

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

المجلد 08 العدد التاسع وعشرون (29) جوان 2025

Vol 08 / Issue 29 / june 2025

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

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية



International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

المجلد 08 العدد التاسع وعشرون (29) جوان 2025

Vol 08 / Issue 29 / june 2025



المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic 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 بومنقار مراد، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- أ. د عاصم شحادة علي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- أ. د محمد أحمد عبد العزيز القضاة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- أ. د محمد الطاهر الميساوي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- أ. د نصر الدين إبراهيم أحمد حسين، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ماليزيا.
- د. حسين حسين زيدان، المديرية العامة لتربية 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 بوعريريج، الجزائر.
- د. بن زيان مليكة، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د. بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، الجزائر.
- د. بوحنيكة نذير، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، الجزائر.
- د. بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د. بوعطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د. تومي طيب، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د. جمال تالي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د. خديجة ملال، جامعة 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 بوعريريج، الجزائر.
- د. عبد الغني بن محمد دين، جامعة الإنسانية، ماليزيا.
- د. عدنان عبد الخفاجي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
- د. عزيزة رحمة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- د. 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 بوعريريج، 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:

كلمة العدد

يحتاج البحث العلمي اليوم إلى المزيد من الدراسات والأبحاث في شتى المجالات من أجل إضفاء الكلمة العلمية حول مختلف المواضيع المطروحة اليوم في الحقل السيكلوجي والتربوي أين يمكن أن يكون البحث العلمي الأداة الحقيقية للتطوير والتحسين.

وفي ظل تنوع الأبحاث والدراسات النفسية والتربوية يأتي هذا العدد وفق مناهج علمية موضوعية من أجل التأسيس للمعرفة النفسية التربوية بما يخدم جل الباحثين والمهتمين بهذه الحقول.

والمجلة في عددها التاسع والعشرون تصدر بفضل تضافر جميع الجهود من أجل إخراج العدد بدءا بهيئة التحرير والهيئة العلمية والإستشارية وكذا الباحثين على أمل التميز.

الأستاذة الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

فهرس المحتويات

صفحة

الذاكرة العاملة في مرض التصلب المتعدد: دراسة في الأدبيات العلمية السابقة

لطيفة العطيفي،.....12.

التأثيرات النفسية للتغيرات المناخية على الشباب وسلوكياتهم الداعمة للبيئة

أميرة العروي،.....31.

الحديث الشريف للمرحلة الثانوية وفق مجالات التربية للتنمية المستدامة

خديجة سعد سالم السباعي، غسان ناصر محمد،.....58.

مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين

محمد حسين أحمد ناصر،.....85.

البيئة المدرسية وجودة التعليم: أية علاقة؟

مصباح الشيباني،.....118.

- الإبداع التنظيمي لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة وعلاقته بثقافة الإنجاز لدى المعلمين
سهى سليمان الحوامدة، أ.د. عمر محمد الخرابشة،.....140.
- العنف في الوسط المدرسي: أشكاله واستراتيجية الوقاية منه
غازي عتيقة،.....172.
- التمثيلات الذهنية للأسرة والتكيف المدرسي لدى الطفل
حسان سخسوخ،.....188.
- دور الموارد الرقمية التربوية في تجويد مهارة الكتابة لدى عينة من متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب دراسة ميدانية ب ثانوية مولاي رشيد التأهيلية بالمديرية الإقليمية ميدلت
بـــــدر أزروال، فاطمة بوعزة السلامي،.....207.
- متغيرات التنشئة في الاسلام، أساليبها وخصائصها
هنا علي،.....231.
- فاعلية جودة المحتوى الرقمي التعليمي في المنصات السودانية خلال النزاعات(دراسة ميدانية من وجهة نظر طلاب كليات التربية بالجامعات السودانية-السودان)
محمد علي عيسى موسى، عبد السلام الخضر ابراهيم حسب الله، عائشة عباس الحاج فاروق، عازة حسن فتح الرحمن حاج منصور،.....278.

Contents

Page Range

Working memory in multiple sclerosis: A Literature Review	
Latifa Elatifi ,.....	12 .
The psychological effects of climate change on youth and their pro-environmental behaviors	
Amira Laroui ,... ..	31.
Assessment of Al- Hadith Textbooks for the Secondary Grade According to the Areas of Education for Sustainable Development	
Khadija Saad Salem Alsebaai, Ghassan Nasser Muhammad ,.....	58.
Assessing the Influence of School Environment Cleanliness on Academic Achievement, Behavioral Development, and Health Outcomes in Public Schools of Ramallah and Al-Bireh Governorate: Teachers’ Perspectives.	
Mohammad Hussein Ahmad Nasser ,... ..	85.
School environment and quality of education: What is the relationship?	
Chibani MOSBAH ,	118.
Organizational Creativity Among Private School Principals and its Relationship with The Achievement Culture	
Suha Sulieman Al-Hawamdeh, Omar Mohammed Al-Kharabsheh ,... ..	140.

Violence in the school environment: its forms and prevention strategies

Ghazi Atika,.....172.

Family mental representations and the child's school adaptation

Hacène SEKHSOUKH ,.....188.

The role of educational digital resources in improving writing skills among a sample of learners of the common core of etiquette a field study at moulay rachid rehabilitation secondary school in the midelt regional Directorate

Badr azeroual, Fatima bouazza al-salami,.....207.

Variables of Upbringing in Islam: Methods and Characteristics

Hana Ali,...231.

The Effectiveness of Educational Digital Content Quality on Sudanese Platforms During Conflicts (A Field Study from the Perspective of Education College Students at Sudanese Universities-Sudan(

Mohamed Ali Issa Musa, Abdel Salam Al-Khider Ibrahim Hassaballah, Aisha Abbas Al-Haj Faroug, Azza Hassan Fathelrhman Hag Mansour,.....278.

Working memory in multiple sclerosis: A Literature Review

Latifa Elatifi *

Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes- Morocc

latifa.elatifi@usmba.ac.ma



<https://orcid.org/0009-0002-2634-1113>

Received: 09/04/2025, Accepted: 18/06/2025, Published: 28/06/2025

Abstract: Multiple Sclerosis (MS) is a neuroimmune disease that affects the central nervous system and spinal cord, caused by the immune system attacking the myelin sheath surrounding neurons. This damage impacts both white and gray matter, cortical regions, and neural axons, leading to cognitive impairment in various mental functions, including information processing speed, executive functions, and working memory. This study focuses on assessing working memory deficits in MS patients through a comprehensive review of recent scientific literature from a neuropsychological-clinical perspective. The goal is to shed light on this neuroimmune disease, which significantly impairs quality of life for many worldwide.

Keywords: Working Memory, Multiple Sclerosis, Phonological Loop, Visuospatial Sketchpad, Central Executive.

**Corresponding author*

الذاكرة العاملة في مرض التصلب المتعدد: دراسة في الأدبيات العلمية السابقة

لطيفة العطفي*

جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس - المغرب

latifa.elatifi@usmba.ac.ma



<https://orcid.org/0009-0002-2634-1113>

تاريخ الاستلام: 2025/04/09 - تاريخ القبول: 2025/06/18 - تاريخ النشر: 2025/06/28

ملخص: يُعرف مرض التصلب المتعدد كمرض عصبي مناعي يصيب الجهاز العصبي المركزي والحبل الشوكي نتيجة مهاجمة الجهاز المناعي لغشاء الميالين المحيط بالخلايا العصبية. مما ينتج عنه تضرر في كل من المادة البيضاء والمادة الرمادية والمناطق القشرية، إضافة إلى انتكاس في محورات الخلايا العصبية، والواقع أن هذا الضرر العصبي يؤدي إلى اختلال معرفي في مجموعة من الوظائف الذهنية، من قبيل سرعة معالجة المعلومات، الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة بكل مكوناتها الفرعية، هذه الأخيرة التي عرف سجالات علمية هامة؛ بخصوص درجة وحدة عجزها الذي لا يتم بنفس الدرجة ولا بنفس الكيفية لدى جميع مرضى التصلب المتعدد. لذلك سوف ينصب تركيزنا في هذا العمل بالأساس على تحديد درجة اختلال مكونات الذاكرة العاملة لدى مرضى التصلب المتعدد، وذلك من خلال التقييم الفاحص لمجموعة من الدراسات والأدبيات العلمية الحديثة، التي قاربت الموضوع، من زاوية نفسية عصبية - إكلينيكية، بهدف تسليط الضوء على هذا المرض العصبي المناعي، الذي أصبح يعرقل جودة حياة عدد كبير من المرضى في العالم.

الكلمات المفتاحية: الذاكرة العاملة، التصلب المتعدد، الحلقة الفونولوجية، المفكرة البصرية المكانية،

المنفذ المركزي

*المؤلف المرسل

تقديم

يعتبر التدهور المعرفي سمة أساسية في مرض التصلب المتعدد، حيث أثبتت الدراسات أن العجز المعرفي في هذا المرض يظهر لدى نسبة تتراوح بين 40 و70% من مجموع الحالات المصابة (Benedict et al., 2006a؛ Grigorescu et al., 2020). وتمس هذه الاختلالات بشكل خاص الوظائف المعرفية التالية: سرعة معالجة المعلومات والانتباه (Bisecco et al., 2018)، والذاكرة العاملة (Leavitt et al., 2011) والوظائف التنفيذية (Aboulafia-Brakha et al., 2011) والذاكرة الإبيزودية (Benedict et al., 2006؛ González Torre et al., 2017)، والسيولة اللفظية، والمعرفية الاجتماعية (Chalah & Ayache, 2017a).

وعلى الرغم من تعدد الوظائف المعرفية المتضررة لدى مرضى التصلب المتعدد، إلا أننا سنركز من خلال هذا المقال على تناول أهم الدراسات المتعلقة بتقييم وفحص وظيفة الذاكرة العاملة لدى مرضى التصلب المتعدد، خاصة أن نتائج مجموعة من الدراسات برهنت على أن قصور الذاكرة العاملة له علاقة بخلل في سرعة معالجة المعلومة، الشيء الذي يؤثر على ترميز المعلومات، بمعنى أن ضعف الذاكرة العاملة ينتج عن انخفاض في سرعة معالجة المعلومة (Costa؛ DeLuca et al., 2004). فيما كشفت نتائج دراسات أخرى أن الخلل في سرعة معالجة المعلومة والذاكرة العاملة يتطوران بشكل منفصل (Landrø et al., 2004). كما أكد كوباتسو (Kouvatsou et al., 2022)، في نفس الصدد على أن ضعف مكونات الذاكرة العاملة في مرض التصلب المتعدد يحدث بشكل تفاضلي، بمعنى أن عجز مكوناتها لا يتم بنفس الدرجة ولا بنفس الكيفية. يهدف هذا البحث إلى تقييم اختلال الذاكرة العاملة لدى عينة من المصابين بمرض التصلب المتعدد، وتحديد حجم تأثيره على مكوناتها الفرعية المتمثلة في: (المنفذ المركزي، الحلقة الفونولوجية، المفكرة البصرية المكانية) ومدى تفاوت هذا العجز بين كل مكون على حدة، وتبسيط الضوء على العوامل المرتبطة به لدى عينة من المرضى وغير المرضى، عبر التقييم الدقيق لمجموعة من الدراسات والأبحاث الحديثة السابقة التي قاربت هذا الموضوع، بغاية تبسيط الضوء

على هذا المرض العصبي الذي أصبح يستأثر باهتمام العلوم المعرفية- العصبية بالنظر إلى ما يشهده من انتشار متزايد.

1. الذاكرة العاملة

استعمل مصطلح الذاكرة العاملة لأول مرة من قبل Miller (1960)، وورد كذلك في نموذج أتكينسون وشفرين (1968)؛ غير أن عمل بادلي وهيتش (1974) هو الذي مهد للتداول الكبير لهذا المفهوم في حقل علم النفس (المير، 2022، ص. 35)، باعتبارها تسمية مطورة لمفهوم الذاكرة قصيرة المدى؛ بحيث طرح بادلي Baddeley (1974) نموذجاً عن الذاكرة العاملة باعتبارها جهازاً ذا قدرة محدودة، يحتفظ بالمعلومات مؤقتاً ويعالجها، ويدعم سيورة التفكير الإنساني من خلال تأمين الوساطة بين الإدراك والذاكرة بعيدة المدى والفعل (زغبوش وآخرون، 2013). وبذلك أصبحت الذاكرة العاملة تتكون من سيوررات مستقلة ومن مجموعة نشطة من القوالب لمعالجة المعلومات وتخزينها؛ فهي نظام لحفظ ومعالجة المعلومات مؤقتاً (زغبوش، 2008)، كما يعتبرها بودين (587 Bodin, 1994, p.) بأنها "نظام متعدد الوحدات، يؤمن الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها أثناء إنجاز مهام معرفية معقدة". ويرى روبرت Robert (2004) أن الذاكرة العاملة "وظيفة ذهنية أساسية، تنبثق عن أنظمة الفص الجبهي، بحسب دراسات حالات إصابات هذا الحيز من الدماغ" (زغبوش، 2008، ص. 39). تحيل إذن، الذاكرة العاملة على نظام تذكري افتراضي أو على سيوررات حفظ افتراضية متخصصة في الاحتفاظ بالمعلومات، حيث تلعب هذه الأخيرة دوراً في مهمة لا تكون غايتها الأساسية حفظ هذه المعلومات، كالتفكير، الفهم، تخطيط الأفعال... (غاواناش ولرغودري، 2015، ص. 7). فهي تفترض وجود نشاط معرفي يستهدف حفظ المعلومات على امتداد الزمن الضروري لإنجاز مهمة معرفية؛ ما يفيد أن وظيفة الذاكرة العاملة تتحدد في حفظ ومعالجة المعلومات المتعلقة بالسير الجيد للنشاط المعرفي متفاوت التعقيد (غاواناش ولرغودري، 2015).

وتُعد الذاكرة العاملة من بين أكثر أنواع الذاكرة التي حظيت باهتمام الباحثين في مختلف المجالات، وذلك لدورها الكبير في جميع العمليات المعرفية الإنسانية؛ كما أنها مكون نشط يجمع في نفس الآن بين القدرة على التخزين والمعالجة. فهي تلعب دوراً أساسياً ليس فقط في تخزين المعلومات، بل أيضاً

في معالجتها وتنسيقها مع معطيات الذاكرة بعيدة المدى (Baddeley, 2000). لذلك فهي النظام المعرفي الأكثر أهمية في نظام معالجة المعلومات. وعلى هذا الأساس يبدو من المهم تناول هذه الوظيفة المعرفية، وفحص كل مكون من مكوناتها الفرعية، ورصد درجة عجزها وارتباطها بمرض التصلب المتعدد، خاصة أن نتائج مجموعة من الدراسات كشفت عن وجود عجز في هذه الوظيفة لدى مرضى التصلب المتعدد (Bonzano et al., 2020؛ Nathalie et al., 2019؛ Kouvatsou et al., 2020؛ 2014).

وارتباطا بخلاصات بعض الدراسات الإكلينيكية التي قاربت الاختلالات المعرفية لدى مرضى التصلب المتعدد، وخاصة عجز الذاكرة العاملة، ظهرت العديد من السجلات المعرفية الهامة في هذا الصدد. فعلى الرغم من الإقرار بحصول تضرر لوظيفة الذاكرة العاملة لدى مرضى التصلب المتعدد، إلا أن هناك اختلافاً بخصوص درجة وحدة عجز مكوناتها الفرعية. لقد بينت بعض الدراسات أن قصور الذاكرة العاملة يرتبط على نحو وثيق بالعجز في سرعة معالجة المعلومة، الأمر الذي يؤثر على ترميز المعلومات. حيث أن ضعف الذاكرة العاملة ينتج عن انخفاض في سرعة معالجة المعلومة (De Luca et al., 2004؛ Costa et al., 2017؛ Lengenfelder et al., 2006). أما دراسة لندرو (Landrø et al., 2004) فقد كشفت أن الخلل في سرعة معالجة المعلومات والذاكرة العاملة يتطوران بشكل منفصل (Landrø et al., 2004). فضلاً عن ذلك، توصل كوفاتسو Kouvatsou وآخرون (2022)، إلى أن ضعف مكونات الذاكرة العاملة في مرض التصلب المتعدد يحدث بشكل تفاضلي، حيث أن عجز مكوناتها لا يتم بنفس الدرجة ولا بنفس الكيفية. فقد أوضحت نتائج الدراسة أن المكون الأكثر تضرراً هو الدارئ المشهدي مقارنة بباقي المكونات الأخرى، فيما لا يتضرر المكون الفرعي البصري للمفكرة البصرية المكانية، على عكس المكون المكاني الذي يعرف عجزاً لدى الحالات المصابة بمرض التصلب المتعدد (Kouvatsou et al., 2020). ومن ثم يبدو من المهم تناول هذه الوظيفة المعرفية، وفحص مكوناتها الفرعية، ورصد درجة عجزها وارتباطها بمرض التصلب المتعدد، بالانطلاق من خلاصات بعض الدراسات التي قاربت عجز الذاكرة العاملة لدى مرضى التصلب المتعدد، خاصة أن هذا الموضوع، عرف سجلات علمية هامة؛

فعلى الرغم من الإقرار بحصول تضرر لوظيفة الذاكرة العاملة لدى مرضى التصلب المتعدد، إلا أن هناك اختلافاً بخصوص درجة وحدة عجز مكوناتها الفرعية. لذلك سنتوقف في هذا المقال على أهم الدراسات والتجارب التي فحصت خلل مكونات الذاكرة العاملة لدى مرضى التصلب المتعدد من خلال الترتيب الزمني الموضوعي لمجموع الدراسات والأبحاث التي تناولت هذا الموضوع.

2. اضطراب الحلقة الفونولوجية في مرض التصلب المتعدد

في هذا المحور سوف نتطرق إلى الدراسات التي تناولت موضوع اختلال وظيفة الحلقة الفونولوجية لدى الأفراد المصابين بمرض التصلب المتعدد. وتعتبر أولى الدراسات في تقييم خلل الذاكرة العاملة في مرض التصلب المتعدد هي دراسة (Grant et al., 1984) التي أجراها على 43 مريضاً بالتصلب المتعدد تراوحت مدة مرضهم بين (4 و 5 سنوات)، ومقارنة أدائهم بعينة من غير المرضى مطابقة للعينة المرضية في جميع الخصائص الديمغرافية المتعلقة بمدة المرض؛ حالة المرض (نشط أو غير نشط)، المستوى التعليمي والسن. واعتمد الباحثون على عدة تضمنت مجموعة من الاختبارات النفسية-العصبية، أهمها اختبار وكسلر (Wechsler) لتقييم المهارات اللغوية والبصرية واختبار وكسلر لتقييم الذاكرة (البصرية واللفظية)، واختبار (Trail Making) واختبار فرز البطاقات (براون بيترسون). وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن اضطراب الذاكرة العاملة يظهر منذ المراحل الأولى للإصابة بمرض التصلب المتعدد، بحيث أظهر المرضى تدهوراً في كل من الذاكرة اللفظية وغير اللفظية، واضطرابات في الاحتفاظ بالمعلومات (الذاكرة قصيرة المدى)، بالإضافة إلى وجود اختلالات في التعلم تجلت على شكل صعوبة تذكر واستدعاء المواد المكتسبة سلفاً (Grant et al., 1984, p.253). وفيما يتعلق بتفسير هذه النتائج على ضوء المتغيرات الديمغرافية ارتبط أداء مرضى التصلب المتعدد في اختبار بطاقات (براون بيترسون) المعد لتقييم الذاكرة قصيرة المدى بنوع المرض النشط والسن والمستوى التعليمي، كما ارتبط الاحتفاظ قصير المدى بالمعلومات بمدة ونوع المرض، فيما لم ترتبط هذه المتغيرات الديمغرافية بباقي الاختبارات الأخرى، بل اتضح أن التدهور المعرفي يظهر منذ المراحل المبكرة للمرض.

وعلى الرغم من أن تقنيات التصوير الدماغية كانت غير متطورة بالشكل المطلوب خلال الفترة التي أجريت فيها هذه الدراسة، إلا أنه تم إسناد اختلال هذه الوظائف المعرفية لدى مرضى التصلب المتعدد

إلى عجز في عدد من المناطق العصبية، إذ أرجع الباحثون صعوبة تذكر المعلومات إلى اضطراب في الفص الصدغي المتوسط (medium temporal)، فيما ارتبط الفشل في استدعاء أو تذكر المعلومات اللفظية بخلل في الفص الصدغي الأيسر، والفشل في استرجاع المعلومات غير اللفظية ارتبط بدوره باضطراب في اشتغال الفص الصدغي الأيمن. عموماً، ارتبط ضعف الوظائف المعرفية لدى مرضى التصلب المتعدد بحسب نتائج التصوير الدماغى الذي أجراه الباحثون في هذه الدراسة بتضرر مادة الميالين في كل من الفص الصدغي والحصين، وتدهور الوظائف المعرفية قد يقتزن في بعض الحالات بمتغيرات أخرى من قبيل مدة المرض ونوعه، والسن والمستوى التعليمي للمرضى (Grant et al., 1984, p. 254).

ارتباطاً بما سبق، يمكن استحضار دراسة أخرى في نفس الموضوع، حيث يتعلق الأمر بدراسة ليتفان (litvan et al., 1988) تكونت عينة الدراسة من 16 مريضاً وتمت مقارنة أدائهم مع عينة من الأفراد غير المصابين، في مجموعة من الاختبارات النفسية العصبية من ضمنها، اختبار وكسلر للذكاء، فتبين أن مرضى التصلب المتعدد يعانون من صعوبة في معالجة المعلومات اللفظية، أي اضطراب على مستوى الحلقة الصوتية للذاكرة العاملة، كما أظهروا بطناً في سرعة معالجة المعلومات اللفظية (litvan et al., 1988, p. 610). وهي نفس النتيجة التي توصلت لها دراسة راو (et al., 1993) في "موضوع ضعف الذاكرة في مرض التصلب المتعدد: في علاقتها بالذاكرة العاملة والتميز الدلالي والتعلم الضمني"، شملت الدراسة 47 مبحثاً يعاني من التصلب المتعدد و 47 مبحثاً لا يعانون من أي اضطراب أو مرض ذهني، وتم تمرير جملة من الاختبارات النفسية العصبية لتقييم كل من الذاكرة العاملة والذاكرة الدلالية والتعلم (اختبار براون بيترسون، اختبار التذكر اللفظي الانتقائي، واختبار استرجاع القصة...)، فجاءت النتائج الخاصة بأداء مرضى التصلب المتعدد في اختبارات الذاكرة العاملة، بكون المرضى يواجهون مشاكل في استرجاع وتذكر الكلمات الطويلة، مما يشير إلى ضعف في وظيفة التكرار تحت الصوتي (articulatory) rehearsal، وهو المكون الفرعي للحلقة الصوتية (Rao et al., 1993, p. 371)، وتتجلى مهمته الأساسية في عملية

الاحتفاظ اللفظي المؤقت (ثوانٍ معدودة) إضافة إلى اشتراكه في مراقبة الفعل " والانتقال من عملية معرفية إلى أخرى (Baddeley et al., 2001، نقلا عن : المير، 2022).

وفي السياق ذاته، نجد دراسة رشكين (Ruchkin et al., 1994) الذي فحص من خلالها المعالجة البصرية واللفظية للذاكرة العاملة لدى مرضى التصلب المتعدد، فكشف على أن المرضى يعانون من عجز في الحلقة الصوتية والمفكرة البصرية المكانية، إلا أن تتضرر الحلقة الصوتية يكون أكبر من المفكرة البصرية المكانية في مرض التصلب المتعدد.

إضافة إلى ما سبق، نجد دراسة "جريجسي" (Grigsby et al., 1994)، التي تناولت موضوع العجز اللفظي للذاكرة العاملة في مرض التصلب المتعدد. أجريت الدراسة على 23 مريض بالتصلب المتعدد ومقارنة أدائهم بعينة متطابقة لغير المرضى، في مجموعة من الاختبارات النفسية-العصبية، فكتشفت النتائج على أن أداء المرضى كان ضعيفا في اختبار (وكسلر واختبار فرز بطاقات براون بيترسون)، الشيء الذي أكد على أن مرضى التصلب المتعدد يعانون من تدهور على مستوى معالجة المعلومات المركزية (المنفذ المركزي) والحلقة الفونولوجية. حيث وجد الباحثون أن المرضى يعانون من مشاكل في الذاكرة العاملة اللفظية (Grigsby et al., 1994, p.302). بينما هدفت دراسة أخرى لـ "سويت" (sweet et al. (2010)، إلى تحديد أي المكونات الفرعية للذاكرة العاملة اللفظية (المكونات الفرعية للحلقة الفونولوجية) أكثر تضررا في مرض التصلب المتعدد، حيث تم إشراك 15 مريضا وإخضاعهم لمجموعة من الاختبارات النفسية العصبية (PASAT) والنسخة الشفوية من اختبار الطرائق (Symbol Digit). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أكثر المكونات تضررا هي الحلقة الفونولوجية في مكوناتها الفرعية المعروف بالتكرار تحت الصوتي، فيما لا يتضرر المكون الفرعي الثاني المعروف بالمستودع الصوتي (STM buffering)، وأن الحلقة الفونولوجية تتأثر بسرعة معالجة المعلومة (sweet et al., 2010, p. 425). فيما لم تظهر أي فروق بين أفراد العينتين فيما يتعلق بالمتغيرات الديمغرافية.

3. اضطراب المفكرة البصرية المكانية في مرض التصلب المتعدد

بخصوص اختلال المفكرة البصرية المكانية في مرض التصلب المتعدد، فلم تتوفر الكثير من الدراسات التي تناولت تقييم هذا المكون بشكل منفصل عن باقي المكونات الفرعية للذاكرة العاملة. ففي دراسة "لاتو" وآخرون (Laatu et al., 2001) التي اهتمت بموضوع "التعرف البصري على الأشياء لدى مرضى التصلب المتعدد"، من خلال تقييم أداء عينة تكونت من 45 مشاركا موزعة على الشكل التالي: 30 مريضا بالتصلب المتعدد و15 فردا من غير المرضى. اعتمد الباحثون على مجموعة من المهام البصرية، أهمها مهام خاصة بالتعرف على الشكل، الفئة والتسمية. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مرضى التصلب المتعدد يعانون من اضطراب على مستوى المفكرة البصرية المكانية، بحيث أظهروا ضعفاً في أداء مهام التعرف على الأشكال وتسميتها. مما أثبت تدهور المعالجة البصرية لدى مرضى التصلب المتعدد منذ المراحل الأولى للمرض (Laatu et al., 2001, p.77). في نفس الصدد أوضحت دراسة "دومان" (Duman et al., 2022) أن مرضى التصلب المتعدد يعانون من انخفاض في السعة البصرية المكانية للمفكرة البصرية، فيما لم تظهر أي فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بباقي المكونات الفرعية للذاكرة العاملة (Duman et al., 2022 p.167)، كما لم تظهر أي فروق فردية بين المجموعتين المرضية وغير المرضية فيما يخص المتغيرات الديمغرافية الفرعية (النوع، السن، المستوى التعليمي).

هذه الدراسات كانت الوحيدة من نوعها التي اهتمت بتقييم المفكرة البصرية المكانية في مرض التصلب المتعدد بشكل منفصل عن باقي المكونات الفرعية الأخرى للذاكرة العاملة. وفيما يلي سوف نتطرق لباقي الدراسات التي اهتمت بتقييم كل المكونات الفرعية للذاكرة العاملة (من ضمنها المكون البصري المكاني) في مرض التصلب المتعدد، وسوف تتسلسل الدراسات وفقا للمبدأ الزمني لمختلف الأبحاث والدراسات في الموضوع.

نستحضر أولا دراسة ناتالي (Nathalie et al., 2014) التي هدفت إلى تقييم الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة) والوظائف التنفيذية في مرض التصلب المتعدد، بحيث اعتمد الباحثون على 128 (94 إناث و34 ذكور) مريضا بالتصلب المتعدد في نوعه الفرعي المعروف بالتصلب المتكرر

الانتكاسي مع عينة مقارنة من غير المرضى لتقييم أدائهم في مجموعة من الاختبارات النفسية العصبية المعدة لتقييم كل المكونات الفرعية للذاكرة العاملة، (المنفذ المركزي، الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية المكانية) والوظائف التنفيذية (الكبح، المرونة الذهنية...). كما اعتمد الباحثون على عدد من المهام لتقييم مكونات الذاكرة العاملة من ضمنها (تأثير طول الكلمة، وتأثير التشابه الصوتي واختبار المكعبات (block-tapping task respectively)، بالإضافة إلى اختبار ستروب واختبار (PASAT) لتقييم الوظائف التنفيذية. وقد أظهر مرضى التصلب المتعدد عجزا ملحوظا في المهام المتعلقة بالذاكرة العاملة مقارنة بعينة غير المرضى وهم الخلل تحديدا اشتغال الحلقة الفونولوجية والمكون البصري للمفكرة البصرية المكانية، باعتبارهما أكثر المكونات الفرعية للذاكرة العاملة تضررا في مرض التصلب المتعدد (Nathalie et al., 2014, p.9).

كما كشفت الدراسة وجود فروق متعلقة بمتغير النوع، فقد كانت الإناث في عينة غير المرضى أبطأ (سرعة معالجة المعلومة) من الذكور، والعكس فيما يتعلق بعينة مرضى التصلب المتعدد حيث أظهرت النتائج أن الإناث أسرع من الذكور في المهام المرتبطة بسرعة معالجة المعلومات. وفي نفس الإطار أجرى "كوباتسو" (Kouvatsou et al., 2019) بحثا لتقييم مكونات الذاكرة العاملة (الحلقة الصوتية، المنفذ المركزي، المفكرة البصرية المكانية، الدارئ المشهدي)، لدى مرضى التصلب المتعدد، بالاعتماد على عينة من 65 فردا، موزعين بين 38 مريضا و 27 فردا من غير المرضى. استخدم الباحثون في دراستهم بطارية من الاختبارات النفسية العصبية، لتقييم مكونات الذاكرة العاملة، من خلال 12 مهمة مختلفة موزعة بين اختبارات استدعاء الأرقام، استدعاء الكلمات وغير الكلمات، اختبار كاليفورنيا للتعليم اللفظي، اختبار الأرقام والكلمات المعكوسة، اختبار المتاهات واختبار المكعبات.... خلصت نتائج الدراسة إلى أن مرضى التصلب المتعدد أظهروا أداءً ضعيفا في عشرة مهام من أصل 12 مهمة خاصة بتقييم الحلقة الصوتية والمنفذ المركزي (Kouvatsou et al., 2019, p.839). فتبين أن الحلقة الفونولوجية والمنفذ المركزي والمكون المكاني للمفكرة البصرية المكانية يتدهور أداؤها بشكل متساوٍ لدى مرضى التصلب المتعدد، فيما أن الدارئ المشهدي هو أكثر مكونات الذاكرة العاملة اختلالا لدى هؤلاء المرضى. وكشفت نتائج الدراسة كذلك أن المكون البصري للمفكرة البصرية

المكانية يظل منحفظا، ولا يطوله أي ضرر في مرض التصلب المتعدد (Kouvatsou et al., 2019, p.832). ونفس النتيجة أكدت الدراسة السابقة ل (et al., 2014, Nathalie)، والتي خلصت بدورها إلى أن مكون المفكرة البصرية المكانية لا يتضرر بنفس الشدة ولا بنفس الدرجة لدى مرضى التصلب المتعدد. ولم تُظهر الدراسة أي فروق بين المجموعتين فيما يتعلق بالمتغيرات الديموغرافية (النوع، السن، والمستوى التعليمي).

وفيما بعد، أجرى في نفس الصدد (Kouvatsou et al., 2020) بحثا ثانيا في نفس الموضوع وحاول مقارنة تأثير سرعة معالجة المعلومة على اشتغال مكونات الذاكرة العاملة في مرض التصلب المتعدد. وقد شملت الدراسة 38 مريضا واعتمدت عدة متنوعة: (استدعاء الكلمات word lists و block recall و listening recall) واسترجاع المكعبات واختبار استرجاع القصة الفورية. فانهى الباحثون إلى أن من بين أكثر مكونات الذاكرة العاملة اختلالاً في مرض التصلب المتعدد، والتي يتأثر اشتغالها بسرعة معالجة المعلومة، المنفذ المركزي والدارئ المشهدي (Kouvatsou et al., 2020, p.5).

وفي السياق ذاته، بينت دراسة (Kouvatsou 2022)، التي حاول من خلالها الوقوف على درجة عجز المكونات الفرعية للذاكرة العاملة في مرض التصلب المتعدد، أن مكونات الذاكرة العاملة تعرف عجزا تفاضليا، بمعنى أن تضرر مكوناتها لا يتم بنفس الدرجة ولا بنفس الكيفية، إذ كشفت الدراسة أن المكون الأكثر تضررا لدى مرضى التصلب المتعدد هو الدارئ المشهدي، مقارنة بباقي المكونات الأخرى التي تبقى أقل تدهورا. وفي نفس المنحى أجرى كذلك "كلوف" وآخرون (Clough et al., 2022)، دراسة طولية (على مدى سنتين)، في موضوع أنماط تضرر الذاكرة العاملة في مرض التصلب المتعدد، اشتملت الدراسة على 88 مشاركا، موزعين بين 63 مريضا و 25 فردا من غير المرضى، بالاعتماد على عدد تواتر الفشل (Fréquence des échecs) في اختبارات تقييم مكونات الذاكرة العاملة. لقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مماثلة لما توصلت له نتائج الدراسات السابقة وهي أن 63,9% من مرضى التصلب المتعدد يعانون من عجز في مكون واحد على الأقل من المكونات الفرعية للذاكرة العاملة، وأن الخلل يطال بالدرجة الأولى المفكرة البصرية المكانية بنسبة %

70,5، تليها الحلقة الفونولوجية بنسبة 43,2، والدارئ المشهدي ب 40,9، ثم أخيرا المنفذ المركزي بنسبة 38 % من معدل الفشل في مهام تقييم عجز المكونات الفرعية للذاكرة العاملة في مرض التصلب المتعدد.

4. اضطراب المنفذ المركزي في مرض التصلب المتعدد

بالنسبة لاختلال مكون المنفذ المركزي لدى مرض التصلب المتعدد، فقد أجرى "ديسبوزيتو" et al., (D'Esposito 1996) دراسة في موضوع تقييم الذاكرة العاملة في مرض التصلب المتعدد، بالاعتماد على 36 مريضا، ونفس العدد من عينة الأفراد غير المصابين. واعتمد الباحثون على اختبار المهمة المزدوجة، التي تقوم على مبدأ أداء مهمة أساسية مع مهمتين أو ثلاثة ذات متطلبات مختلفة عن المهمة الأصلية في الآن نفسه (النقر بالإصبع، قراءة الحروف الأبجدية..). فخلصت نتائج الدراسة إلى أن مرضى التصلب المتعدد كان أدائهم ضعيفا في المهمة الأولى، خاصة عند التزامن مع المهمة الثانوية، وهذا التداخل بين المهمتين الأساسية والثانوية يعكس عدم قدرة المنفذ المركزي على تخصيص الموارد الانتباهية الكافية لأداء المهمتين في الآن نفسه. وبهذا خلص الباحثون إلى أن مرضى التصلب المتعدد يعانون من تدهور في اشتغال المنفذ المركزي، أي أنه المكون الرئيسي المسؤول عن تضرر الذاكرة العاملة في مرض التصلب المتعدد. كما كشف الباحثون على أن خلل المنفذ المركزي يرتبط بضعف في سرعة معالجة المعلومة لدى مرضى التصلب المتعدد، بحيث أن أداء المرضى كان أبطأ من أداء غير المرضى في جميع المهام المعتمدة (كالنقر بالأصبع). ويمكن تفسير هذا الخلل في مركز التنفيذ بانقطاع في مسارات الفص الجبهي، فقد كشفت معطيات التصوير الدماغى على أن قشرة الفص الجبهي تنشط أثناء أداء المهمات المزدوجة؛ وبذلك يفترض أن خلل المنفذ المركزي في مرض التصلب المتعدد ناتج عن انفصال في مسارات الفصوص الجبهية (D'Esposito et al., 1996, p.55). وفي هذا السياق، يمكن استحضار دراسة دياموند (Diamond et al. (1997)، التي هدفت إلى التحقق من فرضية أن مرضى التصلب المتعدد يعانون من ضعف في مكون الحلقة الفونولوجية، أكثر من باقي المكونات الفرعية للذاكرة العاملة. اعتمد الباحثون في دراستهم على اختبار الإضافة التسلسلية (PASAT)، بحيث يتضمن الاختبار سلسلة من الأرقام التي تعرض على المشاركين عبر شريط صوتي، ويطلب منهم

إضافة كل رقم إلى الرقم الذي سبقه وهكذا أظهرت نتائج الدراسة أن مرضى التصلب المتعدد يعانون من خلل في المهام السمعية (الحلقة الفونولوجية) والبصرية المقدمة في الاختبار (والمفكرة البصرية). وقد تطابقت هذه النتيجة مع نتائج التصوير الدماغى الذي أظهر وجود خلل على مستوى القشرة قبل الجبهية التي تسند بدورها نشاط اشتغال الوظائف اللفظية والبصرية (Diamond et al., 1997). وهذه النتيجة جاءت على عكس ما توصل له (Litvan et al., 1988) الذي اعتبر أن مرضى التصلب المتعدد يعانون من عجز انتقائي في الحلقة الفونولوجية للذاكرة العاملة.

بالإضافة إلى ذلك، أجرى لينجينفيلدر وآخرون (Lengenfelder et al., 2003) دراستهم التي تضمنت 31 مريضا (26 إناث و 5 ذكور) بالتصلب المتعدد و 27 فردا من غير المرضى. تم تقييم كل من الحلقة الفونولوجية والمنفذ المركزي بالاعتماد على بطارية (PASAT) ومهمة (N-Back)، الأول يهتم المنفذ المركزي والثاني خاص بتقييم الحلقة الفونولوجية. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مرضى التصلب المتعدد أظهروا أداءً ضعيفا في المهام الخاصة بتقييم المنفذ المركزي مقارنة بعينة الأفراد غير المصابين. فيما لم تظهر أي فروق بين المجموعتين في مهام تقييم الحلقة الفونولوجية. وبالتالي فقد تم التأكيد على أن مرضى التصلب المتعدد يعانون من خلل على مستوى المنفذ المركزي وليس الحلقة الفونولوجية (Lengenfelder et al., 2003, p.28).

نستخلص مما سبق، أن مرضى التصلب المتعدد يعانون من خلل في اشتغال وظيفة الذاكرة العاملة، ويتعلق الأمر بكل مكوناتها الفرعية التي يلحقها الضرر بدرجات متفاوتة تبعا لمدة المرض ونوعه الفرعي، إذ خلصت نتائج مجموعة من الدراسات السابقة (Diamond et al., 1997؛ D'Esposito et al.)، أن عجز المنفذ المركزي، يسند خلل عصبي على مستوى مسارات الفص الجبهي، الأمر الذي يفسر فشل مرضى التصلب المتعدد في أداء مهام نشاط المنفذ المركزي مقارنة بعينة غير المرضى. كما أن تضرر اشتغاله يؤثر على نشاط باقي المكونات الفرعية منها اللفظية والبصرية للذاكرة العاملة التي تنشط بدورها ضمن بنية قلبية وهرمية متناسقة وأي خلل في مكوناتها يؤثر بالضرورة على اشتغالها وعلى النشاط المعرفي ككل.

خلاصة

حاولنا من خلال هذا المقال عرض وتحليل الأدبيات العلمية ذات الصلة بخلل الذاكرة العاملة لدى مرض التصلب المتعدد، والتي بينت خلل هذه الوظيفة، من خلال تدقيق وفحص درجة عجز كل مكون من مكونات الذاكرة العاملة في مرض التصلب المتعدد، والتي خلصت إلى أن اضطراب مكونات الذاكرة العاملة لا يتم بنفس الدرجة ولا بنفس الطريقة. إذ يتضح، أن جميع مكونات الذاكرة العاملة يلحقها خلل وقصور بدرجات متفاوتة في مرض التصلب المتعدد. إلا أن أكثر المكونات عرضة لهذا العجز تتمثل في المفكرة البصرية المكانية والحلقة الفونولوجية (Clough et al., 2022)؛ (Panou et al., 2012)، وكذا الدارئ المشهدي الذي يلحقه العجز بشكل أكبر في مرض التصلب المتعدد (Kouvatsou et al., 2019). وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات لا تتفق على طبيعة خلل الذاكرة العاملة من حيث تحديد مكوناتها، وقد يعزى التباين بين نتائج هذه الدراسات إلى العديد من العوامل، أهمها، أنواع المرض الفرعية التي قد تكون سببا في عدم تجانس نتائج الدراسات السابقة، لأن هناك أنواعا من المرض يطالها العجز المعرفي أكثر من غيرها مثل التصلب المتعدد المتكرر الانتكاسي (Nathalie et al., 2014). بحيث أثبتت بعض الدراسات أن العجز المعرفي في بعض الأنواع الفرعية من المرض يكون أكثر من باقي الأنواع الأخرى (Amato et al., 2006؛ Chiaravalloti et al., 2008). كما أن ضعف الوظائف التنفيذية وسرعة معالجة المعلومات والذاكرة العاملة والذاكرة اللفظية يكون أكبر في التصلب المتعدد في نوعه التدريجي الثانوي (Brochet et al., 2022). كما أن هناك عاملا ثانيا لا يمكن تجاهل أهميته في إحداث فروق بين نتائج هذه الدراسات، وهو الاختبارات النفسية العصبية المستعملة في جلّ هذه الدراسات (Diamond et al., 1997؛ Lengenfelder et al., 2003؛ Nathalie et al., 2014)، التي اعتمدت على بطارية (PASAT) لتقييم الذاكرة العاملة، في حين أن هذه تعتبر أداة مشتركة لتقييم عدد من الوظائف المعرفية الأخرى كسرعة معالجة المعلومات والوظائف التنفيذية (الكبح)، وعندما يتم استعمالها لتقييم الذاكرة العاملة غالبا ما يفشل مرضى التصلب المتعدد في أداء بنودها. لهذا من الضروري العمل على توحيد الأدوات المخصصة لقياس هذه الوظيفة، مثل اختبار

الأرقام والحروف لوكسلر في نسخته الثالثة من أجل تدقيق النتائج بين جميع الدراسات. كما لاحظنا أن مكونات الذاكرة العاملة لم تحض بنفس الاهتمام. على سبيل المثال فالدراسات الخاصة بالمكون البصري المكاني ضئيلة جدا مع ندرة الدراسات الحديثة التي قاربت هذا المكون بشكل منفصل في مرض التصلب المتعدد. كما لا يمكن أن نغفل دور مطواعة الدماغ التي تحول دون ظهور التدهور المعرفي عامة وخلل الذاكرة العاملة خاصة منذ المراحل المبكرة من المرض. إلا كل هذا لا ينفي واقع تضرر وظيفة الذاكرة العاملة في مرض التصلب المتعدد (Brissart et al., 2012)، ومدى أهمية وظيفتها الحيوية المتمثلة في معالجة وتخزين المعلومات وارتباطها بكل من الموارد الانتباهية والوظائف التنفيذية، وبالتالي فتضررها يؤثر على جميع الأنشطة الذهنية الأخرى، وهذه الاختلالات تؤثر بالضرورة على جودة الحياة الاجتماعية والمهنية لمرضى التصلب المتعدد.

References

- Aboulafia-Brakha, T., Christe, B., Martory, M.-D., & Annoni, J.-M. (2011). Theory of mind tasks and executive functions: A systematic review of group studies in neurology. *Journal of Neuropsychology*, 5(1), 39–55. doi: 10.1348/174866410X533660
- Amato, MP., Zipoli, V., & Portaccio, E. (2006). Multiple sclerosis-related cognitive changes : a review of cross-sectional and longitudinal studies. *J Neurol Sci*, 245(1-2), 41–46. doi: 10.1016/j.jns.2005.08.019
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: à new component of working memory?. *Trends Cogn Sci*, 4(11), 417–23. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working Memory. *Psychology of Learning and Motivation*, (8), 47–89. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Benedict, R.H., Cookfair, D., Gavett, R., Gunther, M., Munschauer, F., Garg, N., Weinstock-Guttman, B. (2006a) Jul. Validity of the minimal assessment of cognitive function in multiple sclerosis (MACFIMS). *J. Int.Neuropsychol.Soc*, 12(4), 549–558. <https://doi.org/10.1017/S1355617706060723>
- Bisecco, A., Stamenova, S., Caiazzo, G., d'Ambrosio, A., Sacco, R., Docimo, R., Esposito, S., Cirillo, M., Esposito, F., & Bonavita, S. (2018). Attention and processing speed performance in multiple

sclerosis is mostly related to thalamic volume. *Brain Imaging Behav*, 12(1), 20–28. doi: 10.1007/s11682-016-9667-6

Bonzano, L., Pedulla, L., Pardini, M., Tacchino, A., Zaratin, P., Battaglia, M.A., Brichetto, G., & Bove, M. (2020). Brain activity pattern changes after adaptive working memory training in multiple sclerosis. *Brain Imaging and Behavior*, (14), 142–154. doi: 10.1007/s11682-018-9984-z

Brissart, H., Morele, E., Baumann, C., Perf, M. L., Leininger, M., Taillemite, L., & Debouverie, M. (2012). Cognitive impairment among different clinical courses of multiple sclerosis. *Neurological Research*, 35(8), 867–872. doi:10.1179/1743132813y.0000000023

Brochet, B., Clavelou, P., Defer, G., et al. (2022). Cognitive impairment in secondary progressive multiple sclerosis: Effect of disease duration, age, and progressive phenotype. *Brain Sci*, 12(2), 183. doi:10.3390/brainsci12020183

Chalah, M.A., & Ayache, S.S. (2017a). Deficits in social cognition : an unveiled signature of multiple sclerosis. *J Int Neuropsychol Soc*, 23(3), 266–86. doi: 10.1017/S1355617716001156

Chiaravalloti, N. D., & DeLuca, J. (2008). Cognitive impairment in multiple sclerosis. *Lancet Neurol*, (7), 1139–1151. doi: 10.1016/S1474-4422(08)70259-X

Clough, M., Bartholomew, White, B., & Fielding, J. (2022). Working Memory Phenotypes in Early Multiple Sclerosis: Appraisal of Phenotype Frequency, Progression and Test Sensitivity. *Clinical, Medicine*, 11(10), 2936. doi: 10.3390/jcm11102936

Costa, S. L., Genova, H. M., DeLuca, J., & Chiaravalloti, N. D. (2017). Information processing speed in multiple sclerosis: Past, present, and future. *Mult Scler*, 23(6), 772–789. doi: 10.1177/1352458516645869

D’Esposito, M., Onishi, K., Thompson, H., Armstrong, C., & Grossman, M. (1996). Working memory impairments in multiple sclerosis: Evidence from a dual-task paradigm. *Neuropsychology*, 10 (1), 51–56. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.10.1.51>

DeLuca, J., Chelune, G. J., Tulsky, D. S., Lengenfelder, J., & Chiaravalloti, N. D. (2004). Is speed of processing or working memory the primary information processing deficit in multiple sclerosis?

J.Clin.Exp. Neuropsychol. 26(4), 550–562. doi: 10.1080/13803390490496641

Diamond, B.J., DeLuca, J., Kim, H., & Kelley, S.M. (1997). The question of disproportionate impairments in visual and auditory information processing in multiple sclerosis. *J Clin Exp Neuropsychol.*19(1),34–42. doi: 10.1080/01688639708403834

Duman, F., Can, H., & Leventoğlu, A. (2022). Evaluation of Short-term Memory, Working Memory, and Executive Functions in Patients with Relapsing-remitting Multiple Sclerosis. *Turk J Neurol*, 28(3),162-168. Doi:10.4274/tnd.2022.24992

El-Mir, M. (2015). *Translating Memory and Cognitive Functioning: Working memory*. LAREPS-SIPAMA, ISBN :978-9954-9545-1-5.

El-Mir, M. (2022). *Reading and working memory*. Books Cultural Center : Casablanca, Beirut, ISBN : 978-9920-677-25-7. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.21096664.v1>

González Torre, J. A., Cruz-Gómez, Á. J., Belenguer, A., Sanchis-Segura, C., Ávila, C., & Forn, C. (2017). Hippocampal dysfunction is associated with memory impairment in multiple sclerosis: A volumetric and functional connectivity study. *Multiple Sclerosis Journal*, 23(14), 1854–1863. doi: 10.1177/1352458516688349

Grant, I., McDonald, W.I., Trimble, M.R., Smith, E., & Reed R. (1984). Deficient learning and memory in early and middle phases of multiple sclerosis. *J Neurol Neurosurg Psychiatry*. 47(3),250-255.doi : 10.1136/jnnp.47.3.25

Grigorescu, C., Chalah, M.A., & Lefaucheur, J.P. (2020). Effects of transcranial direct current stimulation on information processing speed, working memory, attention, and social cognition in multiple sclerosis.*Front Neurol*, (11),545377.Doi :10.3389/fneur.2020.545377

Grigsby, J., Ayarbe, S., Kravcisin, N., & Busenbark, D. (1994). Working memory impairment among persons with chronic progressive multiple sclerosis. *Journal of Neurology*,241(3),125–131.doi: 10.1007/BF00868338

Kouvatsou, Z., Masoura, E., Kiosseoglou, G., & Kimiskidis, V. K. (2019). Working memory profiles of patients with multiple sclerosis: Where does the impairment lie? *J. Clin. Exp. Neuropsychol*. 41(8),832–844.doi : 10.1080/13803395. 2019.1626805

Kouvatsou, Z., Masoura, E., Kiosseoglou, G., & Kimiskidis, V. K. (2020). Evaluating the relationship between working memory and information processing speed in multiple sclerosis. *Applied. Neuropsychol Adult*, 29(4), 695-702. doi: 10.1080/23279095.2020.1804911

Kouvatsou, Z.; Masoura, E.; Kimiskidis, V. (2022). Working Memory Deficits in Multiple Sclerosis: An Overview of the Findings. *Front. Psychol*, 28(13), 866885. doi: 10.3389/fpsyg.2022.866885

Laatu, S., Revonsuo, A., Hämäläinen, P., Ojanen, V., & Ruutiainen, J. (2001). Visual object recognition in multiple sclerosis. *J Neurol Sci*, 185 (2), 77-88. doi: 10.1016/s0022-510x(01)00461-0

Landrø, N. I., Celius, E. G., and Sletvold, H. (2004). Depressive symptoms account for deficient information processing speed but not for impaired working memory in early phase multiple sclerosis (MS). *J. Neurol. Sci*, 217(2), 211–216. doi: 10.1016/j.jns.2003.10.012

Leavitt, VM., Lengenfelder, J., Moore, NB., Chiaravalloti, ND., & DeLuca, J. (2011). The relative contributions of processing speed and cognitive load to working memory accuracy in multiple sclerosis. *J Clin Exp Neuropsychol*, 33(5), 580-6. doi: 10.1080/13803395.2010.541427

Lengenfelder, J., Bryant, D., Diamond, B. J., Kalmar, J. H., Moore, N. B., and Lengenfelder, J., Chiaravalloti, N., Ricker, J., & DeLuca, J. (2003). Deciphering components of impaired working memory in multiple sclerosis. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 16(1), 28–39. doi: 10.1097/00146965-200303000-00004

Litvan, I., Grafman, J., Vendrell, P., Martinez, J., Junque, C., Vendrell, J., & Barraquer-Bordas, J. (1988). Multiple memory deficits in patients with multiple sclerosis. Exploring the working memory system. *Archives of Neurology*, 45(6), 607-610. doi: 10.1001/archneur.1988.00520300025012

Nathalie, E., Diana, O., Amaya, S., Marc, D., Lucien, R., Marie Pierre, C., & Serge, B. (2014). Short-term memory impairment sparing the central executive in relapsing-remitting multiple sclerosis? *Journal of Neurology & Neurophysiology*, 5-3. doi: 10.4172/2155-9562.1000202

Panou, T., Mastorodemos, V., Papadaki, E., Simos, P.G., & Plaitakis, A. (2012). Early signs of memory impairment among multiple

sclerosis patients with clinically isolated syndrome. *Behav. Neurol*, 25 (4), 311–326. doi: 10.3233/BEN-2012-110201

Ruchkin, D., Grafman, J., Krauss, G., Johnson, R., Canoune, H., & Ritter, W. (1994). Event-related brain potential evidence for a verbal memory deficit in multiple sclerosis. *Brain*, 117(2), 289–305. doi: 10.1093/brain/117.2.289

Sweet, L.H., Vanderhill, S.D., Jerskey, B.A., Gordon, N.M., Paul, R.H., Cohen R.A. (2010). Subvocal articulatory rehearsal during verbal working memory in multiple sclerosis. *Neurocase* ,16(5),418–25.doi: 10.1080/13554791003620314

Zaghbouch, Benaissa. (2008). *Memory and Language: A cognitive psychology approach to lexical memory and its pedagogical implications*. Jadara World Book and Modern Book World.

Zarhbouch, Benaissa. Troyen, Bertrand (2013). The effect of pronunciation speed on working memory capacity: Arabic and colloquial languages as a model. *Journal of cognitive research*, (2), 134-98.

The psychological effects of climate change on youth and their pro-environmental behaviors

Amira Laroui*

PhD in Developmental and Educational Psychology.

Associate Professor, Higher Institute of Applied Studies in Humanities,

Zaghouan-University of Tunis- Tunis

amiralarouimbz@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0005-3148-7434>

Received: 08/04/2025, **Accepted:** 28/05/2025, **Published:** 28/06/2025

Abstract: Climate change affects people directly, affecting their physical and mental health, as well as the loss and destruction of their property and threatening their safety. It also affects their psyche indirectly, as they show signs of climate/environmental anxiety at multiple levels, including cognitive, emotional, and behavioral. While the feeling of climate/environmental anxiety is shared by all members of society, the results of most studies have shown that the highest levels of anxiety are recorded among young people. In this direction, our study aims to determine the level of climate/environmental anxiety among young people and its relationship with pro-environmental behaviors (individual and collective). The research sample included 194 young men and women, distributed by gender (17 young men (8.8%) and 177 young women (91.2%)). The age of the sample ranged from 19 to 28 years, with an average age of 20.20. Results showed a higher frequency of functional symptoms of anxiety in adolescents compared to cognitive, behavioral, and emotional symptoms. Adolescents reported engaging in more pro-environmental behaviors individually than in group activities. The results indicated that emotional and cognitive symptoms of environmental/climate anxiety have the potential to predict adolescents' adoption of pro-environmental behaviors..

Keywords: climate change- anxiety- symptoms- pro-environnemental behavior- individual- collectif

*Corresponding author

التأثيرات النفسية للتغيرات المناخية على الشباب وسلوكياتهم الداعمة للبيئة

أميرة العروي*

المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الانسانيات بزغوان . جامعة تونس - تونس

amiralarouimbz@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0005-3148-7434>

تاريخ الاستلام: 2025/04/08 - تاريخ القبول: 2025/05/25 - تاريخ النشر: 2025/06/28

ملخص: تؤثر التغيرات المناخية على الفرد بطريقة مباشرة تمس صحته البدنية والنفسية إلى جانب فقدان وإتلاف ممتلكاته وتهدد أمنه. كما تؤثر بصفة غير مباشرة على نفسيته فتظهر عليه علامات القلق المناخي/ البيئي على مستويات عدة منها المعرفي والعاطفي والسلوكي. ولئن تقاسم أفراد المجتمع الشعور بالقلق المناخي/ البيئي فإن نتائج أغلب الدراسات أثبتت تسجيل أعلى مستويات القلق لدى فئة الشباب. في هذا الاتجاه تتدرج دراستنا وتهدف إلى التعرف على درجة القلق المناخي/ البيئي لدى الشباب وعلاقته بالسلوكيات الداعمة للبيئة (الفردية والجماعية). شملت عينة البحث 194 شاب وشابة وتتوزع حسب الجنس (17 شاب (8.8 %) و 177 شابة (91.2%)). وتتراوح أعمار شباب العينة بين 19 و 28 سنة ويبلغ متوسط أعمارهم 20.20. أظهرت النتائج ارتفاع تواتر الاعراض الوظيفية للقلق لدى الشباب مقارنة بالاعراض المعرفية والسلوكية والعاطفية. كما صرح الشباب بتبنّيهم لسلوكيات داعمة للبيئة بصفة فردية أكثر من السلوكيات داخل أنشطة جماعية. كما بيّنت النتائج أنّ للأعراض العاطفية والمعرفية للقلق البيئي /المناخي قدرة على التنبؤ بتبني الشباب لسلوكيات داعمة للبيئة.

الكلمات المفتاحية: تغيرات مناخية، قلق مناخي، الاعراض، العاطفي، المعرفي، المشاركة، الشباب، العمل الفردي، العمل الجماعي

*المؤلف المرسل

1. مقدمة:

يتزايد الاهتمام بالتأثيرات النفسية للتغيرات المناخية خلال العقود الأخيرة لما يشهده العالم من تواتر للظواهر الطبيعية وتفاقم شدتها. فتعددت الدراسات وتكثفت الملتقيات وتفاعلت المنظمات والجمعيات لما تمثله هذه التغيرات المناخية من خطورة على الفرد والمجموعة. وتعتبر القضية المناخية شبابية بامتياز حيث سجلت من جهة أعلى درجات القلق والغضب تجاه ما يشهده العالم من كوارث طبيعية لدى الشباب. ومن جهة أخرى عرف العالم تحركات شبابية أولها ما يسمى بحركة "أيام الجمعة من أجل المستقبل" التي قادتها التلميذة والناشطة الشبابية غريتا ثونبرج برفع لافتة كتب عليها «الإضراب المدرسي من أجل المناخ» ثم حشد عدة آلاف من الشباب من جميع أنحاء العالم، ومنحهم إمكانية التعبير وإشراكهم في مكافحة تغير المناخ. وظهر الغضب تجاه ما يسميه الشباب Boomers¹⁹ وهو ادعائهم أن الأجيال الأكبر سناً، مع جيل الطفرة السكانية (عادة يُعرفون بأنهم أولئك الذين ولدوا في العقد الثاني للحرب العالمية الثانية؛ (Martin-Roberts, et al., 2021) الذين غالباً ما تم تسليط الضوء عليهم، أهدروا الفرصة لتحقيق نجاحات ذات مغزى في التخفيف من أسوأ آثار تغير المناخ، من أجل أطفالهم والأجيال القادمة.

زادت هذه التحركات من رفع وعي الشباب في العالم بشأن قضية المناخ ولم تبقى تونس في معزل عن ذلك حيث سعت حركة شبابية تأسست سنة 2019 بتونس "حركة الشبيبة من أجل المناخ في تونس العام" إلى إدراج التربية المناخية في المنهاج التربوي التونسي. ولأقت هذه المبادرة الترحيب بإمضاء اتفاقية مع وزارة التربية تقضي بإدراج مادة التربية البيئية ضمن المناهج التعليمية في تونس. و انخرط الشباب في العديد من التظاهرات والجمعيات والبرامج كالمشروع المشترك بين منظمة اليونسف وجمعية "شبكة أطفال الأرض تحت عنوان "بعث العمل التشاركي" الذي يسعى إلى رفع وعي الناشئة بالتغيرات المناخية وتكوين ناشطين في المجال.

في هذا الاطار يتنزل هذا العمل للكشف عن درجة تواتر القلق البيئي لدى الشباب في تونس والتثبت من دوره في تبني استراتيجية تكيف قائمة على انتهاج سلوكات مؤيدة او داعمة للبيئة. وقد انتهجنا طريقة كمية استهدفت 194 شابا وشابة قاموا بالإجابة عن أسئلة استبيانين أولهما يقيم درجة تواتر القلق البيئي لديهم والثاني يكشف درجة تبنّيهم لسلوكات داعمة للبيئة. فيضم الأول 13 سؤالاً وقع تقسيمهم الى أربعة أنواع من الاعراض (معرفية وعاطفية وسلوكية ووظيفية). أما الثاني فيحتوي 16 سؤالاً وقع تقسيمهم الى نوعين من السلوكات (الفردية والجماعية). و وقع تحليل المعطيات بواسطة برمجية spss في مرحلتين تشمل الأولى التحليل الوصفية وتهم الثانية التحليل الاستدلالية للتثبت من فرضيات الدراسة. وتعد العينة التي شملها البحث 194 شاب وشابة وتتنوع حسب الجنس (17 شاب (8.8 %) و 177 شابة (91.2%)). وتتراوح أعمار شباب العينة بين 19 و 28 سنة ويبلغ متوسط أعمارهم 20.20.

ويمثل هذا المقال محاولة في كشف مستوى القلق المناخي لدى الشباب ودوره في دفع الشباب لتبني سلوكات داعمة للبيئة. فخصص الجزء الأول لتحليل اجابات الشباب عن القلق البيئي/المناخي والسلوكات الداعمة للبيئة.

2. القلق البيئي/المناخي

تعرف الأمم المتحدة تغير المناخ، الذي كان يسمى سابقا ظاهرة الاحتباس الحراري، بتغيرات طويلة المدى في أنماط الطقس ودرجات الحرارة. وتتضمن هذه الظاهرة تغيرات في درجات الحرارة القصوى، ساخنة أو باردة، وهو ما يسبب جملة من الحوادث والاضطرابات المتطرفة، وارتفاع منسوب مستوى البحار والمسطحات المائية، وانقراض بعض الأنواع الحيوانية (Léger-Goodes, et al., 2023).

فللتغيرات المناخية اثار مباشرة تهم الصحة البدنية للأفراد وممتلكاتهم وتهدد أمنهم وتأثيرات غير مباشرة تشمل الجانب النفسي بما في ذلك القلق البيئي/المناخي. ويتم تعريف القلق المناخي من قبل الجمعية الأمريكية للطب النفسي بأنه "الخوف المزمن من الكوارث البيئية والذي يأتي من مراقبة التأثير الذي يبدو أنه لا رجعة فيه لتغير المناخ وما يرتبط به من قلق على مستقبل الفرد ومستقبل الأجيال القادمة".

وقد ظهر مفهوم القلق البيئي/المناخي لأول مرة على يد الباحثة البلجيكية الكندية فيرونيك لابايغ في عام 1996، ثم تلتها اعمال وابحات الفيلسوف البيئي الأسترالي "البراشت" (Albrecht) في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين الذي ابتكر عددا من المصطلحات الأخرى لوصف هذه المشاعر "الذهانية"، بما في ذلك "الغمر" أو "الانعكاس السطحي" أو "التيرافوريا" أو حتى "الألم البطني" (Delahais & Devaux-Spatarakis, 2022)

لقد تم إثبات العلاقة بين التغيرات المناخية والصحة النفسية من طرف عدة أبحاث أظهرت زيادة مستويات اضطراب ما بعد الصدمة من خلال الاكتئاب والقلق وتعاطي المخدرات وحتى العنف المنزلي بعد تجربة العواصف والكوارث الطبيعية (على سبيل المثال، Morganstein & Ursano, 2020). وتقبل التأثيرات إلى أن تكون أكبر بالنسبة للأشخاص الذين تعرضوا لضرر أكبر، وتتم مواجهتهم باللجوء إلى مصادر الدعم الاجتماعي والقدرة على الصمود (Clayton, Manning, Krygsman, & Speiser, 2017). كما أن للكوارث الطبيعية تأثيرات غير مباشرة على البنية التحتية المادية والاجتماعية، وتعطيل التعليم والممارسات الطبية والاقتصادية وأنظمة النقل. وهذا يزيد من عبء التوتر على الأفراد ويهدد صحتهم النفسية ليكونوا أكثر عرضة للخطر. يعتبر القلق البيئي مصطلحاً شاملاً ويضم "القلق من تغير المناخ"، أي القلق المرتبط على وجه التحديد بتغير المناخ الناتج عن النشاط البشري (Clayton S., Climate anxiety: Psychological responses to climate change., 2020). بالإضافة إلى "القلق بشأن تعدد الكوارث البيئية، والتي قد تكون أو لا تكون ناجمة بشكل مباشر عن تغير المناخ، بما في ذلك القضاء على النظم البيئية بأكملها والأنواع النباتية والحيوانية، والتلوث الجماعي العالمي وإزالة الغابات" (هوغ وآخرون، 2021، ص 3). ومن خلال توسيع المفاهيم السابقة لتغير المناخ والقلق البيئي التي تركز في المقام الأول على الأعراض العاطفية (Searle & Gow, 2010) (Helm, Pollitt, Barnett, Curran, & Craig, 2018)، وتُعرّف التدابير الحالية بتعدد أبعاد هذه البنيات (Clayton & Karasazia, Development and validation of a mesure of climate change anxiety, 2020); (Hogg, Stanley, O'Brien, Wilson, & Wastford, 2021)، بما في ذلك الإدراك

والإعاقات السلوكية التي يتم تفعيلها من خلال "عدم القدرة على التوقف عن التفكير في الخسائر التي تلحق بالبيئة" أو "صعوبة النوم".

وفي كثير من الأحيان، يتم استخدام مصطلحات مثل "الإجهاد البيئي" و "القلق من تغير المناخ" بدلاً من القلق البيئي نظرًا للتداخل بين مصطلحات مثل الخوف والقلق واليأس والقلق. ويتبين في الحتام أن عدم القدرة على التنبؤ وعدم القدرة على السيطرة هما العاملان الرئيسيان للقلق البيئي.

وقد ظهر مفهوم القلق البيئي لأول مرة على يد الباحثة البلجيكية الكندية فيرونيك لابييج في عام 1996، ثم حلل الفيلسوف البيئي الأسترالي "جلين ألبريشت" في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين هذا المفهوم. ونحن مدينون له بألفاظ جديدة أخرى لوصف هذه المشاعر "الذهانية"، بما في ذلك "الغمر" أو "الانعكاس السطحي" أو "التيرافوريا" أو حتى "الألم البطني" (Delahais, 2022 & Devaux-Spatarakis). وأشار "نيشتا ويراشاستي" (Nishatha &

Prashati, 2022) إلى أن القلق البيئي ليس اضطرابًا في حد ذاته في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM). ومع ذلك، فإنه ينطوي على قلق متزايد بشأن حالة الطوارئ المرتبطة بالمناخ، و يمكن أن يكون له عواقب نفسية على الأفراد بدرجات متفاوتة. وفي الحالات الشديدة، يرتبط مع الشعور بالذنب واضطراب ما بعد الصدمة والاكتهاب بتجربة مستويات شديدة أو مزمنة من القلق من قبل الأفراد بسبب مشاعر العجز تجاه تغير المناخ. ويُقر الخبراء بوجود علاقة خطية بين ارتفاع تغير المناخ وزيادة انتشار القلق البيئي.

إن القلق البيئي، الذي ساعدت الناشطة السويدية الشابة غريتا ثونبرغ في نشره في السنوات الأخيرة، يتغذى بشكل خاص من علم الانهيار، هذا التيار الفكري الذي يدرس الانهيار المحتمل للحضارة الصناعية. وقد طورت عالمة النفس الفرنسية شارلين شميربر مصطلح "الانهيار" - وهو مزيج من الكلمات الإنجليزية "انهيار" التي تعني الانهيار، والجذر اليوناني "ألجيا" الذي يعني الألم وذلك للإشارة إلى كل المشاعر التي نشعر بها في مواجهة اضطراب المناخ، بما في ذلك القلق. ولكن أيضًا الغضب تجاه ما يسميه الشباب Boomers19. ويُشير القلق المرتبط بتغير المناخ (CCA for Climate Change Anxiety باللغة الإنجليزية) إلى شكل من أشكال القلق الناشئ عن توقع تأثير تغير المناخ على حياة الفرد (كلايتون، 2020). ويمكن أن يؤدي ادراك وتقييم التغيرات المناخية إلى ظهور

العلامات المعرفية والعاطفية والوظيفية" كلايتون وكارزيا" (Clayton et Karazsia, 2020)، مثل اضطرابات النوم أو صعوبة التركيز في البيئات الاجتماعية أو المهنية إضافة إلى تزايد أعداد المرضى الذين يتوجهون إلى العلاج النفسي عن هذه الأعراض (Budziszewska & Jonson, 2022)، وخاصة الأطفال (Hickman, 2020).

1.2 القلق البيئي/ المناخي لدى الشباب

يتقاسم أفراد المجتمع الشعور بالقلق البيئي وبصفة مرتفعة لدى الشباب. هذا ما أثبتته نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بالمتغيرات الاجتماعية والديموغرافية المتعلقة بالصحة والخوف من التغيرات المناخية ومع ذلك، فقد لوحظت أعلى مستويات القلق البيئي بين النساء والشباب (Heeren, 2022). Mouguiama-Daouda, & Contrers, 2022. ونعرض في هذا الجزء من العمل أمثلة من الدراسات السابقة في المجال. فقد كشفت بيانات المسح الصادرة عن منظمة الصحة العقلية للشباب الأسترالية ReachOut أن أربعة من كل خمسة طلاب يشعرون بالقلق بشأن تغير المناخ (Baudon & Jachens, 2021)

في نفس الاتجاه، قام هاجيك وكونق (Hajek & Konig, 2022) بجمع بيانات من عينة من عامة السكان البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 18 إلى 74 عاماً. وأظهرت النتائج أن متوسط مستوى القلق المناخي في ألمانيا لم يكن كبيراً. ومع ذلك، توصلوا إلى أن القلق المناخي كان أعلى بين الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و29 عاماً مقارنة بالأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 65 و74 عاماً، وكذلك بين الأشخاص الذين يعملون بدوام كامل مقارنة بالمتقاعدين (Hajek et al., 2022).

وفي دراسة أخرى، أجراها قوناسيري وآخرون في أستراليا (Gunasiri, et al., 2022)، حول تأثير تغير المناخ على الصحة العقلية للشباب الأستراليين. استهدفت الدراسة مجموعة من الأستراليين، الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 عاماً، في مقابلات شبه منظمة بالإضافة إلى استطلاع عبر الإنترنت. وتضمنت العينة 21 شاباً منخرطين في أنشطة تتعلق بتغير المناخ و25 شاباً من عامة السكان. شارك 14 شاباً من المشاركين في الأنشطة المتعلقة بتغير المناخ في المقابلات شبه المنظمة.

وكشفت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال والشباب يعانون من عدد كبير من الآثار المرتبطة بتغير المناخ، بشكل مباشر أو غير مباشر، مما يؤثر على صحتهم العقلية.

كما أشارت الدراسات الاستقصائية التي أجريت في فرنسا بين عامي 2018 و2020 إلى بعض البيانات المثيرة للاهتمام (Fougier, 2021). وقال المشاركون إنهم قلقون للغاية بشأن ظاهرة الاحتباس الحراري (29%) ومتشائمون للغاية بشأن مستقبل الكوكب (17%). أفاد 28-29% من الأشخاص أيضاً أنهم شعروا أنه من الملح جداً العمل على الاضطراب ومن أجل الكوكب. وأفاد 51% من الفرنسيين أن ظاهرة الاحتباس الحراري تشكل مصدرًا للقلق. يصل هذا الرقم إلى 72% بين الفئة العمرية 18-24 سنة! (Résultats du baromètre YouGov, 2019)

هذا العبء الذهني، في الجمل، يشعر به 76% من المستطلعين. وأخيراً، يشير 29% إلى أن ذلك يحفزهم على إيجاد طريقهم للمشاركة في التغيير. لا تزال هذه المشاعر التي يشعر بها الشباب موضع شك في كثير من الأحيان من قبل الصحفيين أو السياسيين، بدعوى أن الشباب ليسوا مهتمين أو لم يعودوا مهتمين بالقضايا البيئية الحالية، لا سيما منذ الأزمة الصحية المرتبطة بكوفيد 19. وبالمثل، عادات الاستهلاك يتم الحكم على الشباب بأنهم غير مناسبين لظاهرة القلق البيئي، كما لو كان الأمر يتعلق بكونهم لا يمكن تعويضهم لكي يتمكنوا من التعبير عن حالة القلق لديهم ورغبتهم في التغيير في مواجهة تدمير الإنسان الظروف المعيشية على الأرض.

وفي نفس الاتجاه، أكد استطلاع تم إجراؤه حول القلق البيئي، والذي نشرته مجلة The Lancet في عام 2021 (Watts, et al., 2021)، استهدف 10000 شاب تتراوح أعمارهم بين 16 و25 عاماً من 10 دول متنوعة للغاية (فرنسا والبرازيل ونيجيريا والهند والولايات المتحدة الأمريكية، إلخ) أن 59% منهم يقولون إنهم قلقون "للعناية" أو "للعناية" بشأن تغير المناخ.

كما بيّن نفس التقرير أن 50% من الفرنسيين الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و25 عاماً يشعرون "بالحزن والقلق والغضب" في مواجهة أزمة المناخ، وأن 74% منهم يعتبرون المستقبل مخيفاً. وأن 77% يعتبرون أننا فشلنا في الاهتمام بالكوكب. وفي وقت أقرب إلى الزمن الحاضر، أظهر استطلاع أجرته مؤسسة إيفوب أن 62% من الذين تتراوح أعمارهم بين 18 إلى 30 عاماً يعتبرون "حماية البيئة ومكافحة الانحباس الحراري العالمي" قضية ذات أولوية بالغة (خلف الصحة والتعليم، على نفس

مستوى الأمن ومكافحة الإرهاب). وتوضح هذه النتيجة المكانة المركزية التي يحتلها تغير المناخ في اهتمامات هذا الجيل. تأكدت هذه النتائج في السنوات اللاحقة، فقد أثبتت نتائج دراسات حديثة ارتفاع درجات القلق البيئي لدى الشباب مقارنة بما يصحّح به الفئات العمرية الأخرى (Cianconi, et al., 2023)

على العكس من ذلك، أظهرت نتائج دراسة أجراها برازيل في 2022 (Brasil, 2023) أن مستوى القلق البيئي ليس أعلى بكثير بين الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 18 إلى 25 عامًا منه بين البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 26 إلى 65 عامًا ومن بين الأشخاص الذين تزيد أعمارهم عن 65 عامًا. علاوة على ذلك، فإن مستوى القلق البيئي ليس أعلى بكثير لدى النساء منه لدى الرجال. ولم تقتصر الدراسات على ما يشعر به الشباب من قلق بسبب التغيرات المناخية، وإنما تمّ التركيز كذلك على أثر هذه التغيرات في تصوّرهم لمستقبلهم الشخصي وضبطهم لأولوياتهم. فالتغيرات المناخية أثر في ما يتعلق بالأماكن وأنماط الحياة، إذ من المرجح أن يؤدي القلق البيئي إلى تعديل معايير الاختيار التي يتخذها الشباب. على سبيل المثال، يتم التشكيك في نموذج الأسرة ومنطقة السكن. فمثلا عبر عدد من الأشخاص القلقون على البيئة عن عدم رغبتهم في إنجاب أطفال، خوفاً من أن يكبروا في بيئة معادية أو لتجنب المساهمة في الاكتظاظ السكاني. ووفقاً لدراسة أجرتها مجلة لانسييت، فإن 40% من الشباب الغربيين اليوم يترددون في إنجاب الأطفال. ومن جهة أخرى، سيكون العالم الريفي أكثر الأماكن المفضلة لدى الشباب المعرضين للقلق المناخي. ومن الممكن أن تؤدي ظروف العيش في المدن إلى إبعاد الشباب الذين يطمحون إلى أسلوب حياة أكثر مرونة وأكثر استقلالية، مع سهولة الوصول إلى الموارد الطبيعية (الغذاء، والمياه، وما إلى ذلك). ويبدو أن الحياة الريفية تستجيب أكثر لهذه المتطلبات. وأخيراً، فإن أشكال السكن مثل المنازل الصغيرة، أو المنازل المستقلة، أو الأماكن البيئية، أو الشاحنات الصغيرة، أو الشاحنات المحولة (vanlife) تشهد أيضاً شعبية معينة بين هؤلاء السكان.

يمكن أن يكون للقلق البيئي أيضاً تأثيرات على خيارات التدريب والحياة المهنية. إذ ميل الشباب القلقون على البيئة إلى التخلي عن قطاعات معينة أو التفرع بعد دراستهم لصالح الوظائف التي يعتبرونها أكثر انسجاماً مع قيمهم واهتماماتهم. ففي الخطاب الذي ألقاه خريجو Agro-Paris Tech في 10 مايو 2022 (Conseil du développement durable, 2023)

والذي يدعو الناس إلى التحلي عن "الوظائف المدمرة" التي كان من المقرر أن يشغلوها، يليها آخرون (SciencePo Paris)، والمدرسة الوطنية العليا للمناجم في باريس، وما إلى ذلك)، يميل إلى أظهر أنهم يبحثون عن مشروع احترافي يتوافق مع قيمهم البيئية ولم يعودوا يرغبون في ممارسة مهنة على حساب حياتهم. وبالتالي فإنهم يدعون إلى "التشعب"، الذي يتألف من تغيير جذري في الحياة المهنية، والتحرك على سبيل المثال نحو الأنشطة التي تجعل من الممكن التوفيق بين المثل العليا والمنفعة الاجتماعية والبيئية. ويصاحب تشعب طلاب الدراسات العليا فقدان جاذبية بعض القطاعات. تواجه بعض القطاعات (الطيران، الفنادق، المطاعم، البناء وغيرها) صعوبات في التوظيف بسبب طبيعة أنشطتها أو ظروف العمل التي تتميز بها. تمثل هذه التغييرات تحولاً عميقاً في العلاقة التي تربط بعض الشباب بعالم العمل، وتدفع شركات التوظيف إلى طرح حجج أخرى غير مبلغ الراتب فحسب: أيام إجازة إضافية مقابل السفر بطريقة مسؤولة بيئياً، وتطوير المهارات، توفير الدراجات، مطعم الشركة النباتية، الخ.

وفي الختام، تظهر النتائج التي تم الحصول عليها إلى أن الأطفال المولودين في عام 2020 سيواجهون زيادة بمقدار 2 إلى 7 أضعاف في الأحداث المتطرفة مقارنة بالأشخاص المولودين في عام 1960. والتغيرات في تواتر الأحداث المتطرفة لها تأثير ضئيل للغاية على التعرض على مدار الحياة للأشخاص الذين تزيد أعمارهم عن 10 سنوات. 55 عام 2020 على عكس الشباب. كما يشير الباحثون إلى أن هذا الوضع يتغير بسرعة بالنسبة لهذه الفئة من السكان الأصغر سناً والتي تشهد المزيد والمزيد من الأحداث المتطرفة في السنوات والعقود القادمة (Terry, O'Sullivan, & Rossberg, 2022). وتتوقع هذه النتائج أن الأجيال الشابة مهددة بشكل خطير بسبب تغير المناخ وبشكل غير متساو مقارنة بالأجيال الأكبر سناً (Brasil Terrapon, 2023).

3. القلق المناخي: محرك السلوك الداعم للبيئة

يمكن أن يصبح القلق ذا أهمية سريرية عندما يصعب السيطرة عليه ويبدأ في التأثير على قدرة الشخص على النوم أو العمل أو التواصل الاجتماعي. وقد يصبح أيضاً مزمنًا ومنفصلاً عن سبب محدد، كما هو الحال في اضطراب القلق العام. وقد ناقش دوهرتي (Doherty, 2015) الفرق بين "القلق المعتاد" و"القلق البيئي"، حيث يمثل الأخير حالة مفرطة والاستجابة "المحتملة للتعطيل" للخطر. من

جهة أخرى، يمكن أن يخدم القلق وظيفة تكيفية، باعتباره موقفاً موجهاً نحو المستقبل يمكن أن يشير إلى اقتراب التهديد ويحفز الناس على الاستعداد بشكل مناسب (Barlow, Durand, & Hofmann, 2018).

فبدلاً من استجابة الحماية الذاتية، يمكن للناس أيضاً الاعتراف بمشاعرهم في سياق تغير المناخ. كما يمكن أن يؤدي ما يسمى بالقلق العملي إلى ميول البحث عن المعلومات والتعامل مع التهديد (Kurth, 2018) وبناء على ذلك، فإن تصور التهديد والقلق بشأن تغير المناخ يمكن أن يحفز دعم العمل والسياسات المناخية (Smith & Leiserowitz, 2014) من خلال زيادة المسؤولية الشخصية المتصورة (Bouman, et al., 2020). علاوة على ذلك، فإن البقاء في موضع المتفرج على الأضرار المناخية الجماعية الشديدة يمكن أن يزيد من حدة الغضب ويحفز الناس على تحمل المسؤولية الشخصية (Kleres & Wettergren, 2017) (Stanley, Hogg, Leviston, & Walker, 2021).

وهناك أيضاً قضية حاسمة أخرى يجب مراعاتها فيما يتعلق بتجربة القلق من تغير المناخ وهي المدى الذي يحفز فيه الاستجابات التكيفية من حيث المشاركة في العمل المناخي. فقد "أفاد كلايتون وكارازي" (2020) أن كلا البعدين من القلق من تغير المناخ كانا كذلك لا يرتبطان بشكل كبير بمقياسهم للمشاركة السلوكية. في حين أثبتت عدّة الدراسات أخرى، التي بحثت هذه العلاقة، وجود علاقة إيجابية بين القلق وبعض أنواع العمل المناخي. (Tam, Chan, & Clayton, 2023) تتردد الكثير من الأسئلة في مجال القلق المناخي ولعل أكثرها إلحاحاً اليوم هو ما إذا كان هذا الأخير قد يؤدي إلى استجابات سلوكية تكيفية تجاه تغير المناخ. فأبلغت العديد من الدراسات الأسترالية والبريطانية عن وجود ارتباط بين القلق المناخي والسلوكيات المؤيدة للبيئة (على سبيل المثال (Verplanken, Marks, & Dobroming, 2020).

