليين للمجتمع المستورد للاختبار،ومتوفرا على قدرات علمية وثقافية وبرغماتية تسمح له باستهداف أدوات مبنية وفق معايير دولية رُوعي أثناء بنائها ما تعرفه المعطيات الإكلينيكية والعلمية حول اضطراب طيف التوحد من تطور سريع.

انطلاقا مما سبق، تبدو الحاجة إلى تكييف الأدوات المساعدة على الكشف عن اضطراب طيف التوحد وتشخيصه عوض تعريبها فقط ملحة؛ وذلك لتناسب خصائص أفراد البيئات الثقافية المستوردة لها، ولتتوفر فيها معايير تجعلها صالحة للتطبيق في سياق ثقافي محدد، وأيضا للرفع من جودة ممارسات الكشف والتشخيص والتدخل بالمغرب.

خامسا: معايير تكييف أدوات الكشف والتشخيص الصالحة للتطبيق بالمجتمع المغربي

إن ندرة الأبحاث النفسية والتربوية التي اهتمت بموضوع الكشف عن اضطراب طيف التوحد وتشخيصه بالمغرب يعد عائقا كبيرا أمام تقييم مدى انتشار هذا الاضطراب، ومدى فعالية وجدوى التدخلات المنجزة مع أطفال هذه الفئة. ولعل

[19] **الخطة الثنائية اللغة**: تفترض أن المفحوصين ثنائيي اللغة لهم نفس مستوى المهارة في اللغتين (أمر صعب)، ويمرر معهم الاختبار بلغته الأصلية والمستهدفة، وتحلل البيانات لمعرفة درجة التكافؤ بين الاختبارين والبنود.

[20] **الخطة أحادية اللغة**: لها صيغتان، في الصيغة الأولى يمرر الاختبار الأصلي والاختبار ذو الترجمة الراجعة مع المفحوصين أحاديي اللغة (لغة الاختبار الأصلية)، وفي الصيغة الثانية يمرر الاختبار بلغته الأصلية مع مفحوصين يتحدثون اللغة المستهدفة فقط وآخرون يتحدثون اللغة الأصلية للاختبار فقط.

أهم الأسباب التي تقف وراء هذه الندرة غياب اختبارات ومقاييس مبنية محليا أو عابرة للثقافات المتباينة، ولذلك تبدو الحاجة إلى تكييف أدوات غربية لاستخدامها في البيئة الثقافية المغربية أساسية استهداف الأطفال محتاجين لخدمات الكشف والتشخيص والتدخل، وحوكمة للموارد.

لكن الحاجة إلى تكييف الأدوات تقابلها الحاجة إلى معايير تؤطر هذه العملية، وهو الأمر الذي سبق الاعتراف به دوليا سنة 1992 لما تم الانتباه إلى كون الإنتاجات العلمية الموجهة تقنيا لها محدودة ومتفرقة وغير معروفة لدى أغلب الباحثين،وتم تقديم دليل لهذه المعايير في طبعته الأولى سنة 1999 بمؤتمر جورج تاون الأمريكية من طرف الهيئة الدولية للاختبارات، والذي عرف تحسينات بين سنتي 2005 و2015 سعيا لتقليص تأثيرات الاختلافات الثقافية على الأداء في الاختبار المكيف(اللجنة الدولية للاختبارات، 2017). وحسب اللجنة الدولية للاختبارات (2017)عملية التكييف الثقافي للاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية عملية منظمة،يُوجه أنشطتها 18 معيارا إجرائيا موزعا على مراحل نوجزها فيما يلي:

أنشطة ما قبل تكييف الأداة توجهها 3 شروط: (1) ترخيص صاحب الأداة يشار فيه إلى التعديلات المسموح بها وصاحب حقوق الملكية الفكرية للنسخة المكيفة، (2) آراء خبراء عارفين بالأداة والثقافة المغربية حول ملاءمة الأداة لهذه الأخيرة، (3) حصر الاختلافات اللغوية والثقافية الطفيلية بين اللغة الأصلية والدارجة المغربية أو بعض لهجاتها.

أنشطة إعداد الأداة توجهها 5 معايير: (1) اختيار فريق من المترجمين ذوي مؤهلات مختلفة، ومعرفة مشتركة بثقافة ولغة المجتمع المغربي،وبالأداة، ومبادئها العامة، وتدريبهم على مبادئ بناء الاختبارات والمقاييس متى لزم ذلك، (2) اختيار خطة ترجمة مناسبة للرفع من نسبة التكافؤ اللغوي الوظيفي عوض التكافؤ الحرفي، (3) تقديم حجج كافية عن تكافؤ نسختي الأداة على مستوى تعليماتها ومحتوى بنودها (أحكام الخبراء والمختصين مغاربة أو أجنبيين عليها أو تجريب الأداة المعدلة...)، (4) التأكد من وضوح شكل بنود الأداة، ومقاييس الإجابة عنها، وطرق إدارتها، ومختلف تعاقدات الأداء عليها، بالنسبة للمفحوصين، ومدى تكافئها في النسختين الأصلية والمغربية، (5) التجريب الأولي للأداة المكيفة على عينة صغيرة (في حدود 100) لجمع معلومات حول جودتها السيكومترية، وحول أداء بنودها للقيام بالمراجعات اللازمة قبل إجراء دراسة واسعة النطاق.

أنشطة التحقق تجريبيا من صحة الأداةتوجهها4 معايير: (1) اختيار عينة ممثلة للمجتمع المغربي (حجم كبير)، وتتوفر في أفرادها الخصائص المتصلة بالغرض من تكييف الأداة حتى تسمح بتوفير معلومات إحصائية مستقرة، (2)إجراء تحليلات إحصائية لمقارنة تكافؤ المفاهيم والبنود والأداء عليها للإصدارات اللغوية للأداة وتحديد مصادر الانحياز المحتملة غير المرغوبة للتحكم فيها، (3) تقديم الأدلة الإحصائية المبررة لاستخدام نفس معايير وموثوقية وصلاحية نسخة الأداة الأصلية مع نسختها المغربية أو تطوير أخرى جديدة تناسب النسخة المعدلة، (4) اختيار وتطبيق النموذج المناسب للربط بين نتائج نسخة الأداة الأصلية والنسخة المعدلة مع تقديم أدلة تبرر صحة العملية.

أنشطة إدارة الأداة يوجهها معياران:(1) استحضار الصعوبات المتوقعة التي لها صلة بإجراءات الإدارة أو بأنماط الاستجابة عند إعداد أدوات وتعليمات الأداة تعزيزا لموضوعية تفسير النتائج، (2) حصر مجموع التكيفات المسموح بها في تعليمات وإجراءات الأداة كتابة.

أنشطة تحليل وتفسير الدراجات المجمعة بالأداة يوجهها معياران:(1) تقديم تفسيرات موضوعية محتملة للاختلافات المرصودة في الدرجات بين المجموعات الثقافية، (2) تجنب إجراء مطابقة الإصدارات اللغوية للأداة ما لم يتم التحقق من الثبات المتري للدراجات بين المجموعات الثقافية المختلفة المقارنة وهو ما يفرض وضع مقياس مشترك لكل نسخ إصدارات الأداة.

أنشطة التوثيق يوجهها معياران: (1) إعداد دليل تقني يوثق القرارات المتخذة لجعل الأداة ملائمة للمجتمع المغربي، ويوضح كل الأدلة الكمية والكيفية الداعمة لصحة البناء وتكافئه ومنهجية التكييف وحجم العينات، (2) توفير الوثائق الموضحة لكيفية تطبيق الأداة المكيفة مع أفراد المجموعة الثقافية المغربية.

واضح أن التحقق من قدرة الأداة على قياس ما بنيت لأجله بإصداراتها اللغوية المختلفة، وانتقاء المترجمين، وتحديد طريقة تقييم عملهم، والإشراف عليه ومراقبته، وتوثيق التعديلات اللازمة بعد اتخاذ القرار المناسب والمبرر بشأنها، والتأكد من تكافؤ الأداة لغويا وثقافيا علاوة على دراسات الصلاحية، أنشطة تندرج ضمن عملية تكييف الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية(هامبلتون وآخ.، 2005)، وأن كل نشاط من أنشطة عملية التكييف مقيد بمعايير إجرائية تحد من

تأثيرات العوامل البيئية والاجتماعية والثقافية غير المرغوب فيها على أداء المفحوصين في أي سياق ثقافي كيفما كان.

خلاصة:

إن اضطراب طيف التوحد استخدمت في نعته عبر التاريخ عدة تسميات، وتجدد مفهومه أكثر من مرة، لكنه ظل يعتبر اضطرابا في التفاعل الاجتماعي والعاطفي يتميز بوجود ردود أفعال سلوكية غير عادية لمثيرات بيئية مختلفة، وقصور واضح على مستوى المهارات التواصلية والإدراكية والحركية، وتبدأ أعراضه في الظهور قبل السنة الثالثة، مهما كان مستوى الأداء العملي والقدرات المعرفية للطفل.

الكشف عن توافر المعايير السلوكية المحددة لهذا الاضطراب أو تشخيصها يتم بإتباع خطوات منهجية، وباستخدام أدوات موضوعية عديدة لكن أغلبها غربي المصدر، مما يطرح إشكالات عند استخدامها دون تكييفها ببيئة عربية؛ إذ من هذه الإشكالات ما يرتبط بمدى ملاءمتها لخصوصيات المجموعات الثقافية (تعدد اللهجات بالمغرب)، أو بمدى امتلاك القائمين بالتقييم على قلتهم للخبرة الكافية لاستخدامها، أو أيضا بمدى معرفة الآباء العرب بأعراض هذا الاضطراب وعدم خوفهم من الوصم... وبناء عليه، أكدنا على الحاجة الملحة إلى تكوينات تصقل خبرة الممارسين وتوفر معلومات للأسر المغربية ليسايروا المستجدات البحثية في هذا الموضوع، والحاجة إلى أبحاث علمية توفر أدوات الكشف والتشخيص.

أما بالنسبة للجوء بعض الممارسين المغاربة إلى تعريب بعضها فقد وضحنا أن مثل هذا الإجراء يدخل ضمن الممارسات السيئة التي تطرح إشكالات لها عواقب على مستوى الكشف، والتشخيص، والتدخل. ولذلك، وتفاديا للوقوع في بعض أخطاء التكييف السيئ، يتوجب احترام المعايير الموجهة لتكيف الأدوات النفسية والتربوية عند الإقبال على استيرادها، خصوصا أن الباحث المستحضر لهذه المعايير هو باحث مدرك لطبيعة العلاقة بين السلوك المستهدف بالقياس وبين السياق الثقافي والاجتماعي والبيئي الذي يتمظهر فيه، وواع بكون قياسه بأدوات لا تراعي التباين الثقافي واللغوي بين مجموعتين ثقافيتين مختلفتين (كما هو حال بعض الممارسات في المغرب اليوم) أمر غير مقبول بالمنطق العلمي مادامت كل تحليلات وتفسيرات نتائج هذه الأدوات تقوم على مقارنة بيانات نفسية وتربوية متناقضة. وبناء عليه، إنْ تعذر بناء الأداة يتوجب القيام بتكييف أدوات غربية مستنيرين في كسب رهان

صلاحيتها للتطبيق بالمغرب بالمعايير الإجرائية الموجهة للإعداد، وما قبله، والتحقق التجريبي، ودراسات الصلاحية، والموثوقية، والإدارة، والتوثيق.

