

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 19 ديسمبر 2022

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية



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

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 19 ديسمبر 2022



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

ISSN (Online)
2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

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

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

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 الخرايشة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
د. أحمد بن سعيد بن ناصر الحضرمي، مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، سلطنة عمان.
د. بليكاوي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر
د. ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
د. هوافد رابح، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، 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 بومنتار 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 ديالى، 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 بوعريش، 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 وهران 2، الجزائر.
- د. رشدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د. زكراوي حسينة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، 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 بوعريش، 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. فائق عدي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- د. فكروني زاوي، جامعة جلالى الياس سيدي بلعباس، الجزائر.
- د. فلاح كريمة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د. فيفان أحمد فؤاد علي، جامعة حلوان، مصر.
- د. كلثوم قاجة، جامعة حسبية بن بوعلي الشلف، الجزائر.
- د. لرقم عز الدين، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- د. محمد الأزهر بالقاسمي، جامعة برج بوعريش، الجزائر.
- د. هشام موسوي، 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 والأرطقونيا خاصة التطبيقية منها، وكل ما له علاقة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية باللغات العربية والانجليزية والألمانية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:
- أن تكون المادة المرسله للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقراراً بذلك وفي حالة الإخلال بذلك تتخذ هيئة التحرير ما تراه مناسباً 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 واحترام 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 الإلكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين، (حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط 14 Traditional Arabic للملخص العربي و 12 Times New Roman للملخص باللغة الإنجليزية).
 - 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 (16X 23.5).
 - يجب أن يكون المقال خالياً 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 هجائياً وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
 - المقالات المرسله 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:

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

العدد التاسع عشر (19) ديسمبر 2022

كلمة العدد

إن المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية تختتم عامها الخامس بمزيد من الأبحاث والدراسات المختلفة التي تعنى بالبحث النفسي والتربوي أين تباينت التوجهات النفسية الحديثة التي تدخل ضمن إطار الأبحاث التي يتم نشرها في كل عدد من أعدادها.

ولأن المجلة تصبوا إلى تحقيق العديد من الأهداف المسطرة والمتعلقة بالبحث العلمي والنشر العلمي الموضوعي فإنها تعد منبر الكثير من الباحثين الناشرين في جل المجالات والتخصصات المباشرة أو القريبة من العلوم النفسية والتربوية، وهو ما يمكن ملاحظته في المسار العلمي للمجلة منذ صدورها لغاية اليوم.

وفي كل عدد يقف وراء نشر المجلة وفق الصورة المعهودة العديد من الباحثين والناشرين إضافة للهيئة العلمية والاستشارية وكذا هيئة التحرير، والذين يساهمون بطرق مختلفة في تحكيم المقالات وقبولها وإخراجها وهو ما يعد عمل متقن يستحقون من خلاله كل الشكر والإمتنان والتقدير نظير المجهودات المبذولة

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 19 ديسمبر 2022

فهرس المحتويات

صفحة

ديداكتيك الحكاية: التحليل السيميائي لأمثولة الجُرذ والسِنّور.

د. الحسن بواجلابن ،.....10.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي

محمد أحمد شاهين و ريم دغامين،.....38.
أثر الانفعالات على أداء الذاكرة

كمال الزمراوي، الحسين باعدي ،.....72.

مدى توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في المدارس الثانوية العالمية من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم

ديانقا طه الزبير حسين، د.الصادق إسماعيل محمد، أ.سيف الدين إبراهيم الناير أحمد،.....89.

الصمود النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل

أ. شروق فهد دعنا، د. إبراهيم سليمان مصري،.....120.

تقويم السلوك الإنساني في ضوء القصص القرآني سورة النمل نموذجاً

محمد القطاري،.....145.

الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من الأطفال
ذوي الظروف الصعبة في مدينة إرب

أ.م.د. عبد الرقيب عبده حزام الشميري،.....167.

الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة طولكرم – فلسطين - نحو التعليم
عن بعد الكترونياً في ظل جائحة كورونا

هادي قاسم، محمود ايو شما، حسين الريماوي،.....212.

قلق المستقبل وعلاقته بالتوافق الأسري لدى المتزوجين في ظل جائحة
كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية فلسطين

أحمد ساطي فايز العمرو، اسماعيل نزال،.....245.

نحو معالجة فعالة للأخطاء التعليمية – مقاربات ومداخل بيداغوجية

د. عمر شهبي ،.....263.

تقويم مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية لدى تلاميذ السنة الأولى بكالوريا
علوم

محمد حمري،.....285.

The Relative Contribution of Nomophobia in Predicting Psychological Alienation for Palestinian-Teenagers.

Najwa Ali Bahloul, NajahAwad Al-Samiri,.....323.

ديداكتيك الحكاية: التحليل السيميائي لأمثولة الجُرد والسِّتور.

د. الحسن بواجلابن

أستاذ التعليم العالي جامعة القاضي عياض، مراكش- المملكة المغربية

ملخص: يستهدف هذا البحث تقديم ديداكتيك الحكاية اعتماداً على أمثولة الجُرد والسِّتور وتحليلها تحليلاً سيميائياً، وذلك ارتكازاً على نظرية السيميائيات السردية: النموذج العاملي؛ لهذا صغْتُ الإشكالية: إلى أي حد سَتُمكِّنني دراسة نص سردي من تَعَرُّف تمفصل النص وتقديم ديداكتيك الحكاية؟ ولهذه الغاية قدمتُ نظرية السيميائيات السردية لـ "غريماس". وانصب التحليل على القوى الفاعلة: وظائفها وخصائصها، والخطاطة السردية، والبرنامج السردية، والسردية، والعامل... وبعد التحليل، تأكَّدتُ من نجاعة المنهج السيميائي، ومن اعتباره مدخلاً من أهم المداخل لتحليل السرد العربي، قديمه وحديثه. وقدمتُ أيضاً الخرافة وتعلم اللغة، ودور الصورة في فهم الخرافة.

الكلمات المفتاحية: ديداكتيك الحكاية، أمثولة، منهج سيميائي سردي، النموذج العاملي، الجُرد والسِّتور، السرد العربي.

مقدمة:

اهتمتُ في هذا البحث بموضوع الإسهام في تطوير طرائق التدريس بواسطة تصور يثري ديداكتيك الحكاية بعد تحليلها سيميائياً. والحكاية سرد قصصي يحكي تفاصيل حدث خيالي ويتضمن عقدة وحلا، وهي عدة أنماط؛ حيث نلّفِي الحكايات: العجائبية، والشعبية، وحكاية الشطار، وحكاية الدعابة، وحكاية الحيوانات وهي الأمثولة، والأحدث، وحكاية الدعابة، ...

ويستهدف هذا البحث تقديم ديداكتيك الحكاية اعتماداً على أمثولة الجرذ والسنور وتحليلها تحليلاً سيميائياً وذلك ارتكازاً على نظرية السيميائيات السردية: النموذج العاملي؛ لهذا صغْتُ الإشكالية: إلى أي حد سَتُمكِّنني دراسة نص سردي من تَعَرّف تفصيل النص وتقديم ديداكتيك الحكاية؟ ولهذه الغاية قدمتُ نظرية السيميائيات السردية لـ "غريماس". وانصب التحليل على القوى الفاعلة: وظائفها وخصائصها، والخطاطة السردية، والبرنامج السردية، والسردية، والعامل... وبعد التحليل، تأكَّدْتُ من نجاعة المنهج السيميائي، ومن اعتباره مدخلاً من أهم المداخل لتحليل السرد العربي، قديمه وحديثه. وقدمتُ أيضاً الخرافة وتعلم اللغة، ودور الصورة في فهم الخرافة.

وعرَفْتُ الخرافة وعرضت لخصائصها وبنيتها. وقدمت تحليلاً سيميائياً لخرافة الجرذ والسنور، وأوضحت ما تتيحه الخرافة لتعلم اللغة، ودور المعين الديداكتيكي الصورة في مجال فهم قضايا الخرافة. واتضح الكفاءة العالية لديداكتيك الحكاية.

وحكاية الأمثولة» هي حكايات وقصص نثرية تُروى على ألسنة الحيوانات، والتي تحكي خرافات وقصصاً بطولية تحمل عبراً ودروساً موجهة لنقد سلوك الناس» (عبد العزيز شبيل، 2007).

فحكاية الأمثولة عبارة عن خرافة تنجز أحداثها بعض الحيوانات التي تتحاور فيما بينها كما هو شأن أمثولات كليلة ودمنة التي ترجمها عبد الله بن المقفع عن بيدبا الفيلسوف الهندي، و أمثولات " لافونتين ". واستطاعت الخرافة بما هي حكاية أن تخرق العصور وتتحول إلى جنس أدبي صرف؛ لأنها مثلت صنفاً أدبياً ذا مقومات محددة. وقدمت الخرافة عدة مهام تربوية نظراً لطبيعتها بنيته ونمطها الأجناسي.

عناصر البحث:

مفهوم الخرافة، خصائصها، بنية الخرافة، مشكلة البحث، أهداف البحث، الدراسات السابقة، منهج البحث، الإطار النظري، التحليل السيميائي لخرافة الجرد والسنور، الخرافة وتعلم اللغة، دور المعين الديداكتيكي الصورة في فهم الخرافة.

مفهوم الخرافة:

«الخرافة قصة بسيطة قصيرة، تكون شخصيتها من الحيوانات عادة وتستهدف تعليم الحقائق الأخلاقية. وتسمى مثل هذه القصص أحيانا " خرافة الحيوان " مثل كليلة ودمنة، وكتاب الأدغال ل " كبلينج ". وينطبق المصطلح في بعض الأحيان على قصص تدور حول شخصيات غيبية وعلى حكايات فائقة للطبيعة وعلى الأساطير وعلى بعض الترهات » (إبراهيم فتحي، 1986).

وترتبط الخرافة بالأساطير وحكايات البطولة، وترتكز على مغزى أخلاقي، وتدور أحداثها الخيالية ومغامراتها على ألسنة الحيوانات التي تنوب عن الأدوار الإنسانية، وتؤدي شخصياتها أحداثا في زمان ومكان غير محددين تجعل القارئ أو المستمع في عالم محير ومباين لعالمه الواقعي.

وقدوردت الخرافة في تراثنا السردى بعبارة " زعموا أن " و " بلغني أيها الملك السعيد أن "، ولها قيمة سامية؛ ذلك لأنها من كلام الحكماء.

خصائصها:

إيجاز نص الخرافة مثير جدا ويغري القراء بقراءتها ويرغبهم فيها، وتستدعي طبيعة الخرافة خيالهم فيأسرهم الترقب ويتابعون القراءة بشغف وشوق وحبور ليتعرفوا نهاية الحكاية وشاكلة حل العقدة الواردة في حناياها، فالأكثر أهمية بالنسبة إلى القارئ هو «معرفة المجريات ما حصل وفي مرة واحدة» (Anderson, 1992).

وتتميز بنية الخرافة ببساطتها مما يسهل على القراء تتبعها والحبكة محدودة عموما. كل هذه الخصائص تجعل الخرافة وسيلة فعالة لبناء تعلمات اللغة.

بنية الخرافة:

تتكون بنية الخرافة من خمس مراحل هي: الوضعية الأصلية، والحدث المطلق للسرد، فالعنصر المعرقل، ثم تطور الأحداث، والوضعية النهائية. وتوضحها كما يلي:

-الوضعية الأصلية نلفي أجوبة عن أسئلة:

منفعل هذا؟ وأين؟ ومتى؟

من فعل هذا؟ القوى الفاعلة؛ إذ يتم تقديمها ووصفها.

وأين؟ المكان الذي دارت فيه الأحداث.

ومتى؟ زمن الأحداث، زعموا أن، بلغني أيها الملك السعيد، ذات يوم إلخ....

-الحدث المطلق للسرد ماذا حصل؟ ولماذا حصل؟

ما هو الحدث الذي أطلق السرد؟

ظهور مشكلة، سوء تفاهم، حدث مهم.

غالبا وصول قوة فاعلة جديدة أو حيوان أو جماد يشعل فتيل الأحداث. في يوم
...، في الليلة ...

وفجأة ...

إذا هو ...

إلخ...

-العنصر المعرقل ردّ فعل القوة الفاعلة،

هدفها،

ماذا استشعرت؟ فحزنت اللبوة...

فضج ...

فهو يريد ...

الخ...

-تطور الأحداث ماذا أنجزت القوة الفاعلة الرئيسية؟

و ماذا أنجزت بقية القوى الفاعلة؟

وما هي ردود فعلهم؟

محاولات البحث عن الحل.

كثرة الأحداث. وحاول ... لكن ...

أنجز ... وللأسف ...

الخ...

-الوضعية النهائية هل تمّ ضبط المشكل وحله؟

وكيف؟

وكيف انتهت قصة الخرافة؟

وماذا حصل للقوى الفاعلة الأخرى؟

والبطل؟وأخيرا ...

وفي الأخير ...

انطلاقا من هذا اليوم ...

الخ ...

مشكلة البحث:

تتخصر مشكلة هذه الدراسة في الإسهام في تطوير طرائق التدريس وذلك بتقديم تصور يثري ديдаكتيك الحكاية عبر تحليل سيميائي لنص حكاية هي عبارة عن أمثولة. وهو ما اقتضى مني توضيح المزايا الديداكتيكية للحكاية والمهام التي بإمكانها أن تضطلع بها من قبيل إسهامها في إنماء الكفايات الشفهية والكتابية،

وإكساب المتعلمين مختلف التعلّمات، وتوظيف الخرافة في تعلّم اللغة العربية، ودور الصورة في فهم الأمثولة وغير ذلك، الشيء الذي استلزم طرح حزمة من الأسئلة مثل:

- ما عساها أن تكون إسهامات الحكاية في بناء التعلّمات؟
- وما هي المجالات التعليمية التي يمكن أن تكون فيها الحكاية معينا ديداكتيكيا مناسباً وناجعا؟

- وما هو دور الصورة في فهم الحكاية؟

وجعلتُ من المسلكية التطبيقية وسيلة لتعرّف تلك الإسهامات.

أهداف البحث: لهذا البحث عدة أهداف من ذلك:

إدراك التلاميذ والطلبة مستلزمات ديداكتيك الحكاية.

تعرّف السادة الأساتذة أنماط تعثرات المتعلمين في مجال القراءة من خلال مطالبتهم بأخذ الكلمة وإعادة سرد الحكاية، أو تلخيص أحداثها.

تعرّف التلاميذ والطلبة شاكلة إدراج تحليل الحكاية في ثنايا الجذادة.

يطلع التلاميذ والطلبة على خطوات المنهج التداولي كالمقصدية والاستراتيجية لفهم مضامين الحكاية.

إدراك التلاميذ والطلبة بنية الحكاية.

إدراك التلاميذ والطلبة الخطوات المنهجية لتحليل الحكاية.

الدراسات السابقة:

لم أجد دراسة تهتم في الآن نفسه بالتحليل المنهج للحكاية وتطبيقها ديداكتيكيا. وانتدبتُ نفسي لمأ هذا البياض؛ حيث حُلّت حكاية الجرذ والسنور تحليلا سيميائيا ثم أدرجتُ هذا التحليل في إطار ديداكتيكي تضمّن المستويات الآتية:

- ملاحظة النص،

- فهم النص،

- تحليل النص.

أهمية البحث نظريا وتطبيقيا:

تتجلى أهمية البحث نظريا في جعل التلاميذ والطلبة يتعرفون خطوات المنهج السيميائي السردى وفق النموذج العاملي ومفهوم كل خطوة على حدة. ومن تجليات أهمية البحث تطبيقيا معاينتهم **شاكلة** أجراً المنهج السيميائي السردى من خلال اطلاعهم على الجانب التطبيقي وهو التحليل السيميائي لخرافة الجرد والسنور. كما يستفيد التلاميذ والطلبة إجرائيا من مجموع المهام التي تؤديها الحكاية.

منهج البحث:

يجمع هذا البحث بين التحليل والديداكتيك. وبالنسبة إلى التحليل فالمنهج سيميائي ارتكز تحديدا على السيميائيات السردية عند غريماس، أما فيما يتعلق بالديداكتيك، فالمنهج وصفي، مما يجعل منهج البحث وصفيا تحليليا.

الإطار النظري:

قدم الباحث الروسي "فلاديمير بروب" دراسته للحكاية الروسية من خلال كتابه القيم (مورفولوجيا الحكاية) (Morphologie du Conte) وكان النموذج الأول للتحليل البنيوي للحكاية. وقد تأثر به "غريماس" وجعل نظريته في السيميائيات السردية تستند إليه.

إن السيميائيات منهج للتحليل، " عبارة عن لعب " (Groupe D'entrevernes, 1987) ؛ إنها تعنى بتفكيك النص، فالسيميائيات هي تَمَفُّصُ النص لأداء معناه.

وتهتم بتوضيح الشروط الناجعة للإمساك بالنص؛ أي لاكتشاف شاكلة اشتغاله الداخلي. ومن أهداف السيميائيات أيضاً توضيح إنتاج المعنى واستجلاء ما وراء المعنى لاستخلاص العلاقات التي تنتظم فيها، وسأستعين بالخطوات المنهجية لـ "الجر داس جوليان غريماس" في مجال سيميائيات السرديات، أقصد كتاب سعيد بنكراد: "السيميائيات السردية: مدخل نظري".

والخطوات المنهجية التي تقوم عليها السيميائيات السردية هي:

النموذج العاملي، والخطاطة السردية (التحول)، والبرنامج السردية، والمسار السردية، والسردية، والمربع السيميائي طريقي.

-النموذج العاملي: من المكونات إلى العلاقات:

جعل غريماس النموذج العاملي يتكون من مستويات الفعل الستة الآتية: العامل المرسل، والعامل المرسل إليه، والعامل الذات الفاعلة، والعامل الموضوع، والعاملان: المساعد، والمعارض وسيرد توضيح العلاقات التي تنتظم فيها عند معالجتي المحاور.

ويعتبر النموذج العاملي "شكلاً يجمع داخله كل العوامل المحددة للفعل الإنساني: هدف الفعل، ما يدل على الفعل، المستفيد من الفعل، الرغبة في الفعل، المساعد على الفعل، والمعيق لهذا الفعل". (بنكراد، سعيد، 2001)

وأوضح الباحث سعيد بنكراد هذه المكونات الستة ضمن ثلاثة محاور هي: الرغبة والإبلاغ والصراع؛ حيث قال:

"- محور الرغبة: هو المحور الذي يربط بين الذات والموضوع،

- محور الإبلاغ: وهو عنصر الربط بين المرسل والمرسل إليه،

- محور الصراع: وهو ما يجمع بين المعيق والمساعد". (بنكراد، سعيد، 2001)

ويضعنا هذا النموذج بعلاقاته الثلاث أمام العلاقات المشكلة لأي نشاط إنساني كيفما كانت طبيعته(بنكراد، سعيد، 2001).

و"تنحصر بساطة النموذج العاملي في تمحوره كله حول موضوع الرغبة، الذي تستهدفه الذات والذي يتموقع باعتباره موضوعا للتواصل، بين المرسل والمرسل إليه. وتتغير رغبة الذات تبعاً لنوايا العاملين: المساعد والمعارض"(Greimas, A., 1966, J).

-الخطاطة السردية:

"إن السير المقنن لكل حكي تصويري لا يمكن أن يتحدد إلا من خلال إدخال مقولة مركزية في السيميائيات السردية، ويتعلق الأمر بمقولة "التحولات"؛ ذلك أنه إذا كانت البرمجة تتم في مرحلة أولى في مستوى عميق؛ حيث تطرح الدلالة، كشكل منظم، بشكل سابق عن التجلي وقابلة لأن تتجسد في مواد تعبيرية متنوعة، فإنها تتم في مرحلة ثانية داخل ما أشرنا إليه سابقاً كمستوى متوسطي بين المحايثة والتجلي. ومن المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية تطرح الخطاطة السردية باعتبارها عنصراً منظماً ومتحكماً في التحولات. فما يبدو من خلال قراءة بسيطة لنص سردي، وكأنه تنافر وتداخل بين مجموعة من العناصر، يشكل - في مستوى آخر - بنية بالغة الانسجام والتماسك. ومن هنا فإن الخطاطة السردية تشكل نموذجاً لكل التحولات الواقعة بشكل تجريدي في مستوى يتسم بالمفهومية". (بنكراد، سعيد، 2001)

يتضح أن الخطاطة السردية هي العنصر الذي ينظم التحولات ويتحكم فيها، وهي النموذج الذي تنتظم في حناياه كل التحولات. واقترح غريماس نموذجاً مقنناً يُتيح "تحديد عناصر الخطاطة السردية من خلال اللحظات السردية الآتية:

- التحريك.

- الأهلية.

- الإنجاز.

- الجزاء.

ولكل لحظة من هذه اللحظات موقعها الخاص داخل السير الخطي للحكاية". (بنكراد، سعيد، 2001)

والمراحل الأربع متماسكة ومتدرجة.

-البرنامج السردية:

"يعتبر "البرنامج السردية" صيغة تركيبية منظمة للفعل الإنساني بشكل صريح أو ضمني. ويتحدد البرنامج السردية إما من خلال تعاقد بدئي يحدد نمط تداول الموضوعات داخل المساحة النصية الفاصلة بين لحظتي البدء والنهاية، وإما من

خلال إرساء قواعد بنية سجالية تضع على مسرح الأحداث ذاتين تتصارعان من أجل الحصول على الموضوع نفسه". (بنكراد، سعيد، 2001)

البرنامج السردى، إذًا، هو "تتابع الحالات والتحويلات تتابعًا يتم بشكل متسلسل على أساس علاقة فاعل - موضوع وتحويل تلك العلاقة. يتضمن البرنامج السردى إذًا عدة تحولات تخضع للتمفصل والتراثبية". (GroupeD'entrevernes, 1987)

ويُتيح البرنامج السردى فهم معنى النص وشاكلة أنبائه. ونلّفى برنامجًا سرديًا مركزيًا: (Programme Narratif Central)، وبرامج سردية مؤيدة له وبرامج سردية معارضة له.

-المسار السردى ونمط الوجود السيميائي:

" إن نمط الوجود السيميائي لعامل ما، لا يمكن الإمساك به إلا من خلال مجموع الأفعال الصادرة عنه والمندرجة ضمن مسار محدد، وتبعًا لذلك جاء التمييز بين الدور العاملي والوضع العاملي للمحل؛ ليعطي بعدًا ديناميكيًا للنموذج العاملي، ويدع الباب مفتوحًا أمام تطويع هذا النموذج من داخله لكي يستوعب غنى وتنوع النصوص". (بنكراد، سعيد، 2001)

المسار السردى هو " عبارة عن توالي وحدات سردية تجمع بينها علاقات مُترتبة. وتكون إما بسيطة أو معقدة من حيث تواترها؛ إذ تتبادل التأثير فيما بينها. تلك الوحدات السردية هي عبارة عن تعاقب جمل نحوية بسيطة. أما الفواعل في هذه الجمل، فتتمثل في اكتساب حالات، أو حصول على مواضيع، أو قيام بأفعال". (Greimas, A. J. et courtès. J, 1980)

-السردية:

يتأسس المعنى ضرورة على الاختلاف؛ إذ "يرتهن وجود المعنى بوجود الاختلاف. إن التحليل السيميوطيقي للنصوص، في العمق، تعرّف ووصف لما يتضمنه النص من الاختلاف". (GroupeD'entrevernes, 1987)

يتأسس المعنى على الاختلاف، وتتالي الحالات والتحويلات الموجودة داخل الخطاب هو ما يوفر ذلك الاختلاف.

-المربع السيميوطيقي:

هو "نموذج يمثل العلاقات الرئيسة التي أُسندت إليها الوحدات الدلالية". (GroupeD'entrevernes, 1987)

ويتحدد المربع السيميوطيقي بمجموعة منظمة من العلاقات الدلالية القادرة على إدراك التمفصلات الرئيسة للدلالات، فهو بنية لعب الاختلافات ومجموع العلاقات.

التحليل السيميائي لخرافة الجرذ والسنور:

الكفاية السردية:

- يتعرّف التلميذ بنية الحكاية اعتماداً على تحليل نص الجرذ والسنور.

الأهداف التعليمية:

- قدرة التلميذ على فهم خرافة الجرذ والسنور.

- قدرة التلميذ على تعرّف بنية خرافة الجرذ والسنور.

- قدرة التلميذ على تحليل خرافة الجرذ والسنور.

النص: الجرذ والسنور.

" قال دبشليم الملك لبيدبا الفيلسوف: قد سمعت هذا المثل فاضرب لي مثل رجل كثر اعداؤه وأحذقوا به من كل جانب فأشرف معهم على الهلاك فالتمس النجاة والمخرج بموالاته بعض أعدائه ومصالحته فسلم من الخوف وأمن ثم وقى لمن صالحه منهم. قال الفيلسوف: إن المودة والعداوة لا تثبتان على حالة واحدة أبداً. وربما حالت المودة إلى العداوة وصارت العداوة ولاية وصداقة. ولهذا حوادث وعلل وتجارب وذو الرأي يحدث لكل ما يحدث من ذلك رأياً جديداً: أما من قبل العدو فبالأسوأ وأما من قبل الصديق فبالاستئناس ولا تمنع ذا العقل عداوة كانت في نفسه لعدوه من مقاربتة والاستئناس به على دفع مخوف أو جر مرغوب. ومن عمل في ذلك بالحزم ظفر بحاجته. ومثل ذلك مثل الجرذ والسنور حين وقعا في الورطة فنجوا باصطلاحهما جميعاً من الورطة والشدة قال الملك: وكيف كان ذلك قال بيديا: زعموا أن شجرة عظيمة كان في أصلها حجر سنور يقال له رومي وكان قريباً منه

جرذ جرد يقال له فريدون وكان الصيادون كثيراً يتداولون ذلك المكان يصيدون فيه الوحش والطير فنزل ذات يوم صياد فنصب حبالته قريباً من موضع رومي فلم يلبث أن وقع فيها. فخرج الجرذ يدب، ويطلب ما يأكل، وهو حذر من رومي فبينما هو يسعى إذ بصر به في الشراك، فسرّ واستبشر، ثم التفت فرأى خلفه ابن عرس يريد أخذه، وفي الشجرة يوماً يريد اختطافه، فتحير في أمره، وخاف إن رجع وراءه أخذه ابن عرس، وإن ذهب يميناً أو شمالاً اختطفه البوم، وإن تقدم أمامه افترسه السنور. فقال في نفسه: هذا بلاء قد اكتفني، وشروور تظاهرت عليّ، ومحض قد أحاطت بي. وبعد ذلك فمعي عقلي، فلا يفزعني أمري، ولا يهولني شأني، ولا يلحقني الدهش، ولا يذهب قلبي شعاعاً: فالعقل لا يفرق عند سداد رأيه ولا يعزب عنه ذهنه على حال. وإنما العقل شبيه بالبحر الذي لا يدرك غوره ولا يبلغ البلاء من ذي الرأي مجهوده فيهلكه، وتحقق الرجاء لا ينبغي أن يبلغ منه مبلغاً يبطره ويسكره: فيعمى عليه أمره ولست أرى لي من هذا البلاء مخلصاً إلا مصالحة السنور: فإنه قد نزل به من البلاء مثل ما قد نزل بي أو بعضه ولعل إن سمع كلامي الذي أكلّمه به، ووعى عني فصيح خطابي، ومحض صدقي الذي لا خلاف فيه، ولا خداع معه ففهمه، وطمع في معونتي إياه، نخلص جميعاً.

ثم إن الجرذ دنا من السنور فقال له: كيف حالك؟ قال له السنور: كما تحب: في ضنك وضيق قال: وأنا اليوم شريكك في البلاء، ولست أرجو لنفسني خلاصاً إلا بالذي أرجو لك فيه الخلاص وكلامي هذا ليس فيه كذب ولا خديعة وابن عرس ها هو كامنٌ لي، والبوم يرصدني وكلاهما لي ولك عدوٌّ فإن جعلت لي الأمان قطعت حبالك وخلصتك من هذه الورطة فإذا كان ذلك تخلص كل واحد منا بسبب صاحبه: كالسفينة والركاب في البحر فبالسفينة ينجون وبهم تنجو السفينة. فلما سمع السنور كلام الجرذ وعرف أنه صادق قال له: إن قولك هذا لشبيه بالحق وأنا أيضاً راغب فيما أرجو لك ولنفسي به الخلاص. ثم إنك إن فعلت ذلك فساوينا لك ما بقيت. قال الجرذ: إني سادنو منك فأقطع الحبال كلها إلا حبلاً واحداً أبقيه لأستوثق لنفسي منك ثم أخذ في قرض حباله ثم إن البوم وابن عرس لما رأيا دنو الجرذ من السنور أيسا منه وانصرفا ثم إن الجرذ أبطأ على رومي قطع الحبال فقال له: مالي لا أراك مجدداً في قطع حبالتي فإن كنت قد كنت ظفرت بحاجتك: فتغيرت عما كنت عليه وتوانيت في حاجتي فما ذلك من فعل الصالحين: فإن الكريم لا يتوانى في حق صاحبه. وقد كان لك في سابق مودتي من الفائدة والنفع ما قد رأيت. وأنت حقيق أن

تكافئني بذلك ولا تذكر العداوة التي بيني وبينك: فالذي حدث بيني وبينك من الصلح حقيق أن ينسيك ذلك مع ما في الوفاء من الفضل والأجر وما في الغدر من سوء العاقبة: فإن الكريم لا يكون إلا شكوراً غير حقوق تنسيه الخلّة الوحدة من الإحسان خلال الكثيرة من الإساءة وقد يقال: إن أعجل العقوبة عقوبة الغدر ومن إذا تضرع إليه وسئل العفو فلم يرحم ولم يعف فقد غدر قال الجرذ: إن الصديق صديقان: طائع ومضطر وكلاهما يلتمسان المنفعة ويحترسان من المضرة فأما الطائع فيسترسل إليه ويؤمن في جميع الأحوال وأما المضطر ففي بعض الأحوال يسترسل إليه وفي بعضها يتحذر منه. ولا يزال العاقل يرتهن منه بعض حاجاته لبعض ما يتقي ويخاف وليس عاقبة التواصل من المتواصل إلا طلب عاجل النفع وبلوغ مأمله وأنا واف لك بما جعلت لك ومحترس منك مع ذلك من حيث أخافك خوفاً أن يصيبني منك ما ألباني خوفه إلى مصالحتك وألجأك إلى قبول ذلك مني: فإن لكل عمل حيناً. فما لم يكن منه في حينه فلا حسن لعاقبته. وأنا قاطع حبانك كلها غير أني تارك عقدة واحدة أرتهنك بها ولا أقطعها إلا في الساعة التي أعلم أنك فيها عني مشغول: وذلك عند معاينتي الصيد. ثم إن الجرذ أخذ في قطع حبال السنور. فبينما هو كذلك إذ وافى الصيد فقال له السنور: الآن جاء الجد في قطع حبالني. فأجهد الجرذ نفسه في القرض حتى إذا فرغ وثب السنور إلى الشجرة على دهش من الصيد ودخل الجرذ بعض الأحجار وجاء الصيد فأخذ حباله مقطعة، ثم انصرف خائباً. ثم إن الجرذ خرج بعد ذلك، وكره أن يدنو من السنور، فناده السنور: أيها الصديق الناصح، ذو البلاء الحسن عندي، ما منعك من الدنو إليّ لأجازيك بأحسن ما أسديت إليّ، هلمّ، إليّ ولا تقطع إخائي: فإنه من اتخذ صديقاً، وقطع إخاءه، وأضاع صداقته، حُرِمَ ثمرة إخائه، وأيس من نفعه الإخوان والأصدقاء. وإن يدك عندي لا تنسى، وأنت حقيق أن تلتمس مكافأة ذلك مني ومن إخواني وأصدقائي. ولا تخافن مني شيئاً. وأعلم أن ما قبلي لك مبدول. ثم حلف واجتهد على صدقه فيما قال. فناده الجرذ: ربّ صداقة ظاهرة باطنها عداوة كامنة. وهي أشد من العداوة الظاهرة. ومن لم يحترس منها، وقع موقع الرجل الذي يركب ناب الفيل المغتم ثم يغلبه النعاس فيستيقظ تحت فراسن الفيل، فيدوسه ويقتله. وإنما سمي الصديق صديقاً: لما يرجى من نفعه، وسمي العدو عدواً: لما يخاف من ضرره. والعاقل إذا رجا نفع العدو أظهر له الصداقة، وإذا خاف ضرر الصديق أظهر له العداوة. ألا ترى؟ تتبّع البهائم أمهاتها رجاء ألبانها، فإذا انقطع ذلك انصرفت عنها. وربما قطع الصديق عن صديقه بعض ما كان يصله، فلم يخف شره: لأن أصل أمره لم يكن

عداوة. فأما من كان أصل أمره عداوة جوهريّة، ثم أحدث صداقة لحاجة حملته على ذلك، فإنه إذا زالت الحاجة التي حملته على ذلك، زالت صداقته، فتحوّلت عداوة وصار إلى أصل أمره: كالماء الذي يسخن بالنار، فإذا رفع عنها عاد بارداً. وليس من أعدائي عدوّ أضّر لي منك. وقد اضطرني وإياك وإلى ما أحدثنا من المصالحة. وقد ذهب الأمر الذي احتجت إليّ واحتجت إليك فيه، وأخاف أن يكون مع ذهابه عود العداوة. ولا خير للضعيف في قرب العدو القوي، ولا للذليل في قرب العدو العزيز. ولا أعلم لك قبلي حاجة، وليس عندي بك ثقة: فأني قد علمت أن الضعيف المحترس من العدو القوي أقرب إلى السلامة من القوي إذا اغتر بالضعيف واسترسل إليه. والعاقل يصلح عدوه إذا اضطر إليه، ويصانعه، ويظهر له ودّه، ويريه من نفسه الاسترسال إليه إذا لم يجد من ذلك بدءاً، ثم يعجل الانصراف عنه حين يجد إلى ذلك سبيلاً. وأعلم أن سريع الاسترسال لا تقال عثرته. والعاقل يفي لمن صالحه من أعدائه بما جعل له من نفسه، ولا يثق به كل الثقة، ولا يأمنه على نفسه مع القرب منه. وينبغي أن يبعد عنه ما استطاع. وأنا أودك من بعيد، وأحب لك من البقاء والسلامة ما لم أكن أحبه لك من قبل. ولا عليك أن تجازيني على صنيعي إلا بمثل ذلك: إذ لا سبيل إلى اجتماعنا والسلام" (بيدبا الفيلسوف الهندي، 1989).

- مستوى الملاحظة: * سيميائية العنوان:

يتكون العنوان من علامتين هما: الجرذ والسنور. ويبدو أن الواو قدمت وظيفة العطف فقد وصلت بين العلامتين في العنوان كما هو الشأن في المرجع؛ أي الواقع ذلك لأن بين الجرذ والسنور عداوة تاريخية وعريقة، لكن وقوعهما معا في يد الأعداء أجبرهما على عقد الصلح والصداقة.

وقد ورد الجرذ في بداية العنوان، مما يدل على أهميته في أحداث النص وتفردّه بالبطولة؛ لأنه استرشد بعقله وتمكن من مداراة الأعداء ثم النجاة من بطشهم. وتأخر ذكر السنور في العنوان بالرغم من قوته وشدة سطوته؛ ذلك لأنه مغفل يتباهى بقوته ولم يأخذ حذره فوقع في المصيدة. وتدل بداية النص على تجاوز مسكن الجرذ والسنور رغم عداوتهما العريقة جداً. — الفرضية: يندرج النص في إطار أدب الخرافة نظراً لاشتماله على قصة يجري خلالها الحوار بين الحيوانات.

- مستوى الفهم: فهم نص خرافة الجرذ والسنور:

يتميز هذا النص السردي بتضمنه للمقامات التخاطبية، وفهم مجريات الأحداث التي تخللتها يستحسن توضيح مقصدية كل القوى الفاعلة لخرافة الجرذ والسنور وهو كالأتي:- مقصدية الجرذ: أخذ الحيطة من الأعداء ومداراتهم وتحقيق الصلح الحذر.- مقصدية ابن عرس: التهام الجرذ.- مقصدية السنور: اقتراح صداقته على الجرذ ليخلصه من الشباك.- مقصدية البوم: التهام الجرذ.- مقصدية الصياد: وقوع السنور في شبابه. إن مقصدية ابن عرس والبوم واحدة وهي الحصول على الجرذ، وكذلك كان شأن السنور في البداية، لكنه اقترح الصلح على الجرذ؛ لأنه هو من يقوى على قرض حباله وتخليصه من الشباك، والصياد متحايلاً وماكر يتحين الفرص. فابن عرس والبوم والصياد وصوليون، والسنور أقوى الحيوانات التي توجد بجواره، والجرذ أذكى من في الغابة ينجو من الهلاك المحقق به كل حين بفضل دهائه ورجاحة عقله. وارتكزت خرافة الجرذ والسنور على مغزى من كثر أعداءه فالتمس المخرج بموالاته بعض العدو مع اتخاذ الحيطة والحذر. ولمزيد من توضيح هذه التضاربات وإدراك نمط العلاقات التي تنتظم فيها كل هذه القوى الفاعلة أرصد خصائصها ووظائفها. واقتناعاً مني بأن معرفة النص تتم بواسطة معالجة آلياته؛ أي تفتيت النص لإدراك إولوية اشتغاله الداخلي سأحدد القوى العاملة النص، ثم أرصد وظائفها وخصائصها، والوظيفة "هي فعل تقوم به شخصية ما من زاوية دلالاته داخل البناء العام للحكاية". (بنكراد، سعيد، 2001).

خصائص القوى الفاعلة ووظائفها:

القوى الفاعلة	الجرذ	السنور	ابن عرس	البوم	الصياد
الخصائص	الحذر رمز الذكاء	رمز القوة والاستبداد الوصولية والبلادة	الوصولية	الوصولية	المكر والاحتيايل
الوظائف	إنقاذ السنور من شبك الصياد بقرضه حبالها الحذر المستمر من الأعداء	اصطياد الجرذ عرض الصداقة على الجرذ	اصطياد الجرذ	اصطياد الجرذ	اصطياد السنور

يمكن تصنيف هذه القوى الفاعلة بناء على معطيات جدول خصائص القوى العاملة ووظائفها من خلال ثلاثة محاور هي:

أ- محور التطابق:

السنور = ابن عرس = البوم : الوصلية.

السنور = ابن عرس = البوم = الصياد : العيش على الصيد.

ب- محور التناقض:

المقصود بالتناقض أننا "نحن أمام ذاتين ذ 1 وذ 2، تتصارعان من أجل الحصول على موضوع ما". (بنكراد، سعيد، 2001)

السنور (≠) الجرذ وابن عرس والبوم والصياد : العداوة.

الجرذ (≠) السنور وابن عرس والبوم والصياد : العداوة.

ج- محور الازدواجية:

يمثل السنور وحده محور الازدواجية؛ ذلك لأنه يظهر بمظهرين من حيث السلوك أحدهما الإساءة إلى الجرذ بمطارته الدائمة من أجل التهامه، ومظهره الثاني هو حسن الجوار لساكنة الغابة وبخاصة جاره الجرذ فقد عرض عليه الصلح والصدقة والكف عن إذايته. فشخصية السنور مضطربة ومتقلبة الأطوار تارة يبدو سلبيا وتارة أخرى تحت ضغوط مفاجئة يظهر إيجابيا.

يمكن استنتاج أن الجرذ كان يمثل رمز الدهاء؛ حيث كان يمتلك تصورا لعلاقاته بمختلف أنماط أعدائه بكيفية ضمنت سلامته منهم، وأن السنور جمع إلى جانب القوة البلادة.

- مستوى تحليل خرافة الجرذ والسنور:**الخطاطة السردية:**

يمثل جدول وظائف الشخصيات خطاطة مهمة جداً في تحليلنا، ونحن ملزمون في أثناء الخطوات المنهجية كلها بالنظر في معطيات هذا الجدول لاستخلاص التحول والبرنامج السردية، وغير ذلك.

فيما يتعلّق بالتحول، نلاحظ أن الجرذ قد خضع لعدة حالات ضمن عدة وضعيات، الشيء الذي يشكل مقاطع النص. ونميز الحالات الآتية:

- الأولى: وضعية مجاورة سكنى الجرذ لمسكن السنور.

* الخروج الحذر للجرذ بحثا عن الطعام.

- الثانية: إبصار الجرذ السنّور داخل المصيدة.

* تهكم الجرذ بالسنّور.

- الثالثة: كثرة أعداء الجرذ.

* استشعار الجرذ ضرورة عقد الصلح مع السنّور.

* استشعار السنّور ضرورة عقد الصلح مع الجرذ.

-الرابعة: لجوء الجرذ إلى الحيلة.

* قطع الجرذ حبال المصيدة إلا واحدا.

- الخامسة: نجاةهما وخيبة أمل الصياد.

- السادسة: اقتراح السنّور صداقته على الجرذ.

* استمرار حذر السنّور من كل الأعداء.

لقد بدأت حركات المتن السردى وحالاته تتضح، وبيان هذا الأمر كالآتي:

-حركات النص:

تحكم النص خمس حركات هي:

* الفعل البراغماتي: ويتمثل في طموح الجرذ إلى النجاة من أعدائه،

* وجود أزمة: تربص كل الأعداء به،

* التفكير في الحلّ: الحيلة واستعمال العقل والحذر،

* الفعل البراغماتي: مصالحة السنور ومداراته والحذر المستمر،

* عودة إلى الأزيمة: استمرار تربص كل الأعداء بالجرذ واستمرار حذره منهم.

ومن مقتضيات التحليل تقديم الخطاطة السردية لخرافة الجرذ والسنور وهي كالآتي:

الوضعية الأصلية	جوار الجرذ والسنور عداوتهما التاريخية
الحدث المطلق للسرد	وقوع السنور في شباك صياد
العنصر المعرقل	فرح الجرذ استشعار السنور ضرورة عقد صلح مع الجرذ لتخليص نفسه من الشباك.
تطور الأحداث	إحداق الخطر بالجرذ متمثل في ابن عرس والبوم استخدام الجرذ عقله وحيلته خلاص الجرذ رهين بمصالحة السنور اقتراحه الصلح على السنور قبول السنور قطع الجرذ حبال الشبكية بحذر نجاة الجرذ والسنور وخيبة أمل الصياد.
الوضعية النهائية	اقتراح السنور صداقته على الجرذ استمرار حذر الجرذ من كل الأعداء.

البرنامج السردى:

يشكل مجموع الحالات والتحويلات البرنامج السردى. وكيف يبدو الجرذ في خضم هذه الحالات؟ لاحظت أنه كان متضايقا من أعدائه وشديد الحذر منهم؛ ذلك لأنهم كثر ويحفون به من أعلى الغابة وعلى جنبه وأمامه. فرغبة الجرذ في البقاء برنامج سردي مركزي: "narratif centralprogramme" وتربص ابن عرس والبوم والسنور به برنامج سردي معارض لهذا البرنامج السردى المركزى؛ لأنه

مداوم على معارضة رغبة الجرذ في البقاء وحياة الهناء، وهو ما يُتيح لي القول إن الجرذ هو الفاعل الإجرائي الذي يحول البرنامج السردي ويتحكم فيه، الشيء الذي يجعله مالكا لسلطة السرد وهذا جانب من جوانب بطولة الجرذ.

المسار السردي:

تعاقبت عدة وحدات سردية عرف الجرذ في أثنائها عدة حالات، وأنجز في خلالها أفعالا عديدة. تتمثل الحالات في مجاورة الجرذ عدوه اللدود وهو السنور، والحذر المستمر من كل الأعداء، والتسلح بالحيلة والدهاء، ومداراة السنور ثم اقتراح الصلح عليه نظرا لكثرة أعدائه، وقبول السنور ليتخلص من شباك المصيدة، واقتراح السنور الصداقة على الجرذ الذي قبلها بشرط التبعاد طلبا للنجاة والأمان. فيبدو الجرذ دائما داخل دوامة من التربصات والأخطار وفي تهديد مستمر، لكنه كان يفلت من قبضة الأعداء بفضل حذقه ودهائه. وبذلك فالجرذ يعبر كل مرة من منطقة الخطر إلى بر الأمان، ليعود مرة أخرى من النجاة إلى تربص الأعداء به من جديد وهكذا دواليك. وقد تكرر هذان العبوران، وهو ما يجعل المسار السردي دائريا وليس خطيا كما قديتبادر إلى الذهن. ويدور عيسى بن هشام في حلقة مفرغة؛ حيث يصير الوصول انطلاقة، وهذا الدوران الفارغ جانب من جوانب فكاهة نص أمثولة الجرذ والسنور.

السردية:

اتضح من المسار السردي أن الجرذ يسعى كل مرة نحو النجاة، فيجلب لنفسه تربص الأعداء به من جديد، فيتجه بسعيه الدؤوب من الانطلاقة إلى الوصول، ثم يتوجه من الوصول إلى حيث الانطلاقة فيعود أدراجه من حيث أتى. و الجرذ في أثناء العبور الأول ليس هو الجرذ في خلال العبور الثاني.

أ. العبور الأول في اعتقاد الجرذ هو عبور نحو الأمان.

ب. العبور الثاني هو فعلا عبور نحو الحذر الشديد.

فأثبتت العبور الثاني أن العبور الأول هو عبور نحو الحذر أيضا، وهذا جانب من فكاهة النص؛ حيث يجد الجرذ نفسه في كل مرة أمام عبورين تعيسين وفي خضم متاهة التوجس خيفة من الأعداء والتزام الحيطة ومداراة الأقوى وهو هنا السنور.

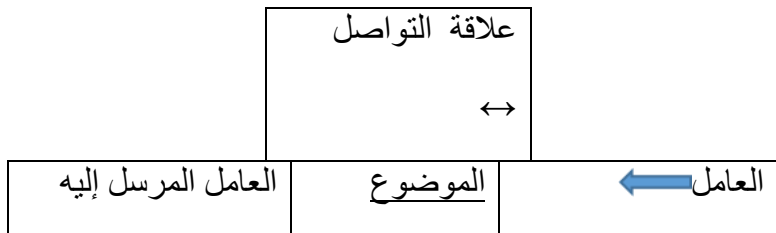
وفي مستوى السردية، يكشف التحليل السيميائي عن الاختلاف، وهذا التباين:

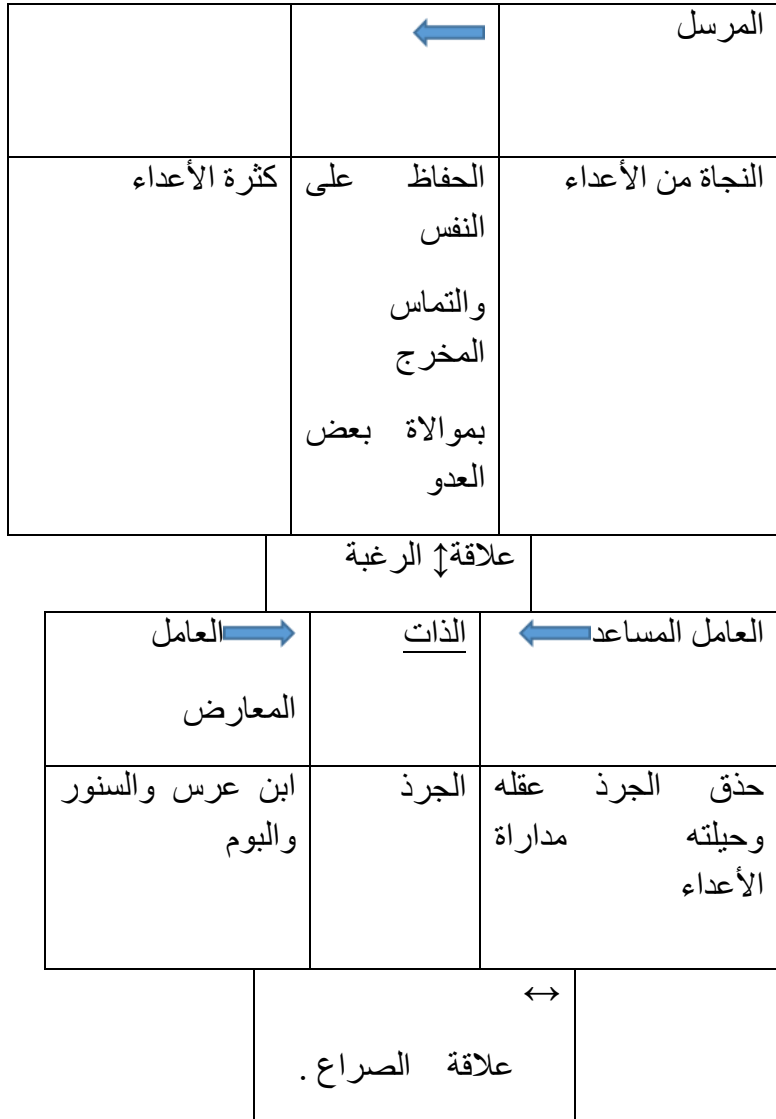
(العبور الأول يناقض العبور الثاني) هو الذي يؤسس النص سرديًا.

إن شخصية الجرذ تعسة؛ إذ على الرغم من سعيها الدؤوب نحو النجاة فقد لازمها الحذر.

النموذج العاملي لخرافة الجرذ والسنور:

نميز في حكاية الجرذ والسنور بين عدة عوامل، فيظهر في البداية العامل المرسل وهو النجاة من الأعداء، ثم العامل الذات وهو الجرذ وهو أيضًا العامل الذي يفرض شروطه على خصمه والسنور كل مرة دون أن ننسى أنه العامل البطل كذلك؛ لأنه احتل موقعًا متميزًا في المسار السردى ودخل في علاقة مع كل القوى الفاعلة وفي الآن نفسه دخلت تلك القوى الفاعلة كذلك في علاقة معه، والعامل الموضوع وهو حفاظ الجرذ على نفسه والتماس المخرج بموالة السنور، والجرذ عامل موضوع؛ لأنه يحمل قيمة راهن عليها السرد وهي تمنى الجرذ الأمان والعيش فينبغت من قبضة أعدائه ويذوق قسطًا ضئيلاً من طعم الطمأنينة سرعان ما ينقلب إلى الحذر واستشعار تربص العدو به، وهي القيمة التي نهض عليها الصراع ضمن البرنامج السردى. ونلفي كذلك الفاعل المتلقي لدهاء الجرذ؛ أي المرسل إليه وتمثله كثرة الأعداء. وبتأمل جدول وظائف الشخصيات، نلاحظ وجود عاملين متناقضين من حيث علاقة كل واحد منهما بالسرد: - العامل المساعد: وسُمي كذلك لأنه يساعد العامل - الفاعل على إنجاز البرنامج السردى. ويمثل العامل المساعد حذق الجرذ وحيلته وقدرته على استعمال عقله ومداهنة أعدائه. -العامل المعارض: وسُمي كذلك؛ لأنه يمنع من تحقيق البرنامج السردى. ويمثل هذا العامل المعارض القوى الفاعلة: ابن عرس والبوم والسنور. ولمزيد من توضيح النموذج العاملي وشاكلة إسهام مختلف العوامل في حركية نص الجرذ والسنور أقدم الخطاطة الآتية:





يبدو الجرذ رمزا لسلطة الذكاء، والسنور هو رمز القوة؛ لأنه كان يمثل السلطة العليا في الغابة. وانتصرت سلطة الذكاء وبادرت إلى تقديم الحل للسلطة العليا لأجل خلاصهما.

البناء الدلالي:

بوصول التحليل السيميوطيقي إلى مرحلة البناء الدلالي، نقرب أكثر من تقديم جواب أنجع وأنفع للسؤال المركزي الذي طرحناه في البداية وهو: كيف يتم فصل

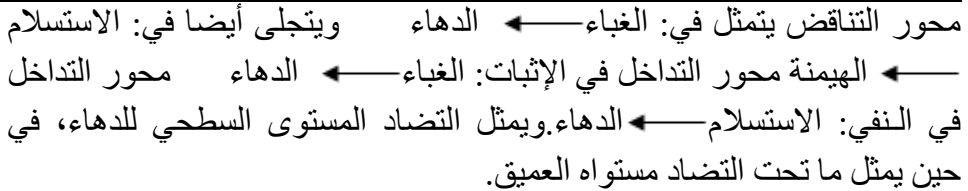
نص الجرذ والسنور لأداء معناه؟ نبدأ اقترابنا من الجواب بخطوة إبراز التشاكل المختلف بين تضاعيف النص. وهذه مرحلة هامة في عملية تفتيت النص؛ لاكتشاف ثنائياته التي تشكل نظاماً يُعين على فهم معاني النص. فنميز في البداية تشاكلاً على مستوى شخصية الجرذ باعتباره يمثل تصميمًا اندلاليًا (Significatif) فينفرد بالبطولة والدهاء ومدارة العدو، والمثالية. ونميز أيضًا تماثلاً بين القوى الفاعلة المعارضة التي أدت دورًا في معارضة البطل في خلال إنجاز البرنامج السردي المركزي.

وبعد إبراز التشاكل المختلف في تضاعيف النص كخطوة مهمة في عملية تفتيت النص، ننتقل إلى خطوة أخرى تتجلى في المربع السيميوطيقي.

المربع السيميوطيقي:

انتابت حياة الجرذ مفارقات وصراعات مع القوة والغباء، وأسعى إلى إعادة ترتيب تلك المفارقات والصراعات في إطار تنظيم دلالي، أطلق عليه "غريماس": المربع السيميوطيقي حتى تتكشف إوالية اشتغال النص الداخلي، ونصل بمعرفتنا كيفية تمفصل النص لأداء معناه إلى أقصى درجاتها.

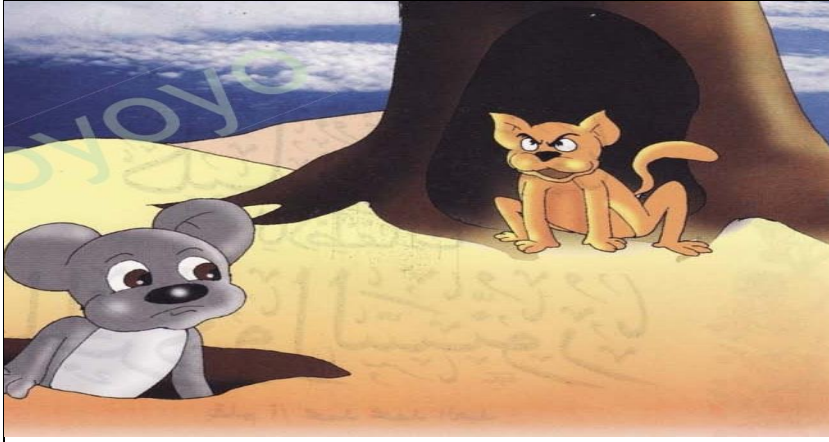
الدهاء الجرذ حذر الجرذ: معي عقلي مصالحة الجرذ السنور الجرذ: أقطع الحبال إلا حبال العاقل لا يثق بعوده كل الثقة أنا أودك من بعيد.	الهيمنة يريد ابن عرس أخذ الجرذ يريد اليوم اختطافه إن تقدم الجرذ أمامه افترسه السنور السنور للجرذ: لا تخافن مني شيئاً كره الجرذ أن يدنو من السنور لا خير للضعيف في قرب العدو القوي.
الاستسلام الجرذ: نزل بالسنور من البلاء ما نزل بي الجرذ للسنور: أنا اليوم شريكك في البلاء الجرذ والسنور كالسفينة والركاب.	الغباء السنور: إن قولك هذا لشبيهه بالحق وقع موقع الرجل النائم على الفيل فيسقط ويدوسه الفيل سريع الاسترسال لا تُقال عثرته.



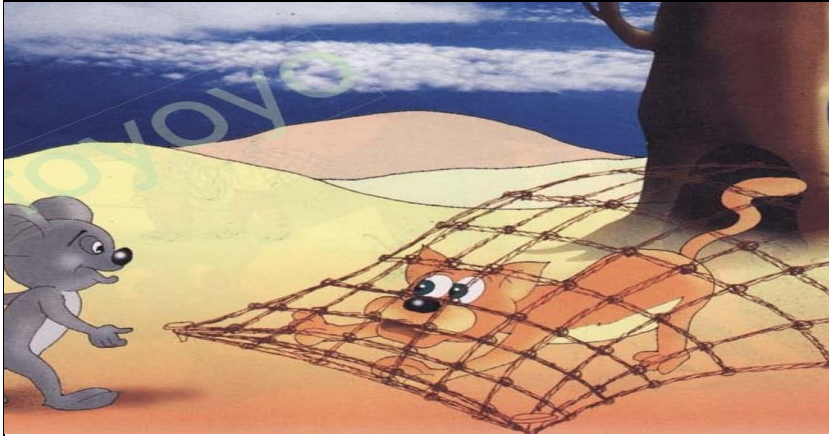
الخرافة وتعلم اللغة: يُستعمل الحكى اليوم في مجالات التسويق والبيع والإشهار، والحكى مهم أيضا في التواصل وفي مجال التعليمية والتربية ومناهج اكتساب اللغة. ويثير الحكى العواطف التي تثير انتباه الكبار. وبالنسبة إلى الصغار (تلاميذ الابتدائي)، يمكن تقديم صور تجعلهم يفتحون على عوالم بعيدة عنهم كصور نمط العيش في الهند بين البادية والمدينة، وحياة الهنود الحمر في حوض الأمازون، وبعض الصناعات التقليدية والعصرية في الصين. فيتعرف المتعلمون ألفاظا وبنيات تركيبية جديدة، ويتدربون على كيفية تركيب الجمل والتعبير عن أفكارهم، وعلى أخذ الكلمة لإعادة سرد أحداث الحكاية ووصف أمكنتها وأزمنتها أو للدفاع عن قيمة معينة، كما يتمرنون على كتابة ملخص لها، مما ينمي كفاياتهم الشفهية والكتابية.

دور المعين الديداكتيكي الصورة في فهم الخرافة: إن للصورة عددا هائلا من الوظائف من قبيل إثارة الانتباه، إفهام مضامين الصورة للتلاميذ، وتشخيص المفاهيم وترسيخها، وإعداد وضعيات تواصلية، وبناء التعلّيمات، وتقويمها وغير ذلك. والصور الآتية تجسد خطوات الخطاطة السردية لحكاية الجُرد والسُتور. وكل

صورة يمكن أن تشكل أرضية للنقاش يراوح الأستاذ (ة) في خلالها بين علامات الصورة ونص الحكاية من جهة، وبين العلاقات التي تنتظم فيها تلك العلامات ونص الحكاية من جهة ثانية.

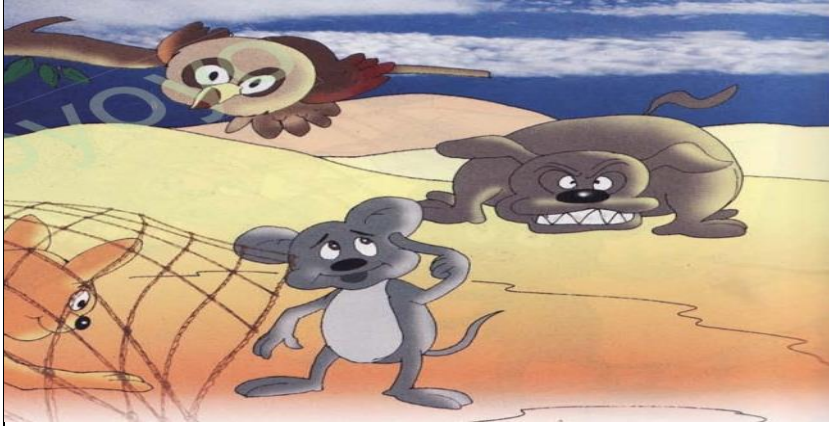


الوضعية
الأصلية

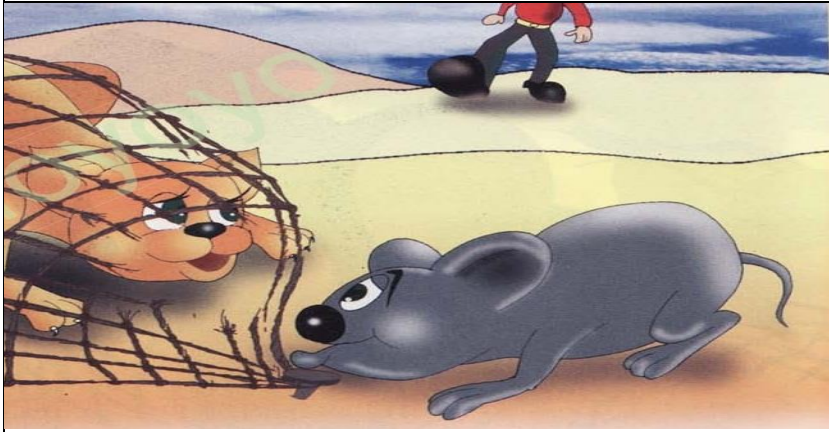


الحدث
المطلق
للسرد

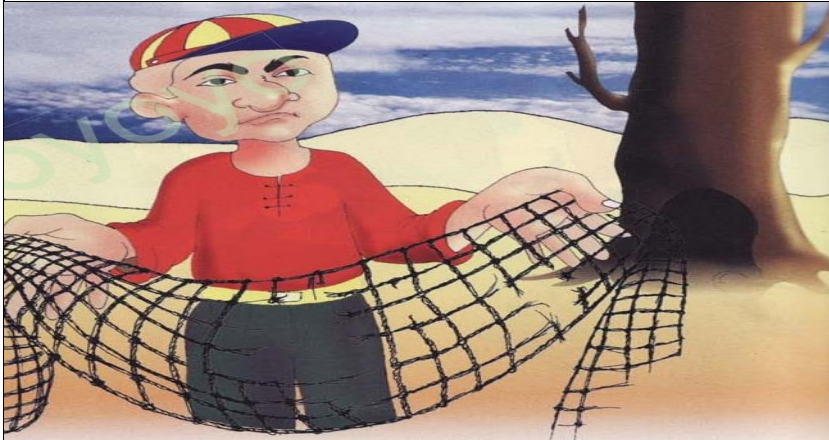
العنصر
المعرقل



تطور
الأحداث



امتداد
تطور
الأحداث



الوضعية
النهائية

خاتمة:

قدمت عملا مزدوجا جمع بين التحليل الممنهج لنص حكاية الجرذ والسنور وتطبيقه الديداكتيكي. وتحققت عدة نتائج من قبيل اتضاح المجالات التعليمية التي تخدمها الحكاية بجلاء مثل اكتساب المتعلمين اللغة العربية، وإثراء معجمهم، وجعلهم يتعرفون أساليب جديدة، وتنمية ملكة الجرأة الأدبية والتعبير السليم لديهم. وعموما تبين كيف تخدم الحكاية الكفائيتين: الشفوية والكتابية.

وحقق التحليل السيميائي الذي جاء به غريماس النتائج المرجوة منه منهجياً، فاتضحت شاكلة تفصل نص حكاية الجرذ والسنور ليؤدي معناه، وبناءه الدلالي، كما انكشفت أعماق النص. وما يهم هو خدمة المنهج النص الأدبي؛ إذ تبينت كفاءته المنهجية.

وهي نتائج يمكن مناقشتها لمزيد من التوضيح: فقد جلى الجانب الديداكتيكي أهمية الحكاية وكثرة مهامها ومزاياها الديداكتيكية، وأكد أن الحكي معين ديداكتيكي متميز وناجح. واهتمامي بالجانب التطبيقي جعل الأجرأة تضع الحكاية والمنهج السيميائي على المحك، فاتضح ما يأتي:

- مجموع ما تتفرد الحكاية بإنجازه من مَهَمَّات tâches ديداكتيكية. - انتماء نص الجرذ والسنور إلى مجال سرديات التراث وتحديد أدب الأمثال.

- تماسك المنهج السيميائي وإحكام بنائه النظري وأهمية الأسس النظرية التي يستند إليها وفعاليته في تحليل مختلف النصوص السردية، فقد أثبت هذا المنهج نجاعته في الكشف عن المعاني المضمرة والبناء الدلالي، وكلما تقدمت في التحليل بالمرور من خطوة إلى أخرى لاحقة تكشفت دلالات جديدة.

يمكن إذن أن نطبق المنهج السيميائي على نصوص سردية تراثية وحديثة لتعرف شاكلة النظام السردى لنصوص: السيرة الذاتية والرحلة وأدب الأمثال وحكايات ألف ليلة وليلة والقصة والرواية، وتعرف كيفية اشتغال بنية السرد في ثناياها ومن المسؤول عن إنتاج السرد وتوقفه وغير ذلك.

وبين الجانب التطبيقي أن الأدب لا يتأهب لخدمة النظرية وإنما العكس؛ فالنظرية السيميائية هي التي تخدم الأدب السردى؛ حيث يفكك منهجها الخطابات السردية، ويكشف مختلف بنياتها، ويوضح إوالية اشتغال أشكال الخطاب السردى وإنتاج المعنى وما يختفي في شقوق النص الأدبي وفجواته من معان.

واقترنا مني بأهمية الفكرة المنهجية التي مفادها أن طبيعة النص الأدبي هي التي تحدد المنهج، فإن أنسب منهج لتحليل الخطابات السردية هو المنهج السيميائي.

ومن خلال هذا البحث بشأن ديداكتيك الحكاية وتأكدي من كفاءتها العالية ديداكتيكيا يمكن القول: أن الألوان لاستعمال الحكاية الخرافية معينا ديداكتيكيا كالصورة والكتاب المدرسي، واعتبارها جزءا من العملية التعليمية – التعليمية وذلك باستعمالها استعمالا وظيفيا تخطيطا وتدبيراً وتقويماً في كل أسلاك التعليم بدءاً من التعليم الابتدائي ومروراً بالتعليم الثانوي ووصولاً إلى التعليم الجامعي.

قائمة المراجع:

- 1.بنكراد، سعيد (2001) السيميائيات السردية، مدخل نظري، منشورات الزمن، الرباط، ص: 72- 99 - 78 - 87 و 88 - 89 - 108 و 109 - 114 - 14.
- 2.بيدبا الفيلسوف الهندي،(1989) كليلة ودمنة، ترجمة عبد الله بن المقفع، تقديم فاروق سعيد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، ص: من 188 إلى 193.
- 3.شبيب، عبد العزيز (2007) التناص والتراث العربي بين كليلة ودمنة والأسد الغواص، كلية الآداب والفنون الإنسانية بمنوبة، عدد 52، ص: 144.
- 4.فتحي، إبراهيم (1986) معجم المصطلحات الأدبية، صفاقص، تونس، ط 1، (حرف الخاء) .
- 5.Anderson Imbert(1992) : Théoria y técnicadelcuento. Barcelona : Ed. Ariel, p: 25.
- 6.Greimas, A. J(1996): La Sémantiquestructurale, Larousse, Paris.
- 7.Greimas, A. J.et courtès.J:(1980) "Sémiotique" dictionnaireraisonné de la théorie du langage, hachette, Paris, (parcoursnarrative).

8.GroupeD'entrevernes, (1987): Analysesémiotique des textes.,
1ereéditionmarocaine, les éditions Toubkal, pp: 7- 16- 14-132.

Didactic of theTale: a semiotic analysis of the exemplum of “Eljorad and sinaour ”.

Dr. Hassan Bouijellaben

Professor, Cadi Ayyad University, Marrakesh, Morocco

Abstract: The present research aims at presenting Didactic of theTale on the basis of the exemplum of the“Eljoradandthesinaour“, and analyzingthis exemplum, using a semiotic method, based on the theory of the narrative semiotic, actantial model. This is why I formulated the problematic: To what extent will the study of a narrative text enable me to define the articulation of the text and present the didactic of theTale ?

For this reason, I presented the narrative semiotics theory of ‘Grimas’. The analysis focused on the functions and characteristics of the characters, their actantial narrative schema, narrative program, narrativity and the actant... Based on the analysis, the efficiency of the semiotic model was confirmed. Accordingly, this semiotic analysis can be considered as a reliable approach to analyze the Arabic narrative, both ancient and modern.I have treated the fable and language learning, and the roll of picture in understanding fable.

Keywords: Didactic of theTale, Exemplum, Narrative semiotic analysis, Actantial model, Eljoradandsinaour, Arabic narrative.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع

فلسطين الطبي

محمد أحمد شاهين و ريم دغامين

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة متيسرة حجمها (170) ممرضاً وممرضة. أظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية ومجالاتها كان متوسطاً، وكان مستوى الرضا الوظيفي ومجالاته أيضاً متوسطاً. وبينت النتائج وجود فروق في الضغوط النفسية ومجالاتها باستثناء الضغوط الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور، بينما كانت الفروق غير دالة باختلاف: الحالة الاجتماعية، أو سنوات الخبرة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي ومجالاته باستثناء مجالي: (أنظمة الترقية والحوافز، والراتب والعلاوات) باختلاف الجنس، وجاءت لصالح أنثى. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط غير دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والرضا الوظيفي، بينما كانت العلاقة دالة بين مجالات: طبيعة العمل، أنظمة الترقية والحوافز، العلاقة مع الزملاء والمسؤولين، ومجالي: ضغوط العمل، والضغوط الاقتصادية، وكانت العلاقة أيضاً دالة بين الدرجة الكلية للرضا الوظيفي ومجال الراتب والعلاوات، وبين الضغوط الاقتصادية؛ إذ جاءت العلاقة عكسية. وأوضحت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لأبعاد الضغوط النفسية في التنبؤ بالرضا الوظيفي، فقد وضح بغدي: (الضغوط الاقتصادية، والضغوط الاجتماعية) (8.9%) من نسبة التباين في الرضا الوظيفي. أما فيما يتعلق ببعد ضغوط العمل، فإنه لم يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الرضا الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، الرضا الوظيفي، طاقم التمريض.

مقدمة:

تعد الضغوط النفسية من أهم تحديات العصر الراهن، الذي يشهد تطورات وتغيرات سريعة في جميع المجالات، وأصبحت هذه الضغوط تشكل جزءاً من حياة الإنسان نظراً لكثرة التحديات التي يواجهها في هذا العصر، فهي تكاد تنتشر في مختلف البيئات والمجتمعات، وقد يعاني منها كل الأفراد بغض النظر عن فئتهم العمرية. وقد تكون الطواقم الطبية ومنها طاقم التمريض من الفئات التي تتعرض للضغوط النفسية بشكل زائد، ما يستدعي توفير كل متطلبات الرضا الوظيفي لديهم حتى يكون لديهم الدافعية للأداء بأقصى طاقاتهم لخدمة المرضى.

وتمثل ضغوط العمل عاملاً من العوامل الضارة على المؤسسات، فهي تؤثر سلباً على فاعلية الموظفين وكفاءة الأداء التنظيمي. وتتعرض العديد من المهن لأنواع مختلفة من الإجهاد في بيئة مكان العمل، وواحدة من هذه المهن هي مهنة التمريض، التي تحتل دوراً أساسياً ومكوناً حيوياً من فاعلية نظام الرعاية الصحية (Ameen & Faraj, 2019). وتُعرف ضغوط العمل على أنها التوتر النفسي أو الإجهاد الذي ينشأ لدى كل الموظفين، وكذلك الضغوط التنظيمية في مكان العمل ذات الصلة بمتطلبات الوظيفة (Finney et al., 2013).

والضغط النفسي هو تلك الحالة الوجدانية التي يخبرها الفرد والناجمة عن أحداث وأمور تتضمن تهديداً لإحساسه بالدنيا الهائلة وتشعره بالقلق فيما يتعلق بمواجهتها؛ فالضغوط النفسية هي حالة نفسية تنعكس في ردود الفعل الجسمية والسلوكية الناشئة عن التهديد الذي يدركه الفرد عندما يتعرض للمواقف والأحداث الضاغطة (الغريز وأبو أسعد، 2009). ويرى الكثيرون أن ظاهرة الضغوط النفسية، تعد من الموضوعات الحديثة نسبياً، فهي لا تقتصر على مجال من المجالات، بل امتدت إلى كل مجال يزاول فيه الإنسان نشاطاً معيناً؛ لذا فإنه من الضرورة بمكان أن يجري تناول العناصر الأساسية لظاهرة الضغوط النفسية وارتباطها بمتغيرات أخرى (أبو عون، 2014).

ويرى سيللي "Selleys" أن الضغوط استجابة غير محددة للمتطلبات الواقعة على الفرد، وهذه المتطلبات هي المسببة للضغط، فالضغط هو نوع من التقييم الذهني ورد فعل من جانب الفرد على المواقف الضاغطة، ويؤكد على أن الأفراد يختلفون في تقييمهم للمواقف من حيث الضغط، فالموقف الذي يكون مصدر إزعاج لشخص ما قد لا يكون كذلك لشخص آخر. وهو يرى أن الضغوط وأساليب مواجهتها تكون

نتيجة للمعرفة والإدراك والتفكير والطريقة التي يقيم بها الفرد علاقته بالبيئة، وهذه العلاقة لا تسير في اتجاه واحد (النعاس، 2008). ويعتبر "سيلي" أن الضغط يحدث حينما تفشل طريقة الجسم العادية في إحداث توازن وتوافق مع الحدث أو الظرف، وأن أي موقف يكون ضاغطاً إذا لم يستطيع الكائن أن يتكيف معه بسهولة (Buck, 1988).

ويعتبر فهم نظرية سبيل بيرجر "Spiel Berger" في القلق مقدمة ضرورية لفهم نظريته في الضغوط؛ حيث أقام "سبيل بيرجر" نظريته في القلق على أساس التمييز بين نوعين من القلق، هما: الأول؛ قلق الحالة (Anxiety State)، وهو قلق الموقف أو القلق الموضوعي. والثاني؛ قلق السمة (Anxiety Trait)، وهو القلق العصابي أو القلق المزمن، ويربط في نظريته بين قلق الحالة والضغط، ويستبعد وجود علاقة بين قلق السمة أو القلق العصابي والضغط، لأن القلق هنا سمة من سمات الشخصية. ويهتم "سبيل بيرجر" في الإطار المرجعي لنظريته بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة، ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها، ويحدد العلاقة بينها وبين مكانيات الدفاع التي تساعد على تجنب تلك النواحي الضاغطة. ويميز "سبيل بيرجر" بين مفهوم الضغط ومفهوم القلق (السيد عثمان، 2001).

وتمثل الضغوط النفسية حالة من عدم التوازن الناجم عن تعرض الفرد لانفعالات نفسية سيئة تتسم بالقلق والتوتر والضييق والتفكير المرهق في أحداث وخبرات حياتية، التي تعرض لها في الماضي أو يعيشها حاضراً أو يخشى حدوثها مستقبلاً، وتسبب اضطرابات فسيولوجية ضارة (الطهراوي، 2008). واكتسبت الضغوط الداخلية والخارجية أهميتها من طبيعة كونها حالة نفسية مستمرة صعب تحاشيها، لأنها تحدث تفاعلاً عند الكائن الحي استجابة لحاجته والتكيف لهذه الضغوط ومستوياتها المرتفعة التي تؤثر مباشرة في صحة الفرد وتضعف كفاءة وظائف أجهزته المختلفة، كما أن استمرار تعرضه لها مع فشل التعامل معها قد يسبب نوعاً من الإعياء والإجهاد العصبي، علماً أن جميع الأفراد يواجهون ضغوطاً نفسية أو ما يسمى بضغوط الحياة اليومية المختلفة (أبو دلو، 2009).

وحدد مارك وسميث (Mark & Smith, 2011) مصادر مختلفة من ضغوط العمل، وبخاصة الضغوط النفسية في مجال التمريض، فالمرضى والمرضى والممرضات يتعرضون يومياً لعدد من الضغوط القوية، مثل: الصراع مع الأطباء، والتمييز،

وعبء العمل الثقيل، والاستمرار في التعامل مع الموت والمرضى وذويهم وعائلاتهم. وترتبط ضغوط العمل في مهنة التمريض مع مجموعة متنوعة من الاتجاهات السلبية والسلوكية، والآثار الصحية الجسدية والنفسية، والآثار بين المواقف والسلوك كالعواقب، وبخاصة الرضا الوظيفي (Long et al., 2014). أظهرت نتائج دراسة القحطاني (2021) من خلال (125) ممرضاً وممرضة، أن العاملين في مهنة التمريض في مستشفى ومراكز الرعاية الأولية بمحافظة القويعة يعانون من الضغوط النفسية بدرجة مرتفعة، وكشفت النتائج أن هناك علاقة بين الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لصالح (الممرضات)، ولصالح (المتزوجين)، وأظهرت نتائج دراسة فيرود وآخرون (2021) من خلال عينة ضمت (30) ممرضاً في مركز مكافحة السرطان بولاية باتنه الجزائرية، أن مستويات الضغط النفسي لدى الممرضين مرتفعة، وأن مستويات الرضا الوظيفي متوسطة، كما توجد علاقة ارتباط عكسية بين الضغط النفسي لدى الممرضين ورضاهم عن الوظيفة التي يمارسونها. وأشارت دراسة إياي وكاديري (Iyayi & Kadiri, 2020) إلى وجود علاقة معنوية وسلبية بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مستشفيات عامة مختارة في مدينة بنين- نيجيريا، من خلال عينة ضمت (305) ممرضة.

وبينت دراسة أمين وفراج (Ameen & Faraj, 2019) وجود مستوى متوسط من الإجهاد الوظيفي بين طاقم التمريض في مستشفيات الصحة النفسية في السلیمانیة، باستخدام التقرير الذاتي المناسب لعينة من (75) ممرضة، بينما أظهرت دراسة الرجوب والخطيب (2018) أن حوالي (30%) من الممرضين والممرضات يرون أن الرضا الوظيفي سيء أو سيء جداً، من خلال (337) من والممرضين في فلسطين، كما أشارت دراسة الزاملي والعيد (2018) أن مستوى الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لغالبية الممرضين العاملين في العناية المركزة كان مرتفعاً، من خلال (52) ممرضاً وممرضة، وبينت نتائج دراسة فانديفالا وآخرون (Vandevala et al., 2017)، من خلال (96) فرداً من الأطباء والممرضين الذين يعملون في وحدة العناية المركزة في بريطانيا، أن الضغط النفسي يرتبط بطول ساعات العمل.

ويُنظر إلى الرضا الوظيفي باعتباره أحد الموضوعات التي حظيت باهتمام الكثير من الباحثين في المجالات الإدارية، لما له من أثر كبير على إنتاجية العاملين في

المؤسسات ودفعهم لتحقيق أهداف ورسالة المنشأة، لأن العنصر البشري هو الثروة الحقيقية والمحور الأساس للإنتاج في منظمات الأعمال. والإنسان هو أعلى ما نملك، فالمعدات، والآلات والأجهزة الحديثة مهما بلغت درجة تطورها وتعقيدها ستبقى بدون فائدة، وقد لا تعمل إذا لم يتوافر العقل البشري الذي يديرها ويحركها، لذلك فإن الاستثمار الحقيقي هو الاستثمار في العنصر البشري، لأنه يعطي عوائد أعلى من الإنتاج، وهو المفتاح الأساس الذي يتحكم في الموارد الأخرى (جرينبرج وبارون، 2009).

وكان الرضا الوظيفي ولا يزال يحظى باهتمام الباحثين لكونه يتعلق بكيفية تحليل وفهم السلوك البشري في المؤسسات، وذلك من أجل معرفة كيفية التأثير عليه بالشكل الذي يحقق للمؤسسة أقصى عائد من قدرات الأفراد ومهاراتهم، عن طريق تحفيزهم وتدريبهم وتنمية روح الإبداع والمبادرة لديهم، ذلك أن معرفة اتجاهات العاملين وقيادتها بالاتجاه الصحيح يشكل اليوم فرصة ذهبية للمؤسسات للنجاح والتميز في عصر يعد فيه المورد البشري أهم أصول المؤسسة ومصدر تفوقها الأول (قريشي وسبتي، 2015). والرضا الوظيفي هو "الحالة التي تعكس مستوى الاتزان في المشاعر الإيجابية والسلبية نحو العمل بمختلف أبعاده، مثل: الراتب، وظروف العمل، والعلاقة مع الرؤساء والزملاء وغيرهم" (بوخلوة وبن قرينة، 2015: 107).

يعد الرضا الوظيفي أحد فروع الرضا العام، كما يعد الرضا بشكل عام من الموضوعات المهمة في الحياة اليومية والمهنية، لما له من أثر بالغ على الشعور بالراحة والسعادة والجد والمثابرة وتحسين الأداء، ورفع الروح المعنوية لدى العاملين. ويشير الرضا الوظيفي إلى مستوى الرضا الذي يشعر به الفرد بخصوص عمله، ويتضمن الرضا الوظيفي بعدان: أولهما الرضا الوظيفي العاطفي، ويشير إلى مشاعر الفرد نحو عمله كل. وثانيهما الرضا الوظيفي المعرفي، ويشير إلى الرضا عن بعض جوانب العمل، مثل: الأجور، وساعات العمل (Boundless, 2021).

وأوردا الهاشمي وبومنقار (2016) أن أهمية الرضا الوظيفي تدرج على صعيدين: الأول: أهمية الرضا الوظيفي للفرد؛ وتبرز أهميتها من خلال: القدرة على التكيف مع بيئة العمل، والرغبة في الابتكار، وزيادة مستوى الطموح والتقدم، والرضا عن

الحياة. والثاني: أهمية الرضا الوظيفي للمؤسسة؛ وتبرز أهميتها من خلال: ارتفاع مستوى الفعالية، وتخفيض تكاليف الإنتاج، وارتفاع مستوى الولاء للمؤسسة. وعموماً فإن العمل في المستشفيات غالباً ما يتطلب التعامل مع مواقف صعبة، وعلى العاملين في المستشفيات التعامل مع المرضى من مختلف الأوساط الاجتماعية، ومن أصحاب التوجهات المختلفة، ومن جميع الفئات العمرية، وجميع الحالات المختلفة والمتنوعة بما فيها الإصابات الخطيرة التي تهدد الحياة (Dachalson et al., 2017). وتنجم ضغوط العمل لدى العاملين في الرعاية الصحية عن عوامل متعددة ومتنوعة، منها: أعباء العمل، وساعات العمل الطويلة، والمناوبات الليلية، وعدم التوازن بين الحياة الشخصية والعمل، وضعف القدرة على التحكم بالأمر في إطار العمل، ونقص الاستقلالية وسوء الحالة الصحية، وزيادة إصابات العمل (Abu Helalah, 2014)، كما إن حوادث العدوان والإساءة أو موت المريض، والمشاركة في إنعاش المرضى، تمثل تحديات تترك آثارها النفسية والجسدية على العاملين في القطاع الصحي باختلاف مهامهم ومسؤولياتهم (Ahwal & Arora, 2016).

وأشارت نتائج دراسة أكينيامي وآخرون (Akinyemi et al., 2022) من خلال (220) ممرضة، أن الراتب والرضا الوظيفي لهما علاقة إيجابية كبيرة بالالتزام العاطفي للممرضات في ولاية أوندو بنيجيريا؛ وأن الأجر له علاقة إيجابية كبيرة برضاهن الوظيفي، وكان للرضا الوظيفي أهمية حاسمة في اكتساب الالتزام العاطفي للممرضات وتعزيز الاحتفاظ بهن. وبينت نتائج دراسة كيم وآخرون (Kim et al., 2022) على (130) ممرضة يعملن كمساعدات للطبيب في كوريا الجنوبية، أن هناك تأثير للرضا الوظيفي على التعاون، والضيق الأخلاقي، والاستقلالية المهنية. وكان مستوى الرضا الوظيفي معتدلاً لدى ممرضي وحدة العناية المركزة لحديثي الولادة في دراسة سييدي وآخرون (Saeidi et al., 2020)، من خلال عينة ضمت (30) ممرضاً يعملون في مستشفيات حكوميين.

وكان مستوى الرضا الوظيفي لدى الممرضين متدنٍ في دراسة بن درف ومكي (2020)، من خلال عينة شملت (225) ممرضاً عاملاً في مؤسسات الصحة العمومية لولاية مستغانم، ووجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى الممرضين تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية لصالح من 5 إلى 10 سنوات. وبينت نتائج دراسة صميده (2020) من خلال عينة ضمت (115) ممرضاً وممرضة من العاملين في

مستشفى الأيمان العام، عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير: الحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخدمة. وبينت نتائج دراسة غوادره وآخرون (Ghawadra et al., 2019) أن غالبية الممرضات راضيات عن عملهن بنسبة (92.0%)، من خلال (932) ممرضة في مستشفى تعليمي بماليزيا. أما دراسة الدعمس (2018)، فأظهرت من خلال (474) من الأطباء والممرضين في مدينة عمان أن مستوى الضغط النفسي لديهم كان متوسطاً، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في الضغط النفسي والرضا الوظيفي لصالح الإناث، والخبرة ما بين (1-5) أعوام، ووجود علاقة بين الضغط النفسي والرضا الوظيفي.

ويعاني القطاع الصحي في فلسطين من الكثير من الأزمات، وهو مُثقل بالمشكلات والهموم المرتبطة بالاحتلال والحصار الاقتصادي وتبعاته، فما زال القطاع الصحي يعاني من قلة الموارد، وعدم المقدرة على تلبية احتياجاته ومستلزماته الطبية، والضعف في الكادر من ناحية الأعداد والمهارات والقدرات والخبرات في التعامل مع الأوبئة، وبخاصة في ظل استمرار الحصار الاقتصادي الذي يمارسه الاحتلال، والمتمثل في مصادرة حقوق الشعب الفلسطيني وربطها بمواقف سياسية (أبو زعيتر، 2020). وفي ظل أزمة كورونا وانتشار فيروس كورونا، تضاعفت أعداد المصابين، وزادت الأعباء والتحديات على العاملين في القطاع الصحي في فلسطين، فالمشكلات مركبة ومعقدة وأرهقت القطاع الصحي والعاملين فيه، بسبب ممارسات الاحتلال وتبعياته، والمشكلات الاقتصادية والاجتماعية، والصحية، الناتجة عن المستجدات وانتشار الوباء وإعلان حالة الطوارئ (وزارة الصحة الفلسطينية، 2022).

إن موضوع ضغوط العمل وعلاقته بالرضا الوظيفي والمعاناة النفسية لدى العاملين في ميدان الصحة أمر مهم للعاملين في ميدان الرعاية الصحية وللمواطنين عامة، فالعاملين في ميدان الرعاية الصحية يتعاملون مع المرضى بطريقة مباشرة، ويواجهون المشكلات الناجمة عن شدة المرض وعن موت المريض، وهناك دلالات على أنهم يشعرون بالكرب النفسي، ما يؤثر في نوعية الخدمات المقدمة للمرضى (الدعمس، 2018). وعليه، فإن الدراسة الحالية ستتطرق للضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعد مهنة التمريض من المهن التي تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين، ولأن طاقم التمريض من أكثر الفئات التي كانت على احتكاك بالعمل المباشر مع جميع فئات وشرائح المجتمع في ظل جائحة كورونا، فإن الضغوط النفسية الذي تعرض لها طاقم التمريض في ظل جائحة كورونا من المشكلات التي تؤثر على حياتهم وعلى عملهم، وقد يمتد هذا الأثر إلى الرضا الوظيفي وينعكس سلباً على استقرار الأمن الوظيفي.

وتعتبر الضغوط النفسية أمراً شائعاً لدى من هم على اتصال دائم مع الآخرين كالممرضين والأطباء، وبخاصة إذا أُلقيت عليهم مطالب مفرطة، ويعد الرضا الوظيفي الذي كثيراً ما يتأثر بالضغوط النفسية عاملاً حاسماً في مدى جودة الخدمات المقدمة (Gokcen et al., 2013). وتؤكد العديد من الدراسات التي تناولت مُتغيّر الضغوط النفسية وعلاقتها بالمتغيرات النفسية، على ضرورة ربط الضغوط النفسية بهذه المتغيرات لإبراز الحاجة لدراساتها. وهناك دراسات تناولت الضغط النفسي والرضا الوظيفي، كدراسة فيرود وآخرون (2021)، ودراسة نام وآخرون (Nam et al., 2016)، ودراسة بورساديان وآخرون (Poursadeghiyan et al., 2016).

وبالإطلاع على الدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع هذه الدراسة، ومن خلال إحساس الباحثان بالمشكلة ومتابعتها المباشرة في زياراتها لمجمع فلسطين الطبي، وما يتعرّض له العاملون في القطاع الصحي من ضغوط عمل وأعباء كبيرة، جاءت فكرة هذه الدراسة للبحث في الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي. وبناءً على ما تقدم، تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

هل توجد علاقة بين الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي في رام الله؟

وبناءً عليه، أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الضغوط النفسية لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي؟

السؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الضغوط النفسية لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي تعزى لمتغير: (الجنس، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي تعزى لمتغير: (الجنس، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة بين الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي؟

السؤال السادس: هل توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$) لأبعاد الضغوط النفسية في الرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:
التعرف إلى مستوى كل من الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي.

الكشف عن الفروق بين متوسطات الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي تعزى لمتغير: (الجنس، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة).

التحقق من وجود علاقة بين الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي، وفحص القدرة التنبؤية لأبعاد الضغوط النفسية في الرضا الوظيفي لديهم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: يعد موضوع الضغوط النفسية، والرضا الوظيفي كمفهوم مستقل قائم، وتعتبر من المواضيع الحديثة والدراسات القليلة _ حسب علم الباحثان _ خاصة في المجتمع الفلسطيني؛ لذا يتوقع أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة إلى التراث العلمي النفسي والتربوي، وأن تسهم في إثراء المكتبة العربية في هذا المجال. وحيث إن الفئة التي تقوم عليها الدراسة هي طاقم التمريض، فهي تتعامل مع أهم الفئات في مجال الصحة، فهم يتعاملون مع أكثر الفئات احتياجاً في عملية تقديم الخدمات الصحية والطبية، وبخاصة في أثناء جائحة كورونا.

الأهمية التطبيقية: تقدم الدراسة معطيات وصفية للمرشدين النفسيين العاملين في مجال الإرشاد النفسي، تسهم في الاستئارة في التخطيط واتخاذ القرارات، من خلال مساعدتهم في الإعداد والتخطيط للبرامج الإرشادية، والوقاية، والعلاجية؛ لخفض مستوى الضغوط النفسية، وتحسين مستوى الرضا الوظيفي بما يتناسب مع التغيرات البيئية، وتسهم في تعزيز قدرات طاقم التمريض في مجال تقديم خدمات الصحية والطبية بمختلف أنواعها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي في رام الله.

الحدود المكانية: طُبقت هذه الدراسة على مجمع فلسطين الطبي في رام الله.

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في العام 2022م.

الحدود المفاهيمية: اقتصرَت الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة.

الحدود الإجرائية: استخدمت الدراسة مقياسي الضغوط النفسية والرضا الوظيفي، وهي بالتالي اقتصرَت على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المناسبة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيري الدراسة:

الضغوط النفسية: تُعرف الضغوط النفسية بأنها: "عبارة عن مزيج من ردود أفعال جسدية ونفسية متعددة، والتي تحدث أينما وجد بعض المتطلبات الملحة الملقاة على عاتق الفرد، وتتطلب منه بعض أنواع الأفعال التي يقوم بها، وتتراوح هذه المتطلبات الملحة في حدتها من مواقف بسيطة غير منطقية إلى أحداث صادمة حادة، وسواءً أكان الضغط حاداً أم بسيطاً، فإنه يوجد هناك عمليات محددة، والتي تحدث بشكل ثابت بين تزامن حدوث المتطلبات الملحة أو عندما يقوم الشخص ببعض الأفعال لكي يتعامل مع الضغط النفسي" (7: Ciminero, 2014). وتعرف الضغوط النفسية إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المبحوثون على فقرات مقياس الضغوط النفسية المطور لأغراض الدراسة.

الرضا الوظيفي: يعرف الرضا الوظيفي بأنه: "هو عبارة عن شعور الفرد بالارتياح النفسي تجاه العمل والعاملين، ويظهر من خلال سلوكه الخارجي في

حرصه على حسن التعامل، وزيادة الانتاجية، وذلك نتيجة ما يحصل عليه من حوافز مادية ومعنوية من المؤسسة أو المنظمة التي يعمل بها" (بوخلوة وبن قرينة، 2015: 35). ويعرف الرضا الوظيفي إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها المبحوثون على فقرات مقياس الرضا الوظيفي المطور لأغراض الدراسة.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، وذلك لأنه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة؛ كونه المنهج الذي يقوم بدراسة وفهم ووصف الظاهرة وصفًا دقيقًا، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات، إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المناسبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي في رام الله، والبالغ عددهم (418) حسب بيانات مجمع فلسطين الطبي في رام الله. أما عينة الدراسة، فقد اختيرت بالطريقة المتيسرة، لصعوبة أخذ عينة عشوائية، والوصول إلى العناصر الذين تحددهم العملية العشوائية. وقد بلغ حجم العينة (170) من طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي في رام الله، ومثلت العينة ما نسبة (40.6%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة:

الجدول (1)
توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	84	49.4
	أنثى	86	50.6
	المجموع	170	100
الحالة الاجتماعية	أعزب/ عزباء	57	33.5
	متزوج/ متزوجة	95	55.9
	غير ذلك	18	10.6
	المجموع	170	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 أعوام	63	37.1
	أقل من 10 أعوام	46	27.1
	10 – أقل من 20 عام	45	26.5
	20 عام فأكثر	16	9.4
	المجموع	170	100

أداتي الدراسة وخصائصهما:

أولاً- مقياس الضغوط النفسية: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، وعلى عدد من المقاييس ذات العلاقة بالضغوط النفسية، منها: دراسة فيرود وآخرون (2021)، ودراسة الزالملي والعيد (2018)، ودراسة الدعمس (2018)، ودراسة (Vandevala et al., 2017)، ودراسة (Nam et al., 2016)، ودراسة (Poursadeghiyan et al., 2016)، ودراسة (Tomljenovic et al., 2014)؛ جرى تطوير مقياس الضغوط النفسية في صورته الأولى.

صدق المقياس:

أ) **الصدق الظاهري:** للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الضغوط النفسية، عرض المقياس على (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد تشكل المقياس في صورته الأولى من (50) فقرة؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة لبعض الفقرات، وحذفت (14) فقرة، وأصبح عدد فقرات المقياس (36) فقرة.

ب) **صدق البناء:** فحص صدق البناء من خلال عينة استطلاعية مكونة من (30) من طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي، ومن خارج عينة الدراسة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (PearsonCorrelation) لاستخراج قيم معاملات الارتباط، كما هو مبين في الجدول (2):

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الضغوط النفسية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية

للمقياس (ن=30)

الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
الضغوط النفسية	الضغوط الاقتصادية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط النفسية	الضغوط الاقتصادية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط النفسية	الضغوط الاقتصادية
1	.78**	.69**	16	.71**	.75**	25	.74**
2	.87**	.77**	17	.55**	.43**	26	.77**
3	.73**	.61**	18	.87**	.80**	27	.74**
4	.79**	.78**	19	.76**	.66**	28	.77**
5	.46**	.33*	20	.91**	.82**	29	.74**
6	.83**	.79**	21	.43**	.30*	30	.84**
7	.65**	.58**	22	.64**	.68**	31	.80**
8	.67**	.69**	23	.71**	.53**	32	.83**

.84**	.89**	33	.83**	.82**	24	.76**	.82**	9
.75**	.85**	34	-	-	-	.66**	.73**	10
.46**	.55**	35	-	-	-	.65**	.75**	11
.68**	.66**	36	-	-	-	.30*	.40**	12
-	-	-	-	-	-	.64**	.74**	13
-	-	-	-	-	-	.72**	.80**	14
-	-	-	-	-	-	.68**	.73**	15
درجة كلية للبعد .90**			درجة كلية للبعد .90**			درجة كلية للبعد .89**		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05 < p) **دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01 < p)

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.30-.91)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30- أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الضغوط النفسية: استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

معاملات ثبات مقياس الضغوط النفسية بطريقة كرونباخ ألفا

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
ضغوط العمل	15	.93
الضغوط الاقتصادية	9	.88
الضغوط الاجتماعية	12	.93
الدرجة الكلية	36	.96

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات الضغوط النفسية تراوحت ما بين (.88-.93)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.96)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانيًا- مقياس الرضا الوظيفي: بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعلى مقياس الرضا الوظيفي المستخدمة في بعض الدراسات، منها: دراسة بن درف ومكي (2020)، ودراسة صميده (2020)، ودراسة الرجوب والخطيب (2018)، ودراسة (Nam et al., 2016)؛ جرى تطوير مقياس الرضا الوظيفي في صورته الأولى.