وبالمثل، في دراسة استهدفت عينة أمريكية كبيرة، حيث صرّح الأشخاص الذين عبروا عن قلقهم من التغيرات المناخية أنهم أكثر تحفيزاً لتغيير سلوكهم من أولئك الذين لم يفعلوا ذلك (جمعية علم النفس الأمريكية، 2020). والجدير بالذكر، أنه تم تقييم المشاركين فقط فيما يتعلق بدوافعهم لتغيير سلوكهم، وليس سلوكياتهم الفعلية. علاوة على ذلك، فإن وجهات النظر البارزة حول الاستجابات العاطفية

لتغير المناخ ترى أن القلق المناخي قد يمنع الناس في الواقع من اتخاذ إجراءات سلوكية حقيقية، وهي فكرة تسمى "الشلل البيئي" (Albrecht 2011)

قد يؤدي القلق المناخي إلى استجابات سلوكية فردية تجاه تغير المناخ. ويمكن تعريفه كانفعال موجه نحو المستقبل يتميز، على المستوى المعرفي، بتوقع خطر محتمل غير موجود وقد لا يحدث أبداً (على سبيل المثال، القلق بشأن تهديد محتمل وغير وعلى المستوى الفسيولوجي، من خلال التوتر الجسدي والإثارة المفرطة المزمنة (على سبيل المثال، توتر العضلات) ويعتقد أنه يعكس الاستعداد للتعامل مع خطر مستقبلي في حالة حدوثه. (Heeren 2020) اما على المستوى السلوكي، فقد يعزز القلق ميلا قويا لنشر الاستجابات السلوكية التي تهدف إلى تجنب حدوث التهديد المتوقع. من هذا المنظور، قد تسمح القيمة التكيفية للقلق بالتخطيط والاستعداد لتهديد محتمل.

ففي دراسة قام بها "هيرين وآخرون" (Heeren, et al, 2022) لاحظ الباحثون عند مقارنة الأشخاص الذين يعانون من مستويات أعلى من القلق المناخي بأولئك الذين لديهم مستويات أقل ان الوقت الذي يصف الصنف الأول أنفسهم بأنهم أكثر انخراطا سلوكيا في السلوكيات المؤيدة للبيئة من أولئك الذين حصلوا على درجات أقل، وجد الباحثون أيضا أن العلاقة بين القلق المناخي والسلوكيات المؤيدة للبيئة تعتمد على شدة القلق المناخي. فظهرت لدى الأشخاص الذين يعانون من مستويات أعلى من القلق المناخي ارتباطات أقل بكثير مع السلوكيات المؤيدة للبيئة من أولئك الذين لديهم مستويات أقل من القلق المناخي. فعندما يتحول القلق إلى مفرط أو شديد، فإنه قد لا يضعف الأداء اليومي ويسبب ضائقة نفسية فحسب، بل قد لا يخدم أيضا غرضه التكيفي. وبالتالي، تعكس هذه النتائج أيضا مفهوم "الشلل البيئي" (Albrecht, 2011)، حيث يرتفع القلق لدى الناس بشأن تغير المناخ لدرجة تمنعهم من اتخاذ إجراءات سلوكية حقيقية - وهي ظاهرة يساء تفسيرها أحيانا على أنها لامبالاة "اوزهار" (Usher, Durkin, & Bhullar, 2019)

من جهة أخرى صنف ستيرن (Stern, 2000) السلوك المؤيد للبيئة، ويميّز بين الأفعال التي يتم تنفيذها في المجال الخاص والإجراءات التي يتم تنفيذها في المجالين الاجتماعي والعام. فالأولى تهم مجال "الإيماءات البيئية" وتشمل الاختيارات الاستهلاكية للفرد، بما في ذلك إعادة التدوير، التسميد، والحد من التعبئة والتغليف البلاستيك، صفر النفايات، الخ. إنّ هذه السلوكيات لها تأثيرات مباشرة على

بصممتنا البيئية. ويرتكز الخطاب العام البيئي الحالي على هذه "الخطوات الصغيرة" الفردية ليحثنا على "القيام بدورنا". ومع ذلك، هناك أنواع أخرى من السلوكيات النادرة جدًا موجهة غير عفوية. يتم تنفيذها في المجال الاجتماعي والعام ويمكننا الحديث عن الوعي والمواطنة البيئية والمشاركة في المجموعات البيئية والمشاركة عموماً. ولتتميز المجال الفردي الخاص عن المجال العام الذي هو مبني على العلاقات الاجتماعية نعرض هذا مثال قدّمه ستارن (Stern(2000: احضار حقيبة القماش الخاصة بك عندما نذهب إلى سوق الخضار والفواكه هو لفئة فردية (المجال خاص). ومع ذلك، عندما سنفعل وتحدث مع البائع أو صاحب المحل فإننا لم نعد وحدنا ودخلنا في علاقات مع الآخرين، وتفاعلنا معهم. فلهذه السلوكيات تأثير بشكل غير مباشر من خلال التواصل لرفع مستوى الوعي. فبفضل هذا النوع من العمل نستطيع تغيير الرأي العام، والضغط على السياسات. ولا يمكن الجزم بوجود أنواع أكثر ملاءمة من الإجراءات للحد من شعورنا بالقلق البيئي. فالمهم، قبل كل شيء، هو التصرف بطريقة ندرك معناها. فمن خلال حسن التصرف في النفايات، وتغيير العادات في المنزل، يمكننا ان نشعر بالرضا، في النهاية نحن نتحمل المسؤولية، وعلينا أن نتصرف بطريقة تتفق مع قيمنا. كما ان للعمل الجماعي دور في زيادة المعنى والتمكين للسلوك المؤيد للبيئة، ما يمكننا من الحد من القلق البيئي. لكن الالتزام ليس علاجاً سحرياً ضد القلق البيئي والعمل الجماعي الناتج عن المشاركة يتضمن غالباً الحركات الأكثر تشدداً فنكون أكثر وعياً بالمشاكل البيئية. ولكن يمكن ان يكون لذلك تأثير ضار وتزيد لدينا درجة القلق بدلاً من الحد منه. فيمكن أن يؤدي النشاط أيضاً في بعض الأحيان إلى الإرهاق (الإرهاق الناشط). وفي هذا الاتجاه يستخدم عالم النفس توماس دوهرتي مفهوم الذات المستدامة، والذي يؤكد أهمية الاعتناء بالنفس لتكون قادراً على رعاية الآخرين والبيئة بطريقة مستدامة (https://selfsustain). (Gousse-Lessard, 2022).

وفي دراسة حديثة وأكثر دقة، حول العلاقات بين القلق من تغير المناخ والعمل المناخي (Tam et al.2023) في أربعة دول (الصين والهند واليابان والولايات المتحدة الأمريكية)، على حد سواء. واهتمت الدراسة في مرحلة أولى بالعلاقة بين أعراض القلق. فبينت النتائج ارتباط الضعف المعرفي العاطفي والضعف الوظيفي بشكل إيجابي (RS يتراوح من 0.102 إلى 0.218) (باستثناء الوظائف ضعف في الصين، والذي لم يكن كبيراً). ولوحظ باستمرار وجود علاقة أقوى على ما يبدو

بالنسبة للنظام الغذائي المستدام (تتراوح بين من 0.317 إلى 0.476) والنشاط المناخي (تتراوح من 0.353 إلى 0.551). كما ارتبط كل من الضعف المعرفي والعاطفي والضعف الوظيفي بشكل إيجابي بدعم السياسات المناخية (RS تتراوح من 0.182 إلى 0.325)، باستثناء الضعف الوظيفي في الهند، والتي لم تكن ذات أهمية). وفي مرحلة ثانية اهتم الباحثون بدراسة دور القلق من تغير المناخ بشأن العمل المناخي من خلال سلسلة من التحليلات الانحدارية.

وأثبتت النتائج ارتباط القلق من تغير المناخ بشكل إيجابي بالمشاركة في العمل المناخي في أربعة بلدان (الصين والهند واليابان والولايات المتحدة الأمريكية)، ولكن يبدو أن الأمر يتعلق بالنظام الغذائي المستدام والنشاط المناخي أكثر من الحفاظ على الموارد ودعم السياسة المناخية. وكان الدافع وراء هذا التأثير بقوة أكبر هو الضعف المعرفي والعاطفي البعد الوظيفي من البعد الوظيفي للقلق من تغير المناخ. تشير هذه الملاحظات مجتمعة إلى أنه يمكن استخدام مقياس القلق من تغير المناخ لتقييم القلق من تغير المناخ في جميع أنحاء العالم. وأن هناك أوجه تشابه واختلافات عبر السياقات المجتمعية المختلفة فيما يتعلق بتجربة القلق من تغير المناخ. "تام وآخرون" (Tam et al.2023)

من جانب آخر ، اثبت "كلايتون وكارزيا" (2020) أن القلق المناخي والسلوك المؤيد للبيئة غير مرتبطين كما أظهر "كابلار وجاقار" (Kapeller & Jager, 2020) أن المزيد من القلق لا يرتبط بالضرورة بسلوك أكثر تأييدا للبيئة. قد لا تكون العلاقات بين القلق المصرح به والسلوك المؤيد للبيئة واضحة في الواقع. ويمكن أن يكون إدراك التهديد الشديد والخوف أمرا ساحقا ويؤدي إلى اللامبالاة ، خاصة عندما يشعر المرء بعدم القدرة على التعامل مع التهديد (Kapeller and Jäger, 2020). والجدير بالذكر ان إدارة الانفعالات تعتمد أيضا على الخلفيات الثقافية للناس والسياقات الاجتماعية والمادية. على سبيل المثال، وأعتبر "كابلار وجاقار" أنه إذا كان الناس قادرين على حل قلقهم من خلال التصرف بشكل مؤيد للبيئة ، فقد يشعرون نتيجة لذلك بمزيد من الأمل ويبلغون عن درجة قلق ضعيفة (Wettergren & Kleres, 2017).

4. نتائج الدراسة

1.4 درجات تواتر القلق البيئي لدى الشباب

بالعودة الى إجابات الشباب وتحليلها في علاقة بالمتغيرات الاجتماعية، يمكننا ان نعرض النتائج التالية:
دعي الشباب عبر الاستبيان للتموقع على سلم لقيس تواتر اعراض القلق البيئي. يتراوح مجموع النقاط المتعلقة بالقلق البيئي لدى الشباب المعنيين بالدراسة الحالية بين 3 و 32 مع متوسط يقدر بـ 17.63 .

وإجمالاً اعتبر الشباب أنّ أكثر الاعراض تواتراً هي الاعراض الوظيفية " يهكم تأثير أنماط حياتك على الكوكب " رقم 1 بنسبة مرتفعة (24.7%) . وأما الاعراض التي اعتبروها أقل تواتراً فهي تلك التي لها علاقة بالجانب السلوكي . إذ أنّ أكثر من النصف صرحوا انهم لم يشعروا بصعوبة في قضاء وقت ممتع مع العائلة أو الأصدقاء . 46.4% من الشباب صرحوا انهم لم يشعروا ابداً بـ "أن التغيرات المناخية تمنعهم من النوم بصفة طبيعية" و 23.7% لم يشعروا ابداً بصعوبة في قضاء وقت ممتع مع العائلة او الأصدقاء".

جدول عدد 1 : نسبة تواتر أعراض القلق البيئي/المناخي

	أبداً	أحياناً	غالباً	دائماً
تشعر بالقلق أو التوتر	0.5	18	59.8	21.6
أنت غير قادر على التحكم في قلقك أو إيقافه	7.7	37.6	54.6	0
أنت قلق للغاية	5.7	43.3	44.8	6.2
تشعر بالخوف	9.8	49.5	36.1	4.6
لا يمكنك التوقف عن التفكير في تغير المناخ المستقبلي و/أو المشاكل البيئية الأخرى في العالم	9.3	34.5	34	22.2
تستمر في التفكير في كوارث تغير المناخ الماضية	25.3	49.5	20.1	5.2
لا يسعك إلا أن تفكر في الضرر الذي يلحق بالبيئة	23.2	41.8	26.3	8.8
يمنعك من النوم	46.4	32.5	13.4	7.7
لديك صعوبة في قضاء وقت ممتع مع عائلتك أو أصدقائك	55.7	40.2	2.6	1.5

10.3	32.5	33.5	23.7	لديك صعوبة في العمل و/أو الدراسة بشكل صحيح
24.7	36.6	32.5	6.2	يهمك تأثير أنماط حياتك على الكوكب
13.9	30.4	41.2	14.4	تشعر بالقلق إزاء مسؤوليتك الشخصية في حل المشكلات البيئية
16.5	28.4	40.7	14.4	تشعر بالقلق من أن سلوكك الشخصي لن يحل المشكلة

القلق البيئي حسب الجنس

سجلنا ارتفاع متوسط القلق البيئي /المناخي لدى الشابات (17.79) مقارنة بالشبان (16.05). لكن اتضح خلال بحثنا عن صحة هذا الفارق باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين أنّ قيم "ت" المحسوبة غير دالة إحصائيا بالنسبة للقلق البيئي/المناخي ، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع نقاط الخاصة بالقلق البيئي/المناخي بين الشبان والشابات جدول عدد 2: قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في تبني سلوكيات داعمة للبيئة

(ن= 194)

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القلق البيئي /المناخي	الذكور	17	16.05	4.36	-	0.124
	الاناث	177	17.79	5.45	1.525	

2.4 السلوكيات الداعمة للبيئة:

يتراوح مجموع النقاط المتعلقة بالسلوكيات الداعمة للبيئة لدى الشباب المعنيين بالدراسة الحالية بين 0 و 100 مع متوسط ضعيف يقدر بـ 6.63 و متوسط مرتفع يساوي 74.45. وتصنف السلوكيات الداعمة للبيئة الى نوعين: سلوكيات فردية وسلوكيات جماعية. بلغ متوسط السلوكيات الفردية الداعمة للبيئة 247.377 في حين بلغ متوسط السلوكيات الجماعية الداعمة للبيئة 684.262. تختلف معدلات السلوكيات الداعمة للبيئة باختلاف الجنس إذ صرح الذكور أكثر من الاناث بتبنيهم لسلوكيات داعمة للبيئة. فلقد بلغ متوسط السلوكيات لدى الذكور 774.705 في حين بلغ لدى الاناث 675.217. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في جدول عدد 3.

كما سجلنا اختلاف بين الذكور والاناث على مستوى نوعي السلوكات الداعمة للبيئة (فردية وجماعية) حيث صرح الشبان بدرجات مرتفعة مقارنة بالشابات في جل الأنشطة البيئية . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في جدول عدد3.

جدول عدد 3: قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين الذكور والاناث في تبني سلوكات داعمة للبيئة (ن=194

(

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكور	17	774.705	226.036	1.688	سلوكات
الاناث	177	675.217	282.078		داعمة للبيئة
الذكور	17	472.217	103.006	1.482	سلوكات
الاناث	177	432.000	141.414		فردية
الذكور	17	302.352	170.839	1.394	سلوكات
الاناث	177	243.217	186.058		جماعية

يتضح من جدول (3) أن قيم "ت" المحسوبة غير دالة إحصائيا بالنسبة للسلوكات الداعمة للبيئة عموما وللسلوكات الفردية والسلوكات الجماعية ، وهذا يعني قبول الفرض الصفري بالنسبة للسلوكات عموما ونوعي السلوكات الفردية منها والجماعية خصوصا؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع نقاط الخاصة بالسلوكات الداعمة للبيئة وللسلوكات الفردية منها والجماعية بين الشبان والشابات.

تواتر السلوكات الداعمة للبيئة:

أثبتت النتائج ارتفاع متوسط السلوكات الفردية مقارنة بمتوسط السلوكات الجماعية. حيث احتلت السلوكات المتعلقة بتقليص استهلاك الموارد المراتب الثلاث الأولى بمتوسطات تراوحت بين 74.45 و63.35 كما هو مبين بالجدول الاتي:

جدول عدد 4: متوسط السلوكات الداعمة للبيئة

السلوك	العدد	القيمة	القيمة القصوى	متوسط	انحراف معياري
المنتجات المستخدمة أكثر صديقة للبيئة حيثما كان ذلك ممكناً،	188	0	100	49.62	26.619
قمت بشراء المنتجات المصنوعة محلياً	188	0	100	60.27	25.393
تقليل كمية الغاز و/أو الكهرباء التي أستخدمها في جميع أنحاء المنزل	188	0	100	63.35	25.855
تقليل كمية المياه التي أستخدمها في المنزل والحديقة	188	0	100	74.45	25.960
إطفاء الأنوار في جميع أنحاء المنزل كلما أمكن ذلك	188	0	100	65.80	26.109
حاول إصلاح الأشياء بدلاً من استبدالها	188	0	100	55.30	30.310
إعادة تدوير/تسميد أكبر قدر ممكن من النفايات المنزلية	189	0	100	24.95	27.970
غيرت نظامي الغذائي (نباتي/ نباتي صرف/ أقل اللحوم/ منتجات موسمية/ أغذية عضوية)	189	0	100	42.08	32.262
انضم إلى مسيرة احتجاجية	189	0	100	33.43	33.116
كتبت رسالة إلى أحد أعضاء البرلمان	188	0	100	6.63	17.990
تم التفكير في تغيير من ستصوت له بسبب مسائل تغير المناخ	189	0	100	46.57	35.093
عبر عن وجهة نظرك بشأن تغير المناخ بشكل علني للأصدقاء والعائلة	189	0	100	36.34	33.410
عبر عن وجهة نظرك بشأن تغير المناخ بشكل علني للغرباء	189	0	100	34.95	32.291
حاولت تغيير رأي شخص ما بشأن تغير المناخ	189	0	100	24.81	36.055
قم بالتوقيع على العريضة عبر الإنترنت أو شخصياً	189	0	100	27.19	34.161
عبرت عن أفكارك الخاصة أو شاركت معلومات حول تغير المناخ على وسائل التواصل الاجتماعي	189	0	100	38.99	31.870

3.4 الترابط بين القلق البيئي/المناخي والسلوك الداعم للبيئة لدى الشباب

أثبتت النتائج وجود ترابط بين أعراض القلق والسلوك المؤيد للبيئة لدى الشباب وهو ترابط طردي

إيجابي ضعيف ($R=0.210$; $\text{sign}= 0.004$)

جدول عدد5: معاملات الارتباط بين القلق البيئي والسلوك المؤيد للبيئة

القلق البيئي		
الدلالة	معامل الارتباط	
0.004	0.210	السلوكات الداعمة للبيئة
0.133	0.110	الأنشطة الفردية
0.002	0.225	الأنشطة الجماعية

قد بلغت أعلى قيمة للترابط بين القلق البيئي وأشكال السلوك المؤيد للبيئة 0.225 ()

$\text{sig}=0.002$ وهي تم العلاقة بين القلق البيئي والانخراط في أنشطة بيئية جماعية.

الترابط بين أعراض القلق البيئي والسلوكات الداعمة للبيئة

كما بينت النتائج وجود ترابط إيجابي بين مختلف أعراض القلق البيئي ومشاركة الاولياء أبنائهم أنشطة بيئية كما هو مبين بالجدول التالي.

جدول عدد 6: معاملات الارتباط بين أعراض القلق البيئي والسلوكات الداعمة للبيئة (فردية وجماعية)

السلوك الجماعي		السلوك الفردي		السلوك الداعم للبيئة		أعراض القلق
معامل الارتباط	الدلالة	معامل الارتباط	الدلالة	معامل الارتباط	الدلالة	
0.168	-0.078	0.287	0.099	0.175	0.099	عاطفة
0.101						ية
0.346	0.000	0.198	0.006	0.361	0.000	معرفية
0.124	0.091	0.097	0.184	0.109	0.135	سلوكية
0.210	0.004	0.086	0.241	0.248	0.001	وظيفية

تراوحت قيم الترابط بين أعراض القلق البيئي والسلوك الداعم للبيئة لدى الشباب بين -0.101 و0.346. وقد بلغت أعلى قيمة معامل الارتباط 0.346 ($\text{sig}=0.000$) وهي تهم العلاقة بين الأعراض المعرفية للقلق البيئي والسلوك الداعم للبيئة. في حين سجلت أضعف قيمة ارتباط ذو دلالة احصائية ($\text{sig}= 0.004, r= 0.210$) بين الأعراض الوظيفية والسلوك الداعم للبيئة.

تراوحت قيم الترابط بين أعراض القلق البيئي والسلوك الفردي الداعم للبيئة لدى الشباب بين -0.078 و0.198. وقد بلغت أعلى قيمة معامل الارتباط 0.198 ($\text{sig}=0.006$) وهي تهم العلاقة بين الأعراض المعرفية للقلق البيئي والسلوك البيئي الداعم للبيئة.

تراوحت قيم الترابط بين أعراض القلق البيئي والسلوك الجماعي الداعم للبيئة لدى الشباب بين 0.361 و0.099. وقد بلغت أعلى قيمة معامل الارتباط 0.361 ($\text{sig}=0.000$) وهي تهم العلاقة بين الأعراض المعرفية للقلق البيئي والسلوك الجماعي الداعم للبيئة. في حين سجلت أضعف قيمة ارتباط ذو دلالة احصائية ($\text{sig}= 0.248, r= 0.001$) بين الأعراض الوظيفية والسلوك الجماعي الداعم للبيئة.

انتهجنا في المرحلة النهائية للبحث الى تكوين نماذج انحدار خطي متعدد بهدف مراقبة تأثير عدة متغيرات توضيحية على المتغير التابع وهذا اقرب للواقع العملي مهما كان مصدر متغيرات النموذج. وهكذا سنتناول التعامل مع نماذج النحدار الخطي المتعدد في الجزء الموالي.

تنص الفرضية على أنه "يمكن التنبؤ بتبني سلوكيات داعمة للبيئة (فردية و/أو جماعية) من خلال أعراض القلق البيئي/ قلق التغيرات المناخية. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار كما في جدول 5,

(جدول 2,) نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بمشاركة الاولياء ابنائهم أنشطة بيئية من أعراض القلق البيئي توجد علاقة خطية ضعيفة بين الجنس والمشاركة. وتوجد علاقة خطية بين القلق البيئي والمشاركة

جدول 7: نتائج تحليل الانحدار لتنبؤ درجات أعراض القلق البيئي بالسلوكيات الداعمة للبيئة

أعراض القلق	معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة الانحدار	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
عاطفية	.396	.156	-.176	-2.405	.017	14.849	
معرفية			.320	4.176	.000		0.000
سلوكية			.133	0.023	.981		
وظيفية			.002	1.699	.091		

يتضح من خلال جدول عدد 5 أنّ أعراض القلق يمكنها التنبؤ بالسلوك الداعم للبيئة حيث تفسر 15.6 من التباين الكلي للسلوكيات الداعمة للبيئة ويؤكد ذلك قيمة "ف" والتي بلغت 8.438 وهي دالة عند مستوى 0.000. ويعدّ بعد الأعراض المعرفية أكثر اسهاما من بقية الأعراض للتنبؤ بالسلوكيات الداعمة للبيئة (3.46) أي أنّ معامل التحديد 32 في التنبؤ بالسلوك الداعم للبيئة. كما يعدّ بعد الأعراض العاطفية ذو اسهاما للتنبؤ بالسلوكيات الداعمة للبيئة (-10.1) أي أنّ معامل التحديد 17.6- في التنبؤ بالسلوك الداعم للبيئة

تبلغ قيمة الانحراف المعياري الواحد للأعراض العاطفية ، وقيمة الانحراف المعياري الواحد 1.896. لذلك يمكننا أن نعرف أن الزيادة بمقدار واحد. الأعراض العاطفية (278.412) يرتبط بزيادة قدرها 32. السلوك الداعم للبيئة ($278.412 \times 0.320 = 4900.05$). لذلك، لكل -0.176 درجة من الأعراض العاطفية ، يتراجع السلوك الداعم للبيئة 4900 نقطة على سلم قيس السلوكيات الداعمة للبيئة.

تبلغ قيمة الانحراف المعياري الواحد للأعراض المعرفية ، وقيمة الانحراف المعياري الواحد 1.960. لذلك يمكننا أن نعرف أن الزيادة بمقدار واحد. الأعراض المعرفية (278.412) يرتبط بزيادة قدرها -17.6. السلوك الداعم للبيئة ($278.412 \times 0.176 = 8909.184$). لذلك، لكل 32 درجة من الأعراض المعرفية ، يزيد السلوك الداعم للبيئة 8909.184 نقطة على سلم قيس السلوكيات الداعمة للبيئة.

5- خاتمة:

يهدف علم النفس البيئي إلى دراسة “العلاقات المتبادلة بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية، في أبعادها المكانية والزمانية” (ج. موزر، 2003، ص 16). وبعبارة أخرى، فهو ينطوي على دراسة العمليات التي تنظم وتوسط العلاقة مع البيئة، على أساس التصورات والتقييمات والاتجاهات والسلوكيات الفردية. في هذا الاطار سعت الدراسة الحالية إلى إبراز دور درجة القلق البيئي /المناخي لدى الشباب التونسي في دفعه إلى تبني سلوكات داعمة للبيئة. فمثل الجزء الأول كشف للواقع حول درجات القلق البيئي . أما الجزء الثاني فخصص لتحديد علاقة القلق البيئي/المناخي بالسلوكات الداعمة للبيئة.

فلئن اختلفت الدراسات السابقة حول العلاقة بين القلق البيئي/المناخي والسلوك الداعم للبيئة فبقدر ما أثبتت البعض منها وجود ترابط إيجابي بينهما ، فسّرت الأخرى استراتيجيات الهروب وإزاحة المشكل كدليل على وجود إدراك للتهديد الشديد حتى يصبح الخوف أمرا ساحقا ويؤدي إلى اللامبالاة . فتبني استراتيجية تكيف مع الوضع تحكمها القدرة على إدارة الانفعالات التي تعتمد أيضا على الخلفيات الثقافية للناس والسياقات الاجتماعية والمادية. ففي حين ساهمت الأعراض العاطفية في التنبؤ بعدم تبني الفرد لسلوكات داعمة للبيئة، قامت الأعراض المعرفية بالتنبؤ بعكس ذلك وهو سعيه للبحث عن معنى للأحداث والقيام بسلوكات داعمة للبيئة.

فالشباب التونسي يعيش حاليا قلقا بيئيا/مناخيا تغلب عليه الأعراض العاطفية فتعطلّ تكيفه مع التغيرات المناخية وقلقا تتجسد أعراضه في صعوبات معرفية تدفعه إلى التفكير في إعادة بناء المعنى ثم تبني سلوكات داعمة للبيئة. وهذا ما يدعونا للتفكير في العمل على تنمية المهارات النفسية لدى الناشئة كإدارة الانفعالات السلبية والقدرة على الصمود من جهة وتكثيف الحملات التحسيسية والتكوينية لتطوير الوعي بالقضايا البيئية والتغيرات المناخية حتى يساهم القلق البيئي في بعده المعرفي من البحث عن الحلول وتنمية المرونة لدى الشباب.

References

Agerstrom, J., & Bjorklund, F. (2009). Moral concerns are greater for temporally distant events and are moderated by value strength. *Social Cognition*, 2(27), 261-282.

Akerlof, K., Maibach, E., Dennis, F., Andrew, C., & Neuman, A. (2012). Do people "personally experience" global warming and if so how and does it matter? *Global Environmental Change*(23), 81-91. doi:10.1016/j.gloenvcha.2012.07.006.

Albrecht, G. (2011). Chronic Environmental Change: Emerging Psychoterratic Syndromes. Dans I. Weissbecker, *Climate Change and Human Well being* (pp. 43-56). Springer.

Barlow, D., Durand, V., & Hofmann, S. (2018). *Abnormal psychology. An integrative approach*. Cengage Learning. Eighth Edition.

Baudon, P., & Jachens, L. (2021). A scoping review of interventions for the treatment of ecoanxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9636). doi:https://doi.org/10.3390/ijerph18189636

Bouman, T., Verschoor, M., Casper, A., BohmGisela, Fisher, S., Poortinga, L., & Steg, L. (2020). When worry about climate change leads to climate action: How values, worry and personal responsibility relate to various climate actions. *Global Environmental Change*, 62.

Brasil, P. T. (2023). les enjeux de l'ecoanxiété et de la résilience sur la santé mentale. *Cortica*, 2(2), 1-24. doi:https://doi.org/10.26034

Budziszewska, M., & Jonson, S. (2022). Talking about climate change and eco-anxiety in psychotherapy: A qualitative analysis of patients experiences. *Psychotherapy (Chicago)*. 59(4), 606-615. doi:https://doi.org/10.1037/pst0000449

Cianconi, P., Hanife, B., Grillo, F., Betro, S., Lesmana, C., & Janiri, L. (2023). Eco-emotions and psychoterratic syndromes: Reshaping mental health assessment under climate change. *Yale Journal Biologie medicale*, 30(96(2)), 211-226. doi:10.59249/FARX2427. PMID: 37396973; PMCID: PMC10303262

Clayton, S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of anxiety disorders*, 74(102263). Consulté le novembre 14, 2023, sur https://doi.org/10.1016/j.janxdis. 2020. 102263

Clayton, S., & Karasazia, B. (2020). Development and validation of a measure of climate change anxiety. *Environ.Psychol*, 69(101434). doi:<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101434>

Clayton, S., Manning, C., Krygsman, K., & Speiser, M. (2017). Mental Health and our changing climate: Impacts, implications and guidance.

Conseil du développement durable, B. (2023). *Eco-anxiété des moins de 30 ans. Anticiper les conséquences locales*. Bordeaux. Récupéré sur <https://c2d.bordeaux-metropole.fr/sites/MET-BXMETRO-DRUPAL/files/2023-12/C2D%20-%20Synth%C3%A8se%20fin%20travail%20jeunesse.pdf>

Delahais, T., & Devaux-Spatarakis, A. (2022). Qu'attendre de la recherche pour éclairer l'action publique: Revue de la littérature et applications pratiques. Dans S. Leyronas, *Qu'attendre de la recherche pour éclairer l'action publique* (pp. 1-55). Paris: AFD.

Doherty, T. (2015). Mental Health Impacts. Dans B. Levy, & J. Patz, *Climate change and public health*. New York: Oxford University Press.

Ebert, J. (2004). Special session summary: understanding the evaluation of future events: the impact of psychological characteristics both of the events and of the evaluators. *Advances in consumer research*, 31, 538-540.

Fougier, E. (2021). Eco-anxiété: analyse d'une angoisse contemporaine.

Giacomantonio, M., De Dreu, C., & Mannetti, L. (2010). Now you see it, now you don't: interests, issues and psychological distance in integrative negotiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(5).

Goodman, J., & Malkoc, S. (2012). Choosing here and now versus there and later: the moderating role of psychological distance on assortment size preferences. *Journal of consumer research*, 39(4), 751-768. doi:<https://doi.org/10.1086/665047>

Gousse-Lessard, A.-S. (2022). Ecoanxiété et engagement citoyen: comment transformer la détresse en moteur d'action pour la planète? *Revue Possibles*, 2(46), 64-70. doi:<https://doi.org/10.62212/revuepossibles.v46i2.580>

Gunasiri, H., Wang, Y., Watkins, E.-M., Capetola, T., Henderson-Wilson, C., & Patrick, R. (2022). Hope, coping and eco-anxiety: young people's mental health in climate-impacted Australia. *International Journal Environmental Research*, 19(5528). doi:https://doi.org/10.3390/ijerph19095528

Hajek, A., & Konig, H. H. (2022). Climate Anxiety, loneliness and perceived social isolation. *international journal environment researchs public health*, 19(14991). doi:https://doi.org/10.3390/ijerph192214991

Heeren, A., Mouguiama-Daouda, C., & Contreras, A. (2022). On climate anxiety and the threat it may pose to daily life functioning and adaptation: A study among European and African French-speaking participants. *Climate Change*, 173(15). doi:https://doi.org/10.1007/s10584-022-03402-2

Helm, S., Pollitt, A., Barnett, M., Curran, M., & Craig, Z. (2018). Differentiating environmental concern in the context of psychological adaptation to climate change. *Global Environmental Change*, 48, 158-167. doi:https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2017.11.012, ISSN0959-3780

Hickman, C. (2020). We need to talk about...Eco-anxiety. *Journal of social Work Practice*, 34(4), 411-424. doi:https://doi.org/10.1080/02650533.2020.1844166

Hogg, T., Stanley, S., O'Brien, L., Wilson, M., & Wastford, C. (2021). The Hogg Eco-anxiety Scale: development and validation of multidimensional scales. *Global Environmental Change*, 71(102391), 1-10.

Kapeller, M., & Jager, G. (2020). Threat and anxiety in the climate debate- An agent-based Model to investigate climate scepticism and pro-environmental behavior. *Sustainability*, 5(12). doi:https://doi.org/10.3390/su12051823

Kleres, J., & Wettergren, A. (2017). Fear, hope, anger and guilt in climate activism. *Social Movement Studies*, 16, 507-519.

Kurth, C. (2018). Emotion, deliberation, and the skill model of virtuous agency. *Mind lang*, 33, 299-317. doi:doi:10.1111/mila.12186

Le'ger-Goodes, T., Malboeuf-Hurtubise, K., Hurtubise, K., Simons, K., Boucher, A., & Paradis, P.-O. (2023). How children make sense of climate change: a descriptive quantitative study of ecoanxiety in parent-child dyads. 18(4). Récupéré sur https://doi.org/10.1371/journal.pone.0284774

Martin-Roberts, E., Scott, V., Flude, S., Johnson, G., Haszeldine, S., & Gilfillon, S. (2021). Carbon Capture and storage at the end of a lost decade. *One Earth*.

Morganstein, J., & Ursano, R. (2020). Ecological disasters and mental health: causes, conséquences and interventions. *Frontiers in psychiatry*, 11(1).

Morganstein, J., & Ursano, R. (2020). Ecological disasters and mental health: causes, conséquences, and intervention. *Frontiers in psychiatry*, 1(11).

Nishatha, J., & Prashati, J. (2022). Ecoanxiety and Environmental Concern as Preidctors of Activism. *IOP Conf. Ser.: Earth Environ. Sci.*, 1084(012007). doi:http://dx.doi.org/10.1088/1755-1315/1084/1/012007

(2019). *Rédultats du baromètre YouGov*. You Gov.

Searle, K., & Gow, K. (2010). Do concerns about climate change lead to distress? *International Journal of Climate Change Stratégies and management*, 2(4), 362-379.

Smith, N., & Leiserowitz, A. (2014). The role of emotion in global warming policy support and opposition. *Risk Analysis*, 34(5), 937-948. doi:https://doi.org/10.1111/risa.12140

Stanley, S., Hogg, T., Leviston, Z., & Walker, I. (2021). From anger to action: differential impacts of eco-anxiety, eco-depression and eco-anger on climate action and wellbeing. *The Journal of Climate Change and Health*, 1. doi:10.1016/j.joclim.2021.100003

Stern, P. (2000). Toward a coherent theory of environnmentally significant behavior. *Journal of socila issues*(56), 407-424.

Tam, K.-P., Chan, H.-W., & Clayton, S. (2023). Climate change anxiety in China, India, Japan and the United States. *Journal of environmental Psychology*, 87. doi:https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.101991

Terry, J., O'Sullivan, J., & Rossberg, A. (2022, May). Synthesising the multiple impacts of climatic variability on community responses to climate change. *Ecography*, 2022(5). doi:https://doi.org/10.1111/ecog.06123

Usher, K., Durkin, J., & Bhullar, N. (2019). Eco-anxiety: How thinking about climate change-related environmental decline is affecting

our mental health . *International Journal of mental health nursing*, 28(6), 1233-1234. doi:<https://doi.org/10.1111/inm.2673>

V, H. S., Pollitt, A., Barnett, M., Curran, M., & Craig, Z. (2018). Differentiating environmental concern in the context of psychological adaption to climate change. *Global Environmental Change*, 158*167. doi:<https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2018.11.012>, ISSN 0959-3780

Verplanken, B., Marks, E., & Dobroming, A. (2020). On the nature of eco-anxiety: how constructive or unconstructive is habituel worry about global warming. *Journal of environmental Psychology*, 72.

Watts, N., Amann, M., Arnell, N., Ayeb-Karlsson, S., Beagley, J., Belesova, K., . . . Costello, A. (2021). The 2020 report of Lancet Countdown on health and climate change: responding to converging crises. *Lancet*. *Lancet*, 397(10269), 129-170. doi:[http://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32290-X](http://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32290-X)

Assessment of Al- Hadith Textbooks for the Secondary Grade According to the Areas of Education for Sustainable Development

Dr. Khadija Saad Salem Alsebaai*

**Associate Professor: Curriculum and Teaching Methods Zangibar Education
Faculty, Abyan University – Yemen
smagdoleeno@gmail.com**

**Dr. Ghassan Nasser Muhammad
Assistant Professor Curriculum and Teaching Methods Zangibar Education
Faculty, Abyan University – Yemen
babyghsan@gmail.com**

Received: 20/02/2025, Accepted: 21/06/2025, Published: 28/06/2025

Abstract: The aim of the study is to identify the fields of education for sustainable development and to determine the percentage of their availability in the books of Hadith Al-Sharif for the secondary stage. The study tool was a questionnaire, consisting of (22) sub-domains distributed over three main domains of sustainable education in order to find out their availability in the Hadith books for the secondary stage. The social domain of education for sustainable development includes (13) sub-domains, and the economic domain of education for sustainable development includes (4) Sub-fields, and the environmental field includes (5) sub-fields.

The sample of the study consisted of (48) lessons for all the lessons of the Noble Hadith for the three secondary levels (first, second, and third secondary) for the two semesters of the academic year 2024-2025. The study used the statistical methods of frequencies, percentages, and Holsti's equation for its suitability to the purpose of the study. The results of the study showed that the social domain of sustainable development is available in the books of the noble hadith for the secondary stage with the highest frequency (42) and at a rate of (87.5%), followed by the economic field of sustainable education, which is available in the lowest frequency (6) and with a rate of (12.5%) in the books of the noble hadith for the secondary stage. And the lack of an environmental field for sustainable development in the Hadith books for the secondary stage (zero). The study came out with many recommendations that amounted to 4 recommendations to be used in reconsidering the environmental and economic field of education for sustainable development in the Hadith books for the secondary stage, and paying attention to some social issues of sustainable education in textbooks and paying attention to the fields of education for sustainable development in development and continuing education.

Keywords: Assessment, Hadeeth textbooks, secondary school grade, area areas of education for sustainable development.

**Corresponding author*

تقويم كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية وفق مجالات التربية للتنمية المستدامة

د. خديجة سعد سالم السباعي*

كلية التربية - زنجبار - جامعة أبين - اليمن

smagdoleeno@gmail.com

د. غسان ناصر محمد

كلية التربية - زنجبار - جامعة أبين - اليمن

babyghsan@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/02/20 - تاريخ القبول: 2025/06/21 - تاريخ النشر: 2025/06/28

ملخص: هدف الدراسة إلى التعرف على مجالات التربية للتنمية المستدامة وتحديد نسبة توفرها في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية، اعتمدت الدراسة المنهج الوظيفي التحليلي الذي يعتمد دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً وتحليلها. كانت أداة الدراسة الاستبانة، مكونة من (22) مجالاً فرعياً موزعة على ثلاث مجالات رئيسية للتربية المستدامة لمعرفة مدى توفرها في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية، المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة ويضم (13) مجالاً فرعياً، والمجال الاقتصادي للتربية للتنمية المستدامة ويضم (4) مجالات فرعية، والمجال البيئي ويضم (5) مجالات فرعية. وتكونت عينة الدراسة من (48) درساً لجميع دروس الحديث الشريف للمرحلة الثانوية الثلاثة (الأول، الثاني، الثالث ثانوي) للفصلين الدراسين للعام الدراسي 2023 - 2024م. واستخدمت الدراسة الوسائل الإحصائية التكرارات والنسب المئوية ومعادلة هولستي لملائمتها لهدف الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة، ان المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة توفر في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية بأعلى تكرار (42) وبنسبة (87,5%)، ويليه المجال الاقتصادي للتربية المستدامة توفر في اقل تكرار (6) وبنسبة (12,5%) في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية، وانعدام المجال البيئي للتربية للتنمية المستدامة في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية (صفر). وخرجت الدراسة بالعديد من التوصيات التي بلغت أربع توصيات للاستفادة منها في إعادة النظر بالمجال البيئي والاقتصادي للتربية للتنمية المستدامة في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية، والاهتمام ببعض القضايا الاجتماعية للتربية للتنمية المستدامة في الكتب الدراسية، والاهتمام بمجالات التربية للتنمية المستدامة في التنمية والتعليم المستمر.

الكلمات المفتاحية: التقويم، كتب الحديث الدراسية، المرحلة الثانوية، مجالات التربية للتنمية المستدامة.

* المؤلف المرسل

مقدمة الدراسة:

يعتبر الكتاب المدرسي أداة مهمة من أدوات المنهج، لأنه يعبر عنه، وعن أهدافه، سواء كان بيد المعلم، أو المتعلم، وبما أن الكتاب المدرسي له مكانة متميزة في العملية التعليمية، كان من الضروري توفير كتب تعليمية جيدة، للمتعليم والمعلم، تساعد على أداء الأدوار المنوطة بهما (الشمري والمعجل، 2019: 358).

ويعد كتاب الحديث الشريف من أكثر الكتب التي تشمل على العبادات والمعاملات والقيم الدينية التي لها دور في تحقيق السعادة للبشر في أمورهم، وتمكن أهمية مادة الحديث الشريف في محتواه مستمد من أقوال الرسول صلى الله عليه وسلم الذي لا ينطق عن الهوى، فهي مادة تقوم على تحقيق تنمية مشاعر وقيم الإيمان في نفوس متعلمي المرحلة الثانوية.

يعتبر موضوع التربية للتنمية المستدامة أحد القضايا المعاصرة، والتي أصبحت تتناولها الأدبيات التربوية، والإعلام بشكل متزايد، نظراً لما لها من دور في تحسين الأوضاع الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية للمواطنين، حيث أصبح موضوع التربية للتنمية المستدامة متداولاً في المنتديات الدولية، حيث اعتبرت التنمية البشرية مسألة ذات علاقة مع موضوع التربية للتنمية المستدامة في أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والبيئية (المساوي، 2015: 7).

مشكلة الدراسة:

يعتبر موضوع التربية للتنمية المستدامة، ومدى توافرها في المناهج الدراسية، أحد الموضوعات الحديثة في مجالات الدراسة العربية المعاصرة الحديثة، حيث نلاحظ أن المناهج التربوية اتجهت لتضمين المفاهيم والمضامين ذات الصلة بالمشكلات الاقتصادية، والاجتماعية، والأخلاقية في مناهجها، لتعكس أوضاع المجتمع وحاجاته، لذلك حظيت التنمية المستدامة بالاهتمام على كافة المستويات العربية والعالمية (الشمري والمعجل، 2019: 394).

ويؤكد ذلك ما لاحظته الباحثة من خلال اطلاعهما على الدراسات السابقة والتي اوصت بوجود التركيز على بناء الانسان المتعلم الذي سيحمل مسؤولية الحفاظ على البيئة والمجتمع، وتنميتها في المستقبل، فانه عن طريق تحسين نوعية التعليم، وتطوير المناهج يمكن ضمان توفير العقول الخبيرة في حل

مشكلات المجتمع، والافراد من خلال نمو قدرات الافراد العقلية والوجدانية، والحفاظ على الموارد المتاحة، وتجديدها.

ولأهمية كتب الحديث أجرى الباحثان دراسة استطلاعية على مجموعة من معلمين التربية الإسلامية للحديث الشريف في مدارس الثانوية بمديرية المنصورة في محافظة عدن، وبلغ عددهم (15) معلمة ومعلمًا، وجهت لهم أسئلة مفتوحة، تتناول مدى معرفتهم لمجالات التربية للتنمية المستدامة في الحديث الشريف، وعلاقتها بمحتوى كتاب الحديث الشريف، حيث أظهرت النتائج أن (100%) من المعلمين يؤكدون أنه لا يحتوي كتب الحديث الشريف للصفوف الثانوية، أي أبعاداً، أو قضايا ذات علاقة بالتربية للتنمية المستدامة، ومجالاتها الثلاثة الأساسية وهي: الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية، بالشكل الكافي، مما دفع الباحثان الى القيام بالدراسة، وذلك لمعرفة درجة توافر كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية لمجالات التنمية المستدامة.

قام الباحثان بتحليل محتوى كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية لصلته الوثيقة بحياة التلاميذ (الاجتماعية والاقتصادية والبيئية) واشتمالها على ما يجب ان يفعله المسلم ويسلك به في حياته على ضوء السنة النبوية، والتي يمكن خلالها تحقيق اهداف الدراسة ووصفها، وجمع بياناتها ومن ثم تحليلها، وذلك للوصول الى استنتاجات واستدلالات، ترتبط بدرجة توافر كتب الحديث الشريف في المرحلة

الثانوية لمجالات التربية للتنمية المستدامة، وتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

- ما مجالات التربية للتنمية المستدامة التي يجب توافرها في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟

- ما نسبة توافر مجالات التربية للتنمية المستدامة في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على مجالات التربية للتنمية المستدامة التي يجب توافرها في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية.

- تحديد نسبة توافر مجالات التربية للتنمية المستدامة في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: العام الدراسي: 2023م - 2024م.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على كتب الحديث الشريف الثلاثة للمرحلة الثانوية (الأول والثاني والثالث ثانوي) لطلاب الجنسين، للفصلين الدراسين، الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، وتحليلها ضمن مجالات التربية للتنمية المستدامة الثلاثة (الاجتماعية، الاقتصادية، البيئية).

الحدود المكانية: م/ عدن، اليمن.

أهمية الدراسة:

- تزداد الحاجة إلى تحليل المحتوى في عصرنا الحاضر، للكشف عن مدى مساهمة المناهج التربوية بمحتواها التربوي، والمهاري والسلوكي للتغير الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والبيئي، الذي أصبح واقعاً يجب التعامل معه، والإعداد له من منطلق التوصيات والمؤتمرات والندوات، وورش العمل للمجتمع الدولي، التي تنادي بالعمل من أجل تفعيل العلاقة بين التعليم والتنمية المستدامة.
- قد تساعد دراسة تحليل المحتوى في توفير الكثير من المجالات الملائمة لأبعاد التنمية المستدامة لتوافرها في المناهج بما يساعد مطوري المناهج وذوي الاختصاص من تطوير المناهج عند التخطيط لها.
- ترفع من مهارات التلاميذ بالتعليم العام، وللاندماج في المجتمع والتعامل مع قضاياها لتأسيس جيل واع مثقف.

مصطلحات الدراسة:

التقويم: للتقويم أكثر من معنى فقد استخدم مصطلح التقويم لغوياً، بمعنى التصحيح وإزالة الإعوجاج، وبهذا يقال قوم الشيء، أي جعله مستقيماً وإزالة إعوجاجه، ومن معاني التقويم معرفة وتحديد قيمة الشيء، ويضمن مفهوم التقويم إصدار حكم على قيمة الأشياء، والموضوعات، الأشخاص، وهو بهذا المعنى يتطلب التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الاحكام (تاج السر وآخرون، 2004: 11).

التعريف الإجرائي للتقويم: في هذه الدراسة يقصد به: الكشف عن توافر مجالات التربية للتنمية المستدامة في محتوى كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية، وتحديد نسبة توافرها، وتحليلها بجمع المعلومات باستخدام أدوات صادقة وثابتة.

كتب الحديث الدراسية: عرف (نور، 2013: 9) هي الوعاء الذي يضم المحتوى من المادة الدراسية وما يصاحبها من وسائل تعليمية وأنشطة وتطبيقات وأساليب تقويم مختلفة، ويضم مقدمة وفهرس لغرض المقرر.

التعريف الاجرائي لكتب الحديث الدراسية: هي كتب الحديث الشريف الثلاثة للمرحلة الثانوية (الصف الأول، الثاني والثالث ثانوي) التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في التعليم العام بالجمهورية اليمنية، للعام الدراسي 2023 – 2024م.

المرحلة الثانوية: عرف (الزهراني، 2012: 5) هي المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام الذي تشرف عليه وزارة التربية والتعليم في الدولة وتتكون من ثلاثة صفوف (الأول، الثاني، الثالث ثانوي) والتي تمثل بداية سن المراهقة المبكرة.

التعريف الإجرائي للمرحلة الثانوية: هي مرحلة تعليمية في السلم التعليمي العام في الجمهورية اليمنية، وهي المرحلة الثانية من التعليم العام ويمتد عمر التلميذ فيها من (16 سنة إلى 18 سنة) وهي بداية سن المراهقة.

مجالات التربية للتنمية المستدامة: عرف (الشافعي، 2012: 13) هي التنمية التي تُبنى على مبدأ الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة، بهدف رفع مستوى معيشة أجيال المستقبل إلى الجيل الحاضر.

التعريف الإجرائي لمجالات التربية للتنمية المستدامة: هي المجالات التي تهدف إلى اكتساب تلاميذ المرحلة الثانوية قيماً، ومعارف، ومهارات، وتقنيات من خلال مقرر الحديث الشريف في الحصول على تعليم مستمر، وميسر من أجل القيام بواجبهم اتجاه مجتمعهم ووطنهم.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

ويقصد بالتربية للتنمية المستدامة إنشاء جيل فعال وقادر على تحمل المسؤولية، يحمل على عاتقه تنمية الوطن، ورقه وتقدمه، وتكوين علاقات تفاعل بناءة بين أفراد المجتمع المؤسسي والمدني، وبين رأس المال والقدرات البشرية لتحقيق عمارة الأرض (الزهراني، 2012: 1-5).

ويعد مفهوم التربية للتنمية المستدامة في الإسلام من المفاهيم القديمة والمتجددة، فالنصوص الشرعية تنطوي على ما يمثل الركائز الأساسية للتربية للتنمية المستدامة، وتضع الضوابط التي تحكم علاقة الإنسان بالبيئة، من أجل ضمان استمراريتها، فالنظرة الإسلامية الشاملة للتربية للتنمية المستدامة توجب إلا تتم بمعزل عن الضوابط الدينية والأخلاقية (أكرم، 2013: 23، 25).

إن التربية للتنمية المستدامة في المنظور الإسلامي تعني بالنواحي المادية، إلى جانب النواحي الروحية والخلقية، كما لا تجعل الإنسان ندأ للطبيعة ومتسلطاً عليها، بل تجعله أميناً، محسناً لها، رقيقاً بها وبمناصرتها، ويأخذ منها بقدر حاجاته، وحاجة من يعولهم، دون إسراف ولا إفراط، ولا تفريط (اليحيوي وعاطلي، 2012: 13)، وفي ذلك يقول سبحانه وتعالى: {وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ} سورة الأعراف آية (31).

فالإنسان وصي على الموارد البيئية لا مالك لها، وكون الإنسان مستخلفاً على إدارة واستثمار المحيط الذي يعيش فيه، فإي شكل من أشكال الضرر للبشر أو لغيرهم من المخلوقات قد نهي عنه الإسلام. فجميع الدراسات التربوية دعت إلى ضرورة توافر مجالات التربية للتنمية المستدامة في مناهج التعليم العام في جميع مراحله، حيث أن توافرها في مواضيع التعليم، يعد من القضايا الملحة، وأن المناهج التربوية اتجهت إلى توافر مفاهيم ومجالات ذات الصلة بالمشكلات الاقتصادية والاجتماعية في المناهج، والكتب الدراسية.

إن الإنسان في منظور التربية الإسلامية يشكر الله على النعم وحماية ما خلق الله، وإعلاء قيم الفضائل وعدم تجاهلها، والإنسان وحده هو الذي يملك حرية الإنسجام أو التصادم مع مخلوقات الله (الجعفري، 2008: 3-5).

وقد جاء الإسلام مهذباً ومربياً لسلوك الإنسان وممارساته البيئية والاقتصادية والاجتماعية، حيث ان من مبادئ الإسلام الاهتمام بجميع تفاصيل حياة الفرد، الذي يعتبر أساس كل تنمية، لم تترك الشريعة الإسلامية في كل عصر إلا وقد بينته، وهذا جعل الإسلام أول من نادى بالتربية للتنمية المستدامة(السمري، 2011: 11، <http://www.alukah.net/publications-competition/0/41599/>).

واشتملت السنة النبوية الكريمة على كثير من التوجيهات والإرشادات التي تحث على حماية البشر، والبيئة المائية والبرية من التلوث، فعنت بتنمية البشر روحاً وفكراً، وعقيدة وسلوكاً فكانت السامية بروحه، والموجهة لفكره وعقيدته المهدبة لأخلاقه وسلوكه.

عُنت بالإنسان تنمية شاملة، ليقوم بدوره في قيادة دفة التطور والتنمية مدركة ما به من مواهب وطاقات، حباه الرحمن إياها(الكبيسي، 2016: 33).

فأرشدت الإنسان إلى المبادئ السلوكية التي يحتاج إليها في حياته، لتكون حياة "سوية" رشيدة، دون تجاوز حقوق الأجيال القادمة(وادي، 2014: 132).

أزاد الاهتمام بالتنمية بجميع مجالاتها لتقوم بمتطلبات التقدم الإنساني في العالم، بعد تدهور النمو الاقتصادي، واستفحال مشكلات الفقر والبطالة والتدهور البيئي، فالتنمية هي استراتيجية تنمية متواصلة عبر الأزمنة والأمكنة والأجيال المتعاقبة، وحركة تتم بالعلم والمهارة والاتجاهات السليمة والقيم من أجل رفع مستوى معيشة الأفراد، وتجويد التعاطي الاجتماعي والاقتصادي.

هناك ثلاثة مجالات تربوية رئيسية أتفق عليها، جميع الدراسات والأدبيات التربوية وهي:

1. مجال التربية للتنمية المستدامة الاجتماعية: هي تركز على إن الإنسان هو جوهر التنمية، وهدفها الاهتمام بالعدالة الاجتماعية والحقوق ومكافحة الفقر، ويحفظ للإنسان آدميته، وتوفير كل من شأنه ضمان حياة كريمة للأفراد(ناصر، 2010: 132).

فهي تضمن للإنسان حقه الطبيعي في العيش في بيئة اجتماعية سليمة يمارس من خلالها جميع الأنشطة، مع كفالة نصيبه العادل من الثروات الطبيعية، والخدمات الاجتماعية، مع الانصاف بين

الأجيال من خلال الحصول على الخدمات الصحية، والتعليمية، لنمو يضمن الالتحام الاجتماعي (نصير، 2016: 392).

2. مجال التربية للتنمية المستدامة الاقتصادية: تعنى التربية للتنمية المستدامة الاقتصادية: "الحاجة الى توليد أعلى إنتاج من الرفاهية الاقتصادية مع الحفاظ على مخزون الممتلكات من الموارد"، ويقصد بالنظام المستدام اقتصاديا: هو النظام الذي ينتج السلع والخدمات بشكل مستمر، كما يحافظ على التوازن الاقتصادي بين الناتج العام والدّين وأن يمنع حدوث اختلالات اجتماعية ناتجة عن السياسة الاقتصادية (ورد، 2003: 54).

ويقصد بها تحقيق التوازن بين قطاعات المجتمع الاقتصادية وأقاليمه الجغرافية، والحد من التفاوت في توزيع الدخل وتقليل الفوارق بين الفقراء والأغنياء، والتحسين من توزيع الدخل لصالح الطبقة الفقيرة، والتخفيف من ظاهرة الفقر (غيلان، وياسين، وشيماء، 2013: 77).

إن التنمية الاقتصادية تسعى إلى تحقيق الاستدامة من منظورها الاقتصادي من خلال توفر رفاهية المجتمع وازدهاره المستمر، وليس لرفاهية أجيال الحاضر فقط إنما ترثها أجيال الأبناء والأحفاد في المستقبلين (العفوان، والرازقي، 2017: 250).

3. مجال التربية للتنمية المستدامة البيئية: هو النشاط الإنساني الذي يقوم بتوعية الافراد بالبيئة والعلاقات القائمة بين مكوناتها، وتكوين القيم والمهارات البيئية وتنميتها على أساس مبادئ الإسلام وتصوراتها للغاية التي خلق من اجلها الانسان ومطالب التقدم الإنساني (الحسناوي، 2014: 99).

والتنمية المستدامة للبيئة من منظور إسلامي تجعل الانسان، مُحسناً للبيئة، ورفيقاً بها، يأخذ منها بقدر حاجاته بدون اسراف ولا افراط، أي أنها تعد لوناً من ألوان شكر المنعم (وادي، 2014: 135).

إن الأوضاع الاقتصادية والبيئية المأساوية التي وصل اليها عالمنا المعاصر قد دفعت العديد من الفعاليات الدولية الى الإقرار بضرورة التغيير من اجل الإصلاح والتطوير، ومن أجل ذلك يجب أن يشمل التغيير قيم السكان واتجاهاتهم وعاداتهم. وتقاليدهم في المجتمع الإنساني ككل، إن أزمة القيم التي يعيشها العالم وغياب الضوابط الإنسانية والأخلاقية للسلوك الفردي والجماعي والمجتمعي والدولي هي احد الأسباب الرئيسية التي أدت الى هذه المأساة (الحسناوي، 2014: 102).

وقد أجريت مجموعة من الدراسات حول التنمية المستدامة ومدى توافرها في مناهج التعليم بشكل عام، واشتملت على ثلاث محاور هي:

- الدراسات المتعلقة بالتنمية المستدامة في كتب التربية الإسلامية.
- الدراسات المتعلقة بالتنمية المستدامة في كتب مواد دراسية أخرى.
- الدراسات الأجنبية التي اهتمت بالتنمية المستدامة.

أولاً: الدراسات المتعلقة بالتنمية المستدامة في كتب التربية الإسلامية:

دراسة الزهراني(2012) هدفت إلى إعداد تصور مقترح للتنمية المستدامة في التربية الإسلامية وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الثانوية، في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، توصلت نتائج الدراسة في التنمية المستدامة إلى المصطلحات التي ما زالت يكتنفها الغموض، واللبس من حيث تعريفها واستخداماتها، وأوصت الدراسة إلى وجوب توجيه البحوث والرسائل الجامعية لخدمة التعليم من أجل التنمية المستدامة، وضرورة تضمين المراحل الدراسية الأخرى بالتعليم العام لمجالات التنمية المستدامة.

دراسة أكرم(2013) هدفت إلى أهمية إعداد نموذج مقترح لتعليم التربية الإسلامية، في ضوء معايير التنمية المستدامة، في التصور الإسلامي والقيم المنبثقة عن تلك المعايير، قام الباحث بإعداد قائمة بمعايير التنمية المستدامة التي ينبغي توافرها في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول ثانوي، وقد اتبع الباحث المنهج الشبه تجريبي، وقد تمثلت عينة البحث في مجموعة من طلاب الصف الأول ثانوي، بمدرسة الفاروق عمر الثانوية، وبلغ عددها (82) طالباً، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن الطلاب الذين درسوا التربية الإسلامية وفقاً للنموذج المقترح القائم على معايير التنمية المستدامة، قد استطاعوا تحقيق الأهداف المتوخاة في التصنيف البعدي للمقياس، كما أوصت الدراسة بإعادة صياغة المقررات الدراسية عامة ومقررات التربية الإسلامية في المراحل الدراسية المختلفة في ضوء معايير التنمية المستدامة.

دراسة الشمري والمعجل(2019) هدفت الدراسة إلى التعرف على مجالات التنمية المستدامة لتضمينها في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن فروق دالة احصائية عند مستوى ($a \leq 0,05$) في درجة توفرها، واستخدمت الدراسة الطريقة التحليلية الوصفية

لتحليل كل العينة، واستخدم الباحثان معامل اختبار كاي تربيع للاستقلالية لقياس الفروق بين درجة توافر المجالات بين الصفوف الدراسية، وأظهرت نتائج الدراسة: إن المجال الاجتماعي كان الأعلى تكراراً إذ بلغ (433) بنسبة مئوية (78,16%)، بينما يتضح أن المجال البيئي الأقل تكراراً إذ بلغ (37) بنسبة مئوية (6,98%)، وظهت من خلال اختبار كاي للاستقلالية وجود فروق دالة إحصائية.

ثانياً: دراسات متعلقة بالتنمية المستدامة في كتب مواد دراسية أخرى:

دراسة إبراهيم (2014) هدفت الدراسة الى التعرف على مدى تضمين كتب الجغرافيا بالتعليم العام الثانوي على مفاهيم التنمية المستدامة في الخرطوم، واتبع الباحث المنهج الوصفي، بأسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من الكتب الثلاثة التي تدرس بالمرحلة الثانوية، وقد تبين من عملية التحليل إلى أن محتوى مناهج الجغرافيا للصف الثالث، قد حصلت على النسبة الأعلى من تضمين مجالات التنمية المستدامة من واقع النتائج، وخرجت الدراسة بالتوصيات أهمها، مراعاة التدرج العلمي والمعرفي للمادة الدراسية بين الصفوف الثلاثة والاستفادة من الاسهامات التي تصدر من وكالات الأمم المتحدة والمنظمات الحكومية بشأن تطوير المناهج.

دراسة المرساوي (2015) هدفت الى المعالجة التربوية لموضوع التنمية المستدامة من خلال المناهج التعليمية والكتب المدرسية، نموذج (السنة الأولى) من سلك البكالوريوس (لمادة الجغرافيا) في الرباط واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لتشخيص مكانة موضوع التنمية المستدامة في الوثائق الرسمية، والكتب المدرسية من حيث ذكر أن المحتويات التي لها علاقة بالتنمية المستدامة، وجدت مبثوثة في المقررات التعليمية، ولكن غالباً ما تكون متقطعة الأوصال، وغير مثيرة للانتباه، وأوصت الدراسة الى ضرورة تشجيع وتنمية طرق تربوية تعود المتعلم على العمل الجماعي، والتطبيقي الذي هو أحد مطالب التنمية المستدامة.

دراسة العفوان والزرافي (2017) هدفت الى تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني للمرحلة الابتدائية وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة في العراق، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء قائمة بأبعاد التنمية المستدامة الواجب تضمينها في كتب

العلوم في المرحلة الابتدائية وتكونت من (63) قضية فرعية وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: الاهتمام بالقضايا الفرعية المهمة والعمل على تضمينها في كتاب العلوم للصف الثاني للمرحلة الابتدائية، واقتُرحت الدراسة ضرورة وجود دليل للمعلم، يشمل ابعاد التنمية المستدامة التي يجب السعي الى تدعيمها لدى التلاميذ.

دراسة العويضي، والعتيبي (2017) هدفت الى الكشف عن درجة توافر مجالات التنمية المستدامة في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في السودان باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وقد أظهرت النتائج ان اعلى قيمة لدرجة التوافر هي لمفاهيم المجال البيئي ثم الاجتماعي، ثم الاقتصادي، ومن اهم التوصيات: توعية المعلمين بأهمية مفاهيم التنمية المستدامة للعمل عليها ضمن اطار عملي واقعي، وكذلك اطلاع معدي ومصممي كتب اللغة العربية على مفاهيم، ومجالات التنمية المستدامة قبل عمليات التأليف، ليكتسب الطلبة مفاهيم التنمية المستدامة، وتوظيفها في حياتهم اليومية.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية التي اهتمت بالتنمية المستدامة:

دراسة اندرس (andres:2012) هدفت الدراسة الى توضيح العلاقة بين التنمية المستدامة والنظم التعليمية، وعلاقة الثقافة بالتنمية المستدامة، ودورها في اكتساب الطلاب مفاهيم التنمية المستدامة، من خلال اكسابهم الممارسات، والسلوكيات، والمهارات، والقيم الخاصة بالتنمية المستدامة في مجال البيئة والمجتمع والاقتصاد، للوصول الى تعلم يساعد على الانفتاح الجديد، والوصول الى سبل مبتكرة في السعي من اجل مستقبل مشرف وأكثر استدامة، وقد توصلت الدراسة إلى عمق العلاقة بين نظم التعليم والتنمية المستدامة.

دراسة اكفو، وأوفي (ooffei, cokoffoo:2013) هدفت الدراسة الى ضرورة ادراج مفهوم التنمية المستدامة في المناهج الإصلاحية في التعليم، وتفعيل طرق ممارستها في عمليات التعلم، وهذا لضمان التعاون بين التفكير والممارسات التربوية، وتهدف أيضاً الى ادراج قضايا البيئة، والاقتصاد في المناهج، وانشاء فرص نقل المعرفة الى ما بعد جدران المدرسة، وداخل مختلف قطاعات المجتمع، لتيسير التقارب بين المعرفة والخبرة المكتسبة، لاكتساب الطلاب القيم والمهارات والقدرات المناسبة نحو قضايا التنمية المستدامة.

مناقشة الدراسات السابقة وهذه الدراسة من حيث:

أولاً: الأهداف: هدفت الدراسات السابقة الى تضمين الكتب الدراسية لمجالات ومعايير وأبعاد ومفاهيم يجب توافرها في كتب التعليم للتربية للتنمية المستدامة، فهي تتفق مع هذه الدراسة في معرفة توافر مجالات التربية للتنمية المستدامة لكتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية في التعليم العام.

ثانياً: المنهجية: اعتمدت جميع الدراسات المنهج الوصفي التحليلي ما عدا دراسة أكرم (2013) اعتمدت المنهج الشبه التجريبي، فهذه الدراسة تتفق مع جميع الدراسات في اعتمادها المنهج الوصفي التحليلي وتختلف مع دراسة أكرم (2013) التي منهجها شبه تجريبي.

ثالثاً: أدوات جمع المعلومات: اتفقت جميع الدراسات في استخدام الاستبانة لمعايير ومجالات ومفاهيم وابعاد التربية للتنمية المستدامة في مجال التعليم العام، فهي تتفق مع هذه الدراسة في اعتماد الاستبانة للمجالات التي يجب توافرها في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية في التعليم العام.

رابعاً: العينات: عينة الدراسات السابقة هي الكتب الدراسية، ما عدا دراسة أكرم (2013) عينة الدراسة (82) طالباً للصف الأول الثانوي، فاتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة عينتها كتب دراسية فعينة هذه الدراسة كتب الحديث الشريف الثلاثة للمرحلة الثانوية (الأول، الثاني، والثالث ثانوي) وتختلف مع دراسة أكرم (2013) التي عينتها طلاباً.

خامساً: الاستفادة من الدراسات السابقة:

- 1- توسيع الخلفية النظرية للدراسة الحالية.
- 2- التعرف على المنهجية المستخدمة في الدراسات والاداة المستخدمة.
- 3- الاستفادة من نتائج هذه الدراسات وتوصياتها.
- 4- عززت ثقة الباحثان بإجراءات الدراسة.
- 5- زودت الباحثان بالمراجع التي تثري الدراسة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف الى وصف واقع الظاهرة المراد دراستها بالرصد التكراري لظهور المادة المدروسة؛ سواء كانت كلمة، او موضوعاً، أو شخصية، أو مفرد، أو وحدة قياس أو زمن (العساف، 2010: 11).

وأعد الباحثان الفقرة وحدة التحليل وأن تقدم في المحتوى في عدد من الجمل، وبهذا الأسلوب يتم مسح الدروس التي في كتب الحديث الشريف الثلاثة مسحاً كمياً ونوعياً باستخدام الأعداد والنسب المئوية. **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة لجميع كتب الحديث الشريف المقررة على صفوف المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2023 – 2024م.

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة المجتمع كاملاً للدراسة، وبناء على ذلك، تتكون عينة الدراسة من كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية (الصف الأول، والثاني، والثالث ثانوي) شاملة الفصلين الدراسي (الأول، الثاني) والبالغ عددها خمسة كتب. جدول رقم (1) يصف عينة الدراسة

جدول رقم (1)

يوضح وصف لكتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية، عينة الدراسة

الكتب	الصف	الطبعة	الفصل الدراسي	عدد الكتب	عدد الصفحات	عدد الدروس
كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية	الأول	1432هـ - 2012م	الأول	2	55	7
	ثانوي		الثاني		45	6
	الثاني	1440هـ - 2019م	الأول	2	47	8
	ثانوي		الثاني		53	12
	الثالث	1440هـ - 2019م	الأول	1	100	15
	ثانوي		الثاني			
			المجموع	5	300	48

ويتضح من جدول رقم (1) أن كتب الحديث الشريف عينة الدراسة اشتملت 5 كتب، و48 درساً، و300 صفحة.

أداة الدراسة: قام الباحثان بإعداد استمارة لتحليل محتوى كتب الحديث للمرحلة الثانوية، للتعرف على مدى توافرها لمجالات التربية للتنمية المستدامة، واتباع الباحثان في إعداد الأداة الخطوات التالية:

إعداد قائمة مجالات التربية للتنمية المستدامة: صمم الباحثان قائمة لمجالات التربية للتنمية المستدامة التي ينبغي توافرها في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية، بصورتها الأولية، والتي تمثل في ثلاثة مجالات رئيسية وهي (الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية) وذلك عن طريق الاطلاع على الأدبيات لموضوعات التنمية المستدامة، والدراسات السابقة والدوريات العلمية، وتقارير المؤتمرات التي تناولت هذا الموضوع.

وقد تكونت قائمة مجالات التربية للتنمية المستدامة في صورتها الأولية من (28) مجالاً فرعياً، مصنفة تحت (3) ثلاثة مجالات رئيسية وهي:

المجال الأول: المجال الاجتماعي (15) مجالاً فرعياً.

المجال الثاني: المجال الاقتصادي (6) مجالات فرعية.

المجال الثالث: المجال البيئي (7) مجالات فرعية.

صدق قائمة مجالات التربية للتنمية المستدامة: للتحقق من صدقها قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس، والتربية الإسلامية، الحديث الشريف، والسنة النبوية، لأخذ رأيهم في صدق القائمة بعد تعريفهم لموضوع الدراسة، والهدف من إعدادها وفق نموذج تحكيم أعده الباحثان لهذا الغرض، وذلك من حيث:

- انتماء المجالات الرئيسية والفرعية المقترحة بالتربية للتنمية المستدامة.
 - تناسب المجالات الرئيسية والفرعية المقترحة لجميع طلاب المرحلة الثانوية (ذكور، أناث).
 - وضوح صياغة عبارات المجالات الرئيسية والفرعية المقترحة.
 - إضافة، أو حذف، أو إعادة صياغتها.
- وبعد إجراء التعديلات أصبحت القائمة النهائية لمجالات التربية للتنمية المستدامة (22) مجالاً فرعياً موزعة في ثلاثة مجالات رئيسية.

- 1- إعداد أداة التحليل: أعد الباحثان أداة التحليل بصورتها الأولية، بما يحقق أهداف الدراسة؛ حيث تتكون أداة الدراسة من مجالات التربية للتنمية المستدامة التي ينبغي توافرها في كتب الحديث الشريف بالمرحلة الثانوية والمتمثلة في ثلاثة مجالات رئيسية وتضم كل مجال رئيسي مجموعة من المجالات الفرعية بعد إجراء التعديلات اللازمة، من حذف، ودمج، وإضافة.
- 2- للتحقق من صدق أداة الدراسة للتحليل: قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس والتربية الإسلامية والحديث الشريف، والسنة النبوية، في كلية التربية / جامعة عدن، باستخدام الصدق الظاهري (يتناول أو لا يتناول) لأداة الدراسة بدلالة النسب المئوية لتقديرات المحكمين، وبلغت نسبة الاتفاق كالتالي:

• المجال الاجتماعي: 92%

• المجال الاقتصادي: 92%

• المجال البيئي: 85%

وحصلت جميع المجالات الثلاثة على نسبة اتفاق عالية، 90%.

3- ثبات أداة الدراسة للتحليل: قام الباحثان بالتأكد من ثبات الأداة للتحليل باختلاف الزمن، بتحليل مجموعة من الدروس من كتب الحديث الشريف للصفوف الثانوية (الأول، والثاني، والثالث ثانوي) باستخدام أداة للتحليل وإعادة التحليل بفارق زمني بعد (20) يوماً، وسيتم حساب معامل الثبات لكل مجالات التربية للتنمية المستدامة باستخدام معادلة هولستي (طعيمة، 2008: 226).

معامل الثبات $2C_{12} (C_1 + C_2)$

حيث C_{12} = عدد المجالات التي يتفق عليها الباحثان مع نفسيهما في مرتين التحليل

$C_1 + C_2$ = مجموع المجالات التي حللت في المراتين

ومن أجل تطبيق هذه المعادلة قام الباحثان بالتالي:

- عد كل المجالات الرئيسية والفرعية التي حصل عليها من التحليل الأول
- عد كل المجالات الرئيسية والفرعية التي حصل عليها من التحليل الثاني
- مقارنة التحليلين لمعرفة عدد وحدات التحليل المتفق عليها، وعدد وحدات التحليل المختلف فيها.

توصل الباحثان إلى النتائج التالية الموضحة في الجدول رقم (2)

جدول رقم (2)

يوضح ثبات الأداة باختلاف الزمن للمحللين

المجالات	التحليل الأول	التحليل الثاني	المتفق عليه في التحليلين
المجال الاجتماعي	19	18	18
المجال الاقتصادي	3	4	3
المجال البيئي	1	1	1

تم حساب معامل الثبات للمجالات الثلاثة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

معامل الثبات للمجال الاجتماعي = 0.97

معامل الثبات للمجال الاقتصادي = 0.86

معامل الثبات للمجال البيئي = 0.1

ونلاحظ ان معامل الثبات للمجالات الثلاثة مرتفعة، وهذا يدل على ان الأداة تتصف بالثبات، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، أصبحت في صورتها النهائية، لتحليل مجالات التربية للتنمية المستدامة لكتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية.

وقد اعتمد الباحثان الموضوع أو الفكرة وحدة التحليل، والمقصود بالموضوع جملة تتضمن الفكرة التي يدور حولها موضوع التحليل، وقد توجد الفكرة بشكل مستقل أو توجد مع غيرها من الأفكار الأخرى، كما حدد الباحثان أسس وقواعد في عملية تحليل المحتوى منها:

- اعتبار كتاب الحديث لكل صف بفصلية الأول والثاني وحدة واحدة حيث أنه يسهم في البناء المعرفي والقيمي للتلميذ حول الموضوعات التي تشمل عليها.
- اعتبار العنوان الرئيسي أو الفرعي للدروس جزء من الموضوع ويدخل ضمن التحليل.
- اعتبار أسئلة التقويم والأنشطة والفهارس ضمن التحليل.
- كما التزم الباحثان أثناء عملية التحليل بإعطاء علامة واحدة للمفهوم عند وروده، وتحديد عدد مرات تناول مجالات التربية للتنمية المستدامة في كل موضوع من موضوعات الكتاب، وذلك باستخدام علامة تكرارية، ومن ثم حساب التكرارات وتحديد درجة توافرها باستخدام أداة التحليل.
- الأساليب الإحصائية:** استخدم الباحثان الأساليب الوصفية البسيطة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي:

- التكرارات.
- معادلة هولستي لثبات المحللين.
- النسب المئوية لتحديد نسبة توافر مجالات التربية للتنمية المستدامة في كتب الحديث الشريف في المرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مجالات التربية للتنمية المستدامة التي يجب توافرها في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالتالي:

- مراجعة الأبحاث السابقة للحصول على معلومات كافية حول مجالات التربية للتنمية المستدامة.

- أعداد قائمة بمجالات التربية للتنمية المستدامة والتي بلغ عددها ثلاث مجالات رئيسية يتفرع منها (22) مجالاً فرعياً، تحصل الباحثان عليها من مصادر مختلفة.
- عرض القائمة بصورتها الأولية والنهائية لأخذ آراء المحكمين والخبراء في المناهج، وطرائق التدريس، والتربية الإسلامية، والحديث الشريف، والسنة النبوية، وجد الباحثان تأكيداً على أهميتها لتلاميذ المرحلة الثانوية (الصف الأول، الثاني، الثالث ثانوي) والتي ينبغي توافرها في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية، جدول (3) يوضح توافر المجالات الفرعية للتربية للتنمية المستدامة موزعة حسب المجالات الرئيسية:

جدول (3)

يوضح توافر عدد المجالات الفرعية والنسبة المئوية لكل مجال رئيسي

النسبة المئوية	عدد المجالات الفرعية	المجال الرئيسي
59.9%	13	المجال الاجتماعي
18.18%	4	المجال الاقتصادي
22.72%	5	المجال البيئي
100 %	22	المجموع

ويتضح من جدول (3) إن قائمة مجالات التربية للتنمية المستدامة تضمنت ثلاثة مجالات رئيسية، وإن المجال الاجتماعي جاء في المرتبة الأولى من حيث عدد المجالات الفرعية حيث اشتمل على (13) مجالاً فرعياً، وجاء في المرتبة الثانية المجال البيئي حيث اشتمل على (5) مجالات فرعية، وجاء في المرتبة الثالثة المجال الاقتصادي، واشتمل على (4) مجالات فرعية، وسوف يتضح لنا فيما يلي من خلال جدول (4)، (5، 6) المجالات الفرعية المتوافرة والنسب المئوية لكل مجال.

السؤال الثاني: ما نسبة توافر مجالات التربية للتنمية المستدامة في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمجالات الرئيسية والفرعية في كل صف من صفوف الثانوية (الصف الأول، الثاني، الثالث ثانوي) كما يوضح جدول (4، 5، 6، 7) .

جدول (4)

يوضح التكرارات والنسب المئوية للمجالات الفرعية في المجال الاجتماعي في كل صف من المرحلة الثانوية

رقم	المجال الاجتماعي		الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.	الدعوة الى المحبة والرحمة والإخاء	1	8%	1	7%	1	7%	1
2.	الصدق في العمل والإخلاص	1	8%	3	19%	1	7%	1
3.	الحديث على النصيحة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	1	8%	1	7%	1	7%	1
4.	المسؤولية الاجتماعية في الإسلام	1	8%	2	15%	3	22%	3
5.	إدارة القضايا الاجتماعية في ضوء الشريعة	1	8%	1	7%	1	7%	1
6.	التخطيط والاستعداد للمستقبل في ضوء التوكل على الله	1	8%	-	-	-	-	-
7.	اغتنام الوقت والتحذير من إضاعته	1	8%	-	-	1	7%	1
8.	مبدأ الشورى وفن الحوار	-	-	-	-	1	7%	1
9.	القدرة على اتخاذ القرار في ضوء الشريعة	-	-	-	-	2	11%	2
10.	التكافل الاجتماعي داخل الأسرة وخارجها وكفالة الفقراء	1	8%	-	-	1	7%	1
11.	حفظ حقوق الأجيال القادمة	1	8%	2	15%	1	7%	1
12.	حفظ حقوق الإنسان	-	-	2	15%	-	-	-
13.	التحذير من ممارسة اجتماعية سلبية تؤثر على التنمية مثل (القتل، السرقة، الظلم، الغش)	4	28%	2	15%	2	11%	2
	المجموع	13	100%	14	100%	15	100%	15

ويتضح من جدول (4) أن الصف الأول ثانوي جاء بأعلى تكرار المجال الفرعي رقم (13) التحذير من ممارسة اجتماعية سلبية تؤثر على التنمية مثل (القتل، السرقة، الظلم، الغش) حيث بلغ تكراره (4) ونسبة مئوية (28%) وبينما تساوى كل من المجالات الفرعية من رقم (1 - 7، 10، 11) بتكرار (1) ونسبة مئوية (8%) وانعدمت المجالات الفرعية رقم (8، 9، 12) في كتب الحديث الشريف

للمرحلة الثانوية للصف الأول ثانوي، وبالنسبة للصف الثاني ثانوي جاء بأعلى تكرار المجال الفرعي رقم (2) الصدق والإخلاص في العمل، بتكرار (3) وبنسبة مئوية (19%) ويليه المجالات الفرعية رقم (4، 11، 12، 13) بتكرار (2) وبنسبة مئوية (15%) ويليهما المجالات الفرعية رقم (1، 3، 5) جاء بتكرار (1) وبنسبة مئوية (7%) وانعدمت المجالات الفرعية من رقم (6 - 10) في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية للصف الثاني ثانوي.

وجاء الصف الثالث ثانوي بأعلى تكرار المجال رقم (4) المسؤولية الاجتماعية في الإسلام، بتكرار (3) وبنسبة مئوية (22%) ويليه المجالين الفرعيين رقم (9، 13) بتكرار (2) وبنسبة مئوية (11%) وأقل تكرار المجالات الفرعية رقم (1-3، 5، 7، 8، 10، 11) بتكرار (1) وبنسبة مئوية (7%) وانعدما المجالين الفرعيين رقم (6، 12) في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية للصف الثالث ثانوي.

وتشير النتائج ان توافر المجالات الفرعية في المجال الاجتماعي للتربية للتنمية المستدامة في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية توافر في الصف الأول ثانوي المجال الفرعي التحذير من ممارسة اجتماعية سلبية تؤثر على التنمية مثل (القتل، السرقة، الظلم، والغش) وهذا جيد يخلق بيئة آمنة واستقرار اجتماعي من بعض الممارسات المؤذية للأفراد والانسان بشكل عام، وفي الصف الثاني ثانوي توافر المجال الفرعي الصدق والإخلاص في العمل، والمسؤولية الاجتماعية في الإسلام، وحفظ حقوق الإنسان، وحفظ حقوق الأجيال القادمة، والتحذير من ممارسة اجتماعية سلبية ... الخ. وهذا جيد يخلق إنسان سوي يتحمل المسؤولية ويقوم بواجبه أمام الآخرين والوطن وحبه لأخيه المسلم يخلق مجتمع متعاون وفي الصف الثالث ثانوي توافر المجال الفرعي المسؤولية الاجتماعية في الإسلام، والقدرة على اتخاذ القرار في ضوء الشريعة، والتحذير من ممارسات اجتماعية سلبية ... الخ.