أخيرا، إن هذا المقال قد حاول تناول موضوع اضطراب طيف التوحد، من خلال إبراز أهم الفروق بين مفهومي اضطراب التوحد واضطراب طيف التوحد، ووصف بعض أدوات الكشف والتشخيص، وإثارة قضية مهمة متصلة بالفرق بين تعريب وتكييف الأدوات، مع بسط أهم شروط تكييفها السليم، وهو الأمر الذي يمكن أن يفيد من وجهة نظرنا على الأقل الأخصائي في اختيار أنسب الأدوات الغربية، في ارتباط بعدد من المعايير، قصد تكييفها لا تعريبها. وهنا نشير إلى أن لهذا المقال حدودا، إذ بقدر ما لا ندعي فيه إحاطتنا بكل الأدوات المتوفرة اليوم،نؤكد على أنه مقال يتناول أساساً عمليتي الكشف والتشخيص وبعض الأدوات الموظفة خلالهما، وما يطرحه تعريبها قصد الاستخدام بالمغرب من إشكالات تبرر الحاجة لتكييفها باحترام خطوات منهجية، وشروط موصى بها دوليا وباجتناب بعض مصادر أخطاء التكييف السيء المعروفة.

قائمة المراجع:

1. العنزي، قياس حميد؛ محمد، عادل عبد الله؛ والعنزي، فريح عويد (2020). أسباب تجنب الأطفال ذوي اضطراب التوحد للتواصل البصري من وجهة نظر الآباء والأخصائيين. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4(12)، 279–314 . https://doi.org/10.33850/jasht.2020.101206

2. القمش، مصطفى نوري (2011). اضطرابات التوحد (الأسباب - التشخيص - العلاج - دراسات علمية).(ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

3. اللجنة الدولية للاختبارات (2017). دليل ترجمة وتكييف الاختبارات (الطبعة الثانية). (الدين، بودود نجم؛ آسيا، بن صويلح عفاف؛ المنصف، سريديف محمد؛ بن يوسف سمية؛ كمال، غانا؛والمجتمع المغاربي لعلم النفس (مترجمين)؛ ط.2).

4. عبد، محمود (2018). تفسير المظاهر السلوكيّة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير التشخيص الحديثة(DSM-V).دراسات: العلوم التربوية، 45(3)، 345–359.

5. هامبلتون، رونالدك؛ ميرندا، بيتر فرنسي؛ وسبيلبرجر، تشارلز دونالد (2005). تكييف الاختبارات التربوية والنفسية للتقييم عبر الثقافات. (برمداهالة وعشويمصطفى (مترجمين)؛ ط.1). العبيكان للنشر.

6. وزارة التضامن والتنمية الاجتماعية والمساواة والأسرة(2014). المؤتمر الدولي الأول حول التوحد. الرباط، المغرب.

7. Akoury-Dirani, L., Alameddine, M., & Salamoun, M. (2013). Validation of the Lebanese Childhood Autism Rating Scale – Second Edition – High Functioning Version. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(11), 1332-1338. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.08.001

8. Akoury-Dirani, L., Alameddine, M., & Salamoun, M. (2020). *Validation of the Lebanese Childhood Autism Rating Scale-Second Edition-Standard Version | Elsevier Enhanced Reader*. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.05.004

9. Alallawi, B., Hastings, R. P., & Gray, G. (2020). A Systematic Scoping Review of Social, Educational, and Psychological Research on Individuals with Autism Spectrum Disorder and their Family Members in Arab Countries and Cultures. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *7*(4), 364-382. https://doi.org/10.1007/s40489-020-00198-8

10. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5th ed). American Psychiatric Publishing.

11. Autism-Society. (2021). *Autism Society : What is autism?* Autism Society. https://www.autism-society.org/what-is/

12. Berend Verhoeff. (2013). Autism in flux : A history of the concept from Leo Kanner to DSM-5. *History of Psychiatry*, *24*(4), 442-458. https://doi.org/DOI: 10.1177/0957154X13500584

13. Bravo Oro, A., Navarro-Calvillo, M. E., & Esmer, C. (2014). Autistic Behavior Checklist (ABC) and Its Applications. In V. B. Patel, V. R. Preedy, & C. R. Martin (Éds.), *Comprehensive Guide to Autism* (p. 2787-2798). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4788-7_164

14. Dumont-Mathieu, T., & Fein, D. (2005). Screening for autism in young children : The Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) and other measures. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *11*(3), 253-262. https://doi.org/10.1002/mrdd.20072

15. Eaves, R. C., Campbell, H. A., & Chambers, D. (2000). Criterion-Related and construct validity of the pervasive developmental disorders rating scale and the autism behavior checklist. *Psychology in the Schools*, *37*(4), 311-321. https://doi.org/10.1002/1520-6807(200007)37:4<323::AID-PITS2>3.0.CO;2-S

16. Fombonne, E. (2018). Editorial : The rising prevalence of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *59*(7), 717-720. https://doi.org/10.1111/jcpp.12941

17. Fred R. Volkmar, Joel Bregman, Donald J. Cohen, & Domenic V. Cicchetti. (1988). DSM-III and DSM-III-R

diagnoses of autism. *American Journal of Psychiatry*, *145*(11), 1404-1408. https://doi.org/10.1176/ajp.145.11.1404

18. Ghada R. A. Taha & Hanan Hussein. (2014). Autism Spectrum Disorders in Developing Countries : Lessons from the Arab World. In Vinood B. Patel, Victor R. Preedy, & C. R. Martin (Éds.), *Comprehensive Guide to Autism* (p. 2509-2531). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4788-7_98

19. Harris, B., Barton, E. E., & Albert, C. (2014). Evaluating Autism Diagnostic and Screening Tools for Cultural and Linguistic Responsiveness. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(6), 1275-1287. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1991-8

20. Hussein, H., & Taha, G. R. A. (2013). Autism spectrum disorders : A review of the literature from Arab countries. *Middle East Current Psychiatry*, *20*(3), 106-116. https://doi.org/10.1097/01.XME.0000430433.49160.a4

21. Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *2*(3), 217-250.

22. Karren, B. C. (2017). A Test Review : Gilliam, J. E. (2014). Gilliam Autism Rating Scale–Third Edition (GARS-3). *Journal of Psychoeducational Assessment*, *35*(3), 342-346. https://doi.org/10.1177/0734282916635465

23. Kennepohl, S. (2019). VALIDITÉ ET CRÉDIBILITÉ DANS LE CONTEXTE DE L'EXPERTISE EN

NEUROPSYCHOLOGIE CLINIQUE. *Revue québécoise de psychologie*, *39*(3), 51-74. https://doi.org/10.7202/1058184ar

24. Lyall, K., Croen, L., Daniels, J., Fallin, M. D., Ladd-Acosta, C., Lee, B. K., Park, B. Y., Snyder, N. W., Schendel, D., Volk, H., Windham, G. C., & Newschaffer, C. (2017). The Changing Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. *Annual Review of Public Health*, *38*(1), 81-102. https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031816-044318

25. Marc-Antoine Crocq, Julien Daniel Guelfi, & American Psychiatric Association. (2016). *DSM-5 ® : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*.

26. Nygren, G., Hagberg, B., Billstedt, E., Skoglund, A., Gillberg, C., & Johansson, M. (2009). The Swedish version of the Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders (DISCO-10). Psychometric properties. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*(5), 730-741. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0678-z

27. Organisation Mondiale de la santé. (2021, juin 1). *Autism spectrum disorders*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

28. Risi, S., Lord, C., Gotham, K., Corsello, C., Chrysler, C., Szatmari, P., Cook, E. H., Leventhal, B. L., & Pickles, A. (2006). Combining Information From Multiple Sources in the Diagnosis of Autism Spectrum Disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *45*(9), 1094-1103. https://doi.org/10.1097/01.chi.0000227880.42780.0e

29. Shaw, K. A., Maenner, M. J., Baio, J., Washington, A., Christensen, D. L., Wiggins, L. D., Pettygrove, S., Andrews, J. G., White, T., Rosenberg, C. R., Constantino, J. N., Fitzgerald, R. T., Zahorodny, W., Shenouda, J., Daniels, J. L., Salinas, A., Durkin, M. S., & Dietz, P. M. (2020). Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 Years—Early Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, Six Sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, *69*(3), 1 - 11. https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6903a.

Tools to detect and diagnose autism spectrum disorder and the need to adapt them in Morocco

Abdellatif MAKKOUR

Faculty of Letters and Human Sciences, Cadi Ayyad University, Marrakesh-Morocco

Abstract: Autism Spectrum Disorder (ASD) is difficult to detect and diagnose in any cultural group, so specialists base their clinical decision on the criteria of the diagnostic manuals and reinforce it by using psychological tests. However, making the most appropriate choice for their targets is particularly difficult in Morocco, which knows the near absence of such local constructed/adapted psychological tests. This article aims to describe some Western tools recommended as part of evidence-based good practice, to highlight the need to adapt them, and some of the sources of maladaptation errors, as well as some of the conditions, to avoid them, with focusing on the marked differences between ASD and autism disorder.

Keywords: ASD- Detection- Diagnosis- Adaptation- Arabize.

Critical Thinkers, Critical Listeners: What relation?

Ahmed Mansour

PhD Student (Faculty of Letters and Human Sciences (FLSHO), Mohamed First University (UMP), Oujda)

Applied Communication in Context laboratory (ACC)

Abstract: Developing the ability to think critically as well as to listen critically is of a major importance in education in the last decades.on the one hand, critical thinking helps the process of reasoning, thinking open-mindedly, solving real-life problems and learning. On the other hand, critical listeners are active listeners. They listen attentively, purposefully, and consciously. This paper endeavours to give a framework for the concept of thinking critically and listening critically and to shed light on the main characteristics of a good critical thinker/ listener. It investigates the relationship between critical thinking and critical listening and demonstrates thattheir characteristics actually correlate.

Key Words: Active listening, thinking, critical thinking, critical listening, education.

Introduction

Critical thinking is a human attribute which distinguishes humans from other living beings. It is "the art of analysing and evaluating thinking with a view to improving it" (Paul and Elder (2009: 2). It is a vital skill in every field of learning and teaching, particularly in the last decades. It helps the process of reasoning, thinking open-mindedly, solving real-life problems and learning. Critical thinkers are people with special attributes, they think in accordance with the rules of logic and probabilities, they raise important questions and problems, examine ideas, decode significance and meaning, assess arguments, draw conclusions, effectively communicatetheir thoughts, and opinions and feelings, and learn consciously. Above all, critical thinkers are good listeners; they engage in active listening. They listen attentively, purposefully, and consciously to understand, infer, interpret, and formulate responses and conclusions. The relationship between critical thinking and critical listening is of paramount importance in the field of education and needs to be revealed and discussed. This article addresses the characteristics of both critical thinkers and critical listeners with the intention to demonstrate their strong correlation.

Thinking

'Cogito ergo sum', which is translated to 'I think therefore I am', is well known as a 'Descartian' declaration and the first steppingstone to knowledge. For René Descartes, thinking is reasoning and a way to prove one's existence. He argued that reason is a chain of simple ideas, linked by applying strict rules

of logic. Back in the fourth century BC, Greek philosophy hailed thinking for embodying logic and rationality. Socrates, in the teaching of thinking, used to provide his students with problem-solving tasks and challenging questions and support their learning through 'dialogue', between him as a knower and his novice students. Thinking, for him, was an important tool to 'examine' one's values and beliefs in order to determine their credibility. Plato, one of Socrates' students, continued his work in questioning commonly held beliefs by seeking reasoned and logical explanations. Aristotle, Plato's student, continued the teaching and documented ideas about thinking as centred around 'logic'(McGrogor, 2007: 9).