الصدق لمقياس الرضا الوظيفي:

أ) **الصدق الظاهري:** عرض المقياس في صورته الأولى على (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد تشكل المقياس في صورته الأولى من (38) فقرة؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فقد حذفت فقرتان، وعدلت صياغة بعض الفقرات، وأصبح عدد فقرات المقياس (36).

ب) **صدق البناء:** استُخدم معامل ارتباط بيرسون (PearsonCorrelation) لاستخراج قيم معاملات الارتباط، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الرضا الوظيفي بالمدى الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية

للمقياس (ن=30)

مع الارتباط مع الدرجة الكلية	مع الارتباط مع الدرجة الكلية	مع الارتباط مع الدرجة الكلية	مع الارتباط مع الدرجة الكلية	مع الارتباط مع الدرجة الكلية	مع الارتباط مع الدرجة الكلية	مع الارتباط مع الدرجة الكلية	مع الارتباط مع الدرجة الكلية	مع الارتباط مع الدرجة الكلية	مع الارتباط مع الدرجة الكلية
طبيعة العمل	ظروف العمل	أنظمة الترقيات والحوافز							
1	9	16	.64**	.75**	.59**	.73**	.82**		
2	10	17	.49**	.66**	.84**	.84**	.81**		
3	11	18	.70**	.83**	.71**	.91**	.90**		
4	12	19	.68**	.84**	.71**	.79**	.92**		
5	13	20	.47**	.71**	.83**	.85**	.73**		
6	14	-	.76**	.78**	.81**	.92**	-		
7	15	-	.59**	.61**	.78**	.92**	-		
8	-	-	-	-	.83**	.90**	-		
89** درجة كلية للبعد	درجة كلية للبعد	درجة كلية للبعد							
الارتباط مع المجال	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المجال
الرتب والعلاوات	العلاقة مع الزملاء والمسؤولين								
21	26	-	.84**	.90**	.69**	.86**	-		
22	27	-	.74**	.86**	.73**	.94**	-		
23	28	-	.84**	.89**	.72**	.94**	-		
24	29	-	.77**	.81**	.74**	.91**	-		
25	30	-	.76**	.86**	.72**	.66**	-		
-	31	-	.69**	.73**	-	-	-		
-	32	-	.77**	.84**	-	-	-		
-	33	-	.84**	.91**	-	-	-		
-	34	-	.83**	.88**	-	-	-		
-	35	-	.82**	.88**	-	-	-		
-	36	-	.79**	.86**	-	-	-		
درجة كلية للبعد	درجة كلية للبعد								

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05 < p) **دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01 < p)

يلاحظ من الجدول (4) أن معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (47-94)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً؛ لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الرضا الوظيفي: استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، والجدول (5): يوضح ذلك:

جدول (5)

معاملات ثبات مقياس الرضا الوظيفي بطريقة كرونباخ ألفا		
البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
طبيعة العمل	8	.95
ظروف العمل	7	.86
أنظمة الترقّيات والحوافز	5	.94
الراتب والعلاوات	5	.92
العلاقة مع الزملاء والمسؤولين	11	.96
الدرجة الكلية	36	.98

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الرضا الوظيفي تراوحت ما بين (86 - 96)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (98). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على عينة الدراسة.

تصحيح مقياسي الدراسة: طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: تنطبق تماماً (5) درجات، تنطبق كثيراً (4) درجات، تنطبق لحد ما (3) درجات، تنطبق قليلاً (2) درجتان، لا تنطبق (1)، درجة واحدة. ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مستوى منخفض (2.33 فأقل)، مستوى متوسط (2.34 - 3.67)، ومستوى مرتفع (3.68 - 5).

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الضغوط النفسية لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الضغوط النفسية لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الضغوط النفسية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	ضغوط العمل	3.05	0.817	61.0	متوسط
2	2	الضغوط الاقتصادية	3.05	0.912	61.0	متوسط
3	3	الضغوط الاجتماعية	2.78	0.942	55.6	متوسط
الدرجة الكلية للضغوط النفسية			2.96	0.795	59.2	متوسط

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الضغوط النفسية ككل بلغ (2.96)، بنسبة مئوية (59.2%)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات الضغوط النفسية، فقد تراوحت ما بين (2.78-3.05)، وجاء مجال "ضغوط العمل والضغوط الاقتصادية" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.05)، ونسبة مئوية (61.0%)، ومستوى متوسط، بينما جاء مجال "الضغوط الاجتماعية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.78)، ونسبة مئوية (55.6%)، ومستوى متوسط. اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الدعمس، 2018)، فقد أظهرت أن مستوى الضغوط النفسية لدى الأطباء والممرضين في مدينة عمان كان متوسطاً، واختلفت مع نتائج كلاً من دراسة (القحطاني، 2021)، ودراسة (الزاملي والعيد، 2018)، ودراسة (فيروود وآخرون، 2021)، التي بينت جميعها أن العاملين في مهنة التمريض يعانون من الضغوط النفسية بدرجة مرتفعة.

ويمكن عزو الضغوط المتوسطة التي كانت نسبتها حوالي (60%) لدى أفراد طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي إلى أن مهنة التمريض لدى الممرضين من المهن التي تكثر فيها ضغوطات العمل؛ حيثُ التَّعرُّضُ المستمر لمواقف ضاغطة ومشحونة انفعاليًا، الأمر الذي يؤدي إلى ضغوطات نفسية. وتعاين وزارة الصحة الفلسطينية بما يتعلق بمهنة التمريض من نقص في القوى التمريضية وسوء توزيع الموجود منها (موقع وزارة الصحة الفلسطينية، 2022)، ما زاد العبء على طاقم التمريض من حيث توزيع المهام والمسؤوليات. وحسب التقرير المعد من قبل منظمة الصحة العالمية بتاريخ 2020/04/07م، أوضحت "أن كوادر التمريض تشكّل أكثر من نصف العاملين في مجال الصحة حول العالم؛ إذ تقدم خدمات حيوية تشمل النظام الصحي برمته. وما زال الممرضون والممرضات، على مر التاريخ

وحتى اليوم، في الخطوط الأمامية لمكافحة الأوبئة والجائحات التي تهدد صحة الناس في أنحاء المعمورة.

وتمارس هذه الكوادر دورها في شتى أنحاء العالم على نحو مفعم بالعطف والإقدام والشجاعة في التصدي لجائحة كوفيد-19، لتبرز مكانتهم القيمة بوضوح لم يسبق له مثيل" (موقع منظمة الصحة العالمية، 2020). وعلى الرغم من هذا الدور الهام لمهنة التمريض ما زالت مكانة مهنة التمريض متدنية في المجتمع الفلسطيني، وبحسب ما جاء في التقرير المعد من قبل خيرى وآخرون (2021)، أفادوا أن "واقع التمريض العربي في جولة بعدة مستشفيات من داخل دول عربية شتى، لتفتش عن معاناة أصحاب الثياب البيضاء التي تخفي داخلها هموم ومشكلات سوداء، لطالما بُحت أصوات في المناداة بحلها قبل أن تتفاقم، ليأتي كورونا ويسلط الضوء عليها من جديد، ويضيء روعة العمل في مجال التمريض التي ظلت كامنة في الظل، تعاني الهوان تارة والتحقير تارة أخرى والتجاهل دائماً. ليس هذا فقط، بل إن بعض الثقافات يعتبرها مهنة دونية وعملاً لا تمتعنه إلا الطبقات المتدنية". كما أضافوا إن "الإهمال والنسيان، بعدما تراكمت على العاملين بمجال التمريض هموم وأوجاع دفعت أغلبهم إلى الهجرة إلى الخارج بحثاً عن راتب أفضل أو حتى ساعات عمل أقل، أو حفظاً لكرامتهم التي كثيراً ما أهدرت بعدما أصبحوا في مرمى العنف من قبل الأهالي في غالبية المستشفيات ببلادهم". إضافة إلى أن مهنة التمريض غير منصفه سواءً من ناحية الأجور التي يتقاضاها الممرضين، أو لجهة دورات التأهيل والتدريب والترقيات في المؤسسات الرسمية والأهلية والخاصة، كما أن مهنة التمريض ما زالت تفتقر للقوانين والتشريعات، وهذا كله يتسبب في وجود ضغوطات بمستوى متوسط لدى طاقم التمريض.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الرضا الوظيفي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	العلاقة مع الزملاء والمسؤولين	3.14	0.906	62.8	متوسط

2	1	طبيعة العمل	2.99	0.892	59.8	متوسط
3	3	أنظمة الترقيات والحوافز	2.81	0.955	56.2	متوسط
4	2	ظروف العمل	2.68	0.837	53.6	متوسط
5	4	الراتب والعلاوات	2.46	0.826	49.2	متوسط
الدرجة الكلية للرضا الوظيفي			2.88	0.762	57.6	متوسط

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي ككل بلغ (2.88)، بنسبة مئوية (57.6%)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الرضا الوظيفي، فقد تراوحت ما بين (2.46-3.14)، وجاء مجال "العلاقة مع الزملاء والمسؤولين" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.14)، ونسبة مئوية (62.8%)، ومستوى متوسط، بينما جاء مجال "الراتب والعلاوات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.46)، ونسبة مئوية (49.2%)، ومستوى متوسط. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج كلا من راسة (Saeidi et al., 2020) التي أظهرت وجود درجة متوسطة من الرضا الوظيفي لدى ممرضات وحدة العناية المركزة لحديثي الولادة (NICU)، وكان المستوى للرضا الوظيفي أيضاً متوسط في دراسة فيرود وآخرون (2021)، كما وكشفت نتائج دراسة صميده (2020) أن مستوى الرضا الوظيفي كان متوسطاً لدى الممرضين والممرضات بمستشفى الإيمان العام.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Kim et al., 2022)، التي أظهرت الحاجة إلى وجود مستوى أعلى من الاستقلالية المهنية بين الممرضين الذين يعملون كمساعدين للأطباء لزيادة رضاهم الوظيفي، ومع نتائج دراسة بن درف ومكي (2020)، التي أظهرت وجود مستوى متدنٍ من الرضا الوظيفي لدى الممرضين العاملين بمؤسسات الصحة العمومية، كما اختلفت مع نتائج دراسة الرجوب والخطيب (2018)، التي أظهرت أن الممرضين والممرضات يرون أن الرضا الوظيفي سيء أو سيء جداً، واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة (Ghawadra et al., 2019)، التي بينت أن غالبية الممرضات راضيات عن عملهن بنسبة (92.0%). ويمكن عزو هذه النتيجة بالنظر إلى أن مهنة التمريض مهنة إنسانية بالدرجة الأولى، وبالتالي فإن هناك قبول لمهنة التمريض رغم الضغوط الإدارية والنفسية والاقتصادية التي تؤثر على مستوى الرضا لدى طاقم التمريض، من مخالقات إدارية كالمحسوبية واستغلال المهام الوظيفية من قبل المسؤولين، وزيادة الأعباء

الوظيفية من المطالبة بالمناوبة الليلية لكلا الجنسين؛ والتي اتفقت مع واقع النتائج، فجاء مجال "العلاقة مع الزملاء والمسؤولين" في المرتبة الأولى، بمستوى متوسط. وكان لم يكن مخالفاً للتوقعات احتلال مجال "الراتب والعلاوات" المرتبة الأخيرة، حتى لو كان بنفس المستوى المتوسط؛ حيث إن وزارة الصحة الفلسطينية قامت بتجميد العلاوات والترقيات بحجة الأزمة المالية والظروف الاقتصادية وغلاء المعيشة، وهي بالتالي انعكست سلباً على مستوى الرضا الوظيفي لدى المرضى، فجاء بالمستوى المتوسط. ولا يخفى على أحد أن الجانب المالي للموظف، ومنهم العاملين في القطاع الصحي، يعد مؤشراً رئيساً في الرضا الوظيفي، وبخاصة في ظل الأوضاع الاقتصادية الصعبة التي يعيشها المجتمع الفلسطيني، وتحمل الفرد لمسؤوليات نفسه وأسرته، ودون وجود تدخلات ملموسة وفاعلة من الحكومة في تقديم امتيازات للمواطنين أسوة بالدول التي لديها إمكانيات اقتصادية، فكان متوقعاً أن يكون مجال "الراتب والعلاوات" في مرتبة متقدمة.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الضغوط النفسية لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي تعزى لمتغير: (الجنس، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة)؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط النفسية لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي تعزى لمتغير: الجنس، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الضغوط النفسية لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي تعزى لمتغير: الجنس، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	الإحصائي	ضغوط العمل	الضغوط الاقتصادية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط النفسية ككل
الجنس	ذكر	M	3.24	3.40	2.86	3.15
		SD	.697	.836	.948	.729
	أنثى	M	2.86	2.70	2.70	2.77
		SD	.883	.851	.936	.815
الحالة الاجتماعية	أعزب/ عزباء	M	2.93	2.98	2.60	2.83
		SD	.891	.960	.960	.858
	متزوج/ متزوجة	M	3.14	3.13	2.87	3.05
		SD	.830	.953	.991	.817
سنوات	أقل من 5 أعوام	M	2.90	2.85	2.85	2.87
		SD	.304	.334	.456	.264
		M	3.01	3.14	2.81	2.97

الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي محمد أحمد شاهين، ريم دغامين

الخبرة	SD	.813	.941	.950	.809
من 5 - أقل من 10 أعوام	M	3.19	3.14	2.71	3.02
	SD	.801	.899	.893	.764
أقل من 20 عام	M	2.95	2.85	2.78	2.87
	SD	.839	.769	.952	.775
20 عام فأكثر	M	3.08	3.00	2.84	2.98
	SD	.833	1.167	1.098	.933

M = المتوسط الحسابي SD = الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط النفسية في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الضغوط النفسية، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات "بدون تفاعل" (3-MANOVA "withoutInteraction")، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9)

تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الضغوط النفسية تعزى إلى متغير: الجنس، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	ضغوط العمل	5.236	1	5.236	8.218	.005*
	الضغوط الاقتصادية	20.077	1	20.077	28.41	<.001*
	الضغوط الاجتماعية	.988	1	.988	1.104	.295
	الدرجة الكلية	5.784	1	5.784	9.595	.002*
الحالة الاجتماعية	ضغوط العمل	1.534	2	.767	1.204	.303
	الضغوط الاقتصادية	1.182	2	.591	.837	.435
	الضغوط الاجتماعية	2.768	2	1.384	1.546	.216
	الدرجة الكلية	1.668	2	.834	1.384	.254
سنوات الخبرة	ضغوط العمل	1.539	3	.513	.805	.493
	الضغوط الاقتصادية	4.006	3	1.335	1.890	.133
	الضغوط الاجتماعية	.741	3	.247	.276	.843
	الدرجة الكلية	1.109	3	.370	.613	.607
الخطأ	ضغوط العمل	103.864	163	.637		
	الضغوط الاقتصادية	115.169	163	.707		
	الضغوط الاجتماعية	145.928	163	.895		
	الدرجة الكلية	98.266	163	.603		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. < p)

يتبين من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية ومجالاتها تعزى إلى متغير: الجنس، باستثناء مجال الضغوط الاجتماعية لدى طاقم التمريض

في مجمع فلسطين الطبي تعزى لمتغير الجنس؛ إذ جاءت الفروق لصالح الذكور. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القحطاني (2021)، ومع دراسة الدعمس (2018) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية بين المرضى والممرضات، بينما اختلفت مع دراسة الزاملي والعيد (2018)، فقد أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية تعزى للجنس. كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الدعمس (2018)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق في الضغط النفسي لدى الأطباء والممرضين لصالح الإناث.

على الرغم من الحالة التي يعيشها كلاً من المرضى والممرضات، وعمل كلاً منها في مكان واحد (مجمع فلسطين الطبي)، ومواجهتهم لنفس الضغوط النفسية من حيث أعباء العمل وحتى في تغطية مصاريف الحياة – خصوصاً – في مجتمعنا الفلسطيني، إلا أن هناك فروق لصالح الذكور. ويرجع ذلك إلى طبيعة الذكور الفسيولوجية وطبيعة تحمل الأعباء بشكل أكبر، كما إن أكثر من يناوبون فترات ليلية هم الذكور، وأكثر العاملين في حالات الطوارئ والحروب من الذكور، فالممرضات المتزوجات في فترات الحمل والولادة لا يعملن في المناوبات الليلية غالباً، ويجري تعويض أدوراهن بالممرضين الذكور، ما يؤدي إلى زيادة الضغوط النفسية بشكل أكبر على الممرضين الذكور.

أما فيما يتعلق بالضغوط الاجتماعية، فالضغوط واحدة لكلا الجنسين من حيث التحمل والسعي لاستقرار الأسرة كالتربية وتلبية الاحتياجات الأساسية، كذلك من حيث العلاقات فطبيعة المهنة تزيد من العلاقات الاجتماعية بين العاملين، وكذلك يمكن أن تقلل من حجم وطبيعة العلاقة بين العاملين، وذلك يرجع إلى شخصية كل عامل من العاملين في مجمع فلسطين الطبي برام الله.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الضغوط النفسية ومجالاتها لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي في رام الله تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. بالاطلاع على جدول (1)، يلاحظ أن أكثر من نصف عينة الدراسة (55.9%) من المتزوجين، وبالتالي هناك تساوي في الواجبات تجاه الزوج/ أو الزوجة، ومسؤوليات كل منهما تجاه الأبناء وكذلك العمل، وهذا قد يعرض الممرضون والممرضات للضغوط النفسية التي يعاني منها المتزوجون، بالإضافة إلى أنهم يتقاسمون ضغوط الحياة الزوجية، فيقع على المرأة ضغوط خاصة بالمنزل،

وضغوط خاصة بالعمل، كذلك الحال على المتزوج الذكر؛ حيث يقع عليه جزء من ضغوط المنزل وضغوط العمل، ما يساهم في تعرض المتزوجين والمتزوجات للضغوط النفسية على حد سواء. فالجميع يعاني من نفس الضغوط نتيجة الظروف السياسية والاقتصادية الصعبة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الضغوط النفسية ومجالاتها لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي في رام الله تعزى لمتغير سنوات الخبرة. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الدعمس (2018)؛ حيث أظهرت نتائجها وجود فروق في الضغوط النفسية لدى الأطباء والمرضى تعزى للخبرة لصالح (1-5) أعوام.

إن العاملين الذين لديهم سنوات خبرة قليلة قد يشعرون بتدني إنجازهم الشخصي مع زيادة في إجهادهم البدني، ولا يحصلون على راتب ينسجم ويتلاءم مع متطلبات الحياة، ومن ثم فقد يقل رضاهم الوظيفي خاصة إذا كانوا من الطموحين الذين يسعون لأن يتقدموا في عملهم بسرعة، فينصدمون بالواقع المهني الصعب، مما قد يزيد من الضغوط النفسية عليهم، أما الموظفون الذين لديهم سنوات خبرة طويلة، فيتعرضون أيضاً للضغوط النفسية، نتيجة العديد من العوامل، منها (الاحترق الوظيفي، وسوء في العلاقات مع زملائهم، كثرة متطلبات الحياة، استمرار تدني الرواتب)، فيشعرون بالإحباط. وبالتالي، يتعرض الممرضون كافة بغض النظر عن سنوات الخبرة لهم في العمل إلى نفس الضغوط النفسية وأبعادها في ظل واقع العمل في فلسطين، فكانت النتيجة عدم وجود فروق في الضغوط النفسية ومجالاتها لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي في رام الله تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي تعزى لمتغير: (الجنس، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة)؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي تعزى لمتغير: الجنس، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة، والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي تعزى لمتغير: الجنس، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة

الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي محمد أحمد شاهين، ريم دغامين

المتغير	المستوى	الإحصاء	طبيعة العمل	ظروف العمل	أنظمة الترقيات والحوافز	الراتب والعلاوات	العلاقة مع الزملاء والمسؤولين	الرضا الوظيفي ككل
الجنس	ذكر	M	2.90	2.59	2.66	2.28	3.08	2.77
		SD	.931	.767	.945	.717	.812	.722
	أنثى	M	3.07	2.77	2.96	2.64	3.19	2.97
		SD	.848	.896	.947	.888	.991	.791
الحالة الاجتماعية	أعزب/ عزباء	M	2.89	2.57	2.74	2.51	2.98	2.78
		SD	.835	.872	1.048	.815	.877	.759
	متزوج/ متزوجة	M	3.02	2.72	2.82	2.38	3.25	2.92
		SD	.957	.857	.955	.870	.945	.798
سنوات الخبرة	غير ذلك	M	3.10	2.85	2.96	2.71	3.04	2.96
		SD	.707	.568	.604	.541	.727	.553
	أقل من 5 أعوام	M	3.00	2.67	2.88	2.49	3.08	2.88
		SD	.903	.952	1.041	.911	.959	.825
سنوات الخبرة	من 5 - أقل من 10 أعوام	M	2.80	2.46	2.53	2.25	2.97	2.67
		SD	.927	.716	.950	.786	.825	.719
	أقل من 20 عام	M	3.12	2.78	2.96	2.58	3.41	3.04
		SD	.803	.706	.817	.752	.856	.677
	20 عام فأكثر	M	3.12	3.07	2.91	2.62	3.06	2.99
		SD	.970	.891	.885	.722	.969	.777

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الرضا الوظيفي، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات "بدون تفاعل" (3-MANOVA "without Interaction")، والجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11)

تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الرضا الوظيفي تعزى إلى متغير: الجنس، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	طبيعة العمل	1.162	1	1.162	1.457	.229
	ظروف العمل	1.272	1	1.272	1.861	.174
	أنظمة الترقيات والحوافز	3.300	1	3.300	3.708	.056
	الراتب والعلاوات	4.533	1	4.533	6.995	.009*
	العلاقة مع الزملاء والمسؤولين	.848	1	.848	1.052	.306
	الدرجة الكلية	1.660	1	1.660	2.919	.089
	طبيعة العمل	.507	2	.253	.318	.728

الحالة الاجتماعية	ظروف العمل	494.	2	247.	362.	697.
	أنظمة الترقيات والحوافز	446.	2	223.	251.	779.
	الراتب والعلاوات	1.161.	2	580.	896.	410.
	العلاقة مع الزملاء والمسؤولين	2.079.	2	1.040.	1.290.	278.
	الدرجة الكلية	428.	2	214.	376.	687.
سنوات الخبرة	طبيعة العمل	2.239.	3	746.	935.	425.
	ظروف العمل	4.256.	3	1.419.	2.075.	105.
	أنظمة الترقيات والحوافز	4.535.	3	1.512.	1.699.	169.
	الراتب والعلاوات	2.960.	3	987.	1.523.	211.
	العلاقة مع الزملاء والمسؤولين	3.828.	3	1.276.	1.584.	195.
	الدرجة الكلية	2.888.	3	963.	1.693.	171.
الخطأ	طبيعة العمل	130.025.	163	798.		
	ظروف العمل	111.412.	163	684.		
	أنظمة الترقيات والحوافز	145.044.	163	890.		
	الراتب والعلاوات	105.615.	163	648.		
	العلاقة مع الزملاء والمسؤولين	131.336.	163	806.		
	الدرجة الكلية	92.663.	163	568.		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي ومجالاته باستثناء مجالي: (أنظمة الترقيات والحوافز، والراتب والعلاوات) لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي تعزى لمتغير الجنس، وقد جاءت الفروق على مجالي: (أنظمة الترقيات والحوافز، والراتب والعلاوات) لصالح الإناث. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الدعمس (2018)، فقد أظهرت نتائجها وجود فروق في الرضا الوظيفي لدى الأطباء والممرضين تعزى للجنس لصالح (الإناث). هناك تشابه في مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة بغض النظر عن جنسهم، وذلك لاعتبارات تشابه بيئة العمل، وتشابه في القوانين الإدارية المطبقة داخل مجمع فلسطين الطبي من حيث التناوب على الدوام، والإجازات، وساعات العمل. أما بما يتعلق بمجالي (أنظمة الترقيات والحوافز، والراتب والعلاوات)، التي جاءت الفروق فيها لصالح الإناث، فالإناث لديهن درجة رضا وظيفي أعلى، وقد يعزى السبب لتلك المسؤوليات الكبيرة الملقاة على عاتق الذكور، وعلى اعتبار أن القانون الفلسطيني كفل حق الموظفات في الترقيات والحصول على الحوافز، وبالتالي ففرص الموظفات أكبر من الذكور، ومستوى الرضا لدى الإناث أكبر من الذكور، وهذا الأمر ينطبق على العلاوات. أما بالنسبة للراتب، فالراتب موحد حسب القوانين الفلسطينية، كذلك العلاوات موضحة ومحددة بالقانون، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي ومجالاته لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي في رام الله تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية. اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة صميده (2020)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الممرضين في مستوى الرضا تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

إن العاملين في مجمع فلسطين الطبي في زاوية واحدة من الصعوبات والتحديات المختلفة التي تعصف في الواقع الفلسطيني دون النظر إلى حالتهم الاجتماعية، فالمتزوجين وغير المتزوجين كذلك لديهم معطيات عديدة تؤثر في درجات الرضا الوظيفي لديهم، منها: مقدار الراتب والحوافز، وحجم الأعمال المكلفين بها، وتقنيات المؤسسة، وغيرها من المعطيات التي تؤكد بلا شك بأن الرضا الوظيفي للعاملين لا يرتبط بالحالة الاجتماعية لهم.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي ومجالاته لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي في رام الله تعزى لمتغير سنوات الخبرة. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج كلاً من دراسة بن درف ومكي (2020)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى الممرضين تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية، كما اختلفت مع دراسة صميده (2020)، التي بينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الممرضين في مستوى الرضا تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

إن مدة خدمة العاملين في مجمع فلسطين الطبي لا تشفع لهم في مقابل السياسات المتبعة في المجمع أو وزارة الصحة وقوانينها، لا سيما في المجتمع الفلسطيني، لعدة اعتبارات منها ما هو خاضع لطبيعة العمل، ومنها ما هو مرتبط بالبيئة الخارجية، لذلك من الممكن أن يمتلك العاملين حديثي الخبرة في المجمع رضا وظيفياً بدرجات أعلى من أقرانهم ممن يمتلكون سجلاً طويلاً من الخبرة وسنوات الخدمة، فحتى المردود المالي لسنوات الخبرة هو محدود ولا يكاد يؤثر على درجة الرضا لدى الممرضين، وكذلك الحال للعلاقات مع الزملاء داخل المجمع، فقد يكون الموظف حديث العهد في العمل في المجمع أو أي مكان عمل آخر، لكنه يمتلك علاقات موازية أو تفوق من يسبقه في الخبرة بحكم العلاقات خارج العمل، وطبيعة العلاقات بين الأفراد داخل المجتمع الفلسطيني.

نتائج السؤال الخامس: هل توجد علاقة بين الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي؟ استخرج معامل ارتباط بيرسون (PersonCorrelation) بين مقياسين الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي، والجدول (12) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (12)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي (ن=170)

الضغوط النفسية				الرضا الوظيفي
الدرجة الكلية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط الاقتصادية	ضغوط العمل	
معامل ارتباط بيرسون				
-0.149	-0.029	-0.183*	-0.199**	طبيعة العمل
-0.013	.058	-0.113	-0.008	ظروف العمل
-0.098	.039	-0.158*	-0.158*	أنظمة الترقيات والحوافز
-0.052	.064	-0.179*	-0.061	الراتب والعلاوات
-0.115	-0.005	-0.151*	-0.163*	العلاقة مع الزملاء والمسؤولين
-0.108	.019	-0.181*	-0.149	الرضا الوظيفي ككل

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 < p) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p)

يتضح من الجدول (12) أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين الضغوط النفسية وبين الرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (-0.108)، بينما كانت العلاقة دالة بين مجالات الرضا الوظيفي: طبيعة العمل وأنظمة الترقيات والحوافز وبين ضغوط العمل والضغوط الاقتصادية علاقة عكسية، والعلاقة مع الزملاء والمسؤولين وبين ضغوط العمل علاقة عكسية، وكانت العلاقة عكسية بين الدرجة الكلية للرضا الوظيفي والضغوط الاقتصادية.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Ameen & Faraj, 2019)، التي أشارت إلى عدم وجود علاقة إحصائية ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي للممرضات. كما أن النتائج الفرعية للعلاقة بين أبعاد الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى الممرضين في الدراسة الحالية لا تتعارض مع نتائج دراسة الدعس (2018)، التي أظهرت وجود علاقة بين الضغط النفسي وكل من الرضا الوظيفي والاكتئاب، ودراسة فيرود وآخرون (2021) في وجود علاقة ارتباط عكسية بين الضغط النفسي لدى الممرضين ورضاهم عن الوظيفة التي

يمارسونها. بالإضافة إلى دراسة (Iyayi & Kadiri, 2020)، التي أظهرت وجود علاقة معنوية وسلبية بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي للممرضات. كما بينت دراسة الزاملي والعيد (2018) أن هناك ارتباط واضح بين مستوى الضغوط النفسية للممرضين العاملين في العناية المركزة ومستوى الرضا الوظيفي لديهم. إن المتغيرين (الضغط النفسي والرضا الوظيفي) لا يخضعان فقط لتأثير أحدهما على الآخر بشكل شمولي، إنما تحتاج هذه العلاقة إلى النظر للأبعاد لكل منهما، كما إن هذه النتيجة تشير إلى أن هناك عوامل أخرى تؤثر في أحدهما أو كليهما، وقد اتضح ذلك من خلال معامل الارتباط، حيث كان غير دال إحصائيًا للدرجتين الكليتين؛ أي أن العلاقة ضعيفة، وبالتالي قد يكون الرضا الوظيفي خاضع لعوامل محفزة أخرى قللت من تأثير الضغوط النفسية عليه، ومنها ما قد يعود مثلاً لجنس العاملين؛ حيث تقارب أعداد الجنسين في العمل، كما أن مستويات الرضا الوظيفي تختلف حسب كل بعد، فقد بينت النتائج أن مستوى رضا العلاقة مع الزملاء والمسؤولين أعلى نسبة في العمل، بينما جاءت مستويات الرضا عن الراتب والعلاوات أقل نسبة مقارنة بكل من باقي الأبعاد (المجالات).

وتؤثر العلاقة العكسية الدالة بين طبيعة العمل، وأنظمة الترقيات والحوافز، والعلاقة مع الزملاء والمسؤولين، ومجالي: ضغوط العمل، والضغوط الاقتصادية، وبين الدرجة الكلية للرضا الوظيفي، ومجال الراتب والعلاوات وبين الضغوط الاقتصادية، إلى أهمية ضغوط العمل والضغوط الاقتصادية بالتحديد في التأثير على مستوى الرضا الوظيفي وأبعاده لدى الممرضين، فهذه الضغوط ترتبط بالظروف التي يعيشها المواطن الفلسطيني بشكل عام، ومنهم العاملين في القطاع الصحي، وما يواجهه هذا القطاع من معوقات وتحديات، تنعكس سلبيًا على الممرضين وما يواجهونه من ضغوط عمل وضغوط اقتصادية، وبالتالي التأثير على مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

نتائج السؤال السادس: هل توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$) لأبعاد الضغوط النفسية في الرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي؟ من أجل قياس مدى إسهام (أبعاد الضغوط النفسية) في التنبؤ بالرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي، استخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression)، باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise)، والجدول (13) يوضح ذلك:

جدول (13)

تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسهام أبعاد الضغوط النفسية في التنبؤ بالرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض في مجمع فلسطين الطبي

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات		قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R ²	معامل الارتباط المعدل
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	المعيارية بيتا	المعيارية بيتا					
1	الثابت	3.337	0.202		16.536	0.000			
	الضغوط الاقتصادية	-0.151	0.063	-0.181	-2.386	0.018	0.181a	0.033	0.027
2	الثابت	3.220	0.200		16.115	0.000			
	الضغوط الاقتصادية	-0.378	0.094	-0.453	-4.030	0.000			
	الضغوط الاجتماعية	0.292	0.091	0.361	3.210	0.002	0.298b	0.089	0.078

قيمة "ف" المحسوبة الضغوط الاقتصادية = 5.695 دالة عند مستوى دلالة 0.000.

قيمة "ف" المحسوبة الضغوط الاقتصادية والضغوط الاجتماعية = 8.156 دالة عند مستوى دلالة 0.000.

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < 0.05)

يتضح من الجدول (13) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأبعاد الضغوط النفسية في التنبؤ بالرضا الوظيفي، ويلاحظ أن بعدي: (الضغوط الاقتصادية، والضغوط الاجتماعية)، قد وضحا (08.9%) من نسبة التباين في الرضا الوظيفي. أما فيما يتعلق ببعد ضغوط العمل، فإنه لم يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الرضا الوظيفي. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الثلاثة قد كانت متدنية؛ ما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity)، التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات. وعليه، يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي: $(y_1 = 3.220 - 0.378X_1)$ ؛ أي كلما تغير بُعد الضغوط الاقتصادية درجة واحدة يحدث تغير عكسي في الرضا الوظيفي بمقدار (-0.378)، و $(y_2 = 3.220 + 0.292X_2)$ ؛ أي كلما تغير بُعد الضغوط الاجتماعية درجة واحدة يحدث تغير طردي في الرضا الوظيفي بمقدار (0.292).

وتعزى قدرة بعدي (الضغوط الاقتصادية، والضغوط الاجتماعية)، في التنبؤ بالرضا الوظيفي؛ فقد وضحا (08.9%) من نسبة التباين في الرضا الوظيفي، لاعتبار أن الضغوط الاقتصادية، والضغوط الاجتماعية، ترتبط بطبيعة علاقة الممرض بالأسرة والمحيط به ومسؤولياته تجاههما، فبناء العلاقات الاجتماعية تؤثر في رضا العاملين عن وظائفهم، وكذلك الحال للمسؤوليات الاقتصادية الكبيرة التي يتحملها كل فرد فلسطيني، وبخاصة إذا كان رب أسرة، وسواءً أكان ذكراً أم أنثى.

أما فيما يتعلق ببعد ضغوط العمل، فهو لم يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الرضا الوظيفي، وهذا يبدو غير متوافق مع واقع الحال للعاملين في القطاع الصحي ومنهم الممرضين، وقد يكون مرده إلى ارتباط الرضا الوظيفي بالإجراءات الإدارية والمالية، والسياسية التابعة لمجمع فلسطين الطبي بشكل خاص وبوزارة الصحة الفلسطينية بشكل عام، وليس بضغوط العمل.

التوصيات والمقترحات:

أولاً- توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية بما يلي:
الاهتمام من قبل المسؤولين في مجمع فلسطين الطبي في رام الله بالعمل على خفض الضغوط النفسية لدى طاقم التمريض، من خلال الاجراءات الإدارية القانونية التي توفر الرضا الوظيفي المناسب لديهم.

الاهتمام من قبل المسؤولين في مجمع فلسطين الطبي في رام الله بالعمل على زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى طاقم التمريض من خلال تهيئة المناخ المناسب في ظروف العمل والعلاقات المتبادلة بين العاملين بمن فيهم طاقم التمريض.
الاهتمام باحتياجات الممرضات وخصوصية احتياجاتهن في ظل تعدد الأدوار لهن، وطبيعة المسؤوليات الموكلة للمرأة في المجتمع الفلسطيني، وبخاصة المسؤوليات تجاه الزوج والأبناء مقارنة بالذكر.

ثانياً- مقترحات الدراسة:

إجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة بين الرضا الوظيفي ومتغيرات أخرى، وذلك لندرة الدراسات العربية والمحلية حول هذا الموضوع.
التعمق في دراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي من خلال المرونة النفسية كمتغير بسيط، وبين الضغوط النفسية بالأخذ بمجالاتها وأبعادها وليس بالدرجة الكلية.

قائمة المراجع:

1. أبو دلو، نادر. (2009) *الصحة النفسية*. عمان: دار أسامه للنشر والتوزيع.
2. أبو عون، ضياء يوسف. (2014). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
3. بن درف، سماعيل ومكي، محمد. (2020). الرضا الوظيفي لدى الممرضين في ظل متغير الأقدمية المهنية. *مجلة الحوار الثقافي*، 9(1): 144-166.

- 4.بوخلوة، باديس وبن قرينة، محمد حمزة. (2015). أثر تمكين العاملين على الرضا الوظيفي دراسة ميدانية في مؤسسة مطاحن الواحات بتقרת – ولاية ورقلة. مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، 1(7): 103-119.
- 5.جرينبرج، ج. وبارون، ج. (2009). إدارة السلوك في المنظمات. ط1. (ترجمة: رفاعي رفاعي، واسماعيل بسيوني). الرياض: دار المريخ للنشر.
- 6.الدعس، وفاء خالد. (2018). الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والاكتئاب لدى الأطباء والممرضين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(5): 12-749.
- 7.الرجوب، رشيد محمد والخطيب، عصام أحمد. (2018). الرضا الوظيفي والضغوط المهنية والسلامة المهنية للممرضين والممرضات في مستشفيات محافظة نابلس فلسطين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الانسانية والاجتماعية، 1(46): 1-10.
- 8.الزاملي، أيمن مصطفى والعيد، بيان إبراهيم. (2018). الضغوط النفسية لدى الممرضين العاملين في العناية المركز في المستشفيات الحكومية وعلاقتها بالرضا الوظيفي. مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية، 1(5): 217-244.
- 9.السيد عثمان، فاروق. (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 10.صميذة، عمر بن الصغير. (2020). مستوى الرضا الوظيفي لدى الممرضين والممرضات بمستشفى الإيمان العام. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 4(12): 180-196.
- 11.الغريز، أحمد وأبو أسعد، أحمد. (2009). التعامل مع الضغوط النفسية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 12.فيرود، الطاهر ومزوز، بركو وبن إبراهيم، نوال. (2021). أثر الضغوط النفسية على الرضا الوظيفي لدى الممرضين العاملين بمصلحة العلاج الكيميائي بمركز مكافحة السرطان ببناتنة. مجلة العلوم الاجتماعية، 9(1): 139-150.
- 13.القحطاني، عبد الله صالح. (2021). الضغوط النفسية وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى العاملين في مهنة التمريض في مستشفى ومراكز الرعاية الأولية بمحافظة القويعة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، 29(1): 5-113.

14. قريشي، محمد وسبتي، لطيفة. (2015). دور التمكين الإداري في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بجامعة محمد خيضر بسكرة. مجلة الاقتصاد والتنمية. مخبر التنمية المحلية المستدامة، جامعة المدية، 1(4): 113-147.
15. النعاس، عمر. (2008). الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية. مصراته، ليبيا: الإدارة العامة للمكتبات إدارة المطبوعات والنشر.
16. الهاشمي، لوكيا وبومنقار مراد. (2016). المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.
17. Abu Helalah, A. Jorissen, S. Niaz, K. & Al Qarni, A. (2014). Job Stress and job satisfaction among health care professionals. *European Scientific Journal*, 10 (32): 1857 – 7881.
18. Ahwal, S. & Arora, S. (2016). Workplace Stress for Nurses in Emergency Department. *International Journal of Emergency & Trauma Nursing*, 1, 17-21.
19. Akinyemi, B., George, B., & Ogundele, A. (2022). Relationship between Job Satisfaction, Pay, Affective Commitment and Turnover Intention among Registered Nurses in Nigeria. *Global Journal of Health Science*, (14) 2: 37–51
20. Ameen, K. & Faraj, S. (2019). Effect of Job Stress on Job Satisfaction Among Nursing Staff in Sulimani Mental Health Hospitals. *Mosul Journal of Nursing*, 7(2), 109-119. DOI:10.33899/mjn.2019.164132.
21. Boundless, A. (2021). *Defining Job Satisfaction*, Retrieved 20 March 2017. <https://www.spiceworks.com/hr/engagement-retention/articles/what-is-job-satisfaction/>.
22. Buck, R. (1988). *Humman Motivation and Emotion*. Second edition, John Wiley and Sons Inc.
23. Ciminero, A. (2014). *Easy straggles to conquer stress*, Miami, Florida: Smash words.
24. Dachalson, E., Gyang, E., & Azi, P. (2017). Stress Among Nurses: a Comparative Study of two tertiary health care Institutions in Nigeria. *Life Centre for Psychological Studies/Services*, 25(1): 82–103.
25. Finney, C., Stergiopoulos, E., Hensel, J., Bonato, S., & Dewa, C. (2013). Organizational Stressors Associated with Job Stress and Burnout

- in Correctional Officers: A Systematic Review. *BMC Public Health*, 13(1), 82-89.
- 26.Garcia, E. (2011). *A tutorial on Correlation Coefficients*, information-retrieval-18/7/2018.<https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf>.
- 27.Ghawadra, S., Khatijah, I., Dclinp, W., Cheng, K., (2019). Psychological distress and its association with job satisfaction among nurses in a teaching hospital, *Journal of Clinical Nursing*, 1(28): 4087-4097.
- 28.Gokcen, C., Zengin, C., Oktay, M., Alpak, G. Behcet, & Yildirilm, C. (2013). Burnout, job satisfaction and depression in the healthcare personnel who work in the emergency department. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 20(14), 8-122.
29. Iyayi, O. & Kadiri, A. P. (2020). Work Stress and Job Satisfaction among Nursing Staff in Public Hospitals in Nigeria. *The OUSL Journal-Open University of Sri Lanka*, 15(2), 63-81.
- 30.Kim, Y., Oh, Y., Lee, E., & Kim, Sh.(2022). Impact of Nurse Physician Collaboration, Moral Distress, and Professional Autonomy on Job Satisfaction among Nurses Acting as Physician Assistants.*International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(661): 1–12.
- 31.Long, C., Kowang, T., Ping, T., & Muthuveloo, R. (2014). Investigation on the Impact of Job Stressors on Nurses in Malaysia. *Asian Social Science*, 10(4), 67-75.
- 32.Mark, G. & Smith, A. (2011). Occupational Stress, Job Characteristics, Coping, and the Mental Health of Nurses. *British Journal of Health Psychology*, 17(3), 505–521.
- 33.Nam, S., Chun, H., Moon, J., Park, S., Hwang, Y, Yoo, I., ...& Kim, C. (2016). Job Stress and Job Satisfaction among Health-Care Workers of Endoscopy Units in Korea. *Clinical Endoscopy Journal*, 49(3): 266–272.
- 34.Poursadeghiyan, M., Abbasi, M., Mehri, A., Hami, M., Raei, M., & Ebrahimi, M. (2016), Relationship Between Job Stress and Anxiety,

Depression and Job Satisfaction in Nurses in Iran. *The Social Sciences*, 11(9): 2349-2355.

35.Saeidi, R., Izanloo, A. & Izanlou, S. (2020). A Study of the Relationship between Job Satisfaction and Burnout among Neonatal Intensive Care Unit Staff. *Iranian Journal of Neonatology*, 11(1): 1– 4.

36.Tomljenovic, M., Kolaric, B., Stajduhar, D., & Tesic,V. (2014). Stress Depression and Burnout Among Hospital Physicians In Rijeka Croatia. *Psychiatria Danubina Journal*, 26 (3): 450-458.

37.Vandevala, T., Pavey, L., Chelidoni, O., Chang, N., Brown, B., & Cox, A. (2017). Psychological rumination and recovery from work in intensive care professionals: associations with stress, burnout, depression and health. *Journal of Intensive Care*, 5(16): 1–8.

38.أبو زعيتر، سلامة. (2020). *الواقع الصحي في فلسطين في ظل جائحة كورونا وأثرها على العاملين فيه*، موقع الحوار المتمدن، بتاريخ 2022/06/30، <https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=683105>

39.خيرى، أمينة ومكداشي، فدى والطرفي، مؤيد والشرقاوي، نوفل. (2021). *الممرضون... ملابس بيضاء بهيموم سوداء*، مقال منشور عبر الإنترنت، بتاريخ 2021/05/12، تاريخ الاطلاع: 2022/7/2 :<https://cutt.us/TrW1y>.

40.موقع منظمة الصحة العالمية. (2022). *موقع إلكتروني*، بتاريخ <https://www.who.int/ar/news/item/14-08-1441-who-and-2022/06/30-partners-call-for-urgent-investment-in-nurses>

41.وزارة الصحة الفلسطينية. (2022). *موقع إلكتروني*: بتاريخ 2022/05/02 <https://www.moh.gov.ps/portal>

Psychological Stress and its Relation with Job Satisfaction Among The Nursing Staff in Palestine Medical Complex Mohammed A. Shaheen & Reem Y. Daghamien

Abstract: The study aims to identify the level of psychological stress and its relation with job satisfaction among the nursing staff at Palestine Medical Complex, using the descriptive correlative approach, on an accessible sample consists of 170 male and female nurses. The results show that the level of psychological stress and job satisfaction is moderate. The results show that there are significant differences in psychological stress, due to the gender; in favor of males, while the differences are insufficient to indicate psychological stress due to social status or years of experience. The results show that there are no differences in job satisfaction, except on the promotions and incentives systems, salary and bonuses, due to gender, in favor of females. The results indicates that there is no significant correlation between psychological stress and job satisfaction; while the relationship is significant between the nature of work, promotions and incentives systems, the relationship with colleagues and officials, and the two domains: work stress, economic pressure. There is also a significant inverse relation between the total degree of job satisfaction and job satisfaction, salary, bonuses, and economic pressures. The results indicates that there is a statistically significant effect of (economic pressures and social pressures) in predicting job satisfaction, where they explains (8.9%) of the percentage of variation in job satisfaction. As for the dimension of work stress, it does not contribute significantly to predicting the level of job satisfaction.

Key words: Psychological stress, job satisfaction, nursing staff.

أثر الانفعالات على أداء الذاكرة

كمال الزمراوي

الحسين باعدي

جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء – المملكة المغربية

ملخص: تتناول هذه الورقة أثر الانفعالات على مجموعة من العمليات المعرفية ومنها الذاكرة الإنسانية، وفقد حظي التفاعل بين الانفعال والمعرفية بعظيم الاهتمام من لدن الباحثين في علم النفس.. وتهدف الورقة إلى تبيان طبيعة التأثير المتبادل بين الانفعالات والذاكرة. حيث جرى تبيان تأثير الانفعالات على الذاكرة وذلك من خلال التطرق أولاً لعلاقة الإثارة الانفعالية بالذاكرة وكذا التساؤل عن تأثير الانفعالات على آليات تشكيل وتخزين واسترجاع الذاكرة وهو ما تبين من خلال مجموعة من الدراسات التي أبرزت الدور الذي تلعبه الانفعالات في عملية اشتغال الذاكرة.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات، الإواليات المعرفية، الذاكرة.

1. مقدمة:

ذات يوم، كنت في حالة جيدة وقررت أن تسير إلى كلية الآداب والعلوم الإنسانية ماشياً، وليس راكباً، حيث أن الكلية تبعد عن المكان الذي تقطنه ببضع عمارات سكنية. في أثناء السير، لاحظت شروق الشمس والأشجار والطيور المغردة، الوجوه المبتسمة، كل ذلك وأنت تسير في الطريق، قلت في نفسك "يا له من يوم رائع!".

وبعد بضعة أيام، سرت في نفس الطريق، ولكن كنت في حالة مزاجية سيئة، كان عليك أن تسير على الأقدام لأن صديقك قد استعار منك سيارتك، والآن، فمن المحتمل أن لا ترى الأشجار والطيور المغردة والوجوه المبتسمة، ولكن سترى القاذورات في الشارع، والرائحة القذرة للقمامة، وأصوات المرور وستقول: "يا له من يوم رديء!".

من هذه المقدمة الصغيرة، يمكن القول بأن الانفعالات تؤثر على ما نلاحظه وما نتذكره وكيف نفكر، وعندما نواجه قراراً هاماً، ينصحنا الناس غالباً بأن نفكر بهدوء وب عقلانية، وألا نجعل الانفعالات تعيق التفكير المنطقي، هذه النصيحة توحى بأن الانفعالات تؤدي إلى اتخاذ قرارات سيئة.

ففي دراسة لجيغيرنزر (Gigerenzer, 2004)، أكدت بأنه أثناء الشهور الثلاثة الأولى بعد هجوم 11 سبتمبر 2001، فقد كان الناس خائفين من ركوب الطائرة، لذلك كانوا يذهبون إلى حيث يريدون بسيارتهم، في أثناء هذه الشهور، وقد ازداد عدد الناس الذين ماتوا من جراء حوادث السيارات بشكل كبير، بل كان عدد الموتى أكبر بكثير من العدد الذي مات في هجوم 11 سبتمبر 2001 نفسه.

وعلى الجانب الآخر، يفترض المدخل الارتقائي للانفعال أن الانفعالات وظيفة: بمعنى أنه ينبغي أن تؤدي الانفعالات إلى تفكير وفعل منتج ومفيد. على سبيل المثال، إن الخوف من الثعابين، والعناكب يبعدنا عن المخاطر، كما تبين أن عدم ركوب الطائرة بعد هجوم 11 سبتمبر كان خطأ، ولكن لم يكن أحد يعلم ذلك في حينها.

أحياناً يكون الخوف مبالغ فيه، لكن قلته قد يوقعنا في مخاطر، وربما كان الدرس الذي نتعلمه في زيادة حوادث الطرق أثناء شهور ما بعد هجوم 11 سبتمبر ليس ألا نخاف من ركوب الطائرة، ولكن علينا أن نخاف من السيارات أكثر من خوفنا من الطائرة. لذا، لنا أن نتساءل: هل الانفعالات تساعدنا على اتخاذ قرارات جيدة أم أنها تعطل اتخاذ القرارات؟

إن إحدى الفرضيات تقول: "إن الانفعال البسيط أو المتوسط يساعدنا على التفكير والاستدلال، بينما الانفعال المرتفع يضر ولا ينفع"، فالانفعال يصحبه في الغالب تنشيط للجهاز العصبي العاطفي (السيمبثاوي). ووفقاً لأحد أقدم النتائج في بحوث علم النفس، وهو قانون "يركس دوسن" (Yerkes-Dodson) فإن التعلم يكون جيداً عندما يكون التحفيز أو الاستثارة أعلى من اللازم، أو أقل مما هو مطلوب (Yerkes & Dodson, 1908).

بعد ذلك وسع علماء النفس من الفكرة ليقولوا بأن التعلم، والذاكرة، والأداء والاستدلال يتم تعزيزها جميعاً تحت مستوى متوسط من التنشيط أو الدافعية أو الانفعال (Teigen, 1994)، هناك فكرة تطراً ببال معظم الناس وهي: "أنا أبذل قصارى جهدي إذا كانت درجة الإثارة قليلة، ولكن ليست من اللازم" (Blendel, 2002, p. 49).

هناك طريقة أخرى للتفكير في تأثير الانفعال على المعرفة، وهي تحديد ما نغنيه بالمعرفة، ربما يكون من الضرر أو النفع اتخاذ قرارات بناء على نوع التفكير الذي نتحدث عنه؛ والمعرفة - كما يراها علماء النفس - مصطلح "مظلي" يحتوي مدى واسع من العمليات المعرفية، وقد يكون للانفعال تأثير على الانتباه والاستدلال واتخاذ القرارات واللغة والذاكرة، وكلها تتحد معا لتؤثر على قرار فردي واحد. إذا كان الأمر كذلك، إذ من الأفضل دراسة تأثير الانفعال على كل مظهر من مظاهر المعرفة بشكل منفصل أو مستقل.

2. مشكلة الدراسة:

يشكل موضوع الذاكرة موضوعاً في غاية الأهمية في مجال علم النفس وعلم النفس المعرفي عموماً والعلوم المعرفية تحديداً. فقد برز هذا الموضوع خلال النصف الثاني من القرن العشرين، ومبرر ذلك محاولة سعي العلماء إلى معرفة أثرها على عملية حفظ المعلومات ومعالجتها.

فالذاكرة هي واحدة من أكثر قدراتنا المعرفية قيمة، كما أنها ذات فاعلية وضرورة بالنسبة لعدد من الأنشطة اليومية التي لا حصر لها. فهي تمثل مركز الوعي في نظام معالجة المعلومات، وأهميتها تكمن في الموازنة بين العديد من العمليات المعرفية مثل: الإدراك، الانتباه، والمهارات الحياتية سيرورة الانتباه، وإتباع وتنفيذ التعليمات المعقدة، واسترجاع المعلومات للحظات، والتفكير الإبداعي أو حتى من أجل المحافظة على تركيزنا في مشروع ننجزه.

وتؤدي الذاكرة دورا رئيسا في دعم تعلم الأطفال على مدى سنوات الدراسة، وما وراءها في مرحلة البلوغ. بحيث أن التلميذ الذي يمتلك سعة ذاكرة عاملة ضعيفة يكون معرضا لمجموعة من الصعوبات على مستوى التعلّمات المدرسية.

وقد كشفت الدراسات في هذا المجال ومنها دراسة كروسبورغن وآخرون (2003) ، أن ضعف الذاكرة العاملة يؤدي إلى تأخر في التعلم. وبالتالي، فالعديد من الأنشطة الفصلية (معالجة الأرقام، مهارات في حل المشكلات، تخزين المعارف الرياضية، صعوبات متعلقة بالتنظيم والإدراك الحسي. الخ) سيجد فيها التلاميذ صعوبات على مستوى إما ترميز كل المعلومات اللفظية والبصرية التي يجري تعليمها داخل سيورة التعلّمات أو على مستوى معالجة هذه المعلومات أو حتى على صعيد عملية الاسترجاع، ومنه فالذاكرة العاملة عند الأطفال هي التي تجعل الباحثين يميزون بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين (Kroesbergen et al., 2003). هذا من ناحية؛

ومن ناحية أخرى، تعتبر الانفعالات من الموضوعات التي حظيت بكثير من الاهتمام من طرف الباحثين في تاريخ علم النفس الحديث، ومازالت، سواء من طرف الباحثين في مجال علم النفس المعرفي أو مجال علم النفس العصبي أو غيرها من المجالات الأخرى. ويجد هذا الاهتمام مبرره في أهمية نظام الانفعالات بوصفه أحد أنظمة الشخصية التي يمكن أن يمارس أدوارا وتأثيرا متصلا بحياة الفرد والجماعات سواء أكان هذا التأثير متعلق بالسلوك أو الحالة النفسية أو الإوالات والقدرات المعرفية عند الفرد.

فكثيرة من التجارب التي نعيشها على امتداد حياتنا، من المحتمل أنها تنطوي على قيمة انفعالية أو عاطفية، بل هذه القيمة هي التي تضيف معنى على حياتنا ككل، فلا يمكن أن تتحول تلك التجارب إلى خبرات إذا كانت ناقصة المحتوى الانفعالي بداية من مرحلة الطفولة. فالانفعالات التي تصاحبنا منذ هذه المرحلة من حياتنا هي البوصلة التي توجهنا نحو تحديد مساراتنا فيما يخص وجودنا المستقل الفردي. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن مهمة الانفعالات هي مساعدة الفرد على تحقيق عمليتي التكيف السلس مع مجريات الحياة الاجتماعية والاندماج المرن مع أكرهاتها.

فلا يمكن خلق توافق مع العالم الخارجي إذا لم يكن الفرد على قدر من التناغم مع هذا العالم انفعاليا وعاطفيا، وبدون هذا التوافق سيجد الفرد نفسه ضحية الإقصاء الاجتماعي، فعلماء النفس المعرفي وعلماء النفس العصبي يؤكدون أن من بين وظائف الانفعالات حفظ الحياة، بحيث أن الانفعالات من شأنها تجنب الفرد الوقوع في مواقف التهديد. فحسب ماك دوغال Mcdogal، فانفعاليات الخوف والقلق هما دافعين لاستزادة الحذر، وانفعالي الإعجاب والانجذاب دافعين لتكوين علاقة الصداقة والتكاثر مثلا. وقد قال ماك دوغال: "إن السلوك لا يندفع باعتبارات ذهنية خالصة، بل يتم ذلك بواسطة الحب والكراهية والاهتمام والحماس والمنافسة".

غير أن الحديث عن الانفعالات في مجال علم النفس المعرفي، يجرنا إلى الكلام عن علاقتها بمجموعة من الإواليات الذهنية المعرفية كالانتباه واتخاذ القرارات والتفكير الابداعي والتفكير الناقد واللغة والذاكرة وغيرها. فأغلب الدراسات في هذا المجال إما تؤكد على دور الانفعالات في تطوير هذه الإواليات أو العكس (Course-choi, Saville, & Derakshan, 2017).

وبصدد التأثير الممكن للانفعالات على القدرات المعرفية للفرد، فإن العديد من الدراسات كدراستي (spacholz, 2014) وكذلك شافير (Schafer, 2006)، أثبتنا أن الذاكرة العاملة باعتبارها نظاما معرفيا يمكن أن يتأثر أداؤها بمجموعة من المتغيرات ونخص بالذكر الانفعالات كحالات تغير ذهني ونفسي وفسولوجي ولاسيما الانفعالات غير السارة كالخوف. هذا الأخير يمكن أن يكون له تأثير لا على مكونات الذاكرة العاملة فحسب، بل يمكن أن يمتد تأثيره إلى كل العمليات المعرفية الأخرى كالانتباه واللغة. فالمثيرات التي تستحث انفعال الخوف تشوش على المعلومات البصرية وليس اللفظية، وذلك في نظام الذاكرة العاملة.

ولكن بالمقابل، هناك مجموعة من الدراسات أكدت على أنه من الممكن أن يتحسن أداء الذاكرة العاملة بفعل تأثير انفعال الخوف مثل دراسة لانغلي (langley, 2016)، التي قارنت بين تأثير انفعال الخوف وتأثير انفعال المفاجأة على أداء الذاكرة العاملة. وهو ما أكدته دراسة كنسنجر وكوركين (Kenseinger & Corkin, 2003) والتي أظهرت أن الانفعالات السلبية تؤثر على عمل الذاكرة البعيدة المدى دون أن تشوش أو تضعف من أداء اشتغال الذاكرة العاملة.

لذا، من خلال هذه المفارقة وهذا الإحراج المعرفيين، تسعى دراستنا إلى الكشف عن التأثير المحتمل للانفعالات على اشتغال نظام الذاكرة عند الإنسان.

وعلى ضوء ما سبق، يمكن أن نطرح صياغة إشكال الدراسة من خلال التساؤل المركزي التالي M

هل للانفعالات تأثير على أداء الذاكرة عند الإنسان؟

3. أهداف البحث:

ككل دراسة علمية أكاديمية، فإن دراستنا لها أهداف تتوخى تحقيقها، ومن أبرزها نذكر:

-تحديد طبيعة العلاقة بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي عند الإنسان؛

-تحديد طبيعة تأثير الانفعالات المثيرة على أداء الذاكرة عند الإنسان؛

-تحديد فعالية وأهمية الانفعالات في جودة أداء الذاكرة عند الإنسان.

4. الإثارة الانفعالية والذاكرة Emotional arousal and Memory:

كما سبق الإشارة إليه سالفاً، فمعالجة المعلومات تتأثر بالانفعالات، بحيث حظي التفاعل بين النظامين الانفعالي والمعرفي في معالجة المعلومات باهتمام الباحثين. وتبين أن السيرورات الانفعالية تؤثر على الوظائف المعرفية ولاسيما الذاكرة، سواء من خلال التفاعل الحاصل في البنيات الفيزيولوجية العصبية التي تستند عليها الانفعالات والذاكرة أو فيما يتعلق بتبعية عملية التذكر للحالة المزاجية للفرد ودور الشدة الانفعالية في قابلية استذكار الأحداث والمعلومات. فالدراسات تؤكد على إسهام الانفعالات في اشتغال الذاكرة على مستوى ترميز المعلومات وتخزينها أو على مستوى استرجاعها.

إن دراسة الذاكرة في ظروف الإثارة الانفعالية تعود إلى ما يقرب من قرن، في خلال العمل الذي قام به وبيلي (Whipple, 1909)، والذي اكتشف أن درجة الإثارة الانفعالية التي تزيد على حد معين تؤدي إلى خفض أداء الذاكرة، ولذلك اكتشف المعالجون النفسانيون العلاقة بين الأحداث الانفعالية الشديدة وبين الفشل في التذكر.

ويشير علم النفس إلى وجود آراء متناقضة حول هذا الموضوع، إذ أفادت بعض الدراسات أن تذكر الأفراد للأحداث والمعلومات السارة أفضل من تذكرهم للأحداث والمعلومات غير السارة، بحيث يمكن للشخص أن يظهر ذاكرة قوية في حال تعرضه للإثارة الانفعالية الشديدة، إذ يتذكر معلومات وتفاصيل تفوق ما يتذكره في الظروف العادية. وفي هذا الصدد، يشير التحليل النفسي إلى أن الفرد بطبيعته يميل إلى نسيان الخبرات التي تثير في نفسه الألم، وتذكر الحوادث السارة أكثر من الحوادث غير السارة، وهذا ما يسمى بالكبت حسب فرويد، أي عدم رغبة الفرد في استرجاع الأحداث التي قد تسبب له الألم.

إن الأبحاث والدراسات المبكرة حول العلاقة بين الإثارة الانفعالية وأداء الذاكرة ركزت على دور آلية تداعي الكلمات، منها دراسات "ويليام فونت" (1903) و"كارل يونغ" (1906). وفي 1648 أعطى العالم كيت (Keet) عددا من المفحوصين قائمة من الكلمات بعضها حيادي انفعاليا، وبعضها الآخر مثير انفعاليا، مع تجانس كل المتغيرات الأخرى، وخاصة تكرار استعمالها، وبعد ذلك قدمت هذه القائمة للمفحوصين للمرة الثانية.

لقد وجد "كيت" أن المفحوصين فشلوا في تذكر الكلمات المثيرة انفعاليا بشكل دال إحصائي، مقارنة بالكلمات الحيادية انفعاليا. وقد أجريت دراسة مشابهة قام بها عالما النفس "ليفنجر" و"كلارك" (Levinger & Clark, 1961) بعد تطوير طريقة البحث التي اعتمداها في الدراسة مستخدمين طريقة تداعي الكلمات. فقد عرضا على المبحوثين قائمة من الكلمات نصفها كلمات حيادية انفعاليا (neutral words)، ونصفها الآخر كلمات مثيرة انفعاليا، ثم طلبا منهم أن يقولوا "أول كلمة تخطر على أذهانهم"، وعند ذلك قيست استجابة الجلد الجلفانية (Calvanic skin reponse) كلما نطق هؤلاء بكلمة.

وقد جرى اختبارهم مباشرة "الاختبار الأول"، وبعد مضي أربعة أشهر كان "الاختبار الثاني". وعلى العكس من طريقة "كيت" التي اعتمدت استدعاء أي كلمة تصدر عنهم، فإن المفحوصين في هذه الدراسة، قد طلب منهم تذكر الارتباطات الأصلية لكل كلمة (تذكر الكلمة التي قتلها المرة الأخيرة). فالكلمات المثيرة انفعاليا مقارنة مع الكلمات المحايدة، كانت مرتبطة ارتباطا دالا بدرجة عالية باستجابة الجلد الجلفانية، كما أنها أكثر تعرضا للنسيان.

لقد قام بعض العلماء بقياس استجابات الجلد الجلفانية بالنسبة إلى كلمات حيادية وكلمات مثيرة انفعاليا، وذلك حين تعلم المفحوصون أزواجا مترابطة في الكلمات. وقد نوعت فواصل الاحتفاظ بين تقديم المثيرات الأصلية واختبار الذاكرة، فكانت بعد دقيقتين من التعلم، ثم بعد أسبوع. وقد كان تذكر الكلمات المثيرة انفعاليا أقل

بشكل دال إحصائياً عن تذكر الكلمات الحيادية خلال الفواصل الزمنية القصيرة، أما بالنسبة إلى الفواصل الزمنية الأطول فكان تذكرها أفضل بشكل دال إحصائياً (Mayer & Duval, 1982).

وقد أجريت دراسات عديدة مماثلة، أثبتت أن الكلمات المثيرة انفعالياً كان احتفاظها أفضل خلال الزمن الطويل من الزمن القصير (christianson, 1991). فقد استعمل "كريستيانسون" مثيرات بصرية ولفظية في دراستهما. وقد عرض على المفحوصين في المختبر مشاهد لأوجه بشرية مؤلفة من 18 لونا، عرضت عليهم شرائح (Slides)، وكانت هذه الأوجه تمثل مثيرات حيادية ومثيرات انفعالية. وكان كل واحد منها يتضمن وصفاً لفظياً لخصائص متنوعة للشخص، تصنف إلى أربع فئات: الاسم، العمل، الهواية، والسمات الشخصية.

وقد رأى نصف المفحوصين (المجموعة الضابطة) القسم الحيادي من الصورة التي تبين أوجه أناس عاديين، أما النصف الآخر (المجموعة التجريبية)، فقد عرضت عليهم الأوجه نفسها باستثناء ستة منها، عرضت في منتصف الجرتسك (قطعة فن زخرفي تمثل أشكالاً بشرية غريبة أو شاذة) لحالات قضائية مرضية تبين إصابات في الوجه. وقد جرى ملاحظة وقياس التغيرات، مثل ضربات القلب، والتنفس واستجابات الجلد، وذلك قبل وأثناء وبعد عرض الأوجه، وقد أجري اختبار لقياس ذاكرتهم بطريقة الاستدعاء الإشاري والموجه.

وقد تبين من خلال ملاحظة التغيرات الجسمية أن المفحوصين كانوا أكثر إثارة في أثناء عرض الأوجه الغريبة عليهم، بالمقارنة مع الأوجه الأخرى الحيادية. لقد كان أفراد المجموعة التجريبية أكثر انتباهاً وإثارة انفعالية من أفراد المجموعة الضابطة. كما ظهر أن التذكر كان أضعف بكثير لدى المجموعة التجريبية منه لدى أفراد المجموعة الضابطة (Christianson, 1991).

وتقاس الذاكرة التي تعتمد على الاستدعاء الموجه من خلال تقدير كمية المعلومات الصحيحة التي يتذكرها المفحوص، أما المثيرات أو الوقائع المعقدة فيجري تجزئتها إلى مراحل، وكل مرحلة تتضمن عدداً من المعلومات أو المواد التي سيجري فحصها وقياس درجة تذكرها. وتحسب الدقة (أو صحة المعلومات) في ضوء النسبة المئوية للتفاصيل الكلية التي ذكرها بشكل دقيق وصحيح.

أما أداء الذاكرة فيقدر عادة من خلال التحديد أو التعرف الصحيح أو غير الصحيح لعدد من التفاصيل الخاصة المطلوبة، كأن يحدد ما إذا كان الشخص في المشهد (الحدث المعروض) قد استخدم أسلحة أو إطلاق نار أو استخدم سكينا. في هذه الحالة، تقدر الدقة من خلال النسبة المئوية للمفحوصين الذين ذكروا وحددوا هذه

التفصيلات في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. يجب الانتباه إلى أن طرق قياس الذاكرة وتقديرها على درجة كبيرة من الأهمية ، لأنها تؤثر في النتائج أو الأحكام التي ستنتهي إليها حول تذكر الأحداث الانفعالية.

إن إحدى الدراسات المهمة التي أجريت لبحث العلاقة بين الإثارة الانفعالية وأداء الذاكرة ، أجراها العالمان **لوفتس وبرونز** (Loftus & Burns, 1982)، حيث عرضا على المفحوصين فيلما يصور السطو على بنك. وبالنسبة إلى المجموعة الضابطة من المفحوصين، لم يظهر المشهد أعمال عنف، وفيه أخذ اللص ما يريد ثم غادر المكان إضافة إلى وجود طفل كان يلعب بلعبته مع أحداث أخرى عادية. أما بالنسبة إلى المجموعة التجريبية، فقد كان المشهد يتضمن أعمال عنف، لقد شاهد هؤلاء المشاهد والأحداث نفسها مضاف إليها استخدام اللص لأعمال العنف والقتل وإطلاق النار.

وبعد مشاهدتهم للفيلم مباشرة، طلب من جميع المفحوصين أن يجيبوا عن 25 سؤالاً تتعلق بتفصيلات الحدث وسميت هذه الطريقة "مهمة الاستدعاء". وقد كانت الأسئلة متضمنة مادة حساسة ومهمة، ثم هناك تفصيلات أخرى طلب منهم تذكرها تتعلق بالطفل وغيره من أحداث. وقد طلب من بعضهم الآخر أن يعدون أشياء معينة ظهرت بالمشهد، وتسمى هذه "مهمة التعرف". كما طلب منهم جميعاً أن يقدروا مستويات اهتماماتهم حول الفيلم.

وقد تبين من هذه الدراسة، أن المفحوصين من أفراد المجموعة التجريبية كانوا أقل قدرة على الاستدعاء من أفراد المجموعة الضابطة، وأقل منهم في تذكر التفصيلات المتعلقة بالطفل وأناس من آخرين في المشهد.

هذا فيما يتعلق بالاستدعاء، أما بالنسبة إلى التعرف فكان أفراد المجموعة التجريبية أقل دقة في تعرفهم بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة (كانت نسبة التعرف للمجموعتين 28 في المائة مقابل 55 في المائة على التوالي). وقد كانوا أقل دقة في تذكر التفصيلات من أقرانهم في المجموعة الضابطة (Loftus & Langey, 2008, p. 152).

لكن هناك دراسات، فشلت في إيجاد انخفاض ملحوظ في دقة الذاكرة لدى المفحوصين الذين تعرضوا لمواقف إثارة انفعالية، بعد مشاهدتهم أشرطة لمشاهد مثيرة انفعالياً. فقد توصلت هذه الدراسات، إلى أن المواد أو المعلومات التي جرى ترميزها في ظروف إثارة انفعالية عالية، أقل عرضة للنسيان من المواد المعلومات التي جرت ترميزها ضمن ظروف محايدة انفعالياً (Christianson, 1991).

نفهم مما سبق بأن احتمال استذكار المعلومات مقترن بالشدة والإثارة الانفعاليتين، فقد افترض "لازاروس" (Lazarus, 1991) أن السيورورات الفيزيولوجية والمعرفية التي تستحثها المثيرات الانفعالية، تجعل هذه الأخيرة نوعية وغير مألوفة مقارنة بالمثيرات المحايدة. فالقيمة الانفعالية (Emotional Valence) للمعلومات هي المتحكمة في كميتها ونوعيتها، ومنه نفهم بأن قيمة وإثارة وشدة المثيرات سيلم في تحسين عملية استذكار المعلومات.

ففي دراسة لاشنغر (Ochsner, 2000)، أكدت نتائجها بأن تذكر المعلومات السلبية أفضل من تذكر المعلومات الإيجابية، ويرجع ذلك إلى أن مبدأ الحفاظ على البقاء (Survival) يستوجب التركيز على الوضعيات السلبية والخطيرة، وهذا ما تؤكد النظرية التطورية. لكن، هناك دراسات أخرى، أكدت أن الإنسان مع تقدمه في السن يتعزز لديه حفظ المعلومات الإيجابية.

إن الانفعال يؤثر على الذاكرة بطرق عديدة، وعند مراحل متعددة من عملية التذكر: الترميز، التخزين والاسترجاع. فمن المفيد الحديث عم كل تأثير في هذه التأثيرات بشكل مستقل، لأن تأثير الانفعالات على الذاكرة يعتمد على كل جانب من هذه الجوانب الثلاث (Schmidt, 2002, p. 356).

5. الانفعال وتشكيل الذاكرة Emotion and Memory formation:

تمتلك الانفعالات قوة تأثيرية في عملية إثراء وتبلور الذكريات وقوتها، فالإثارة الانفعالية القوية تقوي الذكريات، حتى ذكريات الأحداث التي لم تكن انفعالية، ولكن حدثت فقط أثناء فترة انفعالات الخوف. فمن حين آخر، ينسى الفرد حدثاً ما وقع أثناء لحظة الهلع الشديد، إلا أن هذه الأمثلة نادرة. وكقاعدة عامة، فإن الانفعال المثار يثري عملية بلورة الذكريات.

ففي الدراسات القديمة عن هذه الظاهرة، عرض الباحثون على المشاركين 60 صورة فوتوغرافية تتضمن كل أنواع الأشياء والأحداث التي تتراوح بين صور يومية لمجفف الشعر والمظلة الشمسية إلى صور شديدة الانفعال للرياضات الصعبة، ثم طلبوا من المشاركين تقدير كل صورة من حيث كونها سارة أو غير سارة، وما شعورهم بعد رؤيتها: هل شعروا بالهدوء أم بالإثارة؟ .

وبعد مشاهدة كل الصور، طلب من كل مشارك تسمية كل صورة أو تقديم وصف موجز لها، فتبين أن الناس يتذكرون الصور التي رأوا أنها مثيرة، أكثر من الصور التي رأوا أنها هادئة بغض النظر عما إذا كانت هذه الصورة سارة أو غير سارة. وعندما اتصل هؤلاء الباحثون بنفس المشاركين بعد عام، وطلبوا منهم وصف أكبر

عدد من الصور، تبين أن الناس ما زالوا يتذكرون الصور الأكثر إثارة (Bradley, Greenwald, Petry, & Lange, 1992, p. 390).

إن الناس يتذكرون الصور المشحونة انفعاليا أكثر من الصور المحايدة، حتى عندما تعرض الصور سريعا، وبانتباه موزع لمنع الناس من التذكر (Harris & Pashler, 2005)، كما توصلت نتائج دراسات أخرى إلى أن الناس يتذكرون الكلمات الانفعالية أكثر من غيرها من الكلمات المحايدة (Kenseinger & Corkin, 2003, p. 380). لكن، السؤال الذي يمكن أن نطرحه في هذا السياق هو: كيف يمكن أن نعرف أن انفعالية الصور المنتجة للإثارة هي التي تجعلها قابلة للتذكر؟

تشير نظرية جيمس- لانج إلى أن المظهر الشعوري للانفعال هو بالفعل يتجلى في خبرات فسيولوجية عميقة، مثل ضربات القلب السريعة، التنفس السريع، الأيدي غزيرة العرق. لو أن الأمر كذلك، ولو أن الانفعالات القوية تؤدي إلى إثراء الذاكرة، إذن فإننا ربما نكون قادرين على تقوية أو إضعاف تشفير الذاكرة بزيادة أو نقصان الإثارة الفسيولوجية من النوع الذي يرى الانفعال القوي.

تؤدي الإثارة الانفعالية إلى زيادة إفراز هرمون الأدرينالين والكورتيزول من الغدة الكظرية. فقد وجدت الدراسات التي أجريت على الإنسان وعلى بعض الحيوانات بالمختبرات، أن الحقن المباشر للأدرينالين والكورتيزول يقوي تذكر الحدث الذي يمر به الفرد (cahill & Mc caught, 1998)، ويحفز الأدرينالين والكورتيزول العصب الحائر، والذي بدوره يستثير اللوزة، كما أن التحفيز المباشر للعصب الحائر أو اللوزة لدى الحيوانات في المختبر يقوي أيضا تخزين الذاكرة (Akiraw & Richler-Kvin, 1994). حتى الأحداث التي تستثير استجابة التوتر والضغط لدينا تحسن الذاكرة، لو كانت الضغوط بسيطة ولا تستمر طويلا (Kolin, Thurow, 2003).

وعلى الجانب الآخر، فإن الإثارة الفسيولوجية الضعيفة تضعف من تخزين الذاكرة، فقد بحثت إحدى الدراسات في هذا الافتراض، وذلك بإعطاء المشاركين طوعا نوعا من الأقراص، إما موانع بيتا (Beta-blocker) وهو دواء يضعف مؤقتا بعض مظاهر النشاط التعاطفي السيمبثاوي أو البلاسيبو (placebo) وهو دواء ليس له تأثيرات فسيولوجية. ثم بعد ذلك شاهد المشاركون شريحة تصور بعض السيارات المحطمة، وحجرة الطوارئ، وجهاز فحص المخ، وعملية جراحية.

في أثناء المشاهدة، استمع المشاركون إلى أحد قصتين، ففي النسخة المحايدة تقول القصة: " كان طفل يسير في الطريق، وينظر إلى السيارات المحطمة، ثم ذهب إلى المستشفى حيث يعمل والده، ونظر بفضول إلى جهاز فحص المخ، وشاهد فريق

الأطباء وهم يجرون عملية جراحية تدريبية". وأما مضمون القصة المثيرة فهو كالتالي: هذا الطفل صدمته سيارة وهو في طريق لرؤية والده، وأخذ للمستشفى، وهناك عمل فحص لمخه، وتبين أن نزيف حاد في المخ، ودخل إلى غرفة العمليات لإجراء عملية جراحية. شاهد كل المشاركون نفس مجموعة الصور، ولكن تأثرت انفعالاتهم بمحتوى القصة المشفوعة بالصور وبالأمرض الذي تناولوها قبل العرض (Cahill Prins, Weber, & Mc Cangh, 1994).

وبعد أسبوع، طلب من المشاركين الإجابة عن 80 سؤالاً قائمة على أسلوب الاختيار من متعدد عن الشرائح والقصص التي صاحبته. وكما كان متوقع، فإن الأفراد الذين استمعوا إلى نسخة القصة المحايدة حصلوا على درجات متوسطة على الاختيار، ففي المتوسط، أجابوا عن ثلثي الأسئلة فقط إجابة صحيحة. أما بالنسبة للمشاركين الذين استمعوا إلى النسخة المثيرة، اعتمد التذكر على ما إذا كانوا قد تناولوا أقرص موانع بيتا أم الدواء "الوهمي أو البلاسيبو".

فالمشاركون الذين أخذوا "موانع بيتا"، والذين لم يشعروا بسرعة ضربات القلب أو أي أعراض مشابهة، على الرغم من معرفتهم بأن القصة مخزنة، لم يؤدي بشكل جيد على اختيار الذاكرة مقارنة بالمشاركين في الحالة المحايدة. أما الأفراد الذين أخذوا الدواء الوهمي، فقد كان أدائهم أفضل حيث أجابوا على 85% من الأسئلة بشكل صحيح في المتوسط.

تؤكد الدراسات التي تستخدم التصوير المغناطيسي الوظيفي للمخ - والتي تقوم على التغيرات في تدفق الدم إلى المخ - على أن اللوزة تكون أكثر نشاطاً عندما يشاهد الناس الشرائح شديدة الانفعال مقارنة بمشاهدتهم للشرائح المحايدة. كما أن هذه الدراسات نفسها توضح أنه كلما كانت درجة تنشيط اللوزة كبيرة، كانت درجة دقة تذكر المشاركين للصور كبيراً أيضاً (Canli, Brewer, Gabrieli & Cahill, 2000).

وعليه، فالانفعالات الشديدة تقوي الذاكرة، فأنواع الأحداث التي تنتج الانفعال تكون أكثر أهمية من الأحداث الأخرى.

6. الانفعالات وتخزين الذاكرة Emotions and Memory Storage:

إن للانفعال تأثير مختلف نوعاً ما على تخزين للذكريات. ولتوضيح ذلك، ممكن أن نتأمل الأمثلة التالية: إذا فكرنا في المكان الذي كنا فيه وماذا كنا نفعل حينما وقعت حادثة سقوط الطفل ريان في البئر (05 فبراير 2022)، حينما عرفنا بتفشي فيروس كوفيد 19، إذا استدعينا من ذاكرتنا الشخصية حادث ذو طبيعة انفعالية. على سبيل

المثال، إذا تذكرنا وقت سمعنا فيه أن أحد الأقارب قد مات، إذا تذكرنا اللحظة التي أعلن فيها نجاحنا في نيل شهادة الإجازة في علم النفس.

مهما تكن الذكريات التي نختارها، إلى أي مدى تكون هذه الذكريات مبهجة ومفصلة؟ هل سنتذكر أين كنا؟ ومن كان حولنا؟ وماذا كنا نفعل؟ ما هو شعورنا في ذلك الوقت؟ وما هي الأفكار التي كانت تطرأ ببالنا؟ هل نتذكر ما حدث قبل وبعد هذه اللحظة؟

الآن، لنحاول أن نتذكر حدثاً غير انفعالي، مثل آخر مرة ذهبنا فيه لشراء قارورة ماء من الدكان، كم من الوقت نستغرق لتتذكر ذلك الحدث؟ هل كنا مع شخص آخر أم كنا لوحدهنا؟ في أي وقت من اليوم وقع الحدث؟ وما حالة الجو آنذاك؟ ما الأشياء الأخرى التي اشتريناها؟ وما مدى ثقتنا في دقة ذاكرتنا عن آخر مرة ذهبنا فيها لشراء قارورة ماء؟

إن الذكريات الانفعالية – لكثير من الناس- تبدو مختلفة عن أحداث الحياة اليومية، فعلماء النفس يشيرون إلى هذه الذكريات الانفعالية التفصيلية على أنها ذكريات المصباح الومضي Flashbulb memories، لأن لها جودة التصوير الفوتوغرافي الواضح. ففي أحد الدراسات التجريبية عن هذا الموضوع، لاحظ التلاميذ كلمات ملونة معروضة في أماكن متعددة على شاشة الكمبيوتر، وتمثلت مهمتهم في تجاهل الكلمات، وعليهم أن يذكروا لون الحبر، وقد كان نصف الكلمات عبارة عن أسماء للحيوانات (مثل: سلحفاة)، والنصف الآخر عبارة عن شتائم. وقد تم عرض كل كلمة بشكل متكرر، وحدث أن ظهرت بعض الكلمات في مكان واحد.

وبعد نهاية هذا الإجراء، طلب من التلاميذ (وكانت مفاجئة) التعرف على أي الكلمات التي كانت تظهر بشكل ثابت، وفي أي الأماكن. على الرغم من عدم وجود مبرر للانتباه إلى معاني الكلمات، إلا أنهم كانوا أكثر دقة في التعرف على أماكن كلمات الشتائم أكثر من الكلمات المحايدة انفعاليا (Mackay & Ahmetzanov, 2005). وقد أشار الباحثان إلى أن الانفعالات التي تظهرها كلمات البذاءة أدت إلى بلورة ذكريات على هيئة صور.

وعلى الرغم من أن ذكريات المصباح الومضي واضحة، إلا أن هناك من البحوث التي وجدت أنه على المدى البعيد، لا تعد هذه الذكريات أكثر دقة من الذكريات الأخرى. وبعد هجوم 11 سبتمبر 2001 بفترة قصيرة، سأل الباحثون طلبة الولايات المتحدة أن يتذكروا تفاصيل ما كانوا يفعلون عندما سمعوا هذه الأخبار. وبعد فترة من الزمن سألوا نفس الطلبة عن ذكرياتهم عن هذا الحدث مرة أخرى

على مدار أسابيع وشهور. وعبر أسابيع وشهور، تغيرت ذكرياتهم حيث أصبحت أقل دقة (Marsh, 2007, p. 124).

ومع ذلك، أصرا الطلبة على أن ذاكرتهم النشطة كانت صحيحة. وبالمثل، فقدت عقدت مقابلات مع طلبة إسرائيليين بعد اغتيال رئيس الوزراء "اسحاق رابين" بأسبوعين، ومرة أخرى بعد 11 شهرا. وقد ذكر الطلبة نفس الكلام في المرتين، إلا أن أكثر من ثلث هؤلاء الطلبة ذكروا أن ما قالوه في المرة الأخيرة يتعارض مع ما قالوه في المرة الأولى (Nachson & Zelig, 2003, p. 520).

وقد وجدت أحد الدراسات التجريبية عن تذكر الناس للصور المحايدة وغير السارة أن الناس قد تذكروا كلا النوعين من الصور الفوتوغرافية بشكل متساو، إلا أن ثقتهم كانت أعلى فيما يتعلق بتذكر الصور الانفعالية غير السارة (Marsh, 2007). وبايجاز، فالأحداث ذات الانفعالية العالية والمرتبطة بذاكرات المصباح الومضي كانت نشطة بشكل كبير، ومفعمة بالحيوية، وتفصيلية ولكنها أحيانا ما تكون خاطئة.

7. الانفعال واسترجاع الذكريات Emotion and the retrieval of

:Memories

إن عملية استرجاع الذكريات تتأثر بالحالة الداخلية للفرد، فمثلا إذا تعلم الفرد شيئا وهو في حالة نفسية سعيدة، فإنه يستطيع استرجاع المعلومة بشكل أفضل حين يكون سعيدا. وفي هذا الصدد، يحاول الباحثون التأثير في مزاج المبحوثين إما بمشاهدة أفلام كوميدية أو حزينة أو الاستماع لموسيقى ممتعة أو حزينة. وبعد أن يصير مزاج المبحوثين سعيدا أو حزينا، تقدم لهم قوائم كلمات أو مواد أخرى ليتم استذكارها لاحقا.

ففي دراسة لميكتاف (Mectaffe, 1989)، كان المبحوثين يقرأون كلمات أو يقومون باستنتاجاتها (قراءة كلمة بارد أو استنتاج أنها ضد ساخن) وقبل التعلم يستمع هؤلاء المبحوثون إلى موسيقى كلاسيكية، ممتعة أو حزينة، ولا تقدم المادة إلا بعد أن يتم التأكد من تغيير مزاج المبحوثين في الوتيرة الذي يرغب فيه. ويستمع المبحوثون بالاستماع إلى موسيقى الكلاسيكية لحت نفس المزاج أو مزاج آخر قبل اختيار الاستذكار الحر.

في هذه الدراسات لم تبرز النتائج تفاعلا دالا بين الترميز والاسترجاع، رغم أن عملية الاستذكار تكون أفضل بصور طفيفة حين يحافظ على نفس المزاج في التعلم والاختبار. لكن، تبعية الاستذكار للمزاج تبرز بوضوح حتى تم توليد الكلمات أثناء عملية التعلم، ويكون استنكار الكلمات المولدة أفضل مرتين لما نحافظ على نفس

المزاج في التعلم والاختبار مما لو كان مختلفا (Nachson & Zelig, 2003, p. 530).

إن انفعالاتنا الحالية تعدل الأحداث التي نتذكرها إلى حد ما عندما نكون في مزاج طيب، فمن المحتمل بشكل كبير أن نتذكر الأحداث السابقة التي وقعت عندما كنا في مزاج طيب، وعندما نكون في مزاج حزين، فمن المحتمل بشكل كبير أن نتذكر الأحداث السابقة التي كنا فيها في حالة حزين (levine & Pizarro, 2004).

كتخريج عام ، يمكن أن نؤكد على عدم وجود طريقة بسيطة لوصف تأثيرات الانفعال في المعرفية، ذلك لأن "المعرفة" لها دلالات ومستويات عدة. بداية، تجذب المثيرات الانفعالية الانتباه. ثم، إذا كانت العوامل ثابتة فإن الإثارة الانفعالية تحسن من أداء الذاكرة.

كما أن الانفعالات تؤثر في الكيفية التي نفسر بها المعلومات، فلو كان الفرد خائفا فإنه سيرى الأحداث الجديدة على أنها مخيفة أيضا. وإذا كان غاضبا فإنه سرعان ما يعود إلى الغضب مرة أخرى، ولو كان في مزاج جيد فإنه يميل إلى اتخاذ قرارات متعجلة وسطحية، وبالمقابل، إذا كان حزينا فإنه سيكون حريصا. أضف إلى ذلك، أن الانفعالات لها تأثير مباشر في قراراتنا الأخلاقية وتفكيرنا الإبداعي وعمليات التذكر وشدة ما نتذكره.

قائمة المراجع:

- 1.Blendel, I. (2002). Social Anxiety: Attentional Bias in Reaction to Emotional faces before and after participation in a college level speaking course. *Scolar Works at WMK*, 23,45-58.
- 2.Bradley, M. M., Greenwald, M. K., Petry, M. C., & Lange, P. J. (1992). Remembering pictures: Pleasure and arousal in memory. *Journal of Experimental Psychology*, 18,379-390.
- 3.Christianson, S. (1991). Remembering emotional events: The fate of detailed. *Cognition and Emotion* , 5,81-108.
- 4.Kenseinger, E., & Corkin, S. (2003). Effect of Negative Emotional Content on Working Memory and Long-Term Memory. *Emotion* , 3,378-393.

- 5.levine, L., & Pizarro, D. (2004). Emotion and memory research: A grumpy overview. *Socia Cognition*, 22,530-554.
- 6.Loftus, E., & Laney, C. (2008). Emòotional content of true and false memories. *Memory*, 16,500-516.
- 7.Mackay, D., & Ahmetzanov, M. (2005). Emotion, memory, and attention in the taboo stroop phenemenon. *Psychological Science*, 16, 25-32.
- 8.Marsh, E. (2007). Retelling is not the same as recalling. *Current Directions in Psychological SCience*, 16,16-20.
- 9.Mayer, S., & Duval, S. (1982). Personal Responsibility salience of the ralation between Negative affect and Helping Behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5,956-970.
- 10.Nachson, I., & Zelig, A. (2003). Flashbulb and factual memories: The case of Rabin's assassination. *Applied Cognitive Psychology*, 17,519-531.
- 11.Schmidt, S. (2002). Outstanding memories: The positive and negative effects of nudes on memory. *Journal of Experimental Psycholugt*, 28,353-361.
- 12.Yerkes, R., & Dodson, J. (1908). The relation of strenth of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurologiy and Psychology*, 18,459-482.

The Effect of Emotions on Memory

Kamal Zemraoui

El houssine Baaddi

Hassan 2 University. Casablanca. Morroco

Abstract: This study aims at the impact of emotions on a range of cognitive processes, including human memory, and the interaction between emotion and cognitive has received great attention from researchers in psychology. The study aims to show the nature of the mutual influence between emotions and mental faculties such as attention, decision-making, information processing and thinking. creative. In addition, the effect of emotions on memory was demonstrated by first addressing the relationship of emotional excitement with memory, as well as questioning the effect of emotions on the mechanisms of formation, storage and retrieval of memory, which was shown by a group of studies that highlighted the role that emotions play in the process of working memory

Keywords : Emotion, Memory, Cognitive processes.

مدى توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في المدارس الثانوية العالمية

من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم

د.باتقطة الزبير حسين

كلية التربية، جامعة الخرطوم- السودان

د.الصادق إسماعيل محمد

كلية التربية، جامعة الخرطوم- السودان

أ.سيف الدين إبراهيم الناصر أحمد

وزارة التعليم- السودان

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في المدارس الثانوية العالمية من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم في ولاية الخرطوم. اتبع الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ وشمل مجتمع الدراسة (356) معلماً ومعلمةً. اختار الباحثون عينة عشوائية بلغت (134) معلماً ومعلمةً. لتحليل البيانات استخدم الباحثون برنامج التحليل الإحصائي الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: أن الإدارة المدرسية توظف التقنية الإلكترونية في عملية التخطيط بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.35). وتوظف عملية التنظيم بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.32)، وتوظف عملية التقويم بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.25)، وأن المشكلات التي واجهت الإدارة المدرسية في توظيف التقنية الإلكترونية جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (4.59). وعلى ضوء هذه النتائج أوصى الباحثون بجملة من التوصيات أهمها: العمل على توظيف التقنية الإلكترونية في عمليات الإدارة المدرسية متمثلة في التخطيط، والتنظيم، والتقويم. والعمل على تذليل العقبات المالية التي تواجه توظيف الإدارة الإلكترونية في تطوير الإدارة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية، التقنية الإلكترونية، المدارس الثانوية العالمية.

1. مقدمة:

في ظل هذا التقدم العلمي وظهور ما يسمى التقنية الرقمية أو الالكترونية، كان لابد لدول العالم أن تتجه نحو الاستفادة من هذه التقنية في كافة المجالات، بما في ذلك المجالات الإدارية، فأدخلت هذه التقنية الرقمية في التجارة الالكترونية وكذا في مجال الإدارة الالكترونية والإدارة الحكومية. حيث تسعى الدول إلى تطبيق الإدارة الالكترونية على كافة تعاملاتها، للتخلص من الإدارة التقليدية.

وتتعدى فكرة الإدارة الالكترونية مفهوم الميكنة الخاصة بإدارات العمل داخل المؤسسة، إلى مفهوم تكامل البيانات والمعلومات بين الإدارات المختلفة والمتعددة، واستخدام تلك البيانات والمعلومات في توجيه سياسة وإجراءات عمل المؤسسة نحو تحقيق أهدافها وتوفير المرونة اللازمة للاستجابة للمتغيرات المتلاحقة. تعد الإدارة عاملاً أساسياً لنجاح المنظمات على اختلافها، أو حتى فشلها، سواء كانت منظمات اقتصادية، أو تعليمية، أو غيرها، كما أنها تؤدي إلى تقدم المجتمع، أو تخلفه، وهي تشكل مفتاحاً للتقدم على مستوى الدول، (Remake، 25: 2013). وأن تطور الأمم وتقدمها ينبني على جهودها العلمية متمثلة في مناهجها التعليمية، وبيئاتها المدرسية، ونظم إدارة المدارس وآلياتها التي تنعكس سلباً أو إيجاباً على كل العمليات الحيوية التفاعلية بين عناصر البيئة المدرسية من إدارة ومعلمين وطلبة وعاملين، مما يؤثر ذلك على نوعية الأجيال المتعاقبة من خريجها الذين يُمكنون مستقبلًا بمفاصل الدولة. وعلى ذلك فإن إسهام مدير المدرسة والمعلمين في تحقيق أهداف التعليم لا يقتصر على أداء واجباتهم الروتينية فحسب بل يقوم على الإبداع والابتكار في محاولة التغلب على العمل المدرسي وممارسة طرق وأساليب أكثر تطوراً في الأنشطة الفنية الإدارية التي يقومون بها (العياسي، 2013: 84).

والبيئة المدرسية المهيأة والمعدة على أفضل ما يكون ضرورة قصوى ومطلب أساسي لأنها تمثل البوتقة التي تنصهر فيها عناصر البيئة المدرسية المكونة من الإدارة بكل مستوياتها: العليا، والوسطى، والدنيا، والمعلمين بمختلف تخصصاتهم ومؤهلاتهم الأكاديمية والتربوية، والطلبة بمختلف ثقافتهم المستمدة من أسرهم التي شكلتهم وبيئاتهم التي انحدروا منها والعاملين بمسمياتهم المختلفة بحسب أدوارهم في المدرسة- تصلح أن تكون محضناً تربوياً، وملاً آمناً لجيلٍ مُعدٍّ إعداداً مميزاً يجعلنا نفخر ونُفاخر به وبقيادته الرشيدة في بناء وطنٍ يُمكننا وضعه في مصاف

الدول التي تُتخذُ أنموذجاً أمثلاً يُحتذى به ويكون بمثابة البوصلة التي يُوجه بها في بناء الأوطان والوصول بها لقمة التقدم والتطور والرقى والتحضر. وكل ذي بصيرٍ وبصيرة يشهد اليوم، ويوماً بعد يوم خطواتٍ حثيثة بوتيرة سريعة بل متسارعة من التقدم العلمي والتقني الحديث الذي يمتاز به عصرنا الحاضر والذي لا بد من مواكبته حتى لا نتخلف عن ركب التطور ونتمكن من اللحاق به. والتزايد المعرفي السريع الذي نشهده هذه الأيام أشبه بالانفجار وواكبت سرعته تطبيق نتائج العلم مما جعل البشرية تعيش مجموعة من التحولات والتغيرات المتسارعة في شتى المجالات وعلى كل الأصعدة وأظهر كثيراً من التحديات أبرزها التقدم العلمي والتكنولوجي وأحدث التغير في معالم الحياة مما يستدعي الإصلاحات اللازمة على منظومة التعليم لتكون أجهزتها وهياكلها مؤهلة لتقديم صيغة جديدة تواجه هذه التطورات. هذا العصر الذي من سماته التغير الإداري حيث انتقلت الأعمال الإدارية من الأسلوب التقليدي إلى استخدام الإدارة الإلكترونية حيث أصبح توظيفه وبكفاءة عالية ضرورة حتمية وفق التقدم المعرفي والتكنولوجي (خليل، 2015: 45).