ومن خلال استعراض المجالات لوحظ ان توافر المجالين الفرعيين التحذير من ممارسة اجتماعية سلبية، والمسؤولية الاجتماعية في الإسلام، توافرت بتكرارات عالي ونسبة مئوية مرتفعة في (الصف الأول، والثاني، والثالث ثانوي). وقل توافر المجالات الاجتماعية الفرعية، كالتخطيط والاستعداد للمستقبل في ضوء التوكل على الله، اغتنام الوقت والتحذير من إضاعته، ومبدأ الشورى وفن الحوار، والقدرة على اتخاذ القرار في ضوء الشريعة، والتكافل الاجتماعي ... الخ. وهذه قضايا مهمة للتلميذ كفرد من افراد

المجتمع وخاصة في الثانوية لأنه قد يتخرج منها دون مواصلة التعليم العالي، فهو بحاجة للتزود بها لإعانتته على تحمل المسؤولية في حياته الخاصة والعامة واتجاه وطنه.

جدول رقم (5)

يوضح التكرارات والنسب المئوية للمجالات الفرعية في المجال البيئي في كل صف من المرحلة الثانوية

الرقم	المجال البيئي		الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
	المجالات الفرعية		ت	%	ت	%	ت	%
1.	الحث على الغرس والتشجير والزرع والنباتات		-	-	-	-	-	-
2.	الرفق بالحيوان والمحافظة عليه		-	-	-	-	-	-
3.	المحافظة على الماء من الهدر والتلوث		-	-	-	-	-	-
4.	التحذير من السلوكيات السلبية اتجاه البيئة		-	-	-	-	-	-
5.	المحافظة على النظافة ودورها في الصحة		-	-	-	-	-	-
	المجموع		-	-	-	-	-	-

يتضح من جدول رقم (5) إن المجالات الفرعية في المجال البيئي انعدمت في كتب الحديث الشريف في صفوف المرحلة الثانوية (الأول والثاني والثالث ثانوي)، وهي مهمة من أجل الحفاظ على البيئة الصحية النظيفة الحالية من التلوث والإتلاف التي تؤثر على صحة الانسان والفرد في خلق الطاقة الإيجابية ونزع الطاقة السلبية لحياة صحية مفعمة بالحياة والتجدد.

جدول رقم (6) يوضح التكرارات والنسب المئوية للمجالات الفرعية في المجال الاقتصادي

في كل صف من المرحلة الثانوية

الرقم	المجال الاقتصادي		الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
	المجالات الفرعية		ت	%	ت	%	ت	%
1.	الحث على العمل والكسب الحلال		-	-	2	33.35%	-	-
2.	التقنية وعلاقتها بالتنمية		-	-	1	16.65%	-	-
3.	الملكية في الإسلام		-	-	2	33.35%	-	-
4.	المحافظة على النعم في الكون والنهي عن الإسراف		-	-	1	16.65%	-	-
	المجموع		-	-	6	100%	-	-

يتضح من جدول رقم(6) إن كتاب الحديث الشريف للصف الثاني ثانوي جاء بأعلى تكرار المجال الفرعي رقم(1) الحث على العمل والكسب الحلال، والمجال الفرعي رقم(3) الملكية في الإسلام، بتكرار(2) وبنسبة مئوية(33.35%) ويليه أقل تكرار المجال الفرعي رقم(2) التقنية وعلاقتها بالتنمية، والمجال الفرعي رقم(4) المحافظة على النعم في الكون والنهي عن الاسراف، بتكرار (1) وبنسبة مئوية (16.65%)، وانعدمت المجالات الفرعية للمجال الاقتصادي في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية في الصف (الأول، والثالث ثانوي).

وتشير النتائج إلى ضعف المجال الاقتصادي في تلك الصفوف (الأول والثالث ثانوي) في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية، وهي مهمة من أجل خلق جيل يحمل المسؤولية الاقتصادية اتجاه نفسه وغيره ووطنه والسعي والحث على العمل الحلال والمحافظة على النعم وموارد وطنه من الإهدار والتدمير، وبالتالي تحقيق الرفاهية للمجتمع والفرد.

جدول رقم (7)

يوضح نسبة توافر المجالات الثلاثة الرئيسية للتربية للتنمية المستدامة في كتب الحديث الشريف لصفوف

المرحلة الثانوية

المجالات الرئيسية	الصف الأول ثانوي	الصف الثاني ثانوي	الصف الثالث ثانوي	المجموع	النسبة المئوية
المجال الاجتماعي	13	14	15	42	87.5%
المجال البيئي	-	-	-	صفر	صفر
المجال الاقتصادي	-	6	-	6	12.5%
المجموع	13	20	15	48	100%

ويتبين من الجدول رقم(7) أن المجال الاجتماعي للتربية للتنمية المستدامة في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية جاء بالمرتبة الأولى بأعلى تكرار (42) وبنسبة(87.5%) ويليه في المرتبة الثانية بأقل تكرار(6) وبنسبة (12.5%) المجال الاقتصادي، وانعدم المجال البيئي في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية (صفر).

فهذه الدراسة تتفق مع دراسة (الشمري، والمعجل 2019)، التي أثبت أن المجال الاجتماعي في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة كان أعلى تكرار إذ بلغ (433) بنسبة مئوية (78.16%)

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بالآتي:

- 1- الاهتمام بالمجال البيئي للتربية للتنمية المستدامة في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية لما له من أهمية في الحياة الصحية للفرد والمجتمع.
- 2- الاهتمام بالمجال الاقتصادي للتربية للتنمية المستدامة في كتب الحديث الشريف للمرحلة الثانوية لما له من أهمية في خلق مجتمع يتمتع بالرفاهية والازدهار المستمر ومعيشة جيدة للفرد.
- 3- الاهتمام ببعض القضايا الاجتماعية للتربية للتنمية المستدامة لما لها من أهمية لخلق جيل واعي يقوم بمسؤوليته اتجاه نفسه ومجتمعه والوطن عامة.
- 4- الاهتمام بمجالات التربية للتنمية المستدامة لأنها من القضايا المعاصرة وتضمنها في مناهج التعليم لما لها من دور فعال في التنمية والتعليم المستمر الدائم.

المقترحات: إجراء دراسة تقويمية لكتب التربية الإسلامية والقرآن الكريم وعلومه في ضوء المجالات للتربية للتنمية المستدامة خاصة وكتب المواد الأخرى عامة.

REFERNACE

Akram, Abdel Latif. (2013). A proposed model for teaching Islamic education in secondary school in light of sustainable development standards in the Islamic perception, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 41 (2) 23-25

Al Kabisi, Abdul Aziz Shakera. (2016). Environmental protection in light of the pure prophetic Sunnah. Sultan Qaboos University, Editorial Board of the College of Education, Muscat, 394-388, (1) 33

Al Marsawi, Fawzia. (2015). Educational treatment of the subject of sustainable development through educational curricula and textbooks, a model for the first year of the Bachelor's degree in Geography, Faculty of Education, Mohammed V University, Rabat, the International Specialized Educational Journal, Jordan, 1 (4)

Al-Assaf, Saleh. (2010). *Researcher's Guide in Behavioral Sciences*, Riyadh: Dar Al-Zahraa

Al-Awaidi, Wafaa Hafez, Al-Otaibi, Laila Abed, (2017). Analysis of the content of the book "Laghni Al-Jamila" for the fourth grade of primary school in light of the areas of sustainable development. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, University of Khartoum for Science and Technology. Sudan.

Aleafwen, Nadia Hussein. Al-Razqi, and San M. (2017). Analysis of the content of the science book for the second grade of primary school according to the dimensions of sustainable development, *Journal of Educational and Psychological Research in Iraq* 52 (3), 250

Al-Hasnawi, Abdel Rahim. (2014). Education and sustainable development. *Journal of Educational Sciences in Morocco*, 3 (4), 12-3.

Al-Jaafari, Maher Ismail. (2008), *Towards a faith-based philosophy for environmental education*, Egypt: Dar El-Shorouk for Publishing and Distribution.

Al-Samri, Ibrahim Abdel Aziz .(2011). *Community Development from an Islamic Perspective*, Department of Studies and Research, Egypt, 11-1 <http://www.alukah.net/publications-competitions/0/41599/>).

Al-Shafi'i, Hassan Ahmed. (2012). *Sustainable development in physical education and sports*. Alexandria: Dar Al-Wafa for Printing and Publishing

Al-Shammari, Zubaydah Silah. Al-Moajil, Talal bin Muhammad, (2019). Including areas of sustainable development in Hadith books for the intermediate stage, Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of Educational and Psychological Studies*, Sultan Qaboos University, 13 (2), 407-388

Al-Yahyawi, Naima. Aqli, Fadhlila. (2012). Sustainable development and social responsibility from an Islamic perspective. A scientific paper submitted to the international scientific conference on the behavior of the economic institution in light of the stakes of sustainable development and social justice, University of Qasdi Merbah. Ouargla. Algeria.

Al-Zahrani, Moajab Al-Adwani. (2012). Sustainable development in Islamic education and its educational applications in secondary school. Proposed Concept, Unpublished PhD Thesis, Faculty of Education, Islamic University of Madinah, Saudi Arabia.

Anders, B., .(2012). Culture Indigenous knowledge system and sustainable development. International Journal of Education Research, 232, 15-29.

Ghaylan, Mahdi, Sahar, Y., Shima, R. (2013). An analytical study of the most important indicators of sustainable development in Arab and developed countries, a published research, Journal of the College of Administration and Economics, University of Babylon, Hillah, Iraq, 4 (7), 77

Ghoneim, Othman Mohammed Abu Zant, Magda. (2007). Sustainable development, its philosophy, methods, planning and measurement tools. Amman: Dar Al Safa for Publishing and Distribution.

Ibrahim, Mohamed Elnoum Ibrahim. (2014). Analysis of geography books in light of sustainable development concepts in secondary school in Sudan. Unpublished master's thesis, University of Khartoum – Sudan.

Muharib, Abdul Aziz Qasim. (2012). Sustainable development in light of the challenges of reality from an Islamic perspective, Alexandria: Dar Al Jamia Al Jadida

Nasir, Tijarah Mahmoud. (2016). The role of university education in achieving sustainable development from the students' point of view Sustainable development in education, the eighth influential refereed from the Faculty of Educational Sciences, University of Jerash. Jordan, 392

Nasser Murad. (2010). Sustainable development and its challenges in Algeria. Al-Tawasul Magazine, (26), 132.

Nour, Zahra. (2013). Analysis and evaluation of the content of the general science book for the fifth grade in light of the standards from the point of view of science teachers for the upper basic stage in Palestine. Master's thesis, An-Najah University, Nablus. Palestine.

Offei, A., & Okoffo, s .(2013). Education for sustainable development in Africa: The search for pedagogical logic, International journal of Educational Development.

Ta'ima, Rushdi. (2008). Content analysis in the humanities, Cairo: Dar Al Fikr Al Arabi.

Taj Elsir, Abdullah Elsheikh, et al. (2004). Educational measurement and evaluation. Cairo: Al-Rushd Library, 11

Wadi, Al-Tayeb Ibrahim Ahmed. (2014). The basic pillars of education and their role in sustainable development in Sudan, (unpublished), 132

Wardam, Bater Muhammad Ali. (2003). The world is not for sale, Amman: Al-Ahliya for Publishing and Distribution.

Assessing the Influence of School Environment Cleanliness on Academic Achievement, Behavioral Development, and Health Outcomes in Public Schools of Ramallah and Al-Bireh Governorate: Teachers' Perspectives.

Mohammad Hussein Ahmad Nasser*

Ministry of Education, Ramallah, Palestine

mohammad.nasser12366@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0009-6050-8651>

Received: 02/10/2023, **Accepted:** 01/06/2025, **Published:** 28/06/2025

Abstract: This study aimed to examine the impact of school environment cleanliness on the quality of academic performance, behavioral development, and health outcomes in public schools within the Ramallah and Al-Bireh Governorate, as perceived by teachers. The research sample comprised (133) teachers, selected using a simple random sampling method. Employing an analytical-descriptive approach, the study found that the health-related domain received the highest mean score (4.45), followed by the behavioral domain (4.27), and finally, the academic domain (4.19), with an overall mean of (4.27), indicating a very high level of perceived impact. The findings further revealed no statistically significant differences in participants' responses based on gender, place of residence, specialization, years of experience, or behavioral assessments. However, statistically significant differences were observed concerning academic qualifications in the academic and health domains, favoring those with a master's degree or higher. These results underscore the critical role of maintaining cleanliness in school environments to enhance student well-being, behavior, and academic success.

Keywords: school environment, public schools, Ramallah and Al-Birah governorate

*Corresponding author

مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي
في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين

محمد حسين أحمد ناصر*

وزارة التربية والتعليم، رام الله - فلسطين

mohammad.nasser12366@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0009-6050-8651>

تاريخ الاستلام: 2023/10/02 - تاريخ القبول: 2025/06/01 - تاريخ النشر: 2025/06/28

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (133) معلماً ومعلمة، والتي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت نتائجها إلى أن المجال الصحي قد حاز على أعلى المتوسطات الحسابية، حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.45)؛ يليه المحور السلوكي الذي بلغ متوسطه الحسابي (4.27)؛ يليه المحور التعليمي الذي بلغ متوسطه الحسابي (4.19) وبدرجة كلية (مرتفعة جداً)، حيث بلغت (4.27). وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، ومكان السكن، وسنوات الخبرة. والمؤهل العلمي على المحور السلوكي، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في المحور التعليمي، والصحي لصالح ماجستير فأكثر.

الكلمات المفتاحية: البيئة المدرسية، المدارس الحكومية، محافظة رام الله والبيرة.

*المؤلف المرسل

المقدمة

تعتبر البيئة المدرسية النظيفة أحد أهم الركائز الأساسية التي تسهم في تعزيز أداء المعلمين والتحصيل الدراسي للطلبة وتعزيز منظومة السلوك في البيئة المدرسية، وتستثير السلوكيات الايجابية والمهارات الصحية لدى المكونات البشرية في البيئة المدرسية، والتي تعكس بظلالها على العملية التعليمية برمتها. وترى (الخفاف، 2016). أن البيئة المدرسية تعد المكان الذي يتفاعل فيه المعلمون والطلبة، ويستخدمان أدوات ومصادر ومعلومات متنوعة بغاية تحقيق أهداف التعليم والتعلم الموضوعية. وأكد (أبو زنيد، 2018). أن توفر بيئة مدرسية صحية وداعمة يسودها جو التفاؤل، يحسن التفاعل بين الطلبة والمعلمين، الأمر الذي يعزز الحالة النفسية للمكونات البشرية في البيئة المدرسية، ويحفزهم على المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية. فالبيئة المدرسية الصحية تعزز الرضا الوظيفي للمعلمين، وهذا ينعكس إيجاباً على مستوى أدائهم في أداء مهامهم اليومية. ويقول الصابون (Sapon 1999). أن البيئة المدرسية الآمنة تقود إلى زيادة مستوى الاستقرار العاطفي لدى المعلمين والطلبة على حد سواء، مما يسهم في تعزيز التركيز والتفاعل الايجابي والتعليم والتعلم الفعال في الفصول الدراسية وتحفيز الطلاب على تحقيق امكاناتهم الكاملة داخل المدرسة. تؤكد الدراسات التربوية أن البيئة المدرسية الآمنة والمحفزة تلعب دوراً جوهرياً في تعزيز فاعلية الإدارة المدرسية وتحفيز الطلاب على تحقيق نتائج ايجابية في تحصيلهم الأكاديمي. وقد أشارت (إمام، 2009) إلى أن المناخ المدرسي الايجابي لا يقتصر على دعم التحصيل الدراسي فحسب، بل يمتد ايضاً ليؤثر على الرضا الوظيفي للمعلمين ومستوى انتمائهم للمدرسة، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم المهني. وفي السياق ذاته، أوضح (القويحص، 2006). أن البيئة المدرسية تؤثر بشكل مباشر على شخصية الطالب ومستوى تحصيله العلمي، حيث يزداد ارتباط الطالب بالمدرسة كلما زاد شعوره بالانتماء إليها، مما يحفزه على الاستفادة المثلى من البرامج التربوية المتاحة. كما أكد (السيد، 2015). أن دور البيئة المدرسية يتجاوز الجوانب الأكاديمية ليشمل الأبعاد التربوية والاجتماعية والنفسية والصحية، نظراً لتأثيرها العميق على تكوين شخصية الطالب وسلوكياته. وتشمل البيئة المدرسية عناصر مادية، مثل المباني والتجهيزات التعليمية والمختبرات والملاعب، بالإضافة إلى الجوانب الاجتماعية

كعلاقة بين المعلمين والإدارة والطلاب، فضلاً عن الأساليب التربوية وطرق التدريس المختلفة التي تشكل الأساس الأكاديمي للعملية التعليمية. كما تلعب العوامل النفسية والترفيهية دوراً أساسياً في تعزيز الصحة النفسية للطلاب، مما يساهم في تحسين أدائهم العام. ويرى (عايد والمساعد، 2012) أن البيئة المادية للمدرسة تنعكس بشكل مباشر على سلوك الطلاب ومستوى تحفيزهم نحو التعلم، حيث تؤدي المساحات الواسعة، والغرف الصفية المريحة والمنظمة، والمرافق النظيفة إلى خلق بيئة تعليمية إيجابية تساهم في تحسين التحصيل الدراسي. وعلى النقيض، فإن المدارس التي تفتقر إلى هذه المقومات قد تؤدي إلى شعور الطلاب بالإحباط والملل، مما قد يدفعهم إلى تبني سلوكيات غير مقبولة. وفي إطار العلاقة بين الصحة والتحصيل الأكاديمي، يشير باكيوريك (Paciorek 2012). إلى وجود ارتباط وثيق بين الصحة الجيدة ومستويات الأداء الدراسي، حيث تؤدي الظروف الصحية السليمة إلى تعزيز قدرة الطلاب على التركيز والاستيعاب، كما تساهم في اكتسابهم السلوكيات الإيجابية والابتعاد عن العنف والتصرفات الغير سوية. وبذلك، يتضح أن البيئة المدرسية ليست مجرد إطار فيزيائي للتعليم، بل هي منظومة متكاملة تؤثر على الأداء الأكاديمي، والسلوك الاجتماعي، والصحة النفسية والجسدية للطلاب، مما يستدعي ضرورة تبني سياسات تعليمية شاملة تضمن توفير بيئات مدرسية محفزة ومستدامة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تبذل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، الممثلة بقسم الصحة المدرسية، جهوداً حثيثة لضمان توفير بيئة مدرسية آمنة، نظيفة، وصحية. فالبيئة المدرسية السليمة لا تقتصر على تحسين جودة التعليم فحسب، بل تساهم أيضاً في تعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلاب، وترسيخ ممارسات صحية وسلوكية مستدامة داخل المؤسسات التعليمية، مما يجعلها ركيزة أساسية في تطوير العملية التربوية وتعزيز مخرجاتها.

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين:

- 1- ما مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين. تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، ومكان السكن، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي؟

فرضيات الدراسة: تتفحص هذه الدراسة الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير مكان السكن.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مصطلحات الدراسة:

المدارس الحكومية: عرّفت (الإدارة العامة للتخطيط والتطوير التربوي، 2013:2). المدارس الحكومية بأنها المؤسسات التعليمية التي تخضع للإشراف المباشر لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني من ناحيتين الإدارية والفنية.

محافظة رام الله والبيرة: وفقاً (للجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2009: 7) تعد محافظة رام الله والبيرة إحدى المحافظات الفلسطينية، الواقعة في الضفة الغربية، إلى الشمال من مدينة القدس. تتميز المحافظة بمكانتها الإدارية والاقتصادية والثقافية، وتضم مديرية تربية وتعليم واحدة تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حيث تعنى بتطوير وتنظيم العملية التعليمية في مختلف مدارس المحافظة. كما تشمل المحافظة مدينتي رام الله والبيرة، اللتان تشكلان نواة حضارية متكاملة تتسم بترابطهما الجغرافي والسكاني.

البيئة المدرسية: عرف (جروان، 2009: 36) البيئة المدرسية على أنها الإطار الشامل الذي تندمج ضمنه مكونات العملية التربوية، حيث تؤثر درجة الانسجام والتكامل بين هذه المكونات بشكل مباشرة على الخصائص العامة للبيئة المدرسية. ويعكس هذا التأثير دور الاتجاهات العامة للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، مما يسهم في تشكيل أنماط التفكير لدى الطلبة وتعزيز جودة العملية التعليمية.

جودة البيئة المدرسية: عرفها الباحثان (بوفاتح، وبن عون، 2017). مجموعة من المعايير والمؤشرات التي ينبغي توافرها في المدرسة من أجل الوصول إلى تحقيق أعلى مستوى من الأداء بأقل تكلفة وجهد.

تعرف نظافة البيئة المدرسية اجرائياً: تعني الحفاظ على نظافة المرافق المدرسية بما في ذلك الصفوف الدراسية والممرات والجدران والساحات ودورات المياه والمختبرات لضمان بيئة تعليمية وصحية للطلبة والهيئتين الإدارية والتدريسية.

أهداف الدراسة: تتمحور أهداف الدراسة حول الآتي:

1- التعرف على مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين.

2- تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وذلك من وجهة نظر المعلمين. كما تسعى إلى تحليل مدى تأثيرها بمتغيرات الجنس، والتخصص، ومكان السكن، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي. بهدف تقديم فهم أعمق للعوامل المؤثرة في البيئة التعليمية وجودتها.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

1- تنبع أهمية هذه الدراسة كونها تسعى لمعرفة مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين وتحليلها ونقاشها.

2- تكتسب هذه الدراسة أهمية كبيرة لعدد من الجهات المعنية، بما في ذلك وزارة التربية والتعليم، والمعلمين، والطلبة وأولياء أمورهم، والإدارات المدرسية، والمرشدين التربويين، حيث توفر لهم فهماً دقيقاً حول مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين. وتستهدف الدراسة تمهيد الطريق لاتخاذ قرارات مدروسة وفاعلة من قبل المعنيين، بما يسهم في تحسين بيئة التعليم من خلال إدراك الأثر العميق للنظافة المدرسية على جودة الأداء في مختلف المجالات التربوية.

إجراءات الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة المتمثلة في التعرف على مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، فضلاً عن تحديد تأثير بعض المتغيرات مثل الجنس، والتخصص، ومكان السكن، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين. فقد شملت الإجراءات البحثية تقديم وصف شامل لمنهج الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة وعينيتها. كما تضمن البحث عرضاً مفصلاً لأداة الدراسة، مع التأكيد

على صدقها وثباتها. بالإضافة إلى ذلك، تناولت الدراسة المعالجات الإحصائية التي اعتمدها الباحث في استخلاص النتائج وتحليلها بشكل علمي دقيق.

حدود الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بالحدود الآتية:

الحد الموضوعي: تناولت الدراسة التعرف على مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء

التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟

الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2025/2024).

الحد المكاني: طبقت هذه الدراسة على معلمين المدارس في محافظة رام الله والبيرة.

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحليل البيانات التي تم جمعها، نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها. كما تم استعراض الأدبيات ذات الصلة بالموضوع، وتقديم مراجعة شاملة للدراسات السابقة التي ساهمت في تعزيز فهم المشكلة البحثية وتحديد المتغيرات المرتبطة بها. أسهمت هذه الدراسة في تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) وصياغة أسئلة البحث. بعد ذلك، تم توزيع الاستبانات التي تمثل عينة الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، وذلك لإجراءات التحليل الإحصائي اللازم واستخلاص النتائج بطريقة منهجية.

الدراسات السابقة: هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس بالعرض والتحليل والاستنتاج، منها الدراسات الآتية:

هدفت دراسة (سلامة، 2021). إلى استكشاف دور البيئة المدرسية في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس مدينة المفرق، من وجهة نظر معلمهم. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة أن للبيئة المدرسية دوراً مهماً في تعزيز التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس المدينة، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه تأثير البيئة المدرسية

على التحصيل الدراسي، وذلك وفقاً للمتغيرات المدروسة مثل الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والتخصص.

هدفت دراسة (عبيدات، 2019). إلى تقييم مدى توفير بيئة مدرسية آمنة من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظة إربد بالأردن. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سلمي ذي دلالة إحصائية بين توافر بيئة مدرسية آمنة وبين المشكلات السلوكية لدى الطلاب من وجهة نظر المرشدين التربويين. تشير النتائج إلى أنه كلما توافرت بيئة مدرسية آمنة، انخفضت المشكلات السلوكية لدى الطلاب.

دراسة (آل زياد، 2018). وقد هدفت إلى تقصي واقع وتطبيق برنامج المدارس المعززة للصحة من وجهة نظر معلمي العلوم بالمدارس المطبقة للبرنامج بمنطقة عسير، تكونت عينة الدراسة من (40) معلماً تم اختيارهم عشوائياً من إدارية التعليم الست التابعة لمنطقة عسير، وقد توصلت النتائج إلى أن التربية الصحية وخدماتها تمارس بشكل كبير.

هدفت دراسة (بو فاتح، وبن عون، 2017) إلى استكشاف العلاقة بين جودة البيئة المدرسية والصحة النفسية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى فحص الفروق في تقديراتهم لجودة البيئة المدرسية وصحتهم النفسية تبعاً للمتغيرات مثل المنطقة والأقدمية. أجريت الدراسة في مدينة الأغواط على عينة مكونة من 60 معلماً. أظهرت النتائج المستخلصة من التحليلات الإحصائية وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جودة البيئة المدرسية والصحة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية الأغواط. كما لم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترتبط بالمتغيرات المدروسة مثل المنطقة أو الأقدمية.

هدفت دراسة (القط، 2012) إلى استكشاف العلاقة بين البيئة الصفية الصحية وضبط الصف لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، من وجهة نظر معلمهم. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية وطردية بين البيئة الصفية الصحية وضبط الصف، حسب تقييمات المعلمين. كما كشفت الدراسة عن

وجود فروق في تقديرات المعلمين للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة، تعزى إلى متغير الجنس، حيث كانت لصالح المعلمين الذكور، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية متعلقة بالمتغيرات الأخرى مثل المؤهل العلمي، الخبرة العملية، أو مكان السكن. كما أظهرت الدراسة وجود فروق في تقديرات ضبط الصف لدى الطلبة بناءً على متغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة الماجستير أو أعلى، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية بناءً على متغير الخبرة العملية أو مكان السكن.

هدفت دراسة (أبو قاعود، 2008) إلى استكشاف تأثير البيئة الصفية على عملية التعلم في المملكة الأردنية الهاشمية، وتحديد مدى تأثير هذه البيئة على تحصيل الطلبة العلمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية إجراء التعديلات اللازمة في البيئة الصفية، مع التركيز على نظافة وترتيب الفصول الدراسية بشكل دائم، إذ تبين أن هذه العوامل تلعب دوراً مهماً في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

دراسة درايدن وفريزر (Dryden & Fraser 1997)، والتي هدفت كما جاءت في واكس مان ونيسين (Waxman & Weinstein 1997) إلى فحص " أثر البيئة الصفية في تحصيل طلاب الرياضيات في المدارس الريفية" وقد توصل الباحثان إلى عدد من النتائج أبرزها تأثير البيئة الصفية على التحصيل الدراسي لدى الطلبة في مادة الرياضيات.

دراسة وانستين وولفولك (Weinstein & Woolfolk 1997)، والتي هدفت إلى التعرف على "مدى تأثير البيئة في الآراء" حيث أظهرت هذه الدراسة أن العناصر والمواقف والسلوكيات ترتبط بعناصر البيئة فالفصول المريحة يجعل الأطفال الذين يقضون فيها ساعات يومية يشعرون بالراحة والاطمئنان.

دراسة جانجارد (Gangaard 1995)، والتي هدفت إلى التعرف على البيئة الصفية وتأثيراتها على الطلبة حيث توصلت الدراسة إلى أن الإضاءة داخل الصف وألوان الجدران تؤثر في الاستجابة البدنية

للأطفال والأداء الأكاديمي فالألوان الفاتحة للجدران والإضاءة الجيدة تؤدي إلى شعور الأطفال بالراحة داخل الصف الدراسي وإلى قلة السلوكيات الغير مرغوبة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة أن بعض الباحثين قد تناولوا دور البيئة المدرسية في تعزيز التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس مدينة المفرق من وجهة نظر معلميها، كما هو الحال في دراسة (سلامة، 2021). في حين تناولت دراسات أخرى المنهج الوصفي الارتباطي، مثل دراسة (القط، 2012)، ودراسة (عبيدات، 2019). بعض الدراسات استكشفت العلاقة بين جودة البيئة المدرسية والصحة النفسية، مثل دراسة (بو فاتح، وبن عون، 2017)، بينما تناولت دراسات أخرى تأثير البيئة الصفية على التعلم، مثل دراسة (أبو قاعود، 2008). بالإضافة إلى ذلك، فقد أُجريت دراسات مثل دراسة (درايدن وفريزر، 1997) كما وردت في أعمال (واكس مان ونيسين، 1997)، إلى فحص أثر البيئة الصفية في تحصيل طلاب الرياضيات في المدارس الريفية، ودراسة (جانجارد، 1995) التي ركزت على العلاقة بين البيئة المدرسية وتأثيراتها على الطلبة. كما تناولت بعض الدراسات مثل دراسة (وانستين وولفولك، 1997) تأثير البيئة على آراء الطلبة، بينما ركزت دراسة (آل زياد، 2018) على تقصي واقع وتطبيق برنامج المدارس المعززة للصحة. لقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء أداة الدراسة وتصميمها، وكذلك في مناقشة نتائجها وتحديد مشكلتها. إلا أن دراسته تتميز عن الدراسات السابقة بأنها بحثت بشكل خاص في تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة التابعة لوزارة التربية والتعليم في فلسطين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2025.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (133) من المعلمين الملتحقين بالمدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، والتابعة لوزارة التربية والتعليم في فلسطين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي

2025/2024م، موزعين بشكل نسي، منهم (43) معلماً و(90) معلمة؛ وقد تم اختيار هذه العينة الدراسية بالطريقة العشوائية. والجدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة بحسب متغيراتها.

عينة الدراسة:

جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة تبعاً للعوامل الديموغرافية (المتغيرات المستقلة) التي يعتقد بأن لها تأثير على إجابات المبحوثين.

البيان	المتغير		
.....	انثى	ذكر	الإجابة
..... ..	90 (67.5%)	43 (32.5%)	الجنس التكرار والنسبة
.....	الفرع الأدبي	الفرع العلمي	الإجابة
.....	94 (70.7%)	39 (29.3%)	التخصص التكرار والنسبة
.....	القرية	المدينة	الإجابة
.....	112 (84.2%)	21 (15.8%)	مكان السكن التكرار والنسبة
أكثر من 10 سنوات	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	الإجابة
95 (71.4%)	20 (15.1%)	18 (13.5%)	سنوات الخدمة التكرار والنسبة
ماجستير فأعلى	البكالوريوس	الدبلوم	الإجابة
12 (9.0%)	102 (76.7%)	19 (14.3%)	المؤهل العلمي التكرار والنسبة

يتضح من الجدول السابق، رقم (1) أن النسبة الأعلى من المبحوثين كانت من نصيب الإناث بنسبة (67.5%)، بينما جاء الذكور بنسبة (32.5%)، من إجمالي عينة البحث. كما يتضح أن أغلب المبحوثين من تخصص الفرع الأدبي (70.7%) في حين بلغت نسبتهم من ذوي تخصص الفرع العلمي (29.3%)، كما يتضح أن أغلب المبحوثين يسكنون في القرى بنسبة (84.2%). مقابل (15.8%) يسكنون في المدينة، وأن أكثر من نصف المبحوثين من حملة شهادة البكالوريوس بنسبة (76.7%)، وأن أغلب المبحوثين سنوات خدمتهم أكثر من عشرة سنوات بنسبة (71.4%).

أداة الدراسة: لقد قام الباحث بعمل استبانة للأفراد المبحوثين للتعرف على مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين وقد تكونت الاستبانة من قسمين، حيث تكون القسم الأول المتعلق بالبيانات الشخصية للمبحوثين من خمسة متغيرات: الجنس، والتخصص، ومكان السكن، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي؛ بينما تكون القسم الثاني المتعلق بفقرات الاستبانة من (45) فقرة موزعة على ثلاثة محاور: المجال التعليمي (17) فقرة، المجال السلوكي (19) فقرة، والمجال الصحي (9) فقرات.

صدق أداة الدراسة: للتحقق من صدق الأداة، فقد عُرضت أداة الدراسة على عدد من ذوي الاختصاص والخبرة؛ وذلك للتحقق من صلاحية الفقرات وانتمائها إلى المجال المعني، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم من حيث حذف بعض المتغيرات والتركيز على البعض الآخر، إضافة إلى تعديل بعض فقرات الاستبانة، وإضافة فقرات أخرى ذات علاقة، وتكونت في صورتها النهائية من (45) فقرة.

ثبات أداة الدراسة: تحقق الباحث من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alfa)، وتم حساب معامل الثبات باستخدام SPSS الذي من خلاله يحسب معامل التميز لكل فقرة، وحذف الفقرة التي معامل تميزها ضعيف أو سالب. وفيما يلي نتائج اختبار (كرونباخ ألفا) للمقياس كما يظهر في الجدول (2):

جدول رقم (2) : معاملات الثبات لأبعاد أداة الدراسة.

Alpha	No. of Items	Fields
.954	17	المجال الأول: التعليمي
.951	19	المجال الثاني: السلوكي
.898	9	المجال الثالث: الصحي
.972	45	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول رقم (2) بأن معاملات الثبات لمجالات الدراسة المتعلقة بمستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين قد بلغت (954، .951، .898). على التوالي، كما بلغت الدرجة الكلية لمعامل الثبات للاستبانة (972)، مما يشير إلى معاملات ثبات عالية ومقبولة لأغراض هذه الدراسة، كما تؤكد على مصداقية عينة الدراسة في تعبئة الاستبانة، وعلى ثبات الاستبانة، وعلى التجانس الداخلي لفقرات الاستبانة.

خطوات الدراسة:

1. تحقق الباحث من صدق الأداة وثباتها.
2. سلم الباحث الاستبانات للمعلمين وشرح لهم كيفية التطبيق.
3. جمعت الاستبانات، وعولجت إحصائياً باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

متغيرات الدراسة: للدراسة متغيرات مستقلة ومتغير تابع

1- المتغيرات المستقلة: وتشمل المتغيرات الآتية: الجنس: وله مستويان: ذكر، أنثى. والتخصص: وله مستويان: علمي، أدبي ومكان السكن: وله مستويان: مدينة، وقرية. وسنوات الخدمة: ولها ثلاثة مستويات: أقل من (5) سنوات، من (5-10) سنوات، وأكثر من (10) سنوات. والمؤهّل العلمي: وله ثلاثة مستويات: دبلوم، وبكالوريوس، وماجستير فأعلى.

2- المتغير التابع: يتمثل في استجابة أفراد مجتمع الدراسة حول مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين.

المعالجة الإحصائية: لتحليل نتائج الدراسة والإجابات عن أسئلتها، فقد تم اعتماد برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- (1) أساليب الإحصاء الوصفي: كالتكرار، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية.

2) قياس التجانس والثبات الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alfa).

3) اعتماد البرنامج الإحصائي (SPSS) من أجل عمل المقارنات المختلفة التي تبين الفوارق والتباين بين الأحداث المدروسة بوضوح.

4) تم اعتماد معامل اختبارات للمتغيرات المستقلة (Independent Samples T Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) من أجل اختبار فرضيات الدراسة.

5) تم استخدام اختبار التحليل البعدي (Post-hoc).

6) تم استخدام اختبار (LSD).

7) اعتمد على مقياس ليكارت الخماسي في عمل مقارنات الاتجاه لفقرات أداة الدراسة.

معايير تفسير الاستجابات على الاستبانة: لتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، فقد تم اعتماد التوزيع الآتي في عملية تصحيح فقرات أداة الدراسة واستخراج النتائج وفقاً لطريقة ليكارت الخماسية، وذلك على النحو الآتي: جدول رقم (3): المتوسط المرجح لقيم الاستبانة.

جدول رقم (3): المتوسط المرجح لقيم الاستبانة

القيمة	الوزن	المتوسط المرجح	المستوى/ درجة الموافقة
منخفضة جداً	1	من 1 - 1.79	ضعيفة جداً
منخفضة	2	من 1.80 - 2.59	ضعيفة
متوسطة	3	من 2.60 - 3.39	متوسطة
مرتفعة	4	من 3.40 - 4.19	مرتفعة
مرتفعة جداً	5	5 - 4.20	مرتفعة جداً

عرض نتائج الدراسة: لعرض نتائج الدراسة ستم الإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس: ما مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين؟ وللإجابة على هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للمجالات، ولفقرات كل مجال لاستبانة الدراسة من خلال نتائج الجداول المبينة أدناه:

جدول رقم (4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين.

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع محاور الاستبانة.

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة الموافقة
التعليمي	4.19	.53	83.8	مرتفعة
السلوكي	4.27	.50	85.4	مرتفعة جداً
الصحي	4.45	.51	89.0	مرتفعة جداً
الدرجة الكلية	4.27	.46	85.4	مرتفعة جداً

يتضح من نتائج الجدول رقم (4) السابق أن المحور الصحي قد حاز على أعلى المتوسطات الحسابية حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.45)؛ ويليه المحور السلوكي الذي بلغ متوسطه الحسابي (4.27)؛ ويليه المحور التعليمي حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.19)؛ وفيما يتعلق بالمتوسط الكلي لاستجابات الباحثين على جميع مجالات الأداة المبينة أعلاه، فإنها جاءت بدرجة مرتفعة جداً حيث بلغ (4.27). كما أشارت النتائج أعلاه أن درجة استجابة الباحثين على المحور الصحي على جميع فقرات الاستبانة قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.45)؛ واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (آل زياد، 2018). والتي توصلت إلى أن التربية الصحية وخدماتها تمارس بشكل كبير. ودراسة (بو فاتح، وبن عون، 2017). التي أظهرت بوجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين جودة البيئة المدرسية والصحة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بولاية الأغواط. ويعزو الباحث

هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أولت اهتماماً كبيراً بنظافة البيئة المدرسية بكافة جوانبها الفيزيائية والتركيز على الجانب الصحي للطلبة من خلال اجراء فحوصات طبية بالتعاون مع المؤسسات الوطنية الطبية من ذوي الاختصاص، بالإضافة إلى الزيارات الميدانية المتكررة من قبل موظفي الصحة المدرسية ومتابعتهم وتعزيزاتهم الحثيثة لوصول البيئة المدرسية بمكوناتها المختلفة لأفضل مستوى من الأداء الصحي.

هذا على مستوى جميع المحاور، أما على مستوى فقرات كل محور، فقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

1- على مستوى فقرات المحور الأول (التعليمي) يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى فقرات هذا المحور:

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور التعليمي.

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة الموافقة
1	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تعزز قدرة الطلبة على التعليم	4.46	0.63	89.2	مرتفعة جداً
2	تسهم البيئة المدرسية النظيفة في حل المشكلات التعليمية التي تواجهني	4.07	0.69	81.4	مرتفعة
3	تشجع البيئة المدرسية النظيفة المعلمين على تقديم أفضل ما لديهم من معلومات	4.28	0.75	85.6	مرتفعة جداً
4	تعزز البيئة المدرسية النظيفة دافعية المعلم لمتابعة الطلبة تعليمياً	4.26	0.7	85.2	مرتفعة جداً
5	تمكنني البيئة المدرسية النظيفة من إيصال المعلومات إلى الطلبة بسهولة	4.05	0.77	81.0	مرتفعة
6	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة عنصر جاذب للعملية التعليمية	4.49	0.59	89.8	مرتفعة جداً
7	تشجع البيئة المدرسية النظيفة المعلمين على التنوع في استخدام الأساليب التعليمية	4.07	0.72	81.4	مرتفعة
8	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تسهم في مشاركة المعلمين بالأنشطة التعليمية	4.11	0.67	82.2	مرتفعة

مرتفعة	83.8	0.68	4.19	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تسهم في إعداد جيل واع قادر على تحقيق النجاح الأكاديمي	9
مرتفعة جداً	86.4	0.67	4.32	تسهم البيئة المدرسية النظيفة في تهيئة بيئة تعليمية ممتعة	10
مرتفعة	82.4	0.72	4.12	تحفز البيئة المدرسية النظيفة المعلمين على أداء مهامهم التدريسية بكفاءة عالية	11
مرتفعة جداً	85.4	0.77	4.27	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تعزز تفاعل المعلمين تجاه العملية التعليمية	12
مرتفعة	83.4	0.7	4.17	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تزيد من تركيزي أثناء شرح المادة الدراسية	13
مرتفعة	81.6	0.69	4.08	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تعزز استيعاب الطالب للدروس	14
مرتفعة	80.8	0.7	4.04	تسهم البيئة المدرسية النظيفة في تعزيز قدرات المعلمين	15
مرتفعة	78.0	0.76	3.90	تيسر البيئة المدرسية النظيفة على المعلمين تقييم الأداء العلمي للطلبة	16
مرتفعة جداً	85.8	0.64	4.29	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تسهم في توفير أجواء مناسبة للدراسة	17
مرتفعة	83.8	0.53	4.19	الدرجة الكلية	

أظهرت نتائج الجدول (5) السابق موافقة الباحثين بدرجة (مرتفعة) على الفقرات المذكورة بشكل عام في المحور الأول بمتوسط حسابي (4.19)، كما تشير قيم الانحرافات المعيارية على وجود تفاوت في آراء الباحثين على أغلب الفقرات المذكورة؛ حيث تعد الفقرة (السادسة) التي تنص على " أرى أن البيئة المدرسية النظيفة عنصر جاذب للعملية التعليمية "، أقوى الفقرات المذكورة في هذا المحور، وبالتالي تأتي في المرتبة الأولى باعتبارها أهم العوامل المتعلقة بتحسين جودة الأداء التعليمي بمتوسط حسابي بقيمة (4.49)، وبدرجة موافقة (مرتفعة جداً)، في حين تعد الفقرة (السادسة عشر)، التي تنص على " تيسر البيئة المدرسية النظيفة على المعلمين تقييم الأداء العلمي للطلبة "، أقل الفقرات المذكورة بمتوسط حسابي بقيمة (3.90)، وبدرجة موافقة (مرتفعة)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو قاعود (2008). التي توصلت نتائج الدراسة إلى أهمية اجراء التغيرات اللازمة في غرفة الصف

والتركيز على النظافة والترتيب الدائم للغرفة الصفية، حيث تنعكس على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة. ودراسة درايدن وفريزر (Dryden & Fraser 1997) كما جاءت في واكس مان ونيستين (Waxman & Weinstein 1997) التي كان من أبرز نتائجها تأثير البيئة الصفية على التحصيل الدراسي لدى الطلبة في مادة الرياضيات. ودراسة (سلامة، 2021). والتي توصلت إلى أن هناك دور كبير للبيئة المدرسية في زيادة التحصيل الدراسي. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن العملية التعليمية تكاملية وعناصرها مترابطة مع بعضها البعض فالبيئة المدرسية النظيفة والمرتبطة بكافة جوانبها الفيزيائية سواء داخل الغرف الصفية أو جدران المدرسة وممراتها وساحاتها، أو المقاعد المدرسية، تستثير الدافعية، وتعزز مهارة التركيز للمعلمين والطلبة على حد سواء مما ينعكس على الأداء التعليمي. بالإضافة إلى جانب تنمية الوعي المعرفي الذي تحصل عليه الهيئتين الإدارية والتدريسية والطلبة من خلال النشرات الثقافية والدورات المتخصصة، والمتابعة المستمرة من قسم الصحة المدرسية، والإذاعة الصباحية بأهمية نظافة البيئة المدرسية بمكوناتها المختلفة وأثرها الإيجابي على تحسين أداء العملية التعليمية برمتها.

2- على مستوى فقرات المحور الثاني (السلوكي)

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى فقرات المحور السلوكي:

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور السلوكي

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة الموافقة
1	أشعر أن البيئة المدرسية النظيفة تعزز لديّ جانب تحمّل المسؤولية	4.21	0.73	84.2	مرتفعة جداً
2	تشعري نظافة البيئة المدرسية براحة نفسية	4.61	0.56	92.2	مرتفعة جداً
3	أرى أن نظافة البيئة المدرسية تفسح لي مجالاً للتفكير الإبداعي	4.26	0.63	85.2	مرتفعة جداً
4	أرى أن نظافة البيئة المدرسية تساعدني على ضبط انفعالاتي أثناء ممارسة الفعاليات اليومية	4.12	0.71	82.4	مرتفعة

مرتفعة	82.6	0.64	4.13	أشعر أن البيئة المدرسية النظيفة تسهم في بناء الثقة مع الآخرين	5
مرتفعة جداً	91.8	0.55	4.59	أشعر بالسعادة عندما تكون البيئة المدرسية نظيفة	6
مرتفعة جداً	89.8	0.62	4.49	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تعزز لدي مشاعر الانتماء للمكان	7
مرتفعة جداً	84.0	0.65	4.20	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تعزز لدي مهارة التركيز	8
مرتفعة جداً	85.6	0.69	4.28	أفاعل بإيجابية مع الآخرين في البيئة المدرسية النظيفة	9
مرتفعة	82.4	0.7	4.12	أنجز المهام الموكلة إليّ بشكل أفضل في البيئة المدرسية النظيفة	10
مرتفعة جداً	86.2	0.64	4.31	البيئة المدرسية النظيفة تحفز دافعتي للعمل	11
مرتفعة	81.2	0.75	4.06	البيئة المدرسية النظيفة تساعدني على ضبط سلوك الطلبة بشكل أسرع	12
مرتفعة جداً	86.8	0.64	4.34	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تعزز السلوكيات الإيجابية	13
مرتفعة جداً	90.6	0.58	4.53	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تشكّل عنصر جذب للمدرسة	14
مرتفعة جداً	84.0	0.69	4.20	البيئة المدرسية النظيفة تعزز مهارة المشاركة بين المعلمين والطلبة	15
مرتفعة	83.4	0.7	4.17	البيئة المدرسية النظيفة تزيد من انتماء المعلمين لمهنتهم	16
مرتفعة جداً	86.2	0.68	4.31	يستمتع المعلم بتقديم المعلومات في البيئة المدرسية النظيفة	17
مرتفعة جداً	91.2	0.61	4.56	يشعر المعلمون بالفخر عندما يرون مدرستهم نظيفة	18
مرتفعة	71.2	1	3.56	المدرسة النظيفة تشجع المعلمين على عدم الغياب عن المدرسة	19
مرتفعة جداً	85.4	0.5	4.27	الدرجة الكلية	

أظهرت نتائج الجدول (6) السابق موافقة المبحوثين بدرجة (مرتفعة جداً) على الفقرات المذكورة بشكل عام في المحور الثاني بمتوسط حسابي (4.27)، كما تشير قيم الانحرافات المعيارية على وجود تفاوت في آراء المبحوثين على أغلب الفقرات المذكورة؛ حيث تعد الفقرة (الثانية) التي تنص على "ت شعري نظافة البيئة المدرسية براحة نفسية"، أقوى الفقرات المذكورة في هذا المحور، وبالتالي تأتي في المرتبة الأولى

باعتبارها أهم العوامل المتعلقة بتحسين جودة الاداء السلوكي بمتوسط حسابي بقيمة (4.61)، وبدرجة موافقة (مرتفعة جداً)، في حين تعد الفقرة (التاسعة عشر)، التي تنص على " المدرسة النظيفة تشجع المعلمين على عدم الغياب عن المدرسة "، أقل الفقرات المذكورة بمتوسط حسابي بقيمة (3.56)، وبدرجة موافقة (مرتفعة)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبيدات، 2019). والتي أشارت إلى أن كلما زاد توافر البيئة المدرسية الآمنة قلت المشكلات السلوكية لدى الطلاب. والدراسة (القط، 2012). والتي أظهرت وجود علاقة طردية بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفّي من وجهة نظر معلمي المرحلة الاساسية الدنيا. ودراسة وانستين وولفولك (Weinstein & Woolfolk 1997) إلى أن البيئة الصفية المريحة يجعل الأطفال الذين يقضون فيها ساعات يومية يشعرون بالراحة والاطمئنان. ودراسة جانجارد (Gangaard 1995) التي توصلت إلى أن الألوان الفاتحة للجدران والإضاءة الجيدة تؤدي إلى شعور الأطفال بالراحة داخل الصف الدراسي وإلى قلة السلوكيات الغير مرغوبة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن نظافة البيئة المدرسية تحفز الطاقة الايجابية لدى المعلمين والطلبة على أداء المهام الموكلة لهم بأقل وقت وجهد التي بدورها تستثير مشاعر الطمأنينة والراحة النفسية والتركيز والانتماء للمكان التي تنعكس بدورها في تعزيز السلوكيات الايجابية لديهم. بالإضافة أن الهيئتين الإدارية والتدريسية تعزز المبادرات الهادفة التي تحث على نظافة البيئة المدرسية من أجل الوصول لحالة من الطمأنينة والراحة النفسية والسلوكيات الايجابية.

3- على مستوى فقرات المحور الثالث (الصحي)

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى فقرات المحور الصحي:

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الصحي

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة الموافقة
1	تلعب البيئة المدرسية النظيفة دوراً حيوياً في الوقاية من الأمراض	4.61	0.59	92.2	مرتفعة جداً
2	تسهم البيئة المدرسية النظيفة في تعزيز مهارة التخلص من النفايات بشكل منتظم	4.55	0.63	91.0	مرتفعة جداً
3	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تلعب دوراً حيوياً في توفير بيئة تعليمية صحية	4.51	0.65	90.2	مرتفعة جداً
4	تسهم البيئة المدرسية النظيفة في تعزيز مهارة غسل اليدين	4.40	0.63	88.0	مرتفعة جداً
5	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تقلل من انتشار العدوى بالأمراض	4.55	0.63	91.0	مرتفعة جداً
6	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تعزز تناول الأغذية الصحية	4.26	0.8	85.2	مرتفعة جداً
7	أرى أن البيئة المدرسية النظيفة تقلل من انتشار الجراثيم	4.59	0.64	91.8	مرتفعة جداً
8	أشعر بأن البيئة المدرسية النظيفة تحفز المعلمين على اختيار ملابس أنيقة	4.09	0.85	81.8	مرتفعة
9	أرى بأن البيئة المدرسية النظيفة تعزز العادات الصحية السليمة	4.47	0.68	89.4	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية	4.45	0.51	89.0	مرتفعة جداً

أظهرت نتائج الجدول (7) السابق موافقة المبحوثين بدرجة (مرتفعة جداً) على الفقرات المذكورة بشكل عام في المحور الثالث بمتوسط حسابي (4.45)، كما تشير قيم الانحرافات المعيارية على وجود تفاوت في آراء المبحوثين على أغلب الفقرات المذكورة؛ حيث تعد الفقرة (الأولى) التي تنص على " تلعب البيئة المدرسية النظيفة دوراً حيوياً في الوقاية من الأمراض"، أقوى الفقرات المذكورة في هذا المحور، وبالتالي تأتي في المرتبة الأولى باعتبارها أهم العوامل المتعلقة بتحسين جودة الاداء الصحي بمتوسط حسابي بقيمة (4.61)، وبدرجة موافقة (مرتفعة جداً)، في حين تعد الفقرة (الثامنة)، التي تنص على " أشعر بأن البيئة المدرسية النظيفة تحفز المعلمين على اختيار ملابس أنيقة"، أقل الفقرات المذكورة بمتوسط حسابي بقيمة (4.09)، وبدرجة موافقة (مرتفعة)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة

(آل زياد، 2018). والتي توصلت إلى أن التربية الصحية وخدماتها تمارس بشكل كبير. ودراسة (بو فاتح، وبن عون، 2017). التي ظهرت توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين جودة البيئة المدرسية والصحة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بولاية الأغواط. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى اسهامات قسم الصحة المدرسية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية التي بدورها تعزز وتتابع أعضاء اللجان الصحية المدرسية الذين يتم اختيارهم بعناية فائقة وعلى رأسهم منسقي اللجان الصحية من العاملين في المؤسسة التعليمية. كذلك توفر الوسائل الالكترونية المتنوعة تساعد على نظافة البيئة المدرسية وتسهم على وقاية العاملين في البيئة المدرسية والطلبة من الامراض بدرجة كبيرة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: نصت الفرضية الأولى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين على مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس. ولفحص هذه الفرضية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)، كما هو مبين في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8). نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابة المبحوثين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

القيمة الكلية	محاور الاستبانة				المتغير
	م. الأول	م. الثاني	م. الثالث	القيم	
-1.168	-1.898	-0.451	-0.648	T	الجنس
0.245	0.06	0.653	0.518	Sig.	

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: نصت الفرضية الأولى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين على مستوى تأثير

نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس. ولفحص هذه الفرضية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)، كما هو مبين في الجدول رقم (8)، حيث أظهرت نتائج جدول رقم (8) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في المحاور الثلاث إضافة للدرجة الكلية، مما يدعونا إلى عدم رفض الفرضية الأولى، وهذا يشير إلى عدم تأثير الجنس على إجابات المبحوثين وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سلامة، 2021). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمون من كلا الجنسين يمارسون مهامهم الوظيفية في ظروف متشابهة إلى حد كبير من حيث الأنظمة والقوانين المتبعة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في المحافظة على نظافة البيئة المدرسية بمكوناتها المختلفة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: نصت الفرضية الثانية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين على مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص. ولفحص هذه الفرضية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)، كما هو مبين في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9). نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابة المبحوثين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص.

القيمة الكلية	محاور الاستبانة				المتغير
	م. الثالث	م. الثاني	م. الأول	القيم	
0.133	0.505	0.126	-0.079	T	التخصص
0.895	0.614	0.900	0.937	Sig.	

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: نصت الفرضية الثانية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين على مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص. ولفحص هذه الفرضية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)، كما هو مبين في الجدول رقم (9)، حيث أظهرت نتائج جدول رقم (9) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص في المحاور الثلاث إضافة للدرجة الكلية، مما يدعونا إلى عدم رفض الفرضية الثانية، وهذا يشير إلى عدم تأثير التخصص على إجابات المبحوثين وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سلامة، 2021)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات على اختلاف تخصصاتهم الأدبية والعلمية يوكل لهم الاشتراك بالأنشطة والفعاليات واللجان التي تسهم بدورها في تحسين من مستوى الأداء التعليمي والسلوكي والصحي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: نصت الفرضية الثالثة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين على مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير مكان السكن. ولفحص هذه الفرضية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)، كما هو مبين في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10). نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابة المبحوثين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير مكان السكن.

القيمة الكلية	محاور الاستبانة				المتغير
	م. الثالث	م. الثاني	م. الأول	القيم	
-0.424	0.496	-0.225	-0.992	T	مكان السكن
0.672	0.621	0.822	0.323	Sig.	

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: نصت الفرضية الثالثة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين على مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير مكان السكن. ولفحص هذه الفرضية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)، كما هو مبين في الجدول رقم (10)، حيث أظهرت نتائج جدول رقم (10) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان السكن في المحاور الثلاث إضافة للدرجة الكلية، مما يدعونا إلى عدم رفض الفرضية الثالثة، وهذا يشير إلى عدم تأثير مكان السكن على إجابات المبحوثين وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بو فاتح، وبن عون، 2017). ودراسة (القط، 2012). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات مهما اختلف مكان سكنهم يتشابهون إلى حد كبير في القيم والعادات والتقاليد والأفكار الناتجة عن سهولة الاتصال والتواصل فيما بينهم وتبادل الخبرات بالقضايا المتعلقة بالآثار المترتبة عن أهمية نظافة البيئة المدرسية وانعكاساتها على الأداء التعليمي والسلوكي والصحي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: نصت الفرضية الرابعة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة. ولفحص هذه الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Onaway ANOVA) كما هو مبين في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (Onaway ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابة المبحوثين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

المحور	المتغير	مصدر الفروق	درجات الحرية	اختبار F	مستوى الدلالة
المحور الأول: التعليمي	سنوات الخدمة	بين المجموعات	2	2.213	0.113
		خلال المجموعات	130		
		المجموع	132		
المحور الثاني: السلوكي	سنوات الخدمة	بين المجموعات	2	1.285	0.28
		خلال المجموعات	130		
		المجموع	132		
المحور الثالث: الصحي	سنوات الخدمة	بين المجموعات	2	2.891	0.059
		خلال المجموعات	130		
		المجموع	132		
الدرجة الكلية	سنوات الخدمة	بين المجموعات	2	2.341	0.100
		خلال المجموعات	130		
		المجموع	132		

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: نصت الفرضية الرابعة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة. ولفحص هذه الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Onaway ANOVA)، كما هو مبين في الجدول رقم (11)، حيث أظهرت نتائج جدول رقم (11) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة في المحاور الثلاث إضافة للدرجة الكلية، مما يدعونا إلى عدم رفض الفرضية الرابعة، وهذا يشير إلى عدم تأثير سنوات الخدمة على اجابات المبحوثين وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سلامة، 2021). ودراسة (بو فاتح، وبن عون، 2017). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات على مستويات سنوات

خدمتهم المتباينة في المدارس يتبادلون في كثير من الأحيان نفس الأفكار والمعلومات والخبرات، بالإضافة لحصولهم على نفس أنواع الدورات التي يوظفونها في تحسين نظافة البيئة المدرسية وتعزيز الأداء التعليمي والسلوكي والصحي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: نصت الفرضية الخامسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولفحص هذه الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Onaway ANOVA) كما هو مبين في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (Onaway ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابة المبحوثين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المحور	المتغير	مصدر الفروق	درجات الحرية	اختبار F	مستوى الدلالة
المحور الأول: التعليمي	المؤهل العلمي	بين المجموعات	2	4.171	<u>0.018</u>
		خلال المجموعات	130		
		المجموع	132		
المحور الثاني: السلوكي	المؤهل العلمي	بين المجموعات	2	0.943	0.392
		خلال المجموعات	130		
		المجموع	132		
المحور الثالث: الصحي	المؤهل العلمي	بين المجموعات	2	3.493	<u>0.033</u>
		خلال المجموعات	130		
		المجموع	132		
الدرجة الكلية	المؤهل العلمي	بين المجموعات	2	2.951	0.056
		خلال المجموعات	130		
		المجموع	132		

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: نصت الفرضية الخامسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولفحص هذه الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Onaway ANOVA)، كما هو مبين في الجدول رقم (12)، حيث أظهرت نتائج جدول رقم (12) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على المحور الثاني إضافة للدرجة الكلية، وهذا يشير إلى عدم تأثير المؤهل العلمي على إجابات المبحوثين على المحور السلوكي بالإضافة للدرجة الكلية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التفاعل اليومي والخبرات العملية في التدريس ما بين العاملين في البيئة التعليمية يسهم في تطوير قدراتهم على فهم وتحليل وتعزيز السلوكيات بغض النظر عن مستوى المؤهل العلمي.

في حين أظهرت نتائج جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على المحور العلمي والمحور الصحي، ما يدعونا إلى رفض الفرضية الخامسة المتعلقة بالمحور العلمي والمحور الصحي. وهذا يشير إلى تأثير المؤهل العلمي على إجابات المبحوثين على المحور العلمي وعلى المحور الصحي؛ وللتعرف على مصدر الفروق بين متوسطات استجابة المبحوثين على المحور الأول "العلمي"، تم استخدام اختبار التحليل البعدي (Post-hoc) وتم اختيار نوع LSD لهذا الغرض، وكانت النتائج كما في الجدول (13) التالي:

جدول رقم (13): نتائج الاختبار البعدي (LSD) لتحديد مصدر الفروقات بين المتوسطات الحسابية للمحور العلمي وللمحور الصحي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحور	سنوات الخدمة (I)	سنوات الخدمة (J)	فرق الوسط (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
المحور الأول: العلمي	دبلوم	بكالوريوس	0.0991	0.1295	0.446
		ماجستير فأعلى	.52038*	0.1911	0.007
	بكالوريوس	دبلوم	-0.0991	0.1295	0.446
		ماجستير فأعلى	.42128*	0.15817	0.009
	ماجستير فأعلى	دبلوم	-.52038*	0.1911	0.007
		بكالوريوس	-.42128*	0.15817	0.009
المحور الثالث: الصحي	دبلوم	بكالوريوس	0.06633	0.12424	0.594
		ماجستير فأعلى	.44542*	0.18333	0.016
	بكالوريوس	دبلوم	-0.06633	0.12424	0.594
		ماجستير فأعلى	.37908*	0.15174	0.014
	ماجستير فأعلى	دبلوم	-.44542*	0.18333	0.016
		بكالوريوس	-.37908*	0.15174	0.014

أظهرت نتائج الاختبار البعدي كما في الجدول (13) أعلاه، أن مصدر الفروقات في متوسطات آراء الباحثين على المحور الأول "العلمي" جاءت بين فئة أفراد العينة من تخصص الدبلوم وبين فئة حملة الماجستير لصالح الأفراد من ذوي تخصص الماجستير، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الأفراد من تخصص البكالوريوس وبين الأفراد من تخصص الماجستير لصالح تخصص الماجستير، كما أظهرت نتائج الاختبار البعدي في الجدول (13) أعلاه، أن مصدر الفروقات في متوسطات آراء الباحثين على المحور الثالث "الصحي" جاءت بين فئة أفراد العينة من تخصص الدبلوم وبين فئة تخصص الماجستير لصالح الأفراد من ذوي تخصص الماجستير، كما أظهرت النتائج فروق بين الأفراد من تخصص البكالوريوس وبين الأفراد من تخصص الماجستير لصالح تخصص الماجستير، حيث اتفقت هذه النتيجة مع الدراسة (القط، 2012). يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير لديهم

المعرفة والقدرة على رؤية الأمور المتعلقة بالقضايا التربوية من زوايا متعددة وتحليلها بشكل أكثر دقة وموضوعية.

الخلاصة: خلصت نتائج الدراسة إلى أن المجال الصحي قد حاز على أعلى المتوسطات الحسابية، حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.45)؛ يليه المحور السلوكي الذي بلغ متوسطه الحسابي (4.27)؛ يليه المحور التعليمي الذي بلغ متوسطه الحسابي (4.19) وبدرجة كلية (مرتفعة جداً)، حيث بلغت (4.27). وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، ومكان السكن، وسنوات الخبرة. والمؤهل العلمي على المحور السلوكي، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في المحور التعليمي، والصحي لصالح ماجستير فأكثر وبالتالي نجد أن نظافة البيئة المدرسية لها آثار إيجابية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين وبناء عليه يوصي الباحث بما يلي:

1. تعزيز دور قسم الصحة المدرسية في مديريات التربية والتعليم وتكثيف الزيارات التفقدية لنظافة البيئة المدرسية.
2. عقد دورات توعوية لمنسقي اللجان الصحة المدرسية لتعزيز نظافة البيئة المدرسية.
3. عمل مبادرات دورية في المدارس نحو بيئة مدرسية نظيفة وآمنة.
4. عمل دراسات تربوية تبرز تأثير نظافة البيئة المدرسية على جودة الأداء التعليمي والسلوكي والصحي.

References

- Abu Qa'ud, M. (2008). The impact of the class room environment on teaching in the Jordanian Kingdom. MA Thesis, Al-Balqa Applied University, Jordan.
- Abu Zneid, A. (2020). The status of school health in the governorate of Hebron. MA thesis, Al-Quds University, Palestine.

Al -Qwehes, M. (2006). Educational article, Al -Jazeera Magazine, No. 12390.

Al Ziad, M. (2018). The reality of the application of Health-Promoting Schools Program from the stand point of science teachers in schools applied for the program in Asir. Arab Journal of Sciences and Research 2 (1): 373-394.

Al-Khafaf, E. (2016). Emotional intelligence: Learn how to think emotionally. Amman: The Curriculum House for Publishing and Distribution.

Al-Qet, W. (2012). The healthy classroom environment and its relation to classroom control in pertinence to students of basic elementary from the view point of their teachers. MA thesis, Al-Quds University, Palestine.

Ayed, M. and Al -Masaid, Kh. (2012). Class room management. Amman. Khaled Al -Lehayani House for Publishing and Distribution.

Bufatih, M. and BenOn, A. (2017). the quality of the school environment and their relation to mental health among primary school teachers in Laghoat. Psychological and educational practices laboratory 18, 113-128.

Elsayed, A. (2015). School environment and its relation to mental health among mentally retardation students primary in Al hassa. Scientific Research Journal in Education 16: 267-288.

General Administration of Educational Planning (2013). The annual educational statistics for the 2012-2013 academic year, Ramallah, Palestine.

Imam, N. (2009). Study the role of the organizational climate in the effectiveness of the Change Department in General Secondary Education Schools. Master Thesis, Ain Shams University, College of Fundamentals of Education, Egypt.

Jarwan, F. (2009). Learn to think concepts and applications. 4th edition. Amman: Dar Al -Fikr.

Obeidat, L. (2019). The safe school environment and its relation to the behavioral problems among the students of the upper basic stage from the point of view of the educational counselors in Irbid

Governorate. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies 11 (29): 97-112.

Palestinian Central Bureau of Statistics (2009). The final results of the census, the population report, Ramallah and Al -Bireh Governorate, Ramallah, Palestine.

Salama, M. (2021). The role of the school environment in increasing the academic achievement of basic stage students in Mafraq city schools from the point of view of its teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences 50 (5): 51-68.

Dryden, P. and Fraser, J. (1997). "Relationship between school-level and classroom level environments in secondary school". Journal of Educational Administration, 94(1), 70-77.

Gangaard, E. (1995)."Color and light effect on learning". Paper presented at the Association for childhood international study conference and exhibition. Washington,DC.

Pacioresc•K.(2012). Early Childhood Education ‘Annual Editions ‘Connect Learn Succeed.

Sapon-Shevin M. (1999). Because We Can Change The World: A Practical Guide To Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities. Boston, Allyn&Bacon.

Weinstein, C. and Woolfolk, A. (1997). "Impression formation and classroom design". Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, California, Vol 95(2):P.(84).

School environment and quality of education: What is the relationship?

Chibani MOSBAH*

Research Professor of Sociology at the Center for Economic and Social Studies
and Research in Tunisia

chibani.mosbah@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0006-4147-0801>

Received: 24/05/2025, **Accepted:** 24/06/2025, **Published:** 28/06/2025

Abstract: It seems that the ‘reform experiments’ in education that most countries of the world have engaged in since the 1990s of the last century have not achieved qualitative changes in the educational landscape, as their results have not had any real impact on achieving quality in their outcomes. These countries have failed to make profound structural laws and policies, or to adopt new regulatory standards for their institutions based on a national strategic approach. Instead, they have continued to reproduce the same crises and failures in various forms.

Keywords: School environment, Quality of education, Educational accountability, Outputs, Inputs, Educational Well-being

**Corresponding author*

البيئة المدرسية وجودة التعليم: أية علاقة؟

د. مصباح الشيباني*

أستاذ باحث في علم الاجتماع بمركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية - تونس

chibani.mosbah@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0006-4147-0801>

تاريخ الاستلام: 2025/05/24 - تاريخ القبول: 2025/06/24 - تاريخ النشر: 2025/06/28

ملخص: يبدو أنّ "التجارب الإصلاحية" للتعليم التي انخرطت فيها أغلب دول العالم منذ بداية التسعينيات من القرن الماضي لم تحقق تغييرات نوعية في المشهد التربوي والتعليمي، حيث لم تكن نتائجها ذات تأثيرات تجديدية فعلية لتحقيق الجودة في مستوى مخرجاتها. فقد فشلت هذه الدول في إحداث تغييرات بنيوية عميقة في قوانينها وسياساتها التعليمية وفي اختيار معايير تنظيمية جديدة لمؤسساتها وفق مقاربة استراتيجية وطنية، فظلّت تعاود انتاج الأزمات والاختناقات ذاتها بأشكال مختلفة.

الكلمات المفتاحية: البيئة المدرسية . جودة التعليم . المحاسبة التعليمية . المخرجات . المدخلات . الرفاه التعليمي.

*المؤلف المرسل

المقدمة

أشارت منظمة "اليونسكو" (UNESCO) في أحد تقاريرها حول التعليم الذي صدر تحت عنوان "معلّمون لمدارس المستقبل" (2005) (Teachers for Tomorrow's Schools) إلى أنّ صناع السياسات التعليميّة يواجهون مهمّات صعبة خاصة فيما يتعلق بموازنة توزيع المعلمين بفاعلية وكفاءة، وضمان الاستثمارات الكافية للإنفاق على التعليم حتى تكون كافية وتتناسب مع المهام المكلفة بها المدرسة، إضافة إلى ما يواجهون من تحدّيات تطبيق الإصلاحات المعقّدة والمركّبة لنظم التّعليم في ظلّ تراكم مشكلات التّعليم - الكميّة والنوعيّة - التي تعيق تحقيق المخرجات التعليمية ذات الجودة العالية.

وتعدّ البيئة المدرسيّة بجميع مكوّناتها - الداخلية والخارجية - إحدى المداخل المنهجية المهمة في تقويم فاعلية أي نظام تعليمي، حيث يتوقّف عليها نجاح التّغيير أو إصلاح تربوي وتعليمي تمت برمجته، باعتبارها تمثل أداة لمراقبة مسؤوليّة مختلف العاملين بالمؤسسة التربوية عن أدائهم أمام سلطة أعلى سواء أكانت تشريعية أم تنظيمية. وباعتبار أن المدرسة لها أهدافها الاستراتيجية في تنشئة الإنسان وبناء كيانه، فإن أي خطأ في هذه البيئة يشكل ألغامًا اجتماعية يمكن أن تؤدي إلى نتائج مدمرة للمجتمع. وإن أي تفكك مادي أو رمزي للمدرسة أو الخط من قيمتها، أو الإساءة في اختيار معايير تسييرها أو تغيير لمبادئها الإنسانية، أو أي احتياج ثقافي من خارجها يكون معطلاً لتحقيق أهدافها ولا يستجيب لانتظارات المجتمع، فإن ذلك يعني الدمار الكامل للحقل المدرسي وتخطيطا لمستقبل أجيالنا القادمة.

إنّ محدّدات التّجّاح أو الفشل في إدارة الشّأن التربوي لا تتوقّف على خصائص ديناميّة التفاعلات الداخليّة للمؤسسة التربويّة فقط، وإنّما تتحدّد أيضا عبر نظام تفاعلها مع محيطها الخارجي؛ فما يحدث داخل هذه المؤسسة من ظواهر وأحداث وتفاعلات، سواء أكانت في شكل توترات أو اتفاقات، وما يتحقّق من نجاحات أو إخفاقات، لا تكون ناتجة عن بنيتها الرسميّة الداخليّة فقط، وإنّما تكون أيضا ناتجة عن تأثيرات الأنظمة الاجتماعية والثقافية والسياسية السائدة في المجتمع. وبالتالي، فإنّه لا يمكننا

تشخيص مشكلات التعليم وتقييم أنظمتها السابقة، أو وضع سياسات تعليمية بديلة ناجعة إلا إذا اعتمدنا المقاربة التشخيصية الشاملة في دراسة مختلف السياقات - الوطنية والعالمية - المتداخلة والمؤثرة فيه، بشكل مباشر أو غير مباشر. وإنّ عدم الاعتراف بهذه العلاقة المزدوجة واکراهاتها المتداخلة والانطلاق منها في تشخيص أشكال الهدر المدرسي ومعالجتها سوف يعقّد الوضع أكثر في المستقبل.

أولاً: علاقة البيئة المدرسية بالهدر التعليمي

1. مفهوم البيئة المدرسية

تشير عبارة "البيئة المدرسية" أو "المناخ المدرسي" إلى كل ما يتعلّق ببنية العلاقات الاجتماعية والمهنية والثقافية السائدة في مؤسساتنا التربوية. ف"البيئة المدرسية هي عبارة عن شبكة من العلاقات بين جميع مكوناتها المعمارية والشكلية والتنظيمية والبشرية والسيكولوجية والاجتماعية" (عبد الحق منصف، دس: 176)، فهي الإطار العام الذي يتم فيه غرس القيم وتناقلها واتخاذ المواقف والاتجاهات وضبط السلوكيات وطرق التفاعل مع محيطها الخارجي. فبيئة المؤسسة هي انعكاس لخصائص البيئة الداخلية والخارجية لثقافة العمل السائدة في المجتمع، ممّا يدفع الفرد لبناء تصوّر معين حول ظروف العمل الذي يحدّد إلى درجة كبيرة سلوكه وأدائه في هذه المؤسسة. كما يقصد بهذا المفهوم نوعيّة الحياة وطبيعة العلاقات القائمة في أوساط العمل من قيم ومعايير وتفاعلات وتعاون وصراع بين الفاعلين، وتشكّل هذه الحياة من مجموع العوامل الزمانية والمكانية والتنظيمية والتواصلية والعلائقية والثقافية والتنشيطية المكوّنة للخدمات التكوينية والتعليمية التي تقدّمها المؤسسة التربوية للتلاميذ. وتعد البيئة المدرسية أساس اندماج المتعلمين في الحياة المدرسية. إذ تهدف البيئة المدرسية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الكبرى التي يمكن حصرها في خلق "حياة سعيدة داخل المؤسسة التعليمية، قوامها الأمل والفرح والتفاؤل، والرغبة العارمة في التعلم وممارسة الأنشطة التعليمية، وتوفير الجو التربوي والنفسي والاجتماعي المناسب للتنشئة المتكاملة والمتوازنة ذهنيًا ووجدانيًا وحركيًا" (حمداوي، 2005: 11).

إنّ تحليل مكونات البيئة المدرسية يعدّ أهمّ بُعد لمعرفة فعالية مدرسة ما في مقابل باقي الأبعاد أو "مُحكّات" (Les critères) القياس المستعملة سابقاً في تشخيص الحياة المدرسية وجودة مخرجاتها.

إذ تعمل البيئة المدرسية ضمن منظومة قيمية اجتماعية وسياسية محدّدة ومرجعية حضارية توجّه المجتمع وتؤشّر على مستوى تطوّره أو تخلفه، وتؤثّر هذه المرجعية في خصائص المنظومة التربوية وفلسفتها العامة. باعتبار أنّ المؤسسات التربوية تؤدي دوراً مهماً في الحياة المعاصرة للأفراد وفي ضبط اتجاهاتهم الأخلاقية والسلوكية، فإنّ بناء نظمها القانونية والثقافية يقوم بدور كبير في تشجيع إمكانياتهم الإبداعية أو إيجابتها. ولا يمكن للقانون المدرسي وحده أن يشكّل سلوكيات التّاس وتفاعلاتهم، ولا يمكنه أن يحدّد وحده رغباتهم وما يقبلون وما لا يقبلون، بل إنّ الحوافز والمحركات والموانع والعراقيل متنوّعة في تحديد السلوك البشري واختياراته، هذه المحدّدات ترتبط بمسارات التّشعّث في مختلف بنياتها وحقوق الفعل المرتبطة بها.

وانطلاقاً من هذه البديهة العلمية، وبالنّظر إلى خصائص البيئة المدرسية في المجتمع، يمكن أن نقيّم مدى فاعلية النظام التربوي ومدى نجاح مؤسساته التعليمية في تحقيق أهدافها وفي الارتقاء بنوعية مخرجاتها. ففي دراسة التعليم المدرسي المنظم، وبحسب ما ورد في أحد تقارير "معهد اليونسكو للإحصاء" لعام 2010، أنّه يجب النّظر في ثلاثة أبعاد مختلفة من النوعية: أولاً، أين يتمّ التّعليم (بيئة التّعليم). وثانياً، محتويات البرامج ومنهجها وتجربة التّعلّم. وثالثاً، البحث في نوعية المدرّسين الذين يوجهون ويسهّلون عملية التّعلّم المباشر. ومن أجل تحقيق نتائج تعليمية جيّدة، ينبغي على الدّولة أن تضمن تأمين أمكنة كافية للتّلاميذ في المدارس، وأن تعمل نظمها المدرسية بفعالية، كما تستوجب جودة الحياة المدرسية، باعتبارها تشكّل من مناخ وظيفي مندمج في مكّونات العمل المدرسي، اهتماماً خاصاً لضمان توفير مناخ تعليمي وتربوي سليم وإيجابي يساعد المتعلّمين على التّعلّم الجيّد واكتساب المعارف والقيم والسلوكيات البناءة.

ومنذ بداية التّسعينيات من القرن الماضي، تناولت عديد الدّراسات الأوروبية، Coulon, (1993: 56). مسألة التّمفصل أو التّقاطع بين عوامل التركيبة الاجتماعية والثقافية لمحيط المدرسة وبيئتها المحليّة، والعوامل الداخليّة التي تؤثّر في صبرورة اشتغالها في المستويات الإدارية والبيداغوجية، معتمدة في ذلك على عدد من المؤشّرات أهمّها:

1. طريقة التسيير الإداري والتنظيمي والمناخ العام داخل المؤسسة.

2. التعليم من حيث الكم والتنوعية.

3. مواقف وتطلّعات وسلوكيات التلاميذ ومجموعات انتمائهم.

بحسب ما ذهب إليه الباحثان الكنديان "ليز كوريفو" (Lise Corriveau) "لوك بروني" (Luk Brunet) ((Luk Brunet et Lise Corriveau, pp. 483-499) - في دراسة مشتركة لهما، يعتبر تحليل المناخ المدرسي أفضل مقياس لمعرفة فعالية مدرسة ما في مقابل باقي معايير القياس الأخرى أو المحكّات والمؤشّرات المستعملة سابقا في الإدارة المدرسية. لهذا، يجب أن يحظى التأثير المجتمعي الخارجي في المدارس بأولوية أكبر، مع زيادة المشاركة الصريحة المباشرة في البرامج والمسؤوليات بالاشتراك مع البيئات المدرسية الداخلية لمتابعة التعليم والتدريب المستمر. (اليونسكو، 2005: 127).

لقد أصبحت البيئة التعليمية اليوم، أكثر تعقيداً وتغيّراً في رهاناتها المجتمعية ممّا كانت عليه في السابق، حيث تغيّرت معايير العملية التعليمية وكثرت الضغوطات فيها في مستويات المساءلة والمحاسبة والتقييم، وزاد التنوّع في خصائص "جمهور المتعلّمين" وفي انتظارات العائلات من المدرسة. كل هذه المتغيّرات (Les variables) ساهمت في رفع مستوى الزّهان على أداء المدارس، وزادت من حجم صعوبة إجراء التحسينات اللازمة فيها وفي الوقت ذاته" (أليسون زمودا وآخرون، 2009: 8). لذلك، فإنّ تشخيص البيئة المدرسية مسألة ضرورية في كل عملية تستهدف إصلاحها، وهي الأرضية الأكثر أهمية في منهجية الإصلاح التعليمي الحقيقي لكي توفّر له الأرضية وتضمن له الانطلاقة نحو تحقيق أهدافه. وهذا يعني أنّ بذور (أفكار) أية عملية إصلاحية لا تنطلق من دراسة خصائص البيئة المحلية أو الوطنية للمؤسسة التربوية، أو تنقل بذور الإصلاح من خارجها لن تستقر في هذه الأرض ولن تثبت فيها، مهما اعتمدت من تشريعات قانونية وتسهيلات لوجستية ورُصّدت لها من موارد مادية وبشرية.

أكّدت أغلب الدّراسات التربوية، أنّ صعوبات التعلّم وإخفاقات المتعلّمين في نتائجهم الدّراسية لا يمكن تفسيرها من خلال دور المدرّسين أو حصرها في الطّرق البيداغوجية والوسائل التعليمية المتوقّرة في

المدرسة فقط، بل ينبغي معالجتها أيضا عبر دراسة الاكراهات و"العوائق" (Les contraintes) و"الفجوات" (Les lacunes) بين الأفراد أو المجموعات الاجتماعية التي ينتمون إليها؛ إذ تعود بعض المشاكل الداخلية في أصلها إلى طبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع. إذ أنّ لكل مؤسسة تربوية شخصيتها التعليمية المميّزة يمكن أن نتبّتها من خلال بنيتها التنظيمية وعلاقات أعوانها وطرق تفاعلاتهم اليومية. لهذا، ينبغي أن تستمد عملية الإصلاح التعليمي طابعها الجماعي من منطلق أنّ التسيير العمومي يشكّل حقلاً يجمع بين فاعلين اجتماعيين من جهات متعدّدة، ولهم خلفيات فكرية ومناخات أسريّة واجتماعيّة مختلفة. فمن خلال مشاركة مختلف الأطراف . الداخلية والخارجية . في الفعل المدرسي خاصة والتربوي عامة، أصبح مشروع إصلاح المؤسسة التربوية مسؤوليّة مشتركة، وينبغي أن يكون هذا المشروع مُعبراً عن انشغالات جميع الفاعلين الاجتماعيين فيها.