In education, Piaget (a Swiss developmental psychologist) and Vigotsky (a Russian psychologist) are two very prominent educational psychologists whose theories still inform much of contemporary educational practice. They influenced the teaching of thinking so fundamentally. Thinking, for Piaget, is an active process.Learners develop thinking cognitivelyand construct knowledge through the development of understanding of the world around them. Whereas, Vygotsky was more concerned with the influence of societal factors on individual intellectual development. He believed that learning and thinking were social in essence, and that thinking development is a result of interactions between peers, or experts and novices when communicating about a shared experience.

'Kritikos'

The word ‘critical’ is derived from the Greek word ‘Kritikis’ meaning to judge. It arose out of the way analysis and Socratic argument comprised thinking at that time. (McGregor, 2007) Thinking critically is manifested through assessing content, methods, and objectives of learning. It is a lifelong skill. Students with high critical thinking are enthusiastic, motivated, curious, endeavours, conscious and researchers. Emis (2009) maintains that “if students are to function successfully in a highly technical society, then they must be equipped with lifelong learning and thinking skills necessary to acquire and process information in an ever-changing world” (cited in Karakoc, 2016: 82).

Critical thinking

Many definitions of critical thinking expound the notions of logical analysis in accordance with rules and reasons, evaluating data, and judging them consciously and wisely. Along with communicating professionally, critical thinkers appreciate others’ thoughts and feelings, they are emotionally intelligent, and they are open-minded and confident in expressing themselves.

Lipman’s (1987: 39) definition of critical thinking as “skilful, responsible thinking that facilitates good judgment because it relies upon criteria, is self-correcting and is sensitive to context” contains three cues that would shed light on some characteristics of critical thinkers, they adopt precepts to frame their thinking.Such precepts would be standards, objectives, laws and conventions. They foster self-correction as a personal trait that works for self-promotion. They are eclectic towards

embracing and using certain precepts in the thinking process and are sure that their thinking is within a proper context.

Edward Glaser (1941: 5) describes critical thinking as the "knowledge of the methods of logical enquiry and reasoning". He also describes how it requires persistence to examine beliefs or ideas in the light of the evidence that supports them and the further conclusions to which it tends.

Instead of giving a definition, Facione (2015) collects a list of skills and sub-skills. These skillsare the outcome of a consensus which was built by a panel of experts who were convened by the American Philosophic Association (1990). These skills and subskills lay the groundwork to identify and characterize critical thinking. First, interpretation includes categorization, decoding significance, and clarifying meaning. Second, analysis involves examining ideas, identifying arguments, and analysing arguments. Evaluation is the third skill which includes assessing claims and assessing arguments. Fourth, evaluation encompasses sub-skills such as querying evidence, conjecturing alternatives, and drawing conclusions. Finally, explanation cover sub-skills such as stating results.

Creative Thinking Vs. Critical Thinking

Thinking criticallyand creative thinking are two different thinking styles. According to McGrogor (2007: 4), Creativity refers to a process of making or producing. It "is the ability to see things in a new way, to see problems that no one else may even realize exist, and then to come up with new, unique, and effective solutions to these problems". Creativity has various

features: flexibility, multiple thinking, sensitivity to the environment and humans, being awake and showing interest in new situations, rationalism, originality, and reaching different results. However, critical thinking is a process of assessing or judging. It is frequently referred to as 'logical' or 'analytical' thinking. 'Critical thinking is often described as the process to determine the authenticity, accuracy or value of something and characterized by the ability to seek reasons and alternatives, perceive the total situation, and base one's view on evidence.' (McGrogor, 2007: 4)

Critical listening

Critical listening is a thinking processof analysing what is received, interpreting meaning and reacting to the message. It is a reasonable and reflective listening focused on what to believe or do. This thinking process entails inferring information or evidence given and logically explaining one's point of view towards the text.The Glossary of Critical Thinking definescritical listening as:

A mode of monitoring how we are listening so as to maximize our accurate understanding of what another person is saying. By understanding the logic of human communication — that everything spoken expresses point of view, uses some ideas and not others, has implications, etc. — critical thinkers can listen so as to enter sympathetically and analytically into the perspective of others. (www.criticalthinking.org/)

Critical listeners

Critical listenersare required to consciously comprehend and interpret the meaning of what is said. They are able to analyse the text by examining ideas, feelings and gestures, as well as gaining a greater understanding of the subject, and the way it is delivered. They examine the language used (formal, informal, technical …), sentence types and the flow of ideas. In addition, they efficiently observe and accurately decode non-verbal cues (proxemics, facial expressions, appearance,pitch, stress, tone, and speed of the speech). They explain what they think and how they arrived at their conclusion.

Inferencing means identifying querying tools needed to draw reasonable hypotheses, which require consideration of relevant information and drawing warranted conclusions and generalizations.Subsequently, critical listeners are able to recognize debatable issues, figure out unstated assumptions and recognize one's pattern of beliefs on the basis of wider experiences. Explanation is being able to state results methodologically. Critical listenersare objective, less emotional and appreciateothers' views and opinions. They make reasonable and intelligent decisions about what to believe and how to act.

Moreover, Evaluation is assessing and judging the credibility of claims,arguments, and appeals. Critical listeners think as the speaker thinks, they pay close attention to the organization and order of the text and the language used whether it is formal or informal. They determine to what extent the supporting ideas facts, shreds of evidence and data are adequate, relevant, to the point, applicable and recent. They intend to evaluate the

speaker's ability to explain, tell stories, inform, persuade, urge, and entertain.

Self-regulation is a learning activity. This process increases self-understanding, as Thomas Horra claimed that "to understand oneself one needs to be understood by others. To be understood by others, one needs to understand the other."Critical listeners learn from comparing the speech's main supporting ideas with one's own and to those of other audience members. By judging strong and weak points in a text, listeners would discover and foster their own attitudes and presuppositions about the text's subject and foster their self-awareness of their limits and their own thinking. "By learning how to examine other speakers and writers critically, you can learn how to become a better speaker (writer) yourself" (Letteri, 2002: 1)

It is active listening, where listenersare required to interact with the speaker.They go beyond hearing sounds and words or observing gestures. If passive listeners are focusing only on themselves, on what to agree or disagree with, on what to adopt or distract, then critical listeners focus on what the speakersays, what he/she intends to send, his/her manner and reason. Critical listeners are listening from the speaker's frame of reference.They don't listen just to what is said, but what is not being said. They listen to what is behind the words.

Critical listeners pay attention to their behaviour and the reactions they send as a response to the speaker's message. The listener's body language plays an important role in maintaining a good rapport with the speaker. Instead of

leaningbackwardsand communicating disinterest, they would rather show keenness to the speaker and speech by smiling, nodding one's head, and maintaining eye contact.

Critical listeners send positive feedbacks that enhance behaviour in progress. They are able to combat noise or distraction. In communication studies, noiseincludes anything that interferes or impedes the ability to send or receive a message(Samovar, Porter, McDaniel and Roy, 2013: 31). Noise distracts communicators by focusing their attention on something extraneous to the communication act. It emanates from both internal sources (personal values and beliefs or technical, semantic and effectiveness problems, etc.)and external sources (sight, sound, smell and feel of the environment).

As a matter of fact, most of us find it more difficult to cope with external noise than with internal noise, because opening a window is much easier than opening one's mind or changing one's beliefs. Therefore, critical listeners should focus their attention on what is said and how it is said. They are able to maintain a positive attitude and set aside any presuppositions, prejudice and stereotypes. Although listening, atfirst stance, is a top-down activity where listeners bring their prior knowledge and background about the subject, they shouldn't stop the process of listening just because they don't adore or disagree with the speaker's point of view, they are not interested in the speech, or their social facts are challenged. Instead listening carefully to the speaker may enrich their knowledge about the topic and open their minds to new perspectives and scopes.

Critical listeners are action researchers. They take notes to record the speech's main ideas and structure, and what types of evidence or appeals should be rejected, denied, relied on, or adopted. They conduct research to make sure of the credibility of data, statistics and citations.

To conclude, it turns out that we often take listening for granted as something easy and natural, however, critical listening is something to be learned and practised skilfully every day. Critical listening and critical thinking seem to be two faces of the same coin; in other words, each complements the other.

References:

1.Emis, S. (2009). Educational Faculty Students: A Concise Guide. Routledge Press

2.Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. Newark, DE: American Philosophical Association. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf

3.Facione, P. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. Retrieved from http://www.insightassessment.com/Resources/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts

4.Glaser, E. (1941) An Experimentin the Development of Critical Thinking: Advanced School of Education at Teacher's College , Colombia University. New York: AMS Pres.

Glossary of Critical Thinking, The Foundation of Critical Thinking, www.criticalthinking.org/pages/glossary-of-critical-thinking-terms/496

5.Karakoc, M. (2010). The Significance of Critica Thinking Ability in Terms of Education. International Journal of Humanities and Social Science, Vo. 6, No. 7; July 2010

6.Letteri, R. (2002). A Handbook of Public Speaking. Allyn & Bacon. Boston.

7.Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be? Analytic Teaching, 8(1), 5-12. Retrieved from http://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403/197

8.McGregor, D. (2007). Developing Thinking, Developing Learning. Open University Press.

9.Samovar, L. A., Richard E. P., Edwin R. M.& Carolyn S. R. (2013). Communication Between Cultures. 8th edition. Wadsworth, Cengage Learning.

المفكرون الناقدون والمستمعون الناقدون: أية علاقة؟

أحمد منصور

جامعة محمد الأول، وجدة- المغرب

ملخص: تطوير القدرة على التفكير النقدي وكذلك الاستماع النقدي له أهمية كبيرة في التعليم في العقود الماضية. من ناحية، يساعد التفكير النقدي في عملية التفكير المنطقي والتفكير المنفتح وحل مشكلات اليومي والتعلم. ومن ناحية أخرى، فإن المنصتون الناقدون هم مستمعون نشطون. إنهم ينصتون باهتمام وقصد ووعي. تسعى هذه الورقة إلى إعطاء إطار عمل لمفهوم التفكير النقدي والانصات النقدي وإلقاء الضوء على الخصائص الرئيسية للمفكر النقدي والمنصت النقدي الجيدين. كما تبحث في العلاقة بين التفكير النقدي والانصات النقدي وتوضح ارتباط خصائصهما.

الكلمات المفتاحية: الانصات الفعال، التفكير، التفكير النقدي، الانصات النقدي، والتعليم.