2. مشكلة الدراسة:

تشير التجارب العربية في مجال استخدام الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية، أنها تساعد في تسهيل أعمال الإدارة المدرسية في إجراءات القبول، وتخزين بيانات الطلبة، وحفظ درجاتهم، ومتابعة المتسربين منهم، وعقد الامتحانات، ومتابعة شؤون الموظفين وغيرها، كما أنه يستخدم في التخطيط التربوي وصنع القرار، ففي الهند بدأ مجلس التعليم الثانوي ومجلس التعليم العالي في مانيبور باستخدام الحاسب الآلي في إجراء الامتحانات، وأصبح بالإمكان متابعة نتائج الثانوية العامة عبر شبكة الانترنت بسهولة بالغة (أحمد، 2005: 54).

والتزايد المعرفي السريع الذي يشهده العالم هذه الأيام أشبه بالانفجار وواكبت سرعته تطبيق نتائج العلم مما جعل البشرية تعيش مجموعة من التحولات والتغيرات المتسارعة في شتى المجالات وعلى كل الأصعدة وأظهر كثيراً من التحديات أبرزها التقدم العلمي والتكنولوجي وأحدث التغير في معالم الحياة مما يستدعي الإصلاحات اللازمة على منظومة التعليم لتكون أجهزتها وهياكلها مؤهلة لتقديم صيغة جديدة تواجه هذه التطورات. هذا العصر الذي من سماته التغير الإداري حيث انتقلت الأعمال الإدارية من الأسلوب التقليدي إلى استخدام الإدارة

الإلكترونية حيث أصبح توظيفه وبكفاءة عالية ضرورة حتمية وفق التقدم المعرفي والتكنولوجي (عطوي، 2004: 95).

وإن الإدارة المدرسية الفاعلة مطلب ضروري، ويعول عليها كثيرًا في الدور الذي تلعبه لأنها تقوم بوظائف أساسية في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية حيث إنها تقوم بالتخطيط، والتنظيم، والتقويم وهي مهام أساسية نجاحها في أن تكون آلياتها مواكبة للعصر والتطور، تتيح لها أن تلعب دورًا فاعلاً في العمليات الحيوية داخل المدرسة وهذه الآليات كثيرة أهمها، توظيف التقنية الإلكترونية في عمليات التخطيط، والتنظيم، والتقويم بالمدارس الثانوية العالمية بمحلية الخرطوم وهو موضوع الدراسة.

وهناك الكثير من الدراسات الحديثة- ومنها على سبيل المثال الا الحصر مثل دراسة الأسمرى (2010) ودراسة عمران والهنوي(2018) وكذلك دراسة سمية وأخرون(2016) التي أوصت بمواكبة العصر والتطور في كل العمليات التعليمية لتوظيف التقنية الإلكترونية الحديثة التي أصبحت سمة من سمات العصر الراهن ومزية بل ضرورة قصوى من ضرورياته والتي تناسب هذا الجيل المعول عليه كثيرًا في المستقبل القريب والبعيد والذي يرفض التقليدية في مدارسنا وينفر منها ولا يستسيغها ولا يهضمها ويتمرد عليها بل يرفضها رفضًا تامًا وهو محق في ذلك لأنها لا تناسبه وذلك نسبة لما يشهده العالم من ثورة علمية تقنية تعج بها الأرجاء وتمتلئ بها الآفاق تقود إلى مواكبة التطور. وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما مدى توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في المدارس الثانوية العالمية من وجهة نظر المعلمين في محلية الخرطوم بولاية الخرطوم؟ وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- 1/ إلى أي مدى تستخدم الإدارة المدرسية التقنية الإلكترونية في عملية التخطيط من وجهة نظر المعلمين؟
- 2/ ما طبيعة توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التنظيم من وجهة نظر المعلمين؟
- 3/ إلى أي مدى تستغل الإدارة المدرسية التقنية الإلكترونية في عملية التقويم من وجهة نظر المعلمين؟
- 4/ ما المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في استخدام التقنية الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين؟

3. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

- 1/ مدى استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التخطيط من وجهة نظر المعلمين.
- 2/ طبيعة توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التنظيم من وجهة نظر المعلمين.
- 3/ مدى استغلال الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التقويم من وجهة نظر المعلمين.
- 4/ المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في استخدام التقنية الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين.

4. أهمية الدراسة:

تكمُن أهمية هذه الدراسة في موضوع الإدارة الإلكترونية من الموضوعات الحديثة، ودفع عجلة البحث العلمي في مجال الإدارة الإلكترونية، وكذلك أهمية التطوير الإداري لدوره الفاعل في تحسين الكفاءة في الأداء، وخلق ثقافة التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية الحديثة، وأيضاً القدرة على التنافس في جلب الاستثمار وتدقيقه بتدليل معوقاته لدعم الاقتصاد وتحسينه، وتهيئة بيئة العمل لتطبيق الإدارة الإلكترونية، وإفادة كل الباحثين والمطلعين في المجال التربوي، ولإضافة المعرفة في مجال الإدارة المدرسية بشكل عام والمهارات الضرورية اللازمة التي يجب توفرها لدى المديرين في المدارس العالمية، كما تقديم إضافة حقيقية للمكتبة السودانية.

وقد تساعد مديري مرحلة التعليم الثانوي في الاستخدام الفاعل والمؤثر لمهامهم في الإدارة المدرسية بصفة وظيفية وتطبيقية، علماً بأن مدير المدرسة في ذات الوقت يُعدُّ مشرفاً تربوياً مقيماً. وأيضاً مساعدة المسؤولين بوزارة التربية والتعليم العام في تصميم الدورات التدريبية أثناء الخدمة لمديري المدارس والمعلمين، وذلك وفقاً لما ينتج من توصيات عن هذه الدراسة. كما أن الإدارة المدرسية هي الجهاز المسؤول عن النجاح والإخفاق في تحقيق الأهداف التربوية، وانطلاقاً من هذه الأهمية لا بد من أن تدرس طبيعة هذه الإدارة، ومعرفة واقعها في المدارس، وتحديد مجالاتها الإدارية والفنية. وتشخيص المهام الإدارية والفنية لمدير المدرسة، ومعرفة أهم المشكلات التي تواجهه في عمله الوظيفي حتى تكون مثل هذه الدراسات الميدانية

بداية لتطوير هذا المجال. والاستفادة من التقدم العلمي والتقني في كل المجالات التي منها مجال الإدارة المدرسية.

5. حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: يتمثل في مدى توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في المدارس الثانوية العالمية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في محلية الخرطوم بولاية الخرطوم.

الحد البشري: يتمثل في المعلمين بالمدارس الثانوية العالمية بمحلية الخرطوم.
الحد الزمني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2021م /2022.
4/ الحد المكاني: يتمثل في المدارس الثانوية العالمية بمحلية الخرطوم بولاية الخرطوم.

6. مصطلحات الدراسة:

1/ الإدارة المدرسية: هي كل نشاط منظم ومقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة، أي أنها ليست غاية في حد ذاتها وإنما هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية (حسين، 2021: 5).

إجرائياً: يقصد الباحثون بعض الوظائف الإدارية والتي تتمثل في التخطيط والتنظيم والتقويم ومدى توظيف التقنية الإلكترونية في العمل الإداري والمشكلات التي تواجه مديري المرحلة الثانوية بالمدارس العالمية والمقترحات المناسبة لتوظيف التقنية لهذه المرحلة.

2/ التقنية الإلكترونية: هيكل ما يقوم به الإنسان من تغييرات أو تعديلات أضافها إلى الأشياء المتواجدة في الطبيعة، بالإضافة للأدوات بمختلف أنواعها والتي قام بصناعتها لتسهيل الأعمال التي يقوم بها، حيث إنّ التقنية تشمل مناح كثيرة في الحياة مثل: الغذاء، والدواء، والسكن، واللباس، والاتصالات، والمواصلات، والرياضة، والعلم وغيرها الكثير (عطية، 2015: 58).

إجرائياً: يقصد الباحث بالتقنية الالكترونية أجهزة الكمبيوتر بمختلف أنواعها ومسمياتها، جهاز البصمة، كاميرات المراقبة، الجرس الكهربائي الأوتوماتيكي، السبورة الذكية، والشبكات والبريد الإلكتروني، وبرنامج share education. وكذلك برامج رصد النتائج ومنصات التعلم عن بعد.

3/ المرحلة الثانوية: التعليم الثانوي هو آخر مرحلة من التعليم العام الذي يتلقاه جميع الطلبة، وذلك بعد اجتيازهم مرحلة التعليم الأساس المتمثلة بالصفوف

الابتدائية، وهي المرحلة التي تُقرر طبيعة التخصص الجامعي الذي سيلتحق به الطالب بعد تخرجه من الثانوية، أو طبيعة المهنة التي سيتعلمها لاحقاً، وهذا ما يُطلق عليه اسم التعليم العالي، وتُسمى مدارس التعليم بعد الأساس بالمدارس الثانوية، وغالباً ما يبدأ التعليم الثانوي خلال سنوات المراهقة.
إجرائياً: يقصد الباحث بالمرحلة الثانوية المدارس الثانوية العالمية التي توجد في محلية الخرطوم بولاية الخرطوم.

7. الاطار النظري والدراسات السابقة:

تعد الإدارة المُحرّك الرئيس للتنمية التي لا يمكن أن تتحقّق بدونها حتى لو كانت العناصر الأخرى جميعها مُتوقّرة، علماً بأنّ هذه الإدارة لا بُدّ من أن تكون إدارة فاعلة، تتّخذ من الوسائل العلميّة المُستخدمة في اتّخاذ القرارات، وأداء الوظائف الإداريّة المتعدّدة سبيلاً لها، حيث إنّها تسعى بذلك إلى تحقيق التكيّف مع شتّى الظروف التي تحيط بها، إضافة إلى التطوُّر، والإبداع.

مفهوم الإدارة المدرسية:

مجموعة العمليات التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الجماعي التعاوني المنظم الهادف من أجل توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية التي تسعى المدرسة لتحقيقها.

ويعرّفها البعض الآخر بأنها كل نشاط تتحقّق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقاً فاعلاً، ويقوم بتنسيق وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية، وفق نماذج محددة ومختارة من قبل هيئات عليا أو هيئات داخل المدرسة (العمامرة، 2002: 18). وأن الإدارة المدرسية هي الكيفية التي تدار بها المدرسة في مجتمع ما وفقاً لأيدولوجيتها وظروفها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية وغيرها من القوى الثقافية لتحقيق أهدافها وذلك في إطار مناخ تتوفر فيه علاقة إنسانية سليمة والمفاهيم والأدوات والأساليب العصرية في التربية والإدارة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وبأدنى تكلفة بأقصر وقت ممكن.(Elshammari, 2010).

خصائص الإدارة المدرسية الناجحة:

يرى إبراهيم(2006: 9) أن أهم خصائص الإدارة المدرسية الناجحة تتمثل في:

- أن تكون إدارة هادفة: وهذا يعني أنها لا تعتمد على العشوائية أو التخبط أو الصدفة في تحقيق غاياتها، بل تعتمد على الموضوعية والتخطيط السليم في إطار الصالح العام.
- ثانيًا: أن تكون إدارة إيجابية: وهذا يعني أنها لا تركز إلى السلبيات أو المواقف الجامدة بل يكون لها الدور القيادي الرائد في مجالات العمل وتوجيهه.
- أن تكون إدارة إنسانية: أي أنها لا تنحاز إلى آراء ومذاهب فكرية أو تربوية معينة قد تسيء إلى العمل التربوي لسبب أو لآخر بل ينبغي أن تتصف بالمرونة دون إفراط ، وبالتحديد دون إغراق ، وبالجدية دون تزمّت ، وبالتقدمية دون غرور .
- أن تكون إدارة اجتماعية: وهذا يعني أن تكون بعيدة من الاستبداد والتسلط مستجيبة للمشورة، مدركة للصالح العام عن طريق عمل جاد مشبع بالتعاون والألفة.

وظائف الإدارة المدرسية:

- يمكن أن نوضح وظائف الإدارة المدرسية عن طريق تحديد أهم واجبات ناظر المدرسة باعتباره المسؤول الأول عن الإدارة المدرسية والتي يراها حسين(2021: 14) أنها تتمثل في الآتي:
- تحسين المنهج والعملية التعليمية.
 - تنظيم وتنسيق وإدارة العمل المدرسي.
 - الإشراف على برنامج النشاط المدرسي.
 - القيادة المهنية للمعلمين والنجاح في العمل.
 - توصية الطلاب ومساعدتهم على التكيف.
 - العمل الكتابي والمراسلات، وكذلك العلاقات العامة والعمل مع البيئة.

أهداف الإدارة المدرسية:

- اتسع مجال الإدارة المدرسية، فلم يعد مقصورًا على العناية بالنواحي الإدارية، بل أصبح يجمع إلى جانب ذلك النواحي الفنية ويعني كذلك بكل ما يتصل بالطلاب وبالعاملين والمناهج وطرق التدريس والنشاط، والإشراف الفني، وتمويل البرنامج التعليمي، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع وغيرها من النواحي التي تتصل بالعملية التربوية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة(الأسمرى، 2010: 85).
- ويرى حسين(2019: 124) أن الإدارة المدرسية تهدف إلى توفير الوسائل وتهيئة الظروف التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والاجتماعية

وتبلورت أهداف الإدارة المدرسية بتوفير الوسائل التي تهتم بالطالب، وذلك ببناء شخصيته ومساعدته على النمو العقلي والبدني والاجتماعي والثقافي والنفسي والعمل على حل مشكلاته، وكذلك الاهتمام بالعلاقة المتبادلة بين العاملين في المدرسة عن طريق تنظيم العمل، وأيضاً الاهتمام بتحقيق أهداف المناهج عن طريق الأنشطة والوسائل التعليمية والمكتبية وبرامج الدراسة، وبناء المواطن الصالح في سلوكه ومعتقداته مع مسايرة التقدم العلمي، والعمل على متابعة نجاح برامج توجيه وإرشاد وتقويم الطلاب. كما تهتم بتسيير شؤون المدرسة بما يكفل عطاء كل فرد في المدرسة والاستفادة من العطاء المدرسي بشكل عام، وتوفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نمو الطلاب نمواً دينياً وعقلياً وبدنياً واجتماعياً وثقافياً، والمحافظة على النظام العام في المدرسة بما يكفل توفير الجو الملائم للعملية التعليمية والتربوية.

مفهوم الإدارة الإلكترونية:

يعد مفهوم الإدارة الإلكترونية مفهوماً حديثاً ظهر نتيجة للتقدم التقني، وتطور في السنوات الأخيرة بتطور ثورة المعلومات والاتصالات في مقابل الإقبال المتزايد على استخدام الحاسب الآلي بتطبيقاته المتعددة، وتتمثل الإدارة الإلكترونية في أداء الأعمال وتبادل المعلومات من خلال الوسائل الإلكترونية، وهذا ليس فقط للمنظمات وعالم الأعمال وإنما يمتد إلى جميع فئات المجتمع وشرائحه أفراداً وجماعات، وتعتمد الإدارة الإلكترونية على مجموعة من وسائل التقنية الحديثة مثل استخدام أجهزة الحاسب الآلي والشبكات والبريد الإلكتروني وغيرها من الوسائل الإلكترونية التي تساعد على تنفيذ الأعمال. وبهذا نستطيع القول بأن مفهوم الإدارة الإلكترونية هو تحويل الأعمال الإدارية التقليدية إلى أعمال إدارية إلكترونية تنفذ بشكل سريع ودقيق (ساري، 2011: 27).

ويرى الباحثون أن مفهوم الإدارة الإلكترونية من المفاهيم الحديثة التي لم تستقر على تعريف محدد حتى الآن؛ بسبب حدوثه في مجال الإدارة، فيشير الصوفي، وآخرون (2014: 199): بأنها الاستثمار الإيجابي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع وظائف العملية الإدارية القائمة التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والرقابة، والمتابعة والتقويم وذلك بهدف تحسين أدائها وتعزيز مركزها التنافسي، ويُعرّفها الصريفي (2012: 4) هي الجهود الإدارية التي تتضمن تبادل المعلومات وتقديم الخدمات للمواطنين وقطاع الأعمال بسرعة عالية وتكلفة منخفضة عبر

أجهزة الحاسوب وشبكة الإنترنت مع ضمان سرية أمن المعلومات المتناقلة. كما تُعرّف بأنها منظومة إلكترونية متكاملة تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من إدارة يدوية ورقية إلى إدارة باستخدام الأجهزة الإلكترونية والتكنولوجية وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية ومعرفية وعقلية عليا قوية تساعد على اتخاذ القرار الإداري بأسرع وقت وبأقل جهد وتكاليف (العامري، 2010: 25).

ويرى الباحثون أن جميع التعريفات السابقة تتفق في كون الإدارة الإلكترونية عبارة عن ميكنة الأعمال؛ أي نقلها وتحويلها من أعمال ورقية إلى أعمال إلكترونية بالاعتماد على استخدام التقنية الحديثة.

أهداف الإدارة الإلكترونية:

إن الهدف الأساس لتطبيق الإدارة الإلكترونية هو زيادة فاعلية أداء المنظمة من خلال مجموعة من النقاط كما يراها السالمي (2006: 37):

- إدارة ومتابعة الإدارات المختلفة للمؤسسة وكأنها وحدة مركزية.
- تقليص معوقات اتخاذ القرار عن طريق توفير البيانات وربطها.
- تقليل أوجه الصرف في متابعة عمليات الإدارة المختلفة.
- تجميع البيانات من مصادرها الأصلية بصورة موحدة.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات من أجل دعم وبناء ثقافة مؤسسية إيجابية لدى العاملين كافة.
- توفير البيانات والمعلومات للمستفيدين بصورة فورية، والتعلم المستمر، وبناء المعرفة.

- زيادة الترابط بين العاملين والإدارة العليا ومتابعة الموارد وإدارتها كافة.
- تسهيل إجراء الاتصال بين دوائر المؤسسة المختلفة وكذلك بين المؤسسات الأخرى داخل المؤسسة وخارجها.

التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية:

من أجل التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية لا بد من تحقيق المراحل التالية كما يراها العريشي (2008: 54):

- تحويل جميع المعلومات الورقية إلى معلومات إلكترونية وتكوين بنية معلوماتية قوية (نظم معلومات قوية ومتوافقة فيما بينها).
- تأمين بنية شبكية تحتية قوية وسريعة وأمنة ضرورية لربط الكل بشبكة معلومات واحدة وتبادل المعلومات بين مختلف الجهات.

- تحديد جميع التعاملات وتحويلها إلى تعاملات إلكترونية.
- إيجاد كادر بشري مدرب على استخدام التقنيات الحديثة.
- توفير كادر بشري تقني قادر على القيام بعمليات الدعم الفني المستمر وتطوير النظم المعلوماتية المختلفة.

ولقد أصبح مفهوم تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس عمومًا والمدارس الثانوية بوجه الخصوص ضرورة حتمية لمواكبة المستجدات الحديثة، ومن الأسباب التي تدعو إلى تطبيق الإدارة الإلكترونية والتي تتمثل في تزايد الأعداد الكبيرة من الطلبة التي تتدفق إلى المدرسة عامًا بعد عام مما يؤدي إلى صعوبة إدارة العملية التعليمية في المدرسة دون توفير نظم تساعد على حل المشكلات الموجودة بالنظم اليدوية التقليدية. وتزايد حدوث أخطاء تراكمية تنجم عنها مشاكل قد لا تظهر في كثير من الأحيان وإذا ظهرت فإنه يصعب متابعتها والتعامل معها.

وظائف الإدارة الإلكترونية:

أن الاختلاف حول مفهوم وتعريف الإدارة الإلكترونية ليس إشكالية تستوجب التوقف عندها كثيرًا؛ فالعبرة بالفوائد والإيجابيات، المتمثلة في التطبيقات الإجرائية والعملية للإدارة الإلكترونية في إدارة المؤسسات التجارية والخدمية، ومنها بطبيعة الحال الإدارة المدرسية. فالإدارة الإلكترونية ليست في نهاية الأمر إلا مجموعة من الوسائل الحديثة التي تسهل إنجاز الأعمال بدقة وسرعة تتواءم مع العصر الذي نعيشه، ومع ثقافة الجيل الجديد، ولا ينبغي توقف الباحثين طويلاً حول دلالات الألفاظ وتشعباتها المعنوية، إنما البحث في كيفية الاستفادة من التقنيات الحديثة، التي تتطور بشكل سريع ومتلاحق لذلك يمكن القول أن الإدارة ووظائفها ستظل في غاية الأهمية للمنظمات المختلفة، ولن يطرأ تغيير جذري على وظائف الإدارة الإلكترونية، إلا أن كل تقدم في مجال التقنية والاتصالات سوف يواكبه تقدم في مفاهيم الإدارة وإستراتيجياتها ووظائفها، ومن هذا المنطلق سيتم مقارنة وظائف الإدارة من خلال تأثرها بالإدارة الإلكترونية (Aduwa. Iyamu 2005).

التخطيط الإلكتروني:

التخطيط الإلكتروني لا يختلف عن التخطيط التقليدي؛ وذلك لأنهما يتفقان على وضع الأهداف وتحديد وسائل تحقيقها، إلا أن الاختلافات الأساسية يمكن أن ترد في ثلاثة مجالات:

أولاً: أن التخطيط الإلكتروني عملية ديناميكية في اتجاه الأهداف الواسعة والمرنة والآنية وقصيرة الأمد وقابلة للتجديد والتطوير المستمر على خلاف التخطيط التقليدي.

ثانياً: المعلومات الرقمية تتدفق باستمرار، مما يضيف استمرارية على جميع ما يدور في المؤسسة، بما في ذلك التخطيط، مما يحوله من التخطيط الزمني المتقطع إلى التخطيط المستمر.

ثالثاً: إن فكرة تقسيم العمل الإداري التقليدي بين إدارة وأفراد يعملون في الخط الأمامي، كلهم يمكن أن يسهم بالتخطيط الإلكتروني مع كل فكرة وفي كل وقت(نجم، 2008: 85).

التنظيم الإلكتروني:

يعد التنظيم من الوظائف الأساسية للإدارة، وهو ترتيب الأنشطة بطريقة تسهم في تحقيق أهداف المنظمة، وقد أكد الكثير من الباحثين أن التنظيم أكثر وظائف الإدارة تطوراً وارتباطاً بالهيكل التنظيمي للمنظمات. كما أن التخطيط يعطي للمنظمة شخصيتها وميزتها الإدارية، ويظهر من خلال المكونات الأساسية للتنظيم(المسعود، 2008: 65).

وقد أورد الباحثون والكتاب عدداً من المكونات الأساسية للتنظيم، وهي على النحو الآتي:

التقويم الإلكتروني:

هو إصلاح المعوج أو المائل أو الخارج عن حد الاستقامة أو الصلاح أو هو إصلاح كل ما هو خارج عن هدف ومتطلبات استخدامه.

وهو وظيفة إدارية تمثل برنامجاً مستمراً لمتابعة ومراقبة وتسجيل وتقييم الأداء ومقارنته بالمعايير المحققة للأهداف والغايات بهدف اكتشاف الأخطاء فور حدوثها والتنبيه بالمشاكل والمعوقات ومن ثم توصيلها إلى مرحلة التخطيط لدراساتها وتحليلها وتصميم الحلول واتخاذ القرارات المناسبة.(Russell, 2004).

وهو عملية مستمرة وشاملة ومتكاملة تبدأ مع بدء مرحلة التخطيط للمشروع وحتى تحقيق الأهداف والغايات وتهتم بكل وظائف المشروع ووظائف الإدارة وتركز على ضرورة تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة والغايات معاً(حسين، 2019: 142).

ويرى الباحثون أن الكثير يعتقد أن مفهوم التقويم يقتصر على عملية التقييم والرقابة وهذا غير صحيح فهناك فرق كبير بين هدف ووظيفة كل منهم، فالرقابة والتقييم

هما وسيلتان من وسائل برنامج التقييم وظيفتهما الأساسية هي جمع البيانات في الوقت المناسب عن جزء معين من النظام فقط. أي أهداف قريبة، أما وظيفة التقييم فهي التي تقوم بمقارنة تلك البيانات بالمعايير والمقاييس ودراسة تأثيرها على الأهداف العامة والغايات واكتشاف الخلل ونقاط القوة والضعف وتوجيه هذه المعلومات إلى أقسام التخطيط المختلفة لوضع الحلول واتخاذ القرارات الملائمة ومن ثم متابعة تأثير ونتائج تلك الحلول حتى تستقر الأوضاع وتعالج المشاكل.

مفهوم التقييم:

إصدار الحكم علي الطالب أو المتعلم مع الأخذ في الاعتبار قابلية هذا المتعلم للمادة الدراسية، والعمليات العقلية التي مارسها، وميوله واتجاهاته ومهاراته العملية. والتقييم: لا يقتصر علي المتعلم بل يشمل المعلمين- والمنهج والمؤسسات التعليمية والتربوية من أفراد وتجهيزات. والتقييم في مجال التربية: تقرير رسمي حول جودة وفاعلية أو قيمة برنامج تربوي مشروع أو منهج- عملية تربوية - منتج تربوي. وأهم طرق التقييم: طرق الاستقصاء- وإصدار الأحكام، وجمع المعلومات، وشمل تقرير معايير الحكم علي الجودة وقد تكون المعايير نسبية أو ضمنية(عقيل، 2011: 98).

التقييم: مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك أو الواقع الذي تم التوصل إليه عن طريق القياس القائم على معيار تم تحديده بدقة للحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية(ليث، 2004: 84).

وتظهر البحوث والدراسات السابقة أهمية الإدارة الإلكترونية ومدى تطويرها للإدارة المدرسية ومن هذه الدراسات دراسة: Bannaga(2019)هدفت الدراسة التعرف إلى متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية لتطوير الإدارة المدرسية للمرحلة الثانوية في السودان، والصعوبات التي تواجهها، وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأهم نتائج الدراسة: لا توجد معينات تقنية كافية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المرحلة الثانوية. وأيضاً وجود عدد من المعوقات الإدارية، والمادية، والبشرية. وعدم توفر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية لتطوير الإدارة المدرسية والعمل على إزالة تلك المعوقات.

وفي دراسة الأسمرى(2010): والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في إمارة أبو ظبي للإدارة الإلكترونية. أستخدمت الدراسة الوصفي التحليلي. ومن أهم نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة مديري

المدارس الحكومية في منطقة العين التعليمية مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للإدارة الإلكترونية في مجالات التخطيط، والتنظيم الإلكتروني والتجهيزات والإلكترونية، والرقابة الإلكترونية، والكفآت الإلكترونية لمديري المدارس، وكانت الفروق لصالح مساعدي مديري المدارس.

كما هدفت دراسة الصوافي، وآخرون(2014): إلى التعرف على درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان. وكان منهج الدراسة: الوصفي، وأهم نتائج الدراسة: أن درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في محاورها الثلاثة، جاء بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05)تعزى لمتغيرات النوع في محاور الدراسة الثلاثة. وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التكنولوجية في محوري التنظيم والتقييم. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التكنولوجية في محور التخطيط ولصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات).

وفي دراسة عطية(2015): التي هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير عملية صنع القرار الإداري بمحافظات غزة في ضوء الإدارة الإلكترونية، وكان منهج الدراسة الوصفي، وأهم نتائج الدراسة: تساهم الإدارة الإلكترونية في تطوير عمليات صنع القرار الإداري بالمنظمات، وضرورة الاعتماد على قاعدة تقنية ومعلوماتية في وزارة الصحة.

وكذلك دراسة سميرة وآخرون(2016): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى إدراك العاملين في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي لأهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية في هذه المؤسسات والمعوقات التي تعرقل تطبيقها. ومنهج الدراسة: الوصفي التحليلي. وكانت أهم نتائج الدراسة: أن أغلب العاملين يدركون جيداً أهمية التحول نحو الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي.

كما هدفت دراسة عمران وعلي(2016): إلى التعرف على دور وأهمية الثقة التنظيمية في التوجه المعاصر نحو تطبيقات الإدارة الإلكترونية بجامعة سبها. وكان منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي. وأهم نتائج الدراسة: أن هناك اهتمام باستخدام التقنيات الحديثة كالإنترنت والوسائل التقنية الأخرى لتلبية كافة متطلبات الوظيفة، ووجود علاقة معنوية دالة إحصائياً بين الثقة التنظيمية والتوجه نحو

تطبيق الإدارة الإلكترونية حيث احتلت الثقة في الرئيس المباشر الترتيب الأول من حيث الأهمية يلي ذلك الثقة في الزملاء ثم الثقة في الإدارة العليا. وأيضاً في دراسة عمران والهوني(2018): هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المعوقات التي من شأنها أن تكون عائقاً أمام تطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعة سبها. استخدمت الدراسة الوصفي التحليلي. وأهم نتائج الدراسة: وجود العديد من المعوقات التي من شأنها أن تساهم في إعاقة تطبيق الإدارة الإلكترونية بالجامعة. وأن المعوقات البشرية هي أقوى المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية إضافة إلى المعوقات الإدارية. وفي المرتبة الثانية نجد المعوقات المالية، وأخيراً المعوقات التقنية.

8. إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يُعد من أكثر المناهج البحثية ملائمةً للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة المدروسة، ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي، حيث يعتمد هذا المنهج، على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً يعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، وذلك من أجل الوصول إلى الاستنتاجات وبناء التوصيات.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين بالمدارس الثانوية العالمية بمدينة الخرطوم في ولاية الخرطوم والبالغ عددهم(356) معلماً ومعلمةً. **عينة الدراسة:** نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة تم اللجوء لأسلوب العينة العشوائية البسيطة وفقاً لتوزيع أفراد مجتمع الدراسة، حيث تم اختيار(134) معلماً ومعلمةً بنسبة(37.6%) من المعلمين بالطريقة العشوائية البسيطة.

وصف أداة الدراسة: بناء على طبيعة البيانات التي يريد الباحثون جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، والوقت المسموح لهم، وجد الباحثون أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي: "الاستبانة"، وُجهت لمعلمي المدارس الثانوية العالمية في محلية الخرطوم بولاية الخرطوم وقد تم اتّباع الخطوات المنهجية التالية:

أولاً: تحديد مصادر بناء الاستبانة: حيث تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تتعلق بالإدارة المدرسية.

تحديد محاور ومجالات الاستبانة:

بناء الاستبانة: تمت صياغة فقرات محاور الاستبانة ومجالاتها من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة والاستبانات المشابهة للدراسة الحالية. كما تم تدريج الفقرات وفقاً للتدرج الخماسي (مقياس ليكرت) ولجميع المحاور والمجالات (أوافق بشدة - أوافق - محايد - لا أوافق - لا أوافق بشدة).

صدق أداة الدراسة: يشير صدق الاستبانة إلى قدرة الاستبانة أن تقيس ما أعدت لقياسه، ومن أجل التأكد من ذلك فقد أمكن الاستدلال بثلاثة طرق للتأكد من الصدق وهي: صدق المحكمين أو ما يُعرف بالصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي للفقرات بقياس معامل ارتباط بيرسون بين استجابات العينة الاستطلاعية على الفقرات ودرجة كل محور أو مجال على حدة، وصدق التكوين الفرضي أو صدق البناء بحساب معامل ارتباط استجابات العينة الاستطلاعية على المجالات مع الدرجة الكلية في الاستبانة وذلك على النحو التالي:

الصدق الظاهري: للتحقق من صدق محتوى الاستبانة، والتأكد من كونها تخدم أهداف الدراسة، بعد بناء الاستبانة تم عرضها لمجموعة من المحكمين من أهل الخبرة والتخصص من أعضاء هيئة التدريس جامعة الخرطوم، وجامعة السودانى الأخرى، وذلك للاستفادة من ملاحظاتهم وخبراتهم من أجل تحكيم الاستبانة بهدف التأكد من شمول عبارات الاستبانة وتغطيتها جميع المحاور والمجالات، والتأكد من سلامة اللغة بالصياغة ووضوحها وعدم تكرارها.

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية، بعد خطوة القيام بإجراء تعديلات المحكمين على الاستبانة، حيث بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (35) معلماً ومعلمة من خارج العينة المستهدفة، وعليه تم حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمحورها أو مجالها كما يتبين من النتائج في الجدول (1).

جدول(1): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمحور
والمجال الذي تنتمي إليه الفقرة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.60	1	**0.62	1	**0.65	1	**0.70
2	**0.64	2	**0.60	2	**0.63	2	**0.73
3	**0.59	3	**0.74	3	**0.55	3	**0.68
4	**0.69	4	**0.63	4	**0.61	4	**0.59
5	**0.78	5	**0.57	5	**0.63	5	**0.49
6	**0.58	6	**0.65	6	**0.62	6	**0.58
7	**0.61	7	**0.66	7	**0.64	7	**0.65
8	**0.72	8	**0.77	8	**0.73	8	**0.74
9	**0.63	9	**0.68	9	**0.62	9	**0.69
1	**0.64	10	**0.69	10	**0.61	1	**0.68
1	**0.75	11	**0.71	11	**0.70	1	**0.74

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يتبين من جدول (2) أن معاملات ارتباط فقرات المحور الأول جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط المحور الأول استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التخطيط من (-0.58- 0.78)، المحور الثاني توظف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التنظيم من (-0.57- 0.77) والمحور الثالث استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التقويم من (-0.73- 0.55) وفي المحور الرابع الذي يقيس المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في استخدام التقنية الإلكترونية من (-0.58- 0.74) وجميع هذه القيم تعتبر مناسبة في الدراسة الحالية.

ثبات الاستبانة:

قصد به قدرة الأداة على إعطاء نفس النتائج في حال تطبيقها في مجتمع مماثل وفي ظروف مماثلة بعد فترة قصيرة.

جدول(2): معاملات الثبات "ألفا كرو نباخ" لأبعاد ومحاور الاستبانة

معامل الثبات	العبارات	أبعاد الاستبانة
0.90	11	استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التخطيط
0.92	11	توظف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التنظيم
0.95	11	استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التقويم
0.91	11	المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في استخدام التقنية الإلكترونية
0.94	44	معامل الثبات الكلي للاستبانة

يتضح من الجدول(2) السابق أنّ قيم معاملات الثبات جميعها قيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد محاور الاستبانة بين (0.9257- 0.9602) وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

الصدق الذاتي:

ولقياس معامل الصدق الذاتي للاستبانة، أوجدت الباحثة الجذر التربيعي لمعامل الثبات وفقاً للمعادلة التالية:

$$\sqrt{\text{الثبات}} = \text{الصدق الذاتي}$$

وبعد تطبيق الباحثة للمعادلات عن طريق استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) تحصل على المعاملات التالية:

جدول(3): يوضح معاملي الثبات والصدق لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل:

المحاور	الثبات	الصدق
استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التخطيط	0.90	0.94
توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التنظيم	0.92	0.95
استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التقييم	0.95	0.97
المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في استخدام التقنية الإلكترونية	0.91	0.95
الاستبانة ككل	0.94	0.96

من نتائج الجدول أعلاه يتضح أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يؤكد ذلك مدى صلاحيتها لجمع البيانات من أفراد العينة من ميدان الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بالإضافة إلى ما سبق استخدامه لتقنين أداة الدراسة مثل معامل الارتباط لـ "بيرسون" (**Person Product-moment correlation**)، ومعامل "ألfa كرو نباخ" (**Cronbach Alpha**)، فإنه تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات التي تم جمعها من واقع تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، وذلك من خلال التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

مفتاح التصحيح ومعيار الحكم على الفقرات:

وللحكم على مدى توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمديرين بولاية الخرطوم، تم حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو $0.4 =$ وبتقسيم المدى على عدد مستويات تقدير درجة الموافقة على محاور الاستبانة، الذي يساوي 0.5 كان ناتج القسمة $0.80 =$ وهو يمثل طول الفئة. وبذلك أصبح معيار الحكم على درجة الموافقة للفقرات والمجالات والمحاور كما بالجدول (4).

جدول(4): معيار الحكم لتقدير درجة الموافقة على محاور الاستبانة ومجالاتها وفقراتها

الدرجة	الاستجابات	المتوسط
منخفضة جداً	لا أوافق بشدة	من 1 إلى أقل من 1.80
منخفضة	لا أوافق	من 1.80 إلى أقل من 2,60
متوسطة	محايد	من 2.60 إلى أقل من 3,40
عالية	أوافق	من 3.40 إلى أقل من 4,20
عالية جداً	أوافق بشدة	من 4.20 إلى 5

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد محاور الدراسة، والتي حددها الباحثون، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، والجدول أدناه تبين ذلك:

إجابة السؤال الأول: إلى أي مدى تستخدم الإدارة المدرسية التقنية الإلكترونية في عملية التخطيط من وجهة نظر المعلمين؟

جدول(5): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمدى استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التخطيط من وجهة نظر المعلمين.

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
وضع الخطة العامة للمدرسة	3.340	0.713	متوسطة
رصد بيانات أفراد مجتمع المدرسة	3.352	0.821	متوسطة
إعداد الجدول الزمني للحصص	3.214	0.810	متوسطة
وضع خطة عامة للأنشطة المدرسية المختلفة	3.400	0.809	متوسطة
حصر الموارد البشرية والمادية داخل المدرسة	3.317	0.717	متوسطة
مساعدة المعلمين في تخطيط الأنشطة اللاصفية ومتابعة تنفيذها	3.358	0.918	متوسطة
مساعدة المعلمين في وضع الخطط السنوية للمناهج الدراسية	3.313	0.825	متوسطة

متوسطة	0.944	3.216	وضع خطط الطلاب المحتاجين لرعاية خاصة
متوسطة	0.937	3.194	وضع خطط توزيع الطلاب على شعب المواد الاختيارية
متوسطة	0.927	3.141	صياغة خطة مجلس الآباء
متوسطة	1.001	3.111	وضع خطط علاجية لرفع المستوى التحصيلي للطلاب بالمدرسة
متوسطة	0.954	3.35	المحور ككل

يتبين من جدول(5) السابق أن فقرات محور استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التخطيط جاءت بدرجة استجابة(متوسطة) من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني (3.35) بانحراف معياري بلغت قيمته(0.954) ؛ مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة إلى حد ما على جميع فقرات توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التخطيط.

وربما يفسر حصول توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التخطيط على درجة "متوسطة" من وجهة نظر المعلمين بأن ذلك يرجع إلى ضعف قدرة الإدارة المدرسية إلى حد ما على خلق بيئة تحتل فيها التقنية الإلكترونية مكانة كبيرة وذات قيمة عالية، وذات فاعلية. ويرى الباحثون ضرورة قيام الإدارة المدرسية بالسعي جاهده لتحقيق المزيد من توظيف التقنية الإلكترونية لما لها من تأثير إيجابي على أداء المعلمين، مما يساعدهم على تحقيق أهداف الإدارة المدرسية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة الصوافي، وآخرون(2014) حيث ذكروا أن درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في بعض العمليات الإدارية، جاء بدرجة متوسطة.

ويرى الباحثون أن توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التخطيط هي في الأساس تعمل على ربط المدير بتطبيق الإدارة الإلكترونية بكل جوانبها وكذلك تعمل على تحفيز المعلمين لاستخدام كل التكنولوجيا الحديثة في العمل التدريسي، والعمل الإداري، وبالتالي يجب أن تعتمد عليها إدارة المدرسة لخلق بيئة مناسبة لاستخدام التقنية الإلكترونية والتي بدورها تعمل على تحقيق أهداف المدرسة.

إجابة السؤال الثاني: ما طبيعة توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التنظيم من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (6): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطبيعة توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التنظيم من وجهة نظر المعلمين.

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
حصر وتنظيم بيانات الطلاب	3.400	0.803	متوسطة
تحديث بيانات سجلات العاملين دورياً	3.397	0.713	متوسطة
توزيع الطلاب الجدد على الفصول	3.396	0.774	متوسطة
تحديث بيانات الطلاب دورياً	3.385	0.825	متوسطة
تنظيم السجلات والملفات المدرسية	3.351	0.971	متوسطة
أرشفة محاضر الاجتماعات المدرسية	3.336	0.781	متوسطة
تحديث سجلات الحضور والغياب للمعلمين	3.321	0.971	متوسطة
إعداد سجلات لحضور وغياب الطلاب	3.383	0.945	متوسطة
متابعة تنفيذ جدول الحصص اليومي	3.375	0.831	متوسطة
تقسيم العمل بين العاملين بالمدرسة وفقاً لتخصصاتهم	3.360	0.791	متوسطة
تنظيم بيانات المعلمين والإداريين في المدرسة	3.306	0.935	متوسطة
المحور ككل	3.320	0.957	متوسطة

يتضح من الجدول (6) السابق أن فقرات محور استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التنظيم جاءت بدرجة استجابة (متوسطة) من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم، حيث جاء المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.32) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.957) وهي قيمة عالية؛ مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة إلى حد ما على جميع فقرات توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التنظيم.

ويفسر الباحثون عمليات تنظيم بيانات المعلمين والإداريين في المدرسة يتم بطريقة منظمة من خلال توظيف الإدارة الإلكترونية إلى حد ما حيث يتم تخزين بيانات العاملين والطلاب والإداريين في قرص مدمج من خلال برنامج الإدارة المدرسية وبطريقة إلكترونية، ويعزو الباحثون ذلك لتصدر إدارة بيانات المعلمين والإداريين في المدرسة لفقرات محور التنظيم إلى أن إدارات المدارس أصبحت تنظم بيانات المعلمين والإداريين فيها بطريقة إلكترونية، من خلال البرامج المتوفرة لديها مما يسهل عليها الرجوع لهذه البيانات وقت الحاجة واستخدامها في توظيف الإدارة الإلكترونية، وبالتالي توفر عليها الجهد والوقت والمال وسرعة إنجاز الأعمال المطلوبة.

ويرى الباحثون أن توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التنظيم تعمل في الأساس على ربط المدير بتطبيق الإدارة الإلكترونية بكل جوانبها، وبالتالي يجب أن تعتمد عليه إدارة المدرسة لخلق بيئة مناسبة لاستخدام التقنية الإلكترونية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة الأسمرى (2010) حيث ذكر أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة العين التعليمية لتوظيف العمليات الإدارية في المدارس جاءت بدرجة متوسطة. وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها الهنائي (2011) حيث ذكر أن واقع توظيف البوابة التعليمية الإلكترونية في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي جاءت بدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الثالث: إلى أي مدى تستغل الإدارة المدرسية التقنية الإلكترونية في عملية التقويم من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (7): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمدى استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التقويم من وجهة نظر المعلمين

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
تقويم الخطة المدرسية لجميع الطلاب	3.000	0.670	متوسطة
تقويم الخطة المدرسية لجميع المعلمين	3.304	0.682	متوسطة
إعداد قوائم الأرقام السرية للامتحانات	3.337	0.781	متوسطة
إعداد قوائم نتائج الطلاب	3.329	0.745	متوسطة
تصميم أدوات يمكن استخدامها في تقويم أداء	3.362	0.884	متوسطة

العاملين			
تقويم مدى تنفيذ المعلمين للمقررات الدراسية	3.325	0.861	متوسطة
كتابة تقارير الزيارات الصفية	3.354	0.899	متوسطة
استخدام التقويم المستمر في أعمال المدرسة	3.340	0.923	متوسطة
طباعة كشوف الغياب عن الاختبارات	3.325	0.954	متوسطة
طباعة مواعيد الاختبارات	3.324	0.991	متوسطة
إعداد تقارير أداء الطالب	3.380	0.981	متوسطة
المحور ككل	3.25	0.854	متوسطة

يتبين من جدول (7) السابق أن فقرات محور استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التقويم جاءت بدرجة استجابة (متوسطة) من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام لمحور التقويم (3.25) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.854)؛ مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة إلى حد ما على جميع فقرات توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التقويم.

ويعزو الباحثون توظيف التقنية الإلكترونية في عملية التقويم في أعمال المدرسة على بقية فقرات المحور للارتباط الوثيق بين التقويم وتوظيف الإدارة الإلكترونية، حيث تتم عمليات رصد واستخراج النتائج بطريقة إلكترونية من خلال إدخال هذه البيانات في برنامج الإدارة المدرسية، أو في برنامج البوابة التعليمية دون استخدام أي سجلات يدوية، مما يجعل من درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في عمليات التقويم بمحلية الخرطوم متوسطة، وترى عينة الدراسة أن استخدام تقويم الخطة المدرسية لجميع الطلاب، وتقويم مدى تنفيذ المعلمين للمقررات الدراسية يرتبط بالبرامج الإلكترونية بشكل مباشر وبالتالي يكون توظيف الإدارة الإلكترونية في استخدام التقويم جاء بدرجة متوسطة، لأن التقويم المستمر في المدرسة هو الأكثر توظيفاً في الإدارة الإلكترونية.

ويرى الباحثون أن استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التقويم هي في الأساس تعمل على ربط المدير بتطبيق الإدارة الإلكترونية بكل جوانبها، وبالتالي يجب أن تعتمد عليه إدارة المدرسة لخلق بيئة مناسبة لاستخدام التقنية الإلكترونية.

إجابة السؤال الرابع: ما المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في استخدام التقنية الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين؟

جدول(8): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في استخدام التقنية الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
قلة وعي العاملين بالميزات المرجوة	3.962	0.845	عالية
قلة معرفة الإدارة بأهمية تقنية المعلومات	3.930	0.958	عالية
ضعف مهارات اللغة الإنجليزية لدى بعض العاملين	3.903	1.000	عالية
ضعف الوعي الثقافي بالإدارة الإلكترونية	3.895	0.899	عالية
الخوف من التغيير لضعف التدريب	3.880	0.909	عالية
تداخل المسؤوليات وضعف التنسيق	3.843	0.899	عالية
نقص الاعتمادات المالية	3.841	0.945	عالية
النظرة إلى الإدارة الإلكترونية من منطلق التكلفة دون الفائدة	3.814	0.927	عالية
غياب التسهيلات المناسبة	3.813	0.859	عالية
قلة الأجهزة اللازمة للإدارة الإلكترونية	3.634	0.999	عالية
ارتفاع تكاليف الصيانة للأجهزة الإلكترونية في غياب الفنيين	3.374	1.001	متوسطة
المحور ككل	4.596	0.958	عالية

يتبين من جدول(8) السابق أن فقرات محور المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في استخدام التقنية الإلكترونية جاءت بدرجة استجابة(عالية) من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني (3.596) بانحراف معياري بلغت قيمته(0.958) ؛ مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة إلى حد ما على جميع فقرات المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في توظيف التقنية الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين.

وربما يُفسر حصول المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في استخدام التقنية الإلكترونية على درجة "عالية" من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم بأن ذلك ربما يرجع إلى قلة معرفة الإدارة ببعض المدارس بأهمية توظيف التقنية

الإلكترونية، والنظرة إلى الإدارة الإلكترونية من منطلق التكلفة دون الفائدة، وأيضاً ضعف الوعي الثقافي بالإدارة الإلكترونية، وضعف مهارات اللغة الإنجليزية لدى بعض العاملين، وارتفاع تكاليف الصيانة للأجهزة الإلكترونية في غياب الفنيين. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها عمران والهنوي (2018م) حيث أشارا إلى أن المعوقات البشرية هي أقوى المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية إضافة إلى المعوقات الإدارية. وكذلك المعوقات المالية، وأخيراً المعوقات التقنية. كما اتفقت هذه النتيجة أيضاً مع النتيجة التي توصل إليها Aduwa (2005: and Iyamu) في دراستهما حيث توصلوا إلى أن التكلفة عالية للبرامج والأجهزة، ونقص المهارات، وكذلك ضعف البنية التحتية جميعها تمثل معوقات تحول دون التطبيق الأمثل للاتصال.

نتائج الدراسة

- 1/ توظيف الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التخطيط بالمدارس العالمية بمحلية الخرطوم في ولاية الخرطوم جاء بدرجة استجابة متوسطة.
- 2/ أن استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التنظيم بالمدارس العالمية بمحلية الخرطوم في ولاية الخرطوم كذلك جاء بدرجة استجابة متوسطة.
- 3/ أن استخدام الإدارة المدرسية للتقنية الإلكترونية في عملية التقويم بالمدارس العالمية بمحلية الخرطوم في ولاية الخرطوم جاءت بدرجة استجابة متوسطة.
- 5/ أن تطبيق الإدارة الإلكترونية بالمدارس العالمية بمحلية الخرطوم في ولاية الخرطوم يواجه العديد من المشكلات والمعوقات التي يمكن تصنيفها إلى: معوقات بشرية، ومعوقات تقنية، ومعوقات إدارية ومعوقات مالية.

توصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية خرجت بالتوصيات التالية:
- 1/ العمل على توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمشاركة جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم الاتحادية والتربية والتعليم بالمحليات التعليمية والمدارس.
 - 2/ توفير الموارد المادية والبشرية اللازمة لتوظيف الإدارة الإلكترونية في المدارس، وتوفير البنية التحتية للاتصالات كتوفير خدمة الإنترنت وربط المدارس بشبكات داخلية.

- 3/ زيادة الدورات التدريبية المتخصصة في مجال الإدارة الإلكترونية المقدمة للإداريين والمعلمين في المدارس، وإقامة ورش عمل تخصصية في مجال الحاسوب لهم.
- 4/ العمل على تذليل العقبات المالية التي تواجه استخدام الإدارة الإلكترونية في تطوير الإدارة المدرسية.

قائمة المراجع:

1. أحمد، إبراهيم أحمد(2006): نحو تطوير الإدارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة الناشر والطابع.
2. الأسمرى، علي بن سعد(2010). تطبيقات الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية ومتطلبات تطويرها من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
3. حسين، بانقا طه الزبير(2021): الإدارة المدرسية في ظل العولمة. فهرست المكتبة الوطنية، الطبعة الأولى، مطابع جي تاون، الخرطوم. السودان.
4. حسين، بانقا طه الزبير(2021): إدارة الصفوف الفعالة. فهرست المكتبة الوطنية، الطبعة الأولى، مطابع جي تاون، الخرطوم. السودان.
5. حسين، بانقا طه الزبير(2019): مدخل للإدارة التربوية، دار جامعة الخرطوم للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الخرطوم. السودان.
6. خليل، نبيل سعد(2015): إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
7. السالمي، علاء عبد الرزاق(2006): الإدارة الإلكترونية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
8. خليفة، مصطفى وأبو عاشور، ديانا جميل النمري(2013). مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإداريين، المجلة الأردنية في العلوم التربوي، مجلد9، عدد الثاني.
9. ساري، عوض الحسنات(2011). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعة الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.

10. سميعة، مهدي حسن، وآخرون.(2016). دراسة معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي، مجلة ديالى للعلوم الهندسية، المجلد التاسع، العدد30.
11. الصيرفي، محمد(2012): الإدارة الإلكترونية. دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر.
12. الصوفي، محمد بن سعيد وآخرون(2014). درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في بعض العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(3)، العدد(4)، عمان، الأردن.
13. العامري، محمد بن محسن(2010). تصور مقترح للبوابة التعليمية بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان وفق الاحتياجات والمعايير التعليمية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة الدول العربية، جمهورية مصر العربية.
14. العريشي، محمد بن سعيد.(2008). إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، الرياض، المملكة العربية السعودية.
15. عطية، حسام الدين حسن.(2015). تطوير عمليات صنع القرار الإداري في ضوء الإدارة الإلكترونية، ورقة مقدمة لمؤتمر تنمية الموارد البشرية في القطاع الصحي الفلسطيني، فلسطين، غزة.
16. عقيل، محمود رفاعي(2011): معايير الجودة والاعتماد بالمدارس. الطبعة الأولى القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
17. عمران، حسن عبدالسلام وعلي، عبدالسلام علي.(2016). دور الثقة التنظيمية في التوجه المعاصر نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية، مجلة جامعة سبها، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني.
18. عمران، حسن عبد السلام والهوني، فتحية محمد عيسى.(2018). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية- دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة سبها، مجلة دراسات وأبحاث، المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30.
19. العميرة، محمد الحسن(2002): مبادئ الإدارة المدرسية. الطبعة الثالثة. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان: الأردن.

20. العياشي، زرزار(2013). أثر تطبيق الإدارة الإلكترونية على كفاءة العمليات الإدارية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، رسالة ماجستير، جامعة 20 أوت 1955سكيكدة، الجزائر.
21. المغيرة، عبد العزيز فهد(2010).معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إجراءات العمل الإداري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،كلية الدراسات العليا، الرياض.
22. اللامي، عوض بن علي.(2009). واقع استخدام تطبيقات الحاسب الآلي في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس الثانوية بمحافظة الخبر، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الخليجية، البحرين.
23. ليث، سعد حسين إبراهيم(2004). الحكومة الإلكترونية وتأمين خدمات لواء متميز لمستقبل الإدارة العامة وإمكانية ومتطلبات التطبيق، المجلة العربية للدارة، مجلد 24 عدد الثاني، القاهرة.
24. المسعود، خليفة بن صالح.(2008). المتطلبات المادية والبشرية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائهم بمحافظة الرس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
25. نجم، عبود نجم(2008): الإدارة الإلكترونية الإستراتيجية والوظائف والمجالات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
26. Aduwa-Ogiegbaen, S. E. and Iyamu, E. O. S. (2005). Using Information and Communication Technology in Secondary Schools in Nigeria: Problems and Prospects. *Educational Technology and Society*, 8 (1): 104-112.
27. Bannaga H, El-Rushed H. M, Ayad A. (2019): Electronic Management Application Requirements for Improving School Management in Sudan. *British Journal of Education*.Vol.7, No.8, pp.91-99, August 2019.
28. Crouse, D. (2004). The Principal Rules for School Technology, *NASSP Bulletin*, 81, (589): 86-89.
29. Elshammari, I. (2010). *High School Principals' Attitudes toward the Implementation of Administration in Kuwait's Public Schools*.(Doctoral

dissertation), Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses, (UMI 3439093).

30. Remke, R. (2013): Digital Divide in Primary Schools of Bangladesh, *ASA University Review*, Vol. 7 No. 2.

31. Russell, A. (2004). *How School Counselors Could Benefit from E-Management Solutions: The Case of Paperwork*, U.S.A Department of Education Research and Improvement Educational Information Center, ERIC Number ED 478218.

The Extent of School Management's Utilization for The Electronic Technology in the International Secondary Schools in the Teacher's Points of Views.

BannagaTahaElzubairHussen

Faculty of Education, University of Khartoum

Elsiddig Ismail Mohammed

Faculty of Education, University of Khartoum

SaifEldeenEbrahimElnairAhmmad

Ministry of Education

Abstract: The study aimed at identifying the extent of school management's utilization for the electronic technology in the international secondary schools in the teacher's points of views. The researchers adopted the descriptive analytical methodology. The study population comprised 356 male and female teachers at the international secondary school in Khartoum locality. A random sample of 134 male and female teachers was selected. A questionnaire was used as a tool for collecting data for the study. The questionnaire was administered to the teachers. To analyze the data, the statistical package for social sciences analysis. The study came to many findings, the most important are: The school administration employs electronic technology in the planning process to a medium degree with a mean of (3.35). The organization process employs a medium degree with an arithmetic average of (3.32), and the evaluation process employs a medium degree with an arithmetic average of (3.25), and that the problems faced by the school administration in employing electronic technology came to a high degree with an arithmetic average (4.59). In light of these results, the researchers recommended a number of recommendations, the most important of which are: Working on the employment of electronic technology in school management processes represented in planning, organizing, and evaluating. And work to overcome the financial obstacles facing the employment of electronic administration in the development of school administration.

Key word: School Management's. Electronic Technology. International Secondary Schools.

الصمود النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل

أ. شروق فهد دعنا، كلية المهن – جامعة الخليل - فلسطين

د. إبراهيم سليمان مصري، قسم علم النفس - جامعة الخليل-فلسطين

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الصمود النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة ضغوط الحياة لدى عينة من المطلقات في محافظة الخليل، تكون مجتمع الدراسة من (364) مطلقة وعينة الدراسة من (191) مطلقة ما نسبته (70%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهن بطريقة العينة القصدية المتاحة، وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

أن الدرجة الكلية للصمود النفسي جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.44) وبنسبة مئوية مقدراها (68.8%) مع انحراف معياري قدره (0.52). وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الصمود النفسي لدى المطلقات في محافظة الخليل تبعاً لمتغير عدد الأبناء لصالح المطلقات اللواتي عدد أبنائهن (أكثر من 3 أطفال) ومتغير تربية الأبناء لصالح تربية الأبناء الذين يعيشون مع الأب أو الأم، أن أكثر استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة انتشاراً لدى المطلقات تمثلت في (استراتيجية إعادة التقييم) (استراتيجية التخطيط لحل المشكلات) (استراتيجية تحمل المسؤولية).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل تبعاً لمتغير عدد الأبناء على الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة، بينما توجد فروق في مستوى الدلالة في مواجهة ضغوط الحياة لمتغير تربية الأبناء لصالح تربية الابن مع الأب أو الأم.

الكلمات المفتاحية: الصمود النفسي، ضغوط الحياة، المطلقات.

مقدمة:

أن قضايا المرأة شغلت اهتماماً كبيراً خاصة في العقد الأخير من هذا القرن، وذلك من أجل رفع مستواها الثقافي والاجتماعي والسياسي، مع إبراز أهمية الدور الذي تقوم به سواء داخل الأسرة أو داخل المجتمع، وذلك من خلال منحها مزيداً من القوة والقدرة على مواجهة احتياجاتها داخل مجتمعها بما يسمح لها بالتفاعل الإيجابي والبناء داخله. (درويش، 2014)، وأضافت دردير (2010) بأن كثرة الاضطرابات والأحداث الحياتية الضاغطة تؤثر على شخصية الأفراد وتؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي والأسري لديهم.

يكتسب الصمود النفسي أهميته من خلال المواجهة الفعالة والتعايش الإيجابي مع الظروف التي يمر بها الفرد، والصمود النفسي تكوين ثنائي البعد يتضمن التعرض للمتعاب والمصاعب أو حتى الأزمات والصدمات والتوافق الإيجابي معها، ويرتبط الصمود بالتدفق ومعنى الحياة وهما من المفاهيم السيكلوجية ذات المضامين الإيجابية (سليمون، 2015)، ويستدل على الصمود النفسي من خلال وجود خطر يهدد الفرد سواء كان هذا الخطر بيولوجياً أو اجتماعياً أو بيئياً. (Rose, 2009) وأشار محمد (2015) بأن الصمود النفسي يعمل كآليات الدفاع عن الفرد في وقت المحن ولكن هذه الآليات تختلف باختلاف الأفراد والبيئة المحيطة بهم وما تحمله من معاناة وصعوبات. وأشار كل من باربرا وبيا (Barbara & Bia, 2011) بأن الصمود النفسي هو قدرة الفرد على استعادة توازنه النفسي وصحته البدنية رغم الخبرات الصادمة التي يمر بها. والجدير بالذكر أن الصمود النفسي يعد من آليات حل المشكلات في الوقت الحاضر فلم نعد نملك التحكم في ضغوط الحياة اليومية التي باتت تواجهنا من كل اتجاه، لكننا نملك آليات نفسية للصمود، والتي تحتاج إلى تنمية (Richardson, 2002).

تختلف قدرة الأفراد على مواجهة الصعوبات ومقاومة التغيرات التي تحدث داخل البيئة المحيطة بهم، فهناك من يتكيف ويصمد للضغوط ويتعامل معها وهناك من يقع في دوامة هذه الضغوط ودوامة المقاومة والاستسلام والتعافي والسقوط للوصول إلى مفهوم الصمود النفسي، (ياسين، جوهري، 2014). يرى صالح وأبو هدروس (2014) إن من أهم الاستجابات الانفعالية والعقلية هي التي تمكن الفرد من التكيف الإيجابي مع مواقف الحياة وهي تتمتع بقدر من الصمود النفسي

للوصول إلى التوافق المناسب مع تحديات الحياة والمساعدة على تحمل أعباء الحياة. حيث أشار سيلفرمان ((Silverman,2004 بأن أصعب الصدمات والضغوطات التي تواجهها المرأة فقدان شريك حياتها والانفصال عنه، حيث تواجه المرأة العديد من المشاعر النفسية الضاغطة وغير المألوفة لديها كالأحاساس بالوحدة وفقدان الألفة وتشوش الهوية النفسية.

تشير أبو سبيتان (2014) أن الطلاق يشكل مشكلة اجتماعية نفسية، وهي ظاهرة عامة في المجتمعات وينظر لها نظرة دونية من قبل المجتمع وتحمل في طياتها وصمة العيب والعار. أضاف الناشف (2007) بأنه يترتب على المطلقة آثار نفسية، كالشعور بالحزن وتدمير شخصيتها، يتبعه الشعور بالوحدة وعدم الاستقرار والشعور بعدم الكفاءة الذاتية ولوم الذات والقلق والخوف من المستقبل والحدق على الآخرين.

مشكلة الدراسة:

من خلال العمل في ميدان الإرشاد النفسي وجد بأن هناك الكثير من المشاكل النفسية والاجتماعية التي تعاني منها النساء بشكل عام، ولكن كانت أكثر وضوحاً لدى النساء المطلقات حديثاً بشكل خاص مما استدعى التطرق لفكرة بحث عملي لمعرفة طبيعة الضغوط النفسية التي تتعرض لها المرأة المطلقة، لذا فإن الصمود النفسي من المتغيرات الإيجابية في الشخصية كونه يساهم بشكل كبير في تعليمهم كيفية التعايش مع الخبرات الشخصية المؤلمة وكيفية مواجهة الحياة وضغوطاتها.

تساؤلات الدراسة:

- ما مستوى الصمود النفسي لدى المطلقات في محافظة الخليل؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات الصمود النفسي لدى المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغيرات (عدد الأبناء، ومسؤولية تربية الأبناء)؟
- ما أهم أساليب مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغيرات (عدد الأبناء، ومسؤولية تربية الأبناء)؟

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ بين متوسطات الصمود النفسي وبين متوسطات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل؟

فرضيات الدراسة:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات الصمود النفسي لدى المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغير عدد الأبناء.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات الصمود النفسي لدى المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغير مسؤولية تربية الأبناء.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغير عدد الأبناء.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغير مسؤولية تربية الأبناء.

-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ بين متوسطات الصمود النفسي وبين متوسطات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل.

أهمية الدراسة:

يلعب الصمود النفسي دوراً هاماً في تحديد مدى قدرة الفرد على التكيف مع المصاعب والمواقف الضاغطة التي تواجه الفرد في حياته وهو من أهم متغيرات

الوقاية أو المقاومة النفسية للآثار السلبية للأزمات، وتحاول الدراسة الحالية الإسهام في التأهيل النظري لمفهوم الصمود النفسي كأحد المفاهيم النفسية التي ظهرت في علم النفس الإيجابي الذي يحتاج إلى مزيد من الدراسة، والتعرف إلى العلاقة بين الصمود النفسي وأساليب مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في ضوء المتغيرات الديموغرافية.

أهداف الدراسة:

- التعرف على إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصمود النفسي تبعاً للمتغيرات التالية: (عدد الأبناء، مسؤولية تربية الأبناء).
- التعرف على إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب مواجهة ضغوط الحياة تبعاً للمتغيرات التالية: (عدد الأبناء، مسؤولية تربية الأبناء).
- الكشف عن العلاقة بين الصمود النفسي لدى المطلقات وأساليب مواجهة ضغوط الحياة لديهم.

مصطلحات الدراسة:

الصمود النفسي: يعرف أبو الحلاوة (2013) الصمود النفسي بأنه القدرة على المحافظة على الحالة الإيجابية والتأثير الفعال والتماسك والثبات الانفعالي في ظروف الصعبة أو المتحدية مع الشعور بحالة من الاستبصار والتفائل والاطمئنان إلى المستقبل.

يرى ميشيل (Micheal, 2012,37) أن الصمود النفسي مفهوم حديث نسبياً، ويعني به القدرة على الارتداد والتعافي النفسي بعد التعرض للضغوط الحياتية الصعبة مثل موت عزيز أو خسارة وفقدان منزل أو زوج أو تعرض للكوارث الطبيعية.

أساليب مواجهة ضغوط الحياة: هي مجموعة من النشاطات والمجهودات المعرفية والسلوكية والانفعالية يسعى من خلالها الفرد إلى مواجهة الموقف الضاغط وإدارة المطالب الداخلية أو الخارجية التي ترهق وتنفق إمكانيات الفرد (Lazarus & Folkman, 1984, 141).

وعرف شيلدرز (Shields, 2001,65) أساليب المواجهة بأنها آليات دفاع نفسية واجتماعية تتضمن جهوداً واعية في التعامل مع الأحداث التي يستطيع الفرد التكيف معها.

المرأة المطلقة: هي المرأة التي انفصلت عن زوجها وقضت مدة سنة أو أكثر من فترة الزواج وتم الدخول بها، وتم هذا الانفصال بطريقة منبثقة من الدين، ويتبع ذلك إجراءات رسمية وقانونية وقد يتم باتفاق الطرفين أو بإرادة أحدهما (أبو سبيتان، 2014، 9).

الدراسات السابقة:

أجرى العجمي، العاسمي، العجمي (2015) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الأمن النفسي والصلابة النفسية لدى عينة من أبناء المطلقين في دولة الكويت، وبيان الفروق بين الذكور والإناث، وكذلك تعرف على الفروق بين أبناء الطلاق المقيمين عند الأم والمقيمين عند الأب. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة بواقع (50) من الذكور و(50) من الإناث من أبناء المطلقين، وتراوحت أعمارهم ما بين (15 و17) سنة، وقد اختيروا من بعض المدارس الثانوية بمحافظة الأحمدى بدولة الكويت. استخدم الباحثون مقياس الأمن النفسي، ومقياس الصلابة النفسية. وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة موجبة ودالة بين الأمن النفسي والصلابة النفسية لدى أبناء الطلاق، وكذلك وجود فروق في كل من متغير الجنس ومحل الإقامة في الأمن النفسي والصلابة النفسية.

أجرت أبو سبيتان (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقات بين الدعم الاجتماعي والوصمة بالصلابة النفسية والرضا عن الحياة لدى مطلقات محافظات غزة، وتكونت العينة الفعلية للدراسة من (281) مطلقة من مطلقات محافظات غزة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج منها: وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الوصمة وبين الصلابة النفسية وأبعادها لدى النساء المطلقات في محافظات غزة. وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الوصمة وبين الرضا عن الحياة لدى النساء المطلقات في محافظات غزة. وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الدعم الاجتماعي وبين الصلابة النفسية لدى النساء المطلقات في محافظات غزة، لا توجد فروق جوهريّة ذات دلالة إحصائية في درجات الوصمة والصلابة النفسية وأبعاده: (الالتزام، التحكم، التحدي) والرضا عن الحياة لدى

النساء المطلقات في محافظات غزة تعزى لمتغيرات المحافظة، عدد الأبناء، ومدة الزواج.

أجرى حالول (Halool, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الدعم الاجتماعي والارتياح مع الحياة، فضلاً عن القوة النفسية لدى النساء الفلسطينيات فقدن أزواجهن، وقد تكونت عينة الدراسة من (129) امرأة من نساء فلسطينيات فقدن أزواجهن، واستخدم الباحث في الدراسة عدة أدوات تضمنت مقياس الدعم الاجتماعي، مقياس الرضا عن الحياة، مقياس الصلابة النفسية، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم الاجتماعي والارتياح مع الحياة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القوة النفسية بين النساء اللواتي فقدن أزواجهن، الدلالة الإحصائية في الدعم الاجتماعي والرضا عن الحياة والصلابة النفسية تعزى إلى سبب واحد هو أن الموت شهداء.

أجرى أحمد (Ahmad, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على الوضع الصحي والاغتراب للنساء المطلقات من بنغلاديش، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) امرأة مطلقة، واستخدم الباحث في الدراسة عدة أدوات تضمن استبانة الصحة العامة واستبانة الاغتراب، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أن 5.5% فقط من النساء المطلقات هي في حالة شبه طبيعية بين 200 من المطلقات، و31.5% من النساء يعانين المشاكل النفسية، وكان 94.5% من المطلقات تعاني من مشكلة الاغتراب، كما أن النساء المطلقات من قبل أزواجهن شهدت شعوراً أكبر بالاغتراب، كما لا يوجد فرق كبير في مستوى الاكتئاب النفسي بين المطلقات على اختلاف طبيعة المشاكل التي تعانيها المطلقة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المطلقات بمحافظة الخليل، إذ يبلغ عدد المطلقات في الضفة الغربية بصورة عامة (5165) وبمحافظة الخليل وحدها (1015) وذلك حسب إحصائيات رسمية صادرة عن مركز الإحصاء الفلسطيني (2016)، وقد اشتمل مجتمع الدراسة على (364) مطلقة في محافظة الخليل.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (191) مطلقة تم اختيارهن بطريقة العينة القصدية المتاحة، وتمثل العينة ما نسبته (70%) من مجتمع الدراسة.

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد الأبناء، ومسؤولية تربية الأبناء.

المتغير	العدد	النسبة المئوية	المجموع
عدد الأبناء	88	46.1	191
	65	34.0	
	38	19.9	
مسؤولية تربية الأبناء	92	48.2	191
	51	26.7	
	48	25.1	

أداتا الدراسة:

مقياس الصمود النفسي: تم العودة إلى دراسات ومقاييس سابقة بالإضافة إلى مراجعة الأدب التربوي والنظريات وبعدها تم تطوير أداة الدراسة، وقد تكون المقياس من (38) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد رئيسية.

مقياس استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة: بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة وعلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة وأهدافها وفروضها تم تطوير أداة خاصة من أجل التعرف إلى درجة استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى عينة الدراسة، وقد تكون المقياس من (39) فقرة.

نتائج السؤال الأول:

ما مستوى الصمود النفسي لدى المطلقات في محافظة الخليل؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الصمود النفسي بأبعاده المختلفة لدى المطلقات في محافظة الخليل، وذلك كما هو واضح في الجدول (2).

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الصمود النفسي بأبعاده المختلفة لدى المطلقات في محافظة الخليل

البعد	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة
البعد الأول	الرصانة	191	3.44	.610	68.83	الرابع	مرتفعة

البعد الثاني	المثابرة	191	3.55	.650	70.95	الأول	مرتفعة
البعد الثالث	الاعتماد على الذات	191	3.46	.670	69.28	الثالث	مرتفعة
البعد الرابع	معنى الحياة	191	63.2	.530	65.11	الخامس	متوسطة
البعد الخامس	القيم الدينية	191	3.48	3.60	69.67	الثاني	مرتفعة
الدرجة الكلية للصمود النفسي		191	43.4	2.50	68.77	مرتفعة	

يتضح من الجدول (2) أن الدرجة الكلية للصمود النفسي جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.44) وبنسبة مئوية مقدراها (68.8%) مع انحراف معياري قدره (0.52). كما تم تبين أن أكثر أبعاد الصمود النفسي لدى المطلقات في محافظة الخليل بفلسطين تمثلت في بعد (المثابرة) (القيم الدينية) (الاعتماد على الذات) (الرصانة) وبعد (معنى الحياة).

تختلف هذه النتيجة مع دراسة (أبو سبيتان، 2014) والتي أكدت على لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجات الوصمة والصلابة النفسية وأبعاده: (الالتزام، التحكم، التحدي) والرضا عن الحياة لدى النساء المطلقات في محافظات غزة بالصحة النفسية. كما تختلف مع دراسة (Ahmad, 2012) والتي أكدت بأن 5.5% فقط من النساء المطلقات هي في حالة شبه طبيعية بين 200 من المطلقات، و31.5% من النساء يعانين المشاكل النفسية، وكان 94.5% من المطلقات تعاني من مشكلة الاغتراب النفسي.

ويرى الباحثان بأن ارتفاع درجة الصمود النفسي لدى النساء المطلقات في محافظة الخليل يعود إلى طبيعة البيئة التي تعيش فيها المطلقة، وظروف رعايتها بتدخل الأهل وذويها من جهة والمجتمع من جهة أخرى، فما زالت قيم التكافل والتعامل الحسن فعالاً في المجتمع الفلسطيني عامة، إضافة إلى أن المطلقة تحاول التغلب وبكل السبل على طبيعة الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية الواقعة عليها من قبل الوصمة التي تراها بأنها سلبية في حياتها كونها مطلقة.

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات الصمود النفسي لدى المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغيرات (عدد الأبناء، ومسؤولية تربية الأبناء)؟

نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات الصمود النفسي لدى المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغير عدد الأبناء.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الصمود النفسي تبعاً لمتغير عدد الأبناء، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم(3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الصمود النفسي تبعاً لمتغير عدد الأبناء

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	عدد الأبناء	المتغير
1.60	3.34	88	طفل/ة واحدة	الرصانة
60.0	503.	65	طفلين إلى 3 أطفال	
2.60	3.58	38	أكثر من 3 أطفال	
70.0	63.4	88	طفل/ة واحدة	المثابرة
2.60	3.64	65	طفلين إلى 3 أطفال	
.600	603.	38	أكثر من 3 أطفال	
8.60	3.40	88	طفل/ة واحدة	الاعتماد على الذات
.670	3.51	65	طفلين إلى 3 أطفال	
.680	3.53	38	أكثر من 3 أطفال	
.560	3.14	88	طفل/ة واحدة	معنى الحياة
.490	13.3	65	طفلين إلى 3 أطفال	
8.40	33.4	38	أكثر من 3 أطفال	
2.50	53.3	88	طفل/ة واحدة	القيم الدينية
.630	53.5	65	طفلين إلى 3 أطفال	
.770	3.69	38	أكثر من 3 أطفال	
.510	343.	88	طفل/ة واحدة	الدرجة الكلية للصمود النفسي
50.0	3.50	65	طفلين إلى 3 أطفال	
.530	73.5	38	أكثر من 3 أطفال	

يتضح من الجدول رقم (3) وجود اختلاف في متوسطات درجات الصمود النفسي لدى المطلقات في محافظة الخليل على اختلاف عدداً بنائهن. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول رقم(4).

الجدول (4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الصمود النفسي وفقاً لعدد الأبناء.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدالة الإحصائية
الرصانة	بين المجموعات	1.825	2	.9120	2.486	.0860
	داخل المجموعات	68.998	188	0.367		
	المجموع	70.823	190			
المثابرة	بين المجموعات	1.407	2	.7040	1.658	.1930
	داخل المجموعات	79.789	188	.4240		
	المجموع	81.197	190			
الاعتماد على الذات	بين المجموعات	.6460	2	.3230	.7070	.4940
	داخل المجموعات	85.915	188	0.457		
	المجموع	86.561	190			
معنى الحياة	بين المجموعات	2.514	2	1.257	4.602	*.0110
	داخل المجموعات	51.362	188	.2730		
	المجموع	53.876	190			
القيم الدينية	بين المجموعات	3.572	2	1.786	4.710	*.0100
	داخل المجموعات	71.292	188	.3790		
	المجموع	74.864	190			
الدرجة الكلية للصمود النفسي	بين المجموعات	1.775	2	.8870	3.395	*.0360
	داخل المجموعات	49.139	188	.2610		
	المجموع	50.913	190			

** دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى $\alpha \leq$

*دالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$.

(.01).

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات الصمود النفسي لدى المطلقات في محافظة الخليل تبعاً لمتغير عدد الأبناء، حيث كانت الفروق على الدرجة الكلية للصمود النفسي وبعدي (معنى الحياة، والقيم الدينية)، في حين تبين أنه لا توجد فروق على باقي الأبعاد الأخرى، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للصمود النفسي (3.395) عند مستوى الدلالة (0.723)، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة على الدرجة الكلية للصمود النفسي وبعدي (معنى الحياة، والقيم الدينية)، قامت الباحثة باستخدام اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول رقم (5).

الجدول (5): نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير عدد الأبناء.

المتغير	عدد الأبناء	طفل/ة واحدة	طفلين إلى 3 أطفال	أكثر من 3 أطفال
معنى الحياة	طفل/ة واحدة		-169250.	-28967*0.
	طفلين إلى 3 أطفال			-120420.
	أكثر من 3 أطفال			
القيم الدينية	طفل/ة واحدة		-199560.	-34639*0.
	طفلين إلى 3 أطفال			-146830.
	أكثر من 3 أطفال			
الدرجة الكلية للصمود النفسي	طفل/ة واحدة		-164040.	-228620*.
	طفلين إلى 3 أطفال			-064590.
	أكثر من 3 أطفال			

يتضح من الجدول رقم (5) أن الفروق كانت دالة لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق على الدرجة الكلية للصمود النفسي وبعدي (معنى الحياة، والقيم الدينية)، تبعاً لمتغير عدد الأبناء أن الفروق كانت بين المطلقات اللواتي عدد أبنائهن (طفل/ة واحدة) وبين المطلقات اللواتي عدد أبنائهن (أكثر من 3 أطفال) لصالح المطلقات اللواتي عدد أبنائهن (أكثر من 3 أطفال)، وهذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة على الدرجة الكلية للصمود النفسي وبعدي (معنى الحياة، والقيم الدينية) في حين تم قبولها على باقي الأبعاد الأخرى.

اختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة (أبو سبيتان، 2014) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد الأبناء، حيث أن الصمود النفسي يبقى بصورة واضحة عند المطلقات بغض النظر عن عدد الأبناء، بينما في الدراسة الحالية توجد فروق.

يبدو بأن وجود الصمود النفسي كما هو مفسر بأن الأم التي لديها أكثر من 3 أطفال صمودها أعلى من الأم التي لديها طفل واحد أو طفلين، فالأم المطلقة لأكثر من ثلاث أطفال تزيد من قوتها ومثابرتها واعتمادها على ذاتها لمواجهة تحديات الحياة ولتكون قوية أمام أبنائها وأمام المجتمع الذي ينظر إليها كأنها عالة هي وأولادها أو كأنها عار لهذه العائلة.

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات الصمود النفسي لدى المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغير مسؤولية تربية الأبناء.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الصمود النفسي تبعاً لمتغير مسؤولية تربية الأبناء، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الصمود النفسي تبعاً لمتغير مسؤولية تربية الأبناء.

المتغير	مسؤولية تربية الأبناء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرعاية	الأم	92	23.5	9.50
	الأب	51	3.56	.650
	غير ذلك	48	73.1	3.50
المثابرة	الأم	92	3.57	.640
	الأب	51	3.76	60.0
	غير ذلك	48	73.2	.640
الاعتماد على الذات	الأم	92	3.48	6.60
	الأب	51	3.70	.700
	غير ذلك	48	83.1	8.50
معنى الحياة	الأم	92	3.31	.480
	الأب	51	3.40	.520
	غير ذلك	48	2.99	5.50
القيم الدينية	الأم	92	3.61	2.60
	الأب	51	83.5	.690
	غير ذلك	48	43.1	.420
الدرجة الكلية للصمود النفسي	الأم	92	503.	.480
	الأب	51	3.60	.540
	غير ذلك	48	53.1	.440

يتضح من الجدول رقم (6) وجود اختلاف في متوسطات درجات الصمود النفسي لدى المطلقات في محافظة الخليل على اختلاف مسؤولية تربية أبنائهن.

الجدول (7): نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمسؤولية تربية الأبناء.

المتغير	مسؤولية تربية الأبناء	الأم	الأب	غير ذلك
الرعاية	الأم		-0.043390	0.34864*
	الأب			0.39203*
	غير ذلك			
المثابرة	الأم		-0.191720	0.30512*
	الأب			0.49685*
	غير ذلك			
الاعتماد على الذات	الأم		-0.220730	0.30480*
	الأب			0.52553*
	غير ذلك			
معنى الحياة	الأم		-0.092660	0.31733*
	الأب			0.40999*
	غير ذلك			
القيم الدينية	الأم		0.038970	0.47871*
	الأب			0.43975*
	غير ذلك			
الدرجة الكلية للصمود النفسي	الأم		-0.101910	0.35092*
	الأب			0.45283*
	غير ذلك			

يتضح من الجدول رقم (7) أن الفروق كانت دالة لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق على الدرجة الكلية للصمود النفسي وباقي أبعاد الأخرى تبعاً لمتغير مسؤولية تربية الأبناء أن الفروق كانت بين المطلقات اللواتي مسؤولية تربية أبنائهن (الأم، والأب) وبين المطلقات اللواتي مسؤولية تربية أبنائهن (غير ذلك) لصالح المطلقات اللواتي مسؤولية تربية أبنائهن (الأم، والأب)، وهذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الخامسة على الدرجة الكلية وباقي الأبعاد الأخرى.

لا توجد دراسات تحدثت عن هذا المتغير، حيث أن الصمود النفسي يجب أن يكون مرتفع حتى تكون الأم أو قدوة في حياة أبنائها، فهي تسعى لأن تعتمد على نفسها ولديها مثابرة ورعاية تجاه الحياة ولديها معنى لحياتها وقيم دينية، ففي هذه الحالة

هي تعيش وتقوم من أجل أبنائها على ما يبدو قبل أن يكون من أجل نفسها، فتظهر أمام أبنائها بالأم والأب لتعويضهم عما هم فيه.

نتائج السؤال الثالث:

ما أهم استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل؟
للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم(8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة.

الدرجة	الترتيب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البعد	البعد
مرتفعة	الثانية	69.04	.470	3.45	191	استراتيجية التخطيط لحل المشكلات	البعد الأول
مرتفعة	الثالثة	68.88	.550	3.44	191	استراتيجية تحمل المسؤولية	البعد الثاني
متوسطة	الخامسة	58.22	.460	2.91	191	استراتيجية التحكم في النفس	البعد الثالث
مرتفعة	الأولى	70.30	.560	3.51	191	استراتيجية إعادة التقييم	البعد الرابع
متوسطة	الرابعة	64.59	.460	33.2	191	استراتيجية الانتماء إلى الآخرين	البعد الخامس
متوسطة	متوسطة	66.21	6.30	3.31	191	الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة	البعد السادس

يتضح من الجدول رقم (8) أن أكثر استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة انتشاراً لدى المطلقات في محافظة الخليل تمثلت في (استراتيجية إعادة التقييم) (استراتيجية التخطيط لحل المشكلات) (استراتيجية تحمل المسؤولية) معبرة عن درجة مرتفعة، بينما جاء في المرتبة الرابعة والخامسة (استراتيجية الانتماء إلى الآخرين) (استراتيجية التحكم في النفس) معبرة عن درجة متوسطة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Halool, 2013) التي أشارت إلى أن هناك علاقة بين الدعم واستراتيجيات مواجهة الحياة، فكلما كان هناك دعم قوي إيجابي كلما كان

عناك قوة في التمتع بالصحة النفسية، كما تتفق مع دراسة (Ahmad, 2012) بأن المطلقة قد يشعرون بالاغتراب النفسي اذا لم تجد من يدعمها لمواجهة ظروف الحياة. أن الارتفاع في انتشار استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى النساء المطلقات في حل مشكلاتهن تعني إعادة البناء المعرفي وهذا مؤشر إيجابي بأن السيدات لا يبقين يفكرن في داخل الإطار وإنما هذا مؤشر على إعادة ترتيب وتنظيف الأفكار والتفكير بعقلانية أكثر.

نتائج السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغيرات (عدد الأبناء، ومسؤولية تربية الأبناء)؟

نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغير عدد الأبناء.

للتحقق من صحة الفرضية الثامنة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة تبعاً لمتغير عدد الأبناء، وذلك كما هو واضح في الجدول (9).

الجدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة تبعاً لمتغير عدد الأبناء.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	عدد الأبناء	المتغير
.450	73.3	88	طفلة/ة	استراتيجية التخطيط لحل المشكلات
8.40	3.47	65	طفلين إلى 3 أطفال	
.480	13.6	38	أكثر من 3 أطفال	
5.50	3.39	88	طفلة/ة	استراتيجية تحمل المسؤولية
.520	3.48	65	طفلين إلى 3 أطفال	
.600	503.	38	أكثر من 3 أطفال	
4.40	92.8	88	طفلة/ة	استراتيجية التحكم في النفس
.480	32.9	65	طفلين إلى 3 أطفال	
.500	2.93	38	أكثر من 3 أطفال	

6.50	13.5	88	طفل/ة	استراتيجية إعادة التقييم
.570	3.51	65	طفلين إلى 3 أطفال	
.570	3.54	38	أكثر من 3 أطفال	
.460	203.	88	طفل/ة	استراتيجية الانتماء إلى الآخرين
.470	43.2	65	طفلين إلى 3 أطفال	
6.40	93.2	38	أكثر من 3 أطفال	
6.30	3.27	88	طفل/ة	الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة
.350	33.3	65	طفلين إلى 3 أطفال	
.370	3.37	38	أكثر من 3 أطفال	

يتضح من الجدول رقم (9) وجود تقارب في متوسطات درجات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل على اختلاف أعدادأبنائهن. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (10).

الجدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة وفقاً لعدد الأبناء.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
استراتيجية التخطيط لحل المشكلات	بين المجموعات	1.562	2	.7810	3.571	*.0300
	داخل المجموعات	41.112	188	0.219		
	المجموع	42.673	190			
استراتيجية تحمل المسؤولية	بين المجموعات	.4040	2	.2020	.6640	.5160
	داخل المجموعات	57.179	188	.3040		
	المجموع	57.582	190			
استراتيجية التحكم في النفس	بين المجموعات	.0790	2	.0390	.1820	.8340
	داخل المجموعات	40.752	188	0.217		
	المجموع	40.831	190			
استراتيجية إعادة التقييم	بين المجموعات	.0410	2	.0200	.0630	.9390
	داخل المجموعات	60.334	188	.3210		
	المجموع	60.375	190			
استراتيجية الانتماء إلى الآخرين	بين المجموعات	.2220	2	.1110	.5180	.5970
	داخل المجموعات	40.302	188	.2140		

			190	40.524	المجموع	
			2	.3030	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		.1510	188	24.249	داخل المجموعات	لاستراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة
		0.129	190	24.551	المجموع	
.3120	1.173					

*دالة إحصائية عند مستوى $0.05 \leq (\alpha)$. **دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى $0.01 \leq (\alpha)$.

يتضح من الجدول رقم (10) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل تبعاً لمتغير عدد الأبناء على الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة وباقي الأبعاد الأخرى باستثناء بعد (استراتيجية التخطيط لحل المشكلات)، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة على (استراتيجية التخطيط لحل المشكلات تم استخدام اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول رقم(11).

الجدول(11): نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير عدد الأبناء.

المتغير	عدد الأبناء	طفلة/واحدة	طفلين إلى 3 أطفال	أكثر من 3 أطفال
استراتيجية التخطيط لحل المشكلات	طفلة/واحدة		-103760.	-23923*0.
	طفلين إلى 3 أطفال			-135480.
	أكثر من 3 أطفال			

يتضح من الجدول رقم (11) أن الفروق كانت دالة لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق على بعد (استراتيجية التخطيط لحل المشكلات)، تبعاً لمتغير عدد الأبناء أن الفروق كانت بين المطلقات اللواتي عدد أبنائهن (طفلة/واحدة) وبين المطلقات اللواتي عدد أبنائهن (أكثر من 3 أطفال) لصالح المطلقات اللواتي عدد أبنائهن (أكثر من 3 أطفال)، وهذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الثامنة على بعد (استراتيجية التخطيط لحل المشكلات)، في حين تم قبولها على الدرجة الكلية وباقي الأبعاد الأخرى.

اتفقت النتيجة الحالية لدراسة مع دراسة (أبو سبيتان، 2014) ومع دراسة (العجمي،العاسمي، العجمي،2015) بأن عدد الأبناء لم يؤثر على مواجهة ضغوط الحياة لأن بوجودهم وفي عدم وجودهم تحتاج المطلقات إلى مواجهة التحديات التي تواجهها في البيئة التي تعيش بها حيث أشارت الدراسات إلى أن عدد الأبناء ليس

ذو تأثير على الأم المطلقة، وبالرغم من ذلك فإن النساء لديهن القدرة على معاشة الحياة بغض النظر عن عدد الأبناء. وأن عدم وجود فروق بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعدد الأبناء يعود إلى أن الحياة تحتاج إلى مواجهة لتعيش السيدة في هذا المجتمع بعد الطلاق فلا يوجد فروق في تحمل المسؤولية والتحكم بالنفس والانتماء للآخرين وإعادة التقييم لأنها تحتاج إلى هذه الاستراتيجيات لتكيف نفسها مع الحياة التي تغيرت عليها.

نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ في متوسطات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغير مسؤولية تربية الأبناء.

للتحقق من صحة الفرضية العاشرة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة تبعاً لمتغير مسؤولية تربية الأبناء، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (12).

الجدول (12): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة تبعاً لمتغير مسؤولية تربية الأبناء.

المتغير	مسؤولية تربية الأبناء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجية التخطيط لحل المشكلات	الأم	92	33.5	50.0
	الأب	51	53.4	.440
	غير ذلك	48	23.3	.440
استراتيجية تحمل المسؤولية	الأم	92	503.	.570
	الأب	51	63.5	.500
	غير ذلك	48	23.2	.500
استراتيجية التحكم في النفس	الأم	92	12.9	.470
	الأب	51	2.96	.510
	غير ذلك	48	2.86	.390
استراتيجية إعادة التقييم	الأم	92	3.51	.600
	الأب	51	43.6	.570
	غير ذلك	48	3.39	.450
استراتيجية الانتماء إلى الآخرين	الأم	92	3.25	3.40
	الأب	51	63.2	2.50
	غير ذلك	48	53.1	6.40
الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة	الأم	92	43.3	6.30
	الأب	51	3.37	7.30

330.	83.1	48	غير ذلك
------	------	----	---------

يتضح من الجدول رقم (12) وجود اختلاف في متوسطات درجات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل على اختلاف مسؤولية تربية أبنائهن. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (13).

الجدول (13): نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمسؤولية تربية الأبناء.

المتغير	مسؤولية تربية الأبناء	الأم	الأب	غير ذلك
استراتيجية التخطيط لحل المشكلات	الأم		0.081100.	0.21207*
	الأب			*.130970
	غير ذلك			
استراتيجية تحمل المسؤولية	الأم		-0.058920.	0.28121*
	الأب			0.34013*
	غير ذلك			
الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة	الأم		-0.034060.	0.15146*
	الأب			0.18552*
	غير ذلك			

يتضح من الجدول رقم (13) أن الفروق كانت دالة لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق على الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة وبعدي (استراتيجية التخطيط لحل المشكلات، واستراتيجية تحمل المسؤولية)، تبعاً لمتغير مسؤولية تربية الأبناء أن الفروق كانت بين المطلقات اللواتي مسؤولية تربية أبنائهن (الأم، والأب) وبين المطلقات اللواتي مسؤولية تربية أبنائهن (غير ذلك) لصالح المطلقات اللواتي مسؤولية تربية أبنائهن (الأم، والأب)، وهذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية العاشرة على الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة وبعدي (استراتيجية التخطيط لحل المشكلات، واستراتيجية تحمل المسؤولية) في حين تم قبولها على باقي الأبعاد الأخرى.

لا توجد دراسات بحثت هذا المتغير ويعزو الباحثان وجود فروق لصالح وجود الأبناء مع الأم والأب إلى أن الأم في حين وجود ابنها معها فهي تتعامل مع كافة الظروف والمصاعب التي تواجهها بفاعلية أكثر وبتخطيط عالي لحل المشكلة

بالإضافة لتحكمها بطبيعة حياة أبنائها فهي تبذل قصار جهدها لتساعدنهم على التكيف وعدم الشعور بالنقص.

السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ بين متوسطات الصمود النفسي وبين متوسطات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل؟

وانبثق عنه الفرضية الآتية:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq (\alpha)$ بين متوسطات الصمود النفسي وبين متوسطات استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل.

للتحقق من صحة الفرضية الحادية عشر استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين الصمود النفسي وبين استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (14).

الجدول (14): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين الصمود النفسي وبين استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى المطلقات في محافظة الخليل.

م. ت (معامل الارتباط) م. د (مستوى الدلالة)

المتغير	المثابرة	الثبات الاعتماد	القدرة الحية	القيم الدينية	التقني التقييم	المشكلات التخطيط	تحمل المسؤولية	التحكم في النفس	إعادة التقييم	الانتماء إلى الآخرين	مواجهة ضغوط الحياة	لاستراتيجيات
الرصانة	.84**	.82**	.66**	.48**	.91**	.52**	.67**	.25**	.59**	.33**	.68**	
المثابرة		.78**	.65**	.49**	.91**	.47**	.69**	.24**	.56**	.31**	.65**	
الاعتماد على الذات			.67**	.41**	.89**	.47**	.68**	.18**	.60**	.23**	.63**	
معنى الحياة				.38**	.79**	.41**	.65**	.27**	.49**	.36**	.62**	
القيم الدينية					.66**	.33**	.53**	.32**	.50**	.45**	.61**	
د. ك. للصمود النفسي						.53**	.77**	.30**	.66**	.40**	.76**	
التخطيط لحل المشكلات							.62**	.78**	.60**	.37**	.71**	
تحمل المسؤولية								.20**	.78**	.39**	.87**	
التحكم في النفس									.33**	.32**	.41**	

[illegible]

*دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha) \leq 0.05$. **دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى $(\alpha) \leq 0.01$.

يتضح من الجدول (14) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للصمود النفسي وجميع أبعاد الصمود النفسي وبين الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة وجميع أبعاد استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة، وتبعاً لوجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للصمود النفسي وبين الدرجة الكلية للاستراتيجيات فقد تم رفض الفرضية الصفرية الحادية عشرة.

تتفق هذه النتيجة بصورة منطقية مع نتائج كثير من الدراسات مثل دراسة (أبو سبيتان، 2014) والتي أشارت إلى وجود علاقة طردية بين الدعم النفسي الاجتماعي للنساء المطلقات وأساليب مواجهة ظروف الحياة، ودراسة العجمي، العاسمي، العجمي (2015) والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الأمن النفسي والصلابة النفسية لدى أبناء الطلاق، ودراسة (Halool, 2013) والتي أكدت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم الاجتماعي والارتياح مع الحياة.

يرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية وواقعية، فالصمود النفسي يخفف من وقع الحدث الصادم والضابط، كما أن إحساس المطلقة بالالتزام والمسؤولية يمثل دافعاً لاستخدام أساليب وآليات لمواجهة هذه الضغوط، ومواجهة تحديات الحياة المعاصرة بأبعادها المختلفة.

التوصيات:

-تطبيق برامج إرشادية لتعزيز أساليب مواجهة ضغوط الحياة المعاصرة لدى الفئات المهمشة كالمرأة الأرملة والمطلقة وغيرها.

-ضرورة وجود مراكز تأهيلية للنساء المطلقات لرعاية ظروف الحياة بعد الطلاق، وإعادة الثقة بالنفس.

-ضرورة العمل على تعزيز روابط الأسر والبيوت التي يوجد بها مشاكل أسرية واضحة من قبل مؤسسات خاصة للعناية بالأسرة.

قائمة المراجع:

1. أبو الحلاوة، محمد. (2013). المرونة النفسية ماهيتها ومحدداتها وقيمتها الوقائية، شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 29.
2. أبو سبيتان، نرمين. (2014). الدعم الاجتماعي والوصمة وعلاقتهما بالصلابة النفسية والرضا عن الحياة لدى المطلقات في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
3. دردير، نشوة. (2010). فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإرشاد النفسي، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
4. درويش، زينب. (2014). الانبساطية والمساندة الاجتماعية كمنبئات بالصمود النفسي لدى النساء الأرامل في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، جامعة حلوان، مصر.
5. سليمان، ريم. (2015). الصمود النفسي ومعنى الحياة والتدفق من وجهة نظر علم النفس الإيجابي دراسة تحليلية لصمود الجيش العربي والسوري، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، مجلد (37)، العدد 4، جامعة تشرين، سوريا.
6. صالح، عائدة، أبو هدروس، ياسرة. (2014). الصمود النفسي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة تحديات الحياة المعاصرة لدى النساء الأرامل بقطاع غزة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، العدد (50)2.
7. العجمي، راشد، العاسمي، رياض، العجمي، حمد. (2015). الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من أبناء المطلقين الكويتيين، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، المجلد (43)، العدد (3).
8. محمد، أسيل صبار. (2015). الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة النازحين وغير النازحين، مجلة كلية الآداب، العدد 114، جامعة بغداد، العراق.
9. الناشف، هدى. (2007). الأسرة وتربية الطفل. دار المسيرة، عمان، الأردن.
10. ياسين، حمدي، جوهر، إيناس. (2014). الصمود النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة كلية التربية، مجلد (97)، العدد 25، جامعة بنها، مصر.
11. Ahmed, N. (2012). General Health and Alienation Status of Divorced Women in Bangladesh. Social Work Chronicle, 1(2), 1-13.