1. 2. شروط البيئة المدرسية المُفضية إلى تحقيق الجودة

اعتمدنا في هذا القسم من الدّراسة على بعض التّقارير الصّادرة عن عدد من المنظّمات العربية والدولية، وخاصة تقرير "منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة" (اليونسكو) الذي ورد تحت عنوان " إعادة التفكير في التربية والتعليم من أجل الصالح العام" (2015). ومن أبرز أهداف هذا التقرير هو حفز النقاش في السياسة التربوية في عالمنا المتغيّر، واستندت فيه إلى رؤية إنسانية في التربية والتعليم و التنمية عموماً. كما أشار هذا التقرير في المقدمة إلى المسائل المنهجية التي اعتمدها وحدودها الاستيمية، إذ لم يكن هذا التقرير بحد ذاته مخططاً أولياً لإصلاح التعليم، بل جاء أساساً للتأمل والنقاش في الخيارات التي ينبغي الأخذ بها عند صياغة السياسات التعليمية. وقد دلّل هذا التقرير على أن الخيارات بشأن التربية والتعليم مرهونة بخيارات نوع المجتمع الذي نرغب أن نعيش فيه. وطرح عدداً من الأسئلة المنهجية من أهمّها نذكر: ما هو نوع التعليم الذي نحتاجه للقرن الحادي والعشرين؟ وما هي مقاصد التعليم في سياق التحوّل المجتمعي الراهن؟ وكيف ينبغي تنظيم التعليم؟

تقوم البيئات المواتية للتوعية الجيدة للتعليم، في الفضاءات العامة والخاصة على حدّ سواء، بما فيها المنزل والمدرسة والمجتمع المحلي وفي مستوى المجتمع بكامله على مبدأ المشاركة في مواجهة أزمة الهدر التعليمي.

وتشمل البيئة المدرسية الموقع الجغرافي للمدرسة وتجهيزاتها ومبانيها والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسر، وحجم المدرسة ومدى الدعم الذي تتلقاه من مجتمعها المحلي والمؤسسات العامة (عبد الحليم، 1988: 27). على الرغم من أنه يصعب رصد كل مؤشرات هذه البيئات نتيجة غياب أية بيانات ودراسات علمية ومنظمة من قبل حكومات عديد الدول والمنظمات الحكومية أو غير الحكومية المهتمة بالشأن التربوي، تدعو "اليونسكو" الدول إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. أن ينتفع التلاميذ في المدرسة بمواد قراءة وبلغات يفهمونها، لأنّ هذا الأمر حاسم بالنسبة إلى إكسابهم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة. وقد أثبتت عدّة تجارب دولية ووطنية لتقييم التعليم أنّ ارتفاع أداء التلاميذ في تعلم اللغات يرتبط بمدى توافر الكتب وغيرها من المواد والوسائل التعليمية في قاعات الدّرس والمكتبات المدرسية، وإنّ نقص موارد التعلّم الأخرى، مثل تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات الحديثة سوف يؤثر في تأخر المستوى التعليمي لدى المتعلمين، لأنّه مثلما أثبتت عديد التجارب أنّ هذه التكنولوجيا التعليمية لا يمكنها أن تغيّر فقط عملية التدريس بل عملية التعلّم أيضا.

2. دور بيئات الأسرة والمجتمع المحلي، هذه البيئات عندما تكون مناسبة للتعليم والتعلّم الجيدين تضمن نتائج فعّالة لعملية التعلّم. فكثيرا ما تتلازم المشكلات السلوكية للتلاميذ والمعلّمين مثل: التأخر في الوصول إلى المدرسة والتغيّب عن الدّراسة مع ضعف أدائهم ونتائجهم. كما إنّ ظروف العيش الصعبة داخل العائلة تؤثر في تأخر تعلم الطفل؛ فعندما تفتقر الأسرة إلى الكهرباء في البيت مثلاً، ولا سيما في بعض المناطق الريفية، تناح للأطفال عدد أقل من الساعات للمراجعة وللتعلم، وعندما يفتقر الأبوان أنفسهما إلى مهارات القراءة والكتابة والحساب، فإنّهما يكونان أقل قدرة على تدعيم ما يتعلمه منظورها في المدرسة.

3. يجب ضبط الزمن المدرسي وتقييمه على أساس عدد السّاعات الفعلية وليس بحسب ما هو مقرّر على المستوى الرسمي. ولهذا، ينبغي عدم الخلط بين وقت التدريس المقرّر والعدد الفعلي لساعات التدريس التي تلقاها الأطفال. مثلاً، يقدّر وقت التعلم الفعلي في الدول العربية في المتوسط نسبة 30% عن وقت التدريس المقرّر (بحسب ما ورد في تقرير اليونسكو حول التعليم لعام 2004). وتعود

هذه المشكلة إلى أسباب عديدة، أهمها تغيّب المعلمين، أو بسبب التدريب الذي يتلقاه المعلمون أثناء الخدمة، أو بسبب الاضرابات أو غيرها. وهذا الهدر في الزمن المدرسي يعتبر مؤشراً على سوء نوعية التعليم؛ وهو ما يؤثر سلبيًا في نتائج المتعلمين وفي حافزيتهم إلى التعلم.

4 - توفير الكتب المدرسية والانتفاع بمواد التعلم: إنّ حصول التلاميذ على الكتب المدرسية عامل مهم في تحديد طبيعة ما يتعلمونه وكيفية تعلمه. وتعد نسبة امتلاك التلاميذ للكتب مقياساً مهماً لنوعية التعليم؛ فتوفر الكتب والوسائل التعليمية الأخرى يحدّ من الفوارق بين المتعلمين.

5 - من المهم أن تكون المدارس آمنة وغير مكتظة بالتلاميذ وحسنة الصيانة: حينما يحضر التلاميذ الدّروس في مبانٍ متهاكّة أو مكتظة بمن فيها، أو في بيئات تعج بالضجيج أو تكتنفها الأخطار وبالأخص في قاعات الدّرس التي تكون غير مزوّدة بلوازم الدراسة أو ضعيفة الإضاءة أو سيّئة التهوية، كلّها عوامل تقوّض فرص اندماجهم في المدارس وتعرقل مسارات تعلمهم.

6. البيئة الاجتماعية الخارجية: تتمّ عملية التعلم والتعليم ضمن سياق اجتماعي أو سياسي واقتصادي محدد. وهذه السياقات تؤثر في البعد التنظيمي للمدارس باعتبارها تمثل الأسباب الرئيسة في انخفاض التحصيل الدراسي أو ارتفاعه، ولا سيما في المدارس العمومية. وتشير عديد الدراسات في علم الاجتماع التربوي إلى أن التلاميذ الذين ينتمون إلى بيئات أسيّرة و"جماعات أنداد" (رفاق) تسود فيها قيما (مثلاً عليا) قريبة من تلك التي تعمل مدرستهم على ترويحها يميلون إلى بذل المزيد من الجهود في التعلم من أجل بلوغ مستويات أعلى من المهارات المعرفية بالمقارنة بغيرهم الذين يعيشون تناقضاً بينهما، إذ لا تشغل الإدارة المدرسيّة في فراغ، وإنّما في إطار تنظيم يخضع إلى ثقافة مجتمعيّة شاملة.

إنّ تغيير نظام العمل في المؤسسة لا يتوقّف على إصدار القرارات أو التّصوص القانونيّة أو الضوابط التنظيمية فقط، بل يقتضي أيضاً تغييراً في ثقافة المؤسسة، والعمل على تجويد الكفايات الإداريّة والإنسانية الشّاملة واستبطانها في التمثّلات الاجتماعيّة للمديرين وبقية العاملين في المؤسسة. فما يساعد الإنسان على أداء واجباته بكفاءة واقتدار هو وجود بيئة عمل تحفّزه على الاندماج في المؤسسة، وتكون ذهنيّة العاملين معه على درجة عالية من الخضوع إلى الضبط الاجتماعي والدقة

والالتزام بانجاز المهام الموكولة إليهم. وهذه البيئة الداخلية هي التي تؤثر في اختيار الأساليب الإدارية للمؤسسة وتحدد اتجاه تغييرها في المستقبل. لذلك، يتميز هذا المجال بمرونته وقدرته على التكيف مع تطبيقاته العديدة" (الحسيني، 2006: 41). وتجسد هذه التطبيقات والممارسات شبكة من المعايير والقيم الثقافية والرمزية التي تختلف حسب اختلاف البيئات السياسية والثقافية والاجتماعية للمجتمع. لهذا، تتطلب كفايات الإدارة التربوية مثلاً، بالإضافة إلى الإلمام بالمسائل الفنية والإدارية، معرفة جيدة بالعوامل الاجتماعية والسياسية والقانونية التي تؤثر في خلق بيئة عملية وتعليمية، تكون مواتية لمعالجة المشاكل التي تمس مختلف العاملين بالمؤسسة. فتحسين البيئة ليست ضرورة فقط، وإنما هي أيضاً تمثل الأرضية الأكثر أهمية لضمان نجاح حقيقي للإصلاح التعليمي وضمان دوامه. وهذا، يعني أنّ بذور أي مشروع إصلاحي تبتعد عن مشاركة عناصر هذه البيئة نفسها، وتحاول أن تبذر من خارج المدرسة لن تستقر في الأرض ولن تضرب جذورها فيها، ونظراً لنعاول نفس الأخطاء، وحالنا مثل حال الذي يزرع في البحر.

ثانياً: نظام المحاسبة والجودة في التعليم

تعتبر المساءلة والمحاسبة والمتابعة والتقييم إحدى المداخل المنهجية والإدارية في تقييم فاعلية أيّ تغيير أو إصلاح تربوي وتعليمي، باعتبارها تمثل أداة لمراقبة أداء مختلف العاملين بالمؤسسة التربوية في أداء مهامهم أمام سلطة أعلى سواء كانت تشريعية أو تنظيمية. لذلك، يعرفها بعضهم بأنها الالتزام بالإدارة الجيدة، والإشراف الجيد والأداء الأمثل في العمل والإنتاج (بغدادى، 2012: 63). كما ينظر إليها بأنها تعني تقييم أداء المدرسة وقياس نتائج العملية التعليمية عن طريق استخدام معايير موضوعية يمكن من خلالها تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة (حجي، 2001: 81).

وتختلف أساليب المحاسبة في الحقل التربوي بحسب النظم الإدارية المعتمدة في المؤسسات التربوية أي بحسب قوة المركزية أو اللامركزية المعتمدة في تسيير إدارة التعليم بدءاً بدور الحكومة مروراً بالوزارة المشرفة وصولاً إلى الإدارات الجهوية وكيفية توزيع المسؤوليات بينها. كما تستخدم المحاسبة والمساءلة بهدف تطوير المعايير التنظيمية وضمان تنفيذها بفاعلية وفق الأهداف والخطط المرسومة لها. ف"ضعف المساءلة

والمشاركة والثقة بين أولياء الأمور والمجتمعات والمدارس والوزراء معيقا رئيسيا يواجه تقديم التعليم عالي الجودة. وفي هذا الاطار، فإنّ نظام التواصل ومشاركة المجتمع هو أمر رئيسي لتوفير بيئة تعلم إيجابية.

1.2 - إدارة تعليمية خاضعة للمحاسبة الدورية

تعتبر القيادة المدرسية جوهر العملية التربوية وقلبها النابض؛ فهي إحدى المؤشرات الرئيسة التي يمكن بواسطتها التمييز بين المدارس الناجحة والمدارس غير الناجحة، باعتبارها المسؤولة الأولى عن توجيه عمليات الفعل التعليمي والتنسيق بين عناصره وفقا للظروف الخاصة بالمؤسسة وبالبيئة المجتمعية التي تعمل فيها. وهناك شبه اتفاق على أنّ خصائص شخصية القيادة المدرسية لها علاقة بالنفوذ الاجتماعي والسلطة، وأنّ هناك مهمتين على الأقل يجب على كل قائد مجموعة أن ينجزهما وهما: الحفاظ على وحدة المجموعة واستمراريتها، وإنجاز المهام أو الأنشطة المكلفة بها. وإذا كان اختيار القادة "عشوائيا، فإنّ العاملين معهم سيكونون أقلّ ميلا للإيمان بتأثيرهم ممّا لو تمّ ذلك عن طريق بحث مدروس أو عملية انتخاب تتبعها مراسيم تدلّ على حدوث تغيير في السيطرة، أو أن يكون للقائد عدة امتيازات أو ألقاب تميّزه عن بقية العاملين معه في المؤسسة. فالمعوقات أو الضغوطات على القيادة متعدّدة منها ما هو تنظيمي واجتماعي وثقافي وقانوني" (ben Tourkia, 1996 16).

لهذا، ينبغي أن تستخدم المحاسبة والمساءلة بهدف تطوير المعايير التنظيمية وضمان تنفيذها بفاعلية وفق الأهداف والخطط المرسومة لها، لأنّ ضعف المساءلة والمشاركة والثقة بين أولياء التلاميذ ومختلف المتدخلين في الشأن التعليمي يعتبر معيقا رئيسيا في تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة. وفي هذا الاطار تصبح المقاربة التشاركية في تشخيص الأزمة ووضع الحلول أمر رئيسي لتوفير بيئة تعلم إيجابية. إذ تُعدّ الفعالية التنظيمية والمحاسبية المدرسية أمرا هاما وحاسما في تحديد النتائج والفعالية التعليمية؛ فهي مؤشّر على حسن إدارة المؤسسة وتسييرها وتحويل الموارد المخصّصة لها إلى مخرجات مدرسية ذات جودة عالية كمّا ونوعا. ويجب أن لا تكون مسألة "الحوكمة" و"الشفافية" و"المحاسبة" في مجال التعليم مفاهيم مجردة، بل ينبغي أن تكون آليات معتمدة في التقييم، حتى تحقّق أهدافها وتؤثّر فعليا في تحسين الحياة

المدرسية وفي الارتقاء بمستوى النتائج التعليمية للأطفال، وأيضا في مستوى تحقيق الفاعلية والإنصاف بين المتعلمين في التمتع بحق التعليم والارتقاء بشروط التعلم.

إذا كانت عبارات الشفافية والمحاسبة ومعانيها "ضبابية" ويمكن أن تكون معقدة ويكثر فيها النقاش، فإن عواقب سوء وجودها في ثقافة المؤسسات التربوية تبرز للعيان على الفور، وتظهر خاصة في التراجع الكبير في تمويل المدارس، والتعليم الذي توفره المدرسة العمومية لا يستجيب للاحتياجات المحلية ولا لانتظارات الأطفال لأنها لم تعد مسؤولة أمام الآباء، وتنتشر فيها ظواهر لامعيارية (Anonime) مثل: التفاوت في فرص الالتحاق بالمدارس والمشاركة وإتمام التعليم فيها، وانخفاض مستويات التحصيل الدراسي. فالشفافية والمحاسبة لها أهمية خاصة ومكانة بارزة في الرقي بمخرجات التعليم. فقد أثبتت التجارب الإصلاحية التعليمية السابقة أنّ هذه المسألة بقيت الحلقة المفقودة في مراقبة الإدارات التربوية وتقييم نتائجها، فظلت تكرر نفس الممارسات والأخطاء على الرغم من الجهودات البشرية والمصاريف المالية التي تم تبديدها فيها دون أية نتائج أو إنجازات حقيقية لأهدافها.

لقد استخدمت عدّة دراسات مصطلح "الحوكمة" بدلا عن لفظ "المحاسبة" والشفافية لإيجاد تمايز في الدلالة بين الفعل الإداري الذي يشمل التنفيذ وتوفير الظروف المادية والبشرية اللازمة للعملية التعليمية، والحوكمة القائمة على الابتكار والتخطيط والاهتمام برسم السياسات العامة للمؤسسة. ويقصد بالمحاسبة التعليمية قياس نتائج العملية التعليمية بطريقة مباشرة عن طريق استخدام معايير موضوعية في إطار نظام تعليمي يعتمد على تحقيق الأهداف أكثر من اهتمامه بالعملية التعليمية والممارسات التربوية الضمنية لها، ويهتم بالفاعلية أكثر من اهتمامه بالكفاية في التعليم، ويتجه نحو نتائج العملية التعليمية أكثر من توجيهه نحو عناصر العملية أو مدخلاتها" (إبراهيم، 1999: 25). وتختلف أساليب المحاسبة في الحقل التربوي بحسب اختلاف النظم الادارية المعتمدة في المؤسسات التربوية، أي بحسب نظم التسيير الإدارية المركزية أو اللامركزية المعتمدة في الحقل المدرسي، وكيفية توزع المسؤوليات بين مختلف المتدخلين فيه وهامش الحرية للقيادة المدرسية المحلية. وفي كلّ الأحوال، تستخدم المحاسبة والمساءلة بهدف تطوير المعايير التنظيمية وضمان تنفيذها بفاعلية وفق الأهداف والخطط المرسومة لها،

لأنّ التّواصل ومشاركة مختلف الفاعلين الاجتماعيين في التّهوّض بالمدرسة هو أمر رئيسي لتوفير بيئة محفّزة وإيجابية للتّعلم.

تعدّ مسألة الجودة من الأهداف المركزيّة وضمن الهدف السّادس(6) للبرنامج العالمي "رصد التّعليم للجميع لعام 1990، التي تنص على العمل على تحسين كافة الجوانب النوعية للتّعليم وضمان الامتياز للجميع، بحيث يحقق جميع المتعلّمين نتائج معترفا بها وقابلة للقياس، ولا سيما في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الحياتية الأساسية. وأهم ما نبتّه إليه هذا التقرير وجود فروق هائلة في التّحصيل الدراسي بين المتعلّمين في جميع البلدان نتيجة وجود فروق على جميع المستويات؛ سواء بين المناطق (الريف والمدينة) أو بين المجتمعات المحلية أو بين المدارس (بحسب توزيعها الجغرافي بين الأحياء) أو بين قاعات الدّرس أحيانا.

أما أسباب هذه الفروق، فهي تعود إلى العناصر الثلاثة الآتية:

1. فروق متعلّقة بالخلفية التي ينتمي إليها الطالب؛ فتحصيل الطالب، بصرف النّظر عن قدراته الذاتية، هو نتاج ظروف اجتماعية واقتصادية وثقافية مثل: نوع جنسه ولغته التي يتحدّث بها في المنزل ومهنة الوالدين ومستوى تعليمهم وحجم الأسرة وغيرها.

2 - فروق ناتجة عن طبيعة النّظام التعليمي، لأنّ أسلوب تنظيم الحياة المدرسية وتسيير المؤسسات التعليمية يؤثّر تأثيراً كبيراً في نتائج التّحصيل الدّراسي. ومن العوامل المهمّة أيضاً سياسات توزيع الطلاب وكيفية انتقائهم من مستوى تعليمي إلى الذي يليه (نظام الارتقاء)، وكذلك طرق توزيعهم في مجموعات متجانسة أم متعدّدة المستويات.

3 - إنّ تحقيق تحصيل تعليمي فعال يعتمد على مدى توفر البنى التحتية الأساسية والقيادة المهنية الكفؤة والمعلّمين المتفانين في عملهم، وكذلك توفّر الوقت (الزّمن) الكافي للتّدريس ونظام تقييمي جيد ونزيه، وتوفير التمويل الكافي لأداء رسالة التّعليم.. فهناك ارتباط جدلي بين البيئة المدرسية وظاهرة العنف.(Dupaquier, 1999, 8).

مهاراتهم وطموحاتهم. وكلّما كانت هذه البيئة جيدة كلّما أذى ذلك إلى شعور هؤلاء التلاميذ بالأمن. إذ يُعدّ المناخ المدرسي أحد المتغيرات المؤثرة بشكل مباشر في نتائج التعليم والتربية.

وبحسب ما ورد في "تقرير الفساد العالمي في التّعليم" والصادر عن "منظمة الشفافية الدولية"، فإنّ جذور ممارسات الفساد تكمن في نقص الشّفافية والمحاسبة. وإنّ عدم القدرة على الحصول على المعلومات أمر يعيق المجتمعات والأفراد في القيام بمراقبة الميزانيات المخصّصة للإصلاحات، والمطالبة بإجابات ممن يشغلون مناصب السّلطة في الإدارة المدرسية. وإنّ الأهمية البالغة التي تحفّ بالتّعليم تجعله هدفاً جذاباً للتلاعب وللاستغلال، طالما أنّ أولئك الذين يوفّرون الخدمات التّعليمية لديهم صلاحيات قوية تمكّنهم إن شاءوا من ابتزاز الخدمات العمومية وخدمة مصالحهم الشخصية" (منظمة الشفافية الدولية، 2013: 11).

2.2 - المحاسبة على صعيد إدارة المدرسة

تتخذ المدارس موقع الصّدارة في المساعي الرّامية إلى توفير تعليم جيد لجميع الأطفال، كما أنّها تدرج في صميم النقاشات عن الحوكمة في مجال التعليم والتي باتت فيها كلمات "الاختيار" و"التنافس" و"المشاركة" تعابير شائعة التداول. وتكمن خلف هذه التعابير تساؤلات أساسية بشأن دور الحكومات والآباء والمجتمعات المحلية ومزودي الخدمات في القطاع الخاص في إدارة المدارس وتمويلها. فثمة بلدان عديدة ذات نظم تعليمية ضعيفة الأداء تعاني من مشكلات بنيوية مؤسسية، وهي بحاجة إلى تطوير نظم تسييرها وإدارة مؤسساتها التي من شأنها أن تلبّي الاحتياجات وتؤمّن مشاركة الجميع حتى تكون قابلة للتّقييم. لكن ترجمة هذه الأهداف المشتركة على نطاق واسع إلى استراتيجيات عملية تعالج مواطن الضعف المؤسسي وتوسّع إمكانيات الانتفاع بالتعليم وتحسن النوعية وتعزّز الإنصاف، ليست بالأمر اليسير.

في ذات السّياق، يورد نفس التّقرير عن "منظمة الشفافية الدّوليّة" الذي أشرنا إليه سابقاً، أنّه في بعض الحالات أدّت إصلاحات الإدارة على مستوى المدارس إلى تحسين مستويات التحصيل الدراسي وعزّزت الإنصاف، ويشكّل برنامج EDUCO في "السلفادور" مثلاً على ذلك. ولكن من منظور

أوسع توجد أدلة محدودة على أنّها تُؤثّر فوائدها أكيدة على صعيد نتائج التعلم، أو أنّها تسفر عن تغيير في ممارسات التدريس. كما يظل تأثيرها فيما يخص مراعاة آراء واحتياجات المنتفعين غامضاً. فإذا كان نقل المزيد من إمكانيات صنع القرار إلى المستوى المحلي يزيد إمكانيات الآباء والمجتمعات المحلية في ممارسة السلطة، فهو لا يعني أنه سيزيل أوجه التفاوت الاجتماعي وعدم تكافؤ الفرص القائمة على نطاق أوسع. وثمة خطر واضح في أن يؤدي اقتران هياكل السلطة المحلية بالاتجاه نحو "نظام الخصوصية" في التعليم مما سيعمق من التأثير الحقيقي على أبناء الفئات الفقيرة والمهمشين.

لقد خلصت أعمال الرقابة المكلفة من دائرة المحاسبات في تونس مثلاً (دائرة المحاسبات، 2018: 265)، إلى نتائج خطيرة في ملفّات الفساد في التعليم العالي الخاص، وإلى "عدم كفاية الإشراف الذي تؤمّنه الوزارة على المؤسسات الخاصة من مرحلة الإحداث إلى مرحلة معادلة الشهادات العلمية المتحصّل عليها مروراً بمتابعة سير أعمالها على المستويين الإداري والبيداغوجي وتأهيل الشّهادات، وهو ما من شأنه أن ينعكس سلباً على جودة التكوين الذي تؤمّنه هذه المؤسسات وعلى فرص تشغيلية خريجيها؛ إذ لم يتم وضع استراتيجية وطنية وأهداف تنموية ومؤشرات تغطي مجال التعليم العالي الخاص، وذلك بالاعتماد على تشخيص مسبق للوضع قصد الوقوف على مدى معاضدة القطاع الخاص لمجهودات الدولة في مجال التكوين الجامعي. كما تم اسناد تراخيص لإحداث مؤسسات خاصة لم تقدم ما يفيد توفير الشروط اللازمة لإحداثها. فضعف آليات الرقابة أو غيابها في بعض المواقع بدءاً من قاعة الدراسة وحتى مستوى النظام التعليمي كلّ، يقوّض أهداف المشاريع الإصلاحية الرامية إلى تحسين العملية التعليمية وخاصة في الجامعات الخاصة أو غيرها، أو بالنسبة إلى التلاميذ والطلبة الأكثر حرماناً.

لهذا، ومن أجل معالجة هذه المشكلة يجب استخدام شبكات التقييم واسعة النطاق، وإصلاح مرافق الإشراف التربوي لمتابعة أداء النظم التعليمية برمتها، بينما تهدف الإصلاحات الخاصة بالإشراف التربوي إلى تحسين الرقابة وتعزيز الجودة على المستوى المدرسي (اليونسكو، 2009: 179). فهذه الأبعاد تمثّل أسس تشكّلات القيم والمعايير النّاطمة للفعل التربوي وديناميّة المؤسسة التربويّة، وهي من

أهم العوامل المحددة لظواهر التكيف أو "اللامعيارية" (Anomie) المهنية والعلائقية بين الفاعلين الاجتماعيين داخل المؤسسة التربوية.

لتحقيق معايير جودة التعليم، فإننا نحتاج إلى إعادة النظر في أساليب هندسة السياسات التربوية ونظمها الخاصة، التي مازالت لا تعتمد على ثقافة التقييم والمساءلة والمحاسبة على النتائج، بل غالباً ما يتم ضبط أهداف مهمة في المجالات التنظيمية والبيداغوجية وفي مختلف أبعاد أنشطة المؤسسة التربوية، ولكن نادراً ما يتم تقييم النتائج للوقوف على مدى تحقيق تلك الأهداف. وحتى في الحالات التي يتم فيها القيام بعمليات التقييم، فإن نتائجها لا تفضي إلى اتخاذ قرارات تساعد على الإصلاح والتغيير في الأساليب والطرائق المعتمدة التي أثبت الواقع فشلها، ولم تعد هناك مبررات عملية لمواصلة العمل بها باعتبارها لم تؤدّ إلى تحقيق النتائج المنتظرة لروادها. ومن أسباب غياب ثقافة تحمل المسؤولية هو تواصل العمل بالتنظيم الإداري المركزي؛ حيث لم يترك النظام المركزي المطلق في بلادنا مجالاً للإدارات الجهوية أو المحلية أو للمؤسسات التربوية من الإشراف أو المشاركة في تسيير قطاع التعليم بمستوياتها المختلفة، ولو كان في إطار التمتع بهامش من الاستقلالية في اتخاذ - أحياناً - بعض القرارات الشكلية.

مازالت هناك العديد من الفجوات القائمة بين السياسة المعتمدة لتحقيق جودة التعليم، وبين ممارسة هذه السياسة وتطبيقها على أرض الواقع. فعلى الرغم من وجود عديد التشريعات الوطنية والاتفاقيات العربية والعالمية التي تدعو إلى اعتماد الشفافية ونظام المحاسبة، فإنه قد لا يوجد ما يكفي من الدعم المالي والإداري لترجمة هذه المبادئ إلى ممارسة فعلية سواء أكان على المستوى الجهوي أو على مستوى إدارة المؤسسة التربوية، طالما أن هناك غياب تام لآليات المساءلة الناجعة التي تحفظ حقوق المتعلمين في التمتع بحق التعليم ومبدأ الإنصاف، وكذلك في التقليل من ظاهرة "الفجوة التحصيلية" (Achievement gap) الناتجة عن عدم تمكن بعض المتعلمين من التحصيل الدراسي واكتساب الكفايات التعليمية المقررة لأسباب تعود إلى خصائص بيئتهم المدرسية أو إلى انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية (ترلينج، 2013: 39).

تحتاج الجودة إلى ثقافة المساءلة واعتماد البيانات الدقيقة في تقييم مخرجات المؤسسات التربوية من أجل أن يطّلع عليها جميع المسؤولين عن التعليم والمتدخلين فيه والمهتمين به وطنيا وعالميا. فعلى المستوى الوطني، من الأمور الحاسمة هي أن تكون إدارات التربية والتعليم في موقع يمكنها من مراقبة المصاريف العامة وطرق استثمارها في تحسين جودة المدارس وضمان حق جميع الأطفال في تونس على اختلاف بيئاتهم المدرسية في الانتفاع بفرص التعليم الأساسية الكفيلة بإيصالهم إلى التمتع بالتعلم الفعال والملائم. فالطفل الذي يأتي من بيئة أسرّة فقيرة ويعاني من الضغوطات الحياتية يميل عادة إلى صياغة هذه الضغوط في سلوكه اليومي في المدرسة. كما أنّ التلاميذ ممن لديهم قلق على سلامتهم وأمنهم يكون تحصيلهم ضعيفاً. فالتعرض للعنف داخل المجتمع، والإقامة في حي أو السير في طريق غير آمن كلّها عوامل تسهم في التّحصيل التعليمي الضّعيف (جنسن، 2015: 43). لهذا، ينبغي أن تكون المعالجة التشخيصية لمؤشرات الجودة شاملة تتناول جميع أبعاد وعناصر البيئة الداخلية والخارجية للمدرسية: الأسرية والاجتماعية والتربوية والثقافية والاقتصادية.

2.3 - المحاسبة في تدبير شؤون المدرسين

إنّ الحقّ في التّعليم وفق ما تنصّ عليه الاتفاقيات الدولية ومختلف تشريعاتنا الوطنية يعني بالضرورة توفير البيئة المدرسية التي تتحقّق من خلالها العدالة والإنصاف بين المتعلّمين وتضمن الجودة في مخرجاتها. فلكلّ شخص الحق في التعليم، ويجب أن يرقى التعليم إلى مستويات حيوية وهامة، والطريقة الوحيدة لتحقيق ذلك، هي ضمان توفّر ما يكفي من أعداد المعلمين المؤهلين والمدرّبين تدريبا جيدا والمدعومين لكل طفل وكل متعلّم من الكبار: فإذا كان للحق في التّعليم أي معنى من المعاني، فيجب على الأقل أن يعني هذا الأمر.

بحسب ما جاء في تقرير منظّمة "اليونسكو" حول الحوكمة في التّعليم" (2009)، فإنّ مسألة إدارة شؤون المعلّمين تطرح قضايا تتجاوز حدود الاعتبارات التقنية الإدارية. فقد خلص تقييم أجري بشأن معنويات المعلّمين في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى أنّ النّظم المدرسية التي تعمل لخدمة عشرات الملايين من الأطفال تواجه أزمة حوافر لدى المعلمين "فيما يخص شروط الخدمة والتدريب والدعم. كما

أن توزيع المعلمين في داخل البلدان تترتب عليها آثار عميقة على صعيد الإنصاف والانتفاع بالتعليم، حيث أن أنماط توزيع المعلمين في العديد من البلدان تعزز أشكال التفاوت. كما يحتل موضوع أجور المعلمين مكانا محوريا في الجدل الحاد الدائر بشأن السياسات العامة.... ولكن في عديد البلدان، فإنّ متوسط مرتبات المعلمين هي أقلّ من أن تكفي لتلبية احتياجاتهم الأساسية. وفي عديد البلدان كثيرا ما يضطرّ المعلمون إلى استكمال دخلهم بإيرادات عمل ثان، مع ما يقتزن بذلك من آثار تخلّ بنوعية تدريسهم (التقرير العالمي حول الحوكمة، 1999: 16). وإنّ فعالية أئمة مدرسة تتأثّر تأثّرًا كبيرا بنوعية التدريس فيها وبمهارات معلّميها وحماسهم للعمل والتزامهم بالمقرّرات والمناهج الدّراسية الفعّالة. وإنّ تأمين انتفاع الأطفال، بما فيهم الأطفال الأشدّ حرمانًا، بخدمات معلمين يمتلكون القدر الكافي من التدريب والحماس هو أمر أساسي لتوفير تعليم جيّد قائم على الإنصاف.

ومن أهم المسائل الخطيرة المخلّة بجودة التّعلم في تونس "الانتدابات بالتعاقد" وما أطلق عليها بـ"نزعة تجريد المعلمين من المهنيّة" (التعلّم العرضي). فإذا كان يراد للتّربية والتعلّم أن يُسهما في تحقيق نمو كامل للشّخص ونموذج جديد للتنمية، فإنّ المربين والمعلّمين يبقون اللاّعبين الأساسيين في هذا المضمار. وهناك مفاضلة بين تطوير ودعم المعلمين كمربّين محترّفين ومهنيين، أو معاملتهم بدويّة وبرواتب متدنّية، ولومهم على سوء الأداء دون تمكينهم الأدوات اللاّزمة لضمان الأداء التّوعوي، فإذا كانت وزارة التربية وشركائها جادّين حقًا في توفير التعليم الجيد للجميع، والذي يضمن التعلّم والرّفاه، فالخيارات يجب أن تكون جلية وواضحة. وهذا لا يعني عدم وجود إكراهات وعقبات كبيرة للتغلب عليها ومواجهتها، لكن على الحكومات أن تكون قادرة ليس فقط توظيف العدد المطلوب وضمن المستوى المطلوب، ولكن عليها ضمان تدريب وتطوير ودفع الرواتب وإدارة ومنح المعلمين قيمتهم بطريقة تستقطب أفضل المرشحين المحتملين منهم، وتزويدهم بالمهارات الصحيحة والكفايات المهنية والسلوكية التي تسمح لهم بالتركيز على التعليم، وتحافظ على دافعيّتهم والتزامهم بأداء واجباتهم وفق انتظارات المجتمع والدولة.

إنّ الاحتياجات من الموارد المادية والبشرية للنهوض بجودة المؤسّسات التربوية التونسية كبيرة ومعقّدة، ولكن سياسة الدّولة التعليميّة حتى الآن غير ملتزمة بالوفاء بها، ولا حتى في مستوى البرامج التي

وضعتها، رغم أنّ السبيل إلى تحقيقها ليس عسيراً. فقد عملت وزارات التربية والتعليم في عديد الدول، ومنها العربية، في إطار سياسة الحد من ازدياد التكاليف في التعليم إلى اعتماد نظام التعاقد مع المدرّسين في مختلف المراحل التعليمية من الابتدائي إلى العالي الذي عوّض نظام الانتداب المباشر في سلك المدرّسين. وقد مكّنتها هذه السياسة من استخدام المدرّسين المتعاقدين بتكاليف أقل، وكثيراً ما يكون ذلك في المناطق الريفيّة والثّائية التي قد لا يتسنى لمدارسها من الحصول على العدد الكافي من المعلمين. ولكن نتائج هذه السياسة أدت إلى مخاطر على صعيد النوعيّة؛ أي أثّرت سلباً في الجودة من خلال خفض مستوى المعايير المطلوب توافرها في المعلمين الجدد، وفي تراجع معنويات المعلمين ودافعيتهم للعمل. كما أدّى التوسّع في توظيف (استغلال) المعلمين المتعاقدين إلى انخفاض في مستوى التّحصيل الدراسي، وإذا ما ألحق المعلّمون المتعاقدون بصورة رئيسية بالمناطق الفقيرة والمهمّشة، فإنّه يؤدّي إلى الإخلال بمبدأ الانصاف بين المعلّمين والمتعلّمين معاً.

على الرّغم من أنّ السياسات التعليميّة غالباً ما تتحدّث عن أهمية المدرّسين ودورهم في المنظومة التربوية، فإنّ التشريعات تنزع نحو تجريد هؤلاء المعلمين من المهنيّة والشعور بالإذلال وعدم الاستقرار النفسي. وتتجلى هذه السياسة في العمل على تشغيل المدرّسين غير المؤهلين بصيغ التعاقد الوقي بدعوى تعويض النقص في بعض المؤسسات التربوية. ولكن الأسباب الحقيقيّة لهذه السياسة ذات دواعي مالية واستجابة للضغوطات الخارجية التي تمارسها صناديق المال العالمية. فقد أدّت هذه السياسة إلى تحويل المدرّسين من عاملين رسميين إلى "عاملين عرضيين" من خلال التعليم التعاقدي في مختلف مستويات التعليم من الابتدائي إلى التعليم العالي؛ حيث تعوّل وزارات التعليم على الأساتذة المتعاقدين والعرضيين (Les vacataires) لمواجهة عبء العمل المتزايد وربحاً في الأجور. وساهمت هذه السياسة أيضاً في تضيق هامش استقلالية هؤلاء المدرّسين المتعاقدين على المستوى المهني والنفسي والتأثير في مستوى دافعيتهم للعمل، مما أدى إلى التراجع في مردودهم في ظلّ غياب التأطير الأكاديمي للمبتدئين منهم، وعدم وجود معايير موحّدة في الاختيار وفي التّقييم، واختراق منطق السّوق وآلياته للمؤسسات التعليمية العمومية. وهناك شبه اجماع على أنّ الارتقاء بنوعيّة المدرّسين هو أحد مفاتيح الجودة في التّعليم الفاعل؛ فمهما كانت المادّة التعليميّة لن يتحقّق التعلّم الجيّد إلا إذا كان المعلّم قادراً

على تحفيز المتعلّمين والمحافظة على دافعيّتهم في العمل. فإذا توقّرت عوامل للدفاعيّة في العمل (ماديّة ومعنويّة)، فإنّ جميع المدرّسين في المؤسسة سوف يتحقّزون على انجاز المهام والمسؤوليات المكلفون بها بكلّ فاعليّة. أمّا إذا كانت المحفّزات الماديّة والمعنويّة ضعيفة، فإنّ مشاعر الاحباط وعدم الرضا المهني سوف تؤثر سلبيّا في مستوى دافعيّتهم للعمل وانجازيتهم لمهامهم وفق ما هو منتظر منهم وأكثر.

أصبحت البيئة التّعليمية اليوم أكثر تعقيدًا وكثيرة التشابك بين مكوّنات بيئتها الداخليّة والخارجيّة ممّا سبق، فقد تعيّرت فيها معايير جودة العمليّة التّعليميّة، وتنوّع فيها جمهور المتعلّمين وزادت فيها الرّهانات المجتمعيّة، وتكثّفت فيها الضغوطات في المساءلة والمحاسبة والتّقييم... الخ. وقد ساهمت كلّ هذه المتغيّرات في رفع مستوى الرّهان على أداء المدارس، وفي الوقت ذاته، زادت من حجم صعوبة إجراء التّحسينات اللاّزمة فيها. لهذا، ينبغي أن يكون الأطفال كلّهم سعداء بالذهاب إلى المدرسة كل صباح، وأن يكون كل معلم فخورًا بالتّدريس ويشعر بأنّه يلقي الاحترام. وينبغي أن يكون الآباء جميعهم قادرين على إرسال أطفالهم إلى المدرسة. فهذه العناصر وغيرها تشكّل أوجه التّفاوت بين التّلاميذ في بيئة التّعلّم ومصدر الانقسامات بين البلدان والمناطق والمؤسسات داخل المجتمع الواحد. ففي النّظام المدرسي الكفء يكون المعلمون والإداريون مشاركين فاعلين في رحلة التحسن المستمر، ذلك أنّهم يعتقدون أن ما هو مطلوب منهم هو أمر يحمل التحدّي الجماعي، وهو ممكن وجدير بالمحاولة من أجل خلق بيئة مدرسيّة تفضي إلى الجودة في مخرجاتها.

الخاتمة

لهذا، ومن أجل فهم جذور أزمة التّعليم وأسباب تعثّر كلّ المشاريع الإصلاحية في تغيير المشهد التّعليمي نحو الأفضل، ينبغي علينا أن نبحث في جميع العوامل وسياقاتها المجتمعية التي مازالت تعيق تحقيق الانجازية الفعلية في التّهوض بالمرفق التربوي وتشكّل أحد أسباب اخفاقها الرّاهنة، لأنّ هذه الأزمة لا تنفصل عن الأزمة العامّة التي تعيشها مجتمعاتنا. فأزمة التّربية والتّعليم، في الرّاهن العالمي، أصبحت أكثر مرواغة في تشخيصها وأعمق خطورة في تجلّياتها. وهذه الأزمة والحالة من التّعقيد والضّبابية دفعت بالبعض إلى تشبيه الخوض في قضايا التّربية والتّعليم كمثّل الذي يُغامر بالدّخول إلى جُحور الأفاعي!

لقد نجحت قوى العولمة (المؤسسات المالية والاقتصادية العالمية) في الضَّغط على جميع الدّول المتقدّمة والتّامية على حدّ السّواء لاعتماد مقاربات جديدة موحّدة في إعادة بناء أنظمتها التّعليمية، وبشكل يختلف كلياً عنّا تميّزت به تجاربها الماضية. وعلى الرّغم من أنّ ملامح هذه المقاربات الإصلاحية المعولمة مازالت في طور التّشكّل بالنّسبة إلى بعض الدّول، إلّا إنّها أصبحت مؤثّرة بشكل واضح سواء في مستوى مُدخلاتها أو في مستوى مُخرجاتها الماديّة والبشرية. ونتيجة تغيّر البيئات الثقافيّة والحضارية بين البلدان وبين المدارس داخل البلد الواحد، لم يكن لهذه "المشاريع الإصلاحية" أشكالاً واحدة أو معايير محدّدة مُتفق حولها، أو حدود وأفق يمكن التوقّف عندها، أو أسقف لا يمكن تجاوزها، ممّا أفضى بأغلب تطبيقاتها إلى الفشل أكثر من التّجّاح. ومازالت مؤسساتنا التّعليمية - في مختلف مستوياتها - لا تتوفر فيها البيئات الداخلية المحفّزة على العمل والإنتاجيّة نتيجة غياب روح التّجديد فيها. ومن المؤكّد أنّ الطفل الذي ينشأ في أوساط اجتماعية وثقافية مُحبّطة وبيئة مدرسية مفكّكة وغير مُحفّزة للتّعليم سوف تتوافق شخصيته مع سمات هذه البيئة ويتمثّل قيمها، ومن ثمّ تتطّبع سلوكياته معها.

Réferencres

Abdelhak, M. (2007), *The challenge of contemporary pedagogy; a study of learning and school culture issues, East Africa, Morocco.*

Ahmed, Al-Mahdi A. (1988), "Towards modern trends in public education policy "; *Programs and curricula, Alam Al-Fikr, Issue2, September.*

Al-Husseini, B. (2006), *Management of cultural institution and groups; from guide to cultural management, Dar Al-Sharqiyat for Publishing and Distribution, First Edition, Cairo.*

Baghdadi, M.M.I. (2012), *Developing education in light of the experiences of some countries, Arab Group for Traing and Publishing, Cairo.*

Ben Turkia, M. (1996), *The culture of management in Tunisia, Research center and publications, Tunisia.*

Coulon, A.(1993), *Ethnomethodology and education, Paris, French university publication.*

Dupaquier. J, (1990), *The violence in school, Paris, French university publication.*

Haji, A.I. (2001), *Managing the teaching and learning environment; Theory and practice in the classroom and school*, Dar Al-fikr Al-Arabi, Cairo.

Ibrahim, K.K. (1999), *Self management and accountability; an introduction to raising secondary school productivity. A future study*, National center for educational research and development, Cairo.

Hamdowi, J. (2005), *Managing school life*, Aloka Electronic Network, WWW.aluka.net.

Jensen, E.(2015), *Poverty and learning: what poverty does to our children's brains?*, translated by Safaa Younis Al-aasar, National center for translation, first edition, Cairo.

Ministry of finance. (2018), *Court of auditors; thirty first annual report*, Tunisia.

Transparency international.(2013), *Global corruption in education report*, Executive summary, October.

Trilling. B, & Fadell.Ch. (2018), *21st century skills: learning for life in our time*, translated by Badr bin Abdullah Al-Saleh, Scientific publishing and printing, Kingdom of Saudia Arabia.

UNESCO. (2009), *Education for all global monitoring report 2009; the importance of governance in achieving equality in education*, UNESCO publications.

UNESCO. (2005), *Teachers for schools of the future: an analysis of global education indicators*, translated by Baha Shaheen, Supreme council of culture, Egypt, Cairo.

***Organizational Creativity Among Private School Principals and its
Relationship with The Achievement Culture***

Suha Sulieman Al-Hawamdeh *

**Modern Montessori School - Jordan
Prof. Omar Mohammed Al-Kharabsheh
Al-Balqa Applied University- Jordan
dr_oma965@hotmail.com**



<https://orcid.org/0000-0003-274-6548>

Received: 22/05/2025, Accepted: 24/06/2025, Published: 28/06/2025

Abstract: The research aimed to identify Organizational Creativity among Private School Principals and its relationship with the Achievement Culture from the Teachers` Perspective in The University District in Jordan, the researchers adopted a descriptive correlational survey method approach, the population in this research consisted of (386) teachers, selected by using simple random sample method, and used questionnaires for data collection, which included two main components: organizational creativity and achievement culture. The results indicated a high degree of principals` practices among private schools for organizational creativity from teachers' perspective in University District. Also, it indicated a moderate degree for teachers practices among private schools. Furthermore, it indicted a positive, correlation statistically significant between organizational creativity and the achievement Culture. So, the researchers recommended organizing training programs depend on teachers' needs, in order to develop them professionally and academically, also to enhance the using of technology and artificial intelligence in education and administration.

Keywords: organizational creativity, the achievement culture, private schools, University District

**Corresponding author*

الإبداع التنظيمي لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة وعلاقته بثقافة

الإنجاز لدى المعلمين

سهى سليمان الحوامدة*

مدرسة المونتسوري الحديثة - الأردن

أ.د. عمر محمد الخرابشة

جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن

dr_oma965@hotmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-274-6548>

تاريخ الاستلام: 2025/05/22 - تاريخ القبول: 2025/06/24 - تاريخ النشر: 2025/06/28

ملخص: هدف البحث التعرف إلى الإبداع التنظيمي لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة في الأردن، وعلاقته بثقافة الإنجاز لدى المعلمين من وجهة نظرهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (386) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة أداة للبحث، والتي شملت محورين: الإبداع التنظيمي، وثقافة الإنجاز، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج البحث أن درجة ممارسة المديرين في المدارس الخاصة للواء الجامعة للإبداع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، وأظهرت وجود فروق لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروقاً تعزى إلى المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة، أيضاً أظهرت النتائج أن ممارسة المعلمين لثقافة الإنجاز في المدارس الخاصة كانت متوسطة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الإبداع التنظيمي، وثقافة الإنجاز، وأوصى الباحثان بتنظيم برامج تدريبية لتحديد احتياجات المعلمين وتطويرهم مهنيّاً وأكاديمياً، مع تعزيز استخدام التكنولوجيا، والذكاء الاصطناعي في التعليم والإدارة

الكلمات المفتاحية: الإبداع التنظيمي، ثقافة الإنجاز، المدارس الخاصة، مديرون، معلمون، لواء الجامعة، الأردن

*المؤلف المرسل

المقدمة:

تعد المدارس من أهم القطاعات التربوية التي تقوم على تنشئة الأجيال إنسانيا واجتماعيا، ومن أهم عناصر التعليم: الإدارة والمعلمون الذين يساهمون في تقدم التعلم. ومن إحدى مهمات المديرين لتحقيق التميز، والتفوق في العمل، بنشر ثقافة الإنجاز التي تنمي قدرات المعلمين، وتعمل على تطويرهم. فلكل مدرسة ثقافتها التي تفسر اتجاهاتها، ومعتقداتها وتوضح للمعلمين السلوك المرغوب فيه، وتعمل أيضًا على تشجيعهم بالتحسين المستمر، وأداء الأعمال بإتقان، والتوجه نحو الإبداع في كافة المهمات. ومن الملاحظ أن التغييرات والتطورات السريعة المتلاحقة بسبب التقدم التقني والمعرفي، أدت إلى تشجيع الابتكار في الممارسات التنظيمية للمدرسة، وفي تبني إدارة تسعى للتجديد والتطور، واستخدام أساليب جديدة في العمل لتمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها، وبالتالي يجعلها قادرة على الاستجابة لأي تغيير يطرأ في بيئتها: الداخلية والخارجية. ومن هنا برزت فكرة البحث للتعرف إلى الإبداع التنظيمي لدى مديري المدارس الخاصة، وعلاقته بثقافة الإنجاز لدى المعلمين.

مشكلة البحث:

تعد الحاجة إلى الإبداع التنظيمي في المدارس ضرورية، ومهمة لتطويرها، ولتحسين منظومة التعليم والتعلم فيها، والتي تسعى إلى إيجاد عمليات إدارية فعالة تتناسب مع التغييرات، وتبني أساليب عمل حديثة، وتشجع المعلمين على ثقافة الإنجاز. أكدت نتائج الدراسة خنفر (2020) بأن الدور الذي تمارسه مدرسة عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر معلميه كان بدرجة كبيرة وفي جميع المجالات. وأوصت الباحثة بإشراك الجميع من المعلمين والطلبة في صياغة الرؤية المدرسية وأن تكون متاحة للجميع. وأيضًا إعداد برامج تدريبية للمعلمين والطلبة في مهارات التواصل الاجتماعي على مدار السنة، وأن تنشئ المدرسة قنوات الاتصال الإعلامية لتسهيل نقل وتبادل الأفكار والمعلومات بين جميع الأقسام. ومن أبرز توصيات دراسة درادكة (2022) في توظيف الإبداع التنظيمي لدى مديري المدارس الخاصة، والحكومية في لواء الجامعة، وعلاقته بتطوير

الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين، تطوير الممارسات الإدارية، ودعم الإبداع لدى الإداريين في جميع المجالات، والتركيز على تطوير مهارات المعلمين لتحسين أدائهم في الفصل الدراسي. ومن خلال عمل الباحثين في التعليم العام والعالي، لاحظ أن الإداريين يواجهون بعض التحديات في العمل والإدارة المدرسية، الأمر الذي يجعلهم يفتقرون إلى التجديد، والتحسين، والتطور، والتشجيع. وانطلاقاً من الدور المهم، والأساسي للمديرين والمعلمين في المدارس، يأتي هذا البحث لمعرفة مستوى الإبداع التنظيمي لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة، وعلاقته بثقافة الإنجاز من وجهة نظر المعلمين.

أسئلة البحث: يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة المديرين في المدارس الخاصة للواء الجامعة للإبداع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين؟.
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المديرين للإبداع التنظيمي تعزى إلى جنس المعلم ومؤله العلمي وسنوات خدمته؟.
3. ما درجة ممارسة المعلمين في المدارس الخاصة للواء الجامعة لثقافة الإنجاز من وجهة نظرهم؟.
4. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المعلمين لثقافة الإنجاز تعزى إلى جنس المعلم ومؤله العلمي وسنوات خدمته؟.
5. هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين ممارسة المديرين للإبداع التنظيمي وثقافة الإنجاز لدى المعلمين؟.

أهداف البحث:

1. تعرف درجة ممارسة المديرين في المدارس الخاصة للواء الجامعة للإبداع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين.

2. تعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المديرين للإبداع التنظيمي تعزى إلى جنس المعلم، ومؤهله العلمي، وسنوات خدمته.

3. تعرف درجة ممارسة المعلمين في المدارس الخاصة للواء الجامعة لثقافة الإنجاز من وجهة نظرهم.

4. تعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المعلمين لثقافة الإنجاز تعزى إلى جنس المعلم ومؤهله العلمي وسنوات خدمته.

5. الكشف عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين ممارسة المديرين للإبداع التنظيمي وثقافة الإنجاز لدى المعلمين.

أهمية البحث: الأهمية النظرية: يؤمل أن يسهم البحث في التعريف بأهمية الإبداع التنظيمي في كثير من المتغيرات التنظيمية، ومنها ثقافة الإنجاز لدى المعلمين. ومن الممكن أن يكون للبحث إسهام مفيد للأبحاث الأكاديمية في المستقبل في مجالات الإبداع التنظيمي، وثقافة الإنجاز. وقد تسهم النتائج والتوصيات في توجيه الأبحاث اللاحقة. والأهمية العملية: يؤمل أن تفيد نتائج هذا البحث المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في تفعيل الإبداع التنظيمي لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة. ويؤمل أن يعود هذا البحث بالنفع على مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة، بتركيز الضوء على ضرورة الإبداع التنظيمي في المدارس، مما يحسن من سلوك المعلمين، واتجاهاتهم، ومهاراتهم في المدارس الخاصة في لواء الجامعة.

مصطلحات البحث: تضمن البحث بعض المصطلحات التي تم تعريفها اصطلاحاً وإجراءً على النحو الآتي:

الإبداع التنظيمي اصطلاحاً: نتيجة تفاعل المخرجات التي تحدث بين الخطة الاستراتيجية، والبناء التنظيمي من ناحية، والثقافة، والمناخ التنظيمي من ناحية أخرى، وذلك باعتبارها عوامل وسيطة، أو ذات تأثير في العملية الإبداعية (أحمد، 2023).

الإبداع التنظيمي إجرائيًا: ابتكار أساليب مميزة في العمل من قبل قادة المدارس الخاصة في لواء الجامعة تساعد في تحسين وتطوير العمل داخل المدرسة، من خلال الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة لتحقيق أهداف المدرسة المنشودة، بدقة ومرونة في إيجاد حلول للمشكلات، وفي تنظيم العمل، واستخدام التقنية، وأساليب وطرق جديدة، وتقيسها فقرات أداتي البحث التي قام الباحثان بتطويرهما لهذا الغرض. ثقافة الإنجاز اصطلاحًا: هي عملية مكتسبة، وعملية تستند على التخطيط الجيد وتحديد الأهداف، ومجموعة من المظاهر السلوكية في المؤسسة التربوية التي تحقق التميز والارتقاء، تساعد الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما يقدمه من إنجازات (زينو، 2020).

ثقافة الإنجاز إجرائيًا: هي المهارات، والاتجاهات، والسلوكيات التي تدفع المعلمين في المدارس الخاصة في لواء الجامعة إلى تحقيق الأهداف من خلال الإتقان في العمل، والمثابرة، ومواجهات التحديات، والتي تهدف إلى حدوث تغير نوعي، وكمي في التعليم، ومما يحدث أثرا إيجابيا في العمل، وتقيسها فقرات أداة البحث التي قام الباحثان بتطويرهما.

حدود البحث: سيتم تعميم نتائج هذا البحث في ضوء الحدود الآتية:

الحد البشري: المعلمون والمعلمات في المدارس الخاصة التابعة للواء الجامعة في العاصمة عمان.

الحد المكاني: المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمان.

الحد الزمني: تم تطبيق هذا البحث في العام الدراسي (2024-2025).

الحد الموضوعي: درجة توافر الإبداع التنظيمي لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة وعلاقته بثقافة الإنجاز لدى المعلمين من وجهة نظرهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري: يتكون الأدب النظري من محورين هما:

المبحث الأول: الإبداع التنظيمي: مكونات الإبداع التنظيمي: يتكون من عنصرين أساسيين هما:

1. العملية الإبداعية: قسم الشماع وحمود (2009) المراحل التي تمر بها عملية الإبداع بما يأتي:

- مرحلة التصور: تبدأ العملية الأولى بفكرة خلاقة، أو بتصور كامل للإمكانيات التقنية، والاحتياجات المرغوبة.

- مرحلة تكوين الفكرة: وهي العملية الثانية التي يتم فيها تصميم المحتوى الذي يتضمن تحديد الطلب المتوقع، والتقنية الممكنة لتكوين التصميم المرغوب به.
 - مرحلة معالجة المشكلة: ترافق هذه الخطوة عملية الإبداع بشكل مستمر حيث يظهر أحياناً بعض المشكلات أو العراقيل التي يجب معالجتها، وإيجاد حلول مناسبة لها لاستمرار فاعلية الإبداع.
 - مرحلة الحل: في حالة عدم النجاح بإيجاد حلول للمشكلات، تكون هذه الخطوة التي يظهر فيها الإبداع في تنفيذ المشروع.
 - مرحلة التطوير: عندما يواجه المبدع الشك في إمكانية قياس الحاجة إلى التقنية الضرورية لإتمام المشروع، والتي تكون في العادة غير معروفة، فيحاول معالجة المشكلات، وتقدير حاجة السوق، والعوائق الإنتاجية المصاحبة لها.
 - مرحلة الاستعمال والانتشار: وهي المرحلة النهائية لعملية الإبداع، بحيث يتم انتشار فكرة الإبداع، والنتائج المتحققة منها.
2. القدرات الإبداعية: هي الاستعدادات العقلية التي يجب أن تتوفر في الأشخاص من أجل القيام بالسلوك الإبداعي، وهي تبرز، وتميز الشخص الخلاق القادر على التفكير الإبداعي، ومن أهمها (ولهي، 2018): - الطلاقة: هي القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار بفترة زمنية ثابتة، والقدرة على وضع حلول للمشكلات لمواجهة تغيير ما، وهي تمثل الجانب الكمي في الإبداع التنظيمي التي تقيس مدى استطاعة الفرد على توليد الأفكار، إذ أن الفرد المبدع متميز من حيث وفرة الأفكار التي يتمكن من طرحها في موضوع معين وفي فترة زمنية محددة مقارنة بغيره (برسولي، 2019).
- الأصالة: هي المهارات التي تسهم في إنتاج حلول إبداعية وجديدة، لأن المبدع يسعى دائماً إلى طرح الأفكار غير التقليدية، وتشمل الأصالة على ثلاثة أنواع من الاستجابات، الأولى وهي غير الشائعة، والتي يتم من خلالها إنتاج الأفكار غير تقليدية، والثانية هي الاستجابة البعيدة التي يتم من خلالها ذكر الأحداث، والتداعيات عقب تطبيق الفكرة، أما الثالثة فهي الاستجابة الماهرة، وهي القدرة على إنتاج استجابات تتميز بالمهارة (Al-Maliky, 2020).

- المرونة: يقصد بها قدرة الفرد على إحداث تغيير للحالة الذهنية إذا تغيرت المواقف، والتمكن من التفكير بشكل مختلف عن المعتاد، واستخدام الطرق غير المألوفة، وتقييم المشكلة من أبعاد مختلفة (جروان، 2021).

- الحساسية للمشكلات: هي التمكن من رؤية المشكلة بوضوح، والقدرة على إدراكها، وتحديدتها بدقة، ومعرفة الجوانب المؤثرة بحجم المشكلة، والمتأثرة بها، بالإضافة إلى الربط بين الجوانب، والعلاقات المتصلة بها، كما ترتبط بقدرة الفرد على إدراك المشكلة، والبحث عن الحلول المناسبة، ما يميز الأفراد المبدعين بأن لديهم قدرة أكبر على تنبؤ المشكلات، وعلاجها خلال فترة قصيرة (Farhang, Abkenari and Fadaee, 2018).

- قبول المخاطرة: هي مدى قوة الفرد في مجابهة المخاطر، ومقاومة الحن، وتقديم افتراضات، والعمل في ظروف غامضة، والدفاع عن أفكاره الخاصة، وقد يكون معرضاً للفشل، أو للنقد، أيضاً تعني المبادرة في طرح الأفكار، والأساليب الجديدة، وإيجاد حلول لها، وفي الوقت نفسه يكون الفرد قادراً على المخاطرة، وتحمل نتائج الأعمال التي يقوم بها (إمشيري، 2023).

- القدرة على التحليل: تعني القدرة على تقسيم المشكلات الرئيسة إلى فرعية، أو التمكن من تجزئة أي موقف، أو عمل، إلى وحدات بسيطة، حتى يتم تنظيمها، وتسهيل التعامل معها (الخنعمي، 2020).

المبحث الثاني: ثقافة الإنجاز: أبعاد ثقافة الإنجاز في المؤسسات التربوية:

1. بناء الرؤية المستقبلية والرسالة: تعزز الرؤية الواضحة قوة وتمكن المؤسسة من دعم الموظفين، وإمدادهم بأفضل الطرق، والأساليب من أجل التغلب على الصعاب، وترجمة هذه الرؤية على أرض الواقع (خنفر والنائب، 2018)، كما ترتبط الرسالة بالإطار الاستراتيجي للمدرسة الذي يوضح مسارها، واتجاهاتها المستقبلية في إطار من القيم التي تتبناها، وتؤمن بها، لذا فإن من أهم الركائز الأساسية للمدرسة هي بناء رؤية، ورسالة المدرسة، والأهداف الاستراتيجية التي توضح مسار الإنجاز، وتعمل على صياغته في قالب يتفق الجميع على تحقيقه (الدجني، 2016).

2. التحفيز والتشجيع: تستخدم المؤسسات التي تتميز بالإبداع التنظيمي العديد من الوسائل في تحفيز الموظفين لديها، ومنها ما يأتي: التوسع في العمل الذي يمنح الموظفين الحرية في الحركة، ويقلل

الملل في تنفيذ المهمات والإجراءات الروتينية، كما يشجع على الابتكار، والإبداع، وتدعيم عمل الموظفين بزيادة حجم المسؤوليات الموكلة إليهم كإعطائهم مجالات، وقدر كبير من الحرية في العمل كالنخطيط، والتنظيم، والرقابة عليه، حيث أن زيادة حجم المسؤوليات الموكلة للأفراد يعد حافزاً مشجعاً لأدائهم، ومنحهم فرصة المشاركة في العملية الإدارية (Hassink, 2018).

3. التنمية المهنية (تدريب المعلمين): يتم تناول دور التنمية المهنية التي تعمل على رفع كفاءة المعلمين والمعلمات وتنمية مستواهم الثقافي، كما يتيح للمعلمين البقاء على الاطلاع بالتطورات الجديدة التي تطرأ على المناهج الدراسية، وتنمي الجوانب الأكاديمية، والمهنية، والشخصية، وتطوير مهاراتهم لتمكينهم من القيام بالأدوار، والمهام التعليمية، علاوة على ذلك تتعدد أنواع البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة فمنها: برامج تأهيلية، أو تجديدية، أو برامج الترقى، أو برامج علاجية، وغيرها، كذلك يستخدم عدة أساليب في تقديم برامج التنمية المهنية للمعلمين، فمنها: التدريب، وحلقات النقاش، والتدريب عن بعد، والمحاضرات، وغيرها (أبو خليل، 2023).

4. نشر ثقافة الإنجاز: يعد نشر ثقافة الإنجاز داخل المؤسسة التربوية من الأبعاد المهمة في ثقافة الإنجاز التربوي، والتي تتلخص في جملة من المبادئ، ومنها: مبدأ القدوة الحسنة، وإرساء قواعد العمل الجماعي، والاستفادة مما لدى الآخرين، وعدم التفوق على الذات، أيضاً تقليص الفجوة بين التعليم النظري والواقع العملي في المؤسسات التربوية، بالإضافة إلى توفير روح التحدي والوضوح والدعم للعاملين، وإتباع سياسة الباب المفتوح.

المبادرات والمشروعات في تعزيز ثقافة الإنجاز في التعليم وتطورها في الأردن:

1. المبادرات الملكية السامية: بتوجيهات من جلالة الملك عبد الله الثاني المعظم كانت رؤية وزارة التربية والتعليم واضحة، حيث تم إنجاز عدد كبير من المشروعات والمبادرات ومنها: جائزة الملك عبد الله الثاني للياقة البدنية، وتغذية الطلبة، والتبرعات المدرسية، وتزويد الطلبة بمعاطف الشتاء، ومبادرة التعليم الأردنية التي تؤكد على التنمية المستدامة ومنها التربية والتعليم في تطوير التعليم من أجل اقتصاد المعرفة والتعليم الإلكتروني (وزارة التربية والتعليم، 2024).

2. الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم التي جاءت انسجاماً مع رؤية جلالة الملك عبد الله الثاني، وتحقيقاً لما جاء في الورقة النقاشية السابعة في متابعة البناء على الإنجازات في العملية التعليمية، ورفع سوية التعليم بمراحله المختلفة، وتحسين مخرجاته، وجودته، وتنافسيته (وزارة التربية والتعليم، 2024).

وبرعاية جلالة الملكة رانيا العبد الله، من خلال مبادرات ومشروعات متعددة منها:

3. جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي: تم تأسيس جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي بمبادرة ملكية سامية في سنة (2013)، تهدف إلى تحديد معيار وطني للتميز في التدريس، والاحتفال بالمعلمين والمعلمات، وتدير الجمعية ثلاثة جوائز للتميز وهي: جائزة المعلم المتميز، وجائزة المدير المتميز، وجائزة المرشد التربوي، كما تقوم الجمعية بتكريم المتميزين خلال حفل سنوي يقام برعاية جلالة الملكة رانيا العبد الله، وتسعى الجمعية إلى نشر ثقافة التميز من خلال إتاحة فرص التنمية المهنية للمرشحين لجوائز الجمعية، التي تتضمن معايير التميز في مواد تدريب المعلمين الجدد، وطلبة التربية العملية، بالإضافة إلى تعزيز ثقافة الاحتفاء بالتربويين، ودورهم في بناء المستقبل.

4. مبادرة مدرستي: التي تهدف إلى تحقيق بيئة مدرسية آمنة.

5. جائزة الحسين بن عبد الله الثاني للعمل التطوعي: أسس الأمير الحسين بن عبد الله الثاني مبادرة للعمل التطوعي في (2021/11/5)، وذلك للاحتفال باليوم العالمي للتطوعين، ومن أهدافها: تعزيز ثقافة العمل التطوعي، وتشجيع وتحفيز الجهود المقدم من الأفراد والمؤسسات التطوعية، كما أنها تنشط المسؤولية المجتمعية للمؤسسات، أيضاً تعمل على تقدير مجهود الأفراد والمؤسسات التي تسعى لتحقيق الأعمال التطوعية المتميزة، والتي لها تأثير إيجابي في عملية التنمية المستدامة.

الدراسات السابقة: يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة للمحورين: الإبداع التنظيمي، وثقافة الإنجاز.

هدفت دراسة غالطي (2020) إلى معرفة مستوى توافر مكونات عناصر الإبداع لدى المديرين، ومستوى ممارستهم لعملية الإبداع، والمعوقات التي تحد من ممارستها في محافظة صبيبا بالمملكة العربية السعودية، واعتمد المنهج الوصفي، وبلغ حجم عينة الدراسة (338) معلماً ومديراً ومشرفاً تربوياً. واستخدمت أدواتان في الدراسة: الاستبانة للمعلمين والمديرين والمقابلة مع المشرفين التربويين، ومن النتائج

التي توصلت لها الدراسة أن مستوى توافر مقومات الابتكار لدى المديرين وممارستهم لها بدرجة متوسطة، أيضاً من أكثر المعوقات التي يواجهها المدبرون في الإبداع التنظيمي بمستوى متوسط.

وهدفـت دراسة الجهـران (2020) إلى معرفة العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الحكومية في العاصمة (عمان) للإثراء الوظيفي والإبداع التنظيمي من وجهة نظر مساعدي المديرين، وتم تطبيق منهج البحث الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وكانت العينة مكونة من (378) مساعداً، حيث كانت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الحكومية للإثراء الوظيفي ومستوى ممارستهم للإبداع التنظيمي جاءت بدرجة عالية، كما توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية بين الإثراء الوظيفي، والإبداع التنظيمي، وتبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الإثراء الوظيفي، ومستوى الإبداع التنظيمي تعزى لمتغيرات: (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة).

وأجرى كل من بوياسي وكارسابي (Boyaci and Karacabey, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الإبداع التنظيمي في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظر مديري المدارس في تركيا، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (16) مديراً من المدارس الحكومية والخاصة، إذ اعتمدت المنهجية النوعية من خلال دراسة الحالة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الملامح الرئيسة للإبداع التنظيمي من وجهة نظر مديري المدارس ترتبط بالإبداع الذاتي أولاً، ثم بالإنتاجية، وأخيراً القدرة على حل المشكلات خلال تطبيق الاقتراحات الإبداعية، كما أظهرت النتائج دور المدير في الإبداع، الذي يركز على التحفيز باتجاه النجاح، والتشجيع على الانفتاح نحو الإبداع، واحترام اختلاف الآراء، واستخدام نمط القيادة الديمقراطية.

الدراسات المتعلقة بالمبحث الثاني: ثقافة الإنجاز:

هدفت دراسة الجرايدة (2018) التعرف إلى العلاقة بين العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس، وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز من وجهة نظر المعلمين في محافظة صحارى بسلطنة عُمان، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها أن درجة ممارسة مديري المدارس للعدالة التنظيمية في محافظة صحارى بسلطنة عمان متوسطة، كذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة

إحصائية لدرجة ممارسة مديري المدارس للعدالة التنظيمية في محافظة صحارى بسلطنة عُمان تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، لا توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى المعلمين في ولاية صحارى بسلطنة عُمان متوسطة، ولا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس للعدالة التنظيمية في ولاية صحارى بسلطنة عُمان، وتعزيز ثقافة الإنجاز للمعلمين في بعدي العدالة الإجرائية والعدالة التقييمية.

هدفت دراسة الحلواني (2021) التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي مدارس منطقة القدس في فلسطين، وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية: الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، ومكان السكن، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي، كما بلغت العينة (135) معلماً ومعلمة من المرحلة الأساسية في مدارس القدس، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأوضحت النتائج أن مستوى الدافعية لدى المعلمين جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدافعية لدى المعلمين في القدس تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية؛ بينما الأبعاد المتبقية للبيانات الشخصية الأولية للمبحوثين وهي: (العمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، ومكان السكن)، كانت لصالح الإناث، وتبين أيضاً بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدافعية لدى المعلمين في القدس تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، ومكان السكن.

قدم سيرين وأكايا (Serin and Akkaya, 2020) دراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين القيادة التحويلية ودافعية المعلمين، وإذا كانت تختلف هذه العلاقة بناءً على المتغيرات الديموغرافية، تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (410) معلمين ومعلمات يعملون في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في إسطنبول في تركيا، كما استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمد الاستبانة أداة للدراسة، وتبين من النتائج أنه بينما ينظر المعلمون إلى مديريهم على أنهم قادة تحويليون، تنخفض دافعتهم بما في ذلك الدافعية الداخلية لديهم، وبالرغم من ذلك تتغير نظرة المعلمين إلى مهارات القيادة التحويلية لدى المديرين، وفقاً لوقت العمل في مدارسهم الحالية، ومستوياتهم التعليمية، والجنس، أيضاً أظهرت النتائج أن الدافعية لدى المعلمات أعلى من المعلمين الذكور.

التعقيب على الدراسات السابقة: أوجه الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة: من حيث الهدف يهدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين الإبداع التنظيمي لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة، وثقافة الإنجاز للمعلمين من وجهة نظرهم، ويتشابه البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في تناول مكونات الإبداع التنظيمي، ولكنها تختلف من حيث تناولها كدراسة (Boyaci and Karacabey, 2016)، كما أنه يتشابه البحث الحالي للمتغير التابع الذي تناول أبعاد ثقافة الإنجاز مع دراسة الجرايدة (2018)، بينما اهتمت بعض الدراسات بدافعية الإنجاز كدراسة الحلواني (2021)، واهتمت دراسة (Serin and Akkaya, 2020) بدافعية المعلمين. من حيث الأداة اعتمد البحث الحالي أداة الاستبانة المغلقة لجمع المعلومات والبيانات، وقد اتفقت معظم الدراسات معها مثل دراسة الجرايدة (2018)، ودراسة الحلواني (2021)، ودراسة (Serin and Akkaya, 2020)، واختلفت مع باقي الدراسات مثل دراسة غالطي (2020) الاستبانة والمقابلة. من حيث المنهج استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، حيث اتفقت مع دراسة (Serin and Akkaya, 2020)، ودراسة الجرايدة (2018)، واختلفت مع بعض الدراسات التي استخدمت المنهج النوعي مثل دراسة (Boyaci and Karacabey, 2016)، كما استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة الحلواني (2021)، بينما استخدم المنهج الوصفي في دراسة غالطي (2020).

الطريقة والإجراءات: يقدم هذا البحث شرحاً وافياً حول الإجراءات التي اتبعها الباحثان في دراستهما الميدانية بما في ذلك اختيار المنهج المناسب للإجابة عن أسئلة البحث وبيان مجتمع البحث وحجم عينته، كذلك التحقق من خصائصه السيكومترية المتمثلة في صدق وثبات الأداء وذلك من خلال توزيع أداة البحث على عينة استطلاعية قبل توزيعها بشكل فعلي على عينتها. كذلك عرض المعالجات الإحصائية المناسبة التي استخدمها الباحثان في تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام الأداة.

منهجية البحث: لتحديد درجة الإبداع التنظيمي لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة وعلاقته بثقافة الإنجاز لدى المعلمين من وجهة نظرهم، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي الارتباطي باعتباره الأنسب للإجابة عن أسئلة البحث.

مجتمع البحث: ضمَّ مجتمع البحث جميع معلمي ومعلمات المدارس الخاصة التابعة للواء الجامعة في العاصمة عمان خلال العام الدراسي (2024-2025) وعددهم (9168) معلماً ومعلمة حسب إحصائيات مديرية تربية وتعليم لواء الجامعة.

عينة البحث: قام الباحثان باختيار عينة بسيطة متيسرة لتمثل مجتمع البحث، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة البحث، تم استرجاع (393) استبانة، أُستبعد منها (7) استبانات لم تكن صالحة للتحليل الإحصائي نتيجة وجود العديد من الإجابات بنمط متكرر. وعليه بلغ عدد الاستبانات المستخدمة في التحليل الإحصائي (386) استبانة. والجدول (1) الآتي يعرض توزيع العينة وفقاً للمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

الجدول (1): توزيع العينة وفقاً للمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

النسب المئوية	العدد	المتغير	
38.1	147	ذكر	الجنس
61.9	239	أنثى	
70.5	272	بكالوريوس	المؤهل العلمي
29.5	114	دراسات عليا	
17.1	66	أقل من خمس سنوات	سنوات الخدمة
32.4	125	خمس - أقل من عشر سنوات	
50.5	195	عشر سنوات فأكثر	
%100	386	العدد الكلي	

بما يتعلق بوصف المتغيرات الديموغرافية لعينة البحث، يتضح من الجدول (1) ما يأتي:

-متغير الجنس: تشكل نسبة الإناث (61.9%) من العينة ويتكرر بلغ (239) منسقة، في حين بلغ عدد الذكور (147) معلماً، ونسبة مئوية بلغت (38.1%).

-متغير المؤهل العلمي: كانت النسبة الأكبر لحملة شهادة البكالوريوس التي بلغت (70.5%) وبتكرار قدره (272)، بينما كانت النسبة الأقل لحملة الدراسات العليا، وقد بلغت (29.5%) وبتكرار (114).

-متغير سنوات الخدمة: النسبة الأكبر كانت لمن تبلغ سنوات خدمتهم عشر سنوات فأكثر وقد بلغت (50.5%) وبتكرار (195)، تلتها نسبة المعلمين الذين تتراوح سنوات خدمتهم ما بين (خمس-أقل من عشر سنوات) وقد بلغت (32.4%) وبتكرار (125)، في حين كانت النسبة الأقل لمن تقل سنوات خبرتهم عن خمس سنوات وقد بلغت (17.1%) وبتكرار (66).

أداة البحث: اعتمد الباحثان الاستبانة لجمع البيانات من عينة البحث، وقاما بتطوير فقراتها وتحديد مجالاتها استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث، وتكونت الاستبانة من المحاور الآتية: المبحث الأول: تضمن الأسئلة الخاصة بالمتغيرات الديموغرافية لعينة البحث: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة. والمبحث الثاني: تضمن الفقرات الخاصة بالمتغير المستقل "الإبداع التنظيمي"، وبلغ عدد فقراته (28) فقرة موزعة على المجالات الآتية: الدقة والمرونة في إيجاد حلول للمشكلات، تنظيم العمل، الأصالة واستخدام التكنولوجيا، المحاسبية. والمبحث الثالث: تضمن الفقرات الخاصة بالمتغير التابع "ثقافة الإنجاز"، وبلغ عدد فقراته (29) فقرة موزعة على المجالات الآتية: الرؤية المستقبلية والرسالة، التحفيز والتشجيع، التنمية المهنية، نشر ثقافة الإنجاز.

صدق وثبات أداة البحث: تم اختبار صدق وثبات الأداة من خلال:

أولاً: صدق الأداة: اختبر الباحثان صدق الأداة باستخدام طريقتين، هما:

-صدق المحتوى: تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين والخبراء في مجال الإدارة التربوية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والعربية للتحقق من السلامة اللغوية، والعلمية لفقرات الأداة. وقدم المحكمون تعديلاتهم على الاستبانة الأولية وأوصوا بتعديلها، وتمثلت هذه التعديلات بإعادة صياغة بعض الفقرات، وإضافة بعضها الآخر، وحذف بعضها. قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة وحذفت الفقرات التي لم يجمع عليها (80%) من المحكمين.

-صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء من خلال استخراج معامل ارتباط كل فقرة والمجال الذي تندرج تحته والدرجة الكلية للمتغير. وبناء على العديد من الدراسات السابقة كدراسة (Price et al., 2015)، يتم الاحتفاظ بالفقرات التي تتراوح قيم معاملات الارتباط ما بين (0.30-0.80)، وأن يكون دال إحصائياً عند مستوى (0.01) ومستوى (0.05).

الجدول (2): معامل ارتباط بيرسون لفقرات المتغير "الإبداع التنظيمي" والمجال والدرجة الكلية.

الرقم	الارتباط والمجال	الارتباط والدرجة الكلية	الرقم	الارتباط والمجال	الارتباط والدرجة الكلية	الرقم	الارتباط والمجال	الارتباط والدرجة الكلية
1	.599*	.481*	11	.628*	.541*	21	.525*	.389*
2	.588*	.414*	12	.688*	.564*	22	.470*	.350*
3	.615*	.492*	13	.595*	.507*	23	.454*	.412*
4	.687*	.637*	14	.594*	.444*	24	.613*	.439*
5	.692*	.557*	15	.582*	.350*	25	.674*	.396*
6	.764*	.668*	16	.571*	.418*	26	.604*	.371*
7	.644*	.393*	17	.558*	.460*	27	.473*	.411*
8	.478*	.470*	18	.610*	.515*	28	.494*	.512*
9	.400*	.395*	19	.525*	.460*			
10	.548*	.485*	20	.583*	.511*			

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجال الذي تندرج تحته قد تراوحت ما بين (0.400-0.764)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية (0.317-0.668)، وجميعها دال إحصائياً وضمن المجال المقبول إحصائياً، وهذا

دليل على تمتع فقرات المتغير "الإبداع التنظيمي" بصدق البناء. كما تم استخراج قيم معاملات ارتباط مجالات هذا المتغير والدرجة الكلية للمتغير.

الجدول (3): معاملات ارتباط مجالات المتغير "الإبداع التنظيمي" والدرجة الكلية.

المجال	معامل الارتباط
الدقة والمرونة في إيجاد حلول للمشكلات	.795*
تنظيم العمل	.761*
الأصالة واستخدام التكنولوجيا	.785*
الحاسبية	.767*

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

من الجدول (3) يتضح أن قيم معاملات ارتباط مجالات هذا المتغير والدرجة الكلية قد تراوحت ما بين (0.761-0.795) وجميعها ذات دلالة إحصائية وبالتالي تتمتع مجالات هذا المتغير بصدق البناء.

الجدول (4): معامل ارتباط بيرسون لفقرات المتغير "ثقافة الإنجاز" والمجال والدرجة الكلية.

الرقم	الارتباط والمجال	الارتباط والدرجة الكلية	الرقم	الارتباط والمجال	الارتباط والدرجة الكلية	الرقم	الارتباط والمجال	الارتباط والدرجة الكلية
1	.602*	.536*	11	.670*	.498*	21	.721*	.643*
2	.613*	.519*	12	.614*	.583*	22	.593*	.473*
3	.759*	.594*	13	.620*	.570*	23	.723*	.621*
4	.629*	.521*	14	.636*	.501*	24	.610*	.560*
5	.605*	.519*	15	.453*	.474*	25	.752*	.533*
6	.717*	.610*	16	.715*	.628*	26	.686*	.437*
7	.571*	.416*	17	.524*	.410*	27	.673*	.438*
8	.505*	.398*	18	.719*	.557*	28	.670*	.559*
9	.637*	.448*	19	.638*	.490*	29	.572*	.403*
10	.491*	.368*	20	.625*	.542*			

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجال الذي تندرج تحته قد تراوحت ما بين (0.453-0.759)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية (0.368-0.643) وجميعها دال إحصائياً وضمن المجال المقبول إحصائياً، وهذا دليل على تمتع فقرات المتغير "ثقافة الإنجاز" بصدق البناء. كما تم استخراج قيم معاملات ارتباط مجالات هذا المتغير والدرجة الكلية للمتغير.

الجدول (5): معاملات ارتباط مجالات المتغير "الإبداع التنظيمي" والدرجة الكلية.

المجال	معامل الارتباط
الرؤية المستقبلية والرسالة	.718*
التحفيز والتشجيع	.779*
التنمية المهنية	.747*
نشر ثقافة الإنجاز	.735*

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط مجالات هذا المتغير والدرجة الكلية قد تراوحت ما بين (0.735-0.779) وجميعها ذات دلالة إحصائية وبالتالي تتمتع مجالات هذا المتغير بصدق البناء.

ثانياً: ثبات الأداة: اختبر الباحثان ثبات الأداة باستخدام طريقتين، هما:

ثبات الإعادة (Test-Retest): تم توزيع الأداة بصورة أولية على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة ومن خارج العينة الفعلية للبحث، وتم تطبيقها مرة أخرى بعد مضي أسبوعين، ومن ثم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مرقي التطبيق. ثبات معامل الاتساق الداخلي (معامل كرونباخ ألفا): تم استخراج معامل كرونباخ ألفا حيث تكون النتيجة مقبولة إذا تجاوزت قيمة المعامل (0.60).

الجدول (6): معاملات ثبات الأداة.