Investigating the Impact of Simulation on Enhancing Sudanese EFL Students Communication Skills (A case study of secondary schools White Nile State)

Dr. Abdelrahman Mohammedain Abdelrahman, Associate professor, white Nile University, El- Imam El mahadi University

Dr. Malkah EL Sadig Yagoob – Assistant Professor - Faculty of Arts and Human Sciences -University of Al Imam El Mahdi - Sudan

Dr. Ibtisam Hamid Mohammed Ali, Assistant Professor ,Emirates College of Science and Technology –Sudan

Abstract: This study aims at investigating the impact of simulation on enhancing EFL students' communication skill. The researchers adopted descriptive analytical method to conduct the study. The target group is composed of teachers and students of English language at the secondary schools in White Nile State .The tools used for data collection are interview and questionnaire.(25)copies of interview for the teachers of the English language at secondary schools ,they were (male /female).Also a questionnaire for (100) students who are studying English language as a foreign language at the secondary schools in White Nile State was adopted . After the analysis of the data using (SPSS) and textual analysis ,the

findings of the research are as follow : the majority of the students believe that there are many types of simulation that positively affect EFL students competencies such as role-playing simulation, dynamic simulationetc. but they are not utilized, the impact of integration of simulators in students' competencies helps in teaching and practicing, and Sudanese educational institutions don't use simulation in teaching and learning communication skill of EFL students .In the light of findings the researchers recommend the following:new strategies of teaching EFL communication skill should be adopted by the ministry of education in Sudan. Teachers of English language should be trained enough to use educational devices such as video You Tube and language laboratory as technological simulations so as to improve communication skill in and outside classroom. Factors that lead to the difficulties in using simulation in teaching and learning EFL students communication skill of Sudanese educational institutions should be removed.

Keywords: simulation, EFL- competence, communication, language laboratory.

Introduction

Language teachers are responsible toestablish andimplement learning methods that enable their students toenhance oral language proficiency. To achieve thisaim,a lot of researchers andinstructors suggested simulations to transfer the normal classroom into an authentic setting where language skills can be practiced in more realistic conditions. A simulation task is given and participants are required to resolve a problem of some kind using their own life experience and character. This is what is done when simulation is practiced. Itmimics and imitates reallife situations as closely as possible.

The field of simulation and its impact on enhancing communication has grown and became an area of interest in many ways. The use of simulation as a day-to-day tool is now even more common practice in the world wide . Many new simulation approaches have been developed in the recent years. But a lot of instructors do not utilize them. The present interest in communications via digital devices such as mobile, a primary area of application of simulation as a means that can be used to enhance communication and the use of wireless systems add different flavor than the traditional ones.

According to Michel C. Jeruchim Philip and K. Sam Shanmugam (2002:31) Simulation can play an important role during all phases of the design and engineering of communication systems, from the early stages of conceptual design through the various stages of implementation, testing, and fielding of the system.

English language simulation occupies a prominent place in teaching and learning process. It becomes a crucial of advance learning of classroom environment. This study is conducted to investigating the impact of simulation on enhancing EFL student's communication skill. Jones (1982:p.5) defines simulation as" A reality function in simulated and structured environment' 'According to what has been mentioned in the above definition, one could say that it describesthe activity of producing conditions which are similar to real ones and its effects on foreign language achievement in education , communication happens between the teacher and the student in the classroom .It enables students to share their experiences with their teacher who provides information about the lesson so they need to interact with each other.

Teachers can use simulations as an ideal technique to use language communicatively and creatively.It makes teachers more flexible to take students individual differences in to account. So, simulations represent as an efficient and effective learning in the classrooms while providing naturalistic environment.

No one can deny the role of modern technology and its great contribution in improving learning English language via a model of simulation this fact appears clear in a lot of students who used simulation as effective factors in enhancing their communication skills.

According to , Fandino (2013:p.116) : EFL classrooms need to be filled with meaningful and intellectually stimulating

activities , practices and processes that allow students to not just articulate thoughts and ideas effectively using oral , written and non-verbal communication but also understand complex perspectives , make judgments and decisions and work creatively with others .

According to what has been said above, one could say that a simulation is not controlledactivity as participant participates in the simulation by their own character , experiences , skills and knowledge but it needsstrong desire and motivation to be used as a means of enhancing communication.

According to Sean McPhee(2010 :p.11) 'the effectiveness of communication depends on richness of these ideas and the exact way it's done that can achieved via simulation .' if the sender wants to conveys a massage exactly , simulation is a crucial factor.

This study presumes that some Sudanese EFL learners and instructors ignore the importance of simulation technique in and outside classroom.They don't apply it during their lesson andin other accessesthat resulted in poor performance in communication.

The researchers' experiences as a teacher of English at Sudanese secondary schools as well as some Sudanese universities can proof that simulation is ignored in schools and universities so it resulted in declining the standard of learning English language effectively and fluently. Teachers and students do not use the available materials which are introduced in diversities of modern technologies such as

YouTube, social media and language laboratory. Consequently, education technology has become as an auxiliary source in teaching and developing languages basic skills:listening,speaking, reading and writing.

A great contribution is needed to be exerted to apply simulations in the field of teaching and learning EFL in Sudanese secondary schools. It is crucial factor in enhancing communication via educational technology researches anddevelopment.

Statement of theProblem

This research aims to investigating the impact of simulation on enhancing EFL student's communication skills. It aims to answer a basic question that face a lot of Sudanese instructors as well as EFL students of why simulation technique is not utilized in teaching and learning English to improving communication skills and teaching process although it helps millions of learners to enhance their communication skills .

Simulation is not utilized although it has been considered by a lot of scholars in the field of learning and teaching English language as an important factor in the process of learning communication skills. According to Fandino,ibid (2013):p.116)."` EFL students need to be filled with meaningful intellectually simulation activities , practices and processes that allow them not just articulate through ideas effectively using oral , written and non – verbal communication but also to understand complex perspective, make judgment and decisions , and work creatively with others.Some of the

teachers at secondary schools don't help students to adopt simulation when teaching English in the classroom.

Some of Sudanese secondary schools do not own a ready-made programs of simulation in their schools. Also a lack of linguistics laborites in Sudanese secondary schools cause hamper to teachers who do not use simulation which is the basic problem that face them.

Simulation programs are financially expensive to purchases and maintain if disrupted and the possibilities of schools are physically weak. In addition to, teachers are not trained enough to use simulation in teaching and learning EFLclassroom.

Objectives of the Study:

This study aims to achieve the following objectives:

1. To investigate the types of simulation that affect EFL students'performance positively.
2. - To find out the impact of utilizing simulators in enhancing students'performance.
3. To explore the use of simulation in Sudanese educational institutions.

Questions of the Study :

This study aims to answer the following questions :

1. What are the types of simulation that positively effect EFL students'performance?
2. What is the impact of integration of simulators in EFLstudents'performance?

3. Why Sudanese EFL students do not use simulation when they learn English?

Hypotheses of the study :

This study aims to verify following hypotheses:

1. There are many types of simulation that have great impact onenhancing students'performance but they are not used in Sudanese educational institutions.

2. Integration of simulators in education is expected to enhance the students' performance.

3. Sudanese institutions do not to use simulation in learning English. .

Methodology

The researchers adopt the descriptive analytical method to conduct the study. A questionnaire was used for secondary school student in White Nile States as well as interview for English language teachers .

The population of the study consist of both Sudanese secondary school teachers of English language and the students as well . The samples are randomly chosen that consists of (100) students and (25|) teachers . SPSS program for the student questionnaire and textual analysis for teachers' interview will be adapted as a device to analyze data.

Literature Review

The way that teachers follow in teaching English has been changing from time to time.so, time has changed teachers' methods, approaches and techniques of teaching English language. It is evolved and there are a new breed of learning technologists in a world we increasingly see a lot of devices such as computers, mobile , phones as means of learning that are used to enhance students communication skills in the teaching and learning English language.

Franco Landriscinas(2013) . Simulation is therefore always considered to be a "a fake " representation of the real world .Hence ,the notion of simulation is imitation or reproduction of an objective of reality as something of epistemic beliefs of students and teachers approach as a way of a learning method .

Simulation as a language learning approach /tactic have been interpreted in different resources and /or by different authors in different ways .The term used in the(role playing) simulation literature are often used interchangeably as well ,such as :"Simulation ", " game" ,"simulation game " ,"role -playing game " ,"role -play simulation " .

A simulation is a teaching and learning method which the situation feels real and the situation feels real and thus leads to more engaging interaction by learners of all ages In simulation students can bring items to the class to create a realistic environment .Simulations different than role plays is that they are more elaborate .

A simulation is a technique that involves significant interaction between groups and individual based on real world and real

experiences. It is a technique in which an activity involving complex interaction between groups and individual based on simulation of life and experiences.

However ,their performance is not for amusing audiences . From the definition above it can be inferred that simulation is an oral activity in which the participants have responsibilities to participate actively in the interaction .In simulation students can bring items to the class to create a realistic environment .Simulations different than role plays is that they are more elaborate .

Simulation is a technique for learning that can be applied to many different disciplines and types of learners .According to Jones (1982),simulation has been defined as reality of function in a simulated structured environment and also can be defined as set of circumstances that mirror real life and participants act as instructed.

Simulation also can be well-defined as the action of representing the behavior of some state or some process by means of something suitably equivalent. Some of the significantfeature of simulation as a technique of teaching English language that is not controlled, so the participants bring to the situation their own skills experience ,and knowledge .It enriches the learning process and makes the academic setting a real life -situation which is one of the fundamental conditions for effective and efficient language learning that enhances the learning process.

The meaning of a simulation can includes system and model ,system state variable ,entities and attributes ,list processing ,activities and delays ,and definition of discrete- event simulation . It is to make-believe that you deal with real thing while really working with an artificial thing .

According to. Jerry Banks ,et al :2010 : p ,21) A simulation is the imitation of the operation of a real -world process or system over time .Whether done by hand or on computer ,simulation involves the generation of an artificial history of a system and the observation to draw inferences concerning the operating characteristics of the real system

Simulation as a powerful tool if understood and used properly . Simulation according to Shannon cited (1975), is' 'the process of designing a model of a real system and conducting experiments with this model for the purpose either of understanding the behavior of the system or of evaluating various strategies (within the limits imposed by a criterion or set of criteria) for the operation of the system) According to this definition simulation can be a discrete -event simulation .

From the above a simulation is an activity in which students discuss a problem which is a setting that has been clearly described to them . "A simulation is a "representation which employ substitute elements to replace real or hypothetical components ,and as such it has much to offer the language teacher working in the un real situation of classroom".' 'ibid : Anu Mari:1997".Here the students of the language learner

reacts to the task or problem and acts with the constrains of the environment given in the situation .In a language learning activity we find that simulation uses as a role –play however can students taking a part of different characters .

On the other hand, outside a simulation , role-play sometimes supplies of finite interaction between characters rather than the resolution of a problem .It provides opportunities for detailed work on pronunciation and intonation ,as well as syntax , and a possibility to use drama in the foreign language situation .

For role –play simulation ,the student is himself react to the simulated task on the basis of his own personal experience and transferring his own first language experience to the simulated foreign language situation .

From the above we find that both role –play and role-simulation are suitable for classroom techniques and provide oral practice .Besides, role – play requires more fanciful situations, and the possible end product will be more exaggerated language than that produced by role –simulation; it is more supportive of the shy or weak student. Role-play as a technique of simulation and here situation simulation for primary training and practice in the foreign language situation. Thus , students providing them with practice in a wide variety of language skills .As in British Council for English Teaching Information Center: (1977:p.5)we find that "Games ,Simulations are related techniques as an extension of the language teacher's repertory are receiving renewed attention . The value of oral-directed

pair or group –activities in teaching for communicative competence in obvious ."

According to(ibid France Landriscinas :2013). Moreover , there are many interpretations of the term "simulation" and here the term is texted to mean ,not playing roles , but the simulation of whole environment in which is set a task or problem to which the participants react. The very nature simulation makes it to be studied ,based on a model of the system " .The aim of this definition is to unite the meaning of the term simulation to situation more easily encountered in scientific and educational context , and to complete it with the terms model and system .