12. Barbara, A, Bia, L. (2011). The Resilience Scale: Psychometric Properties and Clinical Applicability in Older Adults, Archives of Psychiatric Nursing, 25, 1, 11-20.
13. Halool, Ismail. (2013). Social support and its relationship to life satisfaction and mental toughness among Palestinian women lost their husbands. An-Najah University Journal for Research- Humanities, 11(27), 2237-2266.
14. Lazarus, R, Folkman, S. (1984). Stress appraisal and coping, New York: Springer publishing company.
15. Michael, T. (2012). Assessing and Promoting Resilience: An Additional Tool to Address the Increasing Number of college Students with Psychological Problems, Journal of college Counseling, 15, 37-51.
16. Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency, Journal of Clinical Psychology, 58, 307- 321.
17. Rose, A. (2009). Economic resilience to disasters. CARRi, research report 8, Final report to community and regional resilience institute, p: 40.
18. Shields, N. (2001). Stress, active coping and academic performance among persisting and nonpersisting college students. Journal of Applied Biobehavioral Research, Vol (6), No (2), 65-81.
19. Silverman, P. (2004). Widow to Widow: How the bereaved help one another, (2ed). Brunner-Routelge, New York.

Psychological Resilience and its Relation to Methods of Confronting Life Stresses among a Sample of Divorced Women in Hebron Governorate

ShouroqDa'na

Ibrahim Masri

Hebron University - Palestine

Abstract: This study attempts to identify the psychological resilience and its relation to methods pertaining to confronting life stresses among a sample of divorced women in the Hebron Governorate. The survey population consisted of (364) divorced women whereas the study sample included (191) divorcees i.e. (70%) of the study community. The researcher selected the intentional convenient sampling, and the results of the study were as follows:

The overall degree of psychological resilience came with a high degree, and the arithmetic average reached (3.44) with (68.8%) and with a standard deviation of (0.52). The study showed statistically significant differences in the average of psychological resilience among divorced women in the Hebron Governorate according to the number of children variable in favor of the divorcees whose number of children exceeds three, and raising children variable in favor of raising children who live with the father or mother. The most common strategies to face life pressures among divorced women were the Re-Evaluation Strategy, Problem-Solving Planning Strategy, and the Coping Strategy.

There are no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the average strategies for coping with life stresses for the divorced women in Hebron Governorate according to the number of children variable on the total degree of life pressure strategies, while there are differences in the level of significance in facing life pressures for the child education variable in favor of raising the son with the father or mother.

Keywords: psychological resilience, life stress, divorced women.

تقويم السلوك الإنساني في ضوء القصص القرآني سورة النمل نموذجاً

محمد القطاري

جامعة عبد المالك السعدي كلية الآداب والعلوم الإنسانية-تطوان -المغرب

ملخص: اهتمت الدراسة بالقصص القرآني باعتباره أحسن القصص؛ لما تضمنه من فوائد دلالية وبلاغية؛ مما جعله من خيرة الوسائل لتقويم السلوك الإنساني رغم تغير المكان والزمان. فالواقع المعاصر في أمس الحاجة إلى تقويم العديد من الاختلالات العقدية والأخلاقية والسلوكية سواء على مستوى الفرد أو على مستوى الجماعة.

ومن خلال القصص القرآني الذي تضمنته سورة النمل -وهي من السور المكية وآياتها 93- نقف على العديد من القيم الأخلاقية والسلوكية المرتبطة بالفرد حسب تباين موقعه ومكانته الاجتماعية داخل المجتمع.

وتجيب الدراسة حول إشكال محوري وهو: أين تتجلى أسس ومظاهر تقويم السلوك الإنساني في ضوء القصص القرآني سورة النمل نموذجاً؟ وللإجابة عن هذا الإشكال، فقد جعلت البحث في مقدمة وستة محاور وخاتمة، وديلته بفهرست المصادر والمراجع.

والله الموفق للصواب.

الكلمات المفتاحية: القصص القرآني، تقويم السلوك الإنساني، الاختلالات العقدية والأخلاقية، سورة النمل.

مقدمة:

لقد تنوع الخطاب القرآني من أجل هداية البشرية حسب مدارك الناس وتفاوتهم في الإدراك؛ حيث نجد الخطاب العقلاني موجهاً لأولي الألباب، وضرب الأمثال والقصص القرآني موجهاً لما سوى أولي الألباب، وهذا من الأدلة على أن القرآن الكريم هو خطاب الله الموجه لسائر المخاطبين وعمومهم دون تهميش أو إقصاء. على اعتبار أن طباع الناس متباينة في التصديق؛ فهناك من يصدق بالبرهان، وهناك من يصدق بالأقوال الجدلية مثل تصديق صاحب البرهان بالبرهان، وهناك من يصدق بالأقوال الخطابية مثل تصديق صاحب البرهان بالأقوال البرهانية (بن رشد أبو الوليد، دت: 31).

ويعد القصص القرآني أحسن القصص؛ وذلك لما تضمنه من فوائد دلالية وقيمية وبلاغية؛ جعله من خيرة الوسائل لتقويم السلوك الإنساني رغم تغير الزمان والمكان. فالواقع المعاصر في أمس الحاجة إلى تقويم العديد من الاختلالات الأخلاقية والسلوكية سواء على مستوى الفرد أو على مستوى الجماعة.

ويعتبر الخلق القويم مظهراً من مظاهر الإبداع الإلهي لخلقه، قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ [من سورة التين، الآية: 4]، وقد أثنى المولى عز وجل على الخلق القويم في العديد من الآيات القرآنية ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا (63) وَالَّذِينَ يَبِيتُونَ لِرَبِّهِمْ سُجَّدًا وَقِيَمًا (64) وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا اصْرِفْ عَنَّا عَذَابَ جَهَنَّمَ إِنَّ عَذَابَهَا كَانَ غَرَامًا (65) إِنَّهَا سَاءَتْ مُسْتَقَرًّا وَمُقَامًا (66) وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا (67) وَالَّذِينَ لَا يَدْعُونَ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ وَلَا يَقْتُلُونَ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَا يَزْنُونَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ يَلْقَ أَثَامًا (68) يُضَاعَفْ لَهُ الْعَذَابُ يَوْمَ الْقِيَمَةِ وَيَخَلَدْ فِيهِ مُهَانًا (69) إِلَّا مَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ عَمَلًا صَالِحًا فَأُولَئِكَ يُبَدِّلُ اللَّهُ سَيِّئَاتِهِمْ حَسَنَاتٍ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا (70) وَمَنْ تَابَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَإِنَّهُ يَتُوبُ إِلَى اللَّهِ مَتَابًا (71) وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا (72) وَالَّذِينَ إِذَا دُكِّرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ لَمْ يَخِرُّوا عَلَيْهَا صُمًّا وَعُمْيَانًا (73) وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْ لَنَا لِمُتَّقِينَ إِمَامًا (74)﴾ [من سورة الفرقان، الآية: 63-74].

ومن خلال القصص القرآني الذي تضمنته سورة النمل -وهي من السور المكية وآياتها 93- نفق على العديد من القيم الأخلاقية والسلوكية؛ المرتبطة بالفرد حسب تباين موقعه ومكانته الاجتماعية داخل المجتمع.

وتأسيساً على ما سلف، أين تتجلى أسس ومظاهر تقويم السلوك الإنساني في ضوء القصص القرآني، سورة النمل نموذجاً؟ وللإجابة عن هذا الإشكال، فقد جعلت البحث في مقدمة وستة محاور وخاتمة، ودليلته بفهرست المصادر والمراجع. مقدمة تتضمن تأطيراً للموضوع، والمحور الأول: يقف عند مفهوم تقويم السلوك الإنساني والمحور الثاني: حول الحمد والشكر والنصيحة في ضوء القصص القرآني، والمحور الثالث: تفقد الحاكم لأحوال المحكومين، والمحور الرابع: المنهج في التعامل مع الأخبار، والمحور الخامس: الشورى في تدبير الشأن السياسي، والمحور السادس: الثبات في الدعوة إلى الله. والله الموفق للصواب.

المحور الأول: مفهوم تقويم السلوك الإنساني

لتعريف تقويم السلوك لابد من الوقوف على حده لغة واصطلاحاً؛ وذلك من خلال تعريف التقويم لغة واصطلاحاً (1)، وتعريف السلوك لغة واصطلاحاً (2)، وخلاصة (3)

1: تعريف التقويم لغة واصطلاحاً

تعريف التقويم لغة (أ)، ثم تعريفه اصطلاحاً (ب)

أ- تعريف التقويم لغة:

جاء في كتاب الصحاح، والاستقامة: الاعتدال. يقال: استقام له الأمر. وقوله تعالى: ﴿فَاسْتَقِيمُوا إِلَيْهِ﴾ [من سورة فصلت، الآية: 6] أي في التوجه إليه دون الآلهة. وقومت الشيء فهو قويم، أي مستقيم. وقولهم: ما أقومه، شاذ. وقوله تعالى: ﴿وَذَلِكَ دِينُ الْقِيَمَةِ﴾ [من سورة البينة، الآية: 5] إنما أنثته لأنه أراد الملة الحنيفية. والقوام: العدل. قال تعالى: ﴿وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا﴾ [من سورة الفرقان، الآية: 67] (الجوهري، 1979: 2017/5).

ب- تعريف التقويم اصطلاحاً

لقد وردت كلمة تقويم في القرآن الكريم؛ ومن ذلك قوله تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ [من سورة التين، الآية: 4]، ﴿فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ وهو اعتداله واستواء شبابه، كذا قال عامة المفسرين، وهو أحسن ما يكون؛ لأنه خلق كل شيء منكبا على وجهه، وخلق هو مستويا، وله لسان ذلق، ويد وأصابع يقبض بها. وقال أبو بكر بن طاهر: مزينا بالعقل، مؤدياً للأمر، مهدياً بالتمييز، مديد القامة؛ يتناول مأكوله بيده (القرطبي، 2006: 368/22).

وفي فتح القدير قال الإمام الشوكاني، "أي: خلقنا جنس الإنسان كائناً في أحسن تقويم وتعديل. قال الواحدي: قال المفسرون: إن الله خلق كل ذي روح مكباً على وجهه إلا الإنسان، خلقه مديد القامة، يتناول مأكوله بيده. ومعنى التقويم: التعديل. يقال: قومته، فاستقام" (الشوكاني، د.ت: 623/5).

وهناك من عرف التقويم بكونه عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية تهدف إلى الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة من أجل تطوير عمليات التعليم والتعلم. (محمود خليل أبو دف، 2006: 5).

2: تعريف السلوك اصطلاحاً

نتطرق لهذا المطلب من خلال الوقوف على تعريف السلوك لغة (أ)، ثم تعريفه اصطلاحاً (ب).

أ: تعريف السلوك لغة

وتعريف السلوك لغة حسب ما ورد في كتاب العين "سلك: السَّلَكُ والجميع السُّلُوكُ: الخيوط التي يُخاط بها الثَّياب. الواحدة: سِلْكة. والمَسْلُوكُ: الطريق، سَلَكْتُهُ سلوكاً والسَّلَكُ والإسلاكُ واحد. والسَّلَكُ: إدخال الشيء في شيء تَسْلُكُهُ فيه، كالطَّاعِنِ يَسْلُكُ الرُّمَحَ فيه إذا طَعَنَهُ تِلْقَاءَ وَجْهِهِ على سَجِيحَتِهِ قال:

نَطَعْنُهُمْ سُلُكِي وَمَخْلُوجَةً كَرَكْ لَأْمُنِينَ عَلَى نَابِلٍ (ديوان امرئ القيس، 2004: 134).

وصفه بسرعة الطَّعْن، وشبَّهه بمن يدفع الرِّيشة إلى النَّبَال في السُّرعة. والسُّلُوكِي: الأَمْر المُسْتَقِيم. وقوله جَلَّ وَعَزَّ: ﴿مَا سَلَكَكُمْ فِي سَقَرٍ﴾ [من سورة المدثر، الآية: 42]. أي: ما أدخلكم فيها" (الفراهيدي، 311/5).

وفي لسان العرب "سلك: السلوك: مصدر سلك طريقاً؛ وسلك المكان يسلكه سلوكاً وسلوكاً وسلوكه غيره وفيه وأسلكه إياه وفيه وعليه؛ قال عبد مناف بن ربح الهذلي: حتى إذا أسلكوهم في قَتائِدَةٍ شلا، كما تطرد الجمالة الشردا

وقال ساعدة بن العجلان:

وهم منعوا الطريق وأسلكوهم على شماء، مهواها بعيد

والسَّلَكُ، بالفتح: مصدر سلكت الشيء في الشيء فانسلكت أي أدخلته فيه فدخل". (ابن منظور، 442/10).

وبناء عليه يكون السلوك مصدر لفعل سلك، أي سلك طريقاً مثلاً؛ وهذا يعني أن السلوك هو فعل خارجي يقوم به الإنسان وقد يكون سلوكاً حسناً كما يقدر يكون سلوكاً قبيحاً.

ب: تعريف السلوك اصطلاحاً

ذهب العلامة محمد علي التهانوي إلى أن "السُّلُوكُ... بضم السين عند السالكين عبارة عن تهذيب الأخلاق ليستعدَّ للوصول، أي السلوك أن يطهر العبد نفسه عن الأخلاق الذميمة مثل حب الدنيا والجاه ومثل الحقد والحسد والكبر والبخل والعجب والكذب والغيبة والحرص والظلم ونحوها من المعاصي، ويُتَّصف بالأخلاق الحميدة مثل العلم والحلم والحياء والرضاء والعدالة ونحوها". (التهانوي، 1996: 969/1).

وقد جاء في سورة المدثر قوله تعالى: ﴿مَا سَلَكَكُمْ فِي سَقَرٍ﴾ (42) قَالُوا لَمْ نَكُ مِنْ الْمُصَلِّينَ (43) وَلَمْ نَكُ نُطْعِمِ الْمِسْكِينَ (44) وَكُنَّا نَحُوسُ مَعَ الْخَائِضِينَ (45) وَكُنَّا نُكَذِّبُ بَيُوتِ الدِّينِ (46) حَتَّىٰ أَتَيْنَا الْأَيْقِينَ (47)﴾ [من سورة المدثر، الآيات: 42-47]؛ وهذا استفهام استنكاري، والواضح منه مزيداً من التوبيخ والتخجيل، والمعنى ما حبسكم في هذه الدركة من النار؟. (الرازي، 1981: 211/30).

وهناك من الباحثين الذين عرفوا السلوك بكونه ثمرة العلاقات الديناميكية الصادرة عن تفاعل الإنسان بميوله وحاجاته ونزعاته وحوافزه واتجاهاته، وذلك مع إمكانيات البيئة التي تؤثر بدورها في السلوك. (مصطفى فهمي، 1955: 15) وبناء عليه فالسلوك الإنساني ليس صادراً استقلالاً عن الإنسان، وإنما هو نتاج تفاعل لما هو طبيعي وثقافي في الإنسان. وهذا الناتج إما أن تغطي عليه نوازع الخير أو نوازع الشر حسب جهد الإنسان في الرقي الإنساني، قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (7) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (8) قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا (9) وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا (10)﴾ [من سورة الشمس، الآيات: 7-10].

ويعني السلوك أيضاً كل عمل يقوم به الإنسان في حياته خلف دوافع، فطرية كانت أم مكتسبة، من أجل إشباع حاجاته الطبيعية، والنفسية والاجتماعية. (عبد الحميد الصيد الزنتاني، 1993: 554).

والظاهر أن مفهوم السلوك يختلف من جهة إلى أخرى حسب زوايا النظر وغرض الباحث أو المؤلف.

3: خلاصة

إن المتأمل في مفهوم تقويم السلوك يجد أن الله خلق الإنسان في أحسن تقويم؛ قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ [من سورة التين، الآية: 4]. وهناك نكت فقهية عظيمة القدر مرتبط بالآية الكريمة ذكرها الشيخ ابن العربي رحمه الله في أحكامه، "ليس لله تعالى خلق هو أحسن من الإنسان، فإن الله خلقه حياً عالماً، قادراً، مريداً، متكلماً، سميعاً، بصيراً، مدبراً، حكيماً، وهذه صفات الرب، وعنها

عبر بعض العلماء، ووقع البيان بقوله: إن الله خلق آدم على صورته، يعني على صفاته التي قدمنا ذكرها.

وفي رواية على صورة الرحمن. ومن أين تكون للرجل صفة مشخصة، فلم يبق إلا أن تكون معاني، وقد تكلمنا على الحديث في موضعه بما فيه بيانه.

وقد أخبرنا المبارك بن عبد الجبار الأزدي، أخبرنا القاضي أبو القاسم علي بن أبي علي القاضي المحسن، عن أبيه قال: كان عيسى بن موسى الهاشمي يحب زوجه حبا شديدا قال لها يوما: أنت طالق ثلاثا إن لم تكوني أحسن من القمر، فنهضت واحتجبت عنه، وقالت: طلقني. وبات بليلة عظيمة. ولما أصبح غدا إلى دار المنصور، فأخبره الخبر وقال: يا أمير المؤمنين، إن تم علي طلاقها تصلفت نفسي غما، وكان الموت أحب إلي من الحياة؛ وأظهر للمنصور جزعا عظيما، فاستحضر الفقهاء، واستفتاهم، فقال جميع من حضر: قد طلقت، إلا رجلا واحدا من أصحاب أبي حنيفة، فإنه كان ساكتا، فقال له المنصور: مالك لا تتكلم؟ فقال له الرجل: بسم الله الرحمن الرحيم. ﴿وَالَّذِينَ وَالزَّيْتُونَ (1) وَطُورِ سِينِينَ (2) وَهَذَا الْبَلَدِ الْأَمِينِ (3) لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ (4)﴾ [من سورة التين، الآية: 1-4] يا أمير المؤمنين، الإنسان أحسن الأشياء، ولا شيء أحسن منه فقال المنصور لعيسى بن موسى: الأمر كما قال؛ فأقبل على زوجك، فأرسل أبو جعفر المنصور إلى زوجه أن أطيعي زوجك، ولا تعصيه، فما طلقك" (ابن العربي، دت: 415/4).

فإذا كان الإنسان أحسن الأشياء تقويما؛ ولا شيء أحسن منه كما سلف، فهذا الحسن يجب أن يشمل سلوك الإنسان الحسن؛ وذلك على اعتبار أن السلوك الحسن يسلك به سبل الجنة ﴿تِلْكَ الْجَنَّةُ الَّتِي نُورِثُ مِنْ عِبَادِنَا مَنْ كَانَ تَقِيًّا﴾ [من سورة مريم، الآية: 63]، و قال تعالى ﴿وَتِلْكَ الْجَنَّةُ الَّتِي أُورِثْنَاهَا بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ [من سورة الزخرف، الآية: 72].

وإذا كان السلوك القويم يسلك بصاحبه إلى الجنة فإن السلوك المعوج يهوي بصاحبه إلى سقر، قال تعالى: ﴿مَا سَلَكَكُمْ فِي سَقَرٍ (42) قَالُوا لَمْ نَكُ مِنَ الْمُصَلِّينَ (43) وَلَمْ نَكُ نُطْعِمُ الْمُسْكِينِ (44) وَكُنَّا نَخُوضُ مَعَ الْخَائِضِينَ (45) وَكُنَّا نُكَذِّبُ بِيَوْمِ الدِّينِ (46) حَتَّى آتَيْنَا آلِيكَ (47)﴾ [من سورة المدثر، الآية: 42-47]؛ فالتأمل في الآية يجد أن هذا استفهام استنكاري الغرض منه التوبيخ و التقرع.

لكن السؤال الذي يطرح نفسه هل عملية تقويم السلوك كافية لوحدها في تحقيق الهدف المنشود، أم أن ذلك يفتقر إلى العقيدة السليمة؟ قال تعالى: ﴿الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ رَبَّكَ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ (2) الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا

رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ (3) وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ (4) أُولَئِكَ عَلَىٰ هُدًى مِنْ رَبِّهِمْ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ (5)) [من سورة البقرة، الآية: 1-5]. وبالتالي لا يمكن أن تتحقق التقوى - وهي أن يجذك الله فيما أمر و أن لا يجذك فيما نهاك عنه - دون إيمان راسخ. وعليه هناك ارتباط متين بين العقيدة والسلوك وكأن السلوك يظهر ما تبطن من معتقدات الإنسان، وعلى حسب قوة إيمانه ينتقل سلوكه من حسن إلى أحسن والعكس بالعكس؛ وذلك على اعتبار أنه كلما نقصت القوة الإيمانية أخلد الإنسان إلى الأرض وهوى سلوكيا من درك إلى درك.

وكما أن الإيمان يزيد وينقص يزيد بالطاعات ﴿لَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَىٰ وَزِيَادَةٌ﴾ [من سورة يونس، الآية: 26] وينقص بالمعاصي قال تعالى: ﴿أَمْ حَسِبَ الَّذِينَ اجْتَرَحُوا السَّيِّئَاتِ أَنْ نَجْعَلَهُمْ كَالَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَوَاءً مَحْيَاهُمْ وَمَمَاتُهُمْ سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ﴾ [من سورة الجاثية، الآية: 21].

المحور الثاني: الحمد والشكر لله والنصيحة

لقد جاءت سورة النمل ثرية بمجموعة من القيم الإنسانية السامية؛ من ذلك قيمة الحمد والشكر (1)، وقيمة النصيحة وأهميتها على الفرد والمجتمع (2).

1: قيمة الحمد والشكر

يعد الحمد لله والشكر لله من الكلام المتداول بشكل يومي؛ لكنه قد يكون كلاماً عابراً تلوّكه الأفواه، وقد يكون اعتقاداً راسخاً يتجلى في التبرؤ من أي تدخل إنساني في سائر النعم التي أنعم الله بها على خلقه، والأمر يعظم حسب تباين المكانة الاجتماعية للإنسان. لهذا قال تعالى: ﴿وَقَلِيلٌ مِّنْ عِبَادِيَ الشَّاكِرُونَ﴾ [من سورة سبأ، الآية: 13]. "أي المتوفر على أداء الشكر، الباذل وسعه فيه، قد شغل به قلبه ولسانه وجوارحه، اعتقاداً واعترافاً وكذا". (حوى، سعيد، 1985: 4515/8).

وهاته النسبية مردّها إلى التعود على النعمة ودوامها إلى درجة يعتقد فيها الإنسان أن ما به من نعمة هو من جهده وكسبه. قال تعالى: ﴿وَمَا بِكُمْ مِّن نِّعْمَةٍ فَمِنَ اللَّهِ﴾ [من سورة النحل، الآية: 53]. كما أن علو المكانة الاجتماعية -الملك و النبوة- والعلمية لم يمنع الملك سليمان عليه وعلى نبينا السلام من الاعتراف بنعم الله عليه، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُدَ وَسُلَيْمَانَ عِلْمًا وَقَالَا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي فَضَّلَنَا عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّنْ عِبَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ (15) وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُدَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ (16)﴾ [من سورة النمل، الايات: 15-16]. والمعنى المقصود من الآية الكريمة؛ ولقد أعطينا داود وسليمان ابنه

عليهما السلام جملة عظيمة من العلوم، فعلمنا داود صناعة الدروع ولبوس الحرب، وعلمنا سليمان منطق الطير والدواب وتسبيح الجبال، فشكرا الله على منه وكرمه، وقالوا الحمد لله الذي فضلنا بما آتانا من النبوة والكتاب وتسخير الشياطين والجن، على كثير من عباد المؤمنين الذين لم يؤتهم مثل ما آتانا. وفي الآية الكريمة إشارة إلى فضل العلم وشرف أهله من حيث شكرا عليه وجعله معيار الفضل ولم يعتبروا شيناً دونه مما أوتياه من الملك العظيم مصداقاً لقوله تعالى: ﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾ [من سورة المجادلة، الآية: 11] وفيها دعوة للعلماء على أن يحمدوا الله على ما آتاهم من فضله، وأن يتواضعوا ويعتقدوا أن في عباد الله من يفضلهم فيه. (المراغي، 1946: 127/19) قال تعالى: ﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾ [من سورة يوسف، الآية: 76].

وحري بكل ذي علم أن يعرف مصدره، وأن يحمد الله عليه، وأن ينفقه فيما يرضي الله. بحيث لا يكون العلم مبعداً لصاحبه عن الله، ولا منسياً له إياه. وهو بعض مننه وعطاياه. كما أن العلم الذي يبعد القلب عن ربه علم فاسد، زائغ عن مصدره، وعن هدفه ومبتغاه. لا يثمر سعادة لصاحبه ولا للمجتمع، بل يثمر الشقاء والخوف والقلق والدمار، لأنه ابتعد عن مصدره، وزاغ عن هدفه، وضل طريقه إلى الله. (سيد قطب، 2003: 2633/5)

2: النصيحة وأهميتها على الفرد والمجتمع

يعد النصيح من القيم النبيلة؛ التي تبين ما فيه الخير وتبين ما فيه الشر للمنصوح بشكل مجرد عن الأهواء والأطماع، وهاته القيمة يعود نفعها على الفرد والجماعة. و النصيح في اللغة " نصح : نصح الشيء: خلص. والناصح: الخالص من العسل وغيره. وكل شيء خلص، فقد نصح... والنصح: نقيض الغش ... ويقال: نصحت له نصيحتي نصوحاً أي أخلصت وصدقت، والاسم النصيحة". (ابن منظور، 615/2).

وفي الاصطلاح يعد النصيح جعل العمل خالصاً عن شوائب الفساد، والنصيحة: بمثابة الدعوة إلى ما فيه الصلاح، والنهي عما فيه الفساد. (الجرجاني: 203) لقد تعددت الآيات القرآنية التي تحت على النصيحة و النصيح منها قوله تعالى: ﴿لَيْسَ عَلَى الضُّعَفَاءِ وَلَا عَلَى الْمَرْضَى وَلَا عَلَى الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ مَا يَنْفِقُونَ حَرَجٌ إِذَا نَصَحُوا لِلَّهِ وَرَسُولِهِ﴾ [من سورة التوبة، الآية: 91]. وقال تعالى أيضاً: ﴿قَالَ يَقُومَ لَيْسَ بِضَلَّالَةٍ وَلَكِنِّي رَسُولٌ مِّن رَّبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (61) أُلِّغُكُمْ رَسُولَ رَبِّي وَأَنْصَحُ لَكُمْ وَأَعْلَمُ مِنَ اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [من سورة الأعراف، الآيات: 61-62].

وقد جعلت السنة المطهرة الدين هو النصيحة قال □ «الدين النصيحة» قلنا: لمن؟ قال «لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم». (مسلم، 1991 : 74/1)

والتطبيق العملي لكل ما سبق هو ما جاء في قصة النملة مع سيدنا سليمان وجنده؛ حيث جاء في الآية الكريمة (حَتَّىٰ إِذَا أَتَوْا عَلَىٰ وَادِ النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسْكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمُنُ وَجُنُودُهُمْ وَلَا يَشْعُرُونَ) [من سورة النمل، الآية: 18]. فهاته النملة ببنائها وقولها السديد حمت قومها ومجتمعها من الأذى الغير المقصود من الجنود، وحيث وردت كلمة نملة في النظم القرآني نكرة؛ فهذا يعني أن تقديم النصيح من أفراد المجتمع لا يشترط مكانة اجتماعية عالية، ولكن من استطاع أن ينفع مجتمعه بالخير فليفعل، لكن في تقديرنا أن يكون الناصح مؤهلاً لذلك محصناً بالعلم حتى لا تعم الفوضى باب النصيحة. وهو ما ينطبق على هاته النملة حسب ظاهر الآية الكريمة، حيث قامت «فنصحت هذه النملة وأسمنت النمل إما بنفسها ويكون الله قد أعطى النمل أسماعاً خارقة للعادة، لأن التنبيه للنمل الذي قد ملأ الوادى بصوت نملة واحدة من أعجب العجائب، وإما بأنها أخبرت من حولها من النمل ثم سرى الخبر من بعضهن لبعض حتى بلغ الجميع وأمرتهن بالحدز، والطريق في ذلك وهو دخول مساكنهن، وعرفت حالة سليمان وجنوده وعظمة سلطانه، واعتذرت عنهم أنهم إن حطموكم فليس عن قصد منهم ولا شعور، فسمع سليمان عليه الصلاة والسلام قولها وفهمه». (السعدي : 659).

المحور الثالث: تفقد الحاكم لأحوال المحكومين

تعد واجبات الحاكم السياسي متعددة وجسيمة ومسؤولية أمام الله والرعية، ومن بين هاته الواجبات تفقد الحاكم لأحوال المحكومين سواء كانوا أفراداً عاديين داخل المجتمع أو مسؤولين؛ من ذلك قصة طائر الهدد مع نبي الله سليمان عليه السلام قال تعالى: (وَتَقَفَّ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لَا أَرَى الْهُدُودَ أَمْ كَانَ مِنَ الْعَائِينَ) (20) لَأُعَذِّبَنَّهُ عَذَاباً شَدِيداً أَوْ لَأَذْبَحَنَّهُ أَوْ لَيَأْتِيَنِّي بِسُلْطَنِ مُبِينٍ (21) [من سورة النمل، الآيات: 20-21].

«والتفقد: تطلب ما غاب عنك من شيء. والطير: اسم جامع، والواحد طائر، والمراد بالطير هنا جنس الطير وجماعتها. وكانت تصحبه في سفره وتظله بأجنحتها. واختلف الناس في معنى تفقده للطير، فقالت فرقة: ذلك بحسب ما تقتضيه العناية بأمور الملك، والتهمم بكل جزء منها، وهذا ظاهر الآية». (القرطبي، 130/16-129)

وقد حرصت السنة المشرفة على هذا الأمر كذلك وأعطته ما يستحق من العناية والاهتمام، فقد ورد عن رسول الله ﷺ أنه قال: «أَلَا كُلُّكُمْ رَاعٍ. وَكُلُّكُمْ مَسْنُونٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ. فَالْأَمِيرُ الَّذِي عَلَى النَّاسِ رَاعٍ، وَهُوَ مَسْنُونٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ. وَالرَّجُلُ رَاعٍ عَلَى أَهْلِ بَيْتِهِ، وَهُوَ مَسْنُونٌ عَنْهُمْ. وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ عَلَى بَيْتِ بَعْلِهَا وَوَلَدِهِ، وَهِيَ مَسْنُونَةٌ عَنْهُمْ. وَالْعَبْدُ رَاعٍ عَلَى مَالِ سَيِّدِهِ، وَهُوَ مَسْنُونٌ عَنْهُ. أَلَا فَكُلُّكُمْ رَاعٍ. وَكُلُّكُمْ مَسْنُونٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ.» (مسلم، 1459/3).

فالرعاية هي عناية مسؤولة وكل مسؤولية تستوجب محاسبة. ذهب العلماء إلى أن الراعي هو الحافظ المؤتمن الملتزم بصلاح ما قام عليه، وما هو تحت نظره وسلطانه، ففيه أن كل من كان تحت نظره شيء فهو ملزم بالعدل فيه، والقيام بمصالحه في دينه ودنياه ومتعلقاته. (النووي، 2001 : 529/12).

وتفقد الرعية كان منهج الخلفاء رضي الله عنهم خاصة في باب الاعتقاد، حيث كان الخليفة عمر بن الخطاب حريصاً على عقيدة الرعية، والشواهد على ذلك كثير منها: فقد جاءته وشاية من جارية أم المؤمنين صفية مفادها أنها: "تحب السبب وتصل اليهود. فبعث إليها عمر فسألها فقالت: أما السبب فإني لم أحبه منذ أبدلني الله به يوم الجمعة. وأما اليهود فإن لي فيهم رحماً وأنا أصلها. قال: ثم قالت للجارية: ما حملك على ما صنعت قالت: الشيطان. قالت: اذهبي فأنت حرة". (ابن عبد البر، 1872/4 : 1992).

قد كان عمر بن الخطاب رضي الله عنه حريصاً على أن تكون أسماء الرعية خالية من شبهة عقدية، حيث لقي مسروق بن الأجدع فقال له: "من أنت؟ قلت: مسروق بن الأجدع، فقال عمر: سمعت رسول الله - ﷺ - يقول: «الأجدع شيطان»، ولكنك مسروق بن عبد الرحمن، قال عامر: فرأيت في الديوان مكتوباً: مسروق بن عبد الرحمن، فقلت: ما هذا؟ فقال: هكذا سماني عمر". (أحمد، 1995 : 256/1).

ومن أجل سلامة عقائد الجيوش من التغيير والتبديل، وسداً لذريعة الفرار إلى جيش العدو، فقد منع أمراء الجيش من إقامة الحدود "عَنْ حَكِيمِ بْنِ عُمَيْرٍ، قَالَ: كَتَبَ عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ: أَلَّا يَجْلِدَنَّ أَمِيرُ جَيْشٍ وَلَا سَرِيَّةٍ أَحَدًا حَتَّى يَطْلُعَ الدَّرْبُ لَيْلًا تَحْمِلُهُ حَمِيَّةُ الشَّيْطَانِ أَنْ يُلْحَقَ بِالْكَفَّارِ" (ابن أبي شيبه، 2008 : 373-374). كما أنه رضي الله عنه أمر بقطع الشجرة التي تمت تحتها بيعة الرضوان لأن الناس كان يصلون عندها (بن الجوزي، 2013 : 430). وجاء في المنهاج: "قال العلماء: سبب خفائها أن لا يفتتن الناس بها لما جرى تحتها من الخير ونزول الرضوان والسكينة

وغير ذلك، فلو بقيت ظاهرة معلومة لخيف تعظيم الأعراب والجهال إياها وعبادتهم لها، فكان خفاؤها رحمة من الله تعالى". (النوي، 8/13)

ولم يعتن عمر رضي الله بالعقائد فقط، وإنما كان يحاسب عماله عن أخطائهم، فإذا ظهر ما يدل على سوء تصرف الوالي، يستدعيه إلى المدينة كما حدث مع أبي موسى الأشعري حاكم البصرة عندما رفعت شكوى ضده؛ حيث استدعاه عمر وحقق معه بنفسه، كما كان يحصي الذمة المالية للعامل وقت إرساله، ثم يشاطره ماله وقت عزله إذا زاد رأس ماله بشكل يثير الشبهة، وكان يقول لعماله نحن إنما بعثناكم ولاية ولم نبعثكم تجاراً. (سهيل طقوش، 2011: 336-335).

وهذا من الحكم العمرية، التنافي بين الولاية والتجارة؛ على اعتبار أن اتحادهم يؤدي إلى صرف الوالي/الحاكم همته عن التدبير السياسي، ويهتم بتراكم أمواله وزيادتها، وبالمقابل تضع حقوق العباد وإفقارهم. وهنا أتساءل لمن ستلجأ الرعية شاكية غلاء الأسعار إذا كانت بضاعة الحاكم مطروحة في السوق؟!

وكما كان عمر يهتم بعماله، فقد كان شديد الاهتمام برعيته؛ ففي الحديث الذي يرويه "زيد بن أسلم، عن أبيه، قال: خَرَجْتُ مَعَ عُمَرَ بْنِ الْخَطَّابِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ إِلَى السُّوقِ، فَلَجَجْتُ عُمَرَ امْرَأَةً شَابَّةً، فَقَالَتْ: يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ، هَلْكَ رَوْحِي وَتَرَكَ صَبِيَّةً صِغَارًا، وَاللَّهِ مَا يُنْضِجُونَ كُرَاعًا، وَلَا لَهُمْ زَرْعٌ وَلَا ضَرْعٌ، وَخَشِيتُ أَنْ تَأْكُلَهُمُ الضَّبُعُ، وَأَنَا بِنْتُ خُفَافِ بْنِ إِيمَاءَ الْغَفَارِيِّ، وَقَدْ شَهِدَ أَبِي الْحُدَيْبِيَّةَ مَعَ النَّبِيِّ ﷺ. فَوَقَفَ مَعَهَا عُمَرُ وَلَمْ يَمُضْ، ثُمَّ قَالَ: مَرْحَبًا بِنَسَبٍ قَرِيبٍ، ثُمَّ انْصَرَفَ إِلَى بَعِيرٍ ظَهِيرٍ كَانَ مَرْبُوطًا فِي الدَّارِ، فَحَمَلَ عَلَيْهِ غِرَارَتَيْنِ مَلَأَهُمَا طَعَامًا، وَحَمَلَ بَيْنَهُمَا نَفَقَةً وَثِيَابًا، ثُمَّ نَاولَهَا بِخَطَامِهِ، ثُمَّ قَالَ: اقْتَادِيهِ، فَلَنْ يَقْنَى حَتَّى يَأْتِيَكُمُ اللَّهُ بِخَيْرٍ، فَقَالَ رَجُلٌ: يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ، أَكْثَرْتَ لَهَا! قَالَ عُمَرُ: تَكَلَّنَاكَ أُمُّكَ! وَاللَّهِ إِنِّي لَأَرَى أَبَا هَذِهِ وَأَخَاهَا، قَدْ حَاصَرَا حِصْنًا زَمَانًا، فَأَفْتَتَحَاهُ، ثُمَّ أَصْبَحْنَا نَسْتَقِيءُ سُهُمَانَهُمَا فِيهِ". (البخاري، 2005: 61/3).

وما عمر بن الخطاب إلا مثلاً في تاريخ الأمة الإسلامية لما ينبغي أن يكون عليه الحاكم في التدبير الشأن السياسي. قد يقال بأن الأمة الإسلامية كانت حديثة عهد بالتكوين، والرعية قلة قليلة؛ مما يسهل الاتصال المباشر معها في كل وقت وحين، فهذا في تقديرنا غير صحيح، بل الأمة وقتئذ أضحت مترامية الأطراف، وأصبح الخراج يأتي الخليفة من كل حذب وصوب. وبناء عليه نعتقد أن السلوك السياسي للخليفة عمر بن الخطاب بلغ الدرجات العلى في التقويم، وذلك بناء على عقيدة

راسخة في كون الحاكم السياسي أجيراً لدى الأمة، ومسؤولاً عليها في عالمي الغيب والشهادة، والرعية عليها واجب الطاعة في المعروف.

المحور الرابع: المنهج في التعامل مع الأخبار

نعيش اليوم في واقع متطور، تتسارع أحداثه وتتشكل أخباره، والذي يمتلك الخبر يمتلك قوة المعلومة وقوة السيطرة والتأثير في الجمهور؛ وذلك من خلال تشكيل الذهنيات والأذواق والتأثير في السلوكيات، وهذا مجال الصحافة ووسائلها المتعددة كالصحيفة مثلاً؛ التي قامت ولا زالت بأدوار طلائعية باعتبارها "أهم قوة منظمة للأخبار والمعلومات في العالم حالياً، وهي كذلك أكثر من أية وسيلة أخرى تقدم مخزون المعلومات.. الذي يضم مجموعة كبيرة من الأخبار، الجادة والخفيفة، الخاصة بالمجتمع المحلي والأمة والعالم" (جون ماكسويل هاملتون، جورج أ. كريمسكي، 2002 : 11).

وعندما نتحدث عن مجال الأخبار، فإننا نتحدث عن مجال يحتمل الصدق ويحتمل الكذب. ولا يمكننا أن نتحدث عن الخبر الصادق إلا ضمن الصحافة المهنية التي تمتلك مقومات جوهرية مثل "التأكد من دقة الخبر، وأن تتحمل المسؤولية إذا لم يكن دقيقاً، وأن تكون شفافاً بشأن مصادر القصص والمعلومات، والوقوف في وجه الحكومات، أو مجموعات الضغط، أو المصالح التجارية، أو الشرطة، في حالة قيامهم بتخويفك أو تهديدك أو فرض الرقابة عليك. وعليك كذلك حماية مصادرك من الاعتقال وانكشاف هويتهم، وأن تعرف إذا ما كان موقفك قوياً بما فيه الكفاية لندافع عن المصلحة العامة وخرق القانون والاستعداد للذهاب إلى السجن للدفاع عن قصتك ومصادرك. وأن يكون لديك القدرة على معرفة متى يكون من غير الأخلاقي نشر شيء ما، والموازنة بين حقوق الأفراد في الخصوصية والحق الأوسع وهو خدمة المصلحة العامة" (شيريلن آيرتون وجولي بوسيتي، 2020 : 21).

وعند غياب الصحافة المهنية التي تمتلك المقومات الجوهرية أعلاه، ينتشر الخبر الزائف عابثاً بالمعطيات الشخصية للأفراد، ومؤثراً في مصيرهم ومحدثاً للفتن داخل الجماعة عابثاً بالسكينة العامة، وبالأمن النفسي والصحي والمالي للجماعة. وقد ساهمت وسائل التواصل الاجتماعية في بلورة الظاهرة أعلاه على أوسع نطاق، خاصة وأن بعض النفوس المريضة لا تنفلت من الشعور بالخوف والجبن إلى الحرية والشجاعة إلا خلف الأسماء المستعارة من أجل نشر الأخبار الزائفة.

فإذا كان الخطأ من الصحفي يجعله تحت المساءلة بقانون الصحافة، والخطأ من غير الصحفي يجعله تحت المساءلة بالقانون الجنائي فكيف نساأل الأسماء المستعارة والوهمية في العالم الافتراضي؟

في تقديرنا تظل المساءلة قائمة بناءً على الضمير الأخلاقي، وانطلاقاً من قوله تعالى: ﴿عَنِ الْيَمِينِ وَعَنِ الشِّمَالِ قَعِيدٌ (17) مَا يَلْفُظُ مِنْ قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ (18)﴾ [من سورة ق، الآيات: 17-18].

ونعتقد أيضاً أنه ليس صاحب النبأ والخبر معني وحده فقط، لكن يتحمل المسؤولية أيضاً المتلقي؛ الذي يعجب بالخبر ويشاركه مع الباقي دون تحقق وتثبت وتبين، وب عقلية وثوقية خالية من الحس النقدي. نعتقد أن الإنسان مسؤول عن جوارحه؛ التي عليه أن يوظفها فيما يرضي الله، و ينأى بها عما يغضب الله، ولا يتخذ موقفاً إلا بعلم. قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولٌ﴾ [من سورة الإسراء، الآية: 36].

وارتباطاً بالدراسة فقد تضمنت قصة الهدد ونبي الله سليمان عليه السلام منهاجاً محكماً في تمحيص الصدق من الكذب قال تعالى: ﴿أَحْطُتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهٖٓ وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنَبَإٍ يَقِينٍ (22) إِنِّي وَجَدْتُ امْرَأَةً تَمْلِكُهُمْ وَأُوتِيَتْ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ وَلَهَا عَرْشٌ عَظِيمٌ (23) وَجَدْتُهَا وَقَوْمَهَا يَسْجُدُونَ لِلشَّمْسِ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ أَعْمَالَهُمْ فَصَدَّهُمْ عَنِ السَّبِيلِ فَهُمْ لَا يَهْتَدُونَ (24) أَلَّا يَسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي يُخْرِجُ الْخَبْءَ فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَيَعْلَمُ مَا يُخْفُونَ وَمَا يُعْلِنُونَ (25) اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ رَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ (26)﴾ قال سَنَنْظُرُ أَصَدَقْتَ أَمْ كُنْتَ مِنَ الْكَاذِبِينَ (27) إِذْ هَبْ بِكِتَابٍ هَذَا فَاَلْقَاهُ إِلَيْهِمْ ثُمَّ تَوَلَّ عَنْهُمْ فَانْظُرْ مَاذَا يَرْجِعُونَ (28)﴾ [من سورة النمل، الآيات: 22-28].

أعتقد أن الآيات العشرات تضمنت معانٍ إجمالية ومعانٍ تفصيلية؛ فالمعنى الإجمالي يتجلى في أن الله عز وجل ألهم الهدد فكافح سليمان بهذا الكلام على ما أوتي من فضل النبوة وكمال الحكمة والعلوم الجمة والإحاطة بالمعلومات الكثيرة، ابتلاء له في علمه، وإشارة على أن في أدنى خلقه وأضعفه من أحاط علماً بما لم يحط به، لتتصاغر إليه نفسه، ويتضاءل إليه علمه، ويكون لطفاً له في ترك الإعجاب الذي هو فتنة العلماء، وأعظم بها فتنة. (الزمخشري، 1998 : 446/4)

والمعاني التفصيلية تتجلى كالآتي، حيث أن الملك سليمان عليه السلام طلب ما فقد من الطير على حسب ما تقتضيه طبيعة الملك من العناية والاهتمام بالرعايا عامتهم وخاصتهم ولا سيما الجند فقال: ألهدهد حاضر ومنع مانع من رؤيته سائر ونحوه؟

ثم لاح له أنه غائب فقال أم كان قد غاب قبل ذلك ولم أشعر به؟ ثم توعدّه بالعذاب إذا لم يجد ما يبرر غيابه مثل: حبسه مع ضده في قفص، ومن ثم قيل: أضيق السجون معاشرّة الأضداد، أو بالاستغناء عن خدماته، أو بإلزامه بخدمة أقرانه، أو لأذبحنه ليعتبر به سواه، أو ليأتيني بحجة تبين غيابه. ثم جاء بعد قليل وبين أن لغيابه أمر هامّ لدى سليمان. حيث قال: أحطت علماً بما لم تحط به أنت ولا جنودك عليه، على الرغم من سعة علمك وسلطانك. وقد بدأ كلامه بهذا التمهيد، طمعا في الإصغاء إلى عذره، واستمالة قلبه إلى قبوله، وليبان جلال ما شغله، وأنه أمر عظيم الشأن يجب أن يتدبر فيه، ليكون فيه الخير له ولمملكته، فهو ما كان إلا من أجل كشف مملكة سبأ، والاضطلاع على أحوالها، ومعرفة من يسوس أمورها، ويدبر شؤونها. حيث بين من شؤونهم الدنيوية وذكر أن ملكتهم امرأة وهي بلقيس بنت شراحيل، وأوتيت من الثراء وأبهة الملك وعتاد الحرب والسلاح وآلات القتال، على شاكلة الممالك العظمى، أن لها سريراً عظيماً تجلس عليه، مرصّعا بالذهب والجواهر في قصر كبير رفيع الشأن، وفي هذا من الأدلة على عظمة الملك وسعة رفقته ورفعة شأنه بين الممالك. وبعد أن بين شؤونهم الدنيوية ذكر المعتقدات الدينية حيث يعبدون الشمس لأربّ الشمس وخالق الكون المحيط علماً بكل شيء، وزين لهم الشيطان قبيح أعمالهم، فظنوا أنهم يحسنون صنعا، وصدّهم عن الطريق المستقيم. (المراعى، 1946 : 131-132/19)

فبالرغم من أن طائر الهدد قال للملك سليمان عليه السلام ﴿وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنَبَأٍ يَقِينٍ﴾ وكم من متحدث يصدر كلامه على هذا النحو أو بالقسم من أجل إضفاء عليه نوعاً من المصداقية والحقيقة. وقد تنطلي الحيلة على الأكثرية وتنتشر الأخبار المكذوبة لكن، المنهج العلمي السليم يقتضي النظر العقلي والتحقيق مثل إشراك المخبر في رحلة البحث عن صحة الخبر حتى تتميز الأشياء والأخبار والحوادث؛ لهذا فالملك سليمان قال لطائر الهدد سنختبر مقالك، ونتعرف حقيقته بالاختبار، أصادق أنت فيما تقول، أم كاذب فيه لتتملص من الوعيد. وفي التعبير بقوله: كنت من الكاذبين، دون أن يقول أم كذبت، إيذان بأن تليفيق الأقوال المنمّقة، واختيار الأسلوب العذب الذي يستهوي السامع إلى قبولها دون أن يكون لها حقيقة تعبر عنها لا يصدر إلا من تمرس على الكذب وصار له طبع حتى لا يجد وسيلة للبعد عنه، وهذا يفيد أنه كاذب على أكمل وجه، ومن كان على هذه الشاكلة لا يوثق به. ثم شرع في اختباره؛ فكتب له كتاباً وأمره بتبليغه إلى ملكة سبأ فقال له اذهب بهذا الكتاب فألقه إليهم، ثم تنح عنهم وكن بالقرب منهم، واستمع لمراجعة الملكة لخاصة

مملكتها. وبعد أن ذهب الهدد بالكتاب ألقاه إلى الملكة فقرأته، وجمعت أشرف قومها ومستشاريها وطلبت تقليب الرأي في ذلك الخطب الذي نزل بها على غرار الدول الديمقراطية. (المراغي، 134/19-135)

المحور الخامس: الشورى في تدبير الشأن السياسي

تعد الشورى من أساليب التدبير السياسي وغيره، وذلك من أجل وضع حد لأي استبداد وانفراد في التدبير. وبناء عليه فما هو مفهوم الشورى في اللغة والاصطلاح (1)، ثم أين يتجلى حكم الشورى وأهميتها من الناحية العملية (2).

1: مفهوم الشورى في اللغة والاصطلاح

أ- تعريف الشورى لغة:

يمكن تعريف الشورى في اللغة كالآتي: "الشورى والمشورة، بضم الشين، مفعلة ولا تكون مفعولة لأنها مصدر، والمصادر لا تجيء على مثال مفعولة، وإن جاءت على مثال مفعول، وكذلك المشورة؛ وتقول منه: شاورته في الأمر واستشرته بمعنى. وفلان خير شير أي يصلح للمشاورة. وشاوره مشاورة وشوارا واستشاره: طلب منه المشورة. وأشار الرجل يشير إشارة إذا أوماً بيديه. ويقال: شورت إليه بيدي وأشرت إليه أي لوحته إليه وألحت أيضاً. وأشار إليه باليد: أوماً، وأشار عليه بالرأي. وأشار يشير إذا ما وجه الرأي. ويقال: فلان جيد المشورة والمشورة، لغتان". (ابن منظور، 437/4)

شاور فلاناً في الأمر أي استشاره، طلب رأيه ونصيحته فيه، إذا شاورت العاقل صار عقله لك، قال الشاعر:

وإن بابُ أمرٍ عليك التوى ... فشاور حكيمًا ولا تعصِه طرفة بن العبد،

(2002 : 51)

قال تعالى: ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ [من سورة آل عمران، الآية: 159] ، شُورَى أي تشاور، لقد ترك عمر رضي الله عنه الخلافة شُورَى بين المسلمين، ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ﴾ [من سورة الشورى، الآية: 38] بمعنى لا يقطعون أمراً حتى يجتمعوا ويتشاوروا فيه. (أحمد مختار عبد الحميد عمر، 2008 : 1246-1247/2)

ب- تعريف الشورى اصطلاحاً:

يمكن تعريف الشورى من خلال أقوال العلماء بكونها "مصدر كالفنّيَا بمعنى التشاور، ومعنى قوله ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ﴾ [من سورة الشورى، الآية: 38] أي ذو شورى" (الرازي، 178/27).

و تعني في الواقع المعاصر بكونها تقليب الآراء المختلفة ووجهات النظر المعروضة -في قضية من القضايا- واختبارها من أصحاب العقول والألباب حتى يتوصل إلى الصواب منها، أو إلى أصوبها وأحسنها، من أجل العمل به، لتتحقق أحسن النتائج المرجوة. (محمد عبد القادر أبو فارس، 1980: 79).

وعليه فمن خلال ما سبق سواء على المستوى اللغوي والاصطلاحي هناك اتحاد في المعنى؛ حيث لا يكاد يخلو مفهوم الشورى من كونه تقليب الرأي من ذوي الاختصاص في النوازل المعروضة للوصول إلى الرأي الصائب و السديد للعمل به دون الانفراد بالرأي.

2: حكم الشورى وأهميتها من الناحية العملية.

لقد حث القرآن في العديد من الآيات القرآنية على الشورى، كما أنه بين أن هذا الأسلوب السياسي كان متداولاً عند الأمم السابقة، مصداقاً لقوله تعالى على لسان ملكة سبأ: ﴿قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُوْا إِنِّي أَتِيَّتْ إِلَيَّ كِتَابٌ كَرِيمٌ (29) إِنَّهُ مِنْ سُلَيْمٍ وَإِنَّهُ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (30) أَلَّا تَعْلَمُوْا عَلَيَّ وَاتُّونِيْ مُسْلِمِينَ (31) قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُوْا أَفَتُونِيْ فِيْ أَمْرِيْ مَا كُنْتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّى تَشْهَدُوْا (32) قَالُوا نَحْنُ أَوْلُوْا قُوَّةً وَأَوْلُوْا بِأَسْ شَدِيْدٍ وَالْأَمْرُ إِلَيْكِ فَانْظُرِيْ مَاذَا تَأْمُرِينَ (33)﴾ [من سورة النمل، الآيات: 29-33].

وعندما نتأمل في مبدأ الحكم بالشورى في الإسلام نجدها واجبة على الحاكم في التدبير السياسي، وليست ترفاً سياسياً؛ إن شاء أقامه و إن شاء تركه، وذلك بناء على قوله تعالى: ﴿فِيمَا رَحْمَةً مِّنَ اللَّهِ لَئِنْ لَّهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوْا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ [من سورة آل عمران، الآية: 159]. فظاهر الأمر يفيد الوجوب في قوله تعالى: (وَشَاوِرْهُمْ). (الرازي، 69/9)

وهناك من العلماء من يحصر الشورى في الآية القرآنية بالأمور الحربية حيث قال الإمام الطبري، "إن الله جل ثناؤه أمر نبيه ﷺ بمشاورة أصحابه، فيما حزه من أمر عدوه، ومكايد حربه؛ تألفاً منه بذلك من لم تكن بصيرته بالإسلام البصيرة التي يؤمن عليه معها فتنة الشيطان، وتعريفاً منه أمته مأتى الأمور التي تحزبهم من بعده ومطلبها؛ ليقنتوا به في ذلك عند النوازل التي تنزل بهم، فيتشاوروا فيما بينهم، كما كانوا يرونه في حياته ﷺ يفعله، فأما النبي ﷺ، فإن الله جل ثناؤه كان يعرفه مطالب وجوه ما حزه من الأمور، بوحيه أو إلهامه إياه صواب ذلك. فأما أمته، فإنهم إذا تشاوروا مستثنين بفعله في ذلك على تصديق وتأخٍ للحق، وإرادة جميعهم للصواب،

من غير ميل إلى هوى، ولا حيد عن هدى، فאלله مسددهم وموفقهم". (الطبري، 190/6-191).

وهناك من العلماء من له رأي مغاير في المسألة واعتبر أن اللفظ عام "خص عنه ما نزل فيه وحي فتبقى حجته في الباقي، والتحقيق في القول أنه تعالى أمر أولى الأبصار بالاعتبار فقال: ﴿فَاعْتَبِرُوا يَٰأُولِيَ الْأَبْصَارِ﴾ [من سورة الحشر، الآية: 2] وكان عليه السلام سيد أولى الأبصار، ومدح المستنبطين فقال: ﴿لَعَلَّمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُمْ﴾ [من سورة النساء، الآية: 83] وكان أكثر الناس عقلاً وذكاءً، وهذا يدل على أنه كان مأموراً بالاجتهاد إذا لم ينزل عليه الوحي، والاجتهاد يتقوى بالمناظرة والمباحثة فهذا كان مأموراً بالمشاورة. وقد شاورهم يوم بدر في الأسارى وكان من أمور الدين، والدليل على أنه لا يجوز تخصيص النص بالقياس أن النص كان لعامة الملائكة في سجود آدم، ثم إن إبليس خص نفسه بالقياس وهو قوله ﴿خَلَقْنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتُهُنَّ مِن طِينٍ﴾ [من سورة الأعراف، الآية: 12] فصار ملعوناً، فلو كان تخصيص النص بالقياس جائزاً لما أستحق اللعن بهذا السبب". (الرازي، 69/9).

والحكمة من مشروعية الشورى متعددة، ولعل أبرزها في تقديرنا الابتعاد عن النزعة الفرعونية أو الحكم الشمولي الذي يؤصل للطبيعة الاستبدادية التي هي أصل لكل فساد (الكواكبي : 51). قال تعالى على لسان فرعون ﴿مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرِي وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ الرَّشَاقِ﴾ [من سورة غافر، الآية: 29]. ومن الحكمة كذلك أن يتم تدبير قضايا الأمة بشكل تشاركي بين الحاكم وصفوة المجتمع.

ومن الحكمة كذلك للشورى توزيع للمسؤوليات، حتى لا تقع نتيجتها على كاهل واحد بعينه، بل يتقاسمها الجميع (محمد عبد القادر أبو فارس: 86). وهذا من شأنه أن يجعل المجتمع كالجسد الواحد؛ متضامناً في السراء والضراء.

وقد جاء عن أمير المؤمنين على بن أبي طالب رضي الله عنه في المشورة سبع خصال وهي: استنباط الصواب واكتساب الرأي والتحصن من السقطة والحرص من الملامة والنجاة من الندامة والألفة للقلوب والاتباع للأثر. وقد قال لقمان لابنه اجعل عقل غيرك لك فيما تدعوك الحاجة إلى فعله فقال: الابن كيف أجعل عقل غيري لي قال: تشاوره في أمرك، وقال: إذا استخار الرجل ربه واستشار صاحبه ثم اجتهد رأيته فقد قضى ما عليه، ويقضى الله في أمره ما يحب. وقيل للأحنف بن قيس بأي شيء يكثر صوابك ويقل خطأك، قال: بالمشورة لدى التجارب ومخض زبدة الآراء (أبو سالم محمد بن طلحة الوزير، د.ت: 42).

المحور السادس: الثبات في الدعوة الى الله

عندما يكون الإنسان صاحب رسالة، ومبدأ ثابت عليه، فلن يكون الأمر هينا عليه؛ يساوم على ثوابته أولاً، ثم يهدد، ثم يتعرض للسخرية ويحاصر اجتماعياً. والمساومة على الثوابت قد تتخذ الإغراء بالمال؛ لهذا قال تعالى **يَعْلَى لِسَانٍ مُلْكَةٍ سَبَأَ: ﴿إِنَّ الْمُلُوكَ إِذَا دَخَلُوا قَرْيَةً أَفْسَدُوهَا وَجَعَلُوا أَهْلَهَا أَذِلَّةً وَكَذَلِكَ يَفْعَلُونَ﴾ (34) وَإِنِّي مُرْسِلَةٌ إِلَيْهِم بِهَدِيَّةٍ فَنظَرَهُ بِمِزْجِ الْمُرْسَلُونَ﴾ (35)** [من سورة النمل، الآية: 34-35]، وفتنة المال شديدة على الرجال إلا من عصمه الله، وهذا ما قامت به بالفعل ملكة سبأ حيث أرسلت إلى سليمان عليه السلام وملئه رسلاً بهدية توجب المحبة وتشبه الانقياد. من غير اختلال بشرف المملكة، ثم انتظرت بما سيرجع المرسلون منه، **(فَلَمَّا جَاءَ سُلَيْمَانُ) المرسلون منها (قَالَ أُمِدُّوْنِي بِمَالٍ فَمَا آتَانِي اللَّهُ) من الملك والحكمة والنبوة هو (خَيْرٌ مِمَّا آتَاكُمْ) فلا أبالي بجميع ما عندكم فضلاً عن الهدية، (بَلْ أَنْتُمْ بِهَدِيَّتِكُمْ تَفْرَحُونَ) إذا أهدى إليكم مثلاً، أو أهديت مثلاً، تفرحون استكثراً أو افتخاراً (القاسمي، 1957: 4666-4667/13).**

وهاته القصة عبرة لبعض أصحاب الفضيلة والدعوة إلى الله الذين يبيعون آخرتهم بدنياهم بثمن بخس في أول اختبار؛ من أجل المال والجاه الزائل، فسليمان عليه السلام قاوم الفتنة، ويمم وجهه شطر نشر دعوة التوحيد، مصداقاً لقوله تعالى: **(إَرْجِعْ إِلَيْهِمْ فَلَنَأْتِيَنَّهُمْ بِجُلُودٍ لَا قَبْلَ لَهُمْ بِهَا وَلَنُخْرِجَنَّهُمْ مِنْهَا أَذِلَّةً وَهُمْ صَاغِرُونَ)﴾ [من سورة النمل، الآية: 37].**

و نعتقد أن اختبار المرسلين و الأنبياء والصالحين سنة كونية مضطردة فقد تعرض لها الرسول ﷺ من طرف عتبة حيث جلس إلى رسول الله ﷺ فقال: يا ابن أخي إنك منا حيث قد علمت من السطة في العشيرة والمكان في النسب، وقد أتيت قومك بأمر عظيم، ففرقت به جماعتهم وسفهت به أحلامهم وعبت به آلهتهم ودينهم، وكفرت من مضى من آبائهم فاسمع مني أعرض عليك أموراً تنتظر فيها لعلك تقبل منها بعضها، فقال رسول الله ﷺ: قل يا أبا الوليد أسمع، فقال يا بن أخي إن كنت إنما تريد بما جئت من هذا القول مالاً جمعنا من أموالنا فكنت أكثرنا مالاً، وإن كنت إنما تريد شرفاً شرفناك علينا، وإن كنت تريد ملكاً ملكناك، وإن كان هذا الذي يأتيك رئياً تراه لا تستطيع رده طلبنا لك الطب، ولعل هذا الذي تأتي به شعر جاش به صدرك، فلما فرغ عتبة ورسول الله ﷺ يستمع منه قال رسول الله ﷺ: أفرغت يا أبا الوليد؟ قال: نعم، قال: فاستمع مني، قال: أفعل، فقال رسول الله ﷺ: بسم الله الرحمن الرحيم (حم. تنزيل من الرحمن الرحيم. كتاب فصلت آياته قرآناً عربياً) فمضى رسول الله صلى

الله عليه وسلم يقرأها عليه، فلما سمعها عتبة أنصت له، وألقى بيده خلف ظهره معتمداً عليها يستمع منه حتى انتهى رسول الله ﷺ إلى السجدة فسجد فيها، ثم قال: قد سمعت يا أبا الوليد ما سمعت فأنت وذاك. (بن إسحاق، 2004 : 243/1-242)

خاتمة:

وتأسيساً لما سلف، فقد اهتمت هاته الدراسة بالقصص القرآني الوارد في سورة النمل؛ لما اشتمل عليه من دلالات فكرية وقيمية صالحة لكل زمان ومكان، وجديرة بتقويم سلوك الإنسان والراقي به إلى أسنى المراتب، وذلك على اعتبار أن القصص القرآني أحسن القصص والمثال والنموذج الأوحد.

لقد أصبح السلوك الإنساني في الواقع المعاصر يعاني من اختلالات عقدية و أخلاقية، والبعض من هذا السلوك ينافس الطباع البهيمية، وهذا ينعكس بالسلب على المجتمع بأسره؛ مما حدى بهاته الدراسة أن تتوقف على مفهوم تقويم السلوك، من أجل إبراز أهمية تقويم السلوك الإنساني، والوقوف على قيمة الحمد والشكر لله اعترافاً بفضله ومنه على الإنسان، وأهمية النصيحة وأثرها الإيجابي على الفرد والمجتمع، وفي الجانب السياسي التطرق إلى أهمية العناية والاهتمام من الحاكم لأحوال المحكومين، كما تم التطرق إلى المنهج الإله في التعامل مع الأخبار والأحداث والتأكد من مدى صحتها، كما نجد أن الإسلام قعد أسس الحكم الشوري في تدبير الشأن السياسي وتركه خاضعاً للاجتهاد في فروع يسائر المدنية في تطورها، وحيث أن الدعوة إلى الله ليس بالطريق الموطأ بل يحتاج إلى الصبر والأناة والنجاة من الاختبارات كما بينا ذلك.

ونعتقد أن هاته الدراسة ماهي إلا لبنة من لبنات البحث العلمي في هاته النظرة التقويمية للسلوك الإنساني من منظور القصص القرآني، والله الموفق للصواب.

قائمة المراجع:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

1- أحمد مختار عبد الحميد عمر، (2008) معجم اللغة العربية المعاصرة، ط.1، عالم الكتب،

2- أحمد، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل، (1995) مسند الإمام أحمد، ط.1، تح: أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة.

3- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم، (2005) صحيح البخاري، ط.2، ت. عبد الخالق محمود علام -دار الصبح للطباعة والنشر و التوزيع - أديسوفت الدار البيضاء.

- 4-التهانوي، محمد علي،(د ت) موسوعة كشف اصطلاحات الفنون والعلوم، ط.1،تح: د. علي دحروج نقل النص الفارسي إلى العربية: د. عبد الله الخالدي الترجمة الأجنبية: د. جورج زيناني، مكتبة لبنان ناشرون،بيروت.
- 5-الجرجاني، علي بن محمد السيد الشريف،(د ت) معجم التعريفات، تح و دراسة، محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة.
- 6-الجوهري، إسماعيل بن حماد، (1979) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ط.2، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت.
- 7-جون ماكسويل هاملتون، جورج أ.كريمسكي،(2002)، صناعة الخبر في كواليس الصحف الأمريكية، ط.2، تر: أحمد محمود، دار الشروق، القاهرة.
- 8-بن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمان، (2013) مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطاب، ط.1، تح: أ.د. عامر حسن صبري التميمي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية مملكة البحرين.
- 9-حوّى، سعيد،(1985) الأساس في التفسير، ط.1، دار السلام للطباعة والنشر و التوزيع.
- 10-ديوان امرئ القيس،(2004) ط.5، ت. ذ مصطفى عبد الشافي، دار الكتب العلمية.
- 11-الرازي، فخر الدين،(1981)، مفاتيح الغيب، ط.1، دار الفكر.
- 12-بن رشد أبو الوليد،(د ت)، فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، ط.2. د وت.. محمد عمارة، دار المعارف.القاهرة.
- 13-السعدي،(د ت) عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، دار الحديث، القاهرة.
- 14-سهيل طقوش،(2011) تاريخ الخلفاء الراشدين الفتوحات والإنجازات السياسية، ط. 2، دار النفائس.
- 15-سيد قطب،(2003)، في ظلال القرآن، ط.32، دار الشروق.
- 16- ابن أبي شيبة،(2008) المصنف، تح: أبي محمد أسامة بن إبراهيم بن محمد ط.1، الفاروق الحديث للطباعة و النشر.
- 17-الشوكاني، محمد بن علي بن محمد،(د ت) فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، تح: د عبد الرحمان عميرة وضع فهارسه و شارك في تخريج احاديثه لجنة التحقيق و البحث العلمي بدار الوفاء .

- 18-شيريلن آيرتون وجولي بوسيتي،(2020) الصحافة و الأخبار الزائفة والتضليل، تر: محمود العابد، صدر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) باريس-فرنسا، ومؤسسة فريدريش ناومان من أجل الحرية ، عمان-الأردن.
- 19-ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد،(2008) المصنف، ط.1، تح : أبي محمد أسامة بن إبراهيم بن محمد، الفاروق الحديث للطباعة و النشر، -.
- 20-طرفة بن العبد، بن سفيان،(2002) ديوان طرفة بن العبد، ط.3، شرحه و قدم له مهدي محمد ناصر الدين، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان،
- 21-عبد الحميد الصيد الزنتاني،(1993)، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ط.2، الدار العربية للكتاب، ليبيا-تونس.
- 22-ابن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله،(د ت) أحكام القرآن تح: محمد عبد القادر عطا، دار الفكر.
- 23-ابن عبد البر ، يوسف بن عبد الله بن محمد،(1992) الاستيعاب في معرفة الأصحاب، ط.1، تح: علي محمد البجاوي، بيروت، دار الجيل.
- 24-الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد،(د ت) كتاب العين، تح : د.مهدي المخزومي د.إبراهيم السامرائي .
- 25-القرطبي، أبو عبد الله محمد بن احمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وأي الفرقان، تح: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، كامل محمد الخراط وماهر حبوش، مؤسسة الرسالة،بيروت لبنان.
- 26-مصطفى فهمي،(1955)، الدوافع النفسية، ط.3، مكتبة مصر.
- 27-محمود خليل أبو دف،(2006)، منهج الرسول في تقويم السلوك وكيفية الاستفادة منه في تعليمنا المعاصر، المقدم لمؤتمر تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية، كلية التربية-جامعة الزقازيق.
- 28-المراغي، أحمد مصطفى،(1946)، تفسير المراغي، ط.1، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.
- 29-ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم،(د ت)، لسان العرب، ط.1. دار صادر – بيروت.
- 30-النووي، محي الدين أبو زكريا بن شرف،(2001)، المنهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج، صيدا – بيروت، المكتبة العصرية، ط.1.

Evaluating human behavior in the light of Quranic stories Surat Al-Naml as a model

MOHAMED EL-KETTARI

I have got my Master's degree in Islamic faith, sciences and civilization, from Abdelmalek El-Saadi University, Faculty of Arts and Humanities-Tetouan

Abstract : The study focused on Quranic stories as the best stories. Because of its semantic and rhetorical benefits; Which made it one of the best means to evaluate human behavior despite the change of place and time. Contemporary reality is in dire need of correcting many of the doctrinal, moral and behavioral imbalances, whether at the individual or group level.

Through the Qur'anic stories included in Surat al-Naml - which is one of the Meccan surahs and its 93 verses - we stand on many of the moral and behavioral values associated with the individual according to the variation of his position and social status within society.

The study answers a central problem, which is: Where are the foundations and aspects of evaluating human behavior in the light of Qur'anic stories, Surat al-Naml as a model? To answer this question, I made the research into an introduction, six axes, and a conclusion. Godbless the right.

KeyWords: Quranic stories, evaluating human behavior, doctrinal and moral imbalances, Surat An-Naml.

الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب

أ.م.د. عبد الرقيب عبده حزام الشميري

أستاذ الإرشاد النفسي للأطفال المشارك، قسم العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة
إب، الجمهورية اليمنية

ملخص: هدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى كل من الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة الارتباطية بينهما لدى عينة من الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب، كما هدف البحث إلى معرفة الفروق في مستوى الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيري (الجنس، العمر). واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (60) طفلاً وطفلة؛ بواقع (51) ذكور، و(9) إناث تراوحت أعمارهم بين (9-15) سنة، واستخدم الباحث مقياس الشعور بالوحدة النفسية لراسيل وآخرين (1980)، ومقياس الأمن النفسي لماسلو، وأشارت نتائج البحث إلى أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية كان متوسطاً، في حين كان مستوى الأمن النفسي منخفضاً، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة. ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي تعزى لمتغيري الجنس والعمر.

الكلمات المفتاحية: الشعور بالوحدة النفسية، الأمن النفسي، الأطفال ذوي الظروف الصعبة.

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة من المراحل الإنسانية البالغة الأهمية في حياة الإنسانية حيث توضع من خلالها البذور الأولى لشخصية الفرد وعلى ضوء خبراته فيها يتحدد إطار شخصيته، فإما أن يتكيف مع مجتمعه ونفسه، أو تترك آثاراً ضارة على تلك الشخصية. (العيسوي، 1993: 49).

ولا شك أن خبرات الطفولة تنعكس على شخصية الطفل في شتى مراحل حياته، فخبرات الطفولة تنطبع على شخصية الفرد طوال حياته؛ فالطفولة السعيدة تقود إلى مرافقة سعيدة، والمرافقة السعيدة بدورها تقود إلى مرحلة شباب سعيدة وهكذا. ومن هنا تبرز أهمية عملية تربية الأطفال التي لا يمكن أن تعد عملية سهلة هينة، فهي عملية تتطلب الكثير من الوعي النفسي والتربوي لدى الآباء والأمهات والمعلمين والكبار عامة، ومما يزيد من صعوبة المهمة تعرض الطفل للكثير من المشكلات والأزمات النفسية. (الحوت، 2006: 1).

وتشير أبو النجا (1428هـ) إلى "أن الطفل حين يولد يرتبط بجماعة معينة هم والديه وإخوته ويتفاعل معهم، وتتبلور شخصيته من خلال ذلك التفاعل، ولا مبالغة حين نقول أن الأسرة هي الحضان الاجتماعي الذي تنمو من خلاله شخصية الطفل"، لكن قد تحدث ظروف تحرم الطفل من أسرته لأسباب مختلفة، وأياً كان سبب الحرمان الأسري فإن المحروم من أسرته سيعاني من جراء ذلك الحرمان، ويترتب عليه فقدان اتزان العاطفي واستقراره النفسي وإنجازه المستقبلي. وقد يؤدي الحرمان العاطفي المتمثل في فقدان الوالدين أو حتى النبذ والقسوة والإهمال الشديد من جانبهما أو ممن يقوم على تربية الطفل إلى تنمية السلوك الانسحابي والشعور بالوحدة النفسية وهو من أهم نتائج الحرمان الأسري، مما يترتب على ذلك الشعور من ضعف بالثقة بالنفس وعدم قدرته على تأكيد ذاته بتعبيره عن رأيه بطرحه ويتجلى ذلك في مظاهر السلوك العدواني، نتيجة للقلق الناتج عن هذا الشعور خاصة في المؤسسات التي نشأت فيها هذه الفئة المحرومة أسرياً. (العنزي، 2010: 2).

ويعد الشعور بالوحدة النفسية أحد أهم المشكلات النفسية التي طرأت في حياة الإنسان اليوم، والتي نجمت عن التغيرات السريعة والتقدم العلمي والتكنولوجي في جميع مجالات الحياة، هذه التغيرات التي أدت بدورها إلى تعقيد أساليب التوافق

وجعلت الفرد يتعرض للكثير من الصراعات والضغوط النفسية والانفعالية التي تهدد صحته النفسية والعقلية.

والشعور بالوحدة النفسية خبرة غير محببة تدعو إلى الحزن، وينتج عن هذا الشعور خلل في علاقات الفرد الاجتماعية، وتشير دراسة (شفيق، 1997) أن هذا الاضطراب النفسي الاجتماعي (الشعور بالوحدة النفسية) لا يأتي للفرد فجأة، بمعنى أنه لا ينشأ بدوره من العدم أو من الفراغ. ولكن حسب مبدأ الحتمية السيكلوجية، لا بد وأن يكون وجود هذا الشعور بالوحدة نتيجة أو محصلة أو ميكانيزمات لبعض الإحباطات أو الصعوبات أو الصراعات الشديدة التي هيمنت وأجهزت على حياة الفرد النفسية، وتوغل داخل جوانب شخصيته لتصيبه بسوء التكيف وعدم التوافق النفسي والاجتماعي (العطاس، 1434هـ: 6).

ومن ناحية أخرى؛ يعتبر الأمن النفسي أحد الحاجات المهمة لبناء الشخصية الإنسانية، حيث تمتد جذوره إلى طفولة الفرد وتستمر حتى شيخوخته عبر المراحل العمرية المختلفة، والأم هي أول مصدر لشعور الطفل بالأمان، ولخبرات الطفولة دور مهم في درجة شعور الفرد بالأمن النفسي، فأمن الفرد النفسي يصير مهدداً في أية مرحلة من مراحل العمر إذا ما تعرض لضغوط نفسية أو اجتماعية لا طاقة له بها، مما قد يؤدي إلى الاضطراب النفسي، لذلك يعتبر الأمن من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنسان يتحقق بعد تحقق حاجاته الدنيا. (أقرع، 2005: 4)؛ (أبو عمرة، 2012: 2).

فالحاجة إلى الأمن والطمأنينة تأتي في المرتبة الثانية بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية (الأساسية) في النموذج الهرمي للحاجات الإنسانية عند ماسلو Maslow في نظريته التي أعلن عنها عام 1970، وبالتالي يتبين أن عدم الأمن النفسي لدى الفرد يؤدي إلى آثار سلبية على الفرد وبالتالي يؤدي إلى آثار وأضرار على المجتمع ككل (العقيلي، 2004: 3). وتبدأ هذه الحاجة مع الطفل منذ لحظة مولده وترتبط بالوسيلة التي تعامل بها الأم طفلها، فإنه منذ بواكير حياته يدرك العالم من حوله عن طريق الحواس وهو يترجم الإحساسات التي تسري في جسمه أثناء العناية بتغذيته ونظافته ومداعبته وخصوصاً أثناء الرضاعة الطبيعية يترجمها إما إلى لذة وراحة واطمئنان أو إلى ألم وجزع وقلق. ومن هنا كانت الرضاعة الطبيعية بكل ما يصاحبها من دفء هي حجر الأساس في توفير الشعور

بالطمأنينة للطفل. والإحساس بالأمن لا يأتي للطفل إلا إذا عاش ونما داخل أسرة مترابطة متحابّة، لا تعاني من التفكك أو الشجار أو كثرة الانفعالات بين الحين والآخر، فانفصال الأبوين أو غياب أحدهما لفترات طويلة خارج المنزل، أو وجود صراعات حادة بين الأبوين بصفة متكررة، كل ذلك يولد في نفس الطفل إحساساً بالقلق والخوف وعدم الأمن، فالبيت الآمن هو الذي يطيب للطفل أن يعيش فيه آمناً، والبيت المضطرب هو الذي يعاني الطفل منه ولا حول له ولا قوة في تغييره. وهناك عوامل تؤدي إلى فقدان الطفل الإحساس بالأمن منها: القلق والنزب والإهمال والنقد والسخرية والحماية الزائدة للطفل. ولا شك بأن فقدان الأمن يؤثر سلباً على نمو الطفل في مختلف المجالات، وسيكون عاجزاً عن أداء دوره في المجتمع كعضو فعال فيه. فإذا افتقد الطفل الأمان فإنه يصاب بأمراض واضطرابات نفسية كالخوف والقلق والعصبية وعدم الاستقرار، الأمر الذي يولد لديه شعوراً بالكراهية من جراء افتقاده للأمن مما يجعله يميل إلى الممارسات السلوكية العدوانية (الشميري، 2019: 35 - 37).

ويرى كلاً من فاتيل وكيدي (Fatil & Keddy, 1985: 12) أن عدم الشعور بالأمن النفسي يؤثر على النمو بصورة عامة؛ فقد أظهرت الدراسات أن شعور الفرد بالأمن النفسي يلعب دوراً مهماً في تطوره ونمو شخصيته وفي النمو المعرفي لديه. كما أظهرت العديد من الدراسات التي أجريت بهذا الشأن أن فقدان الأمن يقلل من الشهية للطعام ويصيب الطفل بعسر الهضم والهزال والمرض أخيراً. كما أنه يؤدي أيضاً إلى إيجاد الخوف والاضطراب عند الطفل مما يجعله مهيناً لممارسة بعض التصرفات المرفوضة كالإدعاءات الكاذبة والشقاوة والعصيان، وبعض الاضطرابات السلوكية الأخرى. كما كشفت الدراسات أيضاً بأن الأطفال الذين لا يشعرون بالأمن إلى جانب آبائهم يتصفون بالنفاق والخوف والصمت والهدوء والكآبة أحياناً، أو يصابون بعقد نفسية في أحيان أخرى وينصاعون إلى القوانين دون نقاش ويكونون بالنتيجة أفراداً غير أسوياء. ومن يطالع العوامل المؤدية إلى الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية سيجد أن الشعور بعدم الأمن (عدم إشباع الحاجة إلى الأمن) من العوامل التي يكثر تواردها بين هذه الاضطرابات. (الشميري، 2019: 37).

ويعد الشعور بالوحدة النفسية من المتغيرات النفسية وثيقة الصلة بظاهرة فقدان الأمن النفسي، فهناك خصائص نفسية وسلوكية مشتركة بينهما، يتصدرهما تجنب التفاعل والاحتكاك مع الآخرين، فضلاً عن انخفاض كل من السلوك التوكيدي وتقدير الذات، ولا تنحصر هذه الخصائص المشتركة في الجوانب السلوكية ولكنها تتضمن أيضاً جوانب معرفية كالحيرة في كيفية التصرف نحو الآخرين، إلى جانب الشعور بالارتباك، وضعف القدرة على الاسترخاء والشعور بعدم الجاذبية والأهمية. (خويطر، 2010: 4).

وبالنسبة لظاهرة الأطفال ذوي الظروف الصعبة على المستوى العالمي فقد جاء في التقرير الذي أعدته منظمة مراقبة أوضاع حقوق الأطفال في العالم أن 12 مليون طفل يموتون كل عام قبل سن الخامسة بأمراض يمكن الوقاية منها، و250 مليون طفل يُرغمون على أعمال السخرة وبأجر قليل. كما جاء أيضاً في هذا التقرير أن معاناة الأطفال ذوي الظروف الصعبة ليست مقصورة على الدول الفقيرة وإنما خمس الأطفال الأمريكيين يعيشون تحت خط الفقر وترتفع النسبة إلى 44٪ بين الأطفال السود، أما في بريطانيا فالنسبة تصل إلى 33٪ (الحسيني، 2005: 54).

لذا يسعى مشروع البحث الحالي إلى معرفة مستوى الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب.

مشكلة البحث وأسئلته:

يشهد العالم اليوم مشكلة ذات عواقب مأساوية لا يمكن التكهن بمخاطرها، فهناك ملايين من الأطفال الذين يعيشون في ظل ظروف صعبة، حيث يعانون من العزلة والتشرد وسوء التغذية وسوء المعاملة والاستغلال بكافة أشكاله، ويفقدون الحب والعطف والتعليم والدعم النفسي والمساعدة، ويمارسون التسول والسرقة والعنف، ويندمجون في شلل وعصابات ليصنعوا لأنفسهم أسراً بديلة تمنحهم شعوراً غير حقيقي بالأمان والطمأنينة داخل تركيب أسري لم يعتادوه من قبل. فهؤلاء الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية والذين اتخذوا من الشارع مأوى لهم يعيشون حالة من التيه والضياع، حيث لا يجدوا من يوجههم ويقيم سلوكهم، وقد يتبنون مفاهيم سلبية عن ذواتهم.

فالحرمان من الوالدين أو من الإطار والمكان الطبيعي للطفل بأي صورة من صور الحرمان قد يؤدي إلى حرمانه من العلاقة القوية التي تمدّه بالحب والأمان والرعاية مما قد يؤدي إلى إعاقة نموه الطبيعي وخلق شخصية غير متزنة ومذبذبة بعض الشيء. كما قد يؤدي حرمان الطفل من الأسرة نتيجة اليتيم أو الطلاق إلى عدم شعوره بالطمأنينة النفسية وشعور شديد بالوحدة حتى لو كان موجود في جماعة، ويعد الأمن النفسي للفرد من أهم الحاجات وأكثرها التصاقاً بكل فرد بعينه (العطاس، 1434هـ: 6). ويؤكد ذلك ماسلو (Maslow, 1970: 39-43) حيث يرى أهمية شعور الفرد بالأمن النفسي في هذا العالم الذي يتصف بالحروب والكوارث والأزمات الاقتصادية وانتشار البطالة والخوف من المستقبل حتى ينمو الفرد بالشكل السليم. ويعد البحث الحالي محاولة للتعرف على مستوى كل من الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب والعلاقة الارتباطية بينهما وعلاقتها بمتغيري الجنس والعمر. وفي ضوء ما تقدم يمكن بلورة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- 1- ما مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب؟
- 2- ما مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب؟
- 3- ما طبيعة العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب؟
- 4- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب تعزى لمتغيري (الجنس، العمر)؟
- 5- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب تعزى لمتغيري (الجنس، العمر)؟

فروض البحث: في ضوء أسئلة البحث وأهدافه يمكن صياغة الفروض التالية:

- 1- يتمتع الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب بمستوى مرتفع من الشعور بالوحدة النفسية.
- 2- يتمتع الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب بمستوى منخفض من الشعور بالأمن النفسي.
- 3- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب.

4- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب تعزى لمتغيري (الجنس، العمر).

5- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب تعزى لمتغيري (الجنس، العمر).

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

1- معرفة مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب.

2- معرفة مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب.

3- معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب.

4- معرفة الفروق في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب تبعاً لمتغيري (الجنس، العمر).

5- معرفة الفروق في مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب تبعاً لمتغيري (الجنس، العمر).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه في اليمن ومنذ بداية الحرب عام 2015 إلى وقتنا الحالي تزايدت أعداد الأطفال المعرضين للانحراف بشكل كبير، كما أن معظم الأطفال المشردين يتجهون إلى مخالطة الأشخاص المشبوهين ويتعرضون لصور عديدة من الانحراف. الأمر الذي يستدعي توجييه الاهتمام والرعاية لهذه الفئة من الأطفال ومعرفة حاجاتهم ومشكلاتهم والعمل على حلها وتقديم المساعدة والتوجيه والإرشاد لهم، لأن هذه الفئة من الأطفال إذا لم تحظ بالرعاية والاهتمام الكافي من قبل الدولة والمجتمع، فإن خطورتهم على أنفسهم وعلى المجتمع ستكون أشد وأعنف.

حيث تشير الدراسات أن هناك ارتباطاً بين نمو السلوك المضاد للمجتمع، وغياب الضمير نظراً لغياب سلطة الأب والتأثير السلبي لذلك على نمو الخصائص

الأخلاقية للأطفال، وغياب نموذج التوحد الذكري الكفاء أثناء الطفولة. وفي ضوء ما تقدم يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

1- يستمد البحث أهميته من أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها وهي مرحلة الطفولة، فالاهتمام بمرحلة الطفولة من المؤشرات الهامة على تقدم أي مجتمع، فالطفل هو ثروة المستقبل، والذي سوف تقع على عاتقه مستقبلاً مسؤولية بناء المجتمع وتقدمه، وشعوره بالوحدة النفسية من جهة وانخفاض مستوى أمنه النفسي من جهة أخرى من شأنهما تدمير صحته النفسية.

2- كما يكتسب هذا البحث أهميته من أهمية دراسة كل من الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي الظروف الصعبة نظراً لاحتمال ارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية وانخفاض مستوى الأمن النفسي لدى هذه الفئة من الأطفال كونهم مروا بظروف صعبة وخبرات مؤلمة وقاسية نتيجة العيش في الشارع والحرمان من البيئة الأسرية.

3- ندرة الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالأمن النفسي، وعدم وجود دراسات سابقة عربية – في حدود علم الباحث – تناولت دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة، إذ أن الدراسات السابقة أجريت على أفراد في مراحل عمرية متقدمة وليسوا أطفالاً، وبالتالي يعد هذا البحث من البحوث النادرة والحديثة المطبقة على الأطفال ذوي الظروف الصعبة في اليمن.

4- يسلط البحث الحالي الضوء على العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي الظروف الصعبة وعلاقتهما ببعض المتغيرات، حيث تعد الوحدة النفسية من أكثر الضغوط النفسية ألماً للطفل، نظراً لما تحمله من خبرة نفسية مؤلمة، وإحساس بالعجز نتيجة افتقاره للعلاقات الاجتماعية الحميمة، بالإضافة إلى النقص الملحوظ في الدعم النفسي الذي يتلقاه من البيئة الاجتماعية المحيطة به، مما يجعل من الوحدة النفسية سبباً في ظهور واستمرار العديد من الاضطرابات النفسية لدى الطفل، وبالتالي فهذا البحث يقدم إضافة جديدة وإسهام قد يفيد في رفد المكتبة العربية بشكل عام والمكتبة اليمنية على وجه الخصوص.

5- يمكن أن يشكل هذا البحث نقطة انطلاق للباحثين الآخرين للقيام بإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات التي تسلط الضوء على متغيرين نفسيين هامين هما الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى فئات أخرى من الأطفال ولاسيما الأطفال الذين يعيشون في ظل ظروف صعبة وقاسية، ومعرفة علاقة هذين المتغيرين بمتغيرات نفسية أخرى.

6- يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في بناء برامج إرشادية نمائية ووقائية؛ نمائية لزيادة مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة، ووقائية للحيلولة دون وقوع الطفل فريسة للوحدة النفسية.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على معرفة مستوى الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بمستوى الأمن النفسي والفروق في هذين المتغيرين تبعاً لمتغيري الجنس والعمر.

- الحدود البشرية: أجري البحث الحالي على عينة من الأطفال بلغت (60) طفلاً وطفلة ممن ينتمون إلى ثلاث فئات من فئات الأطفال ذوي الظروف الصعبة وهي: أطفال الشوارع، والأطفال العاملون، والأطفال المتسولون، تراوحت أعمارهم بين (9 - 15) سنة من كلا الجنسين (الذكور والإناث)، تم اختيارهم بطريقة العينة الغرضية (القصدية).

- الحدود المكانية: تمثلت حدود البحث المكانية بالأماكن التي يتواجد فيها أطفال الشوارع والأطفال العاملين والأطفال المتسولين في شوارع وأحياء وحارات مدينة إب.

- الحدود الزمانية: تم إجراء البحث خلال النصف الأول من عام 2022م (الفصل الثاني من العام الدراسي 2021 / 2022م).

مصطلحات البحث:

1- الشعور بالوحدة النفسية: يُعرّف قشقوش (1988: 9) الشعور بالوحدة النفسية بأنه: "إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية تباعد بينه وبين أشخاص وموضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر معها الفرد بافتقاد التقبل والتواد والحب من جانب الآخرين، بحيث يترتب على ذلك حرمان الفرد من أهلية الانخراط في علاقات مثمرة ومشبعة مع أي شخص من أشخاص وموضوعات الوسط الذي يعيش فيه

ويمارس دوره من خلاله". وتعرفه شقير (1993: 126) بأنه: "الرغبة في الابتعاد عن الآخرين والاستمتاع بالجلوس منعزلاً عنهم، مع صعوبة التودد إليهم". ويُعرّف الباحث الشعور بالوحدة النفسية إجرائياً بأنه: حالة يشعر فيها الطفل ذوي الظروف الصعبة بأنه وحيد وبعيد عن الآخرين وافتقاده للحب والاهتمام من قبل الآخرين، ولا يستطيع التخلص من مشاعر الوحدة والانعزال بالرغم من تواجده وسط الآخرين، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها طفل الشارع على مقياس الشعور بالوحدة النفسية المستخدم في هذا البحث.

2- الأمن النفسي: يعرف الأمن النفسي بأنه: شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول ومقدر من قبل الآخرين، وندرة شعوره بالخطر والتهديد، وإدراكه أن الآخرين ذوي الأهمية النفسية في حياته (خاصة الوالدين) مستجيبون لحاجاته ومتواجدون معه بدنياً ونفسياً، لرعايته وحمايته ومساندته ودعمه عند وجود الأزمات. (Kerns, et al, 1996: 457).

ويعرف الباحث الأمن النفسي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من الأطفال ذوي الظروف الصعبة على مقياس ماسلو للشعور بالأمن النفسي، ترجمة وتقنين: الدليم وآخرين (1993) المستخدم في هذا البحث.

3- الأطفال ذوي الظروف الصعبة Children Under Difficult Circumstances:

تُعرّف رمزي (1995: 21) الأطفال ذوي الظروف الصعبة بأنهم الأطفال الذين يعيشون تحت وطأة ظروف مجحفة ومؤلمة من الفقر والإهمال والجهل وأحياناً التعذيب من الأهل أو الآخرين والحرمان من المأوى والملبس، وأحياناً يتعذر عليهم الحياة الشريفة. وهم محرومون اقتصادياً ويعانون من عدم توفر الإمكانيات المادية، حيث يحصلون هم وأهلهم على دخول ضعيفة لا تكفي لحاجتهم الأساسية مما ينعكس على حياتهم الاجتماعية والثقافية والمعرفية. ويضم هذا المفهوم أطفال الشوارع والأطفال اللقطاء والأيتام والمهملين من أسرهم أو الضالين الذين لا يعرفون أسرهم نتيجة صغر سنهم، والأطفال الذين يعملون في سن مبكرة مما يهدد صحتهم وأحياناً يتعرض هؤلاء الأطفال لمطاردة رجال الأمن أو الاستغلال من قبل بعض أصحاب العمل، وبجانب ذلك فإنهم حين يتعرضون لأي حوادث لا يجدون من يحميهم أو من يقدم لهم الرعاية اللازمة ويشتركون جميعاً في أنهم تعرضوا

لتنشئة أسرية خاطئة وغير ملائمة، تنعكس بآثارها السلبية على نضجهم الاجتماعي والنفسي مما يؤثر على سماتهم الشخصية وسلوكهم فيما بعد.

ويعرّف الباحث الأطفال ذوي الظروف الصعبة إجرائياً بأنهم: الأطفال من الجنسين (الذكور والإناث) الذين تتراوح أعمارهم بين (9 – 15) سنة، ممن ينتمون إلى ثلاث فئات من فئات الأطفال ذوي الظروف الصعبة وهي فئة أطفال الشوارع، وفئة الأطفال العاملين، وفئة الأطفال المتسولين ممن يقضون معظم أوقاتهم في الشارع، ويمارسون بعض الأعمال الهامشية، أو يمتهنون التسول كمصدر دخل لهم ولأسرهم، بالإضافة إلى الأطفال المشردين أو الذين بلا مأوى وصلتهم بأسرهم شبه مقطوعة.

الإطار النظري:

الشعور بالوحدة النفسية: يعتبر مفهوم الشعور بالوحدة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبياً التي لاقت اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين في علم النفس، وقد ظهر هذا المفهوم عند الغرب أولاً قبل أن يتم بحثه ودراسته في المجتمعات العربية. ولهذا المفهوم العديد من التعريفات فقد عرّف كل من بيرلمانوبيللو (Perlman & Peplau, 1981: 31) الوحدة النفسية بأنها: "خبرة غير سارة تنشأ من وجود عجز في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد سواء من حيث كم أو كيف تلك العلاقات". وعرفتها كيلين (Killeen, 1998: 764) على أنها: "تلك الحالة التي يشعر فيها الفرد بمشاعر مؤلمة ومحنة وغير إنسانية تنتابه عندما يشعر بوجود فجوة من الفراغ عندما تخلو حياته من علاقات اجتماعية وعاطفية مشبعة". وعرفها الدسوقي (1998: 7) بأنها نتيجة خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد سواء كان ذلك في صورة (كمية) لا يوجد عدد كاف من الأصدقاء، أو في صورة (كيفية) افتقاد المحبة والألفة والتواد من الآخرين".

أما شقير (2002: 279) فتعرف الشعور بالوحدة النفسية بأنها: "حالة غير سوية يصاحبها أعراض من التوتر والضييق مع انخفاض تقدير، واحترام الآخرين، وعجز في تحقيق تواصل انفعالي واجتماعي سوي مع الآخرين، مع ميل للانفراد والعزلة مع الشعور بأنه غير ودود أو محبوب من الآخرين، وغير جذاب من الجنس الآخر". كما تعرف شيببي (2005: 6) الشعور بالوحدة النفسية بأنه: "شعور الفرد بالنزب والعزلة والرفض، وإحساسه بعدم كفاءته إلى جانب شعوره بعدم الثقة

في نفسه وعدم تقدير الآخرين لآرائه، وانعدام القدرة لديه على الارتباط العاطفي الاجتماعي".

وفي ضوء ما سبق من تعريفات يتضح للباحث أن الشعور بالوحدة النفسية هي خبرة نفسية مؤلمة وغير سارة يتعرض لها الفرد نتيجة نقص أو غياب العلاقات الاجتماعية والعاطفية السوية مع الآخرين، وافتقاد الفرد للشعور بالآلفة والمحبة والتقدير من المحيطين به، بحيث يترتب على ذلك العديد من المشاعر السلبية المسيطرة على الفرد؛ كالشعور بالتوتر والضيق والملل والضجر وعدم الكفاءة وعدم الثقة بالنفس، مع الميل إلى العزلة والانطواء.