المتغير	معامل ثبات الإعادة	معامل كرونباخ ألفا
الدقة والمرونة في إيجاد حلول للمشكلات	0.731	0.721
تنظيم العمل	0.739	0.734
الأصالة واستخدام التكنولوجيا	0.703	0.698
المحاسبية	0.780	0.771
الإبداع التنظيمي	0.857	-
الرؤية المستقبلية والرسالة	0.805	0.801
التحفيز والتشجيع	0.799	0.793
التنمية المهنية	0.759	0.754
نشر ثقافة الإنجاز	0.728	0.722
ثقافة الإنجاز	0.900	-

بينت نتائج الجدول (6) أن معامل ثبات الإعادة للمتغير المستقل الإبداع التنظيمي قد بلغ (0.857)، وتراوح قيمه لمجالات الإبداع التنظيمي ما بين (0.703-0.780). وتراوح قيمه لمجالات المتغير المستقل الإبداع التنظيمي ما بين (0.698-0.771). كما بلغ معامل ثبات الإعادة للمتغير ثقافة الإنجاز قد بلغ (0.900)، وتراوح قيمه لمجالات ثقافة الإنجاز ما بين (0.728-0.805). وتراوح قيم معامل كرونباخ ألفا لمجالات المتغير ثقافة الإنجاز ما بين (0.722-0.801)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.60) وهذا يؤكد على تمتع مجالات الأداة بالثبات وبالتالي يمكن تطبيق الأداة على العينة الفعلية للبحث.

تصحيح المقياس: استخدم الباحثان مقياس ليكرت الخماسي وتم ترميز بدائله الخمسة لتكون على النحو الآتي: (1= بدرجة قليلة جداً)، (2= بدرجة قليلة)، (3= بدرجة متوسطة)، (4= بدرجة كبيرة)، (5= بدرجة كبيرة جداً)، وتم تصحيح المقياس إحصائياً باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أعلى قيمة في المقياس} - \text{أقل قيمة في المقياس}) / 3$$

طول الفئة = $3 / (5 - 1) = 1.33$ ، وعليه تصنف المتوسطات الحسابية كما يأتي:

- الدرجة المرتفعة: تزيد قيم المتوسطات الحسابية عن (3.68).
- الدرجة المتوسطة: تتراوح قيم المتوسطات الحسابية ما بين (2.34-أقل من 3.68).
- الدرجة المنخفضة: تقل فيه قيم المتوسطات الحسابية عن (2.34).

متغيرات البحث: المتغير المستقل: الإبداع التنظيمي. والمتغير التابع: ثقافة الإنجاز.

المعالجات الإحصائية: لتوصيف عينة البحث تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، وللإجابة عن السؤالين الأول والثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤالين الثاني والرابع تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وللإجابة عن السؤال الخامس تم استخراج معامل ارتباط بيرسون. كما تم استخراج معامل كرونباخ ألفا لاختبار ثبات الأداة، ومعامل ارتباط بيرسون لاختبار صدق البناء.

إجراءات البحث : للإجابة عن أسئلة البحث، وتحقيق أهدافها، تم اتباع الإجراءات الآتية:

1. تحديد المشكلة البحثية والرجوع للدراسات السابقة والأدب النظري لتحديد متغيرات البحث ومجالاته.
2. تحديد مجتمع وعينة البحث.
3. تطوير أداة البحث بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة.
4. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة البلقاء التطبيقية موجه إلى مديرية تربية وتعليم لواء الجامعة.
5. التحقق من صدقها وثباتها وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج العينة الفعلية.
6. تطبيق أداة البحث على العينة الفعلية وجمع البيانات وتفرغها وترميزها باستخدام الحاسوب الشخصي.
7. استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لاستخراج نتائج البحث، ومناقشتها، وتقديم التوصيات المناسبة.

نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها: "ما درجة ممارسة المديرين في المدارس الخاصة للواء الجامعة للإبداع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين؟"

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المتغير المستقل مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	تنظيم العمل	3.74	0.49	مرتفعة
2	1	الدقة والمرونة في إيجاد حلول للمشكلات	3.71	0.62	مرتفعة
3	4	المحاسبية	3.68	0.39	مرتفعة
4	3	الأصالة واستخدام التكنولوجيا	3.66	0.52	متوسطة
		الإبداع التنظيمي	3.70	0.36	مرتفعة

أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المديرين في المدارس الخاصة للواء الجامعة للإبداع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة مرتفعة، وجاءت المتوسطات الحسابية لمجالات هذا المتغير ضمن المجال (3.66-3.74). جاء مجال "تنظيم العمل" بالمرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، يليه مجال "الدقة والمرونة" في إيجاد حلول للمشكلات" بدرجة مرتفعة، أما في المرتبة الثالثة فقد جاء مجال "المحاسبية" بدرجة مرتفعة. وجاء مجال "الأصالة واستخدام التكنولوجيا" في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجهران (2020) التي جاءت بدرجة مرتفعة، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة غالطي (2020) التي كانت بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المديرين للإبداع التنظيمي تعزى إلى جنس المعلم ومؤله العلمي وسنوات خدمته؟"

الجدول (8): المتوسطات الحسابية لمجالات المتغير المستقل الإبداع التنظيمي حسب جنس المعلم ومؤهلته العلمي وسنوات خدمته

المتغير	الفئة		الدقة والمرونة	تنظيم العمل	الأصالة واستخدام التكنولوجيا	الحاسبية	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	س	3.50	3.50	3.44	3.49	3.49
		ع	0.67	0.38	0.35	0.32	0.27
	أنثى	س	3.83	3.88	3.80	3.80	3.83
		ع	0.55	0.48	0.56	0.38	0.41
المؤهل العلمي	بكالوريوس	س	3.71	3.74	3.65	3.67	3.70
		ع	0.62	0.48	0.51	0.39	0.39
	دراسات عليا	س	3.69	3.73	3.69	3.71	3.71
		ع	0.63	0.51	0.54	0.39	0.42
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	س	3.75	3.74	3.69	3.69	3.72
		ع	0.63	0.57	0.54	0.39	0.44
	5-10 سنوات	س	3.59	3.64	3.57	3.61	3.61
		ع	0.63	0.44	0.45	0.36	0.33
	10 سنوات فأكثر	س	3.76	3.80	3.72	3.73	3.76
		ع	0.60	0.48	0.55	0.41	0.42

س: المتوسط الحسابي، ع: الانحراف المعياري

الجدول (8) يوضح وجود بعض الفروق الظاهرية في استجابات عينة البحث حول مجالات الإبداع التنظيمي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة، وللتحقق من ذلك تم إجراء اختبار التباين المتعدد (MANOVA).

الجدول (9): اختبار التباين المتعدد (MANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني.

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	الدلالة الإحصائية
قيمة هوتلنج (الجنس) Value (0.151) Sig (0.000)	الدقة والمرونة	6.808	1	6.808	18.978	.000*
	تنظيم العمل	8.039	1	8.039	39.260	.000*
	الأصالة واستخدام التكنولوجيا	7.854	1	7.854	32.165	.000*
	المحاسبية	5.176	1	5.176	39.000	.000*
	الدرجة الكلية	6.829	1	6.829	50.880	.000*
قيمة هوتلنج (المؤهل العلمي) Value(0.009) Sig (0.628)	الدقة والمرونة	.194	1	.194	.540	.463
	تنظيم العمل	.067	1	.067	.326	.568
	الأصالة واستخدام التكنولوجيا	.046	1	.046	.188	.665
	المحاسبية	.145	1	.145	1.092	.297
	الدرجة الكلية	.000	1	.000	.001	.975
قيمة ويليكس (سنوات الخدمة) Value (0.989) Sig (0.949)	الدقة والمرونة	.181	2	.091	.253	.777
	تنظيم العمل	.181	2	.090	.441	.644
	الأصالة واستخدام التكنولوجيا	.078	2	.039	.160	.852
	المحاسبية	.077	2	.039	.291	.747
	الدرجة الكلية	.055	2	.027	.204	.816
الخطأ	الدقة والمرونة	134.172	374	.359		
	تنظيم العمل	76.584	374	.205		
	الأصالة واستخدام التكنولوجيا	91.327	374	.244		
	المحاسبية	49.636	374	.133		
	الدرجة الكلية	50.194	374	.134		
المجموع	الدقة والمرونة	5446.264	386			
	تنظيم العمل	5483.712	386			
	الأصالة واستخدام التكنولوجيا	5287.253	386			
	المحاسبية	5297.271	386			
	الدرجة الكلية	5350.460	386			

● دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \leq \alpha)$.

كشفت نتائج الجدول (9) عما يأتي: وجود فروق في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المديرين للإبداع التنظيمي تعزى إلى جنس المعلم، استناداً لقيم "F" التي كانت جميعها عند مستوى دلالة أقل من (0.05). وبالرجوع إلى الجدول (8) يتضح أن الفروق كانت لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسطات حسابية أعلى في جميع المجالات والدرجة الكلية. ولا توجد فروق في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المديرين للإبداع التنظيمي تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة استناداً لقيم "F" التي كانت جميعها عند مستوى دلالة أكبر من (0.05). وتتفق نتائج البحث في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المديرين للإبداع التنظيمي تعزى سنوات الخدمة لفئة عشرة سنوات فأكثر مع دراسة غالطي (2020).

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: "ما درجة ممارسة المعلمين في المدارس الخاصة للواء الجامعة لثقافة الإنجاز من وجهة نظرهم؟"

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المتغير التابع "ثقافة الإنجاز" مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	الرؤية المستقبلية والرسالة	3.68	0.58	مرتفعة
2	4	نشر ثقافة الإنجاز	3.67	0.57	متوسطة
3	3	التنمية المهنية	3.60	0.55	متوسطة
4	2	التحفيز والتشجيع	3.52	0.55	متوسطة
		ثقافة الإنجاز	3.62	0.43	متوسطة

أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين في المدارس الخاصة للواء الجامعة لثقافة الإنجاز من وجهة نظرهم كانت متوسطة، وجاء المجال "الرؤية المستقبلية والرسالة" بالمرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، تلاه المجال "نشر ثقافة الإنجاز" بدرجة متوسطة، أما في المرتبة الثالثة فقد جاء المجال "التنمية المهنية" بدرجة متوسطة. المجال "التحفيز والتشجيع" جاء في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحلواني (2021) التي أكدت على أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين جاء بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المعلمين لثقافة الإنجاز تعزى إلى جنس المعلم ومؤهله العلمي وسنوات خدمته؟"

الجدول (11): اختبار التباين المتعدد (MANOVA) للإجابة عن السؤال الرابع.

المتغير	الجمال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"F" قيمة	الدلالة الإحصائية
قيمة هوتلنج (الجنس) Value (0.185) Sig (0.000)	الرؤية المستقبلية والرسالة	3.104	1	3.104	9.372	.002
	التحفيز والتشجيع	.015	1	.015	.049	.824
	التنمية المهنية	3.707	1	3.707	12.614	.000
	نشر ثقافة الإنجاز	2.423	1	2.423	7.672	.006
	الدرجة الكلية	.361	1	.361	1.796	.181
قيمة هوتلنج (المؤهل العلمي) Value (0.013) Sig (0.453)	الرؤية المستقبلية والرسالة	.346	1	.346	1.044	.308
	التحفيز والتشجيع	.023	1	.023	.079	.779
	التنمية المهنية	.086	1	.086	.294	.588
	نشر ثقافة الإنجاز	.018	1	.018	.059	.809
	الدرجة الكلية	.006	1	.006	.028	.867
قيمة ويليكس (سنوات الخدمة) Value(0.922) Sig (0.001)	الرؤية المستقبلية والرسالة	.168	2	.084	.254	.776
	التحفيز والتشجيع	4.741	2	2.371	8.015	.000
	التنمية المهنية	.076	2	.038	.130	.878
	نشر ثقافة الإنجاز	1.037	2	.519	1.642	.195
	الدرجة الكلية	.653	2	.326	1.623	.199
الخطأ	الرؤية المستقبلية والرسالة	123.868	374	.331		
	التحفيز والتشجيع	110.629	374	.296		
	التنمية المهنية	109.903	374	.294		
	نشر ثقافة الإنجاز	118.135	374	.316		
	الدرجة الكلية	75.198	374	.201		
المجموع	الرؤية المستقبلية	5363.21	386			

				4	والرسالة	
			386	4906.68 9	التحفيز والتشجيع	
			386	5129.82 3	التنمية المهنية	
			386	5347.44 9	نشر ثقافة الإنجاز	
			386	5142.07 7	الدرجة الكلية	

كشفت نتائج الجدول (11) عما يأتي: وجود فروق في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المعلمين للمجالات (الرؤية المستقبلية والرسالة، التنمية المهنية، نشر ثقافة الإنجاز) تعزى إلى جنس المعلم، استناداً لقيم "F" التي كانت جميعها عند مستوى دلالة أقل من (0.05). وبالرجوع إلى الجدول (19) يتضح أن الفروق كانت لصالح الإناث اللواتي حيث حصلن على متوسطات حسابية أعلى. ولا توجد فروق في اتجاهات المعلمين حول ممارسة التحفيز والتشجيع والدرجة الكلية تعزى إلى الجنس، استناداً لقيم "F" التي كانت جميعها عند مستوى دلالة أكبر من (0.05). كما لا توجد فروق في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المديرين للإبداع التنظيمي تعزى إلى المؤهل العلمي، استناداً لقيم "F" التي كانت جميعها عند مستوى دلالة أكبر من (0.05). أيضاً لا توجد فروق في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المعلمين للرؤية المستقبلية والرسالة، والتنمية المهنية، ونشر ثقافة الإنجاز، والدرجة الكلية تعزى إلى سنوات خدمة المعلم، استناداً لقيم "F" التي كانت جميعها عند مستوى دلالة أكبر من (0.05). ووجود فروق في اتجاهات المعلمين حول ممارسة التحفيز والتشجيع تعزى إلى سنوات خدمة المعلم، استناداً لقيم "F" التي كانت عند مستوى دلالة أقل من (0.05). وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه البعدي.

الجدول (12) اختبار شيفيه البعدي للكشف عن مصدر الفروق في استجابات المعلمين حول مجال التحفيز والتشجيع تعزى لسنوات الخدمة.

أقل من 5 سنوات	5- أقل 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	
--			أقل من 5 سنوات
.3074*	--		خمس- أقل عشر سنوات
.1600	-.1473	--	عشر سنوات فأكثر

يتضح من الجدول (12) أن الفروق في مجال التحفيز والتشجيع كانت بين الفئتين (أقل من 5 سنوات) و(خمس-أقل من عشر سنوات)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي كانت الفروق لصالح الفئة (أقل من خمس سنوات). كما كشفت نتائج البحث عما يأتي: وجود فروق في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المعلمين للمجالات (الرؤية المستقبلية والرسالة، التنمية المهنية، نشر ثقافة الإنجاز) تعزى إلى جنس المعلم، وكانت الفروق لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسطات حسابية أعلى. ولا توجد فروق في اتجاهات المعلمين حول ممارسة التحفيز والتشجيع والدرجة الكلية تعزى إلى الجنس. أيضاً لا توجد فروق في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المديرين للإبداع التنظيمي تعزى إلى المؤهل العلمي. كما أنه لا توجد فروق في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المعلمين للرؤية المستقبلية والرسالة، والتنمية المهنية، ونشر ثقافة الإنجاز، والدرجة الكلية تعزى إلى سنوات خدمة المعلم. ووجود فروق في اتجاهات المعلمين حول ممارسة التحفيز والتشجيع تعزى إلى سنوات خدمة المعلم، وكانت الفروق لصالح الفئة (أقل من خمس سنوات). واتفق هذا البحث مع دراسة الجرايدة (2018) في اتجاهات المعلمين حول ممارسة المعلمين لثقافة الإنجاز لمتغير سنوات الخدمة.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها: "هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المديرين للإبداع التنظيمي وثقافة الإنجاز لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟"

الجدول (13): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات الإبداع التنظيمي وثقافة الإنجاز.

الإبداع التنظيمي	المحاسبية	الأصالة واستخدام التكنولوجيا	تنظيم العمل	الدقة والمرونة	معامل الارتباط ومستوى الدلالة	
.518*	.438*	.574*	.430*	.305*	معامل ارتباط بيرسون	ثقافة
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	مستوى الدلالة	الإنجاز

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$)

يتبين من الجدول (13) وجود علاقة إيجابية بين الإبداع التنظيمي للمديرين وثقافة الإنجاز للمعلمين حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.518)، بينما تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون بين مجالات الإبداع التنظيمي (الدقة والمرونة لإيجاد حل للمشكلات، تنظيم العمل، الأصالة واستخدام التكنولوجيا، المحاسبية) وثقافة الإنجاز ما بين (0.306-0.574) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وبالتالي هناك علاقة إيجابية بين جميع أبعاد الإبداع التنظيمي وثقافة الإنجاز. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Boyaci and Karacabey, 2016) التي كشفت عن دور المدير في الإبداع، الذي يركز على التحفيز باتجاه النجاح، والتشجيع على الانفتاح نحو الإبداع، واحترام اختلاف الآراء، واستخدام نمط القيادة الديمقراطية.

التوصيات: بناءً على ما توصل إليه الباحثان من نتائج يوصيان بما يأتي:

1. قيام إدارات المدارس الخاصة في لواء الجامعة بدراسة الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين، وتحديد نقاط الضعف والقوة لديهم، وعقد البرامج التدريبية اللازمة لتطويرهم مهنيًا وأكاديميًا.
2. قيام إدارات المدارس الخاصة في لواء الجامعة بالتوسع في استخدام التقنيات الحديثة وما أفرزته من أدوات، وتطبيقات كالذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية والإدارية.
3. تكوين بيئة عمل تُشجع المعلمين في المدارس الخاصة في لواء الجامعة على الانخراط في التنمية المهنية، ونشر ثقافة الإنجاز وتطوير أدائهم للارتقاء بسمعة المدرسة.

References:

Abu Khalil, Mohammad Ibrahim Mohammad. (2023). "The reality of professional development for teachers in Egypt: An analytical study of some literature", Journal of Educational and Human Studies, Faculty of Education, Damanhour University, Egypt, 15(2), 237-268. (In Arabic)

Ahmed, Mahmoud Hammam Ali. (2023). "The Impact of Knowledge Management on Organizational Innovation: A Field Study on Telecom Egypt", (Unpublished doctoral dissertation). Ain Shams University, Cairo. (In Arabic)

Al- Shammaa, Khalil Mahmoud. and Humoud, Khudaeir Kazim. (2009). Organization Theory , Amman, Dar Al-Masirah Publishing and distribution and printing. (In Arabic)

Al-Dajani, Iyad Ali Yahya. (2016). "The Role of Private School Principals in Gaza Governorates in Promoting a Culture of Achievement among Their Teachers and Ways to Develop It, Dar Al-Arqam Schools as a Model". Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, Gaza, 24(3), 108-128. (In Arabic)

Al-Halawani, Shaima Mohamed Fahmy. (2021). "Achievement Motivation among Teachers in the Jerusalem Area According to McClelland Theory and its Relationship to Some Demographic Variables." Arab American University, Palestine. Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(33), 20-37. (In Arabic)

Al-Hussein bin Abdullah II Award for Voluntary Work, (2021), website, available at the following link: <https://www.alhusseinvolunteeraward.jo> Retrieved 5/10/2024, (In Arabic)

Al-Jahran, Hana Muhammad Gohar. (2020). "The Degree of Job Enrichment Practice and its Relationship to Organizational Creativity among Principals of Government Basic Schools in the Capital Governorate of Amman from the Perspective of Assistant Principals", (Unpublished master's thesis). Middle East University, Amman. (In Arabic)

Al-Jaraydah, Mohammad Suleiman Mufaddi. (2018). "Organizational Justice among School Principals and its Relationship to Promoting a Culture of Achievement from a Teachers' Perspective in Sahara Governorate, Sultanate of Oman". Arab Studies in Education and Psychology, Sultanate of Oman, (93), 225-247. (In Arabic)

Al-Khathaami, Misfer. (2020). "Creative Leadership among School Leaders in Khamis Mushait Governorate from a Teachers' Perspective: A Field Study", *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Egypt*, 36(1), 482-508. (In Arabic)

Al-Maliky, Ragaa Q. L. (2020). "Leadership Behavior and its Relationship to the Administrative Creativity of Training Leaders from the Perspective of Educational Supervisors and Specialists in the Province of Baghdad", *International Journal of Advance Research in Education and Technology*, 7(1), 43-51.

Bersouli Fawzia. (2019). "Empowering leadership and its role in developing creative behavior among employees of the organization." *Journal of Ijtihad for Legal and Economic Studies, Brika University Center, Algeria*, 8(5), 433-460. (In Arabic)

Boyaci, A. and Karacabey, M. (2016). "Opinions of private and public primary school principals on organizational creativity". *International Journal of Educational Organization and Leadership*, 23(4), 1-11.

Bruise, Warda. (2016). "The impact of organizational creativity on the job performance of the organization." *Scientific Symposium Research Fourth: Innovation in the Business World - Human Resources Research and Development Center - Ramah - Jordan, Amman: Human Resources Research and Development Center*, 81-96. (In Arabic)

Daradkeh, Amal Abdul Muhdi Younis. (2022), "Employing Organizational Creativity among Public and Private School Principals and its Relationship to Developing School Performance from the Teachers' Point of View in the University District/Amman Region", (Unpublished master's thesis). Jerash University, Jordan. (In Arabic)

Farhang, H., Abkenari, H. and Fadaee, M. (2018). "The Impact of Organizational Innovation on The Performance of Manufacturing Firms through Innovation capabilities in process and product". *Optimization*, 10(2), 75-80.

Galti, Hussein. (2020). "The Level of Administrative Creativity among Secondary School Principals in Sabya Governorate", *Journal of Educational and Psychological Sciences, Gaza, Palestine*, 4(43), 19-45. (In Arabic)

Hassink, W. (2018). "How to reduce workplace absenteeism". IZA World of Labor,1-11. Retrieved from:

<https://wol.iza.org/uploads/articles/447/pdfs/how-to-reduce-workplace-absenteeism.pdf>

Imshiri, Halima Ali. (2023). "The Impact of Applying Human Talent Management Strategies on Organizational Creativity at the Faculty of Economics - Al-Khoms, Al-Marqab University", Sirt University International Journal - Humanities, Libya, 13(2), 60-81. (In Arabic)

Jarwan, Fathi Abdel Rahman. (2021). Talent, Excellence and Creativity, (8th Edition). Amman: Dar Al-Feker for Publishing and Distribution. Queen Rania Al Abdullah Award for Excellence in Education, (2013), website, available at the link, retrieved 5/10/2024. (In Arabic)

Khanfar, Asma Radi Abdel Hameed. (2020). "The Role of King Abdullah II Schools for Excellence in Spreading the Culture of Collective Achievement among its Students: Zarqa School as a Model". Al-Jouf University Journal of Educational Sciences, Saudi Arabia, 6(2), 97-122. (In Arabic)

Khanfar, Asma Radi. and Al-Taeb, Salima Omar. (2018). "The Role of Universities in Promoting a Culture of Collective Achievement among Their Students", First International Conference on Education in Libya, Misurata University, Misrata, (In Arabic).

Ministry of Education, (2024), "The Role of the Hashemites in Developing Education in Jordan". The Hashemite Kingdom of Jordan, available on the following link: <https://moe.gov.jo/ar/node/16242> Retrieved on (25/9/2024). (In Arabic)

Serin, H. and Akkaya, A. (2020). "The relationship between school principals' perceived transformational leadership behavior and teachers' motivation". International Education Studies. 13(10), 70-87.

Walhi, Hanan. (2018). "The Role of Organizational Creativity in Activating Communication with the Hospital Institution", Faculty of Information, Communication and Audiovisual Sciences, (Unpublished Ph.D. dissertation), University of Constantine, Algeria. (In Arabic)

Zeno, Sarah Abdel Hameed. (2020). "Visual Management in Palestinian Universities in Gaza Governorates and its Relationship to the

Culture of Achievement", (Unpublished master's thesis). Islamic University (Gaza), Palestine. (In Arabic)

Violence in the school environment: its forms and prevention strategies

Ghazi Atika*

PhD - Mohammed V University - Rabat - Morocco

ghaziatika@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0006-3313-6598>

Received: 23/05/2025, **Accepted:** 20/06/2025, **Published:** 28/06/2025

Abstract: This study aims to identify indicators of violence in school settings among adolescents. Violence is an undesirable behavior that frequently occurs in the school environment, impeding the normal learning process. It has become a widespread behavioral problem in our educational institutions, taking on various forms and negative psychological and social repercussions. This is a result of improper family upbringing, which relies on corporal punishment and child abuse. It also stems from the negative values of the media, which fosters immoral potential that further undermines the quality of education and training. It also stems from the daily media consumption patterns and the myriad influences that mediate the daily experiences of children and adolescents.

Keywords: violence, school violence, upbringing, school environment, family

**Corresponding author*

العنف في الوسط المدرسي: أشكاله واستراتيجية الوقاية منه

غازي عتيقة*

جامعة محمد الخامس - الرباط - المغرب

ghaziatika@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0006-3313-6598>

تاريخ الاستلام: 2025/05/23 - تاريخ القبول: 2025/06/20 - تاريخ النشر: 2025/06/28

ملخص: تهدف هذه الدراسة الكشف عن مشيرات العنف في الوسط المدرسي لدى فئة المراهقين، باعتباره سلوكا غير مرغوب فيه يحدث بصورة متكررة في البيئة المدرسية، مما يعيق السير العادي لعملية التعلم، حيث أصبح من المشكلات السلوكية التي تفتت في مؤسساتنا التربوية عموما وتعددت صورها، وانعكاساتها السلبية على الجوانب النفسية والاجتماعية، نتيجة التنشئة الأسرية الخاطئة التي تعتمد العقاب البدني وإهانة الأطفال، وكذلك وسائل الإعلام وما تحمله من قيم سلبية، مما يولد إمكانات لأخلاقية تعزز تدهور مستوى التربية والتعليم، وكذا طرائق التلقي اليومي والعدد الكبير من المؤثرات التي تتوسط خبرات الأطفال والمراهقين اليومية.

الكلمات المفتاحية: العنف، العنف المدرسي، التنشئة، الوسط المدرسي، الأسرة.

*المؤلف المرسل

في البدء:

تحدد المدرسة باعتبارها إحدى المؤسسات الاجتماعية والتربوية التي يتفاعل فيها التلاميذ وتعمل على تشكيل شخصيته وتنمية مهاراتهم وقدراتهم وتزويدهم بالمعارف وتساعدتهم على أهداف مستقبلية، كما تعمل على تنشئة أجيال واعية مثقفة لبناء مجتمع يسوده الأمن، إلا أن هذا لا يخلو من بعض المعوقات التي تعرقل سير العملية التعليمية التعلمية، التي من شأنها أن تؤثر على المدرسة عامة والتلميذ خاصة، بحيث تسهم في تراجع مستوى أدائه واستقراره النفسي وتدفع به إلى ردود فعل وسلوكات سلبية مما ينتج عنه ظهور مشاكل سلوكية، ومن بين هذه المشاكل الخطيرة التي بالإمكان حدوثها "ظاهرة العنف في الوسط المدرسي"، والذي يتشكل من عدة أشكال منها ما هو جسدي، لفظي، معنوي رمزي.

وعليه فالعنف سلوك غير عادي من شأنه إلحاق الأذى بالفرد والجماعة والممتلكات، تعددت أسبابه بين ما هو اجتماعي، سياسي، اقتصادي، نفسي، فالسلوك العنيف لا يعود لسبب واحد ووحيد بل تتداخل فيه عدة أسباب. والإنسان بطبعه عنيف.

تمثل المؤسسات التربوية أهم المؤسسات التي تسهر على تنشئة الطفل، حيث تلعب دورا رئيسا في بناء شخصيته واكسابه لمهارات ومعارف، حتى يتمكن من الاندماج داخل محيطه، ويكون له دور فعال في ما تقوم به هذه المؤسسة التربوية، إلا أنها قد تعترض سبيلها الكثير من الظواهر السلبية التي تعرقل سير العملية التعليمية التعلمية، من قبيل مشكلة "العنف" الذي شهد انتشارا واهتماما واسعا من طرف الخبراء والباحثين في مجالات عديدة، حيث أصبح يشكل رحي العديد من الدراسات الحديثة لما أسفر عنه من آثار سلبية على الفرد والمدرسة ونظامها العام، وقد أكدت هذه الأخيرة أنه ومن أبرز المشكلات السلوكية التي تعاني منها تزايد وارتفاع معدل العنف في الوسط المدرسي الممارس الذي يمارس بصورة متكررة سواء عنفا لفظيا أو جسديا ضد الآخرين بهدف إلحاق الأذى بهم، حيث تحول فضاء المدرسة من مؤسسة تعليمية يسودها نظام وقواعد إلى مسرح يعرض فيه التلاميذ كل صور وأشكال العنف، لذلك فإن فضاء المدرسة له دور رئيس في تنامي أو تفادي كل أشكال العنف

الممارس، وما يتركه من آثار سلبية على المستويين الذهني والمعرفي وخاصة ضحايا هذا السلوك مما يؤدي إلى الشعور بالخوف وعدم الأمان في المدرسة بالإضافة إلى تراجع وتدني مستواه التحصيلي الذي يجعل هذا الأخير عدواني الفطرة، وكذلك فهو مرتبط بغريزي الموت والحياة.

وفي الآونة الأخيرة أصبحنا نسمع بين الفينة والأخرى اعتداء تلميذ على تلميذ، أو اعتداء تلميذ على مدرس، لذلك أصبح العنف في الوسط المدرسي من أكثر الظواهر التربوية والاجتماعية خطورة، التي أعاققت سبل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، لكونه سلوكا دخيلا عليها يؤثر على نظامها العام، وقد يكون هذا الأخير ماديا أو ومعنويا يتمثل في إلحاق الأذى النفسي أو المعنوي بالآخرين بالسطو على الممتلكات أو تخريبها أو بحمل السلاح.

من هذا المنطلق إذن، ولحورية المفهوم في ورقتنا هذه، نتساءل بدورنا: ما هو العنف؟ وما هي أنواعه والدلالات التي ارتبطت به؟ ثم ما أسبابه؟ وما هي آليات الوقاية منه؟. لكن قبل الإجابة على هذه الأسئلة، يجدر بنا الوقوف أولا على المعنى اللغوي لكلمة "عنف"، حتى تتمكن من الإحاطة والتعرف على طبيعة الصيرورة التي سوف تلحق دلالاته الاصطلاحية.

1- نحو تصور جديد لمفهوم العنف:

مما لا ريب فيه أن سؤال المفاهيم من أعقد وأصعب الأسئلة التي تواجه الباحث في أي مضمار، وبدون إثارته الإثارة العلمية الحصيفة والرصينة، لا يمكن صياغة طرح أو تصور سليم لأي مبحث من المباحث، فالجهاز المفاهيمي هو مفتاح التنظير، وتقليب النظر فيه وإمعانه، من شأنه أن يسعف الباحث في انتقاد المبحث المشتغل عليه، وفتح باب الاجتهاد والتجديد، لا أحد يستطيع إنكار فائدته في تحصيل المعرفة.

ونحن بطرح سؤال المفاهيم في مستهل هذه الورقة، إنما نتوخى خلخلة العديد من التصورات التي ارتكنت إلى وثوقيتها، مثلما نتوخى تأسيس عملنا على أسس قويمه صارمة لا تزيع به عن الإطار الذي نرتقي أنه الأليق به. وإيماننا منا بهذا المبتغى والمطلب حاولنا رصد مجموعة من المفاهيم، كمفهوم "العنف، المدرسة".

1-1-1 العنف:

فلو عدنا إلى معجم لسان العرب لابن منظور تحت مادة (ع.ن.ف) فيقال "عنف به: وعليه - عنفا، وعنافة أي أخذه بشدة وقسوة ولامه وغيره، فهو عنيف" (Ibn Manzur; 1990)، ويعرف في اللغة العربية "إنه سلوك يتضمن معاني الشدة والقسوة والتوبيخ واللوم والتفريح"، وعلى هذا الأساس، فإن العنف قد يكون سلوكا فعليا أو قوليا، وفي معجم **Le Robert** يتخذ العنف طابعا تصادفيا مع الآخر، ضدا على إرادته باستعمال القوة أو التهديد. وقد يتخذ صبغة الإجبار أو الضغط أو التأديب والقسوة" (Le Robert, 1978 : 818) وجاء في معجم لالاند "أنه بأنه سمة ظاهرة، أو عمل عنيف بالمعاني، وهو الاستعمال غير المشروع أو على الأقل غير القانوني للقوة، ويربطه بالانتقام الذي هو الثأر والعقاب، وهو أيضا ردة فعل عفوية من الضمير الأخلاقي المهان . (Lalande, André 1996:1554).

من خلال هذه الدلالات المعجمية يدل العنف على الخرق والتعدي والأخذ بشدة والقسوة وإيقاع العنف واللوم على شخص. من هنا يمكننا أن نخلص إلى أن "العنف" في اللغة، يحمل دلالة الرفع والظهور، والاستقصاء، وغاية الشيء ومنتهاه.

ما نستخلصه من كل ما قدمنا ، أن العنف في المعاجم :سلوك جسدي أو لفظي يهدف إلى الإيذاء أو التخريب سواء تم نتيجة خلاف أو تم كوسيلة لتحقيق قصد أو غاية ما.

ويمكن تقسيم أنواع العنف الممارس داخل المدرسة، إلى:

- عنف لفظي: كالتهجم اللفظي، والسب والشتم، والنكتة والتفكه، والسخرية، والتهكم...
- عنف فعلي: ويقوم على استعمال العنف الجسدي أو استعمال أسلحة أو أدوات أخرى كالضرب مثلا، ويهدف إلى إلحاق الأذى الجسدي بالآخر.

1-1-2 المدرسة: المفهوم والوظيفة:

1- تحديد المفهوم:

يعود أصل لفظة "المدرسة" **Ecole** " إلى الأصل اليوناني **Schola** " إذ يقصد به وقت الفراغ الذي يقضيه الناس مع رفقاتهم أو لتثقيف الذهن. (Abdul Latif Al-Ghazi and others; 1994: 82.) فتطور هذا اللفظ بعد ذلك ليشير إلى التكوين الذي يعطى في شكل جماعي مؤسسي، أو إلى المكان الذي يتم فيه التعليم، أو اتباع أستاذ معين، ليدل لفظ المدرسة حاليا على تلك المؤسسة الاجتماعية التي توكل إليها مهمة التربية (حسية، فكرية، أخلاقية...) للأطفال والمراهقين في شكل يطابق متطلبات المكان و الزمان... فقد ظهر هذا المفهوم إثر التحول الذي عرفه الفعل التربوي، من مهمة تتكفل بها الأسرة إلى مهمة عمومية. لتصبح المدرسة مؤسسة عمومية يوكل إليها دور التنشئة الاجتماعية للأفراد وفق مناهج وبرامج يحددها المجتمع حسب فلسفته التربوية... فالمدرسة بشكل عام عمومية كانت أم خصوصية، تخضع لضوابط وقوانين محددة. تهدف من خلالها إلى إعداد الأفراد وتكوينهم بغية إدماجهم في هياكل المجتمع، ومن ثم فهي مؤسسة متخصصة في التوجيه والتكوين، بعد أن كانت الأسرة هي التي تقوم بهذا الدور. وهي كذلك فضاء يلتقي فيه الأطفال و الراشدون (على الرغم من اختلافهم ؛ حيث توفر لهم فرص التفاعل فيما بينهم، غير أنها ليست سوى مؤسسة اجتماعية من بين المؤسسات الأخرى...". (Ahmed Ozi;1994:94).

2- وظيفة المدرسة:

تقوم المدرسة باعتبارها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية بعد الأسرة، بأدوار مهمة حيث تتغنى إعداد وتكوين المتعلمين ودمجهم في التشكيلات الاجتماعية.

فالمدرسة مؤسسة حيوية للتكوين والتربية والتوجيه والإرشاد والتثقيف والترفيه، وأيضا قناة لتأسيس المستقبل وفضاء لاكتساب المعرفة و التحصيل العلمي. ومن بين الوظائف التي تقوم بها هذه المؤسسة نذكر ما يلي:

أ. الوظيفة التعليمية - التكوينية:

تقوم المدرسة بوظيفة تعليم القراءة والكتابة والسلوك، وتلقين المتعلمين المعارف التاريخية والدينية والأدبية والعلمية واللغوية...) من خلال برامج ومقررات في مختلف المواد والمراحل التعليمية. كما تقوم بوظيفة تعليم وتربية التلاميذ انطلاقاً من الضوابط والقيم والسلوكيات السائدة في المجتمع، وتتوخى المدرسة ربط التلاميذ بالتراث الفكري والثقافي والتاريخي للوطن، كما تمكنهم من المعارف العلمية الجديدة، ومن اللغات الأجنبية والتاريخ الإنساني لربطهم بقيم المجتمع المعاصر، وذلك وفق مبدأ التوفيق بين القديم والجديد.

ونجد الأستاذ أحمد زكي صالح يلخص الأدوار التي تقوم بها المدرسة في مرحلة الثانوي التأهيلي، باعتبارها تتموقع بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، وتستقطب التلاميذ الذين يعيشون مرحلة المراهقة، فيما يلي:

1. إكساب المراهقين والشباب المفاهيم العلمية الإنسانية وضبطها نظرياً وتطبيقياً لتسهيل استخدامها في المجتمع.

2. تزويد المراهقين بالمهارات الفكرية والعقلية، من طرائق التفكير ومناهج البحث العلمي لمعالجة مشكلات التخلف، إذ على المقررات والبرامج الدراسية أن تكسب التلاميذ الاتجاه الإيجابي نحو العلم ونحو الأساليب الموضوعية في مواجهة مشاكل الحياة وتسلحهم بالفكر النقدي.

3. الإعداد المهني و التكنولوجي للمراهقين و الشباب عن طريق ربط ميولاتهم بقدراتهم، مع الأخذ بعين الاعتبار المتطلبات الاجتماعية لواقعهم المجتمعي من أجل تطويره و تقدمه .

4. تزويدهم بالمهارات العقلية والسلوكية للتغلب على صراع القيم الذي يشكون منه، خصوصاً أمام التقدم التكنولوجي الهائل الذي فرض ضرورة مسايرة الركب.

5. تنمية تقدير المسؤولية والعمل على أن يدرك التلميذ ماله من حقوق وما عليه من واجبات.

6. العمل على تنشيط ميول التلاميذ عن طريق تنويع أساليب النشاط المدرسي، ويرى الدكتور أحمد أوزي أن للمؤسسة التعليمية وظيفة تؤثر من خلالها على شخصية المتعلم، حيث تتيح المؤسسة المدرسية للمراهق فرص التدريب على الاستقلال الذاتي، عن طريق فرض الاعتماد على النفس في حل مشاكل مختلفة تواجهه، و تتيح له أيضا فرصة الاحتكاك بمشاكل مختلفة داخل الفصل الدراسي، وهي شبيهة بالمشاكل التي ستواجهه مستقبلا داخل الأسرة أو المجتمع تبعا لنوع العلاقة التي تربطه بمختلف الأوساط التي يعيش فيها.

كما تتيح له فرص بناء الهوية الذاتية والهوية الثقافية، فالمراهق خلال المناقشات التي يشارك فيها داخل الفصل أمام مدرسيه وزملائه يبني ذاته ويحقق هويته ويعمق الإحساس بها، مما له أثر إيجابي في نمجه وتطوره.

فالتلميذ داخل المدرسة يبني نسقه الفكري الذي يساعده على اكتساب أرقى العمليات العقلية من افتراض واستنباط، وممارستها في نفس الوقت في أعمال مدرسية مختلفة، وفي تقييم تطور تفكيره بنفسه. فضلا عن كونها تتيح للمراهق تدريبه ومساعدته على الاندماج في الوسط الاجتماعي العام للراشدين، ذلك الوسط الذي تحكمه قوانين ومبادئ يخضع لها الجميع. (Ahmed Zaki, 1972;p94).

فالمدرسة، إذن، تساهم في بناء وتوجيه شخصية التلميذ فكريا، عقليا، نفسيا وأخلاقيا، ثم اجتماعيا. فعن طريق الإعداد والتكوين تمكنه - تدريجيا - من فهم الأشياء وإعطائها قيمة ومعنى، وكذا فهمه لذاته وللآخر وللعالم، وتكوين رؤية ومواقف عن مختلف القضايا التي قد تعترضه. وهنا نتساءل: هل بإمكان المدرسة أن تفلح في إكساب التلميذ كل هذه الأشياء بمعزل عن محيطه الأسري؟.

فالتلميذ المراهق بحاجة إلى تكامل الأدوار بين أسرته ومؤسسته التعليمية لأن الوظيفة التعليمية والتكوينية لا تقتصر على مؤسسة دون أخرى، بل نجاح هذه الوظيفة يتأتى بالعمل التشاركي بين المؤسسات.

3-أسباب وعوامل تفشي العنف في الوسط المدرسي:

تتعدد وتتنوع أسباب العنف في الوسط المدرسي، لكن في ظل غياب الدراسات العلمية الدقيقة يصعب ترجيح كفة سبب على الآخر، لكون كل منها تسهم وتتدخل في انتشار هذه الظاهرة داخل المؤسسات التربوية. وتشمل:

أولاً: أسباب خاصة بالأسرة: تعتبر الأسرة المصدر الأساس للعنف المدرسي فالسنوات الأولى من حياة الطفل هي السنوات التي تحدد الإطار العام للشخصية الإنسانية، إذ تمثل الأسرة أهم المؤسسات الاجتماعية التي أقامها الإنسان، لاستمرار حياته في الجماعة، إذ تتكفل بتلبية حاجات الطفل البيولوجية والنفسية والاجتماعية فهي " أول مؤسسة يحتك بها الطفل، ولها خصوصيات تجعل منها هيئة أو مؤسسة لها تأثير كبير على النمو الفكري والعاطفي والأخلاقي للطفل". (Mohammed Jasous; June 1979:.. 20).

وقد عرفها ليتري **littré** قائلاً: "تتكون الأسرة من مجموعة أشخاص يحملون الفصيلة الدموية نفسها..." (39. :2002 Ahmed Ozi). وعرفها "لوك" قائلاً: الأسرة جماعة من الأفراد تربط بينهم رابطة الدم أو التبني، ويعيشون في منزل مستقل، ويتواصلون فيما بينهم عبر تفاعل مستمر. كما يؤدون أدوار اجتماعية خاصة بكل واحد منهم...". (George Touma Al-Khoury;p).

إن تعدد التعاريف التي أشار إليها العلماء، بمختلف تخصصاتهم السوسولوجيا والأنثروبولوجيا، تبرز لنا الدور الكبير الذي تحضيه به الأسرة داخل المجتمع، فهي " أول محيط اجتماعي يتعلم فيه الطفل الأنماط التي ستشكل السمات الأساسية لشخصيته، ففيه يكتسب بذور الحب والكراهية، والتعاون والتنافس، والتنازع نحو التسلسل أو نحو الخنوع... كما تتكون النماذج الأولى لأهم الاتجاهات التي تحدد شخصيته مستقبلاً، أي شخصيته وهو مراهق ثم شخصيته وهو راشد". (Ahmed Ozi and Mohamed Al-Drij; 1979:.. 7).

فإذا كانت الأسرة هي الوسيط الرئيس بين شخصية الفرد والبيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها، فإن التربية الأسرية تقوم بدور أساسي في توجيه الأفراد وتربيتهم، وتنشئتهم حسب ثقافة مجتمعهم، وأنماط

العلاقات السائدة في ذلك المجتمع، حيث تتأثر الأسرة بأنماط السلوك والعلاقات الاجتماعية التي يزخر بها المجتمع.

فالأُسرة كمؤسسة اجتماعية لا توجد في فراغ اجتماعي، وإنما يحكمها إطار الثقافة الفرعية التي تنتمي إليها... فالأسرة تلعب دورا أساسيا في إكساب الفرد قيما معينة ثم تقوم الجماعات الثانوية المختلفة التي ينتمي إليها الفرد في مسار حياته الاجتماعية بدور مكمل، تحدد للفرد قيما معينة يسير في إطارها، فالفرد يتنازل عن بعض القيم التي اكتسبها في محيط الأسرة ليأخذ بغيرها مما يتأثر به في إطار مختلف الجماعات المرجعية التي ينتمي إليها". (Abdul Latif Khalifa;1992:12).

ولهذا فإن "طرق التربية الأسرية تقوم بدور مهم في تكوين وتحديد نوعية الشخص من حيث دلالتها على مجتمع معين وارتباطها به. ويعتبر فهم ومعرفة وتحليل كيفية تربية الطفل، مدخلا لمعرفة العلاقات داخل المجتمع (...). إن التصرفات و المواقف التي يتخذها الوالدان ضمن العائلة تؤثر تأثيرا حاسما في نمو الشخصية، وذلك لأنها تؤثر في حاجات الطفل الأساسية". (Hisham Sharabi - 1977:29).

إن التربية الأسرية تتأثر بالهزات التي قد تعترض مسيرة الأسرة، فأي انحراف أو تفكك، أو تصدع يصيب بنيتها (خصومات، طلاق، وفاة...) يؤثر في نمو شخصية الطفل، كما تتأثر بنوع العلاقات والسلوكات السائدة داخلها، (انفتاح، تزمّت، فخر، ديمقراطية...) وبحكم تأثير الأسرة بالتحويلات و التطورات التي يعرفها المجتمع، يطال ذلك التربية الأسرية، و تظهر آثاره على الأبناء. وتلعب العلاقات الأسرية دورا أساسيا في حياة الأبناء، وتؤثر في بناء ونمو شخصية الفرد داخل الأسرة، بل وتنعكس آثارها في علاقته بالآخرين. ويتبدى ذلك في علاقته مع المحيط الاجتماعي الذي ينخرط فيه.

هذا التوافق الأسري يمكن الطفل من النمو السوي، ويساعده على التعامل مع المواقف المختلفة في حين يعاني من سلبيات عدم التوافق، وينعكس على نفسيته وعلاقته بالآخرين، ويؤثر على تحصيله الدراسي (Munir Al-Marisi Sarhan:187).

وفي إطار الانشغالات اليومية للأسرة لتوفير القوت، وظروف العمل، يعاني الأبناء على مستوى التربية الأسرية، نقضا في الدفء العائلي و المراقبة و التتبع، وتقديم المساعدة و التوجيه الضروريين، مما يؤثر

في سلوكهم وعلاقاتهم وتدرسهم بل وتكوينهم، فالوضعية الاجتماعية والاقتصادية للأسرة تؤثر في مسار تربية أبنائها، خصوصا إن كانت وضعية متردية، حيث العجز المالي يشكل عائقا أمام تلبية الحاجيات، وتحقيق الرغبات، فالمرافق بالخصوص يتأثر كثيرا بالخطابات الإشهارية، لأن عدم تلبية هذه الحاجيات والرغبات من شأنه أن يسبب الكثير من المشاكل الانفعالية، التي تكون لها عواقب وخيمة على التحصيل الدراسي للمرافق.

تضطلع الأسرة باعتبارها الخلية الأساسية لبناء المجتمع بوظائف عديدة، فهي " المدرسة الأولى التي يتعلم فيها الطفل لغة أمه وبعض الأخلاق و القيم، و من خلال أسرته يكتشف نفسه ومحيطه، فهي التي تمنحه الهوية والأمان و الحنان. و بالتالي فهي تلعب نفس وظائف المدرسة كلها، بالإضافة إلى كونها المسؤول الأول و الأخير لنجاح تنشئة الفرد" (Amhamed Aliloush; 2000 : 125)

الأسرة مؤسسة اجتماعية تتدخل في التنشئة الاجتماعية للطفل مدة طويلة، تغطي مرحلتى الطفولة والشباب، وقد تستمر بعد ذلك وتتولى مهام التربية والتوجيه والإرشاد، فهذه المؤسسة السوسولوجية تتميز بتشعب وتداخل أدوارها؛ إذ تتفاعل مع شخصية المرافق، وتؤثر فيه عاطفيا وسلوكيا وثقافيا، كما تتدخل في عملية التوجيه، ويتمثل ذلك في غرس القيم والعادات والمعايير الأخلاقية والنظرة إلى الذات وإلى الأهل. فمؤسسة الأسرة تتدخل كذلك من خلال نظام الممنوعات والمحظورات، وما نعيشه اليوم إزاء الشبكة العنكبوتية التي أصبحت فردا داخل الأسرة، حيث أضحت الأسرة تضاعف من توجيهاتها لأبنائها، وعيا منها بخطورة الأمر، سيما وأن هذه الوسيلة المعلوماتية أصبحت من أهم المؤسسات الأكثر تأثيرا في المرافق. ولهذا فإن الأسرة أصبح لزاما عليها توجيه ابنها وفق ما تراه موافقا ومسائرا لما يطلبه المجتمع وهكذا تكسبه القيم في سن الطفولة ويدرب عليها بالدربة والمران.

إذا كانت الأسرة مؤسسة شمولية، لأنها تقوم بعدد كبير من الوظائف: وظيفة الأمن والحماية لأفرادها، ووظيفة التضامن والتكوين والتوجيه، ووظيفة التنشئة الاجتماعية، ثم وظيفة المراقبة و التربية...، فإنها اليوم تقلصت وظائفها وأدوارها الاجتماعية نتيجة التطورات و التحولات التي يعرفها المجتمع. وقد لخص الأستاذ محمد جسوس النتائج الناجمة عن التحول والتغير الذي طرأ على وظائف الأسرة فيما يلي:

بالنسبة للتنشئة الاجتماعية أصبحت وظيفة الأسرة منحصرة أكثر فأكثر في السنوات الأولى فيما يسمى بالتنشئة الأولية، ونافسها في هذه الوظيفة مؤسسات اجتماعية أخرى مثل دور الحضنة ورياض الأطفال، مما انعكس سلبا على الناحية العاطفية، لأن الأسرة أصبحت مؤسسة محاصرة و مهددة ينتزع منها الاختصاص. يقول الأستاذ محمد جسوس في هذا الصدد " أصبحت الأسرة مؤسسة محيطية، تعاني من أزمة فيما يخص وظائفها ومسؤولياتها داخل المجتمع، أصبحت مفتوحة على مصراعيها". (Muhammad Jasous, previous reference: . 21).

فالأزمة أضحت تتعامل مع مؤسسات اجتماعية تشاركها الدور الذي تقوم به، ونجم عن هذا التشارك تقلص وظائف الأسرة وخضوعها وتفككها، وانعزالها على مستوى علاقتها مع المدرسة ومؤسسات اجتماعية أخرى.

إن هذا التحول في بنية الأسرة وفي وظيفتها، وفي أشكال علاقتها يطرح عدة تساؤلات من قبيل: ألا يفرض علينا الوضع الراهن التفكير في طرق جديدة للانفتاح والعمل التشاركي بين الأسرة و المدرسة؟

ثانيا: الشعور بالنقص والدونية: هذا النوع من الشعور أكثر شيوعاً عند الأطفال عموما والمراهقين على وجه الخصوص ، نتيجة لعدم توجيههم وحصولهم على الرعاية والاهتمام الكافيين، فبنشأ بداخلهم شعور بالحقد على مجتمعاتهم، مما يجعلهم أكثر حدة وعصيان، علاوة على ذلك سوء التربية والمعاملة التي واجهتهم أثناء تربيتهم أو دخولهم المدارس، وفي إطار هذا قد ذهب أدلر Adler إلى أن فكرة الشعور بالنقص نقص الثقة والكفاءة، قد يكون عضويا وقد يكون نفسيا واجتماعيا، فيولد الفرد عاجزا عن رعاية نفسه وإطعامها ويعتمد على الآخرين في إشباع حاجاته، وأن هذا الشعور بالنقص والسعي نحو القوة والتفوق يولدان لدى الفرد رغبة قوية نحو القوة والتفوق من أجل التغلب على الشعور بالنقص وإثبات الذات، وعليه يصبح العنف أو العدوان هنا وسيلة للتغلب على الشعور بالنقص والسعي، لذا يجب المحافظة على شعورهم وتجنب إيذائهم بالألفاظ حتى لا يتحول عندهم إلى دافع للانتقام (Rabie Outal; 2018: 71).

ثالثا: الإعلام: لابد من الإشارة إلى أهداف وسائل الإعلام التي تتمثل في الإرشاد والتوجيه وبيان المواقف والاتجاهات والتثقيف، وتنمية العلاقات الاجتماعية والإعلانات والتسلية والترفيه والتربية

والتعليم. هناك علاقة بين التربية والإعلام حيث أن هناك أهداف مشتركة بينهما فكلاهما يهدف إلى خدمة المجتمع والمحافظة على القيم والمبادئ التي يؤمن بها ويعمل على تثبيتها والمحافظة عليها، وكلاهما يهدف إلى المحافظة على ثقافة المجتمع وشخصيته. وأن بعض المتغيرات المتصلة بوسائل الإعلام التي لها تأثير في الأحداث ومنها أن البرامج والمسلسلات والأفلام التلفزيونية، وكذلك أفلام السينما المخصصة منها للأطفال (Haider Razzaq Mohammed, and a group of researchers, July 2012: 329-330). أو التي تعرض للجميع ذات تأثير مباشر في السلوك الاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين حيث تثير خياله وتدفعه بعض الأحيان إلى تقمص الشخصيات التي يشاهدها خصوصا ما اتصل منها بالمغامرات والحركة والعنف وقد تتحول حالات التقليد والمحاكاة إلى ممارسة فعلية لأعمال العنف التي يترتب عليها انسياق الحدث في مسارات المنهج وارتكاب الجرائم.

رابعا: جماعة الرفاق والصحبة: أن وجود الطفل في المدرسة بين مجموعة من الرفاق يجعلنا نرى في هذه العلاقة صورة جديدة لعلاقة سبق أن عرفها في الأسرة وعلاقته بإخوته، فلكل من مجموعة الإخوة في الأسرة ومجموعة رفاق الفصل الدراسي توجد مرحلة تكوين يشرف عليه ويوجهها الكبار. وفي الطريق إلى المدرسة يتعرض لفرص كثيرة للتقليد والاندماج والإيماء من وسائل اكتساب القيم والمبادئ ولذلك تعد جماعة الرفاق من أشد الجماعات تأثيرا (The same reference:330). في تكوين أنماط السلوك الأساسية لدى الطفل والتي على ضوءها تتشكل شخصيته.

4-آلية واستراتيجية الوقاية من العنف:

ولمواجهة هذه السلوكات العدوانية والعنيفة، توجد العديد من البرامج والآليات والاستراتيجيات للتخفيف من حدة العنف في المؤسسات التعليمية، ومعظم هذه البرامج تتطلب تضافر الجهود والتعاون بين إدارة المدرسة والمدرسين والمتعلمين وأسرهم والمجتمع ككل. وسنقوم بتقديم بعض البرامج التي تم اقتراحها من لدن الوزارة الوصية في شكل نقاط تخللت مجموعة من المذكرات الوزارية. بادرت وزارة التربية الوطنية سنة 2007 إلى إعداد استراتيجية قطاعية مندمجة للوقاية والحد من العنف ضد الأطفال المتدربين، تضمنت ستة محاور كبرى، تشمل:

- تعزيز البنيات المؤسسية؛
 - تقوية قدرات الفاعلات والفاعلين؛
 - تحسين وتعميم نظام التكفل وتتبع الأطفال ضحايا العنف داخل وخارج المؤسسة؛ - نشر ثقافة احترام حقوق الطفل؛
 - الوقاية من العنف داخل وبمحيط المؤسسة التعميمية؛ - دعم نظام المعلومات والتتبع والتقييم.
- (Mubarak Mazin, Issue 2, October 2019: 4)

كما قامت وزارة التربية الوطنية سنة 2014 بإعداد حقيبة تكوينية للمكونين والمثقفين النظراء، بشراكة مع صندوق الأمم المتحدة ، قصد تمكين الشباب والمراهقين من امتلاك مهارات حياتية، يواجهون بها الصعوبات والعوائق السلوكية والنفسية والمعرفية، التي يصادفونها خلال حياتهم، في مواضيع شتى ترتبط بمعيشتهم في مجالات "الصحة الإنجابية والتربية الجنسية" كأنماط الحياة السليمة، والصحة الإنجابية، والصحة النفسية ، والتربية الجنسية، والوقاية من مخاطر الإدمان، والعنف المبني على النوع الاجتماعي، ويتم ذلك باعتماد مقاربة التثقيف بالنظراء، حيث يتمكن :

- المنشط/المكون من ضمان تكوين جيد لفائدة المثقفين النظراء.
- المثقف النظير من القيام بدور فاعل في نشر المعرفة، وتصحيح المعلومات الصحية الخاطئة، والتأثير الإيجابي على معارف واتجاهات وسلوكيات النظراء في دور الشباب والمؤسسات التعميمية وما شابهها من أماكن ارتياد الشباب والمراهقين.

فضلا عن تفعيل دور خلية الإنصات والوساطة للقيام بالأدوار المنوطة بها والمتمثلة في:
الاستماع للتلاميذ الذين يعانون من مشاكل على المستوى الدراسي أو الاجتماعي أو النفسي، مع العمل على تقديم الدعم اللازمين؛

- المساعدة على محاربة الانحراف والإدمان على المخدرات داخل المؤسسة وفي أوساط التلاميذ؛
- مساعدة التلاميذ على تجاوز الفشل المدرسي؛
- المساعدة على محاربة الهدر والتسرب المدرسيين؛
- تعزيز وتحسين أداء التلميذات والتلاميذ؛

– تحسين التواصل والتعاون بين المؤسسة والأسرة بما يحقق الفائدة للتلاميذ الذين يعانون من مشاكل على المستوى الدراسي والنفسي.... (The same reference:6).

في الختم:

في المحصلة النهائية يتبدى لنا أن العنف بالوسط المدرسي من الظواهر المعقدة في الوسط المدرسي الشائعة والمنتشرة، وبدرجات متفاوتة وتدخل فيها عدة متغيرات، ولهذا فإن تواجد هذه الظاهرة ليست حديثة في مدارس العالم عامة والمدرسة المغربية خاصة، وإنما هي ظاهرة قديمة وموجودة منذ القدم، لكن الجديد والشيء الملفت للانتباه فيها، أنها تعددت في أشكالها داخل المؤسسات التعليمية واختلاف في عواملها، لهذا أصبحت ظاهرة خطيرة جدا وتمثل عائقا للمؤسسة التعليمية لعدم سير الأهداف المنوط بها.

ولخفض مستوى العنف بالفضاءات التعليمية، يجب توفير الظروف الاجتماعية والثقافية القيمة والتعليمية الملائمة، وذلك عن طريق تحمل المسؤولية وتضافر كل الجهود من قبل كافة المؤسسات الاجتماعية، كالأسرة والمدرسة والإعلام والدولة ودور العبادة والمجتمع المدني... كل من موقعه لجعل مؤسساتنا التعليمية مجالا للتربية والتعلم والإبداع والسمو الأخلاقي والفكري والمعاملة الإنسانية بين الأطراف المكونة لها، وذلك لتقوم بدورها المجتمعي المتمثل في تأهيل العنصر البشري من أجل رقي وتقديم مجتمعنا.

references:

Abdul Latif Al-Ghazi and others(1994), Dictionary of Educational Sciences: Pedagogical and Didactic Terms, Educational Sciences Series 9-10, First Edition – Casablanca.

Abdul Latif Khalifa(1992), The Rise of Values, World of Knowledge, Kuwait, Issue 169

Ahmed Ozi and Mohamed Al-Drij(1979), Family and Emotional Problems of Moroccan Adolescents, Al-Tadrees Magazine, Issue 6,

Ahmed Ozi(1994), The Adolescent and School Relations, Publications of the Journal of Educational Sciences, Rabat.

Ahmed Ozi(2002), The Child and Family Relations, First Edition.

Ahmed Zaki Saleh(1972), Psychological Foundations of Secondary Education, Dar Al Nahda, Cairo.

Amhamed Aliloush(2000), Education and Teaching for Development, Publications of the Journal of Educational Sciences, First Edition, Issue 10

George Touma Al-Khoury, Family Psychology, Dar Al-Jeel, Beirut

Haider Razzaq Mohammed, and a group of researchers(2012), A study of the environmental aspects of the phenomenon of violence among secondary school students in the center of Hillah city, Journal of the College of Basic Education Sciences, University of Babylon, July, Issue 8

Hisham Sharabi(1977), Introductions to the Study of Arab Society, Al-Ahliya for Publishing and Distribution, Beirut.

Ibn Manzur(1990), Lisan al-Arab, Volume 9, Beirut, Dar Sadir,edition.

Lalande, André(1996), Lalande Philosophical Encyclopedia, Paris, translated by Ahmed Khalil, Awidat Publications, 1996

Le Robert(1978), Tom Sixième, Paris, nouveau litte society.

Mohammed Jasous, The Impact of Family Developments on the Moroccan Child, Proceedings of the Child Symposium: Education and Social Change, Publications of the Presidency of Mohammed V University.

Mubarak Mazin(2019), The Moroccan Ministry of National Education's Strategy to Combat or Prevent Violence in Schools, Moroccan Journal of Educational Evaluation and Research, Issue 2, October.

Munir Al-Marisi Sarhan, in the Social Studies of Education, Dar Al-Nahda Al-Arabiya for Printing and Publishing, Beirut

Rabie Outal(2018), A Sociological Approach to the Phenomenon of School Violence, Educational Notebooks Magazine, Issue 3, January.

Family mental representations and the child's school adaptation

Pr.Hacène SEKHSOUKH*

Oum Elbouaghi University, Algeria

drhassansekhsoukh@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-1737-8080>

Received: 17/06/2024, **Accepted:** 27/06/2025, **Published:** 28/06/2025

Abstract: In all human societies, the family is considered one of the most primary groups capable of providing a suitable psychological climate for raising children, and the best for achieving balanced emotional and emotional development, through proper communication between parents and children.

Where the child derives from the family values, customs and social trends, acquires some patterns of behavior, learns the idea of right and wrong, learns his money, duties, rights, and the rights of others. Responsible for the personality traits of children and the traits are formed in the light of the relationships within the family.

It is as a result of the continuous supervision of parents on raising children and providing them with the experiences necessary for a harmonious life in a large society. One of the most important of all, especially for the child, is the school environment.

Keywords: Mental representations, Family, Adaptation, School, Child

**Corresponding author*

التمثيلات الذهنية للأسرة والتكيف المدرسي لدى الطفل

أ.د. حسان سخسوخ *

جامعة أم البواقي - الجزائر

drhassansekhsoukh@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-1737-8080>

تاريخ الاستلام: 2025/06/17 - تاريخ القبول: 2025/06/27 - تاريخ النشر: 2025/06/28

ملخص: تعتبر الأسرة في كافة المجتمعات الإنسانية من أكثر الجماعات الأولية قدرة على توفير المناخ النفسي الملائم لتنشئة الأطفال، وأفضلها تحقيقاً للنمو العاطفي والانفعالي المتوازن، من خلال التواصل السليم بين الآباء والأبناء.

حيث يستقي الطفل من الأسرة القيم والعادات والاتجاهات الاجتماعية ويكتسب بعض أنماط السلوك ويتعلم فكرة الصواب والخطأ ويتعلم ماله وما عليه من واجبات وماله من حقوق وما للآخرين وجميع هذه الأنماط يكتسبها الطفل في مراحل تكوينه الأولى في السنوات التي تسبق دخوله المدرسة وتحدد أساليبه السلوكية في المستقبل والأسرة هي المسؤولة عن سمات الشخصية لدى الأطفال وتتكون السمات على ضوء العلاقات داخل الأسرة.

إنه بفعل الإشراف المتواصل للآباء على تربية الأبناء وتزويدهم بالخبرات اللازمة للحياة المتوافقة في المجتمع الكبير، يكتسب الأبناء النماذج السلوكية، والعادات الاجتماعية، ويتفاعلون مع الخبرات التي يمرون بها في الأسرة بالبيئة الاجتماعية المحيطة، وهو ما يظهر في استجاباتهم وأساليب توافقهم مع مختلف المواقف الحياتية، والتي من أهمها علي الإطلاق خاصة بالنسبة للطفل الوسط المدرسي

الكلمات المفتاحية: التمثيلات الذهنية، الأسرة، التكيف، المدرسة، الطفل

* المؤلف المرسل

تمهيد:

إن موضوع التمثيلات الذهنية بوجه عام حظي وما يزال باهتمام كبير في إطار علم النفس الاجتماعي المعاصر، حيث اشتغل عليه العديد من الباحثين ووضعت فيه النظريات المختلفة منذ ثلاثينيات القرن الماضي خاصة مع تطور حركة القياس النفسي (عبد الله، 1989: 09).

والتصور هو أسلوب منظم متسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية أو تجاه حدث في البيئة (لامبرت ولامبرت، 1989: 113)، وكذلك الشأن بالنسبة للأسرة التي يعرفها "بيرجس" و"لوك" (Burgess & Locke) بأنها جماعة من الأشخاص يرتبطون بروابط الزواج والدم أو التبني ويعيشون معيشة واحدة، ويتألفون كل مع الآخر في حدود أدوار الزوج والزوجة الأب والأم الأخ والأخت ويشكلون ثقافة مشتركة (منصور والشريني، 2000: 19)، ومن هنا تبرز الأهمية البالغة للأسرة وخاصة في بعدها العقدي والفكري في بناء وتشكيل شخصية الأبناء وضبط وصياغة سلوكياتهم.

1. التمثيلات الذهنية الأسرية:

1.1. التنشئة الأسرية:

الأسرة أصغر خلية اجتماعية يرتبط بها الإنسان منذ طفولته، وهي ضرورية لبقائه فهي التي تتولى رعايته جسميا وعاطفيا وفكريا واجتماعيا وينشأ عن نمط العلاقات والعواطف المتبادلة بين أعضائها اكتساب الأبناء الخبرات التي تمكنهم من التوافق والاندماج في إطار الأسرة الثقافي، وفي الإطار العام للمجتمع.

ويتعلم الأبناء في محيط الأسرة اللغة والأخلاق والعقيدة والقيم وأساليب التعامل الاجتماعي ومعايير السلوك والعمليات الحياتية كالحب والكره والغيرة، والتعاون والتنافس والتسلط والخنوع مما يجعلهم قادرين على القيام

بأدوارهم على مسرح الحياة، ويتم ذلك عن طريق المعاملة القائمة على المكافأة والتشجيع أو العقاب ومن خلال التوجيهات والأوامر والنواهي التي يتلقونها من والديهم.

ويفوق تأثير الأسرة في الشخصية أثر أي منظمة اجتماعية أخرى ويرجع ذلك إلى عدة أمور منها:

-الوهن الشديد الذي يولد به الإنسان، وطول مدة إقامته داخل أسرته.

-حاجته إلى الرعاية الدائمة والتوجيه.

-عدم تأثره بأي جماعة غير جماعة الأسرة في بداية حياته.

-قلة خبرته وضعف إرادته في الطفولة.

-سهولة تأثره وتشكله وقابليته للإيحاء والتعلم.

ويظل تأثير الأسرة جزءاً أساسياً من كيان الأبناء حتى بعد أن يدخلوا إلى المدرسة، مشاركة بذلك المجتمع والمدرسة في التأثير على شخصياتهم.

2.1. مفهوم الأسرة:

عرف العديد من الباحثين الأسرة بتعريفات متعددة:

عرفتها "الخشاب" بأنها اتحاد حتمي تؤدي إليه الاستعدادات والقدرات الكامنة في الطبيعة البشرية النازعة إلى الاجتماع، وهي بأوضاعها ومراسيمها مؤسسة اجتماعية تنبعث من ظروف الحياة التلقائية للنظم والأوضاع الاجتماعية، كما أنها ضرورة حتمية للقاء الجنسي البشري ودوام الوجود الاجتماعي، ويتحقق ذلك بفضل اجتماع اثنين هما الرجل و المرأة والاتحاد الدائم المستقر بينهما بصورة يقرها المجتمع هو الأسرة.

وعرفتها "الخولي" بأنها أصغر وحدة اجتماعية مسئولة عن المحافظة على نسق القيم، الذي يتحدد عن طريق الدين والأنساق التربوية فيتحكم في تحديد أنماط السلوك المرغوبة أو المطلوبة أو الشرعية، ومن واجباتها أنها تعمل على تماثل أعضائها، وامتصاص توتراتهم وبدون إنجاز هذه المتطلبات لا يمكن للنسق الأسري والمجتمع أن يوجد.

وعرفها "بوجاردس" (Bogardus) بأنها جماعة اجتماعية صغيرة تتكون عادة من الأب والأم وواحد أو أكثر من الأطفال يتبادلون الحب ويتقاسمون المسؤولية، وتقوم الأسرة بتربية الأطفال وتوجيههم وضبطهم ليصبحوا أشخاصا يتصرفون بطريقة اجتماعية

وعرفها "بيرجس" و"لوك" (Burgess & Locke) بأنها مجموعة من الأشخاص ارتبطوا بروابط الزواج، والدم والاصطفاء أو التبنى مكونين حياة معيشية مستقلة ومتفاعلة ويتقاسمون الحياة الاجتماعية كل مع الآخر، ولكل من أفرادها الزوج والزوجة، الأم والأب، والابن والبنات دورا اجتماعيا خاصا به، ولهم ثقافتهم المشتركة.

من خلال ما سبق يمكن إجمال مجموعة من الخصائص تميز الحياة الأسرية هي:

- أن الأسرة مؤسسة اجتماعية ذات ثقافة مشتركة.

- أنها اتحاد طبيعي ودائم ولازم لدوام الوجود الاجتماعي بصورة يقرها المجتمع.

- تحافظ على القيم والأخلاق الدينية والتربوية والاجتماعية عن طريق امتصاص أعضائها لتلك القيم.

- تمارس تأثيرها في تعديل وتشكيل الشخصية الإنسانية بما تمنحه من حب لأعضائها.

- يقوم فيها الوالدان بدور مميز من خلال التوجيه والضبط.

- وهي تتكون في الوضع الطبيعي من زوج وزوجة وأطفال كل منهم يقوم بدوره في إطار العلاقات الأسرية الصحيحة التي يفترض أن يقوم عليها بناء الأسرة.

1.3. دور الأسرة ووظائفها:

تقوم الأسرة بإشباع حاجات الفرد، وتحقيق إنجازات المجتمع عند قيامها بوظائفها الاقتصادية والتشريعية والتنفيذية والقضائية والدينية والتربوية وتنظيم الإنجاب وإعالة الأطفال. وترى "الخولي" أن من وظيفة الأسرة إنجاب الأطفال، والحفاظة الجسدية على أعضائها، ومنحهم المكانة الاجتماعية، والتنشئة الاجتماعية، والضبط الاجتماعي.

ويرى "سمارت" (Simart) أن الأسرة تمنح أطفالها الاستعدادات والسمات، والحب والأمن، والفرص العديدة لنمو شخصياتهم، وتقوم بإشباع حاجاتهم الفسيولوجية والعقلية والعاطفية، وتعليمهم كيف يسلكون ويتعاملون ويعملون، ويتم تأثيرها عليهم من خلال عاملي الوراثة والبيئة .

وحددت "ووترز" (Waters) وظائف الأسرة بأن عليها أن تكفل المأوى الصالح للطفل وتبعد عنه عوامل القلق والاضطراب، وتمكنه من الحصول على المستوى الصحي اللازم لدرء مخاطر الأمراض وتهيئ له الكيان الاجتماعي، وتدربه على مواجهة المعايير المتعارف عليها والتجاوب مع المواقف الإنسانية التي تبرز العواطف كالحب والخوف والغضب، ويقع عليها مسئولية فطامه من الاعتماد على الآخرين.

وعلى ذلك يمكن أن تصنف وظائف الأسرة كالتالي:

- حفظ النوع البشري، وفق قواعد اجتماعية، مبنية على تعاليم إلهية في الشريعة الإسلامية بقصد التعمير والاستمرار.

- تربية الأطفال، وإكسابهم العادات والمعتقدات والخبرات اللازمة لهم، وتنمية الشعور بالانتماء الأسري والاجتماعي وتكوين شخصيتهم.

- القيام بوظيفتها النفسية بتوفير علاقات الاهتمام والتكافل لأفرادها، والأمن النفسي، لخلق إنسان متزن ومستقر، يشعر بالانتماء الأسري والتفاعل المتعمق من أجل مصلحة الأسرة والحفاظة على كيانها ووحدتها.

-القيام بوظيفتها الاقتصادية بتوفير الاحتياجات والمتطلبات اللازمة للحياة وتحقيق أمن الأسرة المادي.

-القيام بوظيفتها الحضارية بإنجاب الأطفال وتربيتهم ليتلاءموا مع الجيل الحاضر، ومنع أفرادها من اقتراف السلوكيات غير الاجتماعية التي لا تتفق مع قيم المجتمع، وإعداد أعضائها للعمل والتفاعل والمشاركة الاجتماعية (بركات، 2000: 11-13).

4.1. التمثيلات الذهنية الأسرية والتكيف:

وتعتبر التمثيلات الذهنية الوالدية من العوامل الأساسية في التنشئة الأسرية؛ إذ يتوقف عليها نمط التفاعل النفسي بين الآباء والأبناء، ذلك التفاعل الذي ينعكس تأثيره في سلوك الأبناء طوال حياتهم، فالتمثيلات الذهنية الوالدية تنعكس بشكل مباشر على التكيف النفسي والاجتماعي والمدرسي للأبناء، حيث تزودهم بخبرات متعددة وتهيئهم للاستجابة بشكل إيجابي أو سلبي للمواقف المختلفة.

ويعتقد "سيكورد" و"باكمان" (Sccord & Bakman) أن التمثيلات الذهنية الوالدية تلعب دورا هاما في تدعيم وتعزيز السلوك المقبول من المجتمع، وفي عملية إطفاء السلوك الذي لا يتقبله المجتمع، وذلك باستخدام الثواب والعقاب، المادي والمعنوي منه، فيمكن للوالدين توظيف العاطفة التي تربطهما بالطفل من أجل توجيه سلوكه في المواقف والخبرات الاجتماعية المتعددة بطريقة واقعية، بهدف تربيته على التصرف بأساليب اجتماعية مقبولة.

كما أن التمثيلات الذهنية الوالدية نحو الأبناء تؤثر بشكل كبير في تشكيل شخصياتهم، فتعامل الوالدين مع الأبناء بالحزم أو باللين، بالسيطرة والتسلط أو بالمودة والحماية الزائدة، بالقسوة والحرمان العاطفي، أو بالتدليل الزائد يؤدي إلى تنشئة أفراد يتسمون بالثقة بالنفس أو بالتردد، بالاستقلال والاعتماد على النفس أو بالاعتمادية، بالحبّة والتقبل أو بالكراهية والرفض وفقدان الثقة بالآخرين، وهكذا يترتب على التصورات والأساليب السلوكية للأبناء وفق ما يدركها الأبناء مدى التكيف النفسي والاجتماعي والمدرسي للأبناء، ومدى نمو شخصياتهم بشكل سوي، وتظهر بوضوح أهمية التمثيلات الذهنية الوالدية التي تصاحبها وتلازمها ثقافة معينة يتميز بها الآباء، تلك الثقافة التي من شأنها أن تزيد أو تقلل من مدى الإحساس

بالأمن النفسي، من ثمة التأثير علي مدى تكيف الطفل. وللمثيلات الذهنية الوالدية لها تأثير كبير في تشكيل مفهوم الذات لدى الطفل ونظرته لقدراته مقارنة الآخرين، وفكرة الفرد عن قدرته على التعلم والتحصيل يكتسبها خلال تفاعله مع الآخرين، لاسيما ذوي الأهمية الخاصة في اعتقاده.

وبالمقابل لا ينبغي إهمال دور المدرسة المكمل لدور الآباء في تحسين التكيف المدرسي لدى التلاميذ، فأسلوب المدرسة التربوي يوفر مواقف تعليمية تساعد التلاميذ على أن يحددوا أهدافهم بأنفسهم، وأن يعملوا في جماعات، وأن يخططوا لأنشطتهم، وأن يشاركوا في الرأي، والمناقشة، كما تتيح المدرسة للتلاميذ حرية التعبير عن شخصياتهم المتميزة، وحتى تتمكن المدرسة من مساعدة التلاميذ ينبغي كشف إمكانيات التلاميذ العقلية، وتنمية فردية التلاميذ، وإتاحة فرصة التعبير عن آرائهم، وتزويدهم بالمهارات التي تزيد من ثقتهم بأنفسهم، والإفصاح عن آرائهم حتى ولو كانت مخالفة لأراء الآخرين وتعليمهم أساليب التفكير السليم.

5.1. التمثيلات الذهنية الأسرية والهوية:

ويؤكد "تورانس" (Torrance) حجم الخسائر في مصادر الثروة الإنسانية التي تتمثل في الأطفال النابغين الذين لا يجدون تشجيعا على إظهار نوع من البحث عن هويتهم، والذين يمنعون آباؤهم ومُدرّسُوهم بلا رحمة عن مواصلة هذا البحث، فيفقدون طريقهم، ويخرج من بينهم الأشقياء الجانحون، والمرضى النفسيون، بسبب السياق النفسي الاجتماعي غير الملائم.

ويري "مسير" (Messer) أن يكون فقدان الهوية وعدم الشعور بالقيمة ناتج عن عدم وجود خبرة ملائمة للشخص مع الآباء والمحيطين به تشجعه على التوحد مع والديه أو أقرانه أو معارفه؛ مما يخلق اضطرابات في تصوره لنفسه كشخص ذي قيمة، أو يدفع الشخص إلى محاولة إثبات قيمته من خلال سلوكيات غير بناءة.

وتنشأ من علاقة الطفل بالديه وإخوانه وأفراد أسرته تصورات وقيم تصبح غالبا أساسا لعلاقاته بزملائه وممثلي السلطة من المدرسين والمربين، وقد تكون أساسا لتقبل نموذج معين من الأفكار والمعتقدات، فقد تبين أن الأطفال الذين يتسمون بالخضوع لآبائهم يكون لديهم استعداد لتبني التوجهات التسلطية.

ويري "شتاين" (Stein) أن زيادة الخضوع للآباء يجعل من الصعب على الفرد أن يغامر في تبني أساليب جديدة للتكيف، فيظل يتعامل فقط ما تعلمه من قبل واعتاد عليه وثبتت صلاحيته، ويتجنب ما هو جديد.

وغني عن البيان أن الاتجاهات أحد الجوانب التي تؤثر في السلوك واتخاذ القرارات، وتحرك الفرد بدرجة كبيرة، ويشير "فؤاد البهي السيد" إلى أن الاتجاه النفسي أصبح مجالا خصبا للدراسات والبحوث علي جميع المستويات، لما له من الأهمية التطبيقية والأكاديمية. لقد اهتم الكثير من الباحثين بالتمثيلات الذهنية بشكل عام و التمثيلات نحو المدرسة وبيئة الصف بشكل خاص، فقد توصل الباحثون إلى أهمية التمثيلات الذهنية نحو المدرسة، حيث كشف "تشاولا" أن الكثير من بنات الهند يتخذ والديهم مواقف أبوية سلبية نحو تعليمهن، ويحرمن من استكمال تعليمهن بسبب سيطرة والديهم، مما يجعل الفتيات يتجهن سلبا نحو والديهم، وفي سياق آخر أشار "عبد الرحيم" 1994 إلى أن التحصيل الدراسي يتحسن لدى الفتيات لدى الفتيات كلما زاد تدخل الوالدين في شؤون بناتهن ومتابعة تقدمهن في الدراسة.

من جانب آخر وجد "ويلسون" و"ديفيد" (Wilson & David) 1994 أن التمثيلات الإيجابية نحو المدرسة تحسن من مستوى أداء التلاميذ لمهام التعلم الأكاديمي، وأوصي "لوري" و"هاريس" (Loughery & Harris) 1992 بأنه علي المدارس أن تساعد في تخفيف شعور التلاميذ بالنفور، كما نبه "أندرسون" وآخرون (Anderson & autres) 1993 إلى ضرورة احتواء برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، أو في ورش العمل أثناء الخدمة علي ما يساعدهم في تلبية احتياجات تلاميذهم، كما أوضح "ديفيز" و"بريمر" (Davies & Brember) 1994 تشابه تصورات الذكور والإناث نحو المدرسة، وهو ما ذهب إليه "فرانسيس" 1992 حيث توصل إلى أن التمثيلات نحو المدرسة لا تتغير تبعا للجنس أو الدين أو المستوى الاجتماعي (السيبي، 2001: 296-297).

إن التمثيلات الذهنية الوالدية هي ما يراه الآباء من أساليب في معاملة الطفل في مواقف حياتهم المختلفة، والتمثيلات الإنمائية هي تلك التي تتضمن السلوك الديمقراطي وتشجيع الطفل علي الاعتماد علي نفسه ومساعدته علي النمو اجتماعيا وعاطفيا وعقليًا وتقدم لهم مشاعر المحبة والتعبيرات الدالة علي الاهتمام بسعادة الطفل وإنسانيته وإحساسه بقيمته.