The terms used in simulations reflect the main distinctions between simulations and other interactive activities ,particularly as regards the nature of the event ,the roles of the teacher and the students ,their behavior and the goal of the activity .

According to the from the definitions and concepts of simulations; role-play ,role-simulation and Games one can understand that role-play ,where or less elaborate , does however seem to be an essential feature of simulations because the participants are required to act "as if" they were found themselves in hypothetical situation ,and perhaps also as if they were different from their real -selves .Also a simulation is governed not so much by rules as by information ,data- to use the fashionable term – a scenario ,together with a clearly defined objectives.

Using of Simulation to improve the Pronunciation

According to A.J Hoge(2014:53) Pronunciation is a big worry for many English learners. It challenges then when they want to speak as native speakers do. One of the greatest challenges with pronunciation is the problem offeeling strange when trying to use a native accent which is impossible to do so .if someone wants to speak as if he is American , he or she many feel unnatural. Their voice sounds strange to them. This is normal because speaking adifferent language naturally forces you to create different sounds.

So how can we develop more natural English pronunciation? This study suggests adopting a simulation as a technique that can help learners to enhance the pronunciation. A.J Hog suggest suggests to play a little gamewith movies to enhance pronunciation . the learners try to become their favorite English speaking actor or actress. When they speak, pretend they are actors. Instead of worrying about their English, concentrate on speaking exactly the way the actor would.In fact, it's important to think of this as a game and to even exaggerate the actor's pronunciation, movementsand facial expressions.Sometimes in A.J Hoge own classes he imitate the famous actor John Wayne, who played the hero in many oldWesterns and was seen as the typical American. He walk around his classes as if he is wearing cowboy boots andready to go after some bad guys. Maybe you'll feel more comfortable playing Tom Cruise, Julia Roberts oranother movie star . . . the idea is to exaggerate their pronunciation and push yourself to speak just like them. Have fun, and you'll be surprised how

much this will help your pronunciation. This is what is applied when we practice a simulation.

Previous Studies

Previous studies that will be mentioned are useful as a reference for the researchers in their research. They are used to show the association between the previous researches with the current one in order to avoid being a claim. The researchers selected some previous studies about the contribution of simulation on enhancing communication skill of EFL students.
This study was presented by Negla Ahmed Albasheer Osman (2014) It was entitled as 'The acceptance and use of information and communication technologies by staff members in Khartoum state's universities –Sudan' A questionnaire was used as a method to collect the data, The Sample includes 787 Questionnaires. The Population is the staff members (SMs)of Khartoum state universities(KSUs) (Sudan). The findings of the study reveals the following :to have a negative in significant effect, facilitating factors (EFs) has positive dominant significant effect.ICTused for different purposes, but less frequently and seldom used in teaching. These are significant difference in actual users and no-users of ICT among SMs according to personal and demographic characteristics (gender, age ,academic rank, discipline ,profession ,experience ,training ,type of university etc.) The most important study recommendations are as the following:There is still a need for more research in using TAMSand -research is needed in the Sudanese education contexts and other contexts ,in advances communication

technology smart phones and internets usages. .

This study was presented by StiRugoyah (2017) The Title of The Study :"The Effectiveness of Using Simulation to Motivate Students' Speaking Skills " The Method that was adopted is experimental group /questionnaire and observation.

The Sample of the study was 10 students and the .Population :ten grade students of vocational school in academic year 2010 /2017 . The main findings of the study as follow : The use of simulation technique is quite effective to motivate students' speaking skills .There is significant difference between the students ' speaking skills of those who were taught role play using .In other words simulation technique is more effective to motivate student speaking compared to role play . The following arethe most important recommendations : Students should practice speaking English teachers to use simulation in teaching speaking because of its effectiveness to the students to improve their speaking skills. Simulation aids students to be more active and creative .They are free to speak without any fear of making mistakes .

This study presented by :KarimaChergui(2016) It was entitled as ' 'The Effect of Using Simulation Activities Developing Algerian EFL Students' Speaking and Listening Proficiency " The main findings are as follow :The positive impact of simulation on developing listening and speaking proficiency meets in EFL .Simulation activities improved the EFL students listening and speaking proficiency .Using innovative teaching

techniques ,using drama and games to help EFL learners to adopt their language to the changes of the language use requirement. The positive effect of using task –based teaching with language classroom to develop oral proficiency .Simulation not only generates communication ,but leads to activity learners and providing fun and rigorous learning environment as well .Simulation activities for better applications in the class to teach not only oral skills but also raise students' cultural awareness in their classes .The main Recommendations are as follow: For successful simulations ,EFL teachers should in encourage learners to take further responsibilities jointly with their partners to reduce the proficiency gap among them while interacting in the simulation.

This study was presented by Annamaria Bagnasco, et al (2014) it was entitled as 'The role of simulation in developing communication and gestural skills in medical students'. It is research paper published in BMC Medical Education. The main concern of this study is to investigate the application of the principles of simulation learningas an effective means of developing the communication and gestural skills of healthcare professionals. The study aimed to assess student satisfaction with laboratory training in an Advanced Simulation Center.All of the third-year students of the Medical School (n = 261) were invited to participate in the laboratory sessions at the Advanced Simulation Center. They were divided into groups and attended the Center for one week. The team of trainers included medical doctors and nurses involved in teaching at the University

Medicine and Nursing programs. At the end of the week, the students were administered an anonymous questionnaire made up of two sections: the first one was on the content of individual laboratory sessions; the second on the training methods, materials used and the trainers. A five-point Likert scale was used to measure satisfaction. The following results were found out: Questionnaire results showed a high level of satisfaction with the methods used, the instruments developed, and with the expertise and approachability of the educators. Almost all of the students wanted to participate in similar laboratory activities in the future.The study highlighted the need to permanently integrate laboratory training sessions into the curriculum of medical students, who found them very useful and stimulating. This study is related to the recent one in a way that both of them tackle the issue of the contribution of simulation as a factor in enhancing communication skills. This study focuses of the medical students as a population whereas the recent one focuses on the Sudanese secondary school students as well as teachers.

This study was conducted by M. Laura Angelini and AmparoGarcía-Carbonell(2019). The title of the study as 'Developing English Speaking Skills Through Simulation-Based Instruction'. It aims to investigate the problems that face foreign language teachers and researchers face a major challenge enabling students' learning. Not only must they provide training in the target language, but they must also find ways to optimize class time and enhance students' communication skills in the target language. How does

technology intersect with English teaching in ways that benefit learning? A possible approach would align with integrating web-based strategies and optimizing class time through new methodologies, techniques and resources. In this study, a group of university engineering students were taught with simulations to aid their learning of English as a foreign language. These engineering students were taught English through both class-based and a large-scale real-time web-based simulation. We present the results of quantitative analysis of students' oral production. The goal was to show whether simulation-based instruction contributes to significant progress in oral language production in English. The results indicate that students progressed significantly in four language-related areas: vocabulary, pronunciation, variety of expression and grammar. This study related to the recent one because both of them deals with the issue of utilizing a simulation as an effective factor in enhancing communication skill. It mainly focuses on Developing English Speaking Skills Through Simulation-Based Instruction whereas the recent one deals with the impact of simulation in enhancing the communication skills of Sudanese secondary EFL students.

This study was conducted by Yuh-Shihng Chang , Chao-Nan Chen, and Chia-Ling Liao (2020) It wasentitled as 'Enhancing English-Learning Performance through a Simulation Classroom for EFL Students Using Augmented Reality—A Junior High School Case Study. The main concern of this study is to find a way to improve the English-learning effectiveness of EFL students, the researchers propose the use of augmented

reality (AR) to support situational classroom learning and conduct teaching experiments for situational English learning. The purpose of this study is to examine whether the learning performance of EFL students can be enhanced using augmented reality within a situational context. The learning performance of the experimental student group is validated by means of the attention, relevance, confidence, and satisfaction (ARCS) model. According to statistical analysis, the experimental teaching method is much more effective than that of the control group (i.e., the traditional teaching method). The learning performance of the experimental group students is obviously enhanced and the feedback of using AR by EFL students is positive. The experimental results reveal that (1) students can concentrate more on the practice of speaking English as a foreign language; (2) the real-life AR scenarios enhanced student confidence in learning English; and (3) applying AR teaching materials in situational context classes can provide near real-life scenarios and improve the learning satisfaction of students. This study is related to the recent one in a way that both of them tackle the issue of the contribution of simulation as a factor in enhancing communication skills. This study focuses onenhancing English-Learning performance through a simulation classroom for EFL students Using Augmented Reality whereas the recent one focuses on the Sudanese secondary school students as well as teachers.

This study was conducted by Brandusa-Oana Niculescu(2011). It was entitled as ‘Using Simulations in Communicative

English Language Teaching'. This studyi sassumingthat simulation is mission in learning English. Learners have been regarded as a passive member of the classroom which is shaped by the holy dominance of the omnipotent instructor. But things have turned to a new dimension – the teacher is no longer "the sage on the stage" but the silent overseer in the back. Modern methodology fosters a shift from teacher-centered to student-centered and even student-generated approaches, leaving enough space for maneuver to the individual learner and laying emphasis on the power of self-instruction and responsibility for learning. The greatest emphasis of the instructional act should be placed on the students' exploration of their own attitudes and values. This study focuses on Using Simulations in Communicative English Language Teaching 'whereas the recent one focuses on the Sudanese secondary school students as well as teachers.

Data Analysis

This section deals with the population and sample of the study, presenting, analyzing and discussing the data of the study, explaining the methodology used to describe the sample and the data collection tool used in the questionnaire and the statistical methods used to prove the validity of the hypotheses.

After reviewing the literature of research and previous studies, the researcher designed a questionnaire to suit the subject of the study and its objectives, in order to collect data from the sample members. It was considered that the questionnaire is comprehensive to measure the problems that face students in

dealing with a simulation as a technique that is useful in helping EFL students to enhance learning English language.

Questionnaire includes 30 items spread across fifth Lacertian hypotheses ranging from (strongly agree, agree, undecided, disagree, strongly disagree) I strongly agree (5), agree (4), undecided (3), disagree (2), strongly disagree (1) where I strongly agree and agree with the positive side, Negative, while undecided means the frequency of the answer in the sense of uncertainty and thus are excluded in the provision and the table below shows the distribution of weights on the approval levels.

Hypothesis (1) There are many types of simulations such as one which is done by current technology , that have great impact on students competence and performance which are not used in Sudanese educational institutions

The descriptive statistics of the first hypotheses:

There are many types of simulations such as one which is done by current technology , that have great impact on students competence and performance but are not used in Sudanese educational institutions

1-All statements expressing the first hypothesis (There are many types of simulations such as one which is done by current technology , that have great impact on students competence and performance which are not used in Sudanese educational institutions) are higher than the standard mean (3). This result indicates that the sample members agree on all the expressions expressing the hypothesis.

2-The most important of the terms of the hypothesis is the term (Role –play has limited link for different skills such as speaking ,greeting and listening together in the real world) with a relative importance of 97%, where the average responses of the sample on the words (4.68) and standard deviation (0.55).
3-The average of all expressions (4.61) and the relative importance of 92%. This indicates that the sample respondents agree with all the statements that measure the first hypothesis with a standard deviation (0.70), indicating the homogeneity of respondents' responses to these terms.

Hypothesis (2): Integration of simulators in education is expected toenhance the student learning by integration of teaching and practice.

Descriptive statistics of the second hypotheses:

Integration of simulators in education is expected toenhance the student learning by integration of teaching and practice.