وللوحدة النفسية أسباب وعوامل متعددة بعضها يعود للشخص نفسه، وبعضها الآخر يعود للبيئة الاجتماعية المحيطة به، ويرجع هو (Hu,2007: 30- 31) الوحدة النفسية إلى نوعين من العوامل؛ الأول: عوامل داخلية (خصائص شخصية)، فالوحدة النفسية هي خاصية شخصية. والثاني: عوامل خارجية (الأحداث الموقفية)، فالوحدة النفسية هي حالة State. ويرى أن الوحدة النفسية الموقفية ترجع إلى أحداث حياتية معينة، وتكون الوحدة النفسية العابرة الأكثر شيوعاً.

ويعود شعور الطفل بالوحدة النفسية إلى عدة عوامل متشابهة في الأهمية، منها ما يحدث خارج محيط المدرسة كالصراع أو الخلاف في المنزل، أو ترك الطفل لوحده بالمنزل لأسباب اضطرارية، أو إجباره على الجلوس وحيداً كعقاب من والديه، أو إشعاره بعدم محبته وتفضيل أخوته عليه، أو الانتقال إلى مدرسة جديدة أو حي جديد، أو فقدان صديق، أو غرض أو ملكية أو حيوان أليف... وكل هذه خبرات طلاق الوالدين، أو اختبار موت شخص مهم أو حيوان أليف... وكل هذه خبرات يمكن أن يمر بها الطفل، وتجعله يمر بخبرة الإحساس بالوحدة النفسية، ومنها ما يحدث ضمن محيط المدرسة، كنزب النظراء للطفل، أو وقوعه ضحية لهم، والسخرية منه، والاستهزاء به، وشعوره بأنه غير محبوب أو غير مفضل من قبل زملائه ومدرسيه بالمدرسة، أو افتقاره للمهارات الاجتماعية اللازمة لاكتساب أصدقاء، وهناك أيضاً عوامل تتعلق بخصائص الطفل الوحيد وسماته الشخصية والنفسية كالخجل والقلق، وقلة احترام الذات، والتي تعيق الطفل عن تكوين صداقات جيدة (الدهان، 2001: 99)؛ (Bullock,1998: 2). ويرى كل من باركر

وأشر (Parker & Asher,1993: 619) أن شعور الطفل بالوحدة النفسية ينبع من عدة مصادر، والتي يمكن إذا دمجت مع بعضها بعضاً أن تحدد بشكل جاد خبرة الطفل للوحدة النفسية، ومن هذه المصادر تلقي الطفل قبولاً ضعيفاً من قبل أقرانه، أو افتقاره لصديق يشاركه ميوله واهتماماته، أو امتلاكه لعلاقة صداقة لا تحقق المتطلبات المهمة لهذه العلاقة.

وللوحدة النفسية أشكال متعددة؛ حيث يرى يونغ (Yong,1978) أن للوحدة النفسية ثلاثة أشكال؛ الوحدة النفسية العابرة: وتعني شعور الفرد بالوحدة النفسية لفترة زمنية قصيرة، والوحدة النفسية المؤقتة: وتصيب الأفراد الذين كانوا في الماضي لديهم رضا عن حياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية ولكنهم يشعرون بالوحدة النفسية كنتيجة للظروف المستجدة. والوحدة النفسية المزمنة: ويتميز المصابون بها بعدم قدرتهم على تطوير الرضا عن شبكة العلاقات الاجتماعية التي يملكونها، وقد تستمر لعدة سنوات (ملحم، 2010: 637).

وميز ويس (Weiss,1983) بين نوعين من الوحدة النفسية هما: الوحدة النفسية العاطفية: والتي تنشأ من فقد أو غياب الشخص الذي نرتبط به، ويمنح الإحساس بالأمن، مثل: موت الزوج، المسن الذي يتركه أبناؤه. والوحدة النفسية الاجتماعية: والتي تنتج من الشعور بالانفصال عن شبكة العلاقات الاجتماعية، ونقص الانتماء إلى المجتمع مثل: المسن الذي لا يستطيع المشاركة في أنشطة المجتمع نتيجة إعاقة جسدية (Abas,2007: 10)؛ (Hu,2007: 29).

ويشاطره الرأي ماركلر (Markler,2007: 1) إذ يفرق بين نوعين من الوحدة النفسية؛ هما: الوحدة النفسية الاجتماعية، والوحدة النفسية الانفعالية. فالوحدة النفسية الاجتماعية ترجع إلى الحالة السالبة التي يعيشها الفرد نتيجة لعزلة المجموعة أو غياب جماعة الأقران. والوحدة النفسية الانفعالية تنسب إلى الحالة السالبة التي يعيشها الفرد نتيجة غياب العلاقات القوية بين الأشخاص. ويؤكد "ماركلر" على أن الأصدقاء الحميمين لهم دور مهم في القضاء على الوحدة النفسية الانفعالية، ومنع مشاعر القلق والاكتئاب لدى الفرد. ويرى "ماركلر" (Markler, 2007: 7) أن الوحدة النفسية الانفعالية والاجتماعية كليهما يتضمن مكونين رئيسيين وهما: العزلة Isolation، والأثر السالب Negative Affect.

وقد تعددت النظريات المفسرة للوحدة النفسية؛ حيث يرجع أصحاب نظرية التحليل النفسي أسباب الشعور بالوحدة النفسية إلى الخبرات المبكرة التي مر بها الفرد في مرحلة الطفولة المبكرة. في حين يرى أصحاب النظرية المعرفية أن الوحدة النفسية تنشأ عندما يشعر الفرد بالتناقض ما بين العلاقات القائمة والعلاقات التي يود أن تكون لديه (ملحم، 2010: 637 - 638). بينما يرى جون بولبي (John Bowlby, 1973) وغيره من أصحاب نظرية التعلق Attachment Theory، أن الإهمال الذي يلقاه الفرد في طفولته المبكرة من والديه وقسوتهما عليه لا يساعده في إقامة علاقة تعلق آمنة بينه وبينهم، ويؤدي ذلك إلى غياب التفاعل والدينامية، وعدم شعوره بالأمن والطمأنينة، وهو ما يقوده فيما بعد إلى المشكلات المتصلة بالعلاقات الاجتماعية، مما يؤدي إلى سلبيته وانسحابه عن الآخرين، وبالتالي شعوره بالوحدة النفسية (الشبؤون، 2013: 24).

أما نظرية السمات فتري أن لسمات الشخصية دوراً هاماً في الشعور بالوحدة النفسية واستمراريتها، أي أن هناك أفراداً مستهدفون أكثر من غيرهم بالوحدة النفسية بسبب السمات الشخصية الموجودة لديهم (خضر والشناوي، 1988: 121). وأما النظرية الوجودية فلها رؤية موجبة للوحدة النفسية، حيث يرى موستكاس (Moustakas, 1961) أن الوحدة النفسية حقيقة للحياة، ونحن في حاجة إلى أن نتقبل هذه الحقيقة والتغلب عليها. وترى النظرية الظاهرية أن الشعور بالوحدة النفسية ينشأ من التناقض بين حقيقة الذات الداخلية للفرد والذات الواضحة للآخرين مع التركيز على أهمية الخبرات الحاضرة في تكوين الشعور بالوحدة النفسية (ملحم، 2010: 637 - 638).

وترى النظرية السيكودينامية أن الوحدة النفسية مرض، نتيجة إحباط الحاجة إلى التفاعل مع الآخرين في الطفولة وإلى العوامل الداخلية لدى الفرد. أما النظرية الاجتماعية فتري أن الوحدة النفسية تقع خارج الفرد وهي نتيجة قوى اجتماعية. ويرى أصحاب النظرية التفاعلية أن الوحدة النفسية تنشأ نتيجة تفاعل عوامل لدى الفرد، والبيئة الاجتماعية المحيطة، وأن الوحدة النفسية شيء طبيعي وعادي، وهي غريزة فطرية. أما بالنسبة لتفسير نظرية العزلة، الخصوصية Privacy فيؤكد مرجلس (Margulis, 1977) على أهمية طبيعة العلاقة بين الأشخاص (الكيف)

بدلاً من الاهتمام بمقدار وعدد هذه العلاقات (الكم) (Hooper,2003: 3- 10)؛ (Abas,2007: 16- 17).

الأمن النفسي: يعرف حامد زهران (1989) الأمن النفسي بأنه: الطمأنينة النفسية أو الانفعالية وهو الأمن الشخصي أو أمن كل فرد على حدة وهو حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضموناً وغير معرض للخطر وهو محرك الفرد لتحقيق أمنه وترتبط الحاجة إلى الأمن ارتباطاً وثيقاً بغريزة المحافظة على البقاء. (أقرع، 2005: 11). ويعرفه الجميلي (2001: 30) بأنه: الإحساس بالاستقرار وقوة النفس بكل ما فيها للوصول إلى فهم وتحقيق الذات وتقديرها، لتصبح متأقلمة مع ما يدور حولها. كما يعرفه العقيلي (2004: 6 – 7) بأنه شعور الفرد بالاستقرار والتحرر من الخوف والقلق لتحقيق متطلباته ومساعدته على إدراك قدراته، وجعله أكثر تكيفاً مع الذات وبالتالي مع المجتمع.

مكونات الأمن النفسي: تتضمن مكونات الأمن النفسي قدرة الفرد على الشعور بأن البيئة المحيطة به تشبع حاجاته النفسية، ومدى رغبة الآخرين بالتعامل معه مما يؤدي به إلى الاستقرار النفسي، بمعنى أن استقرار الفرد النفسي أحد مكونات الأمن النفسي، ويرى مولادي (Mulyadi,2010) أن التناسق الاجتماعي وحل المشكلات النفسية والاجتماعية وتجنب الخطر أو الحد منه مكونات أخرى تشير إلى وجود الأمن النفسي لدى الفرد بمستوى مرتفع (أبو ذويب، 2019: 115 – 116).

ويرى (أبو عمرة، 2012: 20) أن للأمن النفسي ثلاثة مكونات؛

الأمن الجسدي: ويشير إلى مدى إشباع الفرد لحاجاته البدنية والجسمية، فالمجتمع الذي يوفر لأفراده حاجاتهم الأساسية يضمن مستوى من الأمن يتناسب مع مقدار ما وفره لأفراده.

والأمن الاجتماعي: ويتضمن شعور الفرد بإشباع حاجاته الاجتماعية في محيطه الاجتماعي حيث يشعر الفرد بأن له ذات لها دور في محيطها، وتفتقد حيث تغيب، وإن الفرد يدرك أن لها دوراً اجتماعياً مؤثراً يدفعه الشعور بالحاجة إلى الانتماء للتمسك بتقاليد الجماعة ومعاييرها حيث يتمثلها الفرد كما لو كانت معاييرها هو الذاتية.

والأمن الفكري والعقدي: وهو أن يأمن الفرد على فكره، وعقيدته من أن يتم قهره على ما يخالف ما يعتقد.

ويرى سانتروك (Santrock,2008) أن الأمن النفسي لدى الفرد يتكون من الشعور بالثقة بالنفس والقدرة على الحب والعطاء، والصحة الجسمية التي تمكن الفرد من تنفيذ ما يطلب منه، وامتلاك الفرد للولاء والمشاعر الإيجابية والقدرة على بناء علاقات اجتماعية وانفعالية إيجابية، والتخلص من القلق والابتعاد عن الخطر، ووجود عقيدة وفكر معينين لدى الفرد يتسقان مع المجتمع وثقافته. كما يرى سبيرا (Sepira,2006) أن مكونات الأمن النفسي الأساسية هي: القبول والحب، والدفء والصداقة والود تجاه الذات والآخرين، والاستقرار والزواج والرحمة والتعاطف، والإشباع والرضا الحياتي، والإنجاز والحميمية وتربية الأطفال، والأمن الديني والاقتصادي. (أبو ذويب، 2019: 116).

مؤشرات الأمن النفسي: قدم ماسلو أربعة عشر مؤشراً اعتبرها دالة على إحساس الفرد بالأمن النفسي يمكن تلخيصها فيما يلي: 1- الشعور بحبة الآخرين وقبولهم. 2- الشعور بالعالم كوطن، والانتماء والمكانة بين المجموعة. 3- مشاعر الأمان، وندرة مشاعر التهديد والقلق. 4- إدراك العلوم والحياة بدفء ومسرة، حيث يستطيع الناس العيس بأخوة وصداقة. 5- إدراك البشر بصفاتهم الخيرة من حيث الجوهر، وبصفاتهم ودودين وخيرين. 6- مشاعر الصداقة والثقة نحو الآخرين، حيث التسامح وقلة العدوانية، ومشاعر المودة مع الآخرين. 7- الاتجاه نحو توقع الخير والإحساس بالتفاؤل بشكل عام. 8- الميل للسعادة والقناعة. 9- مشاعر الهدوء والراحة والاسترخاء وانتقاء الصراع، والاستقرار الانفعالي. 10- الميل للانطلاق من خارج الذات، والقدرة على التفاعل مع العالم ومشكلاته بموضوعية دون تمركز حول الذات. 11- تقبل الذات والتسامح معها وتفهم الاندفاعات الشخصية. 12- الرغبة بامتلاك القوة والكفاية في معالجة المشكلات بدلاً من الرغبة في السيطرة على الآخرين. 13- الحلو النسبي من الاضطرابات العصابية أو الذهانية وقدرة منظمة في مواجهة الواقع. 14- الاهتمامات الاجتماعية وبروز روح التعاون واللف والاهتمام بالآخرين. (الطهراوي، 2007: 10-11).

نظريات الأمن النفسي:

- نظرية التحليل النفسي: ربما كان فرويد صاحب أول نظرية نفسية تؤكد أهمية الخبرات التي يتعرض لها الفرد في سنوات الطفولة المبكرة والدور الحاسم الذي تؤديه في إرساء الخصائص الأساسية لبناء الشخصية، ويرى أن الشخصية يكتمل القدر الأكبر فيها عند نهاية السنة الخامسة من العمر، كما يرى فرويد أن الدوافع التي تعمل على حماية الذات وبقائها تنتج عما سماه بغرائز الذات وغريزة البقاء والعدوان، فإذا أشبعت عنده الحاجة إلى الحب معناها الحب والبقاء، وإذا لم تشبع يؤدي إلى سلوك عدواني بمعنى أن حاجتهم لم تشبع. وأكد فرويد على أهمية دور الأم في السنوات الأولى وفي إحساس الطفل بالأمن النفسي في مراحل عمره الأولى، وتأثيره على سمات شخصيته واتجاهاته مستقبلاً، كما أكد بُعد علاقة الطفل بأمه في مرحلة مبكرة، وقد أكد فرويد أهمية المرحلة الفمية والشرجية في تشكيل سمات الشخصية للفرد، وأن للأم دوراً مهماً في هذه المرحلة، فإذا أحاطت الأم طفلها بجو آمن وكانت محبة عطوفة حنونة كان ذلك له أثره البالغ على شخصية الفرد مستقبلاً (أبو ذويب، 2019: 117).

- نظرية أبراهام ماسلو: يرى ماسلو **Maslow** أن لدى الإنسان عدد من الحاجات الفطرية، وافترض أن هذه الحاجات مرتبة ترتيباً هرمياً على أساس قوتها، وعلى الرغم من أن جميع الحاجات فطرية إلا أن بعضها أقوى من البعض الآخر، وكلما انخفضت الحاجة في التنظيم الهرمي كانت أكثر قوة، وكلما ارتفعت في التنظيم كانت أضعف ومميزة للإنسان بدرجة أكبر دون أي كائن حي آخر، وقد صنف ماسلو الحاجات إلى سبعة مستويات على شكل تنظيم هرمي وهي: الحاجات الفسيولوجية التي تحتل قاعدة الهرم، وحاجات الأمن، وحاجات الانتماء والحب، وحاجات التقدير والاحترام، وحاجات تحقيق الذات، وحاجات المعرفة والفهم، والحاجات الجمالية التي تقع في قمة الهرم. وهكذا نرى أن ماسلو قد وضع الحاجة إلى الأمن في المرتبة الثانية حيث تلي الحاجات الفسيولوجية مباشرة وذلك نظراً لأهمية هذه الحاجة، ويرى ماسلو أن الأمن النفسي مرادف للصحة النفسية، وهي لا تعني غياب الأعراض المرضية فقط بل هي أيضاً القدرة على مواجهة الإحباطات التي يتعرض لها الفرد، أي القدرة على التوافق الذاتي والتكيف الاجتماعي. (جابر، 1990: 583 - 585). وقد تحدث ماسلو أكثر من غيره من الباحثين عن الحاجة إلى الأمن النفسي ووضع اختباراً لقياس الأمن وعدم الأمن النفسي وقد جاء هذا الاختبار حصيلة للبحث العيادي والنظري حول المفهوم النفسي للأمن، ويعتقد

ماسلو أن هناك 14 عرضاً أو عنصراً للأمن النفسي وأن العناصر الثلاثة الأولى من هذه العناصر لها جانب إيجابي وهو الشعور بالحب والانتماء والأمن، ثم الجانب السلبي وهو الشعور بالذنب والعزلة والتهديد، وتمثل العناصر الثلاثة الأولى (الحب، الانتماء، الأمن) حاجات أساسية ويعد إشباعها مطلباً أساسياً لأمن الفرد النفسي وصحته النفسية (أبو ذويب، 2019: 119)، بينما الأحد عشر عنصراً الأخرى ناتجة عن الصحة النفسية، وهو يعتبرها حاجات أساسية بالنسبة للفرد وإشباعها في الطفولة تعتبر أساس شعور الفرد بالصحة النفسية في مرحلتي الرشد والنضج وإحساسه بالأمن (جابر، 1990: 585).

- نظرية التعلم الاجتماعي: تؤكد هذه النظرية على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية، والسلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة فإنه لا يمكن إعطاء أي منهما مكانة متميزة، وتوضح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال السلوك ذي الدلالة. ونستخلص من نظرية التعلم الاجتماعي أنها تتصور كل سلوك متعلم عن طريق التعلم بالملاحظة، لذا فإنها ترى أن مفهوم الأمن النفسي هو سلوك متعلم؛ وذلك بتعلم الأطفال الأمن النفسي من آبائهم أو المحيطين بهم، فإذا كانت الأسرة أو الوالدين يعيشون في استقرار وأمان فإن الأطفال يتعلمون الأمن النفسي عن طريقهم وإذا كانوا يشعرون بالتهديد والخطر فإنهم يستعملون هذا السلوك، ومنه يشعرون بعدم الأمان، أي أن شعور الفرد بالأمن النفسي سلوك متعلم يتعلمه فرد عن أفراد آخرين. (أبو ذويب، 2019: 118).

- نظرية السمات (جوردن ألبورت): أعتبر ألبورت أن الأمن الانفعالي من مميزات الشخصية السليمة الناضجة، فالأسوياء من الراشدين يتميزون بسماحة كافية تلزمهم ليتقبلوا، ويتحملوا الصراعات والإحباطات التي لا يمكن تجنبها في الحياة، كما أن لديهم صورة موجبة عن أنفسهم، ويقابل هذا ما يحدث عند الشخص الأول سواء الذي تمتلئ نفسه بالإشفاق على الذات ويتميز بصورة سلبية عن نفسه (جابر، 1990: 273 - 277). ويرى ألبورت أن ما يضيفي الشعور بالأمن على الشخص الناضج هو قدرته على مواجهة مشاكله بطرق فعالة دون الإصابة بالإحباط، وأنه ليس من السهل أن يقع فريسة للفضى أو تثبط همته أو يختل توازنه، وهو قادر على الاستفادة من خبراته الماضية، وتقبل الذات، ولديه ثقة

بالنفس ويمكنه تأجيل إشباع حاجاته وتحمل إحباطات حياته اليومية دون لوم الآخرين على أخطائهم أو ممارسة سلوك غير مرغوب فيه (عبدالرحمن، 1998: 326).

مهددات الأمن النفسي: يرى أقرع (2005: 29 - 30) أن هناك ثلاثة مهددات للأمن النفسي عند الأفراد؛ أولاًها: الخطر أو التهديد بالخطر؛ إذ أن الخطر أو التهديد به يثير الخوف والقلق لدى الفرد بشكل خاص والجماعة بشكل عام، ويجعله أكثر حاجة إلى الشعور بالأمن من جانبه، ومن جانب المسؤولين عن درء هذا الخطر، وكلما زاد الخطر والتهديد، كلما استوجب زيادة تماسك الجماعة لمواجهته. وثانيها: الأمراض الخطيرة التي يصاب بها الإنسان والتي قد يكون سببها متعلق بالوراثة أو العدوى أو بالمؤثرات البيئية المحيطة بالفرد، ومنها السكري والسرطان، وأمراض القلب حيث يصاحبها في كثير من الأحيان توتر وقلق مرتفع واكتئاب وشعور عام بعدم الأمن. وثالثها: الإعاقة الجسمية؛ حيث أن نقص الأمن والعصابية تكون أوضح عند المعوقين جسماً منها عند العاديين.

الدراسات السابقة:

- **دراسة الخليل (1991):** وهدفت إلى التعرف على مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة المراهقين ذوي الأسر المتعددة الزوجات مقارنة بالطلبة المراهقين في الأسر الأحادية الزوجية. وتكونت العينة من (160) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من عدة أسر في مناطق سحاب والقويسمة وأبو علندا في الأردن. وتم تطبيق اختبار ماسلو للشعور بالأمن، وأظهرت النتائج أن الطلبة المراهقين في الأسر المتعددة الزوجات أقل شعوراً بالأمن من الطلبة المراهقين في الأسر الأحادية الزوجية، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس، وترتيب زواج الأم لدى الطلبة المراهقين ذوي الأسر متعددة الزوجات.

- **دراسة زهران (1994):** وهدفت إلى معرفة الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين الأيتام من الجنسين وعلاقته بأساليب الآباء في تنشئتهم، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين الطلاب في الشعور بالوحدة النفسية في ضوء متغيرات الجنس والحالة الأبوية والتفاعل بينهما، وتكونت العينة من (172) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية بمدينة السويس بمصر، والذين تراوحت أعمارهم بين (11 -

15) سنة، بمتوسط عمري قدره 13 سنة، واستخدمت الباحثة مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي (إعداد عبدالعزيز الشخص، 1988)، ومقياس كاتل للذكاء (إعداد سلامة وعباد الغفار، 1974)، ومقياس الإحساس بالوحدة النفسية (إعداد إبراهيم قشقوش، 1988)، ومقياس أساليب التنشئة الوالدية (إعداد الباحثة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين أساليب الآباء الإيجابية والشعور بالوحدة النفسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالوحدة النفسية بين المراهقين الأيتام والمراهقين غير الأيتام لصالح المراهقين الأيتام، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوحدة النفسية تعزى لمتغير الجنس.

- دراسة سالمون وستروبل (Salomon & Strobel, 1996): والتي هدفت إلى الكشف عن علاقة كل من الوحدة النفسية والدعم الاجتماعي، وسلوكات تقديم المساعدة عند أطفال ما بين (9 - 13) سنة بمتغيري الأداء التحصيلي في المدرسة والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (330) طفلاً وطفلة؛ (179) ذكور، و(151) إناث في الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، تراوحت أعمارهم بين (9 - 13) سنة بمتوسط عمري قدره 11.2 سنة، وقد أجريت الدراسة في مدينة مونتريال بكندا، واستخدم الباحثان اختباراً الشعور بالوحدة النفسية وعدم الرضا الاجتماعي لأشر وويلر Asher & Wheeler, 1985 واختبار الرغبة في تقديم المساعدة لنيومان وكولدينغ Newman & Golding, 1990. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الوحدة النفسية والأداء التحصيلي المرتفع في المدرسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الوحدة النفسية.

- دراسة لو سينغ وآخرون (Lau Sing et al, 1999): وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الجوانب المختلفة للوحدة النفسية والاكنتاب على عينة من الأطفال والمراهقين الصينيين، والكشف عن الفروق بينهم في كل من الوحدة النفسية والاكنتاب حسب متغيري العمر والجنس، وتكونت عينة الدراسة الكلية من (6356) تلميذاً وتلميذة؛ (3650) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع إلى الصف السادس الابتدائي، (1848) ذكوراً، و(1802) إناثاً، تراوحت أعمارهم بين (9 - 11) سنة، و(2706) تلميذاً وتلميذة من الصف السابع إلى الصف التاسع الإعدادي؛

(1242) ذكوراً، و(1464) إناثاً، تتراوح أعمارهم بين (12 – 14) سنة، واستخدم الباحثون اختبار الوحدة النفسية لماركويينوبروماجني، Marcoen & Brumagne، 1985، واختبار الاكتئاب للأطفال من إعداد كوفكسKovacs، 1985، واختبار الاكتئاب للمراهقين من إعداد رينولدزReynolds، 1987، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الوحدة النفسية والاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين، وعدم وجود فروق دالة إحصائية لدى الأطفال والمراهقين في الوحدة النفسية تعزى لمتغير الجنس.

- دراسة روتنبرغ وماكدونالد (Rotenberg & Macdonald, 2002): وهدفت إلى توضيح العلاقة بين الثقة بالنظرء والشعور بالوحدة النفسية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الوحدة النفسية والثقة بالآخرين من النظرء (من الجنس نفسه – من الجنس الآخر)، وتكونت عينة الدراسة من (63) طفلاً وطفلة؛ (30) من الذكور، و(33) من الإناث في الصفين الرابع والخامس الابتدائي، تراوحت أعمارهم بين (9 – 11) سنة، بمتوسط عمري قدره 10.6 سنة، وقد أجريت الدراسة بمدينة Staffordshire في إنكلترا، واستخدم الباحثان مقياس الشعور بالوحدة النفسية لأشر وآخرين Asher et al، 1984، ومقياس الثقة العامة بالنظرء لأمبرImber، 1971، بالإضافة إلى مجموعة من المقاييس لقياس سلوك الثقة المتبادل وقوائم الأطفال بأسماء النظرء الذين يتقون بهم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الوحدة النفسية والثقة بالآخرين بشكل عام، وعدم وجود فروق بين الجنسين في الوحدة النفسية.

- دراسة دوغلاس وآخرون (Douglas, et al, 2003): أجريت هذه الدراسة في شمال إنكلترا وهدفت إلى الكشف عن دور العوامل الوراثية والعوامل البيئية في الوحدة النفسية والاكتئاب عند الأطفال، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال في الوحدة النفسية والاكتئاب تبعاً لمتغيري العمر والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (193) طفلاً وطفلة؛ (103) ذكور، و(90) إناث من الصف الثالث إلى الصف السادس الابتدائي، تراوحت أعمارهم بين (9 – 12) سنة، (142) طفلاً وطفلة توائم أشقاء منهم (22) توائم من بويضة واحدة، و(40) توائم من بويضتين، و(80) توائم متماثلة، تراوحت أعمارهم بين (8 – 14) سنة، واستخدمت الدراسة

اختبار الشعور بالوحدة النفسية للأطفال لأشر وويلر Asher & Wheeler, 1985، واختبار الاكتئاب للأطفال لكوفكس Kovacs, 1985، ومجموعة من الاختبارات لقياس نوعية الصداقة وكمها عند الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال في الوحدة النفسية تعزى لمتغير الجنس، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في الوحدة النفسية تعزى لمتغير العمر، فالأطفال الأكبر سناً كانوا أقل شعوراً بالوحدة النفسية من الأطفال الأصغر سناً، وهذا يعني أنه بتقدم العمر ينخفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية.

- دراسة الحوت (2006): وهدفت إلى التعرف على الشعور بالوحدة النفسية لدى الطفل اليمني والعربي المقيم في العاصمة صنعاء وعلاقة ذلك بمتغيرات العمر والصف والنوع، وتكونت عينة الدراسة من (380) طفلاً وطفلة؛ (190 من اليمنيين، و190 من الأطفال العرب المقيمين)، وتم اختيارهم من بين تلاميذ الصفين الخامس والسادس من (30) مدرسة من مدارس التعليم الأساسي بأمانة العاصمة، (159) ذكور، (221) إناث تراوحت أعمارهم بين (10-12) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الوحدة النفسية، ترجمة: خضر والشناوي (1988)، وكشفت نتائج الدراسة أن الأطفال اليمنيين وكذلك الأطفال العرب المقيمين في أمانة العاصمة يشعرون بالوحدة النفسية بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين الأطفال بحسب متغيرات الجنسية، أو الصف، أو النوع، أو العمر. كما أشارت النتائج إلى وجود تفاعل بين متغيري الصف والعمر؛ فالأطفال صغار السن في الصفوف العليا لديهم مستوى أعلى من الشعور بالوحدة النفسية مقارنة بالآخرين، ووجود تفاعل بين متغيري الجنس والعمر؛ حيث أن الأطفال الذكور الأكبر سناً والإناث بشكل عام لديهم مستوى أعلى من الشعور بالوحدة النفسية مقارنة بالأطفال صغار السن.

- دراسة الغنزي (2010): وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والسلوك العدواني لدى نزلاء دار التربية الاجتماعية بمدينة الرياض. وتكونت العينة من جميع نزلاء دار التربية الاجتماعية بمدينة الرياض وعددهم (42) فرداً. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام مقياس الوحدة النفسية من إعداد (إبراهيم قشقوش)، ومقياس السلوك العدواني من إعداد (بص وبيري) تقنين (عبدالله

أبو عباه). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى نزلاء دار التربية الاجتماعية بمدينة الرياض يعد مرتفعاً، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الوحدة النفسية والسلوك العدواني.

- **دراسة زقوت (2011):** وهدفت إلى دراسة العلاقة بين هوية الذات والشعور بالوحدة النفسية والتوكيدية لدى مجهولي النسب، ومعرفة الفروق في هذه المتغيرات بحسب (مكان الاحتضان، العمر، الجنس، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي، الحالة الاجتماعية)، وإمكانية التنبؤ بتأثير هوية الذات والتوكيدية على الوحدة النفسية، وتم استخدام مقياسي هوية الذات والتوكيدية (وهما من إعداد الباحثة)، ومقياس الوحدة النفسية (إعداد راتوس)، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (58) من مجهولي النسب المتواجدون في جمعية مبرة الرحمة، والمحتضنين لدى أسر في قطاع غزة، وتحليل البيانات استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين والاختبار التائي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في هوية الذات والشعور بالوحدة النفسية والتوكيدية لدى مجهولي النسب تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية).

- **دراسة أبو عمرة (2012):** وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي والطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة غزة بين أبناء الشهداء وأقرانهم تبعاً لمتغيري الجنس والأب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس الأمن النفسي، ومقياس الطموح، وهما من إعداد الباحث، وكشف بمعدل الطلبة في العام الدراسي الماضي، وتحليل البيانات استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ والاختبار التائي وتحليل التباين الثنائي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة الثانوية العامة من أفراد العينة العاديين من الذكور وبين متوسطات أقرانهم من الإناث على مقياس الأمن النفسي.

- **دراسة حدواس (2013):** وهدفت إلى الكشف عن الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي ومستوى تقدير الذات لدى المراهق الجانح،

واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت مقياس الشعور بالوحدة النفسية لإبراهيم قشقوش، واختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية إعداد محمود عطية هنا، ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث، وتكونت عينة الدراسة من (112) مراهق ومراهقة متواجدين بمركز إعادة التربية بولايته الجزائر والبلدية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في كل من الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات.

- **دراسة العطاس (1434هـ):** وهدفت إلى التعرف على مستوى الشعور بالطمأنينة والوحدة النفسية لدى الأيتام المقيمين في دور الرعاية والأيتام المقيمين لدى ذويهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتكونت العينة من (32) من الأيتام المقيمين في دور الرعاية بمكة المكرمة، و(22) من الأيتام المقيمين لدى ذويهم بمكة المكرمة، واستخدمت الدراسة مقياس الطمأنينة النفسية، ومقياس الشعور بالوحدة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأيتام المقيمين في دور الرعاية يعانون من فقر في الطمأنينة النفسية بمستوى أعلى من أقرانهم المقيمين لدى ذويهم، كما أن الأيتام المقيمين لدى ذويهم يشعرون بالطمأنينة النفسية بشكل أكبر ودال إحصائياً من الأيتام المقيمين في دور الرعاية، ولم تتوصل الدراسة لعلاقة دالة إحصائية بين الطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية للأيتام المقيمين في دور الرعاية، بينما كانت هنالك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية للأيتام المقيمين لدى ذويهم.

- **دراسة أبو ذويب (2019):** وهدفت إلى التعرف على الشعور بالأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مديرية تربية قسبة المفرق بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (199) طالباً وطالبة؛ منهم (71) طالباً، و(128) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من الطلبة السوريين اللاجئين المسجلين في مدارس تربية قسبة المفرق للفصل الدراسي الأول للعام 2016/2017م، وتم استخدام مقياس أبو عمرة (2012) لقياس مستوى الشعور بالأمن النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلاب السوريين اللاجئين كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي تعزى لمتغير الصف الدراسي.

تعقيب على الدراسات السابقة: من خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة يتبين ما يلي:

- تنوعت الدراسات السابقة في أهدافها والمتغيرات التي تسعى إلى دراستها؛ فبعض الدراسات سعت إلى الكشف عن مستوى الشعور بالوحدة النفسية أو الأمن النفسي وعلاقة هذين المتغيرين كل على حدة بمتغيرات نفسية أخرى كآساليب التنشئة الوالدية، والدعم الاجتماعي، والاكتئاب، والخجل، ومفهوم الذات، والسلوك العدواني، واضطراب ضغط ما بعد الصدمة، وهوية الذات، والتوكيدية، وتقدير الذات، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي الاجتماعي، كما سعت بعض الدراسات إلى الكشف عن الفروق في هذه المتغيرات في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، والعمر، والصف الدراسي، والتخصص العلمي.

- استهدفت الدراسات السابقة عدد من فئات الأطفال ذوي الظروف الصعبة كالأيتام، ومجهولي النسب، ونزلاء دار التربية الاجتماعية، وأبناء الشهداء، والجانحين، والنازحين، وقد حاولت هذه الدراسات معرفة مستوى الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى هؤلاء الأطفال، أما بالنسبة للدراسات السابقة التي تناولت دراسة العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة فلم يجد الباحث - في حدود علمه - سوى دراسة واحدة وهي دراسة العطاس (1434هـ) والتي أجريت في السعودية واستهدفت فئة من فئات الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وهم الأطفال الأيتام المقيمين في دور الرعاية والأيتام المقيمين لدى ذويهم. وبالتالي لم يجد الباحث دراسة محلية سابقة تناولت العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى أي فئة من فئات الأطفال ذوي الظروف الصعبة، مما يجعل الدراسة الحالية تتسم بالأصالة كونها أول دراسة تجرى في البيئة اليمنية تستهدف الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة، وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تستهدف فئات أخرى من الأطفال ذوي الظروف الصعبة لم تستهدفها الدراسات السابقة كأطفال الشوارع والأطفال العاملين والأطفال المتسولين والأطفال المتشردين أو الذين بلا مأوى والأطفال المهمشين وغيرهم.

- استهدفت الدراسات السابقة الأفراد من كلا الجنسين (الذكور والإناث) باستثناء دراستي العنزي (2010)، والعطاس (1434هـ) اللتان اقتصرتا على الذكور فقط، وتتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في تناولها للأطفال ذوي الظروف

الصعبة من كلا الجنسين. كما اتفقت الدراسات السابقة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات، وهو ما تم اعتماده في الدراسة الحالية.

- تباينت نتائج الدراسات السابقة في الكشف عن مستوى الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي، في حين أجمعت نتائج معظم الدراسات السابقة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والعمر.

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد وبلورة مشكلة بحثه وأسئلته وأهدافه وفروضه ومتغيراته، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد المنهج المناسب للبحث وهو المنهج الوصفي التحليلي، وفي تحديد واختيار أدوات البحث الحالي، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً، وكيفية عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

منهج البحث: سعى البحث الحالي إلى معرفة العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي الظروف الصعبة، وفي ضوء طبيعة البحث وأهدافه وأسئلته فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بمدخله الارتباطي، وذلك لمناسبته لطبيعة البحث الحالي كون هذا المنهج يركز على وصف الظاهرة في وضعها الراهن وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى الاستنتاجات العلمية الصحيحة، فالمنهج الوصفي يحقق للباحث فهماً أفضل للظاهرة المدروسة عن طريق تحليل بنية الظاهرة المدروسة وبيان العلاقة بين مكوناتها (أبو حطب وصادق، 1991: 105).

مجتمع البحث وعينته: نظراً لعدم وجود إحصائيات رسمية دقيقة توضح حجم المجتمع الأصلي والمتمثل بالأطفال ذوي الظروف الصعبة فقد لجأ الباحث إلى استخدام أسلوب العينة القصدية أو الغرضية، وذلك من خلال اختيار عدد من الأطفال الذين يتواجدون في الشوارع الرئيسية والأسواق والجولات بصورة دائمة ويؤدون أعمالاً معينة. وقد استخدم الباحث استراتيجية العينة الشبكية، وذلك من خلال طلب الباحث من الطفل المشارك في البحث أن يرشده إلى الأطفال الآخرين من نفس فئته، وقد بدأ الباحث بمقابلة الأطفال الذين تتاح له مقابلتهم بسهولة. وقد بلغت عينة البحث (60) طفلاً وطفلة؛ (51) ذكور، (9) إناث.

أدوات البحث:

1- مقياس الشعور بالوحدة النفسية للأطفال: تم استخدام مقياس الشعور بالوحدة النفسية، وهو من إعداد راسيل وكاترونا (1980)، والذي يعرف بـ Oneliness Scale UCLAL، ترجمة وتقتين: عبدالرقيب البحيري (1985)، ويتكون المقياس من (20) عبارة؛ نصفها إيجابية، والنصف الآخر سلبية، وتتم الإجابة على عبارات المقياس طبقاً للتدرج الرباعي التالي: أبداً، نادراً، أحياناً، دائماً، وأعطيت الأوزان التالية: 1، 2، 3، 4 على الترتيب في حالة العبارات السالبة، وعكس ذلك في حالة العبارات الموجبة. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (20- 80) درجة، وبمتوسط فرضي قدره (50) درجة، والدرجة المرتفعة تشير إلى شعور شديد بالوحدة النفسية، بينما الدرجة المتدنية تشير إلى شعور منخفض بالوحدة النفسية.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين كما يلي:

1- صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين بلغ عددهم (10) محكمين، وذلك لإبداء آراءهم حول مدى ملائمة فقرات المقياس لقياس الشعور بالوحدة النفسية عند الأطفال، ومدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات وملاءمتها لأفراد العينة المستهدفة بالدراسة. وقد حظيت جميع فقرات المقياس بنسبة اتفاق 90% فما فوق كما تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتناسب أفراد عينة البحث.

2- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية): للتعرف على مؤشرات الصدق التمييزي لمقياس الشعور بالوحدة النفسية تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددها (20) طفلاً وطفلة على المقياس تنازلياً، ثم قسمت الدرجات إلى مجموعتين؛ عليا ودنيا، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لعينتين مستقلتين لحساب الصدق التمييزي لمقياس الشعور بالوحدة النفسية بطريقة المقارنة الطرفية

مقياس الشعور بالوحدة النفسية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	العليا	58.8	3.1875	12.6529	0.000
	الدنيا	34.2	2.2271		

يتبين من الجدول (1) أن قيمة (ت) تساوي (12.6529) ومستوى الدلالة (0.000)، وهذا يعني أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على أن مقياس الشعور بالوحدة النفسية يتميز بدرجة مقبولة من الصدق التمييزي، وأنه قابل للتطبيق.

ثبات المقياس: قامت الباحثة أسماء عبدالفتاح الحوت باستخراج مؤشرات الثبات للمقياس من خلال تطبيقه على عينة من الأطفال اليمنيين والعرب المقيمين في صنعاء بالجمهورية اليمنية، وقد استخدمت الباحثة طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ، وبلغ معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (0.77)، وبطريقة معامل ألفا كرونباخ (0.8355).

ولاستخراج مؤشرات ثبات المقياس في البحث الحالي قام الباحث باستخدام طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2) معاملات ثبات مقياس الشعور بالوحدة النفسية بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

مقياس الشعور بالوحدة النفسية	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات بعد إجراء المعادلة التصحيحية	معامل ثبات ألفا كرونباخ
	20	0.734 (**)	0.847	0.819

يتضح من جدول (2) أن معامل ثبات مقياس الشعور بالوحدة النفسية بطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.734) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وبعد إجراء المعادلة التصحيحية للثبات لسبيرمان - براون بلغ (0.847)، في حين بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.819)، وهما قيمتان مرتفعتان مما يدل على تمتع المقياس بقدر كبير من الثبات.

2- مقياس الأمن النفسي لأبراهام ماسلو A. Maslow: أعد هذا المقياس أبراهام ماسلو (1970) وقام بتعريبه وتقنيته على البيئة الأردنية كلاً من دواني ودبراني (1983)، كما قام بترجمته وتقنيته على البيئة السعودية فهد الدليم وآخرين (1993)، ويطلق على هذا المقياس أيضاً مقياس الطمأنينة النفسية، ويعد هذا المقياس ذو فائدة تشخيصية للاضطرابات النفسية، ويمكن تطبيقه بشكل فردي أو جماعي، كما يمكن للمفحوص أن يستخدمه ذاتياً. ويتكون هذا المقياس من (75) عبارة؛ بعضها صيغت بطريقة إيجابية والبعض الآخر صيغت بطريقة سلبية، وقد

تم وضع ثلاثة بدائل للاستجابة على المقياس وهي: نعم، لا، غير متأكد، وتتراوح الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس بين (صفر - 1) وذلك تبعاً لمفتاح التصحيح المرفق بالمقياس، وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (صفر - 75) درجة، ويتم تصحيح المقياس في اتجاه درجة الأمن النفسي، بمعنى أنه إذا حصل المفحوص على درجات عالية في هذا المقياس، فإن ذلك يدل على عدم سلامته النفسية وعدم أمنه النفسي والعكس صحيح، حيث تفسر الدرجات على المقياس كما يلي: (من صفر - 11 درجة) تعني إحساس عالي بالأمن النفسي، (من 12-24 درجة) تعني إحساس متوسط بالأمن النفسي، (25 درجة فأكثر) تعني عدم شعور بالأمن النفسي.

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

1- الصدق الظاهري: حيث قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات المقياس من حيث وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى صلاحية كل فقرة، وإجراء التعديلات المطلوبة إن وجدت سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وقد اتخذ الباحث نسبة (80%) فما فوق كميّار لقبول الفقرات، وقد حظيت جميع فقرات المقياس بنسبة اتفاق (80%) فما فوق، كما قام الباحث بناءً على آراء وملاحظات السادة المحكمين بتعديل صياغة بعض الفقرات لكي تتناسب مع مستوى فهم أفراد العينة، وهي الفقرات ذات الأرقام (14، 25، 31، 42، 47، 51، 53، 59، 65).

2- الصدق الذاتي: يرى السيد (1979، 553) أن هذا النوع من الصدق يعني صدق الدرجات التجريبية بالنسبة إلى الدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس وتصبح هذه الدرجات الحقيقية هي التي ينسب إليها صدق الاختبار، ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار. وقد بلغت قيمة الصدق الذاتي المعتمدة على قيمة الثبات المستخرجة بطريقة التجزئة النصفية (0.94)، كما بلغت قيمة الصدق الذاتي المعتمدة على قيمة ثبات معادلة كيورد-ريتشاردسون (0.90) وهما قيمتان مرتفعتان مما يدل على أن مقياس الأمن النفسي يتسم بدرجة عالية من الصدق وأنه صالح لقياس ما وضع لأجله.

ثبات المقياس: لاستخراج مؤشرات الثبات لمقياس الأمن النفسي قام الباحث بما يلي:

1- التجزئة النصفية: بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية قام الباحث بتجزئة فقرات المقياس إلى نصفين متساويين وذلك بعد استبعاد الفقرة رقم (38) نظراً لأن مجموع عدد فقرات المقياس (75) فقرة وهذه الفقرة تقع في منتصف المقياس، وتم حساب العلاقة الارتباطية بين نصفي المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط (0.776)، وبعد استخدام معادلة سبيرمان – براون التصحيحية للثبات الكلي بلغ معامل الثبات (0.88).

٢- إيجاد معامل ثبات المقياس من خلال تطبيق معادلة كيورد – ريتشاردسون رقم 21 (KR21) والتي تنص على ما يلي:

$$r = \frac{11 - (1 - m)(n - m)}{n - 1} \quad \text{ع}^2$$

حيث r ١١: معامل الثبات، n : عدد عبارات المقياس، m : المتوسط الحسابي للدرجات، ع^2 : تباين الدرجات.

وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.81)، وهو أيضاً معامل ثبات مرتفع يكفي للثقة في مقياس الأمن النفسي لماسلو وإمكانية تطبيقه على أفراد عينة البحث الحالي.

- إجراءات التطبيق: بعد أن تم استخراج الخصائص السيكومترية لأداتي البحث والتأكد من مؤشرات الصدق والثبات لكل أداة، ولأجل الحصول على البيانات المتعلقة بالبحث وأهدافه فقد تم تطبيق الأداتين على عينة البحث الأساسية خلال الفترة الممتدة من (2022/1/15م) إلى (2022/2/20م).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة بيانات البحث: استخدم الباحث في تحليل ومعالجة بيانات البحث الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان – براون التصحيحية، معامل ثبات ألفا كرونباخ، الاختبار التائي لعينة واحدة، ولعينتين مستقلتين، تحليل التباين الأحادي.

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

- أولاً: النتائج المتعلقة بالهدف الأول للبحث:

سعى الهدف الأول للبحث إلى معرفة مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة لحساب متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ومقارنته بالمتوسط الفرضي للمقياس والذي يبلغ (50) درجة، والجدول (3) يوضح نتائج الاختبار.

جدول (3) الاختبار التائي لدرجات أفراد العينة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية

المتغير	عدد الفقرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس الشعور بالوحدة النفسية	20	50	47.25	10.5493	- 1.628	0.112

يشير الجدول (3) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لمقياس الشعور بالوحدة النفسية، حيث بلغت قيمة ت - 1.628 () عند مستوى دلالة (0.112) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالنظر إلى قيم الجدول نجد أن قيمة المتوسط الحسابي لمقياس الشعور بالوحدة النفسية بلغت (47.25) بانحراف معياري (10.549) وهذه القيمة قريبة جداً من قيمة المتوسط الفرضي، مما يدل على أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب قد تحقق بدرجة متوسطة، وهذا بدوره يقودنا إلى رفض الفرضية الخاصة بهذا المتغير والتي تنص على تمتع الأطفال ذوي الظروف الصعبة بمستوى مرتفع من الشعور بالوحدة النفسية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة من الأطفال ذوي الظروف الصعبة ينتشرون في الشوارع والأسواق الرئيسية وأمام المحلات التجارية كما يمارس البعض منهم بعض الأعمال التي تدر عليهم دخلاً بسيطاً الأمر الذي يجعلهم يحتكون بالمجتمع من حولهم وهذا بدوره يجعلهم يشعرون بمستوى متوسط من الإحساس بالوحدة النفسية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحوت (2006) والتي توصلت إلى أن الأطفال اليمنيون يشعرون بالوحدة النفسية بدرجة متوسطة. فيما اختلفت مع دراسة العنزي (2010) والتي توصلت إلى أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى نزلاء دار التربية الاجتماعية بمدينة الرياض يعد مرتفعاً.

- ثانياً: النتائج المتعلقة بالهدف الثاني للبحث:

سعى الهدف الثاني للبحث إلى معرفة مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب. ولتحقيق هذا الهدف تم حساب درجة الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة من خلال إعطاء إجاباتهم على مقياس الشعور بالأمن النفسي قيماً متدرجة تتراوح بين (صفر – درجة واحدة) كما هو موضح في مفتاح التصحيح المرفق بالمقياس والذي يحدد معايير مستوى الشعور بالأمن النفسي، وقد سبق الإشارة إلى ذلك عند عرض أداتي البحث، ثم قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأطفال ذوي الظروف الصعبة على مقياس الشعور بالأمن النفسي والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأطفال ذوي الظروف الصعبة على مقياس الشعور بالأمن النفسي

المتغير	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الشعور بالأمن النفسي
مقياس الشعور بالأمن النفسي	75	43.95	10.6723	عدم شعور بالأمن النفسي

يتبين من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لدرجات الأطفال ذوي الظروف الصعبة على مقياس الشعور بالأمن النفسي بلغ (43.95) بانحراف معياري بلغ (10.6723)، وبمقارنة هذا المتوسط الحسابي مع قيم معايير تفسير مستوى الشعور بالأمن النفسي المشار إليها سلفاً نجد أن مستوى الشعور بالأمن النفسي يندرج ضمن الفئة الثالثة (25 درجة فأكثر) والتي تعني عدم الشعور بالأمن النفسي، مما يعني أن أفراد العينة من الأطفال ذوي الظروف الصعبة لا يشعرون بالأمن النفسي؛ أي أنهم يتسمون بمستوى منخفض من الشعور بالأمن النفسي، مما يحتم علينا قبول الفرضية التي تنص على أن الأطفال ذوي الظروف الصعبة يتمتعون بمستوى منخفض من الشعور بالأمن النفسية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى افتقار الأطفال ذوي الظروف الصعبة على اختلاف فئاتهم كأطفال الشوارع والأطفال العاملين أو المتسولين أو المشردين والذين بلا مأوى والأيتام إلى الجو الأسري المستقر والهادئ الذي يشعرونهم بالأمن والطمأنينة والدفع والحماية، ويعمل على تلبية وإشباع حاجاتهم المختلفة، ويوفر لهم التغذية الكافية والملبس اللائق والسكن والمأوى، ويؤمن لهم الحياة الكريمة، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض شعورهم بالأمن النفسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخليل (1991) ودراسة العطاس (1434هـ) واللذان توصلتا إلى أن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى المراهقين والأطفال الأيتام المقيمين في دور الرعاية منخفضاً، فيما تختلف مع نتيجة دراسة أبو ذؤيب (2019) والتي أشارت إلى أن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة الثانوية السوريين اللاجئين كان مرتفعاً.

- ثالثاً: النتائج المتعلقة بالهدف الثالث للبحث:

سعى الهدف الثالث للبحث إلى معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب. ولتحقيق هذا الهدف تم صياغة الفرضية البديلة التالية: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب". وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة طبيعة العلاقة الارتباطية ودلالاتها الإحصائية بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى أفراد العينة. والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) معامل ارتباط بيرسون بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى أفراد العينة

المتغير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالأمن النفسي	0.6685	0.000

(**) دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01). تفسير العلاقة الارتباطية (>0.30) ضعيفة، $0.30 - 0.70$ متوسطة، ≤ 0.70 قوية).

تشير بيانات الجدول (5) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.000) بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي، حيث بلغت قيمة العلاقة الارتباطية (0.6685)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين الشعور بالوحدة النفسية والشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، بمعنى أنه كلما زادت درجة الفرد على مقياس الشعور بالوحدة النفسية زادت درجته على مقياس الشعور بالأمن النفسي والعكس صحيح، وبما أن الدرجة المرتفعة على كل من مقياسي الشعور بالوحدة النفسية والشعور بالأمن النفسي تشير إلى شعور شديد بالوحدة النفسية من جهة، وعدم شعور بالأمن النفسي من جهة أخرى، فإن هذا يعني أنه كلما زاد شعور الطفل بالوحدة النفسية زادت شعوره بعدم الأمن النفسي. وقد تحققت هذه العلاقة بدرجة متوسطة. وبذلك

تشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية البديلة التي نصت على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الشعور بالوحدة النفسية يزيد من توتر الطفل وقلقه مما يقلل من شعوره بالأمن النفسي. ويؤيد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة كل من جونز وهوبز وهوكنبيري (Jones, Hobbs & Hockenbury, 1982) والتي أشارت إلى أن الأشخاص ذوو الشعور بالوحدة النفسية يتصفون بأنهم سلبيون، لا يتفاعلون بشكل إيجابي مع الآخرين، كما أنهم أقل حباً للاختلاط بالآخرين، بالإضافة إلى أن لديهم عدائية وشعوراً بالاكتئاب والقلق بدرجة أكبر من الأشخاص العاديين (Vitkus & Horowitz, 1987: 1266). كما يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري للبحث، حيث أن هذه النتيجة تعتبر نتيجة مقبولة وقريبة من الواقع لأنها تبين مدى أهمية الأمن النفسي في المحافظة على الصحة النفسية والعقلية للفرد، وتوفيرها نوعاً من الوقاية والحماية للفرد من الوقوع فريسة للأمراض والاضطرابات النفسية ومن ضمنها الشعور بالوحدة النفسية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العطاس (1434هـ) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية للأيتام المقيمين لدى ذويهم، بينما اختلفت عنها فيما يتعلق بعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية للأيتام المقيمين في دور الرعاية.

- رابعاً: النتائج المتعلقة بالهدف الرابع للبحث:

سعى الهدف الرابع للبحث إلى معرفة الفروق في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب تبعاً لمتغيري (الجنس، العمر). ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية تبعاً لمتغيري الجنس والعمر ومعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق. والجدولين (6) و(7) التاليين يوضحان النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (6) نتائج الاختبار التائي لحساب الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على

مقياس الشعور بالوحدة النفسية

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى
---------	-------	-------	---------	----------	----------	-------

الدالة		المعياري	الحسابي		مقياس الشعور بالوحدة النفسية
0.8231	0.2252 -	10.850	47.088	51	ذكور
		8.591	48.167	9	إناث

تشير نتائج الجدول (6) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسط درجات الشعور بالوحدة النفسية كون قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.8231) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05). مما يحتم علينا رفض الفرضية البديلة التي نصت على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية.

جدول (7) نتائج الاختبار التائي لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية تبعاً لمتغير العمر

المتغير	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس الشعور بالوحدة النفسية	(9 - 12) سنة	21	48.143	11.256	0.3836	0.7034
	(13 - 15) سنة	39	46.769	10.116		

تشير نتائج الجدول (7) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية تعزى لمتغير العمر كون قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.7034) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05). مما يحتم علينا رفض الفرضية البديلة التي نصت على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب تعزى لمتغير العمر، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الشعور بالوحدة النفسية تبعاً لمتغيري الجنس والعمر إلى الظروف المتشابهة التي يمر بها الأطفال ذوي الظروف الصعبة من كلا الجنسين وعلى اختلاف أعمارهم، فجميعهم يتعرضون لنفس الخبرات والمثيرات البيئية والاجتماعية، ويواجهون نفس المشكلات والإحباطات، ويتلقون ذات النظرة الدونية من قبل أفراد المجتمع، حيث لا تميز هذه النظرة بين الذكور والإناث ولا بين الصغار والكبار من أفراد هذه الفئة من الأطفال، الأمر الذي يولد لديهم نفس الشعور والإحساس بالوحدة النفسية. بالإضافة

إلى أن الشعور بالوحدة النفسية رد فعل يقوم به الطفل -بغض النظر عن جنسه أو عمره- كنتيجة لما يتعرض له من إحباط نظراً لحاجته إلى الألفة والتواصل الاجتماعي مع الآخرين. أضف إلى ذلك فإن أفراد العينة من الأطفال ذوي الظروف الصعبة متقاربين من حيث العمر مما يجعلهم متجانسين من حيث العمر الأمر الذي يقلل من الاختلافات بينهم في مستوى الشعور بالوحدة النفسية باختلاف أعمارهم.

وقد اتفقت هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة كدراسة زهران (1994)، ودراسة سالمون وستروبل (Salomon & Strobel, 1996)، ودراسة لوسينغ وآخرين (Lau Sing et al, 1999)، ودراسة روتنبرغ وماكدونالد (Rotenberg & Macdonald, 2002)، ودراسة الحوت (2006)، ودراسة زقوت (2011)، ودراسة حدواس (2013) والتي توصلت جميعها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الشعور بالوحدة النفسية تعزى لمتغيري الجنس والعمر. كما اتفقت هذه النتائج جزئياً مع دراسة دوغلاس وآخرين (Douglas, et al, 2003) فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، بينما اختلفت عنها فيما يتعلق بمتغير العمر؛ حيث توصلت دراسة دوغلاس وآخرين إلى أن الأطفال الأكبر سناً أقل شعوراً بالوحدة النفسية.

- خامساً: النتائج المتعلقة بالهدف الخامس للبحث:

سعى الهدف الخامس للبحث إلى معرفة الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب تبعاً لمتغيري (الجنس، العمر). ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغيري الجنس والعمر ومعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق. والجدولين (8) و(9) يوضحان النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (8) نتائج الاختبار التائي لحساب الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الشعور بالأمن النفسي

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس الشعور بالأمن النفسي	ذكور	51	43.324	10.394	- 0.8699	0.3898
	إناث	9	47.5	11.5		

تشير نتائج الجدول (8) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسط درجات الشعور بالأمن النفسي كون قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.3898) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05). مما يحتم علينا رفض الفرضية البديلة التي نصت على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية.

جدول (9) نتائج الاختبار الثاني لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي تبعاً لمتغير العمر

المتغير	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس الشعور بالأمن النفسي	(9 - 12) سنة	21	44.714	11.411	0.3244	0.7474
	(13 - 15) سنة	39	43.539	10.229		

تشير نتائج الجدول (9) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغير العمر كون قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.7474) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05). مما يحتم علينا رفض الفرضية البديلة التي نصت على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب تعزى لمتغير العمر، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغيري الجنس والعمر إلى أن أعمار أفراد العينة من الأطفال ذوي الظروف الصعبة متقاربة جداً؛ حيث أن أعمارهم تتراوح بين (9-15) سنة، كما أن هؤلاء الأطفال من كلا الجنسين (ذكوراً وإناثاً) يعانون من نفس الظروف المعيشية الصعبة، وب نفس القدر والمستوى والدرجة والتأثر بهذه الظروف، الأمر الذي انعكس بدوره على مستوى شعورهم بالأمن النفسي، وأدى إلى تشابههم من حيث تمتعهم بنفس المستوى المنخفض من الشعور بالأمن النفسي بغض النظر عن جنسهم أو عمرهم الزمني.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخليل (1991)، ودراسة أبو عمرة (2012) واللتان توصلتا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الشعور بالأمن

النفسية، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو ذويب (2019) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي بين الجنسين لصالح الذكور.

خلاصة النتائج: من خلال ما تم عرضه من ومناقشته من نتائج يمكن استخلاص ما يلي:

١- يتمتع الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب بمستوى متوسط من الشعور بالوحدة النفسية.

٢- يتمتع الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب بمستوى منخفض من الشعور بالأمن النفسي.

٣- وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب ، وقد تحققت هذه العلاقة بدرجة متوسطة.

٤- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب تعزى لمتغيري الجنس والعمر.

٥- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة في مدينة إب تعزى لمتغيري الجنس والعمر.

التوصيات والمقترحات: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

- القيام بالمزيد من الأبحاث والدراسات حول الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة لتقديم صورة واضحة ودقيقة عن أوضاعهم الفعلية بما يساعد الجهات المختصة على تقديم يد العون والمساعدة لهم، وتحويلهم إلى طاقة منتجة وفاعلة تسهم في خدمة الوطن وتقدمه وازدهاره.

-إنشاء مراكز خاصة لرعاية وتأهيل الأطفال ذوي الظروف الصعبة كالأطفال المشردين واليتامى والمعدمين والمهمشين والمتسولين والعاملين وغيرهم، بما يكفل حمايتهم نفسياً وتربوياً ومهنياً ويلبي احتياجاتهم الأساسية من الغذاء والملبس والمأوى والتعليم والتدريب.

- قيام وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل بتقديم العون والدعم المادي من خلال توسيع شبكة الضمان الاجتماعي واستيعاب الحالات المستحقة بالفعل لذلك الضمان،

لإعانتها على مواجهة ظروف الحياة القاسية بحيث تعمل على دفع أبنائها نحو الالتحاق بالمدرسة بدلاً من دفعهم إلى الشارع للتسول أو العمل.

- حث وتشجيع المؤسسات الاجتماعية الخيرية المختلفة والمنظمات الإنسانية ورجال الخير وجميع المهتمين بقضايا الطفولة على إنشاء المراكز ودور الرعاية الخاصة بالأطفال ذوي الظروف الصعبة، تتولى رصد وتوثيق ومتابعة حالات هؤلاء الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وقاسية والعمل على رعايتهم وإرشادهم وتوجيههم وتقديم يد المساعدة والعون لهم ولأسرهم، بما يساعد على انتشالهم من الأوضاع المتردية التي يعيشونها، ويضمن صون حقوقهم، وإشباع حاجاتهم الأساسية، ويؤمن لهم الحياة المعيشية الآمنة والكرامة.

- البحث عن الحلول والمعالجات اللازمة التي من شأنها تقليص حجم ظاهرة الأطفال ذوي الظروف الصعبة، وتفعيل دور المجالس المحلية والمنظمات الإنسانية والحقوقية ومنظمات المجتمع المدني للحد من هذه الظاهرة.

- إعداد وتصميم البرامج الإرشادية النمائية والعلاجية الهادفة إلى خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية، ورفع مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الظروف الصعبة.

-إجراء بحوث ودراسات عن العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي على عينات أخرى من الأطفال ذوي الظروف الصعبة في محافظات يمنية أخرى ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.

- إجراء المزيد الدراسات والبحوث المماثلة للبحث الحالي على الأطفال ذوي الظروف الصعبة في اليمن تستهدف متغيرات نفسية أخرى غير التي تم تناولها في البحث الحالي مثل مركز الضبط والصلابة النفسية وبعض سمات الشخصية.

قائمة المراجع:

1. أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (1991). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
2. أبو زويب، أحمد مسلم. (2019). "الشعور بالأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية على الطلاب السوريين اللاجئين في مدينة تربية قصبة المفروق"، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية، 4 (1)، 109 – 136.

3. أبو عمرة، عبدالمجيد. (2012).الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة – دراسة مقارنة بين أبناء الشهداء وأقرانهم العاديين في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر – غزة، فلسطين.
4. أقرع، إياد محمد. (2005). الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
5. البحيري، عبدالرقيب أحمد. (1985).مقياس الشعور بالوحدة النفسية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
6. جابر، عبد الحميد جابر. (1990). نظريات الشخصية، القاهرة: دار النهضة العربية.
7. الجميلي، حكمت. (2001).الالتزام الديني وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة صنعاء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
8. الحسيني، أماني عمر. (2005). الإعلام والمجتمع أطفال في ظروف صعبة ووسائل إعلام مؤثرة، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
9. حدواس، منال. (2013). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي ومستوى تقدير الذات لدى المراهق الجانح. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري – تيزي وزو، الجزائر.
10. الحوت، أسماء عبدالفتاح. (2006).الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والأطفال العرب المقيمين في صنعاء – أمانة العاصمة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة صنعاء.
11. خضر، علي السيد، الشناوي، محمد محروس. (1988). "الشعور بالوحدة النفسية والعلاقات الاجتماعية المتبادلة"، مجلة رسالة الخليج العربي، السنة 8، العدد 25، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص: 121- 150.
12. الخليل، حمد. (1991). الشعور بالأمن النفسي عند الطلبة المراهقين في الأسر متعددة الزوجات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- 13.خويطر، وفاء حسن. (2010). الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين.
- 14.الدسوقي، مجدي محمد. (1998).مقياس الشعور بالوحدة النفسية،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 15.الدليم، فهد وآخرين. (1993).مقياس الطمأنينة النفسية، سلسلة مقاييس مستشفى الطائف (3)، مستشفى الصحة النفسية، الطائف: مطابع الشهري.
- 16.الدهان، منى حسين محمد. (2001). "الوحدة النفسية لدى كل من الطفل العادي والمتخلف عقلياً والأصم"، مجلة دراسات نفسية، 11 (1)، القاهرة، مصر، 97-125.
- 17.دواني، كمال وديراني، عيد. (1983). "اختبار ماسلو للشعور بالأمن: دراسة صدق للبيئة الأردنية"، مجلة دراسات - العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، 10 (2)، 47 – 56.
- 18.رمزي، ناهد. (1995). أطفال في ظروف صعبة: التوثيق الشارح للأدبيات المنشورة في الفترة من 1985-1995، القاهرة: اليونيسيف.
- 19.زقوت، ماجدة. (2011).هوية الذات وعلاقتها بالتوكيدية والوحدة النفسية لدى مجهولي النسب. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين.
- 20.زهران، نيفين محمد علي. (1994).دراسة الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين الأيتام من الجنسين وعلاقته بأساليب الآباء في تنشئتهم. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- 21.السيد، فؤاد البهي. (1979). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط2. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 22.الشبؤون، دانيا. (2013). "الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب عند الأطفال"، مجلة جامعة دمشق، 29 (1)، 15 – 57.
- 23.شقيز، زينب محمود. (1993). "تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينتين من تلميذات المرحلة الإعدادية في كل من

مصر والمملكة العربية السعودية"، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 21 (1)، 123-149.

24.

(2002). الشخصية السوية والمضطربة، ط2، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

25. الشميري، عبد الرقيب عبده. (2019). حاجات الطفولة ومشكلاتها، ط1، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

26. شيببي، الجوهرة بنت عبدالقادر. (2005). "الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة"، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

27. الطهراوي، جميل. (2007). "الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي"، مجلة كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة، 15 (2)، 979 - 1013.

28. عبد الرحمن، محمد. (1998). نظريات الشخصية، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

29. العطاس، عبدالرحمن بن علي حسن. (1434هـ). الشعور بالطمأنينة والوحدة النفسية لدى الأيتام المقيمين في دور الرعاية والمقيمين لدى ذويهم - دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

30. العقيلي، عادل محمد. (2004). الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

31. العنزي، فارس بن حمود بن حماد. (2010). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى نزلاء دار التربية الاجتماعية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

32. العيسوي، عبد الرحمن محمد. (1993). علم النفس والإنسان. بيروت: الدار الجامعية.

33. قشقوش، إبراهيم. (1988). مقياس الإحساس بالوحدة النفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
34. ملحم، مازن. (2010). "الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية"، مجلة جامعة دمشق، 26 (4)، 625- 668.
35. وزارة الشؤون القانونية. (2002). قرار جمهوري بالقانون رقم (45) لسنة 2002م بشأن حقوق الطفل. الجمهورية اليمنية، الجريدة الرسمية، ع (22) لسنة 2002، ص ص: 425 – 451.
36. Abas, P. (2007). Loneliness and Lived Experience of Elderly Individuals Living Independently: Hermeneutic Phenomenological Approach, Doctor of Education, University of Rochester, New York, Umi. N. 3300580.
37. Bullock, Janis R. (1998). Loneliness in Young Children: ERIC Digest, This Digest was Created by ERIC. The Educational Resources Information Center, pp: 1-6.
38. Douglas, W. Nangle & Cynthia, A. Erdley & Julie, E. Newman & Craig, A. Mason & Erika, M. Carpenter (2003). Popularity, Friendship Quantity, and Friendship Quality Interactive influences on Children's Loneliness and Depression, Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, Vol. (32), No. (4), pp. 546 – 555.
39. Fatil, R. & Keddy, A. N. (1985). Study of Feeling of security among professional and non professional students of Gulbarg city. Indian Psychological review, (29), pp. 12 – 64.
40. Hooper, K. (2003). Perceptions of Loneliness and Strategies Used by Community Dwelling Older Adults Who are Also Part of Seniors Club to Prevent Loneliness Master of Nursing, Dalhousie University Halifax, Nova Scotia.
41. Hu, Mu. (2007). Social Use of the Internet and Loneliness, Dis, PHD in Graduate school of the Ohio State University, Umi. No. 3273219.
42. Kerns, K. A., Klepac, L. Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents perceptions of security in the child mother relationship. Developmental Psychology, (32), (3), pp. 457 – 464.
43. Killeen, C. (1998). Lonel, Hess: an epidemic in modern society, Journa of Advanced nursing, Vol.28, No. 4, pp: 762- 770.

- 44.Lau Sing, Chan Dennis, Lau Patrick (1999). Facets of Loneliness & Depression Among Chinese Children Adolescents, Journal of Social Psychology, Vol. (139), No. (6), pp. 713 – 730.
- 45.Markler, E.(2007). The Experience of Isolation and Loneliness in Young Adult with High-Functioning Autism, Dis, PhD, Clinical Psychology, Faculty of The University of North Carolina at Chapel Hill, Umi, N. 3257492.
- 46.Maslow, A. H. (1970). Motivation and Personality. Harper and Row Publishers, Inc., N. Y.
- 47.Parker Jeffrey G. & Asher, Steven R. (1993). "Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links with Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction, Journal of Developmental Psychology, Vol. 29, Serial No. 4, pp: 611-621.
- 48.Perlman, D. & Peplau, L. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In Duck, S. Gilimour, R. Personal relationship indisorder, London: Academic Press, pp: 31-56.
- 49.Rotenberg, Ken J. & Macdonald, Keltie J. & King, Emily V. (2002). The Relationship Between Loneliness and Interpersonal Trust During Middle Childhood, Journal of Genetic Psychology, Vol. (165), No. (3), pp. 233 – 249.
- 50.Salmon, A. & Strobel, M. G. (1996). Loneliness and Support in Children aged 9 – 13, paper presented at the XIVth Biennial Meetings of the international Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD) Quebec City University of Montreal – Canada, pp. 1 – 17.
- 51.Vitkus, John & Horowitz, Leonard M.(1987). Poor Social Performance of Lonely People: Lacking a Skill or Adopting Role?, Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 52, Serial No. 6, pp. 1266-1273.

Psychological Loneliness and its relationship with psychological security among the sample of from children under difficult circumstances in Ibb City

Ass.prof.Dr.. AbdulraqueebAbduh Hezam Al-Shamiri

Ass. Prof. Of Psychological Counseling for Children

Psychological Sciences Department, Faculty of Education – Ibb University, Yemen

Abstract: This research aimed at identifying the level of psychological Loneliness and psychological security and the correlation relationship between them among the sample of from children under difficult circumstances in Ibb City. The research also aimed at identifying the differences in the level of psychological Loneliness and psychological security among children due to the variables (sex, age). The research depended on the analysis descriptive method. The sample of the research consisted of (60) children; (51) males, and (9) females, their ages ranging from (9-15) years. The researcher used psychological Loneliness scale for children (by: Rassel & et al, 1980), and psychological security scale (by: Masslow).The results of the research indicated that the level of psychological Loneliness was average, while the level of psychological Security was low. In addition, there was a positive relation with a statistical significance between psychological Loneliness and psychological security. Moreover, there were no statistically significant differences in the level of psychological Loneliness, and psychological security due to the variables of gender, aage.

Key Words: Psychological Loneliness, Psychological Security, children Under Difficult Circumstances.

الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة طولكرم – فلسطين - نحو التعليم عن بعد
الالكتروني في ظل جائحة كورونا

هادي قاسم - ماجستير الإحصاء التطبيقي وعلم البيانات – جامعة بيرزيت -
فلسطين

محمود ابو شما - مدرس – جامعة بيرزيت – فلسطين

حسين الريماوي - أستاذ مشارك – جامعة بيرزيت – فلسطين

ملخص: تهدف هذه الدراسة الى التعرف على مدى الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة طولكرم نحو التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا، تحقيقا لذلك اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي المسحي التربوي. وقد اعتمدوا على خيار العينة القصدية نظرا لشيوع جائحة كورونا حيث تشكلت هذه العينة من 90 معلما ومعلمة من مختلف الاعمار والخبرات العملية والدرجات العلمية والمستويات التعليمية. استخدمت الاستبانة كأداة بحثية حيث تكونت من 30 فقرة توزعت فيها على اربعة مجالات تم من خلالها قياس مدى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في منطقة الدراسة. وللتحقق من الثبات استخدم معامل كرونباخ الفا الاحصائي. وبالنسبة للفرضيات فتم استخدام اختبار (T-test) للفرضية المتعلقة بمتغير الجنس، أما الفرضيات المتعلقة بالعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية فقد استخدم تحليل التباين الأحادي.

أظهرت الدراسة درجة رضا متوسطة نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا لدى معلمي محافظة طولكرم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسط رضا المعلمين تعزى الى متغيرات كل من الجنس والعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية وفي جميع المجالات.

أوصت الدراسة بزيادة عدد معلمي مادة التكنولوجيا والمشرفين المختصين بالتقنيات من أجل تنمية قدرات المعلمين وتطوير مهاراتهم في التعليم عن بعد، بالإضافة الى ضرورة اتباع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لسياسات تربوية خاصة لكل مرحلة على حدة. بالإضافة الى مرونة أكثر في تقويم المعلمين في ظل الجائحة حتى لا يقع مزيد من الضغط والارتباك في صفوف المعلمين وهذا كله كفيل برفع مستوى رضا المعلمين الوظيفي وبالتالي رفع مستوى التعليم الإلكتروني والعملية التعليمية بكافة مجالاتها.

الكلمات المفتاحية: فلسطين، الرضا الوظيفي، المعلمون في محافظة طولكرم، تعليم الكتروني، اختبارات، تحليل التباين.

المقدمة:

تلقي هذه الدراسة الضوء على الرضا الوظيفي للمعلمي محافظة طولكرم في فلسطين لان العملية التعليمية تقف بالأساس على عاتقه. وبدون استئذان من أحد جاء وباء كورونا وبدوره أثر على جميع مناحي الحياة في كافة انحاء العالم وتسبب هذا الفيروس وهو ما يعرف (كوفيد - 19) بحالة من الفرع والارتباك على المستوى العالمي واستخدمت العديد من الدول قوانين الطوارئ الصحية، ووجدت هذه الدول نفسها امام ازمات صحية اثرت على بقية نواحي الحياة واثرت بالتالي على الاقتصاد والتعليم ومجالات اخرى.

يعتبر قطاع التعليم من القطاعات التي تأثرت بشكل مباشر بظهور هذا الفيروس مما ادى الى اغلاق المدارس وبالتالي اعتمادها التعليم عن بعد رغم عدم الاستعداد له. وفي فلسطين اضطرت وزارة التربية والتعليم في بداية الامر الى اغلاق المدارس، ومن ثم اتبعت اسلوب التعليم المدمج وهو مزيج بين التعليم الوجاهي والتعليم عن بعد الكترونيا مع الاخذ بعين الاعتبار البرتوكولات الصحية التي اصدرتها منظمة الصحة العالمية بهدف توفير الحماية الصحية والتقليل من الاصابات (الامم المتحدة، 2021: 1- 23). اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي التربوي كمنهاج للدراسة، وذلك لمعرفة مدى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظة طولكرم نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، وقد تم اعتماد الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، واستخدمت فيها العينة

القصدية كطريقة لجمع البيانات. حاول الباحثون الإجابة على السؤالين التاليين: السؤال الأول ما مدى الرضا الوظيفي لمعلمي محافظة طولكرم - فلسطين نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟ اما السؤال الثاني فيتناول فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية في متوسط رضا المعلمين الوظيفي في محافظة طولكرم نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا وتعزى الى متغيرات: الجنس، العمر، الخبرة، المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية. وكانت درجة رضا الموظفين متوسطة فيما يخص امتلاك المعلم المهارات اللازمة للقيام بالعملية التعليمية وتوفر التقنيات اللازمة والاتصال والتواصل والتطور المهني للمعلم في مجال التعليم الإلكتروني ويمكن تفسير ذلك بان التعليم الإلكتروني جاء بطريقة مفاجئة. اما بخصوص امتلاك المعلم للمهارات اللازمة لإدارة العملية التعليمية عن بعد فقد جاء رضاه متوسطا أيضا.

اما السؤال الثاني والذي يتناول فيما إذا كانت هنا كفروق ذات دلالة احصائية في متوسط اتجاهات معلمي محافظة طولكرم نحو مشرفي التربية والتعليم يعود الى متغيرات: الجنس والعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية؟ وبعد تطبيق اختباري t-test واختبار f-test تبين للباحثين ان رضا المعلمين هو بدرجة متوسطة وانه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسط رضا المعلمين الوظيفي تعزى لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلمين نحو مشرفي التربية والتعليم. أوضحت الدراسة أيضا انه لا توجد فروق في الرضا الوظيفي لدى المعلمين نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس فيما يتعلق بامتلاك المعلم للمهارات اللازمة للتعليم الإلكتروني وتوفر التقنيات اللازمة والاتصال والتواصل والتطور المهني للمعلم في مجال التعليم الإلكتروني وسبب ذلك ان المعلمين بغض النظر عن جنسهم تعرضوا لنفس الظروف. اما فيما يتعلق بالعمر فأتضح انه لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين تعزى لمتغير العمر ويعود ذلك الى المعلمين صغار السن ممن يتمتعون بمهارات تقنية عالية عملوا على مساعدة زملائهم الأكبر سنا والاقبل معرفة بالمهارات التقنية. اما متغير الخبرة التعليمية فأتضح أيضا انه لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة في المجالات الأربعة. وفيما يخص المستوى التعليمي للمعلمين فجاء أيضا انه لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين في المجالات الأربعة. وكذلك الامر بالنسبة للمرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم

ويعود الى ذلك الى ان التعليم الإلكتروني فاجأ جميع المعلمين بغض النظر عن المرحلة التعليمية الذين يعملون بها ولم يكن الجميع مستعدا لهذا الامر.

مشكلة الدراسة:

بدون اخذ اذن من أحد، جاء فايروس كورونا (كوفيد 19) مفاجئاً سكان الكرة الأرضية بشكل عام وفلسطين بشكل خاص وكان له اثار بالغة الأهمية في جميع مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والصحية وغيرها. كان على فلسطين ان تلائم نفسها مع الوضع الجديد وخاصة فيما يتعلق بالعملية التعليمية. فمن المعروف ان أكثر من مليون تلميذ يجلسون على مقاعد الدراسة في فلسطين وهذا يشكل حوالي 20% من سكان الضفة الغربية وقطاع غزة البالغ عددهم حوالي خمسة مليون نسمة (ثلاثة مليون في الضفة الغربية ومليونين في قطاع غزة). كما ان عدد المعلمين بلغ حوالي 57000 معلما ومعلمة وحوالي ثلاثة الاف مدرسة. اما بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات متوسطة فبلغت حوالي 33 مؤسسة وذلك بناء على بيانات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني 2018-2019 (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2019). كان لزاما على الحكومة الفلسطينية ان تتأهب لمواجهة هذا الفايروس وفي نفس الوقت ان تحافظ على سير العملية التعليمية دون الاضرار بالرضا الوظيفي للمعلمين خاصة وان الرضا الوظيفي لدى المعلم يرفع من درجة الكفاءة الانتاجية في العملية التعليمية مما يسهم في رفع مستوى الطلبة ويعزز فهمهم للمادة التعليمية. كما انه اداة فعالة تحفز المعلم نحو اداء تعليمي أفضل الامر الذي دفع الكثير من الباحثين لدراسة العوامل التي تؤثر في رضا العاملين في الميدان التربوي بشكل عام ورضا المعلمين بشكل خاص. وقد توصلت تلك الدراسات الى ان مراعاة احتياجات المعلمين وتوفير الامن والحرية والامن الوظيفي هي اهم العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي (باوزير والعبد الجبار، 2016: 65-92).

أدى ظهور وباء فيروس كورونا (كوفيد-19) الى اتباع وزارة التربية والتعليم في فلسطين سياسة التعليم المدمج وهو مزيج بين التعليم الوجاهي والتعليم عن بعد وبصورة مفاجئة. نتيجة لذلك واجه المعلمون مشكلة التعامل مع الواقع الجديد واسلوب تعليم مفاجئ في ظل عدم امتلاك شريحة منهم للمهارات اللازمة للتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني بوجه خاص مما أثر على رضاهم الوظيفي وبدت

معاناة بعض المعلمين واضحة سواء في عدم امتلاكهم لأدوات التعليم عن بعد اللازمة لإدارة العملية التعليمية او عدم كفاية المهارات لإدارتها.

من هنا ظهرت الحاجة لدراسة مدى الرضا الوظيفي لمعلمي محافظة طولكرم نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا لعام 2021، وكذلك وضع اليد على الصعوبات والعوائق التي تواجه المعلمين من اجل اكتساب المهارات اللازمة لأداء وكفاية تعليمية مرضية. وبناء على ذلك فان مشكلة الدراسة تكمن في معرفة الرضا الوظيفي لمعلمي محافظة طولكرم في فلسطين نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا. وبناء على ذلك فان هذه الدراسة حاولت الإجابة على الأسئلة التالية:

-ما مدى الرضا الوظيفي لمعلمي محافظة طولكرم نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟

-هل هناك فروق جوهرية ذات دلالة احصائية في متوسط رضا المعلمين الوظيفي تعزى الى متغيرات: الجنس، العمر، الخبرة، المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم.

أهداف الدراسة:

-التعرف على مدى الرضى الوظيفي لدى معلمي محافظة طولكرم نحو التعليم عن بعد الكترونيا في ظل جائحة كورونا.

-التعرف فيما إذا كان هناك فروق جوهرية ذات دلالة احصائية في متوسط رضا المعلمين الوظيفي في محافظة طولكرم نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا وتعزى الى متغيرات: الجنس، العمر، الخبرة، المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم.

فرضيات الدراسة:

-هناك رضا وظيفي لمعلمي محافظة طولكرم في ظل التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا؟

-توجد فروق جوهرية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط رضا المعلمين الوظيفي في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغيرات كل من

الجنس والعمر والخبرة العملية والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية الذي يعمل بها المعلم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في انها تلقي الضوء على رضا المعلمين الوظيفي نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا خاصة وان هذا النوع من الرضا لم يبحثه أحد من قبل نظرا لحدثة الظاهرة. كما تكمن أهمية الدراسة أنها تسلط الضوء على موضوع تربوي يلبي احتياجات العملية التعليمية الامر الذي يعود بالفائدة على كل من المعلمين والعاملين في قطاع التربية والتعليم والمهتمين بالعملية التعليمية ككل. كما انه يؤثر ايضا على الطلبة في منطقة الدراسة والمحافظات الفلسطينية الاخرى سواء بصورة مباشرة او غير مباشرة، بالإضافة الى انها تساعد في الوقوف على الاسباب التي ساهمت في توجهات معلمي محافظة طولكرم نحو التعليم الإلكتروني. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها في انها تحاكي رضا المعلمين الوظيفي اثناء أداء عملهم التعليمي في المدارس المختلفة. إضافة الى ذلك يمكن بتعميم نتائجها على معلمي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وتفتح افاقا للقيام ببحوث مماثلة في بلاد عربية أخرى وكذلك الاستفادة من نتائجها على المستوى العربي. ومن نافلة القول ان أهمية هذه الدراسة تناقش مسائل رضا المعلمين الوظيفي فيما يتعلق بالجنس والعمر والخبرة العملية والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلمين فيما يخص امتلاكهم للمهارات اللازمة للقيام بالعملية التعليمية وتوفير التقنيات اللازمة والاتصال والتواصل والتطور المهني في مجال التعليم الإلكتروني.

تحديد مصطلحات الدراسة:

تتناول هذه الدراسة العديد من المصطلحات والتي لا بد من تعريفها وهي كما يلي:

الرضا الوظيفي: ويعبر عن مدى احساس العامل بالتوافق النفسي والاجتماعي والانتماء لبيئة العمل وايضا مدى الشعور الايجابي والفخر نحو عمله (Ali، 2016) ويقصد به ايضا الدرجة بين توقعات الإنسان من عمله وما يحصل عليه بالفعل من هذا العمل (عمران، 2020). كما عرف بأنه "الحالة الشخصية للفرد والتي تعبر عن مدى قبوله العام لمجموعة العوامل الوظيفية المحيطة ببيئة العمل (باصفار، 2018). اما التعريف الاجرائي للرضا فهو شعور المعلم بالرضا الذاتي

عن العمل مع الطلبة الكترونيا ورضاه ايضا عن ادائه في الوظيفة اجتماعيا وعلميا، وعلاقته في العمل مع اهالي الطلبة ومشرفيه التربويين ومديره وزملائه في العمل(باوزير، 2016).

التعليم الإلكتروني: اسلوب وطريقة للتعلم باستخدام مصادر ووسائل وأليات اتصال حديثة باستخدام الحاسوب والهواتف المحمولة بوساطة شبكة الانترنت والوسائط المتعددة من صوت وصورة وفيديوهات ومكتبات الكترونية (المهناوي، 2020). وعرف ايضا بأنه طريقة للتعليم باستخدام اليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكات ووسائط متعددة سواء اكان عن بعد او في الفصل الدراسي (سيدهم، 2019). وتنوعت التعريفات وتعددت الاساليب في تعريف التعليم عن بعد الكترونيا غير ان المقصود في هذه الدراسة بالتعليم الإلكتروني هو التعليم عن بعد والذي استخدم فيه الحاسب الآلي في تقديم المحتوى التعليمي مستعينا بالوسائط المتعددة والشبكة العنكبوتية لإنجازه.

الوباء: زيادة مفاجئة وسريعة في عدد حالات المرضى على نحو أعلى من المتوقع في مجتمع معين ولكنه يمتد على رقعة جغرافية أوسع.

الجائحة: انتشار للوباء او المرض الى بلدان عدة بصورة سريعة وعادة ما يصاب عدد كبير من السكان.

مرض كورونا: مرض معد يسببه فيروس كورونا المكتشف مؤخرا ولم يكن هناك أي علم بوجوده، وهذا المرض بدأ في مدينة يوهان الصينية في كانون اول /ديسمبر من عام 2019 (الامم المتحدة، 2021: 1- 23).

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي وذلك لمعرفة مدى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظة طولكرم نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا. تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات واستخدمت فيها العينة القصدية كطريقة لجمع البيانات، ونتيجة لظروف الجائحة فقد أرسلت الاستبانة الكترونيا لتسعين معلما وهؤلاء بدورهم استجابوا استجابة كاملة وقد ساعد على ذلك اتصال الباحثين بالمعلمين وادارات مدارسهم. امامجتمع الدراسة فتشكل من معلمي ومعلمات

محافظة طولكرم، ممن يعملون في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم، وهم الذين شاركوا في التعليم الإلكتروني للعام الدراسي 2020/2021/.

مصادر البيانات:

تكونت العينة من 90 معلما ومعلمة بواقع 38% من الذكور مقابل 62% من الاناث. تراوحت اعمار المعلمين من 25 سنة الى اقل من 50 سنة وخبراتهم تراوحت من 5 سنوات الى اقل من 15 سنة. كما ان نسب المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة فهي متقاربة وهذه المراحل هي المرحلة الاساسية الدنيا (6 سنوات) واساسية عليا وثانوية (3 سنوات لكل منهما).

أداة الدراسة

قام الباحثون بتصميم استبانة، بهدف التعرف على مدى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في منطقة الدراسة. كما قام اساتذة من جامعة بيرزيت في فلسطين بتحكيم الاستبانة والتأكد من صحتها وتكونت الاستبانة من 30 فقرة بالاعتماد على مقياس ليكرت. حددت اتجاهات المعلمين باعتبار المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) وفق المعادلة الآتية:

الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل/ (عدد المستويات)

$$1.33 = 3 / (1-5)$$

- المستوى الأول الاتجاه منخفض: $1 + 1.33 = 2.33$

- المستوى الثاني الاتجاه متوسط: $1.33 + 2.34 = 3.67$

- المستوى الثالث الاتجاه مرتفع: $1.33 + 3.68 = 5$ (زيد، 2020).

وتكونت الاستبانة من: معلومات ديموغرافية والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم ومجالات الرضا الوظيفي الأربعة وهي امتلاك المعلم للمهارات اللازمة لإدارة العملية التعليمية عن بعد ويتكون من (9) فقرات، ومدى توفر التقنيات اللازمة لإدارة العملية التعليمية الكترونيا ويتكون من (7) فقرات، والاتصال والتواصل ويتكون من (9) فقرات والتطور والنمو المهني في مجال التعليم الإلكتروني ويتكون من (5) فقرات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحثون في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: الإحصاء الوصفي و اختبار T لإيجاد فيما اذا كان هناك فروق بين مجموعتين وكذلك اختبار F او تحليل التباين الأحادي لإيجاد فيما اذا كان هناك فروق بين ثلاث مجموعات او اكثر.

صدق أدوات الدراسة وثباتها

الصدق الظاهري: تم التأكد من ترابط الفقرات في كل مجال والمراجعة اللغوية ووضوح النص.

- **صدق المحتوى:** عرضت الاستبانة على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من 25 معلما ومعلمة من محافظة طولكرم ومن خارج عينة الدراسة. وعرضت ايضا على مجموعة من اساتذة الجامعات وعدد من المشرفين التربويين وطلب من المحكمين إبداء وجهات نظرهم في فقراتها. وبعد اجراء التعديلات المطلوبة تم الحصول على النسخة المعدلة والأخيرة من الاستبانة.

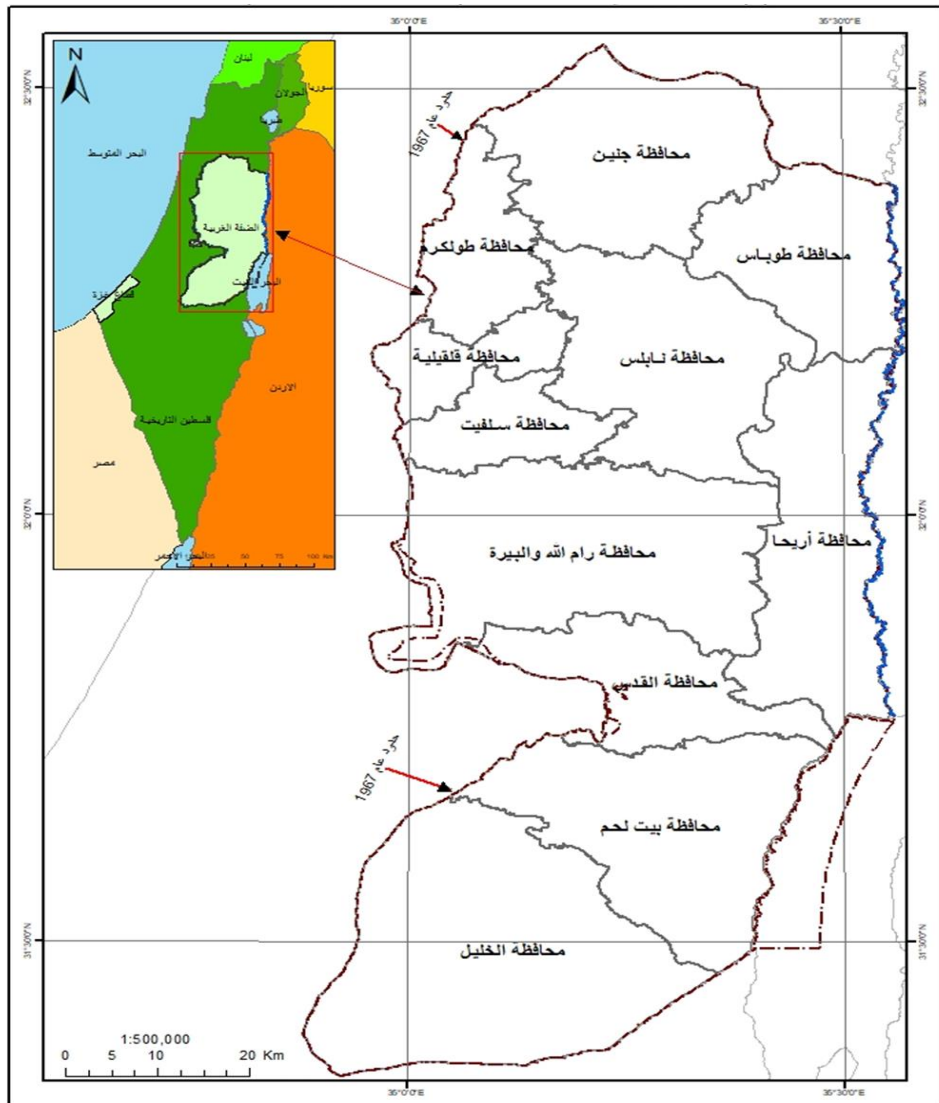
- ثبات الاداة

للتحقق من ثبات الاستبانة طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (25) معلمة ومعلماً من المدارس التي ينفذ فيها التعليم الإلكتروني خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ثبات الأداة بتطبيق معادلة كرون باخ ألفا Cronbach's (Alpha) على استجابات العينة الاستطلاعية، وكان معامل الثبات لجميع مجالات الأداة (0.868) وبالنسبة المئوية (86.8%)، اما بالنسبة لعينة الدراسة فتم حساب معامل ثبات الاستبانة على عينة الدراسة وكان معامل الثبات الكلي للأداة (86.3%)، وهذه القيم مقبولة لأغراض البحث العلمي.

حدود الدراسة:

تمت هذه الدراسة في النصف الاول من عام 2021. اما الحدود المكانية فقد شملت جميع انحاء محافظة طولكرم (شكل رقم 1). تبلغ مساحة المحافظة حوالي 300 كيلومترا مربعا، وتعدّ مدينة طولكرم مركز المحافظة الرئيسي وبلغ عدد سكان هذه المحافظة عام 2017 حوالي 183,205 نسمة وذلك حسب التعداد السكاني للجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. كما ان هذه المحافظة تبعد عن شاطئ البحر

المتوسط 12 كيلومترا فقط وهي من المحافظات التي تشتهر بالزراعة بمختلف أنواعها وخاصة الزيتون والحمضيات.



شكل رقم (1) موقع محافظة طولكرم في فلسطين

الإطار النظري والدراسات السابقة

- الإطار النظري

الرضا الوظيفي:

يعد الرضا الوظيفي مثار اهتمام لدى الباحثين والدارسين في مختلف العلوم الإنسانية لأنه يعكس الحالة النفسية للموظف ومدى رضاه عن عمله، كما يعكس مدى رضاه عن الظروف البيئية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي يعمل بها. والرضا الوظيفي يعتبر مصدرا للدافعية والتحفيز للعمل التي يشعر بها الموظف ويعزز ايضا روح الاخلاص والامانة تجاه مؤسسته والشريحة المستفيدة من هذه المهنة (حمية وغربي وحاج سعد، 2018: 17).

مفهوم الرضا الوظيفي:

يعبر المفهوم عن مشاعر العاملين تجاه وظائفهم والنتائج عن ادراكهم الحالي لما تقدمه الوظيفة ولما ينبغي ان يحصلوا عليه منها، وهو ايضا مفهوم متعدد الابعاد يتمثل بالرضا الكلي الذي يستمد الموظف من خلال اداء وظيفته وجماعة العمل التي يعمل معها من رؤساء وزملاء عمل والبيئة المحيطة به في مكان عمله (الفوزان، 2011: 87-137). تضيف الدعمس (2018: 749-712) أن الرضا الوظيفي يشير الى "مستوى الرضا الذي يشعر به الفرد بخصوص عمله ويتضمن الرضا الوظيفي بعدين: أولهما الرضا الوظيفي العاطفي ويشير الى مشاعر الفرد نحو عمله ككل وثانيهما الرضا الوظيفي المعرفي ويشير الى الرضا عن بعض جوانب العمل مثل الأجور وساعات العمل". ومن ناحية أخرى فإنه يمكن القول ان الرضا الوظيفي متعدد الأبعاد وفقا لمعايير متعددة، فهناك الرضا الوظيفي الشمولي ووفق هذا المعيار نجد أنه أولا يتفرع منه الرضا الوظيفي الداخلي والمتعلق بالجوانب الداخلية للعامل مثل الاعتراف والثقة والقبول والشعور بالتمكن والإنجاز والتعبير عن الذات، اما الثاني فهو الرضا الخارجي وهذا يتعلق بالجوانب الخارجية (البيئة) للموظف في محيط العمل مثل المدير، وزملاء العمل، وطبيعة ونمط العمل، والبعد الثالث يتعلق بالرضا الكلي العام وهو مجمل الشعور بالرضا الوظيفي اتجاه الأبعاد الداخلية والخارجية معا. اما بالنسبة للرضا الوظيفي حسب معيار الزمن فيندرج منه انواع منها الرضا الوظيفي المتوقع حيث يشعر الموظف بهذا النوع من خلال عملية الأداء الوظيفي، إذا كان متوقعا أن ما يبذله من جهد يتناسب

مع هدف المهام. كما ان الرضا الوظيفي الفعلي يشعر به الموظف بعد مرحلة الرضا الوظيفي المتوقع حسب ما يبذله من جهد متوقعا تحقيقا للأهداف نتيجة لهذا العمل، وعند تحقق هذا الهدف يشعر حينها بالرضا الوظيفي. وهناك من يصنف الرضا الوظيفي إلى قسمين وهما الرضا الكلي والذي يمثل رضا الموظف عن جميع جوانب ومكونات العمل، وهنا يكون الموظف قد وصل الى أقصى درجة الرضا عن عمله. اما الرضا الجزئي فيمثل شعور الفرد الوجداني عن بعض أجزاء ومكونات العمل، وهناك يكون الموظف قد وصل درجة كافية من الرضا عن بعض جوانب العمل وبالتالي يكتفى بها. (بن موفق وبن صافي، 2017؛ الغريز، 2018: 38-57. وللرضا الوظيفي أهمية كبيرة لما له من اثر نفسي ومعنوي ينعكس بصورة ايجابية او سلبية حسب درجة رضاه في المؤسسة التي يعمل بها الامر الذي بدوره ينعكس على طريقة ادائه وعمله بصورة عامة من ناحية وعلى كفاءة وفاعلية نتائج عمله من ناحية اخرى. وبالتالي إذا كان الرضا الوظيفي لدى الموظف ايجابيا فانه يؤدي الى القدرة على التكيف مع بيئة العمل، ويعطي دافعا ورغبة في الإبداع والابتكار، واخيرا فانه ينمي الشعور بالرغبة في الإنجاز وتحسين الأداء. اما اهمية الرضا الوظيفي للمؤسسة فإنها تسعى الى تحقيق الريادة والنجاح والتقدم.(عطية وعباس، 2019: 1-17).