والتصورات الوالدية هي التعبير الظاهري لاستجابات الآباء نحو سلوك الطفل، والذي يهدف إلى توجيه سلوك الطفل في مواقف الحياة المختلفة، والتسلط هو فرض الوالدين رأيهما علي الطفل ومنعه من التعبير عن رغباته وقيامه بسلوك هو مقتنع به، أما الإهمال فيعني ترك الوالدين للطفل دون تشجيع أو حتى محاسبة عند قيامه بسلوك مرغوب أو غير مرغوب فيه، والاضطراب في معاملة الطفل يعني إثابة الوالدين لطفلها عن سلوك مرغوب فيه مرة ومعاقبته عن السلوك نفسه مرة أخرى وهو أسلوب يخالف السواء، ناهيك عن الإفراط في الحماية أو القسوة وغيرها (عياد والخضري، 1995: 186-187)، فينبغي علي الأسرة أن تحاول معالجة مشكلات الطفل سواء ضعف دراسي أو مشكلة سلوكية (انحراف) أو مشكلة نفسية (انطواء أو صراع نفسي) من خلال أساليب المحبة والرفق وتشجيع الطفل علي اكتساب الثقة بالنفس وتنمية شخصيته بشكل سليم (خلف الله، 198: 143).

تؤثر الأسرة في حياة الطفل تأثيرا يبدأ بالعلاقة الوثقى التي تقوم بينه وبين أمه، ثم يتطور هذا التأثير إلى علاقات أولية تربطه بأبيه وبأفراد أسرته الآخرين، وتظل هذه العلاقات تهيمن علي حياته هيمنة قوية طول طفولته ومراهقته، ثم يتخفف منها نوعا ما في رشده واكتمال نضجه، لكنه رغم ذلك يظل يحيا بتصوراته ونشاطاته في جو الأسرة ومجالها.

وبالتالي فإن المحيط الأسري يؤثر بشكل معتبر علي الطفل الذي يستقي العناصر الأساسية والأكثر تكوينية في شخصيته من خلال التبادلات التي يقيمها مع هذا المحيط، بعبارة أخرى تحدد طبيعة العلاقات التي يقيمها الطفل مع محيطه المباشر، أسرته بشكل خاص، وإلى حد بعيد طبيعة توازنه الانفعالي وتكيفه النفسي في حاضره ومستقبل حياته (نصار، 1993: 141)، بل وصحته النفسية التي يفترض أن تجعل

الفرد قادرا علي معاملة الناس معاملة واقعية لا تتأثر بما تصوره له أفكاره وأوهامه عنهم كما هي الحال لدى المريض (منصور والشربيني، 2000: 23).

6.1. دور الأسرة:

وتعرف "الكتاني" الأسرة بأنها: "مجموعة من الأفراد المتكافلين، الذين يقيمون في بيئة شكلية خاصة بهم وتربطهم معا علاقات بيولوجية ونفسية وعاطفية واجتماعية واقتصادية وشرعية وقانونية".

وتتكون الأسرة حاليا من أب وأم وأولاد وتسمى في هذه الحالة الأسرة الذرية أما الأسرة قدما فقد كانت تضم الجد والأعمام وأولاد العم وتسمى الأسرة الممتدة. وترى "الكتاني" أن الأسرة أول مؤسسة اجتماعية تعمل على تنشئة الطفل، ولا يتم ذلك إلا من خلال التصورات الوالدية، لأن الطفل يكتسب المعرفة الاجتماعية وأنماط السلوك التي يقبلها مجتمعه من خلال تصورات والديه، والتصورات الوالدية يستدل عليها من الأساليب التربوية التي يستخدمها الآباء مع أبنائهم في المواقف اليومية التي تجمعهم، لذا فهي تتصف بالاختيارية والذاتية، حيث إن نمط شخصية الآباء ومستواهم التعليمي والاجتماعي ونظرتهم للطفولة، وثقافة المجتمع الذي تنتمي له الأسرة كل ذلك يؤثر في تصوراتهم التربوية (الكتاني، 2000: 48-71).

ويجمع الدارسون علي ان لدى الوالدين وبيئة المنزل مفتاح سر تعلم الأطفال، وقد أشار العديد منهم إلي تأثير بيئة المنزل علي مستوى تحصيل التلميذ، وكان من ضمنهم "كولمان" (Colman) 1988 الذي طور مفهوم رأس المال الاجتماعي، وقسم فيه الخلفية الأسرية من الناحية التحليلية إلي عناصر مثل رأس المال البشري، ورأس المال الاجتماعي، حيث أن رأس المال البشري يهيئ الجو لتطوير بيئة التعلم في البيت وقد يقاس عن طريق تعلم الوالدين، ورأس المال الاجتماعي (العائلي) مرتبط بقوة العلاقة بين الوالدين والطفل ويمدى تأثير هذه العلاقة علي مستوى التحصيل الدراسي للطفل، ويضيف "كولمان" أن رأس المال البشري (التعلم) الذي يمتلكه الوالدان إذا لم يستكمل عن طريق رأس المال الاجتماعي المتضمن في العلاقات الصحية بين أفراد الأسرة فلن يكون له أي تأثير ايجابي علي نمو قدرة الطفل علي التعلم (شراز، 2006: 95).

وينصح الآباء بالتعامل مع أبنائهم علي النحو التالي:

- أن يقيما علاقتهما علي أساس المحبة والاحترام المتبادل فيما بينهما.

- أن يكون الأب والأم مثلاً أعلى للأبناء في تصرفاتهم وعلاقتهم بالغير.

- أن يتبعاً مع معاملة ثابتة مع أبنائهما تجمع بين العطف والحزم.

- أن ينميا في الطفل احترام حريات الآخرين ومشاعرهم، والقدرة علي ضبط النفس وحسن التعامل مع الغير.

- أن يدربا الطفل علي التعاون، وتبادل الثقة بين الأفراد والاعتماد علي النفس، والإحساس بالمسؤولية وحب الخير للآخرين (الشوربجي، 2002: 180).

2. التكيف المدرسي:

2.1. مفهوم التكيف:

اختلف موقف المتخصصين في علم النفس من مصطلحي التوافق والتكيف، ومنهم من يساوي بين التوافق النفسي والتكيف، ويعتبرهما عمليات دينامية مستمرة، يهدف من وراءها الفرد إلي تغيير أو تعديل سلوكه، لإحداث أكبر توافق ممكن بينه وبين نفسه من جهة وبينه وبين البيئة من جهة أخرى (سلامة، 2001: 50).

إن التكيف مفهوم مستمد أساساً من علم البيولوجيا علي نحو ما حددته نظرية النشوء والارتقاء "داروين" (Darwin)، حيث يشير إلي أن الكائن الحي يحاول أن يوائم بين نفسه والعالم الطبيعي الذي يعيش فيه محاولة منه من أجل البقاء (فهمي، 1978: 09).

ويعتبر "ايزنك" التكيف حالة من الإشباع التام لحاجات الفرد من جهة وظروف البيئة من جهة أخرى، وإيجاد حالة من الانسجام التام بين الفرد والبيئة المادية والاجتماعية. أما مفهوم التكيف بالمعنى النفسي

فيشير "جابر" وآخرون إلى أنه التعديلات التي يحدثها الكائن الحي سواء أكان في البيئة أم في الوظيفة ليتمكن من البقاء في بيئة جديدة أو بيئة متغيرة. ويعرف التكيف بأنه التغيرات التي تحدثها في أنفسنا وفي محيطنا من أجل إشباع حاجتنا وتحقيق المطالب المتوقعة منا وتحقيق علاقات مرضية بالآخرين. ومن التعريفات الحديثة للتكيف تعريف "عوض" إذ يرى أن التكيف هو الأسلوب الذي يجعل الفرد أكثر كفاية في علاقاته بالبيئة المحيطة، ويرى "الشربيني" بأن التكيف هو القدرة على التعامل مع المتغيرات الداخلية والخارجية دون اضطراب.

ومن خلال التعريفات السابقة، يمكن استنتاج عناصر التكيف العام علي النحو التالي:

تتلخص في أنه عملية مستمرة ديناميكية بين الفرد والبيئة، وأنه عملية متغيرة السلوك وتعديل في البناء النفسي وهو علاقة تناغمية بين الفرد والبيئة، تحتاج لاستقبال خبرات جديدة ومتعلمة.

أما التكيف الاجتماعي فيعرفه "سيمون" و"جون" (Simon & Jean) نجاح الفرد في تفاعله مع مجموعة من الأفراد الذين يتصل بهم وقدرته على بناء علاقات اجتماعية، تتسم بالتسامح والتعاون معهم، والشخص المتكيف اجتماعيا، هو شخص يمتلك مهارات اجتماعية عديدة تساعده على التعامل مع الأفراد المحيطين به كحب مساعدة الآخرين.

أما التكيف المدرسي فيشير إليه "الطاهر" على أنه نتاج أساسي لتفاعل الفرد مع المواقف التربوية، وينظر إلى عملية التكيف الدراسي بأنها محصلة تفاعل عدد من العوامل هي: القدرات العقلية، والميول التربوية، والاتجاهات نحو النظام الجامعي، والحالة النفسية، والظروف الأسرية بشكل عام، ولعل أكثر العوامل ارتباطا بالتكيف المدرسي هو القدرة علي التحصيل لدى الطلبة، ويؤكد "الريحاني" على أن التكيف المدرسي هو مؤشر على التكيف العام للشخص وعلى صحته النفسية.

وعادة ما يمتاز التكيف الإيجابي بمجموعة من المظاهر السلوكية مثل المحافظة على الشخصية المتكاملة وفهم الفرد لطبيعة سلوكه، وتغلبه على انفعالاته وفشله، والمشاركة الاجتماعية، والإحساس بالمسؤولية أو الانسجام بين أهداف الفرد وجماعته، والثبات النسبي على بعض سلوكياته والاتزان الانفعالي، وتتأثر هذه السلوكيات التكيفية عادة بالقدرات العقلية وفهم الذات وجملة من العوامل الفسيولوجية والجسدية وحاجات

الفرد الأولية وتغير المحيط البيئي، وخاصة التغيرات السريعة والتي تتأثر بالتطور السريع لوسائل الاتصالات الحديثة ووسائل الإعلام المتعددة.

وقد يكون التكيف إيجابيا أو سلبيا، فالشكل الأول يكون من خلال تحقيق الفرد لأهدافه ووصوله إلى غاياته واتباعه لدوافعه وحاجاته عن طريق قيامه ببعض الأنماط التكيف السلوكية التي ترضيه ويرضى عنها المجتمع، أما الشكل الثاني فهو التكيف السيئ: وهو عجز الفرد عن إشباع حاجاته ودوافعه بطريقة مرضية لنفسه ويرضى عنها المجتمع. ويرجع العجز إلى أسباب وراثية، وبيئية وانفعالية.

2.2. معايير التكيف:

ويمكن أن نميز بين التكيف الإيجابي والتكيف السلبي باستخدام المعايير الآتية:

-المعيار الإحصائي؛ ينطلق هذا المعيار من فكرة التوزيع الطبيعي التي ترى أن أكثر الحالات تقع حول المتوسط، وينظر إلى التكيف الإيجابي والتكيف السلبي بمقدار انحرافه عن المتوسط أي ما هو زائد لدى الأكثرية.

-المعيار المثالي؛ يعتمد هذا المعيار على فكرة مثالية ترى أن المثل الأعلى هو الكمال، وهو الذي يجب أن يتخذ محكا للسلوك، فكلما كان السلوك قريبا من الكمال كان أقرب للسلوك السوي، وكلما ابتعد عن الكمال كان السلوك غير السوي.

-المعيار الشخصي؛ يعتمد هذا المعيار على الراحة الذاتية بوصفها معيارا للتكيف الإيجابي، وبهذا فإن السلوك يكون سلبي التكيف إذا كان يسبب للفرد شعورا بالضيق والقلق أو يسبب الأذى للآخرين أما تقييم درجة هذا السلوك فيستند إلى درجة الانزعاج النفسي الذي يسببه هذا السلوك.

-المعيار الوظيفي؛ يعتمد في الحكم على سلوك التكيف السلبي إذا انطبق عليه أحد المعايير الثلاثة وهي: عدم السماح للفرد بأن يتعامل مع الآخرين في المجتمع وعدم سماحه للفرد بإشباع حاجاته الخاصة، ووجود تأثير سلبي لهذا السلوك في صحة الآخرين النفسية.

3.2. مؤشرات التكيف:

ومن المؤشرات التي يمكن الاستدلال من خلالها على درجة تكيف الأفراد ما يلي:

-مدى استمتاع الفرد بعلاقاته الاجتماعية والرغبة في إقامة هذه العلاقات مع الآخرين، فالطالب في المرحلة الجامعية يحتك بمجتمع معين يتكون من الطلبة والمدرسين والإداريين وغيرهم، فكلما كان الطالب مقبولا على بناء علاقات فردية سليمة مع هؤلاء الأفراد أشبع جزءا من حاجاته إلى الانتماء وتقبل الآخرين، الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع مستوى التكيف لديه.

-مدى تقبل الفرد للحقائق المتعلقة بقدراته وإمكانياته سواء أكانت القدرات نفسية أم عقلية أم جسمية، فمتى عرف الطالب حدود تلك الإمكانيات والقدرات من حيث المجال الدراسي كان اختياره لنوع الدراسة سليما وكان أداؤه في أثناء العمل الدراسي جيدا.

-مدى النجاح الذي يحققه الطالب في دراسته ورضاه عن هذا النجاح.

-مدى تنوع نشاط الفرد وشموله بحيث لا يكون مقتصرًا على نوع معين من النشاطات، كالتركيز على النشاط العقلي فقط، بل نجده مهتمًا بالنشاطات المتنوعة وتنمية العلاقات الاجتماعية.

-مدى قدرة الفرد على مواجهة مشكلات الحياة اليومية.

وتشير عملية تكيف الأفراد مع مواقف الحياة باستخدام واحد أو أكثر من أساليب التكيف العامة الآتية: المواجهة المباشرة (الطالب الذي يستعد للامتحان) أو السلوك البديل ذي القيمة الإيجابية، انتقال الطالب من تخصص إلى آخر، أو السلوك البديل ذي القيمة السلبية مثل اتهام المدرس بالتمييز أو ادعاء المرض خوفاً من الامتحان أو إسراف بعض الأفراد الذين يعانون من سوء التكيف في أحلام اليقظة أو الأوهام.

4.2. نظريات التكيف:

وفيما يتعلق بالتفسير النظري فان نظرية التحليل النفسي ترى أن الإنسان قادر على الحياة والعمل المنتج، وان سلوكه مدفوع بدوافع لا شعورية فالشخص المتكيف نفسيا هو القادر على التوفيق بين متطلبات الهو

والأنا الأعلى وان حياة اللاشعور هي الأساس من حيث التأثير، فسلوك الفرد كما ترى نظرية التحليل النفسي الجديدة أن الشخص المتكيف هو الذي يشبع حاجاته بوسائل مقبولة اجتماعيا. في حين ترى النظرية الإنسانية أن خبرة الفرد وشعوره مهمة وفاعلة في عملية تعلمه، إذ يعد الفرد مالكا لحرية الإرادة والاختيار وان لديه القدرة الخلاقة على النمو والتكيف، كما أن الفرد الذي يعيش في عالم خبراته ويستجيب للحقيقة كما يدركها عن ذاته، ويعني التكيف مدى التطابق بين الذات المثالية والذات المدركة.

وترى النظرية السلوكية أن أنواع السلوك جميعها متعلمة، وتفسر التكيف بأنه مدى اكتساب الفرد مجموعة العادات والسلوكيات المقبولة اجتماعيا، وان سبب نشوء كل من السلوك المتكيف وغير المتكيف راجع للبيئة. فيما تنظر النظرية المعرفية إلى التفاعل بين المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية والسلوك على أنه حتمية متبادلة أو تبادل سبي يؤكد ما يدور داخل الدماغ من عمليات عقلية وما يصدر عنها من سلوك، لهذا ترى أن التكيف هو الطريقة التي يفسر بها الأفراد البيئة التي يعيشون فيها، وبناء على هذا الاختلاف في تفسير التكيف، فان كل من تلك النظريات استخدمت أساليب مختلفة لمساعدة الأشخاص غير المتكفين على تعلم سلوكات جديدة، بناء على معرفة أسبابها وصولا إلى التكيف وتحقيق الذات (الرفوع والقرارة، 2004: 122-126).

5.2. دور المدرسة:

من أهم مقاصد عملية التربية هي تحقيق التكيف بين الفرد الصغير ومنظومة القيم التي تفرضها البيئة، ونجاح العملية التربوية يعتمد على الطريقة والمنهج اللذين يستخدمهما المربي من أجل تحقيق التكيف، إن جوهر ما استحدثته التربية الحديثة هو إيجاد مناهج جديدة ووضعها موضع التنفيذ، وإن تعددت فهي جميعها تهدف إلى إشباع الحاجة إلى النشاط الذي يتيح للطفل أن يؤكد ذاته ويتعلم كيف يكيف نفسه في المجال الذي يعيش فيه.

والتعليم الذي يحقق للتلاميذ فرصا فعالة للنمو والتعبير عن ذواتهم بأوسع مدى، يجب أن تتوفر فيه الأمور التالية:

-يجب ألا تكون الحجرات الدراسية مكتظة بالتلاميذ، حتى تتاح الفرصة والحرية لكل تلميذ كي يتحرك ويعمل ويعبر عن نفسه، وبالمقابل يكون المعلم أكثر قدرة علي المتابعة الفاعلة لكل تلميذ علي حدي، ثم أن الاكتظاظ يشجع النظام التسلطي وما يمكن أن يترتب عنه من آثار سلبية علي العملية التربوية ككل.

-يجب أن تستهدف التربية الحديثة منذ البداية تطبيع الطفل تطبيعا اجتماعيا، حتى تزداد قدرته علي التكيف مع نفسه أولا ثم مع البيئة، حيث يعني الأول القدرة علي التكيف مع منظومة القيم والأهداف التي ارتضاها الفرد لنفسه، والثاني القدرة علي التكيف مع الجماعة التي يعيش فيها، ويترتب عن ذلك شعور الفرد بتقبل الذات وبتقبل الآخرين له.

-يجب أن تسعى التربية إلي تحبيب التعليم إلي نفوس التلاميذ، حتى يتحقق التطبيع الاجتماعي للطفل، من جعل المواد الدراسية مواد محببة لدى الطفل، والمدرسة مكانا محبا إليه يقضي فيه ساعات من نهاره بصورة مشوقة.

-يمثل التوجيه المدرسي جانبا هاما في العملية التربوية، حيث يهدف إلي تكيف التعليم وفقا لكل فرد حسب قدراته واستعداداته العقلية والمزاجية(فهيم، 1978: 27-30).

خاتمة:

لم يعد هناك أدني شك في أن الأسرة من أهم محددات شخصية الفرد إن لم تكن أهمها علي الإطلاق، وهي ترتبط ارتباطا موجبا بالصحة النفسية للطفل وأن أي خلل يصيبها بأي شكل من الأشكال من قبيل التفكك الأسري أو إصابة أحد الوالدين أو كلاهما باضطراب نفسي معين، أو حتى أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة من قبيل التسلط أو التدليل المفرط، كل ذلك من شأنه أن ينعكس مباشرة علي مدى سواء ولا سواء الطفل وقدرته علي التكيف النفسي والاجتماعي والمدرسي، ولذلك ينبغي علي الوالدين التنبه إلي أن سلوكياتهم وتصرفاتهم وآراءهم وأفكارهم وقناعاتهم وحتى انفعالاتهم من أكبر محددات سلوك الطفل بفعل التقليد والمحاكاة والتقمص، وأنها كلما اتسمت بالسواء والاعتدال والتوازن والواقعية كلما أتاحت الفرصة للطفل بتنمية استعداداته وقدراته إلي أقصى ما يمكن وتحقيق الكفاية الذاتية والتكيف النفسي والاجتماعي والمدرسي.

References

Al-RAFOUA, Mohammed Ahmed & Al-QRA'AH, Ahmed Odeh, (2004), *Adaptation and its relationship with academic achievement, a field study among female students of child education at Tafila Applied University College in Jordan*, Damascus University Journal, Vol. 20, No. 2, pp. 122-126.

Al-SUBAIEI, Huda bint Abdulrahman, (2004), *A study of the attitudes of middle school students towards family, school and classroom environment in light of gender and type of education*, Umm Al-Qura University Journal of Social and Humanitarian Educational Sciences, Volume XVI, Issue 1, Makkah Al-Mukarramah, pp. 296-297.

Al-SHORBAGY, Nabila Abbas, (2002), *Psychological Problems of Children Causes and Treatment*, Arab Renaissance House, Cairo, p. 180.

Al-KATANI, Fatima Al-Muntaser, (2000), *Parental attitudes in socialisation and its relationship with children's self-fears*, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, pp. 48-71.

BARAKAT, Asia bint Ali Rajeh, (2000), *The relationship between parental treatment styles and depression in some adolescent boys and girls visiting the mental health hospital in Taif*, Master's thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, pp. 11-13.

KALAFALLAH, Salman, (1998), *Dialogue and building the personality of the child*, Al-Obeikan Library, Riyadh, p. 143.

SALAMA, Mohammed Mohammed Odeh, (2001), *The image of authority and its relationship with psychological adjustment among state employees*, Master's thesis, Ain Shams University, p. 50.

SHARAZ, Mohammed bin Saleh Abdullah, (2006), *The most important family factors affecting the level of academic achievement*, Umm Al-Qura University Journal of Educational, Social and Human Sciences, Volume XVIII, Issue II, Makkah Al-Mukarramah, p. 95.

AYAD, Mawaheb Ibrahim & Al-KHADRI, Laila Mohammed, (1995), *Child guidance and counselling in the family and nurseries*, Al-Maarif, Alexandria, pp. 186-187.

ABDULLAH, Mutaz Sayed, (1989), *Fanatical tendencies*, National Council for Culture, Arts and Literature, Kuwait, p. 09.

FAHMY, Mustafa, (1978), *Psychological Adjustment*, Dar Misr for Printing, Le Caire, pp. 09-27-30.

LAMBERT, William & LAMBERT, Wallace E, (1989), *Psychologie sociale*, translated by Salwa Al-Mulla, Dar Al-Shorouk, Cairo, p. 113.

MANSOUR, Abdelmajid Sayed & El-SHERBINI, Zakaria Ahmed, (2000), *The family at the dawn of the 21st century*, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, pp. 19-23.

NASSAR, Christine, (1993), *Arab Family Attitudes towards Child Disorder*, Part V, Gross Press, Tripoli, p. 141.

The role of educational digital resources in improving writing skills among a sample of learners of the common core of etiquette a field study at moulay rachid rehabilitation secondary school in the midelt regional Directorate

Badr azeroual *

Faculty of arabic language, cadi ayyad university-Morocco

mshalbatry@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-1849-9554>

Fatima bouazza al-salami

Faculty of arabic language, cadi ayyad university, Marrakesh- morocco

f.sallami@uca.ma

Received: 24/05/2025, Accepted: 20/06/2025, Published: 28/06/2025

Abstract: Digital education is considered one of the modern methods that is integrated by both parties of the educational-learning process, by harnessing electronic devices in classroom education processes in order to control language skills and create a state of interaction with the various educational contents presented to the learner, whether via interactive television, computer, or projector. Light or educational digital resources...Etc., to bring it closer to their level of awareness, according to age and mental levels, with the shortest time, least effort, and greatest benefit.

Keywords: pedagogy, educational digital resources, writing, common trunk etiquette.

**Corresponding author*

دور الموارد الرقمية التربوية في تجويد مهارة الكتابة لدى عينة من متعلمي(ات)
الجدع المشترك آداب دراسة ميدانية ب ثانوية مولاي رشيد التأهيلية بالمديرية الإقليمية

ميدلت

بدر أزروال *

كلية اللغة العربية، جامعة القاضي عياض - المملكة المغربية

azeralbadr@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0003-3951-2564>

إشراف أ. د. فاطمة بوعزة السلامي

كلية اللغة العربية، جامعة القاضي عياض - المملكة المغربية

Sallamifatima792@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/05/25 - تاريخ القبول: 2025/06/20 - تاريخ النشر: 2025/06/28

ملخص: يعتبر التعليم الرقمي من الأساليب الحديثة التي يدمجها طرفا العملية التعليمية التعليمية، عبر تسخير الأجهزة الإلكترونية في عمليات التعليم الصفي بغية ضبط مهارات اللغة، وخلق حالة من التفاعل مع مختلف المحتويات التعليمية المعروضة على المتعلم(ة)، سواء بواسطة التلفاز التفاعلي، أو الحاسوب، أو المسلاط الضوئي، أو الموارد الرقمية التربوية... إلخ، لتقريبها إلى مستوى إدراكهم، بحسب المستويات العمرية، والعقلية، بأقصر وقت، وأقل جهد، وأكبر فائدة

الكلمات المفتاحية: البيداغوجيا، الموارد الرقمية التربوية، الكتابة، الجذع المشترك آداب

* المؤلف المرسل

المقدمة:

يشكل التعبير التحريري ذاك النشاط اللغوي الإدماجي لحل الوضعيات المشكلة التي تواجه المتعلم(ة) في سياقات تعبيرية إبداعية أو وظيفية مختلفة، إنه تتويج لباقي المهارات السابقة، والهدف النهائي من تعليم وتعلم اللغة العربية لمتعلمي(ات) الجذع المشترك آداب، وما يلزمه من جهد مضاعف، ووقت أطول، لذا وجب استخدام برامج معالجة النصوص في الكتابة لما تمنحه للمتعلمين(ات) من حرية في معالجة النص، كالصحح الفوري والتدقيق الإملائي، والترجمة، واستخدام مختلف أنواع الخطوط، وحفظ الصفحات، وإمكانية تعديل الكلمات، وتبديلها، وتنسيقها، وكذلك التحكم بالفقرات، والمسافة بين السطور في الورقة، كما أن عملية التخزين تتيح للمتعلم(ة) إعادة تفحص النص الذي كتبه، وإجراء التعديلات عليه، والاحتفاظ بالنسخ القديمة منه، وذلك لتفحص التعديلات التي تمت عليه، ويُعد هذا الأسلوب مشوقاً للمتعلم(ة)، ويُحسِّن من أدائه في التعبير والإنشاء، ويجعله أكثر إتقاناً للغة الإملاء وأكثر دقة في القضايا النحوية". (البغدادي، 2015: 81).

مشكلة الدراسة:

تبغي هذه الدراسة الكشف عن فاعلية الموارد الرقمية التربوية في تجويد مهارة الكتابة لدى متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب، وعليه فإن مدار دراستنا سيكون الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل الموارد الرقمية التربوية تُعين متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب على تجويد مهارة الكتابة؟
- وقد انبثق من السؤال الرئيس فرضيات أساس، وهي:
- الموارد الرقمية التربوية وسيلة تعليمية حديثة معينة على تجويد مهارة الكتابة لدى المتعلم(ة)؛
- التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية لا يعد عملية تقنية، بل يعتبر تغييراً جذرياً في عمليتي التعليم

والتعلم؛

أهداف الدراسة:

تروم الدراسة تحقيق مجموعة من الأهداف الآتية:

-الوقوف على أثر التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية التربوية، ودورها في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب؛

-تشخيص واقع استعمال الموارد الرقمية التربوية في الممارسات الصفية؛

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تركز الدراسة على بيان أثر التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية التربوية في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب، بغية تحقيق حالة من التفاعل الفعال بين المدرس(ة) والمتعلم(ة)؛

الأهمية الميدانية: تحاول الدراسة التطبيقية الكشف عن العينة التي طبقت عليها الأدوات الإجرائية للدراسة، من قبيل: الأداة الموظفة في استجماع البيانات والمعلومات، وعرض نتائجها، والعمل على مناقشتها، باستعمال برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية Spss؛

منهجية الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره زمرة من الإجراءات البحثية التي المسعفة على جمع الحقائق، والبيانات، وتصنيفها، ومعالجتها، وتحليلها تحليلاً كافياً، ودقيقاً؛ لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج محددة؛

1. الإطار النظري للدراسة

1.1. مصطلحات الدراسة

الموارد الرقمية التربوية: يقصد بها مجموع خدمات الإنترنت وبرامج التدبير، والنشر، والاتصال، وبوابات، ومحركات البحث، وتطبيقات تربوية، وحقيبة مستندات، والمعطيات الإحصائية، والجغرافية، والاجتماعية، والديمقراطية، والمواد الإخبارية، مثل: "المقالات الصحفية، والبرامج المتلفزة، والمقاطع الصوتية... إلخ، إضافة إلى المؤلفات الرقمية المفيدة للمدرس(ة) أو المتعلم(ة)، ويمكن توظيف هذه الموارد

الرقمية في إطار نشاط تعليمي تعليمي، أو مشروع تربوي ضمن سيناريو بيداغوجي". (الدليل البيداغوجي، 2014: 11).

أما الكتابة، فهي قدرة الإنسان على أن يكتب في قوة ووضوح، ودقة، وحسن عرض، عما يجول بقلبه وخاطره، وما يدور بمشاعره، وأحاسيسه كل ذلك في تسلسل، وتلازم، وانسجام، وتربط في الفكرة والأسلوب، إنه أداء عملي كتابي قابل للمراجعة والتعديل، والتقويم يستخدم فيه المتعلم (ة) ما لديه من ثروات لغوية، وقدرات عقلية، ليعبر عن أفكاره ومشاعره، ومكونات نفسه، وحاجاته لتحقيق التواصل اللغوي مع الآخرين، ويحسد خبراته الواقعية، والخيالية بإتباع العمليات، والمراحل اللازمة للإنتاج الكتابي بصورة تتسم بالدقة والجودة، وبحيث يؤدي المضمون وفق مقتضى الحال باستخدام الكلمات المناسبة، وإتقان القواعد اللغوية الخاصة بالتركيب والصياغة، والإملاء في ترتيب للأفكار والفقرات، وربط بعضها ببعض للتواصل مع الآخرين. (السمان، وشحاتة، 2012: 259).

وبتعبير آخر، إنها الفن اللغوي الرابع الذي نسميه نحن عادة بالتعبير التحريري، أما الإملاء والخط فيمكن تسميتها بالمهارات الكتابية المساعدة، أو مهارات التحرير العربي، وهي: الرسم السليم للحروف والكلمات، والجمل منفصلة ومتصلة، وعلامات الترقيم، والخط الواضح الجميل، وهذا الفن الذي هو الكتابة يجب أن يتخذ من الفنون اللغوية السابقة مادة للتدريب والتعليم، فالمفروض ألا يكتب المتعلم (ة) إلا ما استمع إليه، أو قرأ عنه، أو تحدث به". (مذكور، 1991: 09).

2. أهمية تدريسية التعبير التحريري

تعد الكتابة عملاً ليس عادياً، فهي ابتكار رائع وأعظم اكتشاف توصل إليه الإنسان عبر تاريخ حياته، فبفضلها سجل إنتاجه، وتراثه لأجيال المستقبل، وهي وسيلة لربط الحضارات السابقة بالحضارات الراهنة، ومكنت المجتمعات من بناء حضاراتها، وتشيدها على أسس متينة، وهي أداة للعمليات التفكيرية، والإبداعية، من خلالها بخبراتنا وتجاربنا، وأحاسيسنا إلى الآخرين، ومنهم نتعلم، وتستفيد، فكانت وسيلتهم للتواصل فيما بينهم، فالكتابة من المهارات العليا التي يجب أن يتعلمها الإنسان". (خليل، 2006: 97).

-
- وبالتالي فإن هذا النوع من التعبير يسعى إلى تنمية المهارات الآتية:
- قدرة المتعلم(ة) على وضع خطة لما يكتب موضحاً فيها هدفه وأسلوب تحقيقه؛
 - قدرة المتعلم(ة) على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها، ومراعاة ترتيبها، وتكاملها؛
 - المهارة في إخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته؛
 - قدرة المتعلم(ة) على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها؛
 - مراعاة المنطق فيما يكتب تسلسلاً وتتابعاً، ودقة في التنظيم، والتصنيف؛
 - القدرة على إيراد بعض عناصر الإقناع في التعبير، تأييداً لرأي أو دعماً لوجهة نظر؛
 - القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع، ووضعها في الموطن الملائم من التعبير؛
 - المهارة في استخدام الإيجاز مع الوضوح والإطناب مع الاستقصاء، والشمول في المواقف المناسبة؛
 - القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكراً ولغةً، وأسلوباً؛
 - قدرة المتعلم(ة) على تقويم ما يكتبه ببيان ما يبدو فيه من ثغرات وطرق معالجتها؛
 - القدرة على الكتابة السليمة رسماً وتركيباً للجملة، وبناءً للعبارة؛
 - الدقة في استخدام علامات الترقيم؛
 - تمكن المتعلم(ة) من الكتابة في موضوع يهيمه مستعيناً ببعض المصادر والمراجع؛
 - تمكن المتعلم(ة) من وصف ظاهرة أو حادثة، أو مشهداً وصفيّاً شاملاً؛
 - تمكن المتعلم(ة) من تسجيل خلاصة لموضوع قرأه أو استمع إليه مع الحفاظ على أهم أفكاره وخصائصه؛

-القدرة على تلخيص موضوع ما، مع الحرص على الهدف ودقة المعنى، والإحاطة بالعناصر الأساسية؛

(الوائلي، 2004: 94 - 93)

3. أهداف تدريسية الكتابة

إن الغاية من تعليم وتعلم الكتابة لمتعلمي(ات) الجذع المشترك آداب، لتحقيق المهارات والكفايات الآتية:

- كتابة الحروف العربية كاملة، مراعين مواقعها على السطر؛
- إعطاء كل حرف مكتوب المساحة اللازمة والحجم المناسب؛
- ترك مسافات معتدلة متساوية بين الكلمات المكتوبة؛
- الكتابة في خطوط مستقيمة؛
- كتابة الكلمات المجردة التي قرأها كتابة سليمة؛
- تمكّنهم من وصل الحروف في الكلمات على الوجه الصحيح؛
- التمييز في المتابعة بين الحروف المتشابهة والمختلفة في الشكل؛
- القدرة على وضع النقط في مواضعها الصحيحة على الحروف، والكلمات، وكتابة الحركات على الحروف؛
- التوظيف السليم لعلامات الترقيم؛ (خليل، 2006: 100).

4. أقسام التعبير التحريري

4.1. الكتابة الإبداعية:

إنها التعبير عن المشاعر والعواطف الإنسانية، والابتكار في الفكرة والمعاني، وتعدد الصور الجمالية، والألفاظ الموحية، وهي تبدأ فطرية، ثم تنمو بالتدريب، وكثرة الاطلاع، والتثقيف، حيث تخضع للتغيير والتطور، ومن أهم مجالاتها كتابة القصة، والمسرحية، والتراجم، والسير، والخطابة، والشعر، والروايات؛

4.2. الكتابة الوظيفية:

وهي التي تتعلق بالمعاملات، والمتطلبات الإدارية، وإنجاز الأعمال بالشركات والمصارف، والدواوين الحكومية، وهي رسمية لها قواعد، وقوالب لغوية محددة، وأصول مقننة، وتقاليد متعارف عليها، وأسلوب خال من الإيجاء، وألفاظ قاطعة لا تحمل التأويل، ولا تحتاج مهارة خاصة، أو موهبة متميزة، ومن أهم مجالاتها التلخيص، وكتابة التقارير، والرسائل، وإعداد الكلمات الافتتاحية والختامية، ومحاضر الاجتماعات، وملء الاستمارات، وكتابة المذكرات؛ (السمان، وشحاتة، 2012: 263 - 260).

5. القيمة البيداغوجية للموارد الرقمية التربوية في الممارسة الصفية

إن التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية التربوية بالفصول الدراسية يعود بالنفع على أركان عملية التعليم والتعلم، على النحو الآتي:

5.1. بالنسبة للمتعلم(ة)

- تقديم وتوضيح مفهوم معين وبناء المعرفة؛
- تثبيت التعلمات باستغلال الطابع التفاعلي للموارد الرقمية؛
- تيسير استيعاب مكونات البرنامج الدراسي كالمفاهيم العلمية؛

- توفر لكل متعلم(ة) أدوات مساعدة على التعلم خاصة في مجال العلوم التجريبية، مثل: صور لتركيب تجريبية ومعدات، ومجسمات، وصور وحقائق حية ومحاكاة، وثائق ومعطيات حول استعمال برام، وتقنيات، ومناولات، وتوجيهات، واحتياجات...
- تقييم المعرفة المكتسبة؛
- المساعدة على الارتقاء بمهارات وقدرات المتعلمين(ات)؛
- تسريع وثيرة التعلم وجعلها ملائمة لمؤهلات المتعلمين(ات)؛
- تحفيز المتعلم(ة) وإثارة اهتمامه ، ودعم استقلاليته في التعلم؛
- تمكين المتعلم(ة) من فرص متعددة للتعلم، ومساعدته على التعلم الذاتي؛
- توفير قاعدة معطيات علمية وتربوية للمتعم(ة)؛
- المساعدة على تجاوز العوائق؛

5.2. بالنسبة للمدرس(ة)

- دعم التعلّمات بشكل تفاعلي ومبسط؛
- تعزيز الطابع التجريبي والتطبيقي خاصة علوم اللغة،
- تحسين وتحديد طرق، وأساليب التعليم؛
- تعزيز التعلم الذاتي؛
- حسن تدبير زمن التعلّمات؛
- ترشيد الموارد والجهد؛
- اختيار موارد متنوعة تسهم في بناء وتثبيت التعلّمات لدى المتعلم(ة)؛

- بناء مفاهيم صعبة الإدراك من طرف المتعلم(ة)؛

5.3. على مستوى التخطيط والتدبير

- المساعدة على التحكم في سيرورات العمليات النظرية والتجريبية؛

- تحسين وتحديد طرق، وأساليب التعليم، والتعلم؛

- فتح مجالات أوسع للتعليم بالاطلاع على أنماط وتجارب مختلفة؛

- تحقيق الجودة في عمليتي التعليم والتعلم؛

- ضمان استمرارية التعلم؛

5.4. على مستوى التوظيف والاستعمال

توظف وتستثمر حسب وضعيات التعلم والأهداف المتوخاة:

- مستوى التمهيد: تقريب المتعلم(ة) من موضوع الدراسة؛

- مستوى بناء التعلّمات: عبر التجريب والتفسير، والمعالجة، والاستثمار؛

- مستوى التقويم: للوقوف على مدى تحقق الأهداف؛

- مستوى الدعم: لمعالجة التعثرات؛

- مستوى تعزيز التعلّمات: خارج الحصص الدراسية؛ (وزارة التربية الوطنية، المضامين الرقمية،

2012، 26 - 23).



الشكل رقم (01): أهمية الموارد الرقمية التربوية على المدرس(ة) والمتعلم(ة)، والعملية التربوية (وزارة التربية الوطنية، المضامين الرقمية ، 2012: 22).

6. الوظائف البيداغوجية للموارد الرقمية التربوية

إن التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية التربوية يرتبط أساساً بزمرة من الوظائف، التي نستشفها من خلال الأنشطة التعليمية التي يقترحها المدرس(ة) على المتعلم(ة) سواء في مرحلة تشخيص المكتسبات أو المرحلة الاستكشافية القائمة على الملاحظة، أو في مرحلة الفهم، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والإنتاج...، والتي يشترك فيها طرفا العملية التعليمية التعليمية في صيرورة، وسيرورة بناء ودعم، وتقويم تعلمات المتعلمين(ات)، ومن ثمة فكل مرحلة من مراحل بناء المعرفة خلال عمليتي التعليم والتعلم، يدخل في نطاق الوظائف البيداغوجية التي يمكن رصدها على النحو الآتي:



الشكل رقم (02): تصنيف الوظائف البيداغوجية للموارد الرقمية التربوية (وزارة التربية الوطنية،

الدليل البيداغوجي، 2012: 17)

7. مزايا التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية التربوية على المدرس (ة) والمتعلم (ة)

تُعد تكنولوجيا التعليم أداة أساس لتتزيل المنطلقات العلمية في العملية التعليمية التعلمية، بالتركيز على المتعلمين(ات)، وليس المادة التعليمية، والتوظيف البيداغوجي الواسع للوسائل التعليمية الرقمية، يُعين المدرس(ة) والمتعلم(ة) على تحقيق الأهداف التعليمية الآتية:

7.1. العمل التفاعلي: خاصة في مكوني علوم اللغة والتعبير والإنشاء، عبر توظيف البرمجيات

اللغوية التفاعلية في اكتساب، وتكوين القواعد النحوية، وإجراء التطبيقات بسلاسة، وموضوعية، وكذا المدونات المفتوحة المصدر التي تتيح مجالا أرحب للتعبير، ولتبادل الأفكار، واكتساب المهارات الإنشائية، وصقل المواهب الناشئة في الكتابة؛

7.2. تنمية مهارات اللغة: تساعد في عملية تنمية مهارات اللغة الأربع، وهي: "مهارة

الاستماع، ومهارة المحادثة، ومهارة الكتابة، ومهارة القراءة بشكل عصري يتماشى مع ما توفره الوسائل التعليمية الرقمية، والموارد الرقمية التربوية من مصادر معلومات متجددة(كتب إلكترونية وموسوعات،

ومعاجم لغوية، وقواعد وبيانات نحوية، وبرامج لغوية تقويمية... إلخ)؛

7.3. تمنح فرصة التعلم الذاتي: كونه نمط من أنماط التعلم الذي يستخدم فيه المتعلم(ة) من تلقاء

نفسه الكتب أو الآلات التعليمية، أو غيرها من الوسائل التعليمية، ويختار بنفسه نوع، ومدى دراسته،

يتقدم فيها وفقاً لمقدرته بدون مساعدة المدرس(ة)". (حمدان، 2008: 10)

7.4. الاستفادة من الوسائل الإلكترونية: تتيح تكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها المختلفة، كالمعالجة

الآلية للنصوص، والبحث الفوري عن معاني الألفاظ والمصطلحات، والتدقيق النحوي، والصرفي،

والإملائي، والإعراب الآلي، والبحث البيبليوغرافي، وتصنيف الدواوين والمؤلفات، واستعراض فهارس

المكتبات الرقمية، وتراجع الشعراء، والأدباء، وتشكيل النص آلياً، والتلخيص الذي يعتمد على الفهم

العميق للنص وغيرها من التقنيات المعلوماتية الرائدة "؛ (وزارة التربية الوطنية، التكوين المستمر،

2009: 08)

7.5. ربح زمن التعلم: إن التدريس المؤسس على المعينات السمعية والبصرية يساعد المدرس(ة)

والمتعلم(ة) على اختصار الجهد المبذول في عملية التعلم، فضلاً عن تمكن المتعلم(ة) من فهم الجمل،

والعبارات التي يبلورها المدرس(ة) بشكل منطقي، ومحكم، نظراً لتوفر إمكانية العودة إلى محتواها في كل

وقت وحين؛

7.6. القدرة على الإدراك: يبقى الكلام عاجزاً عن إيصال حقيقة الأشياء إلى ذهن المتعلم(ة)،

لذلك وجب اللجوء إلى أدوات سمعية بصرية مساعدة تساهم في شرح الشيء موضوع النقاش، حيث

تقوم الرسوم التوضيحية بدور هام في توضيح اللغة المكتوبة للمتعم(ة)، كما تساهم البرامج اللغوية في

تبسيط القواعد وتقديمها في قالب سلس؛

7.7. القدرة على الفهم: يطلق الفهم عادة على قدرة المتعلم(ة) على إدراك موضوع التفكير

وتحديده، في محاولة لاستخلاص المعنى من لفظ المخاطب، فالمتعلم(ة) لا يستطيع أن يصل إلى عمق الأشياء دون مشاهدتها في شكل رسومات أو صور تقوده إلى بيان الدال من المدلول؛ لأن فهم اللفظ يقتضي حصول معناه في العقل، مما ينعكس إيجاباً على فهم الدروس اللغوية النظرية، وترسيخ أثرها في الأذهان لفترة أطول؛

7.8. حل المشكلات التعليمية: إن الإتيان بالمسائل المعقدة إلى الصف الدراسي يثير تفكير

المتعلم(ة)، وذلك من خلال عرض الفيديو التفاعلي أو القرص المضغوط (CD)، اللذان يوفران بيئة تكنولوجية تمكن المتعلم(ة) من إيجاد حلول ممكنة لكل الوضعيات المشكلة وتحقيق فهم عميق للمضامين التعليمية المطروحة عليه؛

7.9. توفير تغذية راجعة: تساعد الوسائل التعليمية الحديثة في توفير فرص تقديم التغذية الراجعة

الآنية، عن طريق استخدام موارد رقمية تربوية تفرض على المتعلم(ة) التفاعل معها بشكل فوري، بهدف جمع المعلومات المؤدية إلى معرفة أدائه، إن كان صحيحاً، أو خاطئاً، أو ناقصاً؛

7.10. تنمية المعجم الذهني: ينتج عن إقحام تكنولوجيا التعليم اكتساب المتعلم(ة) لمجموعة من

الألفاظ، والقواعد اللغوية التي تجنبه الوقوع في الخطأ سواء من الناحية التركيبية أو الإملائية، إذ تساهم بشكل فعال في إتقان مختلف مختلف المهارات اللغوية؛

7.11. الإثارة والتشويق: تسهم التقنيات الحديثة في جذب انتباه المتعلم(ة) لما توفره من أجواء مليئة

بالحركة والمتعة، وجعلهم يسايرون المعلومات الجديدة التي تتولد يومياً بشكل كبير بعيداً عن الرتابة التي تخلقها بعض الطرائق التقليدية في بناء التعلّمات؛

7.12. الابتعاد عن اللفظية: من أهم الفوائد التي نجندها من توظيف تكنولوجيا التعليم أننا نتحاشى

الوقوع في اللفظية Verbalism، ويقصد بها تلفظ المدرس(ة) بألفاظ ليس لها نفس الدلالة عند

المتعلم(ة)، دون أي محاولة من تقريب تلك الألفاظ إلى الأذهان؛

7.13. تحديد المضامين التعليمية بسرعة: تسعف الوسائل التعليمية الحديثة في تحديد المحتويات

التعليمية من أي مكان وفي أي وقت، فهذه الخاصية جعلت من عملية التعلم Learning، أكثر

يسراً للمتعلمين(ات)، الراغبين في إعادة الاطلاع عليها عبر مشاهدتها بشكل مباشر، أو تحميلها في

قرص مضغوط(CD)، إذ يمكن من تحصيل التعلم بأقل تكلفة مادية أو زمنية، إذا ما قورن بعملية

نسخ الدروس ورقيا، والحفاظ على المضامين والبيانات لأطول فترة ممكنة دون أن يلحقها أي تلف؛

7.14. التخفيف من الاكتظاظ: تساعد تكنولوجيا التعليم بدورها من تخفيف الاكتظاظ الذي تعرفه

مدارسنا في الوقت الحالي، وذلك من خلال تعليم أعداد هائلة من المتعلمين(ات) عن طريق اعتماد

التعليم عن بعد تجنباً للصفوف المزدحمة الناتجة عن لتزايد السكاني، وضعف البنية التحتية للمؤسسات

التربوية؛

7.15. الدافعية: تثير الوسائل السمعية البصرية مختلف الانفعالات الحركية لدى المتعلمين(ات)

بسبب وجود نقص أو رغبة في إشباع حاجة جسمية أو نفسية، ما يدفعه إلى أداء أنشطة معينة تبغي

تحقيق غاية ما، وتفرض عليه الحضور لمختلف الحصص الدراسية خلافاً لتعليم التقليدي الذي يشعر فيه

المتعلم(ة) بالملل؛ (الحيلة، 2002: 315).

8. تحديات تحول دون إدماج الموارد الرقمية التربوية في الممارسة الصفية

أصبحت اللغة العربية في زمننا هذا عرضة لعدة تحديات تقف حجر عثرة أمام تطورها وتطويرها، خاصة أمام الزحف الرقمي المتزايد في كل وقت وحين، لذلك فالتعليم الرقمي ليس بمذمة، بل وجب تسخيره خدمة لتدريسية مهارات اللغة للمتعلمي(ات) الجذع المشترك آداب، وإن كانت بعض التحديات تحول دون إتمام تعلمها وتعليمها لهم على النحو الآتي:

8.1. تحديات تقنية: ضعف البنى التحتية الرقمية ببعض مؤسسات الثانوية التأهيلية، من قبيل:

ضعف صبيب الإنترنت، وانعدام العتاد المعلوماتي الكافي، وغياب الصيانة الدورية للوسائل التعليمية التكنولوجية، وقلة القاعات المتعددة الوسائط، وقلة الأطر التقنية المختصة في مجال تكنولوجيا التعليم، وانقطاع التيار الكهربائي أحياناً، وقلة البرمجيات المحوسبة، والتطبيقات المبرمجة باللغة العربية... إلخ؛

8.2. تحديات مادية: يحتاج إدماج التعليم الرقمي في عملية تعليمية مهارة الكتابة، إلى موارد

مالية ضخمة، لإحداث تغيير جذري في المنظومة التربوية المتعثرة عن مسايرة مستجدات العصر؛

8.3. تحديات تربوية: يقتضي تدريسية التعبير التحريري إعداد مدرسين(ات) أكفاء

متحكمين(ات) في التكنولوجيا الحديثة، وتعميم مقررات تعليمية على مختلف المتعلمين(ات) كل حسب مستواه الدراسي؛

8.4. تحديات مرتبطة بتدريسية مهارات اللغة رقمياً: وتتجلى في قلة البرمجيات المحوسبة باللغة

العربية، وتشبث فئة من المدرسين(ات) بالطرائق التقليدية القائمة على تلقين مكونات اللغة العربية للمتعلمي(ات) الجذع المشترك آداب، مثل: التعبير والإنشاء، النحو، والصرف، والشعر، والبلاغة،

والرواية... إلخ، وغياب الوعي بأهمية تكنولوجيا التعليم في عملية تعليم وتعلم مهارات اللغة، وصعوبة تحويل بعض مكونات اللغة إلى محتويات تعليمية رقمية بسيطة وجذابة، نتيجة افتقار بعض

المدرسين(ات) للتكوين المستمر في مجال التعليم الرقمي، وكذا الحضور المحتشم للغة العربية في محركات البحث بالشبكة العنكبوتية، جراء إهمالها من بعض أبنائها، وعجزهم على مواكبة المستجدات التكنولوجية؛

9. الإطار الميداني للدراسة

9.1. الأدوات الإجرائية للدراسة

مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب بالسلك الثانوي التأهيلي الدارسين(ات) بالثانوية التأهيلية مولاي رشيد وتحديداً بلدية ميدلت، والتابعة للمديرية الإقليمية ميدلت.

عينة الدراسة: فتم تحديدها في 90 متعلماً(ة)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ذات المؤسسة التعليمية خلال الموسم الدراسي 2023/2024م. أما مؤسسة الثانوية فتم اختيارها بطريقة قصدية، لما تتوفر عليه من ظروف تربوية وإدارية ملائمة لإنجاز الدراسة المنشودة.

أداة الدراسة: تم جمع المعطيات الميدانية عبر الاستمارة، كونها من الأدوات المساعدة والميسرة لجمع البيانات، والمعلومات بكل يسر، خاصة مع هذا النوع من العينات المنتقاة، وتغطيتها لمجاور عدة، منها: فاعلية الموارد الرقمية التربوية في تنمية مهارة الكتابة، والتحديات تواجه أطراف العملية التعليمية إبان توظيفها بيداعوجياً في الممارسة الصفية.

المعالجة الإحصائية: شرعنا في تحليل نتائج الدراسة باستعمال برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية Spss.

9.2. تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

أ. توزيع عينة الدراسة

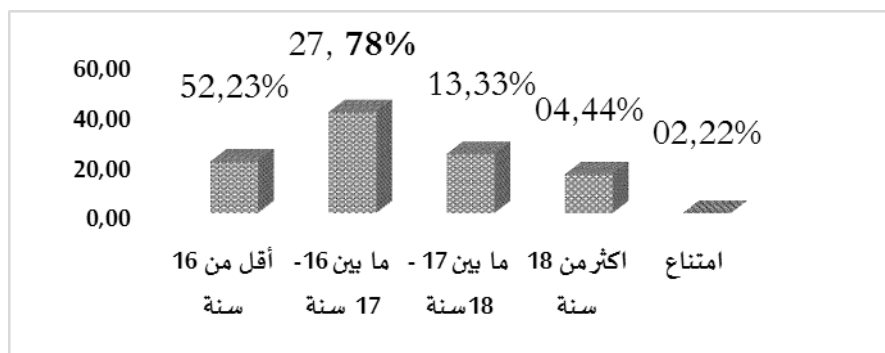
جدول 01: توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	20	22,23%
الإناث	70	77,77%
المجموع العام	90	100%

المصدر: الدراسة الميدانية

نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية أعلاه، والمرتبطة أساساً بمتغير الجنس غلبة فئة الإناث على الذكور، حيث عبرت 70 من أصل 90، أي أكثر من نصف العينة المستجوبة، بما نسبته 77,77%، غير أن فئة الذكور بلغت ما مجموعه 30 مدلياً، بما يعادل نسبة 22,23%.

مبيان رقم (01): توزيع عينة الدراسة حسب متغير السن



المصدر: الدراسة الميدانية

تظهر المعطيات الإحصائية الواردة في المبيان (1)، بعد تفريغ إجابات المصححين(ات)، والتي توزعت على 05 فئات عمرية، أولها أقل من 16 سنة، والمكونة من 47 مستنطقاً(ة) من أصل 90، أي ما نسبته 52,23%، بينما الفئة الثانية فقد تراوحت ما بين 16 - 17 سنة، بنسبة مئوية بلغت

27,78% بمعدل 25 من المستبينين(ات)، أما الفئة الثالثة فجمعت ما بين 18 – 17 سنة، بما نسبته 13,33%، بما يعادل 12 من المعبرين(ات)، أما الفئة الرابعة فتشتمل على 04 من المصرحين(ات)، بنسبة مئوية ناهزت 04,44%، زد على ذلك اثنان من المستجوبين(ات) استحال عليهم الرد، بنسبة مئوية قدرت ب: 02,22%.

جدول (02): درجة مساعدة الموارد الرقمية التربوية للمتعلم(ة) على اكتساب التعبير التحريري

01. أتعينك الموارد الرقمية التربوية على اكتساب مهارة الكتابة؟							
النسبة المئوية				التكرار			
نعم	أحياناً	لا	امتناع	نعم	أحياناً	لا	امتناع
60	10	15	05	66,67%	11,12%	16,66%	05,55%
المجموع العام				90			
				100%			

المصدر: الدراسة الميدانية

جاهر 60 من أصل 90، بما يعادل نسبة 66,67%، أثبتوا أن الموارد الرقمية التربوية تعينهم على اكتساب مهارة التعبير التحريري، الأمر الذي يظهر جلياً ضرورة اعتماد الطرائق الحديثة في عملية تعليم وتعلم اللغة العربية لمتعلمي(ات) الجذع المشترك آداب، بعيداً عن الطرائق التقليدية التي يبقى فيها المدرس(ة) رب المعرفة، وفي الجانب الآخر نجد 10 من المستنطقين(ات)، بما نسبته 11,12%، يرونها أحياناً معينة في اكتساب مهارة الكتابة، بينما 15 من المستجوبين(ات) أجابوا بالإنكار، بنسبة مئوية بلغت 16,66%، وفي الأخير نجد 05 من المعبرين(ات)، امتنعوا عن الإجابة بما نسبته 05,55%.

جدول (03): تأثير الموارد الرقمية التربوية المتعلم(ة) على دافعية المتعلم(ة)

02. أثير الموارد الرقمية التربوية دافعتك لتعلم مهارة الكتابة؟							
النسبة المئوية				التكرار			
نعم	أحياناً	لا	امتناع	نعم	أحياناً	لا	امتناع
45	25	09	11	50,00%	27,78%	10,00%	12,22%
المجموع العام				90			
				100%			

المصدر: الدراسة الميدانية

أعرب 45 من أصل 90، أي أكثر من نصف العينة (ات)، ما يعادل نسبة 50,00%، أكدوا أن الموارد الرقمية التربوية تثير دافعية المتعلمين(ات) لاكتساب مهارة التعبير التحريري، إضافة إلى 25 من المدلين(ات)، بما نسبته 27,78%، يرون أن الموارد الرقمية التربوية تحفز أحياناً المتعلم(ة) على اكتساب مهارة الكتابة، زد على ذلك 09 من المصرحين(ات)، بما يعادل نسبة 11,02%، أنكروا ذلك، وفي الختام 11 من المستجوبين(ات)، بما نسبته 12,22%، أقلعوا عن الرد.

جدول (04): يوضح توظيف الموارد الرقمية التربوية لرسم الحروف الأبجدية

03. أتساعدك الموارد الرقمية التربوية على الرسم السليم للحروف الأبجدية؟							
النسبة المئوية				التكرار			
نعم	أحياناً	لا	امتناع	نعم	%	أحياناً	%
71	03	14	02	78,89%	03,34	15,55%	02,22%
المجموع العام				90			
				100%			

المصدر: الدراسة الميدانية

أشار 71 من أصل 90، أي أكثر من نصف العينة المدلية(ات)، بنسبة مئوية بلغت 78,89%، صادقوا على مساعدة الموارد الرقمية التربوية للمتعلمين(ات) على رسم الحروف الأبجدية بشكل صحيح، غير أن 03 من المستجوبين(ات)، بنسبة 03,34%، اعتبروها مساهمة أحياناً في تعليم وتعلم الرسم السليم للحروف الأبجدية، ناهيك عن 14 من المدلين(ات) أجابوا بالإنكار، بنسبة 15,55%، وفي نهاية المطاف نجد 02 من المصرحين(ات)، بمعدل 02,22% أقلعوا عن التجاوب.

جدول (05): إجابات العينة حول صعوبات التعبير الإبداعي.

04. هل تواجه صعوبات أثناء التعبير التحريري؟					
النسبة المئوية			التكرار		
نعم	لا	امتناع	نعم %	لا %	امتناع %
74	15	01	56,25%	38,64%	05,11%
المجموع العام		90		100%	
● إذا كان الجواب ب "نعم" ، فما هي؟					
عبارات العينة المستجوبة			المقياس		

30	التكرار	كثرة الأخطاء الإملائية
40,55%	النسبة (%)	
08	التكرار	الافتقار لمهارة الربط بين الجمل
10,82%	النسبة (%)	
11	التكرار	صعوبة تحويل الأفكار إلى الفصحى
14,86%	النسبة (%)	
17	التكرار	رداءة الخط
22,97%	النسبة (%)	
05	التكرار	عدم التقيد بعلامات الترقيم
75,06%	النسبة (%)	
03	التكرار	غياب الجانب المنهجي في عرض الأفكار
05,04%	النسبة (%)	
74	التكرار	المجموع العام
100%	النسبة (%)	

المصدر: الدراسة الميدانية

أعلن 74 من أصل 90، أي أكثر من نصف العينة المدلية(ات)، بما يعادل نسبة 56,25%، مواجهتهم لمجموعة من الصعوبات التحريرية، وتبعاً لذلك فإن 15 من المستنطقين(ات)، بنسبة ناهزت 38,64%، أجابوا بالنفي، زد عليه مستجوب(ة) واحد(ة)، بما نسبته 05,11%، انصرفوا عن الرد. وإذا عدنا للمبررات المعروضة من طرف المصححين(ات)، الذين عللوا إجاباتهم بالإثبات، والتي توزعت على فئات عدة، نجملها في الآتي:

- بين 30 من أصل 74، بما نسبته 40,55%، من الفئة الأولى يُقرون بكثرة الأخطاء الإملائية في إنتاجاتهم الكتابية؛

- بينما الفئة الثانية التي تضم 08 من المستنطقين(ات)، بمعدل 10,82%، يعترفون بافتقارهم لمهارة الربط بين الجمل؛

- أما الفئة الثالثة فتواجه صعوبة تحويل الأفكار إلى اللغة الفصحى، أي ما نسبته 14,86%، من المدلين(ات) البالغ عددهم 11؛

- في حين 17 من المعبرين(ات)، بمعدل 22,97%، من الفئة الرابعة يواجهون رداءة الخط؛
- وقد أظهرت الفئة الخامسة المكونة من 05 مستجوبين(ات)، بنسبة 06,75%، لا يتقيدون بعلامات الترقيم مطلقاً؛

- وفي الختام أعرب 03 من الفئة السادسة، بنسبة مئوية قدرت ب: 04,05%، افتقارهم للجانب المنهجي في عرض أفكارهم؛

ب. مناقشة النتائج

أظهرت الدراسة أن التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية التربوية ساهم بشكل فعال في تجويد مهارة الكتابة لدى متعلمي(ات) الجذع المشترك آداب، نظراً لما تمنحه من إمكانيات رحبة تعود بالإيجاب على أطراف العملية التعليمية التعلمية، وما تخلقه من دافعية نحو التعلم الذاتي، والاقتداء ببعض الخطوط الإلكترونية المدججة في الموارد الرقمية التربوية، ما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي، وبالتالي تحقيق نتائج مرضية للمتعليم(ة) بأقل جهد ممكن.

إذ التعثرات الرئيسة التي يواجهها المتعلمون تشمل:

- كثرة الأخطاء الإملائية: يتعثر بعض المتعلمين(ات) في رسم الحروف الأبجدية بشكل سليم نظراً لقلة المقروء والنقص الحاد في عملية تحفيزهم على إنتاج بعض النصوص الإبداعية من لدن المدرسين(ات) خاصة في مكون التعبير والإنشاء.

- رداءة الخط: يعود هذا التعثر لدى بعض المتعلمين(ات) بسبب النقص الحاد في عملية تدريبهم على الكتابة الإبداعية أو الوظيفية.

التوصيات

- بناء على نتائج الدراسة، خلصنا إلى مجموعة من التوصيات أبرزها:
- الزيادة في زمن التعلم المخصص لمادة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي؛
 - إعادة النظر في المنهاج الدراسي وجعله يتماشى ومستجدات العصر؛
 - تجهيز المؤسسات التعليمية بالوسائل التعليمية الرقمية؛
 - توفير شبكة الألياف الضوئية Fiber optic network بالمجالين القروي والحضري؛
 - ابتكار موارد رقمية تربوية جذابة وبسيطة من شأنها تسهيل عملية تعليم وتعلم مهارات اللغة؛
 - تمكين المدرسين(ات) من دورات تكوينية حضورية أو عن بعد، تسعفهم في مد جسور التواصل مع المتعلم(ة)؛
 - توفير اعتمادات مالية مناسبة للنهوض باللغة العربية في الواقع والمواقع؛
 - تشجيع كل المهتمين(ات) باللغة العربية على ابتكار برمجيات تعليمية باللغة العربية؛
 - الابتعاد عن طرائق التدريس التقليدية، وتعويضها بطرائق حديثة؛

خاتمة

خلاصة القول إن تدريسية مهارة الكتابة رقمياً يقتضي إعداد سيناريوهات بيداغوجية منظمة، بغية تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة من لدن المدرس(ة) تدبيراً وتخطيطاً، واستكشافاً، وفهماً، وتحليلاً، وتركيباً، وتقويماً، وانفتاحاً، عبر عملية استبدال لطرائق التدريس التقليدية بأخرى حديثة قادرة على مسايرة المستجدات التكنولوجية، والعمل على تحديد أدوار المدرسين(ات) في التوجيه، والتنشيط، والتحفيز... إلخ، بهدف الرفع من التحصيل الدراسي للمتعلمين(ات)، ومن مردودية المنظومة التربوية الوطنية، عن طريق تزويد المؤسسات التعليمية بالأدوات المادية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، والتصدي للتحديات المختلفة عبر سن تشريعات قانونية تضمن الاستعمال المسؤول والفعال لهذه

الأجهزة الإلكترونية، والإبقاء على ماهية العملية التعليمية القائمة على التفاعل الإنساني، وتنمية التفكير النقدي، والإبداع لدى المتعلم(ة).

references:

Al-baghdadi zaki abu al-nasr, (2015 ad), employing multimedia technology in teaching arabic remotely, institute of arabic linguistics, riyaadh, 2015 ad.

Al-hila muhammad mahmoud, classroom teaching skills, dar al-masirah, amman, 2002 ad.

Al-waeli souad abdel karim (2004 ad), methods of teaching literature, rhetoric, and expression, between theory and application, dar al-shorouk, amman, 2004 ad, first edition.

Hamdan muhammad, dictionary of education terms, dar kunooz al-ma'rifa, amman, 2008 ad.

Khalil fahd zaid, methods of teaching the arabic language between skill and difficulty, dar al-baroudi, amman, 2006 ad, first edition.

Madkour ali ahmed, teaching arabic language arts, dar al shawaf, cairo, 1991 ad.

Ministry of national education, first education and sports, general pedagogical guide for integrating ict into education, national digital resources laboratory, rabat, 2014 ad.

Ministry of national education, primary education and sports, continuing training for teachers of the arabic language subject in preparatory and qualifying secondary education, rabat, 2009 ad.

Ministry of national education, primary education and sports, digital contents and the new conceptualization of the textbook rabat, 2012 ad.

Ministry of national education, primary education and sports, digital contents and the new conceptualization of the textbook, rabat, 2012 AD.

Variables of Upbringing in Islam: Methods and Characteristics

Hana Ali*

Islamic University of Lebanon- Lebanon

hana-ali@democraticac.de

hana.ali472@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0001-9125-9194>

Received: 20/03/2025, **Accepted:** 20/06/2025, **Published:** 28/06/2025

Abstract: It is no longer hidden that religion plays a significant role in human social life and influences relationships within the same household, neighborhood, and region.

Religious upbringing has become a fundamental topic in the principles of sociology and religious sciences. Numerous studies confirm the importance of upbringing in shaping an individual's lifestyle and choices. Many philosophers have defined it in various ways, and despite the evolving and diverse approaches, the impact of religion and religiosity on human life remains a point of agreement among researchers throughout the development of educational and social thought.

According to Max Weber, "Religion has a social function capable of driving change and social conflict, and it plays a comprehensive role in determining the forms and directions of social action in human activities."

This article, which is a research effort conducted by the author during her dissertation preparation and approved by the supervising professor, presents the concept of upbringing in the Holy Quran and its impact on the behavior of Muslim individuals in general, with a specific focus on southern Lebanese society.

The researcher seeks to uncover the influence of religious upbringing on parenting styles, the extent of adherence to them, and their control over the life of a Muslim individual. This academic article, supported by references from the Quran, Hadith, and scholarly works on upbringing, enumerates the educational methods practiced in Islam. These methods form a comprehensive school of thought that shapes an individual's personality, social interactions, and psychological well-being.

The researcher references the habits of the Prophet Muhammad (peace be upon him) at times and the methods of Imam Ali (peace be upon him) at others. The aim is to understand these methods within Muslim families and propose solutions to facilitate social relationships between individuals. These solutions may already exist in the Quran and the Sunnah, but individuals may have unintentionally overlooked them due to various reasons, the most significant being the lack of practice and distancing from the essence of Islam and its authentic upbringing methods.

Religious upbringing is a continuous process throughout life, aiming at a gradual and relative religious and social integration. It is also considered a means of acquiring an ideal personality through the practice of actions and behaviors aligned with Islamic standards, principles, ethical values, and inherited Islamic qualities.

Religion is one of the subjects that sociology has studied and analyzed, examining its roots, causes, motivations, as well as the reasons for its decline, resurgence, and advancement, along with its role in various other issues

Keywords: Socialization; Religious socialization; Socialization variables; Socialization methods; Family upbringing; Behavior; Social relationships

*Corresponding author

متغيرات التنشئة في الاسلام، أساليبها وخصائصها

هنا علي *

الجامعة الاسلامية-لبنان

hana-ali@democraticac.de

hana.ali472@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0001-9125-9194>

تاريخ الاستلام: 2025/03/20 - تاريخ القبول: 2025/06/20 - تاريخ النشر: 2025/06/28

ملخص: لم يعد مخفياً دور الدين في حياة الإنسان الإجتماعية، وتأثيره على العلاقات في البيت الواحد، والحي والمنطقة. صارت التنشئة الدينية موضوعاً أساساً من مبادئ علم الاجتماع والعلوم الدينية. تؤكد العديد من الابحاث أهمية تأثير التنشئة بالمطلق على أسلوب الحياة و خيارات الإنسان. وعرفه العديد من الفلاسفة بطرق مختلف، وعلى الرغم من تغير المقاربات وتنوعها، يبقى تأثير الدين والتدين في حياة الإنسان وتأثره وتكونه وفقاً لمؤسسات التنشئة المختلفة موضع إ اتفاق كل الباحثين على مَرَّ تطوّر الفكر التربوي والاجتماعي. بحسب ماكس فيبر، "الدين ذو وظيفة إجتماعية قادرة على التغيير والصراع الاجتماعي، وهو يدخل في علاقة كلية لتحديد أشكال الفعل الاجتماعي وإتجاهاته في الأنشطة الإنسانية". يقدم هذا المقال للقارئ، وهو جهد بحثي أنجزته الباحثة، في فترة تحضيرها للاطروحة، و بموافقة الأستاذ الدكتور المشرف عليه، جزء مهم من مفهوم التنشئة في القرآن الكريم ومدى تأثيرها على سلوك الفرد المسلم عموماً واللبناني الجنوبي خصوصاً. حاولت الباحثة في هذا المقال كشف أثر التنشئة الدينية على أساليب التنشئة ومدى الالتزام بها، وتحكمها في حياة الفرد المسلم.

تعدّ الباحثة في هذا المقال العلمي الموثق بالمراجع من القرآن الكريم والاحاديث والكتب في التنشئة، أساليب التربية المعمل بها في الاسلام، والتي تشكل مدرسة حقيقية لتنشئة الفرد من النواحي الشخصية والاجتماعية والنفسية. وتذكر الباحثة عادات الرسول صل الله عليه وسلم تارةً، و اساليب الامام علي السلام عليه تارةً أخرى وتهدف الى فهم هذه الاساليب من العائلات المسلمة، وتقديم حلولاً لتسهيل العلاقات الاجتماعية بين الافراد وتعمقها، والتي قد تكون موجودة في القرآن الكريم أو في السنة النبوية، وقد يكون الفرد قد أغفلها بطريقة غير قصدية، لأسباب عديدة من أهمها عدم ممارستها وبعده عن جوهر الدين الاسلامي وأسلوب التنشئة الإسلامية الحقيقية.

التنشئة الدينية سيروية مستمرة على امتداد الحياة وتهدف إلى الاندماج الديني والاجتماعي النسبي والمتوالي، وتعتبر من جهة أخرى وسيلة لاكتساب الشخصية المثالية، من خلال ممارسة الفعل والسلوك وفق المعايير والمبادئ الإسلامية والقيم الاخلاقية والصفات الإسلامية الموروثة. يعدّ الدين أحد القضايا التي بحثها علم الاجتماع وحلّها منطلقاً من جذورها وأسبابها ودوافعها، وسبب إنحسارها ونهوضها وتقديمها ودورها في قضايا أخرى

الكلمات المفتاحية: التنشئة، التنشئة الدينية، متغيرات التنشئة، أساليب التنشئة، التربية الأسرية، السلوك، العلاقات الاجتماعية.

* المؤلف المرسل

1. مقدمة

عملية التنشئة في الاسلام هي منهجٌ كاملٌ ومتكاملٌ للحياة التي يعيشها الفرد؛ حيث تقوم بالحرص على الفرد والمجتمع معاً، وتهتم بالاخلاق الفاضلة، وبالتوازن الذي يكون بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة. وتقوم التربية في الاسلام على ثلاثة أسس وهي: الاسس التعبدية، والاسس التشريعية، والاسس الفكرية. (السيد، 2021)

لم يرد مصطلح التنشئة الدينية أو التربية الإسلامية في القرآن الكريم، ولا في السنة النبوية الشريفة، ولكنها وردت بألفاظ تدلّ على معناها، كمصطلح "النشأة، والناشئة، والانشاء" ويقصد بها التنشئة، أو التربية والرعاية. والنشأة هي الظهور والارتفاع والله ينشئه إنشاءً أي يظهره ويرفعه (الرازي، 1981)

وتهدف التنشئة في الإسلام بشكل عام، الى اللجوء لمعرفة الله. ومعرفة خصائص الإنسان كما ينبغي، وهي منحصرة بقدرة الخالق الواحد فقط. ويعتبر القرآن أينما تحدث عن هدف خلق الإنسان ومسار حركته، أنه موجوداً روحياً ومعنوياً ويحدد مسار حياته وموقفه فيها.

ويكشف القرآن الكريم تقسيم الحياة الإنسانية إلى مرحلتين دنيوية وأخروية. عن هذه الرؤية حيث يجب على الإنسان في نهاية المطاف أن يواصل حياته في نشأة أوسع من الدنيا حتى لا يكون خلقه عبثاً (الرازي، 1981)

{أفحسبتم أنما خلقناكم عبثاً وأنكم إلينا لا ترجعون} (القرآن، سورة المؤمنون 115)

فما أحسن من أن يصبّ توجهه في الدنيا العابرة نحو تلك المرحلة الابدية من حياته أي الحياة الآخروية . وهكذا يستطيع الإنسان تنظيم إيماء التنشئة واكتساب التربية والتعليم الصحيحين، وكذلك الاستفادة من النعم الموجودة في الحياة الدنيا من خلال الالتفات إلى حياته الابدية.

من المنظور القرآني، إنّ الإنسان السعيد والمتقي، هو الذي يعبد الله ويتقرب إليه. (القرآن، سورة الذاريات 56) {وما خلقت الجنة والانس الا ليعبدون}، وبالتأكيد لا تعني عبادة الله إنكار الانتفاع من الدنيا، بل المقصود أنه يجب أن تتخذ كل التجليات الفكرية والقابليات الإنسانية الكامنة هدفاً واحداً وهو الله.

وفي المصطلح القرآني، الإنسان هو ذاك الذي ينال القرب الالهي وعلى هذا الأساس تصبح هدف التنشئة في الحياة من منظور قرآني العبودية وفي الختام القرى من الله.

ويعتبر مفهوم معرفة الله مفتاح التنشئة الدينية والتربية الإسلامية، لقد ورد في الاحاديث الشريفة العديد من الروايات المتعلقة بمعرفة الله، والدالة على أهمية هذه المسألة. فقد ورد عن الامام علي عليه السلام أنه قال: "أول الدين معرفته" (العطار، 2010). إذ تبين هذه الجملة محورية معرفة الله في التنشئة الدينية في الاسلام. وأنه من دون معرفة الله لا يوجد إمكانية للتعمق بالدين. والمعرفة هي حضورية وحصولية.

المعرفة الحضورية راسخة في الفطرة الإنسانية وممتزجة بأبعاد عاطفية وباطنية. (محمد بمشتي ، علي مهدي ،مهذب أبوجعفري ، 2017) وتبني معرفة الله الحضورية شخصية الإنسان وتحدد كذلك نظامه السلوكي والموقفى واتجاهاته في حياته عامة. أما المعرفة الحصولية وهي معرفة عقلية وتجريبية، وتوصل لمعرفة الفرد المسلم بالصفات الالهية ودور الله في الحياة الإنسانية، وحل مسائل العقائد التي يواجهها الإنسان كي يستطيع بطيب خاطر القيام بأعماله وتكاليفه الدينية.

يهتم منهج التنشئة في الاسلام إلى تعريف الإنسان إلى جانبين أساسيين: الجانب الاول يتصل بخلقه وفطرته وطبيعة إنسانيته ونموه وحاجاته. والجانب الثاني بمصدر وجوده وغاية وجوده وعلاقته بالكون والحياة من حوله.

وتقوم التنشئة الدينية في الاسلام على مبدأ الايمان وهو مبدأ يحكى عن الاعتقاد والتصديق. وهو متوقف على العلم والاطلاع من خلال السيرة النبوية الشريفة وخطب أهل البيت والصحابة، ودراية الحديث والمعرفة التاريخية للأحداث، وحديث المعصوم، والائمة والمراجع الدينية وغيرها من المصادر الثقة... وقد ذكر في القرآن الكريم أن الايمان بالله ورسوله من أهداف بعثه كما تؤكد الاية (لكن الراسخون في العلم منهم والمؤمنون يؤمنون بما أنزل إليك وما أنزل من قبلك) (القرآن، سورة النساء 162) سورة النساء 162

وإدراك الفرد المسلم لكل هذا يكفل له أن يكون مساهما صالحا في بناء أمته ونافعا في عملية الترقى في مجتمعه.

والنظام الاجتماعي هو فرع عن التفسير الشامل للوجود ولمركز الإنسان ووظيفته فيه، وغاية وجوده الإنساني. وهذا التلازم بين العلاقات الإجتماعية وطبيعة الاعتقاد الاسلامي هو ضرورة تنظيمية وثيقة. ومناهج التنشئة ومتغيراتها هي التي توطد وتعزز هذا التصور في قلوب الافراد وعقولهم وسلوكهم.

2. أهمية البحث :

وضع الاسلام أسسًا واضحة للتنشئة السليمة من خلال القرآن والسنة، مما يساعد في بناء شخصية متوازنة قادرة على مواجهة تحديات العصر.

ويساهم هذا البحث تحديداً ، في تحقيق التوازن بين الهوية الإسلامية والتغيرات الثقافية، وتقديم أساليب تربوية فعالة رمى اليها القرآن الكريم و لطالما هدفت الى تحقيقها الاحاديث . قد تعزز هذه الاساليب القيم الاخلاقية والاجتماعية على السواء .

إضافةً إلى ذلك، يُظهر القرآن نماذج متعددة للتنشئة، مثل وصايا لقمان لابنه، وتنشئة الانبياء، والتربية المجتمعية في سورة الحجرات.

ويسهم هذا البحث في ربط التربية الحديثة بالتعاليم الإسلامية، مما يساعد في تطوير مناهج تعليمية تواكب العصر وتحافظ على الاصاله.

ومن خلال التركيز على البعد الروحي والمادي معاً، يمكن إعداد أفراد قادرين على تحقيق التوازن بين متطلبات الحياة الدنيوية والاخرية، مما ينعكس إيجابياً على استقرار المجتمع وتقدمه.

وللتنشئة في القرآن والاسلام أهمية اجتماعية كبرى، حيث تسهم في بناء مجتمع متماسك يسوده التكافل والتسامح. إذ تكمن أهمية هذا البحث كون التنشئة في الاسلام تقوم على قيم العدل، الرحمة، والتعاون، القدوة الحسنة وغيرها من الاساليب المقنعة، التي قد تعزز الروابط الاجتماعية بين الافراد وتحد من التفكك الاسري والمجتمعي. عملية التنشئة في الاسلام تشجع على إحترام الآخر، وتعزيز روح المسؤولية والعمل الجماعي، مما يسهم في تحقيق الاستقرار الاجتماعي. بالاضافة إلى ذلك، تساعد التنشئة الدينية في مواجهة الظواهر السلبية مثل العنف والتطرف، من خلال ترسيخ مبادئ الحوار واحترام القيم الإنسانية. وبما أن الاسلام يركّز على دور الاسرة في التربية، فينعكس هذا الموضوع إيجاباً على إعداد أجيال صالحة تهتم بالعلاقات الاجتماعية و تحافظ على صلة الارحام وتسهم في نهضة المجتمع الذي يطبق هذه المفاهيم وتحقيق التنمية المستدامة فيه.

3. تحديد المشكلة

والمجتمعات المسلمة التي أغفلت مبادئ التنشئة في القرآن الكريم تواجه اليوم العديد من المشكلات الاجتماعية . وتؤثر بعضها سلباً على العلاقات الاجتماعية بين الافراد. فغياب القيم التربوية التي هدف اليها الدين الاسلامي و منها اساليب التنشئة المحددة في القرآن تحديداً مثل العدل، الرحمة، والتسامح القدوة الحسنة ، و غيرها... أدى اليوم إلى انتشار التفكك الاسري في العالم ، و غياب ضوابط الاخلاق وافتقاد المجتمعات للعلاقات الودية والصدق والالفة و ضمن العائلة الواحدة .

بعد الحبل الحالي عن مبادئ التنشئة في القرآن له أسبابه اولها العادات المنزلية و التربية البيئية وغيرها طبعاً من الأسباب المحيطة في المجتمع الجنوبي اللبناني . و لكن كلها مؤثرات مباشرة على ازدياد النزاعات، وضعف الروابط الاجتماعية و الأمانة و الايمان و روح التعاون والمشاركة الحقيقية.

وغياب التربية القائمة على الاخلاق القرآنية يساهم في انتشار الانانية، وعدم احترام الآخرين، وتفاقم المشكلات مثل العنف والتطرف ضمن العائلات الواحدة أحياناً و الظلم والاستبداد. وبما أن ضعف الوعي بالقيم الإسلامية يؤدي إلى تراجع ملحوظ في روح التعاون والتكافل الاجتماعي، ويعزز الانقسامات الطبقية والتباعد بين فئات المجتمع، عمدت الباحثة على اختيار هذا الموضوع للبحث فيه والكشف عن واقع هذه العلاقات السائدة في المجتمع الجنوبي المسلم .

4. الإشكالية :

كان لا بد من إختيار هذا الموضوع الذي يطرح الإشكالية التالية: " الى أي مدى يؤثر إهمال مبادئ التربية القرآنية والتنشئة على العلاقات بين الاجيال؟"

و يندرج عن هذه الاشكالية بعض التساؤلات التي تساعد الباحثة في التعمق بالبحث :

هل غياب الاحترام بين الابناء والاباء، يسبب اضطراباً في البناء الاجتماعي للأسرة؟ .