1-All statements expressing the second hypothesis (Integration of simulators in education is expected to enhance the student learning by integration of teaching and practice) are higher than the standard mean (3). This result indicates that the sample members agree on all the expressions expressing the hypothesis.
2-The most important of the terms of the hypothesis is the term (I cannot speak because there is no attempts of practice of the basic school) with a relative importance of 97%, where the average responses of the sample on the words (4.69) and standard deviation (0.54).

3-The average of all expressions (4.36) and the relative importance of 92%. This indicates that the sample respondents agree with all the statements that measure the second hypothesis with a standard deviation (0.85), indicating the homogeneity of respondents' responses to these terms.

Hypothesis (3): Sudanese institutions are expected to use simulation in education

The descriptive statistics of the third hypotheses: Sudanese institutions are expected to use simulation in education

1-All statements expressing the third hypothesis (Sudanese institutions are expected to use simulation in education) are higher than the standard mean (3). This result indicates that the sample members agree on all the expressions expressing the hypothesis.
2-The most important of the terms of the hypothesis is the term (Teacher can use simulation techniques for secondary schools' students to develop communication skills) with a relative importance of 97%, where the average responses of the sample on the words (4.61) and standard deviation (0.38).
3-The average of all expressions (4.17) and the relative importance of 92%. This indicates that the sample respondents agree with all the statements that measure the third hypothesis with a standard deviation (0.71), indicating the homogeneity of respondents' responses to these terms.

The analysis of the teachers' interview

The analysis of the teachers' interview is done via textual analysis technique in which the answer of the interview will be subjected and compared with the hypotheses and the questions of the study to find the conclusion and findings .

The interview's questions to be answeredby the Sudanese EFL the teachers :

1- Do you think that using simulation can help in enhance the students' performance? if the answer is yes or no , why?
Seventy percent of the teachers believe that using simulation can help in enhancing the students' performancebecause it helps them to speak as if there are native speakers.

2- What are the types of simulation that positively affect EFL students'performance?
The majority of the teachers who has answered the interviews' questions think that the simulation that students get directly from native speakers from different modern technologies can help students to enhance their performance in English language.

3- What is the impact of integration of simulators in students'performance ?
The above question has beenresponded by the teachers that believe integration of simulators help in having good performance .

4 - Why do Sudanese EFL institutions do not use simulation in teachingEnglish?

To answer the above question , the teachers believe that the lack of technology hinders students to use the simulation devices to enhance the performance.

5- To what extent do you think that modern technologies have impact in providing devices which can be used in teaching and enable the teachers and student to use as simulations in teaching English?

Majority of teachers believe that modern technologies that provide devices which can be used in teaching and enable the teachers and student to use as simulations in teaching English. These devices have a positive influence in enhancing Sudanese performance in English language.

Findings

Hypothesis one which is about the types of simulations that have great impact on students' competencies which are not used in Sudanese educational institutions. The majority of the students believe that there are many types of simulation that have great impact on students' competencies which are not used in Sudanese institutions education. According to the statistical analysis, the first hypotheses is significance .So it is accepted.

According to the analysis of hypotheses two, we can say that the hypothesis is significance which refers to the integration of simulators in education is expected to enhance the student learning by integration of teaching and practice. So the second hypotheses are accepted.

According to the analysis of hypotheses three , we can say that the hypothesis is significant which refers to the Sudanese institutions are expected to use simulation in education .So, the majority of EFL secondary school students believe that the Sudanese institutions are expected to use simulation in education so the third hypotheses is accepted .

Conclusion

The classroom language sometimes is different from the language that we use outside the classroom. So learners need additional technique to enable them to communicate effectively. One of these technique is the use of simulation. It enables the laters to get real-life experience, that makes them feel that the knowledge they encounter in school is inapplicable to their lives, the advocated use of simulations for communicative purposes engages the learners in first-hand experiences of knowledge which successfully bridge the gap between "reality" and "classroom. Learning of English that is acquired through simulations allows students to use their lives in learning English. Teaching the language must be supplemented by others tools such as simulation so as to be effective.

The practice of using simulations as a pedagogical learning and testing tool in the classroom offered students and teachers alike a great sense of fulfillment and satisfaction in taking part in activities that are innovative, pragmatic in nature, and fun.

Language represents an effective tool of communication. Simulation enhances EFL students' communication skills. Performance in speaking will be improved .In doing

simulation; the participants also do various aspects macro skills such as communication, interaction and social. The methods of teaching, training teachers and surrounding environment are the most effective factors that cause difficulty in using simulation as a means of EFL communication skills. The majority of the responded teachers agree that the sources of difficulty for students are that the teachers are not trained enough to use simulation, lack of motivation, problems related to the curriculum and mending of devices of simulation. Simulations can offer efficient and effective learning in the classrooms that by providing naturalistic environment, which maximize the opportunities of creating real communication in EFL Classrooms. Thebehavior is not controlled on a simulation .So , participants bring to the situation their own skills ,experience ,and knowledge .This characteristic of simulation enriches the learning process and makes the academic setting a real life situation which is one of the fundamental conditions feels real and thus leads to more engaging interaction by learners of all ages .Mode and simulation is an art that is learnt over time and through experience. So they should be looked after by the instructors

References

1.Annamaria Bagnasco, et al (2014)The role of simulation in developing communication and gestural skills in medical students,BMC Med Educ. 2014; 14: 106. Published online 2014 May 23. doi: 10.1186/1472-6920-14-106PMCID: PMC4039313 PMID: 24885330

2.A.J Hoge(2014) Effortless English , learn to speak English like a native1702 A. Street, Ste. CSparks, NV 89431.

3.Fandino .(2013) . "Simulation Classroom " , Article, Chazdon , VOL (292) .NO(14) .

4.Franco Landriscina . (2013) , Simulation and Learning , New York , Springer .

5.Jerry Banks. (1998) ,Hand Book of Simulation ,Atlanta , Georgia .

6.Jones, Richards C. Jones Jr . (2016), Communication in The Real World : An Introduction to Communication Studies , Fiske .

7.Michel C. Jeruchim Philip and K. Sam Shanmugam (2002) Simulation of Communication Systems, Modeling, Methodlogy and Tecnniques, second edition, Kluwer Academic Publishers, New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow

8.M. Laura Angelini and AmparoGarcía-Carbonell(2019) Developing English Speaking Skills through Simulation-Based Instruction', Teaching English with Technology, 19(2), 3-20, http://www.tewtjournal.orgSean M C Pheat .(2011) ,Advanced Communication Skills ,MTD training /`,Ventus Publishing,APS

9.Sean M C Pheat .(2011) ,Advanced Communication Skills, MTD training /`,Ventus Publishing ,APS

تحري اثر المحاكاة في تحسين مهارة التواصل بين طلاب اللغة الانجليزية كلغة أجنبية دراسة حالة المدارس الثانوية ولاية النيل الأبيض

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تحري اثر المحاكاة في تحسين مهارة التواصل بين طلاب اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. تبن الباحث المنهج الوصفي التحليلي لإجراء الدراسة. المجموعة المستهدفة تتكون من طلاب ومعلمين من المرحلة الثانوية بولاية النيل الأبيض، إستخدمت الإستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات، خمسة و عشرون نسخة من أسئلة المقابلة لمعلمي المرحلة الثانوية وهم ذكور وإناث، أيضا وزعت الاستبيانات للطلاب وهي عدد 100 استبانة للكلاب اللذين اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. بولاية النيل الأبيض. بعض تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من بينها:استخدام المحاكاة يؤدي إلى نتائج ايجابية في تحسين أداء الطلاب في مهارة التواصل, استخدام المحاكاة يقود إلى تحسين الكفاءة في أداء الطلاب في مهارة التواصل, وأوصت الدراسة ببعض التوصيات من أهمها: ينبغي للمؤسسات التعليمية أن تستخدم أسلوب المحاكاة كأداة لتحسين أداء الطلاب في معارة التواصل. يجب تبني استراتيجيات جديدة لتدريس مهارة التواصل في اللغة الانجليزية. يجب أن يدرب الأساتذة حتى يستطيعون استخدام أدوات جديدة في تعليم اللغة الانجليزية. إزاحة العوامل التي تعيق عملية استخدام المحاكاة كأداة لتعلم مهارة التواصل.

الكلمات المفتاحية: المحاكاة، دارسي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، الكفاءة اللغوية، التواصل، معامل اللغة.

.

The Challenges Facing The Educational Foundation In Light of The Current Syrian Crisis In The Opinion of The Educational Supervisors In The Directorate of Education In Damascus

(AnEmpirical Study on The Educational Supervisors of The Secondary School in The Directorate of Education In Damascus)

Drwish Hasan Drwish, PHD-Curriculum and Instruction(EP), Ataturk University- Turkiye

Omer Abdullah Haraki, PHD-Curriculum and Instruction(EP), Ataturk University- Turkiye

Mustafa Abdullah Almukdad. Dr-Education Administration, Akdeniz University-Turkiye

Ali Osman Engin. Prof.Dr- Curriculum and Instruction, Ataturk University- Turkiye

Abstract: The study aims to identify the challenges facing the educational institution from the viewpoint of the specialist supervisors in the Damascus Education Directorate.In addition, the current research aims to identify the differences in the assessment of challenges by specialization for educational supervisors (literary, scientific). In order to achieve the objectives of the research, the scale (Al-Osaili and Abdullah,

2005) is adopted.Thedomain of scaleconsisted of (30) items distributed among (6) areas, and each field represents a crisis that the educational institution suffers from. Where this tool was applied to a sample of (50) supervisors in the Directorate of Education in Damascus. After processing the data statistically, it was found that the educational institution in Damascus faces challenges to a high degree. It was found that there are differences according to specialization in favor of literary specialization.

Keywords: Challenges. Crisis. Educational Foundation. Educational Supervisors.

1.Background:

Conflicts and wars leave many disasters and crimes against the innocent, and cause destruction and devastation to urbanization and the environment, but the most tragic consequences are what they leave for workers in educational institutions that may accompany them throughout their lives.In wars, a culture of anxiety and fear spreads, forcing generations to lose contact with life well, and the effect may extend throughout their lives (Al-Sadiq, 2009). The literature shows that mental illness among educated people increases by no less than (17%) and the field becomes open to the emergence of strong psychological pressures that lead to severe frustration, shocks and violent crises (Saada, Abu Ziyad and Zamil, 2002). Many specialists also believe that there is a clear shortcoming in the Arab countries in the field of psychological care and in securing the necessary means to contain the effects of wars and conflicts on educational supervisors, teachers, learners and workers in educational institutions. While the majority of Western countries direct parents on how to deal with educated people in the event of wars on their land or the land of others, in order to prevent the child from being affected by watching violent scenes on television (Al-Jabali, 2009). The concept of crisis is one of the widespread concepts in our contemporary societies, and it affects all aspects of life, starting with individual crises and ending with international crises (Kardam, 2005).

1.2. Problem of The Study:

Based on the theoretical literature, it is clear that schools, in the absence of political and security stability, have been subjected to many pressures and incurred many losses represented in human losses (such as the martyrdom of hundreds of students and teachers, and the injury of thousands of people, and many of them have permanent disabilities). And the material losses resulting from the bombings that hit some schools. The academic losses represented by the low level of academic achievement, the high percentage of students who are absent from exams, the disruption of work hours more than once due to the curfew, and the students losing many lessons. In addition to the psychological losses represented by anxiety, lack of attention, low level of concentration and memory, students, teachers, and supervisors losing a sense of self-security, and other abnormal and unhealthy manifestations. In any case, talking about the crises that schools suffer from, and in particular wars, is part of the general conversation that our people circulate in their handling of public crises, which are crises in politics, economy, culture and education.