التعليم عن بعد:

هو استعمال التقنية ووسائلها في التعليم وتسخيرها لكي يتعلم الطالب ذاتياً وجماعياً وجعله محور المحاضرة، بدءاً من التقنيات المستخدمة للعرض داخل الصف الدراسي من وسائط متعددة وأجهزة إلكترونية، وانتهاءً بالخروج عن المكونات المادية للتعليم (العيداني، 2020-780-804). اما التعليم الإلكتروني عن بعد فانه يعبر عن نوع من انواع التعليم بحيث يكون خارج اسوار المدرسة في صفوف افتراضية مستخدما الاجهزة الذكية ومستعينا بالبرامج الإلكترونية والوسائط المتعددة لتنفيذ العملية التعليمية وذلك لتحقيق أهداف منها تجاوز الصعوبات التي تحول دون الوصول للمدارس. ومن ميزات التعليم الإلكتروني ان تكلفته منخفضة، كما يمكن للمتعلم والمعلم من الوصول اليه من أي مكان سواء من البيت او مكتب العمل او حتى الفصل الدراسي. إضافة الى ذلك فانه يوفر محتوى بفاعلية كبيرة وبأدوات وأساليب جاذب وأكثر تفاعلية من خلال مقاطع فيديو او مقاطع صوتية

وهذا يسهل عملية فهم محتوى المادة التعليمية وتطبيقها عمليا. اما بالنسبة للمعلم فان هذا النوع من التعليم يوفر نسقا ثابتا في التدريس يمكن اتباعه في أي وقت. ويمكن للمعلم من تطوير طريقة تدريسه بين حين واخر مستفيدا من توفر تقنيات حديثة. ومن فوائد التعليم الإلكتروني انه يتيح عملية التعليم المتزامن بحيث يتفاعل المعلم مع طلبته من خلال الاتصال المرئي المباشر او الصوتي او من خلال درشة ومراسلة فورية. ويمكن تسجيل هذا النوع من التعليم والعودة اليه لاحقا. ويتيح التعليم الإلكتروني إمكانية التعليم غير المتزامن بحيث يتفاعل المعلم مع طلابه عبر الانترنت في أوقات مختلفة وذلك من خلال توفير الدروس التعليمية على أجهزة الحاسوب او من مواقع ويب خاصة تمكن الطالب الوصول اليها في أي وقت وهذا يتيح أيضا للطلبة التفاعل مع بعضهم البعض (عبد الحميد، 2020؛ الصوالحة، 2021). ومن اهداف التعليم الإلكتروني انه يمكن المعلم من التواصل غير الوجيه مع طلبته وان يكون هذا التواصل في ساعات محددة من اليوم ويمكن ان يستمر على مدار الساعة خلال الفصل الدراسي. كما يهدف الى تقليص معوقات التعليم في حالة اغلاق المدارس نظرا لأسباب صحية او امنية (العامري، 2018: 505-544).

يتضح مما سبق ان الرضا الوظيفي قد تمت مناقشته من جوانب عدة حيث ان الانسان يعمل في مناحي مختلفة في حياته لأنه ربما يعمل في الحقل او المصنع او في وظيفة مكتبية. ولذلك لابد من تحقيق رضاه الوظيفي من أجل يعطي العامل او الموظف انتاجا جيدا وبنوعية عالية ويبقى عنصرا فاعلا في مجتمعه وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي. الا ان الجديد في هذه أنها تناولت موضوع الرضا الوظيفي في ظل جائحة كورونا وكذلك في ظل التعليم الإلكتروني الذي فرض نفسه على الجميع استجابة لمتطلبات هذه الجائحة. وقد اخذت دول العالم ومنها الدولة الفلسطينية اجراءات صارمة من اجل المحافظة على الأمن الصحي للمجتمع وديمومته.

الدراسات السابقة:

الرضا الوظيفي تبعا لمتغير الجنس: اتضح لسعدان (2019: 129-163) في دراسة بعنوان الرضا الوظيفي لدى ممارسي العلاقات العامة في الجمهورية اليمنية: دراسة مقارنة بين القطاعين الحكومي والخاص الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس، كما جاءت نتائج الرضا الوظيفي فيها متدنية

وعزى الباحث ذلك للظروف التي يمر بها اليمن وتدنّي الرواتب وغياب حوافز العمل. وقد اتفق معه بلعيد في دراسته (2016: 210-188) الموسومة بالرضا الوظيفي وعلاقته بالأجر والترقية وظروف العمل المادية لدى شركة الخليج للنفط في ليبيا. أشار الباحث الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس، وجد الباحث ان الرضا الوظيفي حسب رأيه لا علاقة له بكون الفرد ذكرا او انثى. أكد على ذلك القرواني (2016: 62-13) في دراسته والتي هي بعنوان درجة تأثير ممارسة إدارة التغيير في الجامعات الفلسطينية في شمال الضفة الغربية على الرضا الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم حيث وجد انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس لمعظم محاور ومجالات الدراسة. ومن الجزائر أشار حمية وغربي وحاج سعد (2018) في دراستهم بعنوان الرضا الوظيفي وأثره على أداء العاملين في المؤسسة دراسة حالة مؤسسة الرواد للصناعة والخدمات بالمنطقة الصناعية كونين الوادي حيث ذكروا انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية للرضا الوظيفي تبعا لمتغير الجنس. وضافة الى ما ذكره بن زيدان ومقراني وأحسن (2019: 59-46) في بحثهم بعنوان مستوى الرضا عن الحياة لدى أساتذة التعليم المتوسط الممارسين لأنشطة الترويح الرياضي في ولاية معسكر الجزائرية حيث اشاروا الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس الا ان مستوى الرضا الوظيفي كان مرتفعا لديهم من حيث طبيعة العمل وظروفها وانشطة الترويح الرياضي التي اسهمت في رفع الروح المعنوية اثناء تأدية العمل. ووافقهم في ذلك عبد الفتاح والشريف (2014: 134-103) في دراستهما بعنوان قياس الرضا الوظيفي للممرضين العاملين في المؤسسة العمومية الاستشفائية بشير منتوري -الميلية - جيجل بالجزائر الى عدم تأثير عامل الجنس في دراستهما حيث ذكرا انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس. ومن العراق ايدهم العامري في بحثه (2018: 544-504) بعنوان الرضا الوظيفي وعلاقته بالضغوط المهنية لدى المرشدين التربويين فرأى في بحثه ايضا انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس.

ومن ناحية أخرى فقد تبين في كثير من الدراسات وجود فروق جوهريّة ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث فيما يتعلق بالرضا الوظيفي منهما قامبه Carvajal&Popovici (2018: 1-21) فقد أشاروا الى تفوق الاناث في مجال الرضا الوظيفي حيث كان هناك فروق ذات دلالة احصائية وكانت لصالح

الاناث لان الاناث يشعرون أكثر بالرضا لعملهن في مجال الصيدلة في مدينة غرناطة الاسبانية. وفي بحث اخر قام الباحثون Carvajal, Popvici, &Hardigan (2019: 32-38) بدراسة حول الرضا الوظيفي للصيدلة في الولايات المتحدة حيث اشار بحثهم الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الاناث حيث ان الاناث ايضا يشعرون بالرضا أكثر في ظروف عملهن وأكثر تكيفا من الرجال. ومن ناحية أخرى أجرى المعاينة (2017: 58-75) دراسة بعنوان الرضا الوظيفي وأثره على أداء العاملين في شركة مناجم الفوسفات الاردنية المساهمة المحدودة حيث وجد ان هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس وكانت هذه الفروق ايضا لصالح الاناث وعزى ذلك الى اقتصار اعمالهن على الاعمال الادارية والمكتبية، بينما يرى الذكور انه في اجفاف بحقهم نتيجة لمساواة الرواتب وذلك بسبب خروجهم لاماكن العمل الميداني وما يتبعه من ارهاق ومخاطرة. وفي دراسة لـ Al-Haroon and Al-Qahtani (2019: 32-38) اشارتا في دراستهن الى فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور نظراً لان الممرضات الاناث يشعرون برضا اقل لما يتعرضن له من ضغوط العمل بسبب كونهن يعملن في مجتمع ذكوري ولما فيه من تقييد لحركتهن وحريتهن في العمل، وأيدهن في ذلك معاني (2015) في دراسته التي تناولت درجة التحفيز والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حيث وجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور. وقد فسر الباحث ذلك بامتلاك الذكور الحافز والدافعية للعمل، وايدته في ذلك الخزاعلة (2014: 301-303) حيث اشار في بحثه "مدى الرضا الوظيفي لدى موظفي جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية" الى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الذكور في مجالات الرضا عن الوظيفة، والرضا عن بيئة العمل وزملائه والاستقرار الوظيفي يعود الى ان لدى الذكور ميزات في الحركة وحوافز مادية تعطى لهم أكثر من الاناث.

الرضا الوظيفي تبعا لمتغير العمر: تعددت الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي وقارنت فيه متغير العمر حسب فئات متقاربة حيث اشار باوزير والعبد الجبار (2016: 65-92) في دراستهما عن الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض حيث اشارا الى عدم وجود فروق ذات دلالة

احصائية تعزى لمتغير العمر لان المعلمات يخترن وظائفهن بمحض ارادتهن والسلم الوظيفي يعطي كل ذي حق حقه بغض النظر عن العمر. وافقتهم في ذلك الشروف(2016) في بحثها الذي تناول الرضا الوظيفي لدى العاملات في مكاتب وزارة الشؤون الاجتماعية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظرهن الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير العمر وعزت الباحثة ذلك الى ان العاملات بالفئات العمرية المختلفة أظهرن نتائج متقاربة في مستوى الرضا الوظيفي لانهن يتمتعن بنفس الفرص الوظيفية وعلاقات العمل وغيرها من ابعاد الرضا الوظيفي والتي لا يدخل العمر كمحدد لها. اتفق الغانم(2017: 780-804) مع ذلك في دراسته عن الرضا الوظيفي لدى الصحفيين الرياضيين في دولة فلسطين حيث اشار الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير العمر في حين كان الرضا الوظيفي لدى الصحفيين مرتفعا لما يتمتع به الصحفيين من حوافز بالإضافة للحرية التي يتمتعون بها أثناء عملهم. خالفهم في الرأي Siengthai and Pila- Nagram (2016: 180-160) في دراستهما عن تأثير إعادة تصميم الهيكل الوظيفي على اداء الموظفين. تبين من هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير العمر وكانت لصالح لمن هم من اصحاب الفئة العمرية(37-47) وذلك بسبب تمتعهم بالاستقرار في وظيفتهم وتعودهم على ظروف العمل. وايضا ايدهم في ذلك Carvajal, and Popovici (2018: 20-1) في بحثهما فقد أشارا الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير العمر وذلك لصالح الفئة العمرية(20- 28 سنة) وهي فئة الموظفين الصغار الى جانب فئة الكبار في العمر(60 سنة فأعلى) وأصحاب هاتان الفئتان يشعران أكثر بالرضا عن الوظيفة في مجال الصيدلة في مدينة غرناطة في اسبانيا حيث ان الشباب يتمتعون برضا وظيفي بسبب حداثة التحاقهم بالوظيفة وكبار السن تحقق لهم الامن الوظيفي. وفي دراسة لـ CarvajalPopovici, Hardiganand (2019: 38-32) حول الرضا الوظيفي للصيدلة في الولايات المتحدة تبين لهما وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير العمر وكانت الفروق لصالح فئة (60 سنة فأعلى) حيث ان كبار السن يعتبرون الوظيفة بيئة للتواصل الاجتماعي التواصل مع الاخرين خاصة وان كبار السن في تلك الدولة يواجهون مشكلة التواصل الاجتماعي لانهم في معظمهم يعيشون لوحدهم في بيوتهم. هذا بالإضافة الى ان هذه الاعمال في كبرهم تحقق لهم استقرارا وظيفيا وانهم لا يبحثون عن حوافز في العمل لبناء مستقبلهم. كما ايد هكذا

دراسات الحدادي(2019: 219 - 229) في بحث تناول تمظهرات الرضا الوظيفي لدى موظفي مديرية الموارد البشرية التابعة لوزارة التربية الوطنية في الجزائر، حيث أشار الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير العمر ولصالح فئة (51 سنة فأكثر) وذلك بسبب ان الرضا الوظيفي يزداد بتقدم العمر.

أما بالنسبة للرضا الوظيفي تبعا لمتغير سنوات الخبرة: فيرى الرشدي وصميده(2020: 196-180) الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة في بحثهما والذي تناول مستوى الرضا الوظيفي لدى الممرضين والمرضات بمستشفى الايمان في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. يرجع ذلك إلى السلم الوظيفي للعاملين الذي يعطي كل ذي حق حقه كما ان الرضا الوظيفي يحصل عليه الموظف لحظة التحاقه في العمل خاصة ويأخذ العاملون في اعتبارهم ان نسبة البطالة مرتفعة. أكد على ذلك القرواني(2016: 62-13) في دراسته اذ وجد انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة، كما اشاروا في بحثهم حمية وغربي وحاج سعد(2018) فذكروا انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة ولم يقف على ذكر اسباب عدم وجود فروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

خالفهم في النتائج كل من(Soomro, Breiteneker and Shah) (2018: 129-146) حيث اشاروا في بحثهم الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة وايده في ذلك عبد الفتاح وعامرة (2011: 84-111) في بحثهما علاقة الرضا الوظيفي بالعوامل الديموغرافية في المؤسسة العمومية الجزائرية دراسة الحالة العمومية الاستشفائية حيث ذكرا انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة ولصالح فئة من هم ذو خبرة 25 عاما فأكثر.

اما الخزايلة (2014: 343-301) فأشار ايضا في دراسته الى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة في جامعة الملك فيصل بالسعودية ولكن كانت لصالح فئة الذين لديهم خمس سنوات من الخبرة وعلل ذلك بأن الجامعة زادت من قيمة الرواتب وزادت من قيمة المبلغ المدخر للموظف وقد اتخذ هذا القرار حديثا وكان يطال اصحاب الخبرات القليلة فعند بلوغهم سن التقاعد بالتأكيد ستكون مكافاتهم ورواتبهم مجزية. وايدهم ايضا المعايطه(2017: 58-75) حيث اشار الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

وكانت حسب دراسته لصالح من هم ذو خبرة (15-11 سنة) والذين يعملون في شركة الفوسفات الأردنية ويعزى الباحث ذلك ان من لديهم هذه المدة من الخبرة قانعين بواقعهم ولا يريدون تغيير واقع عملهم او ظروفه ولم يصلوا الى مرحلة الملل وهم راضون بشكل عام عن عملهم وهم أيضا يتشبثون بوظائفهم في بلد يعاني من ارتفاع نسبة البطالة. وايضا الحدادي (2019: 229-219) الذي أشار في دراسته عن وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة لدى موظفي مديرية الموارد البشرية في وزارة التربية الوطنية في مدينة الرباط بالمغرب ولصالح من لديهم خبرة اقل من عشرين سنة وقد تفسر هذه النتيجة بكون أن اغلب الموظفين والموظفات أي 72.5% من أفراد العينة من التقنيين أو الملحقين الإداريين. بالتالي فهذه الفئة المهنية من الموظفين هي فئة جديدة بدأت تلحق بمديرية الموارد البشرية لوزارة التربية الوطنية، والتي كانت تعمل سابقا في ميدان التدريس.

الرضا الوظيفي تبعا لمتغير المؤهل العلمي: أشار الرشيدى وصميده (2020: 180-196) في دراستهما عن مستوى الرضا الوظيفي لدى الممرضين والممرضات بمستشفى الايمان العام الواقع في الرياض بالسعودية حيث اشارا الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي لان العاملين يتقاربون في مؤهلاتهم ولذلك شعروا ان متغيرات أخرى تؤثر في الرضا الوظيفي مثل الحوافز المادية والتدريب العملي للوظيفة والعوامل الإدارية والنفسية وعلاقة الزملاء ومدراء العمل بعضهم ببعض. ايده في سعدان (2019: 163-129) في دراسة بعنوان الرضا الوظيفي لدى ممارسي العلاقات العامة في الجمهورية اليمنية في القطاعين الحكومي والخاص الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولذلك بسبب سوء الظروف السياسية والاقتصادية التي تمر باليمن. كما ايد كل من عليمات وعقيل (2014: 285-267) في دراستهما عن الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية بإقليم الوسط بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن حيث لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا للمتغير العلمي، لأن أغلب المعلمات يطمحن الى مناصب عليا وانهن ايضا راضيات عن عملهن في هذا المجال وتفسر ايضا هذه النتيجة من منطلق ان المؤهل العلمي مهما كان مستواه يجعل المعلمة اكثر تفاعلا وتكيفاً مع البيئة الدراسية واكثر معرفة والماما بالمهارات المختلفة كما ان المؤهل العلمي ليس ضروريا من وجهة

نظر المعلمات لان المعلمات يخضعن لدورات في مجال الطفولة تكسبهن المهارات اللازمة.

فيما يتعلق بالرضا الوظيفي لكل من الذكور والاناث في الدول العربية انه في الغالب لا توجد فروق جوهرية بينهما ولكن في بعض الحالات وجدت فروق ذات دلالة إحصائية نظرا لقيام الاناث بأعمال إدارية ليست صعبة بينما تترك الاعمال الصعبة للذكور. اما الدراسات السابقة التي أجريت في دول اجنبية ففي الغالب كان هناك فروق تبعا لمتغير الجنس وذلك لان الاناث يقمن بأعمال مريحة أكثر من اعمال الرجال.

اما من حيث العمر فلقد اتضح انه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين العاملين تبعا للفئة العمرية في البلاد العربية التي أجريت فيها مثل هذه الدراسات وذلك لان السلم الوظيفي يأخذ في اعتباره الشريحة العمرية وخاصة من حيث الرواتب والحوافز. الا انه في بعض الدول العربية تأتي الفروق لصالح أصحاب الفئات العمرية الصغيرة حيث يشعر هؤلاء بالرضا كونهم حصلوا على وظائفهم. اما في الدول الأجنبية فتأتي الفروق لصالح الفئات العمرية الكبيرة أي من هم في سن الستين سنة من العمر فما فوق لأنهم يشعرون انهم حصلوا على ما يريدون من وظائفهم إضافة الى عملهم وهم في سن فوق الستين سنة يوفر لهم توافرا اجتماعيا من الزبائن وهذا يخرجهم من وحدتهم التي يعانون منها.

من حيث عامل الخبرة العملية في مجال العمل فتبين ان هناك فروق في متوسط رضا المعلمين وجاء ذلك لصالح من لديهم خبرة أطول لان الخبرة تعطيهم القناعة في العمل وراحة البال وهذا اندرج في الدراسات التي أجريت في الوطن العربي او الدول الأجنبية. ومن حيث المستوى التعليمي فتبين انه لا توجد فروق جوهرية في رضا الموظفين تبعا لمتغير المستوى التعليمي ويعود ذلك الى ان المعلمين يتقاربون في مستوياتهم التعليمية ولأنهم قانعون في عملهم.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول والمتعلق بالرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة طولكرم نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا تم حساب متوسطات استجابات المعلمين عن المجالات الاربعة في الاستبانة، وتظهر نتيجة ذلك على الجدول رقم (1). ومنه يتضح ان متوسط درجة رضا المعلمين كانت (3.358) كأعلى رضا على المجال الرابع والمتعلق بالتطور والنمو المهني للمعلم في مجال التعليم الإلكتروني وكانت درجة الرضا فيها متوسطة. يمكن تفسير ذلك بان التعليم الإلكتروني جاء بصورة مفاجئة ولم يكن للمعلمين أدنى فكرة عنه. الا انه وللاستجابة لهذا النوع من التعليم قام المعلم بتطوير نفسه بل انه اخذ دورات تدريبية من قبل فنيي وزارة التربية والتعليم ليصبح مؤهلا للقيام بالعملية التربوية. واقل الفقرات رضا كانت بمتوسط (2.722) وهي للمجال الثاني والمتعلق بتوفر التقنيات اللازمة لإدارة العملية التعليمية الكترونيا وكانت درجة الرضا لها متوسطة ايضا. يعود السبب في ان درجة الرضا لهذه الفقرة انها الاقل لان مدارس وزارة التربية والتعليم لم تتوفر فيها التقنيات اللازمة للتعليم عن بعد في بداية الجائحة، ولذلك قامت المدارس بتطوير بنيتها التقنية تدريجيا وبمساعدة طواقم وزارة التربية والتعليم ايضا. والدرجة الكلية كانت متوسطة بشكل عام ولجميع المجالات، حيث بلغ متوسط جميع المجالات (3.146).

جدول (1) المتوسطات الحسابية لدرجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين وفق المجالات الاربعة

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الرضا
درجة امتلاك المعلم للمهارات اللازمة لإدارة العملية التعليمية عن بعد	90	3.354	0.467	2	متوسطة
توفر التقنيات اللازمة لإدارة العملية التعليمية الكترونيا	90	2.722	0.774	4	متوسطة
الاتصال والتواصل	90	3.151	0.569	3	متوسطة
التطور والنمو المهني للمعلم في مجال التعليم الإلكتروني	90	3.358	0.618	1	متوسطة
الدرجة الكلية	90	3.146	0.447		متوسطة

ولمعرفة متوسطات اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي في كل فقرة من مجالات الدراسة استخرج متوسط كل فقرة من هذه الفقرات. بينت متوسطات المجال الاول والمتعلق بامتلاك المعلم للمهارات اللازمة لإدارة العملية

التعليمية عن بعد بانها متوسطة باستثناء الفقرة رقم (7) والتي تشير الى ان لدى المعلم الوقت الكافي لإدارة التعليم الإلكتروني حيث جاءت بمتوسط رضا مرتفع. يعود السبب في ذلك الى عدم ذهاب المعلم الى مدرسته ذهابا وايابا مما وفر له وقتا كافيا للقيام بعملية التعليم عن بعد. هذا بالإضافة الى حصر السكان في منازلهم نتيجة لانتشار فايروس كورونا اضاف وقتا اضافيا للمعلم. اما الفقرات الاخرى لهذا المجال فقد تمتعت بدرجات متوسطة وهذا يشير الى رضا المعلمين واستعدادهم لإدارة هذه العملية التعليمية الجديدة.

وفي المجال الثاني والمتعلق بتوفر التقنيات اللازمة لإدارة العملية التعليمية الكترونيا فان جميع فقراتها تتمتع بمتوسط وقيمتها (2.7) وهذا يعني رضا المعلمين بدرجة متوسطة لهذا المجال رغم مفاجئة كورونا للجميع ويشير ايضا الى توفر البنية التحتية لدى المدارس الحكومية بشكل معقول خاصة وأنها سعت منذ مدة الى رقمنة العملية التعليمية منذ ما قبل شيوع الجائحة.

اما في المجال الثالث والمتعلق بالاتصال والتواصل بين المعلم من جهة والطلبة والمدير والمشرفين على العملية التعليمية عن بعد في مديرية التربية والتعليم من جهة اخرى والذي يتكون من (9) فقرات فقد جاء رضا المعلمين فيه ايضا بدرجة متوسطة، وهي الاكثر ارتفاعا في هذه المتوسطات حيث كان متوسط الفقرة رقم (16) هو (3.6) والمتعلق بمتابعة ادارة المدرسة للعملية التعليمية، وهذا يدل على قيام ادارات المدارس بواجبها الوظيفي وهذا يعطي مؤشرا على ضرورة ان يقوم معلمي المدارس بتقييم ادارة مدارسهم مما يؤدي الى توفر الشفافية بين المعلمين والمشرفين وادارات المدارس.

اخيرا وفي المجال الرابع والمتعلق بمجال التطور والنمو المهني للمعلم في مجال التعليم الإلكتروني فقد كانت درجة الرضا لها متوسطة وهي (3.3)، الا ان الفقرة المتعلقة بمواجهة المعلم للمعوقات محاولا حلها في العملية التعليمية فقد جاءت مرتفعة وبمتوسط قدره (3.7) وهذا امر متوقع لان التعليم الإلكتروني جديدا ولم يكن المعلم جاهزا له حيث حاول مواجهة المعوقات والبحث عن حلول من اجل تجاوزها. وبالمقابل فقد جاءت الفقرة رقم (29) بمتوسط قدره (3.8) وهي اعلى الفقرات تحقق رضا وبدرجة مرتفعة من بين جميع فقرات الاستبانة، والتي تشير الى قيام المعلم بمتابعة الجديد ومواكبة التطورات في التعليم الإلكتروني ويشكل هذا محاولة

جدية من المعلم بتدراك المعوقات التي يواجهها وليس غريبا ان متوسطها هو المتوسط الاعلى من بين جميع الفقرات. اتفقت نتائج هذا السؤال مع دراسة الحدادي (2019: 219-229) ودراسة بن زيدان ومقراني وأحسن(2019: 46-69) ودراسة الغانم(2017: 789-804) ودراسة الشروف(2016) ودراسة باوزير والعبد الجبار(2016: 65-92).

نأتي لنقاش فرضية فيما إذا كان هناك فروق جوهرية ذات دلالة احصائية في متوسط اتجاهات معلمي محافظة طولكرم نحو مشرفي التربية والتعليم يعود الى متغيرات: الجنس، العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم.

متغير الجنس: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط رضا المعلمين الوظيفي في محافظة طولكرم نحو التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس".

ولاختبار الفرضية الاولى تم تطبيق اختبارات للعينات المستقبل (test-t Sample Independent) وتظهر نتيجة ذلك في جدول رقم (2) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط رضا المعلمين الوظيفي في محافظة طولكرم نحو التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس سواء على مستوى المجالات أو الدرجة الكلية لها حيث إن مستويات الدلالة الاحصائية لها جميعاً أكبر من (0.05).

اتفقت هذه الدراسة مع دراسات كل منبلعيد (2016: 210-188)والعامري (2018: 544-504) وسعدان (2019: 129-163) في عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

الا ان نتيجة هذه الفرضية اختلف معهاCarvajal and Popovic(2018: 1-21)،والمعايطه(2017: 58-75)،والحدادي(2019: 219-229) حيث جاءت الفروق الجوهرية لصالح متغير الاناث لأنها تواجه ضغوط ومتطلبات الحياة بصورة اقل نسبيا من الرجل لذلك يتمتعن برضا وظيفي اعلى من الذكور. أما دراسة Al-Haroon and Al-qahtani (2019: 32-38) والخزاعلة(2013: 301-

343) حيث كانت الفروق لصالح الذكور فبالوظيفة يعتد الشخص بنفسه وبهيبته ومكانته بين زملائه في المجتمع، إضافة إلى أن الذكور أكثر تحمل لطبيعة العمل، مما ينعكس على تقبل الآخر وزيادة الألفة التي تؤدي إلى الهدوء والاستقرار والشعور بالأمن والاستقرار الوظيفي.

جدول (2) رضا المعلمين الوظيفي في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغيرات الجنس والعمر والخبرة والمستوى العلمي والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلمين

المجال	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة F	مستوى الدلالة
متغير العمر	متغير العمر	متغير العمر	متغير المؤهل العلمي	متغير سنوات الخبرة	متغير سنوات الخبرة	متغير المرحلة التعليمية	متغير المرحلة التعليمية	متغير المرحلة التعليمية
امتلاك المعلم للمهارات اللازمة لإدارة العملية التعليمية عن بعد	0.009	0.958	0.724	0.488	2.623	0.078	0.140	0.870
توفر التقنيات اللازمة لإدارة العملية التعليمية إلكترونياً	1.376	0.260	0.683	0.508	0.001	0.999	1.199	0.306
الاتصال والتواصل	0.544	0.582	0.629	0.535	0.926	0.400	0.654	0.523
التطور و النمو المهني في مجال التعليم الإلكتروني	0.487	0.616	0.450	0.639	1.106	0.335	1.359	0.262
الدرجة الكلية	0.395	0.675	0.996	0.373	0.911	0.406	1.319	0.273

متغير العمر: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط رضا المعلمين الوظيفي في محافظة طولكرم نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير العمر. تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي، جدول رقم (2) حيث ان متغير العمر جاء على ثلاثة مستويات (أقل من 30 سنة، و 30- 45 سنة وأكثر من 45 سنة) الذي يوضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعزى إلى متغير العمر سواء كان ذلك على مستوى المجالات الأربع أو الدرجة الكلية لها فمستويات الدلالة لها جميعاً أكبر من (0.05) ذلك ان المجتمع في محافظة طولكرم يمتاز بميزة التعاون والترابط،

فمن كانوا من عمر 45 سنة وأكثر قليلا يجد من يعاونهم من المعلمين من ذوي المعرفة في المجال التكنولوجي، وهم دون سن 45 سنة ولديهم معرفة والمام سابق في استخدام التقنيات الحديثة سواء اثناء دراستهم الجامعية او من خلال دورات تدريبية او من خلال مجهوداتهم الذاتية.

اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة باوزير والعبد الجبار (2016، 92-65) ودراسة سعدان (2019، 163-129) ودراسة حمية وغربي وحاج سعد (2018). بيد ان نتائج Carvajal and Popovici (2018: 1-21) اختلفت مع نتيجة هذه الفرضية حيث اشارا لوجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير العمر. كما اختلفت نتائج الفرضية ايضا مع دراسة المعاينة (2017: 75-58) ودراسة الحدادي (2019: 229-219) مختلفة مع نتائج فرضية هذه الدراسة حيث اشار في بحثه لوجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير العمر وذلك لصالح فئة (51 عاما فأكثر) حيث فسر ذلك بأن درجة الرضا الوظيفي ترتفع مع تقدم العمر.

متغير سنوات الخبرة: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط رضا المعلمين الوظيفي في محافظة طولكرم نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير سنوات الخبرة. تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي، جدول (2) للتحقق مما إذا كان هناك فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية فيمتوسط رضا المعلمين الوظيفي في محافظة طولكرم نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وقد جاء هذا المتغير في ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

يتضح من جدول رقم (2) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعزى إلى متغير سنوات الخبرة التعليمية سواء كان ذلك على مستوى المجالات الأربعة أو الدرجة الكلية لها فمستويات الدلالة لها جميعاً أكبر من (0.05)

اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة الرشدي وصميده (2020: 196-180) ودراسة الغانم (2017: 804-789) ودراسة باوزير والعبد الجبار (2016: 65-

92) ودراسة سعدان (2019: 129-163) ودراسة حمية وغربي وحاج سعد(2018).

وخالفت دراسة الحدادي (2019: 219-229) نتائج فرضية هذه الدراسة وكذلك دراسة المعاينة (2017: 58-76) ودراسة الخزاعلة (2014: 301-343) ودراسة عبد الفتاح وعمار (2014: 84-111).

ويرى الباحث ان عدم وجود فروقات بين العاملين في الوظائف المختلفة تعزى لمتغير سنوات الخبرة يعود الى تشابه اراء الافراد وتقاربهم في مكان العمل حيث يعيش الموظفون كمجتمع خاص يؤثرون في بعضهم البعض ويكتسبون صفات المجتمع الواحد. كما ان محافظة طولكرم صغيرة نسبيا مقارنة بالمحافظات الاخرى ومجتمعها متقارب وفي ظل هذه الجائحة يتعاون المعلمون ذوي الخبرة الكبيرة مع زملائهم ذوي الخبرة الاقل ويتأثرون بوجهات نظر بعضهم البعض. لذلك لا يوجد تباعد في وجهات النظر او اختلاف في الرضا الوظيفي لديهم، على عكس الدراسات التي كان فيها اختلاف مع نتائج الفرضية فمنها دراسات للرضا الوظيفي في اميركا واسبانيا التي تتمتع بظروف اجتماعية وثقافية واقتصادية وعلمية مختلفة مما يدفع الموظف للشعور بعدم الرضا خاصة إذا كانت ظروف عمله اقل من مستوى الرضا المتوقع لديه. اما بالنسبة للروابط الاجتماعية فهي متباعدة نسبيا مقارنة بالمجتمع الفلسطيني.

متغير المؤهل العلمي: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط رضا المعلمين الوظيفي في محافظة طولكرم نحو التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير المؤهل العلمي. يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين الذي جاء في ثلاث مستويات (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى) كما يتضح في جدول رقم (2) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي سواء كان ذلك على مستوى المجالات الاربعة أو الدرجة الكلية لها فمستويات الدلالة لها جميعاً أكبر من (0.05).

اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة شروف (2016) ودراسة معاني (2015) ودراسة الغانم (2017: 789-804) ودراسة الرشدي وصميده (2020: 180-196) ودراسة باوزير والعبد الجبار (2016: 65-92) ودراسة بلعيد (2016).

188-210) ودراسة سعدان (2019، 129-163) وهناك دراسات جاءت مخالفة لهذه النتيجة مثل دراسة الخزاعلة(2013: 301-343) ودراسة فلمبان (2008).

يرى الباحثون ان اتفاق معظم الدراسات مع نتيجة هذه الفرضية لتشابه المكان الجغرافي والثقافة العامة لدى سكان المنطقة التي تمت فيها الدراسات كذلك لتقارب الاساليب التعليمية التي تتبع في وزارة التربية والتعليم وادارة تربوية واحدة، وازضافة الى تشابه وتقارب السمات الفكرية والاجتماعية لدى المعلمين في المناطق التي اجريت فيها هذه الدراسات.

متغير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط رضا المعلمين الوظيفي في محافظة طولكرم نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم. وقد جاء متغير المرحلة التعليمية في ثلاث مستويات(أساسية، أساسية عليا، ثانوية) وتوضح النتائج في الجدول المرفق رقم(2) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم سواء كان ذلك على مستوى المجالات الاربعة أو الدرجة الكلية لها فمستويات الدلالة لها جميعاً أكبر من (0.05). يلاحظ ان هذه الفرضية مستحدثة ولم يناقشها اي من الدراسات السابقة، وهذا يعزز اهمية هذا المحور لتسليط الضوء على المراحل التعليمية ومحاولة بحث مدى توافق احتياجات المراحل التعليمية المختلفة اثناء التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، وكذلك رؤية مدى اختلاف رضا المعلمين في مرحلة تعليمية عن اخرى، فالمرحلة الاساسية وتعليم الاطفال الصغار اثناء التعليم الإلكتروني وعن بعد ربما هو امر مختلف كصعوبة ايصال المعلومات وتعاون ذوي الاطفال وانضباط الصف عنه في المراحل العليا من مرحلة اساسية عليا ومرحلة ثانوية، وكذلك اسلوب طرح المحتوى التعليمي واختلافه في المراحل التعليمية المختلفة.

عزا الباحثون عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية للرضا الوظيفي لدى المعلمين تبعا لمتغير المرحلة التعليمية التي يعملون بها بسبب ظروف انتشار الوباء بسرعة كبيرة وفرض نفسها على الجميع مما أدى الى اغلاق المدارس واتخاذ التعليم الإلكتروني كوسيلة عاجلة من اجل مواصلة العملية التعليمية مما شكل ضغطا متساويا على المعلمين في مختلف المراحل التعليمية لذلك لم يكن هناك فروق في الردود ولم تكن الرؤية واضحة لاتخاذ خطوات تعليمية واضحة تجاه كل مرحلة

تعليمية فواجه جميع المعلمين الصعوبات نفسها والفروق في الخبرات لدى معظم المعلمين كانت متقاربة.

من حيث السؤال المفتوح الذي احتوته استبانة الدراسة والذي يتعلق بمدى اعتقاد المعلمين باستمرار جزئي للتعليم الإلكتروني بعد انتهاء الجائحة تبين ان 52% من عينة الدراسة توقعوا استمرار التعليم عن بعد رغم انتهاء جائحة كورونا وربما يعود السبب الى انهم توقعوا ايضا استمرار التحرز الحكومي من عودة جائحة كورونا. الا ان هناك 39% من المعلمين توقعوا انتهاء التعليم الإلكتروني لصالح التعليم الوجاهي وذلك لأنهم ربما يعتقدون ان هذه الجائحة ستنتهي تماما حيث سيتم السيطرة عليها وطنيا واقليميا ودوليا. فيما كان هناك ما نسبته 9% من المشاركين في الاستبيان محايدين.

ملخص النتائج والتوصيات

ملخص النتائج

أشارت النتائج الى ان متوسط الرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظة طولكرم نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا على كافة مجالات الاستبانة جاءت متوسطة. كما جاءت غالبية فقرات الاستبانة ايضا بدرجة متوسطة. كما اتضح انه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة احصائية في متوسط رضا المعلمين الوظيفي في محافظة طولكرم نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا التي تعزى الى متغيرات: الجنس، العمر، الخبرة، المؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المدرس. اما بالنسبة للسؤال المفتوح فقد اعتقد 52% من المشاركين بإمكانية استمرار التعليم الإلكتروني وهؤلاء ربما يعتقدون ان هذا النوع من التعليم فرض نفسه على الجميع وانه أصبح جزءا من العملية التعليمية خاصة وان المعلمين والطلبة وذويهم وادارات المدارس قد الفوا التعليم الإلكتروني. ومن ناحية اخرى خالف ما نسبته 39% من المشاركين الرأي حيث توقعوا امكانية عدم استمرار التعليم الإلكتروني وعودة التعليم وجاهيا فقط لان التعليم الوجاهي هو الافضل وأكثر قبولا سواء على مستوى الوزارة أو المجتمع.

التوصيات

-يرى الباحثون ان هناك ضرورة لزيادة عدد المشرفين التربويين المدربين تقنيا في المدارس، ليساعدوا المعلمين على التطور العلمي والمهني وخصوصا على صعيد التعليم الإلكتروني.

-ضرورة تدريب المعلمين على استخدام البرامج الإلكترونية من اجل مواكبة التطور العلمي. وحيث ان التعليم الإلكتروني فرض نفسه فجأة فهناك مدعاة لاتباع أسلوب مرن في تقييم المعلمين انتظارا لتحديد سياسات التعليم الإلكتروني وتبيان معالمه.

قائمة المراجع:

1. الأمم المتحدة. (2021). "التعليم أثناء جائحة كوفيد - 19 وما بعده". 1-23.
- https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf. 20-7-2021
2. باوزير، منى والعبد الجبار، عبد العزيز. (2016) "الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض". مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة الفيوم. 41: 65-92.
3. بلعيد، عادل. (2016). "الرضا الوظيفي وعلاقته بالأجر والترقية وظروف العمل المادية". مجلة علوم الإسلامية – ماليزيا.
4. بن زيدان، حسين؛ ومقراني، جمال وأحسن، احمد. (2019). "مستوى الرضا عن الحياة لدى أساتذة التعليم المتوسط الممارسين لأنشطة الترويح الرياضي". مجلة علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي. 6 (2): 46-59.
5. بن موفق، الميلود وبن صافي، عبد الكريم. (2017). الرضا الوظيفي وأثره على أداء المعلم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة زيان عاشور الجلفة: الجلفة، الجزائر.
6. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2019). بيانات التعليم.

<https://www.pcbs.gov.ps/students/Learn>. 25-1-2022

7. الدعمس، وفاء احمد. (2018). "الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والاكنتاب لدى الأطباء والمرضى". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مجلد 26 (5): 712-749.
8. الحدادي، أحمد. (2019). "تمظهرات الرضا الوظيفي لدى موظفي مديرية الموارد البشرية التابعة لوزارة التربية الوطنية". المجلة العربية لعلم النفس. 7: 229-219.
9. حمية، حمزة؛ غربي، عادل وحاج سعد، عبد الكريم (2018). "الرضا الوظيفي وأثره على أداء العاملين في المؤسسة دراسة حالة مؤسسة الرواد للصناعة والخدمات بالمنطقة الصناعية كونين الوادي". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة حمه لخضر: ولاية الوادي، الجزائر.
10. الخزاعلة، محمد. (2013). "مدى الرضا الوظيفي لدى موظفي جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية". مجلة المنارة للبحوث والدراسات. 20 (ب): 301-343.
11. الرشيدى، خالد وصميذة، عمر. (2020). "مستوى الرضا الوظيفي لدى المرضى والمرضى بمستشفى الايمان العامة". مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية. 4 (12): 180-190.
12. زيد، ثروت. (2012). "اتجاهات مديري التربية والتعليم ومديري المدارس الحكومية والمعلمين في الضفة الغربية نحو الاشراف التربوي المقيم". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، فلسطين.
13. سعدان، فؤاد. (2019). "الرضا الوظيفي لدى ممارسي العلاقات العامة في الجمهورية اليمنية: دراسة مقارنة بين القطاعين الحكومي والخاص". مجلة أبحاث اليرموك. 28 (129): 163-129.
14. شروف، ميسون. (2016). "الرضا الوظيفي لدى العاملين فب مكاتب وزارة الشؤون الاجتماعية في جنوب الضفة الغربية من وجهات نظرهن". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

- 15.الصوالحة، رشا. (2021). مفهوم التعليم الإلكتروني ومميزاته.موضوع.
<https://mawdoo3.com>. 27-1-2022.
- 16.عبد الحميد، راندا. (2020). معلومات عن تعريف التعليم الالكتروني. مقال.
<https://mqaall.com/e-learning/> 8-3-2020.
- 17.العامري، علي. (2018). "الرضا الوظيفي وعلاقته بالضغوط المهنية لدى المرشدين التربويين". مجلة العلوم النفسية.27: 544-505.
- 18.عبد الفتاح، بوخمخ والشريف، عمارة. (2011). "قياس الرضا الوظيفي في المؤسسة العمومية الاستشفائية: دراسة حالة المؤسسة العمومية الاستشفائية بشير منتوري – المليية جيجل". مجلة الاقتصاد والمجتمع. 7 (103): 103-134.
- 19.عطية، راغب وعباس، اسامة. (2019). "الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الأداء". مجلة دراسات مالية محاسبية ومالية. عدد خاص، المؤتمر الوطني الرابع للدراسات العليا.1-17.
- 20.عقيل، محمد وعليمات، علي. (2020). "الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية بإقليم الوسط، من وجهة نظرهن". مجلة المنارة للبحوث والدراسات. 20 (2): 267-285.
- 21.عمارة، أشرف. (2014). "علاقة الرضا الوظيفي بالعوامل الديموغرافية في المؤسسة العمومية الجزائرية: دراسة حالة المؤسسة العمومية الاستشفائية".
The Scientific Journal Arab Academy in Denmark.4: 84-111
- 22.العيداني، محمد. (2020). "أهمية استخدام أرضية مودل (التعليم الإلكتروني) في التعليم عن بعد لدى طلبة الإدارة والتسيير الرياضي". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
- 23.الغانم، معاذ. (2017). "الرضا الوظيفي لدى الصحفيين الرياضيين في دولة فلسطين". مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 32 (4): 780-804.

2. الغريز، عز الدين. 2018. " الرضا الوظيفي لدى الصحفيين الفلسطينيين وعلاقته بالأداء المهني دراسة ميدانية". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

25. فلمبان، ايناس (2008). "الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

26. الفوزان، عبد الله. (2011). "الرضا الوظيفي للأطباء في القطاعين الحكومي والاهلي دراسة ميدانية بمدينة الرياض". "مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية". 87: 137-87.

27. القرواني، خالد. (2016). "درجة تأثير ممارسة إدارة التغيير في الجامعات الفلسطينية في شمال الضفة الغربية على الرضا الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 4 (14): 13-62.

28. معاني، ناجح. (2015). درجة التحفيز والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

29. المعايطة، عبد الله. (2017). "الرضا الوظيفي وأثره على أداء العاملين: دراسة تطبيقية في شركة مناجم الفوسفات الأردنية المساهمة العامة المحدودة". مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية. 1 (2): 58-75.

30. Carvajal, Manuel & Popovici, Ioana. (2018). "Gender, age, and pharmacists' job satisfaction". PharmPract (Granada). 16 (41): 21-42.

31. Carvajal, Manuel; Popovici, Ioana & Hardigan, Patric. (2019). "Gender and Age Variations in Pharmacists' Job Satisfaction in the United States". Pharmacy (Basel). 46 (7): 1-12.

32.Al-Haroon, Hind & Al-Qahtani, Mona. (2019). "The demographic predictors of job satisfaction among the nurses of a major public hospital in KSA". Journal of Taibah Medical Science. 15 (1): 32-38.

33.Siengthai, Sununta& Pila-Ngarm, Patarakhuan. (2016). "The interaction effect of job redesign and job satisfaction on employee performance". Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship. 14 (2): 162-180.

34.Soomro, Aqeel; Breitenecker, Robert & Shah, Syed. (2018). "Relation of work-life balance, work-family conflict and family-work conflict with the employee performance-moderating role of job satisfaction". South Asian Journal of Business Studies. 7 (1): 129-146.

Job Satisfaction of Teachers in Tulkarm District – Palestine Toward Online Teaching in Time of Cov19

HadiQasem, MA Degree in Applied Sciences and Data Sciences, Birzeit University, Palestine

Mahmoud Abu Shama- Lecturere – Birzeit University - Palestine

Hussein Al-Rimmawi – Associate Professor – Birzeit University – Palestine

Abstract: This study aimed at exploring teachersjob satisfaction throughout online education amid Covid-19 pandemic in the district of Tulkarm, Palestine.In order to carry out this study, researchers used the descriptivemethodology. A job satisfaction questionnaire wasdesigned and reviewed by experts.It was distributed on a convenient the sample which was composed of 90 teachers working in public schools. The study was composed by selective sample of 90teachersof gender,different ages,experiences,educational qualifications, and educational levels.A questionnaire of 29 items was designed, reviewed,tested and distributed to (90) teachers to measuretheir Job Satisfaction towards Onlineteaching.To check out data reliability, Cronbach’s alpha was implemented.Data was analyzed,using statistical package of SPSS in whichT- Test and One – Way ANOVA were applied to check the hypotheses.

Researchers recommend increasing numberof technologyteachers, supervisors in the directorates of education in order to upgrade online teaching. In addition, Palestinian ministry of education should follow educational policies for every school level and to furnish adequate teachers training.Furthermore, flexible teachers’ evaluation should be carried out in order to lessen their stresses and confusions. following special policies for every level ofeducation, and finally flexible teacher evaluation should be carried out in order to avoid teachers stress. All of this will raise level of teachers’ job satisfaction and consequently raise the level of e-learning and educational processes as well.

Keywords: Palestine, Job satisfaction, teachers of Tulkarm District, Electronic Teaching, t-Test, Analysis of Variance.

**قلق المستقبل وعلاقته بالتوافق الأسري لدى المتزوجين في ظل جائحة كورونا
في محافظات شمال الضفة الغربية\ فلسطين
أحمد ساطي فايز العمرو
وزارة التربية والتعليم الفلسطينية- فلسطين
اسماعيل نزال
جامعة النجاح الوطنية- نابلس- فلسطين**

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل وعلاقته بالتوافق الأسري لدى المتزوجين في محافظات شمال الضفة الغربية في ظل جائحة كورونا، كما هدفت إلى التعرف على دور كل من متغيرات الدراسة (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، العمل، الدخل الشهري، حجم الأسرة، ومكان السكن) في مستوى قلق المستقبل وعلاقته بالتوافق الأسري، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) متزوج من محافظات شمال الضفة الغربية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أغراض الدراسة، ومن أجل جمع المعلومات تم استخدام: مقياس المشيخي (2009) لقياس قلق المستقبل، ومقياس إبراهيم (2018) لقياس التوافق الأسري. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى المتزوجين كان متوسطاً، وارتفاع مستوى التوافق الأسري، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل والتوافق الأسري، إضافة إلى وجود فروق في استجابات العينة نحو قلق المستقبل والتوافق الأسري في ظل جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى إلى متغيرات الدراسة (العمر، المؤهل العلمي، العمل، الدخل الشهري، حجم الأسرة، ومكان السكن).

الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل، التوافق الأسري، كورونا (كوفيد 19)، شمال الضفة الغربية.

1. مقدمة:

لقد أثرت جائحة كورونا على جميع مناحي الحياة، الاجتماعية، الاقتصادية، الصحية، النفسية، وكون الأسرة هي جزء لا يتجزأ من السياق الاجتماعي الذي يعيشه الفرد فقد كان لها نصيب من الضرر الناجم عن هذه الجائحة سواء العلاقة بين الزوجين أو بين الزوجين والابناء، إضافة الى ذلك التغيير الذي طرأ على الوضع الاقتصادي كان له تداعياته على الأسرة من حيث الشعور بالخوف والقلق وظهور المشاعر السلبية والتي أثرت بدورها على توافق الزوجين.

ويعد القلق من المشاعر الطبيعية لدى الإنسان كمشاعر الغضب والفرح والحزن التي ترافق الإنسان منذ الولادة حتى نهاية الحياة، حيث يظهر القلق من خلال المواقف التي يقيمها الفرد على أنها تشكل خطر على حياته وأن من الصعب السيطرة عليها وبالتالي يؤدي إلى شعوره بالضيق والعجز عن التعامل مع هذه المواقف، وأن القلق له عدة أوجه ومنها قلق المستقبل حيث أن التفكير في المستقبل أصبح من الأمور المهمة التي تشغل تفكير الكثير من الأفراد وكأنها أصبحت غريزة فطرية في حياة الإنسان، وأن الاهتمام الزائد من قبل الأفراد بنوع هذا القلق كثرة المشاكل والأزمات على كافة الأصعدة الحياتية.

و قلق المستقبل يعتبر من الظواهر الإنسانية المهمة والتي قد تستحق الدراسة، حيث يعيش الأفراد في حالة من القلق الناجم عن عدم القدرة على تحقيق الأهداف والتي تتعارض مع الظروف التي تمر بها المجتمعات البشرية كافة، المتمثلة بعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي والمادي والنفسي والتي تكون باعثاً على زيادة القلق من المستقبل حيث التوترات والأزمات والضغوطات والتغيرات السريعة وما ينتشر في العالم من صراعات وعدم استقرار من شأنها أن تثير حالة القلق من المستقبل.

اما التوافق الأسري والذي يعتبر من أهم ركائز الصحة النفسية ، لعل وجود الزوجين في ظل حياة يسودها هذا التوافق لابد من ان يكون له انعكاساته على كافة نواحي حياتهم، وبالتالي يستطيع الزوجين تلبية كافة متطلبات الحياة الأسرية وإشباع الدوافع والحاجات الأساسية كدافع الحب والتقدير بين الزوجين، ودافع الوالدية تجاه الأبناء، ونشوء الأبناء في ظل توافق أسري إيجابي الأمر الذي يعود على الأبناء بالصحة النفسية الإيجابية قادرين على التعامل مع المواقف الضاغطة التي تعترض حياتهم والقدرة على التخطيط السليم للمستقبل.

وكون الحياة الزوجية لا تسير على نمط معين إذ لا بد أن تعترضها المشاكل والضغوطات سواء الأسرية أو الحياتية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو النفسية،

وبالتالي هذه الضغوطات تنعكس أيضاً على الأبناء وعلى المحيط الأسري ككل، وبالتالي فإن غياب التوافق الأسري والزواجي يؤدي إلى فقدان مشاعر الحب والاحترام وغياب مشاعر العاطفة وتشرد الأبناء وغياب مفهوم الصحة النفسية الإيجابية داخل إطار هذه الأسرة.

ولعل اجتياح جائحة كورونا العالم وانتشارها بشكل واسع جعلها أحد أهم الأسباب التي أثرت على جميع مناحي الحياة وما خلفته هذه الجائحة من آثار سلبية على المستوى النفسي والاجتماعي والاقتصادي والمهني والأسري، الأمر الذي أدى إلى القلق من استمرار هذه الجائحة لمدة زمنية طويلة وخاصة أنها تؤثر على الأسرة بشكل خاص الذي قد يؤدي إلى زعزعة العلاقة الزوجية بين الزوجين وفقدان التوافق الزواجي بين الزوجين والعيش في ظل من العزلة والوحدة ومما لا شك أن ذلك سوف ينتقل إلى الأبناء (غبيشي، 2020).

"أن المستقبل لم يعد مجرد مصدر لبلوغ الأهداف وتحقيق الأحلام فحسب، بل أصبح مصدر لعدم الاستقرار والخوف والقلق وشعور الفرد بحالة من عدم الإتيان النفسي لما يحمله المستقبل من أهداف مجهولة وغير محددة، إذ يعتبر التفكير بالمستقبل أحد الأسباب الرئيسية المسببة للقلق لدى الفرد" (العناني، 2000: 120).

حيث يظهر قلق المستقبل نتيجة تعرض الشخص لمجموعة من التغيرات المعبرة عن الشعور بعدم الثقة بالمستقبل، و ينشأ القلق من ما يحمله الفرد من أحداث تهدد وجوده وإنسانية، فقلق المستقبل ينجم من الخوف بشأن أمور يتوقع الفرد حدوثها في المستقبل، أي أن المستقبل هو العامل الذي يستثير القلق (الجنابي وصبيح، 2004).

إن الحالات الشديدة للقلق تبعث على الخوف، ويحول حياة الفرد إلى حياة مليئة بالاضطراب والعجز، لعدم قدرته على التفاعل الاجتماعي والتوافق البناء، ويطلق سيليجمان (Seligman) على هذا العجز بأنه "ذلك العجز المكتسب بالتعلم"، ويرى إن الشعور بالعجز يرتبط مباشرة بالكآبة، ويرى زاليسكي (Zaleski) أن كل أنواع القلق تقريباً يتضمن عنصر المستقبل، لكن القلق هذا يكون محدداً ربما لدقائق، أو ساعات أو أيام على الأكثر، أما مفهوم قلق المستقبل فإنه يشير إلى المستقبل المتمثل بمسافة زمنية أكبر، وبأنه يمكن تصور قلق المستقبل كحالة من التخوف والغموض، والخوف، والهلع والاكتراث لتغيرات غير محمودة في المستقبل الشخصي البعيد أو يشير إلى توقع حدوث أمر سيء، وعدم القدرة على النجاح في كثير من المواقف المستقبلية (كريماني، 2007).

ويعتبر قلق المستقبل أحد مصادر القلق الذي يؤثر على الأفراد ويكون بمثابة عائق لتحقيق طموحاتهم ورغباتهم وتحقيق ذاتهم، حيث أن قلق المستقبل أصبح واضحاً لما يحمله المستقبل من تغيرات مجهولة المصير، ويرتبط قلق المستقبل بمجموعة تغيرات كروية الواقع بطريقة سلبية بسبب المشكلات التي يعيشها الأفراد في الوقت الحاضر (الأسّي، 2015).

يقوم التوافق الأسري على أساس أن لكل فرد دوراً في الأسرة يجب أن يقوم به من أجل الحفاظ على تماسكها وتحمل الفرد الأعباء الملقاة على عاتقه داخل الأسرة، وأن تسود علاقة الود والاحترام بين أفرادها، حيث أن كل من الزوجين له علاقات اجتماعية تفرضها عليه الأوضاع التي عاش في ظلها قبل الزواج، كما قد تفرضها عليه طبيعة عمله ومهنته، ومما لا شك فيه أن تفهم كل من الزوجين لعلاقاتهما الاجتماعية أمر ضروري من أجل أن تسير الحياة في طريق التوافق بينهما، وهذا يحدث من خلال أن يتنازل كل طرف عن بعض عاداته وتقاليده من أجل استمرار الحياة الزوجية بالشكل المطلوب، فلا بد أن يسود مبدأ التنازلات بين الزوجين مما يجعلها متوافقة ومتكيفة مع ذاتها سواء كان بين الزوجين أو بين الزوجين والأبناء (الكندري، 2012).

تعد الأسرة المتماسكة التي يسودها الجو الأسري السليم الدعامة الأساسية لتماسك الأسرة وسلامتها وتقدمها، لكن قد تتأثر العلاقة بين أفراد الأسرة بشكل عام وبين الزوجين بشكل خاص، فعندما تسود مشاعر الإحباط فأن ذلك يقود إلى العدوان، والعدوان هو الاستجابة الطبيعية للإحباط، فشعور الفرد بالإحباط والفشل في تحقيق إشباع حاجاته يؤدي إلى العدوان حيث يوجه مباشرة إلى الشخص أو الشيء الذي تسبب بالإحباط أو بالفشل، أو قد يوجه شخص آخر (قد تكون الزوجة أو أحد أفراد الأسرة) خلافاً لمن تسبب له في الإحباط وذلك عندما يكون مصدر الإحباط قويا يخشى الفرد من تجاوزه (كمال، 2008).

حيث أن جائحة كورونا قد أثرت على الأسرة بشكل كبير نتيجة الحجر الصحي والقلق أن تكون هذه الجائحة طويلة الأمد وذلك أدى إلى التوقف عن العمل وعدم وجود دخل مادي على الأسرة حيث كان ذلك كافياً بأن يكون سبباً في عدم التوافق بين الزوجين وفقدان الانسجام داخل الأسرة نتيجة الحالة التي جاءت بها جائحة كورونا (سنوسي و جلولي، 2020).

2. مشكلة الدراسة

لقد كان لجائحة كورونا تأثير كبير على الحياة بشكل عام وعلى المتزوجين بشكل خاص، حيث عانى الأزواج من الضغط النفسي والأفكار المشوهة بسبب استمرار

الجائحة، ومن ضمن هذه الأفكار القلق من المستقبل، حيث يؤثر بشكل كبير على الأسرة من حيث التوافق بين الزوجين وبين الزوجين والأبناء، ويقلل من الإنسجام وفقدان الشعور بالعاطفة والحب وغياب التواصل بين الزوجين، وعدم القدرة على تلبية الاحتياجات سواء الأسرية أو الزوجية، حيث أن القلق من المستقبل يؤثر بشكل كبير على استقرار الأسرة وحدث خلل في توازنها، وغياب دور كل من الزوج والزوجة في الأسرة، الأمر الذي يعود على الأبناء أيضاً من حيث نشأتهم كمضطربين نفسياً وغير أسوياء، ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة للإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى قلق المستقبل وعلاقته بالعنف الأسري لدى المتزوجين في ظل جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية؟
ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:
- ما مستوى قلق المستقبل لدى المتزوجين في ظل جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية؟

- ما العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق الأسري لدى المتزوجين في ظل جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، العمل، الدخل الشهري، حجم الأسرة، ومكان السكن)؟

3. مصطلحات الدراسة

قلق المستقبل:

"هو الشعور بعدم الإرتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل، والنظرة السلبية للحياة وعدم القدرة على مواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة، وتدني اعتبار الذات وفقدان الشعور بالأمن مع عدم الثقة بالنفس" (المشيخي، 2009: 47).

التوافق الزوجي:

"أن يقوم كل طرف من أطراف الأسرة بدوره الطبيعي المتوقع منه حتى يحافظ على كيان هذه الأسرة وأن يتحمل الأعباء المختلفة داخل الأسرة وأن يكون هناك توافق بين الأطراف المختلفة داخل هذه الأسرة، أي علاقات الود والاحترام بين الأطراف كلها وأن يقوم كل منهم بدوره المطلوب به وأن يحافظ على هذا الدور" (زهران، 2005: 77).

4. الدراسات السابقة

هدفت دراسة تيليز، فالنس، باروس، سيلفا (Telles, Valenc, Barros, Silva, 2020) إلى تبيان اثر جائحة كورونا على العنف المنزلي من خلال استخدام المنهج الوصفي الارتباطي الذي يصف الظاهرة بغية التعرف على طبيعتها والوصول إلى نتائج حيث طبقت على عينة من الزوجات، وهذه الدراسة من الدراسات الكيفية

حيث توصلت الدراسة إلى أن تجاوز تداعيات جائحة COVID-19 من خلال تدابير منع انتقال المرض وتقليل تأثيره على سكان العالم. على الرغم من أن التباعد الاجتماعي يحمي من التفشي، إلا أنه يعرض الأسر المختلفة للعنف المنزلي الجسدي والعاطفي والاقتصادي، والذي يمكن أن يؤدي إلى إعاقة دائمة أو وفاة الضحايا وذريتهم (قتل الإناث الممتد)، تشير الدراسات إلى أن المعدلات المتزايدة للعنف المنزلي بعد وقوع كارثة طبيعية تمتد غالبًا لعدة أشهر نظرًا لأنه يجب اعتبار العنف المنزلي نتيجة صحية عامة لوباء COVID-19، فإن تدخلات الشرطة والطب النفسي ضرورية، ويجب أن يكون المهنيون على دراية بذلك. احتمالية عالية لزيادة معدلات الإيذاء، سواء أثناء الأزمة أو بعدها بفترة طويلة، لا سيما بين العائلات المعزولة والتي لها تاريخ سابق أو عوامل خطر للعنف المنزلي.

هذا وهدفت دراسة محمد (2010) إلى قياس مستوى قلق المستقبل عند الشباب والتعرف على الفروق بينهم وفق متغيرات العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والمهنة، حيث تكونت عينة الدراسة من (151) شابا وشابة والذين تتراوح أعمارهم من (30_18)، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبق مقياس قلق المستقبل من إعداد (مسعود، 2006)، وأظهرت النتائج أن العينة لديها مستوى عالي من قلق المستقبل، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل وفق الحالة الاجتماعية لصالح غير المتزوجين، وليس هناك فروق دالة وفقا لمتغير المهنة.

كما هدفت دراسة أيزنك وبيني وسانتوس Eysenk, Payne & Santos, (2006) إلى الكشف عن تأثير القلق والاكتئاب على الماضي والحاضر والمستقبل، حيث تكونت من مجموعة من المراهقين، وتراوح أعمارهم من (17 _ 13) عاماً، ومجموعة من الشباب تراوحت أعمارهم من (29_18) ومجموعة أخرى في سن الثلاثينيات، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبق عليهم مقياس القلق والاكتئاب من إعداد الباحثين، وأظهرت النتائج أن شعور القلق مرتبط بالأحداث المتوقع حدوثها في المستقبل عن التي حدثت في الماضي.

كما هدفت دراسة كاجان وماكلويد وبوتي Kagan, MacLeod & Pote, (2004) إلى فحص استخدام التغيرات التي يعطيها المراهقين إلى أحداث المستقبل وعلاقتها بزيادة معدل الشعور بالقلق والاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (123) من المراهقين تتراوح أعمارهم ما بين (17_11) سنة، طلب منهم جميعاً أن يقدروا إمكانية حدوث أحداث مستقبلية إيجابية أو سلبية وأن يقدموا تفسير لسبب حدوث هذه الأحداث لهم، (الأسباب المساندة) أو عدم حدوثها (الأسباب المناقضة)، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يعانون من الشعور بالقلق أعطوا نسبة أعلى لإمكانية حدوث الأحداث السلبية لهم، وأشارت النتائج أن تأثير الأحداث السلبية والإيجابية له علاقة بتوقع النتائج الإيجابية والسلبية

للأحداث المستقبل، كما أن النظرة التشاؤمية تؤثر على المراهقين وبالتالي يشعرون بالقلق والاكتئاب.

هذا وهدفت دراسة السيد (2015) إلى التعرف على مستوى التوافق الزواجي وطرق اختيار شريك الحياة والمعايير الأكثر شيوعاً لاختيار شريك الحياة والفروق بين الأزواج والزوجات تبغاً للمتغيرات الديموغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (624) زوج و (358) زوجة في السعودية، حيث استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياس التوافق الزواجي من إعداد الباحث، وكانت أهم النتائج أن مستوى التوافق الزواجي لدى (16.5%) من أفراد العينة كان منخفضاً، ولدى (19.6%) كان مرتفعاً، بينما كان التوافق الزواجي متوسطاً لدى (63%)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الزواجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على التعليم العالي.

كما هدفت دراسة صحاف (2015) إلى معرفة العلاقة بين التوافق الزواجي والاستقرار الأسري لدى عينة من المتزوجين بمدينة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (313) زوجة، و (246) زوج من مدينة مكة المكرمة، حيث استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم الباحث مقياس التوافق الزواجي من إعداد العنزي (2010)، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتوافق الزواجي وبين أبعاد الاستقرار الأسري، وكذلك بينت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق الزواجي تعزى لمتغير العمر، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق الزواجي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للزوج في اتجاه دخل الزوج أقل بكثير من مستوى دخل الزوجية، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق الزواجي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للزوجة في اتجاه الأزواج ذوي المستوى التعليمي الأعلى، كما وضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاستقرار الأسري لدى مرتفعي ومنخفضي التوافق الزواجي لصالح مرتفعي التوافق الزواجي.

هذا وهدفت دراسة أوزدن و سيلين (Ozden and Celen, 2014) إلى التعرف على العلاقة بين خصائص التطور الإنساني الموروثة والمكتسبة والتوافق الزواجي، واستخدم الباحثان مقياس التوافق الزواجي ومقياس العوامل الخمسة للشخصية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك من خلال تطبيق المقاييس على عينة مكونة من (130) زوجاً وزوجة يعيشون في اسطنبول، حي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الموافقة والتوافق الزواجي لدى الرجال، وبين الموافقة والمرونة لدى كل من الأزواج والزوجات، كما توصلت الدراسة إلى انخفاض

معدل التوافق الزوجي عند الأزواج والزوجات عندما يفشل كلا الزوجين في ممارسة سمة الانفصال والفردية بكفاءة، حيث أشارت النتائج انخفاض التوافق الزوجي لدى الأزواج الذين يشعرون أنهم ما زالوا تحت سيطرة أمهاتهم.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال النظر إلى الدراسات السابقة تبين أن هذه الدراسة اختلفت مع الدراسات السابقة كدراسة دراسة تيليز، فالنس، باروس، سيلفا (Telles, Valenc, Barros, Silva, 2020) ودراسة محمد (2010)، و دراسة أيزنك وبينني وسانتوس (Eysenk, Payne & Santos, 2006)، ودراسة كاجان وماكلويد وبوتي (Kagan, MacLeod & Pote, 2004) من حيث نوعية العينة حيث أن عينة الدراسات السابقة كانت ما بين الشباب والشابات، والمراهقين.

كما اختلفت أيضاً مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم كدراسة محمد (2010)، ودراسة أيزنك وبينني وسانتوس (Eysenk, Payne & Santos, 2006)، ودراسة كاجان وماكلويد وبوتي (Kagan, MacLeod & Pote, 2004) حيث استخدمت هذه الدراسات المنهج الوصفي التحليلي.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة السيد (2015)، ودراسة صحاف (2015)، ودراسة أوزدن و سيلين (Ozden and Celen, 2014) من حيث العينة إذ أن الدراسات السابقة كانت من المتزوجين، واتفقت أيضاً من حيث المنهج المستخدم إذ أن الدراسات السابقة استخدمت المنهج الارتباطي.

5. منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثية الذي يعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة محل الدراسة، وإيجاد طبيعة واتجاه العلاقة بين كل من متغير قلق المستقبل مع التوافق الأسري، لأن هذا المنهج هو الأنسب لإجراء مثل هذه الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المتزوجين في منطقة شمال الضفة الغربية (جنين، طوباس، طولكرم، نابلس، قلقيلية، سلفيت)، فيما تكونت عينة الدراسة من (200) من المتزوجين في منطقة شمال الضفة الغربية.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن تساؤلات هذه الدراسة، تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم
الاجتماعية (SPSS) وتم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

اختبار بيرسون لمعامل الارتباط (Pearson Product-Moment Correlation Coefficient).

ادوات الدراسة:

مقياس قلق المستقبل

تم استخدام مقياس المشيخي (2009) الخاص بقلق المستقبل، والذي يحتوي على
(43) فقرة في صورته الأصلية، ويقوم المقياس على تقدير الفرد لنفسه بطريقة
ذاتية، فيجيب بالطريقة التي يرى فيها نفسه، وبنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي
ووضعت الأوزان للفقرات حسب السلم الخماسي بحيث اعطيت الدرجة (5/ دائما)،
والدرجة (4/ غالبا)، والدرجة (3/ أحيانا)، والدرجة (2/ نادرا)، والدرجة (1/ أبداً)،
حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) (0.82).

مقياس التوافق الأسري

تم استخدام مقياس إبراهيم (2018) الخاص بالتوافق الأسري، والذي يحتوي على
(37) فقرة في صورته الأصلية، ويقوم المقياس على تقدير الفرد لنفسه بطريقة
ذاتية، فيجيب بالطريقة التي يرى فيها نفسه، وبنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي
ووضعت الأوزان للفقرات حسب السلم الخماسي بحيث اعطيت الدرجة (5/ دائما)،
والدرجة (4/ غالبا)، والدرجة (3/ أحيانا)، والدرجة (2/ نادرا)، والدرجة (1/ أبداً)،
حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) (0.841).

6. نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى قلق المستقبل لدى المتزوجين في ظل
جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية؟"

أظهرت النتائج المرتبطة بالسؤال أن فقرات ما مستوى القلق المستقبل لدى
المتزوجين في ظل جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية كانت جميعها
متوسطة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (2.90) إلى (3.27)
وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى مشاعر القلق المستقبل لدى المتزوجين في ظل

جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية كانت متوسطة، وذلك بدلالة الدرجة الكلية التي بلغ متوسطها الحسابي (3.08) نسبتها المئوية (61.6%).

ولقد أظهرت النتائج أن مستوى قلق المستقبل لدى المتزوجين في ظل جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية كانت متوسطة، وذلك نتيجة ارتفاع الاسعار، والانشغال بتحقيق متطلبات الحياة والتزاماتها المادية المتزايدة، ويرتبط قلق المستقبل بمجموعة تغيرات، كروية الواقع بطريقة سلبية بسبب المشكلات التي يعيشها الأفراد في الوقت الحاضر، ونتيجة للجائحة التي نمر بها فان هناك متطلبات للسلامة تفرضها الظروف الحالية، مما يؤثر على الاعمال المختلفة للأفراد، كما ان عدم وضوح انتهاء هذه الجائحة يجعل الكثير يفكر في المستقبل وما يخبي من مفاجآت قد تحول بين تحقيق الفرد لطموحاته المختلفة، بما أن قلق المستقبل هو حالة انفعالية غير سارة تنتج من الأفكار اللاعقلانية كالتفكير السلبي بالمستقبل والتوهم حيث تدفع الفرد بحالة من التوجس والارتباك والخوف والتشاؤم وتوقع السلبيات، فان المتزوجين والمتزوجات لديهم خوف نوعا ما من المستقبل وتغيراته السلبية نتيجة ما تمر به البلاد من جائحة، والهواجس المتعلقة بالمستقبل والخوف من عدم القدرة على التخطيط للمستقبل، وإن المستقبل يحمل في طياته الكثير من الصعوبات، حيث أن الأشخاص الذين يعانون من قلق المستقبل يتسمون بنظرة تشاؤمية للأحداث التي تحدث معهم، فهم دائما منشغلون بأفكار سلبية، كما أنهم ضعيفو الإنتاجية في كافة مجالات الحياة، والشعور بعدم الرضا عن ذاتهم، كما لديهم تشتت في تحديد أولوياتهم ووضع الخطط المستقبلية خوفاً من أن يأتي المستقبل بما هو غير متوقع، وهذا يؤدي بالفرد في النهاية إلى اتخاذ قرارات خاطئة والفشل في حل المشكلات، وهنا نرى أن المتزوجين لديهم نوعا من النظرة التشاؤمية نحو المستقبل وضعف في بناء الخطط المستقبلية مما ولد لديهم شعورا متوسطا من قلق المستقبل، وترى نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية المعرفية الاجتماعية بتفسير قلق المستقبل على ان الخبرات التي يمر بها الفرد تحدث لديه التوقع للأحداث وبالتالي فان قلق المستقبل هو خبرة منفرة بحيث يكون الشخص غير قادر على التحكم بالنتائج غير السارة، والمرتبطة بالأحداث المنفرة والتي أحدثت القلق لدى الفرد، وبالتالي فان المتزوجين لديهم خبره منفرة نوعا ما نحو توقع الاحداث المستقبلية، كما يرى النموذج المعرفي القلق من نوعين اولي وثانوي، وأن التقييم المعرفي للفرد لا يحدث عن طريق الوعي بل يحدث من خلال التقييم وإعادة التقييم بطريقة أوتوماتيكية، وهنا فان المتزوجين لديهم تقييم سلبي نوعا ما اتجاه الحياة التي يعيشونها، والاحداث المتوقعة مستقبلا، كما ترى نظرية التوقعات المعرفية ان التوقعات الاساسية للقلق تشمل توقع خطر جسدي أو اجتماعي وهذه التوقعات والتنبؤات تتزايد ليس فقط من خلال استجابة شرطية

وكذلك أيضا من خلال ملاحظة النماذج السلوكية في المجتمع، وانتقال المعلومات والتفكير والتوقع المستقبلي السلبي لما سيحدث للفرد مما يؤدي إلى القلق حيال توقع حدوث نتيجة سلبية يعتقد الانسان بحتمية وقوعها دون دلائل وقرائن واضحة المعالم، وان جائحة كورونا فرضت تشاؤما لدى المتزوجين نحو المستقبل حيث التوقعات السلبية لما سيحدث حيث ان هناك تذبذب في المعلومات حول الجائحة جعلتهم يتشائمون من المستقبل نتيجة هذه المعلومات بطريقة فرضت نفسها من خلال النماذج المتبعة في المجتمع لمحاربة هذا الوباء.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق الأسري لدى المتزوجين في ظل جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، العمل، الدخل الشهري، حجم الأسرة، ومكان السكن)؟"

للإجابة على هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون الخطي (Pearson Product-Moment Correlation Coefficient) بين قلق المستقبل والتوافق الأسري والجدول (1) يوضح ذلك:
الجدول (1): نتائج اختبار بيرسون الخطي بين قلق المستقبل والتوافق الأسري والمتغيرات الديموغرافية

البعد	قلق المستقبل	التوافق الأسري	الجنس	العمر	المؤهل العلمي	العمل	الدخل الشهري	حجم الأسرة
قلق المستقبل	—							
التوافق الأسري	0.28**	—						
الجنس	-0.05	-0.08	—					
العمر	0.14*	0.27*	0.16*	—				
المؤهل العلمي	0.24	0.27*	0.06	0.35**	—			

العلمي	**							
العمل	0.64	0.20* _*	0.49 **	0.22 **	- 0.22 **	-	—	
الدخل الشهر ي	- 0.19 **	0.17* *	- 0.19 **	0.38 **	0.42 **	0.17 **	—	
حجم الأسرة	-0.04	-0.9* -	-0.08	0.16 *	0.06	0.03	0.25 **	-
مكان السكن	-0.06	- 0.24* -	0.13 *	0.24 **	0.14 *	0.18 **	0.13 *	- 0.13 *

**دال عند مستوى معنوي ($\alpha=0.01$)، *دالة الاحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (1) وجود علاقة بين قلق المستقبل والتوافق الأسري، ووجود علاقة بين قلق المستقبل والتوافق الأسري وكل من العمر، المؤهل العلمي، الدخل الشهري، ووجود علاقة بين التوافق الأسري وكل من العمل ومكان السكن.

أظهرت النتائج وجود علاقة بين قلق المستقبل والتوافق الأسري لدى المتزوجين في ظل جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية حيث كانت مستوى الدلالة للاختبار أقل من ($\alpha=0.05$)، فيما بلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية - (0.28^{**}) وهو معامل ارتباط (عكسي)، وهذا يعني أنه كلما زاد قلق المستقبل قل التوافق الأسري، حيث أن العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق الأسري تتناسب عكسيا فيما بينهما، أي أنه كلما زادت مشاعر قلق المستقبل قل التوافق الأسري، ويعود ذلك إلى أن قلق المستقبل يؤثر في التوافق الأسري، حيث يكون بمثابة عائق لتحقيق طموحاتهم ورغباتهم وتحقيق ذاتهم، حيث أن قلق المستقبل أصبح واضحا لما يحمله المستقبل من تغيرات مجهولة المصير، ويرتبط قلق المستقبل بمجموعة تغيرات كروية الواقع بطريقة سلبية بسبب المشكلات التي يعيشها الأفراد في الوقت الحاضر، ويؤثر على التوافق الأسري من خلال عدم قيام كل طرف من أفراد الأسرة بدوره الطبيعي المتوقع منه حتى يحافظ على كيان هذه الأسرة وأن يتحمل الأعباء المختلفة داخل الأسرة، مما يؤدي إلى سوء التوافق الأسري، وذلك نتيجة التوترات والعزلة الاجتماعية والنفسية التي يضع الفرد نفسه فيها، وعدم وجود مقاربات سليمة للأمور التي تعترض اشباع الحاجات.

كما أظهرت نتائج السؤال أن الفروق على محور التوافق الأسري بين الزوجين كانت لصالح الفئة العمرية (30-40 سنة)، (40 سنة فأكثر) وهذا يعني انه كلما ازداد الفرد في العمر زاد التوافق الأسري.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع عمر المتزوجين زاد التوافق الأسري، وهنا تلعب الخبرات الحياتية التي يمر بها الفرد دورا مهما في وانعدام التوافق الأسري، فالمتزوجين من الفئات الدنيا لديهم خبرة قليلة في الحياة الأسرية لذلك تكون لديهم مشكلات زواجية واسرية نابعة من ضغط الحياة وتدخل الالهل في حياة الزوجين الأمر الذي يترتب عليه إنخفاض مستوى التوافق الأسري بينهم.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) فياستجابات عينة الدراسة نحو قلق المستقبل والتوافق الأسري في ظل جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وأن الفروق على محور قلق المستقبل كانت لصالح حملة المؤهل العلمي ثانوية عامة فأقل، ولصالح حملة المؤهل العلمي بكالوريوس أي أن حملة الثانوية العامة فأقل وحملة البكالوريوس أكثر شعورا بقلق المستقبل، وأن الفروق على محور التوافق الأسري كانت بين حملة المؤهل العلمي بكالوريوس ودراسات عليا، أي أن حملة البكالوريوس والدراسات عليا أكثر شعورا بالتوافق الأسري.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المؤهل العلمي يلعب دورا في قلق المستقبل والتوافق الأسري في ظل جائحة كورونا، مما أدى إلى الاختلاف في هذه المحاور حيث أن حملة الثانوية العامة أقل هم من طبقة العمال سواء المهرة أو غير المهرة الذين يعتمدون في دخلهم على عملهم اليومي، أما حملة البكالوريوس فإن بعضهم لم يحالفه الحظ في وظيفة ثابتة أو الجلوس على قائمة البطالة ويقوم بوظيفة عامل في الورش والمصانع، وفي ظل الجائحة التي ادت إلى الاغلاقات المتعددة اصبحت حياتهم المعيشية مهددة مما أدى إلى ارتفاع قلق المستقبل وانخفاض التوافق الأسري الذي يتطلب وجود سبل العيش الكريم وهذا أدى إلى التشاؤم والشعور بالتعاسة والبؤس، والإحساس بعدم الثقة، وسرعة الغضب، وعدم الإلتزان الإنفعالي لديهم.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) فياستجابات عينة الدراسة نحو التوافق الأسري في ظل جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير العمل.

ويمكن عزو النتيجة إلى أن المتزوجين الذين يعملون لديهم توافقا أسرياً أكثر من الذين لا يعملون ويعود ذلك إلى أن العمل يحقق لهم اشباع حاجاتهم الأسرية،

والمشاركة في تحمل أعباء الأسرة، وتحقيق التفاهم بينهم، وتحقيق التكامل في الأدوار، فالتوافق ينشأ عندما تستطيع الذات مواجهة الواقع وإشباع الحاجات بصفة عامة أو إشباعها حسب الحاجات الإنسانية، فالعاملين من المتزوجين يحاولون إشباع حاجاتهم الإنسانية ومواجهة الواقع، أما الذين لا يعملون فهم غير قادرين على إشباع احتياجاتهم الأسرية مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التوافق الأسري لديهم.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات عينة الدراسة نحو قلق المستقبل والتوافق الأسري في ظل جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الدخل الشهري وأن الفروق على محور قلق المستقبل كانت لصالح الذين دخلهم (أقل من 3000 شيكل) أي أن الذين دخلهم (أقل من 3000 شيكل) أكثر شعوراً بقلق المستقبل، وأن الفروق على محور التوافق الأسري كانت لصالح الفئتين (من 3000 _ 6000 شيكل) و (أكثر من 6000 شيكل) أي أن الفئتين (من 3000 _ 6000 شيكل) و (أكثر من 6000 شيكل) أكثر شعوراً بالتوافق الأسري.

وتعزى هذه النتيجة أن مستوى الدخل الشهري للأسرة يلعب دوراً في ارتفاع مستوى قلق المستقبل وانخفاض التوافق الأسري فكلما كان الدخل متدنياً فإن تحقيق الأسرة للحاجات الملحة يكون أمامه عوائق تحول دون تحقيقه، حيث ينتج القلق للمستقبل عند عدم وجود القدرة الكافية للفرد على التكيف مع المشكلة التي يعاني منها، أما بالنسبة للتوافق الأسري فكلما ارتفع مستوى الدخل ارتفع مستوى التوافق الأسري، فإن التوافق ينشأ عندما تستطيع الذات مواجهة الواقع وإشباع الحاجات بصفة عامة، أو إشباعها حسب الحاجات الإنسانية.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات عينة الدراسة نحو قلق المستقبل والتوافق الأسري في ظل جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير حجم الأسرة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن حجم الأسرة لم يكن له تأثير على استجابات عينة الدراسة في مجال قلق المستقبل والتوافق الأسري، ويعود ذلك إلى الأسرة مهما بلغ حجمها لها احتياجات يجب الإيفاء بها من أجل تحقيق التوازن لها وهذه الاحتياجات تتمثل بالعوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية، وحيث أن هذه الاحتياجات هي احتياجات تتطلبها كل أسرة مهما كان حجمها، لذلك لم يكن لذلك تأثير في استجابات المستجيبين، كما أن عدم تحقيق التوازن للأسرة يسبب عدم تمكن الفرد من تحقيق الاحتياجات الملحة والضرورية للأسرة من مأكلاً وملبساً ومسكن، كما أن عدم

تحقيق هذه الاحتياجات يؤدي إلى انخفاض التوافق الأسري، لذلك فإن الفرد يسعى إلى تحقيق الحد الأدنى من هذه المتطلبات لتحقيق توازن الأسرة.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات عينة الدراسة نحو قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير حجم الأسرة وذلك لأن مستوى الدلالة أكبر من ($\alpha=0.05$)، وأن الفروق على محور التوافق الأسري كانت لصالح سكان المدينة، أي أن الذين يسكنون المدينة أكثر شعوراً بالتوافق الأسري.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التوافق الأسري عند سكان المدينة لديها ارتفاع في التوافق الأسري، فالتوافق الأسري كعملية يتم فيها إنجاز أعمال، وتحقيق أهداف، وإشباع حاجات، ومواجهة مشكلات، وتحمل ضغوط، واحتواء أزمات في الأسرة، ويقرر روجرز أن معايير التوافق الأسري تتكون في ثلاث نقاط وهي: الإحساس بالحرية، والانفتاح على الخبرة، والثقة بالمشاعر وإشباع حاجاتها الذاتية، ووفق هذه النظرية فإنه التوافق ينشأ عندما تستطيع الذات مواجهة الواقع وإشباع الحاجات بصفة عامة، أو إشباعها حسب الحاجات الإنسانية.

7. التوصيات:

-مساعدة المتزوجين على كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجههم في ظل جائحة كورونا وتحديد أهدافهم والتخطيط لمستقبلهم بطريقة ايجابية.

-تدريب المتزوجين على مهارات التواصل الفعال من أجل تحسين علاقاتهم الأسرية.

-زيادة مراكز الاستشارات الأسرية والعمل على تفعيل دورها وتطويرها بما يتماشى مع المتغيرات في مجال الأسرة

8. خاتمة الدراسة:

من خلال هذه الدراسة تم استعراض قلق المستقبل كمتغير لا بد من دراسته وخاصة في ظل الظروف المستجدة التي يعيشها العالم بشكل عام والشعب الفلسطيني بشكل خاص، بالإضافة الى متغير التوافق الأسري، إذ أن الأسرة كانت بمثابة المتضرر الأكبر من جائحة كورونا في البيئة الفلسطينية ولما واجهته من ضغط نفسي، حيث كان لا بد من دراسة هذه المتغيرات في ظل الجائحة.

ثم تمت الإشارة الى ما توصلت اليه الدراسة من نتائج ومناقشة هذه النتائج مقارنة بالدراسات السابقة ذات العلاقة، ومن ثم الخروج بعدد من التوصيات في ضوء نتائج هذه الدراسة.

قائمة المراجع:

1. الأسّي، طلال. (2015). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي للتخفيف من أعراض قلق المستقبل لدى مرضى السكري بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم علم النفس، غزة. فلسطين.
2. الجنابي، رنا فاضل وصبيح، زهراء عمران. (2004). قلق المستقبل لدى المرأة العراقية في ظل العراق الجديد. دراسة قدمت في المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر لمركز البحوث النفسية، بغداد. العراق.
3. زهران، حامد. (2005). علم الاجتماع الأسري. ط3. دار مدبولي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
4. سنوسي، بو مدين وجلولي، زينب. (2020). الصحة النفسية في ظل انتشار فيروس كورونا كوفيد-19 والتباعد الاجتماعي والحجر الصحي، مجلة التمكين الاجتماعي، 2(2)، جامعة الجزائر. الجزائر.
5. السيد، الحسين بن حسن. (2015) معايير اختيار شريك الحياة وأثرها في تحقيق التوافق الزوجي، جمعية المودة للتنمية الأسرية.
6. صحاف، خلود. (2015). التوافق الزوجي وعلاقته بالاستقرار الأسري لدى عينة من المتزوجين بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
7. عسليّة، محمد (2010). فاعلية برنامج البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأقصى المنتسبين للتنظيمات بمحافظة غزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). (5)، 30 – 45.
8. العناني، حنان عبد الحميد. (2000). الصحة النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان. الأردن.
9. غبيشي، بوعلام. (2020). فيروس كورونا ماهي الآثار النفسية للحجر الصحي وكيف يمكن تجنبها، مجلة الدراسات الإعلامية، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا.
10. كريمان، صلاح. (2007). سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة وقتية من الجالية العراقية في أستراليا، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك. الدنمارك.
11. كمال، مرسي. (2008). الأسرة والتوافق الأسري، دار النشر للجامعات، القاهرة. مصر.

12. الكندري، أحمد محمد. (2012). علم النفس الأسري، دار الفلاح، الكويت.
13. المشيخي، غالب. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طالب جامعة الطائف، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
14. Eysenck, M., Payne, S., & Santos, R. (2006). Anxiety and depression: past, present, and Future events. Cognition and Emotion, 20(2). 274 – 294.
15. Kagan, L., Macleod, A., & Pote, H. (2004). Accessibility of causal Explanations for Future Positive and Negative Events in Adolescents with Anxiety and Depression. Journal of Clinical psychology, 11(3), 177 – 186.
16. Ozden, M. & Celen, N. (2014). The Relationship between Inherent and Acquired Characteristics of Human Development with Marital Adjustment. Procedia. Journal Social and Behavioral Sciences. 140(10), 48-56.
17. Telles. L, Valenc.A, Barros. A, Silva. A (2020). Domestic violence inthe COVID-19 pandemic: a forensic psychiatric perspective Braz JPsihiatry. 2020 Brazilian Psychiatric Association.

Future anxiety and its relationship to family Adjustment among couples in light of Corona pandemic in the northern West Bank governorates\ Palestine

Ahmad Sati Fayez Alamro

Palestinian Ministry of Education

Filasteen Ismail Nazzal

An-Najah National University – Palestine

Abstract : The aim of the current experiment was to investigate the effects of the Corona pandemic on the level of anxiety of the future, and its relationship with family Adjustment in couples in the northern West Bank governorates. In addition, the role of different variables such as gender, age, education level, occupation, monthly income, family size, and place of residence was examined. The sample consisted of 200 volunteer couples were studied using the descriptive correlation approach with different scales. Data was collected using the anxiety of the future scale and the family Adjustment scale. The results showed that the level of anxiety from the future was moderate. In contrast, the level of family Adjustment were high. In general, an inverse relationship was found between future anxiety and family Adjustment. In addition, there were differences between anxiety from the future and family adjustment, and the individual factors (age, educational qualification, occupation, monthly income, family size, and place of residence).

Keywords: Future anxiety, family Adjustment, Corona (Covid-19), northern West Bank.

نحو معالجة فعالة للأخطاء التعلمية – مقاربات ومداخل بيداغوجية

د. عمر شهيبي

أستاذ وباحث بأكاديمية الرباط – سلا- الفتيطة -المملكة المغربية

ملخص: يتناول هذا المقال موضوع المعالجة التربوية للأخطاء باعتبارها أمرا ملازما للعملية التعليمية التعلمية. وهي كذلك أدوات لاكتساب المعرفة، ودليل على فاعلية المتعلم ومؤشر على اشتغاله المعرفي. ولهذا فقد سعينا في هذا المقال- الذي لم نكتف فيه بالوصف والتشخيص- إلى تقديم مقارنة لموضوع المعالجة التربوية يتداخل فيها البعد النظري بنظيره الإجرائي العملي، على اعتبار أن نجاعة هذه المعالجة وفعاليتها مشروطة – في تصورنا - بالفهم العميق لطبيعة الخطأ التعلمية ودلالاته ووظائفه التربوية، وكذا التمكن من الخطوات والطرق والأساليب التربوية الكفيلة بجعل الخطأ منطلقا للتعلم ولاكتساب المعارف والمهارات.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء، التعلم، المعالجة التربوية، المعرفة.

مقدمة

لم يكن التعلم يوما أمرا هامشيا أو طارئا بالنسبة للإنسان، بل هي ممارسة ارتبطت به منذ خلقه أول مرة، وهذا يدل على عظم التعلم وأهميته البالغة ودوره الحاسم في تشكل الحضارة وعماراة الأرض وتحقيق الاستخلاف. فالله سبحانه وتعالى أولى للتعلم مكانة خاصة، ذلك أنه خلق آدم عليه السلام وعلمه الأسماء كلها. يقول الله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ (سورة البقرة، الآية: 31). وفي هذا إشارة إلى أن النهوض بالأمانة التي حملها الإنسان تقتضي التسلح بالتعلم بوصفه المفتاح الأوحد القمين بفتح ما استغل على الإنسان من أمور الدين والدنيا. ولعل استهلال الله سبحانه وتعالى للقرآن الكريم بفعل "اقرأ" الذي يحيل على التعلم، ينطوي على دلالة إشارية تتواشج المعاني داخلها لتؤلف تصورا يضع أساسا متينا لبناء الحضارة، فالأمانة لا يمكن الوفاء بمقتضياتها إلا بالحرص على التعلم، وهو بدوره لا يمكن أن يتم إلا بالحرص على القراءة بوصفها القاعدة الأساس التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية برمتها.

إن التعلم إذن أمر مركوز وراسخ في النفس الإنسانية، ويظهر ذلك عند الطفل "الطبيعي" الذي لا يكف عن طرح الأسئلة على الآخرين، في محاولة منه لرفع الغطاء عن العالم وكشف غموضه واستجلاء معالمه، أي أنه من خلال السؤال يسعى إلى التعلم، وهو هنا لا يقوم إلا بالاستجابة إلى ذاك النداء الذي استجاب له أسلافه من بني البشر والذين توارثوا بدورهم ذلك عن أجدادهم. وهكذا فالكبار حين يسألون من لدن الصغار (المتعلمين) إنما يتموقعون بالضرورة في موقع المعلم، وهو ما يستدعي منهم نظرا "الجسامة" المهمة استحضار أهمية هذه اللحظة في حياة هذا الطفل الصغير، والعمل على تنمية حس التعلم لديه والسماح له بارتكاب الأخطاء وعدم التأفف منها.

يعد ارتكاب الأخطاء أمرا ملازما للعملية التعليمية التعلمية سواء عند الصغار أو الكبار، فلا يمكننا أن نتصور تعلمنا دون هفوات أو أخطاء تنشأ عن الاحتكاك بالمعرفة والاشتباك مع أسئلتها. ومن هنا تنبع أهمية موضوع معالجة الأخطاء التعليمية لاسيما في السياق المدرسي، وذلك بالنظر إلى تأثيراتها النفسية على المتعلمين وتدايعياتها التربوية السلبية على تعلماتهم ومكتسباتهم المعرفية، خاصة إذا تم التعامل معها انطلاقا من منظور سلبي لا يتم فيه استحضار أهمية الأخطاء ودورها في التعلم باعتبارها أداة لاكتساب المعرفة، ودليلا على فاعلية المتعلم ومؤشرا على اشتغاله المعرفي.

يتناول هذه المقال بالدرس التحليل إشكالية معرفية يمكن صياغة مفاصلها على النحو التالي: إلى أي حد يمكن الانطلاق من الخطأ بوصفه أداة للتعلم وذلك من أجل صياغة خطة علاجية ناجعة وفعالة؟

وتتفرع عن هذا السؤال المركزي أسئلة فرعية من قبيل: ما المقصود بالخطأ وبالمعالجة التربوية؟ كيف يمكن جعل الخطأ استراتيجية من أجل التعليم والتعلم؟ ما هي العلاقة القائمة بين التقويم والمعالجة التربوية؟ وما هي الخطوات والأساليب التي يمكن انتهاجها من أجل معالجة تربوية فعالة؟ وإلى أي حد تسهم أخطاء المدرس في ارتكاب التلاميذ لأخطاء تعليمية؟

لقد انطلقنا في مقاربة هذه الإشكالية من فرضية مركزية مفادها: أن المعالجة التربوية للأخطاء التعليمية هي ممارسة ذات أهمية بالغة وأدوار حاسمة بالنسبة للمتعلمين، على اعتبار أن رحلة التعلم هي بالأساس رحلة معرفية لارتكاب الأخطاء، ولهذا ينبغي – في تصورنا- أن تتأسس هذه الممارسة التربوية الهامة على فهم عميق لطبيعة الخطأ التعليمي ومختلف الدلالات التي تتجاذبه، والتصورات السلبية التي علقت به، وكذا على استيعاب أعمق لأدوار الخطأ ووظائفه التربوية، وأيضاً على تمكّن من مختلف الخطوات والطرق والأساليب الكفيلة بإجراء معالجة تربوية أكثر نجاعة وفعالية.