هل مبادئ التربية والتنشئة في القرآن المريم ليست توجه الابناء توجيهاً دينياً أم إجتماعياً؟

هل العدل، والقدوة الحسنة ، الاحسان ، الحوار و أسلوب الموعظة والنصح وأساليب التنشئة وفق

القرآن ضرورة لضمان استقرار العلاقات وتحقيق مجتمع متماسك يسوده الأمن والسلام بين الأفراد؟

5. منهج البحث :

ينتج هذا الموضوع المنهج الاستقرائي، وهو المنهج الأكثر هيمنة في العلوم الأنثوائية بالالتصاق مع المنهج الوصفي، ومرت قرون على نشأة هذا المنهج، منذ إزاحة الفكر الكنسي الذي كان مهيمنا على نواحي الحياة الأنثوائية كافة. وبقي متغلغلا في نواح عديدة. (زكي جمعة، المعرفة والبحث العلمي، دار الفارابي: 108). كأنّ للمنهج الاستقرائي دور كبير في استقراء الاحكام التي نظمت علم النحوحيث كأنّ يتم سماع القرآن الكريم ووضع الاطر العامة للقواعد منها . ونرى في مدونات ابن خلدون صورا واضحة لاستخدام المنهج الاستقرائي .

تطورت منظومة هذا المنهج وتمثل في تفسير الظواهر والاشكاليات بأسلوب منضبط، مدقق، وموضوعي، ليساهم في التوصل لاستنتاجات دقيقة، يمكن تعميمها من خلال الملاحظة أو التجربة. ويعتمد هذا المنهج على أنّ الباحث قام مسبقا بتوجيه البحث الى نقطة معينة، وهو عندما كان يلاحظ أو يقرأ أو يعاين الظواهر . تشكلت لديه فكرة البحث وأنطلق منها الى أن وصل الى ما وصل اليه بالقرائن (م.ن ، زكي جمعة :67)

6 عينة البحث

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية ممثلة ، مثلت جيل الشباب الجنوبيين المسلمين، من الفتيان والفتيات التي تراوحت أعمارهم من 18 الى 24 عاما من قرى ومناطق قضاء صيدا في محافظة الجنوب و بلغ عددهم 40 شابا و شابة . 20 من الطائفة السنية و 20 من الطائفة الشيعية . 12 منهم من الذكور السنة ، و 8 من الإناث السنة . وإعتمدت الباحثة التقسيم نفسه والعدد نفسه للطائفة الشيعية لتكون العينة عادلة و ممثلة وصادقة.

كما توصلت من خلال المقابلات الشخصية التي أجرتها مباشرة عن طريق الحوار معهم على جمع البيانات الخاصة بالتنشئة الدينية، محاولة كشف أثرها في أساليب عيشهم، وعلاقاتهم بغيرهم من الاخوان والاحوات والاهل ، إضافة إلى مدى التزامهم بضوابط التنشئة المعلنة بالقران الكريم .

أولا -التنشئة في القرآن الكريم

مفهوم التنشئة هو واحد من المفاهيم الحديثة في علم الاجتماع، ولا يرجع تاريخ ظهوره إلى أبعد من السبعينات المنصرمة. وبغض النظر عن الاختلافات الكثيرة في مدلول هذا المفهوم تبعا لاختلاف

المدارس والمذاهب في علم الاجتماع ولكن يمكن القول بأن "التنشئة هي إعداد الافراد وتهيئتهم للتكيف والانسجام مع النظام الاجتماعي" (العيسوي، 1984)

وعلى ضوء هذا المعنى فإن مفهوم التنشئة الإجتماعية يتضمن شقين: الاول معرفي تعريف الافراد الجدد على النظام الاجتماعي ومفاهيمه، والثاني إلزامي تعليم الفرد طاعة القوانين الإجتماعية على الرغم من أن معظم القوانين الإجتماعية هي قوانين عرفية، الا أن قوتها في الغالب تفوق قوة القوانين الجزائية والمدنية.

لم يفصل القرآن الكريم مفهوم التنشئة الإجتماعية بشكل مباشر، ولكنه اعتمد الاسلوب القصصي وأولاه اهتماما واضحا. ذاك الذي نجده في قصص الانبياء والصالحين وبشكل خاص قصة النبي يوسف، وإبراهيم ويعقوب، وإسماعيل، وموسى، عليهم السلام والخضر ولقمان.

لم ترد في القرآن الكريم مفردة التنشئة بصرح العبارة، إنما برزت مفردات النشأة والناشئة والانشاء وهي تعد أقرب المصطلحات للدلالة على مفهوم التنشئة الدينية.

والنشأة هي الظهور والارتفاع، والله ينشئه إنشاء أي أن يظهره ويرفعه. والنشأة في الحياة والايجاد والتربية ونشأة الطفل والشاب، وقرب من الادراك. استعملت هذه التسميات في القرآن الكريم في سياق الحديث عن مسار الحياة الإنسانية {وهو الذي أنشأ جنات معروشات وغير معروشات والنخل والزرع مخالفا أكله} (الانعام، الاية 141، الاية 141)

{وخلق الإنسان من نفس واحدة وهو الذي أنشأكم من نفس واحدة فمستقر ومستودع قد فصلنا الايات لقوم يفقهون} (الانعام، الانعام الاية 98، الاية 98)

كما يظهر من خلال الايات القرآنية تميز الخالق بخلقه للإنسان: خلقنا سبحانه خلقا يختلف عن باقي المخلوقات ويتميز على الخلق المادي بوجود الروح التي تجعل منه خلقا آخر. كما أنشأ لكم السمع والابصار والافئدة ليسير في مسار التكامل والعبودية والشكر لمن خلقه، وهو الذي {أنشأ لكم السمع والابصار والافئدة قليلا ما تشكرون} (المؤمنون، المؤمنون ، الاية 78)

وبعد إنشائه في الارض استعمره فيها: {وأنشأكم من الارض واستعمركم فيها فاستغفروه ثم توبوا إليه إن ربي قريب مجيب} (هود، الاية 61)

لكنه لم يخرج عن قدرة ربه وإرادته بحيث يستطيع إذا أفسد واستكبر ان يقتلعه من الحياة وينشأ مكانه قوما آخرين {على أن نبذل أمثالكم وننشئكم فيما لا تعلمون} (الواقعة، الواقعة الآية 61) ومصطلح النشأة في القرآن ينقسم إلى مسارين مسار النشأة التكوينية ومسار النشأة التربوية. النشأة التكوينية وهو عبارة عن مسار للنوع الإنساني في الدارين أو العالمين أو الحياتين الدنيا والاخرة. يعيش فيهما الإنسان تراتبيا بحيث ينطلق من تراب وما يضاف ويتطور ويرتقي تكوينا ليصبح قادرا على أن يكون خليفة لربه على الارض. ثم يتلاشى تكوينه المادي ويندثر ليعود ويتكون عند دار النشأة الاخرى جسدا مكتملا يتحمل عواقب ما اقترفه في نشأته الاولى. إذا ينقسم هذا المسار إلى نشأتين:

الاولى النشأة الدنيوية التكوينية يعبر عنها القرآن الكريم {ولقد علمتم النشأة الاولى فلولا تذكرون} (الواقعة، الواقعة الآية 62، الواقعة الآية 62) وهي نشأة الحياة الدنيا نشأة التوالد والتكاثر التي تقطع لروح الإنسان بجسده في عالم مادي سخر الله لها الخلق كله، في الحكم وقيادة الكون وإعمار اجتماعيا وطبيعيا.

ويختصر كتاب الله تعالى هذه النشأة في سبعة مراحل في النشأة الرحمية: فالتراب هو الانطلاق والاصل.

وثمة احتمالان في تفسير هذا المبدأ الترابي لخلق الإنسان. (الموسوي، 2017).

ويترجح أنّ المقصود منه هو خلقه الإنسان الاول -جَدّ البشر- الذي خلقه الله تعالى من تراب. ويحتمل ان يكون القصد هو ان المواد المكونة مأخوذة جميعها من التراب. لأنّ غذائنا أمّا نباتيًا أو حيوانيًا، كليهما من التراب. فليس الإنسان الاول وحده من تراب بل جميع الاجيال اللاحقة تنشأ منه أيضا.

هذا التراب ينتقل الى مرحله النطفة أي الماء القليل او الصافي، ثم تتبدل النطفة الى دم متخثر في داخل العروق تسمى العلقة التي تصبح على شكل قطعة من اللحم، هي المضغة، ثم تنتقل الى عظام تكتسي لحما

قال تعالى: {ثمّ خلقنا النطفة علقة فخلقنا العلقة مضغة فخلقنا المضغة عظاما فكسونا العظام لحما ثم

أنشأناه خلقا آخر فتبارك الله أحسن الخالقين} (المؤمنون: 14)

اما الجانب المعنوي فتتصرف به النشأة التربوية وأشار اليها القرآن الكريم في سورة التين الاية الخامسة {لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ (٤) ثُمَّ رَدَدْنَاهُ أَسْفَلَ سَافِلِينَ (٥) إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَلَهُمْ أَجْرٌ غَيْرُ مَمْنُونٍ} ((القرآن، سورة التين الاية 5) . والسافلون هم الضعفاء والزمنى ، ومن لا يستطيع حيلة ولا يجد سبيلا. وتبين هذه الاية أن الهرم يخرف ويضعف سمعه وبصره وعقله وتقل حيلته ويعجز عن عمل الصالحات، فيكون أسفل الجميع ، وقيل سافلين على الجمع لأن الإنسان في معنى جمع .

أما قوله تعالى { إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات } أنّ هذا الاستثناء على القول الاول منقطع، والمعنى أنّ الذين كانوا صالحين ، من الهرمى ، فلهم ثواب دائم على طاعتهم وصبرهم على ابتلاء الله إياهم بالشيخوخة والهرم، وعلى مقاساة المشاق والقيام بالعبادة وعلى تحاذل نوحهم .

و يعبر الله تعالى عن هذه النشأة في قوله { هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشَدَّكُمْ ثُمَّ لَتَكُونُوا شُيُوخًا وَمِنْكُمْ مَنْ يُوْتَوَّى مِنْ قَبْلٍ وَلَتَبْلُغُوا أَجْلاً مُّسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ } (القرآن) سورة غافر آية 67 . اذ يقسمه تعالى الى ثلاث مراحل لان الإنسان في اول عمره يكون التزايد والنشوء بحيث تكون قلقوا استعداداته وقابلياته تحتاج للرعاية حتى تنتقل من القوة الى الفعل وهي مرحلة الطفولة. ثم يبلغ الطفل كمال النشوء والاستحكام الروحاني والجسماني وهي مرحلة الاشد التي أطلقت في القرآن الكريم على بلوغ الاربعين سنه ثم يصل الإنسان لمرحلة الرذل العمر حيث الضعف والوهن وهي مرحلة الشيخوخة التي تعتبر اخر محطات هذا المسار التكويني وذلك قبل مداهم الموت الذي يفصل الجانب الروحي عن المادي من جديد وينقل الفرد من مسار التكوين الدنيوي الى مسار النشأة الاخرية.

هذه النشأة التكوينية بمجال نظامها وكمال عناصرها ودهشه الاستعدادات والقابليات فيها يجب ان تكون غير حجية قياس الاولوية مؤشرا دالاً اعلى وجود نشأة تكوينيه أخرى فيما يلي من أزمان.

الثانية، النشأة الاخرية، استعملت في القرآن الكريم بمصطلح الاخرة ودلالة عليها في سورة العنكبوت الاية 20 في قوله تعالى {ثم الله ينشئ النشأة الاخرة ان الله على كل شيء قدير}، وان عليه النشأة الاخرى وهي النشأة التكوينية الاخرى، اذ يتحدى في اخر هذه النشأة الجسد الإنساني من جديد مع الروح بحيث ترتفع الحجب التي كانت تغطي الواقعيات الخارجية عن بصره الإنسان لان آثار الحق

هناك أوضح من أثاره في عالم الدنيا بمراتب (الشيرازي، 2015) هذه النشأة ذات نظام آخر وراء النظام الطبيعي الحاكم في الدنيا فان في هذا الخلق الجديد بقاء غير ثناء، وحياة من غير موت. ثم ان كان الإنسان من أهل السعادة فله نعمة من غير نقمة وإن كان من أهل الشقاء فله نقمة لا نعمة معها) (الطبطائي، 2010).

تعتبر هذه النشأة الاخروية نشأة تطهير تكوينية للإنسان تبدأ بمسار تكاملي ينطلق من لحظات انتقال الروح من الجسد الى الاستقرار في المقر الابدی. هذه النشأة التكوينية التي يتجلى فيها حصاد الاعمال الدنيوية، تطهر الإنسان عن طريق الجزاء التكويني. فعلاقة العقوبات في النشأة الاخروية بالعمل في النشأة الدنيوية علاقة تكوينية: بمعنى أنّ العقوبة والجزاء هما معلول حقيقي وأثر ملازم للأعمال القبيحة في الدنيا.

نلاحظ أنّ القرآن الكريم يعبر بكلمة الانشاء عن الطريق التكويني الطويل الذي يقطعها الإنسان خلال هذه المدة القصيرة. فبدل المادة الميتة، الجامدة العاجزة، أنشئت وخلقت مادة ذات حياة وعلم وقدرة وصحة، ومعها إطلاق صفة الإنسان عليها وذلك لأنّ الروح الإنسانية قد ولجت في ذلك الجسد وهو ما عبر عنه بالروايات بمصطلح نفخ الروح فيه.

في هذه المرحلة بالتحديد تندمج المادة مع المعنوي التكاملي مع التسافل الارضي مع الاله مع النطفة مع النفخة لتكوين الإنسان الخليفة لربه على الارض المتميز عن كل ما سواء بهذين البعدين اللذين يجعلانه أفضل من الخلائق كافة متمتعاً بالصفة الالهية الراقية وهي صفة الاختيار.

ويقدم القرآن الكريم أمثالا عن التنشئة بتصويره لنظم العلاقات. كالعلاقة بين النبي إبراهيم وابنه عليهما السلام كنموذج خالد احتفى به إلى درجة وضعه ضمن مناسك الحج التي لا تخفى دلالاتها الإجتماعية. ويحيل مفهوم العلاقات الإجتماعية إلى نسيج العلاقات التي تربط الافراد بغيرهم. وبما إنه لا يوجد أفراد خارج هذه العلاقات يمكن تصويرها ضمن شبكة اجتماعية، ينسج بينها عددا من الروابط المتفاوتة القوة تبعا لدرجتها وقوتها: كشبكة علاقات الاسرة وهي النواة الصلبة التي تقوم وفقها التنشئة. وكان حريصا الله عز وجل في كتابه تفوق نظام العلاقات الاسرية إلى أقصى الحدود الامر الذي يمكن فهمه من هذا الرابط المتكرر بين الدعوة إلى توحيد الله والاحسان إلى الوالدين وإذا قال لقمان لابنه وهو يعظه يا بني لا تشرك بالله إن الشرك لظلم عظيم.

{ووصينا الإنسان بوالديه حملته أمه وهنا على وهن وفصاله في عامين أني أشكر لي ولوالديك إلى المصير} (سورة لقمان 13-14)

وبالنظر إلى التنشئة الإجتماعية في الخطاب القرآني يحيلنا دائما إلى الاسلوب القصصي ليعتبر منه الافراد ويؤثر بهم. وكأنه يعتمد أن الإنسان المسلم هو المتلقي في حدود طبيعته، وفي حدود دوره، أي وظيفة الخلافة في الارض لتحقيق معنى العبودية لله فيها.

أما التنشئة التربوية، ضرورة بشرية لا بد منها من أجل بقاء الإنسان وبناء الاجيال وتطورها، وهي تعنى بالدرجة الاولى بتنشئة الإنسان، ورعايته، وتوجيهه نحو الخير والصلاح، والوصول به إلى الكمال الإنساني، في جميع جوانبه: الروحية، والعقلية، والوجدانية، والخلقية، والإجتماعية، والجسمية، لبناء الفرد والمجتمع، وتأكيد القيم الاصلية وصلاح الاخلاق والنفوس.

ولغويا كلمة تربية: مصدر للفعل ربى مزيد الثلاثي بحرف مشدد ومن أهم معانيها: انشاء الشيء حلا فحالا الى التمام.

إنَّ أهم ما يميز التنشئة التربوية في الدين الاسلامي أنَّها قادمة من الخالق وهو الله سبحانه؛ فالله سبحانه وتعالى يخاطب عقول البشر وقلوبهم ومشاعرهم، ويقدم لهم ما يتناسب مع فطرهم وتركيبهم النفسي، فالمنهج الذي جاء به القرآن الكريم، والسنة النبوية، هدف إلى بناء جيل صاحب أخلاق وتربية سوية صحيحة، وبناء مجتمع يتحلى بالخلق والمعرفة، وأفراده ذوو عقيدة راسخة وأخلاق حسنة وأعمال متقنة لبناء مجتمع تقي ومتماسك.

لقد حثَّ القرآن الكريم في تناوله على التربية واحترام القيم والاخلاق واستخلاص المعاني والعبر، فقد أشارت الايات القرآنية بمحتواها إلى منهج تربوي قريب من الله، متكامل، زاخراً بالاحكام والتعاليم الدينية والتربوية. تلك القيم التربوية التي تكفل للإنسان أن يكون سعيداً في الدنيا والاخرة.

ومن يطلع على مجمل الايات في القرآن الكريم، يجد أن التنشئة التربوية مرتبطة بالعقيدة بشكل كبير وقوي، ويبرز في كتاب الله جانب العبادة أحياناً، وجانب الاخلاق أحياناً أخرى. وذلك لمناسبات واعتبارات توجب هذا الابرار. والامثلة على ذلك كثيرة؛ منها: حيث كانت العناية بالجانب الاخلاقي في وصف أصحاب العقول، قال تعالى: "أَفَمَنْ يَعْلَمُ أَنَّمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَى إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ الَّذِينَ يُؤْفُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَلَا يَنْقُضُونَ الْمِيثَاقَ* وَالَّذِينَ يَصِلُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ

بِهِ أَنْ يُوَصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الْحِسَابِ * وَالَّذِينَ صَبَرُوا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنْفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سَارًا وَعَلَانِيَةً وَيَتَّبِعُوا الْيُسْطَىٰ أُولَٰئِكَ لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ (الرعد: 88-91)، حيث أنّ معظم الاوصاف هنا أخلاقية، مثل: الوفاء والصلة، والصبر، والانفاق.

ويعتبر المسلم عامة أنّ الاخلاق الرفيعة جزءاً مهماً من عقيدته؛ فالعقيدة الصحيحة لا تكون بغير خلق، وقد ربيّ الرسول الكريم الصحابة الكرام وأنشأهم على مكارم الاخلاق، بأساليب متنوعة، وكان النبي الكريم يتلو عليهم ما ينزل من قرآن، فإذا سمعوه، وتدبروه؛ عملوا بتوجيهاته. والمتدبر للقرآن الكريم يجده مليئاً بالحث على مكارم الاخلاق، وعلى تنقية الروح، وتصفيتها، من كلّ ما يعوق سيرها إلى الله تعالى. وأهل البيت عليهم السلام هم المثل الأعلى في جميعها، والبالغون إلى ذروته وهم لا غيرهم كانوا سماء طيب الاخلاق، فاستحقوا أن يكونوا قدوة الخلق. ورسول الهدى صلى الله عليه وسلم، والمرئي الناصح للأمة كان على خلق عظيم؛ قال تعالى: "وَأَنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ"

والخلق و التنشئة التربوية هي السجّية، والملكات والصفات الراسخة في النفس؛ كالسخاء، والشجاعة، والعفو، والكرم، التي هي من السجايا الطيبة، والخلق الطيب. يُطلق حسن الخلق غالباً على معاشره الناس بالمعروف، ومجاملتهم بالبشاشة، وطيب القول، ولطف الإدارة. وأحسن تعريف لحسن الخلق هو ما عرّفه به الامام الصادق عليه السلام حيث قال: "ثلثين جناحك، وطيّب كلامك، وتلقى أخاك ببشر حسن". (الكيلاني، ش1365)

ومكارم الاخلاق: هي الاعمال الشريفة التي توجب كرامة الإنسان، وشرافته، وسموه، وعزته، كظم الغيظ، وإصلاح الذات، والسبق إلى الفضائل ونحوها ممّا يأتي ذكرها.

ومن أبرز مصاديق مكارم الاخلاق هذه التي ذكرها الامام علي عليه السلام، وأحسن آثارها هي مقابلة الاساءة بالاحسان التي أمر بها الله تعالى في قوله عز اسمه: { اذْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ } (القران، القران الكريم، فصلت، 34)

وكانت مكارم الاخلاق من غايات البعثة النبوية المباركة، وخصوصيات الرسالة المحمدية الشريفة، والمزايا العالية التي نالها رسول الله صل الله عليه وسلم واله. ففي الحديث: «إنّ الله تبارك وتعالى خصّ رسول الله صلى الله عليه واله بمكارم الاخلاق «فامتحنوا أنفسكم، فإن كانت فيكم فاحمدوا الله جلّ وعزّ، وارغبوا إليه في الزيادة منها» (المجلسي، 1983)

ووردت كلمة التربية في القرآن الكريم مرتين. والصيغ التي وردت فيها على شكل فعل: الصيغة الاولى بصيغة الماضي، وورد مرة واحدة، والصيغة الثانية بصيغة المضارع ووردت أيضا مرة واحدة فقط.

قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ الاسراء: ٢٤

قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿قَالَ أَلَمْ نُزَيِّكْ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ﴾ الشعراء: ١٨

ونؤكد أنها كلمة التربية في الاستعمال القرآني جاءت بمعنى الحفظ والتهديب والرعاية والصون.

أن التنشئة التربوية على القيم والاخلاق التي حددها الدين الاسلامي عرفت منذ ظهور الدين الاسلامي في المعمورة وأكد ذلك حوار جعفر بن أبي طالب رضي عنه الله مع ملك الحبشة، عندما وصف الدين الاسلامي بأخلاقياته ونماذجه التربوية والاخلاقية، فقال: "كنا قوماً أهل جاهلية، نعبد الاصنام، ونأكل الميتة، ونأتي الفواحش، ونقطع الارحام، فكنا على ذلك حتى بعث الله إلينا رسولاً نعرف نسبه وصدقه وأمانته وعفافته... وأمرنا بصدق الحديث، وأداء الامانة، وصلة الرحم وحسن الجوار، والكف عن المحارم والدماء، ونحانا عن الفواحش، وقول الزور، وأكل مال اليتيم...، مما يؤكد على رعاية الاسلام للثوابت الاخلاقية والتربوية . (الحراشي، 2024)

وفي الواقع لا يمكن لأمة أن تكون راقية وسائدة من غير تربية تقودها، للتخلي بالفضائل والتخلي عن الرذائل. وهي عبارة عن مسار تكاملي يواكب النشأة التكوينية، بعناصر وقيم إنسانية تعطي للإنسان إنسانيته وتميظه عن غيره من المخلوقات ومنفردا بخواص وصفات تمكنه من خلافة الله تعالى وقيادة الارض وأمور الدنيا.

وهذه النشأة أوضحها القرآن الكريم في سياق بيان تكامل الإنسان، فكان له قدم السبق في رعاية هذا الجانب وتنميته من أول بذوره، بل قبل ذلك، فأحاطته بنور من الله في سائر أطوار حياته: جنينا كان في بطن أمه حتى يصبح كهلاً وشيخاً.

باختصار التنشئة أو التربية في القرآن تحمل معاني العناية والرعاية والاصلاح والتأديب، وعليه فان الله الخالق تعالى هو المربي والمؤدب من خلال الانباء والرسالات السماوية التي تضمنت أسمى وأرفع القيم الاخلاقية، التي ترتقي بالإنسان وتجعله مؤهلاً لمسؤولية خلافة الله في الارض، والى هذا يشير رسول الله (ص) بقوله: "أدبني ربي فأحسن تأديبي" أي أن الله تعالى قد أدبه ولم يؤدبه غير الله. (مسعود،

(2024)

والإنسان على الرغم من تأثره بالبيئة وبالمجال المجتمعي حوله فانه يحدد مواقفه وخياراته وانتماءاته وفقاً للتنشئة الفردية النفسية والداخلية له اذ تتنازع وتتصارع داخل هذه النشأة الباطنية ولكنه لا بد ان يكون مسؤولاً في خضم الصراع والتنازع الداخلي عن خياراته.

ويقول تعالى { قد أفلح من زكاها وقد خاب من داسها } (القرآن، سورة الشمس، آية 10) اذ نسب التزكية والدس الى الإنسان بنفسه، وهذا لا يتلاءم الا مع إختياره الكامل. كما جعل مشيئة الإنسان محورا لإختيار الكفر او الايمان. بحسب الاية 29 من سورة الكهف: { فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر سورة الكهف } (القرآن، سورة الكهف)

لم يلقى الله الحكيم مسؤولية الاختيار في معركة جهاد النفس وما يترتب عليها من وخامة النتائج للإنسان، دون ان يلتفت الى التأثير الكبير للمجتمع في هذا الاختيار. ذكر الله عزّ وجلّ في آيات اخرى انه عليه أن يكون الاختيار واضحا ومطلقا ومقتدرا قال: { ان علينا للهدى } (القرآن، سورة الليل الآية 12)، وقال {وعلى الله قصد السبيل } (القرآن، سورة النحل الايه 9)

فقضى على نفسه أن يبين للبشر سبيله ويهديهم طريقه ويهديهم إليه سواء سلكوها ام تركوها وأكّد أنهم لا يتحملون نتائج إختيارهم الا بعد إلقاء الحجة عليهم والذي يظهر من خلال إرسال الانبياء الذين يحرروا هذا الاختيار، بقوله تعالى: {وما كنا معذبين حتى نبعث رسول } (القرآن، سورة الاسراء، الايه 15)

ثانيا : أساليب وخصائص التنشئة الإسلامية وميدان العقيدة في التربية الإسلامية

إنّ المنهج التربوي الاسلامي جاء شاملاً لحياة البشر في الدنيا والاخرة، وتناول كيانَ المسلم الجسدي والروحي، ونظّم علاقة المسلم بنفسه، ومع الآخرين من المسلمين وغير المسلمين، وجاءت تشريعاته متوافقة مع حدود إمكانياته وقدراته، ولم تُكلفه فوق ما يُطيق، ولم يترك القرآن شيئاً ممّا يحتاجه الإنسان في صلاح دينه ودنياه الا وبيّنه له، فقد قال الله تعالى: { وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أَمَّمْ أَمْثَالُكُمْ مَا فَطَرْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ } . (القرآن، الأنعام ، آية 38)

كما أنّ تعاليم القرآن الكريم جاءت تكاملية وشاملة في جميع مجالات الحياة جميعها؛ الاخلاقية، والعملية.

تتصف التنشئة الإسلامية في هدى القرآن الكريم بشموليتها لقضايا الإنسان في سائر مراحل حياته الخاصة والعامة يضع القرآن الكريم منهج حياة متكاملة يحقق للإنسان السعادة الدنيوية والاخروية. متمثلاً في تحقيق العبودية لله تعالى وطاعته في كل ما يأمر وينهي. ثم إنَّ هذا الهدي الشامل المتكامل في التوجيه التربوي جاء عامّاً لجميع البشر، لا يستثني قوماً ولا جيلاً، بل يعمّ الناس على اختلاف فئاتهم الجنسية والعمرية. قال الله تعالى: ﴿قل يا أيها الناس اني رسول الله اليكم جميعاً﴾ (القرآن، سورة الاعراف، آية 158) وقال تعالى ﴿ان هو الا ذكر للعالمين﴾ (القرآن، سورة التكوين، آية 27) ويعيّن القرآن الكريم حدود العلاقة التربوية والتنشئة الإجتماعية والمستهدفين فيها ليشمل الصلة بالله تعالى ثمّ مع نفسه، وبالاخرين. كذلك يشمل التوجيه والارشاد وسائر الاداب والاخلاق التي تخصّ الفرد والاسرة، من برّ الوالدين، وصلة الارحام، وما يخص المجتمع و الافراد، من آداب الاستئذان، والزياره، وحق الجار والطريق وسائر ما يتعلق بهذه الصلة الإجتماعية في شمولية وتكامل تربوي واخلاقي.

تؤكد هذه الرواية هذا الموضوع كل التأكيد: "لما نزل رسول الله عرفات يوم الجمعة أناه جبرئيل فقال له يا محمد: إن الله يقرؤك السلام ويقول لك: قل لامتك "اليوم أكملت لكم دينكم" بولاية علي بن أبي طالب " وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الاسلام دينا " ولست انزل عليكم بعد هذا، قد أنزلت عليكم الصلاة والزكاة والصوم والحج وهي الخامسة، ولست أقبل هذه الاربعة الا بها" (المجلسي، 1983)

كما شملت التنشئة التربوية القرآنية تصرفات الإنسان وحركاته وسكناته وما يصلحه وما يحقق سعادته في الدنيا والاخرة. وتعاملت معه بمحدود امكاناته وقدراته أوتي بها. ولم يترك القرآن من شيء في أمور الدين والدنيا الا وفصلها واجمالاً وتفصيلاً.

واشتمل القرآن الكريم على كل تفاصيل الامور الإجتماعية والعلاقات الإنسانية، وكل ما من شأنه صلاح البشر وهدايتهم. واعتمد في ذلك على الدليل والبرهان المستمدين من العقل. وجاء بثوابت لا يمكن تجديدها ولا تطويرها ولا تعديلها، فهي قواعد كلية واصول عامة وأحكام شرعية ثابتة لا تقبل التغيير ولا التبديل لكنها تندرج في عمومها تحت المبادئ العامة لقانون التنشئة والتربية في القرآن الكريم وتنتمي الى منظومتها الاخلاقية.

فالإسلام حرم الغش والربا، وأمر برد المظالم إلى أهلها، وهذه ثوابت في الشريعة لا يمكن تخطئها أو الاجتهاد في تقريرها. لكن أوجد المرونة في هذه الثوابت تتجلى في آليات تطبيقها، من حيث قدره الشريعة على الاستجابة لحاجات الناس والاحاطة بالمستجدات الطارئة. ومثال هذا في أمر القرآن الكريم للوالدين والمربين بتحمل مسؤولياتهم في تربية الأبناء في قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ ﴿٦٦﴾} (القرآن، سورة التحريم، الآية 6) فترك الكتاب الآلية التنفيذ مرنة فلم يحدد وسيلة معينة للمسؤولية التربوية، بل فتح الباب بمرونة لإختيار ما يراه المربون والاهل، من وسائل ناجحة، تحقق هدف هذه المسؤولية، بما لا يتناقض او يتعارض مع ثوابت الدين. وتختلف طباع الناشئة وتختلف بذلك وسائل العلاج، وقد تختلف البيئة والزمان والمكان، فتختلف بذلك وسائل التوجيه واسلوب الخطاب معهم. (قطبي، 1980)

وكلمة أساليب هي جمع أسلوب، ويعرف الأسلوب في اللغة بأنه طريق، أو فن، أما تعريفه اصطلاحاً هو طريقة يعبر بها بالتفكير أو التعبير.

والأسلوب التربوي هو مجموعة من الأساليب والاسس والتقنيات، التي يستخدمها المربي أو المعلم في توجيه تعلم الجيل الناشئ. ويتضمن هذا المفهوم الطرق والتقنيات التي يستخدمها الجيل الممتلك للمعرفة والمفاهيم، والذي سيعمل بدوره على تطوير معارف ومهارات وقيم الجيل اللاحق. يمكن أن يكون الأسلوب التربوي مباشراً أو غير مباشر، وقد يتضمن استخدام الحوار، والمناقشة، والشرح، والتفاعل، والأنشطة العملية، والتكنولوجيا، والقصص، وغيرها من الوسائل لتحقيق الاهداف.

ويعتمد إختيار الأسلوب التربوي على عوامل متعددة، مثل طبيعة الموضوع، وإحتياجات الفرد، وأسلوب فهمه، والبيئة، والثقافة المحيطة.

بينما العقيدة هي حجر الاساس في التربية الإسلامية والحياة ككل؛ فالبشر يسيرون وفقاً للمعتقدات والافكار التي يعتنقونها، وهي من أهم العلوم على الإطلاق؛ لأن العقائد أصولٌ تبنى عليها الفروع، والاسس التي يقوم عليها بنيانه، والحصون التي لا بد منها لحماية الفكر.

وتمثّل العقيدة الإسلامية أصل الحياة الكبير، الذي ينبثق منه كل فرع من فروع الخير، وتنطلق به كل ثمرة من ثماره. لأهمية العقيدة في تربية الامة؛ طالت دعوة الهادي البشير عليه الصلاة والسلام إلى غرسها وترسيخها في النفوس أول الامر، واستمرت الدعوة إليها ملازمة الدعوة إلى الشريعة طيلة نزول الوحي على الرسول صلى الله عليه وسلم، وما ذاك الا لأنها الاصل في كل عمل، وهي المؤثر في حسنه وقوته.

تعتبر العلاقة بين العقيدة والتربية على درجة من القوة والعمق، بحيث يمكن أن يؤدي انفصالهما إلى تعطيل المهمة الطرفين. فعقيدة بدون ترجمة سلوكية لن تبرح حدود النظر والفكر. وتربية بلا استناد إلى عقيدة تعني سيرًا بلا دليل. فمن يتربى تربية صحيحة تخالط كيانه، وتطابق فطرته، وتوافق عقله الصريح، تظهر قوته بصورة لا تقارن بقواه المادية.

ويظهر كل هذا جليًا في قوة وتماسك المجتمع المسلم الذي أسسه وبناه رسول الله صلى الله عليه وسلم في مكة أولاً، بعد أن تربي على أسس العقيدة ومبادئها طيلة ثلاث عشرة سنة، واستمرت بعد ذلك متوازنة مع بقية الاحكام، فخرّج نماذج فذة كانت أعمدة راسية حملت الاسلام على عاتقها ونشرته في بقاع الدنيا.

وللعقائد أسس لا يمكن أن يبني عليها أي بناء صالح قوي متماسك الا من خلال أساليب التنشئة والتربية التي تدعم العقيدة وتثبتها وتنشر مبادئها.

وأساليب التنشئة والتربية الإسلامية، فهي عديدة سنحاول حصرها وتعداد بعضها من خصائصها وذكر ميدان العقيدة فيها:

1. أسلوب القدوة الحسنة:

القدوة في اللغة: الاسوة، يقال: فلان قدوة يُقتدى به. والقدوة: تعني الاسوة أي المثال الذي يتشبه به غيره. وبعبارة أخرى هو النموذج الصالح الذي تصدق أفعاله أقواله، فيعمل مثل ما يعمل.

وُقيدت القدوة هنا (بالحسنة) لتخرج القدوة السيئة، فقد يكون الشخص أسوة حسنة أو أسوة سيئة، وقد جاء في الحديث الشريف: (من سن في الاسلام سنة حسنة، فله أجرها، وأجر من عمل بها من بعده، من غير أن ينقص من أجورهم شيء، ومن سن في الاسلام سنة سيئة، كان عليه وزرها ووزر من عمل بها من بعده، من غير أن ينقص من أوزارهم شيء).

أما ديننا القدوة هو الذي يسعى نحو الاكمل في سلوكه وقوله وفعله، مراعيًا من حوله، سائرًا مع هدايات الشرع المطهر، وعادات المجتمع الذي يعيش فيه، مما لا يتعارض مع ديننا واسلامنا.

ولا شك أن أعظم القدوات الحسنة تتمثل في الانبياء والمرسلين عليهم الصلاة والسلام قال تعالى: {لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا}. (القرآن، سورة الاحزاب ، اية 21)

ثم يأتي من بعدهم الصالحون والهداة المهديون من العلماء والمرين الفضلاء وعلى رأسهم أهل البيت وأصحاب رسول الله -صلى الله عليه وسلم- الذين رباهم سيد البشر على كتاب الله وسنته، ثم من جاء بعدهم من أهل الصلاح إلى يومنا هذا.

إذا كانت القدوة في القرآن محصورة في الانبياء والصالحين، فأهم نبي من الانبياء السابقين جاءت الدعوة إلى الاقتداء والتأسي به، هو نبي الله إبراهيم عليه السلام، أبو الانبياء، ومن المتأخرين نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، الذي جمع فيه ما تفرق من فضائل السابقين واللاحقين، وشكل نموذج الكمال البشري، كما جمعت رسالته ما تفرق في الشرائع السماوية السابقة.

للقدوة دور مهم في حياة الافراد والجماعات، وهي أحد المؤثرات الاساسية في مسار حياة الناس، ودافع مهم نحو التغيير والاصلاح، وعنصر مهم في إعداد الاجيال عبر الازمان، وتكوينهم تكويناً علمياً وتربوياً، بما يؤهلهم لتحمل مسؤولية التكليف وأداء أمانة الاستخلاف وعمارة الارض.

بطبيعة الإنسان أنه يؤثر ويتأثر بمن حوله، وهذا التأثير إما أن يكون إيجاباً أو سلباً بحسب شخصيته، فالاطفال مثلاً يتأثرون بوالديهم الذين يمثلون لهم مصدر الامن والحب والعطاء، إذ يرى الابن في شخص والده الرمز الملهم الذي لا يضاهيه شيء، يرى فيه القوة والشخصية المحبة. فهو يستنسخ كل ما يصدر من هذا الاب من أقوال وأفعال وسلوك: إيجابي كان أو سلبي.

تذكر كتب التاريخ والادب أن الامام الشافعي رحمه الله تعالى أدخل يوماً إلى بعض حُجر هارون الرشيد ليستأذن له، ومعه سراج الخادم، فأقعدته عند أبي الصمد مؤدب أولاد هارون الرشيد فقال سراج للشافعي: يا أبا عبد الله هؤلاء أولاد أمير المؤمنين، وهذا مؤدبهم فلو أوصيته بهم.

فأقبل عليه فقال: "ليكن أول ما تبدأ به من إصلاح أولاد أمير المؤمنين إصلاحك نفسك، فإن أعينهم معقودة بعينك فالحسن عندهم ما تستحسنه والقبيح عندهم ما تكرهه، علمهم كتاب الله ولا تكرههم

عليه فيملوه ولا تتركهم منه فيهجروه ثم ارو لهم من الشعر أعقّه ومن الحديث أشرفه ولا تخرجهم من علم إلى غيره حتى يحكموه فإن ازدحام الكلام في السمع مضلة للفهم" (الطبطاوي م.، - 9 - 2020)

ولعل من أهم النقاط التي يجب أن ينتبه لها القدوات، هو أن توافق أقوالهم أفعالهم. إن حرص القدوة الحسنة على الظهور في أجمل الصور أمام الافراد، يحتاج إلى جهد كبير في كبت هوى النفس عن الانجراف عن جادة الصواب، وهو في ذلك يعيش في صراع مع النفس في انزلاقها وتنازلها عن القيم التي يريد أن يوصلها، قال تعالى : { مَا أُبْرِئُ نَفْسِي ۚ إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ ۚ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي ۚ إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ } (القرآن، سورة يوسف ، اية 53) ، فإذا علم أن سقوطه في المستنقع السلبي، هو سقوط لأثر القدوة الحسنة، وأن ضعفه أمام أهوائه هو ضعف في تأثيره قدوةً ومثلاً . وفي سبيل الثبات على صفة القدوة الحسنة، وجب أن يتمتع بشخصية منسجمة مع الذات ومع المحيط المراقب والمتابع. ولا شك ان القدوة الحسنة من اعظم ما يرفع الهمة، فمن اتصف بمن حوله او كان هو قدوة حسنة في نفسه اهتم بالاخلاق الفاضله وتحلى بها ، فكان ذلك له دافعا لعلو الهمة.

فالحرص الموفق الذي يروم المعالي لا نراه الا مع أصحاب الهمم العالية من القدرات الربانية الصالحة، فسيكون منهم او قريبا منهم.

ومن القدوات الحسنة التي ذكرها القرآن الكريم نموذجاً "لذو القرنين" حيث حوّل المجتمع النظري الى حقيقة واقعة تتحرك في واقع الارض . وترجم بسلوكه وعلو همته وتصرفاته مبادئ المنهج ومعانيه، ووضع في شخصه القدوة الحية للقائد الصالح المصلح .

ذو القرنين رجل اتاه الله سبحانه وتعالى بالتمكين والقوة والاسباب، وعلو الهمة والطموح المحمود: قال تعالى ان مكنّا له في الارض واتيناه من كل شيء سببا سورة الكهف ايه 84 اي اقدرناه بماهدنا له من الاسباب وجعلنا له مكانة وقدرة على التصرف فيها.

فقد فطر الناس على افتقاد القدوة والبحث عن الاسوة ليكون لهم نبراسا يضيء سبيل الحق، ومثالا حيا يبين لهم كيف يطبقون شريعته الله. لذلك لم يكن لرسالات الله من وسيله لتحقيقها على الارض الا ارسال الرسل بينون الناس ، وما انزل الله من شريعته.

قال تعالى ﴿ قالوا يا ذا القرنين ان ياجوج وماجوج مفسدون في الارض فهل نجعل لك خرجا على ان تجعل بيننا وبينهم سدا ﴾ (القرآن، الكهف ، اية ٩٤) فلو لم يكن ذو القرنين قدوة حسنة للناس ، لما طلبوا منه ان يوقيههم من الفساد . وهكذا اقترن في مكان واحد القدوة الحسنة والحماية من الفساد اي ان القدوة الحسنة والاصلاح امران متلازمان.

قال الله تعالى ﴿ ما مكني فيه ربي خير فاعينوني بقوه اجعل بينكم وبينهم ردا ﴾ (القرآن، الكهف، اية ٩٥) ويمثل هذه الصفات، اتصف بها ذو القرنين ، وانجز بها من نفسه القدوة الحسنة. و سعى لتغيير المجتمع واصلاحه نحو الخير وجعله امراً حتماً لان العقل اذا اقترن بالنية الطيبة و الاسوة، نتجت من هذا الاقتران علو الهمة والعزيمة الصادقة التي هي المحرك للتغيير (رضوان، 2019).

أرشد "القرآن الكريم إلى أهمية القدوة في حياة الأمة، فأرشد نبيه محمدا صلى الله عليه وسلم إلى الاقتداء بحال الانبياء السابقين"، لأنهم صفوة خلق الله، جبلهم على مكارم الاخلاق، وكمال الدين. ولهذا جاء الامر بالاقتداء بهم واتباعهم، فقال الله تعالى بعد أن ذكر مجموعة من الرسل: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهِدَاهُمُ افْتَدَتْهُ قُلْ لَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِلْعَالَمِينَ﴾ (القرآن، سورة الانعام ، اية 90)، وأرشد الله عز وجل الأمة إلى القدوة برسول الله صلى الله عليه وسلم في جميع أقواله، وأفعاله، وأحواله، وسلوك حياة.

قال الله تعالى: ﴿ وَلَمَّا رَأَى الْمُؤْمِنُونَ الْأَحْزَابَ قَالُوا هَذَا مَا وَعَدَنَا اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَصَدَقَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَمَا زَادَهُمْ إِلَّا إِيمَانًا وَتَسْلِيمًا ﴾ (القرآن، سورة الأحزاب: آية 22)

كان المنهج النبوي في إصلاح البشرية وهدايتها يعتمد على وجود القدوة التي تحوّل تعاليم ومبادئ الاسلام إلى سلوك عملي، وحقيقة واقعة أمام الناس جميعاً، ولذا كان رسول الله . صلى الله عليه و سلم . إذا أمر بشيء عمل به أولاً، وإذا نهى عن شيء كان أول المنتهين عنه، فكان - صلى الله عليه وسلم - هو القدوة والاسوة العملية التي تترجم الاسلام إلى حقيقة وواقع .

وقال ابن حجر في كتابه (الاصابة) حين عرف بالصحابي الجلندي ملك عمان: " أن رسول الله . صلى الله عليه وسلم . بعث إليه عمرو بن العاص يدعو إلى الاسلام، قال الجلندي: لقد دُلِّي على هذا النبي الامي أنه لا يأمر بخير الا كان أول آخذ به، ولا ينهى عن شر الا كان أول تارك له، وأنه

يغلب فلا يبطر، ويغلب فلا يهجر (لا يتلفظ بقبيح)، وأنه يفى بالعهد وينجز الوعد، وأشهد أنه نبي". (المجلسي ١).

والقدوة في العبادة أمام الاطفال والصغار من أساليب تعليمهم وتربيتهم على الاداء الصحيح، وقال صلى الله عليه وسلم: (صلوا كما رأيتموني أصلي) رواه البخاري. ولذلك أمر النبي صلى الله عليه وسلم المسلم أن يجعل لبيته نصيباً من صلاة السنن، فعن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (اجعلوا من صلاتكم في بيوتكم، ولا تتخذوها قبوراً) رواه مسلم. وكذلك مثل الرسول (صلعم) خير البشر القدوة بالكرم عن أنس . رضي الله عنه . قال: (ما سُئِل رسول الله . صلى الله عليه وسلم . على الاسلام شيئاً الا أعطاه، فجاءه رجل فأعطاه غنماً بين جبلين، فرجع إلى قومه فقال: يا قوم اسلموا فإن محمداً يعطي عطاء من لا يخشى الفاقة (الفقر)) رواه مسلم .

وعن عبد الله بن عباس . رضي الله عنه . قال: (كان النبي . صلى الله عليه وسلم . أجود الناس بالخير، وكان أجود ما يكون في رمضان، حين يلقاه جبريل) رواه البخاري.

وعلى الرغم من تعدد أشكال الاذى البدني والنفسي الذي تعرض له النبي . صلى الله عليه وسلم . الا أنه ضرب المثل الاعلى والقدوة الحسنة . للمسلمين عامة، وللمربين والدعاة خاصة . في العفو عن المسيء، والصفح عن المخطئ، فعن جابر بن عبد الله - رضي الله عنه - قال: (غزونا مع رسول الله - صلى الله عليه وسلم - غزوة قبّل نجد، فأدركنا رسول الله - صلى الله عليه وسلم - في واد كثير العضاة (شجر فيه شوك)، فنزل رسول الله - صلى الله عليه وسلم - تحت شجرة فعلق سيفه بغصن من أغصانها، قال: وتفرق الناس في الوادي يستظلون بالشجر، قال: فقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: إن رجلاً أتاني وأنا نائم، فأخذ السيف، فاستيقظت وهو قائم على رأسي، فلم أشعر الا بالسيف صلتاً في يده، فقال لي: من يمنعك مني؟، قال: قلت: الله، ثم قال في الثانية: من يمنعك مني؟، قال: قلت: الله، فشام السيف (رده في غمده) فيها هو ذا جالس، ثم لم يعرض له رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ولم يعاقبه وجلس) رواه البخاري .

الحلم صفة مهمة للداعية والمربي، ولذا كان . صلى الله عليه وسلم . لا تستغفره الشدائد، ولا تغضبه الاساءات، فقد اتسع حلمه حتى جاوز العدل إلى الفضل مع من أساء إليه وجهل عليه، وفي ذلك قدوة وتربية عملية لأصحابه . رضوان الله عليهم .

نبينا محمد صلى الله عليه وسلم هو القدوة الحسنة التي ينبغي على كل مسلم ان يقتضي بها في اقواله وافعاله ليصعد في الدنيا والاخرة. إضافة إلى ما سبقنا نبينا صلى الله عليه وسلم هو القدوة في الزهد، والقدوة في العفو عن الناس ، والقدوة في العدل وفي الشجاعة وفي الوفاء، كما انه القدوة في الكرم والقدوة في تكريم المراه واحترام رايها؛ روى مسلم عن جابر بن عبد الله ان رسول الله صلى الله عليه وسلم قال في حجة الوداع "اتقوا الله في النساء فانكم اخذتموهن بامان الله واستحلتم فروجهن بكلمه الله ، ولهن عليكم رزقهن وكسوتهن بالمعروف"(مسلم، حديث 1218)

والنبي محمد صلى الله عليه وسلم القدوة في معاملة غير المسلمين ان الله تعالى قد ارسل نبينا محمد صلى الله عليه وسلم بالهدى ودين الحق والرساله الاسلاميه الخاتمه فكان رحمة للعالمين؛ ولقد كانت الدوله الإسلاميّة في عهد النبي صلى الله عليه وسلم رحمة، وامانا للناس جميعا ، فعاش اليهود والنصارى بجوار المسلمين، آمنين على أنفسهم وأموالهم وأماكن عباداتهم. وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يعرض عليهم الدخول في الاسلام بالحكمة والموعظة الحسنة ، ولم يجبر احدا منهم على الدخول في الاسلام في الكره والغضب . وهؤلاء الذين وقعوا على دينهم كان النبي صلى الله عليه وسلم يحث المسلمين على حسن معاملتهم وعدم التعرض لهم بالاذى.

روى احمد عن انس بن مالك: ان غلاما عن اليهود كان يخدم النبي صلى الله عليه وسلم فمرض هذا الغلام ، فاتاه النبي صلى الله عليه وسلم وهو على فراش الموت ، فدعاه الى الاسلام فنظر الغلام الى أبيه وهو عند رأسه ، فقال له أبوه: "أطع ابا القاسم"، فاسلم، ثم مات. " فخرج رسول الله صلى الله عليه وسلم من عنده وهو يقول "الحمد لله الذي انقذه بي من النار": (حديث صحيح. مسند احمد جزء 21 حديث 13,375)

روى أبو داود عن صفوان بن سليم، أخبره عن عدة من ابناء اصحاب الرسول صلى الله عليه وسلم عن اباائهم ؛ وقال الا من ظلم معاهدا او انتفسه او كلفه فوق طاقته او اخذ منه شيئا بغير طيب نفس، فانا حجيجه يوم القيامة . (حديث صحيح، صحيح ابى داود للالباني، حديث 2626)

والنبي ايضا صلى الله عليه وسلم القدوة في التواضع : قال الله تعالى مخاطبا النبي صلى الله عليه وسلم،
{واحفظ جناحك للمؤمنين} (سورة الحجر ايه 88)

روى الطبراني عن ابن عباس قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يجلس على الارض وياكل على الارض ويعتقل (يحب) الشاه ويجيب دعوة المملوك على خبز الشعير... (حديث صحيح صحيح الجامع الالباني حديث 4911)

والنبي صلى الله عليه وسلم القدوة لتربية الشباب على المحبة والايمان والامتناع عن الفحشاء : روى أحمد عن أبي أمامة ؛ قال إن فتى شاباً أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: " يا رسول الله اذن لي بالزنا فاقبل القوم عليه فزجروه " فدنى رسول الله منه قريباً؛ فجلس؛ قال: " احبه لامك؟ قال لا والله، جعلني الله فداءك. قال: ولا الناس يحبونه لامهاتهم. قال افتحبه لابنتك؟ قال: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداءك. قال: ولا الناس يحبونه لبناتهم. قال: افتحبه لاختك؟ قال: لا والله، ز جعلني الله فداءك. قال: ولا الناس يحبونه لآخواتهم، قال: افتحبه لعمتك؟ قال: لا والله، جعلني الله فداءك. قال: ولا الناس يحبونه لعماتهم. قال افتحبه لخالتك؟ قال: لا والله جعلني الله فداءك . قال : ولا الناس يحبونه لخالاتهم. قال: فوضع يده عليه وقال اللهم اغفر ذنبه، وطهر قلبه ، وحسن فرجه. فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت الى شيء. (حديث صحيح، مسند احمد جزء خمسة، صفحه 256 ، حديث حديث 2265)

والنبي محمد صلى الله عليه وسلم القدوة في الايثار: ومعنى الايثار هو تقديم الغير على النفس وحفظها الدنيوية ، ذلك ينشأ عن المحبة والصبر على المشقة، بحسب (تفسير القرطبي، جزء 18، صفحه 28)

والنبي محمد صلى الله عليه وسلم هو القدوة في الرفق بالناس، قال الله تعالى { فيما رحمه من الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لا نفضوا من حولك ، فاعفوا عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الامر فاذا عزمتم فتوكل على الله ان الله يحب المتوكلين } (سورة ال عمران، آية 159)

وقال سبحانه: { لقد جاءكم رسول من انفسكم عزيز عليه ما انتم حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم ، (سورة التوبة ؛ آية ١٢٨) . وقال جلّ شأنه: { وما أرسلناك الا رحمة للعالمين } (سورة الانبياء آية 107)

أما الامام علي بن أبي طالب، عليه السلام، يمثل لجيل الشباب قدوة وأسوة، يأخذ الشباب المسلم من سيرته وحكمته وخطبه وكتاباتاته وأحاديثه ورواياته الشريفة أوضح الدروس. إضافة الى التمثيل بسيرته للحصول على مجموعة من مبادئ النجاح والاستقامة، فالحياة بلا قيم لا تستقيم ولا تُبنى ولا تتطور. كان السلام عليه أمير المؤمنين، بعيد المدى في تفكيره، دقيق وعادل. يقول فصلاً وبحكم عدلاً. يتفجر العلم من جوانبه وتنطق الحكمة من نواحيه. فكان عزيز الدمة، طويل الفكرة. يعجبه من اللباس ما خشن ومن الطعام ما جشِب. لا يطمع القوي من باطنه ولا يئأس الضعيف من عدله. موافقه في الشجاعة معروفة.

فقد كان مبيته على فراش النبي صلى الله عليه وسلم في ليلة الهجرة رغم علمه بما يبيته المشركون من نية قتل الرسول. لم يبال للموت، ذلك دليل على أسمى معاني الشجاعة والبطولة. وكان الامام عليه السلام، في عباداته مثالا للمسلم التقي المتعبد الذي لا يصرفه لهُو الحياة ولذاتها من الانكباب على العبادة انكباباً شديداً وكان أحسن الاسلام فقهاً وعلماء. وخلال خلافته كان مثالا للحاكم العادل. لا يحكم الا بالحكمة والعدل والمساواة ورعاية الضعفاء. كان صارماً في الحق، صلباً فيه صلابة الجشعان الاقوياء، التي عمرت قلوبهم التقوى وخشية الله مع الرحمة التي تلامس المؤمنين الاتقياء.

كان دعاؤه الشهير الذي قال فيه “ربي لا تكلني إلى أحد، ولا تحوجني إلى أحد، واغني عن كل أحد، يا من إليه المستند وعليه المعتمد، وهو الواحد الفرد الصمد، لا شريك له ولا ولد، خذ بيدي من الضلال إلى الرشد، ونجني من كل ضيق ونكد. وجاء هذا الدعاء تأكيداً على إنسانية الامام التي تمثلت فيه كل معاني الإنسانية في ذاته كأقوى ما تكون عليه الإنسانية حين تتركز العفة والاخلاق والشفافية العالية في التسامح.

ولأنه كان زاهداً في الدنيا كما قال عنه عمر بن عبد العزيز “أزهد الناس في الدنيا علي”. فقد كان يوصي المؤمنين بقوله لهم “خالطوا الناس بألسنتكم وأجسادكم وزايلوهم بأعمالكم وقلوبكم، فان للمرء ما اكتسب وهو يوم القيامة مع من أحب.”

وعن ابن عباس قال: كان مع علي أربعة دراهم لا يملك غيرهم فتصدق بدرهم ليلاً، وبدرهم نهاراً، وبدرهم سراً، وبدرهم علانية، فنزل فيه قوله تعالى {الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ بِاللَّيْلِ وَالنَّهَارِ سِرًّا وَعَلَانِيَةً

فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ { (القرآن، سورة البقرة، آية: 274) وتألفت الحكمة في شكل كلمات على لسان أمير المؤمنين علي بن أبي طالب حين يقول: "ارتحلت الدنيا مدبرة وارتحلت الآخرة مقبلة، ولكل واحدة منها بنون، فكونوا من أبناء الآخرة، ولا تكونوا من أبناء الدنيا فإن اليوم عمل ولا حساب، وغداً حساب ولا عمل".

ومن روائع حكمته يقول أيضاً عليّ السلام عليه "أيها الناس، الزهادة قصر الأمل، والشكر عند النعم، والتورع عن المحارم. فإن عز عنكم فلا يفل الحرام صبركم، ولا تنسوا عن النعم شكركم، فقد اعذر الله إليكم بحجج مسفرة ظاهرة وكتب بارزة العذر واضحة"

وإليكم وصية أمير المؤمنين علي بن أبي طالب لابنه "يا بني اجعل نفسك ميزاناً بينك وبين غيرك فأحبب لغيرك ما تحب لنفسك، وأكره له ما تكره لها، ولا تظلم كما لا تحب أن تظلم، وأحسن كما تحب أن يُحسن إليك، واستقيح من نفسك ما تستقيحه من غيرك، وارض من الناس بما تراضاه لهم من نفسك، ولا تقل ما لا تعلم وإن قل ما تعلم، ولا تقل ما لا تحب أن يقال لك، واعلم أن الإعجاب ضد الصواب، وآفة الالباب فأسع في كدحك ولا تكن خازناً لغيرك وإذا أنت هديت لقصدك فكن، اخشع ما تكون لربك.

كان دائماً يقول للناس: "قووا إيمانكم بالصدقة وحصنوا أموالكم بالزكاة وادفعوا البلاء بالدعاء" وأيضاً "من أصلح سريره، أصلح الله علانيته، وما أحسن تواضع الأغنياء للفقراء طلباً لما عند الله، وأحسن من منه طلب الفقراء على الأغنياء اتكالاً على الله سبحانه". (كتوعة، العدد 22430 الاثنين 13 صفر 1440 هـ 2024/05/07)

حدّر القرآن الكريم من مخالفة الأفعال للأقوال؛ لأنها مدعاة لاهتزاز ثقة الآخرين بالقائل، وتجاهل ما يدعو إليه من صلاح وخير وحق، قال تعالى: { يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون (2) كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون (3) }. (القرآن، سورة الصف ، آية 2، 3)

ويحرص الاسلام عامة ، على أن يتمسك الكبار بمكارم الاخلاق، كي يتلقاها عنهم الصغار فيفوز الجميع بالسعادة في الدنيا والآخرة.

فالقرآن الكريم مليء بالمواعظ، والنصائح، والتوجيهات التي تهدف إلى التربية والتنشئة الشاملة، ليكون صالحاً في ذاته ولذاته، وصالحاً لغيره من جميع أفراد الجنس البشري، والحياة بأكملها. (اسماعيل، 2002)

2. أسلوب الموعدة والارشاد

إنّ الإنسان بطبعه اجتماعي الميل يتفاعل مع محيطه ويتغير معه ، ويمكن أن يتأثر به سلباً أو إيجاباً. والموعدة الحسنة تشكّل عاملاً خارجياً يأخذ بيد الإنسان ليساعده على تخطي فتن الدنيا و شبهاتها. وتتأكد ضرورتها عند غفلة الإنسان وخمول الواعظ الداخلي فيه ، حيث يصبح لها الدور الاساس في النجاة .

إن الموعدة تؤثر في المؤمن بشكل خاص، لأنه يستحضر الالتزام الشرعي في أموره، وقد تغيب عنه بعض التفاصيل، أو يدفعه بالاتجاه الخاطئ، فيكون دورها دور المنبه للضمير المذكور بالمسؤولية الشرعية والرقابة الالهية. ﴿وَذَكِّرْ فَإِنَّ الذِّكْرَى تَنْفَعُ الْمُؤْمِنِينَ﴾ .

والموعدة تعني النصح، والتذكير بالعواقب؛ قال ابن سيده: هو تذكيرك للإنسان بما يلين قلبه من ثواب وعقاب. وفي الحديث: لأجعلنك عظة أي موعظة وعبرة لغيرك، والهاء فيها عوض من الواو المحذوفة. وفي التنزيل: (فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ) [سورة البقرة: الاية 275] (مكرم، 141 هجرية) والوعظ النصح والتذكير بالخير والحق على الوجه الذي يرق له القلب ويبعث على العمل. (رشيد، 1990).

وقد تولى الله الموعدة بنفسه فقال تعالى: {وَاذْكُرُوا اللَّهَ عَالِيَكُمْ وَمَا أَنْزَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ الْكِتَابِ وَالْحِكْمَةِ يَعِظُكُمْ بِهِ} [البقرة: 231]، وقال: {إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ} [النساء: 58]، وقال: {يَعِظُكُمْ اللَّهُ أَنْ تَعُودُوا لِمِثْلِهِ} [النور: 17]، وقال: {إِنِّي أَعْظِيكَ أَنْ تَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ} [هود: 46]، وقال: {وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ} [النساء: 66]، وقال: {فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانْتَهَى فَلَهُ مَا سَلَفَ} [البقرة: 275]، وقال: {وَكَتَبْنَا لَهُ فِي الْأَلْوَحِ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْعِظَةً} [الاعراف: 145]، وقال: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ} [يونس: 57]، وقال: {وَجَاءَكَ فِي هَذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ} [هود: 120]، وقال: {ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ}

بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ { [النحل:125]، وقال: { فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ وَعِظْهُمْ وَقُلْ لَهُمْ فِي أَنْفُسِهِمْ قَوْلًا بَلِيغًا } [النساء: 63].

والقول البليغ صفة للموعظ، فأمر تعالى بالموعظ، ثم أمر أن يكون ذلك الوعظ بالقول البليغ، وهو أن يكون كلاماً بليغاً طويلاً حسن الالفاظ حسن المعاني، مشتملاً على الترغيب والترهيب والاحذار والانذار والثواب والعقاب، فإن الكلام إذا كان هكذا عظم وقعه في القلب.

تجبر التربية بالموعظة طبيعة النفس البشرية على التأثر بما يلقي إليها من نصح ووعظ، تأثراً مؤقتاً يتطلب التكرار ليستديم ثبات الوعظ وتؤثر في النفس استجابته والتزاماً.

لا يمكن ان تغير الموعظة سلوكا الا اذا اخترقت القلب، عن طريق الوجدان، الذي يهز مشاعر الفرد ويثير كوامنه فتقبل النفس الموعظة، وتتأثر بها، لكنها تبقى حائرة في مرحله. لا تجد سبيلا الى التطبيق الا اذا تمثلت بالقدوة الحسنة، وتوفر لها المثال الذي يحتذى به فتؤتي الموعظة لتكون المحرك في بيئة حاضنة تسمح بالتقليد وتشجع على التأثر بها.

حين تتوفر القدوة الصالحة الواعظة في القول والعمل المتلازمان تترك أثرا بالغ في النفس وسبيلا رائعا لحسن التربية واستقامة السلوك، خاصة اذا كان الشخص الواعظ هو المؤثر والقائد، او المثل الذي يحتذى به ومرجع الثقة، في القول والفعل.

قال تعالى في سورة النحل الاية 90 { ان الله يامر بالعدل والاحسان وايتاء ذي القربى وينهي عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون }، فالموعظه يحتاجها الكبير والصغير والحاكم والمحكوم بحكمة طبيعة النقص في البشر مع تفاوت في قدر حاجاتها لكنها عند الناشئة تكون اشد احتياجا كونها اسلوبا معتمدا في التربية والتنشئة.

عرف الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين من بعده ، في اسلوب الوعظ ، الذي يدخل قلوب السامع دون استئذان؛لانه الوعظ المقترن بالفعل والتطبيق والنصح وحب الله عز وجلّ ، وحتى الامام علي عليه السلام ، إعتد اسلوب الوعظ والنصح في خطابه وكلامه مع الشباب وجميع من حوله.

والقرآن الكريم مليء بالمواعظ القرآنية، اذ قال الله تعالى : {واعبدوا الله ولا تشركوا به شيئا وبالوالدين احسانا وبذي القرب واليتامى والمساكين والجار ذي القرب والجار الجنب والصاحب بالجنب وابن

السبيل وما ملكت إيمانكم ان الله لا يحب من كان محتالا فخورا} وذلك في سورة النساء الآية 36 . واختصت سورة لقمان بسلة مواعظ اشتهرت باسمه، في سورة لقمان (في الآية 13 والاية 19)، وما يعرف من المواعظ القرآنية تلك الوصايا العشر التي تناولتها كثير من آيات القرآن الكريم، و من بينها سورة الاسراء الآية 22 و 22 ، و آيات سورة الانعام 151 و 153 ، وغيرها كثير في مواضيع متفرقة من القرآن الكريم، مما تناولت الحديث من مكارم الاخلاق او صفات عباد الرحمن بأسلوب حسن مقترن بالوعظ.

واقما أسلوب الرشد والتوجيه، وهو أسلوب معتمد بأصول التربية من قبل التربويين قديما ، فلم يخفل عنه ايضا الدين الاسلامي والتربية الإسلامية، ومزج هذا الأسلوب بأسلوب التربية بالقصص القرآنية، ففي آخر القصص درس او حكمة او رشد قد يؤثر على الافراد وعلى السامع للقصة . و يسحر النفس يثير في المشاعر التأثير الوجداني، فيتترك بالتالي تشويقا لافتا عند المتلقي و قناعة لتغيير الأسلوب و الاقتداء بالوعظ. خصوصا اذا كانت القصة قرآنية؛ ذات مبادئ تربوية ودعوة هادفة ؛ تميل الى الواقع وتتابع حيثيات الحدث القصصي بشوق وانفعال. تغتنم هذه الأساليب لحظات هذا الميل الفطري عند الإنسان لتجعل من هذه الفرص وسيلة للتربية والتقويم والتوجيه والارشاد .

وبالرجوع لقصص القرآن الكريم نجد أن كتاب الله عز وجل ، عرض القصص التاريخية الواقعية محدداً الاماكن والاشخاص والاحداث، كسائر قصص الانبياء ، والرسل ، مع اقوامهم واخبار من كذبهم .، وما كان من عاقبة في امرهم، وما اصابهم من جزاء. إضافة الى القصص الواقعية التي تعرض نموذج كالصراع القائم بين الخير والشر والحق والباطل؛ من قصة ابليس و آدم المتكررة، في صور شتى في كتاب الله وقصة ادم وقابيل وهابيل في سورة المائدة و غيرها...

وأیضا عرض القرآن الكريم القصص التمثيلية التي تشير الى واقعة معينة، لكنها يمكن تمثيلها وتحقق وقوعها في اي بيئة وظرفٍ وعصر؛ كقصه صاحب الجننتين في سورة الكهف وقصة الرجل المؤمن من آل فرعون في سورتي غافر وياسين، وقصة الذي انسلخ عن آيات الله بعد ان اوتيها في سورة الاعراف.

بالرغم من أنّ القرآن ليس كتاباً قصصياً في أصله إنما هو كتاب هداية وتربية وتوجيه وإرشاد؛ فهو حين يذكر القصة فإنه يركّز على العبرة منها . يهتم بلحظة الخاتمة وما فيها اي الحكمة ، ليأخذ التوجيه التربوي حظه فيها ، ويشمل تربية الروح والعقل والجسم .

فالقصة في عمومها ذات هدف ومغزى في القرآن . والقرآن الكريم يخضع هذه المعاني الى المنهج التربوي الذي يخدم هدف ومقصد ذكر القصة. فالجنوح الى الشهوة في لحظة ضعف كانت قد انست آدم نفسه وعهده مع ربه. والفتنة في قصة سليمان، والفاحشة التي تعرض لها يوسف وركّز موسى للرجل وغير ذلك من ما قصه علينا كتاب الله . هذه الوقفات انما تعرض لحظة ضعف بشري يصيب الإنسان بحكم جبلته، لكن الوعظ واسلوب القصة القرآنية لا تقف عند هذه اللحظة فحسب بل تتخطاها سريعاً لتصل الى هدف تربوي تسطره من وراء الحدث، فيأتي التوجيه والإرشاد التربوي في الايات مؤثراً ومشوقاً ومعلماً.

و تقدم القصة في القرآن اسلوباً تربوياً فريداً يهدف الى الموعظة والحكمة والإرشاد. وتقدم الموعظة فيه لوحة تضيء للمستمع دربه وتفتح أفقه. فيستخلص العبرة اول السامعين و يستفيد من خلال التجربة، وياخذ العظة ، ويخلق في مساره ، متأثراً بحبكة القصة أسلوب السرد وتعايير الموعظة ، جاعلاً منها درساً تربوياً ومرشداً اجتماعياً، موجّهاً لما يستقبله في قادم الايام ،من قضايا واحداث. قال تعالى في هذا الخصوص ؛ {لقد كان في قصصهم عبرة لاولى الالباب ما كان حديثاً يفتر ولكن تصديق الذي بين يديه وتفصيل كل شيء وهدى ورحمة لقوم يؤمنون }، (سورة يوسف ايه 111).

3. أسلوب التدريب والممارسة

إنّ المتأمل في سيرة النبي الكريم - صلى الله عليه وسلم - لا ينقضي إعجابه من تعدد الاساليب التربوية التي اتخذها النبي - صلى الله عليه وسلم - في تربيته لصحابته الكرام؛ فكان النبي - صلى الله عليه وسلم - قدوة يحتذى بها، ونبراساً للطريق، ولطالما أخذت المناهج التربوية القديمة والحديثة منها الزاد، ولازالت.

كان رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ينوع في أساليب تربيته، وتوجيهه؛ فقد كان النبي - صلى الله عليه وسلم - يختار في تعليمه من الاساليب أحسنها، وأفضلها، وأوقعها في نفس المخاطب، وأقربها إلى فهمه وعقله، وأشدها تثبيتاً للعلم في ذهن المخاطب، وأكثرها مساعدة على إيضاحه له؛ يلون

الحديث لأصحابه ألوانا كثيرة، فتارة يكون سائلا، وتارة يكون مجيبا، وتارة يجيب السائل بقدر سؤاله، وتارة يزيده على ما سأل، وتارة يضرب المثل لما يريد تعليمه، وتارة يصحب كلامه القسم بالله - تعالى -، وتارة يلفت النظر، وتارة يعلم بطريق الكتابة، وتارة يجيب السائل عن سؤاله لحكمة بالغة منه بطريق الرسم، وتارة بطريق التشبيه أو التصريح، وتارة بطريق الابهام أو التلويح. تارة يورد الشبهة ليذكر جوابها، وتارة يسلك سبيل المداعبة، وتارة يسلك طريق المحاجة، وتارة يمهّد لما يشاء تعليمه وبيانه تمهيدا لطيفا، وتارة يسلك سبيل المقايضة بين الاشياء، وتارة يشير إلى عللها لذكر جوابها، وتارة يسأل أصحابه وهو يعلم ليمنحهم بذلك أهمية ، وتارة يسألهم ليرشدهم إلى موضع الجواب، وتارة يلقي إليهم العلم قبل السؤال، وتارة يخص النساء ببعض مجالسه ويعلمهن ما يحتجن إليه من العلم، وتارة يراعي حال من بحضرته من الاطفال والصغار، فيتنزل إليهم بما يلاقي طفولتهم ولهوهم البريء، و تارة يعتمد على التجربة و التكرار و التمرين وإلى غير ذلك من فنون تعليم وتنشئة (الفتاح،، (1416 هجرية) يعدّ أسلوب الممارسة العملية من الاساليب التربوية الناجحة والذي له العديد من الاثار والفوائد التربوية كإتقان العمل ((القاضي، 2002: 177)

وقد اتبع القرآن في تربيته لشخصيات الناس وفي تغيير سلوكهم أسلوب العمل والممارسة الفعلية للأفكار والعادات السلوكية الجديدة التي يريد أن يغرسها في نفوسهم ولذلك فرض الله سبحانه وتعالى العبادات المختلفة: الصلاة، والصيام، والزكاة، والحج، إن القيام بهذه العبادات في أوقات معينة بانتظام يعلم المؤمن الطاعة لله تعالى، والامتثال لأوامره، والتوجه الدائم إليه في عبودية تامة، كما يعلمه الصبر، وتحمل المشاق، ومجاهدة النفس والتحكم في أهوائها وشهواتها، كما يعلمه حب الناس، والاحسان إليهم، وينمى في نفسه روح التعاون والتكافل الاجتماعي وكل هذه خصال حميدة تتميز بها الشخصية السوية الناضجة المتكاملة. (نجاتي، 1997)؛(284،285).

إن وقوف الإنسان في الصلاة أمام الله في خشوع وتضرع تمدّه بطاقة روحية تبعث فيه الشعور بالصفاء الروحي والاطمئنان القلبي والامن النفسى ففي الصلاة إذا ما أداها الإنسان كما ينبغى أن تؤدى يتوجه بكل جوارحه وحواسه إلى الله تعالى وينصرف عن كل مشاغل الدنيا ومشكلاتها ولا يفكر في شيء الا في الله سبحانه وما يردده من آيات القرآن، إن هذا الانصراف التام عن مشكلات الحياة وهمومها وعدم التفكير فيها اثناء الصلاة ووقوفه أمام ربه في خشوع تام من شأنه أن يبعث في الإنسان

حالة من الاسترخاء التام وهذوء النفس وراحة العقل، وهذه الحالة دورها في تخفيف حدة التوترات العصبية الناشئة عن ضغوط الحياة اليومية وفي خفض القلق الذى يعانى منه بعض الناس (نجاتى، 1997، م. ن: 285).

للعادة أثرها البالغ في حياة الإنسان، فهي تلعب دورا بالغ الخطورة فيها، وخاصة إذا كان الإنسان على وعي بما يتعلمه، ويفعله، ويؤديه، أما إذا أصبحت العادة آليه لا يصاحبها أي إنفعال، فإنها تصبح وبالا على الإنسان، وقد حرص القرآن الكريم على استخدام طريقة غرس العادة أو إزالتها، كطريقة من طرق التربية، وفي استخدام القرآن الكريم لهذه الطريقة سلك إليها مسالك متعددة، فمن العادات ما يحتاج إلى حسم في إزالتها، وهي العادات الإجتماعية الضارة، ومنها ما يحتاج إلى تدرج في إزالته، مثل تحريم الخمر كما ورد في القرآن الكريم، أما طريقة القرآن الكريم في غرس العادات الصالحة فهي طريقة واضحة، إذ هو يثير الرغبة أولا في تعلم مهارة، ثم بعد ذلك يعمل على أن تتحول تلك الرغبة إلى عمل واقعي، وهكذا يفعل القرآن الكريم في غرس عاداته في نفوس أتباعه، مثلما يفعل في الصلاة التي يتمثل فيها تماما تكوين العادة حيث الرغبة في الاتصال بالله تعالى أو تقليد الكبار، ثم تتحول هذه الرغبة إلى عمل محدد، ذى مراسم وحدود معينة، ثم تنظم في أوقات معينة، والقرآن يدعو إلى الجماعة إليها، ويحببهم فيها ويحببها إليهم، حتى تصبح عادة لا أنها عادة متعلقة وليست آلية، تؤدي كيفما اتفق، وهكذا نجد الزكاة، والحج، وغيرها.

يقرّ القرآن في استخدام هذا الأسلوب كطريقة من طرق التربية، أسلوب التدريب و الممارسة الذي قرره القرآن الكريم في غرس، أو خلع العادة.

يعتبر المجتمع هو الوعاء التربوي الأكبر الذي يجب أن يلتزم كله بجميع مؤسساته وأفراده بنفس الخط العام في الممارسات لاصول التربية الإسلامية . إذ لا يعمل المربي والتربية على غرس عادة من العادات، و تعمل مؤسسة أخرى على خلعها، أو إزالة آثارها. فلا بد من التكامل بين المؤسسات التربوية المختلفة، والمؤسسات الاجتماعية بحيث تحقق هذه الاهداف ما تريد التربية الإسلامية . كما حددها القرآن الكريم - تحقيقه، وهو الإنسان الصالح. (العنين، 1980: 244-245).

والناظر في سورة آل عمران يجد أن الله تعالى أشار إلى هذا المعنى، كما في قوله . تعالى :: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ

فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴿١٥٩﴾ (القرآن، سورة آل عمران، الآية 159) فهذه الآية الكريمة بينت ما ينبغي أن يكون عليه حال المعلم المربي من الرحمة واللين وكيف أنه والحال كذلك سيؤثر إيجابيا في استجابة المتعلمين المتربين، وكيف يستطيع أن يغرس فيهم العادات الحسنة، أو يزيل العادات السيئة، وكيف لو كان فظا غليظا فسيؤدي ذلك إلى انفضاض الناس من حوله.

إن التخلص من بعض عاداتنا السيئة القوية التي مارسناها مدة طويلة من الزمن حيث أصبحت ثابتة ومستقرة في سلوكنا ليس بالامر السهل بالنسبة لكثير من الناس، إذ أن ذلك يحتاج إلى إرادة قوية، وجهد كبير، وتدريب طويل، وهذا أمر قد لا يطيقه كثير من الناس، ولذلك فإن أفضل طريقة يمكن اتباعها للتخلص من عاداتنا السيئة المستحكمة هي أن نعمل على التخلص منها تدريجيا، وأحسن طريقة للتخلص من انفعال ما . كانفعال الخوف مثلا . هي أن نقوم بالتدريج بإحلال إنفعال معارض لانفعال الخوف، كانفعال السرور، أو الحب، مثلا محل انفعال الخوف، حتى نصل في النهاية إلى التخلص النهائي من الخوف. (نجاتي، 1997، م.ن: 187-188).

4. أسلوب الحوار

للحوار أهمية كبيرة في مجال التربية لأن بني آدم ليسوا على وتيرة واحدة ومستوى واحد من الفهم والاستيعاب، وقبول الحق، والاذعان له.

فهناك الفرد المنصف الذي يدرك الحق، ويقبله، وينصاع له من أول لحظة، وهناك المتردد، والشاك، ومثل هذا يكفي معه النصح والتذكير لإقناعه، وهناك المعاند، والمجادل الذي يحتاج إلى الحوار، ومجادلة حتى يتم اقناعه، قال الله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِهُمْ بِالنِّبَاتِ هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (القرآن، سورة النحل: الآية 125، الآية ١٢٥)

"والقرآن الكريم استخدم طريق الحوار في أكثر من موضع، بشكل جميل معجز، ومقنع في ذات الوقت، وتضمن ألوان متعددة من الحوار، كالحوار التعبدي، والخطابي، والحوار الوصفي، والحوار القصصي، والحوار الجدلي" (النحلاوي، 2003: 250).

وقد تناولت سورة آل عمران أسلوب الحوار والمناقشة في كثير من آياتها، بل إن نصف السورة الأولى يكاد يكون حوارات ومناقشات بين النبي صلى الله عليه وسلم وبين نصارى نجران.

من أهم فوائد استخدام أسلوب الحوار أنه يزيد من التآلف بين المربي والمتربي، ويساعد في ظهور المشكلات التي يعاني منها المتربي ووضوحها، ويساعد على تقوية أواصر التعاطف بين المربي والمتعلم. وإن للحوار التربوي الناجح شروط، على المحاور أن يحققها في بداية حوار، تم استنتاجها من حديث النبي صلى الله عليه وسلم و سلوك أهل البيت وفي الحوار مع غيرهم، مثل لرفق واللين و اظهار الحب والخشبة في الحديث والخوف على المصلحة الشخصية .

إضافة الى الحذر من توجيه العتاب المباشر في اسلوب التنشئة مع الابناء تجنباً لردود أفعالهم التي قد ترفض التوجيه المباشر. والتحلي بالهدوء والسكينة لأن انفعال المربي أثناء محادثة المتربي نابع من حرصه وخوفه عليه، وهذا مالا يدركه المتربي، فيخيل إليه أن الانفعال سببه فرض الرأي، وهذا يؤدي إلى اختلال الفكر فيفوت الغرض من التحوار. ليس عيباً أن يكون المربي مستمعاً جيداً للمتربين ويستوعب ما يقول وهذا دليل على حسن قيادته لدفة الحوار كأسلوب تربوي . و التحلي بعفة اللسان والامتناع عن الايذاء والاستهزاء والسخرية والبذاء وغيرها في التعامل مع المتربي، والعودة الى النقاش البناء في عرض الافكار .

ويعتمد اسلوب التربية بالحوار، في تنشئة كل الفئات، في العائلة او خارجها : يدفع الملل، ويقود لالاهتمام والمتابعة و التوصل للنتائج البناءة و المقنعة .

يشيع هذا النقاش الموضوعي، جوا من المودة والتآخي. إذ الهدف منه ليس إلغاء الطرف الآخر، وإنما يقوم بإضاءة نقطة مظلمة وتوضيح قضية غامضة لا يراها المحاور الآخر على الوجه الصحيح، ببدء و تراية .

تساعد التربية بالحوار على إيقاظ العواطف والانفعالات ما يساعد على تربيتها وتوجيهها نحو المثل الأعلى، كما تساعد على تأصيل الفكرة في النفس وعمقها. (النحلاوي، م.ن، ٢٠٠٣) (ص ٢٠٦) في أي ظرف من الظروف، يعتبر أسلوب الحوار من أجمل سبل التسويق للفكرة، وتغيير قناعة من سبق إلى ذهنه مفاهيم مغلوطة أو ظنون كاذبة.

فغن أبي أمامة رضي الله عنه قال: إن فتى شاباً أتى النبي - صلى الله عليه وسلم - فقال: يا رسول الله، ائذن لي بالزنا، فأقبل القوم عليه فزجروه وقالوا: مه. مه. فقال: «أدنه، فدنا منه قريباً». قال: فجلس قال: «أتجبه لأمك؟» قال: لا والله جعلني الله فداءك. قال: «ولا الناس يحبونه لأمهاتهم». قال: «أفتجبه لابنتك؟» قال: لا والله يا رسول الله جعلني الله فداءك قال: «ولا الناس يحبونه لبناتهم». قال: «أفتجبه لأختك؟» قال: لا. والله جعلني الله فداءك. قال: «ولا الناس يحبونه لأخواتهم». قال: «أفتجبه لعمتك؟» قال: لا. والله جعلني الله فداءك. قال: «ولا الناس يحبونه لعماتهم». قال: «أفتجبه لخالتك؟» قال: لا. والله جعلني الله فداءك. قال: «ولا الناس يحبونه لخالاتهم». قال: فوضع يده عليه وقال: «اللهم اغفر ذنبه وطهر قلبه، وحسن فرجه» قال: فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت إلى شيء. (الالباني، ٢٠٠٢)

واللافت في الحديث أن النبي - صلى الله عليه وسلم - نهاهم أن يزجروه، وبدأ بمحاورة إقناعية منطقية أدت إلى النتيجة المرجوة، واللافت أكثر أن السائل سأل عن أمر عظيم مستنكر في كل الأديان والمجتمعات، ولم يكن سؤاله تعنتياً أو إساءة للأدب فإنه كان يكرر «لا والله، جعلني الله فداءك» فهو متقبل من النبي - صلى الله عليه وسلم - توجيهه. واللافت أيضاً أنه جاء بهذا السؤال للنبي - صلى الله عليه وسلم - أعظم شخصية في التاريخ البشري، اقتناعاً منه بإمكانية الحوار حتى في الأمور الحرجة، خصوصاً مادام الحوار صادقاً وجاداً وهدفه الاستفادة والتعلم لا المكابرة والإساءة، فصلى الله وسلم على أعظم مرب في التاريخ.