In dealing with some aspects of the diagnosis of the crises that schools suffer from, we aim to expose these negative aspects, by trying to understand the nature of these crises and their components in this important field. As all schools in Syria in general and Damascus city schools in particular are subject to crises and problems facing development projects and school and community service, which he called hidden diseases. These include the dropout of learners, the deteriorating economic situation, the administrative and financial problems, the weak

teaching methods used, the lack of security and stability, and waves of cultural invasion. And that these problems interact with each other to produce a real crisis unless it is resolved through the work of policies aimed at uprooting it, treating its consequences, and working to reduce its negative effects on reality (Al-Zubaidi, 2007).

Through the above, the researchers ask the following two questions:

- What are the challenges facing educational institutions from the point of view of educational supervisors in the Directorate of Education in Damascus?.

- Are there statistically significant differences between the average responses of educational supervisors to challenges according to the variable of scientific specialization (scientific - literary)?.

1.3. Importance of The study:

Crises are an inevitable part of the reality of human and institutional life, and a widespread concept in our contemporary societies, affecting all aspects of life, starting with individual crises and ending with international crises. Many researchers have described the current era as the era of pressures and crises (Frank, 1985). Where crises have increased in our time to the extent that it has become, according to one of the researchers: The world of crises is part of us (Hadour, 1999).

- This study attempts to present the challenges facing educational institutions and the crises that threaten their existence. It also attempts to clarify some practices that can contribute to facing these challenges.

-This study emphasizes the importance of addressing this issue at the present time, and the need to know how to help and advance educational institutions to overcome their crisis, so that they can create individuals capable of development and progress towards the future. In addition to activating the role of schools in the transition of our Syrian society to a new historical stage in which we are witnessing advanced transformations of intellectual and scientific advancement.

-The importance of this research stems from identifying the real reasons behind the emergence of crises in educational institutions or educational institutions, as well as identifying the negative effects on education, and what are the most important quick decisions to be taken to overcome this crisis as contained in the recommendations.

-The importance of this study is shown by providing us with information that helps us diagnose the type and nature of the research problem, all in order to raise the level of performance and raise the level of work in the field of education.

-This research is one of the original research, and it is of great importance for:

1. The Ministry of Higher Education and Scientific Research, which is the ministry responsible for education in educational institutions.
2. The local community with all its categories and social segments, because educational institutions were originally established in order to provide educational services to the children of the community and advance it.

1.4. Propose of The study:

The current research aims to:

- Measuring the challenges faced by educational institutions from the point of view of educational supervisors in the Directorate of Education in Damascus.

- Know the significance of the differences between the average degrees of the challenges that educational institutions suffer from the point of view of educational supervisors in the Damascus Education Directorate according to the academic specialization variable (scientific and humanitarian).

1.5. Limitation of The Study:

The current research is limited to educational supervisors in the Damascus Education Directorate for the academic year 2022-2021

1.6. Terms of The Study:

Challenges: Ford (1981) defined challenges as a situation characterized by two characteristics, namely, a serious threat to

the interests and core objectives that the manager seeks to achieve, and this threat includes the size of the potential loss and the possibility of achieving it; The greater the size of the losses and the more likely they will be achieved, the greater the threat, in addition to the time pressure(Ford, 1981) It is a situation or problem that requires taking a decision to meet the challenge it poses, whether it is administrative, political, systemic, social, economic or cultural (Kardam, 2005). The researchers defined it procedurally as the degree to which the respondent obtains on the paragraphs of the scale prepared for this purpose.

The educational supervisor: According to the researchers; it is the person who enjoys supervising proficiency and competence related to his specialization and expertise, which is the focus of the supervisory process.

Educational institutions: According to the researchers; it is asocial institutions designated by the community to carry out the function of formal education, and generally aim to prepare the children of the community behaviorally and cognitively, through cycles and stages that complement each other.

2. Review of Literature:

2.1. Effects of Wars:

Wars and crises have significant impacts, including on education, and the United Nations report (2011) documented this in the following:

- Learners and schools are in the line of fire in armed conflicts, as classrooms are targets in most wars.

-The physical damage and psychological trauma experienced by learners are sometimes difficult problems to solve.

- Reports indicate the recruitment of educated people in twenty-four countries in the world, including Arab countries. Sexual violence is also spread as a means of warfare in many countries. One of the effects of war is that it causes the displacement and displacement of families and deprives them of educational opportunities. The severe effects of wars on the living conditions of the family, especially the decline in the level of income, the interruption of livelihoods, the high unemployment rates, the decline in the health and educational levels of the family, and their effects on society in general through human development indicators and other measures (Shtewi, 2007).

2.2. Effects of Crises on Behavior:

To determine the nature of behavior, most researchers consider that it is not easy to describe behavior as normal or abnormal because it is a relative issue that is subject to time and place. In conflict and crisis situations, a lot of positive behavior turns into abnormal behavior because of the force majeure conditions that the person is going through(Abbas and Al-Ankabi, 2001).

There are a set of criteria for normal and abnormal behavior, including:

- The deviation of behavior from socially accepted standards and the difference in standards for judging behavior according to different societies, cultures, age, gender and current circumstances. The severity of the behavior where the behavior is unusual if its intensity is unusual, the behavior may be very strong or weak according to the time and place. Thus, crises affect behavior mainly because the behavior of the individual changes according to the place and the situation in which he lives and the challenge he faces(Al-Zahir, 2004). According to Al-Shami (2019), wars directly affect the learners and cause a group of disorders such as sleep disturbance, which formed the highest average among learners, followed by emotional disturbance, then behavioral disturbance, then psychological/physical disturbance, all of which were averaged, and no differences appearedbetween males and females. In addition to the negative impact of wars on the school activity of the learner (Al-Shami, 2019).

2.3. Psychological Effects of War:

Wars and crises leave many psychological effects on people, and the most important of these effects is anxiety; It is a condition that comes spontaneously, and the main component of all psychological reactions to disasters, and it occurs suddenly with disturbance in function.

Delirium and stupor: These are states of emotional breakdown at various levels, including mental stupor, temporal and spatial misdirection, confusion, and terrifying dreams.Cases of hysteria whose appearance spread at that stage, meaning that

cases of war and repeated fear caused the person to be hysterical.

Depression: It usually appears after battles due to people losing their families and friends. According to Barakat (2007), the sources of crises experienced by students vary between economic, educational, political, psychological and social crises (Barakat, 2007). The results of the study of Abdullah and Al-Osaili (2005) showed that the most prominent crises facing Al-Quds Open University are: political crises and psychological crises in the first place, economic and then administrative crises. Among the most prominent of these crises are:

-Psychological stresses caused by occupation, such as anxiety, frustration and boredom.

- The barriers that make it difficult to reach the university centers.

- The blockade that cuts off the ties of the homeland and causes the communication between the university centers to be interrupted.

-The teacher lost a sense of personal security (Abdullah and Al-Osaili, 2005).

2.4. Effects of Crises on The educational Level of Learners:

The educational level of learners means the learner's attendance at school and maintaining his academic level and learning to the extent that his abilities allow.Academic achievement is the

extent to which the learner has achieved the learning objectives as a result of his study of a particular subject of study (Aql, 2001). Conflict and war have a significant impact on the academic achievement of students in basic education schools, and conflict and war have a significant impact on the behavior of learners (Azizi, 2018). The most severe cases or issues for students are those related to educational attainment, death, and social and economic relations (wayne, 2005).

3. Method and Procedure:

3.1. Population and Sample of The Study:

The current study population was identified with educational supervisors in the Damascus Education Directorate. While the study sample was chosen on the stratified random method represented by the departments affiliated to the Damascus Education Directorate; The research sample was determined by (14%) of the original community and by (50) educational supervisors distributed over the two departments (scientific and literary) referred to in Table (2). The sample included in conducting the research was divided into (25) educational supervisors from the scientific specialization, and (25) from the literary specialization.

Table (1) shows the distribution of study sample members according to academic specialization.

Scientific specialization	**Number**	**percentage**
Scientific specialization	25	50%
Literary specialization	25	50%

Total	**50**	**100%**

In order to measure the challenges faced by educational institutions from the point of view of educational supervisors in the Directorate of Education in Damascus, the researchers adopted the scale prepared by (Abdullah and Al-Osaili, 2005).

Table (2) shows the distribution of the challenges facing educational institutions from the point of view of educational supervisors in the Damascus Education Directorate according to domain.

Sequence	**Domain**	**Number of items**
5	psychological crises	1
5	economic crises	2
5	security crises	3
5	educational crises	4
5	Cultural crises	5
5	Administrative crises	6
Total	**6**	**30**

With regard to the scale alternatives and its weights, the researchers adopted the scale adopted by (Abdullah and Al-Osaili, 2005) in answering each paragraph, which is (a very high degree, a high degree, a medium degree, a low degree, a very low degree) in the opinion of the educational supervisor.

Validity of the tool: In this context, the researchers extracted several indicators of the validity of the crisis scale that educational institutions suffer from:

Virtual validity:The scale was presented in its initial form to (10) experts in psychology, psychological counseling, and psychological and educational sciences.

Stability: The researchers calculated the stability by the alpha coefficient method on a sample of (50) supervisors, and the value of the total reliability coefficient of the scale was (0.88), which is a statistically good stability coefficient. Whereas, the coefficient of stability of the scale domains was as follows:

1 - Psychological crises domain: 81.0 stability coefficient.

2 - Economic crises domain: 84.0 stability coefficient.

3- Security crises domain: 85.0 stability coefficient.

4- Cultural crises domain: 86.0 stability coefficient.

5- Educational crises domain: 94.0 stability coefficient

6- Administrative crises: 95.0 stability coefficient.

3.2. Resultsof The study:

First: Measuring the challenges facing educational institutions from the point of view of educational supervisors in the Damascus Education Directorate:

The results of the research showed that the arithmetic mean of the research sample scores about the challenges facing educational institutions from the point of view of educational supervisors in the Damascus Education Directorate was (103.88) and with a standard deviation (19.10), which is statistically significant (0.01).Which indicates that the challenges facing educational institutions from the point of view of educational supervisors suffer from political, economic, psychological, cultural and administrative crises that

affect the compatibility of educational supervisors in the Damascus Education Directorate as shown in the table below.

Table (3) T-test for the significance of the differences between the arithmetic mean and the standard deviation from the point of view of educational supervisors of the difficulties and crises experienced by educational institutions in the governorate of Damascus.

The number of sample members.	**SMA**	**standard deviation**	**Indication level**
50	103.88	19.10	0.01

The current result agrees with the results of the study (Abdullah and Al-Osaili, 2005) that there are statistically significant differences between the arithmetic mean of the sample for the scale from the point of view of the sample.The above result can be explained by a number of reasons, such as the deteriorating security conditions experienced by educational supervisors, students and workers in educational institutions in general, loss of psychosocial security, and disruption of studies due to the placement of barriers and curfews, psychological stress caused by anxiety, tension and frustration, the low economic situation, and exposure to various forms of violence, The lack of educational and administrative competencies, and the lack of sufficient buildings to accommodate supervisors, teachers, students and working units.This result is also due to the incompatibility of the

educational institutions' outputs and market requirements, the dropout of large numbers of learners from them, and the low incentives and rewards for each of the supervisors, teachers and employees of the educational institution.