1. إضاءة تعريفية حول مفهوم الخطأ:

إن أول خطوة يقتضيها البحث عن ملاح مفهوم ما وتجلية مختلف المعاني التي تشترك به، هي تناول البعد اللغوي، بما هو بعد أساسي يؤثر ولاشك في صياغة الدلالة الاصطلاحية ويطبّعها بميسمه. فالخطأ وفق لسان العرب يشير إلى التعثر والعدول عن جادة الصواب. يقول ابن منظور: "الْخَطَأُ وَالْخَطَأُ: ضِدُّ الصَّوَابِ. وَقَدْ أَخْطَأَ، وَفِي التَّنْزِيلِ: (وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ). عَدَاهُ بِالْبَاءِ لِأَنَّهُ فِي مَعْنَى عَثَرْتُمْ أَوْ غَلِطْتُمْ" (ابن منظور، 1414: 65). أما في المعجم الوسيط فالخطأ يشير إلى إصرار الشخص على ارتكاب الذنب عمداً، فأخطأ أو "خَطِئَ وَغَلَطَ" (حاد عن الصَّوَابِ) وَفِي الْحَدِيثِ (مَنْ اجْتَهَدَ فَأَخْطَأَ فَلَهُ أَجْرٌ) وَيُقَالُ أَخْطَأَ فُلَانٌ أَذْنِبَ عَمْدًا أَوْ سَهْوًا وَالْهَدَفَ وَخَوَهُ لَمْ يُصِبْهُ". (إبراهيم مصطفى والزيات وعبد القادر والنجار: 242) ولا يبتعد معجم اللغة العربية المعاصرة عن الدلالات السالفة، "فَخَطِئَ الشَّخْصُ: حَادَ عَنِ الصَّوَابِ، غَلِطَ، ضَدَّ أَصَابَ "خَطِئَ فِي رَأْيِهِ- هُوَ بَشَرٌ يَخْطَأُ وَيُصِيبُ"، أَوْ أَذْنِبَ، تَعَمَّدَ الذَّنْبَ " {قَالُوا يَا أَبَانَا اسْتَغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا إِنَّا كُنَّا خَاطِئِينَ} ". خَطِئَ السَّهْمُ الْهَدَفَ: تَجَاوَزَهُ، لَمْ يُصِبْهُ" (أحمد مختار عبد الحميد وآخرون، 2008: 658).

ينطوي لفظ الخطأ من الناحية اللغوية – كما يظهر من خلال التعريفات السابقة- على دالتين مرتبطتين ببعدين متميزين، فهو من جهة يحيل على عدم تحقيق الهدف المنشود، أو عدم إصابة الغرض المرجو، أو الفشل في الوصول إلى النتيجة المطلوبة، وقد يكون ذلك بتقصير أو إهمال من المخطئ، أو سوء تقدير منه، أو أمرا تلقائيا مرتبطا بطبيعة الإنسان الذي يتعثر بالضرورة قبل إتقانه للمهمة الموكولة إليه. إن الجامع بين كل أوجه الخطأ هنا أنه فعل غير مقصود يقع بالرغم من إرادة المخطئ وتوقه إلى تحقيق النجاح وبذله للجهود ربما.

ومن جهة أخرى، يتخذ الخطأ لغويا بعدا أخلاقيا ينطوي على مصادمة لمعايير وقواعد أخلاقية أو مخالفة لشرائع دينية، وذلك من خلال ارتكاب ما يسمى بالمعاصي أو المنكرات أو الذنوب، وقد تسمى بالكبائر في السياق الإسلامي إذا كان الأمر يتعلق بذنوب عظيمة ومخالفات كبرى منصوص عليها في النصوص الدينية. إن الخطأ هنا ليس مجرد فعل تولد عن سوء تقدير أو فهم أو غيره، وإنما هو "خطيئة" ارتكبتها صاحبها وهو على علم بخطورتها وتبعاتها الدينية والدنيوية، أي أن شرط الإرادة يتوفر في هذا السياق، مما يجعل الخطأ ينتقل من دائرة المباح والمسموح به، إلى دائرة المكروه والحرام أحيانا.

يظهر من خلال تناول البعد اللغوي أن الجانب الذي يحظى بالاهتمام هو الفعل ذاته الذي يتم الحكم عليه، فيصنف في باب "الخطأ" بناء على اعتبارات أو معايير أو مرجعيات معينة. وهنا لابد من الإشارة إلى بُعد هام يوجه عملية التصنيف، وهي إرادة المصنف أو صاحب الحكم الذي يفرض رؤيته وتصوره بغض النظر عن صوابيتها أو "خطئها". ولعل هذا يتقاطع مع ما أشار إليه جميل صليبا في معجمه الفلسفي، إذ يعتبر أن "الخطأ هو نقيض الصواب وهو أن تحكم على شيء بأنه باطل وهو حق، أو تحكم عليه بأنه حق وهو باطل. فالخطأ إذن في الحكم لا في الإحساس ولا في التصور" (صليبا، 1982: 530).

وهكذا فالخطأ يتصل في السياق المدرسي بالحكم على المتعلم بعدم انضباطه لمعايير وقواعد متعارف عليها، مما يفضي إلى نتائج غير ملائمة، ولعل هذا ما ينسجم مع التعريف الذي اقترحه معجم ديداكتيك اللغة الذي يعتبر أن "الخطأ يمثل خروجاً عن معايير معينة" (Galissou et Coste, 1976: 215). هذه المعايير اللغوية أو المعرفية أو المهارية المقررة من لدن أهل الاختصاص. أي أن المدرس لا يحكم على ما يأتیه المتعلم بأنه خطأ انطلاقاً من تصور الخاص، وإنما بناء على مرجعيات معرفية تحظى بالمصداقية والثقة. وكلما كثر خروج المتعلمين عن المعايير والقواعد المتعارف عليها كانت إشارة إلى عدم استيعاب أو عدم تحكم في الكفاية. فعدم انضباط المتعلم بشكل متكرر –على سبيل المثال- لقواعد الهمزة، كما هي مقررة في كتب النحو يدل على عدم استيعاب للقاعدة اللغوية.

إنَّ الخطأ وإنْ بدا للمدرس على أنه وجه من أجه عدم الاستيعاب إلا أنه يكشف عن الاشتغال المعرفي لدى المتعلم الذي يصطدم ذهنه بالمعرفة العلمية، فيلجأ إلى سلسلة من العمليات العقلية التي يحاول من خلالها تجريب مدى صلاحية القاعدة أو المعرفة الجديدة، وقياس مجال تطبيقها واستخلاص الاستنتاجات الضرورية. وهي طريقة أو أسلوب من أساليب مواجهة المشكلات التي تعترض المتعلم، الذي يضطر إلى استنفار إمكانياته ومعارفه وتصوراته السابقة، والتي قد لا تسعفه في التعامل مع وضعيات مشكلة جديدة، فتنشأ هنا عوائق تكون سببا في إثيان المتعلمين للأخطاء وتكرارها.

يقسم باشلار Bachelard العوائق التي يصفها بالإبستمولوجية إلى خمسة عوائق أساسية تتسبب في ارتكاب الأخطاء أو إعادة ارتكابها مجددا وهي: العوائق المرتبطة بالمعرفة العامة، العائق الجوهري، العائق الحسي، العائق اللغوي، وأخيرا العائق الإحيائي (Pepel, 2004: 38-39). هذه العوائق لا تنتصب أمام المتعلم فحسب أثناء عملية اكتساب المعرفة، بل هي أيضا عوائق ترتبط بطبيعة المعرفة العلمية نفسها التي تنشأ نتيجة تصحيح الأخطاء، فنحن نعرف - كما يقول باشلار - "من خلال مضادة المعرفة السابقة، وذلك بتحطيم المعارف الخاطئة، متجاوزين العوائق التي أعاققت صفاء عقلنا ذاته" (Pepel, 2004: 14)

إن المعرفة في تصور باشلار تتسم بالصبغة التراكمية وارتباطها الوثيق بالخطأ بوصفه أحد لوازمها وضروراتها، فالمعرفة الجديدة لا تنبثق إلا من خلال تجاوز عوائق معينة مرتبطة بمعرفة خاطئة، وهو الأمر الذي ينتج معرفة جديدة تحمل في ثناياها - ربما- أخطاء أخرى. ولعل هذا التصور هو ما جعل باشلار ينظر إلى الخطأ نظرة مختلفة، فهو يرى أن له "دورا إيجابيا في تطور المعرفة وعلينا أن نفقن ونقنع بأن الخطأ ليس شرا" (Pepel, 2004: 15).

لقد منح باشلار للخطأ في السياق المعرفي مضمونا جديدا باعتباره تجليا لما سماه بالعائق الإبستمولوجي، أي أن الخطأ ليس اختلالا أو مظهرا للنقص أو القصور بل هو خطوة أساسية على درب اكتساب المعرفة. إن باشلار هنا وهو يرسم ملامح جديدة للخطأ، يدعو إلى القطع مع كل تلك التصورات والأفكار والتوجهات التقليدية التي تقرن الخطأ بالشر انطلاقا من نسق ثقافي منغرس في أعماق اللاوعي الثقافي الإنساني يعد كل خروج عن "المعايير" أو "الضوابط" بمثابة "خطيئة" أو "ذنب" حتى وإن لم يتم التصريح بذلك بصورة مباشرة.

والحق أن باشلار لم يكن وحده الذي انتقد التأثيم الذي يلحق مرتكب الأخطاء، وإنما ارتفعت أصوات العديد من المفكرين والأدباء والباحثين منذ ذلك، وداعية إلى الاعتراف بحق الإنسان في الخطأ بوصفه تجليا لإنسانيته. ففي الأدب الفرنسي نقرأ لبير دونجي Pierre Danger الذي يقول: "أن تكون مذنباً يعني أن تكون إنساناً، وأن تصرح بالخطأ يعني أن تصرح بأنك إنسان" (Canérot, 1991: 4). أما

الباحث جيمس ريزن James Reason فيرى أن الخطأ، بالنسبة لعلم النفس المعرفي، هو وسيلة لعرض العمليات العقلية التي يتعذر علينا كشفها (Reason, 25, 1993). أي أن الخطأ ليس مجرد تجل لإنسانية الإنسان، وإنما هو صورة مجلوة للعمليات العقلية والمعرفية، والتي من شأن الكشف عنها وتحليلها وفهمها أن يُمكن من معالجة الاختلالات والنقائص في مكتسبات المتعلمين وتعلماتهم.

2. الخطأ بوصفه استراتيجية للتعليم والتعلم

إن التصور النسقي المتعلق بالخطأ باعتباره شرا استتبت في الذهنية الجماعية عموما وفي بعض الأوساط المدرسية على وجه الخصوص تصورا ينظر إلى الخطأ باعتباره عنصرا سلبيا وجب استئصاله ومحاصرته والقضاء عليه، لأنه يمثل خروجاً عن الوضعية "الطبيعية"، وهي بطبيعة الحال وضعية عدم ارتكاب الأخطاء. هذا التصور هو الذي أفضى إلى تصنيف المتعلمين إلى فريقين؛ فريق يمتاز بعدم اقترافه للأخطاء أو قِلتها، وهو ما يضمن له تحقيق "النجاح" وحيازة ألقاب التفوق والاجتهاد. أما الفريق الآخر فيضم أولئك الذين لا يتورعون عن ارتكاب الأخطاء وهو الأمر الذي يضعهم في خانة "المتهاونين" و"المقصرين"، ويجعلهم مستحقين للتوبيخ والعقوبة والرسوب.

والواضح أن هذا التصنيف إنما يصدر عن نظرة تقليدية للخطأ كانت سائدة (ولا تزال رغم بعض الانحسار) في الأوساط التربوية لاسيما لدى المدرسين، وهي نظرة تعتبر الخطأ أمرا منبوذاً، بل إنه كان يعد في الكثير من الأحيان بمثابة خطيئة تستوجب العقاب. فالموقف التقليدي كان ينظر إلى الخطأ بوصفه نتاج نقص في المعرفة أو قلة اهتمام أو قصور في بذل الجهد، والواضح أن القصور إنما يطال هذه التصور، على اعتبار أن الدراسات التربوية الحديثة ولاسيما الإستمولوجية أبرزت أن المعرفة ذاتها تطرح إشكالات نظرية يضطر معها المتعلم إلى ارتكاب أخطاء سبقته البشرية إلى ارتكابها، فضلا عن أن بعض الأخطاء قد لا ترتبط بعوامل معرفية أو دراسية بقدر ما تتصل بعوامل تتعلق بالنمو الذهني والنفسي للمتعلم.

ومن الاتجاهات التي تناولت مسألة الخطأ بالدرس والتحليل، الاتجاه المعرفي الذي يعتبر أن إرساء الشروط الملائمة للتعليم يقتضي الإلمام الدقيق بالاشتغال المعرفي المتعلم، أي كيفية اشتغال المتعلم على المعرفة. هذا الاشتغال الذي لا يمكن فهمه إلا من خلال الأخطاء بوصفها ترجمة للتمثلات التي تكونها ذات المتعلم في علاقتها بالمعرفة. ذلك أن هذه المعرفة لا تنتج إلا من خلال صراع بين المعارف السابقة والمعارف الحالية.

وهناك اتجاه آخر له منظور مختلف للخطأ، وهو الاتجاه البنائي الذي يرى في العملية التعليمية التعلمية سيرورة مستمرة، إلا أن اللحظة المركزية فيها هي حين يضطر المتعلم إلى التخلي عن المفاهيم القبلية، وامتلاك بنية مفاهيمية جديدة مرتبطة بالكفاية التي هو بصدد بنائها، ومعنى هذا أن الخطأ مرحلة أساسية من مراحل بناء المعرفة، ولا ينبغي اعتباره بأي شكل من الأشكال فشلاً أو "غباء" أو "قصورا" في الذكاء. فالتعلم حسب الاتجاه البنائي هو فعل نشيط يقتضي بناء المعرفة الحالية على سابقتها. ومن ثم فالمطلوب من المدرس أن يعمل على استشفاف الأخطاء وفهمها وتحليلها وذلك بغرض وضع خطة لتدبيرها ومعالجتها واستثمارها في بناء تعلمات التلاميذ.

إن تغيير النظرة التقليدية للخطأ أسهم في إحلاله مكانة خاصة في المنظومة التربوية، إذ تشكلت نتيجة الدراسات التي تمحورت حول الخطأ منظومة بيداغوجية تأتلف فيها عدد التصورات والرؤى، التي تتقاطع لتتسج خيوط بيداغوجيا الخطأ بوصفها مقارنة مختلفة للخطأ التعليمي، تقوم بالأساس على اعتباره استراتيجية للتعليم والتعلم. فبيداغوجيا الخطأ وفق عبد الكريم غريب هي "تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم، وهي استراتيجية للتعليم لأن الوضعيات الـديداكتيكية تُعدُّ وتُنظَّم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء، وهو استراتيجية تعتبر الخطأ أمراً طبيعياً وإيجابياً يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة" (غريب، 2006: 723).

إن معالجة الأخطاء لا يمكن أن تتم إلا إذا تم اعتبارها استراتيجية للتعليم والتعلم؛ فالخطأ يبرز باعتباره استراتيجية للتعليم لأنه يفصح عن الاشتغال المعرفي للمتعلم والاستراتيجيات المعرفية التي يعتمدها، وهو استراتيجية للتعليم بالنظر إلى أن تحليل هذه الأخطاء، وكشف مصادرها وفهم أسبابها وبواعثها يُمكن من صياغة وضعيات ديداكتيكية في إطار الدعم التربوي الذي ما وُجد إلا لمعالجة الاختلالات التي يتم تسجيلها بخصوص تعلمات التلاميذ، والتي لا يمكن تشخيصها وكشفها إلا من خلال الأخطاء.

وهكذا فبيداغوجيا الخطأ هي مقارنة تربوية وديداكتيكية تنظر إلى الخطأ بوصفه نقطة انطلاق التعلم، ولهذا فهي تُعنى بتشخيص الأخطاء وتحليلها والكشف عن مصادرها وتحديد طرق معالجتها، انطلاقاً من عدّة نظرية ومفاهيمية ومنهجية توفرها حقول معرفية مختلفة إبستمولوجية وسيكولوجية وسوسولوجية. إذ تستند بيداغوجيا الخطأ – كما يقول عبد الكريم غريب- "إلى مبادئ علم النفس التكويني ومباحث إبستمولوجيا باشلار، ويتجلى البعد الإبستمولوجي لهذا التصور في الاعتراف بحق المتعلم في العلم. ويتجلى البعد السيكلوجي لبيداغوجيا الأخطاء في

اعتبارها ترجمة للتمثيلات التي تنظم بواسطتها الذات تجربتها التي تكون ذات علاقة بالنمو المعرفي للمتعلم. أما البعد البيداغوجي، فيتجلى في إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للخروج عن الموضوع، وارتكاب الخطأ" (غريب، 2006: 723).

إن مهمة المدرس لا تكمن في محاصرة المتعلم وتصيد أخطائه والحكم عليه، بل المطلوب منه تربويا مساعدة هذا المتعلم ومواكبته وتشجيعه على المبادرة وارتكاب الأخطاء بوصفها لحظات تعليمية أساسية تمكنه من تصحيح معارفه وتقويمها. ويُشترط هنا أن يحرص المدرس على توفير أجواء تربوية ملائمة، تضمن للمتعلم حرية التفكير والفعل دون أن يكون قلقا من ردود أفعال المدرس أو زملائه، وهذا ما سيتيح له بناء معارفه وإبراز قدراته ومواهبه وتجاوز أخطائه وعدم تكرارها في سياقات تعليمية أخرى.

3. نحو معالجة فعالة للأخطاء التعليمية

لا يستقيم تناول مبحث معالجة الأخطاء دون الحديث – ولو باقتضاب – عن التقويم أو التقييم (Evaluation) بوصفه مرحلة ديداكتيكية هامة وآلية منهجية أساسية للكشف عن الأخطاء واستجلائها. ذلك أن المتعلم لا يشتبك مع المعرفة ولا يخوض رحلة التعلم، التي تكتنفها بالضرورة مطبات وإخفاقات وكذا نجاحات، دون أن يكون مسلحا بعدد من التصورات القبلية أو التمثيلات التي تشكلت إثر خوضه لتجارب اجتماعية وثقافية، أسهمت في اكتسابه لحمولة معرفية، قد تكون عاملا ميسرا لاكتساب المعرفة الجديدة، كما قد تكون على خلاف ذلك، عنصرا معيقا للتعلم وعاملا أساسيا في ارتكاب الأخطاء، لتتموقع هذه التمثيلات والمعارف القبلية ضمن ما يسميه باشلار بالعوائق الإستيمولوجية.

يقسم باشلار هذه العوائق إلى ثلاثة أنماط وهي:

- عائق التجربة الأولى: وهو ناتج عن المعرفة التي نستقيها من تجربتنا الأولى، أي الانطباع الذي نخرج به من التجربة الأولية البسيطة، ويترسخ ذلك الانطباع في الذهن ويتحول إلى حقيقة غير قابلة للنقض.
- عائق لفظي: وهو استخدام ألفاظ في غير مدلولاتها، أي مجازا بحيث تؤدي إلى خلط وتعمية على المعاني الحقيقية المرادة بسبب عدم استخدام مصطلحات محددة المعاني.
- العائق الجوهرية: وهو عدم تسمية الظاهرة بالاسم العلمي الدقيق الذي يقابلها، أي أن الغلاف لا يدل على محتواه.
- العائق الإحيائي: وهو إضفاء أحاسيسنا ومشاعرنا على الظاهرة، وميلنا إلى التعامل مع الظواهر الخارجية، والأشياء بإسقاط حياتنا الداخلية (Bachelard, 1971: 98).

إن أهمية التقويم تنبع من كونه يقدم للمدرس صورة مجلوة يتيح التمعن فيها وفي تفاصيلها الكشف عن مواطن القوة ومكامن الضعف، كما يسهم تحليل نتائج التقويم في فهم الأخطاء والكشف عن مصادرها. وهو أداة مساعدة للمتعلم كذلك، إذ يسعفه في تطبيق القواعد المكتسبة وتنزيلها في سياقات تعلمية ووضعية مشكلة، وهو الأمر الذي يمكنه من التحقق من مدى استيعابه للمادة المعرفية وتمكنه من المهارات المطلوبة واكتسابه للقدرة المستهدفة.

3.1 التقويم بوصفه "مسرحا" لاجتراح الأخطاء

التقويم التربوي محطة مركزية ضمن سيرورة التعلم سواء بالنسبة للمدرس أو المتعلم، إذ هو من لوازمها الأساسية، فلا يمكن تصور فعل تعليمي- تعلمي حقيقي يتم فيه تغيب هذه الآلية المحورية التي تمكن من قياس مدى نجاعة العملية التعليمية وتحقق أهدافها. وينبني هذا التقويم أساسا على معايير ثابتة مسبقة حسب بريجين بيتيجين Petitjean Brigitte، التي تعرفه بأنه "تقدير درجة نجاح عملية التعلم، من خلال ربطها بمعيار ثابت مسبقا، ومن خلال تحديد إمكانية مقارنة أداء متعلم بآخر، ضمن نفس المستوى التعليمي (Petitjean, 1984: 5)". ويعني هذا أن التقويم لا يقدم صورة عن التقدم الذي يحققه المتعلم وتطور مدركاته ومعارفه فحسب، بل هو أداة لمقارنة أداء المتعلمين، التي تقضي بالضرورة إلى تصنيفهم إلى فئات.

وهكذا فالتقويم بالنسبة للمدرس يكتسب أهميته وقيمه من كونه أداة فعالة لجمع المعلومات بخصوص مكتسبات المتعلمين وكذا إصدار أحكام "موضوعية" نسبيا على تعلماتهم. ولعل هذا ما أشار جون بيير كوك Jean Pierre Cuq في التعريف الذي اقترحه للتقويم، بأنه "نهج يقوم على جمع المعلومات حول التعلم، وإصدار الأحكام على المعلومات التي تم جمعها والتركيز على استمرار التعلم" (CUQ, 2003: 90).

ولا يمكن تصور عملية تعليمية تعلمية ناجعة وفعالة دون ممارسة الخطأ، وهذا يقضي إلى القول إن ممارسة فعل التعليم يقتضي بالضرورة الإيمان المطلق بأن المتعلم لديه كل الحق في ارتكاب الخطأ. ولهذا فالتقويم ليس مجالا لإبراز النبوغ والذكاء والتمكن فحسب، وإنما هو "مسرح" يمارس فيه المتعلم بكل حرية حقه في اجتراح الأخطاء. ومن ثم على المدرس الذي يباشر عملية التقويم أن يعي أن الخطأ ليس مجرد أمر مسموح به، بل هو حق للمتعلم، ولعل هذا ما سيجعله - نفسيا - أكثر تقبلا لأخطاء تلاميذه وأكثر استعدادا لتحليلها ومعالجتها. إذ لا يكفي أن يكون المدرس على علم بأهمية الأخطاء وأدوارها المعرفية والديداكتيكية، بل من المهم

أن يكون موقنا بذلك معرفيا وتربويا، ولديه القابلية النفسية لتلقي الخطأ، الذي يظل شئنا أم أبينا شيئا "منبوذا" أو "غير محمود" في لاوعينا الثقافي.

وإذا كان التقويم مجالا لارتكاب الخطأ، فهو إلى جانب ذلك يمثل منظارا يمكن من رؤيته، إذ لا يمكن للمدرس أن يُقدّم بمعية المتعلمين على مباشرة أي معالجة للخطأ دون أن يكون مكشوفاً للجميع. ولهذا يؤكد إيف رويتر Reuter على أن "الخطأ، الذي يتعين تحليله، يجب رؤيته" (Reuter, 1984: 122). ولا يمكن أن يتم ذلك إلا إذا قدم المتعلم إنتاجا معرفيا يسمح برؤية الخطأ، فنقطة البداية في مجال اللغة - على سبيل المثال- وفقا لجون لويس دومورتيي Jean-Louis Dumortier هي "نص من إنتاج المتعلم" (Dumortier, 1997: 4). وتبعا لذلك فمطالبة المتعلم في إطار التقويم بالكتابة أي إنتاج نص، يتيح للمتعلم التحقق من اكتسابه لنافسية اللغة، كما يوفر للمدرس مادة يمكن استخدامها تعليميا من أجل وضع خطة علاجية انطلاقا من الأخطاء المرتكبة.

3.2 إضاءة حول مفهوم المعالجة التربوية

قبل الخوض في تقديم مختلف التعريفات التي تناولت مفهوم المعالجة، وجبت الإشارة إلى أن هذا المفهوم يشير في العلوم الطبية إلى مختلف الممارسات التي يلجأ إليها الطبيب من أجل مداواة مريضه، وذلك بعد أن يقوم بفعل التشخيص الذي يتأسس على الفحص والملاحظة المباشرة والحوار مع المريض مع ما يقتضيه ذلك أحيانا من إنجاز لفحوصات بالأشعة أو تحاليل مخبرية. ولعل ثمة تشابها جزئيا بين ما يقوم به الطبيب وما يقوم به المدرس، الذي لا يباشر عملية المعالجة - أو من المفترض ذلك - إلا بعد القيام بتقويم لمكتسبات المتعلمين، والذي يقابل عملية الفحص والتشخيص في الممارسة الطبية.

ولعل هذه المعاني يمكن استشفافها من مختلف التعريفات التي تقدم لمفهوم المعالجة التربوية. فجون بيير كوك Jean Pierre Cuq يرى أنها "مجموعة من الأنشطة التي تحل الصعوبات التي يواجهها المتعلم. ويتم تحديدها من خلال التشخيص بوصفه أحد وظائف التقييم. تتم المعالجة، التي يتم تصورها باعتبارها دعما تربويا، من حيث المبدأ وفقا لأساليب تربوية مختلفة، وغالبا بطريقة فردية" (CUQ, 2003: 213). وينسجم هذا التعريف مع ما ورد في كتاب (البيداغوجيا: قاموس المفاهيم المفتاح) الذي يعتبر المعالجة التربوية بمثابة ميكانيزم أو آلية تقوم على تزويد المتعلم بأنشطة تعليمية جديدة للسماح له بملء الفجوات التي تم تشخيصها أثناء التقييم" (Pédagogie dictionnaire des concepts clés)

إن المعالجة إذن لا تتم إلا بعد رصد أوجه القصور والصعوبات التعليمية وتحليلها وكشف مصادرها. فمن الواضح أن التشخيص الأمثل للأخطاء يفرض بالضرورة إلى وضع خطة علاجية ناجعة تنبني أساسا على أنشطة مختلفة عن تلك التي تم تقديمها أثناء مرحلة التعلم. إذ تستدعي المعالجة من المدرس تغييرا للطرق والأساليب السابقة وإبداعا لطرق أساليب جديدة، وذلك بالنظر إلى اختلاف مستويات المتعلمين الإدراكية وعدم قدرتهم على التعلم بنفس الوتيرة والكيفية. وهنا يمكن للمدرس أن يلجأ إلى استخدام الوسائل السمعية البصرية كما يمكنه اعتماد العمل الفردي أو العمل بالمجموعات أو التعلم باللعب أو اعتماد المحاكاة، وغيرها من الطرق التربوية التي من شأن تطبيقها الإسهام في معالجة الأخطاء المرصودة، وتعزيز انتماء المتعلمين للوسط التربوي بوصفه مدخلا كذلك لتحقيق النجاح الدراسي. (شهبي، 2022: 77)

وهكذا فالمعالجة التربوية وفق العربي السليمانى ورشيد الخديمي " طريقة تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي، ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات والروايز بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة. (السليمانى والخديمي، 2005: 101). غير أن هذه الطريقة لا ينبغي أن تكون اجترارا وتكرارا للأنشطة التي تم القيام بها في مرحلة التعلم، بل ينبغي التركيز فيها على تشجيع المتعلم على تحمل مسؤولية مواجهة أخطائه والمشاركة في سد الفجوات والنقص الحاصل في تعلماته، إذ المطلوب من المدرس أن يقوم بدور المواكب والميسر لعملية المعالجة، وذلك من خلال اقتراح الأنشطة والتطبيقات وفتح المجال للمتعلمين للمناقشة فيما بينهم وتبادل المعلومات، وهذا من شأنه تعزيز التفاعل البيئي بوصفه أحد مرتكزات المعالجة الداخلية للأخطاء، والتي ينبغي أن ترافقها أحيانا معالجة خارجية تنصب على المستويات النفسية والاجتماعية، وهذه مهمة المتخصصين في الدعم الاجتماعي والنفسى للمتعلمين، الذين يتولون التعاطي مع بعض الظواهر، التي قد تكون بين العوامل التي تدفع المتعلمين إلى ارتكاب للأخطاء، من قبيل القلق وفقدان الثقة في النفس والانعزالية، وغيرها من الظواهر النفسية والاجتماعية، التي لا تشكل موضوع اهتمامنا في هذا المقال، الذي نركز فيه بالأساس على المعالجة التربوية للأخطاء التعليمية.

3.3 خطوات المعالجة التربوية:

إذا كان نجاح المتعلمين وتحقيقهم للتفوق الدراسي يبعث لدى المدرسين بشكل عام شعورا بالفخر والانتشاء، فإن الفشل أو التعثر قد يكون سببا في إحساس بعضهم بالانزعاج وربما الغضب. غير أنه من الأفضل ألا يتم التعامل مع الخطأ، بوصفه تجليا للتعثر، من منطلق عاطفي وجداني، لاسيما أن الممارسة التعليمية تقوم

بالأساس على التخطيط الجيد للأنشطة التربوية وعلى التدبير الأمثل لشؤون الفصل، وهو ما يستدعي التحلي بأقصى درجات العقلانية والنظر العلمي الموضوعي، ومن ثم تقتضي الشجاعة الأدبية الإقرار بأن ادعاء المسؤولية عن النجاح يعني بالضرورة الاستعداد لتحمل مسؤولية تعثر المتعلمين وأخطائهم. فعلى حد تعبير رويتر Reuter " كيف تدعي، من ناحية، المسؤولية عن الأداء الجيد والتعلمات المكتسبة والنجاحات، بينما ترفض، من ناحية أخرى، المشاكل"(Reuter, 2005: 217).

ومن هذا المنطلق فالمطلوب إزاء اقتراف المتعلمين للأخطاء سواء في إنتاجاتهم الكتابية أو الشفهية، التفكير في أفضل السبل القمينة بمعالجتها من خلال وضع الافتراضات بشأنها وتحليلها والبحث عن مصدرها، وذلك في جو يسوده الأمن التربوي، أي دون أن تتسبب الأخطاء في إرباك سير العملية التعليمية، إن بسبب قلق المتعلمين أو انزعاج مدرّسهم، إذ لا يمكننا التقدم – كما يقول رويتر- "إلا إذا شعرنا بالأمان، وإذا استطعنا البحث، دون خوف، عن إجابات أخرى ووضع افتراضات"(Reuter, 1984: 120).

إن معالجة الأخطاء تقتضي اقتفاء عدد من الخطوات المنهجية التي تنأى بالمدرس عن التعاطي الارتجالي مع الخطأ باعتباره أمرا حتميا بل وضروريا. وهذا يعني أن المدرس ملزم بالتوفر على خطة مسبقة للتعامل معه، لأن الخطأ أساس التعلم وأداة للتكوين، فالعملية التعليمية برمتها تنبني على رصده وتجاوزه ومعالجته.

يقترح الباحثان السليمانى ورشيد الخديمي عددا من الخطوات الكفيلة بمعالجة الأخطاء، والتي تتحدد في افتراض الخطأ ومواجهته وتحليله ومعالجته. والمقصود بافتراض الخطأ هو "البناء التعليمي التعلّمي، وترقب إجابات وإنجازات مرتبطة أساسا بتمثيلات التلاميذ للموضوع الجديد. وقد تكون هذه التمثيلات صحيحة تساعد على التقدم في الدرس، وقد تكون معرّقة للدرس، وهكذا ينبغي للمدرس أن يصوغ مجموعة من الفرضيات أثناء بناء الدرس، بما في ذلك ترقبات الأجوبة الخاطئة، سواء أكانت أصولها بيداغوجية أم معرفة أم نفسية أم اجتماعية" (السليمانى والخديمي، 2005: 101).

ويقصد بمواجهة الخطأ "أن يدفع الأستاذ التلميذ إلى الإحساس بالخطأ، واعتباره حالة عابرة يمر منها الناس جميعا" (السليمانى والخديمي، 2005: 101). أما تحليل الخطأ، "فيستحسن أن يقوم به المتعلم؛ فإذا لم يستطع، فعلى المدرس أن يساعده أو يطلب من زملائه محاولة التحليل، لكن في شكل رأي ومنافسة شريفة، مثال: أن يقوم التلميذ، وحده أو بمساعدة أستاذه أو بمشاركة زملائه، بتصنيف الأخطاء التي وقع فيها إلى نحوية وتركيبية وصرفية ودلالية؛ ثم يقوم بتحليل كل واحد منها" (السليمانى والخديمي، 2005: 101).

وتتخذ معالجة الخطأ حسب الباحثين العربي اسليماني ورشيد الخديمي مسلكين أساسيين؛ الأول يركز على جعل المتعلم يتحرر من عقدة اعتبار الخطأ آفة أو ظاهرة مرضية وبالتالي جعله يكشف الأسباب التي أدت به إلى الخطأ، ويتلمس إفراساته الجدلية التي تحدثنا عنها من أجل بناء المعرفة الملائمة. أما المسلك الثاني فيتمثل في إشعار المتعلم بضرورة التعلم مدى الحياة، الشيء الذي يتطلب منه بذل الجهد والتحلي بالصبر والأناة والروية، سواء أكانت أجوبته وردوده صحيحة أم خاطئة. ولا ينبغي تربويا أن يفصل الأستاذ بين المسلكين اللذين يسيران بطريقة متوازية (اسليماني والخديمي، 2005: 101).

إن هذه الخطوات المقترحة تمثل خارطة طريق نظرية قد تسعف في التعامل مع الأخطاء ومعالجتها إذا أحسن المدرس تنزيلها على واقع العملية التعليمية داخل الفصل، وهذا في تصورنا يمثل أهم محدد في معالجة الخطأ. ذلك أن المدرس قد ينجح في افتراض الأخطاء التي من المحتمل أن يقع فيها تلاميذه، وقد لا ينجح في ذلك. لكن المهم هو استعداده الدائم للتعامل مع الوضعيات الطارئة، وهذا ما يستدعي منه التمكن التام من المادة المعرفية المقدمة للمتعلمين، وكذا قدرة فائقة على الإبداع والبحث عن بدائل أخرى إذا استعصى عليهم الفهم والاستيعاب.

يمثل إشعار المتعلم بالخطأ خطوة مركزية لأنها تؤثر على بدء مرحلة المعالجة، ومن هنا تأتي أهميتها باعتبارها لحظة غير محببة المتعلمين، ولهذا ينبغي الحرص على أن تتم بسلاسة ودون أن تتسبب للمتعلم في إحراج لاسيما أمام زملائه. وبعد ذلك يُسمح للمتعلّم "المخطئ" نفسه بتحليل خطئه وتحديد مصدره ثم تصحيحه، وإلا فيُطلب من المدرس وكذا المتعلمين المساعدة في ذلك.

تقتضي المعالجة من المدرس إعادة النظر في الطرق والاستراتيجيات المعتمدة، وذلك من أجل سد الاختلالات التي تكشف عنها الأخطاء التعليمية، إذ يمكن اعتماد التغذية الراجعة من خلال استرجاع المضامين التعليمية والاشتغال على المحاور والمفاهيم والمعطيات التي تطرح إشكالات لبعض المتعلمين، كما يمكن اقتراح أنشطة لدعم مكتسبات المتعلمين وتقويتها وسد الخلل والنواقص التي قد تعثر بها. ومن المهم كذلك في هذا الصدد العمل على تغيير منهجيات التدريس وطرائقه متى تبين وجود خلل ما لدى المتعلمين. وهنا يمكن اعتماد منهجية حل المشكلات أو الإدماج أو الاكتشاف أو العمل بالمجموعات أو التعلم الذاتي، أو غيرها من المنهجيات، لكن شريطة استحضار معيار الملاءمة بينها وبين الأخطاء المرصودة.

3.4 المعالجة الفورية للأخطاء الشفهية

لا غرو أن المدرس فاعل مركزي في العملية التعليمية التعليمية تخطيطا وتدبيراً وتقويماً، وهذا يعني أنه يتحمل مسؤولية تربوية جسيمة تقتضي منه بذل كل الجهود من أجل تذليل الصعوبات وتيسير العقبات أمام تلاميذه. غير أن المدرس لا ينبغي تربويا أن يحمل على عاتقه العملية التعليمية برمتها، بالشكل الذي يجعله محورا

يدور في فلكه المتعلمون. فهؤلاء مطالبون بأن يكونوا فاعلين ومساهمين في بناء تعلماتهم وقادرين على معالجة أخطائهم بأنفسهم أولاً، ثم بمعية زملائهم ومدرسهم.

وإذا كان المتعلم مطالباً بأن يكون فاعلاً لا منفعلاً فحسب، فهذا لا يعني تراجعاً لأدوار المدرس وانكفاء لوظائفه التربوية المركزية. وإنما هو إعادة صياغة لها بصورة يمسي معها المدرس موجهاً ومؤطراً وميسراً للتعلم سبل اكتساب للمعارف والمهارات وتصحيح الهفوات باستقلالية. وهذه لعمري مهمات أصعب من التلقين والحشو والتصحيح العمودي لأنها تتطلب من المدرس أن يبدع آليات تساعد المتعلمين على بناء معارفهم الخاصة، بدل محاولة نقلها إليهم.

إن المدرس وفق هذا المنظور لا يحاول تلافي ارتكاب متعلميه للأخطاء، وإنما يصمم الوضعيات التعليمية التي تتيح لهم إسقاط تمثيلاتهم على المعرفة الجديدة ثم اختبار فرضياتهم وهذا ما قد يتسبب في وقوع المتعلمين في الخطأ بوصفه فجوة أو شرحاً ينتصب بين التمثيلات السابقة ومتطلبات المعرفة أو المهمة الجديدة. تقول باولا ماريا ريسيتا Paula Maria Ristea في معرض الحديث عن دور المدرس في العملية التعليمية: "يتمثل دور المعلم أولاً وقبل كل شيء في إعداد مواقف مشكلة، وتشجيع التعبير عن تمثيلات المتعلمين وقبول أخطائهم كمؤشرات لمهارات انتقالية. (Ristea, 2006: 12). إن الأخطاء وفق الباحثة بالرغم من أنها تبدو للمدرسين كمؤشرات على الاختلالات التي تعتري عملية التعلم، إلا أنها في الحقيقة مؤشرات على مرحلة انتقالية تسبق الاستيعاب أو التحكم في المهارة.

ولئن كانت الأخطاء تنقسم إلى تلك التي ترتكب أثناء الإنتاج الشفهي، ونظيرتها في الإنتاج الكتابي، فإن ثمة خصوصيات تميز طريقة المعالجة في كلا الصنفين. فالأخطاء الشفهية لا يتم تأخير معالجتها، إذ ينبغي القيام بذلك بالتزامن مع ارتكابها أو بفارق زمني بسيط. وهكذا يعمل المدرس على معالجة الأخطاء في اللحظة التي يرتكب فيها المتعلم الخطأ، وله أن ينتظر انتهاء كلام المتعلم أو مداخلته. غير أنه لا يمكن تأجيل ذلك إلى اليوم الموالي أو الأسبوع المقبل، كما هو الشأن بالنسبة للامتحانات أو الأعمال الكتابية التي يحتفظ بها المدرس.

ولعل من الأفضل بالنسبة للأخطاء الشفهية أن ينتظر المدرس إنهاء المتعلم لمداخلته وعدم مقاطعته، وهذا ما يتيح له الحفاظ على توازنه وتسلسل أفكاره، ويجعله أكثر تقبلاً لتصويبات المدرس وزملائه. وهكذا للمدرس أن ينصت جيداً للمتعلم ويدون ما يستدعي التعديل والتصويب، ثم يطالبه باسترجاع كلمة أو مفهوم أو مقطع، وهو الأمر الذي قد يسمح للمتعلم بإعادة النظر في كلامه وإدراك خطئه وتصويبه، وثم يتحقق ما يسمى بالتصحيح الذاتي. وإذا تعذر على المتعلم القيام بذلك يُفتح المجال لزملائه، وهذه فرصة للتحقق من مدى انتباههم واهتمامهم. إن المتعلم ليس مطالباً

بعدم ارتكاب الخطأ مطلقاً، فهذا أمر مستحيل، بل المطلوب منه مواجهة الخطأ بجرأة وثبات، فما يسمح للمتعلم باكتساب الصواب ليس هو عدم اقتراف الخطأ بل الاشتباك معه. وهذا يعني مواجهة الأخطاء بوصفها عقبات بجرأة وهمة وقوة. ويقتضي الاشتباك مع الخطأ أن يعتمد المدرس إلى وضع وضعيات تعليمية تدفع المتعلم إلى الاحتكاك بالمشكلة، واختبار فرضيات، ثم التخلي عنها حين يظهر غورها وعدم صلاحيتها.

على المدرس في كل الأحوال أن يسعى إلى أن تمر عملية المعالجة في أجواء تربوية سليمة، وهنا ينبغي الابتعاد ما أمكن عن استعمال لفظ "خطأ" أو "غلط"، والاستعاضة عن ذلك بلغة الإشارة من أجل تيسير إدراك المتعلم لخطئه وتصحيحه، أو التأكيد على أن الجواب المقدم أو اللفظ المستعمل قد يصلح في سياقات أخرى وغيرها من الآليات التي تخفف من وقع الخطأ على المتعلم وتناهى به عن الشعور بالذنب.

إن استعمال السبورة أو الوسائل الإلكترونية الحديثة كالمساطر الضوئية أو جهاز العرض أو السبورة التفاعلية، قد يكون مفيداً للمتعلمين ذوي الذاكرة البصرية التي تلتقط ما يُكتب ولا تلتفت في غالب الأحيان لما يقال شفهيًا. وقد يكون من المناسب أن يطالب المدرس تلاميذ بالبحث في بعض المصادر كالمعاجم وكتب النحو والصرف وكتب التاريخ وغيرها، وذلك من أجل تحفيز المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم في معالجة الأخطاء، مما يعزز من استقلاليتهم ويجعلهم أكثر فاعلية وإيجابية. فنجاح المعالجة يعتمد - وفق تعبير ريستيا- على " رغبة المدرس في أن تنتهي حريته حيث تبدأ استقلالية الطالب" (Ristea, 2006: 12). وإذا كان هذا الأمر ممكناً في المستويات الدراسية التي يصير فيها المتعلم قادراً على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات، فإن تدخل المدرس في عملية معالجة الأخطاء مع المتعلمين الصغار تبدو ضرورية للغاية، وذلك لعدم تحقيق هؤلاء لاستقلاليتهم الكاملة، وبالتالي حاجتهم إلى التوجيه من أجل الكشف عن الأخطاء وتصحيحها.

3.4 المعالجة البعدية للأخطاء الكتابية

إذا كانت الأخطاء الشفهية تستدعي القيام بمعالجة آنية وعدم التراخي في ذلك أو تأجيله، فإن الأخطاء الكتابية المرتكبة سواء في الواجبات الفصلية أو المنزلية أو الامتحانات المحروسة، يمكن معالجتها في حصة مخصصة في اليوم التالي أو الأسبوع الموالي، وذلك بعد القيام بتصحيح الواجبات ورصد هفوات المتعلمين وأخطائهم، ثم تصنيفها وتحليلها ووضع افتراضات بشأنها، وسيناريوهات لمعالجتها. فإذا كان المتعلمون مطالبين بإيلاء حصة التصحيح أهمية قصوى،

بالمقارنة مع حصص تقديم المدروس، فالمدرس يتوجب عليه أن يهيئ لها بكامل الجدية والفعالية اللازمة.

ومن هذا المنطلق، فالمدرس قبل مباشرة حصة المعالجة والدعم، عليه أن يقوم بتصنيف أخطاء المتعلمين حسب نوعها وأهميتها بالنسبة لموضوع التمرين وأهدافه. إذ يتم التركيز أساسا على الأخطاء الهامة المرتبطة بموضوع الدرس أو الدروس المراد تقويمها. وهنا لا بد من استحضار خصوصيات المتعلم النمائية، ذلك أن بعض الأخطاء تختفي مع النضج والتقدم في السن، رغم صعوبة علاجها في سن أصغر. غير أن التركيز على الأخطاء الهامة لا يعني إهمال وإغفال الأخطاء التي اعتُبرت أقل أهمية، بل من الواجب وضع تصنيف هرمي يشكل منطلقا لوضع استراتيجية مستقبلية من أجل معالجة الأخطاء الأخرى سواء بشكل مندمج أثناء إنجاز الدروس، أو بتخصيص حصص لذلك.

تقتضي عملية تصحيح إنجازات المتعلمين وأعمالهم وإنتاجاتهم وضع المدرس لتعليقات توضيحية على أوراق التحرير. وهي تكتسي أهمية قصوى بالنسبة للمتعلم، لاسيما إذا علمنا أنها تعد ثاني شيء يستأثر باهتمامه بعد الاطلاع على مجموع النقط. ولهذا ينبغي الاهتمام بها بأن تكون معقولة ومعللة وواضحة، يستطيع المتعلم قراءتها واستيعاب مضمونها بسهولة وذلك حتى يتحقق الهدف منها. ومن الأفضل تجنب إظهار السخط أو الغضب بتجسيد ذلك على ورقة التحرير لأن تأثير ذلك على نفسية المتعلم لا يمكن توقعه، ولا شك أنه لن يكون إلا سلبيا. ومثل ذلك تقديم المدرس لإجابة مختلفة دون توضيح أسباب رفض الإجابة السابقة، أو وضع علامة تشير إلى خطأ دون توضيح طبيعة هذا الخطأ وماهيته.

إن الرهان الحقيقي من التعليقات التوضيحية التي تقدم للمتعلم على ورقة الامتحان هو تقديم النصائح والتوجيهات للمتعلم، نصائح موجهة له بشكل شخصي تتيح له الشعور بأنه يحظى بالاهتمام والمتابعة بوصفه تلميذا. لكن هذه التعليقات التوضيحية لا ينبغي أن تنحصر في الإشارة إلى "الأخطاء" أو "الهفوات"، وإنما قد تكون عبارة عن تشجيع أو تهنئة إذا بذل المتعلم مجهودات معتبرة أو حقق تقدما ملموسا، وذلك حتى يشعر بأن هناك من يقدر عمله ويعترف بمجهوداته، وهذا ما قد يحفزه ويدفعه إلى مواصلة العمل بكل الجدية اللازمة.

تهدف حصة تصحيح الامتحانات وإنجازات المتعلمين بوصفها أحد أشكال المعالجة التربوية، إلى دفعهم لمواجهة أخطائهم وتحليلها ومعالجتها، في أفق عدم تكرارها وبالتالي تحسين النتائج الدراسية، أي أن التصحيح لا يتوخى إطلاقا إحراج المتعلمين أو وضعهم في موضع المذنب، بل المطلوب منه أن يكون تمرينا مفيدا للجميع، بحيث يسمح للمتعلم بفهم أفضل لأخطائه وتحقيق تقدم على مستوى تعلماته.

وعلى هذا الأساس فالتصحيح العمودي أو الأحادي، الذي قد يقوم به المدرس، بحيث يحتكر الكلام فيقوم بتقديم منظوره الخاص فقط بخصوص تصحيح الامتحان، لا يبدو حلا مناسباً، لاسيما وأن المتعلمين يستقلون حصة التصحيح كما قد لا يبدون اهتماماً بتصحيح الأخطاء بقدر اهتمامهم بمجموع النقاط المحصل عليها.

وإذا كنا نريد من المتعلمين أن يبدوا اهتماماً بعملية التصحيح والمشاركة فيها ليس بوصفهم مستمعين وإنما فاعلين، فيتوجب مراجعة بعض طرق التصحيح التقليدية. فأول شيء يتبادر إلى ذهن من يتأمل حصص التصحيح - كما هي في واقع الممارسة التربوية اليوم - هو الجو الثقيل والمزعج والممل الذي يخيم عليها، ذلك أن المدرس قد يخوض "معركة" للعثور على متطوعين يقبلون المشاركة في التصحيح. وقد يلجأ المدرس إلى مطالبة أحد التلاميذ بالإجابة فيظل في أغلب الأحيان صامتاً، مما يحول حصة التصحيح إلى ما يشبه حصة تعذيب نفسي للمتعلم كما للمدرس.

ولهذا فعلى المدرس أن يحاول ما أمكن تهييء الشروط الموضوعية والظروف المناسبة من أجل نجاح حصة تصحيح الامتحان، وذلك بالتأكيد على أن هذه الحصة لا تقل أهمية عن الحصص الأخرى ثم عدم إشعار المتعلمين بالذنب، لأن الهدف ليس هو معاقبتهم، وإنما جعل هذه الحصة مناسبة للمناقشة المثمرة والتكوين المنتج والتفاعل الإيجابي. كما أن إبداع طرق غير تقليدية لتدبير حصة تصحيح الامتحانات والإنجازات يمثل أمراً في غاية الأهمية، شريطة أن تضمن الطريقة الجديدة مشاركة المتعلمين في عملية المعالجة وتحقيق الأهداف المنشودة منها، وعلى رأسها معالجة الاختلالات التي تشوب تعلّيمات المتعلمين وتعزيز استقلاليتهم الذاتية.

4. مسؤولية المدرس في أخطاء المتعلمين، نحو فهم مختلف

تركز معظم الدراسات التي تتخذ الخطأ التعلّمي موضوعاً لها في غالب الأحيان على المتعلم، فلا تنظر إلى الخطأ إلا من زاويته، والحال أن العملية التعلّمية معقدة ومتشابكة، تتدخل فيها العديد الأطراف، ويؤثر فيها فاعلون آخرون إلى جانب المتعلم. ونحن هنا في هذا المقام لسنا بصدد دراسة كل العوامل المؤثرة في ارتكاب المتعلمين للأخطاء ولا استجلاء مسؤولية كل الأطراف المتدخلة في العملية التعلّمية، فهذا ليس موضوع اشتغالنا في هذا المقال. وإنما يهمنا في هذا السياق مقارنة مسؤولية فاعل مركزي لا يقل أهمية عن المتعلم، وهو المدرس الذي قلما يتم طرح مسؤوليته حين يتم مقارنة موضوع أخطاء المتعلمين. فالمدرس بدوره ليس معصوماً، ذلك أنه قد يرتكب الكثير من الأخطاء في ممارسته التعليمية، إما بسبب

ضعف تكوينه، أو حادثة ممارسته للمهنة، أو نقص تجاربه، أو إعراضه عن تجديد وتحديث معارفه وطرقه البيداغوجية.

تتسم ممارسة التدريس، بوصفها حرفها، بخصوصية تجعلها مختلفة عن أية ممارسة مهنية أخرى، فنجاح عملية التعلم في معظم الأحيان رهين بالمناخ العام السائد داخل الفصل الدراسي والجو النفسي المقيم عليه وطبيعة العلاقات الإنسانية القائمة بين الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية. ولا شك أن مناخ الاشتغال داخل الفصل يعتمد أساسا على المدرس وسلوكه ونظرته للمتعلمين. فهؤلاء لا ينظرون إليه وإلى عملية التعلم بإيجابية إلا إذا كان موقفه إيجابيا منهم. وفي المقابل قد يتبنى المتعلمون مواقف سلبية تنتج عنها أخطاء تعليمية إذا كان المدرس نفسه يتخذ موقف سلبي يعبر عنه إما بتعليقات مسيئة شفهايا أو كتابيا.

يظهر الموقف السلبي لبعض المدرسين من خلال تعليقات من قبيل: "هذا غير كاف"، "لم تفهموا شيئا"، "يجب إعادة كل هذا". فيعتاد تلاميذهم سماع مثل هذه الألفاظ، وهذا ما يورث في أنفسهم إحباطا وقلقا وربما عجزا. علاوة على ذلك، فأمثال هؤلاء المدرسين في الكثير من الأحيان لا يشيعون جوا من الاطمئنان داخل الفصل، فلا يسمحون للابتسامة أن تتسلل إلى وجوههم، أو أن تتسرب كلمة تشجيع من أفواههم، فيتحدثون بصوت بطيء ورتيب، ويتكئون على الخطاب الرسمي الذي يعكس المسافة بينهم وبين التلاميذ. وربما هذا ما يجعل المتعلمين غير متحمسين لبذل أي جهد لأنهم يعلمون أنهم قد يكونون عرضة لسلوك صادم أو تعليق سيء أو على الأقل عدم تقدير للجهد المبذول.

تسهم مواقف المدرس وسلوكاته داخل الفصل في تشكيل مواقف المتعلمين، وتؤثر بشكل بالغ في عملهم وانخراطهم في السيرورة التعليمية، فكلما بدا المدرس غير متعاطف في نظر المتعلم، كلما تضاعفت رغبة الأخير في الاستثمار في التعلم والإقبال عليه، لأنه يفتقد للأمان والثقة، وهما شرطان أساسيان في عملية التعلم. ولسوء الحظ، فالضحية الأولى هو المتعلم الذي يعزل، ولا يشارك في بناء تعلماته، فيرتكب أخطاء في الامتحانات يعاقب عليها بتخفيض معدل النقط.

تختلف ردود أفعال المتعلمين إزاء سلوكات المدرس التي قد تتجاوز السلطة بمفهومها التربوي المقبول لتصل إلى الاستبداد. فبعض المتعلمين قد تجددهم متحمسين، لديهم دافع كبير وجاد ويرفعون أيديهم دائما للمشاركة في حصص إحدى المواد الدراسية، إلا أنهم في مواد أخرى قد يتحولون إلى أشخاص مختلفين تماما، فيظهرون سلوكا عاديا تجاه المدرس تترجم عنه سلوكات نحو: عدم إحضار أدوات الاشتغال، وعدم التفاعل مع المدرس أو تجاهله أحيانا، ثم الخربشة أو الرسم في الدفتر وغيرها من السلوكات الأخرى.

إن مثل هؤلاء المدرسين يفرضون في غالب الأحيان "اتفاقاً" يحصلون بموجبها على صمت تام في الفصل، حتى أنهم قد يطردون تلميذاً إذا تبادل كلمة أو كلمتين مع زميله. ولهذا يعتمد بعض المتعلمين من خلال السلوكيات السابقة إلى مقاومة تسلط المدرس، وهذا ما يعني وضع أنفسهم في حالة صراع معه يفضي إلى فقدان الثقة. وبالتالي تتراجع الدافعية لدى المتعلم للاشتغال في المادة، وهو ما يؤثر سلباً على نتائج التحصيل الدراسي وفق التقويمات التي يجريها المدرس.

ومن الأخطاء التي يقع فيها بعض المدرسين والتي قد تتسبب في ارتكاب المتعلمين للأخطاء، طريقة صياغة التعليمات أو الأسئلة، سواء أثناء التقويمات الشفهية أو الكتابية. فبعض المتعلمين قد يواجهون مشكلة حقيقية مع التعليمات قد تفضي بهم بسبب عدم فهم المطلوب منهم، إما إلى عدم الإجابة عن الأسئلة، أو الإجابة عن بعضها فحسب، أو التورط في الإجابة خارج الموضوع. ولهذا على المدرس أن يحرص على أن تكون أسئلته وتعليماته الموجهة للمتعلمين واضحة، وأن يصوغها بطريقة لا تطرح مشكلاً للمتعلمين على مستوى الفهم، فلا تكون هذه التعليمات والأسئلة مبهمة، أو فضفاضة، أو تمت صياغتها بلغة لا تتناسب مع المستوى الإدراكي للمتعلمين.

وإذا كانت التعليمات تكتسي أهمية بالغة، فالكتابة وتدبير السبورة، من الأمور التي لا تقل عنها أهمية، ذلك أن المدرس الذي لا يتقن تنظيم السبورة أو يكتب بشكل سيء للغاية، قد يتسبب في ارتكاب المتعلمين للأخطاء سواء على مستوى القراءة أو نقل الدروس والتمارين إلى الدفتر، كما قد تسهم الكتابة السيئة في اكتساب المتعلمين لأخطاء معرفية.

ومن بين أخطاء المدرس التي قد تتسبب في ارتباك المتعلمين وارتكابهم للأخطاء، قلق المدرس من عدم إكمال برنامجه في الوقت المحدد لاسيما بالنسبة للأقسام الإشهادية، وبالتالي رغبته في المضي قدماً بأي ثمن. هذا المدرس لا يلقي بالاً في غالب الأحيان لفهم المتعلمين واستيعابهم، بقدر ما يهيمه السرعة التي ينبغي أن تتم بها الأمور، ولهذا تجده يشتكي من بطء المتعلمين الذين يعجزون عن مسايرة إيقاعه السريع، أو الذين يستوقفونه من طرح الأسئلة أو محاولة الفهم، ذلك أن هاجس هذا المدرس هو إنهاء المقرر بأي ثمن، قبل انصرام السنة الدراسية. ولعل الثمن هنا لا يقدمه المدرس، وإنما يقدمه التلميذ من تعلماته ومكتسباته ومعارفه.

إننا لا نزعم أننا أخطأنا، في هذه الإطالة السريعة، بكل الأخطاء التي قد يقع فيها المدرس، فهذا مما لا يتسع المقام للتفصيل فيه، لكن حسبنا أننا أشرنا إلى بعض الهفوات التي قد تسهم في إلقاء الضوء على هذا الجانب المعتم، والذي لا يحظى بالقدر الكافي من الدراسة. ومن جهة أخرى فإننا حين نسلط الضوء على مسؤولية

المدرس في أخطاء المتعلمين، لا نتوخى المساس بمركزية الدور الذي يقوم به أو التحامل عليه، بل على العكس من ذلك فنحن ننطلق من اقتناعنا الراسخ بأن النجاح الدراسي هو نتاج تضافر جهود العديد من الفاعلين وعلى رأسهم المدرس، مثلما أن الفشل الدراسي أو الأخطاء التعليمية هي نتاج للعديد من العوامل ومن بينها أخطاء المدرس.

خاتمة

تتطوي السيرورة التعليمية بالضرورة على الأخطاء باعتبارها تجليا للاحتكاك بالعالم والاشتباك مع المعرفة، فلا تعلم دون أخطاء، وهذا أمر كان ولا يزال من لوازم عملية التعلم وضروراتها. ويترتب عن ذلك اكتساب الأخطاء لوضعية تتجلى فيها مفارقة صارخة؛ فهي من جهة من الأمور المنبوذة أو المستهجنة لدى المتعلم والمعلم على حد سواء، أو هي غير محببة على الأقل. فالنفس الإنسانية تأنف من الزلل والخطأ وترنو إلى الصواب، لأنها تنشد الكمال دوماً. ولعل هذه النظرة "السلبية" للخطأ هي التي تولدت عنها ممارسات كاللوم والعقاب أو تلك التصنيفات التي تضع المتعلمين الذين يرتكبون الكثير من الأخطاء في خانات معينة.

غير أن الأخطاء من جهة ثانية ذات وجه إيجابي وملح بناءً لا يتلمسه إلا من يؤمن بوظائفها التربوية الهامة، فهي كالدواء وإن كان طعمها مرًا، إلا أنها ضرورية لتحصيل الصحة والعلاج. وقد تكون أداة أساسية للتعلم وتحصيل المعرفة واكتساب المهارات إذا أحسن المدرس - بوصفه المسؤول عن تدبير شؤون جماعة الفصل - استثمارها وذلك من خلال البحث عن أفضل السبل، التي تمكن من استجلائها وكشفها ومعالجتها، وبالتالي جعلها وسيلة لتحسين الأداء التربوي والتمكن من المعارف والمهارات وتحقيق النجاح الدراسي

قائمة المراجع :

1. القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم
2. إبراهيم، مصطفى، والزيات، أحمد، وحامد، عبد القادر، والنجار، محمد. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة دار الدعوة، الجزء الأول،
3. أحمد، مختار عبد الحميد وآخرون. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط.1، ج 1
4. اسليماني، العربي، والخديمي، رشيد. (2005). قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى

5. شهيبي، عمر. (2022). مقترحات عملية لتعزيز الانتماء إلى المدرسة المغربية بوصفه مدخلا للتفوق الدراسي، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة علمية دولية محكمة، العام التاسع، يوليو، عدد 88
6. صليبا، جميل. (1982). المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة، بيروت، ج 1
7. غريب، عبد الكريم. (2006). المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط. 1، ج 2
8. ابن منظور، جمال الدين. (1414). لسان العرب، دار صادر – بيروت، ط. 3، ج 1
9. Canérot, M. F. (1991). L'obsession de la faute. Rennes: La Licorne
10. CUQ , P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second, Paris, CLE international
11. Dumortier, J-L. (1997). Pour une grammaire du 3e type, Enjeux, n°41-42
12. Galisson, R Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette
13. Gaston, B. (1971). la formation de l'esprit scientifique, Edition Vérin, Paris,
14. Pelpel, P. (2004). se former pour enseigner, DUNOD
15. Petitjean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation, Pratiques, Décembre, n°44
16. Reason, J. (1993). L'Erreur humaine. Paris: PUF
17. Reuter , Y. (2005). Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique, Repères, n°31
18. Reuter, Y. (1984). Pour une autre pratique de l'erreur, Pratiques, n°44
19. Ristea, P-M. (2006). Erreurs et apprentissages: le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère (Mémoire de maîtrise, Université Lumière Lyon 2). Repéré à http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CEcQFjAC&url=http%3A%2F%2Ftheses.univ-lyon2.fr%2Fdocuments%2Fgetpart.php%3Fid%3D976%26action%3Dpdf&ei=3Ca4Ua2WBJOLhQe_IYGYDw&usg=AFQjC

NE-bLtZTpaRoLNo-
Y8XGAxKlNUU5Q&sig2=7RhspGIH7s_zoacmjZr-
Fg&bvm=bv.47810305,d.ZG4 consulté le: 15/10/2022
20 [https://www.cepec-international.org/ressources-
documentaires/dossiers-thematiques/850-
remediationdifferentiation-pedagogique,](https://www.cepec-international.org/ressources-documentaires/dossiers-thematiques/850-remediationdifferentiation-pedagogique) consulté le:
15/10/2022

Towards an effective treatment of learning errors - approaches and pedagogical methods

Dr. Omar Chahbi

**Professor and Researcher at the Academy of Rabat - Sale -
Kenitra / Kingdom of Morocco**

Abstract: This article deals with the issue of pedagogical treatment of errors as something inherent in the educational process. They are also tools for acquiring knowledge, and evidence of the learner's effectiveness and cognitive engagement. Therefore, we have sought in this article to present an approach in which the theoretical dimension overlaps with its procedural counterpart, given that the effectiveness of the educational treatment is conditional on a deep understanding of the nature of the learning error and its implications and educational functions, as well as being able to take steps, and educational methods that can make the error a starting point for learning and acquiring knowledge and skills.

Key words: errors, learning, pedagogical treatment, knowledge.

تقويم مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية لدى تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم
محمد حمري: طالب باحث بسلك الدكتوراه، مختبر العلوم الإنسانية التطبيقية
المدرسة العليا للأساتذة فاس - جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس - المغرب

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على إحدى الدعائم الـديداكتيكية؛ وهي دعامة المبيانات التي تحتل مكانة متميزة داخل كتب الجغرافيا المدرسية بجميع مستوياتها الدراسية، وذلك من خلال تقويم مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية لدى تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم. ولتحقيق ذلك إستعنا بالمنهج الوصفي - التحليلي مستخدمين عينة عشوائية بلغت 60 تلميذا(ة). أما بخصوص أداة البحث فكانت عبارة عن اختبار تضمن مستويين؛ المستوى الأول هم تقويم مهارة إنجاز ثلاثة أنواع من المبيانات الجغرافية، أما المستوى الثاني فهم تقويم مهارة إنجاز العناصر الخارجية للمبيانات الجغرافية الثلاث. وفي الأخير توصلت الدراسة إلى عدة نتائج؛ لكن يبقى أهمها: أن هناك تحكما جيدا جدا في كل من مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية (الإخراج الداخلي) بالإضافة إلى مهارة إنجاز العناصر الخارجية المرافقة للمبيانات الجغرافية (الإخراج الخارجي) لدى تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم.

الكلمات المفتاحية: التقويم، المهارة، المبيانات الجغرافية، الإخراج الداخلي، الإخراج الخارجي.

I. الإطار المنهجي للدراسة:

1. مشكلة الدراسة:

تنبؤ وسائل التعبير الجغرافي Les moyens d'expression géographiques مكانة متميزة في حقل الجغرافيا، وتعتبر مكونا مركزيا من مكونات هذا الحقل المعرفي. وفي هذا الإطار نجد أن الباحث المغربي في ديداكتيك الجغرافيا "محمد زكور" قد ميز في أطروحته "الجغرافيا والتكوين الفكري إسهام في بناء نموذج ديداكتيكي" في أشكال التعبير الجغرافي بين ثلاثة أصناف رئيسية: التعبير اللفظي L'expression littéraire، والتعبير العددي l'expression numérique، والتعبير البياني l'expression graphique، وفي هذا الصنف يدخل التعبير المبياني les diagrammes بالإضافة إلى التعبير الكارطوگرافي l'expression cartographique (Zgor, 1990: 123). كما تمثل وسائل التعبير الجغرافي السالفة الذكر كما هي متداولة في الجغرافيا القنوات التواصلية التي يمر عبرها تقديم الكيانات الجغرافية الموصوفة، وأن لكل شكل من هذه الأشكال التعبيرية قواعد صارمة تتحكم في بنائها وكيفية إستعمالها.

أصبحت الجغرافيا محورا أساسيا تقوم عليه عملية التعلم، ويرجع ذلك إلى الوظائف التي تؤديها، حيث تهدف الجغرافيا كغيرها من المواد الدراسية إلى إكساب المتعلم لمهارات متنوعة قد تكون معرفية أو أدائية، لهذا نجد أن القيمة التربوية للجغرافيا المدرسية تتحدد في كونها مجالا خصبا لتدريب المتعلمين على مهارات متنوعة. فالمتعلم أثناء تعلمه للجغرافيا، فهو يمارس مهارات كثيرة ومتعددة كالمهارات التي تتعلق باستخدام الجداول الإحصائية وتحويلها إلى مبيانات جغرافية مناسبة (تحويل معطيات واردة في جدول إلى مبيان بالأعمدة، بالمنحنى، بالدائرة،...).

تعتبر المبيانات الجغرافية بأنواعها المختلفة إحدى أهم الدعامات الديداكتيكية التي يشتغل عليها ومن خلالها مدرس الجغرافيا، من أجل دراسته لمختلف الظواهر الجغرافية المتضمنة في الكتاب المدرسي

خاصة مرحلة الثانوي. هذه الدعامة لا يكاد درس جغرافي يخلو منها حيث يعتمد عليها كوسيلة فعالة وناجعة من أجل إيصال وتبليغ مجموعة من المعلومات والمعطيات الجغرافية، سواء منها الطبيعية أو البشرية للمتعلم أثناء الحصة الدراسية.

ومن أجل إكتساب هذه المهارات لابد للمتعلم أن يمتلك ما يسمى بالموارد المهارية والحسحركية، حيث أن هذه الموارد تتوخى تملك المتعلم لمهارات حسابية فكرية (حساب بعض العلاقات)، ومهارات فنية (الرسم والتلوين يدويا)، ومهارات تكنولوجية (إنجازها على برامج لرسم المبيانات). ويعتبر الإشتغال على الجداول الإحصائية وتحويلها إلى مبيانات مناسبة بمثابة فرصة حقيقية لأجراً هذه المهارات وإكتسابها تمهيدا لاكتساب الكفايات الجغرافية. وتتجلى المهارات المعنية بالإكتساب في بناء أدوات التعبير المبياني الجغرافي وفق ما أشار إليه الإطار المرجعي للإمتحان الجهوي (شعب العلوم) فيما يلي: - إنجاز مبيان بالمنحنى - بالأعمدة - بالدائرة، وذلك لتمثيل مختلف الظواهر الجغرافية.

يتضح إذن بأن هذا النوع من المبيانات الجغرافية قد يكون أحدها مطلب مسألة وإنجاز في الإختبار الإشهادي. وبحكم أن تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم مقبلون على إجتياز الإمتحان الجهوي الموحد في آخر السنة الدراسية في مادة الجغرافيا، فهم مطالبون بالعمل على تحليل مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية بأنواعها الثلاث إلى خطوات إجرائية ضمن خطة منظمة، وتنفيذ هذه الخطوات بدقة وإتقان. ولعل أهم هذه المهارات التي يجب على تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم التحكم فيها وإكتسابها؛ هي مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية الثلاث: المبيان بالمنحنى - المبيان بالأعمدة - المبيان بالدائرة؛ أي مهارة (الإخراج الداخلي)، بالإضافة إلى تملك مهارة إنجاز العناصر المصاحبة للمبيان: (العنوان - المقياس - المفتاح - المصدر - الإطار)؛ أي مهارة (الإخراج الخارجي).

وتأسيسا على ما سبق يمكن صياغة مشكلة دراستنا بالسؤال التالي:

- إلى أي درجة يتحكم تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم المقبولون على إجتياز الإمتحان الجهوي الموحد في كل من مهارتي إنجاز المبيانات الجغرافية بأنواعها الثلاث (الإخراج الداخلي) وإنجاز العناصر المصاحبة لهذه المبيانات (الإخراج الخارجي) ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة البحثية التالية:

- هل تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم متملكون لمهارة إنجاز المبيانات الجغرافية بأنواعها الثلاث: المبيان بالأعمدة - المبيان بالمنحنى - المبيان الدائري ؟

- ما هو أصعب مبيان جغرافي يستطيع تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم إنجازه ؟

- ما مدى تحكم تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم في مهارة إنجاز العناصر المصاحبة للمبيان (العنوان - المقياس - المفتاح - المصدر - الإطار) ؟

أ- فرضيات الدراسة:

ترتبط صياغة فرضيات موضوع الدراسة بطبيعة الإشكالية والأسئلة المتفرعة عنها، لهذا حاولنا صياغة مجموعة من الفرضيات بمثابة إجابات مؤقتة للإجابة عن الأسئلة التي طرحناها، حيث سننطلق من الفرضيات الآتية.

الفرضية المركزية:

- يتحكم تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم في كل من مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية بأنواعها الثلاث (الإخراج الداخلي)، ومهارة إنجاز العناصر المصاحبة لهذه المبيانات (الإخراج الخارجي) بدرجة جيدة جدا.

الفرضيات الفرعية:

- يتملك تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية بأنواعها الثلاث: المبيان بالأعمدة - المبيان بالمنحنى - المبيان الدائري بدرجة جيدة جدا؛

- يجد تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم صعوبة كبيرة في إنجاز المبيان الجغرافي بالمنحنى مقارنة مع المبيان بالأعمدة والمبيان الدائري؛

- هناك تحكم جيد جدا لدى تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم في مهارة إنجاز العناصر المصاحبة للمبيان (العنوان - المقياس - المفتاح - المصدر - الإطار).

2. أهمية الدراسة:

"إن الجغرافيا علم دينامي يتطور بالملاحظة الدقيقة والتفكير المنطقي الواعي والجغرافيا بذلك موضوع مزدوج له جانبان، الجانب العلمي، والجانب العملي، ويتضمن الجانب العملي إستخدام طرائق وأساليب فنية تختص بجمع المادة ثم عرضها في منهج جغرافي سليم" (مسعودي، محمد عبد، بدون سنة: 235). حيث تعد مادة الجغرافيا من المواد الدراسية "الأكثر إرتباطا بحياة المجتمع وثقافته، بل تساهم في تنشئة المتعلم إجتماعيا وثقافيا وعلميا وإقتصاديا وسياسيا. كما أنها تشكل نافذة مهمة للجغرافي يطل من خلالها على العالم بمختلف بيئاته وتعدد مظاهره الطبيعية والبشرية والإجتماعية والثقافية والبيئية، غير أن الجغرافية أقل المواد جذبا في مجتمعنا وفي النظام التربوي داخل المدرسة. حيث تنعت الجغرافيا المدرسية الحالية بكونها مادة ملخصات موجهة للحفظ والإستظهار، ومادة تقتصر على تقديم معرفة نظرية مثقلة بالأحداث والمعلومات، ولا تمكن من ترسيخ معرفة عملية إجرائية (معلومات ومفاهيم أساسية، مهارات فكرية واجتماعية، حل المشكلات)" (الحيداوي، 2008: 96).

ولما كانت دراسة الجغرافيا تنطوي على كثير من نواحي الصعوبة والأهمية، أضحت المبيانات تحتل ركننا أساسيا من أركان تعلم الجغرافيا من خلال تقديمها فرصا كثيرة لتعلم المفاهيم الخاصة بالجغرافيا، و مساعدتها على فهم المتعلم(ة) لمختلف الظواهر الجغرافية، وبالتالي التكوين الفكري للمتعلم(ة) من

خلال تنمية مهارات الوصف والتفسير والتعميم بأقل كلفة زمنية وذهنية ممكنة، وذلك باعتبارها أداة ودعامة مركزة وملخصة للمعلومات الجغرافية.

وبالتالي لكي تحقق المبيانات الجغرافية أهدافها داخل حصة الجغرافيا لابد للمتعلم(ة) أن يمتلك مهارة إنجاز هذه المبيانات؛ بحيث يجب عليه أن يكون ملما ومدركا لأهم الخطوات المتبعة لإنجاز المبيانات الجغرافية؛ خاصة المبيانات الجغرافية الأساسية: (المبيان بالأعمدة، بالمنحنى، بالدائرة)؛ أي الإخراج الداخلي للمبيان. بالإضافة إلى تملك المتعلم(ة) لمهارة إنجاز العناصر المرافقة للمبيان والمتمثلة في: (العنوان - المقياس - المفتاح - المصدر - الإطار)؛ أي الإخراج الخارجي للمبيان.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم كل من مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية ومهارة إنجاز العناصر المرافقة للمبيان لدى تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم، وبالضبط درجة إنجاز المبيانات الجغرافية التالية: المبيان بالأعمدة، المبيان بالمنحنى، المبيان الدائري، بالإضافة إلى معرفة درجة تحكم تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم في الإخراج النهائي للمبيانات الجغرافية؛ أي إنجاز العناصر المكونة للمبيان الجغرافي والمتمثلة في العناصر التالية: العنوان، المقياس، المفتاح، المصدر، الإطار.

4. حدود الدراسة:

حدود مكانية: الثانويات التأهيلية بالمديرية الإقليمية بتازة.

حدود بشرية: تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم.

حدود زمنية: الموسم الدراسي 2021 - 2022.

حدود علمية: تقتصر حدود الدراسة العلمية على مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية، وبالضبط: المبيان بالأعمدة، المبيان بالمنحنى، المبيان الدائري (القطاعي)، ثم العناصر المكونة للمبيان والمرافقة له والمتمثلة في: العنوان، المقياس، المفتاح، المصدر، الإطار.

5. تحديد المصطلحات:

التقويم: "يعتبر التقويم جزءا لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم، وأحد المداخل الهامة لإصلاح التعليم وتطويره؛ إذ يعد موجها بوصليا للمنظومة التربوية والتعليمية بكافة مكوناتها وعناصرها. إذ يمكن من إنتقاء أهداف العملية التعليمية والتعلمية وبلوغ مستويات عالية فيها، كما أنه يساعد المتعلم على تقوية نتائجه، والمدرس على تقويم كفاءاته وأدائه" (أكراسي، 2017: 63).

المهارة: "هي مجموعة من الأداءات والإنجازات التي تساهم في بناء القدرة، تؤثر على الأداء المتقن القائم على الفهم، يتمكن الفرد من أداء مهام محددة بإتقان يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي، كما تكون المهارة هدفا من أهداف التعلم، يولد اكتسابها قدرات لدى المتعلمين لأداء مهام بشكل دقيق، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في المهارة" (نباري، 2016: 53). والمهارة مرتبطة بعدة عناصر هي: "الزمن: وهو الوقت الذي يستغرقه المتعلم لاكتساب المهارة ثم النشاط: وهو الممارسة والجهد المبذول في أداء العمل وأخيرا الدقة والإتقان: وتتعلق بدرجة التعلم المطلوبة وفق للمعايير المطلوبة سابقا" (قفصي، 2003: 11).

المبيانات: "يعتبر بمثابة ترجمة مرئية للجدول الإحصائي، يمكن من إبراز خاصية أو وتيرة تطور لظاهرة ما والتي يصعب استكشافها عن طريق الجدول فقط، وهو شكل من أشكال التعبير الجغرافي، بواسطته تتحول الأرقام والنسب المئوية إلى معلومات وحقائق واضحة ومشخصة تسهل عملية الملاحظة والمقارنة والتحليل واستخلاص النتائج والتنبؤ. فإدراك إتجاهات الظواهر الجغرافية من البيانات يكون غالبا أيسر من إدراكها من البيانات المعروضة في جداول إحصائية" (صفوح، 2000: 230). كما أن الرسوم البيانية "ينظر إليها كوسائل للتعبير عن الحقائق الكمية في صورة مرئية تؤدي إلى توضيح هذه

الحقائق. وتجعل تعلمها أكثر سهولة وسرعة...، وبذلك تصبح الرسوم البيانية مصدرا ومرسلا فعالا للمعلومات" (خريشة، خليفة، 1997: 118).

مهارة إنجاز المبيانات: التعريف الإجرائي لمهارة إنجاز المبيانات الجغرافية هو التحكم الفعلي والدقيق لتلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم في مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية - الإخراج الداخلي - بطريقة صحيحة وضبط مكوناتها وعناصرها الأساسية - الإخراج النهائي - بدرجة عالية.

الجغرافيا: "يمكن أن نقر أن الجغرافيا لم يعد ذلك العلم الذي يهتم بوصف الظواهر الطبيعية والبشرية بعيدا عن الواقع. بل أصبح هذا العلم يتماشى والتطور العلمي والثقافي الحديث المستند على التحليل والقياس والربط واستخدام النماذج الرياضية الحديثة ونظم المعلومات الجغرافية. وبذلك سار في الاتجاه التطبيقي. وبدأت الجغرافيا تحتل موقعا متميزا بين العلوم خاصة في الدول المتقدمة. كونها علما تطبيقيا تعين صناع القرار والعامّة بسواء في فهم العديد من الظواهر داخل أي وحدة مكانية وخارجها في التنظيم المكاني والإدارة المكانية والإدراك المكاني السياسي سواء بسواء" (السماك، 2020: 07).

6. منهج الدراسة:

قمنا باتباع المنهج الوصفي - التحليلي نظرا لطبيعة الدراسة التي نتناولها وذلك لتحليل ودراسة البحوث والدراسات السابقة، وإعداد الإطار النظري للدراسة الخاصة بتقويم مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية لدى تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم، وإعداد أدوات الدراسة وتحليل النتائج وتفسيرها.

7. مجتمع الدراسة وعينتها:

بلغ مجتمع الدراسة الحالي 60 تلميذا (ة) والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من إحدى الثانويات التأهيلية التابعة للمديرية الإقليمية بتازة، حيث تم توزيعهم على ثلاث مجموعات متجانسة من حيث الجنس (ذكور وإناث)؛ كل مجموعة تكونت من 20 تلميذا (ة).

8. أداة الدراسة:

إعتمدنا على أداة الاختبار؛ حيث يعد الاختبار بمثابة "إجراء منظم لملاحظة سلوك متعلم ما، عن طريق مجموعة من الأسئلة أو المهام الواجب عليه الإجابة عنها إما كتابيا أو شفويا للتأكد من مدى تحقق الأهداف المسطرة، ووصف الإجابات بمقاييس عددية أو تقديرية تم التخطيط لها مسبقا" (الشرقاوي، 2014، ص58). أما فيما يخص الاختبار الذي قمنا بإنجازه في هذه الدراسة فقد إعتمدنا فيه على صنف الإختبارات الموضوعية باعتبار أن هذا النوع من الإختبارات يمتاز بالدقة والوثوقية، وهذا ما دفعنا للتركيز عليها.

9. الدراسات السابقة:

نظرا للأهمية التي أضحت موضوع التعبير المبياني يحتلها في تدريس الجغرافيا، فقد تناولته أبحاث كل من: "الحيداوي لحسن" (Haidaoui, 1984)، حيث اعتمد الباحث في بحثه على استبيان وجه للأساتذة واختبار مكون من 30 سؤالا وجه للتلاميذ وركز 95% منها على الوصف و 5% على التفسير. فتوصل الباحث إلى أن ضعف التوجيهات التربوية حول استعمالات الخريطة والمبيان في درس الجغرافيا، ونقص معرفة الأساتذة بهذه الاستعمالات، جعل آراء هؤلاء الأساتذة تتباين حول مهارات الخرائط والمبيانات التي ينبغي تعلمها وتقويمها لتلاميذ التعليم الثانوي. وبالتالي وجود نقص كبير في توحيد الأهداف المسطرة لدى الأساتذة وتفاوت كبير فيما بينهم عند التعامل مع هذه الأهداف، مما ينعكس سلبا على إنجازات المتعلمين. كما توصل الباحث إلى أن التلاميذ في التعليم الثانوي يعانون من نقص كبير في مهارات الخرائط والمبيانات، حيث لوحظت اختلافات ذات دلالة واضحة في هذا التكوين لا يمكن أن تعزى إلى الصدفة، ولكنها ترتبط بتأثير فعل ديداكتيكي غير متجانس.

"حمري محمد" (حمري، 2018)، حيث اعتمد الباحث في بحثه على إختبار مكون من 33 سؤالا وجه لتلاميذ السنة الثانية بكالوريا آداب، من أجل تقويم العمليات الفكرية الجغرافية (الوصف – التفسير – التعميم) انطلاقا من الإشتغال على التعبير المبياني. فتوصل الباحث إلى أن تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي، مستوى الثانية بكالوريا آداب يستطيعون القيام بالعمليات الفكرية للنهج الجغرافي

الوصف، التفسير والتعميم انطلاقا من التعبير المبياني، بشكل متفاوت وفق الترتيب التالي: التفسير (47%)، الوصف (45%)، وأخيرا التعميم (42%)؛ أي أن نسبة إنجاز هذه العمليات الفكرية الجغرافية مجتمعة لم تتجاوز 44.66%، وهي النسبة التي لم تصل لعتبة 50 %، مما جعل الباحث يستنتج أن أصعب عملية يقوم بها تلاميذ السنة الثانية بكالوريا آداب هي التعميم، بينما أسهل عملية تقوم بها نفس الفئة هي التفسير، كل هذا انطلاقا من التعبير المبياني.

التعقيب على الدراسات السابقة والتعليق عليها:

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

أن الدراسات السابقة المرتبطة بالإشتغال على التعبير المبياني اهتمت بدراسة التعبير المبياني في الجانب المتعلق بإنجاز العمليات الفكرية الجغرافية (الوصف والتفسير دراسة الحيداوي)، و (الوصف، التفسير والتعميم بالنسبة لدراسة حمري). كما تباينت الدراسات السابقة من حيث العينة، حيث تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة، من حيث الفئة المستهدفة وطبيعتها وحجمها.

أما بخصوص النقاط المشتركة للدراسات السابقة والدراسة الحالية، فتجلى في كون الدراسة الحالية قد إشتكت مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع التعبير المبياني واستخدامها لنفس الأداة وهي الإختبار كأداة للدراسة.

إن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو أنها تعتبر أول دراسة محلية على حد علمنا نتحدث عن مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية بأنواعها الثلاث، وكذا مهارة إنجاز العناصر المصاحبة لهذه المبيانات. وهذا ما لم تتطرق له أي من الدراسات السابقة.

يتضح إذن أن الدراسة الحالية تبحث عن تقويم كل من مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية ومهارة إنجاز العناصر المرافقة للمبيانات لدى تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم المقبولون على إجتياز الإمتحان الجهوي الموحد، وبالضبط درجة إنجاز المبيانات الجغرافية التالية: (المبيان بالأعمدة، المبيان بالمنحنى،

المبيان الدائري)، بالإضافة إلى معرفة درجة تحكم تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم في الإخراج النهائي للمبيانات الجغرافية؛ أي إنجاز العناصر المكونة للمبيان الجغرافي والمتمثلة في العناصر التالية: (العنوان، المقياس، المفتاح، المصدر، الإطار). مما قد يعد إضافة جديدة قد يستفيد منها المتعلمون والباحثون في مادة الجغرافيا على حد سواء.

II. الإطار النظري للدراسة:

1. التقنيات الكارطوغرافية المستعملة في المبيانات:

إذا كانت اللغة البشرية تختلف من شعب لآخر، ومن قارة لأخرى فإن اللغة الكارطوغرافية عكس ذلك تتخطى الحواجز اللغوية، بل تتميز بعالميتها (وسيلة عالمية للتفاهم بين الشعوب) في جميع أنحاء العالم - خاصة بين الجغرافيين - حيث تتضمن لغة المبيانات كميات هائلة من المعلومات والمعطيات عن الظواهر الطبيعية والبشرية. لذلك فالمبيانات تعبر عن مفاهيم وتصورات وعمليات فكرية مثلها في ذلك مثل اللغة المكتوبة.

ومثل أي لغة أخرى من اللغات، يعتبر تعلم لغة المبيانات قبل البدء باستعمالها أمراً ضرورياً، خاصة فيما يرتبط بإنجاز المبيانات - التي تستوجب مجموعة من المعايير والشروط الثانوية والأساسية حتى تضمن إنجازاً جيداً من طرف كل المهتمين بها -؛ ذلك أن المبيانات تعد وسيلة ديداكتيكية ناجعة وفعالة لمعالجة مجموعة من الإشكاليات والظواهر الجغرافية، وإبرازها بلغة بيانية تعتمد على مجموعة من الأسس العلمية والمنهجية الدقيقة، والتي تسهم في توظيف حاسة البصر لدى المتعلم من خلال عرض مجموعة من المعلومات والمعطيات الجغرافية عبر استخدام عدة رموز وألوان من شأنها أن تساعد المتعلم(ة) في إدراك المعاني والدلالات واستخلاص المعلومات وحتى التنبؤ، وتحويلها إلى لغة لفظية والإحتفاظ بها في بنيتهم المعرفية.

فالتعبير المعقلن بواسطة هذه الرسوم خلال الدرس الجغرافي يمر عبر الإختيار المحكم للرموز المستعملة وعبر التقدير المناسب للحمولة التي يمكن لكل مبيان أن ينقلها، مما يجعل المتعلم(ة) يستوعب المعطيات

الجغرافية المدروسة بأقل جهد فكري وذهن في وقت وجيز. هذا كله يتوقف على مدى احترامها - المبيانات الجغرافية - لمجموعة من الشروط الفنية والتقنية، التي يجب أن تتوفر فيها لفك شفرتها وفهمها، والاستعمال الجيد والمنظم للتعبير الكارطوغرافي والمتغيرات البصرية بشكل متناسق ومتناغم حتى لا تترك تشويشا بصريا لدى المتعلم، وينعكس سلبا على المعرفة الجغرافية المقدمة إليه، ومن ثم يحدث خللا في نقل المعرفة الجغرافية من المعرفة الجغرافية العاملة إلى المعرفة الجغرافية المكتسبة، ومن ثم فإن جميع العناصر السابقة الذكر، تعد أركاننا أساس لجعل المبيان مكتملا وقادرا على تأدية وظيفته، والمتمثلة في تنمية المهارات والكفايات الجغرافية لتحقيق الأهداف المتوخاة منها لدى المتعلم(ة).

والتمثيل أو التعبير المبياني هو نظام من الرموز والأيقونات *les icônes* (الصور الرمزية)، والذي يسمح بالتعبير عن الأفكار (له معاني ودلالات معينة)، مثله في ذلك مثل باقي أشكال التعبير الأخرى: اللغوية، الكمية والعديدية، الخرائطية...، وللتعبير المبياني القدرة على إختزال المعلومات وملاحظتها مرثيا ثم قراءتها وتحليلها.... لذا فمن أهم خصائص الرسم المبياني أنه يخاطب حاسة البصر، ويمكن من تحقيق التواصل بين المدرس والمتعلم بأقل كلفة ذهنية وزمنية.

وباعتبارها تستعمل مجموعة من الرموز والأشكال الهندسية، فإن الرسوم المبيانية تعتبر جزءا من السيميولوجيا (*la sémiologie*)، وهي العلم الذي يهتم بتحليل لغة الرموز (*les symboles*). فالرسوم المبيانية تتألف - مثلها في ذلك مثل الخرائط - من مجموعة من الأشكال الرمزية والتي تختلف حسب المتغيرات المرئية الأساسية التي حددها الجغرافي الفرنسي "جاك بيرتان" *Jacques Bertin* في ست متغيرات (Bertin, 1977: 43)، وهي: الشكل (*la forme*) والحجم (*la taille*) (*ou grandeur*) والاتجاه (*l'orientation*) واللون (*la couleur*) والقيمة أو الحدة (*la trame*)، ثم البنية أو النسيج (*la structure ou le motif*).

ولتمثيل الظواهر الطبيعية أو البشرية الجغرافية في المبيانات، لا بد من إستعمال مجموعة من الرموز الكارطوغرافية والأشكال التي تختلف باختلاف الظواهر المدروسة، والتي تسمى في اللغة السيميولوجية بـ "المتغيرات البصرية"، هذه الأخيرة تنقسم إلى 6 متغيرات أساسية.

وفيما يلي المتغيرات المرئية الست الأساسية (Paegelow, 2000: 38, Avec)
:(modification)

شكل رقم 1 : المتغيرات المرئية (البصرية)

الشكل	الحجم	الاتجاه
البنية / النسيج	اللون	الحدة / القيمة

Martin Paegelow, 2000, Avec modification.

2. الأهمية الديدكائية للمبيان في تدريس الجغرافيا المدرسية:

تتميز الوسائل الديدكائية المستعملة في تدريس مادة الجغرافيا بالتعدد والتنوع، من نصوص ومبيانات وخطاطات وخرائط وصور...، غير أن أهم المشكلات التي تواجه مدرس الجغرافيا هي "تقريب المفاهيم الخاصة للعلاقات المكانية بين الظواهر الطبيعية وصعوبة ملامستها وبيان أوجه التفاعل بين الظواهر الطبيعية والبشرية لاسيما وأن قدرات المتعلمين في السنين المبكرة عاجزة عن إدراك مثل هذه العلاقات التي يطبعها نوع من التجريد" (مبشور، 1994: 99). ومن أجل تجاوز هذه المشكلات التي تعترض مدرس الجغرافيا كان لزاما البحث عن أفضل الدعامات الديدكائية وأنجعها لنقل المعرفة الجغرافية للمتعلم(ة)، ولعل من أهم هذه الدعامات هي المبيانات. وتوضح أهمية المبيانات في تدريس وتعلم

الجغرافيا في أن المبيانات تعبر عن الظواهر الجغرافية التي لا يستطيع المتعلم(ة) مشاهدتها بصورة مباشرة، كما لو كانت بين يديه.

"تستخدم المبيانات كثيرا في تدريس مادة الجغرافيا على نطاق واسع لاستحضار وتقديم الخبرات الجديدة للمتعلمين، فهي تكشف الغموض عن الظواهر الطبيعية، الجغرافية والجمالية، وتبعث الروح والمعنى في محتوى المادة المقروءة، وتفسر الخبرات وتضيف إليها الأبعاد والمعاني الضرورية التي قد يكون من الصعب على المتعلمين استجلاؤها وتلمسها إن هي ظلت في جداول إحصائية" (داني، 2007: 13). كما يمكن أن نعتبر أن الرسوم المبيانية وتمثيلها بمثابة "لغة ثانية يشرح ويوضح بها المدرس المواضيع الجغرافية دون أن يجهد القارئ والمشاهد في إستخلاص الحقائق من الأرقام أو الجداول. ويمتاز الرسم البياني لمبيانات الظواهر الجغرافية بأنه يعطي فكرة سريعة للناظر إليه من أول وهلة بينما لا يظهر هذا الأثر إذا ما نظرنا إلى الجداول الإحصائية" (الأسدي، 2015: 77)، وبالتالي التغلب على جمود وتجريد المادة الجغرافية من خلال مساعدة المتعلمين على تصور المجال الجغرافي، واستكشاف الروابط العلائقية القائمة بين الظواهر الطبيعية والبشرية..، والكيفية التي تتموضع عليها من حيث التوزيع المجالي والزمني (الكرونولوجي) وتبسيط المعرفة للمتعلمين بغية إيصالها بسهولة وبأقل كلفة زمنية وذهنية.

كما تعتبر المبيانات من أنجح وسائل تلخيص ونقل المعلومات الجغرافية، على اعتبار أنها تقدم للمتعلم(ة) عددا من الظواهر الجغرافية الموجودة على سطح الأرض أو داخل المجتمعات في حيز صغير داخل الكتاب المدرسي، أو عبر تقنيات العرض الرقمية، وقد يحتاج المتعلم(ة) لدراسة هذه الظواهر إلى نص أو نصوص طويلة تستغرق مدة زمنية لا يستهان بها من أجل فهم هذه الظواهر. فالمبيانات تعد من أفضل وأنجح الوسائل لتلخيص المعلومات الجغرافية، حيث تجعل المعلومات في مكان واحد أمام المتعلمين، فيستطيع المتعلمون أن يقوموا بدراسة ومقارنة العلاقات بين هذه الظواهر مع بعضها البعض (مثلا مقارنة تطور السكان بين جهات المغرب خلال فترة زمنية محددة).

يتضح إذن أن التعبير المبياني في مجال التدريس له أهمية كبرى خاصة في تدريس الجغرافيا، حيث تعتبر المبيانات الجغرافية مصدرا مهما من مصادر الحصول على المعرفة الجغرافية، وتيسير فهم الظواهر الجغرافية الطبيعية منها والبشرية، وبالتالي فهي تعمل على الوصول بالمدرس والمتعلم إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة والتي لا تستطيع مصادر ودعامات أخرى تحقيقها بنفس الفعالية وفي نفس المدة الزمنية. لذا فإن إتقان مهارة إنجاز المبيانات وإخراجها النهائي وقراءتها وتفسيرها تعتبر من الكفايات الأساسية للمتعلّم(ة) في مادة الجغرافيا.

كما تلعب الرسوم البيانية دورا فعالا من خلال عدة مستويات وذلك من خلال:

خطاطة رقم 1 : الأهمية الديدانكتيكية للمبيانات في الدرس الجغرافي

المستوى الإبتمولوجي

- تعبر المبيانات عن الظواهر التي يهيكّل خطاها، مفهوم المورفولوجية، بإحدى صفتيه الحجم أو البنية (المبيانات على شكل مخطط قطاعي أو مخطط بالأشرطة أو المدرج مثلا) أو مفهوم الحركة بصفته في الزمن (المبيانات الكرونولوجية) وعبر المكان (الدوائر أو الأعمدة على الخرائط).

المستوى الديدانكتيكي

- تمكن المبيانات المتعلمين من تنمية عدة عمليات وسيرورات فكرية ومنهجية كالقدرة على الوصف، التفسير، التعميم، المقارنة، التنبؤ..... بأقل كلفة ذهنية وزمنية ممكنة.

المستوى التواصلي

- تعتبر المبيانات كغيرها من الدعامات الديدانكتيكية، أداة للتواصل التربوي داخل الفصل الدراسي، تمكن من خلق حوار ومنح المتعلم فرصة للتعبير والتوقع في الظاهرة الجغرافية المدروسة.....

المستوى المهاري

- من خلال إثارة الجانب الحس- حركي لدى المتعلم في الفصل الدراسي وخارجه عبر منحه حيزا زمنيا لإنجاز بعض المبيانات التي تنمي لديه مهارات حسابية فكرية (حساب بعض العلاقات) وفنية (الرسم والتلوين يدويا) وتكنولوجية (إنجازها على برامج لرسم المبيانات : WORD - EXCEL مثلا).