إذن، التربية بالحوار تلغي النقاط غير المؤثرة في الحوار وتسلب الضوء على النقاط ذات العلاقة بالقضية المبحوثة

5. الأمانة والرحمة

لقد كان الناس عامة في زمن البعثة النبوية في ضلال مبين، وفي جاهلية وشر مسيطر، وكان يغلب على أكثرهم طابع الشدة والخشونة والغلظة والفظاظة والقسوة.

يكاد خلق الرحمة ينعدم عندهم، حتى أنهم كانوا يقتلون أولادهم بسبب الخوف من الفقر الواقع أو المتوقع، وكان بعضهم يدفنون بناتهم. وكان بأسهم بينهم شديداً يقتل بعضهم بعضاً بسبب تافه أو بغير سبب أحياناً، ويستمر القتال بينهم سنين عدداً بسبب سباق بين فارسين. وكذلك كان الحال شيئاً

في جل بلدان العالم آنذاك بسبب الاستبداد واستعباد العباد، وسيادة ثقافة العنف والاعتماد على القوة والبطش الشديد لسيط النفوذ والتحكم في الرقاب، وللحفاظ على الجاه والحكم، ولو أدى ذلك إلى إهلاك الحرث والنسل!

ولما أراد الله تعالى أن يخرج الناس من الضلال إلى الهدى، ومن الغي إلى الرشاد، ومن الظلمات إلى النور، ومن العنف والقسوة إلى الرفق والرحمة، بعث فيهم محمداً ﷺ رسولا بشيرا ونذيرا، وسراجا منيرا، ورحمة مهداة للعالمين برسالة قصدها الرحمة بالخلق أجمعين، فقال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الانبياء: 107].

فكانت الرحمة من مقاصد بعثته وسنته، وقد تجلّى ذلك في تصارييف شريعته، وفي سيرته وخطابه وأفعاله، وقد عمت رحمته المؤيدين والمخالفين، والموالين والمعادين، والمؤمنين والكافرين. وفي ذلك يقول القاضي عياض: «قال أبو بكر محمد بن طاهر: زين الله تعالى محمداً ﷺ بزينه الرحمة، فكان كونه رحمة، وجميع شمائله وصفاته رحمة على الخلق، فمن أصابه شيء من رحمته فهو الناجي في الدارين من كل مكروه، والواصل فيهما إلى كل محبوب، لأنه «فطر على خلق الرحمة في جميع أحوال معاملته لأمته واتحد بالرحمة وانحصر فيها، فصار وجوده رحمةً وسائر أكوانه رحمة» ولم تتخلف هذه الرحمة في سرائه ولا في ضرائه، ولا في سلمه ولا في حربه، وقد دعا أصحابه وأمته إلى التحلي بالرحمة وحضهم عليها، وحذرهم من القسوة والعنف.

قال ابن فارس: ««رحم» الراء والحاء والميم أصلٌ واحدٌ يدلُّ على الرِّقَّة والعطف والرَّفَّة. يقال من ذلك رَحِمَهُ يَرْحُمُهُ، إذا رَقَّ له وتَعَطَّفَ عليه. والرَّحْمُ والمرحمة والرَّحْمَةُ بمعنى. (ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، 1998)

عرفت الرحمة بعدة تعريفات منها: «رقة تقتضي الاحسان إلى المرحوم، وقد تستعمل تارة في الرقة المجردة، وتارة في الاحسان المجرد عن الرقة، نحو: رحم الله فلانا. وإذا وصف به الباري فليس يراد به الا الاحسان المجرد دون الرقة، وعلى هذا روي أن الرحمة من الله إنعام وإفضال، ومن الادمي. وأنها «رقة في النفس تبعث على سوق الخير لمن تتعدى إليه (الاصفهانى، 2009)

كما عرفها ابن القيم رحمه الله بقوله: إن الرحمة صفة تقتضي إيصال المنافع والمصالح إلى العبد، وإن كرهتها نفسه وشقت عليه . (السيد أبو المعاطي النوري، إبراهيم محمد النوري، أحمد عبد الرزاق عيد، أيمن إبراهيم الزامل، محمود محمد خليل الصعيدي، 1992).

قال الجاحظ: في تعريفه للرحمة: "الرحمة خلق مركب من الود والجزع، والرحمة لا تكون الا لمن تظهر منه لراحته خلّة مكروهة، فالرحمة هي محبة للمرحوم مع جزع من الحال التي من أجلها رحمة. (الجاحظ، 2021).

والامانة أحد الاعمدة الرئيسة للنظام الاخلاقي في الاسلام، ولأهميتها ربط النبي ﷺ بينها وبين الايمان، وكان كثيرا ما يعلن عن ذلك في خطبه، عَنْ أَنَسٍ قَالَ: قَلَّمَا حَظَبْنَا رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الا قَالَ: ” لَا إِيمَانَ لِمَنْ لَا أَمَانَةٌ لَهُ، وَلَا دِينَ لِمَنْ لَا عَهْدَ لَهُ (الدقر، 1988م). وتتعدد أنواع الامانات التي يجب على المسلم أدائها، نجد إشارة لذلك في قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ} (الكتاب، الانفال سورة ٢٧)

فالامن هو ضد الخوف، والله سبحانه وتعالى امن عباده من ان يظلمهم، فالاصل في الامن طمأنينة النفس. وزوال الخوف والامانة مصدر امن بالكسر أمانة، وهي اسما لما يؤمن عليه الإنسان فهو امين (الرازي، 1415هـ - 1994م) نحو قوله تعالى {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ} (القرآن، سورة الانفال ، اية ٢٧) أي ما ائتمنتم عليه، ونحو قوله تعالى: {إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا} (القرآن، سورة الأحزاب ، 72 آية)

والامان هو اسم للحالة التي يكون عليها الإنسان والمكان من الامن، يقال نحن في أمان وهذا المكان آمن، ونحو ذلك.

وتأتي الامانة بمعاني عديدة منها.

1- وديعة

2- حفظ الود والعهد

3- ما فرضه الله على الناس فهو امانة

4- نزاهة

5- صدق

6- اخلاص

7- وفاء (المصري، ط/ الاولى، 1405هـ)

ويقال رجل عرف بالامانة أي بالصدق والاستقامة، وأدى واجبه، باخلاص وامانة، أي وفاء. ويطلق على الرجل الذي يحمل هذه الصفات بالامين، ولقب الرسول محمد صلعم ، قبل البعثة بالصادق الامين.

ثالثا . النتائج والتوصيات

٣-١ النتائج:

بعد اعتماد الباحثة على المقابلات الشخصية لـ ٤٠ شخصا من (فئة الشباب/ الجيل الجديد) مسلما يعيش في قضاء صيدا ، 20 شخصا من الطائفة السنية 20 شخصا من الطائفة الشيعية، من فئة الشباب من الذكور والاناث وتتراوح أعمارهم بين 18 و24 عاما تم تحليل مضمون الاجابات ، و مدى التزامهم بالتنشئة الدينية في حياتهم عموما راجعة الى 5 مؤشرات أساسية كانت قد أشارت إليها في متن البحث .

ويعرض هذا الجدول التالي أسئلة المقابلة المناسبة لهذا الجزء من البحث وفق المؤشرات المعلنة في المتن.

جدول رقم ١ (أسئلة المقابلة وفق المؤشرات)

أسلوب القدوة الحسنة	أسلوب الموعظة والارشاد	أسلوب التدريب والممارسة	أسلوب الحوار	الامانة والرحمة
هل تحسن الى المحتاج ؟ لماذا؟	هل يعتمد الاهل معك اسلوب الموعظة والارشاد والقصة في الاقتناع ؟ اعط مثل	هل يقوم والديك بتدريبك على التفكير والهدوء وحثك على ممارسة واجباتك بنفسك ؟	هل اعتدت مع أهلك على اسلوب هادئ في الحوار ؟	هل تصوم شهر رمضان ؟ لماذا؟
اذا كنت في مشكلة معينة هل تلجأ لأحد والديك ؟ لماذا؟	هل ترشد اخوتك الى طريق الصواب وتبعده عن الخطأ ؟	هل يقوم والديك بأنجاز عمل معين معك وكموجه لك، يصعب عليك	هل اقتنعت بالصلاة لوحدها؟ هل حاولك احد	هل تقوم بالذكاة ؟ لماذا؟

	والديك بهذا الموضوع؟	ويطلبون منك التدريب عليه معهم؟ أذكره؟		
هل تعتبر نفسك أمينا؟ كيف تثبت ذلك؟	هل تتمسك برأيك اذا كنت ترى انك على صواب ؟ ام تلجأ الى الحوار	هل تدربت على ممارسة الصلاة مع والديك؟	هل ترشد صديق او اخ او اخت اذا طلب منك ذلك او قصدك بجل مشكلة؟ ام تفرض الحل لتجنب المشكلة؟	من هو قدوتك في الحياة، الشخص الذي قد تتمثل به
كيف تعرّف الرحمة ؟ هل انت رحوم مع أهلك، اخوتك، كيف تتبع الرحمة ؟				

يبين هذا الجدول ان الباحثة طرحت ثلاث أسئلة لكل مؤشر بطريقة قصدية واضحة لتعمد على تحليل مدى اقتناع هذا الجيل الحالي في قضاء صيدا اليوم بهذه المبادئ الأساسية ومدى تأثير التنشئة الدينية الأسرية على أسلوب حياتهم وعلاقتهم الاجتماعية.

بالنسبة للمؤشر الاول ، "أسلوب القدوة الحسنة" : تبين ان 54٪ فقط من المبحوثين من الذكور والاناث ، يقومون بالإحسان المباشر والدوري للمحتاجين ، أما الباقيون وهم نسبة لا بأس بها بلغت 46٪ فهم يعتمدون على الصدق او الطلب ، ولا يمارسون هذا المبدأ كعادة اسلامية موروثة . اما بالنسبة للسؤال الثاني و الثالث الذي يرصد الشخص الذي يعتبره هؤلاء الشباب من الذكور و الاناث، وقد يتمثلون به، جاءت الاجابات متناقضة بحسب الطائفة ومتغايرة بحسب التنشئة . من اصل 12 شابا مسلما (ذكرا) من الطائفة السنية تمثلوا برسول الله صلعم و اعتبروه القدوة والمرجع الاول للدين الاسلامي وخير الصالحين ، ويعودوا الى سيرته ويقتدون بأعماله و يقتنعون بأحاديثه . بينما فتيات من الطائفة السنية كانت إجاباتهم متغايرة بين الرسول صلعم والسيدة خديجة ، أم المؤمنين .

ومن المؤكد أن وجود المرأة القدوة في يومنا هذا كالسيدة خديجة ، أم المؤمنين من أعظم أسباب الالتزام والعطاء في المجتمع المسلم ، وهذا يعني وجود البنت الصالحة والزوجة الصالحة والأم المربية، وبالتالي وجود الأسرة الناجحة والذرية الصالحة والمجتمع المسلم المنشود، هذه مؤشرات تهيئ لبناء المجتمعات السليمة عموماً.

أما نتائج 12 شابا مسلما من الطائفة الشيعية دلّت على اختلاف القدوة بالنسبة لهم ف 5 شباب يؤكدون أن قدوتهم هو الامام علي عليه السلام ، و بحسب اجاباتهم المتوحدة والمؤكدّة على انه أكثر الاسلام فقها و علما، لا يصرفه لهُ الحياة ولذاتها من الانكباب على العبادة انكبابًا شديدًا وكان خلال خلافته مثالا للحاكم العادل. لا يحكم إلا بالحكمة والعدل والمساواة ورعاية الضعفاء. و شدة جميع هؤلاء ٥ شباب أنه كان صارمًا في الحق، صلبًا فيه صلابة الشجعان الأقوياء التي عمرت قلوبهم التقوى وخشية الله.

وأشار اثنان منهم الى دعائه الشهير الذي قال فيه: (رب لا تكلفني إلى أحد، ولا تحوجني إلى أحد، واغني عن كل أحد، يا من إليه المستند وعليه المعتمد، وهو الواحد الفرد الصمد، لا شريك له ولا ولد، خذ بيدي من الضلال إلى الرشد، ونجني من كل ضيق ونكد) ، "و برأيهم إذا أكد هذا الدعاء على شئ فهو يؤكد الى إنسانية الإمام، و مبادئه كالعفة والأخلاق والشفافية العالية في التسامح.

غيرهم خمسة من الذكور، يؤكدون على أن الامام الحسين هو القدوة ، مشيرين باجاباتهم على الجانب الروحي والمعنوي في حياته، وبتضحياته و استشهاده و اشارة الى إيمانه الوطيد الذي يتمثلون به اذ قال بعضهم انه استغل الليلة الأخيرة من المعركة و قبل استشهاده بالعبادة والدعاء والصلاة والإبتهال وقراءة القرآن لله عزّ وجلّ. و منهم من لمح أن الامام الحسين (عليه السلام) يشناق لعبادة الله والاختلاء به . و" شدد شباب ان موت الامام الحسين هو سبب اسلامنا و تشيعنا اليوم " ووهو باعث القوة لنا على تحمل الظلم على ، و قضى الليلة الأخيرة من حياته وهو يصلي ويستغفر ويدعو ويتضرّع، وكذلك فعل أصحابه مثله، فباتوا ولهم دويّ كدويّ النحل، ما بين رакع وساجد، وقائم وراكع".

2من المبحوثين الشيعة ربطوا الإجابة بسيد المقاومة السيد حسن نصرالله الذي يمثل لهم القوة و حماية الطائفة والثقة العمياء ، فبرأيهم أنه اشرف الناس و أظهر البشر، متألمان على خسارته ويقولان انه حبيب الله هنيئًا له الشهادة .

وتباينت اجابات الفتيات الثمانية بين أمهاتهم وتعظيم حقوقهن، لما لهن من فضل في التربية والتنشئة والتعليم والتعويد على أمور الخير ، فالجنة تحت أقدام الأمهات هذا ما رددته معظمهن. إضافة الى

4 منهن اكدن على أن القدوة الحقيقية هي السيدة زينب :ابنة الامام علي بن ابي طالب والسيدة

فاطمة الزهراء ابنة رسول الله صلعم، و اشارت الفتيات الى اهمية دورها في نصرته الدين واثما قادت الثورة بعد استشهاد أخيها و كان لها دور مهم في توصيل الظلم و حقيقة المواقف ، " بفضلها قالت احدهن عرف العالم حقيقة الثورة الحسينية."

وبالنسبة للمؤشر الثاني أسلوب الموعظة والارشاد، جاءت الإجابات جامعة عند الطائفتين و 60٪ أجابوا أن الموقف والموضوع هو الذي يجعل الأهل يتخذون الأسلوب المناسب، ولكن في أكثر الاحيان نجد أنفسنا نطيع ما يريدونه حتى لا نغضبهم لان رضا الله من رضى الوالدين . و 40٪ فقط يعتمدون أسلوب الموعظة و الاقتناع في الاحاديث وفي المواقف الحرجة .

أما بالنسبة لعلاقتهم مع اخوتهم وأصدقائهم كان هناك اختلافا واضحا في الاجابات بين الذكور والإناث، عند الإناث و بلغت نسبتهم بالمجمل 40٪ من نسبة المبحوثين ، أكدن جميعا أنهن يعتمدن أسلوب الموعظة و الارشاد مع اخواتهم وأصدقائهم للنصح وتصويب الخطأ ، وهذا الأسلوب لا يتبعه معهن إلا الأب عموما، وفي المواقف المصيرية التي تتعلق بمصير حياتهم كالأزواج والطلاق و خيارات العمل. بينما الاخ يحاول فرض رأيه بالقوة واقتناع الجميع برأيه، باعتقاده انه المسؤول عنهم ويسمح لنفسه انيتدخل بشؤونهم مادام لم يقتنع بالعكس .

أما المؤشر الثالث أسلوب التدريب و الممارسة : أجمع المبحوثين من الذكور والإناث أن الاهل دربوهم على الصيام و الصلاة وقراءة القرآن و تحديدا في شهر رمضان . 10 من الذكور السنة اضافوا الاشارة الى صلاة التراويح في شهر الخير وقيام ليلة القدر.

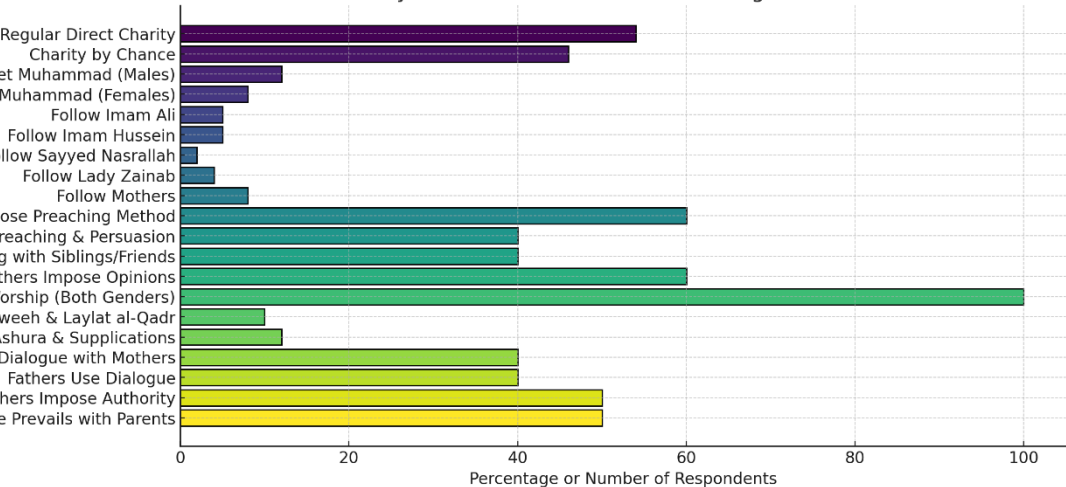
وتميزت اجابات الشيعة 12 من الذكور بالتدريب على إحياء ذكرى عاشوراء والتدريب على الدعاء " أسلوب الحوار" وهو المؤشر الرابع ، تبين أنّ الفتيات من السنة والشيعة و بلغت نسبتهم 40٪ من المبحوثين يعتمدون هذا المبدأ مع أهمهم في أغلب الاحيان . و يشيدون بأسلوب آبائهم بهذا الأسلوب معهم، و لكن نصفهم أشار أنّ الاخ الأكبر تحديدا يحاول فرض سلطته و رأيه في كثير من الأحيان ولكن بوجود الأهل قد تضعف سلطته ويسود الحوار. أما الشباب المسلم من السنة والشيعة قالوا أنهم يمارسون الحوار في مجالسهم مع رفاقهم ، أهلهم واصدقائهم وأجمع 70٪ منهم أنهم لا يغيرون رأيهم أبداً، لارضاء الآخرين، في حال اقتنعوا انهم على صواب ، ويصرّون على تطبيقه لآخر الطريق،

محاولين إعطاء الامثلة وإقناع الآخرين بوجهة نظرهم، معتبرين أنهم على حق ودراية أكثر بالموضوع ، كونه رجل و مرّت عليه هذه التجارب في حياته وممارساته.

أما بالنسبة للمؤشر الخامس الامانة والرحمة ، 87٪ من النتائج أثبتت أن الامانة عند الفتتين تتعلق بالحفاظ على الأسرار و حماية الاعراض ، وردّ الدين، والوفاء لمن سلف من الأعمال الحسنة معهم من الجيران أو الأقارب في أوقات الأفراح و الأطراح ، إضافة الى النزاهة بالقول والفعل، والحفاظ على الودّ وصلة الارحام والصدق بالمعاملة، وإتباع نهج الرسول صلعم . و أكدت الاجابات على محبة النبي صلعم وتعظيمه وهو القدوة بالايمان والرحمة ، فبرأيهم من المهم جدا اتباع خطواته وسنته الطاهرة والاقتداء بأفعاله وتقليده بنساعده الغير والعطف والمحبة والاهتداء بهديته، وهي نتائج مقنعة وملحوظة.

اختلفت الاجابات عند 5 من الذكور من الطائفة الشيعية فقط، الذين اجابوا: " أن الامانة هي الحفاظ على ما تركه الإمام الحسين عليه السلام، وإعتبار انه مصدر الأمانة والعدل، والرحمة عليه، ومحبته أهم شرط للإيمان."

Survey Results on Role Models and Religious Practices



٢.٣ التوصيات والمقترحات :

أولاً: توصيات للأهل في المجتمع الجنوبي اللبناني :

الأبناء يقتدون بسلوك الأهل أكثر مما يتأثرون بالكلام، لذا احرصوا على تمثل القيم الدينية في حياتكم اليوم . إجعلوا الدين تجربة إيجابية قائمة على الحب والتسامح وليس على الخوف والعقاب فقط . إبتعدوا عن التلقين الجاف، واستبدلوه بالحوار والتفكير النقدي الذي يساعد الأبناء على فهم الدين بشكل منطقي وعميق. اسمحوا لأبنائكم بطرح الأسئلة الدينية، وقدموا لهم إجابات قائمة على الفهم والاستدلال، وليس فقط التلقين.

إجعلوا القيم الدينية جزءاً من الممارسات اليومية، مثل الصدق في التعامل، الإحسان إلى الآخرين، وتحمل المسؤولية.

علموا أبنائكم احترام الأديان الأخرى وتقبل التنوع الديني والثقافي ، ووفروا مصادر رقمية موثوقة تساعد الأبناء على فهم الدين بطريقة حديثة وجذابة.

ثانياً: توصيات للشباب و جيل اليوم المسلم

الدين ليس مجرد طقوس، بل هو منظومة قيمية تهدف إلى تحسين السلوك والعلاقات. لا تأخذوا المعلومات الدينية من أي مصدر غير مدقق، بل احرصوا على التعلم من العلماء الموثوقين والمصادر الموثوقة.

إستخدموا عقولكم لفهم النصوص الدينية، وابحثوا عن الحكمة في تعاليم الدين بدلاً من تقبلها دون تفكير.

اجعلوا الصدق، الإحسان، العدل، والتعاون جزءاً من ممارساتكم اليومية، تعاملوا مع الآخرين بروح الاحترام والإنسانية بغض النظر عن اختلافاتهم الدينية.

إستمعوا إلى محاضرات العلماء، وشاركوا في منتديات نقاشية تساهم في توسيع فهمكم للدين.

إستخدموا الدين كوسيلة لتعزيز السلام والمحبة، وليس لنشر الكراهية والانقسام.

التنشئة الدينية السليمة هي التي تبني إنساناً واعياً، متزناً، ومتساحاً، يطبق القيم الدينية في حياته بطريقة إيجابية تنعكس على المجتمع بأسره.

الخاتمة

تُظهر البيانات المستخلصة من الدراسة أن التنشئة الدينية تلعب دورًا محوريًا في تشكيل السلوك والمواقف والقيم لدى الأفراد. إذ ، تم استعراض خمسة مؤشرات رئيسية وهي: أسلوب القدوة الحسنة، أسلوب الموعظة والإرشاد، أسلوب التدريب والممارسة، وأسلوب الحوار، الامانة و الرحمة ، مع تباين في النتائج بين الذكور والإناث، عند فئة الشباب بين 18 و 24 سنة ، وكذلك بين الطوائف المختلفة ، السنة و الشيعة :

أظهرت النتائج أن 54٪ فقط من المبحوثين يمارسون الإحسان المباشر والدوري، بينما يعتمد الباقون على الصدق أو الطلب، مما يشير إلى تفاوت في ترسيخ هذه العادة كجزء من الهوية الدينية . أما فيما يتعلق بالشخصيات القدوة، فقد تباينت الإجابات بين الطوائف والجنسين، حيث فضل الشباب السُّنة رسول الله (صلعم) والسيدة خديجة، بينما انقسم الشباب الشيعة بين الإمام علي، الإمام الحسين، والسيد حسن نصرالله.

أما الفتيات فقد ركزن على دور الأم والسيدة زينب كرموز للنضال والتربية الصالحة. و يعكس هذا التباين والتنوع تأثير التنشئة الدينية والطائفية في تشكيل مفاهيم القدوة لدى الشباب. كما أظهرت البيانات أن 60٪ من المبحوثين يرون أن الأهل يختارون الأسلوب المناسب بناءً على الموقف، بينما يعتمد 40٪ فقط على الموعظة والإقناع. ويشير ذلك إلى أن الطاعة غالبًا ما تأتي نتيجة السلطة الأبوية وليس بالضرورة عن قناعة دينية، مما يسلب الضوء على الحاجة لتعزيز أسلوب الإرشاد بالحوار والإقناع.

أجمع المستجوبون أن الأهل دربهم على العبادات الأساسية مثل الصلاة والصيام وقراءة القرآن، وخاصة في شهر رمضان. وبرزت بعض الفروقات الدالة، حيث أشار الشباب السُّنة إلى صلاة التراويح، بينما ركّز الشباب الشيعة على إحياء ذكرى عاشوراء والتدريب على الدعاء. يوضح ذلك الدور الأساسي للعائلة في نقل العادات الدينية عبر الأجيال.

وأكدت 40٪ من الفتيات أن الحوار هو الأسلوب المفضل لديهن مع الأمهات، بينما أشار بعضهن إلى فرض الإخوة الذكور آرائهم عليهن. في المقابل، أظهر الشباب المسلمين من الطائفتين تمسكًا قويًا بآرائهم، حيث أفاد 70٪ منهم أنهم لا يغيرونها بسهولة لإرضاء الآخرين، مما يشير إلى بناء قناعات قوية لدى الشباب من خلال التنشئة الدينية والتفاعل الاجتماعي.

في الحقيقة، تبرز هذه البيانات أهمية التنشئة الدينية في الأسرة باعتبارها الأساس في بناء شخصية الفرد الدينية والأخلاقية. فالقدوة الحسنة تلعب دورًا أساسيًا في ترسيخ القيم، بينما تؤثر أساليب الإرشاد والتدريب والممارسة في تعزيز الهوية الدينية. كما أن الحوار داخل الأسرة يساهم في بناء شخصية مستقلة قادرة على التفكير النقدي واتخاذ القرارات المستندة إلى المبادئ الدينية. وبالتالي، فإن التربية الدينية ليست مجرد تعليم نظري، بل عملية مستمرة تحتاج إلى أساليب متنوعة تجمع بين القدوة، التوجيه، التدريب، والحوار، لضمان بناء مجتمع متوازن قائم على القيم الدينية والأخلاقية السليمة.

References

Quran

Abu Ghuddah, A. (1416 AH). *The Prophet as a Teacher and His Teaching Methods* (3rd ed.). Aleppo: Islamic Publications Books.

Abu al-Qasim al-Husayn ibn Muhammad, known as Al-Raghib Al-Isfahani. (2009). *Al-Mufradat fi Gharib Al-Qur'an*. Beirut: Dar Al-Qalam.

Afraa Ibrahim Al-Obaidi. (2017). *Methods of Social Upbringing*. Arab Society Library for Publishing & Distribution, Dar Al-I'sar Al-Ilmi for Publishing & Distribution.

Ahlam Radwan. (2019). *Education by Example*. The International Journal of Educational and Psychological Studies, 363-386.

Ali Khalil, Abu Al-Enein. (1980). *The Philosophy of Islamic Education in the Holy Qur'an*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Anthony Giddens. (2005). *Sociology* (p. 581). Beirut, Lebanon: Center for Arab Unity Studies.

Bassam bin Abdulaziz Al-Kharashi. (July 2, 2024). *Contemporary and Human Values in Ja'far ibn Abi Talib's Dialogue with the King of Abyssinia: A Historical and Cultural Reading*. Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Fakhreddin Al-Razi. (1981). *Al-Tafsir Al-Kabir or Mafatih Al-Ghayb* (Vol. 13, 1st ed.). Dar Al-Fikr.

Ibrahim Muhammad Al-Noori, Ahmad Abdul Razzaq Eid, Ayman Ibrahim Al-Zamili, Mahmoud Muhammad Khalil Al-Saidi, & Al-Sayyid

Abu Al-Ma'ati Al-Noori. (1992). *Al-Jami' fi Al-Jarh wa Al-Ta'dil* (1st ed., 3 Vols.). Beirut, Lebanon: Alam Al-Kutub.

Jahez, Omar bin Othman. (2021). *Refinement of Morals*. Beirut: Maktabat Al-Taqwa, Publishers.

Muhammad Beheshti, Ali Mahdi, & Mahdhab Abu Jafari. (2017). *Educational Objectives from an Islamic Perspective*. Beirut: Dar Al-Balaghah.

Muhammad bin Abi Bakr bin Abdul Qadir Al-Razi. (1415 AH - 1994). *Mukhtar Al-Sahah*. Beirut, 1st ed.: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyah Press.

Muhammad Hussein Al-Tabatabai. (2010). *Al-Mizan fi Tafsir Al-Qur'an*. Beirut: Al-A'lami Foundation for Publications.

Muhammad Nasser Al-Albani. (2002). *The Series of Authentic Hadiths and Some of Their Jurisprudence and Benefits* (Vol. 7, Part 1, 1st ed.). Riyadh: Maktabat Al-Ma'arif for Publishing & Distribution.

Muhammad Othman Najati. (1997). *The Qur'an and Psychology* (6th ed.). Cairo: Dar Al-Shorouk.

Muhammad Qutb. (1980). *The Islamic Educational Approach*. Cairo: Dar Al-Shorouk.

Mohamed Rashid Rida. (1990). *Tafsir Al-Manar* (Vol. 2). Cairo: The Egyptian General Book Authority.

Moayad Al-Sayyid Yusuf Al-Tabatabai. (September 9, 2020). *The Impact of Good Role Models in Islamic Education*. The Multidisciplinary Electronic Journal, Issue 28, 30.

Mustafa Muhammad Katoua. (May 7, 2024). *Ali bin Abi Talib: The Role Model... and the Ideal!!* Al-Bilad.

Nasser bin Muhammad Baqir Makarem Al-Shirazi. (2015). *Al-Amthal fi Tafsir Kitab Allah Al-Munzal* (Vol. 9).

Saeed Ismail Al-Qadi. (2002). *Principles of Islamic Education*. Cairo: Alam Al-Kutub.

Sadiq Abbas Al-Musawi. (2017). *Socialization and Religious Commitment*. Beirut: Dar Al-Hadara.

Abdul Ghani Al-Daqqar. (1988). *Musnad Ahmad ibn Hanbal, Imam of Ahl al-Sunnah*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Qalam.

Abdul Rahman Al-Issawi. (1984). *The Psychology of Socialization* (1st ed.). Alexandria: Dar Al-Fikr Al-Jami'i.

Abdul Rahman Al-Issawi. (2001). *Social Psychology*. Beirut: Dar Al-Ma'rifa Al-Jami'iyah.

Abdul Rahman Al-Nahlawi. (2003). *Principles of Islamic Education and Its Methods in the Home, School, and Society* (2nd ed.). Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikr Al-Muasir.

Abdullah bin Masoud. (February 7, 2024). *Al-Durar Al-Sunniyah - The Modern Encyclopedia*.

Atef Al-Sayyid. (2021). *Islamic Education, Its Principles, Methodology, and Teachers*. Al-Maktaba Al-Shamela.

<https://academia-arabia.com/ar/reader/2/93745>

<https://www.dorar.net/hadith/search?q=رأيتُ%20ربي%20في%20صورة%20شباب>

The Effectiveness of Educational Digital Content Quality on Sudanese Platforms During Conflicts (A Field Study from the Perspective of Education College Students at Sudanese Universities-Sudan)

Dr. Mohamed Ali Issa Musa^{*}

Assistant Professor of Educational Technology

Faculty of Education Omdurman Islamic University-sudan

mohamedali@oiu.edu.sd

Abdel Salam Al-Khider Ibrahim Hassaballah

Omdurman Islamic University

Faculty of Education

Assistant Professor, Department of Educational Technology sudan

abubian2024@oiu.edu.sd

Dr. Aisha Abbas Al-Haj Faroug

Assistant Professor of Educational Technology

Faculty of Education

Al-Zaiem Al-Azhari University sudan

Aisha.abbas@aaau.edu.sd

Azza Hassan Fathelrhman Hag Mansour

Associate Professor of Educational Technology sudan

azza.mansour@rsu.edu.sd

Received: 21/05/2025, Accepted: 21/06/2025, Published: 28/06/2025

Abstract: This study aimed to evaluate the effectiveness of digital educational content quality on Sudanese learning platforms during times of conflict, focusing on scientific accuracy, content comprehensiveness, and organizational structure in accordance with e-learning standards. Utilizing a mixed-methods approach (descriptive-analytical and qualitative), the research involved a sample of 250 students from five Sudanese universities during the 2024–2025 academic year. Data were collected through validated electronic questionnaires and analyzed using SPSS statistical software. The key findings revealed significant variations in platform evaluations across universities. Overall, content quality received the highest rating (3.98/5), with scientific accuracy scoring the highest (4.25), while interactivity received the lowest rating (3.45/5). The Islamic University of Omdurman demonstrated superior performance across all metrics (content quality: 4.30; interactivity: 3.95), whereas Kassala University scored the lowest. Gender-based differences were observed, with female students rating content quality and usability higher, while male students showed a preference for interactive tools. The study recommends enhancing infrastructure through server stabilization and the development of offline content, as well as improving interactivity through real-time feedback mechanisms and faculty training. It also emphasizes the importance of gender-responsive interface design, inter-university knowledge exchange, and the integration of AI to enhance content quality, drawing on global best practices in digital education.

Keywords: Effectiveness, Digital Content Quality, Sudanese Platforms, Conflicts, Education Students, Sudanese Universities.

**Corresponding author*

فاعلية جودة المحتوى الرقمي التعليمي في المنصات السودانية خلال النزاعات (دراسة ميدانية من وجهة نظر طلاب كليات التربية بالجامعات السودانية-السودان)

محمد علي عيسى موسى *

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد -كلية التربية -جامعة أم درمان الإسلامية-السودان

mohamedali@oiu.edu.sd

د. عبد السلام الخضر ابراهيم حسب الله

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد -كلية التربية -جامعة أم درمان الإسلامية السودان

abubian2024@oiu.edu.sd

عائشة عباس الحاج فاروق

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد -كلية التربية -جامعة الزعيم الازهري السودان

Aisha.abbas@aaau.edu.sd

د. عازة حسن فتح الرحمن حاج منصور

أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك كلية التربية - جامعة البحر الأحمر -السودان

azza.mansour@rsu.edu.sd

تاريخ الاستلام: 2025/05/21 - تاريخ القبول: 2025/06/21 - تاريخ النشر: 2025/06/28

ملخص: تهدف هذه المراجعة النظامية إلى استكشاف مستويات الذكاء العاطفي (EI) لدى أساتذة الجامعة في الجزائر وتأثيرها على أدوارهم المهنية ورفاهيتهم، مع التركيز على الدراسات المنشورة بين عامي 2014 و 2024. تم اتباع إرشادات PRISMA باستخدام مخطط PRISMA 2020 لتدقيق عمليات البحث المنهجي في قواعد البيانات والسجلات. تم تطبيق قوائم المراجعة لبرنامج المهارات النقدية (CASP) لتقييم جودة المنهجية ولتقييم دقة ووضوح ومصداقية الدراسات. تشير النتائج إلى أن ارتفاع مستويات الذكاء العاطفي لدى الأساتذة يرتبط بتحسين مهارات التواصل والإبداع وحل المشكلات، مما يسهم بشكل إيجابي في النجاح المهني. ومع ذلك، لا يعد الذكاء العاطفي وحده كافياً للتخفيف الكامل من التوتر أو الوقاية من الاحتراق الوظيفي، مما يؤكد على الحاجة إلى دعم تنظيمي وتطوير مهني هادف لتعزيز الرفاهية والأداء. كما تبرز هذه المراجعة النظامية الفجوات البحثية، مشيرة إلى أهمية إجراء المزيد من الدراسات حول العوامل الأوسع تأثيراً على التوتر والاحتراق الوظيفي في الأوساط الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، أساتذة الجامعات، مراجعة نظامية، الرفاهية المهنية

* المؤلف المرسل

1- الإطار العام

1-1 مقدمة:

في ظل الأزمات الكوارث الطبيعية والنزاعات المسلحة التي يشهدها السودان، يواجه قطاع التعليم العالي تحديات كبيرة جدا تتمثل في تدمير البنية التحتية للجامعات، نزوح العشرات من أعضاء هيئة التدريس، وانعدام الخدمات الأساسية مثل الكهرباء والإنترنت. وقد أدت هذه التحديات إلى تعطيل العملية التعليمية لملايين الطلاب، مما استدعى البحث عن حلول بديلة لضمان استمرارية التعليم. ومن هنا، برز التعليم الإلكتروني كخيار استراتيجي لتجاوز هذه الأزمة، حيث تسعى المنصات التعليمية المحلية والدولية إلى توفير محتوى تعليمي رقمي للطلاب السودانيين.

1-2 مشكلة الدراسة:

على الرغم من الانتشار المتزايد للمنصات التعليمية الرقمية في السودان، يُلاحظ الباحثون في التعليم العالي أن جودة المحتوى الإلكتروني المقدم تتسم بالجمود والخطية، حيث لم يُصمم وفق نماذج التصميم التعليمي المعيارية (ADDIE) أو التصميم القائم على الكفاءات(، مما يُضعف قدرته على تحفيز الاستيعاب العميق أو ضمان استدامة أثر التعلم. وتتفاقم هذه الإشكالية في ظل غياب أطر معيارية واضحة لضمان الجودة السياقية، وعدم مراعاة الخصائص النفسية والاجتماعية للطلاب في بيئات الطوارئ، حيث تتجاهل التصميمات الحالية مبادئ علم النفس التربوي في سياقات الأزمات، وتبدو عاجزة عن دعم الصمود التعليمي (Educational Resilience) أو التكيف مع الضغوط اللانمطية.

تشير تقارير اليونسكو (2024) إلى أن اعتماد شريحة كبيرة من الطلاب على منصات محلية غير خاضعة لمعايير الاعتمادية الأكاديمية يقابله عجز فئات أخرى عن الوصول للمحتوى الرقمي الجيد بسبب التحديات البنيوية المتمثلة في انقطاع الإنترنت المزمن وهشاشة البنية التحتية التكنولوجية. يُفاقم هذا الواقع من الانفصال بين المحتوى والواقع العملي للنزاع، حيث لا تُسهم المواد التعليمية في بناء المهارات الحياتية الحرجة (Critical Life Skills) اللازمة للتعيش مع

ظروف الطوارئ، كما يُعيق غياب التقويم التكويني المُدمج (Embedded Formative Assessment) قياس التقدم الفردي في بيئات التعلم المنعزلة، مما يُعمق فجوات التحصيل.

في هذا السياق المُعقد، تبرز الإشكالية المحورية في التساؤل: ما فاعلية جودة المحتوى الرقمي التعليمي في المنصات السودانية خلال النزاعات من وجهة نظر طلاب كليات التربية بالجامعات السودانية؟

وتُشكل القيود التكنولوجية المزمّنة تحدياً جوهرياً يُختزل معه مفهوم "الفاعلية" في مدى إتاحة المحتوى لا في قيمته البيداغوجية الحقيقية، مما يُهدد جدوى التعليم الرقمي كبديل استراتيجي، ويعرض جهود إصلاح التعليم العالي في السودان لخطر التهميش المنهجي في ظل ندرة الدراسات السياقية الدقيقة.

وينبثق عن هذا السؤال الرئيسي مجموعة من الأسئلة الفرعية التي تسعى الدراسة إلى معالجتها والمتمثلة في الآتي:

1-3 أسئلة الدراسة:

- أ- ما مدى تقييم المحتوى الرقمي التعليمي من حيث (الدقة والشمولية والتنظيم)؟
- ب- ما مدى التفاعل والتواصل في المنصات التعليمية (التغذية الراجعة، التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمحتوى)؟
- ج- ما مدى توفر الجانب التقني وسهولة الاستخدام للمنصات التعليمية من حيث (إمكانية الوصول، الاستقرار، التصميم)؟

د- ما مدى تأثير الجنس على تقييم المحاور مع ضبط تأثير الجامعة؟

1-4 أهمية الدراسة: يأمل الباحثون أن تسهم نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

- أ- سد النقص في الأدبيات حول تجربة السودان في استقصاء وجهة نظر طلاب كليات التربية بالجامعات السودانية حول فاعلية جودة المحتوى الرقمي التعليمي في المنصات السودانية خلال النزاعات.

ب- تقديم حلول قابلة للتطبيق قد تفيد صانعي القرار ووضع السياسات التعليمية في التعليم العالي.

ج- الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة تكمن في أنها قد تصل لنتائج وتوصيات ربما تساعد في وضع معايير تحافظ على جودة المحتوى الرقمي التعليمي في المنصات السودانية خلال النزاعات.

1-5 أهداف الدراسة:

أ- تقييم جودة المحتوى الرقمي في المنصات التعليمية السودانية من خلال تحليل دقته العلمية، وشموليته للموضوعات، ودرجة تنظيمه وعرضه وفق معايير التعلم الإلكتروني.

ب- تحليل أنماط التفاعل والتواصل ضمن المنصات التعليمية، بما يشمل: (فعالية التغذية الراجعة بين المستخدمين)

ج- تقويم الجوانب التقنية وسهولة الاستخدام للمنصات عبر فحوص: (إمكانية الوصول، الاستقرار، التصميم)

د- اقتراح حلول لتحسين فاعلية المنصات التعليمية، مع التركيز على الجودة وإمكانية الوصول

1-6 حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: فاعلية جودة المحتوى الرقمي التعليمي في المنصات السودانية خلال النزاعات

(دراسة ميدانية من وجهة نظر طلاب كليات التربية بالجامعات السودانية-السودان)

أ- ب- الحدود الزمانية: (2025م).

ج- الحدود المكانية: السودان

1-7 مصطلحات الدراسة:

أ. الفاعلية: هي معرفة التغير الذي ينتج من تأثير المعالجة التجريبية على المتغير التابع.

ب. جودة المحتوى الرقمي: تعني أن يتوفر في المحتوى التعليمي الدقة العلمية، والشمولية، والتنظيم الواضح، والتفاعلية، والجاذبية البصرية.

ج. لمنصات السودانية: هي بيانات رقمية متكاملة تُقدم محتوى تعليميًا منظمًا، وتدعم التفاعل بين المستخدمين، وتوفر أدوات تقييم وتتبع التقدم وفق معايير تقنية وتعليمية محددة.

- د. النزاعات: هي صراعات مسلحة أو سياسية أو اجتماعية تعيق استقرار المؤسسات.
- هـ. طلاب كلية التربية: هم الطلاب المقيمين الذين تم قبولهم في كليات تقوم باعداد المعلمين في التخصصات المختلفة لتدريس طلاب التعليم العام.
- و. الجامعات السودانية: يقصد بها مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة التي تمنح الدرجات العلمية المختلفة.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

1-2 الإطار النظري

2-1-1 تمهيد: يعد التعليم في السودان أحد أكثر القطاعات تأثرًا بالنزاعات المسلحة وعدم الاستقرار السياسي. فقد أدت الحروب والأزمات إلى تعطيل العملية التعليمية، مما أثر سلبًا على مستقبل ملايين الطلاب. وفقًا لتقرير اليونيسف (UNICEF, 2023)، فإن أكثر من 6.9 مليون طفل في السودان خارج المدارس بسبب النزاعات، مما يجعل البلاد من أكثر الدول تضررًا من أزمة التعليم عالميًا.

2-1-2 مفاهيم أساسية

أ. التعلم في ظل الأزمات (Crisis-Based Learning)

يشير آليات تكيف المؤسسات التعليمية مع الظروف الطارئة (كالحروب أو الكوارث) لضمان استمرارية

التعليم باستخدام أدوات بديلة، مثل المنصات الإلكترونية أو التطبيقات الذكية (Kovalenko, 2023, p. 80).

3.1.2 جودة المحتوى الرقمي التعليمي

نُقاس وفق معايير منها: (UNESCO, 2023)

الدقة العلمية: خلو المحتوى من الأخطاء.

التفاعلية: إشراك المتعلم عبر أنشطة وتقييمات.

الملاءمة الثقافية: توافق المحتوى مع اللغة والقيم السودانية.

إمكانية الوصول: توافقه مع الأجهزة منخفضة المواصفات

4.1.2. تحديات جودة المحتوى في السودان

أ. تحديات تقنية

- انقطاع الإنترنت والكهرباء: وفقًا لأندرسون ولي (2024)، 85% من المستخدمين يعتمدون على المحتوى القابل للتنزيل.

- نقص الأجهزة: محدودية امتلاك الطلاب لأجهزة ذكية. (OECD, 2024)

ب. تحديات محتوى

- اعتماد منصات غير معتمدة 60%: من الطلاب يستخدمون منصات محلية غير خاضعة لمعايير الجودة (اليونسكو، 2024).

- ضعف الترجمة للغات المحلية 90%: من الطلاب يفضلون محتوى بلغاتهم الأم (جارسيا ولوبيز، 2024).

5.1.5. نماذج عالمية ناجحة

أ. منصة "إدراك" (الأردن):

- توفير محتوى عالي الجودة دون اتصال بالإنترنت.

- شراكات مع جامعات عالمية مثل "هارفارد".

ب. نموذج "العلوم السورية" (سوريا)

- تطوير محتوى رقمي متكيف مع انقطاع الكهرباء عبر:

- كتب رقمية خفيفة الحجم.

–استخدام الطاقة الشمسية

6.1.2. إطار مقترح لتحسين الجودة

بناءً على نظرية "التعليم المرن(Flexible Learning) "، يُقترح تطبيق:

المعيار	التطبيق في السودان
التصميم	تبني نماذج "خالية من الإنترنت" (أوفلاين) كما في دراسة جارسيا ولوبيز.(2024)
التمويل	إنشاء صندوق لدعم الشركات الناشئة.(OECD, 2024)
التوطين	ترجمة المحتوى للغات محلية (مثل العربية السودانية، النوبية).
التقييم	إدراج اختبارات تفاعلية لقياس الفهم (وفق معايير اليونسكو).

2-2 الدِّراسات السابقة

1. 2-2- دراسة محمد أحمد الخير (2023) عنوان الدراسة: تقييم جودة التعلم الإلكتروني في الجامعات السودانية خلال الأزمات السياسية" وتهدف الدراسة الى تحليل تأثير الأزمات السياسية على جودة المحتوى الرقمي. واستخدم الباحث المنهج:وصفي تحليلي. وتكونت عينة الدراسة من. (300): طالب من (5) جامعات. واستخدمت الاستبانة الإلكترونية كأداة لجمع البيانات وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج اهمها انخفاض جودة المحتوى بنسبة 40% بسبب انقطاع الإنترنت التوصيات: تطوير محتوى رقمي يعمل دون اتصال دائم بالإنترنت
2. 2-3 دراسة سارة عمر (2024) عنوان الدراسة أثر النزاعات على تفاعلية المنصات التعليمية في السودان وهدفت الدراسة الى: تقييم تأثير النزاعات على تفاعل الطلاب مع المنصات حيث استخدم المنهج الكمي. وتكونت عينة الدراسة من: (200) طالب واستخدمت الاستبانة الرقمية. كأداة لجمع البيانات وتوصلت الدراسة لعدة نتائج اهمها انخفاض التفاعل بنسبة 50% خلال فترات النزاع. زيادة الاعتماد على المواد المطبوعة

2-2-4.: سميث، ج.، براون، أ.، ولي، م. (2024) عنوان الدراسة التعليم الرقمي في مناطق الصراع: تقييم منصات التعلم الإلكتروني السودانية خلال الاضطرابات السياسية وهدفت الدراسة الى تقييم جودة منصات التعليم الإلكتروني السودانية أثناء الأزمات السياسية. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المحتوى والمقابلات شبه المنظمة والاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من (30) منصة تعليمية سودانية (200) معلم وطالب. وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج اهمها من المستخدمين يواجهون صعوبة في الوصول للمحتوى أثناء انقطاع الإنترنت. 65%

2-2-5 دراسة جارسيا، ولوبيز. (2024) . عنوان الدراسة التعليم الإلكتروني دون اتصال: نموذج مستدام لمناطق الصراع في السودانوهذفت الدراسة الى تصميم نموذج تعليمي يعمل دون اتصال دائم بالإنترنت حيث استخدم الباحث المنهج التطويري باستخدام نموذج "تعليم دون اتصال". واستخدمت الاجهزة المحمولة كأداة لتحليل المحتوى وتكونت عينة الدراسة من (15) مدرسة في مناطق نائية وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج اهمها تحسن الوصول للمحتوى بنسبة 75% في المناطق منعدمة الإنترنت.

2-2-6 الحمادي (2023) عنوان الدراسة:تقييم جودة منصات التعلم الإلكتروني في التعليم العالي المتأثر بالنزاعات: أدلة من اليمن وهدفت الدراسة الى تقييم فعالية المحتوى الرقمي في منصات التعليم العالي اليمنية أثناء الحرب من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. واستخدم المنهج الكمي باستخدام استبيان إلكتروني كأداة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة : 320 طالباً و45 عضو هيئة تدريس من ٥ جامعات يمنية. وتوصلت الدراسة اعدة نتائج منها ٦٨% من الطلاب اعتبروا المحتوى غير كافٍ لتغطية المناهج الدراسية

2-2-7. دراسة كايا والفيصل (٢٠٢٣) عنوان الدراسة :فعالية المحتوى الرقمي في تعليم اللاجئين: دراسة حالة للطلاب السوريين في تركيا هدفت الدراسة الى تحليل جودة المحتوى الرقمي المقدم للاجئين السوريين عبر المنصة التركية علمني واستخدم الباحثان المنهج :النوعي واستخدمت المقابلات كأداة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من مع ٣٥ طالباً سورياً و١٠:

طلاب جامعيون في كليات التربية بمراكز التعليم المؤقتة بتركيا. معلمين. وتواصلت الدراسة الى عدة نتائج منها أهمية التغذية الراجعة المباشرة بين المعلمين والطلاب لتحسين الجودة

2-2-8. نديرانغو (٢٠٢٤) عنوان الدراسة :معايير الجودة للمحتوى الرقمي في منصات التعلم الإلكتروني الأفريقية أثناء الأزمات هدفت الدراسة: الى مقارنة معايير الجودة بين منصات التعليم الإلكتروني في السودان ومالي والصومال. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت بطاقة تقييم بناءً على إطار اليونسكو لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. كأداة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠ مادة تعليمية من منصات " شمس" السودانية، (Edutopia Mal i) "المالية، (Somali Edu" الصومالية، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج اهمها غياب التقييم الذاتي في ٨٠٪ من المواد المحللة

9-2-9 دراسة: تشين وعبد الله (٢٠٢٣) عنوان الدراسة تحسين جودة المحتوى المدعوم بالذكاء الاصطناعي في مناطق النزاع: أدلة من العراق وجنوب السودان هدفت الدراسة الى اختبار تأثير أدوات الذكاء الاصطناعي (مثل التقييم التلقائي) على جودة المحتوى. واستخدم الباحثان المنهج تجربة شبه عملية. كما استخدم الاختبارات قبلية-بعدية ومجموعات تركيز كأداة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب من جامعتي جوبا (جنوب السودان) والموصل (العراق). وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج اهمها تحسن دقة المحتوى بنسبة ٣٥٪ بعد استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.

2-2-8 تعليق عام عن الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمد أحمد الخير (2023) ودراسة الحمادي (2023) في تقييم جودة المحتوى الرقمي للمنصات التعليمية، حيث ركزت جميعها على دقة المحتوى وشموليته. كما اتفقت مع دراسة سميث، براون، ولي (2024) في تحليل فعالية التفاعل والتواصل بين المستخدمين، خاصة فيما يتعلق بالتغذية الراجعة. وتشابهت مع دراسة جارسيا ولوبيز (2024) في الاهتمام بـ الجوانب التقنية مثل إمكانية الوصول واستقرار المنصات. استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وهو ما يتفق مع دراسة محمد أحمد الخير

(2023) ودراسة سميث، براون، ولي (2024) ودراسة الحمادي (2023) كما اتفقت مع دراسة ندييرانغو (2024) في استخدام تحليل كمي وكيفي لفحص جودة المحتوى اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمد أحمد الخير (2023) ودراسة سارة عمر (2024) في الاعتماد على طلاب الجامعات كعينة رئيسية. كما تشابهت مع دراسة الحمادي (2023) في استخدام الاستبيانات كأداة رئيسية لجمع البيانات. توقعت الدراسة الحالية نتائج مشابهة لدراسة محمد أحمد الخير (2023) ودراسة الحمادي (2023) حول انخفاض جودة المحتوى وضعف التفاعل في المنصات التعليمية.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة كدراسة ندييرانغو (2024) في تقييم جودة المحتوى، ومن منهجيات دراسة التفاعل كدراسة كايا والفيصل (2023) وتحليل البنية التقنية كدراسة سميث وبراون ولي (2024). أظهرت الدراسة تميزاً واضحاً عبر تطويرها لأدوات بحثية مكيفة للسياق السوداني، مع الحفاظ على إمكانية المقارنة مع الدراسات السابقة. كما تجاوزت محدوديات الأبحاث السابقة من خلال منهجيتها الشاملة التي جمعت بين التحليل الكمي والنوعي، وشمولها خمس جامعات سودانية، وتركيزها على متغير الجنس الذي أغفله معظم الدراسات. هذا التكامل المنهجي مكن الدراسة من تقديم رؤية متكاملة وعملية لتحسين جودة التعليم الإلكتروني في بيئات الأزمات، مع الحفاظ على خصوصية السياق السوداني وواقع تحدياته، كما قد تتوافق توصياتها مع دراسة جارسيا ولوبيز (2024) في الدعوة إلى تحسين إمكانية الوصول، وإن اختلفت في عدم التركيز على حلول تقنية متقدمة. اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة كايا والفيصل (2023) التي ركزت على اللاجئين السوريين، بينما اقتصرَت الدراسة الحالية على طلاب كليات التربية في السودان كما اختلفت مع دراسة تشين وعبد الله (2023) التي اهتمت بدمج الذكاء الاصطناعي، في حين ركزت الدراسة الحالية على تحليل الوضع القائم دون اقتراح تقنيات متقدمة اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة جارسيا ولوبيز (2024) التي اتبعت منهجاً تطويرياً تجريبياً لبناء نموذج تعليمي دون اتصال، بينما اقتصرَت الدراسة الحالية على التحليل الوصفي. كما اختلفت عن دراسة تشين وعبد الله (2023) التي استخدمت منهجاً شبه تجريبي لاختبار أدوات الذكاء الاصطناعي. كما اختلفت عن دراسة تشين وعبد الله

(2023) التي استخدمت منهجاً شبه تجريبي لاختبار أدوات الذكاء الاصطناعي من المحتمل أن تختلف نتائج الدراسة الحالية عن دراسة تشين وعبد الله (2023) التي توصلت إلى تحسين جودة المحتوى باستخدام الذكاء الاصطناعي، حيث لم تتطرق الدراسة الحالية لهذا الجانب. كما قد تختلف عن دراسة ندييرانغو (2024) التي ركزت على معايير الجودة الدولية، بينما ركزت الدراسة الحالية على السياق السوداني المحلي.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في ريادتها في مجال تقييم المنصات التعليمية في بيانات الأزمات، حيث تمكنت من تحقيق قفزة نوعية في المنهجية البحثية من خلال تطوير نموذج تحليلي ثلاثي الأبعاد يجمع بين تقييم جودة المحتوى وقياس التفاعلية وتحليل الكفاءة التقنية. الابتكار المنهجي الرئيسي تجلّى في التكامل الفريد بين التحليل المؤسسي المقارن عبر خمس جامعات سودانية والتطبيق المنقن لتحليل الانحدار اللوجستي متعدد المتغيرات، الذي أتاح عزل تأثير الجنس عن العوامل المؤسسية بدقة غير مسبوقة، هذا النهج المتقدم كشف عن أنماط تقييمية دقيقة بين الجنسين، محققاً بذلك إضافة معرفية جوهرية للحقل الأكاديمي، كما تميزت الدراسة بكونها الأولى التي تقدم تشخيصاً شاملاً للتحديات الهيكلية للتعليم الإلكتروني في السياق السوداني، مع تطوير إطار عملي قابل للتطبيق في البيئات محدودة الموارد. هذا الإنجاز البحثي يضع معايير جديدة للدراسات المستقبلية في هذا المجال، من خلال توظيفه المبتكر للتحليل الكمي-النوعي التكاملية الذي يجمع بين قوة الأدلة الإحصائية وثراء التحليل السياقي.

3- إجراءات الدراسة

3-1 منهج الدراسة: اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لهذه الدراسة، ووصف الوقائع والممارسات التي سادت في تطبيق هذا المنهج؛ من جمع البيانات وتحليلها وصولاً إلى تفسير البيانات واستخلاص النتائج وتوجيهها نحو أهداف الدراسة.

والمنهج الوصفي التحليلي هو أحد مناهج البحث ويعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، والمنهج الوصفي لا يهدف إلى وصف الواقع أو وصف الظاهرة كما هي فقط، بل الوصول إلى استنتاجات تسهم

في فهم هذا الواقع وتطويره، كما يشمل تصنيف المعلومات والتعبير عنها كماً وكيفاً. (حسن شحاتة وآخرون - معجم المصطلحات التربوية - الدار المصرية اللبنانية - القاهرة - 2003م - ص301)

2-3 مجتمع الدِّراسة: يتكون المجتمع الكلي من طلاب وطالبات كليات التربية بالجامعات السودانية

3- 3 عينة الدِّراسة: تكونت عينة الدِّراسة بعدد (250) طالب وطالبة من كليات التربية من خمس جامعات حكومية، ولقد تمَّ اختيارهم عشوائياً بالطريقة القصدية، وفيما يلي جدول يوضح متغير عينة الدِّراسة

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب النوع (الجنس)

الرقم	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
1	ذكر	68	27.2%
2	أنثى	182	72.8%
المجموع		250	100%

تحليل النتائج

توزيع الجنس: الإناث يشكلن 72.8% من العينة، بينما الذكور يمثلون 27.2%، مما يشير إلى هيمنة الإناث في العينة المدروسة

جدول (2): توزيع العينة حسب الأقسام الأكاديمية

القسم	التكرار (ذكر)	النسبة (ذكر)	النسبة (أنثى)
اللغة العربية	3	4.4%	23.1%
اللغة الإنجليزية	15	22.1%	15.4%
الكيمياء	10	14.7%	9.9%
الأحياء	12	17.6%	14.8%

النسبة (أنثى)	النسبة (ذكر)	التكرار (ذكر)	القسم
6.6%	2.9%	2	الرياضيات
4.4%	8.8%	6	الفيزياء
17.6%	7.4%	5	التربية ورياض الأطفال
4.9%	10.3%	7	الجغرافيا/التاريخ
4.4%	4.4%	3	الدراسات الإسلامية
4.4%	7.4%	5	أقسام أخرى
100%	100%	68	المجموع

التوزيع حسب الأقسام:

اللغة العربية هي الأكثر شيوعاً بين الإناث (23.1%)، بينما اللغة الإنجليزية هي الأكثر شيوعاً بين الذكور. (22.1%)

الإناث يهيمن على تخصصات التربية ورياض الأطفال (17.6%)، بينما الذكور أكثر حضوراً في الأحياء (17.6%) والفيزياء. (8.8%)

جدول (3) مقارنة متوسطات تقييم الجامعات الخمس في المحاور الثلاثة

المحور	المعيار	جامعة النيل الأزرق	جامعة كسلا	أم درمان الإسلامية	جامعة السودان	جامعة الخرطوم
جودة المحتوى الرقمي	الدقة العلمية	4.15	3.95	4.30	4.10	4.25
	تنوع المحتوى	3.85	3.60	4.00	3.75	3.90
	الصعوبات	2.65	3.10	2.30	2.80	2.50

المحور	المعيار	جامعة النيل	جامعة كسلا	أم درمان الإسلامية	جامعة السودان	جامعة الخرطوم
	التقنية					
تفاعلية المنصة	التواصل مع المعلمين	3.70	3.40	3.95	3.60	3.80
	التفاعل بين الطلاب	3.20	2.90	3.50	3.10	3.30
	أدوات المناقشات الجماعية	3.10	2.80	3.40	3.00	3.20
سهولة الاستخدام	وضوح الواجهة	4.00	3.80	4.20	3.95	4.10
	استقرار الخوادم	3.40	3.00	3.70	3.30	3.50
	الصعوبات التقنية (إنترنت/أجهزة)	2.75	3.20	2.40	2.90	2.60

يستعرض جدول رقم (3) أبرز نتائج تقييم جودة التعلم الإلكتروني في خمس جامعات سودانية: جامعة الخرطوم، جامعة السودان، جامعة أم درمان الإسلامية، جامعة كسلا، وجامعة النيل الأزرق، مع التركيز على ثلاثة محاور رئيسية.

1. جودة المحتوى الرقمي:

- جامعة أم درمان الإسلامية الأعلى في الدقة العلمية (4.30) وتنوع المحتوى (4.00) وأقل صعوبات تقنية. (2.30)
- جامعة الخرطوم سجلت مستوى متميز في الدقة العلمية (4.25) وتنوع المحتوى (3.90)، مع صعوبات تقنية متوسطة. (2.50)

• جامعة السودان مستوى جيد في الدقة العلمية (4.10) وتنوع المحتوى (3.75)، مع صعوبات تقنية. (2.80)

• جامعة النيل الأزرق أداء مقبول في الدقة العلمية (4.15) وتنوع المحتوى (3.85)، مع صعوبات تقنية. (2.65)

• جامعة كسلا الأقل في الدقة العلمية (3.95) وتنوع المحتوى (3.60) والأعلى في الصعوبات التقنية. (3.10)

2. تفاعلية المنصة:

• جامعة أم درمان الإسلامية الأفضل في التواصل مع المعلمين (3.95)، التفاعل بين الطلاب (3.50)، وأدوات المناقشة. (3.40)

• جامعة الخرطوم أداء جيد في التواصل مع المعلمين (3.80) والتفاعل بين الطلاب. (3.30).

• جامعة السودان أداء متوسط في جميع المعايير.

• جامعة النيل الأزرق سجلت أداء مقبول.

• جامعة كسلا الأقل أداءً في جميع معايير التفاعل.

3. سهولة الاستخدام:

• جامعة أم درمان الإسلامية الأفضل في وضوح الواجهة (4.20)، استقرار الخوادم (3.70)، وأقل صعوبات تقنية. (2.40)

• جامعة الخرطوم أداء جيد في وضوح الواجهة (4.10) واستقرار الخوادم. (3.50)

• جامعة السودان أداء مقبول.

• جامعة النيل الأزرق مستوى متوسط.

- جامعة كسلا الأقل في وضوح الواجهة (3.80) واستقرار الخوادم (3.00). والأعلى في الصعوبات التقنية (3.20)

3-4 أداة الدراسة: تمثلت في الاستبانة فقام الباحثون بتصميمها وتوزيعها بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

- **3-5 الصدق الظاهري:** تكونت الاستبانة (المقياس) في صورتها الأولية من (25) عبارة، مقسمة على (3) محاور، عرضت على مجموعة من المحكمين فتم تعديل (10) عبارات، وحذف (8) عبارات، فأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (3) محاور و(18) عبارة، كما تم تضمين البيانات الأولية لعينة الدراسة.

- **3-6 ثبات الاستبانة:** قام الباحثون بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة حجمها (15) مفحوصاً تم اختيارهم عشوائياً وذلك لمعرفة الخصائص القياسية لل فقرات بالمقياس بمجتمع الدراسة والمكونة من (18) فقرة. باستخدام

جدول (4) معاملات الارتباط والثبات والصدق للمقياس

الرقم	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق	متوسط معامل الارتباط
1	جودة المحتوى الرقمي	6	$(\alpha): 0.89$	$\approx \sqrt{0.89}$ $(\sqrt{\alpha}): 0.94$	0.62
2	تفاعلية المنصة التعليمية	6	$(\alpha): 0.78$	$\approx \sqrt{0.78}$ $(\sqrt{\alpha}): 0.88$	0.45
3	سهولة الاستخدام والجودة التقنية	6	$(\alpha): 0.85$	$\approx \sqrt{0.85}$ $(\sqrt{\alpha}): 0.92$	0.58

من خلال الجدول (3) يلاحظ أن الثبات في المحور الاول مرتفع جداً مما يدل على اتساق داخلي ممتاز. والصدق عالي (0.94) مما يؤكد قياس المحور للبناء المستهدف بدقة عالية جداً. كما يوجد ارتباط قوي (0.62) بين العبارات والمحور الكلي، كما أن في المحور الثاني يلاحظ أن الثبات جيد (0.78). والصدق مقبول (0.88) لكن أقل من المحور الأول كما انه يلاحظ في

المحور الثالث أن وأن الثبات عالي (0.85) يقترب من الممتاز. والصدق عالي جدًا (0.92) يعكس دقة القياس. والارتباط قوي (0.58) يدعم تماسك المحور.

المعالجة الإحصائية:

تم ترميز أسئلة الاستبانة ومن ثم تفريغ البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبانة الإلكترونية وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن ثم تحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي.
 - 2- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
 - 3- معادلة اختبار ت (T-Test) اختبارات الفروق بين متوسطين مجتمعين مستقلين.
 - 4- تحليل التباين الاحادي.
 - 5- معامل ارتباط بيرسون.
- * ذات دلالة احصائية $(\alpha > 0.05)$.

4- عرض وتحليل البيانات ومناقشتها وتفسيرها

يتم في هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال أداة الدراسة، كما يتم فيه أيضاً مناقشة تلك النتائج، وتفسير البيانات الخاصة بعبارات كل محور من محاور الدراسة بعد إجراء التحليل الإحصائي.

الرقم	العبرة	درجة الحرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية (p-value)
1	المحتوى الرقمي المقدم دقيق علمياً وخالي من الأخطاء	29	4.25	0.68	32.15	0.000
2	المحتوى يغطي جميع الموضوعات المطلوبة في المقرر	29	3.92	0.79	26.78	0.000

					الدراسي بشكل كاف	
0.000	30.45	0.72	4.10	29	المعلومات مُنظمة بطريقة تسهل فهمها وتتبعها	3
0.000	24.12	0.85	3.85	29	المحتوى مُحدَّث ويواكب التطورات الحديثة في المجال	4
0.000	18.33	1.02	3.40	29	توجد أمثلة وتطبيقات عملية تساعد على فهم المحتوى	5
0.000	40.17	0.58	4.35	29	المحتوى مناسب للمستوى الأكاديمي للطلاب	6
0.000	28.67	0.77	3.98	29	المتوسط العام	

14. مناقشة السؤال الأول للدراسة: ما مدى تقييم المحتوى الرقمي من حيث الدقة والشمولية

والتنظيم؟

جدول (5) يوضح استجابات أفراد العينة نحو عبارات المحور الأول للدراسة: تقييم المحتوى الرقمي من حيث الدقة والشمولية والتنظيم.

من الجدول (6) المختص بنتائج المحور الأول للدراسة: تقييم المحتوى الرقمي من حيث الدقة والشمولية " نجد أن المتوسط العام للوسط الحسابي جاء (3.98)، وكانت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أقل من (0.05)، وبلغ المتوسط العام لقيمة (ت) المحسوبة (28.67)، بدرجة حرية (29) ويشير ذلك إلى وجود دلالة إحصائية عالية لموافقة أفراد العينة على عبارات المحور الأول للدراسة، ونخلص من ذلك إلى النتيجة التي تنص على أنه: تظهر تقييم عالي للمحتوى الرقمي من حيث الدقة والشمولية بمتوسط عام (3.98) وبدرجة تقديرية عالية"، وهي النتيجة التي تجيب عن السؤال الثاني للدراسة، تتفق مع دراسة محمد أحمد الخير (2023) التي أظهرت أن

ضعف جودة المحتوى مرتبط بانقطاع الإنترنت، مما يشير إلى أهمية توفر الاتصال لضمان جودة المحتوى، إلا أن هذه الدراسة أظهرت وجود محتوى دقيق وشامل رغم التحديات. تدعمها كذلك دراسة تشين وعبد الله (2023) التي أثبتت أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يرفع دقة المحتوى بنسبة 35%، وهو ما يُحتمل أنه تم تضمينه جزئيًا في المنصات السودانية محل الدراسة.

تعارض نسبيًا مع دراسة الحمادي (2023) في اليمن، حيث رأت أن 68% من المحتوى غير كافٍ، مما يُبرز ميزة نسبية للتجربة السودانية رغم الظروف المشابهة

مناقشة السؤال الثاني للدراسة: ما مدى التفاعل والتواصل في المنصات التعليمية (التغذية الراجعة، التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمحتوى).

جدول (7) يوضح استجابات أفراد العينة نحو عبارات المحور الأول للدراسة التفاعل والتواصل في المنصات التعليمية (التغذية الراجعة، التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمحتوى)

الرقم	العبرة	درجة الحرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية (p-value)
1	المنصة توفر قنوات تواصل فعالة بين الطلاب والمعلمين	29	3.82	0.91	22.91	0.000
2	أحصل على تغذية راجعة سريعة من المعلمين على أدائي	29	3.65	0.87	22.41	0.000
3	أشعر بأن هناك تفاعلاً نشطاً بين الطلاب عبر المنصة	29	3.45	1.12	16.39	0.000

4	المنصة توفر قنوات تواصل فعالة بين الطلاب والمعلمين	29	3.30	1.20	14.67	0.000
5	المحتوى يشجع على المشاركة النشطة وليس التلقي فقط	29	3.58	1.05	18.62	0.000
6	أواجه صعوبات تقنية تؤثر على تواصلي مع المعلمين والزملاء	29	2.90	1.35	11.70	0.000
	المتوسط العام	29	3.45	1.08	17.62	0.000

من الجدول (7) المختص بنتائج المحور الأول للدراسة: تفاعلية المنصة التعليمية وجودة التواصل نجد أن المتوسط العام للوسط الحسابي جاء (3.45)، وكانت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أقل من (0.05)، وبلغ المتوسط العام لقيمة (ت) المحسوبة (17.62)، بدرجة حرية (29) ويشير ذلك إلى وجود دلالة إحصائية عالية لموافقة أفراد العينة على عبارات المحور الأول للدراسة، ونخلص من ذلك إلى النتيجة التي تنص على أنه: توجد تفاعلية للمنصة التعليمية وجودة التواصل بمتوسط عام (3.45) وبدرجة تقديرية عالية، وهي النتيجة التي تجيب عن السؤال الثاني للدراسة، وتتفق مع دراسة: تتفق مع دراسة سارة عمر (2024) التي أظهرت انخفاض التفاعل بنسبة 50% خلال النزاعات، حيث أشار المشاركون في الدراسة الحالية إلى وجود صعوبات تقنية أثرت على التفاعل (مثل صعوبة الوصول والتغذية الراجعة المتأخرة). تتناغم أيضًا مع دراسة كايا والفيصل (2023) التي أكدت على أهمية التفاعل المباشر لتحسين جودة المحتوى، وهو ما أظهرته الدراسة الحالية من خلال الإشارة إلى دور التغذية الراجعة. تتوافق مع دراسة سميث وبراون ولي (2024) التي بينت أن 65% من المستخدمين يواجهون صعوبة في الوصول للمحتوى أثناء الأزمات، مما قد يفسر الانخفاض النسبي في درجة التفاعل.

مناقشة السؤال الثالث للدراسة: ما مدى توفر الجانب التقني وسهولة الاستخدام (إمكانية

الوصول، الاستقرار، التصميم)؟

جدول (8) يوضح استجابات أفراد العينة نحو عبارات المحور الثالث للدراسة: الجانب التقني وسهولة

الاستخدام (إمكانية الوصول، الاستقرار، التصميم).

رقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية (p-value)
1	المنصة سهلة الاستخدام وواجهتها واضحة	4.12	0.75	29	29.87	0.000
2	يمكنني الوصول إلى المحتوى بسهولة دون انقطاع بسبب النزاعات	3.68	1.02	29	19.61	0.000
3	الخوادم مستقرة ولا تتعرض لتعطيل متكرر	3.45	1.18	29	15.93	0.000
4	التصميم يجعل التعلم ممتعاً ولا يشعرني بالملل	3.92	0.88	29	24.55	0.000
5	المحتوى متاح بأشكال متنوعة (نصوص، فيديو، صوتيات، إلخ)	3.85	0.95	29	21.58	0.000
6	أواجه صعوبات تقنية (انترنت، أجهزة) تؤثر على تعليمي	2.70	1.40	29	10.29	0.000
	المتوسط العام	29	3.62	1.03	20.14	0.000

من الجدول (8) المختص بنتائج المحور الثالث للدراسة الجانب التقني وسهولة الاستخدام (إمكانية الوصول، الاستقرار، التصميم) نجد أن المتوسط العام للوسط الحسابي جاء (3.62)، وكانت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أقل من (0.05)، وبلغ المتوسط العام لقيمة (ت) المحسوبة (20.14)، بدرجة حرية (29) ويشير ذلك إلى وجود دلالة إحصائية عالية لموافقة أفراد العينة على عبارات المحور الأول للدراسة، ونخلص من ذلك إلى النتيجة التي تنص على أنه: "توفر الجانب التقني وسهولة الاستخدام (إمكانية الوصول، الاستقرار، التصميم) (3.62) وبدرجة تقديرية عالية"، وهي النتيجة التي تجيب عن السؤال الثالث للدراسة، تتفق مع دراسة جارسيا ولوبيز (2024) التي شددت على أهمية تطوير محتوى يعمل دون اتصال دائم، وهو ما يؤكده التحسن في تقييم الوصول في الدراسة الحالية رغم الأزمات.

تدعمها دراسة نديرانغو (2024) التي أبرزت غياب التقييم الذاتي في 80% من المواد، وقد أظهرت الدراسة الحالية حاجة بعض الجامعات لتحسين الجوانب التقنية، خصوصًا جامعة كسلا. تتناغم مع دراسة الحمادي (2023) التي بيّنت ضعف البنية التحتية وأثره على الاستخدام الفعال، وهو ما ظهر في تباين تقييم الاستقرار بين الجامعات.

مناقشة السؤال الرابع للدراسة: ما مدى تأثير الجنس على تقييم المحاور مع ضبط تأثير الجامعة؟

جدول (9) يوضح استجابات أفراد العينة نحو عبارات المحور الثالث للدراسة: تأثير الجنس على تقييم

المحور	معامل الانحدار (β)	القيمة الاحتمالية (p)	التفسير
جودة المحتوى الرقمي	+0.45	0.003	الإناث أكثر احتمالاً بـ 1.56 مرة لتقييم المحتوى إيجابياً مقارنة بالذكور.
تفاعلية المنصة	-0.30	0.032	الذكور أكثر احتمالاً بـ 1.35 مرة لتقييم التفاعلية إيجابياً.
سهولة الاستخدام	+0.25	0.048	الإناث أكثر احتمالاً بـ 1.28 مرة لتقييم سهولة الاستخدام إيجابياً.

المحاور مع ضبط تأثير الجامعة

من الجدول (9) المختص بنتائج المحور الرابع للدراسة تأثير الجنس على تقييم المحاور مع ضبط تأثير الجامعة نجد أن ونخلص من ذلك إلى النتيجة التي تنص على أنه: "استخدام الانحدار اللوجستي لفحص تأثير الجنس (ذكر = 0، أنثى = 1) على احتمالية التقييم الإيجابي (موافق/أوافق بشدة = 1، محايد/لا أوافق = 0) لكل محور، مع ضبط تأثير الجامعة.

تأثير الجنس أظهرت النتائج أن الإناث قيمن المحتوى وسهولة الاستخدام بشكل أكثر إيجابية، بينما الذكور قيّموا التفاعلية بشكل أعلى.

اتساق هذه النتيجة مع الأدبيات: تتماشى هذه النتيجة مع دراسات تشير إلى اختلاف أنماط التعلم بين الجنسين، حيث تميل الإناث إلى التركيز على التنظيم وجودة التصميم، بينما يميل الذكور إلى المشاركة التفاعلية، وهو ما أظهرته نتائج الدراسة.

مقارنة الجامعات:

جامعة أم درمان الإسلامية سجلت الأعلى في معظم المعايير (خاصة الدقة العلمية والواجهة)، مما يعكس استثمارها في البنية التحتية الرقمية.

جامعة كسلا كانت الأضعف في التفاعلية واستقرار الخوادم، ربما بسبب محدودية الموارد التقنية.

جامعة الخرطوم تميزت بتنوع المحتوى، بينما **جامعة السودان** تحتاج تحسينًا في الصعوبات التقنية.

تأثير الجنس:

الإناث أكثر تركيزًا على جودة المحتوى وسهولة الاستخدام، بينما الذكور أكثر اهتمامًا بالأدوات التفاعلية، مما قد يعكس اختلاف أنماط التعلم.

5: خاتمة الدراسة

هنا يقوم الباحثون بعرض وتناول نتائج وتوصيات الدراسة

1.5. النتائج:

1.5 جودة المحتوى الرقمي:

أ. حصل على تقييم عالٍ (متوسط 5/3.98)، خاصة في الدقة العلمية (4.25)

ب. جامعة أم درمان الإسلامية تصدرت التقييم (4.30)، بينما جاءت جامعة كسلا في المرتبة الأخيرة. (3.95)

2.5 تفاعلية المنصات:

أ. متوسط التقييم (5/3.45)، مع تفوق جامعة أم درمان (3.95) وضعف أداء جامعة كسلا (2.80).

ب. أبرز التحديات: صعوبات تقنية تؤثر على التواصل. (2.90)

3.5 سهولة الاستخدام:

أ. متوسط التقييم (5/3.62)، مع تفوق في وضوح الواجهة (4.12) وضعف في استقرار الخوادم. (3.45)

ب. جامعة كسلا سجلت أعلى صعوبات تقنية. (3.20)

4.5.4 فروق حسب الجنس:

أ. الإناث: أعلى تقييماً لجودة المحتوى (+0.45) وسهولة الاستخدام (+0.25).

ب. الذكور: أعلى تقييماً للتفاعلية (-0.30).

5.2 توصيات الدراسة:

1.2.5 تحسين البنية التحتية:

- تعزيز استقرار الخوادم (خاصة في جامعة كسلا).
- تطوير محتوى يعمل دون اتصال مستمر (كما في دراسة جارسيا ولوبيز، 2024).

2.2.5 تعزيز التفاعل:

- توفير أدوات تغذية راجعة فورية (كدعم دراسة كايا والفيسل، 2023).
- تدريب المعلمين على استخدام المنصات التفاعلية.

3.2.5 مراعاة الفروق بين الجنسين:

- تصميم واجهات تلبي تفضيلات الإناث (التنظيم والوضوح).
- تطوير أدوات تفاعلية جذابة للذكور.

4.2.5 تبادل الخبرات بين الجامعات:

- الاستفادة من نجاح جامعة أم درمان في الدقة العلمية والتصميم.
- دعم الجامعات الضعيفة (مثل كسلا) بالموارد التقنية.

5.2.5 دمج التكنولوجيا المتقدمة:

- استكشاف استخدام الذكاء الاصطناعي لتحسين الجودة (كما في دراسة تشين وعبد الله،

2023

3.5 المقترحات:

1.3.5 تصميم نموذج مقترح للتعليم الإلكتروني في ظل انقطاع الإنترنت: دراسة تطويرية

للجامعات السودانية

2.3.5 دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة المحتوى الرقمي بالجامعات السودانية: تحليل

مقارن

3.2.5 أثر الفروق الجندرية في تبني التقنيات التعليمية: دراسة ميدانية على طلاب الجامعات السودانية.

References

Al-Hammadi, M. (2023). Infrastructure limitations for digital learning in conflict zones: Evidence from Yemen. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 45–67.

Chen, X., & Abdullah, M. (2023). AI-driven adaptive learning in crisis contexts: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100123.

Garcia, L., & Lopez, M. (2024). Low-tech e-learning solutions for conflict-affected areas: A case study from Sudan. *Journal of Educational Conflict Resolution*, 8(1), 33–55.

Kaya, S., & Al-Faisal, R. (2023). Mobile learning platforms for refugee education: Design principles and implementation challenges. *Journal of Refugee Education*, 7(2), 112–130.

Khair, M. A. (2023). Evaluating the quality of e-learning in Sudanese universities during political crises. *Sudanese Journal of Higher Education*, 12(3), 45–60.

Kovalenko, V. (2023). Цифрова освіта в умовах криз: теорія та практика [Digital Education in Crisis: Theory and Practice]. Kyiv: National Pedagogical University.

Ndirangu, L. (2024). Barriers to ed-tech adoption in Sub-Saharan Africa: Policy perspectives. *African Journal of Educational Technology*, 8(1), 33–50.

Omar, S. (2024). The impact of conflicts on the interactivity of educational platforms in Sudan. In *Proceedings of the Digital Education Conference* (pp. 78–92).

UNESCO. (2023). *Digital education in fragile contexts: Operational guidelines*. Paris: UNESCO Publishing.

UNICEF. (2023). *UNICEF report*