Second: Identifying the significance of the differences between the average degrees of challenges faced by educational institutions from the point of view of educational supervisors, according to the variable of academic specialization (scientific, literary):

Data analysis showed that the average degree of the challenges from the point of view of educational supervisors for the literary specialization is (110.50) and standard deviation is (17.66).While the average degree of the challenges from the point of view of educational supervisors for the scientific specialization (98.77) and a standard deviation (18.99).Table (4) shows a summary of the test results for the difference between the averages of the educational supervisors' point of view on the challenges facing educational institutions according to the academic specialization variable.

Table (4) test results for the difference between the averages of the educational supervisors' point of view on the challenges facing educational institutions according to the academic specialization variable.

Sample	Number	SMA	Standard deviation	Indication level
Literary specialization	25	110.50	17.66	
Scientific specialization	25	98.77	18.99	0.01

The result can be explained by the presence of statistically significant differences from the point of view of the educational supervisors according to the specialization variable in favor of the literary specialization.The reason for this may be due to the influence of the sample members by the educational and psychological factors experienced by the educational supervisors, represented by the various security, cultural and educational pressures.In addition to the many students' problems, the lack of educational buildings to accommodate teachers, students and their employees, and the lack of educational competencies to compensate for the existing shortfall.

3.4. DiscussionResults of The study:

Through the interpretation of the results, the current study reached similar results with previous studies, and there is also a difference between the current study and previous studies in terms of sample selection.While the sample of the current study was educational supervisors, while the sample of previous studies included teachers and learners, and some of them included parents of learners.Most of the previous studies were completely similar in terms of research methodology, depending on the descriptive analytical method.The results of the current study and previous studies showed the existence of an impact of crises and conflicts on society in general and on educational institutions and their workers in particular.In addition to the economic difficulties experienced by educational supervisors, teachers and workers in educational institutions, which negatively affects the productivity of

supervisors and teachers.In addition to the loss of security, which is the main factor in the continuity of education.In addition, educational institutions lost much of their infrastructure (electricity, gardens, extra-curricular activities...)

All of these challenges face educational institutions, and from an economic point of view, society in general faces living difficulties as a result of the crisis in Syria, where it is difficult for the head of the family to provide the simplest things for his family, especially at the beginning of the school year (clothes, stationery, shoes).All of these things cause a psychological crisis for learners because there are families whose economic situation is good and some of them are poor, and thus affect the psychology of learners, which is one of the greatest challenges facing educational institutions.When it comes to talking about the winter season in light of the current crisis, all the tragedies and pains in terms of cold and the lack of heating facilities in the school gather in this season.Through previous studies, it was found that wars in general have many effects, including economic, psychological, social and cultural ones, on all segments of society.Thus, the results of previous studies and the current study must be taken into consideration in order to face the difficulties and challenges facing educational institutions and work to solve them.

4. Conclusion:

In the end, we find that conflicts and wars have a significant impact on the educational level and the behavior of educational supervisors, learners and workers in educational institutions in

particular, and on society in general.Through the previous results, it is necessary to intensify psychological rehabilitation courses that help educational supervisors, learners and workers to overcome psychological crises that conflicts and wars are a major cause of low educational level and behavioral disorders among educational supervisors, learners and workers.Therefore, the results of this study should be used to treat the low educational level and reduce behavioral disorders among learners.

5. Recommendations:

The researchers recommend a set of important recommendations that serve everyone involved in the research community, as follows:

-Providing means of protection for supervisors, teachers, students and workers in educational institutions, in order to provide a calm atmosphere away from tension, anxiety and insecurity.

-Develop and develop effective economic and financial strategies and plans by the financial institution in educational institutions to reduce the dire economic situation that educational institutions are going through.

-Holding training courses for employees of educational institutions on the systems, regulations and plans that serve the work.

-Providing management requirements for employees in educational institutions to perform their work in the correct manner.

-Providing and building the necessary buildings to accommodate the expansion of the institution, or to create new units that develop the work of the institution.

-Creating administrative programs for employees and workers in the institution on technological and administrative changes, specialized in the work of accounting and new management systems.

-Providing financial and moral rewards to supervisors, teachers and workers in educational institutions in order to stimulate their abilities and increase their motivation towards work.

-Holding educational courses for teachers in order to develop curricula and adopt modern teaching methods that increase students' efficiency.

-Establishing psychological and educational and vocational guidance centers for teachers, students and workers in educational institutions in order to increase their academic and professional competence, and achieve an appropriate level of mental health.

References:

1.Barakat, Z. (2007). Sources of crises as perceived by Al-Quds University students. *The Palestinian Journal of Open Distance Education*, l(1), 79-104, Gaza.

2.Education for All Global Monitoring Report (2011). Regional Overview: Arab Countries - Summary of the Hidden Crisis: *Armed Conflicts and Education, issued by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*

3.Al-Jabali, A. (2009). Behavioral problems among children after the Gaza war and their relationship to some variables. *Unpublished MA research*, Islamic University - Gaza.

4.Khaddour, Adeeb (1999). *Flags and crises*. Riyadh: Naif Academy for Security Sciences.

5.Desouky. K. (1988). *Psychology repertoire*. Amman: International House.

6.Al-Rasheed, M. (1996). Contemporary and future challenges in university education in the Gulf Cooperation Council countries. *Journal of the College of Education,Researches of the Education of Tomorrow Conference*. Emirates University.

7.Al-Zubaidi, H. (2006-8May). Human development in Iraq, reality and requirements. *The second scientific symposium of the Department of Economics*, College of Administration and Economics, University of Kufa, Najaf, Iraq.

8.Saadeh, J., & Abu Ziada, I., &Zamel, M. (2002). Behavioral problems among Palestinian children in the lower basic stage in Nablus governorate during the Al-Aqsa Intifada, as perceived by teachers, and their relationship to some variables. *Al-Najah University Journal of Research, (Humanities),* 16(2), 547-588.

9.Al-Shami, F. (2019). Behavioral disorders resulting from war trauma among primary school students in Sana'a city. *Journal of the Arabian Peninsula Center for Humanitarian Educational Research*, 1(2), 62-90.

10.Shtewi, M. (2007). The impact of wars and armed conflicts on the living life of the Arab family. *Damascus University Jou*rnal, 23(2), 301-324.
11.Al-Sadiq, A. (2009). Psychological and social effects of the war in Darfur, as perceived by students of Darfur in government universities in the state of Khartoum. *Master's thesis*, University of Khartoum.
12.Al-Zahir, Qahtan Ahmed. (2004). *Behavior Modification*. Dar Wael for Publishing and Distribution: Amman.
13.Abbas, F., & Al-Ankabi, M. (2001). *Introduction to psychology*. Lebanon: Dar Al-Manhal Lebanese Printing and Publishing.
14.Akl, Anwar. (2001). *Towards a better calendar*. Beirut: Dar Al-Nahda Al-Arabiya for printing, publishing and distribution.
15.Mustafa, M. (2004). *The family and the school and their role in the upbringing of the child*. Algeria: Cordoba House.
16.Al-Ajili, S. (2001). *Principles of educational measurement and evaluation*.Baghdad: Ahmed al-Dabbagh's office.
17.Azizi, M., &Maarit, B. (2018). The impact of wars and armed conflicts on the academic achievement of primary school students in the capital city from the teachers' point of view. *Journal of Andalus for Humanities and Social Sciences*, 16(17), 36-68.
18.Al-Osaili, R., & Abdullah, T. (2005). Concern about the crises experienced by Al-Quds Open University during the Intifada. *Al-Quds University Journal for Research and Studies*, (5), 88-112.

19.Kurdam, A. (2005). Security committees and their role in crisis management. *Master's thesis*, College of Graduate Studies, Naif University for Security Sciences, Riyadh.
20.Ford, J. (1981). The management of organization crisis. *Business horizons,* 24(3)
21.Frank, O. (1985). Children and affect strategies for self regulation and sex differences in sadness. *AmericanJournal of or the psychiatry*, 55(2).
Silva, M.,&Mcgannm, T. (1995).*Managing in crises filledtime*. INC: wiley sons.
223.Wayne. S. (2005). The Measurement of stress among college student. *American psychology*, 252(7).

Supplements:

No	Paragraph	Very high	High	Virage	Low	Very low
1	Sudden and frequent school closures due to the deteriorating security situation.					
2	arresting Some learners.					
3	arresting some teachers and educational supervisors.					
4	Closing schools due to curfew.					
5	Siege of cities.					
6	The high frequency of political sensitivity among learners, teachers and educational supervisors.					
7	The inability of the learners to					

	support himself financially to continue his studies.					
8	Lack of funding sources for schools and their activities.					
9	Lack of incentives and rewards.					
10	Lack of funding for student movement activities					
11	Psychological stressors caused by the instability of the country, such as anxiety, frustration and unemployment.					
12	Teachers and learners lose a sense of personal safety.					
13	Difficulty adapting to the harsh conditions that caused the lack of academic work requirements.					
14	Increasing tendency towards violence and aggressive behaviours.					
15	The increase in the number of secondary school entrants exceeding the capacity and endurance of the school.					
16	Lack of buildings to accommodate learners.					
17	Lack of administrative competencies for employees.					
18	Lack of planning ability and compatibility with administrative problems.					
19	Lack of awareness of specialists and teachers of administrative regulations and systems in a way that serves work.					

20	Lack of interest of learners to attend cultural seminars.					
21	Suspension of work from time to time.					
22	Increasing the proportion of students who are dismissed from school.					
23	increasing in the percentage of learners who are absent from exams.					
24	Low motivation of learners to learn.					
25	Lack of school, student and cultural activities.					
26	The decline of positive social values.					
27	Not accepting other people's cultures.					
28	Lack of social awareness.					
29	Poor communication between learners and teachers.					
30	Lack of funding for training courses					

التحديات التي تواجه المؤسسة التربوية في ظل الأزمة السورية الراهنة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديرية تربية دمشق (دراسة ميدانية على المشرفين التربويين للمرحلة الثانوية في مديرية تربية دمشق)

درويش حسن درويش، جامعة أتاتورك- تركيا

عمر عبد الله حراكي، جامعة أتاتورك- تركيا

مصطفى عبد الله المقداد، جامعة أكدنيز- تركيا

على عثمان انغن، جامعة اتاتورك- تركيا

ملخص: تهدف الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه المؤسسة التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديرية تربية دمشق، إضافة إلى ذلك يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق في تقييم التحديات بحسب التخصص (أدبي ، علمي)، ولتحقيق أهداف البحث تم اعتماد مقياس(العسيلي وعبد الله، 2005). تكونت فقرات المقياس من (30) فقرة توزعت على (6) مجالات وكل مجال يمثل أزمة تعاني منها المؤسسة التربوية. حيث طبقت هذه الأداة على عينة من (50)مشرفاً تربوياً في مديرية تربية دمشق. وبعد معالجة البيانات إحصائياً، تبين أن المؤسسة التربوية في دمشق تواجه تحديات بدرجة عالية، وتبين أن هنالك فروقاً بحسب التخصص لصالح التخصص الأدبي. ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها أوصى الباحث بعدد من التوصيات، كما اقترح عددًا من البحوث المستقبلية التي تغني الدراسة الحالية وتوسع مجالها.

الكلمات المفتاحية: التحديات، الأزمة، المؤسسة التربوية، المشرفين التربويين.