أ- بعض مواصفات المبيان الجغرافي:

"إن أهمية الوسائل في تدريس الجغرافية نابع بالأساس من التحول الإبتمولوجي الذي عرفته الجغرافية في السنوات الأخيرة والذي جعلها ترتبط موضوعا ومنهجيا بالعديد من العلوم وبموازاة هذه التحول الإبتمولوجي حدث تحول في ديدانكتيك الجغرافية حيث لم يعد يقتصر تدريسها على تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات بل أصبح مدرس الجغرافية يتوخى تحقيق فوائد وأهداف تربوية مضبوطة" (مبشور، 1994: 106). "فالإستخدام المتكرر للرسوم المبيانية يجعل المحتوى أقل تجريدا، وأكثر متعة بل أنه

يمثل أساسا للتعليم الإستقصائي حيث لا يقوم المتعلم بقراءة وتفسير هذه الرسوم التي تلخص وتوضح كميات كبيرة من البيانات المعقدة فحسب بل يتعداه إلى استخلاص حقائق، وتكوين مفاهيم، والوصول إلى مبادئ وتعميمات. فإشراك المتعلمين في إعداد الرسوم المبيانية يجعلهم جزءا من العملية التعليمية - التعلمية، حيث يفرض عليهم استخدام مهارات التحليل والتركيب والتقييم، وتطوير مهارات التفكير الناقد وكيفية إكتساب المعلومات ومعالجتها من أجل إتخاذ قرارات فعالة في المستقبل" (خليفة، 1997: 118، بتصرف).

فعندما يقوم مدرس الجغرافيا بتوظيف المبيانات في الدرس الجغرافي، ولكي تتحقق الأهداف المتوخاة منها - المبيانات - ينبغي أن يراعي مجموعة من الضوابط ويركز على عدة مرتكزات من أجل ضمان التوظيف الأمثل للمبيان خدمة للمواضيع الجغرافية المدرسية، وهي كالتالي:

- أن يحدد المدرس الهدف المتوخى منها؛ أي علاقتها بأهداف الدرس.
- أن تعرض في الوقت والموقف التعليمي المناسبين، وحسب تسلسل المقاطع والأنشطة التعليمية.
- أن تستخدم في تكامل مع باقي الدعامات الديدانكتيكية الأخرى (جداول - خرائط - نصوص - ...).
- أن ترسم بدقة وتميز موضوعاتها بألوان وأشكال مختلفة.
- أن ترفق بعنوان قصير ودال على موضوعها، ومفتاح ومقياس لتيسير قراءتها وفهمها، وكذا بالمصدر الذي أخذت منه الجداول الإحصائية الممثلة في الرسم لإدراك مصداقيتها.
- أن تستعمل الأسئلة الإستقرائية الهادفة إلى تسهيل التعليم والتعلم.

-الانتقال في قراءة المبيانات من الفكرة الرئيسية إلى التفاصيل، وفي احترام تام لخطوات النهج الجغرافي (الوصف - التفسير - التعميم).

-أن يلخص المدرس بمساعدة المتعلمين الفكرة العامة للمبيان وعلاقتها بالأهداف المستهدفة من الدرس الجغرافي

ب- مجالات توظيف المبيانات في الدرس الجغرافي:

إن مدرس(ة) الجغرافيا الذي لا يوظف المبيانات خلال درسه فإنه عادة ما يقدم موضوعات جغرافية جافة لا يستوعبها المتعلم(ة) ولا يدركها وبالتالي سوف تكون له هذه المادة مملة وغير محبة لنفسه. أما المدرس(ة) الناجح فهو الذي يقوم باختيار وحسن توظيف المبيانات المناسبة للموضوع الجغرافي المدرس ويحسن إستخدامها أثناء الشرح، مما يؤدي إلى إدخال عنصر الإثارة والتشويق وإكساب المتعلمين خلال حصة الجغرافيا العديد من القدرات والمهارات والكفايات الجغرافية. لذا "فالتدريس الجيد في الجغرافيا ليس مجرد توصيل المعرفة والمعلومات إلى المتعلمين وإنما يتم عن طريق خلق مواقف تدريسية تؤدي بصورة طبيعية إلى أنواع مرغوب فيها من الفعاليات والأساليب والإستراتيجيات والطرائق المتنوعة الحديثة التي تؤكد على إثارة إنتباه المتعلمين، فالمدرس(ة) الجيد هو الذي يستطيع بتأثير شخصيته وفعاليته وتحفيزه على العمل والنشاط من خلال التدريس واقتراح الفعاليات الجديدة والنقد والإيجاء المباشر" (الأسدي، 2015: 44 - 45).

إن المدرس(ة) الناجح في الجغرافيا، يتدرج في عملية تدريس مهارة إنجاز وقراءة رموز المبيانات، وعليه أن يراعي في ذلك مستويات المتعلمين العقلية، فالأنشطة التي ينبغي على المدرس(ة) القيام بها مع المتعلمين تختلف من مستوى دراسي إلى آخر، وذلك فيما يخص تنمية مهارة إنجاز وقراءة المبيانات. حيث يمكن للأستاذ(ة) أن يوظف المبيان في مختلف مراحل الدرس تبعا لطبيعة موضوع الدرس والأهداف المحددة له. فهناك عدة مجالات يمكن أن توظف فيها المبيانات باعتبارها أحد المعينات الديدكتيكية التي

تساعد على تيسير العملية التعليمية - التعلمية، فهي تساعد على تحقيق وتنمية بعض المعارف والمهارات والكفايات الجغرافية في حالة حسن توظيفها واستخدامها، حيث بالإمكان أن تتخذ إما كمدخل (بداية الدرس) من أجل تقييم حصيلة سابقة تساعد المدرس(ة) على بناء الدرس الجديد. أو أثناء سيرورة الدرس عبر توظيفها في البناء المرحلي أو التكويني مدعما بها الأنشطة والمقاطع التعليمية التي يبنونها مع المتعلمين خلال الحصة، أو كمخرج لمجموعة من الأنشطة (نهاية الدرس) كوسيلة / أداة يقوم من خلالها بتقويم الحصيلة الإجمالية للتدريس، أو للتقويم بجميع أشكاله (تقويم تشخيصي، مرحلي، إجمالي، إشهادي).

وعموما هناك عدة إمكانيات لتوظيف المبيان في الدرس الجغرافي إذ يمكن:

- أن يوظفها المدرس(ة) في عملية شرح وتوضيح معنى الظواهرات الجغرافية في أي نشاط داخل الحصة الدراسية؛

- أن يتخذ كمدخل للدرس عندما يتضمن طرحا لإشكالية ما، وهنا يكون مهما في التمهيد وإثارة إنباه المتعلمين؛

- يمكن أن يغطي المبيان فقرة أو عدة فقرات من الدرس، ويوظف حينئذ لاستخراج أهم الأفكار، وهنا يكون وسيلة تعليمية رئيسية في الدرس؛

- أن يستعمل كوسيلة للتعزيز والإشهاد والتوضيح لدعم وتثبيت الأفكار التي تم شرحها؛

- أن يوظف في العملية التقويمية، لمراقبة معارف ومهارات المتعلمين، والتأكد من مدى تحقيق الأهداف المسطرة للدرس كمطالبتهم بالتعليق عليه أو إستخراج خصائص معينة، سواء في التقويم المرتبط بإنجاز الدرس أو في الإختبارات الكتابية المحروسة أو في الإمتحانات الموحدة؛

- أن يكون مجالا للإستغلال خارج الفصل، في إطار أعمال منزلية، إما لتعميق فهم الدرس المنجز أو لتحضير الدرس المقبل... (تكليف المتعلمين بتحويل جداول إحصائية إلى مبيانات مناسبة، أو التعليق على مبيانات جاهزة والمقارنة بينها...).

يتضح إذن أن "توظيف هذا التعبير يساهم في تحقيق مجموعة من المهارات كالوصف، التلخيص والتحليل، ويمكن من حصر خصائص الظواهر الملاحظة ومقارنتها كمياً" (لخصاضي، 2001: 71). وذلك من خلال تركيب وتمثيل عدد متنوع من الظواهر الجغرافية، لأنها توضح أوجه التشابه والتباين بين الظواهر الجغرافية المختلفة. وبالتالي فالجغرافية الناجحة هي الجغرافية التي تعمل على إكتشاف العلاقات بين الظواهر الجغرافية بأقل كلفة ذهنية وفي أقل مدة زمنية.

3. مساهمة ديداكتيكية لقراءة وتحليل المبيان الجغرافي:

1.3. منهجية قراءة وتحليل المبيان الجغرافي:

من أجل ضمان قراءة وتحليل جيد للمبيان لابد من إتباع مجموعة من المراحل من أجل ضبط آلية الإشتغال على المبيانات، فالمرحلة الأولى تبدأ بالقراءة؛ أي قراءة كل من العنوان والمفتاح والمقياس والتاريخ المرافق للمبيان. ثم بعدها تأتي مرحلة التحليل وذلك من خلال القيام بعملية الملاحظة والوصف بالنسبة للظاهرة الجغرافية المدروسة. وأخيرا مرحلة التفسير أي من خلال توضيح الأسباب التي أدت إلى وجود الظاهرة أو مواصفات تلك الظاهرة (يمكن العودة إلى البطاقة المنهجية لقراءة وتحليل المبيان الواردة في كتاب "الأساسي في الجغرافيا"، السنة الثانية من سلك البكالوريا ص 107).

وبدورنا سنقدم قراءة وتحليلا منهجيا للمبيان، وذلك من خلال الإشتغال على المبيان الزمني كمساهمة ديداكتيكية لقراءة وتحليل المبيان الجغرافي (أنظر الجدول رقم 1).

جدول رقم 1 : أنموذج مقترح لقراءة وتحليل المبيان الزمني

الخطوات المنهجية	العمليات والإجراءات المرتبطة بكل خطوة
تقديم المبيان	يتعين من خلال الملاحظة الأولية للمبيان أن يتم : ■ تحديد موضوع المبيان وهو عبارة عن السؤال : ما موضوع الظاهرة / الظواهر المعبر عنها أو الممتلة في المبيان. ■ قراءة المعطيات الممتلة على محور الأفاصل (سنوات، أمكنة، أرقام،....). ■ قراءة المعطيات الممتلة على محور الأرتاب (رموز، صيغ،....) ومعرفة دلالتها. ■ تحديد المقياس المعتمد سواء بالنسبة لمحور الأفاصل أو الأرتاب. ■ قراءة المفتاح لمعرفة دلالة كل رمز/ لون....ممثل في المبيان. ■ قراءة المصدر المرافق للمبيان.
الوصف	من خلال العملية الفكرية (الوصف) نكون بصدد الإجابة عن الأسئلة التالية : من؟ ماذا؟ أين؟ متى؟ كيف؟ كم؟ وذلك من خلال : 1- وصف خصائص الظاهرة الممثلة (كميا - نوعيا) في علاقتها بالمفاهيم المهيكلية (المورفولوجية - التوطين - الحركة) وذلك من خلال : ● إبراز الصفات الكمية والنوعية للظاهرة المدروسة. ● استخراج خصائصها من حيث الشكل والبنية والأبعاد والإنتظامات. 2- وصف توزيع الظاهرة من خلال : ● إبراز التفاوت/التباين في توزيع الظاهرة مكانيا أو زمانيا أوهما معا. 3- وصف حركة التطور في الزمان والمكان (الإتجاه العام للتغير/ التطور) من خلال : ● تحديد تطور وتغير الظاهرة عبر المكان من خلال المؤشرات الكمية التي وظفت للتعبير عن هذه الحركة. ● تتبع تطور وتغير الظاهرة عبر الزمن مع التركيز على الإتجاه الذي يسير التطور نحوه : تزايد، تراجع، ركود (استقرار / ثبات)، تذبذب.
التفسير	من خلال العملية الفكرية (التفسير) نكون بصدد الإجابة عن السؤال : لماذا ؟ وذلك بإبراز/ إستخراج العوامل المسببة أو المسؤولة عن انتشار أو توزيع أو توطئ أو شكل أو خاصية الظاهرة/الظواهر الممتلة؛ أي أننا بصدد ربط النتائج بالأسباب المؤدية لها.
التعميم	من خلال العملية الفكرية (التعميم) نكون بصدد الإجابة عن السؤالين التاليين : أي تطور محتمل؟ ما العمل؟ ومن خلال عملية التعميم وفي علاقة بالمبيانات يمكننا الخروج إما ب : تعميم خاص بالمفاهيم - تعميم خاص بالمبادئ - تعميم خاص بالنظريات. هذه التعميمات التي توصلنا إليها إنطلاقا من إشتغالنا على المبيانات يمكن تعميمها على بقية الظواهر الأخرى، لكن شريطة توفر نفس الظروف والعوامل، آنذاك يمكن أن نتحدث عن التعميم بأنواعه والذي يبقى دائما نسبيا. مثال لتعميم خاص بالمفاهيم : من خلال المبيان يتضح أن نوع المناخ هو المناخ الإستوائي، فهو يتميز بدرجة مرتفعة (ما بين 25 و 27 درجة) ومستقرة طيلة السنة، كما يتميز بأقطار مهمة طيلة السنة (أكثر من 200 ملم).

المصدر : عمل شخصي

2.3. الأسئلة الجغرافية المصاحبة لقراءة المبيان وفق مراحل النهج الجغرافي:

تركز الدراسة الجغرافية على مجموعة من الأسئلة الأساسية يفترض في المتعلم(ة) أن يجيب عنها حسب طبيعة الموضوع الجغرافي، كما يفترض من المتعلم(ة) أن يكون ملما ومدركا لخطوات النهج الجغرافي؛ أي للعمليات الفكرية الجغرافية (الوصف، التفسير والتعميم). وأن يكون مدركا لطبيعة الأسئلة المرافقة لكل خطوة من خطوات هذا النهج، من أجل توقعه في المرحلة وتيسير فهمه للظاهرة الجغرافية وقدرته على الإجابة والإحاطة بالظاهرة المدروسة بأقل كلفة ذهنية وفي أقصر مدة زمنية.

وفيما يلي الأسئلة المرافقة لقراءة المبيان وفق خطوات النهج الجغرافي.

المصدر: محمد حمري، 2018، ص 81-86

نوع الأسئلة	ماهيتها	دلائلها
الأسئلة الوصفية	من ؟	سؤال يعم المجموعات أو الجماعات التي تستحوذ على المجال بقيمها وسلوكها وأنماط أنشطتها وخصائصها.
	ماذا ؟	سؤال يعم ماهية الظواهر الجغرافية.
	أين ؟	سؤال يهتم بالبحث عن توطئن مختلف الظواهر تبعا للأبعاد التالية : الموقع النسبي والموقع الحقيقي والإرتفاع.
	متى ؟	يجل هذا السؤال على زمن وقوع حدث أو ظاهرة ما ولمدة التي استغرقها، كما أنه يسعى إلى إبراز مختلف المراحل والتحويلات المرتبطة بالظاهرة في إطار الحركة عبر الزمن. هذا السؤال (متى ؟) يتم التعرف عليه بفعالية و بأقل كلفة ذهنية من خلال التعبير المبياني الذي يمكن من الإدراك الفعّال لتطور الظاهرة عبر الزمن في أقل وقت ممكن.
الأسئلة التفسيرية	كيف ؟	سؤال ينصب على صفة الظاهرة وحالتها (طبيعة إنتظامها).
	كم ؟	يتعلق هذا السؤال بالتكميم (العدد) في الجغرافيا أو ما يطلق عليه الجغرافيا الكمية، أي الإعتماد على الرقم، غير أن الرقم وحده لا يكفي إذ لابد من عمليات تفسره وتعلله ودونها يفقد الرقم مكانته.
	لماذا ؟	تستهدف الأسئلة التفسيرية إبراز العلاقات التفاعلية واستخراج العلاقات السببية للظواهر الجغرافية في مجال ما عن طريق التمييز بين ما هو مفسر (يفتح السين) وما هو مفسر (يكسر السين)، وشترط فيها وجود ظاهرتين على الأقل تؤثر إحداهما في الأخرى ومن ثمة الجواب عن السؤال (لماذا ؟) يورى ببيير جودرج في أن الجواب عن السؤال لماذا ؟ يختلف من باحث لأخر تبعا للقضايا الثابتة والقضايا الدينامية من جهة، ولطبيعة الموضوع المعالج من جهة ثانية، وللمقاربة المعتمدة والإشكالية المطروحة من جهة ثالثة.
	أي تطور محتمل ؟	إنها عمليات فكرية عالية التجريد، تقوم على الصياغة النظرية المبينة أو المطبقة في الدراسة الجغرافية، فالصياغة النظرية تشكل إطارا تجري من خلاله الملاحظة أو التفكير القائم على الظواهر المجالية. وتندرج الأسئلة التعميمية من المبادئ إلى النظريات مروراً بالنماذج. أما فيما يخص الأسئلة التعميمية فيمكن حصرها في سؤالين مركبين : السؤال الأول "أي تطور محتمل ؟" وهو سؤال ينصب على التوقعات المستقبلية المبينة على الرصد الدقيق للظواهر الجغرافية في عمليتي الوصف والتفسير وفق رؤية استباقية تنبؤية، وذلك بإسقاط مختلف الاحتمالات المبينة على الدراسة الشاملة للقضايا الجغرافية وألياتها المختلفة وانعكاساتها وتفاعلاتها بغية إستنباط الإتجاهات التطورية العامة إما إيجابا أو سلبا في إطار التوازنات والإختلالات المجالية. هذا السؤال غالبا ما يتم التعبير عنه من خلال المبيان، حيث أنه يتيح إمكانيات لا توفرها باقي الدعامات الأخرى وخاصة ميزة "التنبؤ المستقبلي"، الشئ الذي يعطي للمتعلم إمكانية قرأته وإدراكه بأقل كلفة ذهنية وفي أقل وقت ممكن وفعالية أكبر.
الأسئلة التعميمية	ما العمل ؟	أما السؤال الثاني "ما العمل ؟" فهو يجل على إتجاه من اتجاهات الجغرافيا الحديثة يطلق عليه "الجغرافيا التطبيقية"، يركز هذا الإتجاه على الدراسة الآتية والمستقبلية المتعلقة ببيئة المجال وأثارها مستقبلا. إن الجواب على هذا السؤال من طرف المتعلمين يعني اكتسابه لمعرفة ومنهجية التفكير المجالي، وتوفر له إطارا نظريا للمساهمة في التشخيص والرصد والتوقع والتقييم، وتعتبر المبيانات من أهم الدعامات التي تمكن المتعلم من إكتساب هذه المهارات من خلال نظرتها التنبؤية المستقبلية التي تتيحها وفق خطوات النج الجغرافي (الوصف، التفسير، التعميم).

المصدر: محمد حمري، 2018، ص 81-86.

III. الإطار التطبيقي للدراسة:

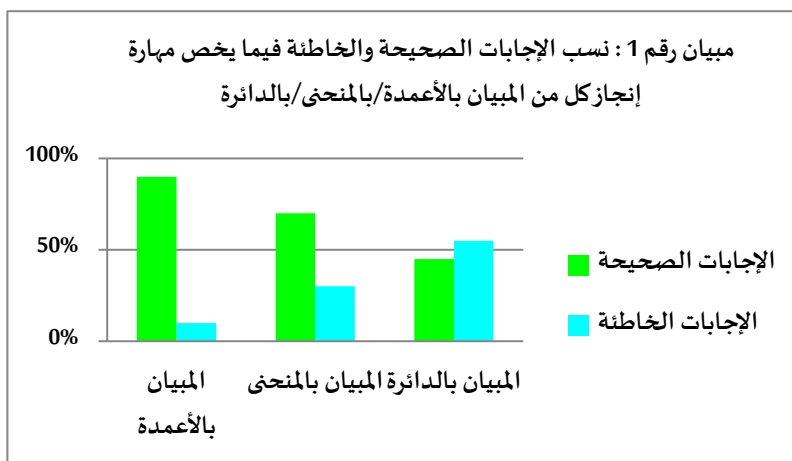
1. تحليل وتفسير البيانات:

بعد أن تتبعنا الجانب النظري للدراسة وتعرفنا على الإجراءات المنهجية المتبعة لإتمام الدراسة، نكون قد وصلنا الآن إلى أهم مرحلة في البحث العلمي، وهي مرحلة التحليل والتفسير وإستخلاص النتائج. وفيما يلي أهم النتائج المتوصل إليها بعد إجرائنا للإختبار على عينة من تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم، والتي بلغت 60 تلميذة(ة) موزعين على ثلاث مجموعات متجانسة من حيث الجنس.

جدول رقم 3 : نسب الإجابات الصحيحة والخاطئة فيما يخص إنجاز المبيانات بالأعمدة/بالمنحنى/بالدائرة

نوع المبيان المطلوب إنجازه (البنية الداخلية للمبيان)		الإجابات الصحيحة		الإجابات الخاطئة	
عدد التلاميذ	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد
20	18	90%	2	10%	مبيان بالأعمدة
20	14	70%	6	30%	مبيان بالمنحنى
20	9	45%	11	55%	مبيان دائري
60	39	65%	المصدر بحث ميداني 2022		المجموع

يتضح لنا إنطلاقا من الجدول رقم 3 أن نسبة الإجابات الصحيحة فيما يخص إنجاز المبيان بالأعمدة بلغت ما نسبته 90%، فيما بلغت نسبة الإجابات الخاطئة ما نسبته 10%. أما فيما يرتبط بإنجاز المبيان بالمنحنى فنلاحظ أن نسبة الإجابات الصحيحة قد بلغت ما نسبته 70%، أما نسبة الإجابات الخاطئة فبلغت ما نسبته 30%. وفي شأن إنجاز المبيان القطاعي (بالدائرة) فبلغت نسبة الإجابات الصحيحة ما نسبته 45%، في حين بلغت نسبة الإجابات الخاطئة ما نسبته 55%. وفيما يلي مبيان يوضح نسب إنجاز كل من المبيان بالأعمدة – بالمنحنى – بالدائرة.



المصدر: بحث ميداني 2022

يتضح لنا من خلال النتائج المحصل عليها (أنظر المبيان رقم 1) أن المبيان الذي يتحكم فيه تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم بشكل كبير هو المبيان بالأعمدة (90%)، يليه المبيان بالمنحنى (70%)، وفي الأخير المبيان بالدائرة كأقل مبيان تم التحكم فيه من طرف هذه الفئة (45%). وبالتالي فأسهل مبيان إستطاع تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم إنجازه هو المبيان بالأعمدة، في حين أن أصعب مبيان إستطاع تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم إنجازه هو المبيان القطاعي (بالدائرة). وفيما يلي جدول يبين دلالة كل نسبة مغوية على حدة.

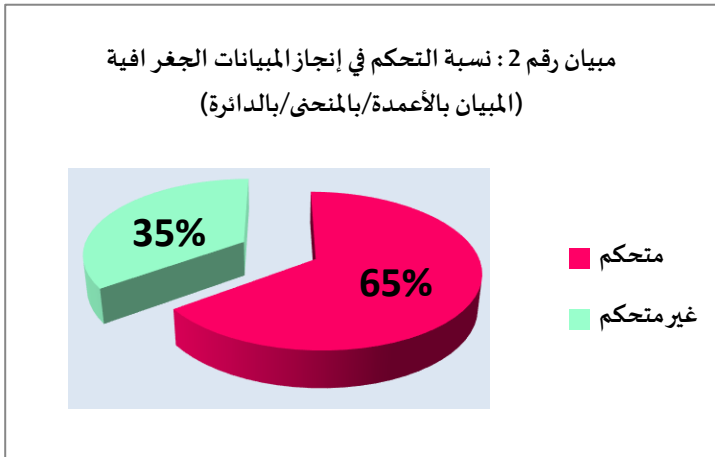
جدول رقم 4 : نسب التحكم في مهارة إنجاز العناصر الداخلية لكل من المبيان بالأعمدة/ بالمنحنى/ بالدائرة ودلالاتها

نسبة إنجاز المبيانات الجغرافية (البنية الداخلية للمبيان)					نوع المبيان الجغرافي
من 0 % إلى 20 %	من 20 % إلى 40 %	من 40 % إلى 60 %	من 60 % إلى 80 %	من 80 % إلى 100 %	
تحكم ضعيف	تحكم متوسط	تحكم جيد	تحكم جيد جدا	تحكم ممتاز	المبيان بالأعمدة
					المبيان بالمنحنى
					المبيان الدائري

المصدر: بحث ميداني 2022

إنطلاقا من ملاحظتنا للجدول رقم 4 وفيما يخص دلالة نسب مهارة إنجاز المبيان بالأعمدة من طرف تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم والتي بلغت (90%)، يتضح لنا أن هناك تحكما ممتازا في ما يخص مهارة إنجاز هذا النوع من المبيانات. أما في ما يخص دلالة نسبة إنجاز المبيان بالمنحنى من طرف تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم والتي بلغت (70%)، فيتضح لنا أن هناك تحكما جيدا جدا في ما يخص مهارة إنجاز هذا النوع من المبيانات. أما بخصوص دلالة نسبة إنجاز المبيان بالأعمدة من طرف تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم والتي بلغت (45%)، فيتبين لنا أن هناك تحكما جيدا في ما يخص مهارة إنجاز هذا النوع من المبيانات.

وإنطلاقا من الجدول رقم 3 وبحساب المتوسط الحسابي لنسب مهارة إنجاز المبيانات الثلاث (المبيان بالأعمدة، بالمنحنى، بالدائرة) يتضح لنا أن متوسط نسب الإجابات الصحيحة قد بلغ ما نسبته 65%، في مقابل 35% هو متوسط نسب الإجابات الخاطئة. وفيما يلي مبيان يوضح المتوسط الحسابي لنسب إنجاز كل من المبيان بالأعمدة - بالمنحنى - بالدائرة (مهارة التحكم في الإخراج



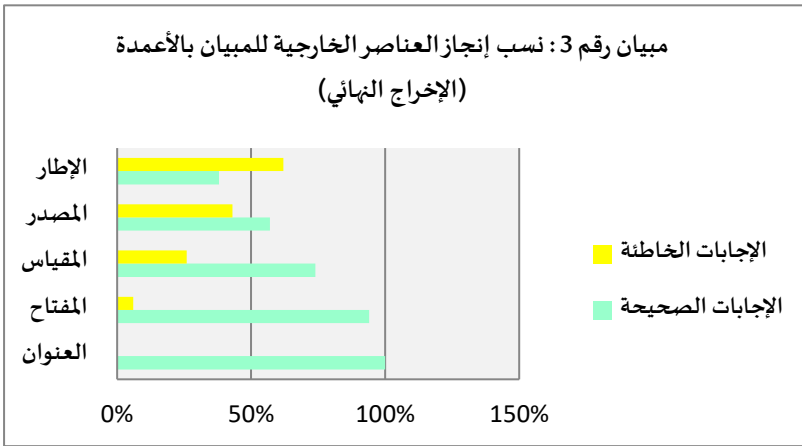
الداخلي للمبيانات الجغرافية) (أنظر المبيان رقم 2).

إنطلاقا من المبيان رقم 2 يتبين لنا أن نسبة التحكم في مهارة إنجاز المبيانات الثلاث (المبيان بالأعمدة – بالمتحن – بالدائرة) بلغت ما نسبته (65%)؛ مما يعني أن هناك تحكما جيدا جدا في مهارة إنجاز هذه الأنواع من المبيانات؛ وذلك بالنظر إلى نسبة التحكم في مهارة إنجاز العناصر الخارجية للمبيانات الجغرافية من المبيان رقم 3. (أصعب مبيان تم إنجازه هو المبيان القطاعي، في حين أن أسهل مبيان تم إنجازه هو المبيان بالأعمدة).

العناصر الخارجية المرافقة للمبيانات (البنية الخارجية للمبيانات الجغرافية)									
العنوان		المفتاح		المقياس		المصدر		الإطار	
نسبة الإجابات الصحيحة	نسبة الإجابات الخاطئة	نسبة الإجابات الصحيحة	نسبة الإجابات الخاطئة	نسبة الإجابات الصحيحة	نسبة الإجابات الخاطئة	نسبة الإجابات الصحيحة	نسبة الإجابات الخاطئة	نسبة الإجابات الصحيحة	نسبة الإجابات الخاطئة
100%	0%	94%	6%	74%	26%	57%	43%	38%	62%
100%	0%	88%	12%	77%	23%	63%	37%	42%	58%
100%	0%	90%	10%	-	-	74%	26%	62%	38%
100%	0%	90.5%	9.5%	75.5%	24.5%	64.5%	35.5%	47%	53%

المصدر: بحث ميداني 2022

إنطلاقا من الجدول رقم 4 يتضح لنا أن نسب الإجابات الصحيحة المتعلقة بإنجاز العناصر الخارجية للمبيان بالأعمدة جاءت على النحو التالي: بالنسبة لإنجاز العنوان فبلغت نسبة الإجابات الصحيحة 100%، أما بالنسبة لإنجاز المفتاح فبلغت نسبة الإجابات الصحيحة 94%، في حين وصلت نسبة الإجابات الصحيحة فيما يرتبط بإنجاز المقياس 74%، كما بلغت نسبة الإجابات الصحيحة المتعلقة بإنجاز المصدر 57%، وفي الأخير بلغت نسبة الإجابات الصحيحة المتعلقة بإنجاز الإطار 38%. وفيما يلي مبيان يوضح نسب التحكم في إنجاز العناصر الخارجية للمبيان بالأعمدة (أنظر المبيان رقم 3).

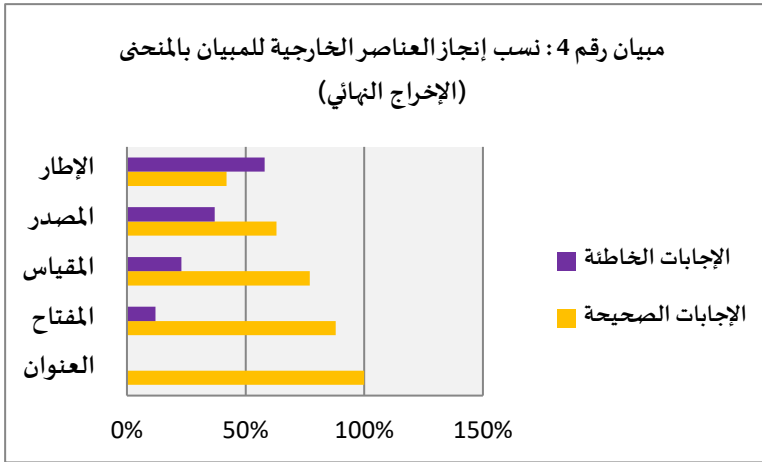


المصدر: بحث ميداني 2022

المصدر : بحث ميداني 2022

إنطلاقا من المبيان رقم 3 يتضح لنا أن أسهل عنصر خارجي يتحكم فيه تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم بالنسبة للمبيان بالأعمدة هو العنوان وذلك بنسبة بلغت 100%، في حين يتضح أن أصعب عنصر خارجي يتحكم فيه تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم بالنسبة للمبيان بالأعمدة هو الإطار وذلك بنسبة وصلت 38%.

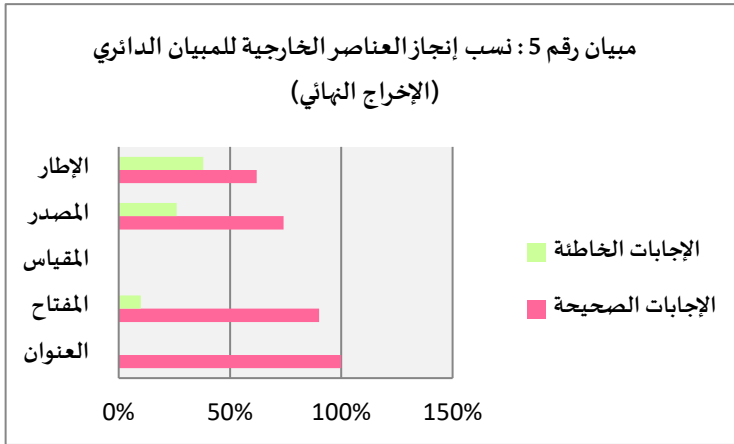
أما بالنسبة للمبيان بالمنحنى وفيما يرتبط بإنجاز العناصر الخارجية لهذا الأخير يتضح لنا من خلال الجدول رقم 5 أن نسب الإجابات الصحيحة بخصوص العنوان هي 100%، أما بخصوص إنجاز المفتاح فبلغت نسبة الإجابات الصحيحة 88%، وفيما يرتبط بنسبة إنجاز المقياس فبلغت 77%، في حين وصلت نسبة الإجابات الصحيحة المتعلقة بإنجاز المصدر ل 63%، وأخيرا بلغت نسبة الإجابات الصحيحة المتعلقة بإنجاز الإطار 42%. وفيما يلي مبيان يوضح نسب التحكم في إنجاز العناصر الخارجية للمبيان بالمنحنى (أنظر المبيان رقم 4).



المصدر: بحث ميداني 2022

إستقراء للمبيان رقم 4 يتبين لنا أن أسهل عنصر خارجي يتحكم فيه تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم بالنسبة للمبيان بالمنحنى هو العنوان وذلك بنسبة بلغت 100%، في حين يتضح أن أصعب عنصر خارجي يتحكم فيه تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم بالنسبة للمبيان بالمنحنى هو الإطار وذلك بنسبة وصلت 42%.

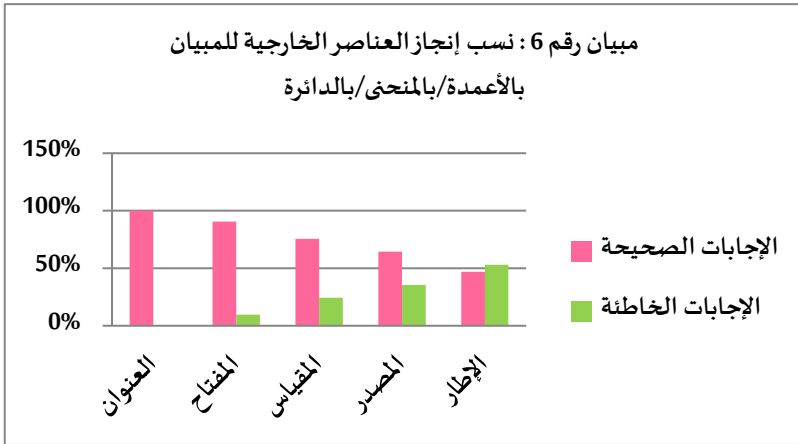
أما بالنسبة للمبيان القطاعي (الدائري) وفي علاقة بإنجاز العناصر الخارجية المرافقة له، فبلغت نسبة الإجابات الصحيحة فيما يخص إنجاز العنوان 100%، في حين بلغت نسبة الإجابات الصحيحة المتعلقة بإنجاز المفتاح 90%، وبخصوص نسبة الإجابات الصحيحة المرتبطة بإنجاز المصدر فبلغت 74%، أما بخصوص نسبة إنجاز الإطار فوصلت النسبة إلى 62%. وفيما يلي مبيان يوضح نسب التحكم في إنجاز العناصر الخارجية للمبيان بالدائرة (أنظر المبيان رقم 5).



المصدر: بحث ميداني 2022

إستقراء للمبيان رقم 5 يتبين لنا أن أسهل عنصر خارجي يتحكم فيه تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم بالنسبة للمبيان القطاعي هو العنوان وذلك بنسبة بلغت 100%، في حين يتضح أن أصعب عنصر خارجي يتحكم فيه تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم بالنسبة للمبيان القطاعي هو الإطار وذلك بنسبة وصلت 62%.

إنطلاقاً من الجدول رقم 4 وبحساب المتوسط الحسابي لنسب إنجاز العناصر الخارجية (العنوان- المفتاح- المقياس- المصدر- الإطار) للمبيانات الثلاث (المبيان بالأعمدة، بالمنحنى، بالدائرة) يتضح لنا أن متوسط نسب الإجابات الصحيحة فيما يخص إنجاز العنوان قد بلغت ما نسبته 100%، في حين بلغ متوسط نسب الإجابات الصحيحة فيما يخص إنجاز المفتاح 90.5%، في حين بلغ متوسط نسب الإجابات الصحيحة فيما يخص إنجاز المقياس 75.5%، أما فيما يرتبط بمتوسط نسب الإجابات الصحيحة فيما يخص إنجاز المصدر فبلغت 64.5%، وفي الأخير بلغ متوسط نسب الإجابات الصحيحة فيما يخص إنجاز الإطار 47% (أنظر المبيان رقم 6).



المصدر: بحث ميداني 2022

يتضح إنطلاقاً من المبيان رقم 6 أن أسهل عنصر خارجي مرافق للمبيانات تم إنجازه من قبل تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم هو العنوان بنسبة بلغت 100%، في حين يعتبر الإطار أصعب عنصر خارجي مرافق للمبيانات تم إنجازه من قبل تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم بنسبة إجابات صحيحة لم تتجاوز 47%. وفيما يلي جدول يبين دلالة كل نسبة مئوية على حدة.

جدول رقم 6 : نسب التحكم في مهارة إنجاز العناصر الخارجية لكل من المبيان بالأعمدة/ بالمنحنى/ بالدائرة ودلالاتها

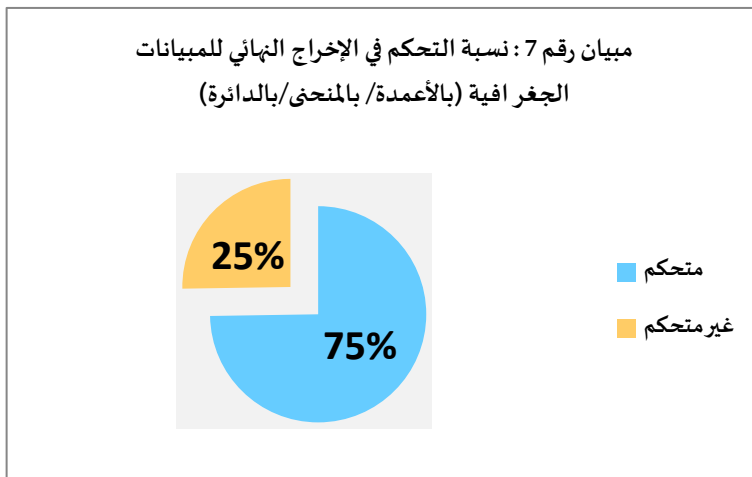
نسبة إنجاز عناصر المبيانات الجغرافية (البنية الخارجية للمبيان)					عناصر المبيان الجغرافي
من 0 % إلى 20 %	من 20 % إلى 40 %	من 40 % إلى 60 %	من 60 % إلى 80 %	من 80 % إلى 100 %	
تحكم ضعيف	تحكم متوسط	تحكم جيد	تحكم جيد جداً	تحكم ممتاز	
					العنوان
					المفتاح
					المقياس
					المصدر
					الإطار

المصدر : بحث ميداني 2022

إنطلاقاً من ملاحظتنا للجدول رقم 6 وفيما يخص دلالة نسب مهارة إنجاز العناصر الخارجية (العنوان – المفتاح – المقياس – المصدر – الإطار) لكل من المبيان بالأعمدة/ بالمنحنى/ بالدائرة، يتبين لنا أن

هناك تحكما ممتازا فيما يرتبط بمهارة إنجاز كل من العنوان (100%) والمفتاح (90.5%)، أما في ما يخص مهارة إنجاز كل من المقياس (75.5%) والمصدر (64.5%) فدلالة هذه النسب تدل على أن هناك تحكماً جيد جداً. أما فيما يتعلق بمهارة إنجاز الإطار (47%) فدلالة هذه النسبة تدل على أن هناك تحكماً جيد في هذه المهارة من طرف تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم.

وبالعودة إلى الجدول رقم 5 وبحساب المتوسط الحسابي لنسب مهارة إنجاز العناصر الخارجية (العنوان - المفتاح - المقياس - المصدر - الإطار) للمبيانات الثلاث (المبيان بالأعمدة، بالمنحنى، بالدائرة) يتضح لنا أن متوسط نسب الإجابات الصحيحة قد بلغ ما نسبته 75%، في مقابل 25% متوسط نسب الإجابات الخاطئة. وفيما يلي مبيان يوضح المتوسط الحسابي لنسب إنجاز كل من (العنوان - المفتاح



— المقياس — المصدر — الإطار) للمبيانات الثلاث، (أنظر المبيان رقم 7).

إنطلاقاً من المبيان رقم 7 يتبين لنا أن نسبة التحكم في مهارة إنجاز العناصر الخارجية (العنوان - المفتاح - المقياس - المصدر - الإطار) للمبيانات الثلاث (المبيان بالأعمدة، بالمنحنى، بالدائرة) من طرف تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم بلغت ما نسبته (75%)؛ مما يعني أن هناك تحكماً جيداً جداً في مهارة إنجاز هذه العناصر الخارجية المرافقة للمبيانات الجغرافية بأنواعها الثلاثة - مهارة الإخراج النهائي

–، وذلك بالرغم من التفاوتات الموجودة في إنجاز كل عنصر على حدة؛ (أصعب عنصر خارجي تم إنجازه هو الإطار، في حين أن أسهل عنصر خارجي مرافق للمبيانات الجغرافية تم إنجازه هو العنوان).

التحقق من الفرضيات:

إنطلاقا من الجدول أعلاه يمكننا القول في شأن الفرضية الفرعية الأولى أنها تحققت، فالنتائج التي توصلنا إليها تبين لنا أن تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم يمتلكون مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية بأنواعها الثلاث: المبيان بالأعمدة – المبيان بالمنحنى – المبيان الدائري بشكل جيد جدا، وذلك بما نسبته (65%).

أما بخصوص الفرضية الفرعية الثانية فلم تتحقق، فالنتائج المتوصل إليها توضح لنا أن تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم لا يجدون صعوبة في إنجاز المبيان الجغرافي بالمنحنى مقارنة بباقي المبيانات الجغرافية الأخرى، حيث وصلت نسبة الإجابات الصحيحة لما نسبته (70%)؛ عكس المبيان الدائري (القطاعي) الذي أثبتت النتائج أن تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم يجدون صعوبة كبيرة في إنجازه؛ حيث وصلت نسبة الإجابات الصحيحة لما نسبته (45%). وبالتالي يعتبر المبيان الدائري أصعب مبيان جغرافي إستطاع تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم إنجازه؛ (أصعب مبيان تم إنجازه هو المبيان القطاعي، في حين أن أسهل مبيان تم إنجازه هو المبيان بالأعمدة).

أما في شأن الفرضية الفرعية الثالثة فقد تحققت حيث أكدت النتائج المتوصل إليها بأن تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم يتحكمون في إنجاز العناصر الخارجية المرافقة للمبيانات الجغرافية الثلاث بشكل جيد جدا، حيث وصلت نسبة التحكم في مهارة إنجاز هذه العناصر: العنوان – المفتاح – المقياس – المصدر – الإطار (الإخراج النهائي) لما نسبته (75%).

وأخيرا وفي شأن الفرضية المركزية يمكننا القول بتحقيق هذه الفرضية حيث أثبتت لنا مختلف النتائج التي توصلنا إليها بأن تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم يتحكمون في كل من مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية

بأنواعها الثلاث: المبيانات بالأعمدة - بالمنحنى - بالدائرة؛ أي الإخراج الداخلي. ومهارة إنجاز العناصر المصاحبة لهذه المبيانات: العنوان - المفتاح - المقياس - المصدر - الإطار؛ أي الإخراج الخارجي بدرجة جيدة جدا.

النتائج:

في ضوء عرض نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها يمكن إستنتاج ما يلي:

- أن دعامة التعبير المبياني باتت تحتل مكانة متميزة في السيرة الديدكتيكية لمادة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي؛

- أن تحويل الجداول الإحصائية إلى مبيانات جغرافية مسألة تتطلب مهارات دقيقة ومنظمة، وتدريب مكثفة من قبل المتعلمين المقبلين على إجتياز الإمتحان الجهوي في مادة الجغرافيا؛

- أن تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم المقبلون على إجتياز الإمتحان الجهوي متمكنون لمهارة إنجاز المبيانات الجغرافية بأنواعها الثلاث: المبيان بالأعمدة - المبيان بالمنحنى - المبيان الدائري بشكل جيد جدا؛

- أن تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم المقبلون على إجتياز الإمتحان الجهوي يجدون صعوبة كبيرة في إنجاز المبيان الدائري (القطاعي) مقارنة بباقي المبيانات الجغرافية الأخرى (المبيان بالأعمدة - المبيان بالمنحنى)؛

- أن تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم يتحكمون في إنجاز العناصر الخارجية المرافقة للمبيانات الجغرافية الثلاث بشكل جيد جدا؛ وهي: (العنوان - المفتاح - المقياس - المصدر - الإطار).

خاتمة:

على سبيل الختم يمكن القول أن التحكم في مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية وكذا مهارة الإخراج النهائي لهذه المبيانات سواء من طرف المدرس (لتسهيل وتيسير عملية النقل الديدانكتيكي وإيصال المعلومات الجغرافية للمتعلم)، أو بالنسبة للمتعلم(ة) (لتيسير وسهولة إستيعابه وفهمه للظواهر الجغرافية خلال الحصص الدراسية)، رهين بمدى حسن توظيف هذه الدعامات الديدانكتيكية المتميزة في حقل الجغرافيا أحسن توظيف خلال الدرس الجغرافي، من خلال إتباع منهجية ديدانكتيكية تخضع لمجموعة من الشروط التي من شأنها تيسير عملية إنجاز هذه المبيانات وإخراجها النهائي. كل هذا من أجل تحقيق والوصول بالمتعلم(ة) إلى ضبط مهارة إنجاز المبيانات الجغرافية والتحكم فيها خاصة: المبيان بالأعمدة/المنحنى/بالدائرة. بالإضافة إلى ضبط مهارة إنجاز العناصر المرافقة للمبيانات الجغرافية (العنوان - المفتاح - المقياس - المصدر - الإطار) بأقصى فعالية وبأقل كلفة ذهنية وزمنية ممكنة.

قائمة المراجع:

1. الشرقاوي، أحمد (2014). تقويم الإجماعيات بالتعليم الثانوي المغربي بين الأدبيات التربوية والتوجيهات الرسمية (1987-2014)، الطبعة الأولى، مطبعة أنفو - برانت، 12 شارع القادسية - الليدو - فاس.
2. السماك محمد أزهر، سعيد (2020). مناهج البحث الجغرافي بمنظور معاصر بين المنهج العام ومناهج التخصصات الفرعية، دار اليازوري العلمية للنشر.
3. الأسدي، سعيد جاسم؛ والمسعودي، محمد حميد (2015). إستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع.
4. أكراسي، عمر (2017). التقويم التربوي، من كلاسيكية الرؤية إلى البراديغمية السوسولوجية الجديدة للتقويم، مجلة علوم التربية، ع 67، يناير 2017.
5. حمري، محمد (2018). دور التعبير المبياني في تعزيز تعلم العمليات الفكرية الجغرافية لدى تلاميذ السنة الثانية بكالوريا آداب من خلال الكتاب المدرسي، بحث لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية 2017-2018.

6. خريشة، على؛ وخليفة، غازي (1997). فعالية استخدام الجداول والرسوم البيانية في فهم طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن للمعلومات الجغرافية، مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية"، المجلد 13، العدد 2 (ب).
7. داني، محمد (2007). تدريس الجغرافيا، مجلة دنيا الوطن.
8. صفوح، خير (2000). الجغرافيا موضوعها ومناهجها وأهدافها، دار الفكر، دمشق، سوريا.
9. قفصي، محمد (2003). تقييم مهارتي الوصف والتفسير، لدى تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي – مستوى جذع مشترك قطب آداب – من خلال التعبير الكارطغرافي المدرسي، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علوم التربية، السنة الجامعية 2002 – 2003.
10. لخصاضي، المصطفى (2001). قضايا إستراتيجية وديداكتيكية في مادتي التاريخ والجغرافيا، الطبعة الأولى، دار الثقافة-الدار البيضاء.
11. لحيداوي، لحسن (2008). المقاربة الوظيفية في ديداكتيك الجغرافيا مساهمة نظرية وميدانية، مجلة التدريس رقم 4/ 2008.
12. مسعودي، محمد؛ وحديد، مهدي؛ و م.م. عبد جنان، محمد (بدون سنة). تقويم طلاب الصف الرابع الأدبي في مهارة رسم الخرائط الجغرافية، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية.
13. مبشور، محمد (1994). الخريطة أداة ديداكتيكية في درس الجغرافية، المجلة التربوية، العدد الرابع – مارس 1994.
14. نباري، التباري (2016). كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، الدار العالمية للكتاب، مطبعة النجاح الجديدة (CTP) – الدار البيضاء.
15. Bertin, J. (1977). Sémiologie graphique, Les diagrammes – Les réseaux – Les cartes. Mouton et Gauthier – Villars, Paris la have.
16. Haidaoui, L. (1984). Contribution à l'utilisation de la carte et du graphique :évaluation de quelques aptitudes intellectuelles chez les élèves du second cycle de

l'enseignement secondaire dans l'agglomération de Rabat Salé.
Université libre de Bruxelles.

17. Paegelow, M. (2000). - *Expression (carto-) graphique* –
cours et travaux dirigés. Université de Toulouse le Mirail.

18. Zgor, M. (1990). Géographie et formation intellectuelle
contribution à l'élaboration d'un modèle didactique au niveau
de l'évaluation des licenciés marocains au seuil de la
profession d'enseignant. Thèse présentée en vue de l'obtention
de grade de docteur en sciences de l'éducation, Vrije
université, Brussel.

Assessing of the ability to fill in geographical diagrams when the students of the first year of the scientific baccalaureate

Mohammed Hamri

Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Fes - Morocco

Abstract: This study aimed to shed light some one didactic support; it is a support of diagrams that occupies a special place inside geography books at all levels of study, through assess the skill to fill in geographical diagrams when the students of the first year of the scientific baccalaureate, The researcher used the descriptive - analytical method using a random sample of 60 students. As for the research tool it was a test that included to levels; the first level is related to the assess the skill to fill three types of geographical diagrams, the second level was associated the assess the skill to fill outside elements for geographical diagrams. The research results revealed to several finding; but the most important: that there is very good control over both the skill of accomplishing geographical diagrams (internal output) in addition to the skill of accomplishing the elements accompanying geographical diagrams (external output) when the students of the first year of the scientific baccalaureate.

KeyWords: Evaluation, Skill, geographical diagrams, internal output, external output.

The Relative Contribution of Nomophobia in Predicting Psychological Alienation for Palestinian-Teenagers.

Najwa Ali Bahloul

PhD of Psychological Guidance

Al-Aqsa University/Gaza/ Palestine

NajahAwad Al-Samiri

Associate Professor of Mental Health

Al-Aqsa University /Gaza /Palestine

Abstract: The study aimed to identify the relation between nomophobia and psychological alienation, the detection of differences between males and females in research variables, and know the degree of the relative contribution of nomophobia in predicting psychological alienation for Palestinian-teenagers. The researchers used the descriptive method, and a nomophobia scale-(Yildirim Correia, 2015), and psychological alienation-scale was prepared by them, as they were applied to a sample of (600) male and female teenagers in Gaza Governorates, the results concluded that: there is a positive relation between nomophobia and psychological alienation, and there are statistically significant differences in nomophobia and psychological alienation due to gender, in favor of femalesand nomophobia contributed (0.35) to predicting psychological

alienation. In light of the research results, the recommendations were proposed, the most important: Conducting guided training programs and courses for teenagers about the dangers of excessive mobile phone use, and its impact on their behavior and mental health.

Key Words: Nomophobia, Psychological Alienation, Teenager.

1. Introduction

Adolescence is a pivotal critical, since it is a transitional period between childhood and adulthood. It is an important and dangerous phase in life that a person experiences. Within this stage, individual is exposed to many successive changes, sexual, physical, social and psychological. This stage, whose time period varies from one society to another, is very uneasy and harsh for adolescents.

There are many problems facing teenagers, the most important of which are, the feelings of alienation resulting from the teenager's inability to create social relations with his/her peers, lack of recreational activities that fit with the society culture, inability to communicate ideas, and poor cultural adaptation.

This leads to confusion, frustration and difficulty of integrating into the social fabric. As a result, the adolescent may resort to social networking sites as an alternative since they are easy to use. Social networking contributes to the formation of new self-contained virtual communities (Abdel Razek, et al., 2021).

The teenager has found himself/herself indulged in the digital world, computers and smart devices, has taken place in every aspect of life including home, work, school, street. The digital world has become

one of the most important factors in developing adolescent's personality. Smartphone is one of the most popular modern technological applications for it helps user accommodate many useful applications including publishing videos and photos, communicating with friends and acquaintances, following the latest news, playing at leisure time, learning and exchanging ideas.

Smart phones have caused a global movement in all societies. User can employ several advanced applications in just one 'device', the smartphone has become both an encyclopedia and an open world for people exactly as Aladdin's Magic Lamp. Smart phone has eased the tasks of life!(Nuri, et al., 2021: 107) define smartphone as "the integration of computer systems with the phone system in order to facilitate the features of social media applications for individuals".

Mobile phones have become of a great influence in everyone's life no matter what their age is. A study conducted by Copaja-Corzo, et al. (2022) shows that nearly 50% of the world's population holds a smart phone since it is of low cost and easy use. Feeling protected, everyone prefers to communicate invisibly behind the scene.

Teenagers spend their time on smartphones to get the world's recent updates. Such a deleterious widespread use of phones among teenagers has magnified their addiction. This has led to many negative effects in the teens' lives. Othman (2021) shows that mobile phone has become a pivotal part in teenagers' lives since it accommodates several applications that they use for various purposes. This results in teenagers' feeling of anxiety and discomfort when being unattached to their smartphones.

Information and communication technologies have drastically become a people's way of life. Therefore, various problems and disorders have emerged in the contemporary societies. Nomophobia is one of these fatal issues, fear of losing the phone, abbreviation for "no mobile phobia" (Copaja-Corzo, et al., 2022: 1). Nomophobia causes a range of behavioral manifestations, individuals holding their mobile phones wherever they go even inside the bathroom, they cannot stay or leave home without the phone, they feel anxious and uncomfortable without it (Abdel Razek, et al., 2021).

In their report on psychology and inspired by a case with panic disorder, King, Valenca&Nardi (2010) addressed nomophobia as a term for the first time, they describe 'nomophobia' as the 21st century's disorder. King, et al. (2014) define nomophobia as a state of discomfort, and anxiety that a person experiences when being detached from his/her phone. The term is also defined as "a set of behaviors and symptoms related to excessive mobile phone use" (Abdel Razek, et al., 2021:19).

Nomophobia was first introduced in 2008 by the Postal Service in England where a study found that 53% of participants felt anxious when being outside the network coverage, or being attached from their smartphone, or the phone battery had run out (Nuri, et al., 2021: 107). Yildirim (2014) defines nomophobia as the fear of not being able to use the mobile phone or the services it provides, or the inability to communicate with others, or the inability of accessing desired information.

All the aforementioned definitions about nomophobia agree that nomophobia is an unjustifiable and irrational fear resulting from one's

being detached from mobiles phone. Such a problem mainly results from one's excessive use of social networking applications. Thus, emerges such as anxiety and obsessive-compulsive disorder, unnecessary obsession of checking the received notifications (Abdel Razek, et al., 2021: 20).

There is an overlap between nomophobia and other mental disorders where nomophobia is not perceived as a specific phobia in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5, nomophobia has been compared with other psychiatric diseases by looking at the similarities and differences in the diagnostic criteria (Copaja-Corzo, et al., 2022).

Yildirim (2014) indicates four dimensions of nomophobia: the inability to communicate, information inaccessibility, network disconnection, and tiredness, and the difficulty of the teenager's will of being detached from his phone or from turning it off no matter what the situation is. Teens feel extreme panic in case the phone battery is running out. They thus try their best to connect the phone to the charger immediately, no matter how much effort and money it may cost them, teens feel terrified and anxious when sitting in a place where there are no mobile networks or internet coverage.

There are many theoretical frameworks that attempt to investigate nomophobia, such as social-cognitive theoretical interpretation nomophobia in line with the processes of self-regulation and feedback. Such attempts help interpret the teens' misuse of smart phones, and of how this results in anxiety that may lead to phobic behavior due to which

an individual cannot effectively be self-disciplined (AbdelRazek, et al., 2021).

The theory of “Optimal Flow” explains one’s use of smartphone as a process that keeps one’s all senses very occupied to the extent that they do not feel the outside world around (Al-Harbi, 2020: 4). “Attachment Theory” proposes that nomophobia results from people’s over-attachment to their mobile phones. This attachment relates to their psychological comfort and sense of safety; therefore, they feel uncomfortable losing or being detached from their phones (Qadduri, 2021: 339).

Due to the deleterious misuse of digital technology, psychological gap, alienation and marginalization have broadened between teenagers and their families. In fact, the use of smartphones has become an obstacle to mental health. This negatively affects one’s feeling of safety, reassurance, psychological instability and loneliness, the misuse of smartphone leads to self-withdrawal or ‘psychological alienation’ as well as loss of self-harmony.

Alienation is a dangerous socio-psychological phenomenon that immensely affects community, it threatens the social fabric between the individuals of one homogeneous society, destroys social norms, distorts and replaces constructively profound values with other values that encourage each individual to do whatever he/she wants without taking into account the customs and traditions of society. This leads to moral disintegration. In this modern time, the alienated person has become of a great danger not only to himself, but to the society, alienation washes away the individual’s sense of belonging and fidelity. This results from

the individual's lack of confidence to achieving their goals, needs and a social position despite their efforts and hard work (Al-Shazli, 2008: 6).

Alienation has become very essential for teenagers because of their critical and rapidly changing lifestyle which distorts their psychological and emotional needs as well as family values, teens prefer being away from their society, and so they feel isolated and bored (Trivedi&Prakasha, 2021: 1150).

Alienation expresses human's misery and psychological pain, this generates feelings of anxiety, frustration and incompatibility between the individual and his/her environment, this dissociates one of his being human and of happiness, prosperity and tranquility (Nasima, 2019: 9).

Alienation as a term has taken on various meanings including feelings of loneliness, isolation, aimlessness, oddity, and difference from others. According to Oxford dictionary, alienation as a definition refers to the feeling of isolation or lack of involvement in an activity or group of people (Trivedi&Prakasha, 2021 :1150).

The concept of alienation is one of the most problematic concepts for it has not yet been translated into the Arabic language. It is translated into more than one 'specific term' such as 'isolation', 'alienation', 'separation' or 'withdrawal'. The term has been used in many sciences, sociology, philosophy, psychology, and law. In the present research, both authors have employed the meaning of the term in relation with 'psychology' to refer to one's loss of mental power and senses.

Looking for the linguistic roots of the concept of 'alienation', we find that the Arabic word "الأغتراب" is the English equivalent "alienation" derived from the Latin word "alienation" whose origin is the Latin verb

“alienare”, which means to transfer the ownership of something to someone else, or to take something away. This verb is derived from another word, Alienus, which means someone or something that belongs to someone, or something being attached to someone. This word is derived from the word Alius, which denotes another utterance, whether as a noun or as an adjective. The meanings of ‘alienation’ dominate the negative meanings, especially in the context of its English uses derived from ‘Alien’(Brishi&Youb, 2015: 198).

Perhaps what makes the concept of alienation more ambiguous is the attempt of social psychologists to measure it. Some argue that alienation is a multidimensional concept, while others argue that it is a one-dimensional concept. Among those who argue that alienation is multidimensional is Melvin Seeman in 1959, who identified five Dimensions of alienation: powerlessness, normlessness, meaninglessness, isolation, and self-estrangement (Brishi&Youb, 2015: 203).

The researchers find that the theoretical models having attempted to explain the concept of alienation are summarized in the following: behavioral theory whose interpretation of ‘alienation’ depends on the fact that reward and punishment are the basis for an individual’s alienation in respect with behavior and action, Psychoanalytic theory proposes that there are psychological forces within individual that drive their behavior, the theory of meaning, Frankl believes that human existence is an existence that is marred by anxiety and alienation. As for the humanist theory, Maslow views alienation as the falsification of consciousness as a result of man’s detachment from himself, and his core. This falsification causes the individual to lose his sense of identity (Nasima, 2019).

There are many types of alienation such as social, economic, cultural, religious, and psychological (Nasima, 2019). Similarly, there are many causes of alienation: external including global currents, colonialism and its impact on world conditions politically, economically, socially, culturally and religiously, and internal causes associated with a specific society influenced by specific political, economic and social conditions. Psychological alienation could also be due to psychological causes that pertain to a person such as conflict, frustration, deprivation and horrific experiences. Some other reasons are related to ‘socialization’ (Al-Anzi, 2020).

Psychological alienation affects an individual’s personality in different ways such as one’s feelings of loneliness, helplessness, and aimlessness. This hinders his social harmony and adaptation, leading him to ignore the values and norms of society, and to live indifferently with no interest (Aliwa, et al., 2021: 147).

Studying nomophobia and alienation is pivotal for teenagers in particular since they are the cornerstone of the family, and the real contributor to society. This is undoubtedly a psychological, human and social problem that the civilized man faces in all societies, regardless of their financial and educational level.

The present study argues that a large percentage of teenagers suffers from nomophobia and psychological alienation. This thus necessitates a new study to investigate the prevalence of nomophobia among teenagers. The present study attempts to come up with new findings that may benefit specialists and counselors to develop counseling programs to mitigate the negative effects of nomophobia and

psychological alienation amongteenagers. As a response to the contemporary social changes and developments, this study attempts to find ways to help individuals accomplish sustainable development in the society.

There are many of previous studies having handled the nomophobia and psychological alienation variables and their relationship with other variables, although each variable is independent of the other.

Okur, et al. (2022) examined the mediating role of social media usage habits in the relationship between FoMo, phobia of missing things and nomophobia. The sample consisted of (177) men and (280) women whose ages ranged between (18-70). The results indicated that there was a positive relationship between the variables, and that social media usage habits played a partial mediating role in the relationship between Fomo and Nomophobia.

Othman's (2021) study aimed to identify a sample of teenagers' nomophobia and its relationship to lifestyle and mental health, and to identify nomophobia as a predictor of lifestyle and mental health in the sample. The study revealed some results related to the differences in teenagers' nomophobia due to sex, specialization, and duration of use the phone.The sample included (276) high school students. The researcher used the nomophobia scale (Yildirim & Correia, 2015), the lifestyle scale, and the mental health scale prepared by the researchers. The results revealed that there was a significant relationship between nomophobia and lifestyle and mental health of the participants, and that there is a contribution of nomophobia in predicting lifestyle and mental health among the teenagers. The study also revealed that there were no

significant differences in the dimensions of the nomophobia scale according to the variable of specialization and gender, while there were differences in respect with the time period used by teenagers in using phone.

Megawer&Agagah (2021) conducted a study to investigate the relationship between nomophobia, depression and alexithymia. Authors used descriptive correlative predictive approach. The sample consisted of (310) high school students. The two researchers employed the Nomophobia Questionnaire (NMP-Q) (Yildirim & Correia,2015), the Toronto Alexithymia Scale (TAS) and the Beck Depression Inventory Scale (BDI). The results showed that there were positive correlation coefficients between nomophobia, alexithymia and depression.

On a sample consisting of (307) university students, Nuri, et al. (2021) conducted a study to examine the mediating role of smartphone addiction on the relationship between nomophobia and university students' degree of aggression. Authors used a short form of the Smartphone Addiction Scale, the Buss Perry Aggression Scale, the Nomophobia Scale, and the Baron and Kenny Mediation Model. The results emphasized that there was a partial influence resulting from the relationship between nomophobia and anger.

AbdelRazek, et al. (2021) identified the nature of the correlation between fear of missing out and nomophobia among expatriate teenagers. They investigated the gender differences in both fear of missing out and nomophobia, and examined the relative contribution of fear of missing out to predicting nomophobia in a sample consisting of (584) expatriate teenagers in Saudi Arabia. Participants' ages ranged between (15-17)

years. The researchers used the scale of fear of missing out (Przyylski, et al., 2013), and the scale of nomophobia prepared by them. The results indicated that there was a positive correlation between the fear of missing out and nomophobia among expatriate teenagers, and there were no significant differences between males and females in the fear of missing out. And there were differences in nomophobia scale in favor of females, and the contribution of fear of missing out to the prediction of nomophobia in expatriate teenagers.

AbdelAziz's (2020) conducted a rational, emotional, behavioral counseling program to reduce the level of nomophobia and develop self-esteem among a sample of 20 university students. He used a counseling program prepared by the researcher. He also used the Nomophobia Scale, (Yildirim and Korea, 2015), and the Rosenberg Self-Esteem Scale (1965). The results of the study found that the program was effective in reducing nomophobia and developing self-esteem among university students.

Al-Harbi's study (2020) examined the level of nomophobia and the relationship between it and anxiety. He studied how (112) BA and MA students at King Abdelaziz University had different symptoms of nomophobia. The researcher adopted both the Yildirim scale (2014). The results indicated that the level of nomophobia was medium. While there was a significant relationship between nomophobia and anxiety, there were significant differences in nomophobia due to the academic specialization, and there were no differences due to the educational level.

Canli&Demirtas's (2022) study investigated the relationship between leadership levels in social justice for school principals and in levels of alienation among students in Turkey. They examined students'

perceptions of social justice leadership and alienation in school, and examined whether there were significant differences based on gender, social status and students' economic levels. Their study sample consisted of (493) male and female students from the secondary school. The social justice leadership scale and the student alienation scale were used. The results indicated that there were significant differences between students' perceptions about alienation and the leadership of social justice for school principals based on the school's social and economic status, gender, and grade level. The study found that there was a negative relationship between alienation and social justice leadership.

Deniz & Kazu (2022) studied the relationships between social media attitudes and perceptions of school climate, and the percentage of students' alienation in secondary schools in the year (2018-2019). The sample consisted of (418) secondary students. The results indicated that alienation was positively affected by students' sharing of their needs, social alienation and a safe learning environment. The study found that safe learning environment variable was negatively affected by the social competence variable, while it was positively affected by the social alienation variable.

In the same context, Alkhamaiseh's (2022) study identified the percentage of psychological alienation among teenagers and its relationship to academic achievement in public schools in Amman. The sample consisted of (330) teenagers, the researcher used scales of psychological alienation and academic achievement prepared by him, the study found that psychological alienation and academic achievement among teenagers were moderate. And there was a negative relationship

between psychological alienation and academic achievement among teenagers.

Trivedi&Prakasha's (2021) study examined the relationship between students' alienation and organizational culture in an educational institution. The study adopted the descriptive research approach. The sample consisted of (600) university students between (18-22) years old. The study found a negative correlation between student alienation and organizational culture.

Abbas &Bouazza's (2021) study aimed to search for the effect of using social media on the degree of psychological alienation among university students majoring in psychology. The sample included (12) male and female students from Abu BakrBelkaid University in (2020). The results revealed that there were significant differences between females and males in respect with the psychological alienation scale, and in the percentage of social media use.

Aliwa, et al. (2021) conducted a study to identify the extent to which a sample of (100) university students were addicted to the Internet and how this was correlated to 'psychological alienation'. The sample consisted of (100) university students. Authors employed the psychological alienation scale prepared by Amal Abdel SamieBaza (2004), and the internet addiction scale by Sahar Mokhtar and others (2019). The study found a significant relationship between internet addiction and psychological alienation among university students.

Alanzi's study (2020) attempted to identify the correlation between addiction to social networking sites and psychological alienation among teenagers. The sample consisted of (406) secondary students from

Elham School in Giza for the year (2019). The researcher adopted the descriptive approach. He used young's internet addiction scale as well as the psychological alienation scale. The results indicated that there was a positive correlation between internet addiction and psychological alienation among students, and that there were differences between males and females in favor of males.

Mahajan's (2020) study examined alienation, its causes and the differences between male and female college students. The sample consisted of (100) university students, (50) male and (50) female from Aurangabad in an age group of (17-18) years. Sharma's (1988) alienation scale was used. The results showed that female students suffered from more alienation than male students did.

Kartal's (2018) investigated young people's feelings of being alienated in the virtual society. The sample consisted of (477) students aged between (18-31) years. These users were considered active to use Facebook. The spiral of silence (SoS) was taken as evidence of students' alienation. The results indicated that young people were in a spiral of silence in participating in political, social, religious and cultural-related matters. The results revealed that there was no relationship between the spiral of silence and skepticism in one's posts, which led to the possibility that skepticism in the participation of others was effective in solving the problem of alienation in the network community.

Having reviewed the extant literature, the authors have found that the vast majority of the reviewed studies have shared similar goals and that most of these studies have employed the NMP-Q nomophobia scale by (Yildirim & Correia, 2015). Besides, most of these studies were

applied to university students, and so neglected teenagers. The present study argues that there is a research gap in both Arabic and foreign literature in addressing the issue of adolescents' 'nomophobia'.

The significance of this study lies in the fact that nomophobia plays an essential role in predicting psychological alienation. Such a research gap is what distinguishes the present study from others. The present study has benefited from the previous studies in determining the geographical location of the study sample and preparing the study instruments. Furthermore, previous studies have helped the authors of the present study to formulate the research problem of the study under investigation.

2. Problem

In fact, the problem of the study lies in the researchers' observation of their children during adolescence. They observed that their children never stayed away from their mobile phones. Other colleagues of the researchers had the same observation to that of the researchers. It became very clear that nomophobia is a serious issue that all children in general and teenagers in particular suffer from.

After teens were asked why they were connected to their mobile phones, they reported Israel's wars and siege on Gaza, national division between Palestinian political factions, teens' alienation, loneliness, and disagreement with the social environment. E-learning due to COVID-19 pandemic has played a crucial role in increasing students' addiction to mobile phones.

Such a misuse of teens for mobile phone has resulted in various unreasonable behaviors such as irrational continuous checking of the smartphone, holding a charger or a power bank all the time, checking

apps' new notifications frequently before and after bed, spending endless hours on phone, avoiding places where there is no Internet, having more than one phone, and keeping devices close even at sleep time.

This phenomenon has gone beyond the individual level to become the young generation's distinctive habit. This in fact tremendously affects spiritual and moral values of humans since teenagers represent one of the most pivotal social categories able to contribute to the development and prosperity of the society.

The researchers' main aim of conducting the present study is to:

a- investigate nomophobia and its relationship with alienation.

b- identify the nature of the relationship between the two variables of the study.

c- examine the extent of hownomophobia helps predict psychological alienation among teenagers. The study tries to answer these questions:

1- What is the nature of the relationship between nomophobia and psychological alienation among Palestinian teenagers?

2- Are there statistically significant differences in the degree of nomophobia among Palestinian teenagers due to the gender variable?

3- Are there significant differences in the degree of psychological alienation among Palestinian teenagers due to the gender variable?

4- What is the contribution of nomophobia to predicting psychological alienation among Palestinian teenagers?

3. Purpose

The present study aims to highlights nomophobia and psychological alienation, and to propose some theoretical perceptions and intellectual frameworks to identify the psychological problems resulting

from teenagers' suffering of nomophobia. Furthermore, it attempts to investigate the relationship between nomophobia and psychological alienation, and to examine whether there are statistical differences related to the gender variable in the degree of nomophobia and psychological alienation.

The present study attempts to explain the predictive ability of nomophobia in teenagers and its relationship with psychological alienation. Besides it attempts to propose some recommendations that may assist psychologists in developing counseling, developmental, preventive and treatment programs that develop effective skills in teenagers in order to optimally use mobile phones. This may significantly help teenagers to positively face nomophobia and psychological alienation.

4. Concepts

4.1. Nomophobia

The researchers define Nomophobia, is a term used to describe one's tension, anxiety and turmoil resulting from the fear of being detached from mobile phone connectivity. This could be due to battery depletion, network disconnection, Internet inaccessibility, or poor data signals, which causes a teen to not be able to be in touch with others.

4.2. Psychological alienation

The researchers of the present study have developed a procedural definition of psychological alienation in line with the current research. They define psychological alienation as an adolescent's feeling of a number of negative emotions such as loneliness, alienation, loss of self-

confidence, loss of sense of belonging, demotivation and psychological barriers with others despite living with them in the same place. This is the highest degree that the adolescent reaches in line with the psychological alienation scale prepared for this purpose.

4.3. Palestinian Teenagers

The United Nations defines young teenagers as individuals whose age ranges between 15-24 years old (Trivedi&Prakasha, 2021: 1153). Some researchers argue that adolescence begins between the years 12-14 for. It continues until the year 18-19. It may take ten years (Al-Fifi, 1438). In this study, the two researchers adopt the Palestinian Statistics Center's definition of teenagers as a group categorized between the years 14-19 years, who live in Palestine (governorates of Gaza).

5. Limitations

The present study narrows its scope to identify the correlation between nomophobia and psychological alienation. The study only focuses on a sample of Palestinian student- teenagers in the governorates of Gaza for the second semester of the academic year 2021/2022. The study uses nomophobia scale by Yildirim and Correia (2015), and uses the psychological alienation scale prepared by the authors of the present study. The instrument of the study was electronically prepared via the Internet (Google Form). Statistical methods are used for data processing, which determines the generalization of the results to different environments.

6. Procedures

6.1. Method & Participants

The researchers used the descriptive analytical method to describe, analyze and compare the data. The study population consists of teenagers living in Gaza Strip. The total population number is (59109) of whom (28992) females and (30116) males. Such numbers were taken from the Palestinian Central Bureau of Statistics (2021).

The researcher applied the study instrument to an exploratory sample of (60) male and female teenagers out of the study sample. Respondents were selected as available. The study sample consists of (600) male and female student-teenagers, whose ages ranged between (14-19) years in the governorates of Gaza. This is (10%) of the total number. Participants were chosen randomly without prior arrangement. The table below demonstrates the distribution of the sample participants in line with the study variables.

Table (1) Demographic characteristics of Participants

Gender	Frequency	Percentage
Male teens	223	37.2
Female teens	377	62.8
Total	600	100%

6.2. Measures

6.2.1. Nomophobia questionnaire (NMP-Q)

The two researchers used the NMP-Q Nomophobia Scale formulated by Yildirim and Correia (2015). Yildirim (2014) activated the

theoretical framework in a research tool consisting of a self-report that explains teenagers' relationship with connected smartphones to the Internet. The questionnaire was developed in (2015), and thus proved to be a valid tool for evaluating teenagers' level of 'nomophobia'. The questionnaire was adopted and translated into other languages such as Spanish, Chinese, Italian, Persian, Indonesian etc. The scale consists of (20) items and four domains (inaccessibility of information, abandonment of comfort, inability to communicate, network disconnection). To obtain an equal item scale, items were given estimates (1,2,3) for a triple gradient scale (agree, neutral, disagree). Scores range from (20-60) with higher scores indicating higher levels of nomophobia.

6.2.2. Scale of psychological alienation

Reviewing the psychological scales dealing with the psychological alienation variable, such as: Ibrahim Scale (2019), Abbas Scale (2016), Banat Scale (2005) and others. The researchers presented the scale in its initial form with (32) items to a group of specialists in psychology and mental health in Palestinian universities. Specialists' opinions and recommendations were seriously taken into consideration, which resulted in modifying the scale items. The scale's final form consists of (28) items. (4) items were deleted in line with the referees' consultation. The scale items are categorized according to four paragraphs, namely: self-estrangement which consists of (7) items, social isolation consisting of (7) items, meaninglessness consisting of (8) items, and the loss of the sense of belonging consisting of (8) items. To obtain equal weights for the items, the items are given estimates (1,2,3) for a three-tiered scale (agree,

neutral, disagree). The highest score a teenager can get is (84), and the lowest is (28).

Having designed the scale of psychological alienation, both researchers calculated the psychometric characteristics of the two scales as follows:

6.2.3. Test-reliability

The consistency of the two scales of nomophobia and psychological alienation is calculated using the "**Cronbach's alpha**". The degree of consistency of the nomophobia scale is between (0.76-0.94), and the total score is (0.85). The coefficient of consistency of psychological alienation is between (0.66-0.92), and the total score is (0.81), which is a high consistency coefficient.

Consistency is also calculated by **re-testing**. This is done by applying the two scales to an exploratory sample of (60) teenagers from Gaza governorates. After a month, the two scales were applied again to the same sample.

The consistency coefficients of the nomophobia scale ranges between (0.79-0.90), and the total score of the scale is (0.87). The consistency coefficient of the psychological alienation scale ranges between (0.56-0.90), and the total score is (0.71). This indicates that both scales have a high consistency degree, which proves their application to the study sample.

6.2.4. Content Validity

The tools were initially presented to a couple of specialists in psychology, mental health, measurement and evaluation. This was in

order to assess the validity of the scale items, their suitability for the study sample, the extent of their ability to measure what they were developed for, and their linguistic accuracy.

According to the referees' feedback, the nomophobia scale was used without any modifications. four items were deleted from the psychological alienation scale, and some minor modifications were made to some other phrases. Other items with an agreement of 90 % were kept unchanged, which was in line with the referees' feedback. In its final version, nomophobia has only (20) paragraphs. The total score of the scale ranges between (20-60) degrees. The final version of the psychological alienation consists of (28) items, and thus the total score of the scale ranges between (28-48) degrees. The total score of the scale ranges between (20-60%). The final version of the psychological alienation scale consists of (28) paragraphs, and therefore the total score ranges between (28-48%).

6.2.5. Internal consistency

The validity of the internal consistency of the nomophobia and psychological alienation scales was verified. This was done by the researchers' application of the scale to a survey sample of (60) Palestinian teenagers from the governorates of Gaza outside the study sample. This was achieved by calculating the correlation coefficients between the degree of each item of each scale, and the total score of the domain that each item belongs to.

The correlation coefficients for the items of the nomophobia domains range as follows: 1- inaccessibility of information ranging

between (0.44-0.96), 2- the abandonment of comfort ranging between (0.36-0.78), 3- the inability to communicate ranging between (0.68-0.82), and 4- network disconnection ranging between(0.79-0.62).

The correlation coefficients of the items of the psychological alienation scale are: self-estrangement ranging between (0.21-0.91), social isolation ranging between (0.21-0.88), meaninglessness ranging between (0.71-0.91), and loss of the sense of belonging ranging between (0.52-0.88). This indicates a high correlation coefficient. This reassures that there is a possibility for the researchers to apply the two scales to the study sample.

The correlation coefficients are calculated between the scores of each domain of the nomophobia scale. This is in line with calculating the total score of the scale. The correlation coefficients of the percentage of the inaccessibility of information are (0.76), of the percentage of the abandonment of comfort are (0.82), of the percentage of the inability to communicate are (0.84), and of the percentage for network disconnection are (0.89). The correlation coefficients of the total score of the nomophobia scale are(0.80) .

The correlation coefficients between the scores of each domain of the psychological alienation scale and the total score of the scale are calculated. The correlation coefficients of the percentage of the alienation domain are (0.76), of the percentage of the social isolation domain are (0.81), of the percentage of the domain of meaninglessness are (0.90), and of the percentage of the domain of the loss of the sense of belonging are (0.51). The correlation coefficients of the total score of the psychological alienation scale are (0.82), which indicates, according to what is

aforementioned, that both the nomophobia and psychological alienation scales have high validity. This proves that both scales could be applied to the study sample.

6.2.6. Statistical Methods

The statistical program for the social sciences (SPSS) is used, and the data is processed by the researchers' use of these statistical methods: percentages and frequencies, arithmetic averages, standard deviations, Pearson correlation coefficient, and simple regression coefficient t-test (simple linear regression t-test). These methods were chosen in line with the study variables, questions, and objectives. sample size, and the nature of the instruments.

7. Results

7.1. Descriptive Data and Inter-Correlations

Table (2) demonstrates the correlation coefficients between the total score of all domains of the nomophobia and psychological alienation scales and the total score of the scale of the Palestinian teenagers in Gaza governorates (n = 600).

Paragraphs	Self- alienation	Social- alienation	Meaningless	Loss of the feeling of belonging	The total percentage of the scale
Inaccessibility of information	*0.95	**0.63	**0.52	**0.52	**0.65
Abandonment	**0.75	**0.62	**0.99	**0.55	**0.77

of comfort						
Inability to communicate		*0.53	**0.60	**0.93	**0.67	**0.80
Network disconnection		**0.52	**0.54	**0.74	**0.95	**0.78
The scale's total percentage		**0.66	**0.77	**0.77	**0.78	**0.92

/// statistically insignificant ** significant (0.01) * significant (0.05)

Table(2) demonstrates a positive relationship between the total score and all the domains of the nomophobia and psychological alienation scales among the Palestinian teenagers in Gaza governorates.

Table (3) demonstrates the arithmetic averages, standard deviations, and t-value of the nomophobia scale according to the gender variable among Palestinian teenagers in Gaza governorates (n = 600).

Items	Variable	Number	Arithmetic means	Standard deviation	T-value	Degree of statistical significance
Inaccessibility of information	Male teenagers	223	2.36	0.52	2.47	**
	Female teenagers	377	2.23	0.62		

	s					
Abandonment of comfort	Male teenager	223	1.92	0.55	2.05	**
	Female teenager	377	2.03	0.65		
Unable to communicate	Male teenager	223	1.92	0.63	2.37	**
	Female teenager	377	1.94	0.64		
Network disconnection	Male teenager	223	1.80	0.64	2.57	**
	Female teenager	377	1.93	0.64		
The total percentage of the scale	Male teenager	223	2.07	0.47	2.43	**
	Female teenager	377	2.17	0.50		

percentage of statistical significance 1.64=0.05 percentage of statistical significance 2.33=0.01.

Table (3) demonstrates the domains of the nomophobia scale and the total score of the scale are all significantly significant at (0.01). This excludes one item “the abandonment of comfort”, which is statistically significant at (0.05). This indicates that there are differences in all the items of the scale in favor of female teenagers.

Table (4) demonstrates the arithmetic averages, standard deviations, and t-value of the nomophobia scale according to the gender variable among Palestinian teenagers in Gaza governorates (n = 600).

Paragraphs	Variable	Number	Arithmetic means	Standard deviation	T-value	Degree of statistical significance
Self-alienation	Male teenagers	223	1.98	0.48	2.16	*
	Female teenagers	377	2.07	0.49		
Social isolation	Male teenagers	223	2.09	0.57	2.23	*
	Female teenagers	377	2.20	0.59		
Meaningless	Male	223	2.07	0.57	2.56	**

	teenagers					
	Male	377	2.20	0.60		
	teenagers					
Loss of the sense of belonging	Male	223	1.89	0.42	2.26	*
	teenagers					
	Female	1.97	1.97	0.49		
	teenagers					
The total percentage of the scale	Male	223	1.96	0.36	2.81	**
	teenagers					
	Female	377	2.06	0.40		
	teenagers					

Table (4) shows that the total scale of ‘meaninglessness’ and the total scale of psychological alienation are statistically significant at (0.01). Other domains are statistically significant at (0.05), which indicates that there are differences in all domains of the scale, which shows that the total score is in favor of female teenagers.

Table (5) demonstrates the beta coefficients of the contribution of the independent variable nomophobia to the dependent variable psychological alienation among Palestinian teenagers in Gaza governorates (n = 600).

Indepen dent variable	Depen dent variab le	Beta coefficie nts	Percentage of contribution (2R)	R- squared (R ²)	Change in value “F”	Fixed value	Slope of regressio n line (A linear regressio
-----------------------------	-------------------------------	--------------------------	---------------------------------------	----------------------------------	---------------------------	----------------	---

n line)

Nomop	Psycho	0.093	0.92	0.85	3447.99	0.16	0.25	0
hobia	logical							
	alienati							
	on							

Table (5) demonstrates that the independent variable ‘nomophobia’ contributes to the dependent variable ‘psychological alienation’ with a percentage of (0.92) %. The change in the value of “F” for the regression analysis is “3447.99”, which is statistically significant. The prediction equation can be formulated as follows: $Y = a + bx$
 psychological alienation = $0.85 + 0.16x$.

7.2. Discussion

The main purpose of this study was to examine the relative contribution of nomophobia in predicting psychological alienation for Palestinian-teenagers. The results study confirmed a positive relationship between nomophobia and psychological alienation. No previous research has addressed the relationship between nomophobia and psychological alienation, this study's results are important.

The findings of this study were supported by several previous studies (Aliwa, et al., 2021; Abbas & Bouazza, 2021; Al-Anzi, 2020), which indicates that such relation is logical. Considering the theoretical background of the present study, it is clear that Internet addiction leads teenagers to be alienated and lonely. This could result from the teens' easy use and available access of the Internet. The findings shows that

teens are vulnerable to psychological problems and disorders that significantly affect their lives.

This relationship is explained in light of the societal conditions such as wars, national factional divisions and COVID-19 pandemic having affected education system and turned it into digital-based. These conditions took place at the time of applying the study instruments.

This has greatly affected teenagers' life style. Needless to say, the excessive use of technology in the educational process negatively affects students' habits of using technology outside the classroom. Such findings can also be interpreted in line with the teenagers' point of view that social networking sites are the only way to live, which is consistent with the findings by (AbdelRazek, et al., 2021). This can also be attributed to the fact that teenagers' feeling of psychological alienation is evidenced by the fear of friendship and avoidance of responsibility.

Teenagers usually seek to fulfil their social and psychological needs by creating their own pages on social media sites. This could be due to the fact that teenagers' use of the Internet is their valuable social asset that leads them to overuse social sites. Such a finding is consistent with many other previous studies.

In terms of differences in teenagers' degree of nomophobia and psychological alienation due to the gender variable among Palestinian teenagers, according to (AbdelRazek, et al., 2021; Qadduri, 2021; Abbas&Bouazza, 2021) showed that there are differences in nomophobia in favor of female teenagers. Researchers find that there are differences between male and female teenagers. This is attributed to the girls' longer free time compared to males, and excessive use of mobile phone for long

hours at home, and having of the mobile phone as an alternative means since they cannot go out for entertainment at any time.

As a result, female teenagers spend longer times using their phones in order to keep pace with fashion, well-known stars' news, and fictional romantic movies. Unlike female teenagers, however, both researchers find that male teenagers spend longer times with their friends outside. This could be, according to the researchers' observation, due to social values and norms as well as socialization that restrict girls' freedom.

In addition, the present study shows differences between teenagers of both genders in respect with 'psychological alienation'. The findings of the present study are consistent with the findings by (Mahajan, 2020; Alkhamaiseh, 2022), while they differ from the findings by (Al-Anzi, 2020; Abbas&Bouazza, 2021).

This result is in fact different from the vast majority of previous studies that show no differences between teenagers of both genders in respect with the degree of alienation. Such indifference could be attributed to the concept of 'quality' between man and woman.

This result can be explained by how the eastern Arabs in general and the Palestinians in particular view the role and duties of males and females. Such a view is in line with Islamic religion and Arab culture that man should take complete care of family and woman. In other words, man is believed to be the guardians of woman. According to such a view, woman should be subordinate and obedient to man, which sometimes shakes her confidence in herself and thus leads her to rebel against man. This may lead her to hide behind the virtual world, which increases her

feelings of anxiety, helplessness and loneliness, and which causes her to be more vulnerable to suffer from psychological alienation. Different from woman, man is lesser to be affected by psychological alienation since he is more to accept change.

In addition to the fact that teenager girls are unable to determine their own destiny, as they are completely dependent on their parents. Besides teenager girls are hesitant to make firm sound decisions to develop a plan for their lives, which significantly leads them to psychological alienation.

It can be concluded that, this estimated relationship can be explained by the fact that Internet addiction causes teenagers to suffer from a disorder in the way they socially communicate with others, which leads to psychological alienation. The result is also explained in the light of Attachment Theory.

The study finds that teenagers' being detached from mobile phone leads them to suffer from anxiety and tension. This thus leads them to suffer from nomophobia. That teenagers overuse social networking sites in order not to feel isolated or alienated leads them to an unhealthy use of their mobile phones. Such an attachment is undoubtedly unsafe.

A teenager's use of the smartphone for a long period of time causes undesirable consequences such as lesser social interaction, social isolation, alienation, avoiding of confronting others face to face. This all leads to psychological alienation.

8.1. Conclusion

This study has contributed to the positive psychology literature and mental health. The relationship between nomophobia and

psychological alienation is of considerable novelty. Such a relationship is very essential to help researchers in studying the mechanisms of personality in respect with psychology, emotions, mind and physical health of Palestinian teenagers-the most important social category. Therefore, this study is of great importance because of its role in clearly revealing teenagers' psychological and social problems. Such an investigation also provides evidence for teenagers' personality.

The present study may be of great 'practical implications' since it provides scientific implications to help teenagers fulfil their counseling needs. The study may assist counselors, psychologists, and experts of psychology, family and education to serve in institutes of psychology and education in order to help design recreational and psychological support programs that assist specialists to alleviate teenagers' nomophobia and psychological alienation, and to raise parents' awareness to pay attention to the way their children use mobile phones, especially when their children become considerably unsociable.

Although of that, this study has some limitations. Firstly, the study group was relatively small and did not include samples drawn from all governorates in Gaza Strip. In addition, the sample did not include various age groups and also was limited to student- teenagers. Therefore, it is not clear to what extent this result will generalize across teenagers from various groups. For this reason, the research needs to be repeated with participants from other population. Moreover, in this study, self-reports measuring was used to evaluate nomophobia and psychological alienation.

Therefore, it's clear that there is a need for more studies among Palestinian teenagers using different methods for evaluation of these variables, such as reports from families, friends, teachers, neighbors. These reports could decrease the subjectivity limitation of the results.

8.2.Recommendations

1. Holding seminars, counseling and educational sessions for teenagers to be aware about the negative effects of the excessive use of smartphone, and the impact of this on teenagers' behavior and mental health.
2. Issuing awareness brochures to help teenagers be aware about the negative effects of the excessive use of mobile phone, and about how to use smartphone positively.
3. Conducting training and consultation programs to mitigate teenagers' psychological alienation.
4. Encouraging teens to have close communication relationships between family members and colleagues, which helps them not to be alienated.

8.3. Suggestions

1. Conducting a similar study on other samples such as husbands and teachers.
2. Conducting a study to find out the relationship between nomophobia and other variables such as (personality traits, cognitive biases, self-control).
3. Conducting an effective selective counseling program to reducing nomophobia and psychological alienation among teenagers.
4. Conducting a study of nomophobia and psychological alienation among expatriate students.

9. References

- Abbas, D. (2016). *Psychological Alienation and its Relationship to Academic Achievement: a sample of High School Students in the Shelter Guests and Students Living Centers in the Province of Damascus Comparative Study*. Master Thesis, Damascus University, Syria.
- Abdel Aziz, A. (2020). Effectiveness of Rational Emotive Behavior Counseling Program to Reduce the Symptoms of Nomophobia and Developing Self-Esteem among a Sample of University Youth. *Journal of Psychological Counseling*, 1(62), 240-297.
- AbdelRazek, M., Soliman, A. &Taleb, A. (2021). Fear of Missing out its Relationship with No Mobile (Nomophobia) among Expatriate Adolescents. *Educational Journal*, Faculty of Education (Suhag), 82(82), 11-70.
- Alanzi, S. (2020). Social Media Addiction and its Relationship to Psychological Alienation for Teenagers (Facebook as a model). *Annals of Literature Ain Shams*, 48(7), 317-335.
- Al-Harbi, S. (2020). Nomophobia and its Relation with Anxiety a Sample of Students at King Abdelaziz University. *EIMJ*, (25), 1-29.
- Alkhamaiseh, O. (2022). Psychological Alienation between Adolescent and Relationship to Their Academic Achievement: An Applied Study on Public Schools in Amman. *Journal of Educational and Social Research*, 12(3), 300-310.
- Banat, B. (2005). The Phenomenon of Alienation among Secondary School Students in the City of Hebron and its Relationship with some Variables. *Bethlehem University Journal*, 24, 90-132.

- Brishi, M. &Youb, N. (2015). Alienation: Concept and Connotation. *Journal of Humanities and Social Sciences*, (18), 197-206.
- Canli, S. &Demirtas, H. (2022). The Correlation Between Social Justice Leadership and Student Alienation. *Educational Administration Quarterly*, 58(1), 3-42.
- Copaja-Corza, C., Aragon-Ayala, C., Taype-Rondan, A. &Nomotest-Group. (2022). Nomophobia and Its Associated Factors in Peruvian Medical Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 5006, 1-11.
- Qadduri, D. (2021). Nomophobia, Fear of Losing the phone, and its Relation with Emotional Stability for University Students. *Journal of Iraqi University*, 3(52), 334-352.
- Deniz, E. &Kazu, H. (2022). Examination of the Relationships Between Secondary School Students, Social Media Attitudes, School Climate Perceptions and Level of Alienation. *Athens Journal of Education*, 9(2), 277-302.
- Al-Fifi, A. (1438). *Adolescence from 12-21 year in Boys*. Education, Makah Elmokrmah.
- Al-Shazli, A. (2008). *Psychological Alienation among University Students*. Ajyal Marketing &Publishing Service, Cairo.
- Aliwa, S., Elkafouri, Y. &Hassan, A. (2021). Entitled Internet Addiction and its Relationship to Psychological Alienation among University Students. *Journal of Faculty of Education*, 3(101), 143-164.
- Ibrahim, A. (2019). *Psychological Alienation and its Relation with Future Anxiety among Al-Quds Open University Students-Tulkarem Branch*. Master Thesis, Al-Quds Open University, Palestine.

- Kartal, O. (2018). Analysis of Alienation in Informal Education: Media Skepticism and Spiral of Silence in the Network Society. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 110-122.
- Mahajan, V. (2020). A Study of Alienation on among Male and Female College Going Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(4), 1237-1247.
- Megawer, D. &Agagah, S. (2021). Nomophobia As an Evidence for Alexithymia and The Depression for Secondary School Students. *Journal of Sciencecal Research*, 12(22), 637-656.
- Nasima, M. (2019). *Alienation and its Relation to Depression in the Working Wife*. Ph.D. Thesis, University of Mohd Bu Dyaf, Algeria.
- Nuri, C., Direktor, C. &Arnavut, A. (2021). The Mediation Effects of Smartphone Addiction on Relationship Between Aggression and Nomophobia. *World Journal on Educational Technology*, 13(1), 106-114.
- Okur, S., Acar-bulut, O. &Erden-Cinar, S. (2022). The Mediating Role of Social Media Usage Habits in the Relationship Between FoMo and Nomophobia, *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(1), 126-145.
- Othman, N. (2021). Nomophobia and its Relation to with Life Style and Mental Health in among a Sample of Adolescents in the Corona Virus Pandemic. *Journal of Faculty of Education of Psychological Sciences*, 45(2), 485-566.
- Palestinian Central Bureau of Statistics. (2021). *Palestine Statistical Yearbook, December 2021*, no. 22, Ramallah Palestine.

- Abbas, A. &Bouazza, B. (2021). Social Media and its Impact on the Degree of Psychological Alienation among University Students. *Journal of Neurodevelopmental Disorders and Learning*, 1(1), 23-46.
- Trivedi, R. &Prakasha, G. (2021). Student Alienation and Perceived Organizational Culture: A Correlational Study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(4), 1149-1158.
- Turgut, M. &Ince, M. (2022). Investigation of the Relationship Between Teachers, Use of Educational Technologies and Nomophobia. *European Journal of Alternative Education Studies*, 7(1), 72-86.
- Yildirim, C. &Correia, A. (2015). Exploring the Dimensions of Nomophobia: Development and Validation of a Self-reported Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.
- Yildirim, C. (2014). Exploring the Dimensions of Nomophobia: Developing and Validating a Questionnaire Using Mixed Methods Research. Master Degree, Iowa State University.

الإسهام النسبي للنوموفوبيا في التنبؤ بالاغتراب النفسي لدى المراهقين الفلسطينيين

نجوى على بهلول

كلية التربية-جامعة الأقصى، غزة-فلسطين

نجاح عواد السميري

كلية التربية-جامعة الأقصى، غزة-فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى العلاقة بين النوموفوبيا والاغتراب النفسي، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات البحث، ومعرفة درجة الإسهام النسبي للنوموفوبيا في التنبؤ بالاغتراب النفسي لدى المراهقين الفلسطينيين، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس النوموفوبيا (Yildirim & Correia, 2015)، ومقياس الاغتراب النفسي من إعدادهما، تم تطبيقهما على عينة من (600) مراهقاً ومراهقةً من محافظات غزة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين النوموفوبيا والاغتراب النفسي، وأنه توجد فروق تعزى لمتغير الجنس في النوموفوبيا والاغتراب النفسي لصالح الإناث، وأسهمت النوموفوبيا بمقدار (0.35) بالتنبؤ بالاغتراب النفسي، وفي ضوء النتائج تم اقتراح توصيات من أهمها عقد الندوات والدورات الإرشادية والتثقيفية للمراهقين حول مدى خطورة الإفراط في استخدام الهاتف النقال، وتأثيره على سلوكهم وصحتهم النفسية.

الكلمات مفتاحية: النوموفوبيا، الاغتراب النفسي، المراهقين.